



unipress

Themenorientierte Literaturdidaktik

Band 4

Herausgegeben von
Sieglinde Grimm und Berbeli Wanning

Sabine Anselm / Sieglinde Grimm /
Berbeli Wanning (Hg.)

Werte der Klassiker – Klassiker der Werte

Zukunftsperspektiven im Rückblick

V&R unipress

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://dnb.de> abrufbar.

© 2023 Brill | V&R unipress, Robert-Bosch-Breite 10, D-37079 Göttingen, ein Imprint der Brill-Gruppe
(Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd,
Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien,
Österreich)

Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Hotei, Brill Schöningh, Brill Fink,
Brill mentis, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau, V&R unipress und Wageningen Academic.
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen
schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: Die Titelgrafik wurde erstellt mit <https://www.jasondavies.com/wordcloud/>;

© Jason Davies, 12.08.2022.

Druck und Bindung: CPI books GmbH, Birkstraße 10, D-25917 Leck

Printed in the EU.

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISSN 2366-3537

ISBN 978-3-8470-0701-2

Inhalt

Einführung der Herausgeberinnen 7

Familien, Freundschaften, Beziehungen zwischen den Geschlechtern

Aline Seidel

Nähe, Fremde und Begegnung in Familie und Kulturen. Differente Werte anhand der Josefsgeschichte im Literaturunterricht integrieren 23

Julia von Dall'Armi

Werteerziehung im Sinne der Aufklärung: Lessings *Nathan der Weise* im Deutschunterricht 43

Nathalie Kónya-Jobs

Werteerziehung im Literaturunterricht: Arthur Schnitzlers *Reigen* und die Werte in Geschlechterbeziehungen 57

Gewalt und/oder Tugend

Judith Leiß

Wert? Norm? Tugend? Ethische Kompetenz als Instrument und Zieldimension eines werteorientierten Literaturunterrichts – am Beispiel von Kleists *Michael Kohlhaas* 85

Heiko Ullrich

Racheverzicht – gewaltloser Widerstand – Psychoterror. C. F. Meyers Ballade *Die Füße im Feuer* (1882) im Literaturunterricht 105

Rolf Füllmann

Didaktik der Werte, Wert der Natur: Zu Tiersymbolik und Treueideal in Marie von Ebner-Eschenbachs schüler_innengerechter Novelle *Krambambuli* 129

Cornelius Herz

Kafkas *Strafkolonie* als Klassiker zum Schreiben von Werten in Daten?
 Deutschdidaktische Selbstbetrachtung zu Externalisierung, Kontrolle und
 Schreibprozessen 143

Einsamkeit – Existenz – Identität

Ines Heiser

»Bester Freund, was ist das Herz des Menschen!« Goethes *Werther* und
 die Diskussion um Werte im Literaturunterricht der Sekundarstufe II . . . 163

Bastian Dewenter

Kein Ankommen?! Der überflüssigste Mensch in Joseph Roths Roman
Die Flucht ohne Ende (1927) 179

Anna Waczek

»In meiner Einsamkeit habe ich getanzt« – Der Wert der Einsamkeit bei
 Astrid Lindgren 195

Florian Bär

Krabat von Otfried Preußler als Klassiker der Werteerziehung und
 die ethischen Bildungspotenziale von Literatur 213

Autor_innenverzeichnis 231

Einführung der Herausgeberinnen

Kaum eine Frage bewegt die wiederkehrenden Debatten so sehr wie die nach den Werten unserer Kultur. Oftmals fehlt die Orientierung im Chaos der Wertvorstellungen, und im Karussell der Kulturen gibt es keinen Kompass. Die Reflexion darüber, was die im *klassischen* Sinne gemeinsam geteilten Werte sind, wird zum Prüfstein für den Fortbestand einer pluralistischen Gesellschaft. In diesem Zusammenhang kommt der Schule als sozialisierender Institution eine zentrale Aufgabe zu, und zwar vor allem deswegen, weil die Personen, die zukünftig stärker in der Gesellschaft mitbestimmen, bereits heute in den Klassenzimmern sitzen. Und hier sind die sprachlichen Fächer – besonders der Deutschunterricht – gefordert wie selten zuvor: Die Entwicklung von Kulturbewusstheit vollzieht sich zunächst über das vertiefende Erlernen der Sprache. Ausdrucks- und Differenzierungsvermögen sind elementare Voraussetzung für Wertbildungsprozesse und Identitätsentwicklung; weitergehende affektive und wertvolle Bindungen werden vermittelt durch Bilder und Narrationen, über literarische Texte und zunehmend mittels digitaler Medien.

Literarisches Lernen sowie kulturelles Verstehen gehen Hand in Hand. Dies führt zu der Frage, welche Texte im Deutschunterricht gelesen werden sollen und welches die Klassiker der Literatur im Kontext der Werteerziehung sind. Ausgehend vom Dialog mit den Klassikern können sich neue Perspektiven öffnen, die Orientierung und Lösungsansätze für gegenwärtige und zukünftige Aufgaben bieten. Nicht zuletzt angesichts der Herausforderung einer durch Migration und Flucht bedingten Veränderung der Schülerschaft sind anwendungs- und inhaltsorientierte didaktische Konzepte gefragt, welche die neue gesellschaftsbezogene Verantwortung des Deutschunterrichts für gelingende Integration entwickeln und mitgestalten. Es geht dabei auch um die Frage, welche Lernprozesse die Bewusstwerdung von Werten begünstigen und zur Umsetzung in der Lebenswelt der Schüler_innen anregen.

Ziel ist zum einen die Entwicklung von *futures literacies*, das heißt von identifikatorischer, transformatorischer, partizipatorischer und antizipatorischer Lesefähigkeit, sowie zum anderen von *ethical literacy*. Diese besteht darin,

Kritikfähigkeit im Umgang mit Sprache, Literatur und Medien auszubilden. Denn Literaturunterricht ist weder zweck- noch wertfrei. Im Gegenteil: Werte werden in besonderem Maße durch literarische Texte, Filme sowie – in wachsendem Umfang – durch digitale Medien vermittelt. Stärker als ausschließlich kognitive Akte steuern sie individuelles Verhalten, vor allem vermögen sie zu einem wertereflexiven Handeln zu motivieren. Da Werte starke Bindungskräfte entfalten können, wirken sie sich unmittelbar auf das Verfolgen eines eigenen Lebensplans und das gesellschaftliche Zusammenleben aus. Das bedeutet zugleich, dass Werten für gelingende Bildungs- und Sozialisationsprozesse eine hohe Bedeutung zukommt. Parallel dazu sind moderne Gesellschaften durch eine beständig steigende Pluralisierung von Wertvorstellungen gekennzeichnet. Damit verbunden stellt sich die Frage, wie viel Wertepluralität eine Kultur verträgt bzw. wie groß das Minimum an geteilten Wertvorstellungen sein muss, damit ein erfolgreiches Zusammenleben innerhalb der Gesellschaft möglich ist.

Aspekte wie diese und eine grundsätzliche Ambivalenz von Werten lassen Werteeziehung als schulische Bildungsaufgabe zu einem wichtigen und zukunftsweisenden Moment des (Deutsch-)Unterrichts werden. Werte sind – im Unterschied zu Normen – auf das Selbstverständnis eines jeden Menschen gerichtet. Sie bestimmen die Persönlichkeit des/der Einzelnen, prägen Einstellungen und müssen von jeder und jedem Einzelnen für sich gebildet werden (vgl. Anselm 2012a). Dass schulische Bildung immer auch Persönlichkeitsbildung einschließt, ist unbestritten. Die Crux im Kontext der heutigen Bildungswissenschaften besteht jedoch darin, dass deren Forschungen oftmals mit dem Anspruch der Messbarkeit verbunden sind. Dabei fragt sich, ob bzw. in welcher Weise ›Evaluation‹, also ›Bewerten‹ im Sinne einer für die Bildung maßgebenden Instanz wie etwa PISA, die innere Befindlichkeit der Schüler_innen überhaupt betrifft, da die Aufgaben meist im Multiple Choice-Format erfolgen und sowohl auf kontinuierliche, z. B. erzählende Texte, wie auch auf diskontinuierliche Texte, z. B. Tabellen oder Diagramme, gerichtet sind. Wenn PISA verlangt, dass Schüler_innen digitale Texte dahingehend prüfen, inwieweit sie vertrauenswürdig erscheinen bzw. inwieweit sie bei einer bestimmten Fragestellung weiterhelfen, so hat dies nicht unbedingt etwas zu tun mit den Inhalten persönlicher, wertorientierter Überzeugungen. Der PISA-Kritiker Richard Münch hat die Gegenläufigkeit von Persönlichkeitsbildung und metrisch gedachter Bewertung gerade bei den großen Bildungsstudien – etwas polemisch – auf den Punkt gebracht:

Die dunkle Seite dieses Programms ist die Abrichtung der Lehrer auf das Einpauken standardisierter Prüfungsaufgaben, gleichzeitig werden die Schüler zu konditionierten Lernmaschinen. Auf der Strecke bleibt Bildung als kreativer Teil der Persönlichkeitsentwicklung. Der Mensch wird zum Punktejäger gemacht. (Münch 2009, S. 80)

In der Tat: Es zählt nicht allein, was sich rechnet und wofür ein empirischer Nachweis erbracht wird. Werte wie im klassischen Sinn etwa Toleranz, Gerechtigkeit, Freundschaft oder Treue lassen sich nicht messen, sondern entziehen sich diesem Anspruch (vgl. Mau 2017, S. 217). Fest steht, dass Werte immer schon Gegenstand von Literatur und Kunst sind, die traditionellerweise das Unausprechliche, das, was auf direkten Wegen nicht mittelbar ist, zur Sprache bringen. Werte der klassischen Dichtung können also den Bereich ›Reflektieren und Bewerten‹ mit Inhalten füllen. Insbesondere literarische Texte haben Potenzial für Bildungsprozesse und Werteerziehung, da sie moralisch und ethisch brisante Situationen thematisieren und inszenieren. Sie involvieren die Leser_innen, fordern sie geradezu heraus, die Diskrepanzen auszuhalten bzw. einen eigenen Standpunkt zu erarbeiten. Literatur kann somit einen vielfältigen Erfahrungsraum bieten, der zur Selbstverortung herausfordert, aber durch die ästhetische Distanz von einem Druck befreit, sogleich für die ethischen Konsequenzen der Handlungen eintreten zu müssen. Literatur changiert also zwischen Zumutung und Ermutigung.

Im Zusammenhang mit dem Lesen geht es um sehr viel mehr als um die Frage, welches die richtigen Lesekompetenzen sind. Nicht zuletzt deswegen ist die Entscheidung darüber, was zu lesen ist, eine komplexe Herausforderung. Denn ebenso wichtig wie die Tatsache, dass gelesen werden kann, ist die Entscheidung dafür, was gelesen werden soll. Texte – literarische zumal – haben ein identitätsbildendes Potenzial. Ob *ethical literacy* – verstanden im doppelten Sinn des Wortes als reflexiv-kritische Lesefähigkeit und als moralische Bildung – positive Wirkung entfaltet, dafür tragen auch Deutschlehrer_innen Verantwortung. Darum ist ein gesteigertes Problembewusstsein im Blick auf die Fragestellung zu entwickeln, welche Literatur Schüler_innen zumutbar ist. Spätestens 20 Jahre nach dem PISA-Schock sind Lesen und Literatur im Unterricht als positiv verstandene Zumutung zu begreifen (vgl. Anselm 2020). Literatur bietet den Leser_innen einen imaginären Raum, der ihnen die Möglichkeit zur Befreiung von inneren, psychischen Zwängen wie auch von äußeren, gesellschaftlichen Konventionen zugesteht. Literatur erlaubt es gewissermaßen, ein anderes Leben zu führen als jenes, in das die Einzelnen als sozial handelnde Menschen eingespannt sind. Dadurch wird der Erfahrungsraum über den unmittelbaren Wahrnehmungsbereich hinaus erweitert, und es entsteht im Sinne Ulrich Becks eine Art imaginierte »Fernmoral« (Beck 2015, S. 217) auf der Basis von gemeinsam geteilten Werten.

Die Frage der Werte hat historisch gesehen bis ins 18. Jahrhundert und darüber hinaus zurückreichende Wurzeln. Aus dem Wegfall eines übergeordneten Wertehorizonts im Zuge der Aufklärung ergibt sich für das menschliche Subjekt die Notwendigkeit einer Revision der Werte aus sich selbst heraus; dies zeigt ein Blick auf die Rolle von Dichtung und Literatur im 18. und 19. Jahrhundert. Mit

den aufklärerischen Schriften Immanuel Kants wird der Erkenntnisanspruch der menschlichen Vernunft in die Grenzen verwiesen. Bislang gültige – in erster Linie religiöse – Werte werden damit brüchig. Literatur und Kunst, die seit der Antike Vorbilder für menschliches Handeln bereitstellen, können kaum mehr übergeordnete Anhaltspunkte bieten. Kant demonstriert dies am Status der Urteilskraft, die auf die schönen Künste gerichtet ist. Demzufolge gilt das Schöne als das, »was ohne Begriffe als Objekt eines allgemeinen Wohlgefallens vorgestellt wird.« (Kant 1974, KdU S. 124 [B 17]) Zu sehen ist hier, dass sich mit dem aufklärerischen Vernunftdenken der Anspruch von Wahrheit und Verbindlichkeit auf die Ebene des begrifflich-logischen Erkennens verschiebt. Weil das Schöne auf sinnlicher Anschauung beruht, kann dessen Bewertung bzw. das Urteil darüber den Status des Begriffs nicht mehr erreichen.¹

Umso wichtiger ist es, dass Schüler_innen in die Lage versetzt werden, Entscheidungen zu treffen. Diese – mit Max Weber gesprochen – »Akte der Dezi-sion« (Anselm 2012b, S. 409) basieren auf Werten, die individuell gültig sind und in deliberativen Prozessen mittels Wertereflexionskompetenz erfasst werden können. Gleichwohl muss der Umgang mit der neuen, von der Aufklärung gewährten Freiheit aber auch individuell erlernt werden. Da Werte in besonderem Maße durch Vorbilder und überhaupt durch ein Vorleben vermittelt werden, sind Momente der Veranschaulichung elementar wichtig. Für Vermittlungsprozesse ist in diesem Zusammenhang die Modellwirkung literarischer Texte bedeutsam. Auch darin besteht die Relevanz von Werten der Klassiker für die aktuelle Diskussion um die Klassiker der Werte im Rahmen von Überlegungen zu schulischer Werteerziehung. Beispielsweise sind in den Dramen von Friedrich Schiller durch das »sentimentalische« Reflektieren viele Figuren geprägt – man denke etwa an Wallensteins berühmtes Zögern, welcher Seite er sich im Krieg zuwenden solle:

»Wär's möglich? Könnt' ich nicht mehr, wie ich wollte? / Nicht mehr zurück, wie mir's beliebt? Ich müßte / Die Tat *vollbringen*, weil ich sie *gedacht*, [...] In dem Gedanken bloß gefiel ich mir; / Die Freiheit reizte mich und das Vermögen.« (Schiller: *Wallensteins Tod*, I. Akt, 4. Aufzug)²

Während es sich in Schillers Dramen meist um zwei einander komplementär zugeordnete Figuren handelt – hier Wallenstein und Max –, ist im *Wilhelm Tell* die Spannung von naiver und sentimentalisch-reflektierender Bestimmung an ein und derselben Figur zu beobachten, nämlich am Tell selbst (vgl. Grimm 2003,

1 Rüdiger Bubner schreibt: »Mit der Erhebung zum Niveau des Begriffs endet aber jede ungebrochene Wirkung des ästhetischen Scheins, die just an der Unmittelbarkeit hängt. Der als Schein erkannte Schein ist depotenziert und hat seinen Zauber verloren.« (1989, S. 93f.)

2 Wallensteins Reflexionen betreffen die Frage, ob er mit den Schweden paktieren oder dem Kaiser treu bleiben soll.

S. 425). Schillers *Tell*-Drama lässt sich inhaltlich grob in drei Abschnitte fassen: Die Eingangsidylle am Vierwaldstätter See zeigt Tell zunächst als beherzten Helfer, der den Schweizer Baumgarten ohne weitere Fragen vor seinen Verfolgern rettet. Baumgarten ist auf der Flucht vor den kaiserlichen Reitern; er wird verfolgt, weil er den von den Habsburgern eingesetzten Burgvogt erschlagen hat, der sich an seiner Frau vergehen wollte. Während er hier noch ganz den ›naiven‹ Tatmenschen gibt, der ohne Zögern zur Stelle ist, wenn Hilfe gebraucht wird, denkt er in der Apfelschusszene, in der er gezwungen wird, die Armbrust auf sein eigenes Kind zu richten, nach – er reflektiert. »Ei, Tell, du bist ja plötzlich so besonnen!« (V. 1903) – so lautet der ironische Kommentar Gesslers. Als Ergebnis seines Nachdenkens nimmt Tell einen zweiten Pfeil und steckt ihn in den Köcher. Hätte er sein Kind getötet, so erfahren wir später, dann hätte der zweite Pfeil Gessler gegolten. Die Phase der höchsten emotionalen Anspannung provoziert geradezu das Nachdenken, die Reflexion über die gestellte Aufgabe des Apfelschusses. Beide, emotionale und reflektierende Momente, greifen ineinander und steigern sich gegenseitig. Darüber hinaus lässt sich eine dritte Phase annehmen, die geprägt ist durch den Monolog im Sinne einer ›dramatischen Reflexion‹, in dem Tell sein Vorhaben, Gessler als Tyrann zu töten, als eine notwendige Befreiungstat erklärt. Der Tyrannenmord wird legitimiert durch den Vergleich mit Johannes Parricida, dem Herzog von Schwaben, der allein aus Ehrsucht zum Mörder seines Onkels und damit zum Kaisermörder geworden ist (vgl. Grimm 2003, S. 435 ff.).

Inwiefern nun die gerade dargestellten Werte des Klassikers zu Klassikern der Werte geworden sind, lässt sich ausgehend von einem Rezeptionsdokument erkennen: Max Frischs *Wilhelm Tell für die Schule* erzählt die Geschichte Tells aus der Sicht Gesslers und verbindet sie mit einem interkulturellen Aspekt.

Hilfreich für die Diskussion der Werte ist der Ansatz Iris Bäckers, die bei literarischen Texten von einem an den Figuren festgemachten »wertemäßigen Koordinatensystem« (Bäcker 2018, S. 149) ausgeht. Diesbezüglich lässt sich sagen, dass Frisch die Koordinaten gewissermaßen umdreht. Tell und seine Landsleute werden als stockkonservative Hinterwäldler dargestellt, die allem Neuen mit Skepsis begegnen. Tells Entschluss zum Apfelschuss ist eine Folge auch kulturell bedingter Missverständnisse, Dickköpfigkeit und Stolz. Der Schuss wird jedoch in letzter Sekunde von Gessler verhindert. Gessler tritt auf als dicklicher »Ritter Konrad oder Grisler« (Frisch 1971, S. 8), der die Sitten der »Bergler« nicht versteht und sich als »Ausländer« (ebd., S. 18) fühlt:

Wie es Ausländern heute noch eigen ist, bemerkte der dickliche Ritter lauter Eigentümlichkeiten, die nicht typisch sind oder die nur die Einheimischen zu würdigen wissen. Manchmal fürchtete er sich vor diesen Berglern; ihre Seele blieb ihm verschlossen. (Ebd.)

Grisler fühlt sich ausgegrenzt: »Schon daß einer sich in ihre Täler wagt, machte ihn verdächtig; die Sennen, die einen Sommer allein auf ihrer Alp verbrachten, redeten lieber mit den Geistern als mit einem Unbekannten.« (Ebd., S. 20) Die reflektierende Haltung – so lässt sich feststellen – wird im Unterschied zum Ausgangstext bei Schiller nicht an der Titelfigur, sondern eher an Gessler festgemacht.

Diese Fortschreibung des Klassikers von Friedrich Schiller durch den Autor Max Frisch veranschaulicht, dass eine Aktualisierung durch den Bezug auf einen anderen Kontext und eine andere Lebenswelt möglich ist. Beide Texte werden vergleichend in einen neuen und zugleich anspruchsvollen Zusammenhang gebracht und machen so auf moralische Probleme und Konflikte aufmerksam. Dadurch werden die Konsequenzen des Befolgens oder Verletzens moralischer Normen für die Betroffenen veranschaulicht. Denn mit der Darstellung von Normenanwendungen in konkreten Einzelfällen werden bestimmte Werthaltungen suggeriert, hinterfragt bzw. Impulse zu ethischen Überlegungen gegeben. In unterschiedlicher Intensität manifestieren die Texte durch moralisierende bzw. problematisierende Struktur – in gewissen Genres mehr, in anderen weniger – eine wertende Haltung gegenüber dem Handeln der Figuren oder den zugrundeliegenden Normen. Durch die Thematisierung im Literaturunterricht erfahren Schüler_innen, dass Literatur wie kein anderes Medium existentielle Fragen verhandelt, die den Menschen immer wieder auf ähnliche Weise, wenn auch in anderen Zusammenhängen, betreffen und herausfordern. Die Werte der Klassiker werden zu Klassikern der Werte. Das Nachdenken über das Gelesene und die emotionale Bezugnahme auf die eigene Lebenswelt – über den Text hinaus – bietet die Chance, dass Literatur lebendig bleibt – eine wichtige Zielsetzung in der literaturdidaktischen Diskussion.

In ähnlicher Weise betrachten die folgenden Beiträge die Werte der Klassiker. Dabei beeindruckt die Verfasser_innen durch die Vielfalt der gewählten literarischen Beispiele, die sich nicht allein in der gänzlich unterschiedlichen Entstehungszeit zeigt. Sie sind gewissermaßen Archive der alten und Quellen für neue Ideen, wenn die Vermittlung gelingt. Der Blick auf ästhetische und ethische Traditionen bedient nicht eine Sehnsucht nach Vergangenheit, sondern legt die überraschende Aktualität und die zukunftsbezogene Bedeutung der kulturellen Fundamente frei.

Zunächst geht es um Texte, welche sich mit Beziehungen innerhalb einer Familie oder auch in Freundschaften beschäftigen. ALINE SEIDEL stellt in ihrem Beitrag die tief im kulturellen Gedächtnis verankerte biblische Josefsgeschichte vor, in deren Zentrum die literarische Figur Josefs mit seinem verschlungenen Lebensweg von einem als Sklaven verkauften Bruder bis hin zum obersten ägyptischen Mitregenten steht. Seidel arbeitet heraus, dass Josefs Immigrationserfahrungen als Spiegelungsfolie für aktuelle ethische und politische Herausfor-

derungen der Migration, aber auch für Herausforderungen im Rahmen von Familien- und Geschwisterkonflikten dienen und somit in vielfältiger Weise Gegenstand schulischer Wertereflexion werden können. Beim Blick auf die Josefsgeschichte als Novelle wird der Aufstieg eines Immigranten in Analogie zu einem dramatischen Handlungsbogen gesetzt, wobei die Lösung am Ende in gegenseitiger Vergebung gesucht wird. Beleuchtet werden Kleidung und Träume als wichtige mit der Novelle verflochtene Motive, welche den dramatischen Familien- und Geschwisterkonflikt mit poetischen Mitteln spannungsvoll strukturieren. Bei der Darstellung der Geschichte als weisheitliche Lehrerzählung stehen die aus den Lebenserfahrungen des Protagonisten hervorgehenden Tugenden im Mittelpunkt. Seidel zeigt, dass sich in diesen Lehrerzählungen dem Protagonisten einerseits große Spielräume im Rahmen eines ethisch geordneten Verhältnisses zwischen Mensch und Gott eröffnen; andererseits werde menschliches Streben aber auch beschränkt, was sich bei Josef in einer gebrochenen Heldendarstellung niederschlägt. Bedingt durch diese Spannung bietet die Josefsgeschichte zahlreiche Anschlussmöglichkeiten für wertegeleitete Diskussionen zu dem Thema Fremdheit oder auch – gestützt auf die Auseinandersetzung Josefs mit Potifars Frau – dem Thema Gender.

Ausgehend von der Überzeugung, dass Literatur die Ausbildung eines überindividuellen Wertebewusstseins fördert und der Beobachtung, dass bei Schüler_innen eine grundsätzliche moralische Motivation sowie ein rudimentäres Toleranzverständnis vorhanden sind, zeigt JULIA VON DALL'ARMI am Beispiel von Lessings *Nathan der Weise* als einem Text der Aufklärung, inwiefern sich über die Titelfigur Grundmaximen des Zusammenlebens von Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten vermitteln lassen. Als zentral dafür stellt von Dall'Armi vor allem die Ringparabel mit ihren religionsübergreifenden Wurzeln ins Licht, die auch für die heutige interkulturelle Werteerziehung noch Relevanz besitzt und von Schüler_innen gut auf die aktuelle Lebenswelt übertragen werden kann. Als im Unterricht zu verfolgendes Erkenntnisziel arbeitet von Dall'Armi heraus, dass die Wahrheit des Glaubens nicht nur dem guten Handeln, sondern auch dem Wettbewerbsgedanken unterstellt wird. Sie macht aber zugleich deutlich, dass der Ring auch als Projektionsfläche für individuelle Wünsche fungiert, wodurch das Eintreten der Lernenden in die Auseinandersetzung um Werte angebahnt werden kann. Herausragende Relevanz spricht von Dall'Armi zudem verschiedenen Dilemmasituationen zu. Als vorbildhaft hierfür gilt wiederum die Figur des Nathan, der mögliche Reaktionen und Konsequenzen seines Handelns sorgfältig auf das Für und Wider hin abwägt. Über die bisherige Fokussierung auf den Toleranzgedanken hinaus werden somit in Lessings Vorstellung einer Menschheitsfamilie Möglichkeiten eines kulturübergreifenden, wertebezogenen Kompetenzerwerbs deutlich, der im Sinne der Auf-

klärung auch Vernunftorientierung, Vorurteilsfreiheit und Gerechtigkeit mitberücksichtigt.

NATHALIE KÓNYA-JOBS beschäftigt sich mit Möglichkeiten der Werteerziehung im Literaturunterricht am Beispiel von Arthur Schnitzlers Skandalstück *Reigen. Zehn Dialoge*. Sie betont dessen anhaltende Relevanz für Werturteilsdiskussionen und argumentiert für fachdidaktische Potenziale auf mehreren Ebenen. Mit Rückgriff auf die literarische Interdiskurstheorie arbeitet sie textnah heraus, dass Schnitzlers Stück zwei wissenschaftliche Spezialdiskurse als kulturelle Narrative der Jahrhundertwende poetisiert: die Psychoanalyse(-Kritik) und die Geschlechterstereotypen der Sexualpathologie. Sie gibt Hinweise auf die unterrichtliche Behandlung des Textes im Horizont dieser Problematiken. In einer stärker textüberschreitenden Perspektive widmet sie sich anschließend der Rezeptions- und Wirkungsgeschichte des *Reigen* und verbindet ihre literatursoziologische Expertise mit didaktischen Schlussfolgerungen zur unterrichtlichen Behandlung des historischen Literatur-Skandals um Schnitzlers Stück und die *Reigen*-Prozesse. Dergestalt zeigt sie auf, wie die Hinterfragung moralisch-sittlicher Normen innerhalb der Sexualökonomie einer Gesellschaft, Geschlechterrollen in intimen Konstellationen und die rechtlichen und ethischen Grenzen literarischer Freiheit in der Zusammenschau von Literaturgeschichte und Gegenwartsbezug mit Lernenden der späten Sekundarstufe I und der gymnasialen Oberstufe reflektiert und bewertet werden können.

Das Zusammenspiel von Machtausübung durch Gewalt im Gegensatz zu Tugendkonzepten ist das Thema weiterer Beiträge. JUDITH LEIß argumentiert für die wechselseitige Stärkung von ethischer Kompetenz und Aspekten literarischen Lernens am Beispiel von Heinrich von Kleists Erzählung *Michael Kohlhaas*. Sie stellt die Begriffe »Werte«, »Normen« und »Tugenden« ins Zentrum ihrer Auseinandersetzung mit Ansätzen der Werteerziehung im Literaturunterricht. Weiter diskutiert sie die jeweiligen Vorzüge formaler und materialer Werteerziehung und identifiziert »ethische Kompetenz«, verstanden als Fähigkeit zur Differenzierung und reflektierten Auseinandersetzung mit Werten, Normen und Tugenden, als ein Ergebnis formaler Werteerziehung. Für den Literaturunterricht hebt Leiß hervor, dass ethische und literarische Kompetenzen als ineinander verschränkt zu begreifen sind und einander im Erwerb gegenseitig unterstützen. Dies exemplifiziert Leiß an Kleists Novelle, indem die Schüler_innen herausarbeiten, welche anthropologischen, sozialen und psychologischen Fragen und Probleme in der Erzählung gestaltet werden. Dabei eröffnet die Unterscheidung von Werten, Normen und Tugenden den Blick auf wichtige Deutungspotenziale. Leiß skizziert, wie eine Bewertung der Figur des Michael Kohlhaas im Spannungsverhältnis von Normkonformität und Tugendhaftigkeit sowohl ethische Kompetenz als auch die Fähigkeit zur Übernahme der Perspektive literarischer Figuren aufruft. Sie plädiert dafür, Schüler_innen zumin-

dest in Ausschnitten die »Diskurspluralität« des Textes aufzuzeigen, die aus besagtem Spannungsverhältnis hervorgeht und bereits in theologischen und naturrechtsphilosophischen Diskursen der frühen Neuzeit verhandelt wurde. Literatur könne – dies sollen Schüler_innen Leiß zufolge erkennen – somit die Offenheit der vielen Diskursperspektiven auf das Verhältnis von Werten, Normen und Tugenden zeigen.

HEIKO ULLRICH eröffnet in seinem Beitrag verschiedene Zugänge, um die Schüler_innen an die Werte heranzuführen, die C. F. Meyers Ballade *Die Füße im Feuer* verkörpert. Es geht um den Verzicht auf Rache, um gewaltlosen Widerstand, aber auch um Psychoterror, der in diesem Zusammenhang entstehen kann. Ullrich stellt die Ballade in den Kontext ihrer zahlreichen Quellen, um den Lernenden die Gelegenheit zu geben, intertextuelle Erfahrungen zu sammeln und sich selbst auf die Spuren mehrfacher Deutungen zu begeben. Sorgfältig legt Ullrich diese Intertexte frei, die eine ganze Bandbreite zentraler Wertekulturen darstellen: Von diversen Bibelstellen über themenverwandte Balladen von Seume und Chamisso bis zu Grimmelshausens *Simplicissimus* führt er den literaturhistorischen Wandel des Racheverzichts vor und zeigt Aktualisierungen durch ein literarisches Beispiel aus diesem Jahrhundert, Markus Werners Roman *Am Hang*, sowie durch die transmediale Adaption des Themas in einem Krimi aus der Reihe *Tatort*. Dabei lenkt er den Blick auf die fließenden Übergänge, die ein vertieftes Verständnis, aber auch die kritische Sicht auf die jeweiligen Texte ermöglichen, wenn sich die Lernenden in den verschiedenen, sowohl produktiven als auch analytischen Herangehensweisen mit dem Stoff auseinandersetzen. Die so im Verfahren der agonalen Intertextualität erworbenen Kompetenzen führen die Lernenden mittels der Auseinandersetzung mit literarischen Werten dahin, eigene Wertvorstellungen zu entwickeln und zu vertreten.

Ausgehend von der Tiersymbolik betrachtet ROLF FÜLLMANN das Treueideal in Marie Ebner-Eschenbachs (1830–1916) realistischer Novelle *Krambambuli* um einen schon mit dem Titel genannten Jagdhund aus den »Dorf- und Schlossgeschichten« (1883) im Kontext der Gattungs- und Wertedidaktik. Die Novellenhandlung wird zuvörderst durch ein organisches Tier- und Kollektivsymbol geprägt, das in einer geradezu ikonologischen Weise für den sozialen Wert der Treue steht, den treuen Hund, der den entsprechenden Wert konkret verkörpert; darüber hinaus repräsentiert der Hund gemäß der Novellentheorie Paul Heyses (1830–1914) das Zentralmotiv der besagten Novelle. Heyeses »Falke« ist hier gleichsam »auf den Hund gekommen«. Füllmann zeigt, dass und in welcher Weise der konzentrierte Novellentext, der im transkulturellen Raum der altösterreichischen Landschaft Mähren angesiedelt ist, sowohl ein werte- als auch ein gattungsdidaktisches Potenzial im Sinne des Prototypenmodells bietet. Das typologische »Ähnlichkeitsdenken« kann anhand der Textur von *Krambambuli* und ihrem dramatisch gerafftem Handlungsschema gattungsspezifisch gefördert

werden. Berührende Treue wechselt im konkreten Fall mit gerechtem Zorn angesichts sozialer Missstände in der altösterreichischen Ständegesellschaft Mährens. Einen Schwerpunkt der Darstellung bildet die zentrale Konfliktlage, in welche die tierische Titelfigur der Novelle gesetzt ist, wenn ihre Treue gegenüber dem Förster und Hundehalter einerseits und einem Wilderer andererseits, der der Vorbesitzer des Hundes war, auf die Probe gestellt wird. Die hierbei auf die Treue zentrierte Werteerziehung ist mit der literarischen Bildung eng verknüpft.

CORNELIUS HERZ nutzt Kafkas *In der Strafkolonie* (1919) als Anlass zur (Selbst-)Reflexion über Bildungssystem und Deutschdidaktik, statt den Deutungshorizont auf übliche Bereiche der Textzugänge zu beschränken. Zunächst werden die Handlung sowie der Umfang an Interpretationsansätzen skizziert, dann die Bedeutung (scheinbarer) Automatisierung und menschlicher Interaktionen als Teil maschineller Prozesse im Bereich der Bildung beleuchtet. Dabei spielt sowohl der Schreibprozess als ständig evaluierende und evaluierte Praxis im engeren Sinne eine Rolle als auch eine weiter gefasste Vorstellung von (Selbst-)Optimierung und (Selbst-)Regulierung. Unter Heranziehung von Carl Schmitts wissenschaftssatirischem Text *Die Buribunken* (1918), dessen politische Fragwürdigkeit zwischen Erstem Weltkrieg und NS-Vergangenheit zunächst problematisiert wird, geht der Autor auf Datenerhebungen im Sinne der Schriftmacht ein: Nicht nur in totalitären Systemen, sondern eben auch in modernen demokratischen Verwaltungen sowie in Schule und Universität werden durch Leistungserfassung, -bewertung und Zertifizierung Daten erhoben und gespeichert. Im Hinblick auf die Veröffentlichung und Speicherung von Daten im Rahmen der Digitalisierung spielt dabei zugleich Medienkompetenz eine Rolle. Darum werden abschließend mögliche Konsequenzen der Automatisierung und Evaluierung im Bildungssystem thematisiert – wie das Fehlen von Freiräumen für unbewertetes Probehandeln oder das Erlernen von durch Kontrollinstanzen suggerierten Schemata anstelle einer tiefgehenden eigenständigen Auseinandersetzung.

Ein dritter Themenblock betrifft Fragen von Einsamkeit, Existenz und Identität. Der Beitrag von INES HEISER beschäftigt sich ausführlich mit Goethes Briefroman *Die Leiden des jungen Werthers*. Die Autorin hinterfragt, inwiefern der diesem Werk zugeschriebene Klassikerstatus die Rezeption der darin vertretenen Werte beeinträchtigen könnte, deren universaler Geltungsanspruch gleichwohl besteht und auch eine gewisse Berechtigung hat. Die vom Protagonisten Werther in Frage gestellten Werte sind von persistierender Aktualität, betreffen sie doch Moralegebote von Ehe und Familie, die Bedeutung von bürgerlicher Arbeit, die Relevanz von Standesgrenzen und einiges mehr, bis Werther schließlich durch seinen Selbstmord sogar den Wert des Lebens anzweifelt. Dem begegnet die Literaturwissenschaft mit zahlreichen Deutungsversuchen, von denen Heiser gezielt diejenigen auswählt, die in einem modernen Literaturun-

terricht Verwendung finden könnten. Die unkonventionellen Ansichten, die Werther vertritt, seine flexible Haltung, seine emotionale Labilität können die Schüler_innen nach dessen Vorbild zu ernsthaften Debatten führen, die philosophischen Lehrgesprächen gleichen, unterschieden sie sich nicht davon in einem wichtigen Punkt: Sie bleiben ergebnisoffen und geben keine moralischen Positionen vor. Indem die Lernenden die offene Diskursstruktur des Briefromans rezipieren, lernen sie wirkmächtige Argumentationsmuster kennen und stärken so ihre Wertereflexionskompetenz. Wie Heiser deutlich macht, profitieren die Schüler_innen besonders dann von diesem ›Klassiker‹, wenn sie die verhandelten Werte historisch einordnen und in ihrer Gewordenheit erkennen.

BASTIAN DEWENTER setzt sich in seinem Beitrag anhand von Joseph Roths Roman *Die Flucht ohne Ende* (1927) mit dem Motiv des ›überflüssigen‹ Menschen auseinander, der unbehaust ist und nirgendwo ankommt noch hingehört. Die Ziel- und Orientierungslosigkeit der Hauptfigur Franz Tunda, Soldat im Ersten Weltkrieg, wirft Fragen nach Identität und Menschlichkeit auf, die vor dem Hintergrund verlorener ›Heimat‹ werterelexiv von den Schüler_innen diskutiert werden können. Menschen, die ständig unterwegs sind und nie ankommen, bezeichnet Roth metaphorisch als ›Luftmenschen‹ und als überflüssig. Dewenter zeigt verschiedene Hintergründe, vor denen erörtert werden kann, welche ethisch-moralischen, sozial-gesellschaftlichen oder emotional-psychologischen Wertmaßstäbe sich letztlich hinter einer solchen Attribuierung eines Menschen verbergen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch die Reflexion der Sprache, durch die Tunda zum überflüssigsten Menschen auf der Welt erklärt wird, was seine soziale Isolation nochmals verschärft. Die Lernenden erkennen, was der Erste Weltkrieg aus Franz Tunda gemacht hat, der zuvor ein allgemein anerkannter Oberleutnant war, jedoch nun als geschlagener Kriegsheimkehrer der Nachkriegsgesellschaft nur noch ›überflüssig‹ erscheint. In einem historisch ausgerichteten Unterrichtsetting lernen die Schüler_innen die Schicksale der Kriegsheimkehrer in der Weimarer Republik kennen; besonders eindringlich dann, wenn sie das Denkmal des Unbekannten Soldaten als einen literarischen Erinnerungsort reflektieren. So erleben sie die literarische Macht der ›Denkbilder‹ und geben den Figuren und Geschichten dieses Romans mit offenem Ende in ihrem eigenen Erfahrungskontext immer wieder neue Konturen.

Ein ungewöhnlicher Wert und dessen unerwartet positive Bewertung stehen im Mittelpunkt der Überlegungen von ANNA WACZEK: Astrid Lindgrens Werk wird häufig vor allem unter dem Aspekt der idyllischen Kindergemeinschaft im ländlichen Schweden wahrgenommen. Die Figur des einsamen Kindes, die den Leser_innen in zahlreichen Erzählungen begegnet, ist hingegen weit weniger präsent. Dabei finden sich ambivalente Darstellungen des Motivs der Einsamkeit in vielen Werken Lindgrens. Waczek leuchtet zunächst die dialektische Bewertung auch in psychologischer und sozialwissenschaftlicher Perspektive aus und

zeigt dann anhand ausgewählter Textbeispiele aus dem Werk Lindgrens auf, welche Werte der Einsamkeit zugeschrieben werden und unter welchen Bedingungen Einsamkeit als positive Kraft wahrgenommen werden kann. Drei Spielarten werden dabei vorgestellt: Autonomie, Resonanz und Fantasie. Diese Überlegungen münden in didaktische Reflexionen über die unterrichtliche Beschäftigung mit der Frage nach dem Wert der Einsamkeit.

In Otfried Preußlers *Krabat* ist bereits mit der prototypischen Gegenüberstellung von Gut und Böse die Frage nach Werten und Wertsystemen angelegt. FLORIAN BÄR skizziert die Aktualität einer über 50 Jahre alten Erzählung eines historischen Sagenstoffs und zeigt die Komplexität und Vielschichtigkeit moralischer Wertungen in Inhalt und Rezeption und die daraus folgenden Herausforderungen für den Literaturunterricht auf. Diese werden zunächst allgemein problematisiert in der Betrachtung der ästhetischen Gebundenheit und der Uneindeutigkeit literarischer Texte sowie der Konsequenzen aus einer rezeptionsästhetischen Herangehensweise, die die eingeschränkte Vorhersagbarkeit der Textwirkung berücksichtigt. In der Folge beschäftigt sich die Wert- und Normanalyse mit den Fragen, WIE in *Krabat* von Werten erzählt wird und von welchen Werten erzählt wird. Die deskriptiven Erkenntnisse münden in Reflexionen auf der didaktisch-pädagogischen Ebene zum Umgang mit den verhandelten Wertfragen im Literaturunterricht, die eingebettet werden in Überlegungen zum literar-ethischen und literar-ästhetischen Lernen sowie in das Konzept einer Wertreflexionskompetenz.

Die in diesem Band enthaltenen Beiträge zu exemplarisch ausgewählten literarischen Klassikern thematisieren auf vielfältige Weise die Klassiker der Werte und lassen einerseits Perspektiven für eine Umsetzung im Deutschunterricht sowie andererseits Anregungen für die Lehrer_innenausbildung und -weiterbildung entstehen. Dadurch erfährt der Band »Er-lesene Zukunft« aus dem Jahr 2019 eine produktive Fortsetzung.

Köln, Siegen und München im August 2022
 Sieglinde Grimm, Berbeli Wanning und Sabine Anselm

Literatur

- Anselm, Sabine (2020): ›20 Jahre PISA-Schock – Literatur(unterricht) als Zumutung?!‹ In: Rieger-Ladich, Markus/Sosna, Anette (Hg.): *Literatur und Bildung. Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes* 67. Jg./H. 1, Göttingen, S. 34–42.
- Anselm, Sabine/Grimm, Sieglinde/Wanning, Berbeli (Hg.) (2019): *Er-lesene Zukunft. Fragen der Werteerziehung mit Literatur*. Göttingen.

- Anselm, Sabine (2012a): ›Vom Wert des Lesens. Variationen über ein aktuelles Thema‹, in: Dies./Geldmacher, Miriam/Hodaie, Nazli et al. (Hg.): *Werte – Worte – Welten. Werteerziehung im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler, S. 15–31.
- Anselm, Sabine (2012b): ›Ethische Bildung durch Wertereflexionskompetenz. Überlegungen zur Werteerziehung (nicht nur im Deutschunterricht)‹, in: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 59/4, 401–415.
- Bäcker, Iris (2018): ›Lesen und Verstehen (Sinnbildung)‹, in: Honold, Alexander/Parr, Rolf/ unter Mitwirkung von Küpper, Thomas (Hg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Lesen*. Berlin/Boston, S. 140–155.
- Beck, Ulrich (2015): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. 22. Aufl., Frankfurt/Main.
- Bubner, Rüdiger (1989): *Ästhetische Erfahrung*. Frankfurt/Main.
- Frisch, Max (1971): *Wilhelm Tell für die Schule*. Frankfurt/Main.
- Grimm, Sieglinde (2003): ›Ästhetische Erziehung revisited: Schillers »Wilhelm Tell«‹, in: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 50, Doppelheft 2/3, S. 420–442.
- Kant, Immanuel (1989): *Kritik der Urteilskraft*. *Werke in 12 Bänden*. Hg. von Wilhelm Weischedel, Bd. X. Frankfurt/Main.
- Mau, Steffen (2017): *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*. Berlin.
- Münch, Richard (2009): *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, MCKinsey & Co*. Frankfurt/Main.
- Rorty, Richard (1989): *Kontingenz, Ironie und Solidarität*. Frankfurt/Main.
- Schiller, Friedrich (1994): *Wallenstein. Ein dramatisches Gedicht. II Wallensteins Tod*. Stuttgart.
- Schiller, Friedrich (1996): *Wilhelm Tell*. Stuttgart: Reclam.

Familien, Freundschaften, Beziehungen zwischen den Geschlechtern

Aline Seidel

Nähe, Fremde und Begegnung in Familie und Kulturen. Differente Werte anhand der Josefsgeschichte im Literaturunterricht integrieren

1 Einführung und didaktischer Schwerpunkt

Die Josefsgeschichte ist bis in unsere Gegenwart hinein tief im kulturellen Gedächtnis verankert, da sowohl die literarische Figur Josefs mit seinem verschlungenen Lebensweg vom Sklaven bis zum obersten Mitregenten als auch die Motive der Novelle gleichermaßen seit Jahrhunderten rezipiert worden sind. Entstehungsgeschichtlich ist die Josefsgeschichte je nach Datierung bereits in der ersten Hälfte des 8. Jahrhunderts v. Chr. oder bis ins 6. oder 4. Jahrhundert v. Chr. anzusetzen (vgl. Gertz 2010, S. 282, und Jeremias 2015, S. 81). Bei der letzteren Möglichkeit entstand sie wahrscheinlich in israelitischen Verfasserkreisen der ägyptischen Diaspora (vgl. Lux 2014, S. 40ff.) bzw. in der persischen Diaspora, wenn sie ins 4. Jahrhundert v. Chr. datiert wird.¹ Die Rezeptionsgeschichte der Josefserzählung umfasst weitreichende Auswirkungen auf die Kunst und Malerei (die wohl bekanntesten Bilderzyklen stammen von Rembrandt van Rijn und Marc Chagall), auf die Literatur (z. B. Thomas Manns Romanzyklus *Joseph und seine Brüder*), auf die Musik (z. B. Tom Rices und Andrew Lloyd Webbers Musical *Joseph and the Amazing Technicolor Dreamcoat*) und auch auf die moderne Ökonomie. Der Ökonom Tomáš Sedláček sieht in der Josefserzählung »den ersten in unserer schriftlich festgehaltenen Historie verzeichneten Konjunkturzyklus sowie den ersten Versuch, die Gründe für diesen Zyklus zu erklären« (Sedláček 2012, S. 86).

Gattungsbedingt eignet sich die Josefsgeschichte als Novelle und als weisheitliche Lehrerzählung sowie durch ihre Motive, um mit Schüler_innen erfahrungsbezogen eigene und als fremd wahrgenommene Werte zu reflektieren. Diese Art der Reflexion, welche im Kompetenzbereich »Reflektieren und Be-

1 Die Datierung orientiert sich an der Diasporathematik der Josefsgeschichte: Der israelitische Protagonist gelangt zu Wohlstand und Ansehen an einem ausländischen Königshof. Diese Vorstellung barg Identifikationspotenzial für die Rezipient_innen in der Diaspora und konnte so literarisch wirksam werden (vgl. Gertz 2010, S. 284).

werten« zu verorten ist, ist m. E. Voraussetzung für eine gelingende kulturelle Bildung. Sowohl ethisch als auch interreligiös können sich Menschen im Dialog nur dann auf Augenhöhe begegnen, wenn Positionen und Standpunkte von Welt- und Normenmodellierung wahrgenommen, verstanden und für die eigene Lebenswelt der Schüler_innen in kritischer Auseinandersetzung und eventueller Annahme fruchtbar gemacht werden. Der Beitrag schließt sich damit der Position des *Ethical Turns* in der Literaturwissenschaft an, wonach Literatur in ihrer erzählenden Darstellung von Welt ethische Fragestellungen und Positionen als konstitutives Moment einer Kultur enthält, tradiert, hinterfragt und auch konkretisiert (vgl. Erll/Grabes/Nünning 2008), die während der Rezeption individuell und konstruktivistisch deutungs offen nachvollzogen werden können.

Dabei ist auch das inhaltliche Erfassen der Erzählung als kulturelles kanonisches Erbe ein erster wichtiger Schritt. Sicherlich sind die Lebenswelten und Wertvorstellungen mancher biblischen Geschichten in Teilen weit vom aktuellen Lebensbezug der Schüler_innen entfernt. Gerade aber durch die Thematik einer Immigrationerfahrung kann die Josefsgeschichte zum einen als »Spiegelungsfolie« (Mendl 2013, S. 267) zu aktuellen politischen und ethischen Debatten gelesen werden. Zum anderen kann sie durch den durchgängig behandelten Familien- und Geschwisterkonflikt und das Coming-of-Age des jungen Helden Josef zur »Spiegelungsfolie« für eigene Lebenserfahrungen von Schüler_innen werden. Damit wird im Folgenden die hermeneutische Vorentscheidung getroffen, die Novelle nicht ausschließlich »an sich« als kanonischen Textbestand, sondern auch als »Spiegelungsfolie« für Lebensgestaltung und gegenwärtige ethische Positionen und Debatten zu lesen.

Zunächst wird das Geschehen bzw. der Plot zur Orientierung zusammengefasst, um die Josefsgeschichte mit den Schüler_innen inhaltlich als kulturelles kanonisches Erbe zusammen erarbeiten zu können (1), bevor sie als Novelle und weisheitliche Lehrerzählung vorgestellt wird. Anhand der Gattungsbestimmung als Novelle (2), die auch mittels der Josefsgeschichte gelernt werden kann, und ihren dazugehörigen Motiven (3) wird der Spannungsaufbau und das Deutungspotenzial als dramatischer Familien- und Geschwisterkonflikt erfahrungsbezogen erarbeitet. Durch die weitere Gattungsbestimmung als weisheitliche Lehrerzählung (4) können daran anknüpfend ethische Positionen und Werte für Lebensgestaltungen herausgearbeitet werden (4.1–4.2), die anschlussfähig für aktuelle ethische, politische und interkulturelle Debatten sind (4.3).

Als Erzählung mit dem Helden Josef stellt die Novelle durch die erzwungene Migration in ein anderes Land eine traumatische Erfahrung dar, welche durch einen dramatisch zugespitzten Familienkonflikt ausgelöst wurde. Josef wird als jüngster Sohn von seinem Vater bevorzugt; er selbst berichtet seinen Brüdern als junger Mann von zwei Träumen, in welchen diese sich in Zukunft vor ihm verneigen werden. Der dadurch ausgelöste Neid und auch Hass der Brüder Josefs

und sein eigenes Hervortun führen schließlich zu Mordüberlegungen aufseiten der Brüder, welche der Bruder Juda dahingehend umwandeln kann, dass Josef als Sklave nach Ägypten verkauft wird. Dem Vater erzählen sie, ein wildes Tier habe seinen jüngsten Sohn getötet; als angeblichen Beweis zeigen sie Josefs schönes Gewand – ein Geschenk des Vaters – vor, das sie vorher in das Blut eines Ziegenbocks tauchten (vgl. Gen 37).

In Ägypten wird Josef als Sklave von Potifar gekauft, der ein Kämmerer des Pharaos und Oberbefehlshaber der königlichen Leibwache ist. Da sich Josef verdient macht, wird er zur Aufsicht über den ganzen Besitz seines Herren bestellt, bis dessen Ehefrau Josef einer versuchten Vergewaltigung bezichtigt, sodass Potifar ihn ins Gefängnis werfen lässt (vgl. Gen 39). Dort deutet er zwei Mitgefangenen zwei Träume, die später in Erfüllung gehen.

Als die Wahrsager und Gelehrten am Hofe einen Traum des Pharaos nicht deuten können, erinnert man sich an Josefs Fähigkeit und er wird an den Hof vor den Pharaos geholt (vgl. Gen 41). Er vermag den Traum des Pharaos als eine nach sieben erntereichen Jahren über das Land kommende Hungersnot zu deuten und schlägt vor, einen »verständigen und weisen Mann [Übersetzung der Autorin, A. S.]« (Gen 41, 33) einzusetzen, der vorbereitend das Einsammeln eines Teils des Getreides in den wirtschaftlich ertragreichen Jahren zur Vorratsspeicherung überwacht. Der Pharaos überträgt ihm als einen v. a. durch seine Traumdeutkunst weisen Mann diese Aufgabe und verleiht ihm im Staatsapparat die zweithöchste Würde direkt unter ihm selbst (vgl. Gen 41).

Sobald die Hungersnot über Ägypten und die umliegenden Länder hereinbricht, kommen auch Josefs Brüder, um Getreide zu erwerben. Er gibt sich ihnen nicht zu erkennen, sodass sie sich tatsächlich – wie damals in seinem Traum als junger Mann – vor ihm verneigen, da sie ihn als Repräsentanten der ägyptischen Macht wahrnehmen. Er beschuldigt sie, Spione zu sein, und fordert von ihnen, den jüngsten, zurückgelassenen Sohn Benjamin als Beweis herzubringen, dass sie wirklich einer unschuldigen Hirtenfamilie entstammen, wie sie es in ihrer Rede behauptet haben. Der Familienkonflikt spitzt sich an dieser Stelle dramatisch zu, bis er später in einer friedvollen Vereinigung gelöst wird, da der alternde Vater neben Josef diesen jüngsten Sohn besonders liebt, und ihn nur der Hungersnot wegen nach Ägypten mitziehen lässt (vgl. Gen 42). Josef ist sich dessen bewusst. Durch eine List möchte er Benjamin bei sich behalten, wohl um die Brüder unter Druck zu setzen, indem er seinen Kelch in Benjamins Reisegepäck hineinlegt und ihn dann des Diebstahls bezichtigt. Der Bruder Juda stellt sich als Ersatz für Benjamin bereit, weil er seinem Vater versprochen hat, dass Benjamin unbehelligt zum Vater zurückkommen werde (vgl. Gen 43f.).

Nun gibt sich Josef seinen Brüdern zu erkennen, er sinnt nicht auf Rache, sondern trägt ihnen auf, dem Vater von seinem guten Ergehen in Ägypten zu berichten. Die Brüder sollen zusammen mit dem Vater Jakob erneut nach