

Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Deutsches Institut
Sommersemester 2016
SDFN: Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur
Dozent: Alexander Dingeldein

Die Diskrepanz zwischen Kästner-Forschung und Kästner-Didaktik am Beispiel von „Emil und die Detektive“

Sebastian Dietrich
Kaiser-Friedrich-Ring 90
65185 Wiesbaden
0611/51027586
sdietric@students.uni-mainz.de
M. Ed. Geschichte/Deutsch, 8. Semester; Biologie (Zertifikat), 4. Semester
Matr. Nr.: 2689941

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Zur Kritik an Erich Kästner	2
3. Schwarzweißes Gesellschaftsbild und Autoritarismus in Kästners „Emil“	2
3.1 Die Vorbildfigur Emil	2
3.2 Der Charakter der Jugendbande	3
3.3 Problembewusstsein und Problemlösungen im Emil	5
4. Kästners Emil in Schule und Unterricht	6
5. Fazit	10
6. Literaturverzeichnis	11

1. Einleitung

Der vor allem als Kinderbuchautor bekannte Erich Kästner steht allgemein in gutem Ruf. Darauf verweisen schon die verschiedenen Kästner-Preise, die mit ihrem Namenspatron Prinzipien der Gewaltfreiheit (vgl. kulturpreise.de) und eine scharfe Zeitkritik verbinden (vgl. erichkaestnergesellschaft.de). Die Kästner-Forschung hingegen hat dieses Bild in Frage gestellt und sein Werk als autoritätsfordernd beschrieben (vgl. Drouve, S. 268) und auf die Realitätsferne seiner Zeitkritik hingewiesen (vgl. ebd., S. 186).

Kästners Bücher sind außerdem beliebte Schullektüre. So empfiehlt der rheinland-pfälzische Lehrplan der Orientierungsstufe drei seiner Kinderbücher, darunter „Emil und die Detektive“ (vgl. Lehrplan, S. 231). Durch das offensichtliche Auseinanderklaffen von öffentlicher Meinung und Ergebnissen der Kästner-Forschung drängt sich die Frage auf, ob auch in der Kästner-Didaktik eine solche Diskrepanz zu den Forschungsergebnissen besteht. Dies soll hier anhand des beliebtesten Kinderbuchs Kästners, „Emil und die Detektive“, untersucht werden. Exemplarisch wird hier der Fokus auf das Verhältnis zur Realität und die Lösungsansätze für gesellschaftliche Probleme sowie die Bedeutung von Autoritäten bei Kästner herausgegriffen. Dazu soll eingangs die diesbezügliche Kritik an Kästners Werk vorgestellt und anhand des „Emil und die Detektive“ nachvollzogen werden. Die Darstellung stützt sich dabei im Wesentlichen auf bekannte Forschungsergebnisse und wird nur in einigen Aspekten ergänzt. Die Leistung dieser Arbeit liegt vielmehr darin, diesen Forschungsergebnissen die Behandlung von Kästners „Emil“ in der Schule anhand von Unterrichtsbeispielen der Fachliteratur gegenüberzustellen und zu überprüfen, in welchem Verhältnis die Didaktik zur Forschung steht. So wird das Ziel verfolgt, einen Beitrag zu einem am Stand der Wissenschaft orientierten Unterricht zu leisten.

Ein Ausgangspunkt dieser Arbeit ist die umfassende Kritik Andreas Drouves an Kästners Werk (vgl. Drouve). Während Drouve die Ursachen tendenziell an Kästner als Person festmacht, hat Susanne Haywood sich um eine Einordnung von Kästners Werk in den Entstehungskontext bemüht (vgl. Haywood). Bäumler setzt hauptsächlich an der geschönten Wirklichkeitsdarstellung Kästners, aber auch an dem daraus folgenden disziplinierenden Charakter seiner Schriften an (vgl. Bäumler). Doderer hat den märchenhaften Charakter von Kästners Kinderbüchern schon früh festgestellt, doch überwiegt bei ihm insgesamt die zustimmende Haltung zum Roman (vgl. Doderer). Roper versucht sich als Kästner zugewandte Wissenschaftlerin in der Entkräftung der Kritiken, weicht dabei aber ein ums andere Mal in die Behauptung ironischer Züge im „Emil“ aus (vgl. Roper).

An jüngeren Unterrichtsimpulsen lassen sich grundsätzlich diejenigen unterscheiden, die die Kritik an Kästner nicht zu kennen scheinen (vgl. u.a. Siemer; Heger et al.; Gansel) oder die,

die sie kennen, aber weitgehend missachten (vgl. Hübener). Herausstechend ist der Reihenvorschlag von Blatt, die als einzige die kritischen Aspekte thematisiert (vgl. Blatt).

2. Zur Kritik an Erich Kästner

Der positiven öffentlichen Meinung über Erich Kästner entspricht auf den ersten Blick auch das Urteil der Forschung. So schreibt Kurt Beutler, Kästners Kinderbücher seien ein „Appel gegen Dogmatismus und Unterdrückung und für Vernunft und Gleichheit.“ (Beutler, S. 59). Als Verfechter einer „Pädagogik der Mündigkeit“ (ebd.) trete er für Erziehung als einzige Möglichkeit der Veränderung der Gesellschaft ein (vgl. ebd., S. 300). Bei Dirk Walter fallen für Kästner die Schlagworte antimilitaristisch und antiautoritär (vgl. Walter, S. 268). Er sieht zudem bei Kästner eine Kritik an ökonomischer Benachteiligung (ebd.). Dem entgegen hat Andreas Drouve eine umfassende Kritik an Erich Kästner und seinem Werk vorgelegt (vgl. Drouve). Gerade wertschätzenden Meinungen zur Zeitkritik Kästners widerspricht Drouve. So wirft er Kästner vor ein, „Nicht-Analytiker“ zu sein (ebd., S. 31), der in all seinen Angriffen gegen Autoritarismus und Militarismus stets auf eine Einbindung in gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge verzichtet habe (vgl. ebd., S. 186). Statt die Ursachen dieser Phänomene anzuprangern, führe Kästner diese pauschal auf „Dummheit“ zurück (vgl. ebd., S. 86 + 107). In seinen Kinderbüchern seien dementsprechend soziale Gegensätze beschönigend verwischt und werde lediglich das Spannungsfeld guter und böser Menschen heraufbeschworen (ebd., S. 66). Als Kritiker bleibe Kästner so stets an der gesellschaftlichen Oberfläche (vgl. ebd., S. 144) und kritisch aber harmlos (vgl. ebd., S. 186).

Auch Kästners programmatische Äußerungen zu Jugend, Bildung und Autoritäten kritisiert Drouve. So ist beispielsweise die emanzipatorisch und autoritätskritisch anmutende „Ansprache zum Schulbeginn“ laut Drouve eine Mischung aus inhaltlosen Worthülsen und Schubkastenweisheiten (vgl. ebd., S. 193). Seine andernorts gestellten Forderungen, die Jugend brauche Vorbilder, Respekt und Ehrfurcht, zielen zudem nicht auf Emanzipation und Selbstständigkeit, sondern auf Anpassung und Unterordnung (vgl. ebd., S. 207). Auch in Kästners Kinderbüchern findet Drouve hierarchische Strukturen und Autoritätsergebenheit (vgl. ebd., S. 199). Diesen Kritiken soll nun am Beispiel des „Emil“ nachgegangen werden.

3. Schwarzweißes Gesellschaftsbild und Autoritarismus in Kästners „Emil“

3.1 Die Vorbildfigur Emil

Kästner konzipiert seinen Helden Emil explizit als Vorbild für seine Leser, schreibt er doch in Bezug auf Anton und Emil im „Kleinen Nachwort“ von Pünktchen und Anton:

„Vielleicht werdet ihr, wenn ihr sie liebgewonnen habt, wie diese Vorbilder, so fleißig, so anständig, so tapfer und so ehrlich?“ (KGS 6, S. 509)

Entsprechend ist zu hinterfragen, wie genau Emil Werte wie Anstand oder Tapferkeit ausfüllt. Emils Leben ist von der prekären Situation des kleinbürgerlichen Elternhauses geprägt. Seine verwitwete und alleinerziehende Mutter muss für den Unterhalt hart arbeiten und spart nebenbei noch für die eigene Mutter (vgl. KGS 6, S. 184). Dies veranlasst Emil aber keineswegs, die gesellschaftlichen Hintergründe der eigenen Armut zu hinterfragen. Stattdessen ist sein ganzes Verhalten eine Anpassung an diese Situation. Was von Kästner als besonderes Verantwortungsbewusstsein konzipiert ist, entpuppt sich bei genauerem Hinsehen als eine „permanente Selbstdisziplinierung“ (vgl. Bäumlner, S. 150). So ist er, von Schuldgefühlen geplagt, nicht einmal in der Lage, selbst ihm zur Verfügung gestelltes Geld für seine Bedürfnisse zu nutzen. (vgl. KGS 6, S.; Bäumlner, S. 151) Auch in seiner Freizeitgestaltung ist Emil seiner Mutter zu Liebe Asket. In „emotionaler Selbstzensur“ (ebd. S., 150) antizipiert er selbst unausgesprochene Bedürfnisse seiner Mutter (vgl. KGS, S. 229, Bäumlner, S. 151). Interessant ist, dass Kästner diese permanente Unterordnung des Kindes als autonomen Akt verkleidet, wenn er Emils Willen zu diesem Verhalten betont (vgl. KGS 6, S. 184f.; Bäumlner, S. 150). Dieser „Verinnerlichung fremdbestimmten Interesses“ (Bäumlner, S. 150) entspricht auch das durch und durch devote Verhalten Emils erwachsenen Respektspersonen gegenüber.

Der tugendhafte Emil ist also eine Figur, die sich in allem dem Willen der Erwachsenen unterordnet und gesellschaftliche Ungleichheit nicht hinterfragt, sondern hinnimmt und in als Verantwortungsbewusstsein verkleideten Anhedonismus verfällt.

3.2 Der Charakter der Jugendbande

In der Forschung ist auch der von „rationaler Solidarität“ gekennzeichnete Charakter der Detektivbande hervorgehoben worden, der sich vom Gehorsam und Führerkult des Nazimachwerks „Hitlerjunge Quex“ unterscheidet (vgl. Doderer, S. 112). Dabei ist auch die Jugendbande im Emil keineswegs demokratisch organisiert oder, wie Doderer behauptet, „klassenlos“ (ebd., S. 114). In verschiedenen Publikationen ist auf die autoritäre Führung des Professors und auf den Militarismus in Sprache und Organisation der Bande hingewiesen worden (vgl. Pausch, S. 46; Drouve, S. 201; Bäumlner, S. 155; Haywood, S. 86). Auch hier tut sich der Professor besonders hervor:

„Macht, daß ihr rauskommt ihr albernen Nußknacker! Und gebt Befehl, daß sich die Bande wenigstens nicht allzu auffällig benimmt, sondern das Hotel überhaupt nicht beachtet. Kapiert? Vorwärts marsch!“ (KGS 6, S. 235)

Katherine Roper, die Kästner eine „echte demokratische Stimme“ nennt (Roper, S. 51), begründet dies mit Kästners Ironie, die seinen Lesern entgangen sei (vgl. ebd., S. 61). In einem Roman, dessen Helden als explizit beispielgebend konzipiert sind, erscheint dies höchst fragwürdig. Die militärische Organisation ist zudem geradezu ein Garant für den Erfolg (vgl. Haywood, S. 82f.). Die willfährige Unterordnung unter die militärische Disziplin durch den kleinen Dienstag wird durch Emils Großmutter am Ende des Romans noch als besonders vorbildhaft aufgewertet (vgl. KGS 6, S. 262 f.; Bäumlner, S. 156) und auch schon zuvor heroisch inszeniert:

„Und eine Stunde später schliefen sie alle. Die meisten in ihren Betten. [...] Und nur einer neben dem Telefon, in Vaters Lehnstuhl. Das war der kleine Dienstag. Er verließ seinen Posten nicht.“ (KGS 6, S. 234)

Das Telefon durch eine Flakbatterie ersetzt, wird aus Berlin 1929 mit wenig Fantasie Berlin 1945 und aus dem erwarteten Anruf ein Fliegeralarm.

Aufschlussreich ist der Umgang mit dem Abweichler Petzold, der durch Missachtung eines Befehls den Professor in Frage stellt (vgl. KGS 6, S. 231). Sowohl die Ausschlussinitiative als auch die von Emil vorgeschlagene Verwarnung zielen schließlich auf die Bestrafung eines Jungen, der sich nicht widerspruchslos in die Hierarchie einfügt (vgl. Bäumlner, S. 157). Auch hier versucht Katherine Roper die Szene als Ironie umzudeuten, die als Warnung Kästners auf die Fragilität der demokratischen Ordnung verweise (vgl. Roper, S. 60). Es ist allerdings kaum anzunehmen, dass jugendliche Leser diese Szene jemals so verstanden haben. Vielmehr ist die Figur des Petzold von Anfang an als dümmlich und unsympathisch konstruiert und wird beim Abgang durch eine unflätige Äußerung als zu Recht ausgesondertes Ekel vorgeführt (vgl. KGS 6, S. 231; Haywood, S. 170; Bäumlner, S. 157 f.) Die Jagd auf den Dieb wirft weitere Fragen auf und spricht insgesamt gegen eine rationale Solidarität. Der von Emil behauptete Diebstahl ist für die Kinder glaubhaft, weil er wie sie ein Kind ist, während Herr Grundeis als Erwachsener fremd (vgl. Angress, S. 96) und zudem durch sein unansehnliches Äußeres als böse markiert ist (vgl. Bäumlner, S. 154). Bäumlner verweist auf den Pogromcharakter der Hetzjagd der Kinder (vgl. ebd.). Tatsächlich schwimmt das Trennende zwischen Emils Bande und einer faschistischen Organisation. So bildet die Kindergemeinschaft die Volksgemeinschaft ab. Ihr Zusammenhalt beruht auf dem biologistischen Merkmal der Jugendlichkeit und ihr bürgerlicher Führer erwartet Kadavergehorsam und Aufopferung für „die Sache“. Die Gemeinschaft schlägt nach außen gegen den auch optisch Andersartigen, welcher zudem durch den Diebstahl als Volksschädling identifiziert ist. Obwohl sie selbst die Hetzjagd im Zeitkontext bedenklich findet, verweist Roper auch hier auf Kästners Ironie (vgl. Roper, S. 64), doch müsste Kästner

schon ein bedauernswert unfähiger Ironiker sein, würde er wieder und wieder so missverstanden werden.

Die Jugendbande steht so als Appell für eine straffe Hierarchie und ein ihrem Führer höriges Mitläufertum. Die Szenerie ist dabei in Bezug auf Petzold und Grundeis von bemerkenswerter Schwarzweiß-Färberei geprägt.

3.3 Problembewusstsein und Problemlösungen im Emil

Kästners Roman spielt scheinbar im echten Deutschland und Berlin der 1920er Jahre. Bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass Kästner die Realität zugunsten einer Konfliktfreiheit „aufgeräumt“ hat (vgl. Bäumler, S. 152; Haywood, S. 115). Roper sieht gerade darin den demokratischen Charakter des Werkes, sei doch die funktionierende Welt ein Vorbild für Zusammenhalt und Anstand (vgl. Roper, S. 53). Es sollte jedoch beachtet werden, welche Implikationen mit dieser Darstellung von Realität verbunden sind. Denn Kästner verleugnet die tatsächlichen Probleme seiner Zeit: Die finanziellen Probleme in Emils Familie werden zugunsten eines Familienidylls verwischt, in dem es ihnen aufgrund Emils Tugendhaftigkeit und des Zusammenhalts trotzdem gut geht (vgl. KGS 6, S. 184 f. + 229; Haywood, S. 104, Bäumler, S. 149). Erst der Berufsverbrecher Grundeis stört den sozialen Frieden und es droht Not (vgl. Bäumler, S. 154). Indem der Kindermob den Volksschädling erledigt, wird nicht allein der soziale Friede wieder hergestellt. Die Belohnung für das Ergreifen des Berufsverbrechers löst zusätzlich die finanzielle Notlage der Familie auf einen Schlag – ein individueller Glücksfall also, statt einer Lösung der ursächlichen Ungleichheit des Kapitalismus.

Wie bereits angeführt, frönt Kästner in der Zeichnung der Figuren einer Schwarz-Weiß-Malerei. Das Idyll durchweg tugendhafter Gestalten mit Kommissar, Bankbeamten, und Journalist als erwachsene Gesellschaftsstützen in persona (vgl. ebd, S. 153) wird nur getrübt durch Bösewichte wie Petzold und vor allem Grundeis (vgl. ebd, S. 154).

So lässt uns die zurechtgerückte Darstellung der Gesellschaft mit einer zweifelhaften Moral zurück. Denn in Kästners „Emil“ kann der, der sich anstrengt und tugendhaft unterordnet, die überschaubare Not ohne Gesellschaftskritik überwinden. Probleme kommen von außen durch böse Schädlinge, die zu vertilgen sämtliche Probleme der Tugendhaften löst. Der Bauplan der Gesellschaft hingegen hat keine Konstruktionsfehler.

Sowohl die von Drouve kritisierten autoritären Elemente als auch die nur an individueller Schlechtigkeit einiger Personen orientierte Gesellschaftskritik finden sich also samt ihrer fragwürdigen Implikationen im „Emil“.

4. Kästners Emil in Schule und Unterricht

Die inhaltliche Problematik schließt den „Emil“ sicherlich nicht als Schullektüre aus. Vielmehr können gerade kontroverse Inhalte für eine Auseinandersetzung im Unterricht fruchtbar sein, so sie denn reflektiert und problematisiert werden.

„Emil und die Detektive“ hat wie auch andere Kinderbücher Kästners mittlerweile eine lange Tradition als Schullektüre. So hat Anna Krüger bereits in den 60ern den „Emil“ als Lektüre untersucht (vgl. Krüger, S. 152-173). Krügers Blick auf das Buch ist von einer Zustimmung zu den dort vermittelten Werten geprägt. So betont sie, Emil sei trotz der seiner Mutterliebe geschuldeten Artigkeit ein „echter Junge“ und lobt das „Kameradschaftsgefühl“ der Bande und deren „Gerechtigkeitssinn“ (vgl. ebd., S. 154). Der Verwischung der Realität im Roman, insbesondere dem sozialharmonischen „Happy End“, begegnet sie unkritisch und scheint sogar erfreut, dass so die Harmoniebedürftigkeit jugendlicher Leser befriedigt werde (vgl. ebd.). Dies gilt ebenso für die Schwarz-Weiß-Zeichnung der Figuren, wobei sie Emils Charakter mit der primitiven Moral verbindet, die Ursachen für das Brav sein armer Schüler zu verstehen, statt sie als Musterschüler zu schmähen (ebd., S. 155). Ähnlich unkritisch ist der Umgang in den von Krüger untersuchten Unterrichtsstunden mit Kindern vom 4.-6. Schuljahr. So wurden die Leseerlebnisse der Schüler, die von der Kameradschaft der Kinder und der Figur des Emil begeistert waren (ebd., S. 163), in den Unterrichtsgesprächen noch bestätigt, ohne dass diese Aspekte problematisiert wurden. (vgl. ebd., S. 165-169).

Die unkritische Haltung Krügers ist in den prä-68er Jahren nicht überraschend, wenngleich erste kritische Stimmen zu Kästner schon aus den 1930ern stammen (vgl. Drouve, S. 19). Demgegenüber kennt Carsten Gansel im Jahr 2010 zumindest die Kritik an der beschönigten Welt in Kästners Kinderbüchern (vgl. Gansel, S. 196). Eine Problematisierung dieses Aspekts findet sich in seinen „Vorschläge[n] für den Unterricht“ jedoch nicht (vgl. ebd., S. 198-201). Ein für die Orientierungsstufe vorgeschlagenes Detektivspiel setzt an der spielerischen und räumlich differenzierten Erschließung des Inhalts an (vgl. ebd., 198f.). Dass dabei mit „Parole Emil“ ein Merkmal der militaristischen Sprache zur Steigerung des Spielspaßes empfohlen wird (vgl. ebd., S. 199), offenbart, dass dieser Aspekt vom Autor weder erkannt noch reflektiert wurde. In den Vorschlägen für ein Lesetagebuch ist zwar das Einleben in die Figur des Professors aufgeführt, doch ist damit vor allem eine Charakterisierung seiner Figur und seiner als positiv empfundenen Bedeutung für die Verfolgungsjagd intendiert (vgl. ebd., S. 200). Eine kritische Analyse seiner Führernatur, die die Gruppendynamik einbeziehen müsste, scheint nicht gefragt. Die Besprechung der Unterschiede zwischen Emils und des Professors Familie wird mit einer Schreibaufgabe zur Liebe zwischen Emil und seiner Mutter verbunden (ebd.) und deutet damit eine Übernahme

von Kästners Absage an gesellschaftliche Lösungen zugunsten individueller „Tugend“ als Antwort auf die Armut an.

Als Anregungen für den Deutschunterricht finden sich neben Gansels Detektivspiel weitere handlungsorientierte Zugänge, wie zum Beispiel „ein literarischer Spaziergang“ einer 3. Klasse durch Berlin (vgl. Siemer) oder „eine Schullandheimrallye“ einer 4. Klasse (vgl. Heger et al.). Die Autorinnen heben die für Kinder in der Tat äußerst reizvolle Möglichkeit hervor, durch die Begegnung mit den realen Handlungsorten einen vertieften Zugang zum Inhalt zu erreichen (vgl. Siemer, S. 66 + 75) oder durch den spielerischen Zugang zum Text eine besondere Lesemotivation hervorzurufen (vgl. Siemer, S. 69; Heger et al., S. 80). Die alleinige Fokussierung auf dieses nicht zu bestreitende Potenzial zeigt jedoch, dass die Autorinnen sich der problematischen Züge des Werks nicht bewusst sind. Im Gegenteil kritisiert Siemer lediglich dezent das Abenteuerium der Verbrecherjagd, um dann aber doch die Vorbildhaftigkeit der selbstständigen Problemlösung der Kinder zu preisen (vgl. Siemer, S. 65f.). Daraus wiederum lässt sich schließen, dass die Wahl des Kästner-Buchs als Lektüre von dessen Nimbus als antifaschistischer und emanzipatorischer Autor geprägt ist. Dies ist umso bedenklicher, als die problematischen Aspekte des „Emil“ dabei in der Praxis von Schülern und Lehrern unbewusst mitgelesen oder sogar positiv interpretiert werden.

Andrea Hübener hingegen verweist explizit auf die Kritik an Kästner und begrüßt deren Versachlichung, die sich nach Drouves und Bäumlers scharfer Kritik durch Haywood eingestellt habe (vgl. Hübener, S. 6). Ihre Empfehlung, die Lehrenden sollten die unkritische Weitergabe von Kästners Moralsätzen meiden, bleibt allerdings schwammig und sie zeigt sich opportunistisch, wenn für sie die Leseförderung die Kritik an Kästner überwiegt (vgl. ebd., S. 7). In der konkreten Unterrichtsempfehlung ist vom angedeuteten Problembewusstsein wenig zu erkennen. Stattdessen bleibt Hübener in ihrer Sachanalyse allgemein, wenn sie schreibt, der „Emil“ behandle Themen wie Armut und Reichtum, Erwachsene und Kinder oder demokratische Gewaltenteilung (ebd., S. 13). Entsprechend unbestimmt bleiben ihre Lernziele. So regt sie zwar die Reflexion über diese Themen wie auch über das Verhältnis von Fiktion und Wirklichkeit an, unterlässt es allerdings, eine Problematisierung derselben in Bezug auf das Buch vorzustellen (ebd., S. 23). Die Lernziele, die eigentlich keine sind, bleiben so flach, dass eine Loslösung von Kästners Wertekanon kaum angenommen werden kann und die kritischen Vorsätze verpuffen. Als Ziel einer produktionsorientierten Stunde empfiehlt sie die Auseinandersetzung mit Schwarz-Weiß-Klischees, nur um das kritische Potenzial sofort zu verwischen, indem sie das literarische Vergnügen an solchen Weltbildern, das in Kontrast zum Blick auf die Realität stehe, legitimiert (vgl. ebd., S. 24).

Die meisten der hier vorgestellten Anregungen haben Klassen von der Grundschule bis zur Orientierungsstufe zum Ziel. Auch der rheinland-pfälzische Lehrplan empfiehlt den „Emil“ und zwei weitere Titel für die Orientierungsstufe (vgl. Lehrplan, S. 231). Es ist sicherlich fraglich, inwiefern mit Kindern dieses Alters die kritischen Aspekte im „Emil“ tiefgründig thematisiert werden können und inwiefern sie die historische Dimension dieser Kritik erfassen. Und in der Tat stehen mit der Lesemotivation (vgl. ebd., S. 65) und der spielerischen Auseinandersetzung mit Texten (vgl. ebd., S. 14) Aspekte im Mittelpunkt des Lehrplans, die auch für die vorgestellten Unterrichtsansätze, wenngleich aus unterschiedlichen Bundesländern, im Mittelpunkt stehen. Daneben fokussiert der Lehrplan auf den Ausbau von in der Grundschule angelegten Kompetenzen wie der Lesetechnik und Lesestrategien zum sicheren und schnelleren Textverständnis (vgl. ebd., S. 65f.). Diese Zielsetzungen ähneln denen, die eine Leipziger Studierendengruppe für Grundschüler einer 4. Klasse vorsieht. Auch dort geht es mit zielgerichtetem Lesen (vgl. Studierendengruppe, S. 63), Nacherzählen (vgl. ebd., S. 64) und der Produktion von Zeitungsartikeln (vgl., ebd., S. 66f.) im Wesentlichen um Textverständnis und inhaltliche Erschließung. Im Umgang mit Texten sieht der Lehrplan allerdings durchaus eine Auseinandersetzung mit inhaltlichen Aspekten vor. Gefordert ist das Erfassen von Beziehungen der Figuren und Figurenkonstellationen sowie das auch über szenisches Spiel realisierbare Einfühlen in verschiedene Figuren (vgl. Lehrplan, S. 68). Intendiert ist dabei auch die „Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst- und Weltverständnis“ (ebd.). Wenngleich es Schülern dieses Alters sicherlich nicht möglich ist, den Vorwurf eines faschistoiden Charakters der Jugendbande nachzuvollziehen, ist beispielsweise eine Thematisierung des Kommandotons des Professors und des Umgangs mit Petzold ohne Zweifel denkbar. Einen Hinweis darauf, dass dies möglich ist, gibt die Umarbeitung des Romans in Dramenform durch die 6. Klasse einer Hauptschule (vgl. Lobinger/Meier). In dem Beitrag ist nicht erwähnt, dass die hier in der Kritik am Buch angeführten Aspekte im Unterricht besprochen worden wären. Nichtsdestotrotz ist der Emil des Dramas seiner Mutter gegenüber deutlich selbstbewusster und weist immer wieder ihre überfürsorgliche Art zurück (vgl. ebd., S. 85). Der Professor ist zwar maßgeblich für die Organisation, hält sich aber außer gegenüber Dienstag mit Kommandos zurück, während der Konflikt mit Petzold ausgespart ist (vgl. ebd., S. 88-92). Wenngleich dies hier nicht bewiesen werden kann, so ist es zumindest denkbar, dass die Schüler sich hier unbewusst einen aufmüpfigeren Emil und ein gemeinschaftlicheres Miteinander in der Bande gewünscht haben.

Eine tiefgründige und mitunter den Geschichtsunterricht einbeziehende Behandlung der problematischen Aspekte im Emil ist sicherlich erst in einer höheren Klasse der

Sekundarstufe I oder II möglich. Erscheint die Thematik für die Orientierungsstufe zu komplex, so kann dies in Konsequenz nur dazu führen, das Buch in dieser Stufe nicht zu behandeln und auch aus dem Lehrplan zu streichen, statt die Kritik zu ignorieren. Allerdings ist auch die Thematisierung in einer höheren Klassenstufe kein Garant für eine intensive Reflexion der problematischen Züge im „Emil“. So hat Annette Kliewer den begrüßenswerten Vorschlag gemacht, Kinderbücher mit älteren Schülern neu zu thematisieren und deutet dabei explizit auf die Aufgabe eines kritischen und distanzierten Umgangs durch den Literaturunterricht mit denselben (vgl. Kliewer, S. 117). Zurecht verweist sie auf das Potenzial der Reflexion der Lesebiographien (vgl. ebd., S. 117) oder auf das Neuentdecken von Klischees und Stereotypen (vgl. ebd., S. 119), wenn ältere Schüler Kinderbücher (erneut) lesen. Obwohl gerade der „Emil“, wie deutlich sein sollte, für dieses Vorhaben ausgezeichnet ist, bleiben ihre Ausführungen dazu insgesamt blass. Abgesehen davon, Emils Mutterfixierung über die Biographie des Autors zu erschließen (vgl. ebd., S. 120), wird keiner der vorgestellten kritischen Punkte angesprochen. Bei dem selbstgestellten Anspruch Kliewers kann dies eigentlich nur bedeuten, dass ihr diese Kritiken selbst gar nicht bewusst sind.

Dass gerade in der Oberstufe grundsätzlich eine kritische Behandlung Kästners möglich ist, zeigt indes der Reihenvorschlag von Inge Blatt für die Sekundarstufe II (vgl. Blatt). Blatt schlägt vor, Schüler im Internet zur Rezeptionsgeschichte von Kästners „Emil“ recherchieren zu lassen und dabei sowohl von Kästner begeisterte als auch kritische Stimmen zu thematisieren (vgl. ebd., S. 113). Das Ziel liegt dabei explizit im Vergleich der Rezeptionsstränge und in der Reflexion der eigenen Interpretation des Buches (vgl. ebd.). Als ein Ergebnis der Recherche erwartet Blatt auch den Diskurs um die beschönigte Wirklichkeit bei Kästner (ebd., S. 115). Als nächsten Schritt sieht Blatt den Vergleich der Internetergebnisse mit Stimmen der Sekundärliteratur vor. Als Textmaterial empfiehlt sie einen Auszug, der sich dem fragwürdigen Charakter der Hetzjagd durch eine Gruppe auf einen Andersartigen im „Emil“ und damit einem Kernproblem des Buches widmet.¹ Der den Umgang mit Informationsmedien schulende Ansatz (vgl. ebd., S. 113) ließe sich zudem in Erweiterung von Blatts Vorschlag mit der auch in dieser Arbeit nicht thematisierten Rolle der Zeitung in Kästners „Emil“ verbinden.

¹ Der Textauschnitt von Ruth Klüger (vgl. Klüger) entspricht in diesem Aspekt teils wörtlich dem in dieser Arbeit verwendeten Artikel von Ruth Angress – der gleichen Wissenschaftlerin unter anderem Familiennamen.

5. Fazit

Insgesamt lässt sich trotz dieses vielversprechenden Unterrichtsansatzes von Blatt ein großer Widerspruch zwischen der Kästner-Forschung und Kästner-Didaktik feststellen. Die weitgehende und mittlerweile teils Jahrzehnte alte Kritik an den autoritären Tendenzen und der sozialharmonisch geglätteten Wirklichkeitsdarstellung mit ihren entsprechend fragwürdigen Lösungsansätzen gesellschaftlicher Probleme in Kästners Kinderliteratur ist in den Unterrichtsimpulsen der Fachliteratur zum „Emil“ nahezu unberücksichtigt.

Dass viele Autoren solcher Unterrichtsideen die kritische Linie in der Kästner-Forschung nicht einmal zu kennen scheinen, lässt die Frage aufkommen, wie intensiv diese sich mit dem Stoff auseinandergesetzt haben. Es ist gut möglich, dass bei Ausbleiben einer gründlichen Sachanalyse der immer noch bedeutende demokratisch-emanzipatorische Nimbus Kästners die unkritische Herangehensweise begünstigt hat. Andererseits verwundert doch der Opportunismus, mit dem Didaktikerinnen wie Hübener, die die Kästner-Kritik kennen, einer echten Auseinandersetzung im Unterricht ausweichen. Die Allgemeinplätze in den Lernzielen, wie Armut und Reichtum zu thematisieren, bleiben in Konsequenz so unbestimmt wie Kästners eigene Gesellschaftsanalysen. Gerade wenn die Implikationen im „Emil“ bekannt sind, wirken derartige Unterrichtsvorschläge geradezu verantwortungslos. Unkenntnis oder Ignoranz gegenüber der Problematik in Kästners Jugendbüchern reicht bis in den rheinland-pfälzischen Lehrplan hinein, wenn seine Bücher dort für die Orientierungsstufe empfohlen werden, wo eine tiefgründige Behandlung kaum möglich scheint.

Diese signifikante Diskrepanz zwischen der Kästner-Forschung und der Kästner-Didaktik ist damit eine Mahnung an alle Unterrichtenden zu einer gründlichen Beschäftigung mit ihren Unterrichtsthemen statt einer unkritischen Behandlung von Lehrplanvorschlägen und zu Konsequenz bei der Berücksichtigung von Forschungsergebnissen.

Nachdem hier die herausgearbeitet worden ist, dass eine unkritische Behandlung von Kästners „Emil“ nicht haltbar ist, bleibt es nun weiteren Arbeiten vorbehalten, gerade die problematischen Aspekte als Potenzial für einen kritischen Unterricht zu entdecken. Mit den autoritären Tendenzen und der Realitätsglättung sind die Aspekte in Kästners Werk dabei nicht erschöpft. So ließen sich ebenso Geschlechterrollen hinterfragen (vgl. Drouve, S. 252-255; Haywood, S. 160-163), die Darstellung der Presse mit medienkritischen Impulsen verbinden oder eine Beziehung zwischen dem Buch und den verschiedenen Filmadaptionen herstellen (vgl. Pausch; Drouve, S. 206). Zudem sollten angeregt von diesen Ergebnissen auch weitere Werke und Autoren hinsichtlich ihrer Stellung in Schule und Unterricht hinterfragt werden.

6. Literaturverzeichnis

Angress, Ruth: Erich Kästners Kinderbücher kritisch gesehen. In: Zeitgenossenschaft. Zur deutschsprachigen Literatur im 20. Jahrhundert. Festschrift für Egon Schwarz zum 65. Geburtstag. Hrsg. von Paul Lützeler. Frankfurt/Main 1987, S. 91-102.

Bäumler, Marianne: Die aufgeräumte Wirklichkeit des Erich Kästner. Köln, 1984.

Beutler, Kurt: Erich Kästner. Eine literaturpädagogische Untersuchung. Weinheim/Berlin 1967 (=Marburger Pädagogische Studien, NF Bd. 1).

Blatt, Inge: Emil und die Detektive - Zwischen Begeisterung und Kritik. Recherchieren zu Erich Kästner im Worldwide Web. In: Praxis Deutsch, Sonderheft: Kinder- und Jugendliteratur in der Schule (2003), S. 112-117

Doderer, Klaus: Erich Kästners „Emil und die Detektive“. Gesellschaftskritik in einem Kinderroman. In: Erich Kästner. Werk und Wirkung. Hrsg. von Rudolf Wolff. Bonn 1983, S. 105-116.

Drouve, Andreas: Erich Kästner. Moralist mit doppeltem Boden. Marburg 1999.

Gansel, Carsten: Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Ein Praxishandbuch für den Unterricht. Berlin 1999.

Heger, Ann-Katrin (u.a.): „Emil und Detektive“. Eine Schullandheimrallye. In: Von Emil bis Fabian. Erich Kästner im Deutschunterricht. Hrsg. von Bernhard Meier. Baltmannsweiler 2006, S. 76-82.

Haywood, Susanne: Kinderliteratur als Zeitdokument. Alltagsnormalität der Weimarer Republik in Erich Kästners Kinderromanen. Frankfurt/Main 1998 (=Kinder- und Jugendkultur, -literatur, und -medien Bd. 1).

Hübener, Andrea: Erich Kästners Kinder- und Jugendbücher in der Grundschule und Sekundarstufe I. Baltmannsweiler 2006 (=Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht Bd. 4).

http://www.kulturpreise.de/web/preise_info.php?preis_id=608 (14.09.16)

http://www.erichkaestnergesellschaft.de/index.php?option=com_content&view=category&layout= (14.09.16)

Kästner, Erich: Gesammelte Schriften in sieben Bänden, Bd. 6: Romane für Kinder. Köln, 1959.

Kliwer, Annette: Klassiker – oder? Kinder- und -Jugendliteratur in den Sekundarstufen. Baltmannsweiler 2005.

Klüger, Ruth: Frauen lesen anders. München 1996.

Krüger, Anna: Kinder- und Jugendliteratur als Klassenlektüre. Analysen und Schulversuche. Ein Beitrag zur Reform des Leseunterrichts. West-Berlin 1963.

Lehrplan Deutsch. Klassen 5-9/10. Hrsg. vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz. Grünstadt 1998.

Onlinefassung: http://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache/gehezu/startseite.html?tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bcontroller%5D=Download&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Baction%5D=forceDownload&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bfileid%5D=NzQ0MDk%3D (14.9.16)

Leipziger Studierendengruppe: „Emil und die Detektive“. Ein Projekt in Klasse 4 der Erich Kästner Grundschule Leipzig. In: Erich Kästner Jahrbuch 5 (2008), S. 59-68.

Lobinger, Martha; Meier, Bernhard: „Emil und die Detektive“. Inszenierung und Schülerzeitung. In: Von Emil bis Fabian. Erich Kästner im Deutschunterricht. Hrsg. von Bernhard Meier. Baltmannsweiler 2006, S: 84-97.

Pausch, Sibylle: Militarismen eines Pazifisten. Sprachliche Beobachtungen zu Erich Kästners Buch und Film „Emil und die Detektive (1929/31)“. In: Das Deutsche Reich ist eine Republik. Beiträge zur Kommunikation der Weimarer Zeit. Hrsg. von Horst Schlosser, Frankfurt/Main 2003, S. 38-49.

Roper, Katherine: Emil und die Detektive. Lektionen für die Weimarer Republik? In: Erich Kästner Jahrbuch 4 (2004), S. 49-64.

Siemer, Tanja: „Emil“ und die Klasse 3a. Ein literarischer Spaziergang durch Berlin. In: Von Emil bis Fabian. Erich Kästner im Deutschunterricht. Hrsg. von Bernhard Meier. Baltmannsweiler 2006, S. 65-75.

Walter, Dirk: Zeitkritik und Idyllensehnsucht. Erich Kästners Frühwerk (1928-1933) als Beispiel linksbürgerlicher Literatur in der Weimarer Republik. Heidelberg 1977 (=Reihe Siegen 5).