

Kaspar H. Spinner
Jan Standke (Hg.)

Erzählende Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht

Textvorschläge – Didaktik – Methodik



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Böhlau Verlag • Wien • Köln • Weimar
Verlag Barbara Budrich • Opladen • Toronto
facultas • Wien
Wilhelm Fink • Paderborn
A. Francke Verlag • Tübingen
Haupt Verlag • Bern
Verlag Julius Klinkhardt • Bad Heilbrunn
Mohr Siebeck • Tübingen
Nomos Verlagsgesellschaft • Baden-Baden
Ernst Reinhardt Verlag • München • Basel
Ferdinand Schöningh • Paderborn
Eugen Ulmer Verlag • Stuttgart
UVK Verlagsgesellschaft • Konstanz, mit UVK/Lucius • München
Vandenhoeck & Ruprecht • Göttingen • Bristol
Waxmann • Münster • New York

StandardWissen Lehramt

Die Bände zur Didaktik des Deutschen werden herausgegeben von
Jakob Ossner

Bislang sind erschienen in der Reihe:

Jakob Ossner: Sprachdidaktik Deutsch

Martin Fix: Texte schreiben

Achim Barsch: Mediendidaktik Deutsch

Roland W. Wagner: Mündliche Kommunikation in der Schule

Ursula Bredel: Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht

Gabriele Kniffka/Gesa Siebert-Ott: Deutsch als Zweitsprache

Peter Marx: Lese- und Rechtschreiberwerb

Christine Garbe/Karl Holle/Tatjana Jensch: Texte lesen

Gina Weinkauff/Gabriele von Glasenapp: Kinder- und Jugendliteratur

Jakob Ossner: Orthographie

Jakob Ossner/Heike Zinsmeister (Hg.): Sprachwissenschaft für das Lehramt

Christian Dawidowski: Literaturdidaktik Deutsch

Ursula Bredel/Irene Pieper: Integrative Deutschdidaktik

Gabriele Kniffka/Thorsten Roelcke: Fachsprachenvermittlung im Unterricht

Ergänzend:

Christine Garbe/Maik Philipp/Nele Ohlsen: Lesesozialisation. Arbeitsbuch

Kaspar H. Spinner / Jan Standke (Hg.)

Erzählende Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht

Textvorschläge – Didaktik – Methodik

Ferdinand Schöningh

Die Herausgeber:

Kaspar H. Spinner (Jg. 1941), emeritierter Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Promotion 1968 an der Universität Zürich. Assistent an der Universität Genf, Professuren an der Gesamthochschule Kassel, der RWTH Aachen, 1988-2006 an der Universität Augsburg. Forschungsschwerpunkte: Literaturdidaktik, Didaktik des kreativen Schreibens.

Jan Standke (Jg. 1981), seit 2014 Professor für Fachdidaktik Deutsch (W 1) an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, seit WS 2015/16 Vertretung des Lehrstuhls für Didaktik der deutschen Literatur an der TU Braunschweig. Promotion 2011 an der Universität Osnabrück, dort bis 2013 wissenschaftlicher Assistent, 2013/14 Referendariat. Seit 2015 Herausgeber der Zeitschrift *Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule*. Forschungsschwerpunkte: Literarisches Lernen im Deutschunterricht und Theoriegeschichte des literarischen Lernens, Gegenwartsliteratur, inklusiver Deutschunterricht, Kinder- und Jugendliteratur, Wissenschaftsforschung der Literaturdidaktik.

Umschlagabbildung:

Shutterstock 183425432© Marish

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben sind erhältlich unter **www.utb-shop.de**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2016 Ferdinand Schöningh, Paderborn
(Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, Jühenplatz 1, D-33098 Paderborn)

Internet: www.schoeningh.de

Das Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany.
Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart
Satz: Ruhstadt Medien AG
Herstellung: Ferdinand Schöningh, Paderborn

UTB-Band-Nr. 8653
ISBN 978-3-8252-8653-8

■ INHALT

Vorwort	9
TAMARA BACH: Marsmädchen	13
MICHAEL GERARD BAUER: Nennt mich nicht Ismael!	16
PETER BICHSEL: Kindergeschichten	20
KIRSTEN BOIE: Wir Kinder aus dem Möwenweg (und Folgebände) / Nicht Chicago. Nicht hier.	23
ANNE-LAURE BONDOUX: Die Zeit der Wunder	27
JOHN BOYNE: Der Junge im gestreiften Pyjama	31
KEVIN BROOKS: iBoy	35
THOMAS BRUSSIG: Am kürzeren Ende der Sonnenallee	39
NADIA BUDDE: Such dir was aus, aber beeil dich!	43
WILHELM BUSCH: Max und Moritz	47
LEWIS CARROLL: Alice im Wunderland, Alice hinter den Spiegeln	52
SUZANNE COLLINS: Die Tribute von Panem. Tödliche Spiele	56
ROALD DAHL: Matilda	61
DANIEL DEFOE: Robinson Crusoe	64
KATE DICAMILLO: Despereaux. Von einem, der auszog das Fürchten zu verlernen	67
ZORAN DRVENKAR: Die Kurzhosengang	71
MICHAEL ENDE: Die unendliche Geschichte	76
MICHAEL ENDE: Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer	79
MICHAEL ENDE: Momo	82
PER OLOV ENQUIST: Großvater und die Wölfe	85
WILLI FÄHRMANN: Das Jahr der Wölfe	89
WILLI FÄHRMANN: Der überaus starke Willibald	92
ANNE FRANK: Tagebuch	96
FRANZ FÜHMANN: Die dampfenden Hälse der Pferde im Turm von Babel	100
FRANZ FÜHMANN: Prometheus	104
CORNELIA FUNKE: Der Herr der Diebe	109
CORNELIA FUNKE: Die Wilden Hühner	113
CORNELIA FUNKE: Tintenherz	118
JEAN CRAIGHEAD GEORGE: Julie von den Wölfen	122
WILLIAM GOLDING: Herr der Fliegen	125
KENNETH GRAHAME: Der Wind in den Weiden	128
JOHN GREEN: Das Schicksal ist ein mieser Verräter	132
BRÜDER GRIMM: Kinder- und Hausmärchen	136
PETER HACKS: Meta Morfoß	140

INGEBORG KRINGELAND HALD: Vielleicht dürfen wir bleiben	142
PETER HÄRTLING: Ben liebt Anna	147
PETER HÄRTLING: Oma	150
PETER HÄRTLING: Reise gegen den Wind. Wie Primel das Ende des Krieges erlebt	153
WILHELM HAUFF: Märchen	157
TORMOD HAUGEN: Die Nachtvögel	163
HELME HEINE: Freunde	166
KURT HELD: Die Rote Zora und ihre Bande	169
WOLFGANG HERRNDORF: Tschick	173
HERMANN HESSE: Unterm Rad	176
E.T.A. HOFFMANN: Nußknacker und Mausekönig	180
HEINRICH HOFFMANN: DER Struwelpeter	184
JANOSCH: Oh, wie schön ist Panama	188
TOVE JANSSON: Die Mumins	191
ERICH KÄSTNER: Emil und die Detektive, Pünktchen und Anton, Das doppelte Lottchen	195
JUDITH KERR: Als Hitler das rosa Kaninchen stahl	199
JEFF KINNEY: Gregs Tagebuch	202
KLAUS KORDON: Die Reise zur Wunderinsel. Eine fast wahre Geschichte	206
IRINA KORSCHUNOW: Hanno malt sich einen Drachen	209
SUSAN KRELLER: Schneeriese	214
JAMES KRÜSS: Mein Urgroßvater und ich	217
JAMES KRÜSS: Timm Thaler oder Das verkaufte Lachen	221
GUUS KUIJER: Wir alle für immer zusammen	225
DIRK KURBJUWEIT: Zweier ohne	228
MYRON LEVOY: Der gelbe Vogel	232
ASTRID LINDGREN: Ronja Räubertochter, Pippi Langstrumpf, Märchen	235
DORIT LINKE: Jenseits der blauen Grenze	240
PAUL MAAR: Samsgeschichten	245
HENNING MANKELL: Der Hund, der unterwegs zu einem Stern war	248
JOACHIM MASANNEK: Die Wilden Fußballkerle	252
ANTONIA MICHAELIS: Jenseits der Finsterbach-Brücke	256
MARIE-AUDE MURAIL: Simpel	259
SALAH NAOURA: Matti und Sami und die drei größten Fehler des Universums	263
PATRICK NESS UND SIOBHAN DOWD: Sieben Minuten nach Mitternacht	267
PER NILSSON: So lonely	270
CHRISTINE NÖSTLINGER: Die feuerrote Frederike	274
CHRISTINE NÖSTLINGER: Wir pfeifen auf den Gurkenkönig	278

SCOTT O'DELL: Insel der blauen Delfine	281
ERICH OHSER – E.O. PLAUE: Vater und Sohn	284
URI ORLEV: Lauf, Junge, lauf	287
GEROGE ORWELL: Farm der Tiere	291
LEONIE OSSOWSKI: Stern ohne Himmel	294
RAQUEL J. PALACIO: Wunder	299
ULRICH PLENZDORF: Die neuen Leiden des jungen W.	303
BENNO PLUDRA: Das Herz des Piraten	306
URSULA POZNANSKI: Erebus	310
MIRJAM PRESSLER: Bitterschokolade	314
MIRJAM PRESSLER: Golem stiller Bruder	318
MIRJAM PRESSLER: Malka Mai	321
MIRJAM PRESSLER: Nathan und seine Kinder	324
OTFRIED PREUSSLER: Kroat	328
OTFRIED PREUSSLER: Der Räuber Hotzenplotz	331
MORTEN RHUE: Ich knall euch ab!	335
MORTEN RHUE: Die Welle	338
JUTTA RICHTER: Der Tag, als ich lernte die Spinnen zu zähmen	342
JUTTA RICHTER: Hinter dem Bahnhof liegt das Meer	345
RICK RIORDAN: Percy Jackson. Diebe im Olymp	348
JOANNE K. ROWLING: Harry Potter und der Stein der Weisen	352
LOUIS SACHAR: Löcher. Die Geheimnisse von Green Lake	357
J.D. SALINGER: Der Fänger im Roggen	360
RAFIK SCHAMI: Eine Hand voller Sterne	364
CRAIG SILVEY: Wer hat Angst vor Jasper Jones?	368
ANDREAS STEINHÖFEL: Die Mitte der Welt	371
ANDREAS STEINHÖFEL: Rico, Oskar und die Tieferschatten (und Folgebände)	375
JANNE TELLER: Nichts. Was im Leben wichtig ist	380
GREGOR TESSNOW: Knallhart	383
UWE TIMM: Rennschwein Rudi Rüssel	387
J.R.R. TOLKIEN: Der kleine Hobbit	390
URSULA WÖLFEL: Fliegender Stern	395
URSULA WÖLFEL: Joschis Garten	398
MARKUS ZUSAK: Die Bücherdiebin	402
Autorenverzeichnis.....	406
Verzeichnis der Texte nach empfohlenen Jahrgangsstufen.....	407

VORWORT

Kinder- und Jugendliteratur hat in den vergangenen Jahren eine immer größere Bedeutung im Deutschunterricht gewonnen und spielt entsprechend auch eine zunehmend wichtige Rolle in der Deutschlehrerbildung. Einen Aufschwung hat auch die Kinder- und Jugendliteraturforschung erfahren, die sich mittlerweile als ein weit verzweigtes Arbeitsfeld mit vielen wissenschaftlichen Veröffentlichungen darstellt: Es liegen aktuelle Handbücher (vgl. z.B. Lange 2011; Bönnighausen/Vogt 2014) und Einführungen (vgl. z.B. Kümmerling-Meibauer 2012; Wein-kauff/von Glasenapp 2012) vor, in denen die Geschichte und Genres der Kinder- und Jugendliteratur dargestellt werden. Hinzu kommen wissenschaftliche Sammelbände zu speziellen Themen und medialen Formen, Artikel in literaturwissenschaftlichen und -didaktischen Zeitschriften sowie eine große Menge an Handreichungen und Materialien, die den Einsatz einzelner Texte im Deutschunterricht erleichtern sollen. Kaum mehr überschaubar ist nicht zuletzt auch das Angebot an Kinder- und Jugendliteratur selbst, das jedes Jahr um mehrere tausend Neuerscheinungen in deutscher Originalsprache oder in Übersetzung anwächst. Daneben werden aber auch die ‚Klassiker‘ der Kinder- und Jugendliteratur regelmäßig neu aufgelegt. Und sowohl für die aktuellsten Texte als auch für die altbekannten Lektüreklassiker gilt dabei gleichermaßen: Die medialen Nicht-Print-Angebote sind immer wichtiger geworden; Hörbücher, Filme oder verschiedenste Arten von Apps werden oft schon gleichzeitig mit der gedruckten Erstausgabe in den Handel gebracht: Kinder- und Jugendliteratur ist heutzutage ein komplexer Medienverbund.

Orientierung vermitteln – fachwissenschaftlich und fachdidaktisch

Angesichts dieser Text-, Medien- und Informationsvielfalt ist der Bereich der Kinder- und Jugendliteratur kaum mehr zu überschauen. In Studium und Unterricht stellen sich deshalb häufig die folgenden Fragen: Welche neueren Texte eignen sich für die Diskussion im Seminar oder für das literarische Lernen im Deutschunterricht der unterschiedlichen Schulformen und Jahrgangsstufen? Welche Lektüreklassiker können auch heute noch interessant sein für Schülerinnen und Schüler bzw. für Studierende? Welche didaktischen Zielstellungen und thematischen Schwerpunkte können bei der Behandlung der Texte im Unterricht gesetzt werden? Welche Medienadaptionen eines literarischen Textes, z.B. Verfilmungen, Hörbücher usw., sind für den Deutschunterricht geeignet? Das vorliegende Handbuch möchte hinsichtlich solcher Fragen Orientierung geben und die sonst in zahlreichen Publikationen verstreuten Informationen und Hinweise zu einem literarischen Titel in einem Überblicksbeitrag kompakt zusammenführen. Über hundert Titel erzählender Kinder- und Jugendliteratur werden vorgestellt, und zwar sowohl unter fachwissenschaftlichen als auch fachdidaktischen und methodischen Gesichtspunkten. Auf diese Weise informieren die Beiträge nicht nur über wichtige Themen, Figuren und Handlungszusammenhänge der ausgewählten literarischen Texte, sondern vermitteln zudem auch relevante Aspekte der literaturwissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschung und beziehen diese auf unterrichtspraktische Fragen. Jeder Beitrag weist den Leserinnen und Lesern somit exemplarisch einen möglichen Weg vom literarischen Text über die literatur- und medienwissenschaftliche Analyse bis zur didaktischen und methodischen Reflexion.

Das Handbuch richtet sich einerseits an Lehramtsstudierende sowie Referendarinnen und Referendare, um ihnen einen fundierten Einblick in die Kinder- und Jugendliteratur als Forschungsfeld und Unterrichtsgegenstand zu vermitteln. Andererseits wendet sich das Buch an Lehrpersonen in der schulischen Praxis und versteht sich als Nachschlagewerk und Fundgrube für den Unterricht. Verweise auf fachwissenschaftliche und fachdidaktische Sekundärliteratur sowie auf ausgewählte und geprüfte Unterrichtsmaterialien geben Hinweise für eine weiterführende intensivere Beschäftigung mit den einzelnen Titeln.

Zur Textauswahl

Die für das vorliegende Handbuch vorgenommene Textauswahl muss notwendigerweise unvollständig bleiben. Ausschlaggebend war für uns vor allem die Eignung der Texte für die unterrichtliche Praxis und das literaturdidaktische und -wissenschaftliche Studium. Da hier vor allem erzählende Texte der Kinder- und Jugendliteratur im Vordergrund stehen, konzentriert sich unser Handbuch auf diesen Bereich. Für die Auswahl der berücksichtigten Titel haben wir zuerst recherchiert, welche erzählenden Texte in Lehrplänen und Empfehlungen von Ministerien und pädagogischen Landesinstituten, aber auch in den Leselisten und Kommentaren fachdidaktischer Lehrveranstaltungen an deutschen Universitäten genannt werden. Dadurch sind vor allem Schulklassiker der erzählenden Kinder- und Jugendliteratur in die Liste aufgenommen worden. Dann haben wir auch den vielen Kolleginnen und Kollegen, die am vorliegenden Band mit Beiträgen mitgewirkt haben, die Möglichkeit gegeben, eigene Titelvorschläge einzubringen. Dadurch sind z.B. auch weniger bekannte und neueste Titel in die Auswahl einbezogen worden. Vertreten sind also ältere und neuere Texte, und zwar für alle Klassenstufen. Im Hinblick auf die Aufgabe der Leseförderung finden sich auch Titel, die man als ‚Lesefutter‘ bezeichnen könnte. Sie dienen vor allem dazu, literaturferne Schülerinnen und Schüler zum Lesen zu verlocken. Auch Romane von mehreren hundert Seiten, die man als Klassenlektüre nur eingeschränkt einsetzen kann, finden sich in der Auswahl; sie können als Anregung für die Freizeitlektüre dienen und in einem differenzierenden Unterricht ein Angebot für Vielleser sein. Für die Grundschule sind auch einige Bilderbücher, einschließlich Bildergeschichten und Comics, berücksichtigt, die aber nur exemplarisch für das große und attraktive Angebot stehen, das heute in diesem Bereich verfügbar ist. Es ist unsere Absicht, eine Auswahl neuerer und älterer Texte der erzählenden Kinder- und Jugendliteratur vorzustellen, die Studierenden und Lehrpersonen wichtige Anregungen und Hinweise für die Unterrichtsplanung vermittelt und möglichst vielen Schülerinnen und Schülern ein kompetenzförderliches und lustvolles Lesen in Schule und Freizeit ermöglicht.

Zur Struktur der Beiträge

Die einzelnen Beiträge, alphabetisch geordnet nach Verfassernamen, beziehen sich jeweils auf ein Buch, ggf. auch auf die jeweiligen Fortsetzungsbände. Bei Astrid Lindgren, Kirsten Boie, Erich Kästner und Lewis Carroll sind mehrere Titel im gleichen Beitrag berücksichtigt. Aufgebaut sind die Beiträge nach einem einheitlichen Strukturmuster: Sie beginnen nach der Nennung des Titels mit dem Hinweis auf die empfohlenen Jahrgangsstufen und einem kurzen Übersichtssatz zum Inhalt. Dann folgen eine ausführlichere Inhaltsangabe, Ausführungen zu literatur- und medienwissenschaftlichen Aspekten und ein didaktisch-methodischer Kommentar. Es schließen sich knapp kommentierte Hinweise auf Alternativtexte zum vorgestellten Titel an, wodurch das Auswahlspektrum noch einmal erweitert wird. Gerade mit Blick auf die bewährten Lektüreklassiker erscheinen uns Hinweise auf thematisch ähnliche Texte besonders hilfreich, die neue Aktzentsetzungen im Unterricht erlauben. Bibliographische Angaben zu Textausgaben, Medienadaptionen, Sekundärliteratur und ausgewählten Unterrichtsmaterialien schließen die einzelnen Beiträge ab. Soweit möglich basieren die Artikel auf den lieferbaren Taschenbuchausgaben der vorgestellten literarischen Texte. Auf Hinweise zur didaktischen Grundlagenliteratur wurde in den Einzelbeiträgen nach Möglichkeit verzichtet. Aufgenommen wurde in der Regel nur Sekundärliteratur, die sich direkt auf den vorgestellten Text bezieht. Grundlegende Informationen zur Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur bzw. zu methodischen Fragen des Deutschunterrichts finden sich beispielsweise bei Spinner (2011) und Baurmann u.a. (2015). Alle in den Beiträgen angeführten Weblinks waren bei Redaktionsschluss erreichbar.

Unser Buch ist, wie das bei lexikonartigen Handbüchern der Fall ist, nicht dazu gedacht, dass es von vorne bis hinten durchgelesen wird. Es bietet verlässliche Informationen, wenn sich jemand für einen besonderen Titel interessiert, gezielt nach einer Lektüre für den Unterricht sucht oder Alternativen zu den bewährten Klassikern des Deutschunterrichts kennenlernen möchte. Ein Register, in dem die Titel des Handbuchs den Jahrgangsstufen (Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II) zugeordnet sind, erleichtert die gezielte Suche. Wir wünschen uns aber auch Leserinnen und Leser, die im Handbuch auf Entdeckungsreise gehen, herumstöbernd, sich da und dort festlesend und Anregungen fürs eigene Lesen und für den Unterricht findend.

Kaspar H. Spinner und Jan Standke

Mering und Magdeburg im Juli 2016

Literatur

- Baurmann, Jürgen, Tilman von Brand, Wolfgang Menzel und Kaspar H. Spinner: Methoden im Deutschunterricht. Exemplarische Lernwege für die Sekundarstufe I und II, Seelze: Klett/Kallmeyer 2015.
- Bönnighausen, Marion und Jochen Vogt (Hg.): Literatur für die Schule. Ein Werklexikon zum Deutschunterricht, Stuttgart: Fink 2014.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina: Kinder- und Jugendliteratur. Eine Einführung, Darmstadt: WBG 2012.
- Lange, Günter (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Grundlagen, Gattungen, Medien, Lesesozialisation und Didaktik. Ein Handbuch, Baltmannsweiler: Schneider 2011.
- Spinner, Kaspar H.: Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur, in: Lange, Günter (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Grundlagen, Gattungen, Medien, Lesesozialisation und Didaktik, Baltmannsweiler: Schneider 2011, S. 508-524.
- Weinkauff, Gina und Gabriele von Glasenapp: Kinder- und Jugendliteratur, 2., aktual. Aufl., Stuttgart: Schöningh 2013.

TAMARA BACH: MARSMÄDCHEN (2003)

8.-9. Jahrgangsstufe

Ein Mädchen erkennt die Liebe zum eigenen Geschlecht.

I. Inhalt

Die 15-jährige Gymnasiastin Miriam plagen die üblichen Probleme einer Heranwachsenden. Neben der persönlichen Identitätssuche ist es die Eintönigkeit des Kleinstadtlebens, die sie in Tagträume flüchten lässt. Ihr Leben ändert sich jedoch rasch, als die etwas ältere Laura in ihre Klasse kommt und durch Unternehmungslust und Unkonventionalität Miriam aus ihrer oft depressiv anmutenden Lethargie rüttelt. Rasch deutet sich mehr als eine platonische Freundschaft an und Miriam bemerkt verunsichert ihre homosexuelle Neigung. Als nach einigen Vorbehalten ihr soziales Umfeld hierfür Akzeptanz signalisiert, könnte der Beziehung eigentlich nichts mehr im Wege stehen. Das erwartete Happy End wird jedoch durch Lauras freiwilligen Umzug nach Köln vereitelt, ein Ereignis, welches die Verbindung der beiden Hauptfiguren abreißen lässt und für Lauras Unsicherheit im Umgang mit ihrer eigenen sexuellen Orientierung steht. Nichtsdestotrotz endet der Text mit einem positiven Ausblick, der den Beginn eines Reifungsprozesses und einen Schritt in Richtung Identitätsfindung andeutet.

Tamara Bachs Erstling ist 2003 zunächst bei Oetinger und 2005 im Deutschen Taschenbuch-Verlag erschienen und hat mittlerweile die 6. Auflage erreicht. Die positive Rezeption spiegelt sich in zahlreichen zustimmenden Rezensionen wider, die eine klare Leseempfehlung aussprechen. Auch wird die Textqualität selbst fassbar durch viele Auszeichnungen, die der Roman erhalten hat. Stellvertretend hierfür seien der *Oldenburger Kinder- und Jugendbuchpreis*, der *LUCHS* und schließlich der *Deutsche Jugendliteraturpreis* genannt.

2. Literatur- und medienwissenschaftliche Aspekte

Verortung des Textes in der gegenwärtigen Kinder- und Jugendliteratur

Aus der Perspektive der weiblichen Hauptfigur wird der Leser mit einer postmodernen „Initiationsgeschichte“ (Brunken 2003, S. 6) konfrontiert, die die „Probleme des Erwachsenwerdens und deren Bewältigung“ (ebd.) in den Mittelpunkt rückt. Wenn der Text auch in dieser Hinsicht an die reiche Tradition des Adoleszenzromans innerhalb der deutschen Literatur anknüpfen kann, so wird der altbekannte Plot durch die Entdeckung der eigenen Homosexualität doch variiert und betritt gerade mit der Beschreibung einer lesbischen Liebe innerhalb der Jugendliteratur weitgehend Neuland. Der Roman folgt somit einem neuen Trend innerhalb der Kinder- und Jugendliteratur, der auf die Durchbrechung traditioneller Geschlechterrollen hin abzielt (vgl. hierzu Haller 2004).

Erzählweise

Nicht zuletzt dadurch, dass „Tamara Bach das Problem ohne die gesellschaftlich sanktionierte Betroffenheitsrhetorik angeht, ohne eiferndes Aufklärungsstreben, aber auch ganz ohne den modisch gewordenen Zeigegestus [...]“ (Brunken 2003, S. 7), ergibt sich eine besondere Erzählweise: Die autodiegetische Erzählerin lässt die Leser unmittelbar an ihrer Gedankenwelt teilhaben, die durch ihren abrupt-elliptischen Satzbau, zahlreiche Wiederholungen und das durchweg im Präsens gehaltene Erzähltempus einen regelrechten Sog ausübt. Exemplarisch lässt sich hierfür z.B. Miriams Selbstcharakterisierung anführen: „Ich bin Miriam. 15. Blond. Braune Augen. 1,62 m, 59 kg oder auch nicht. Kind, Schwester, Schülerin, Banknachbarin. Ich bin Miriam. Ich bin müde. Und das war es.“ (S. 10)

Ausschließlich wird aus Miriams Perspektive erzählt, eigene und fremde Handlungen nur in ihrem Bewusstsein gespiegelt und bewertet, was zu einer suggestiven Übernahme ihrer Einstellungen durch den Leser führt.

Ein erzähltechnisches Verfahren, das die Komplexität der Beziehung zwischen Laura und Miriam elegant „verschlüsselt“ (Brunken 2003, S. 8), ist die Intermedialität. Mithilfe zahlreicher Verweise auf Songzitate lassen sich Art, Verlauf und Intensität der Beziehung zwischen den beiden Mädchen indirekt charakterisieren und ermöglichen dem Rezipienten gleichzeitig genügend Interpretationsspielraum, wie Brunken gezeigt hat (ebd., S. 7ff.). Die Darstellung dieser Verfahrensweise sei an einem von ihm diskutierten Beispiel vorgeführt: Die Liedzeile „This small town hasn't got room for my big feelings“ aus einem Björk-Song zeigt, dass diese Liebe nicht in der beengten, von wechselseitiger Kontrolle und Borniertheit geprägten Kleinstadtwelt gedeihen kann und nimmt das Buchende so für den Leser vorweg. „Das letzte Lied, zu dem Laura in der Disco tanzt, hat dem Roman den Titel gegeben: *„The Girl from Mars von Ash.“* (ebd., S. 8)

Gerade die von Zweifeln und innerer Unsicherheit geprägte Beziehung ist primär charakterisiert durch Wortlosigkeit innerhalb und außerhalb des Zweiergespanns, was eine Interpretation der Liedtexte im Zusammenhang mit der Handlungsstruktur des Romans umso notwendiger erscheinen lässt: Sie ermöglicht Rückschlüsse auf Beginn, Verlauf und Ende der Beziehung, die in der einem Drehbuch (vgl. ebd., S. 7) nachempfundenen „Dreiaktstruktur“ (ebd.) der Handlung ein strukturelles Pendant gefunden haben.

Semantische Raumstruktur

Die wenig aufdringliche Darstellung der Liebesbeziehung (vgl. <http://www.lesebar.uni-koeln.de/index.php?id=16&rec=57>) ermöglicht es zudem, den entwicklungspsychologischen Reifungsprozess Miriams unabhängig von ihrer sexuellen Orientierung näher zu beleuchten. Miriams und Lauras Elternhäuser werden als oppositionelle Räume dargestellt, die durch die Unterschiedlichkeit der damit verbundenen Lebensentwürfe mögliche Alternativen aufzeigen und Entscheidungsprozesse der Heranwachsenden forcieren. Während Miriam und ihr Bruder Dennis aus einer intakten Kernfamilie mit

sorgfältig wahrgenommener Fürsorgepflicht stammen und dauerhaft in einer Kleinstadtumgebung sozialisiert sind, wächst das aus dem großstädtischen Köln kommende Einzelkind Laura mit einer häufig absenten, alleinerziehenden Mutterfigur auf, deren erzieherische Autorität sie selbst für sich einzufordern sucht. Die noch lebensunerfahrene Miriam wird durch ihre äußerlich wie intellektuell durchschnittliche Selbstcharakterisierung zur Identifikationsfigur für den Leser. Die Figurenkonzeption ‚Laura‘ geriert sich diametral entgegengesetzt. Lauras schulische Leistungen sind schlecht, auch verfügt sie über Drogenerfahrungen, beides Merkmale, die sie auf den ersten Blick als ungeeigneten sozialen Umgang zu markieren scheinen. Im Gegensatz zu Miriam glaubt sie sich jedoch ihrer sexuellen Orientierung schon stärker bewusst zu sein und ermöglicht es der Freundin durch ihr nonkonformistisches Auftreten, sich über ihre eigene Identität klar zu werden. Ziel dieser auf starken Kontrasten beruhenden Grundstruktur ist es, einen Ausgleichsprozess herbeizuführen: Miriam muss zumindest in Ansätzen ihre Welt verlassen, um zu reifen, während Laura noch elterliche Obhut und Autorität einfordert und am Ende des Textes zu ihrem Vater zieht, von dem sie sich mehr Orientierung erhofft.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Der vorliegende Adoleszenzroman kombiniert das tradierte Genrelement einer Identitätssuche mit der Erkenntnis neuer sexueller Orientierung, zeigt aber durch sein abruptes Ende gleichzeitig die Vorläufigkeit und Unabgeschlossenheit dieses Entwicklungsprozesses auf, wodurch ihm eine besonders plastische Auseinandersetzung mit dem Erwachsenwerden und ein Plädoyer für Toleranz gegenüber alternativen Lebensentwürfen gelingen.

3. Didaktisch-methodischer Kommentar

Allgemeine Vorbemerkung

Das Thema ‚Homosexualität‘ im Unterricht zu behandeln nennt Kolb eine „Herausforde-

nung“ (Kolb 2015, S. 179). Neben der Problematik, „keine ernsthafte innere Beteiligung zu erreichen oder Gefühle zu verletzen“, ergibt sich die Gefahr, eine Diskussion in „Allgemeinplätzen“, „pubertärem Gekicher“ oder „unbeteiligtem Schweigen“ (ebd.) zu ersticken. Eine besonders behutsame, wenig lenkende oder gar bevormundende Herangehensweise ist somit dringend erforderlich. Auch sollten weitere geeignete Gesprächsanlässe geschaffen werden, die didaktisch-methodisch unterschiedliche Buchaspekte miteinander verknüpfen und so eine Konzentration auf ein einziges Thema verhindern.

Mögliche Lernziele

Eine Unterrichtssequenz zum Roman *Marsmädchen* könnte einerseits der Vermittlung klassischer Merkmale des Adoleszenzromans, der Identitätssuche der Hauptfigur, gewidmet sein, andererseits Toleranz und Akzeptanz für alternative Lebensentwürfe sowie die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Beziehungsmodelle vermitteln. So eröffnen die Lernziele die Möglichkeit einer fächerübergreifenden Behandlung der beiden Thematiken im Deutsch- und Ethikunterricht, indem beispielsweise in Form von Team-Teaching beide lehrplanrelevanten Themenbereiche behandelt werden können.

Methodische Vorschläge für den Deutschunterricht

Speziell im Deutschunterricht kann die eingeschränkte Erzählperspektive der Ich-Erzählerin von Nutzen sein, denn Miriams alleiniger Blick auf die übrigen Figuren, die nur über wörtliche Reden charakterisiert werden, bedarf ergänzender Korrekture und fordert das Auffüllen vieler Leerstellen im Text. Eine gemeinsame, sorgfältige Textlektüre sollte aus diesem Grund zu Beginn der Unterrichtssequenz stehen. In Form einer Gruppenarbeit lassen sich zur ersten Orientierung Figurensteckbriefe erstellen und ein Beziehungsgeflecht herausarbeiten, welches in Form von Kurzpräsentationen der Klasse vorgestellt werden kann. Neben den Hauptfiguren Miriam und Laura wird ein beson-

deres Augenmerk auf Lauras rätselhaften Freund Phillip zu richten sein, dessen Beziehung zu den beiden Mädchen näher beleuchtet werden sollte. Auch die auf den ersten Blick blassen Nebenfiguren, Miriams Eltern, ihr Bruder Dennis und Lauras Mutter, gilt es, in die vorhandenen Strukturen einzuarbeiten, lassen sie doch Rückschlüsse auf die Sozialisationsräume der Jugendlichen zu. Die so entstandenen Figurenkonzeptionen und -konfigurationen erhellen die Handlungsstruktur und bieten in der Folge genügend Gesprächs- und Diskussionsanlass für die zu verwirklichenden Lernziele. Ergänzend sollten die zahlreichen intermedialen Verweise für eine Erarbeitung der Figurenrelation Laura/Miriam herangezogen werden, die in den Folgestunden aufgearbeitet werden können. Zur Charakterisierung der Figurenbeziehung ergäbe sich nun noch die Notwendigkeit, Lauras Perspektive näher unter die Lupe zu nehmen. In Anlehnung an die Stilistik des Romans könnten die Schülerinnen und Schüler ein Kapitel aus Lauras Warte verfassen, das eine andere Beurteilung der Ereignisse vornimmt.

Das recht abrupte Romanende ermöglicht schließlich noch eine weitere, alternative handlungs- und produktionsorientierte Auseinandersetzung mit dem Text. In Form eines erdachten Antwortbriefes wäre es möglich, auf Lauras Abschiedsbrief an Miriam zu reagieren. Auch eröffnet das vieldeutige Ende von *Marsmädchen* mit Phillips Bemerkung eine Vielzahl von Deutungsmöglichkeiten, die Miriams Entwicklungsprozess abschließend zu beleuchten vermögen, indem die Schülerinnen und Schüler beispielsweise das (offene) Ende ergänzen.

4. Alternativtexte

Männliche Homosexualität

Steinhöfel, Andreas: Daniel zu lieben, in: ders.: *Defender. Geschichten aus der Mitte der Welt*, Hamburg: Carlsen 2001, S. 56-71.

Steinhöfel, Andreas: *Die Mitte der Welt*, Hamburg: Carlsen 1998.

Weibliche Homosexualität

Pressler, Miriam: Für Isabel war es Liebe, Weinheim, Basel: Beltz & Gelberg 2002.

5. Bibliographie

Primärtexte

Bach, Tamara: Marsmädchen, 6. Aufl., München: dtv 2006.

Hörbücher

Marsmädchen. Ungekürzte Lesung. Sprecherin: Sandra Hüller, Hamburg: Oetinger 2007.

Sekundärliteratur

Brunk, Otto: Manchmal von einem anderen Stern. Rede zur Verleihung des Oldenburger Kinder- und Jugendbuchpreises 2002 an „Marsmädchen“, in: Bulletin Jugend & Literatur 6 (2003), S. 6-9.

Haller, Karin: Von Marsmädchen und Jupiterjungs. Zur Gender-Perspektive in der Kinder- und Jugendliteratur, in: Erziehung und Unterricht 154, 5/6 (2004), S. 488-495.

Roeder, Caroline: Vom Trotzkind bis Tschick, von Moritz bis Marsmädchen – Nonkonforme adoleszente Protagonistinnen im Spannungsfeld von (literarischen) Regel-Diskursen, in: kjl&m.extra 15 (2015): Norm- und Normüberschreitung in der Kinder- und Jugendliteratur und ihren Institutionen, S. 44-57.

Internetquellen

<http://www.lesebar.uni-koeln.de/index.php?id=16&rec=57>

https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/user_upload/deutsch/Lesezentrum_Archiv/Hefte_16-18/bach.pdf

Materialien für den Unterricht

Buchholtz, Elisabeth: Eine Liebe wie jede andere auch? Männliche Homosexualität in Prosatexten der Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht. Grundlagen – Unterrichtsmodelle – Materialien, Baltmannsweiler: Schneider 2004.

Kolb, Susanne: Literarische Texte als Anlässe für das Gespräch über Liebe und Homosexualität im Religionsunterricht, in: Breckenfelder, Michaela (Hg.): Homosexualität und Schule. Handlungsfelder – Zugänge – Perspektiven, Opladen u.a.: Budrich 2015, S. 177-189.

Julia von Dall'Armi

MICHAEL GERARD BAUER: NENNT MICH NICHT ISMAEL! (2006 engl. / 2008 dt.)

7.-8. Jahrgangsstufe

Mobbing in der Schule: Ein Junge befreit sich mit Hilfe von Ironie und Rhetorik aus seiner Opferrolle.

1. Inhalt

Der 14-jährige Protagonist Ismael Leseur ist ein klassischer Antiheld. Von seinem Mitschüler Barry Bagsley und dessen Freunden wird er durch diverse Verstümmelungen seines Namens drangsaliert. In der ihm in der Klasse zugewiesenen Außenseiterrolle richtet er sich zunehmend ein, die Schuld an der Situation gibt er seinen Eltern, die ihm in Anspielung auf Herman Melvilles Roman *Moby Dick* den auffälligen Vornamen Ismael gegeben haben. Mit dem Eintritt des Schülers James Scobie ändern sich die Machtverhältnisse in der neunten Klasse auf überraschende Weise. Scobie, der ebenfalls zum Opfer der Attacken von Barry zu werden droht, weiß sich aufgrund seiner rhetorischen Fähigkeiten erfolgreich zur Wehr zu setzen. In einem von Scobie mit Unterstützung der neuen Lehrerin Miss Tarango gegründeten Debattierclub erfährt Ismael, dass Freundschaft und Sprachgeschick ihn aus der sozialen Isolation herausführen können. Ismael beginnt nicht nur, den verhassten *Moby Dick*-Roman zu lesen. Bei einem Wettbewerb des Debattierclubs lernt er zudem ein Mädchen namens Kelly kennen, in das er sich verliebt. Nach den beschämenden Erlebnissen der Vergangenheit gewinnt Ismael durch die Erfahrung von Freundschaft und erster Verliebtheit ein neues Selbstbewusstsein.

Der Roman vereint auf geschickte, literarisch ansprechende Weise mit den Themen Mobbing, Freundschaft, Liebe und Identitätsfindung Aspekte des problemorientierten Romans mit dem Genre des Adoleszenzromans und bietet im Sinne des postmodernen

Erzählens zugleich zahlreiche Ansatzpunkte, über die Wirkung von Sprache zu reflektieren. *Nennt mich nicht Ismael!* ist der erste Band einer Trilogie. In den zwei Folgebänden kann man die Entwicklung des Protagonisten Ismael und seiner Freunde mit all den Höhen und Tiefen verfolgen, die die Suche nach der eigenen Identität mit sich bringt. Zur Trilogie gibt es sowohl Hörbücher als auch vom SWR2 produzierte Hörspiele.

2. Literatur- und medienwissenschaftliche Aspekte

„Nennt mich nicht Ismael!“ als problemorientierter Roman über Mobbing

Mit dem Thema ‚Mobbing‘ nimmt Michael Gerard Bauer in *Nennt mich nicht Ismael!* ein klassisches Thema der problemorientierten Literatur auf, das eine Vielzahl von Kindern und Jugendlichen betrifft und auf das sowohl Eltern als auch Lehrer häufig hilflos reagieren – nicht zuletzt, weil einfache Erklärungs- und Lösungsmodelle hier nicht greifen. So zeigt Bauer, dass der Protagonist Ismael ein zunächst ganz gewöhnliches Kind ist, das erst auf der weiterführenden Schule mit den Hänseleien von Klassenkameraden konfrontiert wird. Da er diesen Hänseleien kontinuierlich ausgesetzt ist, internalisiert er die Demütigungen, so dass sich bei ihm der Eindruck verfestigt, dass er an einer Art Krankheit, dem „Ismael-Leseur-Syndrom“, leide.

Die Erfahrung von Ausgrenzung und Abwertung, die Ismael seit dem ersten Tag auf dem College begleitet, setzt bei seinem Namen an, den der Lehrer bei der Anwesenheitskontrolle mit den Worten „interessanter Name“ kommentiert. Barry Bagsley greift dies in der Pause sofort auf: „Ismael? Was ist denn das für ein scheißblöder Name?“ (S. 28) Mit dem Namen, den er schon bald zu „Pissmael“ und anderen Formen verändert, attackiert Bagsley Ismaels Identität. Auf das Mobbing reagiert Ismael mit einer Rückzugsbewegung, die ihn in die Isolierung führt. Dabei wird durch die Ich-Perspektive die Distanz zwischen Erzähler und Protagonist von

vornherein unterbunden. Der Leser rückt nah an die Hauptfigur heran und wird ganz unmittelbar mit den Demütigungen und den daraus resultierenden Schamerfahrungen konfrontiert.

Die Ankunft des neuen Mitschülers James Scobie zu Beginn des zweiten Halbjahrs verändert das eingespielte Machtgefüge in der Klasse. Der Kontakt zu James Scobie erweist sich als zentrales Integrationsmoment. Schon beim ersten Aufeinandertreffen der Kontrahenten wird deutlich, dass James Scobie Barry Bagsley furchtlos gegenübertritt und ihn durch sprachliche Überlegenheit in die Schranken weist. Nach mehreren verbalen Auseinandersetzungen ist Barry Bagsley zumindest vorerst erledigt.

Rhetorik und Ironie in „Nennt mich nicht Ismael!“ als Formen postmodernen Erzählens

Der Roman steht mit der Entfaltung eines komplexen Problems und mit der Überwindung der Krise eindeutig in der Tradition des problemorientierten Erzählens. Die Mittel, auf die Bauer zurückgreift, unterscheiden sich jedoch auf signifikante Weise von denen des traditionellen problemorientierten Romans. Dabei zeigt schon der Anfang des Romans, dass der Umgang mit dem Problem ‚Mobbing‘ erzählerisch auf eine ironische Art und Weise gelöst wird. Durch den selbstironischen Umgang mit der Mobbing Erfahrung wird die durch die Ich-Perspektive aufgelöste Distanz auf andere Weise wieder hergestellt. Wenn der Erzähler einleitend behauptet, er leide am „Ismael-Leseur-Syndrom“, ja er sei sogar „weltweit der einzige schriftlich belegte Fall“, „Heilung ausgeschlossen“ (S. 13), dann wird schnell klar, dass solche symbolischen Selbsterniedrigungen eine Strategie der sprachlichen Selbstbehauptung sind.

Es ist nicht zufällig, dass die Selbstbehauptungsstrategien im Roman durchweg auf den Bereich der Sprache verweisen. Das gilt einerseits für den von James Scobie gegründeten Debattierclub, durch den er andere Schüler in die Macht der Sprache einführen will. Während jedes Mitglied des Clubs zu Beginn mit der Sprache als rhetorischem Mittel auf

Kriegsfuß zu stehen scheint und auch in der Gruppe die Fähigkeit, sich zuzuhören und auf die Argumente des anderen einzugehen, kaum ausgeprägt ist, machen alle Mitglieder auf unterschiedliche Weise im Verlauf des Debattierwettbewerbs eine erstaunliche Entwicklung durch. Am Ende des Schuljahrs zeigen mehrere der Mitglieder bei den Abschlussreden, dass sie einen Einblick in die Kunst des Redens gewonnen haben. So hält auch Hans ten Doornkaat fest: „Das Lob der Rhetorik überzeugt, gerade auch weil Bauer damit höchst witzig punktet.“ (Doornkaat 2008)

In besonderem Maße zeigt sich die Bedeutung der Sprache in Bezug auf die den Roman beherrschende intertextuelle Referenz auf *Moby Dick*. Nicht nur entlehnt Bauer den Titel in einer ironischen Verkehrung Herman Melvilles, er stellt dem Roman bereits als Motto Melvilles Satz „Nennt mich Ismael“ voran und schließt auch folgerichtig mit der Identifikation des Helden mit dem Überlebenskünstler Ismael: „Ja, nennt mich Ismael!“, heißt es am Ende des Romans, was zugleich darauf verweist, dass Ismaels Identitätskrise, die in der Namensverstümmelung durch Barry Bagsley und der daraus resultierenden Ablehnung des eigenen Namens zum Ausdruck kam, überwunden ist.

Der ironische Grundton und die intertextuelle Verweisstruktur des Textes zeugen davon, dass das problemorientierte Erzählen durch eine postmoderne Erzählform aufgefangen wird. Das grundlegende Schema, die Darstellung des Leidens der Protagonisten und seine Aufhebung, bleibt erhalten, wird sprachlich aber neu variiert, so dass die Problemlösung nicht moralisch-didaktisch, sondern ästhetisch-spielerisch erfolgt. Bauer zeigt mit *Nennt mich nicht Ismael!*, dass sich auch das problemorientierte Erzählen den Möglichkeiten der Postmoderne öffnen kann. Zugleich gewinnen im Verlauf der Trilogie Themen des Adoleszenzromans wie Freundschaft, Liebe, Musik und Medien zunehmend an Bedeutung, so dass der Roman auch an der für die gegenwärtige Jugendliteratur charakteristischen Hybridisierung der Genres partizipiert (vgl. Rauch 2012, S. 85).

3. Didaktisch-methodischer Kommentar

Durch die thematischen Schwerpunkte Mobbing, Freundschaft und erste Liebe sowie durch die besondere sprachliche Gestaltung, den Rückgriff auf Rhetorik, Ironie und Intertextualität, sowie durch die Verknüpfung verschiedener Genres bietet *Nennt mich nicht Ismael!* für die Jahrgangsstufen 7 und 8 zahlreiche didaktische Anknüpfungsmöglichkeiten.

Empathiefähigkeit und Fremdverstehen als Beitrag zum literarischen Lernen

Durch die Auseinandersetzung mit dem Roman können verschiedene Aspekte literarischen Lernens gefördert werden. Das Thema Mobbing kann zur Empathiefähigkeit, zum Fremdverstehen und damit zur Entwicklung von Sozialkompetenz beitragen, etwa durch den Rückgriff auf szenische Darstellungsformen, die dazu auffordern, sich in die Position der verschiedenen Figuren hineinzuversetzen und durch das Verfahren des Doppels die verborgen bleibenden Gedanken und Gefühle bewusst zu machen. Dazu eignen sich besonders die Begegnungen von Ismael Leiseur und Barry Bagsley auf der einen Seite, das Rededuell zwischen James Scobie und Barry Bagsley auf der anderen Seite, wobei hier jeweils auch die Wahrnehmung der außenstehenden Beobachter einbezogen werden sollte, die sich innerhalb des Machtgefüges positionieren.

Ironie statt Moral als Mittel postmodernen Erzählens

Durch die ironische Darstellungsweise wird das Thema Mobbing auf eine nicht moralisierende Art und Weise behandelt, die es den Leserinnen und Lesern ermöglicht, selbstständig und unvoreingenommen eine Position zu beziehen. Das Stilmittel der Ironie kann darüber hinaus im Sinne literarischen Lernens genauer auf seine Funktion untersucht und erprobt werden, indem die Schülerinnen und Schüler etwa in ähnlicher Weise wie der

Protagonist, der zu Beginn des Romans auf amüsant-ironische Weise die Geschichte seines Namens entfaltet, aufgefordert werden, selbst zu erforschen, wie sie zu ihrem Namen gekommen sind und dies unter dem Titel ‚Nomen est omen‘ unter Verwendung des Stilmittels Ironie zu verschriftlichen.

Reflexion von Männlichkeitsbildern in der Jugendliteratur

Der Roman wird zu einem wesentlichen Teil von der Auseinandersetzung zwischen den Antipoden Ismael Leseur und Barry Bagsley bestimmt. Beide repräsentieren unterschiedliche Männlichkeitsbilder, die bei der Lektüre erarbeitet und reflektiert werden können. Barry Bagsley ist ein typischer Anführer, während Ismael möglichst unauffällig sein möchte. Gegen die verbalen Mobbingattacken von Barry Bagsley vermag er sich zu Beginn des Romans nicht zu wehren, womit er zunächst den in der Forschung kritisch geäußerten Verdacht bestätigt, dass in der aktuellen Jugendliteratur keine passenden Identifikationsmuster für männliche Leser aufgerufen werden. So hält etwa Anita Schilcher fest: „Positive männliche Rollenbilder sind in den Texten Mangelware.“ (Schilcher 2003, S. 368) Andererseits aber ist es gerade Ismael, der im Verlauf des Romans eine Veränderung durchmacht, durch die er zunehmend an Kontur gewinnt. Dabei ist es besonders interessant, dass die Identitätsfindung von Ismael mit Literatur und Sprache bzw. Rhetorik zu tun hat und somit im Roman selbst eine Reflexion auf literarische Sozialisationsprozesse stattfindet.

Intertextualität als Kennzeichen aktueller Jugendliteratur

Der Roman weist eine Vielzahl von Bezügen zu Melvilles Roman *Moby Dick* auf und bietet somit die Möglichkeit, diesen nachzugehen und den Klassiker kennenzulernen, aber auch darauf zu reflektieren, welche Funktion den intertextuellen Verweisen zukommt. Nicht zuletzt thematisiert der Roman auch die literarische Sozialisation des Protagonisten, dessen anfängliche Wider-

stände gegen *Moby Dick* schließlich einer für seine Identitätsbildung gewinnbringenden Lektüre des Romans weichen. Auch hier bietet der Roman Anknüpfungspunkte im Blick auf die Frage nach Leseerfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler als für sich gewinnbringend und identitätsbildend erfahren haben.

Verknüpfung von Literaturunterricht und Sprachbetrachtung

Die Reflexion auf die Macht der Sprache und der Erwerb rhetorischer Kompetenz spielen im Roman eine große Rolle. Das bietet vielfältige Möglichkeiten, die Lektüre des Romans mit der ab Jahrgangsstufe 7 vorgesehenen Einführung in das mündliche und schriftliche Argumentieren zu verbinden. So kann untersucht werden, wie James Scobie die Teilnehmer des Debattierclubs schult. Dabei kann auch das Kapitel über den Workshop zu den „Vier Schritten der erfolgreichen Widerlegung“ genauer betrachtet und die vier Schritte können anhand verschiedener Debattierthemen angewandt und auf ihren Erfolg überprüft werden. Ein mögliches Thema wäre: „Mobbing wird heute an Schulen überbewertet. Es ist doch normal, dass Jugendliche nicht immer nett und höflich miteinander umgehen.“

Des Weiteren kann in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung der Rhetorik in der römischen Antike eingegangen werden und Ciceros Vorstellung vom vollkommenen Redner (orator doctus), der über Naturanlage, Ausbildung und Erfahrung verfügen muss und fünf Arbeitsstadien beim Verfassen einer Rede durchlaufen soll, erarbeitet und mit heutigen Erwartungen an einen guten Redner bzw. eine gute Rede verglichen werden. Dabei wäre insbesondere auf die Rolle medialer Unterstützung zu reflektieren, die aus heutigen Reden und Vorträgen kaum wegzudenken ist. Schließlich bietet es sich in diesem Zusammenhang an, einen Debattierclub zu gründen und als Vorbereitung auf eine Teilnahme an dem Wettbewerb „Jugend debatiert“ zu nutzen.

4. Alternativtexte

Ausgrenzung, Mobbing und Gewalt zwischen Jugendlichen

Feibel, Thomas: *Like me. Jeder Klick zählt*, Hamburg: Carlsen 2014.

Höra, Daniel: *Auf dich abgesehen*, Hamburg: Carlsen 2015.

Rees, Cecilia: *Klassenspiel*, Hamburg: Carlsen 2004.

Ruwisch, Ulrike: *Likes sind dein Leben*, Hamburg: Carlsen 2015.

5. Bibliographie

Primärtexte

Bauer, Michael Gerard: *Nennt mich nicht Ismael!* Übersetzt von Ute Mihr (alle Bände), München: dtv 2008.

- Bd. 2: *Ismael und der Auftritt der Seekühe*, München: dtv 2009.

- Bd. 3: *Ismael. Bereit sein ist alles*, München: dtv 2012.

Hörbücher

Nennt mich nicht Ismael! Gelesen von Jens Wawrceck, Hamburg: Hörcompany 2008.

Sekundärliteratur

Rauch, Marja: *Jugendliteratur der Gegenwart. Grundlagen, Analysen, Unterrichtsvorschläge*, Seelze: Kallmeyer 2012.

Schilcher, Anita: „Was machen die Jungs?“ Geschlechterdifferenzierender Deutschunterricht nach PISA, in: Abraham, Ulf u.a. (Hg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*, Freiburg i. Br.: Fillibach 2003, S. 361-380.

ten Doornkaat, Hans: Michael Gerard Bauer, *Nennt mich nicht Ismael!*, in: NZZ am Sonntag, 12.8.2008.

Materialien für den Unterricht

Joist, Alexander: *Deutschbuch – Ideen zur Jugendliteratur. Nennt mich nicht Ismael!* Empfohlen für das 7./8. Schuljahr, Berlin: Cornelsen 2008.

Unterrichtsmodell von dtv: http://www.dtv.de/handel/unterrichtsmodelle_430.html.

Marja Rauch

PETER BICHSEL: KINDERGESCHICHTEN (1964)

3.-5. Jahrgangsstufe

Philosophische Weltbetrachtung – Kurzgeschichte – Beispielgeschichten.

1. Inhalt

Der Schweizer Autor Peter Bichsel (*1935 Luzern) ist ein Meister der kurzen Form. Bereits 1964 veröffentlichte er seine Kürzestgeschichten (in: *Eigentlich möchte Frau Blum den Milchmann kennenlernen*) und wurde hierfür mit dem Preis der Gruppe 47 ausgezeichnet. Später machte er sich nicht allein mit seiner Kurzprosa, sondern ebenso als Kolumnist einen Namen. Seine *Kinder geschichten* zählen heute zu den (modernen) Klassikern der Kinder- und Jugendliteratur und sind zur Schullektüre avanciert. 1970 wurde Bichsels Kurzgeschichtensammlung mit dem *Deutschen Jugendbuchpreis* ausgezeichnet. Heute kann man feststellen, dass die *Kinder geschichten* zum festen Bestandteil der (Grund-)Schullektüre avanciert sind, sich in vielen Lesebüchern wiederfinden und zugleich Vorlage für linguistische Untersuchungen sind. Durch ihre doppelsinnige Form und sprachspielereische Ansätze liefern sie viele Angebote für den Deutschunterricht. Ungewöhnlich ist, dass im Mittelpunkt der Kurzgeschichten keine kindlichen Protagonisten stehen, sondern ausschließlich eine erwachsene Figur, ein Mann. Dieser stellt grundlegende Fragen an die Welt oder hinterfragt Sachverhalte, die als selbstverständlich gelten. Folgende Kurzgeschichten sind in dem Band enthalten: *Die Erde ist rund*; *Ein Tisch ist ein Tisch*; *Amerika gibt es nicht*; *Der Erfinder*; *Der Mann mit dem Gedächtnis*; *Jodok läßt grüßen*; *Der Mann, der nichts mehr wissen wollte*.

2. Literatur- und medienwissenschaftliche Aspekte

Große Literatur für die Kleinen

1966 war in der innovativen Anthologie *Dichter erzählen Kinder* die Kurzgeschichte *Ein Tisch ist ein Tisch*, die später in den *Kindergeschichten* aufgenommen wurde, veröffentlicht worden. Die Verlegerin Gertraud Middelhaue hatte die Zusammenstellung der Anthologie übernommen und hier große Autoren versammelt, die für die Kleinen schreiben sollten. Zu den Beiträgerinnen und Beiträgern gehörten H.C. Artmann, Heinrich Böll, Thomas Bernhard, Peter Hacks und eben auch Peter Bichsel. Dies ist insofern interessant, als der Paradigmenwandel, der sich zu diesem Zeitpunkt in der KJL abzuzeichnen begann, mit der Veröffentlichung der *Kindergeschichten* passgenau zusammenfiel. Auch die berühmten *Jahrbücher* von dem Verleger Hans Joachim Gelberg sind im Übrigen hierzu zu zählen. Bichsels *Kindergeschichten* stellen somit, so ungewöhnlich sie in der Form auch erscheinen, literarästhetisch und historisch gesehen, keinesfalls ein Unikum dar (vgl. Weinmann 2014).

In der Erzählung *Die Erde ist rund* wird spielerisch damit operiert, dass man weiß, dass die Erde rund sei. In einem Feldversuch geht der Mann von zu Hause los und immer der Nase nach; er hofft, auf Grund seines Wissens, dass die Erde rund ist, an eben diesen Punkt wieder zurück zu gelangen.

Spielerischer Umgang mit Sprache

Die durch den schulischen Einsatz wohl bekannteste Geschichte ist *Ein Tisch ist ein Tisch*; hier werden die Bezeichnungen für Gegenstände vertauscht, ein Tisch heißt fortan Stuhl, ein Stuhl ... und so fort. So wird ein experimentell-absurder Sprachrahmen mit neuen Bedeutungszuweisungen geschaffen. Die Bichsel'schen Geschichten sind scheinbar einfach und kindlich naiv gestrickt, doch bei genauerer Analyse erweisen sie sich als Reflexionen über Sprache oder Vorstellungswelten, über Regeln und gesellschaftliche Normvorgaben. Allen gemeinsam ist eine philoso-

phische Haltung, die scheinbar Alltägliches spielerisch umkreist, hinterfragt und dessen Dimensionen ausmisst.

Peter Bichsel ist ein Sprachartist und Minimalist. Seine Geschichten kommen mit wenig Personal aus und sind mit ihren parataktischen Satzgefügen und den wörtlichen Redeformen dem mündlichen Erzählen nah; die kurz gefassten Geschichten beinhalten (scheinbar) einfache Botschaften und erinnern auch an Hebels *Kalendergeschichten* (vgl. Spinner 2014). Dennoch darf man sich nicht trügen lassen. Bichsel dekliniert mit seinen Kurzgeschichten Exempel durch, erprobt das „Was wäre, wenn“, wie er in seinen Frankfurter Poetik-Vorlesungen das Verfahren bezeichnet hat. In einem Interview mit der Schweizer Literaturwissenschaftlerin Christine Tresch weist er auf diese Methodik hin und führt sie noch einen Schritt weiter, wenn er sein Schreiben apostrophiert als: „Ausprobieren, wie es wäre, wenn es nicht so wäre, wie es ist.“ (Tresch 2014)

Schweizerische Erzähltradition

Der Kinderliteraturforscher Reinbert Tabbert verortete Bichsels Werk zwischen Beckett und Brecht (Tabbert 1990); augenfällig ist v.a. auch die Schweizer Erzähltradition, in der Bichsels Werk zu verankern ist. Setzt man ihn ins Verhältnis zu zeitgenössischen Erzählerinnen und Erzählern für Kinder und Jugendliche, werden erstaunliche Parallelen offenkundig: So sind Autoren wie Jürg Schubiger, Franz Hohler oder Peter Stamm zu nennen, die zum einen ebenfalls ihre Texte sowohl für ein allgemeinliterarisches wie ein kindliches Publikum verfassen; zum anderen sind deren Texte in der Kurzform wie in den Inhalten Geistesverwandte. Vergleicht man die Genannten, so ist als gemeinsames Mittel deren widerständiges und subversives Personal (insbesondere bei Hohler), die Nähe zu philosophischen Fragen, die für ein kindliches Publikum kaum adaptiert durchdekliniert werden (insbesondere bei Schubiger), oder zu einem weltvergessenen und ins Absurde tendierenden Humor (bei Franz Hohler) zu verzeichnen. Aber nicht allein die Schweizer Erzähltradition ist hier augenfällig, interes-

sante Koinzidenzen findet man auch, vergleicht man Bichsels Schreiben mit dem literarischen Werk des russischen Autors Daniil Charms. Dessen ins Surreale mündende verschraubte Kurzgeschichten, die gekonnt zwischen absurdem Witz und Nonsens changieren, scheinen Bichsels widerständigen Störfiguren in nichts nachzustehen.

3. Didaktisch-methodischer Kommentar

An Peter Bichsels Werk sind bereits grundlegende Fragen gestellt worden; die Sprachdidaktik hat sich hinsichtlich der Kurzgeschichten ausführlich mit der Sprachbewusstheit und dem Sprachspiel beschäftigt, die mit Bichsels Texten geschärft bzw. zu kreativem Weiterarbeiten anregen können. Die Literaturdidaktik sieht in der Form der Kurzgeschichten bzw. den Kürzestgeschichten geeignete Anlässe für literarische Schreibversuche und eigene Textproduktion. Zwei didaktische Angebote seien hier noch angemerkt, sie beziehen sich beide auf Bichsels lebenslange Beschäftigung mit dem Reisen. Dies lässt sich auch an vielen seiner Texte ablesen, die Reisen unternehmen, sei es mit der Transsibirischen Eisenbahn, sei es in die Kindheit (Roeder 2014a); Bichsel dienen Reisen als Erzählanlass, die wiederum Reisen beinhalten oder konterkarieren wie in der Kurzgeschichte *Der Mann mit dem Gedächtnis*, in der der Protagonist alle Fahrpläne auswendig lernt. Das Reisemotiv entfaltet in diesem Fall statisch seinen Witz.

Welt umrunden – phantastische Reisekonzepte

Eine Möglichkeit das Reisen aufzugreifen besteht darin, die Weltumrundung des Bichsel'schen Helden aus *Die Erde ist rund* zum literarischen Motiv zu erklären und weitere Texte dieser Provenienz hierzu zu suchen. Eine erstaunliche Anzahl an literarischen Werken folgte dieser Route: von Münchenhausen bis zu Christoph Heins Kinderbuch *Das Wildpferd unterm Kachelofen* (1984), in dem eine große Entdeckung der Weltumrundung per Luftballonfahrt geprobt wird. Heins Roman erweist sich wie Bichsels Text als eine

Reflexion über das Erzählen, das zwischen Lügengeschichte und unzuverlässigem Erzählen changiert und philosophische Fragen aufwirft, die intergenerationell zwischen Kind und Erwachsenen gewoben werden (vgl. Roeder 2010). Spannend ist bei dem Thema der Weltumrundung, dass man im Sitzen reisen und fabulieren kann. Das Spiel mit der Erkundung reicht dabei weiter als bis Panama und führt zu einer der grundlegenden Fragen der Literatur: Inwieweit ist das Geschriebene realistisch gestrickt, erfunden oder gar gelogen und worin bestehen die Unterschiede und Schnittstellen?

Mit Literatur philosophische Fragen entwickeln

In der Schweizer Kinder- und Jugendliteratur ist die Tradition der philosophischen Kindergeschichte vorzufinden, die in anderen deutschsprachigen Ländern weniger ausgeprägt scheint. Denn nicht nur Peter Bichsel stellt große Fragen für kleinere Zuhörer, ebenso findet man dies bei Schweizer Autoren wie Peter Stamm, Jürg Schubiger oder Franz Hohler. Folgt man dieser Spur, ergeben sich unterschiedliche Herangehensweisen, die Gespräche über (philosophische) Literatur dieser Art erlauben oder als philosophische Werkstatt angeboten werden können. Präsentiert man hierbei die Texte in Stationen, so reist man wortwörtlich von Text zu Text und von Fragen zu Fragen, die die Welt bedeuten. Ganz konkret gedacht, kann eine Gruppe der Klasse an einem Tisch Platz nehmen und Bichsels *Ein Tisch ist ein Tisch* lesen oder hören. Hierzu finden sich genügend Gesprächsanlässe: Was bedeutet es, wenn alle Dinge neue Bezeichnungen erhalten? Doch bevor man zu diesen grundsätzlicheren Fragen über die Bedeutung von Sprache, Kommunikation und Un-Sinn stößt, darf erst einmal selbst weiter gesponnen und umbenannt werden. Wie schwer es für jemand ist, noch zu verstehen, was man nach der Umbenennung ‚sagen‘ will, ergibt sich aus solchen Sprachspielen wie von selbst. Da viele der Texte auch in Hörfassungen vorliegen, kann man auch diese Fassungen einbeziehen und dabei den Schweizer Sprachklang genießen. Solcherart mit dem zuhörenden Reisen ins

Reich der Philosophie vertraut gemacht, kann man selbst schreibend ‚losfahren‘.

4. Alternativtexte

Sich mit Literatur philosophischen Fragen nähern

Hohler, Franz: Das große Buch. Geschichten für Kinder. Illustrationen von Nikolaus Heidelbach, München: Hanser 2009.

Schubiger, Jürg: Als die Welt noch jung war. Illustrationen von Rotraut Susanne Berner, Weinheim: Beltz & Gelberg 1996.

Stamm, Peter: Warum wir vor der Stadt wohnen. Illustrationen von Jutta Bauer, Frankfurt a.M.: Fischer 2005.

Welt umrunden – phantastische Reisekonzepte

Hein, Christoph: Das Wildpferd unterm Kachelofen. Ein schönes dickes Buch von Jakob Borg und seinen Freunden, Berlin: Altberliner 1984.

5. Bibliographie

Primärtexte

Bichsel, Peter: Kindergeschichten, Neuwied: Luchterhand 1969.

Bichsel, Peter: Eigentlich möchte Frau Blum den Milchmann kennenlernen. 21 Geschichten, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1996.

Middelhaue, Gertrud (Hg.): Dichter erzählen Kindern, Köln: Middelhaue 1966.

Hörbücher

Kindergeschichten. Gelesen vom Autor, München: Hörverlag 2005.

Kindergeschichten. Gelesen von Peter Bichsel, Hamburg: Deutsche Grammophon 1979.

Sekundärliteratur

Bichsel, Peter und Christine Tresch: „Ausprobieren, wie es wäre, wenn es nicht so wäre, wie es ist.“ Peter Bichsel im Gespräch mit Christine Tresch, in: Roeder, Caroline (Hg.): Topographien der Kindheit. Literarische, mediale und interdisziplinäre Perspektiven auf Orts- und Raumkonstruktionen, Bielefeld: transcript 2014, S. 271-282.

Roeder, Caroline: „Hier, genau hier habe ich damals gelebt“ oder „Die Erde ist rund“, in: dies. (Hg.): Topographien der Kindheit. Literarische, mediale und interdisziplinäre Perspektiven auf Orts- und

Raumkonstruktionen, Bielefeld: transcript 2014, S. 11-28.

Roeder, Caroline: Weltumrundung! Welterkundung? Rund ums fantastische Fabulieren, in: Lexe, Heidi und Kathrin Wexberg (Hg.): „rund und eckig“ (= Reihe fokus. Fernkurs Kinder- und Jugendliteratur), Wien: STUBE 2010, S. 47-57.

Tabbert, Reinbert: In Partnerschaft zu Beckett und Brecht. Peter Bichsels „Kindergeschichten“, in: ders.: Kinderbuchanalysen. Autoren – Themen – Gattungen, Frankfurt a.M.: dipa 1990, S. 62-75.

Weinmann, Andrea: Die westdeutsche Kinder- und Jugendliteratur in den 1960er-Jahren. Ein innovationsgeschichtlicher Rückblick, in: Bewegung, Aufbruch, Wendepunkte! Deutschsprachige KJL in den 1960er-Jahren 2 (2014), S. 3-13.

Materialien für den Unterricht

Spinner, Kaspar H.: Peter Bichsel: Kindergeschichten, in: Bönninghausen, Marion und Jochen Vogt (Hg.): Literatur in der Schule. Ein Werklexikon zum Deutschunterricht, Paderborn: Fink 2014, S. 51-52.

Caroline Roeder

KIRSTEN BOIE: WIR KINDER AUS DEM MÖWENWEG / NICHT CHICAGO. NICHT HIER. (2000 ff. / 1999)

1.-4. Jahrgangsstufe *Wir Kinder aus dem Möwenweg*

5.-6. Jahrgangsstufe *Nicht Chicago. Nicht hier.*

Kann Kinderliteratur die Welt verändern?

1. Inhalt

In der achteiligen Reihe *Wir Kinder aus dem Möwenweg*, die sich seit dem Jahr 2000 an Kinder im Grundschulalter wendet, stellt Kirsten Boie das Leben von acht Kindern aus einer mittelständischen Reihenhaussiedlung vor. Dabei widmen sich die verschiedenen Bände den kleinen Konflikten zwischen Eltern und Kindern und zwischen den Kindern aus der Sicht von Tara, die mit ihren Brüdern Petja und

Maus neu umgezogen ist und sich in ihre neue Umgebung vor allem mit Hilfe ihrer Freundin Tienieke schnell einlebt. Vom Frühling in *Wir Kinder aus dem Möwenweg* über Sommer und Weihnachten bis zu den nächsten *Ferien im Möwenweg* folgen die einzelnen Bände den Jahreszeiten und stellen damit das Rituelle, das Feststehende, das Unaufgeregte des Alltagslebens heraus. Das Leben in der Reihenhaussiedlung am Rande der Stadt ist geprägt von einer gutbürgerlichen Idylle, in der die vielen Kinder fast wie in einer Großfamilie aufeinandertreffen. Die Reihe wurde schon gleich zum Start ausgezeichnet unter den „besten 7 Büchern für junge Leser“ des Deutschlandfunks. Ab 2014 gab es in der Reihe *Bücherstern* eine für Leseanfänger bearbeitete Auflage.

Nicht Chicago. Nicht hier. zeichnet die alltägliche Gewalt nach, die Jugendliche im Alltag erleben. Niklas soll mit dem neuen Schüler Karl zusammen ein Referat vorbereiten. Er lädt ihn zu sich nach Hause ein, wo Karl zunächst eine CD von Niklas Schwester klaut, was er aber bestreitet. Dann fehlt ein CD-Laufwerk, schließlich greift Karl Niklas mit dem Messer an, ruft ihn ständig an, um ihn zu beschimpfen, und entwendet das von Niklas geliebte Kaninchen. Schließlich versuchen auch die Eltern von Niklas einzugreifen. Karls Vater verteidigt aber seinen Sohn und behauptet, Niklas habe Karl das CD-Laufwerk verkauft. Die eingeschaltete Polizei erklärt, dass sie nicht zuständig sei. Das Ende des Romans ist offen, alle Erwachsenen glauben Karl und fordern von Niklas, dass er sich dem Neuen öffne.

2. Literatur- und medienwissenschaftliche Aspekte

Kirsten Boie ist eine der wichtigsten Autorinnen der gegenwärtigen deutschen Kinder- und Jugendliteratur, die u.a. 2007 den Sonderpreis des *Deutschen Jugendliteraturpreises* und 2008 den Großen Preis der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur e.V. Volkach für ihr Gesamtwerk erhielt, das völlig verschiedene Adressaten hat: Von der Kindergartenreihe der *Juli*-Bücher bis zu den letzten Texten, die das Leben von Jugendli-

chen in Afrika aufgreifen, von eher problemorientierten bis zu phantastischen Büchern – Boie zeigt eine große Bandbreite und Vielfalt in ihrem Schaffen. Und da sie sich als promovierte Literaturwissenschaftlerin auch Gedanken zu dem theoretischen Hintergrund von Literatur macht, stellt sie sich die Frage: *Kann Kinderliteratur die Welt verändern?* (Boie 2003) und kommt zu der optimistischen Antwort: „Nicht ein einzelnes Buch, nicht auf einen Schlag. Aber viele verschiedene Bücher auf viele unterschiedliche kleine Weisen“ (ebd., S. 20). Die beiden hier vorgestellten Texte zeigen zwei „unterschiedliche kleine Weisen“ im Kinderbuchbereich.

„Wir Kinder aus dem Möwenweg“

Zum einen kann Kinderliteratur dazu dienen, Kindern positive Lebensmodelle anzubieten und ihnen damit Lebenshilfe in einer Welt geben, in der es ihnen oft an Halt fehlt. Boie hat schon immer betont, wie sehr Astrid Lindgren sie in ihrer Arbeit beeinflusst hat. In den *Möwenweg*-Geschichten ist der Bezug zu Lindgrens *Bullerbü*-Geschichten überdeutlich. Boie hat nach der idyllischen Vorlage aus dem Jahr 1947 eine Kinderumweltgeschichte in Fortsetzungen verfasst, die bei kindlichen Lesern gerade deshalb ankommt, weil sie ein gleichbleibendes Universum mit festem Personal von Kindern und Erwachsenen anbietet, das außerdem in einem festen Bezugssystem durch die jahreszeitliche Struktur verortet ist. Auch hier findet sich eine nostalgische Idylle, in der die Mütter noch mit ihren Kindern Plätzchen backen und Kinder im Nachbarhaus Spielkameraden finden. Genau diese Welt scheint aber bei den Adressaten gut anzukommen, weil sie – ähnlich wie in *Bullerbü* – Identifikationsangebote macht, die Kindern zeigt, wie ein ‚schönes Leben‘ aussehen kann. Dabei greifen weder Lindgren noch Boie zu Kitsch oder Klischee, in den Familien und zwischen den Geschwistern gibt es Streit und auch die Erwachsenen machen nicht immer das, was die Kinder sich wünschen. Im Gegenteil, sie bieten ihnen Grenzen, aber auch Freiheiten, Fehler zu machen. Erzählt wird authentisch aus der personalen Erzählhaltung der neunjährigen Tara und auch die ge-

wählte Sprache entspricht ihrem Denken, das sie in einer Art Tagebuch mit sehr kurzen Sätzen und begrenzter Differenzierung präsentiert.

„Nicht Chicago. Nicht hier.“

Ein anderes Modell der Lebensbewältigung bietet Boie mit *Nicht Chicago. Nicht hier*. Hier spielt sie mit avantgardistischeren Formen: Die Geschichte wird von hinten her aufgerollt, greift aber immer wieder in Etappen auf die Vergangenheit zurück, ein erzähltechnisch anspruchsvolles Vorgehen, insbesondere, da beide Zeitstufen im Präsens erzählt sind. Dazu kommen häufige wörtliche Reden, bei denen die Sprecher oft nicht gekennzeichnet und die in Umgangssprache gehalten sind. Dies stellt auch die Adressatenfrage in besonderer Weise: Niklas ist 10 Jahre, der Roman richtet sich aber an Ältere, Boie nahm deshalb die Nominierung für die Kinderbuchsparte für den *Deutschen Jugendliteraturpreis* nicht an, da sie fand, dass der Text psychologisch und erzählerisch zu schwierig für diese Altersgruppe sei. Die Diskussion fand auch in der Auswahl eines neuen, weniger kindlichen Covers ihren Niederschlag, wobei das neue Cover einen kindlich erschrockenen Jungen zeigt, der dem Vorurteil der Leserinnen und Lesern entgegenkommt, dass es sich bei dem Helden Niklas um ein gegenüber dem pubertären Karl in der Entwicklung zurückgebliebenes ‚Opfer‘ handle.

Besonders problematisch für die Rezeption des Romans ist, dass hier auch Erwachsene gezeigt werden, die der jugendlichen Gewalt hilflos gegenüberstehen: Sowohl die Eltern von Niklas wie auch die Polizei wissen nicht, wie sie der Gewalttat konstruktiv begegnen können. Und anders als in anderen Büchern zum Thema ‚Gewalt‘ lässt sich auch keine einfache Begründung bei Karl finden. Er ist nicht einfach ein Opfer von Gewalt, das zurückschlägt, und es finden sich auch keine anderen Entschuldigungsmöglichkeiten, die den Leser entlasten könnten. Im Gegenteil: Es wird deutlich, dass hier Gewalt nur deshalb ausgeübt wird, weil sie Spaß macht, und dass es deshalb auch keine angemessene Antwort auf sie gibt, keine Präventionsmöglichkeiten,

die dem kindlichen Leser angeboten werden, und deshalb ist das offene Ende so erschreckend. Wenn Boie demnach theoretisch fordert, dass ein „Kind sich in seiner Umwelt sicher und aufgehoben“ fühlen muss (Boie 2003, S. 16), so ist genau dies weder für Niklas noch für die Leser des Romans der Fall: Erklärungen fehlen und das verunsichert und macht hilflos, aber auch wütend.

3. Didaktisch-methodischer Kommentar

„Möwenweg“-Reihe

Die *Möwenweg*-Bücher eignen sich für die 1. oder 2. Klasse, einfach zum Vorlesen im Jahresablauf, sie können eine gliedernde Funktion haben, ein festes Arsenal von Identifikationsfiguren bieten, auf das man sich immer wieder zurückbezieht. Dabei können natürlich auch die Hörbücher mit der Stimme der jugendlichen Jenny Mierau-Hirschberg eingesetzt werden – sie begann 2001 das Einlesen der Geschichten im Alter von 12 Jahren.

Anspruchsvoller ist schon der Vergleich der Texte mit der Lebenswelt von Lindgrens Bullerbü. Hier können Auszüge aus der Reihe verwendet werden oder aber die Filme von Olle Hellbom aus dem Jahr 1960 und Lasse Hallström aus dem Jahr 1986ff., die zwar den Sehgewohnheiten heutiger Kinder mit ihrer Langsamkeit, ja fast Betulichkeit, überhaupt nicht entsprechen, die aber wohl immer noch eine große Wirkung entfalten, sonst würden sie nicht jedes Jahr das Festtagsprogramm der Fernsehsender in der Weihnachtszeit bestimmen.

„Nicht Chicago. Nicht hier.“

Gewalt erleben Kinder vom Kindergarten bis zur 13. Klasse. Lehrpersonen fallen in der Pausenaufsicht hauptsächlich die Schülerinnen und Schüler der 5. bis 8. Klasse als besonders ‚gewaltanfällig‘ auf. Dabei wird diese Gewalt unterschiedlich wahrgenommen. Ist für den einen ein Foul beim Fußball ‚eben nur ein normaler Teil des Sports‘, so ist es für andere Gewalt. Ist für die eine das Mobbing unter Schülerinnen und Schülern einfach ‚nicht nett‘, so

sieht die andere darin eine beängstigende Lebensbedrohung. Wie schon angedeutet, ist es nicht einfach, einzuordnen, für welche Altersstufe sich *Nicht Chicago. Nicht hier.* eignet. Schülerinnen und Schüler der Grundschule werden von der komplexen und beängstigenden Erzählweise abgeschreckt, Schülerinnen und Schüler der Orientierungsstufe sind zwar ansatzweise in der Lage, mit dieser umzugehen, einige werden aber die Ängste von Niklas um seinen Hasen als kindlich abtun und sich emotional unterfordert fühlen. Erst ab dieser Altersstufe sind Schülerinnen und Schüler aber in der Lage, die literarische Qualität des Textes zu erfassen. Umso wichtiger ist es aber auch, sie in ihren Gefühlen anzusprechen. Der Roman bietet eine ganze Reihe von Situationen und Figurenzeichnungen, die gut im Standbild oder im Szenischen Spiel nachgeahmt werden können. Nur so kann auch älteren Kindern klargemacht werden, wieso Niklas so hilflos reagiert, wenn Karl ihm in seiner verachtenden (Körper-)Sprache begegnet. Der Roman kann demnach gut eingesetzt werden, wenn das Thema ‚Mobbing‘ im Unterricht behandelt werden soll. Dabei ist aber damit zu rechnen, dass insbesondere Jungen das Verhalten von Niklas als Schwäche abtun werden und behaupten, dass er durch sein ‚Opfer‘-Verhalten ja die Überlegenheit von Karl gerade heraufbeschworen habe – eine typische Argumentation, wie sie immer wieder in der Arbeit mit Mobbing-Opfern und -tätern auftaucht.

Ausgangspunkt der Überlegungen können die ersten Zeilen des Romans darstellen: „Ich mach ihn tot. Ich bring ihn um, ich schwör, ich mach ihn tot, ich tret ihm so die Fresse ein, dass er niemals mehr ... Ich mach ihn tot. Ich bring ihn um, ich schwör.“ (S. 5) Die Schülerinnen und Schüler untersuchen, wer in welcher Situation diese Worte denkt. Erst gegen Ende der Reihe wäre der Titel des Romans zu untersuchen und mit ihm die Frage, ob Kinder bzw. Jugendliche vor Gewalt in den Medien geschützt werden müssen, die ja erst einmal so tun, nur in ‚Chicago‘ käme so etwas überhaupt vor. Die Schülerinnen und Schüler untersuchen (z.B. in einem inszenierten Streitgespräch) auch, welche Position die Erwachsenen gegenüber dem Geschehen ein-

nehmen, was deutlich machen wird, dass es hier kaum befriedigende Reaktionen gibt. Gleichzeitig sollte man der literarischen Qualität des Buches gerecht werden, indem man analytisch mit dem Text arbeitet. Hier ist besonders die komplexe Zeitstruktur zu untersuchen. Um den Überblick zu gewinnen, kann etwa eine Liste von ‚Karls Vergehen‘ für Niklas aufgestellt werden (mit genauen Seitenangaben). Es wären aber auch sprachliche Besonderheiten zu untersuchen, etwa die auffälligen Paradoxa, mit denen Boie verdeutlicht, dass sich Niklas oder seine Umwelt in Ausreden flüchten, während die Situation immer bedrohlicher wird. Auch die Jugendsprache oder die inneren Monologe wären lohnenswerte Untersuchungsobjekte, ebenso der Schluss des Textes, der den Leser eher unbefriedigt lässt, weil weder der Täter bestraft wird noch das Opfer gewonnen hat. Schließlich sind die Schülerinnen und Schüler in die Diskussion um die Nominierung des Romans im Kinderbuchbereich einzubeziehen. Sie können selbst entscheiden, ob man das Buch schon 10-Jährigen zumuten kann, damit werden sie als Experten für ihr eigenes Leseverhalten ernst genommen. Schließlich sind vergleichende Referate zu anderen Kinderbüchern möglich, in denen die Themen ‚Gewalt‘ oder ‚Mobbing‘ thematisiert werden. Dabei fällt schnell auf, dass sich hier nur wenige, eher veraltete Bücher auf dem Markt finden, während im Bereich der Jugendliteratur das Thema ‚Gewalt‘ sowohl in der Primärliteratur wie auch in der Sekundärliteratur (vgl. Bardola 2015) gut aufgearbeitet wurde.

4. Alternativtexte

Vergleichstexte zu der „Möwenweg“-Reihe

Lindgren, Astrid: *Wir Kinder aus Bullerbü*, Mehr von uns Kindern aus Bullerbü, Immer lustig in Bullerbü, Hamburg: Oetinger (1954) 2014.

Aktuelle Kinderumweltromane

Heinrich, Finn-Ole und Rán Flygenring: *Die erstaunlichen Abenteuer der Maulina Schmitt*, Hanser 2013 (3 Bde.).

Lagercrantz, Rose: Mein glückliches Leben, Frankfurt a.M.: Moritz 2011.

Geschlechterstereotypen auf, in: *Julit* 3 (2007), S. 15-22.

Thema ‚Gewalt‘ im Kinderbuch

Zöller, Elisabeth: Ich knall ihr eine! Emma wehrt sich, Stuttgart: Tienemann 2001.

Chambers, Aidan: Wer stoppt Melanie Prosser?, Ravensburg: Ravensburger 1991.

Thor, Annika: Ich hätte Nein sagen können, Weinheim: Beltz & Gelberg 2000.

Gardner, Graham: Im Schatten der Wächter, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben 2004.

Materialien für den Unterricht

Kliwer, Annette: Unterrichtsentwurf zu Kirsten Boie: Nicht Chicago, nicht hier. Ein Jugendbuch zum Thema ‚Gewalt in der Schule‘ (7./8. Klasse), in: RA-ABITS Deutsch/Literatur, Stuttgart: Raabe (Februar) 2001, S. 1-36.

Annette Kliwer

5. Bibliographie

Primärtexte

Boie, Kirsten: Wir Kinder aus dem Möwenweg. Bilder von Katrin Engelking (alle Bände), Hamburg: Oetinger 2010.

- Sommer im Möwenweg (2002).
- Geburtstag im Möwenweg (2003).
- Weihnachten im Möwenweg (2005).
- Ein neues Jahr im Möwenweg (2008).
- Geheimnis im Möwenweg (2010).
- Ostern im Möwenweg (2011).
- Ferien im Möwenweg (2015).

Für Leseanfänger bearbeitete Auflagen in der Reihe „Büchersterne“

Boie, Kirsten: Abenteuer im Möwenweg: Wir feiern ein Fest. Bilder von Nadine Jenssler nach Vorlagen von Katrin Engelking (alle Bände), Hamburg: Oetinger 2014.

- Abenteuer im Möwenweg: Wir wollen Laterne laufen (2014).
- Abenteuer im Möwenweg: Wir reißen aus (2014).

Boie, Kirsten: Nicht Chicago. Nicht hier, Hamburg: Oetinger 1999.

Hörbücher

Wir Kinder aus dem Möwenweg. Gesprochen von Jenny Mierau-Hirschberg, Hamburg: Jumbo Neue Medien 2015.

Sekundärliteratur

Bardola, Nicola: Licht im Bunker: Die Debatte um Gewalt in der Jugendliteratur. Eine Dokumentation, München: dtv-Ebook 2015.

Boie, Kirsten: So viel Größenwahn muss sein! Kann Kinderliteratur die Welt verändern?, in: 1000 und 1 Buch 2 (2003), S. 15-20.

Kliwer, Annette: Täter oder Opfer? Männliche und weibliche Gewalt: Neuere Jugendbücher brechen

■ ANNE-LAURE BONDOUX: DIE ZEIT DER WUNDER (2009 frz. / 2011 dt.)

8.-10. Jahrgangsstufe

Der zwölfjährige Koumail flieht aus dem Kaukasus nach Frankreich und deckt die wahre Geschichte seiner Kindheit auf.

I. Inhalt

Der Roman, der im Jahr 2009 bei Bayard Jeunesse in Paris erschien, spielt in den 1990er Jahren im Kaukasus. Der zwölfjährige Koumail rettet sich mit Gloria vor den Gefechten zwischen russischer Armee und Revolutionären. Über mehrere Stationen wollen sie Frankreich erreichen, denn Koumail ist Franzose, das jedenfalls behauptet Gloria, die vorgibt, ihn aus den Armen seiner sterbenden Mutter, einer Französin, aus den Trümmern eines Zuges gerettet zu haben, und die mit dem Siebenjährigen nach dem Westen flieht – in das „Land der Menschenrechte“. So ganz kann man ihr das nicht glauben und als Koumail nach vielen Leiden endlich allein in Frankreich ankommt, nimmt es ihm niemand ab, als er behauptet, „nichts als die reine Wahrheit zu sagen“. Acht Jahre später – so die Rahmenhandlung – reist Koumail, der sich nun Blaise nennt, zu der sterbenden Gloria, die ihm die wahre Geschichte seiner Kindheit erzählt: Sie selbst ist seine Mutter und Zem-

Zem sein Vater, ein für die Unabhängigkeit Georgiens kämpfender Terrorist, mit dem zusammen sie den Zug hat explodieren lassen, in dem Koumail gewesen sein sollte.

2. Literatur- und medienwissenschaftliche Aspekte

Anne-Laure Bondoux studierte Moderne Literaturwissenschaft, arbeitete eine Zeitlang in der Redaktion der in Frankreich wichtigen Jugend-Zeitschrift *J'aime lire*, die in ‚Abonnements‘ Anregungen zum Lesen macht, später gründete sie mit anderen eine ähnliche Zeitschrift für Jugendliche (*Maximum*, heute *DLire*). Seit 2000 arbeitet sie als Autorin und organisiert Schreibwerkstätten für bildungsferne Kinder, die durch die *Fondation de France* ausgezeichnet wurden. In Deutschland wurde *Die Zeit der Wunder* mehrfach ausgelobt: 2012 erhielt es den *Katholischen Kinder- und Jugendbuchpreis*, eine Nominierung für den *Deutschen Jugendliteraturpreis* in der Kategorie Jugendbuch, den *Gustav-Heinemann-Friedenspreis* und den *Prix des lycéens allemands*, ein Preis, der alljährlich von deutschen Jugendlichen für einen französischen Roman verliehen wird. Der Roman ist literarisch anspruchsvoll und sicher keine reine Dokumentation politischer Geschehnisse. Er umfasst 189 Seiten und 49 Kapitel. Dabei wird zunächst die erinnerte Fluchtgeschichte im Präsens (2.-33. Kapitel), dann die achtjährige Immigrationszeit in Frankreich im Präteritum (1. Kapitel und 34. bis 40. Kapitel), schließlich Koumails Wiedersehen mit der sterbenden Gloria in Tiflis und die korrigierte Fassung der Fluchtgeschichte wieder im Präsens erzählt (42. bis 49. Kapitel). Literarisch geglückt ist demnach die Rahmenhandlung, in die die Erzählung Koumails eingebettet ist: Als „Blaise Fortune“ („Blaise Glück“) erzählt er als Zwanzigjähriger die Geschichte seiner Flucht, seiner Ankunft und seiner Integration in Frankreich sowie seiner Suche nach Gloria. Diese Rahmenhandlung dient aber auch dazu, emotional zu entlasten, denn so weiß der jugendliche Leser, dass die Reise von Koumail und Gloria gut ausgegangen ist. Bondoux beschreibt realistisch und emotional, aber nicht effektha-

scherisch, welche Leiden Koumail und Gloria auf dem Fluchtweg erleben mussten, welche Menschen sie dabei unterstützt haben und welche sie betrogen oder angegriffen haben.

Verwirrung und Auflösung

„Das ist die reine Wahrheit.“ Das ist der zweite Satz des Romans und das lässt gleich hellhörig werden – wird hier doch gelogen? Und auch der Leser merkt bald, dass etwas nicht ganz stimmen kann mit Glorias Geschichte. Diese Lügengeschichte führt dazu, dass Spannung bis zum Schluss bestehen bleibt und erst nach einer plötzlichen Wendung klar wird, dass Gloria Koumail nur dadurch retten kann, dass sie verleugnet, dass sie selbst und nicht eine fremde Französin seine Mutter ist. „Ich lüge niemals, Monsieur Blaise. Ich biege mir die Dinge nur manchmal etwas zurecht, das ist alles. [...] Manchmal muss man sich Geschichten ausdenken, damit das Leben erträglich bleibt“, so sagt Gloria (S. 39) und drückt damit auch ein Plädoyer für die Macht des Wortes aus.

Auf jeden Fall liegt der Schwerpunkt des Romans auf der inneren Handlung, auf der Konstruktion zwischen Wahrheit und Lüge und nicht auf der äußeren Aktion. Dies erlaubt es dem Leser, sich zusammen mit dem Erzähler emotional auf die Handelnden einzulassen, die sich mit Fragen von Schuld und Vergeben auseinanderzusetzen haben. Blaise muss erkennen, dass er von Gloria zu seinem eigenen Vorteil belogen worden ist, ja dass sie ab einem gewissen Punkt sich selbst betrogen hat und ihre eigene Beteiligung an den terroristischen Aktivitäten ihres Geliebten Zem-Zem zu verdrängen versucht.

Schelmenroman

Koumails Sicht auf die Grausamkeiten, die er auf der Flucht erleben muss, ist die eines naiven Erzählers, der nicht alles versteht, was mancher Leser hingegen schon durchschaut hat. Damit wird vermieden, sich in der Drastik des Dargestellten zu suhlen; die Welt, die deutschen Lesern fremd ist, wird behutsam vermittelt. Es gehört zu den Mitteln des Picaro- oder Schelmenromans, dass die Grausamkeiten der Welt

naiv gebrochen durch die Augen eines Kindes dargestellt werden. Dies lässt diese Grausamkeiten zum einen erträglicher werden, denn das Kind wird nicht alle schlimme Ereignisse verstehen. Zum anderen aber ergänzen die kompetenten Leser für sich im Kopf, was verschwiegen wird. Wenn Gloria Koumail im Tankstellen-Café zurücklässt, um sich einem LKW-Fahrer anzubieten, so verstehen ältere Jugendliche, was Koumail nicht weiß. Das Mittel des Schelmenromans erlaubt es, die schrecklichen Dinge (Betteln, vergiftete Seen, Essen aus Mülltonnen, Bombengefahr, Fälschung von Papieren) darzustellen, ohne sie auszubreiten. Dadurch werden jüngere Leser vor allzu viel Grausamkeit geschützt, gleichzeitig erscheint der kindliche Held als Sinnbild für die unschuldigen Opfer unter den Flüchtlingen. Koumail erlebt im Schutz von Glorias Lüge Liebe, Geborgenheit und Freundschaft, ja sogar Verliebtsein: „Ob man während des Krieges glücklich sein darf“, fragt er sie. Sie antwortet: „Glücklich sein wird zu jeder Zeit empfohlen.“ (S. 60) Eine besondere Rolle spielt dabei das tragende Motiv des Wunders, das sich als ‚wundersame Zufälle oder Begegnungen‘ durch das ganze Buch zieht und das in ein Happy End mündet. Die beiden Figuren werden sehr positiv gestaltet und man erhält den Eindruck, im Kleinen Hoffnung zu erleben, auch wenn die Umgebung grausam ist. Gleichzeitig trägt Koumails Reise auch zu seiner eigenen Entwicklung bei, er wird zu einem zuversichtlichen Jugendlichen, der dann auch ohne Gloria in der Lage ist, sich in Frankreich zurechtzufinden.

3. Didaktisch-methodischer Kommentar

Das Buch eignet sich in besonderer Weise für einen Deutschunterricht, der sich politisch wichtigen Themen annähern will, ohne literarische Ambitionen aufzugeben. Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung ist, von den eigenen Leseerfahrungen zu sprechen, dann sind Bezüge zur Realität des Dargestellten (vor allem zum Thema ‚Flucht‘), aber vor allem auch zur Machart des Textes (Umgang mit der ‚Wahrheit‘, kindliche Perspektive und evtl. auch Übersetzung) herzustellen.

Thema Flucht – Fächerübergreifender Unterricht

Bondoux' Buch zeigt, wie ungerecht es in einer Welt zugeht, in der ca. 60 Millionen Menschen auf der Flucht sind, von denen die Hälfte Kinder sind. Damit verweist sie die jugendlichen Leser auch auf die Flüchtlingsproblematik im eigenen Land. Obwohl sie bewusst mit dem französischen Anspruch auftritt, das ‚Land der Menschenrechte‘ zu vertreten, ist ihre politische Botschaft auch auf Leser aus Deutschland zu übertragen, die sich die Frage zu stellen haben, wie es ihnen gehen würde, wenn sie nicht in einem Land ohne Krieg, ohne Hunger und ohne Verelendung aufgewachsen wären. Bondoux gibt den abstrakten Flüchtlingszahlen mit der einfühlsamen Schilderung von Gloria und Koumail ein Gesicht. Wie viele andere versuchen sich die beiden ihr Aufenthaltsrecht in einem westlichen Land zu ‚erschleichen‘ und man kann ihre Handlungsweise nachvollziehen, wenn man liest, was sie erleben müssen, bevor sie dieses Land erreichen.

Für eine Beschäftigung im Unterricht ist auch der Bezug zur Wirklichkeit herzustellen, sowohl zu der im Roman geschilderten Situation im Kaukasus, aber auch zu anderen Fluchtgeschichten, die den Schülerinnen und Schülern in ihrer eigenen Umgebung begegnen. Dabei ist behutsam damit umzugehen, dass sich in den deutschen Klassen auch Schülerinnen und Schüler finden können, die selbst über traumatische Migrationserfahrungen verfügen.

Schülerinnen und Schüler können sich dem Thema Flucht auch über Paralleltexte nähern. Aufgabe für die Schülerinnen und Schüler wäre es dann, einzuordnen, für welches Alter diese Texte geeignet sein könnten. Deshalb empfiehlt es sich, Bücher zu verschiedenen Altersstufen zu wählen. Auch ältere Jugendliche können so Bilder- oder Kinderbücher kritisch betrachten, die aus der Perspektive von Kindern oder Jugendlichen so unbegreifliche Ereignisse wie eine Flucht beschreiben. Diese Methode erlaubt es ihnen, als Spezialisten für das Lesen von Kinder- und Jugendliteratur aufzutreten (zur praktischen Umsetzungen einer Integration von