



Literatur im Unterricht

Texte
der
Gegenwartsliteratur
für die Schule

64

GA
6209
.2
-15
,3

WVT

15. Jahrgang Heft 3, 2014

Zum Text- und Zielspektrum des Literaturunterrichts und zu den Beiträgen in diesem Heft

Von Klaus Maiwald

Im Jahr 2000 weist Clemens Kammler in einem Aufsatz mit dem Titel „Was kommt nach Frisch und Dürrenmatt?“ programmatisch auf ein „Defizit des Literaturunterrichts“ in puncto Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht hin.¹ In ihrer Einführung *Literaturdidaktik Deutsch* konzipieren Ulf Abraham und Matthis Kepser einen Unterricht, der Literatur nicht so sehr als Korpus zu erschließender Werke, sondern als „kulturelle Praxis“ begreift.² Im Jahr 2006 schlägt Kaspar Spinner elf Aspekte literarischen Lernens vor, die subjektorientierte Zielsetzungen des Umgangs mit Literatur mit der Orientierung an Kompetenzen in Einklang zu bringen suchen.³ Dieter Wrobel wiederum bilanziert 2010 einen äußerst vielfältigen und reichhaltigen Kinder- und Jugendliteratur-Markt.⁴ Dies sind die wesentlichen didaktischen Koordinaten der vorliegenden Ausgabe von *Literatur im Unterricht*:

Über kanonische Erwachsenenliteratur hinaus werden drei neuere Texte der Kinder- und Jugendliteratur vorgestellt: Marlies Bardelis *Timur und die Erfindungen aus lauter Liebe* (2009) – im Beitrag von Annemarie Niklas; Andreas Steinhöfels *Rico, Oskar und die Tieferschatten* (2008) – im Beitrag von Klaus Maiwald; Wolfgang Herrndorfs *Tschick* (2010) – im Vergleich mit Christian Krachts *Faserland* (1995) – im Beitrag von Marja Rauch.

Diesen Texten ist gemein, dass sie die Grenzen zwischen Genres und zwischen der Erwachsenen- und Jugendliteratur überschreiten, dass ihre Erzählformen ein großes und heterogenes Publikum (*all age*) anzusprechen vermögen. Mit solchen Texten wäre der Deutschunterricht einmal mehr dazu aufgerufen, sich von alten Rezeptions- und Interpretationsmustern zu lösen, Literatur also stärker als kulturelle Praxis zu begreifen. Hierzu würde auch gehören, das Phänomen Poetry Slam stärker im Deutschunterricht zu verankern – vgl. dazu den Beitrag von Kristina Bismarck.

Mitdiskutiert wird die Frage nach einem weiter (als zu messbaren Kompetenzen) gehenden Weshalb und Wozu des Umgangs mit Literatur. Wie lassen sich in der Kompetenzorientierung subjektorientierte Ziele wie die Auseinandersetzung mit an-

1 Clemens Kammler, 2000, Was kommt nach Frisch und Dürrenmatt? Anmerkungen zu einem Defizit des Literaturunterrichts, in: Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis, hrsg. von Clemens Kammler, Baltmannsweiler: Schneider, S. 123-137.

2 Ulf Abraham/Matthis Kepser, ³2009, *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*, Berlin: ESV, S. 10.

3 Kaspar H. Spinner, 2006, Literarisches Lernen, in: *Praxis Deutsch* 200, S. 6-16.

4 Vgl. Dieter Wrobel, 2010, Kinder- und Jugendliteratur nach 2000, in: *Praxis Deutsch* 224, S. 4-11.

thropologischen Grundfragen mitdenken? (Niklas) Wie lässt sich literarisches Lernen zu einem didaktischen Integrationsbegriff erweitern? (Maiwald) Was ist aus Texten zu ziehen, obwohl oder gerade weil sie moralische Identifikationsangebote verweigern? (Rauch) Worin liegen die Gewinne, wenn Literatur die Sinnlichkeit mündlicher Performance zurückerlangt? (Bismarck)

Die Beiträge in diesem Heft sollen also verdeutlichen: Dem heutigen Literaturunterricht bietet sich ein enormes Textspektrum „nach Frisch und Dürrenmatt“. Und gerade die herrschende Kompetenzorientierung eröffnete eigentlich die Freiheit, ausgetretene Pfade des schulischen Lektürekannons zu verlassen und die Textvielfalt auch zu nutzen. Dazu gehören könnten auch „Vergessene Texte der Moderne“, die Dieter Wrobel hier regelmäßig vorstellt – in diesem Heft den Jugendroman *Timpetill. Die Stadt ohne Eltern* (1937) von Henry Winterfeld.

Mit der Kompetenzorientierung ist die Frage nach dem Weshalb und dem Wozu des Umgangs mit literarischen Texten nicht entsorgt. Wenn Schüler(innen) „sinnfassend und motiviert“ lesen sollen (LehrplanPLUS Grundschule Bayern), so muss noch immer didaktisch positiv begründet werden, *warum* sie das tun sollen.

Und schließlich: Ein Unterricht, der sich einseitig der Erschließung und Interpretation von Kanonliteratur verschriebe, verfehlte nicht nur, was Literatur heute ist, er verspielte auch, was sie jungen Leser(inne)n nach wie vor sein kann. Was dies (alles) ist, entfalten die Beiträge in diesem Heft.

„... hat das Zeug zum Klassiker“

Andreas Steinhöfels Kinderkrimi *Rico, Oskar und die Tieferschatten* und Zielbereiche des Umgangs mit Literatur

Von Klaus Maiwald

Trends der jüngeren Kinder- und Jugendliteratur

Kinder- und Jugendliteratur (KJL) boomt. Der Buchhandel meldete 2009 um 24 % mehr verkaufte KJL-Titel als 2008.¹ Romane wie John Boynes *Der Junge im gestreiften Pyjama* (2006), Markus Zusaks *Die Bücherdiebin* (2008) oder Wolfgang Herrndorfs *Tschick* (2010) wurden Bestseller, zu Filmen und/oder Hörbüchern adaptiert, auf Amazon bislang über 1.600 Mal rezensiert, mit diversen Preisen ausgezeichnet, vielfach für den Deutschunterricht aufbereitet. Die genannten Beispiele repräsentieren typische Trends in der jüngeren KJL: Diese tritt nicht nur als Buchliteratur, sondern vermehrt in Medienverbänden auf; sie ist ein internationales Phänomen, viele Bestseller sind Übersetzungen v. a. englischsprachiger Autor(inn)en; sie wendet sich als sogenannte *all-age*-Literatur oft an einen erweiterten Leserkreis; und sie verabschiedet sich von direkten pädagogischen Botschaften und setzt stärker auf ästhetische Autonomie. Jene Trends – sowie die Popularität von Fantasy-Stoffen und von Serienangeboten – zeigen sich auch in der *Harry-Potter*-Reihe (1997ff.), in Eoin Colfers *Artemis Fowl* (2001ff.) oder in Cornelia Funkes *Tintenwelt*-Trilogie (2003ff.). Die Kinder- und Jugendbücher von Cornelia Funke wurden in 37 Sprachen übersetzt, zum großen Teil verfilmt und ca. 20 Millionen Mal verkauft; die Autorin lebt heute in Beverly Hills, in einem Haus, das einst Faye Dunaway bauen ließ.² Ungeachtet derartiger literarischer Größen und Meilensteine ist der KJL-Markt unübersichtlich und schnelllebig. Besonders im Kinderbuchbereich „werden wenige Klassiker tradiert, während neue Titel nach nur einer Auflage wieder vom Markt verschwinden“.³

Das „Zeug zum Klassiker“ hat, wie eine Amazon-Rezensentin schreibt,⁴ hingegen Andreas Steinhöfels Roman *Rico, Oskar und die Tieferschatten* aus dem Jahr 2008, fortgesetzt mit den Bänden *Rico, Oskar und das Herzgebrehche* (2009) sowie *Rico, Oskar und der Diebstahlstein* (2011). Andreas Steinhöfel (*1962) ist einer der interessantesten und produktivsten deutschen KJL-Autoren der Gegenwart. Zu seinen

1 Vgl. Dieter Wrobel, 2010, Kinder- und Jugendliteratur nach 2000, in: Praxis Deutsch 224, S. 4-11, hier: S. 4.

2 Vgl. „Cornelia Funke über Kinder“. Interview in der *Süddeutschen Zeitung* vom 26./27.04.2014, S. 10.

3 Wrobel, Kinder- und Jugendliteratur nach 2000 [Anm. 1], S. 9.

4 www.amazon.de/review/R7TE0DJESG4IH (aufgerufen am 30.04.2014).

Büchern gehören *Paul Vier und die Schröders* (1992), ein Roman über eine unkonventionelle Familie; *Die Mitte der Welt* (1998), eine Adoleszenzgeschichte über einen homosexuellen Jungen; *Der mechanische Prinz* (2003), ein im Berliner U-Bahn-System spielendes Fantasy-Abenteuer; *Beschützer der Diebe* (2011), ein Kinderkrimi um einen Einbruch ins Pergamon-Museum. Steinhöfel steht für unsentimentale, nicht-moralisierende, literarisch anspruchsvolle Texte, was sich auch in den Kinderromanen um das ungleiche Duo Rico und Oskar zeigt.

Der Roman

„Die Nudel lag auf dem Gehsteig“.⁵ Mit diesem grandios lapidaren Satz beginnt Steinhöfels Kinderkrimi *Rico, Oskar und die Tieferschatten*. Rico, ein lernbehinderter, aber pfiffiger Junge, lebt mit seiner Mutter in einem Mietshaus in Berlin. Eines Tages trifft Rico auf den hochbegabten Oskar, der Nachforschungen nach einem Kindesentführer anstellt. Die beiden freunden sich an, irgendwann aber ist Oskar spurlos verschwunden. Unter großen Anstrengungen begibt sich Rico auf eine verzwickte Spurensuche und kommt schließlich dem gefürchteten „Mister 2000“ auf die Schliche. In einem turbulenten Showdown wird der Freund befreit und der Kidnapper festgesetzt.

Zu Recht erhielt Steinhöfel für diesen Roman eine Reihe von Preisen, insbesondere 2009 den Deutschen Jugendliteraturpreis. Einmal macht der Text jungen Leser(inne)n ein überaus attraktives Gratifikationsangebot: Die Hauptfiguren sind witzig und sympathisch, ihre Ungleichheit macht ihre Freundschaft umso bemerkenswerter. Beide sind Außenseiter, beide auf ihre Weise gehandicapt, und doch behaupten sich die kindlichen Protagonisten gemeinsam und einander ergänzend in der spannenden Jagd auf einen Verbrecher. (In der Tat erinnert Ricos Odyssee durch Berlin an Erich Kästners *Emil und die Detektive* von 1929.)⁶

Die gezeichnete Kinderwelt ist grundsätzlich intakt, aber keineswegs heil: Ricos Vater ist (vermeintlich) bei einem Bootsunfall ertrunken,⁷ sein Onkel Christian stirbt an Krebs. Das Mädchen Sophia, dem Rico bei seinen Nachforschungen begegnet, lebt in einer verwahrlosten Familie, und auch unter den Bewohnern von Ricos Haus in der „Dieffe 93“ (ROT, S. 9) gibt es weniger lustige Figuren wie die Rico bemutternde, aber einsame Frau Dahling oder den ungepflegten Griesgram Fitzke. Auch spielen

5 Andreas Steinhöfel, 2008, *Rico, Oskar und die Tieferschatten*, Hamburg: Carlsen, S. 9. Das Werk wird im Folgenden mit der Sigle ROT abgekürzt.

6 Für den Bezug auf das Krimigenre und auf *Emil und die Detektive* vgl. Marja Rauch, 2012, *Jugendliteratur der Gegenwart. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*, Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 120f.

7 Im Folgeband *Rico, Oskar und das Herzgebrehche* zeigt sich, dass Ricos Vater nicht tot ist, sondern seine Mutter ihn verlassen hat (vgl. Andreas Steinhöfel, 2009, *Rico, Oscar und das Herzgebrehche*, Hamburg: Carlsen, S. 259).

sensationsheischende Medien in der Berichterstattung über den Kriminalfall eine zwiespältige Rolle.

Das Thema Behinderung zeichnet der Roman auf eigene, unaufgeregte Weise: Rico sieht sich selbst nicht als behindert, sondern als „tiefbegabt“ (ROT, S. 11). In der Perspektive des Ich-Erzählers werden die Einschränkungen deutlich, mit denen Rico zu kämpfen hat, etwa beim Einkaufen oder bei der Wegsuche. Seine Tiefbegabung gibt immer wieder Anlass zu liebenswert komischen Missverständnissen; anders als der zwar hochbegabte und allwissende, aber stets hyperbesorgte Oskar, weiß Rico sich in vielen Situationen jedoch gewitzt und beherzt zu helfen. Dabei offenbart sich auch eine originelle und kreative Sicht auf die Welt, wie zu Beginn auf die „Fundnudel“ oder später auf herabrieselnde Blütensamen als „winzige Fallschirmflieger“ (ROT, S. 137). Die Lernbehinderung wird weder romantisiert noch dramatisiert, der Text zeigt Ricos Besonderheit, ohne verständnisschwere Betroffenheit zu heischen. Waren die Behinderten in Peter Härtlings *Das war der Hirbel* (1973) oder in Max von der Grün's *Die Vorstadtkrokodile* (1976) noch schwache, zuwendungsbedürftige und mitleiderregende Figuren, so ist Rico trotz seiner Tiefbegabung ein vitales und gewitztes Kerlchen, das sich zu helfen weiß: „Schwierige Wörter erklärt er sich auf kleinen Karteikarten in einer wunderbar hintergründigen Rico-Logik und für komplizierte Probleme, wenn er den Heimweg nicht findet oder wenn schnelles Kombinieren gefragt ist, hat er Oskar“.⁸

Ricos Tiefbegabung ist einerseits ein narrativ günstiges retardierendes Moment für die detektivische Suche nach dem entführten Freund,⁹ vor allem aber trägt sie wesentlich zum sprachlichen Reichtum des Romans bei. Seine Wortverdreher, seine originellen Wortneuschöpfungen und Fremdwortdefinitionen, sein Hang, alles wörtlich zu nehmen (den er mit dem Titelhelden von Richard Zemeckis' *Forrest Gump* teilt), sind ein ständiger Quell der Heiterkeit: Weil Rico Himmelsrichtungen schlecht auseinanderhalten kann, nennt er den neuen Mieter Westbühl einfach „der Bühl“ (ROT, S. 15 und 57), weil er rechts und links gerne verwechselt, fürchtet er neben der Rechtschreibung eine mögliche „Linksschreibung“ (ROT, S. 218). Wenn die Stelle, wo Erde und Himmel aufeinander treffen, Horizont heißt, dann müsste es bei Erde und Meer wohl „Merizont“ heißen (ROT, S. 70). Auf Frau Dahlings Frage, ob es „ernst“ mit der Krankheit sei, antwortet Rico: „Christian. Mehr Brüder hat Mama nicht“ (ROT, S. 125) Leitmotivartig ziehen sich überdies sprachliche Bilder durch den Text: die geheimnisvollen „Tieferschatten“ im Hinterhaus (ROT, S. 46, 86 und 161), das

8 Markus Schwahl, 2010, „Behindert. Aber nur im Kopf und nur manchmal.“ Alterität und Identität in Andreas Steinhöfels Rico und Oscar-Romanen, in: *Der Deutschunterricht* 3, S. 80-84, hier: S. 81. Dass ein Kind wie Rico realistisch besehen unmöglich zum (Ferientagebuch-)Erzähler des vorliegenden Romans werden kann (vgl. ROT, S. 49), mag als poetische Freiheit durchgehen.

9 Vgl. Gabriele Scherer, 2010, Über Puzzlesteinchen stolpern. Literarisches und sprachliches Lernen mit Andreas Steinhöfels Kinderkrimi Rico, Oskar und die Tieferschatten, in: *Praxis Deutsch* 224, S. 28-34, hier: S. 29.

„graue Gefühl“ für Traurigkeit und Unglücklichsein (ROT, S. 39, 43, 152 und 163), die „Bingokugeln“ für Ricos Denkprobleme (ROT, S. 11). Der rote Anstecker ist eine wichtige Spur in der Verbrecherjagd, das Flugzeug mit dem abgebrochenen Flügel steht aber auch symbolisch für die prekären Lebensverhältnisse des Mädchens Sophia (vgl. ROT, S. 156).

Im Figurenspektrum des Romans präsentiert sich das „schillernde Milieuaufgebot“ einer westlichen Großstadt zu Beginn des 21. Jahrhunderts.¹⁰ Die „Dieffe 93“ beherbergt neben Rico und seiner Mutter noch eine herkömmliche Familie, eine Studenten-WG mit einem migrationshintergründigen Massoud, einen schwulen Zahn-techniker mit einem Porsche, den Single Westbühl, die ältliche Frau Dahling usw. Ricos Suche nach Oskar führt aus diesem bunt gemischten, doch intakten Kiez hinaus in das heruntergekommene Prekariatsmilieu, in dem Sophia aufwächst. Unterschiedlichste Lebenswelten und -entwürfe werden hier vorgeführt, aber nicht be- und schon gar nicht verurteilt. Auch als aufreizend gestylte Blondine und als Animierdame in einem Nachtclub kann Frau Doretti dennoch eine seriöse alleinerziehende Mutter sein. Umgekehrt wird ein Nachbar noch nicht zum Gutmenschen, weil er schwul ist und Rico im Porsche mitnimmt: „[...] wenn du den Wagen dreckig machst, werfe ich dich auf der Stelle raus!“ (ROT, S. 140) Im Roman „wird die Vielfalt, wird die Alterität zum allgemein Menschlichen erklärt“,¹¹ löst sich Normalität in Pluralität auf. Typisch für die gegenwärtige KJL, liefert eine bestenfalls implizite und gleichsam höhere „Pädagogik“ keine „pädagogische[n] Deutungsmuster mit, sie setzt auch weniger auf inhärente Moralperspektiven, sondern überlässt [es] zunehmend dem Leser, Positionen zu finden und zu beziehen“.¹²

Pluralität und Patchwork herrschen indes nicht nur auf der inhaltlichen, sondern auch auf der textuellen Ebene. Zum einen ist *Rico, Oskar und die Tieferschatten* ein typisch postmodernes Genrehybrid aus Detektivroman, Schelmenroman und problemorientiertem Roman bzw. aus psychologischem und komischem Kinderroman.¹³ Zweitens nimmt er neben der naheliegenden, aber impliziten Referenz auf Kästners *Emil* expliziten Bezug auf eine Reihe weiterer Texte, vor allem über die von Rico und Frau Dahling gemeinsam geschauten Filme: Auch *Forrest Gump* ist ein recht klar sehender Behinderter und ein Schelm (ROT, S. 99); auch *Miss Marple* jagt Verbrecher (ROT, S. 44 und 97); wie „der berühmte griechische Held mit O“ (ROT, S. 59) ist auch der neue Mieter Westbühl verzückt von weiblichen Reizen, und doch sind Liebesgeschichten wie die von *Pretty Woman* im richtigen Leben mit Ricos Mutter kaum zu erwarten (ROT, S. 126). Die intertextuellen Verweise tragen eine zusätzliche Sinn-

10 Schwahl, „Behindert ...“ [Anm. 8], S. 81.

11 Ebd., S. 83.

12 Wrobel, *Kinder- und Jugendliteratur nach 2000* [Anm. 1], S. 7.

13 Vgl. Rauch, *Jugendliteratur der Gegenwart* [Anm. 6], S. 128 bzw. Carsten Gansel, ⁴2010, *Moderne Kinder- und Jugendliteratur*, Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 130. Der letzte Band der Reihe, *Rico, Oskar und der Diebstahlstein*, führt die Protagonisten zudem wie in einem Roadmovie auf eine abenteuerliche Reise.

schicht auf und stiften zusätzliches Gratifikationspotenzial für ältere und/oder literarisch versiertere Leser(innen). Es verwundert wenig, dass die Amazon-Rezensent(innen) immer wieder die *all-age*-Adressierung des Textes notieren („Wortspiel und Wortwitz für Kinder und Erwachsene“; „für Kinder, Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen ein Lesegenuss“; „ein generationsübergreifendes Lesevergnügen“).¹⁴

Die Folgebände kochen den dergestalt angerichteten Leseschmaus erfolgreich weiter. In *Rico, Oskar und das Herzgebrehche* helfen die beiden Freunde Ricos Mutter aus der „Patsche“ (Klappentext). Dabei kommt Rico zu einem lustigen Hund – womit eine für einen kinderliterarischen Text wichtige Requisite ergänzt wird. In *Rico, Oskar und der Diebstahlstein* führt ein Toter im Treppenhaus Rico und Oskar zu einem Abenteuer bis an die Ostsee. Die Rezeptur bleibt die bewährte aus Situationskomik und Wortwitz, spannender und turbulenter Handlung, wobei es den Bänden nicht unbedingt gut tut, dass sie mit 269 bzw. 328 Seiten immer länger geraten. Dass die Geschichtenmuster, die Gags und die Erzählstrategien gewisse Ermüdungs- und Abnutzungserscheinungen zeigen, mag indes der Sicht eines Erwachsenen geschuldet sein; dem Wunsch kindlicher Leser(innen) nach Aufenthaltsverlängerung in der fiktiven Welt kommt der gesteigerte Umfang gewiss entgegen. Gleichwohl scheint die Entscheidung weise, die Reihe nach drei Bänden abzuschließen.

Klassikerpotenzial

Hat *Rico, Oskar und die Tieferschatten* – oder gar die gesamte Trilogie? – nun das „Zeug zum Klassiker“? Texte können in einem historischen und in einem systematischen Sinn „klassisch“ sein. In systematischer Hinsicht ist ein klassischer Text idealtypisch und exemplarisch für eine bestimmte Epoche oder ein bestimmtes Genre. So wäre Fontanes *Effi Briest* ein Klassiker des bürgerlichen realistischen Romans, Hitchcocks *North by Northwest* ein Klassiker des Thrillers. Des Weiteren zeichnet den klassischen Text eine überzeitliche Gültigkeit, eine häufige und kontinuierliche Rezeption aus. So ist Preußlers *Krabat* ein Klassiker des Deutschunterrichts und sind die *Sissi*-Filme mit Romy Schneider Klassiker des Fernsehens. In einem allgemeinen Sinn ist der klassische Text „erstrangig, mustergültig, normsetzend“.¹⁵

Wie steht es mit dem Klassikerpotenzial von *Rico, Oskar und die Tieferschatten*? Die längerfristige Rezeption und Wirksamkeit eines Textes lässt sich sechs Jahre nach seinem Erscheinen noch nicht endgültig absehen. Für eine solche spricht, dass alle drei Romane im Februar 2014 auch als Taschenbücher erschienen sind und dass sie in Hörbuch- und/oder Hörspieladaptionen vorliegen. Wesentlich für die anhaltende Präsenz dürfte sein, ob die im Juli 2014 mit prominentem Schauspieleraufgebot

14 Vgl. die Rezensionen unter www.amazon.de/Rico-Oskar-Tieferschatten-Andreas-Steinh%C3%B6fel/dp/3551555516/ref=cm_rdp_product (aufgerufen am 26.06.2014).

15 Dieter Burdorf et al. (Hg.), 2007, Metzler Lexikon Literatur, Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 386.

gestartete Verfilmung ästhetisch und kommerziell gelingt.¹⁶ Ganz sicher repräsentiert Steinhöfels Roman in idealtypischer Weise eine KJL, die statt moralischer Belehrung auf ästhetische Autonomie setzt, die entspannt eine Pluralität von Lebenswelten und -entwürfen vorführt, in der sich Genres vermengen und die mit einer „geschickt dozierte[n] Rezeptur literarischer Ingredienzen [...] Leser mehrerer Altersstufen an[spricht]“.¹⁷ All dies tut der Roman zudem in einer „erstrangigen“ Weise. Er zeichnet originelle und doch glaubwürdige Figuren, er erzählt in einer schillernden Milieustudie eine spannende Geschichte. Er ist inhaltlich und thematisch gehaltvoll. Er verzichtet auf pädagogische Zeigefinger, ohne deshalb gleichgültig zu sein. Er ist sprachlich reichhaltig und erzählerisch dicht. Die Amazon-Rezensionen lassen darauf schließen, dass der Roman im Deutschunterricht gelesen wird und dass er auch Studierenden begegnet.

Didaktische Begründungen

Dass ein Roman das „Zeug zum Klassiker“ hat, ist noch keine hinreichende literaturdidaktische Begründung. Die Bildungsstandards der KMK, an denen sich auch Bildungspläne der Bundesländer ausrichten (werden), sprechen sehr allgemein davon, „mit Texten und Medien um[zu]gehen“ und „literarische Texte [zu] verstehen und [zu] nutzen“.¹⁸ Die Einzelstandards, welche den Umgang mit bzw. das Verstehen und Nutzen von literarischen Texten konkretisieren, heben in ihrer Kompetenzorientierung naturgemäß auf Beobachtbares und Messbares ab. So ist für den mittleren Bildungsabschluss etwa vorgesehen, „ein Spektrum altersangemessener Werke – auch Jugendliteratur – bedeutender Autorinnen und Autoren [zu] kennen [...], epische, lyrische, dramatische Texte [zu] unterscheiden [...], wesentliche Elemente eines Textes [zu] erfassen: z. B. Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf“. Dieser Fokus auf Äußeres geht so weit, dass das „Anwenden“ von „Methoden“ als eigene Kompetenz ausgewiesen ist – womit Methoden freilich zum Selbstzweck werden. Wozu der „Brief in der Rolle einer literarischen Figur“ dienen soll (bzw. dass er als Methode eventuell auch unsinnig ist) oder mit welcher Begründung man (in der

16 Dafür gibt es deutliche Anzeichen: Die Produktion erhielt auf dem Münchner Filmfest den Publikumspreis und den Kinder-Medien-Preis. Auch wurde bereits im Juni die Verfilmung des Folgebandes *Rico, Oskar und das Herzgebrec* in Auftrag gegeben. Vgl. Barbara Hordych, Das Kind beim Namen nennen. Robert Manciniak erobert mit Literaturverfilmungen ein junges Publikum, in: *Süddeutsche Zeitung* vom 26.08.2014, S. 36. Die Verfilmung konnte für diesen (im Juni 2014 fertigzustellenden) Beitrag nicht mehr eigens berücksichtigt werden. Trailer und Ankündigung siehe www.fox.de/cinema/rico_oskar_tieferschatten/13561/ (aufgerufen am 26.06.2014).

17 Wrobel, Kinder- und Jugendliteratur nach 2000 [Anm. 1], S. 6.

18 Vgl. die Bildungsstandards Deutsch für den Mittleren Bildungsabschluss unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf, S. 13f. (aufgerufen am 26.06.2014).

Grundschule) „handelnd mit Texten umgehen“ soll, also „z. B. illustrieren, inszenieren, umgestalten, collagieren“ – das wird nicht weiter reflektiert.¹⁹ Die Standards benennen, was Leser(innen) im Umgang mit literarischen Texten alles tun (können sollen), sie bleiben dabei aber additiv und wenig systematisch. In der Tat wirken sie vielmals „wie eine unverbundene Aneinanderreihung von Lernzielformulierungen“,²⁰ die zudem unklar lässt, weshalb und wozu der Umgang mit literarischen Texten eigentlich stattfinden soll.²¹

Um diese grundlegende didaktische Frage nach dem Weshalb und dem Wozu soll es hier kurz gehen, wobei das Augenmerk der Übersichtlichkeit halber auf „literarischer Rezeptionskompetenz“²² für (erzählende) Schrifttexte liegt. Getrennt davon zu sehen wäre folglich der Erwerb einer allgemeinen Lesekompetenz bzw. *reading literacy* im Sinne der PISA-Studien.²³ Auch soll es hier nicht um Produktionskompetenzen für (eigenes) literarisches Schreiben²⁴ sowie um Texte in anderen Medien bzw. in Medienverbänden gehen.²⁵

- 19 Vgl. ebd., S. 8; bzw. Bildungsstandards Deutsch für die Primarstufe unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf, S. 12 (aufgerufen am 26.06.2014).
- 20 Kaspar H. Spinner, 2006, Literarisches Lernen, in: Praxis Deutsch 200, S. 6-16, hier: S. 7.
- 21 So etwas wie „bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen“ ist in den Bildungsstandards die zudem für den Primarbereich reservierte Ausnahme. Vgl. Bildungsstandards Deutsch für die Primarstufe [Anm. 19], S. 12 (aufgerufen am 26.06.2014).
- 22 Vgl. Volker Frederking, 2010, Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz, in: Lese- und Literaturunterricht. Bd. 2, hrsg. von Michael Kämper-van den Boogaart und Kaspar H. Spinner, Baltmannsweiler: Schneider, S. 324-380.
- 23 PISA definiert *reading literacy* als „understanding, using, and reflecting on written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society“ (vgl. www.pisa.tum.de/en/domains/reading-literacy/ [aufgerufen am 26.06.2014]). In einem erweiterten Sinn versteht man unter *literacy* bzw. *literacies* „jede Interaktion, bei der etwas Geschriebenes eine Rolle spielt“ (Hans W. Huneke, 2013, Schriftlichkeit, in: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 1, hrsg. von Hans W. Huneke, Baltmannsweiler: Schneider, S. 19-32, hier: S. 29). Solche Interaktionen (*literacy events* oder *literacy practices*) finden natürlich auch vor- und außerschulisch statt, z. B. beim Vorlesen in der Familie oder beim Bloggen im Netz. Unter den Gegebenheiten der Medienkultur weitet sich der *literacy*-Begriff über Geschriebenes hinaus: *media literacy*, *visual literacy* (vgl. Donna E. Alvermann [Hg.], 2002, *Adolescents and Literacies in a Digital World*, New York u. a.: Peter Lang).
- 24 Vgl. etwa Ulf Abraham/Matthis Kepser, ³2009, Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung, Berlin: ESV, S. 63ff.
- 25 Diese Abgrenzung ist keineswegs programmatisch, sondern ausschließlich pragmatisch zu sehen: Texte treten nicht nur in printmedialer Form, sondern auch als elektronische Hypertexte, als Hörbücher und Hörspiele, als (Spiel-)Filme oder als narrative Computerspiele auf. Nicht nur in der Fachdidaktik, auch in neueren Bildungsplänen

Die Basis für alle „höheren“ literaturbezogenen Lernprozesse ist (neben einer technischen Lesefertigkeit) die Freude am Lesen, das Vorhandensein eines positiven „lesebezogenen Selbstkonzeptes“.²⁶ Lesefreude ist nicht alles – ohne sie jedoch ist alles nichts. Für eine Leseförderung als Anregung und Motivation zum (literarischen) Lesen braucht es Texte, die ein attraktives Gratifikationsangebot machen (z. B. Verständlichkeit, Spannung, Komik, Handlungsreichtum, zur Identifikation einladende Figuren), und Textumgangsformen, die stärker auf imaginative Verstrickung denn auf analytische Distanzierung setzen.²⁷

Die weiterführende Auseinandersetzung mit literarischen Texten steht generell in der Spannung zwischen eher gegenstandsorientierten und eher leserorientierten Zielen. Auf der einen Seite erwerben die Schüler(innen) Kenntnisse und Fähigkeiten für die sachgerechte Erschließung des kulturellen Gegenstandes Literatur; auf der anderen Seite wird das literarische Lesen zum Mittel personaler Bildungserfahrungen. In der literaturdidaktischen Diskussion kursieren zur Markierung dieser Pole jeweils einschlägige Begriffe: In einem stärker gegenstandsorientierten Unterricht geht es etwa um „Texterschließung“²⁸ und „Textverstehen“,²⁹ um „Wissen über Literatur und ihre Kontexte“³⁰ und um „literarische Bildung“.³¹ In einem stärker subjektorientierten hingegen stehen „Selbstverstehen“ und „Weltverstehen“,³² „Identitätsfindung und Fremdverstehen“ sowie die „Auseinandersetzung mit anthropologischen Grundfragen“³³ oder „Individuation, Sozialisation und Enkulturation“ im Vordergrund:

besteht daher Konsens, dass der Deutschunterricht einem solchermaßen erweiterten Textbegriff entsprechen und „mediale Texte“ sowie „Medienverbünde“ integrieren muss. Vgl. Klaus Maiwald, 2010, Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I, in: Lese- und Literaturunterricht. Bd. 2, hrsg. von Michael Kämper-van den Boogaart und Kaspar H. Spinner, Baltmannsweiler: Schneider, S. 49-78, hier bes.: S. 56ff. und 62ff.

- 26 Cornelia Rosebrock/Daniel Nix, 2008, Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung, Baltmannsweiler: Schneider, S. 94.
- 27 Zur Leseförderung gehört grundlegend die Vermittlung technischer Lesefertigkeiten, etwa Übungen für die Leseflüssigkeit oder der Erwerb von Lesestrategien. Nur wenn Lesen auf der „Prozessebene“ beherrscht wird, wird Leseförderung als Animation zum Viellesen literarischer Texte greifen können. Für ein entsprechendes Mehrebenenmodell des Lesens bzw. der Leseförderung siehe ebd., S. 14-24.
- 28 Kaspar H. Spinner, 2001, Zielsetzungen des Literaturunterrichts (1999), in: Kreativer Deutschunterricht. Identität, Imagination, Kognition, hrsg. von Kaspar H. Spinner, Seelze: Kallmeyer, S. 168-172, hier: S. 169.
- 29 Wrobel, Kinder- und Jugendliteratur nach 2000 [Anm. 1], S. 10.
- 30 Martin Leubner/Anja Saupé/Matthias Richter, 2010, Literaturdidaktik, Berlin: Akademie, S. 37.
- 31 Abraham/Kepser, Literaturdidaktik Deutsch [Anm. 24], S. 92.
- 32 Wrobel, Kinder- und Jugendliteratur nach 2000 [Anm. 1], S. 10.
- 33 Spinner, Zielsetzungen des Literaturunterrichts [Anm. 28], S. 171.

„Literatur *kann* [...] Ich-Entwicklung unterstützen oder zur Übernahme von Fremdperspektiven befähigen, also **Individuation** befördern. Sie *kann* kollektiven ästhetischen Genuss bieten und zur Auseinandersetzung mit Werten und Normen [...] führen, also **Sozialisation** befördern. Sie *kann* einen Beitrag zur kulturellen Kohärenzbildung leisten, also **Enkulturation** befördern“ [Kursiv- und Fettdruck im Original].³⁴

Didaktische Schief lagen entstehen dann, wenn sich gegenstands- oder subjektbezogene Zielsetzungen einseitig verselbstständigen – zu germanistischen Exerzitien auf der einen oder zu impressionistischen Selbsterfahrungen auf der anderen Seite. Literarische Texte sind mehrdeutige ästhetische Sinnangebote. Sie stellen uns Wirklichkeitsmodelle vor, in denen wir (literarisch) probieren: Wie würden wir eine bestimmte Situation bewerten? Was würden wir an Stelle einer bestimmten Figur tun? Würden wir gerne einen wie Rico zum Freund haben? Mit „Denkbildern“ aus anderen Generationen und Kulturen³⁵ fordern literarische Texte unsere Alltagswahrnehmungen heraus: z. B. mit dem Vanitas-Gedanken aus der Barocklyrik und mit dem deterministischen Menschenbild des Naturalismus – oder eben mit den pluralistischen Lebensentwürfen in einem Kinderroman. Schließlich führen literarische Texte eine Sprachverwendung jenseits pragmatischer Nutzfunktionen vor. Sprache dient neben der kommunikativen Bewältigung des Alltags auch dem Spiel mit und der Schöpfung von Wirklichkeit: Ein „Nasobem“ und einen „Metterschling“ gibt es nur Gedichten,³⁶ „Fundnudeln“ und „Merizonte“ nur in einem Kinderroman. Aus diesen Gründen beschäftigen wir uns mit Literatur, aus diesen Gründen wird man ihr aber weder in ausschließlich distanzierender Analyse noch in rein subjektivistischer Anmutung gerecht.

Integrieren lassen sich Gegenstands- und Leserorientierung m. E. im literarischen Lernen.³⁷ Der Begriff wird in der literaturdidaktischen Diskussion unterschiedlich gefasst: Abraham und Kepser sehen im literarischen Lernen die stärker subjektorientierte Seite der literarischen Bildung, einen „Sammelbegriff für alle Beiträge literarischen Lesens zur Persönlichkeitsbildung“.³⁸ Dass die Persönlichkeitsbildung auch Arbeit am Text erfordert, verdeutlicht eine Definition von Büker, die literarisches Lernen fasst als das Gesamt aller Prozesse „zum Erwerb von Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten [...], die nötig sind, um literarisch-ästheti-

34 Abraham/Kepser, Literaturdidaktik Deutsch [Anm. 24], S. 53.

35 Vgl. Harro Müller-Michaels, 1997, Kanon – Denkbilder für das Gespräch zwischen Generationen und Kulturen, in: Aber spätere Tage sind als Zeugen am weisesten. Zur literarisch-ästhetischen Bildung im politischen Wandel. Festschrift für Wilfried Bütow, hrsg. von Hubert Ivo und Kristin Wardetzky, Berlin: Volk und Wissen, S. 117-123.

36 Vgl. *Das Nasobem* von Christian Morgenstern bzw. *Der verdrehte Schmetterling* von Mira Lobe.

37 Treffender wäre statt von literarischem Lernen eigentlich von literaturbezogenem Lernen zu sprechen, da ja nicht das Lernen selbst, sondern der Gegenstand literarisch ist. (So wie ehemals die „poetischen Textanalysen“ nicht poetisch waren.) Ich behalte den eingespielten Terminus nun aber bei.

38 Abraham/Kepser, Literaturdidaktik Deutsch [Anm. 24], S. 98.

sche Texte [...] zu erschließen, zu genießen und mit Hilfe eines produktiven und kommunikativen Auseinandersetzungsprozesses zu verstehen“.³⁹ In dieser Definition ist gegenstandsbezogen die Rede von Kenntnissen und Fertigkeiten für die Texterschließung, subjektbezogen von Einstellungen, von Genuss, von produktiven und kommunikativen Anschlüssen. Eine Liste mit elf Teilkompetenzen literarischen Lernens hat Spinner vorgelegt. Diese sind durchgängig vom Lerner aus formuliert, setzen dabei jedoch auch deutlich gegenstandsorientierte Akzente (kursiv):⁴⁰

1. Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln (Imaginationsfähigkeit)
2. Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung ins Spiel bringen
3. *Sprachliche Gestaltung* aufmerksam wahrnehmen
4. Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen (Empathie, Alteritätserfahrung)
5. *Narrative bzw. dramaturgische Handlungslogik* verstehen
6. Mit *Fiktionalität* bewusst umgehen
7. *Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise* verstehen
8. Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen
9. Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden
10. Prototypische Vorstellungen von *Gattungen/Genres* gewinnen
11. *Literaturhistorisches* Bewusstsein ausbilden

Die Liste verdeutlicht das zwangsläufige Ineinander text- und leserbezogener Aspekte im literarischen Lernen: Die Perspektiven literarischer Figuren nachzuvollziehen (4.) oder sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einzulassen (8.) kann angemessen nur dann gelingen, wenn der Text auch als literarische Konstruktion aufgefasst wird, die eine besondere sprachlich-formale Gestaltung aufweist (3.), einer Gattung oder einem Genre zugehört (10.) und ihre eigene Historizität hat (11.). (Deshalb ist es beispielweise unsinnig, „flachen“ Märchenfiguren in Tagebucheinträ-

39 Petra Büker, 2002, Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe, in: Grundzüge der Literaturdidaktik, hrsg. von Klaus-Michael Bogdal und Hermann Korte, München: dtv, S. 120-133, hier: S. 121.

40 Vgl. Spinner, Literarisches Lernen [Anm. 20]. Spinners elf Aspekte literarischen Lernens sind ein wertvoller und viel beachteter Versuch (z. B. Abraham/Kepser, Literaturdidaktik Deutsch [Anm. 24], S. 72f.; Gansel, Moderne Kinder- und Jugendliteratur [Anm. 13], S. 89f.), subjektorientierte Anliegen des Literaturunterrichts in die herrschende Kompetenzorientierung hinüberzuretten. Es bleibt jedoch die Frage nach der Operationalisierbarkeit der vorgeschlagenen Teilkompetenzen (vgl. Frederking, Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz [Anm. 22], S. 353). Für Operatoren wie „ins Spiel bringen“, „bewusst umgehen“ oder „sich einlassen“ lässt sich kaum ein Outcome objektivieren. Auch scheinen mir die Trennschärfe und die Progression der Teilkompetenzen nicht vollends klar; der Punkt „mit dem literarischen Gespräch vertraut werden“ liegt zudem auf einer anderen konzeptionellen Ebene als die übrigen.

gen ein Innenleben anzudichten oder Büchners Woyzeck ungeachtet seiner Sprachnot „Briefe an Marie“ verfassen zu lassen.“⁴¹)

Die folgende (von unten nach oben zu lesende) Synopse führt die genannten literaturdidaktischen Zielrichtungen zusammen.

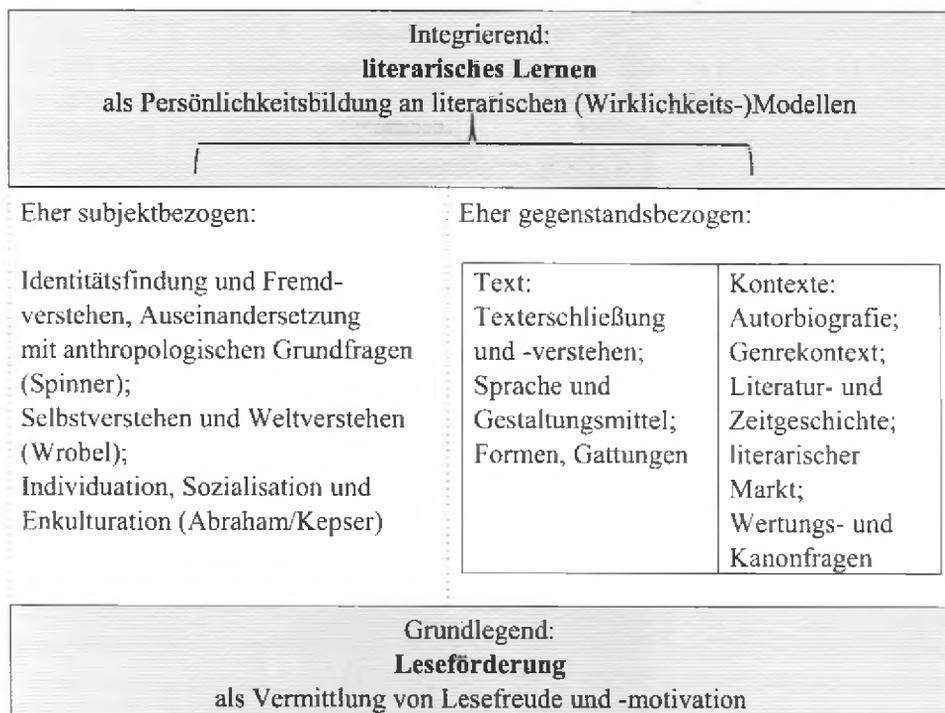


Abb. 1: Literaturdidaktische Zielrichtungen

Bezüge zu Steinhöfels Roman

Der Bezug zu *Rico, Oskar und die Tieferschatten* bedeutet nicht, dass die genannten Zielrichtungen auf KJL bzw. auf niedrigere Jahrgangsstufen beschränkt wären. Je nach Text und Alter der Schüler(innen) können und müssen literaturbezogene Lernprozesse unterschiedlich anspruchsvoll ausfallen. Mit Spinners elf Aspekten literarischen Lernens lässt sich m. E. sehr weitgehend aber auch das erfassen, was in der Sekundarstufe II in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten zusätzlich zu leisten ist (s. sprachliche Gestaltung, Gattungen, Literaturgeschichte), einschließlich einer methodisch reflektierten Texterschließung und -interpretation.⁴²

41 Es sei denn, es geht um verfremdende, parodistische, „kreative“ Gegentexte.

42 Ob dies freilich in die Form handelsüblicher literaturbezogener „Schulaufsätze“ (wie Inhaltsangabe, Erörterung, Interpretation) gegossen werden sollte, ist eine andere, didaktisch sehr berechtigte Frage. Vgl. für eine kritische, nach wie vor gültige Sicht des

Wie stellen sich die genannten Zielrichtungen in Bezug auf *Rico, Oskar und die Tieferschatten* dar? Zu Recht steht der Umgang mit KJL im Deutschunterricht stark im Zeichen der Leseförderung als Vermittlung von Lesefreude und -motivation. Bevor das Fell „höherer“ literaturdidaktischer Anliegen verteilt wird, ist erst einmal der Bär zu erlegen, sprich: sind die Schüler(innen) grundsätzlich für das Lesen zu gewinnen. Das lesefördernde Potenzial von Steinhöfels Roman liegt auf der Hand: Er erzählt auf witzige Weise eine spannende Geschichte; er ist reich an äußerer Handlung und szenischer Darstellung; er zeigt sympathische Protagonisten, die keine Helden sind, sich aber auch nicht unterkriegen lassen; er bedient attraktive Themen wie Freundschaft und Außenseitertum; er zeigt ein übersichtliches, mit zahlreichen Illustrationen aufgelockertes Layout, ist in überschaubar lange Kapitel mit orientierenden Überschriften unterteilt und hat keinen unrealistischen Gesamtumfang (220 Seiten).



Abb. 2: Illustrationen und Kapitelüberschriften (ROT, S. 135)

Die Gehaltfülle des Romans sowie seine sprachlich-formale Konstruktion ermöglichen indes weitergehende literaturbezogene Lernprozesse. Dass und wie subjektbezogene und gegenstandsbezogene Ziele im literarischen Lernen ineinandergreifen, soll an drei Beispielen aufgezeigt werden:⁴³

schulischen Schreibens über Literatur und alternative Möglichkeiten: Ulf Abraham, 1994, *Lesarten – Schreibarten. Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte*, Stuttgart: Klett.

43 Damit ist der Text natürlich nicht ausgeschöpft. Weitere didaktische und methodische Anregungen finden sich bei Rauch, *Jugendliteratur der Gegenwart* [Anm. 6], S. 129-134, sowie bei Scherer, *Über Puzzlesteinchen stolpern* [Anm. 9].

(1) Die Leser(innen) des Romans erfahren – subjektbezogen – eine sehr heterogene Figurenvielfalt. Sie erkennen, dass es vor allem in einer Großstadt wie Berlin heutzutage kaum mehr die eine Normalität gibt, an der Abweichungen zu diskriminieren sind, sondern eher eine Pluralität gleichberechtigter Lebensentwürfe. Diese Erkenntnis trägt zur Individuation und Identitätsfindung bei, setzt aber – gegenstandsbezogen – ein Textverstehen voraus, in dem die Leser(innen) ein mentales Situationsmodell der erzählten Welt konstruieren: Wer sind die Figuren, wo sind sie, was tun sie? Der Text bietet hierfür im Vorspann eine mit den Namen der Bewohner(innen) versehene Abbildung von Ricos Haus an, aus denen sich im Zuge der Lektüre des ersten Kapitels „Steckbriefe“ der Figuren entwickeln lassen, die wiederum deren Heterogenität sinnfällig machen: „Somit kann die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Figuren zur Empathiefähigkeit und zum Fremdverstehen beitragen“.⁴⁴ Für eine Vorstellung von der Textwelt bietet sich weitergehend an, die Topographie der Handlung auf einem Stadtplan von Berlin zu lokalisieren – etwa die Dieffenbachstraße in Kreuzberg oder den Stadtteil Tempelhof, wo Sophia wohnt – bzw. eine einfache Karte der wichtigen Schauplätze zu erstellen.

(2) Schüler(innen) können sich anhand des Romans mit dem Thema Behinderung auseinandersetzen. Sie sehen die Welt aus der Perspektive des tiefbegabten Rico und erfahren (womöglich neu), dass ein im Denken und Lernen eingeschränktes Kind andere Begabungen hat und daher weder dumm noch bemitleidenswert ist. Diese Vorstellung zu bilden, eigene Sichtweisen zu überdenken und sein Weltverstehen zu erweitern, wäre ein subjektbezogener Lesegewinn, der jedoch stets mit Erkenntnissen über den Textgegenstand einhergehen wird: Die veränderte Sicht von Behinderung resultiert aus der Perspektive eines Ich-Erzählers, der zudem gegen herabwürdigende Bezeichnungen andere Sprachregelungen setzt: Rico ist eben nicht „ein bisschen doof“ (ROT, S. 33), ein „Schwachkopf“ (ROT, S. 11 und 15), „behindert“ oder „be-knackt“ (vgl. ROT, S. 142 und 146); er ist „tiefbegabt“ (ROT, S. 11 und 33) und manchmal geht es in seinem Kopf halt „durcheinander wie in einer Bingotrommel“ (ROT, S. 11). Denkt man noch Ricos originelle Wortneuschöpfungen und -definitionen hinzu, so gewinnt der Roman „ein hohes sprachreflexives Potential“.⁴⁵ Die Schüler(innen) erfahren, dass Sprache Wirklichkeit nicht bloß abbildet, sondern konstruiert, was wiederum Voraussetzung ist für einen bewussteren und achtsameren Sprachgebrauch.

(3) Das Erfassen und Deuten der in diesem Roman reichlichen kontextuellen Bezüge ist einerseits ein gegenstandsorientiertes Unterfangen. *Rico, Oskar und die Tieferschatten* steht in der Genretradition des Detektivromans, erinnert an *Emil und die Detektive*, zitiert Heldentypen von Odysseus bis Forrest Gump, von Miss Marple bis Pretty Woman. Intertextuelle Bezüge dieses Textes aufzuspüren, stünde aber auch – subjektorientiert – im Zeichen von Enkulturation und der Bildung historischen Be-

44 Vgl. Scherer, Über Puzzlesteinchen stolpern [Anm. 9], S. 30; ebenso Rauch, Jugendliteratur der Gegenwart [Anm. 6], S. 131.

45 Scherer, Über Puzzlesteinchen stolpern [Anm. 9], S. 31.

wusstseins. Literarische Texte kommen nicht aus dem Nichts, sie stehen in Gattungs- und Genretraditionen, beziehen sich auf andere Texte, sind Teil eines kulturellen Zusammenhangs. In dem Band *Rico, Oskar und das Herzgebreche* lachen wir über einen tiefbegabten Jungen, der in der Mitte einer Straße stehen bleibt, als die Fußgängerampel rot wird;⁴⁶ wenn man andere Geschichten kennt, erinnert dies vielleicht an einen anderen „Tiefbegabten“, den Autisten Raymond aus Barry Levinsons Film *Rain Man* (1988). Schon 80 Jahre vor Steinhöfel schrieb ein anderer Autor einen Roman, in dem Berliner Jungs einen Verbrecher jagen. Die Welt von *Emil und die Detektive*, in der 140 Mark ein kleines Vermögen waren, es kein Fernsehen gab und man tolle Dinge *knorke* und *kolossal* fand, erscheint uns heute fremd und drollig. Umgekehrt werden Leser(innen) das, was uns heute vertraut und selbstverständlich ist, in 80 Jahren wiederum fremd und drollig finden. Ein derartiges Bewusstsein der historischen Relativität der eigenen Existenz zählt zu den wichtigsten personalen Bildungsgewinnen literarischen Lesens.

Schluss

Diesen Gewinn werden Leser(innen) der Zukunft freilich nur ernten, wenn die *Rico- und-Oskar*-Romane tatsächlich Klassiker werden wie die Bücher von Erich Kästner. Das Potenzial dazu haben sie zweifellos. Vielleicht gibt es in wiederum 80 Jahren noch Bücher und Leser(innen). Und vielleicht erwerben Deutschlehrer(innen) in ihrer Ausbildung auch weiterhin einen klaren Blick für Texte und eine positive Idee vom Umgang mit Literatur. Dann hätten Rico und Oskar keine schlechten Chancen, neben Emil und Gustav noch lange durch Berlin zu streifen.

46 Steinhöfel, Rico, Oscar und das Herzgebreche [Anm. 7], S. 156. Vgl. auch Schwahl, „Behindert ...“ [Anm. 8], S. 83.