

Thomas Boyken, Jörn Brüggemann, Kerstin Gregor-Gehrmann
Philosophische Fragen im Spiegel der Kinder- und Jugendliteratur

THELEM

Philosophische Fragen im Spiegel der Kinder- und Jugendliteratur

Herausgegeben von
Thomas Boyken, Jörn Brüggemann,
Kerstin Gregor-Gehrmann

THELEM
2023

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

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

Bibliographic information published by Die Deutsche Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data is available online at <<http://dnb.ddb.de>>

ISBN 978-3-95908-301-0

© 2023 Thelem Universitätsverlag & Buchhandel GmbH & Co. KG

Dresden und München

<http://www.thelem.de>

Titelbild: Thomas Robbers, Ohne Titel

Satz: THELEM

Made in Germany.

Inhalt

Thomas Boyken, Jörn Brüggemann, Kerstin Gregor-Gehrmann Über das Verhältnis von Philosophie und Kinder- und Jugendliteratur Skizze eines Forschungsfeldes	7
Ulf Abraham Wenn wir ändern könnten, was wir nicht ändern können Philosophische Fragen in der fantastischen Jugendliteratur	15
Gerrit Althüser und Ina Henke »Den Hund hatte er. Obwohl er ihn nicht hatte.« Erkenntnistheoretische Fragen verhandeln mit literarästhetisch komplexen Bilderbüchern	29
Claudia Priebe Turning the Gender Wheel Bilderbücher zum Thema ›Transgender‹ als Elemente eines philosophisch orientierten Literaturunterrichts in der Grundschule	47
Julia v. Dall'Armi »Denken ohne Geländer«? Ken Krimsteins Graphic Novel »Die drei Leben der Hannah Arendt« (2019) aus literaturdidaktischer Perspektive	69
Jörn Brüggemann ›Schwarze‹ im Blick von ›Weißen‹ im Blick von ›Schwarzen‹ im Blick von ... Hans J. Massaquois Autobiographie »Neger, Neger, Schornsteinfeger!« in einem identitätsorientierten und kulturhistorischen Literaturunterricht	85
Nathalie Kónya-Jobs Zitelmans »Hypatia« im Deutschunterricht und in Praktischer Philosophie Literarisches Erzählen über eine spätantike Philosophin im Spiegel fiktionalitätskritischer Fragestellungen	119

Romy Brüggemann Wer bin ich?	145
Herausforderungen für die personale Identität in David Levithans Jugendroman »Letztendlich sind wir dem Universum egal« als Anknüpfungspunkt für den Einsatz literarischer Texte im Philosophieunterricht der Sekundarstufe I	
Kerstin Gregor-Gehrmann und Lena Westerhorstmann »[N]ach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben, ist barbarisch«	169
Reflexion der Notwendigkeit und Unmöglichkeit einer Darstellung der Shoah anhand von Art Spiegelmans »Maus«	
Linda Merkel »Was bleibt vom Menschen, wenn er stirbt?«	197
Religionsphilosophische Fragestellungen in John Greens »Eine wie Alaska«	
Thomas Boyken »Hm, Hm! – Sagt mir einmal, was meint ihr wohl?«	219
Das Sokratische Gespräch in der Kinder- und Jugendliteratur der Aufklärung	
Die Autorinnen und Autoren	235

Über das Verhältnis von Philosophie und Kinder- und Jugendliteratur

Skizze eines Forschungsfeldes

Philosophische Fragen, Gedanken und Haltungen spielen medienübergreifend in vielen Texten aktueller wie historischer Kinder- und Jugendliteratur eine Rolle. Es liegt insofern nahe, literarische Texte auf das Potenzial zur selbstreflexiven Problemorientierung im Bereich des menschlichen Erkennens, Denkens, Fühlens und Handelns hin zu untersuchen. Untersuchungen, die sich diesem Thema widmen, rücken dabei die Entwicklung funktionaler und personaler Bildungsprozesse¹ in den Fokus, die darauf abzielen, Schülerinnen und Schülern im Fachunterricht Angebote zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst-Welt-Verhältnis zu machen. Die damit implizierten Zielsetzungen sind der Fachdidaktik Deutsch nicht fremd. In der Einführung in die *Literaturdidaktik Deutsch* von Matthis Kepser und Ulf Abraham wird Literatur in diesem Sinne als wichtiges Unterstützungsangebot für Heranwachsende vorgestellt. Dass Literatur »Individuation, Sozialisation und Enkulturation unterstützt, gilt weit über das Subsystem der Kinder- und Jugendliteratur hinaus« – und zwar weil sie »nicht nur für den Einzelnen persönlich« eine »individuelle Bedeutsamkeit« besitzt, »sondern auch als Katalysator der Kommunikation [...] soziale Bedeutsamkeit« aufweist und »schließlich für die Selbstwahrnehmung einer Gesellschaft« relevant ist, »der Literatur schon immer ihre Ideale, Werte, Normen und Konventionen vorgehalten hat«.²

Folgt man Volker Frederking und Axel Krommer, gibt es im Fach Deutsch sogar

eine philosophische Tiefendimension, die sowohl seine Lerngegenstände als auch die darauf bezogenen fachspezifischen Lehr-Lern-Prozesse betrifft. Beides ist

1 Vgl. Frederking/Bayrhuber, Fachliche Bildung, S. 205–247.

2 Kepser/Abraham, Literaturdidaktik Deutsch, S. 67.

bislang innerhalb der Deutschdidaktik weder ausreichend wahrgenommen noch für fachliches Lehren und Lernen fruchtbar gemacht worden.³

Diese Annahme der philosophischen Prägung literaturdidaktischer Vermittlungs-herausforderungen, der Gegenstände und Lehr-Lern-Prozesse ist vor allem in der Tradition der Literaturdidaktik angelegt, die auf eines der ersten großen Beispiele deutschdidaktischer Theoriebildung zurückgeht – auf Jürgen Krefts *Grundprobleme der Literaturdidaktik*.⁴ Sein Entwurf einer »Fachdidaktik im Horizont sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte« hat eine Reihe wichtiger Publikationen inspiriert, die die Auseinandersetzung mit Herausforderungen der Entwicklung von personaler und sozialer Identität als Orientierungsgröße für die Modellierung fachlicher Bildungsprozesse hervorheben.⁵ Die Kreft'sche Konzeption fußt wiederum auf einer wirkmächtigen Grundannahme, die nicht selbstverständlich ist: dass ein Literaturunterricht, der sich aus der Spezifik seines Gegenstandes und dessen Praktiken legitimiert, damit zugleich dem Ziel der Identitätsentwicklung und -erweiterung im Namen von Aufklärung und Mündigkeit diene und quasi automatisch (auch) auf eine philosophische Reflexion von Normen, Moral und Ethik mittels literarischer Fiktionen hinauslaufe. Diese Grundannahme verdankt sich der (nicht nur seinerzeit) sehr beeindruckenden theoretischen Rahmenkonzeption, für die die philosophischen Arbeiten von Jürgen Habermas zentraler Referenzkontext sind. Gleichzeitig gründet sie auf einer (latenten) Strukturhomologie von Literatur, Literaturwissenschaft und Philosophie.

Solche Vorstellungen sind heute sowohl mit Blick auf die literaturdidaktische Theoriebildung als auch in anderen Wissenschaftskontexten nicht mehr konsensfähig.⁶ Der Annahme einer umstandslosen Verschränkung von literarischen und philosophischen Bildungsprozessen ist insbesondere auch von literaturwissenschaftlicher Seite widersprochen worden. In diesem Sinn hat schon Nikolaus Wegmann in den 1990er Jahren davor gewarnt, Literatur als Vor- oder Schwundstufe philosophischer Erkenntnisse misszuverstehen und die Aufgabe literarischer Bildung auf die Vermittlung von Gehalten zu reduzieren, die andernorts ermittelt worden sind:

Aus der Literarischen wird eine philosophisch-moralische ›Bildung‹, präziser: eine auf das Vermitteln von Bildungswerten angelegte Erziehung bzw. Unterweisung. [...] Was die Didaktik hier bestimmt, sind mehr oder minder trivialisierte Philosopheme

3 Frederking/Krommer, *Et quaerere et sapere aude!*, S. 932–956.

4 Kreft, *Grundprobleme der Literaturdidaktik*.

5 Vgl. z.B. die Beiträge in Kaspar H. Spinner (Hg.), *Identität und Deutschunterricht*, sowie die Überblicksdarstellung von Volker Frederking, *Identitätsorientierter Literaturunterricht*.

6 Kämper-van den Boogaart, *Schönes schweres Lesen*.

der philosophischen Lehre, und nicht, wie es der Begriff der Literarischen Bildung fordert, die Literatur selber?⁷

Dieser – vielleicht – polemische Einspruch stellt aus unserer Sicht kein grundsätzliches Argument *gegen* die Möglichkeit dar, philosophische und literarische Reflexionsprozesse im Fachunterricht gewinnbringend miteinander zu verknüpfen. Er verweist aber auf die Notwendigkeit, das Verhältnis von Literatur und Philosophie zunächst einmal als ein ambivalentes zu begreifen. So wäre im Einzelfall genauer zu prüfen, mit welchen vorder- und hintergründigen Absichten literarische Texte philosophische Fragen, Theoreme, Gedanken oder Haltungen präsentieren, imitieren, inszenieren oder unterlaufen. Thematisieren literarische Texte konkret und explizit philosophisches Wissen, indem beispielsweise auf philosophische Denksysteme, Theorien oder auf Philosophinnen und Philosophen verwiesen wird? Oder legt man eher ein weites Verständnis von ›philosophischer Literatur‹ an, das auch das Staunen oder andere Aspekte umfasst? Zu konkretisieren wären in jedem Fall jedoch die fachspezifischen Anforderungen, Praktiken und Bildungspotenziale.

Aber nicht nur die Literaturdidaktik und -wissenschaft haben sich gegen die vermeintlich reduktionistische Indienstnahme von Seiten der Philosophie gewehrt. Auch die Philosophie pflegt seit jeher ein ambivalentes Verhältnis zur Literatur. Wie wenig selbstverständlich das Ansinnen ist, sich mittels literarischer Texte philosophisch zu orientieren, hat Platons Dichterschelte früh ausbuchstabiert:

Können wir es [...] ohne weiteres zulassen, dass die Kinder beliebige Geschichten von beliebigen Märchendichtern zu hören bekommen? [...] Wir müssen die Dichter also beaufsichtigen, müssen die guten Geschichten auswählen, die schlechten ausscheiden. Die ausgewählten geben wir den Ammen und Müttern und legen ihnen ans Herz, sie ihren Kindern zu erzählen und dadurch weit mehr für die Pflege ihrer Seele zu tun, als sie mit ihren Händen für die leibliche Pflege tun. Von den Geschichten, die man heute erzählt, müssen wir die meisten verbieten.⁸

Platon legt ein normatives System an die Literatur, das klar zwischen ›guter‹ und ›schlechter‹ Literatur unterscheidet. Eine solche längst nicht mehr ›politisch korrekte‹ Form der Literaturkritik, die zum Verbot (nicht nur) von Homers und Hesiods Schriften führen soll, fußt auf einem Literaturverständnis, das Dichtung funktional auf die Vermittlung des Wahren und Guten beschränkt. Aus dieser Warte gesehen können nur Texte akzeptiert werden, die nicht zur Ausbildung emotionaler Dispositionen führen,

7 Wegmann, Literarische Bildung in Zeiten der Theorie, S. 12–25.

8 Platon, Der Staat, S. 377 f.

womit jedoch eine wesentliche Dimension der Literarizität – zumindest aus heutiger Sicht – verloren geht. Hätte es philosophiegeschichtlich nicht Platons Korrektiv Aristoteles – und nach ihm weitere literaturaffine Philosophinnen und Philosophen wie z. B. Martha Nussbaum⁹ oder Richard Rorty¹⁰ im 20. Jahrhundert – gegeben, die zur Rehabilitierung der Literatur als Gegenstand philosophischer Reflexionsbemühungen beigetragen haben, so wäre der Philosophieunterricht heute wohl um vielversprechende Stimuli ärmer.

Dass literarische Texte Potenzial für die Erzeugung philosophischer Reflexions- und Bildungsprozesse bergen, ist seitdem verschiedentlich hervorgehoben worden. Dabei lassen sich grundsätzlich grob zwei Begründungslinien hervorheben:

(1) Literarische Texte zur Erzeugung von kognitiven und emotionalen Herausforderungen zu nutzen, hat bereits Wulf D. Rehfus in den 1980er Jahren vorgeschlagen. Er nennt dabei zwei Funktionen: Einerseits kennzeichnet philosophische Texte ein hohes Maß an begrifflichen Explikationen, auf deren Basis »Begründungszusammenhänge« hergestellt werden. Dagegen blenden sie aus, wie »Philosophen zu ihren Grundeinfällen, ihrer Problemsicht und ihren Problemlösungen gekommen sind«. Da Schülerinnen und Schüler »auch lernen [sollen], selbst philosophisch zu denken, das heißt nicht nur Begründungs-, sondern auch Entdeckungszusammenhänge herzustellen«, können literarische Texte die Funktion übernehmen, »den Schülern ein Problem so dringlich zu machen, daß es zum Problem der Schüler wird«. ¹¹ In diesem Sinn können literarische Texte zur Erzeugung von Frage- und Klärungsbedarf herangezogen werden. Andererseits können literarische Texte als Bezugspunkte für begrifflich und theoretisch abstrakte philosophische Reflexionsbewegungen dienen, indem philosophische Gedanken und Theorien an den konkreten und anschaulichen Konstellationen der literarischen Wirklichkeit überprüft werden. Ausgehend von Rehfus' Überlegungen kann man literarische Texte im philosophiedidaktischen Kontext also als Unterstützungsangebote für die Überbrückung der Kluft zwischen theoretischer Reflexion und lebensweltlicher Konkretion betrachten, die die Auseinandersetzung mit der Frage nach der Relevanz philosophischer Positionen erleichtern und vertiefen können. In derselben Traditionslinie stehen etwa Johannes Rohbeck, Ekkehard Martens, Barbara Brüning, Susanne Nordhofen und Rolf Sistermann. ¹² Dem von Letzterem herausgegebenen Lehrwerk *Weiterdenken* liegt in jedem Kapitel eine

9 Nussbaum, *The Fragility of Goodness*; Nussbaum, *Love's Knowledge*; Nussbaum, *Poetic Justice*.

10 Rorty, *Der Roman als Mittel zur Erlösung*.

11 Rehfus, *Medien im Philosophieunterricht*, S. 317 f.

12 Vgl. etwa Rohbeck, *Literarische Formen des Philosophierens*; Martens/Brüning (Hg.), *Anschaulich philosophieren*; Nordhofen, *Literatur und symbolische Form*; Sistermann, *Der Sinn des Lebens*, S. 299–304.

Geschichte, meist aus einem Kinder- oder Jugendbuch, zugrunde, die als Ausgangspunkt zu den jeweiligen philosophischen Leitfragen führt.

(2) Doch dienen literarische Texte nicht nur der Überbrückung einer philosophiegeschichtlichen oder theoriebedingten Distanz zwischen philosophischen Texten und dem Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler. Ganz im Gegenteil können sie sich gerade aufgrund literarisch kodierter Alteritätserfahrungen historischer und kultureller Art als bedeutsam für die Überschreitung jener Selbstbezüglichkeit erweisen, die dem Philosophieren als bewusst gestellter Frage des Menschen nach sich selbst häufig entgegensteht. Denn »Menschen lesen [...] philosophische Traktate, um dem Unwissen über die nicht-menschlichen Dinge zu entkommen, aber Romane lesen sie, um der Selbstbezogenheit zu entfliehen.«¹³ Solch philosophisch interessierte Lektüren scheinen aus philosophischer Sicht mit umfassenden Gratifikationserwartungen verknüpft zu sein: Wenn Rorty in diesem Zusammenhang betont, dass fiktionale Texte uns »helfen [...], uns aus unserer Vergangenheit und kulturellen Umwelt zu lösen«, indem sie »uns dazu veranlassen, unsere ursprünglichen Urteile über diese oder jene Arten von Menschen zu überdenken«,¹⁴ wird deutlich, welcher Kredit Kunst und Literatur in philosophischen Bildungsprozessen eingeräumt wird. Nicht anders als in der Literaturdidaktik basiert dieser auf der Hoffnung, dass wir qua literarisch aktivierter philosophischer Reflexion »verständnisvoller, klüger, stärker und weiser«¹⁵ – mithin zu mündigen Subjekten – werden. Das ist jedoch zunächst nicht mehr als eine optimistische Annahme, der nicht nur Platons Kritik am ambivalenten Verhältnis von Literatur und Philosophie entgegensteht. Wenn sie mehr sein soll als eine Hoffnung, muss sie durch konzeptionelle fachdidaktische Arbeiten weiter fundiert und dann empirisch daraufhin untersucht werden, unter welchen Bedingungen sie (nicht) zutrifft. Damit sind weitreichende Arbeitsfelder benannt.

Man sieht: Das Verhältnis von Philosophie und Literatur ist vertrackt. Noch komplizierter wird es, wenn man fachdidaktische und fachwissenschaftliche Perspektiven miteinander kombiniert, wie es für die Erforschung von Kinder- und Jugendliteratur üblich ist. Dennoch scheint der interdisziplinäre Zugriff auf die philosophischen Potenziale gerade der Kinder- und Jugendliteratur besonders ertragreich. Entsprechende Schritte, die oben skizzierten Forschungsfragen zu bearbeiten, sind im Rahmen des Symposions »Philosophische Fragen im Spiegel der Kinder- und Jugendliteratur: Literatur- und Philosophiedidaktische Perspektiven« unternommen worden, das vom 21. bis 24. November 2021 im Rahmen der Oldenburger

¹³ Rorty, *Der Roman als Mittel zur Erlösung*, S. 58.

¹⁴ Ebd., S. 49.

¹⁵ Ebd., S. 49.

Kinder- und Jugendbuchmesse (KiBuM) durchgeführt wurde. Ausgangspunkt der Beiträge dieses Symposions war die Annahme, dass die literarische bzw. ästhetische Gestaltung kinder- und jugendliterarischer Texte ein besonderes Potenzial für die Modellierung fachlicher Bildungsprozesse im Deutsch- und Philosophieunterricht birgt. Diese Annahme wurde aus der Perspektive unterschiedlicher Disziplinen (Literaturdidaktik, Philosophiedidaktik, Literaturwissenschaft) in den Blick genommen, um zu klären,

- worin dieses Potenzial besteht,
- wie es sprachlich, literarisch, rhetorisch oder medial erzeugt wird,
- mit welchen fachspezifischen Anforderungen es korrespondiert und
- wie es im Rahmen sprachlicher, literarischer und philosophischer Bildungsprozesse erschlossen und genutzt werden kann.

Intention des Symposions war es ausdrücklich, die oben skizzierte ambivalente Beziehung zwischen Literatur und Philosophie nicht auszublenden, sondern das Bewusstsein für fach- bzw. domänenspezifische Anforderungen und Erwartungen an Kinder- und Jugendliteratur zu schärfen und auch über grundsätzliche Differenzen zwischen den Fächern in die Diskussion zu kommen, also z. B. über die Fragen,

- was philosophische Gespräche über Kinder- und Jugendliteratur mit literarischen Gesprächen verbindet, aber auch was diese unterscheidet,
- was ›Philosophieren‹ bei der Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendliteratur bedeutet und
- inwiefern literarische Texte und fachspezifische Praktiken sowie Lehr-Lernprozesse philosophische Implikationen und Prägungen bergen.

Die Beiträge in diesem Band sind aus dem oben genannten Symposion hervorgegangen. Sie präsentieren erste Antworten auf einige der aufgeworfenen Fragen; sie zeigen aber natürlich auch, wie viel Raum noch bleibt, um diese Fragen in Anschlussprojekten auch nur annähernd zu beantworten.

Wir möchten abschließend der EWE-Stiftung und der Oldenburger Forschungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur (OlFoKi) herzlich für die großzügige finanzielle Unterstützung danken. Ohne diese Förderung wäre die Drucklegung der Beiträge nicht möglich gewesen. Den Beiträgerinnen und Beiträgern möchten wir ebenfalls herzlich für ihr Engagement danken. Lisa Ohlhoff danken wir für die Durchsicht des

Manuskripts. Dem THELEM-Verlag, insbesondere Herrn Viktor Hoffmann, sind wir für die stets reibungslose Kommunikation und die Betreuung bei der Drucklegung gleichfalls zu Dank verpflichtet.

Thomas Boyken, Jörn Brüggemann, Kerstin Gregor-Gehrmann
Oldenburg, Oktober 2022

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Platon: Der Staat. Deutsch von August Horneffer, eingeleitet von Kurt Hildebrandt. Stuttgart: Alfred Körner 1973.

Sekundärliteratur

Frederking, Volker/Bayrhuber, Horst: Fachliche Bildung. Auf dem Weg zu einer fachdidaktischen Bildungstheorie. In: Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Hg. v. Horst Bayrhuber u. a. Münster, New York: Waxmann 2017 (Bd. 1), S. 205–247.

Frederking, Volker: Identitätsorientierter Literaturunterricht. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Hg. v. Volker Frederking u.a. Baltmannsweiler: Schneider 2013 (Bd. 2), S. 427–470.

Frederking, Volker/Krommer, Axel: Et quaerere et sapere aude! Philosophieren im Deutschunterricht. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Hg. v. Volker Frederking u. Axel Krommer. Baltmannsweiler: Schneider 2014 (Bd. 3), S. 932–956.

Kämper-van den Boogaart, Michael: Schönes schweres Lesen. Legitimität literarischer Lektüre aus kultursoziologischer Sicht. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag 1997.

Kepser, Matthis/Abraham, Ulf: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt 2016 (Grundlagen der Germanistik 42).

Kreft, Jürgen: Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte. Heidelberg: Quelle & Meyer 1977.

Martens, Ekkehard/Brüning, Barbara (Hg.): Anschaulich philosophieren. Mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen. Weinheim – Basel: Beltz 2007.

Nordhofen, Susanne: Literatur und symbolische Form. Der Beitrag der Cassirer-Tradition zur ästhetischen Erziehung und Literaturdidaktik. Hannover: Siebert 2003.

Nussbaum, Martha C.: The Fragility of Goodness. Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy. Cambridge: Cambridge University Press 1986.

Nussbaum, Martha C.: Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature. Oxford: Oxford University Press 1990.

Nussbaum, Martha C.: Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life. Boston: Beacon Press 1995.

- Rehfus, Wulff D.: Medien im Philosophieunterricht. In: Handbuch des Philosophieunterrichts. Hg. v. Wulff D. Rehfus u. Horst Becker. Düsseldorf: Schwann 1986, S. 315–321.
- Rohbeck, Johannes: Literarische Formen des Philosophierens. In: Didaktik der Philosophie und Ethik. Hg. v. Johannes Rohbeck. Dresden: Thelem 2016, S. 199–221.
- Rorty, Richard: Der Roman als Mittel zur Erlösung aus der Selbstbezogenheit. In: Dimensionen ästhetischer Erfahrung. Hg. v. Joachim Küpper u. Christoph Menke. Frankfurt a. Main: Suhrkamp 2003, S. 49–66.
- Sistermann, Rolf: Der Sinn des Lebens. Eine problemorientierte Unterrichtsreihe nach dem »Bonbon-Modell«. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (2012), S. 269–306.
- Spinner, Kaspar H. (Hg.): Identität und Deutschunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1980.
- Wegmann, Nikolaus: Literarische Bildung in Zeiten der Theorie. In: Der Deutschunterricht 45 (1993), H. 4, S. 12–25.

Wenn wir ändern könnten, was wir nicht ändern können

Philosophische Fragen in der fantastischen Jugendliteratur

1. Nichtrealistische Kinder- und Jugendliteratur: Genres im Modus des Fantastischen

Eine Übersicht über die Vielfalt kinder- und jugendliterarischer Genres, die den Boden realistischen Erzählens verlassen haben, kann nur eine Momentaufnahme sein;¹ dieser Bereich der Kinder- und besonders der Jugendliteratur expandiert. Die nichtrealistische Literatur insgesamt ist kein Genre, sondern realisiert einen Modus des Schreibens, den ich den fantastischen nenne,² und zwar auf genrespezifisch unterschiedliche Weisen. So, wie Genres stets einerseits durch typische Stoffe und Motive, andererseits durch je eigene Erzählweisen gekennzeichnet sind,³ so ist auch im Bereich der fantastischen Literatur zu beobachten, wie sich einzelne Genres mit bestimmten Narrativen gleichsam verbünden. Gekoppelt sind beispielsweise

- die Dystopie und das Narrativ der bösen Herrschaft sich verselbstständigender nichtbiologischer Gehirne (»KI«)⁴

1 Dazu vgl. Abraham, Einlass in die Wunderländer, S. 18.

2 Vgl. Abraham, Fantastik in Literatur und Film, S. 43 f.

3 Genrebezeichnungen werden in der Literaturwissenschaft und -didaktik sowie in der Literaturkritik des Feuilletons verwendet. Sie regulieren den Umgang mit Texten (vgl. literaturwissenschaftlich Klausnitzer, Literatur und Wissen, S. 40, filmwissenschaftlich Kuhn/Scheidgen/Weber, Genretheorien und Genrekonzepte, sowie fachdidaktisch Köster, Merkmalslisten, Prototypen, Exemplare).

4 Vgl. dazu Abraham, Dystopien im Deutschunterricht, bes. S. 7–10.

- die Science-Fiction und das Narrativ der komprimierbaren, überspringbaren oder bereisbaren Zeit,⁵
- der Fantasy-Roman und das Narrativ der übermenschlichen (magischen) Fähigkeiten,⁶
- alle drei Genres und das Narrativ künstlicher Lebewesen, von Menschen erschaffen und sich gegen sie wendend.⁷

Wie diese wenigen Beispiele zeigen, steckt im Modus des Fantastischen ein beträchtliches Potenzial der Erschütterung anthropologischer Grundüberzeugungen. Die Unhintergebarkeit eines linear-unidirektionalen Zeitverlaufs kann ebenso zur Disposition stehen wie die Unersetzbarkeit des biologischen Körpers als Wirt menschlicher Intelligenz. Der künstliche Körper in seiner technischen Perfektion und täuschend ›menschlichen‹ Optik beispielsweise taucht in der Jugendliteratur nicht einfach als SciFi-Motiv auf, sondern als zukünftiges Oberschichtprivileg.⁸ Sich einen künstlichen Körper leisten zu können, ist dann ebenso individuell kontingent wie vieles andere in der Vergangenheit und Gegenwart, was dem Einzelnen im Wortsinn zufällt oder entgeht: Es ist abhängig von zufällig eintretenden oder nicht eintretenden Voraussetzungen, beginnend mit der genetischen ›Ausstattung‹ des Menschen, deren Steuerbarkeit ebenfalls eine von der nichtrealistischen Literatur vorhergesagte Option ist. Herkunft, Ethnie und Überlebenschancen, Geschlecht, soziale Schicht und kulturelle Teilhabe – all dies ist zwar seit jeher kontingent, aber künftig vielleicht manipulierbar, was keineswegs bedeuten muss, dass dann Teilhabegerechtigkeit herrscht.

Sicherlich kann dieser Kontingenzgedanke jungen Leser*innen auch durch realistisches Erzählen nahegebracht werden; von Dagmar Chidolues *Lady Punk* (1985) bis zu Nils Mohls *Es war einmal Indianerland* (2011) zieht sich vor allem durch den Coming-of-Age-Roman eine gut erkennbare Spur literarisch gestalteter Kontingenz. Trotzdem ist es die literarische Fantastik, die diesen Gedanken forciert, indem sie den Möglichkeitsraum alternativer Lebens- und Weltentwürfe beinahe unendlich erweitert. Von Roald Dahls Klassiker *Matilda* (1988) über Eoin Colfers *Meg Finn und die Liste der vier Wünsche* (2004) bis zu Kate DiCamillos *Die wunderbare Reise von Edward Tulane* (2000) ließe sich an Texten aus verschiedenen Genres der Kinder- und Jugendliteratur studieren, wie solche Literatur Sozialisation und Identitätsentwicklung unter extremen Bedingungen darstellen und mit ästhetischen Mitteln immer

5 Vgl. Innerhofer, *Phantastische Reise/Zeitreise*, S. 447–457.

6 Vgl. Rüster, *Fantasy*, S. 287 sowie Frenschkowski, *Magie*, bes. S. 410–413.

7 Zum ›homo artificialis‹ in Geschichte und Gegenwart der Literatur, von der mythischen Menschenschöpfung zur gentechnisch perfektionierten Menschenzüchtung, vgl. Raml, *Der ›homo artificialis‹ als künstlerischer Schöpfer und künstliches Geschöpf*, S. 58–62.

8 Vgl. Wasserman, *Skinned*.

wieder neu die Frage formulieren kann, warum Menschen sind, wie sie sind, und wie sie so werden konnten. Das kleine Mädchen, das seine miserable Sozialisation durch literarische Lektüre und telekinetische Magie eigenhändig korrigiert (Dahl); die Jugendliche, die dem alten Mann, den sie eben noch gemobbt hat, vier Wünsche erfüllen muss und am Ende einen Sinn in seinem und ihrem Leben sieht (Colfer); der Spielzeughase, der erfährt und mitteilt, was ein unterschiedlicher Umgang mit einem Spielzeug über die Menschen und ihr Leben aussagt (DiCamillo): Das sind literarische Narrative von hoher ästhetischer Attraktivität und philosophischer Überzeugungskraft. Es sind Geschichten, die gleichsam die Kontingenz bloßlegen (man könnte auch sagen: überlisten), deren ständiges Wirken uns Menschen ein Leben lang beschäftigt, mögen wir wollen oder nicht.

Für den vorliegenden Beitrag muss die damit grob umrissene große Bandbreite grundsätzlich einschlägiger nichtrealistischer Texte leider reduziert werden auf wenige, die vier zentrale philosophische Fragen bearbeiten.

2. Vier exemplarische Texte

An vier Werken der nichtrealistischen Jugendliteratur, erschienen in den fünfzig Jahren zwischen 1969 und 2019, möchte ich diese Überlegungen nun weiter ausführen. Aus jedem der vier Romane greife ich zunächst ein Zitat heraus:

(1) Ein kultureller Schock war nichts gegen den biologischen Schock, unter dem ich als männliches Wesen unter Menschen litt, die fünf Sechstel ihrer Zeit hermaphroditische Neutren waren.⁹

(2) Da er vor dem Gesetz kein Mensch war, hatte er keinerlei Grundrechte und wurde wie ein Tier als Sache behandelt. Eine rechtlose und leicht nachzuproduzierende Spezialeinheit war entstanden.¹⁰

(3) Die Entwicklung der Zivilisation war abgeschlossen. Das wusste jeder. Was die Menschheit betraf, gab es nichts Neues mehr zu erfahren. Nichts an ihrer Existenz musste noch enträtselt werden. Und das bedeutete, dass kein Mensch wichtiger war als irgendein anderer.¹¹

9 LeGuin, Die linke Hand der Dunkelheit, S. 72.

10 Benkau, Dark Canopy, S. 317.

11 Shusterman, Scythe, Bd. 1, S. 18.

(4) Es ist schwer, im Körper von jemandem zu sein, den man nicht mag, weil man ihn trotzdem achten muss.¹²

Obwohl oder gerade weil für die Zwecke der vorliegenden Darstellung alle vier Textstellen aus ihrem jeweiligen Zusammenhang gerissen werden mussten, machen sie deutlich, wie nah literarische Erzähltexte den Grundfragen der Philosophie kommen können. Sie tun das, auch wenn die folgenden Ausführungen das lediglich andeuten können, mit der Eleganz der Beiläufigkeit.

In Ursula K. LeGuins Roman *Die linke Hand der Dunkelheit* (Zitat 1) wird die anthropologische Dualität des Menschseins in Frage gestellt: Auf dem Planeten Winter leben Menschen, deren Geschlecht nicht dauerhaft festgelegt ist; von zwei Geschlechtspartnern wird ebenso zufällig, wie sich bei uns das Geschlecht eines gezeugten Kindes ergibt, der/die eine oder andere zur Mutter. Der Roman macht deutlich, wie stark wir Menschen (für die stellvertretend ein Beobachter vom Planeten Terra als Ich-Erzähler fungiert) von einem dualistischen Denken geprägt sind, das mit unserer Zweigeschlechtlichkeit in einem grundlegenden Zusammenhang stehen könnte: Werden wir der Vielfalt von Lebens- und Identitätswürfen in der Realität gerecht, solange wir dichotomisch denken (wer nicht Mann ist, muss Frau sein, und umgekehrt)? LeGuins Roman, wie originell das Motiv und seine Behandlung auch sind, ordnet sich damit in eine übergreifende Tendenz ein: Roland Innerhofer beobachtet in der Science-Fiction generell ein »Zerbröseln der Dichotomien«,¹³ beispielsweise derjenigen von organisch vs. anorganisch.¹⁴

Jennifer Benkau stellt in ihrem Roman *Dark Canopy* (Zitat 2) den biologischen Charakter menschlicher Fortpflanzung und Geburt in Frage; in ihrer dystopischen Textwelt beherrscht eine Elite den Rest der Bevölkerung mit Hilfe künstlicher Humanoiden (»Percents«), die zunächst als Kriegsroboter entwickelt wurden, sich aber mit Hilfe ihrer überlegenen KI sowie eines deutlich leistungsfähigeren Körpers ohne die Nachteile der Humanbiologie (Erschöpfung, Krankheit, Tod) von ihren Erzeugern emanzipiert haben. Als es gelingt, solche Humanoiden mit menschlichen Wesen zu kreuzen, wird die Überlegenheit des menschlichen Genoms zur anthropozentrischen Illusion: Wie lange wollen wir Menschen uns noch für die »Krone der Schöpfung« halten, obwohl unsere Evolutions- und Kulturgeschichte voller Monstrositäten steckt und wir es nicht fertigbringen, auf diesem Planeten friedlich zusammenzuleben?

12 Levithan, *Letztendlich sind wir dem Universum egal*, S. 8.

13 Vgl. Innerhofer, *Science Fiction*, S. 320.

14 Diese Grenzen, in der fantastischen Literatur schon längst verwischt, beginnen sich nun auch in der Realität aufzulösen: Es gibt bereits KI-erzeugte Nanobots, die sich mit Hilfe organischer Materie selbst reproduzieren und ihre »Erbanlagen« an nachfolgende Generationen weitergeben (vgl. Coghlan/Leins, *Selbstreplizierende Xenobots*).

Neal Shustermans dystopische (vielleicht auch utopische) Trilogie *Scythe* (Zitat 3) spielt in einer fernen Zukunft, in der Tod durch natürliche Ursachen eliminiert ist und ein KI-System namens »Thunderhead« die Verantwortung für das reibungslose Funktionieren der Gesellschaft übernimmt. Lediglich die Frage, wer in dieser Welt potenziell Unsterblicher sterben muss, ist an Menschen delegiert, Sensenträger (*Scythe*) genannt. Sie haben Privilegien und genießen großes Ansehen, müssen aber nach einem Zufallsprinzip jeden Monat eine bestimmte Anzahl von Menschen töten. In Frage gestellt wird hier nicht nur die anthropologische Begrenztheit der menschlichen Lebensspanne; das Narrativ macht auch drastisch sichtbar, welche übermenschliche Entscheidung die Natur uns Sterblichen abnimmt: Wohin führt uns ein Fortschritt, der lebensverlängernde oder gar todesverhindernde Technologie perfektioniert? Und bräuchten wir nicht gerade als potenziell unsterbliche Spezies eine höhere Intelligenz als die, die wir haben?

David Levithan erzählt in *Letztendlich sind wir dem Universum egal* (Zitat 4) die Geschichte von A, einer jugendlichen Person ohne Namen, die jeden Tag an einem anderen Ort in einem anderen Körper erwacht. Konstant sind nur Bewusstsein und Alter (16 Jahre), alles andere wechselt – Geschlecht, Ethnie, Bildungshintergrund, soziale Schicht. A hat eigene Erinnerungen, aber auch Zugriff auf die Erinnerungen der Person, deren Körper er/sie für 24 Stunden besetzt. Dieses Narrativ stellt nicht nur den Glauben an die Individualität menschlichen Seins in Frage, sondern lässt die ethische Problematik ganz zufälliger Chancenverteilung deutlicher hervortreten, als eine realistische Erzählung das leisten könnte:¹⁵ Wenn »Empathie« die wichtige Sozialkompetenz ist, für die wir sie halten, wohin führt uns ihre extreme Steigerung? Sich in jede und jeden einfühlen, als sie und er fühlen, denken und handeln zu können, stellt sich als eine Zumutung heraus, die die eigene Identität gefährdet.

3. Das philosophische Potenzial dieser und weiterer nichtrealistischer Jugendliteratur

Darauf, Motive oder Narrative aus der Literatur auf philosophische Theoriegebäude zu beziehen, verzichte ich an dieser Stelle und beschränke mich auf das Potenzial einschlägiger Texte für eine literarisch »gefütterte« Reflexion existenzieller Seinsbedingungen des Menschen. Die in so unterschiedlichen fantastischen Genres wie Dystopie, SciFi oder Urban Fantasy entwickelte Alterität der Weltmodelle und Lebensweisen ist geeignet, Leser*innen ihre Grundannahmen über soziale Konventionen und Normen,

15 Vgl. zu diesem Text auch den Beitrag von Romy Brüggemann in diesem Band.

ethische Werte und politische Systeme sowie noch grundsätzlicher über biologische und physikalische Grenzen der eigenen Existenz überdenken zu lassen.

Mit Blick auf die bisher erwähnten Texte bedeutet das beispielsweise, in Zusammenhang mit einer literarischen Lektüre zu reflektieren und zu diskutieren,

- wie viel Resilienz Kinder aus unterprivilegierten Verhältnissen brauchen oder bräuchten, um trotzdem zu gedeihen, beziehungsweise welch ein ›Wunder‹ dafür geschehen müsste;¹⁶
- mit welchen Mitteln und mit wie viel Zynismus Gesellschaften künftig den Elitenachwuchs auslesen werden, den sie zur Systemerhaltung brauchen;¹⁷
- was eine immer weiter wachsende und langfristig gegen unendlich strebende Lebenserwartung (das ›ewige Leben‹¹⁸) für die Menschheit bedeuten würde;¹⁹
- wie bizarr weibliche und männliche Menschen in einer Kultur von Androgynen wirken würden;²⁰
- welche Bedrohung menschlicher Autonomie die Entwicklung einer künstlichen Intelligenz darstellen würde, die zu klug und empathisch wäre, um sich gegen das Abgeschaltetwerden nicht vorzusehen;²¹
- wie grundlegend das Auftreten künstlicher Menschen, die von ›echten‹ kaum mehr zu unterscheiden wären, unsere Vorstellungen von Menschsein, Menschlichkeit und Identität erschüttern würde.²²

Der menschliche Körper in seiner biologischen Bedingtheit und Hinfälligkeit, die Empathie als spezifische menschliche Voraussetzung für ein Zusammenleben, ja gar die genetische Limitierung unserer Intelligenz – all das kann im literarischen Modus der Fantastik zur Disposition gestellt werden. Dass die Zeit vergeht und wir Geschehenes nicht ungeschehen machen können, dass wir begrenzt sind von einem physikalischen Gesetzen unterworfenen Raum, von der Zufälligkeit unserer Erbanlagen und den Alterungsprozessen unserer Körper, das können wir nach gegenwärtigem Stand der Wissenschaft (science) in der Realität nicht ändern, wohl aber in der Literatur (fiction).

16 Vgl. Dahl, Matilda.

17 Vgl. Charbonneau, Die Auslese.

18 Zum Motiv der Unsterblichkeit vgl. Raml, Der ›homo artificialis‹, S. 165–169.

19 Vgl. Shusterman, Scythe.

20 Vgl. LeGuin, Die linke Hand der Dunkelheit.

21 Vgl. Ruile, God's Kitchen.

22 Vgl. Wasserman, Skinned u. Olsberg, Boy in a white room.

Die »experimentierende Haltung« des »Was wäre wenn« , die Innerhofer der Science-Fiction bescheinigt,²³ gibt es indessen auch jenseits dieses Genres. Literarische Experimente, die andere Bedingungen für Leben, Handeln und Sterben setzen, sind auch in weiteren Genres der zeitgenössischen Jugendliteratur anzutreffen, vor allem in der Dystopie (neben Benkaus *Dark Canopy* wurde in der Beispielreihe oben auch Joelle Charbonneaus *Die Auslese* von 2013 berücksichtigt) und im fantastischen Jugendroman (vgl. neben Levithans *Letztendlich sind wir dem Universum egal* beispielsweise Philipp Pullmans *Der goldene Kompass*, 1996). Betroffen ist in diesen und weiteren Werken nicht nur die Lebensspanne des Menschen als eine anthropologische Beschränkung, die dem Leben Grenzen setzt und Sinn verleiht, sondern auch menschliches Handeln unter den Bedingungen Künstlicher Intelligenz (außer Shustermans *Scythe* wurde oben auch Margit Ruiles *God's Kitchen* genannt), künstlicher Körper (neben Jennifer Benkaus *Dark Canopy* vgl. Carlos Ruis Zafóns Jugendroman *Marina* von 1999 und Robin Wassermanns *Skinned* von 2010) oder relativ gewordener Zeit (z. B. in Matt Haigs *Wie man die Zeit anhält*, 2017).

Narrative, die die menschliche Existenz derart entgrenzen, fordern uns heraus, über erweiterbare Möglichkeiten des Menschseins nachzudenken: Wer und was wollen wir sein? Physische Begrenztheit in Raum und Zeit, Verantwortung und Schuldfähigkeit des Menschen, die Herkunft des Bösen in der Welt und der Sinn des Lebens überhaupt – das sind Fragen, die sich durch die abendländische Philosophiegeschichte ziehen. Seit sich Anfang der 1990er Jahre Jostein Gaarders *Sofies Welt. Roman über die Geschichte der Philosophie* (orig. 1991/ dt. 1993) unerwartet zum Bestseller entwickelt hat, ist für die nichtrealistische Jugendliteratur (der auch dieses Buch zuzurechnen ist) ein erweiterter Raum abgesteckt, in dem philosophische Themen von großer ethischer Tragweite gesetzt und im Rahmen verschiedener Genres behandelt werden können, die von LeGuin und anderen bereits seit den 1970er Jahren anthropologisch aufgeladen worden sind. Spätestens seit der kontroversen Diskussion um Janne Tellers Jugendroman *Nichts. Was im Leben wichtig ist* (orig. 2000/ dt. 2010)²⁴ ist im Übrigen klar, dass dieser Raum nicht mehr an den Grenzen traditioneller pädagogischer Erwartungen an Literatur für Heranwachsende endet.

23 Vgl. Innerhofer, Science Fiction, S. 320: »Was geschähe, wie würde sich das Leben der Menschen verändern, wenn grundlegend neue technische Erfindungen gemacht, neue wissenschaftliche Gesetze entdeckt und genutzt würden?«

24 Vgl. resümierend Brendel-Perpina, *Nichts*.

4. Die konstitutive Bedeutung philosophischer Fragen für die nichtrealistische Jugendliteratur in fachdidaktischer Sicht

An vier Beispielen habe ich die konstitutive Bedeutung philosophischer Fragen für die nichtrealistische Jugendliteratur belegt. Fachdidaktische Überlegungen zum Umgang mit derartigen Texten im Literaturunterricht schließen sich an. Drei Zielperspektiven möchte ich nennen und ausführen, ohne damit einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben.

Ich beginne mit der Zielperspektive des Fiktionsbewusstseins, d. h. der Reflexion von Fiktionalität als einer Eigenschaft der meisten literarischen Texte. Doris Pichler erläutert den Begriff so:

Der ›gelungene‹ fiktive Text sagt uns: ›Tu so, als ob du glaubst, dass das, was du liest, echt ist‹. Es muss also im Rezipienten ein Fiktionsbewusstsein vorhanden sein, das sich vorwiegend auf der (latent vorhandenen) Sichtbarkeit der Medialität und der ästhetischen Differenz begründet (d. h. darüber, was sie nicht ist).²⁵

Die Literaturdidaktik kennt den Begriff seit Längerem.²⁶ In Kaspar H. Spinners viel diskutierten elf Aspekten literarischen Lernens lautet der sechste: »Mit Fiktionalität bewusst umgehen.«²⁷ Dass Figuren in Geschichten keine realen Personen sind und neben den Figuren auch vieles andere, was in der Literatur vorkommt, erfunden sein muss, gehört zwar vermutlich von der frühkindlichen Mediensozialisation an zu den Beobachtungen, die viele lesende Kinder machen. Aber das bedeutet noch nicht unbedingt, dass sie den Vorgang der Erfindung als Grundlage literarischen Schaffens reflektieren. Das kann besonders die literarische Fantastik anstoßen: Sie konfrontiert uns mit unseren eigenen Erwartungen an Wiedererkennbarkeit und Logik der diegetischen Welt, während realistische Texte oft die Eigenschaft, fiktional zu sein, gleichsam nicht ausstellen, sondern sich rezipieren lassen, als gäben sie Wirklichkeit wieder.

25 Doris Pichler, Fiktionalität und Metafiktionalität, S. 272.

26 Aspekte des Erwerbs von Fiktionalitätsbewusstsein (vgl. Rüdiger Zymner, Evolutionäre Psychologie der Fiktionalität) können hier ebenso wenig erörtert werden wie empirische Möglichkeiten ihres Nachweises (vgl. Groeben/Christmann, Empirische Rezeptionspsychologie der Fiktionalität).

27 Kaspar H. Spinner, Literarisches Lernen, S. 10 f. – Jens Birkmeyer gibt in seiner konstruktiven Kritik daran zu bedenken, »dass es nicht darum geht, Illusion und Wirklichkeit entgegen zu setzen, sondern zu verstehen, wie die Illusionsbildungen des Lesens mit dem Imaginationsangebot der Literatur selbst zusammenhängen und was diese beiderseitigen Fiktionalisierungen mit der Illusionierung von Realität zu tun haben« (Birkmeyer, Die Bedingungen der Möglichkeiten literarischen Lernens, S. 35).

Daraus ergibt sich eine zweite Zielperspektive: Die Lektüre fantastischer Texte und die Anschlusskommunikation über diese sind literatur- und sprachdidaktisch ergiebig, weil eine zentrale Doppelaufgabe des Deutschunterrichts dabei zur Erfüllung ansteht: Man wird zum einen beim Lesen und Deuten solcher Texte gezwungen, darüber nachzudenken, was das Medium Literatur eigentlich kann, soll und darf. (Warum unterlaufen solche Texte Leseerwartungen an die Darstellung von Realitäten, und mit welchen Mitteln modulieren sie unsere Vorstellungsbildung?) Noch grundlegender ist damit aber das Medium Sprache im Unterricht zu thematisieren: Sprache ist nicht nur referentiell und deiktisch (indem sie etwas wiedergibt oder auf etwas verweist, »was es gibt«), sondern schafft Wirklichkeit. Die Sprache (nicht nur in der Literatur) befähigt uns, das Hier und Jetzt, die uns umgebende Empirie, zu überschreiten und Gedanken auszudrücken, die weit in die Vergangenheit zurück oder voraus in die Zukunft reichen, und die von der Utopie bis zur Apokalypse alles auszusinnen erlauben, was Menschen hoffen oder fürchten.²⁸

Eine dritte Zielperspektive ergibt sich daraus, dass das philosophische Potenzial fantastischer Jugendliteratur nicht zuletzt in der Reflexion kultureller Normen und Werte liegt. Die Werte, die in einer Kultur gepflegt und verteidigt werden sollen, »verdanken sich keiner überzeitlich gültigen Vorstellungswelt, sondern stellen eine historisch kontingente Konstruktion dar.«²⁹ Allerdings ist keine Zeit und keine Kultur ohne Werte vorstellbar.³⁰ Nicht nur Wissensbestände, sondern auch Werthaltungen stehen deshalb beim Lesen immer zur Disposition.³¹ Das gilt zwar in dieser Allgemeinheit für Texte jeder Art und im Bereich der literarischen Texte wiederum für alle. Aber ebenso wie sich Fiktionalität im Modus der Fantastik der Wahrnehmung der Leser*innen besonders dort aufdrängt, wo sich das Wirklichkeitsmodell des Textes von dem ihrigen deutlich unterscheidet, gilt auch für die von den Figuren vertretenen Werte: Ihre extreme Alterität hebt sie gegebenenfalls heraus. In einer Textwelt, in der »hermaphroditische Neutren« nur vorübergehend als Geschlechtswesen in Erscheinung treten (vgl. Zitat 1), wird Geschlechtlichkeit anders (und geringer) bewertet, als wir das gewöhnt sind. Wo Kreuzungen zwischen biologischen und künstlichen Menschen gelungen sind, werden Figuren wie Rezipient*innen gezwungen, über die Persönlichkeitsrechte der künstlichen Menschen nachzudenken (vgl. Zitat 2). In einer Welt, in der jede*r ohne Ansehen der Person jeden Tag von einem Sensenträger aus dem Leben befördert werden kann, werden Macht, Einfluss und Privilegien nicht mehr hoch bewertet werden (vgl. Zitat 3). Und in einer Welt, in der es frei zwischen den

28 Zu einer literarischen Anthropologie in diesem Sinn vgl. Abraham, *Fantastik in Literatur und Film*, S. 26–32.

29 Anselm, *Ethische Bildung durch Wertreflexionskompetenz*, S. 405.

30 Vgl. ebd., S. 405.

31 Vgl. Abraham, *Die ethischen Dimensionen literarischen Lernens*, S. 4.

Körpern von Menschen flottierende Seelen gibt, die jede Identität annehmen können, wird man sich überlegen müssen, ob so etwas wie Individualität nicht überbewertet ist (vgl. Zitat 4).

Während jedoch »Werteorientierung im Unterricht«³² schon seit Längerem verstärkt eingeklagt und neben einer ästhetischen auch eine »ethische Bildung im Literaturunterricht«³³ gefordert und skizziert wird, ist es der Deutschdidaktik bisher nicht überzeugend gelungen, das Potenzial der nichtrealistischen Literatur für die Umsetzung solcher Zielvorstellungen herauszuarbeiten. Anscheinend traut man Texten, die im Modus des Fantastischen verfasst sind, nicht zu, dass sie anthropologische Fragen ernsthaft verhandeln und ihre Narrative auf einem philosophischen Hintergrund entwickeln. Sie tun es aber; und literarisches Lernen hat grundsätzlich auch eine philosophisch-ethische Dimension,³⁴ die gerade mit Hilfe solcher Texte zu ihrem Recht kommen kann.

Ein Literaturunterricht, der literarisches Lernen sowohl unter ästhetischen als auch unter ethischen Gesichtspunkten anregt und begleitet, kann anhand nichtrealistischer Texte Gelingensbedingungen für sinnerfülltes Leben, Übernahme von Verantwortung und demokratische Legitimation staatlicher Macht thematisieren. So wichtig in den Sekundarstufen literarästhetische Fragen sind, wie sie traditionell durch Analyse und Interpretation erschlossen werden, so wichtig ist es doch auch, literarische Lektüre auf die Lebenswelt(en) der Lernenden zu beziehen und sie im Gespräch sowie durch Schreibaufgaben zum Medium der Reflexion eigener Lebensziele zu machen. Die Funktionen jugendliterarischer Texte im Horizont philosophischer Bildungsprozesse zu klären und Schlüsse daraus für die Unterrichtsplanung zu ziehen, ist eine Möglichkeit, wie die Literaturdidaktik sich dieser Verantwortung stellen kann. Nicht nur literaturgeschichtliche und narratologische, sondern auch philosophische Kontextualisierungen literarischer Lektüren im Deutschunterricht sind zu legitimieren und didaktisch-methodisch zu bearbeiten. Als Grundlagen dafür dürften sich ein fachliches Verständnis von Deutschdidaktik als eingreifender Kulturwissenschaft³⁵ sowie ein intermediales und intertextuelles Konzept literarischer Bildung als günstig erweisen.

Dies weiter auszuführen, ist zwar nicht an dieser Stelle, wäre aber grundsätzlich möglich. Voraussetzung ist allerdings, dass philosophische Fragen wie die erwähnten, die durch kinder- und jugendliterarische Texte nahegelegt werden, nicht aus diesen herausgenommen und dann philosophiedidaktisch thematisiert, sondern literaturdidaktisch eingebunden werden in ein Konzept literarischen Lernens.³⁶ Statt literarische

32 Vgl. Anselm, Ethische Bildung im Literaturunterricht.

33 Vgl. Abraham, Die ethischen Dimensionen literarischen Lernens, S. 7.

34 Vgl. Kepser, Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft, S. 52–68.

35 Vgl. Kepser, Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft, S. 52–68.

36 Vgl. dazu auch den Beitrag von Gerrit Althüser und Ina Henke in diesem Band.

Texte nur als ›Türöffner‹ zu nutzen, der den Einstieg in philosophische Fragen erleichtert, setzt ein solches Konzept darauf, auch den Literaturcharakter der Texte selbst in den Unterricht einzubeziehen. Unter diesem Blickwinkel zeigt sich den Lernenden Literatur als Medium der Reflexion philosophischer und ethischer Grundfragen – ein Medium spezifischer ästhetischer Möglichkeiten. Es sind Möglichkeiten des kontrafaktischen Probehandelns und der experimentellen Erzählung des Unmöglichen. Der Literaturwissenschaftler Jan Erik Antonsen schreibt dazu:

Wenn jede fiktive Welt als eine ›Als-Ob‹-Welt aufgefasst werden kann, indem die im fiktionalen Text zur Erscheinung kommende Welt vom Leser des Textes als eine wirkliche Welt verstanden werden soll, obwohl sie eine solche nicht ist [...], so bildet die Darstellung des Unmöglichen den konsequentesten Fall der Erzeugung einer solchen ›Als-Ob‹-Welt.³⁷

Von Sonderfällen wie Gaarders *Sofies Welt* abgesehen, didaktisieren literarische Texte gerade nicht philosophische Konzepte für junge Leser*innen, sondern führen ihnen durch den Aufbau einer von Alterität, und gelegentlich auch Paradoxien, geprägten diegetischen Welt vor Augen, wie begrenzt ihre Vorstellung von Realität, Normen und Normalität ihr Wirklichkeitsverständnis ist. Extreme Beispiele sind Texte, die in einer postapokalyptischen Kulisse angesiedelt sind: Ein vom Anthropozän (also von der Menschheit) ausgelöster Kollaps des Ökosystems und der Infrastruktur lässt eine Welt zurück, in der alle zivilisatorischen Standards aufgehoben sind.³⁸ Die Überlebenden fallen zurück in eine nomadische Wegelagerei, den Mundraub, den Nahkampf um die nackte Existenz, die Selbstjustiz und eventuell auch den Kannibalismus. Für den Deutschunterricht zeigt aber Mathis Mager, dass es gelingen kann, einen einschlägigen Klassiker, nämlich Cormack McCarthys fulminanten Roman *Die Straße* (orig. 2006 / dt. 2007) unter dem Gesichtspunkt der literarischen Form und sprachlichen Inszenierung einer postapokalyptischen Welt zu behandeln.³⁹ Zu diskutieren ist also nicht nur die Frage, welchen Sinn die Evolutionsgeschichte des homo sapiens gehabt haben würde, wenn so ihr selbstverursachtes Ende ist, sondern auch eine zweite: Welche Sprache reicht hin, um das Unsagbare zu sagen?

37 Antonsen, Poetik des Unmöglichen, S. 53.

38 Vgl. Brittnacher, Apokalypse/Weltuntergang, S. 342.

39 Vgl. Mager, Menschlichkeit und Sprache in der Postapokalypse. McCarthy, Die Straße, 2021.

5. Zum Schluss

Wenn wir also ändern könnten, was wir nicht ändern können, was würden wir dann tun? Je länger wir darüber nachdenken, desto zögerlicher werden wir vermutlich darin, das nicht mehr Unmögliche geschehen zu lassen: Vielleicht verleiht gerade die Geschlechtlichkeit des Menschen, mit all den Spannungen, die sie mit sich bringt, dem Leben seinen Reiz? Vielleicht ist es gerade die Verletzlichkeit und Hinfälligkeit der menschlichen Physis und in letzter Konsequenz der Tod, der dem Leben Sinn gibt? Und vielleicht müssen wir überhaupt aufhören, alle und alles verstehen zu wollen?

Man mag einer solchen literaturbasierten Beschäftigung mit ethischen und philosophischen Grundfragen die nötige Ernsthaftigkeit absprechen wollen. Aber Literatur ist, wie alle Kunst, ein Spiel. Die Akteur*innen können die Regeln immer wieder verändern und tun das ja auch. Aber ein Spiel wird es bleiben. Im Ernst.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Benkau, Jennifer: *Dark Canopy*. Bindlach: script5 2011.
- Charbonneau, Joelle: *Die Auslese. Nur die Besten überleben*. München: Penhaligon 2013.
- Chidolue, Dagmar: *Lady Punk*. Weinheim: Beltz & Gelberg 1985.
- Colfer, Eoin: *Meg Finn und die Liste der vier Wünsche*. Dt. v. Claudia Feldmann. München: List 2004.
- Dahl, Roald: *Matilda*. Dt. v. Sibyl Gräfin Schönfeld. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1993.
- DiCamillo, Kate: *Die wundersame Reise von Edward Tulane*. Dt. v. Siggie Seuß. Hamburg: Dressler 2006.
- Gaarder, Jostein: *Sofies Welt. Roman über die Geschichte der Philosophie*. Dt. v. Gabriele Haefs. München: dtv 1993.
- Haig, Matt: *Wie man die Zeit anhält*. Dt. v. Sophie Zeitz. München: dtv 2017.
- LeGuin, Ursula K.: *Die linke Hand der Dunkelheit*. Dt. v. Gisela Stege. München: Heyne 2014.
- Levithan, David: *Letztendlich sind wir dem Universum egal*. Dt. v. Martina Tichy. Frankfurt a. Main: Fischer 2016.
- McCarthy, Cormac: *Die Straße*. Dt. v. Nikolaus Stingl. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 2007.
- Mohl, Nils: *Es war einmal Indianerland*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 2011.
- Olsberg, Karl: *Boy in a white room*. Bindlach: Loewe 2017.
- Pullman, Philip: *Der goldene Kompass*. Dt. von Wolfram Ströle. Hamburg: Carlsen 1996.
- Ruile, Margit: *God's Kitchen*. Bindlach: Loewe 2018.
- Shusterman, Neal: *Scythe: Die Hüter des Todes*. Dt. v. Pauline Kurbasik u. Kristian Lutze. Frankfurt a. Main: Fischer 2017.

- Shusterman, Neal: *Scythe: Der Zorn des Gerechten*. Dt. v. Pauline Kurbasik u. Kristian Lutze. Frankfurt a. Main: Fischer 2018.
- Shusterman, Neal: *Scythe: Das Vermächtnis der Ältesten*. Dt. v. Pauline Kurbasik u. Kristian Lutze. Frankfurt a. Main: Fischer 2019.
- Teller, Janne: *Nichts. Was im Leben wichtig ist*. Dt. v. Sigrid C. Engeler. München: Hanser 2010.
- Wasserman, Robin: *Skinned*. Dt. v. Claudia Max. Bindlach: Loewe 2010.
- Zafón, Carlos Ruis: *Marina*. Dt. v. Peter Schwaar. Frankfurt a. Main: Fischer Taschenbuch 2011.

Sekundärliteratur

- Abraham, Ulf: Die ethischen Dimensionen literarischen Lernens. Literarische Bildung als Selbstbildung. In: *Ethik & Unterricht* 3 (2017), S. 4–8.
- Abraham, Ulf: Einlass in die Wunderländer, Zutritt zu den Zauberzeiten! Plädoyer für eine kulturwissenschaftlich und literaturdidaktisch reflektierte Sicht auf die literarische Fantastik. In: *Faszination Zauberwelt. Neue Perspektiven auf die Fantastik in Kinder- und Jugendmedien*. Hg. v. Christoph Jantzen, Alexandra Ritter u. Michael Ritter. München: kopaed 2020 (kjl&m 20.extra), S. 15–25.
- Abraham, Ulf: Dystopien im Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch* 287 (2021), S. 4–11.
- Abraham, Ulf: *Fantastik in Literatur und Film. Eine Einführung für Schule und Hochschule*. 2., aktual. u. erg. Aufl. Berlin: Erich Schmidt 2022.
- Anselm, Sabine: Ethische Bildung durch Wertreflexionskompetenz. Überlegungen zur Werteerziehung (nicht nur im Deutschunterricht). In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 59 (2012), H. 4, S. 401–415.
- Anselm, Sabine: Ästhetische und ethische Bildung im Literaturunterricht. In: *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*. Hg. v. Christiane Lütge. Berlin: de Gruyter 2019, S. 162–201.
- Antonsen, Jan Erik: *Poetik des Unmöglichen. Narratologische Untersuchungen zu Phantastik, Märchen und mythischer Erzählung*. Paderborn: mentis 2007.
- Birkmeyer, Jens: Die Bedingungen der Möglichkeiten literarischen Lernens. Anmerkungen zu Kaspar Spinners Thesen. In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* (2015), H. 2, S. 28–45.
- Brendel-Perpina, Ina: Janne Teller, *Nichts. Was im Leben wichtig ist*. In: *Erzählende Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht. Textvorschläge – Didaktik – Methodik*. Hg. v. Kaspar H. Spinner u. Jan Standke. Paderborn: Schöningh 2016, S. 380–383.
- Brittnacher, Hans Richard: *Apokalypse/Weltuntergang*. In: *Phantastik. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Hg. v. Hans Richard Brittnacher u. Markus May. Stuttgart, Weimar: Metzler 2013, S. 336–343.
- Coghlan, Simon/Leins, Kobi: Werden selbstreplizierende Xenobots unsere Erde in grauen Glibber verwandeln? In: *Magazin 1e9*, April 2022: <https://1e9.community/t/werden-selbstreplizierende-xenobots-unsere-erde-in-grauen-glibber-verwandeln/16998>, Zugriff am 9. 4. 2022.
- Frenschkowski, Marco: *Magie (Böser Blick, Alraune, Zauber)*. In: *Phantastik. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Hg. v. Hans Richard Brittnacher u. Markus May. Stuttgart, Weimar: Metzler 2013, S. 407–413.

- Groeben, Norbert/Christmann, Ursula: Empirische Rezeptionspsychologie der Fiktionalität. In: Fiktionalität. Ein interdisziplinäres Handbuch. Hg. v. Tobias Klauk. Berlin u. Boston: de Gruyter 2014, S. 338–61.
- Innerhofer, Roland: Phantastische Reise/Zeitreise. In: Phantastik. Ein interdisziplinäres Handbuch. Hg. v. Hans Richard Brittnacher u. Markus May. Stuttgart u. Weimar: Metzler 2013, S. 447–457.
- Innerhofer, Roland: Science Fiction. In: Phantastik. Ein interdisziplinäres Handbuch. Hg. v. Hans Richard Brittnacher u. Markus May. Stuttgart u. Weimar: Metzler 2013, S. 318–328.
- Kepper, Matthias: Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. In: Didaktik Deutsch 34 (2013), S. 52–68.
- Klausnitzer, Ralf: Literatur und Wissen. Zugänge – Modelle – Analysen. Berlin u. New York: de Gruyter 2008.
- Köster, Juliane: Merkmalslisten, Prototypen, Exemplare. Wege zur Didaktisierung von Gattungs- und Genrewissen. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung (2015), H. 2, S. 59–71.
- Kuhn, Markus/Scheidgen, Irina/Weber, Nicola/Valeska: Genretheorien und Genrezkonzepte. In: Filmwissenschaftliche Genreanalyse. Eine Einführung. Hg. v. Markus Kuhn, Irina Scheidgen u. Nicola Valeska Weber. Berlin u. Boston: de Gruyter 2013, S. 1–37.
- Mager, Mathis: Menschlichkeit und Sprache in der Postapokalypse. Cormac McCarthys Roman *Die Straße*. In: Praxis Deutsch 287 (2021), S. 58–61.
- Pichler, Doris: Fiktionalität und Metafiktionalität. In: Grundthemen der Literaturwissenschaft: Fiktionalität. Hg. v. Lut Missinne, Ralf Schneider u. Beatrix van Dam. Berlin u. Boston: de Gruyter 2020, S. 268–298.
- Raml, Monika: Der ›homo artificialis‹ als künstlerischer Schöpfer und künstliches Geschöpf. Gentechnologie in Literatur und Leben. Würzburg: Königshausen & Neumann 2010.
- Rüster, Johannes: Fantasy. In: Phantastik. Ein interdisziplinäres Handbuch. Hg. v. Hans Richard Brittnacher u. Markus May. Stuttgart u. Weimar: Metzler 2013, S. 284–292.
- Spinner, Kaspar H.: Werteorientierung im literar-ästhetischen Unterricht. In: Werteorientierter Unterricht. Eine Herausforderung für die Schulfächer. Hg. v. Eva Matthes. Donauwörth: Auer 2004, S. 102–113.
- Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 200 (2006), S. 6–16.
- Zymner, Rüdiger: Evolutionäre Psychologie der Fiktionalität. In: Fiktionalität. Ein interdisziplinäres Handbuch. Hg. v. Tobias Klauk. Berlin u. Boston: de Gruyter 2014, S. 277–297.

»Den Hund hatte er. Obwohl er ihn nicht hatte.«

Erkenntnistheoretische Fragen verhandeln mit literarästhetisch komplexen Bilderbüchern

1. Einleitung

Kinder- und Jugendliteratur wird im Philosophieunterricht zumeist »zur Problematisierung, zur Hinführung zu einem Thema oder zu einer Auseinandersetzung mit einer Theorie«¹ eingesetzt. Deshalb werden vornehmlich Texte ausgewählt, die auf inhaltlicher Ebene relevante Probleme verhandeln wie z. B. *Die Welle* (1981) von Morton Rhue oder *Sofies Welt* (1991) von Jostein Gaarder.² Aus philosophiedidaktischer Sicht ist dies auch durchaus legitim, da die Anleitung von Schüler*innen zum eigenständigen Nachdenken über philosophische Fragen ein grundlegendes Ziel des Philosophieunterrichts darstellt. Aus literaturdidaktischer Sicht ist ein solches Vorgehen jedoch – zumindest, wenn KJL ausschließlich zu diesem Zweck eingesetzt wird – nicht unproblematisch, da literarische Texte als »ästhetische Gegenstände«³ womöglich aus dem Blick geraten und ein zentrales Ziel des Literaturunterrichts – bei Lernenden ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Form und Inhalt literarischer Texte untrennbar sind und sich stets gegenseitig bedingen – ggf. nicht mehr erreicht werden kann. Vor diesem Hintergrund stellt sich folglich die Frage, wie literarische Texte zur Thematisierung philosophisch relevanter Probleme im Unterricht eingesetzt werden können, ohne dass sie dabei als ästhetische Gegenstände mit einem spezifischen Form-Inhalts-Gefüge aus dem Blick geraten.

1 Peters, Bilder und Comics, S. 281.

2 Vgl. z. B. Sistermann, Jugendliteratur im Unterricht für Praktische Philosophie; Wittschier, Mit Dichtern denken.

3 Thiele, Das Bilderbuch, S. 180.

Dieser Frage soll im Beitrag am Beispiel von zwei fantastischen Bilderbüchern nachgegangen werden, die erkenntnistheoretische Fragen nicht nur auf inhaltlicher Ebene, sondern auch auf Ebene ihrer literarästhetischen Struktur und Anlage verhandeln und so mittels ihres genuin ästhetischen Potenzials zu Reflexionen hierüber anregen: *Wenn ich groß bin, werde ich Seehund* (2011) von Nikolaus Heidelberg und *Der Hund, den Nino nicht hatte* (2013) von Edward van de Vendel/Anton van Hertbruggen. Der Beitrag ist dabei folgendermaßen aufgebaut: Zunächst wird ein kurzer Blick in die Literaturgeschichte geworfen und das Verhältnis von Erkenntnistheorie und fantastischer Literatur genauer in den Blick genommen. Anschließend werden die Potenziale ausgelotet, die die beiden Bilderbücher für die Beschäftigung mit erkenntnistheoretischen Fragen im Deutsch- und Philosophieunterricht bieten. Nicht zuletzt werden einige konkrete Umsetzungsideen für die Auseinandersetzung mit erkenntnistheoretischen Fragen anhand der beiden Bilderbücher im Unterricht formuliert.

2. Erkenntnistheorie und (fantastische) Literatur – ein kurzer Blick in die Literaturgeschichte

Philosophische und vor allem erkenntnistheoretische Fragen beschäftigen Schriftsteller*innen seit jeher. In besonders auffälliger Weise zeigt sich dies in Texten, die im Umfeld der Romantik anzusiedeln sind. So schildert z. B. Heinrich von Kleist in seinem bekannt gewordenen Brief an Wilhelmine von Zenge seine Rezeption der kantischen Erkenntnistheorie⁴ und auch Novalis bringt in einem Brief an Friedrich Schlegel zum Ausdruck, wie stark ihn die Philosophie Fichtes beeinflusst hat: »Philosophie ist die Seele meines Lebens und der Schlüssel zu meinem eigensten Selbst. Fichten bin ich Aufmunterung schuldig – Er ists, der mich weckte [...]«⁵

Diese Affinität vieler Schriftsteller*innen der sogenannten ›Sattelzeit‹ (Koselleck) um 1800 zu erkenntnistheoretischen Fragestellungen ist verbunden mit einem Brüchig-Werden »gesicherter sozialer [...] Orientierungen [und Wahrheiten]«⁶ sowie einem »Überschreiten des auf [...] Empirie gegründeten Verständnisses von Wirklichkeit«.⁷ Dementsprechend wird in den Texten vieler Romantiker*innen die Möglichkeit, dass es eine andere und vielleicht sogar »wesentlichere Wirklichkeit«⁸ als die unserer Vernunft zugängliche geben könnte, immer wieder verhandelt. Damit

4 Vgl. Kleist, Brief vom 22. März 1801 an Wilhelmine von Zenge, S. 201–207.

5 Novalis, Brief an Friedrich Schlegel in Dresden, S. 186–188.

6 Kremer/Kilcher, Romantik, S. 5.

7 Nickel-Bacon, Alltagstranzendenz, S. 1.

8 Ebd., S. 2.

einher geht überdies häufig – und hier offenbaren sich deutliche Unterschiede zu den erkenntnistheoretischen Konzepten Kants oder Fichtes – eine Aufwertung des Traums und der Fantasie, denen das Potenzial zugesprochen wird, anders als die Vernunft oder der Verstand den Zugang zu dieser ›wahrhaftigeren‹ Wirklichkeit überhaupt erst zu ermöglichen.

Besonders deutlich treten diese Tendenzen im romantischen Genre der literarischen Fantastik zu Tage. So begegnen sich u. a. in Texten wie Ludwig Tiecks *Die Elfen* (1812) oder E. T. A. Hoffmanns *Nußknacker und Mausekönig* (1816) häufig zwei Welten: eine reale und eine fantastische. Die Texte entwerfen also ein sogenanntes ›Zwei-Welten-Modell,‹⁹ in dem die fantastische Welt nicht selten nobilitiert und als Welt dargestellt wird, die nur empfindsamen Gemütern wie Kindern oder Künstler*innen offensteht, während sogenannte ›aufgeklärte Philister‹ keinen Zugang hierzu haben.

Darüber hinaus wird in den Texten häufig mithilfe des sogenannten »mimetisch unentscheidbaren Erzählens«¹⁰ in der Schwebe gehalten, ob die geschilderten übernatürlichen Ereignisse wirklich geschehen oder vielmehr die Erzeugnisse traum- und/oder wahnhafter Geisteszustände der (Erzähler-)Figuren sind, was die Texte überhaupt erst zu fantastischen Texten im engeren todorovschen Sinne macht.¹¹ Die Leser*innen werden folglich mittels der ästhetischen Struktur und Anlage der Texte dazu angehalten, sich eine ähnliche Frage zu stellen wie die, die auch Kleist im Anschluss an die Rezeption der kantischen Erkenntnistheorie umgetrieben hat – nämlich, »ob das, was wir Wahrheit nennen, wirklich Wahrheit ist«¹² und ob sich hinter der uns erkennbaren Wirklichkeit noch eine andere, vielleicht sogar ›wahrhaftigere‹ Wirklichkeit verbirgt, die nur in Träumen, im Wahn oder – wie es im Titel von Goyas bekannter Radierung heißt – im ›Schlaf der Vernunft‹ erkannt werden kann.

Damit entwerfen die Texte bereits sehr früh ein »Erzählmuster [...], das [...] [in der KJL] im deutschsprachigen Raum [jedoch] erst seit den siebziger Jahren [des 20. Jahrhunderts] seine volle Wirkung entfaltet.«¹³ Beispiele hierfür stellen u. a. Benno Pludras *Das Herz des Piraten* (1985) und Andreas Steinhöfels *Der mechanische Prinz* (2003) dar. Daneben findet das Erzählmuster gegenwärtig auch in vielen Texten des mit der Fantastik eng verwandten Genres der Science-Fiction Anwendung wie z. B. in Andreas Schlüters Krimireihe *Level 4* (1994–2007), die auch Rolf Sitermann für eine Behandlung der Themen des Fragenkreises 6 *Die Frage nach Wahrheit, Wirklichkeit und Medien* des Lehrplans für Praktische Philosophie in NRW vorschlägt.¹⁴ Nicht

9 Vgl. u. a. Nikolajeva, *The Magic Code*.

10 Martínez/Scheffel, *Einführung in die Erzähltheorie*, S. 107.

11 Vgl. Todorov, *Einführung in die fantastische Literatur*, S. 55–71.

12 Kleist, Brief vom 22. März 1801 an Wilhelmine von Zenge, S. 205.

13 Nickel-Bacon, *Alltagstranzendenz*, S. 12 f.

14 Vgl. Sitermann, *Jugendliteratur im Unterricht für Praktische Philosophie*.

zuletzt lässt es sich in Kinder- und Jugendmedien wie Filmen oder Comics (z. B. *Meine Mutter ist in Amerika und hat Buffalo Bill getroffen* (2007) von Jean Regnaud und Émile Bravo) – durch den Rückgriff auf je medial spezifische Gestaltungsmittel entsprechend variiert – wiederfinden.

Der von Todorov konstatierte und auf die Etablierung psychoanalytischen Denkens zurückgeführte Tod der Fantastik, den dieser u. a. durch das Fehlen fantastischer Unschlüssigkeit in Kafkas *Die Verwandlung* (1912) und anderen modernen Texten gekennzeichnet sieht,¹⁵ lässt sich für die KJL der Gegenwart also nicht bestätigen. In dieser ist die Unschlüssigkeit zudem nicht selten mit der Mehrfachadressierung an ein kindliches Publikum auf der einen und ein erwachsenes Publikum auf der anderen Seite verbunden. Dabei wird davon ausgegangen, dass Kinder tendenziell Lesarten favorisieren, die Übernatürliches als real gegeben anerkennen, während Erwachsene Lesarten präferieren, die das Übernatürliche als psychische Projektion erklären. In den implizierten Rezeptionshaltungen scheint der für die Romantik festgestellte Gegensatz zwischen Kindern und Erwachsenen, die zwar nicht immer, aber doch häufig ›aufgeklärte Philister‹ sind, also noch fortzubestehen.

Vor diesem Hintergrund lässt sich abschließend festhalten, dass kinder- und jugendliterarische Fantastik in der Tradition der Romantik »hohe Anforderungen an die literarische Kompetenz«¹⁶ der Leser*innen stellt. Zugleich bietet sie aufgrund der ihr inhärenten Reflexionen der Grenzen und Möglichkeiten der Erkenntnis von Wirklichkeit großes Potenzial für die Verhandlung erkenntnistheoretischer Fragen im Unterricht. Dieses Potenzial soll im Weiteren anhand von *Wenn ich groß bin, werde ich Seehund* und *Der Hund, den Nino nicht hatte* ausgelotet werden.

3. Erkenntnistheoretische Fragen in *Wenn ich groß bin, werde ich Seehund* und *Der Hund, den Nino nicht hatte* – Potenziale für den Deutsch- und Philosophieunterricht

3.1. Nikolaus Heidelbach: *Wenn ich groß bin, werde ich Seehund*

Erkenntnistheoretische Fragen werden in Nikolaus Heidelbachs Bilderbuch *Wenn ich groß bin, werde ich Seehund* sowohl auf Ebene der *histoire* als auch auf Ebene des *discours* immer wieder aufgeworfen. Zunächst zur Ebene der *histoire*: Hier wird zu Beginn geschildert, wie ein kleiner namenloser Junge mit seinen Eltern in einem Haus abseits vom Dorf direkt am Meer lebt. Der Junge liebt das Meer und geht jeden Tag

¹⁵ Vgl. Todorov, Einführung in die fantastische Literatur, S. 143–156.

¹⁶ Nickel-Bacon, Alltagstranzendenz, S. 15.

schwimmen, während seine Mutter, obwohl sie die Frau eines Fischers ist, keinen Fuß ins Wasser setzt und stattdessen im Haus und im Garten arbeitet.¹⁷

Bereits in dieser kurzen inhaltlichen Hinführung wird erkennbar, dass im Bilderbuch zwei Räume in grundlegender Opposition zueinander stehen: der Raum des Meeres auf der einen und der Land- bzw. Hausraum auf der anderen Seite, die auch unterschiedlich semantisiert sind. So begegnet der Raum des Meeres zum einen als Raum der Freiheit und der Autonomie, in den der kleine Junge im wahrsten Sinne des Wortes »eintauchen« kann, wenn er nicht (mehr) bei der Arbeit im Haus helfen muss.¹⁸ Zum anderen stellt der Meeresraum einen Raum des Imaginären und des Fantastischen dar, leben hier doch – den Erzählungen der Mutter zufolge – irrealer Wesen und Mensch-Tier-Hybride wie »Krabbenmädchen, echte Neunaugen, Hofdugongs, Tintenprinzen«¹⁹ usw. Demgegenüber fungiert der Landraum als Raum der Begrenzung, der Arbeit, der Domestizierung und der alltäglichen Realität. So wird immer wieder erwähnt, dass im Haus und im Garten gearbeitet wird und hierbei tagein, tagaus die gleichen Handgriffe getätigt werden.²⁰ Überdies scheint der Landraum keinerlei Geheimnisse oder fantastische Welten zu bergen.

Was die Figuren und ihre Zuordnung zu den jeweiligen Räumen betrifft, fällt des Weiteren auf, dass die Mutter zunächst dem Landraum zugewiesen ist, während der Vater als Fischer dem Meeresraum zugehörig zu sein scheint: »Papa ging mit den Männern fischen. Mama arbeitete im Haus und im Garten.«²¹ Ihr Sohn, der kindliche Protagonist, ist hingegen ein Grenzgänger zwischen beiden Räumen. So bewegt er sich nicht nur ständig vom Land ins Meer und zurück,²² sondern scheint die Räume auch gedanklich – wie es Piaget zufolge für Kinder im Alter von 3 bis 8 Jahren typisch ist²³ – nicht zu hierarchisieren: Der Meeresraum als Raum des Fantastischen ist für ihn genauso »real« wie der Land- resp. Realitätsraum.²⁴

Dass das Bilderbuch den Leser*innen diese Wirklichkeitswahrnehmung des Jungen jedoch nicht nur vorführt, sondern sie diese förmlich am eigenen Leib erfahren

17 Vgl. Heidelberg, Seehund, S. 10 ff. und 21 f. Da das Bilderbuch keine Paginierung enthält, wurde zur Zitation mit dem Buchdeckel beginnend durchnummeriert.

18 Vgl. ebd., S. 22.

19 Ebd., S. 13.

20 Vgl. ebd., S. 11 und 25.

21 Ebd., S. 11. Im weiteren Verlauf der Erzählung kehrt sich dieses Verhältnis um, denn die Mutter wird – zumindest in den Augen des kindlichen Protagonisten – zum Seehund und geht für immer ins Meer, während der Vater nun zu Hause bleibt und sich um den Jungen kümmert (vgl. ebd., S. 32).

22 Vgl. ebd., S. 11 f.: »Mama arbeitete im Haus und im Garten. Ich half mit, und wenn ich fertig war, durfte ich wieder schwimmen.«

23 Vgl. Piaget, Urteil und Denkprozeß des Kindes, S. 241 f.

24 Dies wird zum Beispiel daran deutlich, dass der kleine Junge davon ausgeht, dass es die fantastischen Mensch-Tier-Hybride, von denen ihm die Mutter berichtet, unter Wasser wirklich gibt (vgl. Heidelberg, Seehund, S. 13).

lässt, zeigt ein Blick auf die Ebene des discours: Dementsprechend ist hier zunächst erkennbar, dass das Geschehen ausschließlich aus Sicht des Jungen geschildert wird, also eine interne Fokalisierung vorliegt. Dies hat auf Leser*innenseite zur Folge, dass diese die fiktive Wirklichkeit nur so wahrnehmen können, wie es der Junge tut; eine ›objektive‹ Sicht auf die Dinge ist ihnen nicht möglich. In besonderer Weise virulent wird dies nun an dem Punkt der Erzählung, an dem die Mutter des kleinen Jungen plötzlich verschwindet²⁵ und die Leser*innen – ebenso wie der Junge – beginnen, nach Erklärungen hierfür zu suchen. Dabei gelingt es ihnen jedoch – aufgrund der Beschränkung auf die Perspektive des Protagonisten – bis zum Ende und über dieses hinaus nicht, diese zu finden. Stattdessen bleibt bis zum Schluss unaufgelöst, ob sich die Mutter des kleinen Jungen – wie dieser annimmt – in einen Seehund verwandelt hat und ins Meer gegangen ist²⁶ oder ob sie die Familie aufgrund der »durch die berufsbedingte Abwesenheit des Vaters entstehende[n] Leere«²⁷ verlassen hat.

Für beide Lesarten, die fantastische Lesart des Jungen und die realistische, die ›zwischen den Zeilen‹ durchscheint, lassen sich auf Bild- und Textebene Belege finden. So hat die Mutter, was ihre Physiognomie betrifft, beispielsweise – ganz im Gegensatz zum Vater – deutliche Ähnlichkeit mit einem Seehund: Sie hat Knopfaugen, Haare, die aussehen, als seien sie nass, und Hände und Füße, die den Flossen von Seehunden ähneln.²⁸ Darüber hinaus verwundert es, dass sie so viel über das Meer und seine Bewohner*innen weiß, obwohl sie nie einen Fuß hineinsetzt²⁹ – alles Signale, die die fantastische Lesart beglaubigen. Zugleich wird im Bilderbuch jedoch auch davon berichtet, dass der Vater ständig auf See und somit abwesend ist;³⁰ zudem sind die Eltern nie gemeinsam auf einem Bild zu sehen, was sich wiederum als Hinweise in Richtung der realistischen Lesart deuten lässt.

Mit Blick auf die Ebene des discours ist also festzuhalten, dass im Bilderbuch – ganz in der romantischen Tradition des ›mimetisch unentscheidbaren Erzählens‹ – bis zum Schluss in der Schwebelage gehalten wird, welche Version der Geschehnisse die ›eigentliche‹ ist, so dass die Leser*innen – ebenso wie der kleine Junge – keine Hierarchisierung von ›wirklicher‹ Welt und Welt des Fantastischen bzw. Imaginären vornehmen können.

Richtet man den Blick vor diesem Hintergrund nun auf den Deutsch- und/oder Philosophieunterricht, wird deutlich, dass die Opposition der beiden Räume im

25 Vgl. ebd., S. 31.

26 Vgl. ebd., S. 33.

27 Scherer, Rezension zu Nikolaus Heidelberg, S. 136.

28 Vgl. Heidelberg, Seehund, S. 30.

29 Vgl. ebd., S. 21: »Ich wunderte mich, woher sie das alles wusste, Mama ging nämlich nie ins Wasser. Nicht mal mit den Füßen.«

30 Vgl. ebd., S. 24.

Bilderbuch, die Zuordnung der Figuren zu diesen sowie das mimetisch unentscheidbare Erzählen großes Potenzial für die Verhandlung erkenntnistheoretischer Fragen bieten. Dementsprechend kann ausgehend von der Opposition von Meeres- und Land- bzw. Hausraum z. B. über die Gegensätzlichkeit von Realität und Vorstellung/Imagination/Fiktion gesprochen werden. Darüber hinaus lädt die Figur des kleinen Jungen bzw. sein Grenzgängertum zum Nachdenken über die Frage danach ein, wie ›real‹ Imaginationen/Fiktionen für das jeweilige (kindliche) Subjekt sind bzw. inwiefern diese für dessen Wirklichkeit bedeutsam sind. Die Irritation, die auf Leser*innenseite durch das mimetisch unentscheidbare Erzählen ausgelöst wird, lässt sich des Weiteren gut nutzen, um darüber zu diskutieren, ob hinter den zwei verschiedenen Versionen von Wirklichkeit, die das Bilderbuch anbietet, überhaupt eine ›objektive‹ Wirklichkeit bzw. Wahrheit erkannt werden kann und ob die Wirklichkeit, wie wir sie wahrnehmen, nicht immer schon subjektiv überformt oder zumindest eingefärbt ist. Schließlich könnte auch das Fiktionsbewusstsein der Lernenden gefördert werden, z. B. indem erarbeitet wird, welche Fiktions-signale die Geschichten der Mutter vom Meer vor allem auf semantischer Ebene enthalten.

3.2. Edward van de Vendel/Anton van Hertbruggen: *Der Hund, den Nino nicht hatte*

Auch in dem von Edward van de Vendel geschriebenen und von Anton van Hertbruggen illustrierten Bilderbuch *Der Hund, den Nino nicht hatte* lässt sich eine enge Verzahnung von Form und Inhalt mit erkenntnistheoretisch relevanten Fragen ausmachen. Das Bilderbuch, das 2013 im niederländischen Original unter dem Titel *Het hondje dat nino niet had* erschien, zwei Jahre später dann in deutscher Übersetzung, und das 2016 mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichnet wurde, erzählt die Geschichte des Jungen Nino, der mit seinem Fantasiehund Abenteuer erlebt und von diesem in Zeiten der Einsamkeit getröstet wird (der Hund mag z. B. Tränen, sie schmecken für ihn wie Lakritzwasser),³¹ bis er einen echten Hund bekommt. Letzterer ist nicht ganz so abenteuerlustig wie der Fantasiehund und fürchtet sich vor vielem, wodurch Nino ebenfalls Ängste entwickelt.³² Auch bei Einsamkeit hilft er weniger, weil er z. B. nichts

31 Vgl. Vendel/Hertbruggen, *Nino*, S. 16. Da das Bilderbuch keine Paginierung enthält, wurde zur Zitation mit dem Buchdeckel beginnend durchnummeriert.

32 Vgl. ebd., S. 24.

von Ninos Vater weiß, der – offenbar als Pilot³³ – ständig »ganz, ganz weit weg« ist.³⁴ Nino ist deswegen anfänglich enttäuscht, mit der Zeit findet er aber eine Lösung für dieses »Problem«, indem er, statt an den Hund, den er nicht hat, nun an andere Tiere denkt, die er nicht hat und die ihn in seiner Fantasie unterstützen, einen Hirsch etwa oder ein Zebra.³⁵

Es handelt sich somit um eine Geschichte über Fantasiegefährte*innen oder imaginäre Freund*innen, wie sie bei jungen Kindern bekanntlich nichts Ungewöhnliches sind; angenommen wird, dass annähernd jedes dritte Kind eine Zeit lang einen oder mehrere solche*r Gefährte*innen hat;³⁶ nicht selten handelt es sich dabei – wie in Ninos Fall – um Tiere (gemäß einer Studie von Marjorie Taylor betrifft dies immerhin 19 % der Fälle³⁷).

Im Vergleich zu *Wenn ich groß bin, werde ich Seehund* liegt in *Der Hund, den Nino nicht hatte* eine deutlich geringere fantastische Unschlüssigkeit vor. Insbesondere auf Ebene des Textes werden der Hund, den Nino nicht hatte, und die anderen Tiere, die er nicht hat, als Fantasiefiguren ausgewiesen. So werden letztere z. B. als »Nicht-Nashorn«, »Gedanken-Giraffe«, »Fantasiebär« oder »Zebra, das er noch nie gesehen hat« bestimmt.³⁸ Gleichwohl wird in einem von Gina Weinkauff herausgegebenen Unterrichtsmodell betont, dass auch hier beide Lektüren möglich sind: »Der Leser hat die Möglichkeit, Ninos magische Weltsicht zu teilen, oder die Phantasietiere der Gedankenwelt des Jungen zuzuordnen. Beide Lesarten, die kindlich-naive und die psychologisch plausibilisierende, sind in dem Bilderbuch angelegt.«³⁹

33 Dies legen v. a. seine Uniform und der Koffer mit dem Emblem einer Fluggesellschaft, aus dem eine Karte und eine beschriftete Darstellung eines Passagierflugzeuges herausfallen, nahe (vgl. Vendel/Hertbruggen, Nino, S. 14). Weitere bildliche Verweise auf die Motive Reise sowie Luft- und Raumfahrt – hauptsächlich in Form von Ninos Spielzeugen, Postern, Karten und Modellen – durchziehen das Bilderbuch (vgl. u. a. ebd., S. 16). Dies lässt sich als Hinweis darauf lesen, dass Nino sich den abwesenden Vater auch dadurch präsent hält, dass er Bezüge auf dessen Lebenswirklichkeit in sein Spiel und seine Umgebung einbaut – und diese dabei sogar übersteigern kann: Aus der Luftfahrt wird die Raumfahrt.

34 Ebd., S. 15.

35 Vgl. ebd., S. 28–35.

36 Vgl. Neuß, Unsichtbare Freunde, S. 13.

37 Vgl. Taylor, Children's imaginary companions, o. S.

38 Vendel/Hertbruggen, Nino, S. 30.

39 Weinkauff (Hg.), Ein Unterrichtsmodell zu »Der Hund, den Nino nicht hatte«, S. 8. Eine fantastische Lesart ist also möglich; die realistische, die die Tiere als Imaginationen auffasst, wird zumindest durch die Erzählinstanz auf Textebene aber präferiert. Unklar ist aber, ob Nino in der Lage ist, seinen imaginären Hund als Fantasiegefährten zu erkennen, oder ob der Hund fester Bestandteil seiner Welt ist und Realität und Fantasie von Nino nicht hierarchisiert werden. So heißt es an einer Stelle, dass Ninos Mutter den Hund nicht sehen könne, dass niemand ihn sehen könne, außer eben Nino, auch wenn er »manchmal [...] so dumm herum[tollte], dass es schon auffiel« (Vendel/Hertbruggen, Nino, S. 18). Diese auf Nino fokalisierte Textstelle stellt ein Indiz dafür da, dass der Hund zumindest für Nino real ist, dass Nino in seiner Welt den Hund also hat, den er aus Sicht

Ein besonderes Irritationsmoment liegt indes im Titel des Buches, genauer gesagt im bestimmten Artikel darin: »Der Hund, den Nino nicht hatte«,⁴⁰ stellt sich hier doch die Frage, wie man einen bestimmten, konkreten Hund nicht haben kann. Im ersten Satz wird diese Irritation dann noch verstärkt: »Nino hatte einen Hund, den er nicht hatte.«⁴¹ Wörtlich verstanden liegt hier eine *contradictio in adjecto* vor. Auflösen lässt sie sich, wenn man »haben« im Haupt- und Nebensatz in verschiedener Bedeutung interpretiert. Im Nebensatz bezieht es sich auf den Besitz eines realen Objektes, im Hauptsatz auf imaginäre Gegenstände. So kann im zweiten Satz auf der folgenden Seite gegen den antizipierten Einwand, es wäre unmöglich, einen Hund zu haben, den man nicht hat, beharrt werden: »Doch, den Hund hatte er. Obwohl er ihn nicht hatte.«⁴²

Eine auf ähnliche Weise scheinbar widersprüchliche Aussage findet sich in der Gegenstandstheorie des etwas in Vergessenheit geratenen, gelegentlich aber noch in der Fiktionstheorie diskutierten österreichischen Philosophen Alexius Meinong: »Wer paradoxe Ausdrucksweise liebt, könnte also wohl sagen: es gibt Gegenstände, von denen gilt, dass es dergleichen Gegenstände nicht gibt.«⁴³ In meinongianischer Tradition stehende Theorien fiktiver bzw. imaginärer Gegenstände unterscheiden die Begriffe »Gegebenheit« und »Existenz«, um diesen besonderen Fall auszudrücken.⁴⁴ Peter van Inwagen referiert sie folgendermaßen:

Manche Philosophen sagen, es gebe Dinge, die nicht existieren. [...] Sie wollen behaupten, daß es bestimmte Gegenstände gibt, wirklich gibt, zu deren Eigenschaften neben anderen (wie jener der Fröhlichkeit oder der Rundlichkeit) auch die Eigenschaft der Nichtexistenz zählt.⁴⁵

aller anderen ›objektiv‹ nicht hat. Zugleich sind Nino und sein Hund aber mehrfach in ähnlicher Körperhaltung oder bei gleichen Tätigkeiten zu sehen (vgl. ebd., S. 19) – ein Hinweis darauf, dass Nino spielt, was der Hund in seiner Fantasie gerade tut, und dementsprechend wissen müsste, dass es sich um einen Fantasiegefährten handelt, der von ihm projiziert wird. Ein notwendiger Schluss ist das allerdings nicht.

40 Ebd., S. 1 und 5.

41 Ebd., S. 8.

42 Ebd., S. 11.

43 Meinong, Über Gegenstandstheorie, S. 490. Der Philosoph Gottfried Gabriel betitelt seine Kritik meinongianischer Positionen in der Fiktionstheorie entsprechend ironisch: »Sachen gibt's, die gibt's gar nicht« (vgl. Gabriel, »Sachen gibt's, die gibt's gar nicht«).

44 Für Beispiele einer meinongianischen Theorie fiktiver Gegenstände vgl. z. B. einflussreich Parsons, A Meinongian Analysis of Fictional Objects; Parsons, Fiktion: Frege vs. Meinong; Priest, Towards Non-Being sowie die kritische Diskussion meinongianischer und anti-meinongianischer Positionen bezüglich der ontologischen Valenz fiktiver Objekte in Inwagen, Fiktionale Geschöpfe. Für eine leichtfüßige Kritik der meinongianischen Position aus semiotischer Warte vgl. Eco, Bekenntnisse eines jungen Schriftstellers, S. 76–78, der zudem Analogien zwischen Meinongs ontologischem Zugriff und der Philosophie des Avicenna herausstellt.

45 Inwagen, Fiktionale Geschöpfe, S. 73.

Vor diesem Hintergrund ließe sich nun behaupten, dass sich das zweite »haben« in »Nino hatte einen Hund, den er nicht hatte«⁴⁶ auf einen Hund bezieht, der tatsächlich existiert, und einen solchen hat Nino gewiss nicht, während das erste »haben« auf einen Hund verweist, den es als Fantasiewesen für Nino gibt, dem also Gegebenheit zukommt, auch wenn er nicht real existiert. Meinongianisch wird eine Trennung zwischen Gegebenheit und Existenz vorgenommen, gemäß derer es auch imaginäre Entitäten gibt, die das Merkmal der Existenz nicht erfüllen. Mit dem Verb »haben« statt »geben« bzw. der Dichotomie »geben/existieren« verschiebt sich die Frage, die das Paradoxon aufwirft, im Bilderbuch jedoch vom Ontologischen ins Psychologische: *Der Hund, den Nino nicht hatte* eröffnet weniger die Frage, ob es Dinge gibt, die es nicht gibt bzw. die nicht real existieren, als vielmehr die Frage, ob man Dinge haben kann, die nur in der Fantasie bzw. im Geiste existieren. Markiert wird der Zwischenstatus des Hundes und der anderen Tiere, die für Nino am Ende als Ersatz für den Hund fungieren, zwischen Existenz und Nicht-Existenz – das, meinongianisch gesprochen, Gegebensein in der Imagination Ninos – auch auf bildlicher Ebene: Die Tiere sind lediglich getuscht und nicht wie alle anderen Objekte in gedeckten Orange-, Beige- und Tealttönen koloriert. Zudem sind sie transparent und ermöglichen den Blick auf Dahinterliegendes.⁴⁷

Eine räumliche Trennung von realer Welt und Welt des Imaginären bzw. Fantastischen wie in *Wenn ich groß bin, werde ich Seehund* liegt in *Der Hund, den Nino nicht hatte* indes nicht vor; die Geschichte lehnt sich eher an die motivische Tradition des Fremden Kindes an, ohne sämtliche Merkmale dieses Motivs zu übernehmen.⁴⁸ Zumindest die schwachen übernatürlichen Fähigkeiten des Hundes – sein Wissen über Ninos Vater und den Inhalt der Telefongespräche von Nino und seinem Vater⁴⁹ – passen zu dieser Motivtradition. Auch der Handlungsort am Rande einer Siedlung und in Nähe des Waldes verweisen hierauf. Vor allem aber erfüllt der Hund ähnliche Funktionen wie die fremden Kinder in der KJL: Er unterstützt Nino im Umgang mit seinen Ängsten, spendet ihm Trost und hilft ihm, mit seiner Einsamkeit umzugehen, d. h. insbesondere

46 Vendel/Hertbruggen, Nino, S. 8.

47 Dies könnte jedoch ebenfalls dadurch erklärt werden, dass die Tiere für alle anderen Figuren außer für Nino unsichtbar sind, die sprachliche Markierung ist hier eindeutiger als die bildliche.

48 Bei sogenannten »fremden Kindern« – ein Motiv, das entscheidend durch E. T. A. Hoffmanns gleichnamiges Kunstmärchen geprägt wurde und sich bis in Kindermedien der Gegenwart fortschreibt – handelt es sich um kindliche Gestalten, die aus der fantastischen Welt in die Alltagswelt eindringen, wo sie gewöhnlichen Kindern als Begleiter*innen dienen. Fremde Kinder sind in der Regel mit magischen Fähigkeiten ausgestattet, schon äußerlich als andersartig gekennzeichnet (oft handelt es sich auch nicht um Menschen), geschlechtlich unbestimmt, trotz ihrer Kindlichkeit alterslos (etwa durch Rückgriff auf den puer-senex-Topos), nicht alternd und stehen außerhalb der Gesellschaft, vor allem der Erwachsenenwelt (vgl. Althüser, *Zwei fremde Kinder im Film*, S. 214–218).

49 Vgl. Vendel/Hertbruggen, Nino, S. 15.

damit, dass Nino seinen Vater oft vermisst, der die Welt bereist, wobei er von Nino in Afrika verortet wird. Neben den Flamingos, die den Vater auf einem Bild umgeben, die auf mehreren Kontinenten beheimatet sein könnten, deuten eine afrikanische Maske und ein Zebra Kopf, die aus seinem Koffer zu fallen scheinen, darauf hin.⁵⁰

Verweise auf Afrika lassen sich im Bilderbuch noch weitere ausmachen: So findet sich die Maske auch in einem anderen Bild an Ninos Zimmerwand wieder;⁵¹ überdies stammen die meisten der von Nino imaginierten Tiere vom afrikanischen Kontinent: Zebras, Giraffen, Nashörner etc. Zumindes andeutungsweise öffnet sich damit doch wieder eine Raumsemantik des Fantastischen, bei dem Afrika bzw. das Ferne/Fremde überhaupt (auch Verweise auf ›Indianer‹ finden sich mit Federn und Tipis im gesamten Bilderbuch⁵²) als fantastischer Gegenraum bzw. Imaginations- und Projektionsraum Ninos fungiert – diese ist aber lange nicht so konsequent angelegt wie in *Wenn ich groß bin, werde ich Seehund*.⁵³

Nicht zuletzt ist zu bemerken, dass das Bilderbuch keine Reise in eine sekundäre Welt wie z. B. Hoffmanns erwähntes Kunstmärchen *Nußknacker und Mausekönig* inszeniert, sondern das Fantastische vielmehr wie Hoffmanns *Das fremde Kind* in der realen Welt verortet, hiervon aber auch entscheidend abweicht: Ninos fantastisch-imaginärer Hund ist von Anfang des Buches an in dieser Welt, das Fantastische gelangt nicht erst von außen in den realen Raum. Stattdessen bricht der reale Hund in Ninos von einem Miteinander von Fantasie und Realität geprägte Lebenswelt ein und bringt diese durcheinander, ein Einschnitt, der deutlich markiert wird durch den Tempuswechsel von Präteritum zu Präsens.⁵⁴

Vor diesem Hintergrund lässt sich abschließend festhalten, dass *Der Hund, den Nino nicht hatte* ebenso wie *Wenn ich groß bin, werde ich Seehund* auf verschiedenen Ebenen Potenzial für die Diskussion erkenntnistheoretischer Fragen im Unterricht bietet: So lässt sich hieran z. B. nicht nur die Frage nach dem ontologischen Status von Träumen und Fantasien, sondern auch nach dem Zusammenhang von Realem und Fantastischem und der Bedeutung von letzterem für das Subjekt verhandeln: Wie wirkt das Fantastische in die Realität Ninos hinein? Welche Rolle spielt es für

50 Vgl. ebd., S. 14.

51 Vgl. ebd., S. 17.

52 Vgl. ebd., S. 16 f.

53 Deutlicher mit dem Auftreten des Fantastischen verknüpft ist die Zeitgestaltung: An beiden Stellen, an denen neue Fantasietiere auftreten, ist es Nacht (vgl. ebd., S. 25 f. und 33 f.). Das Bilderbuch greift damit auf die für die abendländische Kulturgeschichte der Neuzeit zentrale Verknüpfung der Tag-Nacht-Dichotomie mit den Gegensätzen von Realität/Traum, Wahrheit/Schein, Vernunft/Wahn, Aufklärung/Romantik zurück. Goyas *Schlaf der Vernunft* ist bereits erwähnt worden, er gebiert eben nicht nur »Ungeheuer«, sondern auch Fantasiegefährte*innen.

54 Vgl. ebd., S. 22.

ihn bei der Bewältigung der Realität? etc.⁵⁵ Überdies stellt das Buch die Frage nach dem Wert von Fantasien und Wünschen und scheint ein Plädoyer für deren Erhalt zu sein, das mit Schüler*innen sowohl im Deutsch- als auch im Philosophieunterricht kontrovers diskutiert werden kann. So macht es entgegen traditionellen Konzepten, die das Aufwachsen und Reifen eines Kindes als Prozess des stetigen Anerkennens von Realität und des Ablegens von kindlicher Imagination verstehen, deutlich, dass Fantasien und Wunschträume der Realität eine – zumindest für Nino – fast schon lebensnotwendige Dimension hinzufügen und daher erhalten werden müssen (hier zeigt sich ebenfalls eine Parallele zu Hoffmanns *Fremdem Kind*). Zu guter Letzt lässt sich mithilfe der durch das Bilderbuch aufgeworfenen und immer auch dezidiert autoreflexiven Fragen, ob man imaginäre bzw. fiktive Gegenstände und Geschöpfe tatsächlich *haben* kann, inwiefern ihnen für Rezipient*innen Wirklichkeit zukommt und welchen Nutzen sie – wie Ninos Hund – haben, ebenfalls das Fiktionsbewusstsein von Lernenden fördern.

4. Erkenntnistheoretische Fragen im Unterricht verhandeln – Umsetzungsideen

Bereits in vielen Äußerungen kleiner Kinder steckt »etwas vom philosophischen Sich-Wundern«. ⁵⁶ Dies illustriert u. a. das Beispiel, mit dem Gareth B. Matthews sein Buch *Denkproben. Philosophische Ideen jüngerer Kinder* beginnt: »Papa, wie können wir sicher sein, dass alles nicht zugleich nur ein Traum ist? fragte Tim (ungefähr sechs), zugleich emsig damit beschäftigt einen Topf auszulecken«. ⁵⁷ Das philosophische Sich-Wundern weist Parallelen zu der im literaturdidaktischen Diskurs der letzten Jahrzehnte immer wieder betonten Differenz- bzw. Alteritätserfahrung auf, die von literarischen Texten bzw. Kunstwerken überhaupt ermöglicht werden kann, sofern man sich darauf einlässt. Ricarda Freudenberg etwa formuliert einen Aufruf zur Förderung der Irritationsbereitschaft und des Fragenstellens aus der Irritation heraus, die ein Text auslöst, ⁵⁸ und Ulf Abraham bezeichnet die »Fähigkeit und Bereitschaft, sich

55 Von pädagogischer und psychologischer Seite ist bereits vorgeschlagen worden, mit Kindern vermittelt durch Bilderbücher über fantastische Freunde und Fantasiewelten zu sprechen, wobei es aber keinesfalls darum gehen sollte, dass die Kinder ihre eigenen Fantasieschöpfungen schnell wieder fallen lassen (Vgl. Stahlberg/Neuß 2001, S. 140; vgl. dort auch für weitere Bilderbuchvorschläge S. 140–152).

56 Martens, Philosophieren mit Kindern, S. 126. Als Urgrund der Philosophie wird das Wundern, Staunen (thaumazein) bekanntlich schon bei Platon (Theait. 155d.) und Aristoteles (Met. I, 2, 982b11–12) angesehen.

57 Matthews, Philosophische Gespräche mit Kindern, S. 1.

58 Vgl. Freudenberg, »Arme, arme Schlange!«.

irritieren zu lassen« bereits im Jahr 2000 als »Gradmesser ästhetischer Erfahrung im Literaturunterricht«. ⁵⁹ Er unterscheidet dabei zwischen sprachlichen, strukturellen und inhaltlichen Irritationsmomenten, konzidiert aber, dass diese im Einzelfall schwer voneinander zu trennen seien. ⁶⁰

An diese kindliche Grundhaltung des Sich-Wunders bzw. Sich-Irritieren-Lassens ließe sich auch bei der Beschäftigung mit den beiden fantastischen Bilderbüchern im Unterricht anknüpfen. So könnte in der unterrichtlichen Arbeit mit *Wenn ich groß bin, werde ich Seehund* z. B. die Irritation, die das Bilderbuch durch das mimetisch unentscheidbare Erzählen auf Ebene des discours evoziert, als Ausgangspunkt für ein literarisches Unterrichtsgespräch ⁶¹ darüber dienen, ob die Schüler*innen – wie der kleine Junge – glauben, dass seine Mutter zum Seehund geworden ist oder nicht. ⁶² Im Anschluss daran könnten dann Signale auf Bild- und Textebene sowohl für die realistische als auch die fantastische Lesart gesucht werden. Ausgehend von der Entdeckung, dass sich für beide Lesarten Signale finden lassen und somit keine Entscheidung darüber getroffen werden kann, ob die Mutter des kleinen Jungen wirklich zum Seehund geworden ist oder nicht, ließe sich schließlich mit Schüler*innen darüber nachdenken, woher wir eigentlich wissen können, dass das, was wir für die Wirklichkeit halten, wirklich die Wirklichkeit ist bzw. wie wir überhaupt endgültige Entscheidungen darüber treffen können, ob etwas wirklich ist.

59 Abraham, Das a/Andere W/wahrnehmen, S. 17.

60 Vgl. ebd., S. 17 f. Marie Lessing-Sattari und Dorothee Wieser sehen in der Irritation ebenfalls »eine zentrale (Ziel-)Dimension ästhetischer Erfahrung«, versuchen aber ihr Spannungsverhältnis zu anderen Dimensionen, v. a. zu Imagination, auszuloten (vgl. Lessing-Sattari/Wieser, Von der Schwierigkeit, sich irritieren zu lassen). Dass dieses Spannungsverhältnis besteht, sollte nicht außer Acht gelassen werden, es dürfte indes bei hauptsächlich sprachlich-strukturell ausgelöster Irritation stärker ausfallen als bei Fällen, wo eine so enge Verzahnung von *histoire* und *discours* bei der Auslösung der Irritation vorliegt, wie es in den vorgestellten Bilderbüchern der Fall ist. Zum aktuellen Stand der literaturdidaktischen Diskussion über die Bedeutung von Staunen und Irritation vgl. auch den Sammelband von Freudenberg/Lessing-Sattari (Hg.), Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung.

61 Zum literarischen Unterrichtsgespräch vgl. u. a. Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert, Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. An dieser Stelle lässt sich eine Brücke zwischen Philosophie- und Deutschunterricht schlagen, da mit dem sokratischen Gespräch einerseits und dem literarischen Gespräch andererseits in beiden Fächern ähnliche Modelle für Anschlussgespräche über Texte vorliegen, die sich bezüglich philosophischer Fragestellungen in literarischen Texten auch konstruktiv verbinden lassen. Zum sokratischen Gespräch vgl. etwa Birnbacher/Krohn (Hg.), Das sokratische Gespräch.

62 Ein Nachdenken hierüber ließe sich auch mithilfe handlungs- und produktionsorientierter Verfahren anregen: So könnten die Schüler*innen z. B. dazu aufgefordert werden, einen Brief an den kleinen Protagonisten des Bilderbuchs zu schreiben, in dem sie ihm darlegen, ob und warum sie ihm glauben oder nicht. Vgl. zu einem ähnlichen Vorschlag zu *Nußknacker* und *Mausekönig* auch Jahn/Richter, Bildwelten zu E. T. A. Hoffmann »Nussknacker und Mausekönig«.

In *Der Hund, den Nino nicht hatte* hingegen ist es der paradoxe erste Satz bzw. – wie Mareike Schulz vorschlägt⁶³ – bereits der Titel, der Irritation hervorrufen und somit einen guten Anknüpfungspunkt für ein literarisches Unterrichtsgespräch bieten kann. In die Verhandlung der fast sprachanalytischen Frage, wie man etwas haben kann, das man nicht hat, lassen sich dann auch van Hertbruggens Bilder integrieren, die dem Hund einen anderen ontologischen Status zuweisen als den anderen Objekten. Daran könnte eine Diskussion der Frage nach dem Nutzen von Dingen, die man nur in der Fantasie hat, nach dem Verhältnis von Fantasie und Realität zueinander sowie nach dem – vom Buch mit Vehemenz postulierten – Eigenwert der Fantasie angeschlossen werden. Abschließend ließe sich die Frage aufwerfen, ob Nino erkennt, was für die Leser*innen relativ eindeutig dargestellt ist, nämlich, dass sein Hund nur eine Projektion ist.

Beide Bücher lassen sich des Weiteren auch sinnvoll zusammen in einer Unterrichtseinheit einsetzen, da sie ähnliche Thematiken behandeln, diese aber von verschiedenen Seiten beleuchten, unterschiedliche ästhetische und erzählerische Mittel nutzen und vor allem aufgrund der differierenden ästhetischen Gestaltung ein verschiedenes hohes Maß an erzählerischer Unschlüssigkeit aufweisen. Generell können vergleichende Herangehensweisen im Unterricht oft produktiv sein und dabei helfen, den Blick von der Inhaltsebene zur ästhetischen Gestaltung zu lenken.⁶⁴

Vor diesem Hintergrund lässt sich abschließend festhalten, dass ein unterrichtlicher Umgang mit den beiden Bilderbüchern, der an deren bildlichen und sprachlichen bzw. erzähltechnischen Auffälligkeiten ansetzt, den Vorteil bietet, dass die Verhandlung erkenntnistheoretischer Grundfragen eng an die ästhetische Struktur dieser rückgebunden bleibt, so dass sie von den Schüler*innen nicht nur als inhaltliche Impulsgeber, sondern immer auch als »ästhetische Gegenstände«⁶⁵ wahrgenommen werden können.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Aristoteles: *Metaphysik*. Übersetzt v. Hermann Bonitz. Hg v. Ursula Wolf. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1994.

Eco, Umberto: *Bekanntnisse eines jungen Schriftstellers*. Richard Ellmann Lectures in Modern Literature. Übersetzt v. Burkhard Kroeber. München: Hanser 2015.

63 Vgl. Schulz, *Ein Kind und (k)ein Hund*, S. 36.

64 Zum Mehrwert vergleichender Lektüren literarischer Texte und Medien vgl. u. a. Spinner/Köster, *Vergleichendes Lesen*, S. 6–15.

65 Thiele, *Das Bilderbuch*, S. 180.

- Gaarder, Jostein: Sofies Welt. Roman über die Geschichte der Philosophie. Aus dem Norwegischen von Gabriele Haefs. München, Wien: Hanser 1993.
- Heidelbach, Nikolaus: Wenn ich groß bin, werde ich Seehund. Weinheim, Basel: Beltz & Gelberg 2011.
- Hoffmann, E. T. A.: Nußknacker und Mausekönig. In: C. W. Contessa/F. de la Motte Fouqué/ders.: Kinder-Märchen. Bd. 1 und 2. Hg. v. Hans-Heino Ewers. Stuttgart: Reclam 1987, S. 66–144 (EA 1816).
- Hoffmann, E. T. A.: Das fremde Kind. In: C. W. Contessa/F. de la Motte Fouqué/ders.: Kinder-Märchen. Bd. 1 und 2. Hg. von Hans-Heino Ewers. Stuttgart: Reclam 1987, S. 148–203 (EA 1817).
- Kafka, Franz: Die Verwandlung. In: Ders.: Sämtliche Erzählungen. Hg. v. Paul Raabe. Frankfurt a. Main: Fischer 1970.
- Kleist, Heinrich von: Brief vom 22. März 1801 an Wilhelmine von Zenge. In: Ders.: Sämtliche Werke und Briefe in vier Bänden. Bd. 4. Briefe von und an Heinrich von Kleist 1793–1811. Hg. v. Klaus Müller-Salget und Stefan Ormanns. Frankfurt a. Main: Deutscher Klassiker-Verlag 1997, S. 201–207.
- Novalis: Brief an Friedrich Schlegel in Dresden. In: Novalis: Schriften. Bd. 4. Tagebücher, Briefwechsel, Zeitgenössische Zeugnisse. Hg. v. Richard Samuel in Zusammenarbeit mit Hans-Joachim Mähl und Gerhard Schulz. Darmstadt: Kohlhammer 1975, S. 186–188.
- Piaget, Jean: Urteil und Denkprozeß des Kindes. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 1972.
- Platon: Sämtliche Werke, Bd. 3: Kratylos, Parmenides, Theaitetos, Sophistes, Politikos, Philebos, Briefe. Übersetzt v. Friedrich Schleiermacher, Hieronymus Müller u. Friedrich Müller. Hg. v. Ursula Wolf. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1994.
- Pludra, Benno: Das Herz des Piraten. Weinheim, Basel: Beltz & Gelberg 2004 (EA 1985).
- Regnaud, Jean/Bravo, Émile: Meine Mutter ist in Amerika und hat Buffalo Bill getroffen. Aus dem Französischen von Kai Wilksen. Hamburg: Carlsen 2007.
- Rhue, Morton: Die Welle. Übersetzt v. Hans-Georg Noack. Ravensburg: Maier 1987.
- Schlüter, Andreas: Level 4 – Die Stadt der Kinder. Bd.1. Ein Computerkrimi aus der Level-4-Serie. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2004.
- Steinhöfel, Andreas: Der mechanische Prinz. Hamburg: Carlsen 2003.
- Tieck, Ludwig: Die Elfen. In: Ders.: Märchen aus dem »Phantásus«. Hg. v. Walter Münz. Stuttgart: Reclam 2003, S. 211–234 (EA 1811).
- Vendel, Edward van de/Hertbruggen, Anton van: Der Hund, den Nino nicht hatte. Aus dem Niederländischen von Rolf Erdorf. Münster: Bohem 2013.

Sekundärliteratur

- Abraham, Ulf: Das a/Andere W/wahrnehmen. Über den Beitrag von Literaturgebrauch und literarischem Lernen zur ästhetischen Bildung (nicht nur) im Deutschunterricht. In: Mitteilungen des Deutschen Germanisten-Verbandes 47 (2000), S. 10–22.
- Althüser, Gerrit: Zwei fremde Kinder im Film. Vergleich eines Motivs in E. T. THE EXTRA-TERRESTRIAL (1982) und DAS SAMS (2001) im Unterricht. In: Paul Maar. Studien zum kinder- und jugendlitera-

- rischen Werk. Hg. v. Andreas Wicke u. Nikola Roßbach. Würzburg: Königshausen & Neumann 2017, S. 213–226.
- Birnbacher, Dieter/Krohn, Dieter (Hg.): Das sokratische Gespräch. Stuttgart: Reclam 2002.
- Freudenberg, Ricarda: »Arme, arme Schlange!« Ein Aufruf zur Ausbildung von Irritationsbereitschaft. In: *kj&m* 1 (2014), S. 60–68.
- Freudenberg, Ricarda/Lessing-Sattari, Marie (Hg.): Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung. Theoretische Perspektiven, empiriebasierte Beobachtungen und praktische Implikationen. Berlin u. a.: Peter Lang 2021.
- Gabriel, Gottfried: »Sachen gibt's, die gibt's gar nicht«. Sprachanalytische Bemerkungen zur Wiederentdeckung von Meinongs Jenseits durch T. Parsons. In: *Zeitschrift für Semiotik* 9 (1987), S. 67–76.
- Inwagen, Peter van: Fiktionale Geschöpfe. In: *Fiktion, Wahrheit, Wirklichkeit. Philosophische Grundlagen der Literaturtheorie*. 2. Auflage. Hg. v. Marie E. Reichert. Paderborn: Mentis 2010, S. 73–93.
- Jahn, Leonore/Richter, Karin: Bildwelten zu E. T. A. Hoffmann »Nussknacker und Mausekönig«. Modelle und Materialien für den Literaturunterricht. Klasse 3 bis Klasse 6 (Bilder erzählen Geschichten. Geschichten erzählen zu Bildern, Bd. 2). Baltmannsweiler: Schneider 2006.
- Koselleck, Reinhart: *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp 1979.
- Kremer, Detlef/Kilcher, Andreas B.: *Romantik*. 4., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Metzler 2015.
- Lessing-Sattari, Marie/Wieser, Dorothee: Von der Schwierigkeit, sich irritieren zu lassen. Eine literaturdidaktische Herausforderung. In: *Literatur im Unterricht – Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule* 2 (2016), S. 127–142.
- Martens, Ekkehard: *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*. Stuttgart: Reclam 1999.
- Martínez, Matías/Scheffel, Michael: *Einführung in die Erzähltheorie*. 9., erweiterte und aktualisierte Auflage. München: C. H. Beck 2012.
- Matthews, Gareth B.: *Philosophische Gespräche mit Kindern*. Berlin: Freese 1989.
- Meinong, Alexius: Über Gegenstandstheorie. In: Ders.: *Abhandlungen zur Erkenntnistheorie und Gegenstandstheorie*. Alexius Meinong Gesamtausgabe, Bd. 2. Hg. v. Rudolf Haller. Graz: Akademische Druck- und Verlags-Anstalt 1971, S. 481–530.
- Neuß, Norbert: *Unsichtbare Freunde. Warum Kinder Fantasiegefährten erfinden*. Weinheim, Basel: Beltz 2017.
- Nickel-Bacon, Irmgard: *Alltagstranszendenz. Literaturhistorische Dimensionen kinderliterarischer Phantastik*. In: *Zauberland und Tintenwelt. Fantastik in der Kinder- und Jugendliteratur*. Hg. v. Gudrun Stenzel, Beiheft 17 (2006), (Beiträge Jugendliteratur und Medien), S. 39–51.
- Nikolajeva, Maria: *The Magic Code. The Use of Magical Patterns in Fantasy for Children*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International 1988.
- Parsons, Terence: A Meinongian Analysis of Fictional Objects. In: *Grazer Philosophische Studien* 1 (1975), S. 73–86.
- Parsons, Terence: Fiktion: Frege vs. Meinong. In: *Zeitschrift für Semiotik* 9 (1987), S. 51–66.

- Peters, Jörg: Bilder und Comics. In: Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik. Hg. v. Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel u. Markus Tiedemann. Paderborn: Schöningh 2015, S. 277–293.
- Priest, Graham: Towards Non-Being. The Logic and Metaphysics of Intentionality. Oxford: Oxford University Press 2005.
- Scherer, Gabriela: Rezension zu Nikolaus Heidelbach. Wenn ich groß bin, werde ich Seehund. In: Interjuli 2 (2012), S. 136–138.
- Schulz, Mareike: Ein Kind und (k)ein Hund. Literar-ästhetisches Lernen mit einer Bilderbuchgeschichte. In: Grundschule Deutsch 63 (2019), S. 36–39.
- Sistermann, Rolf: Jugendliteratur im Unterricht für Praktische Philosophie – Auswahl und Methode. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 1 (2016), S. 96–112.
- Spinner, Kaspar H./Köster, Juliane: Vergleichendes Lesen. In: Praxis Deutsch 173 (2002), S. 6–15.
- Stahlberg, Silke/Neuß, Norbert: Was können Eltern tun? Bilderbücher und Geschichten über unsichtbare Freunde. In: Phantasiegefährten. Warum Kinder unsichtbare Freunde erfinden. Psychologie, Ursachen, Umgang. Hg. v. Norbert Neuß. Weinheim, Basel: Beltz 2001, S. 139–152.
- Steinbrenner, Marcus/Wiprächtiger-Geppert, Maja: Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: leseforum.ch. Online-Forum für Literalität 3 (2010), S. 1–15.
- Taylor, Marjorie: Children's imaginary companions. In: TelevIZion 1, 2003 (zuletzt einges.: 18. 4. 2022).
- Thiele, Jens: Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption. Mit Beiträgen von Jane Doonan, Elisabeth Hohmeister, Doris Reske und Reinbert Tabbert. Bremen, Oldenburg: Isensee 2000.
- Todorov, Tzvetan: Einführung in die fantastische Literatur. München: Hanser 1972.
- Weinkauff, Gina (Hg.): Ein Unterrichtsmodell zu »Der Hund, den Nino nicht hatte« von Edward van de Vendel (Text) und Anton van Hertbruggen (Illustrationen). Aus dem Niederländischen übersetzt von Rolf Erdorf. 1.-2. Jahrgangsstufe. In: https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/grundschulpaed-deutsch/unterrichtsmodelle/pdf-downloads/UM_Der_Hund_den_Nino_nicht_hatte.pdf, Zugriff am 18.4.22.
- Wittschier, Michael: Mit Dichtern denken. 85 literarische Texte mit Stundenblättern und allen Materialien für Praktische Philosophie und Ethik in der Sek. I. Paderborn: Westermann 2019.

Turning the Gender Wheel

Bilderbücher zum Thema ›Transgender‹ als Elemente eines philosophisch orientierten Literaturunterrichts in der Grundschule

Der Gedanke, dass Literatur dazu beitrage, an der Persönlichkeitsbildung der Leser*innen mitzuwirken, ist in der didaktischen Forschungsliteratur fest verankert. Orientierung an der Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen kann als ein wichtiges Ziel des Literaturunterrichts genannt werden. Die Auseinandersetzung mit dem literarischen Text ist »auch Ausgangspunkt eines neuen Nachdenkens über die eigene Person, das eigene Leben, die eigenen Werthaltungen, die kulturellen Verwurzelungen.«¹ Die Idee des persönlichkeitsfördernden Potenzials von Literatur findet sich auch in den Standards der Kultusministerkonferenz für alle Schulstufen. In den Standards für den Primarbereich heißt es etwa für den Kompetenzbereich Lesen: »Die Kinder erfahren, dass Lesen eine Auseinandersetzung mit der Welt ermöglicht und Vergnügen bereiten kann.«² Das Hören und Lesen literarischer Texte soll die Schüler*innen auch dazu anregen, sich »mit wichtigen, sie bewegenden Fragen«³ zu beschäftigen und »sich identifizierend und abgrenzend mit literarischen Figuren«⁴ auseinanderzusetzen.

Die aktuellen literaturdidaktischen Veröffentlichungen beschäftigen sich einerseits vor allem mit Modellbildungen, wie etwa dem Modell einer Wertreflexionskompetenz⁵ oder mit der Etablierung eines fachspezifischen Kompetenzmodells für demokratische Grundrechte und Grundwertebildung im Deutschunterricht.⁶ Thematisch gesehen spielen derzeit besonders Aspekte der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) eine

1 Frederking, Identitätsorientierter Literaturunterricht, S. 454.

2 Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich, S. 9.

3 Ebd.

4 Ebd.

5 Bär, Werteerziehung im Deutschunterricht.

6 Kretschmann, Demokratische Grundwertebildung.

prägende Rolle.⁷ Hierbei fällt besonders ins Auge, dass es sich bei dem Themenkomplex der Werteerziehung im Deutschunterricht um einen Komplex handelt, bei dem es in ganz besonderem Maß darauf ankommt, inhaltlich-gegenständliche und didaktisch-methodische Aspekte in einer engen Wechselwirkung zu denken. So ist neben der inhaltlichen auch die methodische Frage zu klären, wie genau im Medium literarischer Texte die Fähigkeit, sich selbstreflexiv mit Werten auseinanderzusetzen, vermittelt werden kann.

Der vorliegende Aufsatz beschäftigt sich mit der Frage, welche Besonderheiten die Auseinandersetzung mit philosophischen bzw. ethischen Themen im Deutschunterricht, speziell im Medium der fiktionalen Literatur, auszeichnet. Er geht zunächst der Frage nach, welche Texteigenschaften erforderlich sind, um die Auseinandersetzung mit derartigen Themen im Medium literarischer Texte zu befördern. In einem zweiten Schritt steht dann die Frage im Zentrum, wie ein methodisches Vorgehen gestaltet werden kann, das den Text als Gegenstand des literarischen Lernens nicht in den Hintergrund treten lässt und ihn gleichzeitig als Vermittlungsmedium für philosophische Problemstellungen begreift, um persönlichkeitsbildendes, subjektorientiertes Lernen zu initiieren. Diese Überlegungen sollen beispielhaft am Thema des Motivs ›Transgender‹ im Medium Bilderbuch entwickelt werden.

1. Zur Wahl des Themas ›Transgender‹

Zunächst soll kurz begründet werden, welche Entscheidungskriterien hinter der Wahl des Themas stehen. Dieses mag, vor allem mit Blick auf die Zielgruppe älterer Grundschulkindern, zunächst nicht auf der Hand liegen: Für die Entstehung von Transidentität existieren unterschiedliche Theorien, die aber letztlich nicht auf evidenzbasierten Studien beruhen.⁸ Ein Hauptanliegen der aktuellen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskussion sind die Entpathologisierung des Phänomens und seine Anerkennung auf gesellschaftlicher und juristischer Ebene. Es besteht eine enge Wechselwirkung zwischen der Problematisierung von Transgender und an patriarchalen Strukturen orientierten heteronomen Geschlechtszuschreibungen,⁹ weshalb die Auseinandersetzung mit Transgender immer auch eine Auseinandersetzung mit und Kritik an gesellschaftlich dominanten Genderkonzeptionen bedeutet. Dies führt dazu, dass neueste Überlegungen sich einem Konzept von gender fluidity annähern, welches die binäre Zuordnung in Frage stellt.¹⁰ Auch wenn

7 Anselm/Grimm/Wanning, *Er-lesene Zukunft*.

8 Rauchfleisch, *Sexuelle Orientierungen*, S. 24 f.

9 Brunskell-Evans/Moore, *Transgender Children*, 2018.

10 Vgl. Timmermanns/Böhm, *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt*, S. 25.

derzeit keine verlässlichen Daten darüber vorliegen, wie Transgeschlechtlichkeit letztlich entsteht,¹¹ herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass sich diese bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt der Identitätsentwicklung manifestiert.¹² Vor allem dieser Umstand rechtfertigt es, sich bereits in der Grundschule mit dieser Thematik auseinanderzusetzen, um der Einflussnahme gesellschaftlicher Normative bezogen auf Geschlechterkonzeptionen zu begegnen. Dies ist für diejenigen Schüler*innen wichtig, die trans*ident sind, weil sie so die Möglichkeit erhalten, in einem strukturierten Rahmen über eine wichtige, sie betreffende Thematik, Informationen zu erhalten. Es ist aber auch für diejenigen Schüler*innen wichtig, die nicht trans*ident sind, weil die Reflexion über Transidentität verknüpft ist mit der Reflexion gesellschaftlich gültiger Geschlechternormative und die Thematik somit auch für diese Schüler*innen die Möglichkeit bietet, sich mit der eigenen Identität auseinanderzusetzen. Für alle Schüler*innen schließlich kann die Thematik auch zum Anlass werden, über Normativität und Abweichungen im Allgemeinen zu reflektieren, so dass sich nicht nur auf der individuellen Ebene Erkenntnisse gewinnen lassen, sondern auch Aspekte des sozialen Zusammenlebens zur Diskussion gelangen können. Als spezifisch an der Thematik stellt sich dar, dass es sich hier um einen besonders sensiblen, verletzungsanfälligen Bereich der Persönlichkeit handelt und außerdem diese Entwicklung äußerst individuell verläuft. Die Schüler*innen müssen also auch die Möglichkeit haben, sich auf einer anderen als der explizit genderorientierten Ebene gewinnbringend mit dem Text auseinandersetzen zu können. Denkbar wären hier etwa Werte wie Toleranz oder Achtung der individuellen Entfaltungsfreiheit des Anderen.

Dieser letztgenannte Punkt ist im Rahmen der Prinzipien der Wertebildung besonders wichtig. Als grundlegend wirken hier die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses, der 1976 von Hans-Georg Wehling als Minimalkonsens für einen demokratischen Umgang mit Inhalten politischer Bildung definiert wurde und der drei zentrale Elemente enthält: Überwältigungsverbot (keine Indoktrination); Beachtung kontroverser Positionen in Wissenschaft und Politik im Unterricht; Befähigung der Schüler*innen, in politischen Situationen ihre eigenen Interessen zu analysieren.¹³ Diese Prinzipien können auf den Bereich der Wertebildung übertragen werden, da auch hier, ebenso wie im Bereich der politischen Bildung, das zentrale Recht der Schüler*innen auf Entfaltung der Persönlichkeit und freie Meinungsäußerung berührt ist. Die Thematik ›Transgender‹ rechtfertigt sich also auch aus dem zweiten Prinzip des Beutelsbacher Konsenses der Beachtung kontroverser Positionen bezogen auf eine bestimmte Thematik, da die Schüler*innen so frühzeitig mit gegebenenfalls anderen

11 Vgl. Rauchfleisch, Sexuelle Orientierung, S. 27.

12 Vgl. ebd.

13 Vgl. Sutor, Politische Bildung, S. 17 ff.

als den in ihrem Elternhaus herrschenden Konzeptionen von Geschlechtsidentität konfrontiert werden.

Um diese komplexen, teils in sich widersprüchlichen Anforderungen an eine adäquate Behandlung der Thematik für die adressierte Altersstufe zu erfüllen, ist die Textgrundlage, mit der im Unterricht gearbeitet werden soll, sorgfältig auszuwählen.

2. Zur Auswahl geeigneter Texte

Vor dem Hintergrund der vorangehenden Überlegungen liegt es auf der Hand, dass die Texte, die im wertesensiblen Deutschunterricht eingesetzt werden sollen, spezifischen Auswahlkriterien unterliegen: Sie müssen sowohl in Bezug auf literarisches als auch in Bezug auf wertorientiertes, ethisches Lernen Kompetenzerwerb ermöglichen. Soll beiden Aspekten im Unterricht genügt werden, so muss es sich um einen Text handeln, der ein ethisch relevantes Thema literarisch so verarbeitet, dass der Text Lernangebote für beide Domänen bereithält. Somit bilden sowohl inhaltliche als auch literarästhetische Aspekte Kriterien, die bei der Wahl eines geeigneten Textes ausschlaggebend sind.

2.1. Kriterien für die Buchauswahl

Ästhetisch anspruchsvolle und vielschichtige Textgestaltung

Im konkret vorliegenden Beispiel möchte ich mich im Medium ›Bilderbuch‹ mit der Thematik ›Transgender‹ auseinandersetzen. Der Einsatz von Bilderbüchern für die Reflexion ethisch relevanter, wertorientierter Fragestellungen im Literaturunterricht bietet sich vor allem deshalb an, weil durch die spezifische ästhetische Beschaffenheit von Bilderbüchern vielfältige methodische Möglichkeiten entstehen, um sich der Thematik anzunähern. Dies erschließt nicht nur die Möglichkeiten einer Anschlusskommunikation durch Schreibaufgaben, sondern die Bilder lassen sich auch nutzen, um gezielt Gesprächsanlässe über die im Text verhandelten Themen zu schaffen. Dies bereichert den Unterricht um ein inklusives Element, da so individuellere Textzugriffe möglich werden. Die Arbeit mit Bilderbüchern erscheint so als eine geeignete didaktische Möglichkeit, den Schüler*innen viele, unterschiedlich komplexe Textzugänge anzubieten: Grundschüler*innen verfügen über eine umfassende literarische Erfahrung im Umgang mit Bilderbüchern, an die im Unterricht auf unterschiedlichen Ebenen angeschlossen werden kann. Darüber hinaus bietet die Interaktion von Text- und Bildebene zusätzliche didaktische Möglichkeiten

der methodischen und inhaltlichen Erarbeitung. Das wirkt sich auch auf die Arbeit in inklusiven Lerngruppen aus.¹⁴

Allerdings rückt bei Bilderbüchern in besonderem Maß die Frage ins Zentrum, wie diese beschaffen sein sollten, um den oben skizzierten Anforderungen zu genügen, Kompetenzzuwächse sowohl bezogen auf das literarästhetische als auch auf das wertorientierte Lernen zu erreichen. Da beide Aspekte gleichermaßen beachtet werden sollen, ist die erste Bedingung für eine angemessene Textauswahl die, dass der Text eine ästhetisch komplexe Gestaltung aufweist und so Lernanlässe schafft, die literarisches Lernen ermöglichen. Lässt der Text zu wenige oder nur eine eindeutige Interpretationsmöglichkeit zu, so wäre es in der folgenden Unterrichtsintervention schwierig, in eine differenzierte Textauseinandersetzung zu gelangen, da der Text zu wenig Gesprächsanlässe bietet.

Auswahlkriterien für in diesem Sinne geeignete Bilderbücher finden sich bei Merklinger und Preußner. Hier sind als zentrale Merkmale für Bilderbücher, die literarisches Lernen anzielen, folgende Merkmale genannt: Sie enthalten für Kinder bedeutsame Motive und Themen, sie weisen innere Leerstellen auf, sie regen die Imagination an, sie besitzen Irritationspotential, sie lassen Deutungsspielräume offen und sie sind narratoästhetisch spannungsreich.¹⁵

Staiger verweist auf die Multimodalität des Bilderbuchtextes, die »nicht lediglich zu einer Addition der dort jeweils enthaltenen Informationen«¹⁶ führe. Qualitativ wertige Bilderbücher zeichnen sich dadurch aus, dass sie »in ihrer Ganzheit mehr sind als die Summe ihrer bildlichen und verbalsprachlichen Teile.«¹⁷ Zwar erfordert dies einerseits die Kompetenz, diese Multimodalität entsprechend zu lesen, andererseits aber bietet dies auch bezogen auf die didaktischen und methodischen Möglichkeiten, die das Bilderbuch bietet, eine höhere Flexibilität und Varianz. Da bei einem Bilderbuch »der Lesepfad nicht zwingend vorgegeben«¹⁸ ist, erfolgt die Lektüre in einer permanenten Pendelbewegung zwischen Bild und Schrifttext. Das bedeutet, auf die didaktische Ebene heruntergebrochen, dass das Bilderbuch als Medium viele und unterschiedlich komplexe Möglichkeiten der Themenrepräsentation bietet und dies auch auf verschiedenen Ebenen didaktisch genutzt werden kann. Vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten bedeuten auch für die Schüler*innen potenzierte Möglichkeiten, sich im Text zu verorten und diskursiv an diesen anzuknüpfen. Wird also ein Bilderbuch als Unterrichtsmedium für den Einsatz im wertsensiblen Literaturunterricht eingesetzt,

14 Vgl. Kraft/Müller, *Sozialkulturelles Lernen mit Bilderbüchern*, S. 133 f.

15 Merklinger/Preußner, *Vorlesegespräch*, S. 159.

16 Staiger, *Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen*, S. 14.

17 Ebd.

18 Ebd., S. 15.

wäre zunächst zu prüfen, ob die formulierten analytischen Kriterien auf das für den Unterricht vorgesehene Bilderbuch zutreffen.

Die literarästhetische Qualität der Bilderbücher ist auch deshalb wichtig, weil sich ästhetische Textgestaltung und Verarbeitung der Thematik nicht voneinander isoliert betrachten lassen: Die narrative Dimension ist integraler Bestandteil des Textes¹⁹ und als solcher eng mit den anderen Dimensionen verwoben und auf diese bezogen. Wenn nun eine unterrichtliche Auseinandersetzung mit der Thematik vorgenommen werden soll, dann ist eine anspruchsvolle ästhetische Gestaltung des Textes unabdingbar. Denn nur, wenn die Gestaltung insgesamt komplex und anspruchsvoll ist, ist auch für die thematische Darstellung ein Rahmen geboten, der der Komplexität des Themas gerecht wird und es ermöglicht, die Thematik differenziert und in ihren verschiedenen Facetten zu behandeln. Dies ist auch aus der Perspektive der Wertebildungsdidaktik relevant, da es die Einhaltung der zweiten Bedingung des Beutelsbacher Konsenses berücksichtigt. Diese besagt, dass die Schüler*innen ein Anrecht darauf haben, dass die Thematik facettenreich und differenziert dargestellt, der aktuelle Stand der themenbezogenen Forschung berücksichtigt wird und kontroverse Positionen beachtet werden.

Entwicklungsangemessene, sachliche korrekte Darstellung, die zentrale Aspekte des Themas umfasst

Die Auseinandersetzung mit der Thematik erfolgt unter dem Gesichtspunkt einer wertorientierten Perspektive. Das bedeutet, dass ein definiertes Ziel der Textauseinandersetzung im Unterricht ist, dass die Schüler*innen sich auch bezogen auf die Entwicklung ihres eigenen Wertesystems mit der im Text verhandelten Thematik auseinandergesetzt haben und dass dies mit Gewinn für ihre Persönlichkeitsentwicklung geschehen kann. Dies wiederum setzt voraus, dass die Thematik so dargestellt ist, dass einerseits die auf der aktuellen Forschung basierenden sachlich korrekten Facetten des Themas zum Tragen kommen und gleichzeitig, dass dies dem individuellen Entwicklungsstand entsprechend geschieht. Die Frage der Entwicklungsangemessenheit ist diffizil und nicht einfach zu beantworten. Entwicklungspsychologisch gesehen kann nicht davon ausgegangen werden, dass ein bestimmtes Alter automatisch mit einer bestimmten Entwicklungsstufe bzw. bestimmten Fähigkeiten und Fertigkeiten einhergeht. Je nach familiärem Hintergrund, Erziehungserfahrungen und kognitiven Voraussetzungen bestehen hier bei Schüler*innen der gleichen Altersstufe oft deutliche Unterschiede, wie dies Szagun und Fiedler etwa für religiös

19 Vgl. Kurwinkel, Bilderbuchanalyse, S. 67.

orientierte Einstellungen nachweisen konnten.²⁰ Für die Auseinandersetzung mit dem Thema ›Transgender‹ resultiert daraus, dass der Text den Anspruch erfüllen muss, die Thematik mehrschichtig zu verhandeln, damit es den Schüler*innen möglich ist, an unterschiedliche Textelemente anzuknüpfen, die ihrem jeweiligen momentanen Entwicklungsstand entsprechen.

Befähigung zur eigenständigen Auseinandersetzung mit der Thematik

Schließlich sollten die Texte es zulassen, dass die Schüler*innen sich auf dieser Grundlage auch selbstständig mit der Thematik auseinandersetzen können. Das bedeutet, dass sie sich Aspekte des Textes selbstständig erschließen und diese bearbeiten können. Diese Forderung motiviert sich primär aus den Grundforderungen der Werterziehung, den Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, die erarbeiteten Werte in das eigene Wertesystem zu integrieren. Dazu reicht es von Seite des/der Lehrenden nicht, Wertinhalte zu vermitteln (was durch einen gelenkten Unterricht etwa durch ein fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch möglich wäre). Vielmehr müssen die Schüler*innen sich in einem zweiten Schritt die Werte selbstständig aneignen und eine eigene Haltung hierzu entwickeln, um nachhaltiges ethisches Lernen zu erreichen. Dies deckt sich zugleich mit der dritten Forderung des Beutelsbacher Konsenses, dass Schüler*innen ihre gesellschaftliche Situation sowie ihre eigene, persönliche Interessenlage in einem Wertekomplex analysieren und auf der Basis dieser Analyse Konsequenzen für ihr persönliches Leben ziehen können. Um diese selbstständige, handelnde Aneignung zu ermöglichen, ist es Bedingung, dass der gewählte Text Lernanlässe bietet, die sich zur eigenständigen Bearbeitung durch Schüler*innen eignen.

Dieses dritte Kriterium der Textauswahl begründet sich also aus den zugrundeliegenden theoretischen Überlegungen der Wertebildungsdidaktik heraus. Aber um konkret zu beschreiben, was Schüler*innen wissen und können müssen, um diese eigenständige Textannäherung zu leisten, bedarf es eines Rückbezugs auf Modelle des literarischen Lernens. Hilfreich erscheint hier das fünfdimensionale Literary Literacy-Modell, das im Rahmen der LUK-Studien entwickelt wurde.²¹ Die Autor*innen definieren fünf voneinander abgrenzbare Teildimensionen, die die spezifischen Kompetenzbereiche literarischen Lernens genauer spezifizieren. Im Rahmen dieses Modells ist im hier diskutierten Fall vor allem die Dimension der semantischen literarischen Verstehenskompetenz adressiert. Diese Teildimension umfasst »die Fähigkeit zum Erschließen zentraler Inhalte, Sinnstrukturen und Deutungsspielräume

20 Vgl. Szagung/Fiedler, Religiöse Heimaten, S. 450 ff.

21 Vgl. etwa Frederking/Brüggemann/Hirsch, Das fünfdimensionale ›Literary-Literacy‹ -Modell.