

Online-Magazin des Zentrums für Literaturdidaktik
Kinder Jugend Medien

*Reading Gender oder Lektüren
und Hörvergnügungen für alle*



Das Editorial.

Die wilden Lese-Muffel Reading Gender oder Lektüren und Hörvergnügungen für alle

// von Caroline Roeder

Alle reden von Jungen, von nicht lesen wollenden Jungen, von bildungsfernen Jungen, von medien-süchtigen Jungen, von ... und darum wollen wir bei diesem Lesemuffel-Hype auch nicht nachstehen. – Doch die vorliegende Ausgabe der Online-Zeitschrift sucht v.a. Wege aus dem scheinbaren Non-Reading-Schlamassel und findet sie gerade dort, wo andere den Untergang der Lesekultur vermuten: in medial verfasster Mainstream-Literatur. **Jun.-Prof. Jan M. Boelmann** hat hierzu die Fußballschuhe festgeschnürt und verweist in seinem Beitrag nicht nur auf die umfanglichen Studien, die die attestierten Lesemuffel ins Visier nehmen, sondern sucht literarische Anschlussmöglichkeiten auszuloten, die die beliebten Lesestoffe wie »Die wilden Fußballkerle«, »Das magische Baumhaus« oder »Gregs Tagebuch« bieten.

Genderaspekte beschäftigen auch den Kinderbuchautor **Kai Lüftner** in seinen Werken. Allerdings sucht er gekonnt Provokation und komische Überzeichnungen bei seinen Kinderbuch-Helden. Das ist nicht immer p.c., aber sehr unterhaltsam! **Dr. Ina Nefzer** hat den Lebensweg des ungewöhnlichen Künstlers in einem Interview-Porträt nachgezeichnet.

Dr. Sabine Pfäfflin beschäftigt sich mit Offenohrigkeit und zeichnet Hörhorizonte in didaktischer Perspektive nach. Ihr Beitrag dreht sich um literarisches Lernen mit Hörstücken im Deutschunterricht und sie verdeutlicht ihre Hör-Zugänge an einem Praxisbeispiel, trefflicher Titel des Hörstücks: »Ich mag keine Mädchen«!

Die vielfach preisgekrönte Kinder- und Jugendbuchautorin **Susan Kreller** berichtet in einem Interview über ihren Werdegang als Autorin. Ihr aktueller Jugendroman »Schneeriese« erzählt von dem 14-jährigen Adrian, der sich obsessiv und nachhaltig in einer ersten Liebe verheddert. Das Reading Gender gerät

hier an seine existenziellen Grenzen, zumindest was die Protagonisten dieses Romans betrifft.

Auf dem *Literarischen Marktplatz* stellt die neue Leiterin des *Schweizerischen Instituts für Kinder- und Jugendmedien SIKJM* die überaus interessante Institution vor. Mit ihren thematisch ausgerichteten und fein konzipierten Tagungen, den fundierten Fortbildungsangeboten und verschiedenen Publikationen ist dieses Literatur-Haus einmal mehr eine Lese-Reise nach Zürich wert.

Schließlich stellen wir unter *GegenGelesen* Rezensionen vor. Diesmal sind es Besprechungen zu Fachpublikationen aus eigenem Haus. **Dr. Irene Boose** und **Prof. Dr. Kaspar H. Spinner** haben sich eingehend mit Beiträgen zur Interkulturalitäts- und Topographieforschung in literaturwissenschaftlicher wie literaturdidaktischer Perspektive auseinandergesetzt. Nun wünschen wir uns nur mehr: Zufriedene LeserInnen und Hörvergnügen für alle!

Und einen guten Start ins Wintersemester, im Namen der Redaktion.

Der Inhalt.

Ausgabe Nr. 1 / 2015 PH lesenswert

Das Editorial. **1**

**Die wilden Lese-Muffel
Reading Gender oder Lektüren und Hörvergnügungen
für alle**

// von Caroline Roeder

Der Beitrag. **4**

**Von Fußballkerlen und Idioten
Jungenliteratur: Besser als ihr Ruf?**

// von Jan M. Boelmann

Der Beitrag. **17**

**Offenohrigkeit und Hörhorizonte
Literarisches Lernen mit Hörspielen im Deutschunterricht**

// von Sabine Pfäfflin

Das Interview. **22**

**»Ich bin der Traktor im Veilchenbeet«
Der Kinderbuchautor Kai Lüftner im Interview-Porträt**

// von Ina Nefzer

Das Interview. **28**

**Janosch ist übrigens an vielem schuld
Die Jugendbuchautorin Susan Kreller über
Schreibprozesse und Unsichtbarkeit**

// von Caroline Roeder

Der Inhalt.

Ausgabe Nr. 1 / 2015 PH lesenswert

Literarischer Marktplatz. 35

**Forschen, sammeln, vermitteln
Die Arbeit des Schweizerischen Instituts
für Kinder- und Jugendmedien SIKJM**

// von Anita Müller

GegenGelesen [Rezensionen] 39

**Judita Kanjo: Deutschsprachige Literatur des postkolonialen
Diskurses. Eine fremdsprachendidaktische Studie**

// von Irene Boose

GegenGelesen [Rezensionen] 42

**Doppelrezension zu Caroline Roeder:
Topographien der Kindheit und
Himmel und Hölle. Raumerkundungen**

// von Kaspar H. Spinner

Das Impressum. 45

Von Fußballkerlen und Idioten Jungenliteratur: Besser als ihr Ruf?

// von Jan M. Boelmann

Ein Blick in die einschlägige Fachliteratur lässt vermuten, Jungen¹ machen in Bezug auf Literatur alles falsch, was man nur falsch machen kann: Sie lesen schlecht – zumindest schlechter als Mädchen (vgl. Baumert 2001: 262) –, sie lesen weniger komplexe Stoffe, sind weniger motiviert, überhaupt Bücher in die Hand zu nehmen (vgl. Garbe 2003: 70), und Lesen bedeutet ihnen auch weniger als Mädchen (vgl. Eggert / Garbe 2003). Um die bei dieser Feststellung mitschwingende negative Wertung ein wenig abzumildern, hat sich an vielen Stellen die Sprachregelung: »Jungen lesen anders« durchgesetzt (vgl. Bischof / Heidtmann 2002). Auch wenn dieses »anders« als Gegenpol zu »schlechter« verstanden werden soll, verweist es doch auf eine Abweichung von der Norm, die wohl durch die weibliche Romanlesepraxis gegeben ist.

Und wenn Jungen dann doch mal richtig lesen, lesen sie dennoch das Falsche. So fasst Susanne Heinke die Kritik an der unter Jungen sehr beliebten Kinder- und Jugendliteratur-Reihe *Die Wilden Fußballkerle* (Masannek 2002) wie folgt zusammen: »[Die] Argumente [der Kritiker] beziehen sich vor allem auf den unterdurchschnittlichen ästhetischen Anspruch der Bücher bzw. der Filme: die banale Handlung, die oberflächliche und klischeehafte Zeichnung der Figuren und Konflikte [...]. Die humorlosen Schimpfwörter, coolen Kraftausdrücke und platten Dialoge zielen auf billige Effekte und lassen eine tiefgründige Zeichnung der Figuren und Konflikte nicht zu.« (Heinke 2007: 22)

¹ Wenn im Folgenden generalisierend von »Jungen« gesprochen wird, ist dies zunächst als eine statistische Größe zu verstehen und somit als eine strukturelle Kategorie (vgl. Budde). Es wird nicht in Abrede gestellt, dass es verschiedene Formen von Männlichkeit gibt, die sich in verschiedensten Ausprägungen zeigen, und keine Allgemeingültigkeit der formulierten Aussagen angestrebt. Vielmehr beziehen sich die im Folgenden getätigten Aussagen über »die Jungen« auf eine statistisch signifikante Gruppe Heranwachsender männlichen Geschlechts.

In Bezug auf Literatur scheint es auch im 21. Jahrhundert nicht leicht, ein Junge zu sein.

Zum Stand der Forschung

Zwar können die Ergebnisse in Bezug auf Leseleistung, -praxis und -motivation von Jungen als empirisch abgesichert gelten, die Kritik an den seit den 2000er Jahren vermehrt erscheinenden Jungenliteraturreihen ist vor allem vor dem Hintergrund der Wechselwirkung zwischen den entwicklungsbedürftigen Fähigkeiten der Jungen und dem literarischen Anspruch der Werke zu hinterfragen. Aus diesem Grund soll im Folgenden auf Grundlage eines fokussierten Forschungsüberblicks der Frage nachgegangen werden, was für Jungen den Reiz an den populären Jungenliteraturreihen *Die Wilden Fußballkerle*, *Das magische Baumhaus* (Osborne 1993/2000) und *Gregs Tagebuch* (Kinney 2008/2009) ausmacht und welche Lernpotenziale diese Werke für den Deutschunterricht bieten.

Die Erkenntnis, dass Jungen im Bereich des Lesens den Mädchen nachstehen, ist nicht neu: Bereits in den 1990er Jahren zeigten verschiedene Lesesozialisationsstudien wie »Leseklima in der Familie« (Hurrelmann 1993), »Lesen im Alltag von Jugendlichen« (Bonfadelli / Fritz 1993) und »Lesekarrieren – Kontinuität und Brüche« (Köcher 1993), alle aus dem Jahr 1993, aber auch »Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft« (Harmgarth 1996), große geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf das Leseverhalten von Jungen und Mädchen. Auch das Stuttgarter Institut für angewandte Kindermedienforschung konnte ein Jahr vor PISA zeigen, dass 55 % der Jungen im Alter von 10 bis 16 Jahren angaben, keine erzählende Literatur zu lesen, wohingegen der Anteil der nicht Literatur lesenden Mädchen bei 33 % lag (vgl. Bischof / Heidtmann 2000: 57). Die PISA-Studie erhob ähnliche Daten: Etwa 52 %

der Jungen gaben an, nur dann zu lesen, wenn sie es müssten, wobei nur 26% der Mädchen einer solchen Aussage zustimmten (vgl. Baumert 2001: 262). Auch gaben 55% der Jungen an, überhaupt nicht zum Vergnügen zu lesen. Bei Mädchen lag der Wert mit 29% deutlich tiefer (vgl. Baumert 2001: 263). Auch wenn nach der ersten PISA-Studie Veröffentlichungen zur Lesesozialisation, insbesondere nach dem Abschluss des DFG-Schwerpunktprogramms »Lesesozialisation in der Mediengesellschaft« (vgl. Hurrelmann/Groeben 2004), zurückgingen, konnten weitere Studien (Schilcher 2003; Richter/Plath 2005) nur nachweisen, dass sich am grundlegenden Befund Bettina Hurrelmanns aus dem Jahr 1993 nichts geändert hatte. Sie fasst in ihrer Studie »Leseklima in der Familie« zusammen, dass »[...] Mädchen und Jungen sich in ihren Lesepreferenzen, Lesestilen, Leseerfahrungen, Lesehemmungen – überhaupt in allen Dimensionen ihrer Lesetätigkeit – unterscheiden. Es gibt einen systematischen Unterschied im Leseverhalten der Geschlechter schon am Ende des Grundschulalters.« (Hurrelmann 1993: 25)

Die Gründe für diesen sehr unterschiedlichen Umgang mit Literatur sind vielfältig. Als wichtigste Ursachen werden neben biologischen und hirneurophysiologischen Ansätzen (vgl. Garbe 2008; Mammes 2009) vor allem soziale Faktoren benannt, u.a. die literarische Initiation durch Frauen (vgl. Brügelmann 1994: 30), der stärkere Einfluss von audiovisuellen und digitalen Medien auf Jungen (vgl. Garbe 2003: 27; Heidtmann 2000), wie auch literaturinhärente Gründe (vgl. Schilcher 2001; Kliwer 2004). Insbesondere vor dem Hintergrund der Kritik an aktuellen Werken mit männlich-jugendlicher Zielgruppe muss dem letztgenannten Punkt besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden, wenngleich zuvor den sozialisationsbedingten Ursachen nachgegangen wird.

Richter und Plath zeigen im Rahmen eines kurzen Überblicks zur geschlechtsspezifischen Literaturrezeption auf, dass es historisch betrachtet in verschiedenen Epochen spezifische Jungenliteratur gab (vgl. Richter/Plath 2010: 30). Diese diene etwa im 17. Jahrhundert insbesondere der »Unterweisung in den Realien, in Geographie, Geschichte, auch Naturwissenschaft sowie eine[r] ethisch-moralische[n] Prägung« (ebd.). Im Gegensatz hierzu standen den heranwachsenden Frauen ästhetisch-poetische Geschichten als Lesestoff zur Verfügung. Nachdem in der Romantik die Geschlechtsspezifität kurzzeitig auf-



geweicht wurde, entwickelte sich im Biedermeier die bis heute verbreitete Kinder- und Jugendliteratur für beide Geschlechter, deren inhaltliche Ausrichtung allerdings klare geschlechtsspezifische gesellschaftliche Rollenvorgaben und -erwartungen offenbarte (ebd.: 32). Auch wenn es immer Ausnahmen von der Regel gibt, steht in der frühen Kinder- und Jugendliteratur prototypisch dem nach außen orientierten männlichen Protagonisten, der Abenteuer erlebt und sachlich informierend gesellschaftliche und wissenschaftliche Zusammenhänge kennenlernt, eine lokal wie emotional nach innen orientierte, oft auf den Kosmos des Häuslichen beschränkte weibliche Protagonistin gegenüber. Diese wird häufig gekennzeichnet durch ihr »Wirken für andere« (ebd.), während die Jungen selbständig und -zentriert agieren.

Die starren Rollenbilder begannen in der Literatur für Mädchen bereits im 19. Jahrhundert aufzuweichen (vgl. Grenz 2008). Für die Darstellung von Männlichkeit in Kinder- und Jugendbüchern stellte die 1968er-Bewegung und der mit ihr erstarkende Feminismus eine historische Zäsur dar (vgl. Wild 1995: 82). Die Figur des starken Jungen wird insbesondere in den 80er und 90er Jahren häufig durch schwache, kränkliche und mit ihrem Leben unzufriedene und hochsensible Jungen abgelöst, die im Verlauf der im Buch erzählten Geschichte lernen, sich selbst als liebenswerte Personen zu akzeptieren (vgl. Schilcher 2002). Während die Literatur den Rollenwandel vom starken, aktiven, aber auch wenig emotionalen Jungen zum neuen, empathischen und gefühlsbetonten Heranwachsenden in kurzer Zeit vollzieht, kommt dem die gesellschaftliche Realität nur langsam nach. Somit überrascht es nicht, dass in den 1990ern große Teile der männlichen Heranwachsenden eben diese Literatur ablehnen und nach der Kinderbuchlektüre auf Erwachsenenliteratur um-

steigen (vgl. Bischof/Heidtmann 2002: 2) oder zu Nichtlesern werden (vgl. Bischof/Heidtmann 2002; Bonfadelli 1993; Hurrelmann 1993; Richter/Plath 2005).

Annette Kliewer ging der Frage nach, inwieweit sich männliche Leser in den an sie adressierten Büchern wiedererkennen können. Sie legt den Fokus auf Veröffentlichungen der 1990er Jahre und stellt bei der Sichtung von Ausleihzetteln der Schulbibliothek fest, dass »über 90 % der sogenannten ›Jungenbücher‹ [...] seit Jahren oder sogar Jahrzehnten kaum ausgeliehen worden [waren].« (Kliewer 2004: 28) Eine Ursache hierfür sieht sie in der problematischen Wahl von Themen, die in diesen Büchern verhandelt werden: »Vater-Sohn-Konflikt, Einfügen in Jungengangs, Sport, Gewalt, Homosexualität« (ebd.: 24) und verweist bei der Darstellung von Jungen in diesen Büchern auf Ralf Schweikart, der zwei Prototypen männlicher Protagonisten ausmacht: »Die eine Seite sind die sensiblen, nachdenklichen Jungenfiguren, die sich in Zweifeln und Selbstbespiegelungen ergehen. Die andere Seite sind die Angeber und Prahler, die mit ihrem Getue entweder auf die Nase fallen oder so nur Schwäche und Unsicherheit überspielen.« (Schweikart 1995: 20) Jungen, so Kliewers These, sind nicht bereit, sich mit diesen Figuren zu identifizieren, weil dies durch die Darstellung von Jungen als »die eigentlich Schwachen« (Kliewer 2004: 26) verhindert wird. Da Jungen, anders als Mädchen, für die Identifikation mit literarischen Figuren klare, positiv besetzte Rollenzuschreibungen bevorzugen (vgl. Pronold-Günthner 2010: 204), könnte erst durch die Implementation von größeren weiblichen Anteilen in das männliche Selbstverständnis und der hiermit einhergehenden größeren Offenheit für verschiedene Rollenkonzepte die Bereitschaft zur Rezeption der »neuen Jungenliteratur« geweckt werden. Zugleich müsse die Gesellschaft den Jungen ein klares Vorbild liefern, wie dieser »neue Mann« zu sein habe, da dieses Rollenbild »noch immer bestimmt ist von Negativ-Forderungen: Männer oder Jungen sollen nicht zu stark werden, nicht zu aggressiv, nicht zu selbstbewusst, aber ›Softies‹ sollen sie auch nicht sein.« (Kliewer 2004: 30)

Ein weiterer Grund für die Leseverweigerung der Jungen wird in der Lesesozialisationsforschung der Jahrtausendwende in der mangelnden Passung dieser Werke mit den Geschichtenvorlieben der männlichen Heranwachsenden gesehen. So konnte beispielsweise

Süss im Jahr 2000 zeigen, dass die allgemeinen Themeninteressen von Jungen und Mädchen stark differieren (vgl. Süss 2000: 112). Während gewisse Themen wie Komödien (26 % zu 25 %)² und Tiere (45 % zu 30 %) von beiden Geschlechtern gerne rezipiert werden – allerdings verliert das Interesse an Tieren mit zunehmendem Alter deutlich an Bedeutung (Alter 9–10 Jahre: 63 % zu Alter 15–16 Jahre: 16 %) –, zeigen sich bei anderen Themen klare geschlechtsspezifische Unterschiede. So werden beispielsweise die Themen Sport (31 % zu 58 %), Abenteuer (24 % zu 47 %) oder Science-Fiction (7 % zu 21 %) deutlich lieber von Jungen rezipiert, während Mädchen den Themen Musik (48 % zu 22 %), Stars (28 % zu 16 %) und Romantik (23 % zu 3 %) zugehen sind (ebd.).

Ähnliche Befunde generierten Bischoff und Heidtmann in Bezug auf die Leseinteressen von Jungen im Alter von 6–18 Jahren: Auf Grundlage der von Jungen als Lieblingsbücher, -autoren und aktuell gelesenen Werken angegebenen Daten ließen sich die Genres Krimi (23 %), Fantasy (17 %), Grusel (15 %) und Abenteuer (10 %) als bevorzugt herausstellen (Bischof / Heidtmann 2002: 2). Neben diesen thematischen Aspekten zeigen sich auch auf funktionaler Ebene unterschiedliche Erwartungen an Literatur: »Bei den Gratifikationen und Funktionen, die die Buchlektüre erfüllen soll, sind bei Frauen häufiger das eskapistische Lesen mit Betonung der Unterhaltungsfunktion und der Möglichkeit zum ›Abschalten‹ stark überrepräsentiert, aber auch die ästhetisch-reflexive und sozial-emotionale Ebene spielen eine wichtige Rolle.« (Schilcher 2003: 364) In Bezug auf die thematischen Präferenzen von Jungen und Mädchen fasst Garbe zusammen, »dass Mädchen Beziehungs- und Liebes-Geschichten, sogenannte human-interest-stories« bevorzugen, in denen menschliche Schicksale im Vordergrund stehen – im weitesten Sinne also psychologische Geschichten; Jungen dagegen bevorzugen Spannung und Action, Abenteuer und Kampf, Herausforderung und Bewährung, Reise- und Heldengeschichten.« (Garbe 2003: 81) Insbesondere die problemorientierte Kinder- und Jugendliteratur nach 1968, die die Entwicklung von Jungen und jungen Männern vor dem Hintergrund unsicherer Rollenkonzepte behandelt, wird somit den Interessen männlicher Heranwachsender nicht oder zumindest nur

2 Im Folgenden bezieht sich jeweils die erste Angabe auf Mädchen, die zweite auf Jungen.

sehr selten gerecht.

Problematisch wird dies insbesondere vor dem Hintergrund der visuellen Medien, die die männlichen Interessen durch Fernsehserien und Filme schnell und häufig leicht zu konsumierend bedienen. In Bezug auf die ästhetisch-reflexive und sozial-emotionale Ebene hat Literatur qualitative Vorteile gegenüber Bildschirmmedien, die die von Jungen bevorzugten actionlastigen Themen für den Rezipienten einfacher zugänglich machen. Vor dem Hintergrund der sich wandelnden medialen Möglichkeiten kommt Garbe 2003 zu dem Schluss, dass es sich »bei der Mediennutzung der Jungen [...] tendenziell um Substitutionsphänomene, also eine Ersetzung des Buches durch Bildschirmmedien [handelt]; bei den Mädchen um Ergänzungsphänomene, d.h. Fortsetzung der Buchlektüre bei Anlagerung anderer medialer Praktiken.« (Ebd.: 81)

Für die Geschichtenrezeption der Jungen würden folglich insbesondere Bildschirmspiele am PC oder an der Spielkonsole, aber auch Filme eine zentrale Rolle übernehmen und die Bedeutung des Buches weiterhin abnehmen. Auf Grundlage dieser Ergebnisse schlussfolgert auch Garbe, dass »das Lesen (vor allem fiktionaler Literatur) eine weiblich kommentierte Praxis ist« (ebd.) und »die Jungen als Leser (zurück-) [gewonnen werden können], [...] [wenn] an der Veränderung von geschlechterstereotypen Einstellungen [gearbeitet wird].« (Ebd.: 83) Grundsätzlich ist dieser Forderung uneingeschränkt zuzustimmen, zumal das Problem der Geschlechtsspezifität des Lesens, wie PISA zeigte, kein nationales, sondern ein internationales Phänomen darstellt.

Die von Garbe 2003 formulierten Schlussfolgerungen in Bezug auf die Verdrängung des Lesens durch Bildschirmmedien bei Jungen legen nahe, dass sich deren Leseleistungen und das Leseverhalten bei einer anhaltenden Medienexpansion weiterhin verschlechtern müssten. Dennoch hat sich, anders als von Garbe vorausgesagt, – und hier sei späteren Ausführungen vorausgegriffen –, das Leseverhalten von männlichen Kindern und Jugendlichen seit Beginn des 21. Jahrhunderts trotz der massiven Veränderungen in der Medienlandschaft nicht zum Negativen verändert. So hat sich der Markt der Massenmedien in den letzten Jahrzehnten ausgehend von der Verbreitung des Privatfernsehens und der Personal Computer in den 1980er Jahren, der Etablierung des World Wide Web und des Mobilfunks in den 1990ern sowie der Weiter-

entwicklung von Smartphones und mobilem Internet in den 2000er Jahren und dem Ausbau der Cloud-Technologie im aktuellen Jahrzehnt massiv verändert. Betrachtet man den Zeitraum zwischen 1998 und 2013, wie es in der vergleichenden Studie »15 Jahre JIM-Studie« (MPFS 2013) geschieht, kann konstatiert werden, dass Technologien wie das Internet unter Jugendlichen neu verbreitet wurden – so gaben 1998 nur 5 % der Jugendlichen an, das Internet täglich oder mehrmals pro Woche zu nutzen, während dies 2013 bereits 89 % der Probandengruppe taten (ebd.: 22) – und bereits in anderen Kontexten etablierte Technik wie Heimcomputer Eingang in die jugendliche Lebenswelt gefunden hat (48 % in 1998; 91 % in 2013). (Ebd.: 24) Auch besaßen im Jahr 2014 94 % der Jugendlichen Smartphones, obwohl deren Erfolg auf dem Massenmarkt mit dem Verkauf des Apple iPhones erst 2007 begann (MPFS 2015: 6). Deutlich zurückgingen im Rahmen dieses Technikwandels insbesondere der Fernsehkonsum (95 % täglich/mehrmals pro Woche 1998 zu 88 % im Jahr 2013) (MPFS 2013: 14) und die Zeitungslektüre (ebd.: 13), da das Internet und die Cloud-Technologie vormals spezifische Leistungen dieser Medien zunehmend übernehmen.

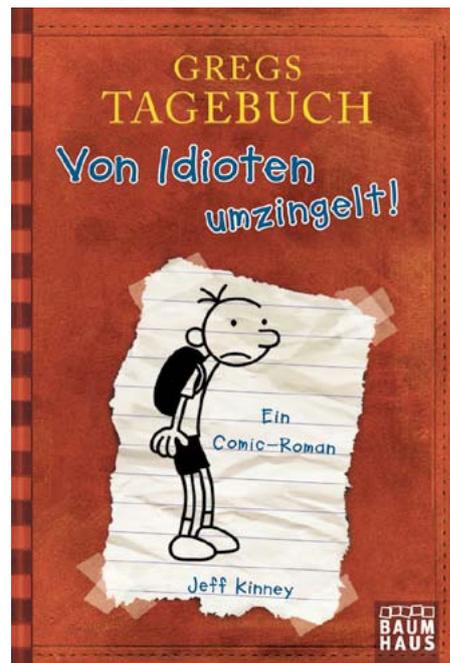
In Folge dieser massiven Veränderungen der Medienwelt wäre zu erwarten gewesen, dass sich die Leseleistungen und Lesezeiten von Jungen adäquat negativ entwickeln müssten. Trotz allem bleiben die Ergebnisse von Jungen in lesebezogenen Erhebungen vergleichsweise konstant: So konnte die OECD für Jungen in Deutschland keine signifikante Veränderung des Lesens zum Spaß (>reading for enjoyment<) zwischen den PISA-Erhebungen 2000 und 2009 feststellen – der Wert fällt mit 46 % zwar niedrig, aber mit den europäischen Nachbarstaaten Deutschlands vergleichbar aus (OECD 2015: 47). Die Leseleistung hat sich bei Jungen zwischen 2000 (468 Punkte) und 2012 (486 Punkte) nicht so stark verbessert wie bei Mädchen (2000 – 502 Punkte; 2012 – 530 Punkte), dennoch kann von einer Verschlechterung im Bereich Lesen, wie noch zur Jahrtausendwende befürchtet, nicht gesprochen werden. Während die durch die Schule maßgeblich mitgeprägte Leseleistung verbessert wurde, haben sich auch die privaten Lesezeiten nicht negativ verändert, wenngleich sie leichten Schwankungen unterworfen sind. Die KIM-Studie verzeichnet bei männlichen Probanden im Zeitraum von 1998 bis 2013 Angaben von 25% (im Jahr 2000)

bis 35% (im Jahr 2012) des täglichen bzw. mehrmalig pro Woche Lesens von Büchern, wobei der Wert sowohl 1998 wie auch 2013 bei 31% liegt (MPFS 2013: 12).

Wenn aber insbesondere männliche Kinder und Jugendliche von Bildschirmmedien angesprochen werden und der mediale Wandel einen massiven Ausbau dieser Technologien zur Folge hatte, stellt sich die Frage, aus welchen Gründen das Lesen in dieser Zielgruppe nicht ebenso massiv an Bedeutung verloren hat. Mit Blick auf die Langwierigkeit von Veränderungsprozessen im Bereich von geschlechtsspezifischen Rollenbildern kann ausgeschlossen werden, dass die von Garbe und Kliever geforderte Implementierung von weiblichen Anteilen in das Rollenverständnis männlicher Kinder und Jugendlicher bereits abschließend erfolgreich vollzogen wurde und Jungen deshalb verstärkt lesen, weil sie sich mit den weiblichen Anteilen ihrer Rollenidentität versöhnt hätten. Ein Grund kann darin gesehen werden, dass das Lesen und seine Förderung durch den sogenannten PISA-Schock schulisch, aber auch gesamtgesellschaftlich eine Aufwertung erfahren hat, die in gezielteren Förderprogrammen, institutionellem und privatem Engagement für bewusste Lesezeiten gipfelte. Diese Entwicklung hin zu einem stärkeren Literaturförderbewusstsein geht damit einher, dass sich der Kinder- und Jugendliteraturmarkt seit der Jahrtausendwende gewandelt und sich des Problems der wenig lesenden Jungen angenommen hat.

Neue Kinder- und Jugendliteratur für Jungen

Es liegt auf der Hand, dass die Hinwendung der Verlagslandschaft zu den wenig lesenden Jungen nicht aus altruistischen Gründen erfolgte, sondern aus ökonomischen Erwägungen heraus geschah – immerhin handelt es sich um einen sehr großen und wenig ausgeschöpften Absatzmarkt. Dennoch brachte diese Veränderung einige sehr populäre und auch von Jungen gern gelesene Bücher und Reihen hervor, die sich verstärkt an ein männliches Zielpublikum richten und dabei Paradigmen der Kinder- und Jugendliteratur nach 1968 aufkündigen. Die neuen Reihen versuchen nicht, neue Männlichkeitsbilder zu etablieren oder Identitätsfragen, die mit dem Aufwachen verbunden sind, als zentrale Themenstellung zu behandeln, sondern orientieren sich an den Lektüre- und Medienpräferenzen ihrer Zielgruppe. Dies soll im Folgenden an drei Beispielen expliziert werden: So



wohl *Die Wilden Fußballkerle* als auch *Das magische Baumhaus* und die *Gregs Tagebuch*-Reihe verstehen sich als Unterhaltungslektüre und verzichten auf konfliktive Realitätsbezüge, wie sie in der problemorientierten Kinder- und Jugendliteratur vorherr-

schen. Hierbei kann der Eindruck entstehen, dass die AutorInnen der Bücher die Lesesozialisationsforschung der Jahrtausendwende aufmerksam studiert haben, bevor sie ihre Werke verfassten. Neben der klar zur Schau gestellten jugenaffinen Sportthematik erleichtern etwa *Die Wilden Fußballkerle* den männlichen Lesern die Identifikation mit den Protagonisten dadurch, dass diese klar dem männlichen Kosmos zugeordnet werden (vgl. Kliever 2003). Die Bücher der Reihe *Das magische Baumhaus* greifen die Sachliteraturpräferenzen einiger Jungen auf (vgl. Schilcher/Hallitzky 2004: 5) und der »Comic-Roman« *Gregs Tagebuch* nutzt Bilderzählungsmuster (vgl. Bischof/Heidtmann 2002) und Comedy-Anteile (ebd.). Diese Reihen stehen beispielhaft für eine Jugendliteratur, die nicht nur eine geschlechtsspezifische Zuschreibung beinhaltet, sondern anders als ihre Vorgänger auch von Jungen gelesen wird (vgl. Kliever 2004).

So positiv die Hinwendung von männlichen Kindern und Jugendlichen zur Literatur gesehen werden kann, birgt diese Tendenz auch Probleme: Zwar genießen diese Reihen eine große Beliebtheit in ihrer Zielgruppe, doch erlauben sie kaum polyvalente Deutungsmöglichkeiten oder weisen nur selten ausgeprägte symbolische Metaebenen auf. Gesamtgesellschaftlich relevante Themen sind peripher, Anlässe für eine Reflexion des eigenen Handelns und Denkens werden kaum gestiftet. Vielmehr inszenieren diese Texte vergleichsweise leicht verständliche Geschichten, in denen psychologisch wenig ausgefeilte Charaktere vielfältige Abenteuer erleben, die eine überschaubare

Tragweite aufweisen. Dennoch machen sie ihren Lesern Lust darauf zu lesen.

Wenn im Folgenden mit *Die Wilden Fußballkerle*, *Das magische Baumhaus* und *Gregs Tagebuch* drei der erfolgreichsten Kinderliteraturreihen des vergangenen Jahrzehnts genauer betrachtet werden, geschieht dies nicht unter einem defizitorientierten Fokus, sondern vielmehr ressourcenorientiert:

Was ist es, das Jungen an diesen Büchern anspricht und welche Potenziale können für die Vermittlung von Lese- und insbesondere literarischer Kompetenz genutzt werden? Welche medialen Strategien dieser Texte sprechen männliche Leser an? Welche konzeptionellen Scripts männlicher Leserpräferenz werden hier angeboten?

Die Wilden Fußballkerle

Mit *Leon – Der Slalomedribbler* erschien im Jahr 2002 der erste Band der *Wilden Fußballkerle*, der derzeit in der 14. (Hardcover) bzw. 7. Auflage (Taschenbuch) vertrieben wird (Masannek 2002). Die Geschichten drehen sich um eine Gruppe von sechs- bis elfjährigen Jungen (ab dem dritten Band der Reihe stößt mit Vanessa das erste Mädchen dazu), deren wichtigste Freizeitbeschäftigung Fußballspielen ist. Jeder Band stellt einen anderen Protagonisten der Gruppe ins Zentrum und übernimmt dessen Perspektive. Als prototypische Elemente beinhaltet jeder Band ein Fußballspiel und ein Problem, das es für den Protagonisten oder die ganze Gruppe zu lösen gilt. Für dieses ist das Fußballspiel häufig Lösung oder aber auch Auslöser, wenngleich dies nicht auf alle Bände zutrifft. Eine Besonderheit der *Wilden Fußballkerle*-Romane ist der Authentizitätsanspruch, der mit direkter Leseransprache gekoppelt wird. Im ersten Band eröffnet der Erzähler Leon nicht nur einen Ausblick auf die folgende Geschichte und stellt auf überzeichnende Weise seine Freunde vor, sondern verortet sich zudem außerhalb des literarischen Systems: »[...] , ein netter Kinderbuchautor würde jetzt sagen, [...]. Aber ich bin kein netter Kinderbuchautor. Ich bin ein Wilder Kerl [...].« (Ebd.). Hiermit betont er die Andersartigkeit der nun folgenden Geschichte, die nicht für Kinder, sondern – so der vermittelte Eindruck – von Kerlen für Kerle geschrieben sei.

Ein weiteres Spezifikum der Erzählhaltung: Der Ich-Erzähler untergräbt seinen Autoritätsanspruch bewusst, indem er zum Teil maßlos übertreibt, archaisiert und seine eigenen Ausführungen ironisch bricht.

Gerade die mangelnde Ernsthaftigkeit des Erzählers und dessen fehlender Anspruch ernst genommen zu werden, vermögen es, den Lesern die Kontaktaufnahme mit dem Stoff und die Identifizierung mit dem Protagonisten zu erleichtern.

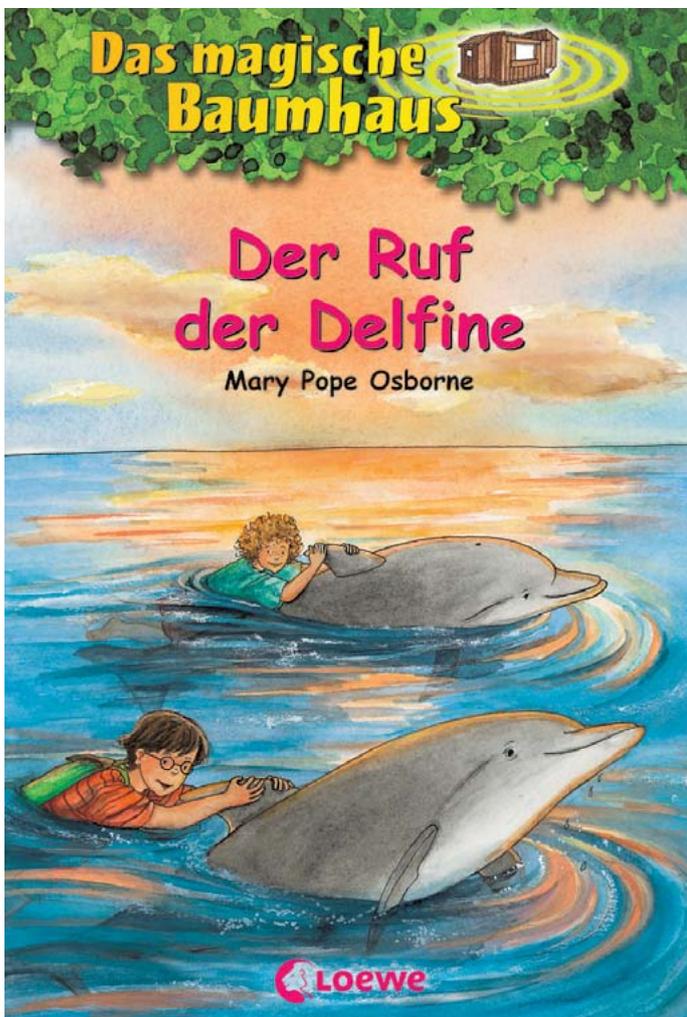
Auf der Grundlage von klaren, überhöhten Rollenzuschreibungen und Charakterisierungen wird im Laufe der Geschichte mit diesen gespielt. Sie werden aufgebrochen und umgedeutet, sodass entgegen der ursprünglichen Ankündigung deutlich variabelere Rollenbilder vertreten werden. Trotz des Anscheins der Stärke und Heldenhaftigkeit kommen an verschiedenen Stellen Schwäche und Ängstlichkeit zum Vorschein, die nicht näher kommentiert werden, was deren Normalität betont. Beispielhaft zeigt sich dies in der Eingangssequenz des dritten Kapitels des ersten Bandes (»Das Ende der Welt!«): »In der Nacht war es still. Still wie im Auge eines Orkans. Unsere Betten waren jetzt steinharte Pritschen und unsere Kinderzimmer so dunkel und grau wie Gefängniszellen. [...] [Wir] warteten schlaflos auf die Urteile unserer Richter. Selbst Raban [...] hielt in der Rosenkavaliersgasse Nr. 6 seinen Teddy im Arm und traute sich nicht mehr zu atmen.« (Ebd.: 19)

Der zu Anfang des Kapitels entworfenen bedrohlichen Szenerie, in der die Jungen gefährlichen Schwerverbrechern gleich auf ihre Verurteilung warten, wird das realistische Bild des aufgeregten Neunjährigen, der mit seinem Stofftier kuschelt, entgegengesetzt. Solche ironischen Brechungen finden sich an verschiedenen Stellen des Werks, indem auch von schlechten Eigenschaften wie Egoismus, negativen Emotionen und Schwäche (»Tränen stiegen mir vor Wut in die Augen«, ebd.: 66) berichtet wird. Hierzu passt auch, dass das entscheidende Fußballspiel des ersten Bandes nicht überlegen gewonnen, sondern der Sieg zunächst nur aufgrund der Überheblichkeit der Gegner ermöglicht wird. Erst durch das Ablegen von Egoismus und das Beilegen von Streitereien können die Wilden Kerle als Team funktionieren und gemeinsam gegen die überlegenen Gegner gewinnen. Dennoch ist es der Hund Socke, der die andere Gruppe schlussendlich vertreibt und den Sieg der Wilden Fußballkerle bekräftigt.

Das magische Baumhaus

Die von Mary Pope Osborne bereits ab 1992 verfasste Reihe *Das magische Baumhaus* wurde im Jahr 2000 ins Deutsche übertragen. Im Zentrum stehen die Geschwister Anne (sieben Jahre alt) und Philipp (acht

Jahre), die auf einem Spaziergang ein magisches Baumhaus entdecken, mit dem es möglich ist, in Raum und Zeit zu reisen. Als Schlüssel zu anderen Welten dienen Bücher, mit deren Hilfe sich die ProtagonistInnen in die Anderswelt herüberwünschen können. Die *Baumhaus*-Reihe richtet sich an ein junges Publikum, was sich zum einen in mit ca. 500 Zeichen überschaubar gefüllten Buchseiten, aber auch in einer extensiven Bebilderung der einzelnen Seiten zeigt, die das Verstehen der Geschichte auch für schwache und schwächste Leser unterstützt. In der Ausgestaltung des männlichen Protagonisten Philipp finden sich viele Elemente, die für die Jugendliteratur der 90er Jahre kennzeichnend sind: Anders als bei den *Wilden Fußballkerlen* ist er weder eine Heldenfigur, noch werden ihm stereotyp männliche Eigenschaften zugeschrieben. Vielmehr ist der Brille tragende Philipp nicht sonderlich abenteuerlustig und für sein Alter sehr reflektiert und vernünftig. Die treibende Kraft auf dem Weg in die verschiedenen Abenteuer ist seine kleine Schwester Anne, die ihren Bruder mutig, impulsiv und risikofreudig dazu motiviert, verschiedene Wagnisse einzugehen. Dennoch kann Philipp



nicht als klassisch schwacher Junge angesehen werden, da er sich im Verlauf der Reihe immer wieder, wie auch schon im ersten Band *Im Tal der Dinosaurier*, dazu überwindet, Risiken einzugehen und zunehmend eine eigene Abenteuerlust entwickelt.

Dennoch scheint die Ausgestaltung des Protagonisten in diesem Beispiel nicht der ausschlaggebende Punkt für den großen Erfolg der Reihe zu sein. Vielmehr sind es die Sachbuchanteile, die in die Geschichten um die Geschwister eingebunden sind. So erfahren die Leserinnen und Leser der mittlerweile 50 Bände umfassenden Reihe zahlreiche Sachinformationen über Dinosaurier, Ritter, Piraten, Samurai oder auch Indianer – passend hierzu sind zu ausgewählten Bänden sogenannte Forscherhandbücher erschienen. Bis auf wenige Ausnahmen, etwa Band 9 *Der Ruf der Delfine* oder Band 34 *Das verwunschene Einhorn*, lassen sich die Themen der Bücher klar dem männlichen Interessenbereich zuordnen, die neben den inhaltlich interessanten Aspekten auch durch sprachliche Zusätze im Titel wie etwa »geheim«³, »Gefahr«⁴ oder Ähnlichem Spannung und Abenteuer versprechen.

In der Eingangssequenz des ersten Bandes wird durch Ausrufe dem Leser ein Versprechen für den weiteren Verlauf der Lektüre gemacht: Es wird Gefahren und Spannung geben, wengleich dies durch die nüchterne Art des personalen Erzählers abgemildert wird. Ähnlich den *Wilden Fußballkerlen* geht dies mit der Versicherung eines Authentizitätsanspruchs einher: Philipp präsentiert sich im ersten Teil des Buches allerdings nicht als Held, sondern als zurückhaltender Junge, der die Wahrheit der Fiktion vorziehe. Im Rahmen der Abenteuer, die er zusammen mit seiner Schwester erlebt, ist er gezwungen, aus der von ihm bevorzugten Beobachterhaltung auszubrechen und zum Handelnden zu werden. Dies geschieht aber zu meist aus »Pflichtbewusstsein«, etwa um seine Schwester oder ein verlorenes Buch zu retten, und nicht aus Abenteuerlust. Gerade durch diese nicht heldenhaften Verhaltensweisen kann Philipp, über dessen innere Vorgänge der Leser nur wenig erfährt, dennoch als Identifikationsfigur für Jungen dienen, da er keine unerreichbaren Standards vorlebt, sondern vielmehr durch seine Zurückhaltung und leicht langweiligen Charakterzüge erreichbar bzw. ersetzbar scheint. Was Philipp zu tun vermag, kann jeder Junge erreichen.

3 In sieben der 50 Einzeltitel wird eine Variante des Worts »geheim« verwendet.

4 Nennung in drei Titeln

Gregs Tagebuch

Der Roman *Gregs Tagebuch – Von Idioten umzingelt* erschien in Deutschland 2008, ein Jahr nach der englischsprachigen Originalausgabe, und wird 2014 in der 26. Auflage gedruckt. Der Autor Jeff Kinney erzählt die Geschichte des zwölfjährigen Gregory Heffley in überspitzt-humoristischen Alltagserzählungen, in denen der Ich-Erzähler Greg immer wieder aufgrund einer stark ausgeprägten Selbstüberschätzung scheitert, aber weder Einsicht zeigt, noch Eigenanteile für die Misserfolge gelten lässt. Er sei, wie es der Titel des Buches ankündigt, »von Idioten umzingelt«, was als Erklärung für die zahlreichen Missgeschicke reichen müsse.

Gerade dadurch, dass der Protagonist oberflächlich bleibt, keine Anteile an seinem Scheitern sieht und in seiner Selbstwahrnehmung stark von seinem nach außen präsentierten Bild abweicht, vertritt er den Typus des Antihelden, der durch seine Missgeschicke die Leser amüsiert. Dies geschieht nicht durch Eulenspiegelereien, indem der Protagonist seiner Umwelt den Spiegel vorhält und somit zu Reflexionsprozessen anregt, sondern Greg selbst dient als Negativbeispiel und setzt sich dem Gespött seiner Leser aus. Zugleich ist er weder böswillig noch durchtrieben, er hat nur eine sehr eigene, selbstverklärende Sicht auf die Welt. Ebenso, wie die Charakterzeichnungen oberflächlich bleiben, ist auch der Zeichenstil der im Buch vertretenen Comicbilder im Sinne Scott McClouds (vgl. McCloud 1994: 49) einfach und stilisiert und somit wenig konkret gehalten, so dass sie dem Leser eine große Projektionsfläche bieten.

Ähnlich der Erzählung der wilden Fußballkerle legitimiert der Ich-Erzähler Greg zu Beginn des ersten Bandes seine Autorenschaft, indem er verkündet, mit diesem Buch seine Memoiren schreiben zu wollen. Er verortet das Tagebuchführen in den mütterlich-weiblichen Kosmos, von dem sich der Ich-Erzähler ausdrücklich distanziert. Er ordnet sich somit selbst und indirekt auch seine Leser dem männlichen Kosmos zu, indem das Schreiben eine pragmatische Funktion übernimmt und unmännliche Aspekte, wie die Kommunikation über Gefühle, ausgeschlossen werden.

Durch die im »Comic-Roman« zahlreich vertretenen Zeichnungen wird einerseits die Textmenge pro Seite reguliert und andererseits das Geschehen kommentiert. Auch hier bleibt das Buch seiner humoristischen Linie treu und überzeichnet das Geschehen häufig. Insgesamt ist der Bildanteil im Vergleich zu anderen

Comic-Romanen⁵ gering, was durch die besondere Einbindung der Zeichnungen in die Narration legitimiert wird: Sie bebildern die Geschichte nicht, sondern entsprechen vielmehr Vorstellungsbildern des Protagonisten, die das Geschehen aus seiner Sicht kommentieren, zeigen, was in der Vergangenheit geschah oder was in Zukunft möglicherweise passieren könnte. Anders als in den Romanen zum magischen Baumhaus wird somit durch die Zeichnungen der Geschichte von *Gregs Tagebuch* eine weitere Erzählebene hinzugefügt, die von den Leserinnen und Lesern mit der geschriebenen Geschichte in Verbindung gesetzt werden muss. Diese Variante der narrativen Metaebene erschwert die Kohärenzbildung, da insbesondere die auf mögliche Erlebnisse bezogenen Comic-Strips nicht ausdrücklich als solche gekennzeichnet werden und der Leser diese Schlussfolgerungen selber ziehen muss.

Neue Jugendliteratur ohne ›neue Jungen‹

Die Kurzvorstellung der drei Kinder- und Jugendliteratur-Reihen und ihrer Spezifika zeigt auf, dass es sich um sehr unterschiedliche Werke handelt, denen insbesondere die Abkehr vom Prototyp des schwachen Jungen gemein ist. Dennoch geht diese Veränderung nicht mit der Installation eines gegenläufigen überkompensierenden Männlichkeitskonzeptes einher, wie als Gegenbewegung zu vermuten wäre. Vielmehr zeichnen alle drei Reihen unterschiedliche Männlichkeitsbilder, von denen keines stereotyp überhöht ist, obschon in den Romanen der *Wilden Fußballkerle* mit Stereotypen gespielt wird. Die Lese-sozialisationsforschung der Jahrtausendwende, insbesondere die Untersuchung von Friederike Pronold-Günthner, konnte zeigen, dass sich die Mehrzahl der Jungen, anders als Mädchen, nur mit gleichgeschlechtlichen Protagonisten identifizieren kann und von männlichen Lesern solche männliche literarische Figuren abgelehnt werden, die nicht klar männlichen Rollenbildern entsprechen (vgl. Pronold-Günthner 2010). Vor diesem Hintergrund schafft der übermännliche Habitus, mit dem der Ich-Erzähler der *Wilden Fußballkerle*-Bücher den Lesern zu Beginn begegnet, eine Grundlage, auf der die Identifikation mit den Figuren und ein Einlassen auf die Geschichte gelingen kann. Hierauf aufbauend präsentieren die Bücher im

⁵ Beispielhaft wären Pichons Roman *Tom Gates*, Band 1: *Wo ich bin, ist Chaos – aber ich kann nicht überall sein* (2011) und Peirces *Super Nick – Bis später, ihr Pfeifen!* (2012) zu nennen.

Folgenden deutlich variabelere Bilder von Männlichkeit, die auch schwache, emotionale und emphatische Jungen und Männer als sozial akzeptiert und männlich darstellen, ohne allerdings einen speziellen Typus als den normativ Richtigen zu kennzeichnen.

In der Reihe *Das magische Baumhaus* steht mit Philipp ein Protagonist im Zentrum, der nicht als Stereotyp männlich gekennzeichnet wird. Er ist ein wenig ängstlich, zurückhaltend, verkopft, belesen und gerät unfreiwillig in ein Abenteuer, das er allerdings dadurch besteht, dass er sich weiterentwickelt und bis dahin wenig ausgeprägte Seiten seines Charakters wie Impulsivität, Spontanität und Mut zulässt und zu genießen lernt. Im Laufe der Literaturreihe gelingt es ihm zunehmend, auch diese Seiten von sich anzunehmen. Von allen Protagonisten, die hier vorgestellt wurden, grenzt sich Philipp am wenigsten stark von den schwachen Jungen im Sinne Schilchers (2002) ab. Da aber auch bei ihm Variabilität in seiner Rolle gezeigt wird, die sowohl introvertierte als auch extrovertierte Anteile enthält, lässt sich ein veränderter Umgang mit Rollenbildern erkennen.

Einen Sonderfall stellt Greg, der Antiheld, dar. Wenn gleich im Buch kein moralischer Diskurs offen ausgetragen wird, verkörpert Greg zahlreiche schlechte Eigenschaften, die den Lesern als Negativbeispiel dienen können. Da insbesondere seine mangelnde Empathie- und Reflexionsfähigkeit – Eigenschaften, die sich stereotypisch dem weiblichen Kosmos zuordnen lassen – als Ausgangspunkt zahlreicher Probleme ausgemacht werden kann, fordern die Romane implizit ein männliches Rollenbild, das diese Eigenschaften ausprägt, um ein anerkannter Teil der Gesellschaft zu werden. Aber auch über die Protagonisten hinaus stellen die Bücher zahlreiche Männer und mit ihnen unterschiedliche Männlichkeitskonzepte vor, die vom alkoholkranken und schwermütigen Kioskbesitzer Willi (*Fußballkerle*) über den mächtigen Magier Merlin (*Baumhaus*) bis zum geschichtsinteressierten Vater (*Greg*) reichen.

Die Annahme der Vielschichtigkeit der in den Romanen vorgestellten Männlichkeitsbilder durch lesende Jungen spiegelt auch eine beginnende gesellschaftliche Veränderung wider, in der Männlichkeit als soziale Konstruktion wahrgenommen und stereotype Genderzuschreibungen zunehmend durch die Annahme eines »System[s] unterschiedlicher Männlichkeiten« (Budde 2003: 5) abgelöst wird. Es bedarf nicht mehr klarer Heldenfiguren, wie von Weißenburger (2009)

gefordert, damit Jungen sich auf die Lektüre einlassen, sondern die Romane tragen einer Aufweichung der Geschlechterordnung, die männlich und weiblich als Dichotome begreift, Rechnung. Zugleich handelt es sich hierbei aber erst um ein frühes Stadium der Loslösung von klaren Geschlechterzuschreibungen, wie sich unter anderem daran zeigt, dass insbesondere die Ich-Erzähler Leon und Greg den Lesern die Beibehaltung ihrer Männlichkeit trotz der Tätigkeit des dem Kosmos des weiblichen zugeordneten Lesens versichern. Aus Genderperspektive stellen somit die hier untersuchten Werke nur einen frühen Schritt hin zur Anerkennung dynamischer Geschlechterkonzepte dar, indem die AutorInnen einen pragmatischen Mittelweg zwischen der Annahme durch die Rezipienten und der Vermittlung variablerer Genderzuschreibungen wählen.

Perspektiven für den Deutschunterricht

Als populäre Titel, die sich insbesondere bei den in Leseleistungsstudien schwächer abscheidenden Jungen großer Beliebtheit erfreuen, ließe sich ein Einsatz in einem an der Lebenswelt der Kinder orientierten Unterricht – insbesondere zur Leseförderung etwa mit Vielleseverfahren – rechtfertigen. Aber auch für die Vermittlung literarischer Kompetenzen weisen alle drei Reihen Potenziale auf, wenngleich insbesondere bezüglich der literarischen Qualität der Werke, wie im Eingangszitat deutlich gemacht, Vorbehalte geäußert wurden. Da sowohl für *Die Wilden Fußballkerle* (vgl. Heinke 2007; Büker 2006), *Das magische Baumhaus* (vgl. Bauer / Stahl 2013) und auch *Gregs Tagebuch* (vgl. Raith 2014) bereits verschiedene auf das literarische Lernen bezogene Unterrichtsvorschläge vorliegen, soll dies hier nur cursorisch geschehen.

Die Wilden Fußballkerle stellen insbesondere bei der Analyse der Handlung und der Figuren auf den ersten Blick ein niedrigschwelliges Angebot dar, das aber vor allem im Bereich der Figurengestaltung um den Aspekt des ›Scheins und Seins‹ erweitert werden kann, was für Schülerinnen und Schüler der Grundschule eine große Herausforderung bedeutet. Darüber hinaus bietet die Ebene der sprachlichen Gestaltung zahlreiche Lernmöglichkeiten an, da neben Passagen, in denen Sprache konzeptionell mündlich verwendet wird (vgl. Masannek 2002: 8), verschiedene rhetorische Stilmittel, wie beispielsweise Lautmalerei (ebd.: 14), Ausrufe (ebd.: 27) oder rhetorische Fragen (ebd.: 10) Verwendung finden, die von den Schüle-

rinnen und Schülern erkannt und auf ihre Wirkung hin untersucht werden können. Besonders leistungsstarke Klassen können von der Charakterisierung des Protagonisten ausgehend an einer Analyse der Erzählerinstanz arbeiten, um das in Teilen unzuverlässige bzw. durch Übertreibungen geprägte Erzählen Leons zu reflektieren.

Aufgrund der hohen Sachbuchanteile stellt *Im Tal der Dinosaurier* aus der *Magischen Baumhaus*-Reihe ein literarisches Leichtgewicht dar, an dem sich dennoch Verfahren der Textanalyse erproben lassen. Hier bieten sich gerade die Zeitreise auf der narrativen Ebene, wie die Analyse des Geschwisterverhältnisses und die Entwicklung des Protagonisten Philipp im Bereich der Figurenanalyse als Ansatzpunkte an.

Durch seine Episodenhaftigkeit können im Unterricht zu *Gregs Tagebuch* verschiedene Passagen prototypisch untersucht werden. Im Bereich der Figurenanalyse lässt sich neben den zahlreichen freundschaftlichen wie familiären Konstellationen der Typus des Antihelden als zentrales figurales Gestaltungsmerkmal erarbeiten. Zudem bietet insbesondere die in doppelter Hinsicht symbolische Bedeutung der Comicanteile zum einen in Hinblick auf das Verstehen sequenzieller Kunst als auch in Bezug auf pro- und analeptisches Erzählen Lernanlässe an.

Darüber hinaus eignen sich insbesondere die für Film adaptierten Bücher der *Wilden Fußballkerle* und *Gregs Tagebuch – Von Idioten umzingelt* für die intermediale Lektüre (vgl. Kruse 2014), da für sie weitere Medienprodukte wie Hörbücher und Computerspiele vorliegen. Aus diesem Medienverbund lässt sich eine Erzählcollage gestalten, durch die sich einige Leerstellen der Buchlektüre schließen, aber zugleich neue produktiv nutzbare Leerstellen entstehen. Auf Grundlage dieser neuen Leerstellen können in einem zweiten Schritt auch die medialen Erzähl- aber auch Vermarktungsstrategien in das Blickfeld der unterrichtlichen Betrachtung rücken.

Fazit

Die nach dem PISA-Schock formulierten, teils dystopischen Befürchtungen in Bezug auf die Entwicklung der Lesefähigkeit männlicher Schüler haben sich nicht bewahrheitet. Trotz des seit der Jahrtausendwende massiv fortschreitenden Medienwandels haben sich die Lesezeiten von Jungen nicht negativ und die Ergebnisse bei Lesevergleichsstudien positiv entwickelt. Als einer der Gründe konnte hierfür, neben einem

gesamtgesellschaftlich verstärkten Leseförderbewusstsein, die Verbreitung neuer Literaturformate für Jungen ausgemacht werden. Diese lösen sich von einer feminisierenden Darstellung männlicher Protagonisten und fallen auch inhaltlich durch abenteuer- und actionreiche Geschichten oder die Einbindung anderer von Jungen präferierten Gattungen wie Sachbücher oder Comics auf.

Dieser Zugriff ist hochgradig pragmatisch motiviert, da hier mit dem Ziel, Jungen für das Lesen (zurück) zu gewinnen, niedrigschwellige Angebote gemacht werden, die, wie die Analyse zeigen konnte, partiell dennoch komplexe Strukturen aufweisen und sich für verschiedene Aspekte der Erzähltextanalyse auch im Unterricht nutzen lassen. Ebenfalls pragmatisch begegnen diese Bücher der dem Lesen als weibliche Praxis innewohnenden Genderproblematik: Sowohl durch die Wahl von männlich präferierten Themen wie Sport, Abenteuer oder Komödie, durch den Einsatz aus anderen Medien bekannter Erzählstrategien wie auch durch die Gestaltung der Protagonisten, die sich zum Teil ausdrücklich der mütterlichen Sphäre versagen, schaffen sie eine Grundlage, auf der das Lesen dieser Geschichten dem männlichen Kosmos zugeschrieben werden kann. Hiermit wird der durch den Feminismus der 1968er-Bewegung vorangetriebenen Tendenz, durch Literatur progressiv weibliche Anteile in das männliche Rollenbild zu integrieren, eine Absage erteilt und der Versuch, in einem ersten Schritt das männliche Selbstbild durch signifikante feminine Anteile anzureichern, was in einem zweiten Schritt zu einer größeren Akzeptanz der weiblich konnotierten Kulturpraxis Lesen führen sollte, durch eine pragmatischere Herangehensweise abgelöst. Durch die neuen Jugendliteratur-Reihen wird Lesen vielmehr durch die Berücksichtigung männlicher Interessen in einem ersten Schritt zurück in die männliche Sphäre gezogen, sodass hier in einem zweiten Schritt variabelere Rollenbilder präsentiert werden können, die zu einer Veränderung von geschlechterstereotypen Einstellungen hin zu einer Ausprägung von dynamischen Männlichkeits- und Weiblichkeitskonzepten führen.

Die neuen Jugendliteratur-Reihen dürfen somit als Zwischenschritt zu einem individuellen ›Undoing Gender‹ verstanden werden, die aber nicht vergessen, die Jungen als Zielgruppe dort abzuholen, wo sie stehen.

Literatur

Primärliteratur

Kinney, Jeff: Gregs Tagebuch. Von Idioten umzingelt! Ein Comic-Roman. Bergisch Gladbach: Bastei-Lübbe 2008

Masanek, Joachim: Die wilden Fußballkerle. Leon, der Slalomdribbler. Frankfurt a.M.: Baumhaus 2002

Osborne, Mary Pope: Das magische Baumhaus. Band 1: Im Tal der Dinosaurier. Bindlach: Loewe 2000

Peirce, Lincoln: Super Nick – Bis später, ihr Pfeifen. Ein Comic-Roman. Unter Mitarbeit von Bettina Spangler. München: cbj 2012

Pichon, Liz: Tom Gates – Wo ich bin, ist Chaos – aber ich kann nicht überall sein. Ein Comic-Roman. Unter Mitarbeit von Verena Kilchling. Ungekürzte Ausg. München: dtv 2011

Sekundärliteratur

Baumert, Jürgen / Eckhard Klieme / Michael Neubrand / Manfred Prenzel / Ulrich Schiefele / Wolfgang Schneider et al.: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2001

Bischof, Ulrike / Horst Heidtmann: »Ich will es einfach nochmals erleben...« Begleitbücher zu Daily Soaps: Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. In: Texte Nr. 3. Sonderheft der Zeitschrift »medien praktisch«: Daily Talks – Daily Soaps – Big Brother. Frankfurt/M. 2000, 54–60

Bischof, Ulrike / Horst Heidtmann: Lesen Jungen ander(e)s als Mädchen? Untersuchungen zu Leseeinteressen und Lektüregatifikationen. In: medien praktisch (2002) H. 3, 27–31

Boelmann, Jan M./Julia Klossek: Das Bochumer Modell literarischen Verstehens. In: Boelmann, Jan/Daniela Frickel (Hgg.): Literatur – Lesen – Lernen. Festschrift für Gerhard Rupp. Frankfurt a. M.: Peter Lang 2013, 43–66

Bonfadelli, Heinz / Angela Fritz: Lesen im Alltag von Jugendlichen. In: dies./Renate Köcher (Hgg.): Lesesozialisation. Bd. 2: Leseerfahrungen und Lesekarrieren, mit einer Synopse von Ulrich Saxer. Gütersloh: Bertelsmann 1993, 10–213

Brügelmann, Hans: Warum haben Jungen mehr Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen als Mädchen? Theoretische Erklärungsversuche und ihre Probleme. In: Richter, Sigrun / Hans Brügelmann (Hgg.): Mädchen lernen ANDERS lernen Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb. DGLS-Reihe »Lesen und Schreiben«. Lengwil: Libelle 1994, 27–35

Budde, Jürgen: Dynamische Männlichkeiten. Zwischen Transformation und Tradition. In: Standpunkt Sozial (2003) H. 2, 5–11

Büker, Petra: Alles ist gut, solange du wild bist! In: Praxis Deutsch 196 (2006), 16–22

Eggert, Hartmut / Christine Garbe: Literarische Sozialisation. Stuttgart: Metzler 2003

Garbe, Christine: Warum lesen Mädchen besser als Jungen? Zur Notwendigkeit einer geschlechterdifferenzierenden Leseforschung und Leseförderung. In: Abraham, Ulf et al. (Hgg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg i.B.: Klett 2003, 69–89

Garbe, Christine: »Echte Kerle lesen nicht!« – Was eine erfolgreiche Leseförderung für Jungen beachten muss. In: Matzner, Michael / Wolfgang Tischner (Hgg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim u. Basel: Beltz 2008, 301–315

Grenz, Dagmar: Mädchenliteratur. In: Wild, Reiner (Hg.): Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. 3., vollständig überarb. und erw. Aufl. Stuttgart u. Weimar: Metzler 2008, 379–393

Groeben, Norbert / Bettina Hurrelmann: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim u. München: Juventa 2004

- Harmgarth, Friederike (Hg.): Lesegewohnheiten – Lesebarrieren: Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft – Ergebnisse der Schülerbefragung 1995/1996. Gütersloh: Bertelsmann 1996
- Heidtmann, Horst: Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Veränderungen von Lesekultur, Lesesozialisation und Leseverhalten in der Mediengesellschaft. In: Richter, Karin / Sabine Riemann (Hgg.): Kinder – Literatur – »neue« Medien. Baltmannsweiler: Schneider 2000, 20–35
- Heinke, Susanne: *Die Wilden Fußballkerle* als Schullektüre? Die Bücher und Filme im Unterricht thematisieren und kritisch betrachten. In: Grundschule (2007) H. 7/8, 22–24
- Hurrelmann, Bettina et al.: Leseklima in der Familie. Lesesozialisation Bd. I. Gütersloh: Bertelsmann 1993
- Julia Bauer / Philip Stahl: Aloha! Leseausflug in die Südsee In: Praxis Grundschule (2013) H. 1, 9–13
- Kliwer, Annette: Jungenbücher – nur für Mädchen? Jungen als Helden und Leser der aktuellen Adoleszenzliteratur. In: Kliwer, Annette / Anita Schilcher (Hgg.): Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider 2004, 23–34
- Köcher, Renate: Lesekarrieren – Kontinuität und Brüche. In: Bonfadelli, Heinz / Angela Fritz / Renate Köcher (Hgg.): Lesesozialisation. Bd. 2: Leseerfahrungen und Lesekarrieren, mit einer Synopse von Ulrich Saxer. Gütersloh: Bertelsmann 1993, 10–213
- Kruse, Iris: Intermediale Lektüre(n). Ein Konzept für Zu- und Übergänge in intermedialen Lehr- und Lernarrangements. In: Weinkauff, Gina / Ute Dettmar / Thomas Möbius / Ingrid Tomkowiak (Hgg.): Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten. Adaption – Hybridisierung – Intermedialität – Konvergenz. Frankfurt a. M.: Peter Lang 2014, 179–198
- Mammes, Ingelore: Jungenkatastrophe und Alphamädchen? Diskurse und Fakten zu Einflussfaktoren auf Geschlechterdifferenzen in der Schule. In: Budde, Jürgen / Ingelore Mammes (Hgg.): Jungenforschung empirisch: Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009, 35–44
- McCloud, Scott: Comics richtig lesen. Hamburg: Carlsen 1994
- MPFS: 15 Jahre JIM-Studie. Stuttgart 2013 (Online unter: <http://www.mpfs.de>)
- MPSF: JIM 2014. Stuttgart 2015 (Online unter: <http://www.mpfs.de>)
- OECD: The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence, PISA. Paris: OECD Publishing 2015
- Pronold-Günthner, Friederike: Geschlecht und Identifikation. Eine empirische Untersuchung zur geschlechtsspezifischen Rezeption von Jugendbüchern. Hamburg: Dr. Kovač 2010
- Raith, Markus: Gregs Tagebuch. Vom Comic-Roman zum Film. In: Josting, Petra / Ricarda Dreier (Hgg.): Lesefutter für Groß und Klein. Kinder- und Jugendliteratur nach 2000 und literarisches Lernen im medienintegrativen Deutschunterricht. München: kopied 2014, 115–123
- Richter, Karin / Monika Plath: Literatur für Mädchen – Literatur für Jungen. Geschlechtsspezifische Leseinteressen und Rezeptionsmuster. In: dies. (Hgg.): Literatur für Jungen – Literatur für Mädchen. Wege zur Lesemotivation in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider 2010, 27–61
- Richter, Karin / Monika Plath: Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. Weinheim: Juventa 2005

Schilcher, Anita: Geschlechtsrollen, Familie, Freundschaft und Liebe in der Kinderliteratur der 90er Jahre. Studien zum Verhältnis von Normativität und Normalität im Kinderbuch und zur Methodik der Werteerziehung. Frankfurt am Main: Peter Lang 2001

Schilcher, Anita: Normalität vs. Normativität im Kinderbuch der 90er Jahre – exemplarisch gezeigt an den Themen Geschlechterrollen sowie Freundschaft und Liebe. In: Homepage des Instituts für Jugendliteratur 2002 (Online verfügbar unter: <https://www.yumpu.com/de/document/view/6417467/anita-schilcher-normalitat-vs-normativitat-im-kinderbuch-der-90er->)

Schilcher, Anita: Was machen die Jungs? – Geschlechterdifferenzierter Deutschunterricht nach PISA. In: Abraham, Ulf et al. (Hgg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg i.B.: Klett 2003, 361–381

Schilcher, Anita/Maria Hallitzky: Was wollen die Mädchen, was wollen die Jungs – und was wollen wir? Zu Inhalt und Methodik eines geschlechterdifferenzierenden Literaturunterrichts. In: Kliewer, Annette/ Anita Schilcher (Hgg.): Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Deutschunterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider 2004, 113–116

Schweikart, Ralf: Vom Tank Girl überfahren. Warum es so mucksmäuschenstill um »neue« Männer im Jugendbuch ist. In: Eselsohr 11 (1995), 20–21

Süss, Daniel: Kinder und Jugendliche im sich wandelnden Medienumfeld. Eine repräsentative Befragung von 6- bis 16-jährigen und ihren Eltern in der Schweiz. Zürich: Universität Zürich 2000

Weißburger, Christian: Helden lesen! Die Chancen des Heldenmotivs bei der Leseförderung von Jungen. Baltmannsweiler: Schneider 2009

Wild, Inge: Kindsein heute – zwischen Lachen und Weinen. Renaissance kinderliterarischer Komik. In: Daubert, Hannelore/ Hans-Heino Ewers (Hgg.): Veränderte Kindheit in der aktuellen Kinderliteratur. Braunschweig: Westermann 1995, 95–108



Dr. Jan M. Boelmann

ist Juniorprofessor für literarisches Lernen (Primarstufe) am Institut für Sprachen, Abteilung Deutsch der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Kinder- und Jugendmedien, empirische Bildungsforschung und literarisches Verstehen.

Offenohrigkeit und Hörhorizonte Literarisches Lernen mit Hörspielen im Deutschunterricht

// von Sabine Pfäfflin

Audiotexte spielen nicht nur bei der vor- und außerschulischen literarischen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen eine wesentliche Rolle. Sie bieten auch vielfältige Möglichkeiten, um literarisches Lernen im Deutschunterricht zu initiieren. Zudem lernen SchülerInnen bei der Rezeption von Hörspielen spezifisch hörästhetische Gestaltungs- und Wirkungsweisen kennen. Damit kann ihr Hörhorizont erweitert und die Offenohrigkeit gefördert werden.

Literarisches Lernen mit Hörspielen

Hörspiele gehören zur Textgattung Hörbuch. Hierfür hat sich mittlerweile eine weite Begriffsdefinition durchgesetzt, zu der alle Formen von gesprochenen Texten gehören, nicht nur die Lesung. Jürg Häusermann definiert Hörbücher als akustische Texte, die auch Musik und Geräusche enthalten können und, durch die Aufnahme auf ein Speichermedium, reproduzierbar sind (vgl. Häusermann 2010: 13). Neben Hörspielen gehören dazu beispielsweise auch Lesungen, Features, zeithistorische Audiodokumente und vertonte Lyrik.

Literarisches Lernen ist keineswegs auf Printtexte beschränkt, sondern schließt auch visuelle und auditive Texte mit ein. Kinder hören Kinderlieder und Hörspiele, lange bevor sie lesen können und stellen sich beim Hören die akustisch vermittelten Figuren, Räume und Geschichten vor. Oft sprechen sie Textstellen, die ihnen inhaltlich oder sprachlich besonders gut gefallen, beim wiederholten Hören laut mit und kommentieren das Verhalten der Figuren. Literarische Kompetenz kann nicht nur im Zusammenhang mit Lesekompetenz und Printtexten, sondern auch mit auditiven Texten initiiert werden.

Karla Müller erläutert differenziert, inwiefern die von Kaspar Spinner vorgeschlagenen Aspekte literarischen Lernens (vgl. Spinner 2006) auch auf auditive Texte übertragbar sind (Müller 2012: 75–81). So findet beispielsweise Vorstellungsbildung auch beim Hören statt. Geräusche, Musik und Raumklang unterstützen eine intensive, ganzheitliche Vorstellungsbildung. Sprachliche Gestaltungsmittel können durch Klang und Rhythmus gesprochener Sprache eindrücklich und sinnlich erfahren werden. Figurenperspektiven können auditiv ebenso gut, zum Teil sogar besser, von SchülerInnen erfasst werden als beim Lesen; auch weil manche Unbestimmtheitsstellen des Textes durch Sprachausdrucksmittel gefüllt werden (vgl. ebd.: 76). Metaphern- und Symbolverstehen kann ebenfalls mit Hörtexten erfolgen, insbesondere da hier, neben der sprachlichen Ebene, auch Geräusche und Musik als zusätzliche Bedeutungs- bzw. Zeichenebenen fungieren und symbolische oder metaphorische Funktion einnehmen können. Hörspiele eignen sich zudem, ebenso wie Printtexte, dazu, SchülerInnen mit dem literarischen Gespräch vertraut zu machen und ihnen prototypische Vorstellungen von Gattungen und Genres sowie Fiktionalitätsbewusstsein zu vermitteln.

Wesentlich für die Arbeit mit Hörspielen im Unterricht ist, dass sie in mehreren, kürzeren Teilabschnitten rezipiert werden und schwierige Textstellen wiederholt angehört werden können. Grundsätzlich sind Hörspiele mit Wellendramaturgie, einem höheren Grad an Polyvalenz und Irritationspotential sowie einer hörästhetisch anspruchsvollen, dennoch aber für SchülerInnen ansprechenden Verbindung der Zeichenebenen Sprache, Musik und Geräusch am besten dazu geeignet, literarisches Lernen anzuregen.

Erweiterung des Hörhorizonts

Menschen hören das, was sie mit bewusst oder unbewusst erworbenen kognitiven Mustern verbinden können. Diese neuronalen Muster heißen Hörmuster. Sie sind wesentlich für das Hörenlernen und bilden in ihrer Gesamtheit den individuellen Hörhorizont eines Menschen. Er umfasst die »Hör- und Interpretationsmuster und Gedächtnisinhalte, mit denen das Gehörte verbunden, strukturiert und verstanden werden kann. Je vielfältiger diese Muster sind, umso differenzierter kann gehört werden.« (Hagen/Huber 2010: 187). Vielfältige Hörerfahrungen erweitern den Hörhorizont. Ein weiter Hörhorizont bietet die Möglichkeit, auch neue und bisher unbekannte Hörtexte und Hörereignisse wahrzunehmen und zu verstehen (vgl. ebd.: 185). Deshalb sollten Hörspiele für Kinder und Jugendliche möglichst auch deren Hörhorizont erweitern, indem sie nicht nur an bereits vertraute Gestaltungselemente wie bekannte Geräusche, Musikstile und Handlungskontexte anknüpfen, sondern auch neue Hörerlebnisse bereithalten.

Offenohrigkeit

Zu einem weiten Hörhorizont gehört auf musikalischer Ebene der Begriff »Offenohrigkeit«, der als Offenheit von Kindern gegenüber vielfältigen, auch für sie ungewöhnlichen und bisher unbekanntem Musikstilen beschrieben werden kann. Geprägt wurde der Begriff 1982 von dem britischen Musikpädagogen David Hargreaves. Seine These, dass die Offenohrigkeit von Kindern im Verlauf der Grundschulzeit immer weiter abnimmt, konnte in empirischen Untersuchungen bestätigt werden, wobei sich allerdings die genaue Unterscheidung zwischen musikalischer Präferenz und Offenheit in den Untersuchungsdesigns zum Teil als problematisch erwies (zum Überblick vgl. Louven/Ritter 2012). Louven/Ritter schlagen deshalb eine weniger präferenzzentrierte Modellierung des Begriffs vor: »Offenohrigkeit ist gekennzeichnet durch die Bereitschaft, sich mit einer Musik auch dann zu beschäftigen, wenn diese nicht unmittelbar gefällt« (ebd.: 279). Dies lässt sich am besten mit möglichst vielfältigen musikalischen Eindrücken erreichen, und zwar sowohl rezeptiv (durch Hören) als auch produktiv (durch Musizieren). Deshalb sollte die Gestaltungs- und Wirkungsweise von Musik im Hörspiel stets auch im Kontext der Offenohrigkeit beurteilt werden.

Hörerziehung und Zuhörförderung

Zur Arbeit mit Audiotexten im Unterricht gehören auch, auf allgemeinerer Ebene, die Bereiche Hörerziehung und Zuhörförderung. Denn Hören ist eine aktive, selektive und sinnkonstituierende Wahrnehmungsleistung und damit keineswegs beschränkt auf die Registrierung akustischer Reize (vgl. Wermke 2010: 181). Jutta Wermke modelliert Hörerziehung als »systematische Entfaltung von Wahrnehmungs- und Vorstellungsvermögen in der akustischen Dimension und die Entwicklung der Fähigkeit, Höreindrücke differenziert zu verbalisieren« (ebd.). Das muss im Unterricht gezielt vermittelt und regelmäßig geübt werden. Dabei können die SchülerInnen vielfältige Zuhörstrategien erlernen. Bei Kindergartenkindern und jüngeren SchülerInnen kann dies zunächst spielerisch, bei älteren SchülerInnen dann durch gezielte Übungen erfolgen. Ausführliche Anregungen sowie zahlreiche Praxisbeispiele dazu finden sich u.a. in den Publikationen der Projekte »Ganz Ohr Sein« (Binder/Hagen/Kahlert 2007) und »Ohrenspitzer« (www.ohrenspitzer.de).

Auswahlkriterien für Hörspiele

Wer geeignete Hörspiele für den Unterricht auswählen möchte, sieht sich mit unzähligen Angeboten auf dem Markt konfrontiert. Erste Orientierung bieten die Bewertungskriterien des Ohrenspitzer-Projekts (vgl. www.ohrenspitzer.de). Hier werden relevante hörästhetische Gestaltungsmittel wie Stimmgestaltung, Figurensprache und akustische Raumgestaltung knapp und übersichtlich erläutert. Zudem werden auf den Seiten von Ohrenspitzer, immer wieder aktuell für eine Auswahl neuer Hörspielproduktionen, didaktisch-methodische Handreichungen (Hörbögen) zum Herunterladen bereitgestellt.

Für eine genauere Analyse eignet sich der Kriterienkatalog von Angelika Böckelmann (2002), anhand dessen sowohl Hörspieladaptionen einer Textvorlage als auch Originalhörspiele detailliert beurteilt werden können. Alle Analyseaspekte, wie beispielsweise Handlung, Chronologie, Erzähler, Sprecher etc., werden nicht isoliert, sondern stets im Hinblick auf ihre hörästhetische Gestaltungs- und Wirkungsweise beleuchtet. Dabei geht Böckelmann auch auf anspruchsvolle Analyseverfahren wie die Authentizität des Raumklangs, relative oder absolute Stille und verschiedene Montagetechniken ein. Geräusche und Musik, die neben dem Text die wichtigsten Gestal-

tungselemente im Hörspiel sind, werden jeweils differenziert im Hinblick auf ihre unterschiedlichen Funktionsweisen erläutert.

Böckelmanns Kriterienkatalog muss allerdings um sozio- und interkulturelle sowie gendersensible Aspekte ergänzt werden. Denn Hörspiele transportieren, oft implizit und nicht unmittelbar erkennbar, stets auch Norm- und Wertvorstellungen. Diese gilt es kritisch im Hinblick auf mögliche Klischees und Vorurteile zu untersuchen. Die Gestaltung von Mädchen- und Jungenfiguren, Männer- und Frauenrollen, religiösen oder ethnischen Gruppen sowie deren spezifischer Verhaltensweisen und Handlungsmotive sind hierbei aufschlussreich.

Für den Unterricht sind zudem geschlechtsspezifische Rezeptionsmuster zu berücksichtigen. Empirischen Untersuchungen zur Lesemotivation zufolge zeigen Jungen wie Mädchen gleichermaßen hohes Interesse an Abenteuergeschichten, Detektiv- und Kriminalromanen sowie gemischtgeschlechtlichen Bandenromanen (vgl. u.a. Plath / Richter 2010: 49f.). Dieser Befund kann auf die Auswahl von Hörspielen übertragen werden. Auch hier sind mehrere Spannungsbögen, d.h. eine Wellendramaturgie, in der Regel förderlich für die Hörmotivation und das Hörverständnis. Ebenso ist es günstig, wenn das Geschlecht der ProtagonistInnen sowohl Jungen als auch Mädchen eine Identifikationsmöglichkeit bzw. eine Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechterrolle anbietet. Für Jungen ist zudem wichtig, dass die Figurengestaltung und Handlungsentwicklung auch ihnen, ebenso wie den Mädchen, Identifikationsangebote macht, die ihren Selbstentwürfen nicht widersprechen. Dies ist gerade bei Kinder- und Jugendmedien, die tradierten Rollenklischees bewusst zuwiderlaufen, nicht immer der Fall (vgl. dazu ausführlich Schilcher 2010: 365f.). Vor diesem Hintergrund gilt es, Hörspiele auszuwählen, die »heldenhafte« Identifikationsfiguren für beide Geschlechter anbieten, aber nicht in eine plumpe Darstellung tradierter Rollenklischees verfallen, sondern zugleich deren Ambivalenzen und Schwierigkeiten aufzeigen.

Literatur

Binder, Simone / Mechthild Hagen / Joachim Kahlert (Hgg.): *GanzOhrSein*. Ein fächerübergreifendes Grundschulprojekt. Braunschweig: Westermann 2007

Böckelmann, Angelika: Strukturelemente des adaptierten Hörspiels für Kinder. In: dies.: *Hörspiele für Kinder: Kinderliteratur als Vorlage für Hörspiele; Otfried Preußler als Autor; Bewertungskriterien*. Oberhausen: Athena 2002, 46–125

Gembris, Heiner / Gabriele Schellberg: Die Offenohrigkeit und ihr Verschwinden bei Kindern im Grundschulalter. In: Auhagen, Wolfgang / Claudia Bullerjahn / Holger Höge (Hgg.): *Musikpsychologie – Musikalische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, Bd. 19. Göttingen: Hogrefe 2007, 71–92

Hagen, Mechthild / Ludowika Huber: Wie kann Zuhören gefördert werden? Ansatz und Erfahrungen aus Schule und Kindergarten. In: Bernius, Volker / Margarete Imhof (Hgg.): *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule*. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010, 183–203

Häusermann, Jürg: Das Medium Hörbuch. In: Häusermann, Jürg / Korinna Janz-Peschke / Sandra Rühr (Hgg.): *Das Hörbuch. Medium – Geschichte – Formen*. Konstanz: UVK 2010, 9–57

Louven, Christoph / Aileen Ritter: Hargreaves' »Offenohrigkeit« – Ein neues, softwarebasiertes Forschungsdesign. In: Knigge, Jens / Anne Niessen (Hgg.): *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Essen: Die Blaue Eule 2012, 275–299

Müller, Karla: *Hörttexte im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprechen*. Seelze: Kallmeyer 2012

Ohrenspitzer-Projekt: www.ohrenspitzer.de
(01.06.2015)

Plath, Monika / Karin Richter (Hgg.): Literatur für Jungen – Literatur für Mädchen. Wege zur Lesemotivation in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider 2010

Schilcher, Anita: Geschlechterdifferenzierung im Literaturunterricht. In: Frederking, Volker/Hans-Werner Huneke/Axel Krommer/Christel Meier (Hgg.): Literatur- und Mediendidaktik. Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider 2010, 357–373

Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 200 (2006), 6–16

Wermke, Jutta: Hördidaktik und Hörästhetik. Lesen und Verstehen auditiver Texte. In: Frederking, Volker/Hans-Werner Huneke/Axel Krommer/Christel Meier (Hgg.): Literatur- und Mediendidaktik. Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider 2010, 180–199

Das Hörspiel »Ich mag keine Mädchen« (Originalhörspiel, SWR2 Spielraum, 2012) von Mariannick Bellot (Übersetzung aus dem Französischen: Philippe Bruehl) entspricht den genannten Kriterien und eignet sich für Kinder bzw. Jugendliche von 11 bis 13 Jahren. Auf der Seite des Ohrensputzer-Projekts kann man das Hörspiel im mp3-Format sowie einen Hörbogen mit hör- und literaturdidaktischen Hinweisen (Autor: Sven Vosseler) kostenlos herunterladen (www.ohrensputzer.de/hoerboegen/ab-neun-jahren). Das Ohrensputzer-Projekt empfiehlt das Hörspiel bereits für Kinder ab neun Jahren. Erfahrungen mit dem Hörspiel im Unterricht zeigen jedoch, dass es sich eher für ältere Kinder, ab Klasse 5 bis 7, eignet. Erzählt wird die Geschichte des zehnjährigen Raoul, der seine Mutter im Alter von vier Jahren verloren hat und nun versucht, mit seiner Sehnsucht nach ihr sowie mit vielen unbeantworteten Fragen und unkontrollierbaren Gefühlen umzugehen. Der schwarze Junge geht auf ein französisches Musikonservatorium und nimmt dort, wie auch sein exzentrischer Klavier-

lehrer Laurent, eine Sonderrolle ein. Seine Gefühle drückt Raoul überwiegend in seinem Klavierspiel aus, andere Zugänge zu seiner Gefühlswelt fallen ihm dagegen sehr schwer. Für Mädchen interessiert er sich – im Gegensatz zu seinem Freund Rito – überhaupt nicht. Als er durch einen Botendienst für Rito schließlich Clémence kennen lernt, beginnt er zu überlegen, ob es vielleicht »verschiedene« Mädchen gibt, die anders sind, als er bisher dachte. Raoul lernt Clémence immer besser kennen und verliebt sich in sie. Die erzählte Zeit im Hörspiel entspricht in etwa einem Schuljahr. Die Hörspielszenen folgen zwar insgesamt der Chronologie dieses Schuljahres, werden aber immer wieder durch Rückblicke unterbrochen und zum Teil auch thematisch statt chronologisch angeordnet. Alle Figuren und Ereignisse werden ausschließlich aus Raouls Sicht geschildert, dadurch wird eindrücklich deutlich, wie er fühlt, denkt und erlebt. Im Laufe des geschilderten Schuljahres macht Raoul wichtige Entwicklungsschritte: Er lernt, mit seinen Gefühlen besser umzugehen, entwickelt mit Clémence eine freundschaftliche Liebe zu einem Mädchen und setzt sich offener mit der Lebensgeschichte und dem Tod seiner Mutter auseinander.

Das Hörspiel fördert die Offenohrigkeit bei Kindern, da es zahlreiche klassische Musikstücke enthält (u.a. Bartók, Chopin, Bach, Schubert, Schumann) und die Musik auch dazu eingesetzt wird, Raouls Emotionen sowie einzelne Figuren oder situative Kontexte durch Tonmalerei, auch in Kombination von Geräuschen und Klängen, auszudrücken.



Die Innensicht Raouls wird in Form eines Monologs dargestellt (Sprecher: Alexander Khuon), der fortlaufend mit Piano und Geräuschen unterlegt wird. Dadurch fokussiert das Hörspiel intensiv die Beziehung zwischen Musik und Emotionen und macht sie für die Hörerinnen und Hörer gut nachvollziehbar und erlebbar.

Weitere thematische Schwerpunkte sind die Beziehungen von Kindern zum anderen Geschlecht – inklusive stereotyper Vorstellungen und deren Überwindung –, der frühe Verlust der Mutter, Konflikte mit den Eltern, Leistungsdruck in der Schule sowie die ambivalenten Gefühle von Kindern und Jugendlichen auf dem Weg zum Erwachsenwerden. Die klangästhetisch anspruchsvolle Gestaltung des Hörspiels erfordert im Unterricht ein mehrfaches Hören in kürzeren Etappen. Die für Schüler eher ungewohnten Klänge und die Beschränkung des Erzählers auf den Monolog des Protagonisten verleihen dem Hörspiel ein hohes Maß an Polyvalenz und Irritationspotential. Durch die Kombination mit vertrauteren Themen wie Freundschaft, Erwachsenwerden, Schule und eine kontinuierliche Wellendramaturgie (Abwechslung zwischen Spannung und Entspannung) ist das Hörspiel dennoch für Schülerinnen und Schüler und deren Hörhorizont gut zugänglich und bietet somit vielfältige Möglichkeiten zum literarischen und hörästhetischen Lernen in den Fächern Deutsch und Musik.



Dr. Sabine Pfäfflin

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sprachen, Abteilung Deutsch der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Hörtexte, Literatur und Musik, literarisches Schreiben und Präsentieren, Lyrik und Gegenwartsliteratur.

Das Interview.

»Ich bin der Traktor im Veilchenbeet«

Der Kinderbuchautor Kai Lüftner in einem Interview-Porträt

// von Ina Nefzer

Tätowiert ist er, kahlköpfig und mit muskulösen Oberarmen: so sehen Kinderbuchautoren eher selten aus. Trotzdem ist Kai Lüftners Lesung auf der Frankfurter Buchmesse im Lesezelt bis auf den letzten Platz ausgebucht; Kinder sitzen neben Eltern und älteren Damen. Ob Letztere wussten, was auf sie zukommt, weiß man nicht. Sicher ist, dass sie sich blendend amüsierten und nicht nur am Ende begeistert applaudierten, sondern sogar nach der Lesung die Bühne stürmten, um sich bei Kai Lüftner zu bedanken. – Ina Nefzer hat sich mit dem Berliner Künstler unterhalten und porträtiert diesen Autor, bei dem vieles anders ist, als es scheint.

Die 13 Leben des Käpt'n Lüftners

Zuerst ein paar lebensgeschichtliche Informationen: 1975 in Ostberlin geboren, studierte K.L. zunächst Sozialpädagogik und war einige Zeit als Streetworker und Sozialarbeiter tätig; er arbeitete in Alten- und Kinderheimen, zeitweise auch als Bauhelfer, Pizza-Fahrer oder Türsteher. Befragt, ob er vor seinem ›Leben‹ als Kinderbuchautor lange auf der Suche war, gibt er zur Auskunft:

»Also, ich hab das Gefühl, dass ich diese ganzen Dinge machen musste, in der ganzen Vielschichtigkeit, um jetzt da zu landen, wo ich bin. Ich möchte nichts davon missen. Obwohl ich Vieles davon aus Gründen des Müssens und einer Alternativlosigkeit heraus gemacht habe. Aber ich glaube, dass ich das austesten musste. Um auszuprobieren, was ich nicht will und jetzt da zu sein, wo ich bin. So fühlt es sich für mich an. Ich bin jetzt 40 und seit 3 Jahren läuft's. Ich hab fast 20 Jahre alles ausprobiert, das kann ich wirklich nicht anders sagen«.

Dabei war K.L. sich bereits mit 7 Jahren sicher, dass später das Schreiben sein Hauptberuf werden sollte:

»Ich hab ein Diktat aus der ersten Klasse wiedergefunden, in dem wir gefragt wurden, was wir werden wollen. Lustigerweise sind die Antworten der anderen ganz klassisch, bei mir aber stand ›Schriftsteller‹«.

Ich hab es im Laufe der Jahre nicht aus den Augen verloren, ich hab es mir nur nicht zugetraut. Ich hatte, was man mir auf den ersten Blick nicht ansieht, keinen Mumm dazu. Es ist für mich eine Mut-Sache gewesen. Ich hatte nicht den Mumm, weil ich mich noch nicht so weit fühlte. Dachte, man macht sich ja so seltsam verletzlich. Und dazu musste ich mir erst ein Fundament bauen, auf dem dieses Häuschen dann stehen kann«.

Dieses Fundament schaffte er durch einen Wechsel zur schreibenden Zunft: Er wurde Werbe-, Auftrags- und Liedtexter, Comedy-Autor, Hörbuchbearbeiter und -regisseur sowie Texter für verschiedene Comedians und Schauspieler. Er schrieb viel, aber nicht für sich selbst, sondern für andere. Heute ist er dankbar für die Lehrjahre, denn in diesen 15 Jahren hat er das Handwerk des Schreibens erlernt.



Abb 1 atelierflora.blogspot.com

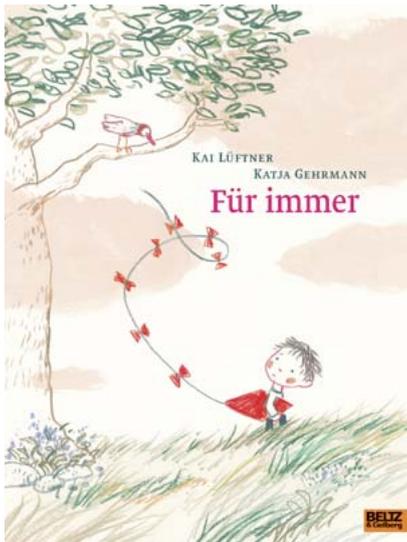


Abb 2 Der erste Vertrag, den Kai Lüftner unterschrieb, war für sein Bilderbuch »Für immer«

gesagt, ich will mir für irgendwelche Comedy-Leute keine Synonyme mehr für Geschlechtsteile überlegen, ich will nicht mehr! Das hat mich einfach unglücklich gemacht.«

Vor fünf Jahren startete er sein erstes eigenes Schreibprojekt, ein Bilderbuch mit einem für ihn persönlich bedeutsamen Thema. »Für immer« ist die Geschichte über den Tod eines Vaters, erzählt aus Sicht von dessen kleinem Sohn. Dieser Emil erlebt und erfährt den Verlust wie einen Paukenschlag, als ein schrecklich gewiss werdendes »Für immer!« Lüftner zeigt aus Kinderperspektive, wie der Junge zu begreifen versucht, was da passiert. Sprachlich nähert er sich dem kindlichen Fühlen, Erleben und Denken in solch einer Ausnahmesituation. Mit rhythmischen Sätzen, die den Gefühlszustand des »alles ist gleich, nur ich bin anders« anklingen lassen ebenso mit doppelsinnigen Ausdrücken Emils wie »Ich bin ein Zurückgebliebener« oder kindlichen Kategorisierungen wie die eines »Grinsers«: Das ist einer, der einem ›lustig‹ über den »Ver-Lust« hinweghelfen will.

Was wärmt in dieser Geschichte, ist die Erinnerung. Die Illustratorin Katja Gehrmann hat hierzu wesentlich beigetragen. Sie gibt dem trauernden Jungen einen Papierdrachen auf seinem Weg durch die Bilderbuchgeschichte in die Hand. Emil hat ihn gemeinsam mit seinem Vater gebastelt. Und dieser Ballon verkündet: Papa bleibt bei mir und das gibt Trost und steht dem »Für immer« als hoffnungsvolles Signal gegenüber. Der Verlag wie die Illustratorin sind

»Ich kann dieses Wissen heute gut anwenden. Wenn mir jemand sagt: Da ist der Produktplatz, das ist die Zielgruppe, das ist das Medium, das muss inhaltlich rein, das kann stilistisch vorkommen – da bin ich am Start, das kann ich! Aber ich hab irgendwann ka-

piert, dass ich aus der Deckung raus

muss und hab mir

gesagt, ich will mir für irgendwelche Comedy-Leute

keine Synonyme mehr für Geschlechtsteile überlegen,

ich will nicht mehr! Das hat mich einfach unglücklich

gemacht.«

ein Glücksfall für den in Kinderbuchangelegenheiten damals noch unerfahrenen Autor. K.L. erzählt über die Entstehungsgeschichte seines Debüts:

»Für immer« habe ich damals an den einzigen Verlag losgeschickt, den ich kannte. Das war Beltz & Gelberg. Für mich waren das die, die den »Grüffelo« gemacht haben. Ich kannte mich damals noch nicht aus. Kaum hatte ich die Datei weggeschickt, rief mich keine halbe Stunde später die Verlagsleiterin Petra Albers an. Sie sagte: ›Sie brauchen das nicht mehr anbieten. Wir kaufen das!‹«

Doch bei der Suche nach der passenden Illustratorin kommt es zu Turbulenzen.

»Nach diesem Bilderbuchstart war ich natürlich der festen Überzeugung, so läuft's. Und hab dann aus Übereifer gleich mal geschaut, welcher Illustrator mir gefällt. Über Facebook habe ich mit Judith Drews Kontakt aufgenommen, von der ich ein paar Bücher gesehen hatte. Ihr Stil hat im Kleinkindbereich einen sehr hohen Wiedererkennungseffekt. Da mag man sich drüber streiten. Viele sagen, der ist sehr urban, bisschen redundant, bisschen retro, ich mag das. Ich wollte mit ihr »Für immer« machen, denn sie ist total abgegangen auf diesen Text. Aber, der Verlag hatte andere Vorstellungen.«

»Erst war ich sauer und dachte, das findet alles nicht statt. Aber dann habe ich mit Judith »Die weltbeste Lilli« (Gerstenberg) gemacht, die dann auch vor »Für immer« herauskam, und später auch die beiden Bände »Achtung, Milchpiraten!« (arsEdition).«

Es hat ja fast zwei Jahre gedauert, bis Katja Gehrmann gefunden wurde. Aber, »...es war die richtige Entscheidung. Natürlich hätte die Euphorie von Judith ein ganz anderes Buch draus gemacht. Aber was

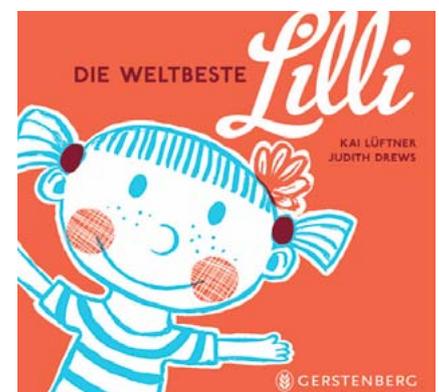


Abb 3 Das erste Buch, das von Kai Lüftner erschienen ist, war »Lilli loves«, die englische Version von »Die weltbeste Lilli«. Das Pappbilderbuch, das in Amerika gleich einen Preis gewann, kommt mit wenig Text und wenigen Farben aus und singt ein Hoch auf das eigene Kind.

jetzt daraus geworden ist, dafür bin ich sehr dankbar. Es ist für mich magisch und hat für mich komplett die Bedeutung des Wortes ›Bilderbuch‹ zurechtgerückt, was die Katja da gemacht hat. Was mir vorher gar nicht bewusst war, wenn ich ehrlich bin. Ich dachte immer, Schreiben ist total einsam, da machst du es, gibst es weg und dann kommt was. Das ist ja Wahnsinn, die hat ja eigentlich nicht textbeschreibend oder textergänzend, sie hat textersetzend geschrieben, ein komplett eigenes Ding draus gemacht«.

Genauso wie ich mir Vertrauen von den Verlagen wünsche, bin ich auch gerne bereit, zuzuhören, wenn die eine Idee haben, wie man etwas visualisiert, wen man sich da an die Seite holt.

»Bin ja allet ikke!«

Von Anfang an probierte K.L. sich als Autor vielgestaltig aus und möchte sich auch weder auf einen Illustrator, noch ein Genre und schon gar nicht auf einen einzigen Verlag festlegen. So erschienen bei Gerstenberg ein Pappbilderbuch, eine Minikinderbuchserie bei arsEdition und ein Bilderbuch bei Beltz & Gelberg.

Kai Lüftner spielt von Beginn an auf der Klaviatur verschiedenster Gattungen. Hierzu befragt, erklärt er:

»Ja, das wird mir immer wieder attestiert. Eine Festlegung würde mich sonst einfach total schnell langweilen. »Bin ja allet ikke!« Ob das jetzt gereimt ist oder bisschen schwerer von der Thematik oder eben absurd albern, ist dabei völlig egal, weil so bin ich auch! Viele Autoren reduzieren sich eben darauf. Wenn man mit Fußballbüchern Erfolg hatte, werden eben Fußballbücher geschrieben.«

»ich fühl mich nachhaltig querinspiert von Literatur«

Das nächste Projekt – eine Kinderserie – machte Kai Lüftner, wen wundert's, mit einem vierten Verlag: mit Sauerländer. »Das Kaff der guten Hoffnung« heißt sie und ist so skurril wie voll rabenschwarzem Humor.

Die Serie ähnelt den Geschichten, die im englischsprachigen Raum außerordentlich populär sind, wie beispielsweise Lemony Snickets »Reihe betrüblicher Ereignisse«, die von drei Baudelaire-Waisenkindern erzählen, deren Eltern in einem Feuer umkamen. Und die seitdem von ihrem Verwandten Graf Olaf (»Count Olaf«) verfolgt werden, da er an die große Erbschaft der Kinder gelangen möchte.

Auch im »Kaff der Hoffnung« gibt es einen unheimlichen Grafen und einen Waisenjungen. Dieser Kalle ist arm, aber wagemutig und klopft auf der Suche nach seinem Bruder an die Tür des völlig heruntergekommenen Kinderheims »Zur guten Hoffnung«. Er wird von der Heimleiterin Galgenstrick direkt in die Gruppe der »Unvermittelbaren« gesteckt. Eine ganz besondere Kindertruppe, die später das »Fulminantolaboratorium« retten wird. Denn Graf Arg von Hinterlist, der zeitgleich in Klein-Kalabrien auftaucht, beansprucht das ganze Dorf als sein Erbe.

Nachgefragt, ob Kai Lüftner Lemony Snicket zu seinen Vorbildern zähle, bekennt er:

»Ja, ich kenn's, aber v.a. den Film. Ich liebe diese steampunkige Atmosphäre, die da so herrscht. So Elemente hab ich bei meiner Serie natürlich mit drin. So hab ich einen Telefonapparat mit Wählscheibe, aber trotzdem spielt die Geschichte im Jetzt. So etwas kommt immer wieder in all meinen Geschichten vor: Immer wieder bin ich auf irgendeiner Insel oder einem Raum-Zeit-Kontinuum, einer Vermischung von der Zukunft, von der Gegenwart, von der Vergangenheit. Ich liebe das!

Ich habe das Gefühl, genau so bin ich in Ostberlin groß geworden. Du hattest immer Dinge gesehen, die es gab und die man nicht erreicht hat. Das hat uns komisch isoliert. Und ehrlich gesagt, ich fühl mich nachhaltig querinspiert von Literatur. Vor allem von meinen ›Klassikern‹, die ich schon als Kind geliebt hab: Kinderliteratur, die eigentlich keine Kinderliteratur ist. Ich bin so ein Ronald Dahl-Kind.

Autoren, die den deutschen Markt so ein bisschen aufgerüttelt haben, sind ja ganz oft Comedy-Autoren, die aus England kommen. Das hat mich nachhaltig geprägt und zwar dann in späteren Jahren. Philip Ardagh, Roald Dahl, Lemony Snicket, Trenton Lee Stewart: diese ganze Riege sind – für mich – Giganten.

Das ist Kinderliteratur, die durch ihre spezielle Art von Humor und Derbheit sich nach oben hin öffnet. Ich hab nichts Ähnliches in Deutschland gefunden, wollte das unbedingt ausprobieren. Und auch mit anderen Themen rangehen – denn, ich bin Sozialpädagoge, kenn mich wirklich in der sozialen Misere aus und bin auch der festen Überzeugung, man müsste aus dieser total ernstesten Thematik etwas draus machen. Ist mir auch wichtig, das aufzubrechen und absurd zu sein.

Ich hoffe, dass sich »Das Kaff« irgendwann nach England verkauft. Da würde ich mich total drüber freuen. Dieses Buch ist ein Experiment. Umso mehr freue ich mich über ein paar gute Rezensionen bei Amazon, oder einen Platz auf der Bestenliste, genauso irgendwelche Kids und ein paar ältere Damen, die sagen: Ich will das lesen. Super! So soll das sein.«

Natürlich erinnert die skurile Story vom »Kaff der guten Hoffnung« an die englischen Vorbilder. Doch Kai Lüftners Gruselwitz ist eigen: direkter, mit einem ironischen Erzähler, schönen Gänsehautmomenten und vielen Lachern. Das kann Lüftner besonders gut: mit Sprachbildern gekonnt Witze platzieren. Dass er früher für Comedians wie Cindy von Marzahn schrieb, merkt man auch seinen Lesungen an, in denen sich nicht nur die Kids schlapp lachen können.

Mit seinen Geschichten auch Erwachsene gezielt anzusprechen, dafür nennt K.L. noch weitere triftige Gründe:

»Letzen Endes fallen die Kaufentscheidungen für Literatur nicht die Kinder, sondern die Eltern. Und es wäre total schön, wenn die daran Spaß hätten, das vorzulesen. Ich bin selbst Vater eines Sohnes und ich merke, wenn ich zum hundertsten Male »Moritz Moppelpo braucht keine Windel mehr« vorlese, habe ich das Gefühl, mir läuft gleich das Gehirn aus dem Kopf. Das sollte nicht sein, nicht beim Vorlesen. Ich will absurde Szenarien von absurden Figuren, in ihrer kompletten Überzeichnung. Was spricht denn dagegen, klamaukig zu sein?!«

Kai Lüftner, der auch Kindermusik macht, pfeift auf politische Correctness:

»Ich hab auch gerade eine Kinderlieder-CD gemacht, wo Songs wie »Kotzkatze« und »Kacke sagt man nicht«

neben »Superjunge« und Songs stehen, die »für immer« sind, wo es um den Tod geht. Oder, wenn Anna Thalbach singt, dass man alles immer muss, aber eigentlich nur für seine Kinder da sein muss. Die haben doch ein Recht da drauf. Die haben doch ein Recht da drauf, total krass entertaint zu werden und eine halbe Stunde richtig Rock 'n' Roll zu haben.

Vielleicht war es nicht politisch korrekt, wie es hier, von wem auch immer, entschieden wird. Ich merke, wie ich immer noch ein größeres Portiönchen Wut in mir habe, so Stänkerlaune, es dann erst recht zu machen.«

Hinter Lüftners kraftvollem Auftreten steckt nicht nur der rotzig-rockige Kerl und vielseitige Künstler. Genau hinzuschauen, niemanden und nichts auf den ersten Blick zu beurteilen, das ist Kai Lüftners Anliegen:

»Ganz oft muss ich als jemand, der ein bisschen auffällig ist, mit meiner Optik, Physis und auch meiner Art, so ein paar Vorurteile aufbrechen. Und ich hab die, die kann man nicht leugnen. Wenn ich im »Kaff der guten Hoffnung« Namen wie »Galgenstrick« oder »Hau-degen« oder »Gaga« verwende, dann um zu zeigen, dass da natürlich noch substanzvoll viel, viel mehr dahinter steckt. Ich liebe es, eine Frau Galgenstrick, die die unsympathischste Frau ist, trotzdem auch in ihren ruhigen Momenten im Turmzimmer zu zeigen, wo sie am Fenster steht und man ihre Gedanken verfolgt. Diese Frau ist total kakke, aber eben nicht nur. Ich liebe das!

Es ist mir ein Bedürfnis, hinter die Kulissen zu schauen! Und gerade auch trotzdem mit Vorurteilen zu spielen.

Weil ich das Gefühl habe, ich bin da ein Paradebeispiel. So blöd sich's anhört, aber so fühlt es sich für mich an. Es hat auch Vorteile, so ein bisschen komisch angeguckt zu werden. Ich weiß noch, als ich mit einem grünen Irokesen in der 9. Klasse vor der Klasse stand und eine Aushilfslehrerin, die mich nicht

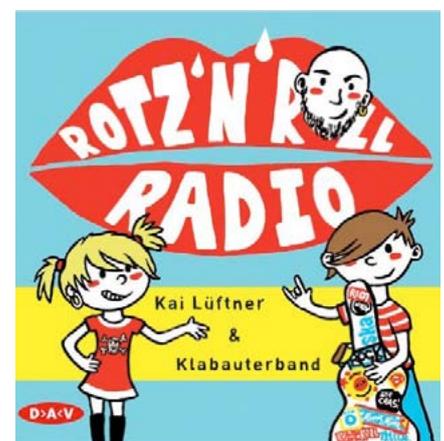


Abb 5 Musik machen kann Kai Lüftner auch noch. Und er singt genauso, wie er schreibt: rotzig, authentisch und mit viel Tempo. Und alle machen mit, darunter Prominente wie Anna Thalbach und Bürger Lars Dietrich: <https://www.youtube.com/watch?v=zdO9QR-PyS4&list=RDzdO9QR-PyS4#t=25>

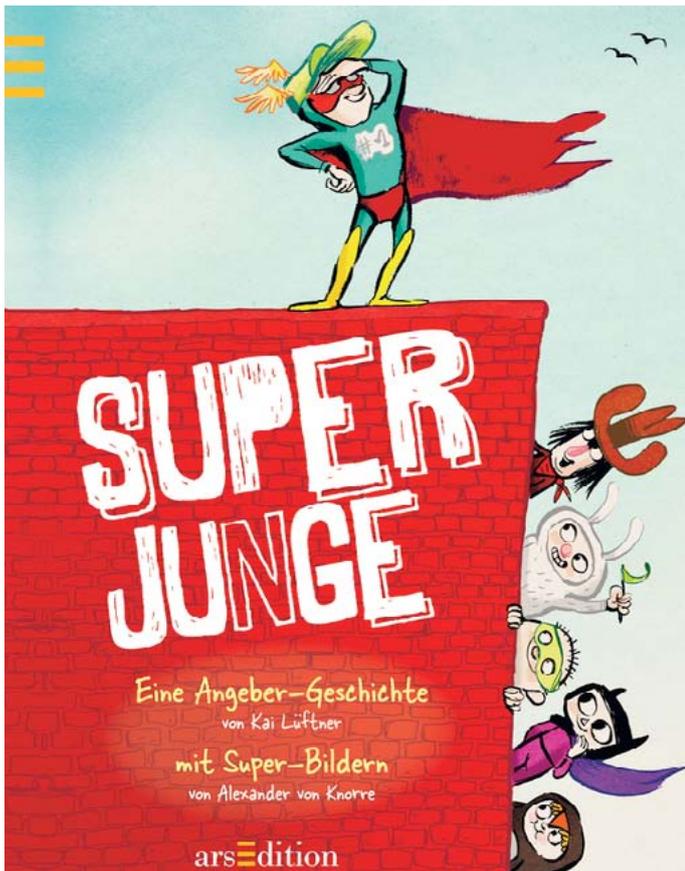


Abb 6 Sein neuestes Bilderbuch widmet sich wieder einem sozialen Thema und so ist »Der Super-Junge« keine echte Angeber-Geschichte.

kannte, offenbar er-wartet hat, ich würde nur rülpsen, furzen und im besten Fall einen Sex Pistols-Song singen. Und dann hab ich plötzlich über Erich Kästner gesprochen und sagte Sachen wie »Es gibt nichts Gutes, außer man tut es«. Ich bin der festen Überzeugung, ich hab zwei Noten besser gekriegt, als jemand, der dasselbe gesagt hätte und ganz normal aussieht.

Damit zu spielen und es zu brechen, aber nicht nur diesen Stereotyp und dieses Vorrangige zu haben, sondern – »wupp« – den Sack dahinter, den man aber nicht gleich kundtut, find ich tausendmal toller.

Es lohnt sich immer, den zweiten Blick zu machen!«

Auch in seinem neuesten Bilderbuch geht es um Stereotype. Das Buch nimmt einen Typ ins Visier, den es in jeder Kindergruppe, in jeder Klasse gibt: den Coolen, mit dem alle befreundet sein wollen und der alles irgendwie am besten kann. Doch die Wahrheit sieht am Ende anders aus.

»Wenn du sie ernst nimmst«

Lüftner kennzeichnet nicht allein sein anarchischer Ton und klamaukiger Witz. Dass er beides mit sozialen Themen kombiniert, die ihm am Herzen liegen, und mit Täteratä verkündet, macht ihn zu einem besonderen Kinderbuchautor:

»Ich hab ewig an der Basis gearbeitet. Ich weiß, wie es funktioniert. Ich hab Jugendarbeit gemacht mit Typen, die abgeschrieben waren, 90 % Ausländer in Projekten, die ALIS hießen: »Anders lernen in Schöneberg«. Schon wer sich das ausgedacht hat, die müsste man ohrfeigen! Diese Jungs, wie sollen sie anders sein: Lebten in einer 60-Quadratmeter-Wohnung mit neun Geschwistern, die drinnen nur verhüllt rumlaufen und draußen ist jeder zweite Laden ein Sex-Shop. Die haben nicht mal einen Tisch. Und die sind mit 16 schon Familienoberhäupter, weil der Vater eventuell nicht im Land ist.

So aber – die kriegst du alle! Wenn du sie ernst nimmst und genau die Mischung hinkriegst aus »nicht politisch korrekt« und empathisch. Ich hab mit denen geboxt, bin mit ihnen zum Kampfsport gegangen. Ich hab denen gezeigt, wie man gute Bodentechnik macht, um sich zu verteidigen, aber eben auch, um anzugreifen, wenn es sein muss. Und danach haben wir Erich Kästner gelesen und Anagramme gelernt. Und dann kriegste die. Und dann ist es auch okay, wenn die zwischendurch eine Runde »Counterstrike« spielen.

Wenn wir alle nur jammern: »Oh Gott, die lesen nicht mehr!« Ja natürlich, wir haben mit 16 auch nicht ein Buch in der Hand gehabt, woher sollen sie es denn haben? Ich hab da voll Bock, das ein bisschen aufzuwühlen! Ich fühl mich momentan wie ein Traktor im Veilchenbeet – wo alle so in Zeitlupe »Nein!« und »Oh, Gott!« schreien, aber zwischendurch ein bisschen »Huuuh«. Aber offenbar ist das so mein Part und dann mach ich das!«

Bücher und Medien von Kai Lüftner

Kai Lüftner / Katja Gehrman (Illu.): Für immer. Beltz & Gelberg 2013, € 12,95 (ab 5).

Kai Lüftner / Judith Drews (Illu.): Die weltbeste Lilli. Gerstenberg 2012, € 7,95 (ab 2).

Kai Lüftner / Judith Drews (Illu.): Achtung Milchpiraten! (Bd.1) / Achtung Milchpiraten! Rosas Rache (Bd.2). ArsEdition 2012, je € 12,99 (ab 8). Audio: D>A<V.

Kai Lüftner / Dominik Rupp (Illu.): Das Kaff der guten Hoffnung. Jetzt erst recht! (Bd.1), Ganz oder gar nicht! (Bd.2), Da geht noch was! (Bd.3). Fischer Sauerländer, Frankfurt/M. 2014/2015, je € 9,99 (ab 9). Audio: D>A<V.

Kai Lüftner / Monika Parciak (Illu.): Der Zauberer Barbeutzebutz. Thienemann 2014, € 12,99 (ab 5).

Kai Lüftner / Alexander von Knorre (Illu.): Super-Junge. ArsEdition 2015, € 12,99 (ab 4).

Kai Lüftner und die Klabauterband: Rotz'n Roll Radio / Rotz'n Roll Radio. Partypiepel. D>A<V 2014/2015, € 12,99.

Kai Lüftner / Martin Kautz, Anna Thalbach, Simon Jäger (Sprecher): Der Gewitter-Ritter und andere Geschichten. Ungekürzte Lesung mit Musik. D>A<V 2015, € 12,99.

Dr. Ina Nefzer

ist Literaturwissenschaftlerin und unterrichtet mit dem Schwerpunkt Kinder- und Jugendliteratur und Medien als Lehrbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Langjährige Erfahrung hat sie als Chefredakteurin der Fachzeitschrift *Eselsohr*, als Kritikerin für verschiedenste Fachzeitschriften und als Radio-Redakteurin u.a. für das *Deutschlandradio*, hier verfasst sie Features und Interviews.

Das Interview.

Janosch ist übrigens an vielem schuld Die Jugendbuchautorin Susan Kreller über Schreibprozesse und Unsichtbarkeit

// von Caroline Roeder

Feinst gearbeitete Texte: Von Susan Kreller liegen bisher zwei Romane vor, ein Kinder- und ein Jugendbuch, sowie eine Gedichtanthologie, daneben verschiedene Kurzgeschichten. Ihr Debüt auf dem Kinderbuchmarkt war bereits ein Schwergewicht und dies nicht allein wegen seines Titels – »Elefanten sieht man nicht« (2012). Vielmehr stellt der Kinderroman eine gewalthaltige und psychologisch differenzierte Studie über das Wegsehen und das Eingreifen dar. Der Roman wurde für den Deutschen Jugendliteraturpreis nominiert; zudem erhielt die junge Autorin (*1977) das renommierte Kranichsteiner Literaturstipendium. Auch die Lyrikanthologie »Der beste Tag aller Zeiten. Weitgereiste Gedichte« (2013), die englischsprachige Lyrik in innovativer Übersetzung und in illustrierter Ausstattung (Sabine Wilharm) vorstellt, und ihr aktueller Roman »Schneeriese« (2014) wurden mehrfach ausgezeichnet. »Schneeriese« wendet sich an jugendliche LeserInnen und beschreibt eine obsessive Liebesgeschichte. Der Text wird im Mittelpunkt des folgenden Gesprächs stehen, das mit der Autorin geführt wurde und hier in Auszügen vorgestellt werden kann.

Lassen Sie unser Gespräch über Kinder- und Jugendliteratur damit eröffnen, dass wir einen Blick dorthin werfen, wo Sie aufgewachsen sind: Sie stammen aus Plauen, einer kleineren Stadt der ehemaligen DDR.

Bei der Vorbereitung auf unser Gespräch habe ich darüber nachgedacht, inwieweit ihre Lese-Sozialisation von ihrer DDR-Kindheit geprägt sein könnte.

Erste Frage dazu an Sie: Erinnern Sie sich an eindrucksvolle Kinderbuchlektüre? Und, war das genuin DDR-Literatur?

KRELLER: Ich glaube, ich habe sämtliche DDR-Kinderbücher gelesen, die es überhaupt gab und mich durch die gesamte Stadtbibliothek in Plauen durchgearbeitet. Irgendwann musste ich dann auch auf die Bücher für ältere Leser zurückgreifen, weil ich »gefühlte« alle gelesen hatte. – Ich glaube, der wichtigste Autor war für mich Benno Pludra – den möchte ich jetzt auch gern mal wieder lesen. Aber es gab auch ganz viele andere; Gunter Preuß, Peter Abraham, Günter Saalman, Christa Kozik usw. Die Autorennamen haben damals für mich keine große Rolle gespielt, die Bücher aber schon.

Im Herbst 1989 waren Sie zwölfteinhalb Jahre alt – ein gewichtiges Alter, in dem man sich umorientiert, in dem man sich neu aufstellt; dazu braucht es gemeinhin keine so genannte Wende.

In der Forschungsliteratur über diese Epoche ist diese Generation, die ihren Schritt ins Erwachsenensein genau an dieser Epochenschwelle vollzogen hat, von besonderem Interesse. Erinnern Sie sich, wie das für Sie war? Können Sie dazu etwas sagen?

KRELLER: Es gibt Menschen, die behaupten, die Wende hätte in Plauen begonnen. Bundespräsident Gauck zum Beispiel behauptet das und er hat auch nicht ganz Unrecht, denn es gab in Plauen am 7. Oktober '89 die erste richtig große Demonstration. Also noch vor Leipzig und Berlin. Meine Eltern sind mit mir an diesem Tag in die Stadt gefahren, denn am 7. Oktober wurde immer der Geburtstag der Republik gefeiert, in diesem Jahr der 40. Ich glaube



Porträt Ellen Runa Kara

gelesen zu haben, von 70.000 Einwohnern sind 20.000 auf die Straße gegangen und haben Parolen gerufen wie »Stasi raus!«. Ich wusste damals nicht, was »Stasi« bedeutet und darum hat mich das völlig verunsichert. Außerdem war ganz furchtbar, was dann passierte. Denn die Polizei hat Wasserwerfer eingesetzt

und meine Eltern sind mit mir davongerannt. Ich habe das erste Mal Angst vor der Polizei gespürt. Oder Angst vor etwas Größerem, das man nicht kontrollieren kann. Von dem Tag an war für mich wirklich alles anders.

Ich hatte als Jugendliche zuvor tatsächlich nicht viel von den schlechten Seiten der DDR mitbekommen. Meine Eltern haben mit mir da nicht groß drüber geredet. Aber nach diesem Tag war alles verändert. Das Erlebnis mit den Wasserwerfern war an einem Samstag und am Montag darauf sind wir alle wieder ganz normal in die Schule gegangen. Die Lehrer kamen in die Klassen und sagten: »Das, was am Samstag passiert ist, hat überhaupt keine Bedeutung. Alles geht so weiter, wie bisher«. Aber, es war bereits alles anders geworden. Ich würde sehr gern irgendwann darüber schreiben. Und ich weiß, ich kann es im Moment nicht, es ist mir noch zu nah; aber irgendwann möchte ich das.

Jetzt haben wir schon einen Sprung in die Geschichte gemacht, in die Zukunft ihres Schreibens. Aber ich habe noch eine weitere Frage, die auch damit in Zusammenhang steht. Meine Frage schließt auch an das an, welche Autoren Sie gerade genannt haben. Auffällig ist, Sie schreiben vorwiegend – oder sagen wir besser: bisher – realistisch konzipierte, ja vielleicht sogar problemorientiert zu nennende Texte. Andersherum ausgedrückt: Jedenfalls sind keinerlei phantastischen Elemente prägend. Könnte es sein, dass sich in dieser am realistischen orientierten Schreibweise DDR-Traditionen von ihrer Kindheits-

lektüre weiter fortsetzen oder sagen Sie: Nein, dieser Befund ist unzutreffend, denn ich hab schon den nächsten phantastischen Roman in der Tasche?

KRELLER: Ich glaube, das hat nichts mit meiner DDR-Lektüre oder mit den Kinderbüchern von damals zu tun, sondern eher damit, dass ich mich während des Studiums mit Kinder- und Jugendliteratur beschäftigt habe und »nachträglich« so zum Beispiel die großen Titel von Christine Nöstlinger oder Peter Härtling kennengelernt habe. Diese Autorinnen und Autoren kannte ich vorher alle nicht. Ich glaube, das speziell hat mich mehr beeinflusst.

Kommen wir zu Ihrem Werdegang. Sie sagen, im Studium haben Sie Kinder- und Jugendliteratur kennengelernt. Wo war das und was haben Sie studiert?

KRELLER: Ich habe in Leipzig Germanistik und Anglistik studiert und im dritten Semester Ulrich Nassen kennengelernt, der dort bis vor Kurzem noch die Professur für Kinder- und Jugendliteratur innehatte. Er war wirklich ganz wichtig für mein Schreiben. Ich glaube, ich habe mit 18 das erste Mal versucht für Kinder zu schreiben, und zwar einen Bilderbuchtext. Ich hatte damals natürlich überhaupt keine Ahnung von Bilderbucherzählungen, das war ganz peinlich. Es wurde so ein »Liebe-Kinder-jetzt-hört-mir-mal-zu«-Text. Erst im Studium habe ich verstanden, dass es auch anders geht, dass Kinder- und Jugendliteratur ein ernstzunehmender Forschungsgegenstand ist und dass man solche Texte auch so schreiben kann, dass nicht alle Erwachsenen in Ohnmacht fallen, wenn sie das mal vorlesen müssen. Das war für mich im Studium ein entscheidender Erkenntniszugewinn.

Warum kamen Sie überhaupt auf die Idee, einen Bilderbuchtext zu schreiben? Normalerweise schreibt man in jungen Jahren Liebesgedichte oder so etwas, aber nicht Bilderbuchtexte.

KRELLER: Das hab ich außerdem gemacht. (allgemeines Lachen)

Das ist ja beruhigend zu hören.

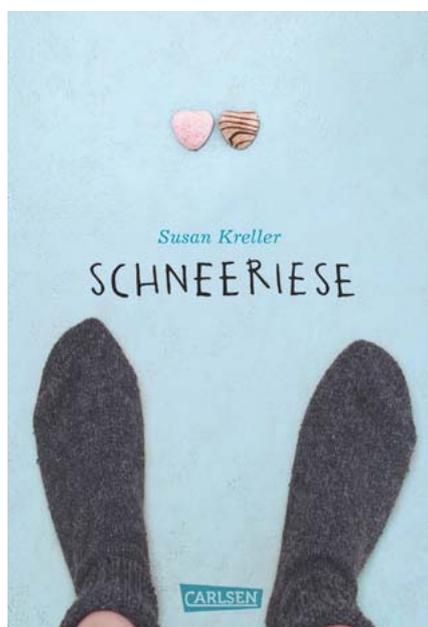
KRELLER: Die waren noch peinlicher. Ich glaube, an dem Bilderbuchversuch war Janosch schuld. Das gebe

ich hiermit zu; Janosch ist übrigens an sehr vielem schuld. Ich habe bestimmt mehrere Vorbilder – wahrscheinlich mein ganzes Bücherregal –, aber einer der wichtigsten Autoren ist für mich wirklich Janosch, und zwar als Erwachsenenbuchautor. Seine Romane für Erwachsene, zum Beispiel »Cholonek oder der liebe Gott aus Lehm«, die haben mich sehr beeinflusst. Ich habe, glaube ich, bei ihm verstanden oder von ihm gelernt, dass man über schwere Themen auch auf eine leichte, lakonische Weise schreiben kann. Dafür bin ich ihm sehr dankbar.

Dann ermöglichte der Zugang über Janosch, sich selbst als Autorin zu erproben?

KRELLER: Das ging schon eher los, da war ich sechzehn und habe in der Schule Kurzgeschichten der Nachkriegszeit kennengelernt. Diese Geschichten haben mich so beeindruckt, dass ich das auch gern versuchen wollte; ich habe dies natürlich nicht so einfach hingekriegt, aber immer weitergemacht. Das war der Anfang: Ich habe tatsächlich mit Texten für Erwachsene bzw. für niemanden angefangen, hatte da also gar keinen Adressaten im Kopf.

Der erste Impuls zu schreiben fängt bei Ihnen also ganz früh an, als 16-jährige Jugendliche. Und dann wurden sie über das Studium weiter motiviert. Wann ging es aber dann richtig los, so dass Sie das Gefühl hatten: »Ich möchte jetzt als Autorin etwas beitragen«? Bzw. wie sind Sie in den Literaturbetrieb überhaupt hineingekommen?



KRELLER: Das begann mit einer Tagung, bei der ich einen Vortrag über das Makabre bei Roald Dahl gehalten habe. Danach hat mich eine Lektorin vom Sauerländer Verlag angesprochen und gefragt, ob ich mir vorstellen könnte, eine makabre Weihnachtsgeschichte zu

schreiben. Der Titel lautete übrigens: »Das Grauen kam am Heilig Abend. Geschichten zum Fest« (allgemeines Lachen). Den Titel fand ich toll. So ging das los. Danach habe ich immer weiter für Anthologien geschrieben, bis ich dann beim Carlsen Verlag gelandet bin.

D.h. es waren anfangs Texte, bei denen jemand das Thema vorgab und dann haben Sie geschrieben?

KRELLER: Genau, so war das. Und ich habe nicht nur Kurzgeschichten, sondern auch Gedichte geschrieben.

Kommen wir zu ihrem aktuellen Roman »Schneeriese« (2014); er wurde wie ihr Debüt »Elefanten sieht man nicht« für den Deutschen Jugendliteraturpreis nominiert. Vielleicht können Sie uns erzählen, wie Sie zu diesem Schnee-Roman gelangt sind?

KRELLER: Vielleicht soviel: Ich habe das Buch vor allem im Sommer geschrieben, vor allem die kältesten Kapitel. Ansonsten kann ich sagen, dass ich schon lange eine Geschichte über das Gefühl des Abgewiesenwerdens schreiben wollte. Weil ich glaube, dass das jeder schon mal in irgendeiner Weise erlebt hat.

»Schneeriese« dreht sich um einen jugendlichen Protagonisten, einen jungen Mann, eine recht obsessive Figur.

Entworfen wird eine Liebesgeschichte. Aber eine Liebesgeschichte, die sehr ausbuchstabiert ist und die von Ihnen in alle Winkel ausgeleuchtet wird. Gleichzeitig wird sie mit einem besonderen körperlichen Merkmal versehen: Der Junge, um den sich alles dreht, wird größer und größer und größer und ist quasi nicht zu stoppen, genauso wie seine Liebe größer und größer oder nicht zu stoppen ist. Wie kamen diese beiden Geschichten zusammen? Sind das zwei Geschichten oder doch eine?

KRELLER: Ich schreibe sehr gern über unsichtbare Menschen, über das Nicht-Gesehenwerden und über das Verschwinden.

Die Protagonistin Mascha in meinem Roman »Elefanten sieht man nicht« ist ja sehr klein und wird nicht gesehen. Adrian, der Riese, ist sehr groß und wird nicht gesehen. Ich glaube, deshalb habe ich mich dafür entschieden; und es musste auch ganz bewusst ein Junge sein, denn für ein Mädchen ist das

nochmal ein ganz anderes Problem. Ich glaube, für ein Mädchen ist Großwüchsigkeit viel schlimmer als für einen Jungen. Wäre es umgedreht, hätte ich die Geschichte anders erzählen müssen. Und ich finde schon, dass die Größe von Adrians Liebe und Körper zusammengehören, dass das *eine* Geschichte ist. Als die eine Größe anfängt wehzutun, tut die andere Größe plötzlich auch weh.

Ich habe mich übrigens auch für einen Jungen als Protagonisten entschieden, weil die Geschichte mit dem Namen Stella Maraun losging. Irgendwann kam dieser Name und ich habe gedacht, ich möchte gern eine Stella Maraun erfinden, die von irgendjemandem sehr gemocht wird.

Über diese Stella Maraun erfährt man dann aber gar nicht so viel. Sie wird ja wirklich angebetet, sie ist fast eine Madonna in den Augen des Protagonisten.

KRELLER: Aber sie ist eben auch nicht da. Und ich wollte das so erzählen, dass man merkt, dass sie nicht da ist. Ich finde übrigens, am Anfang ist sie schon noch ziemlich anwesend und der Wechsel ist dann ganz

abrupt. Und so ist es ja auch für Adrian. Stella ist nur noch eine kleine Figur in der Ferne.

Stimmt, sie taucht später in der Geschichte zwar immer mal wieder auf, aber geht mehr durchs Bild.

KRELLER: Und irgendwann im letzten Drittel erfährt man als LeserIn dann doch mal was über sie: Wie sie sich die ganze Zeit gefühlt hat. Und das hat mich seltsamerweise beim Schreiben am meisten berührt. Ich habe das Buch zu einem großen Teil in der Universitätsbibliothek in Bielefeld geschrieben und es gab eine Stelle, da hab ich in dieser Bibliothek wirklich geweint – das war die Perspektive von Stella und nicht die von Adrian. Fand ich auch interessant.

Und ein Bibliotheksbenutzer, der das nicht ahnen konnte und sie weinen gesehen hat, dachte vielleicht, dass Sie ein wissenschaftlicher Text so erschüttert!

KRELLER: Wahrscheinlich. (lacht)

Außer diesen obsessiven Jugendlichen, gibt es vielleicht noch weitere Parallelen zu Ihrem Elefantebuch? Zum Beispiel sind die Eltern von Adrian nicht sehr positiv gezeichnet? Also insbesondere die Mutter von Adrian empfand ich als overprotecting, oder?

KRELLER: Aber nicht die ganze Zeit. Die Mutter habe ich natürlich so angelegt, dass sie nervt, aber ich finde, sie entwickelt sich. Es ist tatsächlich so, dass ich gerne positive Elternfiguren gestalten wollte. Das finde ich nämlich in den Büchern von John Green toll, dass die Elternfiguren zwar als fehlbar dargestellt werden, aber doch sehr liebenswert sind, und das kommt relativ selten in der Jugendliteratur vor, bilde ich mir ein. – Ich habe zumindest versucht, Adrians Eltern auch als Menschen darzustellen, die sich als liebevolle Eltern entpuppen.

Auch die Großeltern sind sehr interessant. Würden Sie das auch so sehen, dass für Ihr Werk insbesondere Großmütter eine ganz besondere Bedeutung haben? Ich denke dabei gerade an die Figurenzeichnung von Misses Elderly.

KRELLER: Im »Schneeriesen« ist Misses Elderly eine Lichtgestalt, und ich brauchte sie auch, um alle erwachsenen Sätze einzubauen, die Adrian nicht hätte



sagen können. Misses Elderly ist vielleicht der Gegenentwurf zu der Großmutter aus dem Elefanten-Roman. Eigentlich auch eine gebrochene Figur, die auch sehr viel Schlimmes erlebt hat, aber die sich kümmert und sehr genau hinsieht und auch erkennt, was mit Adrian passiert.

Nicht allein das, sondern sie wechselt ja auch ihren Namen, lebt mit Maskeraden etc. – Insgesamt eine sehr vielschichtige, starke weibliche Figur; man hat das Gefühl, vielleicht auch eine sehr einsame Figur? Aber das fand ich auf jeden Fall interessant, dass – aus meiner Sicht – die stärksten Figuren, die Sie zeichnen, die Großmütter sind. Das zieht sich in unterschiedlichen Schattierungen durch diese beiden Romane durch.

KRELLER: Das liegt wahrscheinlich daran, dass ich alte Menschen sehr mag. Ich schreibe sehr oft über sie; allerdings ist es im Jugendbuch ja schwierig, einen älteren Protagonisten zu wählen, also müssen da auf jeden Fall Großeltern mit vorkommen.

Kommen wir noch einmal zu Adrian, dem Liebenden. Ist diese Bedingungslosigkeit, mit der er sich dieser Liebe hingibt, sehr männlich?

KRELLER: Ich weiß nicht: Vielleicht eher menschlich?

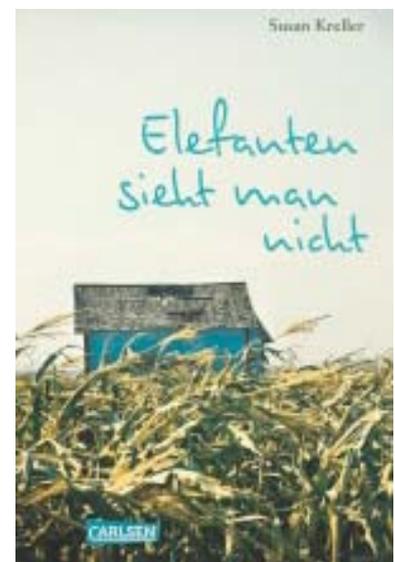
Ist es denn ein Liebesideal oder eher eine Überzeichnung? So wie er sich Stella gegenüber verhält, bedeutet dies doch eine ungeheure Bedrängung, oder?

KRELLER: Ja, auf jeden Fall, und es ist sicher nicht gesund. Trotzdem wollte ich mich mit diesem Gefühl genau auseinandersetzen und habe das mit Absicht so extrem gestaltet. Man kann das auch als Bedrängung lesen. Beim Schreiben war ich die ganze Zeit bei Adrian und seiner Perspektive. Ich habe das Buch auch deshalb geschrieben, weil ich einmal konsequent eine Figur in das tiefste Dunkel hineinschicken und auch wieder rausholen wollte.

Hat dieses »Rausholen« etwas damit zu tun, dass es ein Jugendbuch ist? Würden Sie das ebenfalls so anlegen, wenn Sie einen allgemeinliterarischen Text schreiben?

KRELLER: Ich hole alle wieder raus (allgemeines Lachen). Ich glaube, für Jugendbücher gilt das ganz besonders. Ich weiß, es gibt Jugendbücher, die haben ganz offene Enden, auch ganz traurige oder sehr brutale. Ich denke da z.B. an Kevin Brooks' »Bunker Diary«. Ich selbst kann das nicht. Ich mag zwar auch nicht das klassische Happy End, ich finde, dass das im Leben nicht so oft vorkommt, aber ein bisschen Hoffnung sollte am Ende schon sein. Zumindest möchte ich das selbst beim Lesen haben. Wenn ich für Erwachsene schreibe, ist das eigentlich ähnlich. Trotzdem fände ich es gut, wenn man danach aufgewühlt ist. Wenn man eine aufgewühlte Hoffnung hat.

Mit »Elefanten sieht man nicht« zeichnet die Autorin ein psychologisches Porträt des jungen Mädchens Mascha, die sich mit Gewalterfahrungen gegenüber Kindern konfrontiert sieht und mit dem konformistischen Wegsehen ihrer erwachsenen Umgebung. Die Selbsthilfe jedoch, zu der das Mädchen in ihrer Not greift, schlägt in das Gegenteil dessen um, was sie bewirken wollte. Susan Kreller gelingt es in ihrem Kinderroman, das gewalthaltige Thema in seiner Ungeheuerlichkeit aufzuzeigen und zugleich in eine klaustrophobisch anmutende Eskalation münden zu lassen und dabei das Thema Schuld auf bedrückende Weise zu deklinieren.



Sie hatten ja vorhin gesagt, Ihre Entscheidung Kinder- und Jugendliteratur zu schreiben kam im Studium und Sie haben das Projekt dann weiterverfolgt. Fühlen Sie sich der Kinder- und Jugendliteratur verpflichtet oder finden Sie, das ist eher ein Anfang?

KRELLER: Nein, also mein großer Wunsch wäre wirklich, in allen Bereichen zu Hause zu sein, denn für mich gibt es das eigentlich nicht, eine Trennung zwischen Kinder- und Jugendliteratur und so genannter Erwachsenenliteratur. Es gibt Unterschiede beim Schreiben, das merke ich auch, in der Perspektive zum Beispiel, oder wie ich Themen bearbeite. Mir fällt hier das Thema Scheidung ein. Ich würde für Jugendliche über das Thema ganz anders schreiben als für Erwachsene. In einem Jugendbuch wäre es dann eher die Perspektive einer jungen Figur, deren Eltern sich vielleicht gerade getrennt haben. Dann gibt es natürlich noch mehr kleine Unterschiede, die mir jetzt alle nicht einfallen, aber eigentlich ist es für mich *eine* Literatur. Und wenn ich für Jugendliche schreibe, versuche ich so zu schreiben, dass ein Erwachsener dabei nicht einschläft, wenn er das aus Versehen auch mal liest. Das ist mein Anspruch, das ist mir sehr wichtig. Und wenn ich für Kinder schreibe, was ich ja auch tue, dann gibt's ja immer einen erwachsenen Mitlesenden. Auch der sollte sich nicht aus Müdigkeit oder Verzweiflung beim Vorlesen vom Hochbett stürzen. Zurzeit arbeite ich an einem Buch für Erwachsene. Das heißt aber nicht, dass ich jetzt aufhöre Jugendbücher zu schreiben. Ich habe vielmehr schon wieder eine neue Idee dafür. Ich glaube, dass sich bestimmte Geschichten besser für Jugendliche erzählen lassen, eben weil ich dann genau so eine Perspektive einnehmen kann und dichter an der Jugendzeit dran bin. Andere Geschichten lassen sich dagegen besser für Erwachsene erzählen.

Kommen wir doch gleich zu Ihrem ›Erwachsenenbuch‹. Wie weit sind Sie?

KRELLER: Es sollen ungefähr 250 Seiten sein und die Hälfte habe ich.

Der Arbeitstitel ist »Pirasol«, das ist in Wort, das man eigentlich nicht kennen kann, ich habe es mir ausgedacht. Es ist der Name einer Villa, einer alten Villa, die im Grunde die zweite Hauptfigur im Buch ist. Im Nachhinein habe ich herausgefunden, es ist ein

typischer brasilianischer Name und das wiederum konnte ich wunderbar mit einbauen.

Die Protagonistin ist eine 84-jährige Frau namens Gwendolin Suhr. Sie wurde nach einem Theaterstück von Oscar Wilde benannt – »The Importance of being Earnest« –, weil ihr Vater Theaterkritiker war. In »Pirasol« geht es um diese Frau, die mit 84 Jahren beginnt, ein zuversichtlicher Mensch zu werden und sich das erste Mal im Leben wehrt, und zwar so, dass es andere auch mitbekommen. Als LeserIn merkt man aber allmählich, dass sie sich im Grunde immer gewehrt hat, aber auf eine Weise, die sehr versteckt war. Es gibt einen unzuverlässigen Erzähler im Buch. Und, es ist auch die Geschichte der Rückkehr eines verlorenen Sohnes.

Also wieder eine große Geschichte und wieder über ein Haus!

Ein spannendes, neues Projekt also. – Auf uns wartet also ein neues Haus, eine neue Geschichte, die in einem Buch eingefangen wird und die wir dann lesen dürfen.

Herzlichen Dank für das Gespräch!

Werke von Susan Kreller

2012: Elefanten sieht man nicht

2013: Der schönste Tag aller Zeiten. Weitgereiste Gedichte

2014: Schneeriese

Alle Titel bei Carlsen, Hamburg

Das Gespräch mit der Autorin führte Prof. Dr. Caroline Roeder.

Das Gespräch wurde im Rahmen der Tagung »Immer Trouble mit Gender. Genderperspektiven in Kinder- und Jugendliteratur(forschung)« (Jahrestagung der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung, 4.–6.5.2015, Bielefeld) geführt. Die Transkription des Mitschnitts der Open Air-Lesung übernahm die Studierende der PH Alexa Groll.

Das Gespräch umfasste alle Werke der Autorin und wird in ganzer Länge im gleich betitelten Tagungsband publiziert werden (München: kopaed 2016).

Forschen, sammeln, vermitteln

Die Arbeit des Schweizerischen Instituts für Kinder- und Jugendmedien SIKJM

// von Anita Müller

Das Schweizerische Institut für Kinder- und Jugendmedien SIKJM ist die einzige Institution in der Schweiz, die sich in Forschung und Praxis mit Kinder- und Jugendliteratur in allen Medien beschäftigt. Dieser Artikel gibt einen Einblick in die Tätigkeiten des Instituts und stellt einige ausgewählte Angebote vor, die auch für Fachpersonen in Deutschland von Interesse sein können.

Wenn 60.000 Kinder, Jugendliche und Erwachsene sich in der Schweiz eine Nacht lang Geschichten erzählen; wenn der Schweizerische Kinder- und Jugendmedienpreis verliehen oder eine Schweizer Autorin für den internationalen Hans-Christian-Andersen-Preis nominiert wird; wenn das Zürcher Literaturmuseum zum 250-jährigen Jubiläum der Gebrüder Grimm eine Ausstellung zeigt; wenn in 17 Sprachen Leseanimationen mit Eltern und ihren Kleinkindern stattfinden oder der reiche Fundus der Datenbank »Ricochet« 3 Mio. Mal pro Jahr angezapft wird – dann steckt hinter all diesen und vielen weiteren Aktivitäten das Schweizerische Institut für Kinder- und Jugendmedien SIKJM. Mit seinen drei Geschäftsstellen in Zürich, Lausanne und Lugano ist das Institut in allen Sprachregionen tätig. Und dank elf assoziierten Regionalvereinen und vielen weiteren Partnerschaften erzielen einige seiner Projekte Wirkung bis in entlegene Dörfer.

Mit seinen Aktivitäten will das SIKJM die Wahrnehmung der Kinder- und Jugendliteratur in der Öffentlichkeit stärken und diese für die Anliegen der literalen Förderung sensibilisieren. Das Institut unterhält eine Dokumentation und betreibt Forschung, deren Ergebnisse es über Publikationen, Tagungen, Ausstellungen und Lehre an ein Fachpublikum und die interessierte Öffentlichkeit vermittelt. Zu seinen

Schwerpunkten gehören weiter Initiativen zur kulturellen Vermittlung von Kinder- und Jugendliteratur. Schließlich entwickelt das SIKJM Beratungs- und Weiterbildungsangebote sowie Pilotprojekte zur literalen Förderung. Getragen wird das Institut von der Johanna Spyri-Stiftung.

Buch-Raritäten digital zugänglich gemacht

Von internationaler Bedeutung ist die Bibliothek des SIKJM. Sie beherbergt nicht nur das Archiv der weltberühmten Autorin von »Heidi«, sondern neben Fachpublikationen auch drei einzigartige Sammlungen historischer und zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher – eine davon ist eine Schenkung von Bettina Hürlimann, Tochter der deutschen Verlegerfamilie Kiepenheuer und spätere bekannte Kinderbuchspezialistin und -verlegerin. Außerdem finden sich in der Bibliothek alle weltweit für den Hans-Christian-Andersen-Preis nominierten Bücher. Das sind rund 10.000 Titel – ein einzigartiger Schatz auch für die Forschung zu interkulturellen Themen.

Ein für historisch Interessierte besonders attraktives Projekt der Institutsbibliothek ist die Online-Plattform »e-rara« (<http://www.e-rara.ch/SIKJM/nav/classification/2907448>). Auf dem Sofa zu Hause in einem seltenen, wertvollen Kinderbuch aus dem 18. Jahrhundert blättern? Dies ist dank e-rara möglich. Das SIKJM machte rund 300 Kinder- und Jugendbücher mit Schweizer Bezug zugänglich, die vor 1900 erschienen sind. Sucht man im Internet beispielsweise nach dem Titel »Galerie der merkwürdigsten Säugethiere«, erschienen bei Ziegler und Söhne in Zürich im Jahre 1804, so wird man bei e-rara.ch fündig. Dort kann das »lehrreiche und unterhaltende Bilderbuch für die Jugend« ohne Passwort kostenfrei auf den eigenen Computer herunter-



Abb 1 In der Bibliothek des SIKJM; Quelle: Jeannine Horni/SIKJM

geladen werden. Über die Giraffe aus diesem erwähnten Lehrbuch erfuhr das Kind jener Zeit auf drei Seiten unter anderem Folgendes: »Man sollte glauben, das Thier könnte wegen seines sonderbaren Baues, besonders des abhängigen Leibes wegen, nicht gut fortkommen; allein man hat ein gutes und schnelles Pferd nöthig, wenn man es einholen will.«

e-rara.ch ist ein Gemeinschaftsprojekt mehrerer Schweizer Bibliotheken, welches digitalisierte alte Drucke öffentlich und kostenlos anbietet. Aus dem Bestand des SIKJM findet sich dort zum Beispiel die Originalausgabe von Johanna Spyris »Heidi's Lehr- und Wanderjahre«, im Jahr 1880 bei Perthes in Gotha erschienen. Das Werk von Spyri ist im deutschen Original bis auf wenige Bände komplett in e-rara.ch vertreten. Viele Titel verzeichnet auf der Plattform auch der Zürcher Autor August Corrodi (1826–1885), der zu seiner Zeit vor allem für das Verfassen von Dialekttexten bekannt war. Das Theaterstück »De Gast«, 1885 in Zürich erschienen, ist eines davon. Weitere Trouvaillen sind illustrierte, seltene französischsprachige Übersetzungen des weltberühmten »Schweizerischen Robinson« von Johann Rudolf Wyss, die Mitte des 19. Jahrhunderts in Paris erschienen sind.

Die meisten digitalisierten Werke stammen aus der Sammlung des Schweizer Peter Keckeis (1920–2007). Keckeis, Sammler und Leiter verschiedener Schweizer Verlage, sammelte historische Schweizer Kinderliteratur und war maßgeblich am Projekt einer Bibliographie der zwischen 1750 und 1900 erschienenen

Schweizer Kinderliteratur beteiligt. Er besaß rund 400 Kinder- und Jugendbücher, die vor 1900 verlegt wurden und die er dem SIKJM schenkte.

Professionalisierung dank Ausbildung und Netzwerkbildung

Ein Schwerpunkt des Instituts liegt in der literalen Frühförderung und der interkulturellen Sprach- und Leseförderung für Familien mit Migrationshintergrund. Als eine der ersten Institutionen in der Schweiz erkannte das SIKJM, wie wichtig es ist, die Eltern in ihrer Rolle als Experten für die Sprach- und Leseentwicklung ihrer Kinder zu unterstützen und bei Kindern, die mehrsprachig aufwachsen, die Bedeutung auch der Erstsprache ernst zu nehmen und entsprechende Kompetenzen bereits im Kleinkindalter zu fördern.

Um in diesem Feld eine möglichst breite und nachhaltige Wirkung zu erzielen, entwickelte das SIKJM ein Aus- und Weiterbildungsangebot für professionelle MultiplikatorInnen und Netzwerke, welche den fachlichen Austausch fördern:

Mit dem zweijährigen, berufsbegleitenden Lehrgang »LeseanimatörIn SIKJM« bietet das Institut seit 2006 eine professionelle Weiterbildung für die Arbeit in Bibliotheken, Kindertagesstätten und Spielgruppen an. Die LeseanimatörInnen sensibilisieren diese Einrichtungen dafür, wie sie die Kinder auf lustvolle und nachhaltige Weise sprachlich fördern können, und sie vermitteln ihnen Werkzeuge für die Arbeit mit Eltern. Bereits die AbsolventInnen des ersten Lehrgangs schlossen sich im Verein »LeseanimatörInnen

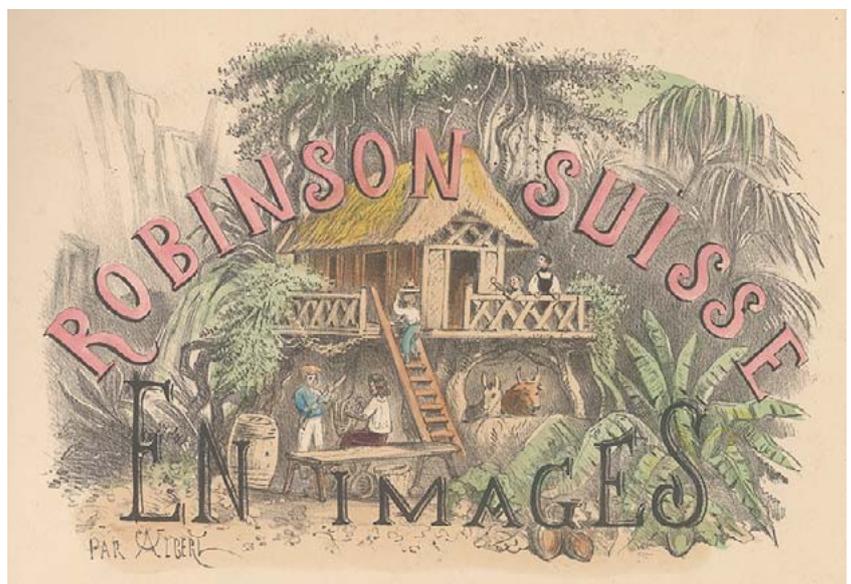


Abb 2 Robinson: Illustration von Albert aus »Le Robinson suisse en images«, Magnin, Paris, ca. 1850

SIKJM« zusammen (www.leseanimation.ch). Gemeinsam mit dem SIKJM ist es ihnen gelungen, Leseanimation als Berufsfeld zu etablieren. Die AnimatorInnen unterstützen unterdessen eine große Anzahl Bibliotheken bei der Initiierung und Durchführung von Eltern-Kind-Veranstaltungen und manche Bibliothek wurde dadurch erst ermutigt, ihre Türen für das vielerorts noch ungewohnte Kleinkinderpublikum zu öffnen.

Pionierarbeit hat das SIKJM in den letzten Jahren in der Ausbildung von interkulturellen LeseanimatordInnen im Rahmen des mehrfach ausgezeichneten Projekts »Schenk mir eine Geschichte – Family Literacy« geleistet. Hier werden die AnimatorInnen darin geschult, die Ressourcen und literalen Förderkompetenzen von Familien zu stärken, deren Kinder zwei- oder mehrsprachig aufwachsen, mehrheitlich Familien mit Migrationshintergrund. Die herausragende Bedeutung der jeweiligen Erstsprache der Familien und ihrer Förderung wurde in diesem Projekt von Beginn weg ins Zentrum gestellt. Die Ausbildung besteht aus einem dreitägigen Basiskurs, einer regelmäßigen Praxisbegleitung und jährlichen Weiterbildungs- und Austauschtreffen.

Das Engagement des SIKJM zur Professionalisierung der literalen Frühförderung beschränkte sich in den letzten Jahren jedoch nicht auf die Ausbildung. Genauso wichtig war die Entwicklung eines Netzwerkes für den fachlichen Austausch und die Unterstützung der AnimatorInnen beim Aufbau von Partnerschaften und Angeboten. Im Jahr 2014 führten insgesamt 130 vom SIKJM ausgebildete AnimatorInnen in 14 Kantonen insgesamt 1663 Leseanimationen in 17 Sprachen durch. Nach einer Aufbauphase von mehreren Jahren gelingt es diesen lokalen Standorten unterdessen, ihre Tätigkeiten selbständig zu organisieren und zu finanzieren. Die Rolle des SIKJM besteht heute hauptsächlich in der Weiterentwicklung und fachlichen Begleitung des Netzwerkes. Eine Herausforderung für die Zukunft wird es nun sein, für diese weiterhin wichtigen Koordinations- und Qualitätssicherungsmaßnahmen die nötigen finanziellen Mittel zu generieren.

Eine kürzlich durch das Marie Meierhofer Institut für das Kind (MMI) durchgeführte Begleitstudie bescheinigt dem Projekt »Schenk mir eine Geschichte« hohe Qualität und Wirkung. Die Studie aus dem Jahr 2014 (<http://www.SIKJM.ch/medias/SIKJM/aktuell/bericht-wissenschaftliche-begleitung-schenk->

[mir-eine-geschichte-feb-2015.pdf](http://www.SIKJM.ch/medias/SIKJM/aktuell/bericht-wissenschaftliche-begleitung-schenk-mir-eine-geschichte-feb-2015.pdf)) stellt positive Effekte auf die Sprach- und Literacy-Entwicklung der Kinder fest und konstatiert, dass dank den niederschweligen Angeboten auch Familien mit geringer sozialer Integration erreicht werden konnten.



Abb 3 Leseanimation in türkischer Sprache, Jugendbibliothek Olten
Quelle: Thomas Fuerer / SIKJM

Praxistipps und Buchempfehlungen

Lehrpersonen, Bibliothekare, Eltern und Studierende finden auf der Website des SIKJM eine Fülle von Anregungen für die Praxis. Als Orientierungshilfe auf dem riesigen analogen und digitalen Kinder- und Jugendmedienmarkt dienen je eine deutsch- und französischsprachige Rezensionen-datenbank, die von den MitarbeiterInnen in Zürich und Lausanne redaktionell betreut werden.

Auf der Seite <http://www.SIKJM.ch/rezensionen/datenbank/> sind über 2000 Bücher, Hörbücher und Apps in deutscher Sprache seit 1998 besprochen, nach denen mittels Schlagworten, Gattung und weiteren Kriterien gesucht werden kann. Unter dem Titel »Lesetipps für Lesespass« finden sich hier auch Lektürevorschläge für Kinder und Jugendliche mit wenig Übung im Lesen und für solche mit Deutsch als Zweitsprache; ergänzt werden diese durch didaktische Tipps und Informationen zu Begleitmedien.

›Die‹ Referenz für das Kinder- und Jugendbuch im frankophonen Raum weltweit stellt die vom französischsprachigen Regionalbüro des SIKJM betreute Online-Datenbank »Ricochet« <http://www.ricochet-jeunes.org/> dar. Die Website bietet einen umfassenden Überblick über das frankophone Kinder- und Jugendliteraturschaffen und darüber hinaus eine Fülle an

Informationen zu besonders empfehlenswerten Büchern, zu AutorInnen, Themen und Veranstaltungen. Rund 3 Millionen Mal wird pro Jahr auf diese Webseite zugegriffen. Das SIKJM hofft, dieses riesige Potential künftig noch weiter entwickeln zu können, um seine Anliegen rund um das Kinder- und Jugendbuch an eine breite Öffentlichkeit zu bringen.

Links

www.SIKJM.ch

www.ricochet-jeunes.org

www.e-rara.ch



Dr. Anita Müller

leitet das Schweizerische Institut für Kinder- und Jugendmedien SIKJM seit Juni 2014. Vorher war sie Geschäftsführerin von swisspeace, einem praxisorientierten Friedensforschungsinstitut in Bern mit rund 50 Mitarbeitenden. Daneben verfügt sie über langjährige Erfahrung in der Kulturvermittlung. Von 1999 bis 2001 leitete sie das Regionalbüro von Pro Helvetia in Kairo. Zuvor war sie Kulturverantwortliche bei der Erklärung von Bern, wo sie sich unter anderem der Förderung von Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika widmete und dazu verschiedene mehrjährige Veranstaltungsreihen konzipierte. Anita Müller promovierte an der Universität Zürich in Geschichte und studierte Arabische Sprache und Literatur sowie Ethnologie.

Judita Kanjo: Deutschsprachige Literatur des postkolonialen Diskurses. Eine fremdsprachendidaktische Studie. München: IUDICIUM 2013.

// von Irene Boose

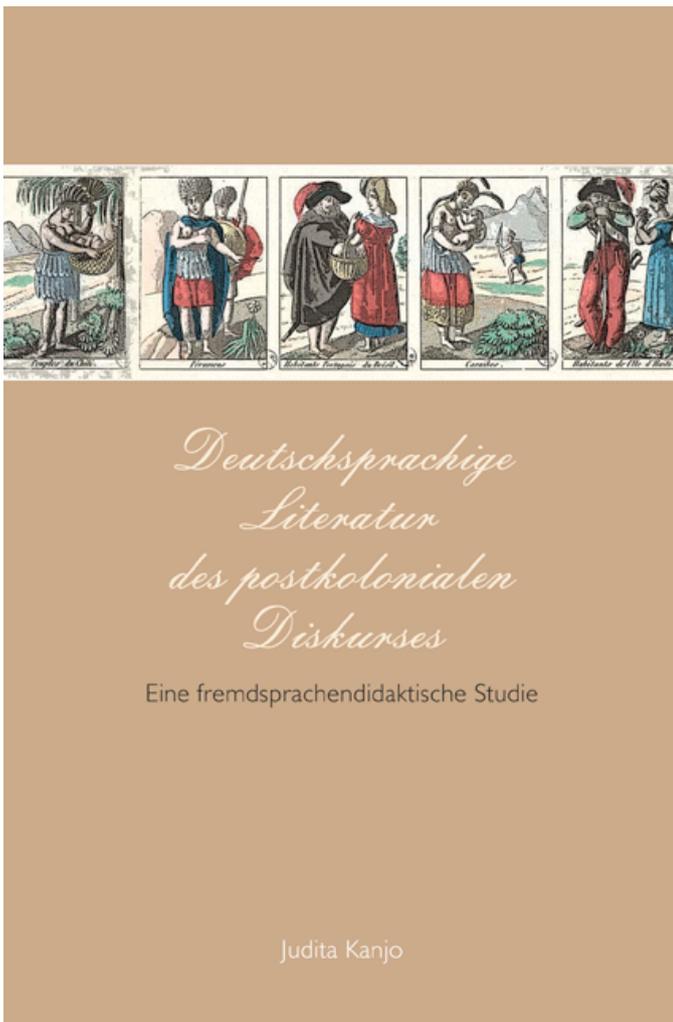
Die Literaturwissenschaftlerin und Didaktikerin Judita Kanjo hat mit »Deutschsprachige Literatur des postkolonialen Diskurses. Eine fremdsprachendidaktische Studie« ein Buch vorgelegt, das einen wichtigen Beitrag zur aktuellen Diskussion um das koloniale Erbe und postkoloniale Texte und Schreibweisen in der deutschen Literatur leistet. Dabei hat sie zugleich ihre Perspektive auf die Fremdsprachendidaktik und deren Behandlung des Themas gerichtet und damit ein Grundlagenwerk für dessen didaktische Diskussion und praktische Handhabung geschrieben, das bisher im Bereich DaF fehlte.

Welche Relevanz hat indes »Postkolonialismus« als Thema *deutscher* Literatur, die für Sprachlernende herangezogen wird, um etwas über die deutsche Kultur zu erfahren? Als Illustration bietet sich folgende Beobachtung an: Am 10. Juli 2015 meldete die »Tageschau«, dass die deutsche Regierung mit jahrzehntelanger Verspätung den während der deutschen Kolonialzeit im heutigen Namibia gegen die einheimische Bevölkerung geführten Vernichtungskrieg (1904–08) als Völker-

mord und Kriegsverbrechen anerkennt. Es hat sehr lange gedauert, bis die Tatsache ins kollektive Bewusstsein drängte, dass auch wir eine koloniale Vergangenheit haben, ja, dass die sogenannten »deutschen Schutzgebiete« 1914 das an Fläche viertgrößte Kolonialreich nach dem britischen, französischen und russischen Weltreich waren. Ressourcenwettbewerb und Raumerschließung waren die imperialistischen Themen der Zeit, die kolonialen Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnisse ein wichtiger Bestandteil der Entwicklung der modernen Welt. Die Geschichte des Kapitalismus und der Globalisierung sind also eng mit der kolonialen Ordnung des beginnenden 20. Jahrhunderts verknüpft. Zugleich sind koloniale Beziehungen auch in der Gegenwart nicht vollständig verschwunden, wie die Rede von einem US-amerikanischen oder auch einem chinesischen »Imperium« deutlich macht. In dieser doppelten Hinsicht ist Kolonialismus daher von hoher Aktualität.

Die Literatur ist dabei, folgt man Kanjos Darstellung, der allgemei-

nen Bewusstseinslage der Deutschen weit voraus gewesen: Mit Uwe Timms »Morenga« als dem bedeutendsten Beitrag der deutschen Gegenwartsliteratur zum Thema (1978) beginnt die Autorin den zweiten Teil ihrer Studie, in dem sie – mit insgesamt sieben Texten – herausragende Beispiele aus der Gegenwartsliteratur mit »klassischen« Texten wie Wilhelm Raabes »Stopfkuchen« (1890) oder Kellers Novelle »Don Correa« (1881) zusammenstellt. In den so ausgewählten literarischen Texten lässt sich, so Kanjo, die Auseinandersetzung mit dem deutschen Kolonialismus als Diskurs erkennen, der entweder die Form zeitgenössischer Kolonialkritik wie bei Raabe annimmt oder mit dem kritischen Blick des aufgeklärten Nachgeborenen (Timm) »ein realistisches Bild der Unterdrückung und Grausamkeit der deutschen Kolonialherrschaft« (Kanjo 2013: 130) entwirft. Die ausführliche Darstellung der Texte verbindet die Autorin mit der Anwendung theoretischer Analyseverfahren, die sie im ersten, theoretischen Teil ihrer Studie in einer gründlichen Auseinandersetzung mit den prä-



genden Begriffen und Konzepten der postkolonialen Theorie entwickelt und dabei deren historische Genese seit ihren Anfängen beschreibt. Komplexe Fragestellungen des postkolonialen Diskurses wie »Mimikry«, »kontrapunktische Lektüre«, »Hybridität«

treterInnen der angloamerikanischen Tradition.

Die Kategorie der »Postkolonialität« der Texte hat dabei insgesamt die Aufgabe, »Potenzen der untersuchten literarischen Texte über das allgemein Interkulturelle

und die »Subalternen« werden erläutert und im Hinblick auf ihre Relevanz für die deutschsprachige Literatur diskutiert. Dabei stehen besonders deutsche Vertreterinnen und Vertreter des postkolonialen Diskurses mit ihren wissenschaftlichen Ansätzen und ihrem Einfluss auf die aktuelle Germanistik, wie Jochen Dubiel, Axel Dunker und Gabriele Dürbeck, gleichberechtigt neben den schulbildenden Ver-

hinaus herauszuarbeiten« (ebd.: 108). Gleichzeitig wird erkennbar, dass die deutsche Kolonialgeschichte, anders als die britische oder französische, kaum Spuren in der Literatur der ehemals kolonialisierten Länder (»writing back«) hinterlassen hat. Jedem literarischen Text wird jeweils eine Auswertung der für ihn relevanten Elemente des postkolonialen Diskurses zugesellt, die es ermöglicht, die theoretischen Begriffe mit der Textarbeit zu verbinden. Auf diese Weise entwickelt die Verfasserin ein Analyseraster, das sich nicht nur für die Arbeit an den vorgeschlagenen Texten eignet, sondern sich auf zahlreiche andere Texte übertragen lässt.

Der dritte Teil der Studie wendet sich schließlich der allgemeinen Erörterung der Rolle der Literatur im Fremdsprachenunterricht zu, sowie erprobten Konzepten der interkulturellen Literaturdidaktik mit Bezug auf Heidi Rösch, Ansgar Nünning und Werner Wintersteiner.

Zusammenfassen lässt sich die Leistung der Studie folgendermaßen: Während der postkoloniale Forschungsansatz etwa in den USA seinen Weg in die etablierte Literaturwissenschaft und Didak-

tik längst gefunden hat, eröffnen sich mit dem »doppelten Blick« der Fremdsprachendidaktikerin, wie sich zeigt, in der deutschen Forschung interessante neue Perspektiven. Diese neuen Sichtweisen entwickelt das Buch, indem es mehrere Diskurse zusammenführt, die vor wenigen Jahren noch in einem als äußerst problematisch angesehenen Spannungsverhältnis verharrten: die vor allem in den angloamerikanischen Kulturwissenschaften entwickelten Theorien der Postkolonialen Studien, der germanistische Blick auf deutsche Literatur – sowohl des historischen Kanons als auch der Gegenwart –, und schließlich die Didaktik des Faches Deutsch als Fremdsprache. Gabriele Dürbeck schreibt als Sprecherin des DFG-Netzwerks »Postkoloniale Studien in der Germanistik« noch 2008 von schwierigen Anfängen und einer sich allmählich abzeichnenden Differenzierung des Forschungsfeldes, eine Entwicklung, die Kanjo nun ausführlich nachzeichnet und um eine zentrale aktuelle Perspektive bereichert.

Die Diskussion über neue Konzepte zur Rolle der Literatur im Rahmen des Faches Deutsch als Fremdsprache und der internationalen Germanistik hat dabei neben didaktisch-pädagogischen und im engeren Sinne wissenschaftlichen auch eine fach- und wissenschaftspolitische Dimension. Während sich das Fach Deutsch als Fremdsprache innerhalb des deutschsprachigen Raums in den letzten Jahren zwar mit einigem Erfolg um eine wissenschaftliche Aufwertung der sogenannten »Landeskunde« zur Kulturwissenschaft bemüht, dabei aber seine literaturwissenschaftlichen Anteile vernachlässigt hat, ist die internationale Germanistik weltweit immer noch dominant literaturwissenschaftlich orientiert. Mit ihrem Blick auf die Rolle der Literatur als Teil eines gesellschaftlich noch keineswegs aufgearbeiteten historischen Problemfelds – dem deutschen Kolonialismus – sowie der Öffnung hin zur kulturwissenschaftlichen Theoriebildung in Verbindung mit Vorschlägen zur didaktischen Umsetzung des Themas eröffnet Judita Kanjo sowohl der Germanistik als auch der interkulturellen Literaturdidaktik neue, fruchtbare Perspektiven.

Dr. Irene Boose ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der PH Ludwigsburg. Studium der Germanistik, Geschichte und Kunstgeschichte in Heidelberg, Promotion über Elias Canetti. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Literatur der klassischen Moderne, Interkulturelle Literaturwissenschaft und -didaktik, deutsch-südosteuropäische Literaturbeziehungen.

Kanjo, Judita

Deutschsprachige Literatur des postkolonialen Diskurses. Eine fremdsprachendidaktische Studie

München: IUDICIUM, 2013.

ISBN 978-3-86205-291-2

335 Seiten, EUR 36,00.

Doppelrezension zu Raum und Buch

// von Kaspar H. Spinner

Topographie als Untersuchung von Orten und Räumen ist in den letzten Jahren zu einem Top-Thema interdisziplinärer Forschung geworden, nicht zuletzt auch in der Literaturwissenschaft. Nun liegt mit dem von Caroline Roeder herausgegebenen Band »Topographien der Kindheit« auch eine umfangreiche und fundierte Publikation vor, die das Forschungsfeld für die Kinder- und Jugendliteratur aspektreich erschließt und dabei auch psychologische und mentalitätsgeschichtliche Fragestellungen diskutiert. Die Vielfalt der insgesamt 23 Beiträge, die hier nicht alle genannt werden können, ist überaus anregend und deckt ein breites Spektrum ab. Die Publikation ist nicht zuletzt deshalb zu

begrüßen, weil Orte und Räume in der Kinder- und Jugendliteratur eine besonders große Rolle spielen; das entspricht der Bedeutung, die Raum-Erfahrungen im Entwicklungsprozess von Heranwachsenden haben. Es sind Räume der Geborgenheit und der Angst, wirkliche und imaginierte Räume, Rückzugsorte und ferne Welten, die im kindlichen Erleben prägend sein können und die in der Literatur gestaltet werden. Für die literaturwissenschaftliche Analyse ist dabei besonders interessant, dass Orte und Räume symbolische Bedeutung haben und dadurch auf anthropologische Grunderfahrungen verweisen. Ulf Abraham zeigt das im vorliegenden Band nachdrücklich in einem Beitrag, der sich schwerpunktmäßig auf die phantastische Kinder- und Jugendliteratur bezieht, dessen Lektüre Leserinnen und Lesern aber auch als grundlegende Einführung in die Rauminterpretation empfohlen sei. In gleicher Weise fachlich fundiert sind die weiteren Beiträge zur Kinder- und Jugendliteratur im Band: Gabriele von Glasenapp untersucht Topographien der Ferne anhand von »Robinson«, »Trotzkopf« und »Der Brief für den König«, Heidi Lexe geht dem Kinderzimmer in kinderliterarischen Texten nach, Ute Dettmar

stellt die Entwicklung des Motivs des Schlaraffenlandes dar, Toni Tholen geht auf Adoleszenzliteratur ein, Jan Hollm auf englischsprachige Kinder- und Jugendliteratur und Matthis Kepser erörtert aspektreich den Raum im Computer- und Videospiel, wobei er auch die Raumsituation, in der sich die Spielenden befinden, einbezieht. Raum-Erfahrungen von Kindern spielen auch in der Erwachsenenliteratur eine Rolle, wobei oft autobiographische Erinnerungen der Autorinnen und Autoren den Hintergrund bilden. Auch dazu findet man mehrere Beiträge im Band. Carsten Gansel geht der Frage der Kindheitserinnerung in der Literatur grundsätzlich nach und erläutert fünf Modelle des Erzählens aus Kinderperspektive, Caroline Merkel widmet sich in ihrem Beitrag der Vorstadt als Lebensraum von Heranwachsenden, Monika Schmitz-Emans untersucht in einem besonders aufschlussreichen Beitrag Kindheitsorte im Werk von Jean Paul. Stefan Tetzlaff geht auf die Kindheitsorte in Romanen von Zoë Jenny ein, wobei er mit dem Begriff der Heterotopie (abweichende, ausgegrenzte Räume) nach Foucault arbeitet, der in der neueren Raumforschung immer wieder verwendet wird. Barbara Piatti untersucht Kindheitsromane von Alain-Fournier, Zsuzsa Bánk und Włodzimierz Odojewski und erläutert in diesem Zusammenhang das Prinzip der Literaturkarto-



grafie, die mit kartografischer Visualisierung arbeitet, und Judita Kanjo analysiert die literarische Gestaltung hybrider Identitätsprozesse von Kindern, die in postkolonialen Räumen aufwachsen.

Der Sammelband reicht auch über die Literatur hinaus, indem er Beiträge enthält, die sich auf die Geschichte von Kindheitstheorien (so der Beitrag von Burkhardt Lindner zu Schiller, Freud und Benjamin) und auf reale Lebensräume und Handlungsorte der Kinder beziehen, so ein Beitrag von Roswitha Staeger zum Kindergarten, ferner ein meines Erachtens besonders spannender historischer Beitrag von Nikola von Merveldt zu philanthropischen pädagogischen Raumkonzeptionen, in dem deutlich wird, wie sehr die philanthropische Anschauungspädagogik mit der Vermittlung von Raum-Erfahrungen zu tun hat, und ein Beitrag von Gundel Mattenklott zu kollektiven Phantasiespielen der Kinder, in dem die Verfasserin ausgesprochen interessante literarische Dokumente und Beispiele aus einer eigenen Sammlung autobiographischer Erinnerungen auswertet.

Auch eine Schriftstellerin und ein Schriftsteller kommen im Band zu Wort, Jenny Erpenbeck mit sehr eindrücklichen Erinnerungen an Räume ihrer Kindheit und Peter Bichsel mit dem Wiederabdruck von drei Kolumnen und einem Interview.



Wenn man den gesamten Band überblickt, würde ich vier Problemzusammenhänge nennen, die besonders nachdrücklich zur Sprache kommen:

- Die Lektüre der Beiträge führt einem vor Augen, wie ertragreich die Untersuchung der Orte und Räume für die Textinterpretation ist. Dies ist vor allem in der Semantisierung des Raumes in den literarischen Texten begründet.
- In mehreren Beiträgen wird deutlich, wie grundlegend die Raum-Erfahrung für Kinder ist und wie sie selbst imaginativ Räume entwerfen. Der vorliegende Band ist in diesem Sinne auch ein Beitrag zur Entwicklungspsychologie.
- Aus der Bedeutung, die die Raum-Erfahrung für Kinder hat, ergeben sich pädagogische

Perspektiven, z.B. für die Gestaltung von Kindergärten.

- Orte und Räume sind in der Literatur nicht nur äußerliche Szenerie, sondern verweisen auf anthropologische Grunderfahrungen wie Bedürfnis nach Geborgenheit und Sehnsucht nach Räumen der Freiheit.

Die Untersuchung von Topographien in der Kinder- und Jugendliteratur wird zweifelsohne weiterhin zunehmende Beachtung in der Forschung finden. Der Band von Caroline Roeder ist dafür ein Grundlagenwerk.

Caroline Roeder hat einen weiteren Sammelband zur Topographie herausgegeben mit dem Titel »Himmel und Hölle. Raumerkundungen interdisziplinär & in schulischer Praxis«. Dieser Band ist stärker didaktisch orientiert, aber ebenfalls deutlich interdisziplinär ausgerichtet. Kunst, Musik, Geographie, Theaterpädagogik und Literaturdidaktik sind u. a. die Perspektiven. Speziell hingewiesen sei hier auf die Beiträge zur Kinder- und Jugendliteratur, die im Band enthalten sind. Christina Ulm geht dem Motiv von Himmel und Hölle in der Kinder- und Jugendliteratur nach, Peter Rinnerthaler untersucht die Rolle von Hörräumen in Erzähltexten, Gabriele Czerny berichtet über ein Theaterprojekt zu Lindgrens »Mio mein Mio«, bei dem die literarischen Räume des Romans sichtbar gemacht worden sind, und Judita Kanjo

untersucht postkoloniale Topographien der Kinder- und Jugendliteratur bezogen auf den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Diese Beiträge sind verschiedenen Teilen des Bandes zugeordnet; denn Caroline Roeder hat nicht nach Fachdisziplinen strukturiert, sondern nach den drei Kategorien »Räume und Vorstellung«, »Räume und Körper« und »Räume und Repräsentationen«. Dadurch werden drei hauptsächliche Dimensionen der Raum-Erfahrung akzentuiert: Wie werden Räume imaginiert, wie erfährt man Räume körperlich, wie werden Räume zur Darstellung gebracht? Die besondere Leistung des Bandes besteht darin, dass theoretische Überlegungen mit konkreten didaktischen Anregungen auf der Grundlage praktischer Erprobungen verbunden werden und Raum als fachübergreifende Kategorie didaktisch in den Blick genommen wird.

Prof. em. Dr. Dr. h.c. Kaspar H. Spinner lehrte Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik an der Universität Augsburg. Schwerpunkte seiner Forschung sowie Fortbildungs- und Vortragstätigkeit sind u.a. literarisches Lernen, ästhetische Bildung, Kinder- und Jugendliteratur sowie methodisch innovative und kreative Zugänge zu diversen Bereichen des Deutschunterrichts.

Roeder, Caroline (Hg.):
Topographien der Kindheit. Literarische, mediale und interdisziplinäre Perspektiven auf Orts- und Raumkonstruktionen.

Bielefeld: transcript, 2014.
 ISBN 978-3-8376-2564-6
 402 Seiten, EUR 44,99.

Roeder, Caroline (Hg.):
Himmel und Hölle. Raumerkundungen interdisziplinär & in schulischer Praxis.

München: kopaed, 2015.
 ISBN 978-3-86736-017-3
 251 Seiten, EUR 18,80.

Das Impressum.

PH lesenswert

Online-Magazin des Zentrums für Literaturdidaktik –
Kinder Jugend Medien (ZeLd)
der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

Redaktion

Leitung: Prof. Dr. Caroline Roeder
Mitarbeit: Jun-Prof. Dr. Jan M. Boelmann
Dr. Judita Kanjo

Gestaltung

Grundgestaltung: Laura Blankenhorn
Layout & Cover: Agnes Kalla

Die Rechte für die einzelnen Beiträge und Abbildungen
liegen bei den AutorInnen.

