



Bildung in und mit Texten der Kinder- und Jugendliteratur

herausgegeben von

Anna Braun



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlagidee:

Verlag

Titelbild:

Jana Katharina Schmitz

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN: 978-3-8340-2052-9

Schneider Verlag Hohengehren GmbH
Wilhelmstrasse 13
D-73666 Baltmannsweiler
Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2020
Printed in Germany. Format Druck, Stuttgart

Inhaltsverzeichnis

ANNA BRAUN Bildung in und mit Texten der Kinder- und Jugendliteratur?.....	1
HANS-HEINO EWERS Kinder- und Jugendliteratur und Erziehung in historischer Perspektive.....	16
HELGA AREND UND DANIELA MAINZ Rhythmus, Reim und Repetitionen. Sprachstrukturen lyrischer Texte als spielerischer Weg zum Spracherwerb und zur literarischen Bildung.....	29
KASPAR H. SPINNER Märchen und Bildung.....	55
NICOLE MATTERN <i>Ceteris Paribus?</i> Ökonomische Bildung mit Daniel Defoes <i>Robinson Crusoe</i> (1719).....	62
SABINE FUCHS Bildungsreisen mit <i>Hugo, dem Kind in den besten Jahren</i> von Christine Nöstlinger.....	87
ANNA BRAUN Die Reise zu sich selbst: Bildung und Identität in Wolfgang Herrndorfs <i>Tschick</i> (2010).....	102
HELMUT GRUGGER Über das Nomadische als Gegenbegriff zur Subjektivierung in der traditionellen Kinder- und Jugendliteratur.....	119
STEFAN NEUHAUS Das hybride Kind: Paradigmatische Alterität in Michael Endes <i>Jim Knopf</i>	134
JULIA OGRODNIK Bildung in Karlijn Stoffels' interkulturellem Jugendroman <i>Marokko am See</i>	153

DIETER MERLIN

Impulse für die interaktive und interkulturelle Filmbildung, am Beispiel von Auszügen aus *Das Mädchen Wajda* (2012) und *Was werden die Leute sagen* (2017).....175

KATHRIN HEINTZ

Der Baum des Lebens. Leseufade und Bildungswege im Bilderbuch von Peter Sís über Charles Darwin.....196

CHRISTIANE HÄNNY

Analphabetismus in der Kinder- und Jugendliteratur – Historische und aktuelle Perspektiven.....217

ILONA MADER

Funktionen der Metafiktionalität in der Kinderliteratur.....237

JESSICA GAHN

Literarische Erfahrung teilen – Bildungsanlässe schaffen: Literarische Gespräche zu Kinder- und Jugendliteratur.....269

Bildung in und mit Texten der Kinder- und Jugendliteratur?

Anna Braun

Bildung ist nicht eine Anhäufung und Verfügbarkeit von lexikalem Wissen, sondern ein feines Unterscheidungsvermögen der Qualitäten. Sie sich anzueignen kostet jahrzehntelange, geduldige Mühe und ein nie versiegendes brennendes Interesse. Also Anstrengung.¹

I. Bildungsbegriff

„Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung“, so heißt es in Artikel 26 der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948, die über 160 Staaten verabschiedet haben. Doch was bedeutet Bildung konkret und weshalb wird sie als so wichtig und grundlegend erachtet, dass sie zum allgemeinen Menschenrecht erklärt wurde?

Der Bildungsbegriff ist diskursiv und somit historisch und kulturell wandelbar. Zurückgehend auf das Althochdeutsche Verb ‚biliden‘ bezeichnet das Verb ‚bilden‘ in etymologischer Perspektive soviel wie „formen,² gestalten, hervorbringen, darstellen, sein“, im übertragenen Sinne auch „erziehen“ oder „die geistigen Anlagen entwickeln“. ³ Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache legt zwei Bedeutungsdimensionen von Bildung in diesem Zusammenhang nahe: zum einen die Entfaltung und erzieherische Prägung geistig-seelischer Anlagen des Menschen, und damit einen Prozess, zum anderen das Ergebnis der Erziehung als Einheit von Haltung, Können und Wissen eines Menschen.⁴

Bis heute wirkmächtige Bildungskonzepte in historischer Perspektive sind das Konzept der Aufklärung von Immanuel Kant und das Konzept der allgemeinen Bildung von Wilhelm von Humboldt. Wilhelm von Humboldts klassisches, allgemeines und ganzheitliches Bildungsideal⁵ hat seine Wurzeln in

¹ Ende 2009, S. 271.

² Diese Bildung als Formung impliziert Subjektivierungsprozesse im Sinne der Foucaultschen Subjektkritik, die einerseits handlungsfähige Individuen hervorbringen, die andererseits aber an bestimmte Bedingungen gebunden werden. Diese Unterwerfung von Subjekten unter Machtmechanismen sollte reflektiert werden, wenn Bildungskonzepte und der Erwerb von Bildung diskutiert werden. Vgl. hierzu a. Koller 2014, S. 42.

³ Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache: Bildung.

⁴ Vgl. ebd.

⁵ Vgl. Humboldt 2017, S. 7-15.

der Philosophie Immanuel Kants. Aufklärung definiert dieser in seiner *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* (1784) als

Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines andern zu bedienen. [...] Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!⁶

Aufklärung ist demnach wesentlich reflexive Selbstbestimmung inhärent, also Selbstbewusstsein und das Bewusstsein von der widerständigen, befreienden und verantwortungsvollen Gestaltbarkeit der Verhältnisse.⁷ Der emanzipatorische Bildungsprozess basiert auf eben diesem intrinsischen und aktiven Streben danach, die eigene Vernunft zu gebrauchen, was bereits etymologisch in dem Bildungs-Terminus angelegt ist.

Peter Bieri entwickelt ein darauf aufbauendes Verständnis von Allgemeinbildung, das folgende Elemente umfasst: Orientierung in der Welt, ein aufgeklärtes kritisches und historisches Bewusstsein, Artikuliertheit, Selbsterkenntnis, Selbstbestimmung, moralische Sensibilität, poetische Erfahrung und Leidenschaft.⁸

Zunächst konstatiert Bieri, dass Bildung immer lebenslange Selbstbildung⁹ bedeutet und grenzt diese davon ab, ‚ausgebildet‘ zu werden, was im begrifflichen Sinn des Kompetenzerwerbs darauf ausgerichtet ist, bestimmte vorgegebene Fähigkeiten einzuüben, um ein (berufliches) Ziel zu erreichen. Ein Rückgriff auf Schillers Bildungsprogramm der ästhetischen Erziehung des Menschen bestätigt im Spieltrieb, der vollendete Menschlichkeit ermöglicht, diese grundsätzliche Zweckfreiheit, die nicht in Nützlichkeitsabwägungen aufgeht.¹⁰

Die Voraussetzung zu Selbstbildung ist laut Bieri Neugierde, also das unstillbare Bedürfnis, immer mehr von dem kennenzulernen, was es auf der Welt zu wissen und zu verstehen gibt.¹¹ Dieses notwendige Verlangen betont auch Harro Müller-Michaels in seiner Bildungsdefinition als „das Vermögen, Wissen, Können und Verantwortung so zu entwickeln, dass daraus das *Bedürfnis* wird, alle eigenen Möglichkeiten ganz auszuschöpfen, um über sich hinauszuwachsen“.¹²

Es gilt, sich sukzessive eine reflektierte und fundierte Orientierung zum Weltwissen zu verschaffen, was das Entwickeln eines Sinns für Proportionen und Verhältnisse genauso einschließt wie die stete Aneignung eines Gespürs

⁶ Kant 2002, S. 9.

⁷ Vgl. Wintersteiner 2013, S. 22f.

⁸ Vgl. Bieri 2005.

⁹ Vgl. a. Wintersteiner 2013, S. 22.

¹⁰ Vgl. Schiller 2008, S. 62.

¹¹ Dieses intrinsische Streben, das vielfach als idealistische Vorstellung kritisiert wird, betont auch schon Wilhelm von Humboldt in seiner Bildungstheorie. Vgl. Humboldt 2017, S. 9f., 11, 15 u. 17.

¹² Müller-Michaels 2009, S. 42 [Herv. AB].

für Genauigkeit und Details einzelner Disziplinen. Diese ‚Weltorientierung‘, die nach Bieri einen Gebildeten ausmacht, geht einher mit Bildung als ‚Aufklärung‘. Zu dieser gehört, Wissen, Überzeugungen, Argumente und Meinungen zu hinterfragen und auf Ursprung, Belege und Verlässlichkeit nachzuprüfen, sie schützt vor rhetorischen und ideologischen Vereinnahmungen.

Ein distanzierteres ‚Wissen zweiter Ordnung‘ prägt auch den Aspekt des ‚historischen Bewusstseins‘, den Bildung nach Bieri einschließt und der in der Erkenntnis und der darauf aufbauenden Haltung besteht, dass Kultur einer historischen Zufälligkeit anstatt metaphysischer Zwangsläufigkeit unterliegt. Es bewahrt davor, einfach die eigene Lebensform als die einzige angemessene zu betrachten und andere Lebenswürfe dadurch abzuwerten. Daraus erwächst Respekt gegenüber dem ‚Andersartigen‘. Zu dieser Einsicht trägt laut Bieri eine Reflexion über Sprache bei, da Sprache zentral die Wahrnehmung von Welt, Selbst und anderen konstruiert und auf diese Weise unterschiedliche Weltanschauungen und moralische Überzeugungen sprachlich transportiert werden. Aus der Kenntnis von Alternativen und der Erfahrung von Relativität kann insofern ein subversives Potential entstehen, das wiederum eine bewusste und verantwortungsvolle Entscheidung in der freien Wahl von vielfältigen Lebensweisen ermöglicht.¹³

Basales Medium von Bildung ist Bieri zufolge deshalb die Literatur, da in der Literatur diese anderen Lebensformen, Empfindungen und Denkweisen kennengelernt und nachvollzogen werden können, was eine bereichernde Erfahrung und Veränderung bewirken kann, die wiederum handlungswirksam werden kann.¹⁴ Dabei erscheint abermals die Sprache bedeutsam, da die poetisch-ästhetische Gestaltung, wie z.B. in Form von originellen Metaphern, zu

¹³ Gerade für die Lebensbedingungen der Postmoderne sieht Koller (2014, S. 44f.) dies als bedeutsam an: „Vor dem Hintergrund der radikalen Kontingenz und Pluralität von Kulturen wäre Bildung vielmehr nicht nur als *Aneignung*, sondern auch und vor allem als *Transformation* jener kulturellen Orientierung zu begreifen, die es den Akteuren ermöglichen [sic!], die objektiven Bedingungen ihrer Existenz auf je spezifische Weise wahrzunehmen und zu deuten bzw. sich zu diesen Bedingungen zu verhalten. Zu Bildung gehört diesem Verständnis nach deshalb die Fähigkeit und Bereitschaft, nicht nur die objektiven Existenzbedingungen selbst, sondern auch ihre jeweiligen kulturellen Deutungen zum Gegenstand kritischer Reflexion zu machen und kreativ weiterzuentwickeln bzw. zu transformieren“ [Herv. i. Orig].

¹⁴ Dies entspricht dem Konzept literarischer Bildung, das auf zwei Prämissen basiert: Zum einen geht es davon aus, dass sich die Rezeption von Literatur positiv auswirke, da aus der Lektüre starke positive Effekte auf die LeserInnen als Personen resultieren und zum anderen sei kein anderes Medium gleichwertig für Bildung, die somit den Charakter einer literaturgestützten Selbst-Formung einnimmt. Vgl. Wegmann 2004, S. 63. Diese Effekte bestehen nach Abraham und Kepser in der Individuation, Sozialisation und Enkulturation. Sie definieren literarische Bildung als Kombination aus Wissen (z.B. Kenntnissen über bedeutsame AutorInnen, Werke, Epochen und Gattungen) und Fähigkeiten (wie sich über Lesarten szenisch und dialogisch mit anderen austauschen zu können), literarischer Tradition sowie ästhetischer Grundbildung (z.B. als Bewusstsein der Form, Sprache, Gestaltung und des Gemachtseins). Das literarisch geweckte Bewusstsein der Sprachlichkeit menschlicher Weltwahrnehmung und Deutung vermag wiederum den Selbstverständigungs- und Weltdeutungsprozess zu befördern. Vgl. Abraham u. Kepser 2009, S. 13-19 u. 96f. Kaspar H. Spinners Konzept des literarischen Lernens betont

einer differenzierteren Artikulation und dadurch auch Wahrnehmung des eigenen Erlebens und Empfindens beizutragen vermag. Damit trägt das derartige Lesen von Literatur bereits zu erweiterter Selbsterkenntnis bei, da sie dazu anregt, das eigene Selbstbild, Denken und die subjektiven Emotionen und Bedürfnisse zu reflektieren, zu begründen und zu bewerten, anstatt diese als gegeben und somit unverfügbar zu betrachten. Hieraus erwächst Selbstbestimmung. Das Wissen um und das Aushalten von innerer Unsicherheit, Brüchigkeit und Vielfalt gehören dazu und sind zugleich eine große Herausforderung. Das Bewusstsein von Kontingenz befördert insofern auch echte Toleranz, die auch Spannungen zwischen eigenen moralischen Vorstellungen und damit kollidierenden Auffassungen auszubalancieren vermag, sowie respektvolles Einfühlungsvermögen.

Neben der moralischen Sensibilität betont Bieri außerdem den Wert von Bildung als poetische Erfahrung. Er verweist hierbei auf den ästhetischen Genuss und die Gratifikationen, die bei der Rezeption von Literatur im Bildungsprozess erfahrbar werden. Bieri beschreibt Bildung entsprechend als Antwort auf die Frage nach dem guten, gelingenden Leben (*eudaimonía*), was die leidenschaftliche Verteidigung von Bildungsmöglichkeiten gegen alles erklärt, was sie einschränkt.

Einmal abgesehen von dieser dramatischen Emphase erscheint dieses Bildungskonzept als ein umfassendes, aber wünschenswertes und damit als orientierende Grundlage für den Sammelband, wenngleich in der aktuellen Bildungsforschung die Identifizierbarkeit von Bildung insofern kritisiert wird, dass Bildungsprozesse nur schwer empirisch mess- und nachweisbar sind.¹⁵ Es scheint deshalb ratsam, von Bildungspotential auszugehen anstatt von kategorialen Bildungskonzepten¹⁶ und entsprechend einen schwächeren Bildungsbegriff zu verfolgen. Christiane Thompson und Kerstin Jergus sprechen in diesem Zusammenhang von einem Möglichkeitsraum,¹⁷ in dem sich der Transformationsprozess vollziehen kann, der aus einer Veränderung der Beziehung zu sich selbst, zu anderen und zur Welt besteht.¹⁸ Im Anschluss an Kokemohr und Schäfer akzentuieren sie diesen Raum, in dem Sinn permanent hervorgebracht, aber auch verschoben wird, als Dritten Raum nach Homi K. Bhabha, in dem Differenzen vielfältige Veränderungen ermöglichen. Dieses

hingegen, dass für das Verstehen literarischer, also fiktionaler und poetischer Texte besondere Fähigkeiten und Kompetenzen benötigt werden, die zunächst eigens geschult werden müssen. Vgl. Spinner 2006, S. 6-16.

¹⁵ Vgl. Thompson u. Jergus 2014, S. 18.

¹⁶ Vgl. ebd., S. 20.

¹⁷ Vgl. ebd. Die räumliche Metapher bzw. das Bildungskonzept als Raumvorstellung illustriert die Veränderung als tiefgreifenden Prozess und evokiert Bildung als eine innere Bewegung.

¹⁸ Vgl. Koller 2012. Dies gilt aber in der Forschung auch als bildungstheoretische Konsensformel.

Konzept scheint produktiv zu sein, da es potentielle Veränderungsbewegungen in konstitutiver Offenheit und hybrider Unbestimmtheit eröffnet.¹⁹ Es schließt außerdem Bhabhas ambivalenten Begriff der ‚Mimikry‘ ein, der zwischen Anpassung und Subversion changiert.²⁰ Zwei Komponenten dieses Veränderungsprozesses werden im Bildungsdiskurs häufig hervorgehoben und beiden ist ebenfalls eine Zäsur inhärent: Ein Konzept besteht in der Lösung eines zuvor aufgeworfenen Problems²¹ oder der Bewältigung einer aufkommenden Krise durch die Auseinandersetzung mit Erfahrungen, die mit den etablierten Wahrnehmungs-, Bearbeitungs- und Deutungsmustern nicht geordnet und gehandhabt werden konnten. Das andere Konzept beruht auf Negativität, also der kritischen Infragestellung, Negierung oder Revision von zuvor Selbstverständlichem durch die Erfahrung einer Erschütterung oder Enttäuschung des für selbstverständlich Gehaltenen,²² womit wir wieder bei dem Aufklärungsaspekt wären. Auch diese Merkmale scheinen demnach als mögliche Hinweise dafür, was Bildung ausmachen kann, hilfreich.

Vielfältige Bildungsprozesse können im Möglichkeitsraum Literatur dargestellt werden, wozu möglicherweise besonders das subversive, zur Reflexion und zu neuen Perspektiven und Einsichten anregende Alteritäts- und Irritationspotential sowie die Polyvalenz der Texte bedeutsam sind.²³ Auch Hans-Christoph Koller unterstreicht, dass literarische Texte besonders

geeignet sind, einen Zugang zu Bildungsprozessen zu eröffnen, der sich einerseits an einer theoretisch anspruchsvollen Fassung des Bildungsbegriffs orientiert und andererseits die Untersuchung konkreter Bildungsprozesse erlaubt.²⁴

Im Bildungsroman ist Bildung z.B. begriffsbestimmend, da sie wesentlich für die Konstruktion von Text und Hauptfigur ist. Prototypisch erfolgt dort Bildung im Verständnis der am Humanismus orientierten Weimarer Klassik als Ausbildung vollendeter Menschlichkeit. Gelingen oder Scheitern (im Anti-Bildungsroman) von Bildungsprozessen werden in dieser Gattung explizit vorgeführt und an die Eigenschaften, Handlungen und Entscheidungen der Figuren einerseits und deren Umwelt und die gesellschaftlichen Umstände andererseits gekoppelt.²⁵

¹⁹ Vgl. Thompson u. Jergus 2014, S. 22f.

²⁰ Vgl. Bhabha 2011, S. 125-136. Natürlich ist der Kontext bei Bhabha ein anderer, seine Überlegungen beziehen sich auf die Ambivalenz der kolonialen Autorität.

²¹ Dies ist nicht im Sinne des vereinseitigten Kompetenzbegriffs zu verstehen.

²² Vgl. Thompson u. Jergus 2014, S. 15f.

²³ Vgl. hierzu a. Sosna 2020, S. 10.

²⁴ Koller 2020, S. 15.

²⁵ Vgl. Heinz 2007, S. 88.

Zudem kann in der Literatur deklaratives und prozedurales Wissen in der Form bestätigender, modifizierender oder unterminierender Diskurse verarbeitet werden.²⁶ Deklaratives Wissen umfasst Fakten-, Begriffs- und konzeptionelles Wissen,²⁷ prozedurales Wissen hingegen schließt Handlungs-, Methoden- oder Verfahrenswissen ein. Beide Wissenstypen können so kritisch diskutiert werden. Nicole Mattern und Uta Schaffers betonen diesbezüglich im Hinblick auf ökonomisches Wissen und ökonomische Bildung, dass Literatur nicht darin aufgeht, domänenspezifisches Wissen aufzuzeigen, also Wissen über bestimmte Teilbereiche der Realität, sondern darüber hinaus Reflexionswissen bereitstellt. Durch ihr sprachlich-ästhetisches Gemachtsein ermöglicht Literatur somit distanzierteres, beobachtendes Reflektieren und trägt so dazu bei, das domänenspezifische Wissen zu hinterfragen.²⁸ Da diese durch Literatur angestoßene Reflexion eine Neuverortung der RezipientInnen gegenüber sich selbst, anderen und der Welt auslösen kann, leistet Literatur einen bedeutenden Beitrag zu Bildungsprozessen.²⁹ Um nun zu überlegen, welche Wechselwirkungen zwischen Bildung und Texten speziell der Kinder- und Jugendliteratur bestehen, wird im Folgenden zunächst auf Merkmale und Besonderheiten der Kinder- und Jugendliteratur eingegangen, um anschließend deren Eigenheiten im Zusammenhang mit Bildungskonzepten und -möglichkeiten herauszustellen.

II. Der KJL-Begriff

Der Begriff Kinder- und Jugendliteratur (KJL) besteht aus folgenden Bestandteilen: Zunächst kann Literatur nach Jost Schneider als „Abfolge von Sprachlauten und/oder Schriftzeichen, die fixiert und/oder poetisch gestaltet und/

²⁶ Dies zu analysieren kann im Anschluss an die Wissenspoetologie Joseph Vogls erfolgen, die Wissen ‚denaturalisiert‘ nicht als ontologisch stabil gegeben, sondern als historisch wandelbar und diskursiv im Sinne Foucaults auffasst. Ihr Augenmerk legt sie auf die Darstellungsformen, etwa Gattungen und Genres von geschichtlichen Erkenntnisbereichen und Wissensobjekten, die mit der Hervorbringung dieser Wissensformen korrelieren. Wissensobjekte werden in der Wissenspoetologie als Resultat symbolischer und poetischer Praktiken verstanden, von denen sie nicht zu trennen sind, da Wahrnehmung, Erkenntnis(interesse) und Einordnung ohne ihren sprachlich-ästhetischen Ausdruck und eine darauf basierende Systematisierung nicht zu denken sind. Vgl. Vogl 2011. Literatur als „ein referentielles System, das unterschiedliche Darstellungspraktiken miteinander korrespondieren lässt“, kann die verschiedenen Wissensformen und -ordnungen sowie deren Repräsentationen fortsetzen, korrigieren oder verrücken, da „ihre Sprache wie keine andere beauftragt scheint, das Uneingestandene zu sagen, das Geheimste zu formulieren, das Unsagbare ans Licht zu holen“. Ebd., S. 67f.

²⁷ Vgl. Anderson u. Krathwohl 2001. Konzeptionelles Wissen umfasst Wissen über Ordnungssysteme wie Klassifikationen und Kategorien sowie Theorien, Modelle und Strukturen.

²⁸ Vgl. Mattern u. Schaffers 2020, S. 1-23 [im Erscheinen].

²⁹ Zu den persistenten individuellen und sozialen Funktionen des Lesens gehört ihr Modus als kognitives Hilfsmittel, aus professioneller Erfordernis, zur Bewältigung des lebensweltlichen Alltags, zur Partizipation am politischen und literarischen Diskurs, zur Herausbildung einer kulturellen und politischen Identität und als bürgerlicher Habitus und Ausdruck des Lebensstils sowie als Basis für Integration und Anschlusskommunikation. Vgl. Schneider 2014, S. 268-283.

oder ihrem Inhalt nach fiktional sind“³⁰ bezeichnet werden. Gerade Fiktionalität und poetische Gestaltung scheinen besondere Eigenschaften der Kinder- und Jugendliteratur im Bildungskontext zu sein, worauf noch näher eingegangen wird. Innerhalb der allgemeinen Literatur bildet die Kinder- und Jugendliteratur eine Teilmenge, die sich an kindliche und jugendliche AdressatInnen richtet bzw. von diesen rezipiert wird, die sich also durch AdressatInnenbezogenheit auszeichnet.³¹ Wie Hans-Heino Ewers betont, gibt es allerdings keinesfalls ‚die‘ Kinder- und Jugendliteratur, sondern es handelt sich vielmehr um einen heterogenen Textkorpus, der folgendermaßen kategorisiert werden kann:³² Im Gegensatz zu Texten, die bereits zum literarischen Gesamtangebot gehören und dann auch von Kindern und Jugendlichen gelesen werden, ist die originäre KJL speziell für diese AdressatInnengruppe verfasst. Umgekehrt kann natürlich ein Text mit seiner literarischen Botschaft primär an ein kindliches oder jugendliches Publikum adressiert sein, aber ebenfalls eine sekundäre Ebene enthalten, die erwachsene LeserInnen – z.B. die VermittlerInnen – anspricht und (intertextuelle oder außertextuelle) Referenzen und Anspielungen integriert, welche von kindlichen und jugendlichen RezipientInnen überlesen werden können. Diese All-Age-Ausprägung gibt es natürlich bereits längere Zeit aufgrund des Doppelcharakters als KJL und VermittlerInnenliteratur, aber auch in der Tradition des romantischen Kunstmärchens und sie gilt in der modernen KJL als wichtige und stark zunehmende Tendenz, zumal sich auch die Gestaltung, die Ebene des *discours* der KJL mehr und mehr der Allgemeinliteratur annähert.³³

Wenn bereits bei der Entstehung eines Textes eine kindliche und/oder jugendliche RezipientInnengruppe bedacht wird, so spielen in der literarischen Gestaltung sicherlich Kindheitsdiskurse eine beachtliche Rolle. Generell zeigt sich mit einem Blick auf die Geschichte der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur der historische Wandel von Erziehungs- und Kindheitsvorstellungen, welche auch die Literatur prägen. Dies betrifft ebenfalls die Konstruktion der kindlichen und jugendlichen Figuren. Während Kindheit und Jugend zunächst noch als Vorbereitungsabschnitt auf das Erwachsensein hin aufgefasst wurden, wird Kindheit und Jugend im Verlauf der frühen Neuzeit zunehmend als eigenwertige Lebensphase begriffen. Besonders Rousseaus *Emile* (1762) propagiert das Konzept einer ‚natürlichen‘ Erziehung zur Tugendhaftigkeit und die Eigenheit einer von der Erwachsenenphase zu differenzierenden spezifischen Kindheit und kann damit als Zäsur in der deutschsprachigen KJL hin zur Entstehung einer spezifischen KJL in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts gesehen werden. Der Wandel vom Kindheitsverständnis als

³⁰ Schneider 2007, S. 2.

³¹ Vgl. Wild 1990b, S. IX.

³² Vgl. Ewers 2012, S. 13-27.

³³ Vgl. a. Gansel 2012, S. 2f.

„kleine Erwachsene“ hin zur romantischen Kindheitsutopie wird in der Literatur verarbeitet und führt zu spezifisch für Kinder herausgegebener Literatur.³⁴

Ewers zeigt dies auch anhand der bürgerlichen Kinderspielkultur, die sich auf die Entstehung moderner Kinderliteratur auswirkt. Als sich im 18. Jahrhundert eigens originäre Kinderliteratur herausbildet, hängt dies mit der pädagogischen und philosophischen Auffassung zusammen, dass Kinder nicht für philosophische Abhandlungen oder Erziehungstraktate empfänglich seien. Stattdessen müssen Erziehung, Arbeit und Unterricht anschaulich und attraktiv gemacht werden, sodass Kinderliteratur im 18. und 19. Jahrhundert häufig spielerische Angebote integriert. Manche Pädagogen der Aufklärung plädieren im Anschluss an John Locke auch dafür, das Lernen und den Unterricht spielerisch zu gestalten, sodass die Pflicht Vergnügen bereiten solle.³⁵ In einem klassisch-idealistischen Verständnis um 1800 wird das Spiel als ganzheitliche Selbstentfaltung des Subjekts geschätzt, wie es in Schillers Spiel-These zum Ausdruck kommt und in der Vermittlung des Ziels einer ganzheitlichen Bildung an Kinder erfahrbar wird. Bildung, Erziehung, Kindheitsdiskurse und KJL gilt es demnach in ihrem Verhältnis auszuloten, wozu insbesondere der einführende Beitrag von Hans-Heino Ewers in diesem Band anregt.³⁶

III. Das Verhältnis von Bildung und Kinder- und Jugendliteratur

Es ist davon auszugehen, dass einige Merkmale von Literatur dem rezipierenden Subjekt eine neue Perspektive eröffnen und so ermöglichen, ggf. in Distanz zu eigenen Wahrnehmungen, Haltungen, Handlungen und Sichtweisen zu treten, diese kritisch zu hinterfragen und evtl. zu revidieren. Zu diesen Eigenschaften von Literatur zählen z.B. Metaphern und andere sprachlich-ästhetische Gestaltungsweisen, generell die literarische Konstruktion fiktiver Welten und Gestalten sowie die Möglichkeit, Einblick in die Gedanken und Gefühle einer Figur zu erhalten und somit neue Denkweisen kennenzulernen.³⁷ In diesem Band wird demnach von einem selbstreflexiven und damit

³⁴ Vgl. Wild 1990b, S. IX; 1990a, S. 51-54.

³⁵ Vgl. Ewers 2018, S. 1-4.

³⁶ Vor dem Hintergrund des grundlegenden Überblicks, den der Beitrag gewährt, sind die vollständigen Literaturangaben in diesem Beitrag direkt in die Fußnoten integriert, damit die LeserInnen parallel zur Lektüre einen forschungsgeschichtlichen Hintergrund verfolgen können.

³⁷ Nach Berk entwickeln Kinder und Jugendliche diese Fähigkeit ab einem Alter von ca. neun Jahren. Alle entwicklungspsychologischen Erkenntnisse, die im Folgenden zu Entwicklungsschritten im Alter von neun bis 14 Jahren aufgeführt werden, beruhen auf den Ergebnissen von Berk 2005. Grundlegend wird in diesem Band im Anschluss an Remo H. Largo und Martin Beglinger davon ausgegangen, dass die Entwicklung von Kindern ihre Voraussetzungen in deren genetischer Anlage hat, aber in großem Maße auch von der Umwelt und den bereitgestellten Erfahrungsmöglichkeiten abhängt. Eltern und LehrerInnen können insofern im Hinblick auf die kindlichen selbstbestimmten Lernbemühungen unterstützend und fördernd tätig werden, indem sie für möglichst gute Rahmenbedingungen sorgen, da-

bildungswirksamen Potential für die RezipientInnen von (Kinder- und Jugend-)Literatur ausgegangen, was dann in den einzelnen Beiträgen im Hinblick auf verschiedene Texte und Gattungen der KJL überprüft und diskutiert wird. Auch im Hinblick auf die eigene Identitätsarbeit der (kindlichen und jugendlichen) LeserInnen ist dies relevant, da Identitätsarbeit mit Heiner Keupp als selbstreflexiver und unabschließbarer Prozess einer Passung zwischen Erwartungen von Außen und eigenen Vorstellungen (Innen) verstanden werden kann.³⁸ Dass Literatur zu einer gelingenden Passung beitragen kann, exemplifiziert Florian Huber anhand von Metaphern und Leerstellen.³⁹ Axel Kuhn sieht zudem in der Codierung durch abstrakte sprachliche Zeichen einen Freiraum für das Subjekt, Vorstellungsbildung zu betreiben und sich innerhalb der Vorgaben und Logik des Textes stärker mit dem Text gedanklich auseinanderzusetzen.⁴⁰ Paul Ricœur betont insbesondere, dass Inferenzen, also Schlussfolgerungen hinsichtlich Motivation und Empfinden einer Figur aufgrund von deren Verhalten, zu einer Selbsterkenntnis und infolgedessen zur Neugestaltung des lesenden Selbst beitragen kann: „Ihr [die Aneignung der Identität der fiktiven Figur durch die LeserInnen] spezifischer Beitrag besteht im *Gestalt*charakter der Erzählfigur, der bewirkt, daß das Selbst, erzählerisch interpretiert, sich als ein ebenfalls *gestaltetes* (figuriertes) Ich erweist, ein Ich, das sich *so oder so gestaltet*.“⁴¹ Im Alter zwischen neun und elf Jahren passt das Kind zunehmend seine Botschaften den ZuhörerInnenbedürfnissen an, auch in kognitiv und emotional herausfordernden Kommunikationssituationen, wozu Literatur wie oben beschrieben einen Beitrag leisten kann. Da die Identitätskonstruktion bei Heranwachsenden in der Pubertät besonders krisenanfällig ist und der Identitätsprozess möglicherweise in einem stärkeren Wandel verläuft, ist das durch Literatur potentiell eröffnete Bewusstsein über die narrative Konstruktion nicht nur der Figur, sondern auch der eigenen Identität besonders bedeutsam, denn die rezipierten „imaginativen Variationen des

mit Kinder die Erfahrungen machen können, welche sie für ihre Entwicklungsschritte benötigen, selbstständig zu neuen Erfahrungen und Einsichten kommen können und das neu Erlernete mit bestehendem Wissen vernetzen können. Vgl. Largo u. Beglinger 2009, S. 18-38. Kinder- und Jugendliteratur bietet einen Raum für solche entwicklungsrelevanten Erfahrungen.

³⁸ Vgl. Keupp 2006, S. 28

³⁹ Vgl. Huber 2008.

⁴⁰ Vgl. Kuhn 2015, S. 841. (Audio-)Visuelle Codes hingegen führen Kuhn zufolge stärker zur Übernahme von Identitätsentwürfen, da die Phantasie der RezipientInnen mit Bildern überlagert werde, während bei schriftlichen Codes das Einbringen eigener Bilder und Vorstellungen in den Text und somit eine aktivere Verhandlung der eigenen Identität möglich sei. Insofern ist das Reflektieren solcher audiovisueller ‚Vorgaben‘, z.B. im Literaturunterricht, besonders bedeutsam. Vgl. zur interkulturellen Reflexion der Filme *Das Mädchen Wajda* und *Was werden die Leute sagen* den Beitrag von Dieter Merlin und zu Bildungspotentialen des Bilderbuchs *Der Baum des Lebens* den Beitrag von Kathrin Heintz in diesem Band. Die ästhetische Erfahrung des offenen, unabschließbaren und unbeschränkten ästhetischen Spiels mit Wahrnehmung, Kenntnissen und Empfindungen bezieht sich nach Rupp aber nicht nur auf Texte und Lesen, sondern vielmehr auf die Verarbeitung vieler Kunstformen und damit auch auf Filme und Bilder. Vgl. Rupp 2017, S. 124.

⁴¹ Ricœur 1987, S. 65 [Anm. AB; Herv. i. Orig.].

Selbst“⁴² stellen eine Bereicherung der Positionierungs- und Gestaltungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Situationen und Herausforderungen dar.

Im Alter von neun bis 14 Jahren verbessert sich nach Berk die kognitive Selbstregulation und ab ca. elf Jahren die Metakognition, weshalb das Angebot einer dabei unterstützenden Kinder- und Jugendliteratur als bildungsrelevant – im Sinne einer die Persönlichkeit bereichernden und grundlegend sowie langfristig verändernden Einsicht – einzuschätzen ist. Zumal Kinder ab ca. neun Jahren lernen, Fähigkeiten, Anstrengungen und Glück als Bestandteil von Erfolg und Versagen zu verstehen, ist das Potential der Literatur zu betonen, das Handeln der Figuren in ihren Auswirkungen und Folgen, aber auch ihren Bedingungen sichtbar zu machen und somit Gestaltungsspielräume, aber auch begrenzende Gegebenheiten aufzuzeigen. Die Foucaultsche Subjektkritik, die das Subjekt als Agens, aber zugleich als im Wortsinn Unterworfenen denkt, ist darin impliziert.

Das Lesen über diskursive, also historisch und kulturell variable Wissensbestände, die in der KJL verarbeitet werden, ist darüber hinaus zentral für Bildungsprozesse, da Weltwissen und Einsicht in Kontingenz so aufgebaut werden können. Die Gedächtnisleistung wird durch Organisationsstrategien im Alter von neun bis elf Jahren erhöht und dadurch die Grundlage von Langzeitwissen größer und besser geordnet. Gerade in der Postmoderne, die von Pluralität, Ambivalenzen und Kontingenz geprägt ist, ist das Potential der hochwertigen KJL als Möglichkeitsraum, als Möglichkeit zur Orientierung und Anregung zur Reflexion von Bedeutung.

Auch bei der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten kann Kinder- und Jugendliteratur unterstützend wirken, da sie das zunehmende Vermögen, die humoristische oder metaphorische doppelte Bedeutung von Wörtern zu erfassen, unterstützt. Dass das logische Denken an konkrete Situationen gebunden ist, kann potentiell durch literarisch-ästhetische Erfahrungen ebenfalls zunehmend zugunsten formal-operationalen Denkens überwunden werden.

Den vorliegenden Sammelband leitet in seinem Anliegen ein doppeltes Erkenntnisinteresse: Zum einen analysieren die Beiträge in diesem Band Bildungskonzepte, die in Texten der KJL vorgestellt, durchgespielt, reflektiert und möglicherweise problematisiert werden. Was essenziell, förderlich oder hinderlich für Bildungsprozesse ist und woran sich ein Gebildet-Sein erkennen lässt, davon eröffnen die einzelnen in den Blick genommenen Texte und Gattungen in diesem Band jeweils eigene Vorstellungen und Schwerpunkte. Zum anderen werden die ausgewählten kinder- und jugend-literarischen Gattungen,⁴³ Texte und Gestaltungsweisen, wie z.B. Metafiktionalität,⁴⁴ auf ihr

⁴² Ebd., S. 66.

⁴³ Vgl. hierzu die Beiträge von Kaspar H. Spinner, Helga Arend und Daniela Mainz sowie Nicole Mattern in diesem Band.

⁴⁴ Vgl. hierzu den Beitrag von Ilona Mader in diesem Band.

Bildungspotential für kindliche, jugendliche, aber auch erwachsene LeserInnen hin betrachtet. Auch Überlegungen zur Vermittlung der besprochenen Kinder- und Jugendliteratur als Beitrag zu bedeutsamen Bildungsprozessen schließen sich daran an.⁴⁵ Kontextuelles Wissen zu Literatur bereitzustellen und die Einordnung von Literatur mithilfe von z.B. literaturgeschichtlichen oder gattungstheoretischen Fachbegriffen zu ermöglichen, kann neue Perspektiven auf die Texte aufzeigen. Weiterhin werden dadurch Wissen und Erfahrung abstrahiert, bereichert sowie anschlussfähig gemacht. Auf diese Weise wird die (exemplarische) Bedeutung für Lebenswelt, Gegenwart und Zukunft der SchülerInnen erfahrbar gemacht.

Der Band richtet sich demnach als Einladung zur Diskussion an FachwissenschaftlerInnen, FachdidaktikerInnen und PraktikerInnen wie LehrerInnen, ErzieherInnen oder PädagogInnen, aber auch grundsätzlich an Interessierte. Für LehrerInnen kann die Auseinandersetzung mit den Beiträgen in diesem Band zur selbstreflexiven Professionalisierung beitragen, wie sie Klaus-Michael Bogdal von den VermittlerInnen von Literatur fordert.⁴⁶

Das Titelbild⁴⁷ greift das zweifache Konzept des Bandes, Bildung *in* KJL und Bildung *mit* KJL (und wie sich beide aufeinander auswirken), auf: Die Illustration der aufgeschlagenen Buchseite zeigt die Schule von Frau Mahl-zahn in *Jim Knopf* – dieser Text ist Gegenstand zweier Beiträge des vorliegenden Sammelbandes⁴⁸ –, die das Gegenteil von dem zeigt, wie Schule als maßgebliche Bildungsinstitution die Bedürfnisse Heranwachsender berücksichtigen und deren Anlagen fördern sollte. Endes Kinderroman regt dadurch zur Reflexion darüber an, wie Bildungsprozesse optimal gefördert werden können und was diese eher einschränkt. Die Lektüre der Schülerin, die die Illustration betrachtet und den Text liest, symbolisiert die Bildungsaspekte, die mit der Rezeption von KJL einhergehen können, wie z.B. das Alteritäts- und Irritationspotential.

⁴⁵ Vgl. hierzu a. den Beitrag von Jessica Gahn zum Literarischen Gespräch als Anschlusskommunikation zu *Als ich mit Hitler Schnapskirschen aß* in diesem Band.

⁴⁶ Vgl. Bogdal 2004, S. 10. So sieht er das Ziel der Lehramtsausbildung darin, „wissenschaftlich ausgebildete Subjekte dazu zu befähigen, das Wissen, die Theorie und Methoden ständig zu reflektieren und im Blick auf den eigenen Vermittlungsbereich [...] in der Berufspraxis selbständig fortzuschreiben“. Ebd., S. 14. Gerhard Rupp betont einerseits im Hinblick auf das bedeutsame fachliche Wissen von DeutschlehrerInnen, dass dieses das Wissen über und die Kenntnis von Literatur sowie das Können, mit Literatur umzugehen, umfasst und andererseits, dass mit der Ebene des Lehrerhandelns zusammenhängt, ob und wie Literarizität gelehrt werden kann. Vgl. Rupp 2017, S. 122 u. 129. Zur Konzeption des professionellen Literaturunterrichts auf Basis von Literatur als Angebot, sprachlich vermittelte Erfahrungen zu machen, und dem darauf aufbauenden Fachwissen als Bestandteil der Allgemeinbildung vgl. a. Köster u. Matuschek 2019, vor allem S. 23f.

⁴⁷ Mein herzlicher Dank gilt Jana Katharina Schmitz, die dieses Titelbild nach meiner Anregung gestaltet hat.

⁴⁸ Vgl. hierzu die Beiträge von Stefan Neuhaus und Christiane Häny in diesem Band.

Zuletzt geht ein ganz großer Dank an Katharina von Werne und Sarah Rörig, die an der Entstehung des Bandes mitgewirkt haben. Dank gebührt natürlich ebenfalls den BeiträgerInnen sowie dem Schneider Verlag Hohengehren in Person von Herrn Ulrich Schneider für die Aufnahme in das Programm.

Koblenz, im April 2020

IV. Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf u. Matthis Kepser: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 3., neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt 2009.

Anderson, Lorin W., David R. Krathwohl et al.: *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*. New York: Longman 2001.

Berk, Laura E.: *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson Studium 2005.

Bhabha, Homi K.: Von Mimikry und Menschen: Die Ambivalenz des kolonialen Diskurses. In: Ders.: *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg 2011, S. 125-136.

Bieri, Peter: Wie wäre es, gebildet zu sein? Festrede von Prof. Dr. Bieri. Bern 2005. Auf: *Forum Allgemeinbildung*, www.forum-allgemeinbildung.ch/files/Wie_waere_es_gebildet_zu_sein.pdf, zuletzt abgerufen am 31.03.2020.

Bogdal, Klaus-Michael: Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule und Bildungs- und Lerntheorien. In: Ders. u. Hermann Korte (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. 3. Aufl. München: dtv 2004, S. 9-29.

Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache: Bildung. Auf: *DWDS*, www.dwds.de/wb/Bildung, zuletzt abgerufen am 04.01.2019.

Ende, Michael: *Der Niemandsgarten. Aus dem Nachlass ausgewählt u. hg. v. Roman Hocke*. München: Piper 2009.

Ewers, Hans-Heino: *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in Grundbegriffe der Kinder- und Jugendliteraturforschung*. 2., überarb. u. aktual. Aufl. Paderborn: Fink 2012.

Ewers, Hans-Heino: „Kinderspiele und Kinderliteratur zwischen Aufklärung und Romantik. Überlegungen zum Verhältnis von Spielkultur und Lektürepraxis“. In: *Wirkendes Wort. Deutsche Sprache und Literatur in Forschung und Lehre* 68 (2018), H. 1, S. 1-11.

Gansel, Carsten: „All-Age-Trends und Aufstürzungen in der aktuellen Literatur für junge Leser“. In: *Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung* 94 (2012), H. 4: Jugendliteratur, S. 2-11.

Heinz, Jutta: Bildungsroman. In: Burdorf, Dieter, Christoph Fasbender u. Burkhard Moeninghoff: *Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen*. 3., völlig neu bearb. Aufl. Stuttgart u. Weimar: Metzler 2007, S. 88-89.

Huber, Florian: *Durch Lesen sich selbst verstehen. Zum Verhältnis von Literatur und Identitätsbildung*. Bielefeld: transcript 2008.

Humboldt, Wilhelm von: Theorie der Bildung des Menschen. In: Ders.: *Schriften zur Bildung*. Hg. v. Gerhard Lauer. Stuttgart: Reclam 2017, S. 7-20.

Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Bahr, Erhard (Hg.): *Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen. Kant, Erhard, Hermann, Herder, Lessing, Mendelssohn, Riem, Schiller, Wieland*. Stuttgart: Reclam 2002, S. 8-17.

Keupp, Heiner et al.: *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2006.

Köster, Juliane u. Stefan Matuschek: „Elf Thesen zum Literaturunterricht“. In: *Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* 24 (2019), H. 47, S. 23-27.

Koller, Hans-Christoph: *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer 2012.

Koller, Hans-Christoph: Bildung unter den Bedingungen kultureller Pluralität. Zur Darstellung von Bildungsprozessen in Wolfgang Herrndorfs Roman *Tschick*. In: Rosenberg, Florian von u. Alexander Geimer (Hg.): *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*. Wiesbaden: Springer 2014, S. 41-57.

Koller, Hans-Christoph: „Erzählte Bildung. Zur Darstellung von Bildungsprozessen in Melinda Nadj Abonjis Roman *Tauben fliegen auf*“. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 67 (2020), H. 1: Literatur und Bildung, S. 15-23.

Kuhn, Axel: Lesen als Identitätskonstruktion und soziale Integration. In: Rautenberg, Ursula u. Ute Schneider (Hg.): *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Berlin u. Boston: De Gruyter 2015.

Largo, Remo H. u. Martin Beglinger: *Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen*. Mit 100 Farbfotos und Grafiken. 4. Aufl. München u. Zürich: Piper 2009.

Mattern, Nicole u. Uta Schaffers: Ökonomisches Wissen und ökonomische Bildung im Literaturunterricht? Eine kritische Annäherung. In: Dies. (Hg.):

Ökonomisches Wissen und ökonomische Bildung im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2020, S. 1-23 [im Erscheinen].

Müller-Michaels, Harro: *Grundkurs Lehramt Deutsch*. Klett: Stuttgart 2009.

Ricœur, Paul: Narrative Identität. In: Universitätsgesellschaft Heidelberg (Hg.): *Heidelberger Jahrbücher XXXI*. Berlin u. Heidelberg: Springer 1987, S. 57-67.

Rupp, Gerhard: Literaturdidaktische Lehrkompetenz unter besonderer Berücksichtigung des fachlichen Wissens von Literaturlehrerinnen und -lehrern. In: Dawidowski, Christian, Anna R. Hoffmann u. Angelika R. Stolle (Hg.): *Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte*. Frankfurt a.M.: Lang 2017, S. 121-141.

Schiller, Friedrich: *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*. Stuttgart: Reclam 2008.

Schneider, Jost: Literatur und Text. In: Anz, Thomas (Hg.): *Gegenstände und Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler 2007 (Handbuch Literaturwissenschaft; 1), S. 1-24.

Schneider, Ute: „Wozu lesen?“ Persistente Funktionen des Lesens im sozialen Kontext“. In: *IASL. Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 39 (2014), H. 1, S. 268-283.

Sosna, Anette: „Sinn-Suche. Bildungstheoretische Perspektiven auf das Interpretieren literarischer Texte im Deutschunterricht“. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 67 (2020), H. 1: Literatur und Bildung, S. 5-14.

Spinner, Kaspar H.: „Literarisches Lernen“. In: *Praxis Deutsch* 33 (2006), H. 200, S. 6-16.

Thompson, Christiane u. Kerstin Jergus: Zwischenraum: Kultur „Bildung“ aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Rosenberg, Florian von u. Alexander Geimer (Hg.): *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*. Wiesbaden: Springer 2014, S. 9-26.

Vogl, Joseph: Poetologie des Wissens. In: Maye, Harun u. Leander Scholz (Hg.): *Einführung in die Kulturwissenschaft*. München: Fink 2011, S. 49-71.

Wegmann, Nikolaus: Bildung, literarische. In: Nünning, Ansgar (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. 3., aktual. u. erw. Aufl. Stuttgart u. Weimar: Metzler 2004, S. 63.

Wild, Reiner: Aufklärung. In: Ders. (Hg.): *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*. Stuttgart: Metzler 1990a, S. 45-98.

Wild, Reiner: Vorwort. In: Ders. (Hg.): *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*. Stuttgart: Metzler 1990b, S. VIII-X.

Wintersteiner, Werner: „Lernen – Identität – Widerstand. Identitätsorientierung im Deutschunterricht im Lichte neuer bildungspolitischer Tendenzen“. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 37 (2013), H. 3, S. 18-28.

Kinder- und Jugendliteratur und Erziehung in historischer Perspektive

Hans-Heino Ewers

Das Verhältnis von Kinder- und Jugendliteratur und Erziehung beschäftigt die ProduzentInnen, DistribuentInnen und RezipientInnen dieser Literaturart von Beginn an. Vielfach finden sich pauschale Äußerungen dazu, ohne dass man wüsste, was damit konkret gemeint ist. Derlei Aussagen pendeln zwischen der extremen Position, wonach Kinder- und Jugendliteratur – wie jegliche Literatur, die ihren Namen verdiente – mit Erziehung gar nichts zu tun habe, und der gegenteiligen Auffassung, dass Kinder- und Jugendliteratur durchgehend erzieherischen Charakter besitze. Solange die Debatte auf einer solch allgemeinen Ebene verharret, scheint sie mir unfruchtbar zu sein.¹ Als erstes wäre also zu fragen, um welche konkrete Ebene es gehen soll, um diejenige von Handlungs- oder diejenige von Symbolsystemen?

In ihrer vollen Ausbildung zu einer eigenständigen Literatur etwa seit Mitte des 18. Jahrhunderts weist die Kinder- und Jugendliteratur eigene literarische Handlungssysteme auf, in denen es um deren Hervorbringung, Verbreitung und Rezeption bzw. Verarbeitung geht. Gemeint sind Verlage, Buchhandlungen, Bibliotheken, KäuferInnen bzw. EntleiherInnen, schließlich Leserinnen und Leser von Kinder- und Jugendliteratur.² Daneben spielt die Kinder- und Jugendliteratur in verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern eine Rolle – von Krabbelstuben und Kindergärten über die verschiedenen Schultypen bis hinauf in beruflichen und universitären Ausbildungsinstitutionen, wo sie gelehrt und teils auch erforscht wird.³ In erheblichem Maße gilt dies übrigens auch für die allgemeine, allemal die kanonische Literatur, die sich in dieser Hinsicht nicht grundsätzlich von der Kinder- und Jugendliteratur unterscheidet. Auf die Rolle der Kinder- und Jugendliteratur in den diversen pädagogischen Handlungsfeldern möchte ich nur in den Schlussabsätzen dieses Beitrags eingehen.

Wer die Kinder- und Jugendliteratur als eine pädagogische Literatur bezeichnet, will damit eine Aussage über den Charakter der Texte treffen, die unter diese Kategorie fallen. Er/Sie bezieht sich damit auf die Ebene literarischer Symbolsysteme und deren Anwendung bzw. Umsetzung in einzelnen

¹ Vgl. Ewers, Hans-Heino: Kinder- und Jugendliteratur ‚zwischen Pädagogik und Dichtung‘. Über die Fragwürdigkeit einer angeblichen Schicksalsfrage. In: Ders. et al. (Hg.): *Kinder- und Jugendliteraturforschung 1999/2000*. Stuttgart u. Weimar: Metzler 2000, S. 98-114.

² Vgl. Ewers, Hans-Heino: *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in Grundbegriffe der Kinder- und Jugendliteraturforschung*. 2., überarb. u. aktual. Aufl. Paderborn: Fink 2012, Kp. VI, S. 85ff.

³ Vgl. ebd., Kp. VII, S. 105ff.

Werken.⁴ Die Rede vom erzieherischen Charakter, von der pädagogischen Qualität literarischer Texte bezieht sich ganz offenkundig auf deren Wirkungsintention. Bei letzterer kann es sich um eine explizite Wirkungsabsicht des Autors bzw. der Autorin, teils auch des Verlages handeln, die oft im Paratext, in Klappentexten, Vor- oder Nachworten, Waschzetteln oder Verlagsprospekten geäußert wird.⁵ Sofern diese vom jeweiligen literarischen Werk tatsächlich auch umgesetzt wird, kann von einem Zusammentreffen von Autor- und Werkintention gesprochen werden. Von einer solchen Übereinstimmung kann in vielen Fällen allerdings nicht die Rede sein: Gerade auf dem Feld der Kinder- und Jugendliteratur wird oft der pädagogische Nutzen angepriesen, in Wirklichkeit aber reine Unterhaltung geboten. Dies kann übrigens auch umgekehrt der Fall sein, sodass man im Falle einer Ankündigung reiner Unterhaltung von einer versteckten erzieherischen Absicht, einer Pädagogik ‚hinten herum‘, sprechen könnte. Eine pädagogische Wirkung kann einem Text schließlich auch von seinen BenutzerInnen bzw. RezipientInnen angeheftet werden, ohne dass eine erzieherische Autor- oder Werkintention erkennbar ist. Die Erfahrung zeigt, dass kein literarisches Werk davor gefeit ist. In der Macht des Nutzers bzw. der Nutzerin liegt es ebenfalls, aus einer erzieherischen Nebenabsicht eines Textes eine dominante Erziehungsfunktion zu machen. Die erzieherische Wirkungsabsicht eines literarischen Werks kann also aus einer Autorintention hervorgehen, der Werkintention entsprechen, sich aber auch allein seiner pädagogisierenden Verwendung verdanken.

I. Traditionsreiche Erziehungsimplosionen

Wendet man sich den pädagogischen Absichten als solchen zu, dann stößt man auf eine große Zahl unterschiedlicher Ausprägungen, die teilweise weit auseinanderliegen. Ähnlich geht es einem mit der Kinder- und Jugendliteratur, die, weit entfernt davon, eine homogene Erscheinung zu sein, aus einer Vielzahl höchst unterschiedlicher Formen und Gattungen besteht. Die Mannigfaltigkeit auf beiderlei Seiten lässt einen annehmen, dass einzelne Erziehungsfunktionen nur mit bestimmten Ausprägungen der Kinder- und Jugendliteratur verknüpft sind. Umgekehrt lassen einzelne Gattungen der Kinder- und Jugendliteratur nur bestimmte Erziehungsabsichten zu und schließen andere aus. So löst sich das Verhältnis von Kinder- und Jugendliteratur und Pädagogik in eine Vielzahl unterschiedlicher Konstellationen auf, die nicht über einen Kamm geschert werden und die in dem hier vorliegenden kurzen Beitrag auch nicht

⁴ Zum Begriff des (kinder- und jugend-)literarischen Symbolsystems und dessen Aktualisierung in literarischen Werken vgl. ebd., S. 135-140.

⁵ Zum paratextuellen Bereich der kinder- und jugendliterarischen Kommunikation vgl. ebd., S. 43-50.

vollständig erfasst werden können. Im Folgenden soll von den jeweils verschiedenen Erziehungsfunktionen⁶ ausgegangen und dann nach Bereichen der Kinder- und Jugendliteratur gefragt werden, in denen sie anzutreffen sind.

Von Beginn an spielte die Kinder- und Jugendliteratur eine entscheidende Rolle beim *Erwerb der Kulturtechniken des Lesens und Schreibens*. Sie hat sich damit nachhaltig in den zivilisatorischen Prozess der Alphabetisierung eingeschrieben, was an ihr als ein Glorienschein haften blieb. Wir haben es hierbei mit einer exklusiven Funktion zu tun, die Buchgattungen hervorgebracht hat, die in keiner anderen Literatursparte anzutreffen sind. Gemeint sind das Abc-Buch⁷ und die Fibel, die sich zu einem umfangreicheren Lesebuch⁸ ausweiten konnten und damit neben dem elementaren Lesen- und Schreibenlernen auch weiteren erzieherischen Zwecken gedient haben. Historisch gesehen handelt es sich hierbei keineswegs um reine Schulbücher; sie dienten in erheblichem Maße auch der Freizeitlektüre – allemal dann, wenn sie mit Illustrationen versehen waren. Ähnliches gilt für die in jüngerer Zeit auf gekommenen Erstlesebücher, die nach Stufen der Lesekompetenz gestaffelt sind.

Nicht minder frühzeitig diente die Kinder- und Jugendliteratur der *Vermittlung von Wissen und Kenntnissen*.⁹ Zu den hier maßgeblichen Wissensgebieten zählten die praktischen Seiten des Alltagslebens, die verschiedenen Handwerke, die moderne Technik, die Naturwissenschaften, Geographie, Pflanzen und Tierwelt, alte und neue Geschichte, Landwirtschaft und Industrie, um nur einige Wissensgebiete zu nennen. Diese Erziehungsfunktion ist vornehmlich mit dem breiten Spektrum der Sachbücher verbunden, die sich zu wahren Sachzyklopädien ausdehnen konnten – ein von Beginn an gewichtiger, anfänglich gar dominierender Teil der Kinder- und Jugendliteratur. Die didaktischen Fragestellungen lauten hier: Welche Wissensgebiete sind auf welcher Altersstufe und in welcher Abfolge zu vermitteln? Nach welcher Methodik soll dabei verfahren werden – katechetisch, d.h. in Frage-Antwort-Form, oder nach der Exempelmethode, d.h. mittels Beispielgeschichten?¹⁰ Sachbücher konkurrieren vielfach mit den entsprechenden Schulbüchern, die sie oft durch

⁶ Vgl. ebd., S. 142ff.

⁷ Zur Geschichte des Abc-Buchs vgl. Göbels, Hubert: *Zauberformel ABC*. Dortmund: Harenberg Kommunikation 1988 (Die bibliophilen Taschenbücher; 557); Hurrelmann, Bettina: *Kinderliteratur und Lesekindheit im 18. Jahrhundert*. In: Grenz, Dagmar (Hg.): *Aufklärung und Kinderbuch. Studien zur Kinder- und Jugendliteratur des 18. Jahrhunderts*. Pinneberg: Raecke 1984, S. 259-292.

⁸ Vgl. Helmers, Hermann: *Geschichte des deutschen Lesebuchs in Grundzügen*. Stuttgart: Klett 1970; Ehlers, Swantje (Hg.): *Das Lesebuch. Zur Theorie und Praxis des Lesebuchs im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2003 (Diskussionsforum Deutsch, 12).

⁹ Vgl. Ewers, op. cit. (Anm. 2), S. 141f.; Hruby, Ingrid: *Pansophie und Polymathie. Überlegungen zum Sachbuch für Kinder im 18. Jahrhundert*. In: Grenz, Dagmar (Hg.): *Aufklärung und Kinderbuch* (Anm. 7), S. 183-211; Kuhlmann, Anne u. Reiner Söcknick (Hg.): *Wissen ist mächtig. Sachbücher für Kinder und Jugendliche zwischen Aufklärung und Kaiserreich*. Oldenburg: BIS 1990.

¹⁰ Vgl. Pech, Klaus-Ulrich: *Beispielgeschichten. Anmerkungen zu einem Prototyp der Kinder- und Jugendliteratur*. In: Grenz, Dagmar (Hg.): *Aufklärung und Kinderbuch* (Anm. 7), S. 79-117.

eine attraktivere Aufmachung und Illustrierung ausstechen, womit auch die Freizeit zu einer, wie immer lustvollen, Lernzeit gemacht wird.

Zu den gleichfalls traditionsreichen Erziehungsintentionen von Kinder- und Jugendliteratur gehört die *Benimm- und Verhaltensschulung* von Kindern und Jugendlichen.¹¹ Dies betrifft die Tischsitten, die maßvolle Ernährungsweise, das Betragen in Familie und Schule, schließlich das Verhalten Heranwachsender bei der Wahl von Ausbildungsplatz, Studium und Beruf, nicht zuletzt auch der Wahl des jeweiligen Ehepartners. Die hier infrage kommenden Buchgenres sind Benimm- und Anstandsbücher in katechetischer oder erzählender Form, Sittenbücher, Verhaltenslehren in Form elterlicher Räte und Jugendratgeber der verschiedensten Art. Bei Werken für Jugendliche findet eine Trennung nach gesellschaftlichen Schichten sowie nach Geschlechtern statt. Die Ratgeber in Sachen Sexualität nehmen überwiegend die Form von Warnschriften an und sind gespickt mit horrenden Abschreckgeschichten.

Die Spitzenposition im Kreis der althergebrachten Erziehungsfunktionen nimmt die *religiöse und moralische Belehrung* ein. Diese zielt nicht in erster Linie auf das äußere Verhalten, sondern auf den inneren Kern, auf das Gewissen des Kindes bzw. des Jugendlichen, auf deren Seelenheil und deren moralische Integrität.¹² Auch hier nehmen anfänglich sachliterarische Texte den größeren Raum ein: Katechismen, religiöse und moralische Abhandlungen, Predigten, Erbauungsschriften u. dgl. m. Doch wird auf diesem Feld vermehrt zu belletristischen Genres gegriffen – zu religiösen und moralischen Beispielgeschichten, zu längeren Erzählungen und kleinen Romanen, zu kleinen Dramen und Laienschauspielen. Hier beginnt die überkommene Abneigung der ErzieherInnen gegenüber aller schönen Literatur mehr und mehr zu bröckeln. Auf diesem begrenzten Gebiet nimmt die Kinder- und Jugendliteratur nach und nach belletristische Züge an.

Frühzeitig werden mit Kinder- und Jugendliteratur schließlich auch *politische Erziehungsabsichten* verfolgt. Es geht in diesen Fällen um die Ausbildung guter Regenten in den sog. Fürstenspiegeln, um die Herausbildung von

¹¹ Am Beginn dieser Literatur steht *De civilitate morum puerilium* (1530) des Erasmus von Rotterdam; Brunken, Otto: *Der Kinder Spiegel. Studien zu Gattungen und Funktionen der frühen Kinder- und Jugendliteratur*. Diss. Frankfurt a.M. 1989, S. 99-141; Zucht- und Sittenbücher als Instrumente sozialer Konditionierung; Schürmann, Thomas: *Tisch- und Grußsitten im Zivilisationsprozeß*. Münster: Waxmann 1994; Nassen, Ulrich: Das Kind als wohltemperierter Bürger. Zur Vermittlung bürgerlicher Affekt- und Verhaltensstandards in der Kinder- und Jugend- und Ratgeberliteratur des späten 18. Jahrhunderts: In: Grenz, Dagmar (Hg.): *Aufklärung und Kinderbuch* (Anm. 7), S. 213-237; Döcker, Ulrike: *Die Ordnung der bürgerlichen Welt. Verhaltensideale und soziale Praktiken im 19. Jahrhundert*. Frankfurt a.M. et al.: Campus-Verlag 1994.

¹² Vgl. Brunken, op.cit. (Anm. 11), S. 164-238: Tugend- und Klugheitslehren für den Adel und den gebildeten Mittelstand; *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1750 bis 1800*. Hg. v. Theodor Brüggemann in Zusammenarbeit m. Hans-Heino Ewers. Stuttgart: Metzler 1982, S. 50-57 u. 480-679; Rehle, Brigitte: *Aufklärung und Moral in der Kinder- und Jugendliteratur des 18. Jahrhunderts. Philosophische und poetologische Grundlagen*. Frankfurt a.M.: Lang 1989.