Sabine Anselm
München

Ethische Bildung und Literatur(unterricht)
Überlegungen zu Werteerziehung und Narration

Abstract: Starting from one of the basic questions concerning the value of education in public schools – to what extent text and literature can contribute to the development of personality – a wholesome approach to the reception process is evoked. By discussing central positions of narrative ethics in combination with the results of reading psychology research, possibilities and challenges in literature education are shown. The second part of the paper reflects the circumstances under which aesthetic and ethic educational processes can be influenced by didactics in front of constructivistic theories. Also, it points out the demands on teachers'education stemming from these questions while taking developmental psychology aspects into consideration. Finally, the relevance of the theoretical argumentation is demonstrated by the example of the novel **Frühling der Barbaren** by the Swiss author Jonas Lüscher.
Keywords: value education, development of personality, narrative ethics, reading psychology, literature education.

1. Ausgangsfragen

Die Diskussion um Fragen der Persönlichkeitsbildung im schulischen Unterricht hat in letzter Zeit an Relevanz gewonnen. Während im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrtausends die Debatte um Bildungsstandards und Qualitätssicherung in der Folge des PISA-Schocks das zentrale Thema der Bildungspolitik gewesen ist, richtet sich nun verstärkt die Aufmerksamkeit auf Fragen der Werteerziehung. Dies ist zusammen mit einer themenorientierten Ausrichtung des Deutschunterrichts im Rahmen der – in einem weiten Begriff – ganzheitlich zu verstehenden Kompetenzorientierung (Anselm 2011: 56-60) eine zentrale Funktion des Literaturunterrichts im Sinne eines umfassenden Bildungsbegriffs (Edelmann 2010: 7). Dazu gehört insbesondere die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen und Problemstellungen sowie Überlegungen, wie die gewonnenen theoretischen Einsichten praktisch umgesetzt und die Grenzen des Klassenzimmers verlassen werden können. Denn in Zeiten moderner Ausdifferenzierungsprozesse liegt die Verantwortung für ein eigenes *gutes Leben* bei den Individuen selbst.

BDD-A13035 © 2014 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:55:34 UTC)

Damit ist eine Grundfrage von Werteerziehung im Unterricht berührt, nämlich die, wie es gelingen kann, dass das, was als das *Gute* erkannt wurde, auch getan wird, ohne dass werteerziehender Unterricht zur Indoktrination wird. Bei dem Versuch, eine Lösung zu finden, lassen sich sinnvolle Anregungen aus dem Kontext der Überlegungen zur narrativen Ethik aus interdisziplinärer Perspektive gewinnen: Bereits 1975 plädierte der Religionspädagoge Hubert Halbfas für eine Erneuerung der narrativen Unterrichtskultur mit dem Argument, „allein Geschichten gestatten es, vielschichtige Wahrheiten zu vermitteln, die in der wissenschaftlich logisierten Sprache auf die eindimensionale Wirklichkeit verkürzt werden“ (Halbfas 1975: 174). Das bedeutet: Geschichten sind Modelle von Wirklichkeit. Sie haben Ähnlichkeit mit der Wirklichkeit, werden jedoch konstruiert, können unreale Realität entwerfen, aber auch Erfahrungen und Erinnerungen verdichten. Sie leisten damit einen kleinen oder größeren Beitrag, die zentrale ethische Frage nach dem guten Leben zu beantworten, und verhelfen dazu, Leben und Handlung als Einheit zu sehen.

Der Mitte der 1990er Jahre proklamierte *narrativist turn* ist die Fortsetzung dieser Überlegungen, die von dem durch den Neopragmatismus beeinflussten Kulturphilosophen Richard Rorty 1989 aufgegriffen und intensiviert wurden (vgl. zum Folgenden Rorty 1989). Er sieht im Anschluss an John Dewey das Streben nach intensiver Erfahrung als Antrieb kultureller Leistungen des Menschen. Insbesondere Erzählungen sind Ausdruck dieser anthropologischen Qualität. In ihnen findet scheinbar Nebensächliches seinen Platz, es stehen nicht Abstraktion und Reduktion im Vordergrund wie im wissenschaftlichen Diskurs. Auch wenn es im Bereich der praktischen Philosophie unterschiedliche Auffassungen gibt, so gilt eine Überzeugung als *common sense*: Erzählen wird als Hilfe bei der Lösung ethischer Probleme gesehen, Moraltheorien hingegen erscheinen als in dieser Hinsicht ungenügend und irreführend. An ihre Stelle tritt eine narrative Ethik: Erzählungen sind das Mittel zur Verdeutlichung der Kontinuität zwischen als einzelnen Episoden zu betrachtenden Handlungen und Lebensabschnitten. Sie lenken den Blick auf ein tieferes System der moralischen, ethischen, religiösen, ideologischen Überzeugungen und verknüpfen dies mit sozialen Bedingungen. Zudem werden Norm- und Wertvorstellungen in die Erzählungen eingebunden. Diese sind für den Adressaten lesbar, indem sie dekonstruiert werden. Hierbei wird die prospektive Kraft der LeserInnen als einer Art Zuschauer genutzt: Erzählungen beschreiben Einzelfälle und, indem diese Erzählungen von Einzelfällen miteinander in Beziehung gesetzt werden, entsteht ein Netz

BDD-A13035 © 2014 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:55:34 UTC)

bzw. eine dichte Beschreibung. Darüber hinaus tragen Erzählungen zur Kultivierung des menschlichen Affektlebens dadurch bei, dass auf die Leiden anderer aufmerksam gemacht wird. Durch Erzählungen erfolgen Sensibilisierung und die Schaffung von Solidarität. Diese ist nicht das Produkt einer allen Menschen gemeinsamen Vernunft, sondern wird als Disposition im Erziehungsprozess geschaffen. Moralischer Fortschritt korreliert also mit der Fähigkeit zu Solidarität.

Insbesondere Romane und Erzählungen, die das Leben anderer präzise schildern, tragen dazu bei, Solidarität zu schaffen: „Der Prozess der Sensibilisierung durch Literatur hilft uns, andere als einen von uns, statt als einen von jenen zu sehen“ (Rorty 2009: 16). Darum gelten Erzählungen für Rorty als Eingriffsmöglichkeiten in die Kulturpolitik. Sie stellen „die ethische Valenz menschlicher Handlungen“ dar (Rorty 2009: 30). Darüber hinaus wird es möglich, moralische Ebenen zur Darstellung zu bringen. Durch diese Möglichkeit entsteht mit den Worten des Literatur- und Medienwissenschaftlers Hans J. Wulff ausgedrückt der „Sinnhorizont des Erzählens“ (Wulff 2010: 6):

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

Erzählungen führen also einen Wandel des Denkens durch die Vermittlung von Erfahrungen herbei, sie wirken – nicht nur, aber eben auch bei Kindern – als bessere Argumente. Darin liegt für Rorty ihre Leistung begründet:

> Je mehr es zu Wechselwirkungen zwischen der Philosophie und anderen menschlichen Tätigkeiten kommt, desto größer wird ihre kulturpolitische Relevanz – und diese Wechselwirkungen sollten sich nicht auf das Verhältnis zu den Naturwissenschaften beschränken, sondern auch die bildenden Künste erreichen sowie Literatur, Religion und Politik. (Rorty 1989: 9)

In ähnlicher Weise gesteht der Sozialphilosoph Hans Joas Erzählungen eine enorme Wirkung zu. Sie beginnen, wenn die Analysen enden, sind jedoch keine Alternativen, sondern Fortschreibungen mit anderen Mitteln. Auszugehen ist „von einer Verschränkung von Argumentation und Narration“ (Joas 2012: 115). Für geschriebene

BDD-A13035 © 2014 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:55:34 UTC)

Geschichten gilt dies allein schon aufgrund der Mechanismen des Lesewirkungsprozesses. Bei der Textlektüre werden, das bestätigen Ergebnisse lesepsychologischer Forschungen, Emotionen ausgelöst, die ein relevanter Einflussfaktor sind. Empathie und Textverstehen unterstützen sich gegenseitig (Christmann 2003: 276). Kognition und Emotion interferieren, was künftig bei Rezeptionsprozessen von Texten genauer zu beachten ist:

> Das kognitionswissenschaftliche Konzept von Kognition, als einem autonomen Repräsentations- und Prozessorsystem, muss jedenfalls revidiert werden. Kognitionswissenschaft und theoretische Linguistik müssen (an)erkennen, dass die lange als marginal erachteten Emotionen maßgeblichen Einfluss auf die kognitiven Fähigkeiten und sprachlichen Leistungen des Menschen haben und die strikte Trennung von Geist und Gefühl obsolet ist. Wir benötigen einen integrativen Ansatz, der die prozessurale Interaktion von Emotion und Kognition berücksichtigt. (Schwarz-Friesel 2008: 297)

Der ganzheitliche Zugriff auf Texte ermöglicht es im Sinne narrativer Ethik, Literatur als Werkzeug zu betrachten, komplexe soziale Probleme zu beschreiben. So verstanden sind Fiktionen als Versuche zu werten, durch Aktivierung der Einbildungskraft die Grenzen unserer Erfahrungsräume zu überschreiten. Damit können „Elementarerfahrungen diskurszugänglich gemacht werden“ (Abraham 2000: 25). Im Rezeptionsprozess lässt sich also ein literaturgestütztes Selbst-, Welt- und Fremdverstehen initiieren. Allerdings ist die Fähigkeit zur ästhetischen Erfahrung kulturell vermittelt: Der unerfahrene Leser erkennt einzelne Figuren, der geübte Leser *Denkbilder* (Müller-Michaels 1996: 39). Literarische Leser sind gewissermaßen Wahrnehmungsexperten. Das setzt Offenheit für Beobachtungen, Zusammenhänge und Perspektiven voraus. Ästhetische Erfahrung ist überhaupt möglich, da literarisches Lernen indirekt erfolgt, weil der Erwerb literarischen, sprachlichen und alltagsweltlichen Wissens beim Lesen beiläufig geschieht. Vor diesem Hintergrund betrachtet können in Erzählungen Modelle der Menschheitserfahrungen vorgestellt werden, die von LeserInnen verstanden und mit Emotionen gefüllt werden:

> Erwachsene wie Kinder wünschen sich starke Emotionen, und anders als der Alltag hält sie die Literatur verlässlich und risikolos bereit. Die ängstliche Erregung des Lesers ist [...] grundsätzlich von der Angst im realen Leben unterschieden. Selbst der in seine Lektüre tief versunkene Leser [...] weiß, dass er liest [. ..] und kann jederzeit aus der Situation heraustreten. Eine kathartische Funktion hat eine solche Lektüre insofern, als so vor allem junge Leser entwicklungsbedingte Ängste

BDD-A13035 © 2014 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:55:34 UTC)

> symbolisch durchspielen und verarbeiten können. (Haas 2006: 35)

Literatur eröffnet also den Möglichkeitsraum des Denkens und den Übergang in die Imagination. Darin ist die *anthropologische Dimension* von Literatur zu sehen (Abraham 2000: 23). Sie leistet einen wichtigen Beitrag zum Verstehen der Realität und zur Identitätsbildung in einem umfassenden Sinne: Literatur erscheint als Medium, durch das die eigene Weltsicht reflektiert werden kann, und bietet eine Möglichkeit, individuelle Wertentscheidungen zu diskutieren, das Selbst- und Weltverhältnis zu hinterfragen und sich als Teil eines geistes- und kulturgeschichtlichen Bezugsfeldes verstehen zu lernen. Durch die Begegnung mit Literatur kann die soziale und personale Identität in ihrer trans- und interkulturellen Implikation erfahren werden. Damit

> zielt ein identitätsorientierter Literaturunterricht moderner Prägung auf die Auseinandersetzung mit klassischen bzw. kanonischen literarischen Texten ab, um zur geistes- und kulturgeschichtlichen Überprüfung und Verortung des eigenen Selbst- und Weltverhältnisses (inter)kultureller Perspektive anzuregen. Das pluralisierte Selbst- und Weltverhältnis heutiger Heranwachsender kann auf diese Weise einen (inter)kulturell erweiterten Orientierungsrahmen erhalten […] und zur Überprüfung des eigenen Selbst- und Weltverhältnisses im Hinblick auf Werteorientierungen und moralisches Bewusstsein ermutigen. (Frederking 2010: 433)

Im Blick auf schulische Leseprozesse bleibt hierbei als Grundfrage die, inwiefern sich ästhetische und ethische Erfahrungen in der gerade dargestellten Weise didaktisch planen lassen. Denn ästhetische Erfahrung und ästhetisches Denken hängen von den schwer vorhersehbaren Wirkungen auf die jeweilige Persönlichkeit ab (Zabka 2010: 464).

2. Aspekte schulischer Werteerziehung und die Professionalisierung der Lehrenden

Gesellschaftliche Pluralisierung und erweiterte Aufgabenzuschreibungen an die Schule haben zu einer verstärkten Aufmerksamkeit für Fragen der Werteerziehung geführt. Seit einiger Zeit gehört diese Forderung, deren Tradition bis in die Antike reicht (Zierer 2010: 1), wieder in gesteigertem Maße zum rhetorischen Repertoire der Debatten um die Reform des Bildungswesens. Allerdings ist dieser Appell nicht unproblematisch: Zum einen ist die Begriffsbildung *Werteerziehung* streng genommen in sich tautologisch: Im Erziehungsgeschehen muss immer schon mit gemeint sein,

BDD-A13035 © 2014 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:55:34 UTC)

dass es um Werte geht. Darum sollte im schulischen Kontext besser von werteorientiertem oder wertreflexivem Unterricht gesprochen werden. Zum anderen wird der *Wert*-Begriff undifferenziert gebraucht: Er erscheint als synonym mit Normen bzw. Regeln, die das Verhalten steuern sollen. Doch im Unterschied zu den Normen, die dem Einzelnen äußerlich bleiben, zielen Werte auf die innere Befindlichkeit, auf die Persönlichkeit des Einzelnen ab. Sie stehen für die subjektiven Einstellungen einzelner Personen und bilden die Ziele unseres Handelns.

Ein Weiteres kommt hinzu: Der von Lehrenden gestaltete Erziehungsprozess unterliegt einerseits ethischen bzw. moralischen Kategorien und andererseits ist der Lernprozess von ethischen Zielen und Überlegungen durchdrungen. Zu Recht soll dies darum im Zusammenhang der Professionalisierung eine Aufgabe der Lehrerbildung sein. Denn Lehrende sind Vorbilder und sollten sich dessen stets bewusst sein, da es nicht möglich ist, sich dieser Vorbildwirkung zu entziehen. Weil Werteerziehung eine persönliche Aufgabe ist, so könnte man programmatisch formulieren, werden authentische Persönlichkeiten benötigt (vgl. Anselm 2012b). Denn den Lehrenden kommt im Rahmen der Schule als Institution eine zentrale Funktion zu. Sie haben die Aufgabe, gesellschaftlich tradierte (Moral-)Vorstellungen und überliefertes Wissen an die nachfolgenden Generationen weiterzugeben. So verstanden verlangt Werteerziehung nach der Schule als Lebens- und Erfahrungsraum. Vor dem Hintergrund einer konstruktivistisch basierten Didaktik besteht darum die Rolle der Lehrenden in einem werteorientierten Unterricht insbesondere darin, Situationen bereitzustellen, in denen die Entwicklung ethischer Kompetenzen erfahrungsbasiert angebahnt wird. In Anlehnung an den diskursethischen Ansatz von Jürgen Habermas und Karl-Otto Apel existieren Werte nämlich nicht an sich, sondern werden als Resultat eines diskursiv verhandelten und argumentativ entstandenen Konsenses generiert. Werte und deren Geltungsansprüche sind also auf Intersubjektivität angewiesen, sie müssen je nach Situation neu ausgehandelt werden, wenn die Wertvorstellungen mehrerer Personen kollidieren. Werte erweisen sich als grundsätzlich gestaltbar und darin auch als ideologieanfällig.

Unter modernen Bedingungen ist eine metaphysische Begründung von Werten nicht mehr möglich. Sie verdanken sich keiner überzeitlich gültigen Vorstellungswelt, sondern stellen eine historisch kontingente Konstruktion dar. Auch wenn man um ihren konstruierten Charakter weiß, so wirken sie paradoxerweise als quasi objektive Größen orientierend. Damit haben Werte zugleich eine ideologisierende Funktion: Wer einmal

BDD-A13035 © 2014 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:55:34 UTC)

formulierte Werte verändern möchte, ist rechenschaftspflichtig. Diese Spannung zwischen orientierender und ideologisierender Funktion der Werte wird häufig übersehen, wenn von schulischer Werteerziehung die Rede ist. Dabei ist offenkundig: Die meisten Wortführer eines Programms schulischer Werteerziehung treten gar nicht für Werteerziehung überhaupt ein, sondern für eine Erziehung nach ihren eigenen Werten. Die kontroverse Diskussion beginnt, wenn Inhalte abgeleitet werden sollen. Es variieren die angebotenen Definitionen für das, was denn erstrebens- und vermittlungswürdige Werte sind. Die Bedeutung von Werten ist in den letzten Jahren breit verhandelt worden: Stärker als kognitive Akte steuern sie individuelles Verhalten, vor allem vermögen sie zu einem entsprechenden Verhalten 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 stellt sich zugleich 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. Mit den hier skizzierten Problemfeldern, die auch vor dem Hintergrund der Überlegungen zur Inklusion an Bedeutung gewinnen, ist der Schulunterricht in besonderem Maße befasst. In der Schule treffen nicht nur wie in keinem anderen Bereich der Gesellschaft unterschiedliche Wertvorstellungen aufeinander und müssen ausgeglichen werden. Darüber hinaus hat Schule den Auftrag, neben den kognitiven Fähigkeiten auch die affektiven Haltungen zu vermitteln, die für einen gelingenden Prozess des Heranwachsens notwendig sind. Gleichzeitig – so wird vielfach formuliert – verbieten es der Respekt vor dem Einzelnen, das Gebot der Toleranz und der Grundsatz der weltanschaulichen Neutralität in moralischer, rechtlicher und pädagogischer Hinsicht, den Unterricht unmittelbar und vor allem ungebrochen zur Vermittlungsinstanz von Werten zu instrumentalisieren. Erforderlich ist vielmehr die Fähigkeit zur *Wertreflexionskompetenz*. Angehende LehrerInnen müssen ein gesteigertes Problembewusstsein im Blick auf die Notwendigkeit und die Schwierigkeiten der Wertevermittlung haben.

Werte sind also ein elementarer Bestandteil von Bildungsprozessen und müssen von jedem Einzelnen für sich gebildet werden. Sie sind

BDD-A13035 © 2014 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:55:34 UTC)

notwendig, wenn man sich nicht in der Unübersichtlichkeit der modernen Lebenswelt verfangen will. Denn den Einzelnen stehen in nahezu allen Bereichen freie Wahlmöglichkeiten zur Verfügung. Diese Zunahme an Freiheit auf der einen Seite ist durch einen Wegfall orientierungsstiftender Autoritäten auf der anderen bedingt. Das erfordert in zunehmendem Maße die individuell begründete Entscheidung, nicht nur im Blick auf das, was das alltägliche Handeln betrifft, sondern insbesondere auch auf das, was die zukünftige Lebensgestaltung angeht (vgl. Harring 2014). Hinzu kommen die gesellschaftlichen Veränderungen im Blick auf Familienstrukturen und Globalisierung. Es existiert eine Vielfalt verschiedener Lebensformen und Wertesysteme (vgl. Gruber 2009), die auf insbesondere Jugendliche, die in der Werturteilssicherheit noch nicht gefestigt sind, einwirken (vgl. Giesecke 2005). Die Jugendphase ist vor dem Hintergrund der Persönlichkeitsentwicklung betrachtet eine Schlüsselphase: Sie ist von enormer Heterogenität gekennzeichnet, ermöglicht es aber – verstanden als Moratorium – Widersprüche auszuhandeln. Allerdings werden nicht nur Entscheidungsspielräume

> angeboten, sondern gleichzeitig auch Entscheidungszwänge auferlegt. Jugendliche haben beispielsweise nicht nur die Möglichkeit, höhere Schulabschlüsse zu erreichen, sie müssen es sogar, um eine günstigere Ausgangsposition für den beruflichen Platzierungsprozess zu erhalten. Es ist also festzustellen, dass diese Individualisierungstendenzen nicht ausschließlich positiv zu sehen sind. (Harring 2014: 49-50)

Bildungschancen stellen nämlich Lebenschancen dar. Durch die Bildungsreform und die mit ihr einhergehende Entwicklung streben immer mehr SchülerInnen einen höher qualifizierenden Abschluss an. Darum sind sie insbesondere darin zu stärken, einen realistischen Blick auf ihre persönliche Zukunft zu richten.

In diesem Zusammenhang kommt insbesondere den *klassischen* Sozialisationsagenten im Bereich von Familie, Schule und Peers eine wichtige Funktion zu. Im Blick auf den Bildungserfolg erweist sich die Rolle der Lehrkräfte als am relevantesten: Die individuell erfahrene Unterstützung wird als prägend für die Bildungsbiografie angesehen (Harring 2014: 53-54). Ähnliches gilt für die Familien, wobei sich die familialen Erziehungskonzepte verändert haben. Diese stehen angesichts der neuen Freiheiten, die die Anforderung an eine selbstständige Lebensführung stellen, vor großen Herausforderungen. Und schließlich wird im Blick auf die Peers deutlich, wie prägend diese Gruppe für die Entwicklung von

BDD-A13035 © 2014 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:55:34 UTC)

Lesemotivation und Leseverstehen ist: Es zeigt sich beispielsweise eine negative Korrelation zwischen Leseverhalten und aggressiver Orientierung der jeweiligen Cliquen (Philipp 2010: 103-104). Darum gilt es, insbesondere die intensiven Leseerfahrungen zu stärken. Darin ist im Kontext der Werteerziehung ein zentraler Ansatzpunkt der Primärprävention zu sehen.

Da Werte in besonderem Maße durch Vorbilder und überhaupt durch Vorleben vermittelt werden, kommt der Lehrerpersönlichkeit und den im Unterricht vermittelten Bildern individueller und gesellschaftlicher Lebensführung besondere Bedeutung zu. Ebenso wichtig ist eine wertschätzende Unterrichtskultur als performativer Ausdruck der inneren Haltung. All dies trägt zur Reflexion werteorientierter Haltungen bei, worin ein grundlegendes Ziel schulischen Unterrichts zu sehen ist. Entsprechend intendieren Bildungsziele zum einen die Stärkung von Verantwortungsbewusstsein und Selbstkonsistenz der Lernenden durch die Ausbildung reflexiver Strategien und eines Handlungsrepertoires. Zum anderen lernen die autonomen (Schüler-)Persönlichkeiten, das Verhalten entsprechend ihrer Ideale und Prinzipien auszurichten. Werteerziehung ist damit als Unterrichtsprinzip zu sehen und nicht gleichzusetzen mit dem Einsatz von Unterrichtstechniken (vgl. Standop 2010: 211).

Schulische Werteerziehung verlangt also von Lehrpersonen die Fähigkeit, eigene Werthaltungen zu explizieren und gerade auch in interkulturellen Kontexten zu reflektieren. Dabei sollen implizite Annahmen über die Werthaltungen *der Anderen* aufgedeckt und einem Diskurs zugänglich gemacht werden. Denn insbesondere die Schule ist der Ort, an dem unterschiedliche Wertewelten im Klassenzimmer aufeinandertreffen. Im Literaturunterricht fordert nicht zuletzt die migrationsbedingte Vielfalt dazu heraus, das *Normale* als durch soziale, kulturelle, religiöse Werte und Normen geprägt zu betrachten und eindeutige Lesarten durch Mehrdeutigkeiten zu ersetzen. Dadurch wird ein eigenständiges Textverständnis, das persönliche Leseerfahrungen und alternative Lesarten des Textes einbezieht, erarbeitet. Gerade das Fach Deutsch ist so – neben Pädagogik, Philosophie, Ethik und den Theologien – mit der skizzierten Problematik in besonderer Weise befasst – und zwar sowohl im Blick auf Prozesse (mutter-)sprachlicher Bildung als auch durch die Beschäftigung mit Literatur, Film und digitalen Medien. Denn hier werden in je spezifischer Weise stärker als in anderen Fächern exemplarische Biografien und affektive Haltungen thematisch. Diese müssen angemessen verbalisiert werden, um Lernprozesse nachhaltig zu befördern. Die angesprochenen

BDD-A13035 © 2014 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:55:34 UTC)

(Identitäts-)Bildungsprozesse realisieren sich also über das Medium der (Mutter-)Sprache.

3. Die Aufgaben des Deutschunterrichts im Rahmen der Werteerziehung

Innerhalb der schulischen Fächer ist insbesondere der Deutschunterricht in einer kulturwissenschaftlich zu verstehenden Ausrichtung als zentraler Ort für Werteerziehung anzusehen. Denn Sprache ist das wichtigste Werkzeug des Menschen, um Kultur zu schaffen, Literatur ermöglicht Teilhabe. Sprache und Literatur konstituieren das kulturelle Gedächtnis und die kulturelle Identität. Darum ist einerseits die Förderung literarischer Fähigkeiten von grundlegender Bedeutung für die Bildung der Persönlichkeit, andererseits ist differenzierte Sprachbeherrschung von immenser Wichtigkeit für die Möglichkeiten zur Anteilnahme an der Welt. Sie konstituiert kulturelle Grundbildung, Kommunikationsfähigkeit und damit gesellschaftliche Integration. Zudem gilt: Wer die Sprache beherrscht, durchschaut leichter den Missbrauch von Sprache – sei es in der Reklame oder in der politischen Propaganda. Sprachliches Unvermögen dagegen hemmt das Selbstvertrauen, die Welterschließung, das Verstehen des anderen und erschwert es, sich selbst verständlich zu machen.

Aus diesen Überlegungen abgeleitet entsteht gerade für den Deutschunterricht eine weitere Verpflichtung: Es wird mit der Reflexion von Sprache als eine der Hauptaufgaben ein besonderer Schwerpunkt auf ethische Sprache und die Form der Auseinandersetzung mit moralischen Argumentationsstrategien gelegt, damit werteerzieherisches Handeln im Sinne eines diskursethischen Ansatzes gelingen kann. SchülerInnen soll darum ausreichend Gelegenheit gegeben werden, eigene Werthaltungen aufzubauen und diese durch den Austausch mit anderen zu reflektieren. Hierbei dienen die gesellschaftlichen Moralvorstellungen als Basis, um die persönliche Haltung zu finden. Literatur als „Medium der Selbsterkundung“ (vgl. Anselm 2012a) trägt zum Aufbau von Werthaltungen durch Transzendenzerfahrungen bei: Durch Lesen überschreitet man den eigenen Erfahrungshorizont und Literatur dient so verstanden als Anlass, sich durch Artikulation von Gedanken und Gefühlen seiner eigenen Werthaltungen bewusst zu werden. So kann mittels der Beschäftigung mit Literatur ein Beitrag zur Selbstbildung der SchülerInnen im Sinne der Persönlichkeitsbildung geleistet werden. Denn Menschen reifen durch Lektüre, nicht nur weil sie damit Anteil nehmen am kulturellen

BDD-A13035 © 2014 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:55:34 UTC)

Reichtum in Vergangenheit und Gegenwart, sondern weil das Lesen dabei hilft, über sich selbst nachzudenken und das eigene Sprechen bzw. Schreiben vielfältiger zu gestalten. Darum gehört es zu den Aufgaben des Deutschunterrichts, neben der sprachlich-formalen Genauigkeit auch die kreativen Fähigkeiten zu fördern, wobei gerade durch produktive Formen die Dispositionen zu moralischem Denken gestärkt werden sollen, im Sinne einer Tugenderziehung eigenes Verhalten zu ändern. Der Einsatz der Texte erhält jedenfalls ethische Implikationen im Blick auf Wertebildungsprozesse.

4. Texte als narrative Inszenierung von Werten? Überlegungen zum *Frühling der Barbaren* von Jonas Lüscher

Im Folgenden soll ausgehend von einem exemplarisch ausgewählten Text die Relevanz literarischer Texte im Kontext schulischer Werteerziehung vor dem Hintergrund der Überlegungen zur narrativen Ethik aufgezeigt werden.[1] Damit werden die theoretischen Überlegungen anhand eines Beispiels konkretisiert: **Frühling der Barbaren** (**FB**) von Jonas Lüscher ist ein Text, der sich für die Lektüre ab der 10. Jahrgangsstufe eignet. Er handelt von den Erlebnissen eines Schweizer Unternehmers in Tunesien, der als Hotelgast Teil einer eindrucksvoll gezeichneten englischen Hochzeitsgesellschaft wird, die durch einen Staatsbankrott des britischen Königreiches über Nacht zahlungsunfähig ist. Daraufhin mutiert das Verhalten eines Großteils der Anwesenden in Gewalttätigkeit und Verrohung und endet mit der Inbrandsetzung der Hotelanlage sowie der Flucht aus der Oase.

Die Novelle stellt Preising in den Mittelpunkt, einen genügsamen, allein lebenden Schweizer, der als Fabrikerbe nur noch repräsentative Zwecke erfüllt. Er interessiert sich wenig bis gar nicht für seine Firma. Vielmehr interessiert er sich für Kunst und Literatur und verfügt über ein sehr eloquentes und zugleich veraltetes Vokabular:

> Das war auch so eine von seinen Angewohnheiten, Worte zu verwenden, von denen er sicher sein konnte, dass er der Einzige war, der sie noch im Repertoire hatte. (**FB** 2013: 7)

[1] Wichtige Impulse für den vorliegenden Beitrag sind im Rahmen eines interdisziplinär zwischen Literaturwissenschaft und Deutschdidaktik angelegten Seminars aus Diskussionen mit meinem Kollegen Professor Dr. Sven Hanuschek und engagierten Studierenden entstanden, denen hier ausdrücklich gedankt werden soll.

BDD-A13035 © 2014 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:55:34 UTC)

Nicht passender hätte der Autor so auch das Wesen seines Protagonisten durch den namenlos bleibenden Ich-Erzähler darstellen können, als es bereits zu Beginn geschieht:

> […] aber er war auch erklärter Kulturrelativist, und zwar von einer gänzlich unchauvinistischen Sorte. Sein Liberalismus war ein Relativismus […] der große Anhänger der aristotelischen Mesoteslehre, der froh war, dass die Mitte keine arithmetische ist, sondern von Fall zu Fall entschieden werden musste. (**FB** 2013: 13)

Auf dem täglichen Spaziergang im Garten einer psychiatrischen Anstalt berichtet Preising dem Mitpatienten von seiner Geschäftsreise. Der Grund seiner Erzählung sind die angeblich falschen Fragen, die ihm sein Partner stellt, und, um ihm dies zu beweisen, erzählt er ihm von seinen Erlebnissen auf der Geschäftsreise nach Nordafrika. Die Novelle besteht also – wie es der Gattung entspricht – aus einer Binnenhandlung, die in eine Rahmenhandlung eingebettet ist. Auffällig ist jedoch, dass durch die Erzählperspektive, die zwischen dem Bericht des Protagonisten Preising, der Reflexion seines Zuhörers und einer auktorialen Ebene laviert, von Jonas Lüscher eine ausgesprochen große ironische Distanz zu den Figuren geschaffen wird. Dadurch können die beschriebenen sozialen Umstände interpretiert und gedeutet werden. Es scheint, als sei die Erzählstruktur eine konsequente Art, die Wirtschaftskrise gleichsam in Literatur zu übersetzen.

Dies wird auch durch die ironische Schilderung der Örtlichkeiten deutlich: Der Kontrast zwischen dem Ort der Rahmenhandlung, dem Garten einer psychiatrischen Klinik, und dem Binnenort, einem Hotelresort in der Wüste, wird geschickt beiläufig inszeniert und lakonisch kommentiert. Das Hotelresort sei einer Berbersiedlung nachempfunden oder „dem, was sich der von der Marktforschung errechnete typische Tunesientourist der Premiumklasse unter einer typischen Berbersiedlung vorstellt." (**FB** 2013: 29) „Das Pièce de Résistance aber war zweifellos die Spa-Anlage" (**FB** 2013: 29) und insbesondere der Pool, an dem alle vom Autor beschriebenen gesellschaftlichen Phänomene, die „Feinheiten der Sozialstruktur" (**FB** 2013: 31) besonders kontrastiert zum Vorschein treten. Eine weitere Besonderheit kommt hinzu: Lüscher führt seine Erzählerfiguren programmatisch in der Beobachterrolle vor, in der sie pathologisch gezwungenermaßen zum Nichthandeln verurteilt sind:

> Doch in unserer Unfähigkeit, uns als Handelnde zu verstehen, waren wir uns gleich, Preising und ich. Ihm gelang es, diesen offensichtlichen Mangel als Tugend zu verstehen. Ich dagegen leide sehr darunter. Aber etwas daran zu ändern, hieße zu handeln. (**FB** 2013: 16)

BDD-A13035 © 2014 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:55:34 UTC)

Die Rolle des Beobachters wird zudem gekonnt pointiert durch die Tatsache, dass Preising in vielerlei Hinsicht „blind“ ist oder sein will, wie zum Beispiel in Hinblick auf die tunesischen Arbeitsbedingungen: Von Kinderarbeit hat er zwar schon gehört, aber es wird ihm als „das kleinere Übel“ nahegebracht, weshalb er nicht weiter darüber nachdenkt bzw. nachdenken will. (vgl. **FB** 2013: 12) Dazu kommt noch erschwerend, dass er seine Rolle als Beobachter der Ereignisse nicht aus eigenen Stücken wählt, sondern mehrmals durch äußere Einflüsse in diese Rolle gedrängt wird: „Jäh rissen mich die toten Kamele aus meiner kontemplativen Betrachtung der vorbeiziehenden Dünen.“ (**FB** 2013: 21) Die Szene, die durch diesen Satz eingeleitet wird, ist bezeichnend für Preising und umfasst alle Facetten dieses pathologischen Nichthandlers: So wird ihm die Entscheidung zur Verweigerung einer Handlung abgenommen, denn auch das wäre eine Entscheidung, die er womöglich nicht in der Lage wäre zu treffen, indem seine Begleitung ihn anweist, im Auto zu bleiben: „Preising blieb im Wagen sitzen und verfolgte den Gang der Dinge aus sicherer Entfernung“ (**FB** 2013: 23). Er ist aber mehr als ein reiner Beobachter, der von anderen in diese Rolle gedrängt wird. Vielmehr begründet, rechtfertigt und in gewisser Weise kultiviert er sein Dasein als unbeteiligter Zaungast. Er „fand immer Gründe, nicht zu handeln“ (**FB** 2013: 27), diagnostiziert deshalb auch der auktoriale Erzähler an späterer Stelle. In dieser Szene rechtfertigt er bezeichnenderweise sein Nichteingreifen mit den intrakulturellen Verhaltensformen, die er als Kulturrelativist immer im Licht des dazugehörigen Sozial-, Wertesystems und Kulturverständnisses zu sehen versucht:

> Jedenfalls wird mir persönlich bei dieser Art aufgeregtem Disput schnell fad. Das führt ja meistens zu nichts. Also ließ ich mir von unserem Fahrer die Financial Times, die auf dem Armaturenbrett lag, nach hinten reichen. (**FB** 2013: 23)

Werte werden somit auf gekonnt pointierte, da unmerkliche Weise in der materiellen Wortbedeutung eingespielt. Sinnfällig entfaltet sich die folgende Szenerie und steigert die Eindrücke. Denn noch viel weitgreifender spiegelt sich Preisings Persönlichkeit in seinen Überlegungen zu einem Kameltreiber, dessen Schicksal ihn doch nicht völlig unberührt lässt:

> Da saß nun dieser Mann vor mir im Staub und weinte um seine Kamele, um sein Leben, um fünfzehntausend Franken. […] so viel verdiene ich an meiner Firma. Täglich. Was hielt mich davon ab auszusteigen, zu ihm hinzugehen und ihm dieses

BDD-A13035 © 2014 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:55:34 UTC)

> Geld zu geben, damit er sich neue Kamele kaufte? Was hielt mich davon ab? (**FB** 2013: 26)

Preising selbst gibt zwei Antworten auf die Frage, die offensichtlich zeigen, dass der Erzähler mit seinem Befund, Preising finde immer Gründe nicht zu handeln, durchaus Recht hat: Als Preising doch den für die LeserInnen erlösenden Entschluss fasst, dem Kameltreiber zu helfen, also das *Ob er handelt* gerade beantwortet hat und er nun in seinen Gedanken zu der für ihn seltenen Frage des *Wie er handeln soll* kommt, die sich aber leider doch für ihn wieder so komplex herausstellt, dass er seinen vorigen Schluss wieder in Frage stellt, unterbricht seine Begleitung ihn in seinen Gedanken und gibt dem Fahrer Anweisung zur Weiterfahrt, sodass Preising abermals eine Entscheidung abgenommen wird (vgl. **FB** 2013: 28).

Immer wieder vor die Wahl zwischen Aktion und Untätigkeit gestellt, verharrt Preising im Zustand der Passivität. Die Handlungsunfähigkeit des Protagonisten zeigt sich in jeder Spielform und Lebenslage. So wird selbst die unbedeutendste Entscheidung zu einem fast unlösbaren Problem:

> Dann stellte er sich vor den Spiegel mit dem orientalischen Rahmen, öffnete und schloss fünf Mal den zweitobersten Hemdknopf, wobei er sich immer wieder prüfend betrachtete, bis er sich mit geschlossenen Augen zu einer komplizierten Bewegung der linken Hand durchrang, bei der es gänzlich dem Zufall überlassen war, ob der Knopf am Ende offen oder geschlossen blieb. (**FB** 2013: 76)

Sein Schicksal liegt somit gänzlich in der Hand des Zufalls, der nicht nur dafür verantwortlich ist, welches Buch er liest und bis zu welchem Knopf sein Hemd zugeknöpft ist, sondern auch, ob seine Firma vor der Insolvenz gerettet wird und wie hoch sein Wohlstandslevel ist. Sollte er also eine Entscheidung nicht abgenommen bekommen, sei es nun vom Zufall oder einer anderen Person, wird sie vertagt bzw. umgangen. Hierfür steht beispielhaft eine weitere Szene des Textes, in der er von einem Geschäftspartner dessen Töchter angeboten bekommt, um sich eine von ihnen auszuwählen, und er solange eine Entscheidung herausschiebt, bis der Zufall „eingreift“ und eine Fabrikhalle des Geschäftspartners in Brand steckt und diesen beim Versuch den Brand zu löschen, mit seiner Fabrik in Flammen aufgehen lässt. Eben dieser Geschäftspartner steht beispielhaft für eine andere Lesart der Figur Preisings und ihres Verhaltens: „Dieser schätzte Preising ganz falsch ein. Er hielt ihn für einen großen Zocker“ (**FB** 2013: 13).

Der Zufall hat, wie in Novellen üblich, somit eine zentrale Bedeutung

BDD-A13035 © 2014 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:55:34 UTC)

und ist das konstituierende Element der Erzählung. Dass der Zufall und die Untätigkeit des Protagonisten sowie dessen Rolle als Beobachter prägend für den Verlauf der Geschichte sind, ist eine konsequente Übersetzung von Krisen in Literatur. So ist der, ebenfalls für eine Novelle notwendige, Wendepunkt ein weiteres Indiz für die Situation, in der sich der Protagonist und in diesem Falle alle befinden: „Während Preising schlief, ging England unter“ (**FB** 2013: 89). Dass Preising (als Schweizer) allerdings die (finanziellen) Möglichkeiten hätte, viele der von ihm beschriebenen Szenen und Situationen zu lösen, macht seine Untätigkeit erst interessant und seine gesamte Person zu einem (diskutablen) Protagonisten der Handlung:

> Ganz einfach, dachte ich und hob eine Handvoll Kieselsteine auf, weil Preising nicht mit Geld umgehen konnte. […] er gab kaum etwas davon aus, und gerade deshalb war sein Umgang mit Geld verantwortungslos. […] Preising fürchtete die Wirkkraft der Werkzeuge […] er war nicht bereit, die damit verbundene Verantwortung auf sich zu nehmen, und unterlief die an ihn gestellten Erwartungen damit, dass er sich einfach damit begnügte, reich zu sein. (**FB** 2013: 66)

Mit dem Kommentar des Ich-Erzählers der Rahmenhandlung wird eine mögliche Interpretation der Binnenhandlung erkennbar und im Rezeptionsprozess zur Diskussion gestellt. Als LeserIn ist es durch diese Form der Distanzierung innerhalb der Novelle unumgänglich, immer wieder eine Art von Beobachterrolle einzunehmen. Dies fungiert als Hinweis, das gesehene Verhalten zu bewerten. Denn **Frühling der Barbaren** ist als ein Gesellschaftspanoptikum zu sehen, in dem menschliches Handeln in einer „Geschichte voller unglaublicher Wendungen, abenteuerlicher Gefahren und exotischer Versuchungen“ (**FB** 2013: 7) aufgezeigt, wird. Die für Novellen charakteristische unerhörte Begebenheit ist der Auslöser des Frühlings der Barbaren, der ein neues Licht auf alte und neue Gesellschaftsstrukturen wirft. Die Aussagen, die in der Erzählung erkennbar werden, sind allerdings gerade deswegen besonders spannend, weil Lüscher durch den Umstand, dass die Erzählung von einem psychisch Kranken erzählt wird, den Wahrheitsanspruch in Frage stellt und betont, dass die Frage nach der Wahrheit nur eine untergeordnete Bedeutung hat. Es bleibt also unklar, was Realität und was Fiktion ist. Um sicher zu gehen, dass der Leser dies erkennt, lässt Lüscher darum den zweiten Ich-Erzähler klarstellen, was Preising (und vor allem Lüscher) antreibt, diese Geschichte zu erzählen:

> Ob Preisings Geschichten wahr waren oder nicht, wusste man nie so genau, aber darum ging es nicht. Preising ging es um die Moral. Er glaubte, dass in jeder Geschichte, die es sich zu erzählen lohne, eine solche stecke. (**FB** 2013: 15)

BDD-A13035 © 2014 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:55:34 UTC)

Hinzu kommt noch eine weitere Stimme. Sie verfügt über fast unbegrenzte Ein- und Überblicke und ist an keine Figur gebunden. Dieser auktoriale Erzähler gibt Ausblicke in die Zukunft und Auskünfte über Gedanken anderer, die weder Preising oder der Ich-Erzähler wissen können. Stellenweise ist es nicht eindeutig, ob gerade der auktoriale oder der Ich-Erzähler die Geschehnisse kommentieren. Auf diese Weise ergibt sich ein mehrstimmiges Ensemble, das die von Preising beschriebenen Vorgänge immer wieder geraderückt und sich über seine Ausführungen lustig macht. Diese narratologische Vielschichtigkeit bietet viel Raum für Interpretationen und das ist durchaus intendiert. Denn Jonas Lüscher veröffentlichte im Jahr 2013 die Novelle **Frühling der Barbaren** mit dem Ziel, eine Gesellschaftsanalyse zu beschreiben, ohne sie erklären zu wollen. Er unternimmt den Versuch, mit einem erzählenden Text, der Teil seiner wissenschaftlichen Dissertation im Anschluss an die eingangs dargestellten Positionen Richard Rortys werden soll, zu zeigen, inwieweit Literatur ein geeignetes Medium für die Beschreibung sozialer Probleme ist. Damit wählt er als einen von zwei grundsätzlich möglichen Zugängen die Form der Narration neben der Möglichkeit, Probleme empirisch oder theoretisch durch Modellbildungen und Simulationen zu beschreiben.

Der Erfolg spricht für sich: Bereits ein Jahr nach Erscheinen liegt die 7. Auflage vor. Davon ist der Autor Jonas Lüscher selbst überrascht, auch wenn er es positiv empfindet, dass seine Ansicht, „dass wir uns beim Versuch, komplexe soziale Probleme zu begreifen, weniger auf Computermodelle verlassen sollten als auf Beschreibungsformen wie Literatur“, geteilt wird. „Unsere Gesellschaft“, meint Lüscher in einem Interview, „sei einer quantitativen Blendung erlegen“ (Lüscher 2013: 1). Statt dessen schlägt er vor, narrative Beschreibung als autoritatives Wissen zu akzeptieren.

5. Der Wert des (schulischen) Lesens

Die erzählende Erschließung ethischer Fragestellungen vollzieht sich auf ästhetische Weise. Das konnte durch den skizzenhaften Einblick in die Analyse der Erzählstruktur und Erzählerfiguren gezeigt werden. Damit lässt sich erkennen, wie Lüscher den narrativen Beitrag von Literatur für die Diskussion ethischer Themen verstanden wissen will: Der Autor präsentiert keine allgemeinen Erklärungen oder Wahrheiten, sondern zeichnet Einzelfälle, deren Verknüpfungen von den LeserInnen selbst herzustellen sind. Dabei wird den Interpretationsmöglichkeiten großer Raum gegeben.

BDD-A13035 © 2014 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:55:34 UTC)

Dies lässt den Text für die schulische Lektüre besonders reizvoll erscheinen: Während des Lesens ist beispielsweise zu erkennen, dass durch das Verhalten der Erzählerfiguren etliche ethische Fragen entstehen, deren Behandlung und Diskussion im Unterricht zur Identitätsbildung der SchülerInnen beitragen kann. Eine der Figuren, die besonders zur Diskussion stehen, dürfte der Protagonist Preising sein. An ihm werden zentrale Leitthemen der Novelle sichtbar, etwa dass das pathologische Nichthandeln aktuelle Fragen aufwirft. Preising erscheint zunächst als stiller Beobachter und unbeteiligter Zaungast, als ein Chronist der Ereignisse, der allerdings durch sein dauerhaftes Zaudern und Nichthandeln der *verhinderte Held* der Geschichte ist, „aus der sich", wie er selbst zu Beginn voraussagt, „etwas lernen lässt." (**FB** 2013: 7) Dieses Lernen aus der Geschichte bzw. die Bewertung dieses Verhaltens liegt – so lässt sich folgern – in den Augen der Leser als Betrachter, die damit im Spiegel der Novelle auch einen Blick auf die eigene Gegenwart richten können.

In literarischen Texten werden also durch Erzählungen Vorbilder und Modelle präsentiert, werden Konflikte ver- und ausgehandelt, wird *Probehandeln* in der Imagination ermöglicht. Von jugendlichen LeserInnen werden momentan phantastische, dystopische Texte bevorzugt, die alternative – anders als bei Fantasy-Literatur – zukünftige Zeit-Räume, in denen die Handlung angesiedelt ist, anbieten. Literatur übernimmt dabei die Funktion eines „Laboratoriums" (Rank 2014: 23), in dem experimentiert wird. Darum ist zu überlegen, inwiefern im Zusammenhang von Werteerziehung und Persönlichkeitsbildung insbesondere narratologische Zugänge hilfreich sind. Durch sie lässt sich die Orientierung an Vorbildern diskutieren, kann das Lernen am Modell reflektiert werden. Die Erzählung ermöglicht somit einen ganzheitlichen Zugang, da ästhetische und ethische Bildungsprozesse synergetisch wirken. Dies gelingt in Texten wie **Frühling der Barbaren**, die den Leser kognitiv und emotiv einführen in eine spezifische Sicht auf die weltweiten Auswirkungen der Wirtschaftskrise sowie in aktuelle Fragen zur globalen Problematik der Kinderarbeit. Die stringent gebaute Novelle über eine Generation, die durch die Anziehung des Geldes alles riskiert, verrät viel über die Wirkmacht des Geldes und die vorherrschenden „Werte" in einem doppelten, materialen Verständnis des Wortes. „Der Mensch wird", wie Preising schon zu Beginn prophezeit, „zum Tier, wenn es an sein Erspartes geht" (**FB** 2013: 24). Lüscher macht damit klar, in welche Richtung seine Geschichte steuern wird.

Wenn Literatur und Sprache als Medien der Selbsterkundung Relevanz im Rahmen der Werteerziehung zuerkannt werden, ist zu

BDD-A13035 © 2014 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:55:34 UTC)

überlegen, welche Texte im Deutschunterricht gelesen und diskutiert werden sollen. Die Beantwortung dieser Frage ist allerdings nicht ganz einfach, berührt sie doch die Frage nach den in einer Gesellschaft vorherrschenden Werten. Damit erlebt die so genannte *ethische Wende*, d. h. die Frage nach dem Verhältnis von Literatur und Moral, seit dem Ende der 1980er Jahre eine Renaissance. Denn die Interpretation eines Textes ist immer auch als Prozess der Selbstkonstitution bzw. Selbstdeutung zu verstehen „und bekommt damit eine moralisch-ethische Dimension, die eine narrative Inszenierung dessen ist, worum es Personen in ihrem Leben geht“ (Knödler-Pasch 2008: 161).

Literatur

Abraham, Ulf (2000): „Übergänge. Wie Heranwachsende zu kompetenten LeserInnen werden“. In: **Ide** 2/2000, 20-34.

Anselm, Sabine (2011): **Kompetenzentwicklung in der Deutschlehrerbildung. Modellierung und Diskussion eines fachdidaktischen Analyseverfahrens zur empiriegestützten Wirkungsforschung**, Frankfurt/Main: Lang.

Anselm, Sabine (2012a): *Vom Wert des Lesens. Variationen zu einem aktuellen Thema*. In: Sabine Anselm/Miriam Geldmacher/Nazli Hodaie/Margit Riedel (Hrsg.): **Werte – Worte – Welten. Werteerziehung im Deutschunterricht**, Baltmannsweiler: Schneider, 15-32.

Anselm, Sabine (2012b): „Ethische Bildung durch Wertreflexionskompetenz. Überlegungen zur Werteerziehung (nicht nur im Deutschunterricht)“. In: **Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes** 4/2012, 401-415.

Brendel-Perpina, Ina/Felix Stumpf (2013): **Leseförderung durch Teilhabe. Die Jugendjury zum Deutschen Jugendliteraturpreis**, München: kopaed.

Christmann, Ursula/Margit Schreier (2003): *Kognitionspsychologie der Textverarbeitung und Konsequenzen für die Bedeutungskonstitution literarischer Texte*. In: Fotis Jannidis/Gerhard Lauer/Matías Martínez/ Simone Winko (Hrsg.): **Revisionen 1. Grundbegriffe der Literaturtheorie – Regeln der Bedeutung. Zur Theorie der Bedeutung literarischer Texte**, Berlin/New York: Walter de Gruyter, 246-285.

BDD-A13035 © 2014 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:55:34 UTC)

Edelmann, Thomas (2010): **Gefährdungen: Streitbare literaturdidaktische Entwürfe für die Oberstufe**, Baltmannsweiler: Schneider.

Frederking, Volker (2010): *Identitätsorientierter Literaturunterricht*. In: Ders. [u.a.] (Hrsg.): **Taschenbuch des Deutschunterrichts** Bd. 2: **Literatur und Mediendidaktik**, Baltmannsweiler: Hohengehren, 414-451.

Giesecke, Hermann (2005): **Wie lernt man Werte? Grundlagen der Sozialerziehung**, Weinheim/Basel: Juventa.

Gruber, Michael (2009): **Schulische Werteerziehung unter Pluralitätsbedingungen. Bestandaufnahme und Empfehlungen auf der Basis einer Lehrerbefragung**, Würzburg: Ergon.

Haas, Gerhard (2006): *Funktionen von Fantastik*. In: Jörg Knobloch/Gudrun Stenzel (Hrsg.): **Zauberland und Tintenwelt. Fantastik in der Kinder- und Jugendliteratur**, Weinheim/Basel: Juventa, 26-38.

Harring, Marius (2014): „Fit für die Zukunft". In: **JuLit** 1/2014, 47-55.

Halbfas, Hubertus (1975): *Erfahrung und Sprache. Plädoyer für eine narrative Unterrichtskultur*. In: Ders./Friedemann Maurer (Hrsg.): **Sprache, Umgang und Erziehung. Neuorientierung des Primarbereichs III**, Stuttgart: Klett, 170-187.

Joas, Hans (^{6}1999): **Die Entstehung der Werte**, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Joas, Hans (2012): *Wertbindung ohne Relativismusfalle. Antwort auf Lutz Wingert*. In: Heiner Wilhelm Schäfer (Hrsg.): **Hans Joas in der Diskussion: Kreativität – Selbsttransparenz – Gewalt**, Frankfurt/Main: Campus, 89-117.

Knödler-Pasch, Margarete (2008): *Ethisch-moralische Fragen im Literaturunterricht*. In: Regina Ammicht Quinn/Gisela Badura-Lotter/Margarete Knödler-Pasch/Georg Mildenberger (Hrsg.): **Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion**, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 156-170.

Lüscher, Jonas (2013): *Erzählen, nicht nur zählen*. Internet-Plattform **ETH Life.** http://www.ethlife.ethz.ch/archive_articles/131028_Schweizer_Buchpreis_nst [20.08.2014].

Lüscher, Jonas (^{7}2014): **Frühling der Barbaren** (**FB**) (2013), München: C. H. Beck.

Matthes, Eva (Hrsg.) (2004): **Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer**, Donauwörth: Auer.

Philipp, Maik (2010): **Lesen empeerisch. Eine Längsschnittstudie zur**

BDD-A13035 © 2014 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:55:34 UTC)

Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und -verhalten, Wiesbaden: VS.

Müller-Michaels, Harro (1996): *Literatur zum Zwecke der Bildung. Aspekte einer Literaturdidaktik als angewandter Germanistik.* In: Bodo, Lecke (Hrsg.): **Literaturstudium und Unterricht auf neuen Wegen**, Frankfurt/Main: Lang, 35–49.

Rank, Bernhard (2014): „Literatur als Laboratorium. Aktuelle dystopische Jugendromane experimentieren mit der Konstruktion von andersartigen Räumen und Zeiten. Die Lesedidaktik sollte ihren kritischen Blick auf sie zugunsten der Leseinteressen heutiger Jugendlicher relativieren". In: **JuLit**, 1/2014, 22-29.

Rorty, Richard (1989): **Kontingenz, Ironie und Solidarität**, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Schwarz-Friesel, Monika (2007): *Sprache, Kognition und Emotion: Neue Wege in der Kognitionswissenschaft*. In: Heidrun Kämper/Ludwig M. Eichinger (Hrsg.): **Sprache – Kognition – Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung**, Berlin: Walter de Gruyter, 277-301.

Schweikart, Ralf (2014): „Wenn die Welt in Schutt und Asche fällt. Dystopien als erfolgreiches jugendliterarisches Phänomen im Trend". In: **JuLit**, 1/2014, 14-21.

Standop, Jutta (2010): *Guter Unterricht aus der Perspektive schulischer Werteerziehung*. In: Dies./Eiko Jürgens (Hrsg.): **Was ist guter Unterricht?**, Würzburg: Klinkhardt, 199-222.

Wulff, Hans J. (2012). „Das Leben besteht aus Geschichten: Von den Sinnhorizonten des Erzählens". In: **Televizion**, 2/2012, 4-7.

Zabka, Thomas (2010): *Ästhetische Bildung*. In: Volker Frederking [u. a.] (Hrsg.): **Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd. 2. Literatur und Mediendidaktik**. Baltmannsweiler: Hohengehren, 452-468.

Zierer, Klaus (Hrsg.) (2010): **Schulische Werteerziehung: Kompendium**, Baltmannsweiler: Schneider.

BDD-A13035 © 2014 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:55:34 UTC)