

LMU

LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

DISSERTATIONEN DER LMU

UB

104

EVA HAMMER-BERNHARD

Jenseits von Gut und Böse

Werteerziehung mit Kriminalliteratur

Jenseits von Gut und Böse
Werteerziehung mit Kriminalliteratur

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von
Eva Hammer-Bernhard
aus
München
2026

Erstgutachterin: Prof. Dr. Sabine Anselm
Zweitgutachter: Prof. Dr. Michael Rödel
Drittprüfer: Prof. Dr. Helge Nowak
Datum der mündlichen Prüfung: 12.11.2025

Eva Hammer-Bernhard

Jenseits von Gut und Böse.
Werteerziehung mit Kriminalliteratur

Dissertationen der LMU München

Band 104

Jenseits von Gut und Böse

Werteerziehung mit Kriminalliteratur

von

Eva Hammer-Bernhard



Universitätsbibliothek
Ludwig-Maximilians-Universität München

Mit **Open Publishing LMU** unterstützt die Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München alle Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der LMU dabei, ihre Forschungsergebnisse parallel gedruckt und digital zu veröffentlichen.

Text © Eva Hammer-Bernhard 2026

Diese Arbeit ist veröffentlicht unter Creative Commons Licence BY 4.0. (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Abbildungen unterliegen ggf. eigenen Lizenzen, die jeweils angegeben und gesondert zu berücksichtigen sind.

Erstveröffentlichung 2026

Zugleich Dissertation der LMU München 2025

Druck und Vertrieb im Auftrag der Autorin:

Buchschmiede von Dataform Media GmbH, Julius-Raab-Straße 8
2203 Grobepersdorf, Österreich

Kontaktadresse nach EU-Produktsicherheitsverordnung:

info@buchschmiede.at



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Open-Access-Version dieser Publikation verfügbar unter:

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:19-36792>

<https://doi.org/10.5282/edoc.36792>

ISBN 978-3-99192-597-2

Inhalt

Einleitende Gedanken zu Hintergrund und Struktur der Arbeit.....	1
--	---

TEIL I

Spannungsverhältnisse: Vom Stand der Forschung.....	13
---	----

1 Fachwissenschaftliche Grundlagen.....	15
---	----

1.1 Kriminalliteratur zwischen Trivialitätsverdacht und ernst zu nehmendem Forschungsgegenstand.....	15
---	----

1.1.1 Terminologische Herausforderungen	15
---	----

1.1.2 Aktuelle Strukturierungsversuche: Der Abschied vom Gattungsbegriff	26
---	----

1.1.3 Literaturgeschichtliche Einordnung kriminalliterarischer Schreibweisen	29
---	----

1.2 Versuch einer Neustrukturierung: Entwicklungsstränge kriminalliterarischen Schreibens.....	32
---	----

1.2.1 Entwicklungsstrang 1: Wirklichkeit und Wahrheit	35
---	----

1.2.2 Entwicklungsstrang 2: Geniale Einzelgänger:innen und ihre Partner – klassische Handlungsstruktur und prototypische Ermittler:innen	50
--	----

1.2.3 Entwicklungsstrang 3: Antiheld:innen als Ermittler:innen – Die Entwicklung der <i>hardboiled detective</i> -Figuren	68
--	----

1.2.4 Entwicklungsstrang 4: Banden, Freund:innen und Fragezeichen – Kinder- und Jugendkriminalliteratur im 20. und 21. Jahrhundert.....	80
---	----

1.2.5 Entwicklungsstrang 5: Von Serienmörder:innen und Serienermittler:innen – Serialität in der Kriminalliteratur.....	96
--	----

1.3 Vom (Un-)Wert der Unterhaltung – zum fachdidaktischen Forschungsstand	113
--	-----

1.3.1 Von der Trivialliteratur zur Unterhaltungsliteratur.....	113
--	-----

1.3.2 Die Schundliteratur-Debatte und der Wert von Unterhaltungsliteratur	116
--	-----

1.3.3 Kriminalliteratur im Deutschunterricht.....	120
---	-----

1.3.4 Auf- und Ausbau literarischer Wertungskompetenz.....	128
--	-----

2 Grundlagen (kriminal-)literarischen Lernens: Lesemotivation und Leseförderung mit Spannungsliteratur.....	137
2.1 Zum Forschungsstand.....	137
2.2 Leseanimation und -motivation durch Kriminalliteratur 1: Lesen zum Vergnügen.....	140
2.3 Lesemotivation durch Kriminalliteratur 2: Selbstbild als Leser:in....	144
2.4 Aufbau unterschiedlicher Lesemodi.....	153

TEIL II

Spannende Entdeckungen: Der Zusammenhang von spannendem Text und gespannten Leser:innen.....	157
--	-----

3 „Detektorische“ Lesekompetenz.....	159
3.1 Die besondere Rolle der Lesenden	159
3.2 Kriminalliteratur als Leerstellen-Literatur	163
3.3 Kriminalliteratur und Intertextualität.....	167
3.3.1 Intertextualität und Metafiktionalität.....	167
3.3.2 Das „Spiel der Intertextualität“	170
3.3.3 Intertextualität im didaktischen Diskurs.....	183
3.3.4 „Detektorische“ Lesekompetenz und neuropsychologische Perspektiven.....	187
3.4 Vom Lesen zum Gestalten: Literarästhetische Produktionskompetenz.....	192
4 Gegenwarts- und Zukunftsbezug von Kriminalliteratur	197
4.1 Kriminalliteratur als „narratives Transportmittel“	197
4.2 Kriminalliterarische Bildung für nachhaltige Entwicklung	200
4.3 Kriminalliteratur als (inter-)kulturelles Deutungsangebot.....	205
5 Förderung von Fiktionalitätskompetenz	213
5.1 Mit Fiktionalität bewusst umgehen.....	213
5.2 Kriminalliteratur zwischen Fiktionalität und fingiertem Realismus...	219
5.3 Ein Modell zur Bestimmung von Fiktionalitäts- und Wirklichkeitsmarkern.....	223
5.4 Fiktionalitätskompetenz und kritische Medienerziehung.....	234

6 Das Phänomen der literarischen Spannung.....	239
6.1 Kurzer Überblick über den Forschungsstand.....	239
6.2 Spannung als literarisches Spiel zwischen spannendem Text und gespannten Leser:innen.....	247
6.3 Kriminalliterarisches Erzählen als ludisches Arrangement.....	249

TEIL III

Vom Wert der Spannung: Werteerziehung mit Kriminalliteratur	257
--	-----

7 (Kriminal-)Literarisches Lernen als Beitrag zur Persönlichkeitsbildung	259
7.1 Spannungsliteratur als Entwicklungsraum.....	259
7.1.1 Voraussetzungen 1: Flowerleben und Lesetätigkeit.....	260
7.1.2 Voraussetzungen 2: Immersionsprozesse.....	265
7.1.3 Perspektiven einnehmen und wechseln: Identifikation, Empathie und Alteritätserfahrungen	268
7.2 Kinderkrimilektüre – Abenteuer und Autonomie.....	275
7.2.1 Erwerbsaufgaben.....	275
7.2.2 Entwicklungsaufgaben	276
7.2.3 Tierische Ermittler:innen als Identifikationsfiguren für kindliche Leser:innen	277
7.3 Adoleszenz – Anspannung und Entspannung.....	282
7.3.1 Erwerbsaufgaben.....	282
7.3.2 Entwicklungsaufgaben	285
7.4 Grundmotive der Kinder- und Jugendliteratur nach Spinner (2010).....	289
8 Literarische als ethische Spannung.....	297
8.1 Philosophie und Religion in der Kriminalliteratur.....	298
8.2 Anbahnung von Wertreflexionskompetenz durch Kriminalliteratur.....	302
8.2.1 Grundlagen: Von der Dilemmageschichte zum (Kriminal-)Fallbeispiel.....	302
8.2.2 „Ethisch relevantes Erzählen“: Grundzüge einer narrativen Ethik.....	305

8.2.3 ÄsthEthische Bildung mit Kriminalliteratur – ein literarischer Spielraum jenseits von Gut und Böse	309
9 Konkrete Lektürevorschläge für den Literaturunterricht in verschiedenen Jahrgangsstufen.....	321
9.1 Kriterien der Auswahl geeigneter kriminalliterarischer Texte	321
9.2 Ulf Nilssons <i>Kommissar Gordon</i> -Reihe als fiktionale ethische Fallstudie für kindliche Leser:innen (Primarbereich)	325
9.3 <i>Der Spurenfinder</i> von Marc-Uwe, Johanna und Luise Kling als fiktionale ethische Fallstudie für Leser:innen in der Sekundarstufe 1	332
9.4 <i>Gesang der Fledermäuse</i> von Olga Tokarczuk als fiktionale ethische Fallstudie für Leser:innen in der Sekundarstufe 2	340
Fazit: Sage mir, was du liest	347
Danksagung.....	351
Literaturverzeichnis.....	353
Primärliteratur.....	353
Erwähnte Buchreihen.....	353
Einzelwerke	356
Sekundärliteratur.....	363
Schulbücher, Unterrichtsmaterialien, didaktische Fachzeitschriften	408
Spiele, Filme & Hörspiele.....	409
Internetquellen	410
Verzeichnis der Abbildungen.....	417
Verzeichnis der den Kapiteln vorangestellten Zitate.....	418
Anhang.....	419
Anhang 1: Übersicht über Beispieltitel in didaktischen Beiträgen	419
Anhang 2: Übersicht „ÄsthEthisches Lernen mit Kriminalliteratur“	435

„Der Krimi kann (fast) alles.“

(Jochen Vogt)

Einleitende Gedanken zu Hintergrund und Struktur der Arbeit

Zielsetzung der Arbeit

Kriminalliterarisches Erzählen ist in besonderer Weise von der Auseinandersetzung mit Wertvorstellungen, dem Spannungsfeld konkurrierender Werte und der Reflexion über Wertentscheidungen geprägt – Potenziale, die im schulischen Literaturunterricht gezielt zur Förderung von Wertreflexionskompetenz genutzt werden könnten. Dass dieser besondere Wert kriminalliterarischer Texte bislang in der literaturdidaktischen Forschung nicht systematisch untersucht wurde, markiert ein zentrales Forschungsdesiderat, dem sich die vorliegende Untersuchung widmet. Ausgehend von der zentralen These, dass Kriminalliteratur nicht nur bestehende Wertvorstellungen reflektiert und reproduziert, sondern auch subversive Impulse setzen kann, indem sie tradierte Moralvorstellungen in Frage stellt und komplexe ethische Konflikte ins Zentrum der Narration rückt, ist diese Arbeit von dem Erkenntnisinteresse geleitet, wie sich gerade die Zwischenräume von Gut und Böse, die in entsprechend gewählten kriminalliterarischen Texten zu finden sind, günstig auf die Entwicklung einer Wertreflexionskompetenz auswirken können.

Essenziell für die Erreichung der genannten Ziele sind Texte „jenseits von Gut und Böse“. In Friedrich Nietzsches gleichnamiger Schrift verabschiedet sich der Autor von einer klaren Kategorisierung in „gut“ und „böse“, wie sie sich in Gesetzestexten oder Katechismus-Bänden findet. Nietzsche fordert stattdessen programmatisch (und nicht ungefährlich) eine Umwertung aller Werte, da diese seiner Auffassung nach das Instrument herrschender Gruppen sind, die eigene Macht zu erhalten. Werte sind grundsätzlich interpretationsoffen und dadurch interpretationsbedürftig – woraus eine potenzielle Ideologiefähigkeit

resultiert.¹ Auch heute noch kann die zentrale Idee der Schrift Nietzsches, dass die extreme Polarisierung den Blick für Zwischenstufen verstellt, bedeutsam sein. Er kritisiert „Vordergrunds-Schätzungen“ und „vorläufige Perspektiven“ und folgert:

Es wäre sogar noch möglich, dass was den Werth jener guten und verehrten Dinge ausmacht, gerade darin bestünde, mit jenen schlimmen, scheinbar entgegengesetzten Dingen auf verfängliche Weise verwandt, verknüpft, verhäkelt, vielleicht gar wesensgleich zu sein. (Nietzsche 1885, Erstes Hauptstück, 2)²

Unausweichlich ergibt sich daraus aus heutiger Sicht die Notwendigkeit, in Wertaushandlungsprozesse einzutreten – um die Zwischenstufen nicht aus dem Blick zu verlieren und Bezüge zum eigenen Leben entdecken zu können. Sprichwörtlich hat der Titel Eingang in den alltäglichen Sprachgebrauch gefunden: Der Mehrwortausdruck „jenseits von Gut und Böse“ bezeichnet laut DWDS umgangssprachlich etwas, das „das normale Ausmaß stark über- oder unterschreitet“ oder kann auch für eine Person verwendet werden, die aufgrund ihres fortgeschrittenen Alters nicht mehr als „anziehend“ empfunden wird. Relevant für die hier vorliegende Arbeit ist die dritte Bedeutung: „nicht als gut oder schlecht zu beurteilen; nicht in ausschließlich gegensätzlichen Kategorien beschreibbar“ (DWDS o. J.).³

Werteerziehung mit Literatur

Schule wird nicht nur als Institution verstanden, die kognitive Kompetenzen vermittelt, sondern als sozialer Ort, an dem Menschen miteinander lernen, sich in einer pluralen Gesellschaft zu orientieren und

1 Vgl. hierzu und zum Hintergrund des sog. Werturteilsstreits auch Anselm (2023, 236–237).

2 Hinweis: Dieses sowie alle folgenden Zitate wurden in der originalen Schreibweise belassen.

3 Nach dem dieser Arbeit zugrundeliegenden Verständnis nicht zutreffend sind hingegen die Überlegungen von Christina Rühl: „Jenseits von Schuld und Sühne“ verortet sie 2010 kriminalliterarische Texte in ihrer gleichnamigen Dissertation, in der sie zu dem Schluss kommt: „[J]enseits von Schuld und Sühne bewegen sich sowohl die Gattung Kriminalliteratur als auch die Kriminologie“ (Rühl 2010, 361). Diese Anspielung auf Dostojewskis Roman verweist kriminalliterarische Texte viel zu pauschal in einen Raum jenseits ethischer Reflexionsprozesse.

Wertreflexionskompetenz aufzubauen. Eine Möglichkeit, Werteerziehung – als fächerübergreifendes Bildungs- und Erziehungsziel in die schulischen Rahmenpläne integriert – besonders auch im Deutschunterricht realisieren, ist die Beschäftigung mit literarischen Texten. Florian Bär entwickelt in seiner Dissertation *Werteerziehung im Deutschunterricht. Didaktische Grundlagen und Konzeptionen* (2019) einen „literaturdidaktischen Ansatz ethischer Bildung“ (ebd., 149). Er zeigt dazu zunächst auf, dass

[d]ie Verhandlung von Werten und Normen [...] nicht ausschließlich dem Zweck [dient], ethische Problemstellungen zu thematisieren. Vielmehr ist die Auseinandersetzung mit dem (moralisch) Anderen, Bösen oder Unbekannten ein Strukturelement, welches konstitutiv für das Erzählen ist. (Bär 2019, 151)

Derartige Narrative fordern die Leser:innen zur Positionierung, zur Identifikation oder auch zur Distanzierung heraus: „Gerade in Bezug auf die Aushandlungsfunktion von Texten wird also deutlich, dass sich die ästhetische und ethische Dimension von Texten gegenseitig bedingen.“ (ebd., 152) Auf diese Weise trägt der Literaturunterricht nicht nur zur individuellen Bildung, sondern auch zur Entwicklung reflektierter, urteilsfähiger und handlungsfähiger Bürger:innen bei, die in der Lage sind, Werte zu hinterfragen und eigene Positionen in komplexen sozialen Zusammenhängen zu entwickeln.

Sabine Anselm verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass „insbesondere literarische Texte Potenzial für Bildungsprozesse und Werteerziehung [haben]: Sie thematisieren und inszenieren moralisch und ethisch brisante Situationen“ (Anselm 2017a, 12). Im Kontext der Werteerziehung rückt die Frage in den Fokus, wie moralisches Urteilen und ethische Reflexion gefördert werden können, ohne dabei in eine bloße Reproduktion allgemein moralischer Grundsätze zu verfallen. Als Bindeglied zur fachlichen Spezifik des Deutschunterrichts erweisen sich Überlegungen zur narrativen Ethik: Indem ethische Fragen und Wertkonflikte im Kontext von erzählten Geschichten verhandelt werden, verbindet sich sprachliche und literarische Kompetenzentwicklung fachintegrativ mit ethischer Reflexion.

Methodik und Aufbau

Die vorliegende Untersuchung verfolgt das Ziel, auf kulturwissenschaftlicher Basis umfassend die Bedeutung der unterrichtlichen Beschäftigung mit ausgewählten kriminalliterarischen Texten im Rahmen des Literaturunterrichts herauszustellen, die eine besondere Eignung für den zentralen Bereich der schulischen Werteerziehung aufweisen. Die Annäherung an das Thema erfolgt aus verschiedenen wissenschaftlichen Richtungen, die Arbeit verortet sich im Schnittpunkt von Literaturdidaktik, Kulturwissenschaft, Neuropsychologie und philosophischer Ethik. Dabei werden Textbeispiele präsentiert und didaktisch kommentiert, die bisher als schulische Lektüre kaum in den Blick genommen wurden; anhand dieser Texte wird gezeigt, wie Kriminalliteratur sinnvoll zum Aufbau einer Wertreflexionskompetenz beitragen kann. Die Textauswahl erfolgt nach didaktischer Relevanz, kultureller und gesellschaftlicher Reichweite, thematischer Vielfalt sowie Eignung für den schulischen Literaturunterricht und die Werteerziehung.

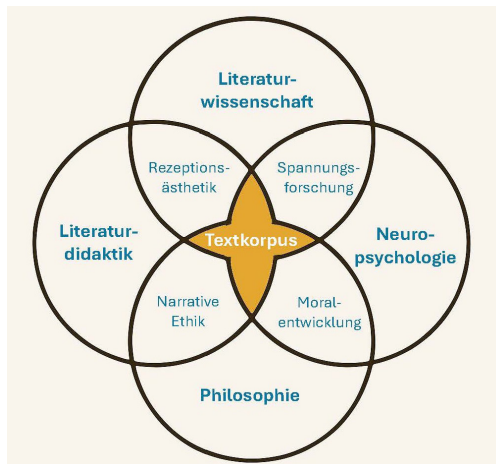


Abb. 1: Herangehensweise (eigene Darstellung)

Der I. Teil der Darstellung versammelt die literaturwissenschaftlichen Grundlagen der Beschäftigung mit Kriminalliteratur und bietet eine systematische Rekonstruktion der Gattungsentwicklung unter besonderer Berücksichtigung der Dynamik von Schema und Variation. Da

alle bisherigen Untersuchungen auf die grundsätzliche Problematik einer gattungstheoretischen Zuordnung verweisen, wird hier ein neuer Weg vorgeschlagen: Es wird argumentiert, dass sich anhand von fünf zentralen Linien die Entwicklung kriminalliterarischen Schreibens nachzeichnen lässt; dies wird anhand von Beispielen aus der Erwachsenen- wie der Kinder- und Jugendliteratur belegt. Daran schließt sich die Zusammenfassung des literaturdidaktischen Forschungsstandes an mit unterschiedlichen Phasen der Ablehnung bzw. Zuwendung zu Kriminalliteratur im Unterricht.

In der Folge wird grundlegend gezeigt, welche Bedeutung Spannungsliteratur für die fundamentalen Bereiche der Lesemotivation und der Leseförderung hat. Der Aufbau unterschiedlicher Lesemodi durch Kriminalliteratur, der zentral ist für literarisches Lernen, schließt den ersten Teil ab.

Teil II stellt den Zusammenhang von textseitigen Merkmalen und leser:innenseitigen Wirkungen ins Zentrum. Vier für Kriminalliteratur besonders relevante Aspekte werden herausgegriffen: Auf eine differenzierte Betrachtung der „detektorischen“ Lesekompetenz folgt der für die Textauswahl relevante Gegenwarts- und Zukunftsbezug; anschließend wird gezeigt, dass kriminalliterarische Texte äußerst ergiebig sein können für die Anbahnung einer Fiktionalitätskompetenz. Anhand von Textbeispielen werden die Annahmen konkretisiert und Umsetzungsmöglichkeiten im Rahmen des Deutschunterrichts (und darüber hinaus) ausgelotet. Das Phänomen der literarischen Spannung schließlich rundet die Überlegungen ab: Spannungsliteratur, eröffnet durch den ihre eigenen ludischen Charakter besondere Chancen zur Auslotung von ethischen Reflexionsprozessen.

Teil III widmet sich detailliert der argumentativen Entfaltung der Hauptthese der vorliegenden Arbeit: Kriminalliteratur eignet sich in besonderer Weise zur Anbahnung einer Wertreflexionskompetenz. Es wird illustriert, dass gerade narrative Zwischenräume – Figuren, die sich moralisch nicht eindeutig verorten lassen, oder Plots, die ethisch herausfordernde Situationen ins Zentrum stellen – den Aufbau einer Wertreflexionskompetenz sinnvoll anregen können.

Der Beitrag zur Persönlichkeitsbildung wird im Folgenden aufgeschlüsselt nach unterschiedlichen Altersstufen mit ihren jeweiligen

Erwerbs- und Entwicklungsaufgaben. Das letzte Kapitel spannt den Bogen von der literarischen zur ethischen Spannung und zeigt, dass Kriminalgeschichten schlüssig als ethische Fallgeschichten gelesen werden können. Konkretisiert wird dies an drei besonders geeigneten Textbeispielen für unterschiedliche Lesealter.

Textkorpus

Die der Arbeit zugrunde gelegten Textbeispiele, die in allen Teilen der Arbeit als Belege der theoretischen Ausführungen präsentiert werden, sind dem weit gefassten Begriff der *Kriminalliteratur* zuzuordnen (zur Problematik terminologischer Unterscheidungen vgl. 1.1.1). In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe *kriminalliterarische Schreibweise* bzw. *Kriminalliteratur* als umfassende Oberbegriffe gewählt, die im Sinne des weiten Textbegriffes explizit multimedial verstanden werden können. Auf die Termini *Genre* oder *Gattung* wird aufgrund der unter 1.1.1 dargestellten Schwierigkeiten konsequent verzichtet. Nur wenn es für die Argumentation erforderlich ist, findet eine Differenzierung durch den Terminus *Detektivgeschichte/Detektivverzählung* statt, die für den Bereich der Kinder- und Jugendliteratur tatsächlich einen besonderen Stellenwert hat, da der überwiegende Teil der Veröffentlichungen eine Ermittler:innenfigur oder eine Gruppe ermittelnder Figuren in den Mittelpunkt stellt. Zur besseren Übersicht sind diese Texte im Verzeichnis der Primärliteratur gesondert ausgewiesen durch die Markierung (D). Die vielfach auch für diese Leser:innengruppe propagierte Differenzierung in *Kriminalroman*, *Detektivroman* und *Thriller* (so beispielsweise bei Seidler 2018, 148) erweist sich mit Blick auf das Thema der vorliegenden Arbeit als wenig ergiebig, da eine klare Abgrenzung des *Thrillers* unmöglich ist: Er zeichnet sich durch ein Mehr an *action*-Spannung aus, die Grenzen verlaufen dabei fließend. Gerade im Bereich der Literatur für jüngere Rezipient:innen sind höchstens thrillerhafte Elemente zu identifizieren, die mit ansteigendem Leser:innenalter zunehmen können.

Das Spektrum der gewählten Texte erstreckt sich von expliziter Kinder- über Jugendliteratur zu Werken für Erwachsene und All Age-

Romanen.⁴ Die in Kapitel 9 explizit analysierten Textbeispiele werden bereits zuvor kriterienbezogen eingespielt, da sie eine besondere Eignung in allen Bereichen aufweisen. Alle Texte und Textausschnitte, deren Bearbeitung im Rahmen des Deutschunterrichts aus didaktischer wie aus pädagogischer Sicht sinnvoll erscheint, sind zur besseren Übersicht im Anhang als Übersicht zusammengestellt – verbunden mit Anschlussmöglichkeiten sowie Hinweisen auf didaktisch nutzbare Materialien.

Das Grundprinzip von Schema und Variation

Bertolt Brecht benennt in seinem Essay *Über die Popularität des Kriminalromans* (1938/40) ein zentrales Strukturprinzip kriminalliterarischen Erzählens: „Der Kriminalroman [...] hat [...] ein Schema und zeigt seine Kraft in der Variation.“ (Brecht 1998, 33) Damit beschreibt er die produktive Spannung zwischen formalisierter Erzählstruktur und kreativer Modifikation – zwischen Wiedererkennbarkeit und Abweichung. Dieses Verhältnis bildet nicht nur eine produktionsästhetische Konstante des Genres, sondern ist zugleich für seine Rezeption konstitutiv.

Brecht hebt hervor, dass der Kriminalroman „vom logischen Denken [handelt] und vom Leser logisches Denken [verlangt]“ (ebd., 33). Das zugrunde liegende Schema fungiert dabei als stabile Struktur, innerhalb derer die Variation ihre eigentliche Wirkung entfaltet. Gerade das Entschlüsseln immer neuer Abwandlungen desselben Grundmusters begründet die „intellektuelle[n] Vergnügung“ (ebd., 36) der Leser:innen. In seinen *Glossen über Kriminalromane* pointiert Brecht diese Einsicht mit der programmatischen Feststellung: „Das Schema ist gesund“ (Brecht 1992a, 130).

Das Zusammenspiel von Schema und Variation erweist sich damit als zentrales Funktionsprinzip kriminalliterarischer Texte. Zugleich gewinnt es im Kontext dieser Arbeit besondere Bedeutung, da es eine strukturelle Grundlage für die hier verfolgten erkenntnisleitenden Fra-

4 Der Schwerpunkt liegt aufgrund des begrenzten Umfangs der Arbeit auf Texten im engen Sinn, eine Erweiterung der Ausführungen auf Medienverbünde bzw. andere mediale Formate ist auf der Basis der hier grundgelegten Überlegungen nicht nur vorstellbar, sondern sehr wünschenswert.

gestellungen bildet – ein Zusammenhang, der im Hauptteil an verschiedenen Stellen näher entfaltet wird.

„Kehren wir zu den Kriminalromanen zurück!“

Auf eine Verteidigung des Themas der vorliegenden Arbeit zu Beginn meiner Ausführungen, die fast schon topisch im Umgang mit Kriminalliteratur zu sein scheint, verzichte ich aufgrund der in dieser Arbeit herausgestellten Relevanz des Themas im Unterschied zu vielen literaturwissenschaftlichen und fachdidaktischen Veröffentlichungen, die eingangs in unterschiedlichen Variationen auf die Rechtfertigung einer fachlichen Beschäftigung mit dem Gegenstand fokussiert sind.

Der begeisterten Leser:innenschaft von Spannungs- und Kriminalliteratur stehen früh eine Missachtung oder eine negative Aufnahme durch die Literaturwissenschaft gegenüber. In der Folge sehen sich Rezipient:innen, Schriftsteller:innen und Wissenschaftler:innen, die Kriminalliteratur schätzen, verfassen und untersuchen, in einer Verteidigungshaltung, die stark apologetische Züge annehmen kann. Bertolt Brecht verteidigt beispielsweise in seinem eben zitierten Aufsatz seine persönliche ebenso wie eine allgemeine Leidenschaft für Kriminalromane, er verweist auf den „blühenden Kulturzweig“ der Kriminalliteratur (Brecht 1998, 33). Die im gleichen Jahr erschienene sarkastische Kurzschrift *Kehren wir zu den Kriminalromanen zurück!* beendet Brechts knappe Überlegungen zur aktuellen Literatur nach jedem Absatz mit der Aufforderung, die bereits im Titel enthalten ist (vgl. Brecht 1992b). Seine ausgeprägte Leidenschaft für den Kriminalroman führte auch zum Fragment eines eigenen Krimis, verfasst zusammen mit Walter Benjamin, dessen Passion für Kriminalliteratur ebenfalls belegt ist, beispielsweise in seinem Text *Kriminalromane, auf Reisen* aus dem Jahr 1930⁵. Von dem gemeinsam geplanten Werk *Mord im Fahrstuhlshacht* sind nur skizzenhafte Vorplanungen aus dem Jahr 1933 erhalten, die 2017 von Steffen Thiemann in eine Graphic Novel

5 Hier sinniert Benjamin über die Bedeutung der Lektüre von Kriminalromanen während einer Eisenbahnfahrt: „Die Betäubung der einen Angst durch die andere ist seine Rettung. Zwischen den frisch zertrennten Blättern der Kriminalromane sucht er die müßigen, gewissermaßen jungfräulichen Beklemmungen, die ihm über die archaischen der Reise hinweghelfen könnten.“ (Benjamin 1930, o.S.)

umgeformt worden sind.⁶ Dem Religionsphilosophen Romano Guardini (1885–1968) wird die Äußerung zugeschrieben, er unterteile die Menschen in „solche, die Kriminalromane lesen, und in die, die es leugnen“ (so bei Jahn 1970b, 1; in der Fußnote erfolgt ein Verweis auf einen nicht mehr erhältlichen Aufsatz Guardinis). Auffallend ist, dass sich dabei viele – auch wissenschaftlich ausgerichtete – Veröffentlichungen eines mehr oder weniger stark ausgeprägten essayistischen Stils bedienen, der eine persönliche Nähe zum Forschungsobjekt bekräftigt.⁷

Gerade die akademische Beschäftigung mit Kriminalliteratur sieht sich zu einer besonderen Rechtfertigung genötigt, die sich häufig in einleitenden Legitimationsversuchen niederschlägt: Richard Alewyn beginnt seinen zentralen literaturwissenschaftlichen Aufsatz *Anatomie des Detektivromans* von 1968/71 mit der Einschätzung:

Das Lesen von Detektivromanen gehört zu den Dingen, die man zwar gerne tut, von denen man aber nicht gern spricht. Man kann seinen Ruf kaum wirksamer gefährden, als indem man sich ernsthaft damit befasst, zumindest in deutschen Landen. (Alewyn 1998, 52)

Als Ursache für die Ablehnung identifiziert er dessen „Popularität“ und sein „Thema“ (ebd.). In der Folge seiner *Anatomie* seziert er das Innenleben der Kriminalliteratur sorgfältig und legt damit den Grundstein für die literaturwissenschaftliche Beschäftigung der folgenden Jahrzehnte (s. 1.1). Allerdings bleibt diese vorsichtig-verhalten, wie sich auch aus dem von Wilma und Richard Albrecht 1981 gewählten Titel „*Krimi*“ – *ein vernachlässigtes Genre* (1981) schließen lässt. Die Geringschätzung scheint im deutschen Sprachraum besonders verbreitet zu sein – 2005 überschreibt Volker Neuhaus seinen Beitrag zu Sandro Moraldos Sammelband *Mord als kreativer Prozess* mit dem Untertitel „Die Schwie-

⁶ Das Werk ist anlässlich der Ausstellung *Benjamin und Brecht. Denken in Extremen* in Berlin veröffentlicht worden. Es enthält neben der Graphic Novel, die der Künstler mit Holzschnitten gestaltet hat, Abdrucke der Originalnotizen, die wohl 1933 in Paris angefertigt und die in den Nachlässen beider Autoren gefunden worden sind.

⁷ Vgl. beispielsweise Ulrike Leonhardt (1990), Nina Schindler (1997), Thomas Wörtche (2008), Bruno Franceschini/Carsten Würmann (2004), Wolfgang Brylla (2015), Thomas Kniesche (2015), Jochen Vogt (2020) u. v. m.; zur persönlichen Bindung s. auch Fußnote 17.

rigkeiten der Deutschen mit dem Kriminalroman“ (Neuhaus 2005, 9). Obgleich Kriminalliteratur im englischsprachigen Raum eher als kanongemäß gewertet wird, findet sich auch bei Ernest Mandel die entschuldigende Formulierung: „Ich muß gestehen: Krimis lese ich gern.“ (Mandel 1988, 9) Diese Beichte führt ihn zu grundlegenden Überlegungen zur *Sozialgeschichte des Kriminalromans*, so der Untertitel seiner neomarxistisch geprägten Untersuchung. Ein weiterer Hinweis auf die allgegenwärtige Ablehnung von Kriminalliteratur durch die Wissenschaft findet sich bei der feministischen Literaturwissenschaftlerin Carolyn Gold Heilbrun; sie verfasste ihre erfolgreichen Kriminalromane um die Anglistikprofessorin Kate Fansler unter dem Pseudonym Amanda Cross, um ihre Reputation nicht zu gefährden (vgl. Bettinger/Ebrecht 2000, 295). Richard Bradford überschreibt noch 2015 das letzte Kapitel seines Bändchens *Crime Fiction. A Very Short Introduction* mit der Frage: „Can crime fiction be taken seriously?“ (Bradford 2015, 115)

Jochen Vogt schließlich blickt in seinem 2020 erschienenen Band *Schema und Variation. 13 Versuche zum Kriminalroman* zurück auf seine Dissertation mit dem Titel *Der Kriminalroman. Poetik. Theorie. Geschichte*:

Die Literaturwissenschaft hat ein Problem mit dem Krimi. Dies ist allerdings nicht mehr ganz so gravierend wie 1968, als ich in meiner Dissertation auf die typische Erzählstruktur des Kriminalromans einging. Was nur deshalb nicht karriereschädigend war, weil ich unter dem Schutz eines untypisch couragierten Doktorvaters stand, der Chesterton⁸ und Edmund Crispin⁹ liebte. (Vogt 2020, 19)

Als aktuelles Pendant zu Vogts Rückblick auf seine Doktorarbeit mag Ruth van Nahls ihrer Dissertation vorangestellter Dank an ihren Doktorvater gelten: „Danken möchte ich auch Herrn Prof. Dr. Uwe Baumann, der mein Doktorvater wurde und mich in meiner Forschungsansicht zum Kriminalroman unterstützte, während von anderen Seiten

8 Gilbert Chesterton: Verfasser der ab 1910 erschienen Krimireihe um Pater Brown.

9 Eigentlich Bruce Montgomery, britischer Krimiautor und Komponist, Detektivreihe um Prof. Gervase Fen ab 1944.

Vorwürfe zur Trivialität des Genres kamen.“ (van Nahl 2019, 11) Das steht in deutlichem Kontrast zu der Einschätzung Ulrich Suerbaums, der in seinem Beitrag zu Dieter Petzolds und Eberhard Späths Sammelband *Unterhaltungsliteratur* von einer „Schwundstufe der Apologie“ (Suerbaum 1990, 7) spricht.¹⁰ Dass apologetische Einlassungen auch über 30 Jahre später nicht gänzlich verschwunden sind, zeigen Hinweise auf die Überreste derartiger Rechtfertigungstendenzen, beispielsweise erkennbar in der Überschrift „Kriminalromane für Kinder – Ein unterschätztes Genre?“, mit der Jana Mikota und Nadine Schmidt das erste Kapitel ihres 2020 erschienenen Bändchens *Aktuelle Kriminalromane für ein junges Lesepublikum* versehen haben. Die Einwände gegen Kriminalliteratur – ihre Popularität, ihre schematische Struktur, ihre vermeintliche Trivialität – stehen einer zunehmenden Würdigung kriminalliterarischen Erzählens gegenüber. Aktuelle Forschungsbeiträge eröffnen zaghaft neue Perspektiven, etwa im Hinblick auf narratologische Eigenheiten, die kulturelle Repräsentationskraft und die Anschlussfähigkeit an gesellschaftlich relevante Diskurse. Im Sommer 2024 erschien eine Ausgabe von *Der Deutschunterricht* mit dem Titel *Kriminalliteratur im 21. Jahrhundert*; in der Einleitung formulieren Nikolas Buck und Anke Christensen, dass es aufgrund der Beliebtheit

geboten [erscheint], diesen Bereich nicht zuletzt für den Deutschunterricht didaktisch aufzubereiten – um u. a. Genrewissen zu vermitteln, um über die spannende Lektüre und die Variation einfacher Muster einen motivierenden Zugang zu erzählstrukturellen Grundlagenkategorien zu gewähren oder um – im Sinne eines themenzentrierten Deutschunterrichts und potenziell fächerübergreifend – juristische, historische und aktuelle politisch-gesellschaftliche Probleme zu erörtern. (Buck/Christensen 2024, 2)

¹⁰ Der Aufsatz stellt m. E. eine sehr zutreffende Analyse des Forschungsstandes um 1990 dar – verbunden mit Forderungen an zukünftige Forschung, auf deren Einlösung auch heute noch gewartet werden muss. Suerbaum plädiert dafür, „Konventionalität“ aufzubrechen und „mit unkonventionellen Methoden zu arbeiten“ (Suerbaum 1990, 15); hierbei auch „das Monopol einiger eingefahrener Arbeitsweisen der Literaturwissenschaft zu brechen“ (ebd., 14).

Eine Staatsexamensaufgabe im Fach Deutschdidaktik für die Mittelschule in Bayern befasste sich im Frühjahr 2025 mit dem Thema *Krimis im Deutschunterricht*; hier heißt es: „Krimis sind beliebte Texte und Medien der Gegenwartsliteratur. In einer Vielzahl von Büchern, Filmen und (digitalen) Spielen werden sie auch einer jugendlichen Zielgruppe angeboten.“ Drei Aufgaben waren zu bearbeiten:

1. Begründen Sie, inwiefern Krimis einen Platz im Deutschunterricht haben können und welche etwaigen Gegenargumente auszuräumen sind. Stützen Sie Ihre Argumentation mit passenden Beispielen.
2. Führen Sie aus, welche Kompetenzen im Lernbereich „Lesen – mit Texten und weiteren Medien umgehen“ in der Mittelschule am Beispiel von Krimis gefördert werden können.
3. Entwickeln Sie einen didaktischen Baustein (max. 4 Stunden) für eine Jahrgangsstufe Ihrer Wahl, in dem ein Krimi eine tragende Rolle spielt und eine Kompetenz aus „Lesen – mit Texten und weiteren Medien umgehen“ fokussiert wird!

Kriminalliterarische Texte sind damit in veränderter Weise angekommen im fachdidaktischen Diskurs. Dass der Wert kriminalliterarischer Texte im Kontext der Werteerziehung bislang in der didaktischen Forschung nicht umfassend untersucht wurde, markiert ein zentrales Forschungsdesiderat, dem sich die vorliegende Arbeit widmet.

*„It's a capital mistake to theorise
before one has data.“
(Sherlock Holmes)*

TEIL I

Spannungsverhältnisse: Vom Stand der Forschung

Ziel einer jeden kriminalistischen Spurensuche ist die Aufklärung einer Tat, die innerhalb einer Gesellschaft mit Strafen belegt ist. Dabei werden Indizien gesichtet, juristische Fakten geklärt, psychologische Untersuchungen angestellt, Motive und Alibis überprüft, um eine der Straftat beschuldigte Person überführen und ein richterliches Urteil fällen zu können.

Klärung herbeiführen wollen auch die vielen Veröffentlichungen zur Erforschung von Kriminalliteratur – indem sie historische Entwicklungen aufzeigen, Kategorisierungen vornehmen und Abgrenzungen ziehen. Die vorliegenden Untersuchungen divergieren hierbei stark, sie wirken sich nachhaltig indirekt oder direkt auf die fachdidaktische Einordnung von Kriminalliteratur aus, weshalb zentrale Arbeiten zu Beginn des ersten Teils überblicksartig vorgestellt werden sollen. Dabei zeigt sich, dass bisherige Ordnungskonzepte wenig zufriedenstellend auf heutige Kriminalliteratur bezogen werden können; deshalb wird eine neue Herangehensweise vorgeschlagen. Die vorgestellten Entwicklungsstränge sind dabei stets auf ihre Relevanz für eine Werteerziehung mit Kriminalliteratur bezogen.

Die daran anschließende Zusammenfassung des fachdidaktischen Forschungsstandes illustriert bisherige Ansätze der Einordnung in den schulischen Kontext. Ausgangspunkt ist die Diskussion über den richtigen Umgang mit „Trivial-“ und „Unterhaltungsliteratur“ – Termini, die nicht wertneutral-deskriptiv verwendet werden, so dass das 1. Kapitel konsequenterweise mit Überlegungen zum Auf- und Ausbau literarischer Wertungskompetenz schließt.

Das 2. Kapitel widmet sich den Grundlagen (kriminal-)literarischen Lernens. Hierbei wird herausgearbeitet, das sich Kriminalliteratur aus

motivationalen Gründen zur Leseförderung anbietet, die allerdings kein Selbstläufer ist, sondern einer sorgfältigen Prüfung des Textmaterials bedarf. Dass die Entwicklung unterschiedlicher Lesemodi durch kriminalliterarische Texte grundlegend unterstützt werden kann, wird daran anschließend gezeigt.

„Kriminalliteratur tanzt,
schwimmt und rudert
auf vielerlei Grenzlinien.“
(Thomas Wörtche)

1 Fachwissenschaftliche Grundlagen

1.1 Kriminalliteratur zwischen Trivialitätsverdacht und ernst zu nehmendem Forschungsgegenstand

1.1.1 Terminologische Herausforderungen

Während Leser:innen genau zu wissen scheinen¹¹, was sie in der Abteilung *Krimi* in den Buchhandlungen erwartet, tut sich die Fachwissenschaft schwer mit der Einigung auf verbindliche Festlegungen. Dies hat verschiedene Ursachen: Eine systematische Betrachtung setzt spät mit den 1960er Jahren ein, und auch nur verhalten, da eine ernsthafte Beschäftigung mit Kriminalliteratur dem Generalverdacht der Trivialität ausgesetzt war und sich bis heute einem Rechtfertigungszwang ausgesetzt sieht, der so für andere literarische Gattungen nicht nachweisbar ist (vgl. Einleitung). Ein Grund für die starke Ablehnung kann m. E. auch in der Verbreitungsform von Kriminalromanen liegen: Häufig wurden die Texte zunächst in Zeitungen als Fortsetzungsgeschichten veröffentlicht, die so einem sehr breiten Publikum zugänglich waren, sog. *Heft- oder Groschenromane* bedienten ebenfalls die hohe Nachfrage nach Kriminalerzählungen (vgl. hierzu die äußerst differenzierte Untersuchung von Werner G. Schmidtke 1981). In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts erfolgte die Verbreitung v. a. in Form von Paper-

¹¹ Ulrich Suerbaum stellt fest, dass die Fragen der Definition den Rezeptionsprozess nicht tangieren: „Krimis sind leicht zu identifizieren [...] niemand hat in der Praxis ernsthafte Probleme mit der Abgrenzung des Krimis von Nicht-Krimis.“ (Suerbaum 1984, 11). Ähnlich formuliert dies 30 Jahre nach Suerbaum Wolfgang Brylla in seiner Einleitung zu den *Facetten des Kriminalromans* (vgl. Brylla 2015, 7).

back-Ausgaben¹², die bereits durch ihre Aufmachung minderwertige Qualität suggerierten. Hinzu kommen beispielsweise Vorbehalte gegenüber der häufig vorliegenden Verbindung mit seriellem Erzählen (vgl. 1.2.5), das vielfach mit Trivialität gleichgesetzt wird.

Neben diesen Fragen der literarischen Wertung überlagern sich literaturhistorische Einordnungen mit terminologischen Überlegungen und Gattungszuordnungen, die selbstredend jeweils nur rückblickend auf vorliegendes Textmaterial angewendet werden können. Grundsätzlich zeigt sich, dass sich die terminologische Diskussion zunehmend vom engen Gattungsbegriff löst, der ja grundsätzlich diskussionswürdig ist, wie beispielsweise Rüdiger Zymner in Thomas Anz' *Handbuch Literaturwissenschaft* (2013) umfassend darstellt. Alternativen stellen Minimaldefinitionen (vgl. 1.1.2) oder gar die Abkehr von der Zuordnung dar; für eine literaturwissenschaftliche Beschäftigung mit Kriminalliteratur erscheint mir das allerdings zu ausweichend.

Bereits 1984 hat Edgar Marsch eine Zusammenfassung des Forschungsstandes unternommen: Er präsentiert einen Überblick über die einzelnen „Phasen der kritischen Beschäftigung“ (Marsch 1983, 46–76); dabei werden nach einer Frühphase ohne nennenswerte Forschung weitere vier Phasen unterschieden. Phase 1 bringt erste Abhandlungen zum Thema sowie den „theoretisierende[n] Autor“ (ebd., 47) hervor (1940–1960), in der ersten Hälfte der 1960er Jahre finden sich in Phase 2 „erste Versuche der Typologie und der Strukturanalyse“ sowie Überlegungen zur Trivialliteratur (ebd.); ab Phase 3 (1965–1971) sind „forschungskritische Darstellungen“ (ebd.) zu verzeichnen; in Phase 4 (1971–1982) setzt „eine intensive Forschungsdiskussion“ ein (ebd.), an der sich verschiedene Disziplinen beteiligen und zu der sich der Autor offenkundig selbst zählt. Im Folgenden werden die Forschungsbeiträge, die bis heute die Fachdiskussion prägen, näher beleuchtet.

Wegweisend ist die von Jochen Vogt 1971 und in überarbeiteter Fassung 1998 veröffentlichte Sammlung *Der Kriminalroman. Poetik. Theorie. Geschichte*, die grundlegende Texte vereint, auf die auch heutige Ver-

12 Besonders die Ausgaben des ursprünglich schweizerischen Scherz-Verlages haben dieses Bild geprägt; hier wurden u. a. die deutschen Erstausgaben der Romane Agatha Christies veröffentlicht.

öffentlichungen noch rekurren. Besonders genannt seien mit Blick auf die grundlegenden Thesen der vorliegenden Arbeit Todorovs *Typologie des Kriminalromans* (1966) sowie Richard Alewyns oben bereits zitierte Ausführungen zur *Anatomie des Detektivromans* (1968/71), auf deren Grundlage bis heute gattungsspezifische Zuordnungen vorgenommen werden. Todorov schlägt eine Unterscheidung auf der Erzählebene zwischen „Rätselroman“ (Todorov 1998, 208) und „Schwarzem Roman“ (ebd., 211) vor. Ersterer vereint zwei Erzählungen, die des Verbrechens und die der Aufklärung (vgl. ebd., 210). Todorov nimmt damit Bezug auf die russischen Formalisten der zwanziger Jahre des 20. Jahrhunderts und deren Unterscheidung von *Fabel* und *Sujet* (ebd.). Dem „Rätselroman“ stellt Todorov den „Schwarzen Roman“ gegenüber, in dem für ihn die Erzählung mit der Handlung zusammenfällt (vgl. ebd., 211). Eine Verbindung beider Formen sieht er im „Spannungsroman“ (ebd., 214), der „zwei Typen des Leserinteresses“ (ebd.) vereint: „[D]a ist die Neugier, die wissen will, wie die vergangenen Ereignisse zu erklären sind; und da ist auch die Spannung: Was wird mit den Hauptfiguren geschehen?“ (ebd.) Seinen Aufsatz beendet Todorov mit dem Hinweis auf die Vorläufigkeit seiner Unterscheidung, wenn er formuliert:

Es ist ziemlich schwierig zu sagen, ob die oben beschriebenen Formen bestimmten Phasen einer Entwicklung entsprechen oder auch gleichzeitig existieren können. Die Tatsache, daß wir ihnen – vor der großen Expansion des Kriminalromans – bei ein und demselben Autor (wie Conan Doyle oder Maurice Leblanc) begegnen können, läßt uns zur zweiten Möglichkeit neigen, umso mehr, als die drei Formen auch heute ohne Probleme koexistieren. [...] Man könnte sagen, dass der Kriminalroman von einem bestimmten Moment an die Regeln, die eine Gattung definieren, als eine schwere Last empfindet und sich von ihnen befreit, um einen neuen Code zu begründen. (ebd., 215)

Richard Alewyn (1968/71) schlägt eine terminologische Differenzierung in Detektiv- und Kriminalroman vor, obwohl er deren Unschärfen selbst problematisiert: „Der Kriminalroman hat überhaupt keine definierbare Grenze – außer gegenüber dem Detektivroman. Denn so nebelhaft die Konturen des Kriminalromans, so scharf sind die des

Detektivromans. [...]“ (Alewyn 1998, 53). Er fokussiert hierbei die inhaltliche Ebene: „Der Kriminalroman erzählt die Geschichte eines Verbrechens, der Detektivroman die Geschichte der Aufklärung eines Verbrechens.“ (ebd.) Diese Einordnung mag rückblickend auf die Literatur vor 1950 durchaus ihre Berechtigung gehabt haben, kann allerdings mit Blick auf die Weiterentwicklung von Kriminalliteratur in den Folgejahrzehnten so nicht mehr funktionieren. An Richard Alewyns Überlegungen zum geistesgeschichtlichen Ursprung des Detektivromans entzündete sich eine ausufernde Gelehrtendiskussion. Er behauptete in seinem Aufsatz über *Die Anfänge des Detektivromans*:

So wenig wie der Detektivroman hatte sich die Romantik mit der trivialen Oberfläche der Welt und des Lebens zufriedengegeben. Überall, in der Natur und in der Seele, spürten sie nach verborgenen Kräften und nach geheimen Bedeutungen. [...] Die ganze Welt ist eine Geheimschrift, und das gilt für die Gesellschaft nicht weniger als für die Natur. (Alewyn 1971, 200)

Am Ende des Aufsatzes wird dieser Bezug noch prägnanter herausgestellt:

Damit sind die literarische Herkunft und die geistige Heimat des Detektivromans gesichert. Er ist ein Kind nicht des Rationalismus und des Realismus, sondern der Romantik. Damit kann auch die Frage nach seinem Wesen neu gestellt werden und die Frage nach dem Grund der Faszination, die von ihm ausgeht. Weit entfernt, die alltägliche Wirklichkeit, die vernünftige Ordnung und die bürgerliche Sekurität zu sichern, dient er vielmehr, diese zu erschüttern. (ebd., 202)

Peter Nusser präsentiert die unterschiedlichen Entgegnungen zu dieser Behauptung Alewyns (insbes. Richard Gerber 1966, 81–83 und Zdenko Škreb 1971, 55) und kommt zum Schluss:

Die Auseinandersetzung mit Alewyn, so berechtigt sie im Einzelnen sein mag, bleibt letztlich ein Scheingefecht, weil sich die unterschiedlichen Anschauungen darüber, ob der Detektivroman dem Rationalismus oder

der Romantik näherstehe, nicht gegenseitig ausschließen, sondern eher ergänzen. So wie ‚mystery‘ und ‚analysis‘ konkurrierende Kompositionselemente des Detektivromans sind und eines ohne das andere in ihm nicht denkbar, so sind Rationalismus und Romantik in gleicher Weise Voraussetzungen für seine Entstehung. (Nusser 2009, 75)

Alewyns Überlegungen hinsichtlich der Rolle der Leser:innen hingegen wirken sehr fruchtbar für die didaktischen Überlegungen im Rahmen dieser Arbeit, wie unter 3.1 gezeigt wird.

Edgar Marsch (s. o.) baut in seinem Standardwerk *Die Kriminalerzählung. Theorie – Geschichte – Analyse* auf Alewyns Differenzierung auf und arbeitet schematisch-formalistisch verschiedene Typen von Erzählungen heraus (vgl. Marsch 1983, 89–98). Diese sehr enge Typisierung erweist sich mit Blick auf die Kriminalliteratur bereits früh als problematisch. Spätestens nach dem Erscheinen von Marsch’ Untersuchung gilt sie als wenig aussagekräftig; gleichwohl wird das von Marsch entwickelte Schema weiterhin rezipiert, etwa bei Lange (2000, 525–526), ohne dass jedoch näher erläutert würde, weshalb es als „hilfreich“ gelten kann. Bereits hier zeigt sich ein grundlegendes Spannungsfeld: Typologisierungen werden bis in die Gegenwart hinein tradiert, obwohl ihre theoretische Tragfähigkeit nur unzureichend reflektiert wird.

Tatsächlich zeichnen sich die Schwierigkeiten einer terminologischen Festlegung schon früh ab. Ulrich Suerbaum beschreibt 1984 programmatisch die Diskrepanz zwischen populärer Wahrnehmung und literaturwissenschaftlicher Erfassung. Unter dem Titel „Schwierigkeiten des Leichten: Der Krimi als Problemfeld“ konstatiert er:

Die vor etwa zwanzig Jahren noch allgemein verbreitete Erwartung, daß der Krimi nicht nur leichtverständlich, leicht identifizierbar und leichtgewichtig sei, sondern sich auch als leicht analysierbar und literaturwissenschaftlich erfassbar erweisen würde, hat sich nicht erfüllt. Nachdem in den sechziger Jahren eine Reihe von vorläufigen und überschlägigen Gattungsanalysen und Gattungstheorie in Form kürzerer Essays erschien, ist es in der Folge nicht zu einer konsensfähigen systematischen Erfassung der Gattung gekommen, sondern eher zu einem Zunehmen der grundsätzlichen Meinungsverschiedenheiten und zu einem Bewußt-

werden der Schwierigkeiten, denen sich eine Beschreibung der gattungseigenen Strukturen und der Entwurf einer allgemeinen Theorie der Gattung gegenübersehen. Die Schwierigkeiten beginnen bei der Definition, und zwar sowohl beim Benennen der kennzeichnenden Grundeigenschaften als auch bei der Abgrenzung zu benachbarten Phänomenen [...]. (Suerbaum 1984, 13)

Suerbaums Diagnose verweist auf ein strukturelles Problem: Spätestens seit Beginn des 20. Jahrhunderts lässt sich keine lineare Entwicklung mehr beschreiben; vielmehr existieren unterschiedliche Formen kriminalliterarischen Schreibens nebeneinander (vgl. 1.2). Die Annahme eines klar bestimmbar Prototyps, wie sie vielen Typologisierungen zugrunde liegt, erscheint daher spätestens nach dem Ende des sogenannten *Golden Age* der Kriminalliteratur in Großbritannien zwischen den Weltkriegen als konstruiert und nur begrenzt tragfähig. Im englischsprachigen Raum hält sich zwar die Differenzierung zwischen *whodunit* und *whydunit* – je nachdem, ob die Täterfrage oder die Motiv- und Ursachenanalyse im Zentrum steht (vgl. Nünning 2008, 6–11) –, doch auch diese Unterscheidung vermag die Vielfalt der Erscheinungsformen nur partiell zu erfassen.

Vor diesem Hintergrund erscheint es bemerkenswert, dass sich in der Forschung zunächst dennoch eine terminologische Stabilisierung zu vollziehen scheint. Peter Nusser beginnt sein 1980 erstmals erschienenes und bis 2009 in vier Auflagen publiziertes Standardwerk *Der Kriminalroman* mit der Feststellung: „Überblickt man die neueren Arbeiten zur Kriminalliteratur, so ist festzustellen, dass sich in terminologischer Hinsicht eine Übereinkunft eingespielt hat, die auf guten Argumenten beruht.“ (Nusser 2009, 1) Im Anschluss rekurriert er auf die Einteilungen seiner Vorgänger und übernimmt die Differenzierung von Verbrechens- und Kriminalliteratur. Zwar problematisiert er die Kopplung terminologischer Festlegungen an Textlängen, verbleibt jedoch im Wesentlichen bei der auf Alewyn zurückgehenden Unterscheidung von Kriminalroman und Detektivroman bzw. -erzählung (vgl. Nusser 2009, 6–9).

Zugleich verweist Nusser auf eine seit den 1960er Jahren etablierte Differenzierung zwischen *Detektivverzählung* und *Thriller*.¹³ Diese Unterscheidung wird bis in die Gegenwart reproduziert, etwa in Thomas Kniesches *Einführung in den Kriminalroman*. Während dort der „Detektivroman“ vergleichsweise eindeutig über die Figur der ermittelnden Instanz bestimmt wird, bleiben weitere Kriterien wie „Rätselspannung und Zukunftsspannung“ (Kniesche 2015, 15) gegenüber dem *Thriller*-Begriff, der zugleich als „psychologischer Verbrechenroman“ bezeichnet wird (ebd.), unscharf. Der Hinweis auf zahlreiche Mischformen beziehungsweise „Typenkombination[en]“ (ebd., 19) unterstreicht eher die Problematik, als dass er sie löste. Auch die Begründung, derartige „Typologien“ brächten „eine gewisse Ordnung ins Chaos“ und ermöglichten „eine erste Orientierung und Übersicht“ (ebd., 12)¹⁴, überzeugt nur bedingt, da sich angesichts der hochgradig ausdifferenzierten Kriminalliteratur der Gegenwart weder die Notwendigkeit noch die systematische Tragfähigkeit eines solchen Ordnungsanspruchs zwingend erschließt.¹⁵

Dass die begrifflichen Schwierigkeiten fortbestehen, wird in jüngeren Beiträgen explizit benannt.

Bis heute problematisch ist dagegen die Begriffsbildung. Die vielen Synonymverwendungen sowie die oftmals ungenauen Begriffstransfers aus dem englischen und französischen Sprachgebrauch erschweren die Systematisierung literaturwissenschaftlicher Begrifflichkeit nicht nur im deutschsprachigen Diskurs,

resümiert Metin Genç in seinem Beitrag zum *Handbuch Kriminalliteratur* von Susanne Düwell et al. (Genç 2018b, 4). Die Diagnose einer

13 Vgl. hierzu Nusser (2009, 2–7), siehe auch Hamann (2016, 23–28).

14 Originell, aber durchaus nachvollziehbar mutet die Begründung von Erhard Schütz an, „der Kriminalroman hat ja nicht zufällig Klassifikatoren und Typologen angezogen, beide wollen die ordentliche Welt, wo sie schon keine bekommen können, die in Ordnung ist [...]“. (Schütz 1978, 10)

15 Eine differenzierte Kritik findet sich bei Neuhaus (2021), auch Alida Bremer weist in ihrer Dissertation auf die „Irrwege der Terminologie und Typologie“ (Bremer 1999, 55) hin.

terminologischen Instabilität bestätigt somit rückblickend Suerbaums frühe Einschätzung.

Vor diesem Hintergrund erscheinen neuere Versuche, generische Strukturelemente festzuschreiben, besonders problematisch. So behauptet Wolfgang Brylla,

der Kriminalroman in toto [... müsse] schlichtweg ein minimales repetierendes Erzählgerüst vorweisen, das für die ganze Gattung tragbar und konstitutiv erscheint. Es handelt sich dabei um den in der Fachliteratur vielfach zitierten Dreischritt, den man in drei lineare Handlungs- und Erzählphasen unterteilen könnte: 1) die Mord- oder Verbrechensphase, 2) die Ermittlungsphase, und 3) die Lösungsphase. Oder anders gewendet: der Krimi fängt mit einer gesetzeswidrigen Tat an (1), die im Laufe der Erzählung von einer Ermittlerfigur (Detektiv, Polizei etc.) während der Fahndung rekonstruiert wird (2), bevor zum Schluss die Schuldigen überführt und die heile Welt vor dem begangenen Verbrechen wiederhergestellt wird (3). Auf diesen besagten drei Bausäulen fußt fast jede crime fiction, die zur Krimigattungsfamilie gehört. (Brylla 2015, 10)

Die mit dem Adverb „fast“ ausgedrückte Einschränkung reicht bei Weitem nicht aus, um alle Abweichungen von dieser Festsetzung zu fassen. Bryllas Hinführung steht damit auch in klarem Widerspruch zu dem Beitrag Jürgen Joachimsthalers in dem von Brylla selbst herausgegebenen Sammelband. Joachimsthaler weist anhand von Maas' Roman *Der Fall Gouffé* nach, wie Kriminalliteratur die genannten Schemata „gezielt unterläuft [...] Dass Maas Krimistrukturen nutzt, um deren ungenügende Funktionsfähigkeit vorzuführen, erhebt diesen Anti-Krimi zugleich zum Meta-Krimi, der auf struktureller Ebene auch ein Roman über das Genre selbst ist.“ (Joachimsthaler 2015, 159)

Überzeugen kann m. E. die u. a. von Wolfgang Düsing herausgearbeitete Analogie zur Entwicklung des modernen Romans:

Die Auseinandersetzung mit verfestigten, zum Klischee gewordenen Erzählmodellen spiegelt die Entwicklung des modernen Romans, die wesentlich über das Experimentieren mit Gattungen vorangetrieben wird. Moderne Erzähler spielen bekanntlich mit den Bauformen des

Romans in vielen Varianten [...]. Was den Kriminalroman betrifft, so kommt ein von Ernest Mandel konstatierter ‚Funktionswandel des Kriminalromans‘, vor allem ablesbar an der Demontage des traditionellen Detektivs, der kritischen Rezeption des Klischees im modernen Roman allerdings sehr entgegen. [...] Deshalb sollte nicht vergessen werden, daß die hier betonte Abgrenzung moderner Romane vom Klischee des Detektivromans und des Thrillers zugleich auch tiefreichende Übereinstimmungen voraussetzt. (Düsing 1993, 12)

Während die bisherige Forschung vor allem an terminologischen und typologischen Festlegungen arbeitete, verschiebt sich der Fokus in neueren Beiträgen zunehmend auf die Dynamisierung und Hybridisierung kriminalliterarischen Erzählens. Jochen Vogt knüpft 2020 an die bereits diagnostizierte Instabilität gattungstheoretischer Zuschreibungen an und beobachtet eine markante Veränderung auf der Ebene der Erzählstruktur: Neuere Texte zeichnen sich durch eine „deutliche, teilweise enorme Beschleunigung der Krimihandlung und der Erzählweise“ aus (Vogt 2020, 26). Diese formale Entwicklung ist dabei nicht isoliert zu betrachten, sondern steht im Zusammenhang mit allgemeinen literarischen Tendenzen der Gegenwart:

Schließlich wirken aber auch neue, postmodern genannte Techniken des Schreibens, besonders im Rahmen des Romans, sich immer stärker und nachhaltiger auf die Struktur und Erzählform von Kriminalromanen aus. Das ganze Repertoire eines nicht mehr konventionellen, modernen und avantgardistischen Erzählens macht sich – um einige Jahrzehnte verspätet – auch hier geltend und erweist sich nicht nur als kompatibel mit den ursprünglichen Konventionen des Genres, sondern höchst effektiv: denken wir nur an die Techniken eines „unzuverlässigen Erzählens“, etwa durch mehrere sich widersprechende Erzählstimmen, die einen Mordfall noch zusätzlich verrätseln. (Vogt 2020, 26)

Vogts Beobachtung macht deutlich: Selbst dort, wo strukturelle Konstanten angenommen werden, erweist sich Kriminalliteratur als anschlussfähig für ästhetische Innovationen. Damit verschärft sich das

bereits von Suerbaum und anderen beschriebene Problem einer eindeutigen Gattungsdefinition weiter.

Radikaler noch verabschiedet sich Thomas Wörtche von der Vorstellung einer einheitlichen Gattungsform. Seine Kritik richtet sich explizit gegen die fortgesetzte Rede vom „Krimigenre“ als klar bestimmbarer Einheit:

Die Kriminalliteratur ist [...] keine Form. Sie ist nicht die „eine Form“. Das ist ein Missverständnis. [...] Aber nach 150 Jahren Kriminalliteraturgeschichte, in der Jetztzeit, fängt die Rede vom ‚Krimigenre‘ an, ein wenig ärgerlich zu werden, weil immer wieder aufgewärmt wird, was eh nie so richtig gestimmt hat. Die Geschichte der Kriminalliteratur ist keine von den Weltläufen und den anderen Signaturen der Zeit isolierbare Geschichte, keine Evolutionsstory eines reinen Unterhaltungsgenres von E. A. Poe bis Fred Vargas, exterritorial zu anderen historischen, kunst- und literaturhistorischen, zeitgeschichtlichen und sozialen Parametern. (Wörtche 2008, 8)

Wörtche betont damit zweierlei: Zum einen die historische und kulturelle Einbettung kriminalliterarischen Schreibens, zum anderen dessen Widerständigkeit gegenüber rigiden Genredefinitionen. Kriminalliteratur erscheint nicht als abgeschlossene Form, sondern als diskursiv und historisch bewegliches Feld. Kriminalliteratur ist für Wörtche mit einem Zitat von Joseph Peter Stern „amphibisch“:

Ihre Themen und ihre Produktionsbedingungen gehören in das eine Element, ihre Textgestalt, die Interpretierbarkeit, ihre Funktionalisierung, ins andere. Ihre Vermarktbarkeit bezieht sie aus beiden. Kriminalliteratur tanzt, schwimmt und rudert auf vielerlei Grenzlinien. (Wörtche 2008, 19)

Die Metaphorik unterstreicht die Grenzgängerschaft von Kriminalliteratur: Sie bewegt sich zugleich im Feld literarischer Innovation, gesellschaftlicher Diskurse und marktwirtschaftlicher Bedingungen. Vergleichbar argumentiert Günter Lange, wenn er formuliert: „Der Krimi

ist wie die Kurzgeschichte ein ‚Chamäleon‘ unter den literarischen Gattungen.“ (Lange 2016, 113)

Beide Bilder – das Amphibium wie das Chamäleon – akzentuieren die Anpassungsfähigkeit und situative Veränderlichkeit kriminal-literarischen Erzählens. Während das Amphibium zwischen zwei Elementen lebt, passt sich das Chamäleon farblich seiner Umgebung an. Gemeinsam ist den Metaphern die Vorstellung eines Wesens, das sich eindeutiger Kategorisierung entzieht. Die wiederholte metaphorische Aufladung verweist damit indirekt auf ein zentrales Ergebnis der Forschungsgeschichte: Eine abschließende, stabile terminologische Fixierung ist nicht gelungen. Zugleich ist bemerkenswert, dass eine literarische Schreibweise als Lebewesen imaginiert wird – evtl. ein weiterer Hinweis darauf, dass Kriminalliteratur nicht nur analytisch erfasst, sondern auch emotional und kulturell angeeignet wird.

Die Problematik einer unkritischen Fortschreibung vermeintlich klarer Gattungsmerkmale ist jedoch nicht bloß terminologischer Natur, sondern hat rezeptionsgeschichtliche Konsequenzen. Tobias Gohlis zeigt, welche Auswirkungen die Fixierung auf bestimmte „Spielregeln“ – insbesondere im Anschluss an Alewyn – für die Rezeption nach 1945 hatte:

Für die nachkriegsdeutsche Wahrnehmung von Kriminalliteratur fatal wurde, dass Alewyn und andere ihre Suche auf „Spielregeln“ (so Helmut Heißenbüttel) kaprizierten, die, wenn überhaupt, nur auf einen kleinen Ausschnitt dessen zutrafen, was auch damals Kriminalliteratur war. Derart ausgeblendet wurden beispielsweise die Non-Maigrets von Simenon oder die Psycho-Gratwanderungen der Highsmith. Fatal deshalb, weil sich im Alltagsbewusstsein über Kriminalliteratur die Vorstellung verfestigt hat, es handle sich beim „Genre“ Krimi um etwas a) klar Umrissenes, b) Schematisches und c) ästhetisch Langweiliges. Das letztere Vorurteil klingt immer dann an, wenn Rezensenten, die sich wenig in der Materie auskennen, mit einer Geste des Erstaunens ihre Begeisterung über eine spannende Lesefrucht in dem ekstatischen Ausruf gipfeln lassen, dieser Krimi sei „mehr als ein Krimi“. (Gohlis 2010, o.S., vgl. Fußnote 87)

Gohlis' Analyse verdeutlicht, dass typologische Verengungen nicht folgenlos bleiben: Sie prägen das kulturelle Image von Kriminalliteratur und tragen zur Stabilisierung eines hierarchischen Literaturverständnisses bei, in dem Kriminalliteratur als schematische, ästhetisch minderwertige Form gilt.

Insgesamt zeigt sich damit eine deutliche Entwicklungslinie: Von frühen Versuchen, Spielregeln und Strukturmodelle zu fixieren, über die Einsicht in die zunehmende ästhetische Hybridisierung bis hin zur expliziten Absage an enge Genrebegriffe. Die Geschichte der Gattungsdebatte bestätigt somit, was die literarische Praxis längst demonstriert: Kriminalliteratur entzieht sich dauerhaften Festschreibungen – gerade weil sie historisch, ästhetisch und kulturell hochgradig beweglich ist.

Im schulischen Kontext werden Systematisierungsversuche dem Wunsch nach leicht abzurufendem Wissen womöglich scheinbar gerecht, eine sinnvolle Kompetenzorientierung kann m. E. nur dadurch erreicht werden, wenn ihre Wirksamkeit und ihre Aussagekraft kritisch betrachtet werden. Ein gänzlicher Verzicht auf Typologisierung ist durchaus zu rechtfertigen, da dieser die Gefahr einer allzu formalistischen und oberflächlichen Textbetrachtung inhärent ist.

1.1.2 Aktuelle Strukturierungsversuche: Der Abschied vom Gattungsbegriff

Mehrere aktuelle Ansätze seien im Rahmen dieser Arbeit als hilfreich herausgestellt, da sie wesentliche Elemente von Kriminalliteratur allgemein zu erfassen versuchen und gleichzeitig den Bestandteil der Spannung besonders herausstellen, der für die weiteren Ausführungen zentral sein wird. Vera Nünning identifiziert grundlegende „Kernbestandteile“ zeitgenössischer Kriminalliteratur:

Erstens bestimmen ein oder mehrere Verbrechen, in der Regel Mord, die Struktur und Thematik des Romans. [...] Zweitens sind Kriminalromane gekennzeichnet von einem zentralen oder mehreren miteinander verknüpften Spannungsbögen, die sich aus den Handlungen des Mörders oder aus ungelösten Rätseln ergeben, die mit Tod oder Verbrechen verknüpft sind. Drittens lässt sich ein weiteres, wenngleich nicht über-

all zu findendes Merkmal benennen, das nicht mit der Thematik und Wirkungsintention der Romane verknüpft ist: ein teilweise recht hohes Maß an Intertextualität sowie zumindest impliziter Metafiktion. (Nünning 2008, 11–12)

Neben thematischen und strukturellen Kriterien findet sich hier erstmals ein Hinweis auf narratologische Prinzipien, die der Kriminalliteratur zugeordnet werden können: die Vielfalt an intertextuellen Bezügen sowie metafiktionale Elemente (vgl. 3.3).

Daran anknüpfen lässt sich Stefan Neuhaus' Idee einer „Minimaldefinition“, die den narrativen Kern von Kriminalliteratur fokussiert:

Ein Krimi handelt von einer im Rahmen der für die fiktionale Realität geltenden Normen strafbaren Tat (oder von mehreren solcher Taten), um die herum Figuren und Handlung organisiert sind, und von deren Aufdeckung mit Hilfe von Indizien („clues“), erschwert durch falsche Fährten („red herrings“). Zentral für den Krimi ist Spannung, vor allem Handlungs- und Rätselspannung, die auf die Frage nach dem Täter, nach den Motiven oder nach den Folgen der Tat zielen kann. (Neuhaus 2021, 23)¹⁶

16 Der hier verwendete Kurzbegriff „Krimi“ kann mit Alewyn als eine Art Kosenamen (vgl. Alewyn 1998, 52) betrachtet werden, der auch Ausdruck ist für die besondere Beliebtheit bei seinen Leser:innen; ein Phänomen, das sich z. B. auch an der familiärsprachlichen französischen Abkürzung *polar* für *roman policier* oder *giallo* im Italienischen (eine Anspielung auf die gelbe Farbe einer Krimiheftreihe des Mondadori-Verlages; auch die seit 1947 veröffentlichte Reihe *Série Noire* bei Gallimard ist nach der Einbandfarbe benannt) ablesen lässt. Die französische Autorin Fred Vargas hat den Neologismus *rompol* für ihre Kriminalromane geprägt (vgl. Blais 2015 oder die Hinweise zur Autorin auf der Website *decitre.fr*, wo es heißt: „Fred Vargas, archéologue de métier, a créé le rompol, genre littéraire à part entière, où la narration est empreinte d'humour, de liberté et de poésie.“). Den Vorteil der deutschen Kurzform „Krimi“ beschreibt Jochen Vogt: „Tatsächlich ist diese Kurzform ‚Krimi‘, die wir umgangssprachlich für bestimmte Geschichten, Bücher, Filme oder Fernsehserien verwenden (aber im übertragenen Sinn auch für ein Fußballspiel, das erst im Elfmeterschießen entschieden wird), nützlich und zutreffend, weil sie die unterhaltsam-spannende Erzählung, die in unserer Alltags- und Medienkultur inzwischen eine so wichtige, ja dominante Rolle spielt, nicht auf ein Medium, wie die Literatur, oder ein Format, wie eben den Roman festlegt. Diese Mehrdeutigkeit entspricht der Tatsache, dass Krimis für vielfältige Medien produziert (und von verschiedenen Zielgruppen konsumiert) werden [...]“ (Vogt 2020, 11–12)

Beide Ansätze beziehen sich dabei zunächst auf einen eher eng gefassten Textkorpus innerhalb bestimmter Ausprägungen von fiktionaler Kriminalliteratur, die überwiegend auf die Texte des ausgehenden 19. sowie des 20. Jahrhunderts zutreffen, sie lassen sich allerdings auch überzeugend auf aktuellere Erscheinungsformen beziehen.

Thomas Kniesches Versuch, eine Matrix zu entwickeln, um anhand der Achsen „Wichtigkeit des Verbrechen“ und „Wichtigkeit literarischer Elemente“ den Kriminalroman von anderen literarischen Formen zu unterscheiden, ist nur bedingt zielführend, da hier Aspekte der literarischen Wertung undiskutiert als gegeben angenommen werden (vgl. Kniesche 2015, 10–11). Richtig ist Kniesches Hinweis, dass man „bei der Begriffsbestimmung von Kriminalromanen [...] von diesen Fragen nicht absehen“ (Kniesche 2015, 11) kann; weitere Ausführungen hierzu bleibt er allerdings weitestgehend schuldig.¹⁷

Von Wertungsfragen bewusst distanziert sich hingegen der Tagungsband *„Beinahekrimis“ – Beinahe Krimis*, den Sigrid Thielking und Jochen Vogt 2014 herausgegeben haben; ihren Ansatz beschreiben die Autor:innen in der Einleitung:

Das epistemologische Interesse richtete sich dementsprechend im Sinne eines *deconstructing crime* auf all jene Bruchstücke von Detektion, Verschleierung und Erhellung, die aus dem Schema der Kriminalliteratur stammen [...]. (Thielking/Vogt 2014, 7).

In der Lesart der Herausgebenden sind „Beinahekrimis“ zu verstehen als „Konstrukte“, die bestimmte Elemente aus der Kriminalliteratur aufweisen:

„Beinahekrimis“ beerben also im basalen Sinne den schematischen Krimi als eine Art wirksames Baukastensystem und nutzen dessen variable Toolbar. Andererseits segmentieren „Beinahekrimis“ kriminalistisch komplexe Konstruktionen, arbeiten diese gewissermaßen didaktisch klein, strecken oder verbinden sie mit anderen Elementen und betreten dazu oft verblüffend unerwartete Sphären. (Thielking/Vogt 2014, 16)

¹⁷ Vgl. zu Fragen der literarischen Wertungskompetenz 1.3.4.

Auf diesen Ansatz rekurriert Metin Genç in seinem Ausblick in Susanne Düwells *Handbuch Kriminalliteratur*:

Die zunehmende Ausdifferenzierung, Heterogenität und Hybridität der Formen kriminalliterarischer Texte führt letztlich zu einer heuristischen und epistemologischen Neuausrichtung des Forschungsdiskurses [...]. Neuere Forschungsansätze richten ihr Augenmerk weniger auf Gattungsfragen, sondern stärker auf die Verortung des Genres in kulturellen Bedeutungsnetzwerken, auf seine mediengenerische Bedingtheit oder seine epistemische Leistung für außerliterarische Diskursivierungen eines Kriminal-Wissens. Zudem finden sich jüngst Versuche, genreferne Texte als „Beinahekrimis“ (vgl. Thielking u. a. 2014) einzulesen, die Gattung als Spielfeld für immer komplexere Innovations- und Kreativexperimente in Augenschein zu nehmen. (Genç 2018b, 12)

Konsequent wirkt deshalb Metin Genç' Vorschlag, von „kriminalliterarischen Schreibweisen“ (ebd., 41) zu sprechen.

1.1.3 Literaturgeschichtliche Einordnung kriminalliterarischer Schreibweisen

Untrennbar mit der passenden Terminologie und damit der Gattungsreflexion ist der Blick auf die geschichtliche Entwicklung von Kriminalliteratur verbunden. Die literaturhistorischen Zuordnungen zur *Kriminalliteratur* unterscheiden sich hierbei nicht unerheblich.

Suerbaum wählt für frühe Formen die Bezeichnung „Verbrechensliteratur vor dem Krimi“ (Suerbaum 1984, 30) – ein Hinweis darauf, dass die gattungsgeschichtliche Betrachtung von Kriminalliteratur eng gebunden ist an die Definition dessen, was diese überhaupt ausmacht. Vielfältige Versuche wurden unternommen, um eine Untergliederung zu ermöglichen und zu rechtfertigen. „Verbrechensliteratur“¹⁸ scheint die umfassendste Bezeichnung darzustellen, lassen sich darunter alle Texte versammeln, in denen ein begangenes oder noch zu begehendes Verbrechen eine zentrale Rolle für den Handlungsverlauf einnimmt

18 Zum Begriff der *Verbrechensliteratur* vgl. Nusser (2009, 1) oder Kniesche (2015, 7).

– hierunter fällt die biblische Erzählung des Brudermordes von Kain an Abel ebenso wie die vorsätzliche und heimtückische Ermordung Siegfrieds im Nibelungenlied. Während die einen die Entstehung von Verbrechensliteratur anhand von Beispielen aus der Antike¹⁹ belegen, beziehen sich andere Veröffentlichungen auf Werke ab dem Zeitalter der Aufklärung. Die Gründe dafür sind durchaus plausibel: Aufklärung als geistesgeschichtlicher Aufbruch in ein neues Denken in Europa um das Jahr 1800 hat weitreichende Konsequenzen in allen Lebensbereichen. Aufklärerisches Denken ermöglichte ganz konkret die Entwicklung eines ermittelnden Polizeiapparates²⁰, dessen Erkenntnisse Grundlage für die Überführung und Verurteilung von Kriminellen wurden und damit eine Veränderung der Strafprozessform einläuteten.²¹ Auch der Beruf des Detektivs bildete sich heraus – und damit auch die Berufsbezeichnung. Das digitale Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) vermerkt hierzu:

Detektiv m. 'berufsmäßiger Ermittler von Beweismaterial in straf- und zivilrechtlichen Sachen', in der 2. Hälfte des 19. Jhs. aus engl. *detective*, eigentlich *detective policeman* 'Kriminal-, Geheimpolizist'. Zugrunde liegt das Verb engl. *to detect* 'ermitteln, entdecken', das zu lat. *dētēctum*, Part. Perf. von lat. *dētegere* 'aufdecken, enthüllen', gebildet ist. (DWDS o. J.; Zeichensetzung im Original)

Zunächst an polizeiliche Institutionen gebunden, entwickelt sich daraus auch das Berufsfeld privat ermittelnder Personen. In der Folge bildeten sich diese historischen Entwicklungen auch literarisch ab, wie Stefan Neuhaus konstatiert:

¹⁹ Richard Bradford beispielsweise beginnt sein Büchlein *Crime Fiction. A very short introduction* mit dem Hinweis: „Crime has featured in literature for more than two millenia. In Sophocles' *Oedipus the King*, Oedipus might be regarded as precursor to the modern detective“ (Bradford 2015, 1). Auch Christof Hamann eröffnet seine Übersicht zur Kriminalliteratur mit diesem Werk (Hamann 2016, 33).

²⁰ Vgl. hierzu bereits Schillers fragmentarische Materialsammlung für ein Drama mit dem Titel *Die Polizey* aus den Jahren 1799 bis 1804.

²¹ Zu den juristischen Hintergründen, zur Entwicklung der modernen Strafprozessordnung und zu deren Auswirkungen auf literarisches Schreiben vgl. Roth (2020).

Was wir unter Krimi verstehen oder unter einem der anderen gängigen Begriffe, ist ein Produkt vor allem des 18. und 19. Jahrhunderts [...]. Der Übergang vom christlichen zum naturwissenschaftlichen Weltbild, die Entstehung von Individualität und somit des modernen Subjekts (gefördert durch die Verbreitung von Bildung und Wohlstand), die Ausdifferenzierung der Gesellschaft und die Entstehung einer Literaturgesellschaftsschreibung sind Voraussetzungen [...]. (Neuhaus 2021, 26)

Hans-Otto Hügels Ausführungen stützen Neuhaus' Darstellung:

Sowohl die engere Form der Detektivverzählung als auch die weitere Form der Kriminalerzählung beziehen sich auf die Geschichte der Kriminalität. Ohne die Entwicklung der neuzeitlichen kriminalistischen Methoden, die der Abschaffung der Folter folgten, hätte es keine Detektivverzählung gegeben. Ohne Aufklärung, welche die Kriminalität als öffentliche Aufgabe und Problem erkennt und ins Bewußtsein bringt, wäre die Kriminalgeschichte nicht entstanden. Sie erzählt nicht irgendwie von Verbrechen, sondern – verkürzt gesagt – einen Fall. Das erzählte Verbrechen ist in der Fiktion als eine öffentliche (staatlich/gesellschaftliche) Sache dargestellt und keine theologische, übernatürliche oder private, die Täter und Opfer unter sich ausmachen können. (Hügel 1996, IX)

Die Gattungsbezeichnung als solche lässt sich zurückführen auf August Gottlieb Meißner (vgl. Hügel 1996, IX), dessen zwischen 1778 und 1796 erschienenen *Skizzen* über 50 Kriminalgeschichten versammelten, die er juristischen Fallakten entnahm (vgl. hierzu auch 1.2.1): „Fast den ganzen Raum dieses siebenden und letzten [sic!] Bandes meiner Skizzen füllen Kriminal-Geschichten.“ (Meißner 2003, 7) Im weiteren Verlauf spricht er auch von „Kriminal-Anekdoten“ (Meißner 2003, 9). Allerdings bemerkt Sandra Beck in ihrem umfassenden Werk *Narratologische Ermittlungen* (2017) zu Recht, dass „Traditionslinien einer erzählten Kriminalität bis in die Barockzeit zurückzuverfolgen“ sind (Beck 2017, 80–81); sie beruft sich hierbei auf die Ausführungen von Ulrike Landfester, die „eine Korrektur der bisherigen Genregeschichtsschreibung nachdrücklich anmahnt“ (Beck 2017, 81), indem sie auf die Grundlagen der „publizistischen, juristischen und poetischen Paradigmen“ in der

frühen Neuzeit oder sogar im Mittelalter verweist (Landfester 1994, 155). Beck spricht der Aufklärung dabei nicht ihre epochale Bedeutung auch für die Entwicklung der Kriminalliteratur ab, plädiert aber für die Verfolgung von „Kontinuitätslinien bzw. ‚weiche[n]‘ Übergänge[n]“ (Beck 2017, 81). Alexandra Krieg denkt in eine ähnliche Richtung, wenn sie „gattungsgeschichtlichen Linie[n]“ (Krieg 2002, 7) erkennt, die einer „stetige[n] und langwierige[n] Entwicklung“ unterworfen sind (vgl. Krieg 2002, 7). Damit verschiebt sich der Blick: Nicht der singuläre Ursprung oder die fixe Definition stehen im Zentrum, sondern langfristige Entwicklungsprozesse und strukturelle Verwandtschaften.

1.2 Versuch einer Neustrukturierung: Entwicklungsstränge kriminal- literarischen Schreibens

Ausgehend von diesen Befunden erscheint für eine Neustrukturierung das Konzept der Familienähnlichkeit theoretisch anschlussfähig. Es erlaubt, Gemeinsamkeiten zwischen Texten zu beschreiben, ohne starre Gattungsgrenzen zu postulieren. Die intuitive Wahrnehmung einer Zusammengehörigkeit – aufgrund ähnlicher Motive, Strukturen oder Erzählweisen – lässt sich mit Ludwig Wittgensteins Überlegung plausibilisieren, dass Begriffe nicht durch notwendige und hinreichende Merkmale, sondern durch Überlappungen konstituiert sind (vgl. Zymner 2013, 18–20). Der häufig vorgebrachte Einwand mangelnder Trennschärfe verliert vor diesem Hintergrund an Gewicht. Wittgensteins Annahme von „Begriffen mit verschwommenen Rändern“ (zit. nach Hempfer 2010, 20) verweist vielmehr auf eine produktive Offenheit, die der historischen und systematischen Vielfalt kriminalliterarischer Texte eher gerecht wird als ein strikt definitorischer Zugriff.

Ausgehend von Wittgensteins Faden-Faser-Metaphorik entwickelt Klaus W. Hempfer seine gattungstheoretischen Überlegungen weiter und schließt mit dem Bild von Netzwerken zwischen verschiedenen Texten:

Historische Gattungen [...] konstituieren [...] ‚Netzwerke‘ komplexer Ähnlichkeitsrelationen zwischen je historischen Texten und Textgruppen, wobei immer schon Interdependenzen und partielle Überlagerungen zwischen unterschiedlichen ‚Netzwerken‘ mitzudenken sind. (Hempfer 2010, 29)

Gattung erscheint hier nicht als statische Einheit, sondern als dynamisches Beziehungsgeflecht. Diese Perspektive lässt sich mit weiteren metaphorischen Konzepten verbinden: Wittgensteins „Faden“, Hempfers „Netzwerk“, Wörtches „Grenzlinien“ (Wörtche 2008, s. o.) sowie Becks „Kontinuitätslinien“ (Beck 2017, s. o.) konvergieren in der Vorstellung eines offenen, relationalen Zusammenhangs. Die Entwicklung der Kriminalliteratur wird entsprechend nicht als lineare Abfolge klar abgrenzbarer Formen verstanden, sondern als Zusammenspiel mehrerer Entwicklungsstränge innerhalb eines komplexen Netzes kriminalliterarischer Schreibweisen.

Diese Perspektive erweist sich insbesondere mit Blick auf die fachdidaktische Ausrichtung der Arbeit als produktiv, da sie sowohl historische Parallelen und Unterschiede als auch strukturelle wie inhaltliche Gemeinsamkeiten gleichzeitig sichtbar macht und so eine differenzierte Betrachtung kriminalliterarischer Texte im Unterricht ermöglicht.

Im Folgenden werden daher fünf zentrale Entwicklungslinien der Kriminalliteratur anhand ausgewählter Textbeispiele rekonstruiert, die diese in grundlegender Weise geprägt haben. Die Beispiele sind nicht nur literaturhistorisch bedeutsam, sondern fungieren zugleich als Prätexte für die Kinder-, Jugend- und Erwachsenenkriminalliteratur. Die Anordnung der Darstellung folgt dabei der Chronologie ihrer historischen Nachweisbarkeit.

Zunächst wird das fluide Verhältnis von Wirklichkeit und Wahrheit untersucht, das für die Kriminalliteratur konstitutiv ist. Daran anschließend richtet sich der Blick auf Identifikations- und Abgrenzungsfiguren, die für die Leser:innenlenkung sowie für moralische Positionierungsprozesse eine zentrale Rolle spielen. Die Herausbildung einer expliziten Kinder- und Jugendkriminalliteratur als eigenständigem Segment innerhalb des Gesamtfeldes stellt einen weiteren Entwicklungsstrang dar, der durch intertextuelle Bezüge eng mit der Kriminalliteratur für erwachsene Leser:innen verwoben ist. Abschließend wird das Phänomen

der Serialität betrachtet, das als strukturelles Prinzip fungiert und die zuvor skizzierten Linien miteinander verknüpft, indem es Figuren, Motive und Erzählmuster in wiederkehrenden, variierenden Konstellationen fortschreibt. Vorausweisend auf die weiteren Teile dieser Arbeit werden am Ende jedes Stranges relevante Aspekte für die Werteerziehung herausgestellt.

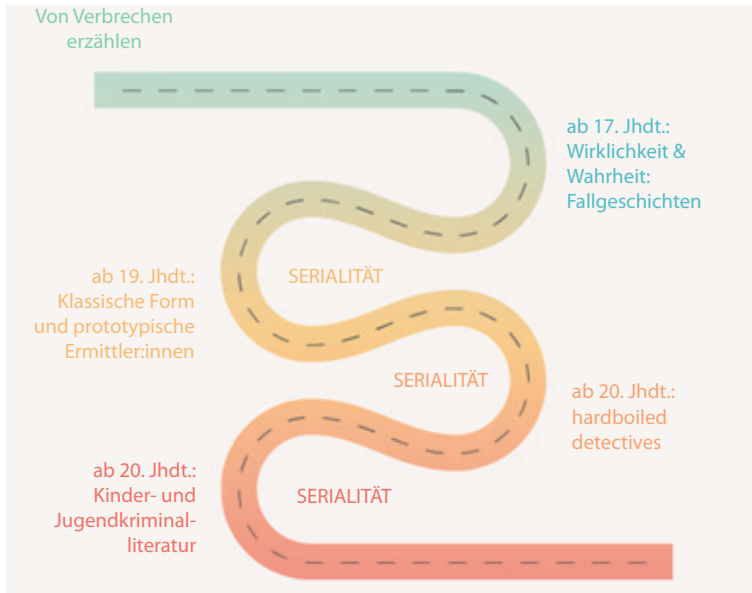


Abb. 2: Entwicklungsstränge (eigene Darstellung)

Vor dem Hintergrund des eingangs dargestellten Grundprinzips von Schema und Variation lassen sich die im Folgenden rekonstruierten Entwicklungsstränge als historisch variable Ausprägungen grundlegender Schemata verstehen. Sie zeigen sowohl stabile Strukturmuster als auch exemplarische Transformationen. Das untersuchte Textmaterial konzentriert sich dabei – aufgrund dichter intertextueller Bezüge – auf die französisch-, englisch- und deutschsprachige Kriminalliteratur.²²

²² Umfassende Untersuchungen zur Welt-Kriminalliteratur liegen bisher nicht vor; vielmehr finden sich einzelnen Untersuchungen zu nationalen Kriminalliteraturen mit komparatistischen Gegenüberstellungen. Thomas Wörtche verweist auf die Schwierigkeiten

1.2.1 Entwicklungsstrang 1: Wirklichkeit und Wahrheit

Sandra Beck zeigt anhand von Georg Philipp Harsdörffers²³ Sammlung *Der Grosse Schau-Platz jämmerlicher Mord-Geschichte* aus dem Jahr 1649, dass sich bereits vor dem Jahr 1800 Ansätze für kriminal-literarisches Schreiben finden lassen. Harsdörffers Werk versammelt 200 Mord-Geschichten, in denen die „für frühneuzeitliche Verbrechensdarstellungen als charakteristisch geltende Einbindung der als authentisch ausgewiesenen Kriminalerzählung in moraldidaktische

einer internationalen Herangehensweise, da „die Internationalität der Kriminalliteratur die Grenzen der Einzelphilologien sprengt.“ (Wörtche 2008, 11) Unter dem Titel *Kriminalliteratur, weltweit* gibt Wörtche dann schließlich selbst einen kleinen Einblick in die Kriminalliteratur außerhalb der europäischen Wahrnehmung. Zusammenfassend beendet er seinen Aufsatz mit einem Vergleich möglicher Schreibintentionen: „Was auch immer sie im Einzelnen wollen – ihre Gesellschaften zergliedern, Kommunikation über ihre Gesellschaften und in ihren Gesellschaften initiieren, was auch immer –, als reine Entertainer oder Traumlieferanten für die Bedürfnisse saturierter Wohlstandsgesellschaften verstehen sie sich nicht.“ (ebd., 130) Wörtche hat auch einen Beitrag zur Ausgabe *Krimi international* von *Der Deutschunterricht* (2|2007) verfasst, die bereits früh das Thema aus fachdidaktischer Sicht beleuchtet. Eine interessante Verbindung wagen Sandra Beck und Katrin Schneider-Özbek mit dem Sammelband *Gewissheit und Zweifel. Interkulturelle Studien zum kriminalliterarischen Erzählen*, in dem Beiträge die „kriminalliterarischen Narrativierungen des deutsch-türkischen Verhältnisses“ (Beck/Schneider-Özbek 2015, Klappentext) ausloten. Auf das Forschungsdesiderat verweist auch Metin Genç: „Dass Kriminalliteratur im Kontext einer Weltliteratur in den Philologien bisher wenig beachtet wurde, hängt auch damit zusammen, dass die Forschung sich tendentiell [sic!] eher auf die transnationale Intertextualität und Zirkulationgeschichte [sic!] nationaler ›Höhenkammliteratur‹ und kaum auf Phänotypen populärer Weltliteratur konzentriert hat. Dabei eignet sich gerade Kriminalliteratur aufgrund ihrer transnationalen und transkulturellen Popularität besonders zur Konturierung der Kategorie ›Weltliteratur‹. Ursächlich für diese Popularität ist sicherlich die vergleichsweise enorme Dichte an Übersetzungen und transmedialer Adaption kriminalliterarischer Texte. Mit Blick auf den Stellenwert des Krimi-Genres in der globalen Medienlandschaft liegt es daher nahe, in künftiger Forschung medien- und soziokulturelle Rahmungen der Produktion und Rezeption von Ermittlungsnarrativen engzuführen.“ (Genç 2018b, 55) In einer aktuellen Dissertation von Susanne Weishaupt (2024) werden „Genderaspekte in (englischsprachigen) Kriminalromanen zeitgenössischer Autorinnen. Kriminalliteratur aus Indien, Südafrika, Irland und Schottland“, so der Titel der Arbeit, untersucht.

²³ Georg Philipp Harsdörffer ist trotz des großen Erfolgs der genannten Anthologie (bis 1693 sind sieben Auflagen erschienen, vgl. Jakob 2011) heute weitgehend unbekannt, obwohl er Mitbegründer des *Pegnesischen Blumenordens* war. Auch die Idee des „Nürnberger Trichters“ wird auf ihn bzw. sein Werk *Poetischer Trichter* zurückgeführt. Nähere Informationen zu seiner Biographie finden sich beispielsweise auf der Seite des *Literaturportal Bayern* (vgl. Czoik o. J.)

Kontexte“ (Beck 2017, 81) konstatiert werden kann. In der Vorrede zur ersten Ausgabe 1649 formuliert Harsdörffer klar dieses Anliegen seiner Sammlung:

Wann die Alten durch die Fabeln gute Lehren haben ausbilden wollen/ in dem sie die Steine/Thiere/Bäume und andere stumme Geschöpfe redend eingeführet: Wie viel zulässiger und erbaulicher wird doch seyn/ die Geschichte zu betrachten/ welche wahrhaftig und wuerklich geschehen und uns fast täglich vor Augen schweben/ oder ja durch derselben Lesung behäglich vorgestellt werden. (Harsdörffer 1649, o. S., Punkt 4 der Vorrede)

Die Betonung der Faktualität des Dargestellten ist entscheidend für Harsdörffer, um das moralerzieherische Ziel der „Erbauung“ erreichen zu können. Dabei erscheint ihm das Exempel realer Menschen und realistischer Geschehnisse zuträglicher als Textformen, die von anderen als lehrhaft eingeschätzt werden, wie beispielsweise die Fabel. Noch deutlicher wird sein Bestreben in der Vorrede zu Band 4:

Es haben aber die Exempel deßwegen viel Krafft in der Menschen Thun/ weil der Wille nicht wil gezwungen/ und mit Gewalt beherrschet werden/ wie die Lehrgesetze/ welche sich auch auf gute Ursachen gründen/ befehlen wollen: Die Exempel aber gleichsam stillschweigend die Belohnung deß Guten/ und Abstraffung deß Bösen anführen/ und also den freyen Willen nicht nöthigen/ sondern zu der Gebührleistung und dienlicher Nachfolge/ sittsamlich geleiten. (Harsdörffer 1650, o. S., Punkt 10 der Vorrede)

Harsdörffer definiert hier seine kriminalliterarischen Beispielgeschichten als der moralischen Entwicklung der Lesenden besonders zuträglich, ohne dass eine Erziehung der Rezipient:innen durch Vorgabe von moralisierenden Lehrsätzen erfolgt.²⁴ Deutliche Anklänge an die Tradition Senecas sowie die narrative Ethik der Gegenwart (vgl. 8.2.2)

²⁴ Systematische Untersuchungen der Beispielgeschichten Harsdörffers finden sich u. a. bei Sandra Beck (2017) sowie bei Korte/Jacob (2006).

werden so formuliert. Harsdörffer bedient sich mehrerer bereits vorliegender Sammlungen, ordnet die Erzählungen bestimmten Themenkreisen zu und strukturiert sie analog zur Fabelform bzw. zur barocken Emblematik:

Ganz im Sinne der Wirkungsabsicht folgen die 200 Geschichten einem idealtypischen Aufbau. Ein Promythion umreißt einen bestimmten Sachverhalt und kann sich dabei eines allegorischen oder biblisch-allegorischen Exemplifizierungsrahmens bedienen. Darauf folgt die in nummerierte Absätze gegliederte narratio, die eigentliche Falldarlegung. Am Schluss steht das Epimythion, das die moralisatio beinhaltet, die etwa in Form eines einfach zu memorierenden Gedichtes, eines Merkverses oder Sprichworts angeordnet sein kann. (Jakob 2011, 9)

Diese deutlichen redaktionellen Eingriffe lassen die Betonung der Faktualität in einem neuen Licht erscheinen: „Die beliebte, im historiografischen Diskurs verortete Anthologie Harsdörffers umspielt als Sammlung tradierter Texte in ihrer spezifischen Ausgestaltung zu in der Regel dreigliedrigen lehrhaften Mordgeschichten die Grenze von faktuellem und fiktionalem Erzählen.“ (Beck 2017, 81)

Seit dem 18. Jahrhundert erfreuten sich weitere Formen von Fallsammlungen realer Kriminalfälle großer Beliebtheit. Prototyp ist die von François Gayot de Pitaval herausgegebene 20-bändige Sammlung von *causes célèbres et intéressantes* (1734–1741), die sich zunächst an einen juristisch gebildeten Fachkreis richteten, dann aber zunehmend von einem breiten Publikum rezipiert wurden. Der Name des Herausgebers stand bald als Bezeichnung für ähnliche Sammlungen Pate. Seine Texte wurden ins Deutsche und viele weitere Sprachen übertragen, die deutsche Ausgabe wird eingeleitet durch ein Vorwort von Friedrich Schiller (1792):

Unter derjenigen Klasse von Schriften, welche eigentlich dazu bestimmt ist, durch die Lesegesellschaften ihren Zirkel zu machen, finden sich, wie man allgemein klagt, so gar wenige, bei denen sich entweder der Kopf oder das Herz der Leser gebessert fände. [...] Man erblickt hier den Menschen in den verwickeltesten Lagen, welche die ganze Erwar-

tung spannen, und deren Auflösung der Divinationsgabe des Lesers eine angenehme Beschäftigung gibt. Das geheime Spiel der Leidenschaft entfaltet sich hier vor unsern Augen, und über die verborgenen Gänge der Intrigue, über die Machinationen des geistlichen sowohl als weltlichen Betrugers wird mancher Strahl der Wahrheit verbreitet. Triebfedern, welche sich im gewöhnlichen Leben dem Auge des Beobachters verstecken, treten bei solchen Anlässen, wo Leben, Freiheit und Eigenthum auf dem Spiele steht, sichtbar hervor, und so ist der Kriminalrichter im Stande, tiefere Blicke in das Menschenherz zu thun. (Schiller 1792, o. S.)

Schillers Ausführungen weisen in mehrfacher Hinsicht auf Elemente der fiktiven Kriminalliteratur im engeren Sinne voraus: Spannung und Rätsel gehören zu den „Kernelementen“, die Vera Nünning als Bestandteile von Kriminalliteratur listet (s. 1.1.2). Daneben zeigt sich hier, was auch bei Harsdörffer bereits anklingt: Die Verbrechen werden nicht nur unter dem Aspekt der juristischen Bestrafung und der Wiederherstellung einer Ordnung betrachtet, man bezieht auch psychologische Gesichtspunkte ein, die die Motive der Delinquent:innen erhellen sollen. Zur moraldidaktischen Ausrichtung der barocken Vorläufer gesellt sich also zunächst ein juristisch-aufklärender Duktus, der zunehmend auch Unterhaltung als Ziel hat – bereits angedeutet durch den Satz „Man erblickt hier den Menschen in den verwickeltesten [sic!] Lagen, welche die **ganze Erwartung spannen**, und deren Auflösung der **Divinationsgabe** des Lesers eine **angenehme Beschäftigung** gibt.“ (s. o. [Fettdruck EHB])

Im 18. und 19. Jahrhundert entwickeln sich diverse Spielarten der Rechtsfallgeschichten:

Eingebunden sind diese Texte in jeweils divergierende funktionsgeschichtlich bestimmbare Perspektivierungen des Sujets ‚Kriminalität‘ – sei es die Elaboration der inneren Natur des Menschen, die aktenmäßige Darstellung von Verbrechen und Verbrechensbekämpfung oder das ästhetische Spiel mit der Angstlust ihrer (bürgerlichen) Rezipienten,

formuliert Sandra Beck im Anschluss an Jörg Schönert²⁵ (Beck 2017, 113). Zentral wird – dem aufklärerischen Forschungsinteresse und Bestreben nach dem Verstehen der menschlichen Psyche folgend – der Blick auf die seelische Verfasstheit der Täter:innen.

Man beginnt, historische Geschehnisse bewusst literarisch umzu-arbeiten, so beispielsweise Friedrich Schiller in seinem Kriminalbericht *Der Verbrecher aus verlorener Ehre – eine wahre Geschichte* aus dem Jahr 1786.²⁶ Schiller zeichnet hier den Weg des sozial benachteiligten Christian Wolf zum gesuchten Verbrecher nach – in Anlehnung an den Fall des 1760 zum Tod verurteilten Friedrich Schwahn. In diesem Text geht es zwar auch um Detektion begangener Verbrechen, im Fokus steht aber die (durchaus auch justizkritische) Auseinandersetzung mit den Motiven des Täters. Damit stellt Schillers Text einen weiteren Entwicklungsschritt von der dokumentarischen Darstellung – die Faktualität wird durch den Untertitel deutlich markiert – hin zu einer zunehmend literarisch überformten dar und kann damit durchaus als erste deutsche Kriminalerzählung betrachtet werden, wie beispielsweise auf der Seite des *Vereins für deutschsprachige Kriminalliteratur* behauptet wird (Syndikat 2007, o. S.).²⁷

Auch August Gottlieb Meißners *Ausgewählte Kriminalgeschichten* sind in diesem Kontext zu nennen. Zwischen 1778 und 1796 sammelt er in 14 Bänden „Skizzen“, unterschiedliche epische Kleinformen zu verschiedenen Themen, darunter auch jene *Kriminalgeschichten*, die er aus „ungedruckten Quellen“ (Meißner 2003, 8) zusammenstellt. Die

25 Vgl. hierzu auch die von Jörg Schönert herausgegebene umfassende Aufsatzsammlung *Erzählte Kriminalität. Zur Typologie und Funktion von narrativen Darstellungen in Strafrechtspflege, Publizistik und Literatur zwischen 1770 und 1920* (Schönert 1991).

26 Die Überlegungen von Elisabeth K. Paefgen zur besonderen Rolle des „redenden“ Mörders, der im Verlauf der Erzählung zum Ich-Erzähler wird, sind von hoher Relevanz für eine unterrichtliche Beschäftigung mit dem Text (vgl. Paefgen 2004, 17–18): Am Beispiel von Schillers Text kann erfahren werden, wie unterschiedliche Erzählweisen eine Veränderung der rezipierendenseitigen Wahrnehmung von Unmittelbarkeit hervorbringen.

27 Andere Quellen formulieren dies ähnlich, so konstatiert Stefan Neuhaus beispielsweise: „Für die Forschung steht offenbar fest, dass das Genre mit Edgar Allen Poes *Murders in The Rue Morgue* [...] beginnt [...], obwohl in der deutschsprachigen Literatur bereits mit Friedrich Schillers *Der Verbrecher aus verlorener Ehre* eine bahnbrechende und zentrale Kriminalerzählung vorliegt [...]“ (Neuhaus 2021, 11); Ruth van Nahl spricht im Zusammenhang mit Schillers Werk von einer „krimiähnlichen Erzählung“ (van Nahl 2017, 38).

Betonung der Faktualität ist auch in Meißners Vorrede von besonderer Bedeutung:

Erfunden von mir selbst ist keine einzige dieser Geschichten; in keiner einzigen habe ich auch nur einen Haupt-Umstand abgeändert. Manche derselben hätten durch eine willkürlichere Behandlung gewiß an Wirk-samkeit gewinnen können; aber ganz als wahre Geschichte, nicht etwa wie man Novellen erzählt, habe ich diese Kriminal-Anekdoten behan-delt. (ebd., 9)

Wichtig ist dem Herausgeber die Abgrenzung von fiktional-narratolo-gischen Verfahrensweisen – wenngleich er durch seine Bearbeitungen, durch die Auswahl und die Art der Verschriftlichung eben nicht nur der Faktualität verpflichtet ist: „Lange vor Büchner haben auch Meiß-ners Kriminalgeschichten an jenem faszinierenden literarischen Über-gang von der Dokumentation zur Fiktion teil – es sind Geschichten im doppelten Wortsinne von Historie und Dichtung.“ (Košenina 2003, 101) Marianne Willems zeigt in ihrem Beitrag *Der Verbrecher als Mensch. Zur Herkunft anthropologischer Deutungsmuster der Kriminalgeschichte des 18. Jahrhunderts* sehr nachvollziehbar auf, dass die Kriminalfall-geschichten die Betrachtung des realen Menschen fokussieren – und damit auch ihren Realitätsanspruch legitimieren:

Der Verbrecher erscheint in der Kriminalgeschichte weder als Heiliger und Märtyrer noch als Monster – also nicht als Heros, der einzig durch seine Verbrechen und sein Verhalten auf dem Schafott definiert wird – sondern als „Mensch wie du und ich“. Nach Dainat verdankt sich diese „Korrektur des Verbrecherbildes“ der Hinwendung zur Erfahrungswirk-lichkeit und der Untersuchung des einzelnen Falls. Mit dieser Hinwen-dung werde dem Modell der Extremtypen von Laster und Tugend die Plausibilität entzogen. Stets verweisen auch die Autoren der Kriminal-geschichten, wie der Spätaufklärung überhaupt, darauf, daß die Erfah-rungswirklichkeit zeige, daß sowohl der extreme Bösewicht als auch der extreme Tugendheld eine Fiktion sei. (Willems 2002, 32)

Sehr deutlich formuliert Meißner dieses Ziel der Darstellung der „Erfahrungswirklichkeit“ in der Vorrede:

Dagegen hoff' ich, wird man keine Geschichte darunter finden, die nicht in dieser oder jener Rücksicht einen merkwürdigen Zug des menschlichen Herzens darstellte; die nicht Anlaß zu Betrachtungen über die sonderbare Verkettung vom Guten und Bösen, über die dünne March zwischen Tugend, Schwäche und Laster, über die Unsicherheit menschlicher Urtheile, über den Selbstverrath des Lasters, oder über andre verwandte Wahrheiten darböte. (Meißner 2003, 9)

Die auf Verstehen menschlichen Handelns fokussierte Ausrichtung seiner Sammlung wird hier durch die Verneinungen und die Verwendung des Konjunktivs etwas abgeschwächt. Ursache mag sein, dass Meißner sich im weiteren Verlauf der Vorrede auch gegen Einwände von Kritikern wappnet:

Ein Freund, dessen Urtheil von jeher bei mir galt, und der auch jetzt einige von den neuen Geschichten in der Handschrift las, äußerte gegen mich die Besorgniß: es scheine ihm, als rechtfertige ich zuweilen wirkliche Verbrecher. Ungern möchte' ich mir hiervon auch nur einen entfernten Argwohn zu Schulden kommen lassen, und gewiß hab' ich es auch – wenigstens meinem Gefühle nach – nie gethan. Doch nicht gerechnet, daß es mir allerdings ein verdienstliches Werk zu seyn scheint, in wahren Geschichten dieser Art anschauend zu zeigen: wie schnell, wie unmerklich zugleich oft diejenige That in Fehler und Laster übergeht, die als Tugend oder wenigstens als schuldlose Empfindung begann. (ebd., 10)

Meißner unterscheidet in der Folge zwischen „dem Richter, der nach Thaten, und demjenigen, der nach dem Blick ins Innerste des Herzens urtheilt“ (ebd.) – mit deutlichen Anklängen an die Schillersche *Pitaval*-Vorrede (s. o.). Marianne Willems fasst die bildungsbezogenen Intentionen der Kriminalfallgeschichten zusammen:

Die Inszenierung des Helden als Alltagsmensch, die auf Identifikation, auf die Erregung von Mitleid und Furcht zielt, steht in der Kriminalgeschichte nicht mehr wie im Bürgerlichen Trauerspiel im Dienst der Moraldidaxe. Sofern sie nicht bloße Unterhaltung im Auge haben, geht es den Autoren der Kriminalgeschichten, die zum Teil aus der juristischen, kriminalistischen oder seelsorgerischen Praxis kommen, zum Teil Literaten sind, um die Erweiterung der „Menschenkenntnis“, um die Verbreitung von „Menschenliebe und Gerechtigkeit“. Es geht ihnen um die „Verbesserung der Verhältnisse“, um Reform- und Erziehungsprojekte. (Willems 2002, 42)

Die drei hier knapp vorgestellten Textsammlungen²⁸ stehen für verschiedene Umgangsweisen mit den Texten. Während Harsdörffers Bestreben primär die moralische Erbauung seiner Leser:innen war, dienten die *Pitaval*-Geschichten ursprünglich rechtshistorisch-dokumentarischen Zwecken. Bei Meißner schließlich finden sich deutliche Anzeichen für den Übergang zur literarischen Fiktionalität einer psychologischen Betrachtung der Beweggründe von Verbrecher:innen. Mit Alexander Košenina lässt sich die Geschichte der Kriminalfallgeschichten in ihrer „Gleichzeitigkeit komplementärer Erscheinungen“ (Košenina 2005, 32) beschreiben:

Zwischen diesen beiden Polen der Authentizität, also dem nüchternen Faktenprotokoll hier und der wirkungsästhetischen Illusionierung sowie psychologischen Plausibilisierung dort, changiert die Darstellung des Verbrechens zwischen 1600 und 1800. Die historische Entwicklung verläuft dabei nicht homogen und kontinuierlich, sondern eher in einer Gleichzeitigkeit komplementärer Erscheinungen. Zudem variiert sie stark nach den unterschiedlichen Medien. Aufs Ganze gesehen ist ihr aber eine Bewegung von der äußeren Vorstellung und Abbildung hin zu der inneren Darstellung und Selbstrepräsentation eigen, zugleich von der aufdringlichen Moraldidaxe zur inneren Schlüssigkeit. (ebd.)

²⁸ Eine intensivere Auseinandersetzung mit Kriminalfallgeschichten des 18./19. Jahrhunderts findet sich beispielsweise bei Sandra Beck (2017), bei Susanne Düwell et al. (2018) sowie bei Alexander Košenina (2005; 2014).

Als unvollständig muss allerdings der Titel von Košeninas Aufsatz kritisiert werden: Die genannten literarischen Beispiele legen ihre Schwerpunkte eben nicht nur auf „Dokumentation“ und „Unterhaltung“, sondern sind, wie gezeigt, auch durchaus mit didaktischer Intention angelegt.

Simon Sahner bezieht – wie andere auch – in seine Überlegungen zur Vorgeschichte von Kriminalliteratur auch bildliche Darstellungen auf Flugblättern ein. Er weitet den Blick in den englischsprachigen Raum, wo er frühe Exemplare von journalistischer Verbrechensdarstellung als Vorformen ausmacht.²⁹ Nach Betrachtung verschiedener Verbrechenserzählungen mit Wahrheitsanspruch resümiert er:

Von den Pamphleten des 16. Jahrhunderts bis hin zu den Podcasts, Büchern und Serien der Gegenwart verändert sich insbesondere die narrative Umsetzung des Faktualitätsanspruchs. Trotz ihres per se faktualen Status kann man aus heutiger Perspektive allenfalls von einer faktischen Gestaltung sprechen, auf denen die True Crime-Narrative avant la lettre aufbauten. (Sahner 2022, 137–138)

Die beschriebenen Traditionslinien entwickeln sich in der Folge weiter: Im 19. Jahrhundert entstehen vergleichbare Anthologien auf der Basis von weiteren realen Kriminalfällen, so beispielsweise der 60-bändige *Deutsche Pitaval* (1842–1890). Daneben dienen die genannten Beispiele als Vorlagen für Heinrich von Kleist, der um 1800 seine *Polizeirapporte* in den *Berliner Abendblätter* veröffentlichte (vgl. Košenina 2003, 95), sie finden aber beispielsweise auch Eingang in Kleists Dramen. Annette von Droste-Hülshoffs *Die Judenbuche* (1842) greift ebenfalls reale Verbrechen auf, ordnet sie in einen fiktionalen Gesamtzusammenhang ein und formt einen eigenständigen literarischen Text.³⁰

²⁹ Mit Vera Nünning zu ergänzen sind beispielsweise die *Newgate Calender Stories* des 18./19. Jahrhunderts, die die Biographien berühmt-berüchtigter Verbrecher:innen volkshen präsentierten (vgl. Nünning 2008, 5). Auch Christoph Hamann verweist auf dieses Textformat (vgl. Hamann 2016, 13).

³⁰ Vgl. hierzu das Nachwort von Walter Hüge zur Reclam-Ausgabe (Hüge 2001, 67–68).

Der *Neue Pitaval* (1842–1890)³¹ weist „eine an literarischen Mustern orientierte Dramatisierung der Fakten“ auf (Beck 2017, 210); Indizien dafür sind für Sandra Beck „Topoi der Schauerromantik“ sowie die Gestaltung von „Hinrichtungsszenarien als theatrales Schauspiel“ (ebd.). Die Entwicklung lässt sich zusammenfassend so beschreiben:

Zentrales Moment ist dabei neben der kontinuierlichen Verhandlung von Affektivität die fortgesetzte Fiktionalisierung des Genres, in deren Verlauf sich der moral-didaktisch aufbereitete Authentizitätsanspruch frühneuzeitlicher Verbrechensdarstellungen im Zeichen einer ‚Sehnsucht nach Evidenz‘ sukzessive verschiebt. Die Ablösung des Topos der Wahrhaftigkeit ist mit der Erprobung einer Vielzahl ästhetischer Verfahren verknüpft, mit deren Hilfe sich die Kriminalliteratur dann im literarischen Feld als Genre konturiert und – im Zusammenspiel mit der Formierung eines neuen Figurenrepertoires – von der *gothic novel*, dem Sensationsroman und anderen Spielarten des Erzählens abgrenzt. (Beck 2017, 76)

Trotz der Entwicklung hin zu immer stärkerer Fiktionalität in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts, die wiederum neue Traditionen hervorbringt (vgl. 1.2.2 und 1.2.3), bleibt das Erzählen von realen Verbrechensgeschichten bis in die Gegenwart erhalten. Analog zur Fasermetapher Wittgensteins wird die „Faser“ ab Mitte des 19. Jahrhunderts dünner, reißt aber nicht ab. Neben weiteren *Pitaval*-Sammlungen können hier Edmund Pearson und Truman Capote genannt werden, aber auch die *true crime magazines* der Jahre 1930 bis 1960 (vgl. Murley 2008, 15–42). Mit Blick auf die kurz skizzierte Entwicklungsgeschichte stimmt die Einschätzung Martin Rath's, der im Untertitel seines Beitrags auf den Zusammenhang der Tradition der Rechtsfallgeschichten mit heutigen **True Crime-Formaten** verweist,³² Alexander Košenina bezeichnet die

31 Zur weiteren Entwicklung der Pitaval-Form bis ins 20. Jahrhundert vgl. beispielsweise Rath (2022).

32 Eine ähnliche Darstellung findet sich auch bei Jan Harms (2021a). Die unter dem entsprechenden *Wikipedia*-Eintrag zu findende Behauptung, es handle sich um „eine seit Mitte des 20. Jahrhunderts populäre Gattung, in der reale Kriminalfälle nacherzählt werden“ ist hingegen ebenso falsch wie die Zuordnung zur „Sachliteratur“ (*Wikipedia*, „True Crime (Genre)“).

„Lust am ‚wahren‘ Kriminalfall“ gar als „eine anthropologische Konstante“ (Košenina 2014, 6). Eine unübersehbare Menge an Veröffentlichungen in verschiedensten Medien verweist in jedem Fall auf ein dauerhaft großes Interesse der Rezipierenden an dieser Form kriminal-literarischen Erzählens, die kritisch hinterfragt werden kann, wie dies beispielsweise Margarete Stokowski (2021) und Torsten Körner (2020) in essayistischer, Simon Sahner in wissenschaftlicher Form zeigen. Sahner unternimmt zudem den überzeugenden Versuch, sich von formelhaften Definitionsansätzen zu lösen und schlägt

eine andere Sichtweise auf *True Crime* vor, die es ermöglichen soll, diese Elemente der Erzählungen ebenso miteinzubeziehen. Dazu soll *True Crime* nicht als Erzählform beschrieben werden, sondern als Bezeichnung für die gesellschaftliche Faszination für das Potenzial menschlicher Gewalt anhand realer Gewaltverbrechen, die sich dem Paradigma des *homo narrans* entsprechend meistens in narrativer Form ausdrückt. Damit soll der Fokus von einer Betrachtung einzelner Werke wegbewegt und stattdessen auf vier Faszinationskategorien gerichtet werden, die *True Crime* meines Erachtens als kulturelles Phänomen konstituieren und die direkt miteinander zusammenhängen. (Sahner 2022, 143)

Als Kategorien führt er die „Faszination des Wahren“, die „Faszination der Gewalt und der Gefahr“, die „Faszination des Unklaren“ sowie die „Faszination des Erzählens“ ein (vgl. Sahner 2022, 143–150). Julia Lückls Beitrag fokussiert darauf aufbauend die „Faszination des Wahren“ und untersucht diesen Aspekt erzähltheoretisch:

Es sind Formate, die Authentizität inszenieren und gerade in diesem Wechselspiel aus (scheinbarer) Faktizität und der Emphase des Wahren zu einem Phänomen der Populärkultur wurden, das auch marktwirtschaftlich überaus erfolgreich ist. Nicht das Faktum alleine steht im Zentrum dieses Genres, sondern vielmehr der inszenierte Fakt. (Lückl 2024, o. S.)

Neben *True Crime*-Sammlungen in verschiedenen medialen Formaten von Zeitschriften bis hin zu Podcasts finden sich auch explizit **litera-**

rische Bearbeitungen realer Kriminalfälle. Zwei deutsche Autor:innen der Gegenwart seien hier exemplarisch herausgegriffen, deren mehrfach preisgekrönten Werke vielfach auch als Schullektüre gelesen werden. Andrea Maria Schenkels Romane *Tannöd* (2006), *Kalteis* (2007), *Finsterau* (2012), *Täuscher* (2013) und *Der Erdspiegel* (2023) basieren auf realen, ungeklärten Verbrechen. Ferdinand von Schirach wandelt konkrete Fälle aus seiner Anwaltskanzlei in Kurzgeschichten um, beispielsweise in den Sammlungen *Verbrechen* (2009) und *Schuld* (2010); außerdem arbeitet er reale Verbrechen literarisch auf, wie in *Der Fall Collini* (2011).³³ In seiner Rede zur Verleihung des Kleist-Preises formuliert von Schirach seine Verhältnisbestimmung von Wahrheit und Wirklichkeit:

Ein Literaturkritiker sagte über eines meiner Bücher, es sei „fast annehmbar“, aber doch nur „geborgtes Leben“ und damit „das Gegenteil von Literatur“. Das ist ein interessanter Standpunkt. Eigentlich werden mir fast immer drei Fragen gestellt: Kann jeder zum Mörder werden, gibt es den perfekten Mord? Und: Sind Ihre Geschichten denn wirklich wahr? Ja, jeder kann zum Mörder werden, ja, es gibt den perfekten Mord und ja, die Geschichten sind ganz und gar wahr. Aber sie sind nicht wahr, weil sie der Realität entsprechen, sie sind wahr, weil sie Literatur sind. Natürlich kritisiert man keine Kritiker, es ist ihr Beruf Bücher zu beurteilen. Aber ich bin mir nicht sicher, ob die Idee dieses Kritikers so ganz richtig ist. Stellen Sie sich eine vier Meter lange Akte vor, tausende Seiten Polizeiberichte, Vernehmungsprotokolle, Gutachten, Tatortfotos. Stellen Sie sich siebzig Stunden Gerichtsverfahren vor. Und dann nehmen Sie eine Kurzgeschichte. Was ist nun die Wahrheit? Was die Wirklichkeit? Eine kaum 15-seitige Geschichte oder eine vier Meter lange Akte? (von Schirach 2011, 31–32)

Einen weiteren auf dem aktuellen Buchmarkt erfolgreichen Bereich, der explizit Faktuales verarbeitet, stellen **historische Kriminalerzählungen** dar, die die *histoire* bewusst in vergangene Epochen zurückverlegen. Der Münchner Autor Robert Hültner lässt seinen Inspektor Kajetan im

33 Vgl. hierzu auch Franziska Plettenbergs Beitrag *Der authentische Mord. Ferdinand von Schirachs Fallgeschichtensammlungen im Kontext der True-Crime-Faszination* (2021).

München der Weimarer Republik ermitteln (vgl. auch 4.3). Hültners akribischer Umgang mit historischen Fakten findet beispielsweise auch in der Jurybegründung zur Verleihung des Tukan-Preises 2009 ihren Niederschlag, hier heißt es:

Ein Polizist, der sich ohne eigenes Verschulden zum Verbrecher gestempelt sieht und damit selbst zum Objekt polizeilicher Ermittlungen wird. [...] Mit seinem Roman „Inspektor Kajetan kehrt zurück“ stellt Robert Hültner die Konventionen der Kriminalliteratur auf den Kopf – und die Fiktion auf die Füße, will sagen: auf den Boden der historischen Tatsachen. [...] Dieser vielschichtige, zeitgeschichtlich geerdete und in der bayerischen Provinz verortete Kriminalfall ist akribisch recherchiert, dramaturgisch versiert inszeniert und sprachlich höchst anschaulich gestaltet. [...] Vor allem die Dialoge sind geprägt vom Kolorit der Zeit, in der sie angesiedelt sind, in ihrer Lebendigkeit jedoch haben sie eine Vergewärtigung der Vergangenheit zur Folge, die bisweilen erschreckend wirkt. [...] Robert Hültner erweist sich mit diesem Roman einmal mehr als literarischer Landvermesser mit kriminalistischem Spürsinn. Selten war Heimatkunde so lehrreich, so hintersinnig, so spannend. (Literaturhaus München 2009, o. S.)

Die *Gereon Rath*-Romane Volker Kutschers (seit 2007), auf denen die vielfach preisgekrönte Filmserie *Babylon Berlin* (seit 2017) basiert, erzählen von Verbrechen und Ermittlungen im Berlin der Jahre 1929 bis 1936. Auf der *Gereon Rath*-Website beschreibt der Autor seinen Umgang mit historischen Tatsachen unter dem Link *Recherche*:

Die Rath-Romane wollen ganz bewusst keine Geschichtsbücher sein und sollen auch keine Geschichtsbücher ersetzen. Gleichwohl freut es den Autor, wenn sie womöglich die Neugier auf das Berlin der 1930er Jahre wecken und an den Lebensumständen der Menschen am Ende der Weimarer Republik und in der beginnenden Nazi-Diktatur. Die folgenden Listen mit Literatur- und Filmhinweisen können den geschichtsinteressierten Leserinnen und Lesern weiterhelfen. Sollte man vor Ort sein, ist sicherlich auch der Besuch eines der aufgeführten Museen interessant. (Gereon Rath-Website)

Vielfältige weiterführende Forschungsfragen können hier ihren Ausgang nehmen; lohnenswert ist es sicherlich zu untersuchen, warum bestimmte Epochen für die kriminalliterarische Umsetzung gewählt werden, wie das Verhältnis von Faktualität und Fiktionalität zu bestimmen ist³⁴, aber auch, welche Ziele Autor:innen und Verlage mit den Romanen verbinden:

Hier werden die zwei Absichten Kutschers deutlich. Er will nicht nur im Medium des Romans erklären, wie das Geschehene möglich war. Er will vor allem dazu erziehen, in politikverdrossener Zeit sich demokratisch zu engagieren. Mitwirkung an politischen Entwicklungen wird von Kutscher als eine Staatsbürgerpflicht definiert, die nicht nur in den fernen Zeiten der Weimarer Republik gültig war. Darum bedient er sich einer eher trivialen Darstellungsform, die auf die Bedürfnisse eines breiten Publikums zugeschnitten ist: Kutschers pädagogisches Projekt nimmt vor allem vermeintlich politikferne Leserinnen und Leser in den Blick, die aus seinen Geschichten lernen sollen. (Lörke 2011, 137–138)

Eine Antwort auf die Fragen, ob dieses „pädagogische Projekt“ sein Ziel erreicht und ob die „triviale Darstellungsform“ (ebd.) als Mittel zum Zweck gerechtfertigt ist, bleibt die Forschung bislang schuldig. Auch die Verbindung mit Überlegungen zu *True Crime*-Formaten wurde nicht untersucht, wenngleich hier durchaus interessante Erkenntnisse zum Verhältnis von Fiktionalität und Faktualität gewonnen werden könnten.

Ein weiterer Aspekt, der anschlussfähig für Reflexionen im Literaturunterricht ist, ist die vehemente **Forderung nach erzählerischem Realismus**, die im Kontext von Kriminalliteratur auf mehreren Ebenen repetiert wird. Zum einen geschieht dies durch Autor:innen, die den Anspruch auf möglichst große Nähe zur realen Welt für sich in Anspruch nehmen; hierzu gehören beispielsweise die Mitglieder des *Detection Clubs* (s. ausführlicher unter 1.2.2), in deren Regelwerk als zweite Forderung festgehalten ist: „All supernatural or preternatural

34 Vgl. hierzu beispielsweise die Dissertation von Olaf Guercke mit dem Titel *Babylon Berlin und der Anfang vom Ende der Weimarer Republik. Wie eine moderne Fernsehserie Geschichte erzählt* (2020).

agencies are ruled out as a matter of course.“ (The Thrilling Detective 2019) Der Idee eines derartigen Regelwerks folgt auch der (fiktive) Schweizer Autor Stefan Brockhoff mit seinen *10 Gebote[n] für den Kriminalroman*, die 1937 in einer Tageszeitung veröffentlicht worden sind (vgl. Brockhoff 1937); in den Geboten 4 und 5 wird die Forderung nach der Menschlichkeit von Täter:in und Ermittler:in in Abgrenzung zu übernatürlichen Eigenschaften und Fähigkeiten festgehalten.³⁵ Diese Schrift löste einen öffentlichen Briefwechsel in der *Zürcher Illustrierten* mit dem Schweizer Schriftsteller Friedrich Glauser aus. Glauser stand dem Ansinnen, in Zehn Geboten das Wesentliche des Kriminalromans zu fassen, kritisch gegenüber: „Aber so wenig ein gutes Kochbuch allein genügt, um ein Risotto kunstgerecht zuzubereiten, so wenig genügen ‚Zehn Gebote‘, um einen guten Kriminalroman zu schreiben.“ (Glauser 1937, o. S.)

In der Forderung nach realistischer Darstellung sind sich Glauser und das Autorenkollektiv einig; Raymond Chandler fokussiert in seiner Schrift *Die simple Kunst des Mordens* (1975) ebenfalls diesen Aspekt. Abwertend formuliert er über die Romane der britischen Schriftsteller:innen des *Golden Age*, sie seien „viel zu vertrackt ersonnen und enthalten zu wenig von dem, was in der Welt vorgeht“ (Chandler 1975, 332), gelungen seien „realistische Kriminalromane“ (Chandler 1975, 335), wie sie sein Vorbild Hammett verfasst habe.

Fazit: Didaktische Relevanz des Entwicklungsstrangs

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Rechtsfallgeschichten der frühen Neuzeit einen markanten Transformationsprozess durchlaufen: Aus zunächst überwiegend faktual berichtenden Darstellungen juristischer Fälle entwickeln sich zunehmend literarisierte, narrativ ausgestaltete und schließlich explizit fiktionale Formen. Dennoch bleiben alle Varianten bis in die Gegenwart erhalten. Gerade in der historischen

35 Spannender Nebenbefund ist die erst um das Jahr 2000 veröffentlichte Entdeckung, dass Stefan Brockhoff keine Einzelperson (wovon auch Friedrich Glauser ausgegangen ist), sondern Pseudonym der drei Schriftsteller Dieter Cunz, Oskar Seidlin und Richard Plant war, die als Autorenkollektiv fünf erfolgreiche Kriminalromane veröffentlichten (vgl. hierzu Ott 2005, 38–47). Letzterer findet unter 1.2.4 gesonderte Beachtung für seinen Kinderkriminalroman *Die Kiste mit dem großen S*.

Verschränkung von Faktualität und Fiktionalität liegt eine besondere fachdidaktische Relevanz. Rechtsfallgeschichten eröffnen einen Reflexionsraum, in dem Lernende die Konstruktionsbedingungen von Wirklichkeitsdarstellungen erkennen und zwischen dokumentarischem Anspruch, narrativer Gestaltung und literarischer Fiktion unterscheiden lernen. Ihr Beitrag zur Werteerziehung besteht daher nicht allein in der Verhandlung von Schuld, Normverletzung und Gerechtigkeit, sondern wesentlich im Aufbau einer differenzierten Fiktionalitätskompetenz – ein Aspekt, der unter Punkt 5 ausführlicher entfaltet wird.

1.2.2 Entwicklungsstrang 2: Geniale Einzelgänger:innen und ihre Partner – klassische Handlungsstruktur und prototypische Ermittler:innen

In der Straße St. Honoree war das kleine Haus gelegen, welches Madeleine von Scuderi, bekannt durch ihre anmuthigen Verse, durch die Gunst Ludwig des XIV. und der Maintenon, bewohnte. Spät um Mitternacht – es mochte im Herbst des Jahre 1680 seyn – wurde an dieses Haus hart und heftig angeschlagen, daß es im ganzen Flur laut wiederhallte. (Hoffmann 2020, 7)

Die ersten Worte von E. T. A. Hoffmanns 1819 erstmals veröffentlichter Erzählung *Das Fräulein von Scuderi* markieren für die deutschsprachige Kriminalliteratur einen deutlichen Übergang. Hoffmann ließ sich von historischen wie literarischen Quellen inspirieren (u. a. von der französischen *Pitaval*-Sammlung) und macht das durch die konkreten Orts- und Zeitangaben – allerdings mit der vorsichtigen Einschränkung „mochte ... gewesen seyn“ – ebenso kenntlich wie durch die Wahl seiner Protagonistin, einer zu ihrer Zeit erfolgreichen Schriftstellerin. Die Figur des Goldschmieds Cardillac hingegen ist rein fiktiv – sodass eine Kombination von Faktualität und Fiktionalität auf der Ebene der *histoire* vorliegt. Richard Alewyns Unterscheidung von Kriminal- und Detektiverzählung (vgl. 1.1.1) lässt sich an dieser Stelle der Entwicklung ansiedeln: Mit Madeleine von Scuderi betritt eine privat ermittelnde

Figur das literarische Parkett. Alewyn sieht in dieser Novelle alle den Detektivroman konstituierenden Elemente versammelt:

Erstens den Mord, beziehungsweise die Mordserie, am Anfang und dessen Aufklärung am Ende, zweitens den verdächtigen Unschuldigen und den unverdächtigen Schuldigen, und drittens die Detektion, nicht durch die Polizei [sic!], sondern durch den Außenseiter, ein altes Fräulein und eine Dichterin. (ebd., 197)³⁶

Peter Nusser hält die „tragenden inhaltlichen Elemente der Handlung“ in diesem Roman in vergleichbarer Weise in drei Schritten fest, die chronologisch nacheinander folgen:

1. das rätselhafte Verbrechen (der Mord),
2. die Fahndung nach dem Verbrecher (den Verbrechern), die Rekonstruktion des Tathergangs, die Klärung der Motive für die Tat;
3. die Lösung des Falls und die Überführung des Täters (der Täter). (Nusser 2009, 23)

Damit gilt die Scuderi vielen als erste Detektivin der deutschsprachigen Literatur³⁷, ohne dass genaue Belege für diese Tätigkeit angeführt werden, wenngleich sich diese im Text durchaus in Ansätzen finden lassen.³⁸ Madeleine de Scuderi führt ihre Ermittlungen durch Denkleistung und Gespräche mit betroffenen Personen durch, so heißt es beispielsweise nach dem Öffnen des „geheimnißvollen Kästchen[s]“ (Hoffmann 2020, 26): „Die Scuderi stund auf und schritt schweigend

³⁶ An diesem Werk Hoffmanns entzündet sich Ende der 1960er Jahre die oben erwähnte wissenschaftliche Diskussion darüber, ob Richard Alewyns Einordnung der Detektivgeschichte in den Kontext der romantischen Literatur zutreffend sei.

³⁷ Vgl. beispielsweise den Hinweis auf der Seite www.Lit4school.de der Universität Leipzig, wo es heißt: „*Das Fräulein von Scuderi* gilt als erste deutschsprachige Detektiv Erzählung und eignet sich für eine Einheit zu den Themen Recht und Unrecht sowie Kriminalliteratur.“ (Lit4School o. J.)

³⁸ Marie Gunreben verweist allerdings zurecht auf die deutlichen Unterschiede zu den deduktiv ermittelnden Detektivfiguren des 19. Jahrhunderts (vgl. Gunreben 2019).

langsam im Zimmer auf und nieder, als sinne sie erst nach, was nun zu thun sey.“ (ebd., 29) Nach der Festnahme des unschuldigen Olivier Brusson wendet sich dessen Geliebte Madelon verzweifelt an die Scuderi:

Die Scuderi, von Madelons namenlosen Leiden auf das tiefste [sic!] gerührt und ganz geneigt, den armen Olivier für unschuldig zu halten, zog Erkundigungen ein, und fand Alles bestätigt [...]. Immer und immer wieder ließ sich die Scuderi die kleinsten Umstände des schrecklichen Ereignisses wiederholen. Sie forschte genau, ob jemals ein Streit zwischen Meister und Gesellen vorgefallen [...]. (ebd., 46–47)

Madeleine von Scuderi nutzt ihre Kontakte und ihren Ruf als ehrbare Frau, um den Unschuldigen vor dem Todesurteil zu bewahren. Sie ermutigt durch ihre Art (im Gegensatz zu der als bedrohlich dargestellten Staatsmacht) die Beteiligten, sich ihr zu öffnen und die Wahrheit zu sagen: „Sie quälte sich mit allerlei Entwürfen und Plänen, die bis an das Abentheuerliche streiften und die sie eben so schnell verwarf als auffaßte.“ (ebd., 82) Der Anwalt Pierre Arnaud d'Andilly lobt in diesem Zusammenhang ihren „Scharfsinn“ (ebd., 89), der König selbst betont ihre „Beredsamkeit“ (ebd., 96), die letztendlich zur Freilassung des Olivier Brusson führen. Da die Auflösung auf der Basis der Geständnisse Brussons sowie des Grafen Miossens beruht, ist die Rolle der Scuderi weniger die einer Ermittlerin³⁹, sondern eher einer Verteidigerin, wie auch Joseph Kiermeier-Debre in seinem Nachwort zum Nachdruck des Originals feststellt:

39 Das bestätigen auch die interessanten Untersuchungen zu *Krimi-Orte[n] im Wandel* von Melanie Wigbers: „Dass die Scuderi nicht in erster Linie eine suchende, recherchierende, sondern primär eine auswertende und taktierende Detektiv-Figur ist, zeigt sich auch in ihrem Verhältnis zum Tatort. Den nächtlichen Straßen als eigentlichem Raum des Verbrechens bleibt das Fräulein konsequent fern, das Haus Cardillacs wird von ihr nie betreten, die rätselhafte Mauer nie näher untersucht. Die Scuderi arbeitet mit Fakten, die ihr von anderen Figuren freiwillig zugetragen werden, was es ihr selbst ermöglicht, in dem geschützten Raum ihres Hauses zu verbleiben.“ (Wigbers 2006, 39)

Die angebliche Detektivin Scuderi und ihre wachsende Betriebsamkeit [...] wendet sich nicht Cardillac – sein dunkles Geheimnis dringt nie ins Bewusstsein der Öffentlichkeit; der wahre Täter wird nie entlarvt –, sondern einzig dem Ziehsohn und seiner Geliebten zu, denen sie Anwalt beim König wird. (Kiermeier-Debre 2020, 125)

Mit Albert Meier lassen sich aber durchaus Indizien dafür finden, dass in dieser Novelle Elemente von Kriminalerzählungen der Moderne grundgelegt sind:

Hoffmanns historisch präzise recherchierte Erzählung, die ein durch Verbrecher und Polizei terrorisiertes Paris schildert, verbindet das Spannungselement der Kriminalgeschichte mit dem psychologischen Interesse am krankhaften Künstlertum Cardillacs, das zu der nur vorübergehend in ihrer Sicherheit erschütterten ironischen Souveränität der höfischen Dichterin Scuderi in einem Kontrast steht. (Meier 2016, 61)

Zentral ist Meiers Beobachtung des Vorliegens einer Spannung auf der Ebene des Textes, die dort aber nicht differenzierter betrachtet wird. In Hoffmanns Text finden sich deutliche Marker für das bewusste Inszenieren einer Spannung auf den Ebenen von *discours* und *histoire*. So werden die Leser:innen sehr unvermittelt nach einem kurzen Einleitungssatz zur Lokalisierung der Geschichte mit dem nächtlichen Besucher der Scuderi und der Sorge ihrer Kammerfrau konfrontiert. Der Auftritt des Unbekannten ist dabei begleitet von beschreibenden Elementen wie „mit wilder Stimme“, „todbleiches, furchtbar entstelltes Jünglingsantlitz“ und „mit funkelnden Augen“ (Hoffmann 2020, 10), die die Bedrohlichkeit der Situation zusammen mit der Schilderung der Waffe erhöhen. Die Auflösung wird erst sehr spät im Text geliefert, als sich herausstellt, dass Olivier Brusson identisch mit jenem jungen Mann ist. Dazwischen wird durch eine Vielzahl von Fragestellungen, denen sich die Lesenden ausgesetzt sehen, eine „punktuelle Jetzt-Spannung“ (Marsch 1983, 180) erzeugt. Marsch macht eine „doppelte Spannungsgeschichte[-]“ (ebd.) aus:

Dieser punktuellen Spannung steht eine andere gegenüber. Es ist die Spannung des Lesers, die zu Beginn des Erzählens aufgeladen wird und sich kontinuierlich im Ablauf des Erzählens entlädt, indem der Leser immer weiter – Stück für Stück – durch den Erzähler in die Zusammenhänge des Plans eingeweiht wird. Am Ende stehen die Zusammenhänge dem Leser klar vor Augen. Einzelfragen können bereits lange vorher gelöst worden sein. Der Zusammenhang des Plans im großen [sic!] wird dem Leser erst am Schluß zuteil. (ebd., 180)

Interessant ist, dass Marschs Beobachtungen für die Seite der Rezipient:innen absolut zutreffen, wohingegen die Protagonist:innen diese Auflösung nicht oder nur teilweise erfahren. So findet sich bereits hier eine besondere Beziehung zwischen Leser:innen und ermittelnder Figur. Damit hat die Novelle eine relevante Bedeutung für die Weiterentwicklung des kriminalistischen Erzählens, besonders auch, da Hoffmanns Einfluss über den deutschen Sprachraum hinaus unbestritten ist:

Der einzige deutsche Dichter neben Goethe, Schiller und Heinrich Heine, dessen Einfluß auf die Literatur über die Grenzen hinwegreichte, ist E. T. A. Hoffmann. Seine Erzählungen, in denen das Ungewöhnliche, das Schaurige aus dem Alltäglichen erwächst, beeinflussten E. A. Poe und Dostojewski wie auch die frühen russischen Kriminalschriftsteller. (Leonhardt 1990, 24)⁴⁰

Stefan Neuhaus spricht mit Blick auf Hoffmanns Protagonistin von einer „moderne[n] Detektivfigur vor der Moderne“ und führt aus:

Hoffmanns Erzählung hat nicht nur alle Zutaten eines Krimis, sie überschreitet zugleich auch jene klischeehafte Ausprägung, die erst noch kommen sollte, und weist somit bereits auf die Krimis des 20. und 21. Jahrhunderts voraus. (Neuhaus 2021, 110)

„Die klischeehafte Ausprägung“ lösen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zwei Ermittlerfiguren aus, die bis heute als prototypisch

40 Leider bleibt diese Veröffentlichung konkrete Textbelege schuldig.

gelten: Edgar Allan Poes Auguste Dupin (erstmal 1841) sowie Arthur Conan Doyles Sherlock Holmes (erstmal 1886).⁴¹

Der US-amerikanische Schriftsteller Edgar Allan Poe (1809–1849) veröffentlichte im Jahr 1841 in *Graham's Lady's and Gentlemen's Magazine* seine Erzählung *The Murders in the Rue Morgue*, in der erstmal seine Ermittlerfigur Auguste C. Dupin auftrat; zwei weitere Dupin-Geschichten folgten in den Jahren 1842 (*The Mystery of Marie Roget*) und 1845 (*The Purloined Letter*). Nusser zufolge „integriert“ bereits die erste Erzählung

die meisten der für die Detektivliteratur typischen Motive, die bis dahin nur verstreut in ihren literarischen Vorläufern aufgetaucht waren [...]: Das zentrale Thema ist ein Mord; er ist im verschlossenen Raum begangen worden; die Polizei ist dem Fall nicht gewachsen; ein Privatdetektiv, der mit einem Freund (hier dem Erzähler) zusammenarbeitet, wird zum Helden der Geschichte und löst den Fall; das scheinbar Geheimnisvolle wird rational erklärt; das zunächst angenommene Mordmotiv erweist sich als falsch, der zunächst Verdächtige als unschuldig [...]. Aber es ist nicht nur die Konzentration dieser bekannten Motive auf engem Raum, die dieser Erzählung eine die künftige Detektivliteratur prägende Kraft verleiht; ihr eigentlicher Erfolg beruht auf der geradezu mit Glaubenseifer vorgetragenen Überzeugung von der Macht des Intellekts, die der Detektiv am Beispiel eines sich als pures Rätsel darstellenden Verbrechens vorexerziert. (Nusser 2009, 84)

Mit Blick auf die konkrete *histoire* ist allerdings der folgenden Feststellung Ulrich Suerbaums Recht zu geben:

⁴¹ Wenig Berücksichtigung finden in vielen Darstellungen die Romane von Wilkie Collins, die nicht nur sehr erfolgreich waren, sondern auch als Vorlagen dienten: So treten auch bei Collins weibliche Ermittlerinnen auf, die durchaus an das Vorbild des Fräuleins von Scuderi anschließen; Collins bereitet zudem den Weg für umfangreichere Kriminalerzählungen mit seinen Romanen. Aktuelle Untersuchungen zur Bedeutung von Wilkie Collins und seinem Werk finden sich im Sammelband von Baker/Nemesvari (2023).

Wenn man mit Lesegewohnheiten, die durch neuere Krimis geprägt sind, und mit der üblichen Vorstellung, Poe sei nicht nur der Begründer der Detektivgeschichte, sondern habe auch deren Inventar an Strukturen schon weitgehend ausgebildet, an die Lektüre von „The Murders in the Rue Morgue“ kommt, muß man sich wundern, wie wenig die Geschichte den Erwartungen entspricht. (Suerbaum 1984, 34)

Suerbaum bezieht sich hier auf die Struktur der Erzählung: Auf die langen theoretischen Einführungsüberlegungen zu analytischen Denkleistungen folgen Beschreibungen von Auguste C. Dupin, der als Prototyp eines intellektuell hochbegabten Menschen vorgeführt wird, bevor dann der Doppelmord geschildert wird – zunächst anhand von Presseberichten, bis Dupin schließlich selbst tätig wird:

Poes Held ist kein Detektiv, er wird nie so genannt, und er ist es auch der Sache nach nicht, denn der Begriff Detektiv meint damals wie heute jemanden, der sich um die Aufklärung von Straftatbeständen bemüht. Dupin ist ein „analyst“, der sich neben Rätseln, Geheimnissen und scheinbar unauflösbaren Zusammenhängen anderer Art gelegentlich auch mit einem Kriminalfall befaßt. (Suerbaum 1984, 35)

Marcus Krause verweist in seinen Untersuchungen zur Poetologie Poes ebenfalls auf die Besonderheiten der drei Dupin-Erzählungen: So finden die

tales of ratiocination ihren Fokus in der Figur eines Ermittlers, welcher kraft seiner überragenden Intelligenz allen anderen Protagonisten überlegen ist und die genauen Umstände der von ihm untersuchten Verbrechen durch ein streng rationales methodisches Vorgehen präzise rekonstruieren kann. [...] Dupins Methode besteht also letztlich in einem bestimmten Lektüremodus, einem Modus, der das zu lesende Gegenüber, sei es ein Individuum oder ein ungelöstes Verbrechen, als Antagonisten begreift, dem seine Geheimnisse abzuringen sind, indem jedes noch so belanglose Detail beobachtet und interpretiert wird. (Krause 2018, 117–118)

Zum Einfluss Poes auf die spätere Kriminalliteratur gibt es unterschiedliche Einschätzungen. Suerbaum verweist darauf, dass die Dupin-Geschichten „in die Tradition der Künstlergeschichte [gehören]“ (Suerbaum 1984, 46), er sieht den „moderne[n] Kriminalroman [...] im ganzen außerhalb dieser Traditionslinie“ (ebd.). Marcus Krause benennt hingegen in überzeugender Weise Elemente, die durchaus fortwirken:

Versucht man rückblickend auf *The Murders in the Rue Morgue* diejenigen Elemente zu benennen, die für diese Inszenierung erforderlich und auch für die nachfolgenden Detektivgeschichten traditionsbildend sind, lassen sich fünf solcher prototypischen Elemente benennen: 1. ein scheinbar perfektes Verbrechen, 2. ein fälschlich Verdächtigter, 3. die so dilettantischen wie erfolglosen Aufklärungsversuche der Polizei, 4. die unendlich überlegene Beobachtungsgabe und analytische Kraft eines Meisterdetektivs, 5. eine überraschende Auflösung am Ende, während der der Detektiv detailliert die einzelnen Schritte enthüllt, die zur Aufklärung geführt haben. (Krause 2018, 120)

Auch Kenneth Silverman betont den Einfluss Poes, den dieser selbst aber nicht für sich in Anspruch genommen hat: „Poe understatedly called ‚Murders in the Rue Morgue‘ ‚something in a new key.‘ In fact, few other works can claim its authority in giving rise to a new popular genre and setting its conventions.“ (Silverman 1991, 173) Neben den einzelnen Schritten zur Auflösung ist vor allem die besondere Rolle des Ermittlenden in den Blick genommen worden:

Die Kuriosität des Verbrechens und seine Entwirklichung zum bloßen Rätsleffekt dienen der Überhöhung der intellektuellen Fähigkeiten des Detektivs. Poes Dupin ist der Inbegriff des weltabgewandten Scharfsinnshelden, der durch sein methodisches Vorgehen die realitätszugewandte, ganz dem augenblicklichen Eindruck ausgelieferte Polizei in den Schatten stellt. [...] In äußerster Verkürzung auf den Begriff gebracht, lautet die Eigenart seines Vorgehens: Wenn alles Denkmögliche eliminiert ist, so bleibt allein die richtige Lösung übrig. (Nusser 2009, 84–85)

Nusser zitiert hier, wenngleich nicht gekennzeichnet, den prominentesten Nachfolger Dupins. Sherlock Holmes erläutert seine Vorgehensweise in *The Adventure of the Beryl Coronet*: „When you have excluded the impossible, whatever remains, however improbable, must be the truth.“ (Doyle 1892, o. S.) In seiner Autobiographie verweist der britische Arzt Arthur Conan Doyle u. a. explizit auf das Vorbild Poes (vgl. Nusser 2009, 90); eine Erklärung dafür, dass die Ermittlerfiguren deutliche Parallelen aufweisen:

Wegweisend wird die Charakterisierung des exzentrischen Detektivs, der mittels oftmals gepriesener Deduktion und Induktion (häufig freilich auch Intuition) selbst komplizierte Fälle souverän löst; die Opposition zur Polizei sowie die Einführung eines recht ungleichen Ermittler-Duos, das dem genialen Protagonisten einen eher konventionellen Gefährten an die Seite stellt. Bei Poe und Doyle fungiert dieser eher mittelmäßige Partner zugleich als Erzähler, was verschiedene Vorteile hat: Nicht nur verkörpert er die Werte und Normen der Zeit und stellt die Fragen, mit denen sich die Leser und Leserinnen ebenfalls konfrontiert sehen; seine Bewunderung des Detektivs erhöht dessen Glanz, und seine Unkenntnis der Sachlage sichert die Rätselspannung bis zum Ende, an dem der Fall einem rational überzeugenden Ende zugeführt wird. (Nünning 2008, 5–6)

Interessant ist, dass in Sherlocks erstem Fall, *A Study in Scarlet*, explizit Bezug auf den Vorgänger genommen wird, indem Sherlock diesen deutlich abwertet:

„It is simple enough as you explain it,“ I said, smiling. „You remind me of Edgar Allen Poe’s Dupin. I had no idea that such individuals did exist outside of stories.“ Sherlock Holmes rose and lit his pipe. „No doubt you think that you are complimenting me in comparing me to Dupin,“ he observed. „Now, in my opinion, Dupin was a very inferior fellow. That trick of his of breaking in on his friends’ thoughts with an apropos remark after a quarter of an hour’s silence is really very showy and superficial. He had some analytical genius, no doubt; but he was by no means such a phenomenon as Poe appeared to imagine.“ (Doyle 1886, o. S.)

Auffallend ist hier auch das Spiel mit Fiktion und Realität, das später vielfach Nachahmung findet in der wiederholten Betonung, es handle sich im Unterschied zur literarischen Fiktion um „echte“ Fälle. Doyles *A Case of Identity* beginnt damit, dass der Protagonist selbst Dr. Watson das Verhältnis von Fiktion und Wirklichkeit erläutert:

„My dear fellow,“ said Sherlock Holmes as we sat on either side of the fire in his lodgings at Baker Street, „life is infinitely stranger than anything which the mind of man could invent. We would not dare to conceive the things which are really mere commonplaces of existence. If we could fly out of that window hand in hand, hover over this great city, gently remove the roofs, and peep in at the queer things which are going on, the strange coincidences, the plannings, the cross-purposes, the wonderful chains of events, working through generations, and leading to the most outre results, it would make all fiction with its conventionalities and foreseen conclusions most stale and unprofitable.“ (Doyle 1891, o. S.)

Dieser Kommentar spiegelt Doyles Absicht wider, die Leser:innen daran zu erinnern, dass die Realität nicht immer den klaren Strukturen und Lösungen von fiktionalen Geschichten folgt. Er betont dadurch die Diskrepanz zwischen den idealisierten Fiktionen in Kriminalliteratur und den komplexen Realitäten des Verbrechens und der Ermittlungen, um die Faktualität seiner Geschichten zu bestärken.

Auguste C. Dupin⁴² und Sherlock Holmes⁴³ fungieren als figurale Prototypen, an denen die fiktiven Ermittler:innen nachfolgender Autor:innen gemessen werden, die sich entweder durch Nacheifern oder durch Kontrastierung auszeichnen. Doyle und Poe ist gemein, dass ihre Erzählungen zunächst in Zeitschriften erschienen sind und damit einem großen Publikum zugänglich waren. Die Weiterentwicklung der Massenmedien ist grundlegendes Element des Erfolgs der Kriminalliteratur im 19. und 20. Jahrhundert – spätestens die Möglichkeiten der Verfilmungen machten Ermittler:innenfiguren noch bekannter.

⁴² Ausführliche Einzeluntersuchungen zu Poes Texten u. a. bei Neuhaus (2021, 118–121); Beck (2017, 29–74); Bradford (2015, 8–14); Nusser (2009, 84–86); Suerbaum (1984, 34–46).

⁴³ Ausführliche Einzeluntersuchungen zu Doyles Texten u. a. bei Neuhaus (2021, 121–139); Bradford (2015, 14–18); Nusser (2009, 89–92); Suerbaum (1984, 50–73).

Auch in den heute wenig bekannten deutschsprachigen Erzählungen des 19. Jahrhunderts rückt die Tätigkeit der Ermittelnden in den Vordergrund, die Betrachtung der Täter:innen und ihrer Motive und auch der Weg zum Geständnis in den Hintergrund, wie Sandra Beck anhand von Texten von Adolph Müllner, Jodokus D. H. Temme und Ludwig Habicht überzeugend zeigt (vgl. Beck 2017, 212–214). Sie sieht hier eine

Traditionslinie im Erzählen über Kriminalität [...], die sich von den Sherlock Holmes-Erzählungen Arthur Conan Doyles vermeintlich bruchlos bis zum *whodunit* des *Golden Age* fort schreibt und in dem hinlänglich erörterten Strukturmodell des Detektivromans mündet. (ebd., 212)

Als Modelle für ermittelnde Figuren kristallisieren sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts vor allem Agatha Christies (1890–1976) Protagonist:innen Hercule Poirot (erstmalig 1920) und Miss Marple (erstmalig 1930) heraus. Beide weisen viele eigentümliche Eigenschaften auf, die es leicht machen, sie als Vorbild für weitere literarische Figuren zu nehmen (vgl. 3.3.2). Hinzu kommt der immense Erfolg von Christies Romanen. Christie selbst beschreibt in ihrer Autobiographie den Weg zur Erfindung des belgischen Detektivs:

Wen sollte ich mir als Detektiv zulegen? Ich ließ alle Detektive Revue passieren, die ich in Büchern kennengelernt und bewundert hatte. Ich dachte an Sherlock Holmes, den Unerreichten – es ihm gleichzutun würde ich niemals imstande sein; ich dachte an Arsène Lupin⁴⁴ – war er Detektiv oder Verbrecher? Wie auch immer: nicht mein Fall. [...] Dann erinnerte ich mich an unsere belgischen Flüchtlinge. [...] Warum kei-

44 Agatha Christie spielt hier auf die Figur des Arsène Lupin an, des Protagonisten von Maurice Leblancs (1864–1941) 21 Fortsetzungsromanen um den Meisterdieb. Lupin, der im Gegensatz zu Dupin und Holmes keine Ermittlertätigkeit ausführt, ist beiden vergleichbar in seiner Genialität. Leblanc lässt seinen Gentleman-Dieb in seinem 1906 erschienenen Band *Der blaue Diamant. Arsène Lupin vs. Sherlock Holmes* auf Holmes treffen (vgl. Leblanc 2017, 91–100), wenngleich er anfangs beim Schreiben nur das Vorbild Poes vor Augen hatte: „À cette époque, je ne connaissais même pas Conan Doyle; si j’ai été influencé par un romancier, c’est par Edgar Poe“ (García 2022, o. S.). Bis heute sind Leblancs Werke äußerst populär in Frankreich, darüber hinaus seit der Netflix-Serie *Lupin* auch im englisch- und deutschsprachigen Raum.

nen Belgier aus meinem Detektiv machen? [...] Ich entschloß mich endgültig für einen belgischen Detektiv. Ich ließ ihn langsam in seine Rolle hineinwachsen. Er sollte Inspektor sein, um schon über eine gewisse Erfahrung in der Verbrechensbekämpfung zu verfügen. Er würde sehr ordentlich, sehr exakt sein, ein Mann, der Dinge zurechtrückte, sie paarweise anordnete, der eckige Formen lieber hatte als runde. Er sollte sehr intelligent sein – sollte eine Menge kleiner grauer Zellen im Kopf haben – eine Menge kleiner grauer Zellen, das war gut, das musste ich mir merken. Er würde einen eher großartigen Namen tragen – einen von diesen Namen, wie Sherlock Holmes und seine Familie sie hatten. (Christie 1978, 256–257)

Agatha Christie stellt hier die Bezüge zu Sherlock Holmes selbst heraus, wenngleich sie ihn als den „Unerreichten“ charakterisiert. Die Erfindung des Arthur Hastings als Begleiter des großen Detektivs weist überaus deutliche Parallelen zu John Watson auf (vgl. auch 1.2.5). Hastings, ein Kriegsveteran, der vor seinem Einsatz bei einer Versicherung angestellt war, fungiert ab dem ersten Band *Das fehlende Glied in der Kette* als Ich-Erzähler. Als er gefragt wird, welcher sein Traumberuf sei, gesteht er, er „wollte heimlich schon immer ein Detektiv sein, [...] am liebsten wie Sherlock Holmes“ (Christie 2001, 14) und führt sogleich seinen Bekannten Poirot ein:

Ich habe einmal in Belgien einen Mann kennen gelernt, einen sehr berühmten Detektiv, und der hat mich richtiggehend angesteckt. Er war ein bewundernswerter kleiner Bursche. Er behauptete immer, gute Detektivarbeit bestünde einzig und allein in einer methodischen Vorgehensweise. (Christie 2001, 14)

Während Christie für Hercule Poirot ein klares literarisches Vorbild vor Augen hatte, gestaltete sich die Ausarbeitung von Miss Jane Marple auf der Basis eigener Schreiberfahrungen.

Ich halte es für möglich, daß Miss Marple ihre Entstehung dem Umstand verdankt, daß es mir solchen Spaß machte, Dr. Shepards Schwester in *Alibi* zu kreieren. Sie war in diesem Buch meine Lieblingsfigur gewesen: eine neugierige, bissige alte Jungfer, die alles wußte und alles hörte; das ideale Detektivbüro für den Hausgebrauch. (Christie 1978, 437)

Miss Marple tritt erstmals in sechs Kurzgeschichten aus den Jahren 1927/28 auf, die später unter dem Titel der ersten Geschichte – *The Tuesday Nightclub* – als Sammlung veröffentlicht wurden; der erste von 12 Romanen, *The Murder at the Vicarage*, erscheint 1930. Der Kontrast zu den drei männlichen Meisterdetektiven ist eklatant:

Miss Marple trug ein in der Taille eng zusammengefasstes Kleid aus schwarzem Brokat, und Brabanter Spitzen fielen in Kaskaden über ihren Busen. Sie hatte schwarze Spitzenhandschuhe ohne Finger an, und ein schwarzes Spitzenhäubchen thronte auf dem kunstvoll aufgetürmten schneeweißen Haar. Sie strickte etwas aus weicher weißer Wolle. Ihre blauen Augen, die so gütig und freundlich dreinschauten, glitten mit sanftem Wohlgefallen über ihren Neffen und seine Gäste. (Christie 2012, Pos. 20)

Die Fälle, die ihr in ihrem Umfeld begegnen, löst sie aufgrund der Parallelen zu Menschen aus ihrem privaten Umfeld; bereits beim ersten Treffen des *Dienstagabend-Clubs* heißt es: „Leider bin ich selbst nicht besonders klug, aber wenn man so viele Jahre in St. Mary Mead gelebt hat, gewinnt man eine gewisse Einsicht in die menschliche Natur.“ (Christie 2012, Pos. 65–66)

Bemerkenswert ist, dass Miss Marple⁴⁵ durchaus Züge der Madeleine de Scuderi aufweist – beide lösen Fälle in der empathischen Hin-

45 Miss Marple dient bereits Zeitgenoss:innen als literarisches Vorbild: Die Autorin Dorothy L. Sayers (1893–1957) stand mit Agatha Christie in regem Austausch, sie schrieb ihr nach der Lektüre des ersten *Miss Marple*-Bandes: „Betagte Klatschtanten, schnurrige alte Schachteln sind die einzig möglichen weiblichen Detektive, und Miss M. ist reizend.“ (zit. nach Shaw/Vanacker 1993, o. S.) Sayers selbst setzt diese Erkenntnis in ihren Werken nur partiell um; Harriet Vane nimmt als junge, akademisch gebildete Frau sehr wohl eine ermittelnde Rolle ein, die auch später Nachahmerinnen gefunden hat, z. B. in den Kate-Fansler-Romanen von Amanda Cross (i. e. Carolyn Heilbrun, s. Einleitung). Allerdings findet

wendung zu anderen und durch ihr intuitives Gespür für Schuld und Unschuld. Ob Agatha Christie Hoffmanns Text gekannt hat, ist nicht geklärt; der Typus der Ermittlerin ähnelt sich jedoch so deutlich, dass auch umgekehrt ein Bezug hergestellt wird: *Die zarte Miss Marple von Paris* lautet der Titel eines *taz*-Beitrags zu Hoffmanns Heldin (Granzin 2012). Auch die Co-Ermittlerin der US-amerikanischen Autorin Anne Catharine Green (1846–1935)⁴⁶, Amelia Butterworth, kann in ihrer Figurengestaltung durchaus als Vorläuferin von Miss Marple gelesen werden⁴⁷:

Meine Ansprüche begannen in dem Moment, als ich feststellte, dass diese auf den ersten Blick so einfache und auf den zweiten Blick so komplizierte Angelegenheit in mir ein Ermittlungsfieber geweckt hatte, das durch keine Vernunft gestillt werden konnte. Obwohl ich andere und persönlichere Dinge im Kopf hatte, konnten meine Gedanken nirgendwo anders ruhen als bei den Einzelheiten dieser Tragödie. Und nachdem ich, wie ich glaubte, einige wenige Fakten im Zusammenhang mit der Sache bemerkt hatte, aus denen man Schlüsse ziehen konnte, machte ich mir einen Spaß daraus, sie auf der Rückseite einer strittigen Lebensmittelrechnung zu notieren, die ich zufällig in meiner Tasche fand. (Green 2023, 33)⁴⁸

sich in zwei Romanen von Sayers mit Miss Alexandra Katherine Climpson eine Nebenrolle, die vom Alter und in ihrem Verhalten Miss Marple durchaus ähnlich ist (*Unnatural Death*, 1927, und *Strong Poison*, 1930).

⁴⁶ Dubose bezeichnet sie aufgrund ihres Erfolges und ihrer Wirkung in ihrer Untersuchung als „mother of detection“ (Dubose 2000, 1).

⁴⁷ Ob Agatha Christie die Romane kannte, ist ungewiss; in ihren Memoiren findet sich kein Hinweis darauf. Allerdings liegt eine sehr positive Würdigung Greens durch den britischen Autor Wilkie Collins vor, in der er anmerkt: „Her powers of invention are so remarkable – she has so much imagination and so much belief (a most important qualification for our art) in what she says.“ (zit. nach Dubose 2000, 7) Der erste Band ihrer Reihe verkaufte sich über eine Million Mal (vgl. ebd.).

⁴⁸ Anmerkung: Die aktuelle Übersetzung (2023) geht kritik- und anmerkungslos über Rassismen der Ich-Erzählerin hinweg, weshalb die Lektüre des Textes von Green unbedingt fundierter Reflexion bedarf.

Neben Agatha Christie prägen viele weitere erfolgreiche Autor:innen das *Golden Age* des Kriminalromans, in dem sich das Schema der Detektiverzählung weiter verfestigt:

[T]he Golden Age marked the ascendancy of the detective novel as intellectual puzzle. The formula of crime, rational detection, and solution that Edgar Allan Poe had originated in the 1840s was taken to its limit by a dozen or so extremely crafty and ingenious writers, and pushed over the end by radical changes following World War Two. (Dubose 2000, 73)

Dazu zählen u. a. die Angehörigen des Londoner *Detection Clubs* (s. 1.2.1), einer Vereinigung von Kriminalschriftsteller:innen, die 1928 von Anthony Berkeley gegründet worden ist und bis heute fortbesteht. Zu den prominentesten Mitgliedern der frühen Jahre gehören neben Agatha Christie, Dorothy L. Sayers, Hugh Walpole auch Margery Allingham, John Dickson Carr und G. K. Chesterton, der Autor der *Pater Brown*-Erzählungen, der erster Vorsitzender war (vgl. The Detection Club Members, o. S.).

Besonders interessant ist der Eid, den der Club sich selbst auferlegt hat. In Abgrenzung zu zeitgenössischen Kritiker:innen an Kriminalliteratur und ihrer Ausgestaltung wurden von Ronald Knox 1929 zehn Punkte festgehalten, die zu erfüllen sind (s. o.), die Einführungsformel lautete:

Do you promise that your detectives shall well and truly detect the crimes presented to them, using those wits which it may please you to bestow upon them and not placing reliance on nor making use of Divine Revelation, Feminine Intuition, Mumbo-Jumbo, Jiggery-Pokery, Coincidence or the Act of God? (Detection Club Oath)

Die einzelnen Gebote (vgl. The Thrilling Detective 2019) beziehen sich darauf, „Fairness“ zwischen Autor:in und Leser:in zu gewährleisten; auffällig ist hier, dass die Zuverlässigkeit der Erzähler:innenfigur nicht angesprochen wird. Historisch betrachtet stellen sie eine Reaktion auf die Kritik von A. A. Milne dar, die er im Vorwort zu seinem einzigen Kriminalroman *Das Geheimnis des roten Hauses* formuliert hat

(Milne fordert hier möglichst Realitätsnähe und Verständlichkeit ein, sowohl auf sprachlicher wie auch auf inhaltlicher Ebene, vgl. Milne 2009, 9–12).⁴⁹ Der Schwur zeigt auch, dass die Entwicklung hin zu einer festen Form kriminalliterarischen Schreibens mit zentralen Elementen in dieser Zeit ihren Höhepunkt hatte:

In den 1920er und 1930er Jahren beendet der Detektivroman seine Entwicklung zum pointierten Rätselroman. Er mündet in ein von verschiedenen Autoren erstelltes Muster ein, das über Jahrzehnte bis in die Gegenwart nachgeahmt wird, – in der Zeit zwischen den Weltkriegen fast ausschließlich, heute eher beiläufig. (Nusser 2009, 96)

Für Vera Nünning bilden sich im 20. Jahrhundert die *mysteries*, die Rätselkrimis des *Golden Age*, aus. Sie betont deren

ludische Komponente: Es handelt sich um ein Rätselspiel, in den Lesern und Leserinnen grundsätzlich sämtliche Anhaltspunkte für die Lösung des Falles an die Hand gegeben werden – allerdings im Verbund mit einer Fülle von in die Irre führenden Spuren, die durch eine geschickte Weise der Informationsvergabe so in den Vordergrund gerückt werden, dass die ‚richtigen‘ Fährten im Dickicht von immer komplizierteren Verquickungen von Handlungssträngen und Figuren verschwinden. [...] Die Hervorhebung der spielerischen Komponente geht einher mit einer Reduktion der Spannung auf die Frage *whodunit* [...] Obgleich sich in einigen Romanen weitere Leichen anhäufen, liegt die Spannung doch nicht in der physischen Gefährdung der Protagonisten oder des Detektivs. Vielmehr erfolgen die Ermittlungen primär durch meist ausgesucht höfliche Gespräche; der Protagonist fungiert als *armchair detective*.⁵⁰ (Nünning 2008, 6–7)

⁴⁹ Ergänzend interessant sind die Ausführungen Raymond Chandlers zu Milnes einzigem Kriminalroman, den er massiv kritisiert; er listet „ein paar Punkte, die dieser Autor einfach ignoriert hat“ (Chandler 1975, 326) auf; Chandler weist Milne differenziert nach, dass er seine eigenen Forderungen nicht eingehalten hat.

⁵⁰ Vgl. die Parallelen zur *armchair philosophy* unter Punkt 8.

Der US-amerikanische Schriftsteller S. S. Van Dine (1888–1939) vergleicht die Tätigkeit der Leser:innen mit sportlicher Betätigung: „The detective story is a sporting event“ (zit. nach Dubose 2000, 76) – ein deutlicher Hinweis auf die besondere Beteiligung der Rezipient:innen und ihre Verbindung zur erzählten Geschichte (vgl. auch 3.1). Sie selbst nehmen die Rolle einer ermittelnden Person ein, die versucht, aus den präsentierten Indizien die richtige Lösung zu rekonstruieren.

The puzzle mystery is a game of logic between writer and reader [...]. The challenge is for the reader, equipped with reason and close observation, to arrive at the correct conclusion – whodunit – before the author unmasks the killer. (ebd.)

Somit lässt sich für die Entwicklung der Rätselerzählung schlussfolgern:

Kaum ein Genre innerhalb der Gattung der Erzählliteratur (mit Ausnahme vielleicht des Volksmärchens) folgt – historisch begründet und im Verlauf der Genreentwicklung immer weiter konventionalisiert – so festen und wiedererkennbaren Regeln und Strukturen wie die Kriminalerzählung, selbst dann, wenn diese Strukturmuster – etwa im post-modernen oder im Anti-Kriminalroman – spielerisch verschleiert, durchbrochen oder ausgesetzt werden, stellen sie dabei doch zumeist die implizite Bezugsfolie dar. [...] Am Ende der Detektivgeschichte – die in der Theoriebildung nicht selten paradigmatisch für das gesamte Genre genommenen wird – steht programmgemäß die Identifizierung, Überführung und gegebenenfalls die moralische und/oder juristische Bestrafung des Täters, mit der seine ordnungsstörende „Tat“ durch eine „Gegentat“ der Strafjustiz sanktioniert, ausgeglichen und somit – mit Blick auf eine gesamtgesellschaftliche Ordnung – nivelliert bzw. getilgt werden soll. (Blödorn 2018, 16)

Peter Nusser betont diesbezüglich den in den Romanen des *Golden Age* verifizierbaren „charakteristischen Wunsch nach einer hierarchischen Gesellschaftsstruktur und festen Wertvorstellungen“ (Nusser 2009, 98) und verweist in seinen Ausführungen auf eine Dissertation aus dem Jahr 1974, in der die „Strukturhomologie zwischen dem Konstrukti-

onsschema der Romane Agatha Christies und der sozioökonomischen Lage der englischen ‚middle class‘ herausgestellt wird“ (ebd.). Ein Blick auf den aktuellen Buchmarkt mit einer Vielzahl von Pastiche-Romanen zu den Werken Christies provoziert die Frage danach, inwiefern diese Bedürfnisse der Leser:innen mit Blick auf die Herausforderungen der Gegenwart auch heute (wieder) vorhanden sind.⁵¹

Fazit: Didaktische Relevanz des Entwicklungsstrangs

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Entwicklung der modernen Kriminalliteratur eng verbunden ist mit der Erarbeitung eines prototypischen Figurenarsenals sowie der Ausgestaltung der Rätselromane, die bis heute als Vorlage, zur Abgrenzung oder zur ironischen Brechung genutzt werden. Die in diesem Abschnitt genannten Werke fungieren vielfach als Prätexte für Kriminalerzählungen im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur ebenso wie in der Erwachsenenliteratur, wie unter 3.3 ausführlich gezeigt wird.⁵² Für die Werteerziehung mit Kriminalliteratur von besonderer Bedeutung ist die Ausge-

51 Hierzu können beispielsweise gezählt werden: Colleen Cambridges Kriminalromane über Agatha Christie fiktive Haushälterin Phyllida Bright (seit 2021), Louise Pennys *Three Pines*-Reihe (seit 2005) und Carola Dunns *Miss Daisy*-Reihe (seit 1999). Im Jahr 2024 erschienenen Band *Marple. Twelve new stories. Twelve great writers. One Agatha Christie* sind 12 Kurzgeschichten versammelt, die im Stil Christies neue *Miss Marple*-Stories erzählen. Auch Mithu Sanyal bezieht sich in ihrem Roman *Antichristie* (2024, nominiert für den deutschen Buchpreis) explizit auf die Werke der Autorin (vgl. 4.3).

52 Die im Rahmen dieses Entwicklungsstrangs genannten Texte waren und sind Gegenstand des schulischen Literaturunterrichts – E. T. A. Hoffmanns *Das Fräulein von Scuderi* wird nach wie vor in der Mittelstufe als Lektüre gelesen (die Textgrundlage kann hier durch die Graphic Novel-Fassung von Alexandra Kardinar und Volker Schlecht aus dem Jahr 2011 bereichert werden; Ideen zur konkreten Unterrichtsgestaltung bieten die Materialien von Florian Schultz-Pernice und Christiane von Schachenmeyer, 2002); in den Lektüreempfehlungen des bayerischen LehrplanPlus für das G 8 (9. Jahrgangsstufe) fanden sich unter der Rubrik *Schuld, Verbrechen und Recht* neben Hoffmanns Novelle auch Annette von Droste-Hülshoffs *Die Judenbuche* sowie Fontanes *Unterm Birnbaum*. Für die 7. Jahrgangsstufe wurde die Lektüre von Arthur Conan Doyles *Der Hund von Baskerville* empfohlen (die Lektüreempfehlungen für das G 8 sind weiterhin abrufbar auf der Seite des ISB). Das Deutschbuch des Cornelsen-Verlages (Ausgabe Bayern/8. Jahrgangsstufe, G 8) nutzte Ausschnitte aus Hoffmanns Text als Rahmen für ein Kapitel zum Thema *Sprache als Gestaltungsmittel* (vgl. Matthiessen et al. 2006, 101–112). Annette von Droste-Hülshoffs Novelle *Die Judenbuche* findet sich weiterhin unter den Literaturempfehlungen des aktuellen LehrplanPlus für das bayerische Gymnasium für die 9. Jahrgangsstufe.

staltung von Identifikationsfiguren, die die Ausbildung von Empathie begleiten können, wie unter 7.1 differenziert ausgeführt wird.

1.2.3 Entwicklungsstrang 3: Antiheld:innen als Ermittler:innen – Die Entwicklung der *hardboiled detective*-Figuren

Eine grundlegende Veränderung der eben skizzierten prototypischen Detektiv:innen-Figur kennzeichnet die um 1930 einsetzende, überwiegend US-amerikanisch geprägte Weiterentwicklung von kriminalliterarischem Schreiben. Raymond Chandlers (1888–1959) Essay *Die simple Kunst des Mordes* rechnet anhand vieler Textbeispiele mit den Kriminalerzählungen des *Golden Age* ab. Er verurteilt deren „steriles Formelrezept“ (Chandler 1975, 333), ihre Autor:innen kritisiert er als wenig einfallsreich: „Die Engländer sind vielleicht nicht immer die besten Schriftsteller der Welt, aber sie sind ganz frag- und konkurrenzlos die besten langweiligen Schriftsteller“ (Chandler 1975, 331). Sein Fazit lautet:

Die klassische Detektivstory hat nichts dazugelernt und nichts vergessen. [...] Über all diese Geschichten läßt sich eine sehr einfache Feststellung treffen: sie stellen sich intellektuell nicht wirklich als Problem dar und artistisch nicht wirklich als Roman. (Chandler 1975, 330–332)

Die Zeit des klassischen Kriminalromans ist Chandler zufolge vorbei; gefordert werden „realistische Kriminalromane“ (Chandler 1975, 335). Erfüllt sieht Chandler seine Forderungen u. a. in den Romanen Dashiell Hammetts (1894–1961):

Hammett brachte den Mord zu der Sorte von Menschen zurück, die mit wirklichen Gründen morden, nicht nur, um dem Autor eine Leiche zu liefern, und mit realistischen Gegenständen, nicht mit handgearbeiteten Duellpistolen, Curare und tropischen Fischen. (Chandler 1975, 337)

Damit einher geht ein völlig neuer Detektivtypus, der unter dem Begriff *hardboiled detective* geführt wird. *Hardboiled* Krimis sind eine Unter-

gruppe des Kriminalromans, die vor allem in den USA entstand und die ihre Blütezeit in den 1920er bis 1950er Jahren erreichte:

In einer von wirtschaftlicher Depression und Prohibition – und entsprechenden Versuchen, diese zu umgehen – geprägten Umwelt entwickelte sich eine Form des Romans, die politische Realitäten ernst nahm und deren Handlung sich in den von Korruption und Gewalt geprägten Städten Amerikas abspielte. (Nünning 2008, 8)

Typisch für diese Schreibweise sind in der Entstehungszeit männliche Privatdetektive oder Ermittler, die zynisch und rau gezeichnet werden. Sie sind meist selbstbewusst, unabhängig und sprechen im realistischen Slang der Kriminellen, denen sie begegnen. Die Romane zeichnen sich durch eine offene Darstellung von Gewalt und Kriminalität aus, sie sind geprägt von einer moralischen Ambiguität, auch der Ermittlerfigur:

Der Detektiv ist kein selbstsicherer *armchair detective* mehr, der sich in der gehobenen Gesellschaft gekonnt positioniert; vielmehr wird er zum Außenseiter, zum sozial und physisch gefährdeten Einzelgänger, der sich in einer gewalttätigen Umwelt durchsetzen muss. (Nünning 2008, 8)

Chandler beschreibt die Ermittlerfigur als „Held[en]“ (Chandler 1975, 341) in einer überhöhten Weise, die die von ihm aufgestellte Prämisse der Realitätsnähe nicht wirklich erfüllen kann. Prototypisch ist Chandler zufolge Dashiell Hammetts Ermittler Sam Spade:

Er muß ein ganzer Mann sein und ein gewöhnlicher Mann – und zugleich doch ein ungewöhnlicher auch. [...] Er muß der beste Mensch auf der Welt sein und ein Mensch, der gut genug ist für jede Welt. [...] Er ist ein einsamer Mensch, und sein Stolz ist, daß Sie seinen Stolz respektieren, sonst würde es Ihnen bald sehr leid tun, ihn kennengelernt zu haben. [...] Die Story ist das Abenteuer dieses Mannes auf der Suche nach der verborgenen Wahrheit, und es wäre kein Abenteuer, widerführe es nicht einem Mann, der fürs Abenteuer geschaffen ist. (ebd., 341–342)

Chandlers eigener Privatermittler Philip Marlowe tritt erstmals in *Der große Schlaf* (1939; im Original: *The Big Sleep*) auf:

Es war gegen elf Uhr morgens, Mitte Oktober, ein Tag ohne Sonne und mit klarer Sicht auf die Vorberge, was klatschkalten Regen verhieß. Ich trug meinen kobaltblauen Anzug mit dunkelblauem Hemd, Schlips und Brusttaschentuch, schwarze Sportschuhe und schwarze Wollsocken mit dunkelblauem Muster. Ich war scharf rasiert, sauber und nüchtern – egal nun, ob's einer merkte. Ich war haargenau das Bild vom gutgekleideten Privatdetektiv. Ich wurde von vier Millionen Dollar erwartet. (Chandler 1974, 5)

Ermittelnde Frauen kommen in der Anfangsphase nicht vor; sie treten entweder als Sekretärin auf („Sie war ein schlankes, hochgewachsenes und sonnengebräuntes Mädchen, der ihr lohfarbenes dünnes Wollkleid wie angegossen am Körper klebte.“ [Hammett 2006, 9]) oder als (vermeintlich) hilfloses, attraktives Wesen, das von den sie umgebenden Männern in sexistischer Weise als Objekt betrachtet und behandelt wird:

„Jedenfalls solltest du nicht zu scharf an sie rangehen“, sagte er [der Privatermittler Sam Spade, EHB] dann. „Wie findest du sie?“ „Süß! Und du sagst mir, ich soll nicht zu scharf rangehen!“ Archer wieherte unvermittelt los, aber ohne Fröhlichkeit. „Mag ja sein, daß du sie zuerst gesehen hast, Sam – aber ich habe zuerst den Mund aufgemacht.“ Er schob die Hände in die Hosentaschen und wippte auf den Absätzen. „Treib's nur nicht zu arg mit ihr, mein Junge!“ Spade grinste wölfisch, so daß seine hintersten Backenzähne sichtbar wurden. (Hammett 2006, 16)

Die hier beschriebene Brigid O'Shaugnessy entpuppt sich allerdings im weiteren Verlauf der Geschichte als *femme fatale*, die Spades Partner Miles Archer auf dem Gewissen hat:

„Warum hast du ihn niedergeschossen?“ Sie wand ihre Handgelenke aus Spades Griff und legte ihm die Hände um den Nacken. Sie zog seinen Kopf herunter, bis sein Mund den ihren fast berührte. Ihr Körper lag

von den Knien bis zur Brust flach gegen den seinen gepreßt. Er legte die Arme um sie und drückte sie fest an sich. Ihre dunkelbewimperten Lider verdeckten halb ihre samtweichen Augen. Ihre Stimme bebte leise: „Ich hab's zuerst nicht gewollt. Ich hab's wirklich nicht gewollt. Ich wollte nur, was ich dir erzählt habe [...].“ (Hammett 2006, 212)

Im Unterschied zu den prototypischen britischen Ermittler:innen, die zuvor vorgestellt wurden, und die weitgehend asexuell gezeichnet sind, finden sich in dieser Untergruppe zahlreiche erotische Szenen; nicht nur bei Dashiell Hammett, dessen Sam Spade ebenso wie Chandlers Philip Marlowe als stilprägend für den *hardboiled* Ermittler gelten kann. Erfolgreich war bereits Carroll John Daly (1889–1958) mit seiner Detektivfigur Race Williams, der als erster *hardboiled detective* gilt (vgl. Müller 2008, 43):

Under the laws I'm labeled and licensed as a private detective. Not that I'm proud of this license, but I need it, and I've had considerable trouble hanging onto it. My position is not exactly a healthy one. The police don't like me. The crooks don't like me. I'm just a halfway house between the law and crime; sort of working both ends against the middle. Right and wrong are not written on the statutes for me, nor do I find my code of morals in the essays of longwinded professors. My ethics are my own. I'm not saying they are good and I'm not admitting they're bad, and what's more, I'm not interested in the opinions of others on that subject. (Daly 2017, 6–7)

Die Detektive folgen einem individuellen Ehrenkodex, der mit gängigen Vorstellungen von ethisch integrem Verhalten nicht immer vereinbar ist. Bei Chandler allerdings wird der vom Autor selbst eingeforderte Realismus ersetzt durch die überhöhte Darstellung Marlowes als „Wahrheits- und Gerechtigkeitssucher“, der eintritt „für die Benachteiligten, Betrogenen, Ausgenutzten. Er wird – und hier geht Chandler über den Realismus hinaus, zu einer Art Idealgestalt.“ (Müller 2008, 45)

Kennzeichnend für den *hardboiled* Typus ist neben der Figurenkonzeption auch der „lapidare, parataktische Stil der Detektiv Erzählungen“ (Müller 2008, 43); hierzu zählen neben dem Satzbau auch die „authen-

tische, präzise Wiedergabe von Alltagsidiomen, unbeteiligt wirkende Beschreibung von Brutalität“ (von Gebtsattel/Kelleter 2016, 103) – Hinweise auf den Einfluss Ernest Hemingways (vgl. ebd.) bzw. auf eine gegenseitige Beeinflussung (vgl. Nusser 2009, 125). Als Grundprinzip benennt Müller die Abfolge von Reiz und Reaktion:

Wegen der Dominanz des behavioristischen Musters von *stimulus* und *response* in dem Erzähltypus, der hier auftritt, kann man von einem behavioristischen Erzählen sprechen, das einen scharfen Kontrast zum psychologischen Roman des Modernismus und dessen Technik des Bewusstseinsstroms [...] bildet [...]. (Müller, 2008, 43–44)

Kritisch anzumerken ist neben dem bereits genannten inhärenten Sexismus eine deutliche Tendenz zu Rassismen (vgl. Nusser 2009, 125) und das „ausgesprochene[-] Vergnügen an der Gewalt als Selbstzweck“ (ebd.) – die im unterrichtlichen Kontext Anlass bieten können zu diversitätssensiblen Aushandlungsprozessen und bewusster Distanzierung von stereotypisierten Darstellungen.

Mit Nusser entwickeln sich aus den Prototypen des *hardboiled* Kriminalromans zwei Stränge:

1. Die einen greifen auf die ‚violence-is-fun-technique‘ zurück und nähern sich, indem sie diese verselbständigen, dem Typ des auf grobe Effekte abzielenden Heftromankrimis.
2. Die anderen knüpfen an die gesellschaftskritischen Intentionen ihrer Vorbilder an und versuchen wie sie, Unterhaltungseffekte, die auf den verbalen oder handgreiflichen Aktionen des Helden beruhen, mit der Demaskierung gesellschaftlichen Scheins zu verbinden. (Nusser 2009, 129–130)

Erstere spielen zwar bis in die Gegenwart auf dem Buchmarkt (beispielsweise Lee Child mit der bald 25-bändigen Reihe um den ehemaligen Militärpolizisten Jack Reacher) eine nicht unwesentliche Rolle, allerdings nicht im Kontext der vorliegenden Arbeit; weiterzuverfolgen ist dagegen der zweite Strang: Eine „Anknüpfung“ an die „Vorbilder“

stellen die feministischen Fortschreibungen dar. Gerade weil die Vorlagen so deutliche misogynie Züge aufweisen, ist die Umbesetzung mit weiblichen Charakteren, die den frühen *hardboiled* Ermittlern in allen Bereichen ebenbürtig sind, besonders lesenswert. Durch die unerwartete Zuordnung als männlich empfundener Charaktereigenschaften zu weiblich gelesenen Figuren werden gängige Stereotype aufgebrochen und als fragwürdig entlarvt.

Sara Paretskys (geb. 1947) Ermittlerin V. I. Warshawski betreibt in Eigenregie eine Privatdetektei in Chicago, um ihren Lebensunterhalt zu verdienen. Im ersten Band der Reihe (seit 1982) begegnet sie dem Bankdirektor John L. Thayer:

Die zwei Meter hohe Leuchtschrift von Arnie's Steak Joynt auf der anderen Straßenseite leuchtete abwechselnd rot und gelb auf und erfüllte mein Büro mit zuckenden Lichtreflexen. Ich sah, wie es meinen Besucher beim Aufgehen der Tür herumriß. „Ich suche V. I. Warhawski“, erklärte er mit heiserer, aber selbstsicherer Stimme eines Mannes, der es gewohnt war, seinen Kopf durchzusetzen. „Ja“, sagte ich, ging an ihm vorbei und ließ mich hinter meinem Schreibtisch nieder. „Was – ja?“, fragte er. „Ja, ich bin V. I. Warshawski.“ (Paretsky 2018, Pos. 73)

Die Initialen haben den potentiellen Auftraggeber zur Annahme veranlasst, V. I. Warshawski sei ein männlicher Detektiv, Victoria Warshawski hingegen traut er nicht zu, sein Anliegen angemessen vertreten zu können:

„Also, das ist bestimmt nicht der richtige Job für ein Mädchen.“ An meiner rechten Schläfe begann eine Ader zu pochen. „Nach einem langen Arbeitstag bei dieser Hitze habe ich mein Abendessen ausfallen lassen, nur um mich hier mit Ihnen zu treffen.“ Meine Stimme war ganz rau vor Wut. Ich räusperte mich und versuchte, mein inneres Gleichgewicht wiederzuerlangen. [...] „Ich zweifle nicht an Ihren Fähigkeiten“, entgegnete er rasch. „Glauben Sie mir, ich will Sie wirklich nicht auf die Palme bringen. Aber Sie sind nun mal ein Mädchen, und es könnte eine harte

Sache werden.“ „Ich bin eine Frau, Mr. Thayer, und ich kann gut auf mich aufpassen. Könnte ich das nicht, würde ich nicht in dieser Branche arbeiten.“ (Paretsky 2018, Pos. 108)

Der Begriff „Mädchen“ stellt eine gängige Bezeichnung jüngerer Frauen in herkömmlichen *hardboiled* Kriminalromanen dar, die auf mangelnde Lebenserfahrung und unzureichende Kompetenzen verweist – hier zusätzlich böseartig, da Vic Warshawski eine geschiedene Frau jenseits der Dreißig ist (vgl. ebd., Pos. 171). Kontrastiert wird das „Mädchen“ hier durch die Antwort Warshawskis, sie sei eine „Frau“, ergänzt durch den Hinweis auf ihre Eigenständigkeit und ihren beruflichen Erfolg. Im weiteren Verlauf des Romans stellt sie ihre vielfältigen Kompetenzen unter Beweis und steht darin ihren männlichen Vorläufern in nichts nach, auch vor der Anwendung körperlicher Gewalt schreckt sie nicht zurück:

In einer Reflexbewegung drehte ich mich schnell um, holte gleichzeitig mit dem Fuß aus und stieß zu, wobei ich das ungeschützte Schienbein meines Angreifers voll traf. Er knurrte und trat zurück, zielte aber zugleich mit einem wuchtigen Schwinger auf mein Gesicht. Ich wich zur Seite, aber er erwischte mich noch an der linken Schulter. [...] Ich setzte die Aktion mit einer halben Kehrtwendung fort, knallte ihm den rechten Ellbogen in die Achselhöhle, machte aus meiner Faust und dem rechten Unterarm einen Keil und trieb ihm den mit der flachen linken Hand zwischen die Rippen. (ebd., Pos. 958)

Die Vertreter der Polizei verhalten sich ihr gegenüber ablehnend und arrogant. Der mit ihrem Vater befreundete Polizist Bobby Mallory kritisiert beispielsweise ihre Berufswahl:

„Vicki, ich würde dir liebend gern in deinen hübschen kleinen Hintern treten! Du hast einen Beruf gewählt, der für jedes anständige Mädchen indiskutabel ist, aber deswegen bist du noch lange nicht schwachsinnig. Ich weiß, daß du beim Betreten der Wohnung weder geschrien hast noch dich übergeben mußt, wie das für ein Mädchen schicklich gewesen wäre [...]“. (ebd., Pos. 557)

Warshawski zeigt sich davon unbeeindruckt, ihr impertinenter Ton provoziert ihre Umgebung ebenso wie ihre körperliche Stärke und ihre Trinkfestigkeit. Obwohl die Bezugnahme auf die amerikanischen *hardboiled detectives* inhaltlich und stilistisch unübersehbar ist, wird die Parallele sogar noch expliziert. Ein Universitätsprofessor, der ihr den Aufenthaltsort einer vermissten Studentin nicht mitteilen möchte, vergleicht Warshawski mit Chandlers Philip Marlowe: „Er wandte sich ein wenig zurück, so daß ich sein Profil sehen konnte. ‚Keine Sorge, Philip Marlowe – ich laß mich nicht kaufen. Auf die Weise erfährt von mir keiner ihren Aufenthaltsort.‘“ (ebd., Pos. 878)

Die englische Autorin Liza Cody (geb. 1944) sagt über ihre Protagonistin Eva Wylie, der sie ab 1992 drei *hardboiled fiction*-Bände gewidmet hat:

Eva ist keine vernünftige Frau. Sie ist ein Alptraum der Gesellschaft – was wird aus einem hässlichen, ungebildeten, wütenden, vernachlässigten Kind, wenn es zum großen, starken, hässlichen Weib heranwächst? Es ist knallhart, die Hässliche zu sein in einer Welt, die Frauen nach Jugend, Schönheit und Sexyness bewertet. Eva denkt, wenn sie denn mal denkt, dass sie ihren Nachteil in einen Vorteil verwandelt hat, indem sie beim Profi-Wrestling die Böse gibt. Sie ist verquer genug, um Buhrufe, Pfiffe und den wütenden Hass des Publikums als Erfolg zu verbuchen. Und ich bin verquer genug, darin ein feministisches Statement zu sehen. (Cody 2015, 2)

Der emanzipatorische Anspruch der Umbesetzung der Rollen der *hard-boiled detectives* wird in der Forschung vielfach herausgestellt, so fasst beispielsweise Elisa Müller-Adams zusammen:

Als feministische Genre-Revisionen wurden in der Forschung vor allem Romane gelesen, die Konventionen des männlichen *hard boiled* [sic!] Romans übernehmen und diese zur Formulierung von Sexismuskritik und dem Entwurf einer alternativen weiblichen Geschlechtsidentität nutzen. Im Mittelpunkt der Romane etwa von Sara Paretsky und Sue Grafton stehen nicht nur starke, mit *agency* ausgestattete Heldinnen, die Texte stellen auch ausdrücklich die männlich dominierte Ordnung als

Ort der Unterdrückung und Gewalt in Frage [...]. Feministische und lesbisch-feministische Krimis verhandeln, wie Frizzoni feststellt, Debatten und Themen der Frauenbewegung wie weibliche Handlungsmacht, Problematisierung von sexualisierter Gewalt und Kritik an patriarchalen Macht- und Familienstrukturen sowie emanzipatorische Identitäten [...]. (Müller-Adams 2018, 31)

Die Thematisierung von Gender-Fragen⁵³ und die Gegenüberstellung der Frauenfiguren mit ihren männlichen Vorbildern kann Stereotype aufbrechen, sodass gilt, was Elisa Müller-Adams für Kriminalliteratur generell formuliert:

Kriminalliteratur erweist sich so als Spielraum, in dem Geschlechtsmarkierungen bestätigt, entlarvt und unterlaufen werden können, geschlechtsspezifische Schreibweisen ausgelotet und verhandelt werden und in dem dabei nicht zuletzt in einer autoreflexiven Perspektive gezeigt werden kann, wie Literatur schöpferisch an der Produktion und Konstruktion von Geschlecht mitwirkt. (ebd., 34)

Gerade weil die *hardboiled* Detektiverzählungen durch ihre klar fassbaren Merkmale zur Imitation einladen, finden sich Nachahmungen auch in der Kinder- und Jugendkriminalliteratur. Die *Drei Fragezeichen*-Romane der *Crimebusters*-Ära⁵⁴ (1989–1990) weisen deutliche Anklänge an die Vorlage auf. Die drei Ermittler werden als Jugendliche dargestellt, die Kampfsport betreiben und die Freizeit mit Freundinnen verbringen. Die Äußerungen über Frauen ähneln sehr denen der literarischen Vorbilder:

„Wegen solcher Szenen“, erklärte Bob, „lasse ich mich von keinem Mädchen einfangen, nein danke! Immer schön unverbindlich, das ist das einzig Richtige. Stimmt's, Justus?“ „Das Problem betrifft mich ja nicht direkt.“ „Ach was, Justus, ich bringe doch immer mal Mädchen mit,

⁵³ Vgl. zu Genderaspekten auch die Dissertation von Susanne Weishaupt (2024), die zeitgenössische Werke von Autorinnen aus Indien, Südafrika, Irland und Schottland untersucht hat.

⁵⁴ Vgl. hierzu Rodenwald (2019).

damit du auch Anschluß findest. Und Peter genauso. Findest du denn gar keines nett?“ Justus seufzte. „Es ist doch eher so, daß ich ihnen nicht gefalle.“ „Du gefällst vielen Mädchen, das sehe ich doch. Zum Beispiel heute die kleine Ruthie. Bei der hat's bestimmt gefunkt. Du mußt nur mal richtig rangehen.“ (Arden 1991, 31)

Im weiteren Verlauf kommt es zu actionreichen Szenen, in denen auch Waffen eingesetzt werden:

Jake Hatch stand hinter den beiden, eine Pistole in der fleischigen Hand. Der muskelbepackte Kerl, der vor Bob und Kelly aufgetaucht war, hielt eine noch größere Waffe im Anschlag. [...] In voller Fahrt schoß der Jaguar auf die vier Männer zu. Reglos standen sie da. Die Waffen hielten sie krampfhaft vor sich, gelähmt vor Schreck. Mit entsetzten Augen starrten sie auf den heranrasenden Wagen. Dann löste sich ihre Erstarrung, und alle vier warfen sich in letzter Sekunde zur Seite. Sie landeten hart auf dem Boden und versuchten weiter weg zu robben. [...] Hatch stürzte sich auf Bob, doch dieser konnte den Angriff blitzschnell abwehren. Sein Ellbogen traf Jake am Kopf, so daß der Mann zu Boden ging. (Arden 1991, 109; 116)

Nach 1990 endete die US-amerikanische Serie; die deutsche Serie wurde weiterentwickelt, wobei die *hardboiled* Elemente stark zurückgenommen wurden.⁵⁵ Im Kontext eines wertreflexiven schulischen Literaturunterrichts gilt es, die herausfordernden Stellen kritisch zu hinterfragen einzuordnen. Wie Sophie Schuhmacher in ihrer Dissertation am Beispiel *Gender* anschaulich zeigt, können dabei durchaus auch Texte, die wenig divers sind, konstruktiv im Unterricht eingesetzt werden, wenn vorhandene Stereotype aktiv und bearbeitet werden. Damit verbunden sind Zielvorstellungen, die unmittelbar Einfluss auf die Wertreflexionskompetenz haben:

55 Vgl. dazu Schuhmacher (2025).

Ziele sind die Anerkennung von Vielfalt und Individualität, also auch der Vielfalt von Perspektiven, die aufgrund unterschiedlicher Situationen und Lebensläufe nicht immer nachzuempfinden sein können, der Respekt vor unterschiedlichen Lebensformen und ein gleichberechtigtes Miteinander. (Schuhmacher 2025, 264–265)

Zwei aktuelle Kinderbücher bzw. Buchreihen, die ins Deutsche übersetzt wurden, verlegen die *hardboiled* Variante in die Welt der Tiere (zu tierischen Ermittler:innen und ihrer Funktion (vgl. ausführlich 7.2.3), was eine Distanzierung von der brutalen Darstellung der Vorlagen ermöglicht, die zugleich witzig-ironisch wirken kann. Paul Shipton lässt in seinen *Insektenkrimis* die titelgebende Wanze Muldoon, die eigentlich ein Käfer ist, ermitteln; die deutsche Übersetzung von Andreas Steinhöfel imitiert die Vorbilder in sehr überzeugender Art und Weise:

Die Sonne verzog sich angewidert hinter dem Horizont. Ich wusste genau, wie sie sich fühlte. Hinter mir lag ein langer Tag, und er war noch nicht vorüber. Ich hatte das Gefühl, den ganzen Garten zehnmal hintereinander abgegrast zu haben. Meine Beine schmerzten – alle sechs –, und langsam hatte ich diesen Fall gründlich satt. Ich wollte mich nur noch unter den nächstbesten Stein verkriechen. Aber es gibt gewisse Dinge, die ein Insekt eben tun muss – besonders dann, wenn es dafür bezahlt wird. Ich heiße Muldoon, Wanze Muldoon. Ich bin Schnüffler – Privatdetektiv, wenn ihr es genau wissen wollt. Nicht nur der beste Schnüffler im gesamten Garten, sondern auch der billigste. Jedenfalls der einzige Schnüffler im Garten, den man anheuern kann. Genauer gesagt, der Einzige, der noch lebt. (Shipton 2020, 5–6)

Wie seine menschlichen Vorbilder spricht Wanze Muldoon in einem schnoddrig-zynischen Ton, zeigt gern seine körperliche Überlegenheit, hat in seiner Stammkneipe einen „Standarddrink“ (ebd., 21) und tritt furchtlos seinen übermächtigen Gegnern aus dem Ameisenhaufen entgegen. Die Grashüpferin Wilma wirkt sehr anziehend auf ihn, er bezeichnet sie als „coole Nummer“ (ebd., 47). Auch die Tatsache, dass der Tod von Tieren explizit verhandelt wird, stellt einen Bezug zu den Vorbildern her, zu denen neben Sam Spade und Philip Marlowe auch

Filmfiguren wie Ringo Kid (John Wayne) mit der Aussage „Ein Mann muss tun, was ein Mann tun muss“ (*Ringo*, 1939) oder James Bond mit der Vorstellungsformel gezählt werden können.

Anna Starobinets Buchreihe *Dachs im Dickicht* (auf Deutsch seit 2021) spielt ebenfalls in der Tierwelt. Dachs ist der Chef der Waldpolizei und kein Privatermittler, stilistisch und inhaltlich schließen die beiden bisher erschienenen Bände aber an die *hardboiled* Vorbilder an.

Die Taverne *Zum Hohlen Baum* war wie üblich knüppeldickvoll. Wer keinen Platz mehr am Tisch abgekriegt hatte, musste am Boden essen. Dachs, der Chef der Waldpolizei, schielte abfällig auf zwei Käuze hinunter, die er hier noch nie gesehen hatte. Sie saßen unter einem Tisch und schlürften durch einen Strohhalm einen Fliegenfliptail. Das konnte Dachs nicht billigen. Man hatte gefälligst am Tisch zu sitzen, notfalls noch an der Theke. Wer jedoch Fliegenfliptail unterm Tisch trank, bewies ganz klar einen Mangel an Selbstachtung. [...] Dachs ging jeden Freitag in den *Hohlen Baum*, und zwar nicht etwa, weil es bei ihnen im Dicken Dickicht keine andere Taverne gegeben hätte – obwohl es tatsächlich nur diese eine gab –, sondern weil er diesen Ort einfach mochte. Hier konnte er nach der langen Arbeitswoche abschalten. (Starobinets 2021, 7–8)

Stilistische Merkmale imitieren die Vorläufer ebenso wie beispielsweise auch die Raumgestaltung: Die Bar als Aufenthaltsort – mit den nach dem Genuss mehrerer Fliegenfliptails deutlich angeheiterten Käuzen – verweist ebenso auf die traditionellen Elemente von *hardboiled* Literatur wie die Tatsache, dass hier ein wirklicher Mord aufgeklärt werden muss, was für Kinderkriminalliteratur die Ausnahme darstellt. Kindliche Leser:innen ohne Kenntnis der Vorlage werden die inhärente Komik aufnehmen können, die durch die skurrilen, anthropomorph angelegten Tierfiguren entsteht (vgl. 7.2.3). Im Zuge der Mehrfachadressierung ergibt sich für erwachsene Vorleser:innen ein besonderes Vergnügen durch die Karikierung der *hardboiled detectives* aus Film und Buch.

Fazit: Didaktische Relevanz des Entwicklungsstrangs

Abschließend ist festzuhalten, dass die *hardboiled* Ermittler sowie ihre menschlichen wie tierischen Nachfolger:innen als Abgrenzungsfiguren im Rahmen der Werteerziehung geeignet sind, Alteritätserfahrungen zu ermöglichen und anschließend reflektieren. Diese sind für den Aufbau von Empathie zentral, wie unter 7.1.3 genauer ausgeführt wird.

1.2.4 Entwicklungsstrang 4: Banden, Freund:innen und Fragezeichen – Kinder- und Jugendkriminalliteratur im 20. und 21. Jahrhundert

Eine systematische Beforschung der Kinder- und Jugendkriminalliteratur, ebenso wie der KJL als Ganzer, beginnt erst in den 1960er Jahren.⁵⁶ Peter Hasubek nimmt als Erster deren historische Entwicklung in den Blick, indem er in verschiedenen Vorläufer-Texten kriminalliterarische Elemente identifiziert. Er beschreibt einen Prozess vom Erscheinen von Charles Dickens' *Oliver Twist* (1838/39) bis hin zur expliziten „Jugenddetektivgeschichte“ (Hasubek 1974, 26). Aus Dickens' Werk, das, wie Hasubek zu Recht anmerkt, „kein Detektivroman im heutigen Sinne“ ist (ebd.), extrahiert er Elemente kriminalliterarischen Erzählens wie die „Rätselstruktur des Romans“ und das ausgeprägte „kriminelle Element“ (ebd., 27). Auch in Mark Twains *Adventures of Tom Sawyer* (1876) und *Adventures of Huckleberry Finn* (1885) sowie Robert Louis Stevensons *Treasure Island* (1882) weist Hasubek einzelne Grundmotive späterer Kriminalliteratur nach (vgl. ebd., 28–32), wenngleich sie insgesamt der Abenteuerliteratur zuzuordnen sind. Eine deutlichere Ausrichtung auf das detektivliterarische Schreiben sieht Hasubek in Karl Mays Roman *Das Buschgespenst* (auf Deutsch erstmals erschienen 1935); hier treten auch ein Ermittler und sein Assistent auf. In der Folge beziehen sich didaktische Beiträge immer wieder auf die hier angeführten Vorläufer; Günter Lange zitiert sie ohne die kritische Reflexion Hasubeks (Lange 2000, 530–531). Gudrun Stenzel verweist hingegen in Anschluss an Hasubek darauf, dass die genannten Werke keine Kri-

⁵⁶ Vgl. hierzu beispielsweise Dahrendorf 1988.

mis im engeren Sinne und zudem keine expliziten Kinderbücher sind, nur Stevensons *Schatzinsel* verortet sie als „intentionales Kinderbuch“ (Stenzel 2012, 335).

Einigkeit scheint darüber zu bestehen, dass Erich Kästners *Emil und die Detektive* aus dem Jahr 1929 den Beginn einer eigenständigen Kinderkrimiliteratur⁵⁷ markiert, Hasubek spricht von einem „nicht zu überhörenden Startschuß“ (Hasubek 1974, 11; vgl. auch seine Ausführungen zur besonderen Bedeutung des Werks für die deutsche Kinder- und Jugendliteratur als Ganzer, 33–36).⁵⁸ Bettina Kümmerling-Meibauer verweist in ihrem Beitrag zu *Klassiker[n] der Kinder- und Jugendliteratur* auf den besonderen Status des Kästner-Werks: „[V]on den deutschsprachigen Werken haben es lediglich die *Kinder- und Hausmärchen* (1812–1815) der Brüder Grimm und *Emil und die Detektive* (1929) von Erich Kästner in den internationalen Kanon geschafft.“ (Kümmerling-Meibauer 2020, 39)⁵⁹ Helga Karrenbrock bestätigt die Einschätzung, dass die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts den Beginn der Kinder- und Jugendkriminalliteratur markieren: „[N]eue Genres wie Kinderromane und Kinderdetektivgeschichten entstehen“ (Karrenbrock 2008, 248); hier sind zu nennen Wilhelm Matthießens *Das rote U* (1931), Richard Plants *Die Kiste mit dem großen S* (1936) sowie František Langers *Die Brüderschaft vom weißen Schlüssel* (1949). Die Romane Matthießens und Plants haben auch in der Gegenwart Neuauflagen erfahren. *Das rote U* liegt beispielsweise in 11. Auflage

57 Sehr nachvollziehbar sind Jochen Vogts Untersuchungen des Kästner-Textes, in denen er zu dem Schluss kommt, dass dieser „einen Handlungskern [hat], der typische Merkmale des Krimi-Genres, genauer gesagt das *Schema* des Detektivromans vollständig, wenn auch sehr sparsam erfüllt. [...] Man könnte dies die ‚Minimalausstattung einer Detektivgeschichte nennen.“ (Vogt 2011, 94)

58 In Kästners Roman können deutliche Anklänge an Wolf Durians *Kai aus der Kiste* (1927) konstatiert werden, wenngleich es sich dabei nicht um eine Detektivgeschichte handelt, vgl. hierzu Hasubek (1974, 11); Dankert (1984, 140); Lange (2000, 531); Stenzel (2012, 335); Seidler (2018, 146). Zurückzuweisen ist m. E. van Nahls Zuordnung von Durians Roman zu „erste[n] Kinderkrimis“ (van Nahl 2019, 46) – Kai und seine Bande führen keine Ermittlungen durch, es gibt kein Verbrechen; im Zentrum steht eine Wette um den Sieg in der Werbebranche.

59 Die Bekanntheit und Beliebtheit von *Emil und die Detektive* ist auch der Grund dafür, dass Astrid Lindgrens Protagonist Emil aus Lönneberga in den deutschen Ausgaben den Namen Michel trägt, um eine Verwechslung zu vermeiden (vgl. Astrid Lindgren-Website; Lutz-Kopp 2002, 82).

von 2008 im dtv-Verlag vor. Dabei fällt auf, dass die völkisch-nationalsozialistischen Hetzschriften Matthießens, von denen er sich nie distanziert hat, in der dem Band vorgeschalteten Kurzbiographie vollkommen unbeachtet bleiben.⁶⁰ Daneben ist auf der Inhaltsebene mit Blick auf Fragen der angemessenen Lektüreauswahl Florian Krobb's Vergleich von Matthießens Großstadt-Kinderkriminalgeschichte mit Kästners *Emil und die Detektive* sehr relevant:

Matthießens Buch kann der ideologischen Ausrichtung nach als Gegenentwurf zu Kästners Roman und anderen didaktischen Jugendkrimis aus dem linken politischen Lager gelesen werden. Insbesondere im Hinblick auf *Emil und die Detektive* lässt sich *Das Rote U* als eine Art Analogieantithese lesen [...] Der Roman insgesamt inszeniert die Wehrhaftigkeit der idealisierten Kerngemeinschaft als Volksgemeinschaft durch die Initiative eines inspirierten Führers, der vom Rand ins Zentrum rückt. (Krobb 2013, 184; 192)

Krobb's ebenso fundierte wie nachvollziehbare Analyse lässt doch erhebliche Zweifel aufkommen, ob das Buch geeignet ist als unkommentierte und unbegleitete Lektüre für junge Leser:innen – vom Verlag beworben als „Detektivklassiker voll Spannung und Abenteuer“ (Webseite des dtv-Verlags); auch in Andreas Seidler's fachdidaktischen Überlegungen ist nur von einem „Klassiker des Kinder- und Jugendkrimis“ (Seidler 2018, 146) die Rede. Eingebettet in einen entsprechend reflektierten historischen Kontext vorstellbar ist eine kritische Re-Lektüre des Buches, das in den 30er und 40er Jahren äußerst erfolgreich war (vgl. Krobb 2013, 183), verbunden mit einem Vergleich mit Kästners *Emil und die Detektive*.

⁶⁰ Vgl. hierzu die umfassende Darstellung von Florian Krobb (2013): „Will man Matthießen fünfzig Jahre nach seinem Tod würdigen, darf dieser Aspekt seines Lebens nicht ausgeblendet bleiben. [...] Überblickt man Matthießens Gesamtwerk nur flüchtig, so gewinnt man den Eindruck, als ob seine völkischen Schriften und seine Jugendbücher beziehungslos nebeneinander stehen. Eine Beschäftigung mit seinem Œuvre kann nun nicht nur dem Ziel dienen, Verbindungslinien von dem einen Bereich in den anderen ausfindig zu machen, den einen Aspekt aus dem anderen zu beleuchten, sondern muss gerade diese augenfällige Disparität als geschichtliches Phänomen zu verstehen suchen.“ (Krobb 2013, 14)

Richard Plants⁶¹ Kinderkriminalroman *Die Kiste mit dem großen S* aus dem Jahr 1936 wurde 2023 im Schweizer Gans Verlag neu aufgelegt. Der Text stellt neben einer spannenden Kriminalgeschichte mit vier kindlichen Protagonist:innen auch einen witzigen Coming-of-Age-Roman dar, der Fragen der Diversität⁶² in überaus überzeugender Weise behandelt. Hier weist er, wie Raimund Wolfert in seinem Nachwort zeigt, durchaus autobiographische Bezüge auf zum Autor, der über sich selbst sagt, er sei „als Jude geflüchtet, um als Homosexueller zu überleben.“ (Plant 2023, 207) Die vier Kinder der Familie Baumann klären einen Diebstahl auf, während ihre Eltern auf Kur sind; rückblickend formuliert ihr Onkel:

Und so freue ich mich, daß die große Reise vorbei ist, denn nicht nur die Eltern Baumann haben eine Reise gemacht, sondern, wenn man es recht bedenkt, auch unsere Kinder. Eine Reise in das unbekannte Gebiet des Alleinlebens. Denn ohne Eltern, ohne Aufsicht zu leben, das ist etwas Neues, Unbekanntes und etwas wie eine Reise. An Abenteuern hat es nicht gefehlt. (ebd., 197)

Die Annäherung von Peter Baumann und dem Mitschüler Karli Schmid kann als Geschichte einer sich entwickelnden Freundschaft gelesen werden, durchaus aber auch als vorsichtige Hinweise auf eine Liebesbeziehung zwischen beiden Buben; der Roman endet mit einem großen Feuerwerk über dem See: „Peter hatte seinen Arm um Karlis Nacken gelegt, und die Kinder blickten glücklich hinaus auf das Wasser.“ (ebd., 198)

Sehr lesenswert ist auch der von Plants Nichte Barbara Meter verfasste Aufsatz *Über meinen Onkel Richard, meinen Vater Leo und „Die Kiste mit dem großen S“*, der der Neuauflage beigelegt ist und der geeignet ist für die unterrichtliche Beschäftigung. Sie beschreibt ihre Erinnerungen an den Onkel und ihre erste Begegnung mit dem Text: „Im Gegensatz zu den Kinderbüchern, die ich bis dahin gelesen hatte, hatte

61 Vgl. zu Richard Plant auch Fußnote 35.

62 Interessanter Nebenbefund ist, dass dieser Aspekt im Beitrag von Wiebke von Bernstorff und Susanne Blumesberger keine Beachtung findet, obwohl es vielfältige Anschlussmöglichkeiten für „Gendergesichtspunkte“ (vgl. Titel des Beitrags) gibt.

es [das Buch; EHB] nirgendwo einen verniedlichenden oder herablassenden Ton. Es war nicht in einer Haltung von oben herab geschrieben.“ (Meter 2023, 202–203) Besonders gelungen ist, dass die Neuauflage die Illustrationen integriert, die Meters Vater Leo für die niederländische Ausgabe gestaltet hat, sie sind in ihrer schlichten, holzschnittartigen Form anregend für kreatives Weiterarbeiten, so beispielsweise die rätselhafteste Graphik zum Inhaltsverzeichnis.



Abb. 3: Illustration von Leo Meter zu Richard Plant, Die Kiste mit dem großen S

Deutliche biographische Parallelen zeigen sich zwischen Plants Leben und dem von Erika Mann. Beide sind erst in die Schweiz, dann in die Vereinigten Staaten emigriert, um der Verfolgung durch die Nationalsozialisten zu entgehen. Und auf beide Texte trifft die Beobachtung Petra Jostings zur Kinderliteratur des Exils⁶³ zu, dass

⁶³ Sehr bemerkenswert ist, dass mit Max Zimmerings politischem Kinderkriminalroman *Die Jagd nach dem Stiefel* jüngst ein weiterer Band der Exilliteratur für Kinder und Jugendliche neu aufgelegt worden ist. Der Eulenspiegel Kinderbuchverlag hat den Titel 2022 in sein Verlagsprogramm aufgenommen; es handelt sich um die 1954 durch den Autor selbst vorgenommene Neufassung des im Dritten Reich verschollenen deutschen Manuskripts – die Hintergründe beschreibt er im Vorwort. Der Text war besonders in der DDR sehr erfolgreich; es handelt sich um einen der wenigen Kinderkrimis vor dem Zweiten Weltkrieg mit deutlich antifaschistischer Ausrichtung (vgl. hierzu auch Josting 2008).

außer in den Tiergeschichten meistens Kinder im Mittelpunkt [stehen], die selbstständig, zielgerichtet und ausdauernd die unterschiedlichsten Aufgaben bewältigen, die ihnen der Alltag stellt. Dieses moderne Kinderbild ist für viele Bücher der Exil-Kinder- und Jugendliteratur symptomatisch. (Josting 2008, 298)

Manns Jugendroman *Zehn jagen Mr. X* (im Original *A Gang of Ten*), der 1942 auf Englisch erschienen ist, kommt eine besondere historische Rolle zu.⁶⁴ Ihr Bruder Golo Mann schreibt im Nachwort: „Die eigentliche Geschichte, jene, die das Buch selber erzählt, will ich nicht vorwegnehmen. Spannend ist sie, glänzend erzählt, für Kinder und für Erwachsene auch. [...] Das Ganze sollte ein Hoheslied auf die Vereinten Nationen sein, an die Erika damals glaubte.“ (Golo Mann in Mann 1990, 223–224) Die Parallelen zu Kästners *Emil* und seiner Detektivbande sind nicht zu übersehen: Sechs Kinder aus unterschiedlichen Nationen (in Anlehnung an Kriegsparteien bzw. besetzte Länder im Zweiten Weltkrieg) landen im fiktiven Ort El Peso in Kalifornien, in einer Schule mit Namen „Die neue Welt“, wie sich im Gespräch zwischen der Reporterin Depesche und dem elfjährigen Chris herausstellt:

„Die Neue Welt öffnet ihre Tore für Kindervertreter der Vereinten Nationen – stimmt’s?“ Chris nickte. „Und ihr erwartet in Kürze eine ganze Menge Neuankömmlinge? Gäste, Kinder aus allen Teilen der Welt – ist das richtig?“ „Nein“, sagte Chris, „keine Gäste. Sie kommen für lange zu uns, vielleicht sogar für sehr lange. Sie sind hier unsere Kameraden, und wir sind ihre. Und wenn sie dann später mal in ihre Heimatländer zurückgehen, wissen sie Bescheid über das Leben in Amerika, und wir wissen Bescheid über ihr Leben. Sie erzählen es ihren Leuten und wir unseren. Dann gibt’s keine Mißverständnisse mehr zwischen den Vereinten Nationen.“ (Mann 1990, 16)

⁶⁴ In deutscher Übersetzung war das Buch erstmals im Jahr 1990 in einer DDR-Ausgabe des Kinderbuchverlags Berlin erhältlich. Erst im April 2010 erfolgte eine (inzwischen vergriffene) Neuauflage im Arco-Verlag Wuppertal. Aktuell erhältlich ist der Band im Rowohlt Verlag (April 2019).

Die zu Beginn der Erzählung vorgestellte idealtypische Version einer besseren Welt muss im Laufe der Geschichte von den Kindern verteidigt werden:

So malte Erika Mann ihre Vision einer künftigen Gesellschaft. Dazu inspiriert hatten sie ihre eigenen Schulerfahrungen in einer Reformschule und eine Rede des US-Vizepräsidenten Henry A. Wallace. Die internationale Schule, in der Mitbestimmung zum obersten Prinzip wird, weist Jugendlichen eine Bedeutung und Teilhabe zu, wie sie sie heute mit Bewegungen wie Fridays for Future für sich beanspruchen. Das ist keine Nebensache, sondern ein zentrales Motiv des Buchs. Dafür spricht auch, dass die verschollen geglaubte erste deutsche Übersetzung durch Erika Manns Tante Käthe Rosenberg, die ich 2010 in ihrem Münchner Nachlaß auffand, mit dem deutschen Titel „Kinder der Neuen Welt“ überschrieben ist. Deren Schuldirektor begeistert sich für sein Projekt: „Schließlich ist es eine ganz neue Welt, die wir hier errichten, eine Welt, in der Kinder in der Gemeinschaft von Kindern leben und aufwachsen, ein richtiger Kinderstaat, von Kindern organisiert, regiert und in Gang gehalten.“ (Haacker 2019, o.S.)

Die Entscheidung, eine Kriminalerzählung als Handlungsrahmen zu wählen, wird in der Rezeption durchaus kritisch gesehen. Gundel Matenkloß fällt in ihrer Zusammenstellung von Manns Kinderliteratur ein hartes Urteil:

Die Detektiv- und Kriminalhandlung begründet die Aktionen des Buchs und soll die Spannung der Leser garantieren. Aber dieses literarische Genre ist Erika Manns Stärke nicht. Dort, wo sie Individuen zeichnet, wo sie Geschichten aus dem Leben erzählt – die Kriegserlebens-Geschichten der Kinder der Vereinten Nationen und die des deutschen Emigrantenkindes Franz — gelingt es ihr, Einfachheit und Komplexität zu verbinden und das moralisch Vorbildhafte nicht um den Preis der Nivellierung von emotionalen Nuancen herauszustreichen. Zivilcourage, Solidarität, Freundschaft, Empathie, Aufgeschlossenheit, Toleranz und Gastlichkeit dem Fremden gegenüber – das sind die Tugenden auch dieser Kinder, die darzustellen und zu propagieren im Krieg mehr denn je und

unzweifelhaft wichtig war. Dazu jedoch hätte es der Kriminalstory nicht bedurft, die Züge eines forcierten und unglaublichen Aktionismus trägt. (Mattenklott 2001, 137)

Dem ist entgegenzuhalten, dass der gesamte Roman einer klaren moralisch-pädagogischen Ausrichtung folgt, die durch die hier abgewertete „Kriminalstory“ zusammengehalten wird. Die kriminalliterarische Schreibweise bietet hier eben genau die Möglichkeit, die vielen thematischen Aspekte zusammenzuführen. Dieter Wrobel zeigt in seinem *Didaktische[n] Kommentar* auf, wie anschlussfähig im Unterricht der Roman auf vielen Ebenen ist, so nennt er beispielsweise die inhärente Mehrsprachigkeit, die expliziert wird, die Flucht-Thematik oder auch das vorgestellte alternative Schulmodell, das deutliche Bezüge zum Summerhill-Konzept aufweist (vgl. Wrobel 2012, 247–251). Als letzten Punkt erläutert Wrobel den Themenbereich „Jugendbande und Detektion“:

Im Unterricht kann daher auch dieser „Kriminalfall“ analysiert werden. Dabei kann neben der Rekonstruktion der verwickelten Geschichte insofern auch Textarbeit betrieben werden, als dass nach irreführenden bzw. falschen Fährten bei der Suche nach Mr. X, nach den Hinweisen auf seine Identität und nach der Gestaltung der Schlüsselfigur Miss Talstrasser gefragt wird. Der „Kriminalfall“ kann zum Anlass für produktive Schreibaufgaben genommen werden [...]. (Wrobel 2012, 251)

So gelesen, kann der Band durchaus eine sehr relevante Lektüre im Deutschunterricht darstellen – und auch zum besseren Verständnis vergangener Epochen und ihrer Relevanz für die heutige Zeit beitragen.⁶⁵ Gerade weil eben auch die Unterschiede zu Kästners Vorlage einer Jugendbande so deutlich sind, werden diese auch von jugendlichen Leser:innen wahrgenommen und können Gegenstand eines gemeinsam entwickelten Deutungsansatzes sein. Eine Beschäftigung mit dem Roman auch im Rahmen der politischen Bildung bietet sich an – gerade auch in Kombination mit Erika Manns vielfältigen Versuchen,

65 Vgl. hierzu auch Wicke 2019.

in den USA auf die Situation in Europa und Deutschland aufmerksam zu machen. Und nicht zuletzt kann Manns Roman auch unter dem Aspekt einer diversitätssensiblen Literatúrauswahl stark gemacht werden – die vorgestellten Kinder stammen aus verschiedenen Herkunftsländern, haben unterschiedlich ausgeprägte Verständigungsprobleme und sind, was die Geschlechtszugehörigkeit anbelangt, in der Gruppe gleichberechtigt.

Ab der Mitte des 20. Jahrhunderts setzt eine deutliche „Tendenz zur Reihenbildung“ (Hasubek 1974, 11)⁶⁶ ein: Übersetzungen von Kinder- und Jugendkrimireihen und -serien bestimmen auch den deutschen KJL-Markt. Der erste Band von Astrid Lindgrens *Kalle Blomquist* wird 1950 veröffentlicht (s. 3.3.2), die Reihen der britischen Autorin Enid Blyton treten ihren großen Erfolgzug ab Beginn der 1950er Jahre an, als die Reihen *Die Fünf Freunde* sowie *Geheimnis um ...* auf dem deutschen Buchmarkt erschienen.⁶⁷ Während die *Geheimnis um ...*-Romane nicht fortgesetzt wurden (ab 1953 wurden die 15 Bände auf Deutsch veröffentlicht), schreiben verschiedene Autor:innen *Die Fünf Freunde* bis heute weiter (zuletzt die Reihe *Fünf Freunde junior* mit Adaptionen für jüngere Leser:innen bei cbj). Die Bedeutung dieser Serie liegt u. a. in der besonderen Rolle der ermittelnden Gruppe für die Leser:innen: „The stories offered readers a vision of power which was put in the hands of the protagonists who were vaguely like themselves, or whom they might aspire to.“ (Maunder 2021, 149) Enid Blytons Werk polarisiert bereits früh; besonders interessant sind diesbezüglich die Untersuchungen von Martin-Christoph Just, die die Darstellung Blytons in verschiedenen lexikalischen Werken fokussieren. Zunächst hält er den Status Quo fest:

Enid Blyton (1897–1968) ist noch immer ein Name, der bei den meisten PädagogInnen und LiteraturkritikerInnen für Entsetzen sorgt – zu virulent ist immer noch ihr Image als freundlich lächelnde Geschichtentante, hinter deren lieblicher Fassade sich Abgründe von extrem konservativer Ideologie und stilistischer Schlampigkeit auftun. Ihr kommerzieller

⁶⁶ Das Phänomen der Serialität wird unter 1.2.5 dezidiert untersucht.

⁶⁷ Auf dem US-amerikanischen wie dem deutschen Markt sehr erfolgreich waren die Serien *Nancy Drew* (ab 1930) und *Trixie Belden* (ab 1948); heute werden beide in Deutschland nicht mehr aufgelegt.

Erfolg ist unbestritten, sie ist die produktivste und erfolgreichste Autorin von Kinderliteratur (immer noch weit vor Astrid Lindgren) und „die meistgelesene Autorin überhaupt“ (noch vor Agatha Christie), aber kritische Auseinandersetzungen oder gar Anerkennung für ihr Werk gibt es kaum (Brunken 1995). In Deutschland wurde es nach einer Welle von ideologiekritischen Aufsätzen in den 1970er Jahren ziemlich still. Es schien alles gesagt zu sein, was es über diese Autorin, ihre unerfreulichen Ansichten und ihre zwar erfolgreichen, aber allgemein als literarisch minderwertig geltenden Bücher zu sagen gibt, und die vernichtende Kritik von Autoritäten der Kinderliteraturforschung (z. B. Malte Dahrendorf) wurde fortan zum allseits akzeptierten endgültigen Urteil. (Just 2003, 79–80)

Just erwähnt hier nur Brunkens Arbeiten, allerdings hat Dieter Petzold schon 1990 in seinem Aufsatz *Vom Umgang mit Unterhaltungsliteratur für Kinder: Am Beispiel der kritischen Rezeption der Serienromane Enid Blytons* gezeigt, wie eine angemessene Berücksichtigung der Bedürfnisse der Leser:innen mit einer kritischen Herangehensweise verknüpft werden kann. Er verweist sehr klar auf einen grundlegenden Fehler der Pauschalurteile über die Serien Enid Blytons: „Die Blyton-Bücher als realistische Erzählungen zu lesen, heißt sie mißzuverstehen. Ein Mißverständnis, das, so möchte ich vermuten, Erwachsenen leichter unterläuft als Kindern.“ (Petzold 1990, 112) Eine umfassende Betrachtung hat Almut Prieger noch früher mit ihrer Dissertation 1982 vorgelegt – sie wirft einen sehr kritischen Blick auf die Lektüre von Blytons Romanen, ausgehend von einer sorgfältigen Analyse der Textvorlagen:

Gruppen stabilisieren sich bei Blyton immer über rigide Normen und starke Abgrenzung nach außen. [...] Beide Gruppenarten [Abenteuerbände und Internatsbände, EHB] sind existentiell geprägt von den Normen englischer Mittelschicht, die finanzielle Sätturiertheit, Verleugnung sexueller Interessen, ästhetisches Empfinden und konkurrenzlose Unterwerfung unter männliche Führerfiguren fordern. (Prieger 1982, 162)

Trotz ihrer Kritik plädiert Prieger für einen konstruktiven Umgang mit den bei Jugendlichen so erfolgreichen Bänden – auch im schulischen Kontext:

Ihre Ausgangsbasis [die der schulischen Auseinandersetzung, EHB] kann nicht mehr die Motivierung zum Lesen als Kulturwert per se, darüber hinaus die „Geschmacksveredelung“ sein, vielmehr muß sie das, was tatsächlich gelesen wird, aufgreifen und – als wichtigste Aufgabe überhaupt – diejenigen Motivationen verdeutlichen und ins Bewußtsein rufen, die zu entsprechender Literatur greifen lassen. [...] Ein autonomer Umgang mit verschiedenen Literaturarten setzt Rollenflexibilität voraus, die die Schule nur verstärken kann, wenn sie als Experimentierfeld für die Erforschung verschiedener Leserrollen wirken kann. Dies setzt voraus, von der herkömmlichen Praxis des Abwertens abzurücken [...]. Blyton als Autorin zu dämonisieren ist also pädagogisch verfehlt. (Prieger 1982, 218; 219; 221)

Das gesellschaftskritische Anliegen Prieigers ist aus heutiger pädagogischer Sicht grundsätzlich nachvollziehbar – geht es doch um Stärkung von jungen Menschen, um sie zu kritischer Lektüre, Emanzipation und politischer Teilhabe zu befähigen. Die Tatsache, dass Enid Blytons Bücher auch vierzig Jahre nach Erscheinen der Arbeit weitergeschrieben, verfilmt und neu aufgelegt werden, zeigt aber auch, dass die Bedürfnisse der jungen Leser:innen fortbestehen. Otto Brunken mahnt deshalb zu Gelassenheit und schließt sich an Dieter Petzolds Ausführungen (s. o.) an:

Diese Korrelation zwischen den Blytonschen Abenteuergeschichten und den Märchen legt die Vermutung nahe, daß Kinder die Blyton-Geschichten ebensowenig als realistische Texte ansehen, wie sie das bei Märchen tun. Wie die Märchen ihre Lesephase haben, so auch die Blyton-Geschichten. Sie mögen als Einstieg in das extensive Lesen sogar nützlich sein, bieten sie in all ihrer Klischeehaftigkeit dem beginnenden Leser doch auch Hilfe und Sicherheit im Einüben einer unersetzlichen Kulturtechnik. Alle Aufregung verbietet sich daher von selbst. (Brunken 1995, 417)

Mit Blick auf die 30 Jahre nach Brunkens Ausführungen ungebrochene Erfolgsgeschichte der Blyton-Bände⁶⁸ ist eine erneute und unaufgeregte systematische Betrachtung von Blytons Werk sicherlich wünschenswert. Relevant sind Martin-Christoph Justs Ableitungen aus den Ergebnissen seiner Untersuchung, die deutlich zeigt, wie bewusst Enid Blytons Werk und seine Bedeutung ignoriert werden:

Denn wie kann ein Werk, das Millionen von RezipientInnen in der einen oder anderen Weise berührt, in seiner *sozialen Bedeutung* trivial sein? Wenn dieser soziale Effekt eines Werkes ignoriert wird, wird es immer schwerer fallen, die Fälle zu erkennen, in denen Texte, Lieder oder Kunstwerke bewußt zur Manipulierung oder Indoktrination eingesetzt werden. Daher ist Enid Blyton ein so wichtiges Beispiel. Sie war erfolgreich, *weil* ihr Stil einfach ist, *weil* sie mit Rollenstereotypen arbeitet, *weil* ihre Ideologie fremdenfeindlich und sexistisch war. Anstatt entsetzt den Kopf zu schütteln ob ihrer Unzulänglichkeiten, müßte die Literaturwissenschaft aber erst recht in die Analyse der Texte eintauchen. Vor allem aber sollte akzeptiert und analysiert werden, daß und warum Blytons Romane trotz der stilistischen Schwächen eine solch starke emotionale Wirkung haben. Dies ist umso wichtiger, als daß die verwendeten Mittel ja keine Tricks waren, über die nur Blyton verfügte, sondern bekannte und erprobte Instrumente, mit denen alle SchriftstellerInnen operieren können [...]. (Just 2003, 98)

Für den hier dargelegten Entwicklungsstrang ist Blytons Werk deshalb von besonderer Bedeutung, weil in ihren Büchern die Schablonen für alle weiteren erdachten ermittelnden Kindergruppen angelegt sind. Bei den *Fünf Freunden* übernimmt Julian die Rolle des Anführers, George ist mutig und draufgängerisch, Dick besetzt den Part des Lustigen, der gerne isst, Anne erscheint als rollenkonformes Mädchen und der Hund Timmy begleitet die Kinder bei ihren Abenteuern.

⁶⁸ Seit 2015 editiert der cbj-Verlag beispielsweise eine Neuauflage der *Fünf Freunde*-Reihe mit Illustrationen von Gerda Raidt, die auch eine vorsichtige Modernisierung unternimmt (Werkstattgespräch mit der Illustratorin im Rahmen der Ringveranstaltung *Achtung spannend! Pfiffige Ermittler*innen und knifflige Fälle in der Kinder- und Jugendliteratur* am 19.10.2021).

Eine nahezu professionelle Aufteilung von Aufgaben auf eine Gruppe von Kindern findet sich bereits bei Emil und seinen Detektiven: Gustav organisiert die Kinderbande, der Professor übernimmt die Planung der Überwachung des Diebes Grundeis, der kleine Dienstag ist für die Telefonzentrale zuständig (vgl. Kästner 2012, Kap. 9: *Die Detektive versammeln sich*). Kästner veranschaulicht hier seine Idee einer funktionierenden Gemeinschaft:

Interessant ist das Verhalten innerhalb der – aus verschiedenen sozialen Schichten zusammengesetzten – Kindergruppe: Der ‚Professor‘ tritt aufgrund seiner moralischen und intellektuellen Qualitäten ganz selbstverständlich als Anführer der Gruppe auf. Emil und Gustav werden ihm zwar letztlich gleichberechtigt zur Seite gestellt, vor allem als aktive, ideenreiche Mitglieder der Gruppe. [...] Im Grunde agieren die Kinder also wie kleine, aber ‚ideale‘ Erwachsene, indem sie die bürgerlichen Tugenden repräsentieren, die für Kästner der Schlüssel zu einer besseren Gesellschaft waren. Die Jungen verkörpern einen damals ungewohnten selbstbewussten Kinder-Typus, sie wissen sich zu helfen in außerordentlich gewitztem, effektivem Handeln, sie stellen die Autorität und Kompetenz der Erwachsenen in Frage. Gehorsam gegenüber der Gruppenführung und Zurückstellen individueller Bedürfnisse hinter das Allgemeinwohl, die uneigennützig Verantwortung des Einzelnen werden aber als unverzichtbar für den Erfolg des gemeinsamen Unterfangens herausgestellt. (Lutz-Kopp 2002, 84)

Auch Lindgrens Kalle Blomquist ermittelt nicht allein oder mit einem Partner, sondern in einer Dreiergruppe zusammen mit seinen Freunden Anders und Eva-Lotta (vgl. Lindgren 1996, 1. Kapitel), die sich „Die Weiße Rose“ nennen.⁶⁹ Neben der Aufklärung von Verbrechen in ihrer unmittelbaren Umgebung sind die drei auch mit dem Kampf gegen die verfeindete Gruppe der „Roten Rose“ beschäftigt (vgl. ebd., 73) – ein Element, das so in der Kinder- und Jugendkriminalliteratur

⁶⁹ Ein (expliziter) Bezug zur deutschen Widerstandgruppe um die Geschwister Scholl lässt sich hier nicht herstellen.

selten zu finden ist und eher an die Tradition der Bandenromane (vgl. Schilcher 2004) anknüpft.

Ab 1964 erscheinen *The three investigators*, zunächst verfasst von Robert Arthur, in den USA; 1968 folgt dann die deutsche Übersetzung. Ab 1993 werden die Bücher von deutschen Autor:innen geschrieben:

Die drei Detektive aus Rocky Beach bilden eine gut organisierte Detektivbande mit Einsatzzentrale, Visitenkarten und sogar einem von der Polizei ausgestellten Ausweis, der ihnen offizielle Ermittlungen erlaubt. Die Rollen sind klar verteilt: Justus (im Original Jupiter) ist der kluge Anführer, der sportliche Peter (Pete) der zweite Detektiv und Bob ist für Recherche und Archiv zuständig. (van Nahl 2019, 47)

Die Vorbilder für ermittelnde Kindergruppen werden in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur vielfach zitiert und nachgeahmt. Typische Elemente sind u. a., dass die Bande das unmittelbare Lebensumfeld darstellt und Familien oder Eltern eine eher untergeordnete Rolle spielen. Erwachsene besetzen in den genannten Texten die Rollen der Täter:innen sowie der Vertreter:innen der Ordnungsmacht. Meist ist das erwachsene ermittelnde Gegenüber den Kindern unterlegen, oft in der Rolle eines Gegners/einer Gegnerin. Im Zuge der Ermittlungen werden gerne Grenzen ausgelotet und überschritten. Vielfach spielen die Fälle in außeralltäglichen (Sommerferien), abenteuerlich anmutenden Kontexten (Höhlen, Inseln, auf Reisen). Die Schemahaftigkeit wird nachhaltig verstärkt durch die Tatsache, dass viele Kinder- und Jugendkrimis als Serien angelegt sind, die wiederum als Schablonen für andere Serien dienen (vgl. hierzu auch Hammer-Bernhard 2023a, 288; s. 1.2.5).

Auf dem deutschen Markt greift Max von der Grün mit seinen *Vorstadtkrokodilen* aus dem Jahr 1976 die Idee einer Gruppe von Kindern auf, die gemeinsam einem Verbrechen auf die Spur kommen.⁷⁰ Die Reihen *TKKG* (zunächst von Rolf Kalmuczak ab 1976) sowie *Die drei !!!* (seit 2006) zeigen deutliche Parallelen zu den genannten Vorgän-

⁷⁰ Dieses Buch kann als ein „Klassiker“ der KJL gelten; er findet sich auch heute noch beispielsweise in den Lektürevorschlägen zum LehrplanPlus in Bayern für die Realschule (Jahrgangsstufen 5/6) und Gymnasium (Jahrgangsstufe 5).

gern. So besteht die Ermittlertruppe von *TKKG* aus vier Jugendlichen mit einem Hund, die Rollenverteilung knüpft an die *Fünf Freunde* an. *Die drei !!!* sollen ein besonders für Leserinnen geeignetes Pendant zu den *drei ???* darstellen.⁷¹

Viele aktuelle Bucherscheiner knüpfen an die Idee einer von Erwachsenen weitgehend unabhängigen Gruppe ermittelnder Kinder/Jugendlicher an: Hierzu gehören beispielsweise Martin Widmarks *Detektivbüro LasseMaja* (auf Deutsch seit 2013), Lena Hachs Reihe *Mission Hollercamp* (seit 2021) sowie Antonia Michaelis *Amazonas-Detective* (seit 2021; s. dazu auch 4.3) und Rieke Patwardhans preisgekrönte zweibändige Reihe um die *Forschungsgruppe Erbsensuppe* (2019; s. dazu auch 4.3). Alexandra Kriegs 2002 getroffene Feststellung „[d]ementsprechend bildet der Kinderkrimi in der Regel nicht den Alltag der jungen Generation ab“ (Krieg 2002, 123) trifft für die vielfältigen Angebote der Kinder- und Jugendkriminalliteratur des aktuellen Buchmarkts nicht (mehr) zu.⁷²

Einen im Rahmen eines gendersensiblen Unterrichts wesentlichen Aspekt von „Bandenromanen“ betont Anita Schilcher, die zum Schluss kommt, „dass Bandenromane die Möglichkeit bieten, sowohl einen weitgehend ‚geschlechtsneutralen‘ wie auch einen geschlechterdifferenzierten Literaturunterricht zu gestalten.“ (Schilcher 2004, 170) In ihrem Beitrag verweist sie auch darauf, dass in der „ambitionierten Erwachsenenliteratur Gruppen kaum eine Rolle“ (Schilcher 2004, 156) spielen. Zumindest mit Blick auf die aktuelle Kriminalliteratur für Erwachsene hat sich das deutlich geändert: Zumeist sind es Polizei-Teams, die gemeinsam Verbrechen aufklären und in denen kontrovers angelegte Charaktere aufeinandertreffen. In Sophie Hénaffs Reihe *Kommando Abstellgleis* sind dies Außenseiter:innen, die dann entgegen der Erwartungen der etablierten Kommissare den entsprechenden Fall lösen; auch Fred Vargas’ Jean-Baptiste Adamsberg leitet ein ähnliches Team. Analog zu den Kindergruppen erfüllt jede Per-

71 Die beiden genannten Reihen bedürfen einer besonders kritischen (Re-)Lektüre, vgl. hierzu beispielsweise den Artikel von Annika Leister (2017) sowie die Dissertation von Sophie Schuhmacher (2025).

72 In der Oberflächlichkeit der Darstellung der von Krieg ausgewählten Texte ist er aber auch für die Vergangenheit nicht uneingeschränkt gültig.

son eine bestimmte Aufgabe, zumeist auf skurrile oder unerwartete Weise. Auch hier gibt es tierische Begleitungen, die mehr oder weniger Einfluss auf den Fortgang der Ermittlungen nehmen: So hat Adrien Danglard, Kommissar Adamsbergs Stellvertreter in der Reihe von Fred Vargas einen großen Hund namens Armand; in Sophie Hénaffs Romanen um das *Kommando* Abstellgleis begleitet ihr Hund Pilote, genannt Pilou, die Ermittlerin und Kriminalschriftstellerin Eva Rosière bei der Arbeit. Das Phänomen ermittelnder Erwachsenengruppen scheint im Bereich der Kriminalliteratur relativ jung zu sein – das kann ein Indiz auf die unter 3.3.2 vorgestellte Annahme einer reziproken Intertextualität sein, in der Texte der Kinder- und Jugendliteratur als Prätexte für die Erwachsenenliteratur fungieren.

Fazit: Didaktische Relevanz des Entwicklungsstrangs

Ein zentrales Potenzial der Kinder- und Jugendkriminalgeschichten liegt, so lässt sich aus den Darstellungen folgern, in der spezifischen Figurenkonstellation der Bande, die für schulische Werteerziehung in besonderer Weise fruchtbar gemacht werden kann. Die Bande fungiert nicht nur als handlungsstrukturierendes Element, sondern als soziales Mikromodell, in dem zentrale gesellschaftliche Aushandlungsprozesse exemplarisch verdichtet erscheinen. Innerhalb der Gruppe werden Rollen verteilt, Regeln etabliert, Loyalitäten geprüft und Konflikte ausgehandelt; Fragen von Gerechtigkeit, Verantwortung, Mut, Solidarität oder auch Ausgrenzung werden narrativ konkretisiert und dadurch für junge Leser:innen erfahrbar gemacht. Die vorgestellten Texte entfalten ihre Bedeutung in besonderer Weise durch den historischen Kontext, der stets mitreflektiert werden muss, wie oben ausgeführt.

Gerade weil die Bandenmitglieder in der Regel als Gleichaltrige der adressierten Leserschaft konzipiert sind, eröffnen sich niedrighschwellige Identifikationsangebote. Werte werden nicht abstrakt postuliert, sondern im Handlungsvollzug erprobt, infrage gestellt und weiterentwickelt. Für den schulischen Kontext bedeutet dies, dass Schüler:innen anhand der Gruppendynamik einer Bande kooperative Entscheidungsprozesse, Konfliktlösungsstrategien und Verantwortungsübernahmen analysieren und auf ihre eigene Lebenswelt beziehen können.

1.2.5 Entwicklungsstrang 5: Von Serienmörder:innen und Serienermittler:innen – Serialität in der Kriminalliteratur

Untrennbar verbunden mit der Entwicklung der Kriminalliteratur ist, wie bereits bei der Darstellung von Entwicklungsstrang 4 mehrfach angeklungen, das serielle Erzählen, das heute in verschiedenen Medienformaten wie Literatur, Fernsehen und digitalem Streaming Verbreitung findet:

Das Phänomen der Serie ist ein zentraler Bestandteil von Kriminalliteratur. Serialisierung, seriell erzählte Figuren und das Konzept der Serialität als Ordnungsprinzip, das das ‚Format und Verfahren mit bestimmten ästhetischen und konzeptuellen Implikationen‘ (Mayer 2012, 136) ausstattet, prägen Entstehung, Entwicklung und Ausgestaltungen des Genres. (Menzel 2018a, 197)

Christine Mielke geht in ihrem 2006 erschienenen Band *Zyklisch-serielle Narration* umfassend den Wurzeln des seriellen Erzählens nach. Sehr interessant ist im Zusammenhang mit Kriminalliteratur ihre bereits im Vorwort vorgestellte These, dass das Themenfeld *Tod und Gemeinschaft* seit jeher mit Serialität verbunden ist:

Zyklisch-serielle Narration bezeichnet in diesem Sinne eine temporal wie lokal ubiquitäre Erzähltradition, die sich seit dem 8. Jahrhundert bis heute über verschiedene intermediale Transformationen hinweg erhalten hat. [...] Hauptkennzeichen der zyklisch-seriellen Erzählformen im weitesten Sinne ist die Zusammengehörigkeit mehrerer Erzählungen oder Erzähleinheiten in einem real oder fiktional erkennbar gerahmten Modus [...] Hauptmotive sind der Tod und die Gemeinschaft, die als polare Gegensätze inszeniert werden, zwischen denen sich die literarische Darstellung eines lebensweltlichen Phänomens und seine vitale sprachliche Diskursivierung entspannt. (Mielke 2006, 2)

Umberto Ecos Ausführungen zur Serialität als Teil der „narrativen Struktur“ (Eco 2011, 159) stützen die o.g. Überlegungen Julia Menzels.

Er richtet in seinen Überlegungen zum Phänomen der Serie den Blick auf die Rezipient:innen:

Jeder Text verlangt und erschafft sich stets zwei Arten von Modell-Leser [sic!]. Der erste nimmt das Werk als rein semantisches Gebilde und wird zum Opfer der Strategien des Autors, der ihn Schritt für Schritt durch eine Reihe von Voraussagen und Erwartungen führt; der zweite bewertet das Werk als ästhetisches Produkt und beurteilt die Strategien, die der Text anwendet, um ihn zum Modell-Leser der ersten Art zu machen. Es ist dieser Leser der zweiten Art, der die Serialität der Serie genießt, und zwar nicht so sehr wegen der Wiederkehr des Immergleichen (das der naive Leser für immer verschieden hält), sondern wegen der Variationsstrategien beziehungsweise der Art, wie das Immergleiche behandelt wird, um es jeweils verschieden erscheinen zu lassen. (ebd., 167–168)

Überdeutlich zeigen sich hier die Parallelen zu den Ausführungen Brechts (s. Einleitungsgedanken), der mit seinen Überlegungen zur Qualität von Schema und Variation den „kritischen Leser“ (ebd., 169) im Blick hat; dass Eco als Belege u. a. Beispiele aus der Kriminalliteratur heranzieht, stützt diese Verbindung zusätzlich, genannt werden die *hard-boiled*-Romane von Rex Stout sowie die Fernsehserie *Columbo* (ebd., 159). In der Konsequenz plädiert Eco für eine „Ästhetik des Seriellen“ (ebd., 180) als Gegenpol zu der Abwertung als triviale Massenware (im Unterschied zu der Originalität von Kunstwerken) in Zusammenhang mit veränderten Entstehungsbedingungen von Literatur und anderen Medien. Er betont als „Merkmale jeder ästhetisch gut geformten Botschaft“:

Es muß sich eine Dialektik zwischen Ordnung und Neuheit oder Schema und Innovation bilden.

Diese Dialektik muss vom Empfänger realisiert werden: er darf nicht nur die Inhalte der Botschaft wahrnehmen, er muß auch erfassen, in welcher Weise die Botschaft ihre Inhalte übermittelt. (ebd., 167)⁷³

73 Diese Überlegungen finden sich auch in Ecos Aufsatz *Serialität im Universum der Kunst und der Massenmedien*, der in dem Bändchen *Streit der Interpretationen* veröffentlicht worden ist (vgl. Eco 1987, 52–56).

Aufbauend auf Ecos Überlegungen unterscheidet Birgit Schlachter zwischen „paradigmatischer“, und „syntagmatischer“ Serialität; sie schlägt vor,

die erste Form von Serialität, die Beziehung zwischen verschiedenen Teilen eines Werkes sowie die Erweiterung dieses Werkes durch Fortsetzungen, Adaptionen, transmediale Erzähluniversen und Fortsetzungspraktiken, als syntagmatische oder horizontale Serialität zu bezeichnen. Die zweite Form der Serialität, die über die Wiederholung und Variation von Schemata einen Zusammenhang zwischen verschiedenen Werken oder Serien konstituiert, wird dagegen als paradigmatische Serialität gefasst. (Schlachter 2020, 12)

Diese Unterscheidung erweist sich für das Thema der vorliegenden Arbeit als besonders brauchbar, da in der Kriminalliteratur stets paradigmatische Serialität vorliegt, die vielfach durch die syntagmatische ergänzt wird. Schlachter unterscheidet die „Episodenserie“⁷⁴ (auch *episodic series*, vgl. Anders/Staiger 2016, 4) von der „Fortsetzungsserie“⁷⁵ (auch *continuous serial*, vgl. ebd.): Während erstere aus weitgehend für sich stehenden Teilen besteht, die eine gewisse Abgeschlossenheit aufweisen, existieren in der Fortsetzungsserie deutliche verbindende Elemente, die eine Progression in der Handlung abbilden (vgl. Schlachter 2020, 12); auch auf das Vorkommen von Mischformen verweisen Petra Anders und Michael Staiger (vgl. Anders/Staiger 2016, 4). Reihen der Erwachsenenkriminalliteratur sind eher der Fortsetzungsserie zuzuordnen, da vielfach die persönliche Entwicklung der Protagonist:innen nachgezeichnet wird (beispielsweise bei Fred Vargas oder Henning Mankell); die Kinderkrimiserien, und hier vor allem die vielbändigen, die von Autor:innenteams verfasst werden, tendieren hingegen zur Episodenhaftigkeit.

74 Florian Kragl formuliert im sehr überzeugenden Vergleich von mediävistischen Texten und modernen Fernsehserien: „Episodisch ist ein Erzählen, das (1) in sich zu episodenhafte Teilen von relativer Autonomie und relativer Geschlossenheit aufgegliedert ist, wobei (2) die narrative Verfasstheit, mehr noch aber die medialen Gegebenheiten ausschlaggebend dafür sind, dass diese episodenhafte Teile als Erzähleinheit wahrgenommen werden.“ (Kragl 215, 180)

75 Vincent Fröhlich spricht hier von zwei verschiedenen „Erzählmodi“ (Fröhlich 2018, 10).

Besonders populärkulturelle Phänomene, und damit auch Kriminalliteratur, scheinen eine Affinität zur Serialität aufzuweisen (vgl. beispielsweise Eco 2011; Kelleter 2012; Menzel 2018b; Schlachter 2020; Brendel-Perpina/Kretzschmar 2021). M. E. ist das auch ein weiterer Grund, warum Kriminalliteratur seit jeher pauschal unter Trivialitätsverdacht steht – wie auch Serialität als solche⁷⁶ (vgl. die Ausführungen zur Trivialliteraturdebatte unter 1.3.1).

Kriminalliterarisches Erzählen zeigt sich von Beginn an offen für Fortsetzungen – ein Trend zur Mehrbändigkeit als Vorstufe zur echten kriminalliterarischen Serialität lässt sich bereits bei den frühen Beispielen kriminalliterarischen Erzählens nachweisen. Die juristischen Fallsammlungen wurden sukzessive in mehreren Bänden herausgegeben (s. 1.2.1) – hierbei liegt der Zusammenhang weitgehend im Format der Fallgeschichten. Julia Menzel zeigt in ihrem Beitrag, dass ab den 1820er Jahren „das Erzählen in Serie [...] zu einem hervorstechenden Merkmal vieler Kriminalnovellen geworden [ist], die zudem das Augenmerk vom Täter auf den Ermittler lenken und damit als Vorstufen des Detektivromans gelten können.“ (Menzel 2018a, 197) Ein unmittelbarer Zusammenhang besteht hier zur Art der Veröffentlichung: Viele Erzählungen wurden als Fortsetzungen in Tageszeitungen oder Magazinen abgedruckt (vgl. ebd., 197–198). Auch der Erfolg von Auguste Dupin und Sherlock Holmes basiert auf dieser Verbreitungsform (vgl. 1.2.2). Doyles *Sherlock Holmes*-Erzählungen wurden erst durch die Veröffentlichung in Magazinen wirklich erfolgreich; so erfolgreich, dass das Publikum das Ableben des Meisterdetektivs in der Schweiz (1893) nicht tolerierte. Insgesamt 45 Kurzgeschichten fassen die Fälle Sherlock Holmes' aus der Sicht des Dr. Watson zusammen (vgl. Böker 2016, 82–86). Jochen Vogt weist im Vorwort seines Sammelbandes *MedienMorde. Krimis intermedial* nicht nur zu Recht auf die frühe Verflechtung mit den Massenmedien hin, sondern auch auf die Bezüge zwischen „Gattungs- und Mediengeschichte“ (vgl. Vogt 2005, 8).⁷⁷

⁷⁶ Vgl. hierzu auch Anders/Staiger (2016, 9).

⁷⁷ Expliziert werden diese im Beitrag von Gabriela Holzmann. Sie verweist auf die „ökonomische Notwendigkeit einer multimedialen Verwertung von Stoffen“ (Holzmann 2005, 14), aus der auch wirkungsästhetische Effekte resultieren. Grundsätzlich attestiert sie den „Genreautoren“, „weit weniger Berührungsängste mit einem als trivial diskreditierten Medium“ zu haben (ebd.).

Die frühen Ermittlerfiguren Auguste Dupin, Sherlock Holmes sowie Hercule Poirot verbleiben innerhalb der Buchreihen relativ statisch in ihren Eigenschaften als geniale, unnahbare Detektive mit nahezu übermenschlichem Denkvermögen. Während Dupins Begleiter, der namenlose Ich-Erzähler, wenig konturiert erscheint, werden Dr. Watson bzw. Arthur Hastings dynamischere und elaboriertere Biographien zugeschrieben. Beide kommen nach Einsätzen im Krieg in die Heimat zurück⁷⁸, wo sie auf die Detektive treffen. Beide schließen im Verlauf der Erzählungen bzw. Romane Ehen (vgl. auch 1.2.2).⁷⁹ Damit bahnt sich m. E. eine Entwicklung an, die zunehmend auf die Ermittler:innen-Figuren übertragen wird: Die Leser:innen werden nicht nur durch die Erwartung eines neuen spannenden Falls an die Geschichten gebunden, sondern auch durch die erhoffte oder befürchtete Entwicklung der Lebensgeschichten der Held:innen. So lässt sich auch Alexandra Kriegs Beobachtung begründen:

Im Zuge dieser personalen Entwicklungslinie ist auch das Phänomen zu betrachten, nach dem der Ermittler nicht länger nur als rein beruflich agierendes Wesen geschildert, sondern verstärkt auch zur Privatperson erhoben wird. Jenseits seiner professionellen Qualifikation tritt er auch als Ehemann, Familienvater und Freund, als mehrschichtige Persönlichkeit mit Gefühlen und Bedürfnissen, Ängsten und Problemen auf, die ihn als realen, stärker abgerundeten Charakter ausweisen und mehr und mehr als Menschen denn als stupide nach einem vorgefertigten Schema agierende Maschine hervortreten lassen [...]. (Krieg 2002, 10)

Kritisch anzumerken sind neben der Tatsache, dass Kriegs Ausführungen völlig unzureichend nur auf männliche Protagonisten bezogen sind,

78 Watsons Vergangenheit als Militärarzt in Afghanistan wird in *A Study in Scarlet* erwähnt (Doyle 1878, o. S.), von Hastings Rückkehr von der Front, wo er als Offizier tätig war, erfahren die Leser:innen in *Das fehlende Glied in der Kette* (Christie 2001, 7).

79 Watson heiratet in *The Sign of the Four* die ehemalige Klientin Mary Morstan (Doyle 1890, ch. XII), die in *The Final Problem* (Doyle 1893, ch. XII) verstirbt; Arthur Hastings lernt in *Mord auf dem Golfplatz* Dulcie Duveen kennen (Christie 1981a, 183–184), die er später heiratet und mit der er nach Argentinien auswandert, wo Dulcie Duveen verstirbt (Christie 1981b, 5); das Ehepaar Hastings hat vier Kinder, von denen in *Vorhang* gesprochen wird (Christie 1981b, 7).

die Pauschalismen, mit denen hier argumentiert wird.⁸⁰ Sie setzt diese „personale Entwicklungslinie“ mit „aktuell erfolgreichen Kriminalromanen“ (Krieg 2002, 10) an, ohne eine Begründung dafür zu liefern; einzig der Hinweis auf Dürrenmatts antiheldische Ermittler geht dem voraus.

Die hier beschriebene Entwicklung setzt m. E. deutlich früher ein. Krieg selbst verweist darauf, dass Georges Simenons Jules Maigret (ab 1930)

kein geniales Genie im Sinne seiner klassischen detektivischen Vorgänger [ist]. [...] Im Gegensatz zu Holmes umgibt Maigret keine mysteriöse Aura und er erscheint nicht als Magier, der zur allgemeinen Verwunderung grandiose, übermenschlich erscheinende Schlussfolgerungen aus dem Hut zaubert. (Krieg 2002, 52)

Zudem fällt, bisher in der Forschung kaum beachtet, die Figur des einen fragenden Begleiters als Identifikationsfigur für die Leser:innen, die sich ähnlich unwissend fühlen und vom übernatürlichen Genie beeindruckt werden, weg:

Neben der zunehmenden Variation der Figur kann aber auch ihre abnehmende Bedeutung in der Gattungsgeschichte beobachtet werden [...]. Eine Ursache dafür ist die Entidealisierung der Ermittlerfiguren, die keiner Vermittlung mehr bedürfen und auf einer Ebene mit dem Leser angesiedelt werden (Hanauska 2018, 223).⁸¹

Das zeichnet sich bereits bei Agatha Christie in der Gestaltung der Miss Marple ab. Dies scheint mir einer der entscheidenden Schritte zu sein,

⁸⁰ In der Textauswahl wesentlich fortschrittlicher und ausgewogener ist die im gleichen Jahr erschienene Dissertation von Claudia Roos, wenngleich sich auch hier Behauptungen finden, die für die Kriminalliteratur um die Jahrtausendwende so nicht zutreffend sind, was unter anderem auch daran liegt, dass die Auswahl von drei Serien nicht für die Gesamtheit der deutschsprachigen Kriminalliteratur in diesem Zeitraum stehen kann.

⁸¹ Auch hier gilt: Die Faser reißt nicht ganz ab, sondern verliert nur an Dominanz. Zahlreiche Fernsehkrimis bauen nach wie vor auf Zweierteams, die von unterschiedlichen Charakteren besetzt sind; so finden sich beispielsweise in den *Tatort*-Folgen aus Münster deutliche Anspielungen auf einen genialen Denker und seinen langsamer denkenden Partner, hier in ironischer Weise gebrochen.

der die Biografie der ermittelnden Figur zentraler werden lässt. Hinzu kommt die Loslösung von sozialen Statusvorgaben, die bei Sherlock Holmes, aber auch bei Dorothy L. Sayers' Lord Peter Wimsey noch überdeutlich gewesen sind. Hercule Poirot entkam dem einschränken- den Standesdenken der britischen Oberschicht nur durch seine belgi- sche Herkunft, die ihm Ermittlungen auch in diesem Milieu erlaubte (vgl. hierzu auch Boltanski 2015, 92–103).

Mit Jules Maigret betritt ein Berufspolizist die Bühne, der in ins- gesamt 75 Fällen⁸² ermittelt – und die in einem völlig neuen Milieu spielen:

Die Rätsel, die er entwirren muss, haben nichts Politisches an sich. Sie betreffen keine Staatsaffären und erst recht keine Spionageaffären. Sie beschränken sich auf ganz Persönliches, auf das Privat- und Familienle- ben der Protagonisten. Diese gehören schließlich meistens dem kleinen und mittleren Bürgertum an [...]. (Boltanski 2015, 171)

Damit rückt der Ermittler näher an die Realität der Rezipient:innen, eine vermittelnde Figur, ein Dr. Watson, wird überflüssig: „Die Mai- gret-Figur ist als Gegenfigur zu Sherlock Holmes und seinen französi- schen Kopien konstruiert. Im Unterschied zu diesen ‚herausragenden‘ und in gewisser Weise [...] ‚bindungslosen‘ ‚Abenteuer-Detektiven‘ ist Maigret ein gewöhnlicher Beamter und ein gewöhnlicher Mann.“ (ebd.) Entscheidendes Merkmal dieses Ermittlers ist nicht mehr ein unüber- troffener Rationalismus, sondern sein individuelles Verständnis für die Menschen, mit denen er zu tun hat:

[D]iese Menschlichkeit, aus der häufig Mitleid spricht, ja sogar Wert- schätzung und Achtung, [ist] die wesentliche Qualität, die Maigret wäh- rend seiner Ermittlungen entfaltet. Es handelt sich dabei um eine Quali- tät, die aus seinem Inneren kommt. Die ihm gewissermaßen innewohnt. [...] Und weil er selbst ein zutiefst menschliches Wesen ist, ein Mensch

82 Gelegentlich ist auch von 77 Fällen die Rede, vgl. hierzu Freund (2018, 3).

wie jeder andere, weder besser noch schlechter, kann er die menschlichen Wesen verstehen, denen er während seiner Ermittlungen begegnet. (ebd., 202)

Die empathische Nähe als zentrales Merkmal der Arbeitsweise Maigrets, die „Stilisierung auf das Alltägliche“ (Arens 1988, 16), ist es auch, die die Serie über so viele Bände hinweg zusammenhält – und die eine besondere Bindung der Leser:innen an die Figur auszulösen vermag:

Kriminalkommissar Maigret von der Ersten Mobilen Einsatztruppe hob den Kopf; er hatte den Eindruck, dass das Bullern seines Kanonenofens in der Mitte des Büros, dessen dickes schwarzes Rohr an der Zimmerdecke hing, allmählich nachließ. Er schob das Telegramm beiseite, stand gemächlich auf, öffnete die Entlüftungsklappe und warf drei Schaufeln Kohle in das Feuerloch. Dann stopfte er sich mit dem Rücken zum Ofen eine Pfeife und zupfte an seinem Hemdkragen, der zwar nur schmal war, aber kratzte. (Simenon 2008, 7)

Mit diesen Worten beginnt der erste der Maigret-Romane mit dem Auftritt einer völlig neu konzipierten Ermittlerfigur, mit Arnold Arens eine „Weichenstellung in der gattungsgeschichtlichen Entwicklung des modernen Kriminalromans“ (Arens 1988, 16). Die Unterschiede zu den englischen bzw. auch französischen Vorbildern (vgl. hierzu Freund 2018, 33–35) sind eklatant:

With Maigret, Simenon blazed a new trail for the detective story. Up until then, heroes of the genre were expected to be brilliant detectives, unself-consciously eccentric, or superhero-like adventurers, all of them sharing a display of superiority to the police, whose representatives were often portrayed as incompetent or ridiculous. Simenon had the genius to recognize the need for a new type of character, whose physical appearance, social status, and methods of investigation, would be the polar opposite of those most readers were familiar with. (Wenger/Trussel 2017, 1)

Diese revolutionäre Veränderung der Ermittlerfigur wurde von den Leser:innen positiv aufgenommen – so betont beispielsweise Axel Hacke in einer Kolumne für *Die Weltwoche*:

Maigret zu lesen, hat etwas Beruhigendes. Man betritt eine vertraute Welt, die, weil sie in Büchern enthalten ist, immer zur Verfügung steht. Und man hat das Gefühl, beim Lesen selbst dem Leben gegenüberzustehen. So gut ist alles gemacht. Aber das ist nicht der wichtigste Grund, warum ich „Maigret“ immer lesen werde. Dieser liegt vielmehr in der Haltung eines Mannes, der sich fürs Verstehen interessiert, nicht fürs Urteilen. Maigrets Methode ist das Sicheinfühlen, das menschliche Sympathie voraussetzt. Oft wirkt er wie ein Psychoanalytiker: Am Ende ist der Täter froh, sich offenbaren zu können. Froh, jemanden gefunden zu haben, der ihn versteht. (Hacke 2004, o. S.)

Die Literaturwissenschaftlerin Julika Griem beschreibt in ihrem Bändchen *Szenen des Lesens. Schauplätze einer gesellschaftlichen Selbstverständigung* einen von ihr während der Corona-Pandemie unternommenen Selbstversuch: „Ich habe im März 2020, mit beginnender Einschränkung unserer öffentlichen und privaten Lebensvollzüge, intuitiv und plötzlich beschlossen, Georges Simenons 75 Maigret-Romane zu lesen.“ (Griem 2021, 23) Dabei machte sie es sich selbst zur Auflage, nur gebrauchte Bücher zu beschaffen; sie bilanziert:

Mein unsystematisches Sammeln ließ mich auch die literarische Figur von Jules Maigret auf besondere Weise kennen lernen – in einer erratischen Rekonstruktion der Entwicklung dieses ikonischen Kommissars [...]. Mit dieser repetitiv verstetigten Ausstattung erschafft Simenon eine durch Lesen ‚bewohnbare‘ Welt [...]. (Griem 2021, 25–26)

Griems „durch Lesen ‚bewohnbare‘ Welt“, Hackes „vertraute Welt“ beschreiben einen zentralen Aspekt für den Erfolg der Serie, der auch nach dem Tod des Autors 1989 anhielt, wie auch die Wiederauflage der Maigret-Bände im Atlantik-Verlag (Hoffmann & Campe) etwas mehr als zehn Jahre nach der deutschen Gesamtausgabe des Diogenes-Verlags zeigt; der jüngste Band ist im Januar 2024 erschienen, die Serie

soll bis 2026 komplett veröffentlicht sein (vgl. die Homepage des Verlags). Die besondere Bindung von Rezipient:innen an Serien, die in diesem Beispiel exemplarisch sichtbar wird, kann auch eine veränderte Leser:innenrolle hervorrufen, die sich dadurch auszeichnet,

dass eine serielle Erzählung anders als ein abgeschlossenes Werk die eigene Wirkung auf das Publikum beobachten kann, während die Erzählung noch läuft. Hierin liegt ein wesentlicher Unterschied zwischen werkästhetischer und serienästhetischer Praxis: Eine Serie kann sich, anders als ein abgeschlossenes Werk, im Lauf der Erzählung auf die eigene Rezeption einstellen, was umgekehrt bedeutet, dass Serienrezipienten deutlich größere Spielräume als Werkrezipienten besitzen, um auf laufende Narrationen Einfluss zu nehmen oder im Prozess fortgesetzten Erzählens selbst aktiv zu werden. Die Geschichte populärer Serien zeigt, dass diese Spielräume genutzt werden. Klassische Beispiele beinhalten die Wiederauferstehung der Figur Sherlock Holmes nach konzertierten Leserprotesten (1903) [...]. (Kelleter 2012, 24)

Im ausgehenden 20. Jahrhundert differenziert sich die Entwicklung dieses Stranges weiter aus: Während einige Autor:innen ihre Leser:innen am Privatleben der Ermittler:innen teilhaben lassen wie beispielsweise Donna Leon mit ihren inzwischen 33 *Commissario Brunetti*-Romanen und Regionalkrimis, die vor allem auf Wiedererkennen und Heimatgefühl setzen⁸³, geht es anderen erfolgreichen Serien weniger um eine positive, beruhigende Weltvergewisserung, die auch darauf basiert,

83 Die auf dem Buchmarkt äußerst erfolgreiche Entwicklung der Regionalkriminalliteratur (vgl. Statista 2019) wurde wissenschaftlich bisher nur partiell abgebildet. Neben einzelnen Untersuchungen zu bestimmten Autor:innen (z. B. Löffler 2017 zu den *Kluftinger*-Krimis von Klüpfel und Kobr) gibt es nur wenige Ansätze einer Gesamtschau, so beispielsweise Brylla/Schmidt 2022. Sehr interessant sind die Ausführungen von Ruth Neubauer-Petzoldt, die sie in ihrem Aufsatz *Regionalkrimis als neue ökokritische Weltliteratur* (2021) darlegt. Da die Heimatkrimis für den Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit nur geringe Relevanz haben, wird dieses Untergenre hier ebenso ausgeklammert wie der relativ neue Bereich der *cosy crime*-Literatur (auch *cosy Krimis*), die auf dem deutschen Buchmarkt auch unter dem Label „Wohlfühlkrimis“ vermarktet wird (vgl. beispielsweise die Website des dtv-Verlags, wo sich folgende Definition findet: „Regio- und Cosy-Crime-Bücher sind ganz einfach humorvolle Kuschelkrimis, bei denen der Unterhaltungs- und Wohlfühlfaktor ganz weit oben steht.“ [dtv o. J.]).

dass ein Ermittler wie Maigret eine Konstante darstellt in seinem Wesen, seinen kleinen Passionen, seiner Biographie, sondern vielmehr um die Erfahrung einer fremd gewordenen Welt mit ihren Herausforderungen und Krisen. Die biographische Entwicklung der Ermittler:in wird zentraler Bestandteil der Romane. Deutlich zeigt sich dies in den skandinavischen Serien – angefangen mit dem Autor:innenduo Maj Sjöwall und Per Wahlöö und ihren sozialkritischen Romanen um Kommissar Martin Beck (ab 1965).⁸⁴ Beide haben von Beginn an eine zehnbändige Reihe geplant; das Erscheinen des ersten Bandes *Die Tote im Götakanal* markiert den Beginn des neuen skandinavischen Kriminalromans. Er gilt als Vorbild für Henning Mankells *Wallander*-Reihe, die auf Deutsch seit Beginn der 1990er Jahre erschienen ist. Mankell selbst schreibt im Vorwort der Neuauflage von 2008,

dass die Autoren mit ihren über die Mordkommission geplanten Büchern eine radikale Absicht verfolgten. Sie wollten das Verbrechen und die Verbrechensermittlung als Spiegel der schwedischen Gesellschaft – später auch unserer Umwelt – benutzen. Es war nie ihre Absicht, Kriminalliteratur zur Unterhaltung zu schreiben. [...] Ihnen war bewusst geworden, dass es für Kriminalliteratur als Rahmen gesellschaftskritischen Erzählens ein riesiges, noch unerforschtes Terrain gab. (Mankell 2008, 7)

Diese Entwicklung zeigt deutlich, dass Ira Tschimmels 1979 formulierte Einschätzung sich nicht bewahrheitet hat:

Diese Neuorientierung von Rätselzentrierung zu realistischer Gestaltung bringt eine Abnahme der Produktion von Serien um einen Superdetektiv mit sich. Ein Detektiv, der im Alleingang immer neue aufregende Kriminalfälle löst, ist eine märchenhafte Fiktion; sie entbehrt jeglicher Realität. Sie kann nur so lange aufrechterhalten werden, wie der Kriminalroman auf ein anderes Phänomen als Realismus – in diesem Falle also ist es das Rätsel – ausgerichtet ist. Eine realistische Darstellung hingegen individualisiert und macht Serienproduktion unmöglich. (Tschimmel 1979, 3)

⁸⁴ Zur Entwicklung des „Soziokrimis“ vgl. das erste Kapitel in Thomas Kniesches *Spuren lesen und Zeichen deuten* (2023).

Henning Mankell selbst formuliert im Gegensatz dazu das Verhältnis von Fiktion und Realität (in deutlicher Nähe zu Aristoteles, vgl. 5.1): „Wie ich es sehe, gibt es für Fiktion nur *eine* Definition. Fiktion bedeutet, etwas niederzuschreiben, was passiert sein *könnte*, aber nicht passiert sein *muss*. Ich denke, man kann das so einfach ausdrücken.“ (Jacobsen 2015, 11) Die Figur des Kurt Wallander zeichnet sich dabei nicht nur durch Menschlichkeit und Nähe zu den Rezipient:innen aus, er ist auch bewusst ambivalent angelegt; so beschreibt der Autor selbst Charakterzüge, die er „ablehnt“ (ebd., 40), beispielsweise dessen Umgang mit Frauen und sein Verhältnis zu Alkohol:

Ich habe das so festgelegt, und das habe ich, weil ich eine Person erschaffen wollte, die unterschiedliche Züge hat – gute und schlechte Seiten –, damit sie Glaubwürdigkeit erhält. [...] Die Grundidee bei der Anlage von Wallander war zu zeigen, wie schwer es ein guter Polizist in einer sich im Wandel befindlichen Welt hat. Er kann kein guter Polizist sein, wenn er sich diesem Wandel in der rauen Wirklichkeit nicht stellt. (ebd., 40; 49)

Diesem Wandel stellt sich Kurt Wallander ab dem ersten Fall *Mörder ohne Gesicht*, in dem er den Doppelmord an einem alten Bauernehepaar aufklären muss.

Er setzte sich an seinen Schreibtisch und sah zum Fenster hinaus, zu dem alten, roten Wasserturm hinüber. Vielleicht braucht die heutige Zeit eine andere Art von Polizisten, dachte er. Polizisten, die keine Miene verziehen, wenn sie an einem frühen Januarmorgen gezwungen sind, einen menschlichen Schlachthof in der südschwedischen Provinz zu betreten? Polizisten, die dann nicht, wie ich, von Unsicherheit und Angst erfaßt werden? (Mankell 1999, 26)

In insgesamt zwölf Fällen ermittelt Wallander, es wird neben den Verbrechen auch seine biographische Entwicklung dargestellt – seine Beziehungen zu Frauen, sein Verhältnis zu seiner Tochter, der Abschied von seinem Vater, seine Erkrankung an Alzheimer.

Kriminalliterarisches Erzählen in Fortsetzungen prägt auch die aktuellen Veröffentlichungen auf dem Buchmarkt. Eine stichprobenartige Untersuchung der Titel, die monatlich von einer Jury im Auftrag von Deutschlandfunk Kultur als *Krimibestenliste* veröffentlicht wird, zeigt, dass ungefähr die Hälfte der zehn Titel jeweils Teil einer Serie sind, hierzu gehören beispielsweise die britische *Cormoran Strike*-Reihe (seit 2013, bisher acht Bände) von Joanne K. Rowling, die sie unter dem Pseudonym Robert Galbraith veröffentlicht, die *Inspector Lynley*-Reihe der US-amerikanischen Autorin Elizabeth George (seit 1988, bisher 22 Bände) oder die *Adamsberg*-Reihe der französischen Archäologie-Professorin Fred Vargas (seit 1999, bisher 10 Bände).

Aktuelle kriminalliterarische Serien setzen überwiegend auf die Verbindung durch die ermittelnde Figur; das funktioniert sogar autor:innenübergreifend, wie die Weiterschreibungen der *Millennium*-Trilogie von Stieg Larsson durch Daniel Lagercrantz bzw. Karin Smirhoff zeigen. Inhaltlich verbinden die beiden Protagonist:innen die Einzelbände, sprachlich zusätzlich in der deutschen Übersetzung die Titel, die jeweils mit dem Präfix *Ver-* beginnen. Eine Variante gestaltet Tana French in der sechsteiligen *Mordkommission Dublin*-Reihe, indem sie jeweils eine Person aus der Mordkommission in den Mittelpunkt der Ermittlungen stellt, die in den anderen Bänden als Nebenfigur konzipiert ist. Über die Figuren(konstellationen) hinaus gibt es Serien, die weitere Verbindungen zwischen den einzelnen Fortsetzungsbänden kreieren: So umspannen die *Polt*-Bände des österreichischen Autors Alfred Komarek die vier Jahreszeiten⁸⁵ im Weinviertel, die *Brenner*-Romane seines Landsmannes Wolf Haas wandern mit ihrem Ermittler durch verschiedene österreichische Bundesländer.⁸⁶ Auf der sprachlichen Ebene halten hier die Eigenwilligkeiten des Ich-Erzählers die einzelnen Bände zusätzlich zusammen (vgl. 5.3).

⁸⁵ *Polt muss weinen* (1998), *Blumen für Polt* (2000), *Himmel, Polt und Hölle* (2001), *Polterabend* (2003); auch die *Öland*-Reihe von Johan Theorin ist nach diesem Schema aufgebaut.

⁸⁶ *Auferstehung der Toten* (1996): Zell am See, *Der Knochenmann* (1997): Steiermark, *Komm, süßer Tod* (1998): Wien, *Silentium!* (1999): Salzburg, *Wie die Tiere* (2001): Wien, *Das ewige Leben* (2003): Graz, *Der Brenner und der liebe Gott* (2009): Wien, *Brennerova* (2014): Wien, *Müll* (2022): Wien.

Wie bei Entwicklungsstrang 4 bereits angemerkt, ist die Entwicklung der KJL, und hier speziell der Kinder- und Jugendkrimiliteratur, eng verbunden mit seriellen Formaten: „Auch die Freizeitlektüre und das alltägliche Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen stehen heute mehr denn je im Zeichen von Serialität.“ (Anders/Staiger 2016, 4) Das belegen auch die Ergebnisse der KIM-Studie 2024:

Zum Zeitpunkt der Befragung gaben 43 Prozent der grundsätzlich lesenden Kinder an, dass sie aktuell mit der Lektüre eines Buches beschäftigt sind. Dieser Wert bewegt sich damit exakt auf dem Niveau der Vorgängerstudie aus dem Jahr 2022. Die Bandbreite der gelesenen Buchtitel ist dabei groß. Lediglich Harry Potter schafft es – und dies nur in der Altersgruppe der Zwölf- bis 13-Jährigen – bei den Nennungen in den zweistelligen Bereich. Auch die anhaltende Beliebtheit bestimmter Buchtitel ist erstaunlich. Egal, ob „Harry Potter“, „Gregs Tagebuch“ oder „Das magische Baumhaus“ – diese Titel stehen seit mindestens einem Jahrzehnt regelmäßig auf der Liste der beliebtesten Bücher im Grundschulalter. (KIM-Studie 2024, 29)

Bei allen aufgeführten Titeln handelt es sich um mehrbändige Reihen, wenngleich keine explizite Kriminalliteratur außer *Die drei ???* vertreten ist.

Eine Vielzahl von aktuellen Kinder- und Jugendkrimis erscheint in Serie (vgl. 1.2.4), auch für die Erwachsenenliteratur trifft das zu (s. o.). Dennoch hat das Thema seitens der Fachdidaktik in der Vergangenheit wenig Aufmerksamkeit erfahren. Erst in jüngerer Zeit finden sich systematische Untersuchungen, die fachdidaktische Fragestellungen mit dem Phänomen der Serialität zusammendenken. Petra Anders und Michael Staiger machen mit dem Sammelband *Serialität in Literatur und Medien*, der Beiträge zum 20. Symposium Deutschdidaktik in Basel vereint, den Anfang. Sie legen überzeugend dar, welche Ansatzpunkte Serialität aus „lese- und rezeptionsdidaktischer Perspektive“ (Anders/Staiger 2016, 10) auf Prozess-, Subjekt- und sozialer Ebene bieten kann. Die Autor:innen verweisen auf das Potenzial von „Serialität als ästhetische[m] Formprinzip“ (ebd., 18) und kommen zu dem Schluss, dass

[l]etzlich [...] die Kanondebatte im Deutschunterricht berührt [ist], denn Serialität hebt die polare Unterscheidung von Hochkultur und Massenunterhaltung auf [...], indem sie über das ständige Zitieren ein „Teil des Spiels von Wiederholung und Innovation und als solches eben nicht nur massenmediale Erscheinung seichter Unterhaltungskultur, sondern eben Formelement traditioneller, großer Kunst und Literatur“ [...] wird. (ebd.)

Auf Kriminalliteratur trifft dieser Verweis in besonderer Weise zu, da hier unabhängig von der Serialität ohnehin die Frage nach der literarischen Qualität aufgeworfen ist (vgl. 1.3.4). Ute Dettmar fokussiert in ihrem Beitrag *Fortgesetztes Erzählen* die veränderte Rolle der Rezipient:innen:

Die Vorstellung, dass nicht wir uns mit Serien beschäftigen, sondern Serien uns beschäftigen, impliziert entsprechend, dass die angesprochenen kreativen Tätigkeiten der Rezipienten nicht nur als Tätigkeiten erscheinen, die mit den jeweiligen ästhetischen Gegenständen relativ lose verbunden sind. Sie stehen vielmehr in produktivem Zusammenhang mit den populären Texten in ihren narrativen und kulturellen Ausdifferenzierungsprozessen. (Dettmar 2016, 119)

Ihre Überlegungen bezieht sie auf die Medienverbünde zu Serien der KJL; im Bereich der Kinder- und Jugendkriminalliteratur lässt sich dies besonders zeigen an den multimodalen Angeboten zu Reihen wie *Die drei ???*, *Die drei !!!* oder auch *Die fünf Freunde*.

Ina Brendel-Kepser schließt 2021 in dem zusammen mit Anna Kretzschmar herausgegebenen Band *Serialität in der Kinder- und Jugendliteratur. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* an Anders und Staiger an. Sie formuliert in ihrer Einführung vier „didaktische Anschlussstellen“ (Brendel-Perpina 2021, 10): eine „ins Serielle erweiterte Didaktik literarischer Wertung“ (ebd.), Einbindung von „Rezeptionsdokumenten von Leser/innen zu Serien“ (ebd.), die „mögliche Modellierung von Serienkompetenz“ (ebd., 11) sowie methodische Fragestellungen zum Umgang mit Serialität im Rahmen des Literaturunterrichts. Unter den Beiträgen zum Sammelband finden sich neun, die sich explizit auf Kinder- und Jugendkriminalliteratur bezie-

hen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie das große Potenzial der zugrunde liegenden Texte für die Literaturdidaktik herausstellen, so beispielsweise Jana Mikota:

Der Aspekt der Serie [...] unterstützt somit die Lesemotivation und wirkt sich positiv auf die Leseförderung und Lesekompetenz aus. Die in dem Beitrag untersuchten Aspekte fordern die Leser/innen heraus und bergen das Potenzial, ihnen neue Welten sowie Perspektiven zu eröffnen. (Mikota 2021, 188–189)

Andrea Bertschi-Kaufmann fasst in ihrem Beitrag „gute Gründe für die Wertschätzung von Buchserien“ (Bertschi-Kaufmann 2018, 1) aus didaktischer Sicht anhand von sieben Thesen zusammen:

Buchserien für Kinder und Jugendliche nehmen ein grundlegendes Prinzip des Erzählens auf (1), sie entlasten den Leseprozess (2), erleichtern die Aufnahme in die Lesegemeinschaft (3), festigen das Leseverhalten der Heranwachsenden (4), fördern die Lesemotivation, die Leseaktivität sowie die Lesekompetenz (5), sie funktionieren im Medienverbund (6) und übernehmen mit all diesem die Funktion einer Übergangsliteratur (7). (Bertschi-Kaufmann 2018, 1)

Dabei treffen die genannten Gründe m. E. sowohl auf die private Freizeitlektüre als auch auf die schulische Beschäftigung im Literaturunterricht zu; außerdem nicht nur auf Leseanfänger:innen, sondern im Fall der Punkte (1), (2), (3), (5) sowie (6) auf Leser:innen jeden Alters. Diese Reflexionen stellen grundsätzliche Erklärungsangebote für den großen Erfolg seriellen Erzählens auf dem Buchmarkt dar, darüber hinaus kann Serialität sogar als konstitutiv für Kriminalliteratur angesehen werden: Mit Julia Menzel verweisen bestimmte narratologische Elemente darauf, dass Serialität auch als „Erzählstrategie“ gesehen werden kann (Menzel 2018a, 199), ja sogar als „Erzählprinzip“:

Über einzeln wiederkehrende Elemente hinaus ist dem Krimi die Wiederholung auch als erzählerisches Strukturprinzip inhärent. Einem Mord, der aufgeklärt ist, wird der nächste folgen, den es wieder aufzuklären gilt. Auf ähnliche Weise ist die (Re-)Konstruktion der Geschichte eines Verbrechens wiederkehrendes Moment der Handlung eines Krimis. (ebd.).

Die Verbindung von Serialität und Kriminalliteratur ist also nicht nur marktökonomisch erklärbar, darüber hinaus ist sie untrennbar verbunden mit Brechts Überlegungen zu Schema und Variation, die beide im seriellen Zusammenschluss nochmals an Intensität gewinnen.

Fazit: Didaktische Relevanz des Entwicklungsstrangs

Ein besonderes Potenzial der Kriminalliteratur für die schulische Werteerziehung liegt, so lässt sich abschließend annehmen, in ihrer ausgeprägten Serialität. Serielles Erzählen schafft durch die wiederkehrende Präsenz vertrauter Figuren, Handlungsmuster und Konfliktstrukturen einen kontinuierlichen Reflexionsraum, in dem Werte nicht punktuell, sondern über längere Zeiträume hinweg verhandelt werden. Ethische Fragen erscheinen nicht als einmalige Problemstellungen, sondern kehren in variiert Form wieder, werden neu akzentuiert, erweitert oder auch infrage gestellt. Dadurch können Schüler:innen Entwicklungen nachvollziehen, Positionsveränderungen beobachten und langfristige Konsequenzen von Entscheidungen erkennen.

Für den Unterricht eröffnet sich hier die Möglichkeit, ethische Fragestellungen vergleichend über mehrere Episoden oder Bände hinweg zu diskutieren und so Wertreflexion als fortlaufenden Aushandlungsprozess erfahrbar zu machen. Serialität unterstützt damit eine Form der Werteerziehung, die nicht auf isolierte Textbegegnungen beschränkt bleibt, sondern auf nachhaltige Lernprozesse zielt.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Annahme der fünf exemplarisch skizzierten Entwicklungsstränge ein Modell bereitstellt, das kriminalliterarisches Schreiben sowohl synchron als auch diachron adäquat zu erfassen vermag. Die einzelnen Linien bestehen nicht isoliert nebeneinander, sondern überlagern, durchdringen und transformieren sich im Verlauf ihrer historischen Ausprägungen. Sie entwi-

ckeln sich fort, erfahren Phasen besonderer Prominenz oder relativer Marginalisierung, ohne jedoch vollständig zu verschwinden.

Damit widerspricht dieses Verständnis älteren Forschungspositionen, die von einer sukzessiven Ablösung einzelner Formen oder von klar abgrenzbaren Epochenmodellen ausgegangen sind. Stattdessen zeigt sich die Kriminalliteratur als ein dynamisches Geflecht kontinuierlicher Entwicklungsbewegungen, in dem frühere Strukturen in veränderter Gestalt fortwirken und neue Akzentuierungen hervorbringen.

1.3 Vom (Un-)Wert der Unterhaltung – zum fachdidaktischen Forschungsstand

Die Untersuchung des fachdidaktischen Forschungsstandes erfolgt in drei Schritten: Zunächst wird die Einordnung der Trivialliteratur als Grundlage betrachtet. Darauf aufbauend wird der Wert von Kriminalliteratur als Form der Unterhaltungsliteratur analysiert, bevor dann gezielt auf Veröffentlichungen zum Thema Kriminalliteratur im Deutschunterricht eingegangen wird.

1.3.1 Von der Trivialliteratur zur Unterhaltungsliteratur

Die Zuordnung zur Kriminalliteratur stellt oftmals keine wertneutrale Systematisierung dar, sondern wurde und wird vielfach als Abwertung wahrgenommen. Nicht ohne Grund werden kriminalistische Texte auch heute noch mit Attributen wie „mehr als ein Krimi“ versehen.⁸⁷

Basis der Ablehnung ist der oftmals vehement geführte Diskurs über den Un-Wert und die Gefahren für Leser:innen von Trivialliteratur.⁸⁸ Der Begriff ist laut *Grimmschem Wörterbuch* erstmals 1855 nachweisbar

⁸⁷ Beispielsweise mit Blick auf den schwedischen Autor Henning Mankell (Frankfurter Rundschau 2019) oder auf Krimiliteratur als Ganze (Gohlis 2005); vgl. zu den „wertungshistorischen Ambivalenzen“ auch Beck/Franzen (2022), die diesem Phänomen eine ganze Seite ihres Aufsatzes gewidmet haben (Beck/Franzen 2022, 13).

⁸⁸ Vgl. zur Komplexität der Debatte um den Begriff *Trivialliteratur* auch Bremer (1999, 28–33).

in einer Schrift zum Verhältnis von Naturwissenschaft und Glaube; er wird hier bereits negativ-wertend gebraucht, um bestimmte Formen von Literatur zu diskreditieren: „[D]ie orientalische Blumensprache ist ja ein Lieblingstraum der liebenden Jugend und wird mit fratzenhaften Nachbildungen zum Ueberdruß in unserer Trivalliteratur uns dargeboten.“ (Schleiden 1855, 155)⁸⁹

Das *Metzler Literaturlexikon* definiert sie allgemeiner als „einfache und leicht verständliche Lit[eratur], die sich durch die ausgeprägte Bindung an lit[erarische] Schemata und gesellschaftliche Klischees auszeichnet“ (Burdorf et al. 2007, 782). Daraus entwickelt sich der Begriff der „Schemaliteratur“, der auf textimmanente Merkmale zu beziehen ist – anders als der von Christoph H. Freitag eingeführte Terminus „Massenliteratur“, der die Produktions- und Vertriebsmechanismen fokussiert. In den literaturwissenschaftlichen und fachdidaktischen Veröffentlichungen findet sich häufig eine Vermischung der Begriffe (s. u.).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird die Geschichte der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Phänomen nur überblicksartig und mit Blick auf die Kriminalliteratur sowie die Relevanz für die literaturdidaktische Diskussion betrachtet. Mit Althof kann Marianne Thalmanns Habilitationsschrift *Der Trivialroman des 18. Jahrhunderts und der romantische Roman. Ein Beitrag zur Geschichte der Geheimbundmystik* aus dem Jahr 1923 als Beginn der literaturwissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Thema gelten (vgl. Althof 1978, 175). Eine kritische Zusammenstellung des Forschungsstandes und der terminologischen Entwicklung bietet Hans Friedrich Foltins bis heute beachteter Aufsatz *Die minderwertige Prosaliteratur. Einteilung und Bezeichnungen* aus dem Jahr 1965. Was hier zunächst deutlich wird, ist die unmittelbare Zuordnung von Jugendliteratur als Ganzer zum Bereich der „minderwertigen Literatur“ (Foltin 1965, 292). Foltin schlägt vor, Literatur in drei Schichten („Dreischichtmodell“) zu gliedern: Hoch-, Unterhaltungs- und Trivalliteratur; er begründet dies wie folgt:

⁸⁹ Die Behauptung der Online-Enzyklopädie Wikipedia, der Begriff sei bereits 1807 in Görres' *Die deutschen Volksbücher* zu finden, ließ sich hingegen nicht verifizieren.

Ja es erweist sich sogar als zweckmäßig, heute innerhalb der unter der Dichtung stehenden Literatur eine Zweiteilung nach der Qualität vorzunehmen, was für den ganzen literarischen Bereich – wenn man von der Volksdichtung absieht – eine Dreiteilung impliziert. Für eine derartige Teilung in drei Qualitätsschichten haben sich bisher erst wenige Forscher klar ausgesprochen. Am bestimmtesten treten diejenigen dafür ein, die sich mit dem guten Kriminal- bzw. Detektivroman beschäftigt haben. Sie geben zu, daß man diese Romangruppe – von wenigen Ausnahmen abgesehen – nicht als Dichtung einstufen kann, wehren sich aber dagegen, sie als trivial im ursprünglichen Sinne des Wortes bzw. als Schundliteratur abgewertet zu sehen; angemessen sei vielmehr eine Zuordnung zur Unterhaltungsliteratur als mittlerer Qualitätsschicht. Buchhändler und Volksbibliothekare scheinen in ihrer Mehrheit die Dreiteilung ebenfalls zu begrüßen; sie fordern Dichtung und Unterhaltungsliteratur, lehnen dagegen die Verbreitung von Schundliteratur ab. (Foltin 1965, 292)

Sehr bemerkenswert ist die explizite Erwähnung der Kriminalliteratur in diesem Kontext, die durch die Ergänzung von „Unterhaltungsliteratur“ im Sinne von Foltins Modell eine Aufwertung erfährt und auf die, wenngleich Foltin vielfach zitiert wird, bisher erstaunlicherweise nicht verwiesen worden ist. Entscheidender Aspekt bei der Einteilung in die drei Schichten ist die „unterschiedliche Wiedergabe der Wirklichkeit“ (ebd., 294), hinzu kommt die Auswirkung der „jeweils andere[n] Stellung zur Realität auf Inhalt, Struktur und Sprache der Romane“ (ebd.). Mit der Ergänzung der dritten Schicht der Unterhaltungsliteratur ist die grundsätzliche Problematik nicht behoben, suggeriert die Begrifflichkeit doch, dass Lesevergnügen grundsätzlich ein weniger wertvolles Ziel der Lektüre darstellt.⁹⁰ Zudem beziehen sich die Termini auf unterschiedliche Fragestellungen: Das Attribut „hoch“ stellt eine Wertung

⁹⁰ So formuliert beispielsweise auch Hans-Joachim Kruse in seiner Einleitung zur in der DDR erschienenen dreibändigen Anthologie *Wer ist schuld?:* „In unserer Sammlung geht es nicht um oberflächliche Unterhaltung, verbunden mit der Spannung um Gewalttat und Mord, sondern um die gesellschaftliche Wahrheit, die immer spannender, reicher und zugleich belehrender ist als ein noch so raffiniert ausgeklügeltes Rechenexempel einer fix und fertigen Verbrechermarionette.“ (Kruse 1973, 5) Damit verbunden wird die Herausstellung der Vorzüge einer sozialistisch geprägten Verbrechensliteratur, die auf die Erziehung zu Gesellschaftskritik und zur Abkehr von kapitalistischem Denken abzielt.

dar, „Unterhaltung“ bezieht sich auf die Funktion, „trivial“ ist wiederum pejorativ wertend zu verstehen. „Trivialliteratur“ findet sich in der Praxis, wie unten gezeigt wird, weiterhin häufig als negativ aufgeladenes Synonym zu „Unterhaltungsliteratur“⁹¹ – Ingo Piess’ Feststellung, „[d]as Triviale ist diesem Genre einfach angemessen“ (Piess 2006, 8), mag als polemische Überspitzung gedacht sein, ist der Diskussion um den ästhetischen Wert und die didaktische Rechtfertigung aber sicherlich nicht zuträglich.

1.3.2 Die Schundliteratur-Debatte und der Wert von Unterhaltungsliteratur

Die Fachdidaktik steht der unterrichtlichen Beschäftigung mit Trivial- und Unterhaltungsliteratur⁹² zunächst äußerst kritisch gegenüber, besonders die Kinder- und Jugendliteratur war davon betroffen. Im Zuge der „Schundliteratur“-Debatte⁹³ wurde diese als Ganze abgewer-

91 Auch in der im Jahr 2012 veröffentlichte zweiten Auflage des *Lexikon Deutschdidaktik* findet sich unter dem Eintrag zur *Kriminalliteratur* noch folgende Formulierung: „Bezeichnung der Form der Trivialliteratur, in der ein Verbrechen und seine Aufklärung im Mittelpunkt der erzählten Handlung stehen“ (Kliewer/Pohl 2012, 346).

92 Zur historischen Entwicklung des deutschsprachigen Literaturunterrichts vgl. Anselm 2018 sowie Anselm et al. 2019.

93 Einen frühen Versuch, die Auswirkungen der Lektüre von Kriminalliteratur auf jugendliche Leser:innen zu untersuchen und dabei die Schädlichkeit von „Schundliteratur“ nachzuweisen, stellt Studie *Die Berliner Jugend und die Kriminalliteratur. Eine Untersuchung auf Grund von Aufsätzen Jugendlicher* von Mathilde Kelchner und Ernst Lau aus dem Jahr 1928 dar. Sie wurde auf Anregung des Kriminalpolizeirats von Behr erstellt, „der wissenschaftliche Grundlagen für eine Beurteilung des Einflusses von Kriminalliteratur auf die Jugendlichen forderte“ (Kelchner/Lau 1928, Vorwort). Die Proband:innen waren Schüler:innen von Berufsschulen zwischen 14 und 19 Jahren. Sie alle erhielten die Aufgabe, einen Aufsatz zu verfassen zum Thema *Erzähle die spannendste Kriminalgeschichte, die du kennst*. Ausgangspunkt dieser Studie ist hierbei kein offener Zugang zur Kriminalliteratur, sondern deren klare Klassifizierung als „Schundliteratur“ (ebd., 2), die den „volkstümlichen Geschmack“ (ebd., 3) erfülle. Als Ziel wird von den Verfasser:innen formuliert: „Für uns gilt es, eine psychologische Grundlage für die Beurteilung der Schundliteratur in ihrer Wirkung auf die Jugend im allgemeinen [sic!] zu gewinnen. Wenn wir unsere Jugendlichen aufforderten, die spannendste der ihnen bekannten Kriminalgeschichten niederzuschreiben, so entsprach die von uns angewandte Methode, um ein drastisches Beispiel zu wählen, dem Vorgehen eines Arztes, der seinen Patienten den Magen auspumpt, um den Bestand seiner Verdauungssäfte in ihrer Wirksamkeit zu erkennen.“ (ebd., 4) In der gewählten Bildsprache wird bereits sehr deutlich, dass die Untersuchung mit klaren Zielvorstellungen vorgenommen wurde – das „Auspumpen des Magens“ weist auf eine voran-

tet, was u. a. auf Heinrich Wolgasts Schrift *Vom Elend unserer Jugendlitteratur* aus dem Jahr 1896 zurückgeht; darin formuliert der Reformpädagoge: „Unterhaltung in der Form der Dichtung – in diesem Begriff liegt das ganze Elend der Jugendschriftstellerei beschlossen.“ (Wolgast 1896, 12) Wolgast hat durchaus sozialkritische Beweggründe und argumentiert im Sinne der Bildungsgerechtigkeit: (Hoch-)Literarische Texte sollen allen Lernenden zugänglich gemacht werden. Seine Folgerung lautet allerdings: „Der Begriff der Jugendlitteratur in dem Sinne eines Schrifttums, das eigens für die Jugend geschaffen ist und im allgemeinen auch nur für die Jugend Interesse haben kann, muß fallen.“ (Wolgast 1896, 21) Auch wenn Wolgast selbst diese radikale Absage an die Jugendliteratur in späteren Schriften relativiert hat, bleibt sie nicht ohne Folge für die Haltung gegenüber einer eigenständigen KJL:

Trotz seiner Verdienste als Reformers in Bezug auf die Literalisierung und Genussfähigkeit der breiten Volksmassen bleibt kritisch zu fragen, ob er nicht dazu beigetragen hat, dass sich die Kinder- und Jugendliteratur erst nach 1945 allmählich einen Platz im Schul-, respektive Deutschunterricht erobern konnte. (Josting 2020, 401)

Für die Bundesrepublik Deutschland gilt eher sogar, dass im Gegensatz zur DDR weiterhin eine große Ablehnung gegenüber KJL herrscht und den Diskurs bestimmt (vgl. Weinkauff/von Glasenapp 2018, 264). Ein Umdenken läutet Anna Krügers 1963 erschienener Band *Kinder- und Jugendbücher als Klassenlektüre* ein, wenngleich sich Gegenstimmen

gegangene Vergiftung oder andere massive Gefährdung des imaginierten „Patienten“ hin. Die Autor:innen der Studie sehen sich dann auch schlussendlich in ihrer Ausgangsthese bestätigt, was die mindere Qualität der Lektüre und ihre Auswirkungen auf die jugendliche Psyche anlangt: „Ein Rückblick auf unsere Untersuchung zeigt, daß der Einfluß [sic!] der Kriminalliteratur sich tatsächlich weitgehend feststellen ließ, zugleich ergaben sich tiefgehende Einblicke in das jugendliche Seelenleben überhaupt. Unter anderem konnten die Grausamkeitsphantasien der Burschen und das erotische Wunschdenken der Mädchen sichtbar gemacht werden. [...] Geschlecht und Bildung sind von größtem Einfluß [sic!] auf die Stellung zur Kriminalliteratur. [...] Will man aus unserer Untersuchung einen Schluß auf den Wert der Kriminalliteratur ableiten, so heben wir hier nur hervor, daß die Befriedigung eines Bedürfnisses nicht den tieferen Wert einer Literaturgattung ausmacht. Der Pädagoge ist viel mehr an einer Überwindung dieser ‚Bedürfnisse‘ interessiert, als an einer Befriedigung.“ (ebd., 109–110)

weiterhin Gehör verschaffen. Dabei geht es, wie Gina Weinkauff und Gabriele von Glasenapp zeigen, nicht nur um die „Frage der Literarizität“ (Weinkauff/von Glasenapp 2018, 265), sondern auch um Vorteile für die Leseförderung auf der einen und der Schulung von Kritikfähigkeit gegenüber den in der Freizeit gelesenen Büchern auf der anderen Seite. Mit Kaspar H. Spinner lässt sich in diesem Prozess eine Abwendung von der Stoff- und eine Hinwendung zur Lernzielorientierung beobachten (vgl. Spinner 1976, 98). Er legt mit seiner *Didaktik der Unterhaltungsliteratur* (1976) den Versuch vor, die Leseunterhaltung in ihrem Spielcharakter ernst zu nehmen und nicht als Ausgangspunkt für kritisches Lesen zu instrumentalisieren (vgl. 6.3). Spinner plädiert in der Folge für einen „mitspielenden“ (Spinner 1976, 106), offenen Umgang mit Texten, der auch heute noch wünschenswert erscheint. Der Sorge vor einem kritik- und distanzlosen „Literaturkonsum als Weltanschauungsersatz“ (ebd., 107) stellt er die Forderung nach einer didaktisch begleiteten Anschlusskommunikation gegenüber:

Damit das Wissen um die Grenzen des Spiels gewährleistet ist, muß der mit- und weiterspielende Umgang mit unterhaltender Literatur im Unterricht durch eine Reflexion über solches Spielen ergänzt werden. Sie dient der Entwicklung einer metakommunikativen Kompetenz, der Fähigkeit, über die schematische Kommunikation nachzudenken und zu reden. (ebd., 107)

Bereits Spinner verweist auf die großen Qualitätsunterschiede gerade im Bereich der Kriminalliteratur, die eine einseitige Aburteilung als triviale Massenware⁹⁴ verbietet. Die Diskussion über den unterrichtlichen Wert von Unterhaltungsliteratur erfährt dadurch allerdings kei-

⁹⁴ Einen durchaus interessanten Versuch legen Herbert Brödl und Hugo Wulz bereits 1972 mit ihrem Bändchen *Der kluge Waffenfabrikant und die dummen Revolutionäre* vor, in dem sie „ein Verfahren mit Trivilliteratur“ (Untertitel) dokumentieren: „Sie trugen Kindern verschiedener sozialer Herkunft in unterschiedlichen Schultypen Abschnitte aus bekannten Genres der Trivilliteratur (des Heimat-, Liebes- und Kriminalromans) vor und ließen sie diese Texte ihrer eigenen sozialen Lage (ihren Vorstellungen, Erfahrungen und Wünschen) gemäß nacherzählen.“ (Brödl/Wulz 1972, Vortext) Allerdings dient das Experiment von Anfang an dazu, „die ideologische Täuschung der Groschenliteratur“ (ebd.) herauszustellen und ist damit stark geprägt von der ideologiekritischen Didaktik der 1970er Jahre.

nen Abschluss⁹⁵; 20 Jahre später zeugt Bettina Hurrelmanns 1998 in *Praxis Deutsch* erschienener Basisartikel *Unterhaltungsliteratur* von der anhaltenden Auseinandersetzung. Hier findet sich eine systematische und zugleich programmatische Reflexion zu deren Stellenwert im Deutschunterricht. Hurrelmann schreibt:

Unterhaltungsliteratur kommt in der Schule zwar vor – vor allem in Form von Kinderliteratur in der Primarstufe – führt aber in den folgenden Schulstufen ein eher schamhaftes Dasein im Windschatten der ‚größeren‘ Aufgaben vor allem des Gymnasiums, die mit der Vermittlung des Kanons zu tun haben [...]. Legitim ist Unterhaltungslektüre schon allein deshalb, weil sie in unserer Kultur bis heute die meistpraktizierte Form alltäglichen Lesens darstellt. Wer zum Lesen erziehen will, darf diese wichtige Form und Funktion der Lektüre nicht ausklammern. [...] In der Germanistik hat es Zeiten gegeben, wo man der Meinung war, Unterhaltungsliteratur sei der Interpretation nicht wert. Ich bin nicht dieser Ansicht. Vielmehr kann der Literaturunterricht alle modernen didaktischen Umgangsformen mit Texten auch der Beschäftigung mit Unterhaltungsliteratur zukommen lassen. Zu wünschen ist freilich, dass er die Unterhaltsamkeit nicht erschlägt, sondern dass Formen gefunden werden, die das Vergnügen an der Literatur unterstützen und entfalten helfen. (Hurrelmann 1998, 21–22)

Dennoch bleiben Zweifel und Skepsis bestehen – auch wenn Reiner Wilczek ein Jahrzehnt nach Hurrelmann konstatiert, dass das „didaktische Konzept einer Aufarbeitung des Kriminalromans im Kontext einer Didaktik der Trivialliteratur [...] heute als gescheitert angesehen werden“ muss und die „Trivialitätsliteraturforschung [...] heute im Kanon der germanistischen Disziplinen keine nennenswerte Rolle

95 1991 erscheint Peter Nussers Grundlagenwerk *Trivialliteratur*; das letzte Kapitel ist der „Didaktik der Trivialliteratur“ gewidmet (Nusser 1991, 148–155). Ziel bleibt, dass „Schüler, die sich aufgrund eines derartigen Unterrichts innerlich langsam von trivialer Lektüre distanzieren, mit anspruchsvoller Literatur in Berührung zu bringen, ohne ihnen das Vergnügen des Lesens zu nehmen.“ (ebd., 152) Der „Kriminalroman“ wird hier explizit als ein „von den Schülern gelesenes Genre[-]“ (ebd., 153) genannt.

mehr“ spielt (Wilczek 2007, 10)⁹⁶, reichen die Vorbehalte aus den ideologisch und erbittert geführten Auseinandersetzungen bis in die unterrichtliche Gegenwart, wie in der Folge zu sehen sein wird.

Zwanzig Jahre nach Hurrelmanns Aufsatz stellt Dieter Wrobel in seinem Beitrag zur Unterhaltungsliteratur zusammenfassend fest:

In der Literaturtheorie der Postmoderne ist die vormals unüberwindlich geglaubte Grenze zwischen sogenannter ernster Kultur und sogenannter Unterhaltungsliteratur eingerissen worden. Seitdem haben in der literarischen Praxis auch die Texte der Unterhaltungsliteratur (in Teilen) an Qualität gewonnen, nachfolgend hat sich die Situation für den Literaturunterricht grundlegend verändert. (Wrobel 2019, 205)

Er bezieht sich dabei auch unmittelbar auf Hurrelmann, wenn er schreibt: „Vielmehr holt der Literaturunterricht so auch die am häufigsten praktizierte Form der (außerschulischen) Lektüre ein.“ (ebd.) Wrobel konkretisiert die Überlegungen zur Unterhaltungsliteratur schließlich mit Beispielen aus der Kriminalliteratur: „Sowohl in der literaturgeschichtlichen Differenzierung wie in didaktischen Anschlüssen ist der Krimi inzwischen als ergiebiger Gegenstand für das literarische Lernen akzeptiert.“ (Wrobel 2019, 206) Diese sehr positive Einschätzung hat sich auch in der Gegenwart noch nicht flächendeckend durchgesetzt, wie im Folgenden zu sehen sein wird.

1.3.3 Kriminalliteratur im Deutschunterricht

Eine Verschiebung von der Textorientierung hin zur Orientierung an den Rezipient:innen ist bei der Betrachtung der fachdidaktischen Veröffentlichungen zum Thema *Kriminalliteratur* deutlich erkennbar. Die 1970er Jahre sind geprägt von der Idee, die sozialkritische Haltung der Schüler:innen zu fördern – verbunden mit der Fähigkeit zur Kritik an massenhaft hergestellter Literatur. Pragmatischer werden die Veröffent-

⁹⁶ Wilczek führt hierfür drei Entwicklungen als Begründung an: die „Rekonstruktion der affektiv-emotiven Seite des Lesens als der wichtigsten didaktischen Kategorie des Lese- und Literaturunterrichts“, die „stärkere Subjektzentrierung des Unterrichts“ sowie die veränderte „kulturästhetische Wahrnehmung zu Beginn des 21. Jahrhunderts“ (Wilczek 2007, 11).

lichungen in den 1980er Jahren, hier finden sich vielfach Aufsätze, die etliche Titel der KJL zur Grundlage haben; die handlungs- und produktionsorientierte Herangehensweise zeigt sich auch in der Beschäftigung mit Kriminalliteratur, beispielsweise in dem Vorschlag, im Unterricht ein Hörspiel zu produzieren. In den 1990er Jahren tritt das Thema etwas in den Hintergrund; in Folge des PISA-Schocks wird ab den 2000er Jahren die Arbeit mit Spannungsliteratur vor allem unter den Aspekten der Leseförderung, Lesemotivation und – als Konsequenz des „boy turns“ – der Förderung männlicher Leser fokussiert. Fachdidaktische Veröffentlichungen der letzten Jahre beziehen aktuelle Neuerscheinungen ein; deren Anschlussfähigkeit für die Beschäftigung mit Themen der Gegenwart wie ökologischen Fragestellungen, Flucht und Migration oder Diversität wird in den Blick genommen. Auch in der Fachdidaktik scheint das Thema *Kriminalliteratur* erneut differenzierte Beachtung zu finden; im Jahr 2024 widmete sich eine Ausgabe der Fachzeitschrift *Der Deutschunterricht* dem Thema *Kriminalliteratur im 21. Jahrhundert* (s. Einleitung). Eine Verbindung von Fachdidaktik und Fachwissenschaft wurde im germanistischen Forschungsfeld bisher nicht hergestellt; sehr beachtlich ist in dieser Hinsicht das vorbildhafte Projekt *Literaturdidaktik im Dialog* der Abteilung Romanistik der Universität Paderborn; der Sammelband *Dialogische Krimianalysen. Fachdidaktik und Fachwissenschaft untersuchen aktuelle Repräsentationsformen des französischen Krimis* versammelt praxisnahe Ergebnisse von Forschungsteams, die jeweils aus Vertreter:innen der Fachdidaktik sowie der Literaturwissenschaft gebildet wurden; einige Ergebnisse werden bei der Untersuchung des Spannungsbegriffs unter 6.1.2 genauer betrachtet (vgl. Koch et al. 2017).

In explizit fachdidaktischen Veröffentlichungen erfolgt parallel zur langsamen Annäherung durch die Literaturwissenschaft seit den 1970er Jahren zunächst eine Wahrnehmung von Kriminalliteratur als relevant ab, die – in einer Art schubweise wiederkehrenden Bewegung – wahlweise die Bedeutung für Lesemotivation und -förderung oder die Herausforderungen für die Förderung einer literarästhetischen Wertungskompetenz in den Blick nimmt. Als in ihrer Breite sehr verdienstvoll erweist sich Ruth van Nahls Zusammenstellung der Berücksichtigung von Kriminalliteratur in einer Auswahl von gängigen (internationalen)

Übersichtswerken zur KJL. Sie unterscheidet danach, ob das Kriminal-literatur explizit genannt und ob sie als eigenständig verzeichnet ist (vgl. van Nahl 2019, 33–38) und kommt zu folgendem Fazit:

Von diesen neunzehn Werken erwähnen rund 75% die Existenz kriminallistischer Texte in der Kinder- und Jugendliteratur. Dabei wird der Krimi allerdings in nur sieben Fällen, d. h. etwa einem Drittel, als eigenständiges Genre betrachtet. Das verwundert, besonders wenn man feststellt, dass dies in Werken der 1970er und 80er Jahre der Fall war. (ebd., 35)⁹⁷

Nicht alle der von van Nahl genannten Titel sind dabei explizit fachdidaktisch ausgerichtet, es finden sich überwiegend literaturwissenschaftliche Werke. Das liegt am „doppelten Status“ von KJL:

Als Literatur ist sie ein Subsystem des allgemeinliterarischen Systems und als solches Gegenstand der Literaturwissenschaft und ihrer jeweiligen Bezugswissenschaften. Als adressatenspezifische Literatur, die sich – textextern und seit dem späten 18. Jahrhundert zumeist auch textintern – an Kinder und Jugendliche wendet, ist sie, anders als die Allgemeinliteratur, Teil eines pädagogischen Diskurses und damit auch Gegenstand der Erziehungswissenschaft(en) und der Didaktik. (Grenz 2010, 1)⁹⁸

Als Grundlage der vorliegenden Überlegungen zur Kriminalliteratur wurden einschlägige wissenschaftliche Beiträge daraufhin analysiert,

⁹⁷ Die beschriebene Beobachtung von Nahls ist m. E. weniger „verwunderlich“, da mit der zunehmenden Subjektorientierung in der Deutschdidaktik mit einer Ausrichtung an den Interessen der Schüler:innen eine Wahrnehmung und Wertschätzung von sog. „Trivallliteratur“ und Werken der KJL sowie deren Einsatzmöglichkeiten im unterrichtlichen Kontext einherging (s. weitere Ausführungen).

⁹⁸ Vgl. zur „doppelten Bedeutung der syntaktischen Fügung ‚Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur‘“ die Ausführungen von Bernhard Rank, der darauf verweist, dass damit „zum einen [...] die der Kinder- und Jugendliteratur immanente Didaktik gemeint“ ist; „zum anderen kann darunter ‚Kinder- und Jugendliteratur im schulischen Unterricht‘ verstanden werden.“ (Rank 2010, 127) Daraus ergibt sich eine kontrovers geführte Diskussion darüber, ob die Texte der KJL „eher der Leseförderung oder dem literarischen Lernen dienstbar gemacht werden sollen.“ (ebd., 128) Die Formulierung des „dienstbar Machens“ muss m. E. unbedingt kritisch hinterfragt werden mit Blick auf die literarische Eigenständigkeit der Kinder- und Jugendliteratur, die grundsätzlich unabhängig von ihrer Funktionalität zu betrachten ist.

welche fachdidaktischen Positionen sie vertreten und welche Haltung sie gegenüber Kinder-, Jugend- und Erwachsenenkriminalliteratur erkennen lassen. Dabei zeigt sich insgesamt eine Entwicklung von der zunächst dominierenden Fokussierung auf Texte der Erwachsenenliteratur hin zu einer verstärkten Berücksichtigung expliziter Veröffentlichungen der Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Übersicht der behandelten Titel in Anhang 1). Aus dieser Verschiebung lassen sich Rückschlüsse auf das jeweils implizierte Verständnis von Lesenden ziehen: Stehen ausschließlich „klassische“ Texte zur unterrichtlichen Behandlung im Mittelpunkt oder werden auch Werke der Kinder- und Jugendliteratur einbezogen? Aus welchen Entstehungszeiten stammen die vorgeschlagenen Texte?

Die Beiträge werden in komprimiert chronologischer Ordnung vorgestellt, da sich auf diese Weise die Entwicklung des fachdidaktischen Diskurses besonders anschaulich nachvollziehen lässt. Im Hinblick auf die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit gilt dabei ein besonderes Augenmerk jenen Indizien, die erkennen lassen, inwiefern die Autor:innen die ethisch-moralischen Implikationen von Kriminalliteratur reflektieren.

Die literaturdidaktische Beschäftigung mit Kriminalliteratur setzt vergleichsweise früh ein, bleibt jedoch lange von Vorbehalten geprägt. Bereits 1968 reflektiert Günter Bien in *Detektivromane im Unterricht* den Wert einer unterrichtlichen Beschäftigung mit Kriminalliteratur, steht Unterhaltungsliteratur jedoch skeptisch gegenüber. Zwar sei der Detektiv „in die Dichtung eingezogen“, doch sei „der Detektivroman noch nicht Dichtung geworden“ (Bien 1968, 192 f.). Zwischen „Erstrangigem“ und „reiner Trivialliteratur“ könne jedoch ein Platz sein – unter bestimmten Voraussetzungen. Bien formuliert hierfür sechs Forderungen und insistiert insbesondere auf moralischer Entschärfung: „Vom Verbrechen geht keinerlei intellektuelle oder sonstige Faszination aus.“ (ebd., 103). Ziel des Unterrichts sei es, „neben der Spannung und dem Abenteuer auch die Verlockung zum Mitdenken, die gesellschaftskritischen Tendenzen und das Wertsystem sichtbar zu machen“ (ebd., 106). Damit wird früh eine Verbindung von Kriminalliteratur und Werteerziehung hergestellt.

Günther Jahn plädiert 1970 explizit „für die Aufnahme der Detektivgeschichte in den Lektüre-Kanon des Deutschunterrichts“ (Jahn 1970b, 1) und begründet dies mit ihrer weiten Verbreitung. Die Debatte bleibt jedoch kontrovers. Unter der von Malte Dahrendorf 1972 formulierten Überschrift *Der Kriminalroman als didaktisches Problem* wird die unterrichtliche Eignung weiterhin ambivalent bewertet. Zwar erkennen Dahrendorf und Erika Dingeldey (1973)⁹⁹ ihr Potential zur Anbahnung markt- und ideologiekritischer Haltungen an, warnen jedoch vor ihrer konservativen Grundstruktur. Kriminalliteratur erscheint damit als Medium emanzipatorischer und politischer Bildung¹⁰⁰ – allerdings primär im Modus kritischer Distanzierung.¹⁰¹

Peter Nusser spricht 1971 von *Aufklärung durch den Kriminalroman* und attestiert gesellschaftskritischen Texten die Verbindung von Spannung und „aufklärerischem Anliegen“. Spannung fungiere als Mittel, „den Leser zum kritischen Reflektieren zu überlisten“ (Nusser 1998, 487). Hier wird literarische Spannung in fragwürdiger Weise funktionalisiert zum Transportmittel moralischer Botschaften, die gleichsam als bittere Pille versüßt werden, die Lesenden werden zu unwissenden Objekten erzieherischer Anliegen degradiert.¹⁰²

Eine deutlich positivere Wendung markiert Peter Hasubek (1974). Er betont neben Lesevergnügen und intellektueller Aktivierung die

⁹⁹ Eine detaillierte Würdigung der beiden Positionen im Kontext des Bremer Kollektivs findet sich in Andreas Seidlers Beitrag *Krimi und Kritik* aus dem Jahr 2020.

¹⁰⁰ Ähnliche Überlegungen zur „Politischen Didaktik“ finden sich auch in dem von Ernst-August Roloff 1981 herausgegeben Band zu *Krimis*; dieser ist nicht primär deutschdidaktisch ausgerichtet und wird hier deshalb nicht differenziert untersucht.

¹⁰¹ Hier zeigen sich deutliche Parallelen zu Adornos kapitalismuskritischen Überlegungen zur *Erziehung zur Mündigkeit*. Im Kontext von Unterhaltungsmusik bzw. bestimmten Filmen formuliert er die Funktion, die diesen im Bildungskontext zukommt: „Man kann sie aber den jungen Menschen madig machen. Jede Epoche bringt die Ausdrücke hervor, die ihr angemessen sind. Und manche dieser Ausdrücke, etwa ‚Schnulze‘ oder ‚madig machen‘ sind sehr gut. Ich würde eine solche Erziehung des ‚Madigmachens‘ außerordentlich advozieren.“ (Adorno 1971, 146)

¹⁰² Sehr zutreffend ist m. E. die Einschätzung Wilczeks, „dass gerade die literaturdidaktische Diskussion der 70er Jahre über den Themenkomplex *Trivialliteratur* dazu beigetragen hat, dass dem Krimi als Gattung bis heute das Stigma des ästhetisch Minderwertigen anhaftet. In seltsam verkehrter Dialektik haben die ideologiekritischen und aufklärerischen Bemühungen dieser Jahre letztlich wohl das Gegenteil von dem bewirkt, was sie eigentlich beabsichtigten.“ (Wilczek 2007, 6/Fußnote 1)

„Vermittlung eines Wert- und Normengefüges“ (Hasubek 1974, 84) und spricht der Jugenddetektivgeschichte einen „hohen pädagogischen und lesedidaktischen Rang“ zu (ebd., 95). Die stärkere Subjektorientierung verweist auf rezeptionsästhetische Einflüsse. Im gleichen Jahr wie Hasubeks Band erscheint auch Dietrich Fischers Beitrag *Detektivgeschichte und Science Fiction als Jugendliteratur* (1974) in Gerhard Haas' Sammelband *Kinder- und Jugendliteratur*. Der Autor problematisiert zunächst den Begriff einer „Jungenliteratur“ (Fischer 1974, 289–290) und bietet dann einen kurzen Überblick über die Kinder- und Jugendkriminalliteratur.

Günter Lange entwickelt in den 1970er Jahren eine „rezeptionsorientierte Didaktik des Kriminalromans“ (Lange 1977, 272) mit dem Ziel, sowohl „affirmativ-unterhaltungsorientierte“ als auch „distanziert-erkenntnisorientierte“ Lektürewesen zu ermöglichen. Kriminalliteratur wird nun als doppelt codierbar gedacht. Lange ist es auch, der in den kommenden Jahrzehnten regelmäßig Textsammlungen für den Deutschunterricht veröffentlicht.

Einen Wendepunkt markiert die 44. Ausgabe von *Praxis Deutsch* (1980) mit dem schlichten Titel *Krimi*. Das Vorwort zitiert indirekt Spinner, hier heißt es: „Dieses Heft kann so spannend nicht sein wie ein Krimi. Aber es plädiert für das **unvergällte Lesevergnügen**: Krimilektüre ist kein Grund für schlechtes Lehrergewissen und eine legitime Schülerbeschäftigung.“ (Praxis Deutsch 44/1980, 1, Fettdr. EHB) Im Basisartikel reflektiert Alfred Clemens Baumgärtner die Gründe für eine unterrichtliche Beschäftigung mit Kriminalliteratur und bezieht sich dabei auch auf Spinners Ausführungen zur Unterhaltungsliteratur (s. o.); er kritisiert die Funktionalisierung von Literatur zur Erfüllung von Unterrichtszielen:

Es muß eine Art *déformation professionnelle* geben, die viele Lehrer nur glücklich sein läßt, wenn sie am Ende einer Unterrichtseinheit möglichst viele Lernziele abhaken können. Damit wird jedoch manchen Gegenständen Gewalt angetan, namentlich solchen, wie sie in diesem Basisartikel angesprochen wurden. (Baumgärtner 1980, 13)

Andreas Seidlers Einschätzung, Baumgärtner setze nur auf den Unterhaltungsaspekt und blende „die kritische Seite“ aus, er argumentiere gar nur „hedonistisch“ (Seidler 2020, 151–152), greift m. E. deutlich zu kurz, da Baumgärtner die didaktischen Beiträge zum Thema zusammenfasst, kritisch beleuchtet (vgl. Baumgärtner 1980, 12) und betont, dass durchaus Ziele erreicht werden können, die über die reine Unterhaltungsfunktion weit hinausreichen:

Das schließt ja nicht aus, daß aus einem derartigen Umgang mit ‚Krimis‘ auch Einsichten in die Grundzüge des Genres und seine Bedingungsfaktoren erwachsen. Es kommt auf die Funktion an, die man diesen Einsichten zuschreibt. Sie sollten als Beitrag zu einer Kennerschaft verstanden werden, die das Vergnügen am Gegenstand vergrößert. (ebd., 13)¹⁰³

Parallel dazu differenziert sich die Beschäftigung mit Kinder- und Jugendkrimis aus. Birgit Dankert weist 1984 auf ästhetische Qualitäten hin und betont entwicklungspsychologische Aspekte. Zwar habe der Detektivroman Anteil an „Klischeebildung“ und „Typisierung“, doch seien diese „in den Dienst einer Literaturgattung gestellt, die [...] ausschließlich unterhalten will“ (Dankert 1984, 150). Hannelore Daubert hebt die ethischen Bezüge von Jugendkrimis hervor und konstatiert, die früheren Bedenken hinsichtlich negativer Wertbeeinflussung hätten „an Gewicht verloren“ (Daubert 1984, 437). Gleichwohl bleibt die Spannung zwischen Legitimation durch Kritik und Anerkennung von Unterhaltung bestehen.

Karl Ernst Maier widmet dem Bereich der „Detektivgeschichten“ drei Seiten in seinem Band *Jugendliteratur. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung* (1993). Er sieht die Jugenddetektivgeschichte als „Jungenbuch“ (Maier 1993, 180, Fußnote 28) und behält diesen Begriff bei, wenngleich er ihn auch kritisch hinterfragt. Pädagogische Bedenken gegenüber Kriminalliteratur werden als nichtzutreffend zurückgewiesen: „Es wäre abwegig, beim Leser von Detektivgeschichten prinzipiell Sensations-

¹⁰³ Auch auf Adornos *Erziehung zur Mündigkeit* (vgl. Fußnote 101) bezieht sich Baumgärtner indirekt, wenn er betont, dass das „Bedürfnis der Schüler nach Unterhaltung, Spannung [...] nicht ‚madig‘ gemacht werden“ darf (Baumgärtner 1980, 13).

gier, Lust an Gewalttätigkeit oder gar kriminelle Neigung als Motive anzunehmen.“ (ebd., 182) Maier gesteht der Detektivgeschichte „durch die Darstellung erfolgreicher Aktivität junger Leute auch eine Aufgabe im Rahmen der Ichfindung und Ichstärkung“ zu (ebd.) und betont abschließend die Relevanz von „mitmenschlicher und sozialer Erziehung“ (ebd.). Eine didaktische Einordnung nimmt der Beitrag nicht vor, und auch in den Folgejahren finden sich keine neuen fachdidaktischen Veröffentlichungen zum Thema. Darauf verweist auch der Titel von Elisabeth K. Paefgens 1997 veröffentlichtem Aufsatz *Haben Detektive abgedankt? Spurensuche und Aufklärung als literaturdidaktische Chance*. Die Autorin verabschiedet sich bewusst von den bisherigen fachdidaktischen Begründungen (vgl. Paefgen 1997, 9) und führt neue Rezeptionsästhetische Aspekte an. Schwerpunkt ist hierbei die Parallelisierung von Indiziensuche auf Ebene der *histoire* und dem Leseprozess: „Kriminalliteratur wäre unter diesen Voraussetzungen als Lektüregrundlage im Deutschunterricht anders zu bewerten als die übrigen trivialen Texte, weil sie ausführlich zum Thema macht, was wir Textwissenschaftler im Kleinen ebenfalls betreiben.“ (ebd., 8) Auf Paefgens Überlegungen zum „detektorischen Lesen“ wird unter Punkt 3. differenzierter eingegangen.

Ab 2000 erfährt kriminalliterarisches Erzählen im Zuge des „PISA-Schocks“ neue Aufmerksamkeit. Leseförderung – insbesondere von Jungen – rückt in den Fokus. Günter Lange legt 2000 einen umfangreichen „Beurteilungs- und Bewertungskatalog“ vor, der bei der Auswahl geeigneter Kinder- und Jugendkriminalromane Unterstützung bieten soll. Der Sammelband *Auf heißer Spur in allen Medien* (Josting/Stenzel 2002) erweitert den Textbegriff um audiovisuelle und digitale Formate und konzentriert sich erstmals nahezu ausschließlich auf Kinder- und Jugendkrimis. Die Legitimation durch Erwachsenenliteratur wird obsolet.

Die *ide*-Ausgabe *Krimi* (Wintersteiner 2004) öffnet die Gattungsdiskussion und fragt, ob der Krimi nicht längst eine „Erzählhaltung“ oder „Weltsicht“ sei (ebd., 6). Interkulturalität und ethische Ambivalenzen rücken stärker ins Zentrum. Auch das *Praxis Deutsch*-Heft von 2005 formuliert klare Auswahlkriterien, darunter die „Möglichkeit der Problematisierung von Wertungsaspekten“ (Kammer/Wilczek 2005, 13), und richtet sich explizit an den „Blickwinkel des jugendlichen Lesers“ (ebd.).

In den folgenden Jahren entstehen Modelle kritisch-reflexiver Wertung (Wilczek 2007), internationale Perspektiven (*Der Deutschunterricht* 2007) und weitere systematisierende Beiträge. Allerdings bleiben ältere Positionen, etwa in Nussers überarbeiteter Auflage von 2009, weitgehend unverändert und wirken angesichts veränderter Lesegewohnheiten antiquiert.

Seit den 2010er Jahren tritt neben Leseförderung und Wertungskompetenz verstärkt die ethische Dimension hervor. Gudrun Stenzel betont 2012, je intensiver ein Krimi die Bedingungen einer Tat reflektiere, „desto mehr Ansatzpunkte zu Auseinandersetzungen mit Ethik und Moral“ biete er (Stenzel 2012, 347). Dieter Wrobel unterstreicht 2019 die produktive Irritation durch hybride Figuren, die „ein didaktisch relevantes Wertungsdilemma auslösen“ können (Wrobel 2019, 207).

Neuere Veröffentlichungen verbinden Grundlagenwissen mit narratologischen Kompetenzen (Buck/Christensen 2024) und heben zugleich Diversität und gesellschaftskritische Potentiale hervor. So zeigen Jana Mikota und Nadine Schmidt, dass Kinder- und Jugendkrimis nicht nur unterhalten, sondern „gesellschaftliche, politische oder sozialkritische Inhalte“ transportieren und „im Bereich Diversität neue Akzente“ setzen (Mikota/Schmidt 2020, 11). Tabea Kretschmann (2022) stellt schließlich explizit die Verbindung zwischen Kriminalliteratur und ethischer Kompetenz her.

Insgesamt lässt sich eine deutliche Entwicklung von der legitimistisch-defensiven Diskussion über Trivialität hin zu einer rezeptions- und subjektorientierten Ausrichtung beobachten.

1.3.4 Auf- und Ausbau literarischer Wertungskompetenz

Gerade weil Kriminalliteratur historisch – bis in die Gegenwart – immer wieder primär unter dem Vorzeichen literarischer (Ab-)Wertung diskutiert wurde, bietet sie einen besonders geeigneten Gegenstand zur Anbahnung literarischer Wertungskompetenz. An kaum einer anderen Textsorte lassen sich Mechanismen ästhetischer Hierarchisierung, Kanonbildung und Abgrenzung von „Trivialität“ so exemplarisch rekonstruieren und kritisch reflektieren.

Zwar denkt Thomas Zabka in *Literarische Texte werten* (2013) ästhetische und ethische Wertungsprozesse überzeugend zusammen; für die Arbeit mit kriminalliterarischen Texten erscheint jedoch eine analytische Trennung zunächst produktiver. Die historische Diskussion um sogenannte Trivalliteratur zeigt, dass die Abwertung zunächst ästhetisch begründet wurde – mit Verweis auf Schemahaftigkeit, Typisierung oder formale Simplizität. Erst sekundär wurden daraus ethische Urteile abgeleitet, etwa die Annahme einer potenziellen „Schädlichkeit“ für junge Leser:innen. Die ethische Kritik erweist sich damit häufig als Folge ästhetischer Distinktion.

Es ist daher didaktisch sinnvoll, zunächst die ästhetischen Wertungsprozesse (Was gilt als „trivial“? Nach welchen Kriterien?) von den ethischen Urteilsprozessen (Wie werden Recht, Unrecht, Gerechtigkeit dargestellt und bewertet?) zu unterscheiden, um sie anschließend bewusst wieder aufeinander zu beziehen. Gerade in dieser Doppelbewegung liegt das besondere Potential kriminalliterarischer Texte für die Ausbildung literarischer Wertungskompetenz.

Mit Martin Leubner und Anja Saupe lassen sich im Anschluss an Renate von Heydebrand und Simone Winko dabei verschiedene Ebenen der Wertung unterscheiden: Während formale und relationale Werte klar literarästhetisch bezogen sind, richten die wirkungsbezogenen Werte den Blick auf die Rezipierenden. Die von Leubner und Saupe im Kapitel *Grundlagen und Forschungsperspektiven* aufgestellte Behauptung, die „inhaltlichen Werte“ seien „relativ einfach und widerspruchsfrei [...] durch den zentralen Wert der Moralität geprägt“ (Leubner/Saupe 2019, 14), muss in ihrer Pauschalität kritisch betrachtet werden. Interessant ist die *Exemplarische Wertung einer Kriminalgeschichte*, die von Heydebrand und Winko im dritten Teil ihrer Überlegungen präsentieren. Sie zeigen anhand der positiven axiologischen Werte „Variation“ und „Spannung“ beispielhaft überzeugend auf, wie ein Wertungsprozess ablaufen kann (vgl. von Heydebrand/Winko 1996, 365–374).¹⁰⁴

104 Nicht ohne Einschränkung zuzustimmen ist allerdings m. E. aus heutiger Sicht der Aussage, für „das Genre ‚Kriminalliteratur‘“ sei „‚Innovation‘ – anders als für ‚Literatur als Kunst‘ – kein hoher positiver axiologischer Wert“ (ebd., 366). Gerade mit Blick auf die jüngsten Entwicklungen innerhalb der Kriminalliteratur muss das deutlich differenzierter untersucht werden.

Thomas Zabka formuliert ebenfalls in Anlehnung an Renate von Heydebrand und Simone Winko „Komponenten des Werturteils im Literaturunterricht“ (Zabka 2013, 6), die sich auf schulische Lektüren jedweder Art beziehen. Interessant ist, dass mehrere Beispiele auf den Bereich Spannungsliteratur rekurrieren (als Beispiel für individuell verschiedene „Wertmaßstäbe“ wählt der Autor einen fiktiven „Kriminalroman“/ebd., 7, unter den „Zuordnungsvoraussetzungen“ findet sich der „Krimi“ als Beispiel/ebd., 8). In den Ausführungen zu „Wertausdrücke[n]“ und „Werteigenschaften“ wird jeweils die Einschätzung eines Buches als „spannend“ hervorgehoben (ebd., 6–7).

Gezielt und explizit auf Kriminalliteratur angewandt werden die Überlegungen von Renate von Heydebrand und Simone Winko¹⁰⁵ bei Reinhard Wilczek. Zu Beginn seines Bandes *Von Sherlock Holmes bis Kemal Kayankaya. Kriminalromane im Deutschunterricht* fasst er zunächst die historische Entwicklung didaktischer Konzepte zu Wertungskompetenz zusammen. Er zeigt die enge Verbindung mit der Trivalliteraturdebatte (s. 1.3.1) auf und resümiert im Rückblick auf die didaktischen Bemühungen der 1970er Jahre: „Ein großer Irrtum ist schließlich die Auffassung gewesen, dass eine kritische Wertungstheorie dazu beitragen werde, die traditionelle Dichotomie zwischen ‚hoher‘ Dichtung und Trivalliteratur aufzulösen.“ (Wilczek 2007, 13–14) Wilczek konstatiert, dass in den Folgejahrzehnten eine „verdeckte Auseinandersetzung mit der Wertungsproblematik“ (ebd., 14) festzustellen ist, die sich besonders an Bestrebungen einer Reduktion der „dominante[n] Wertungsposition“ (ebd., 15) der Lehrpersonen in allen Lernbereichen festmachen lässt. Bis zum Erscheinungstermin seines Beitrags fehlt eine tragfähige didaktische Theorie der literarischen Wertungs-

¹⁰⁵ Eine differenzierte Auseinandersetzung mit von Heydebrand und Winko findet sich – allerdings ohne didaktische Ausrichtung – bei Nele Hoffmann, die deren Entwurf die Überlegungen von Friederike Worthmanns (2004) gegenüberstellt: Worthmann unterscheidet „Anerkennungswertung“ und „Gefallenswertung“: „Sowohl Kanonizität als auch Popularität sind kollektive Wertungsphänomene. Während jedoch Kanonizität Ergebnis oder Folge kollektiver Anerkennungswertungen darstellt, ist Popularität Ergebnis oder Folge kollektiver Gefallenswertungen. Oder anders formuliert, während Kanonizität gleichbedeutend ist mit kollektiver Anerkennung, ist Popularität als kollektives Gefallen aufzufassen.“ (Worthmann 2004, 269) Wenngleich auch diese Unterscheidung einer kritischen Betrachtung unterzogen werden muss, ist sie mit Blick auf die Wertung von Kriminalliteratur mitzubedenken.

kompetenz, wie Wilczek aufzeigt, wenngleich kultusministerielle Vorgaben und institutionell festgelegte Standards deren Auf- und Ausbau fokussieren und implizite Wertpositionen enthalten, die den Lernenden aber nicht offengelegt werden (vgl. ebd., 22–23). Deshalb entwickelt er ein „kritisch-reflexives Wertungsmodell für den Kriminalroman“ (ebd., 30), das die drei „Wertungshorizonte“ (ebd.) von Lehrperson, Schüler:in und Text verbindet. Es wird eine „Neubestimmung des Kriminalromans im literaturästhetischen Kontext“ vorgenommen:

Als Resultat dieser Neubestimmung darf die Notwendigkeit einer Revision der bisherigen gattungsgeschichtlichen und den auf ihr fußenden Ein- und Zuordnungen hervorgehoben werden. Die vermeintlich literarische Randständigkeit und gattungsästhetisch verordnete Abseitigkeit des Genres lässt sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts argumentativ kaum noch überzeugend verteidigen. (ebd., 180)

Zur Begründung führt er an, dass kriminalliterarische Erzählschemata generell zu einem „zentralen Gattungselement des postmodernen Romans geworden“ (ebd.) sind, dass durch die Auflösung der Dichotomie von Höhenkamm- und Unterhaltungsliteratur der „Kriminalroman [...] gleichsam zu einem ästhetischen Paradigma des postmodernen Erzählens geworden“ (ebd., 181) ist und dass der „zeitgenössische Kriminalroman“ einen „zentralen anthropologischen Konflikt zum ästhetischen Schlüsselproblem gemacht hat: die Fremdheitserfahrung.“ (ebd.) In ihrer literaturwissenschaftlich-komparatistischen *Poetik der postmodernen Kriminalromane* mit dem Titel *Kriminalistische Dekonstruktion* kommt Alida Bremer zu ähnlichen Ergebnissen:

Die in der Gegenwart vorhandene Sehnsucht nach einer Lösung, nach einem wahren und gerechten Ende aller Abenteuer schlägt den Bogen zurück zu den Anfängen der Gattung. Die Rückkehr dieser Sehnsucht ist keine Wiederholung einer alten Literaturmode, sondern die Bestätigung ihrer Universalität. Die kriminalistischen Erzählformen (Enigma und Suche) haben universelle Werte, da sie nicht nur in der Literatur, sondern auch in Philosophie, Psychologie, Medizin und anderen Wissenschaften und sogar im wahren Leben als Prinzip jedes Geschichtenerzählens verwendbar sind. (Bremer 1999, 237)

Aus dieser Sicht der postmodernen Literaturwissenschaft ergeben sich auch literaturdidaktische Konsequenzen:

Zeitgenössische Kriminalliteratur fordert zur Stellungnahme heraus, sie provoziert Wertungen, sie spricht – aufgrund ihrer starken lebensweltlichen Verortung – die Schüler/innen unmittelbarer an als die kanonisierten Texte des Literaturunterrichts. Das gilt insbesondere für jene postmoderne Kriminalliteratur, die noch nicht den Weg in die Lehrpläne und Curricula gefunden hat. [...] Die Vermeidung typisierter hermeneutischer Schemata auf Seiten der Lehrperson sowie eine reflexiv-kritische Wertungsbewusstheit können sich in einer größeren Offenheit für fremde Wertungs- und Deutungsdispositionen äußern und damit auch zu größerer Schülerorientierung führen. (Wilczek 2007, 182)

Dafür ist zunächst ein Bewusstsein bei den Lehrpersonen anzuregen, das weit über die Arbeit mit Kriminalliteratur ganz grundsätzlich für einen Literaturunterricht relevant ist, der weniger auf eine Ergebnis-, sondern vielmehr auf eine Diskursorientierung setzt.

Dass dies bereits mit sehr jungen Leser:innen umsetzbar ist, zeigen Jochen Heins' Studien über die Bedeutung intuitiver Einschätzungen und spontaner Wertungen – zwei von vier Beispielen beinhalten hier das wirkungsbezogene Werturteil „spannend“ (Heins 2019, 142); er folgert, dass „die positiven emotionalen Reaktionen [...] Zugänge zum Text eröffnen und die Informationsverarbeitung des Textverstehens als Wechselspiel zwischen Text und Leser/in in positiver Weise befördern“ (ebd., 148–149).¹⁰⁶

Im Kontext literarischer Wertungskompetenz gewinnt das von Ina Brendel-Kepser entwickelte „Modell einer literarischen Wertungskultur zwischen Gefallen und Anerkennung“ besondere Bedeutung. In ihrer Habilitationsschrift *Literarische Wertung als kulturelle Praxis* (2019) versteht sie

106 Vgl. die Ergebnisse der Erhebungen zu Lesevorlieben unter 6.1.

literarische Wertung und Kritik in ihren gleichsam emotionalen und kognitiven Anteilen [als] eine fruchtbare Schnittstelle zwischen Textorientierung und Schülerorientierung [...] die einen Vermittlungsbereich zwischen Leseförderung/Lesekulturgestaltung und literarischem Lernen konstituieren kann – unter der Voraussetzung, dass Wertung und Kritik nie als ein einsames Geschäft verstanden werden, sondern immer als eine kommunikative kulturelle Praxis. (ebd.)

Nicht zufällig dominiert in Brendel-Kepsers Untersuchung verschiedener medialer Wertungen literarischer Texte die wirkungsbezogene Kategorie der Spannung, an 15 Stellen werden Bücher von den Kritiker:innen als „spannend“ beschrieben¹⁰⁷, 34 Mal wird das Nomen „Spannung“ als Charakterisierung einer positiven Wertung genannt: „Spannung gilt als ein durch Literatur hergestellter ‚dynamischer psychophysischer Zustand des Lesers‘ [...], der besonders durch bestimmte Textsorten wie z. B. Kriminalromane ausgelöst wird. Vor allem in heteronomen Literaturauffassungen wird Spannung also positiv gewertet.“ (ebd., 41) In einem Interview zum Thema *Spannungsliteratur* führt Brendel-Kepser dies genauer aus:

Spannung zählt als wirkungsbezogener Wert zu wesentlichen Maßstäben in der literarischen Wertung von Unterhaltungsliteratur. Was nun aber als spannend wahrgenommen wird, muss über das Verständnis des Wertmaßstabes geklärt werden. Literarische Wertmaßstäbe gelten als abstrakte Einheiten, auf die konkrete Werteigenschaften eines Textes zurückgeführt werden, das heißt z. B.: Ist es die schrittweise Aufklärung eines in der Vergangenheit liegenden Verbrechens und die Rekonstruktion des Tathergangs, das Rätselhafte mit den unvollständigen Zusammenhängen und falschen Fährten, die rasante Verfolgung des Verbrechers, der Kampf zwischen Held und Gegenspieler, welche als Textelemente (die meiste) Spannung erzeugen? Was trägt der Vergleich mit anderen Texten desselben Genres zur Wertung bei? Um stichhaltig zu begründen, inwieweit ein Text für einen Rezipienten/eine Rezipien-

¹⁰⁷ Auch in Friederike Worthmanns literaturtheoretischer Arbeit zum literarischen Wert findet sich das positiv konnotierte Attribut „spannend“ an sieben Stellen.

tin spannend ist, bedarf es nicht zuletzt einer Verständigung über deren Zuordnungsvoraussetzungen. Nicht jede:r versteht unter einem spannend erzählten Plot dasselbe und nicht jede:r schätzt dieselbe Art von Literatur. Diese Aspekte intersubjektiv verhandeln zu können, ist Teil von Wertungskompetenz. (Brendel-Kepser 2022, 1–2)

Literarische Wertungskompetenz ist damit eng verbunden mit Aspekten einer gelingenden Anschlusskommunikation. Schüler:innen in die Lage zu versetzen, aus der Begegnung mit einem Text heraus in Dialog mit anderen Rezipierenden zu treten, eigene Wertungsmaßstäbe artikulieren zu können und argumentativ zu vertreten, stellt einen wesentlichen Beitrag zur Ermöglichung kultureller Teilhabe dar. Kriminalliterarische Texte können bei der Verwirklichung hilfreich sein, da gerade junge Leser:innen, wie oben gezeigt, zum wirkungsbezogenen Wert der Spannung bereits eigene Vorstellungen generiert und einen eigenen Maßstab für den Spannungsgrad eines Textes entwickelt haben. Selbst Nicht-Lesende (in einem engen Textverständnis) verfügen über die Einschätzungsfähigkeit, ob ein Film, ein Podcast, ein Song oder ein Computerspiel von ihnen als spannend empfunden wird. Diese Beurteilung nicht nur zu analysieren, sondern darüber in Austausch zu treten, ist sowohl für literarisches wie sprachliches Lernen von besonders hoher Relevanz, wie auch Hans Lösener und Robert Velussig in ihrem jüngst erschienenen Bändchen *Literarische Erfahrung* im abschließenden Fazit betonen:

Sprache ermöglicht, erzeugt und verwandelt Intersubjektivität im dialogischen Wechselspiel von Rede und Gegenrede. [...] Für Verstehensbildung sind jedoch dialogische Prozesse unabdingbar. [...] Nur, wer sich dem Verstehen aussetzt, also im Verstehen exponiert, indem er sich als Person auf den anderen einlässt, kann in Beziehung zu ihm treten. (Lösener/Velussig 2024, 143–145)

Damit wird betont, dass Verstehen und Wertung gleichermaßen auf dialogische Prozesse angewiesen sind. Die Fähigkeit, eigene Werturteile im Austausch zu begründen, zu prüfen und weiterzuentwickeln, ist darüber hinaus als konstitutiv für eine Wertreflexionskompetenz zu

betrachten – eine These, die in Teil II und III dieser Arbeit weiter entfaltet und systematisch begründet wird. Grundlegend werden zuvor im folgenden Kapitel aktuelle Erkenntnisse der Leseforschung mit der Lektüre von Kriminalliteratur zusammengedacht.

„Aber ich kann doch nicht lesen.
Ich kann aber sehr gut stempeln.“
(Buffy)

2 Grundlagen (kriminal-)literarischen Lernens: Lesemotivation und Leseförderung mit Spannungsliteratur

2.1 Zum Forschungsstand

Im Anschluss an das Kapitelzitat stellt die Protagonistin, die Polizeiassistentin Buffy, allerdings fest, dass sie ohne die Fähigkeit, lesen und schreiben zu können, nicht in der Lage ist, ihren Traumberuf auszuüben – sie macht sich deshalb mit Hilfe durch Kommissar Gordon daran, dies zu lernen, der für sie versucht, das Waldgesetz in einfacher Sprache zu formulieren (vgl. 3.1). Für die menschlichen Leser:innen bietet sich eine Vielzahl von weiteren Möglichkeiten der Alphabetisierung: Nicht neu in der Forschungsliteratur und insbesondere mit Blick auf das Angebot der Schulbuchverlage¹⁰⁸ ist der Ansatz, Kriminalliteratur, insbesondere Detektivgeschichten für Kinder und Jugendliche, als Medium zur För-

¹⁰⁸ Nicht eingegangen wird in der vorliegenden Untersuchung auf die unzähligen Angebote und Vorschläge, den Lernbereich *Sprachgebrauch und Sprache untersuchen und reflektieren*, insbesondere den Teilbereich *Richtig schreiben*, mit Kriminalrätseln zu verbinden, diese als Rahmen zu nutzen zur Annäherung an grammatikalische wie orthografische Phänomene. In diesem Kontext geht es um die sicherlich grundsätzlich richtige Erkenntnis, dass Lernende dadurch motiviert werden können, sich neugierig und forschend mit orthografischen Regeln oder Zeichensetzung zu befassen. Allerdings wird dabei die Eigenständigkeit von Kriminalliteratur als literarischer Schreibweise nicht berücksichtigt; vielfach spielen offenbar auch marktökonomische Überlegungen eine Rolle. Exemplarisch genannt seien hier die aktuellen Reihen *Rechtschreibdetektive* (Klett und Balmer Verlag), nochmals *Rechtschreibdetektive* (NIE!KAO Lernwelten), *Deutsch-Krimi. Spannende Fälle lösen und Deutsch lernen* (Cornelsen), das Spielmaterial *Präpo-Detektiv* (Prolog), *Rechtschreibfälle für junge Detektive* (Raabe), *Die vier Fälle: Mit dem Detektivheft handlungsorientiert unterrichten – 3./4. Klasse* (Auer), *Ein Fall für die Syntax-Detektive* (Raabe), *Ravensburger Lern-Detektive* (Ravensburger) sowie *Paletti Deutsch Sprach-Detektiv: Feinheiten der Rechtschreibung* (Westermann).

derung der Lesekompetenz zu wählen. Darauf verweisen neben einer Vielzahl von Arbeitsmaterialien für den Unterricht auch theoretische Überlegungen in einzelnen Veröffentlichungen: Den Anspruch einer systematischen Aufarbeitung erhebt Fred Maurers Dissertationsschrift *Leseförderung durch Kriminalliteratur. Deutschdidaktische Annäherungen an ein verkanntes und vernachlässigtes Genre*¹⁰⁹ aus dem Jahr 2019. Ausgehend von Erhebungen zur Lesekompetenz und den durch diese seit dem „PISA-Schock“ 2000 kontinuierlich monierten großen Mängeln in diesem Bereich möchte der Autor „nach Optimierungschancen und literaturdidaktischen Alternativen [...] fragen und das Potenzial der Kriminalgeschichte zur Steigerung der Lesemotivation, Lesefreude und der sprachlich-kommunikativen Leistungsfähigkeit [...] reflektieren“ (Maurer 2019, 12). Die an die Darstellung der Lesekompetenzstudien anschließende Sachanalyse bleibt auf eine überblicksartige Fixierung vermeintlich „genretypischer“ Merkmale beschränkt (vgl. 1.1.1) und verzichtet dabei auf die Einbeziehung aktueller Kinder- und Jugendliteratur. Damit bleibt sie ebenso wie die anschließende Zusammenfassung der fachdidaktischen Beschäftigung verkürzt und blendet neuere Diskursentwicklungen vollständig aus. Entgegen dem Titel verengt Maurer seine Argumentation bereits in Abschnitt 2.2 auf die Frage, ob „Kriminalliteratur als Medium der Werteerziehung und Gewaltprävention“ (ebd.) im Deutschunterricht einsetzbar sei. Die Beantwortung erfolgt jedoch nicht differenziert, sondern in der pauschalen Annahme einer möglichen direktiven Wertevermittlung – ohne deren didaktische Voraussetzungen und Problemlagen näher zu reflektieren. Diese Haltung wird unter 8.2.2 einer kritischen Betrachtung unterzogen. Im Anschluss daran präsentiert der Autor *Didaktische Optionen zur Behandlung von Kriminalliteratur im Deutschunterricht* (ebd., 46), die vier unterschiedliche literaturdidaktische Zugänge beinhalten (produktives Schreiben, Kriminaltheater, Filmdidaktik, Symmedialität). Die daran anschließenden rund 330 Seiten versammeln eine Vielzahl unterschiedlicher Texte, die sorgfältig für den Unterricht aufgearbeitet werden, wobei die Auswahl sicherlich kontrovers zu diskutieren ist, da die Lesart von

109 Hier zeigen sich deutliche Anklänge an den oben bereits zitierten Beitrag von Wilma und Richard Albrecht (1981).

Homers Epen als „Kriminalepen“ (ebd., 398) oder des *Nibelungenliedes* als „Kriminaltragödie“ nicht zwingend zu überzeugen vermag. Zudem stellt sich die Frage nach dem Zweck – wird hier durch das Labeling versucht, herausfordernde Stoffe vermeintlich leichter zugänglich zu machen? Und dient dies wirklich dem Nachweis, kriminalliterarische Texte als Unterrichtsgegenstand zu etablieren oder knüpft dies an die alten Diskussionen über die Trivialität an? Die Aussage, dass „Werke der Hoch- und Weltliteratur“ ein „kriminalliterarische[s] Potenzial“ (ebd., 398) aufweisen und dass Kriminalliteratur „keineswegs auf den bei aller vordergründigen Spannung ‚trivialen‘ Kriminalroman“ (ebd.) beschränkt sei, ist ein deutliches Indiz für die Fortschreibung literaturdidaktischer Bedenken (vgl. 1.3.3). Eine systematische Betrachtung des Themenkomplexes *Leseförderung* bleibt die gesamte Arbeit schuldig. Einzig die besondere Eignung der Texte im Rahmen Leseförderung für Jungen findet mehrfach Erwähnung.

Weitere wissenschaftliche Untersuchungen zur Leseförderung mit Kriminalliteratur liegen nur in Form von Aufsätzen vor. Meist wird die besondere Eignung von Kriminalliteratur nicht grundsätzlich unpassend, aber zu verkürzt und undifferenziert auf die Beliebtheit von spannender Lektüre (s. o.) zurückgeführt.¹¹⁰ Das wird weder der Komplexität des Lesekompetenzerwerbs gerecht noch den verwendeten Texten, die nur als „Mittel zum Zweck“ fungieren. Hierbei ist unbedingt vor den weiteren Überlegungen darauf zu verweisen, dass bei der Auswahl geeigneter Texte eine ganz besondere Sensibilität der Lehrperson gefordert ist: Gerade weil es sich um eine besonders beliebte Freizeitlektüre handelt (vgl. 6.1), darf diese nicht im Sinne eines „Madigmachens“ (vgl. Adorno 1971, 146) der Texte missbraucht werden. Auch ein Unterricht, der die Lesefreude und das Vergnügen missachtet, indem er sehr früh auf bestimmte Ziele eines analytischen Literaturunterrichts ausgerich-

¹¹⁰ Historisch beginnt diese Entwicklung mit dem unter 1.3.3 zitierten *Praxis Deutsch*-Heft 44/1980; stellvertretend für viele weitere Ansätze in diese Richtung kann die Einleitung von Reinhold Lüthen zu seinem Beitrag in Petra Jostings und Gudrun Stenzels Veröffentlichung *Auf heißer Spur in allen Medien* betrachtet werden: „Es ist kein leichtes Unterfangen, Schülerinnen und Schüler einer 7. Klasse mit Hilfe einer gemeinsamen Klassenlektüre zum Lesen zu motivieren. [...] Einerseits soll es also um die Arbeit mit und am Text gehen, andererseits soll Freude am Lesen gefördert bzw. eventuell erst geweckt werden.“ (Lüthen 2002, 154)

tet ist, kann sich hier als kontraproduktiv erweisen. Dass diese Aspekte aber in der Konsequenz nicht gegen die Arbeit mit kriminalliterarischen Texten im Unterricht sprechen, soll in der Folge gezeigt werden.

2.2 Leseanimation und -motivation durch Kriminalliteratur 1: Lesen zum Vergnügen

Leseanimation ist Aufgabe von allen an der schulischen und außerschulischen Erziehung Beteiligten, die Menschen durch von außen gelenkte Impulse zum Lesen anregen möchten. Sie umfasst gezielte pädagogische Methoden und Aktivitäten, die das Interesse am Lesen fördern sollen. Kaspar H. Spinner formuliert mit Blick auf die Intention schulischer Leseanimation:

Unter dem Begriff der Leseanimation können diejenigen Vorgehensweisen zusammengefasst werden, mit denen den Schülerinnen und Schülern Lust am Lesen vermittelt werden soll [...]. Der Umgang mit Texten soll dabei den traditionellen Lern- und Übungscharakter verlieren; Zielvorstellung ist vielmehr die Etablierung einer Lesekultur in der Schule und die Vermittlung von Anregungen, die über das Lesen in der Schule hinausreichen. (Spinner 2016, 191)

Unter Leseanimation werden also verschiedene Verfahren verstanden, Lesen im schulischen wie außerschulischen Kontext mit besonderen Aktivitäten zu inszenieren; die Unterscheidung zur Lesemotivation ist vielfach nicht trennscharf, so dass sich die methodischen Herangehensweisen in verschiedenen Veröffentlichungen überschneiden. Genannt seien hier beispielsweise unterrichtsinterne Aktionen wie das Erstellen von Leseempfehlungen für Mitschüler:innen, das Verfassen von Lese-tagebüchern¹¹¹ und Portfolios, das Gestalten von Schuhkartons zur Lek-

¹¹¹ Auf die Schwierigkeit dieses Begriffs kann hier nicht differenziert eingegangen werden. Auch wenn er sich in der Schulpraxis ebenso wie in der fachdidaktischen Forschungsliteratur stark etabliert hat, bleibt dennoch zu fragen, wie das Verhältnis von absoluter Privatheit und Intimität eines Tagebuchs mit einer Aufgabenstellung in der schulischen Teilöffentlichkeit des Klassenzimmers zu verstehen ist.

türe etc. (vgl. hierzu exemplarisch die entsprechende Seite der Initiative *BoysAndBooks*). Außerunterrichtlich gehören Veranstaltungen wie der Vorlesewettbewerb des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels oder auch Lesenächte u. ä. zu den Verfahren, die zum Lesen animieren sollen. Eine explizite Verbindung zum Thema der vorliegenden Arbeit liegt in Angeboten wie „Kriminächten“ oder der Inszenierung von „Krimi-Dinner“-Veranstaltungen vor, die sowohl im schulischen wie im außerschulischen Rahmen stattfinden.

Während Leseanimation das äußere Umfeld gestaltet, ist **Lesemotivation** das Ergebnis eines längerfristigen Prozesses, der durch positive Leseerlebnisse unterstützt wird; der Begriff bezeichnet das intrinsische oder extrinsische Interesse und die Bereitschaft einer Person, zu einem Buch zu greifen und es zu lesen. Lesemotivation ist also eine innere Antriebskraft, die das dauerhafte Interesse am Lesen fördert und damit auf der Subjektebene anzusiedeln ist. Jens Möller und Ulrich Schiefele ziehen in ihrem Grundlagenbeitrag auch Kriminalliteratur als Beispiel heran:

Die aktuelle Lesemotivation einer Person bezeichnet das Ausmaß des Wunsches oder der Absicht, in einer bestimmten Situation einen spezifischen Text zu lesen [...]. Von hoher aktueller Lesemotivation spricht man daher, wenn jemand den starken Wunsch verspürt, etwa das nächste spannende Kapitel eines Kriminalromans oder einen wissenschaftlichen Artikel zu lesen. (Möller/Schiefele 2004, 102)

Die Autoren entwickeln auf dieser Basis ein Erwartungs-Wert-Modell der Lesekompetenz (ebd., 105) und kommen zum Schluss,

dass es eine Reihe motivationaler Faktoren gibt, denen ein Einfluss auf die Lesekompetenz zugesprochen werden kann. Dazu zählen insbesondere das lesebezogene Selbstkonzept und lesebezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen [...] sowie intrinsische und extrinsische Aspekte der Lesemotivation. Die vorliegenden Befunde legen nahe, dass die motivationalen Faktoren vor allem über die Lesemenge und den Einsatz von Lesestrategien einen Einfluss auf die Lesekompetenz ausüben. (ebd., 123)

Die „Wertkomponente“ nach Möller und Schiefele lässt sich unter der Frage „Will ich den Text gern lesen und warum?“ (ebd., 116) zusammenfassen. Die „Erwartungskomponente“ präzisieren die Autoren mit der Fragestellung „Werde ich den Text verstehen können?“ (ebd., 117). Beide Aspekte können beim Lesen von Kriminalliteratur aus verschiedenen Gründen ihre Erfüllung finden, wie im Folgenden gezeigt wird. Dabei gilt grundsätzlich, dass motivationale Prozesse mit Blick auf das Lesen nicht nur für Anfangsleser:innen relevant sind, sondern für die gesamte Schulzeit im Blick gehalten werden müssen:

Leselust und Lesearbeit müssen sich bis zum Ende der Schulzeit die Waage halten. Wenn Lesearbeit im Deutschunterricht primär als fremdbestimmter, institutioneller Akt erlebt wird, ist das für die Lesemotivation wenig förderlich. [...] Literaturunterricht muss spannend bleiben, und das tut er nur dann, wenn An- und Zumutung gleichermaßen gegeben sind. (Kepser/Abraham 2016, 105–106)

Lesemotivation speist sich maßgeblich auch aus der Freude am Lesen. Diese ist bereits im Rahmen frühkindlicher Leseerfahrungen grundgelegt:

Lesesozialisation ist ein langjähriger Prozess, an dem Kindergarten, Schule, Altersgruppe und die Medien selbst beteiligt sind. Die größte Bedeutung unter den Sozialisationsinstanzen kommt nach einhelliger Forschungsansicht aber der Familie zu. (Hurrelmann 2004, 45)

Die Lesekompetenz von Schüler:innen hängt weiterhin stark vom sozioökonomischen Status ab, wie PISA 2018 und 2022 zeigen. In PISA 2018 wurde erstmals Lesefreude explizit erfasst: Deutsche Schüler:innen berichten im Vergleich zum OECD-Durchschnitt von deutlich geringerer Lesefreude, besonders im Vergleich zu Ländern wie Estland, Kanada oder Polen. Seit 2009 ist die Lesefreude zudem signifikant gesunken (vgl. PISA 2018, 83–87, 96). Unterschiede zeigen sich auch zwischen Schularten: Nicht-Gymnasiast:innen haben im Mittel weniger Freude am Lesen (vgl. Diedrich 2019, 94).

Die binationalen TAMoLi-Daten (2019) bestätigen, dass Schüler:inneninteressen nur selten mit den im Unterricht behandelten Texten übereinstimmen: „Zugleich sind die von Jugendlichen bevorzugten Genres im Unterricht wenig präsent“ (Siebenhüner et al. 2019, 59). PISA 2022 zeigt einen weiteren Leistungsabfall in der Lesekompetenz: „Die durchschnittliche Lesekompetenz ist in Deutschland im Vergleich zu PISA 2018 bedeutsam gesunken“ (Lewalter et al. 2023, 159). Die Autor:innen appellieren, Lesefreude als Grundbedürfnis zu fördern: „Ein Hunger nach dem Lesen [sollte] wie der physische Hunger behandelt werden“ (Lewalter et al. 2023, 160).

Auch die IGLU-Studie 2021 weist auf große Unterschiede hin: 25 % der Grundschüler:innen lesen schwach, nur 8,3 % stark, mit klaren Vorteilen für Kinder aus sozial privilegierten Familien und für diejenigen, die zu Hause die Testsprache sprechen (IGLU 2021, 15, 173). Gleichzeitig zeigt sich, dass im Unterricht meist alte, wenig kindgerechte Texte verwendet werden, die systematische Leseförderung erschweren (IGLU 2021, 19).

Spannende Kinder- und Jugendliteratur kann hier eine Möglichkeit sein, Lesevorlieben ernst zu nehmen (vgl. auch die statistischen Erhebungen zur bevorzugten Lektüre unter 6.1) und auch im Rahmen des schulischen Unterrichts Lesefreude erfahrbar machen: „Lesefreude entsteht nicht durch Strategietraining, sondern durch Bereitstellen von Situationen, in denen selbstvergessenes Lesen, Raum für Phantasie und Identifikation gegeben wird.“ (Spinner 2004, 136) Kriminalliteratur kann hierbei als motivationaler Türöffner und Katalysator wirken – das ist die Voraussetzung, um sich überhaupt auf die durch Narration angeregten Wertreflexionsprozesse einlassen zu können.

Dabei ist das Vorbild der Lehrpersonen von entscheidender Bedeutung, was die Relevanz von eigenen (positiven) Leseerfahrungen in Phase 1 der Lehrer:innenausbildung betont. Darauf verweist auch Petra Anders in einem aktuellen Interview zum Thema *Leselust*:

Dass Lesen Spaß machen kann, dass ein Buch etwas mit dem eigenen Leben zu tun haben kann, dass man sich mit einer Romanfigur identifizieren kann: Diese Erfahrungen sind für viele Studierende neu. [...] statt Lesen zum Leidensthema zu machen, gilt es, Erfahrungen mit verschiedenen Formen des Lesens und mit verschiedenen Texten zu machen.

Denn wer selbst kaum Erfahrung mit literarischen Texten macht, kann anderen zwar Lesen anordnen, aber sie kaum für das Lesen begeistern. (Spiewak 2025, 31)

2.3 Lesemotivation durch Kriminalliteratur 2: Selbstbild als Leser:in

Die bereits angesprochene Schemahaftigkeit von Kriminalliteratur kann wesentlich dazu beitragen, ein positives Leser:innenselbstbild zu erzeugen: „Ich habe bereits mehrere Kriminalgeschichten gelesen, also werde ich auch eine weitere verstehen.“ Die Wiedererkennungseffekte und das grundsätzliche Verständnis der Struktur ermöglichen gerade Leser:innen mit Sprachbarrieren, diese einfacher zu überwinden. Das gibt den Lesenden eine gewisse Sicherheit durch Rückgriff auf frühere Leseerfahrungen und sorgt für ein Kontinuitätsgefühl mit Blick auf die Lesebiographie durch Wiedererkennen prototypischer Formen. Kinderkriminalliteratur lässt sich meist recht eindeutig der Detektiv-erzählung zuordnen, für die in besonderem Maße Schemahaftigkeit nachweisbar ist; zudem wird diese nachhaltig verstärkt durch die Tatsache, dass viele Kinder- und Jugendkrimis als Serien angelegt sind, die wiederum als Schablonen für andere Reihen dienen (s. 1.2.5).¹¹² Exemplarisch sei dies gezeigt an der *LasseMaja*-Reihe von Martin Widmark (ursprünglich *Lasse-Majas detektivbyrå*), die in deutscher Übersetzung vorliegt. Seit 2002 sind 34 Bände der Episodenserie erschienen (vgl. Webseite des Ueberreuter-Verlages), zusätzlich gibt es eine zwölfteilige deutsche Fernsehserie sowie eine Comic-Ausgabe; sechs Kinofilme und eine interaktive Webseite liegen in schwedischer Sprache vor. Die Protagonist:innen sind die Kinder Lasse und Maja, die in die gleiche Klasse gehen und in ihrem Heimatort, der Kleinstadt Valleby, kriminalistische Geheimnisse aufklären und dadurch den häufig überforderten Polizeiinspektor unterstützen. Der Ueberreuter-Verlag empfiehlt die Bücher Leser:innen ab acht Jahren und bewirbt sie mit dem Slogan „Einfach zu lesen – knifflig zu lösen“ (Widmark 2020, 90). In diesem

112 Vgl. hierzu auch Hammer-Bernhard 2023b, 287.

Motto steckt einerseits die Zusage, dass die Lesearbeit bewältigt werden kann, andererseits der Hinweis auf die Beteiligung der Lesenden am Ermittlungsprozess, der als anregende Herausforderung beschrieben wird – An- und Zumutung zugleich. Die Schriftgröße sowie die kindgerechten Illustrationen von Helena Willis, die die Erzählung begleiten und verständnisunterstützend wirken, machen die Bücher als Klassenlektüre ab Jahrgangsstufe 3 geeignet. Alle Bände tragen im Titel den Begriff „Geheimnis“, was einen zusätzlichen Leseanreiz darstellen kann. Vorangestellt sind jeder Geschichte eine Übersichtskarte über die Orte, die eine Rolle spielen, sowie ein Personenverzeichnis. Dadurch ist es möglich, mit jedem Band in die Serie einzusteigen; auch der erste Band beginnt nicht mit einer langen Vorgeschichte, sondern führt mitten ins Geschehen:

„Stopp!“ ruft Lasse und macht eine Vollbremsung vor Valleby's Rio-Kino. „Was ist passiert?“, fragt Maja überrascht. Lasse und Maja sind auf dem Weg zur Schule und haben es wie immer eilig. Sie sind gleich alt und gehen in die gleiche Klasse. „Du weißt genau, dass Gun die Krise kriegt, wenn wir zu spät zum Unterricht kommen“, sagt Maja. „Jetzt komm schon, Lasse!“ „Sieh doch mal“, sagt Lasse und zeigt auf einen Hundertkronenschein, der mitten auf der Straße liegt. „Oh“, sagt Maja. Schließlich findet man nicht jeden Tag Geld auf der Straße. „Was sollen wir damit machen?“, fragt Lasse. „Das hier“, hören sie Zorban sagen, der aus dem Rio-Kino kommt. Zorban ist im Kino der Mann für alles. Er hebt den Schein von der Straße auf und hält ihn gegen die Frühlingssonne. Dann schüttelt er den Kopf und zerreißt ihn in lauter kleine Schnipsel, die er in die Luft wirft. „Bist du verrückt?“, ruft Maja. „Das war doch ein Hundertkronenschein!“ „Aber ein falscher, eine Blüte“, brummt Zorban. „Komplett wertlos! Allein gestern hatten wir drei solche Blüten in der Kasse.“ (Widmark 2020, 13–14)

Die Situation des gemeinsamen Schulwegs, die Gefahr des Zuspätkommens sowie der Hinweis auf die drohende Verärgerung der Lehrerin stellen für die jungen Leser:innen einen vertrauten Rahmen dar; durch die gewählte Erzählzeit Präsens wird eine Unmittelbarkeit erreicht, die die Involviertheit der Lesenden von Anfang an verstärkt. Durch den

Titel ist bereits bekannt, dass Lasse und Maja ein Detektivbüro betreiben; auf den ersten beiden Seiten erfahren die Rezipierenden, dass es im Band *Schulgeheimnis* um gefälschtes Geld gehen wird. Das seltsame Verhalten von Zorban regt dazu an, darüber nachzudenken – die bildliche Darstellung auf Seite 15 verstärkt diesen Effekt, da Zorban hier skurril und schräg präsentiert wird. In der Folge treten weitere Bewohner:innen von Valleby auf, die alle gefälschtes Geld gefunden haben. Dabei wird die Emotionalität gesteigert – während Zorban noch eher aggressiv-resigniert agiert, droht dem Café, in dem Sara bedient, die Schließung, was zu großer Verzweiflung bei ihr führt. Als dritte Person tritt der Pastor auf, in dessen Klingelbeutel ebenfalls falsche Hundertkronenscheine gefunden wurden. Das erste Kapitel endet mit den folgenden Worten: „Maja sieht Lasse an. Ihnen ist beiden klar, dass das Detektivbüro LasseMaja einen neuen Fall zu lösen hat.“ (ebd., 20) Diese Aussage festigt die Hoffnung der Leser:innen auf ein zufriedenstellendes Ende – wird hier ja die Lösung des Falls bereits in Aussicht gestellt.

Nach diesem Schema sind alle Bände der Reihe gestaltet, ebenso wie viele andere Beispiele aus dem Bereich der Kinderkriminalliteratur: Zunächst begegnet den Ermittelnden ein neuer Fall, den sie dann bearbeiten und schlussendlich auflösen. Dieses Gerüst kann unerfahrenen Leser:innen Hilfestellung sein und die Gewissheit verfestigen, dass das Lesen des Buches bewältigbar ist – die „Erfolgserwartung“ nach Möller/Schiefele (2004, 117–118) ist also gegeben. Damit kann spannende Kinderkriminalliteratur durchaus bereits den Kompetenzaufbau auf Prozessebene sinnvoll begleiten, da die Lesenden einen inneren Antrieb zum Weiterlesen ebenso wie zum Verstehen einer möglichen Auflösung verspüren können. Allerdings darf dies nicht als Automatismus missverstanden werden, der sich einstellt, wenn Texte mit dem Attribut „kriminell“ oder „detektivisch“ beworben werden.

Diese Einsicht fehlt in einer Vielzahl von Unterrichtsmaterialien, die auf dem Markt erhältlich sind. Zwei hier exemplarisch herausgegriffenen Veröffentlichungen zeigen, dass auf einer oberflächlichen Ebene zunächst sehr einleuchtend ist, warum Kriminalliteratur durch die inhärente Spannung sowie in ihrer Schemahaftigkeit ein geeigneter Stoff zur Förderung von Lesekompetenz sein kann – und wie schwierig

sich dann die konkrete Umsetzung sowie deren theoretische Fundierung erweisen.

Beispielhaft genannt sei die Reihe *Kriminell gut lesen* des Auer-Verlags, die Materialien ab Jahrgangsstufe 2 zur Verfügung stellt. Auf seiner Website wirbt der Verlag damit, dass Schüler:innen „[m]it Krimis besser lesen lernen“; der Band für die jüngsten Leser:innen wird so eingeführt:

Der Band enthält 10 kurze Krimis, die der Lebenswelt der Kinder entnommen sind. Sinnentnehmendes Lesen wird wie von selbst geschult, denn nur wenn die Kinder gründlich lesen, kommen sie dem Täter auf die Spur! Die Schülerinnen und Schüler werden zu Ermittlern und trainieren gleichzeitig Lesen und Textverständnis. (Auer-Verlag 2020, o. S.)

Anhand der Geschichte *Der seltsame Besuch* aus dem Band für die 2. Jahrgangsstufe von Annette Weber (2020) wird beispielhaft untersucht, ob die Aufgaben dieser Zielsetzung gerecht werden: Die kurze Geschichte erzählt von Leon, der einer Nachbarin ein Stück Apfelkuchen bringen möchte und in deren Haus einen fremden jungen Mann antrifft. Leon verbirgt seine Irritation, als dieser behauptet, der Enkel der alten Frau zu sein und dabei den Namen der Nachbarin falsch wiedergibt, geht nach Hause und verständigt die Polizei. Eine Auflösung findet nicht statt, an die Geschichte anschließend findet sich die Frage „Was war Leon aufgefallen?“ (Weber 2020, 47), danach ein nicht näher definierter Leerraum ohne explizite Aufgabenstellung. Ob hier eine Lösung mündlich diskutiert oder schriftlich notiert werden soll, bleibt unklar. Ab der darauffolgenden Seite werden verschiedene Aufgaben zur Bearbeitung vorgestellt. So soll zunächst das zentrale Gespräch zwischen Leon und dem mutmaßlichen Einbrecher als Hörspiel inszeniert werden (ohne Erklärung, was ein Hörspiel ist); darauf wird die erste durch Zeilen markierte explizit schriftlich zu beantwortende Frage gestellt: „Was fällt dir beim Lesen des Textes als Hörspiel auf?“ (ebd., 48) Die Antwort soll offenkundig identisch sein mit der zuvor gestellten Frage. Die Auflösung liegt für Lernende ohne Sprachbarriere auf der Hand, da der junge Mann den falschen Namen („Rennburger“) mehrfach wiederholt, Leon dann zunächst den richtigen („Rennberg“) nennt und sich dann falsch verbessert, um zu verbergen, dass er Verdacht

geschöpft hat. Für Schüler:innen mit Deutsch-Förderbedarf ist die „Klärung des Falls“ ungleich schwieriger, stellen doch gerade Eigennamen eine besondere Hürde im Sprachverstehen dar. Für die Auflösung unnötig bzw. nicht hilfreich sind die darauffolgenden Aufgaben, die auf die textliche Charakterisierung der Frau und des jungen Mannes ausgerichtet sind. Dass danach wiederum die Frage „Was fällt dir auf?“ (ebd., 49) beantwortet werden soll, ist redundant und für die Schüler:innen kaum nachvollziehbar. Danach sind die Lernenden aufgefordert, anzucreuzen, ob sie die Polizei anrufen würden – ohne Möglichkeit, dies näher zu explizieren. Abschließend gilt es, ein Kreuzworträtsel mit Hilfe von neun Fragen zum Text aufzulösen, die darauf abzielen, dass das Gelesene so genau wie möglich memoriert wurde. Dabei werden auch sprachlich falsche Antwortkonstruktionen eingefordert: Frage 4 lautet „Wo sitzt der Vater?“ (ebd., 50), die Antwort soll das Nomen „COMPUTER“ sein. Als Lösung ergibt sich die Aufforderung „HOLE-HILFE“, die aber nicht kommentiert wird, sondern den Abschluss der Einheit darstellt. Eine kritische Betrachtung ergibt, dass hier Spannung und Lesevergnügen eine äußerst untergeordnete Rolle spielen, ist die Geschichte doch so gestaltet, dass die Frage nach dem Grund für die Alarmierung der Polizei auch für sehr junge Lesende auf der Hand liegt und die Aufgaben vermutlich weniger als inspirierende Ermittlungsarbeit, sondern als wenig anregende Schreibaufgaben wahrgenommen werden. Dass der Schlussappell keinerlei Rahmung und Weiterführung erfährt, ist ein weiterer Kritikpunkt.

So muss konstatiert werden, dass hier eine arg konstruierte und wenig spannende Kurzerzählung als Mittel zum Zweck verwendet wird; eine intrinsische Lesemotivation kann sich so nicht aufbauen. Vielmehr werden die Lernenden die Auflösung entweder früh erkennen und die Aufgaben dann „pro forma“ beantworten, oder aber aufgrund von Sprachbarrieren nicht auf die richtige Lösung kommen. Ob dies den Rezipierenden nicht womöglich sogar mit Kaspar H. Spinner das Lesen von Kriminalgeschichten „vergällen“ (vgl. Spinner 1976) kann, ist nicht zu belegen, muss aber zumindest vermutet werden.

Einen Versuch, Kriminalliteratur für ältere Lernende zur Leseförderung einzusetzen, stellt eine Veröffentlichung des Niedersächsischen Kultusministerium aus dem Jahr 2015 dar. Unter dem Titel *Materia-*

lien zum kompetenzorientierten Unterricht zur Leseförderung. *Detektiv- und Kriminalgeschichten in der Hauptschule, Realschule und Oberschule, Schuljahrgänge 5–7* werden nach theoretischen Vorüberlegungen in drei Kapiteln konkrete Materialien zur Förderung der kognitiven Lesekompetenz präsentiert, die auf der Prozessebene anzusiedeln sind. Die Vorbemerkungen zur „Leseförderung mit detektivischem Spürsinn“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2015, 5) lassen eine klare Argumentationslinie vermissen; als Begründung für die Textauswahl wird lediglich angeführt, „dass die sogenannten Lesekrimis unterhaltsame und spannende Unterrichtsstunden versprechen, die die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler fördern.“ (ebd.) Die anschließende knappe Sachanalyse weist deutliche Mängel auf; so heißt es beispielsweise: „Der Kriminalroman ist ein Genre, zu dem auch die Detektivgeschichte oder der Schauerroman zählt; hier kreist die Handlung um furchterregende und unheimliche Vorfälle und Verbrechen. Was geschieht, kann nicht mit der Vernunft erklärt werden.“ (ebd., 6) Ohne Begründung werden hier Horror- und Schauerliteratur fälschlicherweise mit Kriminalliteratur gleichgesetzt; die Behauptung, der Kriminalroman sei ein „Genre“, muss zumindest kritisch hinterfragt werden (vgl. die Ausführungen zu terminologischen Herausforderungen unter 1.1.1). Danach findet sich eine tabellarische Darstellung zu *Merkmale[n] der Detektivgeschichte* (ebd.), an die die Feststellung anschließt:

Hervorzuheben ist der besondere Reiz, der von Detektiv- und Kriminalgeschichten ausgeht: Sie können ihre Leserinnen und Leser unterhalten, diese erleben ein anderes Milieu, ein gewisses Aufregungspotential ist vorhanden. Ein besonderer Leseanreiz ergibt sich aus der spannenden Haltung. (ebd., 7)

Die Aussage zum „Milieu“ ist zumindest erklärungsbedürftig, wessen „Haltung“ spannend ist, erschließt sich nicht. Es folgen drei Kapitel mit Konkretisierungen. Zunächst geht es um Rätsel-Krimis, die für das Lautleseverfahren vorgeschlagen werden, dann wird ein Kurzkrimi in ein Hörspiel umgewandelt, bevor im letzten Teil mit dem Kinderkriminalroman *Das schaurige Haus* von Martina Wildner gearbeitet wird. Das Ziel der Materialien wird abschließend zusammengefasst:

Diese Materialien dienen dazu, auch bei den sogenannten ‚Risikoschülern‘ durch einen motivationsanregenden, methodisch abwechslungsreich gestalteten Literaturunterricht ein grundlegendes Leseinteresse aufzubauen, das in einer gefestigten Beziehung zum Medium Buch endet. (ebd., 6)

Die hier vorgeschlagene Verbindung des Lautleseverfahrens mit Minikrimis zum Mitraten ist didaktisch aus zwei Gründen überzeugend. Erstens zielt das Lautlesen nachweislich auf die Förderung der Leseflüssigkeit, indem es Automatisierung und Sinnentnahme im Vollzug des Lesens unterstützt. Gerade die kurzen, pointiert erzählten Texte mit klarer Handlungsführung bieten hierfür günstige Voraussetzungen, da sie überschaubar sind. Zweitens steigern Minikrimis mit Rätselstruktur die Motivation und sichern die inhaltliche Aufmerksamkeit: Die Auflösung ist an ein genaues Textverstehen gebunden, sodass flüssiges Lesen funktional auf Sinnkonstruktion ausgerichtet bleibt. Dass es sich dabei um Rätselkrimis des Schweizer Autors Jürg Obrist handelt, die nicht für schulische Zwecke konstruiert, sondern als Taschenbuch bei dtv erschienen sind, verstärkt diesen Effekt. Das Lautleseverfahren wird hier somit nicht isoliert als Techniktraining eingesetzt, sondern in ein sinnstiftendes, literarisch motivierendes Setting eingebettet, in dem Leseflüssigkeit, Textverstehen und ästhetische Erfahrung funktional aufeinander bezogen sind.¹¹³ Der zweite Konkretionsvorschlag der vorliegenden Materialsammlung beruht auf einem Text aus der o.g. *Kriminell gut lesen*-Reihe und beinhaltet kleinschrittige Leseübungen – durch die der ohnehin wenig spannende Text vermutlich schnell an Reiz verliert. Teil drei bezieht sich durchaus nachvollziehbar auf eine Ganzschrift – bei Martina Wildners Jugendbuch *Das schaurige Haus* handelt es sich allerdings nicht um eine Kriminalerzählung im engeren Sinn, da die Schauer- und Spukelemente überwiegen, so dass es für die Betrachtung der Leseförderung mit Kriminalliteratur weniger in Betracht kommt.

¹¹³ Die Rätselkrimis werden auch auf der Seite #lesen.bayern besprochen und für die Jahrgangsstufen 5 und 6 empfohlen. Für ältere Schüler:innen dürften sie eher weniger geeignet sein.

Die exemplarische Betrachtung dieser beiden Unterrichtskonkretionen veranschaulicht, dass es einer sorgfältigen Prüfung des Textmaterials bedarf, das nicht automatisch lesemotivierend wirkt, weil es dem kriminalliterarischen Schreiben zuzurechnen ist. Kriminalliteratur gilt darüber hinaus vielen als Möglichkeit, einen gendersensiblen Literaturunterricht zu gestalten, schreibt man Jungen doch gemeinhin ein gesteigertes Interesse an spannender Literatur zu. Dieser motivationale Aspekt trifft aber, so zeigen es inzwischen die o. g. Untersuchungen, geschlechtsunabhängig zu. So gilt es selbstverständlich, auf eine gendersensible Literaturauswahl und einen ebensolchen Unterricht zu achten, die allzu einseitige Vereinnahmung von Kriminalliteratur für eine spezielle Leseförderung für Jungen ist nicht haltbar.¹¹⁴ Diese Erkenntnis zeigt sich auch daran, dass sich in einschlägigen aktuellen Veröffentlichungen der Zusatz „nicht nur für Jungen“ findet: So konstatiert Fred Maurer, „dass sich auch und gerade Kriminalliteratur bzw. Kriminalgeschichten anbieten, um bei Jungen, aber nicht nur bei diesen Leselust zu wecken. Denn sie enthalten Elemente, die den Jungen entgegenkommen, ohne die Mädchen zu benachteiligen.“ (Maurer 2019, 16) Andreas Seidlers Beitrag zum Band *Attraktive Lesestoffe (nicht nur) für Jungen. Erzählmuster und Beispielanalysen zu populärer Kinder- und Jugendliteratur* mit dem Titel *Kriminalliteratur* verweist in den Eingangsbemerkungen auf die geschlechtsübergreifende Beliebtheit von Kriminalliteratur (vgl. Seidler 2018, 142) und verzichtet auf eine derartige Argumentation. Die gleiche Feststellung trifft auf Seidlers Beitrag unter der Rubrik *Erzählmuster* auf der Seite *BoysAndBooks* (Seidler o. J.) zu. Anita Schilcher hat dies bereits 2010 vorgezeichnet in ihrem Beitrag zur *Geschlechterdifferenzierung im Literaturunterricht*. Mit Blick auf die Literaturauswahl formuliert sie: „Abenteuerliteratur, phantastische

¹¹⁴ Eine Formulierung wie Elisabeth Paefgens Aussage, Kriminalliteratur sei „eine Literatur für Jungen“ (Paefgen 1997, 9), muss aus heutiger Sicht als allzu pauschal betrachtet werden. In Eva Maus' Beitrag *Geschlechtersensible Literaturdidaktik* wird beispielsweise deutlich aufgezeigt, wie die einseitige Konzentration auf die Jugendförderung in den ersten Jahren nach PISA 2000 in den Folgejahrzehnten zurückgenommen bzw. deutlich ausdifferenziert wurde. Sophie Schuhmachers Dissertation aus dem Jahr 2025 veranschaulicht beispielsweise überzeugend, wie auch mit literarischen Geschlechterstereotypen ein geschlechtersensibler Literaturunterricht gelingen kann.

Literatur und Krimis entsprechen sowohl den Leseinteressen der Mädchen wie der Jungen.“ (Schilcher 2010, 369)

So lässt sich also festhalten, dass die Erwartung von Spannung ein motivationaler Aspekt sein kann, der sich positiv auf die Lesemotivation und damit in der Folge auf die Lesekompetenz auszuwirken vermag – unabhängig vom Geschlecht der Leser:innen. Die Tatsache, dass viele Werke der Kinder- und Jugendkriminalliteratur ermittelnde Gruppen oder Banden vorstellen, die aus Menschen mit verschiedener geschlechtlicher Identität bestehen, kann ein Argument dafür sein, dass diese Texte möglichst viele Schüler:innen ansprechen können. Grundsätzlich ergeben sich durch die variable Gruppenzusammensetzung besondere Möglichkeiten der Darstellung von Diversität: So sitzt Kurt in Max von der Grüns Jugendkrimi *Vorstadtkrokodile* (1976) aufgrund seiner Querschnittslähmung im Rollstuhl, Jakub, Protagonist in Lena Hachs Reihe *Mission Hollercamp*, trägt wegen seiner Höreinschränkung Hörgeräte. In Rieke Patwardhans *Forschungsgruppe Erbsensuppe* ist die geflüchtete Syrerin Lina Mitglied derselben (eine genauere Betrachtung der Reihe findet sich unter Punkt 4.3). Rico schließlich, titelgebender Held in Andreas Steinhöfels Reihe *Rico, Oskar und ...*, bezeichnet sich selbst aufgrund seiner ADS als „tiefbegabt“ (Steinhöfel 2016, 11).¹¹⁵ Neurodivergente Kinder finden hier eine kindgerechte Repräsentation ihrer eigenen Lebenssituation – und es kommt hinzu, dass gerade mit Blick auf diese Lerner:innen Spannungsliteratur grundsätzlich geeignet sein kann, beispielsweise durch Aufmerksamkeitsdefizitstörungen deutlich erschwerte Leseprozesse zu bewältigen, worauf Bettina Keupp bereits 2005 verwiesen hat: „Kinder mit Aufmerksamkeitsdefizitproblemen benötigen Lesetexte mit einem hohen Aufforderungscharakter“, worunter die Autorin Detektivgeschichten zählt (Keupp 2005, 19).¹¹⁶ Kriminalliteratur kann in der Folge auch schwächeren Leser:innen den Zugang zur Anschlusskommunikation und damit Teilhabe am Wertediskurs ermöglichen.

¹¹⁵ Steinhöfels Reihe lässt sich sehr gewinnbringend auch unter dem Aspekt der Intertextualität untersuchen, wie Andreas Wicke (2013) zeigt.

¹¹⁶ Vgl. hierzu beispielsweise die Ausführungen von Birgit Sommer (2013). Eine umfassende Untersuchung zum Lesenlernen bei neurodivergenten Schüler:innen steht bisher aus.

Abschließend ist festzustellen: Eine Nutzung von Kriminalgeschichten zur Leseförderung bedarf grundsätzlich besonderer Sensibilität. So ist kein Automatismus zu erwarten, wenn nur zum Zweck der Förderung konstruierte Geschichten als „Rätselkrimis“ verkauft werden, die aber ästhetisch wenig gelungen und nicht dazu geeignet sind, Lesevergnügen aufkommen zu lassen – ein Phänomen, das mit Gerhard Haas als Teil der „radikale[n] Ver zweckung des Lesens“ im schulischen Kontext kritisiert werden kann (Haas 1995, 214). Grundsätzlich zeigen die genannten Beispiele: Eine unterrichtliche Beschäftigung mit Ganzschriften, die dann entsprechende Lesestrategien einüben lässt, kann die literarische Spannung eher aufrechterhalten und damit intrinsisch motivieren als künstlich-zweckgebundene Texte, die reinen Übungsanspruch haben. Margret Arnolds Untersuchungen zum Zusammenhang von Erkenntnissen der modernen Neurodidaktik mit konkreten Lernprozessen bieten Indizien, die die Relevanz intrinsischer Motivation generell, und damit auch mit Blick auf das Lesen, stützen. Die Relevanz des Selbstbildes als Leser:in, die „Erwartungskomponente“ im Modell von Möller und Schiefele (s. o.) kann auch neurodidaktisch begründet werden:

Der innere Aspekt von Herausforderung besteht in der persönlichen Beteiligung an einer Sache, die mit der Sinnsuche des Lernenden beginnt und allgemein mit „intrinsischer Motivation“ bezeichnet wird. Ein weiteres, unabdingbares Merkmal ist die Herstellung eines Gefühls von Selbstwirksamkeit („self-efficacy“). Dies ist ein Glaube, dass Erfolg aufgrund eigener Anstrengung möglich ist. (Arnold 2002, 123)

2.4 Aufbau unterschiedlicher Lesemodi

Geübten Leser:innen eröffnet ein rezeptionsästhetischer Zugang zu kriminalliterarischem Erzählen vielfältige Möglichkeiten: Wirkungsweisen von Literatur können so erfahren sowie bewusst und „bedürfnisorientiert“ (Maiwald 2015, 93) genutzt werden. Werner Graf hat bereits 2007 auf die Bedeutung des „Erwerb[s] unterschiedlicher Lesemodi“ (Graf 2007, 127) im Rahmen der literarischen Sozialisation verwiesen. Jugendliche Leser:innen entwickeln idealerweise „differenzierte[-]

Lesemodi“, „um die altersgemäß expandierende potenzielle Vielfalt der Teilnahme an der literarischen Welt realisieren zu können.“ (ebd.) Grundsätzlich unterscheidet Graf zwischen „Pflichtlektüre“ und „freiwilligem privaten Lesen“ (ebd., 128); er setzt diese beiden Formen mit extrinsischer bzw. intrinsischer Motivation gleich. Im Rahmen der freiwilligen Lektüre ergeben sich für Graf sechs Modi: instrumentelles Lesen, intimes Lesen, Lesen als Partizipation, interessenorientiertes Lesen, Lesen als Erkenntnis sowie ästhetisches Lesen (vgl. ebd., 129; vgl. auch Graf 2004). Mit Blick auf einen zeitgemäßen Literaturunterricht lassen sich diese Modi m. E. durchaus auch im schulischen Kontext einspielen. Hilfreich ist es hier, zwischen der reinen Privatlektüre und der unterrichtlichen Pflichtlektüre eine Zwischenform anzunehmen: eine Schullektüre (oder auch mehrere parallel gelesene), die von den Schüler:innen (mit-)ausgewählt wird und deren Lesevorlieben berücksichtigt. Kriminalliterarische Texte können sich hier als geeignet erweisen. Gestützt wird dies durch die Beobachtung Thomas Zabkas, der am Beispiel der Lektüre von Kriminalromanen darauf verweist, dass sich hier drei literarische Rezeptionsmodi im Leseprozess verbinden. Der intime Modus wird mit dem erkenntnistheoretischen sowie dem ästhetischen verknüpft:

Viele Leserinnen und Leser von Kriminalromanen begeistern sich nicht nur (a) für die spannenden Konflikte, sondern auch (b) für die vielschichtige Darstellung sozialer und psychologischer Abgründe, reichern also lesend ihr Wissen über gesellschaftliche und seelische Muster an. Wenn sie dabei (c) bemerken, durch welche erzählerischen Tricks sie dazu gebracht werden, die Welt aus der Perspektive eines Opfers oder eines Täters zu sehen, aktivieren sie den ästhetischen Modus. (Zabka 2016b, 155)

Auch Clemens Kammler und Reinhard Wilczek verweisen auf ein „Spektrum möglicher Rezeptionsmodi“ bei der Lektüre von Kriminalliteratur – mit Blick auf den Einsatz im Unterricht:

Zugeschnitten auf die jeweiligen Lerngruppen und ihre unterschiedlich entwickelten literarischen Interessen und Kompetenzen können hier zum Einsatz kommen: *lustvolles Lesen* (Spannungsleser), *ausdrucksstarkes, performatives Lesen* (Action-Szenen), *dialogisches Lesen* (Wortduelle), sprachbewusstes Lesen (Idiomatik, etwa bei Wolf Haas) oder *analytisches Lesen* (detektivisches¹¹⁷ Lesen). (Kammler/Wilczek 2005, 11)

Dieter Wrobel bezieht sich in seinem Beitrag zur *Unterhaltungsliteratur* auf die von Kammler und Wilczek formulierten Ansätze und folgert:

Demnach eignen sich Krimis lesedidaktisch für eine Vielzahl von Rezeptionsmodi, vor allem das analytisch orientierte, miträtselnde Lesen ist zu nennen. [...] All dies liegt im Korridor des literarischen Lernens, das Spinner (2006) in einer kompetenzorientierten Perspektive ausbuchstabiert hat. Vor allem ist herauszustellen, dass junge Lesende Unterhaltungsliteratur – hierbei vor allem Krimis – zum Aufbau eines selbstständigen Zugangs zur Literatur sowie zur Initiierung von Leseprozessen nutzen und schließlich auch eine eigene Wertungspraxis differenzieren lernen können. (Wrobel 2019, 208)

Entscheidend ist hier, dass diese Modi im Unterrichtsgeschehen performativ erfahrbar gemacht werden. Mit zunehmendem Alter gilt es auch, auf einer Metaebene zu reflektieren, welche Lesezugänge aus welchen Gründen und vor allem auch in welcher Lesesituation als stimmig empfunden werden. Zudem ist auch darauf zu achten, dass die Anschlusskommunikation nicht lesehinderlich wirkt, wie Andrea Bertschi-Kaufmann anmerkt:

Verschiedene Befunde machen uns allerdings darauf aufmerksam, dass weniger das von der Schule vorgeschriebene Leseobjekt das Problem zu sein scheint als die schulische Textverarbeitungsnorm, zu der gehört, dass Leserinnen und Leser regelmäßig Auskunft über ihr Verstehen zu geben haben. (Bertschi-Kaufmann 2014, 8)

117 Der Begriff des „detektivischen Lesens“ wird hier für „analytisches Lesen“ gebraucht; er scheint synonym zu sein mit dem „detektorischen Lesen“ nach Paefgen/Schenk (vgl. Punkt 3).

„Literaturunterricht muss spannend bleiben.“

(Matthis Kepser/Ulf Abraham)

TEIL II

Spannende Entdeckungen: Der Zusammenhang von spannendem Text und gespannten Leser:innen

Der zweite Teil der Arbeit knüpft an die in Teil I rekonstruierten Entwicklungsstränge sowie die Grundvoraussetzungen (kriminal-)literarischen Lernens an und zeigt, dass Kriminalliteratur aufgrund ihrer spezifischen textseitigen Merkmale charakteristische Wirkungen auf Seiten der Leser:innen entfaltet. Diese Effekte erweisen sich als besonders anschlussfähig für den Auf- und Ausbau von Wertreflexionskompetenz.

Es werden vier zentrale Aspekte herausgearbeitet, die für eine wertreflexive Literaturbetrachtung relevant sind. Zunächst wird die besondere Rolle des „detektorischen“ Lesens analysiert, die – unterstützt durch Leerstellen und intertextuelle Bezüge – eine spezifische Rezeptionshaltung fördert und in einer produktionsästhetischen Umsetzung münden kann. In einem zweiten Schritt wird der besondere Zeitbezug der Kriminalliteratur analysiert, der ethische Fragestellungen in historische ebenso wie in aktuelle gesellschaftliche Kontexte einbettet und zugleich Perspektiven auf mögliche Entwicklungen eröffnet. Drittens trägt das changierende Verhältnis von Wirklichkeit und Wahrheit wesentlich zur Ausbildung von Fiktionalitätskompetenz bei und fördert damit zugleich ein reflektiertes, kritisches Medienbewusstsein. Den Abschluss bildet eine differenzierte Betrachtung des Phänomens literarischer Spannung: Spannung wird als dynamisches Wechselspiel zwischen Text und Leser:innen betrachtet, das Rezeptionsprozesse intensiviert und eine erhöhte Offenheit für ethische Reflexion begünstigen kann.

3 „Detektorische“ Lesekompetenz¹¹⁸

3.1 Die besondere Rolle der Lesenden

Dass Kriminalliteratur dazu beitragen kann, Lesekompetenz zu fördern, liegt nicht nur an den genannten motivationalen Aspekten. Die Leser:innen eines Krimis nehmen, verglichen mit anderen Texten, eine ganz besondere Rolle ein. In herausragendem Maße gilt das für die Unterkategorie der Detektivgeschichten, in denen eine oder mehrere Ermittler:innenfiguren im Fokus stehen.

Bereits in frühen Veröffentlichungen wird über dieses Phänomen nachgedacht; Richard Alewyn formuliert beispielsweise Ende der 1960er Jahre:

Die gängigen Theorien des Erzählens krankten daran, daß sie ihre Rechnung ohne den Leser machen Sie verwenden neuerdings viel Scharfsinn auf den Standpunkt und die Perspektive des Erzählers. Noch wichtiger wäre es aber, sich einmal um die Perspektive des Lesers zu kümmern, d. h. den Standpunkt, den der Erzähler dem Leser zuweist. Der Erzähler ist natürlich immer „allwissend“. Nur besagt dies nichts. Nicht darauf kommt es an, sondern darauf, wie vollständig und unmißverständlich er jeweils den Leser in sein Allwissen einweiht. (Alewyn 1998, 54)

In nicht nur zeitlicher Nähe zu Wolfgang Isters grundlegendem Werk *Der Akt des Lesens* (erstmalig 1976; vgl. hierzu auch 3.3.2) wird hier die Rezeptionsästhetik ins Zentrum gerückt. Mit Blick auf das Lesen von Kriminalliteratur geht Alewyn noch weiter: „Die Voraussetzung für den fragenden Leser ist der verschweigende Erzähler.“ (ebd., 59) Leser:innen emanzipieren sich von der Erzähler:innenfigur, so Alewyns Idee, weil diese ihnen Informationen vorenthält – was in der Folge das Ver-

118 Vgl. hierzu auch Hammer-Bernhard 2023b.

trauen in die Erzählinstanz erschüttert. Der fragende Leser/die fragende Leserin wird aktiv: „Er wird sich keine Einzelheit entgehen lassen, am wenigsten die unauffälligste. Er wird darüber hinaus auf eigene Faust Beobachtungen anstellen und miteinander vergleichen, Vermutungen aufstellen, Schlüsse ziehen [...]“. (ebd., 56)

Zu ergänzen ist hier mit Blick auf „klassische“ Kriminalliteratur die Figur des „Watson“, die in unterschiedlichen Ausprägungen den Detektiv/die Detektivin begleitet und vielfach die Rolle des Ich-Erzählenden übernimmt, so beispielsweise Agatha Christies Figur Arthur Hastings. Auch hier können Emanzipationsprozesse initiiert werden, da John Watson oder Arthur Hastings von den genialen Detektiven gerne als wenig begabt dargestellt werden – was wiederum Anreiz für die Lesenden sein kann, schneller und präziser zu denken als der Ich-Erzähler (vgl. hierzu auch 1.2.2). Eine besondere Ausgestaltung der Erzähler:innenfigur stellt Agatha Christies Roman *Alibi* aus dem Jahr 1926 (im Original *The Murder of Roger Ackroyd*) dar. In diesem Buch entpuppt sich der Ich-Erzähler Dr. James Sheppard schlussendlich als Mörder – so wird die Rolle des unzuverlässigen Erzählers auf die Spitze getrieben und die Eigenverantwortung der Lesenden im „Ermittlungsprozess“ maximiert (vgl. hierzu auch die Ausführungen unter 5.3). Eine interessante Annäherung an diesen Text bietet das aktuelle Deutschbuch des Klett-Verlags für die 9. Jahrgangsstufe des bayerischen Gymnasiums. Hier werden zum Kompetenzbereich *Sprachliche Strukturen untersuchen und verwenden* Textausschnitte aus Christies Roman präsentiert, um zu illustrieren, wie „Distanz oder Nähe mit sprachlichen Mitteln erzeug[t]“ werden können (Nutz 2021, 216). Die vorliegende Integration der Untersuchung literarischer Strategien mit grammatikalischen Phänomenen kann durchaus überzeugen – wenngleich die Reduktion auf zehn Textausschnitte dem Gesamttext kaum gerecht wird und den Schlusseffekt der Selbstenttarnung des Mörders nur ansatzweise nachvollziehbar werden lässt. Die Möglichkeit einer Lektüre als Ganzschrift – evtl. auch im Fach Englisch – sollte gerade wegen dieser Beson-

derheit grundsätzlich erwogen werden.¹¹⁹ Implizit in diesem Unterrichtsvorschlag enthalten ist die Erkenntnis, dass den Lesenden einer Kriminalerzählung eine ganz besonders Rolle zukommt. Durch das Durchbrechen eines bekannten Schemas – der, der erzählt, ist Helfer des Detektivs – werden die Rezipierenden auf ihrer Indiziensuche in die Irre geführt. Das „Mithandeln“ der Lesenden, das in vielen anderen Fällen zur richtigen Lösung führt, beschreibt Peter Hasubek in einer Weiterführung der o. g. Gedanken Alewyns mit Blick auf didaktische Fragestellungen:

Die Detektivgeschichte begünstigt diese Fragestellung [nach dem Verhalten der Rezipient:innen, EHB], weil sie das aktive geistige Verhalten des Lesers in der (fingierten) Rolle des Detektivs nicht nur ermöglicht, sondern nachgerade herausfordert [...], indem der Leser (als Detektiv) zum integralen Part des Textes wird und zum Nachvollziehen und Vervollständigen der Erzählung notwendige Leistungen erbringen muß. Dieses Mithandeln des Lesers bei der Entschlüsselung des ‚Rätsels‘ einer Detektivgeschichte, von Brecht als das eigentliche Vergnügen der Lektüre von Kriminalromanen verstanden, fördert die Beobachtungsfähigkeit des Schülers und seine geistige Aktivität beim Umgang mit literarischen Texten entscheidend. (Hasubek 1980, 4)¹²⁰

Die aktive Rekonstruktion der Handlung ist in kriminalliterarischen Texten keine von außen an die Lesenden herangetragene Aufgabenstel-

¹¹⁹ Als weiterführende Lektüre im Anschluss an die Arbeit mit dem Schulbuch ist der Roman nicht denkbar, da die entscheidende Enttarnung des Mörders bereits hier zu finden ist.

¹²⁰ Eine originelle Weiterführung der Parallelität der Tätigkeiten von Lesenden und Ermittlern findet sich bei Edward J. Rielly. Dieser beginnt seine Einführung in den Sammelband *Murder 101. Essays on the Teaching of Detective Fiction* mit einem Vergleich von Lehrpersonen und Ermittler:innen: „Teachers and detectives have some characteristics in common. Both search for truth, typically with the help of others in the case of teachers with their students. The truth that they discover they also share, whether in a courtroom or a classroom. Finding it, both categories of truthseekers know full well, is often challenging and may invite considerable controversy, but ultimately, in both cases, society benefits.“ (Rielly 2009, Pos. 46–47) Die Idee einer gemeinsamen Wahrheitssuche mit Unterstützung durch ein Team bzw. durch die Lernenden lässt ein sehr positives Bild von Lehr-Lern-Prozessen in der Schule entstehen, das weiterführend Schulentwicklungsprozesse begleiten kann.

lung, sondern elementarer Bestandteil der Ermittlungsarbeit in einer Detektivverzählung. Die ermittelnde Figur muss durch Tatortbegehung und Befragungen Antworten auf die Fragen nach dem Tathergang und der Täterin/dem Täter zusammentragen – und mit ihr die Lesenden, die sich an der Indiziensammlung aktiv beteiligen können.

Das ist schon für sehr junge Leser:innen nachvollziehbar, die Nils-sons Kommissar Gordon und die künftige Polizeichefin Buffy bei ihren Ermittlungen begleiten: Im Band *Der letzte Fall?* sind die Bewohner im Wald auffallend gedämpft und traurig. Bei ihren Befragungen kommen die beiden ermittelnden Tiere nicht voran, da niemand verraten möchte, wer hinter dem Mobbing steckt, unter dem alle leiden. Das führt dazu, dass Gordon auf seinem Block nur das Fragepronomen „WER?“ notieren kann (Nilsson 2016, 28). In der Folge halten beide eine gemeinsame Besprechung ab und überlegen, wie sie weiter vorgehen können. Buffy macht sich auf, im Wald nach genaueren Informationen zu fahnden. Sie führt Gespräche mit verschiedenen Tieren und rekonstruiert aktiv Ort, Zeit und Inhalt der Untaten, bis ein Mäusekind verrät, wer hinter der bösen Nachrede im Wald steckt: die Elster (vgl. ebd., 50). Dass parallel dazu verhandelt wird, dass Buffy nie lesen gelernt hat (vgl. Einführung Kapitel 2), steht in einer inhaltlichen Verbindung: Gordon möchte ihr das Lesen anhand des Waldgesetzbuches beibringen und versucht ihr zu zeigen, wie sie mit Hilfe der Buchstaben Worte identifizieren kann (vgl. ebd., 56). Sehr interessant ist der Prozess, den Gordon durchläuft, als er beginnt, die komplexen Formulierungen des Gesetzbuches zu hinterfragen und für Buffy eine Version in einfacher Sprache erarbeitet: „*Es ist erlaubt, nett zu sein, aber verboten, böse zu sein.* So einfach ließ sich das Gesetz zusammenfassen.“ (ebd., 57)

Für ältere Lerner:innen eignen sich besonders sog. *black stories*, bei denen ein kurzes Rätsel, bestehend aus ein bis zwei Sätzen, präsentiert wird; die Mitspielenden, das „Ratevolk“, müssen dem „Gebiet“, der die Lösung kennt, Fragen stellen, die nur mit Ja oder Nein beantwortet werden können, um den Hintergrund oder die Erklärung aufzudecken (vgl. *black stories* des moses-Verlags).¹²¹ Die von Dieter Wrobel vorge-

121 Vgl. weiterführend hierzu den Beitrag von Dana Steglich und Eva Stubenrauch, *Spiel des Makabren. Normverzicht als Gattungstransformation im Krimirätsel black stories* (2022).

schlagene Methode der „Denkpuzzles“ stellt eine Variante dar, in der „Schlüsse von absurden und geheimnisvollen Geschichten [...] durch ein Frage-Antwort-Spiel (re)konstruiert werden müssen.“ (Wrobel 2005, 29) Besonderheit des Rätselspiels ist es, dass diese Aktivitäten von den Rezipierenden selbst und nicht von der literarischen Ermittlungsfigur ausgeführt werden: „Dieses detektivische Vorgehen erfordert genaues Hinhören, Auswertung der bekannt gewordenen Informationen sowie die Kombination verschiedener Anhaltspunkte, die zu einer schlüssig aufeinander aufbauenden Handlungsfolge führen.“ (ebd.) Eine weitere Form des Krimirätsels stellt das mehrfach preisgekrönte *MicroMacro Crime City* von Johannes Sich dar. Hier werden die Mitspielenden mit kleinen Hinweisen dazu angeregt, auf einem Stadtplan, der einem Wimmel-Bild gleicht, einen Kriminalfall zu rekonstruieren und schließlich auch aufzulösen. Dabei entwickelt sich im gemeinsamen Ermitteln eine von den Spielenden gestaltete Erzählung, die Kohärenz und Konsistenz aufweisen muss, um schlüssig zu einem Ergebnis zu führen.

3.2 Kriminalliteratur als Leerstellen-Literatur

Aus dieser besonderen Tätigkeit während des Leseprozesses hat Elisabeth K. Paefgen Ende der 1990er Jahre ihre Idee vom „detektorischen Lesen und Deuten“ (Paefgen 1997, 8) entwickelt¹²²:

Vieles spricht zudem dafür, erste erzählanalytische Studien gerade bei jungen Lesern mit Kriminalgeschichten zu beginnen: Auch wenn die Geschichten nicht selten sprachlich eher einfach sind, sind sie fast immer spannend; und *immer* spielen Erzählsituation, Perspektive, Anteile dessen, was die Figuren wissen bzw. äußern, für die Konstruktion des Falles und dessen Aufklärung eine ‚existentielle‘ Rolle. Aufbau und Inhalt dieser Erzählungen erzwingen also textanalytische Aufmerksamkeit. (Paefgen 1997, 8; Kursivdr. im Original)¹²³

¹²² Den Begriff des „Detektorischen“ entlehnt die Autorin bei Ernst Bloch (vgl. Bloch 1998, 45).

¹²³ Weiterführende Überlegungen hierzu finden sich auch in Carlo Ginzburgs Aufsatz *Spurensicherung. Die Wissenschaft auf der Suche nach sich selbst* (2011; erstmals 1983). Das hier formulierte „Indizienparadigma“ (ebd. 63) wird mit Beispielen aus der bildenden Kunst und der Kriminalliteratur belegt.

Die Autorin vergleicht die Tätigkeit von Literaturwissenschaftler:innen mit der von Ermittler:innen: „Verstanden wird die Kriminalliteratur eher als spannend erzählter Metatext, der indirekt etwas von dem vermittelt, was wir im Literaturunterricht zu lehren versuchen: detektivisches bzw. detektorisches Lesen und Deuten.“ (ebd.)

Erweitert wurden diese Überlegungen Paefgens von Klaus Schenk, der seinen Beitrag zum *ide*-Heft *Krimi* aus dem Jahr 2004 unter den Titel *Detektorisches Erzählen und Lesen* gestellt hat:

Die Indienstnahme der Indizien bildet dabei nur die eine Seite der Lektüre – der interpretative Umgang mit der Zeichenhaftigkeit von Krimiliteratur die andere. Weniger als Sozio- oder Psychogramm, sondern mehr als Netz von Zeichen gewinnt der ‚Krimi‘ dabei didaktische Relevanz. (Schenk 2004, 12)

Dieses Zitat verweist nochmals deutlich darauf, dass pseudodetektivische Leseübungen wie die unter 2.3 genannten nicht zu einem detektorischen Lesen führen können, da hier der „interpretative Umgang mit Zeichenhaftigkeit“ (ebd.) nicht wirklich gefördert wird. Eines der positiven Beispiele, die Schenk nennt, ist Umberto Eco's *Der Name der Rose* (*Il nome della rosa*, 1980). Hier wird das Sammeln und Sichten von Zeichen sowie deren Interpretation und Vernetzung auf der Ebene der erzählten Handlung präsentiert. Am Ende versucht der Ich-Erzähler, der Novize Adson von Melk, den ermittelnden Franziskanerpater William von Baskerville aufzubauen im Angesicht der Tatsache, dass er zwar den Fall gelöst, die Katastrophe der Zerstörung seines Klosters aber nicht verhindern hat können. „Mir scheint, es gibt durchaus eine Wahrheit, nämlich jene, die Ihr gestern abend [sic!] entdeckt habt, jene, die Ihr in den letzten Tagen fandet.“ (Eco 1982, 644) Baskerville entgegnet darauf: „Ich habe nie an der Wahrheit der Zeichen gezweifelt, Adson, sie sind das einzige [sic!], was der Mensch hat, um sich in der Welt zurechtzufinden. Was ich nicht verstanden hatte, war die Wechselbeziehung zwischen den Zeichen.“ (ebd.) In seiner *Nachschrift zum ‚Namen der Rose‘* expliziert Eco dies, indem er die Suche nach der „Wechselbeziehung zwischen den Zeichen“ zum Charakteristikum von Kriminalliteratur überhaupt erklärt:

Ich glaube, daß Krimis den Leuten nicht darum gefallen, weil es in ihnen Mord und Totschlag gibt; auch nicht darum, weil sie den Triumph der (intellektuellen, sozialen, rechtlichen und moralischen) Ordnung über die Unordnung feiern. Sondern weil der Kriminalroman eine *Konjektur*-Geschichte im Reinzustand darstellt. (Eco 1986, 63)

Die Leerstellen, die in Analogie zur Konjektur von den Rezipierenden gefüllt werden müssen, sind mit Wolfgang Iser konstitutiv für den *Akt des Lesens*; sie sind als „Kommunikationsbedingungen zu begreifen, da sie die Interaktion zwischen Text und Leser in den Gang bringen und bis zu einem gewissen Grade regulieren.“ (Iser 1984, 284) Iser beschreibt die Leerstelle zunächst als „ausgesparte Anschließbarkeit“ (ebd.), die das Aktivwerden der Lesenden erfordert: „Als Unterbrechung der *good continuation* hat sie einen entscheidenden Anteil an der Vorstellungsbildung. Diese gewinnt ihre Intensität dadurch, daß gebildete Vorstellungen wieder preisgegeben werden müssen.“ (ebd., 289) Damit ist die Leerstelle im Text „eine elementare Kommunikationsbedingung“ (ebd., 294). Die Relevanz von Leerstellen in der Kommunikation zwischen Text und Leser:innen lässt sich auf nahezu alle kriminalliterarischen Texte übertragen: Mit Fortschreiten der Geschichte verändern sich Verdachtsmomente, sie verdichten sich und werden beispielsweise durch das Vorbringen eines glaubhaften Alibis wieder zerstreut, so dass die ermittelnden Person ebenso wie die Leser:innen gezwungen ist, neue Hypothesen aufzustellen. Dass Kriminalliteratur „Leerstellenliteratur“ in reiner Form ist, zeigt auch die Einleitung zu Alexander Lindners Untersuchung *Lesen, was der Text verschweigt. Von der Leerstelle zur Unbestimmtheitserfahrung* (2017), wo bereits im zweiten Satz auf kriminalliterarisches Schreiben verwiesen wird:

Eine Leerstelle ist gemeinhin das, was uns ein Text während der Lektüre verschweigt. Beim Lesen eines (idealtypischen) Detektivromans etwa wollen wir wissen, wer die Tat, das Verbrechen, begangen hat. Die Leerstelle besteht darin, während des Leseakts (noch) nicht zu wissen, wer der Mörder ist. Im Detektivroman fordert die Leerstelle uns als Leser auf, bei der Suche nach dem Täter mitzuraten. Sie regt uns an, in unse-

rer eigenen Vorstellung Hypothesen darüber zu bilden, wer als Mörder in Frage kommt. Der Leser versucht hier sozusagen, die Leerstelle mit seinen Vorstellungen zu füllen. (Lindner 2017, 7)

Die Funktion der Leerstelle ist mit Iser in Anlehnung an Lotman in ihrer „strukturbildenden Eigenschaft“ (Iser 1984, 305) zu sehen. Sie vermag „ein Feld als wechselseitige Projektionen gegebener Segmente der Textperspektiven angesichts ausgesparter Beziehungen zu organisieren“ (ebd.). Daraus ergeben sich sehr relevante Anschlussmöglichkeiten für den Literaturunterricht: Alexander Lindner und Torsten Mergen zeigen in ihrem 2023 erschienenen Sammelband, dass „Unbestimmtheitserfahrungen als Basis literarischen Lernens“, so der Titel ihrer Einführung (Lindner/Mergen 2023, 9), betrachtet werden können. Michael Rödel untersucht in seinem Beitrag zu diesem Buch den Zusammenhang zwischen Unbestimmtheit von Texten und „der Handlung des Interpretierens“ (Rödel 2023, 212). Mit Blick auf die Kriminalliteratur kann hier besonders auf die Makrostruktur von Texten rekurriert werden; die von Rödel aufgeworfene Frage, „ob gerade Texte, die aufgrund bestimmter Eigenschaften als in stärkerem Maße unbestimmt wahrgenommen werden, den Zugang zur Technik der Interpretation erleichtern“ (ebd., 226), könnte sinnvoll auch an kriminalliterarischen Texten untersucht werden – wobei die Besonderheit dieser darin besteht, dass die Unbestimmtheit in vielen Fällen am Ende aufgelöst wird.

Durch die von den Lesenden vorgenommenen Zuordnungen verschiedener perspektivischer Segmente „entsteht eine Spannung, die zur Aufhebung drängt“ (Iser 1984, 305). Wenngleich dies grundsätzlich auf Literatur zutrifft, ist es im Kontext kriminalliterarischer Texte als ein Merkmal *sine qua non* anzusehen. Die Lesenden werden durch das Füllen von Leerstellen nicht nur in die aktive Rolle von Mitautor:innen versetzt, sondern auch von detektivischen Mit-Ermittler:innen – Umberto Eco spricht davon, dass „die Räume des Nicht-Gesagten und Schon-Gesagten“ ihnen dabei ein „hartes Stück Mitarbeit“ abverlangt (Eco 1990, 29).¹²⁴

124 Eine vergleichbare Leistung erbringen Comic-Rezipient:innen: Das Füllen der *gutter*, der Leerstellen zwischen den einzelnen *panels*, erfordert eine ähnliche Konstruktionsleistung wie das detektorisch-ermittelnde Lesen einer Kriminalerzählung und erhöht damit die Immersionseffekte (vgl. hierzu beispielsweise Wildfeuer/Bateman 2014).

Anschlussfähig ist dies besonders auch für literaturdidaktische Überlegungen zur Handlungs- und Produktionsorientierung (vgl. die unter 3.4 dargestellte unterrichtliche Beschäftigung mit Postkartenkrimis), bereits der erste Satz der oben zitierten Einführung von Lindner/Mergen verweist auf diesen methodischen Ansatz (Lindner/Mergen 2023, 9).

3.3 Kriminalliteratur und Intertextualität

3.3.1 Intertextualität und Metafiktionalität

Umberto Ecos Überlegungen zur „Mitarbeit“ der Lesenden erschöpfen sich nicht in theoretischen Betrachtungen; sie formen auch – wie oben gezeigt – das Gerüst seines Kriminalromans *Der Name der Rose*. Zugleich wird Ecos Roman wiederum zur Vorlage, auf die weitere Texte rekurren. Zoran Živković' Roman *Das letzte Buch* aus dem Jahr 2007 verbindet mit *Der Name der Rose* nicht nur die besondere Rolle, die Bücher spielen; der Autor lässt seinen Ermittler, Kommissar Lukić, der ursprünglich „Literatur studiert“ (Živković 2007, 10) hat, wörtlich auf diesen Prätext verweisen (ebd.). Das Spiel mit den Leerstellen findet sich zunächst auf der Ebene der *histoire*: Ein Mann stirbt in einer Buchhandlung. Der erste Satz führt unvermittelt ins Geschehen ein: „Es sah nicht im Geringsten nach einem gewaltsamen Tod aus, sodass es keinen Grund zu einer Ermittlung gab.“ (ebd., 7) Das Auftreten der Polizei gleich auf der ersten Textseite ergänzt die lesende Person um die Erwartung, dass es sich bei diesem Satz um eine Irreführung und es sich bei dem Fall des verstorbenen Buchkäufers um einen gewaltsamen Tod handelt. Diese wird sofort wieder aufgehoben durch die Aussage des Pathologen, es handle sich um einen natürlichen Tod (ebd., 10). Das zweite Kapitel beginnt mit der Rückrufbitte des Doktors nach der Autopsie. Als Leser:in rechnet man damit, dass diese doch Hinweise auf einen gewaltsamen Tod ergeben hat – erst der Anruf des Kommissars zeigt, dass auch diese Annahme falsch war. Auf den ersten sechs Seiten des Romans haben sich bereits vielfältige Perspektiven auf den Todesfall ergeben, deren Einordnung stets revidiert werden musste. Dass der Autor einen sehr reduzierten Sprachstil verwendet, verstärkt die Wirkung der Leerstellen zusätzlich. Wenige beschreibende, überwiegend

parataktisch gehaltene Passagen werden durch Dialoge unterbrochen, die sehr knapp ausgestaltet sind:

Ich rief die Autopsieabteilung an. Eine weibliche Fistelstimme bat mich zu warten. Es vergingen gut drei Minuten, bis sich Doktor Dimitrijević meldete.

„Guten Tag, Kommissar. Entschuldigen Sie, dass Sie warten mussten. Es sieht so aus, als wäre der Fall nicht so einfach, wie es mir gestern Abend schien.“

„Inwiefern?“

„Der Mann ist nicht an einem Herzschlag gestorben. Nebenbei gesagt, er hieß Predrag Todorović. Ein pensionierter Klavierlehrer. Wir konnten niemanden von seinem Tod informieren. Er hat allein gelebt. Abgesehen von drei Katzen. Er hat seine Frau vor einigen Jahren verloren. Kinder hatten sie nicht.“

„Woran ist er denn gestorben?“

Am anderen Ende blieb es einige Augenblicke stumm.

„An nichts.“ (Živković 2007, 13)

Beim Füllen der Leerstellen spielen Lese-Vorerfahrungen eine zentrale Rolle. Routinierte (Krimi-)Leser:innen werden die Bezüge zu *Ecos Der Name der Rose* auch ohne den expliziten Hinweis erkennen – und nach der zitierten Passage unweigerlich über die Möglichkeit vergifteter Buchseiten nachdenken, die in diesem Prätext eine Rolle spielt. Mehrfach wird dieser Bezug auch direkt im Text angesprochen.¹²⁵ Aber auch ohne dessen Kenntnis ergänzen die Lesenden eigene Hypothesen –

125 So beispielsweise auf Seite 97, wo es heißt: „Wollen Sie sagen“, mischte sich die Ärztin ein, „dass wir es mit jemandem zu tun haben, der versucht, ‚Der Name der Rose‘ zu imitieren?“ Wieder lächelte ich sie an. „Ich wusste nicht, dass Sie sich für Literatur interessieren.“ (Živković 2007, 97)

besonders, da sich innerhalb kurzer Zeit weitere Todesfälle in der Buchhandlung ereignen. Die Auflösung stellt letztendlich eine Reflexion über das Verhältnis von Fiktionalität und Realität dar; der Ermittler und Ich-Erzähler ist der Autor, der den Roman *Das letzte Buch* verfasst, die Ursache für die Todesfälle liegt in einer Vermischung der beiden genannten Ebenen, wie der Erzähler der Buchhändlerin Vera erläutert:

Wenn du Prosa schreibst, dann gibt es deine Wirklichkeit als Autor und die Wirklichkeit des Buches. Sie sind streng getrennt. Stell sie dir analog zu der Welt vor, die aus Materie und Antimaterie besteht. Kennst du das aus der Physik? Sie dürfen nicht in Kontakt kommen, sonst erfolgt die vollständige Zerstrahlung. Kreuzen sich die beiden Wirklichkeiten, so vergeht der Teil, der in Berührung mit dem Artefakt aus der anderen Welt kommt. (Živković 2007, 220)

Und so endet der Roman mit einer Metareflexion über den Wert von Kriminalliteratur, in den Worten des Ich-Erzählers, der über den fiktiven Autor des „letzten Buches“ sagt (und somit wohl auch über den realen Autor und seinen Roman): „Für ihn ist ein Detektivroman keine Trivalliteratur.“ (ebd., 222)

Die komplexe „Auflösung“, die zugleich eine Reflexion über den Wert und das Wesen von fiktionaler Literatur beinhaltet, stellt für die Lesenden eine große Herausforderung dar; rückblickend werden sich Leerstellen nochmals ganz neu füllen und vorherige Vermutungen ersetzt werden. Auch Fabio Stassi, dessen Ermittlerfigur Vince Corso als „Buchtherapeut“ arbeitet, verbindet literarische Welten mit Elementen kriminalliterarischen Erzählens. Hier ist ebenfalls detektorisches Lesen unerlässlich – sowohl auf der Ebene des Kriminalromans als auch mit Blick auf die vielen Hinweise auf literarische Prätexte. Das gilt auch für die *All Age*-Romane des britischen Autors Jasper Fforde. In der Alternativwelt in seiner siebenteiligen Reihe um die Buchagentin *Thursday Next* (2001–2012) ist das Eintreten in und Heraustreten aus Bücherwelten möglich – und bietet Anlass zu allerlei kriminellen Handlungen. So wird beispielsweise im ersten Band Jane Eyre aus dem gleichnamige Buch Charlotte Brontës entführt. Metafiktionalität, wie in den hier angesprochenen Texten, findet sich als Phänomen in der Kri-

minalliteratur immer wieder – und macht sie durch die Thematisierung des „Konstruktionscharakter[s] von Wirklichkeit“ mit Stefan Neuhaus zu einem „besonders anspruchsvolle[n] künstlerische[n] Genre“ (Neuhaus 2021, 38) – ein hohes Maß an metafiktionalen und intertextuellen Bezügen kann mit Vera Nünning insgesamt als konstitutives Element kriminalliterarischer Texte gelten (vgl. 1.1.1.2).

3.3.2 Das „Spiel der Intertextualität“

„Reziproke“ Intertextualität

Das Entdecken und Aufspüren intertextueller Bezüge kann als motivationale Dimension wirken. Besonders interessant ist, dass die Verbindungen dabei auch verschiedene Lesealter übergreifen, so dass man von einer Art reziproker Intertextualität, einer „wechselseitigen Durchdringung“ (von Glasenapp 2018, 166) sprechen kann. Hierzu gehören die vielfältigen textlichen wie bildlichen Anspielungen auf Erwachsenenlektüre, wie am Beispiel Sherlock Holmes gezeigt worden ist. Laura Wiggers und Marcus Schotte verweisen darauf, dass „neuere und literarisch hochwertige Kriminalliteratur für Kinder und Jugendliche als Reflex auf Strömungen der allgemeinen Kriminalliteratur entsteht, indem in ihr ähnliche Themen, Stoffe und Motive aufgegriffen und fortgeschrieben werden.“ (Schotte/Wiggers 2012, 67) Jana Mikota betont ebenfalls die „enge Verzahnung literarischer Traditionen und Einflüsse, denn der Kriminalroman für Kinder und Jugendliche orientiert sich an den Erzählmustern für Erwachsene“ (Mikota 2021, 179). Aber auch in Richtung Kinderkriminalliteratur finden sich Beispiele für Intertextualität, wie das folgende Beispiel aus Val McDermids *Clean Break. Ein Fall für Kate Brannigan* veranschaulicht:

Als ich mich umdrehte, ungeschickt vor lauter Erschöpfung, stieß ich mit dem Ellbogen gegen die Thermoskanne. Sie flog vom Schreibtisch und prallte gegen die holzgetäfelte Wand unter dem Fenster. Offenbar unbeschädigt landete sie auf dem Fußboden. Anders die Wand. Wo die Kanne sie getroffen hatte, schwang die Holztäfelung langsam auf und

gab einen Safe frei. Da konnte Enid Blyton nur noch vor Neid erblassen. Wenn den Fünf Freunden absurde Zufälle weiterhelfen, dann konnten sie auch mich voranbringen. (McDermid 2012, 257)

Die Erwähnung der Kinderbuchreihe *Fünf Freunde* ruft bei den erwachsenen Leser:innen Muster aus ihrer Kindheitslektüre auf; hier dienen sie der Unterstreichung eines unwahrscheinlichen Zufalls. Die intertextuellen Bezüge zwischen Kinder- und Erwachsenenkriminalliteratur verbinden dabei nicht nur individuelle Lesebiographien, sie stehen auch mit der Mehrfachadressierung von Kinder- und Jugendliteratur in Zusammenhang.¹²⁶ Erwachsene Käufer:innen oder Vorlesende entdecken Bezüge, die sie dann mit den kindlichen Leser:innen oder Zuhörer:innen teilen können; das Wiedererkennen kann zu Entlastung des Leseprozesses führen, da Schemata abgerufen werden können, die schon lange verankert sind. Daneben sind die Reminiszenzen Bestandteil des erwachsenen Lesevergnügens, das mit Blick auf die Kinderliteratur auch für die Vorlesesituation angenommen werden kann.

Ulrich Suerbaum veranschaulicht seine Ausführungen zur Intertextualität mit Beispielen aus der Kriminalliteratur und folgert aus der Vielzahl an expliziten und impliziten Belegen:

Das „Spiel der Intertextualität“ ist also nicht nur Selbstzweck, sondern es ermöglicht auch einen besseren Krimi, einen Roman, in dem die dem Detektivschema inhärenten Themen auf neue und vertiefte Art durchgespielt werden können. (Suerbaum 1985, 76)

Michael Homberg knüpft an Suerbaum an und bezeichnet „Intertextualität als Sinnstiftungs- und Konstruktionsprinzip“ (Homberg 2018, 26) von Kriminalliteratur. Er zeigt in seinen Untersuchungen, wie schon sehr früh beispielsweise biblische Verweise genutzt wurden, um die Botschaft von juristischen Fallgeschichten zu unterstreichen.

¹²⁶ Auch im Fall der oben vorgestellten Reihe *Detektivbüro LasseMaja* ist ein intertextueller Zusammenhang feststellbar, handelt es sich bei Lasse-Maja um den Spitznamen des historischen Diebes Lars Larsson Molin (gest. 1845), der seine Taten im Gefängnis verschriftlicht hat. Auf der Basis dieser Autobiographie finden in Schweden bis heute Inszenierungen statt; das Büchlein war lange Zeit ein Bestseller (vgl. die Seite des Schwedischen Reichsarchivs), so dass erwachsene schwedische Vorleser:innen diesen Zusammenhang eindeutig erkennen können.

Nachweisen lassen sich in vielen kriminalliterarischen Werken nahezu alle Spielformen von intertextuellen Bezügen, wie im Folgenden anhand verschiedener Textbeispiele gezeigt wird.¹²⁷

Reused authors

Zunächst ist gelegentlich das Phänomen von *reused authors* vorzufinden, wenn beispielsweise mit dem Namen Agatha Christies gespielt wird (vgl. die zweibändige *Agatha Crispie*-Reihe von Paul Martin aus dem Jahr 2023). Auch in der Erwachsenenliteratur finden sich Anspielungen auf Autor:innen; aktuell ist dies in der *Washington Poe*-Reihe von M. W. Craven der Fall: Der Ermittler trägt den Nachnamen *Poe*, die ihn unterstützende Pathologin heißt Estelle *Doyle*. Die siebenbändige *Josephine Tey*-Reihe von Nicola Upson (2008–2023) stellt eine ganz besondere Form dieser Spielart dar: Upson macht die erfolgreiche Zeitgenossin von Christie und Sayers, die weitgehend in Vergessenheit geraten ist, zur Protagonistin ihrer fiktionalen Romane und verwebt biographische Elemente mit erfundenen Charakteren und Begebenheiten. Die Verwendung des Namens von Alfred Hitchcock als vermeintlichem Autor einiger Bände der *Drei ???*-Reihe hat hingegen wirtschaftliche Gründe; er hat seinen Namen gegen Bezahlung zur Verfügung gestellt, eine vermarktungsstrategische Entscheidung Robert Arthurs, des ersten Autors. In Doyles erster *Sherlock Holmes*-Erzählung *A Study in Scarlet* wird in einem der ersten Gespräche zwischen dem Ermittler und Dr. Watson mehrfach auf Edgar Allan Poe, den Autor der drei *Auguste Dupin*-Geschichten Bezug genommen (s. Zitat unter 1.2.2).

Reused figures

Zusätzlich zum Verweis auf die *Dupin*-Erzählungen findet sich in diesem Textausschnitt der erste Hinweis auf die Pfeife Sherlocks, die bis heute als Attribut im intertextuellen Kontext auf den prototypischen Privatermittler verweist. Für das Bild von Sherlock Holmes, das die

¹²⁷ Im Rahmen dieser Arbeit wird aus Gründen des Umfangs nur mit Beispielen aus print-medialen Werken gearbeitet, wie eingangs erläutert. Gerade der Aspekt der Intertextualität kann und muss unbedingt weiterführend verbunden werden mit der Überschreitung medialer Grenzen, beispielsweise in Formaten wie der BBC-Serie *Sherlock* (2010–2017) oder der Netflixproduktion *Lupin* (2021–2023).

typisierte Darstellung von Detektiv-Figuren bis heute prägt, waren die Zeichnungen des britischen Illustrators Sydney Paget für das *Strand-Magazine*, die zum Teil über die Textvorlage hinausgehen, entscheidend; so finden sich der Deerstalker-Hut sowie der Inverness-Mantel nicht explizit, wohl aber Pfeife und Lupe (vgl. das Zitat aus *A Study in Scarlet* unter 1.2.2).

Sherlock Holmes ist die meist zitierte der *reused figures* in kriminal-literarischen Texten. Neben vereinfachten Sherlock-Holmes-Ausgaben für jüngere Leser:innen finden sich unzählige Anspielungen auf den genialen Detektiv; exemplarisch sei dies gezeigt an Astrid Lindgrens Dreiteiler *Mästerdetektiven Blomkvist*. 1946 erschien der erste Band auf Schwedisch, die beiden folgenden 1951 und 1953. Die erste deutsche Buchfassung wurde 1950 von Friedrich Oetinger unter dem Titel *Meisterdetektiv Blomquist* herausgebracht. Der Protagonist, Kaufmannssohn Kalle Blomquist, sucht aktiv nach einem Verbrechen, das er als Detektiv lösen kann: „Detektiv oder gar nichts. [...] Sherlock Holmes, Asbjørn Krag, Hercule Poirot, Lord Peter Wimsey, Karl Blomquist! Er schnalzte mit der Zunge. Und er, Karl Blomquist, hatte die Absicht, der Beste von allen zu werden.“ (Lindgren 1996, 6) Kalle, Eva-Lotta und Anders lösen gemeinsam Kriminalfälle in ihrem unmittelbaren Lebensumfeld. Dabei wird in den Bänden mit einer Vielzahl intertextueller Verweise gearbeitet: Im o. g. Zitat referiert Kalle auf große Vorbilder wie Arthur Conan Doyles Sherlock Holmes, Agatha Christies Hercule Poirot und Dorothy Sayers' Lord Peter Wimsey; nur der ehemalige Polizist und Privatermittler Asbjørn Krag des norwegischen Autors Sven Elvestad ist in Deutschland weniger bekannt. Vor allem Sherlock Holmes wird als Idol des Protagonisten immer wieder implizit oder explizit zitiert. So beginnt der erste Band mit Kalles Ausruf: „Blut! Daran gab's keinen Zweifel! Er starrte durch das Vergrößerungsglas auf den roten Fleck. Dann schob er die Pfeife in den anderen Mundwinkel und seufzte.“ (Lindgren 1996, 5) Pfeife und Lupe von Sherlock Holmes sind dann konsequenterweise auch zentral bei der Titelgestaltung der deutschen *Blomquist*-Ausgaben¹²⁸; in der Ausgabe von 1963 erkennbar ist die Deerstalker-Mütze, ebenfalls Element von Pagets Illustrationen, auch

128 Alle Bände stammen aus dem Privatbesitz; die Cover wurden privat abfotografiert.

in der Ausgabe von 1969, die den Schattenwurf des berühmten Vorgänger-Detektivs darstellt (s. Abb. 4–8).

Auch wenn die kindlichen Leser:innen die Prätexte noch nicht rezipiert haben, können sie doch erfassen, dass Sherlock Holmes den prototypischen Detektiv verkörpert; das hat durchaus lesebiographische Auswirkungen: Eine spätere Lektüre der Werke Arthur Conan Doyles wird Wiedererkennungseffekte hervorrufen (vgl. hierzu auch die obenstehenden Ausführungen zur reziproken Intertextualität sowie Hammer-Bernhard 2024).¹²⁹ Auch die *Drei ???* vergleichen sich mit literarischen Vorbildern, so erläutert Jupiter (im Deutschen Justus) seinem Gesprächspartner Alfred Hitchcock im ersten Band:

„We don't want any money, Sir, [...]. But all famous detectives have someone write up their cases for people to read – Sherlock Holmes, Ellery Queen, Hercule Poirot, all of them. I have deduced that is how they became famous. In order to get potential customers to know about The Three Investigators, we will have our cases written up by the father of our partner, Bob Andrews. He works for a newspaper.“ (Arthur 1964, 23)

Auf dem Titeleinband der hier zitierten Erstausgabe findet sich eine Illustration (s. Abb. 9), auf der einer der Jugendlichen (ganz links) mit einer Lupe abgebildet ist, obwohl diese im Textverlauf im Gegensatz zu Aufnahmegerät und Kamera kein Attribut der *Drei ???* ist.

Im Text wird der Hinweis auf Sherlock Holmes als spöttische Anspielung genutzt:

Skinny ging mit einer zugedeckten Schuhschachtel auf die drei Detektive zu, während seine Freunde mit wieherndem Gelächter zuschauten. Kurz bevor er die Gruppe erreicht hatte, zog er ein dickes Vergrößerungsglas aus der Hosentasche und tat, als betrachte er das Anwesen. [...] „Siehe da“, sagte er in einem mißglückten Versuch, sich gewählt auszudrücken. „Hier muß es sein. Kennzeichen: uraltes Gerümpel, wie man es nur bei Jonas“

¹²⁹ Kalle Blomquist selbst wird wiederum als zum Prätext und als intertextuelle Anspielung genutzt, beispielsweise in der Milleniumstrilogie von Stieg Larsson et al. – der ermittelnde Journalist trägt den Namen „Mikael Blomkvist“, die Protagonistin heißt „Lisbeth Salander“, eine Anspielung auf den Nachnamen Eva-Lottas, Lisander.

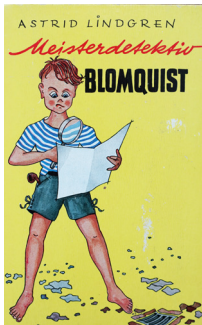


Abb. 4: 1955



Abb. 5: 1963



Abb. 6: 1969

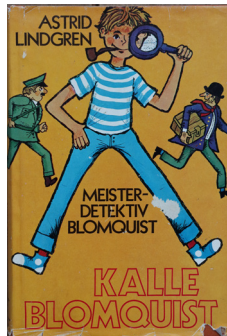


Abb. 7: 1984

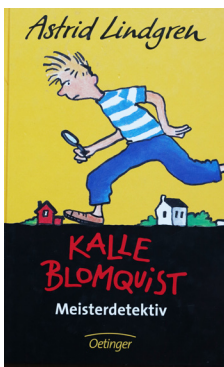


Abb. 8: 1996



Abb. 9: Einband Erstausgabe
Drei ??? (1964)

Schrotthandel findet.“ [...] Peter ballte die Fäuste. „Was willst du, Skinny?“ fragte er. Skinny Norris tat, als habe er nichts gehört. Er richtete das Vergrößerungsglas auf Justus und schien ihn angestrengt zu betrachten; dann steckte er das Glas wieder ein. „Wahrhaftig, Sie können kein anderer sein als Justus MacSherlock, der weltberühmte Detektiv“, sagte er affektiert. (Arthur 1968, 77–78)

Neben der Lupe und dem Namen des Detektivs ist es im Originaltext die Imitation eines englischen Akzents, die den Bezug zu Sherlock Holmes herstellen. In der deutschen Übersetzung wird der „english accent“ (Arthur 1964, 88) unzureichend mit den Formulierungen „sich gewählt ausdrücken“ bzw. „affektiert“ wiedergegeben.¹³⁰

In aktueller Kinderkrimiliteratur finden sich weiterhin Anspielungen auf Sherlock Holmes.¹³¹ In Jutta Wilkes *Das Karlgeheimnis. Ein Fall für die Detektivin und mich* (2021) ermitteln die Detektivin Finja, der Kriminalautor Emil sowie Hund Watson – bereits durch die Namensgebung wird die Verbindung zu literarischen Vorbildern hergestellt. Die Mutter des Ich-Erzählers Emil erklärt ihm die Bedeutung des Hundenamens:

„Du weißt nicht, wer Watson ist?“ Mama guckte mich erstaunt an. Woher soll ich das auch wissen. Schließlich kenne ich Watson nicht, ich habe bis heute Nachmittag ja nicht mal diese Finja gekannt. „Watson ist der Freund von Sherlock Holmes“, erklärt Mama da. „Aber wer Sherlock Holmes ist, weißt du, oder?“ Mama zwinkert mir zu. Sherlock Holmes? Natürlich weiß ich, wer Sherlock Holmes ist. Schließlich ist das der berühmteste Detektiv aller Zeiten. Auch wenn es ihn in echt nie gegeben hat. Als Krimiautor werde ich das doch wohl wissen. Und Watson ist sein Freund? Plötzlich bin ich sehr aufgeregt. (Wilke 2021, 39)

¹³⁰ Mit *Botschaft aus der Unterwelt* gibt es eine Folge der *Drei ???* (Erlhoff 2010), die nahezu ausschließlich aus Anspielungen auf Sherlock Holmes besteht: Vom Decknamen Moriarty über einen Literaturdoktoranden, der zu Sherlock Holmes promoviert, bis zum spannenden Finale an einem Wasserfall.

¹³¹ Auch die *Kommissar Gordon*-Bände von Ulf Nilsson verweisen in Text und Bild auf die Lupe als Attribut eines Detektivs/einer Detektivin.

Im Kinderbuchbereich ist es neben Sherlock Holmes besonders Miss Marple, die als Schablone für menschliche und auch tierische Ermittler:innenfiguren¹³² dient: In Andreas H. Schmachtls Reihe *Missi Moppel* (seit 2019) steht das Katzenmädchen Mississippi Moppel, genannt Missi Moppel, im Mittelpunkt. Im ersten Kapitel des ersten Bandes wird sie vorgestellt:

Missi Moppel beschäftigte sich leidenschaftlich gerne mit scheinbar unlösbaren Fragen, wohlgehüteten Geheimnissen und allen nur denkbaren Rätselhaftigkeiten.¹³³ Eine Menge davon fand sie in ihren Büchern. Missi las und schmökerte, wann immer sich eine Gelegenheit bot. Niemand in ihrer Familie konnte sich daran erinnern, wie viele Fälle Missi bereits mit irgendwelchen Buch-Detektiven gelöst hatte, aber Missi selbst erinnerte sich problem- und lückenlos an jeden einzelnen. Leider hatte Missi bisher noch keinen richtigen, also ganz und gar echt eigenen Fall gelöst. Aber das konnte ja noch kommen. Um auf den Fall der Fälle möglichst gut vorbereitet zu sein, arbeitete sich Missi nebenbei auch durch Abenteuergeschichten, Märchen, Sagen, Legenden und Sachbücher zu Themen, auf die die allermeisten anderen Leute vermutlich nie im Leben gekommen wären. (Schmachtl 2019, 8–9)

Neben der Namensähnlichkeit findet sich in der Illustration bereits auf Seite 8 unten eine Lupe als Anspielung auf Sherlock Holmes. Bemerkenswert ist an der zitierten Passage auch der Hinweis auf die „Buch-Detektive“, deren Fälle Missi ebenso wie andere literarische Gattungen zu Trainingszwecken und zur Vorbereitung auf eine eigene Detektivtätigkeit nutzt. Der Text vereint Lesearbeit und Leselust in der Beschreibung von Missis Freizeitgestaltung – ein Aspekt, der auf kind-

132 Neben der expliziten Bezugnahme finden sich Anspielungen auf den Namen, beispielsweise im ersten Band der Reihe *Die drei !!!*, in dem Franziska Winkler, eine der drei Protagonistinnen, den Namen *Miss Marple* als Tarnung nutzt (vgl. von Vogel 2020, 11).

133 Sophie Schuhmacher ist der Hinweis zu verdanken, dass dieses Zitat eine deutliche Parallele zu der *Drei ???*-Folge *...und die flüsternde Mumie* aufweist, wo Justus ausführt: „Das Fragezeichen [...] gilt neben seiner Bedeutung in der Interpunktion auch im allgemeinen Sprachgebrauch als universelles Symbol für eine unbeantwortete Frage, ein ungeklärtes Rätsel, ein unerforschtes Geheimnis.“ (Arthur 1984, 32) – ein weiteres Beispiel für die starke intertextuelle Verbindung innerhalb der Kriminalliteratur.

liche Leser:innen durchaus anregend wirken kann. Noch deutlicher werden die Bezüge zu Prätexten in Kapitel 2:

Wie gesagt [sic!] liebte Missi Moppel Bücher. Sie konnte ganze Ferienwochen oder Nachmittage mit Lesen verbringen. Deshalb war die Bibliothek genau der richtige Ort für sie. Vor allem das Regal mit den Detektivromanen. Die Geschichten von Sherlock Holmes kannte sie praktisch auswendig. Ebenso wie die Fälle von Hercules [sic!] Poirot, obwohl sein Name so kompliziert auszusprechen war. Nämlich *Erkühl Pu-a-ro*. Missis ganz persönliche Heldin war allerdings die weltberühmte Miss Marple. Und dass ihr eigener Name ganz ähnlich klang, fand Missi schlichtweg großartig. Immer und immer wieder hatte Missi gespannt verfolgt, wie die Meisterdetektive ihre Fälle lösten. Sie beobachteten sehr genau und suchten nach allen möglichen Spuren und Hinweisen. (Schmachtl 2019, 15)

Einen ganz ähnlichen Weg geht Sven Gerhardt im ersten Band seiner *Mister Marple*-Reihe, in der die Schnüfflerbande, bestehend aus Theo, Elsa und Theos Hamster, in „tierischen Angelegenheiten“ (vgl. Text auf dem rückwärtigen Einband) ermitteln:

Ein leises Rascheln riss mich aus meinen Gedanken. Es kam aus dem Käfig von Mister Marple, meinem Hamster. [...] Seinen Namen hat er übrigens meiner Lieblingsdetektivin aus einer Reihe von Kriminalgeschichten zu verdanken. In den Büchern heißt sie Miss Marple, aber da mein Hamster ein Männchen ist, hatte ich ihn einfach Mister Marple genannt. Ich liebte Detektivgeschichten und las jeden Abend einige Kapitel vor dem Schlafengehen. Manchmal waren die Geschichten so spannend, dass ich vor lauter Aufregung nicht einschlafen konnte. (Gerhardt 2019, 16–17)

Abwechselnd zu Theos Ich-Perspektive finden sich „Mister Marples Schnüffler-Protokolle“, die durch eine Variation des Schriftbildes vom übrigen Text abgesetzt sind (erstmal Gerhardt 2019, 18); hier ist auch eine kleine Vignette abgebildet, die den Hamster mit Sherlock Holmes' Attributen Lupe und Mantel darstellt:

Dass ich Mister Marple heiße, ist kein Zufall. Ich habe Detektivblut in meinen Adern und ein besonders feines Schnüfflernäschen. Theo wird das schon noch kapieren, auch wenn er manchmal eine echte Schnarchnase ist. [...] Ich hau mich jetzt erst mal wieder aufs Ohr. Heute Abend möchte ich fit sein, denn Theo wird mir bestimmt wieder von dem Buch berichten, das er gerade liest. Ultraspannend ist das! Und von der alten Detektivin in den Geschichten kann man echt was lernen. Würde mich übrigens nicht wundern, wenn meine zukünftigen Heldentaten auch mal in Büchern aufgeschrieben werden ... (Gerhardt 2019, 19)

Durch die Erläuterungen der Erzähler:innenfigur werden die Protagonist:innen der Prätexte in der Lesebiographie verankert; es kann so zu einem Wiedererkennungseffekt bei der Lektüre als erwachsene:r Leser:in kommen. Was aus Erwachsenensicht wenig glaubhaft wirkt, ist das junge Alter der Agatha-Christie-Leser:innen in beiden Fällen; allerdings ist es bereits seit Enid Blytons *Geheimnis um...*-Reihe Charakteristikum von Kinder- und Jugendkrimiliteratur, dass den Protagonist:innen ein dem Alter nicht entsprechendes, erwachsenes Verhalten zugeschrieben wird (vgl. die Rolle des Dickie in den genannten Romanen, dessen Verkleidung als Erwachsener von der Umgebung anstandslos akzeptiert wird). Hier zeigt sich auch eine Abwandlung des Grundmusters: Die kindlichen oder tierischen Ermittler:innen arbeiten nicht nur aus dem Lehnstuhl heraus, sind also weniger *armchair detectives* als ihre großen Vorbilder (vgl. 1.2.2); vielmehr suchen sie das Abenteuer und bringen sich dabei auch in Gefahr, was für die Lesenden die Spannung erhöht:

Da lag die Ruine. Es war einer der Vorteile, wenn man nicht den Weg benutzte, dass man oben hinter der Ruine ankam und sich anschleichen und vorsichtig um die Ecke sehen konnte, ob sich etwas Gefährliches zeigte. [...] „Wir müssen in den Keller runter und sehen, ob wir Spuren von ihnen [den Juwelendieben, EHB] finden“, sagte Kalle und holte den Dietrich hervor. „Du gehst mit dem Dietrich um wie der schlimmste Einbrecher“, sagte Anders voller Bewunderung, als sich die Tür öffnete. Alle drei drängten sich gleichzeitig die Treppe hinunter. Im selben Augenblick hörte man einen gellenden Schrei, der die ganze Ruine erfüllte.

Wer schrie, das war Eva-Lotta. Und weshalb schrie sie? Onkel Einar lag dort. Seine Hände waren auf den Rücken gebunden und fest zusammengeknüpft. (Lindgren 1996, 124–125)

Kirsten Boies *Thabo*-Reihe wiederum verlegt die Vorlage des klassischen Kriminalromans des *Golden Age* nach Afrika (vgl. hierzu auch 4.3): Der Protagonist schaut mit seiner Bekannten Miss Agatha *Miss Marple*-Verfilmungen an, die ihn dazu inspirieren, selbst als Privatdetektiv tätig werden zu wollen. Seine Kenntnisse bezieht er aus der Zusammenarbeit von Miss Marple mit Mr. Stringer, denen er nacheifert:

Miss Agatha hat gesagt, sie glaubt nicht, dass Miss Marple in meinem Alter schon zu den kriminalistischen Spitzenleistungen in der Lage war, die wir in den Filmen bewundern können. Das sollte mich trösten. Aber Miss Marple wohnt natürlich auch in Milchester, England, wo ihr täglich die passenden Verbrechen über den Weg laufen, da konnte sie sich Zeit lassen mit dem Detektiv-Werden. Das ist bei uns in Hlatikulu anders. (Boie 2016, 290)

Der Verlag vergleicht den Helden der Geschichte mit Astrid Lindgrens Detektiv: „Kalle Blomquist von Swasiland“ (Verlagsgruppe Oetinger 2017). Die sechs Bände der Reihe werden auch im Kontext von Leseförderprogrammen beworben, im Jahr 2024 kam eine Verfilmung in die Kinos.¹³⁴

Einen relativ neuen Typus verkörpern Enola Holmes (Nancy Springer), Wells & Wong (Robin Stevens), Violet Veil (Sophie Cleverly) sowie Flavia de Luce (Alan Bradley). Es handelt sich um junge Ermittlerinnen, die im fiktiven historischen Kontext mit traditionellen Rollenerwartungen brechen und die eine emanzipatorische Lebenseinstellung verbindet – und die sich dennoch explizit intertextuell in der Tradition der großen Vorbilder verorten.

Flavia de Luce, die Hauptfigur in der gleichnamigen Romanreihe (auf Deutsch seit 2009) des kanadischen Autors Alan Bradley, ist eine

¹³⁴ Dieses Buch findet sich auch beispielsweise in den Lektürevorschlägen zum Lehrplan-Plus in Bayern für die Realschule (Jahrgangsstufen 5/6) und Gymnasium (Jahrgangsstufe 5).

junge Chemikerin und Hobby-Detektivin im England der 1950er Jahre. Mit einer Leidenschaft für Chemie und eine Neigung zur Neugierde klärt die anfangs elfjährige Flavia Verbrechen auf, die sich in ihrem Ort ereignen. Bereits im ersten Band finden sich Hinweise auf Sherlock Holmes als Vorbild Flavias. Flavia entdeckt eine Leiche auf dem Grundstück ihrer Familie, tatverdächtig ist ihr Vater, Coronel de Luce. Flavia meldet den Fund der Polizei: „„Bishop’s Lacey 221“, sagte ich in die Sprechmuschel und dachte beim Warten, dass Sherlock Holmes angesichts dieser Übereinstimmung bestimmt geschmunzelt hätte.“ (Bradley 2010, 39) Der Inspektor befragt Flavias Vater kurz darauf bezüglich seines Alibis:

„Sind Sie den ganzen Morgen zu Hause gewesen?“, fragte der Inspektor unvermittelt. „Wie bitte?“ Vater fuhr herum. „Haben Sie seit gestern Abend irgendwann das Haus verlassen?“ Vater ließ sich mit der Antwort Zeit. „Ja“, sagte er schließlich. „Heute früh. Da war ich in der Remise.“ Ich verkniff mir ein Grinsen. Sherlock Holmes hatte einmal über seinen Bruder Mycroft gesagt, ihn außerhalb des Diogenes Clubs anzutreffen sei so selten wie eine Straßenbahn auf der Landstraße. Wie Mycroft bewegte sich auch Vater auf seinen immer gleichen Schienen. (Bradley 2010, 56–57)

Weitere Passagen spielen auf das große Vorbild an: Im Gespräch mit Mary, der Tochter des Wirts, fällt die Formulierung „Keine Frage, Sherlock“ (Bradley 2010, 103); im Laufe der Ermittlungen trifft Flavia den ehemaligen Schulleiter Dr. Kissling: „Der Mann war in einen mausgrauen Morgenmantel gehüllt, genau wie Sherlock Holmes [...]“ (Bradley 2010, 284) – die Leser:innen werden also immer wieder an den genialen Detektiv erinnert, so dass implizit Flavias Begabung mit der Sherlocks parallel gelesen wird.

In *Wells & Wong* (auf Deutsch seit 2014), geschaffen von der britischen Autorin Robin Stevens, ermitteln die Schülerinnen Hazel Wong und ihre beste Freundin Daisy Wells. Die beiden Mädchen besuchen ein britisches Internat in den 1930er Jahren und beschäftigen sich mit der Lösung von Kriminalfällen, die sich in ihrer Schule ereignen. Bereits im ersten Kapitel des ersten Bandes wird Bezug genommen

auf das große Vorbild der beiden Mädchen: „Dem Fallbuch zu Ehren sollte ich am besten mit ein paar Erklärungen beginnen: Daisy Wells ist Vorsitzende der Detektei und ich, Hazel Wong, bin die Schriftführerin. Daisy findet, das macht sie zu Sherlock Holmes und mich zu Watson.“ (Stevens 2021, 14) Daisy liest in ihrer Freizeit Kriminalliteratur, so werden beispielsweise Agatha Christies Roman *Das Haus an der Düne*¹³⁵, Margery Allinghams *Gefährliches Landleben*¹³⁶ (beide vgl. Stevens 2021, 17) sowie Dorothy L. Sayers' Titel *Der Tote in der Badewanne*¹³⁷ erwähnt (vgl. Stevens 2021, 23). Interessant ist, dass die Autor:innen nicht genannt werden, ebenso wenig die prototypischen Ermittlerfiguren. So dürften sich die Anspielungen nur einem kriminalliterarisch versierten Erwachsenen erschließen – oder den jüngeren Leser:innen bei späterer Lektüre der genannten Werke. Es könnte sich hierbei auch um einen Hinweis darauf handeln, dass die genannten Reihen durchaus auch als *All Age*-Romane gelesen werden und so einem erwachsenen Publikum zugänglich sind.

Die vierzehnjährige Enola Holmes, kreiert von der US-amerikanischen Autorin Nancy Springer (auf Deutsch seit 2019), ist die – im Prätext nicht existierende – junge Schwester des berühmten Sherlock Holmes. Sie ist eine unabhängige und kluge junge Frau, die sich weigert, den gesellschaftlichen Normen um 1900 zu entsprechen. Mit scharfem Verstand und einem ausgeprägten Sinn für Gerechtigkeit löst Enola komplexe Fälle, oft unter Einsatz von Verkleidungen und Tarnungen, um sich in der viktorianischen Gesellschaft als junge Frau frei bewegen zu können. Die Beziehung zum großen Detektiv-Vorbild wird hier durch das Verwandtschaftsverhältnis besonders eng gezeichnet. Nachdem im ersten Kapitel des ersten Bandes die Mutter Lady Eudoria Vermet Holmes vermisst wird, verfasst Enola ein Telegramm mit der Bitte um Rat: „Ich adressierte das Telegramm an Mycroft Holmes in Pall Mall,

135 Der englische Titel lautet *Peril at End House*; der Band, in dem Poirot und Hastings ermitteln, erschien 1932; auf Deutsch 1933.

136 Margery Allinghams *Mystery Mile* erschien 1930, es ist der 2. Band, in dem der Ermittler Albert Campion im Mittelpunkt steht.

137 In diesem Roman ermittelt erstmals Lord Peter Wimsey, auf Englisch ist der Band 1923 erschienen.

London. Dieselbe Botschaft schickte ich an Sherlock Holmes in der Baker Street, ebenfalls London. Meine Brüder.“ (Springer 2020, 18)¹³⁸

Einzeltext- und Systemreferenzen

Einzeltextreferenzen finden sich in expliziter Form, wie beispielsweise überdeutlich im o. g. Roman von Živković oder in den Namens-erklärungen von Schmachtl's *Missi Moppel* (s. o.); ebenso in impliziter Form, wie bei den in Teil I zitierten Passagen feministischer *hardboiled* Romane oder in Shiptons *Wanze Muldoon*-Bänden (s. 1.2.3 und 7.2.3). Letztere können unter dem Aspekt von Pastiche-Literatur auch in ihrer Ganzheit als **intertextuelle Systemreferenz** verstanden werden. Die 2024 erschienenen Kurzgeschichtensammlung *Agatha Christie Miss Marple. Zwölf neue Kriminalgeschichten* bietet sich in dieser Hinsicht als Fundus an, die verschiedenen Ebenen der Intertextualität zu entdecken – im englischsprachigen Original noch expliziter als in der deutschen Übersetzung.

3.3.3 Intertextualität im didaktischen Diskurs

Im literaturdidaktischen Diskurs finden sich konträre Haltungen gegenüber dem Thematisieren von Intertextualität im Rahmen des Deutschunterrichts (vgl. hierzu den Grundlagenaufsatz von Andreas Wicke, zuletzt aktualisiert 2022) – basierend auf gegensätzlichen Ansätzen in der Literaturwissenschaft zwischen hermeneutischer und poststrukturalistischer Ausrichtung.¹³⁹ In der vorliegenden Arbeit wird grundsätzlich von der Sinnhaftigkeit und Relevanz der Beschäftigung mit Kriminalliteratur im Deutschunterricht ausgegangen. Aufgrund der Tatsache, dass Intertextualität im kriminalliterarischen Schreiben als nahezu konstitutiv angesehen werden kann (letztendlich stellt jede

138 Zum Erfolg der Serie trugen auch die beiden bisher veröffentlichten Netflix-Verfilmungen sowie die Comic-Umsetzung von Serena Blasco (2023) bei.

139 Clemens Kammler fasst den Diskurs innerhalb der (post-)modernen Literaturtheorie in seinem Beitrag *Intertextueller Literaturunterricht* umfänglich zusammen (vgl. Kammler 2010). Dass diese auch Gegenstand des Literaturunterrichts sein kann, zeigt der Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg für das Wahlfach Literatur in der Oberstufe; hier findet sich ein eigener (äußerst anspruchsvoller) Unterpunkt zum Phänomen der Intertextualität (vgl. Bildungspläne Baden-Württemberg 2016).

Variation des Schemas ja eine Art Systemreferenz dar), wie die zitierte Bemerkung Suerbaums zeigt, erübrigt sich die Frage, ob Intertextualität Gegenstand der Beschäftigung mit Kriminalliteratur sein sollte; es geht vielmehr darum, wie damit gearbeitet werden kann.¹⁴⁰ Andreas Wicke verweist im Umgang mit intertextuellen Bezügen auf die drei Dimensionen „Intertextualität erkennen“, „Intertextualität verstehen“ sowie „[D]as intertextuelle Spiel fortsetzen“ (Wicke 2022, o.S.). Während die letzten beiden in den Bereich des literarischen Lernens gehören, ist das strukturalistisch-analysierende Aufdecken von Intertextualität auch im Zusammenhang mit dem „detektorischen Lesen“ zu nennen. Erleichternd kommt hinzu, dass in vielen kriminalliterarischen Texten eine Form deutlich markierter Intertextualität vorliegt.¹⁴¹ Die (je nach Lerngruppe unterschiedlich intensiv begleitete) Spurensuche im Text nach intertextuellen Bezügen kann ein gründliches und vertieftes Lesen fördern. Das kann dann einem vertieften Verständnis des konkreten Textes wie auch von Literatur grundsätzlich dienen:

Werden – evtl. auch im Nachhinein – die unterschiedlichen Formen der Markierung benannt und analysiert, bekommen die Lernenden jedoch ein Gefühl für die Produziertheit von Literatur und sehen, dass intertextuell konzipierte Texte nicht nur auf eine Wirklichkeit oder Lebenswelt außerhalb des Textes, sondern auch auf die Literatur selbst rekurren. (Wicke 2022, o.S.)

Gérard Genette beendet sein Grundlagenwerk *Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe* (deutsch 1993) mit Überlegungen zur Intertextualität als „Spiel“ auf verschiedenen Ebenen:

¹⁴⁰ Andreas Wickes Beitrag (2022) unterstützt diese These indirekt, da hier mehrere kriminalliterarische Beispieltex te angeführt sind (*Detektiv John Chatterton* von Yvan Pommaux, das *Drei ???-Hörspiel Botschaft aus der Unterwelt*, Umberto Eco's *Der Name der Rose*), ohne dass dieser Zusammenhang expliziert wird.

¹⁴¹ Zur Unterscheidung von markierter und unmarkierter Intertextualität vgl. Helbig 1996. Grundlegend zu Fragen der Intertextualität sind neben Genette und Suerbaum auch Broich und Pfister zu nennen (beide 1985), aktueller mit Ausweitung in den Bereich der Intermedialität ist der Sammelband von Isekenmeier et al. (2021).

Das Vergnügen am Hypertext ist [...] auch ein Spiel. [...] Ja, in jeder Form der Hypertextualität steckt ein gewisses Maß an Spiel [...]. In seiner Hochform ist der Hypertext ein undefinierbares und im einzelnen [sic!] unvorhersehbares Gemisch aus Ernst und Spiel (Scharfsinn und Spieltrieb), aus intellektueller Vollendung und Zerstreuung. (Genette 1993, 533–543)

Um diese Stufe des Vergnügens an intertextuellen Bezügen zu erlangen, ist das sorgfältig entdeckende Lesen unerlässlich, das bereits mit kriminalliterarischen Texten aus dem Bereich der Kinderliteratur eingeübt werden kann. Friederike Pronold-Günthner hat beispielsweise für den Primarbereich Vorschläge zur Beschäftigung mit Yvan Pommaux' Bilderbuch *Detektiv John Chatterton* vorgelegt; dieses Buch – auf das sich auch Andreas Wicke in seinen Ausführungen (2022) bezieht – weist zahlreiche intertextuelle Bezüge innerhalb des kriminalliterarischen Erzählens auf sowie auch außerhalb zum Grimmschen Märchen vom *Rotkäppchen* (KHM 26). Pronold-Günthners Unterrichtsvorschlag sieht vor, sowohl die intertextuellen Bezüge zu Detektivgeschichten als auch zum Märchen herauszustellen und dabei auch die Abweichungen vom Prätext auf kindergerechtem Niveau zu untersuchen.¹⁴² Clemens Kammler schließt seinen Beitrag *Intertextueller Literaturunterricht* mit einem Ausblick:

Ob der „intertextuelle Idealeser“ [...], der über maximale Kompetenzen und ungehemmte Entdeckerfreude verfügt, eine Vision ist, der sich die Wirklichkeit des Deutschunterrichts annähert oder ob dieser sich im Gegenteil immer weiter von ihr entfernen wird, wird die Zukunft zeigen. (Kammler 2010, 309)

Der Gedanke der „Entdeckerfreude“ lässt sich sehr schlüssig mit der Tätigkeit des „detektorischen Lesens“ verbinden:

¹⁴² Weitere Beispiele zum intertextuellen Arbeiten mit (serieller) Kinderkriminalliteratur finden sich beispielsweise bei Jana Mikota (2021) und Andy Sudermann (2021). Aktueller als das 1994 erstmals erschienene Buch von Yvan Pommaux sind die Bände der *Jacky Marrone*-Reihe von Franziska Biermann, die äußerst geeignet sind für eine intertextuelle Spurensuche (3 Bände seit 2018 bei dtv).

Intertextuelle Bezugnahmen können damit auch für die Rezeption von Texten durch Kinder und Jugendliche bedeutsam sein, wenn das inszenierte Spiel der Texte mit anderen Texten das Interesse von der Lektürefreude zur Entdeckerfreude verschiebt, indem das kriminalistische Rätsel den Weg zur Entzifferung literarischer Spuren bahnt und dadurch den Zugang zu neuen literarischen Welten eröffnet. (Schotte/Wiggers 2012, 67)

Im Rahmen eines Seminars zum Thema *Achtung, spannend! Pfiffige Ermittler:innen und knifflige Fälle in der Kinder- und Jugendliteratur* im Wintersemester 2021/22 haben Studierende der LMU eine Portfolioaufgabe zum Thema *Kinderkrimis im intertextuellen Netz* bearbeitet. Zu einem selbst gewählten Beispiel wurde eine graphische Ausarbeitung erstellt und diese dann reflexiv beurteilt. Die Rückmeldungen erwiesen sich als äußerst positiv, beispielsweise formulierte ein Student zu seiner Untersuchung von Franziska Biermanns *Jacky Marrone jagt die Goldpfote*:

All diese Bezüge zu anderen Texten oder Geschichten zu suchen, hat zweifelsohne Spaß gemacht und es war durchaus überraschend, wie viele Verweise in der Lektüre versteckt waren. Aus diesem Grund sind Texte, die zahlreiche intertextuelle Verweise beinhalten, meiner Meinung nach auch für den Einsatz im Unterricht sehr gut geeignet. Sie können nämlich im besten Fall nicht nur mit einer interessanten Geschichte punkten, sondern die Leser:innen können auch selbst als ‚Spurensucher‘ aktiv werden. (L. H.)

Eine Studentin beschäftigte sich mit Kirsten Boies *Thabo*-Reihe:

Bei der Untersuchung von Intertextualität im Kinder- und Jugendkrimi *Thabo* wird schnell klar, dass die Intertextualität dieser Romane unmittelbar mit ihrer Interkulturalität verknüpft ist. Nicht nur inner-textliche Referenzen wie Personennamen oder Kriminalfilme, sondern der gesamte Handlungsort und die Lebensrealität der Figuren ist durch kolonialgeschichtliche Einflüsse geprägt. [...] Ich halte meine graphische Ausarbeitung für ein gutes Beispiel dafür, wie Lektürearbeit im schulischen Kontext aussehen kann. Das Erstellen von Collagen kann nicht nur Intertextualität untersuchen, Schüler*innen können auf diese Weise

auch Figurenkonstellationen, einzelne Kapitel oder Schauplätze visuell darstellen und so das Gelesene auf kreative Weise aufarbeiten. [...] Und auch ich habe gemerkt, wie viel Spaß es mir noch immer macht, in Texten auf Spurensuche zu gehen und mit Schere und Kleber etwas Kreatives zu gestalten. (M.R.)

Diese Reflexion zeigt, dass die Frage nach intertextuellen Bezügen weit über das Herausfinden einzelner Textreferenzen hinausgeht; gerade am Beispiel von Boies Roman findet sich eine sehr enge Verknüpfung zum interkulturellen Lernen, die nicht nur formal, sondern auch auf inhaltlicher Ebene besteht.

3.3.4 „Detektorische“ Lesekompetenz und neuropsychologische Perspektiven

Die Feststellung, dass Rezipierende von Kriminalliteratur eine besondere Form des Lesens praktizieren, die ihnen den handelnden Mitvollzug der Detektivarbeit, den konstruktiven Umgang mit Leerstellen sowie das Aufdecken intertextueller Bezugnahmen ermöglicht, lässt sich dabei nicht nur literaturwissenschaftlich, sondern auch neuropsychologisch untersuchen.

Heiner Willenberg hat in den 1990er Jahren neurowissenschaftliche Untersuchungen zum Lesen vorgelegt – und arbeitet dabei mit Beispielen aus der Kriminalliteratur. In seinem Band *Lesen und Lernen. Eine Einführung in die Neuropsychologie des Textverstehens* (1999) finden sich in seinem Kapitel zum genauen Lesen zwei Übungen anhand von kriminalliterarischen Texten. Unter der Überschrift „Anregungen für das Gehirn, genauer zu lesen: Krimilektüre (1)“ (Willenberg 1999, 56) schreibt er:

Wir alle entwickeln während einer forschenden Krimi-Lektüre einen kriminalistischen Blick, mit dem wir ständig die erzählten Fakten überprüfen, was sie mit dem Fall zu tun haben, ob sie uns zum Gauner hinführen oder ob sich da einer nicht durch Widersprüche verrät? Und noch weiter:

Da uns die cleveren Kommissare mit Geschick in die Lektüre hineinziehen, gibt es kein leichteres Mittel als kriminalistische Texte, um unseren Sinn für Genauigkeit zu schulen. (ebd.)

Ein weiteres Kurzkapitel bezieht sich auf die besondere Lektüre von Kriminalliteratur, hier wird wiederum anhand eines konkreten Beispiels ein Text zur „Verbindung der Textteile“ (ebd., 62) präsentiert.

Auch die US-amerikanische Neurowissenschaftlerin Maryanne Wolf rekurriert in ihrem Band *Schnelles Lesen, langsames Lesen* auf kriminalliterarische Textbeispiele, um ihre Überlegungen zum *deep reading*, zum analytischen, vertieften Lesen zu illustrieren, die sie bereits im zuvor erschienen Band *Das lesende Gehirn* (2009) entwickelt hat:

Sherlock Holmes ist ein wunderbares Beispiel dafür, wie sorgfältiges Beobachten, umfangreiches Hintergrundwissen und meisterhaftes analoges Folgern zu Erkenntnissen führen können, die uns immer wieder verblüffen. [...] Unsere Gehirne haben es eher mit Miss Marple. [...] Auf lange Sicht ist ohne Frage der multidisziplinäre Ansatz des konzentriert lesenden Gehirns, bei dem neben induktivem Schlussfolgern und Analogieschlüssen auch empathiebezogene Prozesse zum Tragen kommen, letztlich dem Sherlocks vorzuziehen, bei dem es sich um reine Deduktion handelt. (Wolf 2019, 81–83)

Im Anschluss an die kriminalliterarischen Analogien und unter Berücksichtigung neurowissenschaftlicher Perspektiven auf Leseprozesse lässt sich feststellen, dass insbesondere das Lesen von Kriminalliteratur durch das ausgeprägte Maß an Involviertheit der Rezipient:innen charakterisiert ist. Diese intensive Einbindung kann, zu einem Zustand des Aufgehens im Text führen, der als „weltvergessenes Lesen“ beschrieben wird (vgl. Wolf 2019, 51). Die inhärente Spannung der Kriminalliteratur fungiert hierbei als zentrales Moment, das die Leser:innen in hohem Maße fesselt und somit spezifische Leseerfahrungen ermöglicht, die sich durch eine temporäre Ausblendung der realen Umwelt zugunsten der narrativen Welt auszeichnen. Diese Form des Lesens ist Wolf zufolge mit der Fähigkeit zu kritischem Denken untrennbar verbunden:

Vom Standpunkt des lesenden Gehirns aus betrachtet repräsentiert kritisches Denken das gesamte Spektrum der Prozesse, die die wissenschaftliche Methode ausmachen. Sie schafft eine Verbindung zwischen dem Textinhalt und unserem Hintergrundwissen, lädt ein zu Analogien, Deduktionen, Induktionen und Schlussfolgerungen und verwendet diese Synthese dann zur Bewertung der Grundannahmen, Interpretationen und Schlüsse des Autors. Die sorgfältige Erziehung zum kritischen Denken ist die beste Möglichkeit, kommende Generationen gegen manipulative und oberflächliche Informationen in Texten und auf Bildschirmen zu wappnen. (Wolf 2019, 84)¹⁴³

Bereits in der *Vorrede an die Leser:innen* von *Emil und die Detektive* finden sich literarisch ausgestaltete Hinweise auf die Tätigkeiten des lesenden Gehirns: Erich Kästner vergleicht das Zusammenpuzzeln erzählanalytischer Einzelbefunde zu einer Synthese mit dem Arrangement von Bausteinen:

Ich möchte euch nun, ehe ich die Geschichte im Zusammenhang berichte, das kleine Bombardement vorführen, das mir die einzelnen Glieder des Ganzen, die Einfälle und die Bestandteile, zuwarf. Vielleicht seid ihr geschickt genug und könnt euch aus den verschiedenen Elementen die Geschichte zusammenstellen, ehe ich sie erzähle? Es ist eine Arbeit, als solltet ihr aus Bauklötzen, die man euch gibt, einen Bahnhof oder eine Kirche aufbauen; und ihr hättet keinen Bauplan und kein Klötzchen dürfte übrig bleiben! (Kästner 2012, 16)

Jochen Vogt wählt Kästners Kinderroman als Teil der Modellanalysen in seinem Grundlagenwerk zur Erzähltextanalyse; er fragt mit Blick auf die zitierte Passage: „Wozu aber nun diese meta-narrative Reflexion mit erzähltheoretischem Vokabular (‘Elemente der Geschichte’) und diese fast schon literaturdidaktische Aufforderung zur Eigenproduktion?“ (Vogt 2011, 90). In seiner Antwort identifiziert er zwei Motive:

¹⁴³ Hier mitzudenken sind auch die Erkenntnisse der Stavanger-Erklärung zum vertieften Lesen (vgl. Stavanger Erklärung 2019); hier wird mehrfach darauf verwiesen, dass das „tiefe Lesen langer Texte in Bildschirmumgebungen“ signifikant schwerer fällt als in klassischer Buchform (vgl. ebd., o.S.).

Einerseits geht es zweifellos darum, eben diese (realistische und moderne) Art von Kinderliteratur zu rechtfertigen, also um einen *literatur- oder gattungstheoretischen Diskurs*, andererseits aber auch um die Erzeugung von Leserinteresse und Neugier, also um einen *rezeptionsästhetischen Appell und Leseanreiz*. (ebd.)

Dieser Aufforderungscharakter prägt bis heute Kriminalliteratur in ihren vielfältigen Erscheinungsformen: Der Text ist zu verstehen als Einladung, sich aktiv am Prozess der Ermittlungsvorgänge zu beteiligen. Das Aufspüren relevanter Hinweise, die die Auflösung eines Kriminalfalles ermöglichen und damit ein interpretierendes Verstehen der erzählten Geschichte, können bereits im Grundschulalter eine zentrale Rolle beim Lesen von Kinderkrimis spielen. So versucht die Kommissarin in Ulf Nilssons Kinderbuch *Kommissar Gordon – Der allerletzte Fall*, die Maus Buffy, im Gespräch mit der Krähe die Situation im Wald zu erläutern:

„Ist etwas Schlimmes passiert?“, fragte die Krähe. „*Ich* glaube das nämlich.“ „Eigentlich nicht, ich bin gerade dabei, meinen Bericht zu schreiben. Eine Anzeige wegen *Nachtkrach*, sonst nichts.“ „Nachtkrach?“ „Ja, der Dachs sagt, dass jemand seine Mülltonne umgeworfen und dabei Krach gemacht hat.“ Die Krähe nickte. Die Mülltonne hatte sie ja gesehen. „Also ist noch nicht Schlimmes passiert“, sagte sie. „*Noch nicht ...*“ (Nilsson 2022, 11; Kursivdr. im Original)

Textimmanente Verweise auf zukünftige Verbrechen, die durch die Kursivierungen verstärkt werden, sowie der Neologismus „Nachtkrach“, der lautmalerisch auf eine potentielle Bedrohung verweist, tragen zum Spannungsaufbau bei und involvieren die Leser:innen, die dem Gelesenen dadurch Bedeutung beimessen. Im Kinderroman folgt alsbald die Erklärung für das Unbehagen der Krähe: Drei Trolle treiben im Wald ihr Unwesen. Die Erzählung zeigt auf kindgerechte Weise, wie das Fremde zunächst als diffuse Bedrohung wahrgenommen wird, bis es auf Seite 98 zur Begegnung zwischen Maus und Trollen kommt, die in einer neuen Freundschaft endet. Knapp 100 Seiten lang wird die Spannung aufrechterhalten, immer neue Indizien liefert die Erzählung, bevor die

Trolle und die Maus miteinander kommunizieren. Aber nicht nur für den Primärbereich sind die Überlegungen zur besonderen Form des Lesens relevant; ältere Leser:innen können bei der Lektüre von ausgewählten Kriminalerzählungen zur Entschlüsselung von deren Zeichenhaftigkeit angeregt werden.¹⁴⁴

Olga Tokarczucs Roman *Gesang der Fledermäuse* ist für ältere Lernende gut geeignet; dadurch, dass hier so viele verschiedene Erzählebenen miteinander verwoben sind, ist eine geschulte Entschlüsselungskompetenz erforderlich. Dieser Text treibt das Spiel mit der Leser:in auf den Höhepunkt, indem die Ich-Erzählerin die Sicht auf die Ereignisse bestimmt – und sich am Schluss als Täterin entpuppt; eine Erzähltechnik, mit der bereits Agatha Christie, wie oben gezeigt, ihren Leser:innen deren Abhängigkeit von der erzählenden Figur vor Augen geführt hat (zur differenzierten Analyse des Textes vgl. 9.4). Vertieftes Lesen ist hierbei ausgehend von der Prozessebene von hoher Relevanz gerade auch für die ranghöheren Ebenen des Textverstehens. Cornelia Rosebrock und Daniel Nix verweisen zudem auf eine äußerst wichtige Beobachtung, die auf Kriminalliteratur schlüssig angewendet werden kann. Sie betonen die besondere Bedeutung von Kinder- und Jugendliteratur im Rahmen der „Aneignung von Literalität im Verlauf des Heranwachsens“ (Rosebrock/Nix 2020, 140):

Wer noch dabei ist, seine Leseflüssigkeit zu entwickeln, dem fallen die basalen Leseleistungen noch vergleichsweise schwer. Texte mit einer einfacher sprachlicher [sic!] Oberfläche, aber mit durchaus komplexen Strukturen auf den hierarchiehöheren Ebenen kommen den Lesernovizen entgegen, weil sie als kompetente Sprachverwender durchaus mit etwas diffizileren literarischen Ausdrucksformen umgehen können, weniger gut aber mit zu hohen Anforderungen auf den basalen Ebenen [...]. Anders formuliert: Wem das Dechiffrieren noch Mühe macht, dem können belletristische Erzählungen relative Entlastung bringen, ohne den intellektuellen und ästhetischen Genuss zu schmälern, der in der aufgebauten Spannung oder Komik auf Hierarchie hoher Ebene erfahren werden kann. (ebd.)

144 Besonders verwiesen sei hier auf Ruth van Nahls umfassende Untersuchung *Jugendliteratur im 21. Jahrhundert. Eine Typologie* (2019).

Dies kann durchaus als Plädoyer für die schulische Beschäftigung mit spannenden kriminalliterarischen Texten gelesen werden. Nicht nur die relativ niederschwellige Zugangsweise auf der Prozessebene, die für viele Texte aus dem Bereich der Kinder- und Jugendkriminalliteratur belegbar ist, sondern eben auch die diesen inhärente Spannung, die den Leseprozess begleitet und am Leben erhält, sprechen dafür, Lesevergnügen auf diesem Weg performativ erfahrbar zu machen. Damit kommt den Texten über die Aspekte der Leseförderung und der Lesemotivation hinaus auch eine zentrale Bedeutung für die Ermöglichung von Teilhabe am wertreflexiven Diskurs zu. „Detektorisches“ Lesen wird durch das Mitvollziehen der Ermittlungstätigkeit angeregt, die durch das Füllen von Leerstellen sowie das Entdecken intertextueller Bezüge begleitet sein kann. Die besondere Rolle der Leser:innen von Kriminalliteratur kann zu einer stärkeren Involviertheit führen, die Aushandlungsprozesse performativ erfahrbar macht. Das Bedürfnis, Werte gegeneinander abzuwägen, wird so nicht mehr nur in der Fiktion nachvollzogen, sondern zu einem echten eigenen Verlangen. Durch diese Bindung können vom Text aufgeworfene Wertefragen als existentiell erfahren werden.

3.4 Vom Lesen zum Gestalten: Literarästhetische Produktionskompetenz

„Detektorisches“ Lesen kann als Teil einer umfassenden literarästhetischen Rezeptionskompetenz betrachtet werden, trägt es gerade durch das Füllen von Leerstellen und das Aufspüren intertextueller Bezüge zur Fähigkeit bei, literarische Texte in ihrer ästhetischen Eigenart wahrzunehmen, zu deuten und in ihren formalen, narrativen und semantischen Strukturen differenziert zu erfassen. Die „Rezeptionsästhetik bildet das theoretische Rückgrat für den handlungs- und produktionsorientierten Unterricht“ (Kepser/Abraham 2016, 66), so formulieren Kepser/Abraham allgemein. Dies lässt sich am Beispiel von kriminalliterarischen Texten besonders eindrücklich veranschaulichen: Zum einen ermöglicht das Grundprinzip von Schema und Variation einen sicheren Rahmen, in dem Lernende angeleitet werden können, selbst kreativ zu werden. Zum anderen ist Leerstellen-Literatur eine wirkungsvolle Einladung, selbst kreativ zu werden.

Nahezu alle aktuelleren didaktischen Veröffentlichungen zeigen Möglichkeiten in diesem Bereich auf, häufig verbunden mit der Gleichsetzung der Lernenden mit einer Ermittler:innenfigur (beispielsweise bei Fenske/Rühle 2013). Im Zuge der Rezeption kommt den Lesenden, wie unter 3.1 bereits aufgezeigt, eine besonders aktive Rolle zu, die dann ihren Ausdruck auch im eigenständigen Schreiben finden kann.¹⁴⁵ Zudem kann durch die hohe Bekanntheit grundlegender Elemente kriminalliterarischen Schreibens auf einen gewissen Erfahrungsschatz zurückgegriffen werden. Beispielfhaft sei illustriert, wie ausgehend von der Kenntnis grundlegender Bausteine kriminalliterarischen Erzählens kreativ-expressives Schreiben angeleitet werden kann. Postkartenkrimis zeichnen sich durch ihr Miniaturformat aus. Die vorgegebene Reduktion auf wenige Zeichen kann dazu beitragen, mit Andeutungen zu arbeiten, Leerstellen zu generieren, die von den Leser:innen selbst mehrdeutig gefüllt werden können, und sich auf ein minimalistisches Programm zu beschränken. Noch intensiver wird diese Erfahrung beim Schreiben von Krimi-Haikus, die aus drei Zeilen mit insgesamt 17 Silben bestehen.¹⁴⁶ Je nach Lerngruppe können für beide Varianten vorliegende Texte von Autor:innen¹⁴⁷ als exemplarische Vorlagen dienen; dies ist aber nicht zwingend erforderlich und schränkt möglicherweise den kreativ-fantasievollen Zugang ein. In zwei deutschdidaktischen Seminaren wurden diese Methoden ausprobiert: Die Studierenden haben zunächst mit dem Text *Formels Ende* von Angelika Lonnemann gearbeitet und eigene literarische „Ermittlungen“ durchgeführt. Zunächst galt es, die Fakten, die der Text vorgibt, zu sammeln: Der Hausmeister des Peutinger-Gymnasiums findet den ermordeten Oberstudienrat Hans-Peter Münsterer, der den Spitznahmen „Formel“ trägt, ermordet in der Turnhalle auf. Auf die Brust der Leiche wurde mit einem roten Stift die Formel $1 + 1 = 3$ geschrieben. Tatverdächtig ist Studienrefe-

145 Auch die englisch- und französischsprachige didaktische Forschung nimmt diesen Aspekt besonders in den Blick; exemplarisch genannt seien hier der Sammelband von Charlotte Beyer (2018), der Sammelband von Edward J. Rielly (2009) sowie der Beitrag von Moez Lahmédí (2019).

146 Für beide Varianten liegen Anleitungen in Buchform (Hartmann 2017) bzw. digital (Landesbildungsserver Baden-Württemberg und 45 Minuten/2023a und 2023b) vor.

147 Beispielsweise die Postkartenkrimis der Augsburger Autorin Angelika Lonnemann (Lonnemann o. J.) oder die Haikus von Stefan Wogawa (Wogawa 2023).

render Banholzer. Beobachtet wird dessen Verhaftung von der Schülerin Paula, die kurz darauf in Sevilla einen Sohn zur Welt bringt. Auch die Gestaltung der Postkarte bietet einen Anhaltspunkt: Das Graffito „Puschel, ich liebe dich!“ verweist auf den Spitznamen des mutmaßlichen Täters.

Ergänzend wird ein „Fantasieprotokoll“ verfasst, in dem das festgehalten wird, was aus dem Kontext heraus vermutet werden kann. Im Gespräch lassen sich diesbezüglich Gemeinsamkeiten und Unterschiede eruieren. Auf einer Metaebene wurde im Seminarkontext zusätzlich reflektiert, inwieweit dieser Postkartenkrimi für die unterrichtliche Beschäftigung geeignet ist – der Bildungsserver Baden-Württemberg schlägt ihn beispielsweise überraschend unreflektiert für den Deutschunterricht ab Jahrgangsstufe 8 vor; zudem fehlt hier der Verweis auf die relevante Bildsprache der Postkarte. Die implizit ermittelte Geschichte eines Missbrauchs durch einen Lehrer stellt eine große Herausforderung für Lernende dar, so dass die unterrichtliche Verwendung sehr reflektiert und sensibel angegangen werden müsste. Ohne ein Bewusstsein dafür ist von dieser Postkarte abzuraten, es liegen viele andere Beispiele der Autorin vor, die weniger problematisch sind.¹⁴⁸

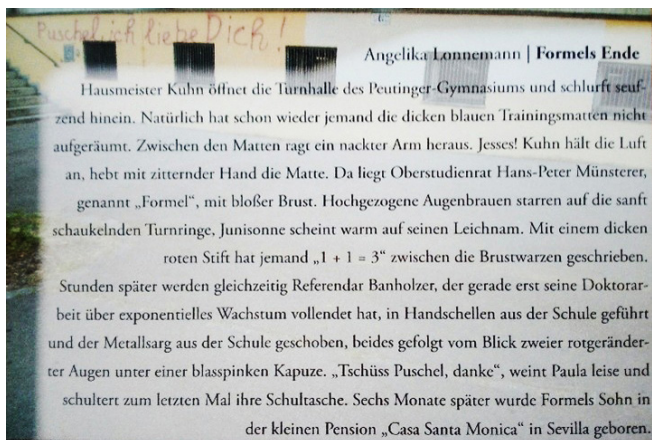


Abb. 10: Angelika Lonnemann, Formels Ende

¹⁴⁸ Beispielsweise in Form von Lonnemanns Postkartenkrimi *Geld* um einen Mord in der *Augsburger Puppenkiste*.

Die Beschäftigung mit *Formels Ende* stand am Anfang des Semesters, zum Abschluss wurden eigene Postkartenkrimis, die im Kontext der Universität spielen, verfasst. Übereinstimmend beschrieben die Teilnehmenden die Freude, sich auf die herausfordernde Aufgabe einzulassen sowie den Stolz, die fertigen Miniaturen im Plenum präsentieren zu können. In einer der Seminarsitzungen wurden die Studierenden zudem an die Haiku-Methode herangeführt; im Verlauf der Sitzung haben alle ein eigenes Krimi-Haiku verfasst. Gerade diese Kürzestformen laden zum Weiterdenken und zum Austausch über mögliche Deutungen ein. Sehr gut lässt sich untersuchen, wie literarische Spannung erzeugt werden kann: Wenige Worte ermöglichen ein Spiel mit Leser:innenerwartungen, mit Hilfe derer die Leerstellen gefüllt werden.¹⁴⁹

Handlungs- und Produktionsorientierung kommt im Rahmen der Werteerziehung mit Literatur eine besondere Bedeutung zu, weil sie eine besondere Haltung der Lesenden fördern kann, die sich durch Offenheit und Empathiefähigkeit auszeichnet, wie Kaspar H. Spinner bereits 1993 festgehalten hat:

Schülerinnen und Schüler, die im Unterricht kreativ schreiben, werden nicht einfach zur Befolgung gesetzter Regeln, aber auch nicht zur narzisstischen Selbstbespiegelung angehalten, sondern sie sind offen für Versuche und Entdeckungen, sie wissen, daß ihr Selbst nie abgeschlossen ist, und entwickeln die Fähigkeit, andere zu verstehen. (Spinner 1993, 23)

Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren tragen dazu bei, normative Konflikte nicht nur kognitiv erschließen, sondern ästhetisch erfahrbar und individuell durchdringbar machen. Indem Lernende ethische Problemstellungen gestaltend bearbeiten und perspektivisch variieren, werden Wertfragen reflexiv angeeignet und in ihrer Ambivalenz bewusst verhandelt – die Produkte können ihrerseits wiederum Anlass für diskursive Anschlusskommunikation bieten.

¹⁴⁹ Einen handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit Kriminalliteratur für jüngere Lerner:innen stellt Stephanie Lüthgens in ihrem Beitrag *Den Tätern auf der Spur* vor; hier verfassen die Schüler:innen am Ende der Sequenz eigene Rätselkrimis (vgl. Lüthgens 2005).

„Grundsätzlich darf man sich den Kriminalroman
heute als narratives Transportmittel vorstellen,
nicht als geschlossenen Container.“
(Jochen Vogt)

4 Gegenwarts- und Zukunftsbezug von Kriminalliteratur

4.1 Kriminalliteratur als „narratives Transportmittel“

Kriminalliteratur zeichnet sich dadurch aus, Bezüge zu unterschiedlichen gesellschaftsrelevanten Themen herzustellen und auf aktuelle Entwicklungen schnell zu reagieren. Jochen Vogt zeigt, dass diese inhaltliche „Modernität“ bereits in frühen Texten in ihrer Lebensweltverankerung grundgelegt ist, indem er als Beispiel dafür auf die „Faszination, die von Großstadt, Massengesellschaft und Gasbeleuchtung ausging“ (Vogt 2020, 16) und die sich beispielsweise in den Texten von Gilbert K. Chesterton niederschlägt, verweist. Gabriela Holzmänn illustriert in ihrem Beitrag *Von Morden und Medien* (2004) die Aufnahme jeweils aktueller gesellschaftlicher, medialer und technischer Entwicklungen und Erfindungen in Kriminalliteratur anhand verschiedener Texte; wie sie zeigt, gewinnt die „Enthüllungsfunktion der technischen Medien (insbesondere der Fotografie) an Bedeutung“ (ebd., 14–15). Bereits bei Conan Doyle finden sich viele Hinweise auf neue technische Methoden, die die Spurensuche unterstützen, wie beispielsweise Telefon, Telegrafie und Fotografie (vgl. ebd., 17). Holzmänn's Zusammenfassung dieser Bezüge lässt sich bis in die Gegenwart schlüssig mit Beispielen belegen. Auch Christof Hamann verweist auf diesen Zusammenhang: „Gerade auf die [...] medialen und technischen Innovationen hat das Genre des Krimis stets erstaunlich schnell reagiert. Sobald das Tonband- oder das Diktiergerät, sobald die Telegrafie und das Telefon erfunden sind, werden sie auch in Krimis verwendet. Fast noch wichtiger als technische Instrumente, die zwischen dem mensch-

lichen Ohr und den Stimmen der Welt vermitteln, sind diejenigen, die das Auge bei der Lektüre eines Tatorts unterstützen.“ (Hamann 2016, 17) Der Sammelband *Kriminalliteratur und Wissensgeschichte. Genres. Medien. Techniken* von Clemens Peck und Florian Sedlmeier (2015) stellt unterschiedliche Bereiche einer Verbindung von Kriminalliteratur und Erfindungen und Entdeckungen vor; Maximilian Bergengruen, Gideon Haut und Stephanie Langer haben einen Band editiert, der *Tötungsarten und Ermittlungspraktiken* zusammendenkt und dabei auch technische Entwicklungen und wissenschaftliche Forschungsmethoden berücksichtigt (2015).

Diese Fähigkeit kriminalliterarischen Erzählens, aktuelle Themen schlüssig zu bearbeiten, zeichnet dieses bis heute aus:

Dass der Krimi fast jedes Thema oder Problem unserer Gegenwart, von der Schönheitschirurgie bis zur Flüchtlingskrise und der Künstlichen Intelligenz, schnell aufgreifen, verarbeiten und in seine Story integrieren kann, macht ganz erheblich seinen Reiz aus und trägt zu seinem Erfolg bei. (Vogt 2020, 16)

Vogt spricht in diesem Zusammenhang vom Kriminalroman als „narrative[m] Transportmittel“, einem „Hyper- oder *Allzweckgenre*“ (ebd., 27; Kursivdr. im Original). Auch Thomas Wörtche teilt diese Einschätzung: „In ihrer Geschichte hat Kriminalliteratur immer in enger Abhängigkeit zu ihren Kontexten gestanden, konstitutiv.“ (Wörtche 2008, 12) Dabei kann aus der Reaktion bzw. der „Abhängigkeit“ sowohl ein Gegenentwurf zur bestehenden Welt geschaffen werden, wie Wörtche beispielsweise für die antimodernistischen Texte von Dorothy L. Sayers und Agatha Christie zeigt, als auch eine Integration von Entwicklungen erfolgen, wie dies der Néo-Polar¹⁵⁰ mit Blick auf die 68er-Bewegung versucht hat (vgl. ebd.). Bereits 1973 hält Helmut Heißenbüttel in seinem Feuilleton-Beitrag *Krimi als Literatur* fest, dass es „die Aufgabe des Krimis [war und ist], Märchen zu erzählen, die doch die ganze Bitterkeit und Problematik des Lebens im 20. Jahrhundert in sich einschließen“

150 Der Begriff umfasst sozialkritische Kriminalliteratur französischsprachiger Autor:innen; zum Neologismus *Polar* vgl. Fußnote 16.

(Heißenbüttel 1973, 50). Diesbezüglich ist besonders auf das Werk Eric Amblers zu verweisen, dem äußerst akribische Herangehensweise mit Blick auf die politische Wirklichkeit seiner Zeit zu eigen ist. Dem Sammelband *Über Eric Ambler* (1979) ist ein Zitat des Autors vorangestellt: „Ich versuche den Leuten zu erklären, wie es zugeht auf der Welt“ (Haffmans, Deckblatt); alle darin versammelten Beiträge betonen die herausragende Genauigkeit des Welt-Beobachters Ambler; so spricht Hans C. Blumenberg beispielsweise von Amblers „dokumentarischer Präzision“ (Blumenberg 1979, 74); Aurel Schmidt konstatiert: „Ambler wählt das Genre des Kriminalromans, um zur Sache zu kommen: seine Bücher sind scharf beobachtende und abrechnende Zeitdiagnosen.“ (Schmidt 1979, 96)

Die Bezüge zu jeweils aktuellen gesellschaftlichen und politischen Themen¹⁵¹, Metin Genç spricht gar vom Kriminalroman als „Medium der Vermittlung des Gesamtsystems kultureller Diskurse“ (Genç 2018a, 11), macht Kriminalliteratur für die Bearbeitung im Deutschunterricht besonders geeignet: Sie erfüllt dadurch nicht nur in hohem Maße Klafkis Forderung nach Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung als didaktischem Grundprinzip, sondern kann zudem auch maßgeblich dazu beitragen, „[l]iterarische Denk- und Handlungsmuster in einen Bezug zu eigenen Selbst- und Weltvorstellungen [zu] bringen] und dabei auch die (eigene) historische und (inter-)kulturelle Relativität [zu] erfahren“ (Maiwald 2015, 93).

Kriminalliteratur erweist sich damit äußerst anschlussfähig für Prozesse ethischer Urteilsbildung im Horizont gegenwärtiger gesellschaftlicher Herausforderungen. Hierzu zählen etwa Fragestellungen im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ebenso wie die gesellschaftskritische Reflexion historischer und zeitgenössischer Transformationsprozesse. Inwiefern kriminalliterarische Texte hierfür spezifische Potenziale eröffnen, soll im Folgenden exemplarisch anhand ausgewählter Textbeispiele aufgezeigt werden.

151 Äußerst eindrücklich zeigt dies Marc-Uwe Klings Roman *Views* (2024), in dem auf schockierend real wirkende Weise die Themen künstliche Intelligenz und Rechtsradikalismus/Rassismus miteinander verknüpft werden.

4.2 Kriminalliterarische Bildung für nachhaltige Entwicklung

BNE verfolgt das Ziel, Individuen zur aktiven Mitgestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft zu befähigen, indem sie reflexive, partizipative und transformative Kompetenzen im Hinblick auf globale, soziale und ökologische Herausforderungen fördert. Die Arbeit mit literarischen Texten kann, wie hier am Beispiel Kriminalliteratur gezeigt werden soll, Auslotungsprozesse initiieren und eine diskursive Annäherung begleiten.

Bereits für sehr junge Leser:innen finden sich sog. „Ökokrimis“: Fabian Lenks zweibändige Reihe *Natur-Detektive* (2019 bzw. 2020 im Esslinger-Verlag erschienen) richtet sich laut Verlagsauskunft bereits an Kindergartenkinder, Andrea Michaelis' aktuell vierbändige Reihe *Die Amazonas-Detektive*, die seit 2021 im Löwe-Verlag erscheint, an Leser:innen ab 9 Jahren. Von der von Andrea Poßberg und Corinna Böckmann verfassten Serie *Die grünen Piraten* sind bis jetzt elf Bände erschienen (ab 8 Jahren empfohlen), der Südpolverlag bietet zum ersten Band eine Schulausgabe sowie Begleitmaterial an (vgl. Südpol o. J.). Den beispielhaft genannten Texten gemeinsam ist der Anspruch, auf kindgerechte Weise ökologische Themen in kriminalliterarischer Schreibweise zu verhandeln. Lenks *Natur-Detektive*, die sich an die Vorbilder ermittelnder Kinderbanden anlehnt (s. 1.2.4)¹⁵², werden als Bücher zum Vorlesen vermarktet. Im ersten Band mit dem Titel *Geheimnisvolle Spuren im Wald* geht es um das Auftauchen eines Wolfes und die kontroversen Haltungen gegenüber der Rückkehr der Wildtiere in von Menschen geprägte Kulturlandschaften.¹⁵³ Ein eigentlicher Kri-

¹⁵² Besonders die Rollenverteilung bei erwachsenen Protagonist:innen ist unter Gender-Aspekten kritisch zu betrachten: Während die Mutter in einem Fitness-Studio arbeitet (Lenk 2019, 35), sind die auftretenden Männer als Förster (ebd., 34) bzw. Tierarzt (ebd., 94) beschäftigt.

¹⁵³ Das Jugendbuch *Ruf der Wölfe* von Robert Habeck und Andrea Paluch, das ebenfalls im Jahr 2019 erschienen ist, erzählt eine ganz ähnliche Geschichte, verzichtet allerdings auf die Idee einer Detektivbande. Wenngleich es sich nicht um eine Kriminalerzählung im engeren Sinne handelt, wird auch hier deutliche Spannung aufgebaut und mit Elementen aus der Detektivliteratur gearbeitet. Der Anhang beinhaltet ebenfalls Sachinformationen; wer allerdings „die Wissenschaftler“ sind, die befragt werden, wird nicht gesagt.

minalfall findet sich entgegen dem Titelversprechen nicht, insgesamt handelt es sich eher um die narrativ-lehrhafte Vermittlung ökologischer Inhalte. Das sprachliche Niveau ist für die Zielgruppe eher nicht geeignet (zumal der Textanteil sehr hoch ist); so erklärt der Vater, der als Förster arbeitet, den Kindern:

„Ich werde gleich morgen mit der Stadtverwaltung sprechen und die Naturschutzbehörden informieren. Und ich werde Fotofallen aufstellen – vielleicht gelingen mir ja ein paar tolle Aufnahmen. Tja, und wenn der Wolf verletzt ist, könnte ein Tierarzt versuchen, ihn zu betäuben und anschließend zu heilen. [...] Wir können außerdem nur für den Wolf hoffen, dass er keinen Schaden anrichtet. Sonst wird er vielleicht selbst gejagt. Aber ich glaube wie gesagt nicht, dass dieser Wolf ein anderes Tier angreift. Er ist schließlich verletzt und wird vermutlich mit Aas und Beeren Vorlieb nehmen müssen.“ (Lenk 2019, 40–41)

Im Anhang finden sich ein „Steckbrief Wolf“ (ebd., 102–105), eine Anleitung zum Lesen von Tierspuren (ebd., 106–107) sowie verschiedene Rezepte und Bastelideen. In Auszügen und unter reflektierter Verwendung des Zusatzmaterials ist ein Einsatz im Heimat- und Sachunterricht durchaus vorstellbar.

Michaelis' Reihe *Amazonas-Detektive* hingegen erzählt eine mehrschichtige Detektivgeschichte, in der ökologische Themen verhandelt, aber auch interkulturelle Lernprozesse angeregt werden. Einzelne Bände können als Ganzschriftenlektüre in den Jahrgangsstufe 4 und 5 eingesetzt werden; Materialien hierzu finden sich beispielsweise auf der ISB-Seite [#lesen.bayern](#) oder auch als Empfehlung bei der *Stiftung Lesen*.

Die Bande der *Grünen Piraten* in der gleichnamigen Reihe von Poßberg/Böckmann besteht aus fünf stereotyp gezeichneten Kindern, die sich dem Umweltschutz verschrieben haben. Im Kontext ihrer ökologischen Aktionen decken sie Verbrechen auf, die sich gegen die Natur richten. Die Texte zeichnen sich durch eine altersgemäße Sprache aus, allerdings fällt auch hier auf, dass stark pädagogisierende Tendenzen erkennbar sind. So beginnt der erste Band mit einer Diskussion zwischen der Protagonistin Pauline und ihrer Mutter zum Thema Mülltrennung: „Mensch, Mama, sagte sie vorwurfsvoll, das kannst du doch

nicht alles in eine Tüte werfen! Du musst Müll trennen: Papier, Plastik und Biomüll! Haben wir gerade im Sachkundeunterricht gemacht.“ (Poßberg/Böckmann 2018, 7) Auch die Begegnung mit der Ökoaktivistin Miranda Mühlberg ist von Stereotypen geprägt: So serviert sie den Kindern selbst gemachte Limonade aus Zitronen aus eigenem Anbau und einen „Zucchini-Kartoffel-Bratling“ (ebd., 53). Spannung wird im Zusammentreffen mit Umweltverschmutzern durchaus aufgebaut, wenn die Kinder bei Observierungen in Gefahr geraten. Auffallend unstimmig ist, dass sich trotz der Dominanz des Themas *Müll* im Buch im Begleitmaterial nur zwei von 35 Seiten überhaupt damit beschäftigen; zudem sind die Vorschläge wenig konstruktiv angelegt (Mind-Map zum Thema *Müll* sowie das Führen eines „Müll-Tagebuchs“ ohne weiterführende Lösungsansätze).¹⁵⁴

Auch in Kriminalliteratur für jugendliche bzw. erwachsene Leser:innen finden Nachhaltigkeitsthemen ihren Niederschlag. Als Prototyp im deutschsprachigen Raum kann Frank Schätzing's Roman *Der Schwarm* aus dem Jahr 2004 gelten:

Das Buch wird von einem ökologischen Diskurs durchzogen, der einerseits auf der Handlungs- und Figurenebene stattfindet, andererseits die „Sachtextpassagen“ beherrscht. Geht es bei letzterem um die eher wissenschaftlich-objektive Darstellung ökologischer Probleme der Tiefsee und die daraus resultierenden Folgen für Energiegewinnung und Naturschutz, zeigt sich auf der Figurenebene die subjektive Dimension der Problematik, die sich um Fragen der Identität und des Kulturverständnisses dreht. (Wanning 2008, 350)

¹⁵⁴ Ein Indiz für marktökonomische Überlegungen ist das Thematisieren von ökologischen Fragestellungen im Rahmen erfolgreicher Kinder- und Jugendkrimiserien, wie beispielsweise im Band *Die drei !!! Volle Power für die Umwelt* aus dem Jahr 2024 oder in der *TKKG*-Folge 215 mit dem Titel *Verbrechen im Moorsteiner Wald* (2020). Sophie Schuhmacher ist der Hinweis zu verdanken, dass ökologische Fragestellungen bei der *Drei !!!*-Serie in vielen Folgen mitthematisiert wird und sich sogar im Serienprofil des Verlags findet. Erstmals zu konstatieren sind diese Motive in *Bienengeheimnis* (2019) und v. a. in *Voller Einsatz für die Erde* (2020), also in sehr auffälliger zeitlicher Nähe zum Aufkommen der *Fridays for Future*-Bewegung.

Trotz der grundsätzlich positiven Würdigung dieser Verbindung von ökologischer Faktendarstellung und spannender Erzählung muss konstatiert werden, dass über die Präsentation von spannender Unterhaltung hinaus keine tiefergehende Botschaft festzustellen ist, wie Berbeli Wanning zeigt:

So wird der vordergründig ‚modern‘ wirkenden Rekurs auf die Wissenschaft als Teil einer narrativen Struktur enthüllt, die letztlich auf Heilsgewissheit gründet und das Ziel aufgeklärten Erzählens verfehlt. Frank Schätzing's Roman ist daher kein Werk, das die Verantwortung seiner Leser im Umgang mit den Themen Natur, Kultur und Umwelt stärkt. Es wirkt im Gegenteil entmündigend in dem Sinne, dass es an die Stelle einer Ermutigung zum Denken die existentialontologisch gefärbte Versicherung hinterlässt, es werde sich schon alles zum Guten wenden. (ebd., 356–357)

Dieser geschärfte Blick ist auch für die in der Nachfolge von Schätzing's Roman stehenden Texte angebracht: Seit dessen Erscheinen hat sich die Spielart des Ökothrillers, häufig unter der Rubrik *climate fiction* gelistet, als eine Art Untergruppierung entwickelt, die auch auf buchmarktpolitischen Überlegungen gründet. Verschiedene unterrichtliche Anschlussmöglichkeiten bieten sich für diese Texte an; neben Fragen der ästhetischen Gestaltung kann besonders die Verbindung mit naturwissenschaftlichen Fächern gewinnbringend sein, indem sie einem Faktencheck unterworfen werden, um Elemente des faktualen wie des fiktionalen Erzählens zu untersuchen (vgl. Punkt 5). Thematisiert werden können auch die Grenzbereiche dieser Literaturform – Dirk Roßmann's *Oktopus*-Trilogie, ein Auftragswerk mit stark umwelterzieherischem Impetus¹⁵⁵, bietet sich als Untersuchungsgegenstand an, um (mangelnde) sprachliche und erzählerische Qualität kritisch auszuloten und damit literarästhetische Wertungskompetenz aufzubauen (vgl. 1.3.4).

155 Vgl. beispielsweise die Kritik von Rudolf Neumaier in der Süddeutschen Zeitung: „Der neunte Arm des Oktopus‘ ist als Thriller gekennzeichnet. Rossmann könnte damit ein neues Genre begründet haben: den MilliardärsDreigroschenweltrettungsroman.“ (Neumaier 2020, o. S.) Auf die äußerst problematische Darstellung Wladimir Putins im ersten Band kann im Rahmen dieser Arbeit nur verwiesen, nicht aber näher eingegangen werden.

Wesentlich überzeugender ist die Bearbeitung von ökologischen Themen im Rahmen bestehender Reihen, die sich auch anderen Inhalten widmen; beispielhaft genannt sei hier Karin Smirnoffs aktuellste Fortsetzung der *Milleniums*-Reihe von Stieg Larsson mit dem Titel *Vergeltung* (auf Deutsch erschienen im November 2024), in der es u. a. um den Abbau von Bodenschätzen in den nördlichen Regionen Schwedens und die Proteste dagegen geht. Die acht bisher in dieser Reihe erschienenen Bände zeichnen insgesamt sich durch eine hohe thematische Vielfalt aus, so werden neben ökologischen auch feministische Fragestellungen ebenso verhandelt wie politische Themen, Fragen der digitalen Sicherheit oder das Problem neofaschistischer Bewegungen in Europa. Als gemeinsame Ganzschriftlektüre ist die Reihe aus Gründen des Umfangs, aber auch herausfordernder Gewaltdarstellungen, nicht geeignet; im Rahmen eines Oberstufenseminars oder Vertiefungskurses ist ein Einsatz aber durchaus vorstellbar.

Einen besonderen und ungewöhnlichen Zugang zum Thema BNE ermöglicht Philippe Bertrands Roman *Patacloc. Das Geheimnis von Berlin* aus dem Jahr 2009. Die Welt wird von Insekten beherrscht, die in anthropomorpher Darstellungsweise die Menschheit ersetzt haben, die die Klimakatastrophe 45 Jahre vor Einsetzen der Erzählung nicht überlebt hat. Der Titelheld, eine Mücke aus Paris, setzt alles daran, den Mord an Professor Pluto aufzuklären – neben diesem und weiteren Morden geht es zentral um eine satirisch-gesellschaftskritische Auseinandersetzung mit dem Machtstreben einzelner Gruppierungen auf Kosten der Gemeinschaft.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Verbindung ökologischer Themen mit Kriminalliteratur möglich ist, aber kritisch reflektiert betrachtet werden muss. Grundsätzlich gilt das, was zuvor schon zum Thema Leseförderung angesprochen worden ist: Eine Vereinnahmung von Literatur zu pädagogischen Zwecken ist auch durch ein so relevantes Thema wie Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht zu rechtfertigen; die Vernachlässigung grundlegender Aspekte kriminal-literarischen Erzählens (besonders des Spannungsaufbaus) und der sprachlich-ästhetischen Gestaltung mindert den Lesegenuss deutlich. Auf der anderen Seite ist mit Blick auf die Inhaltsebene mitzudenken, inwiefern Denkmechanismen angeregt werden, die letztlich zu einer

kritisch-emanzipatorischen BNE beitragen können, die wiederum zur eigenständigen Positionierung in Diskursen befähigt. Es gilt also Texte zu finden, die Themen der BNE nicht aus marktökonomischen Überlegungen an der Oberfläche einspielen, sondern in denen diese ernsthaft mit glaubhaftem Bezug zur Erzählung integriert sind. Dass dabei auch positive Lesevererfahrungen mit Kriminalliteratur motivierend wirken, sich mit Fragestellungen der BNE zu befassen, nutzt beispielsweise das didaktisch konzipierte Krimispiel *Tatort Tropenwald. Ein Mitmachkrimi* der gemeinnützigen Naturschutzorganisation *Oro Verde*, das online für die Verwendung in der Schule zur Verfügung steht. Im Zentrum dieses Planspiels steht ein Mord; im Zuge der Ermittlungen erhalten die Teilnehmenden zentrale Informationen zum Themenkomplex *Regenwaldvernichtung*.

4.3 Kriminalliteratur als (inter-)kulturelles Deutungsangebot

Kriminalliterarisches Schreiben lässt sich in allen Phasen der Literaturgeschichte seit den Kriminalfallgeschichten der frühen Neuzeit nachweisen – sie sind zeitlich in ihrer Erscheinungszeit verankert und transportieren so auch geschichtliches Wissen um Gesellschaftsstrukturen, Moralvorstellungen, juristische Grundlagen und das Alltagsleben der Zeit. Auch Erich Kästners *Emil und die Detektive* ist klar verankert im Berlin der 1920er Jahre, wie Jochen Vogt erklärt:

Erich Kästner nutzt also die Möglichkeit, mit dem Detektivschema und in seiner Variation – vor allem durch seine historische und topographische Situierung sowie die Kombination mit anderen Erzählmustern/Romantypen – weitere Themenkomplexe zu behandeln, auch solche, die ihrerseits nicht narrativ vorstrukturiert sind. Eine *Stadt* wie Berlin, das wusste Erich Kästner ebenso wie Alfred Döblin oder Fritz Lang, ist eben am besten anhand einer *Handlung* zu *erzählen*, die in der Stadt spielt [...], und keine andere erregt soviel unmittelbare Anteilnahme und Spannung wie eine „Kriminalgeschichte“. (Vogt 2011, 95; Kursivdr. im Original)

Ein ganz besonderes Beispiel stellt der Roman *Leben verboten!* von Maria Lazar dar. Die Autorin hat den Text 1932 verfasst, er ist aber nur in einer gekürzten englischen Exilfassung veröffentlicht worden. Im Jahr 2020 erschien die deutsche Erstausgabe in der Originalfassung. Erst in der jüngsten Zeit wurden Versuche unternommen, die Lebensgeschichte der in ihrer Zeit äußerst produktiven und gut vernetzten Autorin zu rekonstruieren, wie das Nachwort von Johann Sonnleitner zeigt. Er verweist auf unzählige zeitgeschichtliche Bezüge in Lazars Roman und betont in seinem Fazit die herausragende Bedeutung des Textes:

Der Roman nimmt [...] eine gesellschaftliche Totalität in den Blick, so dass das merkwürdige Schicksal des Ufermann sich als Parabel auf die politischen Krisen der frühen 30er Jahr in Österreich lesen lässt. [...] Dem apokalyptischen Bild Österreichs setzt Lazar in ihrem Roman gleichsam en passant eine andere Welt entgegen, die sich durch Hilfsbereitschaft und Solidarität, die ja das österreichische Bürgertum vermissen lässt, auszeichnet. (Sonnleitner 2020, 372–373)

Maria Lazars umfangreicher Roman ist im Deutschunterricht realistisch-erzählweise nicht als Ganzschrift zu lesen, allerdings könnte er Bestandteil eines vertieften Unterrichts im Rahmen eines W-Seminars oder auch des Vertiefungskurses Deutsch sein.

Autor:innen von Kriminalliteratur verorten ihre Texte in unterschiedlichen Epochen, so finden sich neben Romanen, die in der Gegenwart spielen, auffallend viele historische Romane. Das zeigt sich auch mit Blick auf die aktuelle Kinder- und Jugendliteratur: Fabian Lenks bald sechsteilige Reihe *Die Zeitdetektive* (ab 2024) verlegt die Handlung mittels Zeitreisen in verschiedenen Epochen der Menschheitsgeschichte.¹⁵⁶ Amy B. Greenfields *Katzendetektiv Ra* klärt in der gleichnamigen Reihe, die seit 2021 bei dtv erscheint, zusammen mit einem Skarabäus Kriminalfälle im alten Ägypten auf. Frank M. Reifenberg und Gina Mayer lassen ihre *Schattenbande* (seit 2014) im Berlin der 1920er Jahre ermitteln. Gegenwärtiger Trend sind Heldinnen, die im 19. Jahrhundert entgegen den Gepflogenheiten ihrer Zeit allein ermitteln

¹⁵⁶ Ideen zum Einsatz dieser Reihe im Unterricht präsentiert der Beitrag *Spannende Kriminalfälle in historischen Welten* von Sonja Klimek (2024).

(vgl. 3.3.2). Auch im Bereich des Erwachsenenkrimis finden sich viele Beispiele für die Verbindung von kriminalliterarischem Erzählen und historischen Einbettungen (vgl. 1.2.1). Während Volker Kutschers oben bereits genannte *Gereon Rath*-Reihe, die besonders durch die Serienverfilmung *Babylon Berlin* ein breites Publikum erreicht, das Berlin der 1920er Jahre zum Schauplatz macht, spielen Markus Flexeders *Feuerbach*, Angelika Felendas *Wintergewitter* sowie für Robert Hültners *Inspektor Kajetan*-Reihe im München der ausgehenden Weimarer Republik. Die Listung von Beispielwerken ließe sich mit Blick auf den aktuellen Buchmarkt nahezu unendlich fortsetzen. Der Umgang mit historischen Fakten variiert dabei in Abstufungen grundsätzlich zwischen einer möglichst realitätsnahen Darstellung mit Bezug auf faktische Quellen bis hin zu einer historisierenden Kulissenhaftigkeit.

Neben der Anschlussfähigkeit für geschichtliches Lernen bieten sich in vielen kriminalliterarischen Texten auch interkulturelle Lerngelegenheiten. Für den Kinderliteraturbereich wird hier häufig auf Kirsten Boies bereits erwähnte *Thabo*-Reihe (seit 2016) rekurriert. Die Oetinger-Verlagsgruppe hat neben den drei Romanen auch die Erstlesereihe *Thabo und Emma* aufgelegt (vgl. Homepage):

Mit der Serie um den südafrikanischen Jungen Thabo und seine Freunde, die in dem Naturreservat Lion Park leben und Kriminalfälle lösen, hat Kirsten Boie in mehrfacher Hinsicht etwas Neues in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur geschaffen: Nicht nur führt sie ein südafrikanisches Kind als Erzähler der Geschichte ein, sondern auch ihr Blick auf einen oft mit Problemen behafteten Kontinent ist neu bzw. anders. (Mikota 2021, 182)

Dieser Perspektivwechsel kann den Blick auf Afrika verändern und bereits bei sehr jungen Leser:innen interkulturelles Lernen ermöglichen, in das auch die Verfilmung des ersten Bandes aus dem Jahr 2023 eingebunden werden kann.¹⁵⁷ Für etwas ältere Leser:innen bietet sich

¹⁵⁷ Vgl. hierzu die Ausführungen Jana Mikotas sowie Andy Sudermanns im Sammelband *Serialität in der Kinder- und Jugendliteratur* (Brendel-Perpina/Kretzschmar 2021). Allerdings muss dabei unbedingt berücksichtigt und thematisiert werden, dass Kirsten Boie als Europäerin über Südafrika schreibt.

Boies Roman *Schwarze Lügen* (2014) als interkulturelle Lektüre an.¹⁵⁸ Ein sehr interessantes Projekt stellt die zweibändige Jugendkrimireihe *Butler & Graf* der beiden Literaturwissenschaftler:innen Emer O'Sullivan und Dietmar Rösler (erstmals 1988, neu aufgelegt 2017) dar. Interkulturelles Lernen wird hier nicht nur auf der inhaltlichen Ebene, sondern auch durch die Zweisprachigkeit der Bände gefördert.

Rieke Patwardhans zwei Romane um die *Forschungsgruppe Erbsensuppe* (2019 und 2021) seien besonders herausgehoben. Interkulturelle Lernerfahrungen können beim Lesen gemacht werden, da das aus Syrien geflüchtete Mädchen Lina eine der drei Protagonist:innen darstellt. Ihre Lebensgeschichte wird parallel geführt mit der beängstigenden Wandlung der Großmutter von Nils, dem zweiten Mitglied der Forschungsgruppe. Das irritierende Verhalten der Oma, die anfängt, Dosensuppen zu horten, entpuppt sich als verspätete Reaktion auf deren eigene Fluchtgeschichte nach dem Zweiten Weltkrieg. Erst nach und nach kommen die Kinder Omas Geheimnis auf die Spur, wie der Untertitel des ersten Bandes lautet. Auf kindgerechte Weise werden hier unterschiedliche Fluchterfahrungen in Beziehung zueinander gesetzt. Dadurch, dass die Informationen über die Flucht elementar für die Ermittlungen der Kinder sind, wirkt das Erzählte nicht aufgesetzt oder pädagogisierend-gewollt. Linas Fluchtgeschichte in der Gegenwart des Jahres 2015 steht im Zentrum des zweiten Bandes. In der Jurybegründung zur Verleihung des Deutschen Jugendbuchpreises heißt es:

Voller Humor und Leichtigkeit nähert sich Rieke Patwardhan den Themen Integration, Flucht und Traumatisierung. Die drei Kinder durchleben eine glaubhafte Entwicklung und bieten mit ihren charakteristischen Ecken und Kanten ein schönes Identifikationspotenzial für Gleichaltrige. Forschungsgruppe Erbsensuppe ist zudem ein sprachlich überzeugender Roman, der trotz der ernsten Thematik ein vergnügliches, unterhaltsames und spannendes Leseerlebnis bietet. (Arbeitskreis Jugendliteratur 2020)

158 Vgl. hierzu den Beitrag von Antje Arnold (2018), die den Roman unter postkolonialer Perspektive untersucht.

Sandra Beck zeigt in den Eingangsbemerkungen zum Sammelband *Gewissheit und Zweifel. Interkulturelle Studien zum kriminalliterarischen Erzählen* (2015) die „widerstreitende[n] Positionierungen“, die „inter-, multi- und transkulturelle[n] Studien“ (Beck 2015, 7) zur Kriminalliteratur hervorgebracht haben. Auf der einen Seite steht die Feststellung, dass gerade ältere Werke eine eurozentristische Vorstellung in Kombination mit der Festschreibung des „Anderen“ als kriminell transportieren; auf der anderen Seite finden sich ab den 1960er Jahren Entwicklungen, die Sozialkritik und postkoloniales Reflexionsbewusstsein literarisch umsetzen. Jeanne Ruffing legt mit ihrer 2011 erschienenen Dissertation *Identität ermitteln. Ethnische und postkoloniale Kriminalromane zwischen Popularität und Subversion* den überzeugenden Versuch vor, „der Integration von Gattungstheorie und ‚interkulturellen‘ Fragestellungen besondere Aufmerksamkeit zu schenken“ (ebd., 16). Am Ende ihrer literaturwissenschaftlich ausgerichteten Untersuchung kommt sie zudem zu dem Ergebnis, dass „der didaktische Einsatz von Kriminalliteratur [...] von den gewonnenen Ergebnissen profitieren“ (ebd., 427) kann; sie schließt ihren Band ab mit der Feststellung: „Kriminalliteratur ist ein guter Ansatzpunkt, um das Funktionieren fiktionaler Diskurse über soziale Probleme exemplarisch erfahrbar zu machen und damit die Kompetenz im Umgang mit der medial vermittelten Wirklichkeit zu schärfen.“ (ebd., 428).

Diese Feststellungen lassen sich auch mit Blick auf die Kinder- und Jugendkriminalliteratur illustrieren: Die frühen Folgen der deutschsprachigen Serie *TKKG*, die seit den 1980er Jahren als Buch- sowie als Hörspielreihe auf dem Markt ist, wurden beispielsweise mit einem Disclaimer versehen, da „sie teilweise diskriminierende Darstellungen enthalten, die damals in der Gesellschaft zu wenig in Frage gestellt wurden.“ (TKKG 2025)¹⁵⁹ Auf der anderen Seite finden sich im letzten Jahrzehnt zunehmend Titel für Kinder und Jugendliche, die eine deutlich sozialkritische Haltung einnehmen bzw. die kulturelle Vielfalt darstellen (s. o.). Mit beiden Varianten kann im Kontext des Literaturunterrichts

¹⁵⁹ Vgl. zur differenzierten Betrachtung der TKKG-Reihe ausführlicher den Beitrag von Annika Leister (2017), den Aufsatz von Lotta Mayer (2020) und die Ausführungen von Sebastian Bernhardt (2021) sowie die Dissertation von Sophie Schuhmacher zu den Reihen *Die drei ???* und *Die drei !!!* (2025).

gewinnbringend gearbeitet werden: Erstere Texte werden einer kritischen (Re-)Lektüre unterzogen (vgl. hierzu auch Schuhmacher 2025); letztere können diversitätssensibles Arbeiten ermöglichen und sozial-kritisches Denken begleiten. Chloé Mehdis vielfach ausgezeichnete Roman *Rien ne se perd* (2017), der 2018 unter dem Titel *Nichts ist verloren* auf Deutsch erschienen ist, erzählt aus der Sicht des 11-jährigen Mattias von dessen perspektivlosen Leben in der Banlieue. Die Lesenden begleiten ihn bei der Suche nach der Wahrheit hinter der Ermordung des 15-jährigen Said durch einen Polizisten – und bei der Suche nach Stabilität und Sicherheit in seinem Leben:

Im Alter von fünf Jahren fragte ich mich, warum das Leben so dermaßen ungerecht war.

Im Alter von sieben Jahren sagte ich mir, dass es, wenn es gerecht wäre, seinen Sinn verloren hätte, denn dann könnte man ja nicht mehr darauf hoffen, dass es eines Tages besser würde.

Im Alter von acht Jahren suchte ich verzweifelt nach einem Mittel, das Unrecht zu beheben, aber ich fand keins, weil die meisten Ungerechtigkeiten nicht mehr rückgängig zu machen sind, und eben darum sind sie so schwer zu ertragen.

Im Alter von neun Jahren beschloss ich, mir keine Fragen mehr zu stellen. (Mehdi 2018, 20)

Diese abgeklärt-fatalistische Zusammenfassung von Mattias' Leben durch ihn selbst kann unterrichtlicher Ausgangspunkt für die Reflexion über Fragen der Verteilungs- und Chancengerechtigkeit sein. Eine ähnlich sozialkritische Kriminalgeschichte erzählt auch Mikael Ross' Graphic Novel *Der verkehrte Himmel* (2024). Äußerst eindrücklich versetzt das Buch die Leser:innen in das sommerlich-heiße Berlin-Lichtenberg der Protagonist:innen – und ist dabei, wie Silke Merten formuliert, „Manga, Krimi und Sozialstudie in einem“ (Merten 2024, o.S.). Kontrastierend können zu den beiden genannten Texten andere literarische Kindheitsdarstellungen eingespielt werden – auch aus dem Bereich der

Kriminalliteratur, wie beispielsweise Astrid Lindgrens Darstellung des unwesentlich älteren Protagonisten *Kalle Blomquist* und seiner Freunde.

Eine postkoloniale Perspektive prägt Mithu Sanyals Roman *Anti-christie* (2024). Auf verschiedenen Ebenen wird hier die englische Kolonialherrschaft in Indien verhandelt – ein Erzählstrang spielt 2022 in London, wo sich eine sehr heterogene Gruppe von Schreibenden zusammengefunden hat, um für eine Verfilmung einen postkolonialen Hercule Poirot zu ersinnen. Die Komplexität des Buches lässt einen unterrichtlichen Einsatz als Ganzschrift nur für die Oberstufe empfehlenswert erscheinen; allerdings können Auszüge daraus auch für produktive Verfahren äußerst anregend sein, beispielsweise selbst einen Christie-Text umzuschreiben und von zeittypischen Rassismen und kolonialen Darstellungsweisen zu befreien.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Kriminalliteratur weist eine auffallend große Offenheit für eine Vielfalt an aktuellen und historischen Themen auf, sie reagiert schnell auf Gegenwartsphänomene. Deshalb kann sie maßgeblich zur Reflexion darüber beitragen, welche Beziehungen zwischen literarischen Denk- und Handlungsmustern und dem eigenen Selbst- und Weltbild, gerade auch mit Blick auf ethische Fragestellungen, bestehen. Die Nähe von Kriminalliteratur zu aktuellen gesellschaftspolitischen Themen und ihre vielfältigen Lebensweltbezüge führen dazu, dass die Grenzen zwischen Fiktion und Wirklichkeit verschwimmen können – oft unterstützt durch von den Autor:innen bewusst eingesetzte Gestaltungsmittel, wie im Folgenden ausgeführt wird.

„Es ist interessant“, sagte Grace,
„wie wenig diese Geschichten
dem realen Leben entsprechen.“
(Amanda Cross)

5 Förderung von Fiktionalitätskompetenz

5.1 Mit Fiktionalität bewusst umgehen

Ein weiteres Charakteristikum kriminalliterarischen Schreibens und Lesens lässt sich sowohl im Sinne einer Erziehung zur Literatur als auch einer Erziehung mit Literatur fruchtbar machen (vgl. Fritzsche 1994, 99). Wie bereits im Entwicklungsstrang 1 (1.2.1) gezeigt wurde, changieren kriminalliterarische Texte seit ihren frühen Ausprägungen zwischen faktualem und fiktionalem Erzählen. Sie operieren mit Authentizitätssignalen, dokumentarischen Anleihen oder realhistorischen Bezügen und etablieren zugleich ein eigenständiges, kunstvoll konstruiertes Handlungsgefüge. Gerade diese Schwebelage macht sie didaktisch produktiv: Sie fordern Leser:innen dazu heraus, ihr Verhältnis von Text und Wirklichkeit zu klären – und eröffnen damit einen privilegierten Zugang zur Ausbildung eines Fiktionalitätsbewusstseins.

Vor diesem Hintergrund gewinnt Kaspar H. Spinners *sechster Aspekt literarischen Lernens*, „Mit Fiktionalität bewusst umgehen“ (Spinner 2006, 10), besondere Relevanz. Spinner betont:

Dramaturgische und narrative Handlungslogik hängen mit dem fiktionalen Charakter literarischer Texte zusammen; mit Fiktionalität ist hier die Tatsache gemeint, dass literarische Texte nicht direkt auf die außertextliche Wirklichkeit verweisen, sondern ein eigenes Bezugssystem schaffen. (ebd.)

Kriminalliteratur eignet sich in besonderer Weise, diesen Sachverhalt transparent zu machen. Ihre spezifische Dramaturgie – etwa die Konstruktion von Verdacht, falschen Fährten oder überraschenden Auflö-

sungen – verweist gerade nicht auf ein Abbild von Wirklichkeit, sondern auf ein gezielt arrangiertes „Bezugssystem“. Die Einsicht in diese Konstruiertheit ist Voraussetzung dafür, zwischen realistischer Anmutung und literarischer Gestaltung zu unterscheiden.

In seiner Revision der *Elf Aspekte* unterzieht Spinner 2015 insbesondere diesen sechsten Punkt einer erneuten Gewichtung:

Mit dem sechsten Aspekt wird das vorherrschend textimmanente Verstehen, auf das sich die Aspekte 1 bis 5 beziehen, überschritten, weil mit dem Fiktionalitätsbegriff die Frage des Verhältnisses von Literatur und Wirklichkeit verbunden ist. [...] Mit der Fiktionalität [ist] ein – ich würde sagen: das – zentrale Charakteristikum von Literatur genannt. [...] Wenn die Vorstellungsbildung das Fundament des literarischen Verstehens ist, kann man im bewussten Umgang mit Fiktionalität das Dach sehen, unter dem die anderen Aspekte stehen. (Spinner 2015, 191)

Überträgt man diese Überlegungen auf die Kriminalliteratur, so lässt sich argumentieren, dass gerade ihr Spiel mit Wahrscheinlichkeit, Evidenz und Täuschung das „Dach“ literarischen Lernens besonders anschaulich erfahrbar macht. Die Leser:innen müssen Indizien prüfen, Hypothesen bilden, narrative Setzungen hinterfragen – und erkennen dabei, dass Plausibilität nicht mit Faktizität identisch ist.

Klaus Maiwald akzentuiert diesen Zusammenhang noch deutlicher, wenn er vorschlägt: „Statt ‚Mit Fiktionalität bewusst umgehen‘ könnte man griffiger formulieren: ‚Die Schüler(innen) bestimmen und reflektieren unterschiedliche Realitätsbezüge von Texten.‘“ (Maiwald 2015, 90). Diese Reformulierung schärft den Blick für die Anschlussfähigkeit an gegenwärtige Diskurse, in denen Fragen nach Fakt, Fiktion und Inszenierung gesellschaftlich wie politisch virulent sind.

Mit Lernenden gemeinsam solche Differenzierungen aufzubauen, gehört zum Kern literarischer Bildung. Die Fähigkeit, Realitätsbezüge zu bestimmen und zu reflektieren, trägt nicht nur zur literarästhetischen Kompetenz bei, sondern berührt grundlegende Bildungsdimensionen: Individuation, Enkulturation und Sozialisation (vgl. Kepser/Abraham 2016, 5).

Bereits in der Antike wurde ein kontroverser Diskurs über das Verhältnis von Fiktion und Wirklichkeit geführt. Zitiert wird in diesem Zusammenhang zumeist Platons wissenschaftlich begründetes Wirklichkeitsmodell, in dem Fiktionalität mit Lügenhaftigkeit gleichgesetzt wurde – Grund für Platons Forderung nach einem Ausschluss der Dichter aus seinem idealen Staat (vgl. Platon, *Politeia*, Buch X). Mit Irmgard Nickel-Bacon handelt es sich hier um die „erste Unterscheidung der poetischen von den wirklichkeitsbezogenen Texten“ (Nickel-Bacon 2003, 5). Eine konträre Haltung findet sich bei Aristoteles, der in seiner *Poetik* formuliert, „daß es nicht die Aufgabe des Dichters ist, das, was sich wirklich zugetragen, zu erzählen, sondern das, was sich hätte zutragen können und was nach Wahrscheinlichkeit oder Notwendigkeit möglich ist.“ (Aristoteles, *Poetik*, Kap. IX/1) Hier nimmt die Entwicklung eines Fiktionalitätsverständnisses ihren Anfang, das sich von den negativ konnotierten Begriffen der Lüge und der Täuschung verabschiedet, das nicht im Gegensatz zur Wirklichkeit steht, sondern zur Non-Fiktionalität. Irmgard Nickel-Bacon zeigt die etymologische Entwicklung des Begriffs auf:

Fiktion kann sowohl Fiktionalität (eines gesamten Textes) als auch Fiktivität (einzelner Textelemente) meinen. Einzelne Inhalte lassen sich entsprechend als fingiert oder fiktiv bezeichnen. Sie finden sich in fiktionalen wie in nonfiktionalen Werken. (Nickel-Bacon 2003, 6)

Texte, die zu letzterer Form gehören, lassen sich mit Christian Klein und Matías Martínez als faktuale Texte, als Wirklichkeitserzählungen, klassifizieren (vgl. Klein/Martínez 2009). Unter Bezugnahme auf Genettes Begrifflichkeit unterscheiden die Autoren Texte, die entweder faktual und damit „Teil einer realen Kommunikation“ (ebd.) sind, von fiktionalen Texten, die „komplexer [sind] als faktuale, weil sie außer der realen auch noch eine zweite, imaginäre Kommunikationssituation gestalten.“ (ebd., 2)

Im Rahmen dieser zweiten Kommunikationssituation können die Anteile von fiktiven und faktualen Elementen unterschiedlich stark ausgeprägt sein:

Festzuhalten bleibt an dieser Stelle: Obwohl das stumme Wissen um die Opposition von Fiktion und Wirklichkeit Teil unseres kulturellen Erbes ist, sind Fiktionen tatsächlich Zwitterwesen und vermischen Fiktives und Wirkliches, Reales und Imaginäres. Offensichtlich implizieren sie Wirklichkeit: Sie sind nicht pure Irrealität, also nicht das Gegenteil von Wirklichkeit. Vielmehr sind sie Kombinationen eines (irrealisierten) Realen mit einem (realisierten) Imaginären, also (durch künstlerische Vorstellungskraft) transzendierte Realität. (Nickel-Bacon 2003, 7)

Wolfgang Iser spricht in diesem Zusammenhang von einer „dreistellige[n] Beziehung“ (Iser 1993, 18) zwischen Realem, Fiktivem und Imaginärem; er plädiert dafür, die „Opposition von Fiktion und Wirklichkeit“ (ebd.) aufzugeben, da sie eben die o. g. Mischformen nicht abbilden kann. Im „Akt des Fingierens“ komme es, so Iser, zu „Irrealisierung von Realem und Realwerden von Imaginärem“ (ebd., 23).

Dieser Akt begründet eine implizite Vereinbarung zwischen Autor:in und Leser:in, den „Fiktionsvertrag“¹⁶⁰ zwischen beiden Parteien:

Die Grundregel jeder Auseinandersetzung mit einem erzählenden Werk ist, daß der Leser stillschweigend einen Fiktionsvertrag mit dem Autor schließen muss, der das beinhaltet, was Coleridge „the willing suspension of disbelief“, die willentliche Aussetzung der Ungläubigkeit nannte. Der Leser muß wissen, daß das, was ihm erzählt wird, eine ausgedachte Geschichte ist, ohne darum zu meinen, daß der Autor ihm Lügen erzählt. Wie John Searle es ausgedrückt hat, der Autor tut einfach so, als ob er die Wahrheit sagt, und wir akzeptieren den Fiktionsvertrag und tun so, als wäre das, was der Autor erzählt, wirklich geschehen. (Eco 1994, 103)

160 Dass dieser Pakt auch gebrochen bzw. wohl eher missverstanden werden kann, zeigt Thomas Strässle am Beispiel der Diskussionen um Robert Menasses erfundene Hallstein-Rede: „Er hat damit einen Vertrauenspakt gebrochen, der zwischen dem Autor und der Leserschaft besteht. Dieser Vertrauenspakt besagt: Wenn auf einem Buch Roman, Erzählung oder Novelle steht, besteht eine gewisse dichterische Freiheit. Wenn aber auf einem Text Essay, Rede oder Manifest steht, dann besteht diese Freiheit nicht.“ (Strässle 2019a)

Mit Umberto Eco lässt sich das Lesen literarischer Texte als impliziter „Vertrag“¹⁶¹ verstehen, der den Rezipient:innen eine doppelte Leistung abverlangt: Sie sollen das Erzählte als Wirklichkeit miterleben und sich auf Immersion einlassen – und zugleich auf kognitiver Ebene präsent halten, dass es sich um Fiktion handelt. Literarisches Verstehen ist demnach von Beginn an ein balancierender Akt zwischen Einfühlung und Reflexion. Gerade hier liegt ein zentrales didaktisches Potenzial der Kriminalliteratur. Ihre spannungsorientierte Dramaturgie zielt stark auf Immersion: Leser:innen folgen Spuren, teilen Verdachtsmomente, erleben Bedrohung oder Überraschung scheinbar unmittelbar mit. Zugleich erzwingt die detektivische Struktur Distanzleistungen: Indizien müssen geprüft, Perspektiven hinterfragt, narrative Setzungen als konstruiert erkannt werden. Kriminalliterarische Texte selbst fordern somit beständig die Verschränkung beider Modi heraus.

Harald Haferland beschreibt diese Kompetenz als die Fähigkeit,

systematisch [...] hin- und herzuwechseln oder sie sogar parallel laufen zu lassen [...], auch wenn sie einander eigentlich ausschließen: das Erzählte nämlich beim tief eintauchenden Lesen für wirklich zu halten und doch gleichzeitig beim Abrücken vom Erzählten zu wissen, dass es nicht wirklich ist bzw. war. (Haferland 2014, 46)

Er spricht deshalb von einem „switching zwischen Immersion und Distanz“ (ebd.). Didaktisch gewendet bedeutet dies: Die wiederholte Begegnung mit kriminalliterarischen Texten trainiert genau dieses „Switching“. Lernende üben, sich affektiv involvieren zu lassen, ohne ihre analytische Wachheit preiszugeben; sie erfahren, dass Spannung und kritische Prüfung einander nicht ausschließen, sondern produktiv ergänzen. Der Übungseffekt besteht somit nicht allein im Erwerb von Lesestrategien, sondern im Aufbau einer grundlegenden literarischen Kompetenz: der flexiblen Regulation von Nähe und Distanz gegenüber fiktionalen Welten.

¹⁶¹ Zur Kritik an der Metapher vom Vertrag vgl. Christian Dinger (2021, 74), der zu Recht darauf verweist, dass zentrale Merkmale eines Pakts – nämlich seine Einforderbarkeit und die Frage nach dem Inkrafttreten – mit Blick auf fiktionale Texte fehlen; er schlägt vor, von einer „kulturellen Praxis der Fiktion“ zu sprechen (ebd., 77).

Die Überlegungen von J. Alexander Bareis zum „Make-Believe-Spiel“ literarischer Fiktionen (vgl. Bareis 2008, 31–34) sowie Roland Barthes Begrifflichkeit des „effet de réel“ (nach Martínez/Scheffel 2005, 51) betonen darüber hinaus die bewusste Tätigkeit der Autor:innen, die Realitätseffekte generieren.

Auf der kognitiven Ebene muss es Lesenden folglich möglich sein, Fiktionalität zu erkennen. Nickel-Bacon unterscheidet „[d]rei Perspektiven von Realitäts-Fiktions-Unterscheidungen“ (Nickel-Bacon 2003, 9) und entwickelt daraus ein „Drei-Perspektiven-Modell, das medienpsychologische und literaturwissenschaftliche Theoreme integriert und medienübergreifend anwendbar ist.“ (ebd., 11; s. Abb. 11)

Zusätzlich nehmen Nickel-Bacon et al. an, dass die Zuordnungen durch „Fiktions-signalen“ sowie „Realitätssignale“ (Nickel-Bacon et al. 2000, 24) ermöglicht werden: „Dabei sind eindeutige von uneindeutigen Signalen zu unterscheiden; die ersteren werden wir Merkmale, letztere Indikatoren nennen.“ (ebd.)

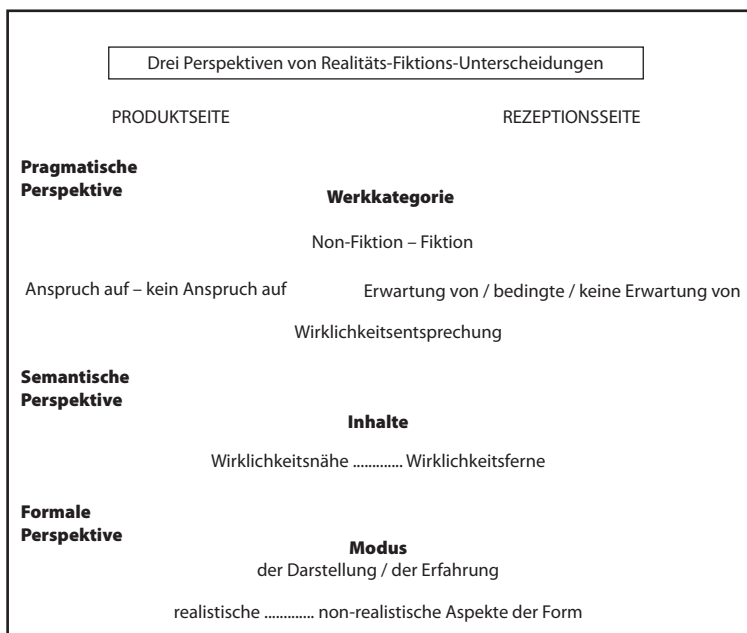


Abb. 11: Realitäts-Fiktions-Unterscheidungen (Nickel-Bacon 2003, 11)

5.2 Kriminalliteratur zwischen Fiktionalität und fingiertem Realismus

Mit Blick auf die in der vorliegenden Arbeit fokussierte Kriminalliteratur lässt sich dieses Modell als Grundlage für eine weiterführende Ausdifferenzierung nutzen. Grundsätzliche Überlegungen zum Verhältnis von kriminalliterarischem Schreiben und Wirklichkeitskonstruktion liegen aktuell nur wenige vor.

Thomas Wörtche zufolge ist Kriminalliteratur als Ganze für die literarische Bestimmung des Verhältnisses von Wirklichkeit und Fiktionalität relevant, für ihn sind Realismus und kriminalliterarisches Erzählen gar nahezu zwingend miteinander verbunden:

Wenn sich erzählende Literatur auf Realitäten einläßt, gerät sie meist nolens volens zur Kriminal-Literatur. [...] Für die Dialektik von Fiktion und Wirklichkeit ist der Kriminalroman von höchst relevanter Aussagekraft, weil er in beiden Bereichen sozusagen ‚geerdet‘ und ästhetisch autonom ist. (Wörtche 1993, o. S.)

In dieser Pauschalität ist die Äußerung Wörtches durchaus kritisch zu betrachten, sind doch auch Formate neben der Kriminalliteratur als besonders realitätsnah zu lesen, wie beispielsweise historische Romane. Zuzustimmen ist hingegen Günter Langes Ausführungen (mit Verweis auf Ulrich Suerbaum):

Realismus der Handlung und des Handlungsortes sind seit jeher eine Forderung an den Krimi. Obwohl Autor und Leser um dessen Schein, um dessen Fiktivität wissen, muss immer die Illusion des Realismus gewahrt bleiben. (Lange 2016, 113)¹⁶²

162 Mit Blick auf Kriminalliteratur, die die Grenze zur Fantastik überschreitet, wie beispielsweise aktuell Ben Aaronovitchs *Peter Grant*-Serie, Mark-Uwe Klings *Der Spurenfinder* oder auch die Kinderbuchreihe *Baskerville* von Ali Standish muss diese Darstellung allerdings eingeschränkt und als allzu pauschal kritisiert werden. Bereits im 19. Jahrhundert finden sich Verbindungen zwischen kriminalliterarischem Erzählen und Schauerromantik, so u. a. in den fünf *Dr. Hesselius*-Erzählungen von Joseph Sheridan Le Fanu (vgl. Achilles 2020).

Diese „Illusion des Realismus“ nennt Nele Hoffmann in ihrem Band zur Wertung von Kriminalliteratur einen „spezifisch kriminalliterarischen Realismusbegriff“ (Hoffmann 2012, 289), der als Wertmaßstab fungiert; sie konstatiert eine „spezifisch kriminalliterarische Fiktionalitätskonvention, die in der Unterscheidung von Fakten und Fiktionen durchlässig ist.“ (ebd.)

Achim Saupe (2010) bezieht sich in seinem Beitrag zwar ausschließlich auf „Geschichtskrimis“, bietet aber sehr schlüssige Übertragungsoptionen an, die für kriminalliterarisches Erzählen als Ganzes gelten können:

Narrative, in denen kriminalistische Ermittlungen vorgeführt werden, treten mit expliziten Tatsächlichkeitsansprüchen auf und befördern dadurch Glaubwürdigkeitsannahmen und ‚Wirklichkeitsnähe‘, denn schließlich befinden sich die ermittelnden Figuren als Empiriker, Spurensucher und Zeichendeuter stets auf der Suche nach der ‚Realität‘ und ‚Wahrheit‘ vergangener Ereignisse. (Saupe 2010, 174–175)

Die Parallele der Wahrheitssuche auf *histoire*-Ebene und auf Seiten der Rezipierenden stellt eine überzeugende Begründung für die auffällige Häufung von Realitätssignalen in kriminalliterarischer Fiktion dar; daneben dürften m. E. die unter 1.2.1 genannten Aspekte Ursache für diese Beobachtung sein. Zum einen entwickelt sich kriminalliterarisches Schreiben, wie gezeigt, aus faktualen Erzählformen in Gestalt der Kriminalfallgeschichten, oft auch mit früher psychologisch anmutender Ausrichtung auf die Betrachtung der Motive und Hintergründe, die zu einer Tat geführt haben. Zum anderen kann es den Spannungsfaktor erhöhen, wenn eine große Realitätsnähe besteht – so ergibt sich die potentielle Möglichkeit, dass ein gefürchtetes Ereignis auch im eigenen Leben eintreten könnte. Das potenziert den Immersionseffekt erheblich. Die von Paul Sahner erläuterte „Faszination des Wahren“ mit Blick auf *True Crime*-Formate (Sahner 2022, 143–145; s. auch 1.2.1) lässt sich m. E. schlüssig auch auf die Realitätsmarker in fiktionalen Texten übertragen. Alexander Košenina verweist zudem auf die „realistische Poetik“, zu der „literarische Verfahren der Wirklichkeitsannäherung (z. B. Dialog, personale Erzählhaltung, überlieferte Namen, Daten, Fakten)“ (Košenina

2014, 5–6) zu zählen sind, die für die unterrichtliche Betrachtung von Texten zwischen Faktualität und Fiktionalität fruchtbar gemacht werden können. Zu ergänzen ist das von Košenina nicht erwähnte Verfahren, einen stärkeren Wirklichkeitsbezug durch die Distanzierung von als allzu fiktional geschmähten Texten zu suggerieren – hier zeigt sich eine starke Verbindung zur oben dargestellten Häufung intertextueller Bezüge. Diese Technik findet sich in der Kriminalliteratur sehr häufig, exemplarisch gezeigt sei es am neuesten Band der schottischen Autorin Val McDermid *Die Gabe der Lüge* (2024). An insgesamt vier Stellen wird explizit auf Agatha Christie verwiesen, um den Unterschied zwischen der rein fiktionalen Erzählweise der britischen Autorin und den auf der Ebene der *histoire* realen Verbrechen herauszuarbeiten. Der Roman spielt so gleichzeitig mit intertextuellen Bezügen und in mehreren Schichten mit dem Verhältnis von Fiktionalität und Faktualität: So löst ein unveröffentlichtes Skript eines verstorbenen Kriminalschriftstellers, in dem dieser beschreibt, wie ein Krimiautor seinem Kontrahenten einen Mord an einer jungen Frau unterschieben möchte, die Ermittlungen in einem im Rahmen der *histoire* wirklichen Mordfall aus. In dem Manuskript stellt der Täter als Erster den Bezug zu Agatha Christie her: „Es war geschafft. Er hatte einen Menschen umgebracht. Agatha Christie hatte recht, Mord war einfach.“ (McDermid 2024, 119) Die Ermittlerinnen beraten, wie mit dem Manuskript umzugehen sei, und ob weitere Schriften aus dem Nachlass zu den Ermittlungen herangezogen werden könnten: „Da ist was dran. Ich habe mal eine Radiosendung über die Notizbücher von Agatha Christie gehört. Man hatte eine Kiste davon auf dem Dachboden ihres alten Hauses gefunden, und der Inhalt stellte sich als kunterbuntes Durcheinander heraus.“ (McDermid 2024, 181) Später sinniert die ermittelnde Kommissarin Karen Pirie über das Verhältnis zwischen ihrer Tätigkeit und den Romanen der britischen Bestsellerautorin: „Nach Stand der Dinge erschien der Vater jedenfalls völlig unverdächtig, und da sie nicht in einem Agatha-Christie-Roman waren, konnte sie ihn erst mal [sic!] getrost außer Acht lassen.“ (McDermid 2024, 296–279) Im Gespräch mit der Gerichtsmedizinerin River fällt der Name ein viertes Mal:

„Traditionell ist das Motiv Sex oder Geld. Doch seit Krimis ein derartiges Massenphänomen geworden sind, sowohl im Fernsehen wie auch in der Literatur, werden die Motive immer komplizierter. Und sie erwecken den Anschein, als wäre Mord die logische Antwort.“ „Ach, komm, meinst du, Agatha Christie hatte nichts mit grotesken Mordmotiven am Hut? Sämtliche Mitreisenden im Zug erstechen das Opfer? Jemand ermordet drei Menschen mit denselben Initialen, um von dem Mord an, wie hieß er noch, Donald Duck, abzulenken? [...]“ „Ja, schon gut, aber bei diesen altmodischen Detektivgeschichten war jedem klar, dass das Unsinn ist. Dass Menschen sich nicht wirklich so verhalten. Im Gegensatz dazu sind die heutigen Krimiautoren besessen von Realismus. Die Vorgehensweise der Kriminalpolizei muss korrekt dargestellt sein. Die kriminaltechnischen Untersuchungen müssen stimmen. Die Straßennamen. Es soll alles echt wirken und ... ja, nachvollziehbar.“ (McDermid 2024, 390–391)

Die zuletzt zitierte Passage ist hier besonders interessant: Das Verhältnis von Realität und Fiktionalität scheint hier gleichsam umgekehrt, als ob die Motive von Täter:innen durch die Literatur und Film beeinflusst würden. Dann folgen die Anspielungen auf Agatha Christies Romane *Mord im Orientexpress* (*Murder on the Orient Express*, 1934) sowie *Die Morde des Herrn ABC* (*The A.B.C.-Murders*, 1936) – während die erste aufgrund des hohen Bekanntheitsgrads sicher von vielen Rezipient:innen verstanden wird, ist das zumindest im deutschsprachigen Raum für die zweite eher fraglich, zumal hier durch die Nennung der Comic-Figur Donald Duck ironisch mit dem Namen eines der Opfer gespielt wird. Am Ende der oben zitierten Passage wird auf den möglichst großen Realitätsbezug, den Leser:innen aktueller Kriminalliteratur einfordern, verwiesen – und damit indirekt nochmals betont, wie nahe an der polizeilichen Wirklichkeit die erzählte Kriminalgeschichte angesiedelt ist. Ähnlich wie hier gehen Realitätsmarker in vielen weiteren Beispielen Hand und Hand mit intertextuellen Bezügen – diese dienen als Fiktionalitätsindikatoren, von denen sich die Erzähler:innenfigur auf *histoire*-Ebene absetzt.

5.3 Ein Modell zur Bestimmung von Fiktionalitäts- und Wirklichkeitsmarkern

Die Kompetenz, fiktionales und faktuales Erzählen unterscheiden zu können, ist im Kontext der Werteerziehung mit Literatur von hoher Relevanz: Die Fähigkeit, Fiktionalität als solche zu erkennen, kann im Umgang mit *fake news* stärken und versetzt Rezipient:innen in die Lage, Texten reflektiert und bei Bedarf auch kritisch-distanziert zu begegnen.¹⁶³ Daneben gilt es besonders mit Blick auf *True Crime*-Formate, Grenzen der Unterhaltungsfunktion zu erkennen, beispielsweise mit Blick auf Fragen des Opferschutzes oder auch einer potentiellen Abstumpfung gegenüber realen Gewaltverbrechen.

Als Basis für die (unterrichtliche) Arbeit mit dem Fiktionalitäts- bzw. Wirklichkeitsgehalt soll das oben dargestellte Modell weiterentwickelt werden. Es wird mit dem der Biologie entlehnten Begriff der Marker¹⁶⁴ gearbeitet, wo er ein messbares Merkmal oder eine Substanz bezeichnet, die zur Identifizierung, Nachverfolgung oder Analyse von Prozessen oder genetischen Eigenschaften dient. Wirklichkeits- und Fiktionalitätsmarker stellen somit pragmatische Merkmale oder substanzielle Eigenschaften auf semantischer bzw. formaler Ebene dar, anhand derer Elemente zur Erzeugung der Realitätsnähe von Texten bestimmt werden können. Marker sind bewusst eingesetzte Mittel der Kennzeichnung – während „Signale“ oder „Merkmale“ nicht zwingend auf einen geplanten Einsatz zurückzuführen sind. Die von Irmgard Nickel-Bacon et al. getroffene Unterscheidung eindeutiger und uneindeutiger Merkmale (vgl. Nickel-Bacon et al. 2000, 24) ist mit Blick auf das hier vorliegende Textmaterial nicht zielführend; der Marker-Begriff ist m. E. hilfreicher. So ist die Eindeutigkeit eines (biologischen) Markers abhängig von dessen Empfindlichkeit und dem vorliegenden Material – das lässt sich übertragen auf die Arbeit mit kriminalliterarischen Texten: Manche Anzeichen für das Vorliegen von Fiktionalität und Faktualität sind nur schwach zu erkennen, manche hingegen überdeutlich. Wie

¹⁶³ Dass eine gezielte Förderung dieser Kompetenzen besonders nötig ist, hat jüngst die Sonderauswertung *Fake News oder Fakten* zur PISA-Studie 2022 gezeigt (Kastorff et al. 2025).

¹⁶⁴ Dieser findet gelegentlich in der Sekundärliteratur Anwendung, so beispielsweise bei Matthias Aumüller (2023) oder Frederike Lagoni (2016).

in der Biologie gilt auch hier: Durch eine Kombination von Markern kann eine höhere Genauigkeit und Verlässlichkeit erzielt bzw. eine eindeutigere Aussage über die Zuordnung zu wirklichkeitsnahem oder fiktionalem Erzählen getroffen werden.

Jennifer Pavlik stellt tabellarisch eine Auswahl an „Faktualitäts- bzw. Fiktionalitätssignale[n]“ auf der Basis der Überlegungen von Nickel-Bacon et al. (2000) zusammen, die einige Aspekte zu verschiedenen medialen Formaten beinhalten. Diese wird im Folgenden weiterentwickelt und ergänzt um Martínez’ „Fiktionalitätssignale“ (Martínez 2016, 4) und Wolfgang Iser’s „Fiktionssignale“ (Iser 1993, 35); gemeint sind „Realitätsfragmente, die über die Selektion der sozio-kulturellen Textumwelt wie auch der dem Text vorangegangenen Literatur entnommen sind“ (ebd., 37). Die Zusammenstellung wird mit Blick auf kriminalliterarisches Erzählen angewandt und zugleich ausgeweitet.

Die im Rahmen eines Lehrer:innen-Workshops zum Thema *Fake oder Fiktion? Werteerziehung mit Literatur* erhobenen Ergebnisse lassen sich dahingehend abstrahieren, dass die Unterscheidung zwischen Fiktionalität und Faktualität selbst bei professionellen Leser:innen keineswegs eindeutig verläuft, sondern maßgeblich durch wahrgenommene Wirklichkeitsmarker beeinflusst wird. Obwohl der überwiegende Teil der untersuchten Textausschnitte rein fiktionalen Werken entstammte, wurden sie mehrheitlich dem Bereich der „Wirklichkeit“ oder einem Zwischenbereich zugeordnet. Dies verweist auf die hohe Wirkmächtigkeit narrativer Verfahren, die Authentizität suggerieren, und relativiert zugleich die Annahme einer klaren, intuitiv zugänglichen Grenzziehung zwischen fiktionalem und faktuellem Erzählen.

Eine detailliertere Betrachtung soll im Folgenden die Relevanz der Bestimmung von Fiktionalitäts- bzw. Wirklichkeitsmarkern unterstreichen. Sie werden wie im o. g. Workshop auf 14 Textbeispiele angewendet; die Auszüge sind alle für die Verwendung im Unterricht ab Jahrgangsstufe 9 geeignet, wenngleich nicht alle als Ganzschriftlektüre einzusetzen sind. Unterschieden werden drei Gruppen von Markern: Marker auf pragmatischer/paratextueller Ebene, Marker auf semantischer Ebene sowie Marker auf sprachlicher Ebene.

Martínez’ Überlegungen zu „Grauzonen und Grenzgänger[n]“ (ebd., 5) sind sehr schlüssig auf weite Teile der Kriminalliteratur übertragbar:

„Diese Grenzgänger beziehen ihre Pointe und ihr Irritationspotential gerade aus der grundsätzlichen Existenz und Akzeptanz dieser Grenzlinie [zwischen Fiktionalität und Faktualität; EHB]“ (ebd., 5). Martínez unterscheidet hierbei „fiktionale Texte mit faktualen Anteilen“, die sich im Bereich der fiktionalen Kriminalliteratur finden lassen, sowie „faktuale Texte mit fiktionalen Anteilen“ (ebd.), die in den *True Crime*-Formaten vorliegen. Alle von den am Workshop Teilnehmenden dem Bereich „Wirklichkeit“ zugeordneten Bände entsprechen diesen beiden Kategorien nach Martínez. Dem trägt die graphische Darstellung (s. Abb. 12–15) zu den folgenden Ausführungen Rechnung: Durch den Farbverlauf ist angedeutet, dass es sich häufig um graduelle Unterschiede handelt, die keine eindeutige Zuordnung hervorbringen – das ist m. E. kein „Versehen“, sondern absichtsvolles Spiel mit den Erwartungen der Leser:innen.

Kriminalliterarische Wirklichkeits- bzw. Fiktionsmarker auf pragmatischer/paratextueller Ebene

Die pragmatischen und paratextuellen Elemente zeigen sich in der äußeren Gestaltung des Buches. **Illustrationen und Cover** können einen unterschiedlichen Realitätsgrad in der Abbildung aufweisen. Während fotografische Darstellungen von fantastisch bis realistisch viele Dimensionen aufweisen können, tendieren Zeichnungen eher zur Einordnung als fiktional, so beispielsweise die Covergestaltung der frühen Wolf-Haas-Ausgaben.



Abb. 12: Covergestaltungen (eigene Aufnahmen)

Der oftmals von Verlagsseite integrierte Hinweis auf die Ausrichtung des Buches zeigt den Grad an Fiktionalität an: So findet sich auf Lisa Ungers aktuellem Band die Bezeichnung „thriller“, Zusatzhinweise wie „true crime“ oder „almost true crime“ bestimmen die Zuordnung durch die Rezipierenden. Im Fall der Neugestaltung der *Maigret*-Romane Simenons durch den Diogenes-Verlag verstärkt der Stadtplan von Paris in der Innenseite des Einbandes inklusive der Markierung des Hauptquartiers der Pariser Kriminalpolizei den realistischen Eindruck.

Neben der Covergestaltung sind hier auch **Vor- bzw. Nachworte** zu nennen. Die Vita der Autor:in kann ein Indiz dafür sein, ob er/sie eher realitätsnahe Stoffe wählt oder rein fiktionale Bücher schreibt. Die Danksagung beinhaltet im Bereich der Kriminalliteratur vielfach den Hinweis auf reale Informant:innen aus den Bereichen Kriminalistik, Medizin oder Psychologie, auch das unterstützt die Wahrnehmung als realitätsnah. Das Einfügen von Disclaimern, beispielsweise dem Hinweis „Alle in diesem Buch geschilderten Handlungen und Personen sind frei erfunden. Ähnlichkeiten mit lebenden oder verstorbenen Personen sind zufällig und nicht beabsichtigt.“ wird von Haferland als Betonung der Fiktionalität gewertet (vgl. Haferland 2016, 48), kann aber m. E. durchaus auch die gegenteilige Wirkung haben: Der erzählte Fall ist so nahe an der Realität angesiedelt, dass die Autorin/der Autor sich rechtlich absichern muss. **Kapitelüberschriften mit genauen Zeit- und Ortsangaben** unterstützen die faktuale Wirkung, so beispielsweise in Christoph Weigolds *Das brennende Gewissen*: Das erste Kapitel trägt den Titel „13. Februar 1970, 20:43 Uhr“ (Weigold 2024, 7). **Fußnoten und Anmerkungen** können den Eindruck von Faktualität verstärken; so liefert beispielsweise der Anhang von *Der Name der Rose* eine „Übersetzung der wichtigsten lateinischen Passagen“ (Eco 1982, 659). Auch „Sekundärliteratur“ zu Ermittler:innenfiguren und deren Umgebung dienen der Unterstreichung des Realitätsanspruchs; so hat beispielsweise der Diogenes-Verlag 2014 einen Bildband mit dem Titel *Maigrets Frankreich* veröffentlicht, zu vielen weiteren Reihen existieren Reiseführer zu den Orten, an denen die Geschichten spielen.



Abb.13: Kriminalliterarische Wirklichkeits- bzw. Fiktionsmarker auf pragmatischer/paratextueller Ebene (eigene Darstellung)

Kriminalliterarische Wirklichkeits- bzw. Fiktionsmarker auf semantischer Ebene

Die Ausgestaltung der Erzähler:innenrolle in ihrer Differenz zu Autor:innen gilt neben der grundsätzlichen Wirklichkeitsnähe/-ferne des Erzählten und der Figuren als inhaltliches Indiz für die Fiktionalität eines Textes. Basierend auf dem Vorbild des Dr. Watson in Conan Doyles *Sherlock Holmes*-Erzählungen finden sich weitere Ich-Erzählfiguren, die die Ermittlungen begleiten, so beispielsweise Dr. Arthur Hastings, der Agatha Christies Hercule Poirot zur Seite gestellt ist. Mit der hier zugrunde gelegten Leser:innenerwartung wird in verschiedenen Werken gespielt; so beispielsweise bei Christie selbst, die Dr. James Sheppard zum Ich-Erzähler von *Alibi* macht, der sich schlussendlich als der Mörder entpuppt (vgl. 3.1), ebenso wie in Olga Tokarczuks *Gesang der Fledermäuse*, wo die Ich-Erzählerin als Täterin enttarnt wird, wie oben gezeigt (vgl. 3.3.4, ausführlich unter 9.4). Der Einsatz einer Ich-Erzählfigur suggeriert den Rezipient:innen das Vorliegen einer homodiegetischen Erzählsituation mit einer internen Fokalisierung. Anthony Horowitz führt diesen erzählerischen Twist noch weiter: Er schreibt seine *Daniel Hawthorne*-Reihe (seit 2017) aus der Ich-Perspektive eines Autors, der seinen, also Horowitz', eigenen Namen trägt. Auch Wolf Haas' *Brenner*-Reihe spielt in besonderer Weise mit der Erzähler-Rolle, wie Gunther Martens konstatiert:

Wolf Haas treibt ein perverses Spiel mit dem narrativen Erwartungshorizont des Lesers, indem er erst im letzten Roman, *Das ewige Leben*, seinen Erzähler doch noch Fleisch ansetzen und als handelnde Figur in

der Fiktion werden lässt. Bisher hat der Erzähler zwar auf Grund seiner Sprache und Selbstthematisierung ein deutliches Profil, einen deutlichen Habitus gewonnen, er deutet aber nie eine aktive Beteiligung am Geschehen an, so dass er immer von einer Position außerhalb der erzählten Welt spricht. (Martens 2006, 75)

Im sechsten Band der Reihe mit dem Titel *Das ewige Leben* (2003) lässt Haas seinen Erzähler sterben, er wird am Ende erschossen. Damit schien die Serie beendet; umso überraschender war dann deren Fortsetzung mit dem Band *Der Brenner und der liebe Gott* (2009), in dem die charakteristische Stimme des Erzählers wieder zu vernehmen ist – aber eben nur als Stimme, als „Maul“ (Haas 2009, 5), das nicht totzukriegen ist. Ein erschossener Erzähler, der sprachlich weiterlebt, stellt eine äußerst außergewöhnliche Variation des Erzählens aus Ich-Perspektive dar.

Die genannten Beispiele verweisen auf die Strategie des unzuverlässigen Erzählens; der „Kern des Konzepts [besteht darin,] dass Teile des *discours* mit Teilen der *histoire* nicht zusammenpassen“ (Aumüller 2023, 3). Nora Kessler sieht unzuverlässiges Erzählen als konstitutiv für bestimmte Formen von Kriminalliteratur an: „Solange die Detektivliteratur als ein Rätselspiel für den Leser konzipiert ist, solange ist es auch notwendig, dass der Erzähler einigermaßen verschwiegen, um nicht zu sagen unzuverlässig ist.“ (Kessler 2014, 2). Kessler zeigt, dass das kriminalliterarische Konzept der „falschen Fährten“ in direkter Verbindung mit unzuverlässigem Erzählen steht. Dass dieses durchaus auch mit jugendlichen Lernenden entdeckend bearbeitet werden kann, illustriert Ines Heisers Beitrag *Faire Unzuverlässigkeit. Unzuverlässiges Erzählen als popliterarisches Phänomen im literaturdidaktischen Blick am Beispiel von A Good Girl's Guide to Murder* (2019–2022). Durch die Untersuchung von Holly Jacksons erfolgreicher Buchreihe, die 2024 auch als Filmserie veröffentlicht worden ist, kommt Heiser zu folgendem Schluss:

Ob diese Vermutung zutrifft, dass also formale Unzuverlässigkeit bei jungen Lesenden durchaus beliebt und für sie vergleichsweise leicht zugänglich ist, solange das der narrativen Welt zugrundeliegende Wirk-

lichkeitsmodell ein zuverlässiges bleibt und dass nur konzeptionell unzuverlässige narrative Welten sie besonders herausfordern, wäre weiter empirisch zu prüfen. Bis dazu präzisere Ergebnisse vorliegen, lässt sich aus den bisher gemachten Beobachtungen für den Literaturunterricht ableiten, dass junge Lesende wohl mehrheitlich aus ihrer Freizeitrezeption von Medien beachtliche Kenntnisse und Vorerfahrungen, genrespezifisch auch durchaus eine gewisse Toleranz in Bezug auf die literarische Technik unzuverlässigen Erzählens mitbringen. Aufgabe einer schüler:innenorientierten Literaturdidaktik ist es, diese im populärkulturellen Bereich erworbenen Ressourcen zu erschließen und den Transfer auf Texte der sog. Hochliteratur zu ermöglichen. (Heiser 2024, 254)



Abb. 14: Kriminalliterarische Wirklichkeits- bzw. Fiktionsmarker auf semantischer Ebene (eigene Darstellung)

Kriminalliterarische Wirklichkeits- bzw. Fiktionsmarker auf sprachlicher Ebene

Auch die sprachliche Gestaltung beeinflusst die Rezipierendenwahrnehmung von Fiktionalität und Realitätsnähe maßgeblich. Die Verwendung von realen Ortsbezeichnungen und die Integration von regionalen Besonderheiten kann beispielsweise genutzt werden, um den Realitätscharakter des Erzählten zu unterstreichen, wie sich u. a. an Simenons *Maigret und Pietr der Lette* (wie auch an allen weiteren Maigret-Bänden) zeigen lässt. Wirklichkeitsnahe Anteile können darüber hinaus auch am Einbau von faktualen Textelementen festgemacht werden. So beginnt Ruth Stillers Jugendroman *Wer nicht liebt, muss sterben* mit einem Zeitungsbeitrag zum Tod einer Jugendlichen, eine konkrete Quelle wird allerdings nicht genannt. Verbunden mit dem Coverhinweis „almost true crime“ wird die Leser:innenaufmerksamkeit darauf gelenkt, dass es sich hier um einen realen Fall handeln könnte. Der Hinweis lässt dabei bewusst offen, ob der Roman so realistisch gestaltet ist, dass der Fall real sein könnte, oder ob ein realer Kern vorliegt,

der literarisch umgestaltet oder überformt worden ist.¹⁶⁵ Im Buch selbst wird in einer Vielzahl von Dialogen Umgangssprache oder gesprochene Sprache eingesetzt, um den Realitätsanteil zu stärken, so beispielsweise im 2. Kapitel in einer Begegnung der Protagonistin mit dem Hausmeister Mechanic Mike:

„Moin Jessie!“ Ein kurzes Nicken, dann schaute sie woandershin und ging weiter. „Gehste zum Waschen?“ Sie wedelte mit ihrem Waschbeutel in der Luft, ohne sich umzudrehen. „Kannste vergessen, Wasserleitung ist im Arsch.“ (Stiller 2023, 19)

In Wolf Haas' *Brenner*-Reihe wird der Eindruck einer realistischen Gesprächssituation verstärkt durch den vermeintlichen Stammtisch-Duktus des Ich-Erzählers – Gunther Martens spricht von „simulierter Oralität“ (Martens 2006, 71). Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass der promovierte Linguist Haas hier eine eigene Sprache generiert, die zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit oszilliert. Den Rezipierenden wird der Eindruck vermittelt, man säße dem Erzähler gegenüber an einem Wirtshaustisch, und verfolge dessen Monologe:

Jetzt ist schon wieder was passiert.

Aber ein Tag, der so anfängt, kann ja nur noch schlechter werden. Das soll jetzt nicht irgendwie abergläubisch klingen. Ich gehöre bestimmt nicht zu den Leuten, die sich fürchten, wenn ihnen eine schwarze Katze über den Weg läuft. Oder ein Rettungsauto fährt vorbei, und du mußt dich sofort bekreuzigen, damit du nicht der nächste bist, den der Computertomograph in hunderttausend Scheiben schneidet. Und Freitag der Dreizehnte sage ich auch nicht. Weil es ist Montag der 23. gewesen, wie der Ettore Sulzenbacher mitten in der Pötzleinsdorfer Straße gelegen ist und zum Steinerweichen geheult hat. (Haas 2003, 5)

¹⁶⁵ Wenngleich die Autorin im Nachwort ihre Herangehensweise erläutert und mit einem Zitat von Hannah Arendt einen starken Appell für Kommunikation formuliert, ist das Buch m. E. weder inhaltlich noch ästhetisch als schulische Lektüre geeignet. Es setzt primär auf den Erfolg reißerischer *True Crime*-Formate, eine wirkliche Anschlussmöglichkeit für offene, ethische Auslotungsprozesse bietet es nicht.

Den Eindruck verstärken umgangssprachlich-dialektale Floskeln, die wiederholt werden:

Das Besondere an den Brenner-Romanen ist der Erzähler, der in einer ganz eigenen Sprache berichtet und geradezu schwadroniert. Er redet den Leser direkt mit ‚Du‘ an und versucht, seine populistischen, Zustimmung heischenden Meinungen abzugeben, volkstümlich scheinende Lebensweisheiten und kleine praktische Erfahrungen. [...] Er bedient sich einer wie gesprochen wirkenden, verkürzten Sprache, die stamm-tischhaft versucht, alles zu kommentieren, zu vermischen und zu beur-teilen. Die Sätze sind oft unvollständig, ohne Prädikat, und Wörter, die dem Erzähler gerade nicht einzufallen scheinen, werden durch „ding“ ersetzt. Mit all diesen Mitteln entsteht der typische „Brenner-Sound“. (Koch 2020, o.S.)

Für Franz Haas ist der „geheimnisvolle Erzähler von Wolf Haas [...] eine gutmütige österreichische Hydra: Er spricht mit vielen Zungen eine Einheitssprache.“ (Haas 2005, 130)¹⁶⁶ Die aufmerksamen Leser:innen werden erkennen, dass der erste Eindruck trügt; es handelt sich in Haas' Werk mitnichten um eine „Verstümmelung der Sprache“, wie Rezipient:in „Alektó“ am 08.04.2004 auf krimi-couch.de kritisiert, sondern um eine Kunstsprache, die im Bruch sprachlicher Konventionen mit Nähe und Distanz spielt: „Seine Sprache erscheint zunächst trivial, erweist sich jedoch bei genauerer Betrachtung als kunstvoll gestaltet.“ (Nindl 2009, 23)¹⁶⁷ Für Franz Haas sind es „die Mimesis der Volksphilosophie“ und „die virtuose Nachahmung der Kleingeisterei durch die Verkürzung der Umgangssprache“, die die „sprachliche Komik“ (Haas 2005, 127) hervorrufen. Die Wirkung ist nur auf den ersten Blick auf das Komische hin ausgerichtet, auf einen zweiten zeigt sich darin auch vielfach eine gesellschaftskritische Haltung mit resignativem Unter-

166 Sehr interessant ist in diesem Zusammenhang die Untersuchung von Stefan Hinterwimmer, der aus dem Gebrauch der Demonstrativpronomina „Rückschlüsse [...] auf Mechanismen der Perspektivenetablierung bzw. -profilierung“ (Hinterwimmer 2018, 124) ableitet.

167 Sigrid Nindls Untersuchung trägt konsequenterweise den Titel *Wolf Haas und sein kriminalliterarisches Sprachexperiment*. Hier findet sich eine sorgsame und differenzierte linguistische Analyse der Haas'schen Romane.

ton¹⁶⁸, die gerade in der vermeintlichen Schlichtheit ihre besondere Wirkung erzielt. Allein die Wiederholung des – nicht zuletzt durch die Verfilmungen Kultstatus erreicht habenden – lapidar-lakonischen Eingangssatzes „Jetzt ist schon wieder was passiert“ in mehreren *Brenner*-Romanen¹⁶⁹ ist ein poetischer Kunstgriff – und damit ein Indiz für fiktionales Erzählen.¹⁷⁰

Auf der anderen Seite der Skala finden sich in *True Crime*-Formaten in Printmedien deutliche literarische Überformungen der realen Kriminalfälle, so beispielsweise in der *Zeit Verbrechen*-Ausgabe 28/2024, wo der Fall mit dem Titel *Ist die echt?* geschildert wird:

In der mittelgroßen Stadt, in der sie lebt, kennt man den Namen ihrer Familie. Ihr Mann bekleidet einen bedeutsamen Posten, die erwachsenen Kinder reüssieren in verschiedenen Berufen. Die Familie ist wohlhabend. Aber an den Bäumen wächst das Geld nun auch nicht.

Die Mutter ist Ende 50, so viel darf man verraten, nicht mehr allerdings, denn sie fürchtet, zum Gespött der feinen Gesellschaft zu werden. Sie hat eine Depression durchgestanden, die sie sich selbst diagnostiziert hat. Sie hat viele Nächte wachgelegen und stark an Gewicht verloren. Das alles, sagt sie, sei überwunden, nur die Scham sei immer noch da. Bis heute wissen nur wenige Leute von den Geschehnissen, darum soll sie hier das Pseudonym Stefanie Schubert tragen. (*Zeit Verbrechen* 28/24, 33)

168 Das mag der Grund dafür sein, dass Sven Hanschek drei seiner Kapitel der Arno Schmidt-Biographie mit Zitaten aus Haas' fünftem Brenner-Roman *Wie die Tiere* versieht (vgl. Hanschek 2022, 515; 634; 719).

169 Falsch ist allerdings die Behauptung, alle *Brenner*-Romane würden mit der Floskel „Jetzt ist schon wieder was passiert“ beginnen, so beispielsweise in Roland Kochs Beitrag zum KLL: „Vertrautheit schafft auch der erste Satz, mit dem jeder der Romane beginnt: ‚Jetzt ist schon wieder was passiert.‘“ (Koch 2020, o. S.) M. E. ist dieser Fehler auf die Verfilmungen mit Josef Hader zurückzuführen, die tatsächlich mit diesem Satz, von einer Stimme aus dem Off gesprochen, beginnen. Für die Romane trifft das nur auf den Anfangssatz von *Der Knochenmann* (Haas 1997, 5), *Komm, süßer Tod* (Haas 1998, 5), *Silentium!* (Haas 1999, 5), *Wie die Tiere* (Haas 2001, 7) sowie *Das ewige Leben* (2003, 5) zu.

170 Daneben ist auch der Aspekt der Intertextualität anzuführen; Haas arbeitet mit einer Vielzahl von intertextuellen Bezügen, die in der Arbeit von Claudia Braitto-Indra (2012) ausführlich dargestellt sind.

Eine allwissende Erzähler:innenfigur präsentiert die Ausgangslage in einem leicht distanzierten, bisweilen womöglich sogar ironisierendem Stil (Hinweis auf die selbst diagnostizierte Depression), sie bedient sich einer künstlich anmutenden Bildungssprache („reüssieren“), die gelegentlich ins Alltäglich-Plattitüdenhafte kippt („Aber an den Bäumen wächst das Geld auch nicht“). Insgesamt fühlt man sich als Rezipient:in eher an fiktionale Romane im Stile Rosamunde Pilchers erinnert denn an einen Kriminalbericht.



Abb. 15: Kriminalliterarische Wirklichkeits- bzw. Fiktionsmarker auf sprachlicher Ebene (eigene Darstellung)

Mit Blick auf die hier exemplarisch vorgestellten Werke wie auch auf die Kriminalliteratur als Ganze ergibt sich, dass sie in weiten Teilen Martínez' Kategorie der Grenzgänger im Graubereich zwischen Wirklichkeit und Fiktionalität zuzuordnen ist; vielfach wird auch in rein fiktionalen Werken eine große Nähe zur Lebensrealität der Lesenden suggeriert.

Grund dafür, dass Kriminalliteratur sich als Grenzgängerin mit Nähe zur Realität positioniert, kann die Intensivierung der Spannung sein, die Angstlust hervorruft: Erzählt wird, was sich auch im Umfeld der Rezipient:innen hätte ereignen können. Bereits Mitte des 17. Jahrhunderts findet sich bei Harsdörffer der in Teil I bereits zitierte Verweis auf die höhere Erbaulichkeit realistisch geschilderter Verbrechen (s. 1.2.1) im Sinne einer moralischen Unterweisung der Leser:innen oder Zuhörer:innen – die sich, wie Harsdörffer auch erwähnt, ja trotz allem in einer „behäglich[en]“ Situation befinden (s. ebd.).

So lässt sich abschließend festhalten, dass kriminalliterarisches Schreiben Faktualität und Fiktionalität zusammenführt und das Verschwimmen der Grenzen bewusst eingesetzt wird, um Spannungseffekte zu erhöhen. Die Untersuchung dieser Grauzonen trägt einen wesentlichen Anteil an der Erziehung zur Literatur, indem das Fik-

tionalitätsbewusstsein der Lernenden geschult wird – so folgert auch Helmuth Feilke in seinem 2023 erschienenen Basisartikel *Zwischen Fake und Fakt. Zu Macharten von Lüge, Dichtung und Wahrheit*: „Für den Unterricht interessant sind dann Fälle, die auf der Grenze liegen.“ (Feilke 2023, 10) Illustriert wird dies, kaum überraschend, unter anderem an *True Crime*-Formaten.

5.4 Fiktionalitätskompetenz und kritische Medienerziehung

Das Spiel zwischen realitätsnaher und ausdrücklich fiktionaler Erzählweise kann nur dann von den Lernenden wahrgenommen und reflektiert werden, wenn sie das Erkennen entsprechender Marker eingeübt haben – eine zentrale Aufgabe des Literaturunterrichts. Diese Marker sind in kriminalliterarischen Texten, wie oben gezeigt, häufig anzutreffen – und lassen sich auch mit den Überlegungen zum „detektivischen“ Lesen und dem Aufspüren intertextueller Bezüge verbinden.

Gerade weil in der Postmoderne mit dem Fiktionsbewusstsein gespielt wird, gerade weil auch historische Texte als literarisierte erkannt wurden, gerade weil Realität für Film und Fernsehen inszeniert wird, sind die Verhältnisse nicht einfacher geworden, sondern komplizierter. [...] Eine unangemessene Vereinfachung scheint in solchem Zusammenhang das Diktum, alles sei Fiktion. Hier kann die Lösung nicht liegen. Einen Ausweg aus den beschriebenen Dilemmata bieten vielmehr differenzierte Realitäts-Fiktions-Unterscheidungen im Sinne einer Weiterentwicklung vorhandener Fiktionalitätstheorien. (Nickel-Bacon 2003, 9)

In einem weiteren Schritt kann die so erworbene Kompetenz einen entscheidenden Beitrag zu Medienbildung und Politischer Bildung leisten, die beide eng mit der Fähigkeit zur Wertreflexion verbunden sind. Wenn Schüler:innen die Unterschiede zwischen faktuellem und fiktio-

nalem Erzählen erkennen und benennen können¹⁷¹, wenn sie das Spiel mit Realitätsmarkern genießend mitvollziehen und kritisch reflektieren können, dann werden sie auch in die Lage versetzt, „fakentionale“ Narrative (Strässle 2019b, 9) zu entlarven. Thomas Strässle betrachtet den Fake als „eine[-] Form von Fiktion“ (Strässle 2019b, 86) und leitet daraus Untersuchungsparameter ab, die nach den zugrundeliegenden Absichten, Techniken und Strategien fragen (vgl. ebd.). Er kommt zu dem Schluss, dass es erforderlich ist, *Fake News* nicht nur in „Faktenchecks“ auf ihre Faktizität hin zu überprüfen, sondern eben auch nach ihrer Fiktionalität zu fragen – ihnen also mit einem „doppelten Blick“ (ebd., 87) zu begegnen. Ein Literaturunterricht, der Schüler:innen einen aufmerksamen Blick auf faktuale wie fiktionale Erzählstrategien ermöglicht, stellt somit auch einen wesentlichen Beitrag zur Medienkompetenz dar, wie auch Jennifer Pavlik in ihren Überlegungen zum Umgang mit *True Crime*-Formaten im Deutschunterricht konstatiert: „Um Schüler:innen für diese Dimensionen der Wahrnehmung von medialen Werken zu sensibilisieren, ist es wichtig, ihnen einen differenzierten Blick auf ästhetische Medien zu eröffnen, der die Frage, welche Fiktionalitäts- bzw. welche Faktualitätssignale verwendet werden, mitbedenkt.“ (Pavlik 2024, 73)¹⁷² Diese Relevanz betont auch Matias Martínez in seinem o. g. Beitrag: „Zwischen fiktionalen und faktualen Texten und Medienprodukten unterscheiden zu können, ist eine ebenso fundamentale wie anspruchsvolle kulturelle Kompetenz. Sie ist umso wichtiger, je stärker die neuen Medien bestimmen, was als Wirklichkeit zählt.“ (Martínez 2016, 8)

Sebastian Bernhardts Ausführungen zum unzuverlässigen Erzählen lassen sich hier auch übertragen auf Fiktionalitätskompetenz insgesamt:

171 Eine ganz neue Dimension an Herausforderungen ergibt sich aktuell durch KI-generierte Inhalte, die von der Realität kaum noch zu unterscheiden sind. Mit den hier vorgestellten Unterscheidungen von bestimmten Markern sind diese nicht zuverlässig identifizierbar, wohl aber können diese sensibilisieren für einen besonders kritischen Blick auf KI-basierte Texte und deren „Fakentionalität“ (Strässle 2019b, 86).

172 In ihrem 2022 erschienenen Sammelband *Fake News. Von Fakten und Fiktionen in Literatur und Medien* loten Amelie Bendheim und Jennifer Pavlik weitere Aspekte des Themenkomplexes aus, die das Thema der vorliegenden Arbeit überschreiten; im Einstiegsbeitrag findet sich eine sehr differenzierte Begriffsbestimmung.

Insofern lässt sich der Umgang mit unzuverlässigen Erzählungen zugleich als eine Heranführung an die Diskursivität von Wahrheit und einen kritischen Rezeptionsmodus ansehen. [...] Damit kann der Literaturunterricht, thematisiert er Unzuverlässigkeit, Ambivalenzen und Unentscheidbarkeit, einen elementaren Beitrag zu anthropologischen Grundfragen und zu einem kommunikativen Miteinander in einer demokratischen Gesellschaft leisten. Insofern leistet die Auseinandersetzung mit unzuverlässigem Erzählen einen Beitrag zu ästhetischen Erfahrungen und trägt losgelöst von unmittelbaren gesellschaftlichen Effekten oder messbarer Kompetenzförderung zu einem veränderten, intensiven Wahrnehmungsmodus von Individuen bei. (Bernhardt 2024, 33–34)

Neben der Kompetenzförderung im textanalytischen Bereich sowie Aspekten der Demokratieerziehung sind aus medienethischer Sicht die möglichen Wirkungen von *True Crime*-Formaten unbedingt mitzubedenken. Über mögliche Ursachen für deren große Beliebtheit, besonders bei Leserinnen (vgl. Murley 2008, 153), gibt es verschiedene Deutungsansätze. Jean Murley betont die Vielfalt an Identifikationsmöglichkeiten, die diese Texte bieten:

True crime presents killers as knowable subjects whose devious and transgressive actions can be understood through narrative dissection. Most true crime forms position an individual act of violence as both an isolated and a knowable event that has a powerful individual actor at its core. [...] True crime encourages reader and viewer identification with all three of its key figures to varying degrees, and different people respond differently to the possibilities of sympathizing or identifying with killer, victim, and cop. (Murley 2008, 152–153)

Jan Harms ergänzt, dass True-Crime-Rezipient:innen drei zentrale Motive verfolgen: „Wissensaneignung“, „Unterhaltung“ und „soziale Interaktion“ (Harms 2021b, o. S.). Die Vernetzungsaffinität der Rezipient:innen zeigt sich auf Plattformen wie *Reddit* oder in Online-Communitys, von der Entwicklung von Theorien zu ungeklärten Fällen bis hin zu politischem Netzaktivismus.

In den Ausschüssen der Freiwilligen Selbstkontrolle Fernsehen (FSF) erfährt das *True Crime*-Format Beachtung besonders auch mit Blick auf die potentielle Gefährdung. Der Kommunikationswissenschaftler Jürgen Grimm reagiert in der Zusammenfassung eines Praxisprojekts der FSF auf die häufig getätigte Annahme, der Realitätsgehalt von *True Crime* gefährde Rezipient:innen in besonderem Maße:

Die Behauptung von Wahrhaftigkeit ist ein altes Stilmittel, um die Immersion zu verstärken, das wirkt natürlich auch bei True Crime. Es geht um ein „wahres Verbrechen“! Das ist spektakulär und weckt Neugier. Mit dem Involvement, d. h. mit dem Abgleich – stimmt das Szenario im Film oder stimmt es nicht, habe ich schon einmal Ähnliches erlebt oder auch nicht –, fängt aber die Verarbeitung erst richtig an. Das gilt für rein fiktionale Vorlagen genauso wie für True Crime. Auch bei der Rezeption von Fiktion trete ich in bestimmten Momenten heraus aus der Immersion, um das Gesehene mit meinen Alltagserfahrungen zu vergleichen. Die Verarbeitung hängt nicht so sehr von dem durch die Darstellungsästhetik suggerierten Realitätsgehalt ab, wie fälschlicherweise oft angenommen wird, sondern viel mehr von der Haltung und Kompetenz des Rezipienten, der seine Lebenswelt ins Spiel bringt. (Grimm 2023, 10)

Entscheidend ist mit Grimm also die Leser:innenkompetenz, aber auch die Frage nach der Erfüllung der Sehnsucht nach der Wiederherstellung einer Ordnung, die durch das Verbrechen gestört worden ist (vgl. Grimm 2023, 11). Eine noch intensivere Wirkung als Texte in engerem Sinne dürften für Schüler:innen diverse aktuelle Serien und Podcast-Formate¹⁷³ haben. In diesem Zusammenhang kann Simon Sahnert's Fazit auch als Aufforderung zu pädagogischem Handeln und zur ethischen Positionierung verstanden werden:

173 Beispielsweise die Netflix-Serien *Catching Killers* oder *American Murder*; Podcasts wie *Die Spur der Täter* oder *Stern Crime*, die Podcasts des Magazins der *Süddeutschen Zeitung*. Vgl. die Entwicklung der Veröffentlichungszahlen bei Borchers (2022) auf sueddeutsche.de.

Entscheidend wäre demnach vor allem ein kritischer Blick auf die eingespielten narrativen Mechanismen, die das Phänomen prägen und die eher zur Perpetuierung von Angstphantasien und misogynen Erzählmustern beitragen, als dass sie den Aufklärungsanspruch erfüllen würden, den man *True Crime* zusprechen könnte. (Sahner 2022, 152)¹⁷⁴

Jan Harms kommt zu einer ähnlichen Einschätzung, ergänzt aber zusätzlich „optimistische Perspektiven“ (Harms 2021b, o. S.):

Insgesamt ist in der Geschichte von True Crime eine stete Zunahme an Komplexität in der Beschäftigung mit Verbrechen festzustellen. [...] Damit wird True Crime zu einem gesellschaftlichen Verhandlungsraum darüber, was überhaupt mit Bestimmtheit gewusst werden kann, welchen Quellen zu vertrauen ist und welche Methoden ein sicheres Wissen garantieren. (ebd.)

Abschließend lässt sich aus fachdidaktischer Sicht formulieren: Damit sich Rezipient:innen in diesem „Verhandlungsraum“ souverän und selbstbestimmt bewegen können, ist eine reflektierte Begleitung von Lerner:innen mit Blick auf die Ausbildung einer Fiktionalitätskompetenz in Verbindung mit medienpädagogischen und ethischen Überlegungen unerlässlich.¹⁷⁵

¹⁷⁴ Die *watson*-Redaktion hat Informationen zu dem bedenklichen Phänomen gesammelt, dass auf TikTok und ähnlichen Plattformen mittels DeepFake Mordopfer oder Täter:innen von wahren Fällen erzählen (Trappe 2023); die *Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen e. V.* hat einen Reader zum Thema zusammengestellt, der besonders auch medienethische Fragestellungen erörtert (vgl. *Freiwillige Selbstkontrolle* 2023). Außerdem findet sich hier der Beitrag von Christine Linke *Geschlechtsspezifische Aspekte bei der Bewertung von True Crime* (*Freiwillige Selbstkontrolle* 2023, 13–18), der Simon Sahners Kritikpunkt der Fortführung misogynen Erzählmuster genauer untersucht.

¹⁷⁵ Parallel mitzudenken ist im Kontext des Deutschunterrichts auch der Aufbau einer expliziten „Faktualitätskompetenz“ durch die Arbeit mit explizit faktualen Erzähltexten, worauf Matias Martínez verweist: „Eine solche Faktualitätskompetenz ist enger zu fassen als eine allgemeine Lesekompetenz; andererseits zielt sie aber auf andere Erzählphänomene und kommunikative Geltungsansprüche als eine ästhetisch-literarisch verstandene Narrationskompetenz.“ (Martínez 2021, 8)

*„This suspense is terrible.
I hope it will last.“*
(Hon. Gwendolen Fairfax)

6 Das Phänomen der literarischen Spannung

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die besonderen Chancen für den Aufbau einer Wertreflexionskompetenz, die sich durch die unterrichtliche Beschäftigung mit Kriminalliteratur als Teil der Spannungsliteratur eröffnen, herauszustellen. Sie möchte das Spannungsempfinden der Rezipierenden nicht quantifizieren oder ausschließlich an textseitigen Merkmalen festmachen, sondern nimmt das Urteil der Lesenden, die Kriminalliteratur als spannend empfinden, als Ausgangspunkt. So werden die Chancen fokussiert, die sich durch die unterrichtliche Beschäftigung mit Spannungsliteratur für einen wertreflexiven Literaturunterricht eröffnen.

6.1 Kurzer Überblick über den Forschungsstand

Die im dem Kapitel vorangestellten Zitat scheinbar paradoxe Haltung von Oscar Wildes Gwendolen gegenüber (literarischer) Spannung findet ihre Bestätigung beim Blick in die aktuellen Angebote auf dem Buchmarkt: Spannungsliteratur füllt Regalmeter in den Buchhandlungen. Kriminalliteratur wird beim Börsenverein des Deutschen Buchhandels unter dem Bereich Belletristik als Warengruppe 120 geführt – dem sog. Spannungssegment. Dieses hat einen relativ konstanten Warenanteil innerhalb der Belletristik von knapp 25 %, zuletzt allerdings mit leicht sinkender Tendenz (vgl. Statista 2022).¹⁷⁶ Die verschiedenen

¹⁷⁶ Bemerkenswert erscheint in diesem Kontext, dass in dem 2018 von Steffen Martus und Carlos Spoerhase editierten Band *Gelesene Literatur. Populäre Lektüre im Medienwandel* nicht differenziert oder dezidiert auf Kriminalliteratur oder Spannungsliteratur Bezug

Ausprägungen kriminalliterarischen Schreibens sowie Horrorliteratur werden als Untergruppen gelistet (vgl. Börsenverein 2006, 6). Seit Januar 2024 analysiert der Börsenverein zusätzlich zu den Umsätzen auch die Lesemotivation der Buchkäufer:innen.¹⁷⁷ Für den Spannungsbereich werden zwei (vermeintlich) konträre Beweggründe festgestellt: „**Nervenkitzeln** ist mit einem Umsatzanteil von 67,6 Prozent das wichtigste Lesemotiv. **Entspannen** folgt mit einem Anteil von 29,6 Prozent auf Platz 2. Hier geht es um wohltemperierte Mordfälle, die unterhalten, nicht aufregen – gern gespickt mit Urlaubsflair.“ (Börsenverein 2024b, o. S.; Fettdr. im Original)

Im Alltagsgebrauch benötigt der Begriff der Spannung keine tiefergehende Verständigung; so unterscheiden Leser:innen treffsicher für sich, wann sie ein Buch „spannend“ finden und wann nicht. Im Rahmen einer kleinen Umfrage zur schulischen Lektüre beispielsweise begründeten sechs von 15 Schüler:innen einer 5. Jahrgangsstufe der Städtischen Willy-Brandt-Gesamtschule in München die Antwort auf die Frage danach, welches Buch man in der Schule gelesen haben sollte, damit, dass der gewählte Titel „spannend“ sei (vgl. Abb. 16–21).

Dieses Ergebnis im Kleinen lässt sich mit den Zahlen der aktuellen Studie *Bock auf Buch! – Wie junge Menschen heute Bücher finden und kaufen*, die im Auftrag des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels und der Arbeitsgemeinschaft von Jugendbuchverlagen e. V. im Frühjahr 2024 durchgeführt worden ist, äußerst signifikant untermauern. Insgesamt 1368 Personen aus unterschiedlichen Altersgruppen wurden zu ihren Buchkäufen befragt. Die Frage nach Auswahlkriterien für den Kauf eines Buches beantworteten über 90 Prozent der Befragten in allen vier Altersgruppen mit der Aussage: „Das Buch ist spannend erzählt.“ In keiner anderen Kategorie gleichen sich die Altersgruppen derart, in keiner anderen Rubrik wurden derart hohe Prozentsätze erzielt (s. Abb. 22).

genommen wird; einzig im Teilbeitrag von Mark-Georg Dehrman zu Dan Browns Bestsellern sind Indizien zu finden.

¹⁷⁷ Diese wird ausschließlich unter ökonomischen Aspekten betrachtet und basiert laut Selbstauskunft des Börsenvereins auf neurowissenschaftlichen Untersuchungen, ohne dass dies näher expliziert wird (vgl. Börsenverein 2024b).

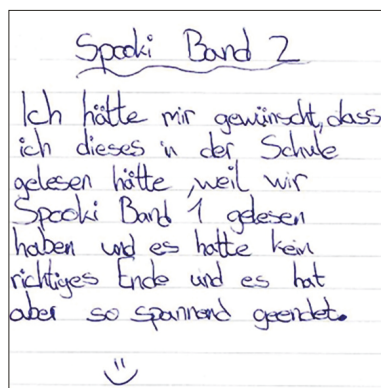


Abb. 16: Schüler:innenantwort

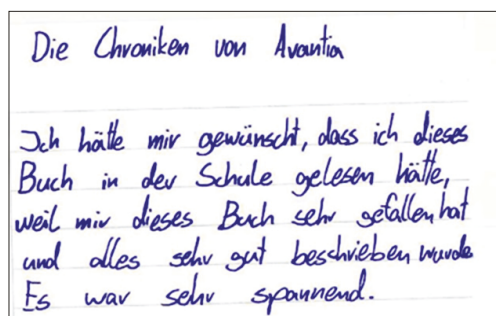


Abb. 17: Schüler:innenantwort

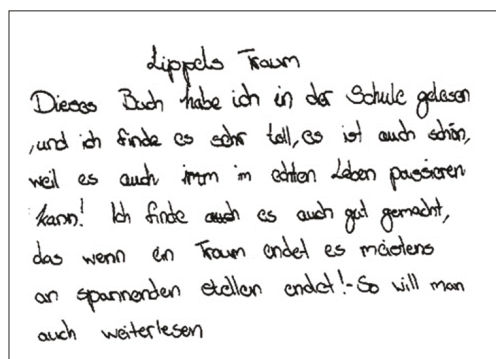


Abb. 18: Schüler:innenantwort

Das Buch „Rico, Oskar und die Tieferschatten“ sollte man in der Schule lesen, weil es dich an die Zukunft erinnert, und weil es spannend ist.

Abb. 19: Schüler:innenantwort

Das Buch „Kholle Murphy“ sollte man in der Schule lesen, weil es Spaß macht es ist ~~spannend~~ und cool, spannend

Abb. 20: Schüler:innenantwort

Das Buch „Das unsichtbare TRO“ sollte man in der Schule lesen, weil es spannend ist und da kommen viele tolle Herausforderungen, die spannend und Spaß machen zum Lesen.

Abb. 21: Schüler:innenantwort

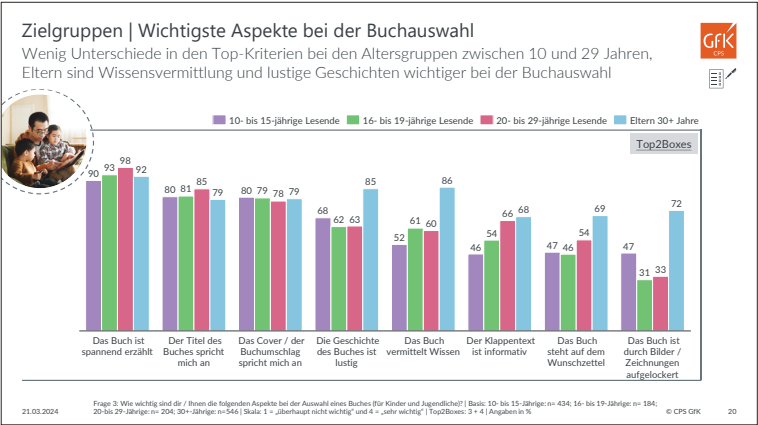


Abb. 22: Studie „Bock auf Buch!“ (Börsenverein 2024a)

Diese Ergebnisse sind in der Leseforschung nicht neu; so zeigen beispielsweise die Arbeiten von Andrea Bertschi-Kaufmann et al. bereits ab der Jahrtausendwende die Präferenz von Kindern für „spannende“ Literatur (vgl. Bertschi-Kaufmann et al. 2004, 4: Hier findet sich der Abdruck einer Schülerantwort, die mit den hier präsentierten nahezu identisch ist). Werner Graf verweist ebenfalls auf die Untersuchungen von Bertschi-Kaufmann, die zeigen, dass die „Kriminalgeschichte“ unter den fünf beliebtesten Genres der Kinderliteratur gelistet ist (Graf 2007, 46–47). In seiner Untersuchung zur Lesemotivation von Kindern und Jugendlichen konstatiert er:

Werden Kinder offen gefragt, was ihnen am Lesen „besonders gut“ gefällt, notieren die meisten „Spannung“. [...] Motivierend im engeren Sinn ist [...] eine spannende Geschichte, die unterhält, indem sie emotional wirkt, in eine gute Stimmung versetzt. (ebd., 60)

Für die Jugendlektüre ergibt sich aus der Befragung von Schüler:innen einer 8. Jahrgangsstufe als wichtigste Leseanregung „[w]enn Titel oder Thema spannend klingen“ (ebd., 79); bereits zuvor verweist Graf auf die Bedeutung von Spannungsliteratur für die intrinsische Lesemotivation: „Spannung‘ heißt die zentrale Kategorie der Selbstdarstellung, wenn versucht wird, die freiwillige Beschäftigung mit Büchern zu erläutern.“ (ebd., 52) Auch die Untersuchungen von Doris Schönbaß zum Leseflow (vgl. 7.1.1) bestätigen diese Erkenntnisse (vgl. Schönbaß 2008, 11–113). Für ältere Lernende zeigt Thomas Zabka (2016a) die Relevanz des Attributs „spannend“ auch mit Blick auf die Lektüre in der Oberstufe.

Während sich Rezipierende in dieser Wertung weitgehend einig zu sein scheinen¹⁷⁸, eröffnet die Erforschung von Spannung ein weites Feld.¹⁷⁹

¹⁷⁸ Eine systematische Untersuchung des Spannungsempfindens mit Blick auf Kriminalliteratur liegt allerdings nicht vor; die Einschätzung beruht überwiegend auf statistischen Erhebungen zu Lesevorlieben. Einen ersten Schritt in die Richtung empirischer Befragungen unternimmt Peter Wenzel in seinem Beitrag *Über das Verhör der Zeugen. Versuche mit empirischen Untersuchungen zur Rezeption von Kriminalliteratur* aus dem Jahr 1990.

¹⁷⁹ Vgl. zu dieser Feststellung auch den plakativen Titel von Peter Vorderers Beitrag aus dem Jahr 1994: *„Spannung ist, wenn’s spannend ist“* (Vorderer 1994, 323), auf den sich auch Brigitte Frizzoni 2012 bezieht, oder das häufig repetierte Hitchcock-Zitat „The trouble with suspense is that few people know what it is“ (beispielsweise bei Wulff 1993, 1).

Vor der Behandlung aller terminologischen und inhaltlichen Differenzen muss darauf verwiesen werden, dass die wissenschaftliche Untersuchung des Phänomens besonders seitens der Literaturwissenschaft lange Zeit aufgrund des pauschalen Trivialitätsverdachts (vgl. auch 1.3.1) große Zurückhaltung erfahren hat, Ulrich Broich spricht gar von einer „eklatante[n] Vernachlässigung der Spannung in der Literaturwissenschaft“ (Broich 2001, 151).¹⁸⁰ Bernd Dolle-Weinkauff betont die deutliche Verbindung zwischen literarischer Spannung und (in der Forschung häufig negativ konnotierter) Unterhaltungsliteratur – auch dies ein Kontinuum im Umgang mit den in der vorliegenden Arbeit besprochenen Texten: „Als grundlegende Merkmale, die Literatur dazu verhelfen, ‚unterhaltend‘ zu sein, dürften unbestritten die Komik einerseits und andererseits die Spannung anzusehen sein.“ (Dolle-Weinkauff 1994, 115)

Die Erforschung literarischer Spannung erfordert eine inter- und transdisziplinäre Perspektive. Spannung fungiert nach Ralf Junkerjürgen als „Oberbegriff für viele Arten von medien-induzierter Affekterregung“ (Junkerjürgen 2002, 61) und wird im englischsprachigen Raum weiter differenziert, etwa in *suspense*, *tension*, *thrill* oder *mystery*. Daniela Langer hebt die terminologische Unschärfe hervor und bestimmt als „kleinste[n] gemeinsame[n] Nenner“ einen „vom Text (oder Film) hervorgerufenen Mangel an Informationen [...] im Zusammenspiel mit dem Wunsch [...] nach einer Auflösung“ (Langer 2008, 12–13). Damit betont sie die „Doppelnatur des Phänomens Spannung“ im „Wechselspiel von Text und Leser“ (ebd., 13).

Auch Kathrin Ackermann konstatiert trotz definitorischer Schwierigkeiten Konsens über drei Bedingungen: „Ungewissheit des Ausgangs“, begrenzte Handlungsmöglichkeiten und „Empathie“ mit einer

¹⁸⁰ Trotzdem lassen sich bereits ab Mitte des 19. Jahrhunderts literaturwissenschaftliche Ansätze zur Spannungsforschung nachweisen, so beispielsweise bei Friedrich Theodor Vischer in dessen *Ästhetik oder Wissenschaft des Schönen* (1847–1857) oder bei Theodor Lipps (*Grundlegung der Ästhetik*, 1903). Auf beide bezieht sich Karl Büchler in seinem Aufsatz *Die ästhetische Bedeutung der Spannung* (1908): „Mit Spannung erwarten wir die bedeutsamen Ereignisse des Lebens, mit Spannung begleiten wir unsere eigene Tätigkeit, mit Spannung verfolgen wir auch das ästhetische Geschehen. Dies Erlebnis der Spannung, das so einfach und gleichartig erscheint, zeigt sich aber bei genauerer Betrachtung oft reich an verschiedenen Gefühlstönen.“ (Büchler 1908, 207) Hier lässt sich bereits die Bestimmung des „Verhältnis[ses] der subjektiven Spannung zum spannenden Objekte“ (ebd., 241) nachlesen.

Figur, wobei ein gemeinsames Element die „Erwartung“ als implizite Projektion möglicher Handlungsverläufe bildet (Ackermann 2005, 118–119). Während erzähltheoretische Ansätze textseitige Verfahren fokussieren, plädiert Thomas Anz gegen eine „psychologiefindliche Mentalität“ (Anz 2002, 156)¹⁸¹ und verweist auf die Rezeptionsästhetische Qualität spannenden Erzählens. Entsprechend betont Peter Wenzel, Spannung resultiere „nicht nur von der Textstruktur“, sondern auch aus „Faktoren [...] der Leserpsychologie“ (Wenzel 2001, 181).

Linguistische Ansätze – etwa bei Alwin Fill – unterscheiden zwischen „formaler Spannung“ und „inhaltlichem Suspense“ und gehen von einem „Kontinuum von Spannungselementen“ aus (Fill 2003, 224). Zentral ist dabei die These, „dass literarische Spannung in hohem Maße durch sprachliche Mittel entsteht“ (Fill 2007, 221). Fill zufolge gestaltet sich Spannung als „dynamische[r] Gegensatz“: „Spannung ist Gegensatz in einer Funktion der Zeit. Aber Spannung ist nicht Selbstzweck: sie strebt nach Lösung.“ (Fill 2003, 10).

Katja Mellmann verabschiedet sich in ihren Untersuchungen konsequenterweise von dem von Anz kritisierten „Psychologie-Tabu“ (Anz 2002, 156); ihr Ansatz basiert auf der Verbindung von Emotionspsychologie und Literaturwissenschaft. In ihrem *Vorschlag zu einer emotionspsychologischen Bestimmung von >Spannung<* beschreibt sie Spannung als „psychisches Phänomen, nicht als Texteigenschaft“ (Mellmann 2007, 241). Sie kritisiert die häufige Gleichsetzung von Leser:innen- und Textseite, gerade in literaturwissenschaftlichen Betrachtungen. Die Emotionen handelnder Figuren sind aus evolutionspsychologischer Sicht nicht als identisch mit den bei den Rezipierenden hervorgerufenen zu betrachten. Mit ihrem Ansatz gelingt es der Autorin, sowohl die Wirkweise „spannungserzeugender Emotionsprogramme“ (Mellmann 2007, 251) auf literarische Beispiele zu übertragen, wie auch den für die Kriminalliteratur besonders bedeutsamen Aspekt der „kognitiven Aktivierung“ (ebd., 261) herauszustellen, der mit der Rätselspannung (*mystery*), besonders im Bereich der Detektiv Erzählungen, einhergeht. Sie versteht

¹⁸¹ Sehr überzeugend bezieht er sich hierbei kritisch auf die dramenanalytischen Ausführungen Manfred Pfisters, die zumindest als unvollständig betrachtet werden müssen. Dennoch wird in aktuellen fachdidaktischen Ausführungen zum Thema unkritisch mit Pfisters Kategorien zur Spannungsanalyse gearbeitet (vgl. van Marwyck 2024, 12).

darunter „kognitive Aktivierungen, die nicht als rein lustmotivierte Anwendungen kognitiver Algorithmen auf literarische Denkaufgabe aufzufassen sind, sondern als eigene emotionale Involviertheit in das fiktionale Geschehen“ (ebd., 258).

Einen sehr konkreten Weg, die hier nur ansatzweise skizzierten wissenschaftlichen Zugänge zum Phänomen der literarischen Spannung für didaktische Überlegungen nutzbar zu machen, zeigen auch die bereits oben erwähnten Ausführungen von Ralf Junkerjürgen und Christoph Oliver Mayer zur *Spannungsanalyse im Französischunterricht*. Die Autoren betonen die Notwendigkeit einer „Versöhnung“ der Bereiche Rezeption, *histoire* und *discours* (vgl. Junkerjürgen/Mayer 2017, 69); sie sehen in der Beschäftigung mit Spannungsliteratur eine Chance, „Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft wieder zusammenzubringen.“ (ebd.) Spannungsliteratur ist dann nicht nur aus motivationalen Gründen Gegenstand des Literaturunterrichts, sondern eben auch deshalb, weil sie sich für die Heranführung an die wissenschaftliche Textanalyse (vgl. ebd.) eignet. So folgern Junkerjürgen und Mayer:

Gerade weil Spannung zwar als medienindizierte Stressinduktion nicht allein an Sprache geknüpft ist, aber nur begrenzt außersprachlich zu thematisieren ist, lenkt Spannung das Augenmerk auf die mediale Konstruktion und regt Schülerinnen und Schüler dazu an, auf dieser Metaebene über Literatur nachzudenken. Leser(innen)aktivierung funktioniert also hervorragend über Spannung, die sowohl vom Text produziert als auch vom Lesenden aktiviert wird. Schülerinnen und Schüler können Metakompetenz hinsichtlich Leselenkung, Informiertheit der Lesenden (Andeutungen, Vorausschauen) erlangen, können ihre eigenen Leseerfahrungen einbringen und zur Reflexion eigener Lesekompetenz bzw. -naivität angeleitet werden. Die Analyse von Spannung kann sprachproduktiv wirken, aber eben auch metakognitiv zu Vernetzungen führen. Die Erkenntnisse über die Spannungs konstruktion führen ein in literaturwissenschaftliches Arbeiten und sind damit als entdeckendes Lernen zu verorten. (ebd., 94)

Aus diesem kurzen Überblick lässt sich folgern, dass sich erstens eine isolierte Betrachtung von Spannungsliteratur als literarischem Genre

als wenig ergiebig erweist. Angemessener ist es m. E. hingegen, Spannung als narratologisches Phänomen zu betrachten, die sich textseitig auf sprachlicher und inhaltlicher Ebene nachweisen lässt und die leser:innenseitig auch anhand von körperlichen und psychischen Reaktionen wahrnehmbar und evtl. auch messbar¹⁸² ist. Daraus ergibt sich zweitens eine besondere Involviertheit der Lesenden, die zentral für den Aufbau einer Wertreflexionskompetenz sind, wie unter Punkt 7 genauer ausgeführt werden wird.

6.2 Spannung als literarisches Spiel zwischen spannendem Text und gespannten Leser:innen

Die unterschiedlichen Zugänge zum Phänomen literarischer Spannung lassen sich unter einer gemeinsamen Perspektive zusammenführen: Vielfach wird sie als „Spiel mit dem Zugang zu Informationen“ verstanden – darin liegt eine große Chance für die unterrichtliche Beschäftigung mit Spannungsliteratur, da sie Schüler:innen in die Rolle aktiv Mitspielender versetzt¹⁸³: „Literarische Techniken der Spannungserzeu-

¹⁸² Ein verbindlicher Kriterienkatalog, der signifikante und messbare Faktoren listet, liegt aufgrund Komplexität und Multidimensionalität von Spannung nicht vor. Bisherige literaturtheoretische Ansätze beziehen sich primär auf textseitige Merkmale (s. o.). Patrick Engels Versuch, ein „Instrumentarium zur Analyse von Detektivliteratur hinsichtlich ihres Spannungsgehalts“ (Engel 2008, 44) auf Text- sowie Rezeptionsebene kann rudimentäre Grundlagen liefern, ist aber gerade mit Blick auf leser:innenseitige Merkmale viel zu verkürzt und zu einseitig auf klassische Konditionierungstheorien bezogen. Die emotional-affektiven Wirkungsmechanismen bleiben in den fünf Fragen zu diesem Bereich unberücksichtigt. Messbare Ergebnisse weisen hingegen unterschiedliche Verfahrensweisen der Medienpsychologie auf (vgl. Richter 2008, 3–44). Mit Blick auf das Spannungsempfinden reicht das von Herzfrequenzmessungen bis hin zu Atemluftuntersuchungen in Kinosälen (vgl. Geo Magazin, o. S.).

¹⁸³ Im Folgenden kann nicht auf die umfassenden Untersuchungen zum Verhältnis von Literatur und Spiel eingegangen werden, wenngleich diese grundlegend mitschwingen. Die Zusammenführung von Autor:in und Leser:in im gemeinsamen Spiel beschreibt beispielsweise bereits Hans-Georg Gadamer in seinen Vorlesungen zur Aktualität des Schönen (erst-mals 1974): „Es scheint mir also ein weiteres wichtiges Moment, dass Spiel auch in dem Sinne ein kommunikatives Tun ist, dass es nicht eigentlich den Abstand kennt zwischen dem, der da spielt, und dem, der sich dem Spiel gegenübersteht.“ (Gadamer 2012, 39) Dem Fokus der Arbeit entsprechend wird die Beziehung von literarischer **Spannung** und **Spiel**

gung spielen systematisch und auf vielfältige Weise mit der mehr oder weniger großen Informiertheit der literarischen Figuren und der Leser“ (Anz 2002, 157). Ernst Bloch formulierte bereits 1960/65: „Eigen ist und spielt zunächst in sich die Spannung“; gelungene Kriminalliteratur sei „eine Spielform des Forschens für jedermann“ (Bloch 1989, 41). Jörg Hienger betont, dass „Imaginiertes“ in der Spannung „mit jener an den Sphären der Imagination wie der Wirklichkeit partizipierenden Aktivität, die man Spiel nennt“ auftritt (Hienger 1976, 43).¹⁸⁴

Bernd Dolle-Weinkauff und Hannelore Sánchez heben hervor, dass Angst als Spielelement wirkt: Rezipierende nehmen an einem „Illusionspiel“ teil, in dem die Angst um den Protagonisten „gespielt“ wird (vgl. Sánchez 2010, 34). Den Reiz, sich immer wieder aufs Neue auf das literarische Spiel mit der Spannung einzulassen, sieht Karl Eibl auch evolutionär begründet: „Im Spiel mit der Furcht lernt das Individuum, sich vor den richtigen Umweltereignissen auf die richtige Art zu fürchten“ (Eibl 2012, 159). Das mit dem Begriff der Angstlust verbundene Phänomen der Faszination des Bösen, von Gewalt, Brutalität und Verbrechen, lässt sich ebenfalls evolutionsbiologisch erklären: Der Psychiater Borwin Bandelow erklärt, dass Angst- und Stresssituationen Endorphine freisetzen, die Lust und Nervenkitzel erzeugen – ein Mechanismus, der auch das Faszinosum von True-Crime-Formaten erklärt (Bandelow in Harf/Witte 2020, o. S.). Dabei hat der Grad an Realitätsnähe eine steigende Wirkung, wodurch sich der Erfolg von *True Crime*-Formaten begründen lässt. Dennoch erfolgt die Endorphinausschüttung auch bei rein fiktionalen Formen, so dass Friedrich Schillers Feststellung, „daß uns das Traurige, das Schreckliche, das Schauerhafte selbst, mit unwiderstehlichem Zauber an sich lockt, daß wir uns von Auftritten des Jammers, des Entsetzens mit gleichen Kräften weggestoßen und wieder angezogen fühlen“ (Schiller 1879, o. S.), auch durch neurobiologische Prozesse erklärt werden kann.

beleuchtet. Die anhaltende Ludologie-vs.-Narratologie-Debatte wird hier nicht beachtet, da sie sich weniger auf Literatur im engen Sinne, sondern primär auf digitale Spielwelten bezieht.

184 Im hier zitierten Sammelband findet sich auch Kaspar H. Spinners Beitrag *Das ver-gällte Lesevergnügen*, in dem dieser den Wert von Unterhaltungsliteratur auch für den schulischen Literaturunterricht betont.

Das Verständnis von Spannung als Spiel hilft, das „Paradox der Spannung“ (Carroll 1996) zu lösen: Leser:innen empfinden Spannung, auch wenn sie die Handlung bereits kennen. Dass Leser:innen die Rolle der gespannten Rezipient:innen einnehmen, lässt sich auch an Gerd Stratmanns Ausführungen ablesen: „Der Leser von fiktionaler *suspense*-Literatur schließt diese Schleuse, sorgt unbewußt also dafür, daß seinem Bewußtsein das Wissen über den Handlungsausgang während des Lesens verschlossen bleibt.“ (Stratmann 2001, 177) Mathias Hastall betont hier weiterführend die aktive Rolle der Rezipierenden: „Spannung zählt zu den intensivsten und am stärksten nachgefragten Rezeptionserlebnissen“ (Hastall 2013, 263), während Philip Hausenblas auf konstruktivistische Textverstehensprozesse verweist: „[D]er Rezipient [reichert] die Textwelt auf der Grundlage seines Wissens an. [...] er folgt aktiv dem Prinzip des *search after meaning*“ (Hausenblas 2017, 16). Literarische Spannung kann also als inszeniertes Spiel zwischen Autor:in, Leser:innen und Text verstanden werden. Daraus resultiert eine besonders aktive Teilnahme der Rezipierenden, die dadurch zu eigenständigen Agent:innen werden.

6.3 Kriminalliterarisches Erzählen als ludisches Arrangement

Kriminalliteratur als Unterform von Spannungsliteratur als Spiel zu begreifen, ist implizit oder explizit in einer Vielzahl von Forschungsbeiträgen enthalten. Friedrich Glauser schreibt in seiner Reaktion auf Stefan Brockhoffs *10 Gebote*:¹⁸⁵

Der Kriminalroman [...] ist, wie Sie ganz richtig sagen, ein Spiel; ein Spiel, das nach gewissen Regeln gespielt wird. Die Einhaltung dieser Regeln versteht sich gewöhnlich von selbst, nur ist es manchmal schwer, diese Regeln einzuhalten. Da werden Sie mir recht geben. Durch das Spiele-

185 Vgl. zum Briefwechsel Glauser-Brockhoff s. Punkt 1.2.1.

rische, das in ihm steckt, ist der Kriminalroman verwandt mit seinem salonfähigeren Bruder, der sich kurzweg ‚Roman‘ nennt und darauf Anspruch erhebt, zu den Kunstwerken zu zählen. (Glauser 1937, o. S.)

Auch Roger Caillois verbindet sehr früh Gedanken zur Kriminalliteratur mit Überlegungen zum Spiel (1941), lange vor seinem Hauptwerk *Die Spiele und die Menschen* (1965).¹⁸⁶ Seine Schrift trägt den umfangreichen Titel *Der Kriminalroman oder: Wie sich der Verstand aus der Welt zurückzieht, um seine Spiele zu spielen, und wie darin dennoch die Probleme der Gesellschaft behandelt werden*. Das ludische Arrangement der Kriminalliteratur wird hier mit dem Gedanken der Ernsthaftigkeit verknüpft; mit Caillois „erweist“ sie sich als „Spiel des Geistes“ (Caillois 1998, 163). Er bezieht sich hier auf die Nähe zu mathematischen Rätseln und zum Schachspiel, die sich auch in der Regelhaftigkeit abbildet. Gleichzeitig wird betont, dass Kriminalliteratur das Potenzial zur soziologischen Reflexion innewohnt – und damit auch eine erzieherische Funktion hat. Malte Dahrendorfs oben vorgestellte sozialkritische Überlegungen zur Kinder- und Jugendkrimiliteratur betonen ebenfalls den „Spielcharakter der Kriminalgeschichte“ (Dahrendorf 1977, 260). Explizit in einen didaktischen Zusammenhang stellt Moez Lahmédi diese Beobachtung, wenn er in der zweiten seiner *13 pädagogischen Tugenden des Kriminalromans* formuliert:

Le roman policier est un genre littéraire foncièrement ludique qui repose sur un jeu de cache-cache (avec les indices) d'une part, entre l'auteur et le lecteur [...] et d'autre part, entre le détective et le criminel [...]. Cette dimension ludique fait du roman policier un support pédagogique idéal pour donner aux apprenants l'appétence de lire et de s'investir mentalement et psychologiquement dans l'univers « noir ». (Lahmédi 2019, 3)

¹⁸⁶ Auf Caillois geht die Unterscheidung verschiedener grundlegender Prinzipien des Spiels zurück, die in *Die Spiele und die Menschen* dargelegt wird. Von den genannten Formen können *agon*, der Wettstreit, sowie *mimikry*, die Nachahmung im Rollenspiel, mit Kriminalliteratur in Verbindung zusammengedacht werden, während *alea*, mit Caillois der Zufall, ausgeschlossen werden muss, da sonst das Versprechen, die Lesenden können am Ermittlungsprozess teilhaben, uneingelöst bleibt (vgl. Caillois 1965, 21–36).

Die „ludische Dimension“, so Lahmédi, erzeuge Leselust und geistiges Involvement, was Kriminalliteratur zu einem „idealen Lehrmittel“ mache.

Worin genau diese „ludische Dimension“ besteht und wie sie wirkt, muss noch differenzierter betrachtet werden: Mit Rolf Oerter kann Spiel als „Handeln ganz besonderer Art“ verstanden werden (Oerter 1993, 1), das sich durch drei Merkmale auszeichnet: „Handlung als Selbstzweck“, „Realitätskonstruktion“ sowie „Ritual und Wiederholung“ (ebd.). Alle drei lassen sich schlüssig auf das Lesen von Spannungsliteratur übertragen. Gelesen wird sie, um Genuss in Form von Nervenkitzel und als Entspannung erlebter Auflösung zu empfinden (vgl. Lesemotive, 6.1). Innerhalb eines „vereinbarten Rahmens“ (ebd., 11), der mit den Überlegungen zu Schema und Variation zusammengedacht werden kann, übernehmen die Leser:innen eine bestimmte Rolle. Bei der Lektüre von Kriminalliteratur ist diese in besonderem Maße von Involviertheit geprägt. Sehr deutlich wird das bei Detektivromanen, die die Rezipierenden in die Rolle der Ermittlungsfigur bzw. deren Begleitfigur schlüpfen lassen – eine Form, die im Bereich der Kinder- sowie in weiten Teilen der *All Age*-Kriminalliteratur dominant ist. Die Lesenden konstruieren im Leseprozess eine Realität, in der sie sich mit ermittelnden Protagonist:innen identifizieren (vgl. zur besonderen Rolle der Lesenden auch 3.1). Im Unterschied zu anderen literarischen Formen resultiert aus dieser Identifikation ein tatsächliches Handeln, indem wirklich ermittelt wird, Indizien gesammelt und Schlüsse gezogen werden. Die Lesenden treten aktiv in die im Spiel der Lektüre konstruierte Realität ein. Der dritte von Oerter angeführte Punkt „Ritual und Wiederholung“ spiegelt sich eindringlich in den bereits genannten Lesestatistiken. Der Reiz liegt wie beim Spiel darin, die unterschiedlichen Variationen zu entdecken; gleichzeitig bieten die Wiedererkennungseffekte eine Form von Sicherheit, die den Entspannungseffekt, den viele Leser:innen beschreiben, erklärt. Elisabeth Balß hat diesen Gedanken bereits 2009 in ihrem Beitrag *Zur Bedeutung von Ritualen und ritualisierten Abläufen in erfolgreicher Literatur* am Beispiel der *medical thriller*, die sich seit den 1990er Jahren großer Beliebtheit erfreuen¹⁸⁷, entwickelt; m. E. sind sie grund-

187 Diese Unterform ist m. E. mit dem Erfolg von *True-Crime*-Formaten (s. o.) zusammenzudenken. Durch die z. T. sehr explizite und ausführliche Einbeziehung der Forensik wird hier ein besonders realitätsnahes Setting geschaffen (so beispielsweise bei Patricia

sätzlich übertragbar auf jede Ausprägung kriminalliterarischer Texte. Die Wiederholung bereits bekannter Strukturen stellt hierbei einen bewusst von den Lesenden gewählten Faktor dar:

Aus dieser Perspektive betrachtet, bedeuten Genremuster, Rituale und ritualisierte Abläufe entsprechend nicht mangelnde literarische Originalität, Einfallslosigkeit und Langeweile, sondern sie geben dem literarischen Text ein zuverlässiges Grundmuster, das dem Leser die Lektürewahl erleichtert. (Balß 2009, 520)

Diese Verlässlichkeit erweist sich im Kontext von kriminalliterarischen Formen als besonders wünschenswert aus Sicht der Leser:innen, da sie im Kontrast zur empfundenen Spannung stehen kann. So lassen sich auch Thriller zur Entspannung lesen, da die Aussicht auf eine Auflösung, die erwartbar ist, einen gewissen Beruhigungseffekt beinhaltet. Die Erwartbarkeit steuert das Spannungsempfinden der Rezipierenden, das so im Rahmen des Aushaltbaren bleibt. Elisabeth Balß legt mit ihren Überlegungen eine Grundlage für die Verbindung zweier Merkmale des Spielens nach Oerter:

Der Leser kann so gleich doppelt zum Ritualteilnehmer werden, indem er erstens überhaupt den Text rezipiert und zweitens versucht, die Lektüre aktiv zu gestalten und stetig selbst auf Basis der Textinformationen Vermutungen über den weiteren Verlauf, im Medical Thriller v. a. über den Täter, anstellt. Bringt der Leser die für letzteres notwendige aktive Auseinandersetzung mit dem Lektüregegenstand nicht auf, so ist er dennoch zumindest Ritualzuschauer. Der Leser hat die Intensität der Leseerfahrung selbst in der Hand und kann sie individuell an seine Bedürfnisse anpassen. (Balß 2009, 521)

Cornwell, Kathy Reichs, Tess Gerritsen und Simon Beckett); zudem finden sich hier auch explizit faktuale Erzählweisen, beispielsweise in den Büchern des Berliner Rechtsmediziners Michael Tsokos.

Hier werden die Aspekte „Realitätskonstruktion“ und „Ritual“ zusammengedacht, die aktive Rolle der Lesenden von Spannungsliteratur betont.

So betrachtet, stellen die Lesemotive des „Nervenkitzels“ und des „Entspannens“ eben nicht, wie in der oben zitierten Veröffentlichung des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels behauptet, einen Gegensatz dar, sondern hängen unmittelbar miteinander zusammen: Spannende Literatur wird gelesen, um „Nervenkitzel“ zu empfinden und dadurch gleichzeitig Entspannung zu erfahren.¹⁸⁸

Die hier vorgestellten Überlegungen, spannende Kriminalliteratur als Spiel zwischen spannendem Text und gespannten Leser:innen zu betrachten, legen nahe, die geltenden „Spielregeln“ zu betrachten. Der US-amerikanische Philosoph Bernard Suits hat dies in seinem Beitrag zum Spielcharakter von Literatur am Beispiel von Kriminalliteratur vorgeführt. Sehr sorgfältig hat er die Rolle aller Beteiligten analysiert: „Es scheint also, als ob der Leser ebenso wie der Autor einer Detektivgeschichte ein **Spiel spielt**.“ (Suits 1998, 257)¹⁸⁹ Dass beide – Leser:in und Autor:in – in diesem Spiel eine Rolle übernehmen, zeigt sich bereits in Ecos *Nachschrift zum ‚Namen der Rose‘*; hier formuliert er: „Was für einen Idealleser wünsche ich mir? Einen Komplizen, gewiß, der mein Spiel mitmachte.“ (Eco 1986, 59)

Helmut Heißenbüttel unternimmt in seinem 1963 erstmals erschienenen Beitrag *Spielregeln des Kriminalromans* keine systematische Untersuchung des Spielbegriffs, hier werden vielmehr bestimmte grundlegende Schemata untersucht, die „Spielregeln“. Der Hinweis auf den „Spielcharakter der Exempelerzählung“, der auch im modernen Kriminalroman vorhanden ist (Heißenbüttel 1998, 120), kann mit den bisherigen Überlegungen zusammengedacht werden:

¹⁸⁸ Medienpsychologische Ansätze wie der *Uses-Gratifications-Approach* (vgl. hierzu die Überblicksdarstellung von Alan M. Rubin, 2000) stützen diese publikumszentrierte Folgerung; besonders die Überlegungen zu „ritualisierter Medienorientierung“ (Rubin 2000, 142) können auf das Lesen von Kriminalliteratur angewandt werden.

¹⁸⁹ Suits bezieht sich hierbei auf seine Ausführungen zum Spiel allgemein, die er in *The Grasshopper. Games, Life and Utopia* (1978) ausgeführt hat.

Möglich wäre es, daß die zunehmende Polarisierung von realistischer Plausibilität in Inventar und Statisterie zur wachsenden Irrealität der Leiche den Charakter des bloß hypothetischen Spiels absolut macht. Die unendliche Variabilität der einen Geschichte erwies sich dann als gleichrangig mit der des Schach- oder Kartenspiels. (ebd.)

Ursula Ganz-Blättler führt diese Gedanken konsequent weiter, indem sie das „Verfolgen und Suchen von Spuren“ als „infinite‘ game“ (Ganz-Blättler 2006, 197) betrachtet:

Als spielerische Auseinandersetzung mit Indizien und (möglichen) Handlungsoptionen ist das Detektivspiel(en) einerseits zielgerichtet und durchaus kompetitiv auf die Lösung des jeweiligen Falls hin ausgerichtet. In der Offenheit der zunächst nur in Bruchstücken eingeführten ‚Spielanordnung‘ liegt aber auch das Potenzial für Unerwartetes, gemessen an den konventionell geltenden Regeln sehr wohl Unerhörtes – und liegt die Einladung an alle an der Aufklärung des jeweiligen Falles beteiligten ‚Agenten‘ (auch jene, die sich lesend, zuhörend, zuschauend oder mit einem Joystick bewehrt nur als zeitweilige Gäste in der betreffenden virtuellen Welt tummeln) sich selbst ein Bild und eine hypothetische Meinung von der Sachlage zu machen. Der Ausgang der Aktion ist letztlich dem Ermessen des oder der Beteiligten anheim gestellt [sic!] und hängt nicht zuletzt davon ab, wie die Regeln des Spiels jeweils ausgelegt werden und wie sie allenfalls auch, kreativ und kollektiv, gebrochen werden. (ebd., 214–215)

Das Angebot an die Rezipierenden, die sich auf das Spiel einlassen, ist Unterhaltung durch die Kombination von Spannung und Entspannung – dadurch, dass zum einen Erwartungen erfüllt und zum anderen überraschende Brechungen der Erwartungen präsentiert werden. Peter Nusser spricht in seinem Kapitel *Sozialpsychologische Erklärungsversuche* von „zwei grundlegenden Unterhaltungsmechanismen“ (Nusser 2009, 168). Auch er formuliert diese unter Zuhilfenahme der Analogie zum Spiel aus: Zum einen nennt er „das Wechselspiel zwischen Stimulierung von Angst und Sicherheitsversprechen“ (ebd., 169), zum anderen das „Angebot von Vorstellungen, die den unerfüllten, unerfüllbaren

oder verdrängten Wünschen der Leser entgegenkommen“ (ebd.), also auch hier ein „Wechselspiel von Normentsprechung und Normabweichung“ (ebd., 170).

Gerade in diesem letzten Aspekt zeichnet sich zusätzlich zur Unterhaltungsfunktion ein Hinweis auf die Ernsthaftigkeit des kriminalliterarischen Spiels ab. Das Spielerische steht dem Ernst des Lebens eben nicht antithetisch gegenüber, wie in platonischer Tradition formuliert werden kann, sondern kann dazu beitragen, die sich im Leben stellenden Herausforderungen konstruktiv zu bearbeiten. Christoph Wulf sieht im Spiel eine essentielle Möglichkeit, die Disruptionen der Gegenwart zu bewältigen:

In der heutigen gesellschaftlichen Situation, die von Diskussionen über den Zerfall des Sozialen, den Verlust von Werten und die Suche nach kultureller Identität geprägt ist, gewinnen Spiele und ludische Arrangements eine wachsende Bedeutung. Sie übernehmen eine Brückenfunktion zwischen Individuen, Gemeinschaften und Kulturen. Sie erzeugen soziale Kohärenz, die durch ihren ethischen und ästhetischen Gehalt in Zeiten der Unübersichtlichkeit Sicherheit gewährt. Spiele und ludische Arrangements stellen eine Kompensation der mit der Moderne verbundenen Verlusterfahrungen von Gemeinschaftlichkeit, Identität, Authentischem und Stabilität in Aussicht, die mit den Tendenzen zum Individualismus, den Abstraktions- und Virtualisierungs-Erscheinungen, den Erosionen sozialer und kultureller Systeme verbunden sind. Mithilfe von Spielen und ludischen Arrangements werden die Welt und die menschlichen Verhältnisse interpretiert; in ihnen werden sie erlebt und konstruiert. Spiele haben für die Gestaltung der Welt heute und für eine zeitgemäße Bildung der Menschen eine wichtige Funktion. (Wulf 2020, 9)

Die zentrale Bedeutung, die Wulf Spielen für eine umfassende Bildung, für die Gestaltungscompetenz, zuspricht, lässt sich m. E. zudem sehr schlüssig verbinden mit den Überlegungen Kaspar H. Spinners zum Spielcharakter von Unterhaltungsliteratur, die auch 50 Jahre nach ihrem Erscheinen sehr aktuell wirken. Hier wird aus der Spielhaftigkeit von unterhaltenden Texten ausgehend der spielerische Umgang mit den Texten im Unterricht in seiner Relevanz hervorgehoben:

Wenn dem spielerischen Sich-Einlassen auf unterhaltende Texte im Unterricht Raum geschaffen wird, so entsteht ein Gegengewicht gegen die vorherrschende Zweckrationalität der meisten Unterrichtstätigkeiten, ein Gegengewicht, das angesichts der immer manifester werdenden Beeinträchtigung der psychischen und auch physischen Verfassung der Schüler durch die Schule immer dringender wird. In der von fremden Zwecken befreiten unterhaltenden Tätigkeit dürfte die Chance für eine Entwicklung jener Kräfte gegeben sein, die unter dem Diktat der Zweckrationalität, der pragmatischen Nützlichkeit verkümmern. Zugleich kann jene Einheit von Geistigkeit und Emotionalität verwirklicht werden, die jedem Spiel eignet und die von den Sozialisationsinstanzen dem Schüler nur wenig vermittelt wird. (Spinner 1976, 105)

Die Betrachtung von Kriminalliteratur als Spiel zwischen Text und Leser:in, auch zwischen Autor:in und Leser:in, steht dabei nicht im Gegensatz zu den verhandelten Themen, die zentrale ethische Fragen berühren; Spiel im Sinne eines bewusst gewählten ludischen Arrangements kann zentrale Aufgaben der menschlichen Entwicklung begleiten und Chancen für die Gestaltung zukünftiger Welten offerieren.

In didaktischer Hinsicht kann sich gerade der Spielcharakter von Kriminalliteratur hinsichtlich der Verbindung von Kognition und Emotion durch die besondere Rolle der Lesenden als Mitspieler:innen als sehr positiv erweisen. Ein spielerischer Umgang mit Spannungstexten entspricht nicht nur deren Charakter, er kann sich aus didaktisch-pädagogischer Sicht positiv auf schulische Leseaktivitäten auswirken. Auf Basis dieser Erkenntnisse sollen im III. Teil dieser Arbeit darüber hinaus Bereiche expliziert werden, die davon besonders profitieren können: die Erfüllung zentraler Entwicklungsaufgaben und der Aufbau einer ethischen Wertreflexionskompetenz.

„Narration ist Ethik im Versuchsstadium.“

(René Torkler)

TEIL III

Vom Wert der Spannung: Werteerziehung mit Kriminalliteratur

Kriminalliteratur bietet einen besonderen Zugang zur Werteerziehung, weil sie durch die inhärente Spannung Leser:innen nicht nur unterhalten wirkt, sondern dazu anregen kann, über ethische und philosophische Fragen nachzudenken. Wie Ernst Bloch bereits in seiner *Philosophischen Ansicht des Detektivromans* (1960/65) hervorhebt, „muss der Fall selber etwas in sich haben, so ganz nebenbei“ (Bloch 1998, 50) – die Spannung ist also nicht Selbstzweck, sondern eröffnet einen Raum für Reflexion und Erkenntnis. Kriminalliterarische Texte mit ästhetischer und inhaltlicher Tiefendimension ermöglichen es den Rezipierenden, das Dargestellte mit dem eigenen Welt- und Wertverständnis in Beziehung zu setzen, Ambivalenzen auszuhalten und normative Positionen sowohl individuell als auch gemeinsam zu prüfen und weiterzuentwickeln (vgl. Hammer-Bernhard 2023b, 294).

Tobias Gohlis betont in seiner Würdigung der Kriminalromane Friedrich Anis, „dass es beim Kriminalroman um Leben und Tod geht“ (Gohlis 2012, 144), und hebt hervor, dass eine der Kernfragen von Philosophie und Literatur in diesen Texten im Mittelpunkt steht: die Frage nach dem guten Leben (ebd., 143). Zusammen mit Blochs Überlegungen lässt sich formulieren: Kriminalliteratur, die die Frage nach dem guten Leben in ihren spezifischen Schreibweisen behandelt, „hat etwas in sich“, das bei den Rezipierenden über die unterhaltsame Spannung hinaus reflexive Denk- und Wertbildungsprozesse anregen kann. Umberto Eco weist ergänzend darauf hin, dass Unterhalten nicht bedeutet, von Problemen abzulenken: „Unterhalten heißt nicht zerstreuen, ablenken von den Problemen“ (Eco 1986, 69).

Damit vereint Kriminalliteratur auf besondere Weise die beiden scheinbar gegensätzlichen Pole: Sie unterhält durch ihre inhärente Spannung, während sie gleichzeitig ethische Fragen und grundlegende Themen des Menschseins fokussiert – eine Verbindung, die sie besonders wertvoll für die Begleitung von Wertreflexionsprozessen macht, wie im dritten Teil dieser Arbeit ausgeführt wird: Dazu wird zunächst auf die Voraussetzungen eingegangen, die Perspektivwechsel und Alteritätserfahrungen als Bestandteile der Empathieentwicklung begünstigen. Anschließend wird nachgewiesen, dass mit ausgewählten kriminalliterarischen Texten Erwerbs- und Entwicklungsaufgaben von Kindheit und Adoleszenz sinnvoll begleitet werden können. Im 8. Kapitel schließlich wird literarische als ethische Spannung betrachtet, bevor im letzten Teil drei konkrete Lektürevorschläge exemplarisch analysiert werden.

*„A piece of fiction
is a model of the world.“*
(Keith Oatley)

7 (Kriminal-)Literarisches Lernen als Beitrag zur Persönlichkeitsbildung

7.1 Spannungsliteratur als Entwicklungsraum

Die Ausführungen in Teil II haben gezeigt, dass kriminalliterarische Texte nicht nur einen entscheidenden Beitrag zur literarischen Bildung im philologischen Sinne leisten können, sondern auch Merkmale aufweisen, die sie weit darüber hinaus geeignet machen, pädagogisch an der Persönlichkeitsbildung der Lernenden mitzuwirken – im Sinne einer richtig verstandenen „Erziehung durch Literatur“:

„Erziehung durch Literatur“ heißt nicht, daß die Literatur ganz bestimmte pädagogische Absichten verfolgt (wie die ‚didaktische‘ Literatur) oder sie sogar erreicht, sondern es heißt nur, daß der Literatur eine positive Funktion beim Aufwachsen zuerkannt wird. (Fritzsche 1994, 99)

Fritzsche betont, dass Texte bedeutsam für die Persönlichkeitsentwicklung von Lernenden sein können. Mit seinem Verständnis von „Erziehung durch Literatur“ grenzt er sich dabei ausdrücklich von einer normativ-didaktischen Instrumentalisierung von Literatur ab und versteht sie vielmehr als einen kulturellen Erfahrungsraum, dem im Prozess des Aufwachsens eine unterstützende, orientierende und bildende Funktion zukommt, ohne dass ihr konkrete pädagogische Zielvorgaben eingeschrieben sein müssen. Cornelia Rosebrock und Daniel Nix bestimmen die „Förderung von [bestimmten] Fähigkeiten“ als „spezifische Leistungen von (Kinder-)Literatur bei der Identitätsbildung“ (Rosebrock/Nix 2020, 142) genauer:

Das ist zum einen die Imaginationsfähigkeit, die durch die komplexen Landschaften, Ereignisse und Gestimmtheiten, wie Literatur sie darstellt, herausgefordert und entwickelt wird. Besonders die Übernahme fremder Perspektive und Sichtweisen, oft provoziert durch die personale Nähe zu einer Figur, hilft, Identifikationsfähigkeit und Empathie auszuprägen [...]. Zweitens kann man annehmen, dass Heranwachsende durch die Lektüre solcher Texte mit kulturellen Gefühlsmustern [...] vertraut werden [...]. Dass literarische Lektüre hier ein privilegiertes Feld des Erfahrens bietet, ist unmittelbar einsichtig: Wann je im Leben können wir so detailliert, so nah, so intim die Innenwelt einer anderen Person erfahren wie in einem personal erzählten Roman? (ebd.)

Mit Rosebrock und Nix fördert Literatur die Imaginationskraft, indem sie komplexe Vorstellungswelten eröffnet und durch personale Erzählweisen Perspektivübernahme, Identifikation und Empathie einübt. Zentrale Merkmale von Kriminalliteratur tragen maßgeblich dazu bei, wie im Folgenden gezeigt werden wird: Auf der Grundlage von **Leseflowerfahrungen** (7.1.1) und **Immersionseffekten** (7.1.2) können **Identifikationsprozesse** angeregt oder verstärkt und das **Empathieempfinden** sowie die **Fähigkeit zum Perspektivwechsel** befördert werden (7.1.3). So werden kriminalliterarische Texte zu Erfahrungsräumen, die ein Austesten von Handlungsoptionen ermöglichen und dadurch Spielraum für die Weiterentwicklung von Leser:innen bieten; ganz besonders mit Blick auf die herausfordernde Lebensphase der Adoleszenz und ihre Erwerbs- und Entwicklungsaufgaben (7.2 und 7.3).

7.1.1 Voraussetzungen 1: Flowerleben und Lesetätigkeit

Die in der Lesewirkungsforschung beschriebenen Vorgänge können zusammengedacht werden mit dem Konzept der **Leseflows**. Als Begründer der Flowtheorie wird gemeinhin der ungarische Psychologe Miháil Csíkszentmihályi betrachtet, wenngleich das Phänomen unter anderem Namen bereits vorher beschrieben worden ist. Die vielfältige Verwendung im Alltagskontext von Wohlfühlmagazinen bis hin zu Sportangeboten macht den Begriff schwer fassbar; grundsätzlich

bezieht er sich auf einen als positiv empfundenen Zustand, der sich beim Ausführen einer Tätigkeit einstellen kann, mit Csíkszentmihályi ein „Zusammenfluss von Handeln und Bewusstsein“ (Csíkszentmihályi 1992, 79):

Wenn alle wichtigen Fähigkeiten eines Menschen benötigt werden, um die Herausforderungen einer Situation zu bewältigen, ist seine Aufmerksamkeit vollständig von dieser Aktivität gefesselt. Es gibt keine überschüssige Energie, um andere Informationen zu verarbeiten, außer den durch die Aktivität gebotenen. Alle Aufmerksamkeit ist auf die wichtigen Reize zentriert. Daraufhin erlebt man eines der universalsten und charakteristischsten Kennzeichen optimaler Erfahrung: Man ist so in die Tätigkeit vertieft, daß sie spontan, fast automatisch wird. Man nimmt sich nicht mehr als unabhängig von der verrichteten Tätigkeit wahr. (ebd., 79–80)

Eine wissenschaftlich-systematische Betrachtung des Bezugs von Flow und den Vorgängen, die beim Lesen ablaufen können, liefern bisher nur die Dissertationen von Doris Schönbaß (2008) und Birte Thissen (2020). Schönbaß wertet die Ausführungen von Mihály Csíkszentmihályi aus und konstatiert:

Einen möglichen Weg zu jener optimalen Erfahrung eröffnet die Literatur. Lesen ist unter allen symbolischen, also geistigen Aktivitäten jene, die am häufigsten Flow auslöst. [...] Die grundlegenden Voraussetzungen dafür, um bei einer bestimmten Aktivität – sei es nun Lesen oder irgend-eine andere – in Flow zu geraten, ist die Fähigkeit, sich auf eben diese Aktivität konzentrieren zu können. (Schönbaß 2008, 69)

Birte Thissen überführt die Überlegungen zum Flow-Erleben während des Lesens in experimentelle Ansätze. Sie sieht „Flow in Zusammenhang mit textspezifischen Erlebnisformen, wie etwa Spannung, und mit genereller Lesefreude, Textverständnis und Entspannung“ (Thissen 2020, 31). Auf der Basis ihrer Studienergebnisse passt sie Csíkszentmihályis Flow-Modell auf das Lesen an:

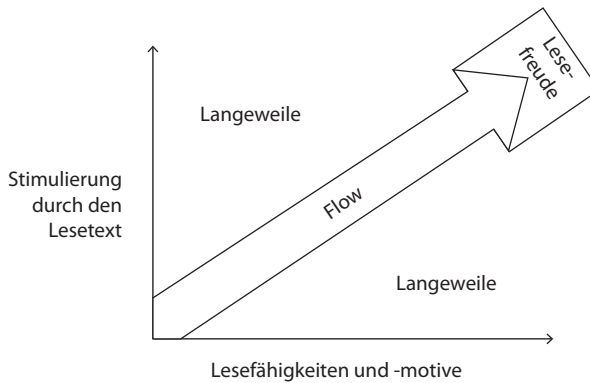


Abb. 23: Adaption des Flowmodells (Thissen 2020, 3)

Flow entsteht in Abhängigkeit von einer optimalen Stimulation durch den vorliegenden Text sowie die individuellen Lesefähigkeiten und -motive. Langeweile resultiert in Thissens Variante des Modells sowohl aus Unter- wie aus Überforderung, dies wird in ihren Ausführungen nicht kommentiert. Die Eliminierung des ursprünglichen *anxiety*-Aspekts bei zu hoher Herausforderung durch den Text ist m.E. als problematisch zu betrachten: Wie in den Ausführungen zur Lesemotivation dargelegt, ist gerade das Erleben der eigenen Lesekompetenz bzw. die Angst vor dem Scheitern an einem Text zentral für das Lese-Erleben (s. 2.3). Angst vor Überforderung, so müsste man formulieren, führt ebenso wie Langeweile durch Unterforderung dazu, dass sich zentrale Merkmale des Flowempfindens beim Lesen nicht ausbilden. Eine Adaption des Modells von Csíkszentmihályi, die beide Faktoren berücksichtigt, könnte also so aussehen:

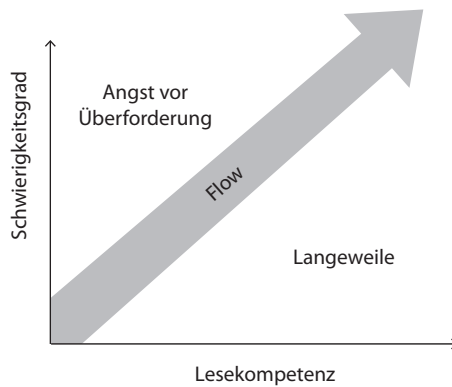


Abb. 24: Übertragung des Flow-Modells von Mihály Csíkszentmihályi auf Leseprozesse (eigene Darstellung)

Zusammendenken lassen sich diese Überlegungen auch mit den Erkenntnissen der Neurodidaktik; Margret Arnold nennt als ersten Aspekt zum Thema *Brain Based Learning and Teaching* (Arnold 2009, 193) den Idealzustand der „entspannte[n] Aufmerksamkeit (relaxed alertness)“:

Es gibt einen optimalen emotionalen Zustand für Lernprozesse, der von den Gehirnzentren für Angst und Lust ausgelöst und moderiert wird. [...] In diesen Zustand wird der Lernende versetzt, wenn er sich als kompetent, selbstbewusst, interessiert und intrinsisch motiviert erlebt. (ebd.)

In dieser Blickrichtung beschreibt das Phänomen des Leseflows einen „optimalen emotionalen Zustand für Leseprozesse“: Dazu gehören das „Verschmelzen von Tätigkeit und Bewusstsein“, die „Fokussierung der Aufmerksamkeit“, der „Verlust des Ich-Bewusstseins sowie des Zeitgefühls“, die „Erhöhung des Kompetenzzempfindens“ sowie die „Wahrnehmung einer kohärenten Erzählstruktur und klarer Interpretationsmöglichkeiten“, ein „eindeutiges Verständnis textbezogener Rückmeldungen“ und schließlich die intrinsische Motivation, den konkreten Text ebenso wie weitere Texte zu lesen (Thissen 2020, 5–6). Thissens Erkenntnisse zum Lesen als „multidimensionale[m] Erlebnis“ (ebd.,

17), die aus der Beschäftigung der Versuchspersonen¹⁹⁰ mit 1) einem selbst gewählten unbekannten Roman, 2) einem Kapitel aus Homers Odyssee sowie 3) drei unterschiedlichen Übersetzungen eines weiteren Odyssee-Kapitels resultieren, lassen sich schlüssig auch auf die Beschäftigung mit Spannungsliteratur übertragen, bei der zusätzliche Motivation durch erwartbare Aussicht auf Lesevergnügen anzunehmen ist, die mit Schrott und Jacobs zentral für Flowerleben ist: Der Lyriker Raoul Schrott und der Neuropsychologe Arthur Jacobs präsentieren in ihrer umfassenden Untersuchung *Gehirn und Gedicht* Ergebnisse zur empirischen Leseflowforschung; die Befunde belegen u. a., dass Flow eher entsteht, wenn die Texte zum Vergnügen gelesen wurden. Bei einer Vorgabe, beispielsweise durch die Schule, ergaben sich Flowerlebnisse erst, wenn Interesse für den Text geweckt worden war. In der Gesamtsicht zeigt sich, dass fiktionale Texte eher zu Flowerlebnissen führen (vgl. Schrott/Jacobs 2011, 41) – hier lassen sich fiktionale kriminalliterarische Texte als Lektüreoption sinnvoll einspielen: Sie werden zum Vergnügen gelesen und erfüllen häufig den Anspruch einer bewältigbaren Herausforderung auch für unerfahrene Leser:innen (s. 2.3), zudem kann die inhärente Spannung als „textspezifische Erlebnisform“ (Thissen 2020, 31) die Bindung an den Text verstärken und dadurch Flow ermöglichen – eine ermutigende Erkenntnis mit hoher Relevanz für den schulischen Literaturunterricht. Vorstellbar ist, dass Schüler:innen angeleitet werden, private Leseerlebnisse auch unter dem Aspekt des Flowlesens zu reflektieren. Daneben eröffnen sich gerade in Schulen mit neuen Lernkonzepten vielfältige Erfahrungsräume für Selbsttätigkeit, die auch architektonisch entsprechend umgesetzt sind, wie Rückzugsnischen und Leseinseln.¹⁹¹

190 Die Studienteilnehmenden waren qua Vorauswahl leseaffine Personen; gerade für die schulische Situation hingegen muss als Ausgangssituation angenommen werden, dass (viele) Schüler:innen noch kein Selbstkonzept als Leser:in entwickelt haben.

191 Zu berücksichtigen ist hierbei allerdings grundsätzlich, dass in der Situation in einem prototypischen Klassenzimmer einer deutschen Schule wenig Raum für selbstvergessenes Lesen sein dürfte, da hier viele Außenfaktoren mitwirken: der Bewertungskontext, die nicht störungsfreie Atmosphäre, die fehlenden Rückzugsmöglichkeiten.

7.1.2 Voraussetzungen 2: Immersionsprozesse

Aus Sicht der rezeptionsästhetisch ausgerichteten Literaturwissenschaft stellt der aus der Filmtheorie entlehnte und heute v. a. in Bezug auf den Gamingbereich angewandte Begriff der **Immersion** eines der zentralen Phänomene der Leseerfahrung dar. Er weist deutliche Parallelen zum Flowbegriff auf und wird in der Forschung häufig nicht sauber von diesem getrennt behandelt; einzig bei Kerres et al. findet sich der Versuch einer Abgrenzung in deren Beitrag *Virtuelle Realität: Immersion als Erlebnisdimension beim Lernen mit visuellen Informationen* (2020):

Immersion weist [...] in ihrer Wahrnehmungsqualität Ähnlichkeiten zum Flow-Erleben auf: Das Flow-Erleben beschreibt nach Csikszentmihalyi (1987) die Konzentration auf die Ausführung einer Handlung, in der die Person aufgeht, in der sie alles andere vergisst und die Umgebung ausblendet. Dies kann nahezu jede Tätigkeit sein, für die man sich begeistert, [...]. Flow entsteht und lässt sich nur bedingt durch externe Prozesse anregen. Beim Immersionserleben steht die *Rezeption einer Umwelt* im Vordergrund, die die Person in ihren Bann zieht. Beim Flow-Erleben ist die Aufmerksamkeit dagegen auf die *Handlungsausführung* gerichtet; die Umgebung wird beim Flow-Erleben eher ausgeblendet. (Kerres et al. 2020, 317–318)

Immersion bezeichnet den medieninduzierten mentalen Prozess, in dem die Rezipient:innen so tief in die erzählte Welt eintauchen, dass die Grenze zwischen Fiktion und Realität zeitweise aufgehoben wird. Die immersive Erfahrung ist dabei nicht nur ein Moment des Sich-Verlierens in der Geschichte, sondern auch eine aktive, produktive Leistung der Rezeption, die sowohl textuelle als auch psychologische und kognitive Dimensionen umfasst. Marie-Laure Ryan vergleicht in ihrem Werk *Narrative as Virtual Reality 2* Immersionseffekte in *Virtual Reality* (VR) mit denen, die beim Lesen entstehen:

Immersion, in VR, is a technologically induced phenomenon, the experience of being surrounded by data. Immersion in a book, by contrast, is a purely mental phenomenon, the product of an act of imagination. (Ryan 2015, 62)

Die Autorin untersucht äußerst differenziert die Metaphern, mit denen das Phänomen der Immersion in literarischen Texten umschrieben wird; im Zentrum steht in der deutschen wie in der englischen Sprache die Idee eines „Eintauchens in eine andere Welt“ (vgl. Ryan 2015, 62). Bereits im ersten Band ihrer Untersuchungen hat sie festgestellt: „[...] immersion is the experience through which a fictional world acquires the presence of an autonomous, language-independent reality populated with live human beings“ (Ryan 2001, 14).

Die Forschung zur Immersion ist – wie die Spannungsforschung (s. 6.) – interdisziplinär angelegt und greift auf Erkenntnisse aus der Kognitionswissenschaft, der Psychologie und der Philosophie zurück. Sie beschäftigt sich dabei nicht nur mit der Frage, wie und warum Leser:innen in die Fiktion „eintauchen“ können, sondern auch mit den strukturellen und stilistischen Bedingungen, die dies ermöglichen – Wolfgang Iser beschreibt bereits in den 1980er Jahren

das Lesen als Prozeß einer dynamischen Wechselwirkung von Text und Leser [...]. Denn die Sprachzeichen des Textes bzw. seine Strukturen gewinnen dadurch ihre Finalität, daß sie Akte auszulösen vermögen, in deren Entwicklung eine Übersetzbarkeit des Textes in das Bewußtsein des Lesers erfolgt. (Iser 1984, 176)

Hier zeigen sich sehr deutliche Bezüge zu den vorher explizierten Forschungsergebnissen zur Untersuchung der literarischen Spannung; das oben beschriebene Füllen von Leerstellen im Text führt mit Iser zu einer aktiven Beteiligung der Rezipierenden an der Sinnkonstruktion und somit zur Intensivierung der Immersion. In narrativen Texten ist die Immersion häufig an spezifische ästhetische Verfahren gebunden. Zentral sind hierbei unter anderem die narrative Kohärenz, der Detailreichtum der beschriebenen Welt und die interne Logik der erzählten Ereignisse. Immersion hängt zudem von der Leser:innenkompetenz ab, denn die Rezipierenden fungieren als aktive Mitgestalter:innen des Textsinns. Immersion bedingt daher eine dialektische Beziehung zwischen Text und Rezipient:in, in der beide Akteure in einem dynamischen Prozess der Bedeutungsproduktion involviert sind. Die Leser:innen akzeptieren vorübergehend die Fiktion als eine temporäre Realität, um in ihr aufzugehen – sie gehen mit Eco den Fiktionsvertrag ein (s. 5.2).

Immersion ist mit Christine Garbe, Karl Holle und Maria von Salisch dabei nicht nur ein motivationsförderlicher Nebeneffekt, sondern Kern von Lesekompetenzerwerb:

Die zentrale literarische Erwerbsaufgabe [...] besteht [...] in dem Bedürfnis und in der Fähigkeit, in literarisch-fiktionale Welten intensiv und genussvoll „einzutauchen“ und darüber die „wirkliche Welt“ temporär zu vergessen. (Garbe/Holle/von Salisch 2006, 135)

Dieser sehr positiven Würdigung stehen frühere Ablehnungen einer eskapistischen Weltflucht gegenüber, wie sie beispielsweise in Hartmut Rosas Beitrag *Vom Wunder narrativer Resonanz* (2020) kritisch angesprochen sind, interessanterweise auch mit dem Rekurs auf kriminal-literarische Lektüre: „In Romane und Erzählungen und erst recht in Krimis flüchtet sich, wer kein richtiges, intensives eigenes Leben hat. Oder?“ (Rosa 2020, 197)¹⁹²

Ein bedeutender Aspekt der Immersion ist also das daraus resultierende Potential, emotionale Resonanz zu erzeugen. Literatur, die durch narrativen und sprachlichen Detailreichtum eine intensive Erfahrungswelt aufbaut, ermöglicht es den Rezipierenden, nicht nur intellektuell, sondern auch emotional in die fiktive Welt einzutauchen. Mit Hartmut Rosa liegt

der Sinn des Lesens [...] in der Verwandlung, oder genauer: in der Anverwandlung anderer Möglichkeiten. [...] Beim Lesen kommt es zu einer narrativ induzierten Situation, das heißt zum Mit- und Nachvollzug eines anderen In-der-Welt-Seins, zur temporären Ausprägung eines anderen Habitus. (Rosa 2020, 208; 215)

Der US-amerikanischen Psychologe Richard J. Gerrig führt in *Experiencing Narrative Worlds* (1993) aus, dass Leser:innen „Transportation“ erleben, einen Zustand, in dem sie von der erzählten Welt so in Bann gezogen werden, dass diese temporär als real empfunden wird (vgl. Gerrig 1993, 2: Chapter One: „Some Consequences of Being Transpor-

¹⁹² Auch im weiteren Verlauf des Beitrags bezieht Rosa sich immer wieder positiv wertend auf das Lesen von Kriminalliteratur (vgl. Rosa 2020, 198; 199; 202; 205).

ted“). Gerade auch die oben näher dargestellten Wirklichkeitsfiktionen in Kriminalliteratur können als Verstärker wirken; besonders intensiv wird das Eintauchen in eine kriminalliterarische Welt erlebbar, wenn literarische Figuren auf Ebene der *histoire* in die Welt von Büchern „transportiert“ werden, wie an den Beispielen unter den Ausführungen zu „detektorischer“ Lesekompetenz und Metafiktionalität sichtbar geworden ist (vgl. 3.3.1). Und auch die besondere Rolle der Leser:innen von Kriminalliteratur, die einen Ermittlungsprozess erzählt, kann Immersionsprozesse verstärken, weil „die Person nicht nur als Zuschauer fungiert, sondern aktiv werden kann.“ (Kerres et al. 2020, 315) Die von Bertschi-Kaufmann herausgearbeitete besondere Nähe der Rezipient:innen zu den literarischen Figuren im seriellen Erzählen wirkt sich ebenfalls nachhaltig auf Immersionsprozesse aus:

In literarischen Texten interessieren die Leserinnen und Leser in erster Linie die Figuren [...] und Serien erlauben ihren Leserinnen und Lesern ein kontinuierliches Mitgehen mit diesen. Mit ihnen, den Figuren, begehen sie sich in die Handlung hinein, gehen mit ihnen mit – lesend, mitleidend und mithoffend. Die Heldinnen und Helden werden von Band zu Band stärker vertraut. Es sind sozusagen alte Bekannte, geliebte Bekannte, mit denen man sich gut auskennt und mit denen man sich die Wiederbegegnung wünscht. (Bertschi-Kaufmann 2018, 2)

7.1.3 Perspektiven einnehmen und wechseln: Identifikation, Empathie und Alteritätserfahrungen

Die Frage, wie sich Leser:innen auf die Perspektiven literarischer Figuren einlassen, gehört zu den zentralen Untersuchungsfeldern von Rezeptionsästhetik und Narratologie. Der Prozess der Identifikation beschreibt eine subjektive, oft emotionale Verbindung, die Leser mit fiktiven Charakteren eingehen können, und ist eng mit der immer-

siven Wirkung literarischer Texte verbunden.¹⁹³ Daneben können die Wahrnehmung einer fremden Perspektive und die damit verbundenen Alteritätserfahrungen auch zu einer Distanzierung führen. Ziel ist die „Begegnung mit dem Anderen“, so der Titel von Stephanie Waldows Untersuchung (2013), in Verbindung mit der „Anerkennung der absoluten Andersheit des Anderen“ (ebd., 370) – darin liegt die Einladung, eine eigene Positionierung vorzunehmen, sich zum Anderen ins Verhältnis zu setzen.

Kaspar H. Spinner nennt in seinen *11 Aspekten* das Nachvollziehen von Perspektiven literarischer Figuren als Bestandteil literarischen Lernens in direktem Zusammenhang mit dem „Wechselspiel zwischen subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung“ (Spinner 2006, 9),

und zwar hier im Sinne von Identifikation und Abgrenzung [...]. Ein intensiver Bezug zu literarischen Figuren entsteht in der Regel dadurch, dass man eigene Gefühle und Sichtweisen, auch Wunschvorstellungen anderer Lebensmöglichkeiten, im Text wiederfindet; aber zugleich heißt literarisches Verstehen, dass man in der Logik des Textes denkt und auch die Fremdheit von Figuren wahrnimmt. Die Alteritätserfahrung, also die Irritation durch die Andersartigkeit, kann wiederum zu gesteigerter Selbstreflexion führen. (ebd.)

Ulrike Siebauer führt in ihrem Beitrag, dessen fünfter Abschnitt den Titel *Bildung braucht subjektive Involviertheit und Genauigkeit in der Wahrnehmung* trägt, Spinners Überlegungen weiter aus¹⁹⁴:

193 Die Annahme von Doris Schönbaß hingegen, leser:innenseitige Identifikation mit handelnden Figuren sei charakteristisches Merkmal von Flowerlebnissen beim Lesen (vgl. Schönbaß 2008, 77), ist m. E. in dem verkürzten Kausalzusammenhang falsch. Hier sind unbedingt immersive Prozesse mitzudenken, da sich Leseflow auch ohne Identifikations- bzw. Distanzierungsangebot durch den Text einstellen kann, beispielsweise beim Lesen eines Sachbuchs.

194 Auch Iris Winkler untersucht diesen Aspekt Spinners in ihrem Beitrag (Winkler 2015); sie fokussiert hierbei die Aspekte „Nähe“ und „Distanz“: „Was der Literaturunterricht aber leisten kann, ist Lernende im Sinne des Involvement-Konzepts zu ‚bridging experiences‘ (Krugman 1965, 1966) anzuregen, also dazu, Bezüge zwischen dem Text und sich selbst herzustellen.“ (Winkler 2015, 160) Die von Winkler genannten Aspekte einer Aufgabeneinschätzung lassen sich schlüssig auf die Arbeit mit kriminalliterarischen Texten übertragen.

Dabei ist es nicht so, dass das Initiieren eines subjektivierten Zugangs zu Texten nur ein methodisch-didaktischer Trick ist, um die Schülerinnen und Schüler unter der Vortäuschung einer Bedeutsamkeit des Textes für ihr Leben zu einer genaueren Textwahrnehmung zu bringen. Auch umgekehrt ließe sich dieser Zusammenhang herstellen, da nämlich das genaue Wahrnehmen rückbindend auch die subjektive Involviertheit verstärkt. In diesem Fall lässt es sich der integrativen Kraft von subjektiver Involviertheit und genauer Wahrnehmung zusprechen, dass die Literatur dem Einzelnen und seiner individuellen Entwicklung so vieles zu bieten hat. (Siebauer 2015, 137)

Kriminalliteratur weist durch die besondere Rolle der Rezipient:innen einen hohen Grad an subjektiver Involviertheit auf, die oben dargestellten Überlegungen zum „detektorischen“ Lesen können schlüssig mit dem „genauen Wahrnehmen“ zusammengedacht werden.

Gerade die durch ambivalente Protagonist:innen gemachten Alteritätserfahrungen stellen einen wesentlichen Bestandteil zur Weiterentwicklung der Persönlichkeit dar. Leser:innen hinterfragen durch die Begegnung mit fremden Perspektiven ihre Vorurteile oder nehmen neue Sichtweisen ein, wodurch der Identifikationsprozess eine transformative Wirkung entfalten kann. Dabei sind durch Emotionen ausgelöste Empathieerfahrungen zentral, wie Leubner et al. zeigen:

Das Verstehen eines literarischen Textes ist keine ausschließlich kognitive Leistung. So werden die [...] Schritte des Verstehens durch die Vorstellungsbildung (Imagination) und die emotionale Beteiligung am Text ergänzt und unterstützt [...]. Die emotionale Beteiligung am Text schließt beispielsweise die Erfahrung von Komik, Spannung, Furcht, Schrecken, Mitleid oder Empathie ein. Insbesondere die Empathie kann eine zentrale Voraussetzung für alle Teilleistungen des Textverstehens sein. Sie wird in Abgrenzung zur Identifikation als ein Mitfühlen aus der Perspektive eines Beobachters verstanden, das auch eine Distanzierung erlaubt. (Leubner et al. 2016, 38)

Aktuelle Untersuchungen aus dem Bereich der Kognitions- und Neuropsychologie weisen darauf hin, dass die Gehirnleistung zur Empathie¹⁹⁵ eng verknüpft ist mit der Fähigkeit zur Perspektivübernahme. Diese beiden sozialen Fähigkeiten sind die Grundlage dafür, dass ein Zusammenleben in pluralen Gesellschaften möglich ist. Die metaanalytischen Forschungen des Teams um Philipp Kanske zeigen neue Erkenntnisse zum Zusammenspiel beider Kompetenzen:

Das Gehirn besitzt zwei allgemeine Fähigkeiten für das Manövrieren in der sozialen Welt. Die Empathie ist gefühlsbasiert und hilft uns, an den Emotionen des anderen teilzunehmen. Die zweite, die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, ist ein komplexer Denkprozess, der dazu dient, sich die Umstände des anderen vorzustellen und darüber nachzudenken, was diese Person denken könnte. (MPI 2020, o.S.)

Eine hohe soziale Kompetenz zeichnet sich durch eine Kombination von emotionalen und kognitiven Gehirnleistungen aus (vgl. die vollständigen Studienergebnisse unter Schurz et al. 2020).¹⁹⁶

Die Beschäftigung mit literarischen Texten kann sich förderlich auf den Ausbau dieser Kompetenzen auswirken. So konstatiert Fritz Breithaupt 2009, dass „menschliche Empathie wesentlich durch narratives Denken geprägt ist“ (Breithaupt 2009, 114); er hält fest, dass

erzählende Literatur auch einen nicht unwesentlichen Anteil in dem Einüben von Mustern der Empathie [hat]. Dieses Einüben der Muster öffnet einen Raum, in dem zugleich auch variierende Formen von Empathie erprobt werden können, die wiederum Rückwirkungen auf die Fähigkeit zur Empathie haben können. (ebd., 14)

Breithaupts Fazit lautet: „Möglicherweise hält narrative Literatur also einen Schlüssel zu dem erstaunlichen menschlichen Vermögen der Empathie bereit.“ (ebd.) Diese Erkenntnis wird in der Folge weiter

¹⁹⁵ Vgl. hierzu auch die Ausführungen von Maryanne Wolf, die unter 3.3.4 dargestellt wurden.

¹⁹⁶ Vgl. hierzu auch die empirischen Studien von Keith Oatley et al. anhand von Anton Tschechows Erzählung *Die Dame mit dem Hündchen* (Oatley 2011, 160–162).

ausdifferenziert: Ralph Olsen arbeitet in seinem Beitrag zur Empathie sorgfältig heraus, dass sich in den Veröffentlichungen zum Begriff der Empathiefähigkeit aus literaturdidaktischer Sicht zwei voneinander zu trennende Kompetenzen finden. Er unterscheidet sehr überzeugend zwischen „Emotionswahrnehmung“ und „Emotionseinnahme“ (2011, 10–11). Beide werden durch passende literarische Texte angeregt; nicht immer allerdings synchron.

Aktuelle kriminalliterarische Texte weisen vielfach sehr diverse Figurengestaltung auf; für die Kinder- und Jugendliteratur ist dies bereits unter Entwicklungsstrang 4 angeklungen. Auffallend ist das vermehrte Auftreten von erwachsenen Ermittler:innen, die sich durch ungewöhnliche Verhaltensweisen und psychische Eigenarten auszeichnen, was in den Texten thematisiert wird und – hier in Analogie zu Sherlock Holmes – gerade dadurch zu besonderen Denkleistungen in der Lage sind. So ist Detective George Cross in der Reihe *Der Kriminalist* von Tim Sullivan dem Autismusspektrum zuzuordnen, ähnliches gilt für Tilly Bradshaw, die Analystin im Team von M. W. Cravens Detective Washington Poe. Cassie Raven, die in den Bänden von A. K. Turner als Assistentin der Rechtsmedizin ermittelt, ist extrem introvertiert und menschen-scheu, was ihre Depression noch verstärkt. Viele weitere Titel können dieses Bild ergänzen. Diese Aspekte dürften für den Großteil der Lesenden zur Emotionswahrnehmung beitragen, evtl. auch ein erhöhtes Verständnis durch Emotionseinnahme. Rezipierende, die selbst ähnliche Charakterzüge haben, finden sich in den Figurenschilderungen wieder, was auch bei der Bearbeitung der eigenen Lebensaufgaben hilfreich sein kann.

Brigitte Gassers Studie *Freunde und Medienfiguren verstehen* (2014) hat ergeben, „dass im Alltag und in fiktionalen Welten von ein und derselben Person dieselben Empathiemuster angewandt werden. Die Empathiemuster spiegeln sich in den Interaktionen und Beziehungen im Alltag und in den Medienwelten.“ (Gasser 2014, 231) Im Umkehrschluss kann davon ausgegangen werden, dass in der Fiktion Erlerntes und Eingeübtes auch auf den realen Lebenskontext wirken und Empathiefähigkeit gestärkt wird. Margret de la Camps Dissertation *Empathie und Leseverstehen. Kognitionspsychologische, neurowissenschaftliche und literaturwissenschaftliche Grundlagen einer Didaktik des empathi-*

schen Lesens (2019) geht deshalb über die Untersuchungen Gassers weit hinaus, indem eine wechselseitige Wirkung angenommen wird: Empathiekompetenz kann im Rahmen literarischen Lesens eingeübt werden, aber trägt gleichzeitig auch zum Leseverstehen durch „empathisches Lesen“ bei (vgl. de la Camp 2019, Kapitel 4). Sie identifiziert „empathieförderliche und empathierelativierende textseitige Faktoren“ (ebd., 290–294) und unterscheidet sie von „leserseitigen Faktoren“ (ebd., 294–313):

Ob und in welcher Qualität mentale Figurenmodelle tatsächlich empathische Prozesse auslösen, hängt maßgeblich davon ab, in welchem Verhältnis textseitige Informationen und leserseitige Wissensbestände in einem mentalen Figurenmodell integriert und wie detailliert die Figurenmodelle ausgestaltet sind, aber auch davon, welche Informationen ein Text über die Figur preisgibt. [...] Die Mehrdimensionalität und hohe Komplexität der personalisierten Figurenmodelle ermöglichen dem Leser die differenzierte Wahrnehmung der Figur als Individuum einer fiktiven Wirklichkeit. (de la Camp 2019, 392–393)

Die drei hier beschriebenen Teilaspekte einer Kompetenz zum Perspektivwechsel oder zur Perspektivübernahme lassen sich an sehr vielen Beispielen aus der Kinder- und Jugendkriminalliteratur festmachen. Für sehr junge Leser:innen eignen sich in besonderem Maße Ulf Nilssons Bände, die von Kommissar Gordon und der Maus Buffy (vgl. 3.3.4) erzählen, wie unter 9.2 genauer belegt wird. Die Lebensnähe in den *LasseMaja*-Bänden von Martin Widmark (vgl. 2.3) macht diese besonders für Anfangsleser:innen geeignet: Lasse und Maja bieten sich aufgrund ihrer unterschiedlichen Charaktereigenschaften – Maja ist draufgängerisch und mutig, Lasse eher zurückhaltend und vorsichtig – als Identifikationsfiguren ebenso wie als Abgrenzungsfiguren an, die zum Perspektivwechsel einladen. Jugendliche Leser:innen können in der Begegnung mit fremden Welten Alteritätserfahrungen machen – Cloé Mehdis o. g. Roman *Rien ne se perd* (vgl. 4.3) ermöglicht dies beispielsweise ebenso wie die unter 7.4 vorgestellten Werke von Kevin Brooks.

Im Bereich der Kriminalliteratur für erwachsene Leser:innen ist – gerade bei den als *Thriller* beworbenen Büchern – häufig multiperspektivisches Erzählen vorzufinden. Dadurch, dass sich verschiedene Erzählstimmen Gehör verschaffen, wird eine vorschnelle Identifikation

mit einem Charakter vermieden. Der im Oktober 2024 erschienene Roman *Sag mir, was ich bin* von Una Mannion spielt beispielsweise auf mehreren Zeitebenen und präsentiert die Geschehnisse aus verschiedenen Blickwinkeln: Sie werden von Ruby, der Tochter der verschwundenen Deena, und von Nessa, der Schwester des Opfers, die ihre je eigene Sicht auf die Tat haben, erzählt.

Eine besondere Variante stellt Dror Mishanis preisgekrönter Roman *Drei* dar – hier wechselt die Perspektive insgesamt dreimal: Drei Beziehungen des Anwalts Gil Chamtzani wird jeweils ein Teil gewidmet, die ersten beiden Frauen werden im Verlauf des Romans von diesem getötet. Die Lesenden hören so die Erzählstimmen der Opfer, eine eher ungewöhnliche Realisation multiperspektivischen Erzählens. Dadurch, dass der erste Mord an Orna Ezran erst am Ende des ersten Teils, nach 12 Kapiteln, und sehr unerwartet begangen wird, entzieht sich der Text immer wieder der allzu schnellen Interpretation. Der zweite Teil wechselt abrupt zur Situation des zweiten Opfers, der lettischen Pflegerin Emilia Nudjews. Erst nach und nach stellt sich heraus, dass Gil der Sohn ihres letzten Patienten ist. Mit ihrer Ermordung endet dieser Teil; der dritte beginnt mit einer direkten Anrede des ersten Opfers:

Die dritte Frau wird er in dem Café in Givatayim treffen, in dem er mal mit dir gewesen ist, Orna. Sie wird jeden Morgen wenige Minuten nach acht dort eintreffen und immer am selben Tisch in der Ecke der Terrasse sitzen, die den Winter über verglast ist. (Mishani 2021, 221)

Irritation stellt sich beim Lesen auch durch den ungewöhnlichen Wechsel ins Futur I ein. Erst rückblickend erschließt sich: Ella Hazany, die Frau, die Gil trifft, ist in Wirklichkeit die verdeckte Ermittlerin Orna Ben Chamo. Die Doppelung des Vornamens Orna trägt zusätzlich zur Verwirrung bei – erst zu Beginn des 12. Kapitels des dritten Teils wird ihre Identität offenbart. Die Polizistin hat sich so intensiv in die Fälle eingearbeitet, dass sie sich mit beiden Opfern identifiziert – und mit ihr die Leser:innen. Sie findet während der Ermittlungen keinen Schlaf – erst als der Täter überführt ist, kommt sie zur Ruhe. Im letzten Satz des Romans werden alle drei Perspektiven zusammengeführt, wenn es heißt, dass die beiden Opfer auf sie Acht gaben: „Und diesmal gelang es ihr einzuschlafen, weil ihr beiden die ganze Nacht bei ihr geblieben seid

und über ihren Schlaf gewacht habt.“ (ebd., 330) Die Empathie lenkung des Textes, die während der Lektüre durch Irritationen und Störungen geprägt war, findet hier einen Abschluss, indem die zwei Opfer und die Ermittlerin zusammengeführt werden.

7.2 Kinderkrimilektüre – Abenteuer und Autonomie

7.2.1 Erwerbsaufgaben

Christine Garbe, Karl Holle und Maria von Salisch unterscheiden in ihrem Beitrag *Entwicklung und Curriculum: Grundlagen einer Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen im Bereich des (literarischen) Lesens* (2006) „drei große Phasen [...], die mit Plateaus der literalen und literarischen Entwicklung verbunden sind“ (Garbe et al. 2006, 128–129); die jeweils zugeordneten „Erwerbsaufgaben“ erlöschen hier nicht mit Erreichen der nächsten Stufe, sondern werden im Sinne einer Progression fortgeführt. Auf die Phase der frühen (0 bis 6/7 Jahre) folgt die mittlere Kindheit (6/7 bis 12/13 Jahre). Mit Blick auf das Thema der vorliegenden Arbeit ist die hier ausgeführte „zentrale literarische Erwerbsaufgabe“, die „in dem Bedürfnis und der Fähigkeit, in literarisch-fiktionale Welten intensiv und genussvoll ‚einzutauchen‘ und darüber die ‚wirkliche Welt‘ temporär zu vergessen“ (ebd., 135) besteht, als äußerst relevant zu betrachten, wie die Ausführungen unter 7.1 gezeigt haben. Erwähnt werden in diesem Zusammenhang auch die „Formen des emotionalen *involvements* bzw. der *Identifikation*, die tragend sind für die in dieser Phase zu erwerbende Fähigkeit, ‚beim Lesen Lust zu empfinden“ (ebd., 139). Die mit dem Empfinden von Leselust verbundenen Gratifikationen beim Lesen von Unterhaltungsliteratur werden als Bestandteil der „Lebensbewältigung der Subjekte“ (ebd.) charakterisiert – diese Wirkweise bleibt weit über diese Phase hinaus zentrale Lesemotivation, gerade mit Blick auf die der Lektüre von Spannungsliteratur zugeschriebene Wirkung der Entspannung beim Lesen (s. 6.1). Der Phase der mittleren Kindheit werden bestimmte Textmuster und Schreibweisen zugeordnet; u. a. findet sich hier der explizite Hinweis: „Von beiden Geschlechtern werden Detektivgeschichten und Krimis

[...] gern gelesen.“ (ebd., 140) Autonome Leseerfahrungen rücken in den Mittelpunkt – die dann realisiert werden können, wenn die basalen Lesekompetenzen auf der Prozessebene erworben worden sind.

7.2.2 Entwicklungsaufgaben

Die Entwicklungsaufgaben der mittleren Kindheit sind der Aufbau und die Weiterentwicklung von kognitiven, emotionalen und sozialen Kompetenzen. Die zunehmende Fähigkeit zur Deduktion ermöglicht das Lösen von Selektionsaufgaben und ein Verständnis für logische Syllogismen (vgl. Wicki 2024, 71–75). Das Nachvollziehen bzw. das eigenständige Anstellen von logischen Schlussfolgerungen spielt im Kontext von Kriminalliteratur eine besondere Rolle. Bereits in der ersten Sherlock-Holmes-Erzählung *A Study in Scarlet* (1886) erläutert der Detektiv seinem neuen Bekannten Dr. Watson die Grundlagen seines Erfolgs – das zweite Kapitel trägt den Titel *The Science of Deduction* (Doyle 1886, o. S.). Aber auch in der Kriminalliteratur für Kinder steht die Fähigkeit, logische Schlussfolgerungen anzustellen, im Mittelpunkt. So entlarven Lasse und Maja den Geld fälschenden Schulrektor, auf den sie durch ihre Ermittlungen gestoßen sind: Sie haben festgestellt, dass das Zählwerk des Kopierers, auf dem das Falschgeld vervielfältigt worden ist, eine deutlich höhere Zahl aufweist, nachdem der Rektor als Einziger im Raum gewesen ist (vgl. Widmark 2020, 56). Auf emotionaler und sozialer Ebene gewinnen die Interaktionen mit Gleichaltrigen an Relevanz; die oben dargestellte Fähigkeit zur Perspektivübernahme und Empathie stellt einen wesentlichen Entwicklungsschritt dar. Die unter den Erwerbsaufgaben genannte Autonomie bezieht sich nicht nur auf das Lesen, sondern auch auf die wachsende Einforderung von Unabhängigkeit gegenüber erwachsenen Bezugspersonen. Diese Überlegungen werden im Folgenden anhand ausgewählter Textbeispiele illustriert.

7.2.3 Tierische Ermittler:innen als Identifikationsfiguren für kindliche Leser:innen

Die Überlegungen zur Immersion, Identifikation und Empathie können auf viele Beispiele der Kinderkriminalliteratur angewendet werden. Ein Bereich, in dem sich diese Faktoren besonders deutlich exemplifizieren lassen, sind Texte, in denen Tiere als Protagonist:innen auftreten. Grundsätzlich finden sich in der Kriminalliteratur zahlreiche Bände, in denen Tiere eine Rolle spielen. In der Erwachsenenliteratur dominieren dabei Texte, in denen Tiere menschliche Ermittler:innen unterstützen; dies trifft allerdings auf die Klassiker der Kriminalliteratur nur sehr begrenzt zu.¹⁹⁷ Allein und eigenständig ermittelnde Tierfiguren gibt es in der Erwachsenenliteratur nur wenige, erfolgreichstes Ausnahmbeispiel ist der Schafkrimi *Glennkill* von Leonie Swann aus dem Jahr 2005 sowie diverse Katzenkrimireihen wie Rita Mae Browns inzwischen 24 Bände umfassende Reihe um die tierische Ermittlerin *Mrs. Murphy* (seit 1990). Anders sieht es im Bereich der Kinder- und Jugendkrimiliteratur aus – hier spielen Tiere eine weitaus größere Rolle. Es lassen sich grundsätzlich zwei Varianten unterscheiden: Tiere sind Begleiter:innen der Menschen oder agieren selbst als Protagonist:innen, dabei treten sie entweder in reinen Tierwelten auf oder als Teil von Tier-Mensch-Welten. Insgesamt finden sich mehr Beispiele im Kinderliteraturbereich als in Jugendkrimis. Ein Grund dafür mag sein, dass die Besetzung mit Tierfiguren zu einer gewissen Entschärfung der Spannung beiträgt, dass sie eine Art Schutzfunktion vor allzu großer Dramatik für jüngere Leser:innen haben.

Tiere als „idealtypische Begleiterfigur[en]“ (Wrobel 2013, 7) menschlicher Protagonist:innen finden sich besonders im Bereich der Serien; die Tiere helfen hier bei der Aufklärung der Fälle, indem sie die menschlichen Protagonist:innen warnen, auf die rechte Spur führen, retten. Als

¹⁹⁷ Eine Sonderstellung nimmt Patricia Highsmiths Kurzgeschichtensammlung *Kleine Mordgeschichten für Tierfreunde* ein, hier rächen sich Tiere an Menschen für die schlechte Behandlung, die sie durch diese erfahren haben.

prototypisch kann hier der Hund Tim/Timmy in Enid Blytons *Fünf Freunde*-Reihe gelten:

„Hallo, wo ist Tim geblieben?“ Der Hund hatte eine Weile bei ihnen gegessen, hatte sich dann aber entfernt, um zu den Kerkern zurückzulaufen. Er spürte instinktiv die Gefahr, in der sich George befand. Richard und Anne sahen ihn gerade noch um die Ecke biegen. Es wäre ihnen wohlher gewesen, wenn das Tier noch um sie gewesen wäre. [...] In diesem Augenblick hörte man den Flur entlang kräftiges Tapsen. Ein großer, haariger Kopf stieß die Tür zu jedem Zimmer auf, in dem sie saßen, und sah forschend jeden an. Es war natürlich Tim. [...] „Vater, Tim ist das, was ich über alles in der Welt haben möchte“, sagte George. „Du kannst dir nicht vorstellen, was er uns auf der Insel bedeutete – er wollte sogar die fremden Männer anspringen und gegen sie kämpfen [...].“ (Blyton 1958, 154; 185)

Interessanter für den Aspekt der Empathie lenkung und besonders Identifikationsprozesse sind Texte, in denen Tiere die Hauptrolle im Kontext kriminalistischer Ermittlungen übernehmen. Einige aktuelle Veröffentlichungen aus dem Bereich illustrieren, wie verschieden dabei das Verhältnis von Tier- und Menschenwelt sein kann: *Kommissar Gordon*, der schon mehrfach Erwähnung gefunden hat, und *Dachs im Dickicht* (Anna Starobinets) spielen in reinen Tierwelten, in *Die Wanze* (Paul Shipton) und *Jefferson* (Jean-Claude Mourlevat) agieren Tiere in der Tier- und Menschenwelt. Shiptons Ermittler Muldoon nutzt schlussendlich einen Menschen, um die böse Spinne zu vernichten, der Igel Jefferson hingegen wird des Mordes an einem menschlichen Frisör verdächtigt. *Dachs im Dickicht* und *Jefferson* gehören dabei zu den wenigen Beispiele aus dem Bereich der Kinderliteratur, in dem ein Mord im Mittelpunkt des Geschehens steht; allerdings wird in *Die Wanze* auch das Töten thematisiert.

Der Hamster Mister Marple (Sven Gerhardt), der Kater Winston (Frauke Scheunemann) und Jacky Marrone, der Fuchs (Franziska Biermann), agieren anthropomorph in Mensch-Tier-Welten, wobei im Fall von Mister Marple und Winston eine Art Kooperation zu konstatieren ist, bei Jacky Marrone hingegen gehören sie nicht dem unmittelbaren

Lebensumfeld des Ermittlers an, sondern sind Täter:innen, Auftraggeber:innen oder Opfer.

Welche Funktionen haben Tiere als Ermittler:innen im Kinder- und Jugendkrimi? Im Anschluss an Maren Bonacker (2011a und 2011 b) und Gerhard Haas (2000) u. a. lassen sich m. E. besonders drei Aspekte anführen.¹⁹⁸

Zunächst fällt auf, wie häufig tierische Ermittler:innen intertextuelle Bezüge zu Vorgängern aus der klassischen Kriminalliteratur für Erwachsene aufweisen. Interessant ist, dass dieses Phänomen bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu beobachten ist, so beispielsweise in der *Freddy the Detective*-Reihe von Walter R. Brooks – die Figur (ein Schwein) weist deutliche Anlehnungen an Sherlock Holmes auf. Eve Titus' Reihe *Basil of Baker Street* (1958) beschreibt die Ermittlungen einer Mäusekolonie im Keller der Baker Street 221B – auch hier sind die Bezüge zu Doyles weltberühmter Figur unübersehbar.¹⁹⁹ Der Blick in aktuelle Werke der KJL zeigt vielfältige weitere Bezüge. Maren Bonacker konstatierte noch 2011, dass es keine „auffälligen Parallelen oder Anspielungen auf Agatha Christies Miss Marple“ (Bonacker 2011b, 114) im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur gebe, hier hat sich allerdings mit dem Auftreten von tierischen Ermittler:innen wie Mister Marple oder Missi Moppel (s. 3.3.2) seither einiges geändert. Die oben bereits erwähnte Mehrfachadressierung spielt bei diesen intertextuellen Anspielungen eine entscheidende Rolle:

Parodie und Pastiche gehen dabei Hand in Hand, Text und Bild rufen – jedes auf seine Weise – Assoziationen hervor, die die [...] Tierischen [sic!] Kriminalromane auch für erwachsene Leser zu einem großen Lesevergnügen machen. (Bonacker 2011b, 102)

Gerhard Haas beschreibt die Funktion von Tieren in der KJL darüber hinaus grundsätzlich: „Im Bild des Tieres wird sich der junge Mensch selbst anschaubar, spiegelt er sich und beginnt er sich geistig-seelisch zu reflektieren [...]. In der Tiergeschichte probiert das Kind Rollen

¹⁹⁸ Der Fokus soll aus Platzgründen auf Ermittler:innen gerichtet sein; eine umfassendere Untersuchung von Tieren als Täter:innen bzw. Opfer könnte die Ergebnisse sinnvoll ergänzen.

¹⁹⁹ Vgl. hierzu ausführlicher und mit Abbildungen Maren Bonackers Beitrag (2011b).

aus, weist Rollen zurück, identifiziert und distanziert sich.“ (Haas 2000, 304–305) Kriminalliterarische Texte mit tierischen Ermittler:innen, die mit de la Camp empathiefördernde Merkmale aufweisen, können diese Prozesse maßgeblich unterstützen. Sie listet unter dem Aspekt der „[f]igurales Ausgestaltung“ die folgenden Kriterien: „fiktives, pseudoreales, menschenähnliches Wesen; unverwechselbare Persönlichkeit/hohe Individualisierung; vielfältige ggfs. widersprüchliche Charaktereigenschaften; ausdifferenziertes Innenleben/Psyche; mehrdimensionaler/runder Charakter; dynamisch angelegt“ (de la Camp 2019, 291). Auf Ulf Nilssons Tierfiguren treffen alle der genannten Punkte zu. Die Figurenzeichnung ist in den fünf Bänden durchgehend anthropomorph, auch über die beiden Protagonist:innen hinaus: So gibt es Tierkinder, die die Waldkita besuchen (Nilsson 2016b, 14) ebenso wie Probleme mit Mobbing und Ausgrenzung (im Band *Der letzte Fall?*, Nilsson 2016a). Die Illustrationen von Gitte Speer unterstützen die menschenähnliche Darstellung, so tragen alle Tiere menschliche Kleidung und leben in Häusern, Tierkinder verlieren ihren Rucksack (Nilsson 2016b, 14). Im Band *Kommissar Gordon. Doch noch ein Fall!* ermittelt die Maus Buffy allein, da der Kröten-Kommissar auf „einem sehr, sehr langen Urlaub“ (Nilsson 2016b, 9) weilt. Durch nächtliche Geräusche aufgeweckt, versucht sie tapfer, deren Ursache ausfindig zu machen, obwohl sie sehr verängstigt ist:

Mit einem Mal bekam sie Angst. Kleine Maus allein im großen Wald. Der Wind heulte und ihr Schwanz war eiskalt. Ihre Schnurrhaare zitterten. Vielleicht sollte sie die Polizei anrufen?, überlegte sie. Aber dann fiel ihr ein, dass sie ja selbst die Polizei war ... (ebd., 10).

Die furchteinflößende Situation ist für die kindlichen Leser:innen klar nachvollziehbar, die Heldin empfindet im Angesicht von Dunkelheit und Bedrohung die gleichen Gefühle wie sie. Buffy ist aber nicht nur verängstigt und unsicher, sie erweist sich bei ihren Ermittlungen als fähige Polizistin, die die Angst überwindet und den Fall des geheimnisvollen Kratzens an der Außenwand schließlich aufklärt: Der Kommissar hatte so große Sehnsucht nach der Polizeiarbeit, dass er nachts in die Fenster der Polizeistation blickte; im abschließenden Bericht hält die Maus fest: „Der Fall des Kratzers: Das ‚Verbrechen‘ war Sehnsucht.“

(ebd., 123). Neben dieser Ausstattung mit menschlichen Gefühlen zieht sich die Leidenschaft des Kommissars für Muffins in verschiedenen Geschmacksrichtungen, die alle Mahlzeiten begleiten, durch die fünf Bände. Insgesamt weisen die beiden Hauptfiguren eine sehr individuelle Ausgestaltung auf, die widersprüchliche Charaktereigenschaften integriert: Die Maus ist ängstlich und kann dennoch mutig agieren, sie war Diebin und wird Polizistin (vgl. den ersten Band der Reihe, *Der erste Fall*). Der Krötenkommissar lässt sich von seiner Muffinleidenschaft immer wieder ablenken, ist aber als Autorität im Wald anerkannt und zeichnet sich in seinen Entscheidungen durch große Empathie- und Reflexionsfähigkeit aus (s. auch 9.2). Im Tier ist es gerade für sehr junge Leser:innen leichter, auch Rollen, die nicht der gängigen Vorstellung entsprechen, auszutesten und die Tiere so als Stellvertreter:in oder Abgrenzungsfigur wahrzunehmen – ein Angebot, das Haupt- und Nebenfiguren in jedem Band dieser Reihe einlösen. Hinzu kommt, dass mit de la Camp ein „Entwicklungsfenster für empathische Leseprozesse während der späten Grundschulzeit“ (de la Camp 2019, 395) angenommen werden kann – diese Altersgruppe wird durch die Bände von Nilsson mit ihrem „hohen empathischen Wirkpotenzial“ (ebd., 397) angesprochen. Die literaturdidaktische Relevanz von empathiefördernden Texten im Deutschunterricht sieht de la Camp darin,

im Unterricht [...] auch die Abneigungen der Schüler zu einem Text oder im Gegenteil die enorme Anteilnahme an diesem besser zu verstehen. Dieser erweiterte Blick auf die Textrezeption narrativer Texte ist die Basis dafür, Schüler in ihrem individuellen literarischen Leseverstehensprozess zu unterstützen, so dass sie sich letztlich selbst die Frage stellen und beantworten können, ob der empathische Leser der „bessere Leser“ ist. (ebd., 398)

Die textinduzierte Identifikation mit Buffy oder Gordon öffnet für grundlegende ethische Fragestellungen, die diese Texte auf äußerst überzeugende Weise behandeln (s. 9.2). Damit können diese einen wertvollen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leisten. Gerade im qualitativ hochwertigen seriellen Erzählen, das sich durch Tiefengestaltung von Figuren mit Entwicklungspotenzial auszeichnet, liegt eine große Chance mit Blick auf die Förderung von Involviertheit, da die

Protagonist:innen nachvollziehbare Entwicklungen durchmachen, die die Leser:innen lesend begleiten; das betrifft grundsätzlich tierische wie menschliche Figuren, kindliche und erwachsene Leser:innen. Dass besonders Leser:innen in der Pubertät von der Lektüre sorgsam ausgewählter Kriminal- und Spannungsliteratur profitieren können, soll im nächsten Schritt gezeigt werden.

7.3 Adoleszenz – Anspannung und Entspannung

Die JIM-Studie 2025 zeigt, dass Bücher weiterhin „fester Bestandteil der Medienwelt von Jugendlichen“ sind (JIM-Studie 2025, 17). 35 Prozent der Jugendlichen in vier Altersgruppen (12/13 Jahre, 14/15 Jahre, 16/17 Jahre sowie 18/19 Jahre) geben an, täglich oder mehrmals pro Woche gedruckte Bücher zu lesen (JIM-Studie 2025, 18). Dieses Ergebnis weicht kaum von den Entwicklungen der Vorjahre ab; die häufig gehörte Klage, Jugendliche würden nicht mehr lesen, lässt sich auf der Basis der hier generierten Daten nicht halten. Lektüre und Lebensalter können mit Blick auf den in der JIM-Studie beforschten Zeitraum unter verschiedenen Blickrichtungen betrachtet werden: Die Lesesozialisationsforschung formuliert Erwerbsaufgaben mit Blick auf das literarische Lernen, die Entwicklungspsychologie beschreibt grundsätzliche Entwicklungsaufgaben für die Phase der Adoleszenz. Zusammengedacht können beide Bereiche gerade durch die Beschäftigung mit Kriminalliteratur sinnvoll begleitet werden, wie im Folgenden gezeigt wird.

7.3.1 Erwerbsaufgaben

Im Anschluss an die Phase der mittleren Kindheit wird mit Garbe et al. in der Phase der Adoleszenz (12/13 bis 18/20 Jahre) das dritte Plateau erreicht, das die Autor:innen mit den Begriffen „Konsolidierung“ und „Ausdifferenzierung“ (Garbe et al. 2006, 141) überschreiben. Hier erworben wird idealerweise die „Fähigkeit [...], im Medium literarisch-fiktionaler oder theoretisch-diskursiver Texte *fremde* Perspektiven, Schicksale und Welten zu erkunden und diese reflexiv auf das eigene Leben und die *eigene* Weltdeutung zu beziehen.“ (ebd., 143, Kursivdr.

im Original) Neben dieser Fähigkeit zum Umgang mit der mehrdimensionalen Ausrichtung von Texten wird auch die rezeptionsästhetische Wirkung fokussiert:

Die literarische Erwerbsaufgabe für die weitere Leseentwicklung besteht am Ende der Kindheit in einer Transformation und vor allem Ausdifferenzierung des bisherigen Lesemodus, so dass auch unter veränderten psychischen Bedingungen und bei höher entfalteten literarischen Kompetenzen weiterhin Lesegenuss möglich ist. (ebd., 142)

Dass dabei eine Neuausrichtung des Lesens erforderlich sein kann, ist nachvollziehbar; der Hinweis, dass die in der Kindheit „lustvoll rezipierten Stoffe [...] ihren Reiz [verlieren], [dass] das Schematische und Serielle ihrer Machart durchschaut“ (ebd.) wird, greift m. E. deutlich zu kurz. Eine Neuorientierung kann auch dadurch erfolgen, dass bekannte Muster auf einem anderen Niveau oder auch in ironischer Brechung an die Stelle der Kindheitstexte treten.²⁰⁰ So kann *Der Spurenfinder* von Marc-Uwe, Johanna und Luise Kling (2023) als Beispiel betrachtet werden, das den Übergang aus dem kindlichen hin zu einem jugendlichen (und erwachsenen) Genusslesen darstellen kann (eine umfassendere Untersuchung des Textes findet sich unter 9.3). Die zwölfjährigen Zwillinge Ada und Naru bieten sich für Jugendliche gerade auch durch die sehr authentische Darstellung als Identifikationsfiguren an, deren Vater Elos von Bergen für Erwachsene. Der Text folgt in weiten Teilen einem klassischen Krimischema; das Verbrechen ereignet sich relativ zu Beginn, dessen Aufklärung durch die Kinder und ihren Vater zieht sich durch den weiteren Verlauf des Romans. Ungewöhnlich ist, dass es sich um einen Mord handelt – ein erstes Indiz für das lesende Überschreiten des Kindheitsbereiches. Das Auffinden der Leiche verzichtet dabei nicht auf dramatische Beschreibungen:

„Ein Toter“, keuchte der Holzfäller, „ein Toter am Waldrand!“

²⁰⁰ Mit Blick auf die große Fangemeinschaft erwachsener Leser:innen bzw. Hörer:innen der *Drei ???*-Folgen gibt es offenkundig auch das Phänomen einer „Mitnahme“ bestimmter Lektürevorlieben in weitere Entwicklungsphasen.

Die Kinder horchten auf. Der Schalk verschwand aus Elos' Gesicht.

Ronald Hagen schien kaum Luft zu bekommen. „Blu ... Blut ... überall Blut“, stammelte er.

„Guter Mann, beruhigen Sie sich!“, sagte Elos.

„Aber er ist tot“, rief der Holzfäller. „Er ist tot.“

[...]

„Ich habe ihn gefunden“, sagte der Holzfäller keuchend. „Am Waldrand im Norden. Tot!“ Wie zum Beweis präsentierte er seine Hände, die voll Blut waren. (Kling et al. 2023, 71;73)

Auch die Fantasy-Anteile des Romans markieren deutlich den Übergang zur Jugendlektüre, beispielsweise in der angsteinflößenden Schilderung des Monsters, das im Wald lauert.

Das Verhältnis von Vater und Kindern unterscheidet sich deutlich von dem in Kinderkriminalromanen häufig dargestellten: Auch wenn Ada und Naru häufig gegen den Vater rebellieren (s. u.), so ermitteln sie doch letztendlich mit ihm gemeinsam und betrachten ihn als ihren Lehrer bei der Ausbildung zu „Spurenfindern“. Diese Entwicklung eines reifen Eltern-Kind-Verhältnisses ermöglicht Lesenden, die eigene Situation zu reflektieren und zu der im Buch dargestellten in Beziehung zu setzen. Die Tatsache, dass in diesem Buch auch der Erwachsene von den Kindern lernt, er bereit ist, Kompromisse einzugehen und Entschuldigungen zu akzeptieren, kann Anstoß für eigene Entwicklungsprozesse sein. Nachdem die Zwillinge unerlaubterweise in den Wald gegangen und dort dem Monster begegnet sind, reagiert der Vater mit Schweigen. Ada erträgt dies nicht und fordert ihn auf, doch zu schimpfen. Elos fragt nach möglichen Gründen: Die Kinder sammeln daraufhin selbst Punkte, die ein Schimpfen nötig erscheinen lassen könnten und erkennen dadurch ihre Fehler; das Gespräch endet versöhnlich:

„Weil wir uns völlig unnötig und unvernünftigerweise in Lebensgefahr begeben haben?“, fragte Naru.

„Das wäre in der Tat ein guter Grund zu schimpfen und richtig wütend auf euch zu sein“, grummelte Elos. Lange blickte er die Kinder an. „Leider“, sagte er, „freue ich mich dermaßen, dass euch Dummköpfen nichts passiert ist, dass ich gar nicht angemessen reagieren kann.“ (ebd., 143)

Das innerfamiliäre Verhältnis ist geprägt von liebevollem Spott, so dass die Lektüre bei aller Spannung immer wieder witzige Momente beinhaltet. Gerade die ironischen Brechungen stellen ein weiteres Indiz dafür dar, dass hier Entwicklungsstufen durchschritten werden, da sie sich erst mit dem Erlangen einer gewissen Reife begreifen lassen, etwa wenn Narus erste Thesen zum Täter stets von anderen belustigt abgetan werden, sich aber schlussendlich als richtig erweisen. Mehrfach versuchen die Kinder, ihren Vater davon zu überzeugen, wie hilfreich sie für ihn bereits in der Vergangenheit waren: Die Kausalketten sind von großem erzählerischem Tempo geprägt und werden jeweils dadurch gebrochen, dass die Hilfe zwar gut gemeint, aber stets misslungen ist (vgl. ebd., 75–76). Insgesamt verweist der ironische Ton zwischen Vater und Kindern auf eine erwachsene Eltern-Kind-Beziehung – der durchaus eine neue Herausforderung für Lesende darstellen kann im Vergleich zur Kindheitslektüre und die schließlich zu einer Elaboration genussvollen Lesens führen kann.

7.3.2 Entwicklungsaufgaben

Das in der Fiktion ausgestaltete Umgehen von Verboten und der Weg von der Spannung in die Entspannung kann hierbei zusammengefasst werden mit den Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie. Zu den Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz gehören u. a. die Orientierung hin zur Peer-Gruppe und der Ablöseprozess vom Elternhaus (vgl. genauer Wicki 2024, 116). Ein besonderer Schwerpunkt liegt – ein deutlicher Rückgriff auf Erikson – auf den Aspekten „Selbstkonzept und Identitätsentwicklung“ (ebd., 117). Dafür sind u. a. eine reflektierte Beschäftigung mit der eigenen Vergangenheit, das Ausprobieren von

verschiedenen Handlungsvarianten sowie der Vergleich mit anderen und die Übernahme fremder Perspektiven relevant (vgl. ebd., 118–119). Grundsätzlich stellt die Adoleszenz eine Übergangsphase vom Kind zum Erwachsenen dar; Übergänge sind mit Rolf Oerter und Eva Dreher grundsätzlich als „labile Phasen“ zu betrachten,

da vorhandene Routinen, Gewohnheiten und Handlungsmuster in ihrer vertrauten Form an Gültigkeit bzw. Funktionalität verlieren, gleichzeitig aber noch keine hinreichenden Bewältigungsstrategien für neue Anforderungen verfügbar sind. Derartige Erfahrungen können emotional als Verlust an Sicherheit, aber auch als stimulierende Herausforderung empfunden werden. Diese Charakteristika treffen für das Jugendalter in besonderem Maß zu. Es finden Übergänge in biophysischen, kognitiven und sozialen Funktionsbereichen statt. (Oerter/Dreher 2008, 274)

Aus entwicklungspsychologischer Sicht wird die Phase der Adoleszenz deswegen als besonders spannungsvoll erlebt; befördert wird dies durch die massiven körperlichen Veränderungen, die sich auch auf affektiver Ebene auswirken. Deshalb ist die Entwicklung der eigenen Emotionalität wesentlicher Bestandteil der Identitätsbildung. Das Wahrnehmen und Aushalten eigener Gefühle, die Fähigkeit zur „Regulierung intensiver Emotionen“ (ebd., 316), aber auch das Erkennen und Einordnen fremder Emotionalität mit der Fähigkeit zur Empathieübernahme müssen erlernt und eingeübt werden.

Aktuelle neurowissenschaftliche Studien zur Adoleszenz – etwa von Konrad et al. – verweisen darauf, dass das jugendliche Gehirn erneut eine Phase erhöhter Plastizität durchläuft, in der Umwelteinflüsse die Ausbildung kortikaler Netzwerke besonders nachhaltig prägen. Diese neurobiologische Offenheit stellt ein bedeutsames Zeitfenster für Bildungs- und Erziehungsprozesse dar, da Lernarrangements, die in positiven emotionalen Kontexten stattfinden und die Regulation von Gefühlen gezielt fördern, in dieser Lebensphase besonders wirksam sein können (vgl. Konrad et al. 2021, o. S.).

Zugleich legen die Befunde nahe, risikobehaftetes Verhalten nicht ausschließlich repressiv zu unterbinden: Wenn man dessen neuronale Grundlagen berücksichtigt, erscheint es pädagogisch plausibler,

Jugendlichen strukturierte und geschützte Erfahrungsräume zu eröffnen, in denen sie emotionale Intensität erleben und zugleich konstruktive Bewältigungsstrategien einüben können (vgl. ebd.).

Kriminalliteratur kann in diesem Zusammenhang positive Effekte entfalten: Die durch die narrative Struktur erzeugte Spannung und deren sukzessive Auflösung vermögen im Verlauf der Falllösung einen spezifischen Entspannungseffekt bei den Lesenden hervorzurufen. Das Leseerlebnis trägt – insbesondere dann, wenn ein Leseflow entsteht (vgl. 7.1.1) – dazu bei, psychisch-emotionale Spannungszustände temporär zu reduzieren. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund bedeutsam, dass, wie Marks (2020, 4) erläutert, das Erleben von Spannung das dominierende Gefühl in der Lebensphase der Adoleszenz darstellt. Das Eintauchen in die fiktionale Welt der Kriminalliteratur bietet somit nicht nur eine Möglichkeit der kognitiven und emotionalen Entlastung, sondern kann auch zur Förderung des psychischen Wohlbefindens beitragen, indem es einen Ausgleich zu den als belastend empfundenen Spannungszuständen im Alltag schafft.

Gabriele von Glasenapp arbeitet in ihrer Analyse zweier Jugendkriminalromane heraus, dass ein charakteristisches Strukturmerkmal in der Fokussierung auf adoleszente Protagonist:innen liegt. Auch wenn die Phase der Adoleszenz innerhalb der Texte nicht immer ausdrücklich problematisiert wird, sind deren typische Kennzeichen wie Krisenerfahrungen und Momente der Destabilisierung in auffallender Dichte präsent und prägen die narratologische Struktur maßgeblich. Vor diesem Hintergrund erscheint es plausibel, die inszenierten Verbrechen nicht allein als spannende Handlungselemente zu lesen, sondern sie zugleich symbolisch zu deuten: Sie können als narrative Verdichtungen jugendlicher Umbruchserfahrungen verstanden werden, in denen existentielle Unsicherheiten, Identitätssuche und Grenzerprobungen literarisch Gestalt annehmen (vgl. von Glasenapp 2018, 184).

Der oben bereits zitierte Jugendroman *Der Spurenfinder* von Marc-Uwe Kling und seinen Töchtern Johanna und Luise kann als sehr aktueller Beleg der Überlegungen von Glasenapps herangezogen werden. Ada und Naru zeichnen sich beide durch die Spannung zwischen Nähe zum Vater und Distanzierungsversuchen aus; diese findet unterschiedliche Formen der Auflösung, die auf Verständnis und Liebe basiert und

nicht auf der Durchsetzung väterlicher Autorität. Weitere Themen der Adoleszenz werden über die Ebene der *histoire* eingespielt, so auch Fragen der Freundschaft und Beziehung, die erste Verliebtheit Narus und die Auseinandersetzung mit Rollenmodellen, wie dies auch in den aktuellen Reihen um weibliche Protagonistinnen wie Enola Holmes (vgl. hierzu van Nahl 2019, 113–126), Wells & Wong, Violet und Bones oder Flavia de Luce, die im ausgehenden 19. bzw. beginnenden 20. Jahrhundert angesiedelt sind, zu konstatieren ist (vgl. 3.3).

Ein weiterer Effekt von Spannungsliteratur macht diese für die Phase der Adoleszenz besonders geeignet: Kriminalliterarische Spannungstexte ermöglichen durch ihr immersives Potenzial die Möglichkeit, risikofrei riskantes Verhalten probierend auszutesten; je stärker die Identifikation mit den Protagonist:innen, desto realitätsnäher wird dies erlebt. Darauf verweist bereits Marie-Laure Ryan (2015): Erzähltexte können als Simulation der Welt angesehen werden, „that allow readers to explore their emotions in a safe environment, just as users of light simulators can practice (and learn for real life) dangerous maneuvers without the risk that these actions would entail in an actual situation.“ (ebd., 78–79)

Diese Überlegungen stützen auch die Untersuchungen des anglokanadischen Kognitionspsychologen und Schriftstellers Keith Oatley, der vielfach den Begriff der Simulation nutzt: „A piece of fiction is a model of the world.“ (Oatley 2011, xi) Diese simulierte Welt eröffnet eine Vielzahl an Möglichkeiten:

So verstanden kann Literatur zur Entfaltung individueller Autonomie beitragen: Literatur ermöglicht es dem Leser, einen imaginären Raum zu betreten, der ihm die Möglichkeit zur Befreiung von inneren, psychischen Zwängen wie auch von äußeren, gesellschaftlichen Konventionen zugesteht. Literatur erlaubt es gewissermaßen, ein anderes Leben zu führen als jenes, in das die Einzelnen als sozial handelnde Menschen eingepasst sind. (Anselm et al. 2019, 196)

Ada und Naru übertreten in *Der Spurenfinder* regelmäßige Grenzen, die ihnen gesetzt werden, und bringen dadurch sich und auch andere in Gefahr. Der Roman verzichtet auf beschönigende Verharmlosungen

und zeigt den Leser:innen beispielsweise die lebensgefährliche Bedrohung durch das Monster im Wald, das sich im Lauf der Geschichte als Alter Ego der netten Oma Frau Martens entpuppt, die Gestaltwandlerin ist. Gerade hier zeigen von Glasenapps Überlegungen ihre besondere Relevanz: Die großmütterliche Greisin, die von den Kindern regelmäßig mit Gebäck versorgt wird, ist gleichzeitig die mörderische Gefährlerin, auf deren Spuren Vater und Kinder ermitteln, was für Naru und Ada – und mit ihnen für involvierte Rezipient:innen – den Abschied vom kindlichen Glauben darstellt. Die Kampfszenen im Palast der Kaiserin, die die Auflösung des Falles begleiten, können auch als eine Parabel zur Verteidigung von politischer Freiheit und Frieden gelesen werden. Auch hier werden kindliche Vorstellungen von dem, was gerecht ist, auf den Prüfstand gestellt und ihrer Selbstverständlichkeit beraubt. Das spätere Mordopfer, der Sohn der Kaiserin, ist mit einer äußerst ambivalenten Persönlichkeitsstruktur ausgestattet: So handelt er als junger Mann verantwortungslos und egoistisch, als Dorfvorsteher von Friedhofen zeigt er eine gereifere Persönlichkeit, wenngleich er in der Begegnung mit einem Drogenabhängigen in Rabenfurt handgreiflich wird (vgl. Kling et al. 2023, 56–57) – was Ada zutiefst verstört. Der Abschied von der Kindheit vollzieht sich hier auch in der Erkenntnis, dass Erwachsene sich falsch verhalten oder sogar verbrecherisch handeln.

7.4 Grundmotive der Kinder- und Jugendliteratur nach Spinner (2010)

Die Beschäftigung mit Entwicklungsaufgaben in Kindheit und Adoleszenz hat gezeigt, dass Heranwachsende mit grundlegenden Fragen der Identitätsbildung, Werteorientierung und sozialen Positionierung konfrontiert sind. Literatur kann in diesem Prozess eine bedeutsame Orientierungsfunktion übernehmen, indem sie Erfahrungsräume eröffnet, in denen solche Herausforderungen symbolisch verhandelt werden.

Kaspar H. Spinner beschreibt in seinem Beitrag fünf *Grundmotive und -symbole der Kinder- und Jugendliteratur*, die eine Orientierung bei der Literaturauswahl bieten können; er nennt „Minderwertigkeit und Selbsterprobung“, „Fliegen“, „Verbotene Orte“, „Das Böse“ sowie

„Tod und Leben“ (Spinner 2010, 32) und stellt deren Verbindung zu den Herausforderungen in Kindheit und Jugend her.

Wenn Lehrerinnen und Lehrer einen Blick für Grundmotive und -symbole gewinnen, dann werden sie – so hoffe ich – ihren Unterricht auch so gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler einen Bezug herstellen zu den Entwicklungsaufgaben, in die sie verstrickt sind. (ebd., 40)

Mit Ausnahme des Fliegens spielen alle Motive in *Der Spurenfinder* eine zentrale Rolle. „**Minderwertigkeit und Selbsterprobung**“ zeigen sich besonders in der Figur des Naru. Einerseits präsentiert er sich draufgängerisch und selbstsicher, andererseits ist er im Angesicht des Spottes durch Vater, Schwester und Freundin auch gekränkt. Das hält ihn aber nicht davon ab, sich immer wieder aufs Neue beweisen zu wollen. Trotz vieler Ungeschicklichkeiten im Laufe der Ermittlungen – von falsch platzierten Betäubungspfeilen bis hin zu seinem Ritt auf dem sturen Esel – erweist sich Naru während der entscheidenden Schlacht im Palast der Kaiserin als Held. So klettert er in einem waghalsigen Manöver über dem Balkon auf den Turm, in dem der Kesselgong hängt. Es gelingt ihm, mit dessen Hilfe die Bevölkerung zum Schloss zu holen und zu warnen (vgl. ebd., 288–291). „**Verbotene Orte**“ suchen die Zwillinge mehrfach auf: Noch vor dem Mord streifen sie allein über den Jahrmarkt, anstatt schnell zum Rest ihrer Familie aufzuschließen, und nutzen die Zeit, um eigenständig Einkäufe zu tätigen: „Wir kaufen uns Krimskrums, ohne dass Vater uns über die Schulter guckt und die ganze Zeit meckert, dass wir nur Schrott kaufen.“ (ebd., 54) Verboten ist ihnen auch die Besichtigung des Tatorts, zu dem sie sich vermeintlich unbemerkt schleichen – um dort vom Vater entdeckt zu werden (ebd., 76–78). Besonders gefährlich wird es für die Zwillinge, als sie sich in den Wilden Wald schleichen, obwohl Elos es verboten hat. Interessant sind die Passagen, in denen sich Ada und Naru vor sich selbst rechtfertigen – darin dürften sich Leser:innen des gleichen Alters auf amüsante Weise ertappt fühlen:

„Also streng genommen“, sagte Naru, „sind wir brave Kinder. Ich lasse dich ja keineswegs allein zu Hause.“

„Und wir schleichen Vater auch nicht hinterher. Wir gehen am See entlang zum Wald.“

„Wir gehen eigentlich gar nicht zum Wald“, korrigierte Naru. „Wir gehen nur ein bisschen spazieren.“ [...]

„Hast du dich mal gefragt, ob es in Wahrheit nicht ziemlich dumm ist, was wir hier tun?“, fragte sie [Ada, EHB].

„Ja“, sagte ihr Bruder.

„Und?“

„Glaube schon.“

„Machen wir's trotzdem?“

„Natürlich.“

„Gut. Dann sind wir uns ja einig.“

„Ausnahmsweise.“

Die Zwillinge betraten den Wilden Wald. (ebd., 126)

Die Leser:innen werden mit in die gefährvolle Situation versetzt – und können, im Gegensatz zu den Protagonist:innen, die Begegnung mit dem spinnenartigen Monster²⁰¹ unbeschadet überstehen:

Vorsichtig bewegten sich die Kinder rückwärts, dabei trat Naru aus Versehen auf einen Stock, der mit einem lauten Krachen zerbrach.

201 Hier lassen sich Parallelen zur *Harry Potter*-Welt erkennen, wo die Monsterspinne Aragog im Verbotenen Wald herrscht (vgl. J. K. Rowling, *Harry Potter und die Kammer des Schreckens*).

Das Monster öffnete ein Auge. Dessen Iris hatte eine bedrohlich wirkende gelb-orange Färbung, und die Pupille war ein senkrechter schwarzer Strich.

Die Kinder rannten los. Naru hatte keine bewussten Gedanken mehr. Sein Körper und Geist bildeten eine Einheit mit nur einem Ziel: Flucht. So schnell es ging. Ada hatte Mühe mitzuhalten. Sie wagte nicht zurückzusehen, aus Angst zu stolpern, aber die Geräusche, die sie hinter sich hörte, ließen in ihrer Fantasie ein Monster entstehen, das noch grauenvoller war als das echte. [...]

Da ließ sich das Monster an einem seiner widerlichen klebrigen Fäden von einem Baum herab. Wie versteinert standen die Kinder da. Die Vorderbeine des Biests berührten den Boden. Der Faden, der aus einer Spinnndrüse an seinem Hinterleib kam, wurde dünner und riss. Nun stand das Monster direkt vor Naru. Er wusste nicht, was er tun sollte. Jede hektische Bewegung, fürchtete er, könnte das Untier zum sofortigen Angriff verleiten. Der garstige Kopf des Biests kam immer näher. Eine schleimige gelbe Flüssigkeit tropfte aus einer Wunde oben an seiner rechten Schere. Die Drachenaugen waren auf die Kinder gerichtet. (ebd., 135).

Das Aufsuchen des verbotenen Ortes ist hier verbunden mit den weiteren Grundmotiven nach Spinner: Das Monster verkörpert „**das Böse**“, das hier allerdings ambivalent dargestellt ist, verbirgt sich hinter ihm ja die Gestaltwandlerin, die harmlose Oma Martens. Michael Ritters folgende Einordnung lässt sich auf das hier vorgestellte Spinnentier anwenden:

Dem Bösen kommt im literarischen Kontext eine wichtige Rolle zu. Es dient als Gradmesser und Beispiel für die menschliche Fehlbarkeit, es bietet Orientierung, fordert zu differenzierteren Welterklärungen heraus – und es fasziniert uns einfach auch wegen seiner grenzüberschreitenden Autonomie. (Ritter 2021, 2)

Dieser Aspekt wird unter 9.3 nochmals genauer betrachtet.

Das Grundmotiv „**Tod und Leben**“ schließlich ist in *Der Spurenfinder* allgegenwärtig. Die Kinder werden von ihrem Vater allein groß-

gezogen, weil die Mutter kurz nach deren Geburt gestorben ist. Auch Rebecca Arden, die Mutter der Freunde von Naru und Ada, ist verwitwet. Die Ermordung des Dorfvorstehers rückt das Thema Tod in den Mittelpunkt der Erzählung – und in den Gefahrensituationen werden beide gegensätzlichen Optionen als potentieller Ausgang dargestellt. Entgegen anderer Beispiele aus der Literatur für das frühe Jugendalter werden in dieser Kriminalgeschichte Grausamkeit, Mord und Todesangst nicht ausgeblendet.

Dem Ton der Erzählung ist zu verdanken, dass das Erzählte trotzdem aushaltbar bleibt. Viele Passagen setzen inhaltlich wie sprachlich authentisch auch auf witzige Unterhaltung, beispielsweise durch ironische Kommentierungen des Vaters, in denen er auf vergangene Missgeschicke anspielt:

„Aber wir können dir helfen!“, rief Ada. „Wie wir dir zum Beispiel bei dem Fall mit dem doppelten Schornsteinfeger geholfen haben.“

„Du einst, als ihr aus Versehen die Leiter umgekippt habt und ich in den Misthaufen hinter dem Manuna-Tempel gekippt bin?“, fragte Elos stirnrunzelnd. „Stimmt, das war eine große Hilfe.“ (ebd., 75)

Dass der Vater zwar einerseits als überragender Ermittler vorgestellt wird, andererseits aber durchaus eine weniger ruhmreiche Vergangenheit hat, wie sich in der Begegnung mit seiner Jugendfreundin Minna von Talheim herausstellt, wirkt authentisch und gleichzeitig amüsant (vgl. 9.3).

Neben den humorvollen Textpassagen bietet auch die Verlagerung in eine Fantasiewelt, die fiktiv-mittelalterliche Züge trägt, einen Schutz vor allzu großer Verängstigung durch das Gelesene.

Eine realistische Welt Darstellung findet sich hingegen in den Jugendromanen des britischen Autors Kevin Brooks.²⁰² Dessen auch in Deutschland vielfach ausgezeichnete Thriller eröffnen den Blick aus der sicheren Umgebung der Lesenden in unsichere Lebenswelten jugendli-

²⁰² Vgl. zu den folgenden Ausführungen Hammer-Bernhard 2023b sowie Hammer-Bernhard 2024.

cher Protagonist:innen.²⁰³ Stets werden von diesen Grenzen überschritten, die im realen Leben justiziabel wären. So geht es im 2009 mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichneten Buch *The Road of the Dead* um die Frage nach der Berechtigung von Selbstjustiz, als sich zwei Brüder aufmachen, die Ermordung ihrer Schwester aufzuklären und für Rache zu sorgen. In *Martyn Pig* (deutsch erstmals 2004) trägt der gleichnamige Protagonist Schuld am Tod seines Vaters. Die Rezipient:innen sehen das Geschehen durch die Augen Martyns, der als Ich-Erzähler in lapidar-umgangssprachlichen Formulierungen, die direkt an das Gegenüber gerichtet sind, die Perspektive lenkt, beispielsweise in der Sicht auf seinen Vater:

Hasste ich ihn? Er war ein Säufer und behandelte mich wie Müll. Was denkst *du* denn? Natürlich hasste ich ihn. Du hättest ihn auch gehasst, wenn du ihm je begegnet wärest. Weiß der Teufel, warum Mum ihn geheiratet hat. [...] So eine Art geistiger Kurzschluss. Ja, ich hasste ihn. Ich hasste jeden Zentimeter an ihm. Von seinem Gesicht mit den geplatzen Adern und der roten Nase bis zu seinen dreckigen, stinkenden Füßen. Ich hasste sein ganzes bierstrotzendes Gehabe.

Trotzdem wollte ich ihn nie töten.

Dinge passieren nicht einfach so, sie haben Ursachen. Und Ursachen haben Ursachen. (Brooks 2015, 29–30)

Es folgt eine Passage, in der Martyn darüber nachdenkt, wie es so weit kommen konnte, dass er den tödlichen Sturz des Vaters verursacht hat. Interessant sind hier vielfältige intertextuelle Bezüge – Martyn erklärt den Leser:innen seine Leidenschaft für Kriminalliteratur.

Mit diesem absoluten Tabubruch der Tötung des eigenen Vaters und den darauf folgenden Aktionen, um diese zu vertuschen, überschreitet Martyn die Grenzen dessen, was (nicht nur) für gleichaltrige Leser:innen vorstellbar ist. Durch das Mitfühlen der Situation des Jungen kön-

203 Vgl. zur kontroversen Debatte, die Brooks' Roman *Bunker Diary* (2013) ausgelöst hat, Anselm (2017b).

nen Identifikation und Distanzierung gleichzeitig ausgelöst werden. Auch die *Travis Delaney*-Reihe von Brooks (deutsch seit 2015) versetzt ihren gleichnamigen Protagonisten in vielfältige Gefahrensituationen, die im realen Leben von Dreizehnjährigen so nicht erfahren werden. Probehandelnd kann aber die Gefährlichkeit durchlebt werden – und somit auch den adoleszenten Drang nach Risiko erfüllen. Daneben sind gerade diese Texte in ihrer Ambivalenz in hohem Maß geeignet, ethische Reflexionskompetenz anzuregen, weil sie eine einfache Identifikation ebenso verweigern wie eine ausschließliche Distanzierung.

Eine andere Bearbeitung des Themenkomplexes *Tod und Leben* findet sich in der Graphic Novel *Ich und Tod Detektei* von Patrick Wirbeleit und Matthias Lehmann. Hier tritt der Tod als Person auf, er ermittelt gemeinsam mit dem Jungen Lukas im Mordfall des alten Nachbarn Johann. Dabei werden die Grenzen von Zeit und Raum durch- und überschritten; das Thema Tod auf ungewöhnliche Weise präsentiert. Die schnoddrige Art des von seiner Tätigkeit gelangweilten Todes und die sich entwickelnde emotionale Beziehung zu Lukas fördern Immersionsprozesse. Die *Stiftung Lesen* verweist in ihrer Kritik auf den besonderen Reiz der „großartigen Illustrationen, der skurrilen Komik und einer Detektivgeschichte der ganz und gar anderen Art“ (Stiftung Lesen 2024), an deren Ende die gemeinsame Gründung der Detektei steht.

Wenn Literatur diese Grundmotive auf reflektierte und ästhetisch gelungene Art und Weise bearbeitet, kann sie zur Realisation der von Kaspar H. Spinner genannten Gesichtspunkte, die für ihn zum „Lernen durch Literatur“ (Spinner 2018, 144) zu zählen sind, beitragen: Mit den Aspekten „Identitätsbildung“, „Psychologisches Verstehen“, „Moralische Urteilskraft“, „Phantasie und Vorstellungskraft“, „Erweiterung des Weltwissens“ sowie „Ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit“ (ebd., 144–145) sind hier zentrale Aspekte ethischen Lernens mit literarischen Texten genannt.

„Kein Verbrechen,
keine Strafe.“
(Kommissar Gordon)

8 Literarische als ethische Spannung

Kriminalliteratur lässt sich als eine Art narratives Spielfeld verstehen, in dem ethische, epistemologische und ontologische Fragen verhandelt werden. Ermittler:innen, Opfer und Täter:innen agieren als Figuren, die paradigmatische Konflikte um Wahrheit, Schuld und Verantwortung austragen. Dabei rührt kriminalliterarisches Erzählen nicht nur an philosophische Kernfragen – etwa nach dem Wesen der Wahrheit oder den Grenzen des freien Willens –, sondern nutzt auch narrative Strategien, um diese abstrakten Fragen in konkrete Konstellationen menschlichen Handelns und Scheiterns zu übersetzen.

Philosophische Konzepte finden in der Kriminalliteratur ebenso Resonanz wie das Denken über die Struktur von Narrativen und die Frage, wie Wissen erzeugt und vermittelt wird. Der Kriminalroman wird so zu einem Medium, das die Schnittstelle von Philosophie und Literatur sichtbar macht, indem er die abstrakte Reflexion in die Erfahrungswelt seiner Rezipient:innen übersetzt. Bestimmte Texte der Kriminalliteratur können als eine Art populäre Philosophie gelesen werden, die zentrale philosophische Denkfiguren in die Lebenswelt der Leser:innen transportiert.²⁰⁴ Neben der Denk- und Arbeitsweise ähneln sich Philosophie und Kriminalliteratur auch auf inhaltlicher Ebene:

Zentrale Themen werden sowohl von der Kriminalliteratur als auch der Philosophie be- und verhandelt: Wahrheit und Gerechtigkeit, Recht und Unrecht, Macht und Gewalt, Kausalität und freier Wille, Absicht

²⁰⁴ Vgl. hierzu auch die Aufsatzsammlung von Wolfgang Eilenberger zum Fernsehformat *Tatort* (2014).

und Zufall, Vertrauen und Skepsis, das Böse, Angst und Furcht, der Tod. Auch manche Denk- und Argumentationsweisen ähneln sich, nicht nur wenn es um Logik geht. (Hoffmann 213, 34).

Auch auf die Sprache der Philosophie hat kriminalliterarisches Schreiben einen Einfluss: In der zeitgenössischen Philosophie hat sich in Analogie zum *armchair detective* (vgl. 1.2.2) die Bezeichnung *armchair philosophy* etabliert; vgl. hierzu beispielsweise das entsprechende Kapitel in Avner Baz' *The Crisis of Method in Contemporary Analytic Philosophy* (2017). Die konkurrierenden Ermittlungsformen – die empirische, die am konkreten Tatort nach Spuren sucht, sowie die der logischen Deduktion, die vom Lehnstuhl aus erfolgt – wird hier verglichen mit den unterschiedlichen Herangehens- und Arbeitsweisen der Philosophie.

Im Folgenden wird zunächst dargelegt, welche Rolle Philosophie in kriminalliterarischen Texten spielt; im Anschluss wird an ausgewählten Texten der Kinder- und Jugendliteratur gezeigt, wie ethische Fragestellungen dort jeweils verhandelt werden.

8.1 Philosophie und Religion in der Kriminalliteratur

Andreas Mauz und Adrian Portmann haben 2012 einen Sammelband mit dem Titel *Unerlöste Fälle. Religion und zeitgenössische Literatur* veröffentlicht (2012). In der Einleitung zeigen sie die Schwierigkeiten eines Forschungszugangs auf; zentral ist die Unterscheidung von „religiösen Elementen *im* Krimi und religiösen Strukturen *des* Krimis.“ (Mauz/Portmann 2012, 11) Diese beiden Aspekte werden im Band anhand verschiedener Textbeispiele beleuchtet. Sie lassen sich schlüssig auch auf das Verhältnis von Kriminalliteratur und Philosophie übertragen: Am offenkundigsten ist die Verbindung in Werken, in denen Philosophie(-geschichte) unverzichtbares Element der Kriminalerzählung wird. Hierzu gehören Texte wie Laurent Binets Kriminalroman *Die siebte Sprachfunktion*, in dem der faktische Unfalltod Roland Barthes' in den 1980er Jahren als Mord interpretiert wird; Grund dafür ist ein

Manuskript von Jakobson, das Barthes bei sich trägt und das die siebte Sprachfunktion beinhaltet, die denen, die sie beherrschen, unendliche Macht verleiht. Auch David Edmonds' Roman *Die Ermordung des Professor Schlick. Der Wiener Kreis und die dunklen Jahre der Philosophie* (2024) verbindet philosophiehistorische Fakten mit kriminalliterarischen Elementen. Diese Texte richten sich an ein vergleichsweise kleines Publikum, das den intellektuellen Diskurs als spannend empfindet und über entsprechendes Vorwissen verfügt.

Auch Heinrich Steinfests Figur Richard Lukastik, Wiener Chefinspektor, ist nur mit entsprechendem Hintergrundwissen bzw. Interesse an Philosophie²⁰⁵ zu verstehen. Er ist bekennender Wittgensteinianer, der dessen *Tractatus logico-philosophicus* „ausnahmslos bei sich trug“ (Steinfest 2004, 82):

Für Lukastik waren es *seine* Götter, *seine* Helden des 20. Jahrhunderts: Ludwig Wittgenstein und Josef Matthias Hauer. Nach Lukastiks Dafürhalten hatten Wittgenstein und Hauer die allergrößte Klarheit in die Welt gebracht, eine Klarheit, die dieser Welt ihre Würde zurückgegeben hatte. Wittgensteins Logik und Hauers Zwölftonspiele schufen atembare, vollkommen reine Luft. [...] [D]ie Musik wie die Schrift waren für Lukastik Wegweiser, die ihm halfen, sich auf begehbaren Wegen zu halten. (ebd., 76)

Kriminalliteratur kann auch unmittelbaren Einfluss auf philosophische Schriften haben, wie sich wiederum am Beispiel Wittgensteins, dessen Leidenschaft für Kriminalliteratur vielfach belegt ist (vgl. Hoffmann 2013, 27; 147–166), zeigen lässt:

Wie in Detektivgeschichten, den traditionellen und den moderneren, geht es Wittgenstein um die Transparenz, um die Gewinnung von Gewissheit über Sachverhalte sowie die richtige Sichtweise und Sichtbarmachung der realen Zusammenhänge durch die Beseitigung von Täuschungen und Scheinkonstrukten. (ebd., 153)

²⁰⁵ Umso überraschender ist es, dass die philosophischen Hintergründe in Friederike Jaekels Dissertation *Theologia Poetica im 21. Jahrhundert. Die kriminalliterarische Wirklichkeitssicht des Heinrich Steinfest* aus dem Jahr 2022 keine Erwähnung finden.

Hoffmann zeigt in der Folge viele Verbindungen zwischen Kriminalliteratur und Wittgensteins Philosophie auf; im Zentrum steht die Sprachspielkonzeption: „Doch wichtiger ist, dass Detektivgeschichten nicht nur Sprachspiele enthalten, sondern selbst Sprachspiele sind.“ (ebd., 161)

Damit spricht Hoffmann die zweite Form der Verbindung von Kriminalliteratur und Philosophie an: philosophische Strukturen des Krimis. Besonders die gedankliche Operation der Deduktion als Grundlage der philosophischen Logik stellt hier eine eindeutige Verbindung dar. Im zweiten Kapitel der ersten Sherlock Holmes-Erzählung *A Study in Scarlet* entdeckt Watson einen Zeitungsartikel zum Thema, in dem es heißt:

From a drop of water [...] a logician could infer the possibility of an Atlantic or a Niagara without having seen or heard of one or the other. So all life is a great chain, the nature of which is known whenever we are shown a single link of it. Like all other arts, the Science of Deduction and Analysis is one which can only be acquired by long and patient study, nor is life long enough to allow any mortal to attain the highest possible perfection in it. (Doyle 1886, o. S.)

Watson äußert sich abfällig über diese Erkenntnisse, bis sich Sherlock Holmes als deren Urheber zu erkennen gibt; er erläutert seine Vorgehensweise weiter: „From long habit the train of thoughts ran so swiftly through my mind, that I arrived at the conclusion without being conscious of intermediate steps. There were such steps, however.“ (ebd.) Diese Denkweise spielt in Kognitionswissenschaften, Psychologie und Philosophie bis heute eine äußerst relevante Rolle, wie beispielsweise Joshua Schechter in seinem Beitrag zeigt (vgl. Schechter 2009).²⁰⁶

Eine Sonderstellung gebührt nochmals Umberto Eco's *Der Name der Rose*. Der Roman weist vielfältige Bezüge zur Philosophie²⁰⁷ auf;

²⁰⁶ Zur Relevanz der Denkleistungen Sherlocks vgl. auch Hammer-Bernhard 2023a; hier wird beispielsweise die für Holmes' Vorgehen zentrale Methode des „Gedankenpalasts“ untersucht.

²⁰⁷ Vgl. weiterführend beispielsweise Gerhard Wild in Christoph Hamanns *Kindler Kompakt Kriminalliteratur* (Wild 2016, 166–170).

auch hier wieder zur Sprachphilosophie Wittgensteins. Eco formuliert programmatisch in seiner *Nachschrift*:

Und da ich bei alldem wollte, daß als vergnüglich genommen werde, was uns als einziges wirklich zittern macht, nämlich der metaphysische Schauer, blieb mir nichts anderes übrig, als unter den Handlungsmustern das metaphysische und philosophische auszuwählen, nämlich den Kriminalroman. (Eco 1986, 60)

Ecos Roman, der in einem mittelalterlichen Kloster lokalisiert ist und in dessen Mittelpunkt der (fiktive) englische Franziskanerpater William von Baskerville steht, weist zudem deutliche Bezüge zu religiösen Fragestellungen auf. Die Verbindungen von kriminalliterarischem Erzählen und Religion sind vielfältig. Dies beginnt bei Buchtiteln, wie Mauz und Portmann anschaulich nachweisen (vgl. Mauz/Portmann 2012, 1), und lässt sich weiterhin zeigen an Ermittlerfiguren, die als religiöse Würdenträger mit Verbrechen konfrontiert sind und sich auf Spurensuche begeben: Als prototypisch dürfen Chestertons Pater Brown (ab 1910) und Kemelmans Rabbi Small (ab 1967) gelten; seither haben sich zahllose Nachfolger gefunden, so beispielsweise die *Rabbi Klein*-Reihe von Alfred Bodenheimer, der als Professor für Jüdische Literatur- und Religionsgeschichte an der Universität Basel lehrt.²⁰⁸ Für Siegfried Kracauer stellt „der Detektiv in der durchrationalisierten Gesellschaft de[n] Repräsentant[en] des absoluten Prinzips“ dar; er ist ihm zufolge „die einzige mögliche Entsprechung jener Gestalten, die an der Grenze des Gesetzes oder jenseits einer Grenze die Beziehung zum Absoluten erwirken“ (Kracauer 1998, 27). Daneben können auf inhaltlicher Ebene die vielfältigen thematischen Bezüge wie die Inszenierung des Bösen, Vergehen, Schuld, Verantwortung, Sühne und Erlösung genannt wer-

²⁰⁸ Eine Zusammenstellung bietet beispielsweise das Bändchen von Lutz Lemhöfer und Kurt-Helmuth Eimuth mit dem Titel *Pfarrer, Rabbis, Detektive ... Über Religion im Kriminalroman* (2001). Besonders verwiesen sei auf den Band *Im Anfang war der Mord. Juden und Judentum im Detektivroman*, den Anna-Dorothea Ludewig 2012 herausgegeben hat: Nach einführenden Überlegungen zu Selbst- und Fremdbild jüdischer Protagonist:innen finden sich sorgfältig recherchierte Autor:innenbiographien, ergänzt um bibliographische Angaben.

den. So eng ist das Netz gewebt, dass Tobias Gohlis im Band von Mauz und Portmann formuliert: „Religion durchzieht als basso continuo die Geschichte des Kriminalromans.“ (Gohlis 2012, 146) Und Thomas Wörtches Untersuchung der Kontingenzmomente von Religion und Kriminalliteratur endet mit Überlegungen zur Sinnfrage:

Sollte [diese] selbst allerdings auch schon wieder „sinnhaftig“ sein, dann stiftet Kriminalliteratur, wie herum man sie dreht und wendet – immer „Sinn“. Traditionellen Sinn, dass die Welt wieder in Ordnung komme. Und subversiven Sinn, dass dies keinesfalls der Fall, dies aber auch okay so sei. So oder so ist Kriminalliteratur eine Veranstaltung zur narrativen Generierung von Sinn und Gegensinn. (Wörtche 2012, 71)

Mit Blick auf den schulischen Unterricht lassen sich hier viele Anschlussmöglichkeiten für fächerverbindendes Arbeiten erkennen. Im Rahmen des Oberstufenunterrichts ist eine Beschäftigung mit den unter diesem Punkt genannten Werken durchaus denkbar, beispielsweise als Ergänzung zu philosophischen Texten. Einen großen Fundus bietet nach wie vor Jochen Vogts Zusammenstellung von Aufsätzen in seinem Band *Der Kriminalroman* (1998), hier finden sich weitere Beispiele philosophischer Überlegungen zur Kriminalliteratur.²⁰⁹

8.2 Anbahnung von Wertreflexionskompetenz durch Kriminalliteratur

8.2.1 Grundlagen: Von der Dilemmageschichte zum (Kriminal-)Fallbeispiel

Kriminalliterarische Texte lassen sich in besonderer Weise als **ethische Fallgeschichten** lesen: Sie inszenieren konflikthafte Entscheidungssituationen, in denen unterschiedliche Normen, Loyalitäten und Wertvor-

²⁰⁹ Der erste Beitrag ist Dorothy L. Sayers' Vorlesung *Aristoteles über Detektivgeschichten* (1935), in dem die Referentin interessante Verbindungen zwischen der Poetik des Aristoteles und Kriminalliteratur herausarbeitet.

stellungen aufeinandertreffen und narrativ durchgespielt werden. Die Rezeption solcher Konstellationen ermöglicht es Leser:innen, die Komplexität menschlichen Handelns differenziert wahrzunehmen, Motive und Konsequenzen gegeneinander abzuwägen und dadurch die eigene moralische Urteils- und Reflexionsfähigkeit zu schärfen.

Gerade im pädagogischen Kontext entfalten diese narrativen Fallanalysen ein erhebliches Potenzial. Sie regen ethische Aushandlungsprozesse im Unterricht an und verbinden literarisches Lernen mit Wertebildung, indem sie nicht nur sprachlich-ästhetische Kompetenzen fördern, sondern zugleich die Entwicklung einer reflektierten Wertorientierung unterstützen.

Dabei sind literarische Fallgeschichten von klassischen Dilemmageschichten²¹⁰ im engeren Sinne zu unterscheiden, wie sie in der Ethik- und Philosophiedidaktik etabliert sind. Dort werden zumeist faktuale, argumentativ zugespitzte Fälle herangezogen, um moralische Konflikte systematisch zu analysieren und Verfahren ethischer Urteilsbildung einzuüben. In Anlehnung an die Dilemmageschichten Kohlbergs und Linds²¹¹ werden kurze Fallbeispiele skizziert, die ethische Fragestellungen aufwerfen. Bei diesen Kurztexten handelt es sich mit Klein und Martínez überwiegend um „Wirklichkeitserzählungen“, deren Eigenheit der „unmittelbare[-] Bezug auf die konkrete außersprachliche Realität“ ist (Klein/Martínez 2009, 1). In den verschiedenen fachdidaktischen Diskursen werden unterschiedliche Definitionen zugrunde gelegt: Dabei ist nur ein sehr begrenztes Korpus zu Dilemmata im engeren Sinn zu rechnen (vgl. hierzu Peters/Peters 2020, 6–12; Blesenkemper 2020, 91). Kohlberg und Lind messen der Dilemmadiskussion aufgrund ihrer Untersuchungen eine große Bedeutung im Rahmen der Moralerziehung bei; der „Übungswert“ ist dabei sicher nicht zu unterschätzen, auch die angeleitete Kommunikation trägt maßgeblich zum Erfolg bei. Kritisch anzumerken ist, dass die verwendeten Kurztexte vielfach eine große Lebensferne aufweisen. Die im Sammelband von Martina

210 Besonders verbreitet ist die Arbeit mit dem sog. *Heinz-Dilemma* (nach Lawrence Kohlberg), mit dem sog. *Trolley-Problem* oder auch der unterrichtliche Einsatz von Ferdinand von Schirachs Justiz-Drama *Terror*.

211 Vgl. hierzu Lind 1998, o. S.; 2015, 94–99; 2017, 32–36; zur Kritik an der Arbeit mit Dilemmageschichten auch Oser/Althof 2001, 250–252.

und Jörg Peters versammelten Beispiele wiederum lassen sich entweder den wenigen „klassischen“ Dilemmageschichten zuordnen oder sind eher als Konfliktbeispiele einzustufen. Der Beitrag von Birgitta Maria Kopp vergleicht verschiedene Ansätze der unterrichtlichen Beschäftigung mit diesen Texten. Dabei scheint besonders bemerkenswert, dass sich einige deutliche Parallelen in der Art der Anschlusskommunikation zeigen, die sicherlich zum Erfolg der Methode maßgeblich beiträgt, da sie einen Diskurs auf Augenhöhe fokussiert: Durch die Lehrperson wird der Austausch angeregt, der durchaus kontrovers sein soll. Der Weg zum abschließenden Urteil ist überwiegend kognitiv ausgerichtet, Ziel ist eine argumentativ überzeugende Positionierung mit Blick auf die konkurrierenden Werte (vgl. Kopp 2020, 128–129). Wenngleich die Bedeutung für den philosophiedidaktischen Wertediskurs durchaus zu würdigen ist, erscheint dieser Zugang insgesamt sehr stark verkürzt. Die Lenkung durch die zu Lernzwecken künstlich generierte Fallgeschichte ist hoch; ob eine freie Entscheidung für den einen oder anderen Wert wirklich gegeben ist oder ob sich nicht in besonderem Maß die Gefahr von „erwünschten Antworten“ ergibt, muss zumindest kritisch hinterfragt werden.

Kriminalliterarische Texte hingegen entfalten ihre ethische Dimension im Medium der Fiktion: Sie präsentieren keine abstrakt konstruierten Problemskizzen, sondern vielschichtige, ästhetisch gestaltete Erzählausammenhänge, in denen moralische Fragen in lebensweltlicher Dichte erfahrbar werden.

Eine Engführung auf künstlich generierte Dilemmata, seien sie echte oder nur Scheindilemmata²¹², vermeidet Henning Franzen in seinen Vorschlägen zur Arbeit mit Fallgeschichten. Er hat die Überlegungen Volker Pfeifers und Wolfgang Sanders weiterentwickelt zu einem „Schema zur ethischen Urteilsbildung“ (Franzen 2009, 68; vgl. Franzen 2011, 20). Die Vorzüge der unterrichtlichen Beschäftigung mit Fallgeschichten sieht Franzen in der Chance zur Weiterentwicklung der „Argumentations- und Urteilskompetenz der Schülerinnen und Schü-

212 Ein Nebenbefund: Auch wenn Kristina Andres ihren Ermittler „Inspektor Dilemma“ nennt, finden sich in diesem Kinderkriminalroman keine Hinweise auf tiefergehende ethische Fragestellungen; im Gegenteil, hier geht es überwiegend um Klamauk und eine sprachlich wie illustrativ gekünstelt-skurriale Ermittlerfigur (Andres 2023).

ler“ (Franzen 2011, 19). Besonders relevant ist hier das Ausgehen von einer „moralischen Intuition“ (ebd., 20) der Lernenden, für die zunächst die „möglichst anschauliche[-] Präsentation des Falles“ (ebd., 21) essenziell ist. Fallgeschichten sind hierbei zumeist konstruierte Miniaturen, die auf engem Raum ein möglichst großes Spektrum an ethischen Fragestellungen entfalten. Es handelt sich also um zweckgebundene Texte, die als Ausgangspunkt für die Entwicklung ethischer Argumentationen dienen sollen. Die Darstellung auf der Ebene des *discours* ist diesem Ziel nachgeordnet.

8.2.2 „Ethisch relevantes Erzählen“: Grundzüge einer narrativen Ethik

Anders sieht das mit Blick auf literarische Erzählungen aus, die sich durch Fiktionalität auszeichnen; dieser Begriff umfasst mit Klein/Martínez nicht nur den Aspekt der Fiktivität (im Gegensatz zu Realität), sondern auch eine „imaginäre Kommunikationssituation“ (Klein/Martínez 2009, 2), nämlich die zwischen fiktiver Erzählfigur und Rezipient:in. Fiktionales Erzählen involviert die Leser:innen in intensiver Weise und verfügt über eine Vielzahl an Gestaltungsmitteln, die emotionale Reaktionen hervorrufen können, die unmittelbar auch eine ethische Positionierung anregen. Während ethische Fallbeispiele und Dilemmageschichten auf stark verknappte Darstellung setzen und primär auf Rationalität abzielen, können literarische Texte tiefer gehende Prozesse initiieren:

Es sind die Mittel der Erzählung, in Raum und Zeit agierende Figuren, ihre im Plot entfalteten Krisen und Veränderungen, durch die hier Handlungssituationen wertstiftend durchdrungen werden. Im Akt des Lesens wird der Rezipient bzw. die Rezipientin eingeladen, in ein literarisch vorgeführtes Geschehen einzusteigen, sich mit Erzählfiguren zu identifizieren oder sich von ihnen zu distanzieren, an stellvertretenden Handlungskonflikten kognitiv und emotional zu partizipieren, um so letztlich selbst in seiner bzw. ihrer ethischen Urteilskompetenz herausgefordert zu werden. (Zimmermann 2021, 77)

Der Rahmen der Erzählung ist hierbei nicht schmückendes Beiwerk oder lediglich ansprechende Verpackung, sondern konstitutiv für die Anregung ethischer Reflexionsprozesse ebenso wie für ein tiefergehendes Verständnis der erzählten Geschichten:

Die narrative Ethik macht [...] Ernst damit, dass die Ethik auf Modellierung, Formung und fiktive Gestaltung der Lebenswelt durch Erzählungen angewiesen ist, mittels derer sie spezifische, narrativ vermittelte Zugänge zu moralischen Phänomenen gewinnt, die sie dann, z. B. in ethischen Argumentationen, überprüfen kann. (Joisten 2007, 11)

Auch Dietmar Mieth verweist in seinen *Überlegungen zur Literaturethik als narrative[r] Ethik* (2007) auf den engen Zusammenhang zwischen Ethik und Literatur, indem er feststellt: „Erzählen ist eine Handlung. Handlungen stehen in ethischer Perspektive unter Verantwortung.“ (ebd., 216) Außerdem erweitern Texte die menschlichen „Erfahrungswelten“: „Literatur lesen und verstehen kann eine Bereicherung der Komplexität der Erfahrungswelten sein.“ (ebd., 218) Mit Peter von Matt kann gar von einem „moralischen Pakt“ zwischen „Leser“ und „Text“ (von Matt 2007, 36) ausgegangen werden.²¹³ Daraus lässt sich eine „narrativ-moralische Verbindung zwischen dem Erzähler und dem Leser“ (Mieth 2007, 222) ableiten, deren Grundlage ist, dass „ethisch relevantes Erzählen versucht, die Autonomie des möglichen Empfängers/Lesers zu respektieren, wenn nicht zu provozieren.“ (ebd., 223)

„Ethisch relevantes Erzählen“ meint dabei nicht die Präsentation von moralisch integren Protagonist:innen, deren Vorbild die Rezipient:innen auf den rechten Weg leiten soll, „[e]thisch relevantes Erzählen versucht nicht, zu überreden, etwas zu suggerieren, einen rhetorischen Erfolg zu erzielen oder eine ideologische Indoktrination zu betreiben.“ (ebd.) Zentral geht es darum, Aushandlungsprozesse anzuregen, Verhaltensweisen zu erforschen und zu Identifikation oder Distanzierung einzuladen – Texte also, die ethisch Relevantes erzählen. Mit Paul

²¹³ Die Verbindung zu Ecos oben dargestellten Überlegungen zum Fiktionalitätsvertrag (s. 5.2) sind offenkundig; im Unterschied zu diesen stellt aber hier der Text und nicht der Autor/die Autorin das Gegenüber dar.

Ricœur „erforschen wir „im irrealen Bereich der Fiktion [...] unablässig neue Bewertungsweisen für Handlungen und Figuren. Die Gedankenexperimente, die wir im großen Laboratorium der Einbildung durchführen, sind auch Forschungsreisen in das Reich des Guten und des Bösen.“ (Ricœur 2005, 200–201) Diese Einsicht hat zentrale Auswirkungen auf die Textauswahl im Literaturunterricht:

Im Kontext einer schulischen Wertreflexionskompetenz [...] gilt es darum, die Jugendlichen in ihrer individuellen Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen und den Blick auf die Bewältigung der Anforderungen der Zukunft zu ermutigen. Dabei ist sowohl für die Werteerziehung als auch für die Persönlichkeitsentwicklung die Orientierung an Vorbildern, d. h. das Lernen am Modell, von entscheidender Bedeutung. Hierbei ermöglichen literarische Texte einen ganzheitlichen Zugang, da ästhetische und ethische Bildungsprozesse synergetisch wirken. (Anselm et al. 2019, 11)

Damit kommt Literatur im Rahmen der Werteerziehung eine essenzielle Rolle zu; sie dient

nicht als bloßes Transportmittel für Haltungen und Überzeugungen, sondern als Spielraum, in dem in der Phantasie Handlungsmöglichkeiten ausprobiert und die ihnen zugrundeliegenden Normen und Wertvorstellungen ausfantasiert, erkannt und diskutiert werden können. (Fritzsche 1994, 29)

René Torklers plakative Formulierung „Narration ist Ethik im Versuchsstadium“ (Torkler 2020, 191) fügt sich hier stimmig ein: Der Begriff „Versuchsstadium“ verweist auf die Vorläufigkeit und Reversibilität von innerhalb der Fiktion getroffenen ethischen Entscheidungen, die somit im wahrsten Sinne eingeübt werden können, um dann in der Realität Bestand zu haben.

Eine literarische Schreibweise, auf die die hier vorgestellten Ausführungen zur narrativen Ethik sowie zur schulischen Werteerziehung mit Literatur in besonderem Maße zutreffen, ist die Kriminalliteratur, wie im Rahmen dieser Arbeit ausgeführt: Sie stellt moralische Entschei-

dungsmomente in narrativen Kontexten dar, fordert Leser:innen zur kritischen Reflexion über Schuld und Unschuld, Recht und Gerechtigkeit sowie Gut und Böse heraus und eröffnet dadurch einen Raum für vielschichtige ethische Auseinandersetzungen. Deutlich zurückgewiesen werden muss hingegen die extrem verkürzte Annahme, „Kriminalliteratur [könne] in diesem Zusammenhang auch der Wertevermittlung dienen, indem nach dem ‚Kontrastprinzip‘ richtige Verhaltensweisen erkannt und positive Alternativen entwickelt werden“ (Buck/Christensen 2024, 2), wie dies in der oben zitierten Einleitung (s. S. 11) unter Berufung auf Fred Maurer formuliert wird. Dieser propagiert Kriminalliteratur als „Medium der Werteerziehung und Gewaltprävention“ (Maurer 2019, 38) und demonstriert seine formalistisch ausgerichtete Idee einer Wertevermittlung: „Zu vermittelnde Werte werden anhand von Kriminalgeschichten zunächst nach dem pädagogisch wirksamen Kontrastprinzip indirekt und umso wirksamer im negativen Kontext veranschaulicht und erlernt.“ (ebd., 39) Später führt er diesen Ansatz weiter aus:

Die Schüler lernen bei jedem Fallbeispiel, dass sich kriminelles Handeln nicht lohnt und sie ihre (sofern latent vorhandene) ‚kriminelle Energie‘ in eine ‚positive Energie‘ des guten Gewissens, der Einsicht in eine höhere oder doch absehbare Gerechtigkeit, der Lebensbejahung umwandeln sollten. (ebd., 40)

Von der Idee einer derart formalistisch-direktiv ausgerichteten Moralvermittlung, die das handelnde, fühlende und denkende Subjekt als autonomes Gegenüber ebenso missachtet wie die Eigenständigkeit literarischer Texte und die Unmöglichkeit einer „Vermittlung“ ethischer Wertvorstellungen, distanziert sich die vorliegende Arbeit ausdrücklich. Im Mittelpunkt steht vielmehr die Frage, inwiefern Kriminalgeschichten Schüler:innen dazu anregen können, über moralische Ambiguitäten nachzudenken und sich mit ethischen Fragestellungen auseinanderzusetzen.

8.2.3 ÄsthEthische Bildung mit Kriminalliteratur – ein literarischer Spielraum jenseits von Gut und Böse

Kriminalliteratur verhandelt grundsätzlich Fragen nach dem Guten und dem Bösen, nach ethischem Handeln und moralischen Grundsätzen. Eric Ambler reflektiert dies mit Blick auf die Welt der zweiten Hälfte des 20. Jahrhundert in drastischen Worten: „Der Kriminalroman ist die letzte und heute einzig mögliche Form, in der die Frage von Gut und Böse noch abgehandelt werden kann“ (zitiert nach Fauser 2003, 202). Zu ergänzen ist aus Sicht der schulischen Werteerziehung, dass es weniger um ein Abhandeln, sondern um ein Verhandeln im Sinne von Aushandlungsprozessen geht. Kriminalliteratur bindet darüber hinaus Leser:innen in besonderem Maße an den Text und kann dadurch zur intensiven ethischen Reflexion anregen. Involviertheit entsteht in vielen Fällen durch die ästhetisch-literarische Gestaltung der Texte, nämlich durch das tatsächliche Mitvollziehen der Tätigkeit der Ermittler:innenrolle. Auf diese Weise ergibt sich ein Immersionseffekt, der eine stärkere Unmittelbarkeit und auch eine emotionale Anbindung an das Geschehen bewirken kann. Einerseits sind dadurch ethische Fragestellungen, die verhandelt werden, zugänglicher und existentieller. Andererseits zeigt die Emanzipation von der Erzählerinstanz, dass eigene Reflexionsprozesse in Gang gesetzt werden. Ästhetisches und ethisches Lernen vollziehen sich dabei in wechselseitiger Beziehung:

Ästhetische Erfahrung ist möglich, weil der Erwerb literarischen, sprachlichen und alltagsweltlichen Wissens beim Lesen beiläufig geschieht. Literatur eröffnet den Möglichkeitsraum des Denkens und den Übergang in die Imagination. Sie leistet einen entscheidenden Beitrag zum Verstehen der Realität und zur Identitätsbildung: Literatur erscheint als Medium, durch das die eigene Weltsicht reflektiert werden kann, und ermöglicht es so, individuelle Wertentscheidungen zu diskutieren, das Selbst- und Weltverhältnis zu hinterfragen und sich als Teil eines geistes- und kulturgeschichtlichen Bezugsfeldes verstehen zu lernen. Durch

die Begegnung mit Literatur kann die soziale und personale Identität in ihren trans- und interkulturellen Implikationen erfahren werden. (Anselm 2017a, 12)

Die Konflikte oder Dilemmata der Protagonist:innen wirken anregend, sich selbst zu positionieren; das kann zum Spannungsempfinden während des Rezeptionsprozesses beitragen. Ein weiterer Aspekt ist hier mitzubedenken: Wie unter 6.3 gezeigt, lässt sich Kriminalliteratur in besonderem Maß als Spiel, als bewusst inszeniertes ludisches Arrangement begreifen. Sorgfältig ausgewählte kriminalliterarische Texte können dazu einladen, ernsthaft spielend in die Handlung mit einzusteigen und dabei auch aktiv in (ethisch-moralische) Entscheidungsprozesse involviert zu werden. Christian Klager zeigt in seiner Dissertationsschrift umfassend auf, welch hoher Wert dem Spielen aus philosophischer und philosophiedidaktischer Sicht beizumessen ist:

In der Erlangung der Mündigkeit ist das Spielen die selbstbestimmte Gewinnung einer kritischen Perspektive zur Welt, zur Deutung der Welt und zur Deutung der Deutung der Welt [...]. Anthropologisch-psychologisch ist das Spiel die Voraussetzung für die Einnahme von Perspektiven auf sich und andere und damit die Grundlage, sich an die Stelle anderer denken zu können. (Klager 2016, 320)²¹⁴

Damit wird Spielen nicht als bloße Freizeitaktivität verstanden, sondern als ein grundlegender Bildungsmodus, in dem Distanzierungsfähigkeit, Perspektivenwechsel und reflexive Weltaneignung eingeübt werden und der somit eine zentrale Voraussetzung für Urteilsfähigkeit und ethische Mündigkeit bildet. Matthias Pauldrach geht in seinen exemplarischen Untersuchungen zu Heinrich Steinfests Roman *Die feine Nase der Lilli Steinbeck* sogar noch einen Schritt weiter, da hier das Spiel „als selbstreferentielles Element und Verweis auf die metatextuelle Ebene [fungiert]“ (Pauldrach 2015, 231); dabei registriert er auch die besondere Eignung als Beitrag zur Werteerziehung:

²¹⁴ Vgl. zur Bedeutung des Spiels im Rahmen der Philosophiedidaktik auch Peters/Peters, 2022.

Den Krimi im Unterricht als Spiel zu betrachten und zu analysieren [...] stellt hier eine Möglichkeit dar, Gewalt und bestimmte Konstellationen und Kodierungen von Gut und Böse zunächst als ästhetisch-funktionale Elemente zu untersuchen und sie in einem zweiten Schritt unter ontologischen, das heißt moralischen und pädagogischen Gesichtspunkten zu betrachten. (ebd., 239)

Kriminalfallgeschichten können so als fiktionale ethische Fallgeschichten betrachtet werden, die zum diskursiven Mit-Spielen einladen:

Literatur ist ein ästhetisches Reflexionsmedium, das zwar nicht sagt, welche Lebensführung die richtige ist, aber neue Aspekte der Bewertung erschließt. So verstanden eröffnet sich ein Freiraum, verschiedenen Welt- und Selbstsichten zu begegnen, die vor dem Hintergrund ethischer Bildung zur Begründung eines verantwortlichen Handelns führen können. (Anselm et al. 2019, 193)

Mit Ulf Abraham kann Literatur als „Medium der Reflexion ethischer Fragen“ (Abraham 2017, 7) verstanden werden; denn es

entsteht beim literarischen Lesen eigentlich immer ein Bild vom ‚besseren Leben‘ – allerdings nicht unbedingt (wie etwa in der literarischen Utopie) explizit. Nicht nur Wissensbestände, sondern auch Werthaltungen stehen beim Lesen prinzipiell zur Disposition. [...] Die moralische Dimension der Lektüre hängt nicht von einer explizit formulierten Moralität des Textes ab. (Abraham 2017, 4)

Damit wird deutlich, dass literarische Texte selbst dort ethisch wirksam werden, wo sie keine offen formulierten moralischen Lehren enthalten, weil sie Leser:innen dazu anregen, implizite Wertentwürfe mitzudenken, eigene normative Überzeugungen zu überprüfen und Vorstellungen eines gelingenden Lebens reflexiv zu befragen. In besonderem Maße gilt das für Texte, die das Böse zum Thema haben. Abraham formuliert „Kompetenzziele literarischen Lernens, die sich mit Texten aus

der Kinder- und Jugendliteratur an das Motiv des Bösen²¹⁵ anschließen lassen“ (Abraham 2020, 8); hierzu zählt er die Beschäftigung mit dem „moralische[n] Gegenhorizont, den das Böse markiert“, die „ästhetischen Mittel, mit denen ein Text das Böse als Widerlager des Guten inszeniert“ sowie Aspekte der literarischen Wertungskompetenz (ebd.). Konstruktiv anregend wirken Texte, die sich einer einfachen Zuordnung zur den Kategorien Gut und Böse entziehen; besonders deutlich ist das auf der Ebene der Protagonist:innen. Diese Entwicklung zeichnet sich in der Geschichte der Kriminalliteratur flächendeckend erst relativ spät ab. Ernest Mandel formuliert retrospektiv noch Anfang der 1980er Jahre:

Der Kriminalroman fußt auf der mechanischen und formalen Trennung der Personen in zwei Lager: hier die Bösen (die Verbrecher) und dort die Guten (der Detektiv und die mehr oder minder tüchtige Polizei). Die extreme Polarisierung in der Welt des Kriminalromans ist jedoch verbunden mit einer Entpersönlichung von Gut und Böse, die wiederum untrennbar zur Entmenschlichung des Todes gehört. Gut und Böse sind nicht in leibhaftigen Menschen verkörpert, in wirklich komplexen Charakteren. (Mandel 1988, 51)

Mandel versteht den Kriminalroman somit als eine Form, die moralische Gegensätze eher formal konstruiert als psychologisch oder existenziell auslotet, wodurch ethische Ambivalenzen zugunsten klarer Frontstellungen eingeebnet werden.

Grundsätzlich ist die Gegenüberstellung von Gut und Böse ein „konventionalisiertes Strukturelement von Handlung“ (Bär 2019, 151), das in vielen Texten nachweisbar ist: „Sie folgt dem Muster, dass sich zwei Wertesysteme gegenüberstehen, die zu Konflikten und Lösungen führen und damit Spannung und Entspannung auf Seiten des Lesers hervorrufen.“ (ebd.) Florian Bär führt weiter aus:

215 Vgl. hierzu auch Abraham 2021.

Die Aushandlung von Wertfragen dient also zuvorderst einem Selbstzweck, indem Erzählungen auf den Wertekonflikt als handlungskonstituierendes Strukturmerkmal angewiesen sind. Sie haben ferner immer auch eine ethische Qualität, da sie sich immer auf Normen und Wertefragen beziehen, die in gleicher Weise häufig auch in der Realität existieren. Gerade in Bezug auf die Aushandlungsfunktion von Texten wird also deutlich, dass sich die ästhetische und ethische Dimension von Texten gegenseitig bedingen. (ebd., 152)

Zuzustimmen ist Bär mit Blick auf postmoderne Kriminalliteratur, dass die Kollision von Werten als Strukturmerkmal sicherlich fortbesteht; allerdings ist die allzu klare Zuordnung zu Protagonist:innen und Antagonist:innen weitgehend aufgehoben – was die genannten Aushandlungsprozesse ja nur umso relevanter werden lässt. Dieter Wrobel spricht hinsichtlich aktueller kriminalliterarischer Formate davon, dass hier die „schematische Polarität von Gut vs. Böse infrage“ gestellt wird (Wrobel 2019, 207): „Gerade hybride Figuren, die nicht mehr eindeutig einer der beiden Seiten zuzuordnen sind, fordern zur besonderen Reflexion auf und können ein didaktisch relevantes Wertedilemma auslösen.“ (ebd.) Jan Standke und Dieter Wrobel zeigen in ihrem Basisartikel *Das Böse*, dass sich seit 1800 „[f]este Zuschreibungen des Guten und Bösen verflüssigen [-] und [-] in Übergangszonen des Moralischen zusammen[fließen]. Aus Schwarz und Weiß wird Grau.“ (Standke/Wrobel 2017, 7) Das macht derartige Texte für einen wertreflektierenden Deutschunterricht besonders wertvoll, und kann darüber hinaus auch die Spannungseffekte bei den Rezipierenden erhöhen. Nicht alle teilen diese positive Einschätzung, wie beispielsweise die folgenden, in ihrer Absolutheit kaum nachvollziehbaren, moralisierend-wertenden Ausführungen von Alexandra Krieg zeigen:

Häufig verschwimmen dementsprechend die einst eindeutigen Grenzen von Gut und Böse und der Verbrecher wird nicht mehr zwingend als asoziales und zutiefst verabscheuungswürdiges Individuum empfunden. Die moderne Gesellschaft hat den Menschen sogar bereits soweit per-

vertiert, dass für ihn gerade von der schillernden, geheimnisvollen und unergündlich widersprüchlichen Person eines Verbrechers eine eigentümlich schillernde Faszination ausgeht. (Krieg 2002, 8f.)

Ähnlich restriktiv in ihrer Argumentation zeigt sich Doris Schönbaß:

Die Figur muss nämlich – auch wenn es sich um eine Fantasiefigur handelt – in ihrer emotionellen Verfassung authentisch und glaubwürdig sein. Und vor allem: Sie muss positiv bewertet sein! Schließlich will und kann sich niemand mit einem Bösewicht identifizieren. (Schönbaß 2008, 78)

Diese Position lässt ebenfalls wenig Raum für eine differenzierte Auseinandersetzung mit literarischen Figuren, die Ambivalenz oder moralische Widersprüchlichkeit verkörpern. Demgegenüber lässt sich eine entgegengesetzte Perspektive formulieren, die gerade die Herausforderung und die Mehrdeutigkeit von Texten betont. Anregend wirken Werke, die sich einer allzu schnellen Einschätzung verweigern:

Texte sind nicht nur das Medium zur Vermittlung von Werten, sondern auch zur kritischen Reflexion von Werten. Ein identitätsfördernder Bildungsprozess kann nur dann gelingen, wenn man mit Texten nicht vorschnell fertig ist, sondern bereit ist, diese zu hinterfragen. (Anselm 2012b, 20)

Auf diese Weise zeigt sich, dass literarische Texte – gerade solche, die komplexe oder widersprüchliche Figuren enthalten – nicht auf eine einfache moralische Lesart reduziert werden sollten. Sie eröffnen vielmehr einen Raum, in dem die Lesenden lernen, Differenzierungen vorzunehmen, Ambivalenzen zu erkennen und ihre eigenen moralischen Urteile kritisch zu hinterfragen. Eine mehrdimensionale, hybride Figurengestaltung kann hier unterstützend wirken.

Bereits bei Gotthold Ephraim Lessing finden sich Überlegungen zum Wert der Darstellung eines „gemischten Charakters“, den dieser als literarische Ausgestaltung in seiner Mitleidsästhetik propagierte:

Das Unglück derjenigen, deren Umstände den unsrigen am nächsten kommen, muss natürlicherweise am tiefsten in unsere Seele dringen. (...) Der mitleidigste Mensch ist der beste Mensch, zu allen gesellschaftlichen Tugenden, zu allen Arten der Großmuth der aufgelegtste. Wer uns also mitleidig macht, macht uns besser und tugendhafter. (Lessing 1756, 24–25)

Die ideale Tragödie erregt in Lessings Interpretation der aristotelischen Forderung nach *eleos* und *phobos* Mitleid bei Zuschauer:innen beziehungsweise Leser:innen und führt so zur Reinigung der Leidenschaften. Sie sollen sich mit dem Helden identifizieren, bei seinem Unglück Mitleid empfinden und zugleich von der Furcht ergriffen werden, das gleiche Unglück könne auch ihn treffen. Eine solche Absicht ist nur zu verwirklichen, wenn der Held keine idealtypisch gezeichnete Person ist, sondern eine, die weder nur gut noch nur böse ist, damit sie Identifikationsangebote bereitstellt. Lessings realistische Poetik findet sich mit deutlichen Bezügen in Schillers kunstphilosophischen Schrift *Über die tragische Kunst* wieder, wo es heißt: „Nur das Leiden sinnlich moralischer Wesen, dergleichen wir selbst sind, kann unser Mitleid erwecken.“ (Schiller 1792, o. S.)

Derartige Ambivalenzen in der Figurendarstellung lassen sich durchaus auch in älterer Kriminalliteratur finden; Ermittlerfiguren weisen durchaus negativ konnotierte Eigenschaften auf, wie Sherlock Holmes' Drogenmissbrauch oder seine Arroganz im Umgang mit anderen Menschen. Patricia Highsmiths *Tom Ripley*-Reihe (1955–1991) geht noch weiter: Sie stellt einen Mörder als Protagonisten vor, mit dem die Rezipient:innen durchaus sympathisieren können:

Indem Highsmith ihren Lieblingshelden Ripley mit allen unverbindlichen Attributen des Normalen ausstattet, ernannt sie ihn zu einer Art Jedermann, in dem alle Ausformungen von Gut und Böse gleichermaßen vorhanden sind und je nach Situation abgerufen werden können. (Wörtche 2020, 2)

Ein bemerkenswertes Ausnahmebeispiel stellt Agatha Christies 1934 erstmals erschienener Roman *Mord im Orientexpress* dar. Hercule

Poirot ermittelt im Fall des im Zug ermordeten Kindesentführers und -mörders Cassetti. Am Ende versammelt er alle Zeug:innen, die zugleich verdächtig sind:

Poirot räusperte sich. „Wir sind hier zusammengekommen, um den Mord an Samuel Edward Ratchett – alias Cassetti – zu untersuchen. Es gibt in diesem Fall zwei mögliche Lösungen, und ich will Ihnen beide darlegen. Anschließend sollen M. Bouc [Direktor der Schlafwagen-gesellschaft] und Dr. Constantine [Arzt] beurteilen, welche die richtige ist.“ (Christie 2014b, 180)

Obwohl der Detektiv die richtige Lösung kennt – alle der zwölf Anwesenden haben einmal auf das Opfer eingestochen, um den Tod des Armstrong-Babys und dessen Folgen zu rächen, übergibt er diese nicht der Gerichtsbarkeit. Er eröffnet einen alternativen Lösungsweg und präsentiert diesen so überzeugend, dass er als wahrscheinlich angenommen wird: „Sehr gut, sagte Hercule Poirot vergnügt. „Dann habe ich, nachdem ich den Fall zur Zufriedenheit aller aufklären konnte, die Ehre, mich davon zurückzuziehen.““ (ebd., 193) Allen unmittelbar Beteiligten auf Textebene ist ebenso wie den Leser:innen klar, dass es sich bei der Variante nicht um die „Wahrheit“ handelt, sondern um eine bewusste Entscheidung gegen diese. Der Entschluss Poirots, auf die eindeutige Präsentation der wahren Lösung zu verzichten, sowie der beiden anderen Entscheidungsträger, ihm hier zu folgen, ist weder vorhersehbar noch erwartbar. In keinem weiteren ihrer insgesamt 66 Kriminalromane wählt Christie einen derartigen Ausgang der Handlung. Diese Spannung kann in den Leser:innen eigene ethische Aushandlungsprozesse anregen – die ihrerseits nach einer eigenen Positionierung streben. Gerade die Uneindeutigkeit oder auch Frag-Würdigkeit von Entscheidungen von Protagonist:innen laden ein, sich selbst in deren Rolle zu versetzen:

Literatur thematisiert und inszeniert moralisch-ethisch brisante Situationen und Konflikte, die sich meist gerade dadurch auszeichnen, dass sie auf der Textebene keine abschließende Lösung bieten. Sie fordern stattdessen die Rezipienten dazu heraus, Diskrepanzen auszuhalten

bzw. eigene Standpunkte zu erarbeiten. Somit können literarische Texte ethisch fundierte Identitätsbildungsprozesse anstoßen, die besonders das Gewissen und ein (un)bewusstes moralisches Urteilsvermögen bzw. dessen habituelle Grundlagen betreffen. In der Textbegegnung lassen sich individuelle Voraussetzungen eigenständiger Wertebildung entwickeln [...]. (Anselm 2017a, 12)

Die aktive Entscheidung für einen Ausweg und die Nichtbestrafung der Schuldigen, die selbst Opfer sind, ist eine, die hier ausschließlich aufgrund ethischer Überlegungen stattfindet – und auf diese Weise sind die Rezipient:innen aufgefordert, eine eigene Positionierung vorzunehmen. Die hohe Komplexität ethischer Entscheidungsprozesse wird so performativ erfahrbar. Da der Text aufgrund der klar herausgestellten Überlegenheit Poirots kaum Möglichkeiten einer Identifikation mit der Ermittlerfigur anbietet und eine richtende Instanz fehlt, trifft hier Stefan Neuhaus' Formulierung in besonderem Maße zu: „Literatur macht die Leser:innen immer auch zu Richter:innen über das Verhalten der Figuren.“ (Neuhaus 2021, 38) Darin besteht die besondere Chance einer unterrichtlichen Beschäftigung mit diesem Roman.

In Christies Text wird parallel zur Handlungsspannung, die beispielsweise durch die Variation des *locked room*-Schemas, durch die Undurchsichtigkeit der Vielzahl an gezielt platzierten Indizien, durch die Lenkung von Sympathie für die Täter:innen und Antipathie gegenüber dem Opfer aufgebaut wird, eine ethische Spannung erzeugt, die zu einer Auflösung hin drängt.

Tabea Kretschmann unternimmt in ihrem zweiteiligen Aufsatz den Versuch, den Roman zur Umsetzung des von ihr formulierten „fachspezifischen Modells ethischer Kompetenz im Deutschunterricht“ (Kretschmann 2022a, 11–13) einzusetzen:

Es handelt sich hierbei um eine theoretische Modellierung, die zunächst pragmatisch dazu beitragen kann, eine strukturiertere Umsetzung der formalen Forderung nach (auch) ethischer Persönlichkeitsbildung im Deutschunterricht in der Praxis besser umzusetzen. (ebd., 10)

Es werden neun Kompetenzdimensionen vorgeschlagen, die auf alle Teilbereiche des Deutschunterrichts bezogen sind. Intendiert ist die „Behandlung ethischer Themen im Deutschunterricht“ (ebd., 14), eine „umfassendere ethische Bildung, bei der systematisch ethische Begründungen für Werte erarbeitet und reflektiert werden“ (ebd., 15). Die klar auf kognitive Instruktion ausgelegte Herangehensweise steht im Kontrast zur Ausrichtung der hier zur vorliegenden Arbeit, die sich der Frage zuwendet, wie gerade mit kriminalliterarischem Textmaterial ethische Reflexionsprozesse angeregt und begleitet werden können. In Kretschmanns Vorschlägen zur Unterrichtsgestaltung zeigt sich insgesamt eine überwiegend deduktive Ausrichtung mit stark lehrer:innen-zentrierter Prägung. Es ergeben sich kaum Freiräume für Auslotungsprozesse und Selbstreflexion. Teilkompetenz 8, das „Analysieren und Interpretieren der ästhetischen Darstellung ethisch relevanten Situation“ (Kretschmann 2022b, 4), ist m. E. durchaus relevant; die Ausführungen hierzu sind allerdings ungenügend:

Möglicherweise wird aufgrund der vorher erarbeiteten Befunde deutlich, dass im Sinne einer ‚leserfreundlichen Roman-Logik‘ und zugunsten des Spannungsbogens auf eine Diskussion der Vernachlässigung staatlicher Instanzen bei der Ahnung der beiden dargestellten Verbrechen verzichtet wurde. Christie lag daran, den LeserInnen ein überraschendes Ende, das sich als positives *Happy End* anfühlt, zu präsentieren. Dieses Ende ist jedoch nicht im Sinne einer ‚Handlungsempfehlung‘ in die Realität zu übertragen. (ebd., 4–5)

Damit wird die Chance verpasst, sich dem herausfordernden Thema „Selbstjustiz“ und seiner Darstellung im Roman wirklich engagiert zu stellen – der letzte Hinweis unterstellt den Lesenden eine so nicht nachvollziehbare Naivität. Am Ende ihrer Ausführungen verweist Kretschmann auf die Neuverfilmung durch und mit Kenneth Branagh aus dem Jahr 2017 und zeigt durchaus überzeugend die Unterschiede gerade auch in der dargestellten ethischen Haltung Poirots zu einer Vorgängerverfilmung aus dem Jahr 2010. Ein zentraler Aspekt aber findet keine Berücksichtigung: Die quasi-religiöse Inszenierung der Auflösungsszene bei Branagh ist zentral für das Gesamtverständnis der

Verfilmung. Die Beteiligten versammeln sich in einem Tunnel, als der Zug im Schneesturm stecken geblieben ist. Die zwölf Verdächtigen – bereits bei Christie ist die biblische Anspielung unverkennbar – sitzen an einem langen Tisch, im Zentrum Linda Arden, die Großmutter des ermordeten Kindes, die auch als Initiatorin der Hinrichtung Cassettis gelten kann. Die Analogien zu Leonardo da Vincis Gemälde *L'Ultima Cena* sind dabei mehr als augenfällig, werden aber in Kretschmanns Beitrag nicht benannt. Die Rechtfertigung sowohl der eigentlichen Tat wie auch des Verzichts auf Überführung der wahren Täter:innen wird damit in einen religiösen Zusammenhang gerückt: Es wurde ein Opfer um der Gerechtigkeit willen gebracht. Kretschmanns Deutung hingegen greift zu kurz; sie beruht auf einer seit den Anfängen der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Kriminalliteratur immer wieder vorgetragenen Motivation der Leser:innen, der sog. Ordnungstheorie (vgl. beispielsweise Hühn 1977, 278):

In diesem Film wird also von Anfang an nahegelegt, dass Poirot etwa nicht aus ethischen Überlegungen oder Gesetzestreue Verbrechen aufklärt – sondern es scheint um ein bestimmtes ‚Gleichgewicht der Dinge‘, um eine ‚innere Ordnung der Gerechtigkeit‘ zu gehen, die er quasi natürlicherweise erkennt bzw. (wieder) herstellen will. (Kretschmann 2022b, 6)

Damit verharret der Entwurf letztendlich auf einer „Anwendung ethischen Basiswissens“ (Kretschmann 2022a, 11), deren konsequente und unverzichtbare Weiterführung hin zum Anstoßen „[e]thisch fundierte[r] Identitätsbildungsprozesse“ (Anselm 2017a, 12) bleibt der Beitrag schuldig.

Wie die Ausführungen zu Entwicklungsstrang 1 (s. 1.2.1) gezeigt haben, ist einer der Ursprünge kriminalliterarischen Erzählens in juristischen Fallgeschichten zu sehen – mit ethischen Implikationen, wie beispielsweise im Vorwort von Harsdörffer ersichtlich wurde. Im Kern sind auch Kriminalerzählungen der Gegenwart als Fallbeispiele

zu lesen²¹⁶ – laborierte ethische Fallbeispiele, die zur Positionierung einladen und damit sinnvoll den Weg zum Aufbau einer Wertreflexionskompetenz begleiten.

Darüber hinaus zeigt sich, dass in den gewählten Romanen im Laufe des Ermittlungsprozesses die Einzelschritte einer ethischen Fallanalyse (vgl. Franzen 2011, auch Bleisch et al. 2021) mit Situationsanalyse und normativer Analyse deutlich erkennbar sind, zu deren Mitvollzug die Lesenden eingeladen werden. Henning Franzen legt ein praxisnahes Schema vor, in dem auf die anschauliche Präsentation eines „Falls“ zunächst eine intuitive Einschätzung folgt. Daraufhin wird an der Sachanalyse und einer ethischen Einschätzung gearbeitet; die Vorgehensweise ist hierbei nicht zwingend linear, sondern kann iterativ erfolgen. Auf ein (vorläufiges) Urteil folgt eine Reflexion, die den Gesamtprozess evaluiert (vgl. Franzen 2023).

Während ethische Fallbeispiele und herkömmliche „Dilemmageschichten“ auf eine stark verknappte Darstellung setzen und primär auf Rationalität abzielen, können kriminalliterarische Fallgeschichten tiefer gehende Prozesse initiieren, wie hier sowie unter 7.1 gezeigt worden ist. Die drei im Folgenden vorgestellten Texte bzw. Textgruppen wurden im Verlauf der vorliegenden Arbeit bereits mehrfach zitiert und besprochen, da sie in vielen der genannten Teilbereichen Anschlussmöglichkeiten bieten, was sie für den wertreflexiven Unterricht besonders geeignet erscheinen lässt. Die literarische Spannung, die aufgebaut wird, begleitet die Entscheidungsprozesse, die die Protagonist:innen ebenso wie die Leser:innen durchlaufen. Die Spannung bezieht sich hier nicht nur auf den Ausgang der Erzählung auf *histoire*-Ebene, sondern ebenso auf die Auflösung von ethischen Herausforderungen durch Reflexion und Diskurs, nicht durch direkte „Vermittlung“.

²¹⁶ So bezeichnen beispielsweise auch Willems et al. in den Überschriften der einzelnen Kapitel die gewählten kinderkriminalliterarischen Texte als „Fallbeispiele“ (Willems et al. 2023, 23; 58).

„Der Fall selber muss etwas in sich haben,
so ganz nebenbei.“

Ernst Bloch

9 Konkrete Lektürevorschläge für den Literaturunterricht in verschiedenen Jahrgangsstufen

9.1 Kriterien der Auswahl geeigneter kriminalliterarischer Texte

Sabine Pfäfflin hat in ihrer Dissertation *Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur* (Pfäfflin 2010, 18) erarbeitet. Dabei unterscheidet sie formal-ästhetische, thematisch-inhaltliche sowie didaktische Kriterien, die grundlegend auch für die Auswahl kriminalliterarischer Texte hilfreich sein kann – wenngleich sich deutliche Überlagerungen zeigen, die eine einseitige Zuordnung zu einem der drei Bereiche zu vereinfacht erscheinen lässt.

Formal-ästhetische Kriterien sind stets als Ausgangspunkt der Literaturauswahl zu bedenken. Gerade weil es im Bereich der Kinder- und Jugendkriminalliteratur ebenso wie in der Erwachsenenliteratur aufgrund der hohen Beliebtheit durchaus ökonomische Interessen gibt, finden sich hier Texte von fragwürdiger Qualität, die Sorgfalt in der Gestaltung sowie einen künstlerischen Eigenwert vermissen lassen. Umso wichtiger ist es, hier aufmerksam zu prüfen, ob eine Eignung für die unterrichtliche Beschäftigung zu erkennen ist. Sandro Moraldo verweist in seiner Einleitung auf mögliche Kriterien, die über das rein Handwerkliche hinausgehen:

Krimis sind mehr als nur schematische Konstruktionen, mitreißende Geschichten von der Kehrseite des Guten oder spannender Unterhaltungsstoff eines Autors, der sein erzählerisches Handwerk perfekt beherrscht und den Plot virtuos auf Standardsituationen zu komprimieren versteht. Formale Kunstfertigkeit, sprachliche Finesse, Sinn

für Dramaturgie, Detaildichte, präzise Charakterskizzen, glaubwürdig gezeichnete Nebenfiguren etc. verleihen vielen Kriminalromanen Tiefe und Weltläufigkeit. (Moraldo 2005, o. S.)

Unter deutlicher Bezugnahme auf Bertolt Brechts Ausführungen zu Schema und Variation gilt es also Texte zu finden, die eine anspruchsvolle und überzeugende Variation des Schemahaften bereits auf der sprachlichen Ebene beinhalten; umso mehr gilt das für die narratologische Gestaltung. Hier ist die Einbeziehung der Lesenden von zentraler Bedeutung: Mit Wolfgang Iser muss die Schaffung eines „Beteiligungsspielraum[es]“ (Iser 1994, 295) für die Leser:innen eingefordert werden, der sich beispielsweise durch die Einladung zum Füllen von Leerstellen eröffnet. Gerade mit Blick auf kriminalliterarische Texte muss ein mittlerer Herausforderungsgrad vorhanden sein, der Über- und Unterforderung vermeidet: Eine zu hohe Vorhersehbarkeit der Auflösung erweist sich hier als ebenso hinderlich wie eine, die für die Rezipierenden nicht nachvollziehbar ist. Texte, die nur zum Zweck der (vermeintlichen) Leseförderung konzipiert sind, erfüllen, wie in Teil I gezeigt, die formal-ästhetischen Kriterien kaum. Unter diesem Aspekt müssen auch serielle Produkte sorgfältig geprüft werden, da hier aufgrund der hohen Erscheinungsfrequenz und der häufig bestehenden Autor:innenkollektive unter Umständen Schwächen zu erwarten sind. Mit Blick auf die erzähltechnische Gestaltung verweist Sabine Pfäfflin allerdings auch darauf, dass „für einige Textsorten – zum Beispiel für popliterarische Texte oder Kriminalromane – charakteristische Erzählkonventionen und Stilmerkmale [gelten], die sich deutlich von kanonischer Literatur unterscheiden.“ (Pfäfflin 2010, 25); sie plädiert in der Folge dafür, diese „zum Lernfortschritt“ zu nutzen (ebd.) und illustriert diese Forderung in einer Fußnote mit Beispielen aus fachdidaktischen Veröffentlichungen zur Kriminalliteratur (vgl. ebd., Fußnote 108). Die von Pfäfflin angestellten Überlegungen zu „Lernfortschritt und Lesemotivation“ (ebd., 26), die den ersten Bereich abschließen, lassen sich m. E. auch auf die weiteren Aspekte übertragen: „Literaturdidaktisch erfolgreich wird eine Textauswahl vor allem dann sein, wenn sie eine sinnvolle Balance zwischen der Orientierung am literarischen Kanon

einerseits und den Voraussetzungen und Interessen der Schüler andererseits zu halten weiß.“ (ebd.)

Mit Blick auf die thematisch-inhaltliche Gestaltung lassen sich die von Pfäfflin genannten Bereiche des „zeitdiagnostischen Potenzial[s]“ (ebd., 27–30) und der „Reflexion der Vergangenheit aus gegenwärtiger Perspektive“ (ebd., 31–32) besonders gut durch die Lektüre von Kriminalliteratur umsetzen. Wie unter 4. gezeigt, reagiert Kriminalliteratur auffallend schnell auf gesellschaftliche Entwicklungen und kann damit auch diagnostische Überlegungen einspielen. Die vielfältigen historischen Kriminalerzählungen erfüllen diesen Anspruch retrospektiv (vgl. 4.3). Es lassen sich kaum Beispiele finden, die die hier intendierte Lektüre nicht ermöglichen: So bieten sich ja selbst Bücher aus den Enid Blyton-Reihen dazu an, im Rahmen einer reflexiven Anschlusskommunikation kritische Anfragen an das dort vorgestellte Menschenbild zu stellen.

Die von Pfäfflin unter den „didaktische[n] Kriterien“ geforderte „Förderung der Identitätsentwicklung“ (ebd., 44–47) sowie die „Auseinandersetzung mit Wertfragen“ (ebd., 48–52) repräsentieren mit Blick auf die vorliegende Arbeit die zentralen Aspekte für die Auswahl geeigneter kriminalliterarischer Texte. Juliane Köster und Stefan Matuschek formulieren in ihren *Elf Thesen zum Literaturunterricht* ihre „Einsicht“ (Köster/Matuschek 2019, 24) zum Wert von Literatur:

Literatur ist ein Angebot, sprachlich vermittelte Erfahrungen zu machen – Erfahrungen, die nah an der eigenen Wirklichkeit sein können, fremde Wirklichkeiten nahebringen oder imaginativ, dabei auch gezielt experimentell, über die Wirklichkeit hinausgehen. Diese Einsicht muss vor jeder Rede von Textanalyse und Interpretation etabliert werden. Literatur ist deswegen ein lebendiger Teil unserer Kultur, weil sie sprachlich vermittelte Erfahrungsangebote macht – und nicht, weil sie eine Analyse- oder Interpretationsaufgabe stellt. (ebd., 24)

Der Angebotscharakter, der ein der Eignung zur Analyse und Interpretation vorausgehendes Merkmal ist, ist m. E. zentral bei der Auswahl kriminalliterarischer Texte für den Literaturunterricht. Er ist dann erfüllt, wenn eben keine eindeutigen Lösungen oder Wertvorstellun-

gen präsentiert und den Lesenden „vermittelt“ werden, sondern wenn eine Einladung zur Auslotung ethischer Positionierungen ausgesprochen wird. Ganz entscheidend ist hierbei, dass ein breiter Spielraum an Abstufungen auf der Skala zwischen den antagonistischen Bereichen von „Gut“ und „Böse“ eröffnet wird. Knut Hickethier schreibt in seinem vielfach zitierten Aufsatz über *Das narrative Böse* abschließend:

Das Böse also ist ein narratives Konstrukt. Es kann immer dann herangezogen werden, wenn es gilt, Gegensätze aufzubauen, diese zu radikalisieren und zu vereinfachen [...]. Böse sind immer nur die anderen. Das macht deutlich, dass es das Böse nicht wirklich gibt. (Hickethier 2008, 243)

Diese Verallgemeinerung lässt sich mit Blick auf die Vielfalt kriminalliterarischer Texte nicht halten; daneben stellt sie eine fatal vertane Chance dar, ethische Reflexionen im Anschluss an Texte als Möglichkeit zum Aufbau zentraler Kompetenzen in den Blick zu nehmen – August Gottlieb Meißner hat bereits im 18. Jahrhundert erkannt, dass die literarische Darstellung des „extreme[n] Bösewicht[s]“ seiner Idee einer erzieherischen Wirkung der Texte eher abträglich ist angesichts der „sonderbare[n] Verkettung vom Guten und Bösen“ (vgl. Zitate unter 1.2.1).

Nicola Mitterers „Elf Schlussthese[n] zu einer Responsiven Literaturdidaktik“ enthalten wesentliche Aspekte, die bei der Literaturauswahl leitend waren. Insbesondere die Überlegungen zur herausragenden Rolle des „Fremden“ in der Literatur lassen sich auf die gewählten Texte anwenden:

Die Auseinandersetzung mit dem Fremden in literarischen Texten enthält eine ethische Komponente, insofern als hier ein paradigmatischer Umgang mit dem Unverständlichen, Überwältigenden und teilweise auch Unzugänglichen eines mir begegnenden Fremden – das durch Anfänglichkeit und Endlichkeit tief im Eigenen verwurzelt ist – erlernt werden kann. [...] So gesehen bedeutet die Bereitschaft des Eigenen, sich auf das Fremde einzulassen, immer das Wahrnehmen einer Verantwortung für dieses Fremde. (Mitterer 2016, 271)

Die drei im Folgenden analysierten Textbeispiele verbindet bei aller Unterschiedlichkeit die Einladung, sich auf dieses „Fremde“ einzulassen. Narrativ-ästhetische Strategien involvieren die Lesenden in besonderem Maß und beziehen sie in ethische Aushandlungsprozesse aktiv ein, denen sich die Protagonist:innen „jenseits von Gut und Böse“ ausgesetzt sehen.

9.2 Ulf Nilssons *Kommissar Gordon*-Reihe als fiktionale ethische Fallstudie für kindliche Leser:innen (Primarbereich)

Bereits für sehr junge Leser:innen eröffnen die mehrfach erwähnten *Kommissar Gordon*-Bände von Ulf Nilsson einen bemerkenswerten Raum zur Ausbildung von Wertreflexionskompetenz. Dabei wird deutlich, dass die Fähigkeit, über moralische Fragen, Handlungen und Konsequenzen nachzudenken, keineswegs eine Frage des Alters ist oder erst in späteren Entwicklungsphasen erworben werden muss. Kinder sind der Lage, Situationen differenziert zu betrachten, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und die Motive der Figuren kritisch zu hinterfragen. Die Geschichten um Kommissar Gordon zeigen, dass selbst jüngere Lesende in der Lage sind, ethische Herausforderungen zu erkennen, abzuwägen und eigene reflektierte Werturteile zu entwickeln.

Die im Rahmen der ethischen Fallanalysen genannten Schritte (Präsentation eines „Falls“, intuitive Einschätzung, Sachanalyse, ethische Einschätzung, vorläufiges Urteil, Reflexion) lassen sich an Nilssons Text schlüssig mitvollziehen. Zunächst wird ein **Fall** dargelegt, der eine ethische Relevanz aufweist: Das Eichhörnchen meldet den Diebstahl, woraufhin Gordon den Fall aufnimmt und notiert: „Einige Nüsse dem Eichhörnchen gestohlen. Niemand verdächtig. Oder: Alle verdächtig!“ (Nilsson 2020, 13) Diese erste Einschätzung stellt eine Fixierung der **intuitiven Einschätzung** dar, mit Franzen der zweite Schritt auf dem Weg zu einem ethischen Urteil. Im zweiten Kapitel macht sich Gordon daran, den Tatbestand zu erforschen, er sucht nach Spuren und besucht den Tatort (vgl. ebd., 17–23) – er sammelt also Aspekte einer **deskriptiven Analyse**. Bei seiner Observation friert der Krötenkommissar genau

in dem Moment fest, als er die Maus beim Diebstahl einer einzelnen Nuss aus dem Versteck des Eichhörnchens beobachtet. Die ertappte Diebin möchte erst fliehen, hilft dann aber dem Kommissar und befreit ihn von Schnee und Eis. Er nimmt sie mit auf die Polizeistation. Bevor es allerdings um den Diebstahl geht, versucht Gordon, die Daten der Maus aufzunehmen.

Der Kommissar setzte sich in seinen Drehstuhl, der Maus gegenüber. [...] „Ich schreibe jetzt das Verhörprotokoll. Wie alt bist du?“ „Null Jahre“, sagte die Maus, und der Kommissar schrieb eine Null. „Wie heißt du?“ „Ich habe keinen Namen“, sagte die Maus. „Ich bin nur eine Maus.“ Der Kommissar schrieb noch eine Null. „Wo wohnst du?“ „Nirgendwo.“ Noch eine Null. „Und dein Beruf?“ Die Maus zuckte mit den Schultern. „Hab keinen.“

Der Kommissar schrieb eine weitere Null. Dann las er das Verhörprotokoll aufmerksam durch: o o o o.

Der Kommissar seufzte. „Viel ist das ja nicht gerade. Vier Nullen! Aber du musst wenigstens einen Namen haben. Wenn man keinen Namen hat, ist man genau genommen niemand. Wenn man keinen Namen hat, gibt es einen eigentlich gar nicht.“

Die Maus schaute auf ihre Hände und bewegte sie hin und her. Gibt es mich nicht?, fragte sich die Maus. Beunruhigt schaute sie auf den Kommissar, der jetzt angefangen hatte, sich auf seinem schönen Stuhl zu drehen.

Der Kommissar war immer stolz gewesen, eine Kröte zu sein. Auch den lateinischen Namen für Kröte mochte er: Bufo. Und er war stolz auf den schönen Namen Gordon. Aber es gab noch zwei Namen, die er ausgesprochen hübsch fand: Buffo und Buffy. Jetzt musste er den schöneren der beiden auswählen. Er dachte angestrengt nach und dreht sich auf dem Stuhl. Der Stuhl knirschte.

„Ich bin übrigens ein Mädchen“, sagte die Maus. Aha, das machte die Sache leichter. „Du wirst Buffy heißen“, sagte der Kommissar. „Das ist ein schöner Name!“ [...]

„Buffy“, sagte die Maus. „Das bin ich!“ (Nilsson 2020, 33–35)

Dieser Textausschnitt thematisiert die grundsätzliche philosophische Suche nach dem eigenen Ich. Die Antwort auf die Frage nach der individuellen Existenz der Maus wird hier durch den Prozess der Namensgebung symbolisiert, in dem empathischen Mitfühlen mit dem namenlosen Tier können sich Fragen nach der eigenen Existenz und Individualität der jungen Leser:innen spiegeln. Darüber hinaus ist die Textstelle auch anschlussfähig für gendersensible Reflexion und die Diskussion darüber, ob hier nicht eine Bevormundung durch die Kröte stattfindet.

Hier setzt bei Gordon eine **normative Analyse** ein: Spannend wird es, als Kommissar Gordon Gründe für den Diebstahl der Nüsse sucht und findet. Er unterteilt Verbrecher in „Klein-“ und „Großdiebe“ (Nilsson 2020, 54) und sucht nach Erklärungen und Motiven wie beispielsweise Hunger, der Mundraub rechtfertigt: „Ich finde, wenn jemand stiehlt, weil er furchtbar hungrig ist, ist das kein besonders schlimmes Verbrechen.“ (Nilsson 2020, 54) Es wird also nicht nur die Wirkung der Tat, des Diebstahls, als Grundlage einer Bewertung herangezogen, sondern auch teleologisch nach den Motiven des Handelns geforscht. Sehr interessant ist, dass Gordon hier nicht geltendes Recht oder ethisch-normative Vorstellungen außer Kraft setzt, sondern dass er „die Grenzen der Ethik“, so der Titel eines Beitrags von Wilhelm Vossenkuhl (2023), nicht ignoriert. Der Autor formuliert hier zur Frage der Rechtfertigung des Diebstahls von Lebensmitteln zur Stillung des Hungers: „Jenseits der Grenze der Ethik kann es sittlich gerechtfertigt sein, Nahrungsmittel zu stehlen, um zu überleben. Dennoch kann Diebstahl ethisch nicht gerechtfertigt werden.“ (ebd., 119) Nilssons Darstellung des Krötenkommissars erscheint auf eindrucksvolle Weise als Illustration der weiteren Ausführungen Vossenkuhls:

Der Diebstahl von lebensnotwendiger Nahrung, auch als ‚Mundraub‘ bezeichnet, ist ein harmloses Beispiel dafür, dass die Grenzen der moralischen Räume auch ein Außerhalb haben, und dass die Sorge um das eigene Leben keine andere Möglichkeit als dieses Außerhalb zulassen kann. Dann ist die Sicherung des Eigentums durch eine Ahndung des Diebstahls sittlich ungerecht. Wenn die Grenzen der moralischen Räume sittlich umstritten sind, kann die Forderung, sie einzuhalten, nicht gerecht sein, selbst dann nicht, wenn sie von Strafe bedroht ist. Auch Hungernde haben einen Anspruch auf Gerechtigkeit und Empathie. Es ist jedenfalls ungerecht, sie als Diebe zu verurteilen, als hätten sie aus bloßer Habgier gehandelt und nicht um ihr Leben zu retten. (ebd., 119–120)

Während der Lektüre der ausführlichen Erörterung seiner Entscheidung durch Gordon selbst werden im Prozess des Lesens Reflexionsprozesse bei den Rezipient:innen angeregt; zugleich kann gerade auch in einer Vorlesesituation die Passage Anlass zum Anschlussgespräch sein. Dass Schüler:innen bereits in der ersten Jahrgangsstufe in der Lage sind, den Überlegungen Gordons zu folgen, illustriert die untenstehende Schülerinnenzeichnung. Deutlich erkennbar ist die Menge an vom Eichhörnchen gesammelten Nüssen, der die eine von der Maus gestohlene Nuss gegenübersteht.²¹⁷



Abb. 25: Zeichnung von Helena, 6 Jahre, im November 2023

²¹⁷ Die Art der Darstellung ist von der Schülerin selbst gewählt und weist zu den Illustrationen des Buches keine Entsprechung auf, es handelt sich also um eine eigene Interpretation des von der Lehrerin vorgelesenen Textes.

Mit Franzen folgt daraufhin der Schritt des **abschließenden Urteils**. Auch dieses lässt sich in Nilssons Kinderbuch nachweisen: Mit Blick auf den Diebstahl durch die Maus erklärt er dem Eichhörnchen:

Es ist wichtig, dass sich in unserem Wald alle wohlfühlen. [...] Verbrechen müssen bestraft werden. Aber wenn jemand in Not geraten ist und ihm ist schwindlig und er ist einer Ohnmacht nahe und braucht unbedingt etwas zu essen, dann müssen wir dafür Verständnis haben. Da müssen wir im Wald zusammenhalten. Wir alle. (ebd., 55–56)

Die wirklichen „Großdiebe“ hingegen, zwei junge Eichhörnchen, werden gefasst und sollen ins Gefängnis gehen. Daraufhin nageln die beiden ihr Versteck von innen zu, so dass sie sich selbst eingesperrt haben: „Die Diebe wurden gefangen, haben gestanden und die Nüsse zurückgegeben. [...] Und irgendwie sitzen sie im Gefängnis.“ (ebd., 100)

Eine **Reflexion der Urteilsentscheidung** findet sich in jedem der Gordon-Bände explizit: Nach Abschluss eines Falls notieren Kröte und Maus gemeinsam die wichtigsten Erkenntnisse verbunden mit Wünschen für die Zukunft und stempeln diese ab. Der erste Fall endet mit der Formulierung „Kein Verbrechen. Keine Strafe.“ (ebd., 108), die die beiden Ermittler auf einem Papier festhalten, nachdem Gordon seinen Wunsch erläutert hat: „Wir beiden Polizisten wollen uns wünschen, dass es keine Verbrechen gibt. Ein guter Polizeibezirk hat keine Verbrechen!“ (ebd., 107) Die Maus ist noch nicht ganz überzeugt und hakt nach: „Wollen wir denn nicht viele furchtbare Diebe haben, die wir fangen können? [...] Viele schwierige Fälle?“ (ebd.). Gordon lehnt dies ab und stellt fest: „Das Beste ist, wenn überhaupt nichts passiert.“ (ebd.) Auf kindgerechte Weise bricht dieser Text mit herkömmlichen Räuber-Gendarm-Fantasien; Ziel ist nicht die Bestrafung von Kriminellen, sondern die Verhinderung von Gewalttaten. Das zeigt sich im ersten Band der Reihe auch an der immer wiederkehrenden Diskussion zwischen Gordon und Buffy, die sehr gerne die Pistole aus der Polizeistation zu ihren Ermittlungen mitnehmen möchte, was der Kommissar stets ablehnt. Kurz vor der endgültigen Überführung der Täter erläutert er seine Haltung:

„Eine Pistole darf man nur haben, man sehr klug und sehr vorsichtig ist. Sie ist gefährlich.“

[...] Aber Buffy wollte so gerne die Pistole dabeihaben. Am allerliebsten wollte sie sie selbst tragen.

„Aber du bist doch sehr klug und sehr vorsichtig, Chef.“

Der Kommissar hob seinen Finger. Jetzt wollte er etwas Wichtiges sagen.

„Wer wirklich sehr klug und sehr vorsichtig ist, nimmt sie trotzdem nicht mit“, sagte der Kommissar. „Sie ist gefährlich.“

[...] „Warum liegt sie dann im Glasschrank? Warum wirfst du sie nicht weg?“

„Dann würde sie doch jemand finden und sich verletzen. Es ist das Sicherste, sie bleibt auf der Polizeistation.“ (ebd., 89)

Die dem Text inhärente Spannung wirkt hierbei in mehrfacher Hinsicht: Sie verstärkt Prozesse der Immersion, sie macht den Drang nach Auflösung auch für ethische Fragestellungen fruchtbar und sie spricht die emotionale Ebene an, die für die Ausbildung ethischer Kompetenzen unabdingbar ist: „Während rationale Überlegungen zu Abstraktion und Distanz führen, sind es besonders auch die Emotionen einer Erzählung, die ein engagiertes Wissen über Ethos und Moral erzeugen.“ (Zimmermann 2021, 82) Das Wissen, das seinen Wert im Engagement, in der Umsetzung generiert, ist somit ein ganzheitliches, das individuelle Leben beeinflussendes Wissen im Sinne Martha Nussbaums, die formuliert: „[...] you can't really change the heart without telling a story“ (Nussbaum 2012, o. S.) Der Möglichkeitsraum des konkreten hier betrachteten sowie vieler weiterer kriminalliterarischer Texte kann auf diese Weise zur Ausbildung einer individuellen Wertreflexionskompetenz der Rezipient:innen beitragen (vgl. Anselm 2012a).

In den folgenden vier Bänden lässt sich ebenfalls eine äußerst reflektierte und zugleich kindgerechte Beschäftigung mit philosophisch-ethi-

schen Fragestellungen beobachten: „Der Kommissar lag mit geschlossenen Augen im Bett. Aber er schlief nicht. Er dachte nach. Im Bett dachte er am besten. Besonders mit geschlossenen Augen. Was ist erlaubt? Was ist verboten?“ (Nilsson 2016, 87) Im zweiten Fall der *Kommissar Gordon*-Reihe treibt ein Unbekannter sein Unwesen – er erzählt Gemeinheiten über die anderen Tiere und macht diese sehr traurig. Weil Gordons Ko-Ermittlerin nicht lesen kann, denkt er über den Wert des Wald-Gesetzbuches im Angesicht konkreter Problemsituationen nach. In kindgerechter Weise begleitet der Text seine Leser:innen bei der Reflexion über verbindliche Werte und Normen. Der Krötenkommissar beendet seine Überlegungen mit dem vorläufigen Ergebnis, das die Rolle des Gewissens in den Mittelpunkt stellt:

Vielleicht war dieses ‚man darf nett und unnett sein, Hauptsache, man ist unböse‘ gar nicht nötig. Vielleicht konnte er sagen, dass man das ganze Gesetzbuch gar nicht lesen muss. Weil alle tief drinnen sowieso wissen, was richtig und falsch ist. Das Gesetzbuch steht schon im Herzen geschrieben. Im Herzen! (ebd., 87)

Auch auf der sprachlichen Ebene kann die *Kommissar Gordon*-Reihe einen Beitrag zur ethischen Bildung leisten: Logisch stringentes ethisches Argumentieren wird hier für sehr junge Leser:innen anschaulich dargestellt. Besonders eindrücklich ist dies, wenn sich Gordon am Ende des ersten Bandes wünscht, dass es in seinem Bezirk keine Verbrechen mehr gibt (s. o.). Gordons Sichtweise fordert auf lustig-liebevolle Weise zur argumentativen Beschäftigung mit der Frage nach dem Sinn von Bestrafung heraus und ist durchaus anschlussfähig für die Lebenserfahrung von Grundschüler:innen:

Argumentationen überzeugen uns nicht zuletzt dann, wenn sie moralische Emotionen und Intuitionen sowie die entsprechenden kommunikativen Mittel („es hat mich berührt“, „ein solcher Fall scheint mir grausam“ ...) ernst nehmen. [...] Die Berücksichtigung derartiger Mittel darf und muss aber nicht dazu führen, dass der ethische Diskurs zur subjektiven Meinungsäußerung verkommt. Moralische Intuitionen und Emotionen teilen wir in der Regel mit vielen anderen Mitgliedern unserer Gesell-

schaft. Die überlieferten Bilder, Symbole und Geschichten machen einen Teil unserer Kultur und damit unserer moralischen Identität aus. Aus diesem reichen Fundus schöpfen unsere Moral und unsere Kultur. Sie dient somit als Ergänzung stringenter logischer Argumentation in unserer methodisch geleiteten ethischen Entscheidungsfindung und erweitert das Instrumentarium, mit dem wir in einer pluralistischen Gesellschaft argumentieren und diskutieren können. (Bleisch et al. 2021, 177)

Die Erzählungen Ulf Nilssons bieten so gesehen vielfältige Anschlussmöglichkeiten im Unterricht. Sie können Anregung sein sowohl für Philosophische Gespräche als auch für Literarische Unterrichtsgespräche nach dem Heidelberger Modell. Darüber hinaus lassen sich viele Möglichkeiten eines handlungs- und produktionsorientierten Zugangs umsetzen.

9.3 *Der Spurenfinder* von Marc-Uwe, Johanna und Luise Kling als fiktionale ethische Fallstudie für Leser:innen in der Sekundarstufe 1

„Ich müßte [sic!] mich sehr täuschen, wenn für das unverschämt amüsant schreibende Kling-Trio ‚Der Spurenfinder‘ nicht das ist, was für J. R. R. Tolkien ‚Der Hobbit‘ war: der Beginn eines großen Abenteuers.“ (Ullstein 2024, o. S.) Dieses Zitat von Dennis Scheck präsentiert der Ullstein-Verlag auf der Website zum Buch. Das Abenteuer – so zeigen die Ausführungen unter 7.3 – begegnet den Protagonist:innen als Entwicklungsaufgabe, begleitet deren beginnende Adoleszenz und zeigt sich neben dem Mord besonders während der an eine ritterliche Queste erinnernden Reise zur Kaiserstadt Drachenberg. Der **Fall** an sich ist zunächst klar: Jemand hat den Ortsvorsteher getötet, ein natürlicher Tod wird ausgeschlossen (vgl. Kling et al. 2023, 77). Die oben bereits zitierte **intuitive Einschätzung** Narus, der Täter sei „ein Monster mit axtartigen Klauen“ (ebd., 79; auch 321), wird zunächst von allen anderen verworfen; die Dorfbewohner:innen halten den Holzfäller, der die Leiche gefunden hat, für den Mörder (ebd., 87). Elos beginnt mit seiner

Untersuchung, der **Analyse der Situation** mit Hilfe seiner Werkzeuge (die an Instrumente der Spurensicherung erinnern) und seiner Erfahrung. Dabei entlarvt er den Bäcker und seinen Freund, den Schmied, als Diebe und sichert den Sack mit dem gestohlenen Geld. Besonders auffallend ist Elos' Umgang mit Fragen der Bestrafung. Statt beide der neuen Dorfvorsteherin zu übergeben, entwickelt Elos im Gespräch mit den Tätern eine Bestrafung: Der Bäcker erklärt sich bereit, Elos' Kinder ein Jahr lang mit täglich vier Zimtbrötchen zu versorgen. Dem Schmied erlegt er auf, sich selbst zu stellen. Die Kinder diskutieren die Chance der Einhaltung dieser Auflage mit ihrem Vater:

„Was ist, wenn der Schmied sich nicht an sein Wort hält?“, fragte Naru.

„Was, wenn er sich einfach aus dem Staub macht?“

„Oh, ich rechne fest damit“, sagte Elos.

„Wie bitte?“, fragte Ada.

„Ich an seiner Stelle würde mich nicht freiwillig ein paar Jahre ins Verlies von Rabenfurt begeben, nur weil ich nachts besoffen den Garten des Dorfvorstehers umgegraben habe.“

„Warum hast du ihm das nicht gesagt?“

„Es ist seine Entscheidung, nicht meine.“

[...] „Und selbst wenn er abhaut, wird er bestraft, oder nicht? Er verliert sein Haus und seine Werkstatt. Vielleicht gelingt es ihm, anderenorts von vorne zu beginnen. Man kann es ihm nur wünschen.“ (ebd., 113)

Auch im weiteren Verlauf des Abenteuers kommt es immer wieder zu Situationen, in denen Elos keine formalistischen oder erwartbaren Entscheidungen trifft, sondern reflektiert den Einzelfall in den Blick nimmt. Damit baut sich parallel zur literarischen Abenteuer- und Rätselspannung des Textes eine Art **ethischer Spannung** auf, die auch die Leser:innen miteinbezieht, die sich in der Situation wiederfinden, ihre

eigene Haltung zu be- oder überdenken. Bereits unter 7.3.1 zitiert wurde das Gespräch zwischen Vater und Kindern bezüglich einer Bestrafung wegen der unerlaubten Erforschung des Wilden Waldes. Hier fordert sogar Ada „Du kannst uns ja bestrafen!“ (ebd., 143), aber Elos zieht es vor, seine Kinder selbst zur Erkenntnis zu leiten, aus dem Fehlverhalten zu lernen.

Als der Kräuterhändler Titus Grünspecht zugibt, das Gestaltwandlertum von Oma Martens ausgeplaudert und damit indirekt zur Ermordung des Dorfvorstehers beigetragen zu haben, weist ihn Elos auf die Konsequenzen hin:

„Sie waren ein wichtiges Glied in der Kette. Wenn Sie nicht im Suff geprahlt hätten, ein Wandelwesen zu kennen, wäre all das nicht passiert.“

„Aber ich habe nichts Unrechtes getan!“

„Nichts Strafbares“, sagte Elos. (ebd., 163)

Hier wird auf altersgerechte Weise die zentrale Frage nach dem Unterschied von rechtlicher und moralischer Verantwortung für menschliches Handeln präsentiert. Der Kräuterhändler versorgt Elos daraufhin mit allen Informationen zum Tathergang, die er hat; zudem einigt er sich mit den Kindern auf regelmäßige Bonbonspenden – im Anschluss daran ließe sich kontrovers diskutieren, inwiefern Essensspenden an die Ermittlenden eine Wiederherstellung der Gerechtigkeit darstellen können.

In der Begegnung mit Elos' Jugendfreundin Minna von Talheim²¹⁸, die als kämpferische Ritterin auftritt, erfahren Ada und Naru Details aus der Vergangenheit ihres Vaters: Zusammen mit Minna hat er sich als Waisenkind sein Leben mit Taschendiebstählen finanziert; als Spurensfinder haben beide gemeinsam Gestohlenes „wiedergefunden“ und auch daran verdient (vgl. ebd., 200). Die überraschten Kinder sprechen ihren Vater vor der Übernachtung im Schloss der Ritterin darauf an:

²¹⁸ Erwachsene Leser:innen erkennen hier intertextuelle Bezüge zu Gotthold E. Lessings Drama *Minna von Barnhelm* mit der titelgebenden Protagonistin sowie ihrem Verlobten Major von Tellheim. Mut und Durchsetzungskraft scheint beiden Frauen – Lessings wie Klings Minna – zu eigen.

Bei allem, was sie von Minna über die halbkriminelle Vergangenheit ihres Vaters gelernt hatte, beschäftigte sie [Ada, EHB] eine Frage am meisten: „Vater“, sagte sie leise, „als ihr die Seite gewechselt habt, als ihr Diebfänger wurdet, habt ihr da die anderen Waisenkinder verpiffen, die sich wie ihr einfach nur über Wasser gehalten haben?“

„Natürlich nicht!“, zischte Minna.

„Wir hatten ein sehr individualistisches Verständnis von Gerechtigkeit“, sagte Elos müde.

„Was soll das heißen?“

„Kurz gesagt: Mundräuber haben wir laufen lassen, Mörder an die Justiz ausgeliefert.“

Naru dachte an die Strafen, die Schmied, Bäcker und Kräuterhändler von seinem Vater aufgebrummt bekommen hatten. „Ich finde, du hast immer noch ein sehr individualistisches Verständnis von Gerechtigkeit“, sagte er.

„Ich hoffe es“, erwiderte Elos. (ebd., 202)

Hier zeigen sich deutliche Parallelen zu den oben dargestellten Überlegungen des Krötenkommissars Gordon. Die Taten der unterschiedlichen Straftäter:innen werden innerhalb der „moralischen Räume“ (vgl. Vossenkühl 2023, 110) nicht als unbedenklich eingestuft, wohl aber stehen im Hintergrund Überlegungen zur fehlenden vorangegangenen Gerechtigkeit im Leben der Dieb:innen. Die „individualistische“ Herangehensweise des Elos von Bergen bezieht sich dabei nicht auf seine eigene Person, sondern hat stets ein Gegenüber vor Augen. Der Spurenfinder betrachtet die Einzelfälle, ohne dabei grundlegende ethische wie juristische Vereinbarungen außer Acht zu lassen – er handelt im Sinne einer Verantwortungsethik, die das Individuum im Blick hat und in der Lage ist, Güter gegeneinander abzuwägen.

Ähnlich wie Gordon braucht auch Elos für seine Vorstellung einer idealen Gesellschaft keine Waffen und keine Gewalt; am deutlichsten

wird dies in der folgenden Aussage: „Die Zahl der Soldaten sagt nicht unbedingt etwas über die Macht des Herrschers aus“, sagte Elos. „Am mächtigsten ist diejenige, die keine Soldaten braucht.“ (ebd., 217)

Die Figuren im Roman sind grundsätzlich dynamisch angelegt, sie sind komplex konzipiert und weisen Entwicklungspotenzial auf. Auf eine eindeutige Zuordnung zu den Polen von Gut und Böse wird auch bei den Nebenfiguren weitgehend verzichtet:

Am interessantesten ist dies sicher bei der Konzeption der Oma Martens. Einerseits erscheint sie als etwas schrullige Alte, eine Märchenfigur, die mit den Kindern ihren Tee trinkt und sich von ihnen vorlesen lässt (ebd., 26–30). Auf der anderen Seite ist sie Gestaltwandlerin und wird zum furchteinflößenden Monster. Aus freien Stücken begibt sie sich letztendlich in den Wanderzirkus, wo sie in einem Käfig einem sensationslüsternen Publikum vorgeführt wird – was Elos dazu bewegt, sie als „gestraft genug“ zu bezeichnen (ebd., 310), als Naru überlegt, ob sie nicht auch zur Rechenschaft gezogen werden müsste, da sie ja das Mordwerkzeug gewesen ist.

Magnus Harling, der Sohn der Kaiserin, wird aufgrund der unerfüllten und unerfüllbaren Liebe zu Theresa, einer jungen Frau aus einfachen Verhältnissen, drogenabhängig (ebd., ab 277). Aufgrund seiner Eifersucht begeht er Brandstiftung und tötet dabei Therasas Partner. Das Volk fordert Bestrafung; Magnus' Eltern fingieren seinen Suizid und ermöglichen ihm die Flucht nach Friedhofen. Dort lässt er sich unter dem Namen Emmett Freling nieder und wird Dorfvorsteher. Während er in seinen Jugendjahren eher negativ gezeichnet wird, ist er später ein geschätztes Mitglied der Gemeinschaft, der eine liebevolle und gleichberechtigte Beziehung mit der Bauerswitwe Rebecca eingeht (vgl. ebd., 34–37).

Die Kaiserin wird zunächst als schwache Person vorgestellt; allerdings ist sie bereit, erst Ada und dann auch ihren Vater anzuhören. Sie vertraut ihnen und stellt sich aktiv gegen ihren nach der Macht trachtenden Bruder, Herzog Harling, der als einzige Figur eindimensional negativ dargestellt wird (ebd., 248–252), er wird als „der Widerling“ beschrieben (ebd., 293); interessante Wendung ist, dass er letztendlich durch einen Trick Elos' vor der Kaiserin bloßgestellt wird, der ihm die Ermordung seines Neffen unterstellt:

„Aber dann ist der Herzog ja unschuldig“, sagte Ada. „Wir haben aufgrund eines falschen Verdachtes einen Putsch und einen Aufstand ausgelöst.“

„Der Herzog ist vieles, aber sicher nicht unschuldig“, sagte Elos. „Er hat in seinem Leben viele Verbrechen begangen. Nie wurde er für eines zur Rechenschaft gezogen. Jetzt haben wir ihm erfolgreich ein Verbrechen angehängt, das er nicht begangen hat. Ich werde deshalb nicht schlecht schlafen.“ (ebd., 302)

In ihrer Friedensrede an das Volk erwacht die Stärke der Kaiserin, die die Menschen davon überzeugen kann, sich gegen die kriegesischen Absichten des Herzogs zu stellen; sie stellt das Leben in Frieden antithetisch den Folgen des Kriegs gegenüber: „Und was ist das glorreiche Ergebnis all des Sterbens? Ich sage es euch: eine zerstörte Welt. Alles, was wir unser ganzes Leben lang aufgebaut haben, wird vernichtet sein.“ (ebd., 292)

Theresa, die eigentliche Mörderin, wird in der Vielschichtigkeit ihrer Motive dargestellt; die Grausamkeit der Ermordung ihres Geliebten durch Magnus erweckt Mitgefühl bei Ada und Naru ebenso wie bei den Leser:innen. Dennoch zeigt Elos deutlich, dass eine einseitige Einordnung der Mörderin als Opfer deren Opfern wiederum nicht gerecht wird:

„Theresa hat nicht nur Emmett ermordet. Sie hat dabei auch das Leben von Frau Martens aus den Fugen gerissen. Sie hätte hingenommen, dass ein völlig Unschuldiger wie der Holzfäller dafür in den Kerker gesperrt wird, und es war ihr auch gleichgültig, dass das Monster möglicherweise weitere Menschen angreift, darunter euch beide.“ (ebd., 301)

Gerade weil Elos in der Lage ist, den moralischen Raum und dessen Grenzen anzuerkennen, können die Rezipierenden seine Haltung hier nachvollziehen. Er argumentiert aus der Perspektive der Opfer von Therasas Handeln. Offen bleibt das Ende Therasas: Sie geht als eigentlich unverwundbare Feuerläuferin mit Suizidabsicht in ein von ihr verursachtes Feuer, Naru und Ada nehmen einen an den Phönix erin-

nernden aufsteigenden roten Vogel wahr – und nach dem Löschen des Feuers ist Theresa ganz verschwunden (ebd., 318).

Aber nicht nur mit Blick auf die Frage nach Schuld oder Unschuld, nach Täter:in oder Opfer, zeigt sich die mehrdimensionale Ausgestaltung der Figuren. Das Personal des Romans ist in großer Diversität dargestellt, ohne dass das auf didaktisierende Art und Weise kommentiert würde. So sind Bäcker und Schmied ein männliches Liebespaar, die Wache der Kaiserin ist selbstverständlich paritätisch besetzt, und Minna von Talheim karikiert die traditionelle Darstellung eines (männlichen) Ritters, ohne dass das eines zusätzlichen Kommentars auf Ebene der Erzählung bedarf:

Als sie [Elos und seine Kinder, EHB] gut die Hälfte der Zugbrücke überquert hatten, öffnete sich plötzlich das Tor der Burg, und ein Ritter in schwarzer Kettenrüstung rannte einen Morgenstern schwingend auf die drei zu. Er trug einen schwarzen Visierhelm und brüllte darunter wie ein Berserker. Die Kinder sprangen erschrocken von der Brücke in den wasserlosen Graben, der, wie sie feststellen mussten, doch nicht ganz wasserlos war, denn sie landeten im Matsch. Ihr Vater aber blieb einfach stehen und wich keine Elle zurück. Direkt vor ihm stoppte der schwarze Ritter abrupt, den Morgenstern zum Schlag erhob. „Hallo, Minna“, sagt Elos. (ebd., 192)

Interessant ist die Selbsteinschätzung des Autors im Kontrast zu den hier angeführten Aspekten; im Interview betont Kling, sein Buch sei

wie ein Urlaub vom Doomscrolling, dem fast zwanghaften Lesen schlechter Nachrichten im Internet. Einfach mal was komplett anderes zu schreiben und diese Verzweiflung loszulassen. Weil man liest diese Nachrichten und man wird ja fast depressiv, weil man sich so machtlos fühlt. Ich glaube, da ist es völlig okay, mal Urlaub davon zu nehmen. (Marques-Marcalo, o. S.)

Damit wird er der Qualität seines Romans in vielerlei Hinsicht nicht gerecht, kann er doch aufgrund der gezeigten Merkmale maßgeblich zur Ausbildung einer Wertreflexionskompetenz beitragen, die das

bewusste Gestalten von Gegenwart und Zukunft zum Ziel hat. Auch die ästhetische Seite des Textes zeichnet sich durch große Sorgfalt und bewusste Inszenierung aus. Die Sprache ist der mittelalterlich anmutenden Fantasiewelt angemessen, ohne allzu künstlich zu erscheinen oder unverständlich zu werden. So wird in der zuletzt zitierten Szene zunächst die Begegnung mit dem Ritter in drastischen Bildern geschildert, um gleich darauf humorvoll gebrochen zu werden – zum einen durch den Sprung in den Matsch, zum anderen durch die lapidar anmutende Begrüßung durch Elos. Gestützt wird die sprachliche Darstellung durch die Illustrationen von Bernd Kissel, der auch die *Känguru-Chroniken* des Autors gestaltet hat. Die Zeichnungen stehen dabei nicht isoliert neben dem Text, sondern werden mit Narus Talent, naturgetreue Bilder anzufertigen, zusammengebracht: So wird beispielsweise Narus „Fahndungsbild“ des Monsters dem Schreiben an den Statthalter beigefügt (vgl. ebd., 144). Auch die Zitate aus fiktiven Quellen des Königreichs Dreibrücken (vgl. ebd., 5) oder aus dem „Buch der Götter“ (ebd., 217) tragen zur ästhetischen Gestaltung des Romans bei: Sie dienen als intradiegetische Realitätsmarker und sind gleichzeitig auch Indizien für die stimmige Gestaltung der fiktiven Welt.

Mit *Der Spurenfinder* kann, so lässt sich schließen, der Literaturunterricht in der Sekundarstufe 1 eine sinnvolle Bereicherung erfahren. Die besondere Nähe zu den Leser:innen vermag Flowerleben auszulösen; dadurch können sowohl „Emotionswahrnehmung“ als auch „Emotionseinnahme“ (Olsen 2011, 10–11) eingeübt werden. Die ausgeprägte Dialoggestaltung macht den Text besonders geeignet für Verfahren der szenischen Umsetzung – beispielsweise können die zitierten Gespräche zwischen Vater und Kindern alternativ umgestaltet werden, um so die Besonderheit von Elos' ethischen Argumentationslinien deutlich herauszuarbeiten.

9.4 *Gesang der Fledermäuse* von Olga Tokarczuk als fiktionale ethische Fallstudie für Leser:innen in der Sekundarstufe 2²¹⁹

Der Roman der Literaturnobelpreisträgerin Olga Tokarczuks spielt auf einem Hochplateau an der polnisch-tschechischen Grenze. Im Winter ist diese Gegend in ihrer Unwirtlichkeit weitgehend verlassen, nur wenige Bewohner:innen bleiben zurück. Im Zentrum des Romans steht die Ich-Erzählerin, die ältere Englisch-Lehrerin Janina Duszejko, die lieber mit Tieren als mit Menschen zusammenlebt. Sie interessiert sich sehr für Horoskope und Astrologie und übersetzt mit großer Leidenschaft die Lyrik William Blakes, den sie sehr verehrt, aus dem Englischen ins Polnische. Im Laufe der Handlung wird sie zunehmend aktiv und nimmt die Rolle einer Ermittlerin ein, die mehrere Morde in der Region aufklären möchte. Parallel dazu werden Themen wie Toleranz, Tierschutz, Diskriminierung und Feminismus verhandelt.

Janina reflektiert alle Begebenheiten in ihrem Leben sorgfältig. Ihr Nachbar Matoga übernimmt beispielsweise den Hund des ersten Mordopfers, eines weiteren Nachbarn mit dem Spitznamen Bigfoot. Matoga überlegt, das Tier „Mücke“ oder „Schneeball“ (Tokarczuk 2009, 27) zu nennen:

Ich sagte nichts, aber das gefiel mir nicht. Das waren keine Namen, die zu dem Tier gepasst hätten, besonders im Hinblick auf seine persönliche Geschichte. Wir würden uns etwas anderes für sie ausdenken müssen.

Offiziell verliehene Namen beschneiden massiv die Kreativität. Man kann sie sich nicht merken, denn sie sind losgelöst von der Persönlichkeit und meist sehr banal. Sie haben überhaupt nichts mit der Person zu tun. [...] Deshalb bin ich bemüht, keine bestehenden Vor- und Nach-

²¹⁹ Im Unterschied zu den ersten beiden Konkretionen liegt mit *Gesang der Fledermäuse* keine Ermittlungserzählung vor, so dass sich die einzelnen Schritte der Fallanalyse hier nicht anwenden lassen. Wohl aber handelt es sich um eine Fallgeschichte, die die Rezipierenden in besonderem Maße zur Positionierung und Auslotung aufruft.

namen zu verwenden, sondern eher Bezeichnungen, die einem spontan einfallen, wenn man jemanden zum ersten Mal sieht. Ich bin überzeugt, dass dies der einzig richtige Umgang mit Sprache ist und dass man niemandem abgegriffene Worte überstülpen soll. (ebd., 27–28)

Bereits hier zeigt sich Janinas Hang zur kreativen Weltdeutung. Sie interagiert mit ihrer Umgebung und benennt Menschen so, wie es ihr passend erscheint. Ähnlich wie in der oben zitierten Passage aus dem Gespräch zwischen Gordon und Buffy steht hier die Frage nach der Individualität des Menschen im Fokus – der individuelle Name vermag Ausdruck der einzigartigen Existenz eines jeden Lebewesens sein. Janina sieht sich grundsätzlich als Deuterin und Wiederherstellerin einer kosmischen Ordnung:

Ich dachte immer, Astrologie soll man durch Praxis lernen. Sie ist eine exakte Disziplin, in hohem Maße empirisch und ebenso wissenschaftlich wie etwa die Psychologie. [...] O ja, eine Ordnung besteht und sie ist zum Greifen nahe. Sie wird von den Sternen und Planeten gebildet, wobei der Himmel die Schablone ist, die das Muster unseres Lebens vorgibt. [...] Nichts kann sich der Ordnung entziehen. (ebd., 70–71)

Auch Janinas Tätigkeit als Lehrerin ist deutlich von ihrer Unangepasstheit geprägt, was sie zu einer besonders interessanten Figur für die Reflexion über schulisches Handeln macht. Ihre ungewöhnlichen Herangehensweisen und ihr Abweichen von standardisierten Unterrichtsmustern laden Lehrende und Lernende gleichermaßen dazu ein, den Unterricht performativ zu hinterfragen: Sie regt dazu an, traditionelle Rollenbilder, Lehrmethoden und Unterrichtserwartungen kritisch zu reflektieren und selbst über alternative Wege des Lehrens und Lernens nachzudenken. Die Protagonistin gestaltet kreative Unterrichtsstunden mit deutlichem Lebensweltbezug:

Ich parkte vor der Schule, und sofort kamen die Kinder aus meinen Klassen zu meinem Auto gelaufen – sie liebten den Wolfskopf, der auf der Fahrertür klebte. Sie begleiteten mich zur Klasse, alle plapperten und schwatzten durcheinander und zupften mich am Pulloverärmel. [...] In

der nächsten Klasse nahmen wir das Vokabular aus der Natur durch, dabei entstand etwas Unordnung, und die Putzfrau schimpfte nach der Stunde mit mir. „Immer hinterlassen Sie so einen Saustall. Ist das hier eine Schule oder ein Kindergarten? Was sollen diese schmutzigen Steine und Schlingpflanzen?“ (ebd., 143–144)

Nachdem sie den Pfarrer in der Kirche offen des Mordes an ihren Hunden beschuldigt hat, spricht die Schulleiterin eine Kündigung aus. In diesem Zusammenhang verweist sie auch auf frühere Konflikte:

„Es ist mir schon früher zu Ohren gekommen, dass Ihre Unterrichtsmethoden ein bisschen unkonventionell sind. Angeblich brennen Sie mit den Kindern irgendwelche Kerzen ab, Feuerwerk, und dann beklagen sich die anderen Lehrer, dass es nach Rauch stinkt. Die Eltern fürchten sich, dass es so etwas Satanisches, dass es Satanismus ist. [...]“

Diese Argumente waren wie ein Schlag ins Gesicht. Ich war immer bemüht gewesen, die Kinder mit irgendwas zum Staunen zu bringen. Sie sollten die Englischstunden spannend finden. (ebd., 277)

Eine einfache Identifikation mit der Hauptperson ist aufgrund ihrer Vielschichtigkeit kaum möglich; eine deutliche Sympathie lenkung aber erkennbar. Der Roman simuliert über weite Teile eine interne Fokalisierung durch die Ich-Erzählerin, die sich wiederholt als Detektivin zu betätigen scheint (vgl. beispielsweise die Spurensuche im Schnee, ebd., 89). Hinweise auf ihr Alter (ebd., 7) und ihre chronische Erkrankung (ebd., 80) lassen das Bild einer schwachen, weitgehend hilflosen Frau, die die Polizei mit ihren Schrullen behelligt, erstehen. Ihr Einsatz für das Wohl der Tiere schreibt man eher ihrer großmütterlichen Art zu als aktivistischen Bestrebungen. Die Vielzahl an ebenso ungewöhnlichen wie liebenswerten Charakteren, die Janina Duszejkos kleine Welt bevölkern, suggerieren den Leser:innen Harmlosigkeit: Janinas Nachbar Matoga (ebd., 14–15), der sich um sie kümmert; ihr ehemaliger Schüler Dyzio, mit dem sie jeden Freitag Blakes Lyrik übersetzt (ebd., 82–85), die von Armut bedrohte Ladeninhaberin Buena Noticia, die in ihrem Secondhandladen für jede:n das passende Kleidungsstück

findet (ebd., 146–153); die Nachbarin Grisella (ebd., 171–174), die mit einer Frau verheiratet ist, und schließlich ihr Liebhaber, der Entomologe Borys Sznajder (ebd., 178–183). Die Auflösung, dass die Ich-Erzähler Janina Duszejko auf ihrem Rachefeldzug gegen die Tierquäler in ihrer Gemeinde vier Männer grausam ermordet hat, kommt deshalb vollkommen unerwartet.

Der folgende Textausschnitt stammt aus den letzten Kapiteln des Buches. Im Gespräch mit Freunden gesteht Janina ihre Schuld ein und erläutert die Vorgehensweise bei einem der Morde:

Ich musste lange vor Wnetrzaks Haus warten, bis er herauskam, aber es regnete und es war windig, also wurde mir kalt und ich machte mich auf den Heimweg. Ich wusste jedoch, dass er über den Steilpass auf Umwegen nach Hause fahren würde, weil er bestimmt einigen Alkohol intus hatte. Was sollte ich tun? Ich wollte mit ihm reden, ihm von Angesicht zu Angesicht gegenüberstehen. [...] Sein Gesicht war vom Regen überströmt, und pausenlos richtete er sich den Hosenbund. Nie und nimmer hätte ich gedacht, dass er dort Geld stecken hatte. „Dreh dich um, Weib, ich muss pissen“, sagte er plötzlich. Wir standen direkt über dem Brunnen, als er anfang, in seiner Hose herumzufummeln. Ohne irgendetwas zu denken, stellte ich mich hinter ihn, die Plastiktüte mit dem steinharten Eisklotz in der Hand, wie beim Hammerwerfen. Mir schoss durch den Kopf: Das ist „die kalte Teufelshand“, ja, genau, woher hatte ich das nur? Habe ich euch nicht erzählt, dass der Sport, in dem ich es zu einer Medaille gebrachte hatte, das Hammerwerfen war? [...] Mein Körper nahm also die wohlbekannte Position ganz automatisch ein und kumulierte seine ganze Kraft. Ach, wie klug der Körper ist. Ich könnte sagen, dass er für mich entschied. Er holte aus und schlug zu.

Ich hörte nur ein Knacksen. Der Kommissar schwankte, Blut strömte über sein Gesicht. Die kalte Faust hatte seinen Kopf getroffen. Mein Herz hämmerte wie verrückt, und das Rauschen von Blut in meinen Ohren betäubte mich. Ich hatte keinen Gedanken. Ich sah, wie er nahe beim Brunnen zusammensackte, langsam, weich, fast graziös, und wie sein Bauch die Brunnenöffnung bedeckte. Es war keine große Anstrengung vonnöten, um ihn ganz hineinzustoßen. Wirklich nicht.

Das ist alles. Ich grübelte nicht weiter darüber nach, ich war mir sicher, ihn umgebracht zu haben, und damit ging es mir gut. Ich hatte keine Gewissensbisse, ich war nur grenzenlos erleichtert. (ebd., 287–290)

Ethisch herausfordernd ist dieses Eingeständnis im Text für ihre Freund:innen, die ihr letztendlich zur Flucht verhelfen. Es ist dies auch für die Rezipierenden, die sich in ihrer Sympathie für die Protagonistin getäuscht fühlen. Das fehlende Schuldbewusstsein – die Ich-Erzählerin schiebt die Tat distanziert auf ihren „Körper“, der für sie entschieden hat (s. o.), die „kalte Faust“ hat den Mord begangen – irritiert und verstört. Vergleichend zu dieser Darstellung herangezogen werden kann ein Textausschnitt aus Schillers Werk *Der Verbrecher aus verlorener Ehre*, in dem ebenfalls eine erzählerische Distanzierung zum Mordgeschehen hergestellt wird:

In diesem Augenblick dünkte mich's, als ob die ganze Welt in meinem Flintenschuß läge und der Haß meines ganzen Lebens in die einzige Fingerspitze sich zusammendrängte, womit ich den mörderischen Druck tun sollte. Eine unsichtbare fürchterliche Hand schwebte über mir, der Stundenweiser meines Schicksals zeigte unwiderruflich auf diese schwarze Minute. Der Arm zitterte mir, da ich meiner Flinte die schreckliche Wahl erlaubte – meine Zähne schlugen zusammen wie im Fieberfrost, und der Odem sperrte sich erstickend in meiner Lunge. Eine Minute lang blieb der Lauf meiner Flinte ungewiß zwischen dem Menschen und dem Hirsch mitten inne schwanken – eine Minute – und noch eine – und wieder eine. Rache und Gewissen rangen hartnäckig und zweifelhaft, aber die Rache gewann's, und der Jäger lag tot am Boden. (Schiller 2006, o. S.)

Während bei Tokarczuk die Ich-Erzählerin die Tat auf ihren eigenen „Körper“ projiziert und so eine Distanzierung zwischen subjektivem Ich und der Handlung herstellt – die „kalte Faust“ begeht den Mord quasi autonom – wird bei Schiller die Distanz anders vermittelt: Hier übernimmt nicht der Körper des Handelnden, sondern die Waffe selbst die Funktion des entscheidenden Akteurs. Die erzählerische Gestaltung hebt die Tat in beiden Fällen aus dem unmittelbaren moralischen

Zugriff des Ichs heraus, sie wird zugleich unabwendbar und in gewisser Weise fremdgesteuert, sodass das Lesen nicht nur moralisches Unbehagen auslöst, sondern die Lesenden auch in die Reflexion über Schuld, Verantwortung und die Mechanismen der menschlichen Handlungsmotivation hineinzieht. Gerade der Kontrast dieser Passage aus Tokarczuks Text zur poetischen Sprache der fast biblischen anmutenden Landschaftsbeschreibungen und philosophischen Reflexionen verstärkt den Effekt der Verstörung zusätzlich:

„Wer teilt die Welt in nützlich und unnützlich auf, und mit welchem Recht? Hat eine Distel kein Recht auf Leben oder eine Maus, die in Lagerräumen Getreidekörner frisst? Bienen und Drohnen, Unkraut und Rosen?“ (ebd., 280)

Überlegungen wie diese finden sich vielfach im Text; sie können im Unterricht Ausgangspunkt sein für Fragen des menschlichen Zusammenlebens mit der tierischen und pflanzlichen Umwelt.

Der Roman endet damit, dass Janina ihr friedvolles Leben im Exil beschreibt. Auch hier findet keine Auseinandersetzung mit der Schuld, die sie auf sich geladen hat, statt:

Ich gehe um das Haus herum und trample mir meine Pfade, mal in diese, mal in jene Richtung. Es kommt vor, dass ich meine eigenen Spuren im Schnee nicht erkenne, und dann frage ich: Wer ist hier gegangen? Wer hat diese Schritte gemacht? Wahrscheinlich ist es ein gutes Zeichen, sich selbst nicht zu erkennen. (ebd., 306)

Nochmals zeigt sich eine starke Selbstdistanzierung, die vorsichtig positiv eingeordnet wird. Im Gespräch über den Text kann das ein wichtiger Ausgangspunkt für Überlegungen sein, die weit über den eigentlichen Roman hinausgehen: Was ist der Wert von Selbsterkenntnis? Welche Spuren hinterlassen Menschen in ihrem Leben? Olga Tokarczuks Buch verweigert sich aufgrund der Vielschichtigkeit der Illusion der einen richtigen Interpretation und ist deshalb in besonderem Maß geeignet, in einen offenen Austausch einzutreten, beispielsweise über ein literarisches Gespräch nach dem Heidelberger Modell. Äußerst anschlussfä-

hig ist der Text für die Überlegungen Nicola Mitterers zu einer responsiven Literaturdidaktik, die „das Fremde (in) der Literatur“ (Mitterer 2016, 271) fokussiert:

Der Literaturunterricht bietet einzigartige Möglichkeiten, erste und letzte Fragen des Menschseins zu verhandeln. Eine „Antwort“ auf diese Fragen kann niemals gefunden werden, doch der Umgang mit ihnen ist von essenzieller Bedeutung für die Entwicklung des Menschen, seine Orientierung in der Welt und das ihm in ihr unablässig begegnende Fremde. (ebd., 276)

Gerade vor dem Hintergrund in der früheren Kindheit und Jugend gelesener kriminalliterarischer Texte wird dieses „Fremde“ in Olga Tokarczuks Roman erfahrbar. Hier werden Vorerfahrungen zu Schema und Variation, zu gattungstheoretischem Hintergrundwissen disruptiv gestört, die Figur der äußerst unzuverlässigen Ich-Erzählerin bringt das vermeintliche Verstehen des Textes zum Einsturz. Ein umfassendes Verständnis ist auf diese Weise besonders fraglich, so dass sich hier ein zentraler Erfahrungsraum eröffnet:

Die Alternative zu einem auf das Verstehen zielenden Umgang mit Literatur ist der „antwortende“ Zugang, der sich auf die Fraglichkeiten dieser jeweils neuen und fremden Welt des Textes ein- und diesem die Führung überlässt. Die tiefe Fremdheit der Literatur, die zugleich deren höchsten Wert darstellt, bedingt eine vom Alltagsverständnis und der Routine grundlegende Abweichung, die auch in der Praxis des Literaturunterrichts ihren Platz beansprucht. (ebd., 272)

*„Wenn die Regel zutrifft: Sage mir, was du liest, und ich sage dir, wer du bist,
könnte eine Befragung des Detektivromans nicht Aufschlüsse geben über das,
was uns schließlich mehr angeht als irgendetwas anderes,
nämlich die Verfassung des modernen Menschen?“*
(Richard Alewyn 1998, 52)

Fazit: Sage mir, was du liest ...

Die von Richard Alewyn formulierte Wertschätzung der Kriminal- bzw. Detektivliteratur markiert den Fluchtpunkt dieser Arbeit: Wenn Literatur Aufschluss über die „Verfassung des modernen Menschen“ geben kann, dann ist zu fragen, unter welchen Bedingungen kriminalliterarisches Erzählen zu einem Ort ethischer (Selbst-)verständigung wird. Gesucht sind Texte, die nicht bloß Spannung generieren, sondern Denk- und Urteilsräume eröffnen – Texte also, die die hier entfaltete Suche nach dem Menschen und damit nach den Grundlagen von Wertreflexion literarisch inszenieren.

Im Anschluss an Karl-Heinz Fritzsche (1994, 98) lässt sich präzisieren: Geeignet sind jene Texte, die sowohl eine „Erziehung zur Literatur“ als auch eine „Erziehung durch Literatur“ ermöglichen. Programatisch formuliert: Es müssen Texte sein, die zur intensiven Lektüre einladen und zugleich zur Beteiligung an Aushandlungsprozessen herausfordern. Ihr didaktisches Potenzial liegt nicht in normativer Eindeutigkeit, sondern in ihrem Angebotscharakter. Sie eröffnen Räume für ethischen Diskurs, ohne ihn vorzuentcheiden.

Genau darin liegt – wie Alewyn früh erkannt hat – die besondere Qualität des Fragens:

Das Fragen ist [...] mehr als nur ein Denkspiel in einem abstrakten Raum. Es ist provoziert durch eine Realität oder besser noch: einen Zustand der Realität, für den nicht die Aussage, sondern allein die Frage den adäquaten Zugang bildet, einen Zustand, der frag-würdig ist. (Alewyn 1998, 67)

Wo Kriminalliteratur solche fragwürdigen Zustände exponiert und auf vorschnelle Eindeutigkeiten verzichtet, wird sie philosophisch anschlussfähig: Seit Aristoteles und Platon gilt die Verwunderung als Ursprung des Denkens. Texte, die Verwunderung provozieren und moralische Ambivalenzen nicht auflösen, sondern ausstellen, initiieren genau jene Bewegung, die ethische Urteilsbildung voraussetzt. Didaktisch wertvoll sind daher insbesondere solche Kriminaltexte, die Komplexität nicht reduzieren, sondern produktiv machen. Texte mit Angebotscharakter auszuwählen, gebietet nicht zuletzt auch das Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses, das gegen Indoktrination und Demagogie gerichtet ist:

Schule ist ein wertvoller Ort für Aushandlungsprozesse, in denen Werte gewissermaßen an die Oberfläche kommen und sichtbar werden können. Die Herausforderung besteht dabei darin, dass sich Werte im Unterschied zu Normen, deren Geltung durchgesetzt werden kann, nicht vermitteln im Sinne von *verordnen* oder *vorschreiben* lassen, sofern [...] „Lehrer:innen nicht zu Demagog:innen werden sollen“ (nach Max Weber 1919/2011). Zudem ist das Wissen darum, dass die Bereitschaft zur Einhaltung der den Werten zugehörigen Normen zwar mit erzieherischen Handlungen angeregt und durch Außenstützung erreicht werden, aber keinesfalls abgeprüft werden kann, unverzichtbar. Auf lange Sicht ist und bleibt sie nämlich eine Leistung des Individuums. (Anselm 2023, 237)

Die Konsequenz ist klar: Wertreflexionskompetenz lässt sich nicht verordnen, sondern nur begleiten. Literarästhetische Erfahrung und ethische Selbstverständigung sind keine Gegensätze, sondern bedingen einander – insbesondere dort, wo Texte Deutungsspielräume eröffnen und zur argumentativen Auseinandersetzung herausfordern.

Diese Perspektive überschreitet den engeren Literaturunterricht und betrifft Schule als Ganze. Wenn Lord Peter Wimsey in *Strong Poison* spöttisch fragt:

„Do you know how to pick a lock?“ – „Not in the least, I’m afraid.“ – „I often wonder what we go to school for“, said Wimsey. „We never seem to learn anything really useful.“ (Sayers 2023, 148)

so artikuliert sich darin ein verkürztes Nützlichkeitsverständnis. Dem ließe sich entgegenhalten: Bildung, die junge Menschen im Aufbau von Wertreflexionskompetenz unterstützt, mag keine unmittelbar instrumentelle „Nützlichkeit“ beanspruchen; sie schafft jedoch die Voraussetzung für verantwortliches Zusammenleben in Gegenwart und Zukunft. Gerade kriminalliterarische Texte – mit ihren Konflikten, Grenzüberschreitungen und ethischen Herausforderungen – erweisen sich hierfür als besonders geeignet, weil sie „detektorisch“ Lesende hervorbringen, wesentliche Themen von Gegenwart und Zukunft verhandeln, Fiktionalitätskompetenz aufbauen, Immersionsprozesse durch die inhärente Spannung verstärken, zentrale Erwerbs- und Entwicklungsaufgaben begleiten und ethische Aushandlungsprozesse narrativ verdichten.²²⁰

Wenn also – mit Alewyn – gilt: „Sage mir, was du liest, und ich sage dir, wer du bist“, dann ist die Entscheidung für bestimmte Texte immer auch eine Entscheidung für bestimmte Formen der Selbst- und Weltdeutung. Kriminalliteratur kann – didaktisch reflektiert eingesetzt – zu einem privilegierten Ort werden, an dem die Frage nach dem Menschen nicht beantwortet, sondern offen gehalten wird. Und gerade darin liegt ihr bildender Wert.

220 Schließlich betrifft dies auch die Lehrer:innenbildung. Eine systematische Integration kriminalliterarischer Texte in Phase 1 und 2 kann dazu beitragen, tradierte Vorbehalte kritisch zu prüfen und den Wert einer Auseinandersetzung mit Kriminalliteratur „jenseits von Gut und Böse“ performativ erfahrbar zu machen. In Weiterführung der von Ulf Abraham formulierten Forderung könnte so auch im Studium selbst wieder stärker jene Leselust Raum gewinnen, die jede ernsthafte Lesearbeit trägt.

Danksagung

Der Weg zu dieser Arbeit war lang und viele Menschen haben ihn begleitet. Ohne sie wäre diese Abgabe nicht möglich gewesen. Prof. Dr. Johannes Gründel war mein Lehrer und Mentor während meines Studiums (1993–1998). Er hat mich immer darin bestärkt, zu promovieren – und hat jede Glückwunschkarte mit dem Ausdruck seiner Hoffnung verbunden, dass dies auch mit Familie und Beruf möglich sein könne. Er hatte Recht – wie gerne hätte ich diesen Moment mit ihm geteilt. Ihm sei diese Arbeit gewidmet.

Mein großer Dank gebührt meiner Doktormutter Prof. Dr. Sabine Anselm, die mir den Rückweg an meine Alma Mater (an der der Krimi zumindest innenarchitektonisch auch seinen Platz gefunden hat, s. Abb. 26) ermöglicht hat. Ich danke ihr nicht nur für die Begleitung und Bestärkung bei der Entwicklung dieser Arbeit, sondern für all die wertvollen Erfahrungen, die ich in den vergangenen fünf Jahren als wissenschaftliche Mitarbeiterin machen durfte: die Entwicklung der BNE-BOX,

die Arbeit an vielfältigen Themen für Workshop- und Fortbildungsangebote, die gemeinsamen Lehrveranstaltungen, die Teilnahme an Tagungen und Konferenzen – kurz, die Rückkehr ins universitäre Leben, die seit meinem Ersten Staatsexamen mein Traum war.

Mein großer Dank geht außerdem an Herrn Prof. Dr. Michael Rödel und Herrn Prof. Dr. Helge Nowak für die Übernahme von Zweitbetreuung und Drittprüfung.

Ohne die Begleitung durch viele Menschen, denen ich in den letzten fünf Jahren begegnen durfte, wäre diese Arbeit nicht zu



Abb. 26: Syntaxbaum im Philologicum der LMU

Ende geführt worden. Sophie Schuhmacher, du hast mir von Anfang an gezeigt, dass die Ausrede meiner anderen Lebenssituation und meines Alters nicht zählt. Ich danke dir für so viele Gespräche auf Augenhöhe, für Rat und Ermutigung, für das Abenteuer unseres gemeinsamen Oxford-Auftritts. Du hast von Anfang an Korrektur gelesen mit einer Sorgfalt und Akribie, die ihresgleichen sucht und mich in der überwältigenden Schlussphase mehr als einmal gerettet. Für die Schlusskorrektur gebührt außerdem Carla Borengässer und Christian Drexl mein größter Dank – ihr habt viel Freizeit und Energie in mein Projekt gesteckt. Allen Mitgliedern unserer Doktorand:innenrunde danke ich für die Begleitung: Lea, Sandra, Sophie F., Christoph, Robert, Simon, Magdalena, ihr habt mich durch euer kritisches Mitdenken stets vorangebracht und durch eure Freundschaft unterstützt. Barbara Baumeister, Katrin Geneuss, Elisabeth Helm, Christian Hoiß, Laura Martena, Mireya Pedrotti, Rebecca Schuler und Marlene Zöhrer, ihr habt an ganz unterschiedlichen Momenten Anteil am Entstehungsprozess gehabt – ich danke euch für euer offenes Ohr, eure wertschätzende Begleitung und eure beständige Ermutigung.

Den Studierenden, mit denen ich in den vergangenen fünf Jahren zusammenarbeiten durfte, danke ich für Anregung, Inspiration und wertschätzende Rückmeldungen.

Meiner Familie gilt mein ganz besonderer Dank für anhaltende Geduld und beständiges Interesse, unermüdliche praktische Unterstützung durch Fotografieren der Abbildungen, akribisches Korrekturlesen und viele andere Entlastungen, Verständnis und kritische Wegbegleitung. Welch besondere Erfahrung, mit den eigenen Kindern gleichzeitig an der Universität zu sein! Mit jeder Art von Förderung waren meine Eltern schon immer an meiner Seite – und mit einem gut gefüllten Krimiregal haben sie den frühen Zugang zum Thema erst möglich gemacht; mein eigenes Regal wurde kontinuierlich mit aktuellen Neuerscheinungen bestückt von meiner Schwester und meiner Patin – euch allen sei herzlich gedankt!

Viele Menschen bleiben hier ungenannt, aber ich bin allen dankbar für Unterstützung und Impulse, ob sie aus dem familiären, schulischen oder universitären Umfeld kamen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Erwähnte Buchreihen

- AARONOVITCH, Ben (dt. 10 Bände seit 2011): Peter Grant/Rivers of London. München: dtv.
- BECKETT, Simon (dt. 7 Bände seit 2006): David Hunter. Reinbek bei Hamburg: rororo.
- BLASCO, Serena (dt. 7 Bände seit 2021): Enola Holmes (Comic). Bielefeld: Splitter.
- BLYTON, Enid (dt. 15 Bände ab 1953): Geheimnis um Div. Verlage; u. a. Hamburg: Erika Klopp.
- BLYTON, Enid (dt. 164 Bände bzw. Folgen seit 1953): Fünf Freunde. Div. Verlage; aktuell Hamburg: EUROPA für die Hörbücher, München: cbj für die Buchreihe.
- BODENHEIMER, Alfred (8 Bände seit 2014): Rabbi Klein. Aktuell Zürich: Kampa.
- BRADLEY, Alan (dt. 11 Bände seit 2009): Flavia de Luce. München: Penhaligon.
- BROWN, Rita Mae (dt. 31 Bände seit 1990): Mrs. Murphy. Berlin: Ullstein.
- CAMBRIDGE, Colleen (dt. 3 Bänden seit 2022): Phyllida Bright. Agatha Christies Haushälterin ermittelt. Köln: Bastei Lübbe.
- CAMPBELL, Julie (dt. 22 Bände, 17 Hörspiele bis 1986; engl. Erstausgabe 1908): Trixie Belden. München: Franz Schneider.
- CHESTERTON, Gilbert K. (49 Erzählungen 1910–1935): Pater Brown. Sämtliche Geschichten (1999). Zürich: Haffmans.
- CHILD, Lee (dt. 25 Bände bis 2025): Jack Reacher. München: Blanvalet.
- CLEVERLY, Sophie (dt. 2 Bände seit 2022): Violet und Bones. München: Mixtvision.
- CORNWELL, Patricia (dt. 28 Bände seit 1990): Kay Scarpetta. München: Goldmann.
- CRAVEN, M. W. (dt. 3 Bände seit 2023): Washington Poe und Tilly Bradshaw ermitteln. München: Droemer.

- CRISPIN, Edmund (dt. 10 Bände von 1944–1977): Gervase Fen. Berlin: aufbau digital.
- CROSS, Amanda (i. e. HEILBRUN, Carolyn Gold) (dt. 12 Bände von 1964–2002): Kate Fansler. Aktuelle Neuauflage Zürich: Dörlemann.
- DIE DREI !!! (dt. 110 Bände seit 2006) Hamburg: EUROPA für die Hörbücher, Stuttgart: Franckh Kosmos für die Buchreihe.
- DIE DREI ??? (dt. 235 Bände seit 1968) div. Verlage; aktuell Hamburg: EUROPA für die Hörbücher, Stuttgart: Franckh Kosmos für die Buchreihe.
- DUNN, Carola (dt. 9 Bände seit 1999): Miss Daisy. Berlin: atb.
- FRENCH, Dana (dt. 6 Bände seit 2008): Mordkommission Dublin. Frankfurt/Main: Fischer.
- GALBRAITH, Robert (i. e. ROWLING, Joanne K.) (dt. 7 Bände seit 2013): Cormoran Strike. München: Blanvalet.
- GEORGE, Elizabeth (dt. 21 Bände seit 1988): Inspector Lynley. München: Goldmann.
- GERRITSEN, Tess (dt. 13 Bände seit 2001): Jane Rizzoli & Maura Isles. München: Blanvalet.
- Greenfield, Amy B. (dt. 3 Bände seit 2021): Katzensdetektiv Ra. München: dtv.
- HAAS, Wolf (9 Bände seit 1996): Simon Brenner-Reihe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- HACH, Lena (dt. 4 Bände seit 2020): Mission Hollercamp. München: Mixtvision.
- HÉNAFF, Sophie (dt. 3 Bände seit 2015): Kommando Abstellgleis. München: carl's books.
- HOROWITZ, Anthony (dt. 4 Bände seit 2017): Hawthorne ermittelt. Berlin: Insel.
- HOROWITZ, Anthony (dt. 3 Bände seit 2011): Sherlock Holmes. Berlin: Insel.
- HÜLTNER, Robert (6 Bände seit 1997): Inspektor Kajetan. München: btb.
- KEENE, Carolyn (dt. diverse Bände bis 2007; engl. 162 Bände von 1930–2003): Nancy Drew – Girl-Detective. Div. Verlage.
- KEMELMAN, Harry (dt. 13 Bände seit 1966): Rabbi Small. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- KOMAREK, Alfred (6 Bände von 1998–2011): Polt. Innsbruck: Haymon.

- LAGERCRANTZ, David (2015–2019): *Milleniums-Trilogie 4–6*. Berlin: Heyne.
- KUTSCHER, Volker (10 Bände von 2007–2024): *Gereon Rath*. München: Piper.
- LARSSON, Stieg (2005–2007): *Milleniums-Trilogie 1–3*. Berlin: Heyne.
- LENK, Fabian (42 Bände seit 2005): *Die Zeitdetektive*. Ravensburg: Ravensburger.
- LENK, Fabian (2 Bände seit 2019): *Natur-Detektive*. Stuttgart: Esslinger.
- LEON, Donna (dt. 32 Bände seit 1993): *Commissario Guido Brunetti*. Zürich: Diogenes.
- MICHAELIS, Andrea (4 Bände seit 2021): *Die Amazonas-Detektive*. Bindlach: Loewe.
- PENNY, Louise (dt. 18 Bände seit 2019): *Inspektor Armand Garnache*. Zürich: Kampa.
- POSSBERG, Andrea; BÖCKMANN, Corinna (11 Bände seit 2011): *Die grünen Piraten*. Grevenbroich: Südpol.
- REICHS, Kathy (dt. 24 Bände seit 1997): *Temperance Brennan*. München: Blanvalet.
- REIFENBERG, Frank/MAYER, Gina (5 Bände von 2014–2015): *Die Schattenbande*. Hamburg: Oetinger.
- ROSSMANN, Dirk (2020–2023): *Oktopus-Trilogie*. Köln: Bastei Lübbe.
- SAYERS, Dorothy Leigh (11 Romane und div. Kurzgeschichten von 1927–1998): *Lord Peter Wimsey*. Aktuelle Neuauflage: Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- SCHEUNEMANN, Frauke (9 Bände seit 2013): *Winston*. Bindlach: Loewe.
- SMIRNOFF, Karin (dt. 2 Bände seit 2022): *Milleniums-Trilogie 7–8*. München: Heyne.
- STEINHÖFEL, Andreas (5 Bände seit 2008): *Rico, Oskar und ...*. Hamburg: Carlsen.
- STEVENS, Robin (dt. 9 Bände seit 2014): *Ein Fall für Wells & Wong*. Hamburg: Carlsen.
- SULLIVAN, Tim (dt. 3 Bände seit 2023): *Die Detective Cross-Reihe*. München: Blanvalet.
- THEORIN, Johann (dt. 4 Bände von 2008–2013): *Öland-Reihe*. München: Piper.

- TKKG (seit 1979 117 Bände, seit 1981 233 Hörspiele). Div. Verlage; aktuell Hamburg: EUROPA für die Hörbücher, Stuttgart: Franckh Kosmos für die Buchreihe.
- TURNER, A. K. (dt. 3 Bände seit 2023): Raven & Flyte ermitteln. München: Droemer.
- UPSON, Nicola (dt. 11 Bände seit 2023): Josephine Tey und Archie Penrose ermitteln. Zürich: Kein & Aber.
- VARGAS, Fred (dt. 10 Bände seit 1991): Kommissar Adamsberg. Berlin: atb.
- WIDMARK, Martin (dt. 36 Bände seit 2013): Detektivbüro LasseMaja. Berlin: Uebereuter.

Einzelwerke²²¹

- ANDRES, Kristina; TÖPPERWIEN, Meike (2023): Inspektor Dilemma. Es fliegt was durch die Luft. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg. (D)
- ARDEN, Willliam (1991): Die drei ??? und die Automafia. Stuttgart: Franckh Kosmos. (D)
- ARISTOTELES: Poetik, üs. von Alfred Gudeman, 1921. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.gutenberg.org/files/16880/16880-h/16880-h.htm>.
- ARTHUR, Robert (1964): Alfred Hitchcock and The Three Investigators in The Secret of Terror Castle. New York: Random House. (D)
- BERTRAND, Philippe (2009): Patacloc. Das Geheimnis von Berlin. Berlin: Jacoby & Stuart. (D)
- BIERMANN, Franziska (32020): Jacky Marrone jagt die Goldpfote. München: dtv junior. (D)
- BINET, Laurent (2022): Die siebte Sprachfunktion. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. (D)
- BLYTON, Enid (1958): Fünf Freunde erforschen die Schatzinsel. München: C. Bertelsmann. (D)
- BOIE, Kirsten (2014): Schwarze Lügen. Hamburg: Oetinger.

²²¹ Werke, die der Detektivliteratur zuzuordnen sind, werden durch den nachgestellten Hinweis (D) gekennzeichnet.

- BOIE, Kirsten (2016): Thabo. Detektiv und Gentleman – Der Nashorn-Fall. Hamburg: Oetinger. (D)
- BRADLEY, Alan (2010): Flavia de Luce. Mord im Gurkenbeet. München: Blanvalet. (D)
- BROOKS, Kevin (2015 [2004]): Martyn Pig. München: dtv.
- BULLEN, Sonja; SCHÜLER, Charlotte (2024): Die drei !!! Volle Power für die Umwelt. Stuttgart: Franckh-Kosmos. (D)
- CARLY, Michel (Hg.) (2014): Maigrets Frankreich. Zürich: Diogenes.
- CHANDLER, Raymond (1974 [1939]): Der große Schlaf. Zürich: Diogenes. (D)
- CHRISTIE, Agatha (1978 [1965]): Meine gute alte Zeit. Eine Autobiographie. München: Scherz.
- CHRISTIE, Agatha (1981a [1923]): Mord auf dem Golfplatz. München: Wilhelm Goldmann. (D)
- CHRISTIE, Agatha (1981b [1975]): Vorhang. Bern/München/Wien: Scherz. (D)
- CHRISTIE, Agatha (2001 [1920]): Das fehlende Glied in der Kette. Bern/München/Wien: Scherz. (D)
- CHRISTIE, Agatha (2012 [1932]): Der Dienstagabend-Club. Frankfurt/Main: Fischer (Kindle-Ausgabe) (D)
- CHRISTIE, Agatha (2014a [1926]): Alibi. Unterföhrung: Atlantik-Verlag. (D)
- CHRISTIE, Agatha (2014b [1934]): Mord im Orientexpress. Unterföhrung: Atlantik-Verlag. (D)
- CODY, Liza (2015 [1992]): Was sie nicht umbringt. Hamburg: Argument. (D)
- CROSS, Amanda (2021 [1967]): Der James-Joyce-Mord. Ein neuer Fall für Kate Fansler. Zürich: Dörlemann. (D)
- DALY, Carroll John (2017 [1927]): The Snarl of the Beast. Norwood: Steeger Properties. (D)
- DOYLE, Arthur Conan (1886): A Study in Scarlet. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): The Project Gutenberg eBook of A Study in Scarlet, by A. Conan Doyle (D)
- DOYLE, Arthur Conan (1890): The Sign of the Four. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.gutenberg.org/cache/epub/2097/pg2097-images.html>. (D)

- DOYLE, Arthur Conan (1891a): A Case of Identity. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): [iden.pdf \(sherlock-holm.es\)](#) (D)
- DOYLE, Arthur Conan (1891b): A Scandal in Bohemia. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://projekt-gutenberg.org/authors/arthur-conan-doyle/books/das-geheimnis-von-cloomber-hall/> (D)
- DOYLE, Arthur Conan (1892): The Adventure of the Beryl Coronet. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): The Adventures of Sherlock Holmes | Project Gutenberg. (D)
- DOYLE, Arthur Conan (1893): The Memoirs of Sherlock Holmes. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.gutenberg.org/files/834/834-h/834-h.htm>. (D)
- DROSTE-HÜLSHOFF, Annette von (2001 [1842]): Die Judenbuche. Stuttgart: Philipp Reclam junior.
- DURIAN, Wolf (1987/1926): Kai aus der Kiste. Eine ganz unglaubliche Geschichte. Nachdruck der Originalausgabe. Berlin: Der Kinderbuchverlag Berlin – DDR.
- ECO, Umberto (1982 [2012]): Der Name der Rose. München: Carl Hanser. (D)
- EDMONDS, David (2024): Die Ermordung des Professor Schlick. Der Wiener Kreis und die dunklen Jahre der Philosophie. München: C. H. Beck. (D)
- ERLHOFF, Kari (2010): Die drei ??? . Botschaft aus der Unterwelt. Stuttgart: Franckh-Kosmos. (D)
- FFORDE, Jasper (2021): Der Fall Jane Eyre. Thursday Next 1. München: dtv. (D)
- GERHARDT, Sven (2019): Mister Marple und die Schnüfflerbande. München: cbj. (D)
- GREEN, Anne Katharine (2023 [1897]): Amelia Butterworth und die Affäre von nebenan. Lengerich/Westfalen: Alfred Bekker/Cassiopeia Press. (D)
- VON DER GRÜN, Max (92002 [1976]): Vorstadtkrokodile. Eine Geschichte vom Aufpassen. München: Omnibus-Verlag.
- HARSDÖRFFER, Georg Philipp (1649): Der Grosse Schau-Platz jämmerlicher Mord-Geschichte. Band 1. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): Der Grosse Schauplatz Jämerlicher Mordgeschichte: Mit vielen merkwürdigen ... – Georg Philipp Harsdörffer – Google Books.

- HARSDÖRFFER, Georg Philipp (1650): Der Grosse Schau-Platz jämmerlicher Mord-Geschichte. Band 4. Abrufbar unter ‚Harsdörffer, Georg Philipp: Der Grosse Schauplatz Jämerlicher Mordgeschichte. 7/8', Bild 24 von 430 | MDZ (digitale-sammlungen.de).
- HAAS, Wolf (1996): Auferstehung der Toten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. (D)
- HAAS, Wolf (2001): Wie die Tiere. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. (D)
- HAAS, Wolf (2003): Das ewige Leben. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. (D)
- HAAS, Wolf (2009): Der Brenner und der liebe Gott. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. (D)
- HABECK, Robert; PALUCH, Andrea (2019): Ruf der Wölfe. München: KARIBU.
- HAMMETT, Dashiell (2006 [1974]): Der Malteser Falke. Lizenzausgabe der Süddeutschen Zeitung Kriminalbibliothek, Band 1. München: Süddeutsche Zeitung. (D)
- HIGHSMITH, Patricia (2006): Kleine Mordgeschichten für Tierfreunde. Zürich: Diogenes.
- HOFFMANN, E. T. A. (2020 [1820]): Das Fräulein von Scuderi. München: dtv. (D)
- HOROWITZ, Anthony (2024): Mord stand nicht im Drehbuch. Berlin: Insel. (D)
- KÄSTNER, Erich (2012 [1929]): Emil und die Detektive. Hamburg: Dressler. (D)
- KARDINAR, Alexandra; SCHLECHT, Volker (2011): E.T.A. Hoffmann, Das Fräulein von Scuderi. Frankfurt/Main u. a.: Edition Büchergilde. (D)
- KLING, Marc-Uwe, Johanna & Luise (2023): Der Spurenfinder. Berlin: Ullstein Buchverlag. (D)
- KLING, Marc-Uwe (2024): Views. Berlin: Ullstein. (D)
- LANGER, Frantisek (1949): Die Bruderschaft vom Weißen Schlüssel. Ein lustiger Bubenroman. Wien: Globus. (D)
- LEBLANC, Maurice (2017 [1906]): Arsène Lupin. Der blaue Diamant. Arsène Lupin vs. Sherlock Holmes. Dettenhausen: Belle Époque.
- LENK, Fabian; SAUTER, Sabine (2019): Die Naturdetektive. Geheimnisvolle Spuren im Wald. Stuttgart: Esslinger. (D)
- LINDGREN, Astrid (1996 sowie div. antiquarische Ausgaben): Kalle Blomquist Meisterdetektiv. Hamburg: Oetinger. (D)

- MANSELL, Henning (1999): *Mörder ohne Gesicht*. München: dtv. (D)
- MANN, Erika (1990 [1942]): *Zehn jagen Mr. X*. Ausgabe für die Deutsche Demokratische Republik. Berlin: Der Kinderbuchverlag. (D)
- MANNION, Una (2024): *Sag mir, was ich bin*. Göttingen: Steidl.
- MARTIN, Paul (2021a): *Agatha Crispie und der gestohlene Koffer – Spurensuche in der Stadt*. Igling: Edition Michael Fischer. (D)
- MARTIN, Paul (2021b): *Agatha Crispie und der verschwundene Schatz – Spurensuche um die Welt*. Igling: Edition Michael Fischer. (D)
- MATTHIESSEN, Wilhelm (1985 [1932]): *Das Rote U*. München: dtv. (D)
- McDERMID, Val (2012): *Clean Break*. Ein Fall für Kate Brannigan. München: Knaur. (D)
- McDERMID, Val (2024): *Die Gabe der Lüge*. Ein Fall für Karen Pirie. (D)
- MEHDI, Cloé (2017): *Nicht ist verloren*. Stuttgart: Polar.
- MEISSNER, August Gottlieb (2003 [1796]): *Ausgewählte Kriminalgeschichten*. Mit einem Nachwort herausgegeben von Alexander Košenina. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- MICHAELIS, Antonia (2021): *Die Amazonas-Detektive. Verschwörung im Dschungel*. Bindlach: Loewe. (D)
- MILNE, Alan Alexander (2009 [1922]): *Das Geheimnis des roten Hauses*. Frankfurt/Main: S. Fischer. (D)
- MISHANI, Dror (2021): *Drei*. Zürich: Diogenes. (D)
- MOURLEVAT, Jean-Claude (2020): *Jefferson*. Berlin: Verlagshaus Jacoby & Stuart. (D)
- NIETZSCHE, Friedrich (1885): *Jenseits von Gut und Böse. Vorspiel einer Philosophie der Zukunft*. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://projekt-gutenberg.org/authors/friedrich-wilhelm-nietzsche/books/jenseits-von-gut-und-boese/>.
- NILSSON, Ulf; SPEER, Gitte (2020): *Kommissar Gordon. Der erste Fall*. Frankfurt/Main: Moritz. (D)
- NILSSON, Ulf; SPEER, Gitte (2016a): *Kommissar Gordon. Der letzte Fall?* Frankfurt/Main: Moritz. (D)
- NILSSON, Ulf; SPEER, Gitte (2016b): *Kommissar Gordon. Doch noch ein Fall!* Frankfurt/Main: Moritz. (D)
- NILSSON, Ulf; SPEER, Gitte (2017): *Kommissar Gordon. Ein Fall für Buffy*. Frankfurt/Main: Moritz. (D)

- NILSSON, Ulf; SPEER, Gitta (2022): Kommissar Gordon. Der allerletzte Fall. Frankfurt/Main: Moritz. (D)
- O’SULLIVAN, Emer; RÖSLER, Dietmar (1990): Butler & Graf. Ein deutsch-englischer Krimi. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. (D)
- PARETSKY, Sara (2018): Schadenersatz. München: Piper (Kindle-Ausgabe). (D)
- PATWARDHAN, Rieke (2019): Forschungsgruppe Erbsensuppe. Oder wie wir Omas großem Geheimnis auf die Spur kamen. München: Knesebeck. (D)
- PATWARDHAN, Rieke (2021): Forschungsgruppe Erbsensuppe. Oder wie wir ein Haus kaperten und Linas Geheimnis auf die Spur kamen. München: Knesebeck. (D)
- PLANT, Richard (2023 [1936]): Die Kiste mit dem großen S. Berlin: Gansverlag. (D)
- PLATON: Politeia Buch X, üs. von Wilhelm Wiegand, 1855. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <http://opera-platonis.de/Politeia.pdf>.
- POE, Edgar Allan (1841): Der Doppelmord in der Rue Morgue. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): Der Doppelmord in der Rue Morgue (projekt-gutenberg.org) (Zugriff: 16.09.2022). (D)
- POE, Edgar Allan (1841): The Murders in the Rue Morgue. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.gutenberg.org/ebooks/2147>. (D)
- POMMAUX, Yvan (2005): Detektiv John Chatterton. Weinheim/Basel: Beltz Gelberg. (D)
- ROSS, Mikael (2024): Der verkehrte Himmel. Berlin: avant-verlag.
- SANYAL, Mithu (2024): Antichristie. München: Carl Hanser.
- SAYERS, Dorothy Leigh (2023 [1930]): Strong Poison. Arni Books. (ohne Ort)
- SCHÄTZING, Frank (2004): Der Schwarm.
- SCHENKEL, Andrea Maria (2006): Tannöd. München: btb.
- SCHENKEL, Andrea Maria (2007): Kalteis. Hamburg: Edition Nautilus.
- SCHENKEL, Andrea Maria (2013): Täuscher. München: dtv.
- SCHENKEL, Andrea Maria (2023): Der Erdspiegel. Zürich: Kampa.
- SCHILLER, Friedrich (2006 [1786]): Der Verbrecher aus verlorener Ehre und andere Erzählungen. Stuttgart: Philipp Reclam junior.

- SCHILLER, Friedrich (1799–1804): Die Polizey (Fragment). Auszüge unter https://www.kulturstiftung-des-bundes.de/de/projekte/buehne_und_bewegung/detail/polizey.html sowie als Hörspielfassung unter <https://www.deutschlandfunkkultur.de/die-polizey-100.html>.
- SCHIRACH, Ferdinand von (2009): Verbrechen. München/Zürich: Piper.
- SCHIRACH, Ferdinand von (2010): Schuld. München/Zürich: Piper.
- SCHIRACH, Ferdinand von (2011): Der Fall Collini. München: btb.
- SCHIRACH, Ferdinand von (2011): Rede zur Verleihung des Kleist-Preises. In: Blamberger, Günter; Breuer, I., Müller-Salget, K. (Hgg.): Kleist-Jahrbuch 2011. J.B. Metzler, Stuttgart, 30–33.
- SCHIRACH, Ferdinand von (2016): Terror. Ein Theaterstück und eine Rede. München: btb.
- SCHMACHTL, Andreas H. (2019): Missi Moppel. Detektivin für alle Fälle. Das Geheimnis im Turmzimmer und andere Rätselhaftigkeiten. Würzburg: Arena. (D)
- SHIPTON, Paul (2020 [1997]): Die Wanze. Überarbeitete Neuauflage der Ausgabe von 1997. Fischer KJB. (D)
- SHIPTON, Paul (2021 [2001]): Ein neuer Fall für die Wanze. Nur der Floh war Zeuge. Überarbeitete Neuauflage der Ausgabe von 2001. Fischer KJB. (D)
- SIMENON, Georges (2008 [1929]): Maigret und Pietr der Lette. Zürich: Diogenes. (D)
- SJÖWALL Maj; WAHLÖÖ, Per (2008 [1969]): Die Tote im Götakanal. Ein Kommissar-Beck-Roman. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. (D)
- SMIRNOFF, Karin (2024): Vergeltung. München: Heyne. (D)
- SPRINGER, Nancy (2020): Der Fall des verschwundenen Lords. München: Knesebeck. (D)
- STANDISH, Ali (2024): Baskerville Hall. Das geheimnisvolle Internat der besonderen Talente. München: Carl Hanser. (D)
- STAROBINETS, Anna (2021): Dachs im Dickicht. Ein Waldkrimi. Hasenhunger. Frankfurt/Main: Fischer KJB. (D)
- STASSI, Fabio (2024): Die Seele aller Zufälle. Karlsruhe: Edition Converso. (D)
- STEINFEST, Heinrich (2004): Nervöse Fische. München: Piper. (D)
- STEINFEST, Heinrich (2010): Die feine Nase der Lilli Steinbeck. München: Piper. (D)

- STEINHÖFEL, Andreas (2016): Rico, Oskar und die Tieferschatten. Hamburg: Carlsen. (D)
- STEVENS, Robin (2021): Ein Fall für Wells & Wong. Mord ist nichts für junge Damen. München: Knesebeck. (D)
- STILLER, Ruth (2023): Wer nicht liebt, muss sterben. Stuttgart: Thienemann.
- SWANN, Leonie (2005): Glennkill. München: Goldmann. (D)
- THIEMANN, Steffen (2017): Mord im Fahrstuhlshacht. Tatsachenreihe von Bertolt Brecht und Walter Benjamin. Berlin: Akademie der Künste.
- TOKARCZUK, Olga (2020): Gesang der Fledermäuse. Zürich: Kampa.
- UNGER, Lisa (2024): Der heimliche Beobachter. Köln: Bastei Lübbe.
- VOGEL, Maja von (2020): Die drei !!! Die Handy-Falle. Stuttgart: Franckh Kosmos. (D)
- WARE, Ruth et al. (2024): Miss Marple. Zwölf neue Kriminalgeschichten. Hamburg: Hoffmann und Campe. (D)
- WEIGOLD, Christof (2024): Das brennende Gewissen. Petry ermittelt. Zürich: Campa. (D)
- WIDMARK, Martin (2020): Detektivbüro LasseMaja, Das Schulgeheimnis. Berlin: Ueberreuter. (D)
- WILKE, Jutta (2021): Das Karlgeheimnis. Ein Fall für die Detektivin und mich. Münster: Coppenrath. (D)
- WIRBELEIT, Patrick; LEHMANN, Matthias (2024): Ich und Tod Detektei. Hamburg: Kibitz. (D)
- WOGAWA, Stefan (2023): Die kürzesten Kriminalgeschichten der Welt, Arnstadt: THK.
- ZIMMERING, Max (2022 [1932]): Die Jagd nach dem Stiefel. Berlin: Eulenspiegel Kinderbuchverlag. (D)
- ŽIVKOVIĆ, Zoran (2007): Das letzte Buch. München: dtv. (D)

Sekundärliteratur

- ABRAHAM, Ulf (2017): Die ethischen Dimensionen literarischen Lernens. Literarische Bildung als Selbstbildung. In: Ethik & Unterricht 28 H. 3, 4–8.
- ABRAHAM, Ulf; KEPSEK, Matthias; RITTER, Alexandra; RITTER, Michael (2020): Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht des Elementar- und Primarbereichs sowie des Sekundarbereichs. In: Tobias Kur-

- winkel und Philipp Schmerheim (Hgg.): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Berlin: J. B. Metzler, 381–399. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): https://doi.org/10.1007/978-3-476-04721-2_42.
- ABRAHAM, Ulf (2021): Nichts Gutes ohne das Böse. Moralische Gegenhorizonte in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Ritter, Michael (Hg.) (2021): Nicht gut – böse? Moralische Gegenhorizonte in der Kinder- und Jugendliteratur. *kj&m*, 73. Jg., 4. Vj. 2021. München: kopaed, 3–9.
- ACHILLES, Jochen (2020): Le Fanu, Joseph Sheridan: In a Glass Darkly. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hg.): Kindlers Literatur Lexikon (KLL). Stuttgart: J.B. Metzler. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): https://doi.org/10.1007/978-3-476-05728-0_8964-1.
- ADEN, Almut (2005): Editorial. In: *Praxis Deutsch* 192/2005, 1.
- ADORNO, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969. Herausgegeben von Gerd Kadelbach. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- ACKERMANN, Katrin (2005): Die Entstehung des Nervenkitzels: Zum Verhältnis von psychologischer und literaturwissenschaftlicher Spannungsforschung. In: Hülk, Walburga; Renner, Ursula (Hgg.): *Biologie, Psychologie, Poetologie: Verhandlungen zwischen den Wissenschaften*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 117–128.
- ALBRECHT, Wilma; ALBRECHT, Richard (1981): „Krimi – ein vernachlässigtes Genre. In: *Zeitschrift für Germanistik*, November 1981, Vol. 2, No. 4, 438–450.
- ALEWYN, Richard (1971): Die Anfänge des Detektivromans. In: Žmegač, Viktor (Hg.): *Der wohltemperierte Mord*. Frankfurt/Main: Athenäum, 185–202.
- ALEWYN, Richard (1998 [1968/71]): Anatomie des Kriminalromans. In: Vogt, Jochen (Hg.): *Der Kriminalroman. Poetik. Theorie. Geschichte*. München: Wilhelm Fink, 52–72.
- ALTHOF, Hans-Joachim (1978): Trivalliteratur: Ein Beitrag zur Geschichte des Begriffs und seines Umfelds [mit einer Bibliographie]. *Archiv für Begriffsgeschichte*, Vol. 22, No. 2, 1978, 175–201. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <http://www.jstor.org/stable/24359315>.

- ANDERS, Petra; STAIGER, Michael (Hgg.) (2016): Serialität in Literatur und Medien. Band 1: Theorie und Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- ANSELM, Sabine (2012a): Ethische Bildung durch Wertreflexionskompetenz. Überlegungen zur Werteerziehung (nicht nur im Deutschunterricht), in: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes 59. Jg./H. 4, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2012, 401–415.
- ANSELM, Sabine (2012b): Vom Wert des Lesens – Variationen über ein aktuelles Thema. In: Dies.: Geldmacher, Miriam; Hodaie, Nazli; Riedel, Margit (Hgg.): Werte – Worte – Welten. Werteerziehung im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 15–31.
- ANSELM, Sabine (2017a): Werteerziehung mit Literatur? In: Anita Rösch (Hg.): Jugendbücher im Ethikunterricht, Ethik & Unterricht H. 3/2017, 9–12.
- ANSELM, Sabine (2017b): Literatur als Zumutung – Herausforderungen ästhetischer und ethischer Bildung. In: Temeswarer Beiträge zur Germanistik. Bd. 14, hg. von Roxana Nubert, Temeswar: Mirton, 9–28.
- ANSELM, Sabine (2018): „Lesen zum Vergnügen?“ Ziele des Literaturunterrichts aus historischer Perspektive. In: Temeswarer Beiträge zur Germanistik. Bd. 15, hg. von Roxana Nubert, Temeswar: Mirton, 7–31.
- ANSELM, Sabine; GRIMM, Sieglinde; WANNING, Berbeli (Hgg.) (2019): Er-lesene Zukunft. Fragen der Werteerziehung mit Literatur. Vorwort der Herausgeberinnen. Göttingen: Edition Ruprecht, 9–18.
- ANSELM, Sabine (2023): Bildungswert Deutschunterricht. In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes 70. Jg./H. 3, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 219–240.
- ANZ, Thomas (2002): Literatur und Lust. Glück und Unglück beim Lesen. München: dtv.
- ARENS, Arnold (1988): Das Phänomen Simenon. Wiesbaden/Stuttgart: Franz Steiner.
- ARNOLD, Antje (2018): Voodoo-Puppe – Indiz oder Vorurteil? Kirsten Boies postkolonialer Kriminalroman Schwarze Lügen im Literaturunterricht. In: Genç, Metin; Hamann, Christof (Hgg.): Kriminographien. Formenspiele und Medialität kriminalliterarischer Schreibweisen. Würzburg: Königshausen & Neumann, 259–275.

- ARNOLD, Margret (2002): Aspekte einer modernen Neurodidaktik. Emotionen und Kognitionen im Lernprozess. München: Verlag Ernst Vögel.
- ARNOLD, Margret (2009): Gehirnforschung und Pädagogik auf dem Wege zur Neurodidaktik? In: Herrmann, Ulrich (Hg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. 2., erweiterte Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, 182–195.
- AUMÜLLER, Matthias (2023): Unzuverlässiges Erzählen. Studien zur deutschsprachigen Nachkriegsliteratur. Berlin: J.B. Metzler. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://doi.org/10.1007/978-3-662-67047-7>.
- BÄR, Florian (2019): Werteerziehung im Deutschunterricht. Didaktische Grundlagen und Konzeptionen. Göttingen: Edition Rupprecht.
- BAKER, William; NEMESVARI, Richard (Hgg.) (2023): Wilkie Collins in Context. Cambridge: Cambridge University Press.
- BALSS, Elisabeth (2009): Zur Bedeutung von Ritualen und ritualisierten Abläufen in erfolgreicher Literatur. In: Anz, Thomas; Kaulen, Heinrich (Hgg.): Literatur als Spiel: Evolutionsbiologische, ästhetische und pädagogische Konzepte. Berlin/New York: De Gruyter, 509–526.
- BAREIS, Alexander J. (2008): Fiktionales Erzählen. Zur Theorie der literarischen Fiktion als Make-Believe. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- BAUMGÄRTNER, Alfred Clemens (1980): Krimi. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 44/80, 7–13.
- BAZ, Avner (2017): The Crisis of Method in Contemporary Analytic Philosophy. Oxford: Oxford University Press. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://doi.org/10.1093/oso/9780198801887.001.0001>.
- BECK, Sandra (2015): Zwei Welten. Im Verbrechen überbrückt? Interkulturelles Erzählen in der deutschsprachigen Kriminalliteratur der Gegenwart. In: Beck, Sandra; Schneider-Özbeck, Katrin (Hgg.): Gewissheit und Zweifel. Interkulturelle Studien zum kriminalliterarischen Erzählen. Bielefeld: Aisthesis, 7–40.
- BECK, Sandra (2017): Narratologische Ermittlungen. Muster detektorischen Erzählens in der deutschsprachigen Literatur. Heidelberg: Universitätsverlag Winter. (= Probleme der Dichtung. Studien zur deutschen Literaturgeschichte, Bd. 51)
- BECK, Sandra; FRANZEN, Johannes (2022): Kriminalerzählungen der Gegenwart. Zur Ästhetik und Ethik einer Leitgattung. In: Dies. (Hgg.):

- Kriminalerzählungen der Gegenwart. Zur Ästhetik und Ethik einer Leitgattung. Baden-Baden: Nomos, 7–25.
- BENDHEIM, Amelie; PAVLIK, Jennifer (2022): Fake News. Von Fakten und Fiktionen in Literatur und Medien. In: Dies. (Hgg.): Fake News in Literatur und Medien: Fakten und Fiktionen im interdisziplinären Diskurs. Bielefeld: transcript, 7–18. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://doi.org/10.1515/9783839460191-001>.
- BENJAMIN, Walter (1930): Kriminalromane, auf Reisen. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.textlog.de/benjamin/kleine-prosa/denkbilder/kriminalromane-reisen>.
- BERGENGRUEN, Maximilian; HAUT, Gideon; LANGER, Stephanie (Hgg.) (2015): Tötungsarten und Ermittlungspraktiken. Zum literarischen und kriminalistischen Wissen von Mord und Detektion. Freiburg i. Br. u. a.: Rombach.
- BERNHARDT, Sebastian (2021): Detektion und moralische Wertungen in TKKG und Die drei ??? . Perspektiven für den Literaturunterricht in der Sek. I. In: Brendel-Perpina, Ina; Kretzschmar, Anna (Hgg.) (2021): Serialität in der Kinder- und Jugendliteratur. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 226–233.
- BERNHARDT, Sebastian (2024): Einleitung: Literarästhetische Unzuverlässigkeit – Diskussionen, Desiderate, didaktische Anschlussfähigkeiten. In: Ders. (Hg.): Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Medien. Didaktische Perspektiven. Berlin: Frank & Timme.
- BERNSTORFF, Wiebke von; BLUMESBERGER, Susanne (2022): Kinder- und Jugendliteratur des Exils unter Gendersichtspunkten: Ein Überblick über Deutschland und Österreich. In: Willms, Weertje (Hg.): Gender in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur: Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Berlin, Boston: De Gruyter, 235–270. Abrufbar unter (Stand: 01.06.2025): <https://doi.org/10.1515/9783110726404-013>.
- BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea; KASSIS, Wassilis; SIEBER, Peter (2004): Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. Weinheim/München: Juventa.
- BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea (2014): „Also während dem Lesen bin ich eigentlich wie weg.“ Wenn Heranwachsende ihre Literalität entwickeln. In: Leseräume, 1. Jahrgang 2014 | Heft 1, 1–13. Abrufbar unter

- (Stand 20.02.2026): <https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2014-1-bertschi-kaufmann.pdf>.
- BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea (2018): Gute Bekannte. Buchserien und ihre Bedeutung für die Lesemotivation und die Leseaktivität von Kindern und Jugendlichen. Erschienen auf www.leseforum.ch. 1/2018. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): 2018_1_Bertschi-Kaufmann (leseforum.ch).
- BETTINGER, Elfi; EBRECHT, Angelika (2000): Grenzerweiterung als feministisches Lebensprinzip? In: Dies. (Hgg.): Querelles: Jahrbuch für Frauenforschung 2000. Stuttgart: J.B. Metzler, 279–302. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): https://doi.org/10.1007/978-3-476-01716-1_16.
- BEYER, Charlotte (2018): Teaching Crime Fiction. Basingstoke/Hampshire: Palgrave Macmillan.
- BIEN, Günter (1968): Detektivromane im Unterricht. In: Der Deutschunterricht. Jahrgang 20 – Heft 1 – März 1968. Stuttgart: Klett, 98–106.
- BLEISCH, Barbara; HUPPENBAUER, Markus; BAUMBERGER, Christoph (2021): Ethische Entscheidungsfindung. Ein Handbuch für die Praxis. 3., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Baden-Baden: Nomos.
- BLESENKEMPER, Klaus (2020): Dilemmadiskussion. In: Peters, Martina; Peters, Jörg (Hgg.): Philosophieren mit Dilemmata. Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht. Hamburg: Felix Meiner, 90–105.
- BLOCH, Ernst (1989 [1960/65]): Philosophische Ansicht des Detektivromans. In: Vogt, Jochen (Hg.): Der Kriminalroman. Poetik. Theorie. Geschichte. München, 38–51.
- BLÖDORN, Andreas (2018): Narratologie. In: Düwell, Susanne; Bartl, Andrea u. a. (Hgg.): Handbuch Kriminalliteratur: Theorien-Geschichte-Medien. Heidelberg: J. B. Metzler/Springer, 14–23.
- BLUMENBERG, Hans C. (1979): Ein britischer Romancier. In: Haffmans, Gerd (Hg.): Über Eric Ambler. Zeugnisse von Alfred Hitchcock bis Helmut Heißenbüttel. Zürich: Diogenes, 70–75.
- BODE, Christoph (2011): Der Roman. Eine Einführung. 2., erw. Auflage. Stuttgart: UTB.
- BÖKER, Uwe (2016): Arthur Conan Doyle. In: Hamann, Christof (Hg.): Kindler Kompakt Kriminalliteratur. Stuttgart: J. B. Metzler, 82–86.

- BÖRSENBLATT 26/2023: Spezial Krimi & Thriller. 190. Jahrgang, Heft 26 vom 29.06.2023.
- BOLTANSKI, Luc (2013): Rätsel und Komplotte. Kriminalliteratur, Paranoia, moderne Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp.
- BONACKER, Maren (2011a): Von mutigen Mäusen, wandernden Wölfen und einem dichtenden Schwein: Wenn Tiere zu Kinderbuchhelden werden – ein Vorwort. In: Dies. (Hg.): Hasenfuß und Löwenherz: Tiere und Tierwesen in der phantastischen Kinder- und Jugendliteratur. Wetzlar: Phantastische Bibliothek Wetzlar, 7–12. (Schriftenreihe und Materialien der Phantastischen Bibliothek Wetzlar; Bd. 99)
- BONACKER, Maren (2011b): „Gestatten, Wanze. Wanze Muldoon.“ Tierische Detektiv- und Kriminalromane – die Genreparodie als doppeladressierter Text. In: Dies. (Hg.): Hasenfuß und Löwenherz: Tiere und Tierwesen in der phantastischen Kinder- und Jugendliteratur. Wetzlar: Phantastische Bibliothek Wetzlar, 99–126. (Schriftenreihe und Materialien der Phantastischen Bibliothek Wetzlar; Bd. 99)
- BRADFORD, Richard (2015): Crime Fiction – A Very Short Introduction. Oxford: Oxford University Press.
- BRAITO-INDRA, Claudia (2012): Intertextualität in den Brenner-Kriminalromanen von Wolf Haas. Marburg: Tectum.
- BRECHT, Bertolt (1992a [1926]): Glossen über Kriminalromane. In: Ders., Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Hg. von Werner Hecht u. a. Band 21|1: Schriften 1. Berlin, Weimar: Aufbau-Verlag, 130–133.
- BRECHT, Bertolt (1992b [1926]): Kehren wir zu den Kriminalromanen zurück! In: Ders., Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Hg. von Werner Hecht u. a. Band 21|1: Schriften 1. Berlin, Weimar: Aufbau-Verlag, 128–130.
- BRECHT, Bertolt (1989 [1938/40]): Über die Popularität des Kriminalromans. In: Vogt, Jochen (Hg.): Der Kriminalroman. Poetik. Theorie. Geschichte. München: Wilhelm Fink, 33–37.
- BREITHAUPT, Fritz (2009): Kulturen der Empathie. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- BREMER, Alida (1999): Kriminalistische Dekonstruktion. Zur Poetik der postmodernen Kriminalromane. Saarbrücken: Königshausen und Neumann.

- BRENDEL-KEPSEK, Ina (2022): DerRedeWERT. Gespräch über literarische Wertungskriterien und Spannungsliteratur. In: MehrWERT. Newsletter der Forschungsstelle für Werteerziehung und Lehrer:innenbildung, Ausgabe 13/April 2022. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.mehrwerte.gwi.uni-muenchen.de/wp-content/uploads/2022/04/mehrwert-2022-13-spannung-und-lesemotivation-1.pdf>.
- BRENDEL-PERPINA, Ina (2019): Literarische Wertung als kulturelle Praxis. Kritik, Urteilsbildung und die digitalen Medien im Deutschunterricht. Bamberg: University of Bamberg Press.
- BRENDEL-PERPINA, Ina; KRETZSCHMAR, Anna (Hgg.) (2021): Serialität in der Kinder- und Jugendliteratur. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- BRÖDL, Herbert; WULZ, Hugo (1972): Der kluge Waffenfabrikant und die dummen Revolutionäre. Dokumentation eines Verfahrens mit Trivalliteratur. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- BROICH, Ulrich (1985): Formen der Markierung von Intertextualität. In: Intertextualität. Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien. Hg. v. Manfred Pfister und dms. Tübingen: Max Niemeyer 1985, 31–47.
- BROICH, Ulrich (2001): Bedrohung und Spannung. Pinters *comedies of menace* und das Drama der ‚Jungen Wilden‘. In: Borgmeier, Raimund; Wenzel, Peter (Hgg.): Spannung: Studien zur englischsprachigen Literatur. Für Ulrich Suerbaum zum 75. Geburtstag. Trier: WVT, 149–161.
- BROCKHOFF, Stefan (1937): Zehn Gebote für den Kriminalroman. Eine „Selbstanzeige“ von Stefan Brockhoff, dem Autor des in der nächsten Nummer beginnenden neuen Romans „3 Kioske am See“. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://deutschunterlagen.com/wp-content/uploads/2015/01/krimi-10-gebote-glauser-u-a.pdf>.
- BRUNKEN, Otto (1995): Das Rätsel Enid Blyton und die Lust an der Trivialität. Enid Blytons „Fünf Freunde“-Bücher. In: Hurrelmann, Bettina (Hg.): Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. Frankfurt/Main: Fischer, 401–418.
- BRYLLA, Wolfgang (2015): Statt eines Vorwortes. Krimis sind eben nicht nur Krimis. In: Parra-Membrives, Eva; Brylla, Wolfgang (Hgg.): Facetten des Kriminalromans. Ein Genre zwischen Tradition und Innovation. Tübingen: Narr Francke Attempto, 7–24.

- BRYLLA, Wolfgang; SCHMIDT, Maike (2022): *Der Regionalkrimi. Ausdifferenzierungen und Entwicklungstendenzen*. Paderborn: V&R unipress.
- BUCK, Nikolas; CHRISTENSEN, Anke (2024): Kriminalliteratur im 21. Jahrhundert. Zur Einführung. In: *Der Deutschunterricht* 03/2024, 3–9.
- BÜCHLER, Karl (1908): Die ästhetische Bedeutung der Spannung. In: *Zeitschrift für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft* 3, 207–254. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/zaak1908/0211/image,info>.
- BURDORF Dieter; FASBENDER, Christoph; MOENNIGHOFF, Burkhard (Hgg.) (2007): *Metzler Literatur Lexikon. Begriffe und Definitionen*. Stuttgart: J. B. Metzler. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05000-7>.
- CAILLOIS, Roger (1989 [1941]): *Der Kriminalroman oder: Wie sich der Verstand aus der Welt zurückzieht, um seine Spiele zu spielen, und wie darin dennoch die Probleme der Gesellschaft behandelt werden*. In: Vogt, Jochen (Hg.): *Der Kriminalroman: Poetik. Theorie. Geschichte*. Stuttgart: UTB, 157–180.
- CAILLOIS, Roger (1965): *Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch*. München/Wien: Albert Langen/Georg Müller.
- CHANDLER, Raymond (1975): *Die simple Kunst des Mordens. Briefe, Essays, Notizen, eine Geschichte und ein Romanfragment*. Herausgegeben von Dorothy Gardiner und Kathrine Sorley Walker. Zürich: Diogenes.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, Miháil (1992): *Flow. Das Geheimnis des Glücks*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- CZOIK, Peter (o. J.): Georg Philipp Harsdörffer. Eintrag auf Literaturportal Bayern. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.literaturportal-bayern.de/autorenlexikon?task=lpbauthor.default&pnd=118546139>.
- DAHRENDORF, Malte (1971): Trivialliteratur als Herausforderung für eine literaturdidaktische Konzeption. In: *Diskussion Deutsch* 6/1971, 302–313.
- DAHRENDORF, Malte (1972): Der Kriminalroman als didaktisches Problem. In: *Sprache im technischen Zeitalter* H. 44, 310 – 314.

- DAHRENDORF, Malte (1977): Kriminalgeschichte für Kinder und Jugendliche. In: Doderer, Klaus (Hg.): Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Weinheim/Basel: Beltz, 259–264.
- DAHRENDORF, Malte (1988): Kinder- und Jugendliteraturforschung in der Bundesrepublik Deutschland. *Germanic Review*, 63(1), 6.
- DANKERT, Birgit (1984): Detektiv- und Kriminalgeschichten für junge Leser. In: Haas, Gerhard (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch. Stuttgart: Philipp Reclam junior, 139–151.
- DAUBERT, Hannelore (1984): Detektiv- und Kriminalgeschichte. In: Grünwald, Dietrich; Kaminski, Winfred (Hgg.): Kinder- und Jugendmedien. Ein Handbuch für die Praxis. Weinheim, Basel: Beltz, 431–439.
- DE LA CAMP, Margret (2019): Empathie und Leseverstehen. Kognitionspsychologische, neurowissenschaftliche und literaturwissenschaftliche Grundlagen einer Didaktik des empathischen Lernens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DEHRMANN, Mark-Georg (2018): „Auf nach Barcelona“! Dan Browns Leser und der Referenzeffekt. In: Martus, Steffen; Spoerhase, Carlos (Hgg.): Gelesene Literatur. Populäre Lektüre im Medienwandel. Text + Kritik XII/18 (Sonderband). München: edition text + kritik, 46–57.
- DETTMAR, Ute (2020): Serielles Erzählen. In: Kurwinkel Tobias, Scherheim, Philipp (Hgg.): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart: J.B. Metzler. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): https://doi.org/10.1007/978-3-476-04721-2_17.
- DIE ZEIT (2024): Verbrechen No. 28/2024. Hamburg: Zeitverlag.
- DIEDRICH, Jennifer; SCHIEPE-TISKA, Anja; ZIERNWALD, Lisa; TUPACYUPANQUI, Ana; WEIS, Mirjam; McELVANY, Nele; REISS, Kristina (2019): Lesebezogene Schülermerkmale in PISA 2018: Motivation, Leseverhalten, Selbstkonzept und Lesestrategiewissen. In: Reiss, Kristina; Weis, Mirjam; Klieme, Eckhard; Köller, Olaf (Hgg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, 81–109.
- DINGELDEY, Erika (1973): Der Kriminalroman im Deutschunterricht. In: Projekt Deutschunterricht 5. Massenmedien und Trivallliteratur (1973), hg. von Heinz Die in Verbindung mit dem Bremer Kollektiv, 156–176.

- DINGER, Christian (2021): Die Aura des Authentischen. Inszenierung und Zuschreibung von Authentizität auf dem Feld der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Göttingen: V&R unipress.
- DOLLE-WEINKAUF, Bernhard (1994): Inszenierung – Intensivierung – Suspense. Strukturen des ‚Spannenden‘ in Literatur und Comic. In: Petzold, Dieter; Späth, Eberhard (Hgg.): Unterhaltung. Sozial- und literaturwissenschaftliche Beiträge zu ihren Formen und Funktionen. Erlangen: Universitätsbund Erlangen-Nürnberg, 115–138.
- DUBOSE, Martha Hailey (2000): Women of Mystery. New York: St. Martin's Press.a
- DÜSING, Wolfgang (1993): Experimente mit dem Kriminalroman: ein Erzählmodell in der deutschsprachigen Literatur des 20. Jahrhundert. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- DÜWELL, Susanne; BARTL, Andrea u. a. (Hgg.) (2018): Handbuch Kriminalliteratur: Theorien-Geschichte-Medien. Heidelberg: J. B. Metzler/Springer.
- ECO, Umberto (2011 [1983]): Die Innovation im Seriellen. In: Ders.: Über Spiegel und andere Phänomene. München: dtv, 155–180.
- ECO, Umberto (1986): Nachschrift zum ‚Namen der Rose‘. München: dtv.
- ECO, Umberto (1987): Streit der Interpretationen. Konstanz: Universitätsverlag.
- ECO, Umberto (1990): Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten. Aus dem Italienischen von Heinz G. Held. 3. Auflage. München: Wilhelm Fink.
- ECO, Umberto (1994): Im Wald der Fiktionen. Sechs Streifzüge durch die Literatur. München/ Wien: Carl Hanser.
- EIBL, Karl (2012): Von der biologischen Furcht zur literarischen Angst. Ein Vertikalschnitt. In: KulturPoetik 2012|2, 155–186.
- EILENBERGER, Wolfgang (Hg.) (2014): Der Tatort und die Philosophie. Schläuer werden mit der beliebtesten Fernsehserie. Leipzig: Tropen.
- ENGEL, Patrick (2008): Spannung in verschiedenen Grundtypen der Detektivliteratur. Trier: WVT.
- FAUSER, Jörg (2003): Lese-Stoff. Von Joseph Roth bis Eric Ambler. Frankfurt/Main: Verlag Neue Kritik.
- FEGETER, Susann (2015): Die doppelte Krise der Jungen. In: Fegter, Susann; Kessl, Fabian; Langer, Antje; Ott, Marion; Rothe, Daniela; Wrana,

- Daniel (Hgg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Interdisziplinäre Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS, 325–245. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_17.
- FEILKE, Helmuth (2023): Zwischen Fake und Fakt. Zu Macharten von Lüge, Dichtung und Wahrheit. In: Praxis Deutsch 300|2023, 4–11.
- FELDHAUS, Bernd; BÖHMER, Jürgen: G-Man Jerry Cotton. Untersuchung eines Kriminalromans durch eine Schulklasse. In: Der Deutschunterricht. Jahrgang 20 – Heft 1 – März 1968. Stuttgart: Klett, 107–112.
- FILL, Alwin (2003): Das Prinzip Spannung. Sprachwissenschaftliche Betrachtungen zu einem universalen Phänomen. Tübingen: Gunter Narr.
- FILL, Alwin (2007): Sprachliche Aspekte von Spannung und Suspense im literarischen Text. In: Ackermann Katrin; Moser-Kroiss, Judith (Hgg.): Gespannte Erwartungen. Beiträge zur Geschichte der literarischen Spannung. Wien/Berlin: LIT Verlag, 221–238.
- FINKH, Eberhard (Hg.) (2007): Arbeitstexte für den Unterricht: Theorie des Kriminalromans. Stuttgart: Philipp Reclam junior.
- FISCHER, Dietrich (1974): Detektivgeschichte und Science Fiction als Jugendliteratur (Aspekte des Jungenbuches). In: Haas, Gerhard (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur. Zur Typologie und Funktion einer literarischen Gattung. Stuttgart: Philipp Reclam junior.
- FOLTIN, Hans Friedrich (1965): Die minderwertige Prosaliteratur. Einteilung und Bezeichnungen. Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, 39(2), 288–323.
- FRANCESCHINI, Bruno; WÜRMANN, Carsten (Hgg.) (2004): Verbrechen als Passion: Neue Untersuchungen zum Kriminalgenre. Berlin: Weidler Buchverlag.
- FRANZEN, Henning (2009): Ethisch urteilen. Einfach Philosophieren Unterrichtsmodell. Braunschweig: Schöningh Westermann.
- FRANZEN, Henning (2011): Fallanalysen im Ethikunterricht, in Maring, Matthias (Hg.): Fallstudien zur Ethik in Wissenschaft, Wirtschaft, Technik und Gesellschaft, Karlsruhe: KIT Scientific Publishing, 9–28.
- FRANZEN, Henning (2023): Fallanalysen im Ethikunterricht In: Fallstudie zur Ethik in Wissenschaft, Wirtschaft, Technik und Gesellschaft [Online]. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing, 2011 (Erstellungsdatum: 08. Sept. 2023).

- FREIWILLIGE SELBSTKONTROLLE FERNSEHEN FSF e. V. (Hg.) (2023): True Crime. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): 2023_05_10_True-Crime-Reader-FSF.pdf.
- FREUND, Susanne (2018): Der Topos des profanen Erlösers. Simenons Maigret-Konzeption aus literaturwissenschaftlicher und theologischer Perspektive. Baden-Baden: Tectum.
- FRITZSCHE, Joachim (1994): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts (Bd. 3). Umgang mit Literatur. Stuttgart: Klett.
- FRIZZONI, Brigitte (2012): Spannung!!! Spannung??? Facetten der Angstlust. In: Buch & Maus 3/2012, 2–4.
- FRÖHLICH, Vincent (2018): Serie, Serialität, serielles Erzählen. Eine Einführung in das Themenfeld. In: Der Deutschunterricht. Beiträge zur Praxis und seiner wissenschaftlichen Grundlegung. Serielles Erzählen, 6/2018, 5–17.
- GADAMER, Hans-Georg (2012 [1974]): Die Aktualität des Schönen. Die Kunst als Spiel, Symbol und Fest. Stuttgart: Philipp Reclam junior.
- GANZ-BLÄTTLER, Ursula (2006): Der Krimi als Sport und Spiel. Das Verfolgen von Spuren als ‚infinite game‘. In: Frizzoni, Brigitte; Tomkowiak, Ingrid (Hgg.): Unterhaltung. Konzepte – Formen – Wirkungen. Zürich: Chronos, 197–218.
- GARBE, Christine; HOLLE, Karl; VON SALISCH, Maria (2006): Entwicklung und Curriculum: Grundlagen einer Sequenzierung von Lehr-/ Lernzielen im Bereich des (literarischen) Lesens. In: Groeben, Norbert; Rosebrock Cornelia (Hgg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim/München: Juventa, 115–154.
- GASSER, Brigitte (2014): Freunde und Medienfiguren verstehen. Zur Empathie bei Kindern in realen und fiktionalen Welten. Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft.
- GEBSATTEL, Jérôme von; KELLETER, Frank (2016): Dashiell Hammett. In: Hamann, Christof (Hg.): Kindler Kompakt Kriminalliteratur. Stuttgart: J. B. Metzler, 102–103.
- GENÇ, Metin (2018a): Einleitung. In: Genç, Metin; Hamann, Christof (Hgg.): Kriminographien. Formenspiele und Medialität kriminalliterarischer Schreibweisen. Würzburg: Königshausen & Neumann, 7–22.

- GENÇ, Metin (2018b): Gattungsreflexion/Schemaliteratur. In: Düwell, Susanne; Bartl, Andrea u. a. (Hgg.): Handbuch Kriminalliteratur: Theorien-Geschichte-Medien. Heidelberg: J. B. Metzler/Springer, 3–12.
- GENETTE, Gérard (1993): Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- GERBER, Richard (1989 [1966]): Verbrechensdichtung und Kriminalroman. In: Vogt, Jochen (Hg.): Der Kriminalroman. Poetik. Theorie. Geschichte. München: Wilhelm Fink, 73–83.
- GERRIG, Richard J. (1993): Experiencing Narrative Worlds: On the Psychological Activities of Reading. New Haven: Yale University Press. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1dr37cb>.
- GINZBURG, Carlo (2011 [1983]): Spurensicherung. Die Wissenschaft auf der Suche nach sich selbst. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach.
- GLASENAPP, Gabriele von (2018): Spannungsfelder. Kriminalromane für Kinder und Jugendliche. In: Genç, Metin; Hamann, Christof (Hgg.): Kriminographien. Formenspiele und Medialität kriminalliterarischer Schreibweisen. Würzburg: Königshausen & Neumann, 165–188.
- GLAUSER, Friedrich (1937): Offener Brief über die „Zehn Gebote für den Kriminalroman“. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): https://unionsverlag.com/info/link.asp?link_id=20907&pers_id=33.
- GOETTE, Jürgen; KIRCHER, Hartmut (1978): Kriminalgeschichten. Texte von E. A. Poe bis M. von der Grün. Frankfurt/Main, Berlin, München: Verlag Moritz Diesterweg.
- GOETTE, Jürgen; KIRCHER, Hartmut (Hgg.) (1979): Der Kriminalroman. Texte zur Theorie und Kritik. Frankfurt/Main, Berlin, München: Verlag Moritz Diesterweg.
- GOHLIS, Tobias (2010): Auf Leben und Tod. In: DIE ZEIT Nr. 45/2010, 04. November 2010. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): Krimi: Auf Leben und Tod | ZEIT ONLINE.
- GOHLIS, Tobias (2012): Ein moderner philosophischer Kriminalroman. Friedrich Ani, das richtige Leben und sein Kriminalroman *Die Idylle der Hyänen*. In: Mauz, Andreas; Portmann, Adrian (Hgg.): Unerlöste Fälle. Religion und zeitgenössische Literatur. Würzburg: Königshausen & Neumann, 143–148.

- GRAF, Werner (2004): Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster: LIT Verlag.
- GRAF, Werner (2007): Lesegenese in Kindheit und Jugend. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- GRENZ, Dagmar: (2010): Einleitung. In: Dies. (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur. Theorie, Geschichte, Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1–11.
- GRIEM, Julika (2021): Szenen des Lesens. Schauplätze einer gesellschaftlichen Selbstverständigung. Bielefeld: transcript.
- GRIMM, Jürgen (2023): Das Drama der wiederhergestellten Ordnung. Christina Heinen im Gespräch mit Jürgen Grimm. In: Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen FSF e. V. (Hg.): True Crime. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): 2023_05_10_True-Crime-Reader-FSF.pdf, 5–11.
- GUERCKE, Olaf (2020): *Babylon Berlin* und der Anfang vom Ende der Weimarer Republik. Wie eine moderne Fernsehserie Geschichte erzählt. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): 16464.pdf (fes.de).
- GUNREBEN, Marie (2019): Das Erzählen der Scudéry. Dtsch. Vierteljahrsschr. Literaturwiss. Geistesgesch. 93, 69–105. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://doi.org/10.1007/s41245-019-00072-4>.
- HAACKER, Christoph (2019): Erika Mann: „Zehn jagen Mr. X“. Kinder fordern den Krieg gegen die Diktatur. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): Erika Mann: „Zehn jagen Mr. X“ – Kinder fordern den Krieg gegen die Diktatur (deutschlandfunk.de).
- HAAS, Franz (2005): Aufklärung in Österreich. Die erhellenden Kriminalromane von Wolf Haas. In: Moraldo, Sandro (Hg.): Mord als kreativer Prozess. Zum Kriminalroman der Gegenwart in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 127–134.
- HAAS, Gerhard (1995): Lesen für die Schule, gegen die Schule, in der Schule: Spannende Verhältnisse. In: Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim/München: Juventa, 211–228.
- HAAS, Gerhard (2000): Das Tierbuch. In: Günther Lange (Hg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur, 287–307. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (1 Grundlagen – Gattungen)

- HACKE, Axel (2004): Und plötzlich dieses wärmende Licht. Gute Kriminalromane gibt es viele, aber die Steigerung von gut ist: Güte. Und die findet der lesende Mensch in allen MaigretRomanen. In: Die Weltwoche/28.10.2004. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): Und plötzlich dieses wärmende Licht (weltwoche.ch).
- HAFERLAND, Harald (2014): Fiktionsvertrag und Fiktionsanzeigen, historisch betrachtet. *Poetica*, 46 (1/2), 41–83. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <http://www.jstor.org/stable/24710120>.
- HAFFMANS, Gerd (1979) (Hg.): Über Eric Ambler. Zeugnisse von Alfred Hitchcock bis Helmut Heißenbüttel. Zürich: Diogenes.
- HAMANN, Christof (2016): Krimis. Eine Einführung. In: Ders. (Hg.): *Kindler Kompakt Kriminalliteratur*. Stuttgart: J. B. Metzler, 9–31.
- HAMMER-BERNHARD, Eva (2023a): Gedanken-Gänge. Reale und mentale Ermittlungs-Spaziergänge in der Kriminalliteratur. In: Geneuss, Katrin; Hoiß, Christian (Hgg.): *Literarische Spaziergänge im Deutschunterricht – Gegenstände, Arrangements, Begegnungsräume*. Darmstadt: wbg Academic.
- HAMMER-BERNHARD, Eva (2023b): Von Fall zu Fall. Lese-Spannung im Deutschunterricht. In: *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes* 70. Jg./H. 3, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 284–303.
- HAMMER-BERNHARD, Eva (2024): Kriminelle Energie im Deutschunterricht. In: *Wiener Digitale Revue* 5 (2024). Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): DOI 10.25365/wdr-05-04-03.
- HANAUSKA, Annika (2018): Begleiter des Detektivs. In: Düwell, Susanne; Bartl, Andrea u. a. (Hgg.): *Handbuch Kriminalliteratur: Theorien-Geschichte-Medien*. Heidelberg: J. B. Metzler/Springer, 221–223.
- HANUSCHEK, Sven (2022): Arno Schmidt. München: Carl Hanser.
- HARMS, Jan (2021a): Entwicklungen, Tendenzen und Narrationen von True Crime. Perspektiven auf Verbrechen 1. In: *Medienradar. Ein medienpädagogisches Angebot für Schule und Jugendarbeit*. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.medienradar.de/hintergrundwissen/artikel/entwicklungen-tendenzen-und-narration-von-true-crime>.
- HARMS, Jan (2021b): Rezeption und Kritik von True Crime. Perspektive auf Verbrechen 2. In: *Medienradar. Ein medienpädagogisches Angebot für Schule und Jugendarbeit*. Abrufbar unter (Stand

- 20.02.2026): <https://www.medienradar.de/hintergrundwissen/artikel/rezeption-und-kritik-von-true-crime>.
- HARTMANN, Sabine (2017): Kürzestkrimis schreiben. Krimi-Haiku und Postkartenkrimi. Sibbesse: Hottenstein Buchverlag.
- HASTALL, Matthias (2013): Spannung. In: Schweiger, Wolfgang; Fahr, Andreas (Hgg.): Handbuch Medienwirkungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 263–278.
- HASUBEK, Peter (1974): Die Detektivgeschichte für junge Leser. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- HASUBEK, Peter (Hg.) (1980): Arbeitstexte für den Unterricht. Detektivgeschichten für Kinder. Stuttgart: Philipp Reclam junior.
- HAUSENBLAS, Philip (2017): Spannung und Textverstehen. Die kognitionslinguistische Perspektive auf ein textsemantisches Phänomen. Tübingen: Narr Francke Attempo. (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 563)
- HEINS, Jochen (2019): Vom Wert der Wertung: Zusammenhänge einer didaktisch relevanten Kategorie. In: Ders.; Jantzen, Christoph (Hgg.): Kinderliteratur unterrichten. Vielfältige Perspektiven auf den Literaturunterricht in der Grundschule. München: kopaed, 141–158.
- HEISER, Ines (2024): Faire Unzuverlässigkeit – Unzuverlässiges Erzählen als popliterarisches Phänomen im literaturdidaktischen Blick am Beispiel von *A Good Girl's Guide to Murder* (2019–2022). In: Bernhardt, Sebastian: Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Medien. Didaktische Perspektiven. Berlin: Frank & Timme, 239–256.
- HEISSENBÜTTEL, Helmut (1973): Krimi als Literatur. Anmerkungen zu zwei Romanen. In: Buch und Zeit. Literaturbeilage der Süddeutschen Zeitung am 30./31.5.1973, 49–50.
- HEISSENBÜTTEL, Helmut (1998 [1963/1966]): Spielregeln des Kriminalromans. In: Vogt, Jochen (Hg.): Der Kriminalroman. Poetik. Theorie. Geschichte. München: Wilhelm Fink, 111–120.
- HELBIG, Jörg (1996): Intertextualität und Markierung. Untersuchungen zur Systematik und Funktion der Signalisierung von Intertextualität. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- HEMPFER, Klaus W. (2010): Zum begrifflichen Status der Gattungsbegriffe: Von ‚Klassen‘ zu ‚Familienähnlichkeiten‘ und ‚Prototypen‘. In: Zeitschrift Für Französische Sprache und Literatur, 120(1), 14–32.

- HEYDEBRAND, Renate von; WINKO, Simone (1996): Einführung in die Wertung von Literatur. Systematik – Geschichte – Legitimation. Paderborn/München u. a.: Schöningh.
- HICKETHIER, Knut (2008): Das narrative Böse – Sinn und Funktionen medialer Konstruktionen des Bösen. In: Faulstich, Werner (Hg.): Das Böse heute. München: Wilhelm Fink, 227–244.
- HIENGER, Jörg (1976): Spannungsliteratur und Spiel. Bemerkungen zu einer Gruppe populärer Erzählformen. In: Ders. (Hg.): Unterhaltungsliteratur. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 32–54.
- HINTERWIMMER, Stefan (2018): Der Brenner und die Perspektive: Zum Gebrauch von Demonstrativpronomen in den Brenner-Romanen von Wolf Haas. In: Genç, Metin; Hamann, Christof (Hgg.): Kriminographien. Formenspiele und Medialität kriminalliterarischer Schreibweisen. Würzburg: Königshausen & Neumann, 123–142.
- HOFFMANN, Josef (2013): Philosophien der Kriminalliteratur. Wien: Passagen Verlag.
- HOFFMANN, Nele (2012): A Taste for Crime. Zur Wertung von Kriminalliteratur in Literaturkritik und Wissenschaft. Salzhemmendorf: blumenkamp.
- HOLZMANN, Gabriela (2004): Von Morden und Medien. Wie neue Medien ein altes Genre immer wieder neu erfinden. In: Vogt, Jochen (Hg.): MedienMorde. Krimis intermedial. München: Wilhelm Finck, 13–32.
- HOMBERG, Michael (2018): Intertextualität. In: Düwell, Susanne; Bartl, Andrea u. a. (Hgg.): Handbuch Kriminalliteratur: Theorien-Geschichte-Medien. Heidelberg: J. B. Metzler/Springer, 24–29.
- HÜGEL, Hans-Otto (1995): Krimis und Kriminalgeschichte. Eine Chronik. In: Mord in der Bibliothek. Bearbeitet von Hans-Otto Hügel, Regina Urban und Hermann Hoffmann. Marbach: Dt. Schillergesellschaft, VIII–XVI.
- HÜHN, Peter (1977): Zu den Gründen für die Popularität des Detektivromans – eine Untersuchung von Thesen über die Motive seiner Rezeption. In: arcadia 12, H. 3, 273–296.
- HUGE, Walter (2001): Nachbemerkung. Zu: Annette von Droste-Hülshoff, Die Judenbuche. Stuttgart: Philipp Reclam junior, 67–69.
- HUIZINGA, Johan (2015 [1938]): Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- HURRELMANN, Bettina (1998): Unterhaltungsliteratur. In: Praxis Deutsch, Jg. 25, H. 150, 15–22.
- HURRELMANN, Bettina (2004): Sozialisation der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hgg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. vs Verlag für Sozialwissenschaften, 37–60. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): https://doi.org/10.1007/978-3-322-81031-1_5.
- ISEKENMEIER, Guido; BÖHN, Guido; SCHREY, Dominik (2021): Inter-textualität und Intermedialität. Theoretische Grundlagen – Exemplarische Analysen. Berlin: Springer.
- ISER, Wolfgang (1984): Der Akt des Lesens. München: Wilhelm Fink.
- ISER, Wolfgang (1993): Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- JACOBSEN, Kirsten (2015): Mankell über Mankell. Kurt Wallander und der Zustand der Welt. München: dtv.
- JAEKEL, Friederike (2022): Theologia Poetica im 21. Jahrhundert. Die kriminalliterarische Wirklichkeitssicht des Heinrich Steinfest. Wiesbaden: Springer vs. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-37484-6>.
- JAHN, Günter (1970a): Detektivgeschichten. Sprachhorizonte. Arbeitsunterlagen für den Sprach- und Literaturunterricht. Karlsruhe: G. Braun.
- JAHN, Günter (1970b): Die Detektivgeschichte im Unterricht. Lehrerheft. Sprachhorizonte. Arbeitsunterlagen für den Sprach- und Literaturunterricht. Karlsruhe: G. Braun.
- JAKOB, Hans-Joachim (2011): Georg Philipp Harsdörffer: Der Grosse Schauplatz Jämerlicher Mordgeschichte. In: Projektportal „Welt und Wissen auf der Bühne. Die Theatrum-Literatur der Frühen Neuzeit“. Repertorium. Hg. von Nikola Roßbach und Thomas Stäcker unter Mitarbeit von Flemming Schock, Constanze Baum, Imke Harjes und Sabine Kalff. Wolfenbüttel: Herzog August Bibliothek 2011, 1–19.
- JANSHOFF, Friedrich (2004): Krimis im Deutschunterricht. Bibliographische Notizen zu einem polymedialen Genre. In: Wintersteiner, Werner (Hg.): Krimi. ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 2-2004, 28. Jahrgang., 116–119.

- JOACHIMSTHALER, Jürgen (2015): Krimi – Antikrimi – Metakrimi. Joachim Maass: *Der Fall Gouffé*. In: In: Parra-Membrives, Eva; Brylla, Wolfgang (Hgg.): Facetten des Kriminalromans. Ein Genre zwischen Tradition und Innovation. Tübingen: Narr Francke Attempto, 143–160.
- JOISTEN, Karen (2007): Narrative Ethik. Das Gute und das Böse erzählen. Berlin: Akademie.
- JUSTING, Petra; Stenzel, Gudrun (2002) (Hgg.): Auf heißer Spur in allen Medien. Kinder- und Jugendkrimis zum Lesen, Hören, Sehen und Klicken. Beiträge Jugendliteratur und Medien. 54. Jg., 13. Beiheft.
- JUSTING, Petra (2008): Exil. In: Wild, Reiner (Hg.): Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart u. a.: Metzler, 295–311.
- JUSTING, Petra (2020): Geschichte der Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur. In: Kurwinkel, Tobias; Schmerheim, Philipp (Hgg.), Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Heidelberg: J. B. Metzler, 400–404. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): https://doi.org/10.1007/978-3-476-04721-2_43.
- JUNKERJÜRGEN, Ralf (2002): Spannung – Narrative Verfahrensweisen der Leseraktivierung. Eine Studie am Beispiel der Reiseromane von Jules Verne. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- JUNKERJÜRGEN, Ralf; MAYER, Christoph Oliver (2017): Spannungsanalyse im Französischunterricht. Wirkungsabsichten und Konstruktionsprinzipien des Krimis von Boileau-Narcejac zu Hitchcock. In: Koch, Corinna; Schmitz, Sabine; Lang, Sandra (Hgg.): Dialogische Krimianalysen. Fachdidaktik und Fachwissenschaft untersuchen aktuelle Repräsentationsformen des französischen Krimis. Frankfurt/Main: Peter Lang, 67–100.
- JUST, Martin Christoph (2003): Ignorieren als literaturkritische Strategie. Enid Blyton im Spiegel von Literatur-Lexika. In: Kinder- und Jugendliteraturforschung 2002/2003. J.B. Metzler, Stuttgart, 79–99. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): https://doi.org/10.1007/978-3-476-02890-7_6.
- KAMMLER, Clemens; WILCZEK, Reinhard (2005): Krimi. Neue Ansätze für eine Einbindung von Kriminalliteratur in den Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch H. 192/Juli 2005, 6–14.
- KAMMLER, Clemens (2010): Intertextueller Literaturunterricht. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hgg.): Taschenbuch

- des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 299–310.
- KARRENBROCK, Helga (2008): Weimarer Republik. In: Wild, Reiner (2008): Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart: J. B. Metzler, 241–259. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://doi.org/10.1007/978-3-476-00038-5>.
- KASTORFF, Tamara; MÜLLER, Maren; SELVA, Clievin; GREIFF, Samuel; MOSER, Stephanie (2025) (Hgg.): Fake News oder Fakten? Wie Jugendliche ihre digitale Informationskompetenz einschätzen und welche Rolle Schulen und Lehrkräfte dabei spielen. Erkenntnisse aus PISA 2022. Münster: Waxmann.
- KELCHNER, Mathilde; LAU, Ernst (1928): Die Berliner Jugend und die Kriminalliteratur. Eine Untersuchung auf Grund von Aufsätzen Jugendlicher. = Beihefte zur Zeitschrift für angewandte Psychologie, Beiheft 42. Leipzig: Verlag von Johann Ambrosius Barth.
- KELLETER, Frank (2012): Populäre Serialität: Narration – Evolution – Distinktion: Zum seriellen Erzählen seit dem 19. Jahrhundert, Bielefeld: transcript.
- KEPSE, Matthis; ABRAHAM, Ulf (2016): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.
- KERRES, Michael; MULDER, Miriam; BUCHNER, Josef (2022): Virtuelle Realität: Immersion als Erlebnisdimension beim Lernen mit visuellen Informationen. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 47 (AR/VR – Part 1), 312–330. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://doi.org/10.21240/mpaed/47/2022.04.15.X>.
- KESSLER, Nora Hannah (2014): Zuverlässig unzuverlässig: Falsche Fährten als Krisen- und Testfall der Rezeption – nicht nur in Kriminalnarrationen. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): https://www.medienobservationen.de/artikel/tv/tv_pdf/Kessler_Zuverlaessig.pdf.
- KEUPP, Bettina (2005): Tatort Schule. Kinder als Detektive den Tätern auf der Spur. In: Fördermagazin 7–8 (2005), 19–24.
- KIERMEIER-DEBRE, Joseph (2020): Nachwort zu Hoffmann, E. T. A. (2020 [1820]): Das Fräulein von Scuderi. München: dtv, 118–127.
- KIMMICH, Dorothee; OSTROWICZ, Philipp Alexander (Hgg.) (2017): Poetics of Crime – Die Poetik der Kriminalliteratur. Tübinger Poetik-Dozentur 2017. Künzelsau: Swiridoff.

- KLAGER, Christian (2016): Spiel als Weltzugang. Philosophische Dimensionen des Spiels in methodischer Absicht. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- KLEIN, Christian; MARTÍNEZ, Matías (2009): Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens. In: Dies. (Hgg.): Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, 1–13.
- KLIEWER, Heinz-Jürgen; POHL, Inge (Hgg.) (2012): Lexikon Deutschdidaktik. Band 1 / A-L. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- KLIMEK, Sonja (2024): Spannende Kriminalfälle in historischen Welten. Fabian Lenks Kinderkrimi-Serie *Die Zeitdetektive*. In: Der Deutschunterricht 03/2024, 18–26.
- KNIESCHE, Thomas (2015): Einführung in den Kriminalroman. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- KNIESCHE, Thomas (2023): Spuren lesen und Zeichen deuten. 11 Versuche zum Kriminalroman. Heidelberg: Universitätsverlag WINTER.
- KOCH, Corinna; SCHMITZ, Sabine; LANG, Sandra (Hgg.) (2017): Dialogische Krimianalysen. Fachdidaktik und Fachwissenschaft untersuchen aktuelle Repräsentationsformen des französischen Krimis. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- KOCH, Roland (2020): Haas, Wolf: Die Brenner-Romane. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hg.) Kindlers Literatur Lexikon (KLL). J.B. Metzler, Stuttgart. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): https://doi.org/10.1007/978-3-476-05728-0_6594-1.
- KÖRNER, Torsten (2020): True Crime. Wer sind wir, wenn wir Leichen lesen? Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): [koerner-true-crime-tvd92.pdf](https://mediendiskurs.online/pdf/koerner-true-crime-tvd92.pdf) (mediendiskurs.online).
- KÖSTER, Juliane; MATUSCHEK, Stefan (2019): Elf Thesen zum Literaturunterricht. In: Didaktik Deutsch. Jg. 24. H. 47, 23–27.
- KONRAD, Kerstin; FIRK, Christine; UHLHAAS, Peter J. (2021): Brain development during adolescence: neuroscientific insights into this developmental period. Dtsch Arztebl Int 2013; 110(25), 425–31. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://api.aerzteblatt.de/pdf/DI/110/25/m425.pdf>.
- KOPP, Birgitta Maria (2020): Einsatz von Dilemmata zur Wertebildung in Schulen. In: Peters, Martina; Peters, Jörg (Hgg.): Philosophieren

- mit Dilemmata. Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht. Hamburg: Felix Meiner, 112–142.
- KORTE, Hermann; JAKOB, Hans-Joachim (2006): Harsdörffer-Studien. Mit einer Bibliografie der Forschungsliteratur von 1847 bis 2005. Hg. von Hans-Joachim Jakob und Hermann Korte. Frankfurt a. M. [u. a.]: Bibliographien zur Literatur- und Mediengeschichte, 10.
- KOŠENINA, Alexander (2003): Nachwort zu Meißner, August Gottlieb (2003 [1796]): *Ausgewählte Kriminalgeschichten*. Mit einem Nachwort herausgegeben von Alexander Košenina. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 91–112.
- KOŠENINA, Alexander (2005): Recht — gefällig. Frühneuzeitliche Verbrechensdarstellung zwischen Dokumentation und Unterhaltung. *Zeitschrift Für Germanistik*, 15(1), 28–47. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <http://www.jstor.org/stable/23978966>.
- KOŠENINA, Alexander (2014): *Kriminalfallgeschichten. Text + Kritik V/14 (Sonderband)*. München: edition text + kritik.
- KRACAUER, Siegfried (1998 [1922/1925]): Detektiv. In: Vogt, Jochen (Hg.): *Der Kriminalroman. Poetik. Theorie. Geschichte*. Stuttgart: UTB, 25–32.
- KRAGL, Florian: „Episodisches Erzählen – Erzählen in Episoden. Medientheoretische Überlegungen zur Systematik, Typologie und Historisierung“. In: *DIEGESIS. Interdisziplinäres E-Journal für Erzählforschung / Interdisciplinary E-Journal for Narrative Research* 6.2 (2017). 176–197. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.diegesis.uni-wuppertal.de/index.php/diegesis/article/download/275/403>.
- KRAUSE, Marcus (2018): Edgar Allen Poe. In: Düwell, Susanne; Bartl, Andrea u. a. (Hgg.): *Handbuch Kriminalliteratur: Theorien-Geschichte-Medien*. Heidelberg: J. B. Metzler/Springer, 117–122.
- KRETSCHMANN, Tabea (2022a): Ein fachspezifisches Modell ethischer Kompetenz für den Deutschunterricht. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/files/2022/03/ein-fachspezifisches-modell-ethischer-kompetenz-fuer-den-deutschunterricht_1-theorie-1.pdf.
- KRETSCHMANN, Tabea (2022b): Recht, Unrecht, Gerechtigkeit? Anwendung eines fachspezifischen Modells ethischer Kompetenz für den Deutschunterricht im Kontext der Behandlung von Agatha Christies *Mord im Orientexpress*. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): ein-

- fachspezifisches-modell-ethischer-kompetenz-fuer-den-deutsch-
unterricht_2-praxis-2.pdf (fau.de).
- KRIEG, Alexandra (2002): Auf Spurensuche. Der Kriminalroman und
seine Entwicklung von den Anfängen bis zur Gegenwart. Marburg:
Tectum.
- KROBB, Florian (2013): Völkischer Aufbruch, Jugendliteratur. Wilhelm
Matthießen (1891–1965). Werke und Kontexte. Würzburg: Königs-
hausen & Neumann.
- KRÜGER, Anna (1970): Kinder- und Jugendbücher als Klassenlektüre.
2., veränderte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- KRUSE, Hans-Joachim (1973): Einleitung. In: Greiner-Mai, Herbert; Kruse,
Hans-Joachim (Hgg.): Wer ist schuld? Die deutsche Kriminalerzäh-
lung von Schiller bis zur Gegenwart. Berlin: Verlag Das neue Berlin.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina (2020): Klassiker der Kinder-
und Jugendliteratur. In: Kurwinkel, Tobias; Schmerheim, Phil-
ipp (Hgg.), Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart: J. B.
Metzler, 38–42. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): https://doi.org/10.1007/978-3-476-04721-2_5.
- LAGONI, Frederike (2016): Fiktionales versus faktuales Erzählen frem-
den Bewusstseins. Berlin/Boston: De Gruyter (= Narratologia 53).
- LANDFESTER, Ulrike (1994): Das Recht des Erzählers. Verbrechensdar-
stellungen zwischen Exekutionsjournalismus und Pitaval-Tradition
1600–1800. In: Böker, Uwe; Houswitschka, Christoph (Hgg.): Literatur,
Kriminalität und Rechtskultur im 17. Und 18. Jahrhundert. Tagung
am 17. Und 18. Juni 1994 an der Technischen Universität Dresden.
Essen: Die blaue Eule, 155–183.
- LANGE, Günter (1975): Fachwissenschaftliche und fachdidaktische
Überlegungen zum Kriminalroman. In: Diskussion Deutsch Heft
25/Okttober 1975, 495–508.
- LANGE, Günter (1977): Zur didaktik des kriminalromans. Diskussion
gegenwärtiger ansätze und überlegungen zu einer rezeptionsorien-
tierten didaktik des kriminalromans. In: Wirkendes Wort 27, Januar/
Februar 1977, 269–282.
- LANGE, Günter (Hg.) (1984): Ein völlig klarer Fall. Neun moderne Jugend-
krimis. Stuttgart: Klett.

- LANGE, Günter (Hg.) (1990): Arbeitstexte für den Unterricht. Deutsche Kriminalgeschichten der Gegenwart. Stuttgart: Philipp Reclam junior.
- LANGE, Günter (1998): Arbeitstexte für den Unterricht. Kriminalgeschichten II. Stuttgart: Philipp Reclam junior.
- LANGE, Günter (2000): Krimis für Kinder und Jugendliche. In: Ders.: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider, 525–546.
- LANGE, Günter (2002): Krimi – Analyse eines Genres. In: Josting, Petra; Stenzel, Gudrun (Hgg.): Auf heißer Spur in allen Medien. Kinder- und Jugendkrimis zum Lesen, Hören, Sehen und Klicken. Beiträge Jugendliteratur und Medien. 54. Jg., 13. Beiheft, 7–20.
- LANGE, Günter (2004): Perfekte Morde. Eine Krimi-Anthologie. Texte & Materialien. Stuttgart: Klett.
- LANGE, Günter (2016): Kriminalliteratur (Krimi). In: Lange, Günter; Petzoldt, Leander (Hgg.): Textarten – didaktisch. Grundlagen für das Studium und den Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, 111–118.
- LANGER, Daniela (2008): Literarische Spannung/en. Spannungsformen in literarischen Texten und Möglichkeiten ihrer Analyse. In: Irsigler, Ingo; Jürgensen, Christoph; Langer, Daniela (Hgg.): Zwischen Text und Leser. Studien zu Begriff, Geschichte und Funktion literarischer Spannung. München: edition text + kritik, 12–32.
- LEMHÖFER, Lutz; EIMUTH, Kurt-Helmuth (2001) (Hgg.): Pfarrer, Rabbis, Detektive ... Über Religion im Kriminalroman. Frankfurt/Main: GEP.
- LEONHARDT, Ulrike (1990): Mord ist ihr Beruf. Eine Geschichte des Kriminalromans. München: C. H. Beck.
- LESSING, Gotthold Ephraim (1756): Briefwechsel über das Trauerspiel. An [Friedrich] Nicolai (November 1756), 23–26. In: G. E. Lessing Literaturtheoretische und ästhetische Schriften, Hg. Albert Meier, Stuttgart 2006.
- LEUBNER, Martin; SAUPE, Anja; RICHTER, Matthias (2016): Literaturdidaktik. 3., überarbeitete und ergänzte Auflage. Berlin/Boston: De Gruyter.
- LEUBNER, Martin; SAUPE, Anja (2019): Die Wertung literarischer Figuren und Handlungen durch Schüler: Eine empirische Studie und

- Grundriss einer Didaktik der (moralischen) Wertung. Baltmannsweiler: Schneider.
- LEWALTER, Doris; DIETRICH, Jennifer; GOLDHAMMER, Frank; KÖLLER, Ralf; REISS, Christina (Hgg.) (2023): PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland. Münster: Waxmann. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://doi.org/10.31244/9783830998488>.
- LIND, Georg (1998): Moral und Bildung. Eine Kritik von Kohlbergs Theorie der moralisch-kognitiven Entwicklung. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://kops.uni-konstanz.de/handle/123456789/10256>.
- LIND, Georg (2015): Moral ist lehrbar. Wie man moralisch-demokratische Kompetenz fördern und damit Gewalt, Betrug und Macht mindern kann. Berlin: Logos-Verlag.
- LIND, Georg (2017): Moralerziehung auf den Punkt gebracht. Schwalbach/Taunus: Debus Pädagogik.
- LINDNER, Alexander (2017): Lesen, was der Text verschweigt. Von der Leerstelle zur Unbestimmtheitserfahrung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- LINDNER, Alexander; MERGEN, Torsten (2023): Einführung: Unbestimmtheitserfahrungen als Basis literarischen Lernens. In: Dies. (Hgg.): Unbestimmtheitserfahrungen als Basis literarischen Lernens. Literaturtheoretische, fachdidaktische und unterrichtspraktische Perspektiven auf literarische Mehrdeutigkeit. Baltmannsweiler: Schneider bei wbv, 9–24.
- LINKE, Christine (2023): Geschlechtsspezifische Aspekte bei der Bewertung von True Crime. In: Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen FSF e. V. (Hg.): True Crime. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): 2023_05_10_True-Crime-Reader-FSF.pdf, 13–18.
- LIPPS, Theodor (1903): Grundlegung der Ästhetik. Hamburg: L. Voss.
- LÖFFLER, Katharina (2017): Allgäu reloaded. Wie Regionalkrimis Räume neu erfinden. Bielefeld: transcript.
- LÖRKE, Tim (2011): Geschichtsbildung im Kriminalroman. Zu Volker Kutschers Berlin-Serie. In: Zagreber Germanistische Beiträge, 2011, Issue 20, 133–138.
- LÖSENER, Hans; VELUSSIG, Robert (2024): Literarische Erfahrung. Stuttgart: Philipp Reclam junior.

- LUDEWIG, Anna-Dorothea (2012) (Hg.): Im Anfang war der Mord. Juden und Judentum im Detektivroman. Berlin-Brandenburg: be.bra wissenschaft verlag.
- LÜCKL, Julia (2024): True-Crime, das ‚authentische Verbrechen‘ und seine (kommerzielle) Inszenierung. In: Wiener Digitale Revue 5 (2024). Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://journals.univie.ac.at/index.php/wdr/article/view/8974>.
- LÜTHEN, Reinhold (2002): *Der aus den Docks* – Ein Kriminalroman als Klassenlektüre in einer 7. Klasse des Gymnasiums. In: Josting, Petra; Stenzel, Gudrun (Hgg.): Auf heißer Spur in allen Medien. Kinder- und Jugendkrimis zum Lesen, Hören, Sehen und Klicken. Beiträge Jugendliteratur und Medien. 54. Jg., 13. Beiheft, 154–158.
- LÜTHGENS, Stephanie (2005): Den Tätern auf der Spur. Mit Rätselkrimis zum Lesen motivieren. In: Praxis Deutsch Jg. 32/Heft 192, 15–24.
- LUTZ-KOPP, Elisabeth (2002): Emil und die Detektive – Ein Klassiker und seine Verfilmungen. In: Josting, Petra; Stenzel, Gudrun (Hgg.): Auf heißer Spur in allen Medien. Kinder- und Jugendkrimis zum Lesen, Hören, Sehen und Klicken. Beiträge Jugendliteratur und Medien. 54. Jg., 13. Beiheft, 82–96.
- MAIER, Karl-Ernst (1993): Detektivgeschichten. In: Ders.: Jugendliteratur. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung. Heilbrunn: Julius Klinkhart, 180–183.
- MAIWALD, Klaus (2015): Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff. Spinners „Elf Aspekte“ als Struktur- und Denkrahmenn für weiterführende Modellierung(en). In: Leseräume, 2. Jahrgang 2015 | Heft 2, 85–95. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-maiwald.pdf>.
- MANDEL, Ernest (21988): Ein schöner Mord. Sozialgeschichte des Kriminalromans. Frankfurt/Main: Athenäum.
- MANSELL, Henning (2008): Vorwort. In: SJÖWALL Maj; WAHLÖÖ, Per (2008 [1969]): Die Tote im Götakanal. Ein Kommissar-Beck-Roman. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 5–9.
- MANN, Golo (1988): Meine Schwester Erika und ihr Buch „A Gang of Ten“. In: Mann, Erika (1990 [1942]): Zehn jagen Mr. X. Ausgabe für die Deutsche Demokratische Republik. Berlin: Der Kinderbuchverlag, 219–224.

- MARKS, Mathias (2020): Adoleszenz. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200761/>.
- MARSCH, Edgar (1983): Die Kriminalerzählung: Theorie – Geschichte – Analyse. 2., durchges. Und erw. Auflage. München: Winkler.
- MARTENS, Gunther (2006): „Aber wenn du von einem Berg springst, ist es wieder umgekehrt.“ Zur Erzählerprofilierung in den Meta-Krimis von Wolf Haas. In: *Modern Austrian Literature*, Vol. 39, No. 1 (2006), 65–80. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.jstor.org/stable/24649303>.
- MARTÍNEZ, Matías; SCHEFFEL, Michael (2005): Einführung in die Erzähltheorie. 6. Auflage. München: C. H. Beck.
- MARTÍNEZ, Matías (2016): Grenzgänger und Grauzonen zwischen fiktionalen und faktualen Texten. Eine Einleitung. In: *Der Deutschunterricht* 68, 4/2016, 2–8.
- MARTÍNEZ, Matías (2021): Was ist und wozu dient Faktualitätskompetenz? Faktuale Erzähltexte als Gegenstand medialer Bildung. In: *Medien im Deutschunterricht* 3/2. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/1360/1342>.
- MARTUS, Steffen; SPOERHASE, Carlos (2018): Gelesene Literatur in der Gegenwart. In: Dies. (Hgg.): *Gelesene Literatur. Populäre Lektüre im Medienwandel. Text + Kritik XII/18 (Sonderband)*. München: edition text + kritik, 7–17.
- MARWYCK, Mareen van (2024): Spannung als literarische Wirkungskategorie. In: *Der Deutschunterricht* 03/2024, 10–17.
- MATT, Peter von (2007): *Verkommene Söhne, mißratene Töchter. Familiendesaster in der Literatur*. München: dtv.
- MATTENKLOTT, Gundel (2001): Eigensinn und moralisches Engagement. Über Erika Manns Kinderbücher. In: *Zeitschrift für Germanistik. Neue Folge*. XI (2001) 1, 131–141. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.jstor.org/stable/23977359>.
- MAUNDER, Andrew (2021): *Enid Blyton: a literary life*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- MAURER, Fred (2019): *Leseförderung durch Kriminalliteratur. Deutschdidaktische Annäherungen an ein verkanntes und vernachlässigtes Genre*. Berlin: Peter Lang.

- MAUS, Eva (2022): Geschlechtersensible Literaturdidaktik. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/6344-geschlechtersensible-literaturdidaktik>.
- MAUZ, Andreas; PORTMANN, Adrian (2012): Religion und zeitgenössische Kriminalliteratur. Zur Einleitung. In: Dies. (Hgg.): Unerlöste Fälle. Religion und zeitgenössische Literatur. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1–17.
- MAYER, Lotta (2020): „Im Allgemeinen bin ich sehr gegen Diebstahl. Aber ...“ – Die Bewertung (un)moralischer Handlungen in Detektivgeschichten für Jugendliche am Beispiel von TKKG. Bamberger Studien zu Literatur, Kultur und Medien, Band 32. Bamberg: University of Bamberg Press.
- McELVANY, Nele; LORENZ, Ramona; FREY, Andreas; GOLDHAMMER, Frank; SCHILCHER, Anita; STUBBE, Tobias C. (Hgg.) (2023): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. München: Waxmann.
- MEIER, Albert (2016): E. T. A. Hoffmann. In: Hamann, Christof (Hg.): Kindler Kompakt Kriminalliteratur. Stuttgart: J. B. Metzler, 60–61.
- MELLMANN, Katja (2007): Vorschlag zu einer emotionspsychologischen Bestimmung von ›Spannung‹. In: Eibl, Karl; Mellmann, Katja; Zymner, Rüdiger (Hgg.): Im Rücken der Kulturen. Paderborn: Mentis (Poetogenesis 5), 241–268.
- MENZEL, Julia (2018a): Serie. In: Düwell, Susanne; Bartl, Andrea u. a. (Hgg.): Handbuch Kriminalliteratur: Theorien-Geschichte-Medien. Heidelberg: J. B. Metzler/Springer, 197–199.
- MENZEL, Julia (2018b): „We’ve got ourselves a serial killer“ – Zum Zusammenhang von Serialität und Kriminalliteratur. In: Genç, Metin; Hamann, Christof (Hgg.): Kriminographien. Formenspiele und Medialität kriminalliterarischer Schreibweisen. Würzburg: Königshausen & Neumann, 83–101.
- METER, Barbara (2023): Über meinen Onkel Richard, meinen Vater Leo und „Die Kiste mit dem großen S“. Anhang zu: Plant, Richard: Die Kiste mit dem großen S. Berlin: Ganz, 201–205.
- MIELKE, Christine (2006): Zyklisch-serielle Narration. Erzähltes Erzählen von 1001 Nacht bis zur TV-Serie. Berlin/Boston: De Gruyter.

- MIETH, Dietmar (2007): Literaturethik als narrative Ethik. In: Joisten, Karen (Hg.): Narrative Ethik. Das Gute und das Böse erzählen. Berlin: Akademie-Verlag, 215–234.
- MIKOTA, Jana; Schmidt, Nadine J. (2020): Aktuelle Kriminalromane für ein junges Lesepublikum. Reihe Nachhaltigkeit ∞ Lesen ∞ Literatur. Lesekulturen mit Kinder- und Jugendliteratur in Grundschule und Sekundarstufe I fördern, Band 1. Siegen: Universitätsverlag.
- MIKOTA, Jana (2021): Sherlock Holmes, Miss Marple und Mma Ramotswe. Intertextualität in Kriminalromanen für Kinder und ihre Chancen für den Literaturunterricht. In: Brendel-Perpina, Ina; Kretzschmar, Anna (2021) (Hgg.): Serialität in der Kinder- und Jugendliteratur. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 178–190.
- MÖLLER, Jens; SCHIEFELE, Ulrich (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hgg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 101–124. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): https://doi.org/10.1007/978-3-322-81031-1_5.
- MORALDO, Sandro (2005): Vorwort. In: Ders. (Hg.): Mord als kreativer Prozess. Zum Kriminalroman der Gegenwart in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, unpaginiert.
- MÜLLER, Wolfgang G. (2008): *Hard-boiled* Erzählungen: Raymond Chandler. In: Nünning, Vera (Hg.) (2008): Der amerikanische und britische Kriminalroman. Genres, Entwicklung, Modellinterpretationen. Trier: WVT Wissenschaftsverlag, 43–56.
- MÜLLER-ADAMS, Elisa (2018): Genderforschung. In: Düwell, Susanne; Bartl, Andrea u. a. (Hgg.): Handbuch Kriminalliteratur: Theorien-Geschichte-Medien. Heidelberg: J. B. Metzler/Springer, 30–35.
- MURLEY, Jean (2008): The Rise of True Crime: 20th-Century Murder and American Popular Culture. London: Bloomsbury 3PL.
- NAHL, Ruth van (2019): Jugendkrimis im 21. Jahrhundert. Eine Typologie. Baden-Baden: Tectum.
- NEUBAUER-PETZOLDT, Ruth (2021): Regionales Agieren – globales Reagieren: Regionalkrimis als neue ökokritische Weltliteratur», Germanica, 2021/2 (n° 69), p. 135–152.

- NEUHAUS, Stefan (2021): *Der Krimi in Literatur, Film und Serie: Eine Einführung*. Stuttgart: UTB.
- NEUHAUS, Volker (2005): „Zu alt, um nur zu spielen“ – Die Schwierigkeiten der Deutschen mit dem Kriminalroman. In: Moraldo, Sandro M.: *Mord als kreativer Prozess. Zum Kriminalroman der Gegenwart in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 9–19.
- NEUMAIER, Rudolf (2020): Neues Buch des Drogeriemarktgründers: Die Offenbarung des Rossmann. SZ online vom 23.11.2020. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.sueddeutsche.de/kultur/drogeriemarkt-rossmann-thriller-weltuntergang-kamala-harris-dirk-rossmann-1.5123658>.
- NICKEL-BACON, Irmgard; GROEBEN, Norbert; SCHREIER, Margrit (2000): Fiktionssignale pragmatisch: Ein medienübergreifendes Modell zur Unterscheidung von Fiktion(en) und Realität(en). In: *Poetica* 2000, Heft 3–4, 267–299. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): https://germanistik.uni-wuppertal.de/fileadmin/germanistik/Personal/Nickel-Bacon/Nr._1_Fiktionssignale.pdf.
- NICKEL-BACON, Irmgard (2003): Vom Spiel der Fiktionen mit Realitäten. Basisartikel der Zeitschrift PRAXIS DEUTSCH. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): https://germanistik.uni-wuppertal.de/fileadmin/germanistik/Personal/Nickel-Bacon/_Nr._2_Vom_Spiel_der_Realit%C3%A4ten_mit_Fiktionen.pdf.
- NINDL, Sigrid (2009): *Wolf Haas und sein kriminalliterarisches Sprachexperiment*. Berlin: Erich Schmidt.
- NÜNNING, Vera (Hg.) (2008): *Der amerikanische und britische Kriminalroman. Genres, Entwicklung, Modellinterpretationen*. Trier: WVT Wissenschaftsverlag.
- NÜNNING, Vera (2014): Genrekonventionen als Interpretationsstrategien. Ian McEwan's *Solar* (2010) als Kriminalroman. In: Thielking, Sigrid; Vogt, Jochen (Hgg.): *Beinahekrimis – Beinahe Krimis?* Bielefeld: Aisthesis, 121–144. (= Hannoversche Beiträge zu Kulturvermittlung und Didaktik)
- NUSSBAUM, Martha (2012): How to write about poverty. In: *The Times Literary Supplement*. October 10, 2012.
- NUSSER, Peter (1991): *Trivialliteratur*. Stuttgart: Metzler.

- NUSSER, Peter (1998 [1971]): Aufklärung durch den Kriminalroman. In: Vogt, Jochen: Der Kriminalroman: Poetik. Theorie. Geschichte. Stuttgart: UTB, 486–498.
- NUSSER, Peter (*2009): Der Kriminalroman. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.
- NUSSER, Peter (*2009): Didaktik des Kriminalromans. In: Ders.: Der Kriminalroman. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.
- OATLEY, Keith (2011): Such Stuff as Dreams. The Psychology of Fiction. Chichester: Wiley-Blackwell.
- OERTER, Rolf (1993): Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz. München: Quintessenz.
- OERTER, Rolf; DREHER, Eva (2008): Jugendalter. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hgg.): Entwicklungspsychologie. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz, 271–332.
- OLSEN, Ralph (2011): Das Phänomen „Empathie“ beim Lesen literarischer Texte. Eine didaktisch- kompetenzorientierte Annäherung. In: Zeitschrift ästhetische Bildung Jahrgang 3 (2011), Nr. 1. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <http://zaeb.net/wordpress/wp-content/uploads/2020/12/41-166-1-PB.pdf>.
- OSER, Fritz; ALTHOF, Wolfgang (2001): Die Gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens. In: Edelstein, Wolfgang; Oser, Fritz; Schuster, Peter (Hgg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim/Basel: Beltz, 233–268.
- OTT, Paul (2005): Mord im Alpenglühen: Der Schweizer Kriminalroman. Geschichte und Gegenwart. Wuppertal: NordPark.
- PAEFGEN, Elisabeth K. (1997): Haben Detektive abgedankt? Spurensuche und Aufklärung als literaturdidaktische Chance. In: Praxis Deutsch Jg. 24/Heft 145, 6–9.
- PAEFGEN, Elisabeth K. (2004): „Ich werde einen Menschen töten.“ Redende „Mörder“ in Kriminalromanen und Kriminalnovellen. In: Wintersteiner, Werner (Hg.): Krimi. ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 2-2004, 28. Jahrgang. 14–22. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://ide.aau.at/wp-content/uploads/2020/03/2004-2.pdf>.

- PAULDRACH, Matthias (2015): Genrewissen „spielerisch“ erwerben. Heinrich Steinffests Kriminalroman *Die feine Nase der Lilli Steinbeck* im Literaturunterricht. In: Peck, Clemens; Sedlmeier, Florian (Hgg.): *Kriminalliteratur und Wissensgeschichte. Genres – Medien – Techniken*. Bielefeld: transcript, 229–240.
- PAVLIK, Jennifer (2024): ‚Wahren‘ Verbrechen auf der Spur. Fiktionalitäts- und Faktualitätssignale in Merle Krögers *Grenzfall* und dem ZEIT-Podcast Verbrechen. In: *Der Deutschunterricht* 03/2024, 72–81.
- PECK, Clemens; SEDLMEIER, Florian (2015): Einleitung: Kriminalliteratur und Wissensgeschichte. In: Dies. (Hgg.): *Kriminalliteratur und Wissensgeschichte. Genres – Medien – Techniken*. Bielefeld: transcript, 7–30.
- PETERS, Martina; PETERS, Jörg (2020): Über die Rolle von ethisch-moralischen Dilemmata für den Philosophie- und Ethikunterricht. In: Dies. (Hgg.): *Philosophieren mit Dilemmata*. Hamburg: Meiner, 6–12. (= *Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht*, Bd. 3)
- PETERS, Martina; PETERS, Jörg (2022): Spielen im Philosophie- und Ethikunterricht. Kulturphilosophische und philosophiedidaktische Fragen. In: Dies. (Hgg.): *Philosophieren mit Spielen*. Hamburg: Meiner, 7–17. (= *Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht*, Bd. 6)
- PETZOLD, Dieter (1990): Vom Umgang mit Unterhaltungsliteratur für Kinder. Am Beispiel der kritischen Rezeption der Serienromane Enid Blytons. In: Petzold, Dieter; Späth, Eberhard (Hgg.): *Unterhaltungsliteratur. Ziele und Methoden ihrer Erforschung*. Erlangen: Universitätsbund Erlangen-Nürnberg e. V., 103–116. (= *Erlanger Forschungen Reihe A*, 55)
- PFÄFFLIN, Sabine (2010): Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur in Deutschunterricht. Hohengehren: Schneider Verlag Hohengehren.
- PFEIFER, Volker (2021): *Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- PFISTER, Manfred (1985): Konzepte der Intertextualität. In: *Intertextualität. Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien*. Hg. v. Ulrich Broich und dms. Tübingen: Max Niemeyer 1985, 1–30.
- PIESS, Ingo (2006): Der Krimi – ein herrlich niederes Bedürfnis. In: *Kritische Ausgabe* 14, 6–8.

- PLETTENBERG, Franziska (2021): Der authentische Mord. Ferdinand von Schirachs Fallgeschichtensammlungen im Kontext der True-Crime-Faszination. In: Deiters, Franz Josef (Hg.): Morde – Murders. Baden-Baden: Nomos, 132–147.
- PRIEGER, Almut (1982): Das Werk Enid Blytons. Frankfurt/Main: dipa-Verlag.
- PRONOLD-GÜNTNER, Friederike (2011): Auf den zweiten Blick. Inter-textuelle Bezüge mit Grundschulern entdecken. In: Grundschule 7/8 2011, 26–28.
- RANK, Bernhard (2010): Kinder- und Jugendliteratur im Spannungsfeld zwischen Leseförderung und literarischer Bildung. In: Grenz, Dagmar (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur. Theorie, Geschichte, Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 127–141.
- RATH, Martin (2022): Sammlung großer Kriminalfälle: Pitaval statt „Tatort“. In: Legal Tribune Online, 18.12.2022, Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): https://www.lto.de/persistent/a_id/50499/.
- RICHTER, Tobias (2008): Forschungsmethoden der Medienpsychologie. In: Batinic, Bernad; Appel, Markus (Hgg.): Medienpsychologie. Heidelberg: Springer Medizinverlag, 3–44.
- RICŒUR, Paul (2005): Das Selbst als ein Anderer. München: Wilhelm Fink.
- RIELLY, Edward J. (2009): Murder 101. Essays on the Teaching of Detective Fiction. Introduction. In: ders. (Hg.): Murder 101. Essays on the Teaching of Detective Fiction. Jefferson: McFarland & Company, Pos. 46–72.
- RITTER, Michael (2021): Editorial. In: *kjl&m*, 73. Jg., 4. Vj. 2021. München: kopaed
- RODENWALD, Christian R. (2019): Die Welt der drei Fragezeichen. Hintergründe, Fakten und Kuriositäten aus 50 Jahren. München: riva.
- RÖDEL, Michael (2023): Unbestimmtheit und Interpretieren: Eine Frage der Medialität. In: Lindner, Alexander; Mergen, Torsten (Hgg.): Unbestimmtheitserfahrungen als Basis literarischen Lernens. Literaturtheoretische, fachdidaktische und unterrichtspraktische Perspektiven auf literarische Mehrdeutigkeit. Baltmannsweiler: Schneider bei wbv, 212–231.

- ROLOFF, Ernst-August (1981) (Hg.): Krimis. = Politische Didaktik. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Unterrichts. September 1981. Stuttgart: J. B. Metzler.
- ROOS, Claudia (2002): Die deutsche Detektivverählung des ausgehenden 20. Jahrhunderts. Analyse ihrer Entwicklung unter Berücksichtigung möglicher Veränderungen der genretypischen Merkmale. Eine Untersuchung an ausgewählten Beispielen. Berlin: Mensch & Buch.
- ROSA, Hartmut (2020): Vom Wunder narrativer Resonanz. In: Raabe, Katharina; Wegner, Frank (Hgg.): Warum Lesen. Mindestens 24 Gründe. Berlin: Suhrkamp.
- ROSEBROCK, Cornelia; Nix, Daniel (2020): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 9. aktualisierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- ROTH, Andreas (2020): Das Strafverfahrensrecht des 19. Jahrhunderts – Projektionsfläche für ›Kriminalgeschichten. In: Behrens, Rudolf; Zelle, Carsten (Hgg.): Die Causes célèbres des 19. Jahrhunderts in Frankreich und Deutschland. Narrative Formen und anthropologische Funktionen. Wiesbaden: Harrassowitz, 3–20.
- RUBIN, Alan M. (2000): Die Uses-and-Gratifications-Perspektive der Medienwirkung. In: Schorr, Angela (Hg.): Publikums- und Wirkungsforschung. Ein Reader. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 137–152.
- RÜHL, Christina (2010): Jenseits von Schuld und Sühne. Literatursoziologisch-kriminologische Aspekte ausgewählter Kriminalliteratur. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://d-nb.info/1010853465/34>.
- RUFFING, Jeanne (2011): Identität ermitteln. Ethnische und postkoloniale Kriminalromane zwischen Popularität und Subversion. Würzburg: Königshausen & Neuhaus.
- RYAN, Marie-Laure (2001): Narrative as Virtual Reality. Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media. Baltimore: John Hopkins University Press.
- RYAN, Marie-Laure (2015): Narrative as Virtual Reality 2. Revisting Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media. Baltimore: John Hopkins University Press.
- SAHNER, Simon (2022): Warte, warte nur ein Weilchen. Faszination und Ethik von *True Crime*-Erzählungen. In: Beck, Sandra; Franzen,

- Johannes (Hgg.): Kriminalerzählungen der Gegenwart. Zur Ästhetik und Ethik einer Leitgattung. Baden-Baden: Nomos, 133–153.
- SÁNCHEZ PENZO, Hannelore (2010): Die Kunst der literarischen Spannung. Die Erzählstrategie der literarischen Spannung in Max Brods frühem zionistischen Roman Arnold Beer – Das Schicksal eines Juden. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://docserv.uni-duesseldorf.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-20028/Diss.25.7.ver%C3%B6ffentl-PDF-A1b.pdf>.
- SAUPE, Achim (2010): Effekte des Authentischen im Geschichtskrimi. In: Pirker, Eva Ulrike; Rüdiger, Mark; Klein, Christa; Leiendecker, Thorsten; Oesterle, Carolyn; Sénécheau, Miriam; Uike-Bormann, Michiko (Hgg.): Echte Geschichte. Authentizitätsfiktionen in populären Geschichtskulturen. Bielefeld: transcript, 173–193.
- SAYERS, Dorothy Leigh (1998 [1935]): Aristoteles über Detektivgeschichten. Vorlesung in Oxford am 5. März 1935. In: Vogt, Jochen: Der Kriminalroman: Poetik. Theorie. Geschichte. Stuttgart: UTB, 13–22.
- SCHECHTER, Joshua (2009): Deductive Reasoning. In: Hal Pashler (Hg.), Encyclopedia of the Mind. Sage Publications. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://philarchive.org/rec/CRADR>.
- SCHENK, Klaus (2004): Detektorisches Erzählen und Lesen. In: Wintersteiner, Werner (Hg.): Krimi. ide. Informationen zur Deutschdidaktik Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 2-2004, 28. Jahrgang, 8–13. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://ide.aau.at/wp-content/uploads/2020/03/2004-2.pdf>.
- SCHILCHER, Anita (2004): Einer für alle, alle für einen! Der Bandenroman als geschlechterübergreifende Lektüre. In: Kliewer, Annette & Schilcher, Anita (2004) (Hgg.): Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 156–171.
- SCHILCHER, Anita (2010): Geschlechterdifferenzierung im Literaturunterricht. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hgg.): Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 357–373.
- SCHILLER, Friedrich (1792a): Vorrede zu dem ersten Theile der merkwürdigsten Rechtsfälle nach Pitaval. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026):

- Friedrich Schiller: Vorrede zu dem ersten Theile der merkwürdigsten Rechtsfälle nach Pitaval (projekt-gutenberg.org).
- SCHILLER, Friedrich (1792b): Über die tragische Kunst. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.projekt-gutenberg.org/schiller/trkunst/trkunst.html>.
- SCHINDLER, Nina (Hg.) (1997): Das Mordsbuch. Alles über Krimis. Hildesheim: Claassen.
- SCHLACHTER, Birgit (2020): Literale Praktiken und literarische Verstehensprozesse im Feld der Serialität. Eine rekonstruktive Studie. Wiesbaden: Springer vs.
- SCHLEIDEN, Matthias Jakob (1855): Studien. Populäre Vorträge. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): Studien: Populäre Vorträge : Matthias Jakob Schleiden, Johann Julius Schneider : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive.
- SCHMIDT, Aurel (1979): Wie es zugeht auf der Welt. In: Haffmans, Gerd (Hg.): Über Eric Ambler. Zeugnisse von Alfred Hitchcock bis Helmut Heißenbüttel. Zürich: Diogenes, 95–113.
- SCHMIDTKE, Werner G. (1981): Sherlock Holmes auf der Hintertreppe: Die Kriminalerzählung im deutschen Hefroman. In: Arnold, Armin (Hg.): Sherlock Holmes auf der Hintertreppe. Bonn: Bouvier Verlag Herbert Grundmann, 7–81.
- SCHÖNBASS, Doris (2008): Lesefreude und Leseflow bei Kindern: Voraussetzungen für die Entwicklung von Lesefreude und konstitutive Faktoren der Lesebiographie. Stuttgart: Verlag Hans-Dieter Heinz, Akademischer Verlag.
- SCHÖNERT, Jörg (Hg.) (1991): Erzählte Kriminalität. Zur Typologie und Funktion von narrativen Darstellungen in Strafrechtspflege, Publizistik und Literatur zwischen 1770 und 1920. Tübingen: Max Niemeyer.
- SCHOTTE, Markus; WIGGERS, Laura (2012): Sherlock Holmes lebt! Intertextualität im Kriminalroman für Kinder und Jugendliche. In: InterJuLit 1/2012, 66–85.
- SCHROTT, Raoul; JACOBS, Arthur (2011): Gehirn und Gedicht. Wie wir unsere Wirklichkeit konstruieren. München: Carl Hanser.
- SCHUHMACHER, Sophie (2025): Reading Gender. Geschlechterreflexion (nicht nur) im Deutschunterricht anhand der Kinderkrimiserien

- Die drei ??? und Die drei !!! München: Open Publishing LMU. (= Dissertationen der LMU München 82)
- SCHÜTZ, Erhard (1978): Zur Aktualität des Kriminalromans. München: Wilhelm Fink.
- SCHURZ, Matthias; RADUA, Joaquim; THOLEN, Matthias G.; MALISKE, Lara; MARGULIES, Daniel S.; MARS, Rogier B.; KANSKE, Philipp (2020): Toward a Hierarchical Model of Social Cognition: A Neuroimaging Meta-Analysis and Integrative Review of Empathy and Theory of Mind. *Psychological Bulletin*. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000303>.
- SEIDLER, Andreas (o. J.): Kriminalliteratur. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): https://www.boysandbooks.de/fileadmin/PDF/abstracts/A.6%20Seidler%2C%20Erz%C3%A4hlmuster_Krimi_Abstract-1.pdf.
- SEIDLER, Andreas (2018): Kriminalliteratur. In: Christine Garbe et al. (Hg.): Attraktive Lesestoffe (nicht nur) für Jungen. Erzählmuster und Beispielanalysen zu populärer Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider, 142–157.
- SEIDLER, Andreas (2020): Krimi und Kritik? Ein Unterhaltungsgenre im Blick sich wandelnder literaturdidaktischer Positionen von den 1970er Jahren bis in die Gegenwart. In: Steffen Gailberger, Ralph Köhnen (Hgg.): Ideologiekritik und Deutschunterricht heute? Analysen und Handlungsansätze 50 Jahre nach Gründung des Bremer Kollektivs. Berlin: Peter Lang, 141–154.
- SHAW, Marion; VANACKER, Sabine (1993): Miss Marple auf der Spur. Hamburg: Argument-Verlag. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://arsfemina.de/buch/vanacker-sabine/miss-marple-auf-der-spur>.
- SIEBAUER, Ulrike (2015): Das Wechselspiel von subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung – Anmerkungen zu einer bildungsbedeutsamen Beziehung. In: *Leseräume*, 2. Jahrgang 2015 | Heft 2, 29–39.
- SIEBENHÜNER, Steffen; DEPNER, Simone; FÄSSLER, Dominik; KERNEN, Nora; BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea; BÖHMER, Katrin; PIEPER, Irene (2019): Unterrichtstextauswahl und schülerseitige Leseinteressen in der Sekundarstufe 1: Ergebnisse aus der binationalen Studie TAMoLi. In: *Didaktik Deutsch*. Jg. 24. H. 47, 44–64.

- SILVERMAN, Kenneth (1991): Edgar A. Poe. Mournful and never-ending Remembrance. New York: Harper Collins Publishers.
- ŠKREB, Zdenko (1971): Die neue Gattung. Zur Geschichte und Poetik des Kriminalromans. In: Žmegač, Viktor (Hg.): Der wohltemperierte Mord. Frankfurt/Main: Athenäum, 35–95.
- SONNLEITNER, Johann (2020): Kolportage und Wirklichkeit. Zu Maria Lazars Roman *Leben verboten!* In: Lazar, Maria: *Leben verboten!* Wien: das vergessene buch, 325–374.
- SPIEWAK, Martin (2025): Die Leselust wird nicht gefördert. Ist der Deutschunterricht zu altmodisch? Die Lehrerin Kerstin Hauke und die Bildungsforscherin Petra Anders erklären, warum es hilft, auch Abiturienten noch vorzulesen, und wie sich die Neugier auf Texte wecken lässt. In: DIE ZEIT No 18, 30. April 2025, 31.
- SPINNER, Kaspar H. (1976): Das vergällte Lesevergnügen. Zur Didaktik der Unterhaltungsliteratur. In: Hienger, Jörg: *Unterhaltungsliteratur*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 98–116.
- SPINNER, Kaspar H. (1993): Kreatives Schreiben. In: *Praxis Deutsch* 119, 17–23.
- SPINNER, Kaspar H. (2004): Lesekompetenz in der Schule. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hgg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 125–138. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): https://doi.org/10.1007/978-3-322-81031-1_5.
- SPINNER, Kaspar H. (2006) Literarisches Lernen, in: *Praxis Deutsch*, Jg. 33, H. 200, 6–16.
- SPINNER, Kaspar H. (2010): Grundmotive und -symbole der Kinder- und Jugendliteratur. In: Grenz, Dagmar (Hg.): *Kinder- und Jugendliteratur. Theorie, Geschichte, Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 31–41.
- SPINNER, Kaspar H. (2015): Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? In: *Leseräume*, 2. Jahrgang 2015 | Heft 2, 188–194. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/Ir-2015-1-spinner.pdf>.
- SPINNER, Kaspar H. (2016): Methoden des Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar (Hgg.): *Lese-*

- und Literaturunterricht. Teil 2: Kompetenzen und Unterrichtsziele. Methoden und Unterrichtsmaterialien. Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 119–242.
- STANDKE, Jan; WROBEL, Dieter (2017): Das Böse. In: Praxis Deutsch 44. Jahrgang 2017, 4–11.
- STEGLICH, Dana; STUBENRAUCH, Eva (2022): Spiel des Makabren. Normverzicht als Gattungstransformation im Krimiratsel *black stories*. In: Beck, Sandra; Franzen, Johannes (Hgg.): Kriminalerzählungen der Gegenwart. Zur Ästhetik und Ethik einer Leitgattung. Baden-Baden: Nomos, 183–204.
- STENZEL, Gudrun (2002): Spannung pur zwischen zwei Buchdeckeln. Kinder- und Jugendkrimis der Jahrtausendwende. In: Josting, Petra; Stenzel, Gudrun (Hgg.): Auf heißer Spur in allen Medien. Kinder- und Jugendkrimis zum Lesen, Hören, Sehen und Klicken. Beiträge Jugendliteratur und Medien. 54. Jg., 13. Beiheft, 21–38.
- STENZEL, Gudrun (2012): Kriminalgeschichten. In: Lange, Günter (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider, 333–348.
- STOKOWSKI, Margarete (2021): Genre „True Crime“: Boulevard für Besserverdienende. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): Genre »True Crime«: Boulevard für Besserverdienende – Kolumne – DER SPIEGEL.
- STRÄSSLE, Thomas (2019a): Debatte über Fake und Fiktion: „Robert Menasse hat einen Vertrauenspakt gebrochen“. Deutschlandfunk Gespräch. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.deutschlandfunk.de/debatte-ueber-fake-und-fiktion-robert-menasse-hat-einen-100.html>.
- STRÄSSLE, Thomas (2019b): Fake und Fiktion. Über die Erfindung von Wahrheit. München: Carl Hanser.
- STRATMANN, Gerd (2001): Der uneingelöste Kontrakt: *Suspense* im postmodernen Erzählen. In: Borgmeier, Raimund; Wenzel, Peter (Hgg.): Spannung: Studien zur englischsprachigen Literatur. Für Ulrich Suerbaum zum 75. Geburtstag. Trier: WVT, 176–185.
- SUDERMANN, Andy (2021): Miss Marple, Miss Agatha und Frau Dahling. Literaturwissenschaftliche Beobachtungen und didaktische Überlegungen zu Serialität und Intertextualität in Kirsten Boies Kinder-

- krimi-Reihe *Thabo. Detektiv und Gentleman*. In: Brendel-Perpina, Ina; Kretzschmar, Anna (Hgg.): Serialität in der Kinder- und Jugendliteratur. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 191–202.
- SUERBAUM, Ulrich (1984): Krimi. Eine Analyse der Gattung. Stuttgart: Philipp Reclam junior.
- SUERBAUM, Ulrich (1985): Intertextualität und Gattung. Beispielreihen und Hypothesen. In: Broich, Ulrich; Pfister, Manfred (Hgg.): Intertextualität. Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien. Berlin/Boston: De Gruyter, 58–77.
- SUERBAUM, Ulrich (1990): Schwierige Ermittlung. Die Suche nach gattungsgerechten Programmen zur Untersuchung von Kriminalliteratur. In: Petzold, Dieter; Späth, Eberhard (Hgg.): Unterhaltungsliteratur. Ziele und Methoden ihrer Erforschung. Erlangen: Universitätsbund Erlangen-Nürnberg, 7–17.
- SUITS, Bernard (1998 [1985]): Die Detektivgeschichte: Eine Fallstudie über Spiele in der Literatur. In: Vogt, Jochen (Hg.): Der Kriminalroman. Poetik. Theorie. Geschichte. München: Wilhelm Fink, 255–276.
- SUITS, Bernard (2014 [1978]): *The Grasshopper. Games, Life and Utopia*. Ontario: Broadview Press.
- THIELKING, Sigrid; VOGT, Jochen (Hgg.) (2014): *Beinahekrimis – Beinahe Krimis? Bielefeld: Aisthesis*. (= Hannoversche Beiträge zu Kulturvermittlung und Didaktik)
- THISSEN, Birte (2020): Flow beim Lesen. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): OPUS 4 | Flow beim Lesen (uni-frankfurt.de).
- TODOROV, Tzvetan (1998 [1966]): Typologie des Kriminalromans. In: Vogt, Jochen (Hg.): Der Kriminalroman. Poetik. Theorie. Geschichte. München: Fink, 209 – 211.
- TORKLER, René (2020): Narrative Ethik und ethische Bildung. In: Thein, Christian (Hg.): Philosophische Bildung und Didaktik. Ethik und Bildung. Stuttgart: J. B. Metzler, 175–192. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): https://doi.org/10.1007/978-3-476-05171-4_11.
- TSCHIMMEL, Ira (1979): Kriminalroman und Gesellschaftsdarstellung. Eine vergleichende Untersuchung zu Werken von Christie, Simenon, Dürrenmatt und Capote. Bonn: Bouvier Verlag Herbert Grundmann.

- VISCHER, Friedrich Theodor (1847–1857): Ästhetik oder Wissenschaft des Schönen. Stuttgart: Macken.
- VOGT, Jochen (1998): Der Kriminalroman: Poetik. Theorie. Geschichte. Stuttgart: UTB.
- VOGT, Jochen (Hg.) (2005): MedienMorde. Krimis intermedial. München: Wilhelm Finck.
- VOGT, Jochen (2007): Krimi – international. Einführung in das Themenheft. In: Der Deutschunterricht 2/2007: Krimi international, 2–6.
- VOGT, Jochen (2011): Wie analysiere ich eine Erzählung? Ein Leitfaden mit Beispielen. Paderborn: Wilhelm Fink.
- VOGT, Jochen (2012): „Den Bösen sind sie los, die Bösen sind geblieben“. Varianten der Kriminalliteratur von Schiller bis Highsmith. In: Mauz, Andreas; Portmann, Adrian (Hgg.): Unerlöste Fälle. Religion und zeitgenössische Kriminalliteratur. Würzburg: Königshausen & Neumann, 41–54.
- VOGT, Jochen (2020): Schema und Variation. 13 Versuche zum Kriminalroman. Hannover: Wehrhahn.
- VORDERER, Peter (1994): „Spannung ist, wenn's spannend ist.“ Zum Stand der (psychologischen) Spannungsforschung. In: *Rundfunk und Fernsehen*, 42(3), 323–339.
- VOSENKUHL, Wilhelm (2023): Grenzen der Ethik. In: Areté. International Journal of Philosophy, Human & Social Sciences. Vol. 8/2023, 107–126. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): https://arete.unimarconi.it/wp-content/uploads/Arete_8_2023_monografico_05_Vossenkuhl.pdf.
- WALDOW, Stephanie (2013): Schreiben als Begegnung mit dem Anderen. Zum Verhältnis von Ethik und Narration in philosophischen und literarischen Texten der Gegenwart. Paderborn: Fink.
- WANNING, Berbeli (2008): Yrrsinn oder die Auflehnung der Natur. Kulturökologische Betrachtungen zur Frank Schätzing *Der Schwarm*. In: Zapf, Hubert (Hg.): Kulturökologie und Literatur. Beiträge zu einem transdisziplinären Paradigma der Literaturwissenschaft. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 339–357.
- WEINKAUFF, Gina; GLASENAPP, Gabriele von (2018): Kinder- und Jugendliteratur. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Paderborn/München u. a.: Schöningh.

- WEISHAUPT, Susanne (2024): Genderaspekte in Kriminalromanen zeitgenössischer Autorinnen. Kriminalliteratur aus Indien, Südafrika, Irland und Schottland. Baden-Baden: Tectum. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://content.e-bookshelf.de/media/reading/L-24819135-2c846e624f.pdf>.
- WENGER, Murielle; TRUSSEL, Stephen (2017): *Maigret's World. A Reader's Companion to Simenon's Famous Detective*. Jefferson: McFarland & Company.
- WENZEL, Peter (1990): Über das Verhör der Zeugen: Versuche mit empirischen Untersuchungen zur Rezeption von Kriminalliteratur. In: Petzold, Dieter; Späth, Eberhard (Hgg.): *Unterhaltungsliteratur. Ziele und Methoden ihrer Erforschung*. Erlangen: Universitätsbund Erlangen-Nürnberg, 19–28.
- WENZEL, Peter (2001): Spannung in der Literatur. Grundformen, Ebenen, Phasen. In: Borgmeier, Raimund; Wenzel, Peter (Hgg.): *Spannung: Studien zur englischsprachigen Literatur*. Für Ulrich Suerbaum zum 75. Geburtstag. Trier: WVT, 22–35.
- WICKE, Andreas (2019): Zehn jagen Mr. X. In: *KinderundJugendmedien.de*. Erstveröffentlichung: 12.9.2019. (Zuletzt aktualisiert am: 28.05.2022). Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.kinderundjugendmedien.de/kritik/jugendroman/3087-mann-erika-zehn-jagen-mr-x>.
- WICKE, Andreas (2022): Intertextualität in der Kinder- und Jugendliteratur. In: *KinderundJugendmedien.de*. Erstveröffentlichung: 09.12.2016. (Zuletzt aktualisiert am: 28.05.2022). Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.kinderundjugendmedien.de/begriffe-und-termini/1840-intertextualitaet-in-der-kinder-und-jugendliteratur>.
- WICKI, Werner (2024): *Entwicklungspsychologie*. 3. aktualisierte Auflage. Stuttgart: utb.
- WIGBERS, Melanie (2006): *Krimi-Orte im Wandel. Gestaltung und Funktionen der Handlungsschauplätze in Kriminalerzählungen von der Romantik bis in die Gegenwart*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- WILCZEK, Reinhard (2007): *Praxis Deutsch: Von Sherlock Holmes bis Kemal Kayankaya. Kriminalromane im Deutschunterricht*. Seelze: Kallmeyer, Klett.
- WILD, Gerhard (2016): Umberto Eco. In: Hamann, Christof (Hg.): *Kindler Kompakt Kriminalliteratur*. Stuttgart: J. B. Metzler, 166–170.

- WILDFEUER, Janina; BATEMAN, John A. (2014): Zwischen gutter und closure. Zur Interpretation der Leerstelle im Comic durch Inferenzen und dynamische Diskursinterpretation. In: Closure. Kieler e-Journal für Comicforschung 1 (2014), 3–24.
- WILLEMS, Marianne (2002): Der Verbrecher als Mensch. Zur Herkunft anthropologischer Deutungsmuster der Kriminalgeschichte des 18. Jahrhunderts. In: Aufklärung, 2002, Vol. 14, Themenschwerpunkt: AUFKLÄRUNG UND ANTHROPOLOGIE (2002), 23–48.
- WILLEMS, Herbert, Marianne und Nikola (2023): Die Darstellung der kindlichen Geschlechter in Kinderkriminalromanen: *Emil und die Detektive* und *Vorstadtkrokodile*. In: Willems, Herbert (Hg.): Bilder der Geschlechter. Band 1: Die Geschlechter in Romanen und Kinderfilmen. Berlin/Boston: De Gruyter, 18–102.
- WILLENBERG, Heiner (1999): Lesen und Lernen. Eine Einführung in die Neuropsychologie des Textverstehens. Heidelberg/Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- WINKLER, Iris (2015): „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“. Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. In: Leseräume, 2. Jahrgang 2015 | Heft 2, 155–168. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-winkler.pdf>.
- WINTERSTEINER, Werner (Hg.) (2004): Krimi. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 2-2004, 28. Jahrgang. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://ide.aau.at/wp-content/uploads/2020/03/2004-2.pdf> (letzter Abruf: 21.12.2022), 5–7.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (2022 [1953]): Philosophische Untersuchungen (PU 67). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- WÖRTCHE, Thomas (1993): Kriminalliteratur erkundet neue Wege des Erzählens. Thomas Wörtche zur Realismus-Debatte. kaliber 38 – krimis im internet. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <http://www.kaliber38.de/woertche/einzelteile/realismus.htm>.
- WÖRTCHE, Thomas (2007): Global Crime – Krimi global. In: Der Deutschunterricht 2/2007: Krimi international, 7–14.

- WÖRTCHE, Thomas (2008): Das Mörderische neben dem Leben. Ein Wegbegleiter durch die Welt der Kriminalliteratur. Lengwil: Libelle.
- WÖRTCHE, Thomas (2012): Tod und Kontingenz. Der Kriminalroman als Trutzborg der Sinnhaftigkeit, als Trostbüchlein gar? In: Mauz, Andreas; Portmann, Adrian (Hgg.): Unerlöste Fälle. Religion und zeitgenössische Kriminalliteratur. Würzburg: Königshausen & Neumann, 55–72.
- WÖRTCHE, Thomas (2020): Highsmith, Patricia: Das Romanwerk. In: Arnold, Hans Ludwig (Hg.): Kindlers Literatur Lexikon (KLL). Stuttgart: J. B. Metzler. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): https://doi.org/10.1007/978-3-476-05728-0_5485-1.
- WOLF, Maryanne (2009): Das lesende Gehirn. Wie der Mensch zum Lesen kam – und was es in unseren Köpfen bewirkt. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- WOLF, Maryanne (2019): Schnelles Lesen, langsames Lesen. Warum wir das Bücherlesen nicht verlernen dürfen. München: Penguin.
- WOLFERT, Raimund (2023): Richard Plant. Als Jude geflüchtet, um als Homosexueller zu überleben. Nachwort zu: Plant, Richard: Die Kiste mit dem großen S. Berlin: Ganz, 207–215.
- WOLGAST, Heinrich (1922 [1896]): Das Elend unserer Jugendlitteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Leipzig: Wunderlich.
- WORTHMANN, Friederike (2004): Literarische Wertungen. Vorschläge für ein deskriptives Modell. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- WROBEL, Dieter (2005): Kurz und sündig. Eine Einführung ins Genre mit unterschiedlichen Kurzkrimis. In: Praxis Deutsch H. 192/Juli 2005, 28–36.
- WROBEL, Dieter (2012): Vergessene Texte der Moderne wiedergelesen. Erika Mann: *10 jagen Mr. X*. In: Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule. März 2012. Trier: WVT, 235–251.
- WROBEL, Dieter (2013): Hund, Katze, Maus – Tiere in Texten. In: Praxis Deutsch 40 H. 240, 4–11.
- WROBEL, Dieter (2019): Unterhaltungsliteratur (z. B. Krimi). In: Baurmann, Jürgen/Kammler, Clemens/Müller, Astrid (Hgg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett/Kallmeyer, 205–208.

- WULF, Christoph (2020): Zur Anthropologie des Spiels. In: Loccumer Pelikan 4/2020, 4–9. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): https://www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel4_20/4_20_Wulf.
- WULFF, Hans J. (1993): Spannungsanalyse: Thesen zu einem Forschungsfeld. In: Montage/AV 2,2, 1993, 97–100.
- ZABKA, Thomas (2013): Literarische Texte werten. In: Praxis Deutsch, 241, 4–12.
- ZABKA, Thomas (2016a): Werturteile, Emotionen und Lektüremodi in der gymnasialen Oberstufe und ihre Relevanz für den Lektürekanon. In: Neuhaus, Stefan; Schaffers, Uta (Hgg.): Was wir lesen sollen. Fragen der Kanonbildung und der Wertungskompetenz am Beginn des 21. Jahrhunderts. Würzburg: Königshausen & Neumann, 321–336.
- ZABKA, Thomas (2016b): Literarästhetisches Verstehen: Kompetenzen, textseitige Anforderungen und Lernaufgaben am Beispiel der Erzählung *Indigo*. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea; Graber, Tanja (Hgg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug: Klett und Balmer, 154–167.
- ZIMMERMANN, Ruben (2021): Narrative Ethik. In: Lindner, Konstantin; Zimmermann, Mirjam (Hgg.): Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen. Tübingen: Mohr Siebeck, 77–83.
- ZYMNER, Rüdiger (2013): Texttypen und Schreibweisen. In: Anz, Thomas (Hg.): Handbuch Literaturwissenschaft. Heidelberg: J. B. Metzler, 25–80.

Schulbücher, Unterrichtsmaterialien, didaktische Fachzeitschriften

- FENSKE, Ute; RÜHLE, Christian (2013): Rund um Krimis. Kopiervorlagen für den Deutschunterricht. Berlin: Cornelsen.
- GOLD, Andreas; KÜPPERS, Judith; RÜHL, Katja; SOUVIGNIER, Elmar; MOKHLESGERAMI, Judith (2010): Wir werden Textdetektive. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- MATTHIESSEN, Wilhelm; SCHURF, Bernd; ZIRBS, Wieland (Hgg.) (2006): Deutschbuch 8. Gymnasium Bayern. Berlin: Cornelsen-Verlag.
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2015): Materialien zum kompetenzorientierten Unterricht zur Leseförderung Detektiv- und

Kriminalgeschichten in der Hauptschule, Realschule und Oberschule. Schuljahrgänge 5–7. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://cuvo.nibis.de/index.php%3Fp%3Ddownload%26upload%3D68&ved=2ahUKEwizzfLImY-NAXU9Q_EDHQLUA8YQFno-ECBsQAQ&usg=AOvVaw3kgf6BlFO4zzYEftzmGoB3.

NUTZ, Maximilian (2021) (Hg.): Deutsch kompetent 9. Stuttgart/Leipzig/Dortmund: Ernst Klett.

PRAXIS DEUTSCH H. 44|1980: Krimi. Seelze: Friedrich-Verlag.

PRAXIS DEUTSCH H. 26|2017: Das Böse. Seelze: Friedrich-Verlag.

PRAXIS DEUTSCH H. 192|2005: Krimi. Seelze: Friedrich-Verlag.

SCHULTZ-Pernice, Florian; SCHACHTMEYER, Christiane von (Hgg.) (2002): E. T. A. Hoffmann, Das Fräulein von Scuderi. München: Oldenbourg.

WEBER, Annette (2020): Kriminell gut lesen, Klasse 2. Augsburg: Auer.

Erwähnt werden die Reihen *Rechtschreibdetektive* (Klett und Balmer Verlag), nochmals *Rechtschreibdetektive* (NIE!KAO Lernwelten), *Deutsch-Krimi. Spannende Fälle lösen und Deutsch lernen* (Cornelsen), das Spielmaterial *Präpo-Detektiv* (Prolog), *Rechtschreibfälle für junge Detektive* (Raabe), *Die vier Fälle: Mit dem Detektivheft handlungsorientiert unterrichten – 3./4. Klasse* (Auer), *Ein Fall für die Syntax-Detektive* (Raabe), *Ravensburger Lern-Detektive* (Ravensburger) sowie *Paletti Deutsch Sprach-Detektiv: Feinheiten der Rechtschreibung* (Westermann).

Spiele, Filme & Hörspiele

BÖSCH, Holger (2011): Black Stories 7. 50 rabenschwarze Rätsel. Kempten: moses.

BRANAGH, Kenneth (2017): Mord im Orientexpress. München: Walt Disney/LEONINE.

EUROPA (Hg.) (2020): TKGK Folge 215. Verbrechen im Moorsteiner Wald. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://open.spotify.com/intl-de/album/1RNnc029KETPfTRx7ZUQ2g>.

- OROVERDE (o. J.): Tatort Tropenwald. Ein Mitmachkrimi. Online verfügbar. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.lehrer-online.de/unterricht/sekundarstufen/naturwissenschaften/biologie/unterrichtseinheit/ue/tatort-tropenwald-ein-mitmach-krimi/>.
- SICH, Johannes (2020): MicroMacro Crime City. Friedberg: Pegasus Spiele.

Internetquellen²²²

- 45 MINUTEN (2023a): Postkartenkrimi. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.45-minuten.de/materialien/postkartenkrimi/>.
- 45 MINUTEN (2023b): Planung eines Postkartenkrimis. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.45-minuten.de/materialien/planung-eines-postkartenkrimis/>.
- ALEKTO (08.02.2004, 19:37:39): Kommentar zur Wolf Haas, Auferstehung der Toten. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.krimi-couch.de/titel/796-auferstehung-der-toten/>.
- ARBEITSKREIS JUGENDLITERATUR (2020): Jurybegründung zum Deutschen Jugendliteraturpreis/Sonderpreis neue Talente für *Forschungsgruppe Erbsensuppe*. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): https://www.jugendliteratur.org/buch/forschungsgruppe-erbsensuppe-4220-9783957280237/?page_id=1.
- ASTRID LINDGREN: Offizielle Website. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.astridlindgren.com/de>.
- AUER-VERLAG (2020): Kriminell gut lesen. Jahrgangsstufe 3/4. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.auer-verlag.de/pp04917-kriminell-gut-lesen-klasse-3-4.html?srsId=AfmBOorUKtoguqgUWW-Tir38WnH4xI9MxOEDlmvHenP4rjYi-ue6X7JfQ>.
- BILDUNGSPLÄNE BADEN-WÜRTTEMBERG (2016): Literatur – Wahlfach in der Oberstufe. Intertextualität. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/LIT/IK/11-12/02/02>.
- BLAIS, Marie-Christine (2015): Fred Vargas, la reine des «rompols». La Presse 28.03.2015. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www>.

²²² Gelistet sind Quellen, die ausschließlich online veröffentlicht worden sind.

- lapresse.ca/arts/livres/romans/201503/27/01-4856115-fred-vargas-la-reine-des-rompols.php.
- BLAKESTAD, Nancy; SOUCEK, David (1998): Pinacotheca Holmesiana. Camden House: The Complete Sherlock Holmes. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.ignisart.com/camdenhouse/gallery/>.
- BÖRSENVEREIN DES DEUTSCHEN BUCHHANDELS (2006): Warengruppenübersicht des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.boersenverein.de/markt-daten/marktforschung/wirtschaftszahlen/warengruppen/>.
- BÖRSENVEREIN DES DEUTSCHEN BUCHHANDELS (2024a): „Bock auf Buch!“ Wie junge Menschen heute Bücher finden und kaufen. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.boersenverein.de/markt-daten/marktforschung/studien-umfragen/studie-bock-auf-buch-2024/>.
- BÖRSENVEREIN DES DEUTSCHEN BUCHHANDELS (2024b): Spannung im Schatten der Liebe. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.boersenblatt.net/news/boersenverein/spannung-im-schatten-der-liebe-316717>.
- BORCHERS, Moritz (2022): Psychologie: Peng! Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.sueddeutsche.de/projekte/artikel/wissen/true-crime-dahmer-serien-e007965/?reduced=true>.
- BOYSANDBOOKS (2026): Empfehlungen zur Leseförderung von Jungen. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.boysandbooks.de/>.
- CRONAU, Sabine (2024): Neue Börsenblattserie: Lesemotive und Umsatzentwicklung. Spannung im Schatten der Liebe. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.boersenblatt.net/news/boersenverein/spannung-im-schatten-der-liebe-316717>.
- DECITRE.FR. (o. J.): Biographie de Fred Vargas. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.decitre.fr/livres/une-enquete-du-commis-saire-adamsberg-quand-sort-la-recluse-9782290156063.html>.
- DETECTION CLUB (o. J.): Club Members. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <http://gadetection.pbworks.com/w/page/7930445/Detection%20Club,%20The>.
- DETECTION CLUB (o. J.): The Detection Club Oath. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.detectionclub.com/>.
- DTV (o. J.): Regio- & Cosycrime. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.dtv.de/buecher/krimi-thriller/regio-cosy-crime>.

- DTV (o. J.): Wilhelm Matthießen – Das rote U. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.dtv.de/buch/das-rote-u-71270>.
- DWDS/Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (o. J.): Eintrag „Detektiv“. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.dwds.de/wb/Detektiv>.
- DWDS/Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (o. J.): Eintrag „jenseits von Gut und Böse“. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.dwds.de/wb/jenseits%20von%20Gut%20und%20B%C3%B6se>.
- FORSCHUNGSSTELLE WERTEERZIEHUNG UND LEHRER:INNENBILDUNG (2022): MehrWERT 11|2022. Spannung & Ethik. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.mehrwerte.gwi.uni-muenchen.de/wp-content/uploads/2022/04/mehrwert-2022-11-spannung-und-ethik-1.pdf>.
- FRANKFURTER RUNDSCHAU (2019): Mehr als nur ein Krimi. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.fr.de/kultur/literatur/mehr-krimi-11561708.html>.
- GARCIA, Alexandre (2022): Dossier: Une traversée dans le temps du polar français (1ère partie) – Maurice Leblanc. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): https://www.cia-france.com/francais-et-vous/sur_les_paves/1579-dossier-une-traversee-dans-le-temps-du-polar-francais-1ere-partie.
- GEO MAGAZIN (o. J.): Spannung liegt in der Luft. So können Forscher messen, wie spannend ein Kinofilm ist. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.geo.de/magazine/geo-magazin/spannung-liegt-der-luft-so-koennen-forscher-messen-wie-spannend-ein-30199334.html>.
- GEREON RATH (o. J.): Website. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://gereonrath.de/>.
- GOHLIS, Tobias (2005): Heute ist fast jeder Krimi mehr als ein Krimi. Der Kinderschänder löst den Serienkiller ab – ein Rückblick aufs Krimijahr 2005. DIE ZEIT 08.12.2005 Nr. 50. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.zeit.de/2005/50/L-Krimi>.
- GRANZIN, Katharina (2012): Die zarte Miss Marple von Paris. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://taz.de/!608108/>.
- GRIMM, Jacob und Wilhelm (o. J.): Deutsches Wörterbuch. Eintrag Trivallliteratur. Digitalisierte Fassung im Wörterbuchnetz des Trier Center for Digital Humanities, Version 01/23. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://woerterbuchnetz.de/?sigle=DWB&lemid=T11834>.

- HARF, Rainer; WITTE, Sebastian (2020): Geo Wissen. Angstlust – Ein Psychiater erklärt, warum uns grausame Verbrechen so faszinieren. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.geo.de/wissen/gesundheits/23185-rtkl-angstlust-ein-psychoater-erklart-warum-uns-grausame-verbrechen-so>.
- ISB Bayern (2024): Werteerziehung. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/textabsatz/24774>.
- ISB Bayern (o. J.): Fit im Fach durch Lesekompetenz. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.isb.bayern.de/grundsatzthemen/paedagogische-grundsatzfragen/lesefoerderung/handreichung-lesekompetenz/>.
- ISB Bayern (o. J.): #lesen.bayern. Antonia Michaelis, Verschwörung im Dschungel. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.lesen.bayern.de/9783743208544/>.
- ISB Bayern (o. J.): Lektüreempfehlungen G8. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26172.html.
- KRIMICOUCH (o. J.): Wolf Haas, Auferstehung der Toten. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): https://www.krimi-couch.de/titel/796-auferstehung-der-toten/?tx_pwcomments_pi1%5Bcontroller%5D=Comment&tx_pwcomments_pi1%5BcurrentPage%5D=5&cHash=d34b99d9da94bfb127ace27d4abcafd5.
- LAHMÉDI, Moez (2016): Les 13 vertus pédagogiques du roman policier. Abrufbar unter (Stand: 01.06.2025): <https://rayonpolar.com/Dossiers/article/64.pdf>.
- LANDESBILDUNGSSERVER BADEN-WÜRTTEMBERG (o. J.): Krimis. Ausgearbeitete Unterrichtseinheiten zu Jugendbüchern, Romanen und Postkartentexten, die unter dem Begriff Kriminalgeschichte gefasst werden. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/deutsch/unterrichtseinheiten/prosa/krimi>.
- LANDESBILDUNGSSERVER BADEN-WÜRTTEMBERG (o. J.): Postkartenkrimis. Kreatives Schreiben und Leseverstehen. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schul>

arten/sprachen-und-literatur/deutsch/unterrichtseinheiten/prosa/
krimi/postkartenkrimis.

- LEISTER, Annika (2017): Diese TKKG-Folgen zeigen, wie rechts die vier eigentlich waren Tim, Karl, Klößchen und Gaby hätten vermutlich AfD gewählt. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.spiegel.de/panorama/tkkg-so-rechts-waren-die-hobby-detektive-wirklich-a-00000000-0003-0001-0000-000001156667>.
- LIT4SCHOOL (o. J.): Das Fräulein von Scuderi. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://home.uni-leipzig.de/lit4school/de/das-fraulein-von-scuderi/>.
- LITERATURHAUS MÜNCHEN (2009): Verleihung des Tukan-Preises 2009. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.literaturhaus-muenchen.de/veranstaltung/tukan-preis-2009/>.
- LONNEMANN, Angelika (o. J.): postkartenkrimi. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://postkartenkrimi.wordpress.com/>.
- MARQUES-MARCALO, Danny (01.12.2023): „Der Spurenfinder“: Marc-Uwe Klings Fantasyroman für Jugendliche. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.ndr.de/kultur/buch/tipps/Der-Spurenfinder-Marc-Uwe-Klings-Fantasyroman-fuer-Jugendliche,klng130.html>.
- MPI für Kognitions- und Neurowissenschaften (2020): Empathie und Perspektivübernahme: Wie soziale Fähigkeiten aufgebaut sind. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.cbs.mpg.de/wie-soziale-faehigkeiten-aufgebaut-sind>.
- MERTEN, Silke (2024): Mikael Ross – Der verkehrte Himmel. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.swr.de/swrkultur/literatur/mikael-ross-der-verkehrte-himmel-100.html>.
- MPFS/Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2024): KIM-Studie 2024 – Kinder, Internet, Medien. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://mpfs.de/app/uploads/2025/05/KIM-Studie-2024.pdf>.
- MPFS/Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2025): JIM-Studie 2025 – Jugend, Information, Medien. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): https://mpfs.de/app/uploads/2025/11/JIM_2025_PDF_barrierearm.pdf.
- OECD-Programme for International Student Assessment (PISA)/Technische Universität München (2022): Lesekompetenz. Abrufbar unter

- (Stand 20.02.2026): <https://www.pisa.tum.de/pisa/kompetenzbereiche/lesekompetenz/>.
- OECD (2019): PISA 2018 Ergebnisse (Band I): Was Schülerinnen und Schüler wissen und können, PISA, wbv Media, Bielefeld, Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://doi.org/10.1787/1da50379-de>.
- SCHWEDISCHES REICHSARCHIV (o. J.): Lars Larsson (Lasse-Maja) Molin. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://sok.riksarkivet.se/sbl/Presentation.aspx?id=9430>.
- SOMMER, Birgit (2013): So lernen auch Kinder mit AD(H)S leichter lesen. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://selberlesen.wordpress.com/2013/04/14/so-lernen-auch-kinder-mit-adhs-leichter-lesen/>.
- STATISTA (2019): Anzahl der Neuerscheinungen von Regionalkrimis in Deutschland in den Jahren 2010 bis 2019. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1090358/umfrage/neuerscheinungen-von-regionalkrimis-in-deutschland/>.
- STATISTA (2022): Umsatzanteil der Editionsform Spannung bis 2022. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): Statista 2022: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/984300/umfrage/entwicklung-des-umsatz-anteils-der-editionsform-spannung-im-deutschen-buchhandel/>.
- STAVANGER ERKLÄRUNG zur Zukunft des Lesens (2018). Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.lesen.bayern.de/stavangererklaerung/>.
- STIFTUNG LESEN (o. J.): Antonia Michaelis, Die Amazonas-Detektive – Verschwörung im Dschungel. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.stiftunglesen.de/schulportal/service/lesetipps-und-unterrichtsideen/detail/die-amazonas-detektive-verschwoerung-im-dschungel>.
- STIFTUNG LESEN (2024): Ich und Tod Detektei. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.stiftunglesen.de/loslesen/lesetipps-und-aktionsideen/detail/ich-und-tod-detektei>.
- SÜDPOL VERLAG (o. J.): Die Grünen Piraten – Jagd auf die Müllmafia. Didaktisches Begleitmaterial zur Schulausgabe. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): https://www.suedpol-verlag.de/files/bilder_suedpol/schule/Didaktisches%20Material_Die%20Gruenen%20Piraten_mitLoesungen.pdf.

- SYNDIKAT (2007): Ursprünge der Kriminalgeschichte. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.das-syndikat.com/krimipedia/krimipedia/4713-die-urspruenge-der-kriminalgeschichte.html>.
- THE THRILLING DETECTIVE (2019): Father Knox's Decalogue: The Ten Rules of (Golden Age) Detective Fiction. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://thrillingdetective.com/2019/01/10/father-knoxs-decalogue-the-ten-rules-of-golden-age-detective-fiction/>.
- THIENEMANN Verlag (o. J.): Almost True Crime. Solange du atmest, kann ich nicht leben. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.thienemann.de/produkt/almost-true-crime-2-solange-du-atmest-kann-ich-nicht-leben-isbn-978-3-522-62202-8>.
- TKKG (2025): Website von Sony Music Entertainment Germany GmbH. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.tkgg.de/>.
- TRAPPE, Nathalie (2023): Tiktok: Verstörende KI-Deepfakes von Mordopfern fluten Plattform. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.watson.de/leben/digital/254203320-tiktok-verstoerende-ki-deep-fakes-von-mordopfern-fluten-plattform>.
- ULLSTEIN VERLAG (2024): Website zu Kling, Der Spurenfinder. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.ullstein.de/werke/der-spurenfinder/taschenbuch/9783548069722>.
- VERLAGSGRUPPE OETINGER (2017): Thabo. Detektiv und Gentleman 3. Der Rinderdieb. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.oetinger.de/buch/thabo-detektiv-gentleman-3-der-rinder-dieb/9783789120343>.
- VORLESEN.ZUHÖREN.BEWEGEN (o. J.): Initiative zur Leseförderung in Bayern. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://www.lesen-in-deutschland.de/ressource/vorlesenzuhoerenbewegen-initiative-zur-leseforderung-in-bayern-62091>.
- WIKIPEDIA (o. J.): Trivialliteratur. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): <https://de.wikipedia.org/wiki/Trivialliteratur>.
- WIKIPEDIA (o. J.): True Crime (Genre). Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): [https://de.wikipedia.org/wiki/True_Crime_\(Genre\)](https://de.wikipedia.org/wiki/True_Crime_(Genre)).

Verzeichnis der Abbildungen

- Abb. 1: Herangehensweise (eigene Darstellung)
- Abb. 2: Entwicklungsstränge (eigene Darstellung)
- Abb. 3: Leo Meter, Illustration zu Richard Plant, Die Kiste mit dem großen S (Plant 2023, 4)
- Abb. 4–8: Coverabbildungen Kalle Blomquist (Aufnahmen privat, Bücher Privatbesitz)
- Abb. 9: Einband Erstausgabe Drei ??? von 1964 (Aufnahme privat)
- Abb. 10: Angelika Lonnemann, Formels Ende (Aufnahme privat)
- Abb. 11: Realitäts-Fiktions-Unterscheidungen (Nickel-Bacon 2003, 11)
- Abb. 12: Covergestaltungen (Aufnahmen privat, Bücher Privatbesitz)
- Abb. 13–15: Kriminalliterarische Wirklichkeits- bzw. Fiktionsmarker (eigene Darstellung)
- Abb. 16–21: Schüler:innenantworten (zur Verfügung gestellt von der Lehrerin)
- Abb. 22: Studie „Bock auf Buch!“ (Börsenverein 2024)
- Abb. 23: Adaption des Flowmodells (Thissen 2020, 3)
- Abb. 24: Übertragung des Flow-Modells von Miháil Csíkszentmihályi auf Leseprozesse (eigene Darstellung)
- Abb. 25: Zeichnung von Helena, 6 Jahre, im November 2023 (Privatbesitz)
- Abb. 26: Syntaxbaum im Philologicum der Ludwig-Maximilians-Universität München (Abdruckgenehmigung durch Studio Eva Plass München)

Verzeichnis der den Kapiteln vorangestellten Zitate

- Einleitung: VOGT, Jochen (2020): Schema und Variation. 13 Versuche zum Kriminalroman. Hannover: Wehrhahn, 28.
- Teil I: DOYLE, Arthur Conan (2023 [1891]): A Scandal in Bohemia. Infomages Publishing, 5.
- Kap. 1: WÖRTCHE, Thomas (2008): Das Mörderische neben dem Leben. Ein Wegbegleiter durch die Welt der Kriminalliteratur. Lengwil: Libelle, 7.
- Kap. 2: NILSSON, Ulf; SPEER, Gitta (2016a): Kommissar Gordon. Der letzte Fall? Frankfurt/Main: Moritz, 54.
- Teil II: KEPSEK, Matthias; ABRAHAM, Ulf (2016): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt, 106.
- Kap. 3: LINDGREN, Astrid (1996): Kalle Blomquist Meisterdetektiv. Hamburg: Oetinger, 6.
- Kap. 4: VOGT, Jochen (2020): Schema und Variation. 13 Versuche zum Kriminalroman. Hannover: Wehrhahn, 27.
- Kap. 5: CROSS, Amanda (2021 [1967]): Der James-Joyce-Mord. Ein neuer Fall für Kate Fansler. Zürich: Dörlemann, 79.
- Kap. 6: WILDE, Oscar (2019 [1895]): The Importance of Being Earnest. Bombay & Delhi: Grapevine India, 84.
- TEIL III: TORKLER, René (2020): Narrative Ethik und ethische Bildung. In: Thein, Christian (Hg.): Philosophische Bildung und Didaktik. Ethik und Bildung. Stuttgart: J.B. Metzler, 175–192, hier 191. Abrufbar unter (Stand 20.02.2026): https://doi.org/10.1007/978-3-476-05171-4_11.
- Kap. 7: OATLEY, Keith (2011): Such Stuff as Dreams. The Psychology of Fiction. Chichester: Wiley-Blackwell, xi.
- Kap. 8: NILSSON, Ulf; SPEER, Gitta (2020b): Kommissar Gordon. Der erste Fall. Frankfurt/Main: Moritz, 107.
- Kap. 9: BLOCH, Ernst (1989 [1960/65]): Philosophische Ansicht des Detektivromans. In: Vogt, Jochen (Hg.): Der Kriminalroman. Poetik. Theorie. Geschichte. München, 50.

Anhang

Anhang 1: Übersicht über Beispieltitel in didaktischen Beiträgen

Hinweis: Die Daten der Ersterscheinung der Beispieltitel sowie die vollständigen Namensangaben wurden so weit als möglich recherchiert. Fehlerhafte Angaben wurden gekennzeichnet und korrigiert. Blaue Schrift kennzeichnet Kriminalliteratur für Erwachsene, grüne Kinder- und Jugendkriminalliteratur.

Didaktischer Beitrag / Erscheinungsjahr	Beispieltitel / Erscheinungsjahr
Kretschmann, Tabea (2022)	Agatha Christie, <i>Mord im Orientexpress</i> (erstmals 1944)
Mikota/Schmidt (2021)	Ulrike Kaup, <i>Das Detektivbüro Eulenaugen</i> (2017/2019) Fabian Lenk, div. Kriminalerzählungen (2019) Franziska Biermann, <i>Jacky Marrone jagt die Goldpfote</i> (2018) Lara Schützack, <i>Tilda, ich und der geklaute Dracula</i> (2019) Kirsten Boie, <i>Thabo-Reihe</i> (2016/17) Lisa-Marie Dickreiter / Winfried Oelsner, <i>Max und die wilde 7</i> (2014-2016) Andrea Schomburg, <i>Die besten Tantenretter der Welt</i> (2019) Frank M. Reifenberg/Gina Mayer, <i>Die Schattenbande</i> (2014-2016) Sabine Ludwig, <i>Pandora und der phänomenale Mr. Philby</i> (2017) Erika Mann, <i>Zehn jagen Mr. X</i> (1949/1990) Robin Stevens, <i>Ein Fall für Wells & Wong</i> (seit 2016)
van Nahl, Ruth (2019)	Ulrike Rylance, <i>Todesblüten</i> (2011) Shane Peacock, <i>The Boy Sherlock Holmes</i> (2007-2012) Nancy Springer, <i>Enola Holmes</i> (2006-2010) Anthony Horowitz, <i>Alex Rider</i> (2000-2011) Charlie Higson, <i>Young Bond</i> (2005-2008) Andy Mc Nab, <i>Boy Soldier</i> (2005-2007) Andrew Lane, <i>Young Sherlock Holmes</i> (seit 2010) Ritta Jacobsson, <i>Afradite</i> (2006-2011) Knut Krüger, <i>Tatort Oslo</i> (seit 2013) Gordon Reece, <i>Mice</i> (2011) Eireann Corrigan, <i>Accomplice</i> (2010) Olaf Büttner, <i>Die letzte Party</i> (2009) Kathy Reichs, <i>Virals</i> (2010-2015) Günter Bentele, <i>Schwarzer Valentinstag</i> (1999)
Wrobel (2017/22)	Verweis auf Beispiele in Klammern: <i>Die drei ???</i> <i>Die drei ??? Kids</i> TKKG

Didaktischer Beitrag / Erscheinungsjahr	Beispieltitel / Erscheinungsjahr
Lange/Petzoldt (2016)	keine Textbeispiele
Pauldrach (2015)	Steinfest, Die feine Nase der Lilli Steinbeck
Stenzel, Gudrun (2012)	Historische Beispiele der Erwachsenenkrimilliteratur Namensnennung: -ky, Hansjörg Martin Max von der Grün, <i>Vorstadtkrokodile</i> (1978) Christine Nöstlinger, <i>Der Denker greift ein</i> (1981) Mats Wahl, <i>Der Unsichtbare</i> (2001) Joachim Friedrich, <i>41/2 Freunde</i> (1999) Eoin Colfer, <i>Fletcher Moon – Privatdetektiv</i> (2007) Serienverfilmung <i>Die Pfefferkörner</i> (seit 1999) Serien: Kommissar Kugelblitz (Scheffler 2009) und <i>TKKG</i> (Wolf 2009) Ursula Poznanski, <i>Erebos</i> (2007) Wendelin van Draanen, <i>Sammy und der Schatz der bärtigen Mary</i> (2002) PeterAbrahams, <i>Was geschah in Echo Falls</i> (2009) Lotte Kinskofer, <i>Schwarzer Schnee</i> (2010) Monika Feth, <i>Teufelsengel</i> (2009) Marjorie Weinman Sharmat, <i>Nick Nase und die Geister</i> (1992) Enid Blyton Serien: <i>Die drei ???</i>, <i>Die drei ???-kids</i> <i>Die drei!!!</i> Doris Gercke, <i>Für eine Handvoll Dollar</i> (1998) Jürgen Banscherus, <i>Novemberschnee</i> (2002) Helen Vreeswijk, <i>Chatroom-Fälle</i> (2009) Krystyna Kuhn, <i>Aschenputtefluch</i> (2009) Malcolm Rose, <i>LAB 47. Gefahr aus dem Labor</i> (2004) Sonya Hartnett, <i>Schlafende Hunde</i> (Hartnett 1998) Malika Ferdjoukh, <i>Mach mir Angst!</i> (2001) Detektivserien: <i>Kwiatkowski</i> (Banscherus 2005), <i>Flanagan</i> (Martin/Ribera 2005) und <i>Fletcher Moon</i> (Colfer 2007) Frida Nilsson, <i>Ich, Dante und die Millionen</i> (2009)
Nusser, Peter (2009)	keine Textbeispiele

Didaktischer Beitrag / Erscheinungsjahr	Beispieltitel / Erscheinungsjahr
Wilczek, Reiner (2007)	Arthur Conan Doyle, <i>Skandal in Böhmen</i> (1891)
	Videospiel <i>Jack Orlando</i> (1997)
	Ingrid Noll, <i>Die Apothekerin</i> (1994)
	Klaus Modick, <i>Das Grau der Karolinen</i> (1986)
Praxis Deutsch Krimi (2005)	Jakob Arjouni, <i>Ein Mann, ein Mord</i> (1991)
	Beitrag Lütthgens
	Ausschnitte aus
	Detlev Kersten, <i>Kommissar Kniepel</i> (1998):
	Wolfgang Ecke, <i>Gauner, Gangster, Geistesblitze</i> (1987)
	Erwähnung von
	Ursel Schreffler, <i>Kommissar Kugelblitz</i>
	Jörg Obrist, <i>Krimis zum Mitraten</i>
	Beitrag Cichlinski/Dieme
	Stefan Wolf, <i>TKKG (4) Das Paket mit dem Totenkopf</i> (1979)
	Beitrag Wrobel
	Peter Gerdes, <i>Das Mordsschiff</i> (2000)
	Heinz-Peter Baecker, <i>Die Gebrauchsanweisung</i> (2003)
	Barbara Gantenbein, <i>Vanillehöndl sind der Gipfel</i> (2005)
	Arthur Conan Doyle, <i>Die Geschichte mit dem gesprengten Bande</i> (1892)
	Beitrag Ballis
Wigbers, Melanie (2004)	Zoran Drvenkar, <i>Cengiz und Locke</i> (2004)
	Beitrag Peters
	Henning Mankell, <i>Die falsche Fährte</i> (2001)
	Beitrag Schmidt
	Ingrid Noll, <i>Die Häupter meiner Lieben</i> (1993)
	Beitrag Keymer
	30 Lektüretipps / Erwachsenenliteratur
	Schlink, <i>Selbs Justiz</i> (1987)
	Dürrenmatt, <i>Der Richter und sein Henker</i> (1950)

Didaktischer Beitrag / Erscheinungsjahr	Beispieltitel / Erscheinungsjahr
Lange, Günter (2004)	Harry Kermelmann, <i>Der Neun-Meilen-Marsch</i> (1963)
	Cyril Hare, <i>Ein perfekter Mord</i> (1959)
	Per Wahlöö, <i>Lucia delle Fave</i> (1987)
	Patricia Highsmith, <i>Nachts im Wald</i> (1977)
	Gabriele Wolff, <i>Perfektes Anspiel</i> (2002)
	Ralf Kramp, <i>Sonderturnen</i> (2002)
	Richard Deming, <i>Die zweiten Flitterwochen</i> (1963)
	Pierre Boileau/Thomas Narcejac, <i>Das Geständnis</i> (1984)
	Irene Rodrian, <i>Wilder Spargel</i> (1987)
	Henry Slesar, <i>Der Tag der Hinrichtung</i> (1961)
	Fred Breinersdorfer, <i>Saujud</i> (1987)
	Andrea Camilleri, <i>Die Helseherin</i> (2002)
	Michael Molsner, <i>Der Tod eines Spitzels</i> (1988)
	Friedrich Glauser, <i>Verhör</i> (1936)
	Günter Kunert, <i>Vermisstenmeldung</i> (1984)
	Beitrag Schenk
	Umberto Eco, <i>Der Name der Rose</i> (1982)
	Friedrich Dürrenmatt, <i>Der Richter und sein Henker. Der Verdacht</i> (1980)
	Theodor Storm, <i>Aquis submersus</i> (1988)
	Beitrag Paefgen
	Theodor Fontane, <i>Unterm Birnbaum</i> (1970)
ide (2004)	E.T. A. Hoffmann; Das Fräulein von Scuderi (1980)
	Friedrich Schiller, <i>Der Verbrecher aus verlorener Ehre und andere Erzählungen</i> (1981)
	Beitrag Wigbers
	Friedrich Dürrenmatt, <i>Der Richter und sein Henker</i> (1950)
	Bernhard Schlink, <i>Selbs Justiz</i> (1987)
	Beitrag Sterling
	Thea Dorn, <i>Die Hirnkönigin</i> (1999)
	Karen Duve, <i>Regenroman</i> (1999)
	Christine Grän, <i>Dame sticht Bube</i> (1997)

Didaktischer Beitrag / Erscheinungsjahr	Beispieltitel / Erscheinungsjahr
	Ulla Hahn, <i>Ein Mann im Haus</i> (1994)
	Petra Hammesfahr, <i>Der stille Herr Genardy</i> (1993)
	Petra Hammesfahr, <i>Der Puppengraber</i> (1999)
	Petra Hammesfahr, <i>Die Sünderin</i> (1999)
	Petra Hammesfahr, <i>Lukkas Erbe</i> (2000)
	Edith Kneifi, <i>Zwischen zwei Nächten</i> (1994)
	Edith Kneifi, <i>In der Stille des Tages</i> (1993)
	Edith Kneifi, <i>Allein in der Nacht</i> (1999)
	Ingrid Noll, <i>Der Hahn ist tot</i> (1993)
	Ingrid Noll, <i>Die Häupter meiner Lieben</i> (1993)
	Ingrid Noll, <i>Die Apothekerin</i> (1994)
	Ingrid Noll, <i>Kalt ist der Abendhauch</i> (1996)
	Ingrid Noll, <i>Röslein rot</i> (1998)
	Helga Riedel, <i>Ausgesetzt</i> (1985)
	Irene Rodrian, ... <i>trägt Anstaltskleidung und ist bewaffnet</i> (1986)
	Susanne Thommes, <i>Brüderchen und Schwesterchen</i> (1986)
	Regula Venske, <i>Schief gewickelt</i> (1993)
	Regula Venske, <i>Kommt ein Mann die Treppe rauf</i> (1993)
	Regula Venske, <i>Rent A Russian</i> (1995)
	Celia Fremlin, <i>Die Stunden vor Morgengrauen</i> (1958)
	Celia Fremlin, <i>Klimax oder Außerordentliches Beispiel von Mutterliebe</i> (1969)
	Celia Fremlin, <i>Vaters Stolz</i> (1994)
	Patricia Highsmith, <i>Ediths Tagebuch</i> (1977)
	Patricia Fremlin, <i>Leute, die an die Tür klopfen</i> (1983)
	Patricia Fremlin, <i>Elsie's Lebenslust</i> (1986)
	Margaret Millar, <i>Das Kannibalen-Herz</i> (1949)
	Margaret Millar, <i>Liebe Mutter, es geht mir gut ...</i> (1955)
	Margaret Millar, <i>Die Feindin</i> (1964)
	Ruth Rendel, <i>Dämon hinter Spitzenstores</i> (1976)
	Ruth Rendel, <i>Urteil in Stein</i> (1977)
	Ruth Rendel, <i>Der Pakt</i> (1984)

Didaktischer Beitrag / Erscheinungsjahr	Beispieltitel / Erscheinungsjahr
	Beitrag Rußegger
	Helmut Zenker, div. Bänder der Reihe <i>Kottan ermittelt</i> (1979-1990)
	Beitrag Schweizer
	Esmahan Aykol, <i>Hotel Bosporus</i> (2003)
	Anne Chaplet, <i>Schneesterben</i> (2003)
	Wolf Haas, <i>Das ewige Leben</i> (2003)
	Alfred Komarek, <i>Himmel, Polt und Hölle</i> (2001)
	Ian Rankin, <i>Die Tore der Finsternis</i> (2003)
	Feridun Zaimoglu, <i>Leinwand</i> (2003)
	Beitrag Meier
	Andrea Camilleri, <i>Die Form des Wassers</i> (1999)
	Andrea Camilleri, <i>Der Hund aus Terracotta</i> (1999)
	Andrea Camilleri, <i>Der Dieb der süßen Dinge</i> (2000)
	Andrea Camilleri, <i>Die Stimme der Violine</i> (2000)
	Andrea Camilleri, <i>Das Spiel des Patriarchen</i> (2000)
	Andrea Camilleri, <i>Der Kavaller der späten Stunde</i> (2002)
	Andrea Camilleri, <i>Il giro di boa</i> (2003)
	Giorgio Scerbanenco, <i>Das Mädchen aus Mailand</i> (2001)
	Giorgio Scerbanenco, <i>Die Verratenen</i> (2002)
	Giorgio Scerbanenco, <i>Der lombardische Kurier</i> (2002)
	Giorgio Scerbanenco, <i>In Mailand mordet man samstags</i> (2004)
	Leonardo Sciascia, <i>Der Tag der Eule</i> (1964)
	Leonardo Sciascia, <i>Tote auf Bestellung</i> (2001)
	Leonardo Sciascia, <i>Der Zusammenhang</i> (2001)
	Leonardo Sciascia, <i>Todo modo oder das Spiel um die Macht</i> (1990)
	Beitrag Mellacher
	Alle Bände der <i>Pepe Carvalho-Reihe</i> (22 Bände von 1972-2000)
	Beitrag Perschon
	Jürgen Banscherus, <i>Novemberschnee</i> (2003)
	Robert Cormier, <i>Das Verhör</i> (2003)

Didaktischer Beitrag / Erscheinungsjahr	Beispieltitel / Erscheinungsjahr
Josting, Petra (2002)	Zoran Divenkar, <i>Cengiz & Locke</i> (2002)
	Monika Feth, <i>Der Erdbeerpfücker</i> (2003)
	Andreu Martin/Jaume Ribera, <i>Flanagan entflammt</i> (2001)
	Peter Pohl, <i>Aber ich vergesse dich nicht</i> (2002)
	Mats Wahl, <i>Bis zum Showdown</i> (1999)
	Mats Wahl, <i>Der Unsichtbare</i> (2001)
	Mats Wahl, <i>Kaltes Schweigen</i> (2004)
	Beitrag Schmidt
	Thomas Hettche, <i>Ludwig muss sterben</i> (1989)
	Thomas Hettche, <i>Inkubation</i> (1992)
	Thomas Hettche, <i>Nox</i> (1995)
	Thomas Hettche, <i>Animationen</i> (1999)
	Thomas Hettche, <i>Der Fall Arbogast</i> (2001)
	Beitrag Holzmann
	40 im Projekt rezensierte Titel der Erwachsenenkrimilliteratur
	Beitrag Gudrun Stenzel
	Ingvar Ambjörnson, <i>Wahrheit zu verkaufen. Peter und der Prof Krimi</i> (1993)
	Jürgen Banscheraus, <i>Novemberschnee</i> (2002)
	Lise Blomquist, <i>Das Mädchen mit dem Veilchen</i> (2000)
	Gillian Cross, <i>Tanz über dem Abgrund</i> (2000)
	Doris Gercke, <i>Für eine Handvoll Dollars</i> (1998)
	Malika Ferdjoukh, <i>Mach mir Angst!</i> (2001)
	Susanne Fisher Staples, <i>Still wie der Sturm</i> (1999)
	Uschi Flacke, <i>Die Pfefferkörner. Wenn du mich küsst</i> (2002)
	Joachim Friedrich, <i>41/2 Freunde und der Schrei aus dem Lehrerzimmer</i> (1999)
	Wolfram Hänel, <i>Die Sache mit den Weihnachtsmännern</i> (1999)
	Sonya Hartnett, <i>Schlafende Hunde</i> (1998)
	Isolde Heyne, <i>Was wusste Jasmin 5.7</i> (1999)
	Fiona Kelly, <i>Geheimnisvolle Spuren</i> (1995)

Didaktischer Beitrag / Erscheinungsjahr	Beispieltitel / Erscheinungsjahr
Lange, Günter (2000)	Gerit Kopietz/Jörg Sommer, <i>Die geheimnisvolle Villa</i> (1998)
	César Mallorqui, <i>Der letzte Auftrag des Señor Luna</i> (2002)
	Andreu Martin/Jaume Ribera, <i>Flanagan entflammt</i> (1995)
	Blanka Minte-König, <i>Kittys Bande</i> (1999)
	Marie-Aude Murail, <i>Der Geheimnisjäger. Schrecken nach Schulschluss</i> (1999)
	Christine Nöstlinger, <i>Mini erlebt einen Krimi</i> (1996)
	Malcolm Rose, <i>LAB 47. Gefahr aus dem Labor</i> (2002)
	Nina Schindler, <i>Ein Fall für Familie Dobberstedt. Abgezogen</i> (2002)
	Marjorie Weinman Sharmat, <i>Nick Nase und die Geister</i> (1992)
	Monika Tworuschka, <i>Gefahr in der Höhle</i> (2002)
	Wendelin van Draanen, <i>Sammy und der Schatz der bärtigen Mary</i> (2002)
	Chris Vegter, <i>Mit geballter Faust</i> (1999)
	Mats Wahl, <i>Winterbucht</i> (1995)
	Mats Wahl, <i>Bis zum Showdown</i> (1999)
	Mats Wahl, <i>Der Unsichtbare</i> (1999)
	Mats Wahl, <i>John-John</i> (2002)
	Manfred Witte, <i>Die alte Dame greift ein</i> (1994)
	Sigrid Zeevaert, <i>Mehr als ein Spiel</i> (1999)
	Agatha Christie, <i>Mord im Orientexpress</i> (erstmalig 1944)
	Agatha Christie, <i>Tod auf dem Nil</i> (erstmalig 1937)
	Arthur Conan Doyle, <i>Sherlock Holmes - Der Hund von Baskerville</i> (1901)
	Ingvar, Ambjörnsen, <i>Endstation Hauptbahnhof</i> (1989)
	Hans Joachim Alpers, <i>Die Ökobande</i> (14 Bände, 1992-1998)
	Insa Bauer, <i>Didi Detek - Streng geheim!</i> (1993)
	Enid Blyton, <i>Der Berg der Abenteuer</i> (1952)
	Thomas Brezina, <i>Die Knickerbockerbande</i> (79 Bände, 1990-2022)
	Bernt Danielsson, <i>Kevin & Schröder</i> (1995)
	Wolf Durlan, <i>Kai aus der Kiste</i> (1924/25)
	Wolfgang Ecke, <i>Ein Fall für Perry Clifton</i> (10 Bände, 1964-1985)
	Wolfgang Ecke, <i>Wer knackt die Nuß?</i> (seit 1966)

Didaktischer Beitrag / Erscheinungsjahr	Beispieltitel / Erscheinungsjahr
	Max von der Grün, <i>Vorstadtkrokodile</i> (1976)
	Kitty Heeman (Hgg.): <i>Detectivgeschichten</i> (1995)
	Isolde Heyne, <i>Die Kommissarin</i> (mehrere Bände ab 1987)
	Alfred Hitchcock, <i>Die drei ???</i> (80 Bände, seit 1968)
	Felix Huby, <i>Felix & Co auf heißer Spur</i> (5 Bände, 1976-1982)
	Erich Kästner, <i>Emil und die Detektive</i> (erstmalig 1928)
	Elke Kahlert/ Friedrich Kohlsaat <i>Krimikiste</i> (1986)
	Jürgen Kehrer, <i>Gottes Gemüse</i> (1992)
	Robin Kingsland, <i>Spürnase Bogeys mischt sich ein</i> (1996)
	Jurij Koch, <i>Golo und Logo</i> (1993)
	Ingrid Kötter, <i>Cocker & Co., Detektivbüro</i> (1992)
	-ky, <i>Sonst Kopf ab</i> (1994)
	-ky, <i>Heißt du wirklich Hasan Schmidt?</i> (1984)
	Othmar Fritz Lang: <i>Hetzjagd. Ein unheimlicher Verdacht</i> (1994)
	Günter Lange (Hg.): <i>Ein völlig klarer Fall und neun andere moderne Jugendkrimis</i> (1984)
	Astrid Lindgren, <i>Meisterdetektiv Blomquist</i> (1950)
	Astrid Lindgren, <i>Kalle Blomquist lebt gefährlich</i> (1951)
	Astrid Lindgren, <i>Kalle, Eva-Lotte und Rasmus</i> (1954)
	Andreu Martin/Jaume Ribera, <i>Déetective Flanagan</i> (mehrere Bände, 1988-2009)
	Hansjörg Martin, <i>Die Sache mit dem im Supermarkt</i> (1977)
	Hansjörg Martin, <i>Die Sache im Stadtpark</i> (1992)
	Hansjörg Martin (Hg.), <i>Das Krimi-Kabinett</i> (1977)
	Hansjörg Martin (Hg.), <i>Das neue Krimi-Kabinett</i> (1984)
	Wilhelm Matthiessen, <i>Das rote U</i> (1932)
	Christine Nöstlinger, <i>Der Denker greift ein</i> (1981)
	Christine Nöstlinger, <i>Spürnase Jakob-Nachbarkind</i> (1992)
	Christine Nöstlinger, <i>Mini erlebt einen Krimi</i> (1996)
	Emer O'Sullivan, <i>Dietmar Rösler, Butler & Graf</i> (3 Bände, seit 1995)
	Jo Pestum, <i>Detektiv Luc Lucas. Rätselhafte Fälle</i> (mehrere Bände, ab 1975).
	Jo Pestum, <i>Der Kater kommt zurück. Sammelband</i> (1997)

Didaktischer Beitrag / Erscheinungsjahr	Beispieltitel / Erscheinungsjahr
Lange, Günter (1998)	Jo Pestum, <i>Ein Joker-Krimi</i> (mehrere Bände, seit 1998)
	Yvan Pommaux, <i>Detektiv John Chatterton</i> (1994)
	Yvan Pommaux, <i>Lilly, Ein Fall für John Chatterton</i> (1996)
	Hans Jürgen Press, <i>Die Abenteuer der Schwarzen Hand</i> (ab 1960)
	Irene Rodrian, <i>Blöd, wenn der Typ draufgeht</i> (1980)
	Friedrich Scheck, <i>Detektivspiele</i> (1993)
	Marjorie Weinman Sharmat/Detlef Kersten, <i>Nick Nase</i> (mehrere Bände, ab 1991)
	Margret Steenfatt, <i>Haß im Herzen, Im Sog der Gang</i> (1992)
	Hans Dieter Stöver, <i>Quintus geht nach Rom</i> (mehrere Bände, ab 1987)
	Alfred Weidenmann, <i>Gespätschein 666</i> (erstmalig 1953)
Paefgen, Elisabeth K. (1997)	Henry Winterfeld, <i>Caius ist kein Dummkopf</i> (mehrere Bände ab 1998)
	Jan de Zanger, <i>Das Bein ist kürzer</i> (1989)
	Edgar Allan Poe, <i>Die Morde in der Rue Morgue</i> (1841)
	Arthur Conan Doyle, <i>Das gefleckte Band</i> (1892)
	Raymond Chandler, <i>Ich werde warten</i> (1939)
	Dorothy L. Sayers, <i>Die Moschuskatze</i>
	Friedrich Glauser, <i>Verhör</i> (1936)
	Cyril Hare, <i>Schwester Bessie</i> (1949)
	Astrid Lindgren, <i>Kalle Blomquist</i> (1946-1953)
	Harry Kermelma, <i>Rabbi Small-Serie</i> (ab 1964)
Maier, Karl-Ernst (1993)	Vom 10./11. Lj. an: J. Aiken: <i>Wölfe ums Schloß</i> (Oetinger) – H.J. Alpers: <i>Die Ökobande</i> (Prankh) Reihe) – E. Blyton: <i>Fünf Freunde auf Schmugglerjagd</i> (Bertelsmann) u. Forts. – E. Blyton: <i>Geheimnis um einen nächtlichen Brand</i> (Klopp u. dtv junior) u. Forts. – W. Durlan: <i>Kai aus der Kiste</i> (Klopp u. dtv junior) – W. Ecke: <i>Perry Clifton und das unheimliche Haus</i> (Loewe) u. Forts. – S. Fleischman: <i>Ich und der Mann auf dem mondäugigen Pferd</i> (Bitter) – J. C. Grund: <i>Das Halsband mit den Katzenaugen</i> (Herold) Reihe „Spürnasen“ – A. Hitchcock: <i>Die drei ??? Angriff der Computer-Viren</i> (Franchk) u. Forts. – E. Kästner: <i>Emil und die Detektive</i> (Dressler) – A. Lindgren: <i>Kalle Blomquist</i> (Oetinger) – W. Matthies: <i>Das rote U</i> (Loewe u. dtv junior) – U. Nilsson: <i>Der Fluch der Pyramiden</i> (Oetinger) – J. Pestum: <i>Huck Lucas. 13 Minuten nach Mitternacht</i> (Arena) u. Forts. – M. Twain: <i>Tom Sawyers Abenteuer und Huckleberry im Arena</i> , Ensslin,

Didaktischer Beitrag / Erscheinungsjahr	Beispieltitel / Erscheinungsjahr
	Herder, Ueberreuter, Loewe u. a.) – A. Weidenmann: Der gelbe Handschuh (Loewe) Vom 12./13. Lj. an: K. Allfrey: Das Haus am Deich (Thienemann) – B. Ashley: Narinda und Paula (Alibaba) – B. Ashley: Ronnies Rache (Klopp) – A. Christie: Miss Marple. Das Geheimnis der Amseln (Loewe) u. Forts. – Ch. Dickens: Oliver Twist (Boje) – W. J. Egh: Die Stunde des Skorpions (dtv junior) – I. Heyne: Ein anonymer Anruf (Herder) – J. Pestum: Der Kater kommt zurück (Ravensburger) u. Forts. – W. Wegner/E. Steinke: Die Nacht des Leoparden (Thienemann) – O. Wilde: Das Gespenst von Canterville (dtv junior)
Lange, Günter (1990)	Max von der Grün, <i>Die Absturzstelle</i> (1980) Peter Zeindler, <i>Die Meisterpartie</i> (1989) Claretta Cerio, <i>Alter Haß rostet nicht</i> (1979) Günter Kunert, <i>Vermißenmeldung</i> (1984) Michael Molsner, <i>Der Tod eines Spitzels</i> (1988) Irene Rodrian, <i>Marmor für kleine Mädchen</i> (1982) –ky, <i>Herr Dühring stirbt nicht gern allein</i> (1976) Hansjörg Martin, <i>Mit Hut und Haaren</i> (1989) Wolfdietrich Schnurre, <i>Ein Mord</i> (1963)
Lange, Günter (1984)	Georg Bydlinki, <i>Die Entführung des Bürgermeisters</i> (1981) Irene Rodrian, <i>Bedingungslos</i> (1977) Armin Bröger, <i>Das ist ja alles so schnell gegangen</i> (1979) Vera Ferra-Mikura, <i>Sorgenkind</i> (1981) Dorallies Hüttner, <i>Versteckspiel</i> (1977) Hansjörg Martin, <i>Hofftote stirbt nicht</i> (1977) Michael Molsner, <i>Ich hab alles gesehen</i> (1977) Jo Pestum, <i>Ein völlig klarer Fall</i> (1979) –ky, <i>Mit einem Schlag</i> (1977) Reinhard Bottländer, <i>Ist Schulz ein Mörder?</i> (1979)
Dankert, Birgit (1984)	Robert Arthur, <i>Die drei ??? und der seltsame Wecker</i> (dt. 1970) Robert Arthur, <i>Die drei ??? und der sprechende Totenkopf</i> (dt. 1970) Violet Bayley, <i>Karibisches Abenteuer</i> (engl. 1971) Doris Jannausch, <i>Miß Ponybiß und die alte Villa</i> (1973)

Didaktischer Beitrag / Erscheinungsjahr	Beispieltitel / Erscheinungsjahr
Daubert, Hannelore (1984)	Ellery Queen, <i>Milo und der schwarze Hund</i> (erstmalig 1969)
	Jo Pestum, <i>Luc Lucas</i> (ab 1975)
	Sandra King, <i>Sniff und Co. und das Geheimnis der blauen Katze</i> (erstmalig 1980)
	Enid Blyton, <i>Geheimnis um eine Efeuvilla</i> (1963)
	Jens K. Holm, <i>Detectiv Kim</i> (1957-1973)
	Alice Bickel, <i>Drachenschloß 7933</i> (erstmalig 1979)
	Maria Lang, <i>Katja und Jan auf Jagd</i> (1979)
	Wolfgang Ecke, <i>Balduin Pfiff</i> (1975-1983)
	Wolfgang Ecke, <i>Perry Clifton</i> (1963-1983)
	Nils-Olof Franzén, <i>Agaton Sax</i> (1955-1978)
	(Harry Kemelman)
	(Georges Simenon)
	(Agatha Christie, <i>10 kleine N*</i>)
	Kinder- und Jugendkrimiserien von (ohne Nennung von Einzeltiteln):
	Astrid Lindgren (1946-1953)
	Enid Blyton (dt. ab ca. 1950)
	<i>Die drei ???</i> (dt. ab 1968)
	Jens K. Holm, <i>Detectiv Kim</i> (1957-1973)
	Wolfgang Ecke, <i>Balduin Pfiff</i> (1975-1983)
	Wolfgang Ecke, <i>Perry Clifton</i> (1963-1983)
	K. Robertson?
	Doris Jannasch, <i>Meiß Ponybiß</i> (ab 1973)
	Heiner Gross
	Peter Bernas
	Jo Pestum (ab 1975)
	Einzelsätze:
	Irene Rodrian, <i>Ein Zeuge zuviel</i> (1971), <i>Der Mann im Schatten</i> (1972), <i>Blöd, wenn der Typ draufgeht</i> (1976)
	Hansjörg Martin, <i>Das Krimi-Kabinett</i> (1977), <i>Die Sache im Supermarkt</i> (1977)

Didaktischer Beitrag / Erscheinungsjahr	Beispieltitel / Erscheinungsjahr
Praxis Deutsch <i>Krimi</i> (1980)	Detlef Kersten, <i>Kommissar Kniepels Fälle</i> (Bildergeschichten im Jugendmagazin <i>treff</i> , 1980) Wolfgang Ecke, <i>Perry Clifton und die Insel der blauen Kapuzen</i> (1975) Friedrich Halm, <i>Die Marzipanlese</i> (1856) Edgar Allan Poe, <i>Die Morde in der Rue Morgue</i> (1841) Dashiell Hammett, <i>Der Malteser Falke</i> (1930) May Sjöwall/Per Wahlöö, <i>Die Terroristen</i> (1977)
Finkel, Eberhard (1980)	Textsammlung ausschließlich Sekundärliteratur Unter III. Arbeitsvorschläge Texthinweise zu A. Orientierung über Kriminalromane und Serienfiguren; B. Lektürevorschlag > ausschließlich Beispiele aus der Erwachsenenliteratur von 1841 bis zu den 1990er Jahren > neue Auflage? als solche nicht gekennzeichnet!
Hasubek, Peter (1980)	Wolfgang Ecke, <i>Zwischenfall an der Grenze</i> (1972) Rudolf Sams, <i>Flucht auf die Alm</i> (1972) Alfred Hitchcock, <i>Das Rätsel der sieben verdrehten Uhren</i> (1970) Dorothy Leigh Sayers, <i>Spürnasen</i> (1970) Cyril Hare, <i>Ein perfekter Mord</i> (1959) Harry Kemelmann, <i>Ein Fußmarsch von neun Meilen</i> (1969)
Goette/Kircher (1979)	Theoretische Texte zur Kriminalliteratur
Goette/Kircher (1978)	Edgar Allan Poe, <i>Die Morde in der Rue Morgue</i> (1841) Arthur Conan Doyle, <i>Das gefleckte Band</i> (1892) Cyril Hare, <i>Ein perfekter Mord</i> (1959) Hans Christoph Buch, <i>Telegramm für Betty Anderson</i> (1971) Raymond Chandler, <i>Der Bleistift</i> (1959) Max von der Grün, <i>Die Absturzstelle</i> (1975)
Dahrendorf, Malte (1977)	Edgar Allan Poe, <i>Die Morde in der Rue Morgue</i> (1841) Nennung von Edgar Wallace, Dashiell Hammett, Raymond Chandler, Mickey Spillane, Keith G. Chesterton, Dorothy Sayers, Emile Gaboriau, Arthur Conan Doyle, Agatha Christie, Georges Simenon, Rex Stout, Gunter Martell, Ake Holmberg, Jo Pestum, James Bond, Jerry Cotton; Erwähnung von Alfred Hitchcock, <i>Wer war der Täter</i> (1966); Ellery Queen, <i>Milo-Geschichten</i> (1969);

Didaktischer Beitrag / Erscheinungsjahr	Beispieltitel / Erscheinungsjahr
Lange (1975)	Jo Pestum, <i>Der Kater und die rote Katze</i> (1970); Chester Himes, <i>Lauf, N*, Lauf</i> (1968); Maj Sjöwall/Per Wahlöf, <i>Und die Großen lässt man laufen</i> (1972); Erwähnung von Erich Kästner, <i>Emil und die Detektive</i> (1929), Alfred Weidenmann, <i>Gepäckschein 666</i> (1959), Astrid Lindgren, <i>Kalle Blomquist</i> (ab 1950); Keith Robertson, <i>Das Rätsel von Burnt Hill</i> (1964); Heiner Gross, AG Pinkerton und der Augenzeuge (1966) Enid Blyton, <i>Geheimnis Bücher</i> (o. J.); Nikolai von Michalewsky, <i>Das Geheimnis der Santa Lucia</i> (1966); Alfred Hitchcock Robert Arthur, <i>Die drei ??? und der Fluch des Rubins</i> (1970); Paul Berna, <i>Der Mauseleser auf der Autobahn</i> (1971); Paul Berna, Kommissar-Sinet-Serie; Wolfgang Ecke, <i>Perry Clifton-Serie</i>; Heiner Gross, AG-Pinkerton-Serie, Keith Robertson, <i>Detektivgeschichten</i>; Doris Jannausch, <i>Detektivgeschichten</i>; Enid Blyton, <i>5 Freunde</i>; Pamela Mansbridge, <i>Peggy-Bücher</i>; Doris Jannausch, <i>Meiß Ponyblö-Geschichten</i>, Carolyne Keene, <i>Das Mädchen mit den roten Haaren</i> (1967); N. O. Franzen, <i>Agaton Sax</i>; Manfred Schmidt, <i>Nick Knatterton</i>; Irene Rodrian, <i>Ein Zeuge zuviel</i> (1971) und <i>Der Mann im Schatten</i> (1972); Jo Pestum, <i>Der Kater spielt Pik-As</i> (1968); Alfred Hitchcock Robert Arthur, <i>Die drei ??? und das Gespensterschloß</i> (1968) Erwähnung von DDR-Jugendkrimis: Benno Pludra, <i>Sheriff Teddy</i> (1956); Horst Beseler, <i>Käuzchenkuhle</i> (1965); Wolfgang Held, <i>Blaulicht und Schwarzer Adler</i> (1969); Horst Bastian, <i>Die Moral der Banditen</i> (1964)
Hasubek, Peter (1974)	Jerry-Cotton-Hefte Harry Kermelman Chester Himes
Fischer, Dietrich (1974)	Michel-Aimé Baudouy, <i>Der Fall Carnac</i> (1970) Enid Blyton, <i>Das Geheimnis um einen nächtlichen Brand</i> (1970) Agatha Christie, <i>Der rote Kimono</i> (dt. erstmals 1934, <i>Die Frau im Kimono</i> > heute <i>Mord im Orientexpress</i>) Erich Kästner, <i>Emil</i> (1928) Astrid Lindgren, <i>Kalle Blomquist</i> (1963) Enid Blyton, <i>Geheimnis um ... 5 Freunde</i> (seit 1955) Violet Bayley, <i>Die schwarze Laterne</i> (1951) Nils Olof Franzén, <i>Agaton Sax</i> (1964) Ulf Löfgren, <i>Professor Knopp, der fliegende Meisterdetektiv</i> (1969) Jo Pestum, <i>Kommissar Katzbach</i> (1969ff.) Wilhelm Matthießen, <i>Das rote U</i> (1932) Alfred Wiedenmann, <i>Gepäckschein 666</i> (1959) Hans-Georg Noack, <i>Rolltreppe abwärts</i> (1970)

Didaktischer Beitrag / Erscheinungsjahr	Beispieltitel / Erscheinungsjahr
Dingeldey, Erika (1973)	Agatha Christie, <i>Letztes Weekend</i> > früher Titel von <i>Und dann gabs keines mehr</i> (erstmal 1944) Raymond Chandler, <i>Einer weiß mehr</i> (dt. 1949) Dorothy L. Sayers, <i>Mord braucht Reklame</i> (dt. 1950)
Nusser, Peter (1971)	Dashiell Hammett, <i>Der gläserne Schlüssel</i> (1931) Pierre Boileau/Thomas Narcejac, <i>Mensch auf faden</i> (1965) Alexander Andreews, <i>Die Dame mit dem Trick</i> (1970) Harry Kemelman, <i>Am Freitag schlief der Rabbi lang</i> (1964)
Dahrendorf, Malte (1971)	Keine konkreten Textbeispiele, kein Bezug zur Kriminalliteratur
Jahn, Günter (1970)	Dorothy Sayers, <i>Ganz woanders</i> (1965) Harry Kemelmann, <i>Ein Fußmarsch von neun Meilen</i> (1969)
Bien, Günter (1968)	Nur Namensnennungen, keine konkreten Textbeispiele: G. K. Chesterton Dorothy Sayers Friedrich Dürrenmatt Dashiell Hammett Raymond Chandler Georges Simenon Patricia Highsmith

Anhang 2: Übersicht „ÄsthEthisches Lernen mit Kriminalliteratur“

Übersicht über die in der vorliegenden Arbeit genannten Titel mit Anmerkungen zur unterrichtlichen Verwendung

Autor:in, Titel, Ersterscheinung	Jahrgangsstufe	Zentrale Themen & Anknüpfungspunkte	Nennung/ Darstellung in Kapitel
BERTRAND, Philippe: Patadoc. Das Geheimnis von Berlin (2009)	ab Jgst. 11	Verbindung zu BNE und gesellschaftskritischen Fragen	4.2
BIERMANN, Franziska: Jacky Marrone jagt die Goldpfote (2018)	ab Jgst. 3	Detektorisches Lesen, Intertextualität (Märchen), Tiere als Identifikationsfiguren Unterrichtsmaterial: auf der Seite des dtv-Verlages verfügbar	3.3.3, 7.2.3
BINET, Laurent: Die siebte Sprachfunktion (2022)	Oberstufe/ Vertiefungskurs	Sprachphilosophie, Philosophiegeschichte, Faktualität & Fiktionalität	8.1
BOIE, Kirsten: Schwarze Lügen (2014)	ab Jgst. 7	Interkulturalität, Vorurteile, Adoleszenz	4.3
BOIE, Kirsten: Thabo. Detektiv und Gentleman – Der Nashorn-Fall (2016)	ab Jgst. 5	Interkulturalität, Intertextualität (Agatha Christie), Freundschaft	3.3.2, 4.3
BRADLEY, Alan: Flavia de Luce. Mord im Gurkenbeet (2009)	ab Jgst. 6	Verbindung zu Naturwissenschaften (Chemie), Frauenrollen, Intertextualität (Sherlock Holmes)	3.3.2, 4.3
BROOKS, Kevin: Martyn Pig (2004)	ab Jgst. 8	Familie, Freundschaft, Adoleszenz, Schuld	7.4
CHRISTIE, Agatha: Alibi (1926)	ab Jgst. 9	Klassiker der Kriminalliteratur, Erzählerinnenrolle, unzuverlässiges Erzählen; Unterrichtsmaterial: Klett Deutsch kompetent 9 (Bayern)	3.1, 5.3
CHRISTIE, Agatha: Mord im Orientexpress (1934)	ab Jgst. 9	Klassiker der Kriminalliteratur, Erzählerinnenrolle, Schuld, Selbstjustiz, fächerverbindender Einsatz mit Englisch Liegt im Medienverbund vor: Verfilmungen von 1954 und 2023	8.2.3

Autor:in, Titel, Ersterscheinung	Jahrgangstufe	Zentrale Themen & Anknüpfungspunkte	Nennung/ Darstellung in Kapitel
CODY, Liza: Was sie nicht umbringt (1992)	ab Jgst. 11	Feministische Kriminalliteratur, Geschlechterrollen, sexuelle Identität, Intertextualität (hardboiled fiction), fächerverbindender Einsatz mit Englisch	1.2.3
CROSS, Amanda: Der James-Joyce-Mord. Ein neuer Fall für Kate Fansler (1967)	ab Jgst. 11	Feministische Kriminalliteratur, Geschlechterrollen, Intertextualität (Dorothy L. Sayers), fächerverbindender Einsatz mit Englisch	Fußnote 46
DOYLE, Arthur Conan: div. Erzählungen (ab 1886)	Je nach Fassung ab Jgst. 7	Klassiker der Kriminalliteratur, Intertextualität, fächerverbindender Einsatz mit Englisch	1.1.1, 1.2.2, 1.2.5, 3.3.2, 4.1, 5.3, 7.2.2, 7.2.3, 8.1
DURIAN, Wolf: Kai aus der Kiste. Eine ganz unglaubliche Geschichte (1926)	ab Jgst. 5	Bandenroman, Großstadt, Freundschaft, Intertextualität (Bezüge zu Kästners Emil und die Detektive)	Fußnote 59
ECO, Umberto: Der Name der Rose (1982)	Oberstufe/ Vertiefungskurs	Klassiker der Kriminalliteratur, Intertextualität, Mittelalter Liegt im Medienverbund vor: Kinofilm 1986	3.2, 3.3.1, 3.3.3, 5.3, 8.1
FFORDE, Jasper: Der Fall Jane Eyre. Thursday Next 1 (2021)	ab 8. Jgst.	Intertextualität, Geschlechterrollen, Literatur & Lesen	3.3.1
GERHARDT, Sven: Mister Marple und die Schnüfflerbande (2019)	ab 3. Jgst.	Detektorisches Lesen, Intertextualität (Agatha Christie), Tiere als Identifikationsfiguren	3.3.2, 7.2.3
VON DER GRÜN, Max: Vorstadtkrokodile. Eine Geschichte vom Aufpassen (1976)	Jgst. 5 bis 6	Bandenroman, Adoleszenz, Diversität Liegt im Medienverbund vor: Fernsehfilm 1977, Kinofilm 2009 - 2011 Unterrichtsmaterial: liegt in vielfältiger Form vor, vgl. auch die Zusammenstellung auf https://www.lesebayern.de/9783570216651/	2.3

Autor:in, Titel, Ersterscheinung	Jahrgangstufe	Zentrale Themen & Anknüpfungspunkte	Nennung/ Darstellung in Kapitel
HAAS, Wolf: Die Brenner-Reihe (ab 1996)	ab Jgst. 9	Dialekt, Sprache, Heimat Liegt im Medienverbund vor: drei Verfilmungen mit Josef Hader (2000, 2004, 2015)	1.2.5, 5.3
HOFFMANN, E. T. A.: Das Fräulein von Scuderi (1820)	ab Jgst. 8	Klassiker der Kriminalliteratur, Geschlechterrollen, Geschichte Liegt im Medienverbund vor: Graphic Novel von Alexandra Kardinar und Volker Schlecht (2011) Unterrichtsmaterialien: vielfältige Materialien der Schulbuchverlage, z. B. Schultz-Per-nice/Schachenmeyer (2002)	1.2.2
KÄSTNER, Erich: Emil und die Detektive (1929)	ab Jgst. 4	Klassiker der Kinderliteratur, Bandenroman, Großstadt Liegt im Medienverbund vor: Verfilmungen von 1931, 1954 und 2001; div. Hörbuch-Ausgaben; div. Theaterinszenierungen; Musical; Unterrichtsmaterialien: vielfältige Materialien der Schulbuchverlage, z. B. bei Schöningh, Cornelsen, Oldenbourg, Raabe, Kohl sowie unter https://lehrerfortbildung-bw.de/ue_sprachlit/deutsch/gym/bp2016/fb4/04_medien/4044-emil/	1.2.4, 3.3.4, 4.3
KLING, Marc-Uwe, Johanna & Luise: Der Spurenfinder (2023)	ab Jgst. 7	Adoleszenz, Familie, Fantasy, Magie, Mittelalter	5.2, 7.3.1, 7.3.2, 7.4, 9.3
KLING, Marc-Uwe: Views (2024)	Oberstufe	Medien, Fake News, Rassismus, Digitalität	Fußnote 151
LINDGREN, Astrid: Kalle Blomquist Meisterdetektiv (1946)	ab Jgst. 3	Klassiker der Kinderliteratur, Bandenroman, Intertextualität Liegt im Medienverbund vor: div. Verfilmungen ab 1947, 1954 und 2001; div. Hörspiele; div. Hörbuch-Ausgaben; div. Theaterinszenierungen; Unterrichtsmaterialien: vielfältige Materialien der Schulbuchverlage, z. B. bei Westermann, Kohl;	1.2.4, 3.3.2, 4.3

Autor:in, Titel, Ersterscheinung	Jahrgangstufe	Zentrale Themen & Anknüpfungspunkte	Nennung/ Darstellung in Kapitel
MANN, Erika: Zehn jagen Mr. X (1942)	ab Jgst. 9	Bandenroman, Intertextualität, Geschichte, Völkerverständigung, Vereinte Nationen Materialien: Rezension der Arbeitsstelle Holocaustliteratur unter https://www.holocaustliteratur.de/deutsch/Erika-Mann-Zehn-jagen-Mr-X-2624/ ; Hintergrund und weiterführende Literatur unter https://www.kinderundjugendmedien.de/kritik/jugendroman/3087-mann-erika-zehn-jagen-mr-x	1.2.4
MEHDI, Cloé: Nichts ist verloren (2017)	ab Jgst. 10	Adoleszenz, Armut, Sozialkritik, Rassismus, fächerverbindender Einsatz mit Französisch	4.3, 7.1.3
MISHANI, Dror: Drei (2021)	Oberstufe	Beziehung, Rollenbilder, Perspektivwechsel, Sympathienlenkung	7.1.3
MOURLEVAT, Jean-Claude: Jefferson (2020)	ab Jgst. 7	Tiere als Identifikationsfiguren	7.2.3
NILSSON, Ulf: Die Kommissar Gordon-Reihe (ab 2016)	ab Jgst. 1	Tiere als Identifikationsfiguren, Philosophieren mit Kindern, Mobbing, Wert des Lesens	3.1, 3.3.2, 3.3.4, 7.1.3, 7.2.3, 9.2
O'SULLIVAN, Emer; RÖSLER, Dietmar (1990): Butler & Graf. Ein deutsch-englischer Krimi (1988)	ab Jgst. 7	Freundschaft, fächerverbindendes Arbeiten mit Englisch	4.3
PATWARDHAN, Rieke: Forschungsgruppe Erbsensuppe. Oder wie wir Omas großem Geheimnis auf die Spur kamen (2019) [sowie Bd. 2]	ab Jgst. 3	Bandenroman, Flucht, Migration, Mobbing, Geschichte	4.3

Autor:in, Titel, Ersterscheinung	Jahrgangsstufe	Zentrale Themen & Anknüpfungspunkte	Nennung/ Darstellung in Kapitel
PLANT, Richard: Die Kiste mit dem großen S (1936)	ab Jgst. 4	Geschichte, Bandenroman, Großstadt, vergessener Autor, Diversität, Buchgestaltung	1.2.4
POE, Edgar Allan: Der Doppelmord in der Rue Morgue (1841)	ab Jgst. 8	Klassiker der Kriminalliteratur, locked-room-mystery, prototypischer Ermittler, Intertextualität	1.2.2
ROSS, Mikael: Der verkehrte Himmel (2024)	ab Jgst. 9	Großstadt, Sozialkritik, Armut, Graphic Novel	4.3
SANYAL, Mithu: Antichristie (2024)	Oberstufe	Intertextualität (Agatha Christie), Sozialkritik, Postkolonialismus, Rassismus	4.3
SCHILLER, Friedrich: Der Verbrecher aus verlorener Ehre (1786)	ab Jgst. 11	Perspektivwechsel, Empathie, faktuales Erzählen	1.2.1, 9.4
SCHIRACH, Ferdinand von: Verbrechen (2009) DERS.: Schuld (2010) DERS.: Strafe (2018)	ab Jgst. 10	Perspektivwechsel, Empathie, Schuld, faktuales Erzählen	1.2.1
SHIPTON, Paul: Die Wanze (1997)	ab Jgst. 6	Tiere als Identifikationsfiguren, Intertextualität (hardboiled Romane), Freiheit und Selbstbestimmung, Individualität und Gesellschaft Materialien: Didaktische Hinweise unter https://www.lesen.bayern.de/9783596856961/ ; Theaterfassungen unter https://www.fischer-theater.de/theater/stueck/die-wanze/971113 und https://bruchwerk-theater.de/wanze	1.2.3, 7.2.3

Autor:in, Titel, Ersterscheinung	Jahrgangstufe	Zentrale Themen & Anknüpfungspunkte	Nennung/ Darstellung in Kapitel
STANDISH, Ali: Baskerville Hall. Das geheimnisvolle Internat der besonderen Talente (2024)	Jgst. 5/6	Intertextualität (Sherlock Holmes), Internatsroman, Freundschaft, fächerverbindender Einsatz mit Englisch; Materialien: Didaktische Hinweise unter https://www.leesen.bayern.de/9783446279797/ ; Liegt im Medienverbund vor: Hörbuchfassung, Youtube-Beitrag der Autorin https://www.youtube.com/watch?v=h_AjGRM-IIM ;	Fußnote 162
STAROBINETS, Anna: Dachs im Dickicht. Ein Waldkrimi. Hasenhungerei (2021)	Jgst. 5/6	Tiere als Identifikationsfiguren, Intertextualität (hardboiled Romane), gesellschaftliches Zusammenleben Materialien: Lesung mit dem Autor im Rahmen der Frankfurter Buchmesse 2024 unter https://www.youtube.com/watch?v=KU-8tan59Po	1.2.3, 7.2.3
STASSI, Fabio: Die Seele aller Zufälle (2024)	Oberstufe	Intertextualität, Lesen, Außenseiter, Immigration	3.3.1
STEINHÖFEL, Andreas: Rico, Oskar und die Tieferschatten (2008) [sowie 5 Folgebände]	Jgst. 5/6	Freundschaft, Diversität, sprachliches Lernen, Bildung Materialien: Unterrichtsideen der Stiftung Lesen in Zusammenarbeit mit dem Carlsen-Verlag unter https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/Schulportal/06_Lehrmaterial/01_Materialien_fuer_den_Unterricht/87_Rico_Oskar-und-die-Tieferschatten-Unterrichtsideen-zu-Buch-und-Film/RICO_OSKAR_final.pdf , Materialien div. Schulbuchverlage, z.B. Klett, Schöningh und Cornelsen Liegt im Medienverbund vor: Kinofilm (2014), Hörbuch (2008), diverse Theaterbearbeitungen, Musical (2014)	2.3

Autor:in, Titel, Ersterscheinung	Jahrgangstufe	Zentrale Themen & Anknüpfungspunkte	Nennung/ Darstellung in Kapitel
TOKARZUK, Olga: Gesang der Fledermäuse (2020)	Oberstufe	Freundschaft, Diversität, Diskriminierung, Tierwohl, Verhältnis Mensch-Natur, Toleranz, Feminismus, unzuverlässiges Erzählen Materialien: Zu Buch und Film auf der Seite www.poleninderschule.de ; Beitrag auf Deutschlandfunk Kultur: https://www.deutschlandfunk.de/mord-im-glatzer-kes-sel-100.html . Liegt im Medienverbund vor: Kinofilm von Agnieszka Holland (2017), Hörbuchfassung (2019)	3.3.4, 5.3, 9.4
WARE, Ruth et al.: Miss Marple. Zwölf neue Kriminalgeschichten (2024)	Oberstufe	Intertextualität (Miss Marple), fächerverbindende Einsatz mit Englisch	3.3.2
WEIGOLD, Christof: Das brennende Gewissen. Petry ermittelt (2024)	Oberstufe	Geschichte, Antisemitismus, faktuales Erzählen Materialien: div. journalistische Text zum realen Fall; Website des Autors mit seinen „Recherchebüchern“ unter https://www.christofweigold.com/rechercheb%C3%84cher/	5.3
WIDMARK, Martin: Detektivbüro LasseMaja, Das Schulgeheimnis (2020) [sowie div. Folgebände]	ab Jgst. 3	Freundschaft, Rollenbilder, Rätsel Materialien: Lehrerhandreichung des Beltz-Verlags; Fragen zum Buch auf https://daz.schule.at/portale/deutsch-als-zweitsprache-und-inkl/suche/detail/das-schulgeheimnis-detektivbuero-lassemaja.html ; Liegt im Medienverbund vor: Hörspiele, Fernsehserie, schwedische Website, Comics	2.3, 7.2.2
WILKE, Jutta: Das Karlgeheimnis. Ein Fall für die Detektivin und mich (2021)	ab Jgst. 4	Intertextualität (Kästner, Emil und die Detektive), Freundschaft, Schule, Großstadt Materialien: Eintrag auf KinderundJugendmedien.de: Kirsten Kumschlies: Das Karlgeheimnis. In: KinderJugendmedien.de. Erstveröffentlichung: 22.04.2022. (Zuletzt aktualisiert am: 23.04.2022). URL: https://www.kinderundjugendmedien.de/kritik/kinderroman/6367-wilke-jutta-das-karlgeheimnis-ein-fall-fuer-die-detektivin-und-mich . Zugriffsdatum: 13.05.2025.	3.3.2

Autor:in, Titel, Ersterscheinung	Jahrgangstufe	Zentrale Themen & Anknüpfungspunkte	Nennung/ Darstellung in Kapitel
WIRBELEIT, Patrick: LEHMANN, Matthias: Ich und Tod Detektei (2024)	ab Jgst. 8	Freundschaft, Tod, Geschichte Materialien: Beitrag der Stiftung Lesen unter https://www.stiftunglesen.de/loslesen/lesetipps-und-aktionsideen/detail/ich-und-tod-detektei ; LesePeter der GEW im Januar 2025 unter https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/kluge-detektivgeschichte-in-comicform	7.4
ZIMMERING, Max (1932)	ab Jgst. 6	Freundschaft, Bandenroman, antifaschistische Kinderliteratur, Großstadt, vergessener Autor	Fußnote 64
ŽIVKOVIĆ, Zoran: Das letzte Buch (2007)	Oberstufe	Intertextualität (Eco, Der Name der Rose), Lesen, unzuverlässiges Erzählen	3.3.1

Kriminalliteratur gehört zu den meistgelesenen literarischen Formen im Bereich privater Lektüre – doch welches Potenzial birgt sie für den Deutschunterricht und insbesondere für die schulische Werteerziehung?

Die vorliegende Forschungsarbeit untersucht auf kulturwissenschaftlicher Grundlage die Bedeutung der unterrichtlichen Beschäftigung mit Kriminalliteratur und entwickelt Kriterien für die didaktisch begründete Auswahl geeigneter Texte. Im Zentrum steht dabei die multiperspektivische Annäherung an das Phänomen der Spannung, die textseitig an bestimmten Merkmalen nachgewiesen werden und die leser:innenseitig konkrete Auswirkungen auf das Leseverhalten, aber auch auf die Bereitschaft zur Wertereflexion haben kann.

Die Arbeit zeigt, dass die Auseinandersetzung mit sorgfältig ausgewählter Kriminalliteratur zentrale Aufgaben des Literaturunterrichts in besonderer Weise bündelt. Kernthemen des Deutschunterrichts sowie grundlegende Bildungs- und Erziehungsziele können – so die zentrale These – nicht nur auch, sondern gerade durch die Beschäftigung mit Kriminalliteratur integrativ erschlossen werden.

Eva Hammer-Bernhard ist Studiendirektorin für Deutsch und katholische Religionslehre an einem bayerischen Gymnasium. Von 2020 bis 2025 war sie als abgeordnete Lehrkraft wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Forschungsstelle Werteerziehung und Lehrer:innenbildung der Ludwig-Maximilians-Universität München, wo sie 2025 mit der vorliegenden Dissertation promoviert wurde.

ISBN 978-3-99192-597-2

