Autor vor Ort 2020: Salah Naoura

Bettina Oeste (Hg.)

Onlinejournal
im Rahmen der Autorenveranstaltung
mit Salah Naoura
an der Universität Duisburg-Essen
am 22.06.2020

*Autor*in vor Ort - Wissenschaft und Praxis im Netz*
Onlinejournal zur kinder- und jugendliterarischen Veranstaltungsreihe an der Universität Duisburg-Essen

ub | universitäts bibliothek
DuEPublico
Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN
Offen im Denken

Impressum
Autor vor Ort 2020: Salah Naoura. Onlinejournal im Rahmen der Autorenveranstaltung mit Salah Naoura an der Universität Duisburg-Essen am 22.06.2020
Hg.: Bettina Oeste
2022
DOI: https://doi.org/10.17185/duepublico/75316

Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Geisteswissenschaften
Dr. Bettina Oeste
45117 Essen

bettina.oeste@uni-due.de

Veröffentlichende Institution:
Universität Duisburg-Essen
Universitätsbibliothek, DuEPublico
Universitätsstraße 9-11
45141 Essen
https://duepublico2.uni-due.de

Alle Rechte liegen bei der Herausgeberin.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz.

Inhalt

Vorwort 5

Salah Naoura
Lesen ist so viel mehr als lesen 9

Salah Naoura/Bettina Oeste
Kurzer Schriftwechsel zu Salah Naouras Essay
Lesen ist so viel mehr als lesen 15

Nadine J. Schmidt
Salah Naouras Roman *Der Ratz-Fatz-x-weg 23* als Beispiel
für ästhetisch anspruchsvolle Kinderliteratur 23

Maxime Boeuf
Körper und Alterität in den Jugendromanen *Dilip und der Urknall und was danach bei uns geschah* und *Chris, der größte Retter aller Zeiten* von Salah Naoura 45

Karina Becker/Martina Kofer
„Eine andere Welt ist möglich" – Utopisches Denken in
Salah Naouras Kinderroman *Dilip und der Urknall und was danach bei uns geschah* 63

Verena Vorberg
Das Vampirmotiv in Salah Naouras *Mücke und Agathe* 79

Bettina Oeste
Vom komischen Kinderroman zum Family Entertainment-
Film – Intergenerationelle Komik bei Salah Naoura 93

Luisa Fobe/Salah Naoura
Interview 119

Beate Laudenberg
Schreibimpulse zu Salah Naouras Lügendichtungen 125

Torsten Kralemann-Poppel
Buchtrailerarbeit zu dem Kinderroman *Tante Mel wird unsichtbar* von Salah Naoura 147

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 161

Vorwort

Der vorliegende Band ist im Rahmen der Veranstaltungsreihe *Autor*in vor Ort* entstanden, die Lehramtsstudierenden der Universität Duisburg-Essen regelmäßige Begegnungen mit Schriftstellerinnen und Schriftstellern aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur ermöglicht.

In schulischen Kontexten werden Autorenlesungen veranstaltet, weil sie zum Lesen motivieren, aber auch zum Austausch über das Gelesene animieren und somit auf die zwischenmenschliche Komponente von Lektüreprozessen abzielen. Auf diese Weise tragen sie gleichermaßen zur Leseförderung wie auch zur Lesendenförderung bei.

In hochschuldidaktischen Zusammenhängen kann die Begegnung mit Kinder- und Jugendbuchautorinnen und -autoren gleiche Zwecke erfüllen: Lehramtsstudierende können zur (Wieder-) entdeckung des kinder- und jugendliterarischen Handlungs- und Symbolsystems anregt und dazu motiviert werden, sich mit der Lektüre einschlägiger Texte zu beschäftigen, die sie später an ihre Schülerinnen und Schüler herantragen sollen. Auf diese Weise erweitern sie nicht nur ihre Fachkompetenz, sondern können sich zugleich mit Blick auf ihre zukünftige Rolle als Lesevorbilder professionalisieren.

Mit der Planung, Teilhabe und Nachbereitung von Autorenlesungen eröffnen sich im Zuge der jeweiligen Lehrveranstaltungen zudem Möglichkeiten der Interaktion, Kollaboration und Vernetzung mit unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren sowohl im kinderliterarischen Handlungs- als auch im Bildungssystem.

In diesem Sinne stellt diese Online-Publikation, die im Kontext der Autorenlesung mit Salah Naoura im Sommer 2020 an der Universität Duisburg-Essen entstanden ist, eine Vernetzung dar von wissenschaftlichen Beiträgen, didaktischen Überlegungen und Unterrichtsvorschlägen, die Forscherinnen und Forscher, insbesondere auch Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaft-

ler, aber auch Studierende und Lehrpersonen aus Schulen, die an dem Projekt beteiligt waren, zu den Werken Naouras geleistet haben. Dabei nehmen die Texte aufeinander Bezug, ergänzen und erweitern sich und sind teilweise hypertextuell vernetzt.

Den Auftakt bildet ein Beitrag des Autors selbst. Wie schon in den Online-Gesprächen mit den Studierenden am Veranstaltungstag betont Naoura hier die Notwendigkeit der persönlichen Begegnung und des Austauschs mit Lesevorbildern bei der Entwicklung einer habituellen Lesehaltung. In dem anschließenden Schriftwechsel mit Bettina Oeste konkretisiert er seine Auffassung über die veränderten Anforderungen, die sich im Medienzeitalter (und unter den Bedingungen der COVID-19-Pandemie) für alle ergeben, die im Rahmen von Lesevermittlung und -förderung tätig sind.

In dem anschließenden literaturwissenschaftlichen Beitrag von Nadine J. Schmidt wird unter Zuhilfenahme bereits etablierter Wertungskriterien das literarästhetische Potenzial von Naouras Texten auf den Prüfstand gehoben. Am Beispiel seines Kinderromans *Der Ratz-Fatz-x-weg 23* (EA 2018) zeigt die Verfasserin daraus resultierende Gesprächsanlässe und -möglichkeiten auf.

Maxime Boeuf befasst sich mit Darstellungsweisen von Alterität in Naouras Werk. Die Analysen zu dem Kinderroman *Dilip und der Urknall und was danach bei uns geschah* (EA 2012) sowie zu dem Jugendroman *Chris, der größte Retter aller Zeiten* (EA 2015) belegen, dass das Thema bei Naoura insbesondere auf der Ebene des Körpers und der Körperlichkeit verhandelt wird.

Unter einem anderen Gesichtspunkt befassen sich Karina Becker und Martina Kofer mit dem Kinderroman *Dilip und der Urknall und was danach bei uns geschah*. Ihnen geht es um die Möglichkeiten der politischen und interkulturellen Bildung, die sie insbesondere an dem utopischen Gehalt festmachen.

Verena Vorberg beschäftigt sich mit dem literarischen Motiv des Vampirs und der Frage, wie es sich auf der Bild- und Textebene des Bilderbuchs *Mücke und Agathe* (EA 2017) niederschlägt.

Bettina Oeste greift die Frage nach Formen und Funktionen von Medienverbünden auf und untersucht komische Strukturen in *Matti und Sami und die drei größten Fehler des Universums* (EA 2018)

sowie der dazugehörigen Literaturverfilmung (D 2018). Dabei werden unterrichtspraktische Vorschläge für das literarische Lernen, insbesondere aber für die Beförderung des Komikverständnisses Heranwachsender unterbreitet.

Beate Laudenberg führt an ausgewählten Romanen aus dem Werk Naouras sehr handlungs- und produktionsorientiert vor Augen, wie seine Lügendichtung für kreative Schreibprozesse von Schülerinnen und Schülern fruchtbar gemacht werden kann.

Schließlich stellt Torsten Kralemann-Poppel mit seinem Vorschlag zur Trailerarbeit zu dem fantastischen Roman *Tante Mel wird unsichtbar* (EA 2011) ein innovatives Konzept für den Umgang mit Buchtrailern im Deutschunterricht vor.

Unterstützt wurde das Gesamtprojekt durch unterschiedliche Kooperationen und Fördergeber an der Universität Duisburg-Essen. Die Publikation des vorliegenden Sammelbandes im Open-Access-Format konnte mithilfe des OA-Publikationsfonds bewerkstelligt werden. Dank gilt dabei allen beteiligten Mitarbeiterinnen der Universitätsbibliothek Duisburg-Essen sowie Julia Inselsberger und Susanne Albrecht für die gute Zusammenarbeit.

Salah Naoura

Lesen ist so viel mehr als lesen

In meiner Familie wurde vorgelesen. Mein syrischer Vater las mit arabischem, meine deutsche Stiefmutter mit rheinischem Akzent und ich korrigierte, wenn ein Wort versehentlich vergessen oder betrügerisch übersprungen wurde, um die Geschichte abzukürzen, weil der Krimi gleich begann. Das Vorlesen eines Bilderbuches war für mich ein Ritual mit einer vorgegebenen Abfolge von Wörtern und Lauten, die nicht einfach so nach Belieben verändert werden konnte, da musste alles seine Ordnung haben. Auslassungen oder Hinzufügungen waren unerwünscht. Erst viel später, als Erwachsener, erlebte ich bei einem Erzählabend mit Rafik Schami, wie spannend es ist, zuvor Aufgeschriebenes nachzuerzählen und dabei, je nach Publikum, zu variieren.

Die angebliche Begeisterung der Araber für das Erzählen und für Geschichten ist allerdings ein Klischee. Außer Rafik Schami habe ich in meinem ganzen Leben nur einen einzigen Araber getroffen, der gern erzählt. Mein Vater las zwar manchmal vor, aber er selbst las nie und erzählte nichts. Nichts darüber, was er dachte oder fühlte, nichts über Syrien, nichts über die arabische Kultur oder den Islam. Er sprach überhaupt so wenig, dass er sich Jahrzehnte später, als ich meinen Kinderroman *Matti und Sami …* schrieb, in meinem Kopf in einen schweigsamen Finnen verwandelte. Meine Stiefmutter dagegen redete gern und viel, aber auch sie erzählte nie von ihrer Kindheit oder Jugend. Wenn mein Bruder und ich sie danach fragten, gab es als Antwort nur ein paar vage Halbsätze. Im Grunde kannten wir unsere Eltern kaum. Woher sie kamen und wer sie waren, blieb ein Rätsel. Auch unsere Verwandtschaft, sofern vorhanden, trafen wir nur äußerst selten, also gab es auch keine Omas, Opas, Onkel oder Tanten, denen ich meine neugierigen Fragen hätte stellen können.

Die Sprachlosigkeit meiner Eltern trug zweifellos zu meiner Sprachbegeisterung und Geschichtensucht bei. Dazu kam der

glückliche Umstand, dass meine Stiefmutter eine Leserin war und einen ausgeprägten Hang zu moderner Kinderliteratur hatte. Und so landeten Bilderbücher wie *Der glückliche Löwe* (Louise Fatio und Roger Duvoisin), Morgensterns Kindergedichte (illustriert von Horst Lemke), *Der Zauberfisch* (von Maria Francesca Gagliardi und Štěpán Zavřel) und *Herr Minkepatt und seine Freunde* (von Ursula Genazino und Józef Wilkoń) in meinem Bücherregal. Später dann die Kinderbücher von Preußler, Ende, Lornsen, Lindgren und Nöstlinger und in den 1970er-Jahren die ersten seltsam orangefarbenen Bücher von Beltz & Gelberg, unter denen ich besonders Susanne Kilian (*Nein-Buch; O.K.*) liebte. Mit Begeisterung las ich von Familien mit Omas, Opas, Onkeln und Tanten oder von Reisen in ferne Länder – ich selbst wollte unbedingt ein zweites Mal nach Syrien, weil ich mich an unsere einzige Reise nach Aleppo kaum erinnerte, aber mein Vater hatte (aus heutiger Sicht gut nachvollziehbare) politische Bedenken. Ganz besonders brennend interessierten mich Geschichten über Waisenkinder, vertauschte Kinder und verschollene Elternteile, weil ich meine leibliche Mutter (die erste Frau meines Vaters) nicht kannte und sie von den vielen Tabuthemen unserer Familie das größte und geheimnisvollste war.

Neben meiner Stiefmutter waren Pädagogen meine wichtigsten Leseförderer. Im Kindergarten entflammte ich im wahrsten Wortsinn für Indianergeschichten. Fräulein Raddatz erzählte uns zu festen Zeiten selbst erdachte Episoden über einen jungen Häuptling namens Schókomo – meine erste ‚Serie'. An der Wand hing eine von ihr gemalte Landkarte mit Tipi-Zelten, die meine Fantasie beflügelte, und während ich ihrer Stimme lauschte, blickte ich in die Flamme einer direkt vor mir stehenden Kerze und verspürte ein seltsam angenehmes Kopfkribbeln, das, wie sich herausstellte, vom Wegschmoren meiner Ponysträhnen kam.

In der Mittelstufe hatten wir einen Deutschlehrer, der in Etappen *Die Brüder Löwenherz* vorlas, ein großartiges Hörabenteuer. Außerdem führte er uns in die Geheimnisse der Märchenforschung ein und schrieb auch Bücher darüber, illustriert mit grandiosen Scherenschnitten, die seine Frau anfertigte. Es war das erste Mal, dass mir das Wunder des Interpretierens begegnete, und ich war

fasziniert. Die Faszination steigerte sich, als wir später in Deutsch eine engagierte Referendarin bekamen, die mit uns in die Deutung von E.T.A. Hoffmanns *Der Sandmann* einstieg. Was sie uns zu diesem Text erzählte, war für mich wie das Aufsetzen einer Zauberbrille, durch die man in unbekannte Welten blickte. „Haben Sie sich das alles ausgedacht?", fragte ich die junge Lehrerin, und sie erklärte mir, dass all das in diesem Text enthalten sei, man müsse es nur herausholen. Vorsorglich erkundigte ich mich, mit welchem Studienfach diese Kunst zu erlernen sei, und notierte mir das Wort ‚Germanistik'.

Es waren auch wohlwollende und geduldige Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen, die sich die Mühe machten, meine ersten Geschichten und Gedichte zu lesen und mich zu ermuntern, mir weitere auszudenken. Mein Vater dagegen fand meine literarischen Versuche überflüssig – für ihn stand ohnehin fest, was aus mir werden würde: Jurist oder Mediziner. Meine Stiefmutter las zwar selbst, hatte aber keine Vorstellung davon, wie viel es mir bedeutete, mich durch das Schreiben auszudrücken.

Man darf nicht vergessen, dass die Medienlandschaft meiner Kindheit und Jugend eine komplett andere war. Eine Welt ohne Handys, ohne Internet, ohne Videospiele. Fernsehen durften wir nur eingeschränkt und Kinobesuche gab es nur alle paar Jahre mal. Die Bilder, die beim Lesen oder Geschichtenausdenken in meinem Kopf entstanden, kamen aus mir selbst, waren Kopfkino, eine Kulturtechnik, die heute immer mehr verloren geht. Bei vielen Kindern, insbesondere bei denen, die nicht lesen und zu Hause wenig Ansprache haben, verkümmert die Vorstellungskraft, die wir später als Erwachsene für unterschiedliche Zwecke dringend brauchen. Der Konsum vorgefertigter Bilder, gepaart mit wenig Austausch zu Hause, ist eine Gefahr, mit der Lehrer heute mehr denn je umgehen müssen. Ich bin davon überzeugt, dass Kinder ihre eigenen Bilder brauchen. Verkümmert die Vorstellungskraft, verkümmert auch der Mensch. Leere und Langeweile machen sich breit, sodass man versucht, diese innere Leere anderweitig auszufüllen. Mit Ersatzbildern, mit Konsum, mit Zerstreuung oder Drogen. Doch mit der geistigen Nahrung verhält es sich wie mit der Ernährung: Nur gute Nahrung macht nachhaltig satt, schnell

verwertbares Fett und Zucker dagegen sättigen nur kurz, machen süchtig und das Gefühl der Leere bleibt.

Für mich waren die Welten hinter den Buchdeckeln, die ich mir selbst erschließen konnte, alles: Trost, Hoffnung, Flucht aus der Sprachlosigkeit meiner Familie, Begegnung mit neuen Perspektiven und Sichtweisen, anderen Lebensentwürfen als den mir bekannten. Das Wandern zwischen den Welten war mir eine Wohltat für die Seele. Aber die Lehrer, überhaupt andere Erwachsene (allen voran meine Patentante), waren die absoluten Schlüsselfiguren bei diesem Prozess der Loslösung aus alten Strukturen, waren Vermittler neuer Denkmuster und Förderer meiner Interessen.

Heutzutage, da Eltern mehr denn je im Beruf eingespannt sind und für Kinder immer weniger Zeit bleibt, spielen Leseerziehung, Leseförderung sowie der sprachliche Austausch mit Pädagogen eine noch viel wichtigere Rolle als in meiner Kindheit und Jugend. Mit der Nutzung neuer Medien ist die persönliche Ansprache in den Familien in den letzten Jahren stark zurückgegangen. Für viele Eltern steht das Smartphone bei ihrer täglichen Kommunikation eindeutig an erster Stelle und damit in direkter Konkurrenz zu ihrem Kind, das fragen, diskutieren und beachtet werden will. Nicht nur Kinder, auch wir Erwachsenen benötigen, was den klugen und verantwortungsbewussten Umgang mit moderner Kommunikationstechnik angeht, dringend professionelle Schulung. Sensibilisierung und Selbstbeobachtung sind vonnöten, wenn wir die gesellschaftlichen Folgen, die durch Vernachlässigung von Kindern entstehen, vermeiden wollen. Unabhängig davon können Pädagoginnen und Pädagogen durch Leseerziehung und persönliche Ansprache Defizite – bis zu einem gewissen Grad – ausgleichen und die sprachliche Entwicklung vernachlässigter Kinder verbessern. Ebenso wie Autorinnen und Autoren, die mit ihren Lesungen für Geschichten begeistern oder Schreibwerkstätten anbieten, in denen Schülerinnen und Schüler angeleitet werden, sich selbst etwas auszudenken, es in eigene Worte zu fassen und zum Schluss vor der gesamten Gruppe zu präsentieren.

Die Rolle, die deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur in diesem Zusammenhang spielen könnte, wird aus der Sicht der Mehrheit unserer Kinderbuchautorinnen und -autoren im öffent-

lichen Diskurs leider noch immer unterschätzt. Deutsche oder deutschsprachige Kinderbuchschaffende leisten mit ihren Veranstaltungen nicht nur den größten Beitrag der außerschulischen Leseförderung, sondern reflektieren mit zeitgenössischen Texten auch die Lebenswirklichkeit und die Probleme der Gesellschaft, in der unsere Kinder hier und heute leben. Ein leseschwaches Kind, das sich selbst und sein soziales Umfeld in einem Text wiedererkennt, wird sich darauf leichter einlassen können als auf eine Geschichte, die an einer High School in den USA spielt. Vielfalt ist, wie überall, natürlich auch in der Literatur wünschenswert (wobei Übersetzungen in Deutschland eine echte Vielfalt gar nicht bieten, weil die überwiegende Mehrheit aus dem anglophonen Sprachraum stammt), aber in puncto Leseförderung wäre eine stärkere Fokussierung auf deutschsprachige Werke aus den oben genannten Gründen sicher sinnvoll.

Auch der Deutsche Jugendliteraturpreis (DJLP), der von Anfang an ein internationaler Preis war, bildet mit seiner gemeinsamen Nominierung und Auszeichnung deutschsprachiger und internationaler Titel die Vielfalt und jeweils neuesten Tendenzen deutschsprachiger Werke nicht ab – in direkter Konkurrenz von Originalen und Lizenzen wurden seit der Jahrtausendwende im Schnitt 70 % ausländische Titel nominiert und prämiert, weshalb 2013 um die 500 der führenden Kinderbuchschaffenden (z. T. selbst Preisträger des DJLP) in einem offenen Brief an die Bundesfamilienministerin appellierten, deutschsprachige Werke und Übersetzungen künftig in getrennten Kategorien zu nominieren und auszuzeichnen, um die öffentliche Aufmerksamkeit ausgeglichener auf beide Bereiche zu verteilen. Leider hat sich seither nichts geändert, weshalb eine Plattform zur Sichtung zeitgenössischer deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland nach wie vor fehlt.

Ich glaube (nein, ich bin mir sicher), dass Kinder und Jugendliche heutzutage unter einem viel größeren Druck stehen als wir Kinder der siebziger Jahre. Aus einem einfachen Grund: weil ihre Eltern stärker unter Druck stehen und ihr Stress sich auf den Nachwuchs überträgt. Wir leben in einer globalisierten Welt, in der die Marktwirtschaft das Sagen hat. Riskante Casinospiele der Finanz-

märkte und milliardenschwere Banken- und Firmenrettungen bestimmen die Lebenswirklichkeit der Menschen in Europa. Damit einher gehen Verarmung, sozialer Abstieg oder die permanente Angst davor. Der einzelne Mensch mit seinen ihm eigenen Fähigkeiten, Wünschen, Träumen zählt immer weniger. Europäer zu sein bedeutet in erster Linie: mobil, flexibel und ständig erreichbar zu sein – sprich, dem Markt zur Verfügung zu stehen und seine Anforderungen zu erfüllen.

Und mit den neuen Medien kommen neue Herausforderungen hinzu, kommunikative Chancen, aber auch Probleme. Cybermobbing, Fake News und Konsumterror durch Influencer sind in einem Kinderleben heutzutage Normalität. Umso wichtiger ist es gerade heute, den kritischen Geist von Kindern zu wecken und ihnen gute Vorbilder und Sprachkompetenz mitzugeben. Beides kann Literatur leisten. Lesen ist so viel mehr als lesen. Es fördert das Gespür für zwischenmenschliche Interaktion und Kommunikation, es verbessert die eigene Fähigkeit sich auszudrücken, Sprache zuverlässiger zu deuten und die Glaubwürdigkeit von Quellen besser einzuschätzen. Und nicht zuletzt, das ist das Wichtigste, fördert Lesen die Imagination. Was wäre der Mensch ohne Visionen? Wir brauchen ein reiches Geistesleben mit selbst entworfenen starken Bildern und Utopien, wenn wir den Zusammenhalt unserer pluralistischen Gesellschaft stärken und zukunftsfähige Ideen entwickeln wollen. Ohne Vorstellungskraft geht es nicht – und die muss man schon als Kind trainieren.

Salah Naoura/Bettina Oeste

Kurzer Schriftwechsel zu Salah Naouras Essay *Lesen ist so viel mehr als lesen*

Lieber Salah Naoura,

als erster ‚Autor vor Ort' während der Corona-Krise warst du 2020 virtueller Gast an der Universität Duisburg-Essen. In ‚normalen' Zeiten lebt die Veranstaltungsreihe von der persönlichen Begegnung zwischen Studierenden, Lehrenden, ggf. auch Schülerinnen und Schülern und einem Schriftsteller oder einer Schriftstellerin aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur. So soll neben dem wissenschaftlichen Herangehen an oder der didaktischen Auswertung von Kinder- oder Jugendbüchern auch ein persönlicher Zugang ermöglicht werden. Während unserer gemeinsamen Videokonferenz im Sommer 2020 hast du bereits Einblicke gegeben in deine eigene Lesesozialisation und von der Bedeutung erwachsener Lesevorbilder in deiner Kindheit und Jugend gesprochen. Ein Aspekt, den du in deinem Essay zu dem Online-Journal, das die Veranstaltungsreihe abschließt, aufgreifst und zum Ausgangspunkt machst für Überlegungen zu den veränderten Lesesozialisationsbedingungen im Zeitalter der Digitalisierung und einer vergleichsweise recht medien- und gesellschaftskritischen Einschätzung, was die literarische Bildung zukünftiger Generationen anbelangt.

Die Bedeutung des (früh-)kindlichen Lesens in Verbindung mit Anschlusskommunikation als Grundlage für die Ausbildung von Fantasie, Kreativität und Identität kann sicherlich nicht hoch genug veranschlagt werden. Vor dem Hintergrund der Erfahrungen gerade des letzten Jahres möchte ich jedoch deine bisweilen recht kulturpessimistisch anmutenden Ausführungen nicht gänzlich unkommentiert stehen lassen und zu einigen Punkten Rückfragen stellen oder neue Impulse setzen.

B. O.: *Im Zeitalter der Verbundsysteme erscheinen kinder- und jugendliterarische Stoffe (auch deine eigenen Texte) längst nicht mehr nur in*

Gestalt des geschriebenen Wortes, sondern in sogenannten Medienverbünden, zu denen neben Filmen und Hörbüchern u. a. auch Spiel- und Schreibwarenartikel sowie digitale Angebote gehören. Vorbehalte, dass Lesen ein aktiver Prozess sei, demgegenüber der Konsum anderer Medien passiv verlaufe, sind durch die Rezeptionsforschung ausgeräumt. Kann man, vor diesem Hintergrund betrachtet, die „vorgefertigten Bilder" und neuen Kommunikationsformen, von denen du sprichst, nicht auch als eine Erweiterung der Möglichkeiten begreifen, Zugang zu literarischen Stoffen und kulturellen Angeboten zu erlangen – auch und gerade für Kinder aus bildungsfernen Familien und/oder in inklusiven Zusammenhängen?

S. N.: Medienverbünde sind zunächst einmal nichts anderes als das Grundbedürfnis der Wirtschaft, einen Erzählstoff mit unterschiedlichen Produkten und Formaten möglichst gewinnbringend zu vermarkten. Der Diskurs darum, wie sinnvoll oder gelungen die Transformation von einem Medium in ein anderes ist, wird beispielhaft deutlich an der ewigen Streitfrage um ‚gute' Literaturverfilmungen. Nicht jeder Stoff eignet sich für jede Form von Adaption und verständlicherweise haben Buchautoren ein Interesse daran, dass der ‚originäre Geist' ihres Werkes erhalten bleibt. Merchandising-Produkte, wie Schreibwarenartikel, können mit Büchern, Hörbüchern oder Filmen sicher nicht auf eine Stufe gestellt werden – ein Grüffelo-Radiergummi trägt bei ‚lesefernen' Familien sicher nichts zur Lesebegeisterung bei und bei leseaffinen Familien wird er die ohnehin vorhandene Leselust sicher nicht steigern. Die Vorbehalte gegenüber ‚vorgefertigten Bildern' sind meiner Wahrnehmung nach keineswegs ausgeräumt, das Thema wird unter Autoren, Lehrern, Eltern und Medizinern nach wie vor sehr kritisch und kontrovers diskutiert. (Ich nehme an, auch in der Rezeptionsforschung, warum sollte dort Einigkeit bestehen? Aber ich bin kein Rezeptionsforscher, sondern Autor, und es dürfte wenig überraschen, dass Belletristik-Autoren dem Buch als Medium und dem Lesen als Kulturtechnik mehr zutrauen als dem vorgefertigten, bewegten Bild.) Um diese Diskussion ernsthaft zu führen, müsste zunächst definiert werden, was unter ‚passiven und aktiven Prozessen' zu verstehen ist – ich jedenfalls verstehe unter

‚aktiv' einen kreativen Vorgang des Übersetzens von Sprache in eigene Vorstellungswelten. Das ist beim Lesen (oder auch Hören) und Verstehen von fiktionalen Texten sicher ein sehr viel komplexerer Vorgang und eine größere Eigenleistung als das Schauen eines Films. Als Autor kann ich nur darauf verweisen, wie eklatant unterschiedlich meine Veranstaltungen mit lesenden und nichtlesenden Kindern verlaufen, sowohl was ihre Ausdrucksfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit als auch das Erfassen von Spannung und Humor angeht. Viele Eltern begrenzen ganz bewusst die Zeit, die ihre Kinder täglich im Internet oder vor dem Fernseher verbringen dürfen, die Suchtgefahr ist evident, und gerade in jüngster Zeit warnen Neurologen insbesondere vor der Überforderung von Kleinkindern durch zu frühe Bilderflut – die Negativfolgen für ihre kognitive Entwicklung sind unter Hirnforschern unstrittig. ‚Neue Medien' tragen sicher dazu bei, dass insgesamt mehr gelesen und geschrieben wird, und bei der Vermittlung von Sachthemen ist Intermedialität mit Sicherheit ein großer Vorteil. Aber das, was ich unter Leseförderung verstehe, nämlich das Trainieren der eigenen Vorstellungskraft („Kopfkino") und Empathie sowie gedankliches Erfassen komplexerer Sinnzusammenhänge, können meiner Überzeugung nach nur fiktionale Texte (als Buch, Hörbuch oder E-Book) sowie kreatives Schreiben leisten. Texte, die Kinder über ihr Smartphone konsumieren oder schreiben, sind kürzer und weniger komplex. Vermehrtes Lesen oder Schreiben mittels ‚neuer Medien' garantiert also noch lange keinen Zugang zu Kulturangeboten und Literatur, wenn das Kind nicht zusätzlich zu Hause oder in der Schule für Geschichten begeistert wird. (Inklusion ist ein ganz anderes Thema – hier kommt es auf die Art der Einschränkung an, dazu bieten ‚neue Medien' zum Teil sicher gute Lösungen an.)

B. O.: *Wie du bin ich der Überzeugung, dass Lesen nach wie vor DIE Schlüsselqualifikation darstellt, die letztlich zu gelingendem Leben in ganz unterschiedlichen Bereichen unerlässlich ist. Die Anforderungen, die sich uns in den letzten Wochen und Monaten, in Lockdown, Homeoffice und Homeschooling stellen, haben uns aber, wenn nicht die Notwendigkeit, so aber doch die Annehmlichkeiten moderner Kommunika-*

tionstechniken vor Augen geführt. Wie könnte oder sollte, auch vor dem Hintergrund dieser jüngsten Erfahrungen, die von dir geforderte „professionelle Schulung" von Erwachsenen und Kindern im Umgang damit konkret aussehen?

S. N.: Die Vorteile moderner Kommunikationstechnik (das Überwinden großer Distanzen, eine große Fülle an Information, eine bessere Vernetzung, das im Vergleich zu Printmedien sehr viel bequemere Recherchieren) sind evident – ebenso wie die kritischen Aspekte (Datenmissbrauch, Cybermobbing, Fake News und anonyme Aufrufe zu Gewalt), deren Benennung aus meiner Sicht absolut nichts mit Kulturpessimismus zu tun hat. Die öffentliche Diskussion zu diesen Themen ist noch jung und dringend notwendig. Vorschnelle Etikettierungen einzelner Stimmen erscheinen mir wenig zielführend und leisten einer weiteren Aufspaltung unserer Gesellschaft in Für- und Gegen-Fraktionen Vorschub, wie sie bei so vielen Themen inzwischen üblich geworden ist. Das behindert den sachlichen Diskurs, denn es geht hier nicht um ein Entweder-Oder, sondern um ein Sowohl-als-Auch. Faktisch um eine realistische Einschätzung mit Lösungsmöglichkeiten für jene Schwachstellen, die aus meiner Sicht vor allem in unserem Umgang mit moderner Kommunikationstechnik liegen, weniger in der Technik selbst. Beispiele dafür gibt es genügend: das bereitwillige Posten privater Daten ebenso wie das lautstarke Führen intimer Telefonate im öffentlichen Raum. Als Kinderbuchautor lege ich mein Augenmerk natürlich vor allem auf jene Dinge, die Kinder ganz unmittelbar betreffen und ihrer Entwicklung schaden könnten. Ich sehe Eltern, die ihre Kinder morgens telefonierend in der Kita abliefern wie Gepäckstücke. Die simsend mit ihren Kindern im Anhänger bei Dunkelgelb auf eine stark frequentierte Berliner Kreuzung radeln. Eine allgemein verminderte Kommunikation zwischen Eltern und Kindern, wenn Smartphones oder Tablets genutzt werden. Ich sehe dabei auch die kindliche Frustration, wenn Eltern auf Ansprache nicht mehr reagieren. Schulungen im bewussten Umgang mit moderner Kommunikationstechnik könnten Erwachsene und Kinder gleichermaßen vor zwischenmenschlicher Achtlosigkeit schützen wie auch vor Internetsucht oder der Fehlbeurteilung

von Quellen. Studien zeigen, dass eine Vielzahl von Erwachsenen (darunter auch Pädagogen) nicht über das nötige Wissen verfügt, um die Vertrauenswürdigkeit von Quellen richtig einzuschätzen – das muss sich dringend ändern. Entsprechende Schulungen, die für die beschriebenen Schwachstellen sensibilisieren, könnten in Betrieben oder in Schulen durchgeführt werden (beispielsweise von Teams aus Kinderpsychologen, Experten für Suchtprävention, Medienwissenschaftlern oder Journalisten). Die Entwicklung moderner Kommunikationstechnik ist derzeit schneller als unsere Fähigkeit, einen verantwortungsvollen und wohlüberlegten Umgang mit ihr zu finden – in diesem Bereich müssen wir aufholen.

B. O.: *Losgelöst von der Frage, inwieweit im Zeitalter der Globalisierung originär deutschsprachige Kinder- oder Jugendbücher die Lebenswelt ihrer Adressatengruppe adäquater abzubilden vermögen als Übersetzungen, kommt ihren Autorinnen und Autoren sicherlich das Verdienst zu, ‚vor Ort', an den unterschiedlichen Bildungseinrichtungen sowie im Rahmen von Kultur- und Literaturveranstaltungen Literatur an das Kind bzw. die Jugendliche oder den Jugendlichen heranzutragen. Wird die Krise, in der wir uns derzeit befinden, und der Mangel an derartigen Literaturangeboten und leseförderndern Maßnahmen, den wir alle derzeit so stark empfinden, in der Öffentlichkeit zu einer Sensibilisierung für die Thematik führen? Sind hier Tendenzen erkennbar und wie gehen Autorinnen und Autoren im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur mit den damit vielleicht einhergehenden neuen Anforderungen um?*

S. N.: Nur wer über eine klare und gefestigte Vorstellung von eigener Identität verfügt, kann anderen, sei es global oder innerhalb einer pluralistischen, diversen Gesellschaft, mit Offenheit, Neugier, Respekt und Toleranz begegnen. Deswegen möchte ich die Frage, inwieweit (gerade wenig leseaffine) Kinder Geschichten brauchen, in denen sie sich selbst und ihren Alltag wiedererkennen, vom Thema erfolgreicher Leseförderung *nicht* loslösen. Gerade bei leseschwachen Kindern – so meine Erfahrung aus vielen Leseveranstaltungen – sind die positiven Effekte solcher ‚Spiegeltexte' nicht zu unterschätzen. Natürlich ist damit nicht jeder deutschsprachige Text automatisch im Vorteil, dies ist genreabhängig und spielt

bei Fantasytexten keine vergleichbar große Rolle wie in einer realistischen Kinder- und Jugendliteratur, die die sozialen und gesellschaftlichen Realitäten ihrer Zielgruppe abbildet. Es liegt mir fern, Originale und Übersetzungen gegeneinander auszuspielen (schließlich bin ich auch passionierter Übersetzer), aber das Vorhandensein von unterschiedlichen Vorlieben unterschiedlicher Kulturkreise (übrigens nicht nur auf der Textebene, sondern auch im Bereich der Illustration) ist unbestreitbar. So bedauere ich es umgekehrt als Übersetzer und großer Fan britischer Kinder- und Jugendliteratur, dass der so berühmte englische Humor bei uns in Deutschland wenig populär ist. Insbesondere die Vermischung von Ernst und Komik (oder bei Sachbüchern von Information und Komik) kommen hierzulande bei Erwachsenen nicht gut an, weshalb sich diese von mir so gern übersetzten Bücher (die auch mein eigenes Schreiben stark beeinflusst haben) auf dem Markt sehr schwertun – Verlage können ein Lied davon singen. Kulturelle Unterschiede sind eben beides: bereichernd und spannend, aber eben auch nicht immer kompatibel. Um leseschwache Kinder emotional zu erreichen, ist es sicher von Vorteil, ihnen die besten Identifikationsmöglichkeiten zu bieten – das geht mit Geschichten, die bei ihnen in der Nachbarschaft spielen könnten, sicher leichter.

Inwieweit die Pandemie und die mit ihr einhergehenden Einschränkungen das kulturpolitische Augenmerk auf Autorinnen und Autoren von Kinder- und Jugendliteratur verstärken und die Veranstaltungspraxis verändern werden, bleibt abzuwarten. Die derzeitigen Erfahrungen mit Onlineformaten sind mannigfaltig und werden sehr unterschiedlich bewertet. Deutlich feststellbar ist, dass unsere Lesungen und Workshops für Kinder vermisst werden – die Nachfrage ist ungebrochen hoch, sogar analoge Veranstaltungen werden angefragt, häufig trotz gesundheitlich riskanter Rahmenbedingungen. Wünschenswert wäre für die Zukunft m. E. ein Bündeln der Kräfte, sowohl von Literaturschaffenden untereinander als auch von Verlagen und Autorinnen und Autoren im Onlinebereich. Die Schwemme hastig selbstgefilmter Lesevideos, meist mit schlechter Bild- und Tonqualität, hat sicher nicht viel gebracht, das Interesse daran ist inzwischen längst erlahmt. Was wir für die Zukunft brauchen, ist eine Qualitätssicherung von On-

lineformaten – das können Autorinnen und Autoren und Verlage sicher nur in engerer Zusammenarbeit und mit dem Erstellen gemeinsamer Konzepte leisten. Dennoch, trotz aller digitaler Geschäftigkeit: Aus meiner Sicht können und werden Livestreams oder abgefilmte Veranstaltungen einen direkten Kontakt niemals ersetzen, schon gar nicht bei Kindern.

Nadine J. Schmidt

Salah Naouras Roman *Der Ratz-Fatz-x-weg 23* als Beispiel für ästhetisch anspruchsvolle Kinderliteratur

Salah Naoura ist ein renommierter Schriftsteller im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur, der es versteht, literarische Qualität mit kindlichem Lesevergnügen auf eine raffinierte Art und Weise zu vereinen. Trotz einer kindgerechten Portion Humor und einer für ihn charakteristischen sprachspielerischen Leichtigkeit kommen auch vielfältige problemsensible Themen in seinem literarischen Œuvre nicht zu kurz – allerdings in einer eher locker-unterhaltsamen, witzigen und nicht anklagenden Manier, die den moraldidaktischen Zeigefinger ausspart. Darüber hinaus sind seine literarischen Texte sprachlich-narrativ für Kinder so anspruchsvoll wie möglich gestaltet, indem sie mit modernen erzähltechnischen Mitteln arbeiten, die junge Rezipientinnen und Rezipienten auf eine altersgerechte Art und Weise herausfordern. Wie es Naoura gelingt, Lesespaß und spannende Unterhaltung mit einem spezifisch ästhetischen Anspruch zu vereinen, soll in dem vorliegenden Beitrag anhand des Kinderromans *Der Ratz-Fatz-x-weg 23* (EA 2018) gezeigt werden. Es handelt sich dabei um ein Werk, das sich sowohl in inhaltlich-thematischer Hinsicht als auch in formal-ästhetischer Manier als verhältnismäßig komplex präsentiert und in einer kunstvollen literarischen Sprache verfasst ist; denn auch Literatur für Kinder sollte in erster Linie immer ‚Literatur' sein, wie es Naoura akzentuiert: „Kinderliteratur ist vor allem Literatur – eigentlich eine Binsenweisheit, die bei uns in Deutschland aber leider nicht allen […] immer einleuchtet" (Naoura zit. nach Mikota/Oehme 2015, 63).

Der Roman *Der Ratz-Fatz-x-weg 23*, der sowohl mit realistischen als auch mit fantastischen Elementen arbeitet, erfüllt auf vielfältige Art und Weise die Kriterien, die an ein Kinderbuch mit literarästhetischem Anspruch angelegt werden sollten. In den hier vorgelegten

Reflexionen wird dieser Ausgangsthese u. a. anhand der literaturwissenschaftlichen Kriterien zur theoretischen Wertung literarischer Texte von Renate von Heydebrand und Simone Winko (vgl. hierzu Heydebrand/Winko 1996, 114f.) ausführlicher nachgegangen. Auch wenn sich die Typologie axiologischer Werte nicht explizit auf spezifische Kinderliteratur bezieht, sondern allgemein nach der Qualität ästhetischer Literatur fragt, kann sich ein Transfer als sehr gewinnbringend erweisen (vgl. hierzu auch Gansel 1999, 12).[1] Mit der Zuhilfenahme eines solchen Kriteriengerüsts kann eine signifikante Begründungsbasis geschaffen werden, die auch die Textauswahl für den schulischen Unterricht zu legitimieren vermag.

Theoretische Vorbemerkungen: Eine Typologie axiologischer Werte zur Beurteilung literarischer Texte

Literatur ist bekanntermaßen „streitbar" (Hörnlein 2017, 30); somit hat „von Homer bis heute niemand eine Messlatte gefunden […], auf die sich alle Leser und Kritiker von Literatur verständigen konnten" (Gelfert 2010, 9). Zugleich stellt Gelfert fest: „Wenn das wertende Reden über Kunst mehr sein soll als der Austausch subjektiver Gefühlseindrücke, muss es Kriterien geben, die von der großen Mehrheit der Rezipienten [als solche] anerkannt werden." (Ebd., 53) Literarische Wertung kann daher als eine literaturbezogene Handlung bezeichnet werden,

> „in der ein Subjekt […] einem Objekt […] aufgrund von Wertmaßstäben [axiologischen Werten; N. Sch.] und bestimmten Zuordnungsvoraussetzungen positive oder negative Werteigenschaften [attributive Werte; N. Sch.] zuschreibt. Diese Zuschreibung kann in Form nichtsprachlicher Handlungen (motivationaler Wertung) oder in verbalisierter Form als sprachliche Wertung vollzogen werden." (Heydebrand/Winko 1996, 39)

1 Carsten Gansel zufolge geben die Werte „einen ungefähren Rahmen für Wertungen im Handlungssystem der Kinder- und Jugendliteratur ab, beispielsweise innerhalb der Literaturkritik oder dem Literaturunterricht […]" (Gansel 1999, 13).

Die Wertung von Literatur zielt dabei stets darauf ab, „literarische ‚Gegenstände' […] funktional zu selektieren, zu beschreiben, auch zu interpretieren und so zu evaluieren" (Ruf 2013, 393). Die letzte Instanz ist immer das lesende Subjekt, das ein abschließendes und diskussionswürdiges Werturteil liefert. Von daher ist die Frage, „wie man Literatur werten kann, [auch] stets mit dem Problem der intersubjektivierenden Begründung von Urteilskriterien und Wertmaßstäben verbunden." (Ebd., 395) Es gilt also, die „Logik der literarischen Bewertung" möglichst plausibel und genau zu begründen sowie sprachlich mitteilbar zu machen, damit die Wertungen transparent und kritisch überprüfbar für andere sind (vgl. Brendel-Perpina 2019, 25).

Mit Blick auf eine Typologie axiologischer Werte hinsichtlich der Textauswahl literarischer Werke wird in der Forschung immer wieder auf von Heydebrand und Winko rekurriert, die in ihrer *Einführung in die Wertung von Literatur* (1996) systematische Ansätze vorgestellt haben, die sich für Wertungsanalysen durchsetzen konnten (vgl. u. a. Gansel 1999, 12). Es zeigt sich hierbei, dass die Kriterien „Form, Inhalt und Relation als werkbezogene Werte einzuordnen sind und der Kategorie der wirkungsbezogenen Werte gegenüberstehen" (Heydebrand/Winko 1996, 3). Weder reicht es aus, sich ausschließlich auf textinterne ästhetische Maßstäbe zu beziehen, noch sollten lediglich kontextbezogene Modelle, also außerliterarische Maßstäbe, berücksichtigt werden. Literaturbewertende müssen also letztlich im Rahmen eines komplexen Prozesses des Beschreibens und des Bewertens „werkimmanente und werkexterne Aspekte sowie subjektive und objektive Faktoren gegeneinander abwägen und die entsprechenden Wertmaßstäbe gewichten, wobei deren Verhältnis wechselnden Hierarchisierungen unterliegt" (Ruf 2013, 394). Die Erarbeitung einer ausdifferenzierenden Systematik soll dabei als ‚Handwerkszeug' fungieren, das die „Beschreibung und Analyse verschiedenster Arten von Wertung im Umgang mit Literatur erlaubt" (Heydebrand/Winko 1996, 15). Beide Autorinnen betonen, dass „axiologische Werte" aus den verschiedensten Bereichen zur Wertung von Literatur herangezogen werden können und es daher nur das Ziel sein könne, „einen Eindruck von der Vielfalt axiologischer Werte zur Beurteilung von

Literatur zu vermitteln.“ (Ebd., 11) Eine systematische oder historische ‚vollständige‘ Typologie bzw. ein Absolutheitseinspruch, der alle potenziell möglichen Wertekriterien auflistet, sei damit ausdrücklich nicht suggeriert (vgl. ebd., 112). Viele Wertedimensionen treten zudem als „Komponenten von Gegensatzpaaren auf“ (Brendel-Perpina 2019, 38), wobei literarische Werte wie „Polyvalenz vs. Eindeutigkeit“ oder „Komplexität vs. Einfachheit“ abhängig sind von dem Objekt – also von dem jeweiligen literarischen Gegenstand (vgl. ebd.).

Die sogenannten formalen Werte richten sich auf die formal-ästhetischen Eigenschaften bzw. auf die literarästhetische Gelungenheit eines Textes. Hierzu zählen u. a. die Kriterien Polyvalenz/Eindeutigkeit, Offenheit/Geschlossenheit, Stimmigkeit (Ganzheit/Fragment, Brüchigkeit), Komplexität/Einfachheit sowie die ästhetische, rhetorische Gestaltung von Sprache (vgl. Heydebrand/Winko 1996, 114). Bereits ein Buch für Kinder im Erstlesebereich kann schon Polyvalenzen aufweisen, zur leerstellenfüllenden Sinnstiftung animieren und ästhetisch so ausgestaltet sein, dass es mit einfachen, aber prägnanten literarischen Stilmitteln arbeitet. Das können metaphorische Wendungen, Parallelismen, Assonanzen oder Alliterationen sein, genauso wie kunstvolle rhetorische Figuren. Hier sollten etwaige Bedenken, dass Kinderbücher dies noch nicht leisten könnten, kritisch hinterfragt werden:

> „Es gibt in einigen Köpfen immer noch die Vorstellung, dass Kinder nur einfache Hauptsätze verstehen. Was für ein Irrglaube! Wenn Texte rhythmisch gut gestaltet sind, dann findet jedes Kind wunderbar hindurch – selbst durch verschachtelte Nebensatzkonstruktionen.“ (Hörnlein 2017, 30)

Die „inhaltlichen Werte“ wiederum sind „nahezu unbegrenzt, denn diese können ‚aus allen Bereichen des menschlichen Lebens übertragen werden, für die überhaupt Werte ausgebildet werden‘ […]“ (Heydebrand/Winko 1996, 119). Literarische Werke sollen politisch, moralisch, ethisch und gesellschaftlich unbedenklich sein und zum Nachdenken u. a. über humane Werte anregen (vgl. ebd., 119ff.). Sie sollten Leserinnen und Lesern im Hinblick auf die

empirisch wahrnehmbare Lebenswelt etwas ‚zu sagen' haben und gesellschafts- oder kulturkritische Reflexionen in Gang setzen, um nachhaltig Sichtweisen zu ändern oder zu hinterfragen.

„Relationale Werte" hingegen sind bedeutsam mit Blick auf eine bestimmte „Bezugsgröße" (ebd., 121), betreffen also den „Wert eines Textes im Vergleich" (Gansel 1999, 12). Unterschieden werden muss hierbei einerseits zwischen der Bezugsgröße des Gegenstandes der Literatur (vgl. Heydebrand/Winko 1996, 121ff.): Gibt es im Vergleich zu bisher erschienenen Werken der Literaturgeschichte innovative Muster bzw. Strukturen, die neue und fortschrittliche Aspekte in die Literatur einbringen oder für die sie als besonders repräsentativ gelten können – sei es in formal-ästhetischer, inhaltlicher, thematischer oder motivgeschichtlicher Hinsicht? Andererseits muss aber mit Blick auf die „relationalen Werte" auch berücksichtigt werden, ob es für die Rezipierenden eine (aktuelle) lebensweltliche Wirklichkeitsnähe in thematischer Hinsicht gibt, etwa mit Blick auf den dokumentarischen Wert oder den Authentizitätsanspruch eines literarischen Werkes.

Die „wirkungsbezogenen Werte" schließlich beziehen sich nicht unmittelbar auf die literarischen Texte selbst, sondern darauf, welche „Wirkungen [die Texteigenschaften; N. Sch.] auslösen oder vermutlich auslösen" (ebd., 122):

> „Wirkungsbezogene Maßstäbe können sich […] auf die tatsächlichen Wirkungen beziehen, die Wertende an sich selbst bemerken oder die sie in empirischen Forschungen an anderen beobachten; sie können sich aber auch auf Wirkungen beziehen, die die Wertenden für andere erwarten, voraussehen oder in anderen nur zu beobachten meinen." (Ebd.)

Bei der literarischen Wertung von Kinder- und Jugendliteratur sind „wirkungsbezogene Werte" besonders bedeutsam, wie es bereits Carsten Gansel hervorgehoben hat:

> „Es versteht sich von selbst, daß [sic!] für eine Literatur, die sich – wie die Kinder- und Jugendliteratur – an bestimmte Adressaten wendet, in besonderem Maße wirkungsbezogene Werte bedeutsam werden, ja es vor allem darum geht, durch den Einsatz bestimmter formaler wie inhaltlicher

> Mittel bei den Rezipienten kognitive, praktische emotionale Reaktionen zu erzielen." (Gansel 1999, 12)

Diese Wertekategorie ist noch einmal unterteilt in „individuelle Werte" und „gesellschaftliche Werte". „Individuelle Werte" beziehen sich auf die Abwägung von literarischen Texten mit Blick auf die Bedeutung für subjektive Bedürfnisse sowie Interessen und werden in „kognitive", „praktisch-handlungsbezogene", „affektive" und „hedonistische" Werte unterteilt. Die kognitive Kategorie ist fokussiert auf „einen Erkenntnisgewinn bei der Lektüre von Literatur; neben Erkenntnisbedeutsamkeit gehören zu den kognitiven Werten die Anregung zur Reflexion und Entautomatisierung als Irritation gewohnter Wahrnehmung und des Denkens" (ebd.). „Praktisch-handlungsbezogene Werte" hingegen richten sich auf den „Bereich des Handelns, der Ethik und des Lebensvollzugs (entsprechende Wertmaßstäbe sind Lebensbedeutsamkeit, Handlungsorientierung und Sinnstiftung)" (ebd., 140). Bei „affektiven Werten" indes geht es um Gefühle, Gedanken und Emotionen, die durch die Lektüre ausgelöst werden und gegebenenfalls über kommunikative Anschlussgespräche dazu beitragen können, bestimmte lebensrelevante Aspekte eingehender zu diskutieren. „Hedonistische Werte" schließlich setzen auf eine spannende Unterhaltung, Spaß und Freude am Lesen und implizieren daher einen signifikanten Motivationsfaktor. Sie sind mit Blick auf die spezifische Adressatengruppe der jungen Lesenden besonders bedeutsam.

„Manche Dinge klingen unwahrscheinlich und sind trotzdem wahr“[2] – Literarische Offenheit für problemsensible Themen und Inhalte

Salah Naoura ist ein Autor, der vor problemsensiblen Themen nicht die Augen verschließt[3] und sich in seinen Büchern virtuos der literarischen Darstellung auch sehr ‚schwieriger' Aspekte stellt. Im Bereich der ‚realistischen Kinderliteratur' hat die literarische Darstellung von Sorgen, Nöten, Ängsten und Schwierigkeiten im Kontext lebensweltlicher Wirklichkeitserfahrungen bereits eine längere Tradition (vgl. hierzu Armbröster-Groh 1997 und Daubert 2018). Seit den letzten Jahrzehnten ist aber eine ansteigende Tendenz zur variantenreichen Weiterführung und Behandlung komplexer, problemsensibler Themen in der Kinderliteratur auffällig. Auch wenn der sogenannte (tragi-)komische Kinderroman spätestens seit den 1990er-Jahren zum Gegenstand der Forschung geworden ist (vgl. Daubert 1995), haben die spezifischen Ausprägungsformen in aktuelleren Kinderromanen, wie denen von Salah Naoura, hinsichtlich der Themenwahl oder ihrer experimentell-komischen Darstellungsweisen eine neue Qualität gewonnen. Zwar werden in diesen literarischen Texten noch immer komplexe Notlagen, Sorgen, Bedrängnisse und Daseinsschwierigkeiten kindlicher Lebenswelt berücksichtigt, die literarische Darstellung erfolgt aber weniger verbissen und mit einer gewissen Form der Gelassenheit.

In Naouras komischem Kinderoman *Der Ratz-Fatz-x-weg 23* geht es im Kern sogar um eine ganze Reihe tiefsinniger und nachdenklich stimmender Problemthemen, wie das gegenwärtige Konsumverhalten in unserer modernen Lebenswelt oder die damit einhergehenden Zwänge und Zwangsstörungen in Form von Kauf- oder Putzzwang. Frau Pittel, die berufstätige Mutter der Geschwisterkinder Laura und Robert, ist in der Binnenhandlung des Romans immerzu erschöpft und beschwert sich ständig über zu viel Arbeit: „»Ich schaff das alles nicht mehr! Bücherei und Kinder

2 Naoura 2018, 192.

3 Zu nennen wären hier u. a. auch die Themen „Tod“ in *Tante Mel wird unsichtbar* (2011) oder „Adoption“ in *Dilip und der Urknall …* (2012).

und Haushalt … und dann auch noch der Garten!«" (Naoura 2018, 18). Irgendwann wird sie in der Werbung der Firma Gründlich auf einen stark angepriesenen, kuriosen Super-Staubsauger für 1000 Euro aufmerksam, der so groß und leistungsstark ist, dass er gleich drei besondere Tasten hat: „Auf der ersten stand STAUB, auf der zweiten DRECK und auf der dritten ALLES" (ebd., 28). Weil Frau Pittel die Blätter stören, die von den Nachbarsbäumen auf ihr Grundstück fallen, vernichtet sie mit einem Druck auf die ‚Alles-Taste' gleich den ganzen Garten und wird von diesem Moment an immer seltsamer (vgl. ebd., 51). Als die Kinder merken, dass der *Ratz-Fatz-x-weg 23* ihre Mutter stark verändert und sie in einer Art Wahn Schmutz und Dreck sieht, wo objektiv keiner mehr vorhanden ist, werden sie misstrauisch. Die Kinder vermuten, dass das Ganze mit den dubiosen Tropfen für „Ruhe und Entspannung" (ebd., 20) zu tun hat, die die Firma Gründlich (mit Sitz in Marokko) ihren Kunden zusätzlich zu dem teuren Gerät andreht.

Als sich die Mutter schließlich nach einem Nervenzusammenbruch in psychiatrische Behandlung begeben muss, reisen die Kinder auf der Suche nach einem Gegenmittel gemeinsam mit Lauras Freundin Gerti nach Marokko, wo sie die Machenschaften der Firma Gründlich entlarven.

Soweit die abstruse Geschichte, die Laura und Gerti – später auch Lauras kleiner Bruder Robert – ihrem Schulrektor auftischen, als Entschuldigung für nicht erbrachte Hausaufgaben. Eingebettet ist diese von den Kindern im Wechsel und in Etappen erzählte Binnenerzählung in eine Rahmenhandlung. Hier zitiert Rektor Glauber, der nichts auf der Welt mehr verabscheut als Ausreden, die Kinder tagtäglich in sein Büro, um sie mit seinen bohrenden Fragen der Lüge zu überführen. Was als regelrechte Verhörgespräche zwischen den Unterrichtsstunden beginnt, avanciert schnell zu gemütlichen Erzählrunden, in denen Rektor Glauber bald nicht mehr weiß, ob er den Kindern glauben soll oder nicht. Irgendwann ist er schließlich ihren fantasiereichen Geschichten derart verfallen, dass er sich sogar dazu hinreißen lässt, Häppchen zu servieren und die große Pause zu verlängern (vgl. ebd., 80f.), damit die Kinder nicht aufhören zu erzählen.

Der Blick auf die Binnen- und die Rahmenhandlung macht bereits deutlich, dass hier gesellschaftskritische Elemente in kindgerechter Weise aufbereitet werden. Generell ist es Salah Naoura wichtig, dass die Kinder etwas ‚mitnehmen' aus dem, was sie gelesen haben. In diesem konkreten Roman könnte der humorvoll verpackte Appell darin liegen, „sich von den Heilsversprechen der Markstrategen nicht so schnell verführen [zu] lassen" (Naoura, zit. nach Mikota/Oehme 2015, 7). Naoura traut den kindlichen Leserinnen und Lesern also durchaus etwas zu. Er bietet eine Art ‚Probehandeln' im literarisch konstruierten Erzählraum an, in dem sich die Kinder selbst in die Rolle von Heldinnen und Helden versetzen, die den Erwachsenen überlegen sind. Die Erziehungsberechtigten stellen in diesem Kinderroman somit keine unfehlbaren, über den Dingen stehenden Bezugsinstanzen dar, sondern werden mit allen ihren Schwächen und negativen Seiten vorgestellt – ein wichtiger Aspekt, der das gesamte Œuvre des Autors kennzeichnet.

In seinem inhaltlichen Kern ist der literarische Text also sehr nahe an der empirischen Lebenswelt der Kinder angesiedelt und spiegelt insbesondere das Konsumverhalten der modernen Gesellschaft auf bizarre Art und Weise wider. So werden die noch jungen Leserinnen und Leser im Zuge einer unterhaltsamen, witzigen und bisweilen skurrilen Romanhandlung zu einer Gesellschaftskritik mit philosophischem Tiefgang angeregt: Neben dem Konsumdenken werden auch Fragen nach der Leichtgläubigkeit und Kritikfähigkeit von Menschen sowie Fragen nach den Gefahren technischer Errungenschaften aufgeworfen. Mit der Fokussierung auf Konsumverhalten und -kritik sowie der originellen Offenlegung von skurrilen Werbe- und Marketingstrategien und ihrem Einfluss auf die Menschen greift Naoura ein bislang selten in der Kinder- und Jugendliteratur beachtetes Thema auf. Weil dabei auf den Einsatz einer übergreifenden, kommentierenden oder gar pädagogisch-moralisierenden Erzählinstanz verzichtet wird, eignet sich der Kinderroman im schulischen Kontext besonders für ein „literarisches Unterrichtsgespräch" (Wiprächtiger-Geppert 2009), das diverse (unabschließbare) Sinndeutungsprozesse in Gang setzt.

Das Thema ‚Wahrheit und Lüge' ist bei Naoura ebenfalls sehr zentral. Zwischen „Schein und Sein", so bekundet es der Autor in

einem Interview, „gibt es fließende Übergänge. Wir sind das, woran wir glauben. Ein wirklich faszinierendes, uraltes Thema der Menschheit“ (Naoura, zit. nach Fries 2020, 14.). Das Erzählen, das Verhältnis von Realität und Fiktion sowie die Korrelationen beider Welten sind, so der Autor, sowohl „im Leben als auch beim Schreiben“ (ebd.) ein wichtiges Themenfeld. Dabei ist es nicht relevant – und wird auch textintern nicht aufgelöst –, ob die Geschichten der drei intradiegetischen Erzähler Laura, Gerti und Robert, mit denen sie ihren Rektor derart fesseln, dass er an nichts anderes mehr denken kann (vgl. Naoura 2018, 138), tatsächlich in der fiktionalen Welt des Textes so stattgefunden haben oder ‚nur‘ der Konstruktion einer kindlichen „blühende[n] Phantasie“ (ebd., 10) entspringen, denn einen Bezug zu der empirischen Lebenswelt bzw. zu einer ‚tieferliegenden‘ Wahrheit haben die grotesken Geschichten auf jeden Fall.

Einen besonderen Anlass zur Reflexion über Wahrheit und Lüge bietet beispielsweise die Szene, in der sich selbst Rektor Glauber, der nichts mehr hasst als „kleine […] Lügenmonster“ (ebd., 9), seinerseits kleinere Unwahrheiten erlaubt:

> „»Liebe Frau Schrill«, sagte Rektor Glauber mit wichtiger Miene. »Als Rektor dieser Schule habe ich stets das Wohl unserer Schüler und Lehrerinnen im Auge! Auch das leibliche.« Oh, das klang wirklich gut, fand Rektor Glauber. Oh ja. Viel, viel besser, als wenn er die Wahrheit gesagt hätte.“ (Ebd., 81)

Am Ende hat er derart viel Gefallen an den Flunkereien entwickelt, dass er den Kindern sogar Hinweise gibt, wie ihre vermeintliche Lügengeschichte weitergehen könnte: „»Erzähl doch einfach, dass er [der Plan; N. Sch.] von euch allen war, Robert«“ (ebd., 96), fiebert er dem Fortgang der Geschichte entgegen.

Neben seinem Wahrheitsempfinden verliert Rektor Glauber zwischenzeitig auch sein Raum- und Zeitempfinden, weil er sich gänzlich in den Bann der kindlichen Geschichten ziehen lässt:

> „Rektor Glauber zuckte zusammen, als es zum Unterricht läutete. Für einen kurzen Moment wusste er nicht genau, wo er sich befand. Eben noch hatte

> er den seltsamen Herrn im weißen Anzug vor sich gesehen. […] Er spürte, wie sein Atem plötzlich schneller ging und ihm kleine Schweißperlen auf die Stirn traten. Wie konnte die große Pause denn schon vorbei sein?" (Ebd., 35f.)

Diese Textstelle legt die Kraft des Erzählens im weitesten Sinne (mithin die kathartische Wirkungsmacht von Literatur) offen, bei den Rezipierenden emotional-affektive Beteiligung zu evozieren und sie gewissermaßen in eine andere Welt zu ‚entführen'.

Selbst Rektor Glauber ist am Ende so sehr in den Bann der Geschichten gezogen, dass in seiner Wahrnehmung (literarische) Realität und Fiktion völlig verschwimmen: Wie Lauras Mutter entwickelt er zwischenzeitlich eine krankhafte Putzsucht und erleidet einen Nervenzusammenbruch, der aber durch ein Gegenmittel wieder geheilt werden kann (vgl. ebd., 198f.). Nachdem der Direktor die fantasievollen Geschichten der Kinder quasi am eigenen Leib durchlebt hat, ist er in seiner Persönlichkeit gewachsen. Insgesamt betrachtet erweist sich Rektor Glauber damit als eine sehr dynamische literarische Figur, die bereit ist, sich von den positiven Kräften, die vom Erzählen und Fabulieren ausgehen, in den Bann ziehen zu lassen, sodass er am Ende nicht nur seine Vorurteile gegenüber (vermeintlich) lügenden Kindern revidiert, sondern insgesamt zu einer offeneren und respektvolleren Haltung seinen Mitmenschen gegenüber findet (vgl. ebd., 205f.). Das offene Ende der Geschichte bietet viel Raum für handlungs- und produktionsorientierte Fortsetzungen seitens der Rezipierenden, sodass sich die im Roman postulierte Wirkungsmacht von Literatur bestenfalls auch auf den außerliterarischen Bereich ausdehnen kann.

Insgesamt ist festzuhalten: Fiktive Geschichten, wie etwa die über einen Staubsauger mit Superkräften oder die abenteuerliche Reise dreier Kinder nach Marokko, brauchen nicht im eigentlichen Sinne ‚wahr', sondern ‚nur' ästhetisch ansprechend und unterhaltsam zu sein. In diesem Zusammenhang enthält der Roman selbstreferenzielle Aspekte, die auf metatextueller Ebene implizit Auskunft geben über die Entstehung und das Funktionieren literarischer Werke und damit nicht zuletzt auch über die poetologischen Prämissen des Autors.

Unzuverlässiges Erzählen, vielschichtige Erzählkonstruktionen und humorvolle Sprachspiele: Besonderheiten auf narrativer und sprachlicher Ebene

Was die „formalen axiologischen" Kriterien nach Heydebrand/Winko anbelangt, so ist festzuhalten, dass es sich im Falle von *Der Ratz-Fatz-x-weg 23* um ein für kindliche Leserinnen und Leser recht anspruchsvolles, weil literarästhetisch herausforderndes Werk handelt. Wie bereits deutlich wurde, liegt dem Buch eine verhältnismäßig innovative, auf mehreren Ebenen anzusiedelnde Erzählstruktur zugrunde. Der Text ist nicht nur in eine Binnen- und Rahmenhandlung aufgeteilt,[4] sondern mit der Überschrift „*Der Ratz-Fatz-x-weg 23*" (ebd., 12) verweist die Erzählung in der Erzählung in selbstreferenzieller Weise auf den Roman, den die Leserinnen und Leser in ihren Händen halten. Eine derartige Erzählkonstruktion findet sich im Bereich der aktuellen Kinderliteratur sehr selten.[5] Insofern ist dem Buch auch ein besonderer „relationaler Wert" eingeschrieben, der sich in erster Linie an Kriterien wie *Innovation* und *Originalität* bemessen lässt. Neben den bereits erwähnten selbstreferenziellen Verweisen arbeitet Naoura in postmoderner Manier mit Montage- und Collagetechniken, indem er den eigentlichen Prosatext mit Brief-, Reklame- oder Notizzettel-Elementen versetzt (vgl. hierzu z. B. ebd., 15, 27, 97), was die erzählerische Komplexität und den ästhetischen Innovationswert des Kinderbuches noch einmal erhöht.

Die Werbesprüche der fiktiven Firma Gründlich, die mehrfach in den Text eingewoben werden, versinnbildlichen auf eine humorvolle Weise die raffinierten, bizarren Taktiken von Verkaufsstrateginnen und -strategen, die im besten Falle Medienbewusstsein bei den jungen Rezipierenden hervorrufen, in jedem Fall aber ein Lachen erzeugen:

4 Auf typografischer Ebene werden die beiden Erzählebenen durch eine unterschiedliche Schrifttype unterschieden, wodurch es den rezipierenden Kindern leichter fällt, den Wechsel des jeweiligen Blickwinkels nachzuvollziehen.

5 Intertextuelle Bezüge sind aber dennoch zu *Lippels Traum* (1984) von Paul Maar auszumachen.

„Leiden Sie an Staub und Dreck?
Der Ratz-Fatz saugt ihn ratzfatz weg!
Wir liefern SCHNELL und jederzeit,
gönnen Sie sich GRÜNDLICHkeit!" (Ebd., 21)

Unterstützt wird die komische Wirkung des Werkes durch die schwarzweißen Illustrationen von Maja Bohn, die den literarischen Figuren durch Darstellung von Mimik und Gestik auch auf visueller Ebene groteske Züge verleiht.

Abb. 1: Salah Naoura, *Der Ratz-Fatz-x-weg 23, 42f. (Illustration:* Maja Bohn); © 2018 Beltz & Gelberg in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

Narratologisch betrachtet wird die Rahmenhandlung aus der personalen Erzählperspektive von Rektor Glauber dargestellt. Auf dieser Ebene bekommen Lesende lediglich Zugang zu seinen Sichtweisen, mitunter sogar im Rahmen eines inneren Monologs, wie am Ende des Buches:

„Ich koche wirklich gern. Gute Mahlzeiten sind äußerst wichtig! Eigentlich sollten wir in unserer Schule eine Kantine haben. Das wäre hundertmal besser als die Häppchen. Außerdem tun mir vom vielen Häppchen-Schmieren so langsam die Arme weh. Ja, warum eigentlich keine Kantine? Oh ja, das ist gut. […]." (Ebd., 206)

Häufiger kommt aber das Erzählmittel der erlebten Rede zum Einsatz, um den Rezipierenden auf der extradiegetischen Handlungs-

ebene einen Einblick in Glaubers teils abgründige Gedanken- und Gefühlswelt zu geben:

> „Rektor Glauber *hasste* Kinder! Kinder, dachte er jeden Morgen, wenn er in seinem kleinen Auto zur Schule fuhr. Wer hat *die* eigentlich erfunden? Diese sabbeligen, brabbeligen, verzogenen, verlogenen, hibbeligen, kribbeligen kleinen Biester!" (Ebd., 5)

Innerhalb der Binnenhandlung wird die kuriose Geschichte um den kostspieligen Staubsauger indes abwechselnd von Laura Pittel, ihrer Freundin Gerti und ihrem Bruder Robert erzählt. Indem von Anfang an der explizite Verdacht geäußert wird, dass die Geschichte als Ausrede dienen soll für nicht erbrachte Hausaufgaben, werden die Kinderfiguren als unzuverlässige, intradiegetische Erzählinstanzen installiert. Aus dieser narrativen Inszenierung ergeben sich weitere Spannungsmomente, da suggeriert wird, dass die Geschichte keineswegs festgeschrieben ist, sondern erst während des eigentlichen Erzählvorgangs konstruiert wird:

> „»Aber wir haben ihn [Robert; N. Sch.] ja mitgenommen«, sagte Laura hastig. »Oder, Gerti?« »Äh … ja«, sagte Gerti. »Obwohl kleine Jungs echt schrecklich sind! Aber wir haben ihn mitgenommen.«" (Ebd., 91)

Ihre spezifisch literarische Kontur erhält die intradiegetische Geschichte scheinbar erst zum Zeitpunkt des Erzählens, wodurch ihr eine gewisse Offenheit für unvorhergesehene Wendungen verliehen wird. So gelingt es beispielsweise Lauras kleinem Bruder, sich in das Geschehen ‚einzumogeln', obwohl die beiden Freundinnen ihn offensichtlich ursprünglich gar nicht als Held in ihrer Abenteuergeschichte vorgesehen hatten (vgl. ebd.).

Das intradiegetische Spiel mit Fiktion und Wahrheit erhöht somit noch einmal den literarischen Polyvalenzgrad des Werkes, da sich den (nicht nur kindlichen) Rezipierenden bis zum Ende nicht erschließt, wem in dieser Geschichte denn nun zu glauben ist: „Auf der Welt passiert doch ständig alles Mögliche! Manche Dinge klingen unwahrscheinlich und sind trotzdem wahr" (ebd., 192). So liest sich die Geschichte wie ein literarischer ‚Hochgesang'

auf die kindliche Fantasietätigkeit und das Geschichtenerzählen, ohne dass dies explizit zum Ausdruck gebracht würde. Auf diese Weise verschließt sich das Werk auch pauschalen Kategorien wie ‚wahr' oder ‚falsch'. Vielmehr wird deutlich, wie stark die Konstruktionen der Geschichten an die jeweilige Perspektive der Erzählenden gebunden sind, z. B. wenn es darum geht, sich selbst in ein besseres Licht zu rücken, wie es typisch ist für den ‚unzuverlässigen Erzähler'[6]: „»Äh, zu mir war sie [Gertis Tante Kobra; N. Sch.] sehr nett…«, log Laura ausnahmsweise, denn sonst log sie eigentlich fast nicht" (ebd., 83). Es handelt sich um eine zu füllende literarische ‚Leerstelle', die Freiraum für Interpretationsansätze liefert, indem sich ein Bruch zwischen figuraler Selbst- und Fremdwahrnehmung auftut.[7] Die Rezipierenden leisten somit literarische Detektivarbeit, wenn sie textuelle Ungereimtheiten auf die Unzuverlässigkeit der Erzählinstanz zurückführen.

Dies gilt auch für die Passagen, in denen Lauras kleiner Bruder Robert die Geschichte weitererzählen darf, denn es wird ersichtlich, dass er sich in ein besonders gutes Licht rücken möchte. So legt er in einer Sequenz Gerti beispielsweise die folgenden Worte in den Mund: „»Ja, er ist wirklich der beste kleine Bruder auf der ganzen Welt. Der *aller*beste!«" (Ebd., 97; Hervorhebung im Origi-

6 ‚Unzuverlässiges Erzählen' tritt in diesem Sinne als eine Diskrepanz zwischen dem kognitiven Bezugsrahmen der Instanz des Lesers (seiner Erwartungen bezüglich ethischer und epistemologischer Normen) und dem Diskurs der Erzählung in Erscheinung. Diesem Verständnis zufolge ist der ‚unzuverlässige Erzähler' kein Phänomen, das dem Text immanent ist, sondern vielmehr eine Projektion des Lesers, der Widersprüche innerhalb des Textes und zwischen der fiktiven Welt des Textes und seinem eigenen Wirklichkeitsmodell auflöst. Nünnings Ausgangspunkt bildet die Einsicht, dass „es sich bei *unreliable narration* [Hervorhebung im Original; N. Sch.] nicht um ein rein textimmanentes – sei es strukturelles oder semantisches – Phänomen handelt, sondern um ein relationales bzw. interaktionales, bei dem die Informationen und Strukturen des Textes und das von Rezipierenden an den Text herangetragene Weltwissen und Werte- und Normensystem gleichermaßen zu berücksichtigen sind. Die Feststellung, ein Erzähler sei unglaubwürdig, hängt sowohl von Textinformationen als auch von außertextuellen Informationen ab; [...]" (Nünning 2004, 23).

7 Vgl. parallel hierzu eine weitere Textstelle, in der Laura von Herrn Glauber als die „schlimmste Lügnerin und Ausredenerfinderin der ganzen Schule" (Naoura 2018, 10) beschrieben wird.

nal) Diese und weitere Szenen, in denen Roberts Darstellungen zu einem Lobgesang auf die eigene Person avancieren, veranschaulichen ebenfalls, wie subjektiv der Blickwinkel der Geschichte angelegt ist.

Durch implizierte Hinweise in der Figurenrede werden die kindlichen Rezipierenden indirekt immer wieder auf diesen Umstand aufmerksam gemacht: „»Na ja, ganz so, wie er's erzählt hat, war es aber nicht«, blaffte Laura." (Ebd., 146) Solche literarischen Strategien regen zum literarischen Lernen an; sie fördern das Bewusstsein für die literarische Konstruktion des Werkes sowie für die unterhaltende Funktion fiktionaler Texte jenseits reiner Informationsvergabe.

Die Poetizität des vorliegenden Werks lässt sich zudem an der besonderen sprachlichen Gestaltung festmachen. Zunächst sind hier die sprechenden Namen anzuführen, mit denen insbesondere die erwachsenen Figuren, wie Rektor *Glauber*, die Lehrerinnen Frau *Blume* und Frau *Schrill* oder Gertis bösartige Tante *Kobra*, näher charakterisiert werden. Der Name *Glauber* steht offensichtlich in einem ironischen Zusammenhang mit dem fanatischen Widerwillen des Rektors gegen vermeintliche Lügengeschichten, der sich im weiteren Verlauf der Geschichte jedoch in eine regelrechte Sucht verkehrt (vgl. ebd., 36). Der sprechende Name der Firma *Gründlich* ist indes als erster Verweis zu verstehen auf ihre „Höllenmaschine[n]" (ebd., 79), die derart gründlich arbeiten, dass sie im besten (oder schlimmsten) Fall alles aufsaugen, was im Wege steht.

Mit dem Gebrauch von leichter und abwechslungsreich gestalteter Sprache wird Naoura darüber hinaus in besonderer Weise dem kindlichen Adressatenkreis gerecht, selbst wenn den Leserinnen und Lesern neben einfachen Hauptsätzen auch des Öfteren ein hypotaktischer Satzbau zugetraut wird:

> „Robert kannte sich mit Burgen sehr gut aus und war der Meinung, dieses Ding da unten könne keine sein, weil eine richtige Burg nämlich Schießscharten hat und eine Zugbrücke zum Kurbeln und in der Mitte einen hohen Turm mit einem Kerker, wo die Gefangenen so lange im Dunklen sitzen müssen, bis sie von Ratten aufgefressen werden." (Ebd., 110)

Solche komplexen Satzstrukturen fordern die Lesenden zwar heraus, vermögen aber die für das literarische Lernen sehr bedeutsame Vorstellungsbildung (vgl. Spinner 2006) anzuregen und zugleich für die Ästhetik der Sprache zu sensibilisieren.

Das gilt auch für die Anhäufung von pointierten, bedeutungssteigernden Adjektiven, die durch Reimstrukturen, Alliterationen, Anaphern oder Assonanzen einen zusätzlichen sprachlichen Klang versprühen, der nicht zuletzt in (schulischen) Vorlesesituationen produktiv gemacht werden kann.[8] So steigert sich Rektor Glauber beispielsweise in seinen anfänglichen Hass Kindern gegenüber, indem er während einer Autofahrt anhaltend über die vermeintlich unordentlichen und frechen Kinder nachdenkt:

> „Überall lassen sie ihre Jacken und Schuhe herumliegen. Sie knallen Türen, geben freche Antworten und stopfen sich Süßigkeiten in ihre Münder, bis ihre Zähne schwarz werden. Sie kreischen so hohe Töne, dass einem die Gläser aus der Brille springen! Sie kleben ihre widerlichen Kaugummis an die Wände, unter die Tische und an die Tafel. Sie werfen ihren Müll in der großen Pause einfach auf den Boden, obwohl bei uns auf dem Schulhof an jeder Ecke nagelneue riesengroße Mülleimer stehen! Und dann ihre Ausreden! Sie lügen, dass sich die Balken biegen. Sie erzählen einem das Blaue vom Himmel herunter!“ (Ebd., 5)

Neben den anaphorischen Satzanfängen fallen in diesem Zitat auch die zahlreichen Metaphern auf. An anderer Stelle arbeitet der Text zum Zwecke der inhaltlichen Bedeutungssteigerung mit Wortwiederholungen. „»Hier ist überall nur Dreck. Dreck, Dreck, Dreck!«“ (Ebd., 45), schimpft Frau Pittel. Die Figurenrede gibt implizit Aufschluss über ihre Gemütsverfassung. In ähnlicher Weise werden auch Inversionen eingesetzt: „»Nie wieder. Nicht mit mir! *Mit mir nicht!*«“ (Ebd., 9), steigert sich Rektor Glauber in seine Wut

8 Das Buch ist auch als ungekürzte Lesung von Jörg Pohl (2018) mit einer Laufzeit von ca. 4 Stunden erhältlich. Der Schauspieler lässt die Stimmen der unterschiedlichen Figuren in einer locker-leichten und sehr amüsanten Art und Weise lebendig werden und veranschaulicht damit, wie viel spannende Unterhaltung, Tempo und Komik das literarische Werk den Rezipierenden zu bieten hat.

und hegt Rachegedanken gegen vermeintlich boshaft lügende Kinder. Zusätzlich kommen rhetorische und typografische Mittel zum Einsatz, die auch diesem Roman die für Naouras Texte charakteristische Leichtigkeit und Lebendigkeit verleihen und für „Atmosphäre, Unterhaltung und Tempo" (Mikota/Oehme 2015, 37) sorgen.

Fazit

Der vorliegende Beitrag konnte unter Zuhilfenahme der literarischen Wertungskriterien von Heydebrand/Winko ausführlich darlegen, dass es sich bei Salah Naouras Roman um ein ästhetisch komplexes, anspruchsvolles Kinderbuch handelt. Zwar sind die Kriterien von Heydebrand/Winko nicht speziell auf Kinderliteratur ausgerichtet, sie erweisen sich aber mit Blick auf die Analyse und Interpretation des vorliegenden Romans durchaus als gewinnbringend, wenn es darum geht, das literarästhetische Potenzial des Buches offenzulegen.

Naoura gelingt es in seinem Kinderroman *Der Ratz-Fatz-x-weg 23*, „ernstzunehmende […] Themen auf ganz unernste und unterhaltsame Weise aufzugreifen" (ebd., 19) und dabei auch die literarische Dimension nicht zu vernachlässigen. Im didaktischen Kontext eignet sich in besonderer Weise das literarische Gespräch, um sich mit Kindern dem Roman zu nähern, weil gerade die Offenheit des Textes viel Raum für Diskussionsanlässe bietet. Gesprächsanlässe liefern beispielsweise die Dichotomie von Wahrheit und Lüge, aber auch das gegenwärtige Konsumverhalten und die Marketingstrategien, die im Roman angesprochen werden. Im Sinne von Medienbewusstsein und Medienkompetenz gibt es hier viele Möglichkeiten, auch schon jüngere Kinder für die Mechanismen der Werbung zu sensibilisieren. Mit Blick auf die sprachliche Gestaltung des Romans kann das Augenmerk auf die Werbesprüche gerichtet werden, die collagenhaft in den Prosatext eingearbeitet sind. Dabei bietet sich der kritische Blick auf die Konstruktionsprinzipien dieser Textsorte genauso an wie der handlungs- und produktionsorientierte Auftrag, eigene Werbetexte zu kreieren.

Darüber hinaus offeriert der Roman etliche Anlässe für kreative Schreibaufträge, bei denen die Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen im Umgang mit Fiktionalität erweitern können.[9]

Literarische Texte wie die von Salah Naoura eignen sich insgesamt betrachtet hervorragend für eine frühe Anbahnung ganz unterschiedlicher literarischer Kompetenzen und lassen darüber hinaus sicherlich auch die kindliche Lesefreude nicht zu kurz kommen, denn ‚Light-Texte' dürften kaum „zum Lesen animieren" (Mikota/Oehme 2017; vgl. hierzu besonders den Titel der Monografie). So werden auch ‚hedonistische' axiologische Wertmaßstäbe bei Naoura berücksichtigt. Es ist davon auszugehen, dass ein derart humorvoll aufbereiteter und abenteuerlicher Text auf ein breites Interesse vieler Kinder stoßen wird, zumal es nicht an spritzigen Dialogen und Spannungsreichtum fehlt. Spaß und Freude am Lesen sind eine substanzielle Grundlage für den langfristigen Erhalt einer stabilen, intrinsisch angelegten und habituellen Lesemotivation. Das Buch bietet das Potenzial, beide Geschlechter zu begeistern, denn gerade die sogenannte Abenteuerliteratur erweist sich, empirischen Forschungen zufolge (vgl. Philipp 2011, 12f.), als gleichermaßen beliebt bei Jungen und Mädchen im Grundschulalter.

Literatur

Primärliteratur

Maar, Paul (1984): Lippels Traum. Hamburg: Oetinger.
Naoura, Salah (2012): Dilip und der Urknall und was danach bei uns geschah. Hamburg: Dressler.
Naoura, Salah (2011): Tante Mel wird unsichtbar: Hamburg: Dressler.
Naoura, Salah (2018): Der Ratz-Fatz-x-weg 23. Mit Bildern von Maja Bohn. Weinheim [u. a.]: Beltz & Gelberg.
Naoura, Salah (2018): Der Ratz-Fatz-x-weg 23. Gelesen von Jörg Pohl. Hamburg: Hörcompany.

9 Vgl. hierzu den Beitrag von Beate Laudenberg in diesem Band.

Sekundärliteratur

Armbröster-Groh, Elvira (1997): Der moderne realistische Kinderroman. Themenkreise, Erzählstrukturen, Entwicklungstendenzen, didaktische Perspektiven. Frankfurt/M. [u. a.]: Lang.

Brendel-Perpina, Ina (2019): Literarische Wertung als kulturelle Praxis. Kritik, Urteilsbildung und die digitalen Medien im Deutschunterricht. Bamberg: University of Bamberg Press.

Daubert, Hannelore (1995): Veränderte Kindheit in der aktuellen Kinderliteratur. Braunschweig: Westermann.

Daubert, Hannelore (2018): Moderne Kinderromane. In: Lange, Günter (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 81–105.

Fries, Burkhard (2020): Der Ratz-Fatz-x-weg 23 im Unterricht. Lehrerhandreichung zum Kinderroman von Salah Naoura. Klassenstufe 4–5. Mit Kopiervorlagen und Lösungsvorschlägen. Weinheim [u. a.]: Beltz.

Gansel, Carsten (1999): Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Ein Praxishandbuch für den Unterricht. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Gelfert, Hans-Dieter (2010): Was ist gute Literatur? Wie man gute Bücher von schlechten unterscheidet. München: Beck.

Heydebrand, Renate von/Simone Winko (1996): Einführung in die Wertung von Literatur. Systematik – Geschichte – Legitimation. Paderborn [u. a.]: Schöningh.

Hörnlein, Katrin (2017): Kein Kitsch, kein Schund. Ein Gespräch über Kinderbücher, die gute Literatur sind. Jochen Heins im Gespräch mit der Kinderliteraturkritikerin Katrin Hörnlein. In: Die Grundschulzeitschrift 31/H. 301, 30–31.

Mikota, Jana/Viola Oehme (2015): Salah Naoura: »Mein Konzept der Leseförderung? Lesen!« Siegener Werkstattgespräche mit Kinderbuchautorinnen und -autoren. Siegen: universi.

Mikota, Jana/Viola Oehme (2017): Sabine Ludwig: »Ich glaube nicht, dass Light-Texte zum Lesen animieren«. Siegener Werkstattgespräche mit Kinderbuchautorinnen und -autoren. Siegen: universi.

Nünning, Ansgar (2004): Unreliable Narration zur Einführung. Grundzüge einer kognitiv-narratologischen Theorie und Analyse unglaubwürdigen Erzählens. In: Ders. (Hg.): Unreliable Narration.

Studien zur Theorie und Praxis unglaubwürdigen Erzählens in der englischsprachigen Erzählliteratur. Trier: WVT, 3–39.

Philipp, Maik (2011): Lesen und Geschlecht. Fünf empirisch beobachtbare Achsen der Differenz erneut betrachtet. Online verfügbar unter: https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Philipp.pdf (letzter Zugriff am 23.08.2021).

Ruf, Oliver (2013): Wie wertet man Literatur? In: Rippl, Gabriele/Simone Winko (Hgg.): Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte. Stuttgart: Metzler, 393–397.

Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 33/H. 200, 6–16.

Wiprächtiger-Geppert, Maja (2009): Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in literarischen Unterrichtsgesprächen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Maxime Boeuf

Körper und Alterität in den Jugendromanen *Dilip und der Urknall und was danach bei uns geschah* und *Chris, der größte Retter aller Zeiten* von Salah Naoura

Einleitung

In einer Publikation zu dem deutschsprachigen Kinder- und Jugendbuchautor Salah Naoura erscheint es beinahe undenkbar, den Begriff ‚Alterität' bzw. konnotierte Begriffe wie ‚das Andere' oder ‚das Fremde' unerwähnt zu lassen. Natürlich sollte das Werk eines Schriftstellers nie ausschließlich mittels biografischer Zugänge analysiert werden; im Fall Salah Naouras könnten diese aber besonders aufschlussreich sein: Als Sohn eines syrisch-stämmigen Vaters ist er in Deutschland aufgewachsen. Er spricht mehrere Fremdsprachen, vor allem Englisch und Schwedisch, wobei er Skandinavistik in Stockholm studiert hat (vgl. Naoura o. J.). Aus diesen beiden Sprachen hat er viele Kinder- und Jugendbücher ins Deutsche übersetzt. Schauplatz seines Romans *Matti und Sami und die drei größten Fehler des Universums* (EA 2011), der zu seinen bekanntesten Büchern zählt, ist Finnland, weswegen man dem Autor häufig finnische Wurzeln nachsagt. Diese wenigen Fakten zeugen von der generellen Offenheit Naouras fremden Kulturen gegenüber. Der Umgang mit Alterität spielt sowohl in seinem Leben als auch in seinem Werk eine zentrale Rolle und lohnt daher, Gegenstand eines eigenständigen Beitrags zu sein.

Dabei gilt es zunächst, die Terminologie zu klären und den Begriff der ‚Alterität' von verwandten Begriffen abzugrenzen. Den oben genannten Terminologien ist gemein, dass sie sich jeweils auf das beziehen, was ein Individuum als ‚anders' auffasst, was

also außerhalb der eigenen Person angesiedelt ist und „nicht als Eigenes wahrgenommen wird" (Voltrová 2015, 50). Die Auseinandersetzung mit dem jeweils Eigenen bzw. Fremden ist nicht nur Gegenstand der komparatistischen Imagologie, sondern genereller Bestandteil westlicher Kulturanthropologie, wobei ‚das Andere' wahlweise als Bedrohung oder aber als Bereicherung, Faszinosum und Verlockung aufgefasst und dargestellt werden kann. Dies spiegelt sich sowohl in nationalistischem und rassistischem Gedankengut als auch in anderen aktuellen Diskursen wider, die etwa die koloniale Vergangenheit europäischer Großmächte aufarbeiten oder auf die Schwierigkeiten innerhalb der zeitgenössischen, multikulturelleren Gesellschaften aufmerksam machen.

Dabei gilt, dass alle „Fremdbilder, d. h. Wahrnehmungsformen des jeweils Anderen, […] soziale Konstruktionen" (Lüsebrink 2008, 83) sind, die Auskunft geben über die Weltanschauung einer Epoche, einer Gruppe von Menschen oder eines einzelnen Individuums.

Nicht nur in der Erwachsenen-, sondern auch in der Kinder- und Jugendliteratur sind diese Themen von zentraler Bedeutung. Zahlreiche Forschungsarbeiten betonen, dass es sogar „das Spezifikum" einschlägiger Literatur sei, „ihren Leserinnen und Lesern die Auseinandersetzung mit ästhetisch artikulierten Erfahrungen eines ihnen fremden Bewusstseins anzubieten" (Büker/Kammler 2003, 12). Dabei stellen „der Fremde als Gast", „der kulturell Fremde", „der Außenseitertyp", „der bzw. das historisch-genealogisch Fremde" und „der bzw. das phantastische Fremde" (ebd., 13ff.) fünf Figurentypen des Fremden dar, wobei es selbstverständlich zu Überschneidungen zwischen den einzelnen Kategorien kommen kann.

Bereits in den frühen Texten der Kinderliteratur machen die literarischen Figuren Erfahrungen mit Alterität und Andersartigkeit. Das gilt schon für die Märchentexte der Gebrüder Grimm, in denen die Heldinnen und Helden zumeist in die Fremde gehen und sich dort bewähren müssen. Im 20. Jahrhundert ist die Problematik der Alterität u. a. in der Kinder- und Jugendliteratur des Exils zu finden, in der die agierenden Figuren „Kindern aus den verschiedenen Ländern [begegnen], die entweder keine Heimat besitzen

oder aufgrund des beginnenden Zweiten Weltkrieges diese verlassen mussten" (Blumesberger/Mikota 2016, 89). In der heutigen Kinder- und Jugendliteratur ist die Thematik der Andersartigkeit durch eine „Vielfalt moderner Gestaltungsmittel" (Büker/Kammler 2003, 19) gekennzeichnet:

> „Von besonderer Bedeutung ist die Innenweltdarstellung, die insbesondere durch Gestaltungstechniken wie monoperspektivisches personales Erzählen, Icherzählung, erlebte Rede und innerer Monolog realisiert wird." (Ebd., 19)

Hier ließe sich Salah Naoura mit seinen kinder- und jugendliterarischen Texten, in denen von Icherzählern oder aus der Perspektive einer Figur zumeist von Fremdheit und Andersartigkeit berichtet wird, einordnen.

Für die hier anstehende Untersuchung kinder- und jugendliterarischer Texte soll Alterität insbesondere im Hinblick auf die Darstellung von Körpern und Körperlichkeit betrachtet werden. Aus der Körperanthropologie und -soziologie ist bekannt, dass die Wahrnehmung bei der Erstbegegnung von Mitmenschen in erster Linie von körperlichen Merkmalen und Signalen geprägt wird. In vorliegendem Beitrag wird der Fokus vor allem auf die Darstellung der Haut bzw. des Gesichts der literarischen Figuren gelegt. „[A]ls symbolische Fläche ‚zwischen' Selbst und Welt" (Benthien 2001, 7) kommt gerade der Haut eine besondere Bedeutung zu:

> „Kulturgeschichtlich wurde die Wahrnehmung der Haut immer mehr zu einer Fremdwahrnehmung gemacht, indem man sie auf ihren optischen Eindruck reduziert hat. Dies hatte weitreichende Folgen: Erst als betrachtete, mir gegenüberstehende Haut des anderen wird sie zum Zeichen, erst durch diese Distanz kann der andere wirklich zum ‚erkennbaren' und klassifizierbaren Objekt werden. Die Haut wird permanent gedeutet, ‚gelesen', semantisiert, desemantisiert, umkodiert, neutralisiert und stilisiert." (Ebd., 17)

Was das Gesicht anbelangt, so handelt es sich hier um den vielleicht bedeutendsten Körperteil:

> „Le visage est, de toutes les zones du corps humain, celle où se condensent les valeurs les plus élevées. En elle se cristallise le sentiment d'identité, s'établit la reconnaissance de l'autre […]. Le visage est, avec le sexe, le lieu […] le plus solidaire du Moi. […] La valeur à la fois sociale et individuelle qui distingue le visage du reste du corps, son éminence dans la saisie de l'identité tient au sentiment que l'être entier est là."[1] (Le Breton 2017, 88f.)

Der Körper spielt jedoch nicht nur in anthropologischer oder soziologischer Hinsicht eine zentrale Rolle, sondern tritt häufig auch in kulturellen wie literarischen Zusammenhängen als zentrales Motiv in Erscheinung, sodass man sogar von ‚Körperdiskursen' sprechen kann.

Dabei sollte es nicht verwundern, dass sich diese Körperdiskurse auch auf den Bereich der Kinder- und Jugendliteratur erstrecken, da es zu den traditionellen Aufgaben dieser Literatur zählt, den Lesenden nicht nur ein Bewusstsein über die äußere Welt, sondern auch über die innere Welt, also ein gewisses Selbstbewusstsein zu vermitteln.[2]

Trotz der großen Bedeutsamkeit, die Haut und Gesicht(ern) bei der Auseinandersetzung mit der eigenen Person sowie der Umwelt zukommt, wurden entsprechende Darstellungsweisen in kinder- oder jugendliterarischen Texten bislang wenig untersucht. Mit dieser Analyse zweier Romane von Salah Naoura soll ein kleiner Beitrag geleistet werden, diese Forschungslücke zu schließen.

---

1 „Von allen Körperregionen des Menschen ist das Gesicht derjenige Teil, in dem die höchsten Werte kondensieren. In ihm kristallisiert sich das Gefühl der Identität heraus, entwickelt sich die Anerkennung des Anderen. Neben dem Geschlechtsorgan ist das Gesicht der Körperteil, der am meisten mit dem Ich in Verbindung steht. Der gleichermaßen soziale wie individuelle Wert, der das Gesicht vom Rest des Körpers unterscheidet, und seine Bedeutung in der Wahrnehmung der Identität bestehen aus dem Gefühl, dass das ganze Wesen darin liegt." (Übersetzung von M. B.)

2 In diesem Zusammenhang sei auf Bruno Bettelheims psychoanalytischen Ansatz bei der Märchenanalyse verwiesen. In seinem erfolgreichen Essay Kinder brauchen Märchen (EA 1976) zielt er bei der Interpretation immer wieder auf die literarische Darstellung körperlicher Charakteristika ab, die gerade für Rezipierende in der Übergangsperiode von Kindheit zur Adoleszenz bedeutsam werden können.

Dilip und der Urknall und was danach bei uns geschah (EA 2012) erzählt die Geschichte des neunjährigen Anton, dessen Eltern den gleichaltrigen Dilip, einen Jungen indischer Herkunft, adoptieren. Mit dem Einzug des zunächst fremden Jungen in die Familie werden auf vielfältige Weise Alterität und Alteritätserfahrungen angesprochen. Dabei geht es allgemein um Akzeptanz der Figuren untereinander, es werden aber auch gezielte Fragen und Probleme, wie Fremdheitsgefühle und Alltagsrassismus, aufgeworfen.

Mit *Chris, der größte Retter aller Zeiten* (EA 2015) wird schon im Titel auf die außergewöhnliche Mitmenschlichkeit, mithin das besondere Alteritätsverständnis des jugendlichen Helden, angespielt. Die Auseinandersetzung mit dem Fremden erfolgt für Chris in Gestalt des neuen Klassenkameraden Titus, der nicht nur ein äußerst merkwürdiges Verhalten an den Tag legt, sondern in seinem äußeren Erscheinungsbild auffällige Ähnlichkeit mit einem Vampir hat. Es erscheint zunächst einmal interessant, in welcher Art und Weise Salah Naoura dieses Motiv aufgreift, welches seit Erscheinen von Bram Stokers Klassiker *Dracula* (1897) auch in der Kinder- und Jugendliteratur regelmäßig auftaucht, insbesondere aber in den letzten Jahren und Jahrzehnten: „In der Kinder- und Jugendliteratur finden sich seit 1979 zahlreiche harmlose und weniger harmlose Vampire“ (Mikota/Planka 2012, 9), wobei den Figuren hier offensichtlich auch andere Funktionen zugesprochen werden, als die Leserinnen und Leser zu erschrecken:

> „Die Begegnung mit Vampiren in KJL-Texten erfüllt […] eine doppelte Entwicklungshilfe: erstens mit Blick auf den Erwerb kultureller Identität im Enkulturationsprozess und zweitens mit Blick auf die Ausprägung individueller Identität vor dem Hintergrund spezifischer Entwicklungsaufgaben im Sozialisations- und Individualisationsprozess.“ (Wrobel 2012, 24)

Vor diesem Hintergrund kommt Titus, dem Freund des Titelhelden in *Chris, der größte Retter aller Zeiten*, eine besondere Rolle zu, die in diesem Beitrag ebenfalls untersucht werden soll.

Wenn auch auf unterschiedlichen Ebenen, kommt in den beiden ausgewählten Romanen die Darstellung von Alterität nicht zuletzt anhand von körperlichen Merkmalen vor, die den einzelnen Figuren

zugeschrieben werden. In einem ersten Schritt erfolgen zunächst zwei separate Analysen, in denen die unterschiedlichen Darstellungsweisen von Alterität in beiden Romanen untersucht werden. Während in *Dilip und der Urknall …* Alterität im Kontext von Rassismus behandelt wird, erscheint in *Chris, der größte Retter aller Zeiten* besonders die Auseinandersetzung mit dem literarischen Motiv des Vampirs als Sinnbild für Alterität und Liminalität lohnenswert. Abschließend soll die Frage beantwortet werden, ob und inwieweit es die Figurenkonzeption bei Naoura zulässt, dass Alteritätserfahrungen aufgebrochen und vermeintliche Grenzen aufgrund körperlicher Merkmale überschritten werden können. Dabei geht es auch um die Frage, inwieweit die Protagonisten Anton und Dilip sowie Chris als Identifikationsfiguren für Leserinnen und Leser Potenzial zur Perspektivübernahme entwickeln bzw. vermitteln.

Dilip und der Urknall – Hautfarbe und Alltagsrassismus

Als gebürtiger Inder wird Dilip in Deutschland schon aufgrund seiner Hautfarbe als ‚andersartig' dargestellt. Somit entspricht er nach der in der Einleitung erwähnten Typologie von Büker und Kammler dem „kulturell Fremde[n]": „Fremdheit, Andersheit auf Grund der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Rasse, Nation, Kultur oder Ethnie gehört als strukturelle Fremdheit zu den am häufigsten verarbeiteten Alteritätsphänomenen der KJL." (Büker/Kammler 2003, 13) Auf die Besonderheiten der Hautfarbe werden Leserinnen und Leser bereits vor der Lektüre des Romans durch die jeweils plakative Gegenüberstellung der beiden Hauptprotagonisten auf dem Coverbild gestoßen. Die Umschlagillustrationen sowohl der ersten als auch die der zweiten Auflage des Romans zeigen Anton und Dilip jeweils in einer ähnlichen, an einer imaginären Achse gespiegelten Körperhaltung.[3]

3 Die Cover sind auf den Verlagsseiten online verfügbar unter https://res.cloudinary.com/pim-red/image/upload/q_auto:best,f_auto/v1552104655/oetinger/cover/9783791514284.jpg bzw. unter https://res.cloudinary.com/pim-red/image/upload/q_auto:best,f_auto/v1547476570/oetinger/cover/9783841502933.jpg (letzter Zugriff 23.08.2021).

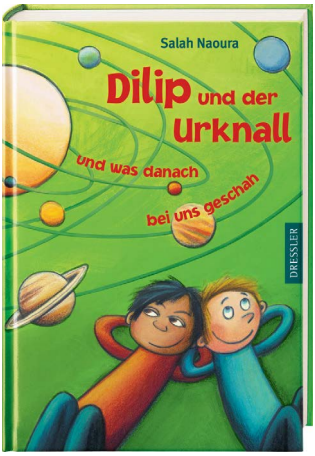


Abb. 1: 1. Auflage, Dressler Verlag 2012, Umschlaggestaltung von Dorota Wünsch, © Dressler Verlag, Hamburg

Abb. 2: 2. Auflage, Oetinger Verlag 2014, Umschlaggestaltung von Stefanie Jeschke. © Verlag Friedrich Oetinger, Hamburg

Die Illustrationen lassen ambivalente Deutungsansätze zu, indem sie auf der einen Seite die äußeren Unterschiede zwischen Dilip und Anton, die sich insbesondere an der Hautfarbe festmachen lassen, visuell hervorheben. Auf der anderen Seite legt die Darstellung in jeweils gleicher Körperhaltung aber auch Gemeinsamkeiten der Jungen nahe.

Im Folgenden soll daher hinterfragt werden, inwieweit sich die durch die Betrachtung des Titelblatts gewonnenen ersten Figurenwahrnehmungen auf textueller Ebene stützen lassen. Dazu soll untersucht werden, welche Rolle Dilips Hautfarbe bei der Figurencharakteristik wie auch für den Handlungsverlauf spielt.

Auf die zentrale Bedeutung von Haut und Hautfarbe bei der Wahrnehmung des Anderen, des Fremden wurde bereits verwiesen:

> „Im Mittelpunkt steht die Opposition ‚weiß' und ‚schwarz', welche, historisch gesehen, paradigmatisch für alles Denken der Hautfarben ist. Denn sowohl in biologisch-physiologischer als auch in kulturell-anthro-

> pologischer Deutung geht es zunächst immer um den Gegensatz hell/dunkel." (Benthien 2001, 172)

Dieser Gegensatz findet sich schon im ersten Kapitel des Romans, als Anton und seine Eltern zum Kinderheim fahren. Das Merkmal Haut wird in der allerersten Beschreibung Dilips aus Sicht des kindlichen Icherzählers Anton bereits an dritter Stelle genannt: „Er war barfuß, hatte große, dunkle Augen, braune Haut und pechschwarzes Haar." (Naoura 2014, 13) Wenige Zeilen später wird die Hautfarbe noch einmal erwähnt, als Anton Dilip als „der dunkelhäutige Junge" (ebd.) bezeichnet, was davon zeugt, dass sie für ihn augenfällig und nennenswert ist. Doch Anton legt auch andere Kriterien an:

Als er erfährt, dass Dilip, genauso wie er, neun Jahre alt ist, will er ihn sofort adoptieren. Auch Antons Mutter reagiert mit Begeisterung. Sie „blieb wie angewurzelt stehen und […] brannte innerlich vor Liebe" (ebd.), während der Vater eher skeptisch bleibt: „»Äh … Schatz …«, meldete sich Papa. »Wollten wir nicht eigentlich einen *deutschen* Jungen adoptieren?«" (ebd. 14; Hervorhebung im Original). Diese Frage des Vaters an seine Frau kann bereits als Ausdruck eines gewissen Alltagsrassismus interpretiert werden, der sich ausschließlich in der Hautfarbe des Gegenübers begründet. Interessant ist, dass hier das Adjektiv ‚deutsch' durch Kursivierung betont wird, obwohl Dilip eigentlich in Deutschland aufgewachsen ist, wie die Heimleiterin erklärt: „»Er und seine Mutter kamen damals aus Indien hierher, aus Kalkutta […]. Als er zwei war, starb die Mutter. Seither lebt er hier bei uns.«" (Ebd., 14)

Ähnliche Formen von Alltagsrassismus werden auch im weiteren Verlauf der Handlung deutlich, etwa in der Begegnung mit der neuen Nachbarin:

> „»Schön, Sie kennenzulernen«, sagte Mama. »Aber nun muss ich meinen Kindern ihre neuen Zimmer zeigen.« »Ihren *beiden* Kindern?«, fragte Frau von Schleiden verdutzt und guckte Dilip dabei so komisch an. »Ja«, sagte Mama bloß." (Ebd., 43; Hervorhebung im Original)

Die Unangemessenheit in der Reaktion der Nachbarin wird wiederum durch die Kursivierung im Text betont. Ohne etwas über

Dilip zu wissen, seinen Charakter oder seine Persönlichkeit zu kennen, urteilt Frau von Schleiden lediglich anhand des äußeren Erscheinungsbildes. Da Dilip nicht weiß ist, verkörpert er für sie etwas Andersartiges, Fremdes, was zu ihrem verdutzten Verhalten führt. Derartige Prozesse der Verallgemeinerung spielen eine zentrale Rolle im Rassismus, der, so der Soziologe David Le Breton, auf einem „phantasmatischen Körper" (Le Breton 2017, 90) beruht:

> „La ‚race' est une sorte de clone gigantesque […] dans l'imaginaire du raciste. […] L'histoire individuelle, la culture, la différence sont neutralisées, gommées, au profit du fantasme du corps collectif, subsumé sous le nom de race. […] L'homme n'est plus que l'artefact de son apparence physique, de ce corps fantasmatique[4]." (Ebd., 91)

Die Reaktionen des Vaters und der Nachbarin machen deutlich, wie stark soziale Beziehungen bei der Erstbegegnung mit anderen Menschen vom körperlichen Erscheinungsbild und der Hautfarbe geprägt sind und wie schnell – beabsichtigt oder unbeabsichtigt – rassistische Klischees und Vorurteile bedient werden können.

Chris und der Fall Titus – eine vampirische Alterität

In *Chris, der größte Retter aller Zeiten* werden zwar andere Fragen verhandelt, dennoch geht es auch in diesem Buch im weitesten Sinne um die Akzeptanz von ‚Andersartigkeit'. Im Rückgriff auf die bereits oben erwähnte Typologie haben wir es hier aber nicht mit dem „kulturell Fremde[n]", sondern mit dem „Außenseitertyp" zu tun, der zu jenen literarischen Figuren zählt, welche „auf Grund der bestehenden Differenz zur herrschenden gesellschaftlichen Norm von der Majorität stigmatisiert und ausgegrenzt werden oder die sich bewusst selbst ausschließen". Es handelt sich

4 „Die ‚Rasse' ist eine Art riesiger Klon in der Vorstellung des Rassisten. Die individuelle Geschichte, die Kultur, die Andersartigkeit werden neutralisiert und beseitigt zugunsten der Wahnvorstellung des kollektiven Körpers, der unter dem Namen ‚Rasse' subsumiert wird. Der Mensch ist nur noch das Produkt seines körperlichen Aussehens, dieses phantasmatischen Körpers." (Übersetzung von M. B.)

meistens um „Migranten, Juden, Behinderte, normabweichende Jungen- und Mädchenfiguren sowie Kinder mit körperlichen Auffälligkeiten“ (Büker/Kammler 2003, 15).

In Naouras Roman weist Titus, als neuer Mitschüler des Protagonisten, körperliche Auffälligkeit auf. Schon im ersten Satz wird er von dem personalen Erzähler als Vampir bezeichnet: „Es war mitten im sechsten Schuljahr, als der Vampir zu ihnen in die Klasse kam.“ (Naoura 2017, 5) Eine Bezeichnung, die wie ein Leitmotiv im Laufe des Romans immer wieder auftaucht und von Titus selbst akzeptiert und für sich in Anspruch genommen wird. Seine ersten Worte an die Klasse lauten: „Ich bin ein Vampir.“ (Ebd.) Obwohl das von den anderen Schülerinnen und Schülern bezweifelt wird, hält er daran fest:

> „Der Vampir war zweifellos ein ganz normaler Mensch, denn er roch menschlich. *Ausgesprochen* menschlich, fand Chris. »Hast du in den letzten hundert Jahren mal geduscht?«, fragte André vom Nachbartisch. »Vampire brauchen nicht zu duschen«, informierte ihn der Neue. »Weil sie nicht schwitzen.« »Dann bist du keiner«, erwiderte André.“ (Ebd., 6; Hervorhebung im Original)

Die Figuren des Romans fallen also nicht auf diese (pseudo-)vampirische Identität herein, genauso wie die Leserinnen und Leser, die sicherlich von Anfang an merken, dass sie es in diesem Fall nicht mit fantastischer Literatur zu tun haben. An einer anderen Stelle des Romans wird außerdem anhand des Konjunktivs II eine kritische Distanz zu der vermeintlichen Identität des Mitschülers aufgebaut: „Wäre er ein echter Vampir gewesen, hätte das die Tat vielleicht erklärt.“ (Ebd., 96)

Die Inszenierung als Vampir, die teilweise von Titus selbst vorgenommen wird, dient lediglich als Sinnbild für seine Andersartigkeit. Das Motiv des Vampirs wurde dabei nicht zufällig gewählt: Aufgrund seines Schwellen- bzw. „Schwebezustands […] zwischen Leben und Tod“ (Ruthner 2020, 214) kann man den Vampir nämlich als liminales Wesen betrachten. Er ist „weder lebendig noch tot, sondern, wie der Privatgelehrte Montague Sommers in den 1920er-Jahren schreibt, ‚living in death‘, wofür sich der paradoxe Begriff ‚untot‘ eingebürgert hat.“ (Ebd., 215) Der Vampir steht nicht nur für

Liminalität, sondern auch für Alterität. Als literarisches Motiv verkörpert er eine geheimnisvolle, faszinierende Andersartigkeit, von der gleichermaßen Gefahr und Verführungskraft ausgeht.[5]

Sein Körper weist spezifische Besonderheiten auf, zu denen die Blässe des Gesichts bzw. der Haut gehört, wodurch er sich von Normalsterblichen unterscheidet. Zudem lässt ihn seine ursprünglich osteuropäische Abstammung ‚fremd' erscheinen, wodurch er in gewisser Hinsicht als Migrant gesehen werden könnte (vgl. ebd., 216ff.).

Diese geheimnisvolle Faszination für die Figur des Vampirs kommt im Roman mehrmals zum Vorschein, etwa am Anfang des zweiten Kapitels: „Irgendetwas an dem Neuen interessierte Chris. Irgendetwas an ihm kam ihm bekannt vor, obwohl er nicht hätte sagen können, was es war." (Naoura 2017, 14) Auch die (körperlichen) Beschreibungen entsprechen vielen Charakteristika des Vampirs: Titus ist „anders als alle anderen in seiner Klasse" (ebd., 46), hat eine „dürre, bleiche Gestalt" (ebd., 47) und „blasse Lippen" (ebd., 51).

Literarisch untermauert wird der Eindruck der Andersartigkeit dadurch, dass bei den meisten Beschreibungen, die Titus' Aussehen betreffen, sein Gesicht ausgespart wird. Im Rekurs auf die eingangs erwähnte Theorie der Körpersoziologie fungiert das Gesicht als Vermittler der Persönlichkeit, des Charakters, ja sogar der Seele eines Menschen. Als literarische Figur wird Titus nicht deutlich konturiert und erhält keine klare Persönlichkeit oder Identität. Auf die anderen Figuren, wie auch auf die Leserinnen und Leser, wirkt er geheimnisvoll und fremd, weil man zwar viel über seinen Körper, auch über seinen „Vampirkopf mit dem blonden, hängenden Haar über dem langen schwarzen Mantel" (ebd., 48), erfährt, sein Gesicht bei diesen Beschreibungen aber stets ausgespart wird.

Bei den anderen Romanfiguren löst Titus unterschiedliche Reaktionen aus, die von Mitleid bis Ablehnung und Ausgrenzung reichen. So hat Chris, der größte Retter aller Zeiten, gleich zu Beginn des Romans das Gefühl, Titus etwas Gutes tun zu müssen:

5 In diesem Zusammenhang sei nochmals auf Bram Stokers Roman Dracula und die zahlreichen Verfilmungen dazu verwiesen.

> „Im hellen Sonnenlicht wirkte die Haut des Vampirs nicht nur blass, sondern fast schon grau. Seine Augen waren so rot, als hätte er die ganze Nacht am PC gesessen. Und er sah wirklich hungrig aus. »Ich habe ein Käsebrot dabei«, sagte Chris. »Und ich hasse Käse«, log er. »Willst du's haben?«" (Ebd., 8)

In einer Szene, die sich in der Schulbibliothek zuträgt, wird deutlich, wie verstörend Titus auch auf andere Mitschülerinnen und Mitschüler wirkt:

> „Am Feenregal war ein spitzer, schriller Schrei zu vernehmen, dann kreischte eins der Mädchen: »Hilfe! Ein Vampir!« Ihre vor Schreck weit aufgerissenen Augen starrten in den Gang mit den Krimis, aus dem in diesem Moment eine dürre, bleiche Gestalt hervortrat, die einen langen schwarzen Mantel trug." (Ebd., 44)

An anderer Stelle wird Titus mit „ein[em] verschreckte[n] Tier" (Ebd., 72) verglichen, was einerseits als Vorgang der Marginalisierung verstanden werden kann. Zugleich wird damit aber auch Chris' Beziehung zu Titus Ausdruck verliehen. Chris, der für seine Mitmenschen sehr empfänglich ist, merkt sofort, dass Titus' Aussehen und (pseudo-)vampirischer Körper eigentlich Ausdruck seiner (familiären) Probleme und Verletzlichkeiten ist.

Körperliche Verwandlungen und Grenzüberschreitungen

Ging es in den ersten Kapiteln darum, Körper und Körperbeschreibungen als literarisches Darstellungsmittel für Andersartigkeit und Grenzen zwischen Menschen zu identifizieren, so soll im weiteren Verlauf untersucht werden, inwieweit die figurale Körperwahrnehmung von den Protagonisten reflektiert und zum Fremdverstehen genutzt werden kann. Damit einher geht die Frage, inwieweit die Beschreibungen von Aussehen und Körpern Leserinnen und Leser zum Perspektivwechsel einzuladen vermögen.

Dazu lohnt der Blick auf die Haut und den literarischen Umgang damit. Aufgrund ihrer biologischen Beschaffenheit bietet

sich die Haut als Symbol für Grenzüberschreitungen geradezu an. Voller Paradoxe und Widersprüche, stellt dieses Organ eine Oberfläche par excellence dar.

Der Psychoanalytiker Didier Anzieu beschreibt die Haut in seinem berühmten Buch *Le Moi-Peau*[6] als

> „perméable et imperméable […], superficielle et profonde. Elle est véridique et trompeuse […]. Elle sépare et unit les différentes sensorialités. Elle a […] un statut d'intermédiaire, d'entre-deux, de transitionnalité[7]." (Anzieu 2006, 39)

Daher kann man ihr eine doppelte Dimension zuschreiben: „C'est donc sa fonction d'individuation et de lien social qui fait d'elle tant une délimitation du moi qu'un lien entre moi et autrui[8]." (Bancaud 2020, 129)

Auch wenn am Rande von der Blässe in Titus' Gesicht gesprochen wird, kommt der Haut in *Chris, der größte Retter aller Zeiten* nur eine geringfügige Rolle zu. In *Dilip und der Urknall …* hingegen stellen Haut und Gesicht entscheidende körperliche Merkmale dar, an denen sich die beiden Protagonisten messen und vergleichen:

> „Am ersten Abend stellten wir uns zusammen vor den Spiegel und verglichen unsere Gesichter. Links dunkelbraune Haut, schwarze Haare, braune Augen, breite Nase. Rechts helle Haut, blonde Haare, blaue Augen, schmale Nase – alles genau wie bei Mama." (Naoura 2014, 26)

Der Spiegel stellt ein zentrales Motiv psychologischer Kinderromane dar, nicht zuletzt, weil er eine wichtige Rolle in Prozessen

6 Das Buch wurde unter dem Titel *Das Haut-Ich* ins Deutsche übersetzt.

7 … „durchlässig und undurchlässig, oberflächlich und tiefgründig. Sie ist wahr und trügerisch. Sie trennt und vereint die verschiedenen Sinneswahrnehmungen. Sie hat einen Status als Vermittlerin, als Zwischen- und Übergangsbereich." (Übersetzung von M. B.)

8 „So macht ihre Rolle in den Prozessen der Individualisierung und der sozialen Bindung aus ihr sowohl eine Abgrenzung des Ichs als auch eine Verbindung zwischen mir und den anderen." (Übersetzung von M. B.)

der Identitätsbildung und Ich-Werdung spielt. Der psychologischen Theorie Jacques Lacans zufolge wird als „Spiegelstadium" jene Phase in der Entwicklung des Kleinkindes bezeichnet, in der es sich erstmals im Spiegel erkennt und sich seiner Existenz als autonomes Ich bewusst wird (vgl. dazu Ogilvie 2005, 96ff.). An der oben erwähnten Spiegelszene fällt auf, dass sich Anton und Dilip, Kleinkindern im Spiegelstadium vergleichbar, ihrer eigenen körperlichen Erscheinung und Grenzen vergewissern, indem sie sich miteinander vergleichen und an dem jeweils anderen (neuen) Bruder messen.

Dem Körper kommt in diesem Prozess eine doppelte Funktion zu, die davon zeugt, dass er nicht immer eine undurchlässige Grenze darstellt: In der genauen Betrachtung von Haut, Haaren und Augen, die Anton – unter jeweils anderen Vorzeichen – gleich doppelt aufzählt, offenbaren sich den Jungen zugleich trennende, wie aber auch verbindende Elemente. Insofern kann diese Spiegelszene als Plädoyer für Respekt und Toleranz interpretiert werden, die, wie es bei Salah Naoura häufiger der Fall ist, nicht moralisierend, sondern humorvoll vermittelt werden, wie im weiteren Verlauf der Szene ersichtlich wird:

> „Dilip grinste in den Spiegel, sodass seine großen weißen Zähne aufblitzten. Ich grinste genauso, aber meine Zähne sind tatsächlich kleiner und nicht ganz so weiß. (Seitdem putze ich abends etwas länger.)" (Naoura 2014, 26)

Auch in *Chris, der größte Retter aller Zeiten* stellt der Titelheld Ähnlichkeiten mit seinem Mitschüler Titus, dem vermeintlichen Vampir, fest:

> „Er [Chris; M. B.] hatte in der Tat nicht gut geschlafen und beim morgendlichen Blick in den Badezimmerspiegel eine erschreckende Ähnlichkeit mit dem Vampir festgestellt: Seine Haut wirkte blass, die Schultern waren kraftlos nach unten gesackt und unter den Augen hatten sich halbmondförmige Schatten gebildet." (Naoura 2017, 113)

Je mehr Chris sich mit Titus befasst und von seinen Problemen erfährt, ist er in der Lage, sich in dessen Perspektive zu versetzen,

was sich in dem Fall auch durch eine optische Annäherung bemerkbar macht. Insofern dient die körperliche Oberfläche als äußerliches Zeichen für einen inneren Prozess.[9]

Als menschliche Oberfläche, die man berühren kann, dient die Haut aber nicht nur im übertragenen Sinne, sondern auch rein körperlich der zwischenmenschlichen Annäherung: „C'est à la surface de la peau, dans son contact avec l'autre et le monde que se révèle la profondeur de l'être et du sens"[10] (Bancaud 2020, 129), postuliert die Literaturwissenschaftlerin Florence Bancaud.

So ist ein körperlicher Kontakt für Chris notwendig, als er am Ende des Romans mit Titus im Krankenhaus ist:

> „Titus starrte wie versteinert durch die Scheibe. Chris überlegte fieberhaft, ob er in *Erste Hilfe für Helfer* irgendetwas darüber gelesen hatte, was man als Retter am besten tut, um jemanden zu trösten, doch ihm fiel nichts ein. Er wollte irgendetwas sagen. Aber was? Er wollte irgendwie helfen. Aber wie? Schließlich entschied er sich dafür, Titus vorsichtig einen Arm um die Schulter zu legen und sich dabei zu bemühen, ihn nicht zu stark nach unten hängen zu lassen, damit er nicht zu schwer wurde. Es war nicht ganz einfach, fand Chris, wie die Erdanziehungskraft die ganze Zeit an seinem Ellbogen zerrte, aber vielleicht half es ja." (Naoura 2017, 172)

Entscheidend ist hier, dass in einer Situation, in der Chris die Worte fehlen, die körperliche Annäherung als Ausweg dient, um seinem Mitgefühl Ausdruck und der Beziehung zu Titus im Sinne Bancauds Tiefe zu verleihen.

Gemein ist den Romanen *Dilip und der Urknall …* und *Chris, der größte Retter aller Zeiten*, dass sie positiv oder zumindest hoff-

9 Mit Thomas Fuchs sollte in diesen Fällen daher nicht von ‚Körper', sondern von ‚Leib' gesprochen werden. Die Körpersoziologie bzw. -anthropologie unterscheidet nämlich zwischen dem ‚Körper', der „primär den materiellen Gegenstand etwa der Anatomie und Physiologie" bezeichnet, und dem ‚Leib', der „das Lebendige, Gelebte und Gespürte, ebenso wie die lebendige Erscheinung, die ‚leibhaftige' Gegenwart eines Menschen" (Fuchs 2013, 82) meint.

10 „Auf der Oberfläche der Haut, in ihrem Kontakt zur Alterität und Welt zeigt sich die Tiefe des Seins und des Sinns." (Übersetzung von M. B.)

nungsvoll enden. Zum Ausdruck gebracht wird diese Grundstimmung wiederum im Rekurs auf körperliche Ausdrucksformen:

Anton und Dilip sind nach einigen Turbulenzen innerhalb der Familie echte Brüder geworden. Um das festzustellen, bedarf es kaum noch der Worte, sondern lediglich eines Gesichtsausdrucks:

> „»Was meinst du, wie lange wir hier noch wohnen?«, fragte ich meinen Bruder. […] Und Dilip sagt mal wieder nichts und lächelt wie die Mona Lisa." (Naoura 2014, 168)

Dilips Lächeln kann sowohl als Reaktion darauf gedeutet werden, dass Dilip ihn hier „Bruder" nennt, als auch auf den allgemeinen Umstand, dass es ihm gelungen ist, sich gut in die Familie zu integrieren.

In *Chris, der größte Retter aller Zeiten* geht es auch Titus am Ende des Romans wieder besser:

> „Chris sah ihn an. Seine Gesichtsfarbe war ganz normal, die Augenränder waren verschwunden und die Wangen wirkten etwas runder. Er hatte zugenommen und seine Arme schlackerten beim Gehen nicht mehr kraftlos hin und her. Das strähnige Haar, das ihm früher bis auf die Schultern gehangen hatte, war inzwischen kurz geschnitten. Nichts an ihm erinnerte mehr an einen Vampir." (Naoura 2017, 185)

Auffallend ist hier, dass mit der Verbesserung des psychischen Zustands der Figur die Aufmerksamkeit auf ihr Gesicht gelenkt wird. Dabei stellt Titus selbst einen Zusammenhang her zwischen seiner seelischen Befindlichkeit und dem körperlichen Erscheinungsbild: „»Außerdem habe ich mich manchmal wirklich so [wie ein Vampir; M. B.] gefühlt«, sagte Titus. »Wie ein Untoter, total müde. Ganz leer im Kopf … Und leer im Bauch.« Er lachte." (Ebd., 186)

Schlussbemerkungen

Wie der vorliegende Beitrag zeigen konnte, wird das Thema Alterität in den ausgewählten Romanen von Salah Naoura u. a. auf der

Ebene des Körpers und der Körperlichkeit verhandelt. Dabei fungiert der Körper der jeweiligen Protagonisten als Projektionsfläche für innerliche Befindlichkeiten, aber eben auch für Andersartigkeit.

Die körperlichen Grenzen, in denen jede Figur fest verankert zu sein scheint, sind aber nicht unbeweglich und lassen Übergänge zu, wie anhand der positiven Entwicklung der einzelnen Figuren nachgewiesen werden konnte.

Literatur

Primärliteratur

Naoura, Salah (2011): Matti und Sami und die drei größten Fehler des Universums. Weinheim [u. a.]: Beltz & Gelberg.

Naoura, Salah (2014): Dilip und der Urknall und was danach bei uns geschah. Hamburg: Oetinger.

Naoura, Salah (2017): Chris, der größte Retter aller Zeiten. Weinheim [u. a.]: Beltz & Gelberg.

Stoker, Bram (Engl. OA 1897): Dracula. Westminster: Cobstable.

Sekundärliteratur

Anzieu, Didier (2006): Le Moi-peau. Paris: Dunod, 2006.

Bancaud, Florence (2020): La peau, frontière perméable du corps? In: Cahiers d'études germaniques Bd. 78, 127–140.
Online verfügbar unter: http://journals.openedition.org/ceg/9817 (letzter Zugriff 23.08.2021).

Bettelheim, Bruno (1977): Kinder brauchen Märchen. Stuttgart: Dt. Verlagsanstalt.

Benthien, Claudia (2001): Haut. Literaturgeschichte – Körperbilder – Grenzdiskurse. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Blumesberger, Susanne/Jana Mikota (2016): Das ‚Fremde' und das ‚Eigene' in der Kinder- und Jugendliteratur des Exils. In: Mairbäurl, Gunda/Ernst Seibert (Hgg.): Kulturelle Austauschprozesse in der

Kinder- und Jugendliteratur. Zur genrespezifischen Transformation von Themen, Stoffen und Motiven im medialen Kontext. Wien: Praesens, 77–93.

Büker, Petra/Clemens Kammler (2003): Das Fremde und das Andere in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Dies. (Hgg.): Das Fremde und das Andere. Interpretationen und didaktische Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher. Weinheim [u. a.]: Juventa, 7–27.

Fuchs, Thomas (2013): Zwischen Leib und Körper. In: Hähnel, Martin/Marcus Knaup (Hgg.): Leib und Leben. Perspektiven für eine neue Kultur der Körperlichkeit. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 82–93.

Le Breton, David (2017): La sociologie du corps. Paris: PUF.

Lüsebrink, Hans-Jürgen (2008): Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer. Stuttgart: Metzler.

Mikota, Jana/Sabine Planka (2012): Einleitung. In: Dies. (Hgg.): Der Vampir in den Kinder- und Jugendmedien. Berlin: Weidler Buchverlag, 7–12.

Naoura, Salah (o. J.): Über mich. Online verfügbar unter: http://www.salah-naoura.de/index.php?id=salah_naoura_biografie (letzter Zugriff 23.08.2021).

Ogilvie, Bertrand (2005): Le stade du miroir. In: Ders. (Hg.): Lacan. Le sujet. Paris: Presses universitaires de France, 96–119.

Ruthner, Clemens (2020): Blutige Grenzüberschreitungen. Vampirismus, Liminalität und Migration. In: Cahiers d'études germaniques Bd. 78, 213–220. In: http://journals.openedition.org/ceg/10187 (letzter Zugriff am 23.08.2021).

Voltrová, Michaela (2015): Terminologie, Methodologie und Perspektiven der komparatistischen Imagologie. Berlin: Frank & Timme.

Wrobel, Dieter (2012): Der Vampir als Entwicklungshelfer. Literarische Blutsauger in der Kinder- und Jugendliteratur als Förderer der Enkulturation und Sozialisation. In: Mikota, Jana/Sabine Planka (Hgg.): Der Vampir in den Kinder- und Jugendmedien. Berlin: Weidler Buchverlag, 23–40.

Karina Becker/Martina Kofer

„Eine andere Welt ist möglich"[1] – Utopisches Denken in Salah Naouras Kinderroman Dilip und der Urknall und was danach bei uns geschah

In Salah Naouras Kinderroman *Dilip und der Urknall und was danach bei uns geschah* (EA 2012) werden auf der einen Seite Werte wie Gleichberechtigung, Freiheit und freie Persönlichkeitsentfaltung im Kontext einer imaginierten interkulturellen Zukunftsgesellschaft stark gemacht. Auf der anderen Seite wird leistungsbezogenes und grenzenloses Wachstumsdenken kritisch hinterfragt. Damit spricht der Kinderroman zwei wesentliche Themen unserer Zeit an: Es geht um die wertschätzende Anerkennung einer (nicht nur) kulturell pluralen Gesellschaft und zugleich um die Notwendigkeit eines Umdenkens in unserer Konsumgesellschaft.

In Naouras Roman fungiert die Begegnung mit dem sogenannten ‚Fremden' und ‚Anderen' als „diskursiver Treiber" (Foroutan 2019, 49) für die Auseinandersetzung sowohl mit gesellschaftlichen Zuständen und eigenen Prämissen als auch mit Entwürfen möglicher, künftiger und damit utopischer Formen des interkulturellen, gesellschaftlichen Zusammenlebens. Anhand einschlägiger Forschungsansätze soll im vorliegenden Beitrag das utopische Potenzial des Kinderromans herausgestellt und im Rekurs auf Konzepte der Interkulturalitätsforschung analysiert werden. Zudem wird der didaktische Wert des Textes herausgearbeitet. Dazu sollen Möglichkeiten des literarästhetischen und interkulturellen Lernens mit Zielen der politischen Bildung verbunden werden.

1 Der Slogan wurde zu Beginn der 2000er-Jahre im Rahmen der globalisierungskritischen Bewegung durch die Nichtregierungsorganisation *attac* bekannt.

Utopie und Interkulturalität

Betrachtet man Salah Naouras Kinderroman unter utopietheoretischen Gesichtspunkten, erweist sich vor allem der ‚intentionale' Utopiebegriff, der eine positive, in die Zukunft gerichtete Denkweise von Utopie verfolgt, als produktiv für die Auseinandersetzung mit dem literarischen Text.

Wenn Ernst Bloch in seinem Schlüsselwerk *Das Prinzip Hoffnung* (EA 1954) von „konkreten Utopien" (Bloch 1959, 727) spricht, betont er damit „die realen Verwirklichungsmöglichkeiten und die Vielfalt des Utopischen" (Maahs 2019, 24). Utopien stehen im Bloch'schen Sinne in Bezug zur „existierenden Wirklichkeit" und „repräsentieren gesellschaftliche Tendenzen, die sich im Keim bereits in der […] Gesellschaft abzeichnen" (ebd.). Sie können dem intentionalen Verständnis zufolge nicht auf totalitäre Art und Weise verwirklicht werden. „Statt theoretischer Gesamtgesellschaftsentwürfe betont dieser neue Utopiebegriff viel stärker einen konkreten Aktivismus, Handlungsinspiration sowie einen utopischen Impetus in der gesamten Lebensgestaltung." (Ebd.) Als Ausgangspunkt jeder möglichen Verwirklichung von Utopie gilt daher das Bewusst-Werden eines jeden Menschen, „sich als politische Ordnungen gestaltendes Individuum [zu] begreifen" (ebd.) und sich selbst aktiv in gesellschaftliche Entwicklungen einzubringen. In diesem Sinne meint Utopie eine „optimistische […], von Hoffnung geleitete […] Denkweise, die Zukunft zu gestalten" (ebd.). Als konstituierendes Moment des Utopischen nennt Bloch in diesem Zusammenhang den Tagtraum, eine „bewußt gestaltende, umgestaltende Phantasie", die dem Nachttraum, dem „unterbewußten Chaos", entgegensteht (Bloch 1977, 113). Utopien können demnach also verstanden werden als „Produkte menschlicher Kreativität", die eine „Alternative zum Bestehenden" präsentieren, „wodurch sie gleichsam Zeitkritik üben und den Status quo verunsichern" (Maahs 2019, 49f.).

Bezogen auf die heutige Zeit ist zu fragen, inwiefern sich der Utopie-Begriff mit der Gestaltung einer pluralen, auf Werten wie Freiheit des Einzelnen und Gleichberechtigung basierenden Gesellschaft anwenden lässt. Dabei kann die in den letzten Jahren for-

mulierte „postmigrantische Perspektive“ (Foroutan 2018) durchaus als utopische Vision gewertet werden:

> „Der Terminus *postmigrantisch* ist als subversiver Verweis auf die Fluidität von Herkunft, Kultur und die Transformation kollektiver Identität entstanden. Wenn Neues hinzukommt und Altes bestehen bleibt, beides nebeneinander steht, sich zusammenfügt, ausschließt oder ganz neu sortiert, dann braucht es dafür auch Begriffe, die diese Transitionsphasen benennen. Das Postmigrantische verweist auf eine stetige Hybridisierung und Pluralisierung von Gesellschaften, die zwar nicht allein durch Migration erzeugt, jedoch an ihr entlang verhandelt werden. Migration wirkt als zentraler diskursiver Treiber in dieser Gesellschaft und ordnet kulturelle Erzählungen, nationale Narrative und Prämissen der Zugehörigkeit neu.“ (Foroutan 2019, 48f.)

Neben der u. a. von Foroutan formulierten postmigrantischen Perspektive hat auch das Konzept der Transkulturalität mit der Vision „einer friedlicheren Weltgesellschaft“ (Welsch 2010, 61) sowie dem Verständnis von „Interkulturalität als Projekt“ (Heimböckel/Weinberg 2014) durchaus utopischen Charakter. Heimböckels und Weinbergs Idee ist charakterisiert durch ihre „perspektivische Offenheit“ (ebd., 121). Sie verstehen Interkulturalität „als Methode zur Umgestaltung bestehender Denk- und Handlungsformen“, die „sich darauf einlässt, landläufige Selbstverständlichkeiten und Sehgewohnheiten zu hinterfragen“ (ebd., 123). Auslöser für die Reflexion der eigenen, gewohnten Perspektiven kann dabei die Begegnung mit fremden, anderen Sichtweisen im Sinne einer interkulturellen Hermeneutik sein (vgl. Hofmann 2006, 17). Dabei bezieht sich „[d]as Fremde als das noch Unbekannte […] auf Nicht-Gewusstes, aber auch [auf] die Möglichkeit des Wissens und Kennenlernens“ (Gutjahr 2002, 360). Das Vertraute, das ‚Eigene‘, wird so in einem positiven Verständnis von Fremdheit durch das Unvertraute bereichert. Auch das ‚Andere‘ wird hier in einem offenen und bejahenden Gestus als „unbekannt, unerprobt, als neu oder auch nur unüblich, ungewohnt“ (Krusche 1985, 44) verstanden.

Als ‚andere‘ Gesellschaftsentwürfe gelten dabei im Kontext dieses Beitrags utopische Gegenentwürfe, die von der Norm einer

westlich kapitalistischen, leistungsorientierten und monokulturellen Gesellschaftsordnung abweichen.

Auf der Basis dieser Überlegungen zu Utopien im Kontext von pluralen Gesellschaftsformationen soll untersucht werden, inwiefern der vorliegende Roman positive Veränderungsprozesse darstellt und andere Perspektiven auf Möglichkeiten des gesellschaftlichen Zusammenlebens eröffnet. Besondere Berücksichtigung findet dabei die Frage, inwieweit die dargestellten (utopischen) Entwürfe in die Diskurse um Interkulturalität und Pluralität eingebunden sind.

Angelehnt an die in Bildungskontexten durchgeführten Untersuchungen von Teiwes-Küglers und Vehses *Gesellschaftsbild und Utopie* (2017) sind folgende Fragen für die Erarbeitung des utopischen Gehalts des Romans relevant:

1. Inwiefern wird Kritik an Normen und Werten gegenwärtiger westlicher Gesellschaftsformationen explizit oder implizit deutlich? Welche „alternativen Gemeinschaften" werden in dem Kinderbuch entworfen?
2. Inwieweit werden „neue oder alternative Denk- und Handlungsmöglichkeiten" eröffnet?
3. Welche „handlungsmotivierende Kraft" geht damit einher? (vgl. hierzu Teiwes-Kügler/Vehse 2017, 35)

Dilip und Anton und ihre jeweils ‚anderen' Blicke auf die Welt

In Salah Naouras Kinderroman *Dilip und der Urknall …* wird der Veränderungsprozess innerhalb einer Familie geschildert. Kurz nach der Adoption eines indischen Jungen namens Dilip gerät das Familiengefüge völlig durcheinander, als der Vater aufgrund beruflicher Überforderung in eine Sinnkrise gerät. Während die Mutter, der leibliche Sohn Anton sowie der Adoptivsohn Dilip mit der finanziellen Lage sowie der Wohnsituation der Familie zufrieden sind, strebt der Vater nach einem ‚besseren' Leben mit mehr Besitz und Prestige und veranlasst den Umzug in eine

teurere Wohngegend. In der Folge setzt er seinen Sohn Anton unter immer größeren schulischen Leistungsdruck, während seine Frau versucht, mit dem luxuriösen Lebensstil der neuen Nachbarschaft Schritt zu halten.

Dem Konsum- und Prestigedenken der Eltern werden die alternativen Denkmodelle der beiden Söhne entgegengesetzt: Dilip macht seine neuen Familienmitglieder nicht nur mit indischen Gottheiten vertraut, sondern teilt auch sein enormes Wissen auf dem Gebiet der Astronomie mit ihnen. Anton wiederum schreibt Grimm'sche Märchen um und passt sie der Logik realer menschlicher Bedürfnisse und Entwicklungen an.

Die Kinder werden in Naouras Roman als offen für jeweils andere Perspektiven auf die Welt beschrieben: Sie beschäftigen sich mit der nicht greifbaren Welt des Kosmos und der Götter, mit der fiktiven Welt der Märchen oder auch mit der alternativen Lebenswelt ihres Großvaters, Opa Gert, der als mittelloser Künstler in einer Holzhütte ohne fließend warmes Wasser am Rande der Stadt lebt. Dilips und Antons Beschäftigung mit dem ‚Anderen' zeigt schließlich auch Auswirkungen auf die Erwachsenen. Dilip berichtet beispielsweise überschwänglich von neuesten Forschungserkenntnissen in der Astronomie, die er in englischen Fachbüchern nachliest und in einer „superordentlichen Handschrift" (Naoura 2012, 73) leicht verständlich zusammenfasst. Mit seinen Erläuterungen dazu, dass in Milliarden Jahren die Sonne durchbrennen und damit alles Leben zerstört sein wird, löst Dilip bei seiner Adoptivmutter einen wahren Sinneswandel aus:

> „Die Folge von Dilips Sonnengeschichte war, dass Mama sich wieder mal verwandelte [nachdem sie sich zuvor sehr dem Erscheinungsbild ihrer neuen Nachbarin angepasst hatte, K. B./M. K.]: Sie regte sich nicht mehr auf, sie machte sich keine Sorgen mehr, sie schimpfte fast nie mit uns – sie war echt cool!" (Ebd., 92)

Während Dilips Perspektive von einem vernunft- und wissenschaftsorientierten Blick geprägt ist und er sich für Fakten interessiert, erprobt Anton in seinen literarischen Versuchen alternative Handlungsmodelle, indem er die Grimm'schen Märchen auf ihre

innere Logik überprüft oder sie den aktuellen Gegebenheiten anpasst. So ist es für ihn nur konsequent, dass Dornröschen und der Prinz während eines hundert Jahre andauernden Schlafs gealtert sein müssen. Also lässt Anton ihn mit krummen Fingern, weißen Haaren und im Rollstuhl erscheinen und Dornröschen runzelig und mit weißen Locken auf dem Bett liegen (vgl. ebd., 33f.). Auch Rapunzel erhält in Antons überarbeiteter Märchenversion ganz und gar neue Charaktereigenschaften. Sie wandelt sich von der duldsamen Stieftochter zu einer rebellischen Frauenfigur, die eher in die heutige Zeit passt:

> „Da beschloss Rapunzel, was zu tun! Sie wollte ihre Meinung sagen! Sie wollte sich nichts gefallen lassen! Sie wollte singen! Also sang sie aus dem Turm: Ich möchte rennen, ich möchte brüllen […]. Ich brauche Freiheit, ich brauche Fernsehen, ich brauche Pommes, ich will hier RAUS!" (Ebd., 63)

Auf diese Art verarbeitet der kindliche Erzähler die hierarchischen und repressiven Strukturen, die ihm in seiner Familie oder in der Schule begegnen, gewissermaßen literarisch. Seine alternativen Märchentexte stellen auf Selbstbestimmung zielende Handlungsentwürfe mit utopischem Charakter dar. Doch entwirft Anton nicht nur gedanklich Möglichkeiten, wie und was sich verändern könnte und sollte, sondern setzt seine Ideen auch im kollektiven Handeln um. Mit seinem selbst verfassten ‚Rapunzellied' zur Melodie des ‚Hippie-Liedes' „Wir brauchen Freiheit", das seine Lehrerin, Frau Raddatz, den Kindern beigebracht hat, motiviert er beispielsweise seine Mitschülerinnen und Mitschüler und sogar seine Lehrerin zur Sitzblockade gegen die neue Schulordnung und erreicht, dass der Rektor diese in Teilen wieder zurücknimmt (vgl. ebd., 68).

So wird im Text ersichtlich, dass Anton bemüht ist, seine fiktiven Ideen auch praktisch in die reale Welt einzubringen und damit konkrete Veränderungen zu bewirken. Hierin zeigt sich das auf Gesellschaftsveränderung abzielende Moment von utopischem Denken und Handeln. Mit Ernst Bloch könnte man Antons fantasiegeleitetes ästhetisches Schaffen als „bewußt gestaltende, umgestaltende Phantasie" (Bloch 1977, 113) bezeichnen, die

Veränderung nicht nur denkt, sondern auch umsetzt und somit zu einer „konkreten Utopie" (s. o.) wird.

Konkrete Formen nimmt diese Utopie in der Begegnung mit einer Familie in der Nachbarschaft an, die Antons und Dilips Eltern aus einer weiteren Krisensituation hilft. Aufgestachelt von dem Leistungsdenken und den materiellen Ansprüchen, die sich in einer kapitalistischen Gesellschaft vermeintlich stellen, nimmt der Vater eine gutbezahlte Stellung an, deren Anforderungen er allerdings nicht gewachsen ist: „Sein Wallehaar wurde grauer und dünner und er bekam dunkle Schatten unter den Augen." (Naoura 2012, 57) Notgedrungen muss er den luxuriösen Lebensstil und das teure Wohnhaus aufgeben und mit seiner Familie bei den Nachbarn unterschlüpfen, deren Lebensmodell er bis dahin verpönt hat. Denn der Familienvater Birk ist Müllarbeiter und kann dem Luxusleben der Nachbarschaft finanziell nicht standhalten. Doch er erschafft für seine Familie ein buntes und unkonventionelles Heim, indem er ohne Unterlass im und an ihrem Wohnhaus zimmert und baut und es so den ständig wechselnden Anforderungen der Familienmitglieder anpasst. Der Sinneswandel, den Dilips und Antons Vater im Roman vollzieht, führt die Bewusstseinsveränderung vor Augen, die in der starren, kapitalistischen Welt nötig ist, um utopische Gesellschaftsformationen zu verwirklichen. Das sich stetig im Wandel befindliche Haus der Nachbarsfamilie, das durch permanente bauliche Veränderungen stets den Bedarfen seiner Bewohnerinnen und Bewohner angepasst wird und damit utopischen Charakter erhält, kann als Metapher für offene Gesellschaftsformen, in denen diverse Lebensformen und multikulturelles Zusammenleben möglich sind, betrachtet werden.

Ähnlich verhält es sich mit Antons Tagtraum am Ende des Romans, der ebenfalls als eine „bewußt gestaltende, umgestaltende Phantasie" (Bloch 1977, 113) mit utopischen Zügen zu lesen ist.

Der Tagtraum als konkrete Utopie eines Kindes

Ausgangspunkt für Antons Tagtraum ist die Beschäftigung mit einer ihm unbekannten und damit fremden Religion. Die Mythen

rund um den Affengott Hanuman werden ihm sowohl von Dilip als auch durch den Großvater nähergebracht. Erzähltechnisch ist hier von Bedeutung, dass nicht nur der indische Junge Dilip von diesen Mythen erzählt, was einer stereotypisierenden und exotisierenden Darstellung der Figur gleichgekommen wäre. Auch Opa Gert kennt sich auf diesem Gebiet aus und erzählt Anton, „dass in indischen Städten Affen leben, die den ganzen Tag lang tun können, was ihnen gerade einfällt" (Naoura 2012, 105), weil die Menschen den Affengott Hanuman nicht verärgern wollen. Anton ist begeistert und beschäftigt sich fortan intensiv mit diesem Thema. Er bedauert, dass es die Affen nicht in Deutschland gibt und er selbst nicht auch ein solch autonomes Leben führen kann. Angetrieben durch den Wunsch nach mehr Freiheit entwickelt Anton in einer Tagtraumgeschichte am Ende des Romans die Vision einer inter-, multi- bzw. transkulturellen Zukunftsgesellschaft, die Leistungs- und Profitdenken ablegt. Durch die tagträumenden Augen Antons wird ein utopisches plurales Zusammenleben imaginiert, das seinen Ursprung in der Auseinandersetzung mit dem noch unbekannten Fremden der indischen Kultur gefunden hat: In seiner Tagtraumgeschichte tauchen plötzlich Hanuman-Affen in der Stadt auf. Die Kinder in Antons Traum sehen in ihnen Vertreter des Affengottes, während die Erwachsenen das Auftreten der vielen Affen zunächst als „Affenplage" (ebd., 159) bezeichnen. Gefangen in ihrem besitzstandswahrenden Denken befürchten sie, dass Bananen knapp werden könnten und der Autolack durch den Urin der Affen beschädigt werden könnte (vgl. ebd.).

Die Erwachsenen beraten sich daraufhin und beschließen, dass die Tiere vertrieben bzw. getötet werden müssen. Doch als die Kinder den Erwachsenen erklären, dass Affen in Indien heilig seien und man ihnen nichts antun dürfe, weil sich Hanuman ansonsten rächen würde, lenken die Erwachsenen ein: „Die Leute beginnen, die Affen zu füttern, damit sie nichts mehr klauen. […] Jeder stellt einfach ein Schälchen mit Obst vor die Haustür." (Ebd., 160) Nach und nach ziehen Inderinnen und Inder in den Stadtteil. Mit ihnen treten auch Veränderungen in Antons Umfeld ein: „Ich staune. Unsere Straße verändert sich immer schneller! Kleine indische Läden machen auf, indische Fahrradtaxis rollen vorbei, und weil es ein

sehr heißer Sommer ist, kaufen die Leute sich in den indischen Läden indische Kleider." (Ebd., 161)

Diesem Staunen, von dem hier die Rede ist, kommt in der Interkulturalitätsforschung eine „doppelte Funktion [zu]: und zwar die des Vehikels ebenso wie die der Irritation" (Heimböckel/Weinberg 2014, 121). Das Staunen löst den Beobachter „aus den Fesseln seiner Kulturbedingtheit" (ebd.) und ermöglicht einen „auf absolute Wertmaßstäbe verzichtenden Kulturvergleich" (ebd.), indem es Kategorien des Eigenen und Fremden sowie kulturbezogene Selbstverständlichkeiten infrage stellt. Indem über die eigene Kultur gestaunt und sich mit dem auseinandergesetzt wird, was in ihr fremd erscheint, werde das „Eigene im Verhältnis zum Fremden nicht mehr different bzw. distinktiv" (ebd., 133) erlebt und empfunden. Nach diesem Verständnis versinnbildlicht Antons Staunen die Aufhebung der Differenzierung in Eigenes und Fremdes und drückt somit im Traum den Wunsch nach Veränderungen aus, die das Leben in einer pluralen und transkulturellen Gesellschaft ermöglichen.

Auf einer analytischen Ebene lohnt es sich, das Verhalten der Erwachsenen in Antons Tagtraum genauer in den Blick zu nehmen, da an diesen Figuren verschiedene Möglichkeiten des kulturellen Zusammenlebens durchgespielt werden. Voraussetzung für die Analyse ist die begriffliche Unterscheidung von Multikulturalität, Transkulturalität und Interkulturalität. Mit Multikulturalität wird – in aller Kürze zusammengefasst – der „Zustand eines vielkulturellen Zusammenlebens unterschiedlicher Individuen, Gruppen und Lebensweisen" (Schroer 2009, 47) bezeichnet, das von einem Nebeneinander verschiedener kultureller Handlungen geprägt ist. Transkulturalität hingegen meint die (einseitige) „Aufhebung von bestehenden Differenzen in etwas Neuem jenseits des Gegensatzpaares von Eigenkultur und Fremdkultur" (ebd., 48) im Sinne eines „Modell[s] von Durchdringungen und Verflechtungen" (Welsch 2012, 26). Interkulturalität wird „als ein Denken und Handeln ‚dazwischen'" (Demorgon/Kordes 2006, 34) gedacht, das von „Überlagerungen (Interferenzen), wechselseitigen Abhängigkeiten (Interdependenzen) und gegenseitiger Durchdringung von Grenzen und Kontakten" (ebd.) geprägt ist.

Anhand seiner Mutter lässt Anton ein Bild von Multikulturalität entstehen, das geprägt ist von einem Nebeneinander verschiedener kultureller Handlungen: Wenn sie in Antons Tagtraum nachmittags aus der Apotheke kommt, „zieht sie ihre normale Kleidung aus, wickelt sich in ihren grünen Sari und malt mit Lippenstift einen schiefen roten Fleck auf ihre Stirn" (Naoura 2012, 161), um dann in einem indischen Supermarkt einzukaufen oder indische Pizza zu bestellen. Sie führt in ihrer Freizeit ein Parallelleben zu ihrem vormittäglichen Berufsleben. Seinem Vater sowie der Nachbarin verleiht Anton in seiner Fantasie Eigenschaften, die eher dem transkulturellen Gedanken entsprechen: Die Nachbarin, Irene von Schleiden, kombiniert in Antons Tagtraum Sari und Goldschimmertuch mit schicker Sonnenbrille und Handy – beides Symbole für den Fortschritt der westlichen Welt – und fühlt sich in der veränderten Umgebung „wie im Urlaub" (ebd., 162). Sein Vater tritt wie ein „indischer Maharadscha" (ebd., 164) mit Wallehaaren und Pluderhosen auf. Allerdings fährt er nicht in einem Luxusauto vor, sondern reitet auf einem „Elefanten mit Glitzerstoff geschmückt" (ebd. 164), der aber auch im Traum – ganz der kapitalistischen Denkweise entsprechend – der „schnellste und größte" (ebd.) ist. Auf diese Weise versetzt Anton seinen Vater im Traum in einen transkulturellen Zusammenhang, der sich im Sinne Welschs mit dem Bild der Monadisierung beschreiben ließe:

> „Es gibt eine Form der Begegnung mit Fremdem, die mit dem Insel-Modell der Kulturen durchaus verträglich ist […]. Das ist die Form der Assimilation. Kultur A assimiliert Züge von Kultur B; umgekehrt assimilieren sich Mitglieder der Kultur B, in A eintretend, an die Standards von A. Die Folge ist, daß aus den Inselkulturen Monaden werden. Sie enthalten fortan auch anderes, aber, wie es sich für Monaden gehört, nach ihrer eigenen Art. Das Fremde tritt einheimisch modifiziert auf." (Welsch 1992, 10f.)

Nur seine ohnehin schon alternativ denkende Lehrerin belässt Anton nahezu wie im realen Leben. Sie ist „die Einzige, die ihre ganz normalen Sachen trägt: eine Cordhose und eine Bluse mit Blumenmuster drauf" (Naoura 2012, 164). In Antons Tagtraum singt sie auf

indisch, wie sie es wohl schon in den 1960er-Jahren als Jugendliche gemacht hat. Frau Raddatz steht für ein interkulturelles Leben, das bestehende Differenzen nicht aufhebt oder beseitigt, sondern von Diversität und einem „Denken und Handeln ‚dazwischen'" (Demorgon/Kordes 2006, 34) geprägt ist.

Während Anton anhand der Figuren aus seinem unmittelbaren Umfeld im Tagtraum unterschiedliche Konzepte kulturellen Zusammenlebens vorführt, verleiht er den Vertreterinnen und Vertretern der indischen Kultur ein eher statisches Kulturverständnis. Sie kleiden sich in Antons Fantasie weiter in indischer Tracht, tanzen und singen zu ihren ureigenen Liedern.[2] Eine Inderin „trägt einen knallgelben Sari, auf dem Kopf ein besticktes Tuch mit Goldrand und hat in der Mitte ihrer Stirn einen roten Punkt" (Naoura 2012, 160). Sie fühlt sich „fast ein bisschen wie bei uns zu Hause" (ebd., 161) und freut sich, dass die Affen in Deutschland genauso heilig sind wie in Indien.

Die Auseinandersetzung mit der jeweils anderen Kultur in Antons Tagtraum wird als einseitiger Prozess dargestellt, der jedoch einem dominanzkritischen Ansatz folgt, da sich die Dominanzgesellschaft in erheblicheren Maßen transformiert. Interessant ist vor allem, dass mit Antons Tagtraum eine Utopie zutage tritt, in der zunehmend die ‚andere' Kultur Raum einnimmt und Impulse für die Aufnahmegesellschaft setzt. So wird im Tagtraum letztlich ein Gegenentwurf zur Vorstellung dazu entworfen, dass Integration zwangsläufig Assimilation an die Dominanzgesellschaft bedeuten muss. Dieser Gegenentwurf besitzt im Sinne Blochs und der postmigrantischen Perspektive Foroutans einen utopischen Charakter, da sich „eine Alternative zum Bestehenden" (Maahs 2019, 49) präsentiert, wodurch „gleichsam Zeitkritik" (ebd.) geübt wird. Somit fungiert der Tagtraum als „Vehikel" (Heimböckel/Weinberg 2014, 121), das Lesende zum Nachdenken anregen soll.

2 Die Bilder vor Antons innerem Auge sind offensichtlich von einem Bollywood-Kinofilm inspiriert, den er mit seinem Vater gesehen hat (vgl. Naoura 2012, 160), und zeichnen so ein eher eindimensionales Bild ‚indischer Kultur'.

Politische und interkulturelle Bildung mit Naouras Roman

Im Kontext von Pädagogik und politischer Bildung dient der Utopiegedanke dazu,

> „im Verhältnis zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit die Vorstellung eines anderen Lebens für sich bzw. für die Gesellschaft entwickeln zu können. Im Mittelpunkt steht dabei, das Bestehende nicht als unveränderliche ‚Doxa' hinzunehmen, sondern durch kritische Reflexion […] und das In-Frage-Stellen vermeintlicher ‚Sachzwänge' alternative Realitäten zu denken und umzusetzen." (Bremer/Kuhnhenne 2017, 7)

Die Auseinandersetzung mit Utopiekonzepten fördert damit nicht nur kritisches und emanzipatorisches Denken, sondern auch die „partizipatorische politische Bildung" (ebd.). In schulischen Bildungskontexten kann die Auseinandersetzung mit utopischem Denken eine zukunftsgerichtete Perspektive für die individuelle wie kollektive Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler vermitteln. Damit würde eine Grundlage gelegt, bestehende Herrschaftsverhältnisse sowohl im Mikrokosmos des eigenen Lebens als auch im gesellschaftlichen Makrokosmos zu reflektieren und Handlungsoptionen zu entwerfen, die zu mehr Gleichberechtigung, Chancengleichheit und Teilhabe und damit zu einer gerechteren Gesellschaft führen.

Voraussetzung dafür ist die Bereitschaft, gesellschaftliches Zusammenleben plural zu denken. Im Deutschunterricht kann dies bei der Begegnung mit literarischen Texten und der damit verbundenen ästhetischen Erfahrung insofern angeregt werden, als Literatur ein Spiel mit Bedeutungen ermöglicht: Die ästhetische Erfahrung hilft, „das ‚Wirkliche' [zu] durchbrechen und das Mögliche [zu] öffnen" (Faulstich 2017, 23). So kann es gelingen, „sich dem scheinbar Vertrauten zu widersetzen, um das Andere und Fremde wahrnehmen zu können" (ebd.). Dabei bedeutet

> „[d]as Einlassen auf einen Text […] immer, eine fremde Perspektive zu teilen, einen ‚anderen' Blick auf Gegenstände zu werfen – häufig mit der

> Folge, dass diese Gegenstände der erzählten Welt in einem anderen, bisher nicht erahnten Licht erscheinen. Insofern ist Literatur Begegnung mit dem Unbekannten, aber dieses Unbekannte, Fremde kann Teil der eigenen Welt sein. Die interkulturelle Literaturdidaktik bezeichnet diesen Prozess als Perspektivwechsel […]. Dabei ist es das Ineinander der Perspektiven, das möglicherweise interkulturelle Lernprozesse anregen kann […]." (Dawidowski 2019, 60)

Dieses „Ineinander der Perspektiven" (ebd.) wird in *Dilip und der Urknall …* vor allem an dem Zusammenspiel der kindlichen Figuren Dilip und Anton deutlich. Dabei ist das Verhältnis der beiden Jungen zu Beginn des Romans noch stark von Differenzen und wechselseitigen Vorbehalten gegen die Andersartigkeit des jeweils anderen geprägt: Anton erkennt, dass „Dilip ganz andere Dinge" (Naoura 2012, 31) mag als er selbst, und findet ihn deshalb phasenweise „ganz schön peinlich" (ebd., 60). Ähnlich geht es Dilip mit den Märchentexten, die Anton verfasst. Erst nach und nach kann er Antons Motivation nachvollziehen: „»Übrigens habe ich dein Heft mit den Märchenberichtigungen durchgelesen […]. Vielleicht probiere ich das auch mal aus…«" (ebd., 77).

Wie Anton und Dilip gelingt es schließlich auch den anderen Figuren, sich miteinander zu arrangieren. Mit der anfangs noch als eigentümlich bewerteten Nachbarsfamilie bilden Dilips Eltern und die beiden Jungen schließlich eine Wohngemeinschaft, in der jedes Mitglied seinen sicheren Platz findet.

Das im Roman angelegte „Ineinander der Perspektiven" (Dawidowski 2019, 60) stellt auch ein mögliches Programm für eine neue Ausrichtung der unterrichtlichen Praxis dar: Indem interkulturelle und literarische Bildung über den Utopiegehalt von literarischen Texten mit Inhalten der politischen Bildung verbunden werden, kann interkulturelles Lernen über die Zielsetzungen von Empathie und Fremdverstehen hinausgehen und um den Aspekt des Empowerments ergänzt werden. Im Unterricht können so insbesondere Antons Tagtraum, aber auch die Rapunzel-Passage als utopische Fiktionen des kindlichen Ich-Erzählers thematisiert werden, die ein auf Veränderung zielendes ‚Wunschbild' von Gesellschaft in Szene setzen und zu weiteren Überlegungen Anreiz geben. Um da-

bei eigene Visionen für eine plurale Gesellschaft im Unterricht zu entwerfen, sind verschiedene Möglichkeiten denkbar. Zum einen ist es naheliegend, dass die Schülerinnen und Schüler selbst eine Tagtraumgeschichte entwerfen, die ihre utopischen (Alternativ-) Vorstellungen zu einer pluralen Gesellschaft umfasst. Zum anderen können auch in gemeinschaftlicher Arbeit Collagen[3] entworfen werden, welche die erarbeiteten Zukunftswünsche mit Blick auf ein interkulturelles Zusammenleben repräsentieren. Wichtig wäre, eine Diskussion über die eigenen Handlungsmaximen anzuschließen, die zu einer Verwirklichung dieser gesellschaftsutopischen Visionen beitragen könnten. Anstatt ‚nur' kulturelle Differenzen ebenso wie die grundsätzliche Transkulturalität von Individuen und Gesellschaften deutlich zu machen, ergibt sich so die Möglichkeit, auch den wichtigen Aspekt der eigenen bzw. gemeinsamen Handlungsfähigkeit in den Vordergrund zu rücken und (Denk-) Möglichkeiten für eine gerechtere, plurale Gesellschaft zu entwerfen. Die Auseinandersetzung mit dem Kinderroman *Dilip und der Urknall …* schafft so die Basis dafür, auch im Deutschunterricht im Sinne Heimböckels und Weinbergs (2014) „Interkulturalität als Projekt" zu begreifen und zukunftsgerichtete Perspektiven für ein plurales Zusammenleben zu diskutieren und zu entwerfen.

3 „Zum Zusammenhang von Collagen, Gesellschaftsbild und Utopie" vgl. in Teiwes-Kügler/Vehse 2017, 31ff. das gleichlautende Kapitel.

Literatur

Primärliteratur

Naoura, Salah (2012): Dilip und der Urknall und was danach bei uns geschah. Hamburg: Dressler.

Sekundärliteratur

Bloch, Ernst (1959): Das Prinzip Hoffnung. Vierter Teil. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bloch, Ernst (1977): Vorbemerkung zur Tübinger Einleitung in die Philosophie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bremer, Helmut/Michaela Kuhnhenne (2017): Utopien als alternative Zukunftsentwürfe im Kontext von politischer Bildung, Arbeiten und Lernen. In: Dies. (Hgg.): Utopien und Bildung. Reihe Study 356. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung, 7–10. Online verfügbar unter: https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=7775 (letzter Zugriff am 23.08.2021).

Dawidowski, Christian (2019): Interkulturalität in der Literaturdidaktik. Empirie, Fachhistorie, Theorie. In: Der Deutschunterricht 72/H. 3, 54–63.

Demorgon, Jaques/Hagen Kordes (2006): Multikultur, Transkultur, Leitkultur, Interkultur. In: Nicklas, Hans/Burkhard Müller/Hagen Kordes (Hgg.): Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis. Frankfurt/M.: Campus, 27–36.

Faulstich, Peter (2017): Zukunftsentwürfe, Gesellschaftsbilder und der Stellenwert sinnlichen Erfahrens beim Lernen. In: Ders. (Hg.): Utopien und Bildung. Reihe Study 356. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung, 11–26. Online verfügbar unter: https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=7775 (letzter Zugriff am 23.08.2021).

Foroutan, Naika (2018): Die postmigrantische Perspektive: Aushandlungsprozesse in pluralen Gesellschaften. In: Hill, Marc/Erol Yıldız (Hgg.): Postmigrantische Visionen. Erfahrungen – Ideen – Reflexionen. Bielefeld: Transcript, 15-27.

Foroutan, Naika (2019): Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld: Transcript.

Gutjahr, Ortrud (2002): Alterität und Interkulturalität. Neuere deutsche Literatur. In: Benthien, Claudia/Hans Rudolf Velthen (Hgg.): Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 345–369.

Heimböckel, Dieter/Manfred Weinberg (2014): Interkulturalität als Projekt. In: Zeitschrift für interkulturelle Germanistik 5/H. 2, 119–144.

Hofmann, Michael (2006): Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung. Paderborn: Fink.

Krusche, Dietrich (1985): Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz. München: Iudicium.

Maahs, Ina-Maria (2019): Utopie und Politik. Potenziale kreativer Politikgestaltung. Bielefeld: Transcript.

Schroer, Norbert (2009): Interkulturelle Kommunikation. Einführung, Essen: Oldib.

Teiwes-Kügler, Christel/Jessica Vehse (2017): Gesellschaftsbild und Utopie. In: Dies. (Hgg.): Utopien und Bildung. Reihe Study 356. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung, 27–50. Online verfügbar unter: https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=7775 (letzter Zugriff am 23.08.2021).

Welsch, Wolfgang (1992): Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: Information Philosophie 20/H.2, 5–20.

Welsch, Wolfgang (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska, Lucyna/Thomas Lüttenberg/Claudia Machold (Hgg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld: Transcript 39–67.

Welsch, Wolfgang (2012): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Kimmich, Dorothee/Schamma Schahadat (Hgg.): Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität. Bielefeld: Transcript, 25–40.

Verena Vorberg

Das Vampirmotiv in Salah Naouras *Mücke und Agathe*

Vampire sind seit Jahrhunderten im Volksglauben und in der Literatur vertreten. Die Darstellungsweisen haben sich jedoch stark gewandelt, etwa von schmatzenden Toten hin zu gutaussehenden Schlossherren und schließlich zu abstinenten Vegetariern. Dabei ist es spannend zu hinterfragen, ob und in welcher Form sich Vampirfiguren bereits in literarischen Texten für Kinder oder Jugendliche finden lassen. Die Forschung im Bereich der Vampirliteratur hat nach der Veröffentlichung der Bestseller *Der kleine Vampir* (EA 1979) von Angela Sommer-Bodenburg und *Das Vamperl* (EA 1979) von Renate Welsh, vor allem aber nach dem Erfolg der *Twilight*-Saga von Stephenie Meyer, die 2005 mit dem ersten Band *Bis(s) zum Morgengrauen* (amerik. OA 2005; dt. EA 2006) startete, zugenommen. Im Bereich der Bilderbuchforschung ist allerdings noch wenig zum Vampirmotiv zu finden. Darauf soll in diesem Beitrag eingegangen werden. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden am Beispiel des Bilderbuchs *Mücke und Agathe* (EA 2017) von Salah Naoura und Stefanie Jeschke die Umsetzung des Vampirmotivs in Bild und Text näher untersucht.

Zunächst soll dafür die Entstehung des Vampirmythos und dessen Verbreitung im Volksglauben betrachtet werden. Danach wird die daraus abzuleitende Entstehung des literarischen Vampirmotivs in den Blick genommen, wobei einflussreiche Werke der allgemeinen Literatur berücksichtigt werden, bevor auf Darstellungsweisen von Vampiren in der Kinder- und Jugendliteratur Bezug genommen wird. Im Analyseteil wird dann die Vampirmotivik in dem Bilderbuch *Mücke und Agathe* näher betrachtet. Nach einer kurzen Inhaltsangabe erfolgt die eigentliche Analyse unter besonderer Berücksichtigung der Darstellung von Vampirfiguren auf der bildlichen Ebene. Dabei ist von besonderem Interesse, ob bzw. in welcher Form an den bereits bestehenden Vampirmythos angeknüpft wird.

Vampire im Volksglauben

Schon in der Antike gab es Vorstellungen von Wesen, die Menschen das Blut aussaugen, wobei diese frühen Vampirgestalten zumeist keinen menschlichen Ursprung hatten, also keine Verwandlung durchlaufen mussten, sondern von vornherein als blutsaugende Kreaturen dargestellt wurden (vgl. Pütz 1992, 14ff.).

Susanne Pütz zufolge ist der Vampir über Jahrhunderte vor allem in Südosteuropa im Volksglauben präsent gewesen. Schon damals glaubte die Bevölkerung, dass es Kreaturen gebe, die nachts aktiv würden, das Blut von Menschen tränken und besondere Fähigkeiten besäßen, die es ihnen erlaubten, sich zum Beispiel in ein Tier zu verwandeln. Seit den 1730er-Jahren hat sich auch in der deutschen Sprache der Begriff ‚Vampir' als geläufige Bezeichnung für derartige Wesen eingebürgert. Ein großer Teil der im Volksglauben verankerten Vampire sind Frauen (vgl. Kreuter 2012, 19).

Während in Westeuropa der Glaube an Vampire durch die Aufklärung weitestgehend ausgemerzt wurde, lassen sich in Osteuropa noch bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts Berichte von Vorfällen nachweisen, die Vampiren zugeschrieben wurden (vgl. Pütz 1992, 19).

Vampire in der allgemeinen Literatur und Kunst

Der Theater-, Film- und Medienwissenschaftler sowie selbsternannte „Vampirologe" Rainer Köppl benennt den 16. Juni 1816 als „das Geburtsdatum des modernen Vampirs", da John Polidori in der Nacht vom 16. auf den 17. Juni in einem Dichterwettstreit mit Lord Byron und Mary Shelley seine Vampirerzählung *The Vampyre* (EA 1819) verfasste. Damit war der Grundstein für dieses Genre gelegt, das in der Folgezeit große Begeisterung auslöste (vgl. Köppl 2010, 45f.). Die Erzählung löste in Europa ein großes Interesse an Vampirgeschichten aus (vgl. ebd., 49) und trug so zum Wandel des Bildes dieser Gestalten bei. In Polidoris Geschichte ist der Vampir Lord Ruthven „kaltherzig, attraktiv, ein aristokratischer

Einzelgänger und unsterblich" (Mikota/Planka 2012, 7), aber kein „halbverfaulte[r] Zombie" (Köppl 2010, 45f.) mehr.

In den darauffolgenden Jahren entstanden einige weitere Erzählungen, Dramen und Opern über Vampire. So erschien 1872 die Novelle *Carmilla* von Joseph Sheridan Le Fanu (vgl. ebd., 50). Carmilla „ist elegant und wunderschön, kommt zudem aus aristokratischem Hause und kann sich wie Lord Ruthven […] ebenfalls tagsüber bewegen", […] „doch sie ist auch eine bösartige Vampirin, die Menschen das Leben nimmt." (Mikota/Planka 2012, 8) Von *Carmilla* inspiriert schrieb Bram Stoker *Dracula* (1897) den wohl einflussreichsten aller Vampirromane (vgl. Pütz 1992, 7). „Dracula kann sich in Tiere – etwa Wolf oder Fledermaus – verwandeln, in Luft auflösen und erscheinen, wann und wo er will, zudem besitzt er die Macht über Elemente und über Tiere." (Mikota/Planka 2012, 8) Bram Stoker führte hier als erster die spitzen Zähne ein, ein weiteres typisches Merkmal von Vampiren (vgl. ebd., 9), wodurch sich Dracula schließlich zum Prototypen des Vampirs entwickelte (vgl. Pütz 1992, 7). Dieses Bild wurde durch die späteren Verfilmungen, insbesondere durch die mit Bela Lugosi in der Titelrolle (USA 1931), noch unterstützt (vgl. ebd.). Inzwischen zählen zu den unverkennbaren äußeren Eigenschaften Draculas bzw. denen eines jeden Vampirs „das bleiche, jedoch nicht unattraktive Gesicht mit den roten Augen und den langen, spitzen Zähnen sowie der schwarze, blutrot gefütterte Umhang" (Pütz 1992, 7). Doch auch charakterlich haben die nachfolgenden Vampire die „blutrünstig-erotischen Aktivitäten" (ebd.) mit Dracula gemein.

1989 erschien mit *Gespräch mit dem Vampir* (amerik. OA 1976 unter dem Titel *Interview with the Vampire*) von Anne Rice in Deutschland der erste Band der *Chronik der Vampire*, die mittlerweile aus 13 Bänden besteht; der letzte wurde 2018 veröffentlicht. Zum ersten Mal wird hier die Geschichte aus der Perspektive eines Vampires erzählt (vgl. Mikota/Planka 2012, 9).

Der Vampir Louis lehnt vor allem zu Beginn des Buches das Trinken von menschlichem Blut ab, während Lestat, der Vampir, der Louis verwandelt hat, insbesondere das Blut junger Mädchen bevorzugt.

Im deutschsprachigen Raum wurde der Vampirmythos bereits im 18. Jahrhundert in der Literatur aufgegriffen, und zwar zunächst in lyrischer Form: So schrieb Heinrich August Ossenfelder 1748 das Gedicht *Der Vampyr* und 1797 veröffentlichte Johann Wolfgang von Goethe das Gedicht *Die Braut von Korinth* (vgl. Wrobel 2008, 8).

Vampire in der Kinder- und Jugendliteratur

Auch in der Kinder- und Jugendliteratur gehören Vampire mittlerweile zum festen Bestandteil des Figureninventars (vgl. Mikota 2012, 3). Dabei hält der Vampir hier erst relativ spät Einzug, vor allem durch die bereits erwähnten Kinderbuchreihen *Der kleine Vampir* von Angela Sommer-Bodenburg und *Das Vamperl* von Renate Welsh, die beide 1979 starteten. Aber auch andere Medien bedienen sich von nun an des Öfteren des Vampirmotivs. So ist zum Beispiel Graf Zahl aus der *Sesamstraße* schon Kindern im Kindergartenalter bekannt (vgl. Wrobel 2012, 30).

In der Jugendliteratur hat Stephenie Meyers *Twilight*-Saga (2005–2020) einen regelrechten „Vampir-Hype" (Kleinberger 2012, 331) ausgelöst. Auf die *Twilight*-Romane folgen weitere Jugendbücher wie die *House of Night*-Reihe von P. C. und Kristin Cast (dt. EA 2009) oder auch die von 2009 bis 2017 als Fernsehserie verfilmte Jugendbuchreihe *The Vampire Diaries* (dt. EA 2008) von L. J. Smith sowie die *Darren-Shan*-Reihe (2001–2006) von Darren Shan, welche ebenfalls 2009 verfilmt wurde.

In der Kinder- und Jugendliteratur ist der Vampir oftmals als Helferfigur angelegt (vgl. Wrobel 2012, 31) und zeichnet sich dadurch aus, dass er einige negative Eigenschaften, die den Vampiren in der allgemeinen Literatur zu eigen sind, nicht besitzt oder bewusst nicht auslebt (vgl. ebd., 32). Ein Beispiel dafür ist das *Vamperl*, das sich von Milch anstatt Blut ernährt und „die bösen Leute alle wieder gut [macht]" (Welsh 2003, 38). Die Vampire sind oft harmlose Geschöpfe, die spätestens auf den zweiten Blick kaum noch furchteinflößend wirken; so bemerkt Anton, der kindliche Protagonist in *Der kleine Vampir*: „Eigentlich ist er ja ein ganz netter

Vampir […], obwohl er so abscheulich aussieht." (Sommer-Bodenburg 2000, 15)

Doch auch Edward aus Stephenie Meyers *Twilight*-Saga, der zwar über die Fähigkeiten verfügt, Menschen zu schaden oder sie zu töten, verzichtet darauf (vgl. Meyer 2009, 279). Wie in der allgemeinen Literatur erfolgt auch in der Jugendliteratur häufig eine sexualisierte Darstellung von Vampiren, die nicht selten als erste Liebe für die jugendlichen Protagonistinnen oder Protagonisten fungieren (vgl. Wrobel 2012, 36).

Das Bild des Vampirs wurde und wird auch in der Kinder- und Jugendliteratur durch *Dracula* beeinflusst (vgl. Mikota/Planka 2012, 8), was sich in dem zumeist blassen Aussehen, den spitzen Zähnen oder dem Durst nach Blut niederschlägt. Während die Vampire in der Kinderliteratur oft ein Cape oder einen Umhang tragen, sind sie in der Jugendliteratur eher wie durchschnittliche Jugendliche gekleidet und tagaktiv. Dieter Wrobel merkt an, dass Vampire (sowie deren Familien) in der Kinder- und Jugendliteratur zwar „durch ihre übermenschlichen Fähigkeiten gekennzeichnet" (Wrobel 2008, 11) sind, aber auch „erkennbare menschliche Wesenszüge [tragen], sodass sich junge Leser identifizieren können." (Ebd.)

Vampirmotivik in *Mücke und Agathe*

Das Bilderbuch *Mücke und Agathe* von Salah Naoura und Stefanie Jeschke handelt von einem sehr kleinen Vampir namens Mücke, der ebenfalls kein Blut trinken möchte und deshalb von der übrigen Familie gehänselt wird. Bei einer nächtlichen Begegnung mit der Kuh Agathe stellt Mücke fest, dass ihm Milch viel besser schmeckt als Blut. Daher besucht er seine neue Freundin fortan heimlich tagsüber auf ihrer Kuhweide. Agathe schwärmt ebenfalls für Milch, aber noch mehr für Sahne und Torte. Ihr großer Traum ist es, in einer Bäckerei zu arbeiten und Sahnetorte zu backen. Mücke überzeugt Bäcker Kuchmann davon, Agathe eine Chance als Tortenbäckerin zu geben. Gemeinsam leben sie fortan Agathes Traum von einem erfolgreichen Café.

Da es sich bei dem ausgewählten Werk um ein Bilderbuch handelt, muss sich, Michael Staiger zufolge, die anstehende Figurenanalyse auf fünf Dimensionen bewegen: Bei der ‚narrativen Dimension' spielen Kategorien auf der Ebene von ‚histoire' (Was wird erzählt?) und ‚discours' (Wie wird erzählt?) eine Rolle, „die sowohl mit Hilfe von bildlichen als auch verbalen Codes dargestellt sein können" (Staiger 2014, 2). Staiger spricht hier von ‚bildlicher Dimension' bzw. ‚verbaler Dimension', die im Wechselspiel die ‚intermodale Dimension' ausmachen. Schließlich beinhaltet die ‚paratextuelle & materielle Dimension" Aspekte der äußeren Gestaltung des Bilderbuchs bzw. „alles, was den eigentlichen Text umschließt" (ebd.).

Hierzu zählt beispielsweise auch das Vorsatzpapier am Buchanfang und Buchende, das in *Mücke und Agathe* auf paratextueller Ebene einen Ausblick auf den Verlauf der Geschichte und die Entwicklung des Protagonisten gibt: Während das Vorsatzpapier am Buchanfang mit Blutwürsten bedruckt ist und damit auf die berufliche Tätigkeit von Mückes Mutter sowie auf die typische Nahrung von Vampiren anspielt, sind auf dem hinteren Vorsatzpapier Torten, Gebäckstücke und Milchgläser zu sehen, womit ein Hinweis auf Mückes individuelle Leidenschaften gegeben ist, die stark von denen ‚normaler' Vampire abweichen.

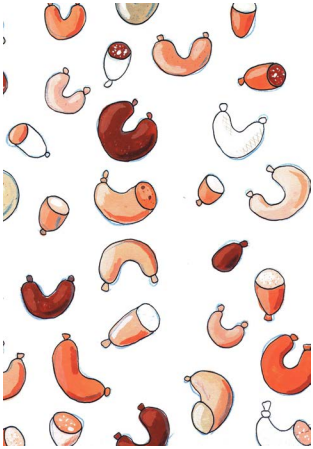


Abb. 1: Die Leidenschaft der Vampirfamilie, © Ellermann im Dressler Verlag, Hamburg

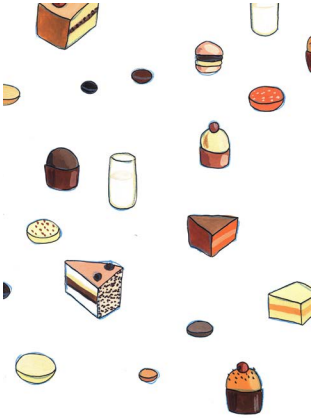


Abb. 2: Mückes Leidenschaften, © Ellermann im Dressler Verlag, Hamburg

Auf visueller Ebene wird der Geschichte, etwa bei der Darstellung des Wohnschlosses, durch vorwiegend dunkle Blau- und Brauntöne eine düstere Atmosphäre verliehen, wie man sie bei einer Schauergeschichte erwarten würde – die allerdings durch die farbenfrohe Kleidung der Figuren etwas abgemildert wird. Die bildliche Ebene trägt auch zur Figurencharakterisierung bei. So werden Mückes Familienmitglieder mit schwarzen Haaren, blasser Haut, spitzen Zähnen, Augenringen und braunen Augen als typische Vampire dargestellt.

Abb. 3: Schauplätze und Figuren werden eingeführt; © Ellermann im Dressler Verlag, Hamburg

Anhand der Darstellungen der beruflichen Tätigkeiten der Eltern lässt sich sehr anschaulich das komplementäre Bild-Text-Verhältnis nachvollziehen: Der textuellen Ebene ist beispielsweise zu entnehmen, dass Mückes Mutter in der Metzgerei „*Gutblut*" (Naoura/Jeschke 2017, o.P.; Hervorhebung im Text) arbeitet. Der sprechende Name setzt dabei bestimmte Assoziationen frei. Mückes Vater verdient sein Geld damit, dass er eine Vampirzeitung auf Friedhöfen austeilt, was aus dem Schrifttext hervorgeht: „Herr Schaurich flog von Friedhof zu Friedhof und verteilte die Vampirzeitung" (ebd., o.P.). Dass die Zeitung, die der Vater austeilt, ‚Blut'[1] heißt, ist nur auf dem Bild zu sehen:

Abb. 4: Ein intermedialer Verweis auf eine Tageszeitung, © Ellermann im Dressler Verlag, Hamburg

In beiden Fällen wird ‚Blut' als nicht weiter zu hinterfragender Bestandteil des Vampirdaseins eingeführt und durchaus als positiv konnotiert.

Mücke wird auf textueller Ebene folgendermaßen eingeführt:

> „Aber dann, eines Nachts, als der Sturm ums Schloss heulte, bekam Familie Schaurich einen vierten Sohn. Einen winzig kleinen.
> Weil er so winzig war, nannten sie ihn Mücke. Alle freuten sich. Aber nicht lange …" (Ebd., o.P)

1 Die Typografie des Titels lässt zudem stark an den Schriftzug einer deutschsprachigen Boulevardzeitung erinnern, womit zugleich ein intertextueller Verweis gegeben ist.

Auf der nächsten Doppelseite folgt die Erklärung:

> „Mücke wuchs fast überhaupt nicht. Kein Wunder, denn er aß kaum etwas. Er mochte keine Blutwurst, und frisches Blut aus der Flasche spuckte er gleich wieder aus. Mama Schaurich war verzweifelt." (Ebd., o. P.)

Der durch den Pageturn verursachte Spannungsaufbau verstärkt den Eindruck von Mückes Andersartigkeit. Mücke wird als Außenseiter seiner Familie dargestellt, der im Kontrast zu den anderen Familienmitgliedern und damit zu typischen Vampiren steht:

> „In einem ganz normalen Spukschloss lebte eine ganz normale Vampirfamilie namens Schaurich. Tagsüber schliefen sie (denn Vampire vertragen kein Sonnenlicht), und wenn um Mitternacht ihr Gespensterwecker heulte, standen sie auf und gingen ganz normal zur Arbeit und zur Schule." (Ebd., o. P.)

Auffällig ist, dass die übrigen Familienmitglieder nicht mit vollem Namen genannt werden. Insbesondere die Brüder fungieren als stereotype Vampirfiguren und damit als Gegenentwurf zu Mücke, was z. B. dadurch zum Ausdruck gebracht wird, dass sie immer nur in gemeinsamer Figurenrede zu Wort kommen. Dieser Eindruck wird auf bildlicher Ebene durch die Darstellung des Zimmers der Vampirkinder deutlich:

Abb. 5: Das Kinderzimmer, © Ellermann im Dressler Verlag, Hamburg

Während sich die drei großen Brüder offensichtlich eine gemeinsame Kommode teilen, deren Schubladen durch bloße Nummerierung zugewiesen werden, hat Mücke einen separaten (kleinen) Schrank, der zumindest mit seiner Initiale versehen ist.

Auch das ausbleibende Wachstum des Titelhelden wird auf einer polyszenisch angelegten Doppelseite bildlich vor Augen geführt:

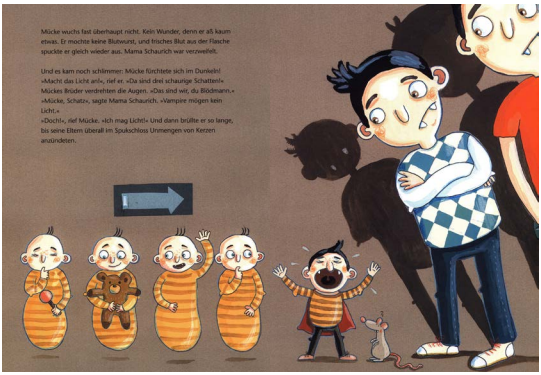


Abb. 6: Mückes Wachstum auf visueller Ebene dargestellt, © Ellermann im Dressler Verlag, Hamburg

Der zeitliche Ablauf der Handlung wird durch einen Pfeil sowie durch fünf Abbildungen, auf denen Mücke mit jeweils gleichbleibender Körpergröße zu sehen ist, symbolisiert. Als Vergleichsgrößen dienen eine Maus, die etwa halb so groß ist wie Mücke, und seine Brüder, denen er nur bis zur Hüfte reicht. Dass Mücke lauthals weinend dargestellt wird, verstärkt den Eindruck, dass es sich hier kaum um einen furchteinflößenden Vampir handeln kann, was durch den Text gleichermaßen vermittelt wird:

> „Mücke fürchtete sich im Dunkeln! »Macht das Licht an!«, rief er »Da sind schaurige Schatten!« Mückes Brüder verdrehten die Augen. »Das sind wir, du Blödmann.« »Mücke, Schatz«, sagte Mama Schaurich. »Vampire mögen kein Licht.«
> »Doch!«, rief Mücke. »Ich mag Licht!« Und dann brüllte er so lange, bis seine Eltern überall im Spukschloss Unmengen von Kerzen anzündeten. (Ebd., o. P.)

Zwar hat Mücke, wie der Rest seiner Familie, spitze Zähne und kann fliegen, als er aber auf die Kuh Agathe trifft und anfängt, tagsüber auf die Weide zu fliegen, um ihre Milch zu trinken, werden die Unterschiede offenkundig. Mücke wird zum „Tagvampir" (ebd., o. P.), womit eine erkennbare Entwicklung dieser Figur eingeleitet wird.

Verortung in die o. g. traditionellen Darstellungsweisen

„In einem ganz normalen Spukschloss lebte eine ganz normale Vampirfamilie namens Schaurich." (Ebd., o. P.) Mit diesem Satz beginnt *Mücke und Agathe*, wodurch sich das Bilderbuch in mehrfacher Hinsicht in die klassischen Vampirgeschichten einreihen lässt. Auffallend ist bereits, dass Mückes Familie, wie schon ihr berühmter Vorgänger Dracula, in einem Schloss wohnt (vgl. Stoker 2003, 31). Zudem handelt es sich um eine ganze Vampirfamilie, wie sie in der Kinder- und Jugendliteratur des Öfteren zu finden ist (vgl. Wrobel 2008, 11). Des Weiteren verweist der sprechende Nachname der Vampirfamilie auf das Genre der Schauerliteratur (vgl. Neubauer-Petzoldt 2012, 105) oder die literarische Strömung der Schauerromantik, der u. a. auch *Dracula* zugeordnet werden kann (vgl. Pütz 1992, 35). Wie es für Vampire typisch ist, sind bis auf Mücke alle Familienmitglieder nachtaktiv. Die Fähigkeit zu Fliegen scheint den Vampiren in *Mücke und Agathe* allerdings nicht angeboren zu sein, denn das müssen die Vampirkinder erst in der Vampirschule lernen, genauso wie das Beißen:

> „Und die drei Söhne lernten in der Vampirschule alles, was für Vampirkinder wichtig ist: lesen, rechnen und beißen. Und fliegen natürlich! Hochfliegen, niedrig fliegen und zwischen zwei Bäumen hindurch." (Ebd., o. P.)

Hinsichtlich ihrer Frisur und der Haarfarbe sind die Figuren optisch an das immer wiederkehrende medial vermittelte Bild des Vampirs angepasst. Hinsichtlich ihrer Garderobe (alle Familienmitglieder tragen Pullover und Hosen) bieten sie den kindlichen

Betrachterinnen und Betrachtern mehr Möglichkeiten zur Identifikation.

Eher ungewöhnlich mit Blick auf die Zielgruppe ist der Verweis auf die sexuelle Komponente der Vampirmotivik. Diese findet sich in Ansätzen in der Bemerkung der Brüder, dass „Mädchenblut […] am leckersten [ist]" (ebd., o. P.).

Dass Mücke kein Blut trinken will, unterscheidet ihn zwar vom typischen Bild des Vampirs in der Erwachsenenliteratur (wie auch von seinen übrigen Familienmitgliedern), zugleich fügt er sich damit aber nahtlos in das Vampirbild der Kinder- und Jugendliteratur ein. Mücke ist das, was Wrobel einen „funktional zahnlos[en]" (Wrobel 2012, 32) Vampir nennt.

Auch was die zeitliche Einordnung der Geschichte anbelangt, entsteht ein ambivalentes Bild: Betrachtet man die Kleidung der Figuren oder die Einrichtung der Bäckerei, in der Mücke und Agathe später arbeiten, so wäre die Geschichte gegen Ende des 20. Jahrhunderts oder zu Beginn des 21. Jahrhunderts anzusiedeln. Andere Schauplätze oder Szenearien sind eher an die klassischen Vampirgeschichten des 19. Jahrhunderts angelehnt: So wird der Familiensitz der Schaurichs scheinbar nur mit Kerzen beleuchtet und Mücke recherchiert Kuchenrezepte ausschließlich mithilfe von Büchern.

Auf bildlicher Ebene finden sich viele weitere Anspielungen auf den bereits existierenden Vampirmythos: So steht in der Eingangsszene der Vollmond am Himmel. Zudem schwirren Fledermäuse um das Schloss herum, die im weiteren Verlauf des Buches immer wieder zu finden sind.

Insofern kann man festhalten, dass *Mücke und Agathe* mit den Mitteln des Bilderbuchs zahlreiche intertextuelle Bezüge zu Klassikern der Erwachsenenliteratur wie auch zu Vorläufern aus dem Bereich der Kinderliteratur herstellt und damit vielfältige Möglichkeiten bietet, bereits junge Lesende behutsam in die Welt der Vampirliteratur einzuführen.

Wie das im Deutschunterricht der Grundschule geschehen kann, kann anhand des Unterrichtsmodells von Mirja Wegholz (https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00075323) nachvollzogen werden, das diese während des Lockdowns mit einer Grundschulklasse erprobt hat.

Literatur

Primärliteratur/-medien

Cast, Kristin/P. C. Cast (dt. EA 2009): House of Night Bd. 1. Gezeichnet. Frankfurt/M.: Fischer.
Dracula (USA 1931; Regie: Tod Browning)
Le Fanu, Joseph Sheridan (engl OA 1872): Carmilla. In: ders.: In a Glass Darkly. Auckland: The Floating Press.
Meyer, Stephenie/Karsten Kredel (Übers.) (2009; amerik. OA 2005; dt. EA 2006): Bis(s) zum Morgengrauen. Hamburg: Carlsen.
Naoura, Salah/Stefanie Jeschke (Ill.) (2017): Mücke und Agathe. Hamburg: Ellermann.
Polidori, John (engl. OA 1819 mit dem Untertitel A Tale by Lord Byron). The Vampyre. London: Sherwood, Neely, and Jones.
Rice, Anne (dt. EA 1989, amerik. OA 1976): Gespräch mit dem Vampir. Frankfurt/M.: Ullstein.
Shan, Darren (dt. EA 2001): Der Mitternachtszirkus. Darren Shan Bd. 1. München: Verl. d. Vampire.
Smith, Lisa (dt. EA 2008): Tagebuch eines Vampirs Bd. 1. Im Zwielicht. München: cbj.
Sommer-Bodenburg, Angela (2000): Der kleine Vampir. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
Stoker, Bram (2003; engl. OA 1897; dt. EA 1908): Dracula. Frankfurt/M.: Insel.
Welsh, Renate (1979): Das große Buch vom Vamperl. Dortmund: Schaffstein.

Sekundärliteratur

Kleinberger, Lisa Maria (2012): Eine Gruppe am Rande des Randes. Kulturelle Effekte des Vampir- und Twilight-Hypes. In: Mikota, Jana/Sabine Planka (Hgg.): Der Vampir in den Kinder- und Jugendmedien. Berlin: Weidler, 331–344.
Köppl, Rainer M. (2010): Der Vampir sind wir. Der unsterbliche Mythos von Dracula biss Twilight. St. Pölten: Residenz.

Kreuter, Peter Mario (2012): Vom volkstümlichen Vampir. Nebst einer kurzen Betrachtung zu Kindern in den Vampirberichten des 18. Jahrhunderts. In: Mikota, Jana/Sabine Planka (Hgg.): Der Vampir in den Kinder- und Jugendmedien. Berlin: Weidler, 13–22.

Mikota, Jana (2012): Frankensteins Erben. Phantastische Wesen und ihre Funktionen für die Leser. In: JuLit 38/H 3, 3–7.

Mikota, Jana/Sabine Planka (2012): Einleitung. In: Mikota, Jana/Sabine Planka (Hgg.): Der Vampir in den Kinder- und Jugendmedien. Berlin: Weidler, 7–12.

Neubauer-Petzoldt, Ruth (2012): Zwischen anarchistischem Grenzgänger und idealem Freund. Vampirjungen im Kinderbuch. Eine Typologie. In: Mikota, Jana/Sabine Planka (Hgg.): Der Vampir in den Kinder- und Jugendmedien. Berlin: Weidler, 89–109.

Pütz, Susanne (1992): Vampire und ihre Opfer. Der Blutsauger als literarische Figur. Bielefeld: Aisthesis.

Staiger, Michael (2014): Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Abraham, Ulf/Julia Knopf (Hgg.): BilderBücher. Bd. 1: Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 12–23.

Wrobel, Dieter (2008): Gestalten der Nacht. Vampire und Gespenster. In: Praxis Deutsch 35/H. 209, 6–17.

Wrobel, Dieter (2012): Der Vampir als Entwicklungshelfer. Literarische Blutsauger in der Kinder- und Jugendliteratur als Förderer der Enkulturation und Sozialisation. In: Mikota, Jana/Sabine Planka (Hgg.): Der Vampir in den Kinder- und Jugendmedien. Berlin: Weidler, 23–40.

Bettina Oeste

Vom komischen Kinderroman zum Family Entertainment-Film – Intergenerationelle Komik bei Salah Naoura

Einleitung

Seit den 1980er-Jahren kommt man mit der Etablierung des ‚Komischen Kinder- und Familienromans' (vgl. Gansel 2010, 126ff.) den kindlichen Lektürepräferenzen nach Unterhaltung und Komik wieder verstärkt nach, wobei hier neben dem kindlichen zugleich auch der erwachsene Humor angesprochen werden soll. Eine Tendenz, die mit zunehmender „Überschreitung von Mediengrenzen" (Kümmerling-Meibauer 2007, 11) in den kinderliterarischen Medienverbundsystemen ihre Fortführung im „family entertainment" (Heinke/Rabe 2011, 422) findet: Literaturverfilmungen zu Kinderklassikern werden zu Familienfilmen. Das gilt auch für die Literaturverfilmung zu Salah Naouras Kinderroman *Matti und Sami und die drei größten Fehler des Universums* (EA 2011). Das geschieht nicht zuletzt, indem diese Filme (wie teilweise schon die literarische Vorlage) mit basalen Formen der Komik, wie Slapstick, Nonsens oder Klamauk, das kindliche Publikum ansprechen und – auf einer anderen Ebene – mit elaborierten Formen, wie Parodie oder Ironie, an das Komikverständnis Erwachsener appellieren. Die gesellschaftlichen wie medialen Entwicklungen der Postmoderne bringen mit sich, dass diese beiden Ebenen sukzessive zu „generationenübergreifenden Lachgemeinschaften" (vgl. Weinkauff 2009, 9) verschmelzen.

Vor dem Hintergrund der derzeit aktuellen fachdidaktischen Debatten soll es im Folgenden um die Überlegung gehen, inwieweit offenkundig mehrfachadressierte literarische Texte bzw. die dazugehörigen Literaturverfilmungen mit den ihnen jeweils eingeschriebenen komischen Strukturen zum Zwecke der Leseförde-

rung und des literarischen Lernens genutzt werden können. Dazu ist es zunächst hilfreich, sich über die Unterscheidung von ‚Komik' und ‚Humor' zu verständigen und die damit verbundenen Theorien aus fachdidaktischer Perspektive zu durchleuchten. Der Blick auf die Entwicklungsgeschichte der Kinder- und Jugendliteratur zeigt, welche literarischen Verfahren dort zum Einsatz gebracht werden, um an das kindliche Komikverständnis zu appellieren. Inwieweit sich daraus Lernchancen für den Deutschunterricht ergeben, soll an Naouras Kinderroman *Matti und Sami und die drei größten Fehler des Universums* sowie der gleichnamigen Literaturverfilmung (D 2018) aufgezeigt werden.

Kurzer Abriss zur Komiktheorie

Am griffigsten lässt sich die Unterscheidung von ‚Komik' und ‚Humor' sicherlich mit Helmut Bachmaier auf die folgende Formel bringen: „Komik wird inszeniert, humorvoll *ist* eine Person". (Bachmaier 2013, 125; Hervorhebung im Original)

Insofern stellt Humor eine Disposition dar, die ausschließlich Menschen zukommt, während „Komik eine Eigenschaft [ist], die Gegenständen (Äußerungen, Personen, Situationen, Artefakten etc.) zugeschrieben wird, wenn sie eine belustigende Wirkung haben." (Kindt 2017b, 2) Im Sinne von Jean Paul ließe sich Humor als eine Geisteshaltung beschreiben, „die auf einer wohlwollenden Sicht des Lebens beruht" (Kindt 2017a, 8). Entwicklungspsychologisch bedingt, ist der kindliche Humor zunächst auf basale Formen der Komik ausgerichtet, die sich mit Dieter Henrichs Begriff der ‚freien Komik' (vgl. Henrich 1976, 385) beschreiben ließen und auf die später elaboriertere Formen der ‚Komik der Befreiung' aufgebaut werden (vgl. ebd. 388). Dabei legt Henrich zunächst zugrunde, was Kinder komisch finden:

> „Dazu gehören Verwandlungs- und Verkleidungseffekte, Grimassenschneiden, Versteckspiel im Sinne des ‚plötzlich weg und plötzlich wieder da' und Spielereien mit verdrehtem Sinn und sozusagen grimassierenden Tönen." (Ebd., 385)

Diese eher karnevalesken Formen der Komik haben „mit Übergängen zwischen Kontexten zu tun, in denen ein Kontext auf überraschende Weise aufgehoben oder in Frage gestellt wird." (Ebd.) Einfacher formuliert geht es um die Verletzung von Normen, die beispielsweise sprachlicher, körperlicher oder gesellschaftlicher Natur sein können. Das dient „in erster Linie der Erbauung, dem Lustgewinn und dem Ausleben von Phantasien" (Oeste 2019, 4). Maria Lypp sieht hierin eine Bereicherung der Imaginations- und Vorstellungskraft, auf deren Grundlage sich die Komik der Befreiung entfalten kann (vgl. Lypp 1986, 443): „Zur ersten, ursprünglicheren Lust an der bloßen Kontextverschiebung tritt die Lust an der Befreiung von einer Norm, die als Last empfunden wird." (Ebd.) Das Lachen der Befreiung ist daher eher polemischer, satirischer oder sarkastischer Natur (vgl. ebd.), dem gewissermaßen ein emanzipativer Charakter innewohnt.

Sowohl der freien Komik als auch der Komik der Befreiung liegt also die Annahme zugrunde, dass es um Normverletzungen, um wie auch immer geartete Missverhältnisse und damit um sogenannte Inkongruenzen geht, die wahrgenommen und mit einem Lachen quittiert werden. Dieses kann, je nach Situation, der puren Belustigung dienen, einer Art Überlegenheitsgefühl, das der Schadenfreude verwandt ist, entspringen oder im freudschen Sinne der „Lust bringenden Einsparung und mithin Entlastung im psychischen Energiehaushalt" (Kindt 2011, 40ff.), also der Vermeidung negativer Gefühle und Ängste, dienen.

Die Wahrnehmung von Inkongruenzen stellt somit eine Kompetenz mit kognitiver, emotionaler und motivationaler Dimension (Kindt 2017a, 9) dar, die im Zuge der Entwicklung und Persönlichkeitsentfaltung erst erlernt werden muss und mithin den Humor eines Menschen ausmacht:

> „We learn that humour is a skill that can be trained, and this is where the use of media in the development of children's humour comes into play." (Lyon 2006, 4)

Den Umgang mit komischen Medien müssen Heranwachsende erst erlernen – sowohl was die Medienkompetenz im Allgemeinen

als auch das Komikverständnis im Besonderen anbelangt. Darauf hat Maria Lypp bereits in ihrem Aufsatz *Lachen beim Lesen. Zum Komischen in der Kinderliteratur* (1986) hingewiesen und damit generelle Unterschiede zwischen kindlichem und erwachsenem Komikverständnis infrage gestellt:

> „Nicht am Verständnis des Komischen, sondern an der Kenntnis einer literarischen Ausdruckstradition fehlt es daher dem kindlichen Leser." (Lypp 1986, 452)

Im Bereich der Kinder- und Jugendbuchforschung hat es immer wieder Ansätze gegeben, mögliche Darstellungsformen und -funktionen zu analysieren und zu kategorisieren:

> „In einem literarischen Text kann Humor entweder durch eine Figur vermittelt werden, durch die Beschreibung einer Situation oder durch Sprache im engeren Sinne, also komische Äußerungen. Auch hier gilt, dass sich diese Kategorien in der Praxis häufig vermischen, beispielsweise ist eine Figur häufig durch das, was sie sagt oder tut komisch." (Çetin 2014, 39; Hervorhebung im Original)

Untersuchungen zum Komikverständnis von Kindern sind noch immer rar. In einer wegweisenden Studie weist Hermann Helmers den Zusammenhang von *Sprache und Humor des Kindes* (Helmers 1971) nach, woraus sich auch aus deutsch- und literaturdidaktischer Perspektive interessante Anknüpfungspunkte ergeben.

Darüber hinaus wäre zu hinterfragen, inwieweit sich durch das Voranschreiten medialer und digitaler Angebote für Kinder und Jugendliche deren Ansprüche an Komik gewandelt haben. In diese Richtung weist eine Studie von Wolfgang Neuß aus dem Jahr 2003. Demnach lachen Kinder über das Spiel mit Sprache und Bedeutung oder Konflikte, die mit List und Schlagfertigkeit gelöst werden. Sie lachen über Streiche oder darüber, wenn andere getäuscht oder ausgetrickst werden. Heikle Themen, auch sexueller Natur, die Kindern fremd sind und die sie nicht einordnen können, lösen ebenfalls Heiterkeit aus. Kinder empfinden Schadenfreude über kleine Unglücke anderer und lachen über Bekundungen von Le-

benslust und Ideenreichtum. Unter den Begriffen „Ästhetik, Präsenz und Ausdruck" fasst Neuß die Lachanlässe zusammen, die sich „auf den äußeren Habitus von Menschen beziehen, Aussehen, Geräusche, Stimme". Schließlich können Kinder aber auch über sich selbst lachen, wenn ihnen etwa kleine Missgeschicke etc. passieren (vgl., Neuß 2003, 13ff.).

Augenscheinlich werden hier in erster Linie karnevaleske Formen der Komik wahrgenommen und angeführt. Im Folgenden soll untersucht werden, welches Potenzial sich im Umgang mit Medien aus den Bereichen des ‚Family Entertainments' ergeben kann, um Heranwachsende darüber hinaus für elaboriertere Formen der Komik zu sensibilisieren.

Komische Kindermedien aus fachdidaktischer Perspektive

Als Subgattung der allgemeinen Literatur fühlt sich die Kinder- und Jugendliteratur aufgrund ihrer Adressatenspezifik seit der Aufklärung in besonderer Weise der Belehrung von Kindern, aber auch der Komik verpflichtet und bewegt sich somit in einem Spannungsverhältnis von ‚prodesse und delectare', das erst in den 1980er-Jahren mit der Etablierung des komischen Kinder- und Familienromans aufgelöst wird:

> „Im komischen Kinderroman werden die Risiken in einer modernen Gesellschaft keinesfalls verschwiegen, aber im Unterschied zum psychologischen [oder problemorientierten; B. Oe.] Kinderroman erfahren sie eine andere Wertung; mit Problemen wie Spannungen wird locker, gelassen, humorvoll, ironisch umgegangen." (Gansel 2010, 127)

Im Übergang von der Moderne zur Postmodere hat sich diese Tendenz in den kinderliterarischen Manifestationen noch verfestigt. Postmoderne Kinderliteratur ist wie die allgemeine Literatur geprägt von spielerischen Elementen. Elaborierte literarische Verfahren wie Intertextualität und Intermedialität und Genremix haben inzwischen Einzug gehalten. Dadurch erreicht die Kinder-

literatur ab den 1990er-Jahren „erstmals einen größeren Leserkreis und machte damit die Lektüre von Kinder- und Jugendliteratur für Erwachsene salonfähig" (Kümmerling-Meibauer 2012, 75). Diese ‚All-Ages- oder Cross-over'-Tendenz gilt für das gesamte kinderliterarische Verbundsystem, so auch für die Literaturverfilmungen: 1992 entwickelt die US-amerikanische Film- und Fernsehgesellschaft *Warner Bros. Entertainment* das Label *Familiy-Entertainment-Film* (vgl. Kurwinkel/Schmerheim 2013, 20):

> „Im Gegensatz zum Kinder- und Jugendfilm sind Erwachsene für den Family Entertainment-Film nicht nur Vermittler oder ‚Mitseher', welche die filmischen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen erkennen, wahrnehmen und in eine entsprechende Filmauswahl umsetzen, sondern auch und im Besonderen Rezipienten […]. Die Filmtexte des Genres […] sind mehrfachadressiert, sprechen neben den Kindern und Jugendlichen also weitere Adressaten wie Erwachsene an und sind zugleich doppelsinnig." (Ebd. 21; Hervorhebungen aus dem Original entfernt; B. Oe.)

Dadurch offerieren Familiy Entertainment-Filme den Rezipierenden je nach Alter unterschiedliche Sinn- und Deutungsangebote. Im Zuge einer komikorientierten Literatur- und Mediendidaktik in der Grundschule geht es darum, vermeintlich generationenspezifische Formen der Komik in inklusiven Lernsetting für das mediale und literarische Lernen fruchtbar zu machen, um dergestalt einen Beitrag zur individuellen Humor- und Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu leisten.

Salah Naoura als postmoderner Autor komischer Kinder- und Jugendliteratur

Im Bereich der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur hat sich Salah Naoura im Verlauf der letzten Jahre und Jahrzehnte nicht zuletzt durch seine komischen Kinderromane einen Namen gemacht. Mit der Romantrilogie über das Brüderpaar Matti und Sami knüpft Naoura an eigene Kindheitserfahrungen an. Der erste Teil, *Matti und Sami und die drei größten Fehler des Universums,* zählt zu

seinen erfolgreichsten Büchern. Der Titel ist mehrfach preisgekrönt und war 2012 in der Sparte Kinderbuch für den deutschen Jugendliteraturpreis nominiert. Inzwischen rankt sich ein Medienverbund um die Geschichten von den beiden Brüdern: 2019 ist mit *Matti und Sami und die verflixte Ungerechtigkeit der Welt* ein Folgeroman erschienen. Zu beiden Teilen liegen inzwischen Hörbücher vor. *Matti und Sami und die drei größten Fehler des Universums* ist 2018 unter der Regie von Stefan Westerwelle verfilmt worden. In Kürze soll ein dritter Roman mit einer Fortsetzungsgeschichte erscheinen. Wie in den meisten seiner kinderliterarischen Texte ist den *Matti und Sami*-Geschichten ein komischer Grundton eingeschrieben:

> „Für mich spielen Komik und Humor beim Schreiben für Kinder eine entscheidende Rolle. Genauso wie im Leben: In den allermeisten Lebenslagen sehe ich Tragik und Komik als zwei Seiten derselben Medaille. In meinen Büchern versuche ich stets einen Spagat zwischen realistischer Darstellung (vor allem auf psychologischer Ebene und in den Dialogen) und Übertreibung, um bestimmte Dinge, die mir wichtig sind, hervorzuheben und satirisch zuzuspitzen. Klischees und unrealistische Zufälle setze ich bewusst ein, um diese pointierte Form von *Sitcom-Realismus* zu erreichen – meine Geschichten sind also nie wirklich realistisch und sollen es auch gar nicht sein. Ich reize die Grenzen des Wahrscheinlichen gerne aus, was von manchen (erwachsenen) Lesern *als wenig Tiefgang, völlig unrealistisch* kritisiert wird. Übertreibungen und Zuspitzungen, durch die Situationskomik entsteht, finde ich sehr unterhaltsam, und ich glaube, Kinder auch. Und das Schöne am Humor ist, dass auch ernste Themen damit besser zu verdauen sind." (Naoura/Vach 2018)

Die ernsten Themen, von denen Salah Naoura hier spricht, entlehnt er als „genauer Beobachter der sozialen Alltagswelt" den „aktuellen Problemfeldern", die sich für Kinder und Jugendliche in der postmodernen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts ergeben (vgl. Mikota 2016, 358).

Bemerkenswert ist, dass Naoura hierbei häufig den Fokus auf die Darstellung unterschiedlicher Generationen legt und neue Akzente setzt, indem er Eltern- und generell Erwachsenenfiguren somit aus dem Schattenreich kinder- und jugendliterarischer Darstellungs-

weisen holt (vgl. ebd., 359). Geprägt ist die Darstellung seiner Protagonisten von einem „emanzipatorischen Kindheitsbegriff“ (ebd., 360), bei dem Erwachsenen und Kindern zwar grundsätzlich die gleichen Rechte zugestanden werden, die kindlichen Figuren dieses aber mitunter erst geltend machen und aktiv einfordern müssen:

> „Was meine Themenwahl angeht, so erzähle ich (fast) immer Geschichten, die von den Abhängigkeiten der Kinder handeln. Erwachsene geraten in Schwierigkeiten, die das Leben ihrer Kinder dann erheblich beeinflussen. In meinen Texten müssen Kinderfiguren Wege finden, mit diesen Schwierigkeiten oder Hindernissen umzugehen. Nicht nur sie, sondern auch die Erwachsenen machen dabei eine Entwicklung durch. Erreichen möchte ich, dass Kinder sich mit meinen Kinderfiguren, Erwachsene sich mit meinen Erwachsenenfiguren identifizieren können.“ (siehe Interview Fobe im Anhang)

Diese Auseinandersetzung zwischen Alt und Jung führt in Naouras Büchern nicht selten zu den komischen Situationen, die für Family Entertainment typisch sind.

Komik im Medienverbund zu *Matti und Sami und die drei größten Fehler des Universums*

Der Kinderroman *Matti und Sami …* wird von der Kritik als Schelmenroman bezeichnet (Geus 2011). Den Gattungskonventionen entsprechend, wird aus der Ich-Perspektive des elfjährigen Matti erzählt, der seine Familie in eine scheinbar aussichtslose Situation katapultiert hat, sodass sie nun ohne Auto, Unterkunft und Geld in Finnland – nicht ganz zufällig Mattis absolutem Sehnsuchtsort – gestrandet ist. Das ist die Ausgangssituation, die in medias res einsetzt, bevor Matti retrospektiv das familiäre Lügengeflecht aufrollt, das zu diesem Unglück geführt hat. Im Kontext postmodernen Erzählens wäre der Roman damit zugleich der Gattung der Lügengeschichten zuzuordnen.[1]

1 Vgl. hierzu auch den Beitrag von Beate Laudenberg in diesem Band.

Auslöser für den turbulenten Handlungsverlauf ist ein Aprilscherz, der Matti nicht nur an der generellen Aufrichtigkeit der Erwachsenen zweifeln lässt, sondern gar an der gesamten Weltordnung. Die Tatsache, dass kein Delfin im heimatlichen Ententeich ausgesetzt wird, wie in der Zeitung versprochen, stellt für Matti den ersten von insgesamt „drei größten Fehler[n] im Universum" dar, die als komische, weil überzogene Metaphern für Mattis Enttäuschungen bereits im Untertitel des Romans avisiert werden. Um seinem kleinen Bruder Sami weitere Enttäuschungen zu ersparen, beschließt Matti, seine Welt, die die Erwachsenen mit ihren Lügen aus den Fugen heben, wieder in Ordnung zu bringen. Das gelingt mehr schlecht als recht, als Matti den Eltern Geld stiehlt, um es für gefährdete Tiere zu spenden. Fälschlicherweise hatte seine Mutter ihn zuvor glauben gemacht, dass sie die Hilfsorganisation seit Jahren unterstützt. Vollends außer Kontrolle gerät das familiäre Gefüge allerdings, als Mattis Vater vor seinem Bruder mit einem lukrativen Stellenangebot und eigenem Haus in der Schweiz prahlt. Bevor Matti merkt, dass es sich auch hier um bloße Erfindung und Lügen handelt, hat er schon seinerseits vor der gesamten Schulklasse mit den vermeintlichen Veränderungen in seinem Leben angegeben. Um sein Gesicht nicht zu verlieren, beschließt Matti, den Lügen seines Vaters etwas entgegenzusetzen. In aberwitzigen Bemühungen, bei denen die von Naoura erwähnten unrealistischen Zufälle und unglaublichen Missverständnisse Matti in die Karten spielen, gelingt es ihm, eine Ferienunterkunft in Finnland zu organisieren, die er vor seinen Eltern als Lotteriegewinn ausgibt. In dem Irrglauben, nun ein Eigenheim zu besitzen, beschließen die Eltern übereilt und völlig unüberlegt, ihr bisheriges Leben aufzugeben und nach Finnland auszuwandern, wo der Irrtum auffliegt und sie sich plötzlich und unerwartet mit ihren beiden Kindern in der eingangs beschriebenen Notlage wiederfinden. Wieder ist es Mattis Engagement, aber auch einigen unglaublichen Zufällen zu verdanken, dass sich das Blatt für die Familie am Ende doch noch zum Guten wendet und sie in Finnland eine Bleibe finden.

Im Sinne der von Stefanie Çetin aufgestellten Kriterien der Komik ist Naouras Kinderroman durchwoben von komischen Elementen auf der Ebene der Figuren, der Sprache und hinsichtlich

der literarisch gestalteten Situationen, die im Zusammenspiel ihre Wirkung potenzieren und zugleich je eigene Interpretationsspielräume eröffnen für Rezipierende unterschiedlichen Alters: „Neben der gelungenen Figurenkonzeption ist es die rasante Handlung, die immer wieder durch plötzliche Wendungen überrascht, die den Kinderroman zum Lesevergnügen für die ganze Familie macht." (Kumschlies 2012)

Komik wird im Roman insbesondere durch die Perspektive des kindlichen Ich-Erzählers erzeugt:

> „Kinderliterarische Komik ist zu einem erheblichen Teil erzählte Komik. Für ihre Art und Beschaffenheit spielt vor allem die Instanz des Erzählers eine wichtige Rolle. Durch sie nämlich erhält der komisierende Diskurs Spürbarkeit und sinnliche Qualität." (Steinlein 1992, 27)

Spürbar wird das beispielsweise in den Szenen, in denen Matti über seine Eltern berichtet:

> „Mama blickte durch ihren Tränenschleier zu Papa rüber. »Sulo, sag doch mal was!« Also, *das* war wirklich albern, denn sie ist nun schon seit elf Jahren mit einem finnischen Mann verheiratet, nämlich seit meiner Geburt, deshalb müsste sie langsam wissen, dass finnische Männer nie etwas sagen. Man muss sich einfach *vorstellen,* was sie denken." (Naoura 2013, 7)

Die Regelmäßigkeit, mit der derartige Verweise im Text auftauchen, lassen an einen Running-Gag erinnern; erwachsene Leserinnen und Leser finden sich u. U. in dieser Situation selbst wieder und können sie daher beschmunzeln.

Auch auf sprachlicher Ebene wird Komik erzeugt: Aus der Matti-eigenen Alltags- oder Umgangssprache ergeben sich sowohl Identifikationsangebote für junge Rezipierende als auch einige Lachanlässe, etwa wenn er wortschöpferisch tätig wird und von „Hausverlosungsgewinnbenachrichtigung" (ebd., 101) spricht oder seinen Bruder lautmalerisch nachahmt, der lautstark die „aaaaaaaaaarmen Giraaaaaaaaaaaaffen" (ebd., 39) beweint, für die er dringend Geld spenden möchte. Während junge Rezipierende vermutlich über derartige Sprachspielereien an sich lachen, verur-

sacht die Szene bei Erwachsenen eher aufgrund der rührenden Beschreibung des naiv-kindlichen Charakters ein Schmunzeln.

Mit Blick auf die von Neuß (2013) erarbeiteten Kategorien dürfte bereits an dieser Stelle deutlich werden, wie sehr der Roman der kindlichen Komik entgegenkommt: Ein kindlicher Erzähler, der bereit ist, von seinem eigenen Missgeschick zu erzählen und zugleich darüber zu lachen, berichtet von größeren und kleineren Täuschungsmanövern, die seine Familie fast in ein Unglück katapultiert hätten, von List und Tücke, aber auch von seiner Lust am Leben (und Reisen) und dem daraus resultierenden Ideenreichtum.

Auch wenn die Romanvorlage einige Momente der freien Komik aufweist, so ist der Roman doch durchdrungen von dem emanzipatorischen Grundgedanken, dass hier ein Kind die Geschicke seiner Familie in die Hand nimmt und mit Einfallsreichtum und Raffinesse versucht, für seine überforderten Eltern, in erster Linie aber für sich selbst und den kleinen Bruder, die trost- und aussichtslose Situation zu verbessern.

Das führt zu der bereits beschriebenen abstrusen Handlungsabfolge mit kleineren und größeren familiären Katastrophen, die für Naouras Schreiben typisch ist.

> „Dieses Lachen im Bann des Komischen hat stets eine Beimischung von Irritation, von Außersichsein, und entsprechend steckt im Kern eines jeden echten komischen Arrangements, jeder Kombination von komischer Qualität eine (Beinahe-)Katastrophe." (Steinlein 1992, 13)

Die komplexe Situation erschließt sich im Roman aus dem Bericht des kindlichen Erzählers, was dazu führen kann, dass das komplizierte Lügengeflecht, die Beweggründe sowie die emotionalen Auswirkungen, die die unzuverlässigen Eltern bei ihren Kindern auslösen, u. U. für kindliche Rezipierende schwer nachzuvollziehen sind. Hier können im Zuge „intermedial und medienintegrativ ausgerichtete Lehr- und Lernarrangements" (Kruse 2014, 179) die filmästhetischen Darstellungsweisen der Literaturverfilmung zur Unterstützung eingesetzt werden.

Intermediale Vorschläge für einen komikzentrierten Unterricht

Die Realverfilmung zu *Matti und Sami und die drei größten Fehler des Universums* von Stefan Westerwelle aus dem Jahr 2018 bewegt sich sowohl auf der Ebene des ‚histoire', als auch auf der Ebene des ‚discours' dicht an der literarischen Vorlage. Der Plot bleibt mit den drei großen Lügen der Erwachsenen, die Matti ausgleichen will, und seinem Coup, der Familie einen Finnlandaufenthalt zu erschwindeln, im Wesentlichen erhalten. Der Autor lobt, „wie ernsthaft der Film mit Mattis Nöten umzugehen versucht, auch wie das Milieu geschildert wird, Mattis Umfeld." (siehe Interview Fobe im Anhang)

Hinsichtlich der komischen Elemente geht der Film allerdings über die literarische Vorgabe hinaus, was Salah Naoura kritisch anmerkt:

> „Nicht so gut schafft der Film es in meinen Augen, den Humor des Buches zu transportieren. Die von der Regie hinzuerfundenen komischen Anteile (Samis Pupserei, die Drag-Queen im Taxi, die übertrieben altmodische, betuliche Lehrerin, der viel zu knallchargige Onkel Jussi) überzeugen mich nicht." (siehe Interview Fobe im Anhang)

In der Tat erzählt der Film mit leuchtenden Farben und bietet mit klamaukhaften Szenen und teils schrillen Figurenzeichnungen ein Kinovergnügen, das vielfach auf Formen der freien Komik setzt. Zugleich liefern aber gerade diese Szenen, die auf das kindliche Komikverständnis abzielen, Impulse, die zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit Komik einladen.

Die von Naoura gelobten Milieuschilderungen gelingen insbesondere auf der visuellen Ebene des Films, über die Mise-en-scène: Sowohl die vergleichsweise schlichte Ausstattung der Wohnung, in der Mattis Familie lebt, als auch der gezielte Einsatz einzelner Requisiten, wie zerschlissene Handtücher und Teppiche, lassen Rückschlüsse auf den soziökologischen Stand der Familie zu. Ähnliches gilt auch für die Figuren: Nachlässige oder bunt zusammengewürfelte Kleidung, fahriges Auftreten und ratlose Gesichtsaus-

drücke lassen insbesondere bei den Elternfiguren die stellenweise Überforderung erkennen.

Abb. 1: Die einfache Küchenausstattung in Mattis Wohnung, © LEONINE Studios

Abb. 2: Mattis Mutter ist sichtlich erschöpft, © LEONINE Studios

Auf der Ebene des ‚discours' wird Matti sowohl mit visuellen als auch auditiven Ausdrucksmitteln des Films als kindlicher Ich-Erzähler installiert. Nach einigen idyllischen Landschaftsaufnahmen zu Beginn des Films setzt eine kindliche Jungenstimme aus dem Off-ein, die die weiteren Figuren vorstellt und in die Situation einführt. Mattis Bericht ist zu entnehmen, dass er erstmalig in Finnland ist und alles nach seinen Vorstellungen verläuft. Er beschreibt, wie glücklich sein Bruder dort ist, was er in erster Linie an dessen unkontrollierten Darmwinden festmacht, die für Rezipierende an dieser Stelle ebenfalls akustisch wahrnehmbar sind. Matti erklärt weiter, dass seine Mutter in Finnland Abstand von ihrem Berufsstress finden und sich sein Vater endlich seinen Berufstraum erfüllen kann. Gleichzeitig sieht man seinen erst wütenden, dann heulenden Bruder Sami, danach die offensichtlich genervte Mutter, die versucht, Sami zu trösten, und einen verzweifelt wirkenden Vater, der wütende Blicke in alle Richtungen wirft.

Von Zeit zu Zeit wird Matti in Großaufnahmen eingeblendet. Zudem lässt die Kameraführung keinen Zweifel daran, aus wessen Perspektive erzählt wird, bis der kindliche Erzähler sich schließlich direkt vorstellt: „Ich bin übrigens Matti. Ich bin zehn." (0:02:22–0:02:24). Zu Beginn dieser Szene wird der Junge in Großaufnahme gezeigt, so dass Figuren- und Rezipierendenblick in einem 0°-Winkel vermeintlich aufeinandertreffen können (0:02:30).

Während Matti die Situation, in der er sich gerade befindet, als „perfekt" bezeichnet, macht seine Mutter ihm in dem anschließenden kurzen Dialog bitterste Vorwürfe, die Familie in eine aussichtslose Situation geführt zu haben.

Erst danach hebt Matti an, die Situation zu relativieren:

> „Und dass wir in Finnland sitzen, soll meine Schuld sein. Ich bin mir aber gar nicht so sicher, ob das stimmt, denn eigentlich wollte ich nur mein Universum in Ordnung bringen." (0:02:25–0:02:35)

In einem intermedialen Lernsetting, das besonders auf Komik und komische Elemente in Kinderliteratur respektive -medien abzielt, würde sich die erste Filmszene gut als Einstieg in die Unterrichtsreihe eignen, da sie mit dem offensichtlichen Bruch zwischen kind-

licher und erwachsener Sicht bei Rezipierenden jeden Alters Komik erzeugt und zugleich eine Erwartungshaltung weckt, über die man in einem gelenkten Unterrichtsgespräch in Austausch gelangen kann.

Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler zunächst Vermutungen und Ideen äußern, worum es in der Geschichte gehen könnte, welches Problem die Familie hat und natürlich auch, was Matti ‚verschuldet' haben könnte. Um die Kinder bereits jetzt für die komische Seite des Films zu sensibilisieren, sollen sie zudem die Situation jenseits des eigentlichen Handlungsablaufs mit Blick auf die Stimmung und die emotionalen Komponenten einschätzen. Dazu können folgende Leitfragen dienen: Wie schätzt du die Situation ein? Wie ernst ist die Lage, in der Matti und seine Familie sich befinden? Als stummer Impuls kann ein Screenshot die Diskussion anregen:

Abb. 3: Matti und seine Familie in Finnland, © LEONINE Studios

Die Sequenz lässt durchaus ambivalente Meinungen zu. Mit der Figurenanordnung wird auf visueller Ebene angedeutet, dass Matti in Konfrontation steht zu den restlichen Familienmitgliedern. Zudem scheinen seine Äußerungen nicht zu dem Eindruck zu passen, den die anderen Figuren machen. Dieser Widerspruch – im Jargon der Komiktheorien würde man von Inkongruenzen sprechen

– sollte auch den Kindern auffallen und zu einer differenzierten Bewertung der Situation führen. Neben den zutage tretenden Widersprüchlichkeiten kann die vermeintliche Katastrophe im Sinne Steinleins als „Beinahe-Katastrophe" (Steinlein 1992, 13) entlarvt werden, weil der Junge andernfalls nicht so gelassen davon berichten würde. Auf die Bedeutung der Erzählinstanz für komische Kinderliteratur wurde bereits in Referenz auf Steinlein (ebd., 27) verwiesen. Gerade an dieser Szene kann die relativierende Wirkung eines kindlichen Erzählers gut nachvollzogen werden. Vermutlich werden die Schülerinnen und Schüler auch auf die clowneske Pupserei des Bruders hinweisen, die Matti als Ausdruck höchster Zufriedenheit bewertet.

Auf der Basis dieser Vorüberlegungen kann mit der Lektüre des Romans begonnen werden. Am Ende der Unterrichtsreihe sollen die Schülerinnen und Schüler, der Chronologie des Erzähltextes folgend, noch einmal auf die Szene und ihre ersten Einschätzungen zu sprechen kommen.

Handlungstreibende Kraft für das turbulente Geschehen ist ein Aprilscherz. Die Szene aus Buch und Film eignet sich natürlich hervorragend, um Schülerinnen und Schüler in Form und Funktion dieser komischen Textsorte einzuweisen und sie im Zuge kreativer Schreibaufgaben eigene Aprilscherze formulieren zu lassen, in denen sie ihre freie Komik ausleben dürfen.[2] Darüber hinaus bietet sich die Szene aber auch als Steilvorlage für das Einüben von Schlagfertigkeit und in diesem Zusammenhang zum produktiven Umgang mit Formen der ‚Komik der Befreiung' an. Dazu lesen die Kinder das zweite Kapitel des Romans oder rezipieren alternativ die entsprechende Stelle des Hörbuchs (Naoura 2011). Anhand der Textversion kann man bereits erahnen, dass Mattis und Samis Mutter die Zeitungsente um den Delfin, der in den Stadtteich ziehen soll, ihrerseits nicht durchschaut hat, sich dann aber im Park vor fremden Menschen keine Blöße geben will: „»Das habe ich meinen Söhnen auch gesagt«" (Naoura 2013, 14), antwortet sie der überheblich wirkenden Frau, die sie darauf aufmerksam macht, dass es sich bei dem Artikel in der Zeitung um einen Aprilscherz handelt.

2 Vgl. hierzu den Beitrag von Beate Laudenberg in diesem Band.

„»Bestimmt ein Aprilscherz! Aber Sie wissen ja, wie Kinder sind … Und außerdem schadet es ja auch nichts, am Wochenende mal an die frische Luft zu gehen.«“ (Ebd.)

Die Unaufrichtigkeit der Mutter enttäuscht Matti fast noch mehr als die Zeitungsente:

> „Als wir nach Hause kamen und in der Diele die klatschnassen Sachen auszogen fragte ich: »Wieso hast du der Frau denn erzählt, dass du das mit dem Aprilscherz schon gewusst hast? Du *hast* es doch gar nicht gewusst.« »Das geht die Frau aber nichts an«, blaffte Mama. »Zieh endlich die nassen Strümpfe aus!«“ (Ebd., 15; Hervorhebung im Original)

Die Brisanz der Szene kann für ungeübte Leserinnen und Leser in dem reinen Schrifttext etwas untergehen, weil hier die prosodische Komponente fehlt. Erwachsenen Rezipierenden ringt die Naivität der Mutter gegebenenfalls ein Lächeln (der Überlegenheit) ab. Der intermediale Zugang über das Hörbuch, mehr aber noch durch den Film, hilft, die Unbeholfenheit der Mutter zu erkennen und erzeugt Empathie. Die Teichszene erscheint im Film (0:3:58 bis ca. 0:05:20) auf den ersten Blick überzogen. Die Passantin, die die Brüder auf den Umstand aufmerksam macht, dass sie einem Aprilscherz aufgesessen sind, wird von Doris Kunstmann gespielt, die aus früheren Jahren durch einschlägige Rollen im Kindersektor vor allem beim erwachsenen Publikum bekannt ist. Sie tritt als affektierte, überhebliche ältere Dame auf, die die Kinder herablassend behandelt. Ihre Schadenfreude über die Enttäuschung der Kinder bringt sie durch hämisches Lachen und abschätzige Blicke zum Ausdruck. Die Verunsicherung der Mutter und die Erkenntnis über ihre eigene Naivität werden ebenfalls durch Gestik und Mimik auf der visuellen Ebene transportiert.

Abb. 4: Mattis Mutter ist durch die abschätzige Passantin verunsichert, © LEONINE Studios

Lernende können in Kleingruppen über die genannte Filmszene diskutieren, das Verhalten der Mutter und den daraus resultierenden Streit mit Matti kommentieren und mit Blick auf den Fortgang der Geschichte bewerten. Auf dieser Basis sollten sie sich im weiteren Verlauf schlagfertige Antworten für die Mutter (und/oder ihre Söhne) einfallen lassen, mit denen sie sich in der Situation am Teich hätten behaupten können. Gegebenenfalls kann die Szene mit den Ideen der Kinder nachgespielt oder in Analogie zum Hörbuch, z. B. mithilfe eines Handys, eingesprochen werden. Zuvor sollte in Ansätze über prosodische Elemente gesprochen worden sein, das heißt, die Kinder sollen animiert werden, Stimme, Gestik und Mimik gezielt zum Einsatz zu bringen. Dabei können sie, der überzogenen, affektierten Darbietung der schrill geschminkten Doris Kunstmann folgend, übertreiben und sich in Stimme, Gestik und Mimik aus dem Repertoire der Darstellungsformen bedienen, die in den Bereich der freien Komik fallen. Da der Arbeitsauftrag darauf ausgerichtet ist, dass sich Mutter und Söhne gegen die arrogante Passantin auflehnen, hat die Komik zugleich auch emanzipatorischen Charakter und befreiende Wirkung. Die Schülerinnen und Schüler können hier eigene kreative Ansätze entwickeln oder

aus vorgegebenen Möglichkeiten auswählen und diese interpretieren.[3] Auf einer Metaebene kann und sollte die Wirkung aller erdachten und vorgetragenen Antworten reflektiert werden. Indem unterschieden wird zwischen albernen Antworten, schlagfertigen Reaktionen, mit denen sich Mattis Familie in dieser Situation tatsächlich behaupten kann, und Antworten, die nur frech oder vielleicht sogar verletzend sind, werden die Schülerinnen und Schüler direkt und unmittelbar in ihrem Komikverständnis geschult und zur Entwicklung eines persönlichen Humors angehalten.

In ähnlicher Weise können die Schulszenen und die von Naoura kritisierte altmodische, betuliche Spielweise von Ramona Kunze-Libnow als Lehrerin[4] zu einem reflektierten Umgang mit komischen Formen produktiv gemacht werden.

Mattis ausweglose Situation wird nicht zuletzt durch einen Schulaufsatz verstärkt, mit dem er vor der gesamten Klasse mit seinem Umzug in die Schweiz prahlt. Mit dem Schreibauftrag, über Veränderungen im eigenen Leben zu schreiben, bewegt sich die ambitionierte Lehrerin vermeintlich eng an der Lebenswelt ihrer Schülerinnen und Schüler, merkt dabei aber nicht, in welche Bedrängnis sie Matti bringt, womit ihre pädagogischen Fähigkeiten zugleich infrage gestellt werden.

Mit der überspitzen Darstellung dieser schrulligen Lehrerinnenfigur stellen sich die filmischen Schulszenen zunächst in die Tradition trivialer Schulfilmklassiker à la *Die Feuerzangenbowle* (D 1944), *Die Lümmel von der ersten Bank* (D 1967), *Das fliegende Klassenzimmer* (D 2003) oder auch *Fack ju Göhte* (D 2013). Diese intermedialen Verweise machen erwachsenen Zuschauenden Spaß, während die Kinder vermutlich eher über die clowneske Darstellung

3 Mögliche Vorgaben für Antworten könnten etwa wie folgt lauten:
1) WIR wissen, dass das ein Aprilscherz war. Aber SIE sind reingefallen, weil Sie dachten, wir wären so dumm, daran zu glauben.
2) Schade, es gibt in unserem Park leider keine Delfine, dafür aber eine Zicke.
3) Kein Wunder, dass der Delfin sich in unserem Teich nicht wohlfühlen würde, wenn hier so gemeine Leute rumlaufen.
4) …

4 Kunze-Libnow dürfte einigen Kindern bereits aus ihrer Rolle als Lehrerin in der Fernsehserie *Schloss Einstein* bekannt sein.

oder die kleineren Missgeschicke der Lehrerin lachen können. Gleichwohl bieten die betreffenden Szenen (vgl. 0:08:40–0:09:05; 0:21:55–0:22:47; 0:27:32–0:28:23) aber auch Gelegenheit, auf kindgerechte Weise einen intertextuellen Vergleich anzustellen und zwar mit einem weiteren Text von Salah Naoura selbst, nämlich seinem Kinderroman *Der Ratz-Fatz-x-weg 23* (EA 2018).

Laura, die kindliche Hauptfigur aus dem Kinderroman *Der Ratzfatz-x-weg-23* ist in der Schule für ihre dreisten Lügen bekannt. Dennoch gelingt es ihr, das Herz ihres sonst unerbittlich strengen Rektors *Glauber* zu erweichen, indem sie ihm als Erklärung für nicht erbrachte Hausaufgaben eine Geschichte präsentiert, die sich zwar schon aufgrund ihres fantastischen Charakters selbst als Lüge entlarvt, deren Einfallsreichtum und Spannungsbogen sich der Rektor aber nicht zu entziehen vermag.[5]

Die Art und Weise, wie Mattis Lehrerin aufblüht (vgl. 0:27:53) und an Strenge verliert, als sie Mattis Aufsatz hört, zeigt auf der visuellen Ebene, dass auch sie offensichtlich Gefallen an spannenden Geschichten und Abenteuern findet.

Abb. 5: Mattis altbackene Lehrerin schläft im Unterricht gerne ein, © LEONINE Studios

5 Vgl. hierzu den Beitrag von Beate Laudenberg in diesem Band.

Die Schülerinnen und Schüler könnten es der Protagonistin Laura gleichtun und Mattis Aufsatz in eine komische Geschichte mit fantastischem Charakter umwandeln, an der die ansonsten eher verschlafen wirkende Lehrerin ebensolchen gefallen findet, aus der aber eindeutig der fiktive Charakter hervorgeht, sodass Matti nicht mit seiner vermeintlichen Zukunft in der Schweiz kompromittiert würde.

Im Rahmen einer solchen Übung könnten die Schülerinnen und Schüler, ihrem persönlichen Humor gemäß, freie oder auch bereits elaboriertere Formen der Komik anwenden und über deren Funktionen und Wirkung sowie über die Unterscheidung von Fiktionalität und Faktizität reflektieren.

Eine weitere Form der freien Komik stellen Samis unkontrollierte Darmwinde dar, die im Roman nicht vorkommen, aber als Slapstick-Einlage im Film immer wieder auftreten, um den kindlichen Humor anzusprechen (vgl. 0:01.05; 0:17:17; 0:46:20; 1:22:10). Matti wertet die Flatulenzen seines Bruders als Indiz für dessen Wohlbefinden. Dem sollen die Schülerinnen und Schüler anhand der genannten Szenen und im Rahmen eines Filmgesprächs nachgehen und Samis Glücksmomente beschreiben. Im Anschluss findet eine gemeinsame Betrachtung einer weiteren Szene (1:24:17) statt, in der nämlich der Vater ein peinliches Geräusch verursacht. Die Kinder sollen belegen, dass sie das Prinzip durchschaut und den ‚Pups' als Symbol oder Sinnbild für seelisches Wohlbefinden der literarischen Figuren erfasst haben, indem sie eine Entschuldigung oder Rechtfertigung aus Sicht des Vaters verfassen und/oder im szenischen Spiel vortragen. Dabei könnte z. B. angeführt werden, dass der Vater erleichtert ist, sich wohl fühlt oder das, was Sami darf, für sich selbst auch beanspruchen möchte. Alternativ können die Kinder auch eigene Szenen zu der Geschichte schreiben, in denen sich Sami (oder eine der anderen Figuren) so wohlfühlt, dass er ein peinliches Geräusch verursacht.

Gegen Ende der Unterrichtsreihe, nachdem sich alle Kinder ausgiebig mit der Geschichte, mit Buch und/oder Film befasst haben, soll, wie es die Struktur des Romans vorgibt, noch einmal auf den Ausgangspunkt zurückgekommen werden. Auf einer Metaebene sollen die Kinder die elaborierte Form der Ironie kennen-

lernen und damit umgehen. Dazu lesen sie noch einmal das erste Kapitel, in dem Matti den Begriff einführt, erklärt und an den Äußerungen seiner Mutter festmacht.

> „»Da sitzen wir nun!«, schnauzte Mama mich zwischen zwei Schluchzern an. »Vielen Dank, Matti!« Das war kein echter Dank, sondern ironisch. Inzwischen kenne ich das von Mama. Ironisch ist, wenn man das Gegenteil von dem meint, was man sagt. Auch so etwas, was ich bei Erwachsenen nicht kapiere. Man kann doch gleich sagen, was man meint." (Naoura 2013, 5)

Dazu kann auch auf die folgenden Textstellen zurückgegriffen werden, in denen die Mutter Matti vorwirft: „»Du hast unser Leben zerstört!«" (Ebd.) und ihn fragt: „»Was sollen wir denn jetzt machen? […] Hast du dir das mal überlegt? Hast du auch nur eine Sekunde nachgedacht?«" (Ebd., 6)

Die Kinder sollen überlegen, was die Mutter Matti an dieser Stelle des Romans eigentlich sagen will und was sie ihm noch hätte vorwerfen können. Dazu sollen die Kinder noch einmal in die einzelnen Kapitel schauen, Mattis vermeintliche Verfehlungen benennen und in einen ironischen Vorwurf transferieren, den sie der Mutter (oder dem Vater) in den Mund legen. Die Aufgabe zielt einerseits auf Textkenntnis und -verständnis ab, schult aber zugleich den Umgang mit Ironie. Hier bietet es sich wiederum an, mit prosodischen Mitteln zu arbeiten.

Wie die Analyse und die didaktischen Anregungen zu *Matti und Sami …* gezeigt haben, liefert der Plot viele Gesichtspunkte, die dem von Neuß (2003) belegten Komikverständnis von Kindern entgegenkommen, und die sich für einen intermedialen, komikzentrierten Unterricht der Klassen 3, 4 oder 5 eignen. Die im Deutschunterricht bislang stark vernachlässigte Fokussierung auf ‚Humor' und ‚Komik' eröffnet nicht nur Möglichkeiten des literarischen Lernens, sondern auch Chancen zur Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern – von der Lesemotivation ganz zu schweigen.

Literatur

Primärliteratur und -medien

Die Feuerzangenbowle (D 1944, Helmut Weiss).
Das fliegende Klassenzimmer (D 2003, Tomy Wigand).
Fack ju Göhte (D 2013, Bora Dagtekin).
Die Lümmel von der ersten Bank (D 1967, Werner Jacobs, Franz Josef Gottlieb, Harald Reinl).
Naoura, Salah (2013): Matti und Sami und die drei größten Fehler des Universums. Weinheim [u. a.]: Beltz & Gelberg.
Naoura, Salah (2018): Der Ratz-Fatz-x-weg 23. Mit Bildern von Maja Bohn. Weinheim [u. a.]: Beltz & Gelberg.
Naoura, Salah (2019): Matti und Sami und die verflixte Ungerechtigkeit der Welt. Weinheim [u. a.]: Beltz & Gelberg.
Naoura, Salah (2011): Matti und Sami und die drei größten Fehler des Universums. Gelesen von Martin Baltscheit. Hamburg: Hörcompany.
Naoura, Salah und Schaack, Angelika (2019): Matti und Sami und die verflixte Ungerechtigkeit der Welt. Leicht Gekürzte Lesung. Hamburg: Hörcompany.
Matti und Sami und die drei größten Fehler des Universums (D 2018; Regie: Stefan Westerwelle)

Sekundärliteratur

Bachmeier, Helmut (2013): Nachwort. In: Ders. (Hg.) (2013): Texte zur Theorie der Komik. Stuttgart: Reclam, 121–134.
Çetin, Stefanie (2014): Ohne Spaß gibt's nichts zu lachen. Humor in Erich Kästners Kinderliteratur. Marburg: Tectum.
Gansel, Carsten (2010): Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
Geus, Elena (2011): Wer einmal lügt, dem glaubt man doch. Salah Naouras Kinderbuch Matti und Sami. In: FAZ, 05.08.2011.Online verfügbar unter: https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/bue-

cher/rezensionen/kinderbuch/salah-naouras-kinderbuch-matti-und-sami-wer-einmal-luegt-dem-glaubt-man-doch-13439.html (letzter Zugriff am 23.08.2021).

Heinke, Susanne/Beate Rabe (2011): Kinderfilm. In: Lange, Günter (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 421–446.

Helmers, Hermann (1971): Sprache und Humor des Kindes. Stuttgart: Klett.

Henrich, Dieter (1976): Freie Komik. In: Preisendanz, Wolfgang/Rainer Warning (Hgg.): Das Komische. München: Fink, 385–389.

Kindt, Tom (2011): Literatur und Komik. Zur Theorie literarischer Komik und zur deutschen Komödie im 18. Jahrhundert. Berlin [u. a.]: De Gruyter. Online verfügbar unter: https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=4749563 (letzter Zugriff am 23.08.2021).

Kindt, Tom (2017a): Humor. In: Wirth, Uwe (Hg.): Komik. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: Metzler, 7–11.

Kindt, Tom (2017b): Komik. In: Wirth, Uwe (Hg.): Komik. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: Metzler, 2–6.

Kümmerling-Meibauer, Bettina (2007): Überschreitung von Mediengrenzen. Theoretische und historische Aspekte des Kindermedienverbunds. In: Josting, Petra/Klaus Maiwald (Hgg.): Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht. München: Kopaed, 11–21.

Kümmerling-Meibauer, Bettina (2012): Kinder- und Jugendliteratur. Eine Einführung. Darmstadt: WBG.

Kruse, Iris (2014): Intermediale Lektüre(n). Ein Konzept für Zu- und Übergänge in intermedialen Lehr- und Lernarrangements. In: Weinkauff, Gina/Ute Dettmar/Thomas Möbius/Ingrid Tomkowiak (Hgg.): Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten. Adaption – Hybridisierung – Intermedialität – Konvergenz. Frankfurt/M: Peter Lang Edition, 179–198.

Kumschlies, Kirsten (2012): Rezension zu Naoura, Salah: Matti und Sami und die drei größten Fehler des Universums. Online verfügbar unter: http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/literaturkritiken/361-naoura-salah-matti-und-sami-und-die-drei-groessten-fehler-des-universums (letzter Zugriff am 23.08.2021).

Kurwinkel, Tobias/Philipp Schmerheim (2013): Kinder- und Jugendfilmanalyse. Konstanz [u. a.]: UVK.

Lyon, Catherine (2006): Humour and the young child. A review of the research literature. In Televizion 19/2006/E, 4–9.

Lypp, Maria (1986): Lachen beim Lesen. Zum Komischen in der Kinderliteratur. In: Wirkendes Wort 36/H. 6, 439–453.

Mikota, Jana (2016): Salah Nouras Kinderroman Matti und Sami und die drei größten Fehler des Universums. Ein Roman für die Schule? In: Neuhaus, Stefan/Uta Schaffers (Hgg.): Was wir lesen sollen. Kanon und literarische Wertung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Würzburg: Königshausen & Neumann, 349–370.

Naoura, Salah/Karin Vach (2018): Lesen ist Wandern zwischen zwei Welten. Ein Interview mit Salah Naoura. In: Grundschule Deutsch 15/H. 60, 41–43. Online verfügbar unter: https://www.friedrich-verlag.de/grundschule/deutsch/lesen/lesen-ist-wandern-zwischen-zwei-welten-6172 (letzter Zugriff am 23.08.2021).

Neuß, Norbert (2003): Humor von Kindern. Empirische Befunde zum Humorverständnis von Grundschulkindern. In: Televizion 16/H. 1, 12–17.

Oeste, Bettina (2019): Humor gehört zur Bildung. Das Potenzial komischer Kinderbücher. In: JuLit 45/H.3, 3–8.

Steinlein, Rüdiger (1992): Kinderliteratur und Lachkultur. Literarhistorische und theoretische Anmerkungen zu Komik und Lachen im Kinderbuch. In: Ewers, Hans-Heino (Hg.): Komik im Kinderbuch. Erscheinungsformen des Komischen in der Kinder- und Jugendliteratur. Weinheim [u. a.]: Juventa, 11–32.

Weinkauff, Gina (2009): Volle Kanne Witzigkeit. Über Komik und Humor in der Kinder- und Jugendliteratur, in den Medien und in der Entwicklung Heranwachsender. In: kjl&m 61/H. 2, 3–14.

Anhang

Luisa Fobe /Salah Naoura
Interview

F: Luisa Fobe
N: Salah Naoura

F: Worauf achten Sie schwerpunktmäßig beim Verfassen Ihrer Kinderliteratur? Was ist Ihnen besonders wichtig?

N:

1. **Ton und Erzählperspektive:** Die wichtigste und erste Frage, die ich mir stelle, ist: Wer erzählt die Geschichte und wie klingt es? Ist es ein Ich-Erzähler, ein personaler Erzähler (in der 3. Person Singular geschrieben, aber immer aus Sicht der Hauptfigur) oder ein allwissender Erzähler (in der 3. Person, kann in alle Figuren schlüpfen). Manchmal experimentiere ich anfangs auch mit mehreren Möglichkeiten herum, ehe ich mich dann festlege. Nach der Wahl der Perspektive ist der ‚Ton' das Wichtigste. Welche sprachlichen Eigenarten hat z. B. ein Ich-Erzähler wie Matti? Wie drückt er sich aus? Was ist für sein Alter angemessen? Ein ganz besonderes Thema ist der Ton in Dialogen. Wie schaffe ich es, Figuren merklich unterschiedlich sprechen zulassen?
2. **Figurenpsychologie:** Ich lege großen Wert darauf, dass meine Hauptfiguren psychologisch stimmig sind. Sie sollen nicht eindimensional sein, sondern vielschichtig. Dazu gehören auch Widersprüche im Denken und Verhalten. Der gewünschte Effekt: Trotz ihrer Fehler bleiben sie sympathisch und liebenswert, wirken menschlich. Das Gegenteil davon wären holzschnittartig gezeichnete Figuren, die auf eine einzige Eigenschaft reduziert, also typisiert sind. Das mache ich zuweilen mit Nebenfiguren oder überzeichneten Bösewichten, um Komik zu erzeugen (z. B. Tante Kobra in *Der Ratz-Fatz-x-weg 23*).
3. **Eine Mischung aus Ernst und Witz:** In meinen Texten gibt es immer ernste und komische Aspekte. Ernstere Themen erhal-

ten durch Komik eine größere Leichtigkeit, Komisches erhält durch ernste Themen mehr Tiefe. Diese Verzahnung entspricht meinem persönlichen kinderliterarischen Geschmack, aber auch meiner Weltsicht: Das wirkliche Leben ist ja auch nie monothematisch. Es gibt, so empfinde ich es, immer Trauriges und Humorvolles im Wechsel oder sogar gleichzeitig.

4. **Eine zweite Ebene, die auch Erwachsene anspricht:** Gute Kinderliteratur sollte sowohl Kinder als auch Erwachsene ansprechen, denke ich. Sprachlich und thematisch. Was meine Themenwahl angeht, so erzähle ich (fast) immer Geschichten, die von den Abhängigkeiten der Kinder handeln. Erwachsene geraten in Schwierigkeiten, die das Leben ihrer Kinder dann erheblich beeinflussen. In meinen Texten müssen Kinderfiguren Wege finden, mit diesen Schwierigkeiten oder Hindernissen umzugehen. Nicht nur sie, sondern auch die Erwachsenen machen dabei eine Entwicklung durch. Erreichen möchte ich, dass Kinder sich mit meinen Kinderfiguren, Erwachsene sich mit meinen Erwachsenenfiguren identifizieren können.

F: Was finden Kinder Ihrer Meinung nach lustig und wie möchten Sie persönlich Kinder durch Ihre Werke zum Lachen bringen?

N: Meiner Erfahrung nach lieben Kinder Slapstick und Situationskomik. Die Szene, in der durch Sulos Dummheit Heikkis Lagerhalle explodiert, gehört bei meinen Lesungen zu den bei Kindern beliebtesten, bei denen viel gelacht wird. Ironie dagegen verstehen Kinder selten, dennoch verwende ich sie gelegentlich (Matti fragt sich, nachdem die Bankangestellte vom Tierschutzengagement ihrer Eltern berichtet hat: „Bist du dir da sicher?“ Diesen Witz verstehen in der Regel nur die Erwachsenen). Aber es gibt natürlich zahlreiche Mittel, um Komik zu erzeugen: Lakonie (Matti ist ein lakonischer Erzähler), Missverständnisse, unerwartete Handlungsabfolgen und lustige Aussprüche oder Antworten wie Samis „Ah, super“, als Matti erklärt, was „spenden“ bedeutet. Übertreibungen erzeugen natürlich Komik und ganz besonders wichtig ist das Timing. Es spielt eine große Rolle, wie lang ein lustiger Dialog ist (weniger ist oft mehr) und wann genau eine Pointe kommt. Des-

halb lese ich mir manche Stellen laut vor und kürze, wenn etwas zu lang und umständlich klingt. Das erhöht dann oft die Komik, weil es so knapp und lakonisch daherkommt.

F: Was war der Grund, weshalb gerade das Land Finnland in Ihrem Roman *Matti und Sami …* eine so große Bedeutung erhalten hat?

N: Ich war privat noch nie in Finnland (einmal für wenige Stunden in Helsinki, das zählt nicht), spreche kein Finnisch (alle finnischen Sätze schrieb ich auf Deutsch, sie wurden dann ins Finnische übersetzt) und kenne auch keine Finnen. Meine Wahl des Heimatlandes von Mattis Vater fiel eher zufällig auf Finnland. Da es in *Matti und Sami …* einige Parallelen zu meiner eigenen Familie gibt (Vater Ausländer, Mutter Deutsche), wollte ich auf jeden Fall das Heimatland des Vaters ändern, um mir beim Schreiben mehr Distanz zu verschaffen. Fest stand von Vornherein, dass Mattis Vater eher ein schweigsamer und introvertierter Charakter sein sollte (wie mein eigener Vater), daher fand ich Finnland schließlich passend, weil finnische Männer angeblich nicht sehr kommunikativ sind. Die nicht funktionierende Kommunikation in der Familie Pekkanen ist ja eines der zentralen Themen. Ich habe also viel über Finnland recherchieren müssen (besonders für den zweiten Matti-Band, der ganz in Finnland spielt).

F: Wie stehen Sie im Allgemeinen zu Medienverbundsystemen, bestehend aus Buch und Film?

N: Ich sehe jedes Medium für sich, mit jeweils eigenen erzählerischen Gesetzen. Generell lässt sich wenig dazu sagen, weil es letztlich eine Geschmacksfrage ist. Ich finde die Verfilmung von *Das Parfum* (eins meiner Lieblingsbücher von Patrick Süskind) zum Beispiel ganz großartig und gelungen, andere kritisieren diesen Film in Grund und Boden. Manche Romanvorlagen hält man für ‚unverfilmbar' und wird dann doch eines Besseren belehrt. Wichtig ist, dass jedes Werk, ob nun Film oder Buch, in sich stimmig ist.

F: Wie ist es zu der Verfilmung Ihres Romans gekommen?

N: Der Regisseur entdeckte mein Buch durch eine Anzeige im Internet, las es und wollte es spontan gerne verfilmen. Er sprach dann sowohl mich (denn die Filmrechte lagen bei mir) als auch den Produzenten an.

F: Hatten Sie Einfluss auf die Verfilmung und wenn ja, inwiefern?

N: Ich durfte die verschiedenen Drehbuchfassungen lesen und meine Meinung dazu sagen. Letzten Endes ist der Einfluss des Buchautors bei Romanadaptionen aber gering, das muss einem einfach klar sein, wenn man einer Verfilmung zustimmt.

F: Was war Ihr erster Eindruck, nachdem Sie die Verfilmung zu *Matti und Sami* angeschaut hatten? Konnten Sie Ihre Intention, die Sie beim Verfassen Ihres Romans hatten, im Film wiedererkennen?

N: Mein erster und auch zweiter Eindruck war zwiespältig. Manche Figuren finde ich sehr gut getroffen (z. B. Sami und Sulo). Manche überhaupt nicht (z. B. Onkel Kurt). Gut gefällt mir, wie ernsthaft der Film mit Mattis Nöten umzugehen versucht, auch wie das Milieu geschildert wird, Mattis Umfeld. Nicht so gut schafft der Film es in meinen Augen, den Humor des Buches zu transportieren. Die von der Regie hinzuerfundenen komischen Anteile (Samis Pupserei, die Drag-Queen im Taxi, die übertrieben altmodische, betuliche Lehrerin, der viel zu knallchargige Onkel Jussi) überzeugen mich nicht. Problematisch fand ich auch den Hauptdarsteller, der Matti verkörpert. Meine Matti-Figur ist sehr moralisch, klugscheißerisch und fordernd. Dagegen ist mir der Matti im Film zu zurückhaltend und brav. Meine Hauptkritik ist aber, dass im Film die Gratwanderung zwischen Ernst und Komik nicht richtig funktioniert. Das ‚Sowohl-als-Auch' wird zum ‚Weder-Noch'. Statt witzig und ernst zugleich ist der Film für mein Empfinden weder richtig witzig noch richtig ernst. Die ernsten Aspekte wirken angestrengt, die komischen häufig so übertrieben, sodass sie ins

Alberne kippen. Es fehlt die Leichtigkeit, das lockere Neben- und Miteinander von Ernst und Komik.

F: Handelt es sich Ihrer Ansicht nach um einen reinen Kinderfilm oder um einen Film für die ganze Familie? Wie begründen Sie Ihre Einordnung?

N: Diese Unterscheidung wird derzeit vor allem in der Filmbranche gemacht, wobei ‚Familienfilme' im Trend liegen, um mehr Zuschauer (und damit höhere Einnahmen) zu generieren. Ich kann damit wenig anfangen. Wie oben beschrieben denke ich, dass jede gut erzählte Kindergeschichte Kinder wie Erwachsene gleichermaßen anspricht. Wie ein Stoff dann vermarktet wird, ist ein anderes Thema und liegt selten in den Händen der Urheber.

F: Ist eine Verfilmung des zweiten Romanteils geplant?

N: Nein.

Luisa Fobe ist Studierende im Studiengang *Sprachliche Grundbildung (Lehramt Primarstufe)* an der Universität Duisburg-Essen.

Das Interview ist per E-Mail im Kontext ihrer Bachelorarbeit mit dem Titel „Formen und Funktionen von kinder- und jugendliterarischen Medienverbünden – Eine exemplarische Analyse zu *Matti und Sami und die drei größten Fehler des Universums* von Salah Naoura" entstanden (Datum: 05.07.2020).

Beate Laudenberg

Schreibimpulse zu Salah Naouras Lügendichtungen

Man will Wahrheit, man will Wirklichkeit und
verdirbt dadurch die Poesie.
(Goethe zu Eckermann am 27.12.1826)

Lügen in Geschichten versus Lügendichtungen

In einem idealen Staat sollen, Platon zufolge, keine Dichter zugelassen werden, da diese Lügen verbreiten und der Jugend ein falsches Bild der Wirklichkeit vermitteln würden (vgl. Platon 2011, 205). Diesem berühmt-berüchtigten Verdikt des griechischen Philosophen begegnet die Dichtung auf ihre Weise: Lügen treten beiläufig als Handlungsmotiv von Figuren und Motor von Handlungsabläufen auf oder sie bilden „im Sinne der ursprünglichen Nebenbedeutung von ‚Lüge' als ‚harmlos fabulieren' und ‚Märchen erzählen'" (Eich 1977, 405) den narrativen Nukleus des nach ihnen benannten Genres.

Im Werk Salah Naouras spielen Lügen in der erstgenannten Funktion hauptsächlich in seinen Jugendromanen eine Rolle und gehen meist auf das Konto von Erwachsenen. In seinen Romanen *Star* (2013) und *Chris, der größte Retter aller Zeiten* (2015) handelt es sich beispielsweise um Lügen, mit denen die Mütter der jeweils zwölfjährigen Hauptfiguren traumatische Erfahrungen zu überdecken versuchen. Indem die jugendlichen Protagonisten sich mit den moralisch zweifelhaften, durch psychische oder materielle Not erklär-, wenngleich nicht entschuldbaren Lügen der Erwachsenen auseinandersetzen, vollziehen sie einen wichtigen Entwicklungsschritt hin zu einer selbstständigen, kritischen Urteilsfähigkeit. Dies deckt sich mit der *Theory of Mind*, wonach sich ein „Verständ-

nis unterschiedlicher Perspektiven auf eine Überzeugung" (Kümmerling-Meibauer/Meibauer 2011, 115) erst ab einem Alter von zwölf Jahren entwickelt. Daher ist es nicht verwunderlich, dass im Gegensatz zu Naouras Jugendromanen in seinen Kinderromanen solch schwerwiegende unmoralische Lügen, die die Kinder in ihrer kognitiven, sozialen und moralischen Entwicklung überfordern würden, kaum vorkommen. Dennoch thematisiert der Autor das Lügen ausgiebig, indem er verschiedene Formen der Lügendichtung durchspielt, deren „Angebot innerhalb der Kinderliteratur und der Schullektüre […] sich vor allem an die Altersgruppen der 7/8- bis 10/11jährigen [richtet]." (Eich 1977, 405)

In einem Interview zu seinem Roman *Der Ratz-Fatz-x-weg 23* (2018) nach seiner Faszination für Lügen, Notlügen und Ausreden befragt, stellt Salah Naoura infrage, ob „es im Ratz-Fatz denn um eine faustdicke Lüge" gehe, und vermutet, dass auch „viele Kinder, die es gelesen haben, vehement widersprechen" würden (Naoura zit. nach Fries 2020, 14). Der Autor spielt damit auf moralische Wertungen an, mit denen nicht nur die Lügen in seinen Geschichten, sondern auch seine Lügengeschichten in pädagogischen Kontexten bedacht werden. Was für die moralische Auseinandersetzung mit Lügen gilt, sofern die Entwicklung der Kinder dies erlaubt (siehe Kümmerling-Meibauer/Meibauer 2011, 115f.), ist bei Lügengeschichten allenfalls Teil des literarischen Spiels, da „deren Unwahrheit der Leser/Hörer trotz der Beglaubigung durch die Ich-Form durchschauen soll" (Wilpert 2001, 487).

Im Folgenden werden Naouras Lügengeschichten, die er in seine Kinderromane *Matti und Sami und die drei größten Fehler des Universums* (2011) und *Der Ratz-Fatz-x-weg 23* einbindet, dargestellt und didaktisch aufbereitet mit dem Ziel, die Fabulierlust von Schülerinnen und Schülern zu wecken und sie zum literarischen Schreiben zu animieren. Im Unterschied zu offenen Formen des kreativen Schreibens werden dazu Textausschnitte aus Naouras Werken durch „textnahes Lesen" (nach Paefgen 1998) erschlossen und als Vorlage zur sprach-ästhetischen Nachahmung genutzt. Durch das imitativ-variierende Verfahren können Schülerinnen und Schüler nicht nur sprachliche Gestaltungsformen entdecken (vgl. Laudenberg/Spiegel 2020, 66f.), sondern auch ihre eigene Imagination ent-

falten. Beim Verfassen von Lügendichtung liegt die besondere Herausforderung darin, „Wirkliches widersinnig zu verkehren [und] Mögliches bis zu Unwahrscheinlichem aufschneiderisch zu übertreiben" (Eich 1977, 405). Da Naouras kindliche Figuren in den beiden genannten Romanen dieser Herausforderung gewachsen sind, können sie Schülerinnen und Schülern beim Verfassen von Lügendichtung als Vorbild dienen. Dabei lassen sich die textintern in den Romanen angewandten Formen der Lügendichtung als Muster verwenden. Das Spektrum reicht hier vom eher harmlosen Aprilscherz über alltägliche (Not-)Lügen und ausgeschmückte Lügengeschichten bis hin zu unlauteren Werbesprüchen.

Lügen(-geschichten) – die „größten Fehler des Universums"?

Literarische Erzählungen lassen sich nach ihrer Glaubwürdigkeit, nicht jedoch nach ihrem Wahrheitsgehalt befragen. Auch realistisch erzählte Fiktion ist nicht wahr im eigentlichen Sinne. Da wir aber nicht erst seit Nietzsche wissen, dass Wahrheiten „Illusionen [sind], von denen man vergessen hat, dass sie welche sind" (Nietzsche 1982, 314), hängt es von verschiedenen, oft unbewussten Faktoren ab, was wir für wahr halten bzw. wem wir Glauben schenken. Das gilt umso mehr, wenn es, wie es bei Kindern und Heranwachsenden häufig der Fall ist, an Faktenwissen und Erfahrung mangelt. Zudem tendieren gerade Kinder dazu, das für wahr zu halten, was ihren eigenen Wunschvorstellungen entgegenkommt. Einen Delfin im Stadtteich anzusiedeln, wie es die Tageszeitung in Naouras Roman *Matti und Sami …* am 1. April ankündigt, entspricht ganz den Wünschen der beiden tierliebenden Titelfiguren (und dem Namen des Delfins *Swisher*). Aufgrund der Begeisterung ihrer Söhne belässt die Mutter sie in dem Glauben und begleitet die beiden zum Ententeich. Umso enttäuschter sind Matti und Sami, als sie nach vergeblichem Warten als Aprilnarren dastehen.[1]

1 In einem Interview mit Regine Schäfer-Munro gibt Salah Naoura an, die Geschichte mit dem Delfin „tatsächlich so erlebt" zu haben (Schäfer-Munro 2013, 10).

„Erwachsene lügen nun mal ab und zu“, gesteht Mattis Onkel Kurt (Naoura 2011, 22) angesichts der Empörung seines Neffen über den Aprilscherz. Die Zeitungsente hält Matti für den ersten der im Untertitel des Romans angezeigten „drei größten Fehler des Universums“. Damit beginnt für den Elfjährigen eine Entwicklung, die zu einer schmerzhaften Desillusionierung über Verhaltensweisen von Erwachsenen führt und ihn selbst zugleich in die Konventionen des Lügens einweiht.

Anders als sein fünfjähriger Bruder vermag Matti den Aprilscherz vergleichsweise gut zu verkraften, wird aber in seinem Vertrauen in die Familie zutiefst erschüttert, als er kurze Zeit später entdeckt, dass es selbst seine eigenen Eltern mit der Wahrheit nicht genau nehmen. Auf die Höhe ihrer vermeintlichen Spende zur Rettung von Tieren angesprochen, gesteht seine Mutter: „Das haben wir damals doch nur so gesagt, weil du dir nach jeder Sendung solche Sorgen um die Tiere gemacht hast.“ (Ebd., 35) Diese ‚weiße‘ bzw. prosoziale Lüge ist für Matti der zweite „Fehler des Universums“, der ihn verständlicherweise weitaus stärker als der erste belastet. Nachdem er bereits mit seinem Bruder einen Spielzeugdelfin in den Stadtteich gesetzt hat, beschließt er, auch diesen Fehler zu korrigieren. Dabei verlässt er seinerseits den Pfad der Aufrichtigkeit, indem er heimlich die Spardosen seiner Eltern leert, um das Geld an ihrer statt der Tierorganisation zu spenden. Die Eltern werfen Matti zwar zunächst Diebstahl vor, doch angesichts seiner Begründung erhält er von seinem Vater einen 50-Euro-Schein für eine weitere Spende.

Der dritte „Fehler des Universums“ entsteht bei einem Besuch seines Onkels Jussi aus Finnland. Was als „wirklich lustiger Abend“ (ebd., 54) beginnt, mündet bald in einem verbalen Konkurrenzkampf zwischen Mattis Vater und dessen Bruder, die sich wechselseitig mit Erfolgsgeschichten zu übertrumpfen versuchen. Zur freudigen Überraschung seiner Familie überbietet Mattis ansonsten eher einsilbiger Vater die berufliche Karriere seines Bruders mit der Aussicht auf eine fantastisch bezahlte Stelle in der Schweiz samt einem Haus am See. Dass selbst seine Frau der Ankündigung zunächst Glauben schenkt, erklärt sich aus ihrem langjährigen Traum von einem Haus am See (ebd., 59). Als sie ihrem

Sohn jedoch später erklärt, sein Vater habe „das alles nur erzählt, um sich vor Jussi aufzuspielen" (ebd., 65), hat Matti, der die Aufschneidergeschichte in Unkenntnis von Schweizer Verhältnissen noch weniger durchschauen kann, das „verdammte Märchen mit dem Haus am See" (ebd.) bereits weitererzählt. Dadurch verstrickt er sich selbst in ein Lügengespinst um eine Hauslotterie, aus dem er allein nicht mehr herausfindet. Denn er kennt die Spielregeln nicht und kann die Konsequenzen seines Handelns nicht absehen, sodass er – an die Lesenden adressiert – schließlich eingestehen muss:

> „Ehrlich gesagt: Ich verstehe die Erwachsenen nicht. Sie versprechen einem Delfine im Ententeich, gerettete Wale und Giraffen, einen Umzug in ein Haus am See oder einen großen Gewinn, wenn man irgendwo anruft. Und *nichts* davon stimmt! Was *soll* denn das alles?" (Ebd., 90)

Unterstützung findet Matti in dieser Situation wieder bei dem Bruder seiner Mutter: „Lügen wachsen schnell wie Bambus. So haushoch, dass man das Ende nicht mehr sieht" (ebd., 124), warnt Onkel Kurt und wird zunächst recht behalten, als er Matti dringend abrät, seinen Wunsch nach einem eigenen Haus für die Familie durch die Teilnahme an einer dubiosen Hausverlosung verwirklichen zu wollen.

Doch nachdem Matti seine Familie zunächst in eine scheinbar aussichtslose Situation manövriert hat, wendet sich das Blatt zum Guten und seine Heimlichkeiten und (Not-)Lügen führen zum Erfolg. Da er in guter Absicht handelt, ihm am Ende der Zufall zu Hilfe kommt und die Familie tatsächlich ein Haus gewinnt, können ihm die übrigen Familienmitglieder nicht böse sein, sondern zollen ihm Respekt. Onkel Jussi bescheinigt Matti sogar, „ein fantastischer Lügner" (ebd., 135) zu sein. Denn Matti hat „seine Eltern beim Lügen überflügelt", was Naoura zufolge die Hauptidee dieses Buches ist (Naoura zit. nach Schäfer-Munro 2013, 10). Der Roman endet mit einem E-Mail-Austausch zwischen Matti und seinem Freund Turo. Mit dem Geständnis, nun aus Finnland zu schreiben, was er sich in Deutschland nicht zu sagen getraut habe, leitet Matti seinen Erlebnisbericht ein, den sein Freund mit einem

Superlativ quittiert: „Das ist die verrückteste Geschichte, die ich je gehört habe!“ (Naoura 2011, 138)

Schreibimpulse zu *Matti und Sami*

Turos Einschätzung werden wohl die kindlichen Leser und Leserinnen des Romans zustimmen, während manche Erwachsene, wie in dem eingangs erwähnten Interview deutlich wird, moralische Bedenken hegen. Diesen kann im pädagogischen Kontext mit einer textnahen Lektüre und einer genauen Unterscheidung der verschiedenen Lügen begegnet werden, zumal nur eine einzige Lüge in dem Roman wirklich bedenklich ist: Um ihren fünfjährigen Sohn in seinem Mitleid für geschundene Tiere zu beruhigen, hätten den Eltern andere Maßnahmen einfallen können, als Spenden vorzutäuschen. Dazu haben Schüler und Schülerinnen nicht nur eigene Vorschläge, sie verfügen auch über so viel Empathie, dass sie das Verhalten von Mattis Eltern einzuschätzen vermögen. Dies gelingt umso besser, wenn diese prosoziale Lüge von der ihr im Handlungsverlauf vorausgehenden und der ihr nachfolgenden Lüge unterschieden wird.

Mit einer stark konventionalisierten Form wird das Lügen eingeführt: Im Falle des alle Jahre wieder praktizierten Aprilscherzes markiert das Determinatum der Bezeichnung bereits die Nähe zu verwandten Formen, wie der des Witzes, der sich, wie Ironie und Metapher, von der Lüge dadurch unterscheidet, dass „die Intention des Sprechers nicht verdeckt […] und das Kooperationsprinzip“ nicht verletzt wird (Kümmerling-Meibauer/Meibauer 2011, 115). Intention und Kooperation werden hier – wie später bei der Aufschneidergeschichte – jedoch nur von denjenigen erkannt, denen der Brauch bzw. das Genre bekannt ist. In der Erstbegegnung mit einem Aprilscherz können Kinder, die einen ähnlichen Erfahrungshorizont wie Matti haben, auch ihr eigenes ‚Universum‘ erweitern.

Naouras Roman stellt die beiden genannten Formen des normierten Lügens nicht nur vor, sondern bietet im schulischen Kontext auch Gelegenheit, sich textnah darin zu üben. Denn die

Zeitungsente selbst wird nur mit ihrem Titel abgedruckt, ihr Text wird von dem Ich-Erzähler Matti wie folgt referiert:

> „*Swisher kommt zu uns!* lautete die Schlagzeile. Darunter stand, dass der Zoo in Duisburg zu viele Delfine hätte, deswegen müsste einer von ihnen umgesiedelt werden, nämlich Swisher […]." (Naoura 2011, 9)

Aus dieser indirekten Wiedergabe den Zeitungstext zu rekonstruieren, ist auch eine der wenigen Schreibaufgaben in der Lehrerhandreichung von Regine Schäfer-Munro, die allerdings auf der Kopiervorlage mit einem Verweis auf die Textstelle eine Sammlung von sechzehn Stichwörtern anbietet, in der die Schülerinnen und Schüler zunächst einmal die nicht zutreffenden erkennen und durchstreichen und sodann die verbliebenen Phrasen in chronologischer Reihenfolge zu Sätzen verbinden sollen (Schäfer-Munro 2013, 17). Damit die Kinder nachvollziehen können, was diesen Text zu einem Aprilscherz macht, müssen sich weitere Arbeitsaufträge anschließen. Dass die Zeitungsmeldung einen mehr oder weniger deutlichen Hinweis auf ihre Unwahrhaftigkeit enthält, erkennt Matti erst, als sein Onkel ihn darauf aufmerksam macht, dass Delfine im Salzwasser leben (Naoura 2011, 22). Neben diesem textintern vermittelten Weltwissen, das wie eingangs erwähnt ein wichtiges Prinzip dieser Textsorte darstellt, lädt der genannte, außerhalb der Fiktion existierende Zoo zu einer textexternen Recherche ein. Da der Duisburger Zoo auf seinen Internetseiten ausführlich die Geschichte seines Delfinariums bzw. seiner einzelnen Delfine und ihre Umzüge in andere Zoos darstellt,[2] lässt sich eine fächerübergreifende Webquest mit abschließender Poster-Präsentation der Ergebnisse gestalten. Als schreibintensivere Alternative oder differenzierende Ergänzung können vor allem stärkere Schüler und Schülerinnen einen Aprilscherz über ein anderes Tier verfassen oder Artikel aus Kinderzeitschriften in eine Zeitungsente umschreiben.

In vergleichbarer Weise kann auch die Aufschneidergeschichte von Mattis Vater genutzt werden, die in Mattis Deutschaufsatz

2 Vgl. hierzu (https://delfinarium-zoo-duisburg.de).

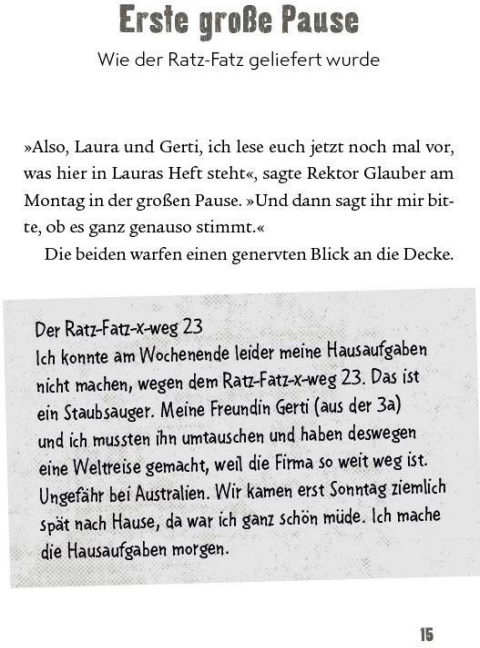
nicht nur gespiegelt wird. Matti benennt darin zudem die Beweggründe respektive Wünsche, die ihn und die anderen Familienmitglieder veranlasst haben, der Behauptung seines Vaters Glauben zu schenken. Anders als bei Lügengeschichten hängt bei realistischen Überbietungsgeschichten die Wirkung davon ab, dass nicht zu stark übertrieben und die Grenze zum Unmöglichen nicht überschritten wird. Da dies Grundschulkindern noch schwerfallen dürfte und das moralisch nicht ganz einwandfreie Verhalten von Mattis Vater am besten in der Wirkung, die es bei Matti entfaltet, durchschaut werden kann, lässt sich sein Aufsatz als Schreibimpuls einsetzen. Entsprechende Vorlagen bietet der Roman nicht nur mit der Aussage von Onkel Jussi („Ich werde der neue Boss vom Holzhof und ab nächster Woche wohnen wir übrigens vorne im Haupthaus"; ebd., 57). Auch für den Taxifahrer Onkel Kurt oder Mattis Mutter als Arzthelferin lassen sich Aufschneidersprüche formulieren, zu denen die Schülerinnen und Schüler in der Rolle des kindlichen Familienmitglieds einen Aufsatz zum Thema „Was sich in meinem Leben gerade ändert" (ebd., 61) schreiben sollen.

‚Aufschneiderei' und ‚Überbietung' sind auch zwei Verfahren, die bei der Gestaltung von Werbung eine Rolle spielen. Da dies in *Matti und Sami …* durch die Hausverlosung nur angedeutet, in *Ratz-Fatz-x-weg 23* dagegen entfaltet wird, ist dem Thema ‚Werbung' am Ende dieses Beitrags ein eigenes Kapitel gewidmet.

Die Lügengeschichte vom *Ratz-Fatz-x-weg 23*

Bereits in dem eingangs erwähnten Jugendroman *Chris, der größte Retter aller Zeiten* gestaltet Salah Naoura mit der Grundschülerin Emma eine Nebenfigur, die Teile der fiktionalen Romanwelten ihrer Mutter, einer Autorin von Kriminalromanen, in ihr eigenes kindliches Universum holt, um als vermeintliche Detektivin die Titelfigur zu unterstützen. Eine solche Vermischung von (fingierter) Realität und innerliterarischer Fiktion baut Naoura in *Der Ratz-Fatz-x-weg 23* zu einer kompletten Romanhandlung aus. Der ein futuristisches Staubsaugermodell bezeichnende Titel des Romans ist der Binnenerzählung entlehnt: Die Schülerin Laura Pittel

überschreibt mit dem Namen des Staubsaugers ihren Aufsatz, den ihre Lehrerin, Frau Schrill, zur Rechtfertigung für nicht erbrachte Hausaufgaben einfordert. Das vermeintliche Schriftstück ist als Dokument in den Fließtext eingearbeitet (siehe Abb. 1). Da Laura darin verspricht, die Hausaufgaben nachzureichen, könnte Frau Schrill sich eigentlich zufriedengeben.



Erste große Pause

Wie der Ratz-Fatz geliefert wurde

»Also, Laura und Gerti, ich lese euch jetzt noch mal vor, was hier in Lauras Heft steht«, sagte Rektor Glauber am Montag in der großen Pause. »Und dann sagt ihr mir bitte, ob es ganz genauso stimmt.«

Die beiden warfen einen genervten Blick an die Decke.

Der Ratz-Fatz-x-weg 23
Ich konnte am Wochenende leider meine Hausaufgaben nicht machen, wegen dem Ratz-Fatz-x-weg 23. Das ist ein Staubsauger. Meine Freundin Gerti (aus der 3a) und ich mussten ihn umtauschen und haben deswegen eine Weltreise gemacht, weil die Firma so weit weg ist. Ungefähr bei Australien. Wir kamen erst Sonntag ziemlich spät nach Hause, da war ich ganz schön müde. Ich mache die Hausaufgaben morgen.

15

Abb. 1: Lauras Aufsatz (Salah Naoura, *Der Ratz-Fatz-x-weg 23, 15; Illustration:* Maja Bohn); © 2018 Beltz & Gelberg in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

Doch die Lehrerin vermag in Lauras Aufsatz „[N]ichts als *Lügen*!" (Naoura 2018, 12) zu erkennen, zumal die Drittklässlerin ohnehin als „die schlimmste Lügnerin und Ausredenerfinderin der ganzen Schule" (ebd., 10) gilt. Daher muss Laura „auf dem roten Lügensofa" (ebd., 11) im Rektorat Platz nehmen. „»Das ist die lustigste

Ausrede für vergessene Hausaufgaben, die ich je gehört habe!«“ (ebd., 13), befindet der Rektor, dessen schlechte Erfahrungen mit vermeintlich lügenden Kindern den Roman einleiten (ebd., 6). Als Zeugin wird deshalb Lauras angebliche Reisegefährtin Gerti aus der Parallelklasse befragt, da diese „bislang noch kein einziges Mal gelogen“ habe (ebd. 13). Als Gerti jedoch der Freundin beipflichtet, erlegt Herr Glauber den beiden auf, ihm in den Pausen „ganz ausführlich alles, was passiert ist“ (ebd., 14), zu erzählen.

Diese Erzählung wird 15 große Pausen (und ebenso viele Kapitel) dauern und Herrn Glauber (nomen est omen) die Ereignisse so glaubhaft machen, dass er mit den von Laura erfundenen Figuren Zwiesprache hält und die fiktive *Ratz-Fatz*-Firma anzuzeigen beabsichtigt. Das unterstreicht einerseits die Erfindungsgabe Laura Pittels, die zu Beginn im zweiten, mit ihrem Namen überschriebenen Rahmenkapitel nicht nur als frech, clever und mutig beschrieben wird, „vor allen Dingen hatte sie eine blühende Fantasie.“ (ebd., 10) Andererseits zeigt der Aufbau der auktorial erzählten Geschichte über die Familie Pittel und die *Ratz-Fatz*-Firma Gründlich Lauras erzähltechnisches Können, mit dem sie nicht nur ihren Bruder Robert und ihre Freundin affiziert, sondern den Rektor so in Spannung versetzt, dass dieser jeder Pause, und somit dem Fortgang von Lauras Erzählung, förmlich entgegenfiebert und nach einer gewissen Zeit sogar selbst auf kleine Ausreden und Lügen zurückgreift.[3] Indem die Erzählinstanz Einblicke in Herrn Glaubers Überlegungen zur Beruhigung seines schlechten Gewissens gewährt, können die Lesenden den Beweggrund für seine prosozialen Lügen und deren Wirkung besser einschätzen. Was – außerliterarisch beurteilt – mit einer schwarzen Lüge Lauras beginnt, um der Bestrafung wegen nicht gemachter Hausaufgaben zu entgehen, entwickelt sich zu einer so mitreißenden wie heilsamen Fantasiegeschichte in bester literarischer Erzähltradition von Münchhausiaden; wenngleich Naouras Figuren einen gemäßigten, da kindlichen „Typ des Aufschneiders [verkörpern], der angibt, mit Hilfe einer mechanistisch simplen Logik Abenteuer gehabt und bestanden zu haben“ (Wackermann 1977, 514).

3 Vergleiche hierzu den Aufsatz von Nadine Schmidt in diesem Band.

Das Erzähltrio, bestehend aus Laura, ihrer Freundin Gerti und ihrem jüngeren Bruder Robert, lügt im wahrsten Sinne des Wortes „wie gedruckt" (Naoura 2018, 11), denn die (mündliche) Erzählung der Kinder ist geprägt von einer auktorialen Erzählweise sowie allgemein von den Konventionen der Schriftsprachlichkeit. Auf diese Weise löst sie in dem kleinen Erzählkreis buchstäblich einen biblio-therapeutischen Prozess aus. Wird Rektor Glauber zu Beginn des Romans noch als unerbittlicher Lehrer beschrieben, der Kinder als „kleine Lügenmonster" betrachtet und nicht nur „jede Ausrede, jede Notlüge", sondern auch „jede erfundene Geschichte" (vgl. ebd., 9f.) bestraft, so ändert sich diese Haltung im Verlauf von Lauras Geschichten grundlegend. In quijotesker Manier verfällt er der Geschichte Lauras; und weil es schließlich um keine moralisch bedenklichen Lügen, sondern um wahre Lügen*dichtung* geht, vermag der Rektor seine ehemals strengen Ansichten zu ändern.

Während in *Matti und Sami …* der elfjährige Protagonist der realen kindlichen Entwicklung entsprechend in Formen des Lügens eingeführt wird, sind in *Der Ratz-Fatz-x-weg 23* die Rollen vertauscht. Wie Rektor Glauber als Erwachsener das von Laura geschaffene Universum in seinem Alltag wiederzuerkennen glaubt, ist so amüsant, dass sich die komischen Situationen geradezu zu einer „Sitcom" verdichten, als die Salah Naoura seine Geschichten verstanden wissen will (Naoura zit. nach Wiederhold 2015, 14).

Schreibimpulse zu *Der Ratz-Fatz-x-weg 23*

Durch die Gestaltung der Figurenkonstellation lädt Naoura die kindlichen Rezipientinnen und Rezipienten dazu ein, es seinem Erzähltrio gleichzutun. Denn die positive Wirkung durch die Rezeption ergänzt der Autor textintern um eine solche auch aufseiten der Produktion: Mit Erstaunen bemerkt der Rektor, dass sich Lauras Erzähleifer auch auf andere Kinder überträgt (vgl. Naoura 2018, 173). Das gilt sowohl für Lauras Freundin Gerti als auch für ihren kleinen Bruder, der zwischenzeitlich einen Erzählpart übernehmen muss, wodurch sich nach Aussage seiner Klassenlehrerin seine Schulleistungen merklich verbessert haben:

> „»Ich wollte Ihnen sagen, dass Robert gerade froh und voller Tatendrang in den Unterricht gekommen ist, Herr Rektor. Er hat sich sehr verändert, seit er mit Laura und Gerti in den Pausen zum Erzählen bei Ihnen war! Früher hat er kaum ein Wort gesagt. Inzwischen macht er richtig gut mit.«" (Naoura 2018, 192)

Und da der Rektor dem Erstklässler darin zustimmt, dass die Pausen-Erzählung das „Spannendste (manchmal sogar *zu* spannend) und Lustigste seit Langem" (ebd., 194) ist, bestellt er mit den „Kollmannbrüdern" (ebd., 205) umgehend die nächsten Schüler in sein Büro ein, als diese ihre mangelnde Vorbereitung auf den „Mathetest" mit der Befreiung ihres Opas aus dem Seniorenheim entschuldigen: „Ein Opa, der aus dem Altersheim befreit wird. Das klingt mindestens so gut wie *Der Dieb, der in die Falle tappte*" (ebd., 206), befindet der Rektor.

Naoura gibt somit am Ende des Romans Impulse zu weiteren Lügengeschichten, die im Deutschunterricht nach dem Vorbild der *Ratz-Fatz*-Erzählung entstehen und „als eine Phantasieaussage aus Freude am Erfinden" (Eich 1977, 405) betrachtet und den Merkmalen der Textsorte entsprechend auch bewertet werden können. Dem Beispiel der kindlichen Protagonistinnen und Protagonisten folgend, die sich im Roman in ihren Erzählerrollen abwechseln, bietet sich dazu im Unterricht die Methode des kooperativen Schreibens an. Ob nur als Ko-Autorschaft oder auch als Textfeedback praktiziert, begünstigt diese Methode nicht nur das soziale Lernen, sondern fördert bei der gemeinsamen kreativen Gestaltung auch die Sprachaufmerksamkeit und das Textverständnis (vgl. Lehnen 2017, 307f.).

Als Ausgangs- und Planungsbasis sollte eine Schreib- oder Klassengemeinschaft zunächst in einem imitativen Verfahren ein Entschuldigungsschreiben aus Sicht der „Kollmannbrüder" (Naoura 2018, 205) verfassen. Dabei kann Lauras Aufsatz (vgl. Abb. 1) als Vorlage dienen. Neben der unter anderem durch Gleichklang erzeugten Poetizität und der Erklärungsbedürftigkeit des Titels sind vor allem die Unwahrscheinlichkeitssignale in der Begründung zu beachten. Je nach Lerngruppe bzw. zu Differenzierungszwecken können somit folgende Kriterien zugrunde gelegt

werden, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Lügengeschichte berücksichtigen sollten:

- einladende Überschrift
- Unwahrscheinlichkeitssignale, wie z. B. die „Weltreise" am Wochenende zu einem Firmensitz „ungefähr bei Australien" (ebd., 15)
- auktoriale Erzählweise, alternativ Ich-Perspektive
- Fortsetzungsalternativen

Neben Ort und Zeit der ‚Befreiung des Opas' sind in der Planungsphase die Figuren (Pro- und Antagonisten) und der Wahrscheinlichkeitsgrad der Handlungen festzulegen. Mit dem größeren Spielraum bei der Gestaltung können allerdings auch größere Probleme beim Entscheidungs- und Schreibprozess einhergehen. Um die (gegebenenfalls auch digital-) kollaborativen Schreibprozesse gut aufeinander abzustimmen, wird entweder ein eigenes Redaktionsteam eingesetzt oder die kooperativen Schreibgruppen korrigieren und redigieren ihre Texte gegenseitig. Solcherart entstandene Fiktionen verbessern nicht nur die Erzähl- und Schreibkompetenzen der beteiligten Schülerinnen und Schüler, sondern können darüber hinaus auf unterschiedlichen Wegen und zu besonderen Anlässen die ganze Schulgemeinschaft erfreuen und zur Schulkultur beitragen.

Die (Lügen-)Dichtung der *Ratz-Fatz*-Werbung imitieren

Bevor die Diskrepanz von Werbeversprechen und Produktleistung an dem fiktiven *Ratz-Fatz*-Beispiel aufgezeigt wird, lohnt ein kleiner Exkurs zu einem realen Beispiel. Der Beltz-Verlag bietet unter dem Reihentitel „Lesen – Verstehen – Lernen" zu über 150 Kinder- und Jugendromanen, so auch zu den hier erwähnten Werken Naouras, „Lehrerhandreichungen mit Kopiervorlagen" an und bewirbt auf seiner Homepage die Hefte als Unterstützung, um

> „schülerzentriert, methodisch vielfältig und zugleich *literarisch anspruchsvoll* zu unterrichten, […] und] ohne Abstriche *literarische Bildung* zu vermitteln. Im Vordergrund sollte insgesamt die handelnde, lustvolle und leseförderndе Auseinandersetzung mit einem literarischen Text stehen, ohne dass *literarische Aspekte* vernachlässigt werden." (Verlagsgruppe Beltz 2020; Hervorhebung B. L.)

Der dreifachen Herausstellung des Literarischen wird einleitend vorangestellt, dass diese „Materialien für einen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht stehen […], der [u. a.] literarisches Lernen anbahnt und vertieft" (ebd.). Angesichts dieser expliziten Orientierung an einer didaktischen Konzeption, die seit den 1990er-Jahren zahlreiche textbasierte Schreibanlässe entwickelte, fällt das diesbezügliche Angebot zu Werken Naouras sehr gering aus. In seiner Lehrerhandreichung zu *Der Ratz-Fatz-x-weg 23* legt der Grundschullehrer Burkhard Fries elf Arbeitsblätter vor. Diese Kopiervorlagen dienen dem hauptsächlichen Zweck, das inhaltliche Verständnis auf methodisch unterschiedliche Weise zu überprüfen. Nur eine einzige bietet „Schreibaufträge zu verschiedenen Anlässen": Außer einem Hilferuf an die Eltern per E-Mail, der Lauras Lügengeschichte ad absurdum führen würde, sollen die Schüler und Schülerinnen die Ausrede der sogenannten Kollmannbrüder „in groben Zügen" und eine eigene nur „in Stichworten" notieren (vgl. Fries 2020, 29). Damit wird weder die Lehrplanforderung nach Förderung der Schreibkompetenz noch das Konzept des produktionsorientierten Schreibens eingelöst, ganz zu schweigen vom literarischen Lernen, da die Textsorte mit ihren Merkmalen oder sprachästhetischen Aspekten keine Berücksichtigung finden. Anstatt beispielsweise die durch den Sauger ausgelöste und durch die Einnahme der K. -o.-Tropfen ISI (sprich: easy!) verstärkte Putzwut von Lauras Mutter als genretypische Übertreibung zu lesen, thematisiert Fries sie als „psychische Zwangsstörung" (ebd., 3, vgl. zudem 21f. und 25). Die Lernenden sollen entscheiden, ob es ein Zeichen von Schrägheit oder von Krankheit sei, wenn Frau Pittel mit dem *Ratz-Fatz-x-weg 23*-Staubsauger die Blätter von den Bäumen saugt (ebd., 26; vgl. den ebenso übertriebenen Einsatz des Staubsaugers in Abb. 2).

Abb. 2: Der Ratz-Fatz saugt sogar Kopfläuse auf (Salah Naoura, *Der Ratz-Fatz-x-weg 23, 29;. Illustration:* Maja Bohn); © 2018 Beltz & Gelberg in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

Als Werbestrategie der fiktiven Staubsaugerfirma benennt Fries deren „Schaffen von Abhängigkeiten" und das „Aufdecken des skrupellosen Geschäftsgebahrens" als Anliegen des Romans (vgl. ebd., 5 bzw. 21). In einer Auflistung zu projektorientiertem Arbeiten schlägt er vor, „die Kinder eine Werbekampagne zu einem Phantasieprodukt (evtl. zum Thema Reinigungsmittel) entwerfen und durchführen" (ebd., 12) zu lassen. Auch hier bietet es sich vielmehr an, einen solchen Impuls textnah zu gestalten, denn im Roman wird erzählt, wie die Firma Gründlich ihren Staubsauger mit medial unterschiedlich verbreiteten Werbesprüchen anpreist. Während Laura den ersten auf einem Werbeschild am Straßenrand sieht, steht der zweite auf einer Wurfsendung, die sie im Briefkasten findet.

> Wer saugt von Tokio bis Danzig?
> Der Ratz-Fatz-x-weg 23!
> Für Glanz im Haus sorgt Firma GRÜNDICH,
> Wir liefern täglich, sogar stündlich!
> […]
> Leiden Sie an Staub und Dreck?
> Der Ratz-Fatz saugt ihn ratzfatz weg!
> Wir liefern SCHNELL und jederzeit,
> gönnen Sie sich GRÜNDICHkeit!
> (Naoura 2018, 21)

Bei einem Vergleich der beiden Vierzeiler fallen die Parallelen in Versstruktur und Reimschema ebenso ins Auge wie die Großschreibung des ‚sprechenden' Firmennamens. Die beiden Slogans werden jeweils mit einer Frage eingeleitet, die mit zwei Ausrufesätzen beantwortet wird.[4] Während die erste einzeilige Antwort das Produkt nennt, preist die über zwei Verszeilen geführte Satzreihe die Lieferleistung der Firma an. Im Unterschied zu dem ersten Vierzeiler werden im zweiten diejenigen, die den Werbezettel lesen, in der ersten und der letzten Zeile direkt angesprochen. Eingängige Klang-, Wort- und Satzfiguren (z. B. Alliteration, Wiederholung, Inversion) erhöhen die Wirkung. Eine solche Analyse kann einem imitativ-variierenden Schreibimpuls vorausgehen; sprachbegabte Schülerinnen und Schüler, so deuten es jedenfalls erste Ergebnisse eines laufenden LemaS-Forschungsprojekts[5] an, verwenden solche literarästhetischen Mittel intuitiv in ihren eigenen Texten. Die formalen und inhaltlichen Merkmale geben Lehrpersonen Bewertungskriterien für Vierzeiler der Schülerinnen und Schüler an die Hand, die dem Muster der fiktiven Firma Gründlich entsprechend als versifizierte Antwort auf folgende Fragen (Impulse) entstehen:

- Wer saugt von Tokio bis Hamburg? / Wer wäscht von Tokio bis Danzig?
- Leiden Sie an Stress und Lärm? / Leiden Sie an Rotz und Nase?
- …

Wurden die verbalen Werbestrategien der beiden Werbesprüche im nachahmenden Schreiben erfasst, lassen sich die Unterschiede im Vergleich zu dem dritten Werbeslogan herausarbeiten. Im Gegensatz zu den ersten beiden Slogans, die als Printversion erscheinen, wird der Folgende in einer Fernsehwerbung von „drei Damen

4 Zur Binnendifferenzierung lassen sich die weniger komplexen, aber sprachästhetisch vergleichbaren Zweizeiler von Lauras Piloten einsetzen (siehe Naoura 2018, 107f.).

5 Im Rahmen des Forschungs- und Schulentwicklungsprojekts Leistung macht Schule (LemaS 2018–2022) entwickelt das Teilprojekt 15 Aufgabenformate zum literarischen Schreiben (https://www.lemas-forschung.de/projekte).

mit Staubsaugern […] im Chor“ gesungen, was durch die Vokalvervielfachung (iiimmer, Leeeben) visualisiert wird:

> Was hilft im Falle eines Falles?
> Der Ratz-Fatz-x saugt einfach ALLES!
> Seit ich iiimmer GRÜNDLICH bin,
> hat mein Leeeben einen Sinn!
> (Naoura 2018, 22)

Dieses dritte Beispiel lässt sich nicht nur als Schreib-Vorlage verwenden[6], seine mediale Darbietungsform kann auch als Impuls zu einer audio-visuellen Inszenierung der von den Schülerinnen und Schülern erstellten Werbesprüche genutzt werden. Anhand einer Vertonung oder der Gestaltung einer kleinen (Fernseh-)Szene lässt sich die Wirkung mit einer Plakatdarstellung vergleichen.

Der handlungsorientierte Zugang sollte durch einen analytischen ergänzt werden, da im Gegensatz zu den anderen beiden in diesem Vierzeiler die Mittel, mit denen Werbung sich am Rande des Wahrscheinlichen bzw. Wahrhaftigen bewegt, zum Tragen kommen. Den Sängerinnen wird eine Selbstaussage in den Mund gelegt, die ihre Zufriedenheit mit dem angepriesenen Produkt bezeugen soll. Die unangemessene Aufwertung eines Staubsaugers zum Lebenssinn ist genauso übertrieben wie die Behauptung, der *Ratz-Fatz-x* sauge einfach alles. Mit dieser Antwort auf die Frage, was im Falle eines Falles helfe, sind die Verse zudem ein Paradebeispiel für das imitativ-variierende Verfahren, das selbstverständlich auch von Schriftstellerinnen und Schriftstellern angewandt und literaturwissenschaftlich vor allem von der Intertextualitätstheorie beschrieben wird. Der Prätext, auf den Naoura hier anspielt, stammt aus der Werbung des berühmten Klebstoffs mit dem Vogelnamen. Aufgrund der fehlenden Markierung kann nicht vorausgesetzt werden, dass die Bezugnahme auf den fast 70 Jahre alten Slogan „Im Falle eines Falles klebt UHU wirklich alles“ des UHU-Erfinders August Fischer (vgl. Bolton Adhesives 2021) bemerkt wird. In der Geschichte der UHU-Werbung lassen sich

6 Vgl. hierzu auch den Werbeslogan in Abb.3.

Beispiele finden, die die Übertreibung ins Bild setzen (vgl. Abb. 3) und dabei das Weltwissen der Kinder ebenso herausfordern wie die Illustration von Maja Bohn zum Einsatz des *Ratz-Fatz*-Staubsaugers (s. Abb. 2).

Abb. 3: UHU-Werbecartoon aus den 1960er-Jahren; © Brinkmann, UHU-Archiv, UHU GmbH & Co. KG

Kinder, die wissen, dass sich Läuse nicht mit einem Staubsauger aus den Haaren entfernen lassen und ein Baumstamm nicht wieder zusammengeklebt werden kann, werden die Machart und die Wirkungsabsicht der Slogans durchschauen und die aufmerksamkeitsheischenden Sprüche und witzig-unterhaltsamen Bilder kompetent in Relation zu deren Glaubwürdigkeit setzen. „Wer dichtet mit den schönsten Wooorten …?“ (Naoura 2018, 108) – diese Gesangszeile des Piloten Morten, der Naouras Erzähltrio zum Sitz der Staubsaugerfirma fliegt, könnte als Frage über den vorgestellten Schreibimpulsen stehen. Denn die Auswahl der schönsten Worte erfordert Kriterien, nach denen die Texte als lyrische Sprachgebilde beurteilt und nachgeahmt werden können.

Lügendichtung verfassen oder bewusst mit Fiktionalität umgehen

Der Deutschdidaktiker Kaspar Spinner hat seine 2006 im Rahmen eines Basisartikels der Zeitschrift *Praxis Deutsch* dargelegten elf Thesen zum literarischen Lernen neun Jahre später in der *Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* kommentiert und erweitert. Den ehemals sechsten Aspekt, bei dem es darum geht, mit

Fiktionalität bewusst umzugehen, bezeichnet er nunmehr als „das zentrale Charakteristikum von Literatur“ (Spinner 2015, 191) und betont:

> „Wenn die Vorstellungsbildung das Fundament des literarischen Verstehens ist, kann man im bewussten Umgang mit Fiktionalität das Dach sehen, unter dem die anderen Aspekte stehen“ (ebd.).

Wenn Lügendichtung mit anderen exemplarischen Textsorten und ihren genretypischen ästhetischen Merkmalen unter das Dach der Fiktionalität gestellt und zur Vorstellungsbildung der Lernenden genutzt wird, können diese – um im Bild zu bleiben – ihr Gebäude der literarischen Bildung unter anderem mithilfe des eigenen Erzählens und Schreibens auf- und ausbauen.

Die schreibbegeisterten und erzählfreudigen Figuren in Naouras Romanwelten können aufgrund ihres Identifikationspotenzials Kinder inspirieren, es ihnen nachzutun. Dass Schülerinnen und Schüler zwischen Lügendichtung und Lügen zu unterscheiden wissen, darauf sollten wir wie Naoura in dem eingangs erwähnten Interview vertrauen. Zumal der Autor seinen Figuren auch dadurch Vorbildfunktion verleiht, dass sie auf eigenes unaufrichtiges Verhalten oder das von Erwachsenen eine physische Reaktion zeigen: Matti beispielweise wird es „ganz taumelig“ (Naoura 2011, 35), er bekommt „Bauchschmerzen“ (ebd., 75) oder es treten ihm „kleine Schweißperlen auf die Stirn“ (ebd., 102).

Eine (Ein-)Übung in die Unterscheidung von Textsorten und deren Intentionen und Wirkungen sollte auch die Bedeutungsgeschichte der Bezeichnungen berücksichtigen. So bezeichnet beispielsweise der Märchenbegriff „in allgemeinster bedeutung, eine kunde, nachricht, die der genauen beglaubigung entbehrt“ und steht „in schärferem sinne, für etwas bewust [sic!] gelogenes, erfundenes“, aber eben auch „für eine mit dichterischer phantasie entworfene erzählung“ (Grimm/Grimm 2021). Während Mattis Vater Märchen in der schärferen Bedeutung erzählt, steht die kindliche Erzählfigur Laura Pittel mit ihren Lügenmärchen in der Tradition von Pippi Langstrumpf, die immer wieder gern ihr Seemannsgarn zum Besten gibt. Während sich Pippis Publikum in

dem Wissen, dass sie im Sinne hochstaplerischen Erfindens lügt, gut unterhalten fühlt, keimen in Rektor Glauber so lange Zweifel auf, wie er nach dem Wahrheitsgehalt von Lauras Geschichte fragt. Schließlich können ihn aber der Einfallsreichtum der Erzählerin und die positive Wirkung der Erzählung überzeugen, so dass er sich ganz der spannenden Handlung und dem Genuss hinzugeben vermag.

Im Gegensatz zu Glauber sollten Schülerinnen und Schüler darüber hinaus die Textsorte Lügengeschichte, insbesondere deren Fiktionalitätssignale, erkennen, nachahmen und dadurch bestenfalls reflektieren können. Angesichts von postmodernen literarischen Texten, in denen „immer weniger Signale die Lüge anzeigen [und somit] die Grenze zwischen realistischer Fiktion und Lügendichtung" (Köhler 2000, 497) verwischt wird, hängt es von der literarischen Bildung der Lehrkraft ab, ob die Lernenden die „vermeintliche Lügengeschichte [nur unter dem] Thema ‚Lüge' und ‚Wahrheit'" betrachten (vgl. Fries 2020, 3f. bzw. Schäfer-Munro 2013, 7). Während Letztgenanntes getrost dem Ethikunterricht überlassen werden kann, wird ein an Textsorten und ihren Merkmalen orientierter Literaturunterricht, zumal wenn er Lesen mit Schreiben verbindet, nicht nur den Texten Naouras gerecht, sondern auch die Kompetenzen der Kinder stärken, was in Zeiten von Fake News bitter nötig ist.

Literatur

Primärliteratur

Naoura, Salah (2011): Matti und Sami und die drei größten Fehler des Universums. Weinheim [u. a.]: Beltz & Gelberg.

Naoura, Salah (2013): Star. Weinheim [u. a.]: Beltz & Gelberg.

Naoura, Salah (2015): Chris, der größte Retter aller Zeiten. Weinheim [u. a.]: Beltz & Gelberg.

Naoura, Salah (2018): Der Ratz-Fatz-x-weg 23. Mit Bildern von Maja Bohn. Weinheim [u. a.]: Beltz & Gelberg.

Sekundärliteratur

Bolton Adhesives (2021): UHU Firmenhistorie. Online verfügbar unter: https://www.uhu.de/de/mehr/ueber-uhu (letzter Zugriff am 23.08.2021).

Eich, Hans (1977): Lügendichtung. In: Doderer, Klaus (Hg.): Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur: Personen-, Länder- und Sachartikel zu Geschichte und Gegenwart der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 2. Weinheim [u. a.]: Beltz 405-406.

Fries, Burkhard (2020): Der Ratz-Fatz-x-weg 23 im Unterricht. Lehrerhandreichung zum Kinderroman von Salah Naoura. Klassenstufe 4–5. Mit Kopiervorlagen und Lösungsvorschlägen. Weinheim [u. a.]: Beltz.

Grimm, Jacob/Wilhelm Grimm (2021): Deutsches Wörterbuch. Digitalisierte Fassung im Wörterbuchnetz des Trier Center for Digital Humanities, Version 01/21. Online verfügbar unter: https://www.woerterbuchnetz.de/DWB (letzter Zugriff am 23.08.2021).

Köhler, Peter (2000): Lügendichtung. In: Weimar, Klaus (Hg.): Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte. gemeinsam mit Harald Fricke. Bd. 2. Berlin [u. a.]: de Gruyter, 496–498.

Kümmerling-Meibauer, Bettina/Jörg Meibauer (2011): Lügenerwerb und Geschichten vom Lügen. In: Klein, Wolfgang/Jörg Meibauer (Hgg.): Spracherwerb und Kinderliteratur. Sonderheft der Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 41/H. 162, 114–134. Online verfügbar unter: http://homepages.uni-tuebingen.de/bettina.kuemmerling-meibauer/essays/Luegenerwerb_und_Geschichten_vom_Luegen.pdf (letzter Zugriff am 23.08.2021).

Laudenberg, Beate/Carmen Spiegel (2020): Jenseits des Normalen? – Zur Förderung sprachlicher und sprachästhetischer Begabungen. In: Fischer, Christian/Christiane Fischer-Ontrup, Friedhelm Käpnick/Nils Neuber/Claudia Solzbacher/Pienie Zwitserlood (Hgg.): Begabungsförderung. Leistungsentwicklung. Bildungsgerechtigkeit. Für alle! Bd. 2. Münster [u. a.]: Waxmann, 57–72.

Lehnen, Katrin (2017): Kooperatives Schreiben. In: Becker-Mrotzek, Michael/Joachim Grabowski/Torsten Steinhoff (Hgg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. [u. a.]: Waxmann, 299–214.

Nietzsche, Friedrich (1982; OA 1873): Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinn. In: Schlechta, Karl (Hg.): Friedrich Nietzsche. Werke in drei Bänden. Bd. 3. München: Hanser, 309–322.

Paefgen, Elisabeth, K. (1998): Textnahes Lesen. 6 Thesen aus didaktischer Perspektive. In: Belgrad, Jürgen/Karlheinz Fingerhut (Hgg.): Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 14–23.

Platon/Rüdiger Rufener (Übers.)/Thomas Szlezák (Hg.) (2011): Der Staat/Politeia. Griechisch – Deutsch. Berlin [u. a.]: de Gruyter.

Schäfer-Munro, Regine (2013): Matti und Sami und die drei größten Fehler des Universums im Unterricht. Lehrerhandreichung zum Kinderroman von Salah Naoura. Klassenstufe 3–4. Mit Kopiervorlagen und Lösungsvorschlägen. Weinheim [u. a.]: Beltz.

Spinner, Kaspar H. (2015): Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung 2/H. 2, 188–194.

Verlagsgruppe Beltz (2020): Lesen – Verstehen – Lernen. Das Konzept. Online verfügbar unter: https://www.beltz.de/service/service/fuer_deutschlehrer_innen/lesen_verstehen_lernen.html (letzter Zugriff am 23.08.2021).

Wackermann, Erwin (1977): Münchhausen und Münchhausiaden. In: Doderer, Klaus (Hg.): Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur: Personen-, Länder- und Sachartikel zu Geschichte und Gegenwart der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 2. Weinheim [u. a.]: Beltz 514-518.

Wiederhold, Anna-Lena (2015): Star im Unterricht. Lehrerhandreichung zum Jugendroman von Salah Naoura. Klassenstufe 5–6. Mit Kopiervorlagen und Lösungsvorschlägen. Weinheim [u. a.]: Beltz.

Wilpert, Gero von (2001): Sachwörterbuch der Literatur. Stuttgart: Kröner.

Torsten Kralemann-Poppel

Buchtrailerarbeit zu dem Kinderroman *Tante Mel wird unsichtbar* von Salah Naoura

Der Alltag vieler Heranwachsender ist bereits vor dem Grundschuleintritt vom Umgang mit unterschiedlichen Medien geprägt. Kinder benutzen elektronische Geräte wie Tablet, Smartphone oder Laptop, um Inhalte der breitgefächerten Medienlandschaft zu konsumieren. Neben dem Buch als Gegenstand des klassischen Lese- und Literaturunterrichts treten mittlerweile immer mehr elektronische Angebote in Erscheinung, wie Computerprogramme und Tablets, auf denen die Fäden weit verzweigter Medienverbünde zusammenlaufen. Damit das schulische Lernen an dem Medienverhalten der Kinder anknüpfen kann, sind Überlegungen zur Medienintegration im Deutschunterricht besonders für angehende Lehrkräfte von großer Bedeutung. Die Anschlussfähigkeit des Deutschunterrichts an die Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern durch sinnvolle Integration digitaler Medien ist mittlerweile fester Bestandteil von Richtlinien und Lehrplänen und daher als eines der Hauptaufgabengebiete im schulischen Kontext zu betrachten.

Am Beispiel des Kinderromans *Tante Mel wird unsichtbar* (EA 2011) von dem mehrfach ausgezeichneten Kinderbuchautor Salah Naoura wird das Erstellen eines Buchtrailers für die unterrichtliche Nutzung vorgestellt. Die dabei verwendete Methode der Legetricktechnik hat ihren Ursprung in der filmischen Animation und wird heutzutage vor allem für die Produktion von Erklärvideos auf Videoplattformen wie beispielsweise YouTube verwendet.

Nach einer Einführung zu grundlegenden Konzepten zu Medienverbundsystemen, Medienkompetenz und der hier verwendeten Methodik der Legetechnik gilt es zu hinterfragen, inwieweit mit dieser Form der Trailerarbeit Lernziele im Deutsch- bzw. Literaturunterricht der Grundschule umgesetzt werden können.

Kinderliterarische Medienverbünde

Ein Medienverbund basiert zumeist auf einem Ausgangsmedium, wie beispielsweise einem Buch, Comic, Film, Hörspiel, Spielzeug oder Computerspiel, welches in ein anderes Medienformat umgesetzt wird. Mindestens besteht der Verbund allerdings aus zwei klar und deutlich voneinander zu unterscheidenden Medien, die aufeinander Bezug nehmen.

An späterer Stelle der vorliegenden Ausarbeitung und in Vorbereitung für eine allmähliche definitorische Annäherung an den Begriff ‚Medienverbund' spielt der Begriff des ‚Medienwechsels' eine bedeutende Rolle. Die Transformation eines literarischen Textes in ein Hörbuch, die Umsetzung eines Films in einen Text oder die Verfilmung eines Computerspiels für die Kinoleinwand beschreiben eben diesen transformativen Vorgang des Medienwechsels (Kümmerling-Meibauer 2007, 13). Das Erstellen eines Buchtrailers zu einem Kinderbuch stellt ebenfalls einen Medienwechsel dar, Buch und Trailer ergeben zusammen bereits einen kleinen Medienverbund:

> „Als Medienverbund wird der wechselseitige inhaltliche Bezug verschiedener Medienformate aufeinander bezeichnet." (Frederking/Krommer/Maiwald 2008, 78).

Kümmerling-Meibauer fügt in ihrer Definition den Aspekt der Kommerzialisierung hinzu:

> „Ein Leitmedium wird in andere Medien umgesetzt und gleichzeitig oder mit zeitlicher Verschiebung auf den Markt gebracht. Dieser Medienverbund wird durch […] Nebenrechte auf die verschiedensten Konsumgüterbereiche ausgedehnt." (Kümmerling-Meibauer 2007, 11f.).

Da der Alltag und das Konsumverhalten Heranwachsender heutzutage maßgeblich von Medienverbundsystemen geprägt ist, erscheint es sinnvoll, diese in einem medienintegrativen Deutschunterricht didaktisch zu nutzen, auch wenn die Frage, „welchen Beitrag ein medienintegrativer Deutschunterricht zur Förderung von Medien-

kompetenz zu leisten vermag, welches lese- oder schreibfördernde Potenzial er beinhaltet, noch weitgehend ungeklärt ist." (Josting/ Maiwald 2007, 8). Die folgende Ausarbeitung will einen Beitrag leisten, der Antwort darauf ein wenig näherzukommen.

Medienkompetenz im Deutschunterricht

In den Richtlinien und Lehrplänen für das Fach Deutsch an Grundschulen in NRW findet sich neben dem Aufbau von Lese- und Schreibkompetenzen auch die Medienerziehung als fest verankerter Baustein wieder:

> „Indem die Medien selbst zum Gegenstand der Arbeit im Unterricht werden, erfahren die Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten und Beschränkungen einer durch Medien geprägten Lebenswirklichkeit." (NRW-Ministerium für Schule und Weiterbildung 2008,15)

Die systematische Arbeit mit Medien trägt dazu bei, die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler auszubauen. Unter Medienkompetenz ist dabei die „Selbstorganisationsdisposition eines Einzelnen oder eines sozialen Systems im Hinblick auf die sinnvolle, effektive und reflektierte Nutzung technischer Medien" zu verstehen. (vgl. Gapski 2006, 78; zit. nach Abraham 2019, 206)

Im Rekurs auf Gapski betont Ulf Abraham im schulischen Kontext der Primarstufe die Gleichwertigkeit von technischen, elektronischen oder digitalen Medien auf der einen Seite und den Printmedien auf der anderen Seite, da sie gleichermaßen Lese- und Schreibkompetenz als Ausgangsvoraussetzung einfordern (vgl. ebd.).

Bei genauer Betrachtung der von Gapski erstellten Konzeption, wird der stark handlungsorientierte Charakter von Medienkompetenz auf unterschiedlichen Dimensionen deutlich:

- kognitive Dimension: Wissen über Medien und ihre Nutzungsbedingungen erwerben,
- ethische Dimension: kritikfähig gegenüber Medienprodukten werden,

- soziale Dimension: Medien gemeinsam nutzen und gestalten,
- affektive Dimension: emotionale Reaktionen ausdrücken, mitteilen und reflektieren können,
- *ästhetische Dimension*: Medienprodukte miteinander vergleichen und bewerten; genussfähig in Bezug auf ihre je spezifischen Ausdrucksformen werden,
- Handlungsdimension: Medien handhaben und mit ihrer Hilfe Ziele erreichen können (vgl. Gapski 2006, 69; zit. nach Abraham 2019, 206).

Im Deutsch- und Literaturunterricht der Grundschule können in diesem Zusammenhang kinderliterarische Medienverbünde produktiv gemacht werden. In diesen Medienverbundsystemen, wie auch im schulischen Kontext, spielte das vergleichsweise neue Medium des Buchtrailers bislang eine eher untergeordnete Rolle. Im Folgenden soll daher das Potenzial für einen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht untersucht werden, der die von Gapski benannten Dimensionen einschließt.

Buchtrailer

Das Lexikon der Filmbegriffe der Universität Kiel liefert als Einstiegsdefinition zu Trailern folgende Beschreibung:

> „Werbefilm, der unter Verwendung von Ausschnitten, Texteinblendungen, grafischen Elementen, Sprecherstimmen, Musik und Toneffekten die bevorstehende Kinovorführung eines Films ankündigt" (Uni Kiel o. J.).

Diese Definition kann auf die Vermarktung von Büchern durch spezielle Buchtrailer übertragen werden. Der Buchtrailer ist für Verlage, Autoren und Herausgeber zu einem der bedeutsamsten Marketinginstrumente geworden. (vgl. Hartmann/Schäfer-Hock 2016, 3; Maurer o. J.)

In der multi-medialen Vermarktung von Verlagsprodukten erfüllen Buchtrailer eine immer wichtiger werdende Funktion. Das intendierte Publikum soll auf möglichst vielen Kanälen auf das

Produkt aufmerksam gemacht werden. Dem Filmtrailer im Kino vergleichbar, soll der Buchtrailer die Lust auf die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Medium wecken (vgl. Landesbildungsserver Baden-Württemberg o. J.). Verlage und Herausgeber nutzen Buchtrailer immer häufiger als Werbung für Neuerscheinungen und versuchen dabei, eine möglichst hohe Reichweite zu erzielen (vgl. Althüser 2018; Maurer o. J.). Da Kinder und Jugendliche digitale Medien mit zunehmender Selbstständigkeit nutzen, erscheint es sinnvoll, mit einer entsprechenden Marketingpräsenz potenzielle Rezipientinnen und Rezipienten aus dieser Zielgruppe anzusprechen. Die Zielgruppenorientierung ist eine grundlegende Vorgehensweise, daher bieten Buchtrailer durch Genrehinweise und Handlungsausblicke einen Vorgeschmack auf den Inhalt des vorliegenden Textes (vgl. ebd.). Ein Trailer für ein Bilderbuch zeigt beispielsweise Bilder, die dem Buch entnommen sind, wobei ein Trailer für eine Detektivgeschichte spannende und geheimnisvolle Elemente verwendet. Rezipientinnen und Rezipienten soll in den kurzen Werbefilmen die Möglichkeit gegeben werden, sich mit den gezeigten Inhalten zu identifizieren, ohne dass dabei entscheidende Ereignisse des Handlungsstrangs vorweggenommen werden (vgl. ebd.).

Ein weiteres Ziel von Buchtrailern ist es, mit Bild, Schrift, bewegten Bildern und Musik potenzielle Kundinnen und Kunden auf dem Wege der „Emotionalisierung" (Hartman/Schäfer-Hock 2016, 5) anzusprechen. Die Haupterwartung der Buchverlage liegt also darin, „Interesse bei potenziellen Endkunden [zu] wecken und den Verkauf [zu] fördern." (Ebd., 3) Das Verlagswesen arbeitet aufgrund der einfachen Zugänglichkeit zunehmend mit Buchtrailern und versucht, diese in sozialen Medien zu platzieren. Die kurzen Trailer besitzen zumeist eine Länge zwischen einer und zwei Minuten, sind auf YouTube, Facebook oder Twitter zu finden und erreichen durch die leichte Teilbarkeit auch eine potenzielle Leserschaft, die dem Buch normalerweise keine Beachtung geschenkt hätte (vgl. ebd., 3). Insgesamt orientiert sich das Format des Buchtrailers deutlich an den „Medienkonsum-Gewohnheiten" der Zielgruppen (vgl. ebd.).

Das gilt sowohl für die Rezeption als auch für die Produktion: Zwar sind kommerzielle Buchtrailer in der Erstellung sehr teuer (vgl. ebd., 5), dennoch kann man sie aufgrund der Kürze mit vergleichsweise geringem technischen Aufwand und eingängigen Methoden, wie z. B. der ‚Legetechnik', auch als Laie gut produzieren, was sie für den handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht interessant erscheinen lässt.

Legetechnik zum Erstellen von Erklärvideos

Die Legetechnik ist sehr beliebt beim Erstellen von kurzen Erklärvideos auf Videoplattformen wie YouTube oder Dailymotion. Diese Art der Einzelanimation lässt sich allerdings auch schon im DDR-Kinderfilm *Das Schulgespenst* von Rolf Losansky finden (vgl. Swissanimate.ch 2018). Der Name Legetechnik kommt daher, dass Objekte vor einer laufenden Kamera in verschiedene Positionen gelegt werden, um einen u. U. komplexen Sachverhalt in einfacher Darstellungsform zu erklären: „Vor allem bei komplizierten Themen entfaltet der Erklärfilm seine Wirkung" (Mößbauer 2017). Synonyme für diese Technik sind ‚Legetrick', ‚Flachfigurenfilm' oder ‚Schiebetrick' (vgl. Swissanimate.ch 2018). Zur Animation kann ein breites Spektrum an Objekten oder Figuren verwendet werden. Dazu zählen eigene Zeichnungen, Spielfiguren wie Lego, Figuren aus Knetmasse oder Holz, aus Zeitungen und Magazinen ausgeschnittene Bilder von Personen oder Bildkarten aus einem Pokerspiel. Der Auswahl sind bei ausreichender Fantasie keine Grenzen gesetzt.

Ein Video mit der Legetrick-Technik entsteht, indem zunächst ein Drehbuch bzw. ein Storyboard erstellt wird, welches die wichtigsten Informationen und Abläufe für den Aufnahmeprozess beinhaltet (vgl. Uni Kiel o. J.). Der Produzent legt anschließend die vorbereiteten Objekte auf eine flache und gut ausgeleuchtete Fläche. Bewegte Bildsequenzen entstehen, indem die Objekte mit der Hand, Holzstäben oder Fäden, die an den Objekten befestigt sind, bewegt werden. Eine senkrecht montierte Kamera filmt die Bewegungen, der Ton wird entweder beim Drehen des Films eingespro-

chen oder in einer Nachbearbeitung am Computer hinzugefügt. Denkbar als Lösung zum Vertonen oder Kommentieren des Bildmaterials wäre eine Text-to-Speech App1, die den geschriebenen Text mittels einer Computerstimme vorliest. Hintergrundmusik kann ebenfalls im Nachgang an den Videodreh angefügt werden. Abhängig von der gewählten Aufnahmetechnik kann der Film in einem Durchlauf aufgenommen oder später mit einem kostenlosen Videoschnittprogramm bearbeitet werden.

Mit dem Legetrick erstellte Videos sind besonders für Kinder und aufgrund der geringen Kosten auch für den unterrichtlichen Einsatz geeignet. Weitere Vorteile sind der charmante Charakter des Endprodukts, die handlungsorientierte Erstellung vom Anfang bis zum Ende und eine adressatengerechte, weil reduzierte, Komplexität von Sachverhalten bzw. literarischen Stoffen.

Videoplattformen finden bei Kindern generell einen hohen Anklang und steigern die Motivation, sich Inhalte durch das Ansehen von Videos zu erarbeiten. Erklärvideos und Tutorials gehören mittlerweile zu den grundlegenden Werkzeugen autonomer Lernprozesse. Sie bieten darüber hinaus Einblicke in die Grundlagen der Filmtechnik und eignen sich daher, Kinder selbst Erklärvideos auf diese einfache Weise erstellen zu lassen. So können Schülerinnen und Schüler im Selbsttest erproben, ob ein Sachverhalt bzw. Lerngegenstand ausreichend durchdrungen wurde oder nicht. Das kann auch für den Umgang mit literarischen Texten fruchtbar gemacht werden.

Erstellen eines Buchtrailers zu dem Kinderroman *Tante Mel wird unsichtbar* von Salah Naoura

Im Zuge des Seminartyps *Kinderliteratur im Medienverbund* wurden im Masterstudiengang für das Lehramt an Grundschulen im Som-

1 Eine Möglichkeit, ein Video zu vertonen, findet sich unter https://www.readspeaker.com/de/. Hierzu muss die Text-to-Speech-Datei durch eine Audiorecorder Software aufgenommen werden. Diese wird anschließend geschnitten. Zum Bearbeiten der Audio-Datei empfiehlt sich die kostenfreie Software Audacity.

mersemester 2020 kinderliterarische Texte von Salah Naoura im Kontext ihrer Medienverbünde thematisiert. Hierbei erhielten die Studierenden u. a. Gelegenheit, Buchtrailer zu erstellen, um Autor und Werk näherzukommen.

Der Kinder- und Jugendbuchautor Salah Naoura zählt zu den derzeit „wichtigsten Kinderbuchautoren Deutschlands." (Mikota/Oehme 2015, 8) Zu einem seiner Werke mit dem Titel *Matti und Sami und die drei größten Fehler des Universums* (EA 2011) existiert bereits ein großer Medienverbund. Das Buch wurde mit dem Peter-Härtling-Preis, dem LUCHS des Jahres und mit einer Nominierung für den deutschen Jugendliteraturpreis bedacht. Naouras Texte richten sich an Vorschulkinder, Erstleserinnen und -leser sowie allgemein an Kinder im Grundschulalter. In seinen Bilderbüchern und Kinderromanen agieren zumeist skurrile individuelle Charaktere mit Schwierigkeiten, sich gesellschaftlichen Normen und Wertvorstellungen anzupassen. Zu Naouras Portfolio gehören neben einem breiten Spektrum an Erzählungen und Romanen auch Gedichte, die sich besonders an junge Kinder richten und „damit schon die Jüngsten an lyrische Sprache heranführt." (Ebd.) In den Kinderromanen von Salah Naoura werden häufig fantastische und realistische Elemente kombiniert und mit intermedialen Bezügen oder Querverweisen auf verschiedene Genres versehen. Dabei geht es nicht selten um die Auseinandersetzung zwischen Kindern und Erwachsenen, wie auch in dem hier ausgewählten Roman *Tante Mel wird unsichtbar* aus dem Jahr 2011.

Die literarische Vorlage *Tante Mel wird unsichtbar*

Die Hauptfigur in *Tante Mel wird unsichtbar* ist die neunjährige Lena, die ein besseres Verhältnis zu ihrer Tante Mel als zu ihren eigenen Eltern Doro und Piet hat. Lenas Tante Mel ist einer von zahlreichen skurrilen Charakteren, die Naoura in seinen Werken entwirft, um seine Geschichten zu erzählen. Mel ist eine ehemalige Zirkusartistin, arbeitet als Wahrsagerin und unterstützt Lena immer bei Fragen und Problemen, indem sie mit ihr Gedankenbotschaften austauscht. Da Lenas Eltern sich häufig streiten, kommt

es eines Tages zur Trennung. Kurz darauf kommt Lenas Tante Mel bei einem Verkehrsunfall ums Leben. Nach ihrem Tod kann Lena ihre Tante allerdings weiterhin hören und sehen und wird von ihr in ihrem Alltag unterstützt und beraten. Lenas Mutter lernt einen neuen Mann kennen, der sich als Heiratsschwindler entpuppt und es nur auf das Geld und Haus der Mutter abgesehen hat. Gemeinsam mit Tante Mel schmiedet Lena Pläne, den ungeliebten neuen Lebensgefährten loszuwerden.

Neben den familiären Problemen behandelt das Buch Themen wie Scheidung, Tod und Krankheit von Familienangehörigen. Insofern enthält der Roman auf der inhaltlichen Ebene Elemente des problemorientierten Kinderromans, wäre aber strukturell eher dem psychologischen und fantastischen Roman zuzuordnen. Schließlich sind aber auch Aspekte des komischen Familienromans enthalten.[2]

Erstellung eines Buchtrailers im Selbstversuch[3]

Der Buchtrailer zu *Tante Mel wird unsichtbar* ist in einer Gruppenarbeit entstanden, die aufgrund der Corona-Pandemie ausschließlich in Video-Konferenzen und über elektronischen Datenverkehr stattfinden konnte.

Zunächst wurde gemeinsam anhand des literarischen Textes ein Storyboard erstellt, welches in fünf Abschnitte eingeteilt ist und die grundlegenden Angaben zum Ablauf des Aufnahmeprozesses beinhaltet. Dazu gehören nicht nur Angaben zu den verwendeten Objekten, Orten, Personen und Planungsüberlegungen für Objektbewegungen, sondern auch die wörtlichen Vorgaben für den einzusprechenden Erzählerkommentar. Eine Auflistung der benötigten Zeichnungen von Objekten, Orten und Personen sowie eine Auflistung der Aufgabenverteilung für die Gruppenarbeit finden sich am Ende der Planung.

2 Zu den Merkmalen der Subgattungen innerhalb der Gattung des modernen Kinderromans vgl. Gansel (2010, 111ff.).

3 Der Trailer zu *Tante Mel wird unsichtbar* kann über folgenden Link eingesehen werden: https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00075322

Zuerst wurden alle Objekte und Personen gezeichnet, eingescannt und anschließend per E-Mail zum Kolorieren weitergeschickt. Der Kommentar der Erzählerin wurde mit dem Audio-Rekorder eines Smartphones aufgenommen. Nach Beendigung der Vorarbeiten wurden alle Daten an den verantwortlichen Produzenten geschickt. Dieser hat die Objekte ausgedruckt und ausgeschnitten. Zum Aufnehmen des Trailers wurde ein Smartphone verwendet. Im Anschluss an den Drehprozess sind der Kommentar der Erzählerin und die Videodatei in einem Videobearbeitungsprogramm zusammengefügt[4] worden.

Aufgrund der einfachen Anwendung ist die beschriebene Methode sicherlich auch für den Unterricht der Grundschule geeignet. Der nächste Abschnitt beleuchtet denkbare Anwendungsmöglichkeiten.

Didaktische Anwendungsmöglichkeiten

Das Herstellen von Buchtrailern (nach den Maßgaben eines Erklärvideos) bietet vielfältige Anwendungsmöglichkeiten im Rahmen eines medienintegrierten Unterrichts. Die Rezeption und Analyse von selbst erstellten Buchtrailern mit der Legetrick-Technik regt zum einen die tiefe Auseinandersetzung mit literarischen Inhalten an, zum anderen wird dabei die Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern gefördert.

Mit der didaktischen Nutzung im (Literatur-)Unterricht der Grundschule sind folgende Lernziele denkbar: Zum einen müssen zentrale Inhalte der literarischen Vorlage erfasst und zusammengefasst werden. Ferner müssen die Schülerinnen und Schüler in einem kollaborativen Arbeitsprozess den eigenen Buchtrailer planen und produzieren, wobei sie verschiedene Darstellungs- und Ausdrucksmöglichkeiten erproben und anwenden können. Schließlich besteht die Möglichkeit, die entstandenen Buchtrailer

4 Dabei handelte es sich um die kostenfreie Software *Openshot Video Editor von Movavi*; online abrufbar unter https://www.movavi.de/video-editor-plus/?gclid=CjwKCAjwmqKJBhAWEiwAMvGt6NOxrbQzfySlQbiCaXxBuF37TrWE8uIUenimeAwATCBbS-EahGEkXxoCLW8QAvD_BwE.

mit Blick auf den literarischen Text, aber auch medienkritisch zu reflektieren und zu bewerten.

Dazu kann an die Lernvoraussetzungen der Grundschulkinder angeknüpft werden, da diese vielfach einen selbstverständlichen Umgang mit Medien im Alltag gewohnt sind.

Die unterrichtliche Analyse von Buchtrailern kann für die spannende Hinführung zu einem Buch verwendet werden. Dadurch kann die Motivation zum Lesen, aber auch zum Austausch über das Gelesene gefördert werden. Buchtrailerarbeit kann daher in hohem Maß zum langfristigen Ziel der Leseförderung beitragen.

Bei der Analyse von Buchtrailern auf Videoplattformen im Internet bzw. bei der Herstellung eigener Trailer können Schülerinnen und Schüler „filmische Darstellungsmöglichkeiten kennenlernen und anwenden" (Landesbildungsserver Baden-Württemberg o. J.). Hierzu zählt die Rezeption eines Trailers, das Analysieren von erzählerischen Mitteln und die Auseinandersetzung mit visuellen und akustischen Darstellungsmitteln. Die Lehrkraft kann beispielsweise zwei Kinderbuchtrailer für eine Analyse und anschließende Besprechung auswählen. Im Unterrichtsgespräch werden zunächst grundlegende Informationen für eine erste Orientierung gegeben. Schülerinnen und Schüler lernen dabei den Zweck und die Funktion von Buchtrailern, welche hauptsächlich als Werbung für neue Verlagsprodukte dienen (vgl. Enste/Eusterbrock 2018).

Schließlich kann die Trailerarbeit aber auch – wie im Seminar – auf die Produktion eines eigenen Trailers hinauslaufen, etwa nach der Lektüre eines geeigneten Textes. Zum Erstellen von eigenen Buchtrailern bietet sich die Unterrichtsform der Gruppenarbeit an. Die Kinder tauschen sich dabei über ihre eigenen Leseerfahrungen aus. Bei der Planung des eigenen Trailers werden dadurch die Aspekte besonders hervorgehoben, die den Rezipienten wichtig für die Vermittlung des Inhalts erscheinen. Diese können beispielsweise in einem Leseportfolio festgehalten werden, das als Grundlage für den Drehprozess verwendet werden kann.

Für den Erstellungsprozess eines Trailers mit der Legetrick-Technik empfiehlt es sich, dieses Format mit den Schülerinnen und Schülern im Vorfeld ausreichend zu besprechen. Die zu bewegenden Objekte können abhängig von der gewählten Dar-

stellungsweise fächerübergreifend im Kunstunterricht vorbereitet und erstellt werden. Für den eigentlichen Drehprozess bietet sich die Verwendung eines normalen Smartphones an. Schulkinder werden besonders motiviert, wenn sie ihr eigenes Gerät benutzen dürfen, welches unter normalen Bedingungen in der Schule verboten ist. Die Kamera eines Smartphones reicht in der Regel für die schulische Filmarbeit vollkommen aus.

Um Grundschulkindern die Produktion zu erleichtern, kann die von der Landesanstalt für Medien empfohlene Trickboxx verwendet werden. Dazu werden die Seitenwände eines Kartons ausgeschnitten, welcher anschließend auf den Kopf gestellt wird. Durch Öffnungen in der Oberseite wird anschließend mit zwei Smartphones gefilmt und gleichzeitig die zu filmende Fläche beleuchtet (vgl. Enste/Eusterbrock 2018).[5] Diese Methode ermöglicht auch ungeübten Produzenten, ruckelfreie Aufnahmen zu erstellen.

Im Anschluss an die erfolgreiche Produktion eines eigenen Trailers sollte dieser im Klassenverband präsentiert werden. Im Plenum werden die Ergebnisse gemeinsam besprochen und bewertet. Dazu können Bewertungsbögen zur Verfügung gestellt werden. Die Schülerinnen und Schüler besprechen und reflektieren gemeinsam die erstellten Trailer sowie deren Wirkung und gestalterische Umsetzung. Dadurch werden Leseanreize für die Mitglieder der anderen Arbeitsgruppen geschaffen. Einen besonderen Mehrwert bietet die Veröffentlichung der produzierten Trailer auf der schuleigenen Website. Dadurch werden die Ergebnisse der gesamten Schulgemeinde, ggfs. sogar einer interessierten Öffentlichkeit, zugänglich gemacht.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die unterrichtliche Arbeit mit Buchtrailern ein hohes Potenzial an Anwendungs- und Umsetzungsmöglichkeiten bietet, um ganz unterschiedliche, lehrplankonforme Kompetenzen zu befördern.

5 Hier finden sich neben einer genauen Anleitung auch Fotos, die das Vorgehen beschreiben.

Literatur

Primärliteratur

Naoura, Salah (2011): Matti und Sami und die drei größten Fehler des Universums. Weinheim [u. a.]: Beltz & Gelberg.
Naoura, Salah (2011): Tante Mel wird unsichtbar: Hamburg: Dressler.

Sekundärliteratur

Abraham, Ulf (2019): Medienästhetisches Lernen in der Grundschule – Leitfach Deutsch. In: Ders./Julia Knopf: Deutsch. Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen, 204–216.
Althüser, Gerrit (2018): Interesse wecken, aber nicht zu viel verraten. Buchtrailer drehen zu Andreas Steinhöfels Beschützer der Diebe. In: Praxis Deutsch 45/H. 270, 22–25.
Enste, Waltraud/Alexandra Eusterbrock (2018.): Erstellen eines Buchtrailers. Online verfügbar unter: https://www.zukunftsschulen-nrw.de/fileadmin/user_upload/regional/arnsberg/Digitalisierung_IF2_PPP.pdf (letzter Zugriff am 23.08.2021).
Frederking, Volker/Axel Krommer/Klaus Maiwald (2008): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Schmidt.
Gansel, Carsten (2010): Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
Gapski, Harald (2006): Medientechnologien und schulische Bildung. Über Medienkompetenzen und Formen der Selbstorganisation. In: Josting, Petra/Heidrun Hoppe (Hgg.): Mädchen, Jungen und ihre Medienkompetenz. München: Kopaed, 66–82.
Hartmann, Daniela/Christian Schäfer-Hock (2016): Der Buchtrailer als Instrument des Marketings. Erfüllbare und unerfüllbare Erwartungen aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. Online erfügbar unter: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:ch1-qucosa-211156 (letzter Zugriff am 23.08.2021).
Josting, Petra/Klaus Maiwald (2007): Einführung. Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. In: Dies. (Hgg.): Kinder- und Jugend-

literatur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht. München: Kopaed, 7–9.
Kümmerling-Meibauer, Bettina (2007): Überschreitung von Mediengrenzen. Theoretische und historische Aspekte des Kindermedienverbunds. In: Josting, Petra/Klaus Maiwald (Hgg.): Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht. München: Kopaed, 11–21.
Landesbildungsserver Baden-Württemberg (Hg.) (o. J.): Leseförderung durch Buchtrailer. Online verfügbar unter: https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/ideenpool-lesen/sekundarstufe/sekundarstufe2/methoden_konzepte_projekte/leseprojekte/lesefoerderung-buchtrailer/index.html/reader_view (letzter Zugriff am 23.08.2021).
Maurer, Björn (o. J.): Video-Buchtrailer erstellen. Online verfügbar unter: https://filme-foerdern-sprache.org/2014/02/20/video-buchtrailer-erstellen/ (letzter Zugriff am 23.08.2021).
Mikota, Jana/Viola Oehme (2015): Salah Naoura: »Mein Konzept der Leseförderung? Lesen!« Siegener Werkstattgespräche mit Kinderbuchautorinnen und -autoren. Siegen: universi.
Mößbauer, Ronja (2017): Erklärfilm erstellen. Legetechnik oder programmgestütztes Zeichnen? Online verfügbar unter: https://urbach-pr.de/2017/11/erklaerfilme-legetechnik-oder-programmgestuetztes-zeichnen/ (letzter Zugriff am 23.08.2021).
NRW-Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hg.) (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Frechen: Ritterbach.
Swissanimate.ch (2018): Legetrick-Technik: Eine Anleitung für Anfänger. Online verfügbar unter: https://www.swissanimate.ch/legetrick-technik/; (letzter Zugriff am 23.08.2021).
Uni Kiel (o. J.): Trailer. In: Lexikon für Filmbegriffe. Online verfügbar unter: https://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=2072 (letzter Zugriff am 23.08.2021).

Link zum Trailer

https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00075322

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Dr. Karina Becker ist Juniorprofessorin für Fachdidaktik Deutsch an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Sie habilitierte sich 2021 an der Universität Paderborn. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen: Subjektivation im Literaturunterricht, interkulturelle Literaturdidaktik, diversitätsorientierter und multimodaler Deutschunterricht.

Maxime Boeuf, M. A., Studium der Germanistik in Aix-en-Provence, Tübingen und Innsbruck, arbeitet zurzeit an einer Dissertation über deutsche und französische koloniale Jugendromane des späten 19. Jahrhunderts und lehrt am Institut für Germanistik der Universität Aix-Marseille. Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendliteratur, Literatur und Kolonialismus, Abenteuerliteratur, Körperdarstellungen, Alterität.

Martina Kofer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Fachdidaktik Deutsch der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Zuvor war sie an der Universität Paderborn tätig. Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der interkulturellen Literaturwissenschaft und -Literaturdidaktik sowie in der Mehrsprachigkeitsdidaktik und dem diversitätsorientierten Deutschunterricht.

Torsten Kralemann-Poppell hat nach einer technischen Ausbildung zum Packmitteltechnologen und mehreren Jahren in diesem Berufsfeld im zweiten Bildungsweg das Abitur nachgeholt. Im Anschluss daran absolvierte er das Bachelor- und Masterstudium für das Lehramt an Grundschulen mit dem Schwerpunkt Sachunterricht an der Universität Duisburg Essen. Zurzeit ist er Lehramtsanwärter im Vorbereitungsdienst an einer Grundschule in Schleswig-Holstein. Der Aufsatz in diesem Band stellt die leicht gekürzte und überarbeitete Version einer schriftlichen Hausarbeit im Master-Studium dar.

PD Dr. Beate Laudenberg lehrt Literaturwissenschaft und -didaktik am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Sie betreut die 2014 eingerichtete Poetik-Dozentur für Kinder- und Jugendliteratur *kinderleicht & lesejung* und leitet seit 2018 das Teilprojekt zum literarischen Schreiben (TP 15) im BMBF-Forschungsverbund *Leistung macht Schule (LemaS)*. Neben transkultureller (Kinder- und Jugend-) Literatur zählen zu ihren Arbeitsschwerpunkten die Literatur der Goethe-Zeit, der (Post-)Moderne sowie literarische Bildung und Begabungsförderung.

Dr. Bettina Oeste ist examinierte Grundschullehrerin und Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Universität-Duisburg-Essen. Dort bildet sie in den Lehramtsstudiengängen Deutsch für die Grundschule und die Sekundarstufe I Studierende im Bereich der Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik aus. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich aktueller Kinder- und Jugendmedien sowie der Komikforschung.

Dr. Nadine J. Schmidt ist Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Universität Siegen im Bereich Germanistik/Literaturdidaktik (Schwerpunkt: Grundschule). Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der aktuellen und historischen Kinder- und Jugendliteratur, der Theorie und Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur und des literarischen Lernens mit Erstleseliteratur.

Verena Vorberg hat eine Ausbildung im Gesundheitswesen absolviert und studiert derzeit an der Universität Duisburg-Essen Deutsch, Mathematik und Englisch für das Lehramt an Grundschulen. Ihr Beitrag zu diesem Band ist im Zuge eines Bachelor-Seminars zur Kinder- und Jugendliteratur entstanden und wurde dort als Hausarbeit eingereicht.

DuEPublico
Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN
Offen im Denken

ub universitäts bibliothek

Dieser Text wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

DOI: 10.17185/duepublico/75316
URN: urn:nbn:de:hbz:464-20220124-192659-4

Dieses Werk kann unter einer Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 Lizenz (CC BY-ND 4.0) genutzt werden.