

ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS

Studia Germanistica Upsaliensia

49

Das eigensinnige Kind

Schrecken in pädagogischen Warmmärchen
der Aufklärung und der Romantik

von

Jaana Kaiste



UPPSALA
UNIVERSITET

Akademische Abhandlung im Fach Germanistik zur Erlangung des Grades eines Doktor philosophiæ an der Universität Uppsala 2005

ABSTRACT

Kaiste, J. 2005: Das eigensinnige Kind. Schrecken in pädagogischen Warnmärchen der Aufklärung und der Romantik. (The stubborn child. Fear in didactic cautionary-tales of the Enlightenment and the Romantic Period) Acta Universitatis Upsaliensis. *Studia Germanistica Upsaliensia* 49. 193 pp. Uppsala. ISBN 91-554-6341-X.

This dissertation deals with how didactic fiction and writers of child literature of the 18th and 19th centuries tried to strike terror into their young listeners to make them obedient to the social and moral norms of adults. Particular attention is devoted to texts where children themselves function as protagonists. Fairy-tales by the brothers Jacob and Wilhelm Grimm but also by Ludwig Bechstein and Charles Perrault are taken into consideration as are examples of child literature by Johann Baptist Strobl, a less famous didactic philanthropist at the end of the Enlightenment.

The theme of horror and intimidation is followed and analyzed with special regard to narrative techniques, but also to objectives of educational and socialisation processes. The dissertation argues that many of the recurring stereotypes and *topoi* in these horror stories for children can be traced back to popular superstition and other notions of an early preliterate and oral society.

Keywords: didactic fiction, child literature, horror tales, Nursery and Household Tales, spinning tales, orality, literacy, intimidation, cruelty in child rearing, superstition, bogeyman, Perrault, W. and J. Grimm, Bechstein, Strobl, Enlightenment, Romantic.

Jaana Kaiste, Department of Modern Languages/German, Uppsala University, Box 636, 751 26 Uppsala, Sweden.

© Jaana Kaiste 2005

ISSN 0585-5160

ISBN 91-554-6341-X

Typesetting: Uppsala University, Digital Publishing Centre

Printed in Sweden by Elanders Gotab, Stockholm 2005

Distributor: Uppsala University Library, Box 510, SE-751 20 Uppsala, Sweden

www.uu.se, acta@ub.uu.se

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	5
Vorwort	7
Einleitende Bemerkungen	9
KAPITEL 1: Das Märchen vom Rotkäppchen	13
Rotkäppchen KHM 26 (1857) AaTh 333	13
Die Grimmedition	15
Grimms Rotkäppchen und Perraults Le petit Chaperon rouge	18
Bechsteins Das Rotkäppchen	26
Grimm, Perrault und Bechstein im Vergleich	31
KAPITEL 2: Das pädagogische Warnmärchen	34
Vom Volksmärchen zum Kindermärchen	34
Vom Kindermärchen wieder zum Erwachsenenmärchen	40
Terminologische Fragen	42
Materialabgrenzung	46
Entstehung des pädagogischen Warnmärchens	53
Der Kinderschreck als Sinn-Modell	58
Die Literarisierung der Kinderschrecktradition	65
Die Moralische Geschichte der Aufklärung	65
Das hybride Kindermärchen	66
KAPITEL 3: Das pädagogische Warnmärchen der Brüder Grimm	68
Analysemodell	68
Der Wolf und die sieben jungen Geißlein – KHM 5 (AaTh 123)	71
Hänsel und Gretel – KHM 15 (AaTh 327 A)	86
Frau Trude – KHM 43 (AaTh 334)	104
Wie Kinder Schlachtens mit einander gespielt haben – KHM 22 I, II (AaTh 2401)	111
Das eigensinnige Kind – KHM 117 (Mot. E 411.0.1)	121
KAPITEL 4: Das pädagogische Warnmärchen Johann Baptist Stobls ..	126
Kinder- und Jugendliteratur der Aufklärung	126
Ausgewählte pädagogische Warnmärchen	136
Schrecken und Furcht	139
Die Vertreibung der Phantasie	146
Das Kinderspiel – ein Thema mit Variationen	150
Die Akzentuierung des Schreckens anhand der Wirklichkeit	159

Nähe und Distanz	173
Zerbrochene Idylle	179
KAPITEL 5: Rückblick und Ausblick. Die Pädagogisierung des Schreckens	182
Literaturverzeichnis	186

Vorwort

An dieser Stelle möchte ich allen danken, die mir während meiner Dissertationsarbeit mit fachlichem Rat und verständnisvoller Hilfe zur Seite gestanden haben.

Mein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Gernot Müller, der mit großer Geduld und Einfühlung diese Arbeit betreut hat. Den Germanisten-Kollegen und -Kolleginnen am Deutschen Seminar unter Leitung von Herrn Prof. Dr. Dieter Krohn spreche ich meinen Dank aus, wie auch Herrn Prof. em. Dr. John Evert Härd. Meinen lieben Freunden und Doktorandenkollegen, ganz besonders Fil. dr. Anneli Fjordevik, Anders Gustafsson und Fil. dr. Maren Jönsson möchte ich ganz herzlich danken für ihre Ermunterung und für das angenehme Zusammensein. Fil. dr. Maren Jönsson bin ich außerdem für ihre sorgfältige sprachliche Korrektur großen Dank schuldig. Gedankt sei auch Katherina Doudou, die mein Abstract korrigiert hat.

Mein Dank richtet sich auch an Herrn Prof. Dr. Hans-Jörg Uther, Frau Dr. Ines Köhler-Zülch und Frau Dr. Christine Shojaei Kawan, Göttingen, wie auch an Herrn Prof. em. Dr. Hermann Bausinger, Tübingen. Für ihre freundliche Ermunterung möchte ich mich bei Frau Fil.lis. Pirkko-Liisa Rausmaa, Helsinki, Herrn Dr. Bengt af Klintberg, Herrn Prof. em. Dr. Thure Stenström und Herrn Prof. em. Dr. Bo Gräslund danken.

Für die finanzielle Unterstützung vorliegender Arbeit bin ich Gunvor och Josef Anérs Stiftelse, Helge Axelsson Johnssons Stiftelse, Knut och Alice Wallenbergs Stiftelse, Kungl. Gustav Adolfs Akademien und Stiftelsen Lars Herttas Minne großen Dank schuldig.

Nicht zuletzt danke ich meiner Familie Ingolf, Anja und Thea Kaiser für ihre liebevolle Unterstützung.

Uppsala, im August 2005

Jaana Kaiste

Einleitende Bemerkungen

In diesen Eigenschaften aber ist es gegründet, wenn sich so leicht aus diesen Märchen eine gute Lehre, eine Anwendung für die Gegenwart ergibt; es war weder ihr Zweck, noch sind sie darum erfunden, aber es erwächst daraus, wie eine gute Frucht aus einer gesunden Blüthe ohne Zuthun der Menschen.

Jacob und Wilhelm Grimm, *Kinder- und Hausmärchen*, 1812.

„Lasset die traurige Geschichte, meine Lieben! euch zur Warnung sein, damit ihr nicht aus Unachtsamkeit euch in gleiches Elend stürzet, und euer Leben unter solchen Höllenqualen nicht schon in früher Jugend aushauchen müsset!“

Johann Baptist Strobl, *Unglücksgeschichten*, 1788.

Gegenstand der vorliegenden Dissertation ist der Schrecken als pädagogisches Instrument im Märchen für Kinder des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts. Das Material der Untersuchung bilden Märchen mit Kinderprotagonisten, vor allem wie sie in der Sammlung *Kinder- und Hausmärchen* der Brüder Jacob und Wilhelm Grimm vorliegen, weiter eine Sammlung moralisch-pädagogischer Beispielgeschichten vom Ende der Aufklärung von Johann Baptist Strobl mit dem Titel *Unglücksgeschichten zur Warnung für die unerfahrene Jugend, in rührenden Beyspielen, erläuternden Kupfern und Vignetten* (1788) sowie Zeugnisse alter Aberglaubensvorstellungen zum Kinderschreck als weitere Quellen.

Was man unter Märchen mit besonderen pädagogischen Intentionen versteht, wird in den ersten Kapiteln (Kap. 1 und 2) näher definiert. Dabei geht es nicht um eine traditionelle, motivgeschichtliche Untersuchung mit dem Voratz, eine stringente Entwicklung einer bestimmten Märchengattung nachzuweisen, sondern vielmehr darum, strukturelle Entsprechungen (unterschiedlicher Erzählformen) zu registrieren, die für die Untersuchung von besonderem Interesse sind. Die Arbeit sieht den Schrecken im Märchen für Kinder als ein mehr oder weniger zeitresistentes Phänomen an, was auch den gegen die Chronologie verstoßenden Gang der Untersuchung erklärt, da sie das pädagogische Warnmärchen der Romantik dem der Aufklärung voranstellt.

Im ersten Kapitel wird die Problematik einer pädagogisch intendierten Warnung durch Kinderschreck anhand des bekannten Märchens *Rotkäppchen* illustriert. Der Bezug auf dieses einzelne Märchen wirft mehrere prinzipielle Fragen auf, die für die vorliegende Arbeit von zentralem Interesse sind. Die Diskussion über verschiedene literarische Rotkäppchenvarianten legt den ersten diachronen Schnitt an das Material, indem die Aufmerksamkeit auf die Vorgesichte und nicht zuletzt auf die verschiedenen Motive und Motivsegmente

dieses Märchens gerichtet wird. Dabei wird besonders Charles Perrault mit seinem *Le petit Chaperon rouge* aus seiner Märchensammlung *Histoires ou contes du temps passé, avec des Moralités* (1697) in den Blickpunkt gerückt. Aber auch Ludwig Bechsteins Bearbeitung des Rotkäppchenmärchens in seinem *Märchenbuch* (1857) lässt sich gut in den Vergleich einbeziehen. Dadurch wird ein Stück Genregeschichte aufgerollt, die vorläufig mit einigen Ausformungen der unterschiedlichen Konturen des pädagogischen Märchens bekannt machen soll. Der ausführliche Vergleich zwischen Perrault und Grimm einerseits und Bechstein und Grimm andererseits mündet schließlich in den Versuch, ein zusammenhängendes Bild davon zu zeichnen, wie sich das, was vorläufig noch undefiniert das pädagogische Warnmärchen genannt werden soll, verändert hat und welche inhaltlichen und erzähltechnischen Merkmale dafür kennzeichnend sind.

Nach diesen Erörterungen folgt im 2. Kapitel ein Exposé zu den Fragen, die in der Forschung oft angesprochen worden und die auch für diese Untersuchung von Bedeutung sind: Für wen wurde das Märchen erzählt beziehungsweise geschrieben? Für Erwachsene oder für Kinder? Mit dieser Frage zeichnet sich ein spezielles Problem ab, nämlich wie das „Kindermärchen“ von dem übrigen Stoff unterschieden werden soll, der in der Forschung unter der Bezeichnung „Märchen“ zusammengefasst wird.

Die Untersuchung geht von der Hauptthese aus, dass ein inhaltlicher und wahrscheinlich auch ein genetischer Zusammenhang zwischen Aberglaubensvorstellungen einer vorliterarischen und vorbürgerlichen Pädagogik und den hier behandelten literarischen Quellen besteht. Es geht folglich in der vorliegenden Arbeit um die Überschneidungen zwischen dem älteren Warn- und Schreckmärchen bei Charles Perrault, in den moralisch-pädagogischen Beispielgeschichten der Aufklärung, hier durch Johann Baptist Stobls Sammlung repräsentiert, und den Warn- und Schreckmärchen der romantischen Ära bei den Brüdern Grimm.

Wie oben angedeutet resümiert das erste Kapitel das Rotkäppchenmärchen unter besonderer Berücksichtigung der Elemente des Schreckens. Danach folgen einige Erörterungen zu den verschiedenen Grimmeditionen und schließlich werden Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der Grimmschen Rotkäppchenvariante und Charles Perraults *Le petit Chaperon rouge* diskutiert. Ein weiterer Vergleich bezieht auch Ludwig Bechsteins Version desselben Märchens ein. Nach der Präsentation der drei bekanntesten schriftlichen Überlieferungen der Rotkäppchenerzählung folgt eine Stellungnahme zu der interessanten und fundamentalen Frage der Adressaten. Die terminologische Verwirrung in der bisherigen Forschung hängt eng mit der Frage zusammen, was man eigentlich unter „Märchen“ beziehungsweise „Kindermärchen“ versteht. Der Versuch die Adressatenfrage zu lösen behandelt demnach eingehend die Widersprüche in der bisherigen Diskussion.

Der Materialgrundlage und ihrer Abgrenzung wird danach ein eigener Abschnitt gewidmet. Die Materialabgrenzung ist von prinzipieller Bedeutung; sie

läuft darauf hinaus, diejenigen Erzählungen in den Vordergrund zu stellen, in denen Helden und Heldinnen durchgehend Kinder sind. Demzufolge steht hier eine detaillierte Diskussion über Erzählungen mit Kinderprotagonisten im Zentrum sowie die Frage, welche Märchen zu dieser Kategorie gerechnet werden dürfen.

Auf die vorläufige Präsentation der Hauptthese in ihrer Relation zur bisherigen Märchenforschung im ersten Kapitel folgt im zweiten Kapitel eine Analyse der erzähltechnischen Voraussetzungen der Vermittlung des Schreckens vom Erzähler-Sender zum Kind-Empfänger. Die Frage nach den erzähltechnischen Charakteristika der Geschichten, die das Kind mittels Schrecken und Angst zum Gehorsam bewegen wollen, ist für diese Untersuchung von besonderer Bedeutung. Im Kapitel 3 wird ein Analysemodell zur Erzähltechnik präsentiert, das sich teils auf Lotman, teils auf andere Erzähltheoretiker bezieht. Auf diesem Modell aufbauend ist die weitere Untersuchung so angelegt, dass zunächst eine Auswahl pädagogischer Märchen aus der Grimmschen Sammlung (Kap. 3) analysiert wird, danach folgt eine Analyse ausgewählter Prosaerzählungen des Aufklärers Johann Baptist Strobl (Kap. 4). Im vierten Kapitel wird auch die ambivalente Rolle, die die Phantasie und der kindliche Spieltrieb in Strobls Erzählen beziehungsweise in seiner Pädagogik einnimmt, diskutiert. Daneben werden auch einige allgemeine Überlegungen zu Strobls Auffassung über das Kind-sein geführt.

In einem abschließenden Kapitel (Kap. 5) werden die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst. Darin wird die unterschiedliche Haltung, die die Pädagogen der Aufklärung bzw. der Romantik dem Schrecken gegenüber einnehmen, besonders hervorgehoben und diskutiert.

KAPITEL 1

Das Märchen vom Rotkäppchen

Die Kinder-Märchen zeigen, wie es in und um Kinder wirklich aussieht. Sie zeigen das Grausen und Gruseln, die Lust und die Neugier und die Furcht, die Gefahren und wie sie zu bestehen sind [...] Sie zeigen allgemeingültige Wirklichkeiten, wo Träume individuelle Wirksamkeiten aufweisen [...] Märchen erzählen von Menschen mit ihren Krisen und Nöten.

Ottokar Wittgenstein, *Märchen, Träume, Schicksale*, 1965.

Rotkäppchen KHM 26 (1857)¹ AaTh 333²

Eine Mutter schickt eines Tages ihre kleine Tochter, das ‚Rotkäppchen‘, mit Kuchen und Wein zur Großmutter, die krank und schwach in ihrem Bett liegt. Der Weg zum Haus der Großmutter führt durch einen Wald. Bevor Rotkäppchen geht, ermahnt die Mutter es mit folgenden Worten: „Mach dich auf, bevor es heiß wird, und wenn du hinauskommst, so geh hübsch sitzsaam und lauf nicht vom Weg ab, sonst fällst du und zerbrichst das Glas, und die Großmutter hat nichts.“ Das Mädchen verspricht der Mutter alles so zu machen, wie die Mutter es will.

Im Wald begegnet Rotkäppchen dem Wolf. Es hat keine Angst vor ihm. Nichts ahnend antwortet das kleine Mädchen auf alle Fragen des Wolfes. Es erklärt ihm sogar den genauen Weg zu Großmutter's Haus. Der Wolf, der nur an seinen großen Hunger denkt, versucht nun das Interesse des Kindes auf die singenden Vögel und auf die Blumen im Wald ringsherum zu lenken. Er ist der Meinung, es solle sich doch etwas mehr für den Wald interessieren und nicht nur so für sich hin gehen, „als wenn du zur Schule gingst, und ist so lustig haüßen im Wald“. Und plötzlich sieht Rotkäppchen alle herrlichen Blumen, die überall wachsen. Es will der Großmutter ein paar der schönen Blumen

¹ Die Sammlung *Kinder- und Hausmärchen* wird üblicherweise mit den Initialen KHM zitiert. Die darauffolgende Nummer – hier 26 – bezieht sich auf die Numerierung des jeweiligen Märchentextes in dieser Sammlung. Die im Folgenden zu referierende Grimmsche Rotkäppchen-Fassung befindet sich in der 7. sogenannten ‚Großen Ausgabe‘ letzter Hand aus dem Jahr 1857. Zur Text- und Editions-geschichte der Sammlung Grimm, siehe Kap. 1 der vorliegenden Arbeit.

² Die Abkürzung AaTh bezieht sich auf das internationale Märchentypenverzeichnis *The Types of the Folktale*, das heute in vier Ausgaben vorliegt: zum ersten Mal erschien es 1910 in einer von Aarne in deutscher Sprache verfassten Ausgabe, 1928 in einer zweiten und 1961 einer dritten in englischer Sprache erweiterten Ausgabe von Thompson, und schließlich 2004 in einer vierten von Uther bearbeiteten dreibändigen Ausgabe. Im Typenkatalog werden alle bisher international belegten Erzähltypen klassifiziert und mit eigenen Nummern bezeichnet. Weiteres zu den Märchentypen siehe Lüthi 1990A: 16–24.

mitbringen. Auf seiner Blumensuche gelangt es immer tiefer in den Wald hinein und gerät immer weiter vom Weg ab.

Während Rotkäppchen Blumen für die Kranke pflückt, ist der Wolf schon am Haus der Großmutter angekommen. Er steht vor der Tür und bittet die Großmutter mit verstellter Stimme, ihm die Tür zu öffnen. Die Großmutter antwortet dem ‚falschen‘ Rotkäppchen, sie sei zu schwach und könne daher nicht aufstehen. Und „ohne ein Wort zu sprechen“ geht der Wolf zum Bett der Großmutter hin und verschlingt sie. Noch immer nicht satt legt der Wolf sich ins Bett der Großmutter, um auf den nächsten „fetten Bissen“ zu warten. Doch ehe er sich hinlegt, zieht er sich noch die Kleider der Alten an.

Rotkäppchen kommt alles sehr seltsam im Haus der Großmutter vor. Die Tür steht offen und die Alte antwortet nicht einmal auf seinen Gruß. Rotkäppchen geht zum Bett hin, wo der Wolf hinter dem Vorhang liegt. Und nun spielt sich folgender Dialog zwischen dem verkleideten Wolf und dem Kind ab:

„Ei, Großmutter, was hast du für große Ohren!“
„Daß ich dich besser hören kann.“
„Ei, Großmutter, was hast du für große Augen!“
„Daß ich dich besser sehen kann.“
„Ei, Großmutter, was hast du für große Hände!“
„Daß ich dich besser packen kann.“
„Aber, Großmutter, was hast du für ein entsetzlich großes Maul!“
„Daß ich dich besser fressen kann.“

Nach dieser Mahlzeit schläft der Wolf ein. Ein Jäger wundert sich über das laute Schnarchen der Alten. Er geht ins Haus hinein und findet den Wolf im Bett der alten Großmutter. Gerade als er das Tier erschießen will, wacht in ihm der Verdacht auf, dieser hätte die alte Frau verschlungen haben können. Daher schneidet er dem schlafenden Wolf den Bauch auf. „Ach, wie war ich erschrocken, wie war’s so dunkel in dem Wolf seinem Leib!“, schreit das Rotkäppchen und springt als erste aus dem Bauch heraus. Das Kind holt Steine, die sie in den Bauch des Wolfes legen. Als der Wolf aufwacht, fällt er tot zu Boden.

Der Jäger bekommt das Wolfsfell, die Großmutter ihren Kuchen und den Wein, und das kleine Kind zieht aus seinem Erlebnis folgende Lehre: „Du wirst dein Lebtag nicht wieder allein vom Wege ab in den Wald laufen, wenn dir’s die Mutter verboten hat.“

Als das Rotkäppchen später einmal wieder die Großmutter mit Gebackenem besuchen geht, begegnet es wieder einem Wolf im Wald. Dieser versucht, genau so wie der erste, das kleine Mädchen vom Weg abzubringen. Das gelingt ihm aber nicht, da das Mädchen inzwischen die bösen Absichten eines Wolfes kennen gelernt hat. Bei der Großmutter angekommen erzählt es ihr von seiner abermaligen Begegnung mit einem Wolf. Inzwischen ist dieser schon an der Tür zu Großmutter Haus. Da sie ihm die Tür nicht öffnen, klettert er aufs Dach, wo er bis zum Abend wartet, um dem Rotkäppchen auf seinem Heimweg nachzuschleichen und es „in der Dunkelheit [zu] fressen“. Die Großmut-

ter ahnt sein böses Vorhaben und bereitet dem Wolf eine Falle. Unter dem Dach steht ein Steintrog, den Rotkäppchen mit nach Wurst riechendem Wasser füllt. Von dem Duft bis zur Kante des Daches verleitet rutscht der Wolf kopf- über vom Dach herunter in den Steintrog und ertrinkt. Aber, so schließt die Geschichte, „Rotkäppchen ging fröhlich nach Haus, und tat ihm niemand et- was zuleid“.³

*

Wer kennt nicht die Formel ‚Erziehen zum Gehorsam durch das Beispiel mit den Mitteln des Schreckens und des Warnens‘, die aus der hier referierten Geschichte abzuleiten ist? Wer kennt sich nicht in dieser Erzählung wieder? Wer ist nicht in der Situation des Kindes gewesen, das auf die Verbote seiner Mutter oder seines Vaters nicht geachtet hat? Den meisten Kindern wird die Geschichte von dem kleinen Mädchen mit der roten Kappe bekannt sein. Und die meisten Erwachsenen werden wohl dieses Märchen allen voran mit dem Namen Grimm, mit der Sammlung *Kinder- und Hausmärchen* der Brüder Jacob und Wilhelm Grimm verknüpfen. Das Märchen *Rotkäppchen* ruft bei vielen Erwachsenen die Erinnerung an eine längst vergangene Kindheit herbei. Schließlich wird die Gattung Märchen auch ganz allgemein als ‚eine Erzäh- lung für Kinder‘, beziehungsweise als Kindermärchen schlechthin angesehen. Auf die Frage, ob Märchen ursprünglich wirklich derartig intendiert waren, wird noch Grund sein zurückzukommen.

Die Grimmedition

Das Märchen vom Rotkäppchen (KHM 26) hat eine lange editorische Ge- schichte, aber dazu nur einige kurze Bemerkungen.⁴ Obwohl die Brüder Grimm (Jacob 1785–1863, Wilhelm 1786–1859) anfangs gar nicht die Absicht hatten, eine eigene Kinder- und Hausmärchensammlung herauszugeben⁵, erschien die Märchensammlung zu ihren Lebzeiten in zwei Ausgaben; in einer sogenannten *Großen Ausgabe*, die ab 1812 in 7 Auflagen⁶ erschien, und ab 1825 auch in einer *Kleinen Ausgabe*, die insgesamt in 10 Auflagen⁷ erschien. Wie diese Bezeichnungen schon verraten, enthielt die kleinere Ausgabe weni- ger Texte als die größere. Die Anzahl Texte der *Großen Ausgabe* aus dem Jahr

³ Als Textgrundlage der vorliegenden Arbeit dient (wenn nicht ausdrücklich anderes mitgeteilt wird) die von Uther (1996, 4 Bde.) textkritisch revidierte und kommentierte letzte ‚Große Aus- gabe‘ der KHM der Brüder Grimm aus dem Jahr 1857. Hier Grimm/Uther 1996 Bd. 1: 141–145.

⁴ Da es kein zentrales Anliegen der vorliegenden Arbeit ist, die Entwicklungs- und Bearbeitungstendenzen der Kinder- und Hausmärchensammlung der Brüder Grimm nachzuzeichnen, wird hier lediglich auf einige Arbeiten, die in diesen Fragen weiterführen, hingewiesen: Rölleke 2000; Rölleke 1990; Rölleke 1998A; Grimm/Uther 1996 Bd. 3: 207–258; Schmidt 1932; Schoof 1959; Bolte/Polívka 1913, 1915, 1918, Bd. 1–3.

⁵ Zur Frühgeschichte der KHM-Sammmlung siehe Grimm/Uther 1996: Bd. 3: 207ff.

⁶ 1812/1815, 1819, 1837, 1840, 1843, 1850 und 1857.

⁷ 1825, 1833, 1836, 1839, 1841, 1844, 1847, 1850, 1853 und 1858.

1857 war von 156 der Erstausgabe von 1812/15 bis auf 211 Texte gestiegen.⁸ Für die Auswahl und Bearbeitung und für die Anordnungsprinzipien der Texte der *Kleinen Ausgabe* sorgte Wilhelm Grimm allein.⁹ Die darin enthaltenen Texte stammen zum größten Teil aus dem ersten KHM-Band der *Großen Ausgabe*.¹⁰ Durch alle zehn Ausgaben hindurch blieb die Zahl der Märchen in der *Kleinen Ausgabe* konstant auf 50 begrenzt. Wie Uther bemerkt, lässt sich Wilhelms Vorliebe für didaktisch besonders geeignete Kindermärchen gut in dieser Auswahl erkennen.¹¹

Während einer so langen Editions-geschichte ist es natürlich, dass nicht nur viele Texte aus der Märchensammlung am Ende ausgesondert wurden, sondern dass auch manche andere Texte sich von Anfang an einen mehr oder weniger festen Platz in der Sammlung eroberten. So ging es unter anderem auch mit dem oben referierten Rotkäppchenmärchen. Zum ersten Mal erschien es als Nr. 26 unter dem Titel *Rotkäppchen* im ersten Band der Erstausgabe der *Großen Ausgabe* (1812) der Kinder- und Hausmärchen.¹² Dieselbe Geschichte fand ihren Eintritt in die Erstausgabe der kleineren Ausgabe von 1825 als Nr. 17.¹³

In seinem Kommentarband zu den KHM schreibt Uther über *Rotkäppchen* (KHM 26), dass es aus zwei Fassungen besteht.¹⁴ Auch wenn die Angabe korrekt ist, wirkt der weitere Kommentartext für den Leser etwas irreführend. Man weiß nicht so ganz genau, welche Fassung wo zu finden ist. Gemeint ist aber, dass KHM 26, so wie es aus letzter Hand bekannt ist, aus zwei zusammengefügt und voneinander freistehenden Rotkäppchenfassungen besteht. Sie sind von den Bearbeitern, wie Uther schreibt, nicht miteinander kontaminiert¹⁵, d. h. beide Fassungen, die auch nicht vom gleichen Erzähler stammen, sind lose miteinander zusammengefügt worden. Man könnte anstatt von Fassungen auch von den zwei Teilen des Rotkäppchenmärchens sprechen. Der erste Teil der Geschichte endet damit, dass das kleine Rotkäppchen selbst die Lehre aus den schrecklichen Erlebnissen im Haus der Großmutter zieht, indem sie am Ende sagt: „Du willst dein Lebtage nicht wieder allein vom Wege ab in den Wald laufen, wenn dir’s die Mutter verboten hat.“ Dieser Teil der Geschichte geht auf die Überlieferung von Jeanette Hassenpflug (1791–1860) zurück. Der darauffolgende zweite Teil der Geschichte, die „angehängte zweite Fassung“¹⁶, geht auf eine Rotkäppchenerzählung von der Schwester

⁸ Siehe hierzu Uther 1996 Bd. 3: 226, ferner Rölleke 1998A: Sp. 857.

⁹ Grimm/Uther 1996 Bd. 3: 227.

¹⁰ So Grimm/Uther 1996 Bd. 3: 227.

¹¹ Grimm/Uther 1996 Bd. 3: 228.

¹² Grimm/Uther 1986 Bd. 1: 113–118, Scherf 1987: 156–162, hier S. 156, Grimm/Uther 1996 Bd. 4: 55–59, hier S. 55.

¹³ Scherf 1987: 156, Uther 1996 Bd. 4: 55.

¹⁴ Grimm/Uther 1996 Bd. 4: 55.

¹⁵ Grimm/Uther 1996 Bd. 3: 234f. Zur Kontamination als Bearbeitungstechnik der Brüder Grimm siehe auch Rölleke 1990: 96, ferner Rölleke 1988: 11–26.

¹⁶ Scherf 1987: 156.



Abb. 1. Rotkäppchen. Gustave Doré. Nach Charles Perraults Sagor 1873.

Jeanettes, Marie Hassenpflug (1788–1856) zurück.¹⁷ Hier wird erzählt, wie Rotkäppchen ein zweites Mal ihre Großmutter besuchen geht und noch einmal dem Wolf begegnet, sich diesmal von ihm aber nicht beirren lässt, denn sie ist durch Erfahrung klug geworden. Uther möchte diese, „sonst wenig beachtete zweite Geschichte“ als ein klassisches Exempel, „das den Lernerfolg aus der

¹⁷ Zu den Gewährspersonen der Brüder Grimm siehe Grimm/Uther 1996 Bd. 3: 271ff.

ersten Begegnung mit dem Wolf anhand eines Beispiels demonstriert“, bezeichnen.¹⁸ Während Marie Hassenpflugs Erzählung aus mündlicher französischer Überlieferung stammt,¹⁹ geht die andere, auch „Langfassung“²⁰ genannte Erzählung von Jeanette hauptsächlich auf Charles Perraults (1628–1703) Rotkäppchenerzählung *Le petit Chaperon rouge* in seiner Märchensammlung *Histoires ou Contes du Temps Passé* (1697) zurück.²¹ Als seine *Contes* in einem holländischen unerlaubten Nachdruck im Jahr 1698 herauskamen, wurde der Titel des Werkes zu *Contes de ma mère l’Oye*, d. h. „Märchen von der Mutter Gans“, geändert, und unter diesem Titel erschien es auch später häufig.²²

Grimms Rotkäppchen und Perraults *Le petit Chaperon rouge*

Die sich schnell verbreitende Popularität der Grimmschen Märchensammlung ist vor allem auf die kleinere Ausgabe der *Kinder- und Hausmärchen* mit ihren 50 Texten zurückzuführen. Eine nicht zu unterschätzende Rolle für die explosionsartige Verbreitung der Sammlung spielten zweifelsohne auch die insgesamt sieben sehr sinnlich gemalten Lithographien des Malers Ludwig Emil Grimm – des Bruders der beiden Märchensammler –, die die *Kleine Ausgabe* illustrierten.²³

Rotkäppchen (KHM 26) gehört neben einigen anderen Märchen wie z. B. *Hänsel und Gretel* (KHM 15), *Sneewittchen* (KHM 53), *Der Wolf und die sieben jungen Geißlein* (KHM 5), *Dornröschen* (KHM 50), *Aschenputtel* (KHM 21), *Frau Holle* (KHM 24), *Die Bremer Stadtmusikanten* (KHM 27) und *Der Froschkönig oder der eiserne Heinrich* (KHM 1) zu einem der beliebtesten Märchen.²⁴ Hierfür spricht nicht nur ihre selbstverständliche Stellung unter Herausgebern von Märchenanthologien, sondern auch, dass viele Märcheninterpreten immer wieder an dieses Märchen herangehen.²⁵ Und ohne Zweifel gehört die Grimmsche Rotkäppchen-Variante zu den bekanntesten und weitverbreitetsten Fassungen von diesem Märchen überhaupt.²⁶ Sie hat Charles Perraults Schreckmärchen *Le petit Chaperon rouge*, das in seiner

¹⁸ Grimm/Uther 1996 Bd. 4: 56.

¹⁹ Scherf 1987: 156.

²⁰ Grimm/Uther 1996 Bd. 4: 56.

²¹ Scherf 1987: 156, Grimm/Uther 1996 Bd. 4: 56.

²² Perrault/Müller 1996: 152.

²³ Grimm/Uther 1996 Bd. 4: 57f, Uther 1993: Sp. 45–82.

²⁴ Zu den Lieblingsmärchen siehe Böhm-Korff 1991: 121, ferner Grimm/Uther 1996 Bd. 3: 253f.

²⁵ Ritz 1993.

²⁶ Allerdings weist Scherf darauf hin (1987: hier S. 157), dass Ludwig Bechsteins Aufnahme des Rotkäppchenmärchens in sein *Märchenbuch* erheblich zur Verbreitung dieses Märchens beigetragen habe.

Sammlung²⁷ zum ersten Mal in literarischer Bearbeitung²⁸ erschien, mehr oder weniger zu einem Schattendasein verwiesen. Die Nähe des Grimmschen Rotkäppchenmärchens zu der bedeutend älteren Perraultgeschichte ist jedoch leicht erkennbar. Auf diese Verbundenheit wird im weiteren Verlauf auch etwas näher eingegangen.

In beiden Geschichten geht es um ein kleines Mädchen, das von der Mutter und besonders von seiner Großmutter sehr geliebt wird. Es trägt als Kopfschmuck eine rote Kappe, und wird daher auch ‚Rotkäppchen‘ genannt. In beiden Geschichten wird das Mädchen von seiner Mutter eines Tages mit Essen und Trinken zu der kranken Großmutter geschickt. Perraults Rotkäppchen begegnet im Wald auch einem Wolf, mit dessen bösem Wesen es genauso unbekannt ist wie Grimms Rotkäppchen, weshalb es ihn nicht fürchten kann. Wie bei den Brüdern Grimm eilt der Wolf, nachdem er sich mit dem Kind kurz unterhalten hat, voraus in das Haus der Großmutter, verschlingt die Alte und legt sich dann ins Bett der alten Frau, um auf den nächsten „fetten Bissen“²⁹ zu warten. Die darauf folgende Szene, in der Rotkäppchen in das Haus seiner Großmutter hereintritt und sich dem Bett nähert, in dem der Wolf auf das Kind wartet, bildet den absoluten Höhepunkt der Handlung. Es folgt ein spannungsreicher Dialog zwischen Wolf und Kind. Durch die Einführung eines Dialogs wird die Dramatik der Handlung gesteigert. Das Rotkäppchen der Grimmschen Version steht ganz verunsichert beim Anblick des wunderlichen Aussehens seiner Großmutter neben ihrem Bett.

Bei Perrault geht es ganz anders zu: kaum ist das Kind durch die Tür hereingekommen, wird es von der ‚Großmutter‘ aufgefordert sich zu ihr ins Bett zu legen: „Stell’ den Fladen und den kleinen Topf Butter auf den Backtrog und leg dich zu mir“³⁰ sagt der Wolf mit verstellter Stimme, der sich mittlerweile die Decke hoch über den Kopf gezogen hat. Bevor das Kind ins Bett kriecht, zieht es sich die Kleider aus. Und erst hier, unter der Decke neben dem Wolf, ausgezogen und diesem völlig ausgeliefert, wächst beim Kind die Verwunderung über das merkwürdige Aussehen seiner Großmutter:

„Oh, Großmutter, was habt Ihr für große Arme?“ „Damit ich dich besser umarmen kann, mein Kind.“ „Oh, Großmutter, was habt Ihr für große Beine?“ „Damit ich besser laufen kann, mein Kind.“ „Oh, Großmutter, was habt Ihr für große

²⁷ Perraults Märchensammlung enthält folgende acht Texte: *La Belle au Bois Dormant/Die Schöne, die im Walde schlief*, *Le Petit Chaperon Rouge/Rotkäppchen*, *La Barbe-Bleue/Blaubart*, *Le Maître Chat ou Le Chat Botté/Der Meisterkater oder Der gestiefelte Kater*, *Les Fées/Die Feen*, *Cendrillon ou La Petite Pantoufle de Verre/Aschenputtel oder Das gläserne Pantöffelchen*, *Riquet à la Houppie/Riquet mit dem Schopf*, und *Le Petit Poucet/Der kleine Däumling*.

²⁸ Zur Geschichte dieser „Literarisierung“ des Märchens in Frankreich siehe z. B. Zipes 1984: Kap. 2, Dammann 1981: Sp. 131–149.

²⁹ Von einem „fetten Bissen“ ist bei Perrault jedoch nicht die Rede. Bei ihm heißt es nur: „[...] ging hin und legte sich in das Bett der Großmutter, um dort auf das kleine Rotkäppchen zu warten [...]“ / „[...] et s’alla coucher dans le lit de la mère-grand, en attendant le petit Chaperon rouge [...]“. Perrault/Müller 1996: 35f/34f.

³⁰ „Mets la galette et le petit pot de beurre sur la huche, et viens te coucher avec moi.“ Perrault/Müller 1996: 36/37.

Ohren?“ „Damit ich besser hören kann, mein Kind.“ „Oh, Großmutter, was habt Ihr für große Augen?“ „Damit ich besser sehen kann, mein Kind.“ „Oh, Großmutter, was habt Ihr für große Zähne?“ „Damit ich dich fressen kann.“³¹

Diese Szene hat als absoluter Höhepunkt des Geschehens die Illustratoren seit Jahrhunderten zu unzähligen Abbildungen und Variationen inspiriert. Die bekannteste Rotkäppchenillustration der Perrault-Fassung ist ohne Zweifel die Darstellung von Gustave Doré (1832–1883), die erstmals in einer Perrault-Ausgabe von 1862 in Paris erschien³². Der Künstler hat das „Intime“ dieser Szene festgehalten. Nur der große Wolfskopf mit Großmutter's Haube³³, seine „haarigen“ Beine und eng neben ihm das kleine Kind mit ängstlich blickenden Augen sind zu sehen. Ganz anders wirkt eine KHM-Illustration des Rotkäppchenmärchens von Paul Hey. Erstens befindet man sich als Betrachter in weit größerer Entfernung von den beiden Figuren. Man blickt in ein biedermeierlich idyllisiertes ländliches Wohnzimmer. In einer Wandvertiefung steht das Bett der Großmutter mit aufgezo-genem Vorhang. Im Bett liegt der Wolf und blickt das mit zögernden Schritten ins Zimmer hereintretende Kind mit feurigen Augen an. Die Angst, die bei Doré aus dem Gesicht des Kindes abzulesen ist, kann der Betrachter der Grimmschen Illustration nur aus der Haltung des kindlichen Körpers erahnen, da hier das Kind nur von hinten zu sehen ist. Die intime sexuelle Anspielung dieses Märchens, die in der Perraultfassung sowohl im Text als auch im Bild direkt dargestellt wird, ist in der Grimmschen Fassung auf der Textebene wie auf der Bildebene verhüllt.

In vielen Märchen sind erotische und sexuelle Anspielungen ein fester Bestandteil.³⁴ Dass diese durch die bürgerliche Zensur unterdrückt wurden, hat die Forschung schon mehrmals gezeigt.³⁵ Schon das Erscheinen des ersten Bandes der ersten Ausgabe (1812) löste eine heftige Kritik aus, die aber im stärkeren Maße noch der Grausamkeit³⁶ mancher Märchen wegen ausgelöst wurde. Die Märchen müssten kindgerechter³⁷ werden, hieß es. Die Aufforderung nach kindgerechterer Textbearbeitung führte u. a. zu einer ‚Reinigung‘

³¹ „*Ma mère-grand, que vous avez de grands bras! –C'est pour mieux t'embrasser; ma fille! –Ma mère-grand, que vous avez de grandes jambes! –C'est pour mieux courir, mon enfant! –Ma mère-grand que vous avez de grandes oreilles! –C'est pour mieux écouter, mon enfant! –Ma mère-grand, que vous avez de grands yeux! –C'est pour mieux voir, mon enfant! –Ma mère-grand, que vous avez de grandes dents! –C'est pour te manger!*“ Perrault/Müller 1996: 38.

³² Collinet 1981: 365.

³³ Diese Haube muss als Zusatz, als Bearbeitung Dorés betrachtet werden, da im französischen Text von Kleidern keine Rede ist. Der Wolf von Perrault ist im Gegensatz zu dem Grimmschen Wolf sozusagen völlig nackt.

³⁴ Siehe hierzu z. B. Röhrich 1984: Sp. 234–278, Lüthi 1990: 15, 51: „Man kann von ‚Erotismus‘ des Volksmärchens allenfalls im Hinblick auf die wichtige Rolle von Werbung und Hochzeit und eben auf die Verkörperung des Schönen durch weibliche Figuren sprechen. Von eigentlicher Erotik aber spürt man in den europäischen Volksmärchen wenig, sie neigen dazu, alles Reale zu sublimieren.“ (Ebda. hier S. 15).

³⁵ Siehe hierzu Bastian 1981: 33f.

³⁶ Zu dieser Kritik siehe Kapitel 2.

³⁷ Vgl. Grimm/Uther 1996 Bd. 3: 240.

der Texte durch „Enterotisierung“ und „Entsexualisierung“ des Inhalts,³⁸ oder wie Lutz Röhrich es ausdrückt: „Kurz: Das Grimmsche Märchen duldet keinen unbedeckten Wolf im Bett.“³⁹

Bis zu dieser Schlüsselszene in Großmutter's Haus sind die Handlungsstrukturen der beiden hier vorgestellten Varianten desselben Märchentyps identisch. Nach der bei kindlichen Zuhörern so beliebten Wechselrede, die dem Frage- und-Antwort-Spiel mancher Kinderspiele gleicht⁴⁰, nimmt aber die ältere Fassung von Perrault ein Ende. Großmutter und Enkelkind bleiben für immer im Bauch des Wolfes. Ihr Tod ist unwiderruflich. Es ist ein ganz und gar „unmärchenhafter Tod“⁴¹, so dass man gerade darum diese Geschichte nicht als eigentliches Märchen oder Zaubermärchen bezeichnen kann, sondern eher als ein Antimärchen.⁴² Und wie üblich in Perraults Märchensammlung, beschließt der Erzähler jede Geschichte mit einer Moralité⁴³, oder mit einer angehängten Moral.⁴⁴ Dieser moralische Lehrsatz kann als eine Art Schlussbetrachtung und Zusammenfassung des Erzählgehalts durch den Erzähler angesehen werden. Sie ist für den Leser wegweisend für das Verstehen, für die Interpretation des Textes. Sie hat auch gleichzeitig die Funktion, den Zuhörer bzw. den Leser aus der Fantastik der erzählten Welt in die Wirklichkeit der gelebten Welt zurückzuholen. So gesehen könnte die Moralité als ‚Brücke‘ zwischen Schein und Sein fungieren. Und in diesem Sinne wäre diese Moralité mit dem formelhaften Schluss vieler Märchen vergleichbar.⁴⁵ Es ist aber gerade bezeichnend und bemerkenswert, dass keines der acht Perraultmärchen einen formelhaften Schluss aufweist. Dies könnte als Zeichen ihrer Literarisierung angesehen werden. Die Perraultmärchen weichen gerade durch die Moralité von den Erzählbedingungen ab, die beim mündlichen Vortragen natürlich sind. Das Märchen ist Buchmärchen geworden. Der moralische Lehrsatz des Rotkäppchenmärchens bei Perrault lautet wie folgt:

³⁸ Grimm/Uther 1996 Bd. 3: 240.

³⁹ Röhrich 1984: Sp. 234–278, hier Sp. 249.

⁴⁰ Scherf 1987: 58.

⁴¹ Zum „unmärchenhaften“ bzw. „märchenhaften“ Tod siehe Lox 1986. Als „unmärchenhaft“ bezeichnet Lox die grausame, in den fatalen Tod führende Todesarten. Andere, sog. „märchenhafte“ oder „primitive“ Todesarten sind z. B. Kategorien wie die Verwandlung, der Schlaf, die Reise und die Entrückung in märchenhafte Todesorte (Wald, Schloss usw.). Vgl. ferner zu diesem Thema Köhler-Zülch 1997: 19–29, Röhrich 1991: 57–78, beide mit wichtigen Hinweisen zur weiterführenden Literatur.

⁴² Als Erster prägte der Literaturhistoriker Jolles 1929 diesen Begriff in seinem Werk *Einfache Formen* (1958). Er verstand darunter diejenigen Märchen, die tragisch enden, d. h. Erzählungen, in denen das märchentypische glückliche Ende fehlt. Zum Begriff des „Antimärchens“ siehe Moser-Rath 1977: Sp. 609–611, ferner Röhrich 1958: 236–248, hier bes. S. 237ff.

⁴³ ‚Sittliche Betrachtung‘, oder ‚Moral einer Fabel‘.

⁴⁴ Wobei man, wie Horn (1993: Sp. 842–852, hier Sp. 842) sagt, die sittliche Haltung der Erzählfiguren und den sittlichen Gehalt einer Geschichte auseinander halten müsse.

⁴⁵ Vgl. Pop 1968: 321–326. Pop stellt fest, dass das Zaubermärchen den Zuhörer aus der realen Umwelt in eine andere phantastische einführe. So bestehe die Rolle der Anfangsformeln darin, dass sie den Zuhörer in diese Phantasiewelt hineinführen, und die der Schlussformel wiederum darin, ihn aus der irrealen Welt des Märchens in die reale Umwelt zurückzusetzen. (Ebda. S. 322).

Hier sieht man, dass ein jedes Kind
 und dass die kleinen Mädchen (die schon gar,
 so hübsch und fein, so wunderbar!)
 sehr übel tun, wenn sie vertrauensselig sind,
 und dass es nicht erstaunlich ist,
 wenn dann ein Wolf so viele frisst.
 Ich sag: ein Wolf; denn alle Wölfe haben
 beileibe nicht die gleiche Art:
 Da gibt es welche, die ganz zart,
 ganz freundlich leise, ohne Böses je zu sagen,
 gefällig, mild, mit artigem Betragen
 die jungen Damen scharf ins Auge fassen
 und ihnen folgen in die Häuser, durch die Gassen.
 Doch ach, ein jeder weiß, gerade sie, die zärtlich werben,
 gerade diese Wölfe locken ins Verderben.⁴⁶

Man sieht, dass der Erzähler bei Perrault seine Lehre bis zum Ende aufspart, was bei dem Erzähler der Brüder Grimm nicht der Fall ist. Die Lehre oder die Moral des Grimmschen Rotkäppchenmärchens wird anders dargeboten; sie wird in den Mund der Hauptfigur selbst gelegt. In der zweiten Episode, als Rotkäppchen noch einmal dem Verführungsversuch des Wolfes ausgesetzt, seinen Betrug durchschaut, zieht das Kind, nachdem es zusammen mit der Großmutter den Wolf überlistet und in den Tod gestürzt hat, die Lehre aus seinem eigenen Handeln: „Du wirst dein Lebtag nicht wieder allein vom Wege ab in den Wald laufen, wenn dir’s die Mutter verboten hat“. Die Episode am Ende der Grimmschen Fassung ist eine Erweiterung der Handlung. Sie fehlt nicht nur in der Perraultschen Fassung ganz und gar, sondern sie fehlt außerdem in der Rotkäppchenfassung der kleinen *Kinder- und Hausmärchen* Ausgabe.

In Perraults Rotkäppchenerzählung reden und denken die Figuren nicht so häufig wie die Figuren des Grimmschen Rotkäppchens. Obwohl der Zusammenhang zwischen diesen zeitlich von einander fernliegenden Rotkäppchenfassungen offenbar ist, bleiben die Unterschiede, abgesehen von großen formalen Unterschieden wie z. B. der am Ende erteilten expliziten Moral und dem tragischen Schicksal des kleinen Rotkäppchens bei Perrault, recht markant. Vergleicht man z. B. die Anfangsszenen, wo die Mutter ihre Tochter auf den Weg zu der Großmutter schickt, fällt einem Grimmler die wortkarge Mutter bei Perrault auf. Der Erzähler bei Perrault berichtet in knappem Stil, dass die Mutter eines Tages „Teig gemacht und Kuchen gebacken“, und darauf lässt er sie kurz sprechen, indem er sie sagen lässt: „Sieh einmal nach, wie es

⁴⁶ „On voit ici que de jeunes enfants./Surtout de jeunes filles./Belles, bien faites et gentilles./Font très mal d’écouter toute sorte de gens./ Et que ce n’est pas chose étrange/ S’il en est tant que le loup mange./ Je dis le loup, car tous les loups/ Ne sont pas de la même sorte:/ Il en est d’une humeur accorte./ Sans bruit, sans fiel et sans courroux./ Qui, privés, complaisants et doux./ Sui-vent les jeunes Demoiselles/ Jusque dans les maisons, jusque dans les ruelles./ Mais, hélas! qui ne sait que ces loups doucereux/ De tous les loups sont les plus dangereux!“ Perrault/Müller 1996: 38/39.

deiner Großmutter geht, denn man hat mir gesagt, sie sei krank. Bring ihr einen Fladen und diesen kleinen Topf Butter.“⁴⁷

Rotkäppchen gibt darauf keine Antwort, sondern der Erzähler berichtet im gleichen schlichten, neutralen Ton weiter, dass das Rotkäppchen sich darauf gleich auf den Weg zur Großmutter machte, die in einem anderen Dorf wohnte. Wendet man sich der entsprechenden Szene der Grimmschen Fassung zu, fällt sofort auf, dass der Erzähler sich da zugunsten seiner Figuren kurz in den Hintergrund zurückzieht. Auf diese Art lässt er die Figuren auch andernorts in der Geschichte zu Worte kommen. Es geschieht entweder dadurch, dass ihre Gedanken und Gefühle durch direkte Rede oder, was auch oft vorkommt, durch indirekte Rede wiedergegeben werden. Der Erzähler schafft dadurch eine Art Distanz zu seinen Figuren, was gleichzeitig bedeutet, dass diese dem Leser/Hörer näher rücken. Der Leser bekommt größere Einsicht in das Innenleben der Figuren, und weniger in das, was im Kopf des Erzählers vor sich geht. Damit ist aber nicht gesagt, dass der Erzähler in den Grimm-Märchen nicht auch das Handeln seiner Figuren manchmal breiter ausmalen würde. Durch Wiedergabe der Rede, entweder in direkter, oder in indirekter Form, führt man das Erzählte dem Erzählstil der mündlich vorgetragenen Erzählungen etwas näher, d. h. die Erzählung wird dadurch etwas lebendiger. Wenn der Erzähler reichhaltig über das sogenannte Innenleben der Figuren informiert, hat dies zur Folge, dass die Handlung in Grimms Rotkäppchenmärchen nicht so schnell vorangetrieben wird wie in der Perraultfassung. Die Kürze, das rasche Fortschreiten der Handlung ist jedoch kein typisches Merkmal für alle Märchen in der Sammlung *Contes de Fées*. In dieser Hinsicht bildet *Le petit Chaperon rouge* vielleicht sogar eine Ausnahme.

Stellt man die Grimmsche Anfangsszene des Rotkäppchenmärchens neben die entsprechende oben zitierte kurze Passage bei Perrault, zeigt es sich, dass die Mutterfigur bei den Grimms viel plastischer gestaltet ist als bei Perrault:

„Komm, Rotkäppchen, da hast du ein Stück Kuchen und eine Flasche Wein, bring das der Großmutter hinaus; sie ist krank und schwach und wird sich daran laben. Mach dich auf, bevor es heiß wird, und wenn du hinauskommst, so geh hübsch sittsam und lauf nicht vom Weg ab, sonst fällst du und zerbrichst das Glas, und die Großmutter hat nichts. Und wenn du in ihre Stube kommst, so vergiß nicht, guten Morgen zu sagen, und guck nicht erst in alle Ecken herum.“⁴⁸

Die Mutter hat viel auf dem Herzen. Sie schickt ihr Kind nicht ohne sittliche Ermahnungen und Warnungen auf den Weg. Ganz anders bei Perrault: Dort ermahnt noch warnt die Mutter ihre kleine Tochter. Es fällt kein erzieherisches Wort über die Gefahren im Wald und auf dem Weg. Das Kind verlässt das Haus ganz und gar auf sich selbst gestellt.

⁴⁷ „Va voir comme se porte ta mère-grand, car on m'a dit qu'elle était malade. Porte-lui une galette et ce petit pot de beurre.“ Perrault/Müller 1996: 32.

⁴⁸ Grimm/Uther 1996 Bd. 1: 141.

Ein Vergleich der Waldepisode zeigt auf weitere Unterschiede in der Figurenzeichnung. Nachdem das Grimmsche Rotkäppchen der Mutter versprochen hat, alles „gut zu machen“ und sich gleich darauf auf den Weg in den Wald begibt, dauert es nicht lange, bevor es dem Wolf begegnet. Das Rotkäppchen fürchtet ihn nicht, weil es nicht wusste, „was das für ein böses Tier war“. Und nun folgt der erste Dialog zwischen Wolf und Kind. Wohlerzogen gibt das kleine Mädchen dem Wolf genau die Antworten, die er haben will. Am Ende fragt der Wolf Rotkäppchen, wo denn seine Großmutter wohne. Nachdem er die Wegbeschreibung empfangen hat, berichtet der Erzähler mittels eines inneren Monologes, wie sich der Wolf das Weitere vorstellt: „Der Wolf dachte bei sich, „Das junge zarte Ding, das ist ein fetter Bissen, der wird noch besser schmecken als die Alte: du mußt es listig anfangen, damit du beide erschnappst.“⁴⁹

In Perraults Märchen bekommt der Leser auch zu wissen, dass der Wolf das Kind zu fressen begehrt, aber dort heißt es: „Als es durch einen Wald kam, traf es den Gevatter Wolf, der große Lust hatte, es zu fressen; aber er wagte es nicht wegen einiger Holzfäller, die in dem Wald waren.“⁵⁰ Was Perraults Erzähler dem Leser hier von der Fressucht des Wolfes zu berichten weiß, wird in der Grimmschen Erzählung durch Wiedergabe der Gedanken des Wolfes mit Hilfe des inneren Monologes dargestellt. Bei Perrault wird dem Leser deutlich gemacht, warum der Wolf erst zur Großmutter laufen musste, ehe er das „junge zarte Ding“ fressen konnte. Er habe sich nämlich nicht gleich getraut, das Kind schon im Wald zu fressen, weil dort „einige Holzfäller“ waren. Wären diese nicht in seiner Nähe gewesen, wäre auch kein Dialog zwischen den beiden zustande gekommen.

*

Mit wenigen Streiflichtern wurde hier auf form- und erzähltechnische Unterschiede zwischen den beiden literarischen Rotkäppchenvarianten verwiesen. Der auffälligste Unterschied liegt in der Ausformung des Schlusses und besteht vor allem darin, dass die ältere Version tragisch endet, während die jüngere den versöhnlichen Märchenschluss einführt und sich somit dem Zaubermärchen annähert, aber auch darin, dass Perrault nach seiner tragisch endenden Geschichte die für alle seine Geschichten so typische *Moralité* anhängt. Dadurch kommt es zu einem Ebenenwechsel in der Adressatenschaft zwischen dem Erzählten und der *Moralité*. In der *Moralité* wendet sich der Erzähler an ein anderes Publikum als in seiner Geschichte. In der *Moralité* spricht er nicht mehr die kleinen unschuldigen Mädchen an, sondern hier sind es deutlich ältere, ja erwachsene Zuhörer, denen er sich zuwendet. Der Erzähler formuliert nämlich auf satirische Weise seine Kritik an der höfischen Gesellschaft in der er selbst wirksam ist und wo er seine Zuhörer hat. Das Spiel, das sich zwi-

⁴⁹ Grimm/Uther 1996 Bd. 1: 142.

⁵⁰ „*En passant dans un bois elle rencontra compère le Loup, qui eut bien envie de la manger, mais il n’osa, à cause de quelques bûcherons qui étaient dans la forêt.*“ Perrault/Müller 1996: 32f./33f.

schen dem kleinen Rotkäppchen und dem bösen Wolf im Wald abspielt, überführt er in das Milieu der höfischen Gesellschaft, und dadurch wird der Wolf zum Spiegelbild eines ganz besonderen Menschentypus. Wölfe gibt es überall, aber, wie der Erzähler sagt, „alle Wölfe haben beileibe nicht die gleiche Art“. Und danach spricht er mit Verachtung über diejenigen, vor denen „junge Damen“ sich in Acht nehmen sollten. Die charakterisierenden Worte, mit denen der Erzähler diese „Wölfe“ beschreibt, drücken Falschheit aus. Dass es sich im Übergang von dem Schreckmärchen zu der Moralité wirklich um einen Perspektivenwechsel in der Adressatenfrage geht, wird noch deutlicher, wenn man die Tatsache bedenkt, dass die Moralité in den meisten Übersetzungen wegfällt.⁵¹

So unterschiedlich diese beiden Versionen desselben Märchentyps auch sind, ist es vollkommen klar, dass beide Erzähler dem gleichen Ziel folgen, nämlich, mit Hilfe des Schreckens und des Beispiels das zuhörende Kind unterhaltend belehren zu wollen. Wo der eine Erzähler das Handeln seiner Figuren erst am Ende der Geschichte, und zwar auf sehr drastische und direkte Weise darstellt, belehrt der andere Erzähler seine Zuhörer indirekter abstrakter, mit dem Erzählten selbst.

Das tragische Schicksal des *Le petit Chaperon rouge*, das am Ende vom Wolf verschlungen wird, wenden die Brüder Grimm also mit Hilfe der Figur eines rettenden Jägers und dem sterbenden Wolf wieder zum Guten. Die Figur des Jägers haben die Brüder Grimm aus der ersten deutschen Fassung des Märchens, aus Ludwig Tiecks (1773–1853) in Versform verfassten Tragödie *Leben und Tod des kleinen Rothkäppchens* aus dem Jahr 1800 übernommen. Tiecks Geschichte ist ebenfalls eine literarische Bearbeitung von Perraults Rotkäppchenfassung.⁵² Die Brüder Grimm haben aus einer ursprünglich sehr drastisch gezeichneten und schrecklich endenden pädagogischen Geschichte ein Märchen, ein Zaubermärchen mit einem glücklichen Ende, oder besser: ein eigentliches Kindermärchen geschaffen. Das Motiv der Tötung des Wolfes und die Rettung der Verschlungenen aus seinem Bauch haben die Brüder Grimm durch Kontamination, teils mit der Tieckschen Rotkäppchenbearbeitung, teils aber auch mit einem anderen Märchen übernommen. Es ist das Märchen *Der Wolf und die sieben jungen Geißlein*, das in die letzte große Ausgabe der KHM als Nummer 5 eingegangen ist.

Diese Geschichte erzählt, wie die sieben Kinder einer Geißmutter eines Tages, als die Mutter nicht zu Hause war, von dem bösen Wolf überlistet wurden. Obwohl die Mutter ihren Kindern ausdrücklich verboten hatte, während ihrer Abwesenheit jemandem die Tür aufzumachen und sie aufforderte, besonders vor dem Wolf aufzupassen, ließen sie doch den Wolf, der sich verstellte hatte, herein. Alle Zicklein bis auf das jüngste, das sich im Uhrkasten versteckte, wurden vom Wolf verschlungen. Die Geschichte endet damit, dass die Mutter

⁵¹ Grimm/Uther 1996 Bd. 4: 56.

⁵² Hierzu z. B. Ritz 1993: 14ff, Grimm/Uther 1996 Bd. 4: 56f.

ihre Kinder aus dem Bauch des Wolfes rettet, indem sie ihm seinen Bauch aufschneidet, diesen mit Steinen füllt und wieder zunäht. Beim Aufwachen hat der Wolf großen Durst. Auf schweren Beinen und sich über die Schwere seiner Beute wundernd, tritt er zum Brunnen hin, wo er schließlich hineinfällt und stirbt. Die Kinder tanzen laut singend um den Brunnen herum: „Der Wolf ist tot! Der Wolf ist tot!“.

Bechsteins Das Rotkäppchen

Der große Erfolg und die damit zusammenhängende weite Verbreitung der *Kinder- und Hausmärchen* der Brüder Grimm hat u. a. dazu geführt, dass das Grimmsche Rotkäppchenmärchen nicht nur die älteste schriftliche Fassung des Franzosen Perrault überschattet, sondern darüber hinaus auch eine spätere Rotkäppchenfassung eines ihrer Konkurrenten, des Märchensammlers- und Herausgebers Ludwig Bechstein (1801–1860), mehr oder weniger in ein Schattendasein verwiesen hat.

Ludwig Bechsteins Erzählung mit dem Titel *Das Rotkäppchen* ist eine direkte Bearbeitung von Grimms *Rotkäppchen* (KHM 26). Bechstein hat diese Erzählung schon in die Erstausgabe seines *Deutschen Märchenbuches* aus dem Jahr 1845 als Nummer 9 aufgenommen.⁵³ Der Stoff des Grimmschen Märchens ist von ihm erheblich erweitert worden. Seine Geschichte übertrifft in Blick auf die Länge der Erzählung bei weitem die Grimmsche Version. Und dies, obwohl Bechsteins Version nicht wie die Grimmsche KHM 26 aus der Zusammensetzung von einem längeren und einem kürzeren Teil besteht, wo erzählt wurde, dass Rotkäppchen später noch einmal zu ihrer Großmutter ging. Bechsteins Version ist, obwohl bei ihm diese zweite Episode fehlt, bedeutend länger als das Grimmsche *Rotkäppchen* (KHM 26).

Die Handlungsstruktur in Bechsteins *Das Rotkäppchen* folgt der leicht erkennbaren Strukturformel ‚Verbot – Übertretung des Verbots – Strafe/Rettung‘, die den pädagogischen Erzählungen, die anhand des Schreckens und des Beispiels Kinder unterhaltend belehren wollen zugrunde liegt: Ein Mädchen wird von seiner Mutter zur Großmutter geschickt. Der Weg dahin führt durch einen Wald. Im Wald begegnet das kleine Mädchen einem Wolf. Dieser läuft ihm voraus zur Großmutter, verschlingt sie, und legt sich in ihr Bett. In der folgenden Episode wird auch das Kind vom Wolf verschlungen. Ein Jäger kommt am Haus vorbei. Er hört das laute Schnarchen des Wolfes bzw. wie er glaubt der Großmutter und geht hinein. Die Verschlungenen werden gerettet. Die letzte Episode erzählt, wie die drei, der Jäger, die Großmutter und das Rotkäppchen, dem schlafenden Wolf den Bauch mit Steinen füllen und sich verstecken, um zu sehen, was das Tier beim Aufwachen unternimmt. Dieser

⁵³ Bechstein/Ewers 1996B: 600. Im Folgenden wird *Das Rotkäppchen* aus *Ludwig Bechstein's Märchenbuch* Ausgabe letzter Hand aus dem Jahr 1857 zitiert.

geht direkt zum Brunnen, weil er großen Durst hat. Die schweren Steine ziehen ihn in den Brunnen, und er muss sterben. Der Jäger holt ihn aus dem Brunnen, zieht ihm den Pelz ab. Danach trinken alle drei den Wein und essen den Kuchen zusammen.

Die auffallende Erweiterung in Bechsteins Bearbeitung hängt vor allem damit zusammen, dass der Erzähler nicht so knapp in seinen Beschreibungen der Vorgänge und Figuren ist, wie bei den Brüdern Grimm. Dies wird schon beim Vergleich der ersten Sätze im Rotkäppchenmärchen deutlich. In beiden Fassungen führt der Erzähler das Kind gleich am Anfang ein, wobei das Besondere dieser Figur hervorgehoben wird. Bei den Brüdern Grimm heißt es wie folgt:

Es war einmal eine kleine süße Dirne, die hatte jedermann lieb, der sie nur ansah, am allerliebsten aber ihre Großmutter, die wußte gar nicht, was sie alles dem Kinde geben sollte. Einmal schenkte sie ihm ein Käppchen von rotem Sammet, und weil ihm das so wohl stand und es nichts anders mehr tragen wollte, hieß es nur das Rotkäppchen.⁵⁴

Und bei Bechstein fängt es so an:

Es war einmal ein gar allerliebstes, niedliches Ding von einem Mädchen, das hatte eine Mutter und eine Großmutter, die waren gar gut und hatten das kleine Ding so lieb. Die Großmutter absonderlich, die wußte gar nicht, wie gut sie's mit dem Enkelchen meinen sollte, schenkt' ihm immer dies und das und hatte ihm auch ein feines Käppchen von rotem Sammet geschenkt, das stand dem Kind so überaus hübsch, und das wußte auch das kleine Mädchen und wollte nichts andres mehr tragen, und darum hieß es bei alt und jung nur das Rotkäppchen.⁵⁵

Der Wortreichtum bei Bechstein springt sofort ins Auge. Wahrscheinlich ist dieser darauf zurückzuführen, dass Bechstein noch mehr als die Brüder Grimm das Biedermeierlich-Idyllische in seiner Sprache verkörpert. Dies geht u. a. aus den häufig bei ihm vorkommenden Modalpartikeln wie z. B. *so* und *gar* hervor. Weitere sprachliche Züge, die ins Biedermeierlich-Idyllische führen, sind gewisse Doppelformen wie *dies und das*, *alt und jung*, ferner auch die Vorliebe Bechsteins für Diminutiva wie in den Worten *Enkelchen* und *Käppchen*. Er variiert sich in seiner Wortwahl. So genügt ihm nicht das für das Märchen so charakteristische und so häufig vorkommende Adjektiv *schön* bei der Beschreibung seiner kleinen Heldin oder anderer Äußerungen emotionaler Art. Rotkäppchen ist z. B. ein „*niedliches* Ding von einem Mädchen“. Ihr Käppchen ist nicht nur rot, es ist auch *fein*, und anstatt zu sagen, dass das Rotkäppchen darin sehr schön aussah, sagt Bechstein, dass es dem Kind „überaus *hübsch*“ stand. Bei Bechstein ist das kleine Mädchen individualisierender⁵⁶ beschrieben als in der Grimmschen Variante. Es ist nicht bei „jeder-

⁵⁴ Grimm/Uther 1996 Bd. 1:141.

⁵⁵ Bechstein/Ewers 1996B: 467.

⁵⁶ Zu Bechsteins Erzählstil im Vergleich zum Grimmschen siehe Bottigheimer 1998: Sp. 977–993, hier bes. Sp. 984.

mann“ beliebt, wie es beim Grimmschen Erzähler heißt, sondern nur bei seinen Nächsten, nämlich der Mutter und der Großmutter. Das Bestimmte, oder das Individualisierende bei Bechstein wird auch schon im Titel, durch den bestimmten Artikel angekündigt, den es im Grimmschen Märchentitel nicht gibt. Es könnte sich hier auch um einen direkten oder indirekten Einfluss von Perraults Märchen handeln. Bei Perrault geht auch aus dem Titel hervor, dass es sich um ein ganz bestimmtes Rotkäppchen handelt, obwohl dies Bestimmte am Ende durch die Moralité abgeschwächt und das Kind nur noch als Beispiel dient. Grimms Rotkäppchen dagegen wirkt sowohl im Titel wie auch in der Beschreibung der Figur eher entindividualisiert.

In seiner Figurenzeichnung ist Bechstein detaillierter als die Brüder Grimm. Einen interessanten Unterschied findet man in der Art, wie der Erzähler den Wolf zum ersten Male auftreten lässt. Rotkäppchen ist im folgenden Grimmzitat bereits in den Wald gekommen und begegnet sofort einem Wolf: „Wie nun Rotkäppchen in den Wald kam, begegnete ihm der Wolf. Rotkäppchen aber wußte nicht, was das für ein böses Tier war, und fürchtete sich nicht vor ihm.“⁵⁷ Die entsprechende Episode lautet wie folgt bei Bechstein: „Wie es so völlig arglos dahin wandelte, kam ein Wolf daher. Das gute Kind kannte noch keine Wölfe und hatte keine Furcht.“⁵⁸ Man kann sich fragen, warum Bechstein das Adjektiv *böse* vor dem Wolf weglässt? Oder warum der Wolf bei Grimm gleich „der Wolf“, aber bei Bechstein „ein Wolf“ ist. Bei Bechstein wird die Bosheit dieses Tieres, des dem Kind noch unbekanntes Wesens, nicht auf einmal beim Zuhörer eingepägt. Während der Grimmsche Erzähler seinem Zuhörer bereits bei der zweiten Benennung des Wolfes diesen als das böse Tier präsentiert.

Es sind vor allem die Dialogsequenzen, die für die Figurenzeichnung wichtig sind. Und da Bechsteins Dialogführung bedeutend mehr in die Länge geführt wird als bei den Grimms, bekommt der Zuhörer bzw. der Leser ein fülligeres Bild von den Figuren. In gewissem Sinne lässt der Erzähler die Figuren sich selber zeichnen, indem er sie viel reden lässt. Folgender Auszug aus Bechsteins Rotkäppchenfassung verdeutlicht dies:

„Sage mir doch noch, mein liebes scharmantestes Rotkäppchen, wo wohnt denn deine Großmutter? Ich möchte wohl einmal, wenn ich an ihrem Hause vorbeikomme, ihr meine Hochachtung an den Tag legen“, fragte der Wolf. „Ei gar nicht weit von hier, ein Viertelstündchen, da steht ja das Häuschen gleich am Walde, Ihr müßt ja daran vorbeigekommen sein. Es stehen Eichenbäume dahinter, und im Gartenzaun wachsen Haselnüsse!“, plauderte das Rotkäppchen.

O du allerliebste, appetitliche Haselnüßchen du – dachte bei sich der falsche böse Wolf. Dich muß ich knacken, das ist einmal ein süßer Kern.⁵⁹

⁵⁷ Grimm/Uther 1996 Bd. 1: 141.

⁵⁸ Bechstein/Ewers 1996B: 468.

⁵⁹ Bechstein/Ewers 1996B: 468f.

Bechstein hat auch ein ausgeprägtes Gefühl für Sprachspiele.⁶⁰ Dies geht z. B. aus der oben zitierten Passage hervor, wo er aus Rotkäppchens Haselnüssen, die im Gartenzaun wachsen, den Wolf mit diesem Wort auf ironisch böse, witzige Weise spielen lässt, indem er das Kind in ein „allerliebstes, appetitliches Haselnüsschen“ mit einem zum Knacken „süßen Kern“ verwandelt.

Außer Bechsteins Wortreichtum, den man als Zeichen seines biedermeierlich-idyllisierenden Erzählstils werten könnte, geht seine Sprache oft ins Humoristische, was wohl auch mit dem Zug des Biedermeierlichen zusammenhängt. Es ist fast so, als ob der Erzähler sich manchmal über sein eigenes Erzählen amüsiere. Man könnte sagen, dass sein spezifischer Humor an Selbstironie grenzt.⁶¹ Diesen Zug eines ironisierenden Erzählers findet man bei den Brüdern Grimm nicht. Ihr Stil ist im Vergleich mit Bechsteins eher als poetisch-ernst zu betrachten. Nachdem Rotkäppchen dem Wolf die Wegbeschreibung zu Großmutter Haus gegeben hat, folgt bei Bechstein eine längere Dialogsequenz, aus der deutlich der besondere Humor des Erzählers durchleuchtet.⁶² Der Erzähler stellt die ganze Glaubwürdigkeit des Geschehens in Frage, was wiederum dazu führt, dass die Geschichte weniger märchenhaft wirkt als bei Grimms *Rotkäppchen*. Beim kindlichen Zuhörer mag auch dieser distanzierende ironische Ton, der nicht nur, wie hier gezeigt werden soll, den Dialog, sondern die ganze Geschichte durchzieht, weniger Anklang finden als der schlichte, eher berichtende Ton bei Perrault oder der „poetisch-ernstere“ bei den Grimms.

Um vor dem Kind ins Haus der Großmutter zu kommen, lenkt der Wolf dessen Aufmerksamkeit auf das wunderbare und verlockend schöne Leben im Wald:

„Sieh nur, wie da drüben und dort drüben so schöne Blumen stehen, und horch nur, wie allerliebste die Vögel singen! Ja es ist sehr schön im Walde, sehr schön, und wachsen so gute Kräuter hierinne, Heilkräuter, mein liebes Rotkäppchen.“
„Ihr seid gewiß ein Doktor, werter grauer Herr?“ fragte Rotkäppchen, „weil Ihr die Heilkräuter kennt. Da könntet Ihr mir ja auch ein Heilkraut für meine kranke Großmutter zeigen!“ „Du bist ein ebenso gutes als kluges Kind!“ lobte der Wolf.
„Ei freilich bin ich ein Doktor und kenne alle Kräuter, siehst du! hier steht gleich eins, der Wolfsbast, dort im Schatten wachsen die Wolfsbeeren, und hier am sonnigen Rain blüht die Wolfsmilch, dort drüben findet man die Wolfswurz.“ – „Heißen denn alle Kräuter nach dem Wolf?“ fragte Rotkäppchen. „Die besten, nur die besten, mein liebes, frommes Kind!“ sprach der Wolf mit rechtem Hohn. Denn alle die er genannt, waren Giftkräuter. Rotkäppchen aber wollte in ihrer Unschuld der Großmutter solche Kräuter als Heilkräuter pflücken und mit-

⁶⁰ Vgl. Bottigheimer 1998: Sp. 984.

⁶¹ Kaiser 1930/1933: 216–229 hebt auch diesen humoristischen und an Selbstironie grenzenden Ton bei Bechstein hervor: „Innerhalb der Märchenerzählung haben auch an und für sich rein humoristische Züge leicht (selbst-)ironische Wirkung und legen den Gedanken an bewußte Illusionsstörung nahe.“ (Hier S. 225).

⁶² So hat z. B. Scherf, wie Bottigheimer schreibt (1998: Sp. 983), Bechsteins Humor als „sorglos“ und „draufgängerisch“ charakterisiert.

bringen, und der Wolf sagte: „Lebewohl, mein gutes Rotkäppchen, ich habe mich gefreut, deine Bekanntschaft zu machen; ich habe Eile, muß eine alte schwache Kranke besuchen!“⁶³

Bechstein verfährt erzähltechnisch komplizierter als die Brüder Grimm und Perrault. Aus dem oben zitierten Abschnitt geht z. B. hervor, wie Bechstein die Grimmschen Blumen, die im Wald wachsen, in Heilkräuter verwandelt. Das wiederum führt dazu, dass das Kind glaubt, der Wolf sei Doktor. Und wie geschickt geht es dann weiter, wenn der Erzähler den Wolf sofort dies zu seinem Vorteil ausnützen lässt und dieser sich nun wirklich als Doktor ausgibt. Wonach der Wolf sich in phantastischen Lügen ergeht, an die das Mädchen in seiner kindlichen Unschuld glaubt. Der Erzähler operiert hier im Dialog mit Bezeichnungen, die in ihren Bedeutungen einander eigentlich ausschließen, teils indem der Wolf, der als Repräsentant des Bösen angesehen werden darf, in die Rolle des Arztes schlüpft, der im Gegenteil zum Wolf das Heilende, das Gute oder das Leben repräsentiert. Und teils, indem er die Namen der Giftkräuter in Verbindung mit den Heilkräutern setzt. Das Ganze ist wie ein Spiel zwischen Leben und Tod, wo der Tod in die Rolle des Lebens und das Leben in die Rolle des Todes gesetzt werden.

Es wurde oben schon mit Beispielen darauf verwiesen, dass der Humor und das Spielerische in Bechsteins Ton ausschlaggebend für seinen Erzählstil ist. Gegen Ende der Handlung als der Wolf schon im Bett der Alten liegt und bereits das kleine Kind verschlungen hat, kommt der Jäger mit ins Bild. Er ist gerade dabei den Wolf zu erschießen und spricht „Komm du her, du bist mir oft genug entlaufen!“. Darauf springt der Erzähler ein und stellt die weitere Handlung so vor: „Schon legte er an – da fiel ihm ein: halt – die Alte ist nicht da, am Ende hat der Unhold sie mit Haut und Haar verschlungen, war ohnedies nur ein kleines dürres Weiblein.“⁶⁴ Dies ist wieder ein sprechendes Beispiel für Bechsteins Art, das Erzählte ins Komische hinüberzuspielen. Die Bemerkung des Erzählers ist wie ein Kommentar und eine Antwort zugleich auf die Frage, die nicht zuletzt von kindlichen Zuhörern an dieser Stelle gestellt werden könnte, nämlich, wie der Wolf Platz für zwei Menschen in seinem Bauch haben konnte. Dadurch wird gleichzeitig das Phantastische der ganzen Erzählung, ja die Möglichkeit des Unwirklichen, indirekt, durch die indirekte Antwort des Erzählers, in Frage gestellt und der Realität im phantastischen Geschehen Raum geschaffen. Dass die Bechsteinschen Märchenhelden auf das Märchenwunder ‚unmärchenhaft‘ mit Staunen reagieren, hängt wahrscheinlich, wie Bottigheimer schreibt, damit zusammen, dass er vorausgesetzt habe, dass seine Leser, diese „Enkel und Großkel der Aufklärung“ dem „Wunder nicht naiv begegnen würden“.⁶⁵

⁶³ Bechstein/Ewers 1996: 469.

⁶⁴ Bechstein/Ewers 1996B: 472.

⁶⁵ Bottigheimer 1998: Sp. 986.

Ein letztes Beispiel für einen Erzählerkommentar, der den Abstand des Erzählers zum Erzählten demonstriert, findet sich an der Stelle, wo die beiden Verschlungenen aus dem Bauch des Wolfes vom Jäger gerettet worden und nun dabei sind, den Wolfsbauch mit Steinen zu füllen. Der Erzähler greift mit folgendem Kommentar in die Handlung ein: „Der Wolf schlief noch immer steinfest, und da nahmen sie Steine, *gerade wie die alte Geiß im Märchen von den sieben Geißlein*, füllten sie dem Wolf in den Bauch und nähten den Ranz zu [...].“⁶⁶ (Meine Kursivierung). Hier kommentiert der Erzähler seine eigene Geschichte durch die Erinnerung an das Märchen vom Wolf und den sieben jungen Geißlein. Durch einen intertextuellen Verweis setzt er gleichzeitig die Kenntnis dieser Geschichte bei seinem Leser voraus.

Grimm, Perrault und Bechstein im Vergleich

Nachdem hier die drei bekanntesten schriftlichen Formen der Rotkäppchenerzählung anhand einiger form- und erzähltechnischer Beobachtungen nebeneinander gestellt worden sind, seien hier die auffälligsten Unterschiede und Gemeinsamkeiten zusammengefasst.

Dass es sich bei allen drei Erzählungen um eine pädagogische Geschichte handelt, dürfte kaum bezweifelt werden. Und dass diese pädagogische Geschichte seit der ersten bekannten schriftlichen Variante von Perrault weitertradiert und dabei gewissen Veränderungen ausgesetzt worden ist, wurde oben dargestellt. Einer der größten inhaltlichen Unterschiede zwischen Perrault und den Rotkäppchenbearbeitungen bei Bechstein und Grimm liegt darin, dass Perraults Variante einen stark markierten sexuell-erotischen Unterton hat, der durch die Enterotisierungstendenzen bei Grimm und Bechstein mehr oder weniger verschwunden ist. Bei Bechstein leuchtet der erotische Ton jedoch noch ein wenig durch, wie dies aus folgendem Satz hervorgeht: „O du allerliebstes, appetitliches Haselnüßchen du – dachte bei sich der der falsche böse Wolf. Dich muß ich knacken, das ist einmal ein süßer Kern.“

Bei Perrault wird der Wolf gleichsam in einer Genreverschiebung vom Märchen zur Fabel als großer Verführer junger Mädchen dargestellt. Und vor ihm sollten diese sich künftig, nach der Lektüre dieser schrecklichen, mit dem Tod des Mädchens endenden Geschichte in Acht nehmen. Die Lehre und die darin enthaltene Warnung werden im Unterschied zu Grimm und Bechstein dem Leser in Perraults Geschichte erst am Ende in der *Moralité* erteilt. Erst in dieser Schlussformel kommt auch die Haltung des Erzählers zum Erzählten deutlich zum Vorschein. Interessanterweise kann man, wie betont, in der Perraultschen Geschichte zwei intendierte Adressaten erahnen: im Erzählten selbst wendet sich der Erzähler an ein jüngeres Lesepublikum als in der *Moralité*. Diese richtet sich an einen erwachsenen Leser. Mit der Einführung der *Moralité*

⁶⁶ Bechstein/Ewers 1996B: 472.

wirft der Erzähler ein anderes Licht auf seine eben vorgetragene Geschichte. Es entsteht ein Sprung im Übergang zwischen dem Erzählten und der Schlussmoral, wo der Erzähler deutlich hervortritt. Dieser hatte sich zugunsten seiner Figuren fast ganz und gar aus der Erzählung zurückgezogen. Die Nähe der Perraultschen Moralité zu der La Fontaineschen Fabel⁶⁷ leuchtet ein. Sie wurde in Versform als Epimythion an das Ende der Erzählung angefügt, wo die Kongruenz zwischen Wolf und Mensch erst deutlich kulminierte. In der scharfen Profilierung der Falschheit, hier durch den Wolf repräsentiert, lässt sich eine Kritik des Erzählers an der höfischen Gesellschaft seiner Zeit erahnen. So wie die Zeiten sich verändern, scheinen auch die menschlichen Eigenschaften sich zu verändern, die der Wolf repräsentieren soll oder darf. Dithmar stellt auch fest, dass einzelne Fabeltiere nicht notwendigerweise auf bestimmte menschliche Eigenschaften festgelegt sein müssen, sondern ein und dasselbe Tier könne in verschiedenen Fabeln unterschiedliche menschliche Eigenschaften und Verhaltensweisen repräsentieren.⁶⁸ Die Verbindung von Wolf und Kind, wie im Rotkäppchenmärchen, erinnert nicht nur an das Märchen von dem *Wolf und den sieben jungen Geißlein*, sondern auch an andere Tiermärchen. So z. B. an das Märchen von *Wolf und Lamm* (AaTh 111 A), wo der Wolf das Lamm beschuldigt, das Wasser in dem Bache, aus dem die beiden trinken, getrübt zu haben. Das Lamm verteidigt sich, aber der Wolf hört nicht hin, sondern frisst es auf. In beiden Fällen steht der Wolf für das Mächtige, für die vernichtende Kraft, während das Lamm bzw. das Kind das unschuldig Schwache repräsentiert. Andere Wolfsgeschichten wiederum erzählen von kleinen Kindern, die von Wölfen in ihre Höhlen in den Wald geschleppt worden sind. Romulus und Remus sind auch nicht die einzigen Kinder, die von Wölfen aufgezogen worden sind. In der europäischen Erzähltradition finden sich mehrere Beispiele von Kindern, die bei Wölfen gut aufgenommen worden sind.⁶⁹ Diese nach Schenda „sanften Wolfsgeschichten“, seien von älteren Erzählern oft unterdrückt worden, weil die anderen, von gefährlichen und kinderraubenden Wölfen erzählenden Geschichten ja viel besser zum Erziehen durch Erschrecken dienten.⁷⁰

Durch das tragische Ende wirkt das Perraultsche Rotkäppchen moralisierender auf den Leser/Zuhörer als Grimms und Bechsteins Rotkäppchenvarianten. Zutreffend kommentiert Röhrich: „Wenn im Märchen eine belehrende und moralisierende Tendenz auftritt, steht es schlecht um das „happy-end“, denn die moralische Erzählung arbeitet nicht nur mit dem leuchtenden Vorbild, sondern auch mit dem abschreckenden Beispiel.“⁷¹ Die Moral, oder die Lehre des

⁶⁷ Zu Begrifflichkeit, Ursprung und Strukturmerkmalen der Fabel siehe Dithmar 1984: Sp. 727–745.

⁶⁸ Die durch den Wolf repräsentierten Eigenschaften können, so Dithmar (1984: 337f), zwischen dem ‚Mächtigen‘, dem ‚Freiheitsliebenden‘, dem ‚Törichtigen‘ und dem ‚Undankbaren‘ wechseln.

⁶⁹ Zur europäischen Erzähltradition mit Menschenkindern, die von Wölfen aufgezogen werden und anderen Wolfsgeschichten siehe Schenda 1998: hier bes. S. 393f.

⁷⁰ Schenda 1998: 394.

⁷¹ Röhrich 1958: 239.

Rotkäppchenmärchens, wird in den Bearbeitungen von Grimm und Bechstein teilweise schon implizit, in der Erzählung selbst, aber auch explizit dargeboten, wie es in der kürzeren, nicht kontaminierten Grimmfassung heißt: „Du willst dein Lebtag nicht wieder allein vom Wege ab in den Wald laufen, wenn dir's die Mutter verboten hat.“

Das pädagogische Warmmärchen

Vom Volksmärchen zum Kindermärchen

Die Frage, ob Märchen Erzählungen für Kinder sind oder nicht, hat schon nach dem Erscheinen des ersten Bandes der ersten Ausgabe (1812) der KHM der Brüder Grimm bis in diese Tage hinein immer wieder Anlass zur Diskussion gegeben.¹ Von Anfang an hat die Kritik an dem nicht kindgemäßen Inhalt vieler Märchen Anstoß genommen und sich vor allem an den dort vorkommenden Zügen der Grausamkeit² festgebissen.³ Einen Höhepunkt erreichte die Grausamkeitspolemik kurz nach dem zweiten Weltkrieg. Die angelsächsischen Besatzungsmächte gaben der Überzeugung Ausdruck, dass die von den Deutschen begangenen Grausamkeiten in den KZs womöglich auf ihre Vorliebe für die deutschen Volksmärchen, d. h. das Grimmsche Märchen, zurückzuführen seien.⁴ Die Britische Militärregierung ging dabei so weit, dass sie den Märchenanteil in deutschen Schullesebüchern verringert sehen wollte, um so den schlechten Einfluss des Märchens auf die neue heranwachsende deutsche Generation zu verhindern, und ihre Angst führte sogar zum zeitweiligen Verbot von Neudrucken von Märchensammlungen.⁵ Infolge der ideologiekritischen Bewegung der 1968er Jahre entbrannte eine neue Diskussion um das Märchen als Kinderlektüre, wobei der Akzent der Kritik nicht nur auf der Grausamkeitsfrage lag, sondern auch und vor allem auf der Frage nach der mangelnden Emanzipiertheit.⁶

Die Stimme der Märchenkritiker und Märchengegner lässt sich bis zur Antike zurück verfolgen. In seiner *Politeia* legt Platon folgendes Urteil in den Mund von Sokrates: „Werden wir nun so ohne weiteres es zulassen, da die Kinder Märchen anhören, wie sie der erste beste auf gut Glück ersinnt, und da sie so in ihre Seele Ansichten aufnehmen, die vielfach in Widerspruch stehen mit denen, die sie in reiferen Jahren unserer Meinung nach haben sollten? [...] Den

¹ Einen guten historischen Überblick und eine Analyse der langjährigen literaturpädagogischen Diskussion der Grimmschen Märchen in Deutschland bietet Bastian 1981. Hier wird die ganze Breite der Inanspruchnahme bzw. der Ablehnung des Märchens als „Literatur“ für Kinder von den Pädagogen vorgestellt.

² Zum Thema Grausamkeit im Märchen, siehe Groth 1934/1940: 669–670, Röhrich 1955: 176–224, Röhrich 1990A: Sp. 97–110, Röhrich 2002: 207–220, Scherf 1960: 496–514, Bastian 1981: 186f.

³ Solms (1999 bes. S. 163–175) skizziert die lang andauernde Diskussion zur Frage, ob denn die Grimmschen Märchen Angst bei Kindern erzeugen und eventuell auch zur brutalen Handlungen verleiten können. Hierzu ferner Bastian 1981: 186–194.

⁴ Röhrich 1955: 177f, Röhrich 2002: 208, Scherf 1960: 496.

⁵ Siehe z. B. Röhrich 1955: hier S. 177f.

⁶ Siehe hierzu z. B. Bastian 1981: 193f, Solms 1999: 163f.

jetzt geläufigen Märchen aber muß man zum größten Teil den Abschied geben.“⁷ Im Jahrhundert der Aufklärung verwarf Kant den Wert des Märchens als Kinderlektüre: „Die Einbildungskraft der Kinder ist ohnedies stark genug und braucht nicht durch derartige Erzählungen noch mehr gespannt zu werden.“⁸

Neben Märchengegnern und Kritikern vor und nach den Brüdern Grimm hat das Märchen auch seine Verteidiger unter volkskundlichen (Lutz Röhrich) und literaturwissenschaftlichen (Max Lüthi) Erzählforschern, Pädagogen und Psychologen (Bühler und Bilz, Bettelheim, Scherf) gehabt. Röhrich untersuchte z. B. den Wirklichkeitsbezug der Märchengrausamkeit und stellte dabei die Vielseitigkeit dieses Märchenmotivs aus einer kulturhistorischen und psychologischen Sicht dar. Nach Röhrich werden die grausamen Züge im Märchen, obwohl mit realem historisch-mythischem Hintergrund, eigentlich nie konkret und präsent dargestellt, sondern durchgehend entwirklicht. Die grausamen Handlungen des Märchens sind also zum Motiv erstarrt, denn sie folgen erzähltechnisch gesehen besonderen epischen Gesetzen⁹. Teils diese Eigenheit des Märchenstils, teils seine hohe Konzentriertheit auf das Wohlergehen des Helden (im Märchen sterben wie bekannt immer nur die Anderen und nicht der Held) und die starke Identifikation zwischen dem Hörer und dem Held¹⁰ führen letztendlich dazu, dass „nur der Rationalist die Wirkung der Märchen für schädlich erklären kann, weil das Märchen selbst die Frage nach der Grausamkeit gar nicht rational stellt; es macht sich darüber keine Gedanken, es merkt nichts von dem Erschreckenden, was da geschieht. Hier liegt auch der Grund, warum die Grausamkeit des Märchens vom Kind nicht als grausam aufgefasst wird. [...] Das Kind kann sich zwar ‚Nageltonne‘ und ‚Tod‘ vorstellen, aber es denkt nicht an Einzelheiten, und es ist bezeichnend, da die Züge von Grausamkeit in den Märchen die Pädagogen erst beunruhigt haben, als das Märchen nicht mehr naiv, sondern bewußt betrachtet wurde. Nicht bewußte Grausamkeit ist eben keine Grausamkeit“.¹¹

Auch Lüthi¹² geht auf die Hauptvorwürfe der Märchengegner ein, die dem Märchen u. a. vorwarfen, dass es Kinder an Grausamkeit und Sadismus gewöhne, dass es den Aggressionstrieb fördere, dass es das Kind zur Anerkennung hierarchischer, patriarchalischer Gesellschaftsnormen erziehe und dass es repressiv auf das Kind wirke, indem es Gehorsam, Unterordnung verherrliche.¹³ Grausamkeiten, vor allem auch die grausamen Strafen, gehören, wie Lüthi bemerkt, zum eigentlichen Märchengeschehen. Diese werden auch vom Mär-

⁷ Zitiert nach Röhrich 1955: 176.

⁸ Zitiert nach Röhrich 1955: 176.

⁹ Nach Röhrich 1955. Ähnlich argumentiert Katalin Horn (1978: 35): „In den meisten Märchen sind die grausamen Taten Übergangsmotive. Sie sind Handlungsbeweger, sie ermöglichen, dass die Geschichte auf etwas ganz anderes, vom Gegenspieler nicht Beabsichtigtes, hinrollt.“

¹⁰ Röhrich spricht (1955: 217) von einer „engen psychologischen Beziehung und stillschweigenden Analogie von Märchenheld und Erzähler-Ich.“

¹¹ Röhrich 1955: 218f.

¹² Lüthi 1990B: bes. 170–176.

¹³ Lüthi 1990B: 170.



Abb. 2. Der Kinderfresser. Nach Brückner 1975.

chen immer stark stilisiert aber, und das ist wichtig, ohne Ausmalen des grausamen Geschehens: „[...] es wird nicht im Grausigen gewählt, die Grausamkeiten werden, anders als in gewissen Märchenfilmen, nicht wirklichkeitsnah beschrieben, es fehlt, und das stimmt zum Gesamtstil des Märchens, die Freude am Herumbohren in Schmerz und Qual, am Breittreten des Berichteten.“¹⁴

¹⁴ Lüthi 1990B: 171.



Abb. 3. Die Butzen-Bercht. Nach Brückner 1975.

Wie Rölleke¹⁵ bemerkt, verstummte jedoch die Diskussion um die Kindertauglichkeit unter dem Aspekt des Grausamen und des konservativen Weltbildes des Märchens besonders nach dem Erfolgsbuch *Kinder brauchen Märchen* (1977) des amerikanischen Kinderpsychologen Bettelheim mehr oder weniger

¹⁵ Rölleke 1998A: Sp. 849–875.

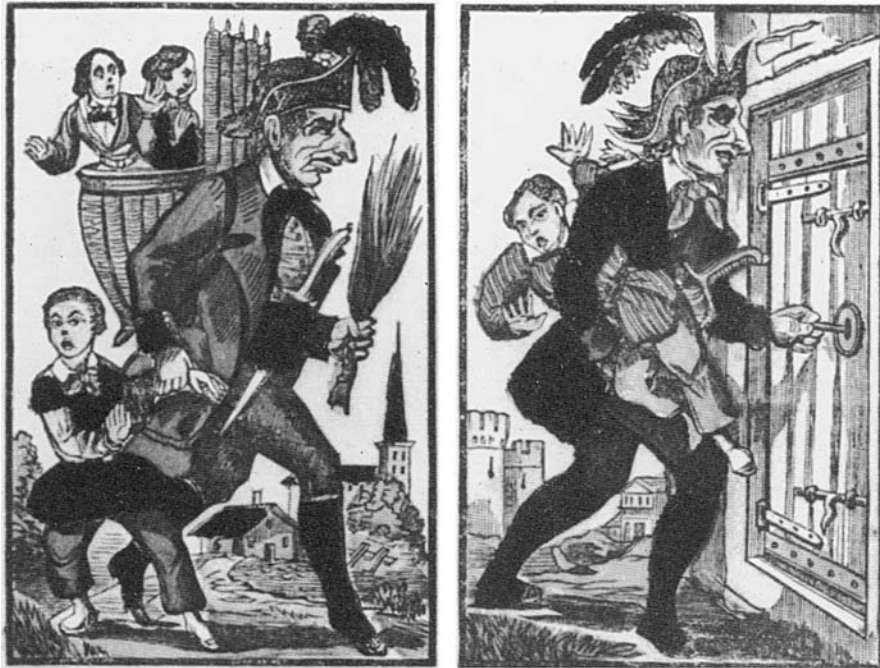


Abb. 4. a–b Kinderschreckfiguren. Nach Adhémar 1968.

ganz.¹⁶ Obwohl dieses Buch, wie Rölleke mit Recht betont, eigentlich nur eine Bestätigung und Wiederholung dessen darstellt, was die literaturwissenschaftliche und volkskundliche Märchenforschung schon längst festgestellt hatte, dass „zu einem abgeschlossenen Weltbild auch die Nachzeichnung von Bösem, Ungerechtem, Grausamem usw. gehört und da vor allem die sog. Grausamkeit insofern beim kindlichen Rezipienten in der Regel gar nicht als solche aufgefaßt wird, als die (Selbst-) Bestrafungen der Bösen meist grotesk, in jedem Fall aber völlig abstrakt gestaltet sind“.¹⁷

Schon nach dem Erscheinen des ersten Grimmschen Märchenbandes wurden manche Texte als Kinderlektüre vor allem des grausamen Inhalts wegen in Frage gestellt. In einem Brief an die Brüder Grimm nach Weihnachten 1812 schreibt Achim von Arnim:

Was ich über den Fischer [KHM 19] sagte, da es eigentlich kein Kindermärchen sei, das möchte ich auch überhaupt über Euer Zusammenstellen von Kinder- und Hausmärchen erinnern; wenigstens hätte so ein Zusatz auf dem Titel wie etwa: für Aeltern zum Wiedererzählen nach eigener Auswahl auf den Titel gepaßt. Schon

¹⁶ Rölleke 1998A: hier Sp. 873. In den 80er Jahren kritisierte u. a. Schenda (1983: 25–43) die Bettelheimischen Thesen: „Wenn Kinder Märchen wirklich brauchen sollten, [...] dann soll man ihnen auch wirklichkeitsentsprechende Märchen geben und das heißt: Erzähltexte mit historischen Erläuterungen zu ihrer Entstehung und Verbreitung.“ Hier S. 32.

¹⁷ Rölleke 1998A: hier Sp. 873.

habe ich eine Mutter darüber klagen hören, daß das Stück, wo ein Kind das andre schlachtet, darin sei, sie könnt es ihren Kindern nicht in die Hand geben [...].¹⁸ Auf diese Einwendung des grausamen Inhalts wegen antwortet Wilhelm mit der lakonischen Aufforderung: „[...] nenne mir ein einziges vortreffliches Buch das selbst die Absicht hat für eine bestimmte Classe vorhanden zu sein, welches nicht für einen einzelnen einen Anstoß enthielt [...].¹⁹

Der KHM-Text, auf den Arnim in seinem Brief Bezug nimmt, ist das Märchen *Wie Kinder Schlachtens mit einander gespielt haben* (KHM 22 I, II), das in der ersten Ausgabe von 1812 in zwei Fassungen abgedruckt wurde. Es ist eine kurze dramatische Geschichte mit tödlichem Ausgang, auf die im dritten Kapitel der vorliegenden Arbeit näher eingegangen wird. In kindlicher Unschuld wird ein Kind beim Nachahmungspiel von einem anderen Kind ermordet. Wilhelm Grimm hatte die Geschichte selbst von seiner Mutter erzählt bekommen und diese hatte ihn, wie er Arnim schreibt: „[...] vorsichtig und ängstlich bei Spielen gemacht.“²⁰ Arnims Kritik ließ den Märchenherausgeber jedoch nicht unberührt, denn das Stück tauchte nicht noch einmal in den späteren KHM-Ausgaben auf.²¹

Wie aus Arnims Formulierung oben hervorgeht, löste selbst der Titel eine gewisse Unsicherheit und Unzufriedenheit bei den Lesern aus. Jacob Grimm fand Arnims Vorschlag für einen neuen, erklärenden Untertitel unnötig, ja die Trennung von „Haus“ und „Kind“ völlig verfehlt. Jacob Grimm sieht nicht nur ein, dass man Kinder von einer Gemeinschaft nicht isoliert in einer „Cammer“ halten könne, sondern er bezweifelt die Notwendigkeit etwas „eigenes“, d. h. eine eigene Literatur für Kinder einrichten zu müssen:

Sind denn diese Kindermärchen für Kinder erdacht und erfunden? ich glaube dies so wenig, als ich die allgemeinere Frage nicht bejahen werde: ob man überhaupt für Kinder etwas eigenes einrichten müsse [...] Das Märchenbuch ist mir [...] gar nicht für Kinder geschrieben, aber es kommt ihnen recht erwünscht und das freut mich sehr [...].²²

Ob sie es beabsichtigten oder nicht, die Brüder Grimm haben durch ihr Interesse für die „Volkspoesie“²³ und besonders mit ihrer Märchensammlung vielerlei „geleistet“. Das Volksmärchen wurde durch ihre stilistisch-inhaltlichen Eingriffe kindgemäß und buchfähig, d. h. zum Buchmärchen gemacht und die KHM-Sammlung gestalteten sie zum Erziehungsbuch, mit der Folge, dass das Märchen zum Kindermärchen wurde. Die Brüder Grimm haben „das Märchen auf eine stilistische Höhe“ entrückt, „von der gewissermaßen kein Weg zurückführt“.²⁴

¹⁸ Zitiert nach Rölleke 1998A: Sp. 871.

¹⁹ Zitiert nach Rölleke 1998A: Sp. 871.

²⁰ Zitiert nach Rölleke 1998A: Sp. 871.

²¹ Vgl. Richter 1986: 1–11, bes. S. 1.

²² Zitiert nach Rölleke 1998A: Sp. 871f.

²³ Zu den Begriffen „Volkspoesie“, „Naturpoesie“ und „Nationalpoesie“ und deren Verankerung bei den Brüdern Grimm siehe Bausinger 1980: 11–30.

²⁴ Bausinger 1980: 177.

Vom Kindermärchen wieder zum Erwachsenenmärchen

Perrault, Grimm und Bechstein, diese drei Namen und ihre weltweit verbreiteten Märchensammlungen werden vor allem mit dem Kindermärchen verknüpft und besonders mit einem Märchen – mit Rotkäppchen. Die Gattung Märchen wird auch heute noch mit dem Kind, mit der Kindheit und auch mit Kinderliteratur schlechthin in Verbindung gebracht. Daher heißt es wohl auch generell: Märchen sind Geschichten, die Erwachsene für Kinder erzählt haben und immer noch erzählen. Zur dieser allgemeinen Aussage könnte man hinzufügen, dass das Märchen besonders mit dem Namen Grimm verknüpft wird. Der Literaturwissenschaftler Jolles hat hierfür sogar den Begriff „Gattung Grimm“ geprägt: „Man könnte beinahe sagen, allerdings auf die Gefahr hin, eine Kreisdefinition zu geben: ein Märchen ist eine Erzählung oder eine Geschichte in der Art, wie sie die Gebrüder Grimm in ihren Kinder- und Hausmärchen zusammengestellt haben.“²⁵

Bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, dass man von Seiten der Märchenforscher gerade das Gegenteil behauptet. Dort heißt es, dass das Märchen keinesfalls und niemals eine von Erwachsenen *für* das Kind erdichtete Erzählung gewesen ist, sondern: Märchen wurden *von* Erwachsenen *für* Erwachsene erzählt, und das Kind war von dieser Erzählgemeinschaft mehr oder weniger ausgeschlossen. Untersuchungen von lebendigen Erzählgemeinschaften und Erzählern in Europa und unter Naturvölkern, die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts und nach dem zweiten Weltkrieg gemacht wurden,²⁶ bestätigen eher, dass das Kind Märchen hört, „wenn es zufällig dabei ist“²⁷.

Die Frage, ob denn Märchen Erzählungen für das Kind sind oder nicht, beantwortet Rölleke, so wie die meisten Märchenforscher wie folgt: „Das ist wohl eine richtige Einsicht, die zudem den jahrhundertlang zu belegenden Usus bestätigt, da Kinder in früheren Zeiten bestenfalls geduldete Zuhörer beim Märchenerzählen, aber nie die eigentlichen Adressaten waren. Märchen waren nach altüberkommener Auffassung unangezweifelt Erzählungen von Erwachsenen für Erwachsene.“²⁸ Ähnlich argumentiert Dickerhoff, wobei er betont, dass das Märchen ursprünglich und heute noch in primitiven östlichen Kulturen nicht als „Kinderliteratur“ sondern als „Sprachkunst“ betrachtet und von professionellen Erzählern gepflegt wird: „Kinder sind also nicht die ur-

²⁵ Jolles 1958: 219.

²⁶ Einen wichtigen Anstoß für eine neue Richtung in der Erzählforschung gab Asadowskijs Arbeit *Eine sibirische Märchenerzählerin* (1926). Das Interesse wandte sich von den Texten, oder vom „Buchmärchen“ zu den lebendigen Erzählern und Erzählgemeinschaften. Siehe hierzu Dégh 1984: Sp. 315–342, Bausinger 1999A: Sp. 250–274, hier Sp. 264f, Federspiel 1968. Vgl. hierzu auch Bastian 1981: 23f.

²⁷ Federspiel 1968: 58.

²⁸ Rölleke 1999: 66–77, hier S. 68.

sprünglichen Adressaten der Märchen, und viele Märchen sind offenkundig nicht zuerst für Kinder erzählt worden. Und dennoch gibt es Märchen, die in Form und Inhalt Kinder besonders ansprechen und ihnen besonders entsprechen.“²⁹

Interessant erscheint Wienker-Piephos Diskussionsbeitrag, der eine historisch zu belegende „Zwegleisigkeit“ in der Geschichte der Adressatenfrage anvisiert. Die Romantik habe, so die Verfasserin, letztlich auf einen erwachsenen Leser und nicht eigentlich auf das Kind selbst gezielt.³⁰ Im selben Band stellt Bausinger die Frage, ob das Märchen eine poetische Gattung für Kinder war und noch immer ist und gibt folgende Antwort: „Sowohl als auch. Aber in der Regel wird dies doch in eine historische Abfolge gebracht: Märchen waren demnach ursprünglich Erzählungen für Erwachsene; dann sind sie allmählich abgesunken oder abgewandert in die Kinderwelt.“³¹ Gleichzeitig äußert er sich eher vorsichtig und skeptisch zu einem auf historischer Abfolge begründeten Erklärungsmodell. Man müsse die zeitlich und geografisch entfernten Belege des Nichtvorhandenseins spezieller Kindermärchen in Frage stellen und auch mit der Möglichkeit rechnen, dass Kinder „eigens einfach nicht erwähnt wurden.“³² Auch im skandinavischen Sprachraum haben Märchenforscher zur Frage der Adressatengruppe Stellung bezogen. So versäumt Holbek nicht auf die Fehleinschätzung zu verweisen, dass das Märchen reine Kinderliteratur sei. Es sei, so Holbek, ein „prinzipielles Missverständnis zu glauben, dass Volksmärchen für Kinder sind [...] Es gibt Märchen, die hauptsächlich für Kinder gedacht sind, aber diese machen nur einen kleinen Teil vom traditionellen Märchenerzählen aus [...]“³³ (Meine Übersetzung). Auf diesen Sachverhalt weist auch Kvideland hin: „Seit der Antike wurde das Märchen von gewissen Teilen der Kulturelite als Märchen für Kinder aufgefasst. Die Märchenforscher behaupten aber allerdings, dass sie eigentlich für Erwachsene sind.“³⁴ (Meine Übersetzung).

Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang die Erfahrungen aus der mündlichen Erzähltradition Finnlands, die mir Frau Pirkko-Liisa Rausmaa brieflich mitgeteilt hat. Im Bezug auf das mündlich tradierte Volksmärchen in Finnland schreibt sie: „Erstens muss man sich darüber im Klaren sein, dass die mündlich erzählten Volksmärchen zu einer Erwachsenen-tradition gehörten. Diese wurden unter den Erwachsenen erzählt, und die Märchen sind natürlich auch demnach. Nur in Ausnahmefällen und in späteren Zeiten hat man auch

²⁹ Dickerhoff 1999: 7–8, hier S. 7.

³⁰ Wienker-Piepho 1999: 78–97, hier S. 93.

³¹ Bausinger 1999B: 222–238, hier S. 222.

³² Bausinger 1999B: 223.

³³ Holbek 1995: 49–73, hier S. 68: ”För det första är det ett principiellt missförstånd att tro, att folksagor är till för barn [...] Det finns sagor som huvudsakligen är tänkta för barn, men de utgör bara en liten del av det traditionella sagoberättandet [...]”

³⁴ Kvideland 1995: 75–87, hier S. 75: ”Folksagan har ända från antikens dagar uppfattats som sagor för barn av vissa delar av kultureliten. Sagoforskarna hävdar emellertid att de egentligen är för vuxna.”

den Kindern erzählt, aber dies kam nicht häufig vor.“³⁵ (Meine Übersetzung). Rausmaa betont, dass es sich beim Bestand der ursprünglichen Volksmärchen, die bei der Finnischen Literaturgesellschaft (Suomalaisen Kirjallisuuden Seura – SKS) archiviert sind, um eine „fast ausnahmslose“ Erwachsenentradition handele.³⁶

Interessant ist ferner Rausmaas Bemerkung zum eingangs referierten Rotkäppchenmärchen. Die bekannten Grimm- und Perraultabhängigen Rotkäppchenvarianten sind nämlich, so Rausmaa, nie in die finnische mündliche Überlieferung eingedrungen.³⁷ Aus Rausmaas Ausgabe *Suomalaiset kansansadut*³⁸ (*Finnische Volksmärchen*) geht hervor, dass ein paar mündliche Aufzeichnungen des Rotkäppchentypus (AaTh 333) in Finnland bekannt sind. Diese sind inhaltlich jedoch so weit von den Grimm- und Perraultabhängigen Varianten entfernt, dass man sich fragen kann, ob eine Verwandtschaft zwischen ihnen überhaupt nachvollziehbar ist. Die einzige oder die nächstliegende Motivation, sie unter dieselbe Typennummer einzuführen, ist das gemeinsame Motiv des Gefressenwerdens.³⁹ Die Frage nach der Typeneinordnung mag jedoch hier dahingestellt bleiben. Von größerem Interesse ist, dass das Rotkäppchenmärchen nie Eintritt in die finnische mündliche Erzähltradition gefunden hat. Eine plausible Erklärung hierfür sieht Rausmaa erstens darin, dass das Kind in der finnischen Erzählgemeinschaft lange Zeit ausgeschlossen gewesen ist, und zweitens darin, dass sich das Rotkäppchenmärchen so deutlich an Kinder richtet.⁴⁰

Terminologische Fragen

Aus den hier referierten Aussagen zur Adressatenproblematik des Märchens ergibt sich ein teilweise widersprüchliches Bild. Sieht man genauer hin, wird man wahrnehmen, dass die Märchenforscher auf der einen Seite mit Nachdruck dafür argumentieren, dass das Märchen eigentlich eine reine Erwachse-

³⁵ Rausmaa 2000-11-22: ”Nyt on sitten ensisijaisesti muistettava, että suullisesti kerrotut kansansadut olivat aikuisten perinnettä. Niitä kertoivat aikuiset toisilleen, ja sadut ovat tietysti sen mukaisia. Vain poikkeustapauksissa ja myöhemminä aikoina voitiin kertoa myös lapsille, mutta tavallista se ei ollut.”

³⁶ Rausmaa 2000-11-22: „Esim. SKS:n kansansatukokoelmat [...] ovat lähes poikkeuksetta selvästi aikuisten perinnettä.“

³⁷ Rausmaa 2000-12-21: “Satua [Punahilkkaa] ei tunneta Suomessa lainkaan suullisessa perinteessä.”

³⁸ Rausmaa 1988 Bd. 1: hier S. 117, 482.

³⁹ Über Märchen mit diesem Motiv siehe Rumpf 1987.

⁴⁰ Rausmaa 2000-12-21. Überraschenderweise spricht Iiomäki (2002: 77–91, hier S. 77f) gegen dieses von Rausmaa vermittelte Bild des Kindes in der finnischen Erzählgemeinschaft. Nach Iiomäki weisen die Aufzeichnungen der mündlichen Überlieferung im Gegenteil viele Texte auf, in denen das Kind als Handlungsträger agiert: „[...] for instance, in oral narrative the child is often portrayed as an actant. [...] The narrative tradition also includes fairytales in which child characters are the main protagonists.“

nenangelegenheit ist. Aber auf der anderen Seite wird wiederum darauf hingewiesen, dass es im traditionellen Erzählgut trotzdem auch Märchen gibt, die den Kindern erzählt worden sind. So deutet z. B. Dickerhoff mit dem Wörtchen *dennoch* darauf hin, dass es trotz der Tatsache, dass das Märchenerzählen eine Erwachsenenangelegenheit gewesen ist, Märchen gebe, die die Kinder nicht nur „ansprechen“, sondern ihnen auch „entsprechen“⁴¹ Ein ähnlicher Widerspruch fällt auch in Holbeks Formulierung auf, wenn er, wie oben zitiert⁴², erstens betont, dass es eine Fehlinterpretation sei, wenn man das Volksmärchen als typische Kindererzählung versteht, zweitens aber hinzufügt, dass es in der traditionellen Volksüberlieferung aber *doch* besondere „Märchen“ gebe, die hauptsächlich Kindern erzählt worden sind. Bemerkenswert ist, dass Holbek, wenn er die Gattung Märchen einer spezifischen Erwachsenentradition zuschreibt, von „Volksmärchen“/“Folksaga“ spricht, aber dann, wenn er die an Kinder gerichteten Erzählungen meint, diese einfach als „Märchen“/“Saga“ anspricht. Für den Leser wird es nicht leicht sein, zwischen diesen Begriffen zu unterscheiden. Der Leser bekommt notgedrungen den Eindruck, es gebe zwar Märchen, die man auch den Kindern erzählt habe, dass aber diese Erzählungen vom Märchenforscher nicht als „echte Volksmärchen“ angesehen werden. Holbek und viele andere mit ihm verstehen unter Volksmärchen nur den Teil eines mündlich überlieferten Erzählgutes, den Erwachsene unter sich erzählt haben. Wenn Kindern ausnahmsweise etwas erzählt wurde, dann sieht der Erzählforscher sich gezwungen, diesen kleinen Teil des enormen Erzählgutes einfach halber als „Märchen“ zu bezeichnen. Holbek geht nicht näher darauf ein, was diese unter Umständen auch Kindern erzählten „Märchen“, außer der Funktion ‚Kindererzählung‘ zu sein, eventuell formal und inhaltlich von dem sogenannten „Volksmärchen“ unterscheiden.

Wahrscheinlich muss man, um den Widerspruch aufzulösen, der sich aus der vorgestellten Diskussion zur Frage des Märchenadressaten ergibt, zu den Definitionsbemühungen der Brüder Grimm zurückgehen. Bei den Romantikern findet man den ersten Schritt zum Versuch einer Begriffsbestimmung des Märchens und zu seiner Abgrenzung von der benachbarten Gattung Sage.⁴³ Vor ihnen hatten andere Märchen- und Sagensammler sich nicht weiter darum bemüht, diese beiden Erzählformen definitiv voneinander zu trennen. Dies ist wenig verwunderlich, denn im 18. Jahrhundert blieb die Unterscheidung von Märchen und Sage unbekannt. Nach Grätz könne man aus zeitgenössischen Lexika nicht auslesen, was im 18. Jahrhundert allgemein unter Begriffen wie Märchen etc. verstanden wurde, denn die lexikalischen Quellen „schweigen entweder über das orale Erzählrepertoire im 18. Jahrhundert völlig, oder sie benutzen eben jene Begriffe zu dessen Umschreibung, deren exakte Bedeu-

⁴¹ Dickerhoff 1999: 7.

⁴² Holbek 1995: 68.

⁴³ Vgl. Grimm/Uther 1996 Bd. 3: 218.

tung ungewiss ist“.⁴⁴ Und so kam es auch, dass manche Texte in vielen Märchensammlungen offenkundige Sagen waren. Das wissenschaftliche Interesse der Brüder Grimm für die Volksdichtung, besonders für das Volksmärchen, hat nicht nur zu der weltweit bekannten Märchensammlung geführt. Darüber hinaus sammelten sie auch Sagen und gaben diese in einer von den Märchen separaten Sammlung heraus. Die zwei Bände ihrer *Deutschen Sagen* wurden in zwei Auflagen (1816/1818) herausgegeben. In der Vorrede zum ersten Band versuchen die Brüder Grimm zum ersten Mal die beiden Gattungen Märchen und Sage definitorisch voneinander abzugrenzen.

Das Märchen ist poetischer, die Sage historischer; jenes stehet beinahe nur in sich selber fest, in seiner angeborenen Blüte und Vollendung; die Sage, von einer geringern Mannigfaltigkeit der Farbe, hat noch das Besondere, da sie an etwas Bekanntem und Bewußtem haftet, an einem Ort oder einem durch die Geschichte gesicherten Namen.⁴⁵

Trotz ihres Bemühens, das Besondere der jeweiligen Erzählform zum Ausdruck zu bringen, kann jedoch nicht behauptet werden, dass dies zu einer haarscharfen Unterscheidung geführt hätte. Was eine Erzählung zu einer typischen Sage bzw. zu einem typischen Märchen macht, bleibt unklar. Manchmal sprachen die Brüder Grimm nämlich beim Märchen von einer Sage oder auch umgekehrt. Diese Unschärfe kam z. B. auch darin zum Vorschein, dass sie nicht immer gleich wussten, ob eine Erzählung nun in die Sagensammlung oder in die Märchensammlung gehörte. Uther weist darauf hin, dass diese ihre „fließende“ Terminologie auch in ihrer Stoff- und Motivkartei zum Ausdruck käme; dort fände man u. a. eine Notiz, auf der sie „Sage vom Aschenputtel“ geschrieben haben, und vom „Blaubart“-Märchen hieße es an anderer Stelle einfach „Stütze alter Volkssage“.⁴⁶ Diese terminologische Unsicherheit der Brüder Grimm ist nicht nur verständlich, sondern hat auch in gewissem Sinne eine Berechtigung. Zutreffend kommentiert Karlinger in seinem Buch *Grundzüge einer Geschichte des Märchens im deutschen Sprachraum*: „Eine Definition des Begriffs ‚Märchen‘ ist schwieriger als die aller anderen literarischen Gattungen und Untergattungen. Die Problematik liegt einerseits in der Gegensätzlichkeit des Gebrauchs dieses Terminus innerhalb der Literaturwissenschaft und innerhalb der Volkserzählforschung und andererseits im Fehlen eines Kerns der Gattung oder eines Prototyps.“⁴⁷ Zudem leben die beiden Gattungen Märchen und Sage hauptsächlich von denselben Motiven. In der Art aber, wie sie diese Motive in das Erzählte verwandeln, entstehen verschiedene Formen.⁴⁸

Als ein Beispiel dafür, dass die Brüder Grimm trotz ihres Versuches Märchen und Sage auseinanderzuhalten, immer noch einen weitgefassten Mär-

⁴⁴ Grätz 1988: hier S. 17. Siehe auch Schenda 1983: 28, ferner Bausinger 1977: Sp. 972–983.

⁴⁵ Grimm/Uther 1993 Bd. 1: 15.

⁴⁶ Grimm/Uther 1993 Bd. 2: 557f.

⁴⁷ Karlinger 1983: 1.

⁴⁸ Lüthi 1997A: 6: „Das Geheimnis des Märchens ruht nicht in den Motiven, die es verwendet, sondern in der Art, wie es sie verwendet.“

chenbegriff hatten und unter ‚Märchen‘ die verschiedensten Textsorten verstanden, dient ihre Sammlung *Kinder- und Hausmärchen*. Aus den Quellenangaben zu den jeweiligen Märchentexten dieser Sammlung geht hervor, dass sich unter den ‚Märchen‘ viele Texte befinden, die späteren Märchenforschern nach gattungstypologisch nicht als ‚eigentliche Märchen‘⁴⁹ oder als Zauber- oder Wundermärchen⁵⁰ bezeichnet werden können. Die meisten Forscher sind sich dessen bewusst, dass man den Begriff Märchen nur anhand einer Mehrzahl von formalen und inhaltlichen Kriterien umschreiben kann. Die wichtigsten Merkmale für das eigentliche Zaubermärchen fasst Lüthi wie folgt zusammen:

Ausgliederung in mehrere Episoden, die das Märchen bloßen Kurzphantasien [...] voraus hat, klarer Bau, der es von der unbeschränkten Freiheit des Kunstmärchens abhebt, der Charakter des Künstlich-Fiktiven, der das Märchen von Berichten über Gesehenes, Gehörtes, Erlebtes und Geglaubtes trennt, die Leichtigkeit, das Spielerische, das ihm im Gegensatz zu den verwandten Gattungen Sage, Legende, Mythos eignet, die im Vergleich mit Fabeln und Exempeln unbedeutende Rolle des belehrenden Elements, und das Miteinander von Wirklichkeit und Nichtwirklichkeit, welches das Märchen von erfundenen Erzählungen mit realistischen oder pseudorealisticem Anspruch wie Novellen, Romanen, science fictions (und, zusammen mit der strengen Gliederung, auch von willkürlichen Phantastereien) unterscheidet.⁵¹

Aus Uthers Gattungsbestimmungen der KHM Sammlung⁵² geht hervor, dass er die Mehrzahl der insgesamt 211 KHM-Texte dem Märchen zuschreibt, während es sich bei vielen Texten um Mischtypen handelt.⁵³ Allerdings ist die Gattungszugehörigkeit einzelner Erzählungen, wie ähnliche Klassifikationsversuche⁵⁴ deutlich machen, bei weitem nicht so eindeutig. Uther räumt selbst ein, dass derartige Aufstellungen nur „Annäherungswerte“ zu bieten vermögen.⁵⁵ Die Eigenheit eines schriftlich fixierten Textes der Volksüberlieferung

⁴⁹ Zur Definition von Märchen und seine Abgrenzung von benachbarten Gattungen und zum Begriff ‚eigentliche Märchen‘ siehe Lüthi 1990A: 1–19.

⁵⁰ Die ‚Zauber- oder Wundermärchen‘ (Tales of Magic) bilden den Schwerpunkt innerhalb der Gruppe ‚eigentliche Märchen‘ im Typenverzeichnis Aarne/Thompson 1961. Zur Katalogisierung der Erzählstoffe siehe Lüthi 1990A: 17.

⁵¹ Lüthi 1990A: 3.

⁵² Es sei hier anzumerken, dass Typologieversuche die Gefahr laufen, eher Verwirrung als Klarheit zu stiften. So polemisiert z. B. Solms (1999: 214) gegen Uthers Gattungsbestimmung, die seiner Meinung nach ohne Aufstellung klarer Kriterien gemacht worden sei.

⁵³ Uthers (Grimm/Uther 1996 Bd 3: 232f) Gattungseinteilung der KHM-Texte ergibt folgendes Bild: Ätiologien (10), Exempla (8), Fabel (1), Horrorgeschichten (7), Kettenmärchen (4), Kinderlied (1), Kunstmärchen (4), Legenden (7), Legendenmärchen (6), Legendenschwank (1), Lügengeschichten (5), Märchen (87), Neckerzählungen (1), Parabeln (2), Rätsel (1), Räselmärchen (2), Rätselchwänke (4), Sagen (9), Schwänke (33), Schwankmärchen (25), Tiermärchen (8), Tierchwänke (11).

⁵⁴ Siehe auch Solms Versuch (1999: 217f), die Volkserzählung, besonders Grimms Märchen, unter folgenden drei Aussageformen einzuordnen, wobei er vor allem die Moral der Märchen und ihre Handhabung durch einen Erzähler seiner Klassifikation zugrundelegt: I. Zaubermärchen, II. Schwankhafte Erzählungen und III. Lehrhafte Erzählungen.

⁵⁵ Grimm/Uther 1996 Bd. 3: 232.

scheint aber gewissermaßen eine Widerspiegelung der Verhältnisse der „lebendigen Tradition“⁵⁶ zu sein, wo sich die strenge Gattungstypologie mehr oder weniger aufzulösen scheint. Hier wie dort herrscht schließlich ein Überwiegen von Mischtypen vor, was jedoch, wie Bausinger betont, keine Gattungstypologie „ad absurdum“ führt.⁵⁷

Materialabgrenzung

In der oben geführten Diskussion wurde die Aufmerksamkeit auf Probleme in der Märchenforschung gelenkt, die für die vorliegende Arbeit zentral sind. Der pädagogische Streit um das Märchen als Kinderlektüre hat Verwirrung in die Frage gebracht, ob das Märchen als eine Gattung für Kinder betrachtet werden kann oder nicht. Diese Frage führt zurück zu dem anfangs dargestellten Märchen vom Rotkäppchen, an welches demnächst folgender Gedankengang angeknüpft werden soll.

Was einem beim Lesen des Rotkäppchenmärchens unmittelbar ins Auge fällt, ist die Tatsache, dass das Kind hier nicht bloß eine Randerscheinung ausmacht, sondern im Gegenteil als eine der Hauptprotagonisten der Handlung figuriert. Es fällt somit aus dem Rahmen des übrigen Erzählguts, weil es nicht die von den Forschern beschriebenen charakteristischen Merkmale des Märchens trägt. Betrachtet man das Märchen als eine Erwachsenenangelegenheit, dann müsste dies bedeuten, dass das Kind sowohl in diesen Erzählungen wie auch außerhalb der Erzählungen, d. h. in einer Performanzsituation, mehr oder weniger als eine Randerscheinung eine Rolle gespielt hat. Wenn man diesen Gedanken noch weiter führt, dann würde dies bedeuten, dass das Märchen (oder das Volksmärchen, wie Holbek sagen würde) in erster Linie nicht das Schicksal eines einzelnen Kindes erzählt, sondern das eines reifenden Menschen.

Gegenüber dieser schablonenmäßigen Auffassung ist das Rotkäppchenmärchen einer Betrachtung wert. Hier beherrscht das Kind von Anfang bis zum Ende die Szene – und man könnte dies als das Besondere und Bezeichnende eines Kindermärchens überhaupt ansehen. In vorliegender Arbeit wird die zentrale Position des Kindes als das entscheidende Kriterium zur Definition des pädagogischen Warnmärchens angeführt.

Ebenso wichtig und aus psychologischer Sicht von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist, dass das Kind hier Kind bleibt. Es tritt nicht aus seiner Kindheit heraus. Es reift nicht in dem Sinne, wie es sonst im eigentlichen Märchen der Fall ist. Wo das Abenteuer eines Kindermärchens aufhört, fängt sozusagen das Abenteuer des Märchens erst an. Oder umgekehrt, wo das Kindermärchen anfängt, hat das Märchen noch lange nicht angefangen. Beide Formen stehen

⁵⁶ D. h. in der mündlichen Märchenüberlieferung, siehe Bausinger 1980: 178.

⁵⁷ Bausinger 1980: 178.

in einem Kontrast- und Gegensatzverhältnis zu einander. Das Märchen ist also kein Kindermärchen und das Kindermärchen ist kein Märchen.

Aus dem Inhalt eines literarischen Kunstwerks können keine soziologisch gesicherten Schlüsse zu dessen Gebrauch gezogen werden.⁵⁸ Ebenso wenig kann man von der Tatsache ausgehen, dass das Kind des Rotkäppchenmärchens Schlüsselfigur und dies bis zum Ende der Geschichte verbleibt, mit Sicherheit sagen, dass der Adressat ein kindliches Publikum sein muss, oder gar, dass dieses Märchen für das Kind beabsichtigt gewesen ist. Nichts desto weniger und auch in Hinsicht auf die vielen Andeutungen, die aus der oben angeführten Forschungsdiskussion hervorgingen, dass man beim Märchenerzählen in historisch entlegenen Zeiten manchmal doch auch ein kindliches Publikum im Sinne hatte, erscheint es selbstverständlich, dass man sich beim Grimmschen *Rotkäppchen* primär eine kindliche Zuhörerschaft vorstellt. Erst wenn das zuhörende Kind die Lehre aus dem Geschehen, d. h. aus den Erlebnissen im Wald und den späteren Schreckerlebnissen bei der Großmutter gezogen hat, hat die Geschichte vom Rotkäppchen ihr Ziel erreicht, d. h. sie hat ihre gezielte pädagogisch-didaktische Funktion realisiert. Die Geschichte ist somit, kurz gesagt, zum prototypischen pädagogischen Warnmärchen geworden.

Damit ist auf eine spezifische Lesart des Rotkäppchens hingewiesen. Sie wird den Grund für die folgenden Überlegungen bilden. Mit *Rotkäppchen* als Paradebeispiel eines pädagogischen Warnmärchens beabsichtigt die folgende Untersuchung sich namentlich auf Erzählungen des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts zu konzentrieren, in denen Kinder Protagonisten sind. Diese Erzählungen, d. h. sowohl die Kindermärchen als auch die Moralischen Geschichten⁵⁹ für Kinder, werden versuchsweise pädagogische Warnmärchen genannt.

Die pädagogischen Warnmärchen der Romantik und der Aufklärung haben, wie in der Arbeit gezeigt wird, trotz großer Unterschiede manches gemein. Was dabei neben der Strukturgleichheit der Erzählungen an Gemeinsamem auffällt, ist der hohe Bestandteil des Didaktischen und vor allem der damit verbundene Schrecken, womit beide Gattungen gleichermaßen operieren. Sowohl die Brüder Grimm als auch Johann Baptist Strobl, der Verfasser der Moralischen Geschichten der Sammlung *Unglücksgeschichten*, waren sich des pädagogischen Wertes ihrer Geschichten bewusst, womit sie sich auch (die einen jedoch weniger als der andere) gezielt einem kindlichen Publikum zuwandten. Es mag daher widersprüchlich klingen, wenn gleich hiernach festgestellt werden muss, dass sie sich an eben diesem didaktischen Punkt, der dem Schrecken einen

⁵⁸ So warnt z. B. auch Richter (1987: 19) mit Recht den historisch forschenden Wissenschaftler vor der Identifikation des Dargestellten mit der Realität, denn die Quellen, ob Geschichten, Bilder, Urkunden, Grabsteine oder anderes, „sie stehen der Wirklichkeit, von der sie berichten, ferner oder näher; niemals sind sie freilich mit ihr identisch.“

⁵⁹ Als erster hat Bausinger (1968) diese Gattung beschrieben. Den Begriff „Moralische Geschichte“ für die „lehrreichen Beispielerzählungen“ der Volksaufklärer prägte Brückner (1987: 116f). Wichtige Beiträge zur Erforschung der Gattung „Moralische Geschichte“ in der Kinderliteratur sind u. a. von Alzheimer-Haller (1998 und 1999) und Richter (1987 und 1995) hinzugefügt.

besonderen Ausdruck verleiht, wieder von einander entfernen – ja, fast einander ausschließen. Man könnte versuchen, sich einer Erklärung dieses Widerspruchs ausgehend von einem Zitat aus der Einleitung zur zweiten Ausgabe der Grimmschen *Kinder- und Hausmärchen* aus dem Jahr 1819 zu nähern:

Jede wahre Poesie ist der mannigfaltigsten Auslegung fähig, denn da sie aus dem Leben ausgestiegen ist, kehrt sie auch immer wieder zu ihm zurück; sie trifft uns wie das Sonnenlicht, wo wir auch stehen; darin ist es gegründet, wenn sich so leicht aus diesen Märchen eine gute Lehre, eine Anwendung für die Gegenwart ergibt; es war weder ihr Zweck, noch sind sie, wenige ausgenommen, deshalb entstanden, aber es erwächst daraus, wie eine gute Frucht aus einer gesunden Blüte, ohne Zuthun der Menschen.⁶⁰

Aus dieser, für die Grimmsche Sprache so typischen pflanzenmetaphorischen Ausdrucksweise ließe sich das didaktische Programm einer neuen Epoche ablesen, die vor allem von einer Abwertung der „holzschnittartigen“⁶¹ Didaktik der Aufklärungspädagogen gekennzeichnet ist, die den Kindern lieber konstruierte, moralische Geschichten als unwahre, phantastische und phantasieanregende Geschichten wie z. B. sogenannte Ammenmärchen gaben.⁶² Die Reaktion gegen diese Art von Lehrhaftigkeit fing schon bei den Vorläufern der Romantik, in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts an.⁶³ Nach Pape ist die Kritik und heftige Reaktion vieler Romantiker auf die Didaktik und Kinderliteratur der Spätaufklärung – wie sie u. a. auch bei Herder und Novalis⁶⁴ zum Ausdruck kommt – auf ihre Erkenntnis zurückzuführen „dass ihr *furor paedagogicus*, der auf die Herstellung einer allgemeinen Glückseligkeit gerichtet war, das tatsächliche oder vermeintliche Paradies der Kinder zerstöre“.⁶⁵ Obwohl die Brüder Grimm darum bemüht waren, sich von der Pädagogik der Spätaufklärer zu lösen und ihrer Hochschätzung der direkten moralischen Vorbildfunktion und -wirkung der Kinderliteratur keinen Glauben schenken, ⁶⁶ ist das didaktische Element bei ihnen weiterhin deutlich erkennbar. Ihre Märchen wären ohnehin, auch ohne ihre pädagogische Instrumentalisierung, weiterhin vom didaktischen Moment gekennzeichnet, denn das belehrende Element ist mehr oder weniger überall in den vielen verschiedenen Gattungen der Volkserzählungen heimisch. Didaktik ist schließlich, wie Bausinger feststellt, „[...] in einem unspezifischen Sinn [...] eine selbstverständliche Funktion jeglicher Erzählung, denn sie übermittelt dem Hörer ja doch ein bestimmtes Wissen und vermittelt bestimmte

⁶⁰ Grimm/Uther 2004 Bd. 1: XXIV.

⁶¹ Bausinger 1981: Sp. 614–624, hier Sp. 621.

⁶² Näheres zu Phantasiestreit und -angst der Aufklärungspädagogen siehe Kap. 4 vorliegender Arbeit.

⁶³ Siehe Bausinger 1981: Sp. 621.

⁶⁴ Man denke an die viel zitierte Aussage von Novalis: „Wo Kinder sind, da ist ein goldnes Zeitalter.“ Siehe hierzu Pape 1981: hier bes. 40 und dort mit weiterführender Literatur zum Thema „goldenes Zeitalter“.

⁶⁵ Pape 1981: 40.

⁶⁶ Siehe hierzu Richter 1986: 8.

Vorstellungen und Normen, die in die Erzählung eingegangen sind.“⁶⁷ Schon die frühen Belege des Märchens stehen „überwiegend im Umkreis lehrhafter Poesie“⁶⁸. Es ist also kaum verwunderlich also, dass manche Gattungen wie z. B. das Sprichwort, die Frevel- und Warnsagen und andere sogenannte Tabuerzählungen⁶⁹ als besonders didaktisch angesehen werden. Das scheint auch den Brüdern Grimm bewusst gewesen zu sein, wenn ihnen zufolge, wie im obigen Zitat zu lesen ist „wenige ausgenommen“ nur „deshalb entstanden“ seien, um eine gute Lehre auszuteilen. Es ist möglich, dass hier die sogenannten Tabuerzählungen gemeint sind, d. h. Erzählungen, wo es um die Bestrafung der Missachtung von Normen und Verboten geht. Um Normverletzungen geht es auch häufig in den pädagogischen Warnmärchen. Bausinger verlegt den Beginn des Didaktischen schon in den, wie er sagt „Vorhof“ der Volkserzählungen, zu den sogenannten formelhaften Gattungen, wo u. a. besondere „Lernformeln“ kategorisiert wurden.⁷⁰ Zu diesem „Vorhof“ fügt sich leicht der Kinderschreck als Zeugnis vorliterarischer Aberglaubensvorstellungen.

Von hier aus lässt sich der pädagogische Schrecken wie ein roter Faden durch den Wandel des pädagogischen Erzählens hindurch verfolgen. Wie die Erzieher und Erzähler sich auch darum in ihren pädagogischen Bestrebungen um kindgerechtes und kindgemäßes Erzählen bemühen, sie kommen nicht umhin, dem Schrecken einen Platz einzuräumen. Die Moralischen Geschichten für Kinder der Aufklärung werden als Antwort auf und Reaktion gegen die Warn- und Schreckmärchen, gegen die sogenannten „Ammenmärchen“ interpretiert, wobei ihr Versuch, diese Geschichten durch etwas Neues zu ersetzen, als ein totales Scheitern bezeichnet werden kann, denn mit ihren moralischen Erzählungen und deren häufig tragischen Ausgang greifen sie auf das zurück, was sie vor allem durch die Realistik zu ersetzen glaubten, nämlich auf den Schrecken der alten Kinderschrecktradition. Durch die neue pädagogische Tendenz der Romantik, durch die teilweise Verschiebung der Gattung Märchen als Ganzes zum Kindermärchen, sind die Brüder Grimm gewissermaßen wie die Aufklärer auch rückwärtsstrebend, denn durch ihre Pädagogisierung des Märchens landen auch sie bei ihren Vorgängern, den Moralisten der Aufklärung, von denen sie sich zu entfernen suchten.

Historisch gesehen liegt im Rotkäppchen ein pädagogisches Warnmärchen⁷¹ vor, das mehrere Züge in sich trägt, die auch für die neue Kinderliteraturgattung der Aufklärung, der Moralischen Geschichte für Kinder, bezeichnend sind.

⁶⁷ Bausinger 1981: Sp. 616.

⁶⁸ Schon im indischen *Pancatantra*, und von dort weitergeführt bis hin zu den italienischen und französischen Novellisten, wie z. B. Basile und Perrault, seien, so Bausinger (1981: Sp. 621), die moralischen Elemente nicht nur den Erzählungen angehängt, sondern schon in ihren Handlungsabläufen auf Lehren ausgerichtet.

⁶⁹ Tabuerzählungen, die vor der Übertretung bestimmter Normen anhand abschreckender Beispiele warnen sollen, dienen der Abgrenzung und Befestigung von Tabus. Siehe hierzu Bausinger 1981: Sp. 617, ferner Röhrich 1976: 132.

⁷⁰ Bausinger 1981: Sp. 617.

⁷¹ Vgl. z. B. Rumpf 1989, Rumpf 1955, ferner Henssen 1953.

Unten wird dieses Verhältnis näher diskutiert und dabei als übergreifende Hypothese von dem Gedanken ausgegangen, dass sowohl das pädagogische Warnmärchen als auch die Moralische Geschichte der Aufklärung ihren psychologisch-phänomenologischen Hintergrund und ihre Wurzeln in vorliterarischen Aberglaubensvorstellungen zum Kinderschreck haben.⁷² Hieraus ergibt sich ein kompliziertes Beziehungsgeflecht mit nicht ganz eindeutig zu erfassenden Berührungspunkten und –flächen, das aber immer wieder auf denselben Punkt zu führen scheint, nämlich, dass der Schrecken ein unausweichliches Moment des pädagogischen Erzählens ist.

Auf diesem Untersuchungsweg lassen sich mehrere Fragen stellen, wie z. B. die zentrale, von der Forschung meines Wissens bisher noch nicht beachtete Frage nach dem Zusammenhang des pädagogischen Warnmärchens, so wie es sich u. a. in der KHM-Sammlung der Brüder Grimm manifestiert hat, mit der pädagogischen Kinderliteratur der Aufklärung, vor allem mit der Gattung Moralische Geschichte.⁷³ Ferner stellt sich die Frage, inwiefern derartige schriftlich überlieferte pädagogische Warnmärchen Erzählungen sind, die keine Parallelen in der mündlichen Erzähltradition haben.

Die Zahl der Märchen mit kindlichen Handlungsträgern⁷⁴, das heißt mit Hauptfiguren, die bis zum Ende der Geschichten Kinder bleiben, ist in den *Kinder- und Hausmärchen* der Brüder Grimm bei näherem Zusehen recht klein.⁷⁵ Dort sind es Horn⁷⁶ nach insgesamt 21 Erzählungen, bei denen man von Märchen mit wirklichen Kinderprotagonisten sprechen kann. Spricht man von Kinderfiguren allgemein, dann wächst auch deren Anteil in der Grimmschen Sammlung auf 51 Märchen.⁷⁷ Von Märchen mit wirklichen Kinderprotagonisten kann, wie in dieser Arbeit formuliert wird, aber nur dann die Rede sein, wenn die Erzählung das Kind nie aus seiner Kindheit heraus erzählt, was in den meisten europäischen Zaubermärchen der Fall ist, wo die Helden und Heldinnen Söhne bzw. Töchter sind, die sich am Anfang des Märchens bereits im heiratsfähigen Alter befinden. Im europäischen Zaubermärchen lassen die

⁷² Rumpf (1955: 13) vertritt jedoch die Ansicht, dass die Quellen oder Ursprünge der Warn- und Schreckmärchen nicht immer oder unbedingt nur auf Aberglaubensvorstellungen oder Hexen- und Werwölfprozesse, wie die Verfasserin es beim Rotkäppchenmärchen vermutet, sein müssen, sondern, „daß für Schreckmärchen passender Stoff auch aus literarischen Werken genommen worden ist oder sogar der Phantasie eines Einzelnen entstammt“.

⁷³ Richter (1987: 41–136, bes. S. 71–83), der die moralischen Geschichten für Kinder der Aufklärung – die er die ausdrucksvolle Bezeichnung „Kinderunglücks-Geschichte“ gegeben hat – sehr einfühlsam und auch für diese Arbeit sehr anregend interpretiert hat, sieht dagegen einen stofflichen Zusammenhang der Kinderunglücks-Geschichten mit Mirakelerzählungen in spätmittelalterlichen Heiligenlegenden, die von ähnlichen Kinderunfällen erzählen.

⁷⁴ Zu den „Kindern“ werden auch die kleinen Tierkinder beispielsweise im Märchen vom *Wolf und den sieben Geißlein* (KHM 5) gerechnet.

⁷⁵ Aus Liungmans (1950 II: V) erstelltem Index unter dem Stichwort „Barn“, geht z. B. klar hervor, dass die Zahl der Märchentypen, in denen wirklich minderjährige Kinder als Hauptfiguren im Märchen vorkommen, zur Seltenheit gehört. Folgende acht Erzähltypen werden genannt: AaTh 285 (*Kind und Schlange*), AaTh 327 A+B (*Hänsel und Gretel; Däumling beim Menschenfresser*), AaTh 328 (*Corvetto*), AaTh 700 (*Däumling*) und GS 553 A (AaTh 553: *Rabe als Helfer*).

⁷⁶ Siehe Horn 1993: Sp. 1223–1240, hier Sp. 1229, Anm. 58.

⁷⁷ Siehe Doderer 1970A: 137–151, hier 140.

Erzähler ihre Protagonisten meistens schnell heranwachsen. Eingehendere Beschreibungen des Erwachsenwerdens der Helden und Heldinnen gehören zur Seltenheit.⁷⁸ Meistens springen die Erzählungen rasch von dem Kindsein zum Erwachsensein über. Man könnte, um mit Horn zu sprechen, die Grenze zwischen Kindheit und Geschlechtsreife im Märchen (sprich Zaubermärchen) als sehr schmal betrachten,⁷⁹ was im pädagogischen Warnmärchen nicht der Fall ist.

Diejenigen Märchen, die Kinder als Protagonisten vorführen, sind im doppelten Sinne pädagogisch: erstens dadurch, dass der Erzähler mit seiner Geschichte in gewissem Sinne die kindlichen Figuren durch das Abenteuer „an der Hand führt“, und zweitens dadurch, dass er dies gleichzeitig mit seinen kindlichen Adressaten tut. Kinder werden *in* den Geschichten und *mit* den Geschichten durch das Leben geführt oder pädagogisiert. Pädagogische Warnmärchen sind Erzählungen, wo nicht einmal die erste Grenze des Heranwachsenden überschritten ist. Es sind Erzählungen, in denen das Kind nie seine Kindheit verlässt. Das Kind bleibt die ganze Geschichte hindurch Kind. Nun fragt es sich, wieviele der Grimmschen Märchen die Kriterien des pädagogischen Warnmärchens erfüllen, wieviele Märchen der *Kinder- und Hausmärchen* wirkliche Kinder als Handlungsträger vorführen und schließlich, welche Grimmschen Märchen unter die Kategorie Kindermärchen subsumiert werden können.

Es wurde oben festgestellt, dass sich die Zahl der Märchen mit kindlichen Handlungsträgern in den KHM auf 21 Erzählungen (mit KHM 5 werden es 22) beläuft. Unter diesen Erzählungen gibt es einige Märchen, wo es um die Auseinandersetzung des Protagonisten mit einem dämonischen oder tierischen Wesen in Tier- oder Menschengestalt geht. In der vorliegenden Arbeit wird diesen Texten besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Zu dieser Gruppe gehört u. a. auch der eingangs behandelte Märchentyp AaTh 333 vom Rotkäppchen. Märchen, die als zentrales Schlüsselmotiv die Auseinandersetzung mit einem dämonischen Wesen aufweisen, sind von Scherf als „ausgesprochene Kindermärchen“⁸⁰ definiert worden. Nach funktionalen Gesichtspunkten⁸¹ wählt Scherf insgesamt 27 Erzähltypen aus dem internationalen Märchentypenkanon aus, die er als ausgesprochene Kindermärchen betrachtet. Das Zaubermärchen spricht Scherf als zweigliedrige Erzählung an, in deren

⁷⁸ Wie Horn bemerkt (1993: hier Sp. 1228), sei dies besonders für das Buchmärchen typisch. In der mündlichen Überlieferung käme es häufig vor, dass die Erzähler bzw. Erzählerinnen über die Reifung eines Kindes sehr ausführlich berichten. Als Beispiel führt sie eine Erzählung von einer ungarischen Märchenerzählerin vor.

⁷⁹ Horn 1993: Sp. 1228.

⁸⁰ Scherf 1987: 18.

⁸¹ Da der Typenkatalog AaTh nicht nach dem Prinzip der Funktion aufgebaut ist, führt dies dazu, dass die von Scherf 27 eben nach funktionalem Gesichtspunkt ausgewählten Erzähltypen über den ganzen Katalog verstreut zu finden sind. Dem AaTh Anordnungsprinzipien nach sind Scherfs 27 Typen deutlich voneinander abgrenzbare Erzähltypen. Näheres hierzu siehe Scherf 1987: 17–22, bes. S. 20.

erstem Teil sich die Hauptgestalten als Heranwachsende von ihren Eltern lösen, um ihren eigenen Weg zu gehen. Es gibt aber, nach Scherf, auch Zaubermärchen, in denen der zweite Teil fehle. Diese sieht er als eingliedrige Zaubermärchen oder wie er auch sagt „verkürzte“ Zaubermärchen an. Diese sogenannten verkürzten, eingliedrigen Zaubermärchenformen ließen sich nach inhaltlichen Gesichtspunkten wiederum in solche trennen, „die ebenso wie beim voll ausgebauten Zaubermärchen mit der Hochzeit des Helden oder der Heldin in einem anderen Land, jedenfalls an einem anderen Ort als dem Ausgangspunkt, dem eigenen Elternhaus, enden – und in solche, die zum eigenen Elternhaus zurückführen“.⁸² Unter Berücksichtigung tiefenpsychologischer, volkskundlicher, erzählstrukturaler und entwicklungspsychologischer Methoden untersucht Scherf diese zum Elternhaus zurückführenden Märchen, die von ihm als eigentliche Kindermärchen definiert werden. Nach Scherf spiegeln die Kindermärchen frühe Kindheitskonflikte. So gesehen geht es hier um Ablösungskonflikte, Bindungsverwandlungen, Transzendierungen und Trennungsverarbeitungen aus einer Zeit, die durch „Triangulationsprobleme“⁸³ bestimmt seien.

Interessanterweise zeigt ein Vergleich der von Scherf untersuchten 27 Erzähltypen, die er als ausgesprochene Kindermärchen ansieht, mit den 21 KHM-Nummern mit Kinderprotagonisten, dass nur acht dieser Grimmschen Märchen der Scherfschen Definition des Kindermärchens entsprechen.⁸⁴ Demnach sind folgende acht Märchen der KHM-Sammlung der Brüder Grimm als eigentliche Kindermärchen zu bezeichnen:

Hänsel und Gretel (KHM 15, AaTh 327 A),
Rotkäppchen (KHM 26, AaTh 333),
Daumesdick (KHM 37, AaTh 700),
Frau Trude (KHM 43, AaTh 334),
Von dem Machandelboom (KHM 47, AaTh 720),
Fundevogel (KHM 51, AaTh 313 A),
Die Wassernixe (KHM 79, AaTh 313 A),
Das Lämmchen und das Fischchen (KHM 141, AaTh 450).

Die Märchen *Rotkäppchen* (KHM 26), *Frau Trude* (KHM 43) und das Märchen *Der Wolf und die sieben jungen Geißlein* (KHM 5), die zu dieser Gruppe hinzugefügt werden, gehören Erzähltypen an, die hier in Anlehnung an frühere Forschung⁸⁵ als typische Warn- und Schreckmärchen angesehen werden, deren Erzählern man ganz bestimmte pädagogische Absichten unterstellen kann. Zu dieser Gruppe wird die vorliegende Arbeit auch andere „pädagogische

⁸² Scherf 1987: 18.

⁸³ Im Kindermärchen geht es Scherf nach (1987) tiefenpsychologisch gesehen vor allem darum, dass das Kind sich mit Hilfe der Vaterfigur von der Bindung zur Mutter ablösen kann.

⁸⁴ Siehe Horn 1993: Sp. 1229.

⁸⁵ So z. B. Plenzat 1934/1940: 227–228, Semrau 1934/1940: 224–225, Rumpf 1989, Rumpf 1955, Dies. 1958: 76–84, Dies. 1976: 215–242, Dies. 1987: Sp. 258–266, Henssen 1953: 84–97, Kerbeltyé 1990: Sp. 617–620.

Warnmärchen“ aus der Grimmschen Sammlung, wie z. B. das oben angeführte *Hänsel und Gretel* (KHM 15) hinzufügen und auch ein paar der restierenden Erzählungen mit Kinderprotagonisten unterschiedlicher Gattungszugehörigkeit⁸⁶ in die Analyse einbeziehen:

Die sieben Raben (KHM 25, AaTh 451, ein Erlösungsmärchen),
Märchen von der Unke (KHM 105 1, AaTh 285, eine Sage mit magischem Sympathieglauben),
Das eigensinnige Kind (KHM 117, eine Toten- bzw. Kinderzuchtsage),
Der gestohlene Heller (KHM 154, eine Toten- bzw. Kinderzuchtsage),
Der alte Großvater und der Enkel (KHM 78, AaTh 980 B, ein Exempel),
Das Totenhemdchen (KHM 109, AaTh 769, ein Exempel),
Die ungleichen Kinder Evas (KHM 180, AaTh 758, eine Ätiologie),
Kinder spielen Schweineschlachten (KHM 185, Anhang Nummer 3, AaTh 2401, eine Sozialsage),
Die Sterntaler (KHM 153, ein legendenartiges Märchen), und schließlich
Endlose Erzählung (KHM 200, ein Neckmärchen).

Entstehung des pädagogischen Warnmärchens

Mithin richtet sich der Blick vorliegender Arbeit insbesondere auf Erzählungen mit einem drastisch-pädagogischen Charakter, deren Protagonisten kleine Kinder⁸⁷ sind, die wegen ihres kindlichen Ungehorsams und Eigensinnes oft schrecklichen und angsteinflößenden Begebenheiten ausgesetzt werden. Auf indirekte oder sehr direkte Weise lehren die Erzählungen, dass eine Übertretung von Verboten und eine Missachtung elterlicher Normen schlimme Folgen mit sich ziehen können. Als Prototyp eines solchen pädagogischen Warnmärchens wurde die wohlbekannte Geschichte vom Rotkäppchen gewählt. Der Vergleich der drei literarischen Varianten dieses Märchens wies drei deutlich untereinander verwandte Spielarten auf, die alle Elemente enthielten, die für das pädagogische Warnmärchen kennzeichnend sind. Daraus ergibt sich eine Trias von fundamentalen, stets sich wiederholenden Einschlügen (Themen): Verbot bzw. Warnung – Übertretung des Verbots – Strafe/Rettung. In dieser Motivem-Sequenz ist das Verbot und die Übertretung des Verbots als konstitutiv für die Handlungsführung anzusehen, denn, wie Röhrich schreibt, trägt jedes erwähnte Verbot in sich jedenfalls die Erwartung seiner Übertretung – sonst wäre es ein blindes Motiv.⁸⁸ In den pädagogischen Warnmärchen werden Triebe wie Eigensinn, Ungehorsam und Neugierde als besonders „gefährliche“ kindliche Eigenschaften angesehen, vor deren Folgen anhand von war-

⁸⁶ Die in der Aufstellung hinzugefügten Gattungsbezeichnungen übernehme ich von Horn 1993: Sp. 1229.

⁸⁷ Explizit formulierte Altersangaben im Märchen gehören zur Seltenheit. Nach Röllekes Erstellung (1989) der Altersangaben in den KHM der Brüder Grimm, seien die Jungen dort 8, 9, 14, oder 16 Jahre, die Mädchen 3, 12, 14 und häufig 15 Jahre.

⁸⁸ Röhrich 1976: 128.

nenden und meistens sehr Angst einflößenden Beispielen gewarnt werden muss. Das Übertreten von Verboten bzw. Tabus lässt sich in verschiedenen Formen der Volksdichtung beobachten, im Zaubermärchen und nicht zuletzt in der Sage. Auf die hier erstellten Hypothesen um die Entstehung des pädagogischen Warnmärchens aus dem Kinderschreck und dessen Zusammenhang mit den Moralischen Geschichten der Aufklärung lassen sich Max Lüthi's⁸⁹ Bemerkungen zur Eigenart einiger Varianten der sogenannten Blümlisalpsage⁹⁰ übertragen. Lüthi fasst die Handlungsführung dieser Sage wie folgt zusammen: „Ein Senn auf fruchtbarer Alp vergeht sich [...] Die Alp vergletschert oder wird mit Geröll überschüttet. Fakultativer Schlussteil: Man hört klagende Rufe des toten Frevlers; einige Fassungen berichten von misslingenden Erlösungsversuchen.“⁹¹

Wie in den meisten Sagen, so Lüthi, liefert der Mechanismus Frevel (Vergehen) / Strafe das Aufbauprinzip auch in diesem Sagenkreis. Dies ist ein Prinzip, das an ein ganz bestimmtes und festes „Sinn-Modell“ anknüpft, das „in unserer Vorstellung beinahe zwingend, sowohl inhaltlich als formal“⁹² ist. In manchen Sagenabläufen gebe es allerdings eine „Doppelmöglichkeit“, wie Lüthi sie nennt. Das heißt, manche Erzählungen gehen unglücklich, andere glücklich aus. Auch wenn das Erstere in den meisten Sagen nach dem oben genannten Sinn-Modell Frevel/Strafe eher die Regel ist. Oder, wie Lüthi schreibt, die Bestrafung in Erzählungen, in deren ersten Teil ein Vergehen begangen wird, folgt „ganz von selber“. In anderen Fällen, wo Vergehen mit Vergeben oder Unglück mit Rettung z. B. verknüpft wird, müsse dies mithilfe einer auf künstliche Art gestalteten „Brücke“ erst ermöglicht werden.⁹³ Alle diese Sagentypen sind Lüthi zufolge deutlich lehrhaft und sie „scheinen darauf zu zielen, das Verhalten der Hörer und auch schon der Erzähler selber zu beeinflussen, man kann sie Warnsagen nennen.“⁹⁴

Das pädagogische Warnmärchen und seine Spielarten folgen einem ähnlichen logischen Ablaufmodell des Geschehens. Das Vergehen der kindlichen Protagonisten ist auf das (pessimistische) Sinn-Modell des Kinderschrecks zurückzuführen, das aus den Elementen Übertreten eines Verbotes und der Strafe besteht. In diesem Modell spielt sicherlich auch der Konflikt zwischen dem Verbot und dessen Übertretung eine Rolle, der nach Röhrich auf die Neigung, die elementare Lust, jenes Verbotene zu tun, zurückgehe.⁹⁵

⁸⁹ Lüthi 1980: 229–243.

⁹⁰ Eine Variante dieser Sage ist auch in Grimms *Deutsche Sagen* als Nr. 93. „Blümelisalp“ vorhanden. Siehe Grimm/Uther 1993 Bd. 1: 113.

⁹¹ Lüthi 1980: 229.

⁹² Lüthi 1980: 231.

⁹³ Lüthi 1980: 231.

⁹⁴ Lüthi 1980: 231.

⁹⁵ Röhrich 1976: 127. Zur Funktion des Ungehorsams in verschiedenen Gattungen der Volkserzählungen siehe auch Horn 1987: Sp. 896–903, hier Sp. 901: „Erziehungsfabeln, Warnsagen und Schreckmärchen mahnen Kinder zu G. [Gehorsam] und beschreiben die Gefahren des U.s [Ungehorsams] in grellen Farben: Wölfe fressen, Hexen verbrennen, Kornweiber erwürgen, das ‚blutige Knie‘ oder der ‚schwarze Mann‘ holen die ungehorsamen Kinder.“

Die Kinderprotagonisten der pädagogischen Warnmärchen müssen infolge ihrer kindlichen „Lust“, den (elterlichen) Verboten und (elterlichen) Ermahnungen zu trotzen, oftmals schlimme Strafen erleiden, die darin bestehen können, dass sie mit irgendeiner Körperverletzung davon kommen oder aber, wie es in manchen Varianten häufig geschieht, auf grausamste Art sterben. Das pädagogische Warnmärchen kennt, wie das Beispiel vom Rotkäppchen zeigt, aber auch den versöhnlichen, glücklich endenden Schluss. Die Wendung zum Guten, „das selbstverständliche Wunder“ ist aber streng genommen in der Strukturformel Verbot – Übertretung des Verbots ein Fremdkörper und gehört mehr zum Reich des Wunderbaren. Damit ist gleich auf die von Lüthi als „Doppelmöglichkeit“ des Erzählschemas benannte und auf seinen Begriff der „Brücke“ als Voraussetzung des Hin und Her von Unglück/Glück hingewiesen. Im Falle des pädagogischen Warnmärchens, das dem Sinn-Modell des Kinderschrecks nach schlecht enden müsste, spielt das Märchen, das vor allem seinem Glück nach definiert wird⁹⁶, die Rolle dieser Brücke.

Die Hervorhebung des Rotkäppchenmärchens als Prototyp für ein pädagogisches Warnmärchen und der Ausgangspunkt der Untersuchung in eben diesem Märchen bedeutet also nicht, dass andere Erzählungen der Grimmschen Märchensammlung, die als ausgesprochene pädagogische Warnmärchen betrachtet werden können, automatisch und in demselben Maße durchgehend die gleichen Elemente aufweisen müssen. Es scheint hier berechtigt von einer abnehmenden Anzahl von Kriterien oder Elementen zu sprechen, wobei manche in einigen Erzählungen deutlicher hervortreten als in anderen, so dass man unter der Gruppe pädagogische Warnmärchen auch von „Mischtypen“⁹⁷ reden könnte. Als solchen Mischtypus ist z. B. das Märchen *Hänsel und Gretel* (KHM 15) anzusehen. Es wird in dieser Arbeit als pädagogisches Warnmärchen betrachtet, obwohl es von der Struktur ‚Verbot bzw. Warnung – Übertretung des Verbots – Strafe/Rettung‘ des pädagogischen Warnmärchens abweicht. Der Einbezug dieses Märchens in die Untersuchung wird aber trotzdem oder gerade durch diese seine Abweichung vom Schema berechtigt und auch interessant. *Hänsel und Gretel* (KHM 15) ist aber kein „reines“ pädagogisches Warnmärchen mehr, wie z. B. Perraults *Le petit Chaperon rouge*

⁹⁶ So bietet z. B. Bausinger (1983: 17–27, hier S. 17) eine vom Glück her bestimmte Beschreibung der Gattung Märchen, die sich mit der Vorstellung vom Glück als dauerhaftes Phänomen verbindet: „Glück, wirkliches Glück, trägt den Anschein der Dauer und erlaubt keine Änderung – deshalb ist wirkliches Glück so unwirklich. Die Gattung Märchen ist vom Glück her definiert.“

⁹⁷ Als solchen „Mischtypus“ innerhalb der von Henssen (1953: hier 95) untersuchten Gruppe von Schreckmärchen führt der Verfasser z. B. eine litauische Variante eines Schreckmärchens vom Typ 327 C an, deren Inhalt laut dem Typenverzeichnis zur litauischen Volkserzählung im Jahr 1936 von Jonas Balys wie folgt lautet: „Der Junge im Boot auf dem See. Seine Mutter trägt ihm das Essen zu und nimmt seinen Fang mit. Die Hexe lässt ihre Zunge beim Schmied glätten, um der Mutter Stimme nachahmen zu können; dann lockt sie den Jungen zu sich, steckt ihn in einen Sack und trägt ihn als Braten heim für ihre Tochter. Der Junge brät die kleine Hexe (er behauptet nicht zu wissen, wie man sich auf die Backschaufel legen soll) und versteckt sich selber in einem Baum. Die Vögel werfen Federn auf ihn herab, und der Junge fliegt gerade in dem Augenblick weg, wo die Hexe den Baum durchgenagt hat.“

und auch noch das Grimmsche *Rotkäppchen* (KHM 26). Der Einschlag des Warnens und des Verbots in *Hänsel und Gretel* (KHM 15) ist zwar nur noch implizit vorhanden, aber man kann mit Berendsohn von diesem Märchen allerdings mit Recht sagen, dass es „wohl die gelungenste Umbildung einer alten unheimlichen Erzählung“⁹⁸ ist. Trotz einer relativ großen Variation innerhalb der ganzen Erzählgruppe des pädagogischen Warnmärchens als solcher kann man das Gemeinsame aus ihnen hindurchschimmern sehen: Ein kleines Kind, Mädchen oder Junge, begibt sich ungehorsam und neugierig, die elterlichen Warnungen und Verbote in den Wind schlagend, in die fremde Welt. Es wird mit Gefahren konfrontiert, von denen manchmal schon in der Warnung die Rede war. Entweder kommt es aus dem Abenteuer mit dem Leben davon, und kehrt glücklich ins Elternhaus zurück, oder es bleibt in der Gewalt des Fremden, fällt dort verschiedenen Krankheiten oder sogar dem Tod anheim. Parallel mit diesem einfachen Schema läuft der Schrecken, der als das eigentliche und ursprünglichste Bindeglied im pädagogischen Märchen angesehen wird.

Die Bezeichnung pädagogisches Warnmärchen ist sehr weit und wird allen hier zu untersuchenden Geschichten als übergreifende Gattungsbenennung zugeschrieben, und das geschieht abgesehen davon, ob es sich um eine moralisch-pädagogische Beispielgeschichte der Aufklärung, um ein Kindermärchen der Romantik oder um einen aus vorbürgerlicher Aberglaubensvorstellung hervorgehenden, primitiven Kinderschreck handelt. Vor der Beschreibung des Arbeitsmaterials werden die Texte anhand eines stark vereinfachten Schemas dargestellt.

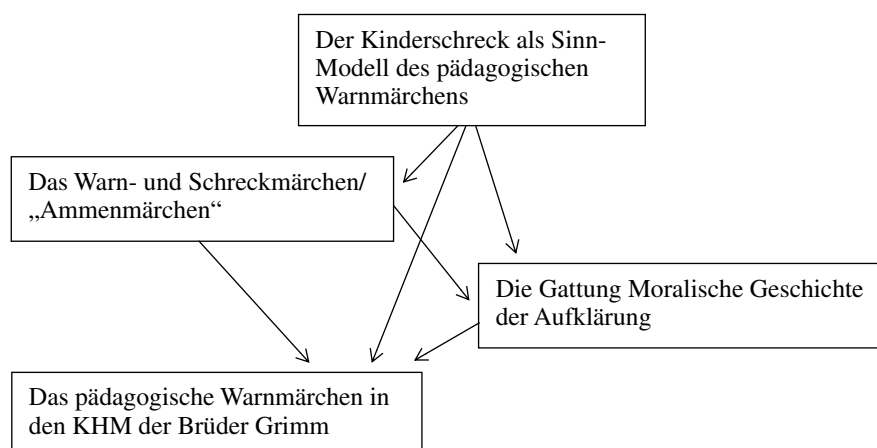
Die Hauptthese dieser Arbeit zielt darauf, dass ein genetischer und inhaltlicher Zusammenhang besteht zwischen:

1. dem Kinderschreck, d. h. den Zeugnissen alter Aberglaubensvorstellungen eines vorliterarischen und vorbürgerlichen Zeitalters; **2.** dem älteren Warn- und Schreckmärchen, so wie man dies z. B. bei Charles Perrault findet; **3.** den Moralischen Geschichten der Aufklärung; **4.** dem Kindermärchen der Romantik, bzw. dem Warn- und Schreckmärchen, so wie in der Sammlung *Kinder- und Hausmärchen* der Brüder Grimm.

Allerdings mahnt die Quellenlage an einem bestimmten Punkt zur Vorsicht. Die Zeugnisse einer vorliterarischen Pädagogik sind aus höchst natürlichen Gründen weniger konkret und weniger leicht zugänglich als die der Aufklärung oder der Romantik, die beide handfeste literarische Quellen zu unserer Verfügung stellen. Der Zusammenhang zwischen diesen Texten ist verhältnismäßig wenig sowohl von Seiten der Märchenforschung als auch von der Kinder- und Jugendliteraturforschung untersucht worden. Den Zusammenhang vom Kinderschreck und Warnmärchen bzw. Kindermärchen berührt z. B. Rumpf in ihrer Rotkäppchenuntersuchung.⁹⁹

⁹⁸ Berendsohn 1968: 117.

Um dem Leser das zentrale Erkenntnisinteresse der folgenden Diskussion anschaulich zu machen und um wichtige Überlegungen zur Frage der Abgrenzung und Eigenart des Materials zu veranschaulichen, zeigt die folgende, aus praktisch didaktischen Gründen stark vereinfachte Skizze das pädagogische Warnmärchen in seinen verschiedenen diachronen Ausprägungen:



Die Skizze verdeutlicht die Hauptthese der vorliegenden Arbeit, dass ein Zusammenhang zwischen dem Kinderschreck des vorbürgerlichen Zeitalters, dem Warn- und Schreckmärchen, den moralischen Beispielgeschichten der Aufklärung und dem Kindermärchen, so wie dieses in der Sammlung der Brüder Grimm vorliegt, besteht. Der Ursprung des Kindermärchens – das ist implizit Bestandteil der Hypothese – liegt wahrscheinlich in einem aus alter Aberglaubensvorstellung hervorgegangenen Kinderschreck.¹⁰⁰ Hiermit verbunden ist die weitere Hypothese, dass der Kinderschreck an sich, diese Reminiszenz einer frühen, noch nicht literarisierten Pädagogik, nicht nur im literarischen Kindermärchen der Romantik, sondern auch in der neu entstandenen Kinderliteraturgattung Moralische Geschichte der Aufklärung sich deutlich bemerkbar macht.

Man muss mit einer Gleichzeitigkeit oder einem Nebeneinander der hier zu besprechenden Gattungen rechnen. Im Großen und Ganzen liegt die Vermutung nahe, dass der Kinderschreck einer vorbürgerlichen- und vorliterarischen Ära als Ursprung des pädagogischen Warnmärchens zu betrachten ist.

⁹⁹ Rumpf 1989. Ansatzweise und eher indirekt ist auf dem Zusammenhang z. B. Henssen 1953: 91, ferner Rumpf 1955: 13 verwiesen. Darüber hinaus macht Richter (1987: bes. S. 83–87) im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur der Aufklärung die wichtige Beobachtung von einem sich wandelnden Bild des Schreckens im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur im Zeitalter der Aufklärung, indem er darauf hinweist, dass die Kinderschreckfiguren der alten Gesellschaft im „hellen Licht der Aufklärung verblassen“ (hier S. 83).

¹⁰⁰ So auch schon Rumpf 1989: 99.



Abb. 5. a–b. Kinderschreckfiguren. Nach Vagné ohne Druckjahr.

Der Kinderschreck als Sinn-Modell

In der Erziehungspraxis der vorbürgerlichen Gesellschaft füllte die Kinderschrecktradition eine wichtige norm- und regelstiftende Funktion.¹⁰¹ Praktisch jedes Handeln des Kindes war mit irgendeiner Drohung und Kinderschreck verbunden. Das Übertreten von Verboten führte immer eine Art von Strafe mit sich, wie Tillhagen hervorhebt.¹⁰² Der Beweggrund dazu lag damals wie heute in einem natürlichen Instinkt, kleine Kinder vor Gefahren zu schützen, von denen ihr Leben draußen wie drinnen umgeben war. Es ging aber auch darum, ihnen diejenigen Verhaltensregeln und Normen, die in der Gesellschaft vorherrschend waren, einzuprägen. Viele Orte in der Natur waren direkt mit lebensbedrohlichen Gefahren verknüpft, wie der Wald, die Felder und die Wiesen und natürlich auch das Wasser und waren aus diesem Grund mit Verboten verbunden. Nach alten Aberglaubensvorstellungen wurden manche dieser Orte zudem mit verschiedenen Naturdämonen einer supranormalen Welt in Verbindung gebracht. Es konnte sich dabei um Phänomene handeln, die, besonders nachdem ihre Existenz für die Erwachsenen zweifelhaft geworden war, für die Kindererziehung umfunktioniert und so zu Angst einjagenden

¹⁰¹ Zur Praxis der Kindererziehung in älteren Zeiten siehe z. B. Ranke 1931/1932: 1366ff, Tillhagen 1983: 314–358, Rumpf 1989: 100ff.

¹⁰² Siehe Tillhagen 1983: 337: „Gränserna för vad barnet fick eller inte fick göra var praktiskt taget alltid utstakade av hot och skrämnel. Överskreds de, blev den självklara följden någon form av aga eller straff.“



Abb. 6. a–b. Kinderschreckfiguren. Nach Adhémar 1968.

Kinderschreckfiguren verwandelt wurden. Aus diesem Grund sind die Warnungen und Verbote in alter Zeit mit tief beängstigenden Figuren, manchmal auch rein metaphysischen Bildern des Schreckens in Form von kinderfressenden und/oder kinderraubenden Hexen, Werwölfen und Wölfen, Butzenberchten, Gespenstern, oder mit dem Schwarzen Mann etc. verbunden. Dieses breite Spektrum von Kinderschreckfiguren weist auf ihre weitverbreitete Tradition hin.¹⁰³ Die hier genannte Butzenbercht führt die Gedanken zu einem anderen mit dem Kinderschreck nahe verwandten Traditionskomplex, nämlich zu den Spinnstubenfrauen. In ihrem Aufsatz *Spinnstubenfrauen, Kinderschreckgestalten und Frau Perchta* aus dem Jahr 1976 untersucht Rumpf die Herkunft und Bedeutung der Percht bzw. Bercht als Spinnstubenfrau. Genau wie die Kinderschreckfiguren spielt die Spinnstubenfrau vor allem die Rolle einer strafenden Kontrollinstanz und wird so zu einer Art Schreckfigur, „die nach dem Rechten sieht und die Faulen und Säumigen bestraft oder diejenigen, die das Arbeitsverbot an Feiertagen oder Festtagen missachten“¹⁰⁴. Rumpfs Interpretation der in ganz Europa vorkommenden Spinnstubenfrauen-tradition gibt einen Einblick in die Namensgebung, die Funktion, den Zeitpunkt ihres Auftretens und schließlich auch in die Vorstellung ihres Aussehens. Im Blick auf die eben angesprochene Kontrollfunktion fällt die völlige

¹⁰³ Siehe hierzu Ranke 1931/1932: 1366ff, Kvideland 1976: 233–254.

¹⁰⁴ Rumpf 1976: 218.

Übereinstimmung mit der Kinderschrecktradition auf. In beiden Traditionssphären scheint sie außerdem mit der schreckeinjagenden Beschreibung des Aussehens der Gestalten Hand in Hand zu gehen. „Die Spinnstubenfrauen sind hässliche alte Weiber mit einer langen Nase, wirren Haaren und zerlumpter Kleidung, so wie man sich Hexen vorstellt. Perchta, Stampa, Frau Holle und die Strägele der Schweiz treten zur gleichen Zeit auf, haben dieselben Kontrollfunktionen und sind in ihrem Aussehen in den hier angeführten Sagen- und Brauchtumsschilderungen mit den Spinnstubenfrauen identisch.“¹⁰⁵ Im Hinblick auf die als Butzenbercht genannte Kinderschreckfigur ist die bei Rumpf beschriebene Spinnstubenfrau namens Berchta/Perchta von besonderem Interesse. Belege für Berchta in der Rolle der Spinnstubenfrau sind nämlich jüngeren Datums als Berchta als Kinderschreck.¹⁰⁶ Rumpf weist darauf hin, dass Gestalten, mit denen man Kinder erschreckt und die Bercht heißen, so früh wie im 16. Jahrhundert erwähnt werden. Rumpf schreibt: „Von Franck erfahren wir vom „Pan der Gott, der die Leute fürchtig macht, den die Kinder Bockelmann oder Bercht nennen“. Martin Crusius erwähnt die eysene Bertha, fera Berta, Bildaberta oder Wildaberta, mit der die Mütter die Kinder zum Schweigen bringen.“¹⁰⁷ In einer von Rumpf herangezogenen Quelle wird die strafende Schreckgestalt Frau Perch wie folgt beschrieben: „Sie ist eine große Frau, hat Haare von Flachs und trägt ein langes weißes Kleid. Die kleinen Mädchen müssen ihre Spielsachen in Ordnung gehalten und auf den Boden gebracht haben. Im Salzburgerischen hat die Spinnstubenfrau Percht eine lange Nase und verworrene Haare.“¹⁰⁸ Der älteste schriftliche Beleg, wo Berchta (manchmal auch Stempa genannt) in ihrer Rolle als Kinderschreckfigur auftaucht, geht bis zum Mittelalter zurück. Es ist ein mittelhochdeutsches Gedicht aus dem Jahr 1393 mit dem Titel *Berchten mit der langen nās*. Ein Vater droht dort seinem Kind, das nicht essen will, mit den bösen Strafen der Schreckgestalt Berchta:

¹⁰⁵ Rumpf 1976: 240f.

¹⁰⁶ Vgl. hierzu auch Tatar 1987: Kap. 5, hier bes. S. 106–114. Perraults Märchensammlung wurde vor allem unter dem Titel „Geschichten von der Mutter Gans“ bekannt. Nun zieht Tatar eine Parallele von der Erzählerfigur Madame l’Oye, die, nach der französischen Überlieferung auf eine Königin namens Berthe zurückgehe, zu den deutschen Spinnstubenfrauen Berchta und Frau Holle: „It is not wholly improbable that ma mère l’oye has something to do with a French queen named Berthe, who is often represented in legends telling tales to children. That queen, endowed either with one large foot or two oversized feet (depending on the source), has also been identified as the model for a number of church statues of *la reine pédaque* (from the term *la reine pied-d’oie* or *regina pede aucae*, meaning „the goose-footed queen“). [...] The German counterpart of France’s Queen Berthe is the mythological figure Berchta or Perchta, a close cousin of Holda and Frau Holle.“ (S. 107). Obwohl ein wenig spekulativ, scheint der Vergleich zwischen der französischen mythologischen Figur Berthe, die vor allem seit dem Titel zu Perraults Sammlung mit „Märchen“-spinnenden Erzählerinnen identifiziert wird, mit einer als Kinderschreckfigur benutzten Spinnstubenfrau wie Berchta, aufschlussreich, wenn nicht sogar reizend: Denn so wäre eine Kinderschreckfigur durch die künstlerische Metamorphose selbst in die Rolle der Erzählerin geschlüpft, wo sie nun den Kindern warnende Schreckgeschichten erzählt, in denen sie selbst die Hauptrolle spielt.

¹⁰⁷ Rumpf 1976: 220.

¹⁰⁸ Rumpf 1976: 219.

„nu merket reht waz iu sage:
 nâch wihennacht am zwelften tage,
 (got gab daz er uns gedihe)
 dô man ezzen solt ze nahte
 und man ze tische brâhte,
 allez daz man eszen solde,
 swaz der wirt geben wolde,
 dô sprach er zem gesinde
 und zuo sine selbes kinde:
 ‚eszet hînte fast durch mîn bete‘,
 ‚daz iuch diu Stempe (Berchte[n]) nicht entrete!‘
 daz Kintlin do von fohrten az,
 ez sprach: ‚veterlin, waz ist daz‘,
 ‚daz du die stempen (Berchten) nennest?‘
 ‚der vater sprach: ‚daz sag ich dir‘,
 ‚du solt ez wol gelouben mir‘,
 ‚ez ist so griuwelfich getân‘
 ‚daz ich dir’s nicht gesagen kann‘;
 ‚wan swer des vergizzet‘,
 ‚uf den kumt ez und tritt in.‘“¹⁰⁹

Die Strafen der Frau Bercht können mitunter auch darauf hinauslaufen, dass sie dem Kind den Bauch aufschneidet. Vielleicht ist es auch kein Zufall, dass dieses sogenannte Gastrotomiemotiv¹¹⁰ ausgerechnet in zwei der hier zu untersuchenden pädagogischen Warnmärchen auftaucht, nämlich in *Rotkäppchen* (KHM 26) und in *Der Wolf und die sieben jungen Geißlein* (KHM 5). In beiden Märchen hat das Motiv allerdings eine Art Verschiebung durchgemacht, denn nicht dem ‚Kind‘ wird der Bauch aufgeschlitzt, sondern dem Wolf.

Das schreckeinjagende und furchteinflößende Aussehen der Frau Berchta hat sich im Laufe der langen Erzählüberlieferung auch in die Bildtradition übertragen, was an sich schon dafür spricht, dass die Kinderschrecktradition als solche weit verbreitet gewesen sein muss. In einem von Brückner zusammengestellten Band *Populäre Druckgraphik Europas*¹¹¹ befinden sich u. a. zwei schablonenkolorierte Holzschnitte, die im letzten Drittel des 18. Jhs. in Augsburg gedruckt worden sind. Auf dem einen ist die weibliche Kinderschreckfigur „Butzen-Bercht“ portraitiert (Abb. 3. S. 37), auf dem anderen ihr männliches Pendant, der „Kinder-fresser“ (Abb. 2. S. 36). Der Verlag Albrecht Schmidt habe ganze Folgen von ähnlichen Holzschnitten mit Butzenbercht und Kinderfresser-Motiven aufgelegt und so, wie Brückner schreibt, „Figuren des 16. Jahrhundert in primitiver Gestalt des 17. für Kinder und Landleute im dritten Viertel des 18. verkauft.“¹¹² Die Bilder sprechen eine deutliche Sprache: hier werden Kinder geschreckt. Die Butzen-Bercht ist mit all den für sie charakteristischen Merkmalen versehen. Sie hat eine lange hexenähnliche, ge-

¹⁰⁹ Zitiert nach Rumpf 1976: 220f.

¹¹⁰ Siehe Rumpf 1976: 238; 240.

¹¹¹ Brückner 1975.

¹¹² Brückner 1975: 101.

bogene Nase, ihre Haare sind flachsähnlich, ihre Kleidung zerlumpt und sie trägt außerdem einen Höcker auf der Brust und auf dem Rücken. Zu beiden Illustrationen kommen Bildtexte hinzu, in denen die Schreckgestalten sich direkt den Kleinen zuwenden, um ihr Treiben mit den eigensinnigen Kindern nicht weniger schrecklich als das Bild selbst zu schildern. So droht die Butzen-Bercht:

Mum, mum mum, wo seyd ihr Kinder, wo?
Warum versteckt ihr euch, was fliehet ihr mich so?
Ich thu den Frommen nichts, die Bösen will ich plagen,
Und sie in Lech, Mägdloch, Hundsgraben, Mistgrub tragen.
Wollt ihr auch böse seyn, faullenzen und nichts thun,
Grumpfig und muffig seyn, als wie ein pffpffigs Huhn,
Nichts lernen in der Schul, nichts nähen oder spinnen,
Nichts betten und aufstehn, so sollt ihr nicht entrinnen
Meim alten Besenstiel, der Peitschen und der Ruth,
Womit ich schlagen will euch bis aufs rothe Blut:
Ich will euch Händ und Füß kreuzweiß zusammenbinden,
Und werfen in den Koth, auch will ich euch anzünden
Euer Zöpf und Haar, das Gesicht zerkratzen, und die Nas
Abschneiden, und euch brav zerzaussen: über das
All euer Dockenwerck wegnehmen, und verbrennen,
Euer schönstes Sonntagskleid verschneiden und zertrennen,

Die Gunckel will ich so einfüllen voll mit Rotz,
Dass sie recht tropfen soll, wann ihr als wie ein Klotz
Zu lang im Bette flackt und schnarcht, so will ich haspeln
Die Därme aus dem Bauch, und ihn hernach mit Raspeln
Und Hecheln füllen ein. Ich will euch in ein Haus
Zusammen sperren, wo ein Floh bald einer Maus,
Ein Laus bald einer Katz, in ihrer Größe gleichet,
Die Wantze einem Hund: Solch Ungeziefer schleicht
Zu Nacht in euer Bett, die Schlang soll Tisch-Gesell,
Der Wurm zur Kurzweil seyn: die Bänck und Tischgestell
Sind Kuh- und Ochsendreck, Geißkugeln seyn die Speisen,
Mein Rotz ist das Getränk. Wolt ihr euch nun erweisen
Zu Haus un in der Schul, gottsfürchtig, fleißig, fromm,
So komm ich Butzbercht nit, mum, mum, mum, mum, mum;
Drum seyd gehorsam, still, gesellt euch zu den Frommen,
Dass ihr nicht dörft in Korb der Butzen-Berchte kommen.¹¹³

„Butzen-Berchts“ männliches Pendant ist der „Kinder-Fresser“. Beider Ursprung ist wahrscheinlich im antiken Lamia- bzw. Kronosmotiv (Saturnmotiv¹¹⁴) nach den in der griechischen Erzählüberlieferung benannten mythologischen Gottheiten Lamia und Kronos¹¹⁵ zu suchen.¹¹⁶ Es klingt kaum weniger schreckeinjagend, wenn er den Ungehorsamen wie folgt die Leviten liest:

¹¹³ Zitiert nach Brückner 1975: Bildtext zur Abbildung Nr 114.

¹¹⁴ Die Etymologie des Namens Saturnus führt vielleicht zum lat. Adj. satur ‚satt‘, siehe Stichwörter ‚saturieren‘ und ‚satt‘ in: *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*.

Still, still, und werdet fromm, ihr gar zu böse Kinder,
 Springet und brüllt nit so, als wie die dumme Kinder,
 Laßt euch was wehren doch, seydt nicht so ungehalten,
 Folgt euren Elteren, Lehrmeister und den Alten,
 Wo nit, so komm ich gar geschwind zu euch gelauffen,
 Und friss euch alle auf: Seht an den grossen Hauffen,
 So ich schon bey mir hab, die Säcke seyn gefüllet,
 Mein Korb ist starzend voll, ein Theil trag ich verhüllet
 In meinen Hosen, und ein Theil in meinen Taschen,
 Diese all hab ich geraubt, zum Fressen und zum Naschen.
 Wird mir die Zahl zu viel, dass ichs nicht kann auffressen,
 So heck ich theils in Rauch, theils pflüge ich zu pressen,
 So lang bis alles Blut aus Adern ist geflossen,
 Das sauf ich Maaß weiß aus mit meinen Hausgenossen,
 Dem WauWau und der Bercht, vil pfleg ich klein zu backen
 Zu Knöpflein oder Würst, theils aber lass ich backen,

Als wie ein Birenknopf, zum Theil thu ich verstecken
 Ins stinkend Mägdloch, Mistgrub und bey den Hecken,
 Bis mich zum Fressen mahnt mein hungeriger Magen,
 Alsdann verschlingt sie auch des Kinderfressers Kragen,
 So mache ichs auch euch, wann ihr wollt böß verbleiben,
 Faul seyn, und nichts thun, denn nur Muthwillen treiben;
 Ich steck euch in mein Sack, und beiß ab Füß und Aerme,
 Händ, Ohren, Naß und Kopf, zernage das Gedärme,
 Herz, Leber, Lung und Bauch. Wolt ihr mir gleich entfliehen,
 So hab ich strick genug, womit ich kann euch zu mir ziehen,
 Ich frage nichts darnach, ihr mögt zur Hülfe rufen
 Der Regel, Ursul, Lies, Ann, Berbel und Margrethen,
 Ich nehm euch dennoch mit, frag nichts nach eurem Klagen,
 Wann ihrs gleich zehenmal wollt eurer Mutter sagen,
 Drum seydt gehorsam, still, gesellt euch zu den Frommen,
 Daß ihr nicht dörf in Bauch des Kindleinfressers kommen.¹¹⁷

¹¹⁵ Unter den vielen Geschichten aus der griechischen Mythologie gibt es, wie Kerényi (1997) berichtet, sogenannte „Titanengeschichten“, die von den „wildem Himmelsgöttern“ (S. 23) erzählen. In der griechischen Antike wurden manche von diesen Titanengeschichten, so z. B. auch die von Kronos und von Lamia zu „Märchen, die die Ammen den Kindern erzählten, um sie zu erschrecken und gleichzeitig zu unterhalten“ (S. 36). Über Kronos wird Folgendes erzählt: „Alle seine Kinder verschlang der große Kronos sobald eines aus dem heiligen Leib der Mutter [Rhea] zu ihren Knien kam. [...] Er [Kronos] hatte von der Mutter Gaia und von seinem Vater, dem gestirnten Himmel, erfahren, daß es ihm bestimmt sei, durch einen starken Sohn gestürzt zu werden. Darum war er fortwährend auf der Hut und verschlang seine Kinder.“ (S. 25). Auf Rat ihrer Eltern glückt es der Mutter, Rhea, ihren Sohn Zeus auf die Welt zu bringen. Dem Vater Kronos reicht sie, statt ihres Neugeborenen einen in Windeln gewickelten Stein, den ihr schrecklicher Mann in seinen Bauch legte (S. 25). Über die Geschichte von der weiblichen Schreckgestalt Lamia wird Folgendes erzählt: „Lamia war eine Königin und herrschte in Libyen. [...] Zeus liebte sie – denn sie war schön – und zeugte mir ihr Kinder. Diese fielen der Eifersucht der Hera zum Opfer. Seitdem ist die Lamia vor Kummer hässlich und raubt aus Neid den anderen Müttern ihre Kinder. Sie ist imstande, ihre Augen herauszunehmen, damit sie immer wachen, auch wenn die Lamia selbst schläft. Und sie kann sich in alle Gestalten verwandeln. Gelingt es aber, sie gefangenzunehmen, so können die geraubten Kinder aus dem Bauch der Lamia lebendig hervorgezogen werden.“ (S. 36f.)

¹¹⁶ So auch Brückner (1975: 207) in seinem Kommentar zu den Abbildungen 113/114, ferner Rumpf 1989: 100f.

¹¹⁷ Zitiert nach Brückner 1975: Bildtext zur Abbildung Nr. 113.

Hier verschlingt der riesenhafte Kinder-Fresser das eine Kind nach dem anderen und gleicht darin sowohl der mythologischen Kronosgestalt, dem Perraultschen Menschenfresser im Märchen von dem kleinen *Däumling* wie auch dem einsamen Wolf im *Rotkäppchen* (KHM 26). Nach Berchta-ähnlichen Frauen braucht man auch nicht lange in den Märchen zu fahnden. Man findet sie im Grimmschen Märchen wie z. B. *Hänsel und Gretel* (KHM 15), *Frau Trude*¹¹⁸ (KHM 43) und in *Frau Holle*¹¹⁹ (KHM 24). Obwohl die allermeisten Kinderschreckfiguren von Natur aus böse sind, und dieses im Grunde mit ihrer erzieherischen Funktion zusammenhängt, enthalten sie manchmal noch die Möglichkeit des Glücks, so dass nur die Bösen bestraft und die Guten belohnt werden.¹²⁰ Nicht selten treten weibliche und männliche Kinderschreckfiguren zusammen auf. So ist z. B. das Menschenfresserpaar in Perraults *Der kleine Däumling* ein echtes Paar und sogar mit eigenen Kindern.

In einer schwedischen Variante des *Hänsel und Gretel*-Märchens wohnt die kinderfressende Hexe zusammen mit ihrem kinderfressenden Mann in einem Haus mit einem wurstbedeckten Dach.¹²¹ Ein französischsprachiges illustriertes Lesebuch für kleine Kinder mit dem Titel *Le Père Fouettard* führt den jungen Lesern vor, was Herr und Frau Fouettard (zu ‚fouet‘, Peitsche) mit den ungehorsamen Kindern machen. Sie sind wie erwartet großnäsiger dargestellt und treten beide mit Peitschen auf. Zu Herrn Fouettards Attributen gehört außerdem der Rückenkorb, in den der Kinderschreck die bösen Kinder steckt. In Form des Korbes oder Sackes¹²² kehrt dieses Strafwerkzeug in der Kinderschrecktradition immer wieder als wichtiges Attribut der Schreckgestalten auf. Von dort ist der Weg zum Bauch des Wolfes, in den Rotkäppchen, die Oma und die kleinen Zicklein landeten, nicht weit.

Zusammenfassend kann man die hier dargestellte Kinderschrecktradition als eine rohe und aber gleichzeitig die (kindliche) Phantasie befördernde Frühform einer vorbürgerlichen Pädagogik beschreiben. Laut Kvideland handelt es sich beim Kinderschreck um einen Sozialisierungsprozess, der mehrere Ebenen in sich einschließt: „Das Kind soll nicht nur lernen, seine physische Umwelt zu beherrschen, sondern auch die Regeln und die Normen, die das kulturelle Muster ausmachen.“¹²³ Um dem Kind auch die kulturellen Normen und Regeln beizubringen, reichte es nicht nur, seine physische Umwelt unter Kontrolle zu halten. Auch die kindliche Psyche, das Kind selbst mit seinen typischen kindlichen Eigenschaften wie Eigensinn, Ungehorsam und Neugier, musste gezähmt werden, damit es nicht ganz und gar „außer Rand und Band“ geriete.

¹¹⁸ Zu Frau Trude als Spinnstubenfrau siehe Rumpf 1976: 225f.

¹¹⁹ Zu Frau Holle als Spinnstubenfrau siehe Rumpf 1976: 223.

¹²⁰ Dies wird deutlich im *Frau Holle* Märchen (KHM 24) illustriert, siehe Grimm/Uther 1996 Bd. 1.

¹²¹ Liungman 1950 II: S. V.

¹²² Auch die Spinnstubenfrauen treten manchmal mit einem Sack auf, siehe hierzu Rumpf 1976: 222.

¹²³ Kvideland 1976: 233–254, hier 234: „Barnet skal læra å meistra den fysiske omverda og det skal læra dei reglar og normer som utgjer det kulturelle mønsteret.“

Die Literarisierung der Kinderschrecktradition

Als erster hat m. E. Charles Perrault mit seiner Sammlung *Histoires ou contes du temps passé* 1697 den Kinderschreck literarisiert. Mit seiner berühmt gewordenen Rotkäppchenerzählung versteht es sich von selbst, dass sein Name in der Skizze eng mit der Literarisierung der Kinderschrecktradition in Verbindung gebracht wird. Insofern könnte man behaupten, dass er nicht nur das erste moderne Warnmärchen geschrieben hat, sondern, dass mit seiner Rotkäppchenbearbeitung auch die erste literarische Gattung für das Kind entstanden ist. Ob dem Dichter dabei eine mündliche Vorlage gedient hat oder nicht, und wenn, welcher Art seine Vorlage war, mag dahingestellt bleiben.¹²⁴ Auf der Skizze steht Perrault als Vermittlungsglied zwischen dem Kinderschreck einer ursprünglich mündlichen und primitiven Periode einerseits und den schriftlich tradierten moralisch-pädagogischen Beispielgeschichten der Aufklärung und den späteren pädagogischen Warnmärchen der Brüder Grimm andererseits.

Die Moralische Geschichte der Aufklärung

Mit der Aufklärung setzt eine neue bürgerliche pädagogische Bewegung ein, die das kleine Kind anhand neuer Erziehungsmethoden für das Erwachsenenleben vorzubereiten versucht. Diese Bewegung ist unter den Namen Philanthropismus bekannt geworden, deren Anhänger sich Philanthropisten, oder die neuen Menschen- und Kinderfreunde nannten. Obwohl diese danach strebten das sogenannte Rousseausche Freiheitsevangelium mit dem aufklärerischen Nützlichkeitsgedanken zu vereinen, münden ihre Bestrebungen häufiger in einer äußerst auktoritären Didaktik, die das Kind in das Normensystem eines – zwar gebildeten und wohlmeinenden – Hausvaters zwingen will. Als Prototyp der aus dieser pädagogischen Richtung entstandenen Kinderliteratur figuriert in der Skizze Johann Baptist Stobls Sammlung *Unglücksgeschichten zur Warnung für die unerfahrene Jugend* von 1788.¹²⁵ Obwohl der Verfasser Strobl und andere mit ihm aus rein prinzipiellen und philosophischen Gründen den Schrecken bzw. den Kinderschreck als ein ungeeignetes Erziehungsmittel betrachten, rücken sie in der Realität ihren verpönten Vorgängern wieder näher. Kindliche Neugier und Phantasie sind laut diesem Erziehungsprogramm nicht gern gesehen, und deshalb müssen die Kinder lernen sie zu beherrschen. Das philanthropistische Erziehungsprogramm entwirft dabei ein Bild von einem aufgeklärten und völlig kontrollierten Idealkind, das sich selbst und dem Kindsein gegenüber letztendlich fremd bleibt, und wo Kindheit mit großer Gefahr verknüpft erscheint.

¹²⁴ Siehe Rumpf 1989.

¹²⁵ Siehe Kap. 4.

Das hybride Kindermärchen

Mit ganz so strengen Absichten arbeiten die Brüder Jacob und Wilhelm Grimm vielleicht nicht, wenn sie Märchen für die Sammlung *Kinder- und Hausmärchen* bearbeiten. Es geschieht auf jeden Fall bei ihnen nicht so explizit, obwohl man bei ihren pädagogischen Warnmärchen den Eindruck bekommt, dass es vor allem um die Sozialisierung des kleinen Kindes geht, um dieses reibungslos in die Erwachsenenwelt hinüberzuführen. Die gesellschaftlichen Implikationen dieses Erziehungsideals werden in vorliegender Arbeit später noch erörtert. Wie ein Echo hallen auch bei den Brüdern Grimm Erziehungsmethoden aus vergangener vorliterarischer Zeit wider. In ihren Kindermärchen, d. h. in Erzählungen für Kinder mit Kinderprotagonisten, sind weiterhin der Schrecken und die Angst wichtige Erzählkomponenten, mit deren Hilfe das Kind vor den Gefahren des Lebens gewarnt wird. Auch kehren Angst einjagende Gestalten wie Hexen und Wölfe wieder, um noch einmal den Kindern die Notwendigkeit von Familiendisziplin und strengem Gehorsam einzuprägen. Diese Mischung von althergebrachten primitiven Schreckmethoden mit neuen, kleinbürgerlich-biedermeierlichen Familienidealen ergibt ein komplexes, aber desto interessanteres Bild, das den modernen Märchenforscher zu neuen Erwägungen herausfordert. Zum Schluss sammeln sich die bisherigen Fäden der vorliegenden Untersuchung in eine Art Klimax, in der man die verschiedenen Etappen des pädagogischen Warnmärchens auch in den hier zu untersuchenden Kindermärchen der Brüder Grimm – wenigstens als Derivate und mehr oder weniger deutliche Spiegelungen – ablesen kann. Dieses Verhältnis lässt sich schematisch so darstellen:

Typ A 1+2 (nach dem Warn- und Schreckmärchentyp)	Typ B (nach dem Typ der Moralischen Geschichten)
A 1. (mit schlechtem Ausgang) KHM 43 <i>Frau Trude</i>	B (mit schlechtem Ausgang) KHM 117 <i>Das eigensinnige Kind</i>
A 2. (mit glücklichem Ausgang) KHM 26 <i>Rotkäppchen</i> KHM 5 <i>Der Wolf und die sieben jungen Geißlein</i> KHM 15 <i>Hänsel und Gretel</i>	KHM 22 <i>Wie Kinder Schlachtens mit einander gespielt haben</i>

Aus der Skizze, die die Hypothese der Arbeit beleuchtet, geht hervor, dass das pädagogische Warnmärchen, wie man es in der Grimm-Sammlung findet, als eine Art Hybride der oben beschriebenen Gattungen Kinderschreck, Warn- und Schreckmärchen und Moralischer Geschichte für Kinder der Aufklärung bezeichnet werden kann.

Die schematische Aufstellung zeigt, welche pädagogischen Warnmärchen in den *Kinder- und Hausmärchen* der Brüder Grimm näher untersucht werden sollen. Daraus ist auch abzulesen, dass sich diese Geschichten je nachdem, ob sie dem Warn- und Schreckmärchen oder den Moralischen Geschichten zuzu-

ordnen sind, in zwei Typen – Typ A bzw. Typ B – aufteilen lassen. Die Einbeziehung des Lüthischen Prinzips der Doppelmöglichkeit ergibt eine weitere Verzweigung des Typs A, des sogenannten Warn- und Schreckmärchentyps in jeweils zwei Gruppen. Die als A 1 genannte Gruppe führt diejenigen KHM-Geschichten auf, die, wie das ursprüngliche Warn- und Schreckmärchen schlecht enden, während die A 2-Gruppe diejenigen Geschichten nennt, die das dem eigentlichen Märchen eigene glückliche Ende aufweisen. Diese Geschichten, die heute als Kindermärchen rezipiert werden, sind in Hinblick auf die Entwicklung des pädagogischen Warnmärchens späte Erscheinungen. Deren glückliches Ende ist dem Sinn-Modell des pädagogischen Warnmärchens nach als sinnwidrig zu bezeichnen. Als Erklärung dieser glücklich endenden Form des pädagogischen Warnmärchens wurde der Begriff der Brücke angeführt, der mit dem Prinzip der Doppelmöglichkeit zusammenhängt. Die Rolle dieser Brücke ist dem Zaubermärchen, dem eigentlichen Märchen zuzusprechen, das, wie oben bemerkt, dem Glück nach definiert wird. Der zweite Typ „nach den Moralischen Geschichten“, als Typ B auf dem Schema bezeichnet, steht dem schlecht endenden Typ A 1 sehr nahe. Beide repräsentieren das pädagogische Warnmärchen in seiner ursprünglichsten Form, nämlich mit einem tragischen Ende. Die dem Typ A 2 (d. h. mit dem glücklichen Ende) zugehörigen KHM-Märchen enthalten zwar Elemente von diesen beiden Typen, aber sie sind auf eine märchentypische Art mehr auf das Spiel hin ausgerichtet. Man könnte es auch so ausdrücken, dass sie mit dem Ernst der Warnungen spielerischer umgehen.

Die folgende Analyse des pädagogischen Warnmärchens wird auf den darin ständig wiederkehrenden Schrecken, auf seine unterschiedlichen Spielarten aufmerksam machen. Es geht hier um Erzählungen, in denen sich die Erzähler wie auf einer Schaukel hin und her zu bewegen scheinen; auf der einen Seite kippen sie mit ihrer Moral die Kinderhelden anhand des Schreckens und der Angst in einen grausamen Tod, auf der anderen Seite gewinnt die spielerische Gestaltung des Schreckens über die Moral, so dass das Bild des Schreckens einmal von der Realistik, ein andermal von der Phantasie seine Prägung erfährt.

Das pädagogische Warnmärchen der Brüder Grimm

Analysemodell

Bei der Analyse der pädagogischen Warnmärchen geht es in erster Linie nicht um einen Versuch, diese als Erzählungen zu definieren, die einer bestimmten Untergattung des Märchens zugehören. Vielmehr soll anhand inhaltlicher und erzähltechnischer Analysen der Versuch unternommen werden, einen möglichen Weg vom vorliterarischen Kinderschreck zum literarisierten Kinderschreck, d. h. zum pädagogischen Warnmärchen hin exemplarisch nachzuzeichnen, um zu zeigen, wo auf diesem Weg die unterschiedlichen Erzählungen zu verorten sind. Schließlich wird auch den Erscheinungen nachgegangen, die der Schrecken auf diesem Weg annimmt.

Demgemäß geht es im Folgenden um eine Reihe Analysen der in der Skizze angeführten Gattungen mit deren jeweils repräsentativen Erzählungen aus der Grimmschen Sammlung *Kinder- und Hausmärchen* und aus der Sammlung *Unglücksgeschichten* von Johann Baptist Strobl (Kap. 4). Dabei wird ein Beschreibungs- und Analysemodell benutzt, das aus allgemeinen erzähltechnischen Kategorien besteht:

- a. Zeit
- b. Raum
- c. Protagonisten
- d. Handlungsepisoden
- e. Erzähltechnik
- f. Polarisierende Momente

Methodisch ergibt sich aus diesen Analysekatogorien ein Modell, das vor allem auf das Prinzip textnaher Lektüre baut. Es sei auch betont, dass dabei eher eine praktische als eine theoretische Herangehensweise erfolgt, weshalb auf eine eingehendere theoretische Diskussion der verschiedenen Analysekatogorien verzichtet wird. Zu diesem Modell werden weitere Katogorien hinzugefügt wie z. B. Kontrolle, Furcht-Angst, Unglück-Glück und kindliche Eigenschaften wie Eigensinn und Neugier, die bei der Beschreibung des pädagogischen Warnmärchens von Belang sind.

Das Aufbauprinzip ‚Frevel (Vergehen) / Strafe‘ des pädagogischen Warnmärchens gründet auf einem sogenannten pessimistischen Sinn-Modell des Kinderschrecks. Manchmal aber, so wurde oben in Anlehnung an Lüthi gesagt, kann das daraus hervorgehende mehr oder weniger als zwingend zu be-

zeichnende unglückliche Ende durch die sogenannte Doppelmöglichkeit durchaus auch einen glücklichen Ausgang nehmen.

Es gibt gute Gründe hier ein ergänzendes Modell als Erklärungs- und Beschreibungsansatz des pädagogischen Warnmärchens anzuführen. Das Nebeneinanderstellen von dem Sinn-Modell ‚Frevel (Vergehen) / Strafe‘ mit dem sogenannten „Sujetmodell“ des estnischen Literatur- und Kulturwissenschaftlers Lotman weist auffallende Berührungspunkte zwischen diesen beiden Modellen auf. Ein Blick auf Lotmans Gedankengänge soll dabei helfen.

Narrative Texte haben eine Grundstruktur, die Lotman als Sujet bezeichnet. Dieses Sujet bezieht sich immer auf die globale Handlungsstruktur und nicht auf die einzelnen Motive oder Abschnitte. Bezeichnend für die Struktur narrativer Texte ist, dass sie eine bestimmte Anzahl Komponenten beinhalten:

1. ein semantisches Feld [i. e. eine erzählte Welt], das in zwei komplementäre Untermengen aufgeteilt ist; 2. eine Grenze zwischen diesen Untermengen, die unter normalen Bedingungen impermeabel ist, im vorliegenden Fall jedoch (der sujethaltige Text spricht immer von einem *vorliegenden Fall*) sich für den die Handlung tragenden Helden als permeabel erweist; 3. der die Handlung tragende Held.¹

Lotman unterscheidet zwischen narrativen d. h. sujethaften und nicht-narrativen d. h. sujetlosen Texten. Bezeichnend für die sujethaften Texte ist, dass in diesen eine Art Grenzüberschreitung vorkommt. Aufschlussreich für die hier vorzunehmende Analyse des pädagogischen Warnmärchens ist Lotmans Betonung teils der Bedeutung einer räumlichen Ordnung in narrativen Texten, teils der Bewegung des Helden zwischen den verschiedenen Teilräumen des Textes. Von den verschiedenen Personen eines Textes wird der Held von Lotman als das „bewegliche Element“ beschrieben und die anderen als „fixierte“ Personen. Bezeichnend für die letzteren ist, dass diese an ihren Umgebung/Raum gebunden sind, während dem Helden die wichtige Funktion der Bewegung von einem Raum in den anderen zukäme. Als Beispiel für diese fixierten und beweglichen Personen in einem Text führt Lotman das russische Zaubermärchen an: „So sind im russischen Zaubermärchen Vater und Brüder unbeweglich an eine Umgebung („das Haus“) gebunden, die Baba-Jaga [so heißt die menschenfressende Hexe im russ. Märchen] an eine andere („den Wald“) und der Held begibt sich von einem Bereich in den anderen.“² Diese grenzüberschreitende Bewegung des Helden ist ein notwendiges Merkmal narrativer Texte. Lotman schreibt: „Das Sujet kann [...] immer zu einer Grundepisode kontrahiert werden – dem Überqueren der grundlegenden topologischen Grenze in seiner räumlichen Struktur.“³ Von Belang für die Analysen ist Lot-

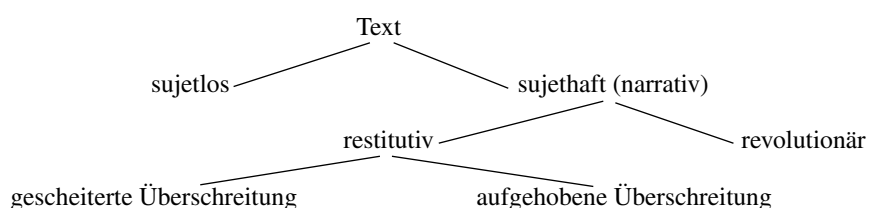
¹ Zitiert nach Martinez/Scheffel 2003: 140.

² Lotman 1974: 338–377, hier S. 347. Eine besonders eindringliche und aufschlussreiche Heldentypik gibt Lotman (1974: 200–271, hier bes. S. 206f) anhand seiner Analyse des künstlerischen Raums in Gogols Prosadichtungen. Hier stellt er den einen Heldentyp, den an einem unbeweglichen „geschlossenen“ Raum gebundenen, einem anderen Heldentyp, dem Helden des „offenen“ Raumes, gegenüber.

³ Zitiert nach Martinez/Scheffel 2003: 142.

mans Raumsemantik, d. h. seine Beschreibung der verschiedenen Bedeutungsebenen der Teilräume. Die narrativen Texte lassen sich demnach in drei verschiedene Raumgestaltungsprinzipien aufteilen, die dadurch gekennzeichnet sind, dass sie in komplementärem Gegensatz zueinander stehen. Hieraus ergeben sich komplementäre Relationen auf unterschiedliche Raumebenen verteilt: a) eine topologische Raumebene mit Oppositionen/Gegensätzen wie ‚innen vs. außen‘, ‚hoch vs. tief‘; b) diese topologischen Gegensatzpaare werden wiederum mit semantischen Oppositionen verbunden, wie z. B. ‚gut vs. böse‘. Die semantisch zu bestimmende topologische Raumordnung wird ferner durch c) topographische Gegensätze gestaltet, wie z. B. durch ‚Wald vs. Stadt/Dorf‘ oder ‚Berg vs. Tal‘.⁴

Die Ähnlichkeit des Sujetmodells mit dem oben beschriebenen Sinn-Modell leuchtet ein. Was den Einbezug von Lotmans Sujetmodell in die Analyse des pädagogischen Warnmärchens zudem sinnvoll macht, ist seine Typeneinteilung narrativer Texte. Die Unterscheidung verschiedener Erzähltypen vollzieht sich je nachdem, ob die grenzüberschreitende Bewegung des Helden a) vollzogen wird, b) scheitert oder c) vollzogen und wieder aufgehoben wird. Daraus ergibt sich folgendes Schema⁵:



Bezogen auf das Sinn-Modell ‚Frevel (Vergehen) / Strafe‘ der pädagogischen Warnmärchen ist Lotmans Schema – allerdings leicht modifiziert – gut verwendbar. Demgemäß wäre das Sujet ‚Pädagogisches Warnmärchen‘ als restitativ zu bezeichnen, denn die grenzüberschreitende Bewegung seines Helden (die z. B. durch Übertretung eines Verbots zum Ausdruck kommt) endet tragisch. In manchen Fällen aber, durch die sogenannte Doppelmöglichkeit, endet es glücklich, und in solchen Fällen könnte man also im Sinne Lotmans von einem revolutionären Typ reden.

Pädagogische Warnmärchen (das Sujet)

restitutiv (schlechtes Ende)

revolutionär (glückliches Ende)

Die Analyse des ‚pädagogischen Warnmärchens‘ setzt mit einer Auswahl Texte aus der Sammlung *Kinder- und Hausmärchen* der Brüder Grimm ein.

⁴ Nach Martinez/Scheffel 2003: 140f. Siehe auch Lotman 1974: bes. S. 349–361.

⁵ Ich übernehme diese Aufstellung von Martinez/Scheffel 2003: 142.

Darauf folgt im Kapitel 4 die Analyse einer Auswahl pädagogischer Warnmärchen aus der Sammlung *Unglücksgeschichten* des Aufklärers Johann Baptist Strobl.

Im Ganzen sind es fünf Grimm-Texte, die alle mit Ausnahme von *Wie Kinder Schlachtens mit einander gespielt haben* (KHM 22 I, II) in die letzte große Grimmausgabe von 1857 mit aufgenommen worden sind. Das Märchen von Rotkäppchen wird aus der Analyse ausgeklammert, obwohl es mit auf der Skizze unter Typ A 2 steht.⁶ Um die Analysen nachvollziehbar zu machen, werden jeder Analyse Angaben zur Quelle, zur Typennummer und auch ein Referat des Textes vorangestellt.

Der Wolf und die sieben jungen Geißlein – KHM 5 (AaTh 123)

Eine alte Geiß hat sieben Kinder.⁷ Wenn die Alte in den Wald geht, um Futter zu suchen, müssen die Kleinen alleine zuhause bleiben. Bevor die Mutter ihre Kinder verlässt, warnt sie diese vor dem Wolf, der, wie sie lehrt, sehr schlau sein könne und sich oft verstelle. Auf keinen Fall dürfen ihm die Kinder die Tür öffnen. Wenn sie es trotzdem täten, würde sie der Wolf alle mit Haut und Haar auffressen. Sie erzählt den Kindern, dass sie den Wolf an seiner rauhen Stimme und an seinen schwarzen Pfoten leicht erkennen. Die Kinder versichern der Mutter, sich schon vor dem Wolf in Acht zu nehmen, und dass diese unbesorgt in den Wald gehen könne.

Die Mutter verschwindet in den Wald und die Kinder verriegeln die Tür. Kurz danach erscheint der Wolf. Er klopft an die Tür. Die Kinder, die sich an die Warnungen der Mutter erinnern, hören gleich an der Stimme des Wolfes, dass es nicht die Mutter sein kann und lassen ihn nicht herein. Darauf verschwindet der Wolf und geht zu einem Krämer. Bei diesem besorgt er sich Kreide, um damit seine Stimme zu verstellen.

Abermals klopft er an der Tür der sieben Geißlein. Als sie nun seine Stimme hören, glauben sie, dass die Mutter zurückgekommen ist. Vorsichtshalber aber verlangen sie von ihm, die Pfote ans Fenster zu legen. Und an der schwarzen Pfote des Wolfes erkennen sie ihn wieder. Der Wolf geht zum Bäcker, der ihm Teig auf seine Pfote streicht. Damit läuft er weiter zum Müller. Als dieser sich weigert ihm Mehl auf die Pfote zu streuen, droht der Wolf ihn aufzufressen.

Mit weißer Pfote und einer mutterähnlichen Stimme kehrt der hungrige

⁶ Siehe Kap. 1.

⁷ Nach Röhrich (1990B: 13–33, hier bes. S. 23f) werden in dieser „Kinder-Warn-Erzählung“ Kinder allgemein und nicht nur junge Geißlein davor gewarnt „in Abwesenheit der Mutter die Wohnungstür zu öffnen“. Rumpf (1955 hier S. 12) sieht KHM 5 als ein besonders typisches Warnmärchen an. Aufgrund der Tiere als handelnde Personen stellt sie KHM 5 in nahe Beziehung zu der antiken Fabel vom gehorsamen Zicklein.

Wolf zur Tür der sieben Geißlein zurück. Nachdem der Wolf den Geißlein seine weiße Pfote gezeigt hat, glauben die Kinder, er sei die Mutter. Die Tür wird aufgemacht und der Wolf stürzt sich auf die Kinder und verschlingt sie alle nacheinander bis auf das siebente, das sich im Uhrkasten versteckt hatte. Dick und fett legt sich der Wolf unter einen Baum schlafen.

Die Muttergeiß kommt nach Hause. Erschrocken sieht sie die offene Tür und das große Durcheinander im Zimmer, aber keine Kinder. Sie ruft vergeblich ihre Kinder. Da hört sie plötzlich eine schwache Stimme aus dem Uhrkasten. Zusammen mit dem Jüngsten geht sie zum Baum hin, wo der Wolf nach seiner Festmahlzeit zum Ausruhen liegt. Etwas regt sich in seinem Bauch. Die Mutter schickt das Jüngste nach Schere und Nadel und der Bauch des Wolfes wird aufgeschnitten. Alle Verschlungenen werden gerettet. Der Wolfsbauch wird mit Steinen gefüllt und zugenäht. Als er aufwacht geht er zum Brunnen, um zu trinken und fällt hinein und ertrinkt. Die Geißkinder tanzen laut singend um den Brunnen herum: „Der Wolf ist tot! Der Wolf ist tot!“⁸

Zeit

Mit dem märchentypischen Anfang *Es war einmal*⁹ schlägt der Erzähler die erste Brücke, die den Zuhörer und den Leser aus der Welt der Wirklichkeit in die phantastische Welt seiner Erzählung führt. Der Zuhörer oder Leser folgt ihm über diese Brücke, die ihn sofort in eine ganz und gar unbestimmte Zeit führt, wo der Zuhörer/Leser überall und nirgends ist. Diesem ‚überall und nirgends‘ haftet eine Unbestimmtheit des Ortes und Raumes an. Wenn der Erzähler seine Zuhörer in diese unbestimmte Welt hineingenommen hat, ist es ihm geglückt einen erzählerischen Freiraum zu schaffen, wo alles möglich ist.

Mit der Eingangsformel *Es war einmal* beginnt das erzählerische Abenteuer. Es ist ein Abenteuer und ein Spiel zugleich, das sich auf der Erzählebene und der Erzähler- und Zuhörerebene abspielt; ein Spiel, das zwischen mehreren Akteuren vor sich geht, zwischen dem Erzähler und seinen Figuren einerseits und zwischen dem Erzähler und dem Leser andererseits. Im Märchen von dem *Wolf und den sieben jungen Geißlein* signalisiert die Formel *Es war einmal*, dass irgendwo irgendwann eine alte Geiß mit ihren Kindern gelebt hat, die sie *eines Tages* alleine lassen musste, um in den Wald auf Futtersuche zu gehen. Die Handlung spielt innerhalb eines Tages. Die Anfangsformel ist ein Resultat späterer Bearbeitungen der Brüder Grimm.¹⁰ KHM 5 war schon in der ersten Ausgabe der Sammlung *Kinder- und Hausmärchen* vertreten. In der ersten Fassung fehlt die märchentypische Anfangsformel und statt dessen heißt es

⁸ Grimm/Uther 1996 Bd. 1: 31–34.

⁹ Es ist sicherlich ganz richtig, diese Eingangsformel als märchentypisch zu bezeichnen, aber die formelhaften Anfänge im Märchen allgemein zeigen eine große Variation sowohl auf der internationalen, regionalen und personalen Ebene auf. Zu den Eingangsformeln siehe Pop 1968, ferner den Überblicksartikel mit vielen Beispielen aus verschiedenen Erzählerrepertoires von Ranke 1981: Sp. 1227–1244.

dort ganz schlicht: „Eine Geiß hatte sieben Junge, die sie gar sorgfältig vor dem Wolf hütete.“¹¹ Es ist aber immer noch eine unbestimmte Figur, die vorgeführt wird. Der Übergang zu der erzählten Welt ist, vergleicht man den Anfang der beiden Fassungen, viel stärker in der Fassung letzter Hand markiert.

Bereits in der ersten Episode ist die Unbestimmtheit markiert. Erst im Laufe der weiteren Handlung, als die Muttergeiß sich auf den Weg gemacht und die Kinder alleine im Haus geblieben, wird die Handlung mit präziseren Zeitausdrücken weitergeführt. Jede Markierung des Fortschreitens der Zeit zieht eine neue Geschehensphase mit sich. Gleich im ersten Satz der zweiten Episode heißt es: „Es dauerte nicht lange, so...“ und mit dieser Zeitmarkierung wird eine neue Episode eingeleitet, in der der Wolf in das Haus einzudringen versucht. Mit der Wendung „Nun ging der Bösewicht zum drittenmal zu der Haustüre...“ lässt der Erzähler den Zuhörer schon das Ende der zweiten Episode erahnen. Nach Abschluss der dramatischen Zuspitzung, wo der Wolf alle Kinder bis auf eines verschlungen hat, fängt die nächste Episode mit den Worten „Nicht lange danach“ an. Damit wird die dritte, letzte und längste Episode der Erzählung eingeleitet, welche die Auflösung des Dramas impliziert.

Außer diesen oben angegebenen Zeitausdrücken, mit deren Hilfe das Fortschreiten der Handlung markiert wird, damit die Erzählung nicht in einem statischen, die Handlung lähmenden Stillstand erstarbt, verwendet der Erzähler häufig die temporale Konjunktion *als* und das Temporaladverb *da*, um die Erzählung zum Ende hin zu führen. Dies entspricht dem Drang des Märchens zum schnellen Fortschreiten der Handlung und dem, was Lüthi in seiner Märchendefinition als „raffenden Stil“ bezeichnet: „Das Märchen ist eine welthaltige Abenteuererzählung von raffender, sublimierender Stilgestalt.“¹²

Raum

Wie auf der zeitlichen Ebene haftet auch der Raumbene ein unbestimmter Charakter an. Mitten in dem Wald malt der Erzähler ein idyllisches verknapptes Bild von einem Haus. Es ist ein typisch menschliches Wohnhaus mit Garten und Bäumen mit einem Brunnen, wo die Ziegenfamilie wohnt. Das Innere des Hauses ist ein spärlich möbliertes Bauernhaus. In der Episode, in der der Böse in das Haus eingedrungen ist¹³, wird dem Leser/Zuhörer der Innenraum vorgestellt. Folgt man den verschiedenen Fluchtzielen der Zicklein, eröffnet eine, nicht gerade für eine wirkliche Ziegenfamilie typische Behausung mit

¹⁰ Nach Rölleke (1983: 11–20) handelt es sich hier um eine Übernahme aus August Stöbers Mundartfassung dieses Märchens in seiner Sammlung *Elsäbisches Volksbüchlein. Kinder- und Volksliedchen, Spielreime, Sprüche und Märchen*, Straßburg 1842. Die Übernahmen beziehen sich nicht nur auf diese Anfangsformel, sondern auf andere Einfügungen wie z. B., dass die alte Geiß in den Wald will, dass die Wolfspfote schwarz ist, den Uhrkasten und dass der Wolf unter dem Baum schläft. Zu weiteren Einzelheiten siehe ebd. S. 16.

¹¹ Grimm 1986 Bd. 1: 17.

¹² Lüthi 1997: 77.

den notdürftigsten Möbeln: „Das eine sprang unter den Tisch, das zweite ins Bett, das dritte in den Ofen, das vierte in die Küche, das fünfte in den Schrank, das sechste unter die Waschschüssel, das siebente in den Kasten der Wanduhr.“¹⁴ Man kennt dieses Bild vom einsamen Waldhaus aus vielen KHM-Märchen. Die Einsamkeit oder die Isolation ist in vieler Hinsicht geradezu kennzeichnend für das Märchen und auch für seine Figuren.¹⁵ Wenn die Märchenprotagonisten aus einem bäuerlich-ärmlicheren Milieu stammen, wird dies oft in Kontrast zu einem höfisch-wohlhabenden Milieu gestellt. Im Geißleinmärchen geht es aber nicht um die Darstellung sozialer Kontrastverhältnisse. Auch wenn die Milieubeschreibung an sich keineswegs im Zentrum der Erzählung steht, so kann eine gewisse Betonung einer bäuerlich-handwerklichen Idylle als ein Hang des Erzählers zum Biedermeierlich-Idyllischen gedeutet werden. Dieses kommt nicht nur durch das bäuerliche Milieu zum Ausdruck, sondern es leuchtet auch in der Hervorhebung des ganzen Handwerkerstandes in der Erzählung durch.

Indem der Erzähler den Wolf in der zweiten Episode, in der es ihm zweimal nacheinander misslingt bei den Geißlein hereingelassen zu werden, zu den drei verschiedenen Handwerkern, zum Krämer zum Bäcker und dem Müller gehen lässt, wird mit einem Male auch deren gesellschaftlicher Stand hervorgehoben. Auch der Schneider wird in der kurzen Erzählung erwähnt. Diesmal aber nicht als Nebenfigur, sondern als Bild der Freude. Als die Geißlein aus dem Bauch des Wolfes befreit worden sind, berichtet der Erzähler: „Da hertzen sie ihre liebe Mutter und hüpfen wie ein Schneider, der Hochzeit hält.“ (KHM Bd 1. S. 33). Durch die Einführung der drei Handwerker lässt der Erzähler den Leser auch ein nicht so weit entfernt gelegenes Dorf erahnen, was aber nicht dazu führt, dass die Isoliertheit der Geißkinder und von deren Haus dadurch geschwächt werde. Eher wirkt ihr Ausgeliefertsein dadurch nur noch stärker.

Protagonisten

Das Geißleinmärchen führt insgesamt zwölf Figuren vor: die Muttergeiß, die sieben Kinder, den Wolf, den Krämer, den Bäcker und den Müller. Sie lassen sich in zwei Gruppen aufteilen: auf der einen Seite befindet sich die Geißfamilie und auf der anderen Seite die drei Handwerker. Dazwischen bewegt sich der Wolf: der Schädiger. Er verbindet sozusagen die geborgene Innenwelt der Geißlein mit der gefährlichen Außenwelt.

Das Haus der Geißlein präsentiert ein friedlich geschlossenes Ganzes, das

¹³ Lotman (1974: hier S. 227) notiert in seiner Interpretation des Raumes in Gogols *Altväterische Gutsbesitzer*, dass, wenn sich in der Welt des Gutsbesitzers etwas ereignet, es zur Katastrophe käme, denn Veränderung sei dort gleichbedeutend mit Tod und dieser, dem Haus fremde Tod dringt von außen ein und genauso wie im Mythos kommt er aus dem Wald.

¹⁴ Grimm/Uther 1996 Bd. 1: 32.

¹⁵ Zur Isoliertheit der Figuren siehe unten.

durch den Einbruch des Wolfes zeitweilig gestört wird.¹⁶ Die hohe Zahl der Geißkinder ist, wenn man sich an der Wirklichkeit orientiert, eine recht unglaubwürdig hohe Anzahl Jungen für eine Ziege. In der Natur begegnet man eher einer Muttergeiß mit zwei bis höchstens drei Zicklein, nicht aber mit sieben. Aber im Märchen ist wie bekannt alles möglich, und es handelt sich in erster Linie um eine Stilformel, also um das Resultat reiner Erzählkunst, und nicht um Realitätstreue. Sieht man die mit diesem Tiermärchen verwandte Fabel an, so fällt einem sofort der große Unterschied auf, was die Zahl der Geißkinder anbelangt.¹⁷ Die Fabel erzählt auch von einer Geißmutter, die allerdings nur ein Zicklein hatte, das sie einmal alleine zuhause lassen musste. Der Gegner des Zickleins in der Fabelvariante ist auch der Wolf. Dass das Märchen von sieben Zicklein erzählt anstatt nur von einem, hat wohl mit Folgendem zu tun: Erstens bekommt die Zahl sieben hier die Funktion des Hervorhebens einer großen Menge. Der Erzähler hätte keine hohe Spannung erreichen können, wenn es von Anfang an nur ein einziges Zicklein gegeben hätte. Durch die hohe Anzahl Geschwister, die vom Wolf verschlungen werden, erhöht die Isolation des Jüngsten die Spannung. Die Siebenzahl wird, um hier wiederum mit Lüthi¹⁸ zu sprechen, als reine Stilformel vom Erzähler eingesetzt. Zweitens betont die hohe Zahl der Kinder auch die Angst, die die Geißlein in ihrem Ausgeliefertsein erleben. Zudem bekommt dadurch auch die Sorge um die Kinder und der Schrecken, den die Muttergeiß beim Verlassen der Kinder und bei der Rückkehr aus dem Wald erlebt, eine weitere, noch viel schwerer ertragbare Gefühlsdimension.

Von den zwölf oben genannten Handlungsprotagonisten sind ohne Zweifel die Tiermutter und ihre Tierkinder die zentralen Gestalten. Die Mutterfigur ist liebevoll charakterisiert. Schon aus dem ersten Satz lassen sich mehrere Charakteristika hervorheben: „Es war einmal eine alte Geiß, die hatte sieben junge Geißlein und hatte sie lieb, wie eine Mutter ihre Kinder liebhat.“ Schon die stattliche Zahl der Kinder lässt diese Mutterfigur in den Augen anderer Mütter glänzen. Die Worte *und hatte sie lieb, wie eine Mutter ihre Kinder lieb hat* betont die Mütterlichkeit. Eine richtige Mutter, denn das ist wohl damit gemeint, ist eben liebevoll, nicht unbedingt alt. Aber hierin liegt gleichzeitig eine gewisse Würde und die Bezeichnung *alte Geiß* verleiht der Mutterfigur nur

¹⁶ Vgl. Lotman 1974: 227. Er betont die „Unveränderlichkeit“ als einen charakteristischen Zug des Innenraumes, des Hauses, und „eine Änderung ist nur als Katastrophe der Zerstörung dieses Raums möglich“.

¹⁷ Dieselbe Geschichte in Form einer Fabel wird schon im Jahr 1550 vom Reformator Alber wiedergegeben. Die Muttergeiß sperrt dort ihren Liebling im Haus mit dem Verbot, niemandem die Tür zu öffnen, während sie selbst auf Futtersuche geht. Dem Wolf wird nicht Einlass gegeben, denn das Zicklein erkennt den Bösen durch einen kleinen Riss: „Du siehst mich an durch diesen Riß,/als ob du habst ein Wolfsgeiß!“ Zitiert nach Schenda 1998: 410f. Zu Albers Geißleinfabel siehe Doderer 1970B: 23.

¹⁸ Lüthi 1997A: 33: „Das Märchen arbeitet mit *starrten Formeln*. Es liebt Einzahl, Zweizahl, Dreizahl, Siebenzahl und Zwölfzahl. [...] Die Zahlen sieben, zwölf und hundert sind reine Stilformeln: sie verkörpern die Mehrzahl an sich, aber in formelhafter Starrheit. Zweizahl und Dreizahl dagegen sind zugleich Bauformeln.“

noch mehr die Aura von Geborgenheit und fügt ihr außerdem eine Bedeutungsschwere hinzu. So wie sie handelt nur eine „richtige“ Mutter. Beim Verlassen ihrer Kinder teilt sie ihnen die wichtigsten Verhaltensregeln mit und versieht sie, ausgehend von ihren eigenen Erfahrungen mit dem „Bösewicht“, mit reichlichen Erkennungszeichen. Später, wenn die Kinder alleine zuhause sind und der Wolf immer wieder hartnäckig darauf dringt zu ihnen hineingelassen zu werden, lassen sich aus den frechen und mutigen Antworten der Geißlein im Dialog mit dem Wolf noch weitere Charakterzüge der Mutterfigur herauslesen, wie hier in der ersten Auseinandersetzung mit dem Wolf: „Wir machen nicht auf“, riefen sie, „du bist unsere Mutter nicht, die hat eine feine und liebevolle Stimme, aber deine Stimme ist rau; du bist der Wolf.“¹⁹ *Fein und lieblich* ist die Stimme der Mutter und folglich muss ihnen der Wolf monstruös und erschreckend in seiner Rohheit vorkommen. Für die kindlichen Zuhörer/Leser bedeutet dies, wenn man Scherf folgend²⁰ nicht das psychologische Drama, das sich ihm nach in jedem Kindermärchen abspielt, ganz übersehen will, einen ersten Sieg über den Dämon in der Herausforderung desselben. Die jungen Leser und Zuhörer haben keine Schwierigkeiten in ihrem eben angefangenen Identifikationsprozess, die eigenen Identifikationsfiguren zu finden. Man erlebt das Geschehen ganz und gar aus der Sicht der sieben Geißlein und deren Mutter, genauso wie der Erzähler es will.

Nach dem ersten Scheitern des Wolfes begibt er sich zum Krämer, um seine eben aufgedeckte rohe Stimme zu vertuschen. Er ist aber noch zu dumm und die Kinder in ihrer Überlegenheit noch zu klug, denn er vergisst seine schwarze Pfote vom Fenster wegzuziehen. Die Kinder lassen ihn wieder nicht herein: „Wir machen nicht auf, unsere Mutter hat keinen schwarzen Fuß wie du: du bist der Wolf.“

Schwarz und weiß. Das Märchen liebt wie bekannt Kontraste. Oder wie Lüthi sagt: „Innerhalb der flächigen Welt des Märchens heben sich die einzelnen Figuren durch scharfe Kontur und reine Farbe äußerlich voneinander ab.“²¹ So wie im Märchen beruhen die Strukturen auch in den Tiererzählungen auf Gegensätzen.²² Das Schwarze des Wolfes wirkt in der Abwesenheit der lichten und weißen Figur der Mutter nur noch tiefer und noch bedrohlicher. Im dritten und letzten Versuch ist die Verstellung des Wolfes stichfest, und es bleibt den Kindern nichts mehr übrig als um ihr Leben zu rennen.

Märchenfiguren scheiden sich oft, genauso wie die Figuren der Fabel, scharf in gute und böse, schöne und hässliche usw. Wenn dem Leser/Hörer der Wolf vorgeführt wird, weiß dieser mit Sicherheit, dass dahinter etwas Böses und Bedrohliches steckt. Die Gefährlichkeit, das Monstruöse seines Wesens wird im Geißleinmärchen durch die Anzahl seiner ‚Opfer‘ verstärkt. Man könnte geradezu von einer vorgeprägten Eigenschaft des Wolfes sprechen, die

¹⁹ Grimm/Uther 1996 Bd. 1: 31.

²⁰ Scherf 1987.

²¹ Lüthi 1997A: 25.

²² So auch Röhrich 1990: 16.

durch die Einführung eines Gegenspielers, wie in diesem Falle der Ziege, nur noch unterstrichen wird, weil die Ziege von Natur her dem Wolf unterlegen ist und andere Gefühle beim Zuhörer hervorruft als der Wolf. Vergleicht man die Grimmfassung des Geißleinmärchens mit der ursprünglicheren Fabelfassung, wie sie z. B. in der französischen Fabelsammlung *Les Fables* von La Fontaine²³ zu finden ist, sieht man, dass beide Grimmfassungen von dem Schauspieltalent des Wolfes ausgehen, von dem die Mutter am Anfang mit den Worten „Der Bösewicht *verstellt* sich oft“ (Meine Kursivierung) redet, dieses erweitern und dadurch ihrer Erzählung mehr Leben geben.

Die drei Handwerksfiguren dagegen nehmen durch ihre Verbindung mit der Wolfsfigur eine Sonderstellung in der Erzählung ein. Wiederum zeigt ein schneller Vergleich der Grimmfassung mit einer anderen Fassung dieses Märchens, diesmal mit der Bechsteinschen Erzählung *Die sieben Geißlein*, dass die Grimm-Fassung sich davon erheblich unterscheidet.²⁴ In Bechsteins Fassung sucht der Wolf keine Hilfe bei den Menschen. Der Mensch kommt bei diesem Erzähler gar nicht vor. Es sind nur Tiere, die in seiner Erzählung die Handlung prägen. Bechsteins Fassung wäre dann noch mehr als die Grimmsche als Tiermärchen oder sogar als Fabel anzusehen. Durch das Einführen der Figur des Krämers, des Bäckers und des Müllers kommt es in der Grimmfassung nicht nur zu einer markanten Episodenerweiterung, sondern gleichzeitig wird der Einschlag des Menschlichen im Tierischen verstärkt. Oder umgekehrt verstärkt sich das Tierische im Menschen.

Dass die Protagonisten Tiere sind, hindert den kindlichen Leser oder Zuhörer allem Anschein nach gar nicht sich mit diesen zu identifizieren.²⁵ Das Verhaltensmuster der Ziegenmutter und ihrer Kinder wirkt auf den Zuhörer oder den Leser nicht befremdend. Sie sprechen und handeln wie Menschen. Dies ist ein Zeichen dafür, dass die Grenze zwischen Mensch und Tier in den Tiererzählungen gewissermaßen als uninteressant zu betrachten ist. Dieses Fließende kommt im Geißleinmärchen deutlich in der Episode zum Vorschein, wo der Wolf zu den Menschen geht, um dort um Hilfe zu bitten. Es geht so weit, dass man als Leser und Zuhörer den Übergang von Tier zu Mensch nie richtig wahrnimmt. Die drei Handwerker sind so sehr in den Hintergrund der Haupt-handlung geraten, dass sie eher wie Schatten erscheinen, auch wenn der Erzähler sie vielleicht als Kollaborateure des Wolfes hervorheben möchte.

²³ Vgl. hierzu Grimm/Uther 1996 Bd. 4: 14.

²⁴ Was an sich kein Wunder ist, denn Bechstein hat August Stöbers Mundartfassung übernommen, indem er diese ins Hochdeutsche übertragen hat. Siehe hierzu auch Rölleke 1983: 16, zu Bechsteins Version des Märchens siehe Bechstein/Ewers 1996A: 269–271, Scherf (1987: 84) nimmt jedoch an, dass Bechsteins Text auf den Grimmschen zurückgehen dürfe: „Vermutlich hat AUGUST STÖBER gelegentlich, um die heimatliche Mundart zu verlebendigen, von anderwärts geeignet erscheinende Texte mündlicher Überlieferung ins Elsässische übertragen.“

²⁵ So auch Scherf 1987: 254.

Handlungsepisoden

Die verschiedenen Geschehnisphasen in der linienhaften, mehrgliedrigen Erzählung von dem Wolf und den sieben jungen Geißlein lassen sich in einigen knappen Punkten zusammenfassen. Die Mutter begibt sich auf den Weg, um Futter zu suchen, und ihre Kinder lässt sie unterdessen alleine im Haus. Bevor sie geht, erteilt sie ihren Kindern eine Warnung vor dem Wolf. Darauf erfolgt der erste Versuch des Wolfes: Der Wolf verstellt seine Stimme. Der zweite Versuch des Wolfes: Der Wolf tarnt seine Pfote. Der dritte und geglückte Versuch des Wolfes: Die Katastrophe, die Wiederkehr der Mutter, die Rache und das Happy End. Wenn die hier aufgereichte Kette von Geschehnisphasen in eine zusammenfassende Handlungsformel gebracht wird, könnte diese folgendermaßen formuliert werden: *Verbot – Übertretung des Verbots – Strafe – Auflösung des Schreckens*. Diese Formel wurde bereits in den vorhergehenden Überlegungen als übergeordnetes Prinzip des pädagogischen Warnmärchens erklärt. Nun wird es in der weiteren Analyse interessant sein zu zeigen, wie der Erzähler sich diesem Kommunikationsprinzip fügt, wie er diese Erzählkomponenten in eine Erzählung umsetzt.

Erzähltechnik

Im Folgenden wird das Verhältnis zwischen den beiden ersten Gliedern des oben gezeichneten Kommunikationssprinzips erläutert. Dabei wird auch die Frage nach dem Erzählertypus von Interesse sein. Es werden Fragen an den Erzähler gestellt, um seine Haltung den Figuren und den Geschehnissen gegenüber festzuhalten. Ferner wird auf das Verhältnis zwischen dem Dialog und der eigentlichen Erzählung eingegangen.

Der Fluss des epischen Erzählens mit einem heterodiegetischen Erzähler – also einem auktorial-neutralen Er-Erzähler – der den Zuhörer/Leser durch die Handlung führt, wird im Geißleinmärchen ab und zu durch den Dialog, der direkten und indirekten Rede und den inneren Monolog unterbrochen.

In einigen Episoden tritt die Erzählhaltung deutlich hervor. Dies wird in der Episode deutlich, in der der Wolf zum Bäcker und zum Müller geht:

Da lief der Wolf zu einem Bäcker und sprach: „Ich habe mich an den Fuß gestoßen, streich mir Teig darüber.“ Und als ihm der Bäcker die Pfote bestrichen hatte, so lief er zum Müller und sprach: „Streu mir weißes Mehl auf meine Pfote.“ Der Müller dachte: „Der Wolf will einen betrügen“, und weigerte sich, aber der Wolf sprach: „Wenn du es nicht tust, so fresse ich dich.“ Da fürchtete sich der Müller und machte ihm die Pfote weiß. *Ja, das sind die Menschen.*²⁶ (Meine Kursivierung)

Die kursiv hervorgehobene Erzähleraussage zeugt von einer eindeutigen Stellungnahme von Seiten des Erzählers in Blick auf das Handeln der Menschen. Es ist dabei keine Frage, wie der Erzähler das Handeln des Müllers beurteilt:

²⁶ Grimm/Uther 1996 Bd 1: 32.

seine Feigheit wird scharf verworfen. Für das Märchen ist das Handeln des Müllers recht fremd, denn eigentlich kann man sich als Zuhörer/Leser hier die Frage stellen, welche Funktion er in der Erzählung überhaupt einnimmt und auf wessen Seite er steht. Der Erzähler scheint Handwerker eingeführt zu haben, nicht nur um die Handlung mit einer weiteren Episode zu verlängern, sondern vor allem, um eine Moralisierung einfügen zu können. Es ist, als habe der Erzähler sich zu einem Pädagogen verwandelt, um die kindlichen Zuhörer auf direkte Weise an der Hand zu nehmen, um kurz darauf die Hand wieder zurückzuziehen, um selbst in der Erzählung zu verschwinden.²⁷

Oben wurde bereits auf die stark hervorgehobene Mütterlichkeit in der Grimm-Fassung hingewiesen. Der Erzähler markiert die Mütterlichkeit z. B. in der Episode, in der der Wolf sich unter einen Baum gelegt und kurz darauf die Mutter wiederkehrt, mit folgendem Kommentar: „Nicht lange danach kam die alte Geiß aus dem Wald wieder heim. Ach, was musste sie da erblicken!“ Etwas später wendet der Erzähler sich an die jungen Zuhörer/Leser, um bei ihnen die Anteilnahme an der tiefen Trauer nicht nur dieser besonderen Geiß-Mutter, sondern auch an der Trauer ihrer eigenen Mütter, wenn sie wegen des Ungehorsams ihrer Kinder Ähnliches erleben mussten, mit den Worten: „Da könnt ihr denken, wie sie über ihre armen Kinder geweint hat.“ Dahinter ahnt man eine indirekte Mahnung zum Gehorsam und eine Erinnerung an das 4. Gebot: „Ehre Deinen Vater und Deine Mutter.“

Das rasche Fortschreiten der Handlung als eine der Merkmale des Märchens wird durch die Einführung des Dialogs gebremst. Die Unterbrechung des sonst schnellen Ganges der Handlung wirkt auf den Zuhörer/Leser teils als eine Art „Atempause“, teils spannungserhöhend. Außerdem bekommt der Zuhörer/Leser die Möglichkeit, seinen Identifikationsfiguren näher zu kommen. Der Dialog und die Wiedergabe der direkten Rede haben vor allem die Aufgabe der Erzählung Spannung, Authentizität und Lebendigkeit zu verschaffen. Häufig werden die Figuren auch dadurch indirekt charakterisiert.

Es gibt ein paar Episoden im Märchen vom *Wolf und den sieben Geißlein*, wo die Dramatik des Geschehens mit Hilfe des Dialogs und der direkten Rede in die Höhe getrieben wird. Dies wird anhand von zwei Szenen demonstriert, in denen der Erzähler seinen Figuren mehr oder weniger die Überhand gibt. Die Dialogpartien, wo der Wolf und die Kinder einander direkt gegenüberstehen, bilden einen solchen dramatischen Höhepunkt. Der Wolf erscheint zum ersten Male an der Tür der Geißlein, wird aber wegen seiner rauhen Stimme nicht eingelassen: „Wir machen nicht auf“, riefen sie, „du bist unsere Mutter nicht, die hat eine feine und liebliche Stimme, aber deine Stimme ist rau; du bist der Wolf.“ Auch das zweite Mal wird ihm der Einlass verweigert. „Wir machen nicht auf, unsere Mutter hat keinen schwarzen Fuß wie du: du bist der Wolf.“ Man sieht wie der Erzähler die Antwort der Kinder mit dem Anfang

²⁷ Auf die Funktion wertender Ausdrücke und Raisonnements, die der Orientierung und Urteilsbildung erleichtern sollen, weist Rölleke (1983: 13) hin.

zusammenbindet, indem sie das erste Mal über die Stimme reflektieren und das zweite Mal über die Farbe seiner Pfote. Sie benutzen dieselben Worte, die ihnen die Mutter kurz vor ihrem Verschwinden in den Wald als Erkennungszeichen gegeben hat: „Der Bösewicht *verstellt sich oft*, aber an seiner *rauh* Stimme und an *seinen schwarzen Füßen* werdet ihr ihn leicht erkennen.“ (Meine Kursivierung). Der dritte Versuch des Wolfes führt dann zur erwarteten Katastrophe.

Eine zweite Episode bildet den letzten dramatischen Höhepunkt der Erzählung. Es folgen diesbezüglich ein paar abschließende Bemerkungen zu dem besonderen Grimmschen Erzählton.

Die zweite Episode ist das letzte Bild, das der Erzähler seinen Zuhörern/Lesern gibt, um sich dann von ihnen zu verabschieden. Der Wolf ist durch die Schwere seines mit Steinen gefüllten Bauchs in die Tiefe des Brunnens gestürzt:

Und als er an den Brunnen kam und sich über das Wasser bückte und trinken wollte, da zogen ihn die schweren Steine hinein, und er musste jämmerlich ersaufen. Als die sieben Geißlein das sahen, da kamen sie herbeigelaufen, riefen laut: „Der Wolf ist tot! Der Wolf ist tot!“, und tanzten mit ihrer Mutter vor Freude um den Brunnen herum.²⁸

Es ist ein Bild der Freude und des Glücks, wenn Mutter und Kinder einen geschlossenen Kreis um den toten Wolf bilden und ihren Triumph über den Schädiger singend feiern. Mit der Wiederholung des Freudenrufes der Kinder „Der Wolf ist tot!“ wird noch ein weiterer Kreis geschlossen, denn diese Worte knüpfen direkt an den im Dialog zwischen den Kindern und dem Wolf zweimal ausgesprochenen Erkennungsruf „Du bist der Wolf“ an.

Wie bereits bei der Beschreibung des Raumes erwähnt wurde, entsprach dieser einem biedermeierlichen Zeitgeschmack, in dem, wie in der Grimmschen Sammlung überhaupt zu beobachten ist, die Hervorhebung des reinen, idyllischen ländlichen Lebens, des Handwerkerstandes und besonders auch der Mutterfigur stark hervortreten. Und alles wird in einem typischen Grimmschen, von den Bearbeitungen Wilhelms geprägten romantisch-poetischen, einem, wie Bausinger ihn beschrieben hat, „sentimentalischen“ Ton wiedergegeben²⁹. Zu dieser Stilcharakteristik kommt er durch den Vergleich zweier Grimmscher Fassungen des Aschenputtelmärchens, aus der 1. bzw. der 2. Auflage, mit einer bedeutend späteren mündlichen Fassung desselben Märchens, die von einer ungarndeutschen Erzählerin namens Pallanik-Ahnl wiedergegeben wurde. Dabei stellt er fest, dass Wilhelm Grimm in seinen späteren Bearbeitungen diejenigen Stilzüge verstärkt, die in der mündlichen Fassung „ohnehin angelegt waren“³⁰. Man kann also sagen, dass Wilhelm sich mit jeder Auf-

²⁸ Grimm/Uther 1996 Bd. 1: 34.

²⁹ Bausinger 1980: 176.

³⁰ Bausinger 1980: 171.

lage dem „echten Volksmärchen“, dem mündlichen Erzählstil näherte. Aber, so Bausinger, gerade aus solchen Übereinstimmungen treten gleich auch die Unterschiede dieser beiden Märchenstile deutlich hervor:

Die *Pallanik-Ahnl* erzählt den Ablauf im *Ton naiver Selbstverständlichkeit*; sie holt das Märchenwunder herein in ihre alltägliche Sprache, die dadurch zwar heiter und freundlich wird, aber im Grunde nicht in einen anderen Zustand mu-tiert. Der Ton der KHM dagegen ist *sentimentalisch*, und wenn sich auch die Märchenfiguren nicht direkt wundern, so stellt doch jeder Satz dem *Leser* das Wunderbare und Ungewöhnliche der Märchenwelt zwar unaufdringlich, aber deutlich vor Augen.³¹

Was diesen Grimmschen Märchenton sowie das Buchmärchen allgemein ganz anders macht als das naiv vorgetragene Märchen, ist ihre Entwirklichung des Märchens. Im Gegensatz zur lebendigen Märchenüberlieferung macht das Buchmärchen nicht mehr mit den historisch bedingten Veränderungen des Alltags mit, dadurch z. B., dass es technischen Gegenständen den Zulass verweigert. Bausinger spricht von „Requisiterstarrung“, wenn die „historischen Züge [...] zugunsten der „Naturform“ Märchen abgeschnitten [werden]“.³² Der sentimentalische Erzählstil im Geißleinmärchen kommt teils in der idyllisierenden Raumgestaltung, teils in der poetisch-idyllisierenden Figurenzeichnung, besonders der Mütterlichkeit, deutlich zum Ausdruck.

Im kleinen Warnmärchen scheint es am Anfang sehr ernst zu werden, und doch endet alles in einem scherzhaften Spiel, wo es keinen Unterschied zwischen Wirklichkeit und Phantasie zu geben scheint. An mehreren Stellen kann man dieses Phänomen im KHM 5 beobachten, so z. B. wenn die Kinder, nachdem die Mutter einen Schnitt in den Wolfsbauch getan, lebendig aus dem Wolfsbauch herauskommen. Das Zusammenflicken des mit Steinen gefüllten Wolfsleibes weckt beim Zuhörer kein Staunen. Es weckt auch kein Staunen beim Zuhörer, wenn der, tote‘ Wolf zum Brunnen geht. Der Erzähler hat das Sterben des Wolfes verlängert und dadurch noch mehr Spannung in dieses ernste Spiel gebracht. Die Grausamkeit des Inhalts häuft sich. Der Überfall der Kinder durch einen Wolf, das Suchen der Mutter nach ihren Kindern, der schreckliche Tod des Wolfes, alles dies wird durch das Spielerische und durch die Leichtigkeit des Stils, durch das glückliche Ende bis hin zum gänzlichen Verschwinden abgemildert. Die Erzählung verwandelt den ihr zugrundeliegenden pädagogischen Kinderschreck von einem kinderfressenden Wolf³³ in ein lustiges Spiel, das besonders durch den sentimentalischen und poetisch-ernsten Erzählton zustande kommt.

³¹ Bausinger 1980: 176.

³² Bausinger 1980: 177.

³³ In den Randbemerkungen zum KHM 5 *Zum Wolf und den Geiserchen* in dem im Anhang zum Band 1 der ersten Ausgabe der *Kinder- und Hausmärchen* aus dem Jahr 1812 (Grimm1986 Bd. 1: VI) steht folgender von Wilhelm hinzugefügter Nachtrag: „In Pommern ist er der Geist der die Kinder schreckt, er fällt von den Steinen, die er verschluckt nieder und das eine Kind, das er gefressen, springt wieder lebendig aus ihm heraus.“

Polarisierende Momente

Oben war schon von Zahlen im Märchen die Rede, wobei besonders auf das formelhafte Wesen vieler Zahlen hingewiesen wurde. So wies ich, unterstützt von Lüthi's Beobachtungen, darauf hin, dass die oft vorkommenden Zahlen eins, sieben, zwölf und hundert als reine Stilformeln im Märchen verwendet werden. Dagegen sieht es mit den Zahlen drei und zwei etwas anders aus: Ihnen haftet nicht nur das Formelhafte an, sondern sie sind beide gleichzeitig auch als Bauformeln anzusehen.³⁴ Die Drei- und Zweizahlen machen sich als Bauformeln auf mehreren Ebenen gleichzeitig geltend. Nicht nur auf der Handlungs- und Figurenebene und in der aus der Erzählung abzuleitenden Handlungsformel, sondern auch auf einer Ebene, bestehend aus den Relationen *der Erzähler – die Erzählung – der Zuhörer/Leser*, die die Kommunikationsebene schlechthin darstellt, kann man von einer Art zwingender Kraft der Drei- und Zweizahl reden.

Die Bedeutung der Zahlen zwei und drei als strukturbildende Größen in der Erzählung lässt sich durch ein Schema am besten verdeutlichen.

AUßEN	INNEN	AUßEN
Wald	Haus	Dorf
Wolf / Mutter	Kinder	Müller, Krämer, Bäcker
	Geborgenheit	Helfer des „Bösen“
	Isolation	
	Kontrolle (Mutter)	

Aus der schematischen Darstellung des Raumes geht hervor, dass die Mitte, das Haus der Geißlein, als der zentrale Ort der Handlung anzusehen ist.³⁵ Die Zweizahl macht sich hier auf der räumlichen Ebene besonders markant bemerkbar: Der Raum teilt sich in ein Außen und ein Innen. Es wäre nicht schwer, diesem Verhältnis zwischen Innen und Außen eine symbolische Deutung zu geben. Danach bezeichnet das Innere die Geborgenheit der frühen Kindheit, die von der Nähe zur Mutter geprägt wird und die die Wärme des mütterlichen Leibes symbolisiert, während das, was sich außerhalb dieses schützenden Körpers/Hauses befindet, die Bedrohung symbolisiert. Von einer symbolischen Deutung wäre der Schritt zu einer tiefenpsychologischen Sicht, wie sie z. B. Scherf vertritt, nicht weit. Demnach steckt hinter jeder von ihm als Kindermärchen definierten Erzählung ein Triangulationsproblem.³⁶ Um diese Mitte des Innenraumes dreht sich die ganze Handlung unseres Geißleinmärchens.

³⁴ Vgl. hierzu Lüthi 1997A: 33.

³⁵ Vgl. Lotman 1974: hier bes. S. 349f.

³⁶ So interpretiert Scherf (1987: 88) die Dämonen des Kindermärchens, wie hier z. B. den Wolf, als „Abspaltungen der bösen Mutter“ eher als „väterliche Schreckgestalten und Popanze, die man überlisten muß“.

Auf der Figurenebene herrscht sowohl die Drei- wie auch die Zweizahl. Im Geißleinmärchen stehen auf der einen Seite die drei Handwerker, der Krämer, der Bäcker und der Müller, die oben als die Verbündete des Bösen bezeichnet wurden, und auf der anderen Seite die Hauptprotagonisten, die Muttergeiß, ihre Kinder (bei denen man von einer Einheit „Kind“ sprechen kann) und der Wolf. Die Dreizahl besteht, wie man hier sieht, auch auf der Figurenebene.

Auf der eigentlichen Konfliktebene herrscht aber immer nur die Zweizahl. Bereits im Erzählanfang liegt ein Dialog zwischen Mutter und Kindern vor. Beim Verschwinden der Mutterfigur taucht auf einmal der Wolf im Bilde auf. Es ist, als würden diese beiden Figuren einander ausschließen. Ist die Mutter da, ist kein Wolf da, und umgekehrt. Und darauf folgt die Auseinandersetzung zwischen dem Wolf und den Kindern. Auch wenn es so scheint, als ob die Zweizahl auf der Konfliktebene herrsche, so ist ein Konflikt immer von einer Dreizahl abhängig.

Um kurz anhand eines anderen Beispiels darzustellen, wie sich die dritte Kategorie im Märchen äußert, wird das Märchen *Hans mein Igel* (KHM 108) aufgegriffen. Dort kommen am Anfang eine Frau und ein Mann vor. Sie wünschen sich seit langem ein Kind. Man könnte also sagen, dass gleich am Anfang der Erzählung die Zweizahl herrscht und mit dem Aussprechen des Wunsches nach einem Kind die Fortsetzung der Handlung bestimmt wird. Erst dieses dritte spannungsbefördernde Element setzt sodann die eigentliche Erzählung in Bewegung. Dies erkennt man auch im Geißleinmärchen. Am Anfang ist es deutlich, dass der Wolf die Funktion dieses dritten Elements einnimmt. Fundamentalere aber noch ist, dass sein Auftauchen erst durch das Verbot, d. h. durch die Warnung der Mutter, motiviert wird, genau wie in KHM 108 erst der elterliche Wunsch nach einem Kind das Einführen des Kinderhelden mit der Geburt eines Kindes motivierte.

Wenn die Muttergeiß nach ihrer zeitweiligen Abwesenheit wieder da ist, setzt diese Rückkehr das Verschwinden des Wolfes nach dem oben angesprochenen Prinzip der Zweizahl voraus. Dass die Mutter nun zusammen mit ihrem einzig überlebenden Kind, mit dem Jüngsten, dem Wolf gegenüber steht und sich mit diesem auseinandersetzt, weicht etwas von dem eben genannten Gesetz der Zweizahl der Konfliktebene ab. Hier ist ein Vergleich mit Bechsteins Fassung des Geißleinmärchens aufschlussreich. Stellt man die zwei Szenen aus den beiden Fassungen nebeneinander ergibt sich Folgendes. In der ersten Szene ist der Wolf gerade hereingelassen worden und in der zweiten kehrt die Mutter aus dem Wald zurück und nimmt die Katastrophe wahr.

Wer aber hereinkam, das war der Wolf. Sie erschrakten und wollten sich verstecken. Das eine sprang unter den Tisch, das zweite ins Bett, das dritte in den Ofen, das vierte in die Küche, das fünfte in den Schrank, das sechste unter die Waschtüschel, das siebente in den Kasten der Wanduhr. Aber der Wolf fand sie alle und machte nicht langes Federlesen: eins nach dem andern schluckte er in seinen Rachen; *nur das jüngste in dem Uhrkasten, das fand er nicht*. Als der Wolf seine Lust gebüßt hatte, trollte er sich fort, legte sich draußen auf der grünen Wiese unter einen Baum und fing an zu schlafen.

Nicht lange danach kam die alte Geiß aus dem Walde wieder heim. Ach, was mußte sie da erblicken! [...] Sie suchte ihre Kinder, aber nirgend waren sie zu finden. *Sie rief sie nacheinander bei Namen, aber niemand antwortete. Endlich als sie an das jüngste kam, da rief eine feine Stimme: "Liebe Mutter, ich stecke im Uhrkasten."*³⁷ (Meine Kursivierung)

Bei Bechstein wird die Szene wie folgt geschildert:

Aber kaum haben sie aufgemacht gehabt, so ist der Wolf herein gesprungen. Ach, wie sind da die armen Geißlein erschrocken und haben sich verstecken wollen! Eins ist unters Bett, eins unter den Tisch, eins hinter den Ofen, eins hinter einen Stuhl, eins hinter die Tür, eins hinter einen großen Milchtopf, und eins in den Uhrkasten gesprungen. *Aber der Wolf hat sie alle gefunden und zusammen gebracht.* Hernach ist er fortgegangen, hat sich in den Garten unter einen Baum gelegt, und hat angefangen zu schlafen.

Wie hernach die alte Geiß aus dem Walde zurückgekommen ist, hat sie das Haus offen gefunden, und die Stube leer, da hat sie gleich gedacht, jetzt ist's nicht geheuer, und hat angefangen, ihre lieben Zicklein zu suchen, *sie hat sie aber nicht finden können, wo sie auch gesucht hat, und so laut sie auch gerufen hat, es hat keins Antwort gegeben.*³⁸ (Meine Kursivierung)

Der Unterschied zwischen diesen beiden Fassungen ist markant. In der Bechstein-Fassung werden alle Kinder vom Wolf aufgefunden und gefressen (obwohl vom „fressen“ ja nicht direkt die Rede ist, denn es heißt nur „zusammen gebracht“), während in der Grimm-Fassung *alle bis auf einen* von dem Bösen verschlungen werden. In vielen Märchen wäre die Fortsetzung der Geschichte ohne das Exzeptionsprinzip – wie es Uther verwendet – unmöglich. In der Grimmschen Version macht sich dieses Prinzip auch geltend. Aber es wäre nicht unbedingt notwendig für die Fortführung der Geschichte, dass eins der Kinder überlebt, wie Uther in seinem Kommentar zu KHM 5 bemerkt.³⁹ Hiergegen spricht meines Erachtens das Gegenbeispiel bei Bechstein. Dort hat der Wolf alle Kinder gefunden und verschluckt und die Geschichte geht trotzdem weiter. Die Leser und Zuhörer wissen, dass die Bechstein-Mutter zurückkommen und ihre Kinder suchen und retten wird. Und gerade hierin macht sich die Zweizahl wieder bemerkbar, denn das Märchen hätte ja nicht damit enden können, dass die Mutter am Ende alleine steht. Die Bechsteinsche Geißmutter handelt genau wie die Grimmsche, wenn sie nach Hause kommt: sie ruft ihre Kinder, und wenn keine antwortet, setzt sie ihre Suche weiter fort und findet den Verbrecher und handelt dabei, auch ohne Hilfe des einen überlebenden Kindes wie die Grimmsche Mutter. Die Frage ist, ob es hier, in der Grimmschen Variante nicht eher um ein anderes Märchenprinzip geht als um das bei Uther genannte Exzeptionsprinzip. Es scheint plausibler, dass die Brüder Grimm beim Einführen des überlebenden Kindes die Sonderstellung des Jüng-

³⁷ Grimm/Uther 1996 Bd 1: 32f.

³⁸ Bechstein/Ewers 1996A: 270f.

³⁹ Grimm/Uther 1996 Bd. 4: 15.

sten im Märchen im Sinne gehabt haben. Hier geht es eher darum, was in der Märchenforschung nach Olrik auch unter dem Begriff „Achtergewicht“⁴⁰ benannt worden ist. Lüthi fügt hinzu, dass dieses Achtergewicht, im Geißleinmärchen also die Sonderstellung des Jüngsten, im Märchen zur reinen Stilform geworden sei, und er sieht sie als eine Ausprägung der Isolation an.⁴¹ Vergleicht man Grimm und Bechstein unter diesem Aspekt, sieht man, dass die Grimmsche Fassung durch die Isolation des Kindes der Märchenform näher steht als Bechsteins Fassung. Durch die Isolation des Kindes wirkt die Grimmsche Fassung auf den Zuhörer/Leser hoffnungsvoller als die Bechsteinsche Fassung.

Ich habe oben auf die Funktion der Zweizahl als strukturbildende Formel anhand mehrerer Beispiele hingewiesen. Sie hängt auch eng mit dem polarisierenden Moment zusammen. Weitere polarisierende Momente des Geißleinmärchens, die besonders hervortreten, sind z. B. gut und böse, Glück und Unglück, alt und jung, Tier und Mensch, Gehorsam und Ungehorsam, Angst und Hoffnung, Verbot und Übertretung des Verbots. Allgemein scheint es so, dass das Märchen und gewiss auch andere ihm nahe stehende Gattungen, wie z. B. die Fabel, von einer Zweigliedrigkeit und Polarität der Welt zu leben scheinen, oder anders gesagt, von einer Entweder-oder-Mentalität, die von einer recht eindeutigen Weltsicht zeugt: Gut-böse, hoch-niedrig, klug-dumm, stark-schwach usw.⁴² Bei der Figurenzeichnung gibt es eine Reihe von solchen polarisierenden „Eigenschaftsfächern“, mit denen das Märchen und die Fabel seine Figuren zeichnet. Hierin stehen die beiden Erzählformen einander nahe. Aber im Märchen ist es die Regel, dass der Dumme, der durch seine Dummheit der Isolierte und dadurch der Bevorzugte ist, letztlich der Klügste ist, und ihm allein kommt am Ende das Glück. Dies geschieht aber nicht, weil er etwas gelernt hat, denn, wie Lüthi es ausdrückt, die Märchenhelden „lernen eigentlich nichts“, sondern weil er im richtigen Augenblick richtig handelt und dadurch zu seinen Helfern in Beziehung gesetzt wird. Wichtig ist also das Handeln. In der Fabel ist es so, dass der Dumme dumm bleibt, aber er ist mit dieser Eigenschaft hoffnungslos verloren, denn in der Fabel fehlt das phantastische Moment der Verwandlung und die Beziehung zu „höheren Mächten“, die wir aus dem Märchen kennen. Auf märchentypische Art führt der ständige Wechsel zwischen diesen Gegensätzen Spannung, Bewegung und von Seiten des Zuhörers/Lesers Erwartung in die Handlung mit hinein.

⁴⁰ Olrik 1909: 1–12.

⁴¹ Lüthi 1997A: 69.

⁴² Nach Lotman (1974: 359) können als Grenze auch nichträumliche Beziehungen auftreten, so z. B. Eigenschaften (die gleich in Opposition zueinander stehen) wie ‚kalt-warm‘. Als Haupteigenschaft der Grenze sieht er die „Zerstörung der Kontinuität des Raumes, ihre Unüberschreitbarkeit“ an.

Hänsel und Gretel – KHM 15 (AaTh 327 A⁴³)

Die Geschichte erzählt von einer armen Familie eines Holzhackers. Er wohnt in einem Haus gleich vor dem großen Wald mit seiner Frau und den Kindern Hänsel und Gretel. Der Mann kann seine Familie nicht ordentlich ernähren. Jede Nacht wird der Vater durch diese Tatsache geplagt. Die Frau weiß aber Rat. Am nächsten Morgen wollen sie die Kinder in den Wald hineinführen und dort alleine lassen, während die Eltern ihrer Arbeit nachgehen. Der Vater erschrickt von dem Vorschlag der Mutter. Die Kinder erschrecken auch, denn sie haben vor Hunger nicht einschlafen können und so das Gespräch mitbekommen. Hänsel hat aber eine Idee, wie er sie aus der Not retten soll. Er sammelt Kieselsteine, die er als Wegmarken ausstreuen will.

Am Morgen werden die Kinder von der Mutter brutal aus ihrem Schlaf geweckt. Sie steckt jedem ein Stückchen Brot in die Hand. Auf dem Weg in den Wald streut Hänsel Kieselsteine aus, was den Vater wundert und die Mutter ärgert.

Die Eltern machen den Kindern ein Feuer an, gehen ihrer Arbeit nach und kehren nicht wieder zu ihnen zurück. In der Nacht wachen die verlassenen Kinder auf. Hänsel tröstet die weinende Schwester, nimmt sie an der Hand und führt sie mit Hilfe der leuchtenden Steinen nach Hause.

Es vergeht wieder eine Zeit, bis die Frau ihren Mann darauf aufmerksam macht, dass sie nun wählen müssen, ob sie mit den Kindern vor Hunger sterben wollen, oder ob die Eltern die Kinder loswerden sollen, um so wenigstens ihr eigenes Leben zu retten. Der Mann wehrt sich gegen den Vorschlag der Frau, aber das hilft ihm nichts. Diesmal wollen sie die Kinder noch tiefer in den Wald führen als das erste Mal. Abermals haben die Kinder angstvoll das nächtliche Gespräch der Eltern hören müssen. Und Hänsel ist der Tröstende und derjenige, der den Verstoßenen zu helfen weiß. Da die Mutter aber die Tür diesmal zugesperrt hat, wird der Plan verdorben. So muss ihnen diesmal ein Brotstück als Wegmarke dienen.

Die Kinder werden bei einem Feuer im Wald gelassen, wo sie einschlafen und in der Nacht alleine aufwachen. Hänsel tröstet die Schwester damit, dass die Brotkrümel ihnen den Weg nach Hause zeigen werden. Inzwischen sind diese von den Vögeln aufgepickt worden, und die Kinder verlaufen sich.

Ein weißer Vogel führt die Kinder zu einem Hexenhaus, das ganz aus Brot gebacken und mit Kuchen bedeckt ist. Hungrig machen sie sich daran am Haus zu knabbern. Die Stimme der Menschenfresserin fragt, wer an ihrem Haus knabbert. Die Kinder antworten, dass es der Wind sei, und essen ruhig weiter. Die Hexe lockt sie in das Haus.

⁴³ Zur Textgeschichte, zu den vielen Varianten dieses Märchentyps, zu verschiedenen Deutungen und auch zu seiner Wirkungsgeschichte wird hier auf Bolte-Polívka 1913 Bd. 1: 115–126, Scherf 1990: Sp. 498–509, ferner auf Böhm-Korffs (1991) Fallstudie von *Hänsel und Gretel* hingewiesen. Siehe auch Grimm/Uther 1996 Bd. 4: 32–35, hier Uthers Kommentar zu *Hänsel und Gretel* (KHM 15).

Am Morgen bewundert die Hexe die glücklich schlafenden und satten Kinder. Hänsel wird aus dem Schlaf geweckt und in einen Stall getragen, wo er zum Mästen hinter eine Gittertür gesperrt wird. Gretel wird dazu aufgefordert, ihm Essen zu kochen, damit er fett wird.

Morgens erscheint die Hexe im Stall, um das Fettwerden ihrer Beute zu inspektieren. Hänsel ist aber schlau und reicht der Hexe, die wie alle Hexen schlecht sieht, statt seines Fingers einen Knochen durchs Gitter. Nach vier Wochen wird Gretel von der Hexe aufgefordert Feuer unter die Wasserkessel zu zünden, wo der Bruder gekocht werden soll. Unter Tränen vollzieht Gretel den Befehl. Die Hexe macht Gretel vor, sie wollen auch Brot backen, und fordert deshalb Gretel auf, in den Ofen hineinzukriechen, um zu spüren, ob die Hitze gut ist. Das Mädchen ahnt jedoch die bösen Absichten der Hexe und bittet die Hexe ihr vorzumachen, wie man in den Ofen hineinkriecht. Wenn diese mit dem Kopf drinnen steckt, gibt Gretel ihr einen kräftigen Stoß, so dass sie in den Ofen hineinfliegt und schließt die Luke.

Hänsel wird befreit und sie begeben sich nach Hause. Vorher haben sie noch ihre Taschen mit den Schätzen der Hexe, mit Perlen und Edelsteinen gefüllt. Sie erreichen ein Wasser, wo eine freundliche Ente sie über das Wasser auf ihrem Rücken trägt. Auf der anderen Seite des Wassers fängt der Wald an ihnen bekannter zu werden. Sie kommen schließlich nach Hause, wo ihr Vater inzwischen alleine lebt, nachdem die Mutter gestorben ist. Die Kinder leeren ihre mit Edelsteinen und Perlen gefüllten Taschen und damit haben alle ihre Sorgen ein glückliches Ende.

Zeit

Vor einem großen Walde wohnte ein armer Holzhacker mit seiner Frau und seinen zwei Kindern; das Bübchen hieß Hänsel und das Mädchen hieß Gretel. Er hatte wenig zu beißen und zu brechen, und einmal, als große Teuerung ins Land kam, konnte er auch das täglich Brot nicht mehr schaffen.⁴⁴

Obwohl das Märchen von *Hänsel und Gretel* (KHM 15) ohne eine Anfangsformel anfängt, ist es dem Erzähler trotzdem geglückt, seinen Zuhörer/Leser in das zeitliche Vakuum des Märchens hinüberzuführen, wo dieser seiner Phantasie freien Lauf lassen kann, weil hier das Geschehen ganz anderen Spielregeln folgt als in der Realität. Es stellt sich die Frage, welche Bedeutung das Fehlen einer Anfangsformel für die Wirkung auf den Leser/Zuhörer hat. Weiß dieser dennoch, dass der Erzähler ihn in eine Welt des Abenteuers führt, oder braucht er den märchenhaften Anfang, der ihn sozusagen über eine Brücke in das Abenteuer führt? Oder wird dieser Übergang im Märchen *Hänsel und Gretel* mit anderen zeitlichen Mitteln signalisiert? Auf der Ebene der Zeit signalisiert das erzählende Tempus des Präteritums diesen Übergang. Hier

⁴⁴ Grimm/Uther 1996 Bd 1: 81.

muss man die Tatsache bedenken, der als Leser eines Märchens oder der Zuhörer eines Märchenerzählers schon wegen dieses Zusammenhangs auf die Form *Märchen* eingestellt ist. Auch wenn das Tempus diese Grenze nie mit der Deutlichkeit der starren Anfangsformel markieren kann, so weist es doch darauf hin, dass sich die Geschichte in einer unbestimmten Zeit abspielen wird, die *es war einmal*, *vor langer Zeit* oder *vor Zeiten* bedeuten kann.

Im Gegensatz zu Grimm leitet Bechstein sein *Hänsel und Gretel* formelhaft mit *Es war einmal* ein. Dort, wo der eine Erzähler seine Geschichte formelhaft anhebt, lässt der andere seine Geschichte formelhaft enden.

Es war einmal ein armer Holzhauer, der lebte mit seiner Frau und zwei Kindern in einer dürftigen Waldhütte.⁴⁵

Mein Märchen ist aus, dort läuft eine Maus, wer sie fängt, darf sich eine große, große Pelzkappe daraus machen.⁴⁶

Wo der eine die Grenze zwischen der realen Welt und der phantastischen Welt am Anfang für seinen Zuhörer/Leser besonders stark markiert, signalisiert der andere Erzähler diese Grenze erst am Ende seiner Geschichte. Was also bei Grimm durch die Auslassung der Anfangsformel verloren wurde, wird am Ende durch die Schlussformel wieder hergestellt,⁴⁷ und umgekehrt bei Bechstein.

Das Märchen ignoriert meistens die historisch festlegbare Zeit.⁴⁸ In der Geschichte von Hänsel und Gretel und im Märchen überhaupt ist Zeit auf mehreren Ebenen eine sekundäre Kategorie. Die Hauptsache ist nicht wann und wo etwas passiert ist, sondern dass es passiert ist, d. h. das Geschehen steht im Mittelpunkt der Märchenhandlung. Dennoch kommt der Zeit doch eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zu. Indem der Erzähler nämlich seine Geschichte in die Vergangenheit, entweder mit Hilfe einer Anfangsformel oder nur mit dem erzählenden Tempus des Präteritums versetzt, wird dadurch eine Art Brücke von der realen Welt der Wirklichkeit in die phantastische Welt der Geschichte geschlagen. Innerhalb des Märchengeschehens kann man, wie Lüthi bemerkt, von einer „Unempfindlichkeit des Märchens gegen das Ablau- fen der Zeit“⁴⁹ sprechen. Dass Menschen altern merkt man kaum im Märchen, dass die Helden nach schweren und langdauernden Entbehrungen auch nur irgendwelche Zeichen davon tragen würden, darüber wird im Märchen meistens geschwiegen. Und trotzdem kann man gewisse interessante Beobachtun-

⁴⁵ Bechstein/Ewers 1996A: 90.

⁴⁶ Grimm/Uther 1996 Bd. 1: 90.

⁴⁷ Diese Schlussformel bei den Brüdern Grimm ist das Resultat späterer Bearbeitungen und ihre Herkunft geht, wie Rölleke bemerkt (1983: 19) direkt auf August Stöbers Mundartfassung dieses Märchens zurück. In der Erstausgabe von 1812 im Band 1 lautete der Schluss wie folgt: „Der Vater freute sich als er sie wieder sah, er hatte keinen vergnügten Tag gehabt, seit seine Kinder fort waren, und ward nun ein reicher Mann. Die Mutter aber war gestorben.“ (Siehe Grimm 1986 Bd. 1: 58).

⁴⁸ Siehe hierzu Ranke 1981: bes. Sp. 1236–1241.

⁴⁹ Lüthi 1997A: 20.

gen machen, wenn man die Spannung zwischen der erzählten Zeit und der Erzählzeit im Märchen von *Hänsel und Gretel* studiert. Auf der Handlungsebene wird der Erzählfluss, das Fortschreiten der Handlung, mit ganz bestimmten sprachlichen Zeitausdrücken in Gang gehalten, wie einige Beispiele zeigen:

Anfangs wird dem Hörer/Leser aus einer unbestimmten Zeit berichtet, in der ein Holzhacker *wenig zu beißen und brechen* hatte, und wie es dann *einmal* dazu kam, dass er weniger denn je zu essen hatte und *abends* vor lauter Sorgen nicht schlafen konnte. Der Erzähler lässt nun die Mutter zu Wort kommen. Ab dieser ersten für die beiden kleinen Kinder so schicksalsvollen Nacht werden mehr oder weniger bestimmte Zeitausdrücke vom Erzähler eingesetzt. Von der ersten Nacht bis zum Ende vergeht eine Zeit von etwa mehr als einem Monat.

Beim näheren Hinsehen eröffnet sich eine recht ansehnliche Breite von verschiedenen Zeitausdrücken. Erstens findet sich das im Märchen so häufig vorkommende Temporaladverb *dann/danach*, wie z. B. in dem Satz: „Hänsel bückte sich und steckte so viel in sein Rocktäschlein, als nur hinein wollten. *Dann* ging er wieder zurück, sprach zu Gretel [...].“⁵⁰ (Meine Kursivierung). Ferner wird die Temporalconjunktion *als* häufig, in Gliedsätzen manchmal auch in Verbindung mit dem Adverb *da/so* benutzt, wie z. B. im folgenden Satz: „Und *als* der volle Mond aufgestiegen war, *so* nahm Hänsel sein Schwesterchen an der Hand und ging den Kieselsteinen nach [...].“⁵¹ (Meine Kursivierung). Damit wird eine Nachzeitigkeit der Handlung ausgedrückt. Diese kommt manchmal auch mit bloßem *als* zum Ausdruck, wie in den folgenden Beispielen:

Und **als** die Alten eingeschlafen waren, stand er auf, zog sein Röcklein an, machte die Untertüre auf und schlich sich hinaus. [...] **Als** der Tag anbrach, noch ehe die Sonne aufgegangen war, kam schon die Frau und weckte die beiden Kinder [...] **Als** sie mitten in den Wald gekommen waren, sprach der Vater [...] Hänsel und Gretel saßen am Feuer, und **als** der Mittag kam, aß jedes sein Stücklein Brot. [...] Und **als** sie so lange gegessen hatten, fielen ihnen die Augen vor Müdigkeit zu, und sie schliefen fest ein. **Als** sie endlich erwachten, war schon finstere Nacht.⁵² (Meine Hervorhebung).

Interessant ist, dass die oben genannten Ausdrücke, die die Märchenhandlung in einem fast rasanten Tempo zum Ende hin laufen lassen, im ersten Teil der Geschichte, genauer gesagt bis zu der Episode, in der die Kinder, nachdem sie ein zweites Mal alleine gelassen worden sind, nun im Wald herumirren und vor ihnen, in einem Baum plötzlich „ein schönes schneeweißes Vöglein auf einem Ast“ erscheint und singt, viel häufiger ist als in der nachfolgenden Episode, wo sie sich in der Gewalt der Hexe befinden. Man bekommt den Eindruck, dass, je länger und je ausführlicher der Erzähler eine Szene gestaltet,

⁵⁰ Grimm/Uther 1996 Bd. 1: 82.

⁵¹ Grimm/Uther 1996 Bd. 1: 83.

⁵² Grimm/Uther 1996 Bd. 1: 82f.

desto weniger bedarf er der oben genannten Verbindungen *als-da*, *so* und *als*. Dadurch wird eine Art Spannungsdichte in der Erzählung erreicht, die von den detaillierten Zeitausdrücken eher geschwächt als gestärkt werden würde. Das Festhalten an und das Auskosten einer Szene gibt dem Erzähler eine Chance diese ausführlicher zu gestalten. Als Beispiel hierfür dient ein Auszug des Märchens, wo die Kinder gerade ins Haus der Hexe gelockt worden sind:

Die Alte hatte sich nur so freundlich angestellt, sie war aber eine böse Hexe, die den Kindern auflauerte, und hatte das Brothäuslein bloß gebaut, um sie herbeizulocken. Wenn eins in ihre Gewalt kam, so machte sie es tot, kochte es und aß es, und das war ihr ein Festtag. Die Hexen haben rote Augen und können nicht weit sehen, aber sie haben eine feine Witterung, wie die Tiere, und merken's, wenn Menschen herankommen. Als Hänsel und Gretel in ihre Nähe kamen, da lachte sie boshaft und sprach höhnisch: „Die habe ich, die sollen mir nicht wieder entwischen.“⁵³

Im Vergleich zu Bechsteins Fassung desselben Märchens fällt im Blick auf die Zeitausdrücke auf, dass die Anwendung von *als*, *als-da*, *so*, *dann*, *danach* usw. fast gar nicht bei ihm vorkommt. So heißt es bei Bechstein: „Nun waren alle mitten in dem tiefen Walde, und da machte der Vater ein Feuer an, wozu die Kinder des Reisigs viel herbeitrugen und die Mutter sagte zu den Kindern [...].“ Die entsprechende Stelle der Grimmschen Fassung lautet: „Als sie mitten in den Wald gekommen waren, sprach der Vater [...].“ Der Grimmsche Erzähler ist manchmal recht poetisch, wenn er das Fortschreiten der Handlung wie folgt markiert:

Und *als der volle Mond aufgestiegen war*, so nahm Hänsel sein Schwesterchen an der Hand [...] „Alles ist wieder aufgezehrt, wir haben noch *einen halben Laib Brot*, hernach hat das Lied ein Ende“ [...] Sie erwachten erst *in der finstern Nacht*, und Hänsel tröstete sein Schwesterchen und sagte: „Wart nur, Gretel, bis der Mond aufgeht, dann [...] Sie gingen *die ganze Nacht und noch einen Tag von Morgen bis Abend*, aber sie kamen aus dem Wald nicht heraus [...].“⁵⁴ (Meine Kursivierung)

Raum

Es stellt sich die Frage, wohin der Erzähler blickt, wenn er das Geschehen wiedergibt. Wird der Raum von ihm hervorgehoben, oder sind es die Figuren, die sich darin bewegen, die den Raum deutlich erscheinen lassen? Wie zeichnet sich dieser Raum ab und welche Funktion nimmt er in der Erzählung ein? Steht er da als eine Art Kulisse für die sich darin bewegendenden Figuren? Haftet dem Ort das Unbestimmte des Märchens an?

Der Erzähler in *Hänsel und Gretel* verlegt die Handlung an einen typischen Märchenort, gleich vor und mitten drin in einem Wald. Im Ganzen sind es nur zwei Häuser, die sich in diesem Geschehen abzeichnen: auf der einen Seite gibt

⁵³ Grimm/Uther 1996 Bd. 1: 87.

⁵⁴ Grimm/Uther 1996 Bd. 1: 83ff.

es das Haus des Holzhackers, wo er mit seiner Frau und zwei Kindern wohnt, und auf der anderen Seite wird das Haus der kinderfressenden Hexe geschildert. Das eine steht am Rande des unendlichen, dunklen und fremden Waldes, während das andere mitten drinnen, und von diesem Wald umgeben ist. Bezeichnend für die beiden Häuser ist ihre vollkommene Isoliertheit. In dieser Beziehungslosigkeit sind sie genauso isoliert wie ihre Bewohner. Wo man auch hinschaut, findet man nur Leere. Es gibt weder Häuser noch Menschen in deren Umgebung, nur die beiden Häuser stehen zu einander in Verbindung. Es wird dem Leser/Zuhörer von keinem anderen Leben berichtet. Der Blick des Erzählers scheint nur auf das zu fallen, wohin seine Augen im Moment gerichtet sind. Etwas, das vor oder nach oder in der allernächsten physischen Nähe dieses Geschehens sich bewegt, scheint nicht vermittelbar, als gäbe es dies nicht, weder für die Figuren selbst, für den Erzähler und noch weniger für den Zuhörer/Leser. Wenn man sich das Elternhaus etwas genauer ansieht, bemerkt man, dass es recht schwer ist, sich darüber ein deutliches Bild zu machen. Man weiß nur, dass dort ein Zimmer ist, in dem sich das stille Drama in der Nacht abspielt, wo die Kinder, weil sie vor Hunger nicht einschlafen können, den schrecklichen Plan der Eltern mithören müssen, und wobei der Bruder sich gleich daran macht, dieses Schicksal zu überwinden und gleichzeitig seiner Schwester, die vor Verzweiflung ganz starr geworden ist, Mut einzuflößen. Das phantastische und zugleich schreckliche Haus der Menschenfresserin wird viel deutlicher vom Erzähler gestaltet. Der Leser/Zuhörer sieht das traumhaft unwirkliche Haus deutlich vor sich, denn er folgt seinen Identifikationsfiguren auf dem Weg dorthin und spürt mit ihnen den nagenden Hunger und die unbeschreibliche Freude der Kinder, wenn sie sich an die Außenwände des essbaren Hauses heranmachen. Die böse Wirklichkeit des Hungers, die im Haus der Eltern herrscht, verschwindet mit dem Haus der Hexe.

Zum Handlungsraum der Erzählung gehört auch der Weg, auf dem die Kinderprotagonisten sich bewegen. Die Bewegung wirkt raumbeschreibend. Überall, wohin die Figuren sich begeben, scheinen sie gleichzeitig Spuren zu hinterlassen und so die Umrisse ihres Lebens- und Wirkungsraumes zu zeichnen, die sich wie Linien auf einer Landkarte zeichnen ließen. Die Märchenprotagonisten sind, wie bekannt, echte Wanderer, die ihr Zuhause ohne viele Tränen mehr oder weniger freiwillig verlassen. Oft sind es die Eltern, die wegen ihrer Armut das Kind in die Welt schicken, damit es sein Brot selbst verdienen kann, oder die Helden begeben sich aus eigener Lust und Neugier in die weite Welt, um ihr Glück dort zu suchen, das z. B. darin besteht, dass sie versuchen die Gunst einer ‚schönen Prinzessin‘ zu gewinnen. Der Weg ist aber für solche Märchenhelden weit länger und auch nicht so gradlinig wie er für die beiden Kinder in *Hänsel und Gretel* (KHM 15) ist. Auch führt der Weg der Märchenhelden selten ins Elternhaus zurück, wie dies der Fall in den meisten der für Kinder gedachten Erzählungen ist.⁵⁵ In beiden Fällen gelangen die

⁵⁵ Vgl. Scherf 1987: 18.

Märchenhelden irgendwann auf ihrem Weg in einen Wald, wo sie dann Gefahren ausgesetzt werden. Wo der eine Held auf seinem Weg aber ganz unwissentlich immer in die richtige Verbindung mit seinen Helfern gerät, mit deren Hilfe er jede später auf ihn zukommende Prüfung meistert, sind Hänsel und Gretel, wo sie sich auch befinden, im Hause der Eltern oder bei der menschenfressenden Hexe, ganz und gar auf sich selbst gestellt.

In *Hänsel und Gretel* (KHM 15) kommt dem Weg eine wichtige Funktion zu, die zugleich als verbindend und trennend zu bezeichnen ist. Einerseits trennt er die Kinder von ihrem Elternhaus, da er sie von dort in den Wald hinein wegführt, andererseits setzt dieser Weg die beiden einander polaren Orte wiederum miteinander in Verbindung. Etwas anders verhält es sich mit dem am Ende der Geschichte auftauchenden Fluss mit der darin schwimmenden Ente. Trennend ist der Fluss auch, da er den Wald deutlich in zwei Teile teilt, wenn die Kinder sich auf der Flucht aus dem Hexenhaus befinden. Auf der einen Seite, hinter ihrem Rücken, bleibt der fremde und gefährliche Hexenwald, in dem sie ausgesetzt wurden, und auf der anderen Seite des Flusses, vor ihnen, öffnet sich ihnen der bekannte Wald des Elternhauses. Räumlich gesehen ist der Fluss in KHM 15 eine Grenze, die gleichzeitig ein Hindernis für die Kinder ausmacht. Das Einführen des Motivs vom Überqueren des Flusses auf dem Rücken einer Ente scheint in der Grimmschen Fassung bei näherer Betrachtung in dem Sinne unmotiviert, da dem Auftauchen dieses Flusses und der darin schwimmenden Ente keine vorankündigende Handlung vorausgegangen ist, wie dies im Märchen meistens der Fall ist. Bei näherer Betrachtung gibt es keinen Grund für den Erzähler, den Fluss in den Weg der Kinder zu legen, vor allem deshalb, weil es ihnen ja schon geglückt ist, die Hexe zu töten und diese folglich keine Gefahr mehr für sie sein kann. Das Fluss- und Enten-Motiv wäre motiviert, wenn die Kinder in einer früheren Episode dem Fluss und der darin schwimmenden Ente mit irgendeiner Hilfe beigegeben wären, denn dann wäre die Hilfe der Ente eine märchengemäß eingeführte Dankbarkeits-Handlung.

Die Motiviertheit bzw. Unmotiviertheit einer Märchenepisode demonstriert eine ähnliche Fluchtepisode aus einer italienischen, glücklich endenden Variante des Rotkäppchentypus (AaTh 333). In einer als *Die falsche Großmutter*⁵⁶ betitelten Geschichte versucht ein kleines Mädchen aus den Händen der Menschenfresserin zu fliehen. In dieser Rotkäppchenfassung fehlt die Wolfsfigur. An seiner Stelle ist hier eine Menschenfresserin, die die Großmutter verschlungen hat und sich krank stellt, wenn das Mädchen zu ihr ins Haus kommt. Das kleine Mädchen, das von ihrer Mutter zur Großmutter geschickt wird, um bei ihr ein Mehlsieb zu leihen, muss in dieser Variante keinen Wald durchqueren, und es begegnet auch keinem Wolf. Dagegen verlangt der Fluss Jordan die Brezeln von ihr, die sie der Großmutter schenken sollte, und erst danach darf sie ihn überqueren. Danach kommt sie zum Tor Rastrello, das von

⁵⁶ Karlinger 1998: 91–93.

ihr das Brot mit dem Öl verlangt, bevor sie hindurch gehen darf. Später, wenn das Mädchen aus der Gewalt der Menschenfresserin flieht, erweisen sich diese beiden ihr als hilfreich gegenüber.

„Ich werde dich schon erwischen!“ dachte sie bei sich und begann hinter dem Mädchen herzulaufen. Als sie sich dem Tor Rastrello näherten, schrie die Alte schon von weitem: „Tor Rastrello, laß sie nicht hindurch!“ Aber das Tor antwortete: „Aber ja! Freilich lasse ich sie durch, denn sie hat mir das Brot mit dem Öl gegeben.“ Und so konnte das Mädchen weiterlaufen, und die Menschenfresserin, der schon die Zunge zum Halse heraushing, rannte weiter hinter ihm her. So näherten sie sich dem Fluß Jordan. „Fluß Jordan“, schrie da die Alte, „Fluß Jordan, lass sie nicht hindurch!“ Doch der Fluß Jordan antwortete: „Aber ja! Freilich lasse ich sie hindurch, denn sie hat mir ihre Brezeln gegeben.“ Und gleich hielt der Fluß seine Wasser an, und das Mädchen konnte trockenen Fußes hindurchgehen. Als jedoch die Menschenfresserin hinterhersprang, ließ der Fluß Jordan plötzlich ein gewaltiges Hochwasser kommen, das die Alte mitriß. Das Mädchen aber blieb am Ufer zurück und machte ihr eine lange Nase.⁵⁷

Das Auftauchen des Flusses und der darin schwimmenden Helfersfigur, der Ente, in Grimms *Hänsel und Gretel* (KHM 15) scheint im Vergleich mit der oben zitierten Passage aus der italienischen Rotkäppchenvariante als höchst unmotiviert, wenn es auch dazu beiträgt, die Spannung in der Geschichte zu erhöhen, da es den schnellen Gang der Handlung durch Einführung eines weiteren Moments ein wenig bremst. Man kann mit Lüthi hier von einem sogenannten „stumpfen Motiv“ sprechen, aber hinzufügen, dass es hier in einem umgekehrten Sinne benutzt wird. Denn wenn Lüthi von stumpfen Motiven im Märchen spricht, meint er, dass im Märchen manche Dinge, die in einer früheren Geschehensphase genannt wurden, später in der Handlungsentwicklung einfach unbeachtet gelassen werden.⁵⁸

Ein Vergleich mit Bechsteins *Hänsel und Gretel*⁵⁹ lässt die Unmotiviertheit mancher Grimmscher Züge noch deutlicher erscheinen. Ein Beispiel beleuchtet dies. Dabei sei nebenbei angemerkt, dass die Aufmerksamkeit auf etwas gerichtet wird, das streng genommen nicht dem geographischen Raum angehört, was aber trotzdem eine große Rolle in der Raumgestaltung spielt, nämlich auf die Vögel, die sozusagen als Wegweiser der Kinder fungieren, die die Kinder von einem Ort zum nächsten bewegen. Ich erinnere an die Geschehnisphase des Märchens: es ist die zweite Nacht, in der die Eltern – d. h. vor allem die „Stiefmutter“ – abermals den Entschluss fassen, dass sie die Kinder loswerden müssen, um ihren eigenen Hunger stillen zu können. Die Kinder hören das Gespräch und daraufhin will Hänsel wie das erste Mal seine Taschen voll mit Kieselsteinen stopfen. Die Tür ist diesmal aber von der Stiefmutter zugeschlossen worden. Daher muss Hänsel am nächsten Morgen seinen Teil des

⁵⁷ Karlinger 1998: 93.

⁵⁸ Lüthi 1997A.

⁵⁹ Hier wird die Fassung aus Ludwig Bechsteins *Deutsches Märchenbuch* (1845) zitiert (Bechstein/Ewers 1996A: 90–98.)

zugeteilten Brotes zerkrümeln und auf den Weg werfen. Im Wald werden die Kinder am Feuer alleine gelassen. Sie schlafen ein und beim Aufwachen sind sie allein, denn die Eltern sind nicht zurückgekehrt. Sie wollen sich nach Hause begeben. Es zeigt sich aber, dass Vögel unterdessen alles aufgezehrt haben. Tagelang irren sie im Wald herum, bis ein Vogel vor ihnen erscheint. Ihm folgen die Kinder zum Hexenhaus. Genauso geht es auch in der Bechsteinschen Variante zu, allerdings mit dem großen Unterschied, dass die Vögel, die alles aufgepickt haben, später in der Geschichte als Helfer figurieren.

Im Vergleich mit dem Grimmschen Erzähler geht der Bechsteinsche mit den oben genannten Zügen viel motivierter um. Dies sieht man beispielsweise bei den Vögeln, die sozusagen die letzte Hoffnung der Ausgesetzten einfach vom Weg aufpicken und sich später den Kindern gegenüber als dankbar erweisen. Bei Bechstein kommen die Vögel dreimal den Kindern zu Hilfe. Obwohl man mit Recht die erste Hilfe des „schneeweißen Vogels“, der die Kinder zum Kuchenhaus führt, wo sie den Hunger endlich stillen können, in Frage stellen kann, denn gleichzeitig führt er sie in die Hände der Hexe.

Und wie sie so im Walde herumirrten, ohne Weg und Steg zu finden, siehe, da kam ein schneeweißes Vöglein geflogen, das flog immer vor ihnen her, als wenn es den Kindern den Weg zeigen wollte, und sie gingen dem Vöglein fröhlich nach.⁶⁰

Derselbe Vogel taucht später wieder in einer heiklen Situation auf, als die Hexe Gretel auffordert sich auf die Schiebeschaukel zu setzen, um im Ofen nach dem Brot zu schauen.

Da kam aber das schneeweiße Vöglein geflogen, und sang: „Hüt dich, hüt dich, sieh dich für!“ Und da gingen Gretel die Augen auf, daß sie der Alten böse List durchschaute und sagte: „Zeiget mir’s zuvor, wie ich’s machen muß, dann will ich’s tun.“⁶¹

Grimms Gretel ist ganz und gar auf sich selbst gestellt, denn niemand, wie hier der dankbare Vogel, warnt sie vor der bösen Absicht der Hexe. Nachdem Gretel ihren Bruder aus der Gefangenschaft gerettet hat, gehen sie nicht, wie die Kinder der Grimmschen Fassung ins Haus der Hexe und füllen dort ihre Taschen mit Edelsteinen und Perlen. Bei Bechstein erscheint noch einmal derselbe Vogel, aber diesmal zusammen mit allen anderen Waldvögeln und diese holen aus einem Nest oben auf dem Schornstein des Kuchenhauses jedes ein „buntes Steinchen oder eine Perle“, und geben diese den Kindern, während der eine Vogel aus Dankbarkeit den Kindern gegenüber singt: „Perlen und Edelstein, für die Brotbröselein.“⁶² Derselbe Vogel, der sie vorher zum Hexenhaus führte, zeigt ihnen jetzt den Weg nach Hause.

In der Grimmschen Fassung folgen die Kinder auch einem „schneeweißen Vöglein“ bis zum Hexenhaus. Der Erzähler verbindet aber diesen Vogel nicht

⁶⁰ Bechstein/Ewers 1996A: 93.

⁶¹ Bechstein/Ewers 1996A: 96.

⁶² Bechstein/Ewers 1996A: 97.

mit den Vögeln, die vorher die Wegmarken aufgezehrt hatten. Dieser Vogel erscheint aus dem Nichts und verschwindet auch wieder in ein Nichts. Womöglich kann man einen Zusammenhang zwischen seinen scheeweißigen Federn und den im Mondlicht hell aufleuchtenden Kieselsteinen sehen. Es liegt aber in der Grimmschen Fassung nahe, dass man den wegweisenden Vogel mit der Menschenfresserin in Verbindung setzt. Sehr gut könnte man sich hier vorstellen, dass die Hexe sich in einen Vogel verwandelt hat, nur um so die Kinder in ihr Haus zu locken, denn mit dem Tod der Hexe ist auch der Vogel aus der Geschichte verschwunden.

Protagonisten

Die Zahl der Figuren ist, wie jeder Leser/Zuhörer von der Form Märchen auch zu erwarten weiß, nicht allzu groß. Der Leser wird gleich am Anfang mit den zentralen Figuren der Erzählung bekannt gemacht, indem der Erzähler ihn in die aussichtslose Lebenssituation dieser armen Familie einführt. Zur kleinen Familie mit Mann und Frau und deren zwei kleinen Kindern, kommt der Gegenspieler der beiden kindlichen Hauptprotagonisten, die menschenfressende Hexe. Die wichtigsten und die selbstverständlichen Identifikationsfiguren eines kindlichen Zuhörers oder Lesers sind natürlich die Kinder. Im Eingang des Märchens lernt man diese beiden Hauptfiguren schon bei Namen kennen. Eigentlich werden sie erst recht aus der anfangs beschriebenen Hungersnot und der bedrängenden Zukunftssorge der Eltern, besonders von Seiten des Vaters, anschaulich. Die Kinder lauschen das nächtliche Gespräch der Eltern ab:

„Weißt du was, Mann“, antwortete die Frau, „wir wollen morgen in aller Frühe die Kinder hinaus in den Wald führen, wo er am dicksten ist: da machen wir ihnen ein Feuer an und geben jedem noch ein Stückchen Brot, dann gehen wir an unsere Arbeit und lassen sie allein. Sie finden den Weg nicht wieder nach Haus, und wir sind sie los.“⁶³

Wohl jedes Kind würde bei diesen Worten außer sich vor Angst geraten. In solcher Lage hilft nur ein kluger Plan. Der Bruder ist derjenige, der den Mut nicht verliert und die Rolle des aktiven Helden übernimmt. Diese aktive Rolle verliert er nach der Gefangennahme durch die Hexe. Danach hängt sein Leben vom Mut seiner Schwester ab, die bis dahin als sehr passiv beschrieben worden ist. Obwohl Gretel später, wenn der Bruder von der Hexe gefangen genommen worden ist, in die Rolle der Aktiven schlüpft, wird sie bis zu der Szene, wo sie die böse Absicht der Hexe beim Brotbacken ahnt, vom Erzähler immer als die verzweifelt Weinende, beschrieben. Der Erzähler versäumt fast kein einziges Mal das Bild vom ängstlichen Mädchen zu betonen. Einige Zitate belegen, wie der Erzähler die passive Heldin und den aktiven Helden charakterisiert:

⁶³ Grimm/Uther 1996 Bd. 1: 81f.

Gretel weinte bittere Tränen und sprach zu Hänsel: „Nun ist’s um uns geschehen.“ „Still, Gretel“, sprach Hänsel, „gräme dich nicht, ich will uns schon helfen.“ [...] „Sei getrost, liebes Schwesterchen, und schlaf nur ruhig ein, Gott wird uns nicht verlassen, und lege dich wieder in dein Bett.“⁶⁴

[...]

Als sie endlich erwachten, war es schon finstere Nacht. Gretel fing an zu weinen und sprach: „Wie sollen wir nun aus dem Wald kommen!“ Hänsel aber tröstete sie: „Wart nur ein Weilchen, bis der Mond aufgegangen ist, dann wollen wir den Weg schon finden.“⁶⁵

[...]

Aber er tröstete sein Schwesterchen und sprach: „Weine nicht, Gretel, und schlaf nur ruhig, der liebe Gott wird uns schon helfen.“⁶⁶

Sie erwachten erst in der finstern Nacht, und Hänsel tröstete sein Schwesterchen und sagte: „Wart nur, Gretel, bis der Mond aufgeht, dann werden wir die Brotbröcklein sehen, die ich ausgestreut habe, die zeigen uns den Weg nach Haus.“

[...] Hänsel sagte zu Gretel: „Wir werden den Weg schon finden“, aber sie fanden ihn nicht.⁶⁷

[...]

„Steh auf, Faulenzerin, trag Wasser und koch deinem Bruder etwas Gutes, der sitzt draußen im Stall und soll fett werden. Wenn er fett ist, so will ich ihn essen.“

Gretel fing an, bitterlich zu weinen, aber es war alles vergeblich, sie mußte tun, was die böse Hexe verlangte.⁶⁸

[...]

Ach, wie jammerte das Schwesterchen, als es das Wasser tragen mußte, und wie flossen ihm die Tränen über die Backen herunter! „Lieber Gott, hilf uns doch“, rief sie aus, „hätten uns nur die wilden Tiere im Wald gefressen, so wären wir doch zusammen gestorben.“⁶⁹

Wenn man diese Zitate so gesammelt vor sich hat, kann Folgendes beobachtet werden. Aus der Erzählerrede geht deutlich hervor, welches Bild er von seinen Helden geben will. Und dieses Bild wiederholt sich, wenn er die Figuren selbst zu Worte kommen lässt.

Dass vor allem die Mutter problematisch für den Erzähler ist, geht aus ihrer Charakterisierung hervor. Es ist offenbar, dass der Erzähler mit der Vorstellung, die er von *einer Mutter* hat und mit der Art, wie er diese und ihr Handeln in seiner Erzählung gestaltet, in Schwierigkeiten gerät. Ich habe eben von aktiven und passiven Kinderhelden gesprochen. Bei den Eltern ist es so, dass die Mutterfigur die Rolle der Aktiven einnimmt. Aber der Unterschied zwischen ihrer aktiven Rolle und der aktiven Rolle des Bruders ist, dass ihr Handeln durchgehend als etwas Böses interpretiert wird, während Hänsels bzw. Gretels Handeln immer als gut bewertet wird.

⁶⁴ Grimm/Uther 1996 Bd. 1: 82.

⁶⁵ Grimm/Uther 1996 Bd. 1: 83.

⁶⁶ Grimm/Uther 1996 Bd. 1: 84.

⁶⁷ Grimm/Uther 1996 Bd. 1: 85.

⁶⁸ Grimm/Uther 1996 Bd. 1: 87.

⁶⁹ Grimm/Uther 1996 Bd. 1: 88.

Schon aus dem ersten Satz des Märchens schimmert das Dilemma durch. Und ein Vergleich mit Bechsteins Fassung desselben Märchens macht dies deutlicher. Der erste Satz bei Grimm lautet: „Vor einem großen Walde wohnte ein armer Holzhacker *mit seiner Frau und seinen zwei Kindern*.“ Und bei Bechstein so: „Es war einmal ein armer Holzhauer, der lebte mit *seiner Frau und zwei Kindern* in einer dürftigen Waldhütte.“ (Meine Kursivierung). Der Unterschied in der Bedeutung ist auf den ersten Blick fast nicht wahrnehmbar, aber die kursivierten Satzteile zeigen, dass das Einführen des Possessivums *seinen* im Grimmschen Satz die Zusammengehörigkeit der Kinder mit dem Vater hervorhebt, gleichzeitig wie es die Distanz zwischen der Frau und den Kindern markiert. Diese Lesart wird durch die weitere Handlung vielfach bestätigt. Die Benennung der Mutterfigur in Grimms Fassung variiert zwischen Frau, Stiefmutter und Mutter.⁷⁰ Als Mutter wird sie nur einmal genannt, und dies bezeichnenderweise dann, wenn ihre Worte weniger brutal klingen. Es ist die Szene, wo die Eltern das zweite Mal nachts über das Schicksal der Kinder entscheiden:

Nicht lange danach war wieder Not in allen Ecken, und die Kinder hörten, wie die Mutter nachts im Bette zu dem Vater sprach: „Alles ist wieder aufgezehrt, wir haben noch einen halben Laib Brot, hernach hat das Lied ein Ende. Die Kinder müssen fort, wir wollen sie tiefer in den Wald hineinführen, damit sie den Weg nicht wieder herausfinden; es ist sonst keine Rettung für uns.“⁷¹

In der ersten Nacht sprach die Frau anders:

„O du Narr“, sagte sie, „dann müssen wir alle vier Hungers sterben, du kannst nur die Bretter für die Särge hobeln“, und ließ ihm keine Ruhe, bis er einwilligte. „Aber die armen Kinder dauern mich doch“, sagte der Mann. Die zwei Kinder hatten vor Hunger auch nicht einschlafen können und hatten gehört, was die Stiefmutter zum Vater gesagt hatte.⁷²

Es ist, als wollte der Erzähler mit der Bezeichnung ‚Stiefmutter‘ seine und des Zuhörers/Lesers Bild von einer richtigen Mutter retten. Eine richtige Mutter kann sich einfach nicht wie diese benehmen. Aber nicht jeder Erzähler dieses Märchens setzt eine Stiefmutter an Stelle der Mutter. So wird die böse Mutter bei Bechstein nie in eine Stiefmutter verwandelt. In gewisser Hinsicht ist das eine ehrlichere, weniger komplizierte Erzählhaltung als in der Grimmschen Fassung.

Schon in Bechsteins Eingangsszene, in der der Erzähler auf die armen Eltern zu sprechen kommt, ist von einer Mutter die Rede. Dabei bleibt es dann auch im weiteren Verlauf der Geschichte. Dieselbe Eingangsthematik gibt es

⁷⁰ Zur Stiefmuttermotiv im Märchen siehe z. B. Horn 1978: 23–28 ; Bettelheim 1987: 81–89; Tatar 1987: 137–155.

⁷¹ Grimm/Uther 1996 Bd. 1: 84.

⁷² Grimm/Uther 1996 Bd. 1: 82.

auch in Perraults *Le petit poucet* (AaTh 327 B).⁷³ Es handelt von einer armen Familie eines Holzfällers. Sie haben sieben Söhne. Der kleinste von ihnen ist der Däumling, der auch der Klügste ist. Durch seine Eigenschaften erweist er sich als der wahre Held. Durch seine List rettet er sich und seine Brüder aus dem Haus eines grauenhaften Menschenfresserpaars. In diesem Zusammenhang sind die Ähnlichkeiten und Unterschiede zu Grimms und Bechsteins *Hänsel und Gretel* besonders interessant in Bezug auf die Charakterisierung der Mutterfigur. Das Bild, das Bechstein von den Eltern gibt, stimmt in vieler Hinsicht mit Perraults Bild derselben überein. Hier wie dort wird nie von einer Stiefmutter gesprochen. Bei Bechstein sind beide Eltern am Ende noch am Leben, wenn die Kinder aus dem Wald zurückkehren und sie freuen sich auch darüber. So ist es auch bei Perrault. In der Schilderung des schwierigen Beschlusses, die Kinder in den Wald auszusetzen, sind die Rollen bei Perrault jedoch umgekehrt gestaltet, denn bei ihm ist der Vater der Aktive, der darauf besteht, dass das Aussetzen der Kinder ihre einzige Überlebensebene sei, während die Mutter sich dagegen wehrt: „Ach!“, rief die Holzfällersfrau. Könntest du denn wirklich selber deine Kinder in die Irre führen?“ Ihr Mann mochte ihr noch so sehr ihre große Armut vorhalten, sie konnte nicht zustimmen; sie war arm, aber sie war ihre Mutter.⁷⁴

Däumlings List ist auffallend. Alles, was er unternimmt, glückt ihm. Und, was erstaunlich ist, dies ohne jedwede Hilfe von Außen. Auch ruft weder er noch seine verzweifelnden Eltern den lieben Herrn Gott um Hilfe an, sondern alles geht, trotz der Phantastik der ganzen Handlung, sehr „realistisch“ zu. So ganz auf sich selbst gestellt und isoliert sind die Kinderhelden weder bei Bechstein noch in Grimms Fassung wie dieser Perraultsche kleine Trickster-Held. Sehr oft, bei Bechstein sogar noch öfter als bei Grimm, sieht man die Protagonisten in einer zum Himmel gerichteten hilferufenden Pose. Dies ist bei Bechstein z. B. der Fall, wenn die Mutter dem Vater ihren Überlebensplan erzählt. Der Vater ruft: „O, lieber Gott! Wie soll ich das vollbringen an meinen eigenen Kindern, Frau?“ (S. 90). Fast jedes Mal, wenn der Bruder seine vor Angst und Furcht weinende Schwester tröstet, beruft er sich auf Gott: „Fürchte dich nicht, Schwester, der liebe Gott ist ja bei uns, und bald geht der Mond auf, da gehen wir heim.“ (S. 91), und wieder beim zweiten nächtlichen Gespräch: „Weine nicht, lieb Gretel, der liebe Gott weiß alle Wege, wird uns schon den rechten führen.“ (S. 92) An anderer Stelle, wo der Erzähler das Innere seiner Helden wiedergibt: „Gretel weinte, Hänsel aber war gottgetrost [...]“ (S. 92). Ebenso agiert die Grimmsche Gretel, wenn sie das fürchterliche Vorhaben der Hexe erfährt: „Lieber Gott, hilf uns doch“, rief sie aus, „hätten uns nur die wilden Tiere im Wald gefressen, so wären wir doch zusammen gestorben.“ (S. 88).

⁷³ Vgl. die Kommentare zu KHM 15, KHM 37 und KHM 45 in Grimm/Uther 1996 Bd. 4.

⁷⁴ Perrault/Müller 1996: 123f.

Handlungsepisoden

Die Handlung besteht aus vier Episoden. In der ersten Episode können folgende Knotenpunkte notiert werden: Das erste nächtliche Gespräch, in dem die Eltern sich gemeinsam entscheiden, ihre Kinder in den Wald auszusetzen; am nächsten Morgen werden die Kinder in den Wald hineingeführt und der Junge streut Kieselsteine als Wegmarken; die Eltern lassen ihre Kinder alleine im Wald am Feuer sitzen; in der Nacht finden die Kinder mithilfe der Wegmarken wieder nach Hause. Zweite Episode: Das zweite nächtliche Gespräch der Eltern, in dem sie abermals bestimmen, ihre Kinder ein zweites Mal und noch tiefer in den Wald hineinzuführen; am nächsten Morgen gehen die Eltern mit ihren Kindern in den Wald und diesmal streut der Junge Brotkrümel als Wegmarken; die Eltern lassen ihre Kinder alleine im Wald sitzen und kehren nie wieder zu ihnen zurück. Dritte Episode: Die Kinder wachen alleine im Wald auf und irren Tag und Nacht dort herum; ein weißer Vogel erscheint und führt sie zum Haus, das ganz aus Brot und Kuchen besteht; die Kinder essen vom Haus; eine Hexe erscheint aus dem Haus und lockt sie hinein, wo sie noch mehr zu essen bekommen, bevor sie sich schlafen legen; am Morgen sperrt die Menschenfresserin Hänsel hinter Gitter in einem Stall ein, wo er von seiner eigenen Schwester gemästet werden soll; die Hexe unternimmt tägliche Kontrollen bei Hänsel, um zu sehen, ob er fatter wird. Er muss ihr jedesmal seinen Finger zum Probieren herausstrecken, aber er täuscht sie jedesmal mit einem Stück Knochen statt seines Fingers; die Hexe wird ungeduldig, weil Hänsel nie fatter wird, und fordert Gretel auf die Vorbereitungen für das Schlachten und Kochen ihres Bruders zu machen; Gretel soll im Ofen nachsehen, ob er heiß genug für das Brot ist. Gretel ahnt das böse Vorhaben der Hexe, stellt sich dumm und bittet die Hexe ihr zu zeigen, wie man in den Ofen hineinkriecht; die Hexe wird von Gretel in den Ofen hineingestoßen und stirbt. Vierte Episode: Gretel befreit ihren Bruder aus dem Käfig; die Kinder nehmen von den Schätzen der Hexe und begeben sich nach Hause; sie kommen zu einem Fluss, über den sie nicht hinüberkommen können; sie bitten eine hilfreiche Ente um Hilfe, diese bringt sie nacheinander auf ihrem Rücken über das Wasser; die Kinder finden ihr Elternhaus, wo sie mit ihrem inzwischen verwitweten Vater glücklich vereint werden.

Erzähltechnik

Hinter dem Text steht ein objektiver, aus der Er-Perspektive berichtender auktorialer und allwissender Erzähler. Wo, fragt man sich, könnte man in so einer Erzählung Zeichen einer spezifischen Erzählhaltung finden? Seine neutrale – oder sollte man vorsichtshalber sagen „pseudoneutrale“ – Stellung zum Geschehen und zu den Figuren lässt ihn selbst fast gänzlich verschwinden. Aber ganz abwesend ist der Erzähler doch nicht.

Manchmal tritt der Erzähler in den Hintergrund und unterbricht durch Einführung der Figurenrede den epischen Erzählfluss. Im Übergang von Erzähler-

rede zu Figurenrede, dort, wo der Erzähler seine Figuren sprechen lässt, ahnt man seine Erzählernatur. Die Problematik der Mutterfigur für den Erzähler wurde oben erwähnt. Dies kam u. a. darin zum Ausdruck, dass er sie plötzlich, an einer Stelle, wo sie sich außerordentlich abschreckend ausdrückte, Stiefmutter benannte. Im Unterschied zur Vaterfigur scheint der Erzähler nichts vom Innenleben der Mutter zu wissen, denn darüber schweigt er. Dies geht aus der Passage hervor, wo die Kinder nach dem ersten Aussetzen wieder zurückkommen.

Sie klopfen an die Tür, und als die Frau aufmachte und sah, daß es Hänsel und Gretel war, sprach sie: „Ihr bösen Kinder, was habt ihr so lange im Walde geschlafen, wir haben geglaubt, ihr wolltet gar nicht wiederkommen.“ Der Vater aber freute sich, denn es war ihm zu Herzen gegangen, daß er sie so allein zurückgelassen hatte.⁷⁵

Ein Vergleich mit Bechstein, der kein „kompliziertes Verhältnis“ zu der Mutterfigur in seiner Version dieses Märchens hat, macht dies deutlicher. Bei ihm heißt es:

Wie die Mutter die Tür öffnete, erschrak sie ordentlich, als sie die Kinder sah, wußte nicht, ob sie schelten oder sich freuen sollte, der Vater aber freute sich, und so wurden die beiden Kinder wieder mit Gottwillkommen in das Häuslein eingelassen.⁷⁶

Die Grimmsche Mutter erscheint hier im Vergleich mit der Bechsteinschen Mutter eindeutig böse. Bei Grimm ist auch die Wiederholung des Wortes ‚Herz‘ in der Beschreibung des Inneren der Vaterfigur auffällig. Schon eingangs, als die Mutter dem Vater ihren Plan gezeichnet hatte, lässt der Erzähler den Vater emotionell darauf reagieren: „Nein, Frau“, sagte der Mann, „das tue ich nicht; wie sollt ich’s übers Herz bringen, meine Kinder im Walde allein zu lassen, die wilden Tiere würden bald kommen und sie zerreißen.“ (S. 82). Auch an anderer Stelle findet man das ‚Herz‘ wieder, nämlich in der zweiten Grüblerszene. Die Mutter wiederholt, dass die Kinder in den Wald ausgesetzt werden müssen, und darauf gibt der Erzähler dem Mann das Wort, indem er dem Leser/Zuhörer seine Gedanken wiedergibt: „Dem Mann fiel’s schwer aufs Herz, und er dachte: „Es wäre besser, daß du den letzten Bissen mit deinen Kindern teiltest.“ Aber die Frau hörte auf nichts, was er sagte, schalt ihn und machte ihm Vorwürfe.“ (S. 84).

Einmal sieht der Erzähler sich gedrungen Geschehnisse und Figuren zu kommentieren. Dass die Kinder in ein Haus einer Menschenfresserin gelangt sind, bekommt der Leser/Zuhörer erst dann zu wissen, wenn die Kinder von der Alten, wie sie da noch genannt wird, gut bewirtet und ins Bett gelegt worden sind.

⁷⁵ Grimm/Uther 1996 Bd. 1: 84.

⁷⁶ Bechstein/Ewers 1996A: 91f.

Die Alte hatte sich nur so freundlich angestellt, sie war aber eine böse Hexe, die den Kindern auflauerte, und hatte das Brothäuslein bloß gebaut, um sie herbeizulocken. Wenn eins in ihre Gewalt kam, so machte sie es tot, kochte es und aß es, und das war ihr ein Festtag. Die Hexen haben rote Augen und können nicht weit sehen, aber sie haben eine feine Witterung, wie die Tiere, und merken's, wenn Menschen herankommen.⁷⁷

Die Hexen haben rote Augen [...] Hier zeigt sich der Grimmsche Erzähler als wahrer Pädagoge. Ein derart aufklärerischer Zug fehlt in Bechsteins Version.

Zuletzt noch eine Bemerkung zum Dialog. Die Spannung der Erzählung baut auf dem häufigen Wechsel zwischen Erzähler- und Figurenrede. An zwei Stellen wird das epische Erzählen durch eine formelhafte Rede in Form von einem Frage-Antwort-Spiel unterbrochen. Das erste findet man in den Episoden, wo die Kinder in den Wald geführt werden und Hänsel immer wieder zurückbleibt, um die Wegmarken hinter sich fallen zu lassen.

Der Vater sprach: „Hänsel, was guckst du da und bleibst zurück, hab acht und vergiß deine Beine nicht.“ „Ach, Vater“, sagte Hänsel, „ich sehe nach meinem weißen Kätzchen, das sitzt oben auf dem Dach und will mir ade sagen.“ Die Frau sprach: „Narr, das ist dein Kätzchen nicht, das ist die Morgensonne, die auf den Schornstein scheint.“⁷⁸

Dies ist ein überaus trauriges Bild von einem Kind, das ein letztes Mal auf sein Zuhause zurückblickt. Und trotz dieses Ernstes kann man eine gewisse Ironie aus der Antwort des Kindes lesen, wenn er dem Fragenden vormacht, dass er sein Kätzchen auf dem Dach sucht, das ihm Ade sagen will. Er spielt ja mit dem Ernst seiner eigenen Lage, und diese ironische Haltung, die von einer gewissen Überlegenheit des Kindes zeugt, irritiert die Mutter so sehr, dass sie ihn einen Narren nennt. Das rätselhafte Gespräch findet später seine Wiederholung mit nur leichter Veränderung, indem nicht mehr von einem Kätzchen, sondern einem Täubchen die Rede ist.

Ein absoluter Höhepunkt ist dann letztendlich der einprägsame und verschlüsselte Dialog zwischen der Kinderfresserin und den Kindern, die gerade dabei sind an ihrem Haus zu knabbern.

„Knuper, knuper, kneischen,
Wer knupert an meinem Häuschen?“

Die Kinder antworteten:

„Der Wind, der Wind,
das himmlische Kind“ [...] .⁷⁹

⁷⁷ Grimm/Uther 1996 Bd. 1: 87.

⁷⁸ Grimm/Uther 1996 Bd. 1: 83.

⁷⁹ Grimm/Uther 1996 Bd. 1: 86.

Polarisierende Momente

Das Problem der Ernährung ist alt, und man muss nicht weit zurück in der Geschichte gehen, um auch in den Wäldern Europas ausgesetzte Kinder zu finden oder Kinder, die auf gut Glück in die Wälder auf Nahrungssuche geschickt wurden und sich auf den Wegen verirrt und auf diese oder auf andere Art verunglückten. Vielleicht ist im Märchen von Hänsel und Gretel ein Teil von dieser Wirklichkeit enthalten, auch wenn Lüthi's Meinung zutrifft, dass der eventuelle reale Hintergrund eines Märchens nicht das Wesentliche für den Leser und Hörer ist, denn Märchen werden, so Lüthi „von ihren Hörern und Lesern nicht als realistische, sondern als symbolische Dichtungen aufgenommen und erlebt.“⁸⁰ Dieses darf nun nicht für alle Gebiete und alle Kulturräume verallgemeinert werden, denn es gibt Zusammenhänge, in denen das, was „wir“ im Märchen symbolisch sehen, andere Völker, z. B. viele Naturvölker, als Realität interpretieren.⁸¹ In keinem anderen Kindermärchen der Brüder Grimm entwickelt sich jedoch eine Hungersnot zu einem Spiel auf Leben und Tod in so drastisch gezeichneten Bildern wie in *Hänsel und Gretel* (KHM 15). Die anfangs beschriebene Hungersnot stellt die Eltern vor die qualvolle Wahl, entweder zuzusehen, wie ihre Kinder des Hungers sterben oder selber zu sterben und die Kinder so mit ihrem Waisenkind-Schicksal alleine zu lassen. Sie sehen aber auch das Aussetzen der Kinder in den Wald als einen möglichen Ausweg aus der Not. Dabei bliebe wenigstens die Hoffnung, dass die Kinder dort überleben könnten, obwohl diese Hoffnung der Eltern im Grimmschen Schreckmärchen kaum zum Ausdruck kommt.

Wie im Märchen *Der Wolf und die sieben jungen Geißlein* (KHM 5) zeichnet sich auch hier eine scharf konturierte Zweiteiligkeit der Struktur ab, hinter der sich eine Art „zwingende Kraft der Zweizahl“ verbirgt, die sich auf mehreren Ebenen bemerkbar macht. Dadurch, dass das Drama in *Hänsel und Gretel* (KHM 15) in zwei sogenannten Innenräumen („Hütte“ bzw. „Hexenhaus“), umgeben von einer Außenwelt („Wald“), spielt, wird die Erzählstruktur des Märchens durch eine starke Symmetrie gekennzeichnet. Es ist aber eine Symmetrie, die durch eine semantische Komplementarität zerstört wird. Der eine Pol dieser symmetrischen Achse ist die Hütte der Eltern und der andere das Haus der Hexe. Man steht hier zwei Teilräumen, sogenannten topologischen Innenräumen („Hütte“ bzw. „Hexenhaus“) gegenüber, die beide von einem anderen topologischen Teilraum („Wald“) umgeben und aufgeteilt werden. Im Gegensatz zu KHM 5 bricht die die innere Geborgenheit zerstörende Macht (d. h. der Wolf) nicht von Außen herein, sondern das Böse und Fremde befindet sich in diesem Innenraum, in der schrecklichen Todesdrohung der Eltern,

⁸⁰ Lüthi 1967: „In Wirklichkeit ist es so, dass im Märchen gerade nicht die realen Grundlagen das Wesentliche sind. Wohl enthalten unsere Märchen viele Züge, hinter denen alte Sitten und Glaubensformen stehen. Aber sie haben im Zusammenhang der Erzählung ihren ursprünglichen Charakter verloren. Märchen werden von ihren Hörern und Lesern nicht als realistische, sondern als symbolische Dichtungen aufgenommen und erlebt.“ (S. 111).

⁸¹ Vgl. Lüthi 1997B: 67.

besonders der Mutter. Die Zerstörung der inneren Ordnung führt die Helden auf den Weg in den Wald. Das Durchqueren des Waldes ist die grenzüberschreitende Bewegung, die die Kinderhelden in eine neue Welt führt, die auf gewisse Weise die totale Umkehrung der anfangs dargestellten Welt ausmacht. Es ist, als ob die von Hungersnot gekennzeichnete „Hütte“ im „Hexenhaus“ ihre Opposition findet. Die Kinder befinden sich in einer verkehrten Welt, in der der anfangs dargestellte Mangel an Essen plötzlich in vollkommenen Überfluss verwandelt worden ist. Es ist, als hätten die hungernden Kinder das Innere eines mit Leckerheiten gefüllten Speiseschranks vor sich, wenn sie knabbernd vor dem Haus stehen, wo nicht nur die Außenwände essbar sind, sondern wo selbst das Innere, wie die Hexe den Kindern verspricht, voll von einem genießbaren Überfluss ist: „Ei, ihr lieben Kinder, wer hat euch hierher gebracht? Kommt nur herein und bleibt bei mir, es geschieht euch kein Leid.“ (S. 97). Aus dem Alptraum des Hungers ist ein Traum aller Näscher geworden. Auch hier zeigt sich die Verkehrtheit dieser Welt deutlich, denn nur solange die Kinder sich in dem Außenraum befinden, sind sie geborgen. Nachdem sie von der Hexe ins Innere des Hauses gelockt worden sind, befinden sie sich in der schwierigen Lage der Eingangszene in der elterlichen Hütte. In beiden Fällen werden sie mit dem Tod bedroht, allerdings mit dem großen Unterschied, dass in der Hütte bei den Eltern der Hunger die größte Todesdrohung war, während die Todesdrohung bei der Hexe sich zum ‚Sich-zu-Tode-essen‘ gewandelt hat, um danach selber verspeist zu werden.

Auch wenn dieses Märchen, wie oben angedeutet, von dem Schema des pädagogischen Warnmärchens abweicht, indem das Motivem Verbot in ihm nicht expliziert wird, gibt es in ihm eine implizite pädagogische Botschaft. Hier werden Kinder einprägsam davor gewarnt, sich durch Fremde in fremde Häuser locken zu lassen. Und wie wäre das frevelhafte Naschen in Zeiten von Hungersnot anders zu strafen, wenn nicht mit schlimmsten Visionen von Tod und Elternverlust. Der Traum der Näscher verkehrt sich in einen Alptraum einer extremen Strafe, wo das eine naschende Kind den Auftrag bekommt, das andere Näscherkind außerdem zu verfüttern. Es ist als seien die Kinder in ihren Speiseschrank-Traum eingeschlossen und müssten sich dort zur Strafe ihrer Naschhaftigkeit noch zu Tode essen.

Die Voraussetzung des phantastischen Geschehens im Märchen *Hänsel und Gretel* (KHM 15) liegt in der Preisgabe der realistischen Ebene der Geschichte. Notwendig für die Phantastik ist auch die Isolation der Kinderprotagonisten, denn nur wenn die Kinder allein, d. h. außerhalb der elterlichen Kontrolle sind, wird ihnen die phantastische Welt eröffnet. Indem die Kinder in den Wald ausgesetzt werden, sind sie gleichzeitig aus der Realistik der Hungersnot heraus in die Phantastik des Überflusses hineingetreten. Im Wald, bei der Hexe, herrscht eine un reale Welt, wo alles möglich ist. Es ist sogar möglich, dass ein kleines Kind, in diesem Falle ein kleines Mädchen, einem Erwachsenen/der Hexe überlegen ist.

Ich werde unten auf das Thema des Naschens zurückkommen. Die Gefahr

der Naschhaftigkeit von Kindern ist ein häufig aufgegriffenes Thema in den pädagogischen Warnmärchen der Aufklärung.⁸² In diesen Geschichten wird jedoch die Gestaltung der Strafe oft noch viel drastischer als in der phantastischen Geschichte von Hänsel und Gretel gestaltet.

Frau Trude – KHM 43 (AaTh 334⁸³)

Ein Mann und eine Frau haben ein kleines Mädchen, das sehr eigensinnig ist. Seltsames Gerede über eine gewisse Frau Trude weckt große Neugier bei ihm und daher will es unbedingt diese Frau besuchen gehen. Die Eltern verbieten es aber und drohen dem Kind damit, dass es, wenn es trotz ihres Verbots hingehet, nicht mehr ihr Kind sein wird. Darum kümmert es sich weiter nicht, sondern geht trotzdem.

Wohl im Haus der Frau Trude zeigt das Mädchen große Angst. Die Frau fragt, warum es so bleich sei. Daraufhin erzählt ihr das Mädchen seine Erlebnisse auf der Treppe. Dort seien ihm folgende drei Figuren begegnet: Zuerst ein schwarzer, dann ein grüner und zuletzt ein roter Mann. Frau Trude erklärt dem Mädchen, was es gesehen hat. Der erste sei ein Köhler, der zweite ein Jäger und der dritte ein Metzger gewesen. Als das Mädchen ihr aber erzählt, dass es, als es durchs Fenster der Frau Trude hereinschaute, nicht die Frau, sondern den Teufel gesehen hat, antwortet diese, dass es die Hexe in „ihrem rechten Schmuck“ gesehen hat, und dass sie schon lange auf das Mädchen gewartet hat. Daraufhin wird das Mädchen in einen Holzblock verwandelt und ins Feuer geworfen, worauf die Hexe spricht: „Das leuchtet einmal hell!“

⁸² Wie bekannt wird das Thema vom unbändigen Fressen wunderbar in den sogenannten Schlaraffenland-Geschichten (AaTh 1930) dargestellt. Wunderbar ist es vor allem, da es ohne Moral serviert wird. Die moralischen Geschichten für Kinder lassen jedoch dieses Wunder nicht den naschhaften oder sonst irgendwie unbändigen und ungehorsamen Kindern ohne Strafe zukommen. Heinrich Hoffmans Struwelpetergeschichten z. B. stehen der moralischen Tradition nahe, obwohl diese im gewissen Sinne einen, wie Richter schreibt (1987: 101–108, hier bes. S. 107f.) „Endpunkt“ in der Entwicklung der Gattung ausmachen, da sie die Helden bestrafen, aber diese Strafe in einen „unterhaltsamen Zusammenhang“ bringen, d. h. die Bestrafung wird in ein komisch-drastisches Licht gerückt. Dass das Thema Fressen/Naschen auch weiterhin in der Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur von den Schriftstellern immer wieder aufgegriffen worden ist, zeigt nicht zuletzt die Gestaltung dieses Themas z. B. in Erich Kästners *Der 35. Mai* und in einer Figur wie Astrid Lindgrens „Pippi Langstrumpf“, in deren elternloser Welt ein Begriff wie das Naschen ausgelöscht ist. Zum Thema Fressen/Gefressenwerden siehe auch Rumpf 1958: 76–84, Rumpf 1987: Sp. 258–266, Bergstrand 1999.

⁸³ Zum Märchentyp AaTh 334 und zur *Frau Trude* (KHM 43), siehe Bolte-Polívka 1913 Bd. 1: 377, Woeste 1875: 487–489, Plenzat 1934/1940: 227–228, Ranke 1978: 92–100, Semrau 1934/1940: 224–225, Korbelytý 1990: Sp. 617–620, Rumpf 1987: Sp. 258–266, Scherf 1987: 25–75, Grimm/Uther 1996 Bd. 4: 88, Rölleke 1998B: 68–75 (hier die literarische Vorlage das Gedicht *Klein Bäschen und Frau Trude* aus Meier Teddys *Frauentaschenbuch*, 1823 synoptisch neben der Grimmschen Bearbeitung vorgestellt), 556 (Röllekes Kommentar zu KHM 43).

Zeit und Raum

Mit dem typischsten aller Märchenanfänge *Es war einmal* setzt dieses makabre und höchst pädagogische Warn- und Schreckmärchen⁸⁴ von einem eigensinnigen Kind ein, und es führt so seinen Leser/Zuhörer rasch aus der Realität der Wirklichkeit in die Phantastik der Geschichte. Die Zeitspanne in dieser Erzählung ist sehr kurz. Man könnte fast sagen, dass sie mit der Zeit kaum in Berührung kommt. Wenigstens geschieht dies nur äußerst flüchtig, denn das Ende mit dem unglücklichen Tod des kleinen Mädchens kommt überraschend schnell. Eine derartige Kurznotation aus dem Leben einer Märchenheldin kommt sicher vielen Märchenzuhörern als Fremdkörper in einer Märchensammlung vor. Nach der kurzen einleitenden Passage, die mit der in eine unbestimmte Zeit hineinführenden Formel anhob, strebt die Erzählung anhand des nächsten Zeitausdruckes *eines Tages* rasch ihrem Ende zu.

Wie der Zeit haftet auch dem Ort dieser Erzählung Unbestimmtheit an, und dies erhöht gewissermaßen das Märchenhafte der Geschichte, das besonders der Kürze und des schlechten Endes wegen bedrohlich erscheint. Die Handlung ist an zwei scharf von einander abgegrenzte Orte verlegt, dem geborgenen Haus der Eltern und dem bedrohlichen Haus der Frau Trude. Wie eine klare Linie zeichnet sich zwischen diesen beiden Punkten der Weg ab, auf den sich das kleine Mädchen trotzig gegen den Willen seiner Eltern begibt. Es kann aber kein langer Weg gewesen sein, denn die Heldin hat ihn schnell hinter sich gelegt. Wahrscheinlich führte er nur in ein unweit gelegenes Nachbarhaus. Der Weg wirkt verbindend und trennend zugleich, wobei das Gewicht auf dem Letzteren liegt. Die Konturen des Elternhauses lassen sich nicht wiedergeben, denn dies wird durch das schnelle Verschwinden des Mädchens aus dem Haus verhindert. Mit einem Schlag wird die geschützte Welt des Elternhauses mit einer entrückten Welt der Phantasie des Hexenhauses ausgetauscht, und von hier gibt es keinen Weg zurück. Am anderen Ende des Weges befindet sich das Mädchen am Ziel seiner Neugier. Mit seinem Eintritt in das Haus geht die Handlung rasch ihrem Höhepunkt entgegen. Im Unterschied zum Ausgangspunkt wird dem Leser/Zuhörer hier ein Bild des Hexenhauses buchstäblich schrittweise gezeichnet. Dies geschieht dadurch, dass die Handlung dort immer wieder Halt macht, wo das Mädchen dabei ist die Treppen hoch zu klimmen. Je höher die Heldin steigt und je näher sie der Wohnung der Hexe kommt, desto deutlicher wird dem Leser das Haus und desto größer wächst auch die Angst der Heldin.

⁸⁴ Scherf (1987: 67) sieht die Anwendung des Begriffes Schreckmärchen nur in Zusammenhängen berechtigt, wo das Zuhören ein „körperlich spürbares Schockerlebnis“ wird. Hiermit stimme ich nicht überein, sondern sehe in Anlehnung an Rumpf (1955) den Schrecken in den Warn- und Schreckmärchen als Zeichen eines pädagogischen Bedürfnisses.

Protagonisten

So kurz wie die Handlung dieses rätselhaften Stückes ist, so klein ist sein Personenregister. Gleich zu Beginn begegnet man der Hauptprotagonistin, die den Eltern offenbar großen Kummer bereitet. Deren Rolle besteht vor allem darin, dass sie das Kind vor der Gefahr außerhalb des Hauses, d. h. vor der gefährlichen Frau Trude warnen und ihm unter strengen Drohungen verbieten dieselbe aufzusuchen. Mit der Übertretung des elterlichen Verbotes verschwinden auch die Eltern ganz und gar aus der Geschichte. Schon im ersten Satz markiert die Erzählung die als negativ zu bewertenden kindlichen Eigenschaften des Vorwitzes, des Eigensinns und des Ungehorsams⁸⁵: „Es war einmal ein Mädchen, das war eigensinnig und vorwitzig, und wenn ihm seine Eltern etwas sagten, so gehorchte es nicht; wie konnte es dem gut gehen?“⁸⁶ Diese Beschreibung verspricht weder der Heldin noch dem kindlichen Leser/Zuhörer kaum etwas Gutes. Der Leser/Zuhörer, der sich gleich mehr oder weniger mit der Heldin identifiziert, wird sich am Ende wahrscheinlich enttäuscht fühlen, wenn sich die Heldin als Anti-Heldin entpuppt. Die makabre, schwer nachvollziehbare und als unrechtmäßig drakonisch zu bezeichnende Strafe der Heldin trifft letzten Endes auch indirekt den kindlichen Zuhörer.⁸⁷ Hier wird deutlich ein sehr lebendiges und wachsames Kind, das von seinen unbändigen Trieben beherrscht ist, porträtiert; es lässt sich von den Warnungen, Drohungen und Verboten der Eltern nicht einschüchtern. Ohne Angst übertritt es das elterliche Verbot, nimmt damit in Kauf, dass es nicht mehr „das Kind seiner Eltern“ sein wird, und verletzt damit auch noch das gottgegebene 4. Gebot „Ehre deinen Vater und deine Mutter“. Trotz wachsender Angst lässt sich das Kind nicht von seinem Weg abbringen.

Mit der Ankunft des Mädchens im Haus der Frau Trude begegnet es drei höchst merkwürdigen und rätselhaften Figuren auf der Treppe. Mit jedem Schritt, den die Heldin durch dies Haus nimmt, verwandelt sich das durch die Leute angedeutete gottlose Treiben der Frau Trude in beängstigende Wirklichkeit, denn hier sind die Dinge nicht von dieser Welt. Bei der Heldin hinterlässt das Wesen der drei Treppengestalten, das sich durch die Farben schwarz, grün und blutrot ausdrückt, schreckliche Angst und große Verwunderung. Auch auf Leserebene bleiben die Figuren schwer deutbar, auch wenn die Hexe der Heldin eine nüchtern-realistische Erklärung dieser Figuren gibt.

Diese schreckeinjagenden Gestalten führen die Gedanken zu den Kinderschreckfiguren der vorliterarischen Pädagogik.⁸⁸ Es lässt sich tatsächlich, ausgehend von den Farben dieser Gestalten, eine entsprechende traditionelle Kin-

⁸⁵ Siehe Horn 1987: Sp. 896–903, hier bes. Sp. 899–901.

⁸⁶ Grimm/Uther 1996 Bd. 1: 216.

⁸⁷ Meine Erfahrungen zeigten, dass kleine Märchenhörer sich der Geschichte gegenüber sehr negativ verhielten. Eine große Unzufriedenheit löste nicht nur die Kürze des Vortrages, sondern vor allem das schlechte Ende aus.

⁸⁸ Zur Anwendung des Schreckens im Sozialisierungsprozess des Kindes siehe Ranke 1931/1932: Sp. 1366–1374, Rumpf 1989, Tillhagen 1983: 337–342, Kvideland 1976: 233–254.

derschreckfigur auffinden. Das Bild der schwarzen Gestalt führt z. B. direkt zu Zeugnissen des auch als Kinderschreckfigur benutzten „Schwarzen Mannes“ (d. h. des Todes). F. Ranke⁸⁹ führt Belege für den Gebrauch des schwarzen Mannes als Kinderschreck u. a. aus schriftlichen norddeutschen Quellen (Müllenhoff) an, wo dieser wie folgt beschrieben wird: „[...] der Bullermann ist schwarz, mit schwarzem Kapuzenmantel, trägt einen großen Sack auf dem Rücken, in den er die unartigen Kinder steckt, und hat einen Knüppel, mit dem er gegen die Türen bullert“.⁹⁰ Als Attribute kommen auch andere Gegenstände als die hier genannten Knüppel und Sack vor, z. B. Haken oder Ruten.⁹¹ Die Hexe „Frau Trude“ in KHM 43, trägt auch ein Attribut: In ihrer Hand hält sie den Stock, durch dessen Berührung das kleine Kind in einen Holzblock verwandelt wird.

So wie man Kindern mit dem schwarzen Mann/dem Tod Schrecken einjagte, hat man sie öfters auch mit der Figur des Teufels geschreckt.⁹² Bekanntlich wird der Teufel oft auch als Jäger gesehen, d. h. mit der grünen Farbe verknüpft. Daher liegt es nahe, den „grünen Mann“ im Märchen von *Frau Trude* (KHM 43) als eine weitere Kinderschreckfigur zu interpretieren.⁹³ Vielleicht lässt sich hinter der „blutroten Figur“ des Frau Trude-Märchens ein Metzger in der Rolle der Kinderschreckfigur erahnen. Wie man allenthalben eine Berufsgruppe wie die des Schornsteinfegers der Pädagogik nutzbar gemacht hat, kann man sich auch hier gut vorstellen, dass man, um Kinder unter Kontrolle zu halten, diese mit dem Metzger geschreckt hat.

Die Hexe ist eine komplexe und phantasieerregende Figur. In ihr findet man alle eben beschriebenen Kinderschreckfiguren wie in einem Bündel vereint. Diese böse und gottlose Frau, wie die Eltern ihre Tochter lehren, ist Hexe, Teufel und Tod in einem. Ich habe schon zuvor auf Menschenfresser und -fresserinnen in mehreren Kindermärchen hingewiesen. In allen diesen Geschichten befinden sich die kleinen Protagonisten in einem Nahkampf mit dem Fremden, mit den sie lockenden und bedrohenden Kinderschreckfiguren. In einigen Märchen kommen sie gerade noch mit dem Leben davon. Manchmal aber, wie im Märchen *Frau Trude* (KHM 43), gehen die Kinderhelden einem schrecklichen Ende entgegen. Das ungehorsame Kind übertritt das elterliche Verbot und wird dafür in ein Holzschicht verwandelt und im Feuer verbrannt. Dieser Tod könnte als doppelte Strafe angesehen werden, denn einerseits gilt er als Strafe der Eltern, zweitens aber auch als subtile Strafe der Hexe dafür, dass das Mädchen die Frau Trude in „ihrem rechten Schmuck“, nämlich in der Gestalt des Teufels „mit feurigem Kopf“ erkannt hat.

⁸⁹ Zur Ausbreitung und Vielgestaltigkeit des Kinderschrecks im deutschsprachigem Gebiet siehe Ranke 1931/1932: Sp. 1366ff.

⁹⁰ Ranke 1931/1932: Sp. 1368.

⁹¹ Ranke 1931/1932: Sp. 1367, Sp. 1371.

⁹² Ranke 1931/1932: Sp. 1369.

⁹³ In Schlesien habe man, so Ranke 1931/1932: Sp. 1369), Kinder mit dem „Nachtjäger“ geschreckt.

Handlungsepisoden

Die Erzählung lässt sich in zwei deutlich voneinander geschiedene Teile einteilen. Beiden Teilen gemein ist der Dialogreichtum in den Episoden. Der Übergang von einem Teil in den anderen wird durch das Verlassen des Elternhauses markiert. Die eigentliche Handlung beginnt erst, wenn das Kind das elterliche Verbot übertritt und sich auf den verbotenen Weg zur gottlosen Frau Trude macht.

Der zweite Teil beginnt mit dem Eintritt des Mädchens in das Haus der Hexe. Und hier setzt die Spannung erst richtig ein. Sie wird durch die Treppenepisode noch gesteigert. Die drei stummen und verschieden farbigen Schreckgestalten auf der Treppe tragen beträchtlich dazu bei, dass die Erzählspannung wie auf einer Treppe in die Höhe getrieben wird. Die Funktion dieser drei Figuren kann auch als Verzögerung des bis jetzt sehr raschen Erzählvorgangs, sozusagen als Verzögerung des Endes angesehen werden.

Bemerkenswert ist, dass die Chronologie der Handlungsepisoden im zweiten Teil auf den Kopf gestellt wird, denn chronologisch gesehen müsste die Treppenepisode, die dem Leser/Zuhörer erst im nachhinein, im Dialog, vor Augen geführt wird, die erste sein. Aber das Erzählen dieser eigentlichen ersten Episode wird durch die Frage „Warum bist du so bleich“ angeregt, die die Hexe dem Kind stellt, als es durch ihre Tür hereingetreten ist. Daraufhin folgt ein suggestiver Dialog zwischen der Protagonistin und ihrer Gegenspielerin, der als absoluter Höhepunkt der Erzählung betrachtet werden kann. Der Aufbau des Dialogs ist wie auch in den bisher analysierten Märchen in Form eines suggestiven Frage-Antwort-Spiels aufgebaut, wo die drei Treppengestalten dem erschrockenen Mädchen Leser/Zuhörer von der Hexe erklärt werden. Indem die Hexe dem Mädchen eine Erklärung des letzten Bildes liefert, wo das Kind die Hexe als Teufel durchs Fenster erblickte, endet das Märchen.

Erzähltechnik und polarisierende Momente

Erzähltechnisch gesehen ist das Märchen *Frau Trude* (KHM 43) verhältnismäßig einfach. Es knüpft anhand einiger in ihm vorkommenden fester Erzählformen sehr eng an die Märchenform an, wie z. B. aus der Anfangsformel *Es war einmal* hervorgeht. Weiter fällt die bekannte Dreizahl des Märchens in der Passage mit den schreckeinjagenden Gestalten auf. Nicht zuletzt gehört auch die Doppelgestalt Hexe/Teufel zum festen Figurenbestandteil des Märchens.

Bestimmend für den ganzen weiteren Ablauf des Märchens ist der betont didaktisch-religiöse Anstrich des Anfangs. Schon in der Einleitung werden dem Leser/Zuhörer durch wiederholtes Aufsagen die nicht wünschenswerten Eigenschaften des Mädchens eingeprägt. Bezeichnend an dieser Stelle ist die Erzählerhaltung, denn der Erzähler tritt hier sehr deutlich anhand eines Erzählerkommentars hervor. Nach der Beschreibung des Mädchen fügt er die rhetorische Frage „wie konnte es dem gut gehen?“ hinzu. Damit wird das Schicksal des Mädchens vorausgeschickt. In gewissem Sinne kann man sagen, dass das

schlimme Ende des Märchens im Großen und Ganzen vorausbestimmt und vorausgesagt worden ist, und dass das Weitere nur noch darauf hinausläuft, die strenge Voraussage zu verwirklichen.

Der didaktisch-religiöse Ton prägt also den Anfang der Erzählung. Dieser moralische Gestus des Erzählers mit der Aufzählung von den Tugenden impliziert einprägsam, dass Frau Trude „böse“ ist und gottlose Dinge treibt. Schon hier lässt sich erahnen, wohin der breite Weg der Boshaftigkeit und des Ungehorsams führen wird, nämlich in etwas, was der Hölle sehr nahe kommt.

Es liegt eine zweiteilige Struktur des Märchens vor. In dem Augenblick, als das neugierige Mädchen sich auf den Weg macht, gerät es unter die Gewalt der Frau Trude. Im Einleitungsteil zog der heterodiegetische Erzähler sich zugunsten seiner Figuren in den Hintergrund, und der Dialog prägte das Erzählen. Im zweiten Teil wird der Dialog noch einmal aufgegriffen und ist sogar ganz und gar vorherrschend. Waren es vorher die Eltern und das Mädchen, die den Dialog führten, steht die Rede jetzt zwischen dem einsamen Mädchen und Frau Trude. Zwischen diesen beiden Dialogsequenzen besteht ein interessanter und auffallender erzähltechnischer und stilistischer Unterschied. Der einleitende erste Dialog war vom Realismus gekennzeichnet, der sich in der Alltäglichkeit der ganzen Szene wiedergab. Dem Leser wurde ein Bild einer völlig normalen Familienstreitigkeit vor Augen geführt. Dem Dialog zwischen Frau Trude und dem Mädchen haftet etwas ganz Anderes und Fremdes an:

„Warum bist du so bleich?“ „Ach“, antwortete es und zitterte am ganzen Leibe,
„ich habe mich so erschrocken über das, was ich gesehen habe.“
„Was hast du gesehen?“
„Ich sah auf Eurer Stiege einen schwarzen Mann.“
„Das war ein Köhler“
„Dann sah ich einen grünen Mann.“
„Das war ein Jäger.“
„Danach sah ich einen blutroten Mann.“
„Das war ein Metzger.“
„Ach, Frau Trude, mir grauste, ich sah durchs Fenster und sah Euch nicht, wohl
aber den Teufel mit feurigem Kopf.“
„Oho“, sagte sie, „da hast du die Hexe in ihrem rechten Schmuck gesehen; ich
habe schon lange auf dich gewartet und nach dir verlangt, du sollst mir leuchten.“⁹⁴

In der Phantasie des Kindes herrscht eine ganz andere Welt vor. Hier dominiert das Unglaubliche und Phantastische der Märchenwelt. Wo das Kind nicht mehr unter elterlicher Kontrolle steht, scheint eben alles möglich zu sein. Die Handlung wird nicht mehr durch die Ermahnungen und Warnungen der Eltern vorangetrieben, sondern vielmehr von der Phantasie und dem Eigensinn des Kindes.

Der Dialog zwischen dem Mädchen und Frau Trude hat ohne Zweifel eine spannungserhöhende Funktion. Das Mädchen ist bleich und hätte eigentlich schon bei den ersten schreckeinjagenden Begegnungen an die Warnungen der

⁹⁴ Grimm/Uther 1996 Bd. 1: 216.

Eltern denken und kehrtmachen müssen. Doch es wird von seiner unbändigen Neugier zum Weiterertrotzen getrieben, überwindet seine Angst und erklimmt noch die letzten Stufen, vorbei an den Schreckfiguren.

Das grausame Ende des Märchens führt zur vorgegebenen Strafe für den Ungehorsam. Das Mädchen ist praktisch seinem eigenen Waisenschicksal, vor dem es gewarnt wurde, entgegen gerannt. Wenn das in einen Holzblock verwandelte Mädchen ins Feuer geworfen wird, wird es von Feuerzungen verzehrt, die an das höllische Feuer erinnern. Damit wird der anfangs signalisierte religiöse Unterton des Märchens nur unterstrichen. Es markiert auch mit Nachdruck, was einem Kind passiert, wenn es dem elterlichen Gebot nicht gehorcht. Aus dieser Sicht wird *Frau Trude* zu einem Typexempel für den eigentlichen Kinderschreck. Ein ähnliches schreckeinjagendes Ende als Möglichkeit schimmert hier und dort in anderen pädagogischen Warnmärchen durch. In *Frau Trude* (KHM 43) ist es womöglich in eine extreme und unwiderrufliche Wirklichkeit verwandelt worden.

Die der religiösen Vorstellungswelt entstammenden Bilder des Bösen und des Teufels als etwas Dunkles/Schwarzes werden zum leuchtenden Weiß des Feuers, in dem das unbändige Kind seine Strafe erleiden muss. Wie ironisch überlegen klingt es nicht am Ende, wenn die Hexe, die das Spiel gewonnen hat, die Wärme des Feuers genießend sagt: „Das leuchtet einmal hell!“

In KHM 43 steht die Erwachsenenwelt im starken Kontrast zur Kinderwelt. Dort herrschen festgeprägte Normen, hier noch gar keine Normen, sondern nur die dem Kind innewohnenden natürlichen Eigenschaften und Triebe. Die Erwachsenen vertreten Werte der Erfahrung, der Berechenbarkeit und einer starken Realitätsverankerung, das Kind dagegen Werte der Phantasie, der Neugier und der Naivität. Das sind zwei Welten, die einander geradezu ausschließen. Diese Polarität wird dadurch noch sophistischer, dass die Erwachsenen zwei verschiedene Seiten bilden. Zwischen ihnen wird das einsame und in sich isolierte Kind wie ein Ball hin und her gerissen. Der dramatische Wende- und Höhepunkt des Geschehens wird durch eine Art Positionsverschiebung des Mädchens im Raum erreicht, die gleichzeitig zu ihrem Untergang führt. Eigentlich handelt es sich hier um einen bedeutungsvollen Werte- und Normkonflikt. Die Eltern – und es darf wohl angenommen werden, dass man hier die Stimme des Erzählers aus dem Mund der Eltern sprechen hört – repräsentieren Normen und Moralvorstellungen einer bürgerlichen Welt, wo Gehorsamkeit, Gottesfurcht und der Verzicht auf weltliche Freuden einen übergeordneten Normenkodex bilden. Im krassen Kontrast hierzu steht Frau Trude mit ihrem Verstoß gegen diese Normen, denn ihre Handlungen werden nur noch vom Bösen geleitet. In ihrem Tun und Treiben wird sie von keinerlei moralischem Skrupel gehemmt. Etwas zugespitzt kann man sagen, dass hier ein polarisierender Kontrast zwischen Gut (in einem altbürgerlichen Sinne) und Böse vorgeführt wird. Wenn sich das Kind um diesen Normenkodex des Erzählers, der Eltern und der Grimms nicht mehr kümmert, wird es vom Bösen überrascht und im Feuer vernichtet.

Die Polarität von Wirklichkeit und Phantasie ist in dieser Geschichte offenbar. Das Leben des Mädchens wird im einleitenden Teil von normalen Regeln einer Wirklichkeit gekennzeichnet. Die Eltern verbieten ihrem Kind Leute in fremden Nachbarhäusern zu besuchen und sich dort womöglich schlimmen Gefahren auszusetzen. In der Phantasie des Kindes bekommt dieses Fremde auf einmal phantastische und verlockende Züge. Ohne zu zögern schreitet es auf dem breiten Weg des Ungehorsams unwissentlich seinem Ende entgegen. Auch als es im Reich der Hexe ankommt, befindet es sich zwischen den Polen Phantasie und Wirklichkeit. Unsentimental und fast brutal werden ihm die drei Phantasiefiguren von der Herrin des Hauses als Köhler, Jäger und Metzger erklärt. Fast könnte man glauben, dass die Hexe damit beabsichtigt, das Mädchen in eine zeitweilige Sicherheit und Geborgenheit einzulullen. Aber wie dem auch sei, hindern diese Erklärungen das Mädchen nicht, sich noch weiter in das Phantastische hinein zu begeben. Merkwürdigerweise kommt es dabei der Wahrheit über Frau Trude sehr nahe, dass der Teufel selbst in ihrem Haus wohnt.

Schließlich liegt dieser kurzen, aber sehr wirkungsvollen Erzählung eine ethisch-religiöse Matrix aus polarisierenden Kräften zugrunde. Nach der Genesis Erzählung über Adams Biss in den verbotenen Apfel wird der Sündenfall von der Wissbegierde und Neugierde des Menschen ausgelöst. Ähnlich geht es dem Kind im Grimmschen Märchen *Frau Trude*, bei dem die Neugierde über den Gehorsam den Eltern gegenüber siegt. Auf jeden Fall wird hier die Notwendigkeit, den strengen elterlichen Geboten, Warnungen und Ermahnungen zu gehorchen, dem kindlichen Zuhörer effektiv eingeprägt. Die Übertretung des Gebotes straft sich.

Wie Kinder Schlachtens mit einander gespielt haben – KHM 22 I, II⁹⁵ (AaTh 2401⁹⁶)

Handlungsführung

In der westfriesischen Stadt Franeker hat sich einmal eine kleine Kinderschar zum Spielen versammelt. Es sind drei Jungen und zwei Mädchen, alle in einem Alter zwischen fünf und sechs Jahren. Sie wollen zusammen ein Spiel vom Schweineschlachten und Würstemachen inszenieren. Die Rollen zwischen ihnen werden wie folgt verteilt: der erste Junge soll den Metzger spielen, der zweite Junge den Koch und der dritte Junge soll die Sau sein. Die Mädchen sind jeweils Köchinnen; das eine ist Köchin und das andere Unterköchin. Die Unterköchin soll das Blut von der Sau in einem Geschirr auf sammeln. Darauf beginnt das Spiel. Der Metzger wirft sich mit dem Messer in der

⁹⁵ Grimm/Rölleke 1986 Bd. 1: 101–103.

⁹⁶ Zu diesem Märchen bzw. -typ siehe Hamann 1906: 25–27, Bolte-Polívka 1913 Bd. 1: 202ff, Richter 1986: 1–11, Richter 1993: Sp. 1264–1267, Grimm/Uther 2004 Bd. 2: VII.

Hand über den Jungen, der die Sau spielt, und schneidet ihm den Hals ab, worauf das Mädchen, das die Unterköchin spielt, das Blut aufsammelt.

Gerade in diesem Moment kommt ein Ratsherr vorbei und führt sofort den Jungen, der die Rolle des Metzgers spielte, zum Rathaus. Da die versammelten Ratsherren nicht wissen, wie sie in diesem Falle agieren sollen, da es sich ja um ein Kind handelt, kommt der Älteste auf folgende Idee: Sie sollen den Jungen vor die Versammlung führen und einer unter ihnen soll diesem zwei Dinge entgegenstrecken: in der einen Hand einen roten Apfel und in der anderen Hand einen rheinischen Gulden. Die Wahl des Jungen entschiede über die rechtmäßige Strafe. Wenn er den Apfel nehme, bewiese dies seine kindliche Unschuld, nehme er aber den Gulden, bekäme er die Todesstrafe. Das Kind langt lachend nach dem Apfel.

Irgendwo in einer ländlichen Gegend wohnt ein Bauer mit seiner Frau und drei Kindern. Der Hausvater schlachtet eines Tages das Schwein. Die beiden älteren Kinder schauen dem Vater bei dieser Beschäftigung zu und am Nachmittag wollen sie mit einander Schlachten spielen. Das eine Kind soll das Schweinchen und das andere der Metzger sein. Der Metzger hat ein Messer, das er in den Hals seines Bruders⁹⁷ stößt, worauf dieser stirbt. In dem Moment hört die Mutter, die gerade dabei ist das kleinste Kind zu baden, das Schreien. Sie läuft hinaus und sieht das grausige Ende des Spiels, zieht das Messer aus dem Hals des ermordeten Kindes und stößt es im Zorn ins Herz des Metzger-Kindes. Währenddessen ist das kleine Kind, das die Mutter alleine im Badezuber gelassen hat, ertrunken. Verzweifelt über dieses Schicksal erhängt sich die Mutter. Der Vater wird von diesem Erlebnis langsam zermürbt und stirbt.

Die beiden hier knapp referierten Fassungen⁹⁸ eines so drastisch dargestellten Kinderspiels vom Schlachtenspielen nehmen in ihrer Handlung eine rasche Wendung ins grausam Grotteske, wofür man kaum ein weiteres Beispiel in der ganzen Grimmschen Märchensammlung findet. Gerade hierin unterscheiden sie sich beträchtlich von den bisher behandelten Märchen.

In der langen Editions-geschichte der Grimmschen KHM-Sammlung wurde das Leben dieses vom mörderischen Ausgang eines Kinderspiels berichtenden Märchens sehr kurz. Die Brüder Grimm gaben beide Fassungen in ihrer Erstausgabe des Jahres 1812 heraus, aber strichen sie– nach starker Kritik des

⁹⁷ Richter (1986: 3) spricht hier von einem „Schwesterchen“, obwohl das Geschlecht der Kinder nicht erwähnt wird. Dort ist recht und schlecht von „Kind“ die Rede.

⁹⁸ Als literarische Vorlage und Quelle der Fassung KHM 22 I werden die von H. v. Kleist herausgegebene „Berliner Abendblätter“, dort in Nummer 38 vom 13. November 1810, genannt (Richter 1986: 3, Hamann 1906: 25). Die Geschichte ist aber älter, denn schon 1555 wurde sie in Wickrams *Rollwagenbüchlein* genannt. Die zweite Fassung ist auch aus älteren Schriften bekannt. Als Quelle hierfür nennen sowohl Hamann (1906: 26) als auch Richter (1986: 3) Zeillers *Miscellen* von 1661. Varianten der zweiten Fassung KHM 22 II findet man, wie Richter schreibt (1986: 3), in Predigt-sammlungen des 16. Jahrhunderts. Aber auch viel später, bis in unsere Tage noch, wie Richter (1986: 5) mit Hinweis auf mündliche Aufzeichnungen vom friesischen Volkskundler Poortinga notiert, sei sie bekannt. Im vorigen Jahrhundert wurde diese „grausige Sage“, wie Ranke berichtet (1978: 210) in *Göttinger Tageblatt* vom 4. Dezember 1927 „als wahre Begebenheit, die sich in einem Dorfe der Herzegowina zugetragen haben soll“, erzählt.

grausamen Inhalts wegen – schon ab der zweiten Auflage wieder aus ihrer Sammlung.⁹⁹ Auch wenn Grausamkeit ein fester Bestandteil vieler Grimmscher Märchen, ja des Märchens überhaupt ist, gibt es kaum ein zweites derartiges Beispiel in der ganzen Grimm-Sammlung. Mit seiner starken Wirklichkeitsverankerung wirkt die Grausamkeit in *Wie Kinder Schlachtens mit einander gespielt haben* (KHM 22 I, II) eher noch phantastischer bzw. unglaubwürdiger als im Zaubermärchen. Weiter ist anzunehmen, dass Kritik und Fragwürdigkeit dieser Texte in hohem Maße mit der Befürchtung zusammenhängt, dass das darin zur Schau gestellte Kinderspiel von der Nachahmung einer Schlachterszene zur nochmaligen Nachahmung beim zuhörenden/lesenden Kind verlocken könnte.¹⁰⁰

Hier liegt ein in mehrerer Hinsicht interessanter Text vor. Die Erzählung trägt Züge, die allgemeinen Definitionen nach der Gruppe ‚historischer Sagen‘¹⁰¹ zugeschrieben werden könnte. Sie gehört aber auch, wie Uther¹⁰² bemerkt, zu den ersten Zeugnissen einer sogenannten Zeitungssage. In gewissem Sinne entspricht die eben hervorgehobene Kurzlebigkeit des Grimmschen Märchens vom Schlachtenspielen der Kurzlebigkeit der Nachrichten und Kurzreportagen in der Presse, die ja vor allem darauf hinaus wollen, dass das Skandalöse und Unheimliche eines Ereignisses laut heraus basuniert wird. Derartige Nachrichten wirken zwar schockierend auf den Leser, aber die Wirkung ist kurz und so fallen sie schnell wieder in Vergessenheit.

KHM 22, I. Zeit und Raum

„In einer Stadt Franecker genannt, gelegen in Westfriesland, da ist es geschehen, dass junge Kinder, fünf- und sechsjährige, Mägdlein und Knaben mit einander spielten.“¹⁰³ Die exakte Ortsangabe, die zudem keine fiktive Angabe ist, im ersten Satz dieser drastisch ausgehenden Mordgeschichte unschuldig spielender Kinder, erhöht die Wahrscheinlichkeit und den Wahrheitsgehalt der erzählten Begebenheit. Allerdings täuscht diese Exaktheit, denn der geographische Ort scheint im weiteren Verlauf der Geschichte recht willkürlich gewählt. Beim näheren Zusehen bilden weder der Ort noch die Zeit des Geschehens den Schwerpunkt des Erzählten, sondern das Geschehen selbst: die wiederergegebene unerhörte Begebenheit. Die Handlung spielt innerhalb eines einzigen Tages. Die Zeit scheint darin aber eine geringe Rolle zu spielen. Es fällt

⁹⁹ Richter 1986: 6ff.

¹⁰⁰ Vgl. Grimm/Uther 1996 Bd. 3: 241.

¹⁰¹ Zur Sagenbildung siehe Bausinger 1980: 183–195, hier 181f: „Tatsächlich ist das Erlebnis oder, wie wir noch etwas vorläufiger sagen wollen: eine *subjektive Wahrnehmung* eine der möglichen Voraussetzungen für die Entstehung einer Sage; man braucht nur an die Angstvisionen eines nächtlichen Wanderers zu denken, um dies zu erkennen. Der Sage kann aber auch ein bestimmtes Ereignis, also ein *objektives Geschehen*, zugrundeliegen – eine seltsame Naturerscheinung etwa oder ein kriegerisches Gefecht, eine Seuche oder ein Mordfall.“

¹⁰² Grimm/Uther 1996 Bd. 3: 241.

¹⁰³ Grimm 1986 Bd. 1: 101.

auf, dass die Erzählung nicht, wie sonst üblich im Märchen, mit einer formelhaften Zeitangabe anhebt im Stil des *Es war einmal*, sondern dass es initial den Ort des Geschehens in den Blickpunkt rückt. Das ist wohl darauf zurückzuführen, dass zeitlich kein genügend großer Abstand zwischen dem Ereignis und der Erzählung liegt, um diese Zeit in eine Märchenformel zu fixieren. Wenn es sich tatsächlich um einen ursprünglichen Zeitungsbericht oder um eine Zeitungssage handelt, der/die erst nach einer mehr oder weniger langen mündlichen und/oder schriftlichen Überlieferungskette unseren Grimmschen Erzähler erreicht hat, ist es nicht erstaunlich, wenn der Erzähler sich mehr auf das Geschehen selbst als auf die Zeit und den Ort des Geschehens konzentriert.

Protagonisten

Was die erste Fassung des Mordspiels anbelangt, ist die Handlung in ein bürgerliches Kleinstadtmilieu des ausgehenden 18. Jahrhunderts verlegt, was recht deutlich aus den Rollen der Kinder und des Stadtrats mit den urteilenden Ratsherren abzulesen ist. Die Kinder, deren Alter dem Erzähler bekannt ist, sind zwischen fünf und sechs Jahren. Sie sind mit den Verhältnissen eines besser bestellten Hauses gut vertraut; dies geht aus den Rollen, die sie untereinander verteilen, hervor. Den Kindern kommt es anscheinend selbstverständlich vor, dass es in einem ordentlichen und guten Haushalt nicht nur eine Köchin und einen Koch geben sollte, sondern dazu noch eine Unterköchin. Die Verteilung der Rollen folgt außerdem einem typischen geschlechtsbedingten Muster, wo die Mädchen Köchinnen sind und die Jungen die beiden Hauptrollen des Metzgers und der Sau besetzen.

Mit keinem Wort erscheinen die Eltern der fünf Kinder in der Erzählung. Dies scheint merkwürdig, wenn man den Ernst der Handlung bedenkt. Es wird tatsächlich nirgendwo im Text explizit eine Warnung ausgesprochen. Nirgendwo ist das bewachende Auge der Eltern zu spüren, weder in einem vorausgehenden elterlichen Spruch, noch in deren Anwesenheit in der Erzählung. Es ist als hätten sich die draußen spielenden Kinder so weit vom Wirkungsfeld der Erwachsenen entfernt, dass sie sich ganz im Banne ihrer eigenen Kinderwelt befinden, wo die Regeln der kindlichen Phantasie und Einbildungskraft über ihre Handlungen herrschen. Mit anderen Worten herrscht hier eine totale Anarchie, wo alles, was sich außer Reichweite der elterlichen Hand befindet, Möglichkeit geworden ist. So wird das Phantastischste und Kindlichste im Handumdrehen in die schrecklichste Wirklichkeit verwandelt. Die Grenze der Phantasie wird plötzlich überschritten: aus dem Spiel wird ernste Wirklichkeit. Und erst in dem Moment, wo dieses Spiel Wirklichkeit geworden ist, wo die Katastrophe schon da ist, erscheint ein Erwachsener. Wie aus dem Nichts kommt ein fremder Mann, ein Ratsherr, und wird Zeuge des blutigen Ausgangs.

So schnell wie das Spiel sein Ende hatte, so schnell beginnt mit dem Eintritt

des Ratsherren der zweite Teil der Erzählung. Mit dem Verschwinden des Ratsherren zusammen mit dem Metzger-Jungen werden die anderen Kinder vom Erzähler vergessen. Der Erzähler scheint so von den Folgen der begangenen Bluttat und deren Problematik ergriffen, dass er mit keinem Wort das Leid, die große Angst und den seelischen Schrecken der anderen spielenden Kinder oder der Eltern erwähnt. Die Szene mit den spielenden Kindern wird von der Szene der urteilenden Stadträte schnell abgelöst. Jetzt steht das Leben des kleinen Metzgers, der seiner Situation nicht gewachsen ist, auf dem Spiel. Die Ratsherren, die seltsamerweise selbst keinen Rat wissen, suchen nach einer Lösung dieses einmaligen und schwierigen Falles. Schließlich kommt der Älteste der Versammlung auf die Idee, die das Schicksal des kleinen Mörders entscheiden soll. Die Wahl des Kindes zwischen dem schönen roten Apfel und dem rheinischen Gulden soll entscheiden, ob es die Todesstrafe bekommen soll oder nicht. Das Bild des lachenden Kindes, das nach dem roten Apfel statt nach dem glänzenden Gold greift und somit seine kindliche Unschuld beweist, gleicht fast einem Wunder. Gleichzeitig wirkt diese Szene im Kontrast zu der eben begangenen Bluttat und zu den auf dem Mordplatz alleine gelassenen Kindern äußerst grotesk.

Handlungsepisoden

Einleitend führt die Erzählung mitten in das fröhliche Treiben spielender Kinder. Der Erzähler stellt mit schnellen und groben Pinselstrichen dem Leser dar, was in Gruppen spielender Kinder so typisch ist, nämlich das Rollenspiel, wo sehr oft Szenen aus der Erwachsenenwelt dramatisiert und nachgeahmt werden: „Und sie ordneten ein Büblein an, das solle der Metzger seyn, ein anderes Büblein, das solle Koch seyn, und ein drittes Büblein, das solle eine Sau seyn. Ein Mägdlein, ordneten sie, solle Köchin seyn, wieder ein anderes, das solle Unterköchin seyn; und die Unterköchin solle in einem Geschirrelein das Blut von der Sau empfangen, daß man Würste könne machen.“ (S. 101f). Nach dieser Rollenverteilung der ersten Szene weiß jedes Kind seine bestimmte Aufgabe. Da standen sie nun alle bereit und das Spiel beginnt. Kaum hat die zweite Szene begonnen, so ist ein Mord begangen worden, denn der armen „Sau“ wurde vom „Metzger“ die Gurgel aufgeschnitten, ohne dass die Kinder den Ernst ihres Spieles erkannt hätten. Die ernste Lage wird von einem vorübergehenden Ratsherren erkannt, und ab nun bilden die Überlegungen des Rates, das Urteil und die „wunderbare Rettung“ des Täters, oder das märchenhafte Ende die selbstverständlichen und hauptsächlichen Knotenpunkte der Handlung.

Erzähltechnik

In dieser ersten Fassung des Mordspiels hält sich der Erzähler durchgehend im Hintergrund seiner Erzählung. Jedenfalls tritt er nirgendwo explizit moralisierend hervor. Man kann ihn einen Berichterstatter nennen, der hier notizenhaft,

schlicht eine vielleicht aus zweiter, dritter Hand übernommene wahre Begebenheit wiedergibt. Sehr knapp und wortkarg referiert er die begangene Mordtat. In rascher Folge werden in jedem Satz neue Fakten des Ereignisses wiedergegeben. Der ganze Ton ist von einem Realismus geprägt. Anfangs gibt der Erzähler das Spiel, die genauen Spielregeln der Kinder wieder. Diese sind so exakt, dass man sich fragt, woher der Erzähler das alles so genau zu sagen weiß. Fast bekommt man den Eindruck, er habe sich als unsichtbarer Gast, also in doppelter Hinsicht im Hintergrund seiner Erzählung, genau neben den spielenden Kindern befunden und so deren Gerede abgelauscht. Wenn der „von ungefähr vorübergehende“ Ratsherr zufällig das „Elend“ erblickt, ahnt man aber die ordnende Hand des Erzählers. Mit dem Auftauchen des Ratsherrn hat der Erzähler sich einen Platz in der Erzählung gesichert, wo er sich eher unbemerkt, diskret und moralisierend in den Gang der Handlung einmischen kann. Es wird dem kindlichen Leser/Zuhörer indirekt ein warnendes Wort erteilt vor zu lebendiger Phantasie. Damit wird auch indirekt ein warnendes Wort an die Eltern gerichtet, die ihre Kinder außer ihrer Kontrolle spielen lassen.

Mit dem Eingreifen des Ratsherrn entsteht eine deutliche Diskrepanz zwischen der Kinderwelt einerseits und der Erwachsenenwelt andererseits. Nebenbei gesagt hat die Figur des Ratsherrn eine Parallele in der Figur des Jägers in *Rotkäppchen* (KHM 26). Dieser kam auch wie von ungefähr am Haus der Großmutter vorbei und wurde so der grausamen Tat des Wolfes gewahr. Im zweiten Teil der Erzählung ahnt man noch einmal das Eingreifen des Erzählers. In sehr subtiler Art greift er in das Tun der Ratsherrn ein, deren Nichtwissen und Unsicherheit in diesem Falle fast komisch wirkt. Die rechtmäßige Strafe wäre die Tötung des Kindes, aber da die Herren verstehen, dass „es in kindlicher Weise geschehen war“, lässt der Erzähler sie hier die Wahl in die Hand des Kindes legen. Durch dieses humane Eingreifen des Erzählers am Ende wendet er die grausame Wirklichkeit der Phantasie in die phantastische Wirklichkeit des Wunders.

Polarisierende Momente

Die Geschichte baut auf mehreren sehr scharf gezeichneten Kontrasten, die alle auf die Polarität zwischen Kinderwelt und Erwachsenenwelt zurückzuführen sind. Dieser Kontrast führt zu einer Spannung sowohl auf der Handlungswie der Figurenebene. Der Kontrast zwischen der Kinder- und Erwachsenenwelt spielt auf doppeltem Boden. Indem der Erzähler in seine Erzählung eine zweite Geschichte, nämlich das Kinderspiel, einführt, befindet man sich sozusagen auf zwei verschiedenen Bühnen, wo dasselbe Stück gespielt wird: Hier ein wirkliches Schlachten eines Schweines und dort ein durch Kinder inszeniertes Schweineschlachten. Das Kinderspiel könnte als Annäherungsversuch der den Kindern noch fremden Erwachsenenwelt angesehen werden, in der sie zu gleicher Stunde Kinder und Erwachsene sind.

Die Geschichte demonstriert auf deutliche Weise, wie weit sich der Erwachsene von der kindlichen Phantasie entfernt hat, und wie leicht das Kind die beiden Welten der Phantasie und der Wirklichkeit ineinander übergehen lassen kann. Doch überschreitet das Kind in diesem Falle auf gefährliche Weise die Grenze seiner Phantasie, da es noch nicht zwischen Phantasie und Wirklichkeit trennen kann und die Normen und Regeln der Wirklichkeit noch nicht beherrscht. Der auffälligste Kontrast entsteht also beim Übergang des fröhlichen Spiels in die brutale Wirklichkeit.

KHM 22, II. Zeit und Raum

„Einstmals hat ein Hausvater ein Schwein geschlachtet, das haben seine Kinder gesehen [...]“

So beginnt die zweite Erzählung der schlachtenspielenden Kinder. Hier steht noch einmal die starke kindliche Nachmungslust und deren fatale Folgen im Zentrum, indem das unschuldige Kinderspiel plötzlich in Wirklichkeit übergeht. Die Geschichte spielt wiederum innerhalb eines einzigen Tages. Von einem Handlungsort gibt es nur wenige Zeichen, denn der Raum wird nicht besonders hervorgehoben. Es scheint, als spiele dieses Ereignis in ländlichen Verhältnissen, wo es zum Alltag gehört, dass ab und zu ein Haustier auf dem Hof geschlachtet wird. Dazu gehört das Unvermeidbare dieses spannenden und zugleich beklemmenden Augenblicks, nämlich dass die Kinder, wenn welche im Haus sind, das grausame Schauspiel als Augenzeugen miterleben. Grimms KHM 22 II beginnt mit genau diesem Schauspiel. Viel mehr wird dazu nicht gesagt. Es wird auch nie erwähnt, wo das Schwein geschlachtet wurde, aber höchst wahrscheinlich in der Nähe des Wohnhauses und des Stalles. Irgendwo dort befinden sich wohl in dem Augenblick die beiden Kinder des schlachtenden Hausvaters, denn *das haben seine Kinder gesehen*, wie es gleich im ersten Satz heißt. Kurze Zeit nach dem Schlachten und nachdem die zwei Kinder es gesehen haben, schon am *Nachmittag* desselben Tages, wie der Erzähler berichtet, wollen sie miteinander spielen und das mit Augen und Ohren miterlebte durch Nachahmung physisch materialisieren. Wahrscheinlich wählen sie denselben Platz für ihr Spiel, wo die eigentliche Schlachtung stattgefunden hat. Das Kindergeschrei des getöteten Bruders/Schweines dringt ins Haus, wo die Mutter sich mit ihrem kleinsten Kind befindet.

Protagonisten

Das Personenregister in diesem Gruselstück wird von einem Hausvater, seiner Frau, zwei spielenden Kindern, einem im Badezuber ertrunkenem Kleinkind, einem geschlachteten Schwein und dem Hausgesinde gebildet. Es geht aus dem Text nicht deutlich hervor, von welchem Geschlecht die beiden kindlichen Hauptprotagonisten sind und in welchem Alter sie sind. Das eine Kind, das die Rolle des Schweinchens spielt, ist ein Junge.

Es hätte alles eine schöne ländliche Familienidylle werden können, wo nichts fehlt: dem Mann keine Frau, der Frau kein Mann und ihnen keine Kinder und dazu noch Haus und Hof mit Gesinde und Tieren und blühenden Feldern. Dieses Glück wird in einem Nu, durch zu starke kindliche Einbildungskraft in das Gegenteil gewendet. Glück wird zum Unglück. Vielleicht liegt eben hierin die Faszination dieses kleinen Stückes, dass ein einziger kurzer Augenblick eine Idylle in eine Hölle verwandeln kann.

Ganz anders als in KHM 22 I sind hier die Eltern der Kinder von Anfang an durch die ganze Erzählung hindurch höchst gegenwärtig. Doch wird auch hier nirgendwo direkt von Warnungen und Ermahnungen der Eltern gesprochen. Erst wenn das eine Kind dem anderen das Messer in den Hals stößt, so dass dieses einen letzten Schrei hervorbringt, lässt der Erzähler die Mutter zum Hinrichtungsplatz eilen, wo das eben in Szene gesetzte Spiel Wirklichkeit geworden ist.

Das Bild der Eltern in den beiden Fassungen unterscheidet sich stark. In der ersten Fassung sind die Eltern der spielenden Kinder ausgeblendet. Stellvertretend für diese Erzieher erschien stattdessen zuerst einmal der einsame Ratsherr, der zu spät ins Spiel eingreift, und dann die ganze Versammlung urteilender Ratsherren. Man kann hier von einer Überbetonung des Männlichen, d. h. im übertragenen Sinne des Vaters, sprechen. Im starken Kontrast hierzu sind in der zweiten Fassung beide Eltern mit im Bilde, vor allem aber die Mutter. Ihre Rolle wird stark hervorgehoben. Während dort die Vernunft, repräsentiert durch das männliche Eingreifen, die Handlung bestimmt, nimmt hier, in der zweiten Fassung, das Gefühl oder die starken Emotionen der Mutter die Überhand.

Durch die Häufung des Schreckens entwickelt sich kettenmärchenähnlich und im rasenden Tempo ein Gefühlsdrama. Instinktiv und im Zorn ergreift die Mutter das Messer aus der Hand des kleinen Mörders und tötet ihr Kind. Die beiden getöteten Kinder liegend lässt sie in panischer Angst zurück zu ihrem Jüngsten, den sie unterdessen in dem Badezuber ohne Aufsicht liegen gelassen hatte, sieht, dass es auch tot ist und erhängt sich in Verzweiflung. Der Erzähler lässt nun den einzig Überlebenden, den Vater, von seiner kurzen Abwesenheit zurückkehren. Von ihm heißt es am Ende, dass er auch kurz darauf vor Betrübnis über dies tragische Schicksal starb.

Handlungsepisoden

Realistisch führt der erste Satz dieser skizzenhaften Erzählung den Blick des Lesers/Zuhörers in das alltägliche Treiben auf einen kleinen Bauernhof, wo das Leben der Erwachsenen und das Leben der Kinder eng aufeinander bezogen ist. Schon die einleitenden Sätze führen auf die schnell nacheinander folgenden dramatischen Zuspitzungen der Handlung. Die Kinder, die ihren Vater beim Schlachten des Hausschweines – sicherlich durch diesen Anblick fasziniert und erschrocken zugleich – zugeschaut haben, wollen noch am selben

Tage dieses Erlebnis zusammen miteinander durchspielen. Die Rollenverteilung zwischen ihnen ist schnell abgemacht: Das eine Kind in der Opferrolle und das andere in der Täterrolle schreiten die beiden Kinder ans Werk. Wäre es nicht sofort so schlimm ergangen, hätten sie sicherlich beim nächsten Mal die Rollen getauscht, wie es sich in solchen Kinderspielen gehört. Und so schnell wie dem ersten Höhepunkt der zweite folgte, folgt auch dem zweiten der dritte, indem die Mutter in panischer Angst den Täter, ihr eigenes Kind, mit demselben Messer tötet. Und darauf folgt der vierte Höhepunkt der Geschichte, als die Kindsmörderin – wieder in schreckhafter Panik – zum kleinsten Kind im Badezuber läuft und auch dieses noch tot im Wasser findet, dadurch „in Verzweiflung gerieth“ und sich erhängt. Als ob es nicht genug damit wäre, stirbt kurz darauf auch noch der Vater.

Erzähltechnik

Der Realismus in dieser zweiten Fassung von den schlachtenspielenden Kindern täuscht, denn auch wenn die Kürze und Wortkargheit des Vortrags am Anfang den Anschein eines wirklichen Ereignisses trägt, kippt dieser Realismus und damit auch ein Teil der Glaubwürdigkeit der erzählten Begebenheit schon in den einleitenden Sätzen in eine phantastische Erzählung über, deren Wahrheitsgehalt damit ins Wanken gerät. Fast hat man den Eindruck, dass hier der Erzähler so von der Grausamkeit der wiedergegebenen drastischen Handlung mitgerissen worden ist, dass er den erst angeschlagenen Ton seines Berichtes vergisst. Allerdings unterscheidet sich die Drastik des Geschehens in der ersten Fassung von der der zweiten, indem die ans Komisch-Absurde grenzende Drastik der zweiten Fassung auch einen starken Anstrich von tragischem Ernst trägt. Wahrscheinlich hängt dies damit zusammen, dass diese Geschichte trotz ihrer Phantastik logischer aufgebaut ist. Die im schnellen Tempo aufeinander folgenden Handlungspunkte wirken vor allem daher logisch, weil sie realistischer sind. Dies scheint im Gegensatz zum eben Gesagten zu stehen, aber bei genauer Beobachtung der Handlungspunkte fällt auf, dass diese durchgehend von einer logischen Formel Ursache-Wirkung, oder von einem Kausalitätsgesetz beherrscht werden. Wenn man das Handeln der Mutter, ihr Eingreifen ins Spiel ihrer Kinder beurteilen soll, ist dieses Handeln, auch wenn es frei von aller Vernunft und ganz und gar als Ausbruch eines instinktiven Affekts anzusehen ist, nicht als etwas ganz Unrealistisches anzusehen. Dagegen wäre das Fehlen der Eltern in der ersten Fassung als unrealistisch zu betrachten. Man könnte in dieser zweiten Fassung des KHM 22 sogar ein frühes Beispiel einer sozialrealistischen Novelle sehen, wo das eine Unglück ins nächste führt und das zweite Unglück wieder in das dritte usw.

Auch in dieser zweiten Fassung findet man einen neutralen Erzähler, der mehr oder weniger in seiner Erzählung verschwindet und auch nie direkt mo-

realisierend hervortritt. So darf wohl das ganze Stück als solches als ein warnendes Beispiel für sowohl Eltern/Erzieher wie auch für das zuhörende/lesende Kind angesehen werden.

Polarisierende Momente

Der Unterschied dieser beiden kurzen Gruselstücke KHM 22 I+II, die wahrscheinlich zum Abhalten und Warnen der Kinder vor zu lebhafter Nachahmungslust in der Grimmschen Märchensammlung erschienen sind, fällt besonders deutlich in der Darstellung der Opposition zwischen ‚Kind-Erwachsener‘¹⁰⁴, ‚Phantasie-Wirklichkeit‘, ‚Schuld-Nichtschuld‘, und ‚Gefühl-Vernunft‘ auf.

Besonders interessant ist das (zu) späte Eingreifen in das Spiel der Kinder von Seiten der Mutterfigur. Ihr Handeln ist nicht von Vernunft geprägt wie das des eingreifenden Ratsherren in der ersten Fassung, der ohne die geringste Spur eines Affekts den Täter ergreift und ihn sofort vors Gericht führt. Hier aber legt der Erzähler das Schicksal des „Metzgers“ in die Hände einer in Panik geratenen Mutter, die allein ohne Gerichtsverhandlungen das Urteil fällt, indem sie ihr Kind tötet. Damit nimmt diese Fassung auch eine ganz andere Richtung als die erste, die vor allem bewirkt, dass die Handlung in einen unabänderlichen Sog des Unglücks gerät, wo das Wunder am Ende ausbleiben muss. Mit dem Eingreifen der Mutterfigur wirkt der Kontrast zwischen der Kinderwelt und der Erwachsenenwelt auch nicht so stark wie in der ersten Fassung. Hier führt das Handeln der Mutter dazu, dass diese Welten eher ineinander- als auseinandergehen.

Es offenbaren sich in dieser kleinen Geschichte mehrere interessante Dinge in Blick auf die in dieser Arbeit gestellten Hypothesen. Zum Ersten ist ihr schnelles Verschwinden aus der Märchensammlung der Brüder Grimm meines Erachtens als Zeichen dafür anzusehen, dass die Erzählung nicht länger der pädagogischen Idee der Brüder Grimm und deren Epoche gemäß war, weil sie zu stark der pädagogischen Idee der vorausgehenden Epoche entsprach. Sehr leicht, wie später deutlich werden soll, hätte die Erzählung aber einen Platz in der Sammlung des Schriftstellers Johann Baptist Strobl einnehmen können.

¹⁰⁴ Vgl. Richter 1986: 10: „Erwachsen ist, so will die kleine Geschichte sagen, wer den Wert des Geldes zu erkennen weiß.“

Das eigensinnige Kind – KHM 117 (Mot. E 411.0.1¹⁰⁵)

Ein kleines Kind ist eigensinnig und kümmert sich nicht darum, was die Mutter ihm sagt. Dieses gefällt dem lieben Gott gar nicht, woraufhin er das Kind todkrank werden lässt. Das Kind stirbt und wird begraben. Kurz danach erscheint sein Arm aus dem Grab. Man schaufelt Erde über das kleine Ärmchen, aber immer wieder ragt es aus dem Grab in die Höhe. Die Mutter schlägt auf das Ärmchen mit einer Rute, und danach verschwindet die Kindshand für immer in die Tiefe der Erde.

Zeit, Raum und Protagonisten

Das letzte hier zu analysierende pädagogische Warnmärchen aus der Sammlung der Brüder Grimm gehört, wie auch die zwei Fassungen vom Schlachtenspielen (KHM 22), zu den eher vergessenen und weniger bekannten Stücken der Sammlung. Es hat später auch keine Nachwirkung gefunden. Des äußerst knappen Inhalts dieses Märchens wegen soll das Analysemodell, dem bisher so weit wie möglich gefolgt wurde, modifiziert werden.

In scharfer Drastik exemplifiziert *Das eigensinnige Kind* (KHM 117) welche schlimmen Folgen die Übertretung des elterlichen Verbots und des gottgegebenen 4. Gebots für ein kleines Kind nach sich zieht. Dabei übertrifft es nicht nur im Blick auf die Kürze des Vortrags die bisher herangezogenen Märchen. Denn kaum ist der Leser/Zuhörer mithilfe der märchenhaften Anfangsformel *Es war einmal* in das Geschehen hineingerissen, schon wird ihm die Identifikationsfigur, der kleine eigensinnige Hauptprotagonist, überraschend schnell entrissen und in den Tod geschickt. Und damit ist man auch schon dem Ende dieser traurigen Geschichte nahe. Fast bekommt man den Eindruck, dass der Erzähler, oder besser gesagt, der wortkarge Berichterstatter, so sehr auf dies Ende mit dem wunderlichen Bild der aus dem Grab herausragenden Kindshand bedacht gewesen ist, dass ihm dabei keine Ausdehnung des zeitlichen Geschehens, des Raumes oder der Figuren vorgeschwebt hat. Aus diesem Grund werden wohl sowohl die Handlungszeit, der Handlungsraum wie auch die handelnden Figuren vom Erzähler äußerst unscharf umrissen.

Die sagenhafte Erzählung wird von einer Unbestimmtheit der Zeit geprägt. Über welche Spanne sich der zeitliche Bogen vom Anfang bis zum Ende der Handlung erstreckt, kann der Leser nur ahnen. Im erzählenden Tempo des Präteritums wird ihm die Vorgeschichte und damit die Ursache des tragischen Falles des zu frühen Todes eines eigensinnigen Kindes vorgetragen. Nur sehr spärlich streut der Erzähler zeitliche Bestimmungen wie *als* und *dann* in den

¹⁰⁵ Zu diesem Märchen und zum Motiv „Kindshand aus dem Grab“ siehe Bolte/Polívka 1915: 550f, Grimm/Uther 1996 Bd. 4: 225f., Schmidt 1963: 225–234, weiter, zum selben Motiv siehe Müller/Röhrich 1967: 368: „H. 18. *Die frevelhafte Kinderhand* (Mot. E 411.0.1) Hand eines Kindes, das die Eltern geschlagen hat, kommt aus dem Grab hervor – verschwindet erst, als die Mutter sie mit Ruten peitscht – wird abgeschnitten und als Wahrzeichen aufbewahrt.“



Abb. 7. Das eigensinnige Kind. Zeichnung von Jaana Kaiste.

Gang der Handlung ein. Diese tragen teilweise dazu bei, dass neue Handlungssequenzen und neue Bilder eingeführt werden und dass die Geschichte rasch zu ihrem Ende hin geführt wird.

Wenn es um die Raumgestaltung geht, unterscheidet sich KHM 117 von den bisher behandelten Märchen insofern beträchtlich, als die Handlung auf drei

Raumebenen spielt. Auf der einen Seite sieht man das Diesseits, den Wirkungsraum der Lebenden. Mit der Einführung Gottes als handelnde Person kommt auch ein metaphysischer Handlungsraum mit ins Spiel. Wo die Mutter in ihrer erzieherischen Aufgabe als Strafende versagt, und wo der Vater nicht einmal erwähnt wird, erscheint an deren Stelle der „liebe Gott“:

Es war einmal ein Kind eigensinnig und tat nicht, was seine Mutter haben wollte. Darum hatte der liebe Gott kein Wohlgefallen an ihm und ließ es krank werden, und kein Arzt konnte ihm helfen, und in kurzem lag es auf dem Totenbettchen.¹⁰⁶

Mit dem Tod des Kindes wird ein Teil der Handlung in ein Jenseits gerückt. Die Lebenden treten in direkten Kontakt mit diesem Jenseits, denn der tote Hauptprotagonist nimmt von dort aus durch seine energische Bitte um Erlösung anhand des Handausstreckens aktiv an der Handlung teil.

Obwohl die Geschichte auf allen drei Raumebenen spielt und diese auch ineinander wirken, so dass die Lebenden und die Toten in ein kommunikatives Verhältnis zueinander treten, bleiben diese Welten in sagenhafter Art voneinander deutlich getrennt. Auch dieses pädagogische Warnmärchen steht, wie das Märchen von den schlachtenspielenden Kindern (KHM 22), der Sage näher als dem Märchen. Ein Blick auf Lüthi's¹⁰⁷ Charakterisierung der Art, in der Sagen- bzw. Märchenmenschen mit dem Jenseits umgehen, verdeutlicht diesen Zusammenhang: „Es ist ja gerade dies, was Märchen und Sage so nahe aneinanderrückt, daß beide immer wieder von einer geheimnisvollen jenseitigen Welt berichten, die in die diesseitige hineinwirkt. Aber das, was die beiden Formen einander annähert, trennt sie auch wieder. Denn diese Berührung der beiden Welten, und darüber hinaus auch jede der beiden Welten in sich, werden im Märchen und in der Sage entscheidend anders dargestellt. In der Sage erleben die Menschen das Jenseitige wirklich als Jenseitiges, als eine ganz andere Welt.“¹⁰⁸ Und etwas später führt er fort: „Die Welt der Jenseitigen spielt auch im Märchen eine hervorragende Rolle. Aber das Verhältnis der Menschen zu ihnen ist von völlig anderer Art. [...] Diesseits und Jenseits liegen im Märchen auf derselben Ebene.“¹⁰⁹

In der erzählerischen Gestaltung des sagenhaften Motivs „Kindshand aus dem Grab“ im Grimmschen Märchen KHM 117, in der das bereits begrabene Kind nur durch Schläge zur Ruhe kommen kann, scheint es eine erzähltechnische Unmotiviertheit zu geben. Der Leser sucht vergebens nach einer inneren Logik der Darstellung. Warum, kann man sich fragen, streckt der Tote gerade sein Ärmchen aus dem Grab und nicht irgendeinen anderen Körperteil? Was hat dies in der Geschichte zu bedeuten? Und warum muss die Mutter das Ärmchen unbedingt *schlagen*? Schließlich fragt man sich, wie es kommt, dass der Tote sein Ärmchen erst dann endgültig in die Erde zurückzieht, nachdem

¹⁰⁶ Grimm/Uther 1996 Bd. 2: 247.

¹⁰⁷ Lüthi 1961.

¹⁰⁸ Lüthi 1961: 25f.

¹⁰⁹ Lüthi 1961: 27.

die Mutter es geschlagen hat. Bei näherer Beobachtung¹¹⁰ findet man, dass die Unmotiviertheit der Grimmschen Erzählung von einer Diskrepanz zwischen den beiden Hauptmotiven ‚Vergehen‘ und ‚Strafe‘ herrührt. Den Sinn von Vergehen und Strafe kann man möglicherweise durch Heranziehen von weiteren Fassungen und anderen Geschichten aus anderen Quellen wieder herstellen. Der Ursprung des Motivs liegt in einem weit verbreiteten Glauben, dass Kindern, die ihre Eltern schlagen, nach dem Tod die Hand aus dem Grab wächst.¹¹¹ Dieser Glaube wurde, wie Uther im Kommentar zum KHM 117 schreibt, besonders im 17. und 18. Jahrhundert als Predigtexempel in Predigtsammlungen unterschiedlicher Konfessionen bearbeitet und aufgenommen und fand früher schon seine literarische Bearbeitung in einem Meisterlied von Hans Sachs (1552).¹¹² Die Unmotiviertheit der Erlösungsszene, die Diskrepanz zwischen Vergehen und Strafe der Grimmschen Märchenfassung KHM 117 wird besonders deutlich, wenn man z. B. die Sage *Der Riesenfinger* aus der Sammlung Grimms *Deutsche Sagen*¹¹³ als Vergleich heranzieht. Die Motiviertheit der Erlösungsszene ist dort nämlich logisch in die Geschichte selbst eingebettet. Im Mittelpunkt der Geschichte steht die zu bestrafende Freveltat, jedoch nicht die eines Kindes, sondern die eines „wilden und bösen“ Riesen. Folgendes wird berichtet: „Er war auch gegen seine Mutter gottlos, und wenn sie ihm Vorwürfe über sein wüstes Leben machte, so schalt er sie und schmähte und ging nur noch ärger mit den Menschen um, die er Zwerge hieß. Einmal, als sie ihn wieder ermahnte, ward er so wütend, daß er mit den Fäusten nach ihr schlug. Aber bei diesem Greuel verfinsterte sich der Tag zu schwarzer Nacht, ein Sturm zog daher, und der Donner krachte so fürchterlich, daß der Riese niederstürzte. Als bald fielen die Berge über ihn her und bedeckten ihn, aber zur Strafe wuchs der kleine Finger ihm aus dem Grabe heraus.“¹¹⁴

In der Grimmschen Erzählung KHM 117 wird mit keinem Wort gesagt, oder angedeutet, dass das Kind die Mutter irgendwann geschlagen hätte. Die Strafe steht da in Verbindung mit dem Eigensinn, mit dem Ungehorsam dieses Kindes allgemein. Gleich am Anfang steht: „Es war einmal ein Kind eigensinnig und tat nicht, was seine Mutter haben wollte.“ Man kann hier von einer

¹¹⁰ Als ich diese Erzählung illustrierte, entstand eine Bilderreihe mit vier Schlüsselszenen. Das erste Bild zeigt ein Zimmer mit der Mutter am Herd. Hinter ihr geschlichen erscheint ein kleines trotzig blickendes Mädchen (sic!) und schlägt die Mutter auf den Rücken. Das nächste Bild zeigt das Kind Bett liegend, von oben rechts taucht das Gesicht Gottes mit langen „strafenden“ aufs kranke Kind gerichteten Händen auf. Auf dem dritten Bild sieht man das Grab. Am Fuße des Grabes steckt ein Spaten und aus dem Grab ragt die kleine Kindshand in die Luft. Auf dem letzten Bild ist die Mutter mit einer langen Rute in der Hand zu sehen, mit der sie das „Ärmchen“ schlägt. Erst nachdem ich eine zweite Bilderreihe machte, fiel mir auf, dass ich das Kind auf der ersten Illustration die Mutter schlagend dargestellt hatte, obwohl davon im Grimmschen Text kein Wort zu lesen steht. Die zweite Illustration zeigte dagegen ein trotziges Kind – wiederum ein kleines Mädchen – neben der Mutter.

¹¹¹ Vgl. Grimm/Uther 1996 Bd. 4: 225f.

¹¹² Vgl. Grimm/Uther 1996 Bd. 4: 225.

¹¹³ Grimm/Uther 1993 Bd. 1: 145f.

¹¹⁴ Grimm/Uther 1993 Bd. 1: 145f.

Akzentverlagerung sprechen. Beim Grimmschen Erzähler geht es sehr deutlich um die Exemplifizierung der Folgen kindlichen Ungehorsams und Eigensinns und nicht eigentlich um das Wunderbare des Erlösungsmotivs an sich. Das pädagogisch-didaktische Interesse der Brüder Grimm führt den Blick des Erzählers in dieser Geschichte an dem zentralen Wunder des alten Glaubens vorbei und legt so das ganze Gewicht auf die Bestrafung des Kindes und eben aus diesem Grund konnte wohl die ursprüngliche Kausalität der zu bestrafenden Hand verloren gehen. Trotzdem besteht immer noch die Gefahr, dass die pädagogische Intention des Grimmschen Erzählers durch die Phantastik des Bildes von der Kindshand aus dem Grab zwar nicht gänzlich verschwindet, aber abgeschwächt wird.

Interessanterweise wird in *Das eigensinnige Kind* (KHM 117) nicht nur dem Kind der warnende Finger des Erziehers erhoben, sondern auch der Mutter, die in Abwesenheit des Vaters, des eigentlichen „Vollstrecker[s] der elterlichen Gewalt“¹¹⁵, die Rolle einzunehmen hat, das Kind rechtzeitig zu strafen. So könnte man sagen, dass hier beide, Kind und Mutter mit dem Tod pädagogisiert werden. Die Mutter hat nur dem väterlichen Wort zu gehorchen und als Vollstrecker seines Gebots zu wirken. Die Geschichte demonstriert somit eine doppelte Strafe. Durch das Versagen der Mutter wird nicht nur das Kind bestraft, sondern auch die Mutter, denn sie verliert ihr Kind durch den Tod.

¹¹⁵ Grimm/Uther 1996 Bd. 4: 226.

Das pädagogische Warnmärchen Johann Baptist Strobls

Kinder- und Jugendliteratur der Aufklärung

Im Jahre 1788 wurde die Sammlung *Unglücksgeschichten zur Warnung für die unerfahrene Jugend, in rührenden Beyspielen und erläuternden Kupfern und Vignetten* von Johann Baptist Strobl zum ersten Mal veröffentlicht.¹ Für die Illustrationen seiner Geschichten in dieser ersten Ausgabe hat der Verfasser einen Münchner Kupferstecher und Lithographen namens Johann Michael Mettenleiter (1765–1853) engagiert. Zwei Jahre später, 1790, ist die Sammlung zum zweiten Male in Prag erschienen. In dieser Ausgabe stammen Frontispiz und weitere 16 Kupfertafeln von einem Künstler namens C. Kinzl. Wem die Titelvignette und die übrigen 16 Vignetten im Text dieser zweiten Ausgabe zuzuschreiben sind, darüber herrscht Unsicherheit.²

Die biographischen Notizen zu Johann Baptist Strobl sind bis heute sehr spärlich geblieben.³ Er wurde 1743 in Schrobenhausen geboren und starb 1805 in München. Hier war er als Buchhändler, Verleger und Schriftsteller wirksam. Die Liste seiner schriftstellerischen Tätigkeit ist nicht gerade umfangreich. Im Laufe seines Lebens sind außer den oben genannten *Unglücksgeschichten* folgende Werke von ihm veröffentlicht worden: *Briefe zum Gebrauch junger Leute* (1771), *Des Herrn Abtes Fleury acht Abhandlungen über die Kirchengeschichte* (eine Übersetzung aus dem Französischen, 1774), *Reden von den Pflichten und Absichten eines Realschullehrers* (1778), *Sammlung der Bayrischen Landständischen Freyheitsbriefe und sogenannter Handvesten* (1779), *Ueber Publicität und Pasquille, eine Denkschrift für unsere Zeit*⁴ (1785). Schließlich erschien eine weitere, mit den *Unglücksgeschichten* nah verwandte volksaufklärerische Sammlung mit abschreckenden Beispielen mit dem Titel *Folgen unrichtiger und verwahrloster Erziehung* (1794).⁵

Da weder die literarische Produktion Strobls noch die Literatur über ihn besonders umfangreich sind, ist man bis jetzt auch nicht weiter der Frage nachgegangen, inwiefern er in seinem künstlerischen Schaffen von den politischen, literarischen und vor allem den pädagogischen Ideen seiner Zeit beeinflusst worden ist. Es bleibt ungewiss, welche seine Vorbilder waren und woher

¹ D. h. nicht 1778, wie in Brüggemann/Ewers (1982: Sp. 1245) notiert wird.

² Vgl. Brüggemann/Ewers 1982: Sp. 1539.

³ Siehe dazu Brüggemann/Ewers 1982: Sp. 1245, ferner Pech 1979: Sp. 479–481.

⁴ D. h. Schmähchrift.

⁵ Für eine ausführliche Beschreibung dieser Beispielsammlung, siehe Brunken 1982: Sp. 446–455.

er seine Inspiration bekommen hat. Man kann Strobl aber trotzdem und in einem ganz allgemeinen Sinne als Kind seiner Zeit betrachten und ihn in einem ganz bestimmten ideengeschichtlichen Umfeld verankert sehen. Gerade in diesem Umfeld hebt sich seine Sammlung *Unglücksgeschichten* wie ein Relief hervor. Es genügt, wenn hier auf einige einflussreiche Pädagogen der Aufklärungszeit und auf einige ihrer dominierenden pädagogischen Grundrichtungen hingewiesen wird, um somit Strobls Werk *Unglücksgeschichten* mit der äußerst charakteristischen Vorbemerkung des Verfassers in seinen ideengeschichtlichen Kontext zu stellen.

Es ist allgemein bekannt, dass viele der pädagogischen Bestrebungen der Aufklärungszeit – einer Epoche, die nicht umsonst „das pädagogische Jahrhundert“⁶ genannt worden ist – in Deutschland, aber auch anderswo in Europa, ihre wichtigste Inspirationsquellen vor allem in den Erziehungsideen zwei der größten Philosophen der Zeit hatten, nämlich bei John Locke (1632–1704) und Jean-Jacques Rousseau (1712–1778).

John Locke schob die schwierigen und immer noch ungelösten metaphysischen Fragen beiseite und wandte sich statt dessen bedeutend anspruchloseren Aufgaben zu, wie z. B. der Frage nach dem Ursprung und den Grenzen unseres Wissens. Seine Bemühungen auf diesem Weg führten zu einer neuen philosophischen Haltung – zum Empirismus, als dessen Begründer er angesehen werden darf. Locke bekämpfte die Lehre von den angeborenen Ideen und ließ statt dessen als Erfahrungsquelle nur die Sinneswahrnehmung und die Selbstwahrnehmung zu. Infolge dessen konnte er in dem berühmt gewordenen Werk *Some Thoughts Concerning Education* (1693) eine seiner wichtigsten und revolutionärsten Thesen im Hinblick auf das menschliche Wissensfeld formulieren. Das kleine Kind, so nimmt Locke an, ist bei der Geburt eine *tabula rasa*, eine leere Fläche, oder eine „reine Offenheit, uneingeschränkte Empfänglichkeit, unendliche Potentialität“.⁷ Der frühen aufgeklärten Pädagogik galten so die Kinder als „potentielle ideale Menschen“⁸, aber sie verehrte im Kind weniger seine kindliche Gegenwart, sondern seine Zukunft. Diese strenge Zukunftsorientierung der bürgerlichen Pädagogen habe, so Pape, dazu mitgewirkt, dass die auf Rousseau zurückgehende Vorstellung vom Mythos Kindheit von den Pädagogen der Aufklärung „verkehrt“ wurde, so dass das Kind zum „Gefäß für Vorstellungen von ihrer eigenen bürgerlichen Zukunft“⁹ wurde. Richter bemerkt hierzu: „Das, was den Erzieher an diesen Kindern

⁶ Die folgende Darstellung geht lediglich stichwortartig auf die verschiedenen pädagogischen Richtungen der Aufklärung ein, weshalb hier auf weiterführende Literatur zur Geschichte der Pädagogik und ihrer Einwirkung auf die Ausbildung verschiedener Tendenzen in der Kinder- und Jugendliteratur der Aufklärung hingewiesen sei: Köberle 1972: bes. 9–27, Sandström 1975: 98–119, Ewers 1991: 5–59, Brüggemann/Ewers 1982: hier die Einleitung Sp. 1–64, Funke 1988, Sandström 1975: bes. 98–119, Pape 1981.

⁷ Ewers 1989: 11.

⁸ Ewers 1989: 11.

⁹ Pape 1981: 39. Zur weiteren Charakterisierung (und Kritik) dieses Kindheitsbildes der Spätaufklärung bei Pape, siehe ebd.: S. 72 und 133.

interessiert, ist nicht ihr Eigen-Sinn, ihr Eigen-Leben, sondern die Tatsache, daß dieses Leben verwandelt, geläutert, veredelt werden kann.¹⁰ Das bedeutete also, dass das Kind im Grunde genommen noch gar keine selbständige Gestalt war und demnach auch als ein ‚Noch-nicht-Mensch‘ betrachtet werden konnte, denn es hatte noch keine Persönlichkeit entwickelt und auch kein Wissen erlangt. Die wichtigste Aufgabe des Erziehers lag gerade darin, diese *tabula rasa* mit Wissen und mit Erfahrungen zu füllen. Locke sah es als die erste Aufgabe des Erziehers, aus dem Kind einen Menschen zu formen. Lockes Auffassung unterschied sich von derjenigen der Metaphysiker, welche die wahre Persönlichkeit und die Natur des Kindes als etwas Gottgegebenes, als etwas Vorausbestimmtes und schon Dagewesenes betrachteten.

In *Some Thoughts Concerning Education* zeigt er, wie er aus einem kleinen Jungen einen Gentleman mit einer gesunden Seele in einem gesunden Körper erzieht. Hier wird das antike Gesundheitsideal *mens sana in corpore sano* wieder zum Leben erweckt. Nun bekommt dieses Ideal eine moderne und sozusagen sehr charakteristisch britische Deutung. Darüber hinaus wird in diesem Werk die Lockesche Vorstellung von der Bedeutung einer guten Allgemeinbildung und von festen moralischen Werten zur praktischen Geltung gebracht. Einsichtsvoll fragt Locke nach der besten Erziehungsmethode und erteilt dabei dem Leser wohlmeinende und gesundheitsfördernde hygienische Ratschläge. In seinem Werk liefert Locke eine säkuläre Auffassung der Erziehung, die nicht in der Theologie, sondern in der Medizin bzw. der Diätetik verankert war.¹¹ Nicht zuletzt wird dort auch betont, dass der Erzieher immer auf die natürliche Entwicklung seines Zöglings Rücksicht nehmen sollte. Als direkt schädlich sieht er z. B. an, wenn das Kind zu früh, noch ehe sein menschlicher Verstand voll entwickelt worden ist, einer Erziehung unterzogen wird.¹²

In Großem und Ganzen liegen Jean-Jacques Rousseaus bekanntem Roman *Émile ou Sur l'Éducation* (1762)¹³ ähnliche Gedanken zugrunde, obwohl er Locke und dessen Erziehungsmethoden oft auf das Heftigste kritisierte. Häufig nennt er den Urheber der neuen „Erziehungs-Mode“, d. h. Locke, direkt beim Namen, manchmal wird seine Kritik nur implizit ausgesprochen, wie dies z. B. in folgendem Zitat aus dem Vorwort des Verfassers hervorgeht: „Die Kindheit ist etwas uns vollkommen Unbekanntes – mit den falschen Vorstellungen, die wir davon haben, gehen wir mehr und mehr in die Irre. Die vernünftigsten Leute halten sich an das, was der Mensch wissen muß, ohne zu überlegen, was zu lernen die Kinder imstande sind. Immer suchen sie im Kind den Erwachsenen, ohne zu bedenken, was ein Kind vorher ist.“ (S. 102).

¹⁰ Richter 1987: 26.

¹¹ Siehe Lempa 1993 zu Einzeluntersuchung zur Entwicklung des deutschen Philanthropismus. Für das Verständnis der ganzen Erziehungsdebatte in der ersten Hälfte des 18. Jhs. hebt Lempa zwei wichtige Überlieferungsfelder hervor, nämlich die theologisch-schulmännische und die medizinisch-diätetische Tradition. (Ebda. S. 65).

¹² Vgl. Brüggemann/Ewers 1982: Sp. 22.

¹³ Alle Emile-Zitate im folgenden sind einer von Martin Rang 1998 herausgegebenen Ausgabe entnommen und die jeweiligen Zitate werden in Klammern im Text ausgeführt (Rousseau 1998).

Rousseau, dessen Erziehungsideal auf einer größtmöglichen Freiheit und Spontaneität des Kindes baut, war davon überzeugt, dass der ganze Erziehungsprozess sich der geistigen Entwicklung des Kindes und vor allem der kindlichen Neugier und Lust anpassen sollte. Auch wenn das Werk manchmal, wie er entschuldigend schreibt, „langatmig“ (3. Buch, S. 365) in der Auslegung wird, ist seine Sprache und Ausdrucksweise oft klar genug und äußerst einleuchtend: „Vergeßt nie, daß es nicht im Sinn meiner Methode liegt, dem Kind vielerlei beizubringen, sondern daß sein Hirn nur richtige und klare Gedanken fassen soll. Wenn Emile auch gar nichts wüßte – das kümmerte mich wenig, Hauptsache, er irrt sich nicht.“ (3. Buch, S. 363). Etwas später betont er die Wichtigkeit, die Lust zum Lernen beim Kind zu erwecken. Wenn es dem Lehrer gelungen ist, das Kind für einen Gegenstand zu interessieren, dann muss er auf Folgendes genau Acht geben: „Nie aber darf es unter Zwang geschehen, nur die Lust dazu oder das Verlangen danach darf diese Aufmerksamkeit erregen; es braucht größter Sorgfalt, ihm diese Aufmerksamkeit nicht zur Last oder zur Langweile werden zu lassen.“ (3. Buch, S. 364). Wenn es zum Beispiel um das Lesen lernen geht, findet Rousseau keine bessere Methode einem Kind dies beizubringen, als bei ihm den Wunsch nach dem Lesen hervorzulocken: „Man macht viel Wesens davon, die besten Methoden, lesen zu lernen, herauszufinden. Man erfindet Lesekästen, Karten, man macht aus dem Kinderzimmer eine Druckerwerkstatt. Locke möchte, daß es mit Hilfe von Würfeln lesen lerne. Wenn das nicht eine geniale Erfindung ist! Welch ein Jammer! Ein viel sicheres Mittel, das, woran niemand denkt, ist der Wunsch, Lesen zu lernen. [...] Das gegenwärtige Interesse ist die große bewegende Kraft, die einzige, die mit Gewißheit zu etwas führt.“ (2. Buch, S. 259).

Außerdem – und hierin unterscheidet sich Rousseau von vielen seiner christlichen Zeitgenossen – war er der Meinung, dass der Mensch von Natur aus gut sei. Das Ziel des Erziehers sollte es sein, den Menschen zu dieser edlen Natur zurückzuführen. Die einzige und beste Methode, um dies Ziel zu erlangen formulierte Rousseau wie folgt: „Was haben wir zu tun, um diesen seltenen Menschen heranzubilden? Zweifellos viel, nämlich verhüten, daß etwas getan wird.“ (1. Buch, S. 115). Dies werde anhand einer so natürlichen wie auch naturgemäßen Erziehung ermöglicht. Die von Rousseau befürwortete Erziehungsmethode wird von ihm auch mitunter als ‚negative Erziehung‘ benannt. Der Erzieher darf danach unter keinen Umständen die Entwicklung seines Zöglings anhand von Dressur herbei zwingen. Hierin findet sich wieder einmal Kritik der gängigen Erziehungsmethode gegenüber, die Rousseaus Meinung nach das eigentliche Ziel verfehle. Eine ‚negative Erziehung‘ bedeutet im Grunde genommen gar keine Erziehung. Und der radikale Rousseau fordert „Tut das Gegenteil dessen, was der Brauch ist, und ihr werdet fast immer das Richtige tun.“ (2. Buch, S. 213). Die konkreten und praktischen Erfahrungen müssen als weit wichtiger angesehen werden als alle abstrakten und theoretischen Lehren. Nur durch die selbst begangenen Fehler und durch die selbst erlangten Erfolge vermag das Kind etwas zu lernen. Was die physi-

schen Übungen angeht, übernimmt Rousseau teilweise den Lockeschen Standpunkt, aber im Unterschied zu ihm stellt er in viel höherem Maße die Selbstaktivität und die Spontaneität des Kindes ins Zentrum. Aus dem natürlichen Trieb, sich der sozialen Gemeinschaft der Erwachsenen anzupassen, werde im Kind nach und nach auch die Lust geweckt, sich diejenigen Normen anzueignen, die in dieser Erwachsenengemeinschaft tragend und bestimmend sind. Alles, was die kindliche Spontaneität hemmt, wird von Rousseau als schädlich bezeichnet.

Zum überwiegenden Teil sind es gerade diese Erziehungsideen von Locke und Rousseau, die in der weiteren pädagogischen Diskussion der deutschen Aufklärung großen Nachklang finden, auch wenn diese teilweise mit dem Menschenideal des deutschen philosophischen Idealismus und des Neuhumanismus in Konflikt gerieten. Einen wichtigen Einfluss auf die Entwicklung der Idee einer Allgemeinbildung des Bürgers übte schon Ende des 17. Jahrhunderts die pädagogische Idee und die daraus resultierenden Armenschulen des Pietisten August Hermann Francke aus. Weit wichtiger wurde aber die gegen Ende des 18. Jahrhunderts in Mode gekommene Empfindsamkeit oder Sentimentalität des Herrnhutismus.

Als führender Repräsentant der deutschen Aufklärung und als Gründer der praktisch-pädagogischen Reformbewegung des Philanthropismus¹⁴ wird gewöhnlich der Theologe Johann Bernhard Basedow (1724–90)¹⁵ betrachtet. Zusammen mit seiner umfangreichen Schrift *Das Elementarwerk*¹⁶, die im Jahr 1774 in vier Bänden und in einem Ergänzungsband mit 300 Kupferstichen herauskam und zusammen mit der im selben Jahr von ihm gegründeten Musterschule, der Philanthropin in Dessau¹⁷, legte Basedow den Grundstein für diese neue pädagogische Bewegung. Nicht zuletzt übte er auch in seinem Schreiben von Kinderliteratur eine große Wirkung auf die Entwicklung und Ausformung der neuen Kinder- und Jugendliteratur aus. Immer wieder betonte er den Wert guter Bücher für die Kinder und Jugendlichen. Sein Ruf nach diesen Büchern wurde schon in den frühesten seiner Schriften laut.¹⁸

Die vorwiegend moralische Neigung des Verfassers habe aber laut Köberle¹⁹ oft überhand genommen, so dass seine Erzählungen rein literarisch als etwas „Unvollkommenes“²⁰ zu bezeichnen sind. Für die weitere Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur bezeichnet Köberle Basedows literarische Schaffen sogar als „verhängnisvoll“, denn die Folge seines Dichtens sei, dass jeder, auch der Ungeeignetste, für die Kinder zu schreiben anfing: „Man erhält den Eindruck, als ob alle Schreiblustigen, die sich nicht fähig fühlten, für

¹⁴ Eine Definition des Begriffes Philanthropismus sieht Lempa (1993: 3, Anm. 1) als sinnlos an.

¹⁵ Zu Basedow siehe z. B. Ewers 1991: 460f (bibliographische Kurznotation).

¹⁶ Siehe Ewers 1991: 169–180 (Textauszüge aus dem *Elementarwerk* Bd. 1)

¹⁷ Näheres dazu siehe Lempa 1993: 101–145.

¹⁸ Vgl. Köberle 1972: 21.

¹⁹ Köberle 1972.

²⁰ Köberle 1972: 22.

Erwachsene zu schriftstellern, wenigstens den Kindern zuliebe ihre Federn laufen lassen wollten.“²¹ Mit dem Verfassen neuer Kindererzählungen beabsichtigte Basedow aber auch die, von „den Erwachsenen auf Jahrmärkten und öffentlichen Plätzen immer noch dargebotenen erdichteten Mord- und Wundergeschichten“ mit „unschuldigen“, „lehrreichen“ und „doch munteren Stücken“ zu verdrängen.²²

Sein Ruf nach neuer, kindgemäßer Literatur forderte viele seiner Zeitgenossen, Mitarbeiter und ebenfalls Anhänger des Philanthropismus zum Schreiben von neuen moralischen Geschichten²³ für Kinder auf. Und so hat das 18. Jahrhundert in Deutschland eine Menge mehr oder weniger erfolgreiche Reformpädagogen aufzuzeigen, die alle wichtige Beiträge für die Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur geleistet haben.²⁴ Der Entstehung dieser neuen Kinder- und Jugendliteratur ist, wie oben angedeutet und wie Ewers²⁵ schildert, die Bildung eines neuen Bewusstseins bezüglich der Adressaten vorausgegangen, die anfangs auf Lockes Gedanken über das Kind und seine Bildung und später noch stärker von Rousseaus neuer Sicht auf das Kind als ein ganz anderes Wesen als der Erwachsene zurückging. Erst von diesem historischen Moment an könne von einer „intentionalen“²⁶ Kinder- und Jugendliteratur die Rede sein. In Entsprechung zur historischen Entwicklung der Pädagogik teilt Ewers die Kinder- und Jugendliteratur in zwei „Phasen“ oder „Richtungen“ ein, in eine frühere aufklärerisch-rationalistische Phase und in eine etwa Anfang der siebziger Jahre einsetzende philanthropische Phase. Der Einfluss der philanthropischen Strömung dauerte bis zur Jahrhundertwende. Hiernach kamen neuhumanistisch geprägte Gedanken wie auch später Ideen der klassischen Bewegung hinzu.²⁷ Erst nach der Jahrhundertwende wurde das aufgeklärte Modell durch ein von den romantischen Ideen geprägtes Modell übernommen. Zu nennen sind hier noch einige der bekannteren Schriftsteller der Epoche der Spätaufklärung wie z. B. Christian Felix Weiße, Johann Heinrich Campe, Friedrich Eberhard von Rochow, Christian Gotthilf Salzmann und Ernst Christian Trapp, die alle als äußerst produktive Schriftsteller gelten.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die philanthropische Erziehungspraxis auf eine Verbindung der Rousseauschen Freiheitspädagogik mit dem aufklärerischen Nützlichkeitsgedanken zielte. Großen Wert legte man z. B. auch darauf, dass das Lernen an sich keine Langeweile beim Schüler auslösen durfte. Es wurde als Pflicht des Lehrers bzw. des Erziehers angesehen, dass dieser das Nützliche immer mit dem Vergnüglichen – *utile dulci* – zu verbind-

²¹ Köberle 1972: 22.

²² Zitiert nach Köberle 1972: 21.

²³ Zur Gattung Moralische Geschichte, siehe Bausinger 1968, Brückner 1987, Alzheimer-Haller 1999.

²⁴ Siehe Aufzählung von „literarischen Kindererziehern“ bei Pape 1981: 69, ferner Alzheimer-Haller 1999: Sp. 855.

²⁵ Ewers 1991.

²⁶ Ewers 1991: 9.

²⁷ Ewers 1991: 14.

den verstand. Dies erfolgte zum Teil anhand lustiger Nachahmungsspiele und anderer Methoden der spielerischen Pädagogik. Dabei wurde aber der ursprüngliche Sinn des Spiels von den Erziehern verkehrt und das Spiel Mittel zum Zweck. Geduldet wurde das Spiel nur noch der Information und der Bildung des Verstandes wegen.²⁸ Auf diese Weise wurde das Kind allmählich in das Normensystem der Erwachsenenwelt hineinsozialisiert. Die philanthropische Bewegung war von Moral und Nützlichkeitsdenken geradezu besessen.²⁹ Es war eine Besessenheit, die letzten Endes in eine ausgeprägte Zukunftsorientierung ausmündete. Ein weiterer, wichtiger und erstrebenswerter Aspekt in der Erziehungspraxis der Aufklärung war das Glück oder die Glückseligkeit³⁰, die man als die höchste Stufe des Glücks interpretieren könnte. Es war der Traum des aufgeklärten Erziehers nicht nur einen vollkommenen Menschen aus seinem Zögling zu machen, sondern vor allem auch einen glückseligen Menschen. Hinter dieser Hoffnung steckte die Gewissheit, dass nur ein glücklicher Mensch später im Leben auch ein nützliches Mitglied in der Gesellschaft werden könnte.

Die Verbindung von Moral und spielerischer Pädagogik schloss allerdings das eigentlich natürliche Spielen des Kindes aus. Da sich nämlich dieses Spielen frei entfaltet und ganz und gar von der Phantasie des Kindes lebt, war es mit der erzieherischen Praxis der Philanthropen nicht zu vereinen. Die Phantasie und das damit zusammenhängende verzauberte Wunderbare, wie überhaupt alle dem Aberglauben zuzuschreibenden Vorstellungen, galten für diese vernunftorientierten Erzieher als höchst schädlich für die Gesundheit des Kindes und folglich auch für die Entwicklung seiner Vernunft.³¹ Daher war Gebot, die freie Entfaltung der kindlichen Phantasie mit allen Mitteln zu verhindern. Auch ein Verfasser wie Campe unterließ es nicht, auf die Gefahr der Phantasie hinzuweisen: „Jede mündliche oder literarische, prosaische oder poetische Unterhaltung, welche darauf abzielt, die Kinder durch Phantasie zu rühren, ist als schädlich zu verwerfen.“³² Die Philanthropen forderten also mehr oder weniger zum regelrechten Kampf sowohl gegen die Phantasie in der Literatur wie auch gegen das freie kindliche Spielen auf. Beispiele dafür finden sich reichlich bei den meisten Schriftstellern der Zeit.³³

Das dargebotene Konzept gegen die Entfaltung der kindlichen Phantasie hieß vor allem Kontrolle. Wie kontrolliert man aber die Phantasie, die sich im Kopf entwickelt, wozu der Erzieher schwer Zugang hat? Am besten geschieht es durch Verbote und Warnungen, dargestellt anhand des Beispiels. Erstens

²⁸ Vgl. Köberle 1972: 74.

²⁹ So auch Pape 1981: 135.

³⁰ Siehe Pape 1981: 132, Funke 1988: 29–31.

³¹ Zum Phantasiestreit der Aufklärer siehe Pape 1981: 72, 73 und 74. Zur Bekämpfung des Aberglaubens im 18. Jahrhundert siehe Bausinger 1963, Bausinger 1977: Sp. 972–983, hier bes. Sp. 978, Begemann 1987: 77ff.

³² Zitiert nach Köberle 1972: 74.

³³ Siehe z. B. folgende Textbeispiele in Ewers 1991: zu „Phantasie“: 136, 186ff, 203, zu „Spiele“, „spielen“: 68f, 169–176, 218, 222, 224ff, 245, 320, 441.

galt es also, dem Kind in diesen Freiraum der Phantasie keinen Einlass zu gewähren, oder wenn, dann nur durch strenge Reglementierung und Kontrollierung. Man sollte z. B., wenn möglich, verhindern, dass das Kind während seiner Lektüre nicht alleine gelassen wurde.³⁴ Zweitens gab es die Möglichkeit, dass man die Literatur sorgfältig für das Kind auswählte und ihm dabei keine phantasieanregende Literatur in die Hände gab. Eine derart strenge Reglementierung der Einbildungskraft zeitigte selbstverständlich Auswirkungen nicht nur im kindlichen Alltag allgemein, bei der Wahl seiner Lektüre, sondern auch bei der Ausformung einer spezifischen für Kinder und Jugendliche geeigneten Literatur.³⁵ Bei dieser Wahl kamen selbstverständlich Märchen, d. h. „Ammenmärchen“ oder gar andere aus dem Aberglauben stammende Geschichten für die Kinder kaum, wenn überhaupt, in Frage.³⁶

In vielen Wendungen in Strobls „Vorerinnerung“ zu seiner Sammlung *Unglücksgeschichten* klingt vieles nach diesen philanthropistischen Erziehungsidealien, manches sogar sehr direkt nach Rousseauschem wie nach Lockeschem Gedankengut, wenn er z. B. Folgendes schreibt: „Ein vollkommener Körper ist der wichtigste Gegenstand der Erziehung. Spuren davon finden wir in der Gesetzgebung des alten Testaments, und völlige Beweise in dem (sic!) musterhaften Erziehungsanstalten der Griechen. Es war bei ihren Weisen eine fast allgemeine Maxime, daß nur in einem schönen (gesunden und ordentlich gebauten) Körper ein (sic!) schöne (das heißt tugendhafte) Seele wohnen könne.“ (S. 3).

Diese Idee wird im weiteren Verlauf der Vorerinnerung vom Verfasser ausgesponnen. Auf einer ersten Stufe der Erziehung sollte vor allem die Bildung des Körpers in den Mittelpunkt gerückt werden. Jedwedes Versäumnis dieses Gesetzes werde sich später im Leben des Kindes in Form von verschiedenen Missbildungen des Körpers, mit Krankheiten und im schlimmsten Falle sogar mit dem Tod strafen. Und dabei gibt es nach Strobl keinen merkbaren Unterschied zwischen reich und arm, zwischen vornehmeren und niedrigen Ständen. Eine unzureichende Körperkultur führe zu einem allgemeinen Unbehagen und so sei „Mißvergnügen, ein Dorn im Herzen des Unglücklichen.“

Ein weiterer ausgeprägter Gedanke bei Strobl verbindet ihn eng mit dem für die Epoche der Aufklärung charakteristisch gewordenen *utile-dulci*-Ideal, das bei Locke und bei Rousseau seine besondere Deutung erfährt, indem dieser das Lustgefühl beim kindlichen Lerner in den Vordergrund der Erziehung rückt. Die Zeit, in der das Kind in die Welt der Erwachsenen mit all ihren Forderungen und Aufgaben hineinwächst, sollte vom Erzieher unter allen Umständen angenehm gestaltet werden: „Ich nahm vorzüglich darauf bedacht, daß dieses Werkchen für die Kinder selbst interessant werde“, stellt Strobl fest. (S. 5). Mit deutlichem Rückbezug auf das typische Gedankengut Lockes und

³⁴ Über die Gefahren des Alleinseins siehe Funke 1988: 40, Richter 1987: 56–61.

³⁵ Siehe hierzu Funke 1988: 32–45.

³⁶ Vgl. Köberle 1972: 74.

Rousseaus bezieht sich der Verfasser auf die Bedeutung der angeborenen kindlichen Neugier und der kindlichen Lust etwas zu lernen. Zwar schweben die Kleinen anfänglich ganz und gar „im Kreise der Sinnlichkeit“, aber eben an dieser Stelle müsse die Erziehung einsetzen, um so die spontanen und natürlichen Bedürfnisse der Kinder erfüllen zu können. „Ihre ursprünglichen Naturtriebe sind die Triebfedern, deren wirkende Kraft Eltern, Erzieher und Lehrer benützen müssen, um sie nach dem Maaße ihrer Entwicklung herüber in unsre Welt zu ziehen.“ (S. 6).

Es ist fast, als könnte man Strobl als braven Schüler zu Füßen seiner Lehrmeister sitzen sehen, wenn er in seiner „Vorerinnerung“ unterstreicht, dass der Erzieher es ja unterlassen solle, allzu früh mit abstrakten Lehren und Theorien einzusetzen. Statt dessen schlägt er als beste Erziehungsmethode den Gebrauch des Beispiels vor: „Ein Beispiel fruchtet daher mehr, als die besten und wiederholten Lehren und Warnungen [...]“. (S. 6). Am empfänglichsten sei das Kind gerade für solche Lehren, die entweder anhand konkreter Beispiele folgten, oder für solche, die sich an ihren eigenen Erfahrungen orientierten. Da aber Mangel an Material herrsche, das sich gerade daran orientierte, hat er es selbst unternommen „die gewöhnlichsten Beispiele, die ich meisten (sic!) aus der Erfahrung, als Freund und Beobachter der Jugend, kennen lernte“ (S. 7) zu sammeln und in einem Band zusammenzustellen. Hierin liegt also der moralische Ausgangspunkt und der pädagogische Beweggrund für seine umfangreiche Beispielsuite.

Johann Bernhard Basedow hatte, wie oben erwähnt, seinem mehrbändigen *Das Elementarwerk*, das 1774 erschien, 300 Kupfertafeln zugefügt, damit die Kinder durch Anschauung dieser Bilder empfänglicher für die Lehren ihres Pädagogen würden. Obwohl Basedow in seinem Werk noch an der vorphilanthropischen Form der Kinderenzyklopädien festhält, wendet er sich dem philanthropistischen Prinzip gemäß gegen eine zu frühe Vielwisserei und auch gegen einen übertriebenen Anspruch auf hohe Gedächtnisleistung beim Kind und zielt statt dessen mit Hilfe der Anschauung auf einen wirklichen Verstehensprozess bei seinen Zuhörern bzw. Lesern.³⁷

Genau in diesem Sinne verfährt Johann Baptist Strobl vierzehn Jahre später, wenn er seiner Sammlung *Unglücksgeschichten* eine Anzahl Kupferstiche von „der Hand unsres sehr geschickten, jungen Künstlers M e t t e n l e i t e r“ hinzufügt. (S. 7). Die Erklärung, die er für den Einbezug dieser Bilder liefert, ist sehr deutlich und stimmt mit der gängigen philanthropischen Praxis vollkommen überein: „Eine bloße Erzählung solcher Geschichten macht den gewünschten Eindruck nicht; aber eine bildliche Darstellung muß wirken, weil sie sogleich den mächtigen Trieb der Selbsterhaltung in Bewegung setzt, und dadurch das ganze am Sinnlichen hangende Seelenvermögen beschäftigt.“ (S. 7). Ein Kind allzu schnell zu einem Erwachsenen erziehen zu wollen sieht Strobl mit großer Gefahr verbunden. Diejenigen frühgereiften Kinder, die sich

³⁷ Vgl. Ewers 1991: 160.

mit 12 und 13 Jahren schon wie kleine Erwachsene benehmen, würden sehr schnell aus ihrer Erwachsenenrolle herausfallen, wenn sie gleichaltrigen Kindern auf der Gasse begegnen (S. 8). Wahrscheinlich richtet Strobl hiermit Kritik an den Erziehungsmethoden der höheren Stände, d. h. des Adels. Gleichzeitig kritisiert er aber auch die „Eltern unter dem gemeinen Volke“, die ihre Kleinen durch Nachlässigkeit ständig sich selbst überlassen. „Käme dies Buch in ihre Hände, ihre Sorgfalt würde erwachen, und manches, was sie bis heran als unbedeutend verachteten, würde ihnen bedenklich vorkommen“, fährt er wohlmeinend fort (S. 9f). Dazu fügt der menschenliebende Verfasser die Hoffnung, daß das Buch „auch unter den Eltern des gemeinen Standes durch ihre gutgesinnte Freunde, Oberrn und Seelenhirten bekannt gemacht werden möge“. (S. 10)

Damit ist die interessante Frage, an welches Publikum Johann Baptist Strobl sich mit seiner Beispielsammlung eigentlich richtet, angeschnitten. In seiner Vorbemerkung gibt er darüber klar und deutlich Bescheid. Er richtet sich *sowohl* an die Eltern *wie* auch an die Kinder. In der Hoffnung, dass die Lektüre dem Leser nicht nur nützlich, sondern auch angenehm werde, wendet er sich ausdrücklich „den Kindern und ihren Freunden“ (S. 10) zu. Und im Folgenden malt der Verfasser dem Leser eine Szene vor, die seine Intentionen anschaulich illustriert. Als erstes werden die Kinder anfangen die Kupferstiche anzuschauen, denn diese sprechen die „gegenwärtige Lage“ der Kinder sehr direkt an, die Bilder wecken außerdem Neugier bei den Kindern. Erst nach diesem Bilderanschauen gehen sie dazu über, die Geschichten selbst zu lesen. An dieser Stelle nun, so stellt sich Strobl vor, greift der Erzieher „wie von ohngefähr dazu“ und „hilft ihnen im Lesen nach“. (S. 11). Der Verfasser meint, dass die Kinder nach dem Lesen automatisch die richtigen Lehren aus den vorgetragenen Beispielgeschichten ziehen werden. Was aber noch wichtiger dabei ist, ist der Zukunftsaspekt, denn die Geschichten werden den zuhörenden Kindern später, wenn sie gleichen Situationen ausgesetzt werden, sich als nützlich erweisen. Die Geschichten werden die Kinder gelehrt haben, wie sie die Gefahr bzw. das Unglück selbst vermeiden oder hätten vermeiden sollen.³⁸

Interessanterweise werden die hier in der Vorerinnerung beschriebenen Intentionen des Verfassers auch im ersten Kupferstich des Buches bildlich dargestellt. Dieses Bild zeigt folgende Szene: Eine große Kinderschar verschiedenen Alters ist um einen großen Tisch versammelt. Im Zentrum des Bildes, auf dem Tisch, liegt ein aufgeschlagenes Buch. Der Vater, an einem Ende des Tisches stehend, hält den zuhörenden Kindern eine Seite dieses Buches hoch, und deren ganze Aufmerksamkeit richtet sich auf eben dieses Bild. Es herrscht ein andächtiger Ernst über der kleinen Versammlung. Dieser Ernst ist auch noch im Schlusskapitel „Zum Beschluß. Noch eine herzliche Bitte an euch,

³⁸ Das Prinzip von vermeidbarem Unglück sieht Richter (1987: 82) als die „grundlegende didaktische Prämisse“ der neuen Kinderliteraturgattung der moralischen Beispielgeschichte für Kinder, wie sie auch gerade in Strobls Sammlung vertreten ist.

meine Lieben!“ gegenwärtig. Der Erzähler bittet die Kinder hier am Ende, bevor sie das Buch „weglegen“, zum kleinen Titelbild zurückzublättern, um sich die traurige Szene noch einmal anzusehen. Und indem sie es vor sich haben, erklärt er ihnen das Geschehen auf dem Bild noch einmal. Er geht dabei so weit, dass er aus seinen kleinen Zuhörern Zuschauer ihres eigenen Begräbnisses macht: „Aber ich bitte euch, das Letzte, was eurer wartet, **euer hinabsinken** in die Grube, wohl zu beherzigen.“ (S. 263). Es sind diese beiden Bilder, das erste, wo die Kinder versammelt um den Tisch sitzen und das zweite, worauf der Erzähler die kleinen Zuhörer ganz am Ende aufmerksam macht, die Strobls umfangreiche Beispielsuite sozusagen in doppelter Hinsicht umrahmen.

Es kann kaum noch Zweifel darüber herrschen, wie dieser Verfasser sich sein Idealpublikum vorstellt: „[...] wo edle, gute Eltern im Kreise ihrer Kinder, sich selbst zum Kindessinne herablassend, so ein Buch zum Gegenstand ihrer Beschäftigung nehmen, und ohne finstre Magistermiene die Kleinen an Rosenbanden auf den Pfad der Tugend leiten.“ (S. 12).

Ausgewählte pädagogische Warnmärchen

Zusammen mit dem Vor- und Schlusswort und einem „Sachenregister“ beinhaltet Strobls Beispielsammlung eine große Anzahl Geschichten, die über die insgesamt 17 Kapitel des Werkes verstreut sind. Jedem Kapitel steht ein ganzseitiges Kupferblatt voran, das das Hauptthema der darauf folgenden Geschichten bildlich zum Ausdruck bringt. Diese Titelbilder spielen im Hinblick auf den Identifikationsprozess des Lesers im weiteren Verlauf des Erzählens eine wichtige Rolle, denn indirekt geht der Erzähler davon aus, daß seine kindlichen Leser sich von dem Bildgeschehen ergriffen fühlen und, was für ihn dabei noch wichtiger ist, sich automatisch mit den „Bilderhelden“ identifizieren. Die Deutung dieser Bilder überlässt der Erzähler aber nicht seinem Leser allein, sondern er sieht es als seine Aufgabe, ihm die Bilder anhand seines Erzählens zu deuten. Innerhalb jedes Kapitels wird so das einerseits im Bild und andererseits schon in der Kapitelüberschrift angeschlagene Thema vom Erzähler bearbeitet und häufig bis zum Überdruß anhand mehrerer Beispielschichten nacheinander variiert und modifiziert. Im Laufe des Erzählens wird immer wieder direkt an das Bildgeschehen angeknüpft. Unter den aufklärerischen Autoren herrschte allgemein die Meinung, dass Buchillustrationen für Kinder ohne Erklärung gar nicht verständlich sein konnten. Falsch benutzt, das heißt, wenn Kinder mit Bildern allein gelassen würden, könnten diese mitunter sogar schädlich für sie sein.³⁹

³⁹ Vgl. hierzu Richter 1987: 88: “Wo das Bild nicht mehr aus sich verständlich ist, kann sich jeder eine andere Geschichte dazu erfinden – das Bild im Buch wird, sofern es nicht autoritativ gedeutet wird, tendenziell zur Illustration eigener, innerer Bilder. [...] Zwischen Bild und Betrachter beansprucht also der pädagogische Vermittler einen festen Platz.“

Die Vorgehensweise bei der Analyse des pädagogischen Warnmärchens der Aufklärung wird hier so weit wie möglich demselben Modell wie bei der Analyse des pädagogischen Warnmärchens der Grimmschen Sammlung folgen. An einem Punkt aber weichen die beiden Analyseteile voneinander ab, indem bei den Aufklärungsgeschichten auch die initial eingefügten Illustrationen in die Betrachtung miteinbezogen werden. Im Grunde genommen wird dabei Strobls eigene Koordination von Text und Bild beibehalten, denn die Richtung seines Erzählens geht vom Bild der Geschichte zur Geschichte des Bildes.

Viele Kapitel der Sammlung sind dialogisch aufgebaut. Dort spricht der belehrende Vater und Ich-Erzähler abwechselnd mit seinen kindlichen Zuhörern in einem gleichmäßigen und ausgeprägt lehrhaften Ton. Aus diesen Gesprächen geht deutlich hervor, wer die Überhand in der Kommunikationssituation hat. Auf manipulative Weise führt der Vater seine Kinder in die jeweiligen Themen ein, die er gerade mit ihnen besprechen will. So beginnt z. B. das zweite Kapitel „Das Springen auf Wägen und Kutschengestelle bringt Unglück“ (S. 15ff) mit einer Szene, wo der Vater/Ich-Erzähler berichtet, wie er eines Tages eines seiner Kinder, den kleinen ungehorsamen Fritz, dabei erblickte, als dieser gerade im Begriff war, das von ihm streng verbotene Spiel Springen auf Kutschengestelle zu üben. Das gefährliche Unternehmen endete gerade noch gut, der Vater greift jedoch nicht gleich mit seinen Ermahnungen ein, sondern wartet damit bis zum Abend, wo er alle Kinder zu der allabendlichen „Korrektion“ versammelt und diese lehren kann „was sie thun, oder was sie meiden sollen“ (S. 15). Die „Sitzung“ beginnt damit, dass der Vater ihnen das Titelbild, einen Kupferstich aus der Sammlung *Unglücksgeschichten*, zeigt. Auf dem Bild sind zwei spielende Knaben und eine Pferdekutsche zu sehen. Der eine ist auf die Pferdekutsche gesprungen, während der andere, der im hinteren Wagenrad steckengeblieben ist, von einem Mann hervorgezogen wird. Während die Kinder nun diese schreckliche Szene anschauen, beobachtet ihr Vater ihre Gesichter, um darin ihre Reaktion auf das vorgezeigte Bild abzulesen. Er hält ein besonderes Auge auf seinen kleinen „Sünder“ Fritz, der am selben Tag gerade noch mit dem Leben beim gleichen Spielen davongekommen ist. Der Vater überlässt es seinem Sohn Karl, den anderen Geschwistern das Bildgeschehen zu „erklären“. Ohne es selbst zu wissen, entlarvt der Bruder Karl dabei die verbotene Handlung seines kleinen Bruders Fritz. Er gibt sogar eine drastische, sehr direkte und wirklichkeitsgetreue Beschreibung des grausamen Schicksals, das seinem kleinen Bruder gerade noch erspart geblieben ist.

Fritze hatte nicht sobald denselben bemerkt, als er darüber auch verlegen schien, und gleichsam erschrocken war: ich that, als bemerkte ich es nicht, und sagte zu Karl: „erkläre mir dieses Bild da!“

Karl. Das ist gewiß wieder so eine Geschichte, wie Sie uns neulich erzählten, lieber Papa! der Knabe da, welcher zwischen dem Rade hängt, wird hinten auf die Kutsche gesprungen sein, und da wird ihn das Rad erwischt haben, und dann wird er haben sterben müssen.

Ich. Was hältst du also davon, ist es ratsam, den Wägen so nachzulaufen, und hinten hinaufzuspringen?

Karl. Nein! denn wenn der Wagen geschwinde geht, so kann man gar leicht beim Rock oder Ermel vom Rade erhascht, und mit fortgedreht werden.

Ich. Meinst du das auch Fritze? — — Du bist stumm? Ha! ich merke wohl, wo es dir fehlt, du siehst die Gefahr ein, der du dich heute auf gleiche Art ausgesetzt hattest;

Fritze. O ja, lieber Papa! — aber es soll nicht mehr geschehen!⁴⁰

In anderen Kapiteln ist der Dialog nicht so ausgeprägt wie hier, sondern die Erzählungen werden vielmehr ganz und gar von der Erzählerstimme dominiert, obwohl diese Stimme dann und wann auch ihre Figuren zu Wort kommen lässt, meistens in indirekter Weise. Die dargebotenen, häufig sehr langatmig gehaltenen Geschichten sind von variierender Länge. Sie vermitteln oft, wie es sich bei einem moralischen Beispiel gehört, einen starken Anschein von wahren Begebenheiten. Interessant ist, dass die Geschichten trotz starker Wirklichkeitsverankerung ihren fiktiven Charakter nicht einbüßen, sondern manchmal sogar ins Phantastische hinüberführen. Typisch aufklärerisch wirkt der Erzähler dort, wo er in fast fachmännischer Manier seinem Leser z. B. allgemeine krankheitsvorbeugende Ratschläge oder Informationen zum Krankheitsverlauf gibt, oder wenn er seinem jungen Leser gründlich den Unterschied zwischen „Muth“ und „Verwegenheit“ (siehe Kapitel „Gefährliche Spiele hinterlassen traurige Folgen“ S. 105ff) erklärt. Manchmal berichtet er ausführlich über die Verbreitung abergläubiger Sitten und Gewohnheiten beim unaufgeklärten, d. h. ungebildeten Volk, und so gestaltet sich seine Sammlung teilweise fast zu einem Katalog des Aberglaubens. Der Inhalt und die Form des Erzählens wird dadurch von unterschiedlichem Charakter. Man kann also mit Recht sagen, dass Strobl in seiner Sammlung im Sinne einer Polyadressiertheit verfährt.

Die Absichten des Verfassers dürften aus dem oben Gesagten klar genug hervorgegangen sein. Er ist ein ausgeprägter Rationalist, der anhand vieler abschreckender Beispielgeschichten besonders die jungen Leser vor falscher und die Gesundheit gefährdender Verhaltensweise warnen will. Diese pädagogischen Warnmärchen der Aufklärung entwerfen so fast durchgehend negative Bilder des Kinderhelden wie in den schlecht endenden Märchen, wo, wie Röhrich schreibt, nicht die „Tat des Helden“ im Mittelpunkt steht, sondern die „Untat des Antihelden“⁴¹. Einer der wichtigsten Lehren, die sie aus den Geschichten entnehmen sollen, ist, wie oben schon angedeutet, dass ihr persönliches Unglück vermeidbar ist. Strobls Absicht ist aber auch Eltern und Erzieher vor falschen Erziehungsmethoden zu warnen. Wegen der Komplexität der Sammlung kommt vieles darin für die Analysen nicht in Betracht. Selbstverständlich werden hier diejenigen Beispielgeschichten außer Acht gelassen, die

⁴⁰ Strobl 1788: 16.

⁴¹ Röhrich 1958: 240.

sich eher einem erwachsenen Publikum zuwenden und in denen die Rollen zudem von erwachsenen Hauptfiguren besetzt sind. Weiter sollen hier auch nicht diejenigen Passagen analysiert werden, die in reinstes Katalogwissen ausmünden. Nur dann, wenn es für das Verständnis der zu analysierenden Geschichte von Bedeutung ist, werden „Seitensprünge“ in die Umgebung unumgänglich sein. Es sind aber nur diejenigen Geschichten von Belang, in denen wirkliche Kinder durch die Geschichten hindurch Helden sind.

Schrecken und Furcht

Die Illustration zum fünften Kapitel „Schrecken und Furcht hat großen Einfluß auf die Gesundheit der Kinder“ (S. 48ff) in Strobls *Unglücksgeschichten* zeigt folgende Szene. In einem dunklen, nur durch den schwachen Schein einer Kerze aufgehelltem Zimmer, hat sich eine Familie um einen Tisch versammelt. Das Licht der brennenden Kerze teilt das dunkle Zimmer in zwei Hälften. Auf der einen Seite, links, ist die Familie abgebildet; ganz links, gegen die Wand, steht der Vater und neben ihm die Mutter. Eines der Kinder drückt sich eng, wie um Schutz suchend an die Mutter, während die anderen drei Kinder um den Tisch sitzen. Die Hälfte des Zimmers ist von zwei Gestalten besetzt: im rechten Hintergrund steht der „vermummte“ St. Nikolaus mit seinem Bischofsstab und vor ihm, am nächsten zu den um den Tisch versammelten Kindern, steht sein Mithelfer, der Klaubauf⁴². Dieser trägt eine enorme Maske, mit großen, weitaufgesperrten Glotzaugen und einer langen, gebogenen Nase, wodurch seine ganze Gestalt stark überdimensioniert wirkt. Auf dem Kopf trägt er eine Art Zipfelmütze. Um seine Schulter hängt ein Sack. Mit seiner rechten Hand greift er den einen Jungen, der mit dem Rücken zum Betrachter sitzt, an den Haaren. Die Blicke der anderen drei Kinder, die auf den Klaubauf und den Bruder geheftet sind, wirken tief erschrocken und beängstigt. Im Hintergrund des Bildes, wie auf einer Art Podium, steht ein zweistöckiges Haus, das entweder ein Puppenhaus ist, oder das Wohnhaus dieser bürgerlichen Familie darstellen soll.

„Nun zur Geschichte des vorgezeichneten Blattes.“

Ein Vater eines bürgerlichen Hauses droht seinen ungehorsamen Kindern mit den Kinderschreckfiguren St. Nikolaus und Klaubauf. Es erweist jedoch als recht wirkungslos, denn sie waren noch nie an einem Nikolaustag mit ihnen geschreckt worden. Um besseren Erfolg mit dem Kinderschrecken zu haben, nimmt der Vater sich vor, seine Kinder ausnahmsweise mit diesen Figuren zu

⁴² Klaubauf, m. in Baiern, Tirol, Kärnten, „ein popanz mit dem man die kinder schreckt, als ob er sie aufklaube und im sacke mitnehme, der knecht des heil. Nicolaus“. (GDW, V, S, 1018, Leipzig 1873).



Abb. 8. Der Klaubauf.
Nach Strobl 1788.

konfrontieren. Die Vorbereitungen der Eltern für diese spezielle Begebenheit und ihre fingierte Furcht vor der Begegnung mit St. Nikolaus und seinem Gehilfen haben auf die Kinder zuerst gar keine Wirkung. Eher weckt das ganze Vorhaben bei ihnen Neugier auf die Schreckfiguren, von denen sie sich bis jetzt nur in ihrer kindlichen Phantasie eine Vorstellung machen konnten. Wenn sie aber mit der Realität dieser beiden Kinderschreckfiguren konfrontiert werden, wenn der Klaubauf und St. Nikolaus zu den feierlich Wartenden ins Zimmer hineingetreten sind, werden die Kinder von plötzlicher Angst gepackt. Sie vergessen auch sofort, was sie dem zum Bischof verkleideten St. Nikolaus auf seine Rede zu antworten haben, worauf dieser den Klaubauf zu seiner „Amtsverrichtung“ auffordert. Dieser in schrecklicher Maske auftretende Mann nähert sich nun mit seinem Sack auf dem Rücken, aus dem demonstrativ und beängstigend schon ein paar wie echte Kinder aussehende Puppenbeine hervorstecken, den Kindern. Er packt den nächsten Jungen an den Haaren und steckt ihn in seinen Sack zu den anderen „Kindern“.

„Dieser schrie und wehrte sich so lange er konnte. Auf einmal ward er stumm und totenblaß; die Eltern sahen es, und geboten dem Klaubauf von seinem Amte abzusuchen (sic!), und so wie dieser ihn ausließ, fiel der Knab wie leblos vom Stuhl hinab.“⁴³

Der schwere Schock, den das kleine Kind erleidet, versetzt auch die Eltern in einen Zustand der Furcht und Angst. Denn damit, dass ihre gute Erzie-

⁴³ Strobl 1788: 60.

hungsidee mit dem Tod ihres Sohnes enden sollte, hatten sie natürlich nicht gerechnet. Gemeinsam versuchen die anwesenden Erwachsenen den in Ohnmacht gefallenen Jungen davon zu überzeugen, dass weder St. Nikolaus noch der Klaubauf das sind, was sie scheinen. Die Kinderschreckfiguren verlassen das Zimmer. Die Eltern müssen ihren Einfall bereuen, die Kinder anhand solchem Unsinn zum tugendhaften Verhalten bringen zu wollen: „[...] die Eltern riefen hundertmal, hätten wir nur den Spaß bleiben lassen [...]“ (S. 60f).

Am Ende erscheint ein Bader⁴⁴ zur Rettung des Kindes. Kein Reiben und kein Blutzapfen können jedoch das Kind retten. In der Nacht stirbt es in Folge des Schreckens an einer „plötzlichen Frais“⁴⁵.

Zeit, Raum und Protagonisten

Mit den Worten „Nun zur Geschichte des vorgezeichneten Blattes“ wendet der Erzähler sich seinem jüngeren Publikum zu. Seine Geschichte über den furchtsamen Knaben, die jetzt folgt, kommt aber erst sehr spät im Kapitel über die Gefahr des Schreckens und der Furcht, und so haben seine jungen Zuhörer über mehrere Seiten hinweg schon auf das höchst belehrende und lehrhafte Gerede des Erzählers über die große gesundheitliche Gefahr des Schreckens und der Furcht hören müssen, ehe er endlich dazu kommt, ihnen die schreckliche Geschichte mit dem Klaubauf zu erzählen.

Die Erzählkomponenten Zeit, Ort und Protagonisten dieser kurzen pädagogischen Warnerzählung, die der Erzählerintention widersprechend selbst anhand des Schreckens und der Angst vor dem Schrecken warnen will, werden von dem Bilderrahmen, in dem sie vom Künstler abgebildet worden sind, buchstäblich eingeschlossen. Für die zeitliche Erzählbewegung bedeutet dies im Grunde genommen einen Stillstand. Das Handeln der Figuren ist anstatt von Bewegung von totaler Statik der Handlung geprägt. Man könnte fast sagen, dass es sich hier um eine Momentaufnahme handelt, oder um die Erzählung eines gefrorenen Augenblicks, wo der Erzähler seinen im Raum streng fixierten Figuren etwas Leben einhaucht. So erfährt der Leser anhand einer äußerst kurz gehaltenen Erzählung die Vorgeschichte des auf dem Bild gezeigten Moments und die Schilderung der Nachwirkungen dieser Augenblicksszene.

Der Vater, der seinen „schlimmen Kindern“ schon öfters mit der Kinderschreckfigur Klaubauf gedroht hat, will, wie gesagt, einmal seine Kinder mit ihm wirklich konfrontiert sehen. Dadurch ist die Handlung an einen einzigen Ort, nämlich das Innere des Elternhauses, und dort in ein einziges Zimmer verlegt. Diese Enge und Geschlossenheit des Handlungsraumes verstärkt das Gefühl der Ausweglosigkeit der Kinder und betont die Unmöglichkeit einer

⁴⁴ Ein *Bader* ist entweder ein (veraltet) Barbier, Heilgehilfe, oder (landsch., veraltend) ein schlechter Arzt, Kurpfuscher (DUW).

⁴⁵ *Frais* (bayr.österr.) Krämpfe vor allem bei kleinen Kindern (DUW).

Herausforderung des ‚Dämons‘. Die Wirkung des Schreckens und der Angst auf den Zuhörer wird dadurch nur größer. Für die Kinderprotagonisten ergibt sich nämlich keine Möglichkeit zur Flucht vor dem Schrecken. Die Anwesenheit der Eltern und ihr Bündnis mit den Kinderschreckfiguren und ihre pädagogische Lüge verstärken paradoxerweise noch beträchtlich das Gefühl der Eingeschlossenheit der Kinder in der Schreckenskammer ihrer Phantasie. In der Handlung gibt es nur eine Öffnung, ein Moment der Hoffnung in der Ausweglosigkeit der Kinderprotagonisten, und das ist das Verschwinden des Klaubaufs und des St. Nikolaus und das danach erfolgte Eintreten eines Baders. Auf der Illustration wird diese ‚Öffnung‘ vom Hausmodell symbolisiert.

Das Bühnenhafte der Illustration und die Konzentration der Handlung auf einen geschlossenen Raum geben der Geschichte einen ausgeprägt theatralischen Anstrich. Aber auch das Spiel, oder wie es in der Geschichte heißt, der „Spaß“, die ganze „Zubereitung zu dieser Zeremonie, [aus dem] Furchtsamthun der Eltern selbst“ (S. 60) und die Dramatik des Geschehens tragen hierzu bei. Einem Regisseur gleich führt der Erzähler auf eine etwas holzschnittartige Weise die Figuren auf der „Bühne“. Wer sind die „Schauspieler“? Welche Rollen spielen sie? Und wie stehen sie im Verhältnis zueinander?

Dass der Mutter nur eine Nebenrolle zukommt ist wenig auffallend, denn das ganze Konzept der Sammlung *Unglücksgeschichten* ist ausgesprochen Vater orientiert. Entweder fehlt die Mutter in den Geschichten ganz, wie z. B. in den vielen wie Tischgespräche aufgebauten Kapiteln, oder sie spielt eine äußerst unscheinbare Rolle als Nebencharakter, wie z. B. hier in der Klaubauf-Geschichte, in der sie hier in der unentbehrlichen Rolle einer Trösterin dargestellt wird. Die Kinder auf der Illustration wollen unter ihren weiten Röcken Zuflucht finden. In der Erzählung selbst aber ist die Mutter dem Agieren des Familienvaters mehr oder weniger ganz unterworfen.⁴⁶

So unscheinbar der Charakter der Mutterfigur ist, so überdeutlich tritt die Figur des Vaters in der Erzählung hervor. Auf der Illustration steht er etwas abseits vom Zentrum des Geschehens, als betrachte er von dort gespannt sein eigenes gerade in Szene gesetztes Stück. Interessanterweise kommt dem Vater nicht nur diese Regisseur- und Zuschauerrolle zu, sondern auch die des Mitspielers. Er wird durch den unerwarteten Ausgang seines eigenen Stückes, durch die Unberechenbarkeit der Phantasie selbst zum Akteur. Nicht aber zum Akteur seines inszenierten „Spaßes“, sondern zum Akteur der durch den Erzähler inszenierten ‚Wirklichkeit‘. Als solcher enthüllt er seinen Kindern (und den zuhörenden Kindern) das Spiel in doppelter Hinsicht: erstens seine eigene Verlogenheit und zweitens die Unwirklichkeit der beiden Kinderschreckfiguren. St. Nikolaus und Klaubauf verlassen darauf die ‚Bühne‘, und an ihre Stelle tritt der Bader in der Rolle des Retters auf. Seine Rettungsversuche

⁴⁶ Zur Bedeutung des Vaters/Mannes im Erziehungsprozess der Aufklärung siehe Wild 1987. Begemann (1987: 244f) weist darauf hin, dass die Veränderung dieses vaterorientierte Erzieherkonzeptes im bürgerlichen Zeitalter der Aufklärung mit der Auflösung des ‚Hauses‘ als Produktionsgemeinschaft zusammenhing.

missglücken und danach tritt die schrecklichste aller Kinderschreckfiguren auf, nämlich der unwiderrufliche Tod. Die Handlung zeigt auf interessante Weise die Verwandlung, den Übergang der Phantasie in Wirklichkeit. Am Anfang kannten die Kinder den Klaubauf nur als Phantasiefigur. Diese wurde dann von den Eltern in die reale Alltagswelt geholt und damit blieb ihnen nur noch die Realität des Todes als Schreckfigur. Das bunte Spiel der kindlichen Phantasie ist vom Erzähler in eine schwarze Wirklichkeit verwandelt worden.

Sowohl in der Erzählung als auch auf dem vom Künstler gefangenen Augenblicksbild ist es besonders der Klaubauf, der ins Blickfeld des Geschehens gerückt worden ist. Um ihn herum kreist die ganze Handlung. Seine Gestalt wirkt besonders schreckeinjagend. Sie wird nicht nur im Bild, sondern auch in der Erzählung genau beschrieben. Das aus dem Raum herausragende Gruselgesicht spiegelt die Angst und die Furcht wider, die im Inneren der Kinderprotagonisten wächst. Der Schrecken ist sozusagen in der Kinderschreckfigur materialisiert worden. Diese Materialisierung fand zuvor nur in den Köpfen, in der Phantasie der Kinder statt.

Nahe an diesem riesengroßen Klaubauf und seinem Sack voll mit „ausgestopften Puppen“ gegenüber sind zum Schluss vier kleine Kinder versammelt. Ihre ganze Aufmerksamkeit ist so sehr auf die schrecklichen Besucher und ganz besonders auf die aus dem Sack herausragenden „Kinder“ gerichtet, dass sie gar nicht mehr im Stande sind, die Unwirklichkeit der Vorstellung und noch weniger den Betrug ihrer Eltern zu erkennen. Am schlimmsten dran ist der kleine Xavier, der sich gerade in handgreiflicher Nähe des Klaubaufs befindet, dem er auch bald zum Opfer fällt.

Handlungsepisoden

Die Erzählung wird, wie beobachtet, von einer ausgeprägten Statik der Handlung, von einer Erstarrung der Figuren in einem Angst- und Furchtzustand gekennzeichnet. Die wenigen Episoden werden folglich kurz und knapp erzählt. Das Ende mit dem plötzlichen Tod des kleinen Jungen tritt schnell ein. Es ist eine auf einmal sehr realistische und phantastische Erzählung, und sie führt den Leser bzw. den Zuhörer auf eine höchst skurrile Weise in ein psychologisch interessantes Drama. Die Handlung erreicht dort ihren Höhepunkt, wo die Figuren, die Eltern wie die Kinderprotagonisten, in einen Zustand der Angst- und Furchterstarrung geraten sind. Es erstaunt wenig, dass der Künstler genau diesen Moment auf seinem Bild verewigt hat.

Erst mit dem Sturz des kleinen Xaviers auf den Boden kommen die erstarrten Glieder der Figuren in Bewegung und gleich ist damit auch die Spannung gebrochen. Die eben dargestellte Angst und Furcht vor dem Unrealen, vor einem bloßen Phantasiegebilde, wandelt sich durch den Sturz des Kleinen in Angst und Furcht vor etwas ganz Realem, vor der Wirklichkeit. Durch den Eintritt der Wirklichkeit, mit der Drohung des Todes, kehrt die eben noch geglaubte Wirklichkeit, der Klaubauf mit seinem Freund St. Nikolaus, den

Kindern den Rücken. Mit ihrem Verschwinden verliert auch gleichzeitig der Familienvater die Regie über das Stück. Die Wirklichkeit hat die Phantasie buchstäblich aus dem Haus gejagt. Von nun an übernimmt der Erzähler ganz und gar das Heft. Die Veränderung in doppelter Regie ist bemerkbar. Zuerst wurde sie vom Vater geführt, aber nun von dem Erzähler.

Erzähltechnik

Dieses pädagogische Warmmärchen von Strobl erweist sich seinem philanthropisch-pädagogischen Hintergrund eng verbunden und kann deshalb eigentlich nur im Zusammenhang mit ihm verstanden werden. Mit großer Überzeugung und strenger Autorität predigt der Erzähler seine Ideen und schildert seine Ambitionen. Sicherlich zittern seine Zuhörer, alte wie junge, nachdem sie seine außerordentlichen Kenntnisse und Erfahrungen zu sich genommen haben:

Es ist eine ausgemachte Sache, daß die ersten Eindrücke, welche auf die Seele des Menschen gemacht werden, sich am längsten in selben erhalten; wenn ich also die ersten Ideen des jugendlichen Geistes, mit Gespenstergeschichten, Geistermärchen, Klaubaufen und Niklasbrüdern anpropfe, und mit Furcht und Schaudern erfülle, so wird ihn diese Furcht, da sie gleichsam mit ihm aufgewachsen ist, auch im Alter nicht mehr verlassen, und bei den überzeugendsten Gründen, daß keine Wahrheit an der Sache ist, ihn im Finstern, und wenn er der nächtlichen Einsamkeit überlassen ist, mit schauerhafter Ungewißheit begleiten, weil sein ganzes Nervensystem schon von jeher diese Richtung bekam.⁴⁷

Diese einleitenden Worte aus der aktuellen Erzählung deuten darauf hin, worauf der Erzähler im weiteren Verlauf seines Erzählens eigentlich hinaus will. Er gleicht in seiner Haltung einem Forscher, der seinen Lesern fachmännisch von „Nervensystemen“ und dergleichen mehr spricht, um ihnen seine These zu formulieren und diese anhand mehrerer Belege zu bestätigen.

Die meisten von Strobls „Belegen“ werden in Form von einfachen Berichten von Selbsterlebtem und Gehörtem präsentiert. Obwohl diese Berichte kaum als glaubwürdige Quellen betrachtet werden können – sie sind vielmehr persönliche Erlebnisse und Gerüchte – ist der Erzähler zweifellos darauf eingestellt, seine Erzählung in der damaligen Wirklichkeit, in einer Alltagsrealität fest zu verankern. Immer wieder erhebt er einen hohen Wahrheitsanspruch und benutzt dafür manche für ihn charakteristische Anfangsformeln, wie z. B. folgende: „So kenne ich einen Mann [...]“ (S. 53), „Ich will euch noch ein Beispiel erzählen, von dem ich Augenzeuge war [...]“ (S. 55), „Nun zur Geschichte des vorgezeichneten Blattes.“ (S. 59f), „So kenne ich ein Mädchen, das auf die nämliche Weise für ihr ganzes Leben unglücklich gemacht worden ist [...]“ (S. 61) und schließlich „So könnte ich euch viele Fälle erzählen [...]“ (S. 64). Der Erzähler verfügt anscheinend über ein weites Erfahrungsregister. Ab und zu mischen sich in die langen Reihen seiner Erfahrungsberichte

⁴⁷ Strobl 1788: 49.

auch Betrachtungen allgemeinerer Art, z. B. über weitverbreitete Bräuche und Sitten des Volkes. In einem solchen Zusammenhang geschieht es auch, dass er als Hintergrund für die Klaubauf-Geschichte folgende Information präsentiert:

Es ist eine alte hergebrachte Gewohnheit, welche beinahe in allen christlichen Gegenden Teutschlands sowohl in Städten als auf dem Lande herrschend ist, daß am Vorabend des Nikolaustags und die ganze Woche hindurch ein vermummter Niklas mit einem abscheulichen Klaubauf oder auch nur letzterer allein von den Eltern bestellt wird, ihre Kinder zu besuchen, und sie wegen ihres Verhaltens zu loben, zu beschenken, oder zu schrecken. [...] Ist etwa ein loser Knabe unter den Kindern, auf welchen der heilige Kerl ein besonders Auge zu werfen hat, und stottert dieser in seinen Antworten, oder er steht ohnehin in einem Ruf, daß er zu muthwillig sich aufführe, so wird der Klaubauf gerufen. Er tritt mit Gerassel ein, die Kinder fahren zusammen, eines hängt sich ans andere, und sie schreien wie sinnlos, so viel sie aus dem Halse bringen. Der Niklas befiehlt dem Klaubauf, den losen Knaben mitzunehmen; der dann mit einem Sack, wo oft ein paar ausgeschoppte Füße herausgucken, zu ihm hintritt, ihn bei den Haaren oder beim Arme faßt, und in den Sack stecken will, bis endlich die Eltern den heiligen Niklas bitten, dem armen Schelm es diesesmal nachzusehen, und den Klaubauf zurückziehen.⁴⁸

Es ist eine Mischung von Gattungen, Erfahrungshorizonten und Erzählformen innerhalb eines einzigen Kapitels entstanden: väterlicher Unterricht mit philanthropisch-erzieherischen Absichten und zugleich wissenschaftlichen Ansprüchen mit hohem Wahrheitsanspruch, lebhaft und theatralisch organisierte Phantasie-Vorstellungen, wie in der Geschichte vom Klaubauf, die eigentlich nichts von dem Ganzen für wahr hält, aber trotzdem die Kinder am St. Nikolaustag mithilfe des Schreckens auf den Weg des tugendhaften Lebens führen will. Zum Schluss liest man noch die altkluge wie vernünftelnde Moral des Erzählers, mit der er sich an die Eltern wendet: so geht es denjenigen, die auf Erziehungsmethoden der bürgerlichen Gesellschaft zurückgreifen, in denen immer noch Schreckfiguren des Aberglaubens die Kinder auf den rechten Weg führen sollen.

Im selben Kapitel gibt Strobl eine detaillierte Auslegung über den Unterschied zwischen einem Kind, das mit dergleichen Unwahrheiten wie z. B. mit dem Klaubauf konfrontiert worden ist, und einem Kind, dem solche Kinderschrecke erspart worden sind. Das Ganze resultiert in einer kleinen Kindertypologie. Je nach Erziehungsmethode ergeben sich zwei diametral voneinander unterschiedliche Kindertypen. Der erste wird vom Verfasser beschrieben als einer, der „sich hundertmale von [seiner] Phantasie täuschen [läßt]“, und der andere als einer, der „von all diesem Schnickschnack der Kindsmägde und jenen schreckhaften Vermummungen nichts sah[en], nichts hörte[n] und nichts wußte[n]“. (S. 51f). Ausgehend von vielen Exempla verweist der Autor auf die bösen Folgen falscher Erziehung. Als Paradebeispiel wird dem Leser/Hörer dann die traurige Geschichte von dem durch Schrecken gestorbenen Xavier vorgetragen.

⁴⁸ Strobl 1788: 50f.

Polarisierende Momente

In der Geschichte vom kleinen Xavier werden nicht nur Kinder und Erwachsene, Realität und Phantasie in schroffen Gegensatzpositionen zu einander gestellt, sondern auch das wohlerzogene zum schlechterzogenen Kind. Das höchste Ziel des Erzählers mit der Geschichte über den durch einen Klaubauf zum Tode geschreckten Kindes ist ohne Zweifel, die zuhörenden Kinder Beherrschung ihrer zu lebhaften Einbildungskraft zu lehren, sie davor zu warnen, ihren kindlichen Phantasiegebilden zu verfallen. Denn, wie er sagt, solche „unwesentlichen und unserer Einbildung eingepflichten Phantasien [sind] ein wahres Unglück für jeden“ (S. 49). Paradoxerweise scheint der einzige Weg zu diesem Ziel über die zu vermeidende Furcht und den Schrecken zu gehen. Zwar entlarvt der Erzähler auf diesem Weg die „vermummten“ Kinderschreckfiguren, d. h. die Phantasie ganz und gar, aber, und das ist im ganzen Zusammenhang gerade das Bemerkenswerteste, er setzt an ihre Stelle eine andere, den Kindern um so schlimmere, und genauso furchterregende und schreckeinjagende Figur, den Tod. In seinem Nachwort „Zum Beschluß“, in dem er sich noch einmal direkt an die zuhörenden/lesenden Kinder wendet, materialisiert er den metaphysischen Tod anhand der Metapher des Vogelfängers als eine höchst lebendige und personifizierte Kinderschreckfigur:

„Der Tod ist wie ein Vogelfänger. Er lockt euch in Gefahren, und der Leichtsinn verblendet euch, dass ihr die vorhandene Gefahr nicht bemerkt. Ihr könnt ihm wohl auch öfter entgehen, und das mag euch noch leichtsinniger machen. Aber denkt daran! unversehens streckt der Tod seine kalte unerbittliche Hand gegen euch aus, und bald verlöscht die kleine Flamme eures Lebens, und ihr seid nicht mehr.“⁴⁹

So entwirft dieser im höchsten Grade rationalistische Erzähler ein Bild eines „Idealkindes“ in seiner Sammlung. Dies ist ein von aller, seine Gesundheit gefährdenden Phantasie befreites Wesen, starr und leblos in der Erscheinung und in diesem Sinne zum Tode verurteilt im eigentlichen wie in einem übertragenem Sinne. Die Polarität zwischen dem „natürlichen“ Kind einerseits und Strobls „unnatürlichem“ Idealkind andererseits gibt dieser Erzählung ihre tiefste literarische Wirkung.

Die Vertreibung der Phantasie

Das oben analysierte Warnmärchen ist bei näherem Zusehen eine bedeutungsvolle Ausnahme in Strobls Beispielsuite. Einerseits geht es dem Erzähler hier darum, seinen Zuhörern mithilfe dieser Anti-Schreckgeschichte ein für alle mal deutlich einzuprägen, dass die Phantasie als solche und der Kinderschreck

⁴⁹ Strobl 1788: 263.

im besonderen die Gesundheit der Kinder gefährdet, so dass den Eltern anheim gestellt wird, auf solche pädagogischen Hilfsmittel zu verzichten. Aber andererseits – und darin liegt eben das Paradoxale – greift der Erzähler, um ihnen dieses zu vermitteln, selbst auf diejenigen Bilder zurück, vor denen er seine kindlichen Zuhörer und ihre Erzieher warnt, nämlich auf die metaphysischen Bilder der Angst und des Schreckens.⁵⁰

In gewisser Weise kann man sagen, dass diese Anti-Schreckgeschichte das Kernstück der Sammlung bildet. Sie markiert Ferne und Nähe zugleich, denn wo sie noch mit einem Bein in der Welt der Phantasie steckt, ist sie andererseits fest in der realen Welt verankert. In allen übrigen Unglücksgeschichten steht der Erzähler zwar mit beiden Beinen fest in dieser realen Welt, aber, und das wird unten aufgezeigt, wird weiterhin mit Schrecken und mit Angst pädagogisiert. Dies ist aber ein Schrecken, der von ganz anderem Charakter ist als derjenige in den pädagogischen Warnmärchen der Brüder Grimm; er unterscheidet sich auch von dem Schrecken, mit dem der Erzähler in seiner Anti-Schreckgeschichte gewissermaßen „spielt“. Es handelt sich um eine Wendung ins Reale. Abgesehen von Stobls Klaubauf-Geschichte werden die Kinderprotagonisten in keiner anderen seiner vielen Unglücksgeschichten mit übernatürlichen Figuren konfrontiert, d. h. dort wird das phantastische Element ausgeschlossen. Dieses Verhältnis spiegelt sich nicht nur in den Handlungen wider, die immer auf gleicher realer Ebene spielen, sondern auch in den dort vorgeführten Erzählerfiguren. Nur in einer Hinsicht wäre es hier auch berechtigt von Phantasie zu sprechen, nämlich dann, wenn es um die Darstellung des kindlichen Spielens geht. Es ist aber ein Spielen, das sehr strengen elterlichen Regeln und Kontrollen unterzogen wird.

Auf diese und weitere Aspekte wird im Laufe der Arbeit näher eingegangen. Ich nehme mir dabei die Freiheit, das bisher verwendete Analysemodell aufzulockern und zu modifizieren und in diesem letzten Analyseteil der Arbeit auf detaillierte Einzelanalysen zu verzichten. Statt dessen werde ich einen ausgewählten Teil der Geschichten sozusagen in einem ‚Stück‘ behandeln.

Überblickt man die vielen Kapitelüberschriften der Sammlung, wird einem schnell klar, dass die meisten auf irgendeine Weise entweder direkt oder indirekt das Thema „Kinderspiel“ ansprechen. Es seien hier einige herausgehoben: „Gewehre können gefährlich werden. Spielet also nicht damit, und braucht sie behutsam.“ (S. 1ff), „Das Springen auf Wägen und Kutschengestelle bringt Unglück.“ (S. 15ff), „Die unglücklichen Folgen eines jählingen Trunks nach starker Erhitzung.“ (S. 26ff), „Gefährliche Spiele hinterlassen traurige Folgen.“ (S. 105ff), „Das Baden und Schwimmen in reissenden Flüssen hat vielen Nutzen, aber es ist mit Gefahr verbunden.“ (S. 121ff), „Von den Winterbelustigungen.“ (S. 135ff). Schon aus diesen beschreibenden Über-

⁵⁰ Vgl. Begemann (1987: 251–255), der auch auf diesen Widerspruch hinweist, der sich in der Furchtbekämpfung durch Furchterregung durch die Pädagogen widerspiegelt: „Diese Tendenz ist verwirrend, widerspricht sie doch offenbar jener anderen aufklärerischen Bestrebung [...] Furcht zu bekämpfen, zu vertreiben und ihre Erregung zu vermeiden.“ (S. 251).

schriften geht ein nicht zu verkennender moralischer Ton des Erzählers hervor. Manche Titel sind so lang, dass sie die ganze Fabel wie in eine Formel gepresst enthalten. Der erste Teil dieser Formel bietet direkt Gegenstand oder Thema der Erzählung. Aus dem zweiten Teil lässt sich der Ausgang der Erzählung voraussehen.

Aus etwa der Hälfte der Kapitelüberschriften geht hervor, dass der Erzähler besonders gern das Verhältnis zwischen Kind und Tier berührt. Entsprechend seiner Hauptintention tut er dies mit starker Betonung der Gefahren. Der Erzähler handelt dabei sehr zeitgemäß, denn das Verhältnis des Menschen zum Tier, zur Natur und zum eigentlich Primitiven des Lebens überhaupt, wird zur Zeit der Aufklärung von vielen zeitgenössischen Autoren problematisiert. Strobl rückt mit seinen Beispielgeschichten nicht nur die Gefahren des Umgangs zwischen Kind und Tier in den Blickpunkt, sondern auch die Ethik des menschlichen Handelns. So plädiert er z. B. unter dem Kapitel „Grausamkeit gegen Thiere ist thöricht und ungerecht; und allzu grosse Thierliebe macht hartherzig gegen die Menschen.“ (S. 67ff) gegen jede Art von Tierquälerei. Ernsthaft und höchst überzeugend hebt er die negativen Folgen einer *zu* großen Nähe des Kindes zum Tier hervor. Da der Mensch dem Tier verstandesgemäß überlegen ist, verlangt der Erzähler von seinem Zuhörer teils, dass dieser dem Tier gegenüber vor allem Respekt zeige, d. h. dessen natürlichen Lebensrhythmus nicht verrücke; außerdem sollte das Kind vor allem darauf achten, dass es in seiner Liebe zum Tier Maß halten sollte.

Die klare Stellungnahme des Verfassers *gegen* die Phantasie und die Einbildungskraft und *für* ein rationales Weltverständnis, die er seinem Zuhörer einprägsam und zugespitzt in der Klaubauf-Geschichte darlegt, hat für sein pädagogisches Erzählkonzept als solches weitgehende Konsequenzen. Vor allem führt die heftige Kritik des Erzählers an jeglicher Form des Phantastischen zu einer neuen Richtung seines Erzählens, die im schroffen Kontrast zur Richtung des Warn- und Schreckmärchens steht.

In den oben analysierten pädagogischen Warnmärchen aus der Grimmschen Märchensammlung zeigte sich, dass Furcht und Schrecken dort stets nach Außen hin projiziert und in verschiedenen Angstfiguren materialisiert werden. Die Psychoanalyse hat auf dieses Phänomen hin verweisen können, dass typische Ängste auf ihrem Weg zur Projektion eigene Symbolfiguren, ob nun Hexen, Menschenfresser oder andere „böse“ Wesen, schaffen. Die Richtung nach Außen, die sozusagen weg vom Kind selbst führt, fungiert hier als Voraussetzung einer Materialisierung der Angst und des Schreckens in Kinderschreckfiguren, die zum größten Teil der menschlichen Phantasie entsprungen sind. Sehr bewusst führt Strobls Erzählen jedoch genau an dieser Möglichkeit der Angstprojektion vorbei. Gerade durch die Ablehnung der Phantastik bietet sein Erzählen dem kindlichen Zuhörer keinen festen Anhaltspunkt weder für seine psychisch noch sozial bedingten Zustände der Angst und des Schreckens oder überhaupt für das Unerklärliche und Nicht-Greifbare, das außerhalb des Möglichen und Realen angesiedelt liegt.

Diese Erzählhaltung geht auf die aufklärerisch-philanthropistische Philosophie zurück, nämlich dass Kinder nichts zu fürchten brauchen, was in der wirklichen Welt nicht vorhanden ist. Man könnte also sagen, dass Stobls Erzählen statt einer Richtung *weg vom Kind* genau die entgegengesetzte Richtung annimmt, nämlich *zum Kind* hin. Wenn die Bedrohungen des Kinderlebens oder das Fremde an sich nicht mehr auf das Irrationale, auf das, was außerhalb dieser Wirklichkeit liegt, projiziert werden kann oder darf, bleibt nur noch die reale Welt als einziger Bezugspunkt dieses Irrationalen und Fremden übrig. Letztendlich bezieht sich das Fremde, das, wovor das Kind sich zu fürchten hat, nur noch auf das Kind selbst. Und so lernen Stobls kindliche Zuhörer vor allem eins, dass sie nur noch vor sich selbst Angst haben sollen.⁵¹

Es sei hier noch einmal daran erinnert, dass Strobl mit seinen pädagogischen Warnerzählungen darauf bedacht ist, das Kind auch dort unter Kontrolle zu halten, wo es sich außer Reichweite, praktisch nicht unter direkter Aufsicht des Erziehers befindet, um es so vor den Gefahren der „wirklichen“ Welt zu schützen. Tatsächlich scheint das Kinderleben, ja der ganze Kinderalltag der Protagonisten ausschließlich von einer Welt bedrohlicher Situationen umgeben zu sein. Dort, wo in Stobls Beispielgeschichten Kinderprotagonisten als Helden vorgeführt werden, begegnet der kindliche Zuhörer ihnen gerade in solchen gefährlichen Situationen. Vom kindlichen Zuhörer wird nämlich auch erwartet, dass er ähnliche Situationen durch sein rationales Denk- und Handlungsvermögen glücklich bestehen soll. Und dies bedeutet, dass vom kindlichen Zuhörer eine totale Selbstbeherrschung verlangt wird.

Das bis zum Übermaß getriebene Kontrollbedürfnis des Erzählers bzw. des Erziehers und sein damit zusammenhängender Wunsch, die Kinder mithilfe seiner Unglücksgeschichten in rational denkende und handelnde Wesen zu formen, die fähig sein sollen sowohl ihre äußere wie auch ihre innere Welt zu beherrschen, hinterlässt in fast jedem das Kinderleben berührenden Bereich Spuren. Und so erscheint, um hier Richter zu zitieren, das „gesamte Kinderleben [...] dem pädagogischen Blick als Risiko“.⁵² Am deutlichsten treten diese Spuren in der Gestaltung eines vom Erzähler mehrfach in den Geschichten integrierten und variierten Kinderspiels hervor.

⁵¹ Vgl. Begemann 1987: 312: „Die bürgerliche Vernunft erzeugt aber die Macht der Phantasie, an der sich das Subjekt als gespalten erfährt, nicht nur indem sie gerade durch ihre Herrschaftsakte unwillentlich das Phantasieren des Versagten stimuliert, sondern auch indem sie einen neuen Wirklichkeitsbegriff etabliert, der das Subjekt zwingt, den Ursprung von Phänomenen, die in früherer Zeit Realitätsstatus oder Realitätsbezug beanspruchen konnten, in sich selbst, in der Phantasie, zu lokalisieren.“ Von Angst des Menschen vor sich selbst spricht auch Elias (1979: 446f), wobei er die Angst stets als etwas, was von Menschen geschaffenes interpretiert und gerade aus dem Grund als ein sich geschichtlich wandelndes Phänomen ansieht.

⁵² Richter 1987: 98.

Das Kinderspiel – ein Thema mit Variationen

Strobls Sammlung enthält eine Unmenge kurzer Beispielgeschichten, in denen gerade das Thema Kinderspiel vielfach variiert wird. Deshalb wird hier ein Bruchteil dieser Spielräume behandelt. Je nachdem, ob sich die Kinderprotagonisten beim Spielen im Freien oder im Hause befinden, lässt sich von einem inneren bzw. einem äußeren Spielraum sprechen. Ich beginne mit einer Darstellung derjenigen Kinderspiele, die sich auf Örtlichkeiten im Haus beschränken und bewege mich danach mit den Kinderprotagonisten weg von diesem inneren Raum und lande zuletzt bei Schauplätzen in der Natur. Man kann diese Bewegung mit Lotman als eine „Welt von ringförmiger Topographie“⁵³ beschreiben. Jeder dieser „Ringe“ bildet eine eigene Grenzzone. Je näher sich der Held dem inneren Raum, dem Zentrum befindet, desto unzulänglicher ist er für die Außenwelt. Auf die pädagogischen Warnmärchen von Strobl bezogen bedeutet dies, dass die Kinder, je weiter sie sich von dem innersten, dem geborgenen Raum des Hauses – wo die Erwachsenen über sie wachen – entfernen, desto gefährdeter in ihren Spielen sind. Aber auch der innerste Raum, das Haus, teilt sich in zwei Teilräume auf, deren Grenze streng von den Augen des Erziehers überwacht wird.

Rühret, was verwunden kann,
Nie als euer Spielwerk an.
Flinten, Säbel, Feuerrohre
Und dergleichen Mordgewehre
Sind ja nicht für Kinderspiele?
Sie verwunden tief die Knaben,
Die sie oft zum Spiele haben,
Und erwecken nur Gefühle,
Die gar nie zu heilen sind!
Fliehe sie, mein liebes Kind!⁵⁴

Mit diesem lehrreichen Reim⁵⁵ zum Auswendiglernen endet Strobls erstes Kapitel „Gewehre können gefährlich werden. Spielet also nicht damit, und braucht sie behutsam.“ Die Kupfertafel gleich am Anfang zeigt fünf Knaben, die sich in einem Zimmer befinden, dessen Wand voller Gewehre hängt. Die Kinder werden dort zum Soldatenspielen inspiriert. Einer von ihnen hat einen Degen umgespannt und hat sich auf einen Stuhl gestellt und langt nach einer Pistole an der Wand, um diese seinem kleinen Freund zu reichen. Währenddessen geschieht etwas anderes im Vordergrund des Bildes. Ein Knabe zielt mit einer Pistole, die er für ungeladen hält, auf seinen Spielkameraden, der auf einem Steckenpferd reitet, und erschießt ihn. Die Beine sinken ein unter dem kleinen Reiter und sein Gesichtsausdruck ist von Angst überschattet mit einem

⁵³ Lotman 1974: 222f.

⁵⁴ Strobl 1788: 14.

⁵⁵ Man vergleiche diesen Reim mit dem bekannten Kinderreim wie „Messer, Gabel, Schere, Licht, sind für kleine Kinder nicht!“



Abb. 9. Gefährliche Spiele.
Nach Strobl 1788.

nach innen gerichteten Blick. Diese Szene bildet den Höhepunkt der dazugehörigen Geschichte.

Wie üblich in der Sammlung geht es dem väterlichen Erzähler jetzt darum, ausgehend von dieser Illustration, die Aufmerksamkeit seiner kindlichen Zuhörer auf das Vor- und besonders auf das Nachher dieser „wahren“ Begebenheit zu richten. Es ist dies ein signifikanter Zug des Erzählers, dass er immer die Wahrheit des Erzählten betont.⁵⁶ Dabei legt er selbstverständlich den Schwerpunkt auf das, was nach diesem Höhepunkt kommt. Gleich zu Anfang jedoch, in den einleitenden Worten dieses Kapitels, d. h. bevor er auf die eigentliche Geschichte zum Bild zu reden kommt, hat er den kindlichen Zuhörern das Spielen mit Gewehren schon explizit verboten: „Mit Schießgewehren, meine Lieben! sollet ihr behutsam umgehen, und sie besonders nicht zum

⁵⁶ Zur Authentizitätsbeteuerung des Erzählers siehe auch Richter 1995: 586f, Richter 1987: 94ff.

Spiele brauchen, denn sie sind gefährlich.“ (S. 1). Etwas später stellt er sogar die Lust und die Freude dieses kindlichen Nachahmungsspiels in Frage: „Zudem, welche Freude kann es denn für euch sein, mit Mordgewehren zu spielen? Oder welche Lust findet ihr denn daran, wenn ihr euch dieser todbringenden Werkzeuge gegen einander bedient?“ (S. 1). Dem kleinen Reiter auf dem Bild erging es schlecht, denn „mußte er doch den nämlichen Tag noch seinen Geist aufgeben“. (S. 2f). Der Erzähler ist mit den soldatenspielenden Kindern erst dann fertig, wenn er die qualvollen Leiden des sterbenden Kindes und die Trauer seiner Eltern eingehend kommentiert hat. Der Junge starb erst „nach vielen und rasenden Schmerzen, und nach den grausamsten angewandten Mitteln, ihn zu retten, und ihm die Kugel aus dem Leibe zu schneiden“. (S. 2f)

Es werden noch einige ihm bekannte Unglücksfälle mit Schießgewehren vermittelt, bevor der Erzähler seine Zuhörer und Leser auch auf die Gefahr anderer ähnlicher Werkzeuge aufmerksam macht:

„Aber, meine Lieben! nicht das Spielen mit Schießgewehren allein ist es, was euch auf eine oder die andere Art unglücklich, elend oder krippehaft machen kann; auch mit Degen, Säbeln, Messern, Gabeln und Schlüsselbüchsen, ja sogar mit Vogelröhren könnt ihr Unglück anrichten, wenn ihr euch derselben unvorsichtig bedient, damit herumschlaget, und herumfuchelt, oder auf eine oder die andere Art damit auf einander losgeht.“⁵⁷

Auch die Straße ist ein gefahrvoller Spielraum. Eine besonders große Anziehungskraft auf Kinder übten die auf der Straße sich hin und her bewegendes Fahrzeuge. Zu Strobls Zeit waren es die Pferdekutschen und andere von Tieren gezogene Wagen, mit denen die „bösen Buben“ oder die „Gassenbuben“, deren Gesellschaft die wohlgezogenen Kinder des Erzählers meiden sollten, ihr Spiel trieben. Über die schlimmen Folgen dieser „unnöthige[n] und gassenbübische[n] Lust“ (S. 21) kann man im Kapitel „Das Springen auf Wägen und Kutschengestelle bringt Unglück.“ lesen. Dieses Kapitel, auf deren Inhalt oben kurz eingegangen worden ist, unterscheidet sich in einer Hinsicht wesentlich von den anderen, nämlich dadurch, dass das ganze Kapitel ausschließlich einem einzigen kleinen „Sünder“, dem Fritze, dem Sohn des väterlichen Erzählers, gewidmet wird. In Form eines Tischgesprächs zwischen drei Teilnehmern, dem Vater und seinen Söhnen Fritz und Karl, türmen sich ausgehend von dem ungehorsamen Fritze, der das väterliche Verbot „nicht auf die Strasse zu laufen“ übertreten hat, ein „Riesengebäude“ der Anklagen und des Schreckens. Der Vater, der am selben Tag den Sohn Fritz bei der „verbotenen Handlung“ auf den Wagen zu springen beobachtet hatte, nimmt, wie üblich in der Sammlung, den Ausgangspunkt aus einem realistisch gestalteten Kupferstich seines Familienreportagezeichners Mettenleiter. Diesem ist es geglückt, ein Moment der Todesangst und des Schreckens aus allernächster Nähe zu porträtieren. Der auf dem Bild Verunglückte, ein ebenso ungehorsamer Junge wie

⁵⁷ Strobl 1788: 10.

Fritz, habe seine „Gassengespielen“ (S. 21) einmal nachahmen wollen und sei wie jener auch hinten auf eine fahrende Kutsche aufgesprungen, habe aber sein Ziel verfehlt und sei dabei vom „Rade erhascht, und in der Mitte halb abgedreht“ (S. 16). „Nu! Fritze war dieser Knabe nicht fast dein Ebenbild?“ (S. 20), fragt der Vater seinen Sohn Fritz, nachdem er den Anfang der Geschichte auf der Abbildung erzählt hat. Der Vater konstruiert auf diese Weise eine direkte Verbindung zwischen dem auf dem Bild zu Tode zerquetschten Jungen und seinem eigenen am selben Tag noch durch einen „gute[n] Schutzgeist“ (S. 20) aus der gleichen Situation erretteten Sohn Fritz. Fritz ist offenbar ein schwererziehbares Kind, der immer und überall unüberlegt handelt. Es werden noch mehrere seiner „Fehler“ dem Leser aufgetischt. Er sei nicht nur unbesonnen und leichtsinnig, er lasse sich von seiner Lebhaftigkeit und seinen Begierden taub machen und dazu sei er noch ungehorsam.

Blindlings über Stock und Stein und in Treppen zu laufen oder Schmetterlinge im Laufen erhaschen zu wollen sind Beschäftigungen, die, wenn die göttliche Vorsehung oder die rettende Hand des Vaters es nicht verhinderten, noch viel schlimmer hätten enden können als mit kaputtem Gesicht oder verschmierten Kinderkleidern.

Wählt euch zu eurem Zeitvertreibe
 Nie Spiele die euch an dem Leibe
 Noch an der Seele schädlich sein;
 Dann bleibt ihr, meine Lieben Kinder!
 Viel muntre, frohe und gestünder,
 Und brechet niemals Arm noch Bein;
 Sucht nie durch Schaden klug zu werden,
 Dann giebt's sehr wenige Beschwerden,
 Und weniger noch zu bereu'n.⁵⁸

Diese in Reim gefasste Lehre beendet das Kapitel „Gefährliche Spiele hinterlassen traurige Folgen.“, in der man einer ganzen Serie dem Fritze ähnlicher spielfreudiger Knaben begegnet. Auf dem dazugehörigen Kupferstiche toben sie wild herum und es sieht sehr lustig aus. Künstlerisch geschickt zeigt die Titelvignette das Geschehen sämtlicher im Kapitel vorgeführter Beispielgeschichten auf einer und derselben Bilderfläche. Das, was in der Erzählung auf zeitlich wie räumlich unterschiedlicher Ebene vor sich geht, wird auf diesem Bild als gleichzeitiges Geschehen dargestellt. Im Vordergrund werden Kinder gezeigt, die im Schatten eines großen Baumes und von Büschen geschützt sich aufeinander und wild umher herumtummeln. Unten links macht ein Junge Kopfstand. Neben ihm reitet einer auf dem Rücken seines Freundes und vor ihnen, im Zentrum des Bildes, stürzt einer gerade von seinen hohen Stelzen kopfüber auf den Boden herab. Sein Hut fällt ihm dabei vom Kopfe. Gleich hinter diesem Stelzenjungen ist einer dabei einen Purzelbaum zu schlagen,

⁵⁸ Strobl 1788: 120.

während rechts einer einen anderen auf den Schultern trägt. Tiefer im Bild schaukeln und rutschen zwei Kinder auf einem Brett, das sie schräg über einen hohen Zaun gelegt haben. Dem Künstler ist es geglückt, das fröhliche und sorglose Spielen gesunder und abenteuerlustiger Kinder in seinem Kupferstich festzuhalten. Um aber den Erzählerintentionen gerecht zu werden, muss er auch das Bedrohliche hinter diesen sorgenlosen und glücklichen Spielen einfangen. Im Hintergrund ahnt der Betrachter eine Stadtmauer und ein Dach, das hinter der Mauer hervorlugt. Ein Zeichen dafür, dass diese Kinder sich auf einem Gebiet befinden, das außer Reichweite der überwachenden Eltern liegt.

Wie erwartet sieht der Erzähler von der Idylle der spielenden Kindern ab. Er schaut ein Stück weiter über das eigentliche Bildgeschehen hinaus, auf das, was danach kommen wird. Denn mit Recht ahnt er, dass seine jungen Bildbetrachter sich ihre eigene Auslegung vom Bild machen werden, die nicht seiner Vorstellung und seiner Absicht entspricht. Selbstverständlich sehen die jungen Zuhörer und Betrachter die kleinen Bildakteure als echte und „muthige Helden“ an und nicht, wie der Erzähler es ihnen beschreibt, dass dies lustige Spiel nur aus „Verwegenheit“, „übertriebene[m] Ehrgeiz“ ja aus „Tollkühnheit“ geschieht. Nachdem er ihnen dies klargemacht hat, beginnt er das Erzählen der einen „wahren“ Geschichte nach der anderen über die schlimmen Folgen der verschiedensten Spiele, wie z. B. des Kopfstandmachens, des Purzelbaumschlagens, des Rutschens und Schaukelns auf Brettern und des Stelzenlaufens. Indirekt sind dies verbotene Spiele, denn er verspricht seinen Lesern tatsächlich, dass er „bei einer andern Gelegenheit [...] erlaubte Spiele“ nennen werde. (S. 106f).

Anhand von vier aufeinander folgenden Unglücksgeschichten geht der Erzähler auf die Folgen des Kopfstehens ein, die die Kinder „entweder frühzeitig dem Tode näher bringen, oder der Freuden dieses Lebens und [deren] Gesundheit verlustig machen“. (S. 109). Mit dem Kopfsteher auf dem Kupferstich war es so, dass dieser einmal als kleiner Knabe die Bewegungen eines Zirkusartisten nachzuahmen anfang. Die Strafen und Verbote der Eltern und Lehrer konnten ihn nicht abhalten. Er mied ihre Blicke und hielt sich wie „alle bösertige[n] Kinder“ im Verborgenen. Mit sechzehn Jahren aber wurde er krank mit Kopfschmerzen, Schlafstörungen, Augenleiden, und „mit dem auf dem Kopfstehen hatte es natürlicher Weise nun auch sein Ende“. (S. 108). Einem Arzt sei es gelungen, nachdem dieser seinen jungen Patienten nach seinen früheren Gewohnheiten befragt hatte, ein „Geständnis seines schädlichen Vergnügens“ abzulocken. Hier schafft der Erzähler eine gewissermaßen phantastische Verbindung zwischen dem Kopfstand eines Kindes und den Jahre später eintretenden Krankheiten. Er lässt sogar das Kind am Ende sterben: „Nachdem er beinahe ein ganzes Jahr hindurch mit den heftigsten Schmerzen gekämpft hatte, starb er endlich unter den qualvollsten Verzückungen.“ (S. 109).

Ein anderer Knabe, welcher diesen ersten habe nachahmen wollen, bekam während des Spielens oder der „Gauckelei“ einen Blutsturz, der allmählich in eine „wahre Lungensucht und Auszehrung verfiel.“ (S. 109). Ein drittes Kind

fiel dabei „augenblicklich todt zur Erde“. Ein anderer habe sich den Hals verrenkt. Die kleinen Zuhörer bzw. Leser kommen einem wie Medizinstudenten in Miniatur vor, die die langen Ursachen- und Folgenerklärungen ihres Lehrers stillschweigend zu sich nehmen müssen: „Das Blut häuft sich bei dieser widernatürlichen Leibesstellung im Gehirne an, macht oft verschiedene Krankheiten, als Schwindel, Kopfwehe, Flüsse, blutrünstige Augen, tödtlichen augenblicklichen Schlag u. d. gl.“ (S. 109).

Danach konzentriert sich der dissekierende Blick des Erzählers auf eine andere Form „widernatürlicher Leibesstellung“, namentlich auf das Reiten auf dem Rücken eines anderen. Seine erste Reitergeschichte geht auf eine eigene Kindheitserinnerung zurück. Als er „selbst ein frischer Junge war“, habe er einmal beim Spaziergang im Grünen (von den Eltern erlaubt) in Gesellschaft vieler anderer erlebt, dass einer von den Jungen auf die Idee kam Pferd zu spielen. Der „Reiter“ sei beim Spiele plötzlich vom Pferderücken hochgeschleudert und auf Steinen gelandet, so dass er das ganze Gesicht aufgeschlagen habe. Als ob dies nicht schlimm genug sei, erfährt der Leser, dass, obwohl die Wunden im Gesicht bald geheilt waren, der Junge sein Aussehen für das ganze Leben verdorben hatte: „Zuvor hatte er eine glatte Haut, und war schön wie ein Bild; nun aber sieht er weit zerrissener aus, als wenn er das Gesicht voll Blattern gehabt hätte; seine Haut ist schuppicht wie ein Reibeisen, und über den rechten Backen herab hat er eine Art von Sack, als wenn er noch mit Sand gefüllt wäre.“ (S. 112). Die zweite Reitergeschichte endet um so schlimmer für das „Pferd“, denn da geht es um einen 8-jährigen Jungen, dem der Rücken von dem ihm bedeutend schwereren und älteren Reiter durch eine zu heftige Bewegung abgedrückt wurde. Und dieses „Uebel konnte nicht mehr gut gemacht werden, denn die Würbelbeine waren getrennet [...]“ (S. 113).

Die hier referierten schlecht endenden Reitergeschichten werden von einem Kommentar über die beim Pferdespielen eingenommene unsittliche Körperstellung umrahmt. Denn der Erzähler macht seine Zuhörer darauf aufmerksam, dass, auch wenn dieses Spiel nicht schlecht ausgehen sollte, es doch immerhin als ein höchst unanständiges Spiel angesehen werden muss. Es beleidige sogar die „Ehrbarkeit“ und das „Sittliche“ jedes wohlgezogenen Kindes, sich auf diese Weise zu bewegen (S. 110). Pferd zu spielen sei aus erwachsener Sicht eine höchst verwerfliche Handlung, denn „wie weit erniedriget ihr euch aber nicht durch solche Handlungen, die ihr den unvernünftigen Thieren nachzumachen strebt?“ (S. 114). Jedem zuhörenden Kind dürfe nach Erteilung der letzten Moral des Erzählers über dieses Spiel die Lust daran vergehen: „Der Mensch ist geschaffen, um aufrecht einhergehen zu lernen [...] und ihr kriechet lieber auf allen Vieren daher, und wählet euch eine solche, dem unvernünftigen Thiere eigentümliche Stellung zu eurem Zeitvertreibe, die der Wohlanständigkeit und den guten Sitten ehrbarer Jüngling zuwider ist.“ (S. 114).

Man fragt sich, ob sich hinter dieser Angst vor der „tierischen“ Körperstel-

lung nicht eine Sexualangst des bürgerlichen Standes verbirgt.⁵⁹ Der Verdacht liegt nahe, besonders wenn man die letzte Warnung vor diesem Spiel liest, wo der Erzähler zum ersten Mal, ohne es weiter zu begründen, das andere Geschlecht miteinbezieht und den kindlichen Lesern und Zuhörern folgendes Verbot erteilt: „Noch viel weniger sollen Knaben auf Mädchen herumreiten.“ (S. 113).

Die nächste Geschichte wird dem „gefährlichsten“ aller „Wagstücke“ der Kinder überhaupt gewidmet: dem Stelzenlaufen. Der Erzähler führt seine Zuhörer in das Leben des ungehorsamen Görges ein. Dieser sei ganz hoffnungslos, denn die Eltern könnten ihm das Stelzenlaufen verbieten so oft sie wollten und ihm seine Stelzen bei Gelegenheit sogar zerbrechen, er habe sich immer neue verschafft und „stahl [er] sich öfter, ohne dass man wusste, wohin er so geschwind gekommen wäre, seinen Eltern aus den Augen“ (S. 115). In der freien Natur, im Schutz von Büschen und Bäumen, spazierte er auf den Stelzen herum bis er einmal das Gleichgewicht verlor und beim Fall seinen Arm und Fuß brach. Zwar habe dieser Görg und viele andere mit ihm ihre Verletzungen überlebt, aber trotzdem ihr Leben lang wie „zerbrochenes Meubel in einem Hause“ leben (S. 117) und ihren Mitmenschen zur Last legen.

Ebenso schädliche Wirkungen wie die hier beschriebenen führen noch mehrere „widernatürliche Leibesstellungen“ wie z. B. auch das „Burzelbaummachen“, das „Hutschen auf Bretern und Stangen“ und das „Halsreiten“ mit sich. Und der Erzähler könnte noch mehrere Beispiele von Kindern erzählen, die bei diesen Spielen sich entweder das Genick brachen oder Löcher in ihre Köpfe schlugen.

Drum bleibet, wenn euch Niemand sieht,
Doch allzeit keusch und tugendhaft!
Dass euch nicht euer Schutzgeist flieht,
Und Gott mit seiner Ruthe straft!
Stürzt nicht zu kühn von Höhen ab,
Ehe ihr den Grund ergründet;
Damit ihr euer frühes Grab
Nicht in demselben findet.⁶⁰

Die Angst der Eltern, ihre Kinder durch Ertrinken zu verlieren, war schon immer eine Realität, weshalb es den Leser hier nicht verwundern wird, dass dem Strobl-Erzähler auch die Gefahren des Naturelementes „Wasser“ nicht entgangen sind. Das Kapitel „Das Baden und Schwimmen in reissenden Flüssen hat vielen Nutzen, aber es ist mit Gefahr verbunden.“ (S. 121ff) wird mit

⁵⁹ Begemann (1987) geht so weit, dass er von einer „Tendenz zu einer Universalisierung der Sexualität“ (S. 210) zur Zeit der Aufklärung spricht. Und er weist auch darauf hin, dass alle kindlichen Spielarten, wie man sie in Strobls Erzählen beobachten kann, unter dem Verdacht stehen, die Kinder sexuell zu animieren: „Jeder Gegenstand, jede Situation, jede Bewegung wird auf eventuelle sexuelle Wirkungen hin untersucht, alles gerät so in den Assoziationskreis des Geschlechtlichen: Sexualisierung der Welt.“ (S. 211).

⁶⁰ Strobl 1788: 134.

der oben zitierten Moral abgerundet. Genau wie im oben besprochenen Kapitel über die Gefahren des Springens auf Wagen und Kutschengestelle handelt die Erzählung auch diesmal vom Schicksal eines einzigen Kindes. Hier ist es der 13-jährige Anton, der die Rolle des Unglücklichen spielen muss. Anhand seines tragischen Schicksals beim Bad zu ertrinken werden die kindlichen Zuhörer teils über die Gefahr selbst, teils über den eigentlichen Nutzen des Schwimmens und des Badens belehrt. Diesmal sind es der Erzähler und seine Kinder Fritz und Ludwig selbst, die aus allernächster Nähe Zeugen eines dramatischen Geschehens werden.

Das Kapitel beginnt mit einem idyllischen Bild vom Vater, der mit seinen beiden Kindern an der Hand im Schatten einer alten Allee den Strom entlang in der Abendsonne spazieren geht. Der Vater/Erzähler preist das Spontane in den Äußerungen des kindlichen Glückempfindens: „Ich hatte nicht nöthig, meine Kinder auf das Angenehme dieses Spazierganges aufmerksam zu machen, ihre Empfindung trat von sich selbst hervor: [...] und bald rief Fritzchen: „O das ist schön! das ist herrlich!“ bald Ludwig: „Hören Sie nur, Papa! wie die Lerchen singen; wie alles wieder so munter ist! O ich weiß gar nicht, wie mir so wohl ist [...].“ (S. 121) Die Idylle verkehrt sich jedoch schnell in ein Bild des Schreckens. Und der Kupferstich zeigt nichts von dieser anfangs dargestellten Idylle, sondern ihre Kehrseite; hier hält der Vater den bereits toten Jungen in seinen Armen. Neben ihm stehen seine kleinen Söhne, in deren Richtung der Vater einen fast vorwurfsvollen Blick wirft. Im Hintergrund, auf der anderen Seite des Ufers, ist eine Gruppe badender Kindern zu sehen. Von der anderen Seite des Ufers hören die Spaziergänger Hilferufe von zwei Jungen, die vergeblich dabei sind ihren kleinen Bruder vor dem Ertrinken zu retten. Dem Vater glückt es den Ertrunkenen an den Haaren aus dem Wasser zu ziehen. Nach missglückten Wiederbelebungsversuchen wird der Vater des „Unglücklichen“ über den Tod seines Sohnes benachrichtigt. Dem Vater tut der Tod Antons besonders weh, weil das so ein „gehorsamer“, „gelehriger“, „lieber“ Junge und ja, „seine größte Hoffnung“ gewesen sei. Das Kapitel endet sodann mit einem Gespräch zwischen dem Vater-Erzähler und den beiden Söhnen. Als Rückbesinnung auf die Erlebnisse des Tages zieht der Erzähler mehrere nützliche Lehren: „Vorsicht schadet in keinem Falle, und nur die Unvorsichtigkeit, und das zu kühne Unternehmen war meistens die Ursache, wenn ein guter Schwimmer ertrunken ist [...].“ (S. 133). Ferner werden die Kinder daran erinnert, dass der Mensch nur ein Leben hat, und mit diesem einzigen Leben solle er vorsichtig umgehen und sich nicht waghalsig Gefahren aussetzen, auch nicht dann, wenn das Leben anderer daran hänge. Zum Schluss mahnt er noch seine Kinder sich der Gegenwart Gottes zu erinnern. Denn nur so werde Gott zusehen, dass ihr Schutzgeist sie nicht in Gefahr bringe.

„Wie werdet ihr wohl in dieser kalten Jahreszeit eure müßigen Stunden zu bringen?“ (S. 135). Diese Frage an die Söhne Karl, Fritz und Xavier leitet das letzte in Dialogform aufgebaute Kapitel „Von den Winterbelustigungen“ ein.

Die Antwort wissen die Kinder dem Vater zu geben. Karl möchte mit einem Stock auf dem Eis spielen. Der Fritz stellt sich vor, wie er blitzschnell auf dem Eis mit einem Eisschlitten hin und her rutscht, und Xavier werde sich Schlittschuhe kaufen. Kaum gesagt folgt schon das pädagogische ABER des Vaters. Zuerst gibt er ihnen darin recht, dass all diese Spiele zwar lustig seien, aber nur unter der Bedingung, dass alles „mit Bescheidenheit, mit Maas, und nicht zu gewagt unternommen würde“. (S. 137). Um dieses sein Aber noch zu unterstreichen, holt er das Bild, das die „Winterbelustigungen“ illustriert, aus seiner Tasche hervor: „Karl und Fritz machten grosse Augen indem ich während dieser Rede dasjenige Kupferblättchen, das ihr meine kleinen Leser und Leserinnen voran abgedruckt findet, aus meiner Tasche hervorzog, und ihnen zur Beurtheilung vorlegte.“ (S. 138). Das Bild ist voller Leben: Kinder werden in Schlitten auf dem Eis gezogen, manche fahren Schlittschuhe, Schneebälle werden einem Hang hinunter gerollt. Der Blick des Betrachters streift allerdings nur in aller Hast dieses Glück, um beim Unglück, das in die Mitte des Bildes gestellt worden ist, zu verweilen. Hier steht ein älterer Junge über einem Loch im Eis gebückt und zieht einen kleineren Jungen „an den Haaren“ hervor.

Der Erzähler interessiert sich im weiteren Verlauf nur noch dafür, seine Kinder auf die Gefahren der von ihnen selbst aufgezählten Winterspiele aufmerksam zu machen und davor zu warnen, denn, wie er sagt, „all zu grosse Freude macht auch blind“. (S. 138). Das freudige Rutschen auf einem Eisschlitten führte den 12-jährigen Jungen auf dem Bild in den Tod, und das noch auf „eine recht elende Weise, die euch für immer abschrecken sollte, dem Eise nicht zu sehr zu trauen, und der Kälte nicht zu kühn zu trotzen.“ (S. 142). Dieser Junge starb in Folge falscher Behandlung, denn man habe seinen nach starker Erhitzung erkälteten Körper zu schnell wieder aufgewärmt.

Dem Vater-Erzähler glückt es immer wieder Analogien zu Begebenheiten im Alltag seiner eigenen Kinder herzustellen. Der Karl habe einmal seine kalt gefrorenen Hände am Ofen aufgewärmt. Von dieser scheinbar ungefährlichen Handlung hätte es ihm so schlecht gehen können wie dem Knaben auf dem Eis. „Wie bald hätte es geschehen können, daß eine gefährliche Geschwulst, der kalte Brand, oder ein anders dazugeschlagenes Uebel dich um deine Hand, um den ganzen Arm, ja sogar ums Leben hätte bringen können?“ (S. 141). War das im Schlitten auf dem Eis Herumrutschen ein mit großer Gefahr verbundenes Kinderspiel, so kennt der Vater noch viele andere gefährvolle Lieblingsspiele der Kinder, die gerade mit dem Winter verbunden seien. So sollten die Kinder z.B. auch das Spielen mit dem Schnee ohne Handschuh vermeiden. Weit schlimmer sei es aber mit dem „Stockschießen“ oder „Eisschießen“ und dem „Schlittschuhschleifen“. Diese Spiele könnten den Kindern „höchst schädlich“ werden. Der Glaubwürdigkeit willen erzählt er ihnen sofort ein Beispiel davon, wie es einem Jungen ging, der mit einem Stock auf dem Eis spielte. Ein Spieler habe einem anderen, der sich gerade hinter diesem befand, mit seinem Stock vor die Stirn getroffen, dass der Betroffene bald „seinen

Geist aufgab: denn sein ganzer Kopf war zerschlagen, und sein Blut und Gehirn an dem eisernen Ring des Stockes kleben geblieben“ (S. 148). Auch bei der dem Vater nach „vorzüglichsten Belustigungen“, nämlich dem Schlittschuhschleifen, könnten viele Unglücksfälle die Folge sein, wenn man darin nicht genügend geübt sei.

Nach all diesen tragischen Geschichten fragt Karl den Vater: „So dürfen wir also gar nicht aufs Eis gehen?“ Dass der Vater ihnen das verboten habe, verneint er. Er habe ihnen nur die damit zusammenhängenden Gefahren zeigen wollen. Zuletzt schlägt er ihnen vor, dass er selbst mit ihnen aufs Eis gehen könne. Er möchte sie aber zugleich auf andere „Freuden“ aufmerksam machen, die mit weniger Gefahr verbunden sind. So könnten die Kinder ja im Hof und im Garten bleiben und dort mit dem Schnee bauen. Und, wenn das Wetter überhaupt nicht zum Hinausgehen taugte, dann hat der Vater „noch einen anderen Vorschlag, den ich gar gerne ausgeführt sähe, und der euch eben so nützlich als angenehm sein wird.“ (S. 152). Hier ist die bekannteste Kinderzeitschrift der Zeit gemeint – *Der Kinderfreund. Ein Wochenblatt* (1777)⁶¹ – von einem der bedeutendsten Kinder- und Jugendschriftsteller der Aufklärung, Christian Felix Weiße. Es werden hier vor allem Schauspiele für Kinder vorgeführt. Diese Schauspiele haben „privaten Charakter und sie sind zur Aufführung im Familienkreis oder im Zirkel der Freunde und Spielgefährten gedacht. [...] Fast immer wird ein lasterhaftes Verhalten bloßgestellt und der Lächerlichkeit preisgegeben, während die Klugheit und Sittsamkeit einer positiven Figur zur Nachahmung empfohlen wird.“⁶² Weißes *Kinderfreund* ist eine Sammlung pädagogischer Warnmärchen in dramatisierter Form, die so konzipiert ist, dass die kindlichen Leser/Hörer sich dadurch praktisch doppelt darstellten, indem sie mit den Weißeschen Unglücks-Szenen eigentlich sich selbst auf die Bühne begeben.

Die Akzentuierung des Schreckens anhand der Wirklichkeit

Wie oben bemerkt ist die Geschichte „Schrecken und Furcht hat grossen Einfluß auf die Gesundheit der Kinder“ als ein charakteristisches Produkt eines Autors/Pädagogen anzusehen, der mit philanthropistisch-aufklärerischen Ambitionen für Kinder schrieb. Er bemühte sich dabei auch darum, Eltern und

⁶¹ In den Jahren 1776–1778 erschien der von Christian Felix Weiße herausgegebene *Kinderfreund. Ein Wochenblatt* in 24 Teilen und 12 Bänden. Siehe hierzu Ewers 1991: 488, ferner Papes (1981) ausführliche Darstellung von Weißes Ästhetik und seiner kinderschriftstellerischen Produktion (S. 138–235). Pape bezeichnet Weiße als eine große Ausnahme unter den spätaufklärerischen Kinderbuchautoren, denn er sieht ihn als „Dichter“ und nicht als Pädagoge. (Ebda. S. 76).

⁶² Ewers 1991: 370.

Erzieher vor der Anwendung des Kinderschrecks in ihrer Erziehung zu warnen. Denn, wie Strobl betont, die „Bänglichkeit vor unwesentlichen und unserer Einbildung eingepflichten Phantasien [sind] ein wahres Unglück für jeden“ (S. 49). Nun greift der Erzähler paradoxerweise selbst zu „Phantasien“ in Form des Kinderschrecks, um seinen Lesern die schlimmen Folgen desselben zu veranschaulichen. Im Geiste eines Aufklärungspädagogen misstraut Strobl nämlich erstens allem, was mit der Phantasie bzw. Einbildungskraft zu tun hat, und daher ist es auch nicht weiter verwunderlich, wenn dieser Pädagoge über „Irrthümer[n]“ und „abenteuerliche[n] Kunstgriffe[n]“ bei den Eltern sich eindringlich beklagt (S. 54). Kleine Kinder und die Jugend anhand der Welt der Phantasie an Schrecken und Furcht zu gewöhnen, führt diesem Menschenfreunde zufolge zu den allerschrecklichsten und dazu noch ganz realen Folgen in der wirklichen Welt, die Körper und Seele des Kindes nicht wieder gutzumachenden Schaden zufügen. Die Moral seiner Klauauf-Geschichte könnte so zusammengefasst werden, dennoch geht es beim näheren Ansehen auch hier tatsächlich um ein Spiel mit der Phantasie, nur ist diese der Wirklichkeit angepasst.

Wie verhält es sich aber nun, wenn Strobl den kindlichen Zuhörern Geschichten mit starker Wirklichkeitsverankerung erzählt, in denen die Protagonisten wirkliche Kinder sind, die tagsüber nichts anderes tun als ihren, der kindlichen Lebenslust entsprungenen Spielen nachzugehen? Bleibt der Kinderschreck dann aus solchen Geschichten verbannt? Strobls Unglücksgeschichten werden – ihm selbst anscheinend völlig unbewusst – automatisch auch zu pädagogische Warnmärchen. Da sein didaktisch konzipiertes Erzählen, wie oben beschrieben, eine Wendung ins Reale nimmt und also einen hohen Realitätsanspruch erhebt, erfährt der Schrecken dadurch eine verschärfte Akzentuierung.

In sämtlichen dem Kinderspiel gewidmeten Geschichten versetzt der Erzähler sein kindliches Publikum in einen Zustand des Schreckens und der Angst. Und das geschieht, obwohl Begriffe wie Schrecken und Furcht kaum explizit verwendet werden und trotz der Verachtung der Phantasie des Erzählers. So wandelt sich der Kinderschreck, dessen Kinderschreckgestalten einmal vorwiegend aus altem volkstümlichen Aberglauben abgerufen wurden, in einen neuen, von dem „Schnickschnack der Kindsmägde“ geübten und im wahrsten Sinne des Wortes „aufgeklärten“ Kinderschreck. Wie in den Warn- und Schreckmärchen läuft aber auch hier der Schrecken wie ein roter Faden durch die Geschichten hindurch und wird zum übergeordneten Thema des pädagogischen Erzählens. Der große Unterschied liegt aber darin, dass die Ausformung der Folgen eines verbotenen Handelns mit diesem neuen pädagogischen Erzählen allein mit dem Kind-Sein in Bezug gesetzt wird. Der aufgeklärte Schrecken nimmt mitunter so unterschiedliche Formen an wie Tod und Sterben, physische Krankheiten mit Verstümmelungen des Körpers als Folge des Kinderspiels, schweres psychisches Leiden in Form von Schuldgefühlen und verlorener Menschenwürde und sozialer Degradierung. Die Folgen einer

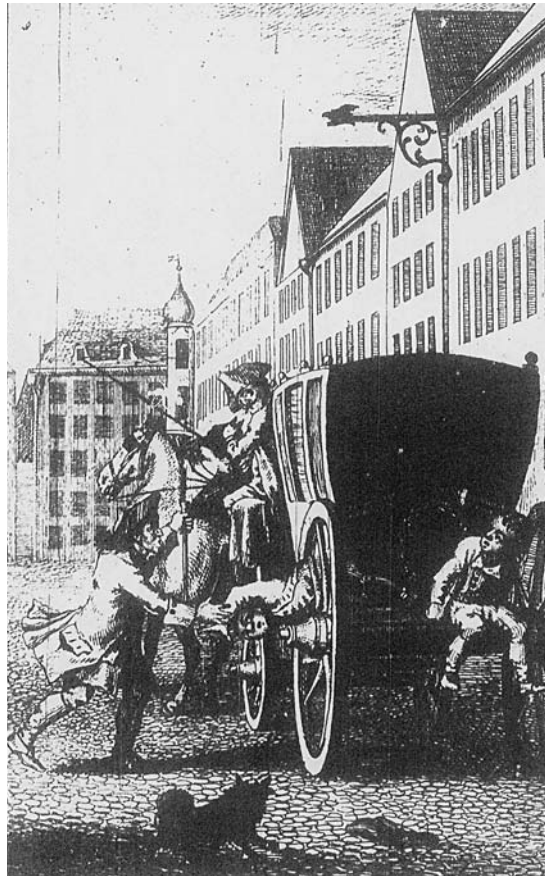


Abb. 10. Gefährliche Spiele.
Nach Strobl 1788.

exzessiven und unvorsichtigen kindlichen Hingabe aus Spielen nimmt bei Strobl mitunter sogar die extreme Form des Verlustes der Elternliebe⁶³ an.

Im Kapitel „Gewehre können gefährlich werden. Spielet also nicht damit, und braucht sie behutsam.“ (S. 1ff) bezieht der Erzähler eine recht komplizierte und nicht ganz eindeutige Position. Einmal zielt er daraufhin, den kindlichen Zuhörern klar zu machen, dass sie Gewehre „besonders nicht zum Spiele brauchen [sollten], denn sie sind gefährlich“. (S. 1). Zweitens muss er, um ihnen das Ganze überhaupt nachvollziehbar und anschaulich zu machen, Beispielgeschichten erzählen, worin die Kinderprotagonisten das Verbot übertreten. Drittens vertritt er als wahrer Philanthropist die rationalistische Auffassung, dass Kinder ganz allgemein sich eigentlich vor nichts fürchten sollten –

⁶³ Vgl. Begemann 1987: 229–250, hier vor allem 247–250: „In liebesbetonten Familienbeziehungen verhält sich das Kind nicht allein aus Liebe und Zustimmung zu den Eltern gemäß deren Wünschen, sondern auch weil es beim Antrieb zu abweichendem Verhalten den Liebesverlust antizipiert und dieser eine Katastrophe für es bedeuten würde. Liebesentzug ist daher ein besonders wirksames Mittel der Drohung und Betrafung.“ (S. 248).

in diesem Falle also auch nicht einmal vor Gewehren –, dass sie im Gegenteil, auch die gefährlichsten Dinge kennenlernen sollten, um sie beherrschen zu lernen und somit im Prinzip die Gefahren vermeiden zu können. Am besten ließen sie sich aufgrund von Wissen vermeiden. Man sollte sich auch nicht über das Unbekannte aufregen oder dies fürchten. „Ich will deswegen nicht, daß ihr schon vor dem blossen Anblick einer ungeladenen Pistole bebtet, und euch fürchtetet, nein! ihr sollt sie kennen“ (S. 6) und er fährt fort: „denn es wird nichts aus dem Menschen, der schon von der todten Pistole zurückzittert.“ (S. 7). Stobls Stellungnahme in Sachen des Kinderspiels mit Gewehren führt dadurch letztendlich zu einer höchst fragwürdigen Doppelmoral, die übrigens als spezifisch für sein ganzes Vorhaben zu betrachten ist. Das Dilemma des Erzählers liegt darin, dass er einerseits einsieht, dass Kinder allgemein Verbote übertreten und andererseits darin, dass elterliche Verbote notwendig sind. Dies alles führt komplizierte Folgen mit sich. Die Darstellung der Folgen erhärtet das Verbot z. B. mit Gewehren zu spielen. Die Kausalitätsformel ist zwingend: *wenn* du dies oder jenes machst, *dann* wird es dir so oder so gehen. Der Erzähler versucht die Kinder vor den Folgen ihres Übertretens eines Verbotes zu warnen, ohne sie deshalb von ihren „kindischen Neigungen“ (S. 1) ganz abzuschrecken.

In der Szene des ersten Kupferstiches, der kleine Kinder beim Spielen mit Gewehren darstellt und von deren Schicksal der Erzähler seinen Lesern vielerlei mitzuteilen weiß, wurde das eine Kind auf dem Bild in Folge eines unschuldigen Kinderspiels mit Gewehren sogar zum Mörder. (S. 6). Danach wurde es fast selbst zum Opfer, als der Vater des ermordeten kleinen Freundes in Verzweiflung „den Mörder seines Sohnes ebenfalls“ (S. 3) hat erschießen wollen. Es werden noch etliche ähnliche traurige Folgen erzählt, die auf unvorsichtiges Handhaben von Schießgewehren, Klingen und Messern zurückzuführen sind. Auch wenn nicht jedes dieser Spiele zum Tod der Protagonisten führte, so endeten viele in physischer oder psychischer Verstümmelung. Wenn ein Kind infolge seiner Unvorsichtigkeit beim Spielen mit kaputten Armen, gefrorenen Gliedern, gebrochenem Genick oder Rückgrat von seinen abenteuerlichen Spielen zu den Eltern zurückkehrt, muss es nicht nur unter zeitweiligen schweren physischen Schmerzen leiden, es gerät zudem langsam in einen psychischen Zustand, aus dem keine Rettung mehr gegeben wird. Die „entstellte“ Physik hat das Kind zum unnützlichen Gesellschaftsmitglied gemacht. Ein physisch verletztes Kind sei, so der Erzähler, immer auch eine Verletzung der Ehre der Erzieher/Eltern. Mancher Verunglückte erlitt infolge seiner verstümmelten Glieder soziale Degradierung. Manchmal mussten sie für ihre Untaten den Verlust der Elternliebe erleiden. Einem Jungen, dem bei der Explosion einer Pistole die „halbe Hand“ (S. 7) verloren ging, habe man später den ganzen Arm „abnehmen müssen“. Dieser Junge musste infolge dieses Unglücks nicht nur mit bloß einem Arm als Strafe seiner Unvorsichtigkeit leben, sondern darüber hinaus wurde er „eine unerträgliche Last“ für seine Umgebung, weil er nicht einmal mehr dazu imstande gewesen sei, für seinen eigenen

Unterhalt zu sorgen. Die Leute wünschten ihn sich „vom Halse“ und gingen mit ihm wie mit einem „Bettler“ (ebda) um.

Jedes Kind, das noch daran glaubt, es gäbe noch irgendein anderes Spiel, das der Vater und Erzähler ihm ohne dergleichen Schreckensberichte erlauben würde, täuscht sich. Wo die Kinder sich auch befinden, was sie auch unternehmen, wonach ihre kleinen neugierigen Hände auch langen, ob nach Messern, ob nach Klingen, oder ob sie so „unschuldige[n] Vergnügen“ wie dem Schiessen mit Polzen oder Vogelröhren nachgehen, immer weiß dieser ihnen hierüber etwas Angst- und Schreckeinjagendes zu erzählen, dass ihnen die Lust nach solchen Spiele ausgeht. Der Erzähler kenne nämlich „viele hundert andere Beispiele“ (S. 10), die dazu geführt hätten, dass Kinder einander „Gesicht und Hände abscheulich zerschnitten“. Beim Fechten zweier Kinder sei eines gestorben, als er dem „anderen in die Klinge“ lief (ebda). Etwas ganz Schreckliches sei einmal einem Jungen passiert, der mit „teutschen Schlüsseln“ (S. 11) sein Spiel trieb. Eine unerwartete Explosion der Schlüsselbüchse habe sein Gesicht so „jämmerlich verbrant, daß er keinem Menschen mehr gleich sah“ (S. 12).

Der Erzähler verweilt in seiner Beschreibung des Schreckens nicht nur bei dem verwüsteten Aussehen, sondern er schildert auch den physischen Schmerz, den er erleben musste, und er bedenkt die psychischen Leiden mit den lang nachwirkenden Folgen des Unglücksgeschehens: „Nebenbei war das kein geringer Schmerzen; denn das ganze Gesicht brannte ihn wie Feuer, und sein Lebelang hat er die Merkmale, die ihm dieser Spass an demselben zurück liess, nicht wegwischen können; sondern bis auf diese Stunde blieb eine Seite seines Gesichts, die am meisten getroffen ward, wie scharlachrot und hopricht, und wo ihn die Büchse selbst traf, zeichnete sie ihm eine grosse Schramme in die Wange.“ (S. 12) Sogar das Schießen mit Polzen und Vogelröhren, dies „unschuldige Vergnügen“ (ebda), habe manches gesunde Kindergesicht und -händchen für immer verdorben. Ja, beim Polzenschießen könne jeder sogar riskieren blind zu werden. (S. 13).

Dem Kind, dem das Nachlaufen und Hochspringen auf Kutschengestelle vorbei eilender Pferdewagen Spaß macht, wird diese „gassenübische Lust“ nach dem Lesen des Kapitels „Das Springen auf Wägen und Kutschengestelle bringt Unglück“ bald wie ein böser Traum vorkommen. Diesmal schreckt der Erzähler seinen Sohn Fritz aus seinen Freuden und stellt ihn in die Mitte der Schaubühne des Schreckens. Dort steht der Fritz als lebendiges Demonstrationsexemplar der katastrophalen Folgen, die die kindlichen Eigenschaften wie der „Leichtsinn“, die „allzu grosse Lebhaftigkeit“ und die „Unbesonnenheit“ (S. 17) mit sich führen können – oder wie es in seinem Falle, hätte kommen können – wenn Kinder die Gefahren nicht „besser fürchten lernen“ (ebda), und „unüberlegt handeln“ (S. 22). Neben Fritz stellt der Vater sein „Ebenbild“, den Jungen vom Kupferstich, der gerade in dem Moment abgebildet worden ist, wo er auf „eine Kutsche gesprungen war, vom Rade erhascht“ und „in der Mitte halb abgedreht“ (S. 16) wurde. Dem Vater „schaudert“, er

„zittert“, wenn er daran denkt, dass das Gleiche seinem eigenen Sohn Fritz am selben Tag hätte passieren können, als er „eben dieser Gefahr so sehnlich nacheilte[st]“. (S. 17). Dem Jungen auf dem Bild wurde der Körper „zerquetscht“, der Vater stellt sich vor, wie sein Körper ausgesehen hätte, wenn das Pferd nur noch einen Schritt getan hätte „so wäre, was nun noch oben ist, unten gewesen, sein Kopf läge zerschmettert auf der Erde, seine Arme und Beine wären zerbrochen, und vom Rade zerstossen; und sein Leib, weiss Gott! welches Aussehen der haben würde [...]“. (ebda).

Am Ende dieser detaillierten Beschreibung des schrecklichen Schicksals des „Wagenhüpfers“ stellt der Erzähler sich vor, wie er selbst als Vater reagieren würde, wenn man ihm sein Kind „todt nach Hause gebracht hätte“ (S. 23). Interessanterweise betont er dabei nicht so sehr die Trauer der Eltern nach dem Verlust eines Kindes, sondern das daraus folgende ramponierte gute Ansehen der Eltern:

„O meine lieben Kinder! man hat so viele schlaflose Nächte, bis man euch groß ziehet, man darbt sich den Bissen im Munde ab, um euch etwas lernen, und euch erziehen lassen zu können; wegen euch geht man oft Verbindungen ein, die man nicht eingehen würde, wenn man nicht hoffen dürfte, es zu eurem Vortheil und künftigen Nutzen gethan zu haben; und ihr lohnet oft unsere Sorgfalt mit Kummer, Sorgen, Herzeleid und Kränkungen, und zernichtet mit Einemmale nicht selten alle Hoffnungen, die sich eure Eltern von euch machten!“⁶⁴

Eine derartige Auslegung dürfte wahrscheinlich jedes zuhörende Kind mit Schuldgefühl belasten. Und der Erzähler spinnt das Thema der verlorenen Ehre der Eltern weiter. Die Gefahr sei groß, dass die Kinder beim Ausüben ihrer „gassenübischen Handlung“, „sich mit den niedrigsten Gassenbuben in eine Klasse“ (S. 25) vermengend, von Leuten, die sie kennen „erhascht“ werden könnten. Diese würden sofort eine „schlechte Meinung“ von ihrer Erziehung fassen, zur Scham der Eltern. Noch bedrohlicher für jedes Kinderohr dürfte wohl die letzte Drohung des Erzählers klingen, welche sein Kapitel über das Springen auf Wagen und Kutschengestelle beendet: „[...] ihr verliert dadurch die Liebe eurer Eltern, eurer Freunde und Anverwandten, und werdet zuletzt der Spott in ihren Gesellschaften“ (ebda). Dieses Schreckensszenario vom verlassenem und nicht mehr geliebtem Kind gehört zu dem drastischsten aller hier verwendeten Bilder des Kinderschrecks.

Auch in seinem den „Gefährlichen Spielen“ gewidmeten Kapitel wird die Lust und das Leben der ungehorsamen Kinderprotagonisten schnell beendet. Auch wenn der Erzähler sie nicht alle sofort beim Spielen sterben lässt, verdirbt er die Freude und die natürliche Lust der zuhörenden und miterlebenden Kinder zur freien Ausübung ihrer Spiele. Es werden hier Bilder aus der wirklichen Welt spielender Kinder entworfen, die durch die drastische Sprache des Erzählers in eine groteske, schreckliche Wirklichkeit verwandelt werden. Der

⁶⁴ Strobl 1788: 24.

erstrebte Realismus droht aber dadurch in eine Art verkehrte Welt der Phantastik umzukippen.

Wie oben festgestellt, ist die Ehre der Eltern bedeutungsvoll in diesem Zusammenhang. Denn durch sein schlechtes Benehmen verletze jedes Kind das gute Ansehen der Eltern/Familie. So wird kindlicher Ungehorsam immer wieder als Zeichen von Undankbarkeit und Respektlosigkeit den Eltern gegenüber interpretiert:

„Eure Eltern darben sich manchmal den Bissen vom Munde ab, um euch eine Erziehung geben, oder wenigstens das nothwendigste lernen lassen zu können, und ihr seid so wenig darum bekümmert, ihnen nur eine Unze Freude dafür machen zu wollen, stürzt mit euch durch ein unglückliches Wagestück oft alle ihre Hofnungen mit einemmale darnieder, und lohnet ihnen ihre Sorgfalt, und Mühe mit tausend Kränkungen; so, dass es mich oft nicht Wunder nimmt, wenn euch dann so wenig Glück in der Welt blühet, und eure besten Bemühungen nicht gedeihen.“⁶⁵

Das Kind wird vom spätaufklärerischen Erzähler zum bürgerlichen Hoffnungs- und Glückskapital erkoren, das nicht so sehr seiner selbst willen, sondern eher der Entfaltungsmöglichkeit seines Erzeugers, der bürgerlichen Zukunft willen existiert.⁶⁶ Der Erzieher wirkt wie ein Schatzhüter, der sein Kind, das, je größer und selbständiger es wird, auch an Wert wächst, in strenger Hut hält. Es ist ein recht schwieriges Unternehmen, da der Schatz ein lebendiges Wesen ist, das sich normalerweise den Augen seines „Schatzhüters“ entzieht, um eigene Wege zu gehen. Es ist daher nicht weiter verwunderlich, wenn die hauptsächliche Rolle des Stroblerischen Erziehers auf Kontrolle des Kindes hinausläuft.

Bemerkenswert ist, wie dem Erzähler die Gesundheit des Körpers und der Seele immer wie eine untrennbare Einheit vorschweben. Es geht ihm offenbar genauso sehr um die Erhaltung einer rein äußeren wie auch einer Art inneren Schönheit. Gerade dieses Hervorheben des Schönen ist ein wiederkehrendes Thema des Erzählers. Es liegt sozusagen in seinem aufklärerischen Konzept, in dem von der Gesundheit der Seele und des Körpers die Rede ist, wie deutlich aus dem Motto *mens sana in corpore sano* hervorgeht. Gesundheit wäre demnach auch als ein rein ästhetisches Prinzip zu verstehen. Alles, was den menschlichen Körper entstellt, wie verschiedene physische und psychische Krankheiten, sollten vermieden werden. Bei einer Beschäftigung wie dem Kopfstehen sei die Gefahr besonders groß, dass ein Kind seine „Schönheit“ verderbe, weshalb man es davor warnen und ihm vielleicht das Vergnügen daran ganz und gar verbieten sollte. Das Reiten, dieses „wider aller gute Sitten streitende Spiel“ (S. 113) wirkt auf ihn nicht nur ästhetisch, sondern auch moralisch abstoßend, besonders weil die Kinder sich darin wie die „unvernünftigen Thiere“ benehmen und dadurch sowohl gegen die „Wohlanständigkeit“ und „guten Sitten ehrbarer Jüngling“ verstoßen (S. 114).

⁶⁵ Strobl 1788: 109f.

⁶⁶ So ähnlich Pape 1981: bes. 133, 135.

Jedes Unglück scheint genau gesehen ein weiteres, manchmal umso schlimmeres Unglück nach sich zu ziehen. Man könnte es als einen indirekt ausgesprochenen Wunsch des Erzählers interpretieren, dass keiner seiner Zuhörer nach Darstellung all dieser Unglücksszenen sich ein Dasein als „zerbrochenes Meubel“ wünschen sollte, sondern dass jeder in Zukunft sein „Unglück zu vermeiden“ lerne. Denn wer sein Unglück nicht vermeidet, so die Moral, dem geht es wie dem Stelzensteiger Gorge, der nicht nur körperliche Schmerzen erlitt, sondern das Getane den Rest des Lebens bereuen musste. Wie dieser würde auch jedes andere potentielle Unglückskind aus Verzweiflung ausrufen: „O, wäre ich doch meinen Eltern gehorsam geblieben!“ (S. 118). Dieser Ausruf ist Ausdruck der Reue und der Hoffnungslosigkeit. Für das zuhörende Kind, das sich mit dem Protagonisten von Anfang an identifiziert hat, klingt es geradezu als habe es eben seine eigene Stimme gehört, denn das zuhörende Kind steht vor diesem von Unglück heimgesuchten Kind wie vor seinem eigenen Spiegelbild. Allerdings ist die Sache mit dem „Spiegelbild“ etwas komplizierter. Einerseits trägt dieser Spiegeleffekt dazu bei, dass da eine eins zu eins Relation zwischen Zuhörer und Hauptprotagonisten entsteht, wodurch die Strafe des Protagonisten auch (indirekt) den Zuhörer trifft. Das Leiden, der Schmerz Gorges und der anderen Antihelden wird zum Leiden und Schmerz des Zuhörers. Das eigentliche Ziel oder die eigentliche Absicht des Erzählers müsste aber genau das Gegenteil von Identifikation sein, d. h. eine Art Abstandnahme des Zuhörers von seinem Spiegelbild, dem Antihelden. Es liegt im Interesse des Erzählers, dass der kindliche Zuhörer selbst die Rolle der positiven Kontrastfigur einnimmt. Dadurch entsteht eine doppelte Reflektion, die man als Identifikation einerseits und Selbstreflektion andererseits beschreiben kann. Das zuhörende Kind wird ein potentielles Unglückskind. Das traurige Schicksal des Antihelden soll – so der Wunsch des Erzählers – vom zuhörenden Kind zum Guten gewendet werden. Die Strategie, die der Erzähler dabei verwendet, heißt Schrecken, und sein Bestreben ist es zu bewirken, dass die Kinder die gehörten Untaten selbst nicht zu wiederholen oder nachzuahmen trachten.

Auch das Wasser gehört zu denjenigen Orten, die mit besonders vielen realen Gefahren verknüpft sind, und deshalb müssen die Stroblerschen Zuhörer lernen, wie und warum sie diese Gefahren vermeiden sollten. Besonders die Kapitel über „Das Baden und Schwimmen“ und „Winterbelustigungen“ sind hier am lehrreichsten. Das Kapitel über das Schwimmen wird von zwei Kinderunglücksgeschichten umrahmt.

Als Ausgangspunkt für sein lehrhaft-unterhaltsames Gespräch über die Gefahren des Wassers, das der Vater mit den Söhnen hier führt, nimmt er ein gemeinsames Schreckerlebnis an einem abendlichen Spaziergang den Fluss entlang, wo der Vater und die Söhne Fritz und Karl zufällig einer missglückten Rettung eines kleinen Jungen vor dem Ertrinken wurden. Mit beispielloser Wirklichkeitstreue und mit ständigem Rückbezug auf Selbst- oder Gemeinsamerlebtes und Gehörtes schildert der Vater den Zuhörern das Ringen eines

Ertrinkenden mit dem Tod. Auf die angsterfüllte Frage des Sohn Ludwigs, ob der Mensch denn „gleich todt“ sei, wenn er im Wasser untergeht, antwortet der Vater mit der gründlichsten Beschreibung davon, wie die menschlichen Atemorgane reagieren, wenn der Mensch unter Wasser kommt:

„Das eben nicht: doch eine Art von Erstickung stellt sich augenblicklich ein, und beraubt einem seiner Besinnungskraft; da aber der Mensch nicht im Stande ist, in einem solchen Zustand, seinen Athem an sich zu halten, so dringt dann das Wasser in eben dem Augenblick, in welchen man nach Luft schnappt, durch Mund, Nasen und Ohren, und überschwemmt die Eingeweide.“⁶⁷

Nach dieser furchterregenden Beschreibung eines langsam sterbenden Menschen möchten seine Kinder am liebsten von dem allwissenden Vater hören, dass der Mensch in so einer Lage nun endgültig gestorben ist. Wie so oft zieht der Erzähler aber die Todesqualen in die Länge, und so erfahren die erschreckten Zuhörer von ihm, dass, obwohl der Zustand eines aus dem Wasser herausgezogenen Menschen sehr schlimm sei, man ihn in wenigen Fällen noch retten könnte. Dabei belebt er bei ihnen die Erinnerung an den Anblick des früh durch Ertrinken gestorbenen gleichaltrigen Kindes, das der Vater an den Haaren aus dem Fluss hervorzog: „Sein Leib war schon hoch vom Wasser aufgeschwollen, und ihr saht selbst, wie gräslich er aussah, und wie es gussweise aus seinem Munde hervorquoll [...].“ (S. 128). Wie des öfteren verbindet er das Erzählte mit dem Erlebten, das Allgemeine mit dem Besonderen, um so die erwünschte Wirkung seiner exemplarischen Warnung bei den kindlichen Zuhörern zu erzeugen.

Es geht vor allem darum, Kinder dazu zu bringen, dass sie sich vor nichts fürchten sollten, weder vor dem Wasser, vor gefährlichen Gewehren noch vor den ihrer eigenen Einbildungskraft entsprungenen Bildern (wie im Kapitel „Schrecken und Furcht hat grossen Einfluß auf die Gesundheit der Kinder“). Am besten beherrsche man gefährliche Situationen mithilfe eines nüchternen Wissens über die sachliche Lage der Dinge. Denn die schlimmste Gefährdung für das Wachsen einer gesunden Seele liegt dem Erzähler zufolge nicht in den Dingen an sich, sondern an der Unkenntnis des Menschen über die Dinge. Nur der, der eine Sache kennt, sei auch imstande eine potentielle Gefahr zu erkennen. So gesehen wird das Erkennen, das Bewusstsein wichtige Voraussetzung für die hier besprochene Furchtlosigkeit. Dem Erzähler geht es vor allem um die Bewusstmachung der Welt, um die Beseitigung des Nicht-Wissens beim Kind. Die eigentliche Lehre des Kapitels lautet, dass Kinder das Wasser an sich nicht fürchten sollten, sondern die Gefahr des Wassers. Ludwigs Angst und Furcht vor dem Wasser wird vom Erzähler als sinnlos bezeichnet, denn bei der besprochenen Gelegenheit sei überhaupt gar keine erkennbare Gefahr vorhanden gewesen. „Es ist recht, die Gefahr zu fürchten; aber schon zu zittern und zu zagen, wo keine Gefahr ist, das ist zu viel.“ (S. 129).

⁶⁷ Strobl 1788: 128.

In einem dialogisch aufgebautem Kapitel, in dem der Vater-Erzähler seine Kinder vor den Winterspielen auf dem Eis warnt, ist es ihm am Ende geglückt, den sich vom Haus entfernenden Kreis ihrer Bewegung im Spiel durch den Schrecken enger zu ziehen. Er schlägt hier den Kindern ein unschuldigeres, durch ihn leichter kontrollierbares Spiel *drinnen im Haus* vor. Die Kinder erzählen dem Vater, womit sie sich in der kalten Jahreszeit beschäftigen wollen, da sie nicht „hinter den Ofen [...] wie alte abgelebte Greisen und Mütterchen“ sitzen bleiben wollen (S. 135). In aufgeregter fröhlicher Stimmung vertrauen sie ihm ihre sehnlichsten Winterspielträume an. Doch wird ihre Freude jäh stranguliert, denn wie erwartet bezweifelt dieser nimmermüde Moralist, dass seine Kinder sich bei dergleichen Spielen mit „Bescheidenheit, mit Maas, und nicht zu gewagt“ (S. 137) benehmen würden. Also versucht er sie durch den Schreckensbericht zur Vorsicht zu ermahnen. Zu große Freude mache Kinder oft blind. Der Vater habe schon öfters miterleben müssen, dass Kinder „mit offenen Augen ins Unglück“ rennen. Anhand des Kupferstiches wird ihnen eine Szene gezeigt, in der ein Junge mit seinem Beinschlitten durchs Eis gebrochen ist und in letzter Sekunde von herbei eilenden Freunden an den Haaren aus dem Eisloch gezogen wird. Der Erzähler macht die Zuhörer natürlich mit den Folgen dieses Unglücks näher bekannt. Dem „halb todt[e]n“ Schlittenfahrer sei die „plötzliche Erkältung seiner Gesundheit sehr gefährlich“ (S. 139) geworden, denn seine hilfreichen, aber schlecht aufgeklärten Freunde haben ihn zu schnell aus der Kälte in die Wärme geführt, so dass es „von Tag zu Tage immer schlechter mit ihm wurde. Seine Lunge wurde durch das beständige Husten noch mehr hergenommen und sein Körper immer mehr geschwächt: dazu gesellte sich noch ein häufiger Blutauswurf, der endlich sein Leben vollends zerstörte, und ihn schon in seinem zwölften Jahre wieder aus dieser Welt lieferte [...]“ (S. 144).

Diese „wahre“ Geschichte macht Effekt. Den Kindern ist alle Freude und Lust zu Schlittenfahrten vergangen. Der Vater wendet sich nach der Erzählung besonders seinem Sohne Fritz zu, dem ja gerade dieses Spiel am Anfang ihres Gespräches sehr lustvoll vorgekommen war: „Nu! Fritz, verlangst du dir noch mehr mit einem solchen Beinschlitten dich auf dem Eise herumzutummeln?“ Durchs Gehörte tief erschrocken, erwidert dieser: „O nein! lieber Papa! – der arme Knabe da hat mirs ganz abgeschreckt.“ (ebda).

In diesem Stil wird die Lust der Kinder zu jeder Art von Winterbelustigung verdorben. Große Gefahren sieht der Erzähler auch im „Eisschießen“ und „Schlittschuhschleifen“. Am liebsten wäre es ihm, wenn sie erst gar nicht auf das gefährliche Eis gingen, sondern in der Nähe von Haus und Hof blieben. So versucht er sie davon zu überzeugen, dass es schließlich gar nicht notwendig ist aufs Eis zu gehen, wenn man leicht selbst eine ganz „ungefährliche“ künstliche Eisbahn auf dem Hof machen könnte. Zum Schluss des Kapitels wird die schreckliche Geschichte von dem Knaben erzählt, dem die Zunge „an dem mit Eis überzogenen eisernen Bändern“ (S. 154) eines Schlittens festklebte, als dieser daran leckte. Er habe sich mit Gewalt losgerissen, und „so blieb auch

die ganze Haut an den Eisen hangen, und seine Zunge war so verwundet, dass es erbärmlich anzusehen war“. (S. 155). Im weiteren Verlauf der Geschichte zeigt es sich, dass auch die unschuldigsten Spiele wie z. B. Schneemänner bauen und Schneekugeln-Rollen voller Gefahren stecken. Und deshalb möchte er sie auch hier an etwas „erinnern“. Der Sohn Karl sagt in halb ironischem Ton sagt: „Nu! so wird uns wohl bald gar nichts mehr übrig bleiben!“ (S. 145).

Der wohlmeinende Vater hat endlich den letzten Funken Spiellust erstickt. Und so erscheint der am Ende dieses Kapitels hinzugefügte Vorschlag des Vaters als ein recht verzweifelter Versuch, die abgetötete Spiellust noch einmal zu beleben.

Ist das Wetter ungestüm, so, daß ihr weder auf eurem Eise zusammenkommen, noch sonst in das Freie gehen könnt: dann könnt ihr euch zu Hause mit Polzschießen unterhalten, wozu ich euch öfters etwas auszuspielen geben werde, damit eure kleinen Freunde auch mit euch unterhalten sind. Und endlich habe ich noch einen anderen Vorschlag, den ich gar gerne ausgeführt sähe, und der euch eben so nützlich als angenehm sein wird.

Fritze. O, das ist ja recht hübsch! sagen Sie doch lieber Papa?

Ich. Ihr kennt Weissens Kinderspiele, die ich euch schon einmal vorgelesen habe?

Karl. Wo die kleine Aehrenleserin darinn ist?

Ich. Ja!

Fritze. Und die – die – wie heißt doch gleich! – die Näscherin?⁶⁸

Die von Fritze hier angesprochene Geschichte *Die Näscherin* findet sich im fünften Teil des dritten Bandes (1777) der oben genannten Kinderzeitschrift *Der Kinderfreund* von Christian Felix Weiße in einem „Die Schadenfreude, ein kleines Lustspiel für Kinder mit Liederchen“ betitelten Text. Wie der Titel besagt, läuft die Geschichte von der Näscherin auf eine Moral hinaus, die am Ende nicht nur die kindliche Eigenschaft der Schadenfreude bestraft, sondern vor allem auch die Naschhaftigkeit.⁶⁹ Das Ganze wird in der Form eines Schauspiels dargeboten. In den Hauptrollen spielen Kinder, die auch von kindlichen „Schauspielern“ besetzt werden sollten. Die Hauptpersonen sind Julchen und Fritze, die Kinder eines Gärtnerpaares. Der erste der insgesamt acht „Auftritte“ beginnt mit einem Gespräch zwischen Mutter und Tochter. Die Mutter ist gerade dabei auszugehen und vertraut währenddessen dem Julchen den Schlüssel zum Speiseschrank und gibt ihr noch die Erlaubnis den Rest eines Kuchens mit ihrem Bruder zu teilen, wenn dieser „hungrig wie ein Wolf“⁷⁰ von der Schule kommt. Zum Abschied singen sie ein Duett:

⁶⁸ Strobl 1788: 152.

⁶⁹ Zur Typologie der „Näscherin“ siehe Richter 1995.

⁷⁰ Weisse 1991: 379.

Mad. Gärtin.
 Laß mir ja die Büchsen stehn!
 Julchen.
 Sorgen Sie dafür nur nicht.
 Mad. Gärtin.
 Gut, sehr gut! ich werde sehn. –
 Julchen.
 O ich kenne meine Pflicht.
 Mad. Gärtin.
 Und ich kenne dich zu gut.
 Julchen.
 Ey, wie hätt' ich dazu Muth!
 Mad. Gärtin.
 Alles Süße steht dir an:
 Julchen.
 Doch nur, wenn ich's haben kann.⁷¹

Im zweiten Auftritt ist Julchen alleine und die „Büchsen“ sind sehr verlockend. Mit großer Mühe glückt es ihr jedoch ihre Naschlust zu bändigen. Ihr Bruder kommt. Sie gibt ihm das Stück Kuchen, bleibt aber, während dieser mit seinem Kuchen verschwindet, weiter drinnen mit den vielen Leckereien und und kann ihrer Lust nicht länger widerstehen. Inzwischen schöpft der Bruder einen Verdacht und bleibt deshalb heimlich hinter der Tür, um ihrem Gesang zu lauschen.

Ein Büchschchen eingemachter Nüsse –
 Hier hol' ich eine mir –
 Noch eine! – ey, wie süße
 Das schmeckt! – Eins – zwey – drey – vier –⁷²

Der Bruder Fritze nutzt diese Gelegenheit, in der er seine Schwester wie eine kleine Maus in der Falle hat, und dreht den im Schloss steckenden Schlüssel um. Dazu holt er, um ihre Situation als Gefangene noch peinlicher zu machen, vier Schulkameraden zum Necken herbei. Wie eine Trophäe zeigt er dem heimkehrenden Vater seinen Fang – die kleine sündhafte Näscherin. Allerdings kehrt sich die Situation, weil er sie gleich bereut, zum Nachteil des Bruders. Denn, wie der Vater sagt: „Julchens Fehler war bloß eine kleine Lüsternheit, die sie freylich hätte unterdrücken sollen. Dein Fehler, wo es nicht vielmehr den Namen eines Lasters verdient, ist Schadenfreude, und verraeth ein schlechtes Herz“⁷³, um etwas später noch schärfer zu urteilen: „Wer das kann, wer seinem Nächsten lieber etwas Böses als Gutes gönnt, und sich über seinen Schaden freut, er mag ihn verdient oder unverdient treffen, wird nie meiner Liebe werth seyn. Er verdienet so bestrafet zu werden, wie er gesündigt hat. Also – unverzüglich in den Schrank!“⁷⁴

⁷¹ Weisse 1991: 380f.

⁷² Weisse 1991: 387.

⁷³ Weisse 1991: 396.

⁷⁴ Weisse 1991: 397.

Die Stroblerschen Zuhörer freuen sich allem Anschein nach sehr (vgl. Fritzens Ausruf: O das ist ja recht hübsch!) über den Vorschlag des Vaters, die Weißeschen Lustspiele bei schlechtem Wetter zu inszenieren. Das ist in der Tat ein recht raffinierter Zug des Erzählers mithilfe dieser Schauspiele die Kinder ihre Laster selbst auf die Bühne bringen zu lassen, um somit von sich selbst belehrt zu werden. Der Erzähler kann sich dadurch bequem als Betrachter zurücklehnen, während seine Zöglinge sich in dramatisierter Form selbst bestrafen.

Das Naschen und die Naschhaftigkeit sind bei Strobl ein Thema für sich. In einem eigenen Kapitel mit dem Titel „Naschen verderbt den Magen und die Gesundheit“ führt der väterliche Erzähler seine Zuhörer anhand von Gruselgeschichten in das Thema Esslust und ungezügelte Essbegierde besonders bei Kindern ein. Weißes Lustspiel hat immerhin einen leichteren, spielerischeren Ton als der ernste Erzähler Strobl. Bei ihm werden die „Schleckmäuler“ und „Süßigkeiten-Näscher“ (S. 83) auf schlimmste Art und Weise bestraft. Entweder trifft sie die Bestrafung ziemlich direkt in Form von plötzlicher Vergiftung durch das Naschen verdorbener Früchte, Beeren oder Pflanzen, oder es wird als Last angesehen, die zu lebenslänglichen Defekten führt. Manche Näscher haben sich und ihre Familienmitglieder dadurch sogar ruiniert, wie der Mann, der „in eine tödtliche Krankheit“ verfiel und „seinen Kindern und seiner Frau nichts als ein zerrüttetes Hauswesen, und eine grosse Schuldenlast“ (S. 84) hinterließ. Wie gewöhnlich liefert der Erzähler ihnen der Glaubhaftigkeit wegen eine „wahre“ Begebenheit, um der Warnung und dem Verbot Nachdruck zu verleihen. „So gieng es den drei naschhaften Knaben, welche ihr auf der Kupfertabelle in verschiedenen schmerzhaften Stellungen abgebildet sehet.“ (S. 85). Diese hatten Wolfskirschen im Wald gegessen und wären fast gestorben. Die Zuhörer werden anschließend darüber belehrt, wie sie die Wolfs- oder Tollkirschen vermeiden sollen, indem er ihnen genau Aussehen und giftige Wirkung erklärt: „[...] ihr Gift erregt im Schlunde und Magen Entzündungen, Krämpfe, Durst, Erbrechen, ein Aufschwellen des Kopfes, Blindheit, Wahnwitz, Rausch und Schwindel, Schlafsucht, Zittern und endlich den Tod [...]“ (S. 87). Wie die meisten Unglückskinder in Strobls Sammlung sind auch diese naschhaften Helden in ihrem Tun und Treiben im kritischsten Moment alleine, d. h. außer Reichweite der Eltern. Nicht nur die „wilden“ Beeren des Waldes können einem Näscher gefährlich werden. In einer seitenlangen Fußnote geht der Erzähler auf die Schädlichkeit des unreifen Obstes ein und warnt seine Zuhörer „auch dieses hineinzunaschen, wofern ihr nicht den Tod mit hineinesen wolltet: denn dadurch entsteht jene erbärmliche Krankheit, die man die rothe Ruhr nennt“ (S. 88f).

Dem Erzählten nach geht es ihm offensichtlich darum, die Bedeutung des kindlichen Gehorsams und der unbedingten Elternkontrolle zu betonen. Besonders einleuchtend ist die Art, wie der Erzähler die beschriebenen Fatalitäten gerade dann geschehen lässt, wenn die Kinder sich außer Reichweite der Erwachsenen befinden – in Situationen, in denen ihre kindliche Phantasie und

Spielfreude besonders gefährdet zu sein scheint. Wenn Eltern/Erzieher ihre Kontrolle über die Kinder verloren haben, versuchen sie diesen Kontrollverlust irgendwie zu kompensieren. Dies ist, könnte man sagen, ein Phänomen, das alle Erzieher und Eltern, zu allen Zeiten betrifft und Kummer bereitet, denn wo Kinder außer Reichweite ihrer Eltern sind, machen sich die Großen normalerweise um sie Sorgen.

Mit anderen Worten versucht Strobl durch das Erzählen den Verlust der elterlichen Kontrolle zu überbrücken. Dies tut er anhand seiner Schreckpädagogik, mit den Schreckensberichten über wirkliche Kinder, die bei allerlei kindlichen Beschäftigungen ums Leben gekommen sind. Es sind Geschichten, die seine kindlichen Zuhörer dermaßen verunsichern, dass sie sich kaum noch aus dem Haus zu entfernen wagen. So ist dem Sohn Fritze im Kapitel über die „Winterbelustigungen“, nachdem er die Geschichte von dem Jungen vernommen hat, der mit seinem Schlitten durchs Eis brach, die Lust zur Schlittenfahrt vergangen: „O ich wills lieber gar nicht versuchen, und mir einen andern Zeitvertreib wählen!“ (S. 145) Es wird auch jede Gelegenheit vom Erzähler/Vater genützt, um sich selbst einen Platz unter den spielenden Kindern zu sichern. Im selben Kapitel schlägt der Vater seinen verunsicherten Kindern vor, dass er selbst mit ihnen aufs Eis gehen werde: „Ich merke, was du sagen willst: aber sei unbekümmert, du sollst doch schon auf das Eis kommen; *ich selbst will mit dir dahingehen, und sehen, wie du dich dabei benimmst.*“ (S. 150. Meine Kursivierung). Die verloren gegangene Spontaneität der Kinder versucht der Vater durch organisiertes Spielen zu kompensieren: „[...] so will ich schon Gelegenheit finden, euch bisweilen zu einem guten Freund auf das Land *eine Schlittenfahrt mit mir machen zu lassen.*“ (S. 152. Meine Kursivierung). Wenn Fritz sich keine Beinschlitten mehr wünscht, weil er vom Gehörten so verschreckt worden ist, beruhigt der Vater ihn damit, dass er „selbst dabei sein“ könne. (S. 144). Auch mit dem Vorschlag gegen Ende desselben Kapitels, die Weißeschen Lustspiele für Kinder auf die Bühne zu bringen, hat der Vater sich einen Platz unter den Kindern gesichert und sich damit einen totalen Überblick nicht nur über ihr „wirkliches“, sondern auch über ihr „fiktives“ Handeln d. h. ihre Phantasie verschafft. (S. 152). Weitere Belege für diese unbedingte Elternkontrolle finden sich leicht.

Ein schwer überbrückbares Problem entsteht natürlich in Situationen, wo das elterliche Auge und die elterliche rettende Hand nicht hinreichen. In solchen Lagen lässt der Erzähler manchmal den „lieben Gott“ als drohenden Stellvertreter des Erziehers erscheinen. Dies kommt z. B. im Kapitel „Das Baden und Schwimmen“ deutlich zum Ausdruck: „Erinnert euch allzeit der Gegenwart Gottes, der an der unschuldigen Freude ehrbahrer Kinder sein Vergnügen hat, und sein väterliches Auge von den Unehrbahren wegwendet; dann wird euch auch euer Schutzgeist in keine Gefahr gerathen lassen, und euer Leben beschützen, ja selbst erretten, wenn es in Gefahr kommen sollte.“ (S. 133).

Das traurige Schicksal des auf dem Kupferstich dargestellten „Wagenhüpfers“, auch als Fritzes „Ebenbild“ beschrieben, kommentiert der Erzähler da-

mit, dass dieser für seinen Ungehorsam „so jämmerlich von dem Himmel gestraft“ wurde, weil er sich nicht bessern wollte, sondern immer wieder „aus den Augen“ der Eltern verschwand. Dass der kleine Fritz das verbotene Spiel überlebte, habe er allein seinem guten Schutzgeist zu danken (S. 20). Aber, fügt der Erzähler drohend hinzu, er solle ja nicht glauben, dass er bei jeder Dummheit, die er begehe mit der rettenden Hand seines Schutzgeistes rechnen könne, denn „wer steht dir dafür, daß er nicht auch einmal seine unsichtbare Hand von dir weghält, und dich einen Fehltritt thun läßt, der nicht mehr gut zu machen ist?“ (ebda).

Nähe und Distanz

Die Sammlung *Unglücksgeschichten* ist in vieler Hinsicht als widersprüchlich zu betrachten. Auf mehreren Ebenen erzeugt sie einen Eindruck von Nähe und Distanz zugleich. Das Fremde wirkt auf einmal nah und das Nahe plötzlich fremd. So gewährt die Sammlung dem Schrecken, dem Aberglauben, ja dem ganzen Feld der Phantasie in dem Moment Einlass, wo sie diese aus ihr verbannt. Anders gesagt, das, wogegen der Erzähler sich am meisten wehrt, wovor er sozusagen am meisten Angst hat und was er deshalb auf Abstand halten möchte, kehrt – allerdings in abgewandelter Form – immer wieder zurück, in dem Augenblick, wo er zu erzählen beginnt.

Auch das Verhältnis des Erzählers zum Kind und zum Kinderleben überhaupt zeugt von Nähe und Distanz zugleich. Auf der einen Seite drückt das Erzählen eine Nähe zum kindlichen Wesen aus. Die Geschichten zeugen von einer Vertrautheit des Erzählers mit der Welt des Kindes. Es spricht und erzählt jemand, der allem Anschein nach mit dem, was das kindliche Leben erfüllt, recht bekannt ist. Im gleichen Augenblick aber, wo die Erzählerstimme beginnt dieses kindliche Leben in Kindergeschichten umzuwandeln, geht die Nähe zum Kind verloren. In den Geschichten verschwinden die kindlichen Figuren sozusagen buchstäblich aus seiner Sicht- und Reichweite. Aus der gewonnenen Nähe zum Kind wird eine Distanz, so dass das Kind dem Erwachsenen eher als ein fremdes und schwer kontrollierbares Wesen erscheint. Dieses fremde Wesen scheint aber nicht nur in seiner inneren Beschaffenheit wesentlich anders als der Erwachsene zu sein. Es führt auch ein eigenes soziales Leben, aus dem der Erwachsene ausgeschlossen bleibt. Das soziale Leben nimmt die Form einer eigenen Gemeinschaft, einer Spielgemeinschaft, an. Von ihrer Natur her schließt diese Spielgemeinschaft oder Kinderkultur den Erwachsenen aus.

Den aufgeklärten Erzieher in Stobls Sammlung beängstigt diese Isolation des Kindes; sie führt zum Ausschluss eines „vernünftigen“ Erwachsenen. Hier stößt man auf eine problematische Konstellation: einerseits wird dieses Kindliche von dem aufklärerischen Erzähler bejaht und in vielen Geschichten thematisiert, andererseits möchte er aber nicht von dieser Kinderwelt ausge-

geschlossen bleiben, denn dadurch verliert er seine Macht über das Kind. Aus diesem Grund folgt Strobls Erzieher und Erzähler den Kindern bis in jeden „Spielwinkel“ hinein. Er möchte sie auch dort unter Aufsicht halten, wo sie sich in ihre Spielwelt zurückgezogen haben. Dies ist kein leichtes Unternehmen und in der Realität kaum durchführbar. So scheint sich dem Erzähler der beste Zugang zur Kinderwelt durch das Pädagogisieren des Kinderlebens in Unglücksgeschichten zu erschließen.

Zugespitzt kann man die Unglücksgeschichten als eine Kompensation ansehen, als einen Versuch des Erziehers, die Distanz zum Kind durch den Schrecken zu überbrücken. Die Geschichten können als Folge eines kompensatorischen Bedürfnisses beim Erwachsenen betrachtet werden, das Kind auf eine andere Weise als durch direkte physische Nähe zu kontrollieren.

Hinter der Angst des Stroblerschen Erzählers vor dem Kontrollverlust über das Kind verbirgt sich nicht nur diese eben beschriebene, rein gefühlsmäßige, auf primär elterlicher Fürsorge fußende Besorgnis um die Erhaltung der Gesundheit der Kinder; dahinter verbirgt sich auch eine Angst, die man als eine sekundäre soziale Angst des Bürgertums bezeichnen kann. Die Verankerung des Stroblerschen Erzählers in eben diesem sozialen Milieu der bürgerlichen Gesellschaft geht sehr deutlich aus dem Erzählten hervor, woraus die Entfremdung des Kindes entsteht. In der Sammlung *Unglücksgeschichten* verdeutlicht dies die vorherrschende autoritäre Stellung des väterlichen Erziehers und Erzählers⁷⁵ und die unbedingte elterliche Kontrolle. Diese spiegeln die Normbildungen der bürgerlichen Gesellschaft des ausgehenden 18. Jahrhunderts wider. Hier werden die typischen kindlichen Eigenschaften wie Ungehorsam, Eigensinn und das damit zusammenhängende freie und ungezügelte individuelle Spielen der Kinder nicht nur als gefährlich, ja mitunter als lebensbedrohlich, sondern direkt als normverletzend betrachtet. Außerdem werden diese negativen Eigenschaften mit der ungezügelten Lebensart der niedrigen Gesellschaftsschichten gleichgesetzt. Die Idee von der bürgerlichen Familie mit ihren spezifischen Verhaltensnormen konnte nicht die Normen der unteren Gesellschaftsschichten billigen.⁷⁶ Selbstverständlich galt es daher für die bürgerlichen Erzieher und für Strobls Erzähler Kinder von eben diesen „Wilden“ und Ungebildeten fernzuhalten, denn sonst liefen sie Gefahr, ihre Eigenart als Mitglieder einer sozialen Schicht zu untergraben.

Das Bild vom Kind, das Strobls Sammlung liefert, wirkt insofern auch zwiespältig, als dies einerseits als reines, dem bürgerlichen Kindheitsideal entsprechendes Wunschbild erscheint, und andererseits gerade als dessen Gegen-

⁷⁵ Vgl. Wild 1987.

⁷⁶ Vgl. Begemann 1987: 249: „Gegen solche Formen der Sozialisation läuft die bürgerliche Pädagogik Sturm, und, wie es scheint, mit einigem Erfolg. Mit dem wachsenden Anspruch der bürgerlichen Normen an Leistung, Rationalität, Trieb- und Affektkontrolle und dem daraus resultierenden zunehmenden zivilisatorischen Abstand zwischen Bürgerlichen und Unterbürgerlichen musste der Kontakt der Kinder mit den Angehörigen anderer Schichten, die andere Welt- und Werthaltungen vertraten, problematisch werden.“

entwurf benutzt wird. Für den Erzähler ist es wichtig, die Identifikation des kindlichen Zuhörers auf das richtige „Bild“, d. h. auf das Vorbild zu lenken. Ein Mittel dazu ist, daß das positive Bild einem negativen Schreckensbild gegenüber gestellt wird, das bei den Kindern zudem Angst erweckt. Bezeichnenderweise hat dieser negative Entwurf vom eigensinnigen Kind vieles mit den Kindern aus den untersten sozialen Schichten gemein. Diese sogenannten nichtbürgerlichen Kinder, d. h. die Kinder der gemeinen Leute, der Armen und der Landleute, repräsentieren für den Bürger das Primitive und Wilde an sich. Sie sind und bleiben, im Gegensatz zum Bürgerkind, die nicht-erzogenen Kinder. Dieses nicht-erzogene Kind wird vom Erzähler immer wieder als negatives Kontrastbild benutzt. Es wird als „Wild-fang“, als „leichtsinnig“, „unbesonnen“, „allzu lebhaft“, „waghalsig“, „naschhaftig“ und „bösaartig“ usw. beschrieben. Das Dilemma und zugleich der größte Kummer des bürgerlichen Erziehers liegt darin, dass all diese Eigenschaften typische und allgemeine kindliche Eigenschaften sind. Somit entpuppt sich auch des Bürgers Kind als Träger dieser fragwürdigen Eigenschaften.

Der widersprüchliche Ausdruck von Nähe und Distanz lässt sich auf mehreren Ebenen der Sammlung ablesen. In den *Unglücksgeschichten* wird das Benehmen der Kinder auf die Waagschale der Sittlichkeit und der Tugend gelegt. Von ihnen wird erwartet, dass sie sich immer anständig und maßvoll benehmen. Das sagt auch der Vater seinem Sohn Fritz im Kapitel „Winterbelustigungen“, wenn er diesem seine guten Ratschläge und Warnungen erteilt: „[...] daß du deinen Schlitten nicht im Kreise tummelst: denn das könnte dich abwerfen; dass du nicht mit muthwilligen Buben in die Wette fährst, damit sie dich nicht über den Haufen stossen; und endlich daß *du dich dabei so mässig und bescheiden beträgst, als es einen anständigen Knaben geziemt* [...]“ (S. 144f. Meine Kursivierung). Wenn Fritz die Worte seines Vaters in den Wind schlägt und dazu noch beim Spielen verunglückt, dann wird dies Handeln nicht nur mit physischen Schmerzen bestraft, sondern darüber hinaus schadet er dem Wohl und der Ehre seiner Familie.

Das hier angeschnittene soziale Klassenbewusstsein tritt dort am prägnantesten zum Vorschein, wo Themen wie der Aberglaube und die Phantasie, aber auch das Kinderspiel thematisiert werden. Da die „Helden“ Stobls in eine bürgerliche Gesellschaftsschicht hinein sozialisiert werden sollen, sieht der Erzieher es z. B. nicht gerne, wenn diese sich an den Spielen der „Gassenbuben“ beteiligen, oder wenn sie sich überhaupt mit den Kindern der „gemeinen Leute“ und „niedrigeren Stände“ vermengen. Er verweist auch auf die Gefahren, denen seine Kinder sich in der Gesellschaft mit den Dienern und Mägden aussetzen. Beispielsweise heißt es im Kapitel über das Spielen mit Gewehren: „Wenn euch Gewehre von obiger Art zu handen kommen, oder wenn böse Gespielen oder unvorsichtige Mägde und Diener euch selbe anbieten, so erinnert euch an die Geschichten, die ich euch erzählet habe, und hütet euch, die Zahl dieser Unglücklichen zu mehren [...]“ (S. 13f).

Die Angehörigen der niedrigeren Klassen üben offenbar einen schlechten

Einfluss auf die wohlerzogenen Kinder des Bürgers aus und sollten deshalb auf gehörigem Abstand gehalten werden, nicht zuletzt, weil die Gassenbuben meistens in „abgelegenen Winkeln“, wo kein „vernünftiger Mann“ sie sehen kann, spielen. Wenn Fritz seinem Vater im Kapitel „Das Springen auf Wägen und Kutschengestelle bringt Unglück“ verspricht, nie wieder den „Fehler“ auf einen Pferdewagen hinaufzuspringen zu wiederholen, bekommt er folgende Antwort:

Das sollst du nicht meinetwegen, sondern auch um deiner eigenen Ehre zu schonen, vermeiden: denn gesetzt, daß dich auch bei einer so gassenbübischen Handlung kein Unglück überraschte, daß dich von allen jenen bemeldten Vorfällen keiner träffe, so ist es immer Schande für einen wohlerzogenen Knaben, wenn er sich mit den niedrigsten Gassenbuben in eine Klasse mengt, und Handlungen begeht, wofür sich selbst oft diese schämen würden. Wer euch kennet, und euch über einer so unedlen Aufführung erhascht, fasst eine schlechte Meinung von euch und eurer Erziehung, und diese schlechte Meinung seid ihr dann lange nicht mehr zu tilgen im Stande [...].⁷⁷

Hier wird der eigene Sohn zum warnenden Beispiel. Im Kapitel „Das Sommer oder Johannesfeuer“ (175ff), wird u. a. eine Geschichte vorgetragen, in der Kinder der „gemeinen Leute“ im Mittelpunkt des Geschehens stehen. Die gemeinen Leute, so lehrt der Erzähler seine Zuhörer, seien noch die einzigen, die an die alten Sitten des „Sonnenwendefestes“ glaubten und festhielten. Ein Bestandteil dieses Festes war auch ein bei den Kindern und Jugendlichen beliebtes Spiel, das diese am Johannesfeuer unternahmen. Es war ein Spiel, das darauf hinauslief, dass die Teilnehmer prüfen sollten, wer über die hochlodernen Feuerzungen springen könne, ohne sich dabei die Fußsohlen zu versengen. Wie es sich in Strobls Programm des anschaulichen Erzählens gehört, wird auch zu diesem Vorgang eine passende Illustration vorgelegt. Auf dem Bild ist eine kleine Gruppe Kinder zu sehen, die sich um ein Feuerchen versammelt hat. Der Blick des Betrachters fällt auf einen Jungen, der gerade dabei ist einen gewaltigen Sprung über die leckenden Feuerzungen zu tun. Zu diesem Bild fällt der Erzähler u. a. folgenden Kommentar: „Es scheint mir ein recht abgelegener Winkel zu sein, wo die Kinder ihr Spiel trieben.“ (S. 189). Das Spiel endet schlimm, weil das Feuer eine naheliegende Hauswand erfasst. Es entwickelt sich ein ähnliches sozialrealistisches Drama wie im Märchen von den schlachtenspielenden Kindern im Grimmschen KHM 22 I, II. Der Hauseigentümer des in Brand gesteckten Hauses ist verzweifelt und versucht infolge seines unkontrollierten Gefühlsausbruches, das eine Kind in die Flammen zu werfen.

Mit dieser Geschichte möchte der Erzähler dem Leser vor allem, wie im Kapitel „Schrecken und Furcht“ demonstrieren, in welch ungeheures Unglück der bürgerliche Mensch sich stürzt, wenn er, wie die gemeinen Leute, noch an alten, aus dem Aberglauben stammenden Sitten hängt. Zweitens möchte er

⁷⁷ Strobl 1788: 24f.

seine Zuhörer auf die Gefahren des Feuers aufmerksam machen, sie darüber belehren, dass das Feuer kein Kinderspiel ist. Drittens will er sie davor warnen, sich beim Spielen an Orten aufzuhalten, wo kein „vernünftiger Mann“ (S. 191), d. h. wo kein Erwachsener, sich in ihrer Nähe befindet, der unter Umständen als ihr Retter auftreten könnte.

Auch anderswo in der Sammlung ist von den Gefahren des Feuers die Rede, z. B. im Kapitel „Gebt acht aufs Feuer, gebt acht aufs Licht!“. Hier wird nun überraschenderweise ein Repräsentant aus der unteren sozialen Schicht, ein Nachtwächter, zum Vorbild für die höhere Schicht. Es wird eine „wahre“ Geschichte vorgetragen, in der erzählt wird, wie eine Bürgerfamilie einmal wegen Nachlässigkeit ihres ältesten Sohnes mit dem Licht beim Schlafengehen fast umgekommen sei, wenn es keinen Nachtwächter gegeben hätte. Selbstverständlich wird diese Geschichte sowohl als Beispielgeschichte wie auch als Warngeschichte erzählt, und sie lehrt die jungen Zuhörer, wie sie mit Feuer umgehen bzw. nicht umgehen sollen. Sie lehrt ferner die Kinder, dass sie Leuten wie dem Nachtwächter, der für einen geringen Lohn „in Schnee, und Wind, und unter andern lästigen Begebenheiten des Lebens, der Armuth für [ihre] Ruhe sorgt, und wacht, daß [ihnen] kein unvorsichtig behandeltes Feuer, oder Licht schade“ (S. 221), Respekt erweisen sollen. Genau dies hat Ferdinand, der Sohn eines Bürgers, der das Feuer verursacht hatte, nicht getan. Der Vater schickt seinen Sohn Ferdinand zum Nachtwächter, um sich bei diesem „ehrlichen“ Mann, der die Familie aus ihrem tödlichen Schlaf geweckt und das Feuer gelöscht hatte, für sein schlechtes Benehmen zu entschuldigen. Nun begegnet er nicht nur seinem Retter, sondern einem Mann, der ihm klar macht, es gäbe nichts zu danken, da er nur seine Pflicht getan habe: „Sagt eurem guten Vater: der Nachtwächter nimmt nichts an. Es ist seine Amtspflicht zu retten, wo zu retten ist.“ (S. 232). Die Grenze zwischen arm und reich profiliert sich in der Geste der Ablehnung des Nachtwächters sehr deutlich. Jeder weiß und kennt diese Grenze, und deshalb wird die Einladung zum Essen als Sinnbild des bürgerlichen sozialen Mitgefühls abgelehnt. Beide Pole, der Arme und der Reiche, haben sich in dieser kleinen Geschichte von ihrer besten Seite gezeigt. Ihre Handlungen sind zum guten Beispiel geworden, weil sie nachahmenswert sind. Beide erweisen dem andern Respekt, aber ohne jemals ihre Grenzen zu überschreiten. Der Nachtwächter übertrifft durch sein vortreffliches Benehmen sogar den besten Bürger, denn er ist Träger der höchstgeschätzten bürgerlichen moralischen Werte und Eigenschaften. Er ist nicht nur arbeitsam, weil er schwere Dienste verrichtet, er ist auch ein ehrlicher, guter, gottesfürchtiger und rechtschaffener Mensch.

Es gibt folglich Widersprüchlichkeiten in Blick auf Nähe und Distanz, die sich auf den unterschiedlichsten Ebenen in Stobls Sammlung äußern. Die Texte entwerfen ein paradoxales Bild von Nähe und Distanz zwischen den Erwachsenen und dem Kind. Interessanterweise findet man das gleiche Paradox auch in der Geschichtsschreibung zum Kind und zur Kindheit der letzten Jahrzehnte. Es ist hier jedoch nicht der Ort eine längere Diskussion zu den

vielen Stimmen zu diesem Thema zu führen. Ich möchte lediglich auf ein paar wichtige Namen und Thesen zur Geschichte der Kindheit hinweisen, um ihre Verankerung in den hier analysierten Geschichten anzudeuten.

Einer der bekanntesten Historiker, der sich mit der Geschichte der Kindheit befasst hat, ist der Franzose Ariès.⁷⁸ Nach dem Erscheinen seines Buches *Geschichte der Kindheit* in den 1960er Jahren folgten mehrere von ihm inspirierte Arbeiten. Ihm zufolge heißt es allgemein, dass der Begriff Kindheit, d. h. das Bewusstsein für Kindheit, eine späte Erscheinung sei:

Bis zum 17. Jahrhundert kannte die mittelalterliche Kunst die Kindheit entweder nicht oder unternahm doch jedenfalls keinen Versuch, sie darzustellen. Es fällt schwer zu glauben, daß diese Tatsache der Ungeschicklichkeit oder Unfähigkeit der Künstler zuzuschreiben ist. Man sollte eher annehmen, daß in jener Welt kein Platz für Kindheit war. [...] Das bedeutet zweifellos, daß die Menschen des 10. bis 11. Jahrhunderts dem Bild von der Kindheit keine Beachtung schenkten, daß es für sie kein Interesse, ja nicht einmal Realität besaß. Das legt den Gedanken nahe, daß die Kindheit nicht nur in der ästhetischen Darstellung, sondern auch in der Lebenswirklichkeit nur eine Übergangszeit war, die schnell vorüberging und die man ebenso schnell vergaß.⁷⁹

Gegen die Auffassung von einer mangelnden Sensibilität der vorbürgerlichen Zeit den Kindern gegenüber polemisierte 1975 der Sozialhistoriker Le Roy Ladurie⁸⁰. Seine Untersuchung der Inquisitionsprotokolle des südfranzösischen Dorfes Montailou und seine darauf bauende Rekonstruktion des Alltags der Dorfbewohner zeigen, dass die Zuneigung, die positive, liebevolle Einstellung zu Kindern, auch zu Kleinkindern, ausgeprägt war.⁸¹ Es fragt sich, ob Ladurie Ariès nicht falsch interpretiert hat, denn Ariès sagt an anderer Stelle deutlich: „Das Verständnis für die Kindheit ist nicht zu verwechseln mit der Zuneigung zum Kind; es entspricht vielmehr einer bewussten Wahrnehmung der kindlichen Besonderheit, jener Besonderheit, die das Kind vom Erwachsenen, selbst dem jungen Erwachsenen, kategorial unterscheidet. Ein solches bewußtes Verhältnis zur Kindheit gab es nicht.“⁸² Von ganz anderer Art ist die Kritik an Ariès seitens deMause⁸³. In ihrem großen Walter Benjamin-inspirierten ‚Passagenwerk‘ *Deutsche Kinderchronik* spricht Rutschky geradezu von dem „Gegenstück zur Kindheitsgeschichte von Ariès“⁸⁴, das die Gruppe von Psychohistorikern um deMause ausmache, so dass eine Vermittlung zwischen beiden Entwürfen zur Geschichte der Kindheit im Sinn einer Korrektur oder Ergänzung, so Rutschky, unmöglich sei. De Mause stellt die These von der Entdeckung der Kindheit in Frage und besonders scharfe Kritik richtet er gegen Ariès Argument von der Zunahme von Repression durch die Erwachse-

⁷⁸ Ariès 2000. Zur Rezeption von Ariès' Werk siehe Überblick bei Richter 1987: 18ff.

⁷⁹ Ariès 2000: 92f.

⁸⁰ Le Roy Ladurie 1980.

⁸¹ Le Roy Ladurie 1980: 250–270, hier bes. 255f.

⁸² Ariès 2000: 209.

⁸³ deMause 1974.

⁸⁴ Rutschky 1983: XXVII.

nen.⁸⁵ deMause's Buch liefert zudem ein breites Belegspektrum von Schrecknissen aus dem Kinderleben, die zeigen, dass je weiter man in die Geschichte zurückgeht, desto schrecklicher war das Kinderleben und die Kinderpflege. Ariès' Beobachtung von einer zunehmenden Distanzierung zwischen Kind und Erwachsenen als einer der Folgen der Entdeckung der Kindheit und der hiermit zusammenhängenden Isolation der Kinder ist in der vorliegenden Arbeit aber besonders aufschlussreich. Denn einerseits würde die Entdeckung der Kindheit für Nähe zum Kind sprechen, andererseits scheint sie genau das Gegenteil zu evozieren – eine wachsende Distanz, die der Erwachsene durch Erziehung wettzumachen wünscht. Richter betont entsprechend:

Die zunehmende Beachtung, die Kindern und dem Status Kindheit während der Jahrhunderte der Neuzeit geschenkt wird, ist – so die These – nicht wachsender Nähe, sondern wachsender Distanz zwischen Erwachsenen und Kindern geschuldet. [...] In der Entwicklung dieses Verhältnisses wiederholt sich der Vorgang sozialer Distinktion, der seit der Renaissance das Verhältnis der Oberschichten zum Volk bestimmt.⁸⁶

In Anlehnung an Richter kann man sagen, dass, je größer der Abstand des Erwachsenen zum Kind wurde, desto fremder wirkte dieses Wesen auf den Erwachsenen. Und aus diesem Grund jagt der väterliche Erzähler in Strobls Sammlung wie der Wind durch die Spielfelder seiner Kinder, ohne diese aber je wirklich zu erreichen. Denn je schneller und sehnlicher er ihnen naheilt, desto weiter scheinen sie sich von ihm zu entfernen. Und die sogenannten Rosenbänder, mit denen er die Kinder durch die gefährvolle Welt führen wollte, reißen infolge seiner brutalen Führungsart ab.

Das widerspruchsvolle Verhältnis von Nähe und Distanz in der Sammlung *Unglücksgeschichten* ist, wie betont, auf mehreren Ebenen nachweisbar. Besonders hervorzuheben hier ist das auch damit zusammenhängende paradoxe Bild des Schreckens und der Angst in den pädagogischen Warnmärchen. Ich schließe deshalb die Analyse des pädagogischen Warnmärchens der Aufklärung mit einigen Reflektionen über die charakteristische Darbietungsart des Erzählens ab, die zu der Akzentuierung des Schreckens besonders viel beiträgt.

Zerbrochene Idylle

Am Anfang der Sammlung *Unglücksgeschichten* war nicht das Wort, sondern das Bild. Und dieses Bild wurde vom Vater bei seiner allabendlichen „Korrektion“ den Kindern zum Anschauen auf den Tisch hingelegt. Vom Bildbetrachten angeregt verwandeln sich die kleinen Zuschauer später zu geduldigen Zuhörern nicht nur des Schicksals der Kinderprotagonisten, sondern ihres eigenen Schicksals, während der Erzähler ihnen das wortlose Drama der Illustration

⁸⁵ deMause 1974: 5f.

⁸⁶ Richter 1987: 25.

tion in die eine Kinderschreckgeschichte nach der anderen umgestaltet. Es werden in der Sammlung zwei einander diametral gegenüberstehende Erzählsysteme zusammengeführt: Wort und Bild. Sie sind allerdings so eng ineinander verflochten, dass die Geschichten wie versprachlichte Ergänzungen und Kommentare zu den Illustrationen erscheinen und die Kupferstiche ihrerseits als materialisierte Ergänzungen und Kommentare zu den Kinderschreckgeschichten wirken. Durch das sich stets abwechselnde Erzählen in Wort und Bild komplettieren diese beiden Systeme einander. Der groteske Ausdruck des Bildes wird durch die hinzugefügten Geschichten verstärkt und umgekehrt. Beide wollen außerdem nur die Wirklichkeit darstellen, eine Wirklichkeit, in der sich die Zuhörer im gleichen Augenblick, in dem sie ihnen eröffnet wird, mit ihr identifizieren. In den Akteuren, die sich auf den Bilderflächen bewegen, stehen sie, die kleinen Zuhörer, sich selber gegenüber, als begegneten sie darin ihren Doppelgängern. Diese Akteure haben dieselben Wünsche, sie spielen die gleichen Spiele, sie haben dieselben Eigenschaften und lassen sich von denselben Trieben in ihr eigenes Unglück treiben wie die wirklichen Kinder. Mit den Protagonisten in den Beispielgeschichten geht es den Zuhörern ebenso. Durch das Hineinweben teils von Selbsterlebtem teils von Erfahrungen mit den eigenen Kindern in die Bild- und Wortfläche verstärkt der Erzähler den Identifikationsprozess. Die Grenze zwischen Betrachter und Objekt verwischt sich und ist am Ende fast nicht mehr vernehmbar. So verhält es sich auch mit der Grenze zwischen Realität und Fiktion. Die Realität könnte genauso gut Abbild der Fiktion sein, wie die Fiktion Abbild der Realität. Der Erzähler sucht ganz bewusst nach Ebenbildern seiner kindlichen Zuhörer und nach Abbildern zu ihrer eigenen Wirklichkeit. Wenn er diese nicht findet, schafft er neue Wirklichkeiten, die im Grunde genommen nichts weiter als Illusionen sind.

Die zahlreichen Kupferstiche und Vignetten der Sammlung nehmen in mehrerer Hinsicht eine bedeutende Rolle im Erzählgeflecht ein. Sie stellen nicht nur alltägliche Szenen aus der Welt der Kinder dar, in denen diese sich leicht wiedererkennen, zudem besetzen die Kupferstiche und Vignetten wichtige, rein erzähltechnische Rollen, indem sie jeweils den Anfang und das Ende der Erzählung deutlich markieren. Sie gleichen darin den formelhaften Märchenanfängen und -schlüssen. Wie jene sprachlichen Formeln könnte man auch diese bildlichen Formeln als eine Art Brücke sehen, auf der der Erzähler seine Zuhörer bzw. Leser am Anfang der Geschichte in die phantastische Welt der Fiktion hinüberführt und sie am Ende wieder hinausbegleitet. Die Strobl-Kapitel enden alle mit kleinen Vignetten, die die Moral der Geschichten noch einmal in einem Bild zusammenfassen. Mit diesem Bild schlägt der Erzähler die Brücke zurück in die eigene Wirklichkeit der Zuhörer.

Nun ist dieser Vergleich freilich ein bißchen problematisch, denn eine völlige Übereinstimmung der Funktion der „Brücke“ in den jeweiligen Gattungen lässt sich nicht finden. Es ist wohl auch einer der größten Unterschiede zwischen phantastischer und realistischer Kinderliteratur, dass sie die Grenze zwischen Phantasie und Wirklichkeit, die mit dieser „Brücke“ markiert wird, in

den realistischen Gattungen, wie hier den Kinderschreckgeschichten, nicht wie in den Märchen in eine Illusion, sondern in eine andere Wirklichkeit führt. Der Erzähler in der Strobl-Sammlung ist mit anderen Worten kein Brückenbauer, sondern eher ein Brückenzertrümmerer. Die Kupferstiche und die Vignetten führen bei ihm in illusionslose Wirklichkeiten, in zerbrochene Idyllen.

Die bildlichen Darstellungen in den *Unglücksgeschichten* sind auch deshalb von Bedeutung, weil sie als räumliche Kulissen für die darauffolgenden dramatischen Geschichten benutzt werden. Wie die Theaterbesucher sich vor die Bühne setzen, setzen sich die Bildbetrachter der Sammlung vors Bild und warten auf die Erhellung seines Inhalts. Nicht umsonst spricht der Erzähler von den „tragischen Schauspielen“, oder nur von „Schauspielen“, die sich vor seinen Zuhörern in den Geschichten und Bildern eröffnen.

Die häufig verwendete Form des Gesprächs in vielen Erzählungen hängt mit der Vorliebe des Erzählers für das Bildliche und Theatralische, ja mit der Anschaulichkeit überhaupt zusammen. Eine überwiegende Anzahl der Kapitel baut auf das Prinzip Frage-Antwort. Diese Gesprächsform erinnert an die sokratische Unterredung⁸⁷, in der manchmal ein alternder und sterbender Vater seinem jungen Sohn gute Ratschläge und Lebensweisheiten auf dessen Lebensweg erteilt. Die Gesprächspartner in den *Unglücksgeschichten* sind anders. Dort ist es ein höchst lebendiger Vater, der seine noch lebenden Kinder am Beispiel des Todes anderer Kinder auf den richtigen Lebensweg führen möchte. Der Dialog fügt der Handlung starke Authentizität, Direktheit und Dramatik zu.

Die Art, in der der Erzähler über die Verunglückung der Kinderprotagonisten berichtet, wirkt schreck- und angsteinjagend auf den Zuhörer. Er sagt hierzu selbst im Kapitel über die Gefahren mit dem Gewehrspielen wie folgt: „[...] so tut man immer besser, man zeigt euch die Gefahr desselben [des Spieles] in einem stärkeren Lichte als die Freude und den Nutzen, welchen ihr dadurch einst schaffen könntet.“ (S. 8). Was die Bilder des Schreckens noch drastischer macht, ist eine Art Verlangsamung des Leidens und des Schmerzes der Protagonisten durch eine übertrieben detaillierte Beschreibung. Es handelt sich hier um ein retardierendes Erzählmoment. Der Erzähler lässt die Kinderprotagonisten bisweilen so langsam sterben, dass ihr Sterben und Dahinsiechen wie gefrorene Augenblicke der Angst und des Schreckens wirken. Solche Höhepunkte des Schreckens bekommen die zu korrigierenden Kinder in den Geschichten selber und auch auf den Kupferstichen und Vignetten nachgebildet zu sehen. Mitten in eine Idylle, lies: Kinderidylle, die eigentlich nur eine Illusion der Wirklichkeit ist, bricht plötzlich der Schrecken ein. Die Drastik und das Grotteske dieser Bilder und Geschichten wirken um so bedrohlicher und abschreckender auf den Zuhörer, als sie von dieser idyllisch gezeichneten Landschaft und von der Idee der Glückseligkeit umrahmt sind.

⁸⁷ Zur Beliebtheit der Form der sokratischen Rede in der Kinderliteratur der Aufklärung siehe Pape 1981: 191ff.

Rückblick und Ausblick. Die Pädagogisierung des Schreckens

Die vorliegende Dissertation hat sich mit einem großen und disparaten Material beschäftigt, das zudem eine ansehnliche Zeitspanne umfasst. Eine Anzahl verschiedenartiger Fragen und Probleme ist ins Blickfeld gerückt worden: Hauptsächlich ausgehend von Texten von Charles Perrault (*Histoires ou contes du temps passé*, 1697), Johann Baptist Stobbl (*Unglücksgeschichten für die unerfahrene Jugend in rührenden Beyspielen, erläuternden Kupfern und Vignetten*, 1788), der Brüder Jacob und Wilhelm Grimm (*Kinder- und Hausmärchen*, 1812, 1857) und Ludwig Bechstein (*Deutsches Märchenbuch*, 1845, *Ludwig Bechstein's Märchenbuch*, 1857) wurden die unterschiedlichen Ausdrucksformen des pädagogischen Warnmärchens und seine erzähltechnischen Merkmale näher beleuchtet. Dabei wurden die festen epischen Formeln des pädagogischen Warnmärchens, seine Transformationen, sein literarisch-pädagogisches Wirkungsfeld in Blick auf die Adressaten und schließlich auch die aus innewohnenden Abhängigkeitsverhältnissen und intertextuellen Bezügen des pädagogischen Warnmärchens hervorgehenden geschichtlichen Zusammenhänge untersucht.

Kinderschreck, Kindermärchen und die Gattung Moralische Geschichte für Kinder in der Epoche der Aufklärung sind Glieder einer zusammenhängenden Kette, die ich unter den gemeinsamen Nenner des pädagogischen Warnmärchens gebracht habe. Als drei voneinander abhängige und aufeinander zurückwirkende Teile wurden diese Formen des pädagogischen Erzählens meines Wissens bisher nicht näher untersucht. Die Analyse der einzelnen Schreckelemente ausgewählter pädagogischer Warnmärchen in Grimms bzw. Stobbls Sammlung zeigte, dass der Schrecken dort, wenn auch in verschiedenem Gewand, häufig überraschend "primitive", manchmal sogar ausgesprochen makabre Formen annimmt. Ich bin dabei von der Hypothese ausgegangen, dass der häufig ins Grauenhafte und Furchterregende gehende Zug des Untersuchungsgegenstandes letztlich auf die Praxis einer vorliterarischen/vorbürgerlichen Kinderschrecktradition zurückzuführen ist, in der alte orts- und naturgebundene Dämonenvorstellungen des Aberglaubens ihren Niederschlag gefunden haben. Die Kinderschrecktradition mit ihrem Standardrepertoire von Kinderschreckfiguren bildet so den eigentlichen Kern und das Sinn-Modell des pädagogischen Warnmärchens.

Bei der Analyse des ausgewählten Textmaterials zeigten sich Manifestationen und Veränderungen eines bürgerlichen Erziehungsideals. Es wurde dabei

festgestellt, dass die Erzieher sich, wenn auch auf unterschiedliche Weise, dem Schrecken und der Angst als pädagogische Hilfsmittel bedienten. Diese Elemente wurden zum festen Repertoire des literarisierten Warnmärchens (Perault) versteinert, als „Ammenmärchen“ vom Bürgertum des 18. Jahrhunderts zuerst heftig abgelehnt und mit „neuen“ Warnmärchen (oder wie sie in gängigen Handbüchern benannt werden mit Moralischen Geschichten für Kinder) ersetzt. Sie wurden vom Bürgertum des 19. Jahrhunderts wieder aufgenommen und durch Bearbeitung zum Teil auch neu gestaltet. Die Analysen weisen darauf hin, dass die Unvermeidbarkeit des Schreckens und der Angst in pädagogischen Warnmärchen wahrscheinlich mit einer Art Stereotypie der Verwendung dieser Elemente zusammenhängt.

Auf den ersten Blick mag es sonderbar erscheinen, wenn zwei im Grunde genommen einander ausschließende Phänomene wie Aufklärung und Aberglaube bzw. Moralische Geschichten für Kinder der Aufklärung und Warnmärchen miteinander in Verbindung gesetzt oder als von einander abhängig betrachtet werden.

Um diesen Zusammenhang, der in der vorliegenden Arbeit beleuchtet worden ist, und die widersprüchliche Ausgangslage der Untersuchung zu klären, werden hier zum Abschluss die wichtigsten Linien der vorgelegten Analysen des pädagogischen Warnmärchens skizzenhaft hervorgehoben. Als Ausgangspunkt hierfür dient das in der ersten *Kinder- und Hausmärchen*-Ausgabe aus dem Jahr 1812 in zwei verschiedenen Fassungen erschienene wenig bekannte Märchen *Wie Kinder Schlachtens mit einander gespielt haben* (KHM 22, I, II), das im Kapitel 3 analysiert wurde. In beiden Fassungen wird auf höchst makaber-groteske Art die Gefahr hervorgehoben, der Kinder ausgesetzt sind, wenn sie isoliert, außerhalb der elterlichen Kontrolle spielen. Die kindliche Herausforderung, ihr Drang nach eigenen Erfahrungen, ihr Spieltrieb und ihre Phantasie werden hier bestraft oder strafen sich selbst – mit dem Tod. Die Einzelheiten der beiden Schreckensminiaturen brauchen hier nicht wiederholt werden. Es soll auf andere wichtige rezeptionsgeschichtliche und poetologische Umstände dieses Märchens, worauf in Kapitel 2 der Arbeit eingegangen worden ist, noch einmal erinnert werden.

„Schon habe ich eine Mutter darüber klagen hören, daß das Stück, wo ein Kind das andre schlachtet, darin sei, sie könnt es ihren Kindern nicht in die Hand geben [...]“.¹ Diese Worte Achim von Arnims stammen aus einem Brief an die Brüder Grimm, geschrieben im Dezember 1812. Der erste Band der ersten Ausgabe ihrer *Kinder- und Hausmärchen* war kurz davor, zu Weihnachten 1812 erschienen. Obwohl, wie aus Wilhelm Grimms Antwort hervorging (siehe Kap. 2), er die Berechtigung dieses Märchens in der Sammlung teils damit verteidigt, dass er es selbst von seiner Mutter gehört habe, und es ihn „gerade vorsichtig und ängstlich bei Spielen gemacht“² habe, teils damit, dass

¹ Achim von Arnim in einem Brief an die Brüder Grimm im Dezember 1812. Hier zitiert nach Rölleke 1998: Sp. 871.

es schließlich, auf jeden Leser selbst ankomme, dasjenige aus der Sammlung herauszusuchen, was er selbst getraue³, führte Arnims Kritik der Grausamkeit dazu, dass die Brüder Grimm beide Fassungen ab der zweiten Ausgabe von 1819 aus der Sammlung wegliessen. Das schnelle Verschwinden dieses kleinen pädagogischen Warnmärchens aus der Sammlung auf ein Nimmer-Wieder-Sehen ist von besonderer Bedeutung. Es wurde in Kapitel 3 bemerkt, dass sich das Schlachtenspielenmärchen sehr wohl einen Platz in der Sammlung *Unglücksgeschichten* des Aufklärers Strobl hätte erringen können. Bei Strobl erfährt, wie die Analysen in Kapitel 4 deutlich zum Ausdruck bringen, das Kinderspiel eine Umgestaltung ins Schreckliche. Das Thema Kinderspiel, umrahmt von einem Alltagsrealismus und von dem moralisierenden Ton des Aufklärers geprägt, wird durchgehend als eine der größten Gefahren im Kinderleben dargestellt, vor allem, weil die Kinder dann außer Reichweite der elterlichen Kontrolle geraten.

Die Kurzlebigkeit der beiden KHM 22-Fassungen in der Sammlung der Brüder Grimm kann als Markierung einer poetologischen Wende sowohl in der Geschichte des Kindermärchens als auch in der Geschichte der Kindheit betrachtet werden. Dies geschieht in einer Epoche, in der die Blicke der bürgerlichen Pädagogen auf das Kind einander diametral entgegengesetzt sind: wenn die Aufklärer im Kind eine zukunftsweisende Potentialität entdecken, finden die Romantiker in ihm ihr eigenes verlorenes Paradies. Mit dem Verschwinden des als allzu grausam und eben dadurch auch als nicht kindgemäß aufgefassten Märchens von den schlachtenspielenden Kindern nehmen die Brüder Grimm buchstäblich von der moralisierenden Kinderliteratur der Aufklärung Abschied. Geschichten wie das Gruselstück KHM 22 haben ihre Existenzberechtigung in einer Märchensammlung der Romantik verloren. Nicht die Grausamkeit an sich motiviert das Verschwinden, vielmehr der nicht kindgemäße Ton und ihre Einbettung in eine allzu realistisch geschilderte Kinderwelt. Grausamkeit prägt ja auch weiterhin im höchsten Grade die anderen analysierten pädagogischen Warnmärchen der Grimmschen Sammlung. Allerdings ist der Schrecken in diesen Texten in ein ganz anderes, von der Phantasie der Gattung Märchen geprägtes Gewand eingehüllt.

Der Abschied von dem realistisch-moralisierenden Ton der Aufklärungspädagogen bedeutete gleichzeitig, dass die Brüder Grimm den alten, von ihren Vorgängern längst abgelegten und streng verdamnten Kinderschreck der "Ammenmärchen" mitsamt dem ganzen Märchenschatz des "Volkes" in die bürgerliche Kinderstube zurückholten. Ab nun wurden die alten Kinderschreckdämonen im Sozialisierungsprozess des (bürgerlichen) Kindes wieder akzeptiert. Die Brüder Grimm haben durch ihre Bearbeitungsprinzipien nicht nur bürgerliche Tugendwerte in die Geschichten eingearbeitet, sondern auch die ursprüngliche Dämonie des primitiven Schreckens abgemildert und weni-

² Zitiert nach Rölleke 1998: Sp. 871.

³ Siehe Rölleke 1998: Sp. 871.

ger furchteinjagend gestaltet, wie z. B. durch Einführung des glücklichen Endes. Das Nebeneinanderstellen der ältesten schriftlichen Rotkäppchenfassung von Charles Perrault und der Grimmschen Rotkäppchenbearbeitung (Kapitel 1) machte deutlich, wie das ungehorsame Kind in Grimms *Rotkäppchen* (KHM 26) durch die Einführung des rettenden Jägers eine Milderung der pädagogisierenden Intention erzielte, dadurch dass das Übertreten des elterlichen Verbots nicht mehr drastisch bestraft wurde.

Ein Aufklärer wie Strobl ist ein dogmatischer Gegner des Aberglaubens. Er wehrt sich ausdrücklich gegen jegliche Form des Irrationalen wie auch gegen die Anwendung von Schrecken als pädagogisches Hilfsmittel, im Einklang mit den pädagogischen Ideen der Philanthropie. Desto bemerkenswerter ist es, dass er in seiner realistischen Prosa immer wieder auf Schrecken und Furcht zurückgreift, um seine Geschichten pädagogisch effektvoller zu gestalten. Deshalb wirkt auch die Geschichte des von der Kinderschreckfigur Klaubauf zu Tode erschrecktem Kindes in seinem Kapitel „Schrecken und Furcht hat grossen Einfluß auf die Gesundheit der Kinder“ genauso fremd in seiner Sammlung wie das Grimmsche Stück *Wie Kinder Schlachtens mit einander gespielt haben* (KHM 22 I, II).

Das Irrationale und Phantastische, dem man im primitiven Kinderschreck und den aus ihm hervorgegangenen Warn- und Schreckmärchen begegnet, bieten dem Kind, obwohl es auch dort mit schrecklichen Strafen und Tod bedroht wird, Projektionsmöglichkeiten der Angst, indem sie ihm dafür ein Bild schaffen. Oder wie Felicitas Betz sagt: „Angst haben Kinder sowieso – aber die Märchen bieten ihm ein Bild dafür.“⁴ In Strobels aufgeklärten pädagogischen Warnmärchen ist diese Möglichkeit der Angstprojektion auf etwas, was außerhalb des Kindes liegt, nicht gegeben. Dort nimmt, wie die Analyse des Schreckens in Strobels Erzählen zeigte, die Angst immer die Richtung zum Kind selbst – die Angst vor dem Fremden wendet sich in die Angst des Kindes vor sich selbst. In Strobels realistischen pädagogischen Warnmärchen scheint am Ende das Unglück unvermeidbar. Schrecken und Angst scheinen in seinem Erzählen unumgänglich zu sein, obwohl er gerade das Gegenteil erstrebte.

Es zeichnet sich eine Unvermeidbarkeit – eine historische Resistenz – des Schreckens ab, die in allen Formen des hier untersuchten pädagogischen Warnmärchens mit einer Art Stereotypie der Ingebrauchnahme der analysierten Elemente zusammenzuhängen scheint. Die Pädagogisierung des Schreckens, die breite Ausmalung der schreck- und angsteinjagenden Folgen, die jedes eigensinnige Kind nach Übertretung eines Verbots erwartet, ist so fast zu einem festen Topos geworden.

⁴ Zitiert nach Bausinger 1987: 31.

Literaturverzeichnis

Textausgaben

Bechsteins Texte werden zitiert nach

- Bechstein/Ewers 1996A = Deutsches Märchenbuch (1845) 1996. In: *Ludwig Bechstein. Deutsches Märchenbuch*. Hrsg. von H.-H. Ewers. Stuttgart.
- Bechstein/Ewers 1996B = Ludwig Bechstein's Märchenbuch. Dreizehnte Auflage (1857) 1996. In: *Ludwig Bechstein. Deutsches Märchenbuch*. Hrsg. von H.-H. Ewers. Stuttgart.

Grimms Texte werden zitiert nach

- Grimm 1986 = *Kinder- und Hausmärchen. Gesammelt durch die Brüder Grimm Bd. 1–2 (1812/1815)* 1986. In: *Kinder- und Hausmärchen. Gesammelt durch die Brüder Grimm. Vergrößerter Nachdruck der zweibändigen Erstausgabe von 1812 und 1815 nach dem Handexemplar des Brüder Grimm-Museums Kassel*. Göttingen.
- Grimm/Uther 1993 = *Brüder Grimm. Deutsche Sagen* 1993. Bd. 1–2. Hrsg. von H.-J. Uther. München.
- Grimm/Uther 1996 = *Brüder Grimm. Kinder- und Hausmärchen. Nach der Großen Ausgabe von 1857, textkritisch revidiert, kommentiert und durch Register erschlossen*. 1996. Bd. 1–4. Bd. 4. *Nachweise und Kommentare. Literaturverzeichnis*. Hrsg. von H.-J. Uther. München.
- Grimm/Uther 2004 = *Kinder- und Hausmärchen. Gesammelt durch die Brüder Grimm. Bd. 1–2. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage. 1819. Mit einem Vorwort von H.-J. Uther* 2004. In: *Jacob Grimm und Wilhelm Grimm. Werke. Bd. 43. Kinder- und Hausmärchen 1819/1822. Bd. 1–2*. Hrsg. von H.-J. Uther. Hildesheim/Zürich/New York.

Perraults Texte werden zitiert nach

- Perrault/Müller 1996 = *Charles Perrault. Contes de Fées / Märchen* 1996. Zweisprachige Ausgabe in einer Übersetzung von U. F. Müller. (2. Aufl.). München.

Strobls Texte werden zitiert nach

- Strobl, Johann Baptist 1788. *Unglücksgeschichten zur Warnung für die unerfahrene Jugend, in rührenden Beyspielen, erläuternden Kupfern und Vignetten*. München.

Forschungsliteratur

- Aarne, Antti/Thompson, Stith 1961. *The Types of the Folktale. A Classification and Bibliographie*. Helsinki.
- Adhémar, Jean 1968. *Populäre Druckgraphik Europas. Frankreich*. München.

- Alzheimer-Haller, Heidrun 1998. "Moralische Geschichten". Tugenderziehung und Geschlechterrollen. In: *Universitas* 53: 117–128.
- Alzheimer-Haller, Heidrun 1999. Moralische Geschichten. In: *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung* Bd. 9. Hrsg. von Rolf Wilhelm Brednich zusammen mit Hermann Bausinger u. a. Berlin/New York: Sp. 852–856.
- Ariès, Philippe 2000. *Geschichte der Kindheit* (14. Aufl.). München.
- Asadowskij, Mark 1926. *Eine sibirische Märchenerzählerin*. Helsinki.
- Basedow, Johan Bernhard 1774. Des Elementarwerks Erster Band. In: Ewers 1991: 169–183.
- Bastian, Ulrike 1981. *Die "Kinder- und Hausmärchen" der Brüder Grimm in der literaturpädagogischen Diskussion des 19. und 20. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main.
- Bausinger, Hermann 1963. Aufklärung und Aberglaube. In: *Deutsche Vierteljahrschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* Jg. 37, Bd. 37: 345–362.
- Bausinger, Hermann 1968. Zum Beispiel. In: *Volksüberlieferung. Festschrift für Kurt Ranke zur Vollendung des 60. Lebensjahres*. Hrsg. von F. Harkort, K. C. Peeters und R. Wildhaber. Göttingen: 9–18.
- Bausinger, Hermann 1977. Aufklärung. In: *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung* Bd. 1. Hrsg. von K. Ranke und H. Bausinger. Berlin/New York: Sp. 972–983.
- Bausinger, Hermann 1980. *Formen der "Volks poesie"*. (2. Aufl.) Berlin.
- Bausinger, Hermann 1981. Didaktisches Erzählgut. In: *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung* Bd. 3. Hrsg. von K. Ranke und H. Bausinger. Berlin/New York: Sp. 614–624.
- Bausinger, Hermann 1983. Märchenglück. In: *LiLi. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* Hft. 50: 17–27.
- Bausinger, Hermann 1987. *Märchen, Phantasie und Wirklichkeit*. Frankfurt am Main.
- Bausinger, Hermann 1999A. Märchen. In: *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung* Bd. 9. Hrsg. von R. W. Brednich zusammen mit H. Bausinger u. a. Berlin/New-York, Sp. 250–274.
- Bausinger, Hermann 1999B. Kinder – Märchen – Glück. In: *Märchenkinder – Kindermärchen. Forschungsberichte aus der Welt der Märchen*. Hrsg. von T. Brücksteeg und H. Dickerhoff. München: 222–238.
- Begemann, Christian 1987. *Furcht und Angst im Prozeß der Aufklärung. Zu Literatur und Bewußtseinsgeschichte des 18. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main.
- Berendsohn, Walter A. 1968. *Grundformen volkstümlicher Erzählerkunst in den Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm. Ein stilkritischer Versuch*. (2. Aufl.) Wiesbaden.
- Bergstrand, Ulla 1999. *Läckergommarnas kungarike: om matens roll i barnlitteraturen*. Stockholm.
- Bettelheim, Bruno 1987. *Sagans förtrollade värld. Folksagans innebörd och betydelse*. Stockholm.
- Bilz, Josephine 1958. Märchengeschehen und Reifungsvorgänge unter tiefenpsychologischem Gesichtspunkt. In: *Das Märchen und die Phantasie des Kindes*. Hrsg. von H. Hetzer: 75–111. München.
- Bolte, Johannes und Polívka, Georg 1913/1915/1918. *Anmerkungen zu den Kinder- u. Hausmärchen der Brüder Grimm*. Neu bearbeitet von J. Bolte und G. Polívka. Bd. 1–3. Leipzig.
- Bottigheimer, Ruth B. 1998. Ludwig Bechstein (1801–1860): Deutsches Märchenbuch, Leipzig 1845. In: *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1800 bis 1850*. Bd. 4. Hrsg. von O. Brunken, B. Hurrelmann und K.-U. Pech. Stuttgart/Weimar: Sp. 977–993.

- Brunken, Otto 1982. Johann Baptist Strobl (1743–1805): Folgen unrichtiger und ver-
wahrloster Erziehung. Ein Lesebuch für Jünglinge und Mädchen von reiferen Alter.
München 1794. In: *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1750–1800.*
Bd. 3. Hrsg. von Th. Brüggemann und H.-H. Ewers. Stuttgart: Sp. 446–455.
- Brückner, Wolfgang 1975. *Populäre Druckgraphik Europas. Deutschland. Vom 15. bis
zum 20. Jahrhundert.* München.
- Brückner, Wolfgang 1987. Moralische Geschichten als Gattung volkstümlicher Aufklä-
rung. Zugleich ein Plädoyer für begriffliche Klarheiten. In: *Jahrbuch für Volks-
kunde* N.F. 10: 109–134.
- Brüggemann Th. und Ewers H.-H. (Hrsg.) 1982–1998. *Handbuch zur Kinder- und Ju-
gendliteratur. Von 1750–1800.* Bd. 1–4. Stuttgart.
- Böhm-Korff, Regina 1991. *Deutung und Bedeutung von Hänsel und Gretel: eine Fall-
studie.* Frankfurt am Main.
- Charles Perraults Sagor. Med teckningar av Gustave Doré. Stockholm 1873.
- Collinet, Jean-Pierre 1981. *Perrault. Contes. Suivis du Miroir ou la Métamorphose
d'Orante, de La Peinture, Poème et du Labyrinthe de Versailles.* Hrsg. von J.-P.
Collinet. Paris.
- Dammann, Günther 1981. Contes de(s) fées. In: *Enzyklopädie des Märchens. Hand-
wörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung* Bd. 3. Hrsg. von
K. Ranke und H. Bausinger. Berlin/New York: Sp. 131–149.
- Dégh, Linda 1984. Erzählen, Erzähler. In: *Enzyklopädie des Märchens. Handwörter-
buch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung* Bd. 4. Hrsg. von K.
Ranke und H. Bausinger. Berlin/New York: Sp. 315–342.
- Dickerhoff, Heinrich 1999. Vorwort. In: *Märchenkinder – Kindermärchen. Forschungs-
berichte aus der Welt der Märchen.* Hrsg. von Th. Brücksteeg und H. Dickerhoff.
München: 7–8.
- Dithmar, Reinhard 1984. Fabel. In: *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur
historischen und vergleichenden Erzählforschung* Bd. 4. Hrsg. von K. Ranke u. H.
Bausinger. Berlin/New York: Sp. 727–745.
- Doderer, Klaus 1970A. Das bedrückende Leben der Kindergestalten in den Grimm-
schen Märchen. In: *Klassische Kinder- und Jugendbücher.* Weinheim, Basel: 137–
151.
- Doderer, Klaus 1970B. *Fabeln. Formen Figuren Lehren.* Zürich/Freiburg im Breis-
gau.
- Elias, Norbert 1979. *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychoge-
netische Untersuchungen.* Bd. 2. *Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zur einer
Theorie der Zivilisation.* Baden-Baden.
- Ewers, Hans-Heino 1989. *Kindheit als poetische Daseinsform. Studien zur Entstehung
der romantischen Kindheitsutopie im 18. Jahrhundert. Herder, Jean-Paul, Novalis
und Tieck.* München.
- Ewers, Hans-Heino 1991. *Kinder- und Jugendliteratur der Aufklärung. Eine Textsam-
lung. Mit 25 Abbildungen.* Hrsg. von H.-H. Ewers. Stuttgart.
- Federspiel, Christa 1968. *Vom Volksmärchen zum Kindermärchen.* Wien.
- Funke, Eva 1988. *Bücher statt Prügel. Zur philanthropistischen Kinder- und Jugendli-
teratur.* Bielefeld.
- Groth, P. 1934/1940. Grausamkeit. In: *Handwörterbuch des deutschen Märchens,* Bd.
II. Hrsg. von L. Mackensen. Berlin: 699–670.
- Grätz, Manfred 1988. *Das Märchen in der deutschen Aufklärung. Von Feenmärchen
zum Volksmärchen.* Stuttgart.
- Hamann, Hermann 1906. *Die literarischen Vorlagen der Kinder- und Hausmärchen
und ihre Bearbeitung durch die Brüder Grimm.* Berlin.
- Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1750–1800.* Bd 3. Hrsg. von Th. Brüg-
gemann und H.-H. Ewers Stuttgart: Sp. 446–455.

- Henssen, Gottfried 1953. Deutsche Schreckmärchen und ihre europäischen Anverwandten. In: *Zeitschrift für Volkskunde* 5: 84–97.
- Holbek, Bengt 1995. Om tolkning av sagor. In: *Sagorna finns överallt. Perspektiv på folksagan i samhället*. Stockholm: 49–73.
- Horn, Katalin 1978. Motivationen und Funktionen der tödlichen Bedrohung in den Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm. In: *Schweizerisches Archiv für Volkskunde* 74: 20–40.
- Horn, Katalin 1987. Gehorsam und Ungehorsam. In: *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung* Bd. 5. Hrsg. von R. W. Brednich, H. Bausinger u. a. Berlin/New York: Sp. 896–903.
- Horn, Katalin 1993. Kind, Kinder. In: *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung* Bd. 7. Hrsg. von R. W. Brednich, H. Bausinger u. a. Berlin/New York: Sp. 1223–1240.
- Horn, Katalin 1999. Moral. In: *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung* Bd. 9. Hrsg. von R. W. Brednich, H. Bausinger u. a. Berlin/New York: Sp. 842–852.
- Ilomäki, Henni 2002. The Child of Folklore. In: *ARV. Nordic Yearbook of Folklore* 2002. Vol. 58: 77–91.
- Jolles, André 1958. *Einfache Formen. Legende / Sage / Mythe / Rätsel / Spruch / Kasus / Memorabile / Märchen / Witz*. (3. Aufl.). Darmstadt.
- Kaiser, Karl 1930/1933. Bechstein, Ludwig. In: *Handwörterbuch des deutschen Märchens*. Bd I. Hrsg. von L. Mackensen. Berlin/Leipzig: 216–229.
- Karlinger, Felix 1983. *Grundzüge einer Geschichte des Märchens im deutschen Sprachraum*. Darmstadt.
- Karlinger, Felix 1998. *Italienische Volksmärchen*. Hrsg. und übersetzt von F. Karlinger. München.
- Kerbelyté, Bronislava 1990. Haushalt der Hexe. In: *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung* Bd. 6. Hrsg. von R. W. Brednich, H. Bausinger u. a. Berlin/New York: Sp. 617–620.
- Kerényi, Karl 1997. *Die Mythologie der Griechen. Die Götter- und Menschheitsgeschichten*. (18. Aufl.). München.
- Kvideland, Reimund 1976. Barnetru. Ein faktor i den kulturelle innlæringsprosessen. In: *Nordisk folktro. Studier tillägnade Carl-Herman Tillhagen 17 december 1976*. Lund: 233–254.
- Kvideland, Reimund 1995. Sagoberättaren och samhället. In: *Sagorna finns överallt. Perspektiv på folksagan i samhället*. Stockholm: 75–87.
- Köberle, Sophie 1972. *Jugendliteratur zur Zeit der Aufklärung. Ein Beitrag zur Geschichte der Jugendschriftenkritik*. Weinheim.
- Köhler-Zülch, Ines 1997. Aspekte der Wiederbelebung in Volkserzählungen: Märchen, Legenden, alte und moderne Sagen. In: *“Und der Tod wird nicht mehr sein...”*. *Medizin- und kulturhistorische, ethische, juristische und psychologische Aspekte der Wiederbelebung*. Hrsg. von S. Hein. Darmstadt: 19–29.
- Le Roy Ladurie, Emmanuel 1980. *Montaillou. En fransk by 1294–1324*. Stockholm.
- Lempa, Heikki 1993. *Bildung der Triebe. Der deutsche Philanthropismus. (1768–1788)*. Turku.
- Liungman, Waldemar 1950. *Sveriges samtliga sagor. I ord och bild*, II. Stockholm.
- Lotman, Jurij, M. 1974. *Aufsätze zur Theorie und Methodologie der Literatur und Kultur*. Hrsg. von K. Eimermacher. Kronberg.
- Lox, Harlinda 1986. *Die Todesgestaltung in den Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm*. Gent.
- Lüthi, Max 1961. *Volksmärchen und Volkssage. Zwei Grundformen erzählender Dichtung*. Bern/München.
- Lüthi, Max 1980. Aspekte der Blümlisalspage. In: *Schweizerisches Archiv für Volkskunde* Bd. 76: 229–243.

- Lüthi, Max 1990A. *Märchen*. (8. Aufl.). Stuttgart.
- Lüthi, Max 1990B. *Das Volksmärchen als Dichtung. Ästhetik und Anthropologie*. (2. Aufl.). Göttingen.
- Lüthi, Max 1995. Deutung eines Märchens. Hänsel und Gretel. In: *Märchenanalysen für die Sekundarstufe*. Hrsg. von S. Schödel. Stuttgart: 107–111.
- Lüthi, Max 1997A. *Das europäische Volksmärchen. Form und Wesen*. (10. Aufl.) Tübingen.
- Lüthi, Max 1997B. *Es war einmal. Vom Wesen des Volksmärchens*. (7. Aufl.) Göttingen.
- Martinez, Matias und Scheffel, Michael 2003. *Einführung in die Erzähltheorie*. (5. Aufl.). München.
- Mause, de Lloyd 1974. The evolution of childhood. In: *The history of Childhood*. Ed. L. deMause. New York: 1–73.
- Moser-Rath, Elfriede 1977. Antimärchen. In: *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung* Bd. 1. Hrsg. von K. Ranke und H. Bausinger. Berlin/New York: Sp. 609–611.
- Murayama, Isamitsu 2005. *Poesie– Natur– Kinder. Die Brüder Grimm und ihre Idee einer "natürlichen Bildung" in den Kinder- und Hausmärchen*. Heidelberg.
- Müller, Ingeborg und Röhrich, Lutz 1967. Deutscher Sagenkatalog. X. Der Tod und die Toten. In: *Deutsches Jahrbuch für Volkskunde* 13/1967: 346–397.
- Müller, Ulrich Friedrich 1996. Nachwort des Übersetzers. Siehe Perrault/Müller 1996: 151–154.
- Ollrik, Axel 1909. Epische Gesetze der Volksdichtung. In: *Zeitschrift für deutsches Altertum* 51: 1–12.
- Pape, Walter 1981. *Das literarische Kinderbuch. Studien zur Entstehung und Typologie*. Berlin/New York.
- Pech, Klaus Ulrich 1979. Strobl, Johann Baptist. In: *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Dritter Band*. Hrsg. von K. Doderer u. a. Weinheim/Basel: Sp. 479–481.
- Plenzat, Karl 1934/1940. Fressermärchen. In: *Handwörterbuch des deutschen Märchens* Bd. II. Hrsg. von L. Mackensen. Berlin: 227–228.
- Pop, Michai 1968. Die Funktion der Anfangs- und Schlußformeln im rumänischen Märchen. In: *Volksüberlieferung. Festschrift für Kurt Ranke zur Vollendung des 60. Lebensjahres*. Hrsg. von F. Harkort, K. C. Peeters und R. Wildhaber. Göttingen: 321–326.
- Ranke, Friedrich 1931/1932. Kinderschreck, Popanz. In: *Handwörterbuch des deutschen Aberglaubens* Bd. IV. Hrsg. von H. Bächtold-Stäubli. Berlin/Leipzig: Sp. 1366–1374.
- Ranke, Kurt 1978. *Die Welt der einfachen Formen. Studien zur Motiv-, Wort- und Quellenkunde*. Berlin/New York.
- Ranke, Kurt 1981. Eingangsformeln. In: *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung* Bd. 3. Hrsg. von K. Ranke und H. Bausinger. Berlin/New York: Sp. 1227–1244.
- Rausmaa, Pirkko-Liisa 1988. *Suomalaiset kansansadut* 1. Ihmesadut. (2. painos). Toim. P.-L. Rausmaa. Helsinki.
- Rausmaa, Pirkko-Liisa 2000. Briefe an Jaana Kaiste 2000-11-22; 2000-12-21.
- Richter, Dieter 1986. Wie Kinder Schlachtens mit einander gespielt haben (AaTh 2401). Von Schonung und Verschönerung – in und vor einem Märchen der Brüder Grimm. In: *Fabula. Zeitschrift für Erzählforschung* Bd. 27, Heft 1/2, Berlin/New York: 1–11.
- Richter, Dieter 1987. *Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters*. Frankfurt am Main.
- Richter, Dieter 1993. Kinder spielen Schweineschlachten. In: *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung* Bd. 7. Hrsg. von R. W. Brednich, H. Bausinger u. a. Berlin/New York: Sp. 1264–1267.

- Richter, Dieter 1995. Erzählte Aufklärung. Die Geschichte vom Nadelschlucker-Kind und die verhexten Gufen. In: *Hören, Sagen, Lesen, Lernen. Bausteine zu einer Geschichte der kommunikativen Kultur. Festschrift für Rudolf Schenda zum 65. Geburtstag*. Hrsg. von U. Brunold-Bigler und H. Bausinger. Bern/Berlin/Frankfurt am M: 585–598.
- Ritz, Hans 1993. *Die Geschichte vom Rotkäppchen. Ursprünge, Analysen, Parodien eines Märchens*. (11. Aufl.). Göttingen.
- Rousseau, Jean-Jacques 1998 [1762]. *Emile, oder über die Erziehung*. (2. Aufl.). Hrsg. von M. Rang. Stuttgart.
- Rumpf, Marianne 1955. Ursprung und Entstehung von Warn- und Schreckmärchen. In: *Folklore Fellows Communications* 160. Helsinki: 3–16.
- Rumpf, Marianne 1958. Caterinella. Ein italienisches Warnmärchen. In: *Fabula. Zeitschrift für Erzählforschung* 1: 76–84.
- Rumpf, Marianne 1976. Spinnstubenfrauen, Kinderschreckgestalten und Frau Perchta. In: *Fabula. Zeitschrift für Erzählforschung* 17: 215–242.
- Rumpf, Marianne 1987. Fressermärchen. In: *Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung* Bd. 5. Hrsg. von R. W. Brednich, H. Bausinger u. a. Berlin/New York: Sp. 258–266.
- Rumpf, Marianne 1989. *Rotkäppchen. Eine vergleichende Märchenuntersuchung*. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris. [Diss. masch. 1950. Göttingen].
- Rutschky, Katharina 1983. *Deutsche Kinderchronik. Wunsch- und Schreckensbilder aus vier Jahrhunderten*. Köln.
- Röhrich, Lutz 1955. Die Grausamkeit im deutschen Märchen. In: *Rheinisches Jahrbuch für Volkskunde* 6: 176–224.
- Röhrich, Lutz 1958. Märchen mit schlechtem Ausgang. In: *Hessische Blätter für Volkskunde. Festschrift für Hugo Hepding* 49/50: 236–248.
- Röhrich, Lutz 1976. *Sage und Märchen. Erzählforschung heute*. Freiburg/Basel/Wien.
- Röhrich, Lutz 1984. Erotik, Sexualität. In: *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung* Bd. 4. Hrsg. von K. Ranke und H. Bausinger. Berlin/New York: Sp. 234–278.
- Röhrich, Lutz 1990A. Grausamkeit. In: *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung* Bd. 6. Hrsg. von R. W. Brednich, H. Bausinger u. a. Berlin/New York: Sp. 97–110.
- Röhrich, Lutz 1990B. Tiererzählungen und ihr Menschenbild. In: *The Telling of Stories. Approaches to a Traditional Craft*. Ed. M. Nøjgaard u.a. Odense: 13–33.
- Röhrich, Lutz 1991. Die Todesauffassung in den Gattungen der Volksdichtung (Märchen, Sage, Exempel). In: *Tod und Wandel im Märchen*. Hrsg. von U. Heindrichs, H.-A. Heindrichs u. a. Regensburg: 57–78.
- Röhrich, Lutz 2002. *„und weil sie nicht gestorben sind...“ . Anthropologie, Kulturgeschichte und Deutung von Märchen*. Köln/Weimar/Wien.
- Rölleke, Heinz 1983. August Stöbers Einfluß auf die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm. Zur Textgenese der KHM 5 und 15. In: *Fabula. Zeitschrift für Erzählforschung* Bd. 24, Heft 1/2: 11–20.
- Rölleke, Heinz 1988. Sprichwort und Märchen. Die volksläufigen Redensarten in den “Kinder- und Hausmärchen” der Brüder Grimm und ihre textgenetische Bedeutung. In: *“Redensarten des Volks, auf die ich immer horche” . Das Sprichwort in den Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm*. Hrsg. von H. Rölleke und L. Bluhm. Bern/Frankfurt am Main u. a.: 11–26.
- Rölleke, Heinz 1989. Zeiten und Zahlen in Grimms Märchen. In: *Die Zeit im Märchen*. Hrsg. von U. und H.-A. Heindrichs. Kassel: 52–62.
- Rölleke, Heinz 1990. Die “Kinder- und Hausmärchen” der Brüder Grimm. Einige neuere Forschungen und Erkenntnisse. In: *Märchen in unserer Zeit. Zu Erscheinungsformen eines populären Erzählgenres*. Hrsg. von H.-J. Uther. München: 92–101.

- Rölleke, Heinz 1998A. Jacob Grimm (1785–1863) und Wilhelm Grimm (1786–1859): Kinder- und Hausmärchen. In: *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1800–1850* Bd. 4. Hrsg. von Th. Brüggemann, O. Brunken und H.-H. Ewers. Stuttgart: Sp. 849–875.
- Rölleke, Heinz 1998B. *Grimms Märchen und ihre Quellen. Die literarischen Vorlagen der Grimmschen Märchen synoptisch vorgestellt und kommentiert*. Trier.
- Rölleke, Heinz 1999. Kindermärchen und Märchenkinder bei Grimm. In: *Märchenkinder – Kindermärchen. Forschungsberichte aus der Welt der Märchen*. Hrsg. von Th. Brücksteeg und H. Dickerhoff. München: 66–77.
- Rölleke, Heinz 2000. *Die Märchen der Brüder Grimm. Quellen und Studien; gesammelte Aufsätze*. (4. Aufl.). Trier.
- Sandström, Carl-Ivar 1975. *Utbildningens idéhistoria*. Stockholm.
- Schenda, Rudolf 1983. Märchen erzählen – Märchen verbreiten. Wandel in den Mitteilungsformen einer populären Gattung. In: *Über Märchen für Kinder von heute. Essays zu ihrem Wandel und ihrer Funktion*. Hrsg. von K. Doderer. Weinheim/Basel: 25–43.
- Schenda, Rudolf 1998. *Who's who der Tiere. Märchen, Mythen und Geschichten. Mit 51 Abbildungen*. (2. Aufl.). München.
- Scherf, Walter 1960. Was bedeutet dem Kind die Grausamkeit im Volksmärchen? Zur aktuellen Polemik gegen das Volksmärchen. In: *Jugendliteratur* 6: 496–514.
- Scherf, Walter 1987. *Die Herausforderung des Dämons. Form und Funktion grausiger Kindermärchen. Eine volkskundliche und tiefenpsychologische Darstellung der Struktur, Motive und Rezeption von 27 untereinander verwandten Erzähltypen. Mit ausführlichen Registern und einer Auswahl bildlicher Darstellungen von Elisabeth Scherf*. München/New York u. a.
- Scherf, Walter 1990. Hänsel und Gretel. In: *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung* Bd. 6. Hrsg. R. W. Brednich, H. Bausinger u. a. Berlin/New York: Sp. 498–509.
- Schmidt, Karl 1932. *Die Entwicklung der KHM der Brüder Grimm seit der Urhandschrift*. Halle.
- Schmidt, Leopold 1963. *Die Volkserzählung. Märchen, Sage, Legende, Schwank. Mit 4 Karten*. Berlin.
- Schoof, Wilhelm 1959. *Zur Entstehungsgeschichte der Grimmschen Märchen. Bearbeitet unter Benutzung des Nachlasses der Brüder Grimm*. Hamburg.
- Semrau, Eberhard 1934/1940. Frau Trude. In: *Handwörterbuch des deutschen Märchens* Bd. II. Hrsg. von L. Mackensen. Berlin: 224–225.
- Solms, Wilhelm 1999. *Die Moral von Grimms Märchen*. Darmstadt.
- Stöber, August 1842. *Elsässisches Volksbüchlein. Kinder- und Volksliedchen, Spielreime, Sprüche und Märchen*. Strassburg.
- Tatar, Maria 1987. *The Hard Facts of the Grimms' Fairy Tales*. Princeton/New Jersey.
- Tillhagen, Carl-Herman 1983. *Barnet i folktron. Tillblivelse, födelse och fostran*. Stockholm.
- Uther, Hans-Jörg 1993. Illustration. In: *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung*. Bd. 7. Hrsg. von R. W. Brednich, H. Bausinger u. a. Berlin/New York: Sp. 45–82.
- Uther, Hans-Jörg 2004. *The Types of International Folktales* 1–3. (Folklore Fellows Communication 284/285/286). Helsinki.
- Vagné, M. (Hrsg.) ohne Druckjahr. *Le Père Fouettard*. Pont-à-Mousson.
- Wienker-Piepho, Sabine 1999. "Kindertümlichkeit"- Idee der Romantik oder märchentheoretisches Konzept? In: *Märchenkinder – Kindermärchen. Forschungsberichte aus der Welt der Märchen*. Hrsg. von Th. Brücksteeg und H. Dickerhoff. München: 78–97.
- Wild, Reiner 1987. *Die Vernunft der Väter. Zur Psychographie von Bürgerlichkeit und Aufklärung in Deutschland am Beispiel ihrer Literatur für Kinder*. Stuttgart.

- Wittgenstein, Ottokar Graf 1965. *Märchen, Träume, Schicksale: Autoritäts-, Partnerschafts- und Sexualprobleme im Spiegel zeitloser Bildersprache*. Düsseldorf/Köln.
- Woeste, Friedrich 1875. Märkische Schreckmärchen. In: *Monatsschrift für rhein-westfälische Geschichtsforschung und Altertumskunde* 1: 487–489.
- Weisse, Christian Felix 1991. Der Kinderfreund. Ein Wochenblatt. In: Ewers 1991: 379–398
- Zipes, Jack 1984. *Saga och samhälle. Den klassiska genren för barn och civilisationsprocessen*. Bromma.