Sabine Anselm
München

Literatur als Zumutung. Herausforderungen ästhetischer und ethischer Bildung[1]

Abstract: Literature as a challenge. The title refers to recent discussions which kind of literature should or should not be presented to pupils or, in a nutshell: What kind of literature is fortifying (reasonable) for children and young adults? In order to answer this, the article pursues three subordinate questions, a strategy that gives both structure and possibly, a solution to the aforementioned topic: The first question is how to define *challenge*. For this, the article aims at a semantical approach. Second: Which criteria concerning literature selection should be established? This question leads to the effect that literature has, or is believed to have, onto its reader. The third subordinate question focuses on different types of pupils. This means that the article proposes a change in the reader's perspective: The main question should not be *What kind of literature is appropriate for the pupils?* but *For what kind of pupils is this literature appropriate?* With the self-development potential of literature in mind, the article advocates not to oppress the surprise effect literature may have onto its reader. The main question cannot easily be answered. However, a discussion about this topic should hopefully lead to a *reflective awareness* in the selection process of literature to be read by pupils in the teachers' minds.
Keywords: aesthetic education, teaching of German, ethical education, development of identity, literature for young people, narrative ethics, value education.

„Lesen ist gefährlich. In den USA werden Warnhinweise für Bücher diskutiert." So lautet die Überschrift einer polemischen Glosse von Jörg Häntzschel. Formuliert sind Überlegungen, die das Lesen an Universitäten in einen spannungsvollen Zusammenhang bringen:

> Paradoxer Weise begann es etwa zur selben Zeit, da Risikofreude zum Ideal der Lebens- und Karriereplanung erklärt wurde. Wo man nun auch hinsah: Warnungen. Rauchen tötet, Kaffee ist heiß, Alkohol macht besoffen. Auch die Kultur geriet bald unter diesen besorgten Blick. [...] Man sorgte sich immer mehr um die Schäden an

[1] Der vorliegende Beitrag ist die überarbeitete Fassung eines Plenarvortrages auf der internationalen Tagung **Germanistik zwischen Regionalität und Internationalität – 60 Jahre Temeswarer Germanistik** im Oktober 2016. Für weiterführende Rückmeldungen aus anschließenden Gesprächen in Temeswar bedanke ich mich ebenso wie für Anregungen aus dem Kreis meines Münchner Oberseminars.

BDD-A27755 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:11:12 UTC)

> der Seele des Betrachters. Seine Gefühle zu verletzen, galt als Form der Diskriminierung. Die Entwicklung setzt sich mit den neuen Rufen nach einer dramatischen Ausweitung des Warnwesens fort. Studenten an amerikanischen Universitäten fordern ein „Warnlabel auch für Bücher". [...] Die Universitäten hätten die Pflicht, die Studierenden vor solchen „Triggern" zu warnen.
> Wer also bisweilen suizidale Gefühle hegt, dürfe nicht ohne Warnung Virginia Woolfs *Mrs. Dalloway* ausgesetzt werden; wer mit dem Post-Traumatic-Stress Disorder aus dem Irakkrieg zurückkam, müsse vor drastischen Gefechtsschilderungen geschützt werden. Das Konzept der Trigger-Warnung, die auf eine ähnliche Weise vor dem Weiterlesen warnt wie der Spoiler-Alert, nur aus ernsterem Gründen, stammt von feministischen Websites. [...]
> Während die große Mehrheit der akademischen Welt angesichts der Forderungen die Hände über dem Kopf zusammenschlägt, fragen sich andere, ob nicht der Inhalt der Trigger-Warnung bereits als Auslöser wirken kann. Ganz zu schweigen vom Wort „Trigger", das eigentlich „Abzug" bedeutet und seiner Wirkung für die Opfer von Waffengewalt. (Häntzschel 2014: 11)

Die hier von Universitäten geforderte Aufgabe wirkt befremdlich bewahrpädagogisch: Sie sollen *clean* sein, damit das *well-being* gefördert wird. Das Lesen von Literatur erscheint als unzumutbar. Und das, obwohl beispielsweise der benannte Text von Virginia Woolf im Jahr 2015 von 81 internationalen Literaturkritikern weltweit zu einem von fünf bedeutendsten britischen Romanen gewählt wurde (Flood 2015).

In Überlegungen wie diesen von Häntzschel wird sichtbar, was auch im Blick auf die Auswahl von Schullektüren zu klären ist. Darum sollen im Folgenden aus didaktischer Perspektive einige Denkanstöße zu Herausforderungen ästhetischer und ethischer Bildung gegeben werden, um die Frage zu beantworten, welche Literatur Schülerinnen und Schülern zumutbar ist. Zunächst könnten konkrete Qualitätskriterien, wie sie etwa von Sabine Pfäfflin ausgeführt wurden, vorgestellt werden. Zu nennen sind einerseits formal-ästhetische Kriterien, etwa der Polyvalenzgrad eines Textes oder auch stilistische Ausprägung. Andererseits könnten thematisch-inhaltliche Kriterien wie das zeitdiagnostische Potenzial herangezogen werden. Und schließlich didaktische Kriterien wie Aktualität, Lebensweltbezug und Exemplarizität im Sinne Wolfgang Klafkis (Pfäfflin 2010). In ähnlicher Weise fasst Nicola Mitterer in ihrer jüngst erschienenen **Responsiven Literaturdidaktik** die Aufgabe des Literaturunterrichts. Er bietet, so Mitterer, „einzigartige Möglichkeiten, erste und letzte Fragen des Menschseins zu verhandeln. Eine ‚Antwort' auf diese Fragen kann niemals gefunden werden, doch der Umgang mit ihnen ist von essenzieller Bedeutung für die Entwicklung des Menschen, seine Orientierung in der

BDD-A27755 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:11:12 UTC)

Welt und das ihm in ihr unablässig begegnenden Fremde“ (Mitterer 2016: 276).

Der Ausgangspunkt der im Folgenden vorgestellten Überlegungen soll in diesem Sinne der literarischen Anthropologie genommen werden. Die Frage ist dabei, wozu Schülerinnen und Schülern Literatur zugemutet wird? Welche kulturelle Funktion kommt Literatur zu? Was sind *gute* (im Sinne von ethisch-moralisch guten) Geschichten? Als Ausgangspunkte hierfür können exemplarisch drei Ereignisse innerhalb der vergangenen drei Jahre sein: Einmal die Debatte um *Gewalt in der Jugendliteratur*, die seit der Veröffentlichung von Kevin Brooks **Bunker Diary** im Jahr 2013 geführt wurde, und die nicht zuletzt durch die Nominierung für den Leipziger Jugendliteraturpreis 2015 erneute Brisanz erfuhr. Zum anderen durch den Artikel von Christine Knödler „Wir haben da ein Problem für dich“ im Jahr 2014 und schließlich 2016 durch den Beitrag von Susanne Helene Becker „Diesseits oder jenseits des ‚Zumutbaren’?“. Die Gliederung der Darstellung ergibt sich aus der titelgebenden Frage: *Welche Literatur ist Schülerinnen und Schülern zumutbar?* Dazu werden anhand der syntaktischen Elemente des Fragesatzes drei Gedankenkreise ausgeführt. Der Fokus richtet sich jeweils auf einen Satzteil, ohne jedoch die Gesamtaussage zu vernachlässigen. Die Trennung ist also zunächst für analytische Zwecke artifiziell. Die Bestimmung beginnt mit der Überlegung dazu, was unter *Zumutbarkeit* zu verstehen ist.

Der Diskurs um *Literatur als Zumutung* wird auch an unerwarteten Stellen emergent. Drei Beispiele können die semantische Polarität andeuten:

(1) Für die Autorin Barbara Frischmuth aus Österreich stellt sich bei der Internationalen Deutschlehrertagung die Frage, ob „Literatur als Zumutung - Oder doch Zugewinn?“ zu sehen ist. Sie reflektiert darüber, was geschieht, wenn Schriftstellerinnen und Schriftsteller sich bewusst für eine andere Sprache entscheiden, wenn Muttersprache und Schreibsprache nicht dieselbe sind. Barbara Frischmuth hält als Ergebnis fest:

> All diese Autoren haben also eine ganz besondere Erfahrung gemeinsam, nämlich, dass sie das Deutsche mit den Augen anderer Sprachen sehen und dabei zu dem Schluss kommen, dass das Schreiben an sich die Erfahrung von Fremdheit sei, und diese Erfahrung am Anfang jedes literarischen Schreibens stehe, dass aber auch der Wunsch nach Metamorphose ursächlich zum Schreiben gehöre. Mit dieser Zusammenschau glaube ich einigermaßen dargelegt zu haben, dass es sich bei der Literatur der Nicht-Muttersprachlichen - wie überhaupt bei Literatur – wohl eher um einen Zugewinn als um eine Zumutung handelt. Gerade bei einem so spannenden und vielschichtigen Prozess wie dem des Übergangs von einer in eine andere Sprache und Kultur, kann Literatur ein Gefühl dafür vermitteln, was man beim

BDD-A27755 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:11:12 UTC)

> differenzierten literarischen Benennen gewinnen kann, nämlich Einsicht. Im besten Fall individuelle Einsicht in ein Problem, das individuell unterschiedlich erlebt wird. Und das ist mehr als allgemeine Darstellungen selbst wissenschaftlicher Art bieten können. (Frischmuth 2005)

Zumutung, so wird deutlich, erscheint bei Barbara Frischmuth als negativ konnotierter Gegenbegriff zu Zugewinn.

(2) Im Zusammenhang der Verleihung des Deutschen Buchhandlungspreises 2014 durch die Staatsministerin für Kultur und Medien in Frankfurt am Main geht es eher um eine *pragmatische Dimension* und um eine positive Herausforderung, wenn Monika Grütters betont:

> Literatur darf und soll Zumutung sein. Deshalb ist es wichtig, ihre Freiheiten und ihre ästhetische Vielfalt zu sichern. Dies tun wir zum Beispiel, indem wir durch die Verteidigung der Buchpreisbindung dafür sorgen, dass Bücher auch künftig anders behandelt werden als bloße Handelsobjekte − darauf zielt auch der neue Buchhandlungspreis ab. (Buchjournal vom 16.12.2016)

Auch wenn die Argumentation auf den ersten Blick nicht unbedingt zwingend erscheint, so wird deutlich, dass es ein positives Charakteristikum von Literatur ist, eine Zumutung zu sein, und steht vermutlich in Abgrenzung zu (vermeintlicher) Monotonie, (vermeintlich) mangelndem Anspruch und (wohl) überwiegender Ausrichtung auf Unterhaltung von anderen Medien.

Es wird bereits in diesen beiden Beispielen die Bedeutungsspanne deutlich. Diese erfährt Bestätigung durch den Eintrag des Grimm‘schen Wörterbuchs: Der Begriff *Zumutung* stammt aus der zweiten Hälfte des 15. Jhdt. und leitet sich ab vom spätmittelhochdeutschen *zuomuoten*, was soviel *wie mehr als recht (zuo-) begehren*. Bis ins 19. Jhdt. ist der Begriff positiv konnotiert im Sinne von *jmd. etw. zutrauen*, *kann von jemandem bewältigt werden*, *den Mut anregend* bzw. *anmutend*. Gemeint ist jede Art von Verlangen, das an einen anderen gerichtet ist im Sinne von *etw. vorschlagen*. Erst seit dem 17. Jhdt. erhält *Zumutung* durch die Ablösung von der Bedeutung *Anmutung* eine tadelnde Komponente, meist mit dem Zusatz, dass das (lästige, schwierige, unrechte, …) Verlangen gar nicht gestellt werden dürfte.

(3) Das dritte Beispiel stammt von Ulf Abraham aus Bamberg, der dafür eintritt, dass Lehrende den Mut haben sollen, Lernenden die irritierende Kraft der Literatur zuzumuten und sie dabei auch zu überfordern.

BDD-A27755 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:11:12 UTC)

> Die „Entgrenzung“ des lesenden Subjekts ist eine notwendige Zumutung. Es muss nicht jede(r) alles verstehen oder „gut“ finden; es muss nur jede(r) bereit sein, das vom Text unterbreitete Reflexionsangebot zu prüfen, ganz besonders das Unvertraute, Fremde, Irritierende und Abstoßende daran. (Abraham 2000: 30)

Literatur ist in diesem Fall, soviel wird deutlich, eine positiv verstandene Zumutung und ermöglicht mit den Worten von Harro Müller-Michaels gesprochen „Übergänge und macht Elementarerfahrungen diskurszugänglich“ (Müller-Michaels 1999: 164).

Aspekte der Literaturauswahl

Wenn man nun also im Interesse der schulischen Bildung Grenzen überschreiten und Zumutungen einbringen soll, so bleibt doch offen, welche Literatur sich für solche Zumutungen eignet. Offenbar, das zeigen die eingangs angeführten Beispiele, ist nicht jede Art von Literatur geeignet. Daher soll zunächst gefragt werden: ***Welche Literatur*** *ist Schülerinnen und Schülern zumutbar?* In dieser Variante der Betonung stellt die Frage deutlich heraus, dass eine positive Beantwortung nicht für jede Art von Literatur gelten kann. Für den schulischen Rahmen ist genau zu überlegen, welche Dimensionen der Zumutbarkeit gelten. Damit wird zunächst eine formale Betrachtung aufgerufen, die sich auf fachliche, bildungstheoretische und gesellschaftliche Kriterien bezieht.

Der staatliche Erziehungsauftrag eröffnet zusammen mit der Schulpflicht eine staatliche Beeinflussung der Entwicklung der Einzelnen, die außerhalb des schulischen Bereichs undenkbar wäre. Nur in wenigen anderen Situationen kommt der Staat der Persönlichkeit des Einzelnen so nahe wie in der Schule. Dass dies mit dem elterlichen Erziehungsrecht in Konflikt geraten kann, zeigt sich bereits im Art. 6 GG: „(2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.“ Die Auslegung dieser beiden in Spannung zueinanderstehenden Sätze ist in jüngster Zeit neu zur Diskussion gestellt worden und zwar besonders dort, wo es um abweichende Werturteile geht.

Im Falle des eingangs erwähnten **Bunker Diary** sind zwar bis jetzt noch keine entsprechenden Klagen bekannt, lediglich war innerhalb von Fachkreisen die Verwunderung darüber groß, dass Lehrer nicht bereit sind, den Text im Deutschunterricht zu lesen. Dafür wurden Erklärungen gefunden wie die, dass es ein Zeichen von Innovationsunlust sei und ein

BDD-A27755 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:11:12 UTC)

Beleg dafür, dass Privat- und Schullektüre immer noch unterschiedliche Felder sind. Denn der Text sei unter Jugendlichen sehr angesehen, was nicht zuletzt an der Nominierung für den Kinder- und Jugendliteraturpreis durch die Jugendjury sichtbar sei.

Dass es in dem formalen Bereich aber juristische Auseinandersetzungen gibt, ist ein Faktum. Beispiele für eine juristische Klärung der Zumutungsfrage können durchaus gefunden werden. Prominent ist ein Urteil aus dem Jahr 2013 im Blick auf die Lektüre bzw. die Rezeption der Verfilmung von Otfried Preußlers Jugendbuch **Krabat** sowie ein Fall, der sich parallel dazu in Zürich ereignet hat: Im Jahr 2013 erging ein Urteil im Fall *Krabat* (BVerwG 6 C 12.12). Die Eltern eines Schulkindes, die den Zeugen Jehovas angehören, hatten dem Schulbesuch der Verfilmung von **Krabat** aufgrund der Berührungspunkte mit Spiritismus und Magie kritisch gegenübergestanden und beim Schulleiter um eine Unterrichtsbefreiung ersucht. Hier hatte das Bundesverwaltungsgericht letztinstanzlich die Entscheidung des Schulleiters gestärkt, der den Antrag der Eltern abgelehnt hatte. Auch wenn das Grundgesetz das Recht der Eltern schützt, die Erziehung ihrer Kinder an anderen Werten als die Schule auszurichten, muss dieses Recht in einer pluralen Gesellschaft hinter dem staatlich formulierten Bildungsauftrag zurückstehen. Andernfalls wäre ein gemeinsamer Unterricht in Bereichen, die Werte tangieren, letztlich unmöglich.

Im Unterschied dazu, wie es ein kritischer Kommentator des Urteils meinte, ist das Gericht mit dieser Akzentsetzung offenbar der Auffassung, dass man bei der Erfüllung der Bildungsziele das Formale vom Inhaltlichen abtrennen könne. Damit macht sich das Verfassungsgericht die kritische Urteilskommentierung nicht zu eigen, sondern verdeutlicht in der Urteilsbegründung, das Bildungsziel sei hier nicht die Kenntnis des Filmes **Krabat** gewesen, sondern es ginge dem Lehrer lediglich um die Umsetzung des Kompetenzbereiches *Umgang mit Texten und Medien* inklusive des Teilbereichs *elementare Strukturen von Märchen und Sagen erfassen* sowie um den Film als medienspezifische Form. Der Lehrer hätte also keinesfalls einen anderen Film auswählen müssen, um gleichermaßen das Kompetenzziel zu erreichen. Interessant an dem Urteil ist vor dem Hintergrund meiner Überlegungen, dass die Literaturauswahl bzw. deren Verfilmung durch den Lehrer als *richtig* erachtet wurde und damit die staatlichen Bildungsziele gestärkt worden sind. Der Inhalt bzw. die Frage, ob es sich um einen im ethischen Sinne *guten* Film handelt, wurde nicht verhandelt.

BDD-A27755 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:11:12 UTC)

Anders entschied sich die Schulverwaltung in Zürich: Aufgrund der Lektüre des *Klassikers* (so möchte man meinen) **Frühlingserwachen** von Frank Wedekind sowie des Textes **Dunkler Frühling** von Unica Zürn wurde im Jahr 2012 ein Deutschlehrer in Zürich durch die Anzeige einer Mutter, die dem als sehr engagiert geltenden Lehrer vorwarf, er lese im Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern pornographische Schriften, vom Dienst suspendiert. Diese Literatur wurde von einem Standpunkt *außerhalb* des pädagogischen Settings als *Zumutung* betrachtet. Mittlerweile wurde die Diskussion, die im **Magazin** des Tagesanzeigers unter dem Titel „Gefährliche Bücher. Oder: Wie man einen Lehrer fertigmacht" dargestellt wurde, von dem Betroffenen selbst 2014 in dem Buch **Aktion S.** publiziert. Daniel Saladin lebt inzwischen nicht mehr in ZH bzw. der Schweiz und ist auch nicht mehr im schulischen Dienst tätig.

Beide Fälle – so unterschiedlich sie auch gelöst wurden – operieren mit einer Vorannahme und bestätigen sie auf ihre Weise: Texte bzw. Filme zeigen Wirkung und zwar über die Vermittlung formaler Kompetenzen hinaus. Von daher ist ein kurzer kritischer Seitenblick auf ein verbreitetes Rezept des sogenannten *didaktischen Brauchtums* zu richten, das da lautet: *Egal, was gelesen wird, Hauptsache es wird viel gelesen.* Ergebnisse von Forschungen zu Lesesozialisation und Leseförderung wie diese sind sicherlich berechtigt. Die Methode des „Viellesens" (Artelt/ Dörfler 2010: 21) ist in der Tat eine, die dem Ziel, Lesefertigkeiten auszubilden, zuträglich ist, und es gilt als noch besser, wenn zudem die Anschlusskommunikation über Texte unter den Peers dafür sorgt, dass das Interesse für den jeweiligen Text geweckt ist und durch Gespräche der Peers im Deutschunterricht sowie in weiteren Anschlusskommunikationen auf diese Weise ein besonders wirkungsvoller Beitrag zum Verstehen literarischer Texte geleistet wird. Darüber hinaus ist ein positiver Zusammenhang von partizipatorisch motiviertem Lesen im Sinne von Werner Graf, Leseverstehen und schulischer Leistung erkennbar, wie aktuelle Untersuchungen belegen: „Je ausgeprägter das Leseverstehen ist, desto besser ist die Klasse" (Philipp 2010: 102). Zudem lässt sich ein positiver Einfluss des Leseverstehens auf alle schulischen Fächer erkennen sowie eine negative Korrelation zwischen Leseerfahrungen und aggressiver Orientierung, was bedeutet, dass die Rolle der Peers im Blick auf schulische Leseförderung zentral ist (ebd.: 103 – 104). In weiteren empirischen Studien – wie beispielsweise der von Suzanne Keen – werden Anhaltspunkte für den Nachweis eines Zusammenhangs gesucht zwischen Menschen, deren empathische

BDD-A27755 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:11:12 UTC)

Fähigkeiten besonders ausgeprägt entwickelt sind, und deren Interesse an Büchern und der Bereitschaft zu lesen (vgl. Keen 2007).

Und doch: Ganz so unkompliziert ist es nicht und zwar in zweierlei Hinsicht: Die Reaktionen im Fall *Krabat* und *Daniel Saladin* zeigen einerseits, dass Deutschunterricht nicht auf die Ausbildung von Lesefertigkeiten reduziert werden sollte. Die Frage entstünde nämlich sogleich, wie beispielsweise mit Texten wie **Der Vorleser** von Bernhard Schlink aus dem Jahr 1995, einer gern gewählten Schullektüre, zu verfahren ist oder wie mit dem Text **Das Parfum. Die Geschichte eines Mörders** von Patrick Süskind. Oder auch mit Finn Ole Heinrichs Romandebüt **Räuberhände** aus dem Jahr 2008, in dem die Geschichte jugendlicher Identitätssuche erzählt wird. Die ästhetisch-formale Dimension des Textes sollte jedoch nicht unabhängig von einer ethischen Implikation betrachtet werden: Dass es um Sex im Alter von 18 Jahren mit der Mutter des Freundes geht, stellt Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer bei einer Thematisierung im Unterricht vermutlich vor erhebliche Herausforderungen angesichts der Lektürewahlentscheidung. Andererseits sind die Wirkungsweisen von Texten nicht so eindimensional, wie sie die Eltern darstellen, oder so kalkulierbar und *clean*, wie es manche Handreichungen zu Abiturprüfungen verdeutlichen möchten. Dies gilt beispielsweise für Kleists **Penthesilea**. Dem *Drama-Klassiker* wird ‚Trigger-Qualität' durch Brutalität und Grausamkeit (der Schmerz über den Tod des Geliebten dient der Amazonenkönigin als Waffe, die sie gegen sich selbst richtet, um dem Geliebten in den Tod zu folgen) attestiert und die Brisanz soll im Lektüreschlüssel, der die Aufgaben des Zentralabiturs vorbereitet, eliminiert werden. Aber ob dies eine hilfreiche Lösung ist, bleibt ebenso zu fragen wie für zensierende Diskussionen bei der Erstellung von Erläuterungen und Materialien der für die Oberstufe 2017/18 empfohlenen Textausgabe in der Cornelsen Literathek zu **Frühlings Erwachen**, wovon der Autor André Kagelmann während der Erarbeitung dieses Lektüreschlüssels berichtet. Die Überzeugungen der Herausgeber, nur *Oberstufentaugliches* aufzunehmen, stehen der Wissenschaftlichkeit gegenüber.

Schließlich ist auch die gesellschaftliche Verantwortung der Literaturauswahl zu bedenken: Die vom französischen Germanisten Robert Minder angeregte und die Phase „versäumter Lektionen" (Glotz/ Langenbucher 1965) beendende Lesebuchdiskussion der 1950/60er Jahre hat wesentlichen Anteil an einer Neuorientierung des Literaturunterrichts gehabt, der sich nun der Literatur der Moderne und der unmittelbaren Gegenwart zu öffnen begann. In der Folge sollten problematische Texte wie

BDD-A27755 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:11:12 UTC)

Schnitzlers **Leutnant Gustl**, der möglicherweise zur Nachahmung anregen könnte, aus dem Lehrplan eliminiert werden. Zu denken ist aber auch in jüngster Zeit an Verbote von Kultusbehörden wie im Falle von **Nichts** der Autorin Janne Teller durch das dänische Kultusministerium (2000).

In eben diesem Kontext kann auch die Diskussion um die sprachliche Bereinigung der Kinderbuchklassiker von Astrid Lindgren oder Otfried Preußler betrachtet werden. Politisch heute für unkorrekt erachtete Begriffe wurden – nach Autorisierung durch den Autor – getilgt. Diese um Begriffe wie *Schuhwichse*, *Negerkönig* und andere „Böse Wörter" bzw. „N-Wörter" (Hahn/ Laudenberg/ Rösch 2015: 8) bereinigte Literatur gilt jetzt in den Kinderzimmern Deutschlands wieder als zumutbar. Erstaunlicher Weise wurden vergleichbare *Entschärfungen* in Schweden bereits von Anfang an nicht vorgenommen. Ein eindrucksvolles Beispiel sind die Illustrationen von Fliegenpilzen, die als unproblematisch erachtet werden, in Deutschland aber sogleich in der übersetzten Fassung in Steinpilze verwandelt wurden – wahrscheinlich aus Angst vor Nachahmung nach dem Motto Adenauers „Keine Experimente wagen!" Die Literaturwissenschaftlerin Astrid Surmatz konstatiert jedenfalls das „Betuliche" und „Pädagogische" der Übersetzung und stellt fest: „Die schwedische Pippi offenbart ein Quäntchen an Verrücktheit, das der deutschen Pippi fehlt" (Surmatz 2005: 143). Immerhin: 1986 war der Oetinger Verlag „mutig genug, die deutsche Version mit Fliegenpilz nachzuwürzen" (Blume 2015: 142).[2]

Hier ist Forschungsbedarf gegeben, der seinen Ausgangspunkt bei der deutlich werdenden Überzeugung nehmen muss, dass Texte Wirkung zeigen. Das bedeutet: Lehrerinnen und Lehrer müssen in ihren Entscheidungen eine gesteigerte Sensibilität für den Inhalt der zu lesenden Texte entwickeln und reflektieren, welche Literatur *Schülerinnen und Schülern* zumutbar ist. Damit wird der zweite Leitaspekt angesprochen: Hinter den Vorbehalten (der Eltern) ist möglicherweise die Annahme bzw. die pädagogisch bedingte Sorge erkennbar, die Wirkung lasse sich nicht wieder korrigieren und Jugendliche könnten sich ihr – im Deutschunterricht zumal – nicht entziehen. Diese Frage war für den eingangs erwähnten Beitrag Christine Knödlers „Wir haben da ein Problem für Dich. Amok und Alzheimer, Krieg und Krebs, Missbrauch und Völkermord: Die aktuellen

[2] Im vergangenen Jahr wurden aus Schweden weniger ermutigende Nachrichten wahrgenommen: Das *Schwedische Kinderbuchinstitut* in Stockholm wollte sich unkorrekter Bücher entledigen und den Bestand gewissermaßen von Zumutungen säubern. Nachdem die entsprechenden Texte aussortiert und in den Keller gestellt worden sind, konnte eine Vernichtung der Bücher gerade noch abgewendet werden.

BDD-A27755 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:11:12 UTC)

Jugendbücher bersten vor gesellschaftspolitischer Brisanz. Das schadet der Literatur – und vielleicht auch den Lesern“ leitend. Angesichts einer Zunahme an gewaltvollen Themen in den literarischen Texten[3] fragt Knödler:

> Worin also liegt der Mehrwert für die Literatur? Gibt es nichts Anderes zu erzählen? [...] Für wen aber und warum erzählt die Jugendliteratur diese Geschichten? Dienen sie der Aufklärung? Bewältigung? Tragen sie einem Ernstnehmen der Leser, einer Radikalisierung des Genres Rechnung, um auch endlich groß zu sein? Kevin Brooks hält seinen Roman für sein wichtigstes Buch, Friedrich Ani ist ‚glücklich‘, seines geschrieben zu haben. (Knödler 2014)

Und in der Tat: Mit der Frage nach der Wirkung von Literatur auf die Lesenden sind komplexe Überlegungen zur Rezeptionspsychologie verbunden, die sich nicht erst seit der mittlerweile wieder kontrovers diskutierten Entdeckung der Spiegelneuronen Ende der 90er Jahre, sondern bereits seit der Antike und verstärkt in der ästhetischen Debatte des 18. Jahrhunderts. mit der Frage befassen, ob Literatur emotional ansteckend im Sinne des Mitleidens ist oder *nur* Empathie erzeugt: Zu erinnern ist an Positionen von Aristoteles und die Auffassung, in der Rezeption (von Dramen) bewirke das Nacherleben der Gefühle eine Katharsis, d. h. eine Reinigung von diesen. Konträr dazu war Platon der Auffassung, dass lediglich Nachbildungen des Dargestellten erlebt würden. Und Herder ging davon aus, dass Helden als Vorbilder bewundert werden, wohingegen Lessing konstatierte: „[D]ie Bestimmung der Tragödie ist diese: sie soll unsre Fähigkeit, Mitleid zu fühlen, erweitern. [...] Der mitleidigste Mensch ist der beste Mensch […]” (Schulte-Sasse 1972: 55). Heute wird beispielsweise im Max-Planck-Institut Leipzig empirisch erforscht, ob bei der Textlektüre bzw. beim Verstehen des Textes, wie Ergebnisse lesepsychologischer Forschungen bestätigen, Emotionen ausgelöst werden, die relevante Einflussfaktoren für das Entstehen von Empathie sind (Christmann/Schreier 2003: 276).

[3] In ähnlicher Weise könnte aktuell auch die Flut an *anlassbezogener* Kinder- und Jugendliteratur (jetzt z. B. Flucht/ Migration) betrachtet werden. Diese ist zumindest z. T. ästhetisch problematisch zu sehen. Ein positives Gegenbeispiel, das in wunderbarer Zeit- und Ortlosigkeit und literarisch auf hohem Niveau Themen wie Identitätsfindung, sexuelle Orientierung, Familienkonflikte u.ä. verhandelt, ist beispielsweise Andreas Steinhöfels Jugendbuch **Die Mitte der Welt** aus dem Jahr 1997.

BDD-A27755 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:11:12 UTC)

Wirkpotenzial literarischer Texte

Angesichts dieser Phänomene ist zu fragen, ob Literatur eigentlich nur dann schulisch zumutbar ist, wenn ihre Wirkung als kontrollierbar gedacht wird. Dabei bieten sich zwei Schlussfolgerungen an:

(1) Einerseits würde es bedeuten, dass der Wirkung der inhaltlichen *Botschaft*, die es freilich vom lesenden Subjekt zu konstruieren gilt, vertraut werden muss. Diese müsste als vorbildhaft gedacht sein und könnte dann (beinahe automatisch) zum Nachahmungslernen anregen. Mit dieser Annahme wird – wie dies bereits im Blick auf die (intentionale) KJL geschehen ist – die Diskussion um das „Elend der didaktisch ausgebeuteten KJL" (Haas 2006) aufgerufen, die hier keinesfalls noch einmal angeregt werden soll.

(2) Andererseits ist zu fragen, inwieweit auch eine Vorstellung im Blick auf schulische Lektürewahl möglich wäre, nicht explizit Literatur auszuschließen, die ausgehend vom *Katharsis-Paradigma* möglicherweise eine nicht 100% kontrollierbare Wirkung erzeugt, die Lektürewirkung jedoch durch das pädagogische Setting im weiteren Sinne geregelt ist. Denn:

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

Hierbei sind methodisch spontanere oder vorstrukturiertere Lösungen denkbar, die allerdings ihrerseits Folgeprobleme im Sinne nicht intendierter Nebenfolgen in der Begriffsprägung von Ulrich Beck erkennbar werden lassen – ganz freigegeben wird das Feld also wohl nicht. Um nämlich den einzelnen Akteur in der Verantwortung des korrekten Umgangs mit Texten zu entlasten, lassen sich unterschiedlich intensive Bemühungen zu einer strukturierten Gestaltung der schulischen Rahmenvorgaben wie Lehrpläne oder auch Bildungsstandards durch die Bildungsadministration erkennen.

Insbesondere die Unterschiede in den einzelnen Bundesländern Deutschlands sind hier erhellend, beispielsweise was die Auswahl der für das Abitur zu lesenden Lektüren angeht: Während es in Bayern nur einen einzigen kanonischen gesetzten Text, nämlich Goethes Faust, gibt, wird die

BDD-A27755 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:11:12 UTC)

Lektüre ansonsten von den Deutschlehrerinnen und -lehrern ausgehend von Vorgaben des Lehrplans und den Bildungsstandards bzw. in Aufnahme eines impliziten, des sog. heimlichen Kanons gewählt. Die Entscheidung bezieht Texte von Eichendorff und E.T.A. Hoffman, Büchners **Woyzeck**, Fontanes **Effi Briest** und Kafkas **Die Verwandlung** ein. Anders ist der Lektürewahlmodus beispielweise in Baden-Württemberg: Es werden fünf zu lesende Lektüren für die Dauer von drei Jahren bestimmt, die jeweils für eine Oberstufenphase vom Ministerium ausgewählt und mit entsprechenden Lektüreschlüsseln von Seiten der Verlage begleitet werden. Es handelt sich um Texte wie **Dantons Tod** von Georg Büchner, **Homo faber** von Max Frisch oder **Agnes** von Peter Stamm. In Niedersachsen ist es ähnlich, allerdings wird nur jeweils ein Text für eine Oberstufenphase im Zusammenhang mit Rahmenthemen gewählt und mit entsprechenden Verlagsmaterialien in Form von Lehrerhandreichungen und Schülerarbeitsheften flankiert. Es gehören dazu etwa **Kabale und Liebe** von Friedrich Schiller, **Der goldene Topf** von E. T. A. Hoffmann, **Traumnovelle** von Arthur Schnitzler oder aktuell **Ingrid Barbendererde** von Uwe Johnson. Inwiefern die Literatur selbst im Unterricht überhaupt eine Rolle spielt oder ob sie von der Bearbeitung der Verlagsmaterialien verdrängt wird, soll am Rande zu bedenken gegeben werden. Zudem sollte auch nicht außer Acht gelassen werden, dass der Umgang mit Literatur im schulischen Zusammenhang stets benotet wird und wohlmöglich von Deutschlehrern Schülerantworten im Literaturunterricht nach dem Motto *steht so nicht im Begleitmaterial bzw. in der Lektürehilfe, ist also falsch* behandelt wird. Es ist fraglich, ob dies zur freien, rezeptionsorientierten Diskussion über Literatur anregt.

Beide Modelle, lehrerbestimmte bzw. administrativ festgelegte Literaturwahl, haben Vor- und Nachteile. Im Blick auf die vorliegende Fragestellung ist Folgendes zu bedenken: Positiv verstanden können die zum Teil detaillierten Vorgaben als Prävention vor juristischen Einzelauseinandersetzungen einerseits und im Sinne einer Vereinheitlichung als Reaktion auf die Pluralisierung der Lektüreauswahlentscheidungen andererseits gesehen werden. Sie sollen den Einzelnen entlasten und vor allem die Entscheidungen im Blick auf gesellschaftliche Rückfragen legitimieren. Dass hierzu eine Notwendigkeit besteht, wurde durch das angeführte Beispiel aus der Schweiz evident. Damit die Festlegung von Lesestoff im Klassenzimmer nicht in der subjektiven Beliebigkeit Einzelner begründet ist und möglicherweise intersubjektiv nicht nachvollzogen werden kann, was zu den aufgezeigten Problemen führt. Zu fragen ist

BDD-A27755 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:11:12 UTC)

allerdings, ob diese klar vorstrukturierten Umsetzungsprozesse motivationsfördernd sind oder ob sich die pädagogischen Akteure in diesem Kontext nicht eher doch als fremdbestimmt erleben. Inwiefern sich angesichts dieser Entwicklungen Vermittlungsprozesse professionell und reflektiert gestalten lassen, kommt möglicherweise als Herausforderung auf die Lehrerinnenbildung zu.

Literatur als Zumutung

Vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen im Blick auf den richtigen Umgang mit der Auswahl und der Wirkung von Literatur ist zu überlegen, welchen inhaltlichen Beitrag Literatur im positiven Sinne einer Zumutung für Schülerinnen und Schüler leisten kann. Es ist also zu überlegen: *Welche Literatur **ist** Schülerinnen und Schülern **zumutbar**?*

In dem Bemühen, die Grenzen des Zumutbaren zu erkunden und eine Ethik des Erzählens der KJL zu entwerfen, setzt sich z.B. Susanne Helene Becker mit der Frage auseinander, ob sich das Spannungsfeld vom *Was?* (histoire) und *Wie?* (discours) des Erzählens, also von Inhalten und Darstellungsstrategien, als Orientierungskriterium eignet. Sie gibt zu bedenken, dass die ästhetische Strategie den Darstellungston und damit die inhaltliche Bewertung bestimmt, und tritt dafür ein, die Wechselwirkung zu berücksichtigen (Becker 2016: 15).

Nicht immer wird es allerdings den Schülerinnen und Schülern zugetraut, dass sie Derartiges einzuordnen wissen. Beispielsweise lässt sich dies im Artikel „Abschreckend“ von Heike Schmoll ablesen, der eine empörte Auseinandersetzung mit dem Text **Faserland** von Christian Kracht darstellt und mit einem bis in die Wortwahl hinein moralischen Urteil endet: „Es ist eine Schande, dass Niedersachsen ausgerechnet solch einem Text eine zentrale Stellung beim Abitur zubilligt. Selbst literaturinteressierte Schüler dürfte er abschrecken“ (Schmoll 2013: 7). Hinter diesem Urteil ist die Vorstellung erkennbar, dass Literatur, der eine prägende Wirkung zugeschrieben wird, im schulischen Kontext 1:1 zu verstehen sein muss, um ideale Leser auszubilden. Ironische Brechungen sind problematisch und stellen scheinbar eine Überforderung der Schülerinnen und Schüler dar oder werden nicht einkalkuliert. Zu wählen ist als Schullektüregegenstand wohl besser ein allwissender, zuverlässiger und moralisch über jeden Zweifel erhabener Protagonist. Allerdings haben sich – insbesondere im Blick auf Kinder- und Jugendliteratur – normgebende Erzählverfahren in den vergangenen drei Jahrzehnten hin zu offener, nicht direktiver

BDD-A27755 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:11:12 UTC)

Normvermittlung entwickelt. Es findet eine Entpädagogisierung statt, die den Leser vor Herausforderungen stellt. Im Zentrum steht weniger das moralische Lernen durch Literatur oder das Vermitteln moralischer Regeln als vielmehr die ko-konstruktive Aneignung ethischer Urteilsbildung durch literarische Rezeptionsfähigkeit.

Im schulischen Rahmen ist die Beantwortung der Frage *Welche Literatur ist Schülerinnen und Schülern zumutbar?* also voraussetzungsreich. Es könnte zur Vereinfachung im Sinne aufklärerischer Bildungsvorstellungen eher gefragt werden, *für welche Schülerinnen und Schüler Literatur zumutbar ist*? Moralisch eng gefasste Wirklichkeitsurteile negieren nämlich die Freiheit des Lesers, Ästhetisches zu erleben sowie zu genießen. Und Literatur soll nicht Dienerin des gesellschaftlichen Wandels sein, sondern das Aufschlagen des Buches ist selbst ein (freiwilliger) liminaler Akt. Mit den Worten des Ethnologen Victor Turner ein „liminoid", der in eine andere Erlebnissphäre führt und mit einer ästhetischen Einstellung verbunden ist (zit. n. Becker 2016: 13). Literatur gilt als ein Medium, durch das die eigene Weltsicht reflektiert werden kann, und bietet eine Möglichkeit der Selbstbegegnung im Sinne der klassischen Hermeneutik im Sinne Gadamers sowie dazu, 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 wird die soziale und personale Identität erfahrbar. Damit zielt ein identitätsorientierter Literaturunterricht moderner Prägung auf die Auseinandersetzung mit literarischen Texten ab, um zur geistes- und kulturgeschichtlichen Verortung des eigenen Selbst- und Weltverhältnisses in (inter)kultureller Perspektive anzuregen […] und zur Überprüfung im Hinblick auf Werteorientierungen und moralisches Bewusstsein zu ermutigen (vgl. Frederking 2010: 433).

Wenngleich diese Vorstellungen im Blick auf Schule wünschenswert wären, so gilt es doch zu fragen, ob diese aufgeklärte Offenheit in einem Unterricht, der letztlich – etwas provokant und überspitzt formuliert – eine *Zwangsveranstaltung* ist, tatsächlich stattfinden kann. Denn die stets eingeforderte Offenheit des Literaturunterrichts widerspricht einerseits einem wesentlichen, binären Strukturmerkmal von anderen schulischen Fächern, in denen es die Antworten *richtig* bzw. *falsch* eher gibt. Andererseits haben Schülerinnen und Schüler mit Prüfungsformaten, die der Offenheit Rechnung tragen, etwa bei Deutschklausuren oder im Abitur, erhebliche Schwierigkeiten und entziehen sich dieser klaren Strukturierung.

BDD-A27755 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:11:12 UTC)

Insofern müsste ein Literaturunterricht spätestens ab der Mittelstufe einem offenen Literaturbegriff viel stärker verpflichtet sein, um Übungseffekte zu erreichen. Doch damit würde wiederum eine Funktionalisierung von Literatur gefördert, die sich nicht vermeiden ließe. Oder mit den Worten von Klaus Kiefer formuliert: „Literatur hat im schulischen Kontext einen didaktischen Gebrauchswert. Sie ist nur scheinbar ästhetisch autonom" (Kiefer 2007: 317 – 318). Darum ist es auch zu wenig, nur danach zu fragen, was die richtige Literaturauswahl ist, sondern es muss thematisiert werden, was im ästhetischen und ethischen Sinn *gute* Literatur ist. Dies muss in einer Weise geschehen, die einerseits als Werturteil über das subjektive Belieben eines Einzelnen hinausgeht, und andererseits Zielvorstellungen benennt, die transparent zu machen sind.

Werteerziehung und narrative Ethik

Mit dieser dritten Möglichkeit der Beantwortung der Leitfrage *Welche Literatur ist Schülerinnen und Schülern zumutbar?* sind Überlegungen zur schulischen Werteerziehung verbunden und dazu, welches Ziel im Bildungskontext durch die Begegnung mit Literatur erreicht werden soll. Denn die lesend angeeigneten Texte vermitteln Inhalte, die für die Weltorientierung der Rezipienten von hervorgehobener Bedeutung sind – in der aphoristischen Sentenz des Journalisten und Schriftstellers Bernard von Brentano formuliert: „Sagen lassen sich die Menschen nichts, aber erzählen lassen sie sich alles" (zit. n. Faber 2002).

Das Erzählen greift zwar über die Literatur hinaus, findet aber doch in ihr ästhetische Form und erweitert das Bewusstsein (vgl. Mieth 2007: 215). Darin besteht der „Sinnhorizont des Erzählens" (Wulff 2011: 1), das Modelle der Wirklichkeit präsentiert, Konflikte darstellt und Probehandeln in der Imagination ermöglicht. Indem ein bildender Impuls der Lektüre angestoßen wird, soll Sinnbildung entstehen. Geschichten stiften – nach Auffassung narrativer Ethik – Gemeinschaft und Kultur, entwerfen Modelle von Wirklichkeit und Gesellschaft. Darum gilt es weiter zu überlegen, welche Gesellschaft intendiert ist und welche Art der Wirkung im Blick auf schulische, d.h. bildungsrelevante Vorstellungen *pädagogisch wertvoll* ist.

Erzählungen sind keine Alternativen, sondern Fortschreibungen mit anderen Mitteln und ermöglichen einen ganzheitlichen Zugang, da ästhetische und ethische Bildungsprozesse synergetisch wirken:

BDD-A27755 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:11:12 UTC)

> 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.: 6)

In Positionen wie diesen wird mehr als deutlich herausgestellt, dass es im Zusammenhang mit dem Lesen um sehr viel mehr als um die Frage geht, welches die *richtigen* Lesekompetenzen sind. Zu reflektieren ist nämlich insbesondere die Thematisierung des Guten in der Vermittlung von Bildung. Hier werden ethische Implikationen sichtbar und es ergeben sich interessante Parallelen zur Diskussion in der praktischen Philosophie, bei der es derzeit nach einer Phase der Konzentration auf das Richtige, wie dies etwa für die liberalen Entwürfe von John Rawls und Jürgen Habermas charakteristisch ist, zu einer Wiederentdeckung der Frage nach dem Guten kommt. So hat die Berliner Philosophin Rahel Jaeggi in Aufnahme von Gedanken, die im angelsächsischen Raum von Alasdair MacIntyre und Bernard Williams entwickelt worden sind, ein Ende der „ethischen Enthaltsamkeit“ gefordert (Jaeggi 2014: 47).

Im Blick auf schulische Leseprozesse bleibt bei allem Plädoyer für Entschiedenheit die Grundfrage, inwiefern sich ästhetische und ethische Bildung überhaupt planen lässt. Denn ästhetische Erfahrung und ästhetisches Erleben hängen von den schwer vorhersehbaren Wirkungen auf die jeweilige Persönlichkeit ab. Zudem sind ästhetische und pädagogische Wirkung nicht gleichzusetzen, da grundsätzlich die Frage bestehen bleibt, ob und inwieweit es didaktisch überhaupt planbar sein kann, ästhetische Erfahrungen zu vermitteln:

> Ästhetische und emotionale Bildungsprozesse lassen sich nicht kontrollieren wie Auswendiglernen. Wir können über die Wirkung von Literatur nur spekulieren, wir können sie weder garantieren noch nachweisen. Deshalb bleibt uns nichts übrig als Vertrauen zu haben – in die Faszinationsmacht der Literatur und die Kinder, in denen die literarischen Samenkörner keimen, aber auch verdörren können. Manche haben eine lange Latenzzeit und gehen erst viel später auf, wenn die Kinder längst unserem Einfluß entwachsen sind. Wir werden wahrscheinlich nie etwas davon erfahren. Nur aus autobiographischen Aufzeichnungen und aus unseren eigenen Erinnerungen wissen wir, daß es so sein kann. In pädagogischer Bescheidenheit sollten wir daran genug haben. (Mattenklott 1997: 135)

Aus Plädoyers wie diesen wird Folgendes erkennbar: Ebenso wichtig wie die Tatsache, *dass* gelesen werden kann, ist die Entscheidung dafür, *was*

BDD-A27755 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:11:12 UTC)

gelesen werden soll. Denn Texte – literarische zumal – haben ein identitätsbildendes Potenzial. Sie sind mehr als ein „funktionales Lernmedium innerhalb eines Lesekompetenztrainings“ (Dawidowski 2013: 22). Von Texten gehen durch Beteiligung der Lesenden mit deren Emotionen, Vorwissen, kulturellen und sozialen Vorprägungen im Rezeptionsprozess Wirkungen aus, deren Potenzial gerade auch in der Unvorhersehbarkeit besteht. In einem dialogischen Prozess der Lektüre entstehen Inhalte und damit verbunden Werte und Normen. Die didaktische Chance besteht darin, literarische Texte nicht zu verkürzen oder zu lenken, sondern „Überraschungseffekte“ unabhängig von Standardisierung und empirischer Überprüfbarkeit zuzulassen (Mitterer 2016: 79). Problematisch wäre es nämlich, wenn diese wiederum kontrolliert und als von Lehrerseite aus vorhersehbar gedacht würden, um schulischen Ansprüchen an eine Lektüre zu genügen. Zu fragen ist also, wie sich solche Überraschungseffekte offenhalten lassen und wie damit umzugehen ist, dass die ausgewählte Lektüre diese nicht automatisch bereithält. Nicht zuletzt deswegen ist die Entscheidung darüber, was zu lesen ist, eine komplexe Anforderung. Zugespitzt und etwas pathetisch formuliert: Insbesondere die Deutschlehrerinnen und -lehrer tragen ganz entscheidend die Verantwortung dafür, ob *literacy* – verstanden im doppelten Sinn des Wortes als Lesefähigkeit und Bildung – positive Wirkung entfaltet. Darum ist ein gesteigertes Problembewusstsein im Blick auf die Fragestellung zu entwickeln, welche Literatur Schülerinnen und Schülern zumutbar ist.

Literatur

Abraham, Ulf (2000): *Übergänge. Wie Heranwachsende zu kompetenten Leserinnen werden*. In: Werner Wintersteiner (Hrsg.): **Lesen in der Medienwelt**, Innsbruck /Wien/ München: Studien-Verlag, 20 – 34.

Artelt, Cordula/ Tobias Dörfler (2010): *Förderung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer*. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus und Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): **ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule**, Donauwörth: Auer, 13 – 36.

Becker, Susanne Helene (2016): „Diesseits oder jenseits des ‚Zumutbaren’“. In: **JuLit**, 1/ 2016, 8 – 16.

Blume, Svenja (2015): *Regenzeit in Bullerbü. Schwedische Kinderbuchklassiker zwischen Adaption und Zensur*. In: Heidi Hahn/ Beate Laudenberg/ Heidi Rösch (Hrsg.): **„Wörter raus!?“ Zur**

BDD-A27755 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:11:12 UTC)

Debatte um eine diskrimminierende Sprache im Kinderbuch, Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, 138 – 153.

Buchjournal (16.12.2016): *Literatur darf und soll Zumutung sein*. Internet-Plattform **Buchjournal** http://www.buchjournal.de/851372/ [17.02.17].

BVerwG (2013): *Urteil vom 11.09.2013 - 6 C 12.12*. Internet-Plattform **Bundesverwaltungsgericht** http://www.bverwg.de/presse/presse-mitteilungen/pressemitteilung.php?jahr=2013&nr=62. [17.02.17].

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 Grundbegriffe der Literaturtheorie – Bd. 1 Regeln der Bedeutung**, Berlin/ New York: Walter de Gruyter, 246 – 285.

Dawidowski, Christian (2013): *Osnabrücker Thesen zur Lage literarischer Bildung*. In: Ders. (Hrsg.): **Bildung durch Dichtung. Bildungsdiskurse literaturvermittelnder Institutionen um 1900 und um 2000**, Frankfurt: Lang, 21 – 24.

Faber, Richard (2002): **Sagen lassen sich die Menschen nichts, aber erzählen lassen sie sich alles: Über Grimm-Hebelsche Erzählung, Moral und Utopie in Benjaminscher Perspektive,** Würzburg: Königshausen u. Neumann.

Flood, Alison (2015): *The best British novel of all time: have international critics found it?* Internet-Plattform **The Guardian.** https://www.theguardian.com/books/booksblog/2015/dec/08/best-british-novel-of-all-time-international-critics-top-100-middlemarch [12.02.17].

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

Frischmuth, Barbara (2005): *Literatur als Zumutung*. Internet-Plattform **Wochenendgspräche**http://www.wochenendgespraeche.at/2005/retrospektive/files/frischmuth_idt.pdf [17.02.17].

Glotz, Peter/ Wolfgang R. Langenbucher (Hrsg.) (1965): **Versäumte Lektionen. Entwurf eines Lesebuchs**, Gütersloh: Bertelsmann.

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.

BDD-A27755 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:11:12 UTC)

Häntzschel, Jörg (2014): „Lesen ist gefährlich. In den USA werden Warnhinweise für Bücher diskutiert“. In: **Süddeutsche Zeitung**, 115/20. Mai 2014, 11.

Hahn, Heidi/ Beate Laudenberg/ Heidi Rösch (Hrsg.) (2015): **„Wörter raus!?“ Zur Debatte um eine diskrimminierende Sprache im Kinderbuch**, Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.

Hattie, John/ Klaus Zierer (Hrsg.) (2016): **Kenne Deinen Einfluss**, Baltmannsweiler: Hohengehren.

Jaeggi, Rahel (2014): **Kritik von Lebensformen**, Berlin: Suhrkamp.

Kagelmann, André (2013): *Franz Wedekinds Frühlingserwachen – eine Kindertragödie.* In: Florian Radvan/ Anne Steiner (Hrsg.): **Literathek**, Berlin: Cornelsen.

Keen, Suzanne (2007): **Empathy and the Novel**, Oxford: Oxford University Press.

Kiefer, Klaus (2007): *Deutschunterricht und Wert(e)erziehung*. In: Roxana Nubert/ Johannes Lutz (Hrsg.): **Transcarpathica**, Bukarest: Editura Paideia, 314-329.

Knödler, Christine (2014): „Wir haben da ein Problem für Dich.“ In: **Die Welt** vom 12.3.2014 http://www.welt.de/kultur/literarischewelt/article125685437/Wir-haben-da-ein-Problem-fuer-dich.html [17.02.17].

Mattenklott, Gundel (1997): *Herzklopfen. Beiträge der Kinderliteratur zur Bildung der Gefühle*. In: Bernhard Rank/ Cornelia Rosebrock (Hrsg.): **Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule**, Weinheim: Deutscher Studienverlag, 117– 137.

Mieth, Dietmar (2007): *Literaturethik als narrative Ethik*. In: Karen Joisten (Hrsg.): **Narrative Ethik – das Gute und das Böse erzählen**, Berlin: Akademie, 215 – 234.

Mitterer, Nicola (2016): **Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik**, Bielefeld: transcript.

Müller-Michaels, Harro (1999): „Literarische Anthropologie in didaktischer Absicht. Begründung der Denkbilder aus Elementarerfahrungen“. In: **Deutschunterricht** 52/ 1999, 164 – 174.

Pfäfflin, Sabine (2010): **Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht**, Baltmannsweiler: Hohengehren.

Philipp, Maik (2010): **Lesen empeerisch. Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und -verhalten**, Wiesbaden: VS.

BDD-A27755 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:11:12 UTC)

Schulte-Sasse, Jochen (Hrsg.) (1972): **Gotthold Ephraim Lessing, Moses Mendelssohn und Friedrich Nicolai – Briefwechsel über das Trauerspiel**, München: Winkler.

Schmoll, Heike (2013): „Abschreckend“. In: **FAZ** 177/ 2. August 2013, 7.

Surmatz, Astrid (2005): **Pippi Langstrumpf als Paradigma. Die deutsche Rezeption Astrid Lindgrens und ihr internationaler Kontext**, Tübingen: Francke.

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

BDD-A27755 © 2017 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 13:11:12 UTC)