

# Vom Wert der Spannung Einige Überlegungen zur Wertereflexion mit Kriminalliteratur

*Eva Hammer-Bernhard*

„Narration ist Ethik im Versuchsstadium.“

(Torkler 2020, 191)

## Abstract

Der Beitrag beleuchtet die besondere Eignung von Kriminalliteratur für die Werteerziehung. Historische wie aktuelle Beispiele zeigen, wie durch Spannung, Perspektivwechsel und moralische Dilemmata Empathie, Urteilsfähigkeit und Wertereflexion gefördert werden. Kriminalliterarische Texte eröffnen damit narrative Räume, in denen nicht nur Lesevergnügen erlebt werden kann, sondern auch grundsätzliche Fragen nach Gerechtigkeit, Verantwortung und Schuld verhandelt und für Bildungsprozesse im schulischen Literaturunterricht ebenso wie im Rahmen von Leseweisungen fruchtbar gemacht werden.

Narrativen Texten kommt in Bildungskontexten weit mehr als eine literaturtheoretische, ästhetische oder unterhaltende Bedeutung zu: Sie eröffnen komplexe Sinnräume, in denen grundlegende moralische, gesellschaftliche und zwischenmenschliche Fragestellungen verhandelt werden. Durch ihre erzählerische Struktur ermöglichen sie Rezipient:innen, Perspektiven zu wechseln, ethische Entscheidungssituationen nachzuvollziehen und eigene Wertvorstellungen zu entwickeln und zu reflektieren. In diesem Sinne besitzen erzählende Texte ein besonderes Potenzial für die Werteerziehung, da sie Leser:innen nicht nur kognitiv, sondern auch ganzheitlich ansprechen und so eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit normativen Fragen fördern können. Vor diesem Hintergrund entwickelt Florian Bär in seiner Dissertation *Werteerziehung im Deutschunterricht. Didaktische Grundlagen und Konzeptionen* (2019) einen „literaturdidaktischen Ansatz ethischer Bildung“ (ebd., S. 149). Er verdeutlicht hier zunächst, dass die Verhandlung von Werten und Normen in Texten nicht ausschließlich der Thematisierung ethischer Problemstellungen

dient. Vielmehr repräsentiert die „Auseinandersetzung mit dem (moralisch) Anderen, Bösen oder Unbekannten ein zentrales Strukturelement, das konstitutiv für das Erzählen ist“ (ebd., S. 151). Literarische Narrative fordern die Leser:innen folglich zur Positionierung, Identifikation oder 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., S. 152). In diesem Zusammenhang weist Sabine Anselm darauf hin, dass „insbesondere literarische Texte Potenzial für Bildungsprozesse und Werteerziehung [haben]: Sie thematisieren und inszenieren moralisch und ethisch brisante Situationen“ (Anselm, 2017a, S. 12). Auf kriminalliterarische Texte kann dies in besonderem Maße zutreffen. Durch die Darstellung von Verbrechen, Ermittlungsprozessen und den Konsequenzen (un-)moralischer Entscheidungen bieten sie vielfältige Anknüpfungspunkte für ethische Reflexionen. Im vorliegenden Beitrag wird illustriert, wie Kriminalliteratur gezielt zur Werteerziehung eingesetzt und wie besonders durch die Arbeit mit kriminalliterarischen Texten Wertereflexionskompetenz angeregt werden kann.<sup>1</sup> Nachfolgend werden im Anschluss an einleitende Überlegungen exemplarisch drei fiktionale Textbeispiele für unterschiedliche Altersgruppen präsentiert, die zur Reflexion über Recht und Unrecht, Gerechtigkeit und Strafe einladen.

### Kriminalliteratur als Spiegel gesellschaftlicher Werte & Normen: Kurzer Überblick über die historische Entwicklung

Kriminalliteratur stellt die Spannung zwischen Recht und Unrecht ins Zentrum. Sie illustriert moralische Dilemmata und fordert Leser:innen heraus, sich mit den Konsequenzen von Handlungen auseinanderzusetzen. Das zeigt sich nicht nur mit Blick auf die Erwachsenenliteratur; gerade auch Kinder- und Jugendkrimis zeichnen sich durch ihre Auseinandersetzung mit Gerechtigkeitskonzepten aus und regen zur kritischen Reflexion an.

Ein zentrales Merkmal kriminalliterarischer Texte ist ihre Funktion als Spiegel gesellschaftlicher Werte und Normen. Die Darstellung von

---

1 Eine deutlich ausführlichere und umfassendere Darstellung der Thematik wurde im Rahmen einer Dissertation zum Thema *Jenseits von Gut und Böse. Werteerziehung mit Kriminalliteratur* (Sommer 2025) vorgelegt.

Verbrechen und die Art der Aufklärung lassen Rückschlüsse auf moralische Vorstellungen und das Rechtsverständnis einer bestimmten Zeit zu. So kann beispielsweise die Entwicklung des Kriminalromans von der klassischen Detektivgeschichte hin zu psychologisch und sozialkritisch geprägten Erzählweisen als Indikator für veränderte gesellschaftliche Wertvorstellungen, aber auch für den Zuwachs an Erkenntnis in unterschiedlichen Disziplinen<sup>2</sup> gesehen werden.

Eine Relevanz für die moralische Entwicklung der Rezipierenden wurde allerdings bereits den Vorläufern heutiger *True Crime*-Formate<sup>3</sup>, den Kriminalfallerzählungen des 17. und 18. Jahrhunderts, zugeschrieben. So formuliert der Barockdichter Georg Philipp Harsdörffer im Vorwort seiner Sammlung *Der grosse Schau-Platz jämmerlicher Mord-Geschichte*:

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)

Die erfolgreichste Sammlung realer Kriminalfälle stellt die von François Gayot de Pitaval herausgegebene 20-bändige Zusammenstellung von *causes célèbres et intéressantes* (1734–1741) dar. Zunächst zur juristischen Schulung und Ausbildung sowie zur rechtsgeschichtlichen Dokumentation angelegt, erfreute sie sich zunehmend eines großen öffentlichen Interesses. Pitavals Texte wurden ins Deutsche und viele weitere Sprachen übertragen; die deutsche Ausgabe wird eingeleitet durch ein Vorwort von Friedrich Schiller (1792):

---

2 Vgl. hierzu auch Gabriela Holzmanns Beitrag *Von Morden und Medien* (2004), in dem sie die Aufnahme aktueller gesellschaftlicher, medialer und technischer Entwicklungen und Erfindungen in Kriminalliteratur anhand verschiedener Texte illustriert.

3 Die auf dem aktuellen Buchmarkt äußerst erfolgreichen faktualen *True Crime*-Formate, die durchaus Bezüge zu den frühen Kriminalfallgeschichten aufweisen, werden hier hingegen ausgeklammert, da die damit verbundenen pädagogischen Herausforderungen zu vielschichtig sind, um in begrenztem Rahmen sinnvoll behandelt zu werden.

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.)

Bereits hier findet sich eine Verbindung von Unterhaltung und ethischer Bildung der Rezipierenden. Diese fokussiert nicht primär die Bestrafung der Schuldigen und die Wiederherstellung der Ordnung, es werden durchaus psychologische Überlegungen angestellt zu den Motiven der Täter:innen. Den Lesenden kommt in der Schillerschen Lesart die Rolle eines „Kriminalrichters“ zu, der „tiefere Blicke in das Menschenherz“ werfen und so die Beweggründe analysieren kann. Noch deutlicher wird dies mit Blick auf die dritte relevante Sammlung von Kriminalfallgeschichten im 18. Jahrhundert: In seinen 1778 bis 1796 gesammelten *Ausgewählte[n] Kriminalgeschichten* legt der aufklärerische Schriftsteller Johann Gottlieb Meißner besonderes Augenmerk auf das Verstehen der Beweggründe der vorgestellten Verbrecher:innen:

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, S. 9)

Hervorzuheben ist hier die Betonung der „Verkettung vom Guten und Bösen“, die einer polarisierenden Darstellung und einseitigen Betrachtung entgegengestellt wird. Meißner unterscheidet in der Folge zwischen „dem Richter, der nach Thaten, und demjenigen, der nach dem Blick ins Innerste des Herzens urtheilt“ (ebd.) – mit überdeutlichen Bezügen zu Schillers oben zitiertes *Pitaval*-Vorrede. Marianne Willems fasst die pädagogisch-didaktischen Zielsetzungen der unterschiedlichen 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, S. 42)

Während die Faktualität des Erzählten für die genannten Autoren sehr relevant war, um die Moralerziehung der Leser:innen in besonderem Maß zu fördern, entwickeln sich parallel dazu zunehmend deutlich als fiktiv markierte Formate. Das ausgehende 19. Jahrhundert bringt mit Edgar Allan Poes Auguste Dupin und Arthur Conan Doyles Sherlock Holmes die prototypischen Ermittlerfiguren (und ihre Begleiter) hervor; im Fokus stehen hier weniger die Motive der Täter:innen, sondern vielmehr die unerreichbar-fantastische Genialität der beiden Privatermittler. Im 20. Jahrhundert differenziert sich krimineliterarisches Schreiben weiter aus, wobei die verschiedenen Ausprägungen bis in die Gegenwart erhalten bleiben bzw. weiterentwickelt wurden: Neben den Autorinnen und Autoren des *golden age* mit ihren Protagonist:innen der englischen Mittel- und Oberschicht treten ab 1930 die US-amerikanischen *hardboiled detectives* auf, die den Anspruch einer höheren Realitätsnähe erheben, wenngleich dieser selten eingelöst wird.<sup>4</sup> Raymond Chandler beschreibt die Ermittlerfigur als „Held[en]“ mit durchaus moralischem Anspruch (Chandler, 1975, S. 341):

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. (ebd., S. 341–342)

Um Realitätsnähe bemühen sich auch die Kriminalerzählungen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die dem sozialkritischen Kriminalroman zugeordnet werden können; wegweisend sind die Bände von Maj Sjöwall und Per Wahlöö um den Ermittler Martin Beck (ab 1965). Dieser fungiert als Vorlage für Henning Mankells *Wallander*-Reihe; Letzterer schreibt im Vorwort der Neuauflage des ersten Buches von Sjöwall/Wahlöö von 2008 über die Absichten des Autorenduos:

---

4 Der vielfach misogyne Duktus der Erzählungen muss aus heutiger Sicht äußerst kritisch reflektiert werden.

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, S. 7)

Vor allem im skandinavischen Kriminalroman setzt sich diese Tradition bis heute fort. Die besondere Nähe von Kriminalliteratur zu gesellschaftlich relevanten Themen der erzählten Gegenwart ist vielfach belegt; Jochen Vogt beispielsweise beschreibt den Kriminalroman als „narrative[s] Transportmittel“, als „Hyper- oder *Allzweckgenre*“ (Vogt, 2020, S. 27; Kursivdr. i. Or.); Metin Genç hält den Kriminalroman sogar für das „Medium der Vermittlung des Gesamtsystems kultureller Diskurse“ (Genç, 2018, S. 11). Die Lebensnähe von kriminalliterarischem Schreiben lässt sich auch mit Blick auf die Kinder- und Jugendkriminalliteratur beobachten – exemplarisch sei dies knapp illustriert an Texten für unterschiedliche Lesaltersstufen.

Bereits für sehr junge Leser:innen verhandeln Ulf Nilssons Romane, in denen Kommissar Gordon und die zukünftige Polizeichefin Buffy gemeinsam ermitteln, zentrale Fragen menschlichen Zusammenlebens. Im Band *Der letzte Fall?* beispielsweise zeigen sich die Waldbewohner:innen ungewöhnlich bedrückt und traurig. Die Ermittlungen gestalten sich zunächst schwierig, da die Befragten sich weigern, den oder die Verantwortlichen für das Mobbing, unter dem alle leiden, zu benennen. Schließlich offenbart ein Mäusekind, dass die Elster hinter der Verbreitung der schädlichen Gerüchte steht (vgl. Nilsson, 2016, S. 50). Im weiteren Verlauf zeigt sich allerdings, dass auch die Krähe ihrerseits die Elster schikaniert hat. Letztlich fällt der Kommissar ein salomonisches Urteil: Beide Parteien werden zur Übergabe von einer Million Nüssen an das Gegenüber verpflichtet. Parallel zu den Ermittlungen wird thematisiert, dass Buffy nicht lesen kann, was inhaltlich eng mit der Haupthandlung verknüpft ist. Gordon versucht, ihr das Lesen anhand des Waldgesetzbuches beizubringen, indem er ihr erklärt, wie sich aus Buchstaben Wörter erschließen lassen (vgl. ebd., S. 56). Besonders hervorzuheben ist der Lernprozess, den Gordon selbst dabei durchläuft: Er beginnt, die komplexe Sprache des Gesetzbuches kritisch zu hinterfragen und formuliert für Buffy eine Version in einfacher Sprache: „Es ist erlaubt, nett zu sein, aber verboten, böse zu sein. So einfach ließ sich das Gesetz zusammenfassen.“ (ebd., S. 57). Wenngleich die Reihe von Ulf Nilsson für Leser:innen im Grundschulalter

verfasst ist, kann sie durchaus auch ältere Rezipient:innen auf kluge Weise zum Nachdenken anregen.

Die zwei Bände von Rieke Patwardhan rund um die *Forschungsgruppe Erbsensuppe* (2019/2021) behandeln sehr stimmig die Themen Migration und Flucht – sowohl mit Blick auf die deutsche Nachkriegsgeschichte wie auch auf Fluchtbewegungen der Gegenwart. Das Schicksal Geflüchteter und illegaler Einwanderer prägt auch Mikael Ross' 2024 erschienene Graphic Novel *Der verkehrte Himmel*. Das Großstadtleben in Berlin wird hier mit Elementen des Entwicklungsromans sowie Actionhandlung verknüpft und in Bild-Text-Sprache übersetzt. Besonders eindringlich bildet auch Cloé Mehdis vielfach preisgekrönter Roman *Nichts ist verloren* (Originaltitel *Rien ne se perd*, 2016, dt. 2018) die Frage nach Chancengerechtigkeit in der heutigen Gesellschaft ab – das Schicksal des elfjährigen Protagonisten Mattia, dessen Vater sich umgebracht hat und dessen Mutter den Kontakt mit dem Sohn meidet, regt zum Nachdenken über strukturelle Gewalt und Chancenlosigkeit an, ohne dabei eindeutige Antworten vorzugeben:

Mehdi schreibt mit hoher Intensität und Genauigkeit, dabei mit viel Wärme für ihre Figuren. Wo ihre Sympathien liegen, ist eindeutig, doch das verleitet sie nicht zu Einseitigkeit oder Verkürzung. Sie gibt allen Seiten Raum, behandelt jede ihrer Figuren mit Respekt und Gerechtigkeit. (Reimers, 2019, o. S.)

## Philosophie & Kriminalliteratur

Neben ihrer Anschlussfähigkeit an wesentliche gesellschaftliche Themenfelder von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft lässt sich Kriminalliteratur als ein narratives Experimentierfeld begreifen, in dem zentrale ethisch-philosophische Fragestellungen verhandelt werden. Figuren wie Ermittler:innen, Täter:innen und Opfer übernehmen dabei exemplarische Rollen in paradigmatischen Auseinandersetzungen um Wahrheit, Schuld und Verantwortung. Auf diese Weise berührt das kriminalliterarische Erzählen nicht nur grundlegende philosophische Probleme – etwa hinsichtlich des Wesens von Wahrheit oder der Reichweite des freien Willens –, sondern überführt diese narrativ in konkrete Szenarien menschlichen Handelns, Entscheidens und Scheiterns. Kriminalliteratur bietet somit literarisch ausgestaltete Fallbeispiele, anhand derer die Rezipierenden

verschiedene moralische Perspektiven einnehmen und ethische Entscheidungsprozesse nach- oder besser noch mitvollziehen können.

Durch die Analyse von Täter:innen-, Ermittler:innen und Opferperspektiven werden Leser:innen mit unterschiedlichen ethischen Positionen konfrontiert. Während klassische Kriminalgeschichten tendenziell eher eine klare Trennung zwischen Gut und Böse vornehmen, thematisiert moderne Kriminalliteratur zunehmend die Ambivalenz moralischer Entscheidungen. Dies eröffnet neue Möglichkeiten, über Verantwortung, Schuld und Gerechtigkeit nachzudenken – weit über eine rein juristische Sichtweise hinaus, wie Arno Orzessek anmerkt: „Um formal-juristisch korrektes Strafmaß kümmert sich Literatur, Kriminalromane inklusive, eher selten. Es geht um Motive und Verantwortung, Individuum versus Gesellschaft, Psychologisches und Allzumenschliches – und oft bleibt alles vieldeutig [...]“. (Orzessek, 2016, o. S.) Gerade diese Vieldeutigkeit macht die Texte anschlussfähig und wertvoll für den Aufbau einer Wertereflexionskompetenz.

### Leseflow und Immersionsprozesse als Voraussetzungen für Empathieförderung & Perspektivwechsel

Dass eine Übernahme von verschiedenen Perspektiven und die Förderung einer empathischen Haltung durch Kriminalliteratur in besonderem Maße angebahnt wird, liegt am immersiven Potenzial von Spannungsliteratur. Dieses resultiert zunächst aus einer auch evolutionsbiologisch nachweisbaren Grundkonstitution des Menschen, sich spielerisch-lustvoll Angstsituationen auszusetzen (vgl. beispielsweise Eibl, 2012). Daneben gilt es als gesichert, dass literarische Texte, die zum Vergnügen gelesen werden, besonders förderlich auf das Leseflow-Erleben wirken (vgl. Schrott & Jacobs, 2011) – Spannung als wirkungsbezogener Wert spielt, so zeigen viele Erhebungen, für kindliche und jugendliche Leser:innen die zentrale Rolle bei der Lektüreauswahl (vgl. beispielsweise die Studie *Bock auf Buch!* des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels, 2024). Auch im Bereich der Erwachsenenliteratur ist dieses Kriterium wichtig – der Anteil an Spannungsliteratur innerhalb der Belletristik liegt seit Jahren stabil bei ca. 25 Prozent (vgl. Statista, 2022).

Ein dritter Aspekt verstärkt das immersive Potential spannungsgeladener Texte: Kriminalerzählungen laden die Lesenden ein, die Ermittlungen nicht nur nachzuverfolgen, sondern aktiv eigene Überlegungen

anzustellen, um das kriminalistische Rätsel selbst zu lösen. Dies beschreibt Peter Hasubek bereits 1980 in seinen fachdidaktischen Überlegungen zum Kriminalroman; er betont, dass „der Leser (als Detektiv) zum integralen Part des Textes wird und zum Nachvollziehen und Vervollständigen der Erzählung notwendige Leistungen erbringen muß.“ (Hasubek, 1980, S. 4) Die besondere Rolle der Lesenden involviert diese in intensiver Weise und begünstigt dadurch immersive Prozesse.

Kriminalliteratur kann aufgrund der ihr eigenen Merkmale also besonders zum Aufbau einer Wertereflexionskompetenz beitragen, da sie auf der Basis von Flowerleben und Immersionsprozessen Identifikation, Empathie und Alteritätserfahrungen ermöglicht, die wiederum entscheidend für die Fähigkeit sind, wechselnde Perspektiven einzunehmen. Diese Fähigkeit stellt die Grundlage für moralische Urteilsbildung und die Entwicklung sozialer Kompetenz dar. Exemplarisch wird dies im Folgenden anhand von drei Werken aufgezeigt, die sich sowohl für den schulischen Deutschunterricht als auch in besonderem Maß als Gesprächsgrundlage für eine Leseweisung eignen; sie können von Jugendlichen ebenso wie von (jungen) Erwachsenen rezipiert werden.

Marc-Uwe, Johanna und Luise Kling: *Der Spurenfinder* (2023)

Marc-Uwe Kling hat gemeinsam mit seinen Töchtern die Geschichten um den titelgebenden *Spurenfinder* Elos von Bergen erdacht – in einer Fantasiewelt mit mittelalterlichen Anklängen ermittelt dieser zusammen mit seinen Kinder Naru und Ada. Spannende Kriminalfälle werden erzählt und dabei viele Themen des Erwachsenwerdens humorvoll integriert. Der erste Fall rankt sich um die Ermordung des Ortsvorstehers (vgl. Kling et al., 2023, S. 77), die nach vielen falschen Fährten schlussendlich aufgeklärt wird. Elos' Umgang mit Fragen einer gerechten Bestrafung ist auffallend: So überführt er beispielsweise Bäcker und Schmied des Diebstahls. Statt beide der neuen Dorfvorsteherin zu übergeben, wie es das Gesetz der Verlorenen Provinzen vorsieht, entwickelt Elos im Gespräch mit den Tätern eine angemessene 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 Vorgabe 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., S. 113)

Elos trifft auch im weiteren Verlauf keine formalistischen oder erwartbaren Entscheidungen, sondern fokussiert den subjektiven Einzelfall. Damit baut sich parallel zur literarischen Abenteuer- und Rätselspannung des Textes eine Art ethischer Spannung auf, die die Rezipierenden zur eigenen Positionierung anregt. Nachdem seine Kinder den Wilden Wald trotz väterlichen Verbots betreten und erkundet haben, fordert Ada selbst vom Vater „Du kannst uns ja bestrafen!“ (ebd., S. 143); Elos jedoch zieht es vor, seine Kinder im Gespräch selbst zur Erkenntnis zu leiten, aus dem Fehlverhalten zu lernen.

Der Spurenfinder deckt im weiteren Verlauf die indirekte Beteiligung des Kräuterehändlers an der Ermordung auf und konfrontiert diesen mit seiner Schuld:

„Sie waren ein wichtiges Glied in der Kette. Wenn Sie nicht im Suff gepraht hätten, ein Wandelwesen zu kennen, wäre all das nicht passiert.“

„Aber ich habe nichts Unrechtes getan!“

„Nichts Strafbares“, sagte Elos. (ebd., S. 163)

Hier wird auf sehr nachvollziehbare Weise die zentrale Frage nach dem Unterschied von rechtlicher und moralischer Verantwortung für menschliches Handeln präsentiert.

In einer Begegnung mit einer Jugendfreundin ihres Vaters erfahren Naru und Ada von dessen Vergangenheit als Dieb (vgl. ebd., 200). Die überraschten Kinder sprechen ihren Vater vor der Übernachtung im Schloss der Ritterin darauf an:

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., S. 202)

Hier zeigt sich deutlich die Haltung des Protagonisten, die am ehesten als der Idee einer „positive[n] Individual- oder Spezialprävention“ (Ostendorf, 2018, o. S.) entsprechend bezeichnet werden kann. Die Taten der unterschiedlichen Straftäter:innen werden innerhalb der „moralischen Räume“ (vgl. Vossenkuhl, 2023, S. 110) nicht als unbedenklich eingestuft, wohl aber stehen im Hintergrund Überlegungen zur fehlenden vorangegangenen Gerechtigkeit im Leben der Täter:innen. Elos von Bergen 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.

Diese Überlegungen zeigen, dass das Buch Ausgangspunkt für vielfältige Anschlussgespräche zu verschiedenen ethischen Fragestellungen sein kann. Das jugendliche Alter der Hauptfiguren ist dabei kein Hindernis für erwachsene Leser:innen, da Spannung (immerhin geschieht hier ein „echter“ Mord) und Komik die Lust am Lesen begleiten. Gerade für jugendliche Leser:innen mit Sprachbarrieren kann das Werk einen niederschweligen Zugang zum Lesen schaffen.

Kevin Brooks: *Bad Castro* (2021)<sup>5</sup>

Kevin Brooks' dystopischer Thriller *Bad Castro*<sup>6</sup> lässt die Grenzen von Recht und Unrecht verschwimmen, indem er die Verbindung der jungen Ermittlerin Judy Ray, der Ich-Erzählerin, und des jugendlichen Verbrechers Bad Castro auslotet; bereits am Ende des ersten Kapitels wird die Beziehung zwischen beiden Personen angebahnt:

„Das Letzte, woran ich mich erinnere, bevor es passierte, war ehrlich gesagt, dass ich den Blick zu ihm wandte und er mit einem kleinen Lächeln zurückschaute. Ich nahm es als Zeichen der Anerkennung, eine gegenseitige Bestätigung, dass wir ohne Schwierigkeiten eine heikle Stelle passiert hatten und wieder auf Kurs waren. Und einen kurzen Moment lang war es für mich okay, diese Erleichterung mit Castro zu teilen. Dann zerbarst alles in einem ohrenbetäubenden blechernem Lärm.“ (Brooks, 2021, S. 11)

Bad Castro, ein dreizehn- bis vierzehnjähriger Junge (vgl. ebd., S. 9), soll von der Polizei zu einem Verhör überstellt werden, da er verschiedener Verbrechen verdächtigt wird: „Was immer Castro sein mochte – ein Gangster, ein Krimineller, ein eiskalter Killer –, er blieb trotzdem noch immer ein Junge.“ (ebd., S. 22) Nach dem Attentat auf das Polizeiauto befinden sich Bad Castro und Judy gemeinsam auf der Flucht, sie suchen nach einem Weg zurück in ihre Welt. Die Grenzüberschreitungen, die diesen begleiten, ermöglichen ein Probehandeln und Ausloten von Handlungsweisen, die außerhalb der Fiktion justiziabel wären.<sup>7</sup> Ganz besonders deutlich wird dies im folgenden Gespräch zwischen Bad Castro und Judy:

Er sah mich finster an, dann kam er rüber und setzte sich mir gegenüber. „Wieso ist es falsch, jemanden zu töten?“ fragte er.

„Was meinst du damit?“

„Was macht es verkehrt?“

„Du nimmst einem andern das Leben.“

---

5 Dieser Absatz folgt in Teilen meinen Ausführungen im Beitrag zur *Wiener Digitalen Revue* (2024).

6 Nach schriftlicher Auskunft des deutschen Übersetzers, Uwe-Michael Gutzschhahn, ist der Band in Großbritannien nie erschienen.

7 Weiterführende Anregungen zur Beschäftigung mit dem Band finden sich auf der Seite des dtv-Verlages (Hellenbroich, 2021).

„Ja und?“

„Ist nicht deine Aufgabe, Leben zu nehmen.“

„Aber irgendwann wird er doch sowieso sterben. Also nimmst du ihm bloß eine mögliche Zukunft, die – wenn du mal drüber nachdenkst – überhaupt nicht existiert. Und wenn sie nicht existiert – [...]“. (Brooks 2021, S. 143)

Dieser Textausschnitt war auch Diskussionsgrundlage im Workshop im Rahmen der diesem Band vorausgegangenen Tagung. Er wurde von den Teilnehmenden äußerst kontrovers diskutiert; im Zentrum stand dabei die Frage, wie mit der provokanten Haltung Bad Castros umgegangen werden soll. Die große Chance einer Beschäftigung mit Texten zur Ausbildung einer Wertereflexionskompetenz liegt hierbei m. E. in einer größtmöglichen Offenheit; gerade weil Rezipierenden in der Regel klar ist, dass Bad Castros Haltung ein absolutes Tabu darstellt, können hier ethische Entscheidungen durchgespielt und Argumentationswege eingeübt werden:

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, 2019, S. 193)

Im Gespräch mit dem kriminellen Jugendlichen werden Judys bisher unhinterfragte Vorstellungen von Gut und Böse auf den Prüfstand gestellt – für sie selbst, aber mit ihr auch für die Leser:innen. Ihr Selbstverständnis einer „gesetzestreue[n] Bürgerin“ gerät ins Wanken (Brooks, 2021, S. 138) durch die herausfordernden Nachfragen ihres Gegenübers:

„Du lebst außerhalb der Gesetze.“

„Ich lebe außerhalb *deiner* Gesetze. Genau wie du außerhalb von meinen lebst.“

„Nein“, sagte ich kopfschüttelnd. „Gesetz ist Gesetz. Du kannst dir nicht einfach deine eigenen Regeln erfinden –“

„Klar kann ich das. Alle Gesetze sind erfunden. Deshalb unterscheiden sie sich von Ort zu Ort. Ich könnte etwas in diesem Land tun, das absolut legal ist, aber wenn ich es in einem anderen Land tun würde, könnt ich dafür im Gefängnis landen. Was richtig und falsch ist, ist Ansichtssache.“ (ebd., S. 138f.)

Zu diesen Aussagen müssen sich die Rezipierenden verhalten und reflektieren, wie ihre eigene Ansicht aussehen könnte. Brooks' *Bad Castro*

verzichtet in der Folge konsequent auf ein allzu plattes Happy End, lotet stattdessen glaubwürdig Antwortmöglichkeiten auf zentrale Fragen menschlichen Handelns aus:

„Und jetzt? Das war die Frage. Das ist sie immer. Und jetzt? Auch die Antwort war die gleiche wie immer. Was sollst du auch sonst tun? Du kannst nicht zurück. Du kannst nicht für immer da bleiben, wo du stehst. Du kannst nicht an einem anderen Ort oder in einer anderen Zeit sein, ohne zu tun, was du tun musst, um dort hinzukommen. Du musst weitermachen. [...] Ich schaute zu Castro hinüber. Er saß an die Tür gelehnt, den Kopf gegen das Fenster gestützt, die Augen geschlossen im Schlaf. Er war jetzt nicht mehr Bad Castro. Er war einfach nur ein Junge. Er war mein Bruder.“ (ebd., S. 202 f.)

Die zuvor gestellten Fragen nach Bad Castros (krimineller) Identität lösen sich in der Erkenntnis, dass er der Bruder der Protagonistin ist. Die Identitätssuche ist auf Ebene der *histoire* zu einer befriedigenden Erfüllung gelangt; für die Lesenden kann das Beispiel Begleitung bei der Bearbeitung eigener Entwicklungsaufgaben sein – und Ermutigung, die Suche nach der eigenen Identität voranzutreiben.

Dror Mishani: *Drei* (2021)

Dror Mishanis Roman *Drei* (Originaltitel: *Shalosh*, 2018) lädt die Leser:innen schon durch seine Struktur zum Perspektivwechsel ein. Die Handlung konzentriert sich auf drei Frauen – Orna, Emilia und Ella – die unabhängig voneinander in Tel Aviv auf denselben Mann treffen: den Anwalt Gil Chamtzani. In jeweils eigener Erzählstimme schildert Mishani die Begegnungen dieser Frauen mit Gil, die geprägt sind von emotionaler Verletzlichkeit, Hoffnung und der Suche nach neuer Lebensperspektive. Die ersten beiden Frauen werden im Verlauf des Romans von diesem getötet. Dadurch, dass der 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, S. 221)

Beim Lesen irritiert insbesondere der ungewöhnliche Wechsel in das Futur I. Retrospektiv erschließt sich dessen Funktion: Bei der Figur Ella Hazany, die Gil begegnet, handelt es sich in Wahrheit um die verdeckte Ermittlerin Orna Ben Chamo. Die Namensähnlichkeit zur Figur Orna verstärkt die intendierte Verunsicherung zusätzlich. Die tatsächliche Identität der Ermittlerin wird erst zu Beginn des zwölften Kapitels im dritten Teil des Romans offenbart. Im Verlauf ihrer Ermittlungen identifiziert sich Orna Ben Chamo zunehmend mit den beiden Opfern, wodurch auch die Leser:innen in diesen Identifikationsprozess einbezogen werden. Ihre völlige Hingabe an den Fall wird durch ihre Schlaflosigkeit während der Untersuchungen verdeutlicht; erst mit der Überführung des Täters findet sie wieder zur Ruhe. Im letzten Satz des Romans werden alle drei Perspektiven zusammengeführt, wenn es heißt, dass die beiden Opfer auf sie achtgaben: „Und diesmal gelang es ihr einzuschlafen, weil ihr beiden die ganze Nacht bei ihr geblieben seid und über ihren Schlaf gewacht habt.“ (ebd., S. 330)

Sprachlich zeichnet sich der Roman durch einen nüchternen und klaren Stil aus; die besondere Herausforderung für die Lesenden besteht darin, die zahlreichen Leerstellen eigenständig zu füllen, die durch die Perspektivwechsel entstehen. In der Anschlusskommunikation können die verschiedenen Frauenbilder und ihre sorgfältige Ausgestaltung thematisiert werden; auch die Tatsache, dass die eigentlichen Verbrechen nicht im Zentrum stehen, sondern eher die zwischenmenschlichen Beziehungen, kann als Ausgangspunkt für Aushandlungsprozesse genutzt werden. Besonders sinnvoll kann mit dem Buch gearbeitet werden, wenn nach jedem der drei großen Teile ein Austausch stattfindet. Geeignet ist der Roman ab dem jungen Erwachsenenalter.

Fazit: Kriminalliteratur als Einladung zur Reflexion über zentrale ethische Fragestellungen

Sorgfältig und bewusst ausgewählte Kriminalliteratur kann einen wichtigen Beitrag zum Aufbau einer Wertereflexionskompetenz leisten. Besonders geeignet sind Texte wie die hier exemplarisch genannten, die auf allzu

eindeutige Zuweisungen zu den beiden Polen „Gut“ und „Böse“ verzichten, die Perspektivwechsel fördern und zur eigenen Positionierung – in Form von Zustimmung oder auch Ablehnung – herausfordern. Sie regen zur Reflexion über ethische Fragestellungen an, fördern Empathie und unterstützen die moralische Urteilsbildung. Daneben ist unbedingt auf die ästhetische Qualität zu achten. Der gelungene Aufbau literarischer Spannung ist essenziell für das Lesevergnügen, das den Zugang zu Büchern erst ermöglicht. Auf der Website des Leseprojekts KonTEXT formuliert Caroline Steindorff-Classen deshalb:

Die Zielsetzung des Leseprojekts KonTEXT erschöpft sich nicht darin, die Jugendlichen zum Nachdenken anzuregen, ihre Lesekompetenzen, Reflexions- und Empathiefähigkeit sowie Fantasie und Problemlösungsdenken zu fördern. Es geht auch darum, ihnen nach Möglichkeit ein positives Leseerlebnis zu vermitteln, um dadurch für den einen oder anderen das Lesen von Büchern als (legale) Freizeitbeschäftigung (wieder) attraktiv zu machen. (Prof. Dr. Caroline Steindorff-Classen o. J.)

Entscheidend für den Erfolg der Leseweisung ist dabei das „Passungsverhältnis zwischen Literatur und TeilnehmerInnen [...], das positive ästhetische Erfahrungen und darauf aufbauende Erkenntnis- und Bildungsprozesse [...] wesentlich wahrscheinlicher macht“ (Steindorff-Classen, 2024, Pos. 2610). Zentral ist, dass die Texte ihren Wert für den Aufbau einer Wertereflexionskompetenz sowohl im schulischen Umfeld als auch im Kontext einer Leseweisung in einer offenen Anschlusskommunikation entfalten, die auf moralisierende Einlassungen verzichtet und auf Augenhöhe stattfindet. Alle am Gespräch Beteiligten sind eingeladen, die ethisch herausfordernden Elemente für sich sowie gemeinsam zu bearbeiten. Dabei ist Lektüre als Dialog zwischen Rezipient:innen und Text zu denken:

Von Texten gehen durch Beteiligung der Lesenden mit deren Emotionen, Vorwissen, kulturellen und sozialen Vorprägungen im Rezeptionsprozess Wirkungen aus, deren Potenzial gerade auch in der Unvorhersehbarkeit besteht. In einem dialogischen Prozess der Lektüre entstehen Inhalte und damit verbunden Werte und Normen. (Anselm, 2017b, S. 25)

Texte, die für die Lesenden eine Zu-Mutung im positiven Sinne (vgl. Anselm, 2017b) darstellen, indem sie sie herausfordern, mit neuen Denkweisen konfrontieren und zur eigenen ethischen Positionierung auffordern, können damit einen zentralen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung leisten;

zugleich ist ihnen das Potenzial zu Demokratieerziehung und politischer Bildung inhärent, da sie die Rezipierenden in die Lage versetzen, selbstständig zu denken und die eigene Haltung auch argumentativ auszugestalten; mit Sabine Zelger kann diese Form der Literaturbegegnung auch als „Empowerment“ (Zelger, 2015, S. 29) angesehen werden.

René Torklers eingangs zitierte Aussage, „Narration ist Ethik im Versuchsstadium“ (Torkler, 2020, S. 191), rekuriert also, so lässt sich abschließend folgern, nicht auf Fehleranfälligkeit oder Ungenauigkeit, sondern vielmehr auf die große Chance der Freiheit von Gedankenexperimenten sowie auf die aktive und verantwortungsvolle Rolle aller Beteiligten bei der Auslotung ethischer Haltungen. Damit laden die Texte ein zu „Forschungsreisen in das Reich des Guten und des Bösen“ (Ricœur, 2005, S. 20) und ermöglichen so die Entwicklung eines eigenen Wertekompasses zur Orientierung in der Welt.

## Literatur

### Primärliteratur

- Brooks, K. (2021). *Bad Castro*. München: dtv.
- Kling, M.-U., Kling, J. & Kling, L. (2023). *Der Spurenfinder*. Berlin: Ullstein.
- Mishani, D. (2021). *Drei*. Zürich: Diogenes.
- Nilsson, U. & Speer, G. (2016). *Kommissar Gordon. Der letzte Fall?* Frankfurt/M.: Moritz.
- Patwardhan, R. (2019). *Forschungsgruppe Erbsensuppe. Oder wie wir Omas großem Geheimnis auf die Spur kamen*. München: Knesebeck.
- Patwardhan, R. (2021). *Forschungsgruppe Erbsensuppe. Oder wie wir ein Haus kaperten und Linas Geheimnis auf die Spur kamen*. München: Knesebeck.
- Ross, M. (2024): *Der verkehrte Himmel*. Berlin: avant-verlag.

### Sekundärliteratur

- Anselm, S. (2017a). *Werteerziehung mit Literatur?* In A. Rösch (Hrsg.), *Jugendbücher im Ethikunterricht, Ethik & Unterricht*, S. 9–12.
- Anselm, S. (2017b). *Literatur als Zumutung – Herausforderungen ästhetischer und ethischer Bildung*. In R. Nubert (Hrsg.), *Temeswarer Beiträge zur Germanistik*. Bd. 14. Temeswar: Mirton, S. 9–28. Abrufbar unter (Stand 10.01.2026): <https://litere.uvt.ro/publicatii/TBG/pdf/TBG/TBG-14.pdf>.

- Anselm, S. (2019). Ästhetische und ethische Bildung im Literaturunterricht. In K. Stierstorfer, (Hrsg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft*. Bd. 14 *Literaturdidaktik*, hg. von Christiane Lütge, Berlin, Boston: Walter de Gruyter, S. 182–216.
- Bär, F. (2019). *Werteerziehung im Deutschunterricht. Didaktische Grundlagen und Konzeptionen*. Göttingen: Edition Rupprecht.
- Börsenverein des Deutschen Buchhandels (2024). „Bock auf Buch!“ Wie junge Menschen heute Bücher finden und kaufen. Abrufbar unter (Stand 10.01.2026): <https://www.boersenverein.de/markt-daten/marktforschung/studien-umfragen/studie-bock-auf-buch-2024/>.
- Chandler, R. (1975). *Die simple Kunst des Mordens. Briefe, Essays, Notizen, eine Geschichte und ein Romanfragment*. Herausgegeben von Dorothy Gardiner und Kathrine Sorley Walker. Zürich: Diogenes.
- Eibl, K. (2012): *Von der biologischen Furcht zur literarischen Angst. Ein Vertikalschnitt*. *KulturPoetik* 2012|2, S. 155–186.
- Genç, M. (2018). Einleitung. In M. Genç & C. Hamann (Hrsg.), *Kriminographien. Formenspiele und Medialität kriminalliterarischer Schreibweisen*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 7–22.
- Hammer-Bernhard, E. (2024). *Kriminelle Energie im Deutschunterricht – vom Wert der Spannung*. *Wiener Digitale Revue. Halbjahresschrift für Germanistik und Gegenwart*. Ausgabe Nr. 5: *Criminal Minds*. DOI: <https://journals.univie.ac.at/index.php/wdr/issue/view/688>.
- Harsdörffer, G. P. (1649). *Der Grosse Schau-Platz jämmerlicher Mord-Geschichte*. Band 1. Abrufbar unter (Stand 10.01.2026): <https://www.digitale-sammlungen.de/en/view/bsb10110408?page=,1>
- Hasubek, P. (Hrsg.) (1980). *Arbeitstexte für den Unterricht. Detektivgeschichten für Kinder*. Stuttgart: Philipp Reclam junior.
- Hellenbroich, C. (2021). *Kevin Brooks – Bad Castro. dtv Unterrichtsmodell*. Hg. von Marlies Koenen. Abrufbar unter (Stand: 10.01.2026): [https://www.dtv.de/media/f1/5e/67/1645984294/Unterrichtsmodell\\_Brooks\\_Bad\\_Castro.pdf](https://www.dtv.de/media/f1/5e/67/1645984294/Unterrichtsmodell_Brooks_Bad_Castro.pdf).
- Holzmann, G. (2004). *Von Morden und Medien. Wie neue Medien ein altes Genre immer wieder neu erfinden*. In J. Vogt, J. (Hrsg.), *MedienMorde. Krimis intermedial*. München: Wilhelm Finck, S. 13–32.
- Mankell, H. (2008). Vorwort. In M. Sjöwall & P. Wahlöö (2008 [1969]), *Die Tote im Götakanal. Ein Kommissar-Beck-Roman*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 5–9.
- Meißner, A. G. (2003 [1796]). *Ausgewählte Kriminalgeschichten. Mit einem Nachwort herausgegeben von Alexander Košenina*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Orzessek, A. (2016). *Verbrechen und Strafe in der Literatur. Alles Gauner*. *Deutschlandfunk Kultur*, 19.04.2016. Abrufbar unter (Stand: 10.01.2026): <https://www.deutschlandfunkkultur.de/verbrechen-und-strafe-in-der-literatur-alles-gauner-100.html>.
- Ostendorf, H. (2018). *Vom Sinn und Zweck des Strafens*. Abrufbar unter (Stand: 10.01.2026): <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/kriminalitaet-und-strafrecht-306/268220/vom-sinn-und-zweck-des-strafens/>.

- Reimers, K. (2019). Cloé Mehdi: „Nichts ist verloren“. Zwischen Aufruhr, Verzweiflung und Hoffnung. Abrufbar unter (Stand: 10.01.2026): <https://www.deutschlandfunk.de/cloe-mehdi-nichts-ist-verloren-zwischen-aufruhr-100.html>.
- Ricœur, P. (2005). *Das Selbst als ein Anderer*. München: Wilhelm Fink.
- Schiller, F. (1792). Vorrede zu dem ersten Theile der merkwürdigsten Rechtsfälle nach Pitaval. Abrufbar unter (Stand 10.01.2026): <https://www.projekt-gutenberg.org/schiller/vpitaval/vpitaval.html>.
- Schrott, R. & Jacobs, A. (2011). *Gehirn und Gedicht. Wie wir unsere Wirklichkeit konstruieren*. München: Carl Hanser.
- STATISTA (2022). Umsatzanteil der Editionsform Spannung bis 2022. Abrufbar unter (Stand 10.01.2026): [Statista 2022](https://de.statista.com/statistik/daten/studie/984300/umfrage/entwicklung-des-umsatzanteils-der-editionsform-spannung-im-deutschen-buchhandel/); <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/984300/umfrage/entwicklung-des-umsatzanteils-der-editionsform-spannung-im-deutschen-buchhandel/>.
- Steindorff-Classen, C. (o.J.). KoNTEXT. Abrufbar unter (Stand: 10.01.2026): <https://kontextleseprojekt.com/2016/07/17/das-projekt/>.
- Steindorff-Classen, C. (2024). Lesen als Strafe – Kulturelle Bildung in Zwangskontexten. In P. Hammerschmidt, G. Stecklina & C. Steindorff-Classen (Hrsg.), *Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 109–131.
- Torkler, R. (2020). Narrative Ethik und ethische Bildung. In C. Thein (Hrsg.), *Philosophische Bildung und Didaktik. Ethik und Bildung*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 175–192. Abrufbar unter (Stand 10.01.2026): [https://doi.org/10.1007/978-3-476-05171-4\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-476-05171-4_11).
- Vogt, J. (2020). *Schema und Variation. 13 Versuche zum Kriminalroman*. Hannover: Wehrhahn.
- Vossenkuhl, W. (2023). Grenzen der Ethik. *Areté. International Journal of Philosophy, Human & Social Sciences* 8, 107–126. Abrufbar unter (Stand 01.03.2025): [https://arete.unimarconi.it/wp-content/uploads/Arete\\_8\\_2023\\_monografico\\_05\\_Vossenkuhl.pdf](https://arete.unimarconi.it/wp-content/uploads/Arete_8_2023_monografico_05_Vossenkuhl.pdf).
- Willems, M. (2002). Der Verbrecher als Mensch. Zur Herkunft anthropologischer Deutungsmuster der Kriminalgeschichte des 18. Jahrhunderts. In: *Aufklärung* 14, S. 23–48.
- Zelger, S. (2015). Didak-tick. Zu bedeutsamen Interferenzen von Politik- und Literaturvermittlung. In S. Zelger & S. Krammer (Hrsg.), *Literatur und Politik unterrichten. (=Wiener Beiträge zur Politischen Bildung 4)*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 21–41.

