

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/334603665>

Prekäre Kindheit und Jugend: Soziale Frage(n) in kulturwissenschaftlicher und literaturdidaktischer Perspektive. In: Schaffers, Uta/Mattern, Nicole (Hg.): Ökonomische Bildung und ö...

Article · July 2019

CITATIONS

0

READS

182

1 author:



Carolin Führer

University of Tuebingen

38 PUBLICATIONS 23 CITATIONS

SEE PROFILE

Carolin Führer

Prekäre Kindheit und Jugend

Soziale Frage(n) in kulturwissenschaftlicher und literaturdidaktischer Perspektive

I. Einleitung

it den 1980er Jahren steigt die Anzahl der Kinder und Jugendlichen, die in relativer Armut leben, kontinuierlich an.¹ Dennoch scheint das Thema in Literatur und Literaturwissenschaft gegenüber Themen wie kulturelle Identität, Gender usw. nur eine untergeordnete Rolle zu spielen.² Demgegenüber stehen Berichte und Reportagen über Kinder und ihre Familien, die von Sozialhilfe, respektive Hartz IV, leben; die sozial Benachteiligten selbst können sowohl aus finanziellen Gründen als auch teilweise aus (Medien-)Kompetenzgründen in diesen Kontexten nicht aktiv agieren und bleiben oft außen vor.³

Die sozialwissenschaftliche Forschung hat sich mit Armut, aber auch mit deren Infantilisierung, in den letzten zehn Jahren intensiv auseinandergesetzt und (Kinder-)Armut im Ergebnis weniger als Frage des materiellen Mangels denn als Exklusion von gesellschaftlicher und kultureller Teilhabe charakterisiert.⁴ Dennoch haben die Kulturwissenschaften das Thema Armut lange Zeit außer Acht gelassen, dies erklärt sich nicht zuletzt über ihre durch (liberale) Wirtschaftstheorien geprägten Wahrnehmungs- und Deutungsmuster zu Fragen der Ökonomie. Adam Smith fragte nach den „causes of the wealth of nations“,⁵ Armut spielt also oft nur insofern eine Rolle, als dass sie als Mangel an Reichtum definiert wird.⁶ Pierre Bourdieu betonte,

¹ Vgl. Margherita Zander: *Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis*. Wiesbaden: VS 2010.

² In jüngster Zeit erfahren Themen sozialer Spaltung in Frankreich wieder gesellschaftliche Beachtung, was sich auch in der literarischen Öffentlichkeit niederschlägt. Didier Eribons Bestseller *Rückkehr nach Reims* (*Retour à Reims*. Paris: Fayard 2009; aus d. Franz. v. Tobias Haferkorn. Berlin: Suhrkamp 2016) oder Édouard Louis' Romane, deren Erfolge sich bis nach Deutschland tragen, zeugen hiervon.

³ Vgl. Richard Stang: Armut und Öffentlichkeit. In: Ernst-Ulrich Huster, Jürgen Boeckh u. Hildegard Mogge-Grotjahn (Hg.): *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung*. Wiesbaden: Springer VS 2018, S. 577–588.

⁴ Vgl. Christoph Butterwegge, Matthias Belke-Zeng u. Michael Klundt: *Kinderarmut in Ost- und Westdeutschland*. Wiesbaden: VS 2008. Vgl. auch Christoph Butterwegge: *Kinderarmut in Deutschland. Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen*. Frankfurt a.M.: Campus 2000.

⁵ Adam Smith: *Untersuchung über das Wesen und die Ursachen des Volkswohlstandes*. Übers. v. Franz Stöpel. Berlin: Expedition des Merkur 1878. Zweite Auflage bearb. v. Robert Prager. Berlin: Verlag von R. L. Prager 1906 (Onlineausgabe: Band 1–2: <https://archive.org/details/untersuchungbe1v2smit>, Band 3–4: <https://archive.org/details/untersuchungbe3v4smit>, zuletzt abgerufen am 12.07.2019).

⁶ Vgl. Karl-Heinz Brodbeck: Ökonomien der Armut. In: Clemens Sedmak (Hg.): *Option für die Armen. Die Entmarginalisierung des Armutsbegriffs in den Wissenschaften*. Freiburg im Breisgau u. Basel: Herder 2005, S. 59–80.

dass die Literatur in besonderer Weise eine Distanz zu ökonomischen Zwängen zu schaffen versucht, um damit ihre Autonomie zu betonen. Die Literatur und damit die LiteratInnen sprächen zumeist nur über die Armut als literarisches Sujet.⁷ In dieser Nobilitierung der Armut wird in besonderer Weise deutlich, dass diese nicht nur ein materielles und damit ökonomisches, sondern eben auch ein Wahrnehmungsproblem ist. Was und wer als arm galt und gilt, differiert historisch und kulturell.⁸ In Zeiten von Globalisierung, Migration und Wirtschaftskrise ist das Bild von Armut dabei mehr denn je von Klischees und Widersprüchen bestimmt. Hinsichtlich des speziellen Themas Kinder- und Jugendarmut ist dabei zu beachten, dass seit Ende der 1990er Jahre auch in der Kindheitsforschung ein Perspektivenwechsel erfolgt ist: Kinder werden nun als eigenständige Subjekte wahrgenommen. Im Anschluss an die allgemeine Subjektbetonung der Armutsforschung werden daher nun auch die kindliche Wahrnehmung der Lebenslage und die kindlichen Deutungs-, Bewältigungs- und Handlungsmuster verstärkt zum Thema gemacht.⁹ Aktuelle Ansätze gehen dabei mithin von einer in Bezug auf die Erwachsenenwelt relativen kindlichen Autonomie aus und begreifen die (Kinder-)Armut auch hier nicht als ökonomisch verifizierbare Dimension denn als Beschränkung von Autonomie in der individuellen Lebensgestaltung.¹⁰ Vor diesen Hintergründen fehlt eine Untersuchung der kulturellen Wahrnehmungen von Kinder- und Jugendarmut, d. h. hinsichtlich ihrer inhaltlichen und ästhetischen Verarbeitung in Literatur, die für Kinder und Jugendliche konzipiert ist oder von diesen rezipiert wird.

Im folgenden Beitrag wird sich von zwei Seiten auf Darstellungen einer 'neuen' Armut in westlichen Wohlfahrtsgesellschaften in aktueller Kinder- und Jugendliteratur konzentriert: einmal in kulturwissenschaftlicher und zum Zweiten in lese- und literaturdidaktischer Perspektive.

II. Kulturwissenschaftliche und literaturgeschichtliche Perspektiven auf Narrative des Prekären in Kindheit und Jugend

In den Kulturwissenschaften wurden im Gefolge der politischen und wirtschaftlichen Krisen der 2000er in den letzten Jahren bereits Untersuchungen zu Narrativen der Krise und Ökonomie vorgelegt.¹¹ Die von den Sozialwissenschaften betonte

⁷ Vgl. Pierre Bourdieu: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1996, S. 658.

⁸ Vgl. Elke Brüns (Hg.): *Ökonomien der Armut. Soziale Verhältnisse in der Literatur*. Paderborn u. München: Fink 2008.

⁹ Vgl. Zander: *Kinderarmut*.

¹⁰ Vgl. Karl A. Chassé, Margherita Zander u. Konstanze Rasch: *Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen*. Wiesbaden: VS 2007.

¹¹ Vgl. Brüns: *Ökonomien der Armut*; Irene Götz u. Barbara Lemberger (Hg.): *Prekär arbeiten, prekär leben. Kulturwissenschaftliche Perspektiven auf ein gesellschaftliches Phänomen*. Frankfurt a. M. u. New York: Campus 2009; Lisette Gebhardt: *'Nach Einbruch der Dunkelheit'*. *Zeitgenössische japanische Literatur im Zeichen des Prekären*. Berlin: EB 2010; Roswitha Böhm u. Cécile Kovačshazy (Hg.): *Précarité. Textes et images de la crise au XXIe siècle*. Tübingen: Narr Francke Attempto 2015.

Infantilisierung der Armut in westlichen Ländern¹² spielt in diesen Überlegungen jedoch keine Rolle. Die (Kinder- und Jugend-)Literatur bietet hier ein besonders ertragreiches Untersuchungsfeld, denn sie partizipiert zugleich an gesellschaftlichen Deutungs-, Aushandlungs- und Wahrnehmungsprozessen von dem, was in westlichen Gesellschaften als (Kinder-)Armut definiert wird:

Literatur ist ein wichtiger Ort des Kindheitsdiskurses: Sie dient als Erinnerungsspeicher für gelebte Kindheit(en), in ihr werden aber auch Normierungen zu diesem Thema deutlich. Realistische Texte können hier als Teil des kulturellen Gedächtnisses betrachtet werden, in dem reales Kindheitsleben festgehalten wird.¹³

Kinder- und Jugendliteratur steht, da sie sich explizit an den/die kindlichen bzw. jugendlichen LeserInnen wendet, anders als die allgemeine Literatur auch in einer (pädagogischen) Verantwortung, nicht zuletzt aufgrund ihrer wissens- und identitätsbildenden Funktionen bei den Kindern und Jugendlichen.¹⁴ Dieser bedeutsamen Perspektive der Rezeption soll neben der Untersuchung des Gegenstandes in einem eigenen Absatz zur Literaturdidaktik (vgl. Punkt III) Rechnung getragen werden.

Tendenzen des Armutsdiskurses in der Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur

In der Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur (im Folgenden: KJL) stellt das Thema der (Kinder-)Armut ein besonders traditionsreiches Motiv dar.¹⁵ So findet es sich bereits in der Romantik in vielgestaltigen Facetten sowohl im Volksmärchen als auch im Kunstmärchen, wobei Arm und Reich zumeist mit den Polen Gut und Böse verknüpft werden.¹⁶ In der weiteren kinder- und jugendliterarischen Entwicklungsgeschichte entstehen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts besonders in Ländern, die in hohem Maße vom Industrialisierungsprozess betroffen waren, Werke dieser Thematik (man denke z. B. an Charles Dickens *Oliver Twist* sowie *David Copperfield* oder Marc Twains *Prinz und Bettelknabe*). In der KJL des deutschsprachigen Raums ist Armut in dieser Zeit oftmals ein tabuisierter Problembereich, da im Verständnis der Zeit Literatur Schonräume für das (v. a. aus dem gehobenen

¹² Vgl. Zander: *Kinderarmut*; Butterwegge: *Kinderarmut in Deutschland*; Butterwegge et al.: *Kinderarmut in Ost- und Westdeutschland*.

¹³ Irmgard Nickel-Bacon: „Kindheitsbilder in der Gegenwartsliteratur“. In: *Praxis Deutsch*. 188 (2004), S. 6–15, hier: S. 6.

¹⁴ Vgl. Bettina Hurrelmann: Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. In: Klaus-Michael Bogdal u. Hermann Korte (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv 2002, S. 132–146.

¹⁵ Vgl. Caroline Roeder: „Von Westminster bis Walachei. Arm und Reich auf dem kinder- und jugendliterarischen Stadtplan“. In: *Der Deutschunterricht*. 5 (2012), S. 58–67, hier: S. 58.

¹⁶ *Hänsel und Gretel* hat eine interessante Rezeptions- und Transformationsgeschichte erfahren, so war es in der Originalfassung noch möglich, dass die leibliche Mutter ihre Kinder aufgrund der Hungersituation aussetzte. Zunehmend scheint diese Fassung nicht mehr ‚vorstellbar‘ gewesen zu sein, was sicher auch mit der historischen Genese des Ideals der Mutterliebe zusammenhängt (vgl. Elisabeth Badinter: *Die Mutterliebe. Die Geschichte eines Gefühls vom 17. Jahrhundert bis heute*. München: Piper 1981), so hat bereits in der Fassung von 1840 die Stiefmutter die Kinder ausgesetzt (vgl. Hans-Jörg Uther: *Handbuch zu den ‚Kinder- und Hausmärchen‘ der Brüder Grimm. Entstehung – Wirkung – Interpretation*. Berlin et al.: de Gruyter 2008, S. 33–37).

Bürgertum stammende) Kind zu schaffen hat.¹⁷ Spuren der Darstellung sozialer Realitäten weisen noch am ehesten Werke von zur ‘Brotstiftstellerei’ gezwungenen VielschreiberInnen – wie dem besonders produktiven Dresdner Autor Gustav Nieritz – auf.¹⁸ Erst der realistische, teilweise sozialkritische Kinderroman der Jahrhundertwende und der Weimarer Republik vergegenwärtigt unterschichtstypische Kindheitsmuster mit ihrer weitreichenden Teilhabe am Erwachsenenleben. So spiegelt die Literatur dieser Zeit auch deutlich Klassenwidersprüche und -attributionen innerhalb der sozial schwachen Schichten: In Erich Kästners *Pünktchen und Anton* ist das Kleinbürgertum weitgehend positiv gezeichnet, Arbeiterkinder wie Gottfried Klepperbein, Sohn von einfachen Portiersleuten, jedoch weniger. Dieser durchaus sozialkritischen Kinderliteratur des frühen 20. Jahrhunderts, deren Geschichte 1933 in Deutschland ihren erzwungenen Abschluss findet, sind jedoch in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg zunächst die gesellschaftlichen Voraussetzungen entzogen.¹⁹ Denn nach 1945 setzt sich die Bedeutung und Relevanz einer Kinderliteratur, die sich gesellschaftlichen Problemen von Kindheit zuwendet, erst in langjährigen gesellschaftlichen, pädagogischen und ästhetischen Veränderungsprozessen durch.²⁰ So beginnt in der KJL der DDR die Auseinandersetzung mit dem Thema Armut bereits in den 1950er Jahren, zumeist jedoch noch als Problemstellung in anderen (fernen) Ländern; erst in den 1980er Jahren entstehen Werke, die Kinder in der DDR darstellen, die von Armut betroffen sind. In der BRD entsteht in den 1970er Jahren eine ‘neue’ realistische Kinder- und Jugendliteratur. Diese sogenannte problemorientierte KJL ist aufgrund der kompromiss- und schonungslosen Darstellungen ohne hoffnungsvolle Perspektiven für die jungen Leserinnen und Leser jedoch wenig attraktiv. Daher entwickeln sich seit den 1980er Jahren zunehmend auch Medienverbände, die problembelastete Inhalte mit fantastischen Elementen verknüpfen oder mit einer humorvollen Darstellung verbinden.²¹ Die realistische Kinder- und Jugendliteratur des beginnenden 21. Jahrhunderts beschäftigt sich entweder mit Armut in Entwicklungsländern, hier besonders häufig in Afrika²² oder vorherrschender Armut in Ghettos²³ sowie dem Leben als Straßenkind.²⁴ Zudem findet das Thema in historischen Erzählungen und religiösen Kinder- und Jugendmedien weiterhin seine traditionelle Ausprägung. In phantastischen Kinder-

¹⁷ Vgl. Norbert Schulz: „Das Thema Armut in der Kinder- und Jugendliteratur“. In: *Die Grundschulzeitschrift*. 210 (2007), S. 34–37.

¹⁸ Vgl. Isa Schikorsky: *Kurze Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur*. Norderstedt: Books on Demand 2012, S. 100–107.

¹⁹ Vgl. Hans-Heino Ewers, Maria Lypp u. Ulrich Nassen (Hg.): *Kinderliteratur und Moderne. Ästhetische Herausforderungen für die Kinderliteratur im 20. Jahrhundert*. Weinheim u. München: Juventa 1990, S. 14.

²⁰ Vgl. Jens Thiele u. Sabine Wallach: *Verborgene Kindheiten. Soziale und emotionale Probleme in der Kinderliteratur*. Oldenburg: BIS 2007.

²¹ Vgl. Schulz: *Das Thema Armut*, S. 36.

²² Vgl. Louis Jensen: *33 Cent – um ein Leben zu retten*. München: Hanser 2013; Hermann Schulz: *Mandela & Nelson*. Hamburg: Carlsen 2010.

²³ Vgl. Morton Rhue: *Ghetto Kidz*. Ravensburg: Ravensburger 2008.

²⁴ Vgl. Jana Frey: *Sackgasse Freiheit*. Bindlach: Loewe 2000.

und Jugendmedien greifen AutorInnen oft auf das traditionelle Erzählmuster des armen Kindes oder Jugendlichen zurück, das/der durch Magie und Zauberei (Aus-)Wege aus der realen Armut findet.²⁵

Narrative des Prekären in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart

In Folge soll nun anhand ausgewählter literarischer und intermedialer Formen aktueller KJL der Frage nachgegangen werden, wie prekäre Narrative als Teil sozialer Identitätsverhandlungen zu Kindheit und Jugend hier erzählt und konzeptualisiert werden. Welche Unterschiede sind im Armutsdiskurs gegenüber der historischen KJL festzustellen? Welche literarischen und bildnerischen Formen und Konzepte gibt es, um einem domänenspezifischen Wissen und Reflexionswissen des Prekären Raum zu geben? Welche pädagogischen und moralischen Spielräume und Grenzen ergeben sich dabei für die KJL? Welche (Stereo-)Typen der Armut werden dargeboten? Gibt es in der KJL spezifische Reflexions- und Wissensfelder des Prekären?

(Kinder-)Armut als Teil der Realität einer globalisierten westlichen Gesellschaft wird in der aktuellen realistischen KJL häufig mit dem etablierten Genre der Problemliteratur verbunden, wobei sich zwei Varianten im Bereich der Jugendliteratur unterscheiden lassen. Didaktisch gut erschlossen sind interessanterweise jene Jugendromane, die sich dem abgehängten Prekariat mit einem Authentizitätsanspruch nähern wie *Arm sind die anderen* (2011) oder *Alleingelassen* (2008).²⁶ Der Jugendroman *Alleingelassen* erzählt z. B. auf der Grundlage einer Zeitungsmeldung aus der Ich-Perspektive des 13-jährigen John von Kindesvernachlässigung sowie deren ökonomischen und sozialen Gründen und Folgen. Der Roman berichtet von vielen Umzügen, Johns alleinerziehender Mutter und den beiden jüngeren Geschwistern. Weil die Mutter ihren Job verloren hat, ist kein Geld für die Miete mehr da und auch die neuen Väter mit Haus und Garten sind meist nur kurze Episoden. Der Roman beschreibt, wie John zunehmend selbst Verantwortung im verzweifelten Kampf gegen den sozialen (Wieder-)Abstieg übernehmen will. Nicht nur die authentische Sprache, sondern auch die positive Zeichnung des 'armen Helden' verweisen darauf, dass in der Jugendliteratur zu sozialen Krisen normative Positionen bezogen werden, in denen sich eine Stigmatisierung weitestgehend verbietet. Fuchs' Werk lässt sich im Rahmen eines sozialrealistischen Schreibens verorten. Anders nuancieren hier Wolfgang Herrndorfs bekannter Roman *Tschick*, der dieses Thema jedoch nur am Rande streift und der ebenfalls preisgekrönte Roman *Alles andere als normal* von Jörg Isermeyer, der prekäre Verhältnisse in den Fokus der

²⁵ In internationaler Perspektive zeigen sich bei globalen Bestsellern u. a. stereotype Verhandlungen materieller und/oder geistiger Armut bzw. Reichtums: *Harry Potter* kann sich als Zauberer jederzeit genügend materiellen Wohlstand leisten; die Weasleys, die sich zum Leidwesen von Harrys Freund Ron nur Second Hand leisten, bereichern Harry dennoch geistig und emotional. In *Tribute von Panem* wird in den sogenannten Hunger Games Armut (in archaischen Armutsbildern) als Frage der Moral verhandelt.

²⁶ Vgl. Pete Smith: *Arm sind die anderen*. Hamburg: Oetinger-Taschenbuch 2013; Thomas Fuchs: *Alleingelassen*. Würzburg: Arena 2008.

Erzählung stellt.²⁷ Diese Romane sind nicht nur erzähltechnisch komplexer angelegt, sondern zielen stilistisch und inhaltlich stärker auf eine Unterhaltung der Leserschaft ab. Auf der Ebene des *discours* geschieht das über Elemente der Jugendsprache und -kultur sowie einen z. T. auch daraus gespeisten Humor; auf der Ebene der *histoire* werden die sozioökonomischen Pole Arm und Reich mit den ProtagonistInnen bzw. der Figurenkonstellation verschränkt. In *Tschick* tritt dem zwar wohlhabenden, aber sozial verwahrlosten Maik Klingenberg der ökonomisch schlechter gestellte russische Spätaussiedler Tschick gegenüber. Auch Isermeyer bringt in *Alles andere als normal* zwei Außenseiter miteinander in Verbindung: Lukas aus 'gutem' Hause trifft auf Jule mit alleinerziehender und überforderter Mutter. Die beiden Kinder erzählen aus wechselnden Ich-Perspektiven, die in der *histoire* trotz Anekdoten immer eine moralische Botschaft enthalten: die Dankbarkeit für eine 'heile' Familie gegenüber einer sozial und ökonomisch schwierigen Familienkonstellation. Prekäre Kindheitsbilder sind bei Isermeyer analog zu anderen Beispielen aus dem Genre Kinderbuch wie in *Außerirdisch ist woanders* oder *Ein mittelschönes Leben* häufig mit einer Erziehung zu Verhaltens- und Sozialnormen verbunden,²⁸ die im Hinblick auf Krisensituationen z. T. restriktive Positionen bezieht.

Im Folgenden möchte ich auf zwei Beispiele genauer eingehen, die diese Diskursivierungen zumindest teilweise unterlaufen: Das Kinderbuch *Dr. Chickensoup* sowie das Bilderbuch *Schnipselgestrüpp*.²⁹

Im Kinderbuch der preisgekrönten Österreicherin Renate Welsh³⁰ wird die Protagonistin Julia als Charakterheldin gegenüber einer von ökonomischen Zwängen beherrschten Erwachsenenwelt inszeniert. Die Diskrepanzen der neuen Armut, die sich für Kinder als tiefgreifend und existenziell erweisen, werden in der Perspektive des Wissens dabei nicht nur domänenspezifisch, sondern vielmehr umfassend unter dem Aspekt der (sozialen und gesellschaftlichen) Teilhabe reflektiert. Welsh führt uns in eine Welt der sozialen Diskriminierung des Kindes, für die es keine schnellen Lösungsangebote gibt (z. B. im Kontext sozialer Segregation³¹.) Entgegen den drei konventionellen Erzählschemavariationen (Happy End, völlige Aussichtlosigkeit oder Ausweg durch ein phantastisches Element) generiert der Roman ein Wissen davon, dass im Leben keine Wunder zu erwarten sind und dass es Situationen im Leben gibt, in denen man Dinge tun muss, die vernünftig sind, nicht aber den eigenen Träumen und Wünschen entsprechen. Welsh diskursiviert darüber hinaus – und

²⁷ Vgl. Wolfgang Herrndorf: *Tschick*. Hamburg: Rowohlt 2010; Jörg Isermeyer: *Alles andere als normal*. Weinheim: Beltz & Gelberg 2014.

²⁸ Vgl. Susanne Opel-Götz: *Außerirdisch ist woanders*. Hamburg: Oetinger 2012; Kirsten Boie u. Jutta Bauer: *Ein mittelschönes Leben*. Hamburg: Carlsen 2011.

²⁹ Vgl. Renate Welsh: *Dr. Chickensoup*. St. Pölten u. Salzburg: Residenz 2011; Julia Friese u. Christian Duda: *Schnipselgestrüpp*. Zürich: Bajazoo 2010.

³⁰ Renate Welshs Werk ist auch in der Kinder- und Jugendliteraturforschung stark rezipiert worden, einschlägig hier u. a. bei Renate Urbanek: *Wege zur Literatur. Lesen zwischen Wirklichkeit und Anspruch. Zum Stellenwert und zu Vermittlung realistischer Kinder- und Jugendliteratur, exemplifiziert an ausgewählten Werken Renate Welshs*. Würzburg: Universitätsverlag 2006.

³¹ Welsh: *Dr. Chickensoup*, S. 22–23 (Kleidung), S. 13–14 (Kindergeburtstag), S. 19–21 (Haustiere).

das macht den Reiz der Geschichte aus einer kinderliterarischen Perspektive aus –, wie Erwachsene von (ökonomischen) Zwängen determiniert sind und daher keinesfalls immer sensibel und vernünftig reagieren. Deutlich werden kann dies in einer Szene zwischen Julia und ihrer Lehrerin:

‘Warum hast du denn nicht gleich in der Früh gesagt, was los ist? Du weißt doch, du kannst jederzeit zu mir kommen, Julia!’ Julia nickte wieder. Warum war es so schwierig, über ihre Probleme zu sprechen? Sie konnte doch nicht einfach sagen: Wir haben nämlich kein Geld, und zwar nicht nur so, wie Leute manchmal sagen, dass sie kein Geld haben. Wir haben wirklich keines. Keines, verstehen Sie? Arm sein war angeblich keine Schande. Das sagten die, die nicht wussten, was arm sein hieß. Arm waren die Leute anderswo, in Afrika oder nach dem Erdbeben in Haiti, arm waren die Leute in Ländern, wo es warm war, da brauchten sie keine Winterjacken und keine verdammten Fäustlinge, mit und ohne Schnur durch die Ärmel. Hier war man nicht arm, hier war arm sein früher, nicht jetzt. Als die Oma ein kleines Mädchen gewesen war, da war man auch hier arm gewesen, und in der Zeit von den Märchen. Es war einmal ein armer Besenbinder und so. Man war arm, aber brav und reinlich und dankbar gewesen. Arm war früher, oder weit weg. Nicht hier. Nicht jetzt und hier und heute. Julia biss sich auf die Lippen. Die Lehrerin meinte es gut, aber sie hatte keine Ahnung. Julia schämte sich, und böse war sie auch. In ihrem Mund war ein süßlicher, unangenehmer Geschmack. ‘Na gut’, sagte die Lehrerin. Was da gut sein sollte, sagte sie nicht, sie brach einfach ab und ging weg.³²

Die heterodiegetische Erzählinstanz fokalisiert Julia intern, so dass Julias aus der verheimlichten Armut resultierende Isolation nachvollziehbar wird. Die Beschreibung von Armut als etwas längst Vergangenes oder weit entfernt Stattfindendes und die externe Fokalisierung der Lehrerin lassen die Schlussfolgerung zu, dass die Lehrerin das Ausmaß dessen, was Armut bedeutet, nicht erfassen kann. Auch andere psychische Belastungen in Folge der ökonomisch prekären Lebenssituation wie Einsamkeit, Verzweiflung und Scham werden bei gleichzeitiger Erhaltung eines leichten und humorvollen Tons ausgeleuchtet. Erst Julias Eingeständnis, dass sie arm ist, verringert die Distanz zwischen ihr und ihrer Umwelt, die auch in der zitierten Textpassage deutlich wird. Im Text werden Ehrlichkeit in Bezug auf den sozioökonomischen Status als besondere Stärke der Figur diskursiviert und Strategien beschrieben, um mit dem Leben in Armut besser zurechtzukommen. Die titelgebende Hühnersuppe hat hier symbolischen Charakter: Menschen denken aneinander und sind bereit, einander zu helfen, um eine in materiellen Nöten entstehende mühevollle Lebenssituation in einer ökonomisierten Gesellschaft (gemeinsam) zu gestalten. Diese Gestaltung bedeutet in *Dr. Chickensoup* jedoch nicht, dass die Probleme auch in Gänze aufgelöst und bewältigt werden können.

Erzählerisch, ästhetisch und inhaltlich besonders innovativ geht das Bilderbuch *Schnipselgestrüpp* (2010) von Julia Friese und Christian Duda mit Wissensformen des Prekären um. Hinsichtlich der AdressatInnengruppe stellt es zunächst eine thematische Ausdifferenzierung des kinderliterarischen Blicks auf Kindheit dar, so werden Krisennarrative der Gegenwart in Form von Auswirkungen prekärer Lebenswelten auf Kindheit bereits für das Alter von fünf bis sieben Jahre erschlos-

³² Ebd., S. 25.

sen: „Seine Kleidung wird nicht gekauft, sie kommt vom Amt. Er trägt seine Sachen lange, denn Mutter stopft die Löcher. [...] Sie besuchen keinen Zirkus, keinen Zoo“.³³ Erzählerisch gelingt es im weiteren Verlauf des Buches, sowohl über die Problemliteratur als auch deren humoristische Schattierung, die sich beispielweise in Welshs Kinderbuch findet, hinauszugehen.



Abb. 1 Fantasie im prekären Lebensumfeld (Ausschnitt aus dem Bilderbuch *Schnipselgestrüpp*, o.S.)

Discours, Diegese und Materialität des Buches bilden Interdependenzen: Ein namentlich nicht erwähnter Junge schafft es, sich aus der zitierten Öde zu befreien, indem er sich aus Papierschnipseln der Zeitung eine Fantasiewelt schafft, die sogar seinen Vater vom Dauerlauf des Fernsehers in die Spielwelt des Jungen lockt. Diese Story wird im Buch auch materialisiert: Die blassgrünen Wände, die sich anfangs mit Papierbergen aus Kohlestift abwechseln, werden zunehmend von Collagen und farbigen Explosionen abgelöst. So entsteht eine kreativ-positive Atmosphäre, ohne dass sich die reale Monotonie prekärer Lebensverhältnisse ändert. Kinderliterarische Verschränkungen von Geschlecht und Armut bei den erwachsenen Figuren werden hier insofern ausdifferenziert, als dass es zunächst der Vater ist, der in die emotionale Spielwelt des Jungen eintritt, während die Mutter die Papierschnipsel beständig mit dem Staubsauger entfernt. Die finale Verwandlung des Jungen in eine Gottesanbeterin ist keine Wandlung ins Magisch-Zauberhafte, der Alltag ist noch da. Aber: mit der Kraft der Imagination gelingt es, diese immer wieder zu übertünchen, was hier bildästhetisch hervorragend parallelisiert wird. Das Besondere an

³³ Friese u. Duda: *Schnipselgestrüpp*, o. S.

dieser Erzählung ist dabei u.a., dass der in der Kinderliteratur oft hergestellte Zusammenhang zwischen Bildung und Armutsbewältigung symbolisch überschrieben wird: Die Zeitung wird zum Ausgangspunkt eines kreativen Abenteuers, nicht zur Chiffre eines möglichen Ausweges durch Bildung.

III. Literaturdidaktik und soziale Frage(n)

Damit sind wir beim zweiten Aspekt des Themenfeldes und des Sammelbandes angelangt, nämlich der Frage, welche literaturdidaktischen Implikationen die Rezeptionserfahrungen eines solchen kinder- und jugendliterarischen Wissens über prekäre Kindheiten und Jugend zur Folge haben.

Die Lesesozialisationsforschung konstatiert seit langer Zeit, dass die Schichten- bzw. Milieuzugehörigkeiten von Kindern und Jugendlichen die Rezeptionsvoraussetzungen in hohem Maße prägen,³⁴ mehr noch als andere (in der Fachdidaktik oft intensiver) verhandelte Kategorien wie z. B. Geschlecht. Dennoch ist bis heute aus Sicht der Literaturdidaktik wenig darüber bekannt, von welchen Wissens- und Wertebereichen SchülerInnen aus unterschiedlichen Milieus und (sozio-)ökonomischen Schichten bei der Rezeption fiktionaler Medien angesprochen werden und inwiefern dies mit ihren (ästhetischen) Rezeptionsgewohnheiten korreliert. Besonders von Kindern und Jugendlichen mit sozialschwacher Herkunft wird oft nur in der Defizitperspektive berichtet, d. h. deren literale und literarische Praxis wird tendenziell vor dem Hintergrund normativer medialer und inhaltlicher Vorstellungen von Bildung und Hochkultur reflektiert,³⁵ obwohl bei der überwiegend am traditionellen Bildungsbegriff orientierten Mittelschicht inzwischen eine der Mediengesellschaft ebenso wenig angemessene Lesesozialisation konstatiert werden kann.³⁶ Relevante Befunde der aktuellen Medienwirkungsforschung³⁷ sind hier bisher leider nicht aufgearbeitet und erscheinen doch überaus relevant. In der Folge soll anhand von

³⁴ Vgl. Bettina Hurrelmann, Michael Hammer u. Ferdinand Nieß (Hg.): Lesesozialisation: eine Studie der Bertelsmann-Stiftung. Bd. 1: *Leseklima in der Familie*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung 1993; Bettina Hurrelmann et al.: *Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel*. Weinheim: Juventa 2006 (Lesesozialisation und Medien; Bd. 1); Hartmut Eggert u. Christine Garbe: *Literarische Sozialisation*. Stuttgart u. Weimar: Metzler 2003 (Sammlung Metzler; Bd. 287); Petra Wieler et al.: *Medienrezeption und Narration: Gespräche und Erzählungen zur Medienrezeption von Grundschulkindern*. Freiburg im Breisgau: Fillibach 2008.

³⁵ Vgl. Olga Zitzelsberger, Irene Pieper u. Heike Wirthwein: „Schlüssel zum Tor der Zukunft? Zur Lesepraxis Frankfurter HauptschulabsolventInnen“. In: *Didaktik Deutsch*. 13 (2002), S. 33–49; Irene Pieper et al.: *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten: Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*. Weinheim u. München: Juventa 2004.

³⁶ Vgl. Bettina Hurrelmann: Zur historischen und kulturellen Relativität des ‘gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts’ als normative Rahmenidee für Medienkompetenz. In: Norbert Groeben u. Bettina Hurrelmann: *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim et al.: Juventa 2002. S. 111–128.

³⁷ Ingrid Paus-Hasebrink (Hg.): *Langzeitstudie zur Rolle von Medien in der Sozialisation sozial benachteiligter Heranwachsender*. Lebensphase Jugend (= Lebensweltbezogene Medienforschung: Angebote – Rezeption – Sozialisation, Band 5). Baden-Baden: Nomos 2017.

(konventionellen) literaturdidaktischen Inszenierungsmustern, die bisher den Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur prägen, gezeigt werden, wo didaktische Fallstricke der Rezeption sozioökonomischer Krisennarrative für betroffene wie nichtbetroffene Kinder und Jugendliche liegen können.

Narrative des Prekären als Frage von Identität und Bewältigung

Ein wesentlicher Teil der Literaturdidaktik konzentriert sich auf die Subjektperspektive und will die Beziehung zwischen LeserIn und Text als Teil einer Identitätsverständigung verstanden wissen.³⁸ Das Postulat des autonomen und individuellen Subjekts und die damit verbundenen Attribute (Selbstregulation, Identitätsbildung, Bewältigung etc.) sind zwar aus rezeptionsästhetischer Perspektive nachvollziehbar, laufen jedoch in der Praxis im Kontext prekärer Narrative Gefahr, Unterschiede gesellschaftlich disparater Gruppen zu betonen und das psychologische Coping bzw. psychologische Bewältigung zu vereinfachen. Die Modalitäten des Copings umfassen innerpsychische und soziale Verhaltensweisen, die im Rahmen eines Modells der 'Person-Umwelt-Interaktion' unter Einschluss von Persönlichkeitsmerkmalen als Zusammenhang in einem ökologisch-semiotischen Wirkprozess beschrieben werden müssen.³⁹ Damit ist Coping über das Interesse an psychologischer Deskription, also zur Beschreibung möglicher Rezeptionsweisen, als eine offene hermeneutische Kategorie zu verstehen, die gerade in pädagogischen Bezugsrahmen soziologische, sozialpädagogische und psychologische Interessen verbindet und somit nur schwerlich im Vorherein didaktisch modelliert werden kann. Der wechselwirkende Einfluss der sozialen Lernbiographie auf die Nutzung und Rezeption von Literatur differenziert sich zudem über Gebrauch und Rezeption von Medien auch vor dem Hintergrund jeweils gewachsener psychosozialer Lagen aus, die sich noch am ehesten aus dem sozialen Nahbereich des Mikrosystems Familie beschreiben lassen. Das Setting 'Schule' hat hier noch zu keinem eindeutigen Bild über die sozialen Einflüsse auf Lern- und Persönlichkeitsentwicklung geführt.⁴⁰ Auch wenn die Wirksamkeiten in diesem Bereich ungewiss sind, ist es eine anthropologische Grundfunktion von Literatur, als geschützter Raum der Selbstreflexion oder gar als Denkort möglicher differenzierter Deutungsmuster zur Gesellschaft zu fungieren. Die Disposition zum Ausbalancieren pluraler Deutungsangebote ist jedoch besonders im Jugendalter, einer besonderen Zeit der Krise von

³⁸ Vgl. Kaspar H. Spinner (Hg.): *Identität und Deutschunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 1980; Volker Frederking: Identitätsorientierter Literaturunterricht. In: Ders. (Hg.): *Literatur- und Medien-didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2013, S. 414–451.

³⁹ Stephan Lindemann: *Medienrezeption und Bewältigung. Studie in den Umfeldern des Literaturunterrichts der Jahrgangsstufe 6 einer Hauptschule*. Bielefeld: Universitätsverlag 2008, S. 78.

⁴⁰ Vgl. ebd., S. 505.

Identitäten, extrem niederschwellig.⁴¹ Dies bedeutet auch, dass eine lektüregestützte sozioökonomische Sensibilisierung für die Entwicklung einer sogenannten sozialen Kognition ggf. große Krisen oder Verfestigungen instabiler Muster und Selbstentwürfe erst hervorrufen könnte. Literaturunterricht kann damit unter Umständen nicht zum Katalysator gesellschaftlichen Zusammenhalts, sondern zum Verstärker intuitiv-präreflexiver Verarbeitungen und Störungen im sozialen Bewusstsein werden.⁴² Ob eine pädagogische und didaktische Begleitung hier für Betroffene gelingt, ist möglicherweise v. a. davon abhängig, wie diese Lektüren emotional und lesekulturell eingebettet werden.

Narrative des Prekären als Disposition für Identifikation im Rahmen von Empathie

Für literarisches Lesen gilt natürlich, dass emotionale und kognitive Rezeptionsprozesse zusammenspielen;⁴³ den emotionalen Komponenten fällt jedoch im Rahmen der unterrichtlichen Beschäftigung mit KJL konventionell eine besondere Bedeutung zu. Didaktisch wird hier häufig auf eine Identifikation mit literarischen Figuren gezielt, die dann oftmals spezifische Emotionen wie Empathie, Sympathie, Antipathie usw. auslösen sollen.⁴⁴ Die in diesem Zusammenhang von der Literaturdidaktik als grundlegend vorausgesetzte Annahme, dass die Literatur die Empathiefähigkeit und damit die Prosozialität fördere, ist in der empirischen Literaturwissenschaft nach wie vor umstritten.⁴⁵

Didaktische Versuche, bei nichtbetroffenen SchülerInnen durch Literatur Erfahrungshorizonte für soziale Realitäten zu öffnen und Empathie für die Lebenswelt der Betroffenen zu entwickeln, bedeutet in der Unterrichtspraxis nicht selten, diese Texte als kindliche Wahrnehmung dieser Lebenslagen und deren kindliche Deutungs-, Bewältigungs- und Handlungsmuster zu perspektivieren. Daher erklärt sich, warum Lehrende in einer empirischen Studie den Text *Schnipselgestrüpp* aus ihrer

⁴¹ Vgl. Carl Eduard Scheidt u. Mareike Bircheneder: 'Irgendwie wollte ich mich am liebsten auflösen und verschwinden'. Probleme der Identitätsentwicklung am Übergang von der Adoleszenz ins junge Erwachsenenalter. In: Peter Bründl u. Carl Eduard Scheidt (Hg.): *Spätadoleszenz. Identitätsprozesse und kultureller Wandel*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel 2015, S. 100–112.

⁴² Vgl. Kay Vogeley: Soziale Kognition und soziales Bewusstsein. In: Matthias Jung u. Jan-Christoph Heilinger (Hg.): *Funktionen des Erlebens*. Berlin u. New York: de Gruyter 2009, S. 119–136.

⁴³ Vgl. David Miall: *Literary Reading. Empirical and Theoretical Studies*. New York: Peter Lang 2006.

⁴⁴ Vgl. Ursula Christmann: Lesepsychologie. In: Michael Kämper-van den Boogaart u. Kaspar H. Spinner (Hg.): *Lese- und Literaturunterricht. Geschichte und Entwicklung, konzeptionelle und empirische Grundlagen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2010 (Deutschunterricht in Theorie und Praxis; Bd. 1), S. 148–200, hier: S. 150.

⁴⁵ Vgl. Emy Koopmann u. Frank Hakemulder: „Effects of Literature on Empathy and Self-Reflection: A Theoretical-Empirical Framework“. In: *Journal of Literary Theory*. 1 (2015), S. 79–111; Ingrid Vendrell Ferran: Can Literature be Moral Philosophy? A Sceptical View on the Ethics of Literary Empathy. In: Sebastian Hüsch (Hg.): *Philosophy and Literature and the Crisis of Metaphysics*. Würzburg: Königshausen u. Neumann 2011, S. 197–212.

Lektürewahl tendenziell ausschließen.⁴⁶ Für die betreffende Altersgruppe wird eine explizite Darstellung oder gar Diskussion sozialer Differenzen im schulischen Rahmen als nicht angemessen empfunden, aber auch die ästhetische Darstellung erscheint den Lehrkräften zu komplex. Jenseits der sicher fragwürdigen pädagogischen Dimension – Probleme der realen Welt aus dem Literaturunterricht ausschließen zu wollen –, fällt hier die Missachtung der Literarizität des Gegenstandes ins Auge. Diese läuft besonders im Hinblick auf problemorientierte KJL Gefahr, nivelliert zu werden – der literarische Gegenstand wird instrumentalisiert, um sich einem gewünschten Thema zu nähern, die besondere Leistung der Literatur wird hier zumeist in den emotionalen Motivierungen des eigentlichen Themas gesehen. Els Andringa hat in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen „fiction-based and artefact-based emotions“⁴⁷ empirisch modelliert und gezeigt, dass die Korrelation zwischen *fiction-based emotions* und *artefact-based emotions* nur bei erfahreneren LeserInnen signifikant war.⁴⁸

Narrative des Prekären im Kontext lesekultureller Praktiken

Eine stärkere Betonung der ‘literarischen Lesart’ prekärer Narrative ist jedoch eine (sicher fachwissenschaftlich begründbare und wohlmeinende) Verkürzung, die der didaktisch und lesepädagogisch zentralen Tatsache, dass die Fähigkeit der Empathie zum literarischen Inhalt eine Teilkompetenz der Lesekompetenz ist, welche LeserInnen einen wichtigen Teil der Gratifikation des Lesens und Genuss verdanken,⁴⁹ zu wenig Rechnung trägt. Denn wie die Analysen im fachwissenschaftlichen Teil zeigen konnten, kennzeichnet die Narrative des Prekären speziell in der Kinder- und Jugendliteratur – anders als in der allgemeinen Literatur – die Gleichzeitigkeit von pädagogischen, ethischen, wissensvermittelnden und literarischen Aspekten. So scheint ein Teil dieser Literatur tendenziell weiterhin als Bewältigungsform, wenn nicht gar als Lösungshilfe konzipiert zu sein.⁵⁰ Eine Literaturdidaktik, die diese

⁴⁶ Vgl. Alexandra Ritter u. Michael Ritter: Sichtungen im Schnipselgestrüpp. Einblicke in ein Forschungsprojekt zur (Re-)Konstruktion von (literarischen) Sinnstrukturen bei der Rezeption von Bilderbüchern in pädagogischen Kontexten. In: Iris Kruse u. Andrea Sabisch (Hg.): *Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotenziale*. München: kopaed 2013, S. 125–136.

⁴⁷ „Some emotions are reactions to the world of fiction and are primarily connected with processes of identification and empathy, with the reader’s involvement in what happens in the fictional world. Tan (1994: 13) called such fiction-based emotions ‘F-emotions’. Other emotions, however, relate to the work as an artistic construction. Readers may also be sensitive to structural and stylistic features of a story, i.e. to the way the information and the images are conveyed to them. They may experience interest, the pleasure of being surprised, or the enjoyment of intellectual effort. Tan referred to those emotions as artefact-emotions or A-emotions.“ (Els Andringa: „Effects of ‘Narrative Distance’ on Readers’ Emotional Involvement and Response“. In: *Poetics*. 6 (1996), S. 431–452, hier: S. 434).

⁴⁸ Vgl. ebd., S. 443.

⁴⁹ Vgl. Andrea Bertschi-Kaufmann u. Hansjakob Schneider: „Entwicklung von Lesefähigkeit: Massnahmen – Messungen – Effekte. Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Forschungsprojekt ‘Lese- und Schreibkompetenzen fördern’“. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*. 3 (2006), S. 393–424, hier: S. 417.

⁵⁰ Vgl. ausgewählte Beispiele in den Beiträgen bei Thiele u. Wallach: *Verborgene Kindheiten*.

Psychologie und Wissensstruktur des Leseangebots ausblendet und die damit verbundenen subjektiven und individuellen Lesestrategien⁵¹ unter der Betonung der Literarizität zurückstellt, vergibt besonders im Hinblick auf bildungsferne Schichten, die nicht immer mit den sozioökonomisch Schwachen enggeführt werden sollten, – wie es im öffentlichen Diskurs leider häufig geschieht – Potenziale. Die Studie von Pieper et al. 2004 hat gezeigt, dass eine besonders leseferne Klientel die Alterität von Literatur eher abschreckt und sie keinen sinnstiftenden Zugang zu dieser finden können. Von besonderer Bedeutung ist also, nicht nur Literatur zu verstehen – was auch eine Frage der sprachlichen Verfasstheit ist –, sondern auch das Gefühl zu bekommen, von der Literatur verstanden zu werden. Erst durch den Prozess des Hineinversetzens eines „empathischen Lesers“⁵² können andere Perspektiven und Lebenswelten erschlossen und auch das oben bereits erwähnte und gewünschte Fremdverstehen gestärkt werden.⁵³

Im Umkehrschluss sollte, um gesellschaftlichen Zusammenhalt nicht zu konfliktieren, bei bildungsnahen SchülerInnen der didaktische Umgang mit dieser KJL so gestaltet sein, dass die Literatur als Diskussionsforum sozialer Differenzen in einem geschützten Raum ohne Diskriminierungen und Verletzungen erfahren werden kann. Dies mag für die bildungsfernen Schichten grundsätzlich auch zutreffen, jedoch scheint mir die Lebensnähe hier lesedidaktisch vorrangig zu sein.⁵⁴

IV. Fazit

Der Beitrag hat beispielhaft am Thema der neuen Kinderarmut auf konzeptioneller Ebene hinterfragt, inwieweit die Annahme einer Sinnstiftung im Leseprozess durch die Relevanz des Gegenstandes eine literaturdidaktische Norm darstellen kann. Dabei erweist sich, dass diese Norm im Hinblick auf die Vielfalt der Lesesozialisierungen und der damit verbundenen Rezeptionskompetenzen relativiert werden muss.

Lesarten prekärer Narrative sollten an unterschiedliche lebenslagenbezogene Ressourcen gekoppelt werden, um der Bedeutung bildungsökonomischer Faktoren (nicht sozioökonomischer!) für den literarischen Rezeptionsprozess gerecht zu werden. Nur so kann es gelingen, in prekären Narrativen der Kinder- und Jugendliteratur Wissen und Deutungsmuster zur sozialen Differenzierung der Gesellschaft zu offerieren, die:

⁵¹ Eine Auswahl dieser Lesestrategien findet sich in der Studie von Corinna Pette: *Psychologie des Romanlesens. Lesestrategien zur subjektiven Aneignung eines literarischen Textes*. Weinheim: Juventa 2001.

⁵² Andrea Bertschi-Kaufmann u. Esther Wiesner: Lesealltag und Lese Glück in den Selbstaussagen von Jugendlichen. In: Andrea Bertschi-Kaufmann u. Cornelia Rosebrock (Hg.): *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. Weinheim u. München: Juventa 2009, S. 217–232, hier: S. 220.

⁵³ Vgl. Els Andringa: Wer sieht wen wie? Entwicklungen in der Wahrnehmung fremder Perspektiven. In: Heiner Willenberg (Hg.): *Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele*. Frankfurt a. M.: Diesterweg 1987, S. 87–108.

⁵⁴ Vgl. auch genannte Studie von Pieper et al. (*Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten*), die die Ferne zur Alltagswelt, die anstrengende Alterität der Literatur als literale Identitätskonzepte dieser Jugendlichen identifizierten.

1. den Betroffenen Möglichkeiten der Identitätsfindung und Wissensgenerierung bieten und sie von familiären Loyalitätsverpflichtungen und/oder institutionellen Ansprüchen (der Schule) lösen sowie
2. bei Nichtbetroffenen den Erfahrungs- und Wissenshorizont für soziale Realitäten dergestalt öffnen, dass die Entwicklung einer Empathie für die Betroffenen tatsächlich möglich wird und zur Differenzierung des (ökonomischen) Reflexionswissens einlädt.