



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Literatur macht Helden?

Über die sozialpädagogische Wirkmöglichkeit literarischer Darstellung
von Menschenbildern (am Beispiel der Kinderromane Erich Kästners)

Verfasserin:

Silvia Schmid

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, im Juni 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Pädagogik

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Reinhold Stipsits

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	I
Vorwort.....	IV
Eidesstattliche Erklärung.....	VI
1 EINLEITUNG.....	1
1.1 Hinführung zur Thematik.....	2
2 AUSGANGSLAGE.....	3
2.1 Forschungsstand.....	3
2.2 Forschungslücke – Standortbestimmung dieser Arbeit.....	7
2.3 Forschungsfrage.....	8
2.4 Relevanz für die Disziplin.....	10
2.5 Wahl und Begründung der Methode dieser Arbeit.....	11
2.6 These und Aufbau dieser Arbeit.....	13
3 HELDENBILDER: WER SIND DIE HELDEN? MENSCHENBILDER ALS LEITBILDER IM SINNE EINER WERTORIENTIERUNG.....	14
3.1 Spurensuche nach den Begriffen `Menschenbild´ und `Menschenbildung´.....	15
3.1.1 Ausgangspunkt im neuhumanistischen Gedankengut.....	15
3.1.2 Festschreibung im pädagogischen Gedankengut des frühen 19. Jahrhunderts.....	17
3.1.3 Wiederaufnahme und Aufschwung im frühen 20. Jahrhundert.....	19
3.1.4 Menschenbilder in der Postmoderne.....	20
3.1.4.1 Der `Verstandesmensch´ der kritisch-rationalen Wissenschaftsauffassung.....	21
3.1.4.2 Der `emanzipierte Mensch´ in der kritisch-dialektischen Wissenschaftsauffassung.....	21
3.1.4.3 Der `Homo Sociologicus´ in der Rollentheorie.....	22
3.1.4.4 Der `interagierende Mensch´ im Symbolischen Interaktionismus.....	22
3.1.4.5 Der `bewusste Mensch´ in der psychoanalytischen Sozialforschung.....	23
3.1.4.6 Der `systemische Mensch´ in der Systemtheorie.....	23
3.2 Orientierungsmuster – Wertorientierung.....	24
3.2.1 Begriffsklärung: Orientierungsmuster – Wertorientierung.....	25
3.2.2 Die Verbindlichkeitsproblematik.....	27
3.2.3 Die Ungewissheitsproblematik.....	27
3.2.4 Wertorientierung als pädagogischer Auftrag.....	28
3.3 Zwischenfazit: Menschenbild – Menschenbildung.....	29
4 LITERATURPÄDAGOGISCHE AUSEINANDERSETZUNG UND TEXT-ANALYSE.....	30
4.1 Humanistische Tugenden und das Erziehungsprinzip der Vernunft als Ausdruck eines aufklärerisch-liberalen Menschenbildes.....	31
4.2 Kategorienerstellung und Figurenanalyse.....	32
4.2.1 Aufrichtigkeit, Ehrlichkeit, Wahrhaftigkeit.....	33
4.2.2 Gerechtigkeit.....	36
4.2.3 Besonnenheit und Selbstbeherrschung.....	39
4.2.4 Uneigennützigkeit und Bescheidenheit.....	42
4.2.5 Aktivität und Willensstärke.....	45

4.2.6	Tapferkeit und Mut.....	47
4.2.7	Fleiß	50
4.3	Auswertende Zusammenfassung und Interpretation.....	52
5	HELDENTATEN: WAS VOLLBRINGEN HELDEN? SOZIALES HANDELN IM INTERAKTIONISTISCHEN DISKURS	53
5.1	Soziales Handeln	53
5.1.1	Affektuelles Handeln.....	54
5.1.2	Traditionelles Handeln	55
5.1.3	Zweckrationales Handeln	55
5.1.4	Wertrationales Handeln	56
5.2	Der Interaktionsbegriff	56
5.2.1	Soziale Interaktion	57
5.2.2	Symbolischer Interaktionismus	57
5.3	Zwischenfazit: Soziales Handeln – soziale Interaktion.....	58
6	LITERATURPÄDAGOGISCHE AUSEINANDERSETZUNG UND TEXT-ANALYSE	59
6.1	Pädagogische Bedeutungskonstitution sozialen Handelns im Textmodell	59
6.2	Kategorienerstellung und Analyse der (sozialen) Handlungsabläufe	60
6.2.1	Neuorientierung – Anpassungsprozesse	60
6.2.2	Kritische Ereignisse und deren Bewältigung	61
6.2.3	Konfliktsituationen	63
6.2.4	Verhalten in der Gruppe – Verhalten der Gruppe.....	65
6.3	Auswertende Zusammenfassung und Interpretation – Rückbindung an die erste Subfrage	69
7	LITERATUR MACHT HELDEN.....	70
7.1	Pädagogische Leistung narrativer Texte	71
7.2	Exkurs: Das Zeigen – eine Grundform der Erziehung.....	71
7.3	Der Roman als Bildungsmedium	74
7.3.1	Gattungsbegriffe: Entwicklungsroman – Erziehungsroman – Bildungsroman ..	75
7.3.2	Die Appellstruktur literarischer Texte	77
7.3.2.1	Techniken der Appellstruktur.....	78
7.3.2.2	Leserlenkung durch den Autorenkommentar.....	80
7.4	Zwischenfazit: Die Zeigestruktur literarischer Texte.....	81
8	LITERATURPÄDAGOGISCHE AUSEINANDERSETZUNG UND TEXT-ANALYSE	82
8.1	Pädagogische Bedeutungskonstitution der Zeigestruktur der Texte	82
8.2	Kategorienerstellung und Analyse der appellativen Textstrukturen.....	83
8.2.1	Autorenkommentar	83
8.2.2	Kontrast- und Oppositionsprinzip	89
8.2.3	Die Wirkung des `guten Endes´ – die `Winner´	91
8.3	Auswertende Zusammenfassung und Interpretation – Rückbindung an die zweite Subfrage	93
9	ABSCHLUSS	94
	Resümee und Reflexion	94
9.1	Ausblick.....	97
	Literaturverzeichnis	99

Anhang.....	105
Abstract.....	105
Lebenslauf.....	106
Persönliche Angaben	106
Ausbildung	106

Vorwort

„Wir fußen doch alle auf anderer Leut's Köpfen.“¹

Unter diesen Leitsatz könnte ich die nun vorliegende Diplomarbeit stellen. Denn in dieser Verszeile des kürzlich verstorbenen Schriftstellers Peter Rühmkorf wird die Bildung von Individualität durch Literatur zum Thema gemacht. Einerseits wird die Welterschließung, die die Literatur für den Einzelnen bedeutet, angesprochen, andererseits gelangt durch die Auseinandersetzung mit „andrer Leut's Köpfen“, also aus der Lektüre, auch das Eigene, der Eigensinn, zur Entfaltung.

Den hier zur Verfügung stehenden Raum möchte ich auch dazu verwenden, um meinen Dank jenen Personen auszusprechen, welche mir während dieser Arbeit mit Rat und Tat zur Seite standen.

Vor allem möchte ich Herrn Ao. Univ.-Prof. Dr. Reinhold Stipsits für alle seine Anregungen während meines Studiums der Bildungswissenschaft, insbesondere für die Einführung in die Thematik der Sozialpädagogik, danken. Im Rahmen dieser von ihm geleiteten Lehrveranstaltungen, vor allem im Seminar `Erziehung und Kultur – Pädagogik bei kultureller Verschiedenheit und sozialer Benachteiligung', wurde mein Interesse für die Fragen nach pädagogischen Möglichkeiten mittels literarischer Auseinandersetzung im sozialpädagogischen (Handlungs-)Feld geweckt und somit der Grundstein für die nun vorliegende Diplomarbeit gelegt. Auch möchte ich ihm für seine Diskussionsbereitschaft, seine anregenden Gedankengänge, besonders im Nahebringen des ästhetischen Erziehungsideals, und für seine Hilfestellungen im Fortkommen meines Denkens danken.

Des Weiteren spreche ich all jenen StudienkollegInnen Dank aus, welche mir durch kritische Rückfragen und Anregungen halfen diese Arbeit zu realisieren. Für eine sorgfältige Durchsicht des Manuskripts und kritische Hinweise bin ich weiters meiner Kollegin Dr. Mitterbauer und meinen Töchtern Jasmin und Iris dankbar.

Auch meiner Familie, meinen BerufskollegInnen und FreundInnen möchte ich für den Rückhalt, den sie mir während meines Studiums und dieser Arbeit gaben, danken; denn dieser Rückhalt ermöglichte mir die Umsetzung meines lang gehegten Ziels des Studiums.

„Im Handeln nur lernt man die Kunst (der Erziehung), erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie

¹ Rühmkorf, Peter: Paradiesvogelschiff. Gedichte.- Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2008, S. 138.

gestimmt und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte.“²

² Herbart, Johann Friedrich: Die ersten Vorlesungen über Pädagogik (1802).In: Johann Friedrich Herbart: Kleinere pädagogische Schriften. Hrsg. v. Walter Asmus. 1.Bd.- Stuttgart: Klett- Cotta 1982, S.127.

Eidesstattliche Erklärung

Ich verpflichte mich zur Einhaltung der Regeln der guten wissenschaftlichen Praxis und nehme die gesetzlichen Grundlagen zur Kenntnis.

Datum

Silvia Schmid

1 Einleitung

Den Rahmen der Einleitung möchte ich gleichsam als Ausgangspunkt nutzen, um die LeserInnen dieser Diplomarbeit zu dem von mir gewählten Thema hinzuleiten und somit auch in die Problemstellung der Arbeit und des von mir ausgewählten Forschungsgebiets einzuführen. Ein weiteres Ziel dieser Einleitung ist die Vermittlung erster Anhaltspunkte, welche zu einem besseren Verständnis der Erörterung des aktuellen Forschungsstandes beitragen sollen. Diese Ausführung und Skizzierung erster Problemfelder und Themenbereiche mündet in Erläuterungen zur Forschungslücke, in welche diese Arbeit sich einfügen möchte, in Erläuterungen der die Diplomarbeit leitenden Forschungsfrage und in die Deklaration der Relevanz dieser Ausführungen für die Disziplin der Bildungswissenschaft respektive Erziehungswissenschaft.

Da die Bildungswissenschaft bislang im Gegensatz zu anderen Disziplinen, wie beispielsweise die Literaturwissenschaft, der Thematik und der Problematik, welcher sich diese Diplomarbeit annimmt, disziplinintern noch eher wenig Aufmerksamkeit entgegenbrachte, werden zunächst einige Forschungsergebnisse anderer Disziplinen (zum Beispiel der Literaturwissenschaft) skizziert, um dann sukzessive den Bogen bis zur Disziplin der Bildungswissenschaft zu spannen. Die Darstellung des aktuellen Forschungsstandes wird dabei so entwickelt, dass sich die Konzeptualisierung des Problemaufrisses daraus schlüssig ergibt und in eine spezifisch diplomarbeitsleitende Forschungsfrage mündet.

Von welcher Thematik ist nun die Rede? Und wie fügt sich der Verweis auf die Literaturwissenschaft in die Einleitung einer bildungswissenschaftlichen Diplomarbeit?

Wie bereits der Titel der vorliegenden Diplomarbeit aufzeigt, handelt es sich um ein bildungswissenschaftliches (in einigen Aspekten auch durchaus literaturwissenschaftliches) Thema, welches den Fokus speziell auf die Sozialpädagogik richtet. Da es in diesem Konnex auch um die Diskussionen zu den Theorien geht, die als Hintergrundwissen für den Diskurs um sozialpädagogische Wirkmöglichkeiten literarischer Darstellungen gehandelt werden, sollen die Untersuchungsergebnisse dieser Arbeit 'hermeneutische' sein. Es werden im Rahmen dieser Diplomarbeit ausgewählte Kinderromane Erich Kästners exemplarisch als Musterbeispieltexte, vorwiegend unter Anwendung der Methode der hermeneutischen Interpretation, analysiert.

Der nun folgende Textabschnitt dient der Hinführung in die Thematik und Problematik des Stellenwerts, den die Darstellung von Menschenbildern in literarischen Texten für die Disziplin der Bildungswissenschaft einnimmt.

1.1 Einführung zur Thematik

Die Erziehungswissenschaft bemüht sich in Theorie und Praxis darum, Menschen im Kontext ihrer Biographien und Lebenswelten zu verstehen, soziale Milieus als Einflussfaktoren einzubeziehen und die strukturellen Rahmenbedingungen, in denen sich pädagogisches Handeln ereignet, mit auszuleuchten.

Durch das Brüchigwerden gesellschaftlich verbindlicher Deutungs- und Handlungsmuster ist es zunehmend dem Einzelnen selbst überantwortet und auferlegt sich zu orientieren und somit seine individuellen Welt- und Selbstversionen zu entwickeln.

Eine Reaktion auf diese „globalen Transformationen, die dazu führen, dass der Mensch [...] im Kosmos stellungslos sei“³, ist die verstärkte Gewichtung des Themas `Kultur´ in der Erziehungswissenschaft respektive Bildungswissenschaft, die eine neue Aktualität dieser Thematik indiziert. Kultur verkörpert in dieser pädagogischen Diskussion die Ressource, um in der Gesellschaft selbstbestimmt und bewusst handeln zu können. Mit dem Begriff `Kultur´ wird in der sozialpädagogischen Diskussion der verantwortete Umgang einer Gesellschaft mit Phänomenen und Problemen, die mit Not, Abweichung, fehlender Integration, kritischen Lebenssituationen und Ausgrenzung zu tun haben, behandelt und eingefordert.⁴

In einem solcherart kulturalistisch angelegten Forschungsbereich der Sozialpädagogik ist der Umgang mit Literatur von wesentlicher Bedeutung, da Literatur als das „Andere der Pädagogik“⁵ in der Auseinandersetzung mit „anderer Leut´s Köpfen“⁶, also mit Problemstellungen aus der Lektüre, Welterschließung und Eigensinn generiert. Der Stellenwert literarischer Texte für die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und für die Sozialpädagogik im Besonderen liegt daher in der Eröffnung pädagogisch relevanter Einsichten, indem sowohl die thematischen Berührungspunkte und Ähnlichkeiten als auch die Gegensätze und Abweichungen in Themen und Problembereichen der Pädagogik und der Literatur, wie beispielsweise die Entwicklung von Subjektivität, behandelt werden. Aus diesen Gründen ergibt sich für die Sozialpädagogik die Wichtigkeit der Kulturarbeit, im Besonderen des Umgangs mit Literatur, zu berücksichtigen, um durch die in literarischen Texten immanenten Wirkmöglichkeiten Prozesse zu initiieren, die zur personalen

³ Wimmer, Michael: Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatistische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Wigger, Lothar; Cloer, Ernst; Ruhloff, Jörg; Vogel, Peter; Wulf, Christoph (Hg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5.Jahrgang, Beiheft 1.- Leske und Budrich 2002, S. 112.

⁴ Vgl.: Ebd., S. 110 – 115.

⁵ Casale, Rita: Unverständliche Geschichten. Bemerkungen über das Verhältnis der Pädagogik zur Literatur. In: Koller, Hans-Christoph; Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane.- Bielefeld: transcript Verlag 2005, S.11.

⁶ Rühmkorf, Peter: Paradiesvogelschiff. Gedichte.- Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2008, S. 138.

Entwicklung und Identitätsbildung beitragen sowie soziale Kompetenz und soziale Einfühlung vergrößern: „*Unersetzbar ist das Wort der Dichter [...]*.“⁷

Am Ende dieser Hinführung zur Thematik der vorliegenden Arbeit ergeben sich mehrere Fragestellungen, welche direkt in die Darstellung des aktuellen Forschungsstandes führen und darüber hinaus auch eine erste Problemskizzierung eröffnen.

Was interessiert Bildungswissenschaftler respektive Pädagogen⁸ an Literatur?

- Die Darstellungen der eigenen Theorie(n)?
- Herausforderungen der gewohnten Sichtweisen?
- Spezielle Erziehungsfälle?

Wie kann (Sozial)Pädagogik mittels Literatur die Sicherung der Teilhabe an Kultur als Raum der Möglichkeiten und Alternativen aufzeigen und im besten Fall auch sichern? Braucht die Pädagogik (Roman)Helden? Prägnanter gefragt: Wie kann (Sozial)Pädagogik mit Hilfe der Kultur, im Speziellen mit Hilfe der Literatur, verhindern, dass Menschen(gruppen) als ‚Verlierer‘, als ‚Loser‘, festgemacht werden? Wie kann ‚literaturgestützte‘ Pädagogik dem Subjekt die Möglichkeit zur Reflexion und Konstitution des eigenen Selbst eröffnen? Im Anschluss an die nun folgende Darlegung des aktuellen Forschungsstandes werde ich anhand dieser ersten leitenden Fragestellungen die daraus resultierende Forschungslücke skizzieren, in welche sich diese Diplomarbeit einfügen möchte, sowie die diplomarbeitsleitende Frage entfalten und schlussendlich die Relevanz dieser Arbeit für die Disziplin der Bildungswissenschaft respektive Erziehungswissenschaft diskutieren.

2 Ausgangslage

2.1 Forschungsstand

In der Dokumentation des Forschungsstandes, der die Thematik der Relevanz und Wirkungsweisen literarischer Texte auf bildungswissenschaftliche Lehrmeinungen betrifft, behandle ich zunächst darauf Bezug nehmende literaturwissenschaftliche Forschungsaspekte, um, nach der Darstellung entsprechender Untersuchungen und von Auseinandersetzungen in der Disziplin der Bildungswissenschaft, auf die Forschungslücke im sozialpädagogischen Wissensgebiet hinzuweisen.

⁷ Ricken, Norbert: Systematische Bemerkungen zum Verhältnis von Pädagogik und Literatur am Beispiel des Romans ‚Mann und Frau‘ von Zeruya Shalev. In: Koller, Hans-Christoph; Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane.- Bielefeld: transcript Verlag 2005, S. 35.

⁸ Anmerkung: Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden im Rahmen dieser Arbeit Doppelungen (wie Pädagoginnen und Pädagogen) zugunsten eines generischen Maskulinums aufgegeben.

Werkübergreifende Interpretation kann das literarische Werk als Material für historische, religionsgeschichtliche, psychologische und weitere ideengeschichtliche Deutungen beziehungsweise Erklärungen verwenden. Im Fall der Deutung zur nicht-literaturwissenschaftlichen Theoriebildung ist das Werk letztendlich nicht direktes Erkenntnisobjekt, sondern Material für andere wissenschaftliche Ziele, wie eben die Darstellung und das Sichtbarmachen übergreifender Zusammenhänge zwischen Literatur und Sozialpädagogik.

Im Forschungsfeld der Literaturtheorie setzt sich neben Umberto Eco, der in seinen Überlegungen zur Grenze und Gültigkeit von Interpretationen zwischen einer *'intentio operis'*, einer *'intentio auctoris'* und einer *'intentio lectoris'* unterscheidet und für den in der Folge vor allem der Text, also die *'intentio operis'*, als Parameter einer Interpretation für deren Gültigkeit ausschlaggebend ist, Eric Donald Hirsch mit Gültigkeiten und Zielen von Interpretationen auseinander. Ausgehend von der in seiner Lehrmeinung relevanten Unterscheidung zwischen Sinn, *'meaning'*, und Bedeutung, *'significance'*, entwickelt Hirsch in weiterer Folge in den 1980er Jahren die auf kulturellem Bildungswissen basierende Lerntheorie *'Cultural Literacy'*.

„[...] literate culture has become the common currency for social and economic exchange in our democracy, and is the only available ticket to full citizenship and for our whole life.“⁹

Ihre weitere Ausdifferenzierung und die Bereitstellung von Auflistungen (vermeintlich) notwendigen Bildungswissens, wird gegenüber den ursprünglichen Zielen von Kognitionswissenschaftlern und Lerntheoretikern, wie beispielsweise Roger Schank, als kontraproduktiv und als verzweckender Lerndiskurs kritisiert.

Literaturwissenschaftler im deutschen Sprachraum, die sich mit werkübergreifenden Interpretationspraktiken auseinandersetzen, wie Hans Magnus Enzensberger, verstehen wissenschaftlich reflektierte Interpretation als *'ästhetische Interpretation'*, die als Wahrnehmungshilfen die Lust am Text und das Erkenntnispotential des Textes bereitstellen und so zum übergreifenden Verständnis zwischen literarischem Werk und anderen Kontexten führen.¹⁰

Diesen Wissenschaftlern, die eine gewisse Distanz zu ausschließlich philologischen Interpretationen befürworten, ist der Philosoph und Literaturwissenschaftler Hans-Georg Gadamer, der die Ausbildung von Interpretationsrastern als literaturwissenschaftliche Methode als Verengung des literarischen Textes ablehnt, zuzurechnen. Anhand seiner

⁹ Hirsch, Eric Donald: *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*.- New York: Vintage Books, Houghton Mifflin Company 1987, S. 22.

¹⁰ Vgl.: Enzensberger, Hans Magnus: *Bescheidener Vorschlag zum Schutz der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie*. In: Enzensberger, Hans Magnus: *Mittelmaß und Wahn. Gesammelte Zerstreuungen*.- Frankfurt am Main: Suhrkamp 1999.

Forschungsgrundlagen diskutierten in der interdisziplinären Forschungsgruppe 'Poetik und Hermeneutik' im Zeitraum von 1963 bis 1994 Philosophen, wie Hans Blumenberg und Dieter Henrich, und Literaturwissenschaftler, wie Robert Jauß, Rainer Warning und Wolfgang Iser, kunsttheoretische und philosophische Fragen, die in der Interpretation literarischer Texte zur Anwendung kommen, um so durch Kunstrezeption Kultivierung und Horizonterweiterung zu ermöglichen.¹¹ Denn jedes Kunstwerk bietet dem Betrachter, dem Leser die Möglichkeit, die Welt neu zu erschließen: „*Wer Kafka oder Brecht gelesen hat, sieht plötzlich die Welt mit anderen Augen.*“¹²

Einen anderen integrativen Ansatz zwischen Sprach- und Sozialwissenschaft präsentieren Linguisten und Sozialwissenschaftler, wie Michael Giesecke, Uta Quasthoff, Gisbert Ter-Nedden und Ulrich Oevermann, im Forschungsfeld der verbalen Interaktion. Ausgehend vom Positivismusstreit in der Sozialwissenschaft und auf der Basis der von Habermas, Apel und Luhmann vorangetriebenen Grundlagendiskussion kommt es seit einer Fachtagung, die im Jahr 1977 an der Universität Essen stattfand, im Problemfeld der Textanalyse zur Entstehung von interdisziplinären Forschungsprojekten im Gegenstandsbereich der Sprachsoziologie, die ein breites Spektrum an Forschungsprojekten und Disziplinen, unter anderem auch aus der Sozialpädagogik, im Hinblick auf interpretative Verfahren, auslöst. Dadurch wird auch eine gemeinsame Basis für eine literaturwissenschaftliche und soziologische Textinterpretation auf den Grundlagen der Interaktionstheorie, in der, wie ich im Punkt Methoden meiner Arbeit genauer ausführe, die Text-Leser-Interaktion thematisiert wird, kreiert.

Dieser Ansatz in der literaturwissenschaftlichen Diskussion, der sozialwissenschaftliche Theoriekonzepte und interaktionstheoretische Überlegungen beinhaltet, analysiert und erläutert den Bezug des Textes zur Realität, den Bezug des Textes zum Leser und schlussendlich den Bezug des Lesers (über den Text) zu sich selbst. Somit sind in diesem Theorieverständnis Texte Interaktionsbeiträge beziehungsweise Interaktionsangebote, deren Sinnerschließung in der interaktiven Beziehung des Interpreten zum Text erfolgt.¹³

Resümierend ist daher die gegenwärtige Forschungssituation in den Literaturwissenschaften dadurch gekennzeichnet, dass die Tendenz besteht, die enge Begrenzung auf die Analyse von Textstrukturen zu durchbrechen und sich zunehmend sozialwissenschaftlich orientierten

¹¹ Vgl.: Stierle, Karlheinz: Werk und Intertextualität. In: Stierle, Karlheinz; Warning, Rainer (Hrsg.): Das Gespräch. Poetik und Hermeneutik.- München: Verlag Fink 1984, S. 120-169.

¹² Grondin, Jean: Von Heidegger zu Gadamer. Unterwegs zur Hermeneutik.- Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2001, S. 10.

¹³ Vgl.: Soeffner, Hans-Georg: Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften.- Stuttgart: Metzler 1979, S. 328-336.

Fragestellungen, wie etwa der Frage der Funktion von Texten in bestimmten sozialgeschichtlichen und gesellschaftlichen Zusammenhängen, zuzuwenden.¹⁴

Die im beiderseitigen Einflussbereich zwischen Literatur- und Bildungswissenschaft situierte Fachrichtung der Literaturpädagogik entbehrt bis heute einer eindeutigen Definition. Erfassen einige Wissenschaftler, wie Heinz Stolte, Hans Jürgen Skorna und Theodor Brüggemann, darunter den der Dichtung immanenten Bildungsgehalt, so erklären andere, wie Richard Bamberger, damit den Gegenstand der Jugendliteraturforschung.

Trotz dieser Verschiedenheiten in den Auffassungen über die Sinngehalte der Literaturpädagogik ergibt sich für die Vertreter der unterschiedlichen Richtungen ein übergeordnetes gemeinsames Ziel – Erziehung durch Literatur. Dieses stellt somit nicht ausschließlich Praxis, sondern auch Reflexion dar und bedeutet demnach Theorie und Forschung unter erziehungswissenschaftlichem Aspekt.¹⁵

Innerhalb der Disziplin der Bildungswissenschaft bilden vor allem Klaus Mollenhauers sozialpädagogische Konzepte zur Thematik der Überlieferungswürdigkeit und Zukunftsfähigkeit kultureller Bestände als Auftrag an die Erziehungswissenschaft den Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung und Beforschung der ineinandergreifenden Wirkungsweisen von Kultur und Erziehung. In seinen den Kulturerwerb betreffenden Analysen zur „*sozialen Konstruktion pädagogischer Realität*“¹⁶ konzentriert sich Mollenhauer vor allem auf den Bereich der Bildenden Kunst und interpretiert vornehmlich Bilder des 15. bis 17. Jahrhunderts.

Die erziehungswissenschaftliche Erschließung literarischer Quellen wurde in der neuzeitlichen Pädagogik in den 1980er Jahren durch eine Arbeitsgruppe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft rund um Dieter Baacke und Theodor Schulze eingeleitet.¹⁷

Aus diesem Forschungsansatz entwickelten sich in der Folge zwei ambivalente Forschungsrichtungen – die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung¹⁸, welche sich vorrangig der Untersuchung narrativer Interviews und weniger der Analyse ästhetisch

¹⁴ Vgl.: Kremer, Detlev: Ästhetik der Schrift. Kafkas Schrift lesen `ohne eine Interpretation dazwischen zu mengen´?. In: Rupp, Gerhard (Hrsg.): Ästhetik im Prozeß.- Opladen: Westdeutscher Verlag 1998, S. 53-84.

¹⁵ Vgl.: Höffe, Wilhelm; Schorer, Hans: Sprachpädagogik, Literaturpädagogik. Festschrift für Hans Schorer.- Frankfurt am Main: Diesterweg 1969, S. 15-87.

¹⁶ Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung.- Weinheim und München: Juventa Verlag, 4. Auflage 1994, S. 50.

¹⁷ Vgl.: Baacke, Dieter; Schulze, Theodor (1979): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Mit Beiträgen von Günther Bittner, Eckhard Dittrich, Juliane Dittrich-Jacobi und Alfred Lorenzer.- Weinheim und München: Juventa Verlag, Neuausgabe 1993, S.6- 10.

¹⁸ Vgl.: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung.- Opladen: Leske + Budrich 1999.

gestalteter Literatur widmet, und eine Forschungsströmung, die aus der Analyse differenzierter Beschreibungen pädagogisch relevanter Situationen und Sachverhalte in literarischen Texten erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse zu erschließen versucht.¹⁹ Vertreter dieser Richtung, literarische Texte einer erziehungswissenschaftlich motivierten Lektüre zu unterziehen, sind neben Klaus Mollenhauer Dieter Baacke, Hans Bokelmann, Jürgen Oelkers und Norbert Ricken, Markus Rieger-Ladich und Hans-Christoph Koller, die in ihren Werken *‘Grenzgänge’* und *‘Figurationen von Adoleszenz’* den pädagogischen Diskurs für zeitgenössische Literatur anregen und eröffnen. Damit möchten sie die Relevanz des Anregungs- und auch Irritationspotentials literarischer Texte für erziehungswissenschaftliche Analysen und Reflexionen verdeutlichen.^{20,21} *„Es ist Zeit von den Kunst- und Kulturschaffenden zu lernen, [...]. Achten wir auf deren sensiblen und radikalen Blick [...], wie es Elfriede Jelinek in ihren Werken darstellt, [...] und schärfen wir so unsere Wahrnehmung [...].“*²²

2.2 Forschungslücke – Standortbestimmung dieser Arbeit

Durch die Idee der Bildsamkeit, das heißt, im Verständnis der Fähigkeit die geistigen, emotionalen und körperlichen Anlagen und Fertigkeiten des Menschen in einem Lernprozess auf ein ethisches Ziel hin zu verbessern, wurden die auf moralische Zielvorgaben ausgerichteten Erziehungsprogramme der Aufklärung überdacht und mit neuer Ausrichtung, wie beispielsweise auf die Nützlichkeit, weiterentwickelt. Denn mit Bildung wurde und wird die Vorstellung verbunden, dass der Einzelne sich nicht nur an vorgegebenen Moralvorstellungen orientieren, sondern auch die Fähigkeit entwickeln soll, sich mittels Reflexion und Einbildungskraft ein ethisches Ideal seiner selbst vorzustellen.

Dabei wurde, was zum Teil auch gegenwärtig geschieht, der ästhetischen Erziehung große Relevanz zugesprochen; denn Kunst soll/te das Vorstellungsvermögen anregen und über die Darstellung vorbildlicher Verhaltensweisen ideale Werte vermitteln. Einer solchen Darstellung in der Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts wohnt, wie bereits ausgeführt, ein die Disziplinen der Literatur- und Bildungswissenschaft (grenz)überschreitender Aspekt inne, der vorrangig auf kulturelle Veränderung hindeutet.

¹⁹ Vgl.: Bokelmann, Hans: „Julka oder die pädagogische Verzweiflung. Überlegungen zur Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft.“ In: Röhrs, Hermann (Hg.): Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. Festschrift für Wilhelm Flitner zum 90. Geburtstag.- Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft 1979, S. 115-133.

²⁰ Koller, Hans-Christoph; Rieger-Ladich, Markus (Hg.): *Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane.*- Bielefeld: transcript Verlag 2005.

²¹ Koller, Hans-Christoph; Rieger-Ladich, Markus (Hg.): *Figurationen von Adoleszenz. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane II.*- Bielefeld: transcript Verlag 2009.

²² Schmied, Claudia: Rede anlässlich der Eröffnung der 90. Salzburger Festspiele.- Stadt Salzburg am 26. Juli 2010 um 14 Uhr 57.

Aufgrund der Sichtung des aktuellen Forschungsstandes wurde deutlich, dass die Analyse ästhetisch gestalteter, fiktionaler Texte zwar Dimensionen und Aspekte der (Erziehungs)Wirklichkeit sichtbar macht, jedoch die Möglichkeit eines Wandels im Sinne einer Verbesserung und Förderung von Subjektivität vielfach unbeachtet lässt. So beschreibt diese pädagogische Auseinandersetzung mit aktuellen literarischen Texten vornehmlich die Beschädigung von Subjektivität und Erfahrungen des Scheiterns von Erziehung. Sie illustriert damit sozusagen nahezu eine „*Entzauberung pädagogischer Ambitionen*“²³, lässt hingegen die Darstellung von Bildungsaufstieg und positiver Entwicklungsmöglichkeit moralischen Bewusstseins unberücksichtigt.

Somit ist der auf das Individuum und auf kulturelle Veränderung ausgerichtete Aspekt der pädagogischen Literaturanalyse aktueller Texte ein vorrangig problematisierender und vermittelt in der Beschreibung randständiger Erfahrungsräume und oft aussichtsloser Zukunftsperspektiven der Akteure pessimistische, häufig sogar aporetische Vorstellungen über die Möglichkeit von Bildungsprozessen.

Aus diesem Grund ist die Hinwendung zur Beforschung der Darstellung von Menschenbildern, die einen Bildungsprozess des Gelingens und der positiven Wirkung auf die Subjektivität entwerfen, in literarischen Texten interessant, um exemplarisch erziehungswissenschaftliche Konzepte gelingender pädagogischer Ambitionen und vorteilhafter Erziehungserfahrungen in den bildungswissenschaftlichen Diskurs einzubringen.

Darüber hinaus muss sich das Interesse der erziehungswissenschaftlichen Lektüre literarischer Texte auch auf die Frage richten, welche bildungstheoretisch und pädagogisch relevanten Einsichten durch die Art des Erzählens, das heißt, wie erzählt wird, generiert werden, damit in der Darstellung einer gleichsam didaktischen Vermittlung, wie beispielsweise in der Interaktion zwischen Autor und Leser, diese Vorstellungen eine Überwindung oder zumindest ein Standhalten von „*sozialer Schwerkraft*“²⁴ oder von Exklusionseffekten ermöglichen.

2.3 Forschungsfrage

Wie bereits ausgeführt, eröffnen die gegenwärtigen pädagogisch geleiteten Interpretationen literarischer Texte wohl zeitdiagnostische Einblicke in die Transformationen des Selbst- und Weltverständnisses, vernachlässigen beziehungsweise verzichten jedoch weitestgehend auf ein „*Hinausführen über das Gegebene*“,²⁵ auf die Darstellung der Möglichkeit der bildbaren

²³ Koller, Hans-Christoph; Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane.- Bielefeld: transcript Verlag 2005, S. 10.

²⁴ Ebd., S. 15.

²⁵ Oelkers, Jürgen: Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht.- Weinheim und München: Juventa Verlag 1985, S. 6.

Potenz von Bildungsprozessen und Erziehungserfahrungen. Das heißt, dass im derzeitigen pädagogischen Diskurs in Bezug auf Literatur Subjektivität thematisiert, verdichtet und ihre Beschädigung dargestellt wird, jedoch der Fragestellung, wie sich diese Subjektivität in literarischen Texten `positiv´ im Sinne von Zukunftsfähigkeit und sozialer Aufstiegsperspektive entwickelt oder gar auf diese Zielsetzung hin beeinflusst werden kann, nicht nachgegangen wird.

In der gegenwärtigen Gesellschaft gibt es für die Konstitution des Selbst, also für die Menschwerdung des Menschen, im Relativismus von permanent umgewälztem Wissen und sich beständig veränderndem Können keinen wirklichen Haltepunkt mehr, kein sicheres Allgemeines. Das Subjekt wird verzeitlicht und die Wirklichkeiten, an die es (vielleicht noch) gewöhnt wurde, fließen auseinander. Aus dieser Diffusion ergibt sich, besonders für die Pädagogik, die Verpflichtung, von der Vorstellung des Gelingens und nicht des Scheiterns pädagogischer Ambitionen auszugehen und das Erreichen positiver Erziehungsziele anzustreben.

Literarische Texte, die vor allem Wertevermittlung, (optimistische) Sinndeutungen, positive Lernerfahrungen und im Besonderen Menschenbilder, die anregen sich als „*Held des eigenen Lebensromans zu erleben*“,²⁶ anbieten, sind im Stande diese Anforderungen an die Pädagogik zu unterstützen.

Die folgende Diplomarbeit kann dieses Problemfeld nicht grundsätzlich und allumfassend behandeln. Bereits der Anspruch den Diskurs im Rahmen der gesamten Erziehungs- respektive Bildungswissenschaft zu führen, wäre überzogen und nicht realisierbar.

Die Fragestellung der Arbeit widmet sich daher vorrangig der sozialpädagogischen Relevanz appellativer literarischer Darstellungen von Menschenbildern mittels einer exemplarischen Behandlung der Thematik in Kinderromanen Erich Kästners und der Untersuchung und Deutung der diesen impliziten Zeigestructuren. Durch diese Einschränkung wird es möglich, den Fokus auf die Ausdeutung und Erläuterung der möglichen Konsequenzen dieser literarischen Darstellungen im Bereich der Sozialpädagogik zu richten.

Die diplomarbeitsleitende Fragestellung lautet deshalb:

Wie werden in der literarischen Darstellung von Menschenbildern, am Beispiel der Kinderromane Erich Kästners, Möglichkeiten sozialpädagogischer Veränderungspotentiale repräsentiert?

Diese Frage soll in der geplanten Arbeit vorwiegend hermeneutisch beantwortet werden, indem die literarische Darstellung der `Helden´ in Kästners Kinderromanen textanalytisch

²⁶ Koller, Hans-Christoph; Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane.- Bielefeld: transcript Verlag 2005, S. 139.

untersucht wird. Zwei mit der genannten Fragestellung eng verbundene weitere Subfragen sollen in dieser Arbeit ebenfalls behandelt werden, um die Relevanz für die Wirkungsmöglichkeiten der Auseinandersetzung im sozialpädagogischen Bezug zu unterlegen und zu erhärten.

Inwiefern ist in fiktiven Erzählungen, im Sinne der *intentio operis*, eine Textstruktur enthalten, in der derartig entworfene Regeln und Muster aufscheinen, die jenen in sozialen Handlungen und Bezügen vergleichbar sind?

In welcher Form werden diese Strukturen im Sinne einer *intentio auctoris* erzählender Texte abgefasst und literarisch präsentiert, um zu Vehikeln (sozial)pädagogischer Einsicht werden zu können?

2.4 Relevanz für die Disziplin

Die modernen (westlichen) Gesellschaften sind durch die gesellschaftsweite Auflösung von Wertvorstellungen und Orientierungsmustern gekennzeichnet, die im Laufe der Herausbildung von Kultur und Staat entwickelt wurden und die das Verhältnis des Einzelnen zu den ihm Halt spendenden Instanzen stabilisierten. Dadurch ist das Selbst- und Weltverständnis des Subjekts verunsichert; Wert- und Tugendvorstellungen, wie beispielsweise Sitte, Rücksichtnahme, Anstand, gutes Benehmen, Solidarität etc., verlieren an Verbindlichkeit, da dem Subjekt die Freiheit zur selbstbestimmten Lebensführung zuerkannt und darüber hinaus (im neoliberalen Verständnis im Sinne des `Unternehmers seiner selbst') gefordert wird.

Dieser (scheinbar) gewonnene Freiraum bringt das Risiko des Orientierungsverlustes mit sich. Auf der Suche nach einer Antwort auf die Frage nach dem gelingenden Leben beziehungsweise dem gelingenden Gemeinwesen, die vorzugsweise in prekären Lebenslagen aufgeworfen wird, hat die (Sozial)Pädagogik die Aufgabe, einen Leitfaden für die (Rück)Besinnung auf Werte, Prinzipien und kulturelle Standards und Überlieferung herauszuarbeiten. *„Die Pädagogik muß an kultureller und biographischer Erinnerung arbeiten; sie muß in dieser Erinnerung die begründbaren (zukunftsfähigen) Prinzipien aufsuchen; sie muß für diese Arbeit eine der Sache angemessene, genaue Sprache finden.“*²⁷

Wie bereits erläutert, erlangen in diesem von Mollenhauer formulierten (sozial)pädagogischen Anspruch an Kulturarbeit besonders literarische Texte Relevanz und Wirkmöglichkeiten, da sie, wie ich in der folgenden Diplomarbeit herausarbeite, durch ihre

²⁷ Mollenhauer, Klaus (1983): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung.*- Weinheim und München: Juventa Verlag, 4. Auflage, 1994, S. 10.

‘angemessene, genaue Sprache’ zur Identitätsbildung beziehungsweise Identitätsentwicklung beitragen und die soziale Einfühlung und Kompetenz vergrößern.

In meinen bisherigen Darstellungen habe ich das Verhältnis der Pädagogik zur aktuellen Literatur problematisiert, indem ich die Irritationsleistungen der literarischen Texte beleuchtet und auf die fehlenden Thematisierungen sowohl gelingenden Erziehungsgeschehens als auch positiver Wertorientierungen hingewiesen habe.

Diese Diplomarbeit kann einerseits verdeutlichen, dass literarische Texte, die positiv wertorientierte Perspektiven von Menschwerdungsprozessen vermitteln, als Gegenstände bildungstheoretischer Reflexion zur Weiterentwicklung der Bearbeitung und Bewältigung des Welt- und Selbstverständnisses des Lesers beitragen, und kann andererseits aufzeigen, dass eine besondere Erzählform, im Sinne der Autor-Leser-Interaktion, den Leser zur Auseinandersetzung mit Lebensumständen und Handlungsmustern anregt und ihm so als zukunftsfähige Orientierungshilfe zur Verfügung steht.

Diese Sicht, in diesem Fall die exemplarische Analyse der Helden in Erich Kästners Kinderromanen, auf literarische Texte aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ermöglicht es, die Anregungspotentiale und Möglichkeiten von (sozial)pädagogischen Transferleistungen aufzuzeigen und zu diskutieren.

2.5 Wahl und Begründung der Methode dieser Arbeit

Aus der Problemstellung dieser Arbeit, das heißt, nach dem sozialpädagogischen (Veränderungs)Potential literarischer Darstellung von Menschenbildern zu fragen, ergibt sich durch die Eingrenzung des Quellenmaterials auf die Kinderromane Erich Kästners eine hermeneutische Methode. Die Untersuchung bewegt sich im Feld der hermeneutischen Interpretation, wobei diese hauptsächlich inhaltlich orientiert ist und formale Merkmale nur dann heranzieht, wenn literaturästhetische Kategorien zur besseren Klärung der pädagogischen inhaltsbezogenen Analyse der Menschenbilder beitragen. Deshalb vollzieht sich diese Interpretation im Rahmen des pädagogischen Denkens, das in Anwendung der hermeneutischen Interpretation auf bestimmte Inhalte der Texte gerichtet ist und sie nach Kategorien der pädagogischen Ideengeschichte zu erfassen versucht.

Ausgehend von der Grundannahme, dass die in Erich Kästners Kinderromanen repräsentierten Menschenbilder rekonstruierbare Bedeutungen aufweisen, erfolgt deren Rekonstruktion durch Herauslösen, Vergleichen und Gegenüberstellen ihrer Strukturen und erlangt in der komparatistischen Darstellung ihrer Regelmäßigkeiten intersubjektive Signifikanz.

Zur Gewährleistung der Intersubjektivität der hermeneutischen Interpretation erfolgt die Untersuchung der Menschenbilder in Anlehnung an die Herangehensweise der Qualitativen

Inhaltsanalyse nach den Richtlinien vorher erstellter Auswahlkriterien, die als Kategorien den 'Helden' der Texte zugeordnet werden.

Dieses methodische Gerüst meiner hermeneutischen Textanalyse verzichtet weitgehend auf eine quantitative Analyse von Textmerkmalen, wie beispielsweise Wörter oder Begriffsfelder. Sie, exzerpiert und interpretiert vielmehr die Texte in Richtung der Kategorien. In diesem inhaltsanalytischen methodischen Forschungsdesign kommen die Vorgangsweisen der Interpretation, nämlich die der Explikation, der Strukturierung und Zusammenfassung zur Anwendung. Bedingt durch die Analyserichtung, die eine kategoriengeleitete Untersuchung der Kinderromane Erich Kästners vornimmt, werden die Kategorien theoriegeleitet vor der Analyse entwickelt. Das bedeutet, dass bedingt durch eine in einem derartigen Sinn intendierte inhaltliche Strukturierung der Interpretationsakt vorerst in einer deduktiven Analyserichtung ausgelegt ist. Der Bezugspunkt auf solcherart inhaltsanalytische Kategorien ermöglicht es, die herausgearbeiteten Menschenbilder einander vergleichend gegenüberzustellen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede kontingenzanalytisch zu ordnen, zu explizieren und typologisch zu strukturieren, um in einer induktiven Subsumierung der Merkmale einen Sinnhorizont pädagogischer Bezugstheoreme zu (re)konstruieren.²⁸

In der Bezugnahme auf die beiden Subfragen der Diplomarbeit ergibt sich ein zweiter Analysestrang, der die (hermeneutische) Interpretation der in Erich Kästners Kinderromanen repräsentierten Interaktionsszenen erfasst, um in der Ausdeutung situativer Abläufe auch Sinnschichten sowie deren Genese und Wirkung, sozialisatorische, autogenetische und milieuabhängige Sinnfiguren des Handelns und der Selbstinterpretation der Individuen erkennbar werden zu lassen. Diesbezüglich ist der hermeneutische Ansatzpunkt der Interpretation der paradigmatische Charakter der Interaktionen, deren Regularitäten und strukturelle Sinnvorgaben, aus denen heraus (sozialpädagogische) Wissensbestände erwachsen.

Dadurch erfolgt das Offenlegen der Repräsentation der Relevanz der sozialen Situationen, in denen Interaktion stattfinden, sowie auch das Sichtbarmachen der latenten Handlungs- und Motivstrukturen, die aus der Interaktionsgeschichte der beteiligten Helden erwachsen und in einem unaufhebbaren Zusammenhang mit den jeweiligen Identitätsgenesen und den sozialstrukturellen Bedingungen dieser Identitätsgenesen stehen.²⁹

Im letzten Schritt der methodisch geleiteten hermeneutischen Interpretation erfolgt die (interpretierende) Rekonstruktion der inneren Prozesse der Interaktanten, das heißt, die interaktive Sinnkonstitution aus den Handlungsabläufen, und die handlungstheoretische

²⁸ Vgl.: Mayring, Philipp A. E. (1983): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.- Weinheim: Beltz Verlag, 8.Auflage 2003, S. 74-96.

²⁹ Vgl.: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften.- Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 1979, S. 38-104.

Analyse über gemeinsame Typisierungen, um schlussendlich die in den fiktiven Texten appellativ repräsentierte Bedeutungskonstitution als Paradigma (sozial)pädagogischer zukunftsfähiger Möglichkeiten darzustellen.

2.6 These und Aufbau dieser Arbeit

Die These dieser Diplomarbeit lautet: Auf der Grundlage der hermeneutischen Inhaltsanalyse und der pädagogischen Interpretation von paradigmatisch ausgewählten Kinderromanen Erich Kästners³⁰ kann aufgezeigt werden, dass literarische Darstellungen von Menschenbildern imstande sind, die Möglichkeiten sozialpädagogischer Veränderungspotentiale zu repräsentieren.

Wie im vorigen Punkt 'Wahl und Begründung der Methode dieser Arbeit' ausgeführt, folgt die vorliegende Arbeit hermeneutischen Gesichtspunkten. In ihrem Aufbau, in dem der inhaltsanalytische Untersuchungsteil unter den Aspekten der anschaulichen Darstellung, einer gut nachvollziehbaren Argumentationskette und einer geeigneten Übersichtlichkeit in drei Teilen konzipiert ist und das vierte, sechste und achte Kapitel umfasst, verdeutlicht sie die Arbeitsweise und Realisation des hermeneutischen Zirkels.

Die ersten beiden Kapitel dieser Arbeit widmeten sich der Hinführung zur Thematik, der Standortbestimmung, der Veranschaulichung der sozialpädagogischen Relevanz und der Darstellung der daraus hervorgehenden Forschungsfrage der vorliegenden Diplomarbeit.

Das dritte Kapitel macht es sich zur Aufgabe, nach einer Skizzierung der vor allem in der Postmoderne stattfindenden Spurensuche nach Begriffen der Menschenbilder die erziehungswissenschaftliche Dimension eines sinnstiftenden humanistischen Menschenbildes herauszuarbeiten, um davon ausgehend im vierten Kapitel die literaturpädagogische Aufarbeitung mit den aus der Auseinandersetzung mit dem humanistischen Menschenbild generierten Kategorien analytisch und interpretativ voranzutreiben.

Im fünften Kapitel erfolgt im Anschluss an die Auseinandersetzung mit der literaturpädagogischen Bedeutung von Interaktionen und der Erläuterung handlungstheoretischer Grundlagen in Bezug auf die erste Subfrage der Arbeit eine Kategorienerstellung, die im sechsten Kapitel hinsichtlich (dieser) sozialen Handlungen

³⁰ Nach einer umfassenden Literaturrecherche wissenschaftstheoretischer Werke wurde in einer (abermaligen) Lektüre von Kästners Kinderromanen eine erste Eingrenzung durch die selektive Beschränkung auf die Texte, die hinsichtlich der Fragestellung der Arbeit Menschenbilder beinhalten und repräsentieren und daher für die Analyse essenziell sind, vorgenommen. Das aus dieser Vorgangsweise hervorgehende Quellenmaterial umfasst folgende Werke: 'Emil und die Detektive', 'Das fliegende Klassenzimmer', 'Das doppelte Lottchen', 'Pünktchen und Anton'.

wiederum mittels der deduktiven Kategorienanwendung eine inhaltliche Strukturierung durch Vergleich und Gegenüberstellung der analysierten Textstellen vornimmt.

Zur Bearbeitung der zweiten Subfrage der Arbeit werden im siebten Kapitel theoretische Überlegungen zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Zeigestruktur in der Erziehung in Anbindung zu Konzeptionen über die Appellstruktur literarischer erzählender Texte untersucht. Nach erfolgter Klassifikation der Textsorte, Kästners Kinderromane betreffend, erfolgt die Erstellung von Kategorien in Hinsicht auf die Zeigestruktur der Texte.

Im folgenden achten Kapitel werden diese Kategorien den Textstellen zugeordnet und mittels Vergleich, Gegenüberstellung und Zusammenfassung analytisch bearbeitet.

In einer abschließenden Reflexion des theoretischen Bezugsrahmens und des zusammenfassenden Befundes der methodisch geleiteten Inhaltsanalyse werden im neunten Kapitel im Resümee die herausgearbeiteten Paradigmen zur Beantwortung der Fragen der Diplomarbeit herangezogen und somit die These der Arbeit beantwortet.

3 Heldenbilder: Wer sind die Helden? Menschenbilder als Leitbilder im Sinne einer Wertorientierung

Ziel des folgenden dritten Kapitels ist es, ausgehend von der Konturierung eines im neuhumanistischen Gedankengut verankerten Menschenbildes den Bogen zum Verständnis der postmodernen Menschenbilder zu spannen, um so den erziehungswissenschaftlichen Stellenwert eines sinnstiftenden humanistischen Menschenbildes herauszuarbeiten und sichtbar zu machen. Aus diesen grundlegenden Darstellungen entsteht in der Folge die Diskussion der pädagogischen Dimension von Wertorientierungen und Orientierungsmustern, bevor abschließend nach einer kurzen Rekapitulation erste literaturpädagogische Fragestellungen als Hinführung zum vierten Kapitel angerissen werden.

Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch? In diesen vier Fragestellungen umriss Immanuel Kant das Nachdenken über den Menschen im Allgemeinen, über unser Dasein und über uns selbst. Solche Grundfragen bleiben im Alltagsleben meist im Hintergrund, treten jedoch, wie ich im Punkt 'Kritische Ereignisse und deren Bewältigung' genauer ausführe, in wichtigen Lebensphasen und Krisen hervor und bewirken bei vielen Menschen eine (neue) Nachdenklichkeit und grundsätzliche Reflexion über ihr Selbst(bild), ihre bisherigen Lebenserfahrungen und ihr zukünftiges Leben.

Die wissenschaftliche Beforschung und Auseinandersetzung mit den Dimensionen des Menschenbildes erfolgt vorrangig in der Anthropologie, erstreckt sich jedoch des Weiteren auf viele andere Wissenschaften, wie eben die Bildungswissenschaft. Sowohl die im Rahmen wissenschaftlicher Pädagogik explizit formulierten Menschenbilder als auch die in

der praktischen Erziehungstätigkeit implizit vorhandenen Menschenbilder haben ihren Anteil an der Formulierung und Rechtfertigung pädagogischer Ziele und Methoden.

Allerdings liegt eine eindeutige Antwort über das Wesen des Menschen weder in der Anthropologie noch in der Pädagogik vor, wodurch eine gewisse Unschärfe in der Beschreibung des menschlichen Wesens gegeben ist, die dazu führt, dass der real und konkret existierende Mensch, der beschrieben und dargestellt werden soll, immer anders zu sein scheint, als es die Theorie postuliert. Im Wissen um diese diffuse Bestimmtheit und Unabschließbarkeit der Annahmen über den Menschen nehme ich die Spurensuche nach den Begriffen 'Menschenbild' und 'Menschenbildung' auf.

3.1 Spurensuche nach den Begriffen 'Menschenbild' und 'Menschenbildung'

Jedes Subjekt entwickelt und lernt Annahmen über den Menschen und eignet sich so vieles, was für die eigene Familie, für Gruppen und Gemeinschaften signifikant ist, an. Dazu zählen Wertorientierungen, Antworten auf Grundfragen des Lebens und religiöse und soziokulturelle Traditionen. Somit kann das Menschenbild als adaptive Konstruktion von Wissen über sich und andere Menschen begriffen werden und trägt demzufolge sowohl das Selbstbild als auch Fremdbilder in sich.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich für die vorliegende Diplomarbeit folgende begriffliche Beschreibung des Menschenbildes. Das Menschenbild ist ein spezifisches subjektives Muster von grundlegenden, konstitutiven Überzeugungen darüber, was der Mensch ist, wie er in seinem sozialen Umfeld lebt und welchen Sinn, welche Wertvorstellungen und Ziele sein Leben haben soll(te).³¹

3.1.1 Ausgangspunkt im neuhumanistischen Gedankengut

Das humanistische Denken ist durch den Rückgriff auf das antike Ideal einer Höchstentfaltung ethisch-kultureller Kräfte, die die natürlichen Gesetzmäßigkeiten des steten Wandels, die Wahrnehmung und das Selbstverständnis des Menschen als Teil eines großen Ganzen und als schöpferische Autorität dieses Ganzen einschließen, geprägt.

Im Verlaufe seiner Weiterentwicklung erfolgt vor allem ab dem 18. Jahrhundert die Rückbesinnung und Erneuerung der sich an den Werten, Interessen und der Würde des (einzelnen) Menschen orientierenden Ideen des menschlichen Daseins. Diese findet einen ihrer Höhepunkte im Neuhumanismus (in Deutschland zur Zeit der 'Weimarer Klassik').

³¹ Vgl.: Fahrenberg, Jochen (2004): Annahmen über den Menschen. Menschenbilder aus psychologischer, biologischer, religiöser und interkultureller Sicht. Texte und Kommentare zur Psychologischen Anthropologie.- Heidelberg, Kröning: Asanger Verlag 2004, S. 215-304.

Die Annahmen und Leitgedanken, die dem humanistischen Menschenbild zugrunde liegen, sind die der ganzheitlichen Einheit des Menschen als Körper-Seele-Geist-Einheit, der Fähigkeit zur Selbstbestimmung und die Maxime, dass der Mensch im Grunde gut ist, wodurch die Möglichkeit seiner 'Veredelung' durch geistige Bildung, vor allem im Bereich der Literatur und Kunst, gegeben ist. Diese Leitgedanken der Einigkeit von Verstand, Emotion und Intuition sowie der Verantwortung für sich selbst, den Mitmenschen und die Natur gelten als Grundauffassungen der neuhumanistischen Bewegung, die durch die bedeutendsten Denker der damaligen Zeit, wie Herder, Goethe, Lessing, Kant u.a., entwickelt und vertreten wurden.

Die Aussagen der Wissenschaftler, die nun folgend in dieser Arbeit herangezogen werden, dokumentieren universelle Prinzipien, die für die Bildungswissenschaft abgeleitet werden und die den argumentativen Prozess dieser Diplomarbeit unterstützen.

Kants Bild vom Menschen artikuliert ein autonomes Subjekt, das Handlungsverantwortung für sich selbst und das soziale Umfeld, in dem es lebt, trägt.³² Indem er die These vertritt, dass der Mensch nur über den Weg der Bildung und Erziehung zu sich selbst finden kann³³, postuliert er die Notwendigkeit langfristiger kontinuierlicher Lernprozesse zur Ermöglichung und Unterstützung der Menschwerdung.

Auch Wilhelm von Humboldt betont die Notwendigkeit des lebenslangen Selbstbildungsprozesses und die Relevanz der Selbsttätigkeit, unterstreicht jedoch im Gegensatz zu Kants universellen Ansprüchen an das Menschsein den historischen Aspekt des Menschenbildes und bekräftigt in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Sprache als Bindeglied und Vermittlerin zwischen dem Subjekt und seiner inneren wie auch äußeren (Um)Welt.³⁴

In Hegels Menschenbild erweitert sich der klassische, im Verständnis von Humboldt und Kant dargestellte Bildungsbegriff, indem er Bildung als zyklische und nicht lineare Entwicklung begreift, die in Selbstklärungsprozessen den ganzen Menschen als komplexes Wesen anspricht und das Potential enthält, ihm Neues zu eröffnen.³⁵

³² Vgl.: Kant, Immanuel (1790): Kritik der Urteilkraft. Weischedel, Wilhelm (Hg.): Werkausgabe, Band X.- Wiesbaden: Suhrkamp, 11.Auflage, 1990, S. 386-391.

³³ Vgl.: Kant, Immanuel (1798): Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Weischedel, Wilhelm (Hg.): 2.Werkausgabe, Band XII.- Wiesbaden: Suhrkamp, 9. Auflage 1995, S. 699.

³⁴ Vgl.: Humboldt, Wilhelm von (1793): Theorie der Bildung des Menschen. In: Tenorth, Heinz- Elmar (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit. Versuche über ihre Zukunft.- Weinheim, München: Juventa Verlag 1986, S. 240-276.

³⁵ Vgl.: Stekeler-Weithofer, Pirmin (2005): Philosophie des Selbstbewußtseins. Hegels System als Formanalyse von Wissen und Autonomie.- Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1. Auflage, 2005, S. 140-174.

Herbart beschreibt in seiner Konzeption schließlich in einer Übertragung der von Kant, Humboldt und Hegel theoretisch formulierten Thesen auf die praktische Arbeit der Pädagogik den gebildeten Menschen als aktives Subjekt, das durch Spontaneität, die Fähigkeit zum Staunen und durch Offenheit und Toleranz gegenüber Neuem sich der Welt öffnet und somit bereit ist, die Welt in einem 'Primat des Erlebens' zu erfahren.³⁶

Mit Schiller entferne ich mich nochmals von dieser eher praktischen Ebene. Für ihn ist die Einführung und Darstellung des 'ästhetischen Zustands', eines 'Schwebezustands', in dem der Mensch frei und autonom handelt und in dem sich der sinnliche und der Formtrieb berühren, um in den Spieltrieb zu münden, für die ganzheitliche Entwicklung und vor allem Weiterentwicklung des Subjekts von vorrangiger Bedeutung. Somit kann im Sinne Schillers Bildung nie reine Wissensvermittlung sein, sondern muss den geistigen und sinnlichen Möglichkeiten und Fähigkeiten des Subjekts Zeit und Raum gewähren und schaffen, um die freie Entfaltung der Persönlichkeit zuzulassen.³⁷

Diese sehr eingegrenzte Auswahl von vier Autoren zur Darlegung des (klassischen) humanistischen Menschenbildes und Bildungsbegriffs wurde aufgrund der Suche nach umfassenden Voraussetzungen getroffen, stets mit dem Fokus auf den weiterentwickelnden Gedanken- und Argumentationsgang für den literaturpädagogischen Anspruch dieser Arbeit.

3.1.2 Festschreibung im pädagogischen Gedankengut des frühen 19. Jahrhunderts

In der Epoche des frühen 19. Jahrhunderts erfolgt eine Rückbesinnung auf pädagogische Aspekte, die bereits die Neuhumanisten, wie im vorigen Punkt ausgeführt, im Rückgriff auf antike Werte konzipiert und postuliert hatten. Diese Rückbesinnung auf das Gedankengut des pädagogischen Humanismus kann in der Geschichte der Pädagogik oft als Reaktion, die gleich einer Wellenbewegung eintritt, auf eine durch vorrangig von pragmatischen Inhalten, Zielen und Methoden bestimmte Pädagogik, die den Menschen weitgehend aus den Augen verliert, analysiert werden.

Ziel aller Vertreter eines humanistischen Menschenbildes in der Pädagogik ist, wie bereits ausgeführt, der Mensch als Einheit und nicht das Anstreben von Zwecken, auf die hin der Mensch abgerichtet werden muss. Eine solche Zweckfreiheit und zeitlose Gültigkeit erklärt als Vertreter dieses pädagogischen Konzepts dieser Epoche Ernst Moritz Arndt zum pädagogischen Prinzip und zur Voraussetzung und Grundlage der Selbstbildung. Diese stellt für ihn den einzigen Weg dar, das 'Innerste des Menschen' zu erreichen, da alle anderen

³⁶ Vgl.: Herbart, Johann Friedrich (1808): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Flügel, Otto; Kehrback, Karl von (Hrsg.): Sämtliche Werke, Band 2.- Aalen: Langensalza 1964, S. 33-68.

³⁷ Vgl.: Schiller, Friedrich (1795): Über die ästhetische Erziehung des Menschen.- Stuttgart: Reclam 1989, S. 51-63.

von außen aufgezwungenen verzweckten Erziehungs- und Bildungsformen nur die `äußerste Schale des Menschen` erreichen und so in der Folge die `reine Menschenbildung` blockieren. Eine derartige von ihm geforderte Zweck- und Zwangsfreiheit garantiert, gleichsam im Rückgriff auf Schillers Spieltrieb, die Lust an Unterricht und Arbeit und bildet somit als freie und freiwillige Selbsttätigkeit die Basis des Menschenbildes und der Menschenbildung.³⁸

Wie Arndt beschreibt zeitgleich auch Heinrich Pestalozzi die selbsttätige Bildung des Menschen als feste Basis der Menschwerdung. Voraussetzung für die Ermöglichung dieser selbsttätigen Bildung ist für Pestalozzi die Notwendigkeit von Auswahlkriterien, an denen sich der Mensch bildet, was in meinem Verständnis aus heutiger Sicht als `Werteerziehung` begriffen werden kann. Eine weitere Bedingung seines Menschenbildes stellt die Ganzheitlichkeit des Menschen, im Sinne der `harmonischen Ganzheit von Geist, Herz und physischer Kraft, oft verkürzt als Hand beschrieben, dar, die durch `sorgfältige, wahre, naturgemäße`, jede einseitige Entfaltung umgehende Menschenbildung berührt und weiterentwickelt werden muss. Im Gegensatz zur Zeit- und Weltbildung, die er als auf das Äußerliche und Vergängliche beschränkt beschreibt, zielt Pestalozzis Verständnis der Menschenbildung auf die *„Benutzung aller Liebe, aller Kraft des Menschen zur Entfaltung des höhern Sinnes und aller Würde unserer innern Natur“*³⁹ ab, und ist konsequenterweise in ihren Grundsätzen wahr und unwandelbar.⁴⁰

Ebenso wie Arndt und Pestalozzi vertritt Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg in seinem Entwurf des Menschenbildes und der Menschenbildung das Prinzip der freien Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit des Menschen. Daraus leitet er im Folgenden die Achtung des Menschen in seiner individuellen Natur ab und fordert eine allgemeine Menschenbildung, die er auf alle Menschen bezieht. Dieser Anspruch basiert auf seiner optimistischen Grundüberzeugung über die Grundbeschaffenheit der menschlichen Natur sowie ihrer Entwicklungsfähigkeit und Bildsamkeit, die in seiner Konzeption in drei Teilbereichen der intellektuellen, der ästhetischen und der moralischen Kultur den Brennpunkt der Menschenbildung ausmacht.⁴¹ Eine in diesem Sinne verstandene Menschenbildung unterstützt und entwickelt ein Menschenbild, das durch

³⁸ Vgl.: Arndt, Ernst Moritz (1805), Meisner, Heinrich; Münch, Wilhelm (Hrsg.): Fragmente über Menschenbildung.- Langensalza: Beyer 1904, S. 10-54.

³⁹ Pestalozzi, Heinrich (1807): Schriften zur Menschenbildung. In: Haller, Adolf (Hrsg.): Heinrich Pestalozzis lebendiges Werk.- Basel: Birkhäuser 1946, S. 283.

⁴⁰ Vgl.: Ebd., S. 276-291.

⁴¹ Vgl.: Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1834): Ansichten über Kultur, kulturgemäße Erziehung und verwandte Gegenstände. In: Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg: Volksbildung als allgemeine Menschenbildung. Ausgewählte bildungspolitische, sozialpolitische und pädagogische Schriften und Reden, Band I.- Berlin: Volk und Wissen 1989, S.291-299.

Entwicklungsfähigkeit, Vernunftgläubigkeit, Vertrauen, Denk- und Handlungsfähigkeit und Ganzheitlichkeit charakterisiert ist.⁴²

3.1.3 Wiederaufnahme und Aufschwung im frühen 20. Jahrhundert

Im frühen 20. Jahrhundert keimten auf den Grundlagen des humanistischen Idealbildes des Menschen noch einmal pädagogische Entwürfe auf, die sich am Wert des Individuums und seiner Wahlfreiheit und Entscheidungsfähigkeit orientierten, bevor diese durch ein von der Ideologie des Faschismus geprägtes Menschenbild und die Entmenschlichung des zweiten Weltkrieges verdrängt und abgelöst wurden.

So prägte Eduard Spranger den Begriff des `Dritten Humanismus`, in dessen Konzept er den Fokus auf *„die geschichtlich vertiefte Forschung an dem Problem, was der Mensch im Totalgefüge seiner Kräfte ist, die Frage nach seinen je erreichten Gipfeln“*⁴³ richtet. In Sprangers Verständnis ist das Ziel jeder Bildung die innere Formung des Subjekts, in dem sich einerseits die Vielseitigkeit des Interesses und andererseits die Charakterstärke der Sittlichkeit begegnen und verbinden.

Theodor Litt entfaltet dialektisch seine Konzeption des Menschenbildes und der Menschenbildung, indem er zwei pädagogische Grundpositionen, Führen und Wachsenlassen, untersucht. In der Bemühung um ein `Sinn-Allgemeines`, in dessen Einheit der Anspruch des Individuellen gegenüber dem Allgemeinen gewahrt ist, ist für Litt die Autonomie des Menschen gesichert und eine Haltung `denkender Sittlichkeit und Wachsamkeit` möglich.⁴⁴ Diesem an der Geschichtlichkeit des Menschen und an der Harmonie orientierten Bildungsbegriff fügt Litt, sozusagen in einer Revision seines klassischen Bildungsideals, eine neue Herausforderung und Verpflichtung, nämlich sein Konzept der Einbeziehung der Austragung unterschiedlicher Handlungs- und Denkweisen von Spannungen und Konflikten durch eine Neuorientierung des Menschen, bedingt durch die Herausforderungen einer modernen technischen Welt, bei. Das Zusammenführen entgegenstehender Pole, wie Natur und Technik, Harmonie und Konflikt, Individuum und Gemeinschaft, ist in Litts Auffassung für den menschlichen Geist erreichbar durch selbstständige gedankliche Arbeit, die mithilfe einer Erziehung, die Widersprüche anerkennt

⁴² Vgl.: Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1830): Über das oberste Prinzip der Erziehung. In: Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg: Volksbildung als allgemeine Menschenbildung. Ausgewählte bildungspolitische, sozialpolitische und pädagogische Schriften und Reden, Band I.- Berlin: Volk und Wissen 1989, S. 266-274.

⁴³ Spranger, Eduard (1922): Aufruf an die Philologie. In: Spranger, Eduard: Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule. Rede, gehalten auf der 53. Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner in Jena am 27. September 1927 von Eduard Spranger.- Leipzig (u.a.): Teubner 1922, S. 7.

⁴⁴ Vgl.: Litt, Theodor (1941): Das Allgemeine im Aufbau der geisteswissenschaftlichen Erkenntnis.- Leipzig: Hirzel 1941, S. 33-65.

und diese auf ein `Sollen´ gerichtet durch geistige Anstrengung in Übereinstimmung zu bringen vermag, ermöglicht wird.⁴⁵

Bevor ich im nächsten Abschnitt meiner Arbeit einige Menschenbilder der Postmoderne skizziere, um dadurch anhand ihrer Gegensätzlichkeit zu den bisher ausgeführten Begrifflichkeiten des humanistischen Menschenbildes die literaturpädagogische Bedeutung desselben für die Fragestellung der Arbeit aufzuzeigen, stelle ich Otto Friedrich Bollnows Auffassung des Menschen und seiner Bildung dar, da er sich nach meinem Verständnis quasi im Übergang zur Postmoderne mit phänomenologischen und existentialistischen Betrachtungsweisen auseinandersetzt und diese in seine Konzepte einfließen lässt.

Bollnow begreift das Wesen des Menschen ausgehend von einzelnen Phänomenen des gelebten Lebens im Ganzen. Diese Phänomene werden als existentielle Kategorien, wie Begegnung, Krise u.a. als `unstetige Formen´ zu einem konstituierenden Teil der Pädagogik, während sich bisher die traditionelle Pädagogik eher den `stetigen´ Formen der Erziehung, wie dem Modell des Wachsenlassens oder dem des geplanten Bildens beziehungsweise Führens, widmete. Dem klassischen humanistischen Bild des Menschen und seiner Bildung entspricht hingegen Bollnows Theorie des Verstehens, die vom grundsätzlich hermeneutischen Charakter allen Verstehens ausgeht und das Gespräch als Ort der Wahrheit und die Offenheit und Gleichberechtigung der (Gesprächs)Partner postuliert.⁴⁶

3.1.4 Menschenbilder in der Postmoderne

In der Zeit der Postmoderne, der Zeit eines ethischen Pluralismus, ist dem Menschen die Wahl seines ethischen Systems, seiner Normen und Werte und seiner Entscheidungen frei gegeben. So, wie Dinge und Waren hergestellt werden, erfolgt gleichsam auch die Produktion von Werten, Normen und Lösungsvorschlägen ethischer Probleme und Menschenbildern, die situativ und temporär angewendet und eventuell auch verändert werden und in deren Vielfalt der Mensch navigiert. Diese Abwertung und Schmälerung des Ethischen zeigt eine Relativierung des Menschlichen auf, die einen Mangel an Sinn- und Seinsordnungen sowohl auf der Ebene der Individuen als auch auf der der Gesamtgesellschaft erkennbar werden lässt.⁴⁷

Somit unterliegt das Wesen des Menschen und seines Seins ständiger Transformation und Transzendenz, was sich in der Heterogenität und Vielfalt der Menschenbildauffassungen

⁴⁵ Ebd., S. 31-58.

⁴⁶ Bollnow, Otto Friedrich (1958): Wesen und Wandel der Tugenden.- Frankfurt am Main: Ullstein 1958, S. 138-176.

⁴⁷ Vgl.: Macintyre, Alasdair (1988): Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart.- Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1988, S. 77-91.

widerspiegelt, die ich nun im Folgenden in einer Auswahl entsprechender Beispiele in ihrer postmodernen Herausforderung für die Erziehungswissenschaft skizziere.

3.1.4.1 Der `Verstandesmensch´ der kritisch-rationalen Wissenschaftsauffassung

Auf den Grundlagen eines im Sinne von Popper und Albert verstandenen Kritischen Rationalismus, der sich dem Bild eines vornehmlich rationalen Menschen annähert und der aufgrund der Fehlbarkeit der menschlichen Vernunft zur ständigen Prüfung verpflichtet ist, bleiben Aussagen über letzte Werte und Wahrheit ein Ideal, an das der Mensch nur approximativ herankommt.

Rationale Entscheidungen in allen Bereichen des (sozialen) Lebens, die sowohl in Zweck-Mittel-Relationen als auch Ursache-Wirkung-Zusammenhängen mit einem Begründungsgebot und Denken verbunden sind, bestimmen das Bild eines Verstandesmenschen, der als `Platzhalter der Vernunft'⁴⁸ zu verantwortlichem Handeln verpflichtet ist.

„Der Verstandesmensch läßt sich zwar von der Vernunft lenken, aber dadurch müssen seine sozialen Tugenden nicht brachliegen oder unterentwickelt bleiben. Auf den Anderen ist er existentiell angewiesen - auch deswegen, weil die Vernunftregelungen interaktiv zustande kommen. [...] Er muß sich intellektuell (kognitiv), moralisch und sozial gegenüber seiner mitmenschlichen Welt verhalten, anders bliebe Rationalisierung ungelungen.“⁴⁹

3.1.4.2 Der `emanzipierte Mensch´ in der kritisch-dialektischen Wissenschaftsauffassung

Im Hinblick auf die Problematik des Menschenbildes nimmt auch die kritisch-dialektische Wissenschaftsauffassung beim Verständnis eines überwiegend rationalen Menschen ihren Ausgang. Jedoch richtet sich ihr Rationalitätsverständnis nicht nur gegen eine fast ausschließlich szientifische Vernunft, die sich auf formal-logische Überprüfungen beschränkt, sondern umfasst im Sinne eines appellativen moralischen Vernunftgebrauchs auch normative Dimensionen, die auf `vernünftige´ gesellschaftliche Zustände abzielen.

Als Gegenbild zum `entfremdeten Menschen´ der industrialisierten Welt gestaltet sich das Menschenbild des `emanzipierten Vernunftwesens´. In diesem kritisieren Vertreter der Kritischen Theorie, wie Marcuse, Horkheimer oder Adorno, verschiedene Formen der Entfremdung und versuchen, oft in nahezu resignativer (Vernunft)Skepsis, das Bild eines

⁴⁸ Vgl.: Meinberg, Eckhard (1988): Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft.- Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1988, S. 33.

⁴⁹ Ebd., S. 33.

emanzipierten Menschen, der mit kommunikativen und selbstreflexiven Kompetenzen ausgestattet ist und mit Widersprüchen umzugehen weiß, zu kreieren.

3.1.4.3 Der `Homo Sociologicus´ in der Rollentheorie

Diese von Vertretern der Kritischen Theorie aufgezeigte und kritisierte Entfremdung des Menschen tritt in der Menschenbildproblematik der Rollentheorie zutage. Indem der Mensch in diesem Konzept hauptsächlich als Träger vorgefertigter Rollen gedacht ist, werden `Subjekt´ und `Rolle´ beziehungsweise `Rollen-Set´ austauschbare Begrifflichkeiten und lassen damit den Menschen zur Funktion der Verhältnisse werden. Ein so verstandener `Homo Sociologicus´ sichert den Bestand gesellschaftlicher Strukturen, da Verhaltenserwartungen und Vorschriften nicht an ihn als Person, sondern an seine Position geknüpft sind.

Raum für praktische Vernunft, Intellektualität und Wertorientierung besteht lediglich in der Annahme eines `Privatraumes´ neben dem öffentlichen Raum, in dem eine gewisse Differenz zwischen Rolle und Mensch als möglich angedacht ist.⁵⁰

3.1.4.4 Der `interagierende Mensch´ im Symbolischen Interaktionismus

`Symbolischer Interaktionismus´ kann als eine gemeinsame Bezeichnung für mehrere sozialwissenschaftliche Strömungen, wie Meads Sozialbehaviorismus, Garfinkels Ethnomethodologie oder Blumers Chicago-Schule, verstanden werden; in diesen Richtungen sind unterschiedliche Menschenbilder enthalten, deren Gemeinsamkeit im Bild des `interagierenden Menschen´ gesehen werden kann.

Im Gegensatz zum eben skizzierten Konzept, das die Individuen gleichsam zu Marionetten der von der Gesellschaft vorstrukturierten Erwartungen erklärt, treten im `Symbolischen Interaktionismus´ die Absichten der Menschen in den Vordergrund. Der Mensch wird nicht vorrangig durch sein Umfeld und die Gesellschaft determiniert, sondern konstituiert sich in der sozialen Auseinandersetzung mit der Umwelt. Somit bringt in diesem Kontext, im Unterschied zur Auffassung der Rollentheorie, in der die Positionen und Regeln das Zusammenleben schaffen, der soziale Prozess des Zusammenlebens Regeln hervor und hält diese aufrecht.

Der so interagierende Mensch hat die Fähigkeit zur Antizipation und Repräsentation und ist damit imstande mehrere Perspektiven wahr- und einzunehmen. Dadurch ist er fähig nicht nur das eigene, sondern auch das Selbstbild des Anderen zu reflektieren und kann aufgrund dieser Bedeutungszuweisung handeln. Das Menschenbild des interagierenden Menschen

⁵⁰ Vgl.: Dahrendorf, Ralf (1967): Pfade aus Utopia. Arbeiten zur Theorie und Methode der Soziologie.- München: Piper 1968, S. 185-210.

entspricht somit dem Bild des aushandelnden Subjekts, das permanent in soziale Sinngebungsprozesse involviert und in diesen um eine Balance zwischen 'sozialer' und 'personaler' Identität bemüht ist.⁵¹

3.1.4.5 Der 'bewusste Mensch' in der psychoanalytischen Sozialforschung

Die große Irritation und Erschütterung der Wissenschaft durch die frühe Psychoanalyse war ohne Zweifel in ihrem Menschenbild begründet. Denn die Vorstellung von einem überwiegend triebbestimmten Menschen, der sich seiner ureigensten Motive nicht bewusst ist, widersprach dem Menschen- und Selbstbild der meisten Wissenschaftler. Diese Problematik verlagerte sich jedoch in der Psychoanalytischen Sozialforschung, da das biologische Moment der Triebbestimmtheit in den Hintergrund trat. In der Konzeption dieser Forschungsrichtung ist der Mensch zwar nicht bewusstes Zentrum seines Handelns, muss jedoch im Vertrauen auf sein Unbewusstes in (selbst)bewusster und in selbstreflexiver Weise mit den Individuierungs- und Vergesellschaftungsprozessen zurechtkommen.

Als bestimmende Faktoren und Momente sind dabei sowohl die Sozialisationsinstanz 'Familie' als auch die Vergesellschaftungsinstanz 'Arbeit' maßgebend. Zu große Widersprüchlichkeiten in den gesellschaftlichen Anforderungen und Unlustempfinden in Alltagserfahrungen führen zu einer Abkoppelung der Vorstellungen im Selbstbild des Menschen von realen Fähigkeiten und Möglichkeiten und zur Entwicklung eines Ich-Ideals, das von Fantasie- und Wunschvorstellungen geprägt ist.⁵²

3.1.4.6 Der 'systemische Mensch' in der Systemtheorie

Der heutige Mensch sieht sich einer äußerst komplexen Welt gegenüber und muss, um überhaupt überleben zu können, beträchtliche Reduktionsleistungen aufbieten. Dies ermöglichen ihm die verschiedenen Systemgebilde. In der modernen Systemtheorie, vor allem Luhmannscher Prägung, sind diese Systeme vorwiegend als selbstreferentielle Systeme charakterisiert, die folglich sowohl in der Konstitution ihrer Elemente als auch in ihren grundlegenden Operationen auf sich selbst Bezug nehmen. Als systeminternes Ordnungsprinzip und Grundsatz der Informationsproduktion wenden sie die Differenz von Umwelt und System an und sind dadurch imstande sich als soziale Systeme durch Kommunikation, und als psychische Systeme durch Bewusstsein zu reproduzieren.

⁵¹ Vgl.: Meinberg, Eckhard (1988): Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft.- Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1988, S. 157.

⁵² Vgl.: Leithäuser, Thomas; Volmerg, Birgit (1988): Psychoanalyse in der Sozialforschung: Eine Einführung am Beispiel einer Sozialpsychologie der Arbeit.- Opladen: Westdeutscher Verlag 1988, S. 53-67.

Daher ist in der modernen Systemtheorie der `Welthorizont`, dem sich der Mensch gegenüberstellt, die Bedingung der Möglichkeit von sozialen Systemen. Diese `Welt` ist aber auch von Kontingenz geprägt, was für den `systemischen Menschen` Unsicherheit und Risiko bedeutet, da dieser Horizont von Möglichkeiten des Handelns und Erlebens von Zufällen, Enttäuschungen und Risiken durchsetzt ist.

„Der Systemmensch darf von einer risikolosen Existenz träumen, erleben wird er sie nicht! Auch wäre es ein vergebliches Bemühen, der vielen Zufälle, denen man in einer kontingenten Welt ausgeliefert ist, Herr zu werden. [...] Nicht alles und jedes, vielleicht sogar nur das Allerwenigste ist berechenbar, soweit es das Handeln von Menschen mit Menschen betrifft.“⁵³

Die Individualität des `systemischen Menschen` ist in der gegenseitigen Abhängigkeit von sozialen und psychischen Systemen begründet, da Bewusstsein und dessen Wahrnehmung in psychischen Systemen nur über Differenzen, im Sinne einer Unterscheidung von anderen, aufgrund von Operationen und den damit verbundenen Erfahrungen in und zwischen sozialen Systemen möglich ist. Aus diesen (Grenz)Erfahrungen heraus bildet sich die Möglichkeit einer Beobachterposition für den (`systemischen`) Menschen, in der er eigenständig seine Unterscheidungen treffen, seine Auffassungen konstruieren und sowohl Menschen als auch Handlungen wahrnehmen und beobachten kann.⁵⁴

Wie in vergleichbaren sozialwissenschaftlichen Menschenbildern, wie beispielsweise dem kybernetischen Menschenbild, wird das systemische Konzept des Menschen von Eindimensionalität, die sich aus dem Ausschluss der praktisch-moralischen Rationalität und der Dominanz des Systembegriffs ergibt, beherrscht.

„Der ganze Bereich des Normativen bleibt ausgesperrt. Der Systemmensch, der sich in großer Könnerschaft auf Reduktionssteigerungen verlegen muß, klammert den moralischen Sektor aus; nichts gilt ihm die Geltung, sein Herz bleibt kalt. Er nimmt hin was ist, [...] im Funktionalen geht er auf [...]“⁵⁵

3.2 Orientierungsmuster – Werteorientierung

Bevor im folgenden inhaltsanalytischen Kapitel dieser Arbeit die Suche nach den literarischen Helden im Rückgriff und in der Wiederaufnahme der aus den Menschenbildern herausgearbeiteten Kategorien aufgenommen wird, erfolgt eine Erörterung und Aufarbeitung

⁵³ Meinberg, Eckhard (1988): Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft.- Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1988, S. 217.

⁵⁴ Vgl.: Luhmann, Niklas (1995): „Die Tücke des Subjekts und die Frage nach dem Menschen.“ In: Luhmann, Niklas: Soziologische Aufklärung 6.- Opladen: Westdeutscher Verlag 1995, S. 167-170.

⁵⁵ Meinberg, Eckhard (1988): Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft.- Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1988, S. 240.

der Begriffe `Orientierungsmuster` und `Werteorientierung`, da diese unbestreitbar mit der Thematik des Menschenbildes verknüpft sind.

„Unser Handeln braucht Werte!“ „Ohne Mut keine Werte!“ „Umdenken- Verantwortung für nachhaltiges Handeln!“ „Wir haben genug, wovon wir leben können, aber zu wenig, wofür.“⁵⁶

Diese Losungen und Devisen aus dem letzten Bundespräsidenten-Wahlkampf sowie auch Viktor Frankls Aussage spiegeln das Bedürfnis und die Suche nach Sinn und Orientierung in einer Zeit und Gesellschaft ständiger Veränderung und sich stetig wandelnder und oft auflösender Ordnungen und Verbindlichkeiten wieder.

3.2.1 Begriffsklärung: Orientierungsmuster – Werteorientierung

Der Begriff des Orientierungsmusters ist als Sammelbegriff für die Vorstellungen und Gedanken geeignet, die ein `Zurechtfinden in der Welt` erörtern. Orientierungsmuster sind durch zwei, einerseits unterscheidbare, andererseits jedoch in gegenseitiger Abhängigkeit stehende Aspekte gekennzeichnet – die Aspekte der individuellen und die Aspekte der kollektiven Dimension. Gemäß dieser Unterscheidung zwischen individuellen und kollektiven Aspekten können Orientierungsmuster als Ergebnis der Anstrengungen und Bemühungen, sich unter speziellen Umweltbedingungen zurechtzufinden verstanden, werden.

Die Strukturen der Orientierungsmuster weisen sachliche, zeitliche und soziale Elemente auf; das heißt, sie umfassen Inhalte und erfüllen so ihre Funktion in Bezug auf jeweils spezifische Anforderungen. Die zeitliche, genau genommen zeitrelative Komponente ist durch die Veränderlichkeit der Orientierungsmuster, die als ein Produkt der Genese Wandlungen unterworfen sind, gegeben. Ihre Aneignung und ihr Erwerb in der Interaktion der Menschen, in der auch die Bezugnahme und Vermittlung der Orientierungsmuster stattfindet, stellt das soziale Moment dar.

Orientierungsmuster sind das Ergebnis einer Selektion, die aus divergierenden Möglichkeiten auswählt; das heißt, Orientierung ist der Ausdruck der Bevorzugung einer bestimmten Richtlinie und damit auch Ablehnung einer anderen Richtung. Somit kommt in Orientierungsmustern eine spezifische Werteorientierung und Werthaltung zum Ausdruck, die (allgemeine) Bewertungsmaßstäbe von Handlungen beziehungsweise Handlungszielen meint.⁵⁷

⁵⁶ Frankl, Viktor (1978): Das Leiden am sinnlosen Leben. Psychotherapie für heute.- Basel: Herder, 8. Auflage, 1984, S. 56.

⁵⁷ Vgl.: Fahrenberg, Jochen (2004): Annahmen über den Menschen. Menschenbilder aus psychologischer, biologischer, religiöser und interkultureller Sicht. Texte und Kommentare zur Psychologischen Anthropologie.- Heidelberg, Kröning: Asanger Verlag 2004, S. 308-328.

Diese Werteorientierung und Werthaltung beruft und bezieht sich auf Werte, die als Vorzugsgesichtspunkte dieser Suche zugrunde liegen. Werte werden, im Gegensatz zu Gesetzen und Normen, nicht als eindeutige Aussagen mit handlungsregelnden Verpflichtungscharakter zur Sprache gebracht. Vielmehr weisen sie meist in Richtung der Suche nach Orientierung und werden nur dann als konkrete Aussagen erkennbar, wenn an Handlungen und Entscheidungen Kritik geübt wird. In diesem Fall werden nämlich Gesichtspunkte der Präferenz thematisiert, die in den Handlungen und Entscheidungen zum Ausdruck kommen.

Abseits dieser Konflikt- beziehungsweise Kritiksituationen werden Werte im Sinne der Vorzugsgesichtspunkte gelebt; das heißt, sie dienen als Richtlinien, beispielsweise für Handlungen und Entscheidungen, ohne eigens explizit thematisiert zu werden. So verstandene Werte, die der Orientierungssuche sowohl in individueller als auch in kollektiver Dimension zugrunde liegen, haben die Funktion das individuelle Welt- und Selbstverständnis, das dem Einzelnen als Maßgabe für die Orientierung zur Verfügung steht, entlang verschiedener Unterschiedlichkeiten, wie zum Beispiel 'gut' und 'böse', zu strukturieren. Folglich fungieren Vorzugsgesichtspunkte, die sozusagen im Verborgenen liegen, als Basis von Entscheidungen und Handlungen und dienen so als Grundlage der Werteorientierung. Das heißt, wer sich an einem Wert orientiert, vollzieht Handlungen und trifft Entscheidungen angesichts einer Fülle von Möglichkeiten.

Das individuelle Wertesystem ermöglicht und prägt die Wahrnehmung der Umwelt, Handlungsalternativen und Handlungsfolgen und somit die Form der Selbst- und Weltverständigung. In der Möglichkeit, diese individuellen Orientierungsmuster hinsichtlich ihrer Differenzen in der Werteorientierung mit anderen, auch kollektiven Orientierungsmustern zu vergleichen, eröffnet sich die Perspektive der Analyse und Reflexion und damit die Rolle der individuellen Orientierungsmuster als Erkenntnisinstanz.

Individuelle Bemühungen um Orientierung in der Gesellschaft implizieren nicht nur Bezüge zu kollektiven Orientierungsmustern, sie kollidieren auch mit diesen und werfen einerseits die Frage nach der Möglichkeit eines gelingenden Lebens, andererseits die nach einem geordneten Zusammenleben auf. Diese Problematik, die als Suche nach Werten und Mustern der Orientierung verstanden werden kann, stellt sich im Laufe der menschlichen Geschichte ständig und fordert Antworten, da dieses Streben nach Beständigkeit und Sicherheit ein zutiefst menschliches ist, was im Folgenden dargestellt und ausgeführt wird.⁵⁸

⁵⁸ Vgl.: Lenz, Werner (1994): Menschenbilder – Menschenbildner; pädagogische Reflexionen.- Wien, Köln, Weimar: Böhlau 1994, S. 9-18.

3.2.2 Die Verbindlichkeitsproblematik

In modernen Gesellschaften kann der Mensch zwar aus einer immer größeren Anzahl von Orientierungsmustern wählen, jedoch bietet diese Zunahme an Wahlmöglichkeiten keine Gewähr für Stabilität und Sicherheit in individuellen und kollektiven Orientierungsmustern und –Systemen, sondern bringt im Gegenteil zunehmende Desorientierung und Unsicherheit mit sich.

Eine Ursache für diese Entwicklung ist in dem Umstand begründet, dass die freie, möglichst unbehinderte Wahl der Orientierungsmuster als Prinzip der Selbstbestimmung unter den Bedingungen der Moderne artikuliert wurde. Demgegenüber verlieren komplementäre Wertmaßstäbe und Richtlinien, wie beispielsweise das Prinzip der Bewahrung von kulturellen Errungenschaften, die Regel der Stabilisierung bewährter Umgangsformen oder der Grundsatz der Rücksichtnahme, angesichts unverkennbarer Konsequenzen von Handlungen und Entscheidungen immer mehr an Relevanz.

Dieser Bedeutungsverlust kommt darin zum Ausdruck, dass in modernen Gesellschaften ein derartiger Grad der Ausdifferenzierung vorherrscht, dass die einzelnen Systeme, wie beispielsweise Wirtschaft, Kunst oder Wissenschaft, für ihre jeweils dominanten Orientierungsmuster keine gesellschaftsweite Verbindlichkeit einzufordern im Stande sind, und diese so spezifischen Orientierungsmuster somit nur eine funktional begrenzte Verbindlichkeit beanspruchen können. Damit sieht sich der Einzelne unterschiedlichen kollektiven, sich oft auch gegenseitig fordernden Orientierungsmustern, die die gleiche Gültigkeit in Anspruch nehmen, gegenüber. Die vermeintliche Freiheit der Wahrnehmungsmöglichkeit zwischen diesen verschiedenen Orientierungsmustern wird gewissermaßen zur Verpflichtung und zum Zwang, den gegenseitigen Abhängigkeiten derselben Rechnung zu tragen, was auf Grund des Verlustes einer verbindlichen Ordnung der Orientierungsmuster nahezu unmöglich ist.

3.2.3 Die Ungewissheitsproblematik

Neben dieser eben beschriebenen Verbindlichkeitsproblematik, die sich vornehmlich auf die Inhaltsänderung der Orientierungsmuster bezieht, ist in modernen Gesellschaften auch ein Aufbrechen der Einheit dieser Orientierungsmuster festzustellen. Bildeten diese verschiedenen Orientierungsmuster im 19. Jahrhundert noch eine (relativ) stabile und homogene, nämlich sittlich-religiöse-rechtlich-staatlich durchgestaltete, Einheit, so werden diese Orientierungsmuster in heutigen Gesellschaften ausdifferenziert, als spezifisches Orientierungsmuster für den Einzelnen wahrgenommen und als Angebote zur Orientierung von begrenzter Reichweite für bestimmte Aufgaben in speziellen Inszenierungen erkannt und genutzt.

Das bedeutet, dass moderne Gesellschaften dem Menschen die Möglichkeit zur Suche nach Orientierung geben, indem die Freiheit zur individuellen Kombination dieser Orientierungsmuster gewährt wird. Aus dieser Zubilligung der Freiheit, aus einer großen Palette von Orientierungsmustern wählen und diese kombinieren zu können, resultiert die Erfahrung eines Orientierungsverlustes. Der einzelne Mensch kann und muss sein Leben führen, aber im Bewusstsein auch alles anders gestalten zu können, und ohne die Erfahrung einer überzeugenden Vermittlung und Richtungszuweisung bricht somit die Ungewissheit in allen Fragen der Lebensführung auf. Das heißt, dass der Einzelne sein Verhältnis zur Welt, aber auch zu seinem Selbst, als kontingent und ungewiss erlebt. Somit bringt die (vermeintliche) Freiheit der Wahl von Orientierungsmustern das Risiko des Orientierungsverlustes mit sich.

Darüber hinaus ergibt sich für das gelingende Zusammenleben in der Gemeinschaft die zusätzliche Problematik des Zusammenspiels der heterogenen Orientierungsmuster. Auf der Suche nach dem gelingenden Leben beziehungsweise dem gelingenden Gemeinwesen müssen daher in annähernd allen essenziellen Lebenslagen Themen zur Sprache gebracht werden, die unbedingt aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht werden müssen. In demokratischen Gesellschaften besitzt jede dieser Perspektiven ihre Berechtigung und diese kommen in gegenseitiger Abhängigkeit als (befristeter) Kompromiss zu ihren Rechten.

3.2.4 Werteorientierung als pädagogischer Auftrag

Da, wie eben ausgeführt, das Projekt der Moderne darauf abzielt, dem Menschen eine autonome Lebensführung zu ermöglichen, und ihn darüber hinaus auch dazu verpflichtet, ist aufgrund der dadurch entstandenen Ausdifferenzierung der Gesellschaft eine verbindliche Ordnung von Orientierungsmustern nicht erreichbar. Aus diesem Grund gewinnt die Pädagogik in modernen Gesellschaften an Relevanz, da ihrem Gegenstand die Werteorientierung eingeschrieben ist.⁵⁹ Aufgabe und Gegenstand der Pädagogik ist die Förderung der Entwicklung des Menschen und gründet auf dessen Fähigkeit zu lernen. Dieses Aufzeigen von Wegen und Mitteln, die eine Entfaltung und Fortentwicklung ermöglichen, umfasst die Vermittlung und Aneignung von Fertigkeiten und Wissen, aber auch das Hervorbringen und Fördern von Motiven und Haltungen. Das heißt, die Pädagogik unterstützt das Subjekt darin, seine eigene Denkweise und Haltung zu finden, zu reflektieren, argumentativ zu verteidigen und dadurch leben zu können.

Die Erfüllung dieses Anspruchs erfolgt einerseits in einer geplanten Unterstützung des Menschen in einem (vorwiegend) professionell reduzierten Kontext, wie beispielsweise dem

⁵⁹ Vgl.: Oelkers, Jürgen (1985): Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen aus pädagogischer Absicht.- Weinheim und München: Juventa Verlag 1985, S. 138-162.

Schulunterricht, und andererseits in einer Förderung, die im Horizont des individuellen Selbst- und Weltverständnisses verortet ist und als 'Erziehung' in einer Form des Miteinanderumgehens der Beteiligten Wertorientierung kommuniziert. In dieser Funktion und Aufgabe soll dem Subjekt die Möglichkeit eröffnet werden, die Einnahme und den Wechsel von Standpunkten im Horizont des eigenen Welt- und Selbstverständnisses in Abstimmung mit anderen zu reflektieren und zu üben. Dabei ist die Suche nach und die Orientierung an Werten prävalent, da die Offenlegung, Diskussion und Reflexion derselben als Grundlage und Voraussetzung zur selbstständigen Urteilsbildung befähigen. Somit ist dieses Aufzeigen, Anregen und Begleiten der Mittel und Wege der Wertorientierungsprozesse Gegenstand und Aufgabe der Pädagogik und bedeutet demgemäß einen Beitrag zur Hinführung zu Überlegungen über ein gelingendes Leben beziehungsweise gelingendes Gemeinwesen.

3.3 Zwischenfazit: Menschenbild – Menschenbildung

Im dritten Kapitel dieser Arbeit wurden in Auseinandersetzung mit verschiedenen (bildungs)wissenschaftlichen Positionen die Menschenbildannahmen betreffend, einige Problemstellungen der diesen impliziten Wertorientierungen herausgearbeitet.

Rekapitulierend lässt sich feststellen, dass das Menschenbild die Gesamtheit der Annahmen und Überzeugungen, was der Mensch von Natur aus ist, wie er in seiner materiellen und sozialen (Um)Welt lebt und welche Ziele und Werte seinem Leben Sinn geben, umfasst. Jeder Einzelne entwickelt ein Menschenbild, das auch viele Auffassungen anderer Menschen, Gruppen und Gemeinschaften, wie Traditionen, kulturelle und gesellschaftliche Antworten auf Sinn- und Grundfragen des Lebens und Wertorientierungen, enthält. Daraus resultiert eine nützliche, orientierende und adaptive Funktion des Menschenbildes, die es ermöglicht, das Wissen über den Menschen zu ordnen und Perspektiven, sowohl für das eigene Leben als auch für den Umgang mit anderen Menschen, zu erlangen.⁶⁰

Die Komplexität und Problematik der Annahmen über den Menschen ist durch die Vielfalt der unterschiedlichen wissenschaftlichen und kulturellen Konzepte der Menschenbilder offenkundig. Sie wird durch den pluralistischen heterogenen Menschenbildentwurf des postmodernen Menschen, in dem das Bild des vorwiegend rationalen Menschen brüchig ist, und der, ohne verbindliche Leit- und Wertevorstellungen flexibel in mannigfaltige Denk- und Übergangsprozessen verwickelt ist, darüber hinaus auch in verschiedenen Lebens- und Bedeutungskonstellationen pendelt, noch potenziert.

⁶⁰ Vgl.: Fahrenberg, Jochen (2004): Annahmen über den Menschen. Menschenbilder aus psychologischer, biologischer, religiöser und interkultureller Sicht. Texte und Kommentare zur Psychologischen Anthropologie.- Heidelberg, Kröning: Asanger Verlag 2004, S. 302-310.

Die Unterstützung und Begleitung des Menschen bei seinen Gratwanderungen und Grenzgängen zwischen Vielfalt und Beliebigkeit, zwischen Autonomie und Verfügungsrationalismus und zwischen Wertevielfalt und Orientierungslosigkeit und Sinnleere ist das Vorhaben der Erziehungswissenschaft. Um diese Erziehungs- und Bildungsfunktion im Sinne einer Menschenbildung, das heißt, im Menschen eigene Denk-, Urteils- und Handlungsmuster freizusetzen, erfüllen zu können, ist die Existenz und Verfügbarkeit universeller Wertestrukturen auch oder gerade in der pluralistischen Kultur und Gesellschaft der Postmoderne obligatorisch.

Solche allgemeinen Werte(ordnungen) sind im Rückgriff auf das humanistische Menschenbild aufzuspüren und werden in der Absicht, deren kritisches, jedoch bejahendes, nützliches und im Sinne der Ästhetik anziehendes Potential aufzuzeigen im nächsten Kapitel in einer literaturpädagogischen Auseinandersetzung mit diesen humanistischen Tugenden behandelt.

4 Literaturpädagogische Auseinandersetzung und Text-Analyse

„[...] Ein ordentlicher Dichter ist doch nur der, der das Leben in seinen Büchern neu erschafft und besser ist, nicht moralisch besser, aber leuchtender, wärmer, lebendiger. An solchen Büchern kann man sich wärmen, wenn einen friert, die erfüllen den einen einzigen wirklichen Zweck der Kunst.“⁶¹

In der Absicht, positive und ermutigende Wirkungsweisen literarischer Texte, wie sie im obigen Zitat Hoffmannsthal's angedeutet werden, in der Darstellung der Helden offenzulegen und sie in der Rückbindung an die Forschungsfrage dieser Arbeit auf ihren sozialpädagogischen Bezug hin zu explorieren, erfolgt im vierten Kapitel als erster Untersuchungsteil die hermeneutische Textanalyse im Hinblick auf Kästners Romanhelden. Diese werden anhand von Kategorien, die als 'Tugenden' dem humanistischen Menschenbild zugrunde liegen, expliziert, einander gegenübergestellt und zusammenfassend in ihrem ästhetischen und (sozial)pädagogischen Gehalt abgebildet, um so eine erste literaturpädagogische Wirkungsweise aufzuzeigen.

Als Voraussetzung und Ausgangspunkt der kategoriengeleiteten Untersuchung erfolgt in einer kurzen Rückschau auf das bereits behandelte aufklärerisch-humanistische Menschenbild die Herauslösung und Erörterung der ihm implizierten Tugenden.

⁶¹ Hofmannsthal, Hugo von (1893): Brief an Josephine von Wertheimstein, 6.Juli 1893. In: Rossbacher, Karlheinz (2003): Literatur und Bürgertum. Fünf Wiener jüdische Familien von der liberalen Ära zum Fin de Siecle.- Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag 2003, S. 413.

4.1 Humanistische Tugenden und das Erziehungsprinzip der Vernunft als Ausdruck eines aufklärerisch-liberalen Menschenbildes

Wie bereits ausgeführt, orientiert sich das humanistische Menschenbild, das in seinen Grundzügen in der Antike entsteht und vor allem in der Aufklärung und im Neuhumanismus eine Wiederbelebung erfährt, an den Werten, der Würde und den Interessen des (einzelnen) Menschen. Es umfasst im Wesentlichen folgende Grundüberzeugungen:

- Der Mensch ist in seinem innersten Kern gut.
- In der Körper-Seele-Geist-Einheit ist der Mensch ganzheitlich erfasst.
- Seine Würde, Persönlichkeit und sein Leben müssen anerkannt und geachtet werden.
- Das menschliche Streben nach und die Fähigkeit zu einer Sinngebung seines Lebens und einer selbstbestimmten autonomen Lebensführung sind Grundlagen zur Bildung und Weiterentwicklung des Menschen.
- Dadurch wird auch in der gesellschaftlichen Bezogenheit des Menschen die Möglichkeit einer fortschreitenden Höherentwicklung gewährleistet.⁶²

Diese Höherentwicklung des im humanistischen Menschenbild statuierten vernunftbegabten Individuums sowie die gesellschaftliche Weiterentwicklung ist Aufgabe einer als humanistisch verstandenen Pädagogik. *„Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. [...] Der Mensch soll seine Anlagen zum Guten entwickeln.“*⁶³ Die Aktualisierung der menschlichen Potentiale sowohl in der Entfaltung der Identität und Individualität als auch in der Entwicklung der Beziehungs- und Dialogfähigkeit erfolgt im Sinne der `Entwicklung der Anlagen zum Guten´ in der Orientierung an humanistischen Grundwerten. Diese humanistischen Grundwerte wirken in Verbindung miteinander als sinngebende Orientierungshilfen, Maßstäbe und Überzeugungen, an denen sich (möglichst gefestigte) Haltungen respektive Tugenden herausbilden.

Eine solche Herausbildung von Tugenden wird im Handeln des Menschen, im Sinne einer Bewährung sichtbar. Somit bezeichnet der Begriff Tugend eine allgemeine, über die einzelne Handlung hinausreichende Verfassung des Menschen.⁶⁴

⁶² Vgl.: Kuhr, Rudolf (2001): Wachstum an Menschlichkeit. Humanismus als Grundlage. Ein Handbuch mit kurzen Texten und Zitaten.- Neustadt: Angelika Lenz Verlag 2001, S. 116-131.

⁶³ Kant, Immanuel; Groothoff, Hans-Hermann (Hrsg.): Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihre Begründung. Besorgt von Hans-Hermann Groothoff unter Mitwirkung von Edgar Reimers.- Paderborn: Ferdinand Schöningh 1963, S. 9.

⁶⁴ Vgl.: Bollnow, Otto Friedrich (1958): Wesen und Wandel der Tugenden.- West-Berlin, Frankfurt am Main: Ullstein Taschenbücher-Verlag 1958, S. 19-24.

Die Vielfalt, Auswahl und vor allem der Versuch einer Rangordnung beziehungsweise Spezialisierung der Tugenden wird in verschiedenen philosophischen Denkrichtungen dargestellt und versucht; so unterscheidet Platon vier Kardinaltugenden, die Mäßigkeit, die Tapferkeit, die Weisheit und die diesen übergeordnete Gerechtigkeit, während im Mittelalter durch die Beifügung der drei Kardinaltugenden `Glaube`, `Liebe` und `Hoffnung` gleichsam ein Tugendkanon entsteht, der in ständig neuer Weise eine Abwandlung erfährt. Schleiermacher wiederum wählt und benennt die Weisheit, Tapferkeit, Besonnenheit und Liebe, die er aus der Überlagerung und Überkreuzung der antagonistischen Paare von Fertigkeit und Gesinnung und von Darstellen und Erkennen herleitet.⁶⁵

Da eine genaue Explikation dieser Tugendsysteme sowohl den Rahmen als auch die Problemstellung dieser Arbeit sprengt, erfolgt eine Eingrenzung auf die Darstellung und Erörterung der `bürgerlichen` Tugenden, deren Verständnis sich in der Zeit der Aufklärung, als das Bürgertum eine führende Rolle im kulturellen und gesellschaftspolitischen Leben übernimmt, entwickelt und deren Wert von den Pädagogen dieser Zeit, wie Basedow, Campe und Pestalozzi, hervorgehoben wird.

Diese `bürgerlichen` Tugenden, die vorzugsweise dem humanistischen Menschenbild zugeordnet werden können, erreichen sozialpädagogische Relevanz, da ihnen die voraussetzende Möglichkeit für gesellschaftliche Integration- „*Von Jugend auf zwei Batzen sparen. Ein Mittel wider den Ursprung der Verbrechen, gegen die man sonst Galgen und Rad braucht.*“⁶⁶ und sogar Aufstieg zugeschrieben wird, was im Folgenden anhand der literarischen Analyse aufgezeigt wird.⁶⁷

4.2 Kategorienerstellung und Figurenanalyse

Für die (hermeneutische) Inhalts- respektive Textanalyse von Menschenbildern müssen im Hinblick auf sozialpädagogische Aspekte zunächst geeignete Begriffe, das heißt Kategorien, im Hegelschen Sinn als „*Typen oder Klassen von Ausdrucksformen*“,⁶⁸ erstellt und danach in den exemplarisch ausgewählten Romanen analytisch aufgesucht und exzerpiert werden. Diese bürgerlich-humanistischen Tugenden, die, wie bereits ausgeführt, dem humanistischen Werte-System entspringen, enthalten individual-ethische und aufklärerisch-liberale Ansprüche, die dem Individuum die Bewährung in der Gesellschaft ermöglichen sollen.

⁶⁵ Vgl.:Ebd., S. 24-33.

⁶⁶ Als Beispiel für die `bürgerliche` Tugend `Sparsamkeit`:

Pestalozzi, Johann Heinrich (1781); Reble, Albert (Hrsg.)(1999): Lienhard und Gertrud. Klinkhardts Pädagogische Quellentexte.- Bad Heilbronn: Klinkhardt, 5.Auflage, 1999, S. 193, §24.

⁶⁷ Stekeler-Weithofer, Pirmin (2005): Philosophie des Selbstbewußtseins. Hegels System als Formanalyse von Wissen und Autonomie.- Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1.Auflage, 2005, S. 163.

⁶⁸ Ebd., S.163.

In der nun folgenden Figurenanalyse von Kästners Romanhelden erfolgt im Aufsuchen dieser bürgerlich-humanistischen Tugenden die Herauslösung und Untersuchung der durch sie konstituierten Menschenbilder, um an- und abschließend die Möglichkeit ihrer (sozial)pädagogischen Bedeutung und Wirkung zu beleuchten und zu erörtern.

4.2.1 Aufrichtigkeit, Ehrlichkeit, Wahrhaftigkeit

Als 'ehrlich' gilt in erster Linie, wer zu sich selbst steht und nichts beschönigt. Obwohl zwischen Ehrlichkeit im Reden, das heißt, die Wahrheit zu sagen, und der Ehrlichkeit im Verhalten unterschieden werden kann, so spiegelt sich doch in der sprachlichen Herkunft des Wortes – 'ehrlich' ist der Mensch, sofern er Ehre hat und im Tun diese Ehre wahrt – wider, dass Ehrlichkeit das Verhalten des Menschen von außen her sieht.⁶⁹

Auch Kästners Helden handeln ehrlich im ursprünglichen Sinn des Wortes; das heißt, ihr Verhalten und ihre Absichten sind stets ehrenwert und ehrbar, auch wenn sie eigentlich nicht ehrlich die Wahrheit sprechen. So darf Antons kranke Mutter nicht erfahren, dass ihr Sohn in der Nacht auf einer Brücke Schnürriemen verkauft, und er kann ihr auf die Frage, woher er und Pünktchen sich kennen, nicht ehrlich, jedoch in ehrbarer Absicht antworten.

„Woher kennt ihr euch eigentlich?“ fragte Frau Gast. Anton trat Pünktchen auf die Zehen und sagte: „Ach, weißt du, wir haben uns mal auf der Straße angesprochen. Wir waren uns gleich so sympathisch.“⁷⁰

Als seine Mutter ihn erstaunt fragt, woher er das Geld für seine Friseurbesuche hat, spricht er ebenso die Unwahrheit:

„Ich habe am Bahnhof n' paar Koffer tragen helfen.“⁷¹

Obwohl beide Kinder nahezu während des gesamten Handlungsverlaufs nicht die Wahrheit sprechen, also eigentlich nicht ehrlich sind, handeln sie ehrenhaft – Anton, indem er mittels seiner heimlichen nächtlichen Betteleien Geld für die Versorgung der kranken Mutter verdient, und Pünktchen, die einerseits aus Uneigennützigkeit ihrem Freund Anton hilft, andererseits aber auch bedingt durch ihre stark ausgeprägte Fantasie und ihr Temperament die nächtlichen Abenteuer genießt.

Das bedeutet, Ehrlichkeit und vor allem Aufrichtigkeit, sind als Tugenden auf ein Tun, auf ein Verhalten und eine Handlung, die durch sie verwirklicht werden soll, gerichtet, also an ein Ziel gebunden.

⁶⁹ Vgl.: Bollnow, Otto Friedrich (1958): Wesen und Wandel der Tugenden.- West-Berlin, Frankfurt am Main: Ullstein Taschenbücher-Verlag 1958, S. 140-142.

⁷⁰ Kästner, Erich (1931); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Parole Emil. Romane für Kinder I.- München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 468.

⁷¹ Ebd., S. 468.

Dies zeigt sich vor allem im Roman 'Das doppelte Lottchen', in dem beide Mädchen gleichfalls nahezu während der gesamten Handlung ihr Umfeld belügen, allerdings in ihrem Verhalten und ihrer Zielsetzung ehrenwerte Absichten verfolgen. So beginnt ihr Täuschungsmanöver bereits beim unvorhergesehenen Zusammentreffen im Ferienheim.

„Haben die zwei kleinen Mädchen ihre Fotos beim Herrn Eipeldauer im Dorf abgeholt? Längst! Hat sich Fräulein Ulrike neugierig erkundigt, ob sie die Fotos nach Hause geschickt hätten? Längst! Haben Luise und Lotte mit den Köpfen genickt und ja gesagt? Längst! Und ebenso lange liegen die Fotos, in lauter kleine Fetzen zerpfückt, auf dem Grunde des flaschengrünen Bühlsees bei Seebühl. Die Kinder haben Fräulein Ulrike angelogen! Sie wollen ihr Geheimnis für sich behalten! Wollen es zu zweit verbergen und, vielleicht, zu zweit enthüllen! Und wer ihren Heimlichkeiten zu nahe kommt, wird rücksichtslos beschwindelt!“⁷²

Ein zusätzliches Merkmal der Aufrichtigkeit besteht darin, dass sie sich immer erst gegen einen Widerstand durchzusetzen hat, was bedeutet, dass Mut und Charakterstärke mit ihr einhergehen, um das für richtig Gehaltene auch dann zu vertreten, wenn man dadurch andere, oft mächtigere Menschen verärgert oder erzürnt und sich dadurch selbst unter Umständen Nachteile oder Schaden zufügt. Eine so verstandene Aufrichtigkeit verwirklicht Kästner in seinen (Roman)Helden ohne Einschränkung; denn deren Haltung ist frei von schwächlicher Nachgiebigkeit und sie sind stets bereit, sich 'aufrecht' und mutig, frei von Schmeicheleien, Problemen und Schwierigkeiten zu stellen. Voraussetzung für die Aufrichtigkeit ist neben Mut und Tapferkeit, die in einem späteren Textabschnitt genauer ausgeführt werden, auch das Vertrauen in die eigenen Kräfte, also die innere Sicherheit und ein gewisser Stolz, der sich aus der Selbstbewusstheit um den eigenen Wert ergibt.

Im Roman 'Das fliegende Klassenzimmer' verkörpert vor allem Martin Thaler diesen Helden, der in Kästners Darstellung Aufrichtigkeit, Mut, einen äußerst ausgeprägten Gerechtigkeitssinn und trotz seiner ärmlichen Herkunft Stolz personifiziert. Dies zeigt sich in der Szene, als sich die fünf Hauptprotagonisten nach unerlaubtem Verlassen des Internatsgeländes vor ihrem Hauslehrer Doktor Bökh verantworten müssen und Martin aus seinem moralischen Verständnis heraus aufrichtig, ehrlich und auch mutig die, eigentlich im Gegensatz zum objektiven Recht der Hausordnung stehende Handlung rechtfertigt:

„Auf wessen Erlaubnis hin seid ihr fortgewesen?“ 'Wir sind ohne Erlaubnis abgehauen', erklärte Matthias. 'So war es nicht', sagte Martin. 'Sondern ich habe den anderen befohlen, mir zu folgen. Ich allein bin dafür verantwortlich.' 'Deine Vorliebe, Verantwortung zu übernehmen, ist mir hinreichend bekannt, lieber Martin', meinte Dr.

⁷² Kästner, Erich (1949); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Eintritt frei! Kinder die Hälfte! Romane für Kinder II.- München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 179.

Bökh streng. 'Du solltest dieses Recht nicht mißbrauchen!' 'Er hat es nicht mißbraucht', rief Sebastian. 'Wir mußten in die Stadt. Es war außerordentlich dringend.' 'Warum habt ihr mich, die zuständige Instanz, nicht um Erlaubnis gefragt?' 'Sie hätten, der Hausordnung wegen, die Erlaubnis verweigert', sagte Martin. 'Und dann hätten wir trotzdem in die Stadt rennen müssen! Das wäre noch viel unangenehmer gewesen!' 'Wie? Ihr hättet meinem strikten Verbot zuwidergehandelt?' fragte der Justus. 'Jawohl!' antworteten alle fünf.“⁷³

Alle bisher an- und ausgeführten Tugenden, vor allem die Ehrlichkeit und die Aufrichtigkeit, stehen in engem Verhältnis zur Wahrhaftigkeit. Während allerdings Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit vom Verhalten und damit vom Blick von anderen Menschen aus begriffen werden, beschreibt die Wahrhaftigkeit die Art wie sich das Individuum in Offenheit und Echtheit, als frei gewählte Ziele, mit dem Mut des Bekenntnisses darin statuiert.⁷⁴

„Wahrhaftigkeit ist die einem Widerstand abgenötigte Durchsichtigkeit eines Menschen für sich selbst. [...] Die andern hier kurz vergleichend herangezogenen Tugenden sind Vorbedingung und Folgen zugleich der Wahrhaftigkeit, nicht aber die Wahrhaftigkeit selbst; denn diese ist ihnen vorgeordnet als die Bedingung ihrer Möglichkeit.“⁷⁵

In der Selbstüberwindung, im kritischen Hinterfragen bisher als gesichert erachteter Wahrheiten und Bewertungen und damit in einem In-Frage-Stellen der eigenen Person in intellektueller und moralischer Hinsicht sind die Diffizilität und Subtilität der Wahrhaftigkeit begründet. Zu einer so verstandenen Wahrhaftigkeit, die den Zweifel an der Autorität an als richtig befundenen (Be)Wertungen, das kritische Weiterdenken über das traditionell Gewohnte hinaus und das Hinterfragen eigener Moralvorstellungen und Werthaltungen umfasst, will Kästner in der Darstellung seiner Helden erziehen.

So lässt der Autor im Roman 'Emil und die Detektive' das moralische Problem der Ehrlichkeit sogar von den Jungen diskutieren und sie zu der Einsicht kommen, dass man auch gegenüber ehrlosen Menschen, wie dem Dieb, die eigene Ehrlichkeit nicht aufgeben darf, da man sonst Gefahr läuft selbst ehrlos zu werden:

„Der Professor hat sicher recht', griff Emil ein. 'Wenn ich jemanden heimlich was wegnehme, bin ich ein Dieb. Ob es ihm gehört, oder ob er es mir erst gestohlen hat, ist egal.'“⁷⁶

⁷³ Ebd., S. 89.

⁷⁴ Vgl.: Bollnow, Otto Friedrich (1958): Wesen und Wandel der Tugenden.- West-Berlin, Frankfurt am Main: Ullstein Taschenbücher-Verlag 1958, S. 148-150.

⁷⁵ Ebd., S.149.

⁷⁶ Kästner, Erich (1931); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Parole Emil. Romane für Kinder I.- München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 253.

4.2.2 Gerechtigkeit

Der Begriff der Gerechtigkeit wird in unterschiedlichen Konnexen, wie beispielsweise in menschlichen Handlungen, in Urteilen über Handlungen, in sozialen Regeln, wie Gesetzen oder Handlungsnormen, in bestehenden Beziehungen sowohl personeller als auch gesellschaftlicher Art und als menschliche Tugend in Einstellungen angewandt und erhält in diesen unterschiedlichen Zusammenhängen auch einen verschiedenartigen Sinngehalt und Stellenwert.

Im sozialen Miteinander bezeichnet Gerechtigkeit als Grundnorm des menschlichen Zusammenlebens gleichsam einen (idealen) Zustand, in dem ein unparteilicher, angemessener und auch einforderbarer Ausgleich der Wahrnehmung an Teilhabe von Chancen und der Verteilung von Gütern zwischen Personen oder Gruppen existiert. In diesem Sinn bestimmen beispielsweise Aristoteles und Thomas von Aquin Gerechtigkeit als eine Tugend, die stets in Bezug auf andere zu denken ist, während Gerechtigkeit im platonischen Verständnis als innere Einstellung konzipiert ist. Nicht nur die Diskurse um die Konzeption der Gerechtigkeit sind vielfältig, sondern auch die Kriterien, nach denen das Maß, was jemand nach eigener Auffassung oder der anderer benötigt beziehungsweise worauf er ein Recht hat oder was er verdient, erstellt und festgelegt wird, sind divers und folgen unterschiedlichen Prinzipien, die oft in Abhängigkeit von konkreten Entscheidungssituationen gewählt werden, wie beispielsweise dem Gleichberechtigungsprinzip, dem Bedürfnisprinzip, dem Leistungsprinzip u.v.a.⁷⁷

In Lawrence Kohlbergs Modell der Entwicklungsstufen moralischer Urteile erfolgt die Orientierung am Denken über Fragen der Gerechtigkeit erst auf einem sehr fortgeschrittenen Entwicklungsniveau⁷⁸, das Kästners Helden, im Widerspruch zur entwicklungspsychologischen Lehrmeinung, jedoch im Einklang mit Kästners literaturpädagogischer Intention, in ihrer Vorbildhaftigkeit hingegen bereits auf einer viel früheren Altersstufe erreichen.

So setzt sich Martin im ersten Kapitel des 'Fliegenden Klassenzimmers' gegen seinen Stubenältesten, der den demokratischen Grundsatz 'Gleiches Recht für alle' missachtet, zur Wehr.

„Ich muß Sie bitten, aufzuhören“, sagte Martin höflich. „Wir wollen das Stück von Johnny Trotz weiterprobieren.“ Die Tänzer hielten inne. Der schöne Theodor unterbrach sein Klavierspiel und meinte hochnäsiger: „Wartet gefälligst, bis wir die Turnhalle nicht mehr brauchen.“ Dann spielte er weiter. Und die Primaner tanzten wieder. Martin Thaler, der

⁷⁷ Vgl.: Bollnow, Otto Friedrich (1958): Wesen und Wandel der Tugenden.- West-Berlin, Frankfurt am Main: Ullstein Taschenbücher-Verlag 1958, S. 185-199.

⁷⁸ Vgl.: Scheibenpflug, Helga (2007): Die höchste Stufe der Moral.- Hamburg: Verlag Dr. Kovac 2007, S. 45-81.

*Primus der Tertia, kriegte seinen weit und breit bekannten roten Kopf. 'Hören Sie, bitte, auf!' sagte er laut. 'Doktor Bökh hat uns erlaubt, täglich von zwei bis drei Uhr mittags in der Turnhalle zu probieren.' [...] Der schöne Theodor drehte sich auf dem Klavierstuhl herum. 'Wie sprichst du eigentlich mit deinem Stubenältesten? He?' [...] Die Primaner standen im Kreis um den kleinen Thaler herum, als wollten sie ihn fressen. Und der schöne Theodor begann wieder seinen Tango zu spielen. Da stieß Martin die Umstehenden beiseite, trat dicht ans Klavier und schlug den Deckel zu! Den Primanern blieb vor Staunen die Spucke weg. Matthias und Johnny eilten zu Hilfe. Doch Martin wurde ohne sie fertig. 'Sie haben sich genau wie wir an die bestehenden Bestimmungen zuhalten!' rief er empört. 'Bilden Sie sich nur nichts drauf ein, daß Sie zufällig ein paar Jahre älter sind als wir! Beschweren Sie sich über mich bei Doktor Bökh! Aber ich bestehe darauf, dass Sie die Turnhalle augenblicklich verlassen!'*⁷⁹

Diese mutige Haltung in einer gerechten Sache verschafft dem Helden die Achtung der (Klassen)Kameraden und zeigt dessen Stellung innerhalb der Gemeinschaft, die den (jugendlichen) Leser zur Identifikation herausfordert:

*„Martin ist ganz ohne Frage der ulkigste Primus von Europa“, meinte Matthias kauend. 'Er ist widerlich fleißig und trotzdem kein Streber. Er ist [...] Klassenerster und macht trotzdem jede ernsthafte Keilerei mit. Er hat eine halbe Freistelle und kriegt Stipendien, aber er lässt sich von niemanden was bieten. Ob das nun Primaner sind oder Pauker oder die Könige aus dem Morgenlande - wenn er im Recht ist, benimmt er sich wie eine Herde wilder Affen.' Ich glaube, er hat sich den Justus zum Vorbild genommen“, sagte Uli, [...]. 'Er liebt die Gerechtigkeit genau wie der Justus.'*⁸⁰

Ebenso setzt sich im Roman 'Das doppelte Lottchen' auch Luise, die als Lotte bei ihrer Mutter in München lebt, für die Gerechtigkeit ein und verteidigt eine gemobbte Mitschülerin:

*„Finden Sie es in Ordnung, daß Lotte neuerdings Mitschülerinnen prügelt? Mitschülerinnen?' Frau Körner hat die Endung sehr betont gehabt. 'Meines Wissens hat sie nur die Anni Habersetzer geschlagen.' 'Nur?' 'Und diese Anni Habersetzer hat die Ohrfeigen redlich verdient. Von irgendwem muß sie sie ja schließlich kriegen!' 'Aber Frau Körner!' 'Ein großes, gefräßiges Ding, das seine Gehässigkeit heimlich an den Kleinsten der Klasse auszulassen pflegt, sollte von der Lehrerin nicht noch in Schutz genommen werden.'*⁸¹

⁷⁹ Kästner, Erich (1949); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Eintritt frei! Kinder die Hälfte! Romane für Kinder II.- München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 55.

⁸⁰ Kästner, Erich (1949); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Eintritt frei! Kinder die Hälfte! Romane für Kinder II.- München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 71.

⁸¹ Ebd., S.209.

Dieser Einsatz der Helden für die Gerechtigkeit steht im Zusammenhang mit Aufrichtigkeit und Tapferkeit. Die Gerechtigkeit erweist sich aber nicht nur im Ringen um sie, sondern, wie eben analysiert, im eigenen gerechten Handeln; das heißt, in einem Tun und Handeln, das das Eigeninteresse zu einem Ausgleich mit der Aspiration der anderen bringt, also die Gleichheit der Interessen grundsätzlich konzidiert. Somit steht das gerechte Verhalten im Gegensatz zum Egoismus.

Ein solches uneigennütziges gerechtes Handeln im Interesse eines anderen wird auch im Roman 'Pünktchen und Anton' aufgezeigt, als Pünktchen in einer Unterredung mit Antons Klassenlehrer diesem die Ursachen für den Leistungsabfall ihres Freundes erklärt.

„Ich kann Ihnen nur soviel sagen, daß sich der arme Junge Tag und Nacht abrackert. Er hat seine Mutter gern, und da schuftet er und kocht und verdient Geld und bezahlt das Essen und bezahlt die Miete, und wenn er sich die Haare schneiden läßt, bezahlt er's ratenweise. Und es wundert mich überhaupt, daß er nicht während Ihres ganzen Unterrichts schläft.“ Herr Bremser stand still. Die anderen Lehrer lauschten. Pünktchen war in voller Fahrt. „Und da setzen Sie sich hin und schreiben seiner Mutter einen Brief, daß er faul wäre, der Junge! Da hört sich doch Verschiedenes auf. Die arme Frau wird gleich wieder krank vor Schreck, wenn Sie den Brief schicken [...]. Dann wird der Junge aber auch krank, das versprech ich Ihnen. Lange hält er dieses Leben nicht mehr aus!“⁸²

Im Roman 'Emil und die Detektive' illustriert Kästner den moralisch hoch entwickelten Gerechtigkeitssinn seines Helden Emils, der in seinen Überlegungen nach der Entdeckung des Diebstahls seines Feriengeldes einsichtig und autonom ein früheres Vergehen, einen Lausbubenstreich, reflektiert.

„An der nächsten Station mußte er den Schaffner rufen und ihm alles erzählen. Und der würde es schleunigst der Polizei melden! Auch das noch. Jetzt kriegte er es auch noch mit der Polizei zu tun. Nun konnte Wachtmeister Jeschke natürlich nicht mehr schweigen, sondern mußte es dienstlich melden: Ich weiß nicht, aber der Realschüler Emil Tischbein aus Neustadt gefällt mir nicht. Erst schmiert er ehrwürdige Denkmäler voll. Und dann läßt er sich hundertvierzig Mark stehlen. Vielleicht sind sie ihm gar nicht gestohlen worden? Wer Denkmäler beschmiert, der lügt auch. Da habe ich meine Erfahrungen. Wahrscheinlich hat er das Geld im Walde vergraben oder verschluckt und will damit nach Amerika? Den Dieb zu verfolgen hat nicht den mindesten Sinn. Der Realschüler Tischbein ist selber der Dieb. Bitte, Herr Polizeipräsident, verhaften Sie ihn.“

⁸² Kästner, Erich (1931); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Parole Emil. Romane für Kinder I.-München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 500.

*Schrecklich! Nicht einmal der Polizei konnte er sich anvertrauen!*⁸³

4.2.3 Besonnenheit und Selbstbeherrschung

Während im Alltagshandeln der Gegenwart sowohl der Begriff Besonnenheit als auch die damit zum Ausdruck gebrachte Fähigkeit zur vernünftigen Lebensbeherrschung einen altmodischen Anstrich beziehungsweise Bedeutungsverlust erleiden, bildet die Besonnenheit im Verständnishorizont der Griechen als Tugend des rechten Maßes die Möglichkeit zwischen einem Zuviel und einem Zuwenig die (schwer einzuhaltende) rechte Mitte zu finden. Auch zur Zeit der Aufklärung nimmt die Besonnenheit als Fähigkeit des Sich-Besinnens, das heißt als die im Abstandnehmen gewonnene Fähigkeit der Reflexion, eine für das Subjekt konstitutive Stellung ein, die in die unmittelbare Nähe zum Vernunftbesitz und -gebrauch rückt. So versteht Herder unter Besonnenheit allgemein die Fähigkeit, zwischen dem andringenden Reiz und der darauf antwortenden Reaktion innezuhalten und durch diese Pause dann die Freiheit zu gewinnen, die der Reaktion entweder die Zustimmung gibt und sie damit erst zur Tat im eigentlichen Sinn macht oder ihr die Zustimmung verweigert.⁸⁴

Damit ist die Besonnenheit mehr als lediglich die allgemeine Fähigkeit sich zu besinnen, da sie in ihrem Bezug zum Handeln auf die Zielsetzung der Handlung bewusst eingeht. Diese Besonnenheit im Handeln, vor allem im Bedenken möglicherweise auftretender Schwierigkeiten und Folgen, weisen Kästners Helden auf.

Ein deutliches Beispiel dafür ist Martin Thalers Haltung im Roman 'Das fliegende Klassenzimmer', als er den Kampf der Gymnasiasten gegen die Realschüler anführt. Martin gibt zwar den Auftakt zu der Aktion, als aber einer seiner Klassenkollegen sogleich in wilder Streitlust über die Gegner herfallen möchte, greift er besonnen ein.

*„Hier bleibst du!“ befahl Martin. „Mit Prügeln allein ist uns nicht geholfen. Und wenn du dem Egerland den Kopf abreißt, wissen wir immer noch nicht, wo der Kreuzkamm mit den Heften steckt.“*⁸⁵

Zunächst entwickelt Martin darauf folgend mit Hilfe eines Freundes den Plan, die Möglichkeiten zur Konfliktlösung auf dem Verhandlungsweg zu erproben. Erst als der Versuch fehlschlägt, gibt der Junge den Angriffsbefehl. Und sogar in der durch die Provokationen der Realschüler emotional aufgeheizten Situation, ist er auf Anraten des

⁸³ Kästner, Erich (1931); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Parole Emil. Romane für Kinder I.- München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 235.

⁸⁴ Vgl.: Bollnow, Otto Friedrich (1958): Wesen und Wandel der Tugenden.- West-Berlin, Frankfurt am Main: Ullstein Taschenbücher-Verlag 1958, S. 97.

⁸⁵ Kästner, Erich (1949); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Eintritt frei! Kinder die Hälfte! Romane für Kinder II.- München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 70.

‘Nichtrauchers’ sogleich bereit, anstelle einer allgemeinen Schlägerei zwischen den Schulklassen einen Zweikampf zwischen den jeweiligen Klassenstärksten zu vereinbaren.⁸⁶

Vor allem in der darauf folgenden Aktion, in der nach dem Sieg des Vertreters der Gymnasiasten, Matthias, die gegnerische Partei wortbrüchig wird und sich dadurch bei den Gymnasiasten der Reiz mit Kampfeswut zu reagieren aufs Höchste steigert, gelingt es Martin zwischen dieser verständlichen, aber äußerst gefühlsbetonten Empörung und der darauf einsetzenden Handlung eine Besinnungspause zu schaffen, in der er die Einsicht und Freiheit gewinnt, der unbeherrschten Reaktion nicht zuzustimmen und stattdessen eine List anzuwenden, die zunächst von den empörten Mitschülern ein taktisches Zurückweichen erfordert, letztlich aber zum überragenden Erfolg seiner Partei führt.⁸⁷

In dieser Szene lässt sich leicht ablesen, wie stark die Besonnenheit mit der Selbstbeherrschung verbunden ist und dem emotionalen triebgesteuerten irrationalen Verhalten Widerstand entgegensetzt. Damit ist der Besonnenheit als Fähigkeit, den momentan anstürmenden Impuls aufzuhalten und ihm gegebenenfalls die Umsetzung zu versagen, ein starkes Maß von Selbstbeherrschung vorausgesetzt.

Im Roman ‘Das doppelte Lottchen’ erweist sich vor allem Lotte als der besonnene Zwilling, während ihre Schwester Luise impulsiver, aktiver und temperamentvoller handelt.

„Lotte ist aus ihrer Betäubung erwacht. Auch in ihrer Verzweiflung bewahrt und bewährt sich ihr praktischer Sinn. Was ist zu tun? Denn daß etwas getan werden muß, steht fest. Niemals darf Vati eine andere Frau heiraten, niemals! [...] Mutti könnte vielleicht helfen. Aber sie darf es nicht wissen. Sie darf das ganze große Geheimnis der beiden Kinder nicht wissen, und erst recht nicht, daß der Vater dieses Fräulein Gerlach zur Frau nehmen will! So bleibt nur noch ein Weg. Und diesen Weg muß Lottchen selber gehen.“⁸⁸

Nicht in einem solchen gleichen Umfang, sich steigende Triebe immer wieder zu zügeln, aber doch in der Art und Weise, so dass unüberlegtes voreiliges Handeln durch überlegte Planung und Organisation verhindert wird, spielt die Besonnenheit auch bei der Jagd nach dem Dieb im Roman ‘Emil und die Detektive’ eine wichtige Rolle. Der besonnene Held und Wortführer ist hier zwar nicht Emil, sondern der Junge, den seine Kameraden ‘Professor’ nennen. Er ist ein geistig interessierter, beherrscher und vernunftbetonter Bub, der bei allen Unternehmungen der Gruppe Führungsfähigkeit und –bereitschaft beweist:

⁸⁶ Ebd., S. 76-78.

⁸⁷ Ebd., S. 78-86.

⁸⁸ Ebd., S. 220.

„Der Junge, der Professor genannt wurde, hatte anscheinend auf diesen Tag gewartet. Er griff sich, wie sein Vater, der Justizrat, an die Hornbrille, hantierte daran herum und entwickelte sein Programm.“⁸⁹

Seine Besonnenheit äußert sich vor allem in den gut durchdachten Plänen, so dass er schon vor Beginn der eigentlichen Diebesjagd beispielsweise Organisationsstrukturen und –abläufe erläutern kann.

„[...] Da hätten wir also die Detektive, den Bereitschaftsdienst, die Telefonzentrale und den Verbindungsmann. Das sind vorläufig die nötigsten Abteilungen.“⁹⁰

Realistisch kalkuliert er Widerstände; so erwidert er, als ihm ein Kamerad rät, die vielen Kinder, die sich bei der Verfolgung des Diebes plötzlich eingefunden hatten, wieder nach Hause zu schicken:

„Glaubst du denn im Ernst, daß sie gehen? Und wenn der Nollendorfplatz zerspringt, die bleiben.“⁹¹

Und er reagiert selbstbeherrscht, als ein Junge aus der Gruppe meutert.

„Kein Wort mehr über Petzold“, befahl der Professor und sprach schon wieder ganz ruhig. Er nahm sich mächtig zusammen. „Erledigt.“⁹²

In der Darstellung der beiden Heldenfiguren im Roman *„Pünktchen und Anton“* charakterisiert Kästner zwar den ernsthaften Anton als die besonnene Persönlichkeit, dennoch beweist auch das äußerst fantasiebegabte und temperamentvolle Pünktchen in kritischen Situationen die Fähigkeit zur Umsicht und Besonnenheit.

„Frau Gast blickte verstört um sich und gab Pünktchen die Hand, ohne ein Wort zu sprechen. „Wo ist denn Anton?“ fragte das Kind. „Fort!“ flüsterte Frau Gast. „Denk dir, er ist davongelaufen. Ich war böse, weil er meinen Geburtstag vergessen hatte.“ „Da gratuliere ich von Herzen“, sagte Pünktchen. „Ich meine, weil Sie Geburtstag haben.“ „Ich danke dir“, erwiderte die Frau. „Wo kann er nur sein?“ „Nun verlieren Sie mal nicht den Kopf“, tröstete Pünktchen. „Den Jungen kriegen wir wieder. Unkraut verdirbt nicht. Was halten Sie davon, wenn wir in die Geschäfte gehen und uns überall erkundigen?“ Weil die Frau nichts zu hören schien und nur immer den Kopf nach allen Seiten drehte, nahm

⁸⁹ Kästner, Erich (1931); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): *Parole Emil. Romane für Kinder I.* München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 251.

⁹⁰ Ebd., S. 252.

⁹¹ Ebd., S. 272-273.

⁹² Ebd., S. 267-268.

*Pünktchen Antons Mutter bei der Hand und zog sie zu dem Milchgeschäft im Nebenhaus.*⁹³

4.2.4 Uneigennützigkeit und Bescheidenheit

In den Bereich der ausgesprochen `bürgerlichen` Tugenden, wie Fleiß, Ordnungsliebe und Sparsamkeit, gehört auch die Bescheidenheit, jedoch bricht sie zugleich die Enge dieser bürgerlichen Tugenden und führt über sie hinaus. Wie die Besonnenheit ist sie Ausdruck einer reflektierenden und sich zurücknehmenden Haltung gegenüber triebhaften Reaktionen und bezeichnet so eine maßvolle Einstellung und Haltung, die von übermäßigen Forderungen gegenüber der Umwelt und auch gegen sich selbst frei ist.

*„Die Forderung der Bescheidenheit verlangt vom Menschen, daß er nicht vermessen über sich selbst hinausgreifen soll, daß er nicht zuviel verlangen soll, weder von sich selbst noch vom Schicksal.“*⁹⁴

In Kästners Darstellung seiner (Haupt)Figuren ist eine so verstandene Bescheidenheit ein wesentliches charakteristisches Merkmal, denn seine Protagonisten kennen keine gierigen übertriebenen Forderungen gegenüber ihrer Umwelt. Obwohl er seine Helden, die großteils aus ärmlichen Milieus stammen und sich oft in prekären Lebenssituationen befinden, immer wieder mit wohlhabenden Kindern konfrontiert und sie durchaus die sozialen Unterschiede erkennen lässt, sind sie frei von Neid und Missgunst, und sie ziehen es nicht in Betracht mehr zu verlangen als das, was ihre eigenen und die Kräfte der Familie, meist der alleinerziehenden Mutter, ermöglichen.

So heißt es im Roman `Das fliegende Klassenzimmer`, als Martin den Weihnachtsabend, dank der finanziellen Hilfe seines Hauslehrers, doch noch zu Hause verbringen kann, über die recht ärmliche Feier.

*„Die Mutter kochte Kaffee. Der Vater rauchte eine Weihnachtszigarre. Dann aßen sie die Lebkuchen und fühlten sich glücklicher als sämtliche lebendigen und toten Milliardäre zusammengenommen.“*⁹⁵

Ebenso bleibt Emil, im Roman `Emil und die Detektive`, bescheiden und handelt maßvoll und uneigennützig, auch als seine Erwartung durch die Prämie von tausend Mark für die Ergreifung des Diebes weit übertroffen wird. Ohne die Gier des `Haben-Wollens` ist er damit zufrieden und glücklich, nun von dem Geld seiner Mutter etwas kaufen zu können:

⁹³ Ebd., S. 508.

⁹⁴ Bollnow, Otto Friedrich (1958): Wesen und Wandel der Tugenden.- West-Berlin, Frankfurt am Main: Ullstein Taschenbücher-Verlag 1958, S. 128.

⁹⁵ Kästner, Erich (1949); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Eintritt frei! Kinder die Hälfte! Romane für Kinder II.- München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 153.

„Das Geld hat Onkel Heimbold eingeschlossen. Tausend Mark. Ist das nicht herrlich? Vor allen Dingen kaufen wir dir eine elektrische Haartrockenanlage. Und einen Wintermantel, innen mit Pelz gefüttert. Und mir? Das muß ich mir erst überlegen. Vielleicht doch einen Fußball. Oder einen Photographenapparat. Mal sehn.“⁹⁶

Die Problematik der Bescheidenheit als Tugend des rechten Maßes äußert sich im Auffinden der schwer einzuhaltenden Mitte zwischen zwei als fehlerhaft abzulehnenden Extremen – und dies in doppelter Hinsicht. Einerseits besteht die Gefahr, dass Bescheidenheit im Verständnis einer kollektiven Moral der Gesellschaft die Weiterentwicklung und den Aufstiegswillen des Einzelnen niederzuhalten versucht. Ein solches Verständnis von Bescheidenheit, das eine Harmonisierung von Arm und Reich produziert und jedes gesellschaftliche Veränderungspotential vernachlässigt, entspricht nicht dem pädagogischen und vor allem nicht dem sozialpädagogischen Anspruch einer Befähigung zur Reflexion, zum Kritikvermögen und damit zum Veränderungspotential (auch) gesellschaftlicher Zusammenhänge.⁹⁷

Kästner stellt in seinen Romanen, wie im Resümee dieser Diplomarbeit noch ausführlicher aufgezeigt wird, ein harmonisierendes Gesellschaftsbild dar, beabsichtigt damit jedoch keinesfalls eine Zustimmung und Beibehaltung der Klassengegensätze, wie in seinen *„Nachdenkereien über die Armut“* im Roman *„Pünktchen und Anton“* offenkundig wird.

„Glaubt ihr nicht auch, daß die Armut leichter abgeschafft werden könnte, wenn die Reichen schon als Kinder wüßten, wie schlimm es ist, arm zu sein?“⁹⁸

Auch im Nachwort des Buches weist Kästner auf eine Wirklichkeit und Gesellschaft hin, die von den positiven Charakteren und dem glücklichen Ende seiner Romane noch entfernt, aber verbesserungsfähig ist:

„Nun könntet ihr womöglich daraus schließen, daß es auch im Leben immer so gerecht zugehe und ausginge wie in unserm Buch hier! Das wäre allerdings ein verhängnisvoller Irrtum! Es sollte so sein, und alle verständigen Menschen geben sich Mühe, daß es so wird. Aber es ist nicht so. Es ist noch nicht so.“⁹⁹

Andererseits besteht auch die Gefahr, dass Bescheidenheit als Ergebnis einer dem Kind nur von außen her aufgezwungenen Erziehung gleichsam als Dressurakt wahrgenommen wird, um wohlerzogene, nach den Bedürfnissen der Erwachsenen, abgerichtete bescheidene

⁹⁶ Kästner, Erich (1931); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): *Parole Emil. Romane für Kinder I.* München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 297.

⁹⁷ Vgl.: Bollnow, Otto Friedrich (1958): *Wesen und Wandel der Tugenden.* West-Berlin, Frankfurt am Main: Ullstein Taschenbücher-Verlag 1958, S. 122-135.

⁹⁸ Kästner, Erich (1931); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): *Parole Emil. Romane für Kinder I.* München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 492.

⁹⁹ Ebd., S. 544.

Kinder aufzuziehen. Diese Problematik `Bescheidenheit` als Angelegenheit des äußeren Betragens, nämlich im Sinn des `Artig-und-Bescheidenseins`, misszuverstehen, zeigt sich auch in der Aufwertung und Interpretation des antagonistischen Angebens als Ausdruck von Lebenstüchtigkeit und Betriebsamkeit. Während jedoch `Angeber` stets auf ihre Geltung bedacht sind und damit in eine innere Ruhelosigkeit getrieben werden, ermöglicht die Bescheidenheit in ihrer Unabhängigkeit von der Wirkung nach außen, ein ruhiges inneres Gleichgewicht und ist darum Voraussetzung einer inneren Überlegt- und Überlegenheit über die äußere Situation.¹⁰⁰

Auch Kästners Helden tendieren nicht dazu, ihre Fähigkeiten und Begabungen in übertriebener Form hervorzukehren. Ohne Wichtigtuer oder Angeber zu sein, zeigen sie aber auch keine falsche Geziertheit oder Verlegenheit. Im Gegenteil weisen sie eine ihnen innewohnende Ausgeglichenheit auf, die, wie soeben ausgeführt, das Ergebnis echter Bescheidenheit ist, und die diesen Romanfiguren ein für ihr Alter ungewöhnlich sicheres und bestimmtes Auftreten gibt.

So agiert vor allem Lottchen, der leisere, bescheidenere Zwilling im Roman `Das doppelte Lottchen`, einerseits sehr ruhig, unauffällig und bescheiden, andererseits aber sicher und bestimmt – auch gegenüber der Köchin Resi, deren unreelle Abrechnungen Lottchen aufdeckt.

„Ja, was soll denn das heißen?“ Resi steht in der Küchentür. `Ich hab in deinem Buch nachgerechnet`, sagt Lotte leise, aber bestimmt. `Was sind denn das für neue Moden?` fragt Resi böse. `Rechne du in der Schule, wo's hingehört!` `Ich wird jetzt immer bei dir nachrechnen`, erklärt das Kind sanft und hüpfte vom Küchenstuhl. `Wir lernen in der Schule, aber nicht für die Schule, hat die Lehrerin gesagt.` Damit stolziert sie aus der Tür. Resi starrt verblüfft hinterdrein.¹⁰¹

Diese bescheidene Sicherheit im Auftreten der Helden verweist auch auf eine andere Eigenschaft der Hauptfiguren – den Stolz. Dieser Stolz der Kinder steht aber keineswegs im Widerspruch zu deren Bescheidenheit, da Bescheidenheit, verstanden als rechtes Maß der Ansprüche gegen sich und die Umwelt, mit dem Stolz, der sich aus dem (stark) ausgeprägten Bewusstsein des eigenen Wertes ergibt, im Einklang steht.

Diese mögliche Verbindung zwischen Bescheidenheit und Stolz zeigt sich im Roman `Pünktchen und Anton` vor allem in der Szene, in der Pünktchens Eltern ihre Tochter nachts

¹⁰⁰ Vgl.: Bollnow, Otto Friedrich (1958): Wesen und Wandel der Tugenden.- West-Berlin, Frankfurt am Main: Ullstein Taschenbücher-Verlag 1958, S. 122-135.

¹⁰¹ Kästner, Erich (1949); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Eintritt frei! Kinder die Hälfte! Romane für Kinder II.- München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 191.

auf der Brücke beim Betteln überraschen und wo in der Folge der herbeieilende Anton von Frau Pogge geringschätzig als 'Betteljunge' bezeichnet wird:

„Nun schlägt's dreizehn“, sagte Anton. „So fein wie Sie bin ich schon lange. Daß Sie es nur wissen. Und wenn Sie nicht zufällig die Mutter meiner Freundin wären, würde ich mit Ihnen überhaupt nicht sprechen, verstanden?“ Herr Direktor Pogge wurde aufmerksam und trat hinzu. „Das ist mein bester Freund“, sagte Pünktchen und faßte ihn an der Hand. „Er heißt Anton und ist ein Prachtkerl.“ „So?“ fragte der Vater belustigt. „Prachtkerl ist übertrieben“, sagte Anton bescheiden. „Aber beschimpfen laß ich mich nicht.“¹⁰²

4.2.5 Aktivität und Willensstärke

Aktivität und Willensstärke setzen einerseits Wachheit und andererseits zugleich auch Offenheit für das auch überraschend Neue voraus. In der Wahrnehmung und im Realisieren dieser wachen und offenen Welterschließung ergibt sich eine Lebendigkeit, die, im Gegensatz zu Erstarrung, verfestigten Haltungen und Inaktivität, eine Aufgeschlossenheit und Zugänglichkeit für gegenwärtige, aber im Besonderen für zukünftige, Anforderungen ermöglicht.¹⁰³

Aus der Analyse der Romanhelden Kästners ergibt sich in Bezug auf Aktivität und Lebendigkeit der Figuren ein sozialer Aspekt. So ist Pünktchen, aus einem reichen Elternhaus stammend, sehr lebhaft und unbekümmert und der Roman 'Pünktchen und Anton' ist durchzogen von ihren fantasievollen, übermütigen und vor Lebendigkeit sprühenden Einfällen.

„Beim Mittagessen bei sich zu Hause in der Villa Pogge zieht Pünktchen abenteuerlich verkleidet den Hund Piefke in einer Pfanne hinter sich her und stellt anschließend einfallsreiche Überlegungen darüber an, wie es wäre, wenn sie noch eine Zwillingsschwester hätte.“¹⁰⁴

In einer anderen Szene versetzt sie Anton während eines Friseurbesuches in Unruhe, nicht nur weil sie auf die Idee kommt ihren Dackel zu rasieren, sondern auch aufgrund ihrer recht freien und gesprächigen Art der Unterhaltung mit dem Friseur und einem Kunden im Friseursalon.

„Pünktchen schmierte dem Dackel weißen Puder über die Schnauze, und Piefke starrte entsetzt in den Spiegel. Herr Friseur Habekuß vergaß, Anton die Haare zu schneiden, und

¹⁰² Kästner, Erich (1931); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Parole Emil. Romane für Kinder I.-München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 531.

¹⁰³ Vgl.: Bollnow, Otto Friedrich (1958): Wesen und Wandel der Tugenden.- West-Berlin, Frankfurt am Main: Ullstein Taschenbücher-Verlag 1958, S. 68-76.

¹⁰⁴ Kästner, Erich (1931); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Parole Emil. Romane für Kinder I.-München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 457-459.

*Anton schüttelte sich vor Vergnügen. Pünktchen war todernst und begann jetzt, abwechslungsshalber, laut vorzulesen, was auf den Plakaten stand, die im Laden hingen. Manchmal warf sie auch die Texte durcheinander. 'Benutzen Sie Dralles neue Haarfrisur, Sie erhalten in meinem Geschäft alle einschlägigen Preise zu Originalartikeln, sind Sie zufrieden, sagen Sie es den andern, hier werden Ohrlöcher gestochen, sind Sie unzufrieden, sagen Sie es mir, keine Glatze mehr, die große Mode, sonntags von acht bis zehn Uhr geöffnet [...]'.*¹⁰⁵

Auch Luise im 'Doppelten Lottchen' unterscheidet sich durch ihre Fröhlichkeit und Sorglosigkeit von ihrer unter schlechteren sozialen Umständen aufwachsenden Zwillingsschwester. Ebenso wird im Roman 'Emil und die Detektive' der soziale Aspekt ein für die Aktivität und flexiblere Handlungsfähigkeit mitbestimmender Faktor:

Emils Mutter lebt als Witwe, die den Jungen und sich mühsam durchbringt in einer prekären Situation und so bildet der Verlust des von ihr unter Entbehrungen ersparten Geldes eine Belastung für Emil, die eine lebendige, unbeschwerte Haltung unmöglich macht. In der Gegenüberstellung mit anderen Figuren, wie beispielsweise dem 'Professor', der aus einem gutbürgerlichen, fast wohlhabenden Milieu stammt, wird dies deutlich:

*„'Habt ihr viel Geld?' 'Das weiß ich nicht. Wir sprechen zu Hause wenig drüber.' 'Ich glaube, wenn man zu Hause wenig über Geld spricht, hat man viel von der Sorte.' Der Professor dachte einen Moment nach und sagte: 'Das ist schon möglich.' 'Siehst du. Wir sprechen oft drüber, meine Mutter und ich. Wir haben eben wenig. Und sie muß fortwährend verdienen, und trotzdem reicht es an keiner Ecke.'"*¹⁰⁶

Diese Ausleuchtung des sozialen Hintergrundes und die sich daraus ergebenden literarischen Zuordnungen von Haltungen und Wesensmerkmalen nehmen in Kästners Kinderromanen einen relativ großen Raum ein und zeigen bereits einen sozialpädagogischen Aspekt, der im Folgenden in der an die Figurenanalyse anschließenden auswertenden Zusammenfassung näher ausgeführt wird, auf.

Aber auch die anderen Romanfiguren sind von einem aktiven Lebensgefühl erfüllt. Sie werden von Kästner als aktive und willensstarke Kinder beschrieben, die die in der Schule und zu Hause an sie gestellten Aufgaben selbstbewusst und eigenständig in Angriff nehmen und auch schwierige Lebenssituationen handelnd und aktiv bewältigen.

Als Anton beobachtet, wie der verdächtige Verlobte von Pünktchens Kindermädchen, von diesem die Schlüssel zur Villa Pogge erhält, handelt er sogleich.

¹⁰⁵ Ebd., S. 473.

¹⁰⁶ Kästner, Erich (1931); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Parole Emil. Romane für Kinder I.-München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 265.

„Anton überlegte nicht lange. Er rannte ins erste beste Restaurant, ließ sich das Telefonbuch geben und suchte unter P. Dann holte er einen Groschen aus der Tasche und stürzte in die Telefonzelle.“¹⁰⁷

Allerdings wird diese die Romanfiguren bewegende Aktivität nicht zum absoluten Wert, sondern durch die Vernetzung und das Zusammenspiel mit der Besonnenheit abgeschwächt und relativiert.

Im `Fliegenden Klassenzimmer´ ist es Martin, der, nachdem er erfahren hat, was seinem Mitschüler passiert ist, den Anstoß zum Handeln gibt.

„Martin sah seinen Freund Johnny an. `Sind wir genug?´ Johnny nickte. `Dann los!´ rief der Primus. `Über den Zaun in die Schrebergärten! Aber ein bißchen plötzlich! Wir sammeln uns beim Nichtraucher!´“¹⁰⁸

4.2.6 Tapferkeit und Mut

Mut und Tapferkeit stehen zwar in enger Beziehung zueinander, weisen aber dennoch Unterschiedlichkeiten auf. Während Mut stets im Sinne von „etwas tun“ verstanden wird, also Mut etwas zu tun, steht hingegen Tapferkeit nahezu absolut, denn `man ist nicht tapfer zu etwas´. Das heißt, Mut umfasst etwas Aktives, meist auch Unkompliziertes und Unbeschwertes, Tapferkeit hingegen ist bereits etwas reflektierter im Vergleich zur Unbefangenheit des Mutes und zeigt sich eher im Passiven, wie beispielsweise im Erdulden. Daraus ergibt sich ein weiterer Gegensatz, der zeigt, dass Mut ,aus der Vitalität entsprungen, eher ein Charakterzug ist, der von Natur aus dem Menschen im mehr oder weniger großen Ausmaß gegeben ist, während dagegen die Tapferkeit erst errungen werden muss, also eine Tugend darstellt, die der Mensch erst erwerben muss.¹⁰⁹

Wie sich bereits aus der Veranschaulichung der Besonnenheit ergibt, hat die Tapferkeit der kästnerschen Romanhelden nichts mit Leichtfertigkeit oder Waghalsigkeit gemein. Die Tapferkeit, die Kästner in seinen Kinderbuchgestalten abbildet, äußert sich sowohl in ihrem Verhalten gegenüber anderen als auch in ihrer Haltung zu sich selbst und ist in vielen Szenen auch als Verhaltensweise, die als Zivilcourage bezeichnet werden kann, offenbar.

Alle Hauptcharaktere in Kästners Kinderromanen erfahren Schicksalsschläge, Missgeschicke und Kummer, die sie mit Tapferkeit bekämpfen, um ihre Lage im Sinne einer Verbesserung zu verändern.

¹⁰⁷ Ebd., S. 521.

¹⁰⁸ Kästner, Erich (1949); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Eintritt frei! Kinder die Hälfte! Romane für Kinder II.- München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 61.

¹⁰⁹ Vgl.: Bollnow, Otto Friedrich (1958): Wesen und Wandel der Tugenden.- West-Berlin, Frankfurt am Main: Ullstein Taschenbücher-Verlag 1958, S. 77-89.

So erfährt Lotte im Haus ihres Vaters eine oft einsame und bedrückende Zeit; Martins Enttäuschung und Heimweh bekümmert ihn, als er hört, dass er nicht heimfahren kann; besonders Anton ist in einer äußerst schwierigen Lebenssituation aufgrund der Arbeitsunfähigkeit seiner alleinerziehenden kranken Mutter; Emil ist entsetzt und fassungslos, als er entdeckt, dass ihm sein Reisegeld gestohlen wurde.

„Au!“ Emil zog die Hand aus der Tasche. Und nicht bloß die Hand, sondern die Nadel dazu, mit der er das Geld vorhin durchbohrt hatte. Nichts als die Stecknadel war übriggeblieben. Und sie saß im linken Zeigefinger, daß er blutete. Er wickelte das Taschentuch um den Finger und weinte. Natürlich nicht wegen des lächerlichen bißchen Bluts. [...] Er weinte wegen des Geldes. Und er weinte wegen seiner Mutter. Wer das nicht versteht, und wäre er noch so tapfer, dem ist nicht zu helfen.“¹¹⁰

Diese Szene zeigt sehr deutlich, welche Tapferkeit Kästner in seinen Romanfiguren darstellt – nämlich keinen falschen Heldenmythos, sondern eine Tapferkeit, die dort, wo der Kummer übermächtig wird, auch Tränen zulässt. Die Tapferkeit im Sinne Kästners ist auch nicht aggressiv und kriegerisch, sondern äußert sich vor allem in der Unerschrockenheit und Zivilcourage, mit der die Romanhelden gegen Ungerechtigkeiten und Unwissenheit für ihre eigenen Meinungen und Taten, aber auch für die ihrer Freunde und Kameraden eintreten.

Wie bereits in den Punkten `Gerechtigkeit` und `Besonnenheit` ausgeführt, ergänzt und relativiert die Besonnenheit die Tapferkeit, während für die Gerechtigkeit der (persönliche) Mut die voraussetzende Tugend darstellt.

Dieser Mut gepaart mit Gerechtigkeitsempfinden und uneigennützigem Einsatz für die Anderen zeigt sich im Roman `Pünktchen und Anton` in der Szene, als Anton den älteren und größeren Gottfried Klepperbein, der Pünktchen wegen ihrer nächtlichen Heimlichkeiten bedroht und erpresst, mutig zur Rede stellt.

„Hör mal gut zu“, sagte er zu Gottfried Klepperbein. `Wenn du die Kleine noch mal belästigst, kriegst du’s mit mir zu tun. Sie steht unter meinem Schutz, verstanden?’ `Heute habe ich dir’s im Guten gesagt’, meinte er. `Wenn ich aber wieder etwas hören sollte, dann werde ich handgreiflich.’ Damit schritt er an Gottfried Klepperbein vorüber und blickte ihn nicht mehr an.“¹¹¹

Tapferkeit und Mut bilden auch ein Kernthema im Roman `Das doppelte Lottchen`, denn der Rollentausch der beiden Zwillingsschwestern, der Wechsel zum anderen unbekannten Elternteil und in ein fremdes Umfeld erfordern Mut:

¹¹⁰ Kästner, Erich (1931); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Parole Emil. Romane für Kinder I.-München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 233-234.

¹¹¹ Ebd., S. 480.

„Lotte beugt sich weit aus dem Fenster. Aus einem Fenster des anderen Zuges winkt Luise. Sie lächeln einander Mut zu. Die Herzen klopfen. Das Lampenfieber wächst. Wenn jetzt nicht die Lokomotiven zischten und spuckten - die kleinen Mädchen würden vielleicht im letzten Moment doch noch - Aber nein, der Fahrplan hat das Wort. [...] Lotte fährt als Luise nach Wien. Und Luise als Lotte nach München.“¹¹²

Sogar als Uli im Roman 'Das fliegende Klassenzimmer' mit einem aufgespannten Schirm von einer hohen Leiter springt, wird diese Handlung nicht als ein leichtfertiger Akt von Tollkühnheit dargestellt, sondern als tapferer Versuch des Jungen seine Feigheit zu überwinden. Uli von Simmern, ein kleiner ängstlicher Bub, der aufgrund seines freundlichen und aufrichtigen Wesens beliebt und im Freundeskreis anerkannt ist, leidet unter seiner Schwäche, überängstlich vor jeder Gefahr zurückzuweichen.

„Trotzdem würde ich sofort mit dir tauschen, Matz. Ich mache zwar nicht so viele Fehler im Diktat. Und im Rechnen auch nicht. Aber ich hätte furchtbar gern deine schlechten Zensuren, wenn ich außerdem deine Courage hätte.“¹¹³

Er weicht jedoch seinem Problem nicht aus, und sucht die Schuld auch nicht bei anderen, sondern bemüht sich ständig von Neuem, seine Feigheit zu überwinden.

„Was ich schon alles angestellt habe, um mir die Feigheit abzugewöhnen - das geht auf keine Kuhhaut. Jedesmal nehm ich mir vor, nicht davonzulaufen und mir nichts bieten zu lassen. Felsenfest nehm ich mir's vor! Aber kaum ist es soweit, dann reiße ich auch schon aus.“¹¹⁴

Mit dem mutigen Sprung von der hohen Turnleiter überwindet Uli tapfer seine Feigheit; diese Tat, zu der er sich entschließt, ohne auch nur seinen besten Freund Matthias einzuweihen, erscheint vorerst als leichtfertig und tollkühn, erlangt jedoch Bedeutung für Ulis weitere charakterliche Entwicklung und soziale Anerkennung.

„Matthias schüttelte den Kopf. 'Mein Kleiner', sagte er zu dem Ohnmächtigen. 'Und da behaupten sie immer, daß du keinen Mut hättest!' Und dann weinte der zukünftige Boxweltmeister große Kindertränen.“¹¹⁵

Auch in der Szene, als Dr. Bökh die wartenden Freunde vor Ulis Krankenzimmer beruhigt, wird Kästners Absicht, Tapferkeit als wichtiges Element der Selbsterziehung, das heißt, die tapfere Einsicht in die eigene Schwäche und deren bewusste Bekämpfung, aufzuzeigen, ersichtlich.

¹¹² Kästner, Erich (1949); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Eintritt frei! Kinder die Hälfte! Romane für Kinder II.- München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 186.

¹¹³ Ebd., S. 64.

¹¹⁴ Ebd., S. 65.

¹¹⁵ Ebd., S. 116.

„Und nehmt euch ein bißchen zusammen! Vergeßt nicht, daß so ein Beinbruch weniger schlimm ist, als wenn der Kleine sein Leben lang Angst davor gehabt hätte, die anderen würden ihn nicht für voll nehmen. Ich glaube wirklich, dieser Fallschirmsprung war gar nicht so blödsinnig, wie ich zunächst dachte.“¹¹⁶

4.2.7 Fleiß

Der, wie bereits ausgeführt, vor allem in der Aufklärung propagierte Tugendkatalog des liberal eingestellten Bürgertums erklärte neben Ordnung, Sparsamkeit und Sauberkeit den Fleiß zu einer grundlegenden Tugend.

„Diesen Fleiß im modernen Sinn der Arbeitsamkeit zur grundlegenden Tugend erhoben zu haben, dürfte dann aber erst das Werk der Aufklärung sein. Mit ihr tritt die in bescheidenen Grenzen schon immer geschätzte Tugend des Fleißes in den Gesichtskreis ausdrücklicher philosophischer Besinnung, und erst mit ihr gewinnt sie dann zugleich eine entscheidende pädagogische Bedeutung.“¹¹⁷

Dieser Gesichtskreis der philosophischen Betrachtungsweise und Bedeutungszuschreibung des Fleißes lässt diese Tugend über den rein bürgerlich-ökonomischen Aspekt hinaus, also gleichsam in einer Abkehr von den äußeren Dingen und in einer Hinwendung zu sich selbst, zu einem Hinhorchen des Menschen auf die (in seinem Inneren vorhandene) Vernunft werden. Denn durch Fleiß, also Überwindung der Faulheit kann es dem Menschen gelingen, sich aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit zu befreien. Somit kann Fleiß in einem so verstandenen Sinn im Gegensatz zur Faulheit den Mangel an grundsätzlichem Interesse überwinden und eine Ernsthaftigkeit des Nachdenkens ermöglichen.¹¹⁸

Neben dieser nach innen gewandten Nahbeziehung zur Vernunft und der nach außen für das menschliche Leben unentbehrlichen Bedeutung des Fleißes, stellt diese Tugend im Gegensatz zur Faulheit auch eine Haltung der (Selbst)Überwindung und (Selbst)Disziplinierung dar. Damit erlangt der Fleiß als Tugend für die sittliche Entwicklung des Menschen vor allem auch unter (sozial)pädagogischen Gesichtspunkten Bedeutung, da er mittels seiner (selbst)disziplinierenden Kraft, einerseits die Grundlage anderer Tugenden darstellt, und andererseits im praktischen Leben als Basis für wirtschaftliches und gesellschaftliches Gelingen soziale Anerkennung ermöglichen kann.¹¹⁹

Kästner stellt in der Darstellung seiner Romanfiguren den Fleiß als eine ihrer hauptsächlichen Eigenschaften heraus. Diese (für den Autor) grundlegende Tugend, mit der

¹¹⁶ Ebd., S. 117.

¹¹⁷ Bollnow, Otto Friedrich (1958): *Wesen und Wandel der Tugenden*.- West-Berlin, Frankfurt am Main: Ullstein Taschenbücher-Verlag 1958, S. 57.

¹¹⁸ Vgl.: Ebd., S. 50-65.

¹¹⁹ Vgl.: Ebd., S. 50-65.

vornehmlich die Hauptfiguren ausgestattet sind, dient als Identifikationsmuster und nachahmenswerte Vorlage (für die jungen Leser) und wird von Kästner auf alle Lebensbereiche seiner Helden übertragen.

So heißt es von Emil, Martin und Lotte ausdrücklich, dass sie sehr fleißige Schüler sind, und der Umstand, dass sie jeweils Klassenbeste sind, wird nicht nur ihrer Intelligenz zugeschrieben, sondern auch mit ihrem ausdauernden Fleiß begründet. Dabei vermeidet Kästner jedoch eine Verabsolutierung dieses Schülerfleißes, denn obwohl er diesen als erstrebenswert und positiv darstellt, indem er ihn am stärksten mit jenen Helden verbindet, die die Leser am intensivsten zur Identifikation herausfordern, relativiert er den Fleiß doch.

Von Emil wird erzählt, dass er deshalb ein Musterknabe ist, weil er einer sein wollte.

„Emil war ein Musterknabe. So ist es. Aber er war keiner von der Sorte, die nichts anderes kann, weil sie feig ist und geizig und nicht richtig jung. Er war ein Musterknabe, weil er einer sein wollte! Er hatte sich dazu entschlossen, wie man sich etwa dazu entschließt, nicht mehr zu essen. Er hatte sich dazu entschlossen, und oft fiel es ihm recht schwer.“¹²⁰

Im 'Fliegenden Klassenzimmer' relativiert ein Freund und Mitschüler Martins dessen Fleiß.

„Martin ist ganz ohne Frage der ulkigste Primus von Europa“, meinte Matthias kauend. „Er ist widerlich fleißig und trotzdem kein Streber. Er ist, seit er in der Penne ist, Klassenerster und macht trotzdem jede ernste Keilerei mit.“¹²¹

Kästner sieht Fleiß daher nicht als einseitige ehrgeizige Gesinnung, bei der der Stellenwert des Wichtigen gegenüber dem Unwichtigen verloren geht, was besonders im Roman 'Pünktchen und Anton' deutlich geschildert wird:

Auch Anton ist ein fleißiger Schüler, der jedoch, als seine Mutter erkrankt, für sie und den Haushalt arbeitet, ohne sich durch den Tadel seiner Lehrer über die nachlassenden Schulleistungen verunsichern zu lassen.

„Anton gähnte und machte vor Müdigkeit ganz kleine Augen. „Schrecklich“, sagte er, „heute bin ich in der Rechenstunde richtiggehend eingeschlafen. Herr Bremser hat mich angestarrt, daß ich fast aus der Bank gefallen wäre. Ich sollte mich schämen, hat er gerufen, und meine Schularbeiten ließen in der letzten Zeit sehr zu wünschen übrig [...]“

¹²⁰ Kästner, Erich (1931); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Parole Emil. Romane für Kinder I.- München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 219.

¹²¹ Kästner, Erich (1949); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Eintritt frei! Kinder die Hälfte! Romane für Kinder II.- München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 71.

‘Weiß er denn nicht, daß deine Mutter krank ist, und daß du kochen und Geld verdienen mußt?’¹²²

Wie bereits erläutert, beschränkt sich der Fleiß der Romanhelden nicht auf die Schule, sondern zeigt sich auch im häuslichen Bereich.

So wie Anton unterstützt auch Emil seine Mutter in Haushalt und Beruf, und Lottchen betreut und überwacht sogar im reichen Milieu des Vaters auf eigenen Wunsch die Haushaltsführung und rechnet mit der Köchin Resi das Wirtschaftsgeld ab.

„Seit Lotte im Haus ist und sanft, doch unabwendbar alles prüft, alles entdeckt, alles weiß, was man über Küche und Keller wissen kann, hat sich Resi zu einer ‘ersten’ Kraft entwickelt.“¹²³

Mit Hilfe ihres Fleißes finden Kästners Helden nicht nur eine wichtige Voraussetzung für eine geregelte Lebensführung, auch in prekären Situationen und Lebensumständen, sondern er nimmt in ihrem Charakter auch insofern eine Schlüsselstellung ein, als er als notwendiges Element der (Selbst)Disziplinierung die Voraussetzung für eine Reihe anderer, in dieser Arbeit bereits ausgeführter Tugenden, wie beispielsweise Aktivität und Willensstärke, bildet, und gleichzeitig durch diese relativiert, von der Gefahr einer Übertreibung bewahrt und geschützt ist.

4.3 Auswertende Zusammenfassung und Interpretation

Nach der begrifflichen und methodischen Auseinandersetzung und Aufarbeitung der letzten beiden Kapitel bildet sich die orientierende und adaptive Funktion des Menschenbildes im Sinne einer Ordnung des Wissens über den Menschen und damit der Generierung von Perspektiven für das eigene Leben und den Umgang mit anderen Menschen und Herausforderungen heraus.

Ein Menschenbild, das diese Funktion in der (humanistischen) Denkart einer Weiterrespektive Höherentwicklung realisiert, beansprucht die Auseinandersetzung mit Werten. Diese Auseinandersetzung auf intellektueller, ästhetischer und moralischer Ebene ist in der literarischen Darstellung von Romanfiguren, in deren Verhalten sich ganz bestimmte ethische Eigenschaften ausdrücken, möglich.

Indem sich der Leser mit diesen Figuren, den Helden, befasst und ihnen, wie im Folgenden noch ausgeführt wird, mittels vom Autor eingesetzter literarischer Stil- und Spannungselemente Interesse, Sympathien und Bewunderung entgegenbringt, wird eine

¹²² Kästner, Erich (1931); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Parole Emil. Romane für Kinder I.- München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 493.

¹²³ Kästner, Erich (1949); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Eintritt frei! Kinder die Hälfte! Romane für Kinder II.- München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 206.

Reflexion über die in den Gestalten realisierten Werte ermöglicht, die somit als moralpädagogisches Potential von Literatur erkannt und erfasst werden muss.

Paradigmatisch stehen für diese Feststellung Kästners Kinderromane, deren literaturpädagogische Wirkung weitgehend von den einzelnen Gestalten, den Helden, ausgeht und deren sozialpädagogisches Potential einerseits in der Darstellung eines gelingenden Zusammenlebens von Menschen, im Speziellen Kindern aus unterschiedlichen sozial-ökonomischen Milieus, andererseits im Aufzeigen einer Bewährung der Helden in und aus prekären Lebensumständen liegt.

Dieser literaturpädagogische Ansatz erstrebt das Ideal einer Integration von kritischem Verstand und einer Werteorientierung, von Talent und Charakter; das heißt, es geht um Menschen, die mutig und trotzdem vernünftig, die aktiv und trotzdem besonnen sind und so die Möglichkeit einer Vorbildwirkung in sich tragen.

Und so äußert Kästner die Möglichkeit einer Hilfestellung zur Werteorientierung, die er in seinen (Kinder)Büchern umzusetzen versucht, „[...] daß es doch noch ein paar echte Werte gibt: das Gewissen, die Vorbilder, die Heimat, die Ferne, die Freundschaft, die Freiheit, die Erinnerung, die Phantasie, das Glück und den Humor.“¹²⁴

5 Heldentaten: Was vollbringen Helden? Soziales Handeln im interaktionistischen Diskurs

„Jede Handlung in der Welt kann durch die Haltung, in der sie vollzogen wird, dem Fortschreiten auf dem Weg zum wahren Selbst dienlich sein.“¹²⁵

In diesem Kapitel erfolgt, ausgehend von einer Beleuchtung des sozialen Handlungsbegriffes, die Thematisierung der Bedeutung und des Einflusses sozialen Handelns für und auf die Entwicklung des Subjekts und führt in einer Weiterentwicklung der subsumierten Leitgedanken im darauf folgenden Abschnitt, dem sechsten Kapitel und zweiten Untersuchungsteil der Arbeit, im Aufspüren und interpretativen Analysieren sozialer Handlungen in den Texten zur Rückbindung an die erste Subfrage der Arbeit.

5.1 Soziales Handeln

Im und für das Zusammenleben akzeptieren Individuen soziale Normen, die grundlegende Werthaltungen enthalten, und entwickeln so sozial anerkannte Verhaltensstrategien. Eine solche Orientierung an sozialen Anforderungen gewährleistet Integration und Sicherheit,

¹²⁴ Kästner, Erich (1959): Gesammelte Schriften. 7 Bände.- Zürich, Berlin, Köln: Atrium, Dressler, Kiepenheuer & Witsch 1959, Band V, S. 512.

¹²⁵ Dürckheim, Karlfried Graf (1973): Vom doppelten Ursprung des Menschen.- Freiburg im Breisgau: Herder 1973, S. 166.

sodass diese Ausrichtung des Handelns (weitgehend) freiwillig erfolgt. Damit ist Handeln für das (handelnde) Subjekt, in seinem Tun oder Unterlassen, subjektiv mit Sinn verbunden, aus dem sich die Handlungsmotivation ableitet. Orientiert sich dieser Sinnbezug in seiner Ausrichtung am Verhalten anderer und erfolgt er in seinem Verlauf wechselseitig, so ist ein so verstandenes Handeln ein soziales Handeln.¹²⁶

Soziales Handeln verbindet somit einzelne Individuen, ist damit sinnbezogen und basiert auf der Tatsache, wie im Punkt ` Soziale Interaktion´ näher ausgeführt wird, dass in der Kommunikation zwischen einzelnen Individuen der Sinn von Gestik, Sprache u. a. m. verstanden wird. Wo ein solches Verstehen stattfindet, kann im sozialen Handeln subjektiv sinnhaftes Verhalten der Handelnden erwartet werden. Dieses Verhalten bestimmt als zweckrationales, wertrationales, affektuelles und traditionelles Verhalten soziales Handeln.¹²⁷

Diese vier von Max Weber definierten Idealtypen des sozialen Handelns sind je nach Art der Gründe, die für ein solches Tun geltend gemacht werden können, aufzufassen und zu unterscheiden und werden im Folgenden in dieser Arbeit als Leitfolien für die literaturpädagogische Textbearbeitung wahrgenommen.

5.1.1 Affektuelles Handeln

Affektuelles Handeln ist durch Gefühlslagen und aktuelle Emotionen bestimmt und liegt daher meist jenseits dessen, was bewusst oder sinnhaft beeinflusst werden kann. Damit ist affektuelles Handeln an der Grenze des Sinnhaften zu verorten und kann oftmals als eine ausschließlich emotionale Reaktion auf einen (besonderen) Reiz auftreten.

Die soziale Funktion der Affekte liegt vorrangig in ihrer Signalbedeutung und damit verknüpften Bindewirkung auf das Handeln. So zeigen affektuelle Ausdrücke, wie beispielsweise das Erröten, mit großer Verlässlichkeit die emotionale Verfassung des Handelnden an. Über die Unbedingtheit solcher emotionaler Zustände und der damit zu erwartenden Reaktion ist auch in prekären Dilemmasituationen oft ein spontaner und einfacher Ausweg möglich, der in strikt emotionslosen, strategisch kontrollierten Handlungsabläufen nicht denkbar ist.¹²⁸

¹²⁶ Vgl.: Weber, Max (1968); Winckelmann, Johannes (Hrsg.): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre.- Tübingen: Mohr 1968, S. 427-452.

¹²⁷ Vgl.: Weber, Max (1921): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Studienausgabe, 5. rev. Auflage, besorgt von Winckelmann, Johannes.- Tübingen: Mohr 1980, S. 1-31.

¹²⁸ Vgl.:Ebd., S. 1-31.

5.1.2 Traditionelles Handeln

Traditionelles Handeln kann im Sinne eines Alltagshandeln gedacht werden, das in dem Impuls begründet ist so zu sein wie alle anderen. Das bedeutet, dass traditionelles Handeln auf sozial anerkannter Moral sowie deren Handlungskonzeption beruht. Dadurch liegt es, so wie das eben erläuterte affektuelle Handeln, im Grenzbereich dessen, was als sinnhaft orientiertes Handeln bezeichnet werden kann; denn das Festhalten an Regeln und Rolleninterpretationen erfolgt entweder aus Gewohnheit oder im bewussten Einhalten bestimmter (verallgemeinerter) Regeln.

Auch in seiner das Subjekt in Entscheidungs- und Veränderungssituationen entlastenden Funktion führt es, wie das affektuelle Handeln, wenn auch mittels anderer Strategien, wie beispielsweise der Gewohnheit, zur Reduktion von Entschließungszwängen und der Vermeidung von damit verbundenen Risiken bezüglich des Handlungserfolges.

Die Begründung, Berechtigung und Akzeptanz erlangt traditionelles Handeln aus der über lange Zeiträume bestehenden Gültigkeit seiner Handlungsmaximen.¹²⁹

5.1.3 Zweckrationales Handeln

Als zweckrationales Handeln bezeichnet man das rationale Bedenken und sorgfältige Abwägen der angestrebten Zwecke, der verfügbaren Mittel und der (vorhersehbaren) Nebenfolgen, wobei die Erwartungen der Handelnden als Bedingung vorausgesetzt sind. Nach der Anwendung dieses Zweck-Mittel-Kalküls erfolgt rational die Entscheidung für die bestmögliche Lösung.

Sozial ist zweckrationales Handeln dann, wenn die Wahl der geeigneten Mittel zur Erreichung des Handlungszieles in Abwägung möglicher Nebenfolgen und unter Berücksichtigung von Handlungsalternativen erfolgt. Allerdings orientiert sich zweckrationales Handeln, auch wenn es als sozial verstanden wird, vor allem an Planbarkeit, Vorhersehbarkeit, Sachlichkeit und maximaler Wirkung. Diese Versachlichung bedeutet, dass rational begründete Motive von subjektiv-persönlichen, affektbeeinflussten getrennt werden.

Jedoch ist absolute Zweckrationalität im Handeln unmöglich, da nicht alle Handlungsfolgen und Konsequenzen absehbar sind, und sich die Handelnden in ihren Entscheidungen nicht nur auf ihre subjektiven Zweckausrichtungen, sondern auch auf Wertmaßstäbe beziehen müssen.¹³⁰

¹²⁹ Vgl.: Weber, Max (1921): Soziologische Grundbegriffe. In: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Studienausgabe, 5. rev. Auflage, besorgt von Winckelmann, Johannes.- Tübingen: Mohr 1980, S. 1-31.

¹³⁰ Vgl.:Ebd., S. 1-31, 45-52.

5.1.4 Wertrationales Handeln

Richtet das handelnde Subjekt an sich selbst Forderungen, ausgerichtet an eigenen Regeln, die sich aus einem bewussten und überzeugten Glauben an ethischen, religiösen, ästhetischen oder wie immer sonst zu deutenden Eigenwerten der Handlung orientieren, so ist diese Handlung wertrational. Ein solches wertrationales Handeln erfolgt ohne Rücksichtnahme auf voraussehbare Folgen ganz unter der Wirkung und dem Einfluss der handlungsbestimmenden Überzeugung. Das bedeutet, dass wertrationales Handeln nicht auf einen außerhalb der Handlung liegenden Zweck gerichtet ist, sondern sich, wie bereits ausgeführt, am Glauben an den unbedingten Eigenwert der Handlung ausrichtet.

Somit ist wertrationales Handeln stets ein Handeln nach Geboten oder Forderungen, die der Handelnde an sich stellt beziehungsweise von denen der Handelnde meint, dass sie an ihn gestellt werden. Aus der Perspektive der Zweckrationalität ist Wertrationalität, da sie den Wert, an dem das Handeln orientiert wird, wenn es zum absoluten Wert erklärt wird, irrational – des Weiteren auch deshalb, weil wertrationales Handeln umso weniger seine Folgen reflektiert, je unbedingter sein Eigenwert, wie beispielsweise absolute Schönheit, reine Gesinnung, absolute Pflichterfüllung, bestimmend wirkt.¹³¹

Diese Bestimmungsgründe sozialen Handelns sind nahezu nie in begrifflich reiner Ausformung, sondern in der Annäherung realen Handelns an diese Typen oder in der Mischung derselben vorzufinden. Ebenso sind diese Arten der Orientierung in keiner Weise erschöpfende Klassifikationen der Orientierungsarten sozialen Handelns; eine derartige Ausführung wäre ein Anspruch, der den Rahmen dieser Diplomarbeit sprengen würde und für die Bearbeitung der Forschungsfrage nicht relevant wäre. Sie bilden vielmehr auch einen theoretischen Bezugsrahmen für die Kategorienerstellung zur Analyse der sozialen Handlungsabläufe für den zweiten Untersuchungsteil dieser Arbeit.

5.2 Der Interaktionsbegriff

Menschenbilder sind auch Orientierungen, die es erlauben, über unmittelbare Kontakte zu anderen Menschen Beziehungen aufzubauen, und ermöglichen damit das wesentliche Element menschlichen Zusammenlebens – die Interaktion. In diesen Interaktionen, also dem Tun und Umgang mit den Mitmenschen, werden somit Wertvorstellungen und moralische Zielsetzungen erkennbar. Das heißt, die Verbindungselemente zwischen individuellem und dem auf den Anderen bezogenen Aspekt von Interaktion sind die im Individuum verinnerlichten Normen, Wertsysteme und Interpretationsweisen.¹³²

¹³¹ Vgl.: Ebd., S. 1-45.

¹³² Vgl.: Lenz, Werner (1994): Menschenbilder – Menschenbildner; pädagogische Reflexionen.- Wien: Böhlau 1994, S. 214-228.

Enthält die Interaktion als Wechselbeziehung zwischen Handlungspartnern die Absicht und den Zweck der Abstimmung des Verhaltens beziehungsweise Handelns der Akteure, ist die Interaktion eine soziale Interaktion.

5.2.1 Soziale Interaktion

Die soziale Interaktion ist der Prozess, in dem Individuen agieren und auf andere reagieren; das heißt, sie beeinflussen sich gegenseitig und richten ihr Handeln aneinander aus. Damit ist die Interaktion als ein Aspekt der sozialen Wechselwirkung bestimmt. Interaktion wird fast stets von Kommunikation begleitet, und in diesem interaktiven Kommunikationsprozess stellen, wie bereits ausgeführt, die in den Individuen verinnerlichten Normen und Werteorientierungen eine Verbindung zwischen den individuellen und gesellschaftlichen Kommunikationsaspekten her.

Dabei nehmen die Normen auf Wertesysteme Bezug; das heißt, sie umfassen Direktiven und Anleitungen an ein (Rollen)Verhalten in bestimmten Situationen und sind implizit oder explizit mit Belohnungsaussichten und Erfolgsversprechen oder Sanktionsandrohungen verbunden.¹³³

Daraus und auch in Hinsicht auf die im folgenden Kapitel dieser Arbeit erfolgende Kategorienerstellung zur (interpretativen) Textanalyse, ergibt sich das Erfordernis der Berücksichtigung und Analyse der Einsatzarten der kommunikativen Handlungstypen in bestimmten Situationen, der in diesen Handlungstypen enthaltenen Absichten und der daraus resultierenden Konsequenzen.

5.2.2 Symbolischer Interaktionismus

Symbolischer Interaktionismus als Theorie unter soziologischen Gesichtspunkten benannt, untersucht die einzelnen Handlungen, in denen sich sowohl die individuelle Deutung als auch die soziale Bedeutung zeigen. Er beruht auf der Grundannahme, dass die Bedeutung von sozialen Beziehungen sowie Beziehungen zu Objekten im symbolisch vermittelten Vorgang der Interaktion und Kommunikation kreiert wird. Das heißt, dass das Handeln der Individuen gegenüber Dingen auf der Basis der Bedeutungen, die diese Dinge für sie aufweisen, beruht. Diese Bedeutung der Dinge entsteht durch soziale Interaktion und wird durch einen interpretativen Prozess, in dem selbstreflexive Individuen symbolisch vermittelt interagieren, verändert.¹³⁴

¹³³ Vgl.: Wunderlich, Dieter (1972): Linguistische Pragmatik.- Frankfurt am Main: Athenäum 1972, S. 325-328.

¹³⁴ Vgl.: Blumer, Herbert (1973): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd.1.-Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1973, S. 98- 103.

Damit wird der Sinngehalt als Ergebnis von Interaktion durch die von den Individuen je nach Situation eingesetzten selbstreflexiven Aspekte mitgestaltet, was das Zusammenspiel und die wechselseitige Beeinflussung von sozialer Interaktion und der Interaktion der Individuen mit sich selbst bedeutet. Also besteht die Aktivität der Individuen darin,

„[...] , dass sie einem stetigen Fluss von Situationen begegnen, in denen sie handeln müssen, und dass ihr Handeln auf der Grundlage dessen aufgebaut ist, was sie wahrnehmen, wie sie das Wahrgenommene einschätzen und interpretieren und welche Art geplanter Handlungslinien sie entwerfen [...]“¹³⁵

Gemeinsames, kollektives Handeln resultiert somit stets aus dem Verlauf und Ergebnis gegenseitiger interpretierender Interaktionen und ist daher durch das wechselseitige Aufeinanderabstimmen der Handlungslinien durch die Akteure bestimmt.¹³⁶ Damit sind sowohl neue Ausformungen gemeinsamen Handelns als auch wiederkehrende bekannte und gewohnte Handlungen das Resultat eines durch Interaktion bewegten Interpretationsprozesses.

5.3 Zwischenfazit: Soziales Handeln – soziale Interaktion

Als voraussetzende Grundlage für den zweiten Untersuchungsteil dieser Arbeit, in dem in Anbindung an die erste Subfrage soziale Handlungsabläufe in den exemplarischen Texten aufgesucht und analysiert werden, wurde in dem eben ausgeführten Abschnitt in der Darstellung der idealtypischen Klassifizierung von Handeln (nach Weber) wiederum das einzelne Individuum ins Zentrum gerückt, da, wie erläutert, Handeln auf Wertorientierungen, Intentionen, Sinnverstehen und Gegenseitigkeit beruht und sowohl durch Denken als auch durch Kommunikation hervorgebracht wird.

Auch in der Erörterung des Ansatzes sozialer Interaktion und symbolischer Interaktionsformen wurde, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu stellen, da dies den Rahmen dieser Diplomarbeit sprengen würde und für die Fragestellung ohne Bedeutung wäre, das Individuum, das als Handelnder unter bestimmten Situationsbedingungen gemeinsam mit anderen interagiert, zur Grundeinheit.

Diese Situationsbedingungen, die in einem sozialpädagogischen Fokus vor allem prekäre und kritische (Lebens)Bedingungen umfassen, werden im Folgenden in den Texten aufgesucht und beleuchtet, um auf der Basis und dem theoretischen Ausgangspunkt der Ausführungen dieses Kapitels, die Relevanz der verinnerlichten Wertmuster und Verhaltensorientierungen des einzelnen Handelnden, der von seinen individuellen

¹³⁵ Ebd., S. 96.

¹³⁶ Vgl.:Ebd., S. 98- 103.

Bedürfnissen und Erwartungen geprägt wird, im Verhalten zu seinen Interaktionspartnern aufzuzeigen und darzustellen.

Ein auf der Grundlage (humanistischer) Wertorientierungen erfolgreiches Handeln, das eine Reflexion gesellschaftlich vorgegebener Werte, Normen und Strukturen ermöglicht, lässt das Individuum als soziales Wesen selbstverantwortlich interaktiv handeln und so seine Umwelt und damit Gesellschaft (mit)gestalten.

6 Literaturpädagogische Auseinandersetzung und Text-Analyse

„Niemand glaube daher, daß Jemand wirklich Mensch sein könnte, wenn er nicht gelernt hätte, als Mensch zu handeln.“¹³⁷

Der nun folgende zweite Untersuchungsteil dieser Arbeit bearbeitet mittels der hermeneutischen Text-Analyse (soziale) Handlungsweisen, auf deren pädagogische Relevanz obiges Zitat hinweist, und beleuchtet und untersucht dieses Handeln der Romanfiguren Kästners hinsichtlich des kausalen Bezugs zu den Situationen, in denen sich dieses Handeln realisiert.

6.1 Pädagogische Bedeutungskonstitution sozialen Handelns im Textmodell

Das Aufspüren der Sozialbezogenheit, also der Art und Weise wie einzelne Individuen – in den Textmodellen dieser Arbeit Kästners Romanhelden – auf soziale Regelungen reagieren, wie sie diese verarbeiten und welche Spielräume sie in ihren Handlungen schaffen, ermöglicht das Aufbrechen der Routine (wissenschaftlicher) Paradigmatisierungen und die Erweiterung des (sozial)pädagogischen Erfahrungshorizontes. Denn in (fiktiven) narrativen Texten werden soziale Zusammenhänge und Motivationen oft so dargestellt, dass sie über den Erfahrungsmodus des Lesers hinausreichen. Daraus ergibt sich das pädagogische Interesse an sozialen Handlungsabläufen und sozialen Interaktionen in den Texten, das seinen Fokus auf die interaktive Sinnkonstitution in den Handlungsabläufen richtet.¹³⁸

Somit besteht die Möglichkeit die Handlungen in den Textmodellen auf Handlungspläne und Deutungen zwischen den Individuen zu untersuchen, um so *„Gründe für das (soziale) Verhalten aufzuzeigen, wonach zumindest genau das zu tun war, was getan wurde.“¹³⁹*

¹³⁷ Comenius, Johann Amos (1657): Große Unterrichtslehre.- Wien, Leipzig: Pichler 1897, S. 42.

¹³⁸ Vgl.: Baacke, Dieter; Schulze, Theodor (1979): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Mit Beiträgen von Günther Bittner, Eckhard Dittrich, Juliane Dittrich-Jacobi und Alfred Lorenzer.- Weinheim und München: Juventa Verlag, Neuausgabe 1993, S.55-75.

¹³⁹ Ebd., S. 60.

Des Weiteren ermöglicht die Beforschung von Handlungen in Textmodellen die notwendige Übersicht und analytische Distanz, da Texte die gesamte Handlung darstellen, dadurch an ihr `beteiligt` sind und nicht nur einen geringen Ausschnitt beleuchten, wie es bei der direkten Teilnahme des Forschers an Handlungen im Forschungsfeld erfolgt.

Darüber hinaus birgt die textliche Darstellung von Handlungen in extremen, prekären Situationen, die, wie bereits ausgeführt, den Erfahrungshorizont des Lesers überschreiten, also über den `Regelfall` hinausgehen, die Chance zur Sensibilisierung und möglichen Einsicht in derartige Handlungsprozesse.

Solche prekären und extremen Situationen werden nun im Folgenden in den Textmodellen aufgesucht und analysiert, um in den Darstellungen die möglichen (Bewältigungs)Strategien sozialen Handelns aufzuspüren.

6.2 Kategorienerstellung und Analyse der (sozialen) Handlungsabläufe

Um mittels der hermeneutischen Textanalyse soziales Handeln und soziale Interaktionsakte vor allem aus sozialpädagogischem Blickwinkel beleuchten und untersuchen zu können, erfolgt das Erstellen der Kategorien als Analyse Kriterien nun als Ermittlung (sozialer) Situationen, in denen Handlungsabläufe sowie Modi der diese bestimmenden Werthaltungen abzulesen sind. Das heißt, dass mit Hilfe dieser situativen Einlagerung Handlungspläne und Deutungen zwischen den Romanfiguren dokumentiert und damit durch diese Darstellung der Antriebskräfte von (sozialen) Handlungen in bestimmten Situationen auf die diesen zugrunde liegenden Werthaltungen und Menschenbilder rückgebunden werden.

Mit dieser Zielsetzung wird in dem nun folgenden Analyseteil die literarische Darstellung sozialen Handelns in unterschiedlichen Situationen aufgespürt, um abschließend die daraus herauszulesenden sozialpädagogischen Wirkmöglichkeiten aufzuzeigen.

6.2.1 Neuorientierung – Anpassungsprozesse

Neuorientierungen, Positionierungen und auch Anpassungen sind in Lebenssituationen erforderlich, in denen sich Lebensbedingungen ändern oder als nicht mehr tragbar erweisen; das heißt, das Individuum muss die Beziehung zu seiner (neuen) Lebenssituation so verändernd gestalten, dass diese seinen Bedürfnissen und Zielen gerecht werden.

Auch Kästners Romanhelden sind des Öfteren mit derartigen Situationen konfrontiert, die Neuorientierungen und Anpassungsbemühungen bedingen. Vor allem im Roman `Das doppelte Lottchen` erfordert der Rollentausch der Zwillingsschwestern die Entfaltung von Anpassungsstrategien.

So entwickelt Luise neue Interessen und Aktivitäten, indem sie sich sehr bemüht das tägliche Kochen zur Entlastung der berufstätigen Mutter zu erlernen. Als ihre ersten Versuche misslingen, lässt sie sich nicht entmutigen.

„Luise ballt vor Entschlossenheit die Fäuste und erhebt sich zu neuen Taten. Dabei knurrt sie: `Das wäre doch gelacht!´“¹⁴⁰

Die neuen Erfahrungen und die aktive Auseinandersetzung mit der neuen Lebenssituation in einem neuen sozialen Milieu, aber auch der Einfluss der Mutter führen zu einem persönlichen Entwicklungsprozess Luises. Neben diesen Lern- und Veränderungsvorgängen muss oft auch Verzicht geleistet werden; so erkennt und begreift beispielsweise die bis dahin verwöhnte Luise sehr rasch die materiellen Sorgen ihrer Mutter und stellt sich diesen ohne Unzufriedenheit. Als die Mutter als Überraschung für ihre Tochter eine große Wanderung vorschlägt, fragt Luise ängstlich.

„Mutti, - wird das nicht zu teuer?“¹⁴¹

Besonders deutlich zeigt Kästner Luises Veränderung, als diese mit der Mutter nach Wien zurückkehrt.

„Luise schaut blitzschnell zum Vater hinüber, der am Fenster steht. Dann macht sie sich an Lottchens Kissen zu schaffen, klopft sie, wendet sie um, zupft ordnend am Bettuch. Jetzt ist sie das Hausmütterchen. Sie hat’s ja inzwischen gelernt!“¹⁴²

Diese Charakterisierung und Ausstattung seiner Helden mit Tugenden, die der (erfolgreichen) Lebensbewältigung dienen, wird nicht nur in neuen Lebenssituationen, sondern auch in kritischen Lebensumständen offenkundig.

6.2.2 Kritische Ereignisse und deren Bewältigung

Krisensituationen sind durch einen Gefühlseindruck der Bedrohung, einem Anstieg an Unsicherheit, Dringlichkeit sowie Zeitdruck und den Eindruck, dass dieses kritische Ereignis von relevantem Einfluss auf die Zukunft wäre, charakterisiert. Daraus ergibt sich für den Betroffenen die (dringende) Notwendigkeit von Handlungsentscheidungen, die oftmals ein schnelles und entschlossenes Handeln festlegen. Das Vorgehen in solchen Situationen und deren Bewältigung stellen daher außergewöhnliche Herausforderungen für den Handelnden dar, und aus den getroffenen Handlungsentscheidungen sind Wertvorstellungen, Eigenschaften und soziale Handlungskompetenzen ablesbar. Diese Rückschlüsse können auch aus den Darstellungen kritischer Situationen in Kästners Romanen getroffen werden.

¹⁴⁰ Kästner, Erich (1949); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Eintritt frei! Kinder die Hälfte! Romane für Kinder II.- München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 196.

¹⁴¹ Ebd., S.209.

¹⁴² Ebd., S. 237.

So beweist die temperamentvolle, unbeschwerte Luise in der Krisensituation, als ihre Zwillingschwester schwer erkrankt und der (Brief)Kontakt zu ihr unterbrochen ist, einerseits Verantwortungsgefühl und Aufrichtigkeit.

„Stunden sind vergangen. Luise hat gebeichtet. Und die Mutter hat die Absolution erteilt. Es war eine lange, wortreiche Beichte, und es war eine kurze, wortlose Freisprechung von allen begangenen Sünden - ein Blick, ein Kuß, mehr war nicht nötig.“¹⁴³

Andererseits zeigen sich Tatkraft, Aktivität und Offenheit.

„Zwei Erwachsene sind ratlos. Ihre Herzen und Zungen sind gelähmt. Und ihre Gehirne, scheint es, ihre Gehirne auch. In dieses beklemmende, gefährliche Schweigen hinein klingt eine wilde Kinderstimme. `Vati! Lieber, lieber Vati!´ hallt es aus der Ferne. `Hier ist Luise! Grüß dich Gott, Vati! Sollen wir nach Wien kommen? Ganz geschwind?´ Das erlösende Wort ist gesprochen. Die eisige Beklemmung der beiden Großen schmilzt wie unter einem Tauwind.“¹⁴⁴

Auch Emil beweist in der Krisensituation, dem Diebstahl seines Reisegeldes, dass er mit Hilfe der `Detektive´ wiederbekommen will und weshalb er nicht bei seinen Berliner Verwandten eintrifft, Verantwortungsgefühl, indem er die Großmutter benachrichtigt.

„Liebe Großmutter!

Sicher habt Ihr Sorge, wo ich bin. Ich bin in Berlin. Kann aber leider noch nicht kommen, weil ich vorher was Wichtiges erledigen muß. Fragt nicht was. Und ängstigt Euch nicht. Wenn alles geordnet ist, komme ich und freu mich schon jetzt.“¹⁴⁵

In den beiden Romanen `Das fliegende Klassenzimmer´ und `Pünktchen und Anton´ bewältigen die Helden psychische Krisen und kritische Ereignisse mit Mut und Entschlusskraft.

So überwindet der kleine Uli im Roman `Das fliegende Klassenzimmer´ mit einem `Fallschirmabsprung´ sein psychisches Problem übergroßer Angst und Feigheit.

„Uli ist ein sonderbarer Kerl“, meinte Johnny. `Er ist noch immer der Kleinste in der Klasse. Aber er ist ganz anders als früher. [...] Uli bleibt zwar klein, aber in ihm steckt eine Kraft, der sich niemand widersetzen kann. Uli will das gar nicht. Aber wenn er wen

¹⁴³ Kästner, Erich (1949); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Eintritt frei! Kinder die Hälfte! Romane für Kinder II.- München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 231.

¹⁴⁴ Ebd., S. 234.

¹⁴⁵ Kästner, Erich (1931); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998) : Parole Emil. Romane für Kinder I.- München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 254.

*anschaut, hat er's schon geschafft.' `Er hat sich damals selber überwunden', sagte der Kapitän nachdenklich.*¹⁴⁶

Antons mutiges Eingreifen in der kritischen Situation des drohenden Einbruchs in die Villa seiner Freundin Pünktchen beweist neben Mut und Entschlossenheit des Helden auch dessen Klugheit und soziale Handlungskompetenz.

*„Anton überlegte nicht lange. Er rannte ins erste beste Restaurant, ließ sich das Telefonbuch geben und suchte unter P. Dann holte er einen Groschen aus der Tasche und stürzte in die Telefonzelle.*¹⁴⁷

*„Nein', rief das Kind. `Das erkläre ich Ihnen ein anderes Mal. Sie sind ganz allein zu Haus. Glauben Sie's nur endlich. Und nun kommt der Bräutigam, um einzubrechen. Die Schlüssel hat er schon. Und einen Wohnungsplan auch. Er wird gleich da sein.' `Das ist ja reizend', sagte Berta. `Was mach ich denn da?' `Sie rufen rasch das Überfallkommando an. Und dann suchen Sie eine Kohlenschaufel oder etwas Ähnliches. Und wenn der Bräutigam kommt, hauen Sie ihm eins über'n Schädel.'*¹⁴⁸

6.2.3 Konfliktsituationen

Konflikte sind Bestandteile des Lebens, die auftreten, wenn Zielsetzungen, Interessen oder Wertvorstellungen von Personen oder (gesellschaftlichen) Gruppen einander entgegengesetzt sind. Somit weisen Konflikte auf unterschiedliche Standpunkte und Probleme hin, lösen damit Veränderungen aus und verhindern eine Stagnation. Im Konfliktverhalten und den jeweiligen Lösungsstrategien der betroffenen Personen beziehungsweise Gruppen sind sowohl kommunikative Vorgehensweisen als auch (soziale) Handlungsstrategien inkludiert, die eine (aktive) Auseinandersetzung mit Unterschieden und die Möglichkeit zur Erweiterung von Selbsterkenntnis und Handlungskompetenz bewirken.¹⁴⁹

Diese Bewährung in Konfliktsituationen, die zu einer Schärfung des Bewusstseins für moralische Werte und zur Aktivierung sozialer Handlungskompetenz führt, illustriert Kästner in den Handlungen seiner Romanhelden.

So wird im Roman `Emil und die Detektive' ein kleiner Konflikt, der sich beim Kennenlernen zwischen Emil und Gustav anbahnt, kommunikativ bereinigt.

¹⁴⁶ Kästner, Erich (1949); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Eintritt frei! Kinder die Hälfte! Romane für Kinder II.- München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 158-159.

¹⁴⁷ Kästner, Erich (1931); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Parole Emil. Romane für Kinder I.- München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 521.

¹⁴⁸ Ebd., S. 524.

¹⁴⁹ Vgl.: Wuthe, Gerhard (1972): Harmonie und Konflikt- zur Struktur und Funktion sozialer Leitbilder.- Düsseldorf, Saarbrücken: Universitäts- und Schulbuchverlag Saarbrücken, A. Henn Verlag 1972, S. 42-52.

„So, aus Neustadt ? Deswegen hast du so´nen doofen Anzug an.“ Nimm das zurück! Sonst kleb ich dir eine, daß du scheintot hinfällst.“ Na Mensch, sagte der andere gutmütig, bist du böse? Das Wetter ist mir zum Boxen zu vornehm. Aber von mir aus, bitte! Verschieben wir´s auf später, erklärte Emil, ich hab jetzt keine Zeit für so was.“¹⁵⁰ Sich daraus entwickelnd wird im fünfzehnten Kapitel aufgezeigt, wie aus dem Vorfall und aus der gemeinsamen Bewährungsprobe der Verfolgung und Überführung des Diebes eine echte gefestigte Freundschaft entsteht

„Wenn du es wagst, uns das Geld wiederzugeben, kriegst du den Buckel voll, Mensch!“ rief Gustav. „Übrigens müssen wir auch noch boxen. Wegen deines drolligen Anzugs.“ Ach, Mensch! sagte Emil und faßte Gustav und den Professor an den Händen, ich bin so guter Laune! Das Boxen lassen wir am besten sein. Ich bräuchte es vor lauter Rührung nicht übers Herz, dich für die Zeit zu Boden zu schicken.“¹⁵¹

Im Roman Pünktchen und Anton beweist Anton neben Mut auch soziale Handlungskompetenz, indem er seiner Freundin Pünktchen in einer Konfliktsituation, in der sie von der negativen Kontrastfigur Gottfried Klepperbein erpresst wird, beisteht.

„Anton, es gibt noch einen, der mir nicht gefällt. Das ist unser Portierjunge. Er hat gesagt, wenn ich ihm nicht zehn Mark gebe, verrät er die Sache meinem Vater. Gottfried Klepperbein heißt er.“ Anton sagte: Du, den kenn ich. Der geht in meine Schule, eine Klasse höher. Na warte, den werde ich mal aus dem Anzug stoßen.“ Au fein rief das Mädchen. Er ist aber größer als du.“

„Von mir aus“, sagte der Junge. „Den zerreiß ich in der Luft.“¹⁵²

Ebenso uneigennützig setzt sich Luise im Doppelten Lottchen für einen Schwächeren ein und bereinigt für diese Mitschülerin eine Konfliktsituation.

„Da fällt Luise ein Stein vom Herzen. Endlich weiß sie, daß die andere die Anni Habersetzer sein muß! (Im Oktavheft steht: Anni Habersetzer, ich war dreimal mit ihr böse, sie haut kleinere Kinder, besonders die Ilse Merck, die kleinste in der Klasse.) Nun, damit kann man schon etwas anfangen! Beim Abschied vor der Haustür sagt also Luise: Eh ich es vergesse - Anni -, dreimal war ich mit dir böse, wegen der Ilse Merck und so, du weißt schon. Das nächste Mal bin ich dir nicht bloß böse, sondern...“ Dabei macht sie eine eindeutige Handbewegung und rauscht davon.“¹⁵³

¹⁵⁰ Kästner, Erich (1931); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Parole Emil. Romane für Kinder I.-München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 246.

¹⁵¹ Ebd., S. 283.

¹⁵² Ebd., S. 479.

¹⁵³ Kästner, Erich (1949); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Eintritt frei! Kinder die Hälfte! Romane für Kinder II.- München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 195.

„Eisern!“ so hallte es von allen Seiten. Wo Matz auftauchte, rissen die Feinde aus. Sie flohen einzeln. Sie flohen in Scharen. Nur Egerland hielt stand. Er blutete, er zog ein finster entschlossenes Gesicht und sah aus wie ein verlassener, unglückseliger König. Das Fäßchen rannte auf ihn los. Aber Martin stellte sich vor den feindlichen Anführer und rief: „Wir bewilligen ihm freien Abzug. Er allein war anständig und tapfer bis zuletzt.“ Egerland drehte sich um und verließ, geschlagen und einsam, das Schlachtfeld.“¹⁵⁴

In dieser Szene aus dem Roman *„Das fliegende Klassenzimmer“* wird der Konflikt durch Reflexion, Einsicht und Respekt vor dem Anderen gelöst, wobei vor allem in diesem Roman Kästners die bedeutende Rolle der Gruppenbildung und des Gruppenbewusstseins geschildert und dargestellt wird.

6.2.4 Verhalten in der Gruppe – Verhalten der Gruppe

Der Mensch als soziales Wesen lebt in sozialen Beziehungen und entwickelt im Eigen- und Zusammenhandeln mit anderen, wie bereits ausgeführt, Werte und Interessen. Das heißt, dass er sich als sozialer Akteur Gruppen zugehörig fühlt. *„Gruppe ist ein soziales System, dessen Sinnzusammenhang unmittelbar durch diffuse Mitgliederbeziehungen sowie durch relative Dauerhaftigkeit bestimmt ist.“*¹⁵⁵

Ein konstituierender Faktor für den Bestand von Gruppen ist die Entwicklung einer Gruppenidentität, eines Wir-Gefühls, das den Gruppenmitgliedern Zugehörigkeit und Zusammengehörigkeit vermittelt. So kann die Gruppe als Bezugsrahmen für soziale Vergleiche wirken und als Bezugsgruppe ihren Mitgliedern in ihren unmittelbaren Interaktionen auch Vertrautheit und Sicherheit, also emotionale Bindungen, bereitstellen.

Innerhalb von sozialen Gruppen besteht ein breiter Raum für ein offenes Kommunikationsgeschehen, das durch direkte Interaktion sowie durch aufeinander abgestimmte soziale Rollen die Basis für die sozialen Gruppenprozesse ergibt. Sind solche gruppenspezifischen Prozesse durch (starke) gefühlsmäßige Bindungen zwischen den Gruppenmitgliedern charakterisiert, bezeichnet man die Gruppe als informelle Gruppe.¹⁵⁶

Solche Freundschaftsgruppen sind für die Auseinandersetzung mit sozialen Rollen und für die Abdeckung und Befriedigung sozialer Bedürfnisse Heranwachsender, besonders in der Vor- beziehungsweise Frühpubertät, von großer Relevanz, denn diese Gruppenbildung „[...] entspricht der seelischen und geistigen Lage in diesem Alter. Der Bund ist für den Vorreifen

¹⁵⁴ Ebd., S. 85.

¹⁵⁵ Neidhardt, Friedhelm (1979): Das innere System sozialer Gruppen. In: Willems, Herbert (Hrsg.): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Band 2.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH 2008, S. 687.

¹⁵⁶ Vgl.: Stahl, Eberhard: Dynamik in Gruppen. Handbuch der Gruppenbildung.- Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, PVU 2002, S. 49-64; 219-231.

der Ort seiner sozialen Aktivität, seines Tatendrangs, seiner Abenteuerlust und seiner romantischen Bedürfnisse.“¹⁵⁷

Derartige typische Gruppenbildungen und deren (pädagogische) Bedeutung werden in zwei von den für diese Arbeit herangezogenen Werken dargestellt – im Roman `Emil und die Detektive´ und vor allem im Roman `Das fliegende Klassenzimmer´. Kästner illustriert in beiden Romanen ein intaktes Gruppenbewusstsein und -gefüge, in dem wichtige Aspekte des sozialen Handelns, wie Solidarität, Pflichterfüllung, Verantwortung und Aufrichtigkeit, entwickelt und eingeübt werden.

In dieser Weise üben die beiden `Gruppenführer´ – im Roman `Emil und die Detektive´ Theo Haberland, genannt der Professor, und im `Fliegenden Klassenzimmer´ Martin Thaler – ihre Funktion auf Grund ihrer geistigen und charakterlichen Fähigkeiten aus und erhalten, indem sie diese immer wieder unter Beweis stellen, die Wertschätzung der Gruppe.

So organisiert der Professor die Verfolgung des Diebes, indem er die Rollenverteilung in der Gruppe vornimmt und den Gruppenmitgliedern ihre Aufgaben, wie Nachrichtendienst, Stafetten und Beobachtungsaufgaben, zuteilt. Seine Anordnungen erfolgen jedoch trotz ihrer Bestimmtheit nie willkürlich oder ohne Erklärung und Begründung.

„Die Telefonzentrale wird immer wissen, wo sich die Detektive aufhalten und was los ist. Und wer das erfahren will, der ruft ganz einfach den kleinen Dienstag an und erhält von ihm Bescheid.´ Ich bin doch aber nicht zu Hause´, sagte der kleine Dienstag. `Doch, du bist zu Hause´, antwortete der Professor. `Sobald wir hier mit Ratschlagen fertig sind, gehst du heim und bedienst das Telefon.´ `Ach, ich möchte aber lieber dabeisein, wenn der Verbrecher gefangen wird. Kleine Jungen kann man bei so was sehr gut verwenden.´ `Du gehst nach Hause und bleibst am Telefon. Es ist ein sehr verantwortungsvoller Posten.´“¹⁵⁸

Auch nimmt er jeden sachlichen, brauchbaren Vorschlag aus der Gruppe bereitwillig, mit der für ihn typischen Bemerkung `sehr gut´ an.

„In dem Hotel gibt´s doch einen Jungen, der den Fahrstuhl bedient und derartige Sachen. Wenn nun wer von uns zu ihm ginge und erzählte, was los ist, na, der kennt doch das Hotel wie seine Westentasche und weiß bestimmt einen guten Rat.´ `Gut´, sagte der Professor, `sehr gut sogar!´ Er hatte eine komische Angewohnheit. Es war stets, als verteile er an die andern Zensuren. Deshalb hieß er ja auch der Professor.“¹⁵⁹

¹⁵⁷ Engelmayer, Otto: Das Kindes- und Jugendalter. Entwicklungspsychologie für Lehrer und Erzieher.- München: Ehrenwirth 1964, S.199.

¹⁵⁸ Kästner, Erich (1931); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Parole Emil. Romane für Kinder I.- München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 251.

¹⁵⁹ Ebd., S. 263.

Die gelungenen, vorbildhaften Gruppenstrukturen und –beziehungen, die auch emotionale Bindungen und Werthaltungen beinhalten, lassen ebendeshalb auch die Unterstützung und letztendlich die Aufnahme eines Außenstehenden – nämlich Emils –, der eigentlich auf Grund seiner ländlichen Provenienz, ein Außenseiter oder Angriffspunkt für eine Gruppe sein könnte, zu und vermitteln ein Gefühl der Sicherheit und des Angenommenseins.

„Parole Emil! riefen die Jungen, daß der Nikolsburger Platz wackelte und die Passanten Stielaugen machten. Emil war direkt glücklich, daß ihm das Geld gestohlen worden war.“¹⁶⁰

Im Roman *Das fliegende Klassenzimmer* schildert Kästner neben diesen Rollenzuteilungen auch die alterstypischen Freundschaftskontakte innerhalb der Gruppe, die gleichfalls beispielgebend ein Eintreten füreinander auch bei großer Gegensätzlichkeit aufzeigen.

„Uli wollte auskneifen. Er hatte keinen Sinn für brenzlige Situationen. Aber Matthias hielt ihn an dem Rockärmel fest, starrte wütend zu den Primanern hinüber und murmelte: Teufel, Teufel! Soll ich dem langen Laban eins vor den Latz knallen?“¹⁶¹

„Sie schwiegen eine Weile. Uli trat weil er fror, von einem Fuß auf den andern. [...] Trotzdem würde ich sofort mit dir tauschen, Matz. [...] Aber ich hätte furchtbar gern deine schlechten Zensuren, wenn ich außerdem deine Courage hätte.“ Das ist ja nun kompletter Quatsch, erklärte Matthias. An meiner Dummheit ist nicht zu rütteln. [...] Aber daß du ein Angsthase bist, das kannst du doch, wenn du willst, ändern!“¹⁶²

„Aber Uli! rief Sebastian. Du mußt doch hierbleiben und beim Zurückweichen helfen. Das kannst du doch so gut! Uli traten Tränen in die Augen. Matthias holte aus, als wolle er Sebastian totschiessen. Ein andres Mal, knurrte er dann.“¹⁶³

In der Gegenüberstellung der zwei rivalisierenden Jungengruppen, den Gymnasiasten und den Realschülern, zeigt Kästner abgesehen von den eben ausgeführten gruppeninternen Verhaltensweisen auch den Kontrast im Verhalten der Gruppen zueinander auf.

Während sich die Gruppe der Realschüler nicht an die vereinbarten Bedingungen hält und beabsichtigt, sich nach dem verlorenen Zweikampf an ihrem hilflosen Gefangenen zu rächen und abzureagieren, handelt die Gruppe der Gymnasiasten moralisch und bleibt darüber hinaus, zur Erhöhung der Identifikationstendenz der jugendlichen Leser, auch noch erfolgreich.

¹⁶⁰ Ebd., S. 256.

¹⁶¹ Kästner, Erich (1949); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Eintritt frei! Kinder die Hälfte! Romane für Kinder II.- München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 55.

¹⁶² Ebd., S. 64.

¹⁶³ Ebd., S. 80.

„Es kam anders. Egerland erschien, machte ein verlegenes Gesicht und sagte: `Es tut mir furchtbar leid. Meine Leute wollen euch den Gefangenen nicht ausliefern.` Aber das ist ja unmöglich`, meinte Martin. `Wir haben es doch vorher ganz genau besprochen! Ihr könnt doch nicht einfach euer Wort brechen!`“¹⁶⁴

„`Donnerschlag!` sagte der Nichtraucher. `Solche Strolche gibt es unter den Jungen von heute? Es tut mir leid, Martin, daß ich euch den Zweikampf vorgeschlagen habe. So etwas ist natürlich nur unter anständigen Menschen möglich.`“¹⁶⁵

Am Beispiel der stark herausgehobenen Romanfigur des Anführers der Gruppe der Realschüler, Egerland, demonstriert Kästner die Möglichkeit, sich auch innerhalb eines negativen Gruppenprozesses nach Grundsätzen zu verhalten, die sich an Wertsystemen orientieren, und sich gegebenenfalls ohne Rücksicht auf persönliche Nachteile gegen die Gruppe zu stellen, also Widerstand zu leisten.

Egerland, dem seine Gruppe den Gehorsam verweigert und die einen Vertragsbruch begeht, stellt sich zur Abgeltung des Wortbruchs den Gymnasiasten als Geisel zur Verfügung und legt im Folgenden die Führung seiner Gruppe zurück:

„Das einzige, was ich tun kann, ist, daß ich mich dem Gymnasium als Geisel zur Verfügung stelle. Martin Thaler, ich bin euer Gefangener.“¹⁶⁶

„Die geschlagene Armee der Realschüler sammelte sich im Hof der Förstereistraße 17. Sie warteten auf Egerland. Er trat ernst unter sie und sagte. `Laßt den Gefangenen frei!` Wir denken gar nicht dran`, rief Wawerka. `Dann macht, was ihr wollt!` sagte Egerland. `Und sucht euch einen anderen Anführer.` Er blickte keinen an und ging ins Haus. Die übrigen stürmten johlend in den Keller. Sie wollten ihre Wut an dem Gefangenen auslassen. Statt einem Gefangenen fanden sie deren zwei! Da zogen sie alle miteinander lange Gesichter und schämten sich, so gut es ging.“¹⁶⁷

Obwohl Egerland in dem Roman als Nebenfigur in einer negativen Kontrastgruppe aufscheint, erlangt er Achtung und Anerkennung.

„Wo Matz auftauchte, rissen die Feinde aus. Sie flohen einzeln. Sie flohen in Scharen. Nur Egerland hielt stand. Er blutete, er zog ein finster entschlossenes Gesicht und sah aus wie ein verlassener, unglückseliger König. Das Fäßchen rannte auf ihn los. Aber

¹⁶⁴ Ebd., S. 78-79.

¹⁶⁵ Ebd., S. 79.

¹⁶⁶ Ebd., S. 79.

¹⁶⁷ Kästner, Erich (1949); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Eintritt frei! Kinder die Hälfte! Romane für Kinder II.- München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 86.

Martin stellte sich vor den feindlichen Anführer und rief: `Wir bewilligen ihm freien Abzug. Er allein war anständig und tapfer bis zuletzt.`“¹⁶⁸

Diese Szene zeigt nicht nur die Wertschätzung des anständig handelnden Egerlands, sondern auch das einsichtige Beurteilungsvermögen und die verantwortungsvolle Reaktion der erfolgreichen Gruppe.

6.3 Auswertende Zusammenfassung und Interpretation – Rückbindung an die erste Subfrage

„Es ist nicht genug zu wissen, man muß auch anwenden. Es ist nicht genug zu wollen, man muß auch tun.“¹⁶⁹

Dieses Tun, dieses Handeln seiner Helden, das auch in problembehafteten Situationen, auch vor dem Hintergrund eines von Armut und sozialer Benachteiligung gekennzeichneten Milieus durchgezogen wird, stellt Kästner in seinen Jugendromanen als gelingendes Handeln dar, indem er seine Protagonisten befähigt, ihre positiven Werthaltungen als Maßstäbe zur Bewertung von Handlungen beziehungsweise Handlungszielen zu erkennen und anzuwenden und so ihr Verhalten und Handeln zu leiten.

Mit der Veranschaulichung und Erörterung prekärer Situationen und Probleme erhebt Kästner einerseits den Anspruch auf die Darstellung und Diskussion der Schwierigkeiten der Kinder, zeigt andererseits aber auch in deren Handlungskompetenzen Wege der erfolgreichen Bewährung auf. Diese Fähigkeiten der Behauptung, die sowohl in der Deskription äußerer Handlungsabläufe als auch in der Schilderung innerer kognitiver und emotionaler Prozesse der Helden in den Texten zum Ausdruck kommen, wurden in diesem Kapitel anhand der ausgewählten Textstellen interpretativ erörtert und dokumentiert.

In dieser Betrachtung und Beleuchtung der sprachlichen Abläufe zwischen den Handlungspartnern lässt sich auf der Grundlage der interaktions- und handlungstheoretischen Auseinandersetzungen des vorherigen Kapitels in Rückbindung auf die erste Subfrage der Arbeit feststellen, dass in den (fiktiven) Romanen Kästners Textmuster vor allem in den Dialogen zwischen den Interaktionspartnern auffindbar sind, die eine interaktive Sinnkonstitution in den Handlungsabläufen widerspiegeln.

Somit können diese Versprachlichungen direkten Handelns als Handlungsmodelle aufgefasst werden, deren pädagogischer Fokus in der Repräsentation gelingender sozialer Handlungspläne und deren sozialpädagogischer Anspruch in der Darstellung

¹⁶⁸ Ebd., S. 85.

¹⁶⁹ Goethe, Johann Wolfgang von (1821): Wilhelm Meisters Wanderjahre. 3. Buch, 18. Kapitel. Aus Makariens Archiv.- Zürich: Artemis Verlags-AG 1949, S. 504.

problembehafteter Lebenswelten sowie dem Aufzeigen von Möglichkeiten zur Bewährung in denselben liegt.

Ein weiterer Aspekt, den das Verständnis von Interaktion aufwirft und der die Fragestellung der zweiten Subfrage dieser Arbeit aufgreift, leitet zur Wechselbeziehung zwischen Text und Leser hin, die in den folgenden Kapiteln behandelt wird.

7 Literatur macht Helden

Nach der Behandlung des erziehungswissenschaftlichen Stellenwertes der Darstellung eines sinnstiftenden humanistischen Menschenbildes in literarischen Texten im ersten Teil dieser Diplomarbeit und der auf dieser Grundlage erfolgten Auseinandersetzung mit der sozialpädagogischen Bedeutsamkeit sozialer Handlungsabläufe unter unterschiedlichen Lebensbedingungen und in verschiedenen Situationen in diesen Texten im zweiten Teil der Arbeit beschäftigen sich die nun folgenden Überlegungen im dritten Abschnitt, in der Rückbindung an die zweite Subfrage, mit den Darstellungsabsichten – im Sinne einer Zeigefunktion und Vorbildwirkung – und den Möglichkeiten der Umsetzung dieser Absichten, also den Darstellungsformen literarischer Texte.

„Literatur macht Helden!“ – Ziel dieser Arbeit ist es die pädagogische Relevanz literarischer Helden, das heißt derartiger Helden, die als Vorbilder und Hoffnungsträger fungieren und somit auf Grund dieser Identifikationsmöglichkeit dem Leser Wege aufzeigen, selbst „Held des eigenen Lebensromans“ zu werden, aufzuspüren.¹⁷⁰

Besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang den Helden in der Kinderliteratur zu, indem sie die kindliche Fantasie beflügeln, Ängste, Träume und Sehnsüchte der Kinder spiegeln und in ihren Abenteuern die wirkliche und fiktive Welt so miteinander verbinden, dass den Lesern das Gefühl verliehen wird, dass sich die Erzählung tatsächlich so ereignen könnte. Neben den Superhelden, wie beispielsweise Pippi Langstrumpf, die als wohl stärkste Heldin der Kinderliteratur vorwiegend dem Lustprinzip (der kindlichen Leser) folgt, erlangen vor allem „Alltagshelden“ in ihrem Realitätsbezug Leitbildcharakter, indem sie den Lesern die Botschaft weitergeben, dass da ein Held ist, der gleichfalls Probleme hat, diese löst und somit neben spannender Unterhaltung auch Mut und Zuversicht vermitteln.

Diese Vorbild- und Zeigefunktion, die bisher an der Darstellung der Helden und ihrer Handlungen ausgeführt wurde, und die die Möglichkeit der pädagogischen Wirkung literarischer Texte bekräftigt, wird nun im Folgenden auch an Appelltechniken erzählender Texte aufgespürt und behandelt.

¹⁷⁰ Koller, Hans-Christoph; Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane.- Bielefeld: transcript Verlag 2005, S. 139.

7.1 Pädagogische Leistung narrativer Texte

Die Frage, welches pädagogische Potential literarischen fiktiven narrativen Texten innewohnt, soll in diesem Abschnitt angerissen werden, um dann nach einer kurzen Skizzierung von Klaus Pranges Konzept des 'Zeigens als einer Grundform der Erziehung' und nach einer zusammenfassenden Darstellung der Gattungsbegriffe 'Bildungs-, Entwicklungs- und Erziehungsroman' die Appellstruktur dieser literarischen Texte zu beleuchten.

Die pädagogische Leistung fiktiver literarischer Texte besteht einerseits, wie im ersten und zweiten Teil der Arbeit ausgeführt, darin, Werthaltungen, soziale Divergenzen und Handlungsmöglichkeiten zu thematisieren und somit Probleme, Wünsche, Bedürfnisse, Hoffnungen, Scheitern und Gelingen zum Ausdruck zu bringen. Somit liegt vor allem in der Möglichkeit der „Entdeckung und der Rekonstruktion des Zusammenhangs des Erkennens und Handelns“¹⁷¹ eine pädagogische Perspektive narrativer Texte.

Indem also in diesen Texten Bilder über das Leben aber auch für das Leben entworfen werden, setzen sie Zeichen und weisen auf Wege (des Gelingens) hin und regen damit den Leser an, eigene Überlegungen anzustellen, Auseinandersetzungen zu suchen und in der Entwicklung eigener Gedanken selbst Zeichen zu setzen und so eigene Bilder im Sinne von Lebensbewältigung zu gestalten.

Damit wird andererseits eine weitere pädagogische Leistung narrativer Texte offensichtlich – die Ermöglichung der Verbreiterung und Verstärkung der Selbstlernprozesse. Denn durch die emotionale Stimulation und die damit via Identifikation hergestellte Betroffenheit werden auch auf kognitiver Ebene Erfahrungen nachhaltiger im Gedächtnis gespeichert.

Literarische narrative Texte bieten demnach in der Konfrontation mit (fremden) Lebensentwürfen die Möglichkeit zum sinnlichen und geistigen Erfassen der Welt und können somit als pädagogische Vehikel der Menschenbildung aufgefasst werden. Die literarischen Mittel, die das Verhältnis des Lesers zum Text vor allem in der Perspektive einer aufzeigenden und anleitenden Intention herstellen und verfestigen, werden im Folgenden dargestellt.

7.2 Exkurs: Das Zeigen – eine Grundform der Erziehung

In diesem Exkurs erfolgt unter Bezugnahme auf Klaus Pranges Entwurf der Zeigestruktur der Erziehung in einer Auseinandersetzung mit dem Zeigen als einer pädagogischen

¹⁷¹ Baacke, Dieter; Schulze, Theodor (1979): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Mit Beiträgen von Günther Bittner, Eckhard Dittrich, Juliane Dittrich-Jacobi und Alfred Lorenzer.- Weinheim und München: Juventa Verlag, Neuauflage 1993, S. 122.

„Grundgebärde des Erziehens“¹⁷² eine Charakterisierung und Darstellung der Zeigefunktion, um so die voraussetzende Grundlage für die weiteren Analysen und Schlussfolgerungen im Auffinden und Interpretieren von Zeigestrukturen in literarischen Texten zu schaffen.

„Sagen (Zeigen): wie – ich – etwas – dem Kind.“¹⁷³ In dieser Überlegung Pranges, das durch den Begriff des `Zeigens` erweitert wurde, zeichnen sich die kommunikativen (Kern)Elemente – `wie` als Form des Zeigens, `ich` als der Zeigende und `das Kind` als Adressat – deutlich ab.

So kann in diesem Sinn Zeigen sowohl als das Sichtbarmachen eines Gegenstandes oder Sachverhaltes als auch als das Verweisen auf dessen Sinngehalt bestimmt werden, mit der Absicht diese Sachverhalte und Sinngehalte so an einen Adressaten zu vermitteln, dass sie von diesem erschlossen werden können. Damit ist das Zeigen als eine für das pädagogische Handeln grundlegende Vermittlungsoperation anzusehen, die für den Adressaten relevante Sachverhalte sichtbar und verfügbar macht, sodass er auf dieser Grundlage Zusammenhänge herstellen und sein Denken sowie Handeln verändern oder stabilisieren kann.

Zeigen als Praktik der Vermittlung erfolgt daher bewusst und intentional und enthält unter dem Erfordernis, die Aufmerksamkeit des Adressaten zu wecken und zu lenken, eine Spannweite unterschiedlicher struktureller Elemente. Aufgrund dessen werden vier verschiedene Modi des Zeigens bestimmt, die eine Beleuchtung des Zeigens hinsichtlich unterschiedlicher Voraussetzungen, Ziele, Wirkungsweisen und Anwendungen ermöglicht – das ostensive Zeigen, das repräsentative Zeigen, das direktive Zeigen und das reaktive Zeigen.¹⁷⁴

Die für die literaturpädagogische Auseinandersetzung dieser Arbeit relevanten Modi des Zeigens sind das repräsentative und das direktive Zeigen, da beide Formen, wenn auch in unterschiedlicher Weise, als Impuls und Direktiv für Handlungen Möglichkeiten pädagogischen Handelns eröffnen.

So erfolgt repräsentatives Zeigen vor allem in den Formen des Erzählens, Erklärens und Beschreibens, indem die Welt in Wort und Bild so dargestellt wird, dass sie sinnlich mit- und nachfühlbar wird.

¹⁷² Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik.- Paderborn: Ferdinand Schöningh 2005, S. 59.

¹⁷³ Vgl.: Ebd., S. 36-38.

¹⁷⁴ Vgl.: Prange, Klaus; Strobel-Eisele, Gabriele (2006): Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung.- Stuttgart: Kohlhammer 2006, S. 61- 69.

„Das Erzählen schafft demnach eine Brücke zum Hörer und zum Lernenden, die von der Seite der Sinnlichkeit beschriftet wird.“¹⁷⁵

Durch Abbilder, Erzählungen und Hinweise wird die Welt lesbar gemacht:

„Das Zeichen steht für die Sache, das Bild fungiert als Repräsentant von Sachverhalten, und das pädagogische Handeln vertraut darauf, dass die Darstellung eine Vorstellung auslöst [...]“¹⁷⁶

Dadurch ist das repräsentative Zeigen in seiner repräsentativen Darstellungsfunktion für den Aufbau von Weltbildern und Denkstrukturen bedeutsam.

Hingegen richtet sich das direktive Zeigen vorrangig auf das (Gesamt)Verhalten, den Charakter des Adressaten, also weniger auf die Vermittlung von Kenntnissen oder Fertigkeiten. So erfolgt das direktive Zeigen als Aufforderung, in Form von Anregung, Ermunterung, Appell, Ermahnung, Bitte, Rat, wobei diese Aufforderungen auch stets Perspektiven, Möglichkeiten oder Grenzen enthalten, die an den Adressaten vermittelt werden. Damit bezieht sich das direktive Zeigen auf bestimmte Haltungen und moralische Einstellungen, die sich der Adressat zu eigen machen soll. Beim direktiven Zeigen geht es darum „wie man, bildlich gesprochen `von außen´ auf andere so einwirkt, dass sie sich sozusagen, `von innen´ und von sich selber her bestimmen.“¹⁷⁷

Die Form des Zeigens soll also Moralität befördern beziehungsweise hervorrufen und muss sich in ihrem Vollzug als pädagogisch wirksamer Aspekt an drei Maßgaben und deren Geboten orientieren – der Maßgabe der Verständlichkeit und dem Gebot der Wahrheit, der Maßgabe der Zumutbarkeit und dem Gebot der Achtung und der Maßgabe der Anschlussfähigkeit und dem Gebot der Freiheit.¹⁷⁸

In der Maßgabe der Verständlichkeit, die mit dem Gebot der Wahrheit verbunden ist, wird auf die Notwendigkeit der deutlichen, anschaulichen und verständlichen Vermittlung hingewiesen.

„Was immer wir zeigen, haben wir so zu zeigen, dass es sachlich richtig, einsichtig und nachvollziehbar ist.“¹⁷⁹

Mit der Maßgabe der Zumutbarkeit und dem Gebot der Achtung wird die Anerkennung des Adressaten auch und vor allem im Bewusstsein und in der Kenntnis um seine Bedürfnisse

¹⁷⁵ Prange, Klaus; Strobel-Eisele, Gabriele (2006): Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung.- Stuttgart: Kohlhammer 2006, S. 64.

¹⁷⁶ Ebd., S. 61.

¹⁷⁷ Ebd., S. 72.

¹⁷⁸ Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik.- Paderborn: Ferdinand Schöningh 2005, S. 145-163.

¹⁷⁹ Ebd., S. 146.

beziehungsweise Defizite angesprochen. „Was wir zeigen und dem Lernen ansinnen, muss zumutbar sein.“¹⁸⁰ Der Maßgabe der Anschlussfähigkeit ist das Gebot der Freiheit, also der Entscheidungsmöglichkeit des Adressaten das Gezeigte anzunehmen oder abzulehnen, eingeschrieben.

„Wir haben darauf zu achten, dass die Lernenden mit dem, was wir ihnen zeigen [...], auch etwas anfangen können, um es selbstständig fortzusetzen und anzuwenden, sei es für weiteres Lernen, sei es direkt für lebenspraktische Zwecke.“¹⁸¹

Nach der Behandlung des `wie`, also der Form des Zeigens, wird nun auf das `etwas`, also den Inhalt beziehungsweise das Thema, und auf `das Kind` als den Adressaten eingegangen. Das `ich`, also der Zeigende, ist in dieser Arbeit als Erzählung, als Text, also in den Romanfiguren, bestimmt, und wird in den folgenden Punkten dieses Kapitels beleuchtet.

Durch das Zeigen erfolgt ein Verweis auf ein Thema, das auf den Lebensbezug des Adressaten und in seiner Zielperspektive auf dessen Entwicklungsmöglichkeiten ausgewählt und ausgerichtet sein muss, um einen eventuellen Mangel an Wissen und Fertigkeiten auszugleichen. Daraus ergibt sich der sozialpädagogische Aspekt des Zeigens, da durch diese Ermöglichung des Erwerbs von Wissen und Fähigkeiten durch das Zeigen eine Erarbeitung von Handlungsoptionen gegeben ist, die zur Bewältigung persönlicher (auch prekärer) Lebensvollzüge, Aufgaben und Probleme erforderlich ist.

„Was gelernt wird, entscheidet der Lernende!“¹⁸² Auch daraus ergibt sich die Notwendigkeit dem Zeigen eine `gute` Form zu geben, um das Interesse, die Aufmerksamkeit und die Bereitschaft des Adressaten zu erreichen. Unter diesem Aspekt sind Emotionen wie beispielsweise Bewunderung oder Mitgefühl Einflüsse, die die Bereitschaft und Aufnahmefähigkeit des Adressaten wecken und fördern, für das Zeigen relevant. Derartige Zeigestrukturen, die solcherart relevante Sachverhalte und Sinngehalte auch durch bildhafte Erzählformen und Modellvorstellungen unterstützen, werden im Folgenden im dritten Untersuchungsteil der Arbeit aufgespürt und analysiert.

7.3 Der Roman als Bildungsmedium

Nach einer Erläuterung der Gattungsbegriffe `Bildungs-`, `Erziehungs-` und `Entwicklungsroman` werden in diesem Abschnitt der Arbeit appellative Textstrukturen

¹⁸⁰ Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik.- Paderborn: Ferdinand Schöningh 2005, S. 146.

¹⁸¹ Ebd., S. 147.

¹⁸² Ricken, Norbert (2006): Besprechungen. Zeitschrift für Pädagogik 52, Heft 5.- Weinheim, Basel: Beltz 2006, S. 907.

beleuchtet, die im Sinne einer Zeigefunktion als Vehikel pädagogischer Bemühungen wirksam werden können.

„Der Roman ist die Form des Abenteuers des Eigenwertes der Innerlichkeit; sein Inhalt ist die Geschichte der Seele, die da auszieht, um sich kennenzulernen, die die Abenteuer aufsucht, um an ihnen geprüft zu werden.“¹⁸³

In diesem Zitat von Lukács erfolgt ein Hinweis auf die vernetzende Wirkung des Erzählens, indem äußere Handlungsabläufe und innere Verfassung der Romanfiguren zur Darstellung gelangen, wodurch im künstlerischen Erzählprozess zugleich Entwicklungsbeziehungsweise Bildungsgeschichten eingeschlossen sind.

Ausgehend von einer humanitätsphilosophischen Bildungsvorstellung, wonach es die Aufgabe des Menschen ist, sich zu seiner wahren Menschlichkeit (aus)zu bilden, stellen Kunstwerke, wie eben Romane, ein Bildungsmedium dar, da sich das Subjekt durch die Auseinandersetzung mit künstlerisch geformten Idealen seines Selbst im Sinne der Humanität bewusst werden und erfahren kann.¹⁸⁴

Somit erfüllt ein in diesem Sinne verfasster Roman neben seiner beziehungsweise zugleich mit seiner Unterhaltungsfunktion auch Aufgaben und Funktionen der Unterweisung und Bildung, wobei je nach (ästhetischer) pädagogischer Potenz verschiedenartige Romanformen unterschieden werden können.

7.3.1 Gattungsbegriffe: Entwicklungsroman – Erziehungsroman – Bildungsroman

In den seltensten Fällen ist ein Roman ausschließlich einer einzigen gattungstypologischen Form zurechenbar, jedoch tritt meist ein für eine Gattung spezifisches Strukturschema dominant hervor. In vielen Forschungsansätzen werden die drei Romanformen `Entwicklungsroman`, `Erziehungsroman` und `Bildungsroman` synonym gebraucht, da auch die begrifflichen Bestimmungen von Erziehung, Entwicklung und Bildung Überschneidungen beinhalten, worauf im Folgenden, um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, nur kurz eingegangen wird.

Wie bereits ausgeführt, ist in der Literatur eine deutliche Abgrenzung der Gattungsbegriffe oftmals nicht gegeben, so wird beispielsweise die Gattungsbezeichnung `Entwicklungsroman` als Oberbegriff für narrative Werke verwendet, in denen die

¹⁸³ Lukács, Georg (1916): Die Theorie des Romans. Ein geschichtsphilosophischer Versuch über die großen Formen der Epik.- Darmstadt: Luchterhand 1976, S. 78.

¹⁸⁴ Anmerkung: Die Vorstellung, dass vorrangig und hauptsächlich über die Kunst eine Bildung des Subjekts möglich ist, wird besonders von Friedrich Schiller als leitende Idee theoretisch gefasst. So weist er in seiner Schrift `Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen` der Kunst für die ästhetische Erziehung große Bedeutung zu, da diese den Weg zur Humanität vorgibt und ermöglicht.

Lebensgeschichte eines Protagonisten erzählt wird.¹⁸⁵ Im Rückgriff auf naturwissenschaftlich-biologische Einsichten ist mit 'Entwicklung' die Entfaltung körperlicher, geistiger und seelischer Anlagen unter spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen gemeint, wobei in der Darstellung einer solchen Entwicklung im Roman oft Etappen eines Lebensweges in Form von Autobiographien oder Bekenntnisschriften oder Biographie-Erzählungen in der dritten Person beschrieben werden. Im Entwicklungsroman ist somit die Präsentation des Entwicklungsganges eines Protagonisten signifikant, wobei private Lebensereignisse ohne Ansprüche auf historische Wahrheit und auch auf spezifische Ziele geschildert werden.^{186/187}

Im Vergleich dazu wird im Erziehungsroman die Entwicklung eines Protagonisten auf ein Ziel hin, das durch pädagogische Absichten und Instanzen (vor)gegeben ist, dargestellt. Das dieser Romanart zugrunde liegende Konzept von Erziehung meint vor allem die Lenkung und Formung eines Zöglings entweder durch (nahezu) programmatisch formulierte pädagogische Programme oder indirekte pädagogische Konzepte, die oft durch Lehrerfiguren vermittelt werden. Da es in Erziehungsromanen im Wesentlichen meist um die Einübung in normativ vorgegebenes Wissen und Verhalten geht, werden in ihnen auch Sanktionen oder deren Androhung beschrieben, aber auch einer kritischen Revision unterzogen, um durch die Darstellung der Unangemessenheit von Erziehungskonzepten und -praktiken neue Ideen und neue Erziehungsmodelle zu schildern und anzuregen.¹⁸⁸

So können als Beispiele für Erziehungsromane einerseits Heinrich Pestalozzis Roman 'Lienhard und Gertrud' und andererseits Jean-Jacques Rousseaus Roman 'Emile oder über die Erziehung' angesehen werden, wobei die in Rousseaus Roman enthaltenen Erziehungsgedanken einer allseitigen Ausbildung der Anlagen des Kindes und des Ziels einer umfassenden Selbstentfaltung bereits Elemente darstellen, die auch für den Bildungsroman kennzeichnend sind.

Die Gemeinsamkeit zwischen Erziehungs- und Bildungsroman ist dadurch gegeben, dass in beiden Romangattungen eine Hauptfigur, deren Anlagen stufenweise zur Entfaltung kommen, von zentraler Bedeutung ist. Die Gemeinsamkeit zwischen Entwicklungs- und Bildungsroman ist in der Darstellung eines Reifungsprozesses zu sehen.

¹⁸⁵ Vgl.: Gutjahr, Ortrud; Grimm, Gunter E.; Bogdal, Klaus-Michael (Hrsg.) (2007): Einführung in den Bildungsroman. Einführungen Germanistik.- Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2007, S. 7-25.

¹⁸⁶ Vgl.:Ebd., S. 10-14.

¹⁸⁷ Anmerkung: Als Beispiele für Entwicklungsromane gelten nach Gutjahr das mittelalterliche Versepos 'Parzifal' von Wolfram von Eschenbach oder Hans Jakob Christoffel von Grimmelshausens Barockroman 'Der abenteuerliche Simplicissimus'.

¹⁸⁸ Vgl.: Gutjahr, Ortrud; Grimm, Gunter E.; Bogdal, Klaus-Michael (Hrsg.) (2007): Einführung in den Bildungsroman. Einführungen Germanistik.- Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2007, S. 13-14.

Der entscheidende maßgebende Unterschied zwischen den beiden verwandten Romangattungen ist indessen, dass im Bildungsroman das Vermögen, das eigene Selbst in Bezug auf Entwicklung und Erziehung kritisch zu reflektieren, als grundlegende Bildungsfähigkeit thematisiert wird. In diesem Verständnis umfasst Bildung neben einem körperlich-geistigen Reifungsvorgang eine Auseinandersetzung mit (kulturspezifischen) Wertkontexten und gesellschaftlichen Rollenvorgaben. Damit stellt der Bildungsroman im Gegensatz zum Erziehungsroman die Entfaltung eigener Wertvorstellungen ins Zentrum und unterstreicht das Recht auf individuelle Lebensentwürfe auch gegenüber gesellschaftlichen Normvorgaben.

Diese Auseinandersetzung mit Erziehungsvorgaben sowie die Eröffnung und Entwicklung von Bildungsvorstellungen sind somit für den Romantypus Bildungsroman (gattungs)bestimmend. Da Bildung kein geradliniger, (eindeutig) zielgerichteter Prozess ist, sondern auch Brüche, Abweichungen, Konflikte und Umwege beinhaltet, ergibt sich für den Bildungsroman die Notwendigkeit und Aufgabe, diese Konflikte und Gefährdungen als Möglichkeit zur Revision und Neuorientierung darzustellen, womit diese Romanart nicht nur einen Roman über die Bildung des Protagonisten, sondern auch über die Möglichkeit von Bildung und (kulturellem) Wandel der Gesellschaft darstellt.^{189/190}

7.3.2 Die Appellstruktur literarischer Texte

„Wenn man ihnen nichts mehr glaubt, fangen sie an, auf eine neue Weise zu reden, wenn man ihnen keinen Kredit mehr gibt, fangen sie an, uns auf die überraschendste Art zu bereichern. Wenn man ihnen nichts mehr vorstreckt, beginnen sie unauffällig nach uns zu greifen. Wenn wir meinen, uns endlich von ihnen abgewandt zu haben und sie ein für allemal losgeworden zu sein, beginnen sie langsam, aber unaufhaltsam hinter uns herzugehen - nicht wie Verfolger oder zudringliche Lehrer, sondern wie unauffällige Vorfahren und wie Schutzgeister, mit deren Großzügigkeit und Diskretion wir nicht mehr zu rechnen gewohnt waren.“¹⁹¹

Erkenntnismöglichkeiten, die literarische Texte eröffnen können, ergeben sich, wie obiges Zitat andeutet, nicht nur aus dem `was`, also dem Inhalt der literarischen Darstellung, der in den vorigen Abschnitten dieser Arbeit ausführlich behandelt wurde, sondern auch aus dem

¹⁸⁹ Vgl.: Gutjahr, Ortrud; Grimm, Gunter E.; Bogdal, Klaus-Michael (Hrsg.) (2007): Einführung in den Bildungsroman. Einführungen Germanistik.- Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2007, S. 13-39.

¹⁹⁰ Anmerkung: Als Beispiel für diesen Romantypus ist Goethes Roman `Wilhelm Meisters Lehrjahre` anzusehen.

¹⁹¹ Sloterdijk, Peter (1986): Der Denker auf der Bühne. Nietzsches Materialismus.- Frankfurt am Main: Suhrkamp 1986, S. 15.

‘wie’, also der Art des Erzählens, auf die nun im Folgenden besonders unter dem Blickwinkel der Zeigefunktion eingegangen wird.

Denn eben diese ästhetische Dimension des Erzählens trägt die Option, dass das Darstellen und Aufzeigen pädagogischer Motive und sozialen Handelns zwar ein Zeigenwollen und einen Aufforderungscharakter enthält, jedoch nicht in bloße Belehrung und Moralisierung abgeleitet. Damit, also auf Grund dieser (Appell)Strukturen der literarischen Texte, entsteht ein Kommunikationsangebot an den Leser, wodurch in der Folge eine Interaktion zwischen Text und Leser abläuft.¹⁹² Das heißt, dass die Bedeutungen und Bedingungen des Eindrucks gewiss im Text enthalten sind, aber durch den Leser aktualisiert werden.¹⁹³

Diese Aktualisierung durch den Leser, (im besten Fall in Form einer ‘Fesselung’ des Lesers), erfolgt durch die Sprache, die Art und Weise wie erzählt wird, und bewirkt je nach Erzählperspektive, Erfindungsreichtum und Einfühlungsvermögen des Autors und seinen Mitteln der ästhetischen Darstellung die Erweckung von Aufmerksamkeit und Interesse. Damit ist die Möglichkeit gegeben, dass der Leser, die vom Text angebotenen Einstellungen, Einsichten und Reaktionen mit vollzieht, wodurch (Handlungs)Perspektiven eröffnet werden, die (im besten Fall) als Mittel zur Lebensbewältigung herangezogen werden können.¹⁹⁴

Diese Bedeutung der appellativen und illustrativen Funktion literarischer Texte, nicht nur für den einzelnen Leser, sondern auch für Erkenntnismöglichkeiten wissenschaftlicher Reflexion soll im Folgenden beleuchtet werden.

7.3.2.1 Techniken der Appellstruktur

Wie bereits kurz erläutert, liegt die Intention appellativer Texte darin, den Leser einer (anvisierten) Zielgruppe zu etwas zu bewegen.

Eine Prämisse für diese pragmatische Funktion eines literarischen Textes im Sinne einer Wirkungsabsicht, die also auch auf die Erwartungen oder Erfahrungen des Lesers Bezug nimmt, ist Verständlichkeit.

Unerlässlich für diese Textverständlichkeit ist die Bedachtnahme auf die Leserschaft; das heißt, Textverständlichkeit berücksichtigt, ob und in welchem Umfang der Leser in der Lage ist, sowohl die grammatischen Verknüpfungen und Abhängigkeiten als auch die inhaltlich thematischen Verweise aufzulösen und zu verstehen. Somit sind einerseits das Vorwissen

¹⁹² Vgl.: Baacke, Dieter; Schulze, Theodor (1979): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Mit Beiträgen von Günther Bittner, Eckhard Dittrich, Juliane Dittrich-Jacobi und Alfred Lorenzer.- Weinheim und München: Juventa Verlag, Neuauflage 1993, S. 57-62.

¹⁹³ Vgl.: Iser, Wolfgang: Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa.- Konstanz: Universitätsverlag GmbH 1970, S.5-9.

¹⁹⁴ Vgl.: Ebd., S. 9-13.

und Interesse der Lesergruppe, andererseits das Vorwissen über und das Interesse an der Lesergruppe Voraussetzung in der kommunikativen Funktion des Verstehensprozesses.¹⁹⁵ Als weitere Kriterien der Textverständlichkeit können Anschaulichkeit und Übersichtlichkeit in der Darstellung sowie Folgerichtigkeit in Handlungsabläufen angesehen werden.

Ist die Bedingung der (Text)Verständlichkeit gegeben, können literarische Texte ihre kommunikative Funktion erfüllen und entfalten, indem sie expressive und evokative Textelemente einsetzen. Auf der semantischen Ebene äußern sich solche Appellelemente durch die Häufung wertender Wörter und Wendungen und rhetorischer Figuren.

Auf der Handlungsebene wird der Appellfaktor durch Spannungselemente, wie beispielsweise zugespitzte dramatische Handlungsabläufe, auffallende überraschende Wendungen in der Handlung und das tapferen Verhalten der Romanfiguren in außergewöhnlichen Situationen, aufgebaut, geformt und verstärkt.¹⁹⁶

Eine weitere Erzählstrategie zur Erhöhung des Spannungsbogens ist die Einführung neuer Romanfiguren, wobei diese ebenso wie die anderen Figuren im Sinne einer Appellfunktion einem bestimmten Darstellungsmuster folgen. Denn diese Helden verbinden durch die Anregung der Einbildungskraft des Lesers zwei Welten, die wirkliche und die fiktive, wodurch dem Leser das Gefühl vermittelt wird, dass sich das (Roman)Geschehen tatsächlich so wie dargestellt ereignen könnte. So durchleben die (Roman)Helden innerhalb ihres Abenteuers selbst einen Entwicklungsprozess, den der Leser miterlebt, wobei das Handlungsmuster immer ähnlich aufgebaut ist. Gleichgültig ob Superheld oder Alltagsheld sieht sich dieser Herausforderungen gegenüber, die es zu meistern gilt. Auf diese Weise entsteht durch die Gefahren, die der Held durchläuft, und durch die Entscheidungen, die er trifft, eine Figur, die dem Leser als Sympathieträger und in der Folge als Vorbild dient.¹⁹⁷

Auf dieser Ebene der Identifikation sind im Sinne der Appellfunktion die Vermittlung einer Botschaft, wie beispielsweise die Hoffnung nicht aufzugeben oder durchzuhalten, das Signal, dass auch Helden ihre Probleme haben und diese zu lösen im Stande sind, und schlussendlich das gute Ende der Erzählungen, das den Lesern Mut und Zuversicht kommuniziert, von größter Wichtigkeit.

Somit werden in solcherart gestalteten literarischen Texten für den Leser mit Hilfe von Appellstrukturen Problematiken sichtbar gemacht und Handlungsperspektiven eröffnet,

¹⁹⁵ Vgl.: Brinker, Klaus (2001): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden.- Berlin: Erich Schmidt Verlag 2001, S.100-120.

¹⁹⁶ Vgl.: Baacke, Dieter; Schulze, Theodor (1979): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Mit Beiträgen von Günther Bittner, Eckhard Dittrich, Juliane Dittrich-Jacobi und Alfred Lorenzer.- Weinheim und München: Juventa Verlag, Neuauflage 1993, S. 136-159.

¹⁹⁷ Vgl.: Ebd., S. 136-160.n

wobei diese Steuerung der Leserreaktion auch zusätzlich durch das literarische Instrumentarium des Autorenkommentars verstärkt wird.

7.3.2.2 Leserlenkung durch den Autorenkommentar

Der Autorenkommentar ist vor allem durch Intentionalität, also die Absicht des Textproduzenten, ein bestimmtes Ziel mittels des Textes zu erreichen, gekennzeichnet. Der Erzähler als narrative Instanz wechselt innerhalb des Romans die Erzählform und wird in seinem Kommentar sozusagen zum allwissenden Autor, der in dieser Rollenfunktion die kommunikative Interaktion zum Leser verstärkt, indem er vom Erzählen zum Zeigen wechselt.¹⁹⁸

In diesen vom Autor angestellten Überlegungen sind Erläuterungen zur erzählten Geschichte, sowie auch oftmals Bewertungen der erzählten Vorgänge enthalten, die gleichsam aus einer Beobachterperspektive des Autors den Leser zu einer erhöhten Beteiligung am Mitvollzug des Textes veranlassen.¹⁹⁹ Diese durch die Kommentare hervorgerufenen Reaktionen des Lesers sind vielfältig und reichen von Verblüffung über Widerspruch bis zu Einsicht, Nachahmung und Aneignung. Denn, obwohl Autorenkommentare keine verbindlichen Bewertungen des Geschehens präsentieren, stellen sie dennoch ein Bewertungsangebot dar, das Wahlmöglichkeiten erschließt. Damit eröffnen die Kommentare sozusagen einen Bewertungsspielraum und versehen den Leser mit Einstellungen, die er nachvollzieht, um Urteile über die zur Rede stehenden Vorgänge fällen zu können.

Durch diese Beteiligung des Lesers an der Bewertung wird eine Leserlenkung in Gang gesetzt, die dessen Aktivität am Vollzug des Geschehens steigert und ihn veranlasst, entweder eine der vom Autor angebotenen Perspektiven zu übernehmen, oder über durch den Kommentar angeregte Reflexionsvorgänge eigene Perspektiven zu entwickeln.

Somit zielen Autorenkommentare darauf ab, die Leser dazu zu bringen und zu befähigen, durch die Auseinandersetzung mit dem dargestellten Geschehen und dem im Kommentar offerierten Perspektivenangebot Einstellungen zu übernehmen, diese zu hinterfragen und im besten Fall eigenständig zu entwickeln.²⁰⁰

¹⁹⁸ Vgl.: Gutjahr, Ortrud; Grimm, Gunter E.; Bogdal, Klaus-Michael (Hrsg.) (2007): Einführung in den Bildungsroman. Einführungen Germanistik.- Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2007, S. 42-45.

¹⁹⁹ Vgl.: Iser, Wolfgang: Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa.- Konstanz: Universitätsverlag GmbH 1970, S. 26-29.

²⁰⁰ Vgl.: Ebd., S. 18-28.

7.4 Zwischenfazit: Die Zeigestruktur literarischer Texte

„Es kann nicht das Ziel sein, die Denkbelastung des Lesers zu minimieren, sondern der Leser soll dazu gebracht werden, über das Richtige nachzudenken.“²⁰¹

Dieser Impuls und diese Triebkraft, Überlegungen anzustellen, zu reflektieren und so die Denkfähigkeit anzuregen, wie es im obigen Zitat angesprochen wird, werden durch appellative Strukturen in literarischen Texten ausgelöst und ermöglicht. In diesem Kapitel der Arbeit wurde ausgeführt, dass diese Strukturen eine Zeigefunktion, die auch in der Pädagogik als erzieherische Gebärde essenziell ist, erfüllen und umsetzen.

So erfolgt durch die repräsentative Zeigefunktion appellativer Erzählstrukturen eine Stimulanz der Leser, die durch die Anregung ihrer Einbildungskraft Interesse und Aufmerksamkeit weckt. Diese anregende Wirkung, die durch sprachliche ästhetische Erzählformen, die im folgenden Untersuchungsteil analytisch beleuchtet werden, und durch den Handlungsablauf, dessen Bedeutung im fünften und sechsten Kapitel der Arbeit erörtert wurde, hervorgerufen wird, bildet gemeinsam mit der Verständlichkeit des literarischen Textes die Grundlage und Voraussetzung für das Interesse und die Aufnahmebereitschaft des Lesers.

Dadurch ergibt sich für diesen die Möglichkeit die repräsentativ (auf)gezeigten Handlungen, Erlebnisse und Situationen affektiv wahrzunehmen, mitzuerleben und gegebenenfalls als exemplarische (Handlungs)Muster anzusehen.

Eine solche determinative Wirkungsweise schaffen vor allem direktive Appellstrukturen, indem sie für den Leser den Sinngehalt bedeutungsvoller Szenen und exemplarische Handlungen hervorheben und erläutern, wobei vielfach als verstärkende Komponenten Stellungnahmen zum Geschehen und Bewertungen der Handlungen eingesetzt werden.

Durch das Anregen und Wecken von Emotionen und das Hinweisen und (Auf)Zeigen der Möglichkeiten (gelingenden) Verhaltens und Handelns werden dem Leser (Handlungs)Entwürfe vermittelt, die es ihm ermöglichen oder ihm dazu verhelfen, eigene Lebensumstände zu hinterfragen, Handlungsmuster anzunehmen oder zumindest vielfältige Wertestandpunkte kennen zu lernen.

Vor allem bewirken Autorenkommentare, bedingt durch ihre kommunikative Interaktionsleistung zwischen Autor und Leser, eine reflexive Auseinandersetzung mit den in den Texten dargestellten Lebens- und Handlungsentwürfen und bieten durch die `direkte` Kontaktaufnahme zum Leser für diesen die Möglichkeit zur Selbstreflexion und Bewusstseinsweiterung.

²⁰¹ Zimmer, Hubert D. (1996): Gedächtnispsychologie und Technisches Schreiben: Textoptimierung als Optimierung der Gedächtnisleistung. In: Krings, Hans P.(Hrsg.): Wissenschaftliche Grundlagen der technischen Kommunikation.- Tübingen: Gunter Narr 1996, S. 275.

8 Literaturpädagogische Auseinandersetzung und Text-Analyse

„Der Jugend kann, in unserer desolaten Welt, nur helfen, wer an die Menschen glaubt. [...] er muss einen gelungenen Entwurf vom Menschen vor Augen haben. [...] Und er muss an die Erziehbarkeit der Jugend zu solchen Menschen glauben. [...] Und er weiß, dass es, [...] noch ein paar echte Werte gibt: das Gewissen, die Vorbilder, die Heimat, die Ferne, die Freundschaft, die Freiheit, die Erinnerung, die Phantasie, das Glück und den Humor. Und wer sie der Jugend weist und deutet, zeigt ihr den Weg [...] in eine freundlichere Welt.“²⁰²

„Es erfahren lassen, was und wie das gemeinte gute Leben ist; ihm eine Vision von der besseren Welt zu geben und die Zuversicht, dass sie erreichbar ist.“²⁰³

Dieses Weisen, Deuten und Zeigen, das beide Zitate ansprechen, wird im nun folgenden Untersuchungsteil in den exemplarisch ausgewählten Romanen Kästners recherchiert und seine ästhetischen Darstellungsformen werden unter dem Aspekt der Zeige- und Appellfunktion analysiert.

Wie in den ersten beiden Abschnitten der Arbeit erfolgt eine kurze zusammenfassende Betrachtung der soeben erläuterten theoretischen Auseinandersetzungen als Ausgangspunkt für den kategoriengeleiteten Untersuchungsteil.

8.1 Pädagogische Bedeutungskonstitution der Zeigestruktur der Texte

Romane erzählen Geschichten, die, wie bereits ausgeführt, vielfältigste (Handlungs)Möglichkeiten enthalten – wie beispielsweise Brüche mit der Zeit, Vor- und Rückblicke und unter Umständen auch einen überlegenen Standort des Lesers und auch des Autors. Diese in der Fiktion narrativer Texte enthaltenen Möglichkeiten können vor dem Hintergrund etwaiger Entsprechungen in den Erfahrungen des Lesers verstanden werden und diesen zu einer Beteiligung am Mitvollzug des Textes mobilisieren, wobei diese Aktivierung des Lesers zum Mit- und Nachdenken bereits einen Moment pädagogischer Wirksamkeit darstellt.

Durch eine entsprechende thematische Konzeption des Romaninhalts, wie beispielsweise die aufklärerische Darstellung einer Konfliktlösung oder die vorbildhafte Handlungsweise von

²⁰² Kästner, Erich (1959): Gesammelte Schriften. 7 Bände.- Zürich, Berlin, Köln: Atrium, Dressler, Kiepenheuer & Witsch 1959, Band V, S. 512.

²⁰³ Hentig, Hartmut von (1993): Die Schule neu denken eine Übung in praktischer Vernunft; eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Mölln, Rostock und Solingen.- München, Wien: Hanser 1993, S. 259.

Romanhelden, wird diese pädagogische Wirkmöglichkeit erweitert und bedingt verstärkte Sinnkonfigurationen und Bedeutungszuschreibungen.

Werden nun diese literarischen Texte, die Rita Casale als den 'anderen Ort' der Pädagogik²⁰⁴ bezeichnet, in ihren Strukturen mit einem bestimmten Sprachstil, mit affektiven Stilelementen und einem helfenden oder (an)zeigenden Wink des Autors in einer entsprechenden Erzählperspektive versehen, wird die pädagogische Bedeutungskonstitution und Wirkungskraft abermals intensiviert.

Autorenkommentare umfassen eine breite Skala pädagogischer Wirkmöglichkeiten; so eröffnen sie dem Leser eine Vielzahl variierender Betrachtungsmöglichkeiten, provozieren ihn zum Finden von (Handlungs)Gründen, leiten Kritik an dargestellten Wirklichkeiten an und bieten dem Leser die Möglichkeit, angebotene Perspektiven zu übernehmen oder selbst eigene zu entwickeln. Damit legt dieses Leiten und (An)Zeigen der kommentierenden Textstrukturen, die im Folgenden analysiert werden, den Leser zwar nicht fest, was auch dem pädagogischen Ideal von Mündigkeit und Autonomie widerspräche, mobilisiert aber, vor allem durch die Darstellung des 'guten Endes', die Vorstellungskraft des Lesers und lässt damit eine Stimmigkeit im Sinne einer illusionären Harmonisierung zu.

8.2 Kategorienerstellung und Analyse der appellativen Textstrukturen

Das Erstellen der Kategorien, auf die sich die hermeneutische Textanalyse stützt, basiert im nun folgenden Analyseteil auf der literaturpädagogischen Bedeutung der appellativen Textstrukturen, die in den exemplarisch ausgewählten Romanen aufgesucht und hinsichtlich ihrer Zeigestrukturen analysiert werden.

8.2.1 Autorenkommentar

Im Autorenkommentar nimmt der Erzähler in seiner Erzählperspektive einerseits den Status des Beobachters ein, der von außen die Ereignisse, Figuren etc. beobachtet, andererseits den des allwissenden Autors ein, der ein Spektrum von Blickpunkten auf die erzählten Figuren, Handlungen und Gegebenheiten eröffnet und den Leser so zur Stellungnahme entweder in Form von Zustimmung oder in Form von Kritik provoziert. Indem, wie bereits ausgeführt, im Autorenkommentar der Leser direkt angesprochen wird, soll dessen Aktivität am Vollzug des Geschehens gesteigert werden. Im Sinne einer Zeigefunktion wird durch entsprechende Textstrukturen, die nun aufgezeigt und analysiert werden, Zustimmung oder Empörung, die Aufforderung zur Nachahmung des positiven Vorbildes oder zur Kritik und Ablehnung negativer Kontrastfiguren oder –handlungen hervorgerufen.

²⁰⁴ Koller, Hans-Christoph; Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane.- Bielefeld: transcript Verlag 2005, S. 11.

Diese Kontaktaufnahme zur Leserschaft erfolgt in den für diese Arbeit ausgewählten Kinderromanen Kästners auf unterschiedliche Weise – in Form von Einleitungen, Vorworten, Nachworten und Nachdenkereien zwischen den einzelnen Kapiteln.

Im Roman *‘Das doppelte Lottchen’* findet diese Zwiesprache mit dem Leser nicht wie in den drei anderen Romanen in formal abgehobenen, deklarierten Textteilen, sondern über in die Handlung eingeschobene Reflexionen des Autors statt. Wenn auch in dieser Erzählung ein als Vorwort deklariertes Textteil fehlt, so erfolgt dennoch die Kontaktaufnahme zu den Lesern in Form der ersten fünf Absätze des ersten Kapitels:

*„Kennt ihr eigentlich Seebühl? Das Gebirgsdorf Seebühl? Seebühl am Bühlsee? Nein? Nicht? Merkwürdig,- keiner, den man fragt, kennt Seebühl! Womöglich gehört Seebühl am Bühlsee zu den Ortschaften, die ausgerechnet nur jene Leute kennen, die man nicht fragt? Wundern würde mich’s nicht. So etwas gibt’s.“*²⁰⁵

*„[...] Zu Beginn geht es allerdings noch ganz gemütlich zu. Verwickelt wird’s erst in den späteren Kapiteln. Verwickelt und ziemlich spannend.“*²⁰⁶

Ebenso gestaltet der Autor seine Kommentare und Kontaktaufnahmen zum Leser nicht wie im Roman *‘Pünktchen und Anton’* als hervorgehobene Nachdenkereien, sondern schiebt diese Kompositionselemente als Reflexionen, die zum Nachdenken und Zustimmung anregen sollen, während der gesamten Handlung ein. So kommentiert Kästner die erste Annäherung der Zwillinge am Beginn des zweiten Kapitels.

*„Besaß der Waffenstillstand zwischen den zweien Wert und Dauer? Obwohl er ohne Verhandlungen und Worte geschlossen worden war? Ich möcht’s schon glauben. Aber vom Waffenstillstand zum Frieden ist ein weiter Weg. Auch bei Kindern.“*²⁰⁷

Ausführlicher gestaltet der Autor seine Anmerkung am Ende des fünften Kapitels, in der er sich mit dem Problem der Scheidung auseinandersetzt, den Egoismus der Erwachsenen anprangert und seine Leserschaft, die Kinder, als vernünftige, vollwertige Gesprächspartner anspricht und anerkennt.

„Wertgeschätzte kleinere und größere Leserinnen und Leser! Jetzt wird es, glaube und fürchte ich, allmählich Zeit, daß ich auch ein wenig von Luises und Lottes Eltern berichte, vor allem darüber, wie es seinerzeit zu der Scheidung zwischen ihnen kam. Sollte euch an dieser Stelle des Buchs ein Erwachsener über die Schulter blicken und rufen: ‘Dieser Mensch! Wie kann er nur, um alles in der Welt, solche Sachen den Kindern erzählen!’, [...] dann richtet ihm einen schönen Gruß von mir aus, und ich ließe ihm sagen, es gäbe

²⁰⁵ Kästner, Erich (1949); Görtz, Franz Josef (Hrsg.) (1998): *Eintritt frei! Kinder die Hälfte! Romane für Kinder II.*- München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 163.

²⁰⁶ Ebd., S. 164.

²⁰⁷ Ebd., S. 171.

*auf der Welt sehr viele geschiedene Eltern, und es gäbe sehr viele Kinder, die darunter litten! Und es gäbe sehr viele andere Kinder, die darunter litten, daß die Eltern sich nicht scheiden ließen! Wenn man aber den Kindern zumutete, unter diesen Umständen zu leiden, dann sei es doch wohl allzu zartfühlend und außerdem verkehrt, nicht mit ihnen darüber in verständiger und verständlicher Form zu sprechen!*²⁰⁸

Gegen Ende des Romans erfüllt Kästners eingeschobene Anmerkung die Funktion einer Botschaft, die (an)zeigt und dazu auffordert, die Hoffnung auch in scheinbar aussichtslosen Situationen nicht aufzugeben, indem er anlässlich der Wiederverheiratung von Luises und Lottes geschiedenen Eltern folgenden Kommentar äußert.

*„Nein, so was. Lottchen und Luise sitzen andächtig auf ihren Stühlen und sind glücklich wie die Schneekönige. Und sie sind nicht nur glücklich, sondern auch stolz, mächtig stolz! Denn sie selber sind ja an dem herrlichen, unfaßbaren Glück schuld! Was wäre denn aus den armen Eltern geworden, wenn die Kinder nicht gewesen wären, wie? Na also! Und leicht war's auch nicht gerade gewesen, in aller Heimlichkeit Schicksal zu spielen! Abenteuer, Tränen, Angst, Lügen, Verzweiflung, Krankheit, nichts war ihnen erspart geblieben, rein gar nichts!“*²⁰⁹

Anders gestalten sich die Autorenkommentare im Roman 'Das fliegende Klassenzimmer'. Darin wendet sich Kästner am Beginn sogar in zwei Vorworten an seine Leser und bemüht sich in diesen 'zwei Abteilungen' des Vorwortes um Vertrautheit mit seiner Leserschaft. So setzt er als Gestaltungsmittel die Schilderung der eigenen häuslichen Umgebung und privater Erlebnisse ein, um den Kontakt zum Leser eng zu gestalten.

In der ersten 'Abteilung' des Vorwortes erzählt er, dass er den Roman bereits vor zwei Jahren zu schreiben beabsichtigt habe, und seine Mutter nun in diesem Jahr Folgendes angedroht habe.

*„Wenn du sie heuer nicht schreibst, kriegst du nichts zu Weihnachten!“*²¹⁰

Neben der Kontaktaufnahme zum Leser bindet der Autor in der zweiten 'Abteilung' des Vorwortes auch Erörterungen und Reflexionen über den Wahrheitsgehalt und die Echtheit von Literatur ein.

*„Jener Herr will den Kindern, die sein Buch lesen, doch tatsächlich weismachen, daß sie ununterbrochen lustig sind und vor lauter Glück nicht wissen, was sie anfangen sollen! Der unaufrichtige Herr tut, als ob die Kindheit aus prima Kuchenteig gebacken sei.“*²¹¹

²⁰⁸ Kästner, Erich (1949); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Eintritt frei! Kinder die Hälfte! Romane für Kinder II.- München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 191-192.

²⁰⁹ Ebd., S. 246.

²¹⁰ Ebd., S. 43.

Von dieser Kritik an der Schilderung einer verlogenen Idylle in manchen Kinderbüchern ausgehend, erzählt und zeigt der Autor in seinem Kommentar quasi einleitend zum Roman das traurige und harte Schicksal eines Helden, um dann appellativ auf seine Leserschaft (pädagogischen) Einfluss zu nehmen, indem er sie zu kritischer Aufmerksamkeit und zum Durchhalten auffordert.

„Seid glücklich, so sehr ihr könnt! Und seid lustig, daß euch vor Lachen der kleine Bauch weh tut! Nur: Macht euch nichts vor, und laßt euch nichts vormachen. Lernt es, dem Mißgeschick fest ins Auge zu blicken. Erschreckt nicht, wenn etwas schief geht. Macht nicht schlapp, wenn ihr Pech habt. Haltet die Ohren steif! Hornhaut müßt ihr kriegen! [...] Und schreibt euch hinter die Ohren, was ich jetzt sage: Mut ohne Klugheit ist Unfug; und Klugheit ohne Mut ist Quatsch! [...] Erst wenn die Mutigen klug und die Klugen mutig geworden sind, wird das zu spüren sein, was irrtümlicherweise schon oft festgestellt wurde: ein Fortschritt der Menschheit.“²¹²

Die Anregung der Leser, das dargestellte Geschehen ins Bewusstsein zu erheben und zu reflektieren, erfolgt in diesem Roman nicht durch das Kompositionselement 'Nachdenkerei', sondern diese Funktion und Rolle wird während der Erzählung von zwei erwachsenen Romanfiguren, dem gerechten und beliebten Hauslehrer Doktor Bökh und dem außerhalb der bürgerlichen Konvention lebenden Individualisten Doktor Uthofft, genannt 'Nichtraucher', übernommen. Beide Romanfiguren stehen den Jungen als Ratgeber und Vertraute zur Seite und leiten diese, ebenso wie die Leser, zur bewussten Auseinandersetzung mit den sich stellenden Problemen an.

„Der Nichtraucher hakte sich beim Justus ein. 'Um die Hauptsache nicht zu vergessen', erklärte er, 'bitte ich euch [...]: Vergeßt eure Jugend nicht!'“²¹³

Im Nachwort schließt der Autor schlussendlich den im Vorwort mit dem Vorstellen des schweren Schicksals eines der Romanhelden eröffneten Bogen, indem er als Erzähler dieser Figur begegnet, die gleichsam als Verstärkung des 'guten Endes' und zur Intensivierung der Vorbild- und Identifikationswirkung die erfolgreiche Weiterentwicklung der Romanhelden nach dem Abschluss der Erzählung schildert.

Das Ziel des Autors die Leserschaft mittels eines Kommentars anzuregen, das im Roman dargestellte Geschehen zu reflektieren, wird im Vorwort zu 'Emil und die Detektive' um den Aspekt der Erörterung von Fragen und Aufgaben von Literatur erweitert. So vermittelt Kästner seinen Lesern mit Hilfe vieler vergleichender Bilder in der Darstellung des

²¹¹ Ebd., S. 46.

²¹² Kästner, Erich (1949); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Eintritt frei! Kinder die Hälfte! Romane für Kinder II.- München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 49.

²¹³ Ebd., S.139.

Gesprächs mit dem Oberkellner Nietenführ, dass Verständlichkeit und Wahrhaftigkeit in Erzählungen vom Wissen und den Kenntnissen des Schriftstellers abhängen.

„Da will ich Ihnen mal einen prima Rat geben“, sagte er, „das beste wird sein, Sie schreiben über Sachen, die Sie kennen. Also, von der Untergrundbahn und Hotels und solchem Zeug. Und von Kindern, wie sie Ihnen täglich an der Nase vorbeilaufen, und wie wir früher einmal selber welche waren.“²¹⁴

Während der Autor mit Hilfe seiner Schilderung über die Art und Weise, wie ihm die Einfälle für den `Emil'-Roman kamen und wie sich diese Ideen aus vielen Bildern zu einer Geschichte verbanden, Vertrautheit aufbaut, verfolgt er darüber hinaus zusätzlich auch eine (kunst)erzieherische Intention, indem er die Fantasie seiner Leser anregt und sie auffordert, aufgrund der nachfolgenden, den Roman einleitenden Zeichnungen, selbst einmal zu versuchen, eine Geschichte daraus zu schaffen.

„Vielleicht seid ihr geschickt genug und könnt euch aus den verschiedenen Elementen die Geschichte zusammenstellen [...].“²¹⁵

Diese nach dem Vorwort der Erzählung vorangestellten Bilder dienen einerseits der Vorstellung der Romanfiguren und ihres Umfeldes, weisen andererseits bereits vor dem Beginn der Geschichte durch Kästners kommentierende Anmerkungen die Leser auf erste (moral)pädagogische Überlegungen hin.

„Und dann denkt er immer [...] daran, daß sie den ganzen Tag arbeitet, damit sie zu essen haben und damit er in die Realschule gehen kann.“²¹⁶

Am ausführlichsten und eingehendsten präsentieren sich die appellativen Textelemente im Roman `Pünktchen und Anton'. Diese Erzählung enthält alle Versionen des Autorenkommentars – Einleitung, Vorwort, Nachwort und Erläuterungen des Autors am Ende jedes Kapitels. Auch in dieser Einleitung diskutiert Kästner Fragen der Literatur, indem er den Lesern den Kunstbegriff des literarischen Realismus auseinandersetzt.

„He Sie, ist das, was Sie geschrieben haben, auch wirklich passiert?“ Besonders Kinder wollen das immer genau wissen. [...] Ob wirklich passiert oder nicht, das ist egal. Hauptsache, daß die Geschichte wahr ist. Wahr ist eine Geschichte dann, wenn sie genau so, wie sie berichtet wird, wirklich hätte passieren können. Habt ihr das verstanden?“²¹⁷

²¹⁴ Kästner, Erich (1931); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Parole Emil. Romane für Kinder I.-München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 198.

²¹⁵ Ebd., S. 201.

²¹⁶ Ebd., S. 203.

²¹⁷ Ebd., S. 453-454.

In den Nachdenkereien, die sich in diesem Roman, wie Einleitung und Nachwort auch drucktechnisch durch eine schräg gestellte Schrift von der Erzählung abheben, unterzieht der Autor nach jedem Kapitel die Handlungen der Romanfiguren einer moralischen Beurteilung. Dadurch und durch das appellative Textelement der direkten Anrede des Lesers verfolgt der Autor das Ziel, Reflexionen über die in den Romanfiguren realisierten Werte anzuregen.

So zeigt er am Ende des ersten Kapitels das mangelnde Interesse von Pünktchens Mutter an ihrer Familie auf und animiert die Leser zur Kritik.

„Und nun will ich folgendes fragen: Wer von den Personen hat euch gefallen, und wer nicht? [...] An der Frau stört mich was. Sie kümmert sich nicht um ihren Mann, warum hat sie ihn dann geheiratet? Sie kümmert sich nicht um ihr Kind, warum hat sie es dann zur Welt gebracht? [...] Aber zunächst einmal ist sie Pünktchens Mutter und Herrn Pogges Frau. Und wenn sie das vergißt, kann sie uns gern haben. Stimmt's?“²¹⁸

In diesen Kommentaren des Autors werden häufig auch soziale Probleme, wie Armut und Krankheit, angesprochen und sowohl Hilfestellungen als auch Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt.

„Und wenn die Menschen, denen es gut geht, den anderen, denen es schlecht geht, nicht aus freien Stücken helfen wollen, wird es noch mal ein schlimmes Ende nehmen.“²¹⁹

Besonders deutlich tritt die Zeigestruktur in diesen Nachdenkereien hervor, wenn der Autor mit seinem Leser über Werte und Verhaltensnormen Zwiesprache hält.

„Selbstbeherrschung ist eine wichtige, wertvolle Eigenschaft. Und was an ihr besonders bemerkenswert ist: Selbstbeherrschung ist erlernbar. Alexander der Große zählte, um sich nicht zu unüberlegten Taten hinreißen zu lassen, jedesmal erst bis dreißig. Also, das ist ein wunderbares Rezept. Befolgt es, wenn es nötig sein sollte! Noch besser ist es, ihr zählt bis sechzig.“²²⁰

„Respekt ist etwas sehr Wichtiges. Manche Kinder tun von selber fast immer das Richtige, aber die meisten müssen es erst lernen. Und sie bedürfen dazu eines Barometers. Sie müssen fühlen: o weh, was ich da eben getan habe, war falsch, dafür verdiene ich Strafe. [...] Respekt ist nötig, und Respektspersonen sind nötig, solange die Kinder, und wir Menschen überhaupt, unvollkommen sind.“²²¹

²¹⁸ Kästner, Erich (1931); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Parole Emil. Romane für Kinder I.-München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 462.

²¹⁹ Ebd., S. 497.

²²⁰ Ebd., S. 507.

²²¹ Ebd., S. 532.

Der stärkste Appell an die Leser sich mit den Helden zu identifizieren und diesen Vorbildern nachzueifern, wird im Nachwort des Romans vollzogen.

„Ich habe von Anton erzählt, obwohl er dem Emil Tischbein so ähnlich ist, weil ich glaube: Von dieser Sorte Jungen kann man gar nicht genug erzählen, und Emile und Antone können wir gar nicht genug kriegen! Vielleicht entschließt ihr euch, so wie sie zu werden? Vielleicht werdet ihr, wenn ihr sie lieb gewonnen habt, wie diese Vorbilder, so fleißig, so anständig, so tapfer und so ehrlich?“²²²

8.2.2 Kontrast- und Oppositionsprinzip

In der Darstellung der negativen Kontrastfiguren beziehungsweise widriger Lebensumstände und falscher Handlungsweisen wird durch die Gegenüberstellung und den Vergleich mit den positiven Heldenfiguren und deren richtigen Handlungsweisen der appellative Zeigecharakter verdeutlicht und verstärkt.

So ist im Roman 'Das fliegende Klassenzimmer' das Negative vor allem in der Gruppe der Realschüler verkörpert, in der der Autor sowohl negative Figuren als auch einen Gruppenprozess schildert, in dem Wertbewusstsein und Soziabilität aufgegeben und der positive Gruppenführer letztendlich ausgeschlossen wird. Die Gemeinheit und Verwerflichkeit der vertragsbrüchigen Realschüler wird unter anderem in der Szene verdeutlicht, in der Martin und seine Freunde ihren Mitschüler Kreuzkamm im Keller gefesselt und durch Ohrfeigen traktiert vorfinden.

„Der Realschüler, der Kurtchen hieß, trat dicht vor Kreuzkamms Stuhl, hob die linke Hand und schlug zu. Dann hob er die rechte Hand, schlug zu und [...] Rudi Kreuzkamm reckte und dehnte sich. Ihm taten sämtliche Knochen weh. Die Backen waren so dick, als hätte er einen Kloß im Mund. 'Seit halb zwei Uhr sitz ich auf dem Stuhl', sagte er und gab dem Stuhl einen Tritt. 'Und jetzt ist's vier. Und alle zehn Minuten sechs Ohrfeigen!'“²²³

In ähnlicher Weise wird das Versagen der negativen Gestalt des Petzold im Roman 'Emil und die Detektive', als er die ihm im Rahmen des Gruppenunternehmens übertragene Verpflichtung vernachlässigt und verweigert, als mangelhafte Solidaritätsleistung für die Gruppe dargestellt, was in der Folge Erfolglosigkeit und Bestrafung in Form des Ausschlusses aus der Gruppe nach sich zieht.

²²² Ebd., S. 545.

²²³ Kästner, Erich (1949); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Eintritt frei! Kinder die Hälfte! Romane für Kinder II.- München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 82-83.

„Schrei gefälligst nicht so“, sagte Petzold, „du hast mir einen Dreck zu befehlen.“ [...] „Macht euch ja nicht mausig, ihr Saukerle! Ich gehe sowieso, daß ihr’s wißt!“ Dann sagte Petzold noch etwas furchtbar Unanständiges und zog ab.“²²⁴

Das Konzept und die Anlage dieses Kontrastprinzips sind einfach. Auf der einen Seite wird vorbildhaft der Held, ausgestattet mit vielen Tugenden der Aufklärung, sympathisch dargestellt und mit Achtung und Anerkennung belohnt; auf der anderen Seite erfahren die negativen Figuren Verachtung und Bestrafung und erleiden letztendlich Erfolglosigkeit.

In diesem Sinne scheitert im Roman *„Pünktchen und Anton“* die negative Kontrastfigur Gottfried Klepperbein mit seinen Erpressungsversuchen sowohl in der gegenüberstellenden Auseinandersetzung mit dem (positiven) Helden Anton als auch später beim zweiten Versuch an Pünktchens Vater.

„Lassen Sie die Briefftasche gleich draußen“, meinte Klepperbein. „Wenn Sie mir noch zehn Mark dazugeben, sag ich’s nämlich nicht weiter, was Sie gesehen haben. Sonst rede ich’s nämlich rum, und dann steht’s morgen in der Zeitung. Das wäre Ihnen sicher peinlich!“ Jetzt riß Herrn Pogge die Geduld. Er gab dem Jungen eine Ohrfeige [...].“²²⁵

Neben dieser polarisierenden Wirkungsfunktion bilden die negativen Kontrastfiguren aber auch ein Stück Realität, die im Sinne der literarischen Wahrheit dargestellt werden muss, ab.

Im Roman *„Das doppelte Lottchen“* ist eine der negativen Gestalten das Mädchen Anni Habersetzer, das kleinere, schwächere Mitschüler drangsaliert, als eine Figur aus der Wirklichkeit, die nahezu jedes Schulkind (mit)erlebt, dargestellt.

Ziel dieser Textelemente ist es, im Aufzeigen der negativen Gestalten, die Leser dafür zu sensibilisieren, diese zu erkennen und zu bekämpfen. Dadurch soll das Bewusstsein der Leserschaft für (bestimmte) moralische Werte geschärft und die Möglichkeit zur ethischen Bewährung geschaffen werden.

Besonders deutlich ist diese Intention im appellativen Kommentar des Autors, in den zwölften Nachdenkereien des Romans *„Pünktchen und Anton“* erkennbar. Sowohl der Titel *„Von den Schweinehunden“* als auch der Sprachstil, in dem mit Hilfe entsprechender sprachlicher Mittel, wie beispielsweise durch den Gebrauch der Eigenschaftswörter *„faul“*, *„heimtückisch“*, *„geldgierig“*, *„verlogen“*, unmoralische Handlungen und schlechte Eigenschaften aufgezeigt werden, motivieren den Leser zu Kritik und Ablehnung.

„Anzeichen dafür, daß jemand ein Schweinehund ist, gibt es eine ganze Reihe. Wenn jemand faul und zugleich schadenfroh, heimtückisch und gefräßig, geldgierig und

²²⁴ Kästner, Erich (1931); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): *Parole Emil. Romane für Kinder I.-* München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 267.

²²⁵ Ebd., S. 519.

*verlogen ist, dann kann man zehn gegen eins wetten, daß es sich um einen Schweinehund handelt. Aus einem solchen Schweinehund einen anständigen Menschen zu machen, ist wohl die schwerste Aufgabe, die sich ausdenken läßt. [...] Woran mag das liegen? Wenn man jemanden beschreibt, wie schön und wie wohltuend es ist, anständig zu sein, müßte er sich doch darum reißen, anständig zu werden, nein?*²²⁶

Die sozialpädagogische Bedeutung, die sich aus der Betrachtung und Analyse der negativen Kontrastfiguren ergibt, ist, dass es für diese Charaktere keine soziologische Begründung gibt. Denn die Romanfiguren, gleichgültig ob positive oder negative Gestalten, entstammen oftmals aus ähnlichen Gesellschaftsschichten; so lebt der Held Anton genauso in ärmlichen Verhältnissen wie die negative Figur Gottfried Klepperbein.

8.2.3 Die Wirkung des `guten Endes´ – die `Winner´

Der appellative Zeigecharakter des `guten Endes´ liegt darin, dass, ähnlich wie am Ende der meisten Märchen, das Gute belohnt und das Böse bestraft wird. Denn eben dieser glückliche Ausgang, in dem dem Helden, nachdem er alle Krisen und Probleme bestanden und überwunden hat, eine positive und glückliche Zukunftsperspektive erwartet, vermittelt dem Leser mit der Aussicht, ebenfalls dafür belohnt zu werden, die Botschaft dem Guten, Vorbildhaften nachzueifern.

So ergibt sich am Ende des Romans `Emil und die Detektive´ für den Helden Emil eine mehrfache Wendung zum Guten. Denn er erhält im Happyend nicht nur seine hundertvierzig Mark, die ihm gestohlen worden waren, zurück, sondern er wird darüber hinaus berühmt, da seine Diebesjagd als Schlagzeile in der Zeitung erzählt wird, und er wird zudem mit einer Ergreiferprämie von tausend Mark belohnt.

*„Aber finden Sie es denn nicht einfach bewundernswert, wie sich die Jungen aus der Affäre gezogen haben? Das war doch genial! Das war doch einfach großartig! [...]“ „Er ist schon ein kluger Junge, mein Junge. Immer der Beste in der Klasse. Und fleißig dazu. [...]“ „Großartig!“ rief der Mann. „So ein richtiger Kerl, aus dem später mal was werden wird.“*²²⁷

Ebenso endet der Zwillingssroman `Das doppelte Lottchen´ in vielfacher Hinsicht glücklich, da die Schwestern und deren Eltern wieder eine Familie werden und obendrein der Vater sein Atelier neben die Wohnung der Familie verlegt, um seinen Lieben nahe zu sein.

„Daß man verlorenes Glück nachholen kann wie eine versäumte Schulstunde.“ Er deutet auf ein Bild an der Wand. Aus dem Rahmen schaut, von Gabele gezeichnet, ein kleines,

²²⁶ Kästner, Erich (1931); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Parole Emil. Romane für Kinder I.-München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 522.

²²⁷ Ebd., S. 296.

*ernstes Kindergesicht auf die Eltern herab. 'Jede Sekunde unseres neuen Glücks', sagt er, 'verdanken wir unseren Kindern.'*²²⁸

Besonders eindringlich und eindrucksvoll wird das 'gute Ende' im Roman 'Das fliegende Klassenzimmer' dargestellt, da es zweimal stattfindet: zum einen als 'Happyend', das das Handlungsgeschehen der Erzählung abschließt.

*„Der Junge [Martin²²⁹] dachte: 'Jetzt kann man sich etwas wünschen!' Und er dachte, während er dem Flug der Sternschnuppe mit den Augen folgte, rasch weiter: 'So wünsch ich meiner Mutter und meinem Vater, dem Justus und dem Nichtraucher, Johnny und Matz und Uli und auch Sebastian, daß sie recht, recht viel Glück im Leben haben mögen! Und mir wünsch ich's auch!' Das war nun zwar ein ziemlich langer Wunsch. Aber er hatte trotzdem berechtigte Aussichten auf Erfüllung.'*²³⁰

Zum anderen gibt es einen guten Ausgang im Nachwort, da in der Begegnung zwischen dem Kapitän und dem Autor die weiteren erfolgreichen Laufbahnen der Romanhelden gleichsam als nachahmenswerte Vorbilder aufgezeigt werden.

*„Matthias, der Boxunterricht in einer Sportschule nimmt, Sebastian, der eine wissenschaftliche Karriere anstrebt, Martin, der eine Kunstakademie besuchen wird, Uli, der sich nun selbstbewußt durchzusetzen vermag und Johnny, der das Talent zum Schriftsteller hat.'*²³¹

Auch im Roman 'Pünktchen und Anton' wendet sich für die Helden am Ende alles zum Guten, da aufgrund des tapferen Einsatzes von Anton der Einbrecher gefasst wird, Pünktchen trotz ihrer Heimlichkeiten belohnt und nicht bestraft wird und darüber hinaus Anton und dessen Mutter in die Fabrikantenvilla der Pogges einziehen.

*„'Nun paßt mal auf, Kinder!' rief er. 'Achtung! Achtung! Antons Mutter zieht noch heute in Fräulein Andachts Zimmer. Für den Jungen richten wir die Stube mit der grünen Tapete her, und von nun an bleiben wir alle zusammen. Einverstanden?' Anton brachte kein Wort heraus. Er schüttelte Herrn Pogge und dessen Frau die Hand. Dann drückte er seine Mutter an sich und flüsterte: 'Nun haben wir keine so großen Sorgen mehr, wie?'*²³²

Die sozialpädagogische Komponente, die diese Zeige- und Appellstruktur des 'guten Endes' beinhaltet, ist, dass alle Zentralgestalten der kästnerschen Kinderromane, wie Emil

²²⁸ Kästner, Erich (1949); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Eintritt frei! Kinder die Hälfte! Romane für Kinder II.- München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 252.

²²⁹ Anmerkung der Verfasserin.

²³⁰ Kästner, Erich (1949); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Eintritt frei! Kinder die Hälfte! Romane für Kinder II.- München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 155.

²³¹ Ebd., S. 157-159.

²³² Kästner, Erich (1931); Görtz, Franz Josef (Hrsg.)(1998): Parole Emil. Romane für Kinder I.- München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998, S. 542.

Tischbein, Martin Thaler, Anton Gast und auch Lotte Körner, unter schlechten sozialen Bedingungen leben, also eigentlich als Verlierer, als 'Loser', wenig Aufstiegschancen erwarten dürfen und dass sie trotz dieser schlechten Lebensbedingungen aufgrund charakterlicher Tugenden Probleme lösen und Antriebskräfte entwickeln, die ihnen den 'Weg nach oben' eröffnen und sie schließlich am glücklichen Ende zu 'Winnern', zu 'Helden', werden lassen.

8.3 Auswertende Zusammenfassung und Interpretation – Rückbindung an die zweite Subfrage

Im dritten Teil dieser Arbeit, der die letzten beiden Kapitel umfasst, erfolgte mit Bezugnahme auf die zweite Subfrage die begriffliche Diskussion und methodische Durchleuchtung der appellativen Strukturen literarischer Texte.

Mit den Stilmitteln des Kontrastprinzips, des erhöhten Spannungsbogens und des 'guten Endes' beabsichtigt der Autor den (jugendlichen) Leser zu begeistern und zu fesseln, um sowohl Vorbildwirkungen und Identifikationsmöglichkeiten eindringlicher zu vermitteln als auch ihn gleichsam unterstützend zu ermutigen, sich eigenständig, (selbst)bewusst und kritisch mit Wertorientierungen und Lebensumständen auseinanderzusetzen.

Besondere Bedeutung kommt der appellativen Textform des Autorenkommentars zu, da mittels dieser kommunikativen Kontaktaufnahme des Autors mit seinem Leser nicht nur vorbildhafte Helden und beispielhafte Ereignisse abgebildet, sondern deren Haltungen und Handlungen verdeutlicht, diskutiert und bewertet werden. Damit impliziert vor allem dieses Textelement eine pädagogische Zeigestruktur, die als Vehikel pädagogischer und sozialpädagogischer Einsichten dient. Das heißt (sozial)pädagogische Gehalte erzielen in der Literatur nur dann ihre angestrebte Wirkung, wenn zwischen den pädagogischen Momenten und den ästhetischen Textstrukturen eine stimmige Wechselwirkung besteht.

In der Beleuchtung und interpretativen Erörterung der ausgewählten Textelemente wurde diese grundsätzliche Kongruenz von Form und Inhalt dokumentiert und als kommunikative Zeigestruktur im Sinne einer (sozial)pädagogischen Vermittlungsoperation verortet.

„Selbst die Kinder, die ja so gerne über ihre Erzieher lachen, lachten mit ihm, und merkten gar nicht, daß er sie erzog, indem er sie amüsierte, und sie besser und vernünftiger machte.“²³³

²³³ Kesten, Hermann (1975): Wir, die Erben der Toten. Grabrede auf Erich Kästner. In: Kästner, Erich; List, Sylvia (Hrsg.): Das große Erich Kästner-Buch.- Zürich: Atrium Verlag AG 2002, S. 531.

9 Abschluss

Die These, die in dieser Diplomarbeit untersucht wurde, ist, dass bestimmte Strukturen erzählender Texte, die in ihrer literarischen Darstellung von Menschenbildern kommunikative Elemente im Sinne einer Zeigefunktion enthalten, zu Vehikeln sozialpädagogischer Einsicht werden können.

Resümee und Reflexion

Auf der Grundlage der textanalytischen Betrachtung und interpretativen Behandlung der appellativen literarischen Darstellung von Menschenbildern in exemplarisch ausgewählten Kinderromanen Erich Kästners wird dargelegt, dass sowohl inhaltliche Thematiken und Darlegungen als auch literarästhetische Stilmittel pädagogische Implikationen und sozialpädagogisches Anregungspotential enthalten und vermitteln.

Somit bildet die sozialpädagogische Leistung literarischer Texte, die in der appellativen Darstellung von Helden Werthaltungen thematisieren und soziale Differenzen und Veränderungsmöglichkeiten aufzeigen, den zentralen Befund dieser Arbeit.

Diese sozialpädagogische Wirkmöglichkeit wird

- - durch die Möglichkeit der Übernahme der moralischen Wert- und Zielvorstellungen mittels Identifikation mit den Heldengestalten der literarischen Texte (wie im dritten und vierten Kapitel ausgearbeitet),
- - durch die Darstellung der Handlungsmöglichkeiten im Sinne einer gelingenden Art der Lebensbewältigung der Helden (wie im fünften und sechsten Kapitel ausgeführt),
- - und durch die literarästhetische Form der Gestaltung und Vermittlung der Texte (wie im siebenten und achten Kapitel erörtert), effiziert.

Damit ist die Bedingtheit (sozial)pädagogischer Gehalte literarischer Texte durch den Wechselbezug pädagogischer und ästhetischer Momente dokumentiert. Erst die Darstellung der an die Charaktere und das geschilderte Geschehen gebundene Moral- und Erziehungsüberzeugung in einer adäquaten sprachlichen Form, die neben der Textverständlichkeit und Spannungselementen vor allem appellativen Aufforderungscharakter umfassen muss, gewährleistet die Möglichkeit der in den literarischen Texten angelegten (sozial)pädagogischen Wirkung.

Die im Zeigen eingeschlossene Struktur der kommunikativen Lenkung erfolgt in den in dieser Arbeit behandelten literarischen Texten insbesondere mittels der appellativen Adressierung der Leser durch die vom Autor eingeflochtenen Betrachtungen, die die literarischen Helden mit ihren Handlungsweisen ins Bewusstsein der Leser heben und somit einerseits Identifikationsmöglichkeiten anbieten, andererseits zu reflexiven Überlegungen anregen, was in jedem Fall einen pädagogischen Prozess abbildet.

Die sozialpädagogische Wirkmöglichkeit ergibt sich in dieser appellativen literarischen Darstellung von Menschenbildern nicht nur aus der moralischen Beurteilung der Handlungsweisen der Helden durch den Autor, sondern vor allem im Aufzeigen einer gelingenden Lebensbewältigung – auch im Sinne einer Chance zum (sozialen) Aufstieg. Diese Vorstellung und Botschaft des Gelingens, durch das präsumtive 'Loser' am glücklichen Ende des Romans als 'Winner' hervortreten, wird an die moralische Forderung des Bemühens und der Anstrengung, diesen vorbildhaften Helden nachzueifern, gekoppelt.

Neben dieser Anregung und Aufforderung „Held des eigenen [gelingenden]²³⁴ Lebensromans“²³⁵ zu werden, stellen die Hinweise auf eine Realität, in der Benachteiligungen und Ungerechtigkeiten auftreten, eine weitere sozialpädagogische Komponente dar, da mit Hilfe des Aufzeigens der sozialen Problemlagen und Unterschiede, eine bewusste Auseinandersetzung und kritische Haltung, sowohl mit den dargestellten als auch im besten Fall mit den sich für den Leser selbst stellenden Dissonanzen und Konsequenzen hervorgerufen und ermöglicht wird. In diesem Sinne ist Literatur für die Leser nicht nur ein Mittel zur Erweiterung und Anreicherung von Emotionen oder gar zur Animation und ein Stimulans unerfüllter Wünsche, sondern auch Vehikel zur Bewusstmachung und kritischen Auseinandersetzung mit dargestellten und schlussendlich eigenen Problemlagen und Lebensumständen.

Um diesen Anspruch sozialpädagogischer Wirkmöglichkeiten zu erfüllen, sind mithin neben der inhaltlichen Ebene der Ideale „menschlicher und gesellschaftlicher Perfektibilität“²³⁶, wie in dieser Arbeit dargestellt wird, vornehmlich literarästhetische Voraussetzungen und Maßnahmen, die im Sinne einer Zeigefunktion als mögliche Wegweiser fungieren können, erforderlich. Verstärkt wird dieser sozialpädagogische Aspekt beispielsweise in den exemplarisch ausgewählten Romanen Kästners durch die Parteinahme des Autors für die (sozial) Schwächeren, wobei diese Parteinahme, ständig mit dem Appell gegen Unterdrückung und Ausschluss und für Vernunft und Chance zur Teilhabe verbunden, aufzeigt, dass auch jene Literatur, die darauf abzielt geistige Werte und moralische Orientierung zu vermitteln, mit sozialen und ökonomischen Wirklichkeiten und Gegebenheiten in Verbindung tritt und diese im Sinne einer Verbesserung zu beeinflussen versucht.

²³⁴ Anmerkung der Verfasserin.

²³⁵ Koller, Hans-Christoph; Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane.- Bielefeld: transcript Verlag 2005, S. 139.

²³⁶ Priem, Karin: Literatur als Seismograph des Sozialen: Die Unruhezone als Ortsbestimmung der Adoleszenz bei Jonathan Franzen. In: Koller, Hans-Christoph; Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Figurationen von Adoleszenz. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane II.- Bielefeld: transcript Verlag 2009, S. 156.

Durch die Darstellung und Erörterung sozialer Problemlagen, die jedoch, bedingt durch ihren kommunikativen Charakter, im Aufzeigen von Lösungsmöglichkeiten den Leser nie in Ratlosigkeit und Ausweglosigkeit zurücklassen, soll die (jugendliche) Leserschaft befähigt werden, durch die Einsicht in die Probleme und durch die Begegnung und Auseinandersetzung mit verschiedenen Werthaltungen zu einer eigenen Urteilsbildung und Handlungskompetenz zu finden. Mit diesem Blick auf eine Bewährung, auf die vor allem die Autorenkommentare hinzielen, wird der Mensch in einem individual-ethischen und aufklärerisch-liberal dargestellten Ansatz in seinem Bezug zur Gesellschaft gesehen. Damit ist die Zielvorstellung verbunden, dass der Leser in der Folge mitwirken soll, diese Gesellschaft durch sein von moralischer Vernunft getragenes Handeln human und gerecht zu gestalten.

Folglich beinhaltet dieses literaturpädagogische Konzept den Anspruch, durch die in den Romanen appellativ vermittelte Vernunftmoral Wirkmöglichkeiten zu befördern, die über das Ansetzen bei der sozialen Position des Einzelnen in der Gesellschaft eine positive Gestaltungskraft für diese ermöglicht. Das heißt, über eine moralische Erziehung durch Literatur, die durch das Aufzeigen bestimmter Menschenbilder primär beim Charakter des (kindlichen) Lesers ansetzt, soll somit durch eine individuell-moralische Bewährung des Einzelnen die künftige Gesellschaft umgestaltet und verbessert werden.

Um dieses `Was`, also diese Inhalte und Zielsetzungen literarisch so umzusetzen, dass sie nicht „zu Belehrung und Moralisierung verkommen“²³⁷, müssen, wie diese Arbeit zeigt, literarische Texte ein entsprechendes `Wie` enthalten – also ästhetische Elemente, die das Interesse, die Begeisterung und Aufnahmebereitschaft der Leser wecken und aufrecht erhalten, sodass der `Zeigefinger`²³⁸ ein helfender und kein erhobener ist.

„Bücher, welche dem Eigentlichsten der Kunst treu bleiben, das heißt, die den Kindern eine intuitive und unmittelbare Art von Erkenntnis bieten, eine einfache Schönheit, die sie unmittelbar wahrnehmen können und die in ihrer Seele eine Erschütterung hervorruft, die sie fürs Leben begleiten wird. Und die Bücher, die ihnen Bilder vermitteln, wie sie sie lieben; Bilder, [...] die Befreiung und Freude bereiten [...].“²³⁹

²³⁷ Koller, Hans-Christoph; Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane.- Bielefeld: transcript Verlag 2005, S. 36.

²³⁸ Anmerkung: Der `Herr Zeigefinger` ist eine Figur, die in dem nach Kästners Romanvorlage verfassten Theaterstück `Pünktchen und Anton`, jedoch nicht im Roman selbst aufscheint.

²³⁹ Hazard, Paul (1952): Kinder, Bücher und große Leute.- Hamburg: Hoffmann und Campe 1952, S. 65.

9.1 Ausblick

In der Behandlung der Standortbestimmung dieser Arbeit wurde im Aufspüren von Forschungslücken bereits auf mögliche weitere Untersuchungsfelder beziehungsweise offene Fragen hingewiesen.

Da sich der im Rahmen dieser Diplomarbeit behandelte Beitrag zur sozialpädagogischen Wirkmöglichkeit literarischer Texte auf die hermeneutische Inhaltsanalyse exemplarisch ausgewählter Romane Erich Kästners konzentriert, muss offen bleiben inwieweit auch andere, vor allem aktuelle Gegenwartsromane der Kinder- und Jugendliteratur, appellative Textelemente im Sinne einer Zeigefunktion aufweisen. In einer literaturpädagogischen Spurensuche könnten solche literarischen Werke, so wie in dieser Arbeit angeregt, auf die Menschenbilder im erzählten Inhalt und auf die literarästhetische Erzählstruktur hin analysiert werden, um so gleichermaßen Bedingungen sozialpädagogischer Wirkmöglichkeiten aufzudecken.

Neben diesen literaturpädagogischen Perspektiven könnte eine (text)analytische Auseinandersetzung mit den aus anderen Kulturkreisen in literarischen Werken formulierten Menschenbildern in einer vergleichenden Zusammenschau ähnliche und unterschiedliche Auffassungen und Widersprüche offen legen, um auf dieser Grundlage Möglichkeiten aufzuzeigen, die es erlauben auf Abwehrreaktionen auf die multikulturelle Entwicklung der gegenwärtigen Gesellschaft entgegenwirkend zu reagieren. Eine solche bewusste Beschäftigung, sowohl mit den eigenen als auch mit unterschiedlichen Annahmen über den Menschen, über das Medium des literarischen Textes thematisiert Selbst- und Weltverhältnisse und schließt damit die Möglichkeit zu besserem wechselseitigen Verständnis ein.

Die Wirkmöglichkeiten von Literatur, deren Kernelemente appellative Textstrukturen darstellen, sind im sozialpädagogischen Handlungsfeld auch wesentlich von der Zugriffsmöglichkeit der Menschen auf diese literarischen Texte bestimmt. Da die vorliegende Arbeit theoretisch angelegt ist, bleibt die Frage nach diesen Zugriffsmöglichkeiten für weiterführende, vor allem empirische Untersuchungen offen.

Weitere offene Fragestellungen, die an die in diesem Kapitel bereits angesprochene Spurensuche nach anderen, vor allem aktuellen literarischen Werken mit appellativen Erzählstrukturen anschließen und gleichfalls in empirischen Untersuchungen zu behandeln wären, betreffen die Analyse der Leserschaft, beispielsweise hinsichtlich deren Lesemotivationen sowie der Eruierung der Auflageziffern der betreffenden literarischen Werke.

Die Vielfalt dieses Ausblicks weist einerseits auf die interdisziplinären Aspekte der Thematik, in Richtung Literaturwissenschaft, Psychologie, Soziologie aber auch Philosophie,

andererseits auf das weite Spektrum methodischer Überlegungen hin, die die hier erwähnten weiterführenden Fragestellungen beanspruchen.

Allerdings sollte vornehmlich in der literaturpädagogischen Auseinandersetzung mit Menschenbildern und gesellschaftlichen Phänomenen und Problemen im Sinne der Idee einer Kultur des Sozialen, die insbesondere Not, Abweichung und Ausgrenzung behandelt, die Perspektive der **gelingenden** Bewährung niemals vernachlässigt oder aus den Augen verloren werden, was ich hoffe in meiner Arbeit verdeutlicht zu haben.

*„Mache deine Kinder nie mutlos! Dehnen Sie diesen Imperativ von Kindern auf Mitmenschen aus. [...] Seien Sie nicht enttäuscht, wenn es nicht immer gelingt. Wir können stets neu beginnen.“*²⁴⁰

²⁴⁰ Lenz, Werner (1994): Menschenbilder – Menschenbildner; pädagogische Reflexionen.- Wien: Böhlau 1994, S. 238-239.

Literaturverzeichnis

- Arndt, Ernst Moritz (1805); Münch, Wilhelm; Meisner, Heinrich (Hrsg.): Fragmente über Menschenbildung.- Langensalza: Beyer 1904.
- Baacke, Dieter; Schulze, Theodor (1979): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Mit Beiträgen von Günther Bittner, Eckhard Dittrich, Juliane Dittrich-Jacobi und Alfred Lorenzer.- Weinheim und München: Juventa Verlag, Neuauflage 1993.
- Bäumler, Marianne: Die aufgeräumte Wirklichkeit des Erich Kästner.- Köln: Prometh Verlag GmbH & Co Kommanditgesellschaft 1984.
- Blumer, Herbert: Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band 1.- Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1973.
- Bohrer, Karl Heinz; Scheel, Kurt (Hrsg.): Heldengedenken. Über das heroische Phantasma.- Merkur Doppelheft 9/10: Klett- Cotta 2009.
- Bokelmann, Hans: „Julka oder die pädagogische Verzweiflung. Überlegungen zur Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft“. In: Röhrs, Hermann (Hrsg.): Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. Festschrift für Wilhelm Flitner zum 90. Geburtstag.- Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft 1979.
- Bollnow, Otto Friedrich: Wesen und Wandel der Tugenden.- Frankfurt am Main: Ullstein 1958.
- Brinker, Klaus: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden.- Berlin: Erich Schmidt 2001.
- Casale, Rita: Unverständliche Geschichten. Bemerkungen über das Verhältnis der Pädagogik zur Literatur. In: Koller, Hans-Christoph; Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane.- Bielefeld: transcript Verlag 2005.
- Comenius, Johann Amos (1657): Große Unterrichtslehre.- Wien, Leipzig: Pichler 1897.
- Dahrendorf, Ralf (1967): Pfade aus Utopia. Arbeiten zur Theorie und Methode der Soziologie.- München: Piper 1968.
- Detzer, Kurt A.; Oerter, Rolf (Hrsg.): Menschenbilder in der modernen Gesellschaft. Konzeptionen des Menschen in Wissenschaft, Bildung, Kunst, Wirtschaft und Politik.- Stuttgart: Enke 1999.
- Diesterweg, Adolph (1830): Über das oberste Prinzip der Erziehung. In: Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg: Volksbildung als allgemeine Menschenbildung. Ausgewählte bildungspolitische, sozialpolitische und pädagogische Schriften und Reden. Band I.- Berlin: Volk und Wissen 1989.
- Diesterweg, Adolph (1830): Ansichten über Kultur, kulturgemäße Erziehung und verwandte Gegenstände. In: Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg: Volksbildung als allgemeine Menschenbildung. Ausgewählte bildungspolitische, sozialpolitische und pädagogische Schriften und Reden. Band I.- Berlin: Volk und Wissen 1989.

- Dietrich, Cornelia; Müller, Hans- Rüdiger (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken.- Weinheim und München: Juventa Verlag 2000.
- Doderer, Klaus: Erich Kästner. Lebensphasen- politisches Engagement- literarisches Wirken.- Weinheim: Juventa Verlag 2002.
- Dürckheim, Karlfried Graf: Vom doppelten Ursprung der Menschen.- Freiburg im Breisgau; Wien, u. a.: Herder 1973.
- Eco, Umberto (1979): Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten.- München: Hanser 1984.
- Engelmayer, Otto: Das Kindes- und Jugendalter. Entwicklungspsychologie für Lehrer und Erzieher.- München: Ehrenwirth 1964.
- Enzensberger, Hans Magnus (1976): Bescheidener Vorschlag zum Schutz der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie. In: Enzensberger, Hans Magnus: Mittelmaß und Wahn. Gesammelte Zerstreuungen.- Frankfurt am Main: Suhrkamp 1999.
- Fahrenberg, Jochen: Annahmen über den Menschen. Menschenbilder aus psychologischer, biologischer, religiöser und interkultureller Sicht; Texte und Kommentare zur Psychologischen Anthropologie.- Heidelberg: Verlag Asanger 2004.
- Fromm, Erich (1978): Humanismus als reale Utopie- Der Glaube an den Menschen.- Weinheim: Beltz Verlag 1992.
- Gadamer, Hans-Georg; Figal, Günter (Hrsg.)(1960): Wahrheit und Methode. Klassiker Auslegen.- Berlin: Akademie Verlag GmbH 2007.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1821): Wilhelm Meisters Wanderjahre. Wilhelm Meisters theatralische Sendung. Gedenkausgabe der Werke, Briefe und Gespräche. Herausgegeben von Beutler, Ernst. 3.Buch, Aus Makariens Archiv.- Zürich: Artemis Verlags-AG 1949.
- Görtz, Franz Josef; Sarkowicz, Hans (1998): Erich Kästner. Eine Biographie.- München: Piper 2003.
- Grondin, Jean: Von Heidegger zu Gadamer. Unterwegs zur Hermeneutik.- Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2001.
- Groschopp, Horst (Hrsg.): Säkularisierung der Menschenbilder? Ludwig Feuerbach 200. Geburtstag.- Berlin: Verlag Humanistische Akademie 2005.
- Gutjahr, Ortrud; Grimm, Gunter E.; Bogdal, Klaus-Michael (Hrsg.): Einführung in den Bildungsroman. Einführungen Germanistik.- Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2007.
- Hazard, Paul: Kinder, Bücher und große Leute.- Hamburg: Hoffmann und Campe 1952.
- Hentig, Hartmut von: Die Schule neu denken. eine Übung in praktischer Vernunft; eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Mölln, Rostock und Solingen.- München, Wien: Hanser 1993.
- Herbart, Johann Friedrich (1808); Flügel, Otto; Kehrbach, Karl von (Hrsg.): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Sämtliche Werke. Band 2.- Aalen: Langensalza 1964.

- Herbart, Johann Friedrich (1802): Die ersten Vorlesungen über Pädagogik. In: Johann Friedrich Herbart: Kleinere pädagogische Schriften. Hrsg. v. Walter Asmus. 1. Bd.- Stuttgart: Klett – Cotta 1982.
- Hirsch, Eric Donald: Cultural Literacy. What Every American Needs to Know.- New York: Vintage Books, Houghton Mifflin Company 1987.
- Höffe, Wilhelm; Schorer, Hans: Sprachpädagogik, Literaturpädagogik. Festschrift für Hans Schorer.- Frankfurt am Main: Diesterweg 1969.
- Hofmannsthal, Hugo von (1893): Brief an Josephine von Wertheimstein, 6. Juli 1893. In: Rossbacher, Karlheinz: Literatur und Bürgertum. Fünf Wiener jüdische Familien von der liberalen Ära zum Fin de Siecle.- Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag 2003.
- Humboldt, Wilhelm von (1793): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstücke. 1. Klassische Problemformulierung. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit. Versuche über ihre Zukunft.- Weinheim, München: Juventa Verlag 1986.
- Iser, Wolfgang: Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa.- Konstanz: Universitätsverlag GmbH 1970.
- Kästner, Erich: Gesammelte Schriften. Vermischte Beiträge. Band V.- Zürich, Berlin, Köln: Atrium Verlag 1959.
- Kästner, Erich; Görtz, Franz Josef (Hrsg.): Erich Kästner. Werke. Parole Emil. Romane für Kinder I.- München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998.
- Kästner, Erich; Görtz, Franz Josef (Hrsg.): Erich Kästner. Werke. Eintritt frei! Kinder die Hälfte! Romane für Kinder II.- München, Wien: Carl Hanser Verlag 1998.
- Kant, Immanuel; Groothoff, Hans- Hermann (Hrsg.): Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihre Begründung. Besorgt von Hans-Hermann Groothoff unter Mitwirkung von Edgar Reimers.- Paderborn: Ferdinand Schöningh 1963.
- Kant, Immanuel (1790); Weischedel, Wilhelm (Hrsg.): Kritik der Urteilskraft. 1. Werkausgabe. Band X.- Wiesbaden: Suhrkamp, 11. Auflage 1990.
- Kant, Immanuel (1789); Weischedel, Wilhelm (Hrsg.): Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. 2. Werkausgabe. Band XII.- Wiesbaden: Suhrkamp, 9. Auflage 1995.
- Kesten, Hermann (1975): Wir, die Erben der Toten. Grabrede auf Erich Kästner. In: Kästner, Erich; List, Sylvia (Hrsg.): Das große Erich Kästner-Buch.- Zürich: Atrium Verlag AG 2002.
- Koller, Hans-Christoph; Rieger- Ladich, Markus (Hrsg.): Figurationen von Adoleszenz. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane II.- Bielefeld: transcript Verlag 2009.
- Koller, Hans-Christoph; Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane.- Bielefeld: transcript Verlag 2005.
- Kremer, Detlev; Wegmann, Nikolaus: Ästhetik der Schrift. Kafkas Schrift lesen `ohne eine Interpretation dazwischen zu mengen?` In: Rupp, Gerhard (Hrsg.): Ästhetik im Prozeß.- Opladen: Westdeutscher Verlag 1998.

- Kron, Thomas; Schimank, Uwe (Hrsg.): Die Gesellschaft der Literatur.- Hagen: Budrich 2004.
- Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung.- Opladen: Leske & Budrich 1999.
- Kuhr, Rudolf: Wachstum an Menschlichkeit. Humanismus als Grundlage. Ein Handbuch mit kurzen Texten und Zitaten.- Neustadt: Angelika Lenz Verlag 2001.
- Leithäuser, Thomas; Volmerg, Birgit: Psychoanalyse in der Sozialforschung: eine Einführung am Beispiel einer Sozialpsychologie der Arbeit.- Opladen: Westdeutscher Verlag 1988.
- Lenz, Werner: Menschenbilder- Menschenbildner; pädagogische Reflexionen.- Wien, Köln, Weimar: Böhlau 1994.
- Lieber, Gabriele (2004): Menschenbilder und Menschenbildung in der Kunstpädagogik. Eine Spurensuche.- Norderstedt: Books on Demand GmbH 2005.
- Liptay, Fabienne; Wolf, Yvonne (Hrsg.): Was stimmt denn jetzt? Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Film.- München: Edition Text & Kritik 2005.
- Litt, Theodor: Das Allgemeine im Aufbau der geisteswissenschaftlichen Erkenntnis. Berichte über die Verhandlungen der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, Philologisch-Historische Klasse.- Leipzig: Hirzel 1941.
- Lukács, Georg (1916): Die Theorie des Romans. Ein geschichtsphilosophischer Versuch über die großen Formen der Epik.- Darmstadt: Luchterhand 1976.
- Macintyre, Alasdair: Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart.- Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1988.
- Mayring, Philipp A.E. (1983): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.- Weinheim: Beltz Verlag, 8.Auflage 2003.
- Meinberg, Eckhard: Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft.- Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1988.
- Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung.- Weinheim und München: Juventa Verlag, 4.Auflage 1994.
- Neidhardt, Friedhelm (1979): Das innere System sozialer Gruppen. In: Willems, Herbert (Hrsg.): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Band 2.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008.
- Oelkers, Jürgen: Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht.- Weinheim, München: Juventa Verlag 1985.
- Oelkers, Jürgen: Einführung in die Theorie der Erziehung.- Weinheim, Basel: Beltz 2001.
- Oelkers, Jürgen: Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven.- Weinheim, u. a.: Juventa Verlag 1992.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1781); Reble, Albert (Hrsg.): Lienhard und Gertrud. Klinkhardts Pädagogische Quellentexte.- Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 5. Auflage 1999.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1807): Schriften zur Menschenbildung. In: Haller, Adolf (Hrsg.): Heinrich Pestalozzis lebendiges Werk.- Basel: Birkhäuser 1946.

- Prange, Klaus: Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik.- Paderborn: Ferdinand Schöningh 2005.
- Prange, Klaus; Strobel- Eisele, Gabriele: Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung.- Stuttgart: Kohlhammer 2006.
- Ricken, Norbert: Systematische Bemerkungen zum Verhältnis von Pädagogik und Literatur am Beispiel des Romans `Mann und Frau´ von Zeruya Shalev. In: Koller, Hans-Christoph; Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane.- Bielefeld: transcript Verlag 2005.
- Ricken, Norbert: Besprechungen. Zeitschrift für Pädagogik 52, Heft 6.- Weinheim, Basel: Beltz 2006.
- Rühmkorf, Peter: Paradiesvogelschiff. Gedichte.- Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2008.
- Scheibenpflug, Helga: Die höchste Stufe der Moral.- Hamburg: Verlag Dr. Kovac 2007.
- Schiller, Friedrich von (1795): Über die ästhetische Erziehung des Menschen.- Stuttgart: Reclam 1989.
- Soeffner, Hans-Georg: Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften.- Stuttgart: Metzler 1979.
- Spranger, Eduard (1921): Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule. Rede, gehalten auf der 53. Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner in Jena am 27. September 1921 von Eduard Spranger.- Leipzig u.a.: Teubner 1922.
- Stahl, Eberhard: Dynamik in Gruppen. Handbuch der Gruppenbildung.- Weinheim, Basel, Berlin: Beltz 2002.
- Stanzel, Franz Karl (1979): Theorie des Erzählens.- Göttingen: UTB 1995.
- Stekeler-Weithofer, Pirmin: Philosophie des Selbstbewußtseins. Hegels System als Formanalyse von Wissen und Autonomie.- Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1. Auflage 2005.
- Stierle, Karlheinz: Werk und Intertextualität. In: Stierle, Karlheinz; Warning, Rainer (Hrsg.): Das Gespräch. Poetik und Hermeneutik.- München: W. Fink 1984.
- Sloterdijk, Peter: Der Denker auf der Bühne. Nietzsches Materialismus.- Frankfurt am Main: Suhrkamp 1986.
- Tenorth, Heinz- Elmar: Form der Bildung- Bildung der Form.- Weinheim, Basel: Beltz 2003.
- Warning, Rainer (1975): Rezeptionsästhetik- Theorie und Praxis.- München: Fink 1993.
- Weber, Max; Winckelmann, Johannes (Hrsg.): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre.- Tübingen: Mohr 1968.
- Weber, Max (1922): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie.- Frankfurt am Main: Verlag Zweitausendeins 2010.

- Wimmer, Michael (2002): Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatistische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Wigger, Lothar; Cloer, Ernst; Ruhloff, Jörg; Vogel, Peter; Wulf, Christoph (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5. Jahrgang, Beiheft 1.- Leske & Budrich 2002.
- Wunderlich, Dieter: Linguistische Pragmatik.- Frankfurt am Main: Äthenäum 1972.
- Wuthe, Gerhard: Harmonie und Konflikt- zur Struktur und Funktion sozialer Leitbilder.- Düsseldorf, Saarbrücken: Universitäts- und Schulbuchverlag Saarbrücken 1972.
- Zimmer, Hubert D.: Gedächtnispsychologie und Technisches Schreiben: Textoptimierung als Optimierung der Gedächtnisleistung. In: Krings, Hans P. (Hrsg.): Wissenschaftliche Grundlagen der technischen Kommunikation.- Tübingen: Gunter Narr 1996.

Anhang

Abstract

Based upon a growing emphasis within paedagogical circles on the idea of cultural knowledge, which is considered in paedagogical discussion to be a source of a self-determined and conscious capacity to act, this thesis picks out the range of effectiveness of literary texts in the culture-based area of research of social paedagogy.

The possible social-paedagogical ability of literary texts to bring about change will be sought for and discussed in the idea of man and the patterns of behaviour shown in exemplary chosen children's novels written by Erich Kästner, whereby the focus of this work is not on the capacity of literary texts to irritate but on their effectiveness in the sense of their being a sustainable aid to orientation.

The aim of this thesis is to make clear the (social) paedagogical role model in these texts, by the analysis and usage of descriptive narrative structures and to demonstrate the switching relationship between moral content and aesthetic text elements which is relevant to the social paedagogical means of effectiveness.

Ausgehend von einer in der Erziehungswissenschaft verstärkten Gewichtung des Themas Kultur, die in der pädagogischen Diskussion als Ressource für selbstbestimmtes und bewusstes Handlungsvermögen angesehen wird, thematisiert diese Diplomarbeit die Wirkmöglichkeit literarischer Texte im kulturalistisch angelegten Forschungsbereich der Sozialpädagogik.

Die möglichen sozialpädagogischen Veränderungspotentiale literarischer Texte werden in der Darstellung von Menschenbildern und von Handlungsmustern in exemplarisch ausgewählten Kinderromanen Erich Kästners aufgespürt und diskutiert, wobei der Fokus dieser Arbeit nicht auf Irritationsleistungen der literarischen Texte, sondern auf deren Wirkmöglichkeit im Sinne einer zukunftsfähigen Orientierungshilfe liegt.

Ziel dieser Diplomarbeit ist es, durch die Untersuchung und Behandlung appellativer Erzählstrukturen die (sozial)pädagogische Zeigefunktion der Texte zu verdeutlichen und den für die sozialpädagogische Wirkmöglichkeit relevanten Wechselbezug zwischen moralischen Inhalten und ästhetischen Textelementen zu dokumentieren.

Lebenslauf

Persönliche Angaben

Name: Silvia Schmid

Geburtsdatum: 19. April 1955

Geburtsort: Wien

Ausbildung

- 1965-1973 Bundesrealgymnasium für Mädchen, Wien X
Reifeprüfung im Juni 1973
- 1973-1975 Pädagogische Akademie des Bundes, Wien X
Lehramtsprüfung für Volksschulen (Schwerpunkt Vorschulerziehung) im Juni 1975
- 1978 Pädagogisches Institut der Stadt Wien
Lehramtsprüfung für Englisch
- 1983 Pädagogisches Institut der Stadt Wien
Lehramtsprüfung für Legasthenie
- 1984-1986 Pädagogisches Institut der Stadt Wien
Ausbildung zur Begleitlehrerin für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache
- 1998 Universität Wien
Teilnahme am Forschungsprojekt 'Leistungseinschätzung-Selbstwertgefühl' im Rahmen des Dynamischen Förderkonzepts
- 1998-1999 Pädagogisches Institut der Stadt Wien
Ausbildungsmodul zur Integrativen Förderpädagogik in der Schuleingangsphase
- 2001 Pädagogisches Institut der Stadt Wien
Ausbildung zur Qualitätsbeauftragten am eigenen Schulstandort
- 2002 Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft
Studium der Pädagogik, Schwerpunkte: Sozialpädagogik, Schulpädagogik
1. Diplomprüfung Oktober 2007
- 2003 Pädagogisches Institut der Stadt Wien
Ausbildung zum European Primary School Teacher
- 2005 Diplomgrad: Diplompädagogin für das Lehramt an Volksschulen
- 2005-2007 Pädagogisches Institut der Stadt Wien
Ausbildung zur Sprachförderlehrerin
- 2009 Pädagogische Hochschule Wien
Eingangsdagnostik für den integrativen Schuleingangsbereich