

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 Grobbersdorf, 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 *hardboiled detective*-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 Ideologiefälligkeit

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.

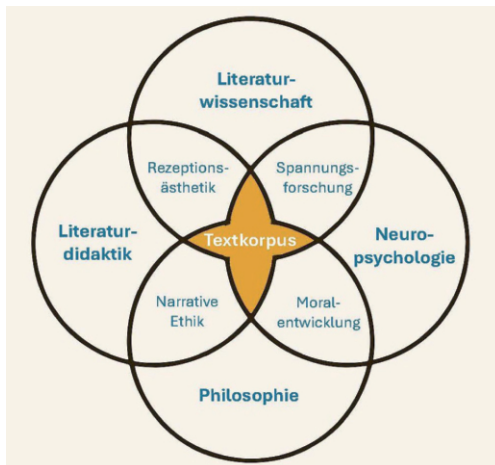


Abb. 1: Herangehensweise (eigene Darstellung)

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 engeren 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 Fahrstuhlschacht* 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.