



Lea Grimm / Cornelia Rosebrock (Hrsg.)

Varianten der Populärkultur für Kinder und Jugendliche

Didaktische und ästhetische Perspektiven





Varianten der Populärkultur für Kinder und Jugendliche

Didaktische und ästhetische
Perspektiven

herausgegeben von

Lea Grimm
Cornelia Rosebrock



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlaggestaltung:

Claire Meyer

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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN: 978-3-8340-1885-4

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

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

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2020
Printed in Germany. WolfMedia, Korb

Inhalt

Varianten der Populärkultur für Kinder und Jugendliche: didaktische und ästhetische Perspektiven

Lea Grimm

Einführung. Konstanten und Varianten der Populärkultur für
Kinder und Jugendliche: didaktische und ästhetische Perspektiven....11

Teil I: Populärkultur(en) in der Theoriebildung

Cornelia Rosebrock

Populäre Kinderliteratur in didaktischer Perspektive23

Hans-Heino Ewers

Dem Publikum verpflichtet. Cursorische Anmerkungen zu
Geschichte und Theorie populärer Literatur45

Gudrun Marci-Boehncke

Die Welt erschließen – analog und digital. Populäre Medien
in der Frühen Bildung.....59

Teil II: Populärkultur(en) zwischen Teilhabe und Kanonisierung

Birgit Schlachter

Populärkulturelle Teilhabe. Zur Rekonstruktion außerschulischer
Literalitätspraktiken in einem Internetforum.....81

Damaris Nübel

Geräusche sehen, Theater hören. Das Live-Hörspiel als
populärkulturelle Inszenierungspraxis101

Julia Sander & Wolfgang Jäger

Pop etabliert? Schüler*innen machen Kanon. Kritikkompetenz als kategoriales Urteilen am Beispiel von Christian Krachts <i>Faserland</i>	121
---	-----

Sonja Müller-Carstens

Fortsetzung folgt!? Über populärkulturelle Transformations- und Serialitätsversuche am Beispiel des Schulklassikers <i>Vorstadtkrokodile</i> von Max von der Grün	141
---	-----

Teil III: Populärkultur(en) für Vermittlungskontexte

Michael Staiger

Quality Teen TV! Populäre Jugendfernsehserien und ihr didaktisches Potenzial am Beispiel der <i>Teen Drama</i> -Serie <i>Veronica Mars</i>	165
--	-----

Anita Schilcher & Teresa Scheubeck

OMG! Musikvideoclips im Deutschunterricht: Anbiederung oder herausfordernde Lernaufgabe?	185
---	-----

Andreas Wicke

Spannung verstehen. <i>Die drei ???</i> -Hörspiele aus spannungsanalytischer und didaktischer Perspektive.....	211
---	-----

Sabine Pfäfflin

Elemente populärer Kultur und hörspielfdidaktische Potenziale im Kinderhörspiel <i>Rico, Oskar und die Tieferschatten</i>	229
--	-----

Mirijam Steinhauser

Der Realfilm <i>Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer</i> (2018) im Deutschunterricht	243
--	-----

Jan M. Boelmann & Florian Radwan

Editionswissenschaftliche Perspektiven auf Hörbücher als populäre Medien. Desiderate qualitativer Empirie und ihre didaktischen Potenziale	267
--	-----

Teil IV: Fragen an Peter Conrady & Barbara Sengelhoff

An Peter Conrady

Warum populärwissenschaftliche Bücher wichtig sind	293
--	-----

An Peter Conrady & Barbara Sengelhoff

Populäre Erstlesebücher	301
-------------------------------	-----

Teil V: Kurz notiert: Person – Sache – Meinung

<i>Kurzinterview mit Kristof Magnusson</i>	311
--	-----

<i>Kurzinterview mit Fabian Lenk</i>	317
--	-----

<i>Kurzinterview mit Hauke Hückstädt</i>	321
--	-----

<i>Kurzinterview mit Julia Benner</i>	325
---	-----

Schluss

Lea Grimm

Ein Modell zur Analyse, Auswahl und Bewertung populärkultureller Gegenstände für den Deutschunterricht	333
--	-----

Autor*innenverzeichnis	343
------------------------------	-----

**Varianten der Populärkultur
für Kinder und Jugendliche:
didaktische und ästhetische Perspektiven**

LEA GRIMM

Einführung

Konstanten und Varianten der Populärkultur für Kinder und Jugendliche: didaktische und ästhetische Perspektiven

Bereits in der Bibel finden sich populärkulturelle Muster, die das Grundprinzip des Populären, etwas Altes oder Bekanntes zu wiederholen, ins Rollen bringen: So gelten *Kain und Abel* als Protagonisten des ersten Krimis, *Daniel* als früher Detektiv und *Josua* als erster Spion in der Geschichte der Menschheit (vgl. Hügel 2003, S. 2).

Populäre Kultur und Populärkultur¹ sind seit etwa fünf Jahrzehnten ein eigener Forschungsgegenstand (u. a. der *Cultural Studies*, der Literatur- und Medienwissenschaft, der Soziologie, Psychologie und Publizistik) und gaben in der Vergangenheit vielfach Anlass zu folgenden Fragestellungen (die im Verlauf des Bandes aufgegriffen werden): Welche Gegenstände und Handlungen gehören dazu? Leitet sich ihre Bestimmung vorrangig aus der Massenhaftigkeit der Rezeption ab? Ist Popularität im Sinne von Beliebtheit ein konstituierendes Merkmal? Ist das Vergnügen eine wesensbestimmende Kategorie? Kann man daher populäre Kultur als „Kultur der Unterhaltung“ oder „Kunst der Unterhaltung“ (Hügel 2003, S. 16 f.) bezeichnen?

Wenn die Schauspielerin Katja Riemann 2018 (anlässlich der Verleihung des Deutschen Filmpreises in Berlin und der Verleihung des Publikumspreises an die Schulkomödie *Fack Ju Göhte 3*) lobend konstatiert, dass die Filmakademie die Teilung zwischen *Arthouse* und Kommerz überwunden habe, dann ist damit signalisiert, dass Populärkultur nun endgültig

¹ Zur Unterscheidung von populärer Kultur, Populärkultur und anderer verwandter Begriffe vgl. die jeweils beitragspezifische Entscheidung sowie den Interviewteil des Bandes.

dem traditionellen Spannungsfeld zwischen U-Kultur und E-Kultur entwachsen ist.

Ungeachtet dessen zirkulieren populärkulturelle Texte und Medien omnipräsent im Gefüge der Unterhaltungs-, Konsum- und Mainstream-industrie und spielen für die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen nicht zuletzt aufgrund der rasanten Distribution von Figuren und Stoffen in Medienverbünden eine gewichtige Rolle im Verlauf der literarischen Sozialisation und der Lesesozialisation. Trotz der starken Präsenz von Populärkultur im Alltag und trotz ihrer Bedeutung als „Ressource ästhetischer Erfahrung und kunstvermittelter Erkenntnis“ (Maase 2015) werden populärkulturelle Texte und Medien nicht wie selbstverständlich zum Unterrichtsgegenstand im Klassenzimmer gemacht. Die Rezensionplattform *Boys and Books* hingegen hat nach eigenen Worten „keine Berührungsängste gegenüber der populären, vorwiegend der Unterhaltung dienenden (Kinder- und Jugend-)Literatur“ (www.boysandbooks.de). Sie tritt für einen „entwicklungssensitiven“ (ebd.) Umgang mit Texten und Medien ein, der einfache Lesestoffe favorisiert.

Kaspar H. Spinner entwickelt in Bezug auf Unterhaltungsliteratur bereits 1976 ein ludisches Rezeptionsmodell und führt dazu aus:

Die schematische, mitspielende, sich selbst genügende Rezeptionsweise ist nicht ein defizienter Modus, eine Schwundform der fiktionalen, deutenden Lektüre, sondern erfüllt eine eigene Funktion, die mit der des Spielens verglichen werden kann. (...) Eine generelle Kritik von Schematik bei der Lektüre ist widersinnig, da die Befolgung der Spielregeln (...) den unterhaltenen Genuss überhaupt erst ermöglicht. (2001, S. 13)

Der schulische Literatur- und Medienunterricht hat den Auftrag, die vielfältigen ästhetischen Erfahrungen mit populärkulturellen Gegenständen aus dem Alltag aufzugreifen und weiterzuentwickeln. Deshalb ist Populärkultur als Umfeld des Literaturunterrichts ein wesentliches Handlungsareal der Literatur- und Lesedidaktik, das weiter erschlossen werden muss.

Die **Beiträge des Bandes** bilden Konstanten und Varianten der Populärkultur in didaktischer und ästhetischer Perspektive ab. Sie verweisen sowohl auf Bekanntes, Bewährtes und Fortzuführendes (populäre Klassiker und klassische Populärkultur) als auch auf kürzlich Erschienenes (etwa den *Jim Knopf*-Realfilm von 2018) oder Hochkonjunkturelles (zum

Beispiel auf den aktuellen Serienboom). **Der Band besteht aus fünf Teilen.**

Teil I ist dem Bereich *Populärkultur(en) in der Theoriebildung* gewidmet.

Cornelia Rosebrock nimmt aus lese- und literaturdidaktischer Sicht eine grundlegende Standortbestimmung vor und erörtert unter Rückgriff auf entwicklungspsychologische und psychoanalytische Befunde das didaktische Potenzial populärer Stoffe, Motive und Erzählweisen im Rahmen der kindlichen Lesesozialisation. Dabei werden, akzentuiert durch eine rezipient*innenorientierte Perspektive, Funktion und Bedeutung populärer Kinderliteratur in Bezug auf kindliche Erfahrungsbedürfnisse und identitätsbezogene Entwicklungsaufgaben ins Blickfeld gerückt. Der Beitrag mündet in einem Plädoyer für den Einzug populärer Kinderliteratur in den Literaturunterricht und zeigt unter Hinweis auf Ziele des Literaturunterrichts, die sich mit populärer Kinderliteratur besonders gut verwirklichen lassen, auf, inwiefern darin eine didaktische Chance liegt.

Hans-Heino Ewers bringt angesichts der gestiegenen Aufmerksamkeit, die populärer Literatur gegenwärtig widerfährt, historische Entwicklungen, Konzepte und Phänomene anhand von drei markanten Zeiträumen (beginnend mit Renaissance und Barock) ans Licht, die eine frappierende Ähnlichkeit zum heutigen Umgang mit Publikumserwartungen aufweisen. In seinem Streifzug durch Geschichte und Theorie populärer („volkstümlicher“) Literatur greift er auf Aspekte der Archäologie literarischer Kommunikation zurück, die als unverzichtbar für ein angemessenes Verständnis des kinder- und jugendliterarischen Feldes gelten. Dabei wird Kinder- und Jugendliteratur als das „unproblematischste“ Beispiel für populäre oder populär gewordene Literatur bezeichnet.

Populäre Medien sind Teil der medialen Welt von ganz jungen Kindern und in einem weiteren Schritt Teil der (frühen) Kindermedienkultur. Von diesem Befund ausgehend entwickelt *Gudrun Marci-Boehnke* eine für den schulischen Kontext relevante Systematik der Mediatisierung auf Grundlage der in den Kommunikations- und Medienwissenschaften breit rezipierten Mediatisierungstheorie von Friedrich Krotz. Diese Systematik verschränkt die drei Ebenen des Lesekompetenzmodells von Rosebrock und Nix mit Instanzen, die im Bereich des (frühen) Medienkompetenzerwerbs entscheidend sind und zielt auf eine fortgesetzte

Verbesserung der (frühen) kulturellen Partizipation durch die Nutzung digitaler (auch populärer) Medien.

Teil II trägt den Titel *Populärkultur(en) zwischen Teilhabe und Kanonisierung*. In diesem Abschnitt wird der aktive Part von Schüler*innen bzw. Rezipient*innen gewürdigt.

Inwiefern Populärkultur ein Akt der kollektiven Teilhabe sein kann, zeigt sich in dem Beitrag von *Birgit Schlachter*. Als wichtiges Medium der populärkulturellen Praxis und Teilhabe und zugleich als bedeutsamer Ort der außerschulischen literalen Praxis fungiert hier das Internet bzw. Online-Forum. Birgit Schlachter rekonstruiert (auf die bekannte Trilogie *Tribute von Panem* bezogene) literale Praktiken, die eine eigenständige Rezeptionsleistung und eine souveräne produktive Verarbeitung des Rezipierten dokumentieren. Sie folgert in ihrem Beitrag, dass populäre Kulturen sich wesentlich durch kulturelle Praxis konstituieren, beispielsweise im Rahmen einer Forendynamik, wo das Medienhandeln aller Beteiligten eine rhizomatische Ausweitung der seriellen Erzähwelt befördert.

Auch der Beitrag von *Damaris Nübel* beschäftigt sich mit einer Form kultureller Praxis, diesmal bezogen auf die Theaterbühne und auf Kriminalliteratur von Agatha Christie. Der Beitrag stellt dar, wie das „klassische“ Hörspiel der 1950er-Jahre als Bühnenformat (Live-Hörspiel) wiederbelebt werden kann und wie es sich als eine mögliche Spielart populärkultureller Praxis erweist, wenn rezeptive und produktive gruppendynamische Prozesse das Gemeinschaftserlebnis der vertieften ästhetischen Erfahrung in den Mittelpunkt rücken. Unter Berufung auf den Poptheoretiker Diedrich Diederichsen, der vorschlägt, Populärkultur als Methode zu erfassen und daher neben der Analyse populärkultureller Themen und Inhalte auch die populärkulturelle Inszenierungspraxis in den Blick zu nehmen, lässt Damaris Nübel das Live-Hörspiel zur populärkulturellen Methode avancieren, das in einer Art Crossover Techniken des klassischen Hörspiels mit jenen des postdramatischen Theaters verbindet. Anhand eines mit Studierenden durchgeführten Bühnenprojektes zu einem Text von Agatha Christie und unter Hinweis auf den Kompetenzerwerb in den Bereichen sprechkünstlerische Gestaltung und Hörästhetik wird erläutert, wie Live-Hörspiele unter theaterdidaktischer Ägide entwickelt und zur Aufführung gebracht werden können.

Julia Sander und Wolfgang Jäger werten die Rolle der Schüler*innen bzw. Rezipient*innen ebenfalls auf. Sie diskutieren zunächst die Frage, ob Christian Krachts Poproman *Faserland* ein (schul)kanonischer Text ist und lassen professionelle Stimmen Position beziehen, die von der heftigen Kontroverse um den Roman zeugen. Der Beitrag plädiert dafür, Lernende stärker als Akteur*innen an Kanonisierungsprozessen zu beteiligen und schlägt vor, im Rahmen eines kritikorientierten Literaturunterrichts mit dem Ziel der Herausbildung von Kritik- und Wertungskompetenz die sorgfältige kategorien- und kriteriengeleitete Arbeit am Kanon zu fordern (anstelle eines knappen schüler*innenseitigen „Gefällt-mir/Gefällt-mir-nicht“-Statements). Populäre Texte der Gegenwart, deren Kanonisierung noch nicht abgeschlossen ist, eignen sich besonders, um kategoriales Urteilen zu erlernen. Der Beitrag liefert hierzu ein auf *Faserland* bezogenes Lernaufgabensetting.

Sonja Müller-Carstens analysiert den immerwährenden Schulklassiker *Vorstadtkrokodile* von Max von der Grün (Print, TV, Kinofilm). Das beständige Rezeptionsverhalten von Schüler*innen und insbesondere von Lehrkräften, das für eine feste schulkanonische Verankerung der *Vorstadtkrokodile* sorgt, erweist sich in diesem Fall als besonders wirkmächtig. Der Beitrag unterzieht die Buch- und Filmfassungen einer vergleichenden Untersuchung und forscht unter Berücksichtigung des Lehrmittelmarktes nach Ursachen für die lang anhaltende Beliebtheit des Stoffes. Die Perpetuierung des Ausgangstextes, die im schulischen Kontext seit Jahrzehnten gelingt, überträgt sich nicht automatisch auf die filmischen Transformationen. Insbesondere bei den 2010 und 2011 erschienenen Sequels tritt Schule nicht mehr als Instanz der Popularisierung auf, u. a., weil diese Kinofilme im Schulkontext als Geschichten der Verflachung, Kommerzialisierung und Anpassung an marktgängige Trends und vermutete jugendkulturelle Medienbedürfnisse wahrgenommen werden.

Teil III richtet den Blick auf Gegenstände, die sowohl aus der Perspektive der Populärkulturforschung als auch aus didaktischer Perspektive von Interesse sind. Unter der Überschrift *Populärkultur(en) für Vermittlungskontexte* geht es um TV-Serien, Musikvideos, populäre Hörspiele, für das Publikum gekürzte Hörbücher und die Kinoverfilmung eines Kinderbuchklassikers.

Michael Staiger lässt in seinem Beitrag aus dem *Quality TV* und dem *Teen Drama* das sogenannte *Quality Teen TV* entstehen. Er weist anhand der Jugendfernsehserie *Veronica Mars* (Kultserie und anspruchsvolle Serie zugleich) nach, dass Qualität weder vom traditionellen Kriterium des Werkcharakters abhängig noch ausschließlich einem erwachsenen Publikum vorbehalten sein muss und dass es für die neue Popularität und den ungebrochenen Erfolg zeitgenössischer Qualitätsserien berechtigte Gründe gibt. Der Beitrag veranschaulicht, inwiefern kreative Genre-Kombinationen, vielschichtige Figuren, komplexe Erzählstrukturen sowie nicht zuletzt ein intertextuell und intermedial überströmender Anspielungsreichtum die Jugendfernsehserie (nicht nur) für das adoleszente Publikum attraktiv machen. Weiterführende Überlegungen zur Medienkulturkompetenz und zum deutschdidaktischen Potenzial von Jugendfernsehserien schließen sich an.

Auch der Beitrag von *Anita Schilcher* und *Teresa Scheubeck* zieht ein positives Fazit bezüglich der Berücksichtigung gelungener Beispiele aus der modernen Unterhaltungskultur im Deutschunterricht. Anhand eines Musikvideos zu einem Song des Rappers *Marteria* verschafften sich Schüler*innen der Klasse 11 in der unterrichtlichen Erprobung einen von Schwellenangst befreiten Zugang zu einem „lyrischen“ Text, setzten sich mit zentralen literaturdidaktisch relevanten Themen (wie Identitätskonstruktionen) auseinander und erlebten „hochkulturelle Effekte“ der Polyvalenz. Der Beitrag führt vor Augen, inwiefern anspruchsvolle Methodik im Rahmen einer aufgaben- und strategieorientierten Beschäftigung mit popkulturellen Texten diese didaktisch aufwertet und zugleich das „Hinauflesen“ zur bildungskanonischen Dichtung erleichtert. Das im Beitrag vorgestellte Aufgabensetting zeigt, wie Popkultur als Gegenstand des kompetenzorientierten Literaturunterrichts schüler*innenaffin und zugleich kognitiv aktivierend der Herausbildung und Förderung literarischer Kompetenzen dienen kann.

Kinder- und Jugendliteratur, die neue mediale Formen annimmt, war von jeher ein wesentlicher Teil der populären Kultur für Kinder und Jugendliche. *Andreas Wicke* untersucht in seinem Beitrag die erfolgreiche Detektiv- und Hörspielserie *Die drei ???* aus spannungsanalytischer und didaktischer Perspektive. Der Beitrag operiert mit den beiden narrativen und didaktisch vorteilhaften Grundmustern von Spannung, *Mystery* und *Suspense*, die differenziert und hörrezeptionsorientiert auf ausge-

wählte Hörspiele der Serie angewandt werden. Auf der Grundlage allgemeiner Spannungsforschung und konkreter Spannungsanalyse werden Unterrichtsbausteine modelliert, die eine schulische Spannungsanalyse und -produktion in der Sekundarstufe I ermöglichen. Der Beitrag benennt zentrale Zieldimensionen literarischen, hörmedienspezifischen und spannungsspezifischen Lernens für den Unterricht mit „spannenden“ Hörspielen, die sich auf weitere Texte und Medien übertragen lassen.

Auch der Beitrag von *Sabine Pfäfflin* wendet sich dem Hörspiel als populärem Kinder- und Jugendmedium zu. Der Beitrag befasst sich mit Andreas Steinhöfels Kinderkrimi *Rico, Oskar und die Tieferschatten* und verdeutlicht, dass sowohl in der Printausgabe als auch in der Hörspielfassung prototypische Elemente populärer Kultur in vorbildlicher und anspruchsvoller Weise verarbeitet und variiert werden. Nach eingehender Untersuchung des Kinderhörspiels auf hörästhetischer und hörrezeptionsbezogener Ebene kommt der Beitrag zu einem zweifachen Ergebnis: Einerseits wirkt das Hörspiel verständlicher und rezipient*innenfreundlicher als die Romanvorlage, da durch Kürzungen und inhaltliche Kompressionen stellenweise eine pointiertere Zuspitzung möglich ist, und auch, weil die Sprechgestaltung in den Dialogen bereits eine Interpretation vorgibt. Andererseits ist die hörästhetische Gestaltung aufgrund der akustischen Verdichtung von Sprache, Musik und Geräusch so komplex und facettenreich, dass Höreindrücke erst nach mehrmaliger Rezeption verarbeitet werden können. Aus diesem Befund zieht der Beitrag hör(spiel)didaktische Konsequenzen für Schule und Unterricht.

Mirjam Steinhauser rückt den Kinorealfilm *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* (2018) und seine didaktischen Potenziale in den Fokus. Der Beitrag gibt einen Überblick über den Stoff und seine frühen Adaptionen (Augsburger Puppenkiste, Zeichentrickversion). Er reflektiert Gründe für die lange Zeit der Latenz (erst rund 60 Jahre nach Erscheinen von Michael Endes bekanntem Kinderliteraturklassiker wird der Stoff für die Kinoleinwand adaptiert) und für den langen Vorlauf bei der Filmproduktion (15 Jahre). Im Rahmen einer Filmanalyse deckt der Beitrag auf, dass die tiefer liegenden Bedeutungsschichten der literarischen Vorlage durch den Film nicht berührt werden. Dennoch oder gerade deshalb, so die Bilanz, lässt sich anhand des Films der Weg der Popularisierung vom

nicht-populärkulturellen Original zum populärkulturellen Sekundärprodukt gut nachzeichnen.

Um das Verhältnis zwischen Original und Adaption geht es auch in dem Beitrag von *Jan M. Boelmann* und *Florian Radvan*. Im Kontext des qualitativ-empirischen Forschungsprojekts PAULE (= Studie zu Potenzialen audioliteraler Editionsformen für literarische Lernprozesse) werden verschiedene Strategien zur Verkürzung eines Originals am Beispiel der populären Hörbücher zu *Percy Jackson. Diebe im Olymp* aus editionswissenschaftlicher und literaturdidaktischer Sicht beleuchtet. Das Erkenntnisinteresse richtet sich auf die Identifizierung bestimmter audioliteraler Editionstypen, die sich in weiterer Folge als nützlich für Schüler*innen mit einer schwach ausgeprägten literarischen Kompetenz erweisen, da potenzielle Verständnishürden elegant umgangen werden. Der Beitrag stellt sowohl die grundlegende Transformation vom Buch zum Hörbuch als auch die einzelnen Phasen im Prozess der Editionstypenbildung in einer Systematik dar.

In **Teil IV** beantworten *Peter Conrady* sowie *Peter Conrady* und *Barbara Sengelhoff* **Fragen** zu den Themen „Warum populärwissenschaftliche Bücher wichtig sind“ und „Populäre Erstlesebücher“.

Teil V enthält unter der Überschrift „Kurz notiert: Person – Sache – Meinung“ vier **Kurzinterviews**. *Kristof Magnusson* und *Fabian Lenk* als Autoren erfolgreicher Literatur beziehen ebenso Position im populärkulturellen Feld wie *Hauke Hückstädt*, Leiter des Literaturhauses Frankfurt, als Stimme der publikumsnahen Literaturvermittlung. *Julia Benner* bewertet die Rolle der Popmusik in Bezug auf Kinder- und Jugendliteratur.

Den **Schluss** des Bandes bildet ein Modell von *Lea Grimm* zur Analyse, Auswahl und Bewertung populärkultureller Gegenstände für den Deutschunterricht.

Der Band geht unter anderem auf die Ringvorlesung „Spielarten der Populärkultur – ästhetische und didaktische Perspektiven“ zurück, die im Sommersemester 2016 an der Goethe-Universität Frankfurt am Main stattfand. Sie wurde in Kooperation mit dem Institut für Jugendbuchforschung durchgeführt und von der Friedrich Stiftung sowie von der Vereinigung von Freunden und Förderern der Goethe-Universität finanziell gefördert, wofür wir herzlich danken.

Wir bedanken uns bei allen Beiträger*innen sowie beim Schneider Verlag Hohengehren für die gute Zusammenarbeit. Ein besonderer Dank gilt Andrea Hegewald und Johannes Reinke für das Lektorat und die Formatierung des Bandes sowie Claire Meyer für die Gestaltung des Buchcovers.

Literatur

- Boys & Books (o. J.): Empfehlungen zur Leseförderung von Jungen. <http://www.boysandbooks.de>.
- Hügel, Hans-Otto (2003): Einführung. In: Handbuch Populäre Kultur. Begriffe, Theorien und Diskussionen. Hrsg. von dems. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, S. 1–22.
- Maase, Kaspar (2015): Der Mainstream der Populärkultur: Feld oder Feind Kultureller Bildung? In: Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/mainstream-populaerkultur-feld-oder-feind-kultureller-bildung>.
- Spinner, Kaspar H. (1976): Das vergällte Lesevergnügen. Zur Didaktik der Unterhaltungsliteratur. In: Unterhaltungsliteratur. Zu ihrer Theorie und Verteidigung. Hrsg. von Jörg Hienger. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 98–116. Ebenfalls abgedruckt in ders. (Hrsg.) (2001): Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition. Gesammelte Aufsätze hrsg. von Kaspar H. Spinner. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, S. 6–17.

Teil I: Populärkultur(en) in der Theoriebildung

Populäre Kinderliteratur in didaktischer Perspektive

Im Folgenden werden die didaktischen Potenziale populärer Stoffe, Motive und Erzählweisen der Kinderliteratur erörtert. Der Begriff des Populären wird dabei insbesondere aus entwicklungspsychologischen und psychoanalytischen Perspektiven in Anspruch genommen. Entsprechend wird die Tradition der Kritischen Theorie, in der populäre Kulturgüter vordringlich als gesellschaftlich affirmativ und kulturell konformistisch verstanden wurden, nur am Rande berücksichtigt. Ins Zentrum gerückt wird dagegen die Funktion populärer Literatur und entsprechender Medienerzeugnisse für die kindlichen Erfahrungsbedürfnisse, Entwicklungsaufgaben und für ihre Sozialisation. Motive und Themen viel rezipierter Kinderliteratur werden auf ihre Bedeutung für die Identitätsentwicklung und Enkulturation der Heranwachsenden hin diskutiert. Das geschieht ansatzweise auch in einer biografischen Sichtweise, also unter Berücksichtigung der im Laufe des Aufwachsens sich wandelnden literarischen Bedürfnisse. Die Erörterung mündet in eine normativ-didaktische Perspektive auf populäre Kinderliteratur: Was macht sie für das literarische Lernen im schulischen Kontext interessant?

1. Was heißt „kinderliterarische Populärkultur“?

Unter „populär“ versteht man bekanntlich Medienprodukte bzw. Ideen, die von vielen positiv angenommen, entsprechend breit konsumiert und folglich seitens des Marktes offensiv angeboten werden. „Kultur“ ist, wiederum im allgemeinsten Sinn des Wortes, das Netz von Bedeutungen, mit dem eine Sprachgemeinschaft ihre Welt ordnet und affektiv und normativ auflädt, sodass eine geteilte Sicht dessen, was der Fall ist, entsteht und tradiert wird, kurz gesagt: eine gemeinsame Wirklichkeit. Von außen besehen ist populärkulturelle Kinderliteratur erfolgreiche Kinderliteratur – erfolgreich bei den jungen Leser*innen und entsprechend breit alltagskulturell verankert, zudem meist kommerziell erfolg-

reich. Inhaltliche und formale Elemente sind bei populärer Literatur allgemein bekannt, denn sie begegnen den meisten Mitgliedern der Sprachgemeinschaft in alltagskulturellen Kontexten, und sie werden als unterhaltend wahrgenommen, also positiv kommuniziert: Das gilt für kinderliterarische Klassiker(figuren) wie Heidi¹ auf ihrer Alm ebenso wie für neuere Texte, Figuren, Bilder oder Filme, beispielsweise für Harry Potter in seiner Internatswelt, für *Gregs Tagebücher* oder das rosa-farbene Ambiente von Prinzessin Lillifee. Seitens des Marktes beinhaltet das gegenwärtig in aller Regel die Aufnahme von Motiven, Themen und ganzen fiktiven Welten durch Medienverbünde. Noch läuft der Weg der Figuren und Motive in die Medienverbünde meist von den literarischen Texten über Hörmedien in die audiovisuellen Formate. Aber es gibt auch Beispiele für den umgekehrten Weg.

Was „populärkulturell“ genannt wird, bestimmt sich immer durch sein Anderes (vgl. Kühn 2017, S. 58). Im Unterschied zu kanonischer Hochliteratur hat die populäre oft (noch) nicht den Prozess des Aussonderns und Deutens durch die maßgeblichen Institutionen wie Bildungseinrichtungen und Literaturkritik durchlaufen. Der Begriff des Populären zielt stärker auf die jeweilige Gegenwart. Kanonische Literatur legitimiert sich im Unterschied dazu über historischen Abstand und eine reiche Deutungsgeschichte, die ästhetische Musterhaftigkeit belegt. Entsprechend ist kanonische Literatur im Bildungsbereich und tendenziell in Textmedien verankert, populäre tendenziell in der Freizeit und zumindest auch in audiovisuellen Medien. Allerdings ist diese Opposition aus der Perspektive der Erwachsenenliteratur formuliert und nicht so selbstverständlich übertragbar, wie es in den akademischen Kanonisierungsbemühungen auch für Kinderliteratur praktiziert wird. Denn die Distanz zwischen literarischen Klassikern aus älteren Zeiten und populären Texten der Gegenwart ist im Fall der Kinderliteratur deutlich geringer als bei Texten, die dem bildungsbürgerlichen Literaturkanon angehören und entsprechend kulturell verbindlich geworden sind. „Klassische Kinder- und Jugendbücher sind keine literarischen Autoritäten, sondern Lieblingsbücher“, so schreibt schon Bettina Hurrelmann, Lieblings-

¹ Mit einer Ausnahme werden im Folgenden populäre kinderliterarische Werke lediglich mit ihrem Titel oder mit den Protagonist*innen aufgerufen und nicht inhaltlich betrachtet. Aus diesem Grund wird bei ihrer Erwähnung auf Literaturnachweise verzichtet.

bücher, deren zähe Tradierung „oft gegen Pädagogenurteile, ideologiekritische Einwände und literarische Verrisse durchgehalten hat“ (1995, S. 12). Sogenannte kinderliterarische Klassiker waren, anders als die meisten klassischen Texte des Literaturkanons, auch in ihrer Entstehungszeit populär. Sie werden gegenwärtig zumindest in der Originalversion seltener gelesen als vielmehr mit ihren Figuren, Motiven und Handlungsräumen medial aufgegriffen. Eine zögernde Kanonisierung der Kinderliteratur lässt sich erst seit den 1960er-Jahren beobachten, seit sie in die Schulen und in der Folge in die Hochschulen einzuwandern begann. Eine wesentliche Rolle spielt dabei das Entstehen von Unterrichtsmaterialien zu kinderliterarischen Texten, die von den Verlagen entsprechend eifrig auf ihren Websites angeboten werden. Diese Kanonisierung in den Bildungsinstitutionen vollzieht sich parallel zu einer Gegenbewegung, nämlich zur generellen Lockerung der kulturellen Verbindlichkeit literarischer Kanones. Deshalb (und wegen der andauernden Präsenz in den Medienverbünden) ist ein Einbezug der sogenannten kinderliterarischen Klassiker, ihrer Stoffe und Figuren, in den Begriff des Populärkulturellen im Feld der Kinderliteratur so legitim wie sinnvoll.

Es ist allerdings ein winziger Teil aller existierenden Kinderliteratur, der tatsächlich diesen populärkulturellen Status als beständiges „Lieblingsbuch“ erreicht, allen Bemühungen von Verlagen und Autor*innen zum Trotz. Welche Texte, welche Szenen, Motive, Handlungsverläufe schaffen das? Wiederum systematisch und konzeptuell gedacht: Die Bedeutungsgehalte, die Normen und die Beteiligungsangebote, die dergestalt erfolgreiche Literatur anbietet, müssen insgesamt universal für den Kulturzusammenhang sein, denn sie müssen vielen Rezipient*innen gefallen und viele emotional bewegen. Andererseits dürfen sie nicht nur allgemein oder abstrakt sein – beispielsweise ein Sieg des Guten über das Böse –, sondern sie müssen individuelle Leser*innen in ihren kulturellen Bedürfnissen nach Erfahrungen und Deutungen konkret, angemessen und differenziert ansprechen, müssen sie lebensweltlich und affektiv betreffen und damit so nah an ihre persönlichen Wünsche reichen, dass die jungen Konsument*innen die Bedeutungsgehalte aktiv übernehmen wollen und können. Dann beteiligen sich die Leser*innen individuell an der breiten kulturellen Etablierung und ggf. Tradierung dieser Gehalte (vgl. Hügel 2003). In der Folge mag die einmal aufgekeimte Popularität

des Stoffes und der Figuren in eine marktbedingte Dynamik der Selbstverstärkung hineingeraten und Bestseller-Status erreichen, was heißt: Das Medienprodukt ist so verbreitet, dass auch literaturabstinente Menschen partizipieren wollen, um sozial zugehörig zu sein. Dann wird die Rezeption – in welchem Medium auch immer – kulturell gewissermaßen zu einem „must have“.

Zusammenfassend könnte man also sagen: Populärer Kinderliteratur ist es gelungen, die Erfahrungsbedürfnisse ihrer Adressat*innen aufzugreifen. Ihr Angebot an imaginären Welten und Figuren ist einerseits so bedeutungsoffen, dass es viele, naturgemäß unterschiedliche Leser*innen positiv anspricht, andererseits so konkret, dass es persönlich aufgefasst und angenommen werden kann. Dafür muss es emotional bewegend sein und im Resultat harmonisch, und es muss, um massenhaft angenommen zu werden, strukturell einfach sein, sodass keine wirksamen Rezeptionshürden entstehen. Die wichtigsten literarischen Stilmittel, die Texte für Kinder attraktiv machen, sind Komik und/oder Spannung (vgl. Köster/Rosebrock 2009, S. 111). Bei der Kinderliteratur kommt als notwendiges Element für Popularität eine zumindest teilweise Zustimmung auch der erwachsenen Vermittler*innen als Bedingung des Populären hinzu.

Einfachheit und Harmonie – die Opposition von Hoch- und Unterhaltungskultur macht sich an diesen Merkmalen des Populären fest. Hochkulturelle Literatur ist in der Regel voraussetzungsreich, was die Rezeptionskompetenzen der Leser*innenschaft angeht: In formaler Hinsicht müssen typischerweise konventionalisierte poetische Gestaltungsmittel wahrgenommen werden, inhaltlich werden die Widersprüchlichkeiten der Lebenswelt problematisiert, nicht geglättet. Die Gegenüberstellung von Hoch- und Populärkultur transportiert eine erhebliche kulturelle Auf- bzw. Abwertung, die aber insbesondere im kinderliterarischen Feld nicht zutreffen muss: Man denke an populäre kinderliterarische Texte, die eine Aufnahme zumindest in die Randbereiche der Hochkultur gefunden haben, von Grimms Märchen über die oben eingemeindeten Klassiker der Kinderliteratur bis zu jüngeren Anwärtern auf diesen Status wertvoller Literatur, beispielsweise Herrndorfs *Tschick*. Auch diese Texte sind, anders als *Hamlet* oder *Effi Briest*, in Medienverbünden präsent und haben ein interindividuelles Bedeutungsgeflecht hervorgebracht, das populärkulturelle Ausmaße erreicht.

Aus gesellschaftskritischer Perspektive wird, wie angedeutet, die Befriedigung, die die einfachen und harmonischen Artefakte individuell und kulturell bewirken, in erster Linie als Beschwichtigung und Ablenkung der Leser*innen von den gesellschaftlichen Widersprüchen durch eine Formatierung ihrer Fantasien kategorisiert (vgl. Horkheimer/Adorno [1947] 2000). Didaktische Perspektiven haben dagegen anderes im Blick: Ihnen geht es beim Umgang mit populärer Kinderliteratur vor allem um den Eintritt in literarische Kommunikation. Dazu gehört Dreierlei: Erstens sollen die Kinder durch ihre Lektüre das Lesen in einem gewissenmaßen technischen Sinn als Fertigkeit erwerben. Das meint ebenso den eigentlichen Prozess des Dechiffrierens und die Entwicklung eines „langen Leseatems“ wie praktische Kenntnisse und Fähigkeiten bei der Buchauswahl und -beschaffung. Zweitens sollen sie mit literarischer Lektüre kundig werden im Blick auf poetische Ausdrucksformen. Drittens sollen sie individuell einen Zugang gewinnen zu literarischer Lektüre als lebensweltlich verankerter kultureller Praxis, um ihre Individualisation, ihre Sozialisation und ihre Enkulturation (vgl. Kepser/Abraham 2016, S. 69 ff.) zu unterstützen. Diese didaktischen Ziele versetzen die ideologiekritischen Positionen gewissermaßen in die zweite Reihe. Denn die Bereitschaft und Fähigkeit, literarisch zu kommunizieren, ist die Vorbedingung einer kritischen Position gegenüber den Angeboten der Medienkultur. Kurz gesagt: Ohne Teilhabe ist Kritik nicht zu haben.

2. Was macht populäre Kinderliteratur so attraktiv?

Schon in den 1930er-Jahren hat die psychoanalytisch geschulte Forscherin Käthe Friedländer über die Funktion kindlicher Lektüre für die Identitätsentwicklung empirisch geforscht. Sie hat eine Handvoll an Motiven ausgemacht, die in erfolgreichen kinderliterarischen Texten selten fehlen:

Etwa das „Aschenputtel-Prinzip“, das durch eine abrupte Veränderung des äußeren sozialen Milieus der kindlichen Held*innen bestimmt ist – beispielsweise die schlagartige Verwandlung von Harry Potter von seiner prekären Existenz im Wandschrank bei den Dursleys hin zum mächtigen Zauberer-Nachwuchs. Oft werden die Eltern – und sei es auch nur probeweise – ausgetauscht oder auch bloß zeitweise verlassen, wie im Genre der Internatsgeschichten, sodass sich dieses Motiv realisieren kann.

Das Fehlen des gleichgeschlechtlichen Elternteils ist ebenfalls ein verbreitetes inhaltliches Element. Der*die kindliche Held*in ist dann imstande, sie oder ihn ein Stück weit würdig zu ersetzen. Das ist nicht nur in den modernen kinderliterarischen Erzählungen, in denen Patchwork- oder Ein-Eltern-Familien thematisiert werden, der Fall, sondern erstaunlich häufig auch in Klassikern vom *Trotzkopf* bis hin zu *Emil und die Detektive*, *Pünktchen und Anton* u. a.

Friedländer fand auch regelmäßig das Motiv der Zähmung böser und unzugänglicher Erwachsener vor (oder auch die Zähmung von Tieren). Sie geschieht vor allem durch die Güte, Reinheit und Unschuld des Kindes. Heidi, die den Alm-Öhi verwandelt, ist hier ein markantes Beispiel. Auch die kinderliterarischen Detektivgeschichten tendieren strukturell zu diesem Motiv. Die hohen moralischen Werte, die die kindlichen Protagonist*innen leben, befähigen sie in den vielen kinderliterarischen Tiergeschichten zur Freundschaft mit wilden oder unzugänglichen Tieren, die Erwachsenen verwehrt ist.

Autonom agierende Kindergruppen setzten sich im Kosmos der Kinderliteratur oft gegen die Erwachsenen durch: Sie werden zunächst nicht für voll genommen, erleben aber dann Triumphe. Ganze Serien von Abenteuergeschichten für Kinder folgen diesem Muster, etwa die von Enid Blyton. Auch bei solchen Geschichten, in denen Kindergruppen dem Einzelnen einen starken Zusammenhalt bieten, fällt die hohe Moralität der kindlichen Held*innen und ihrer Gruppe ins Auge. Sie handeln vorbildlich, verfügen aber auch über umfassende Handlungspotenziale: *Harry Potter* kann hier wieder als Beleg dienen, unter den Klassikern *Emil und die Detektive* oder *Pippi Langstrumpf*.

Noch eine weitere Motivgruppe führt Friedländer an: Der*die kindliche Held*in ist körperbehindert oder in anderer Weise eingeschränkt, kann beispielsweise nicht laufen, ist blind oder übergewichtig, meistert aber dieses Schicksal souverän oder kann es sogar aufheben. Behinderung oder Außenseitertum ist sowohl in älteren populären Texten wie z. B. *Timm Thaler* wiederzufinden als auch in den vielen Titeln des letzten Jahrzehnts mit dem Motiv krebskranker Kinder. Geradezu archetypisch wird es in *Wunder* von Raquel J. Palacio inszeniert, einer aktuellen Erzählung von einem entstellten Jungen, der sein Schicksal mutig und klug meistert und dem Text den Deutschen Jugendliteraturpreis von 2014 einbrachte. Das Buch kam 2018 in die deutschen Kinos.

Aus der Zusammenschau dieser Motive lassen sich die Themen populärer Kinderliteratur abstrahierend fassen: Es geht um eine Vorwegnahme des Erwachsen-Seins, also um die Identifikation mit vorbildlichen, integren Erwachsenen; es geht bei dem starken Motiv der autonom handelnden Kinderbande um Selbstständigkeit bei gleichzeitiger Geborgenheit in der Gruppe, auch um Trennung von den Eltern, ohne dass zerstörerische Aggression auftritt; und es geht um die Ausgestaltung der künftigen Rolle als Frau oder Mann. Dass idealisierte kindliche Held*innen meist vorherrschen – unten wird das noch ausdifferenziert – ist kaum überraschend, zeigen sich in den harmonischen Lösungen und in der Übersteigerung der Handlungspotenziale der Figuren doch der kindliche Zukunftsoptimismus und die Neugierde auf die zu erschließende Welt. Nichtsdestotrotz sind es reale Entwicklungsaufgaben, die hier sichtbar werden und in den literarischen Texten aufgegriffen und zu einem guten Ende geführt werden: die Abkoppelung von den Eltern und die Orientierung auf die eigene Generation; Selbstständigkeit in einer noch sehr unübersichtlichen Lebenswelt erreichen; die Gewinnung von Wertmaßstäben und moralischer Urteilsfähigkeit; die Selbstbehauptung in der Gruppe Gleichaltriger; die Fähigkeit, anderes und andere zu verstehen; die aktive Annahme des eigenen Geschlechts. Sicher ließen sich noch weitere Aspekte finden oder diese pauschalen Aufgaben ausdifferenzieren. Gezeigt werden sollte in diesem Abschnitt jedoch, dass populäre Literatur thematisch Entwicklungsaufgaben aufgreift und verhandelt und dass sie dieses Angebot attraktiv für die jungen Rezipient*innen gestalten kann.

3. Das Fiktive und das Imaginäre

Der Charme und auch die vermeintliche Gefährlichkeit populärer Lesestoffe liegt aus bildungstheoretischer Perspektive in der Leichtigkeit, mit der sich Leser*innen mit den Inhalten innerlich verbinden können und imaginäre Problemlösungen erfahren. Für die Art und Weise dieser Verbindung wird meist der Begriff der Identifikation in Anspruch genommen: Umstandslos setzten sich die Rezipient*innen mit den fiktiven Held*innen qua Identifikation in eins, so der Alltagsgebrauch des Begriffs. Dadurch kämen sie bei entsprechenden Lesemedien zu einer verzerrten und, folgt man den einschlägigen kulturkritischen Theoremen, zu einer affirmativen Weltsicht – der Gedanke liegt schon der restriktiven

Lesepädagogik des ausgehenden 19. Jahrhunderts zugrunde und zieht sich bis in die Gegenwart. Freilich hat seit den PISA-Studien die normative Hochwertung des Leseprozesses selbst – unabhängig von den gelesenen Inhalten – zu einer Abschwächung dieser Zuschreibungen im Falle des Buchmediums geführt. Aber ebendiese Gefahr einer unreflektierten Gleichsetzung der kindlichen Leser*innen mit der Medienfigur wird nunmehr in den populären Erzählungen der neuen Kindermedien verortet.

Allerdings ist der Begriff der Identifikation in diesem Verständnis verkürzt. Identifikation ist die Geschäftsgrundlage jeglicher Lektüre, könnte man dem entgegensetzen. Indem die Perspektiven, die der Text anbietet, in einem Als-ob-Verhältnis, dem sogenannten Fiktionsvertrag, übernommen werden, wird ein Bild, eine Situation, eine Figur als eigenes oder eigene angenommen – und die Annahme eines Bildes als eigenes ist definiert als eben das, als Identifikation (vgl. Lacan 1973; für eine literaturdidaktisch orientierte Differenzierung des Begriffsfeldes vgl. Olsen 2017). Kurz gesagt: Wer das nicht tut, liest nicht. Identifikationen sind übrigens auch außerhalb des Leseprozesses nicht vermeidbar, denn sie sind gewissermaßen die sedimentierte Substanz des Ich und insofern vor allem im Aufwachsen psychodynamisch allgegenwärtig.

Allerdings wissen auch schon junge Kinder im Rezeptionsprozess, dass sie nur lesen – es geht, wie gesagt, um Als-ob-Beziehungen, um Erfahrungen also, deren Kündbarkeit präsent ist. Eine lineare Wirkung solcher imaginären Identifikationen im Sinne einer distanzlosen In-Eins-Setzung, wie sie leicht seitens kulturkritischer Perspektiven angenommen wird, ist empirisch m. E. nicht evident oder gar belegt. Deshalb soll der Begriff im Folgenden nicht eng im Sinne einer Aufhebung der Differenz zwischen Ich und Figur verstanden werden, sondern als Aufnahme einer auch emotionalen Beziehung zur Figur im Sinne einer affektiven und kognitiven Beteiligung an ihrem Schicksal.

Wie oben bei den beliebten Themen und Motiven der Kinderliteratur deutlich wurde, sind es in der Regel die Figuren, die die Verbindung zwischen der literarischen Fiktion und der imaginären Beteiligung der Leser*innen ermöglichen. Was ihnen geschieht oder was sie leisten, entspricht bei glückenden Identifikationen den Wünschen und psychosozialen Aufgaben der Leser*innen, wie sie oben angeführt wurden: groß sein, gut und wirkmächtig sein, selbstständig in einer Kindergruppe

agieren, einem Erwachsenen ein respektierter Partner sein, die Welt erkunden und Aufgaben bestehen usw. Sigmund Freud hat sich in einer noch heute lesenswerten kleinen Studie zur Literatur, in *Der Dichter und das Phantasieren* ([1908] 1969), dezidiert der populären Literatur zugewandt, weil sich mit ihr die Wünsche, deren Erfüllung die Lektüre gewährt, am klarsten erkennen lassen. Dabei hat er eine enge Verbindung zwischen dem Lesen von Literatur, dem Tagträumen und dem Fantasieren konstatiert: Stets sind Wünsche der Motor dieser Imaginationen, Wünsche, die in den Bildern und Formulierungen des Imaginären zum Ausdruck kommen; und stets sind diesen Fantasien große Affektbeträge zugeordnet, sie sind gewissermaßen stark temperiert, gehen also mit intensiven Gefühlen einher. Alle Fantasien, so schließt Freud, sind verkappte Wunscherfüllungen. Aber den Autor*innen populärer Literatur ist es – im Unterschied zu den individuellen Fantasien beim Spielen oder in Tagträumen – gelungen, diesen Wünschen eine sozial akzeptierte Gestalt zu verleihen. Auch wenn die Literatur gewordenen Fantasien einen sozial inakzeptablen, beispielsweise einen aggressiven Kern haben, so ist er doch so gut innerhalb der Handlung legitimiert oder verhüllt, dass die Wunscherfüllungen für viele Rezipient*innen attraktiv sind und zu kollektiven Imaginationen werden können.

Was sind Wünsche? Zunächst einmal fallen sie nicht mit Bedürfnissen in eins. Bedürfnisse richten sich auf Konkretes, sie sind ein Wollen und insofern auf Objekte oder konkrete Zustände bezogen. Im Bereich des Lesens werden sie idealtypisch durch Sachtexte befriedigt. Denn in erster Linie geht es bei Sachtext-Lektüre um das Interesse an Phänomenen der Realität, um die Bedürfnisse nach Informationen und Wissen. Wünsche sind im Gegensatz zu Bedürfnissen vager, passiver, offener und gewissermaßen nicht durch Habbares zu erfüllen. Schöne Literatur erlaubt das imaginäre Handeln auf Probe, indem sie die Simulation von autobiografischen Erfahrungen in sozialen Kontexten gewährt. Damit weckt, bewegt und formiert sie Wünsche, die sich durch die Lektüre nicht erledigen, sondern gewissermaßen geformt, zu einer sprachlichen Gestalt gebracht und so lebendig gehalten werden. Die Orientierung des Wunschbegriffs auf Künftiges, die in den oben angeführten Motiven der populären Kinderliteratur so deutlich zum Tragen kommt, hat bereits Freud betont: Wünsche werden in der Gegenwart imaginiert und prozessiert, sie stammen aus der Verwandlung vergangener Glückserfah-

rungen und projizieren diese in die Zukunft (vgl. ebd., S. 174). Im Wünschen werden gewissermaßen alle drei Zeitdimensionen psychodynamisch aufeinander bezogen. Der Freud'sche Wunschbegriff hat durchaus regressive Züge, indem er alles Wünschen auf frühere und früheste Zustände zurückführt. Dem hat als einer der Ersten Ernst Bloch entschieden widersprochen, auch und gerade im Blick auf die Rezeption populärer Literatur. In seinem großartigen Arsenal kulturell manifest gewordener Fantasien vom besseren Leben, dem *Prinzip Hoffnung* von 1947 (1985), besteht er in Abgrenzung zum Wunschbegriff der Psychoanalyse auf dem utopischen Charakter und der Wirkungsmächtigkeit des Wünschens:

Das Mädchen, das sich glänzend und umworben fühlen möchte, der Mann, der von künftigen Taten träumt, tragen Armut oder Alltag wie eine vorläufige Hülle. Sie fällt dadurch nicht ab, doch der Mensch wächst dadurch auch weniger leicht in sie hinein (ebd., S. 52).

Seine weit ausholende Argumentation gegen die Kulturkritik an populärer Literatur betont, ganz im Gegensatz zur Kritischen Theorie, diesen immunisierenden Charakter des Träumens, Fantasierens und Wünschens gegenüber den Bedrängnissen der Lebenswelt.

Der Streit um die individuelle und gesellschaftliche Wirkung populärer Mythen wurde in der Folge umfassend in verschiedenen Disziplinen geführt, er soll hier nicht nachvollzogen werden (vgl. zu den Differenzierungen des Begriffs von Populärkultur in der Folge der *Cultural Studies* aktuell Kühn/Troschitz 2017). Empirische Belege sind wohl für konträre Positionen zu diesem Thema kaum zu haben. Für die Literaturdidaktik ist aber primär die so offensichtliche Wunschhaltigkeit kindlichen Lesens bedeutend. Freud nennt auch die beiden Bewegungsgesetze, nach denen Wünsche biografisch weiterentwickelt werden und in den Imaginationen fortleben. Sie sind es, mittels derer die ursprünglichen Wünsche in sozial akzeptierte Fiktionen verwandelt werden können: Verschiebung und Verdichtung.

Wie schafft es populäre Kinderliteratur, verbreitete Wünsche (die, wie gezeigt, ihrerseits Entwicklungsaufgaben aufnehmen) inhaltlich und formal so zu verarbeiten – nämlich zu verschieben und/oder zu verdichten –, dass sich viele junge Leser*innen darin wiederfinden? Das soll an einem Beispiel veranschaulicht werden, und zwar an einigen Aspekten

aus Maurice Sendaks *Wo die wilden Kerle wohnen*, einem weiterhin populären Bilderbuch von 1963, dessen Story und Figuren mittlerweile generationsübergreifend bekannt und in den Medienverbünden präsent sind.

An dem Abend, als Max seinen Wolfspelz trug und nur Unfug im Kopf hatte, schalt seine Mutter ihn: „Wilder Kerl!“ „Ich fress dich auf“, sagte Max, und da mußte er ohne Essen ins Bett. (Sendak 2013)

So beginnt bekanntlich die Geschichte und nennt gleich in den ersten Sätzen zwei Motive: Das Wilde, Triebnah-Aggressive bis hin zum Aufessen des anderen und zweitens den Entzug des Essens als Strafe für ungebärdiges Verhalten. Beides wird im Laufe der Geschichte wieder aufgegriffen: Die wilden Kerle sind im Fortgang geradezu die Inkarnation des ungezähmt Triebhaften: Sie

[...] brüllten [...] ihr fürchterliches Brüllen und fletschten ihre fürchterlichen Zähne und rollten ihre fürchterlichen Augen und zeigten ihre fürchterlichen Krallen [...] (ebd.).

Die Aggression, die eingangs Merkmal des Kindes war, ist nun auf die wilden Kerle verschoben, und Max befindet sich in der Position des Erwachsenen: Er zähmte sie, heißt es, und wird ihr König – im Bild des Königs verdichtet sich die Idee der Beherrschung, die auch in den Illustrationen unterstrichen wird. Die Verschiebung der Rollen kommt wieder zur Geltung, wenn Max nach dem gemeinsamen wilden Toben die Kerle „ohne Essen ins Bett“ schickt, sich selbst also in die Position setzt, die zu Beginn die Mutter innehatte. Sie wird gegen Schluss noch einmal verdeutlicht, wenn die wilden Kerle „wir fressen dich auf –, wir haben dich so gern!“ brüllen, wenn sie also wie Max zu Beginn Aggression und Zuneigung in eins setzen. Nicht im Fressen, sondern im Essen, dessen Geruch in Max Heimweh hervorruft, verdichtet sich das Zuhause und endlich auch die Versöhnung mit der Mutter, deren Strafe mit der Gewährung des Essens am Ende zurückgenommen ist. Sichtbar wird eine geradezu prototypische Sublimierung: Die Verwandlung des nicht akzeptablen destruktiven Wunsches in einen akzeptablen, was in der Verschiebung der Aggression auf die wilden Kerle und in einer Beherrschung dieser Aggression Erfüllung findet. Unschwer sind noch weitere offensichtliche Verschiebungen und Verdichtungen in dem Bilderbuch zu finden. Zum Beispiel wird ein großer Betrag an Zeit – „Tag und Nacht

und wochenlang und fast ein ganzes Jahr“ (ebd.) – für den Abstand zwischen Realität und Traum eingesetzt.

Die strukturelle Verwandtschaft des Begriffspaares „Verschiebung“ und „Verdichtung“ mit den zentralen Gestaltungsmitteln poetischer Sprache wurde schon früh erkannt und war in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts eine Zeit lang das Lieblingsthema der poststrukturalistischen Literaturbetrachtung und psychoanalytisch inspirierter Wirkungsspekulationen (vgl. z. B. Culler 1988): Metonymie und Metapher verwirklichen auf der Ebene sprachlicher Bilder die Verschiebung und Verdichtung von Bedeutungen und führen zu poetischen Überstrukturierungen. Auch die Opposition von Allegorie (Verschiebung des Sinns) und Symbol (Verdichtung des Sinns) als Sprachfiguren passt sich in diese Opposition ein, die man letztlich mit der syntagmatischen und paradigmatischen Dimension der Sprache parallel setzen kann. Man findet diese beiden Dimensionen der Bedeutungszuschreibung selbst in großen literarischen Textformen als Konstruktionsprinzip wieder, insbesondere in der Opposition von parabolischem und realistischem bzw. romanhaftem Erzählen: Fabel und Parabel fordern die Verschiebung der Bedeutung von der Bild- auf die Sachseite; Kurzgeschichte, Novelle, Roman usw. referieren dagegen auf fiktionale Wirklichkeit tendenziell mit den formalen Mitteln der Verdichtung. Dieser literaturtheoretische Gedanke soll hier nicht weiter vertieft werden. Angeführt wurde er, um die grundlegende These argumentativ zu belegen: Auch und gerade in populärkulturellen Medienerzeugnissen für Kinder werden zentrale Formelemente poetischer Sprache verwirklicht, sodass sie aus didaktischer Perspektive attraktive Gelegenheiten zum literarischen Lernen bereitstellen. Aus der Perspektive der kindlichen Leser*innen dagegen verdankt sich die besondere Attraktivität primär inhaltlichen Momenten, die den wunscherfüllenden Charakter populärer Figuren, Stoffe und Darstellungsweisen eröffnen.

4. Lesealter?

Kein Wunder, dass Käthe Friedländer nach ihren Studien zu dem Resultat kommt, dass Kinder bis in die Pubertät hinein in ihrer Lektüre Themen suchen, die ihnen die Darstellung und das Durchleben ihrer Triebkonflikte erlauben (vgl. 1941, S. 248). Heute ist wohl niemand mehr der Auffassung, dass die Pubertät dem Wünschen mit seinen Wurzeln in der

Triebstruktur und damit dem wunschgetriebenen literarischen Lesen lebensgeschichtlich ein Ende setzt. Aber es ist offensichtlich, dass sich die Wünsche im Lebensverlauf ausdifferenzieren, individueller und auch subtiler werden, bis hin zu schwerer verständlichen Wünschen, etwa nach der medialen Erfahrung von Unglück oder Schmerz.

In dem sogenannten Lesealter-Theorem (vgl. Bühler [1918] 1958) wurde schon vor einem Jahrhundert versucht, die typischen Themen populärkultureller Texte in Bezug auf die Altersstufe der kindlichen Adressat*innen zu finden und zu verstehen. Im Blick auf Erzähltexte wurde entsprechend ein *Struwwelpeteralter* bei Kleinkindern beschrieben, auf das das *Märchenalter* bei 4- bis 7-Jährigen und dann das *Robinsonalter* von 7 bis 12 folgt. In der Nachkriegszeit wurden weitere Altersstufen hinzugefügt, das *Dramen- und Balladenalter* für 12- bis 15-Jährige und das *Lyrische und Romanalter* (15 bis 20) (insbesondere durch Beinlich 1973). Der Begriff „Entwicklungsaufgabe“ war seinerzeit noch nicht etabliert, war damit aber gemeint: Die Aufgaben, vor denen die Heranwachsenden stehen, verändern sich, und insofern lasse sich eine Zuordnung von populären kinderliterarischen Themen und Darstellungsweisen zu Entwicklungsphasen finden.

Einerseits kann man solchen erfahrungsbezogenen Einstufungen eine gewisse Evidenz nicht absprechen: Die jeweiligen Themen der als prototypisch genannten Kinderliteratur mögen durchaus eine Entsprechung zu den Entwicklungsaufgaben bestimmter Altersstufen finden. Charlotte Bühler, die früheste Vertreterin dieser Idee in der Lesepädagogik, zeigt durchaus überzeugend, wie die jeweils namensgebenden Texte sowohl in ihrer formalen Gestalt als auch mit den Inhalten an Denk- und Verhaltensweisen der entsprechenden Altersstufe anknüpfen, ihre Wünsche aufgreifen und lenken (ebd.). Beispielsweise inszeniert Hoffmanns *Struwwelpeter* in diesem Sinn in kurzen, rhythmisch gereimten moralischen Erzählungen praktische Aufgaben des Kleinkindes wie Tischsitten einhalten, Daumenlutschen vermeiden, Reinlichkeit usw. Auch die Darstellungsweise kommt den Verarbeitungsmöglichkeiten der Kleinkinder entgegen – z. B. mögen die klaren Illustrationen, die Reime und der lineare Handlungsverlauf des *Struwwelpeter* Drei- und Vierjährigen zugänglich sein. Anders das folgende Märchenalter, für das sie annimmt, dass die Art der Personen- und Welt Darstellung, der Handlungsablauf und die klare Erzählstruktur von klassischen Märchen