

Freudenberg/Josting (Hgg.)
**Norm und Normüberschreitung
in der Kinder- und Jugendliteratur
und ihren Institutionen**

Ricarda Freudenberg / Petra Josting (Hgg.)

**Norm und Normüberschreitung
in der Kinder- und Jugendliteratur
und ihren Institutionen**

kjl&m 15.extra

kopaed (München)
www.kopaed.de

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-86736-361-7

ISSN 2193-990X

Druck: Kessler Druck+Medien, Bobingen

Umschlagfoto: Andreas Rost

© kopaed 2015

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhalt

Ricarda Freudenberg / Petra Josting

Vorwort [9]

I. Einführung

Carsten Gansel

Störungen in (Kinder- und Jugend-)Literatur und Medien [15]

Aspekte einer Theorie der Störung

II. Normen und Normierungsinstanzen in historischer Perspektive

Gina Weinkauff

„Verständlich, unterhaltend und lehrreich zugleich“ [31]

Normen und Instanzen der Beurteilung von Kinder- und Jugendliteratur
im historischen Wandel

Caroline Roeder

Vom Trotzkopf bis Tschick, von Moritz bis Marsmädchen [44]

Nonkonforme adoleszente ProtagonistInnen im Spannungsfeld
von (literarischen) Regel-Diskursen

Sonja Müller

**Kindgemäß und literarisch wertvoll: Das normative Konzept
der Theorie des ‚guten Jugendbuchs‘** [58]

Zur Weiterführung der Diskussionen der 1950er- und 1960er-Jahre
in späteren Jahren

Ralph Müller

Wertungen in Erzählungen der Kinder- und Jugendliteratur [71]

Ina Brendel-Perpina

Die Jugendjury zum Deutschen Jugendliteraturpreis [84]

Eine Analyse der literarischen Wertung der Zielgruppe

III. Genderperspektiven bei der Textauswahl?

Frank Münschke

boys and books. Nach welchen Kriterien lässt sich geeignete Kinder- und Jugendliteratur für Jungen auswählen? [97]

Karin Richter

Warum in die Ferne schweifen – sieh, die Schule liegt so nah! [107]
Jungen und literarische Rezeption im schulischen Kontext

IV. Jenseits vertrauter Pfade: Die RezipientInnenperspektive

Alexandra Ritter / Michael Ritter

Du groß, und ich klein?! [127]
Bilderbuecherkundungen zwischen Faszination und Normierung

Ulrike Preußner

Wie Kinder mit Leerstellen umgehen [142]
Aspekte literarischen Lernens bei der Bilderbuchrezeption

V. Instanzen literarischer Sozialisation im Blick: Kitas, Bibliotheken und Schulen

Susanne Helene Becker

Über das Spiel mit literarischen Normen in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur [157]
Beobachtungen zu ihrer Funktion für die literarische Sozialisation

Stefanie Rose

„Bücher sind die wichtigsten Medien überhaupt“ [170]
Perspektiven auf Kinder- und Jugendmedien innerhalb der kooperativen Leseförderung

Ulrike Siebauer

Wie geht man mit einem Außerirdischen um? [185]
Unterrichtsentwurf zu Susann Opel-Götz: *Außerirdisch ist woanders*

Bettina Heck

**Normenbrüche mit und in der Graphic Novel *Schattenspringer*.
Wie es ist, anders zu sein von Daniela Schreier** [201]
Unterrichtsvorschläge für die Klassen 6 bis 8

Ricarda Freudenberg

Zu Gast in einer bitteren, komischen Welt

[212]

Überlegungen zum literaturdidaktischen Potenzial des Romans *Das Schicksal ist ein mieser Verräter* für den Unterricht der 10. bis 12. Jahrgangstufen

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

[229]

Ricarda Freudenberg / Petra Josting

Vorwort

An Kinder- und Jugendliteratur (KJL) lässt sich das Spannungsfeld gesellschaftlicher, literarischer und unterrichtlicher Normen und ihrer Überschreitungen in spezifischer Weise aufzeigen. Sowohl in historischer wie systematischer Perspektive können Wertungen, Werthaltungen und Wertungsdiskurse beschrieben werden, die mit Bezug auf das Handlungs- und Symbolsystem KJL besondere Brisanz gewinnen. In dem vorliegenden Band kommen deskriptive wie normative Perspektiven auf dieses vielschichtige Phänomen zur Sprache. Zum einen werden gegenstandsimmanente Aspekte diskutiert, beispielsweise die Frage, welche inhaltlichen wie narrativen Normen in KJL – historisch und gegenwärtig – verhandelt wurden und werden. Dabei interessieren auch und gerade Normabweichungen, Normüberschreitungen und Normverstöße, die solcherart zu Irritationen, Neubestimmungen oder Selbstversicherungen nicht allein im Symbol-, sondern auch im Handlungssystem KJL führen. Letzteres findet eigens Berücksichtigung, wenn zum anderen Normen erörtert werden, die der Auswahlentscheidung kinder- und jugendliterarischer Werke für die private Lektüre wie für die schulische Lernsituation zugrunde liegen.

Der vorliegende Band beinhaltet 15 Fachbeiträge, die mehrheitlich im Rahmen des 20. Symposiums Deutsch Didaktik (SDD) in Basel (7.9.-11.9.2014) in der Sektion 3 (Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht: Norm und Devianz) gehalten wurden. Die Gliederung des Bandes orientiert sich an den unterschiedlich perspektivierten Fragen. Den Auftakt macht der *Einführungsbeitrag* von **Carsten Gansel**. Er entfaltet, wie das von ihm andernorts bereits elaborierte Prinzip der Störung auch für das Handlungs- und Symbolsystem KJL produktiv werden kann. Dabei wird deutlich, dass Störungen wesentlich dazu beitragen, gesellschaftliche und kulturelle Wandlungsprozesse einzuleiten. An zwei Texten aus der aktuellen KJL, Konecnys *Doktorspiele* und Tellers *Nichts. Was im Leben wichtig ist*, analysiert Gansel die Mechanismen von Störungen in der KJL.

Unter der Überschrift *Normen und Normierungsinstanzen in historischer Perspektive* (II.) sind fünf Beiträge versammelt: So zeichnet **Gina Weinkauff** die Beurteilungs- und Wertungsdiskurse nach und spannt dafür den Bogen vom *prodesse et delectare* und *aptum* bei Campe über die Lesesuchtdebatte mitsamt der Ratgeberliteratur im 19. Jahrhundert – in deren Konservativismus der ästhetische Antimodernismus der deutschen Kinderliteraturkritik im 20. Jahrhundert gründet – bis hin zum Wandel der kinder- und jugendliterarischen Bewertungssysteme nicht zuletzt durch die Stiftung von Literaturpreisen. **Caroline Roeder** widmet sich bekannten widerständigen Figuren der klassischen und aktuellen KJL, um unter Rückgriff auf Carsten Gansels Konzept der Störung (vgl. den Eingangsbeitrag in diesem Band) zu prüfen, inwiefern diese als sog. Störfiguren fungieren. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen sind die *Trotzköpfe* der

Sozialisationsliteratur des 19. Jahrhunderts, die einerseits unterhaltende, andererseits aber auch eine pädagogisch-didaktische Funktion hatten und deren Normverstöße zugleich die gesellschaftlichen Normen manifestieren. Für die Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts beobachtet sie ein umfassendes Sortiment an Regeldiskursen und macht gar eine Regelmäßigkeit des modellhaften Erzählens von Regelbrüchen aus. **Sonja Müller** untersucht die Norm der Kind- und Jugendgemäßheit, insbesondere in den 1950er- und 1960er-Jahren, die maßgeblich auf die *Theorie des ‚guten Jugendbuchs‘* Einfluss genommen hat. Ihr Beitrag thematisiert u. a. deren Auswirkungen auf aktuelle lese- und literaturdidaktische Konzepte für den Deutschunterricht. **Ralph Müller** gewährt Einblick in ein laufendes Forschungsprojekt, indem er die Ergebnisse einer Korpusanalyse vorstellt: Zum einen werden mittels *Distant Reading* Formen der sprachlichen Realisierung von Bewertungen in Erzähltexten vornehmlich der klassischen KJL erhoben, zum anderen erzählerische Darstellungen des Benehmens bei Tisch fokussiert, auch um den geteilten impliziten Wertmaßstäben nachzugehen, die sich in diesen Schilderungen offenbaren. Die Rubrik der historischen Perspektive beschließt **Ina Brendel-Perpina** – nicht zuletzt vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen als Jury-Mitglied – mit einem Beitrag über die kulturelle Teilhabe der Jugendlichen am Wertungssystem in Form ihres Engagements für den Deutschen Jugendliteraturpreis. Sie vollzieht die etappenweise Autonomisierung der jugendlichen Wertungsinstanz bis hin zur Etablierung einer eigenen Jugendjury über die Jahrzehnte nach, analysiert deren spezifische Wertmaßstäbe und erwägt abschließend Konsequenzen für einen Deutschunterricht, der Anschluss an die literalen Praxen Jugendlicher suchen sollte.

Genderperspektive bei der Textauswahl? (III.) ist die zentrale Frage der folgenden Beiträge. **Frank Münschke** berichtet aus dem Kölner Leseförderprojekt *boys & books* und stellt die Konzeption der gleichnamigen Internetplattform für Jungen im Alter von 6 bis 18 Jahren vor. Leitend sind hier Lektüreempfehlungen nach Kriterien einer adressatenorientierten KJL-Kritik, die sich in dieser konsequenten Ausrichtung an den genderspezifischen Leseinteressen von zwei Ansätzen aus dem anglophonen Raum abgrenzt. **Karin Richter** plädiert hingegen für eine produktionsorientierte Rezeptionsforschung, der es anhand der kindlichen Textproduktion gelingen kann, geschlechtsspezifische Unterschiede im Lektüreprozess zu extrapolieren. Mit Hilfe ihrer Unterrichtsexperimente kann sie auch zeigen, welches Potenzial neben Texten ästhetisch anspruchsvollem Bildmaterial zukommt, das insbesondere Jungen den Zugang zum literarischen Werk zu erleichtern vermag.

Weiter geht es mit der Rubrik *Jenseits vertrauter Pfade: Die RezipientInnenperspektive (IV.)*, die zwei empirische Forschungsprojekte versammelt. **Alexandra und Michael Ritter** befragten Lerner und Lehrpersonen zu ihren Präferenzen bezüglich einer kleinen Auswahl an ästhetisch und narrativ komplexen Bilderbüchern. Sie rekonstruieren, kategorisieren und vergleichen die Haltungen und Kriterien der Probanden und kommen zu überraschenden Ergebnissen bezüglich der Diskrepanz von subjektiver Präferenz und Auswahlentscheidungen für die Lerngruppe. **Ulrike Preußers** Interesse gilt im Prozess literarischen Lernens dem Umgang von PrimarstufenschülerInnen mit systematischen Leerstellen von Texten. Das Projekt, das Vorlesegespräche zu dem Bilderbuch *Die Kiste* mit Schreibaufträgen verbindet, ermittelt, welche Indikatoren darüber Aufschluss geben, dass die Kinder die im Text prominente Leerstelle wahrnehmen und wie sie mit ihr umgehen.

Die fünfte Rubrik hat *Instanzen literarischer Sozialisation im Blick: Kitas, Bibliotheken und Schulen* (V.). Den Anfang bilden **Susanne Helene Beckers** Überlegungen zum Potenzial eines literarischen Fokus auf Sozialisationsliteratur in didaktischen Zusammenhängen. Sie lotet dafür Darstellungen von Normen und Normüberschreitungen des Fiktionalen wie Überschreitungen normativer Ordnungen in Erzähltexten für Kinder und Jugendliche aus. Dazu gehört das Spiel mit Fiktionalitäts- und Ästhetikkonventionen ebenso wie das Überschreiten von Gattungskonventionen. **Stefanie Rose** präsentiert empiriebasierte Forschungserkenntnisse zur Rolle und Funktion von KJL jeglichen medialen Formats für die Leseförderung in Kitas, Schulen und Bibliotheken. In diesem Kontext ermittelte sie nicht nur Medienbestände und Nutzungsverhalten, sondern auch die Auswahlkriterien von KJL und -medien, sodass zugleich poetologische Setzungen deutlich werden. **Ulrike Siebauer** unterbreitet zu dem Kinderbuch *Außerirdisch ist woanders* von Susann Opel-Götz ein didaktisches Angebot für vierte oder fünfte Klassen, also für Lerner auf der Schwelle von der Primar- zur Sekundarstufe. Nach einer ausführlichen Textbesprechung, die vor allem die thematisierte Alteritätserfahrung und den unterschiedlichen Umgang der Figuren mit ihr fokussiert, zeigt sie auf, wie in einer Unterrichtssequenz speziell der literarische Kompetenzerwerb gefördert werden kann. Die an einzelnen Kapiteln orientierte didaktische Aufbereitung ist schülerzentriert gestaltet und setzt neben Sicherung des Inhalts vor allem auf Reflexion und Beurteilung – was im Literaturunterricht gemeinhin immer noch zu kurz kommt. **Bettina Hecks** Unterrichtsmodell (mit Arbeitsblättern, die ausführlich didaktisch kommentiert sind) konzentriert sich auf die Sekundarstufe I und unterbreitet Vorschläge, mit der autobiografiebasierten Graphic Novel *Schattenspringer. Wie es ist, anders zu sein* literarisches Lernen mit Sachtexten und Medienkompetenzerwerb miteinander zu verbinden. Zuletzt bietet der Beitrag von **Ricarda Freudenberg** Anregungen für das literarische Lesen am Übergang von Sekundarstufe I zu Sekundarstufe II. Literarischer Gegenstand ist der Roman *Das Schicksal ist ein mieser Verräter* von John Green. Der Beitrag zeigt, dass er sich für den Literaturunterricht in Vorbereitung auf das Abitur besonders eignet, um zum Nachdenken über das Verhältnis von Autorschaft, Text und Leser anzuregen, auf die Figuren- und Erzählperspektive aufmerksam zu werden und Irritationsmomenten auf Inhalts- wie Darstellungsebene nachzugehen.

I. Einführung

Carsten Gansel

Störungen in (Kinder- und Jugend-)Literatur und Medien Aspekte einer Theorie der Störung

Vor einigen Jahren gelang es einem Autor, im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur (KJL) aufstörend zu wirken. Jaromir Konecny hatte mit seinem Text *Doktorspiele* (2009), der unübersehbar nicht zur Allgemeinliteratur, sondern zur spezifischen KJL gehört, provoziert. Der Text beginnt – vom Autor bewusst kalkuliert – mit einer irritierenden Episode:

„Der Schnee lag auf den Schwarzwaldhügeln wie ein großer Dokorkittel. Anfang März und echt höchste Zeit, den Rock auszuziehen. ‚Zieh das Höschen aus!‘, sagte Tim. ‚Na, gut!‘, sagte Lilli, hob ihren Bauch hoch, als baue sie eine Brücke, und zog sich das Höschen runter. Wir schoben ihre Beine auseinander und guckten uns ihr Ding aus der Nähe an. Sah saukomisch aus!“ (Konecny 2011, 11)¹

Zweifellos wird hier vor allem der erwachsene (Mit)Leser aufgestört. Doch wer über den Textanfang hinauskommt und weiterliest, kann schnell erkennen, dass es bei dieser Episode keineswegs um die Darstellung von Gruppensex in der KJL geht, wenn gleich der Autor diese Assoziation gezielt anregt. Beim Textanfang handelt es sich um die Erinnerung des männlichen Ich-Erzählers an frühe Kindertage, eben an sog. Doktorspiele von Siebenjährigen. Mit Jaromir Konecnys *Doktorspiele*, der letztlich nichts anderes als ein komischer Jugendroman ist, steht die Grundfrage, um die es nachfolgend gehen soll, nämlich die Frage nach Aufstörungen in der KJL. Neben Konecnys *Doktorspiele* finden sich weitere Texte, die nach dem Erscheinen Irritationen auslösten, bisherige Grenzen der KJL anscheinend überschritten. Dazu gehören Texte wie Melvin Burgess' *Doing it* (2004), John Greens *Eine wie Alaska* (2007), Andy Behrens' *Spritztour* (2006/2008), Alina Bronskys *Scherbenpark* (2008), Tobias Elsäfers *Abspringen* (2009), Martina Wildners *Grenzland* (2009), Beate Teresa Hanikas *Rotkäppchen muss weinen* (2009), Janne Tellers *Nichts. Was im Leben wichtig ist* (2000/2010) oder jüngst Ted van Lieshouts *Sehr kleine Liebe* (2014).

Der Beitrag wird nachfolgend zunächst Aspekte einer Theorie der Störung diskutieren und ausgehend davon nach Störungen im Handlungs- und Symbolsystem (Kinder- und Jugend-)Literatur fragen.

1 Seitenangaben aus dem Buch *Doktorspiele* von Konecny im Folgenden unter der Sigle DS fortlaufend im Text.

Aspekte einer Theorie der Störung²

Bei der Erzeugung wie Wahrnehmung von Störungen lassen sich – das zeigen viele Beispiele vor allem im Mediensystem – durchaus gewisse Muster ausmachen. Die über Monate andauernde mediale Skandalisierung, mithin Störung, um den ehemaligen Bundespräsidenten Christian Wulff bis hin zu den wiederum medial in Szene gesetzten staatsanwaltlichen Ermittlungen sind ein inzwischen hinreichend belegtes Exempel, das Schemata einsehbar macht. Es beginnt a) mit der Irritation, der Überraschung, der vermeintlichen Normverletzung bzw. der Grenzüberschreitung, darauf folgen b) Erkennen, Enthüllung und gegebenenfalls Verstärkung, es schließen sich c) Kommunikation, Empörung und Anklage an, auf die d) Begründung, Kommentar, Beichte oder standfestes Beharren folgen können, bevor e) der Konflikt *entstört* und von der Agenda verdrängt wird, wonach schließlich das Vergessen einsetzt (vgl. auch Detel 2014). Dabei werden einerseits die Halbwertzeiten für Aufstörungen in der Gegenwart zunehmend geringer – es hängt also von der Intensität der gesamtgesellschaftlichen Erregung ab, ob sich etwas in das kollektive Gedächtnis einschreibt –, andererseits ist in Zeiten des Internets das Vergessen kaum noch möglich.

Nun wird man davon ausgehen können, dass Aufstörungen im System Kunst bzw. Literatur schwieriger zu erzeugen sind als im Mediensystem oder in den Systemen Politik und Wirtschaft. Denn anders als etwa in diesen gesellschaftlichen Teilsystemen gehört das Durchspielen von Störungen zu den Regularitäten des Systems Kunst. Als Teilbereich des Systems Kultur handelt es sich beim System Kunst in der Tat um einen jener *Dritten Räume* (third space) ungebändigter Kommunikation (vgl. Bhabha 2000), *in* bzw. *auf* denen es zu einem permanenten Wechsel von Aufstörung und der Aushandlung von gesellschaftlichen Toleranzgrenzen kommt. Insofern ist das System Kultur über Grenzen definiert, die „nicht nur Ordnung und Chaos, sondern auch Eigenes und Fremdes, Hier und Dort, befriedete und feindliche Sphären trennen“ (Böhme 1996, 54). Kulturelle Zwischenräume lassen sich somit auch als *Räume der Störung* beschreiben. In allen Gesellschaften, so hat bereits der Kulturanthropologe Victor Turner festgestellt, gibt es liminale Bereiche, in denen die Entstrukturierung von Ordnung und das Durchspielen von Störungen in spezifischer Weise geprobt werden (vgl. Turner 1982). In Gestalt von Kunst, Musik und Literatur leisten sich Gesellschaften gewissermaßen mediatisierte Strukturen, deren *Störcharakter* toleriert, in unterschiedlichem Maße kontrolliert und in differenter Skalierung erwünscht ist. Als kommunikative Konfliktzonen werden kulturelle Zwischenräume wiederum von Akteuren bevölkert, die über medial oder performativ sublimierte Formen des Aufstörens dazu beitragen, den Prozess gesellschaftlicher Selbstverständigung voranzutreiben. Handlungsrollen und Kulturpraktiken des Störens machen in diesem Bereich modellhaft wie stellvertretend das Infragestellen und Überschreiten der temporär gesetzten Toleranzgrenzen von Systemen möglich. Mit anderen Worten: Kulturelle Zwischenräume sind der bevorzugte Ort, an dem Störungen offenbar und gegebenenfalls symbolisch ausgehandelt werden. Man kann es auch mit Niklas Luhmann so sagen: Mit Kunst und Literatur schaffen

² Der Beitrag basiert auf einer Reihe von Beiträgen des Verfassers, die in den letzten Jahren im Rahmen eines größeren Forschungsvorhabens an der Universität Gießen entwickelt und publiziert wurden. Für die Argumentation maßgebliche Überlegungen – nicht nur von Niklas Luhmann – werden in diesem Rahmen erneut expliziert. Siehe Gansel 2014 a, b, c; Gansel 2013, Gansel 2011.

(moderne) Gesellschaftssysteme sich Formen der Autopoiesis, „um sich selbst zu beobachten: in sich selbst *gegen* sich selbst“ (Luhmann 2006, 127). Literarische Texte praktizieren mithin das „Sichtbarmachen des Unsichtbaren“ (Luhmann 2008, 201) und haben – wie die Kunst insgesamt – die Aufgabe, die „(jedermann geläufige) Realität mit einer anderen Version derselben Realität“ (ebd., 144) zu konfrontieren. Jürgen Link hat – einen anderen Ansatz entwickelnd – eine Hauptfunktion von Literatur in offenen und geschlossenen Gesellschaften in der „Bereitstellung von Applikations-Vorlagen für Denormalisierungen“ (Link 2006, 41) gesehen.

Die Tatsache, dass Störungen in der Lage sind, eingeschliffene Denk- und Verhältnisdiskpositionen aufzubrechen und Neuerungen in Gang zu bringen, unterstreicht einmal mehr, wie fragwürdig es ist, die Kategorie *Störung* bevorzugt in Verbindung mit Devianz, Dysfunktion, Unfall zu bringen. Neuere epistemologische und semiologische Definitionen verändern bzw. erweitern denn auch diese eingeschränkte Perspektive und untersuchen die Kategorie der Störung in ihrer Eigenschaft als einer Grundvoraussetzung von Kommunikation und als „zentrales Verfahren der sprachlichen Sinnproduktion“ (Jäger 2004, 41). Ludwig Jäger hat treffend herausgearbeitet, wie durch das permanente Wechselspiel von Störimpuls und *transkriptiver* Bearbeitung Kommunikationsprozesse angeregt und ihnen eine selbstreflexive Dimension eingegeben, also Kommunikation über Kommunikation ermöglicht wird.

Nehmen wir als ein einfaches Beispiel folgenden Dialog:

Vater: Wenn Du heute einkaufst, bring doch bitte Negerküsse mit.

Tochter: Negerküsse sagt man nicht.

Vater: Oh, entschuldige. Bitte bring Schaumküsse mit. [...]

Der knappe Dialog zwischen Vater und Tochter signalisiert, wie Störungen in der Kommunikation zu Repair-, also Reparaturhandlungen führen und auf diese Weise eine Kommunikation in Gang kommt. Insofern hat der Gebrauch des Kompositums „Negerkuss“ eine konstruktive Funktion, es wird eine Verständigung über ein konkretes Problem eingeleitet. Eine solche mögliche und notwendige Kommunikation wird verhindert, wenn – wie vor einigen Jahren geschehen – aus einem der wichtigsten Texte der Kinder- und Jugendliteratur des 20. Jahrhunderts, nämlich Astrid Lindgrens *Pippi Langstrumpf*, (1945/1949) zu den Figuren gehörende Bezeichnungen getilgt werden. Nach der *Reinigung* bzw. Entstörung wird aus Pippi Langstrumpfs Vater, den die Protagonistin als „Negerkönig“ präsentiert, ein „Südseekönig“. Vergleichbares musste Ottfried Preußler über sich ergehen lassen. Astrid Lindgren hat sich sehr zu Recht gegen solche Eingriffe in ihre Texte gewehrt. Das aus heutiger Sicht *Unkorrekte* gehört zur Figur Pippi Langstrumpf und macht nicht zuletzt ihre Faszination aus. Das Tilgen von Bezeichnungen, das Retuschieren von Bildern und der Versuch, Irritationen zu verhindern, erinnert – das sei hier nur angedeutet – an fatale historische Perioden. Ganz abgesehen davon: Literatur, auch Kinder- und Jugendliteratur, hat nicht den Prinzipien einer Political Correctness zu folgen. Im Gegenteil, sie kann und soll aufstören!

Weiter geführt, lässt sich sagen: Störungen irritieren die Toleranzgrenzen von Systemen, dies können psychische Systeme sein, also ganz konkrete Personen, oder aber gesellschaftliche Teilsysteme (das System Politik, das System Wirtschaft, das Mediensystem). Störungen sind insofern daher eben keineswegs nur als *Unfälle* anzusehen, als etwas zu Verhinderndes, sondern sie sind ein wesentliches Mittel, um gesellschaftliche

Wandlungsprozesse anzuregen. Weil Störungen eine im Sinne Links „Denormalisierung“ bedeuten, provozieren sie ein beständiges Ausloten der existierenden Normen, ja sie fordern eine Überprüfung des bestehenden kollektiven Konsensus. Über Störungen werden mithin die Grenzen eines Systems offenbar bzw. die Grenzen werden markiert. Ausgehend davon ist es möglich, auf einer Skala nach oben a) Intensitätsgrade von Störungen zu unterscheiden („Aufstörung“/„Verstörung“/„Zerstörung“); b) nach dem Ort zu fragen, an dem eine Störung stattfindet, der Topizität, und c) die Zeit ihres Auftretens zu beachten, die Temporalität zu betrachten (vgl. Gansel 2011 u. Gansel 2013).³

Zusammenfassend lässt sich sagen: Ausgewählte Ereignisse, Handlungen, Informationen werden in einem Reflexionsprozess von den jeweiligen Systemen (durch Selektion) als Störung bewertet. Alle Systeme haben dann im Luhmannschen Sinne die Chance, a) die „Ursache der Irritation in sich selber zu finden“, damit Lernprozesse in Gang zu setzen, zu reagieren und Vorsorge zu treffen oder aber b) die Irritation der Umwelt zuzurechnen, es als Zufall zu behandeln, es zu ignorieren und abzuwehren (Luhmann 1997, 118). Durch Irritation kann ein System motiviert werden, die eigenen Strukturelemente neu zu koppeln. Das würde dann wiederum zu einer Restabilisierung führen können.

Störungen im Handlungs- und Symbolsystem (Kinder- und Jugend-)Literatur

Wollte man nunmehr konkret Störungen im Bereich Literatur erfassen, hat es sich als produktiv erwiesen, zwischen Handlungs- bzw. Sozialsystem auf der einen und Symbolsystem Literatur auf der anderen Seite zu unterscheiden (Gansel 2013 u. Gansel 2014). Im literarischen Handlungssystem kann es zu Störungen auf den Ebenen von Produktion, Distribution und Rezeption kommen. Im Symbolsystem, also den aus den Handlungsrollen von Produktion und Distribution hervorgegangenen Texten mit ihren Stoffen, Themen, Darstellungsweisen betreffen Störungen das *Was* und *Wie* der Darstellung, also *histoire* und *discourse*. In historischer Perspektive und in Verbindung mit den jeweiligen Literaturbegriffen gelten im Handlungs- und Symbolsystem Literatur bestimmte Regeln bzw. Wertmaßstäbe für den Umgang mit den Texten. Anders gesagt, es wird über spezifische Leitcodes vorgegeben, was „kommunizierbar“ bzw. „nicht-kommunizierbar“ (Luhmann 2006, 127) ist und wo die Grenzen des Sagbaren liegen, wie Christa Wolf es formulierte.

Kommen wir ausgehend davon auf Konecnys *Doktorspiele* zurück. Bekannt ist, dass der Text nach seinem Erscheinen im Handlungssystem KJL – wie auch im System Erziehung – aufstörend gewirkt hat. Dies zeigte sich u. a. daran, dass der Autor mehrfach von Lesungen ausgeladen wurde, weil besorgte Eltern wie Lehrer meinten, der Text könne die Moral ihrer Kinder gefährden und gehöre nicht in schulische Kontexte. Zu diesem Zeitpunkt allerdings war noch nicht absehbar, dass die britische Autorin E. L. James mit *Fifty Shades of Grey* (2011/12) einen Welterfolg verbuchen würden. Von der Trilogie, die inzwischen dem All-Age-Bereich zugeordnet wird und diverse Spielarten von Sexualität inszeniert, verkauften sich mehr als 100 Millionen Exemplare. Dies mitgedacht, würde Konecny mit seinem Jugendroman in der Gegenwart schwerlich jene Aufmerksamkeit erreichen, derer er sich 2009 noch sicher sein konnte. Es steht die Frage nach Gründen.

³ Vgl. auch den anregenden Beitrag von Caroline Roeder in diesem Band.

Niklas Luhmann begreift – durchaus vergleichbar mit Adaptionenmodellen aus der Evolutionstheorie, der Biologie und der Kybernetik – *Umweltphänomene* dann als „aufstörend“, wenn sie einen „Informationsverarbeitungsprozess in Gang setzen“, mithin eine auf (Re)Stabilisierung angelegte innersystemische Kommunikation anregen. Nun darf man allerdings nicht annehmen, dass in der Umwelt von Systemen ständig Störungen stattfinden. Es gibt in der Umwelt des Systems keine Irritation *an sich* und entsprechend kann auch keine Übertragung von Irritation *aus* der Umwelt *in* das jeweilige System stattfinden. „Es handelt sich immer“, so Luhmann, „um ein systemeigenes Konstrukt, immer um Selbstirritation – freilich aus Anlass von Umwelteinwirkungen“ (Luhmann 1987, 118). Mit anderen Worten: Das System selbst, also psychische wie gesellschaftliche Systeme, verarbeitet Informationen, die es aus bzw. in der Umwelt wahrnimmt. In den Status einer Irritation geraten sie allerdings erst durch den „internen Vergleich von (zunächst unspezifizierten) Ereignissen mit eigenen Möglichkeiten, vor allem mit etablierten Strukturen, mit Erwartungen“ (ebd.).

Auf Konecny's Jugendroman *Doktorspiele* bezogen bedeutet dies, dass Teile der Elternschaft sich durch den Ich-Erzähler und seine Redeweise über Sexualität irritiert bzw. aufgestört fühlten, weil die über den Ich-Erzähler praktizierte freizügig-lockere Rede ihren Erwartungen und Normen widersprach. Vergleichbares gilt in der Pop-Musik für sexuell konnotierte Inszenierungen von Popstars wie Madonna, Britney Spears, Shakira, Lady Gaga und in letzter Zeit Miley Cyrus, die in ihrem Video *Wrecking Ball* nackt auf einer Abrissbirne schaukelt. Die Videos provozieren mit lasziven Gesten und sexuellen Anspielungen. Auch hier betrifft das Moment der Aufstörung weniger die Jugend denn besorgte Eltern, Musikkritiker oder Publizisten. In der deutschen Musikszene hat es Bushido immer wieder durch provokante Imagewechsel geschafft, ins Zentrum der Diskussion zu gelangen und sich erfolgreich zu vermarkten. Vergleichbares lässt sich in anderer Weise für Rammstein sagen, die als die international populärste deutsche Band gelten. Eine genauere Betrachtung zeigt aber, dass die Gesten der Provokation eher jene Öffentlichkeit aufstören, die nicht Teil der Szene ist.

Man kann nun in systemtheoretischer Perspektive die Frage nach dem Auftreten von Störungen noch weiter theoretisieren. Niklas Luhmann unterscheidet innerhalb der Gesellschaft folgende soziale Systeme: a) Interaktionssysteme (Familie, Liebesbeziehung, Seminargespräch), die auf *Anwesenheit der Interaktionspartner* basieren, b) Organisationssysteme (Schule, Verlag, Universität), die auf *Mitgliedschaft* basieren, c) funktional ausdifferenzierte Teilsysteme der Gesellschaft wie Recht, Erziehung, Religion, Wirtschaft, Politik oder Kunst. Diese funktionalen Teilsysteme haben sich im Prozess der Modernisierung von Gesellschaft herausgebildet und unterscheiden sich voneinander grundlegend durch die Systemlogik, in der sie operieren, wenn sie kommunizieren. Die genannten Systeme bilden zueinander ihre jeweilige Umwelt.

Auch das Literatursystem lässt sich nun – ausgehend von der Luhmannschen Systemtheorie – mit fünf Kategorien fassen: Es sind dies: 1) *Funktion*, 2) *Leistung*, 3) *Medium*, 4) *Code* und 5) *Programm*.⁴ Nur einige der Kategorien möchte ich erläutern. Die *Funktion* eines Systems (1) besteht darin, für ein spezifisches Problem „funktional äquivalente Problemlösungen“ anzubieten. Was ist damit gemeint? Während es die Funktion des Teilsystems Wissenschaft ist, neues wahres Wissen zu erzeugen, besteht

4 Vgl. zur Anwendung der fünf Kategorien auf die KJL die neu bearbeitete Auflage von Gansel, Carsten: *Moderne Kinder- und Jugendliteratur*. Berlin 2010 (5. überarb. Aufl. 2014), 31-35.

die Funktion der Literatur darin, die Welt bzw. die Wirklichkeit zu beobachten und über die Präsentation von Geschichten mit interessanten Stoffen und Themen eine Kommunikation über diese Welt zu ermöglichen. Die Kategorie *Leistung* (2) sagt etwas über die Beziehungen zwischen den Systemen aus. Systeme stellen für andere Systeme jeweils Leistungen zur Verfügung. So erfüllt Literatur für psychische Systeme, also die Rezipienten, eine unterhaltende Funktion. Im Rahmen des Systems Gesellschaft stellt Literatur eine der herausragenden Formen der Selbstbeobachtung von Gesellschaften dar. Die Kategorie *Medium* (3) meint ein symbolisch generalisiertes Medium oder auch Erfolgsmedium. Dieses Medium ist nicht mehr Sprache oder Verbreitungsmedium. Es konditioniert für Motivationen und Selektionen unbestimmter Kommunikationen. Das Wirtschaftssystem operiert im Medium Geld. Ohne Geld keine Ware, ohne Geld keine Teilhabe an den Prozessen, Aktionen, Kommunikationen des Wirtschaftssystems. Anders im Literatursystem: Im Literatursystem geht es einem Autor letztlich darum, dass seine Texte anerkannt und viel gelesen werden und ihm eine möglichst hohe gesellschaftliche Anerkennung, gegebenenfalls sogar Ruhm, einbringen. Ruhm scheint daher das symbolisch generalisierte Medium des Systems Literatur zu sein. Wesentliche Kommunikationen im Literatursystem laufen letztlich darauf hinaus. Der *Code* (4) bildet die binäre Leitdifferenz des Systems, von der bereits die Rede war. *Programme* (5) sind schließlich die flexibelsten Bereiche funktional ausdifferenzierter Systeme. Sie versorgen das System mit den zulässigen Regeln des Kommunizierens (vgl. Krause 2005, 151). Als Programme eines Literatursystems können u. a. die Gattungs- und Genrekonventionen gelten, die Autorpoetiken, die Realismuskonventionen, die etablierten Normen und Erwartungen und natürlich bestimmte Handlungsmuster und Figurenanlagen.

Wenn wir nun von Störungen und Grenzüberschreitungen in der Allgemeinliteratur wie der KJL sprechen, dann beziehen wir uns zumeist auf die Programme (5). Dies zeigt sich im Subsystem KJL bei einem literaturhistorischen Blick auf Entwicklungen seit den 1970er-Jahren. In diesem Prozess ist es zu neuen Regeln des Kommunizierens gekommen, die Gattungskonventionen der KJL haben sich gewandelt, was zum Entstehen des modernen Kinderromans mit seinen unterschiedlichen Subgattungen führte. In Folge dieses Wandels ist es zu einer Annäherung zwischen moderner KJL und Allgemeinliteratur gekommen. Beide Teilsysteme unterscheiden sich in ihrer Systemlogik nur noch graduell (vgl. Gansel 2014, 33). Dies war bei der sog. traditionellen KJL (KJL 1) noch anders, sie besaß eine Systemlogik, die eine hohe Affinität zum Erziehungssystem aufwies (siehe Tabelle, vgl. Gansel 2014, 33). Diese Nähe zum System Erziehung hatte historische Gründe. Die seit der Epoche der Aufklärung entstehende spezifische KJL hatte das vordergründige Ziel bzw. die Funktion, im didaktischen Sinne den kindlichen Adressaten Normen und Werte zu vermitteln und sie mit dem notwendigen Wissen auszustatten. Entsprechend bestand ihre Leistung vor allem darin, zu erziehen, zu belehren und in bestimmten Regeln zu unterweisen. Diese erzieherischen Intentionen können durchaus auch über Warngeschichten funktionieren, indem etwa auf der Ebene der *histoire* „Figuren der Aufstörung“ platziert werden (Struwwelpeter, Max und Moritz). Der Trick besteht dann im Weiteren aber darin, dass auf der Ebene des *discourse* jeweils entsprechende Erzählerkommentare eine entsprechende Wertung liefern.

	Systemlogik				
System	Funktion	Leistung	Medium	Code	Programm
Literatur	Beobachtung der Gesellschaft (Selektion von Stoffen, Themen)	Unterhaltung Entlastung Lebenshilfe Bildung	Ruhm Erfolg Kanonisierung Gedächtnis Archivierung	schön/hässlich interessant/ nicht interessant polyvalent/ nicht polyvalent	Gattungen Darstellungsweisen
Subsystem KJL 1: Klassische KJL	Normen- und Wertevermittlung	Erziehung Belehrung Unterweisung Didaktik	Moral	moralisierend/ nicht moralisierend	Gattungen Darstellungsweisen
[Vergleichsgröße: Erziehungssystem]	[Selektion für Karrieren]	[Ermöglichung unwahrscheinlicher Kommunikation]	[Lebenslauf (Kind)]	[Lob/Tadel]	[Bildung, Lehr- und Lernpläne]
KJL2: Moderne KJL	(Adressatenspezifische) Beobachtung der Gesellschaft (Selektion von Stoffen, Themen)	Unterhaltung Unterscheidung von Fiktion/ Nicht-Fiktion im Rahmen kognitiver Entwicklung	Ruhm Erfolg Kanonisierung Gedächtnis Archivierung	schön/hässlich interessant/ nicht interessant spannend/ nicht spannend (polyvalent/ nicht polyvalent)	Gattungen Darstellungsweisen

Die Annäherung von KJL und Allgemeinliteratur hat letztlich Konsequenzen: Wenn man nämlich von einer vergleichbaren Systemlogik von moderner KJL und Allgemeinliteratur ausgehen kann, dann fragt sich, auf welche Weise auch in der KJL Störungen produziert werden können und gegebenenfalls sollen.

Störungen in der KJL

Bei der Frage nach Störungen in der KJL dürfte mithin klar sein, dass der Blick zunächst auf das Symbolsystem zu richten ist, also auf die Texte selbst. Denn: Es ist das *Was* und *Wie* des Erzählens, das bisherige Erwartungen, Normen, Werte, Konventionen, die innerhalb des Teilsystems KJL gelten, irritiert und aufstört und gegebenenfalls gesetzte Grenzen des Systems überschreitet. Erst wenn ein Text diese Voraussetzungen erfüllt, besteht die Chance, dass ein Autor und sein Text dann auch im Handlungssystem als Störung wahrgenommen werden. Dabei sind es vor allem die entsprechenden Vermittlungsinstanzen (Leser, Eltern, Kritiker, Lehrer), die diese Irritationen wahrnehmen, weniger die kindlichen und jugendlichen Leser. Ganz im Sinne von Luhmann wird also ein *Informationsverarbeitungsprozess* in Gang gesetzt, das Ereignis wird im KJL-System und vielleicht darüber hinaus *thematisiert* und *operativ gehandhabt*: im Bewusstsein von Personen etwa durch Überlegung oder *durch Umlenkung der Wahrnehmung* auf

eben diese Störstelle. Konsens dürfte darüber herrschen, dass Störungen in der KJL weit weniger als in der Allgemeinliteratur über Selbstinszenierungen der Autoren in der medialen Öffentlichkeit erreicht werden können. KJL-Autoren haben hier eingeschränkte Möglichkeiten, da ihr Ruhm als das symbolisch generalisierte Medium des Systems Literatur – bis auf einige Ausnahmen – letztlich doch begrenzt ist. Wenn daher von den Texten die Rede ist, dann geht es letztlich um zwei Fragen: Die erste Frage betrifft das *Was* der Geschichte, gemeint ist die Ebene der *story*, das Dargestellte selbst bzw. das, was man *histoire* nennt. Die zweite Frage zielt darauf, *wie* die Geschichte erzählt wird, es geht um die Art und Weise des Erzählens, insbesondere darum, wer erzählt und aus wessen Perspektive die Welt dargestellt wird. Auf der Ebene der *histoire* oder *story* sind es vor allem die präsentierten Handlungen der Figuren, die in den Fokus der Aufmerksamkeit geraten. Mit anderen Worten: Es sind bevorzugt die entworfenen Figuren, Ereignisse, Geschehnisse, Räume, die aus den bisherigen Konventionen der KJL herausfallen und eine Irritation erzeugen. Konecnys *Doktorspiele* realisiert diese Irritation bzw. Störung über die Verbindung von Figur, Handlung, Ereignis. Offensichtlich ist aber auch, dass der Autor in diesem Fall – und das ist für die KJL kennzeichnend – die kalkulierte Aufstörung durch eine Reihe von Paratexten absichert. Der Text setzt nach dem Titel *Doktorspiele* mit einem Statement des Autors ein, der dem cbt-Team dafür dankt, dass er endlich sein „Lieblingsthema zum Roman machen (konnte)“ (DS, 5). Es folgt ein weiterer Paratext mit einer Art Motto: „Für die Jungs, damit sie alles geben, und für die Mädels, damit sie ihren Spaß dabei haben“ (DS, 7). Schließlich findet sich ein Auszug aus dem populärwissenschaftlichen Band von Louann Brizendine *Das weibliche Gehirn*, der herausstellt, dass „[h]albwüchsige Jungen [...] sich vielfach ausschließlich mit sexuellen Fantasien, den Körperteilen der Mädchen oder dem Bedürfnis zu masturbieren“ beschäftigen würden (DS, 9). Erst nach diesen Paratexten setzt das erste Kapitel mit der Überschrift *Pimmelparade* ein. Die diversen Paratexte haben dabei verschiedene Funktionen. Einmal geben sie dem jugendlichen Leser Hinweise darauf, was ihn erwartet, nämlich die Darstellung von Sex, für den erwachsenen Leser wird zugleich durch die populärwissenschaftlichen Hinweise eine Legitimation für das Erzählen über Sex gegeben und der Realismuseffekt betont. Durchweg wird mit der paratextuellen Einordnung einmal mehr bestätigt, dass eine spezifische Darstellung von Sexualität in der KJL der Gegenwart in besonderer Weise in der Lage ist, durch eine entsprechende Konzentration auf Darstellung von Sexualpraktiken Aufmerksamkeit zu erzeugen und aufstörende Wirkungen zu provozieren. Konecnys Geschichte für Jungen ist eine Variante.

Grundsätzlich zu sagen ist, dass trotz der zugenommenen Offenheit in der KJL die literarische Darstellung von Tabu-Bereichen zwischenmenschlicher Beziehungen ein bevorzugtes Störungspotenzial entfalten kann. Dafür gibt es gute Gründe, denn die Gesetze zum Jugendschutz sind gerade in einer gleichermaßen offenen wie modernen Gesellschaft durchaus ernst zu nehmen. Dies umso mehr in den Fällen, da die Übergänge zu dem, was man pornografisch nennen kann, fließend sind und auch für die Allgemeinliteratur gelten. Catherine Millets Buch *Das sexuelle Leben der Catherine M.* (2001) hat dort eine ebenso skandalisierende Wirkung erzielt wie Charlotte Roches *Feuchtgebiete* (2008) oder Helene Hegemanns Debütroman *Axolotl Roadkill* (2010). Die skandalisierende Wirkung bei Hegemann bestand nicht zuletzt darin, dass in diesem Text eine Adoleszente über diverse Spielarten von Sexualität und harten Drogen erzählt.

Wollte man die Frage nach Störungen noch grundsätzlicher diskutieren, dann ließe sich theseartig formulieren: Störungen der Kommunikation – und damit eine in Gang gebrachte Kommunikation über Kommunikation – gibt es immer dann, wenn die für Gesellschaften aktuellen Masternarrative bzw. Meistererzählungen infrage gestellt oder außer Kraft gesetzt werden. Für die Historiker Konrad Jarausch und Martin Sabrow geht es bei Meistererzählungen um

„eine kohärente, mit einer eindeutigen Perspektive ausgestattete [...] Geschichtsdarstellung, deren Prägekraft nicht nur innerfachlich schulbildend wirkt, sondern öffentliche Dominanz erlangt.“ Masternarrative gewinnen erst „durch ihre Materialisierung, Verbreitung und Institutionalisierung [...] ihre gesellschaftliche Geltungsmacht“. (Jarausch/Sabrow 2002, 16f.)

Es sind dabei insbesondere die jeweiligen Produktions- und Rezeptionsbedingungen, die zur Etablierung bestimmter historischer Narrative und zur Unterdrückung anderer, alternativer Gegen-Entwürfe führen. Eben diese Überlegung von historischen Masternarrativen lässt sich auf die in literarischen Texten erzählten Geschichten auch in der KJL übertragen: Immer dann, wenn ein Text bisherige Normen, Regularitäten, Werte oder eben gar Meistererzählungen infrage stellt, irritiert, korrigiert, umwertet, kann die Umwelt aufgestört werden. Dass dabei das Medium Ruhm, also die *soziale Macht* des jeweiligen Autors eine Rolle spielt, ist bekannt. Fragte man nach den aktuellen Meistererzählungen der Deutschen, dann gehören dazu nach wie vor Zweiter Weltkrieg und Holocaust, Flucht und Vertreibung, die Oder-Neiße-Grenze, der Deutsche Herbst mit dem Terrorismus der RAF, die Wende in der DDR und die Bewertung der DDR als Diktatur, Migration und Integration in die deutsche Mehrheitsgesellschaft sowie die vielen Spielarten von Gewalt. In dem Fall, da die dafür bereit gestellten Interpretationen bzw. Stereotype dekonstruiert werden, ist abzusehen, dass Irritationen die Folge sind. Allgemeiner formuliert: Wer beim Erzählen der genannten Geschichten die zu einem bestimmten Zeitpunkt geltenden Normen überschreitet oder verletzt, kann mit Aufmerksamkeit rechnen. Dies umso mehr in einem Subsystem wie der KJL, in dem entsprechend der Systemlogik und trotz aller Modernität die Grenzen des Sagbaren enger gezogen sind.⁵

Ein aktuelles Beispiel innerhalb der KJL stellt Janne Tellers Jugendroman *Nichts. Was im Leben wichtig ist* (2010) dar. Nun geht es hier zwar um keine historische Masternerzählung, wohl aber um ein Makronarrativ schlechthin, es geht um die Frage nach dem SINN DES LEBENS überhaupt. Und eben dies wird in dem Jugendroman über das *Was* und *Wie* des Erzählens infrage gestellt. Auf der Ebene der *histoire* wird folgende Geschichte entworfen: Eine siebte Klasse versucht ihren Mitschüler Pierre Anthon davon zu überzeugen, dass er nicht Recht hat mit seiner These, es gäbe keinen Sinn im Leben. Der hat sich nämlich am ersten Schultag nach den Sommerferien dazu entschlossen, ab jetzt seine Tage auf einem Baum zu verbringen. Auf diese Weise will er seine Klassenkameraden aufstören bzw. provozieren. Die Situation entwickelt sich so:

„Kinder, freut euch über den heutigen Tag“, sagte er. „Ohne Schule gäbe es auch keine Ferien.“

⁵ Die Vermutung liegt nahe, dass in dem Fall, da in einem Jugendroman Andreas Baader als Identifikationsfigur entworfen würde, er gar als sympathisch-postadoleszenter Ich-Erzähler agierte und in der Darstellung kein hinreichender Abstand zum Terrorismus zustande käme, mit einiger Wahrscheinlichkeit der gesellschaftliche Normalismus nicht nur des KJL-Systems aufgestört wäre.

Wir lachten. Nicht, weil wir das witzig fanden, sondern weil er es sagte. Genau da stand Pierre Anthon auf. ‚Nichts bedeutet irgendwas‘, sagte er. ‚Das weiß ich schon lange. Deshalb lohnt es sich nicht, irgendetwas zu tun. Das habe ich gerade herausgefunden.‘ Ganz ruhig bückte er sich und packte die Sachen, die er gerade herausgenommen hatte, wieder in seine Tasche. Mit gleichgültiger Miene nickte er uns zum Abschied zu und ging hinaus, ohne die Tür hinter sich zu schließen.“ (Teller 2010, 9)⁶

Seine Mitschüler wollen sich mit dieser These nicht abfinden und kommen auf die Idee, einen „Berg aus Bedeutung“ anzuhäufen. Dafür hat jeder Einzelne etwas sehr Persönliches zu opfern, etwas, das ihr oder ihm wichtig ist und Bedeutung besitzt. Das Spiel beginnt noch harmlos mit der „Opferung“ von Schuhen, für die die Protagonistin lange gespart hat. Sukzessive kommt es zu einer Steigerung der Opfergaben. Es entsteht so etwas wie ein „Wettlauf der Grausamkeiten“ (Roswitha Budeus-Budde 2001, 43). Janne Teller hat eine Geschichte konstruiert und eine Versuchsanordnung entworfen, vergleichbar wie dies etwa Morton Rhue bereits in *Die Welle* getan hat. Auch in diesem Fall entsteht gewissermaßen ein Sog, dem sich keiner der Protagonisten entziehen kann und die Grenzen zwischen Opfern und Tätern verwischen. Die Opfer werden zu Tätern und umgekehrt. Ein muslimischer Junge hat seinen Gebetsteppich zu opfern, es kommt zu einer Grabschändung, ein Junge hat Christus vom Kreuz zu nehmen, ein Hund wird brutal geköpft, ein Mädchen hat seine Unschuld zu opfern. Erst als einem hoffnungsvollen Gitarristen der Zeigefinger abgehackt wird und dieser nicht mehr schweigt, greifen die Erwachsenen ein. Aber das Spiel geht weiter und der inzwischen angehäuften „Berg der Bedeutung“ wird zum medialen Ereignis und als Kunst gefeiert. Die Katastrophe folgt. Die Gruppe tötet Pierre Anthon, er und der Berg verbrennen. Doch das ändert nichts, eine Lösung im Sinne eines ‚geschlossenen Endes‘ gibt es nicht. Die Gruppe hört Pierre Anthon rufen: „Und wenn der Tod keine Bedeutung hat, dann deshalb, weil das Leben keine Bedeutung hat. Aber amüsiert euch gut!“ (N, 139)

Tilman Spreckelsen hat in der *FAZ* darauf verwiesen, in welcher Weise der Text aufstörende Wirkungen erzielt hat:

„Wer immer sich seit dem Erscheinen der deutschen Ausgabe über ‚Nichts‘ geäußert hat, wies gern auf das ‚Skandalöse‘ hin, das diesem Buch anhafte. Von einer ‚perfiden Geschichte‘, mit der Teller ‚provokiere‘, schrieb Focus Online, ‚verstörende Fragen‘ und ‚Brutalität‘ fand die ‚Berliner Zeitung‘ in dem Roman, die ‚Welt‘ witterte gar einen ‚Skandalroman‘, und der ‚Berliner Kurier‘ porträtierte Teller (‚eine freundliche, gutaussehende Frau, die viele Lachfältchen im Gesicht trägt‘) unter der Überschrift: ‚Vergiftet ihr Buch die Seelen unserer Kinder?‘“ (Spreckelsen 2010)

Zutreffend weist Spreckelsen darauf hin, dass in dem Text keine „explizite[n] Gewalt-szenen“ zu finden sind, „von Sex ganz zu schweigen“, und betont, dass die Aussage der Ich-Erzählerin angesichts der Amputation eines Fingers („Es war doch ganz interessant zu sehen, wie der Finger zu Fetzen und Knochensplintern wurde“) bereits „das Äußerste“ sei, „was dem Leser an direkter Beschreibung von Gewalt zugemutet wird“. Die aktuelle Jugendliteratur oder Filme würden im Vergleich dazu „ein Vielfaches an breit ausgemalter Grausamkeit zutage fördern.“ (Ebd.) Dem ist zuzustimmen. Denn in der Tat stört der Text nicht auf durch einen „pornographischen Stil“ und auch nicht

⁶ Tellers *Nichts. Was im Leben wichtig ist* (2010) nachfolgend als Sigle N im Text.