



Pädagogische und didaktische Schriften

Herausgegeben von Sabine Anselm und Uta Hauck-Thum

Band 15

Sabine Anselm, Sieglinde Grimm und  
Berbeli Wanning (Hrsg.)

## **Er-lesene Zukunft**

Fragen der Werteerziehung mit Literatur

**Edition**  **Ruprecht**

Inh. Dr. Reinhilde Ruprecht e.K.

Mit 6 Abbildungen und 1 Tabelle. Für die Umschlagabbildung wurde ein Foto einer aus hier im Buch zitierten Titeln gebauten Brücke verwendet, © Sabine Anselm 2019. Die Abbildungen auf den Seiten 56, 79, 91, 198 und 203 wurden eigens für dieses Buch erstellt, die Copyrightangaben zu den Abbildungen auf Seite 198 und 229 stehen auf Seite 280 (Quellenverzeichnis).



Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar. Eine eBook-Ausgabe ist erhältlich unter DOI 10.2364/3846903261.

© Edition Ruprecht Inh. Dr. R. Ruprecht e.K., Postfach 17 16, 37007 Göttingen – 2019  
[www.edition-ruprecht.de](http://www.edition-ruprecht.de)

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urhebergesetzes bedarf der vorherigen schriftlichen Zustimmung des Verlags. Diese ist auch erforderlich bei einer Nutzung für Lehr- und Unterrichtszwecke nach § 52a UrhG.

Satz: Victoria Grüner und Christian Hoifß  
Layout: mm interaktiv, Dortmund  
Umschlaggestaltung: Aarun Edgar Gill  
Druck: CPI buchbücher.de GmbH, Birkach

ISBN: 978-3-8469-0325-4 (Print), 978-3-8469-0326-1 (eBook)

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeberinnen ..... 9

## Literatur und Lesen als Medien der Werteerziehung

Literarische Inszenierungen der Schlüsselkompetenz Lesen ..... 21

Jan Rupp und Bettina Wild

Zukünftige Werte erlesen mit dystopischen Texten?..... 43

Ein Ordnungsversuch struktur-funktionaler Gattungskonstituenten  
und didaktischer Implikationen für einen wertreflektierenden  
Literaturunterricht

Simon Zebhauser

Demokratische Grundwertebildung im Literaturunterricht .....76

Theoretische Grundlagen, fachspezifische Potenziale und  
didaktische Zugangsweisen

Tabea Kretschmann

## Gesellschaftliche Erwartungen – soziale Werte

Der ferne Vater ..... 97

Vaterfiguren und Geschlechterrollen in der deutschsprachigen inter-  
und transkulturellen Gegenwartsliteratur

Monika Riedel

Weiß sollte nicht die Norm sein, genauso wenig wie hetero ..... 120

Der Umgang mit sexueller Vielfalt in (aktuellen) Jugendromanen

Jana Mikota

## Offenheit für das Außergewöhnliche

Vom Absonderlichen zum Miteinander ..... 141

Der Roman *Zeit des Mondes* von David Almond und sein  
pädagogisch-didaktisches Potenzial

Ute Barbara Schilly

Nicht-Wissen und dessen Überwindung als Reflexionsmoment.....166

Erpenbecks Flucht-Roman *Gehen, ging, gegangen* als Gegenstand  
einer wissenspoetologisch orientierten Literaturdidaktik

Wiebke Dannecker

## Plurale Wertewelten

Differente Werte, Geltungsansprüche und kulturelle Einstellungen  
als Lerngegenstände im Literaturunterricht.....185

Analytisches und diskursives Arbeiten zu normativen Aspekten  
des palästinensisch-israelischen Konflikts am Beispiel des  
dokumentarischen Romans *Der Himmel über Jerusalem*

Joachim Schulze-Bergmann

Wenn Werte nichts mehr wert sind – Gewalteskalation  
im Jugendroman *Nichts*..... 206

Katharina Goubeaud

What's so funny about Love, Peace and the American Way? ..... 225

Konstitution und Wandel von Werten zwischen jüdischen Wurzeln  
und amerikanischem Traum am Beispiel der Comicfigur *Superman*

Janwillem Dubil

## Exemplarische Analysen

Neue Zugänge zu einem ‚didaktischen‘ Roman ..... 245

Zur Werteorientierung von Juli Zehs Dystopie *Corpus Delicti*

Alexander Sperling

<b>„Ich bin ein Teil von jener Kraft, die stets das Gute will und stets das Böse schafft.“ .....</b>	<b>259</b>
<b>Wertereflexion zwischen Realität und Fiktion am Beispiel von Juli Zehs <i>Unterleuten</i> im Literaturunterricht Carlo Brune und Ina Henke</b>	
<b>Autor_innenverzeichnis.....</b>	<b>279</b>
<b>Quellenverzeichnis.....</b>	<b>280</b>
<b>Register .....</b>	<b>281</b>



Was wir innerlich erreichen,  
wird unsere Realität verändern.  
Plutarch

## Vorwort der Herausgeberinnen

Unabhängig davon, welche Funktion Literatur im gesellschaftlichen Diskurs zukommt, hat literarisches Lesen als Tätigkeit einen besonderen Stellenwert. Lesen bedeutet, sowohl in Vorstellungswelten anderer einzutauchen, als auch eigenes Weltwissen aufzubauen. Denn Literatur bietet Weltentwürfe an und ist Laboratorium für eine *er-lesene* Zukunft. Sie ist also von besonderer Qualität. Das kann mittels Erzählungen von vergangenen, gegenwärtigen oder zukünftig erdenklichen Ereignissen gelingen: Im Kopf der Lesenden entstehen vielfältige Weltentwürfe, die nicht nur Wissensbestände, sondern auch Werthaltungen und Wahrnehmungsmuster zur Disposition stellen. Dieser erweiterte „Wert des Lesens“ (vgl. Anselm 2012a) hat nicht nur eine literarästhetische Dimension, sondern auch eine moralisch-ethische. Zwischen beiden muss insbesondere im Deutschunterricht ein Ausgleich hergestellt werden und das ist komplexer, als es auf den ersten Blick scheint. Weder geht es ausschließlich um den inhaltlichen (Mehr-)Wert, noch ist die literarische Textqualität zugunsten des Erwerbs von Lesekompetenz bzw. Lesefertigkeiten zu vernachlässigen. Dies käme einer Trivialisierung bzw. Funktionalisierung von Literatur gleich. Vielmehr gilt es, beide Dimensionen miteinander zu verbinden, einen funktional verstandenen Textbegriff zu relativieren und auf diese Weise ein pointiert formuliertes Ergebnis kognitionspsychologischer Leseforschung anzustreben: „Wir verstehen nicht literarische Texte, sondern wir verstehen Texte literarisch“ (Christmann/Schreier 2003, 270). Das bedeutet: Kognitives Erschließen und Verstehen werden begleitet von einer emotionalen Komponente bei der Worterkennung. Anders ausgedrückt: „Literatur vermehrt nicht nur das faktische Wissen, sie bereichert auch die emotionale Kompetenz“ (Gerk 2015, 135), und dies leistet, wie neuere Analysen bestätigen, einen positiven Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung im Kontext der Werteerziehung:

„Die Vorstellung, dass Lesen im besten Sinne den Charakter bildet und die Persönlichkeit prägt, ist also nicht nur eine schöne Phantasie eifriger Pädagogen und Lesesüchtiger, sondern eine biologische Tatsache. [...] Literarische Welten entstehen aber nicht allein durch die Phantasie und Kreativität ihres Erfinders, sondern müssen in einem zweiten Schritt vor dem inneren Auge des Betrachters wiederbelebt werden.“  
(Christmann/Schreier 2003, 270)

Diese intendierte Form der aktiv-konstruierenden Lektüre kann mittels einer analytischen oder auch einer kreativ-produktiven Auseinandersetzung die Reflexion

ethischer Wertvorstellungen befördern. Die Beschäftigung mit literarischen Texten ermöglicht Bildungserfahrungen – das ist weder eine dystopische Vision noch eine unerreichbare Utopie. Denn während der Lektüre vollzieht sich ein Wechsel im Verstehen, den es zu reflektieren gilt:

„Was in der ästhetischen Erfahrung intensiviert zum Ausdruck kommt, gilt für das Verstehen des Anderen im Allgemeinen. Es bedeutet nicht, dass wir etwas nur zur Kenntnis nehmen, sondern dass wir darauf antworten, und daher erklärt sich auch, dass wir durch Verstehen verändert werden.“ (Bredella 2010, 35)

Erforderlich ist nicht unbedingt eine explizit formulierte Botschaft, die sich im Rezeptionsprozess vollständig entfaltet, sondern Lesende konstruieren aktiv und individuell, welches Verständnis jeweils aus der Textbegegnung resultiert. Literatur wirkt also als narrative Inszenierung dessen, worum es Menschen in ihrem Leben geht, und zwar sowohl auf der Text- wie auch auf der Rezipient\_innenebene. Zudem ist Literatur in all ihren Facetten in zweifacher Hinsicht für die ethische Reflexion interessant: Zum einen werden existentielle Themen reflektiert, indem Bedingungen und Möglichkeiten des Menschseins dargestellt werden. Zum anderen kommen Dilemmata oder Wertekonflikte zum Ausdruck, in denen Entscheidungen zu treffen sind. Insbesondere die Identifikation mit den Protagonisten ermöglicht entsprechende Aushandlungsprozesse:

„Wenn wir uns in das Bewusstsein einer literarischen Figur hineinziehen lassen, deren Perspektiven einnehmen, mitfühlen und am Ende der Lektüre bereichert und verändert daraus hervorgehen, entspricht diese schöpferische Kraft des Lesens der grundlegenden Plastizität in den Verschaltungen unseres Gehirns – beide erlauben uns, über die speziellen Gegebenheiten hinauszugehen.“ (Wolf 2012, 170)

Was – initiiert durch eine identifikatorische Leseweise – gedacht wird, kann also auch wirklich werden. Die Zukunft wird *er-lesen* im doppelten Sinn des Wortes: Das für den Einzelnen Erstrebenswerte zeigt sich im Sinne der klassischen Hermeneutik in der persönlichen Auseinandersetzung mit literarischen Texten:

„Jede Erfahrung von Kunst versteht nicht nur einen erkennbaren Sinn, wie das im Geschäft der historischen Hermeneutik und in ihrem Umgang mit Texten geschieht. Das Kunstwerk, das etwas sagt, konfrontiert uns mit uns selbst. Das will sagen, es sagt etwas aus, das so, wie es da gesagt wird, wie eine Entdeckung ist. Verstehen, was einem das Kunstwerk sagt, ist also gewiß Selbstbegegnung. [...] Das eben macht die Sprache der Kunst aus, daß sie in das Selbstverständnis eines jeden hineinspricht [...]“. (Gadamer 1999, 6)

Beim Lesen literarischer Texte bieten sich vielfältige Herangehensweisen der Identifikation, aber auch der Distanzierung. Häufig überformt eine didaktische Sichtweise die in Erzählungen verhandelten Werte und deren Interpretation. Literatur

wird in *Gebrauchszusammenhänge* gestellt, indem die Literaturdidaktik eigene Werte und Zielvorstellungen über diejenigen des Textes stellt. Dabei erkennen die Lesenden, dass kaum eine Frage die aktuellen Debatten so sehr bewegt wie die nach den Werten und kulturellen Grundlagen unserer Gesellschaft. Literatur wird auf diese Weise zum Prüfstein für den Fortbestand einer pluralistischen Gesellschaft. Zu fragen ist, wieviel gemeinsame Werte benötigt werden, so dass weder der Zusammenhalt noch die Freiheitlichkeit gefährdet wird. Im Kontext einer schulischen Erziehung zur Wertreflexionskompetenz (vgl. Anselm 2012b) gilt es darum, die Jugendlichen in ihrer individuellen Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen und im Blick auf die Bewältigung der Anforderungen der Zukunft zu ermutigen. Dabei ist sowohl für die Werteerziehung als auch für die Persönlichkeitsentwicklung die Orientierung an Vorbildern, d.h. das Lernen am Modell von entscheidender Bedeutung. Hierbei ermöglichen literarische Texte einen ganzheitlichen Zugang, da ästhetische und ethische Bildungsprozesse synergetisch wirken:

„Weil Geschichten immer auch von Werten und Tugenden handeln, weil sie auf Wert- und Tugendkonflikten beruhen und diese zudem noch in einer Form darbieten, die das Wesentliche erfasst, können insbesondere Kinder abstraktere Vorstellungen des Moralischen ausbilden, die am Ende in ihre Alltagskompetenzen eingehen und sie dazu befähigen, sich selbst als moralische Wesen verantwortlich zu verhalten.“ (Wulff 2012, 6)

In Positionen wie diesen wird mehr als deutlich herausgestellt, dass es im Zusammenhang mit dem Lesen um sehr viel mehr als nur um die Frage geht, welches die *richtigen* Lesekompetenzen sind. Zu reflektieren sind insbesondere die Werthaltungen, denn über das Vermitteln von Lesefertigkeiten hinaus kommen die Inhalte des Gelesenen und die Wirkungen des Lesens in den Blick: Lesen übt in doppelter Weise Einfluss auf die (emotionale) Persönlichkeitsentwicklung aus. Zum einen gilt dies für geschriebene Geschichten allein schon aufgrund des Lesens als Tätigkeit und daraus resultierenden Lesewirkungsprozessen. Bei der Textlektüre bzw. beim Verstehen des Textes werden, wie Ergebnisse lesepsychologischer Forschungen verdeutlichen, Emotionen ausgelöst, die relevante Einflussfaktoren für beispielsweise das Entstehen von Empathie sind (vgl. Christmann/Schreier 2003, 276). Zum anderen verdichten Geschichten – ausgehend von Überlegungen zur narrativen Ethik – Erfahrungen und Erinnerungen. So verstanden vollzieht sich eine „Verschränkung von Argumentation und Narration“ (Joas 1999, 115), indem Erzählungen beginnen, wenn die Analysen enden. Darin besteht der „Sinnhorizont des Erzählens“ (Wulff 2012, 1). Er präsentiert Modelle der Wirklichkeit, stellt Konflikte dar und ermöglicht Probandeln in der Imagination.

Welche Folgerungen sich aus der Zusammenschau dieser Perspektiven der Werteerziehung mit Literatur sowie für die konzeptionelle Gestaltung von Bildungsprozessen ergeben, soll im Folgenden ausgehend von unterschiedlichen Textbeispielen verdeutlicht werden. Einleitend wird über Literatur und Lesen als Medien der Wer-

teerziehung reflektiert. Zunächst zeigt der Beitrag „*Literarische Inszenierungen der Schlüsselkompetenz Lesen*“ von JAN RUPP und BETTINA WILD, wie Literatur auf performative Weise den Wert des Lesens sowie seine fiktionale Darstellung und Reflexion in den Mittelpunkt stellt und welches didaktische Potenzial diese fiktionalen Inszenierungen wiederum in sich tragen. Dabei wird das literarisch inszenierte Lesen anhand zahlreicher Beispiele als mögliches Unterrichtsthema präsentiert, um den Wert des Lesens für Schüler\_innen erfahrbar zu machen, ihn – unter anderem mit Blick auf die historisch unterschiedlichen Wertungen, die dem Lesen selbst oder einzelnen Werken bei Prozessen der Kanonbildung zugekommen sind – kritisch zu reflektieren sowie eine literarische Urteilsfähigkeit zu entwickeln.

Inwiefern dies auch für Prozesse der Werteerziehung mit dystopischen Texten gilt, verdeutlicht SIMON ZEBHAUSER in seinen Überlegungen „*Zukünftige Werte erlesen mit dystopischen Texten? Ein Ordnungsversuch struktur-funktionaler Gattungskonstituenten und didaktischer Implikationen für einen wertreflektierenden Literaturunterricht*“ Die berücksichtigten Werke sind *WIR* von Jewgenij Samjatin, *Schöne neue Welt* von Aldous Huxley, *1984* von George Orwell, *Fahrenheit 451* von Ray Bradbury, *Corpus Delicti. Ein Prozess* von Juli Zeh, *Die Tribute von Panem. Tödliche Spiele* von Suzanne Collins, *Die Bestimmung* von Veronica Roth, *Die Scanner* von Robert M. Sonntag und *Der Circle* von Dave Eggers. Zebhauser zeigt hierbei auf, inwiefern Dystopien einerseits deutlich machen, *dass* etwas zur Wahl steht, und andererseits auch darlegen, *was* zur Wahl bzw. angesichts gegenwärtiger Tendenzen zur Diskussion steht – nämlich Werte. Durch diese normative Aufladung werden, so die Kernhypothese des Beitrags, Dystopien wie diese interessant für einen wertereziehenden Literaturunterricht. Sie verhandeln Fragen wie: Welche Werte machen unsere Zukunft lebenswert? Welche bestimmen unser Zusammenleben? Wodurch werden sie bedroht?

TABEA KRETSCHMANNs Beitrag „*Demokratische Grundwertebildung im Literaturunterricht: Theoretische Grundlagen, fachspezifische Potenziale und didaktische Zugangsweisen*“ greift die wertebildenden Potenziale des Deutschunterrichts auf. Ausgehend von den demokratischen Grundrechten der Bundesrepublik Deutschland (z.B. dem Schutz der Privatsphäre, der Meinungsfreiheit oder der Gleichberechtigung von Mann und Frau) plädiert die Verfasserin für die Thematisierung und Vermittlung von Grund- und Verfassungswerten im Unterricht und gibt praxisnahe Beispiele dafür, welcher Bezug zum schulischen Literaturunterricht gefunden werden kann.

Im weiteren Verlauf werden gesellschaftliche Erwartungen bzw. Überlegungen zur Förderung sozialer Werte vorgestellt. Dabei wird das Wirkpotenzial von Gegenwartsliteratur erörtert, einen Wertewandel zu initiieren, der letzten Endes zu einem veränderten Habitus der Rezipient\_innen führen kann. MONIKA RIEDEL bringt in ihrem Beitrag „*Der ferne Vater. Vaterfiguren und Geschlechterrollen in der deutschsprachigen inter-/transkulturellen Gegenwartsliteratur*“ die Reflexion über Geschlechterrollen in der deutschsprachigen inter- und transkulturellen Gegenwarts-

literatur dem Lesepublikum näher. Die Verfasserin konzentriert sich besonders auf von Eingewanderten bzw. deren Nachkommen verfasste Literatur, deren Familienentwürfe sie untersucht. Damit arbeitet sie an einer Differenzierung des Vaterbildes vornehmlich in Migrantenfamilien, die dieser Figur häufig die Rolle des Despoten zuweisen, wodurch Vorurteile zementiert werden. In exemplarischen Analysen ausgewählter Texte legt Riedel besonderes Augenmerk auf inhaltliche und konzeptionelle Merkmale. Um den Wertewandel zu erfassen, fügt sie einen kurzen historischen Abriss des Familienromans ein, indem sie das traditionelle dichotomische Denk- und Deutungsmuster einer umfassenden Kritik unterzieht. Sie integriert Erkenntnisse der sozialwissenschaftlichen Migrationsforschung und weist damit der Gegenwartsliteratur einen wichtigen Ort im Rahmen der migrationsbezogenen Debatten zu. Sie plädiert dafür, dass die Thematisierung im Unterricht nicht länger in einem defizitorientierten Zusammenhang stattfindet und warnt davor, mit der gängigen These, die Migrant\_innen befänden sich „zwischen den Kulturen“, auf die Diskussionsebenen der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts zurückzufallen. Zielführender ist es hingegen, mannigfaltige Lebens-, Familien- und Identitätsformen herkunftsunabhängig zu präsentieren, verbunden mit der Zuversicht, dass die zukünftige Generation unbewussten Wahrnehmungsroutinen kritisch begegnen und ihre unterschiedlichen gesellschaftlichen Rollen eigenverantwortlich wird aushandeln können.

Einen weiteren Aspekt des Wertewandels hebt JANA MIKOTA in ihrem Beitrag *„Weiß sollte nicht die Norm sein, genauso wenig wie hetero: Der Umgang mit sexueller Vielfalt in (aktuellen) Jugendromanen“* hervor, nämlich das Thema Gender. Weil medial konstruierte Geschlechterbilder einen großen Einfluss auf die junge Generation haben und die Vielfalt sich oft in alternativen Lebensformen äußert, untersucht Mikota die Bedeutung, die der Homo-, Trans-, Inter- und Heterosexualität in jugendliterarischen Werken zugeschrieben wird. Dabei geht es nicht nur um Werte und Normen, sondern explizit auch um deren Wandel, was sich an der Entkriminalisierung der (männlichen) Homosexualität gut darstellen lässt. Dies war schließlich eine der Voraussetzungen dafür, dass ein ehemals mit Vorurteilen überfrachtetes Tabu überhaupt zu einem expliziten Thema der Jugendliteratur werden konnte. In ästhetischer Hinsicht zeichnen sich die dem Genre des Adoleszenzromans zuzurechnenden Werke formal durch komplexe Erzählformen, intertextuelle Verweise und Multiperspektivität aus. Mikota arbeitet verschiedene Zugänge heraus, die sie jeweils unter literaturwissenschaftlicher und literaturdidaktischer Fokussierung in den Blick nimmt. Die aktuelle Literatur bietet für ihr jugendliches Lesepublikum nicht nur Orientierung, sondern erweitert den Erfahrungsraum durch empathische Einsichten in das Leben von Figuren, die anders sind. Die ausgewählten Romane, die Mikota präsentiert, versetzen die Jugendlichen in die Lage, heteronome Wertvorstellungen zu überdenken und sich stattdessen ein eigenes Bild zu machen. Mittels Historisierung lässt sich nachweisen, dass sich der gesellschaftliche Wertewandel in Richtung Toleranz und Akzeptanz sexueller Vielfalt entwickelt hat, zu der letztlich auch die Jugendliteratur einen wichtigen Baustein beiträgt.

Insgesamt wird auch im dritten Beitrag die Offenheit für das Außergewöhnliche als Chance und Herausforderung der Begegnung mit Literatur gesehen. UTE BARBARA SCHILLY zeigt in ihrem Beitrag „*Vom Absonderlichen zum Miteinander. Der Roman ‚Zeit des Mondes‘ von David Almond und sein pädagogisch-didaktisches Potenzial*“ exemplarisch, wie der Umgang mit Nicht-Kategorisierbarem, Undefinierbarem und Uneindeutigem im Literaturunterricht geschult werden kann. In der heuristischen interpretatorischen Auseinandersetzung mit den drei wesentlichen Dichotomien des Romans (Heiligkeit – Dunkelheit, Inneres – Äußeres, Leben – Tod) erarbeitet die Verfasserin sein thematisches Zentrum, d.h. das *Daszwischen*, Nicht-Identifizierbare und Außer-Gewöhnliche, und macht es für pädagogisch-didaktische Kontexte anschlussfähig, indem sie das Potenzial des Romans für literarische (Lern-)Erfahrungen und die Entwicklung von Schüler\_innen darstellt.

Im Anschluss daran zeigt WIEBKE DANNECKER in ihrem Beitrag „*Nicht-Wissen und dessen Überwindung als Reflexionsmoment: Erpenbecks Flucht-Roman ‚Gehen, ging, gegangen‘ als Gegenstand einer wissenspoetologisch orientierten Literaturdidaktik*“, wie der Umgang mit transkulturellen Migrationserfahrungen im Literaturunterricht thematisiert und die Überwindung von Nicht-Wissen (über Fluchtphänomene und deren Bewältigung zu Beginn des 21. Jahrhunderts) als literaturdidaktisches Reflexionsangebot gestaltet werden kann. In der Beschäftigung mit dem aktuellen Bestseller, der bereits Abiturtext geworden ist, bezieht sich die Verfasserin auf die Tradition politisch engagierter Literatur. Beleuchtet wird die Entwicklung der Hauptfigur, eines emeritierten Althilologen, für den die Begegnung mit einer Gruppe überwiegend afrikanischer geflüchteter Migranten eine Neu- bzw. Umorientierung seines bisherigen bildungsbürgerlichen Wertekanons auslöst, was zugleich die Leere des Ruhestands füllt. Dannecker arbeitet differenziert den Prozess heraus, in dessen Rahmen die Fremderfahrungen des Protagonisten zunächst unreflektiert in einer mythologischen, dem europäischen Bildungskanon geschuldeten Alterität verbleiben, dann aber Lektüre, Interviews und Recherchen sowohl über die kulturelle Herkunft wie auch über unmittelbare juristische und politische Herausforderungen der Migration die Überwindung des Nicht-Wissens als eigenen Wert generieren. Auf diese Weise, so die Autorin, werde das Potenzial für eine neue, von ethischen Grundsätzen geprägte Bildung bereitgestellt, die auf anthropologischen Grunderfahrungen als verbindendem Element beruht. Inhaltlich findet die Flucht der Migranten so ein Pendant in der Flucht des Protagonisten hin zu einer neuen ethischen Orientierung, die aber erst etabliert werden muss. Didaktisch münden die Ergebnisse in den *Critical-Literacy*-Ansatz, demzufolge Nicht-Wissen nicht als Abwesenheit von Wissen, sondern als schöpferisches Potenzial erscheint und im Unterricht genutzt werden soll. Übergeordnete Zielperspektive ist dabei die Erweiterung lesesozialisierungstheoretisch begründeter Lesekompetenzmodelle hin zu einer wissenspoetologisch ausgerichteten Literaturdidaktik.

Plurale Wertewelten bilden den Ausgangspunkt für die weiteren Überlegungen, die von JOACHIM SCHULZE-BERGMANN in seinem Beitrag „*Differente Werte, Geltungsansprüche und kulturelle Hintergründe als Lerngegenstände im Literaturunterricht. Analytisches und diskursives Arbeiten zu normativen Aspekten des palästinensisch-israelischen Konflikts am Beispiel des Textes ‚Der Himmel über Jerusalem‘*“ angestellt werden. Ausgehend von dem semi-dokumentarischen Roman der italienischen Schriftstellerin und Journalistin Gabriella Ambrosio behandelt der Verfasser Fragen schulischer Werteerziehung im Kontext des palästinensisch-israelischen Konfliktes, dessen historisch-politische Entstehungsbedingungen eine didaktische Grundlage bilden. Die vorgestellte unterrichtliche Wertorientierung sucht dabei eine Passung zwischen der je eigenen sozialen Orientierung der Lernenden und den normativen Inhalten des literarischen Textes. Darin geht es um Handlungs- und Bewertungsoptionen der palästinensischen Attentäterin wie auch der jüdischen Opfer, wobei das Attentat – je nach Perspektive – als Mord oder Märtyrertod ausgelegt werden kann. Der Autor verdeutlicht die Gefahren vorschneller Beurteilungen adoleszenter Leser\_innen anhand von Kriterien, welche aus konkreten persönlichen Konflikten hergeleitet und distanzlos auf die Protagonist\_innen angewandt werden. Dementsprechend lenkt der Verfasser den Blick auf entwicklungspsychologische Voraussetzungen der Lernenden, die aus dem Zusammenspiel von kognitiver Entwicklung und vermitteltem historisch-kulturellem Sachwissen hervorgehen und zum Perspektivenwechsel befähigen; dies erlaubt, zu den Situationen des Konflikts in eine (angenommene) Beobachterposition zu treten, um von dort aus reflektierend Stellung zu nehmen. Didaktisch betrachtet werden die Lernziele durch die Wahrnehmung impliziter sozialer Regeln, gesetzlicher Gebote und religiöser sowie humaner Prinzipien bestimmt. Die Thematisierung des Konflikts erfolgt als Dilemma-Situation, die in verschiedene Gesprächsformen im Unterrichtskontext eingebettet werden kann. Letztlich zielen die Ausführungen auf Prozesse der Urteilsbildung, deren Erfolg auf reflektierender Distanz, respektvollem Begegnen abweichender Meinungen sowie dem Erkennen von Konsequenzen für eigenes Handeln beruht.

Die immer schneller werdende Entwicklung einer Gewaltspirale, in die die jugendlichen Protagonist\_innen in Janne Tellers Roman *Nichts. Was im Leben Bedeutung hat* hineingeraten, steht im Mittelpunkt des Beitrags „*Wenn Werte nichts mehr wert sind – Gewalteskalation im Jugendroman Nichts*“ von KATHARINA GOUBAUD. Der Beitrag beginnt mit einem Rekurs auf den Umgang mit Gewalt in einer durch Medien bestimmten Gesellschaft und endet mit einem engagierten Plädoyer, die Potenziale des literarischen Lernens und Verstehens für die Gewaltprävention zu nutzen. Mittels einer kritischen Analyse dieses umstrittenen Romans, der vor Gewalt und ihrer Eskalation warnt, indem er sie schonungslos und bis an die Schmerzgrenze darstellt, gelingt es der Verfasserin, die Bedrohung von Werten wie Würde, Respekt und körperliche Unversehrtheit herauszuarbeiten. Es gibt eine zweite Ebene des Romans, die die Hilflosigkeit und das Versagen der Eltern und Lehrkräfte spiegelt, die nicht in das Gewaltszenario eingreifen und die jugendlichen

Protagonist\_innen sich weitgehend selbst überlassen, bis es zum spektakulären Finale der Romanhandlung kommt. Goubeaud zeigt detailliert auf, wie sich ein kritisches Bewusstsein gegenüber Gewalt mittels genauer Sprachanalyse ausgewählter Textstellen aufbauen lässt. Auf diese Weise werden die Sprach- und Reflexionskompetenzen der Schüler\_innen ebenso gefördert wie ihre Kenntnisse über die Mechanismen von in Gruppen ausgeübter Gewalt. Die damit einhergehende Sensibilisierung für die verschiedenen Ausprägungen von Gewalt und ihrer Darstellung trägt entscheidend zu einer Reflexion der eigenen Werthaltung bei.

Einen anderen Aspekt zentraler Fragen der Werteerziehung beleuchtet der Beitrag von JANWILLEM DUBIL „*What’s so funny about Love, Peace and the American Way? Konstitution und Wandel von Werten zwischen jüdischen Wurzeln und amerikanischem Traum am Beispiel der Comicfigur ‚Superman‘*“. Dubil beschäftigt sich mit den multiplen Veränderungen der Comicfigur Superman, die als Verkörperung spezifisch westlicher, dem American Dream entsprechender Werte aus dem kulturellen Kontext jüdischer Einwanderung hervorgeht und dabei die historische Entwicklung wechselnder gesellschaftlicher Verhältnisse spiegelt. Der Verfasser lässt hierbei unterschiedliche Wertorientierungen Revue passieren: Die ursprünglich altruistischen, am Gemeinwohl orientierten Werte der 1930er Jahre werden in der Zeit der Mobilmachung in den 40ern von einer patriotischen Ausrichtung überlagert. In der Nachkriegszeit vertritt die Figur als ‚Superpolizist‘ vor allem konservativ-kapitalistische Werte. Mit den im politischen Klima der Nach-68er entstehenden Spannungen und der zunehmenden moralischen Bewusstwerdung der Menschen bröckelt der Superheldenmythos zusehends. Dies wird dadurch bedingt, dass nicht nur die Wertvorstellungen Supermans, nicht zu töten und dem Prinzip der Gnade zu folgen, sondern auch seine Existenz als heimatlose isolierte Migrationsfigur mehr und mehr den Forderungen der Comic-Industrie nach Gewalt zum Opfer fallen. Die Darstellung folgt dabei keinem Schwarz-Weiß-Schema, sondern legt auch negative bevormundende und faschistoide Züge, etwa in der Reagan-Ära, oder die Einengung auf die ethischen Überzeugungen der mittleren und höheren Gesellschaftsschichten offen. Als postmoderner Prometheus erlebt Superman schließlich eine Wiedergeburt im Rahmen sogenannter *imaginary stories*, die sein Leben unter anderen Wertvorstellungen beleuchten. Didaktisch gesehen stellt Dubil das Potenzial der bildlichen Sprache für die multikulturelle Gesellschaft in den Vordergrund, was auf die schulische Situation übertragbar ist. Daneben lassen sich über den Themenkomplex Flucht und Migration als Subtext der Serie Anknüpfungen zu zahlreichen aktuellen Geschehnissen herstellen. Nicht zuletzt verdeutlicht der Beitrag die Bedeutung der *Superman*-Serie für die Begründung des Comic-Genres überhaupt.

Den Abschluss der Beiträge bilden zwei exemplarische Analysen zu Texten der Autorin Juli Zeh: ALEXANDER SPERLING widmet sich in seinem Beitrag „*Neue Zugänge zu einem ‚didaktischen‘ Roman. Zur Werteorientierung von Juli Zehs Dystopie ‚Corpus Delicti‘*“ einem interpretatorischen Problem bei der (schulischen) Lektüre dieses Romans, nämlich der diffizilen Unterscheidung zwischen Positionen, die im

Text von einzelnen Charakteren vertreten werden (z.B. der Wert individueller Freiheit), und der Positionierung des Textes an sich. So beinhaltet nach Auffassung des Verfassers eine reflektierte literaturdidaktische Beschäftigung mit *Corpus Delicti* – im Sinne der Kritischen Theorie Horkheimers – unter anderem den Verweis auf den Wert einer permanenten Kritik der herrschenden Ideologie. Literaturdidaktische Ansätze sollten demnach über die Nachzeichnung der inhärenten didaktischen Leitlinien des Textes hinaus auch die Wahrung einer reflektierten Distanz zum Text zum Ziel haben.

Als Finale des Bandes untersuchen schließlich INA HENKE und CARLO BRUNE den Wertewandel zwischen Realität und Fiktion anhand des Romans *Unterleuten*. Der Beitrag „*Ich bin ein Teil von jener Kraft, die stets das Gute will und stets das Böse schafft. Wertereflexion zwischen Realität und Fiktion am Beispiel von Juli Zehs ‚Unterleuten‘ im Literaturunterricht*“ geht davon aus, dass die Wertereflexion über zentrale Motive erfolgt, die diesen Roman strukturbildend durchziehen. Scheinbar harmonische Szenarien, wie sie etwa eine Waldkulisse imaginiert, wechseln sich mit eindringlichen Zuschreibungen ab, deren Sprache dem Wortfeld *Kampf und Krieg* metaphorisch entlehnt ist. Zugleich spielen *Social Media* eine wichtige Rolle, die zu einer neuen Sicht auf das Verhältnis von Realität und Fiktion auffordern und so eine Veränderung literarästhetischen Lernens herbeiführen. Die für ihre *littérature engagée* bekannte Autorin wirft eine Reihe von ethischen Fragen auf, die in einem nachvollziehbaren Zusammenhang mit der Lebenswelt der jungen Generation stehen, weshalb sich dieser Roman für einen wertebezogenen Literaturunterricht besonders eignet. Erzähltechnisch ist der Roman nicht leicht zu entflechten, wechselt sich doch das prinzipiell multiperspektivische Erzählen mit unzuverlässigen oder metafikcionalen Erzählpassagen ab. Gerade diese ästhetische Gestaltung erfordert ein genaues Lesen, was letztlich die Wertereflexion unterstützt. So greifen erkenntnistheoretische und ethische Dimensionen ineinander.

Ausgehend von den präsentierten, perspektivenreichen Beiträgen<sup>1</sup> und den darin exemplarisch gewählten literarischen Texten bleibt die Hoffnung, dass es in diesem Band, der sich auf aktuellere Literatur (der Gegenwart) bezieht, gelingt, anhand der in den Interpretationen gewonnenen Erkenntnisse einer *er-lesenen* Zukunft zahlreiche Impulse sowohl für die Umsetzung im Deutschunterricht als auch für die Lehrer\_innenaus- und -weiterbildung zu geben sowie für alle Leser\_innen Perspektiven der Werteerziehung mit Literatur zu eröffnen.

München, Siegen und Köln im April 2019

Sabine Anselm, Sieglinde Grimm und Berbeli Wanning

---

1 Der große Dank der Herausgeberinnen gilt neben allen Beiträger\_innen sowie dem Team der Forschungsstelle *Werteerziehung und Lehrer\_innenbildung* besonders Victoria Grüner, Christian Hoiß, Luisa Plamp und Simon Zebhauser für die motivierende und kontinuierliche Unterstützung während der Entstehung des Sammelbandes.

## Literatur- und Quellenverzeichnis

- Anselm, Sabine (2012a): Vom Wert des Lesens. Variationen über ein aktuelles Thema. In: Dies./Geldmacher, Miriam/Hodaie, Nazli/Riedel, Margit (Hg.): Werte – Worte – Welten. Werteerziehung im Deutschunterricht. Baltmannsweiler, 15–32.
- Anselm, Sabine (2012b): Ethische Bildung durch Wertreflexionskompetenz. Überlegungen zur Werteerziehung (nicht nur im Deutschunterricht). In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes 59. Jg./H. 4, Göttingen, 401–415.
- Bredella, Lothar (2010): Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien. Tübingen.
- Christmann, Ursula/Margit Schreier (2003): Kognitionspsychologie der Textverarbeitung und Konsequenzen für die Bedeutungskonstitution literarischer Texte. In: Jannidis, Fotis/Lauer, Gerhard/Martínez, Matías/Winko, Simone (Hrsg.): Revisionen 1. Grundbegriffe der Literaturtheorie – Regeln der Bedeutung. Zur Theorie der Bedeutung literarischer Texte. Berlin/New York, 246–285.
- Gerk, Andrea (2015): Lesen als Medizin. Die wundersame Wirkung der Literatur. Berlin.
- Gadamer, Hans-Georg (1964): Ästhetik und Hermeneutik. In: Ders.: Kunst als Aussage. Gesammelte Werke Bd. 8. Tübingen, 1–8.
- Joas, Hans (1999): Die Entstehung der Werte, 7. Aufl. Frankfurt a.M.
- Wolf, Maryanne (2012): Das lesende Gehirn. Heidelberg.
- Wulff, Hans J. (2012): Das Leben besteht aus Geschichten: Von den Sinnhorizonten des Erzählens. In: *Television* 25/2 (2012), 4–7.

# Literatur und Lesen als Medien der Werteerziehung



# Literarische Inszenierungen der Schlüsselkompetenz Lesen

Jan Rupp und Bettina Wild

## 1. Lesen als Wert, Lesen in der Literatur

Spätestens seit der Aufklärung und den didaktischen Konzepten der Philanthropen ist bekannt, dass eine Botschaft, die in eine spannende Geschichte verpackt ist, den (kindlichen oder jugendlichen) Adressaten am besten erreicht. Damit kann die Literatur selbst vom *Wert des Lesens* (vgl. Anselm 2012) Zeugnis geben und zum Botschafter der Bedeutung des Wertes Lesen werden, ist doch die Faszination des Lesens ein beliebtes Thema in der Kinder- und Jugendliteratur ebenso wie in der allgemeinen Literatur. Texte, die vom Lesen und von fiktiven Leser\_innen handeln, dienen darüber hinaus häufig als Vermittler von Wissen über kanonische Werke der Weltliteratur.

Die schulische Vermittlung der Bedeutung des Wertes *Lesen* sieht sich unterdessen zunehmend Hürden gegenüber. So stehen Lehrer etwa vor der Herausforderung der „Lesesozialisation von Mediennutzern“ (Rosebrock 1997, 10). Es gilt, Schüler\_innen gleichermaßen den Wert der Lesekompetenz wie die Freude am Lesen zu vermitteln. Vor diesem Hintergrund ergibt sich das didaktische Potenzial fiktionaler Inszenierungen des Lesens von Literatur und in der Literatur. Fraglos können auch Sachtexte den Wert des Lesens vermitteln und zur Förderung von Lesekompetenz eingesetzt werden. Literarische Texte eröffnen jedoch ein besonders breites Spektrum der Vorstellungsbildung und Reflexion über den Wert des Lesens – durch ihre Vieldeutigkeit, ihren erzählerischen Spannungsreichtum, ihre Perspektivenvielfalt und nicht zuletzt durch das hohe Identifikationspotenzial, das zwischen den in der Literatur fiktional dargestellten und den realen Leser\_innen in der Wirklichkeit besteht. Anhand fiktiver Geschichten vom Lesen zeigt sich, dass das Lesen und das literarische Lesen nicht zuletzt einen Wert für sich darstellen, dessen Facetten des Eintauchens in andere Welten für die schulische Leseförderung genutzt werden können.

Nach einer Einführung in die Bedeutung des Wertes Lesen wird in diesem Beitrag an Beispielen der Kinder- und Jugendliteratur (etwa Michael Endes *Die unendliche Geschichte*, Barbara Friedl-Stocks' *Der Magische Buchladen* oder Mechthild Gläfers *Die Buchspringer*) sowie der allgemeinen Literatur (von Karl Philipp Moritz' *Anton Reiser* über Jane Austens *Die Abtei von Northanger* bis zu Alan Bennetts *Die souveräne Leserin*) aufgezeigt, wie Lesen fiktional dargestellt und reflektiert wird. Hauptziel ist, das literarisch inszenierte Lesen als Unterrichtsthema zu präsentieren und exemplarisch einschlägige Texte für die verschiedenen Lernstufen zu versammeln, anhand derer Schüler\_innen den Wert des Lesens erfassen und kritisch reflektieren können, einschließlich der historisch wandelbaren Wertungen,

die das Lesen in der Literaturgeschichte erfahren hat. Ein Hauptaugenmerk liegt dabei auf kanonischen Werken der Weltliteratur: An ihrem Beispiel lassen sich nicht nur der Wert des Lesens, sondern auch Fragen des literarischen Werts und Werturteils thematisieren.

Im Zeitalter digitaler Medien wird die Befähigung zum Lesen (und Schreiben) unverändert als Schlüsselkompetenz für soziale Teilhabe angesehen (vgl. z.B. Hurrelmann 2002b, 282–285). Zugleich gilt Lesekompetenz als zentrale Voraussetzung für den Zugang zu Bildung. Es scheint, als sei die Betonung des Wertes *Lesekompetenz* ein Allgemeinplatz, immerhin liegt die Alphabetisierungsrate in westlichen Ländern bei nahezu 100 Prozent. Doch sowohl die diachrone Untersuchung der Geschichte des Lesens im deutschsprachigen Raum als auch die synchrone Betrachtung der Alphabetisierungsrate weltweit zeigen, wie fragil die Wertschätzung des Lesens tatsächlich ist – und damit auch die eng mit dem Erwerb von Lesekompetenz verbundene Verbreitung und Vermittlung von Wissen und Bildung, die alle Menschen, egal welcher Herkunft oder welchen Geschlechts, erreichen sollte. In dieser Situation empfiehlt sich die Nutzbarmachung und schulische Vermittlung desjenigen Wissens, das die Literatur selbst vom Wert des Lesens und von wertvollen Werken der Weltliteratur bereithält.

## 2. Zum Wertewissen des literarisch inszenierten Lesens im Spiegel von Kompetenz- und Inhaltsorientierung

Warum Klassiker lesen? Angesichts der schwindenden Bedeutung literarischer Texte in den Bildungsplänen scheint diese Frage ebenso unzeitgemäß wie dringlich. Denn die Rückbesinnung auf Inhalte und auf die (Bildungs-)Werte, die durch klassische Werke der Literatur verhandelt werden, enthält ein notwendiges Korrektiv zur Kompetenzorientierung der jüngeren bildungspolitischen Debatten. In Folge von PISA und anderen Bildungsstudien sind komplexe Modelle sowie Kriterienkataloge von Lesekompetenz und literarischem Lernen entwickelt worden, die über das bloße Textverstehen und die Informationsentnahme hinausgehen (vgl. Hurrelmann 2002a; Spinner 2006, 2007). Literaturbezogene Kompetenzen beinhalten nach breitem Konsens neben den kognitiven Kompetenzen eine große Bandbreite von weiteren Bausteinen wie motivationale und emotionale Kompetenzen, die z.B. das Leseinteresse an widerständigen Texten oder die Empathiefähigkeit betreffen (vgl. Diehr/Surkamp 2015; Hurrelmann 2002a, 2002b). Auch ästhetische Kompetenzen und Aspekte literarisch-ästhetischer Bildung werden in die Modellierung des Lesens und des literarischen Lernens integriert (vgl. Hallet 2015; Spinner 2015). In dem Maße, in dem elaborierte Konzepte von literarischer Kompetenz und von Lesekompetenz entwickelt worden sind, gewinnt allerdings wieder die Frage an Bedeutung, welche Texte genau sich dafür eignen, die verschiedenen Fähigkeiten einzuüben. Denn es liegt auf der Hand, dass z.B. unser Einfühlungsvermögen textseitig beeinflusst wird; dass es durch komplexe Charaktere oder durch Formen der

Innenweltdarstellung etwa gefördert werden kann, durch wenig entwickelte oder stereotype Figuren hingegen eingeschränkt wird. Gleichmaßen werden ästhetische Werturteile möglicherweise besonders durch solche Texte geschult, die nicht formelhaften Darstellungsprinzipien folgen, sondern eine komplexe ästhetische Struktur aufweisen und diese ggf. sogar selbst thematisieren.

Wenn vor diesem Hintergrund der Stellenwert von Klassikern nun abermals virulent wird (vgl. Beavis 2010, 34; Bekes 2009), ist zum einen auf die spätestens seit den 1980er Jahren regelmäßig aufflackernden Debatten zum Status des Kanons im Unterricht und in der Literaturwissenschaft hinzuweisen. Für die aktuelle Diskussion um den Wert von Literaturklassikern bieten u.a. die im anglo-amerikanischen Kontext recht martialisch sogenannten „canon wars“ (Redford 2004, 210) einen wichtigen Anknüpfungspunkt. Zum anderen ist aber auf die Literatur selbst zu verweisen, in der sich unverkennbar eine neue Konjunktur von Klassikern vollzieht, die zudem nationalliterarische Grenzen überschreitet und eine entsprechende Blickerweiterung auch für den Literaturunterricht anregt. Exemplarisch dafür stehen die Werke der deutschen Jugendbuchautorin Mechthild Gläser: In dem preisgekrönten Roman *Die Buchspringer* (2015) besitzt die Protagonistin Amy die Fähigkeit, nicht nur in ihrer Vorstellung, sondern leibhaftig in die Imaginationswelten deutscher und englischer Literaturklassiker von Rudyard Kiplings *Dschungelbuch* bis zu Franz Kafkas *Die Verwandlung* zu ‚reisen‘.

Die Perspektive auf die Kanondebatten in Didaktik und Literaturwissenschaft einerseits sowie auf die kreative Bearbeitung und Wiederbelebung von Klassikern in der Literatur andererseits leitet die folgenden Überlegungen und Beispielanalysen. Grundidee ist, dass die Klassikerrezeption in der Literatur selbst wichtige Anregungen für unterrichtspraktische und fachliche Reflexionen zum Wert des Lesens kanonischer Werke geben kann. Will man den Wert von Klassikerlektüren für Schüler\_innen heute bestimmen, lässt sich mit anderen Worten viel von jenen zahlreichen fiktiven Leser\_innen lernen, denen man in der Literatur begegnet. Die Literatur der Klassik – nicht erst die der Moderne – hält selbst ein implizites und häufig selbstreflexives Wissen über den Wert des Lesens bereit. An dieses der Literatur innewohnende Potenzial lässt sich in schulischen Kontexten anknüpfen, indem Schüler\_innen im Akt der gemeinsamen Lektüre und in anschließenden Unterrichtsgesprächen zunächst für den Aspekt der Selbstreflexion sensibilisiert werden. Weiter kann die Beschäftigung mit der fiktiven Figur des Lesers in eine Diskussion sowohl über das eigene Leseverhalten und damit den ganz individuellen Wert des Lesens als auch über die gesellschaftliche Bedeutung von Literatur und Lesen überführt werden.

Neben dem Wecken von Leselust und der Darstellung der Magie des Lesens spielt in der Kinder- und Jugendbuchliteratur das Kennenlernen von bedeutenden Werken der Literaturgeschichte eine wichtige Rolle. In diesem Zusammenhang liegt ein wichtiger Nutzen des Lesens darin, den „Weg zum Lesen“ (Anselm 2012, 20) auszubauen, d.h. literarhistorisches Wissen sowie Orientierung zu prägenden Au-

tor\_innen, Textsorten und Stoffen zu erlangen. Daran schließt sich die Hoffnung an, dass das konkrete Leseverhalten der fiktiven (Identifikations-)Figur des/der Leser\_in auch den/die reale/n Leser\_in zur Lektüre der Klassiker führt. In jedem Fall können die intertextuellen Bezüge, die durch die fiktive Leseliste entstehen, in schulischen Kontexten im Sinne des forschenden Lernens zu weiterführenden Entdeckungsreisen in die Welt der Klassiker genutzt werden.

Klassiker sind zudem wertvoll, weil sie aufgrund der Kanonisierungsprozesse, die sie durchlaufen haben, repräsentativ für die zentralen Wertvorstellungen einer Gesellschaft stehen. Der Kanon umfasst die *kulturellen Texte* (vgl. Assmann 1995), mittels derer sich eine Kultur ihrer selbst, ihrer geteilten Werte und ihres kollektiven Gedächtnisses versichert. Schließlich wird eine Eigenschaft von Klassikern häufig darin gesehen, dass sie nicht nur Aufschluss über die Werthaltungen ihres Entstehungskontexts geben, sondern grundlegende Fragen – zur Natur des Menschen, zum „Aufbau von Identität“ (Anselm 2012, 16), zum guten Leben, zu zwischenmenschlichen Beziehungen u.v.m. – auf besonders komplexe, universelle und gleichsam zeitlose Weise verhandeln. Ihre lange Halbwertszeit zeichnet Klassiker und die Beschäftigung mit ihnen als besonders wertvoll aus, mindestens ebenso wie rezente Texte, die sich vermeintlich näher an der Lebenswelt von heutigen Jugendlichen bewegen, dadurch aber auch entsprechend kontingent und kurzlebig sein können.

Während es in der Kinder- und Jugendbuchliteratur, die das Lesen thematisiert, tendenziell, aber keineswegs nur um implizites Orientierungswissen zur Literatur und Literaturgeschichte geht, gewinnt in der anspruchsvollen Erwachsenenliteratur die Selbstreflexivität des fiktional inszenierten Lesens an Bedeutung. Anhand der Leseprozesse fiktiver Charaktere werden Schüler\_innen für das Problem der Kanonbildung (vgl. Guillory 1993) und für kritische Perspektiven auf das, was für literarisch wertvoll gehalten wird oder nicht, sensibilisiert. In keinem Fall geht es um ein statisches oder normativ verbindliches Verständnis über alles, was man wissen ‚muss‘ (vgl. Schwanitz 1999), sondern darum, solche kulturell vorhandenen Wissensbestände und Werthaltungen zu reflektieren, zu analysieren und zu dynamisieren. Die skizzierten Funktionen der literarischen Inszenierung des Lesens – des Lesens und Lesenlernens als Wert an sich, die Vermittlung von Orientierungswissen über literarhistorische Entwicklungen und kulturelle Werthaltungen sowie die Schärfung des kritischen Urteilsvermögens über literarischen Wert und über Kanonisierungsprozesse – werden in den folgenden Abschnitten ausgeführt.

### **3. Leselust und Klassikerrezeption: Entdeckungsreisen in der Kinder- und Jugendliteratur**

Leidenschaftliche Leser\_innen sind fester Bestandteil des Figurenarsenals der (Kinder- und Jugend-)Literatur. Man denke nur an Bastian Balthasar Bux, der sich auf dem Dachboden seiner Schule durch die Lektüre seiner fiktiven „Unendlichen Geschichte“ in die Welt Fantásiens *hinein* liest (vgl. Michael Endes *Die Unendliche*

*Geschichte*, 1979). Oder auch an Meggie Folchart, deren Vater Mo die Fähigkeit besitzt, Figuren aus Geschichten *heraus* zu lesen (vgl. Cornelia Funkes *Tintenherz*-Trilogie, 2003–2007). Für diese literarischen Figuren liegt der Wert des Lesens – wie sicher auch für all die kindlichen und jugendlichen Leser\_innen, denen sie ein breites Identifikationsangebot liefern – im Eintauchen in fremde Welten. Der (Stellen-)Wert, der diesem zentralen Aspekt des Lesens zugewiesen wird, ist in der historischen Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur einem stetigen Wandel unterworfen. So stehen gerade die Pädagogen der Aufklärung und die Verfasser erster spezifisch an Kinder gerichteter Literatur der Evasion äußerst skeptisch gegenüber. Dabei wird der Unterhaltungsaspekt von Literatur keineswegs gering geschätzt oder gar negiert, vielmehr dient er den Philanthropen und ihrem Konzept der Erziehung durch Literatur als Möglichkeit, über die Rührung des Herzens den Verstand zu schulen. Literatur wird zum Medium der Wertevermittlung; durch fiktionale Geschichten, die den kindlichen Geist ansprechen, erfolgt die Erziehung zum mündigen Bürger. Dabei spielt schon in den Anfängen der spezifischen Kinderliteratur mit Daniel Defoes *Robinson Crusoe* (1719) ein Roman der Weltliteratur, der bereits im späten 18. Jahrhundert Klassiker-Status erreicht hatte, eine bedeutende Rolle. Orientiert an Jean Jacques Rousseau, dessen *Émile* bis zu seinem zwölften Lebensjahr vor den ‚schädlichen‘ Einflüssen fiktionaler Literatur ferngehalten wird, jedoch als einzigen Roman eben *Robinson Crusoe* lesen darf (vgl. Jean Jacques Rousseaus *Emile oder über die Erziehung*, 1762), verfasst Johann Heinrich Campe eine kindgerechte Adaption des englischen Klassikers, die 1779 und 1780 in zwei Bänden unter dem Titel *Robinson der Jüngere. Ein Lesebuch für Kinder* erscheint. Dabei ist Campes primäres Ziel nicht die Vermittlung von literaturgeschichtlichem Wissen über einen bedeutsamen Klassiker seiner Zeit, dies geschieht quasi nebenher. Vielmehr geht es, wie Campe in seiner Vorrede verdeutlicht, um die in *Robinson Crusoe* transportierten Werte der Aufklärung.

Neben dem Aspekt der Wertevermittlung durch Literatur spricht Campe einen weiteren zentralen Aspekt der Literatur- und Leseerziehung an: das Lesenlernen selbst. So wird die Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenz – also der Wert des Lesens (und Schreibens) an sich – auch in Campes Kinderbuch selbst thematisiert und inszeniert, etwa wenn der Vater den Kindern ‚produktionsorientierte Aufgaben‘ zur Romanhandlung stellt, wie das Verfassen eines Briefs an Robinson.

Lesen – sowohl in seiner literarischen als auch in seiner kognitiven Dimension – war und ist also Thema der Kinder- und Jugendliteratur. Dabei werden sowohl Reisen in ganz eigene Phantasiewelten durch das Lesen von Büchern thematisiert (vgl. etwa *Die unendliche Geschichte* und *Tintenherz*), als auch das Lesenlernen und dessen Hürden. So findet sich z.B. im zweiten Band von Else Urys Nesthäkchen-Reihe *Nesthäkchens erstes Schuljahr* (1915) eine einprägsame Episode, in der Annemarie durch ihre noch rudimentären Kenntnisse des Alphabets in Angst und Schrecken versetzt wird, nachdem sie auf dem Werbeschild des Metzgers, der auf ihrem Schulweg liegt, „Kinder“ statt „Rinder“ entziffert: „Da –“, sagte sie noch einmal, und

buchstabierend las Nesthäkchen voll Grauen: ‚Kind- und Schweineschlächtereier.‘“ (*Nesthäkchen*, 211) Auch wenn die Sequenz durch den Wechsel von der ursprünglichen Veröffentlichung in Sütterlin in nunmehr lateinischer Schrift etwas verliert, bleibt doch die Spannung zwischen Empathie für die verängstigte Leseanfängerin und Überlegenheit über das naive, schlecht buchstabierende Mädchen erhalten. Darüber hinaus inszeniert die Sequenz in gleichermaßen eindringlicher wie komischer Art und Weise den Wert des Lesens und Lesenlernens.

Vordergründig scheint es, als sei die Inszenierung von Leseerfahrungen – und damit neben dem Wert des Lesens als Möglichkeit der Evasion besonders der Wert des Lesens als Vermittlung von Bildungswissen – der Jugendliteratur vorbehalten, die Thematisierung des Lesenlernens – und damit der Wert des Lesens als Kulturtechnik – hingegen der Kinderliteratur. Dass jedoch alle Dimensionen bereits in Texten der Kinderliteratur verhandelt werden, soll im Folgenden gezeigt werden.

### 3.1 Lesenlernen, magische Bücher und Intertextualität in der Kinderliteratur

Kinderliteratur ist Sozialisationsmedium und dient damit u.a. allgemeiner Wertevermittlung. Auch das Lesen sowie der Wert des Lesens kommen in der Kinderliteratur auf unterschiedliche Weise zur Darstellung; neben der Thematisierung des Lesenlernens können dabei als weitere Kategorien die Inszenierung der Magie des Lesens und Intertextualität als Vorbereitung zur Klassikerlektüre unterschieden werden.

Astrid Lindgrens *Pippi Langstrumpf*-Trilogie kann als herausragendes Beispiel impliziter Wertevermittlung an den kindlichen Leser gelten. Im Zentrum steht das ungewöhnliche und unangepasste Mädchen, das sich (scheinbar) allen gesellschaftlichen und familiären Ansprüchen widersetzt und frei von äußeren Zwängen ihr autonomes Leben genießt. Für den kindlichen Leser ist dies durchaus ambivalent. So kompensiert die Identifizierung mit Pippis Auflehnung gegen Autoritäten zum einen kindliche Ohnmachtsgefühle, die den Sozialisationsprozess und die Aneignung gesellschaftlicher Werte sowie das damit verbundene Hintanstellen individueller Bedürfnisse immer begleiten. Zugleich löst die Figur der Pippi im kindlichen Leser auch Überlegenheitsgefühle aus, wenn sich Pippi nämlich in gängigen Alltagssituationen, die der kindliche Leser schon voll beherrscht, nicht korrekt zu benehmen weiß und dem Leser damit das Bewusstsein gibt, mehr zu wissen oder mehr zu können als die eigentlich doch allmächtige Protagonistin. Ohne dass korrektes Benehmen explizit angesprochen wird, werden so die entsprechenden gesellschaftlichen Werte und Normen internalisiert; vielmehr geschieht dies gerade durch die Inszenierung des inkorrekten Verhaltens. Beispielhaft hierfür ist die Episode, in der Pippi bei den Settergrens zum Kaffee eingeladen ist und sich – anders als die beiden Komplementärfiguren Thomas und Annika – nicht zu benehmen weiß (vgl. Kapitel „Pippi geht zum Kaffeekränzchen“, *Pippi Langstrumpf*, 148–169). Das Amüsement der kindlichen Leser resultiert hier nicht zuletzt aus dem lustvollen Nachvollzug der Grenzüberschreitung und bietet damit eine subversive

Form der Rebellion gegen restriktive Erziehung, insbesondere von Mädchen. Freilich kann die Grenzüberschreitung nur dann als solche erkannt werden, wenn das von der Gesellschaft als korrekt angesehene Verhalten schon partiell internalisiert ist. Im Sinne der kathartischen Funktion von Literatur festigt der humorvolle Umgang mit den gesellschaftlichen Normen und Werten diese sodann weiter im kindlichen Bewusstsein.

Diesem Prinzip folgt auch das Kapitel „Pippi geht in die Schule“ (*Pippi Langstrumpf*, 58–76), in dem die gesellschaftliche Norm des verpflichtenden Schulbesuchs und die Werte des Rechnens, Lesens und Schreibens thematisiert werden. Die kindlichen Leser\_innen erfreuen sich an Pippis anarchischer Haltung und ihrer Destruktion der Schulstunden, zugleich ist ihnen freilich bewusst, wie dumm Pippi sich im Grunde verhält – und sie freuen sich an ihrer eigenen Lesekompetenz, die sie Pippi überlegen macht. Das Kapitel lädt damit zur Reflexion über die Bedeutung des Lesens ein – auf einer einfachen kindlichen Ebene und darüber hinaus auch auf einer höheren sprachdidaktischen Ebene.

Mit den Mitteln poetischer Bildlichkeit wird dargestellt, dass Lesenlernen die Fähigkeit zur Abstraktion voraussetzt und die Akzeptanz der Arbitrarität des schriftsprachlichen Zeichensystems bedeutet: „[...] ja, ach so, das ist also der Buchstabe S – höchst merkwürdig!“ (*Pippi Langstrumpf*, 69) Zu diesem Urteil kommt Pippi Langstrumpf, nachdem sie das Buchstabenkärtchen mit dem Bild einer Schlange zu einer kurzen phantasievollen Geschichte angeregt hatte, die von ihrem Kampf mit einer Riesenschlange in Indien handelt. Sich der großen Herausforderung dieser kognitiven Leistung stellen zu können, erfordert ein hohes Maß an Motivation; ein zentrales Motivationsmoment für Leseanfänger ist das Bedürfnis, Geschichten (z.B. über den Kampf mit Riesenschlangen) selber lesen zu können. In diesem Sinne inszeniert die kurze Sequenz die enge Verknüpfung des Werts des Lesens als Kulturtechnik mit dem Wert des Lesens als Möglichkeit des Eintauchens in andere Welten.

Dieser Aspekt des Lesenlernens kommt auch in *Heidis Lehr- und Wanderjahre* (1880/2002) zur Darstellung, als Heidi in Frankfurt das Lesen lernen soll, zunächst aber an den stupiden Unterrichtsmethoden des Lehrmeisters, der sich ausschließlich an den kognitiven Aspekten des Lesenlernens orientiert, scheitert. Erst als Heidi von der Großmama ein Buch mit Geschichten geschenkt bekommt, in dessen Illustrationen sie ihre Heimat wiedererkennt, lernt sie lesen, will sie doch die Geschichten zu den vielversprechenden Bildern lesen können. Der Kinderbuchklassiker bietet damit eine gleichermaßen humorvolle wie eindringliche Vorstellung des ‚falschen‘ und ‚richtigen‘ Leseunterrichts. Der kulturelle Wert des Lesens wiederum wird in der Figur der Heidi inszeniert, deren zunächst rein natürlich-ländliche Identität durch den Prozess des Lesenlernens (zumindest in Teilen) in eine bürgerlich-städtische Identität überführt wird. Die Kompetenz des Lesens führt bei Heidi zur Stärkung des Selbstbewusstseins, denn als Leserin erhöht Heidi ihren Stellenwert in der heimatlichen Gemeinschaft, indem sie der Großmutter aus

der Bibel vorliest und sie damit glücklich macht und indem sie selbst zur Lehrerin des Ziegenpeters wird. Freilich kommt in der Figur des Peter auch die Abwehr gegen das Lesen(lernen) zur Darstellung; Peter gewinnt damit die Funktion eines Repräsentanten zumindest eines Teils der zeitgenössischen ländlichen Bevölkerung und deren Widerstand gegen die Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht.

Die Inszenierung der Magie des Lesens ist in der Kinderliteratur häufig an bestimmte (Lese-)Räume gebunden. Literatur eröffnet dem Leser fremde Welten, so die Botschaft. In Lorenz Paulis und Kathrin Schärers Bilderbuch *Pippilothek* (2011) ist dieser Raum eine Bibliothek. Die Maus, neben Fuchs und Huhn eine der drei Protagonistinnen der Geschichte, bedient sich des Zaubers der Bücher, um den Fuchs von seinem Vorhaben, zunächst sie und später das Huhn zu fressen, abzulenken:

„Gleich schnapp ich dich, gleich gehörst Du mir!“, knurrt der Fuchs. ‚Dir gehört hier gar nichts‘, kichert die Maus. ‚Hier kann man alles nur ausleihen. Und ICH gehöre Dir ganz sicher nicht. Das ist kein Jagdgebiet, das ist eine Bibliothek.‘ ‚Eine Pippi ... was?‘, fragt der Fuchs. ‚Eine Bibliothek‘, sagt die Maus. Der Fuchs schaut sich um: ‚Was ist eine Pippilothek?‘ ‚Ein Ort mit vielen Büchern [...]. Und Bücher braucht’s, um etwas zu erleben. Um etwas zu lernen. Um auf andere Ideen zu kommen‘. Und die Maus holt ein Bilderbuch und bringt es dem Fuchs. ‚Für dich, damit du auf andere Ideen kommst.‘“ (*Pippilothek*, 8–10)

Tatsächlich kommt der Fuchs auf andere Gedanken: Er möchte lesen lernen. Das gemeinsame Versinken in die Welt der Literatur macht den Fuchs und das Huhn (und ihre Gefährtinnen aus dem Hühnerstall) letztlich zu Freunden. Literatur ermöglicht also die Erfüllung von Utopie. Zugleich demonstriert die Geschichte auch die Bedeutung und den Wert des Lesens als Kulturtechnik. Lesenkönnen kann Leben retten. Denn sowohl die Maus als auch das Huhn bleiben zunächst vom Fuchs nur deswegen verschont, weil sie in der Lage sind, dem leseunkundigen Fuchs aus den Büchern der ‚Pippilothek‘ vorzulesen.

Wie die Titel verraten, ist der zentrale Handlungsraum in Katja Frixes *Der zauberhafte Wunschbuchladen* (2016) und Barbara Friedl-Stocks’ *Der magische Buchladen* (2008) jeweils eine Buchhandlung. Beide Kinderbücher entwerfen einen besonderen Buchladen, in dem die Bücher ein Eigenleben haben. So fallen im zauberhaften Wunschbuchladen etwa die für den Kunden passenden Bücher aus dem Regal, wenn dieser den Laden betritt. Während der Wunschbuchladen in Frixes Kinderbuch jedoch wenig mehr darstellt als eine mit phantastischen Elementen ausgestattete Kulisse für eine Geschichte rund um das Thema Freundschaft, ist die Magie des Lesens oder vielmehr die Magie der Literatur zentrales Handlungselement in *Der magische Buchladen*. Auslöser der Handlung des ersten Teils des Kinderbuchs ist ein „Brief mit Folgen“: Hilli Pohls Kinderbuchladen ist durch eine saftige Mieterhöhung von der Pleite bedroht; um ganz sicher zu gehen, dass der Laden auch tatsächlich schließen muss, hat der Vermieter zudem die beiden Gauner Wolfgang und Friedrich darauf angesetzt, den Laden in Brand zu setzen und die

Brandstiftung Hilli in die Schuhe zu schieben. Doch haben die Verbrechen nicht mit der magischen Kraft von Literatur gerechnet. Zwischen zwölf und ein Uhr in der Nacht erwachen die Figuren zum Leben, verlassen ihre Kinderbücher und bevölkern Hillis menschenleeren Buchladen. Es ist ihnen dann gar möglich, die Handlungsorte anderer Bücher aufzusuchen; genau diese Gabe befähigt sie schließlich dazu, den Buchladen aus der drohenden Gefahr zu retten, indem eine Gruppe von Kinderbuchfiguren eine Schatzkiste aus Stevensons *Schatzinsel* holt und diese Hilli übergibt.

*Der magische Buchladen* – ausgezeichnet mit dem Lesepeter der AJUM (Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien) – wird so auch zu einem Beispiel für Intertextualität – und damit für die Vermittlung des Werts von Klassikern – im Kinderbuch. Das Werk bedient sich aus dem Figurenarsenal der Grimm'schen und der Anders'schen Märchen, lässt zentrale Figuren aus *Pinocchio* auftreten, spielt dabei immer wieder auf bestimmte Handlungssequenzen aus dem Kinderbuchklassiker an, und lässt die Figuren schließlich zu einer zentralen Szene in Stevensons *Schatzinsel* reisen. Dem kindlichen Leser werden damit einerseits Angebote zum Wiedererkennen gemacht, denn welches Kind kennt nicht Schneewittchen und die sieben Zwerge oder die kleine Meerjungfrau. Andererseits lernt der kindliche Leser zwei bedeutsame Kinderbuchklassiker kennen und wird durch die Andeutung spannender Szenen dazu angeregt, diese im Original (oder in kindgerechter Bearbeitung) zu lesen. Die große Hürde, die mit dem Lesen (von Klassikern) verbunden ist, wird freilich nicht verschleiert, vielmehr wird ihre Darstellung in ironischer Weise in die Handlung eingebunden:

„Die Diskussion im nächtlichen Buchladen offenbarte leider, dass keiner *Die Schatzinsel* gut genug kannte [...]. Nun wäre es das Einfachste gewesen, das Buch zu nehmen und darin zu blättern. Dabei zeigte sich aber noch ein weiteres Problem: Die wenigsten Kinderbuchfiguren können lesen [...]. Richtig Zeit zum Lesen haben eigentlich nur die ‚Ladenhüter‘ [...]. Die Ladenhüter sind ziemlich arrogant, weil sie so belesen sind.“ (*Der magische Buchladen*, 20)

Leser\_innen mögen manchmal arrogant sein, doch wird die weitere Handlung zeigen, wie wertvoll Lesen (und Schreiben) sein kann. Denn nur, weil Ritter Rost schreiben kann, können die Kinderbuchfiguren mit Hilli in Kontakt treten und sie so über die Gefahr der Brandstiftung aufklären – und nur weil doch ein paar der Kinderbuchfiguren lesen gelernt haben, kann der geplante Ausflug in die *Schatzinsel* und die Beschaffung des Goldes gelingen.

Schließlich schult der Text durch seine raffinierte Einbettung von Handlungselementen der erwähnten Klassiker in die eigene Handlung das Fiktionalitätsbewusstsein seiner kindlichen Leser: Indem etwa mit Hilfe des Goldes aus *Schatzinsel* der drohende Bankrott des Buchladens abgewendet werden kann, lässt das Kinderbuch in der Fiktion Fiktives Wirklichkeit werden und regt damit zur Reflexion über Fiktionalität an: