



informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Literaturvermittlung

Herausgegeben von
Gerda E. Moser und Katharina Evelin Perschak

Heft 1-2018
42. Jahrgang

Editorial

GERDA E. MOSER, KATHARINA EVELIN PERSCHAK: Editorial	5
--	---

Magazin

Kommentar

DANIEL TERKL: Die Rolle des Literaturhauses in der Literatur- vermittlung. Neue Herausforde- rungen und Konzepte	139
---	-----

ide empfiehlt

CHRISTIAN SCHÜTTE: U. Krieg-Holz, L. Bülow (2016): <i>Linguistische Stil- und Textana- lyse</i> U. Krieg-Holz (2017): <i>Text- sortenstile – Stilbeschreibung und Textsortenklassifikation</i>	141
<i>Neu im Regal</i>	143

Buchmarkt – Literaturbetrieb – Öffentlichkeit

RENATE GIACOMUZZI, VERONIKA SCHUCHTER: Theorie und Praxis der Literaturvermittlung als Lehr- und Forschungsgebiet	8
THOMAS ZIRNBAUER: Wie entsteht ein Buch – und wie findet es seine Leser? Einige Fragen und Antworten aus der Verlagspraxis	21
ISABELLA STRAUB (im Interview): »Oft lache ich auch selbst beim Schreiben.« Isabella Straub (alias Isabella Rau) über ihre Erfahrungen als Autorin von »Belletristik« und »Unterhaltungs-« bzw. »Genreliteratur«	34
CAROLIN FÜHRER, JOCHEN HEINS: Zum Autor im Kontext der Literaturinterpretation. Autorschaftsbezüge in Literaturwissenschaft und Vermittlungspraxis	41
EVELYNE POLT-HEINZL: Von neuen Büchern, alten Fehlern und anderen Ungereimtheiten. Zehn Problemfelder zur Literaturkritik	49
HEIMO STREMPFL: Literatur macht möglich	60
LYDIA ZELLACHER: Von der Studierstube zum Informationszentrum und Begegnungsort. Universitätsbibliotheken im Wandel	69

Aktuelle Herausforderungen, neue Sichtweisen

FELIX SCHNIZ: Der methodische Beitrag von Videospielen im Unterricht zum Verständnis abstrakter Begriffe durch Selbsterfahrung	75
JOHANNES MAYER, PETER BANNIER: Lesen, Sprechen und Schreiben verbinden. Literarisches Lernen in Vorlesegesprächen und Lernportfolios	87
ARTUR R. BOELDERL: »Kannitverstan« als literaturdidaktisches Prinzip. Von der In-Kompetenz der Problemlösung und der Nicht-Kompetenz der Problemfindung	94

Bewährte Praxis, nicht alltäglich

GERDA WOBİK: Geliebtes Stiefkind: Literaturunterricht an der HTL	108
SUSANNE HÖRL: »Durch diese hohle Gasse...«. Eine dramapädagogische Sequenz zu Schillers <i>Wilhelm Tell</i>	116
SONJA MENTL: Literaturunterricht per Kulturportfolio	123

Service

EVELYNE POLT-HEINZL: Über das Lesen und den Literaturbetrieb. Bibliographische Notizen.	131
--	-----

»Literaturvermittlung« in anderen ide-Heften

ide 3-2015	Wissen
ide 2-2015	Kulturen des Erinnerns
ide 1-2013	Literale Praxis von Jugendlichen
ide 4-2012	Literaturgeschichte
ide 2-2012	Kultur des Sehens
ide 4-2011	Österreichische Gegenwartsliteratur 2000–2010
ide 3-2011	Erzählen
ide 1-2010	Weltliteratur

Das nächste ide-Heft

ide 2-2018	Textmuster und Textsorten <i>erscheint im Juni 2018</i>
------------	--

Vorschau

ide 3-2018	Die Sichtbarkeit (in) der Literatur
ide 4-2018	Normen und Variation

www.aau.at/ide

Besuchen Sie die *ide*-Webseite! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

www.aau.at/germanistik/fachdidaktik

Besuchen Sie auch die Webseite des Instituts für Germanistik^{AECC}, Abteilung für Fachdidaktik an der AAU Klagenfurt: Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Editorial

Noch ehe literarische Texte in (Online-)Buchhandlungen oder Bibliotheken aufliegen und von Leserinnen und Lesern in die Hand genommen oder heruntergeladen werden, haben sie einen langen Weg in der Produktion mit entscheidenden Stationen in Verlag und Vertrieb hinter sich. Tatsächlich gekaufte oder ausgeliehene und gegen die Konkurrenz von anderen Medien und Freizeitangeboten rezipierte Bücher geben Anlass zu Interpretationen und Diskussionen, etwa im Feuilleton oder vor allem auch in der Schule.

Unter dem Dachbegriff der Literaturvermittlung gibt dieses *ide*-Heft Einblicke in Bedingungen und Hintergründe der Produktion und Rezeption von literarischen Texten mit Fokus auf zentrale Institutionen, Prozesse und AkteurInnen. Literaturvermittlung wird im breitesten Sinn als eine Tätigkeit all jener verstanden, die Literatur erzeugen, mit ihr umgehen und ihr auf diese Weise (und in vielfältigen Formen) Bedeutung verleihen. Im Angebot des Heftes ist ein Grundwissen über den Buch- und Literaturmarkt selbst, darüber hinausgehend ein in der schulischen Praxis erprobtes und impulsgebendes Repertoire von Ansätzen und Methoden, die aktuellen me-

dialen, bildungspolitischen und literaturdidaktischen Herausforderungen begegnen.

Im ersten Abschnitt dieses Hefts, »Buchmarkt – Literaturbetrieb – Öffentlichkeit«, werden die wichtigsten Instanzen der Literaturvermittlung vorgestellt und besprochen. Im Basisartikel führen *Renate Giacomuzzi* und *Veronika Schuchter* in den Begriff der Literaturvermittlung ein, indem sie vor dem Hintergrund ihrer Arbeit im Innsbrucker Zeitungsarchiv die nötige empirische Basis für Diskussionen über das Feuilleton liefern.

Die nächsten Beiträge räumen mit nach wie vor weit verbreiteten Annahmen über AutorInnen und Verlage auf: *Thomas Zirnbauer*, Pressechef der Belletristikabteilung des dtv-Verlags, gibt einen praxisnahen Einblick in die Entstehung und Bewerbung eines Buches. Sein Beitrag beantwortet auf unterhaltsame Weise die häufigsten Fragen, die VerlagsmitarbeiterInnen gestellt werden, und vermittelt dabei hochaktuelles Wissen über den Buchmarkt aus Sicht der ProduzentInnen. *Isabella Straub* hingegen schildert im Interview mit *Gerda E. Moser* eine andere Sichtweise auf den Literaturbetrieb: Als Autorin gibt sie nicht nur Einblick in ihren persönlichen Schreibprozess, sondern auch in die unterschiedlichen Märkte sowohl der anspruchsvollen als auch der Unterhaltungsliteratur.

Carolin Führer und *Jochen Heins* nähern sich den AutorInnen auf andere Weise: Sie geben einen Überblick über die wichtigsten Konzepte von Autorschaft, ein Thema, das nach wie vor oder schon wieder aktuell ist – entgegen oder trotz des proklamierten

»Tod[es] des Autors« (Barthes 1967). In ihrem Beitrag ergründen sie den Einfluss dieser Autorschaftskonzepte auf Literaturwissenschaft und Literaturvermittlung und untersuchen, in welchem Zusammenhang sie mit der Interpretation von Texten stehen.

Evelyne Polt-Heinzl wirft einen kritischen Blick auf aktuelle Entwicklungen im Literaturbetrieb von Seiten der Literaturkritik und ergänzt dadurch den Basisartikel. Sie spricht dabei offen über diverse fragwürdige Praktiken des Literaturbetriebs: gekaufte Rezensionen on- und offline, schlechte Arbeitsbedingungen und Bezahlung, schwindende Bedeutung der Kritik, was die KritikerInnen wiederum dazu zwingt, sich anderweitig im Betrieb zu verdingen.

Zwei bedeutende öffentliche Einrichtungen der Literaturvermittlung bilden den Abschluss des ersten Teils: Das Literaturmuseum als besondere Einrichtung stellt *Heimo Strempfl* in seinem Beitrag näher vor. Der Leiter des Musil-Museums der Stadt Klagenfurt gibt Einblick in dessen zahlreiche Tätigkeiten. Das Museum positioniert sich dabei bewusst an der Schnittstelle zwischen Kunst, Schule und Literatur und macht nicht nur »möglich«, sondern macht auch Lust darauf, den außerschulischen Lernort Literaturmuseum selbst zu erkunden.

Bibliotheken sind längst mehr als Orte des Schweigens und der Konzentration: Wie sich (Universitäts-)Bibliotheken entwickelt haben und welchen aktuellen Herausforderungen sie sich stellen müssten, zeigt *Lydia Zellacher* in ihrem Beitrag auf. So ist vielen Bibliotheken schon an der Architektur ihre (neue) Ausrichtung als Orte der Begeg-

nung anzusehen. E-Books lösen Print-Bücher zunehmend ab, sind aber auch mit wesentlichen Nachteilen verbunden. Und nicht zuletzt ändert sich die Rolle der BibliothekarInnen, und Klischees von »alten Jungfern« und EinzelgängerInnen haben mit dem heutigen Berufsbild nichts mehr zu tun.

Im zweiten Abschnitt des Hefts, »Aktuelle Herausforderungen, neue Sichtweisen«, zeigt *Felix Schniz*, wie man SchülerInnen abstrakte literarische Konzepte mithilfe von Computerspielen vermitteln kann. Als »Second Reality« bieten sie die Möglichkeit, Erfahrungen aus einer anderen Perspektive zu machen und Handlungsalternativen zu erproben. Wie man den Begriff des »Kafkaesken« vermitteln kann, führt Schniz am Beispiel des Spiels *The Stanley Parable* vor.

Johannes Mayer und *Peter Bannier* widmen sich der Schule als Ort der Literaturvermittlung. In ihrem Beitrag zum Vorlesegespräch verbinden sie die Bereiche Lesen, Sprechen und Schreiben in einem Unterrichtsentwurf, der ursprünglich für die Primarstufe konzipiert wurde. In drei Phasen werden zahlreiche Kompetenzen der SchülerInnen im Umgang mit Literatur entwickelt.

Dass uns Literatur oft in die Situation des Nicht-Verstehens versetzt, erörtert *Artur R. Boelderl* in seinem Beitrag. Anhand der Hebel'schen Kalendergeschichte vom »Kannitverstan« nähert er sich dem Thema auf vorwiegend philosophische Weise. Seine Überlegungen münden in drei Unterrichtsvignetten, die den Versuch darstellen, das Nicht-Verstehen von Literatur im Unterricht produktiv zu nutzen.

»Bewährte Praxis, nicht alltäglich«

scheint uns ein passender Titel für den dritten Abschnitt dieses Bandes. *Gerda Wobik* zeigt in ihrem Beitrag, wie sie Literatur in einer HTL unterrichtet, die behandelten Texte auswählt, wie sie Wissen über Literaturgeschichte vermittelt und welche Methoden sie dafür anwendet. Sie setzt bewusst auf Wege abseits von Standardisierung und Kompetenzorientierung, ohne jedoch diese Aspekte zu vernachlässigen. Dass ästhetische Bildung auch für angehende TechnikerInnen von Bedeutung ist, wird bei ihren Erläuterungen klar.

Dramapädagogik als Unterrichtsmethode nutzt *Susanne Hörl* in der Bearbeitung von Schillers *Wilhelm Tell*. Sie stellt in ihrem Beitrag ein detailliertes Aufgabenarrangement vor, das zahlreiche Kompetenzen der SchülerInnen anspricht. Wichtig sind ihr in erster Linie der Prozess und die Freude am Spiel.

Sonja Mentl beschließt diese Rubrik. In ihrem Beitrag bietet sie Einblick in das Kulturportfolio an der Handelsakademie. Das Kulturportfolio ist eine Möglichkeit der Individualisierung und Interessenförderung. Mentl stellt die Prinzipien beim Konzipieren der Aufgaben ebenso dar wie konkrete Arbeitsaufträge. Diese Beispiele regen zur Nachahmung an.

Evelyne Polt-Heinzl fasst in ihrer sorgsam zusammengestellten Bibliographie den Begriff der Literaturvermittlung eher breit und fokussiert bei ihrer Auswahl auf Forschungsliteratur aus – aufgrund von gesellschaftlichen und technologischen Entwicklungen – aktuell besonders intensiv diskutierten Themenfeldern.

Im Magazinteil dieses Heftes setzt sich *Daniel Terkl*, Mitarbeiter der Alten

Schmiede in Wien, mit der sich wandelnden Rolle des Literaturhauses in der Literaturvermittlung auseinander. Dieses soll – einem alten, und immer noch gültigen Konzept folgend – einen Raum der Begegnung und des öffentlichen Dialogs mit Literatur und ihren AkteurInnen für möglichst viele Menschen herstellen.

In der Rubrik »ide empfiehlt« stellt *Christian Schütte* zwei aktuelle Publikationen zur Stilistik vor, die beiden Rezensionen in »Neu im Regal« von *Sabine Dengscherz* und *Viktoria Walter* nähern sich wieder stärker dem Thema der Literaturvermittlung.

Wir hoffen, dieses Heft bietet Ihnen einen aktuellen Blick hinter die Kulissen des Literaturbetriebes und viele Anregungen für Ihre eigene Tätigkeit.

GERDA E. MOSER

KATHARINA EVELIN PERSCHAK

GERDA E. MOSER ist Senior Scientist im Fachbereich Angewandte Germanistik am Institut für Germanistik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Abteilung Literatur- und Sprachwissenschaft. Ihre Forschungsschwerpunkte sind LeserInnen- und Bestsellerforschung sowie Literatur- und Kulturtheorie unter dem Aspekt Vergnügen. E-Mail: gerda.moser@aau.at

KATHARINA EVELIN PERSCHAK arbeitet als Universitätsassistentin am Institut für Germanistik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Abteilung Fachdidaktik. Sie beschäftigt sich mit Mündlichkeit, Argumentieren und Debattieren, mit LeserInnenforschung sowie (vor-)wissenschaftlichem Lesen und Schreiben.

E-Mail: katharina.perschak@aau.at

Renate Giacomuzzi, Veronika Schuchter

Theorie und Praxis der Literaturvermittlung als Lehr- und Forschungsgebiet

Literaturvermittlung ist ein Begriff aus der Praxis des Literaturbetriebs und wird dort als Bezeichnung für Handlungen verwendet, die von professionellen Akteuren und Institutionen aus gewinn- oder bildungsorientiertem Antrieb zur Stimulierung des Lesens von belletristischer Literatur gesetzt werden. Als Bezeichnung eines Forschungsgebietes oder einer wissenschaftlichen Disziplin ist der Begriff noch relativ neu. Der vorliegende Beitrag reflektiert zuerst den Gebrauch des Terminus im akademischen Diskurs und wirft anschließend einen Blick in die Forschungspraxis des Schwerpunkts Literaturvermittlung / Angewandte Literaturwissenschaft, der am Institut für Germanistik der Universität Innsbruck vom Innsbrucker Zeitungsarchiv (IZA) vertreten wird. Im Rahmen der Neueren Deutschen Literaturwissenschaft steht dort neben der Sammlung die Analyse von Quellen zur medialen Literaturvermittlung im Zentrum von Forschung und Lehre.

1. »You Can't Judge a Book by its Cover« – oder doch?

»If you can't judge a book by its cover, then how do I know if I am buying a good book?«¹ lautet die rhetorische Frage des »Philosoraptor« auf einem Meme der be-

RENATE GIACOMUZZI ist Privatdozentin und Senior Scientist am Institut für Germanistik und am Innsbrucker Zeitungsarchiv der Universität Innsbruck. Forschungsschwerpunkte: Literaturvermittlung, Literatur und digitale Medien, Archivierung. Ihre Monographien behandeln die Themen *Digitale Literaturvermittlung* (gem. mit Stefan Neuhaus und Christiane Zintzen, 2010) und *Deutschsprachige Literaturmagazine im Internet* (2012). E-Mail: renete.giacomuzzi@uibk.ac.at

VERONIKA SCHUCHTER ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Innsbrucker Zeitungsarchiv zur deutsch- und fremdsprachigen Literatur (IZA) der Universität Innsbruck. Forschungsschwerpunkte liegen in der Literaturvermittlung, Gegenwartsliteratur, Gender Studies und Editionswissenschaft. Sie arbeitet daneben als freie Literaturkritikerin. E-Mail: veronika.schuchter@uibk.ac.at

1 Meme, online unter: <https://memegenerator.net/instance/63077873/philosoraptor-if-you-cant-judge-a-book-by-its-cover-then-how-do-i-know-if-i-am-buying-a-good-book> [Zugriff: 26.10.2017].

liebten im Web kursierenden Serie. Die der Dinosaurierfigur in den Mund gelegte Frage bezieht sich auf den Songtitel *You Can't Judge a Book by Its Cover*.² Wer hat Recht? Aus der Sicht der »klassischen« Literaturwissenschaft ist dem Songtitel beizupflichten, denn im Zentrum der philologischen Forschung stand immer der literarische Text und nicht das »Drumherum« oder »Beiwerk«, wie es der französische Literaturwissenschaftler Gérard Genette benannt hat (vgl. Genette 2001). Seit den 1960er-Jahren hat jedoch die Frage, welche Faktoren außerhalb des Textes den Vermittlungsprozess von Literatur steuern, zunehmend Eingang in die literaturwissenschaftliche Forschung gefunden und letztlich neue akademische Fachbereiche begründet, die unter dem Titel »Angewandte Literaturwissenschaft«, »Literaturvermittlung« oder »Buchforschung« die Untersuchung der Produktions-, Distributions- und Rezeptionsbedingungen von Literatur zum Kernbereich ihrer Forschung erklärten. Ohne im Detail auf den historischen Verlauf und die Abgrenzung der einzelnen Disziplinen einzugehen,³ möchten wir uns hier darauf konzentrieren, »Literaturvermittlung« als wissenschaftliche Forschungsdisziplin näher zu beschreiben.

2. Der Begriff Literaturvermittlung in der akademischen Praxis

Literaturvermittlung ist ein Begriff aus der Praxis des Literaturbetriebs und wird dort als Bezeichnung für Handlungen verwendet, die von professionellen AkteurInnen und Institutionen aus gewinn- oder bildungsorientiertem Antrieb zur Stimulierung des Lesens von belletristischer Literatur gesetzt werden. Literaturvermittlung betreiben also VerlegerInnen, LiteraturagentInnen, JournalistInnen, Literaturhäuser, Bibliotheken, Archive, Schulen und nicht zuletzt auch LiteraturwissenschaftlerInnen selbst. Als Bezeichnung eines Forschungsgebietes oder einer wissenschaftlichen Disziplin ist der Begriff noch relativ neu. Im 1998 bei Metzler erschienenen *Lexikon zur Literatur- und Kulturtheorie* steht der Begriff für »alle direkt oder indirekt zwischen Autor und Leser vermittelnden Einrichtungen« (Rusch 1998, S. 328; vgl. dazu auch Neuhaus 2009, S. 14). Das *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft* (Braungart u. a. 2010) führt dazu noch keinen eigenen Eintrag an, sondern beschreibt unter dem Stichwort »Distribution« den Gebrauch in der buchhändlerischen Marketinglehre und in der Forschung, wo er als »literaturwissenschaftlicher Terminus [...] in den 1970er Jahren im Zusammenhang mit dem Interesse an der Sozialgeschichte der Literatur aufgekommen« ist und Eingang in die Rezeptionsforschung und Empirische Literaturwissenschaft gefunden hat (ebd., Bd. 1, S. 381). Die erste und bislang einzige umfassende literaturwissenschaftliche Publikation zum Thema Literaturvermittlung stammt von Stefan Neuhaus, der 2009 eine als Lehr-

2 Willie Dixon (Text) und Bo Diddley (Sänger) (Checker Records, 1962).

3 Dazu erscheint demnächst ein Beitrag in dem Tagungsband zur I. Internationalen Tagung zur Angewandten Germanistik in Bukarest im Juni 2017, der als digitale Ausgabe auf dem Publikationsserver der Universität Regensburg veröffentlicht wird. Der vorliegende Aufsatz bezieht sich in Teilen auf die für die Publikation unter dem Titel »Literaturvermittlung als Leer- und Lehrstelle – ein Beitrag zur näheren Begriffsbestimmung« vorbereitete Fassung.

buch konzipierte Einführung in die Theorie und Praxis der Literaturvermittlung veröffentlicht hat und dort neben relevanten Basistheorien wie Rezeptionsästhetik, System-, Feld- und Diskurstheorie die historische Entwicklung und gegenwärtige Praxis von Buchhandel, Verlagswesen und Literaturkritik beschreibt (vgl. Neuhaus 2009). Das Werk dient sowohl als Einführung in die unter dem Begriff »Literaturvermittlung« subsumierbaren Forschungsgebiete (hier vor allem Wertung, Kanon und Literaturkritik) als auch in die diversen Berufsfelder professioneller Literaturvermittlung, in die auch die Arbeit in Bildungsinstitutionen einbezogen ist. In dem von Neuhaus gemeinsam mit Oliver Ruf 2011 herausgegebenen Tagungsband *Perspektiven der Literaturvermittlung* wird Literaturvermittlung noch einmal als »wichtigste[r] Anwendungsbereich ›praktischer‹ Literatur- und Kulturwissenschaft« in seiner ganzen Breite dargestellt (Neuhaus/Ruf 2011, S. 10). Der Begriff »Literaturvermittlung« wird im deutschsprachigen akademischen Diskurs also in der Regel als Beschreibung eines Forschungs- und Lehrbereichs gebraucht, der sich – wie bereits erklärt – im weitesten Sinne mit allen Fragen beschäftigt, die den literarischen Kommunikationsprozess steuern. An Universitäten kommt er konkret zur Anwendung als Bezeichnung für praxisnahe Studienlehrgänge für GermanistInnen (Universitäten Bamberg und Marburg), für Literaturbetriebsforschung (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt) oder für Sonderforschungsbereiche wie das Graduiertenkolleg *Literatur und Literaturvermittlung im Zeitalter der Digitalisierung* an der Georg-August-Universität Göttingen. In Innsbruck wird, begründet durch die institutionelle Anbindung an die Dokumentations- und Forschungsstelle des *Innsbrucker Zeitungsarchivs*, der Schwerpunkt auf die Literaturkritik in Print- und Online-Medien gelegt. In dem von Michael Klein begründeten und von Stefan Neuhaus als Inhaber des *Lehrstuhls für Literaturkritik, Literaturvermittlung und Medien* (2005 bis 2012) weiterentwickelten Konzept wird »Literaturvermittlung« als Synonym für »Angewandte Literaturwissenschaft« beschrieben (Homepage Germanistik Innsbruck). Durch die kritische Beschäftigung mit der Geschichte, Praxis, Wirkung und Rolle der unterschiedlichen Formen von Literaturvermittlung werden Kompetenzen vermittelt, die für die entsprechenden Berufsfelder von Bedeutung sind, zum Beispiel Kenntnisse über die historische Entwicklung und gegenwärtige Praxis von Literaturkritik in den Medien, Autorenlesungen, Autorinszenierung oder auch Zensur. Dabei wird grundsätzlich auch immer von der Frage nach der spezifischen technischen Beschaffenheit, Nutzung und Wirkung der einzelnen Medien ausgegangen, d. h., die Frage nach der sogenannten Medialität bildet stets den Rahmen, innerhalb dessen literarische Anschlusskommunikation und Prozesse der Literaturvermittlung analysiert werden.

Jede Form der Vermittlung ist Realisierung einer Bedeutung und stellt damit gleichzeitig sowohl eine Erweiterung als auch eine Verengung und damit Verhinderung anderer Bedeutungsebenen dar. Literaturvermittlung als Forschungsdisziplin meint daher, anders als die alltagssprachliche Bedeutung, nicht die positiv konnotierte Verbreitung, Weiterleitung von Literatur, sondern versteht darunter im neutralen, pragmatischen Sinn die Prozesse und Ergebnisse, die von den literaturvermittelnden Instanzen ausgelöst und getragen werden. Literaturvermittlung leistet

deshalb einen Beitrag zum »Verstehen des Verstehens« und kann damit auch als Brücke zwischen hermeneutischen und antihermeneutischen Positionen gesehen werden, denn wenn Hermeneutik nach der Machart, nach dem Wesen und den möglichen Bedeutungen eines Textes fragt, so ergänzt die Literaturvermittlung den möglichen Wissensfundus über Texte mit der Frage nach den Bedingungen, unter denen Wissen über Literatur entsteht. Und dies führt uns direkt zu den Arbeitsfeldern bzw. zu der Frage, mit welchen Themen sich die Forschung im Bereich der Literaturvermittlung konkret beschäftigt.

3. Zentrale Themen im Forschungsgebiet Literaturvermittlung

Es erscheint naheliegend, Literaturvermittlung ausschließlich mit Fragen in Verbindung zu bringen, die sich auf die Distribution und Rezeption beziehen, d. h., dass Fragen, die direkt den Produktionsprozess betreffen, ausgeklammert werden. Tatsächlich führt aber Matthias Beilein anschaulich vor, dass Literaturvermittlung nicht nur als ein von der Produktion abgekoppelter Prozess zu verstehen ist, da sich am Beispiel des Lektorats deutlich nachweisen lässt, wie hier Literaturvermittlung auch direkt in den Produktionsprozess eingreift (vgl. Beilein 2017, S. 234). Der Dokumentarfilm von Jörg Adolph mit dem Schriftsteller John von Düffel (*Houwelandt – Ein Roman entsteht*, 2005) bestätigt dies, indem er deutlich zeigt, wie sehr die Zusammenarbeit zwischen Autor, Lektor und Verleger die Gestaltung eines Textes mitprägt. Der Schriftsteller John von Düffel zieht in dem Film das Fazit, dass sein Text vermutlich mit jedem anderen Lektor auch eine andere Gestalt annehmen würde. Neben Funktion und Wirkung des Lektorats wären im Bereich des Produktionsprozesses von Literatur noch viele andere Aspekte zu berücksichtigen und zu erforschen. So ließe sich an den in jüngerer Zeit häufig auftretenden Beispielen, wo Autoren während des Produktionsprozesses direkt in Interaktion mit den Lesern treten, untersuchen, ob und in welcher Form konkrete Rezeptionsakte in den Produktionsprozess einfließen. Autoren wie Thomas Glavinic oder Bernhard Aichner, die über das soziale Netzwerk *Facebook* die Kommunikation mit Lesern pflegen, bieten hierfür aufschlussreiches Material ebenso wie jene Autoren, die den Schreibprozess *in publico* vollziehen. Hier können Alban Nikolai Herbst, Elfriede Jelinek und Rainald Goetz als Vorreiter genannt werden – mittlerweile nutzen Autoren diese Praxis als erfolgreiches Marketinginstrument (Beispiele: Gegen Entgelt konnten Leser die Entstehung des Romans *Morgen mehr*, 2016, von Tilmann Rammstedt online mitverfolgen und kommentieren; der amerikanische Autor Yoshua Cohen ließ sich 2015 per Video eine Woche lang beim Schreiben zusehen; vgl. Giacomuzzi 2017a).

Im Zentrum des wissenschaftlichen Interesses an Prozessen der Literaturvermittlung stand aber selbstverständlich von Anfang an die Literaturkritik. Zu Beginn, nämlich in den 1970er-Jahren, war diese allerdings weniger Gegenstand der Forschung, sondern sollte ihrerseits in den Stand einer akademischen Disziplin erhoben werden. Durch die Zusammenführung der bis dahin vor allem im deutschsprachigen Raum durch einen scheinbar unüberwindbaren Graben getrennten Bereiche erhoffte man sich nachweislich eine Belebung und qualitative Verbesserung

der Literaturkritik. Vor allem Peter Uwe Hohendahl kritisierte in dem richtungsweisenden Band *Literatur und Öffentlichkeit* (1974) die Nischenexistenz der Literaturkritik, die damit ihren öffentlichen Auftrag nicht mehr erfüllen könne (vgl. Hohendahl 1974, S. 145). Unter den diversen programmatischen Auseinandersetzungen mit Status, Praxis und Funktion der Literaturkritik regten Norbert Mecklenburg, Walter Gumbrecht und Eberhard Lämmert an, Literaturkritik in die schulische und/oder universitäre Ausbildung miteinzubeziehen, um damit den selbständigen, kritischen Umgang von Lesern mit Literatur zu fördern und so letztlich ein »demokratisches« Gespräch zu ermöglichen, das nicht mehr von den herkömmlichen Machtinstanzen und den allein im Sinne des Marktes agierenden Akteuren reguliert wird (vgl. Neuhaus 2009, S. 18 ff.). Mit dem Argument einer gegenseitigen Befruchtung der beiden bislang im Konkurrenzverhältnis agierenden Disziplinen setzte man auf ein künftig komplementäres Verhältnis, von dem beide Seiten profitieren könnten (vgl. Klein/Klettenhammer 2005).

Den ersten richtungsweisenden Band zur *Geschichte der deutschen Literaturkritik* (1730–1980) gab Peter Uwe Hohendahl 1985 heraus. Ihm folgten in den darauffolgenden Jahrzehnten diverse Einführungen wie die von Albrecht (2001), Anz/Baasner (2004), Neuhaus (2004) und Schwens-Harrant (2008). Während nolens volens jede Untersuchung der historischen Entwicklung der Literaturkritik diese auch bewertet und Wertmaßstäbe vorgibt, lieferten erstmals Renate von Heydebrand und Simone Winko ein Analyseraster, das es erlaubte, die komplexen in der Literaturkritik auftretenden Wertungsmuster zu erkennen, zu benennen und voneinander aufgrund Motivation und Funktion zu unterscheiden. Damit wurde erstmals den sogenannten »formalaxiologischen« (autonomen) Werten wie Originalität, Innovation und formale Stimmigkeit nicht mehr der Vorzug gegeben, sondern diese wurden neben den »heteronomen«, wirkungsbezogenen Werten (Spannung, Betroffenheit, Lebensbedeutsamkeit) neutral als historisch kontinuierliche nachweisbare und bis heute gängige Praxis der Bewertung von Literatur beschrieben (vgl. Heydebrand/Winko 1996). Direkt daran anknüpfend erarbeitete Oliver Pfohlmann eine für den schulischen Gebrauch empfehlenswerte, weil übersichtlich und anwendungsorientiert gestaltete Einführung zum Thema *Literaturkritik und literarische Wertung* (Pfohlmann 2008).

In den 1990er-Jahren lässt sich parallel zu den neuen Entwicklungen im Bereich der Medien und auch der immer deutlicher sichtbar werdenden Kommerzialisierung des Literaturbetriebs selbst eine Richtungsänderung in der Germanistik feststellen, die – animiert u.a. von der Feld- und Systemtheorie wie auch der empirischen Literaturwissenschaft – ihr ursprünglich auf die Literaturkritik fokussiertes Interesse deutlich erweitert und sich nun auch mit zahlreichen anderen Aspekten auseinandersetzt, sei es mit der Funktion, Wirkung und Geschichte von Lesungen, Autorinszenierung oder literarischer Anschlusskommunikation in Online-Medien. So geht das Handbuch *Medien der Literatur* – wie der Titel schon andeutet – auf die unterschiedlichen »Medien der literarischen Texte« wie auch auf die »Medien der literarischen Kommunikation« ein (Binczek u. a. 2013). Der Umfang des 2013 erschienenen Werks illustriert die Bandbreite des Themas, das allein zur Frage

oralen Präsentationsformen von Literatur das breite historische und mediale Spektrum vom Minnesang bis zu singulären Ausprägungen wie »Telefonliteratur« abdeckt. Angesichts der unübersehbaren Bedeutung von unterschiedlichen Präsentations- und Vermittlungsstrategien, die im aktuellen Literaturbetrieb eingesetzt werden, sind besonders jene Studien aufschlussreich, die sowohl die historische Entwicklung einzelner Praktiken nachzeichnen als auch die unterschiedlichen medienspezifischen Eigenschaften berücksichtigen. So erweist sich manches »Neue« als weniger neu und manches »Gleiche« als weniger gleich, als es erscheinen mag: So kann beispielsweise das von Klopstock 1773 für *Die deutsche Gelehrtenrepublik* (1774) eingesetzte Subskriptionsmodell (vgl. Wittmann 1999, S. 151ff.) als Vorläufer von Crowdfunding-Projekten gesehen werden kann, wie sie heute auch über Plattformen wie *100 Fans* (<https://100fans.de/>) für literarische Publikationen genutzt werden (vgl. Ernst 2017, S. 160f.). Eine über YouTube verbreitete Aufnahme einer Autorenlesung hingegen unterliegt anderen Rezeptionsbedingungen als eine Live-Lesung usw. (vgl. Giacomuzzi 2017b, S. 223). Auch was die Literaturkritik im Internet betrifft, lassen sich hier sowohl Ähnlichkeiten mit wie auch Abweichungen von der herkömmlichen Praxis in den Printmedien feststellen. Zu den traditionellen »Gatekeepern« wie Literaturkritik in Print- und audiovisuellen Medien, Literaturhäusern und -archiven, Bibliotheken und Bildungsinstitutionen kommen über die Online-Medien neue selektionierende Instanzen hinzu, die über den Einsatz von Rankings oder automatisch generierter Werbung die Verbreitung und Kanonbildung von Literatur verändern (vgl. Giacomuzzi 2017b). Den verschiedenen Erscheinungsformen und auch der Archivierung von Literaturkritik im Internet widmet sich das vom *Innsbrucker Zeitungsarchiv* betreute Projekt *DILIMAG*, im Zuge dessen auch das 2010 veröffentlichte Handbuch erschienen ist (Giacomuzzi 2012).

Umfassender, als es für die Literaturkritik im Internet möglich ist, kann die Literaturkritik in der deutschsprachigen Printpresse am *Innsbrucker Zeitungsarchiv* dokumentiert und erforscht werden. Im Folgenden möchten wir anhand von Beispielen zeigen, welche Rückschlüsse sich allein aus der quantitativ erschließbaren Datenmenge auf den aktuellen Zustand der Literaturkritik ableiten lassen.

4. Daten und Fakten zum und aus dem Innsbrucker Zeitungsarchiv

Das *Innsbrucker Zeitungsarchiv* zur deutsch- und fremdsprachigen Literatur (IZA) ist die größte universitäre Dokumentations- und Forschungsstelle für Literaturkritik und Literaturvermittlung im deutschsprachigen Raum. Kernstück des IZA ist die digitale Zeitungsausschnittsammlung, die mittlerweile über eine Million Beiträge umfasst und jährlich um etwa 25.000 Artikel wächst. Das IZA versteht sich indes nicht nur als Dokumentationsstelle für feuilletonistische Literaturvermittlung, sondern auch als Forschungseinrichtung, die versucht, das umfangreiche Material empirisch auszuwerten und so Daten für weitere Forschung zur Verfügung zu stellen. In diesem Kontext wurde 2016 mit der Reihe *Literaturkritik in Zahlen* (IZA 2016) gestartet, die jährlich statistische Erhebungen zur Literaturkritik im deutschsprachigen Feuilleton veröffentlicht. Damit soll den Debatten um den krisenhaften Zu-

stand der Literaturkritik, die meist sowohl in der Beschwörung des Niederganges als auch in der Negation desselben auf Vermutungen und verallgemeinernden Beobachtungen fußen, eine fundierte Datengrundlage zur Verfügung gestellt werden (vgl. Pilz 2017). Die am häufigsten vorgebrachten Kritikpunkte abseits inhaltlicher Kriterien (etwa der unbestätigte Gemeinplatz, dass es kaum noch Verrisse gäbe und die Kritik zum Tippgeber verkommen sei), sind vor allem quantitativer Natur, die Anzahl und den Umfang von Rezensionen betreffend. Die klassische Buchkritik, so eine weitere Vermutung, sei zugunsten personenzentrierter Textsorten wie Interviews und Porträts rückläufig. Die Heterogenität der Befunde ist nicht zuletzt dem Umstand geschuldet, dass es zwar Einzelerhebungen gibt, vergleichende und längerfristige Untersuchungen aber fehlen. Mit der Reihe *Literaturkritik in Zahlen* hat das IZA es sich zum Ziel gemacht, valide empirische Aussagen über die quantitativen Verhältnisse der deutschsprachigen Literaturkritik in Tages- und Wochenzeitschriften sowie über deren längerfristige diachrone Entwicklung zu treffen. Um die langfristige Vergleichbarkeit gewährleisten zu können, beschränkt sich das Corpus auf einen ausgewählten Pool von 20 Zeitungen und Magazinen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Berücksichtigt werden außerdem nur Besprechungen belletristischer Titel. Um ein differenzierteres Bild der quantitativen Verhältnisse und Entwicklungslinien zeichnen zu können, wird zwischen langen und kurzen Rezensionen unterschieden, wobei der Richtwert bei 500 Wörtern liegt.

5. Ergebnisse

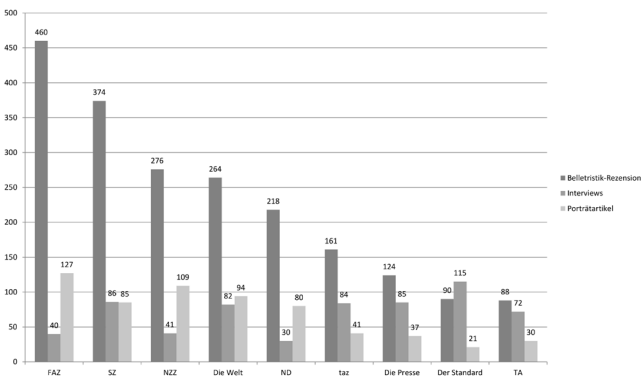
In den ausgewählten Periodika sind insgesamt 4.259 reine Belletristik-Rezensionen erschienen, der Großteil davon, nämlich 77 Prozent, in der Tagespresse. Der prozentuale Anteil der langen Besprechungen beläuft sich auf rund zwei Drittel oder genau 60,5 Prozent der Gesamtzahl aller Belletristik-Besprechungen. Die Auswertung zeigt außerdem, dass lange Besprechungen nicht der traditionell feuilletonstärkeren Wochenpresse bzw. den Wochenendausgaben vorbehalten sind, im Gegenteil: Während die langen Rezensionen in der Tagespresse einen stolzen Anteil von über 62 Prozent ausmachen, liegen diese in der Wochenpresse mit 54 Prozent sogar deutlich niedriger, machen aber immer noch den Hauptanteil aus. Im Ländervergleich schneidet Österreich, was den Anteil an umfangreichen Besprechungen angeht, am schlechtesten ab: So machen die langen Rezensionen in der österreichischen Tages- und Wochenpresse nur 45 Prozent, in der schweizerischen hingegen 53 Prozent aus. Wirklich keinen Grund zur Klage gibt es in Deutschland, hier machen lange Belletristik-Besprechungen rund 68 Prozent der Gesamtzahl aus. Auch im direkten Ländervergleich der Belletristik-Rezensionen über 500 Wörter ist weniger der vorhersehbare Abstand der deutschen Medien auffällig, der dem größeren Absatzmarkt und dem Umfang der ausgewählten Publikationen entsprechend deutlich ausfällt, als das schwache Abschneiden der österreichischen Medien im Vergleich mit jenen der Schweiz. Ein Blick auf die Länderstatistiken zeigt, dass die Schieflage zwischen Österreich und der Schweiz fast ausschließlich von der Stärke der *Neuen Zürcher Zeitung* getragen wird. So erscheinen in der *NZZ* mehr

Besprechungen als in den zwei österreichischen Tageszeitungen *Der Standard* und *Die Presse* zusammen.

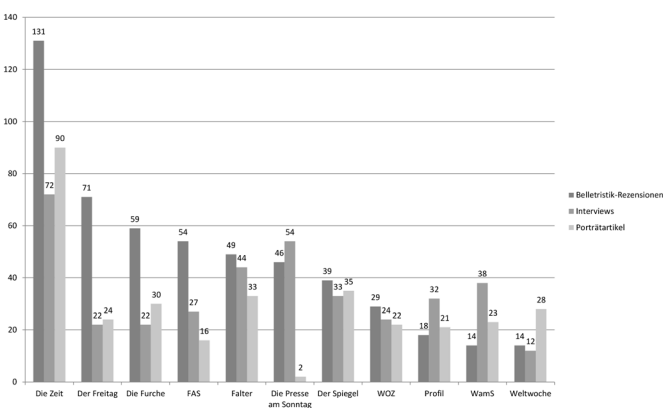
5.1 Textsorten

Im nächsten Schritt erfolgt die quantitative Auswertung nach Textsorten, die auf die ebenfalls häufig in den Raum gestellte Vermutung abzielt, klassische Buchbesprechungen gerieten zugunsten anderer, autorfokussierter Textsorten wie Interview und Porträt zunehmend ins Hintertreffen. Die Ergebnisse bestätigen das nicht, sondern zeigen vielmehr ein recht heterogenes Bild, in dem die Tages- und die Wochenpresse inklusive Magazine in einem deutlichen Kontrast stehen, wie die folgenden Grafiken verdeutlichen (IZE 2016, o. S.):

Tagespresse



Wochenpresse



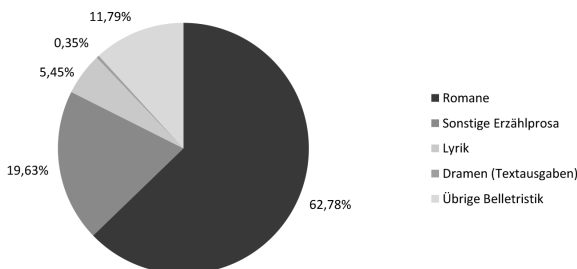
Die klassische Buchbesprechung dominiert im Großteil der Tageszeitungen deutlich, vor allem die FAZ stellt hier ihre Sonderstellung unter den deutschsprachigen Feuilletons bezüglich Literaturvermittlung unter Beweis. Im Ländervergleich fällt auf, dass die österreichischen Periodika nicht nur insgesamt weniger Rezensionen bringen, sie setzen auch stärker auf personalisierte Textsorten, die sonst eigentlich

das Metier der Wochenzeitungen und Magazine sind. *Der Standard* ist die einzige Tageszeitung, die mehr Interviews bringt als Rezensionen. Die auffällige Teilung des Feldes entspringt der funktionalen Teilung zwischen der Tages- und Wochenpresse und bildet keinesfalls einen generellen Trend in Richtung Personalisierung ab, zumal auch in der Wochenpresse und im Magazin die klassische Rezension nicht verschwindet, sondern Interviews und Porträts vielfach nur begleitend eingesetzt werden. Außerdem sind gerade Porträtartikel, die meist anlässlich eines neuen Buches erscheinen, häufig hybride Formen zwischen Porträt und Rezension.

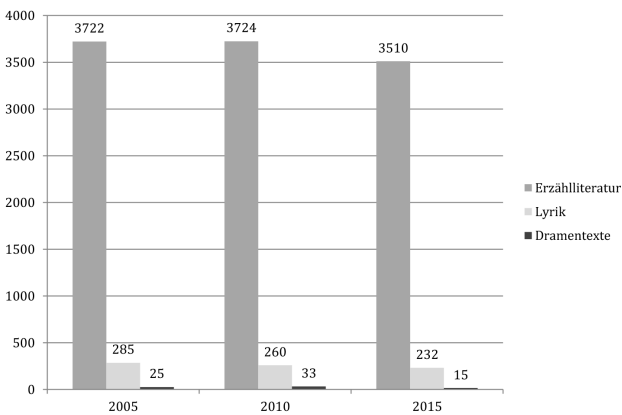
5.2 Genres und Gattungen

Die Gesamtzahl unterteilt nach Länge gibt einen ersten wichtigen Anhaltspunkt über die der Literatur im Feuilleton beigemessene Bedeutung. Entscheidend ist aber auch die Verteilung des Raumes in Bezug auf die Repräsentation unterschiedlicher Gattungen und Genres. Dabei liegt die Konzentration auf Genres, denen der Ruf der Marginalisierung anhaftet, nämlich der als Stiefkind der Literaturkritik geltenden Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Schuchter 2010), Comics, die sich über Jahrzehnte hinweg vom ihnen zugewiesenen Schmutzimage zu befreien suchen (vgl. Ditschke 2011, Schuchter 2016) sowie der als trivial geltenden und (zumindest für die KritikerInnen) wenig prestigeträchtigen Kriminalliteratur. Qualitative Analysen belegen eine zumindest implizite Abwertung dieser Genres durch eine Verbannung in eigene Rubriken oder auf Sonderseiten sowie die Absenz negativer Kritiken. Die quantitative Auswertung, die auf die Platzierung der Besprechungen keine Rücksicht nimmt, ermöglicht es, dieses Bild doch etwas zu differenzieren bzw. zu ergänzen. Bei einer Gesamtzahl von 4.259 Belletristik-Rezensionen in den ausgewerteten Periodika 2015 kommen Besprechungen von Kinder- und Jugendliteratur auf rund 10,3 Prozent, Comics auf 3,6 Prozent und Krimis auf 8,3 Prozent. Eine Aufschlüsselung nach Länge der Rezensionen relativiert jedoch die reine Anzahl an Rezensionen und zeigt, dass Einzelbesprechungen wenig Platz eingeräumt wird, nur ein Viertel der Besprechungen schaffen es, die 500-Wörter-Grenze zu überschreiten, das Feld wird also dominiert von Kurzbesprechungen und Annotationen.

Was die Textgattungen angeht, ist vor allem das Verhältnis von Prosa zu Lyrik von Bedeutung sowie vom Roman zu anderen erzählerischen Formen; hierbei zeigt sich folgendes Bild (IZE 2016, o. S.):



Lesedramen sind erwartungsgemäß völlig bedeutungslos, aber auch die Lyrik kommt nur auf magere 5,45 Prozent. Der diachrone Vergleich der Jahre 2005, 2010 und 2015 verdeutlicht, wie konstant der Roman seine Vormachtstellung gegenüber der Lyrik und Dramatik, aber auch gegenüber der Kurzprosa behaupten kann (IZE 2016, o. S.):



Die Lyrikbesprechungen haben zwar abgenommen, allerdings nicht so stark, dass hier schon von einem Trend gesprochen werden kann, vielmehr handelt es sich wohl um eine natürliche Schwankung. Aus dieser Aufstellung wird auch deutlich, dass von einem starken Rückgang an Besprechungen insgesamt nicht die Rede sein kann. Zwar zeigt sich ein leichter Abfall, auf die Gesamtmenge der ausgewerteten Periodika gerechnet, ist dieser aber nicht sonderlich aussagekräftig.

Sehr aussagekräftig ist die vom IZA erhobene Liste der meistbesprochenen Werke 2015 (IZE 2016, o. S.):

Titel des besprochenen Werkes	Anzahl der Besprechungen
Houellebecq, Michel: <i>Unterwerfung</i>	26
Lee, Harper: <i>Go Set a Watchman</i>	17
Erpenbeck, Jenny: <i>Gehen, ging, gegangen</i>	16
Franzen, Jonathan: <i>Unschuld</i>	15
Geiger, Arno: <i>Selbstporträt mit Flusspferd</i>	15
Schwitzer, Monique: <i>Eins im Andern</i>	14
Witzel, Frank: <i>Die Erfindung der Roten Armee Fraktion [...]</i>	14
D'Arrigo, Stefano: <i>Horcynus Orca</i>	13
July, Miranda: <i>Der erste fiese Typ</i>	13
Kushner, Rachel: <i>Flammenwerfer</i>	13
McEwan, Ian: <i>Kindeswohl</i>	13
Peltzer, Ulrich: <i>Das bessere Leben</i>	13

Setz, Clemens J.: Die Stunde zwischen Frau und Gitarre	13
Eco, Umberto: Nullnummer	12
Kundera, Milan: Das Fest der Bedeutungslosigkeit	12
Modiano, Patrick: Damit du dich im Viertel nicht verirrst	12
Williams, John: Butcher's Crossing	12
Amis, Martin: Interessengebiet	11
Berg, Sibylle: Der Tag, als meine Frau einen Mann fand	11
Bilkau, Kristine: Die Glücklichen	11
Boyle, T. C.: Hart auf hart	11
Distelmeyer, Jochen: Otis	11
Sorokin, Wladimir: Telluria	11
Ackrill, Ursula: Zeiden, im Januar	10
Eggers, Dave: Eure Väter, wo sind sie? Und die Propheten, leben sie ewig?	10
Mantel, Hillary: Von Geist und Geistern	10
Roche, Charlotte: Mädchen für alles	10
Rothmann, Ralf: Im Frühling sterben	10
Rushdie, Salman: Zwei Jahre, acht Monate und achtundzwanzig Nächte	10
Shalev, Zeruya: Schmerz	10
Thome, Stephan: Gegenspiel	10
Winslow, Don: Das Kartell	10
Zaimoglu, Feridun: Siebentürmeviertel	10

Absoluter Spitzenreiter ist Michel Houellebecq's *Unterwerfung* mit ganzen 26 Besprechungen in 20 Periodika, sprich, es hat demnach sogar Doppelbesprechungen gegeben. Hier zeigt sich zum einen eine Divergenz zwischen dem, was tatsächlich verkauft, und dem, was besprochen wird. Der meistverkaufte Titel, Charlotte Links Kriminalroman *Die Betrogene*, fehlt nicht nur in der Liste der meistbesprochenen Titel, es findet sich keine einzige Besprechung dazu. Die Auflistung zeigt, dass einige wenige Titel in fast allen Periodika besprochen wurden, es handelt sich hierbei hauptsächlich um kanonisierte Autoren und Autorinnen, Newcomer finden sich in der Liste mit wenigen Ausnahmen wie der Debütantin Kristine Bilkau nicht. 33 Titel bringen es auf zehn oder mehr Besprechungen. Mit insgesamt 409 Rezensionen machen diese 33 meistbesprochenen Werke 9,6 Prozent und damit knapp ein Zehntel der Gesamtbesprechungen aus, eine doch deutliche Ballung von Aufmerksamkeitskapital. Der Frauenanteil liegt bei knapp einem Drittel. Interessant ist aber, wie hoch der Anteil an nicht deutschsprachigen Büchern ist: 19 der 33 Titel und damit rund 58 Prozent sind Übersetzungen ins Deutsche, wobei hier das Englische dominiert.

5.3 Diachrone Entwicklung

Der diachrone Vergleich der einzelnen Periodika über einen Zeitraum von 15 Jahren in Hinblick auf die quantitative Entwicklung der Belletristik-Rezensionen ist ein

Gradmesser für den Stellenwert, den das Feuilleton als Literaturvermittler einnimmt. Entgegen der häufig geäußerten Vermutung, dass die Zahl stark abnimmt, zeigt sich kein einheitlicher Trend in diese Richtung. Die Kurven der einzelnen Periodika verlaufen sehr unterschiedlich, was darauf schließen lässt, dass individuelle und zeitunginterne Faktoren wie etwa eine Neuausrichtung der Blattlinie entscheidender sind als externe. Während die Kurven von *FAZ* und *SZ* relativ stabil bleiben, mit einem Ausschlag noch oben rund ums Jahr 2010, gibt es in der *NZZ* einen stetigen Abwärtstrend zu verzeichnen. Beim *Standard* hingegen gibt es einen Einbruch zwischen 2001 und 2005, bis 2015 pendelt sich die Zahl aber wieder beim Wert von 2001 ein.

6. Fazit

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Entwicklungen der Literaturkritik komplexer sind, als es die Kritik am angeblichen Niedergang glauben lassen könnte. Eine differenzierte Betrachtungsweise anhand längerfristiger Daten ist daher notwendig. Die Erhebungen insgesamt bieten Material für umfangreiche Analysen. Das immer wieder vorgebrachte Diktum, es gäbe keine Verrisse mehr, kann im Rahmen der »Zahlen zur Literaturkritik« weder bestätigt noch entkräftet werden, dazu müsste das gesamte Material inhaltlich untersucht werden. Schon auf den ersten Blick wird allerdings deutlich, dass kein Grund zum Alarmismus besteht. Den hier vorgestellten quantitativen Erhebungen, die nur implizite Wertungsakte wie die Bevorzugung bestimmter Genres oder die Zementierung des Romans als scheinbar bedeutendste Gattung festhalten können, müssen jedoch qualitative Untersuchungen folgen.

Literatur

- ADOLPH, JÖRG (2005): *Houwelandt – Ein Roman entsteht*. [Dokumentarfilm] Deutschland.
- ALBRECHT, WOLFGANG (2001): *Literaturkritik*. Stuttgart-Weimar: Metzler.
- ANZ, THOMAS; BAASNER, RAINER (Hg., 2004): *Literaturkritik. Geschichte – Theorie – Praxis*. München: C.H. Beck.
- BEILEIN, MATTHIAS (2017): Verlagslektoren als Instanzen der Literaturvermittlung der Gegenwart. In: Caduff/Vedder 2017, S. 233–241.
- BINCZEK, NATALIE; DEMBECK, TILL; SCHÄFER, JÖRGEN (Hg., 2013): *Handbuch Medien der Literatur*. Berlin-Boston: de Gruyter.
- BÖCK, SEBASTIAN; INGELMANN, JULIAN; MATUSZKIEWICZ, KAI; SCHRUHL, FRIEDERIKE (Hg., 2017): *Lesen X.0. Rezeptionsprozesse in der digitalen Gegenwart*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Unipress.
- BRAUNGART, GEORG; FRICKE, HARALD; GRUBMÜLLER, KLAUS; MÜLLER, JAN-DIRK; VOLLHARDT, FRIEDRICH; WEIMAR, KLAUS (Hg., 2010): *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte. Berlin: de Gruyter.
- CADUFF, CORINA; VEDDER, ULRICH (Hg., 2017): *Gegenwart schreiben. Zur deutschsprachigen Literatur 2000–2015*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- DITSCHKE, STEPHAN (2011): »Die Stunde der Anerkennung des Comics«? Zur Legitimierung des Comics im deutschsprachigen Feuilleton. In: Becker, Thomas (Hg.): *Comic. Intermedialität und Legitimität eines popkulturellen Mediums*. Essen-Bochum: Ch. A. Bachmann, S. 21–44.

- DÜFFEL, JOHN VON (²2005): *Houwelandt*. [Sonderausgabe mit DVD *Houwelandt – Ein Roman entsteht*. Dokumentarfilm von Jörg Adolph]. Köln: DuMont.
- ERNST, THOMAS (2017): Wem gehören Autor-Leser-Texte? Das geistige Eigentum, netzliterarische Standards, die Twitteratur on @tiny_tales und das Online-Schreibprojekt morgen-mehr.de von Tilman Rammstadt. In: Böck u. a. 2017, S. 145–167.
- GENETTE, GÉRARD (2001): *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buchs*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- GIACOMUZZI, RENATE (2012): *Deutschsprachige Literaturmagazine im Internet. Ein Handbuch*. Innsbruck: StudienVerlag.
- DIES. (2017a): Der »soziale« Autor. Zur Autorrolle im Kontext digitaler Kommunikationsmodelle. In: Böck u. a. 2017, S. 109–125.
- DIES. (2017b): Literaturvermittlung im Internet. In: Caduff/Vedder 2017, S. 223–232.
- GUMBRECHT, HANS ULRICH (1973): *Literaturkritik*. Didakt. Bearbeitung von Gerhard Blitz. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag.
- HEYDEBRAND, RENATE VON; WINKO, SIMONE (1996): *Einführung in die Wertung von Literatur. Systematik, Geschichte, Legitimation*. Paderborn: Schöningh.
- HOHENDAHL, PETER UWE (1974): *Literaturkritik und Öffentlichkeit*. München: Piper.
- DERS. (Hg., 1985): *Geschichte der deutschen Literaturkritik (1730–1980)*. Mit Beiträgen von Klaus L. Berghahn u. a. Stuttgart: Metzler.
- INNSBRUCKER ZEITUNGSARCHIV (IZA) (Hg., 2016): *Literaturkritik in Zahlen 2015*. Innsbruck. Online: https://www.uibk.ac.at/iza/literaturkritik-in-zahlen/pdf/2015_statistik.pdf [Zugriff: 7.11.2017].
- KLEIN, MICHAEL; KLETTENHAMMER, SIEGLINDE (Hg., 2005): *Literaturwissenschaft als kritische Wissenschaft*. Wien: LitVerlag.
- LÄMMERT, EBERHARD (1973): Über die zukünftige Rolle der Literaturkritik. Ein Entwurf. In: Schwencke, Olaf (Hg.): *Kritik der Literaturkritik*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 109–124.
- MECKLENBURG, NORBERT (1972): *Kritisches Interpretieren. Untersuchungen zur Theorie der Literaturkritik*. München: Nymphenburger Verlagshandlung.
- NEUHAUS, STEFAN (2004): *Literaturkritik. Eine Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- DERS. (2009): *Literaturvermittlung*. Konstanz: UVK.
- NEUHAUS, STEFAN; RUE, OLIVER (Hg., 2011): *Perspektiven der Literaturvermittlung*. Innsbruck: StudienVerlag.
- PFOHLMANN, OLIVER (2008): *Literaturkritik und literarische Wertung*. Hollfeld: Bange.
- PILZ, MICHAEL (2017): Klagerufe und Statistik. Empirische Erhebungen zur gegenwärtigen Situation der Literaturkritik im deutschsprachigen Zeitungsfeuilleton. In: Schuster, Jörg; Schwarz, André; Süselbeck, Jan (Hg.): *Transformationen literarischer Kommunikation. Kritik, Emotionalisierung und Medien vom 18. Jahrhundert bis heute*. Berlin-Boston: de Gruyter, S. 67–85.
- RUSCH, GEBHARD (1998): »Literaturvermittlung«. In: Nünning, Ansgar (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze–Personen–Grundbegriffe*. Stuttgart-Weimar: Metzler, S. 328.
- SCHUCHTER, VERONIKA (2010): Das Kinderbuch in der Literaturkritik. Eine Stiefkindgeschichte. In: *literaturkritik.at*, Frühjahrsausgabe 2010. Innsbruck. Online: <https://www.uibk.ac.at/literaturkritik/zeitschrift/752141.html> [Zugriff: 7.11.2017].
- DIES. (2016): Die neunte Kunst. Die Comic-Kritik im deutschsprachigen Feuilleton hinkt ihrem Gegenstand hinterher. In: *literaturkritik.at*, Sommerausgabe 2016. Innsbruck. Online: <https://www.uibk.ac.at/literaturkritik/zeitschrift/die-neunte-kunst.html> [Zugriff: 7.11.2017].
- SCHWENS-HARRANT, BRIGITTE (2008): *Literaturkritik. Eine Suche*. Innsbruck: StudienVerlag.
- WITTMANN, REINHARD (²1999): *Geschichte des deutschen Buchhandels*. München: C. H. Beck.

Thomas Zirnbauer

Wie entsteht ein Buch – und wie findet es seine Leser?

Einige Fragen und Antworten aus der Verlagspraxis

Bücher sind Gemeinschaftsprojekte. Selbst wenn auf dem Umschlag nur ein Name steht, nämlich der des Autors oder der Autorin: Viele Menschen tragen dazu bei, dass wir ein Buch lesen können. Die Digitalisierung hat die Arbeitswelt dieser Menschen in den letzten fünfzehn Jahren stark verändert: Das E-Book verlangt vom Verkauf das Bespielen neuer Distributionswege und nimmt Einfluss auf die Kalkulation durch die Herstellungsabteilung; der Onlinebuchhandel mit dem Global Player Amazon hat die nationalen Buchmärkte revolutioniert; Autorinnen können nun auch ohne Verlage veröffentlichen und ihre Zielgruppe erreichen (Selfpublishing); die Aufmerksamkeit von potentiellen Lesern ist online gebunden, klassische Medien haben an Bedeutung verloren; Presseabteilungen kommunizieren heute ebenso mit Bloggern wie mit Tageszeitungs-redakteuren; Mitarbeiter aus dem Digitalen Marketing stehen über Social-Media-Kanäle in unmittelbarem Austausch mit Lesern.

Kürzlich war ich auf einer Party eingeladen. Einer der Gäste und ich kamen nebeneinander zu stehen. Fasziniert verfolgten wir die Bemühungen des Gastgebers, mit einem sehr stumpfen Messer Unmengen von sehr hartem Pecorino in mund-

THOMAS ZIRNBAUER studierte Germanistik, Geschichte und Buchwissenschaft in Regensburg und München. Nach einer Zeit freier Tätigkeit als Rezensent für Tageszeitungen sowie als Gutachter und Redakteur für Buchverlage arbeitet er seit 1999 in der Presseabteilung der dtv Verlagsgesellschaft in München. Als Dozent gibt er Seminare zur Medienarbeit an den Universitäten München und Klagenfurt und engagiert sich im Rahmen des Mentoring-Programms der LMU München. Veröffentlichungen als Rezensent, Herausgeber und Autor, u. a. zu Georg Britting, Heimito von Doderer und Robert Musil. 2012 erschien seine *Deutsche Literatur in 60 Minuten*. 2016 ging das von ihm initiierte dtv Lesekreis-Portal online, ein kostenloses Serviceangebot für Lesekreise (www.dtv-lesekreise.de).

E-Mail: zirnbauer.thomas@dtv.de

gerechte Stückchen zu zerhacken. Während wir seine Ausbeute mit den bereitliegenden Fähnchen versahen, kamen wir ins Gespräch über unsere jeweiligen Berufe.

Es gibt Fragen zum Verlagswesen, zum Büchermachen heute, gestern und morgen, die mir häufig gestellt werden. Ich versuche sie zu beantworten, so gut ich eben kann, auch wenn sie nicht mein unmittelbares Arbeitsgebiet, die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, betreffen. Fragen und zuhören, zuhören und fragen – das ist mein Beruf und ich übe ihn gerne aus.

Zu den häufig gestellten Fragen gehören die nun folgenden. Ich versuche sie grob so zu ordnen, wie sie sich im Verlauf des Entstehungs- und Vermarktungsprozesses eines Buches stellen. Es sind Fragen, die von außen an uns gerichtet werden (wie in einem solchen Partysmalltalk), und solche, für die wir im Verlag selbst Antworten suchen. Wir, das heißt in diesem Fall nicht nur wir von der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, sondern auch die Kolleginnen und Kollegen¹ in den Lektoren, in der Herstellung, im Vertrieb, in Werbung und Marketing, um ein paar Abteilungen herauszugreifen.

1. Wie findet ein Autor einen Verlag?

Eine Schriftstellerin schreibt einen Roman. Sie arbeitet mehrere Jahre an ihrem Manuskript. Irgendwann druckt sie es aus, steckt es in einen Umschlag und schickt es mit einem freundlichen Brief an einen Verlag. Dort zieht es ein Lektor aus der Post, fängt an zu lesen und ihm gefällt, was er liest. Er nimmt Kontakt zur Autorin auf. Man schließt einen Vertrag und der Verlag publiziert das Buch. So kann es gehen. Aber das ist die Ausnahme.

Neue Autoren bzw. Bücher finden üblicherweise auf drei Pfaden ihren Weg zum Verlag: Die spektakuläre, aber seltene Möglichkeit ist das eben beschriebene, sogenannte unverlangt eingesandte Manuskript. Sicher, es gibt die gerne erzählten Geschichten über jene Bücher, die vielleicht sogar mehrmals abgelehnt wurden, und irgendwann hat sich doch jemand ihrer erbarmt oder ihre Qualität entdeckt. Die weitaus meisten Manuskripte werden aber nicht verlegt, weil sie nicht in das Programm des Verlags passen, dem sie angeboten werden, oder schlichtweg nicht gut genug sind.

Für den zweiten und zielführendsten Pfad gibt es Wegbereiter. Das können beispielsweise Literaturagenturen sein. Sie kennen den Markt, wissen, welche Art Buch und welcher Typ Autor wo das geeignete Umfeld findet, gut betreut wird oder wo einfach das höchste Honorar auszuhandeln ist. Sie übernehmen eine Art Vorlektorat und erhalten im Erfolgsfall einen Anteil an den Honoraren des Autors. Oder aber es bieten internationale Verlage, mit denen Lektorinnen und Lektoren in

1 Im Folgenden werden männliche und weibliche Form von Funktionen und Berufsbezeichnungen in willkürlichem Wechsel verwendet. Jede steht für die jeweils andere.

Kontakt stehen, Titel an, die in Übersetzung ins Programm des deutschsprachigen Verlags passen. Diese Titel bringen möglicherweise schon eine Erfolgsgeschichte mit, die sich im Idealfall auch in einem anderen Sprach- und Kulturraum wiederholen oder gar übertreffen lässt. Nach solchen Büchern halten Lektorate natürlich aktiv Ausschau. Große Verlage setzen zudem auf Scouts, die in den USA, Großbritannien, Frankreich etc. sitzen und den dortigen Buchmarkt für ihre Auftraggeber im deutschsprachigen Raum beobachten. So kommen frühzeitig interessante Gerüchte, Informationen und Kontakte ins Haus.

Die dritte Möglichkeit könnte so aussehen: Eine Lektorin verfolgt seit geraumer Zeit heiße Diskussionen über Sinn und Unsinn von Schokoladentischbrunnen. Zeichnet sich hier ein Trend ab? Bei ihren Recherchen entdeckt sie den YouTube-Kanal eines Experten für Schokoladentischbrunnen, der informativ, provokativ und unterhaltsam in kurzen Videos von seinem Spezialgebiet zu erzählen weiß und sich offenbar schon eine Fanbase aufgebaut hat. Sie kontaktiert ihn und fragt ihn, ob er nicht Lust hätte, ein Buch darüber zu schreiben. Man wird sich einig. Ein Jahr später erscheint *Wenn das Glück nur so sprudelt. Warum uns Schokoladenbrunnen das Leben retten können*. Sprich: In letzterem Fall geht die Initiative vom Verlag aus, der ein bestimmtes Thema besetzen möchte und dafür einen Autor sucht.

2. Macht Selfpublishing Verlage überflüssig?

Was tun, wenn kein Verlag mein Manuskript veröffentlichen will?

Früher fielen solche Autoren oft unseriösen Bezahlverlagen in die Hände, in denen überdimensionierte Kosten und das gesamte Risiko beim Autor blieben, der dann kistenweise Exemplare seines Werks im Keller stehen hatte. Gewinn machte da nur der Verlag.

Heutzutage kann jeder seinen Text im Internet als digitales oder gedrucktes Exemplar anbieten, als E-Book oder Print-on-Demand, dem Druck von Einzel-exemplaren nach Bedarf. Es gibt diverse Portale, auf denen man sein Buch hochlädt, so dass es von anderen zu einem bestimmten Preis heruntergeladen werden kann. Auch Verlagshäuser sind mitunter an solchen Selfpublishing-Portalen beteiligt oder haben sie gar ins Leben gerufen – als zusätzliche Einnahmequelle, als Talent Scouting und als eine Art Marktforschungsinstrument.

Selfpublisher sind aber nicht nur Leute, die keinen Verlag gefunden haben. Darunter sind auch solche, die so nah an ihrer Zielgruppe dran sind und deren Bedürfnisse so perfekt bedienen, dass sie die Serviceleistungen eines Verlags aus ihrer Sicht nicht benötigen – vom Lektorat über Werbung und Presse bis hin zum Vertrieb. Oder sie sind zu der Auffassung gelangt, dass für sie netto mehr Geld übrig bleibt, wenn sie den Ertrag mit niemandem teilen müssen, mit keiner Agentur und keinem Verlag, selbst wenn sie brutto von beiden profitieren würden.

Selfpublishing ist zu einer Ergänzung des Buchmarkts geworden, in Einzelfällen auch zu einer Brücke für Autoren in traditionelle Verlage. E. L. James, die Autorin von *Shades of Grey*, ist der wohl bekannteste Fall einer Selfpublisherin, die – bereits erfolgreich – schließlich doch in einen Printverlag gewandert ist.

3. Wie lange dauert es, bis ein Buch veröffentlicht wird, nachdem das Manuskript angenommen wurde?

Das Jahr eines Verlagsmenschen teilt sich in zwei Halbjahre, analog zu den Halbjahresprogrammen. Höhepunkte beider Erscheinungszyklen sind die beiden Buchmessen: im März in Leipzig mit Europas größtem Literaturfestival »Leipzig liest« und im Oktober die weltweit größte Buchmesse in Frankfurt am Main. Der übliche Erscheinungsrhythmus erstreckt sich von März bis August im Falle des Frühjahrsprogramms und von September bis Februar beim Herbstprogramm. Diese Programme wollen geplant, ja, komponiert werden im Sinne des jeweiligen Verlagsprofils. Das Lektorat blickt im Allgemeinen zwei bis drei Programme voraus, also mindestens ein Jahr, meist wesentlich weiter. Wenn beispielsweise Übersetzungen eingeplant werden, ist der Verlag unter Umständen von der Zeitplanung des Wunschübersetzers abhängig. Viele Autorinnen und Autoren haben »ihre« deutschen Übersetzerstimmen, so wie wir uns daran gewöhnt haben, in synchronisierten Filmen mit Robert de Niro die Stimme von Christian Brückner zu hören. Es gibt Heerscharen von Klavierspielern, aber wenige Konzertpianisten auf Weltniveau. So ist es auch mit Übersetzern, zumal wenn es sich um keines der weltweit besonders verbreiteten Idiome wie Englisch, Französisch oder Spanisch handelt. Da muss ein Verlag schon mal warten, wenn es um literarische Übersetzungen aus dem Finnischen, Ungarischen oder Hebräischen geht. Und wenn Südkorea oder Griechenland Gastland der Frankfurter Buchmesse sind, können sich Übersetzerinnen eine Zeitlang vor Aufträgen nicht retten.

Bei sogenannten Hausautoren ist das Lektorat dagegen oft schon in die Entwicklung der Idee involviert. Autor und Lektor arbeiten oft über Jahre, gar Jahrzehnte eng und vertrauensvoll zusammen. Da können im Einzelfall auch mehrere Jahre vergehen, in denen die Lektorin den Autor begleitet und berät und das neue Buch immer wieder einplant, aber dann doch noch verschieben muss, weil sich der Abschluss des Manuskripts verzögert.

Es gibt jedoch auch Fälle, in denen es rasch gehen soll und muss: der sogenannte Schnellschuss. Dies sind Titel, die nicht langfristig eingeplant waren, sondern auf aktuelle Ereignisse reagieren – von der Papstwahl bis zum Literaturnobelpreis. Möglicherweise waren sie zu einem späteren Zeitpunkt eingeplant, werden aber vorgezogen, weil das Thema an Relevanz gewonnen hat. Oder sie werden zusätzlich ins Programm genommen oder gar in Auftrag gegeben bei Journalisten und anderen Berufsschreibern, die gelernt haben, Inhalte rasch aufzubereiten. Das kann dann – inklusive Druck und Vertrieb – zur Not in wenigen Wochen gehen.

4. Machen eigentlich Lektoren die ganze Arbeit? Oder ab wann beginnen die anderen Verlagsabteilungen mit einem neuen Programm zu arbeiten?

Ein besonderer Moment im Verlagshalbjahr ist die erste hausinterne Vorstellung eines neuen Programms. Die Lektorate präsentieren dann erstmals in größerer Runde, was in etwa einem Jahr geplant ist. Dann wird also beispielsweise im No-

vember darüber gesprochen, was zwischen September des nächsten und Februar des übernächsten Jahres erscheinen soll. Um einen großen Tisch sitzen neben der Verlagsleitung: Verkauf und Vertrieb (inklusive Außendienst), Werbung und Marketing, Herstellung und Internet, Umschlag- und Lizenzabteilung, Presse und Veranstaltungen. Mitunter gibt es zu diesem Zeitpunkt nicht mehr als Leseproben zu lesen, insbesondere bei Sachbüchern, die aktuelle Ereignisse berücksichtigen sollen. Auf der Basis der Einschätzung der Lektorate und der sich anschließenden eigenen Lektüre planen dann alle Abteilungen ihre Maßnahmen, um einem Buch zu seiner Leserschaft zu verhelfen und, ja, damit Geld zu verdienen.

Nach der ersten Programmvorstellung beginnt für alle im Haus die Lese-phase, die geleitet ist von Überlegungen zur Zielgruppe des jeweiligen Buches bzw. seinen Mittlerzielgruppen im Handel, in den Medien, in der Gesellschaft. Welche Chancen, Möglichkeiten, eventuell Risiken birgt ein Titel? Nach wenigen Wochen trifft man sich erneut, um seine Einschätzungen abzugleichen. Man einigt sich auf Spitzentitel, denen die volle Konzentration gilt. Man revidiert möglicherweise frühe Einschätzungen des Potentials von Titeln, schätzt sie stärker oder schwächer ein, überprüft die Erscheinungstermine. Wann ist der richtige Zeitpunkt für dieses Buch? Ist es eher Strandlektüre oder hochpreisiges Weihnachtsgeschenk? Jubiläen, Gedenktage, saisonale Ereignisse wie Ostern oder Advent bestimmen auch die Erscheinungstermine. So fügt sich eines ins andere.

Und während man das übernächste Programm plant und das nächste Programm, zu dem die Vorschauen schon vorliegen, Handel und Presse nahebringt, kümmert man sich um die aktuell erscheinenden Titel. So sind die meisten Verlagsmenschen parallel in drei Programmen unterwegs.

5. Warum dauert es so lange, bis ein Buch erscheint?

Angenommen, die ersten Bücher eines neuen Programms erscheinen im September 2018. Für alle Bücher dieses Programms müssen Umschläge entworfen und Texte geschrieben werden für die entsprechenden Vorschauen, die dem Buchhandel und den Medien zugeschickt werden – noch in aufwändig gestalteten Papier-vorschauen, doch setzen manche Verlage bereits auf rein digitale Datenbanklösungen. Die Vorschauen, in denen diese Titel auftauchen, werden im April/Mai 2018 auf den Weg gebracht. Zu diesem Zeitpunkt reisen die Verlagsvertreter zu den Buchhandlungen in ihren Reisegebieten, um das neue Programm vorzustellen, Vormerker und erste Rückmeldungen einzusammeln. Diese Erfahrungen fließen beispielsweise in die Kalkulation der Auflagenhöhe oder in die Covergestaltung ein. Kollegen im Vertrieb und Verkauf kümmern sich um den Kontakt zum stationären Buchhandel, aber auch um die Großkunden eines Verlags, also Buchhandelsketten und bekannte Internetbuchhändler. Ihre Arbeitsplätze haben sich in den letzten zwanzig Jahren sehr verändert. Der Sortimentsbuchhandel hat an Boden verloren. Viele Buchkäufer haben seit langem keine Buchhandlung mehr von innen gesehen. Sie kaufen online. Amazon ist für die meisten Verlage der wichtigste einzelne Buchhandelspartner, auch wenn der Sortimentsbuchhandel insgesamt immer noch

mehr Umsatz macht als der Onlinebuchhandel. Marktanteile und Marktmacht bestimmen das Verhältnis der Handelspartner zueinander.

Die Buchhandelsvertreter sind in dem genannten Fall also von April bis September 2018 unterwegs. Von Dezember 2017 bis März 2018 waren sie mit dem Programm davor unterwegs. Und dazwischen brauchen sie Zeit, um sich in das neue Programm einzulesen und sich ihre Gedanken darüber zu machen, wie und wem sie was verkaufen können. Und ein paar Tage Urlaub schaden auch nicht.

Der Buchhändler muss ebenfalls planen und sein ihm zur Verfügung stehendes Budget verteilen. Der Buchhändler kauft dem Verlag nämlich Bücher mit einem gewissen Rabatt ab, um sie dann zu einem in Deutschland und Österreich gebundenen Ladenpreis wieder zu verkaufen. In Deutschland profitiert der Buchkäufer von einem ermäßigten Steuersatz von sieben Prozent, in Österreich von immerhin zehn Prozent. Von der Rabattspanne lebt der Buchhändler und muss seine weiteren Ausgaben decken (Miete/Personal/Altersvorsorge etc.). Was er nicht verkauft, kann er unter bestimmten Bedingungen und zu bestimmten Konditionen zurückgeben.

Eignen sich Autoren für Veranstaltungen, müssen Literaturhäuser, Festivals und andere Institutionen frühzeitig angesprochen werden – noch bevor die Vorschauen fertig sind, um deren Planungen entgegenzukommen. Auch die Medien werden schon Wochen, bevor die neuen Vorschauen erscheinen, über die kommenden Neuerscheinungen informiert, um frühzeitig Aufmerksamkeit zu erzielen und erste Erkenntnisse darüber zu gewinnen, was auf Interesse stößt und wo es Probleme geben könnte.

6. Wie kommt ein Buch zu seinem Umschlag?

Der Umschlag ist die Visitenkarte eines Buches. Er muss uns sagen, um welche Art Buch es sich handelt – auch wenn es immer wieder strategische Entscheidungen darüber gibt, was man sagt und was man verschweigt. Der Umschlag sollte nämlich neugierig machen, aber keine Ängste schüren – zum Beispiel die Angst, das Buch könnte zu »schwierig« sein. Schrift und Motiv gehen eine Einheit ein, Störer können Neugier wecken, aber dürfen nicht die Botschaft konterkarieren. Und noch eine Grundregel: Kommt im Titel ein Elefant vor – besser keinen Elefanten abbilden, sondern zum Beispiel eine Maus.

Um Fragen der Ausstattung kümmert sich die Herstellung. Welche Schriftart passt am besten zum Text? Welches Papier, Einbandmaterial (Leinen, Pappe, Flexcover, Klappenbroschur ...), Veredelungen wie Lackierung, Prägung etc., farbiges Vorsatzpapier, Lesebändchen ja oder nein? Wie wirken sich diese Entscheidungen auf die Kalkulation aus? Was erwartet der Leser?

Letztlich entscheiden über die Covergestaltung aber die Leser. Denn nur, wenn die Kundin ein Buch, das sie im Laden liegen sieht, als ein Buch für sich identifizieren kann, hat das Buch eine Chance. Sie wird mit einer bestimmten Anmutung bestimmte Erwartungen verbinden. Covergestaltung, Motiv, Schriftart, Titelformulierung sind Signale, ob es sich bei dem Buch um einen Thriller, ein Sachbuch, ein Fachbuch, Literatur, Humorvolles oder ein Kinderbuch handelt. Vom Cover eines

blutigen Krimis wird einem eher selten ein rosa Bär mit Nikolausmütze entgegenwinken. Und für ein Fachbuch über Genmutationen wird vermutlich eher keine verschnörkelte Titelschrift gewählt, die sich über das Foto eines romantischen Cottage vor südenglischer Hügellandschaft entlangkräuselt. Sprich: Ein Buch muss gefunden werden können. Für die Verlage gilt es, mit veränderten ästhetischen Gewohnheiten Schritt zu halten oder vielleicht auch Trendsetter zu werden.

7. Wie erfährt der Leser, dass es ein Buch gibt?

Es gibt einen schönen Cartoon, in dem Franz Kafka etwas zusammengesunken vor einem massigen Verleger sitzt. Der Verleger hält offenbar das Manuskript der *Verwandlung* in Händen und schnauzt den eingeschüchterten Autor an: »Ich kann nicht recht die Zielgruppe erkennen. Käfer, oder was?«

Die zentrale Frage bei jedem Buch lautet: Wer soll das lesen? Wer ist die Zielgruppe? Danach wird man seine Werkzeuge und Maßnahmen wählen. Verlage möchten, dass ihre Bücher gekauft werden – im Idealfall sogar gelesen. Wie aber erfährt der potentielle Käufer überhaupt, dass es ein bestimmtes Buch gibt?

Der Leser kann ein Buch im virtuellen oder im realen Buchladen durch Zufall beim Stöbern entdecken. Vielleicht wird es ihm auch empfohlen – von der Buchhändlerin oder einem Freund. Oder er bekommt es gar geschenkt – zum Beispiel zu Weihnachten, der mit Abstand umsatzstärksten Zeit im Buchhandelsjahr. Er kann aber auch davon hören oder lesen – eine Rezension in der Tageszeitung, einen Buchtipps in einem Lifestylemagazin, ein Porträt in einer Radiokultursendung, einen TV-Beitrag anlässlich einer Literaturpreisverleihung oder ein Interview in einem Online-Medium, durch ein Posting auf Instagram oder Facebook, einen Tweet auf Twitter. Hier kommt auch die Abteilung ins Spiel, für die ich tätig bin. Meine Aufgabe als Pressereferent ist es, dem Zufall auf die Sprünge zu helfen, indem ich jene Medien, Journalisten und Multiplikatoren anspreche, die zwischen einem Buch und dem gedachten Leser bzw. der gedachten Leserin stehen. Pressearbeit ist also ein Spiel über die Bande. Ziel ist eine Berichterstattung über den Verlag, sein Programm und seine Autoren – möglichst viel, möglichst zielgruppengenaue, möglichst breit, möglichst gleichzeitig. Und natürlich: möglichst positiv.

Marketingmaßnahmen, die sich an den Handel und die Endkunden richten, sollen die Aufmerksamkeit steuern und verkaufsfördernd wirken. Verlage haben heutzutage wesentlich mehr Möglichkeiten, Leserinnen unmittelbar zu erreichen, als früher. Damals waren Handel und Presse stärkere Gatekeeper. Heute treten Leser über das Internet mit Verlagen und Autoren in einen direkten Austausch und werden auch von ihnen direkt angesprochen – über die Verlagswebsite, Facebook, Instagram, Twitter oder mittlerweile fast schon altmodisch gewordene Newsletter. Waren Buchmessen bis vor ein paar Jahren vor allem Treffpunkte für ein Fachpublikum, nutzen Leser aller Altersgruppen die Chance, dort nicht nur ihre Idole zu treffen, sondern sich auch untereinander auszutauschen. Literatur als Gemeinschaftserlebnis – sei es im Lesekreis oder beim Literaturfestival oder bei einer Diskussion mit dem Autor in einem Onlinebücherforum – hat an Bedeutung gewonnen.

Setzt man auf Empfehlungsmarketing oder auf Autorenmarketing, also auf Mundpropaganda oder darauf, einen Autor zu einer Marke aufzubauen? Wendet man sich mit Anzeigen an den Buchhandel, der den Titel verkaufen soll, oder direkt an den Endkunden? Erreicht man die Leserschaft eher über klassische Wege wie Printanzeigen im Feuilletonumfeld von Zeitungen oder über Frauenzeitschriften, über Social-Media-Aktionen mit Bloggern oder über Veranstaltungen?

Der Kampf um Leser und Buchkäufer ist ein Ringen um Aufmerksamkeit – von Menschen, die immer weniger in Buchhandlungen zu finden sind, sondern deren Aufmerksamkeit sich ganztags in immer steigendem Maße online bündelt, in Formaten und in einem Umfeld, das auf Verknappung, auf Bild- und Audioreize spezialisiert ist. Da haben es längere Texte natürlicherweise schwer, wahrgenommen zu werden.

All dies sind Themen, auf die Verlage Antworten finden müssen – unter strategischen Gesichtspunkten, aber auch unter finanziellen. Denn das Geld reicht nie. Daher muss Cleverness die Lücke füllen.

8. Wer liest heute noch Zeitung? Und sind Blogger die Journalisten von heute?

Die Medienlandschaft hat sich in den letzten Jahren enorm verändert, und damit auch die Arbeit in den Pressestellen. Das Internet ist als Medium mit ständig wachsender Bedeutung in der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre hinzugekommen, gänzlich weggefallen ist keines der schon vorhandenen. Es gibt weiterhin Zeitungen und Radiosendungen. Dafür sind Internetmedien als Ableger von Printmedien oder Rundfunkanstalten über reine Onlineportale bis hin zum kleinen engagierten Literaturblog und Booktuber hinzugekommen. Sie beanspruchen einen ständig wachsenden Anteil an der Zeit, die wir als Nutzer von Medien aufbringen. Doch der Wirkungsgrad der einzelnen Medienformen hat sich gewandelt. Insgesamt verbringen Menschen heutzutage deutlich mehr Zeit mit Medien als noch vor dreißig Jahren. Zugleich haben die Printmedien stark an Wirkung verloren – wenn auch nicht an Relevanz. Die Auflagen der meisten Printmedien, die es schon vor 30 Jahren gab, sind in diesem Zeitraum rapide gesunken. Viele, vor allem junge Menschen holen sich Informationen nicht mehr aus journalistisch geprüften Quellen. Aktuelle Studien zeigen, dass die meisten von ihnen den Unterschied zwischen redaktionellen Inhalten und Werbung nicht erkennen und ihn nicht einmal für wichtig halten. Das ist für alle, die Inhalte bereitstellen, verführerisch und fordert zugleich zu gesteigertem Verantwortungsbewusstsein.

Journalisten – sei es in Festanstellung in Redaktionen oder in freier Tätigkeit – sind Hauptansprechpartner im Alltag von Presseabteilungen. Doch was überzeugt Journalisten? Warum sollten sie Zeit investieren, sich mit einem Buch beschäftigen, es zuhause lesen? (Denn Journalisten lesen – wie Verlagsmenschen – zuhause und nicht im Büro, wo ständig das Telefon klingelt, der Kollege hereinschneit und eine Mail nach der anderen auf dem Bildschirm aufpoppt.) Eigentlich ist es ganz einfach: Das fragliche Buch muss für die Zielgruppe des Journalisten, seine Leser, Hörer, Zuschauer interessant sein. Als Presseverantwortlicher informiere ich,

empfehle, berate, schlage vor. Ich kann darauf hinweisen, dass sich ein Autor oder eine Autorin besonders für ein Porträt, Interview, Live-Gespräch eignet – vorausgesetzt, diese Formen finden im entsprechenden Medium statt. Ob und wie ein Journalist den ihm zur Verfügung stehenden Platz dafür verwendet, entscheidet jedoch er. Dies ist ein wichtiger Unterschied zur Werbeabteilung, die zielgerichtet für einen bestimmten Anzeigenplatz und die Art der Präsentation bezahlt und ihren finanziellen Einsatz entsprechend abwägt. Mein Budget ist vor allem das Budget an Aufmerksamkeit, das der Journalist unserem Programm gegenüber aufzuwenden bereit ist. Ein Journalist wird im Allgemeinen wesentlich mehr Bücher und Themen aus der Produktion aller relevanten Verlage zur Auswahl haben, als ihm Platz und Zeit zur Verfügung stehen. Zudem ist der Raum für Bücher in den Medien kleiner geworden – zumindest für die klassische Auseinandersetzung mit Büchern: die Rezension. Ein Pressereferent sollte sich also genau überlegen, worauf er den Blick des Journalisten lenkt.

Eine Journalistin muss immer die Zielgruppe ihres Mediums im Blick haben. Ein Literaturkritiker sollte immer die Kriterien seines Urteils transparent machen. Ein Blogger jedoch ist niemandem verantwortlich. Sein Argument lautet eben gerade: Ich sage dir meine private Meinung, gebe dir einen subjektiven, ungefilterten Eindruck und nehme gar nicht in Anspruch, objektiv zu sein. Das hat ohne Zweifel seinen Reiz. Die Rollen von Berufsjournalisten und Bloggern unterscheiden sich also. Sie können gut nebeneinander existieren. Und manche sind in beiden Sphären aktiv.

9. Was macht man in der Presseabteilung eines Verlags eigentlich so den ganzen Tag?

Der Servicegedanke ist grundlegend für das Selbstverständnis einer Pressestelle. Denn zu ihren Aufgaben zählt es schließlich, die Arbeit von Medienmachern zu erleichtern. Das reicht von der raschen Bearbeitung von Anfragen und der Bereitstellung von Coverdaten und Autorenfotos in druckfähiger Auflösung über die frühzeitige Lieferung von Textmaterial und die Vermittlung von geeigneten Gesprächspartnern aus dem Hause bei Detailfragen bis hin zur Sorge für ein ruhiges Umfeld und ein Glas Wasser beim Interview während der Buchmesse.

Die Presseabteilung bildet zudem eine Schnittstelle zwischen Außen und Innen. Sie ist Anlaufstelle für Anfragen – nicht nur von Medienvertretern, sondern auch von Lesern, die zum Beispiel wissen möchten, wann von einem bestimmten Autor etwas Neues erscheint, die ihrem Lieblingsautor einen Brief zukommen lassen möchten oder die um ein Gesamtverzeichnis oder ein Plakat bitten. Die Pressestelle ist zudem Filter für den Informationsfluss in beide Richtungen. Mittels Pressespiegel wird das Haus regelmäßig umfassend und übersichtlich darüber informiert, was über den Verlag und seine Bücher geschrieben und gesagt wird, sowie darüber, in welchen Medien Beiträge zu erwarten sind. Die Faustregel aus dem Zeitmanagement gilt somit erst recht für die Arbeit in einer Pressestelle: Verplane nie mehr als 50 Prozent deiner Zeit. Der Rest füllt sich von selbst.

Die Digitalisierung des Arbeitsplatzes hat viel Zeit gespart und Abläufe vereinfacht. Es ist gerade mal fünfzehn Jahre her, dass wir Pressemappen Papierabzüge von Fotos beigelegt, Fax mit Pressemitteilungen an zehn Redaktionen nacheinander geschickt, haufenweise Briefe kuvertiert haben. Aber die Digitalisierung hat den Arbeitsalltag beschleunigt. Mails generieren Mails.

Das Handwerkszeug eines Pressemenschen ist Kommunikation. Und Kommunikation findet mit Menschen statt. Pressearbeit ist Beziehungsarbeit. Im Vorteil ist somit, wer sich für Menschen interessiert. Ich antworte nicht auf eine E-Mail oder eine Anfrage, ich antworte einem Menschen. Ich empfehle ein Buch nicht nur einer Redaktion, sondern einem Individuum mit bestimmten Vorlieben und Interessen. Dabei gilt stets: informieren, nicht manipulieren. Was will man für den Verlag, das Programm, seine Bücher und Autoren erreichen? Aufmerksamkeit, Sympathie, Vertrauen. Der Journalist kennt wie der zukünftige Leser ein neues Buch noch nicht. Es besteht also die Chance, ihm einen Blickwinkel auf das Buch zu eröffnen, Stärken hervorzuheben, ohne zu lügen. Hat man jemanden dazu überredet, sich mit einem Buch zu beschäftigen, das eindeutig nicht zu ihm und seiner Zielgruppe passt, kann dies im Extremfall als Vertrauensbruch wahrgenommen werden. Der weiteren Zusammenarbeit schadet es allemal.

Man muss in diesem Beruf immer im Gespräch bleiben. Im doppelten Sinne. Kontinuität ist die Grundlage für langfristigen Erfolg. Presse- und Öffentlichkeitsarbeit ist ein Langzeitprojekt. Einsteiger merken schnell, dass ihnen bei aller Kreativität, bei aller Überlegung, bei allem Fleiß neben Erfahrung etwas Essentielles fehlt: Kontakte. Sie sind eine Frage der Zeit. Dabei geht es nicht nur darum, Leute kennen zu lernen, sondern vielmehr darum, den anderen die Chance zu geben, mich kennen zu lernen. Nur so entsteht Vertrauen: durch die wiederholte Bestätigung positiver Erlebnisse. Kontakte müssen gepflegt werden – durch persönlichen und regelmäßigen Umgang, aber auch in Form von gut organisierten Adressdatenbanken und Verteilern.

Wer diesen Beruf ergreift, hat Freude an der Vermittlung – von Inhalten und Personen. Als Presseverantwortlicher bin ich selbst Medium, Vehikel für den Verlag und seine Bücher oder, wie einmal jemand sagte, Kellner, nicht Koch. Wie der Kellner im Restaurant steht die Presseabteilung in der Verwertungskette eines Verlags relativ weit hinten. Sie ist nur bedingt in die Akquise eingebunden, auch wenn sie mitunter schon früh intern ihre Einschätzung zu gewichtigen Titeln beiträgt. Aber sie soll schon mit der Art, wie sie die Speisekarte reicht, dafür sorgen, dass der journalistische Gast mit Genuss auswählt, mit Appetit isst, sich wohlfühlt und vor allem: wiederkommt.

10. Beschwerden Sie sich über Verrisse bei Journalisten?

Als Pressereferent ist man auch Mediennutzer und sollte eine kritische Auseinandersetzung honorieren und die Pressefreiheit hochhalten. Als Leser will ich mehr als nur Jubelbesprechungen und schlichte Empfehlungen lesen. Ich erwarte von den Medien meines Vertrauens, dass sie mir einen kritischen Blick auf neue Dinge

und Stoffe eröffnen. Immerhin kann eine negative Besprechung einem Buch ja auch helfen, da sie neugierig macht. Dies zumindest hört man mitunter an Tröstendem. Eine negative Besprechung hilft jedoch nur in Ausnahmefällen, sagt meine Erfahrung. Eine große Rezension an prominenter Stelle wiederum muss den Verkauf nicht unbedingt wesentlich befördern. Sie wird ihn aber auch nicht verhindern. Verrisse sind ohnehin seltener geworden. Das liegt jedoch nicht daran, dass die Medien unkritischer geworden sind. Wenn es um Bücher geht, sehen mittlerweile aber einige ihre Aufgabe nicht in einer Information über die Breite des Buchmarktes mit lobenden wie kritischen Besprechungen, sondern in einer Serviceleistung ihrer Leserschaft gegenüber, für die sie aus der Menge an Neuerscheinungen ausschließlich Empfehlenswertes herauspicken. Also, kurz gesagt: Nein.

11. Müssen Sie eigentlich alles lesen?

Wer von anderen erwartet, seine Bücher zu lesen, sollte dies auch selbst tun. Ich lese, worüber ich qualifiziert sprechen muss. Die eigene Lektüre steht am Anfang jeder Pressearbeit. Ich persönlich beobachte mich dabei aus zwei Perspektiven: aus der des Lesers und aus der des Profis. Was passiert mit mir während der Lektüre? Was spricht mich an, irritiert mich, interessiert mich, langweilt mich, macht mich neugierig, lässt mich abschweifen? Ganz banal: Gefällt es mir? Zugleich beobachte ich, wie das Ganze gemacht ist. Warum löst die Lektüre bei mir aus, was sie auslöst? Glaube ich aufgrund meiner Erfahrung, dass es auch anderen Lesern so gehen wird? Welchen Aspekt kann ich nach vorne stellen, damit diejenigen, die das Buch interessieren könnte und die ich interessieren will, zugreifen? Wen interessiert dieses Buch? Wen eher nicht? Auch Journalisten sind in dieser Hinsicht einfach Leser, wenn auch hochprofessionelle. Pressearbeit bildet also eine Art Menschenkette: Ich reagiere als Mensch auf einen Text, versuche andere Menschen dazu zu bringen, sich mit diesem Text zu beschäftigen, um wiederum anderen Menschen von ihm zu erzählen.

12. Warum muss man für Lesungen Eintritt bezahlen? Das ist doch Werbung fürs Buch.

Es ist in der Tat nicht überall auf der Welt üblich, für Lesungen Eintritt zu zahlen. Autoren aus Ländern wie den USA oder Italien stellen uns immer wieder mit einer Mischung aus Ungläubigkeit und Stolz die Frage: »Die Leute, die hier sind, haben wirklich dafür bezahlt, mich zu hören?« Eine Lesung ist für mich nichts anderes als ein Kino- oder Theaterbesuch. Schließlich sage ich ja auch nicht im Kino: »Wieso sollte ich Eintritt bezahlen? Das ist doch Werbung für den Film und die Schauspieler und außerdem muss ich ohnehin eine Viertelstunde Werbung über mich ergehen lassen, bis der Film beginnt.« Bei einer Lesung gibt es – noch – keinen Werbeblock zu Beginn.

13. Wie wird aus einem Buch ein Hörbuch oder ein Film?

Die Rechte- oder Lizenzabteilung eines Verlags kauft nicht etwa Titel aus anderen Häusern ein (das macht das Lektorat), sondern verkauft Rechte bzw. Lizenzen an Dritte, z.B. das Recht, die Übersetzung eines Buches in einer anderen Sprache zu veröffentlichen oder eine Hörbuch-, Theater- und Filmadaption. Geht es um Verfilmungs- und Theaterrechte, arbeiten viele Verlage mit Agenturen zusammen, die diese Rechte in ihrem Namen vertreten. Die Verfilmung eines Buches gilt als Jackpot und ist ohne Zweifel lukrativ. Doch es ist auch eine langwierige Angelegenheit und mehr Filme kommen nicht zustande als umgesetzt werden, obwohl schon Rechte oder Optionen verkauft wurden.

14. Warum kosten Bücher, was sie kosten? Und was bringt mir als Leserin die Buchpreisbindung?

Die Gewinnmargen von Büchern sind gering. Verlage arbeiten klassischerweise mit einer sogenannten Mischkalkulation, d. h., Bücher mit höherem Gewinn sollen Bücher mit kleinerem Gewinn bzw. gar Verlusten ausgleichen. Aus Gründen der Imagepflege oder als Langzeitinvestment können da durchaus Projekte eingeplant werden, bei denen erwartet wird, dass sie als Einzelprojekt Verlust machen. Insgesamt muss aber nach Abzug von Miete, Gehältern, Strom, Versicherungen, Auslagen ein Gewinn rauskommen. Denn Verlage sind zwar Teil des Kulturbetriebs, aber vor allem Wirtschaftsunternehmen.

Die Buchpreisbindung sorgt in Deutschland dafür, dass jedes Buch, ganz gleich, wo man es kauft, den gleichen Preis hat. Dies sorgt dafür, dass die Wettbewerbsvorteile der Big Player in Schranken gehalten werden, und soll helfen, die Vielfalt des Marktes zu erhalten oder zumindest die Erosion zu bremsen. Sie sorgt für Verlässlichkeit und Vergleichbarkeit. Mit ihr wird das Verteilsystem mitfinanziert, das dafür sorgt, dass jedes lieferbare Buch im Regelfall am Tag nach der Bestellung beim Kunden sein kann.

15. Wird es in zehn Jahren noch Bücher geben?

Die Frage geht meistens von der Vorstellung aus, dass Buch gleichbedeutend ist mit »gebundenes Buch aus Papier«. Die Technik des kodexartigen Buches ist ziemlich perfekt und wird gerne mit dem Rad oder dem Löffel verglichen. Das E-Book in der heutigen Form ähnelt eher der Schriftrolle: Man fängt oben an zu lesen und hört unten auf. Das ermüdet und macht die schnelle Orientierung schwierig. Wer auf einer Wanderung nicht weiß, wo er sich befindet, wird langsamer gehen oder er wird rascher gehen, als er will, weil er nicht weiß, wie weit es noch ist. Orientiert zu sein ist wichtig für ein gleichmäßiges, Kräfte und Konzentration schonendes Tempo. So ist es mit dem Lesen eines digitalen Textes beim heutigen Stand der Technik.

Doch die Frage ist nicht nur, ob das papierene Buch vom digitalen Buch abgelöst wird. Eher nein. Die beiden Techniken werden nebeneinander existieren. Der

frühere Verleger des dtv, Wolfgang Balk, hat in diesem Zusammenhang gerne gesagt: Die Leute sind auch nach Erfindung des Autos weiter Rad gefahren. Die Frage ist, welches Transportmittel zur Erreichung des jeweiligen Ziels sinnvoll und angemessen ist.

Vorteil des Buches: Der materielle Wert ist nicht so hoch. Man kann es am Strand liegen lassen und zum Baden gehen, ohne befürchten zu müssen, dass es jemand klaut. Liest man nur auf dem Smartphone oder auf dem E-Book-Reader, würde man das Gerät vermutlich nicht offen herumliegen lassen.

Menschen haben ein Bedürfnis nach Geschichten. Sie decken es durch Bücher, Artikel in Zeitungen und Magazinen, Radiosendungen, Spielfilme und Nachrichtenprogramme, aber auch durch lustige Katzenvideos auf YouTube oder die Ekelfaszination, die von Donald Trumps Tweets ausgeht und dem Rätseln darüber, was er sich dabei wohl wieder gedacht hat. Die essentielle Frage für Verlage ist nicht die, ob Menschen in Zukunft mehr gedruckte oder digitale Bücher kaufen. Es geht nicht um die romantisch aufgeladene Frage, ob Menschen wirklich ganz auf die Haptik und den Geruch von Papier verzichten möchten. Die Frage ist: Sind Menschen in Zukunft bereit, für Geschichten zu zahlen? Ist ihnen die kreative Leistung, die Überlegung, Zeit und Arbeit anderer Menschen Geld wert? So wie sie selbstverständlich in einem Restaurant dafür zahlen, dass jemand für sie kocht? Oder reicht ihnen, was sie kostenlos erhalten? Kostenlose E-Books gemeinfreier Uraltübersetzungen, kostenlose oder für 99 Cent zu habende, unlektorierte, vor Fehlern strotzende E-Books mit Liebesschmonzetten und Horrorgeschichten? Reicht ihnen das? Vielleicht auch, weil ihr Zeit- und Aufmerksamkeitsbudget gedeckt ist mit YouTube-Videos und dem, was ihnen in ihrer Facebook-Filterblase angezeigt wird, und weil sie sich irgendwann daran gewöhnt haben, sich mit nichts mehr zu beschäftigen, das sie fordert – außer der Bauanleitung eines Ikeamöbels? Das sind die Fragen der Zukunft, auf die Verlagsbranche und Gesellschaft Antworten finden müssen.

Und dies waren ein paar jener Fragen, die man als Verlagsmensch immer wieder gestellt bekommt und die man sich selbst stellt.

»Oft lache ich auch selbst beim Schreiben.«

Isabella Straub (alias Isabella Rau) über ihre Erfahrungen als Autorin von »Belletristik« und »Unterhaltungs-« bzw. »Genreliteratur«

Isabella Straub ist im deutschsprachigen Raum schon seit längerem bekannt als erfolgreiche Autorin belletristischer Romane. Unter dem Pseudonym Isabella Rau hat sie vor kurzem ihren ersten Unterhaltungs- bzw. Genreroman verfasst, der im Mai 2018 bei Fischer erscheinen wird. Im Interview kommen Isabella Straubs Beweggründe für das Schreiben zur Sprache sowie ihre Erfahrungen mit zwei unterschiedlichen literarischen Märkten, unterschiedlichen Produktions- und Rezeptionshaltungen und Strategien der Verlage in Hinblick auf Marketing, Werbung und PR.

Gerda E. Moser: Beginnen wir bitte mit zwei Begriffserklärungen. Du wirst auf dem Markt als eine Autorin definiert, die sowohl Romane im Bereich der »Belletristik« als auch in der »Unterhaltung« bzw. im »Genre« schreibt. Ist das nicht dasselbe?

Isabella Straub: Aus meiner Sicht nicht. Viele verstehen unter Belletristik ja auch die unterhaltenden Romane, die unterhaltenden Genres. Im Gegensatz dazu nennen wir die unterhaltenden Titel Genre, unterscheiden also zwischen Belletristik und Genreliteratur. Und unter Genre fällt eben Krimi, Thriller, Frauenunterhaltung, historischer Roman, Fantasy, alle Romane, die das Schwergewicht auf dem Plot haben und nicht auf der Sprache.

ISABELLA STRAUB, geboren in Wien, Studium der Germanistik und Philosophie in Wien und Klagenfurt. Journalistin (1992–2002); Selbständige Texterin (2002 – jetzt); Leondinger Akademie für Literatur (2008/09). Publikation zahlreicher Kurzgeschichten und mehrerer Romane im Aufbau-Verlag Berlin und bei S. Fischer. Zuletzt erschien *Wer hier schlief* (2017). Mehrere Preise und Stipendien wie Werkstipendium des Deutschen Literaturfonds, Stipendien für Literatur des BMUKK, AutorInnenprämie BMUKK, Gewinnerin Wortlaut, Münchner Kurzgeschichtenwettbewerb, Debüt der Erfurter Herbstlese etc. (www.isabellastraub.at) E-Mail: schreiben@isabellastraub.at

Wer ist dieses »Wir«, von dem du sprichst?

Die Leute, mit denen ich zu tun habe. Eigentlich ist es common sense. Die schöngeistige Literatur wird Belletristik genannt. Das bezieht sich auf »belles lettres«, die schönen Buchstaben, die schönen Worte. In der Belletristik liegt der Schwerpunkt auf dem Wort, auf dem Stil und der Sprache. Der Plot ist hier weniger wichtig, obwohl heutzutage auch Belletristik unterhalten muss, ebenso einen Plot braucht. Darüber hinaus sind heute viele Autorinnen und Autoren zwischen Belletristik und Unterhaltung angesiedelt. Etwa Wolf Haas, der Literaturpreise bekommt und unterhaltsame Krimis schreibt. Auch mein Roman *Südbalkon* zum Beispiel ist im Feuilleton rezipiert und gleichzeitig als sehr unterhaltsam wahrgenommen worden. Früher hieß es immer, die Leute haben Angst, sich unter ihrem Niveau zu amüsieren, deshalb darf dann auch nicht gelacht werden bei der Belletristik. Das hat sich geändert. Ein Unterhaltungsanspruch wird auch an die Belletristik gestellt. Und Unterhalten heißt ja nicht, dass nur gelacht wird. Es gibt auch den Genuss an der Sprache, der ebenfalls eine Form der Unterhaltung ist. Und aus dem Krimi hat sich nicht zuletzt eine Form des modernen Gesellschaftsromans entwickelt. Du kannst dort alles abhandeln und damit auch am meisten Geld verdienen. Krimi ist sozusagen DAS Top-Genre im Moment.

Das Genre, für das du seit kurzem schreibst, ist allerdings nicht der Krimi, sondern der sogenannte »Frauenroman« ...

Ja, der »intelligente Frauenroman«, was sozusagen ein bisschen eine Contradictio in Adjecto darstellt. Gemeint ist damit, dass man weggeht von den vorhersehbaren Plots à la Milliardär sucht sich eine passende Frau oder eine junge, recht naive, verträumte Frau ist auf der Suche nach ihrem Mr. Right. Es wird stärker auf die Realität eingegangen, aber auch auf den Humor nicht verzichtet. Lesen ist weiblich, das weiß man, und es eröffnet sich ein potentiell großer Markt, wenn man sich an die Frau als Leserin wendet.

Wie alt ist die Leserin, die durch deinen neuen unterhaltenden Roman angesprochen werden soll?

Das, was ich mache, nimmt einen aktuellen Trend auf, nämlich, dass die Leserinnen der so genannten »chick-lit«, wie man das genannt hat, also der sogenannten »Hühnchen- Literatur«, älter geworden sind. Man spricht jetzt – ich zitiere das nur und bin mit dieser Bezeichnung nicht sehr glücklich – von »hen-lit«, also von »Hennen-Literatur«. Die Leserinnen, für die die neuen Frauenromane geschrieben werden, sind Mitte bis Ende 40. Das sind Frauen, die vielleicht schon zweimal geschieden sind. Und das kann sich durchaus widerspiegeln im Unterhaltungsroman. Es ist nicht mehr diese heile Welt, das ist ein bisschen abgeklärt. Und man weiß, dass der Prinz auf dem Schimmel nicht mehr kommt und einen erwählt. Doch was kommt stattdessen? Und kann das Leben trotzdem schön sein? Das sind die Fragen

und die Verwicklungen, die daraus resultieren und auch erzählt werden können, die Themen, die in der Mitte des Lebens auftauchen können, weil diese Frauen natürlich ältere Kinder haben, auch in den Romanen. Und dann geht es vielleicht darum, sehr spät noch ein weiteres Kind zu bekommen oder überhaupt noch schwanger zu werden.

Welche Art des Lesens muss ich mir vorstellen? Welche Erwartungen leiten die Lektüre?

Es geht immer um Identifikation in der Unterhaltung. Der Frauenroman muss Figuren als Identifikationsangebote schaffen. Gleichzeitig weiß man, dass aus Scheitern auch viel Humor entstehen kann. Aus diesem Grund ist die Protagonistin nicht so stark, sie hat ihre Schwächen. Sie scheitert und ist als Romanfigur trotzdem »bigger than life«. Alles, was ihr passiert, ist in irgendeiner Weise exaltierter, verrückter, unwahrscheinlicher. Wichtig ist, dass die Figur differenziert gestaltet wird, dass ihre Stärken und Schwächen herausgearbeitet werden, das, was ihr peinlich ist und worüber auch die Leserin nicht so gerne spricht.

Woher hast du dein Wissen? Wurdest du vom Verlag gecoacht?

Nein, ich beschäftige mich seit zehn Jahren sehr intensiv mit dem Thema, fahre auf alle Messen, Leipzig, Frankfurt, ich bin einfach interessiert an Literatur. Ich treffe Leute, besuche Stände. Ich gehe aber auch gern zu Lesungen meiner Kolleginnen und Kollegen, ich bin einfach dort gern, wo Literatur stattfindet. Ich gehe auch hier in Klagenfurt gern ins Musil-Haus. Ich bin einfach präsent. Und als Schreibende musst du dich ja auch positionieren in einem Universum, d. h., du musst wirklich Bescheid wissen über zeitgenössische Literatur und wo du stehst. Ich lese sehr viel und bin interessiert, will wissen, was aktuell passiert – auch im Theater oder in der Bildenden Kunst. Beim Schreiben selber gibt es in der Unterhaltung Unterstützung, wenn man es möchte, aber keine Einflussnahme.

Welche Form von Unterstützung ist das?

Straub: Ich habe mich für das Lektorat, das ganz zum Schluss kommt, mit meiner Lektorin in Wien getroffen. Sie hat einen Plan gemacht, so eine Kurve, die festhält, wie viel Humor, Gefühl, Action die jeweiligen Kapiteln enthalten sollen, und hat mir geraten, ganz zum Schluss noch einen humorigen Anteil einzubauen. Als zweiter Punkt war ihr wichtig, dass die Protagonistin vom fremdbestimmten Chaos, in das sie gestürzt ist, in ein selbstgewähltes Chaos kommt. Das ist eine Entwicklung der Figur, durchaus psychologisch, die man im Plot nachspüren können muss. Und da meinte sie, dass an einer Stelle im Roman die Reaktion der Figur noch nicht passen würde, sie hätte, da sie jetzt ja schon selbständig sei, anders reagieren müssen. Obwohl die Lektorin wesentlich jünger ist als ich, kann sie nachvollziehen, was die Zielgruppe gerne liest oder lustig findet. Im Jänner haben wir mit dem Roman

begonnen, im August war er fertig, 370 Seiten, im September haben wir uns getroffen. Und jetzt bekomme ich die Fahnen. Innerhalb eines Jahres haben wir ihn also fertiggestellt, diesen ersten Unterhaltungsroman, und ich war mit dieser Zusammenarbeit sehr glücklich. Die Lektorin hat viele Ideen gebracht, sich quasi richtig reingekniet. Viele Autorinnen und Autoren beginnen ja mit einem ganz genauen Plot, mit ganz genauen Szenenfolgen. Das bespricht man mit dem Lektor oder der Lektorin. Und es kann natürlich passieren, dass sich während des Schreibens Dinge ändern, aber zumindest hat man dann ungefähr eine Richtung vorher festgelegt.

Ist das auch deine Vorgehensweise, nämlich, den Plot und die Szenenfolgen ganz genau vorab auszuarbeiten?

So genau nicht, nein. Das haben wir bei diesem Buch auch nicht gemacht. Da haben wir so gearbeitet, dass ich alle 30, 40 Seiten der Lektorin geschickt habe. Es ist, um es mit der Belletristik zu vergleichen, eine recht enge Zusammenarbeit. In der Belletristik ist es freier, dieser schöpferische Akt, der passiert mehr oder weniger alleine. Beim letzten belletristischen Roman habe ich – ich rede jetzt wirklich immer nur von mir, es gibt andere, die ganz anders arbeiten – ganz allein durchgeschrieben, und erst am Ende haben wir darüber gesprochen. Beim nächsten Buch möchte ich das ändern, zumindest einmal die Grundidee besprechen, bevor es ans Schreiben geht. Ich habe bemerkt, dass zu viel Freiheit die Gefahr mit sich bringt, dass man in die Willkür und in Privatphilosophien abdriftet. Ich halte die Kommunikation nach außen für wichtig, weil ich einen Sparringspartner schätze, mit dem ich Plots besprechen kann.

Wie integrierst du diese beiden unterschiedlichen literarischen Schreibweisen in deinen Arbeitsablauf oder Lebensplan? Schreibst du zunächst die eine Art Roman, darauf die andere?

Ich kann an einem guten Tag durchaus an beidem arbeiten, weil es im besten Fall gelingt, sofort in die jeweils erforderliche Haltung zu switchen. Gleich vier Unterhaltungs-Plots habe ich aktuell in Arbeit, wobei ich dem Rat meiner Agentin folge und mir überlege, was mir am nächsten liegt, was ich am leichtesten schreibe. Es ist letztlich doch eine Herzensangelegenheit. Ich spüre sofort, das schreibt sich leicht, oder ich spüre, das schreibt sich nur mit viel Schweiß und Tränen.

Du würdest nicht sagen, dass eine mit Schweiß und Tränen geschriebene Literatur reizvoller oder wertvoller ist für dich?

Nein, ich schreibe grundsätzlich nicht mit Schweiß und Tränen. Ich schreibe, weil ich gern schreibe. Erst kürzlich hatte ich ein Gespräch mit dem Lektor bei Aufbau, meinem Belletristik-Verlag, und er hat mir geraten zu überlegen, was ich mit dem Schreiben erreichen will. Warum machst du das? Was willst du? Ich habe mir gedacht, ja, nach dem dritten Buch ist es gut, einmal darüber nachzudenken. Fazit:

Ich will nichts damit erreichen. Ich schreibe, weil ich es so gerne mache – und entweder reicht das als Grund oder es reicht nicht.

Wie würdest du diese Freude beschreiben? Was bedeutet »gern schreiben« konkret?

Das hat mit der Erfahrung des Flows zu tun. Der Psychologe Mihály Csíkszentmihályi erklärt das genau: Flow, das bedeutet, dass du vergleichbar mit einem Langstreckenlauf oder einer anderen sportlichen Betätigung völlig in deiner Arbeit versinkst und die Welt rund um dich vergisst. Ich sag immer, man schreibt mit halbgeschlossenen Lidern. Es ist jetzt quasi ein anderer Teil des Gehirns, der übernimmt. Das ist eine tolle Erfahrung, weil da Dinge rauskommen, auf die du unter normalen Umständen nicht kommen würdest. Und das ist einfach eine schöne Art, sein Leben und seine Zeit zu verbringen. Ich freue mich, wenn ich weiß zum Beispiel, ich habe jetzt ein paar Stunden und kann mich hinsetzen und an einer Geschichte weiterarbeiten. Auch, wenn ich nie sicher sein kann, dass letztlich wirklich etwas daraus wird. Es kann sein, dass ich den Text, an dem ich gerade arbeite, wegwerfen muss, aber auch dann habe ich kein Problem damit. Alles, was ich mache, ist ein Probieren und bringt mich vielleicht auf was anderes. Es ist ja nichts verhaut, und von den Texten oder Plots, die nicht angenommen werden, kann ich vielleicht Teile an anderer Stelle verwerten. In meinem Computer gibt es einen Ordner, der heißt auf gut Wienerisch »Restln«.

Welche Freuden des Schreibens bieten dir »Belletristik« und »Unterhaltung/Genre«?

In der Belletristik lässt sich ein Gedanke ganz anders durchspielen bzw. mag ich dieses philosophische Nachdenken über das Leben, das liegt mir, ich habe ja auch Philosophie studiert. Auch kann ich mit Sprache etwas machen, verschiedene Stile ausprobieren. In dem neuen Projekt versuche ich es wieder auf eine ganz neue Art und Weise. Und bei der Unterhaltung passiert es immer wieder, dass ich auch selber lachen muss beim Schreiben, das klingt komisch, ja, aber das ist wirklich so, und das ist wunderbar. Wie viele Leute lachen schon, während sie arbeiten, und bei mir gehört das quasi zur Jobbeschreibung dazu. Und ich denke mir, ok, wenn ich lache, dann lacht vielleicht auch wer anders, ganz genau abschätzen kann man das natürlich nicht. Und ich lache auch nicht lauthals über meine eigenen Schmähs, das nicht, aber ich schmunzle innerlich. Es gibt diesen schönen Spruch: Jeder Leser liest sein eigenes Buch, weil er immer sein Leben mitliest – das bedeutet im Umkehrschluss, dass man als Autor nicht nur EIN Buch schreibt, sondern tausende. Im Unterhaltungs-Genre gibt es in meiner Wahrnehmung etwas mehr Distanz. So wie man über einen Witz lacht, der auch nicht unbedingt etwas mit einem persönlich zu tun hat. Bei der Belletristik geht es um das, was NICHT da steht, um diese Leerräume im Text. Die Unterhaltung hantelt sich von Zeile zu Zeile, da gibt's nur das, was da steht. Und das ist auch das Schöne, auf diese oder die andere Weise zu schreiben. Entweder hast du dieses Spiel mit der Bedeutung, die interpretatorisch noch etwas frei lässt, wo etwas zum Schwingen kommt jenseits dessen, was im Text

steht, oder du komponierst eine Textstruktur, die die Leserinnen zum Mitlachen oder -weinen bringt.

Wie werden diese beiden unterschiedlichen Arten von Literatur am Markt positioniert?

Ich hab beruflich mit Werbung zu tun, arbeite auch als Werbetexterin. Ich finde es spannend zu wissen, wie man in den Markt hineingeht, worauf man sich fokussiert. Bei der Belletristik arbeitet man u.a. mit Inseraten in den Branchenmedien und vertraut darauf, dass das Buch in den Zeitungen besprochen wird. Was mein Unterhaltungsverlag, also Fischer, machen wird, das werde ich erst sehen. Das Buch jedenfalls ist ein Spitzentitel und erscheint im Mai.

Was ist ein Spitzentitel?

Ein Buch, auf das sich die Marketingbemühungen konzentrieren. Es ist das Signal für den Buchhandel, hier investieren wir, dieses Buch halten wir für wichtig. Im Verlag hat es eine gewisse Wertigkeit und muss auch zu einer Art Aufbruchsstimmung führen. Es reicht ja nicht, für das Buch einen einzigen Lektor zu überzeugen, sondern es müssen alle an das Buch glauben, die Programmchefin, das Marketing, die Presseabteilung, der Vertrieb, und überzeugt sein, dass sich das Buch am Markt durchsetzen wird, im Buchhandel durchgebracht werden kann. Und in der Unterhaltung ist es hauptsächlich das Buchcover, das verkauft, nicht die klassische Rezension.

Bist du in die marketingstrategischen Diskussionen eingebunden?

Nein, ich werde nur unterrichtet über das, was passiert. Im Fall des Unterhaltungsromans habe ich für die Buchhandelsvertretersitzung ein kleines Video gedreht, in dem ich den Vertretern alles Gute auf ihrer Reise wünsche und kurz was zum Roman sage. Da geht es vor allem darum, dass die mich sehen und sich dann im besten Fall an das Buch erinnern. Bei der Belletristik spielt die Presse eine große Rolle, etwa das Versenden von Leseexemplaren.

Als Unterhaltungsautorin hast du einen anderen Namen – warum?

Isabella Rau, so lautet mein Pseudonym, hat noch nie ein Buch geschrieben, ich wurde als jemand erschaffen, der ein erstes Buch geschrieben hat. Es ist ein offenes Pseudonym, wenn man recherchiert, kann man schon feststellen, wer dahintersteckt.

Sollen die Leserinnen und Leser auch Detektiv spielen?

Nein, es steht ja nicht dabei, dass das ein Pseudonym ist, sondern das ist einfach nur mein Name, und die meisten Leute interessiert das sowieso nicht. Es ist einfach

nur ein anderer Name mit recht vager, aber nicht erfundener Biographie für ein anderes Publikum. Es gibt Autoren, die haben zehn Pseudonyme, weil sie in zehn unterschiedlichen Genres schreiben. Der Autorenname ist eine Marke, man kann mit einem Namen nur eine Zielgruppe bedienen. Verschiedene Arten des Schreibens lassen sich nur schwer mischen. Der Vorteil ist, dass man damit ein Debüt erschaffen hat, eine neue Autorin, einen neuen Autor. Außerdem entlastet es den Schreibenden, weil es dann nicht so schlimm oder peinlich ist, wenn es nicht funktioniert. Der Nachteil ist, dass ich keine Lesungen machen kann, denn ich bin ja nicht diejenige Person, die das Buch geschrieben hat.

Zum Abschluss die Frage, die dir wohl schon sehr oft gestellt worden ist: Wie bist du zum Schreiben und vor allem, wie bist du zu diesen beiden unterschiedlichen Formen des Schreibens gekommen?

Das ist eine längere Geschichte.

Hast du eine Kurzfassung?

Ganz kurz, ja, ich wollte mehr lernen über das Schreiben und habe eine Schreibschule in Leonding besucht. Die läuft ein Jahr, und man wird von arrivierten Autorinnen und Autoren gecoacht, fährt dorthin jeden Monat für drei Tage. Diese Schule des Schreibens unter Anführungszeichen hat mir sehr gut gefallen. Es war bei uns so, dass man ein Thema bekommen hat und bis drei Uhr Nachmittag eine fertige Kurzgeschichte hat abliefern müssen, auf die es ein Feedback gegeben hat. Unter Druck literarisch zu schreiben ist eine gute Schule, auch, dass du beurteilt wirst von den anderen. Ich habe am Ende des Jahres im Gegensatz zu den anderen Teilnehmern noch keinen Roman begonnen, weil ich immer noch keine Ahnung davon hatte, wie man so einen langen Text schreibt. Das erfährt man tatsächlich erst während des Schreibens. Nach Leonding war ich oft in Leipzig und besuchte zahlreiche Seminare und Workshops der Textmanufaktur von André Hille. Auf diese Weise habe ich mir auch ein Netzwerk aufgebaut. Ich habe damals in erster Linie Kurzgeschichten geschrieben und hatte das Glück, bei einigen Wettbewerben zu gewinnen. In der Jury eines bestimmten Wettbewerbs saß dann der damalige Geschäftsführer des Aufbau-Verlags.

Du hast keine Manuskripte an Verlage geschickt?

Straub: Ich habe überhaupt nichts gemacht, auch der Kontakt zu der Agentur, die mich in der Unterhaltung und bei Fischer vertritt, hat sich zufällig ergeben. Daraufhin hat mir mein Literaturagent vorgeschlagen, zwei Plots zu entwickeln, die er anbieten könnte. Kein klassischer Weg, aber welcher Weg ist heute schon klassisch?

Das Interview führte Gerda E. Moser.

Carolin Führer, Jochen Heins

Zum Autor im Kontext der Literaturinterpretation

Autorschaftsbezüge in Literaturwissenschaft und Vermittlungspraxis

In der Literaturwissenschaft kommt dem totesagten Autor nach seiner Rückkehr eine enorme Aufmerksamkeit zu, die sich in einem vielfältigen Diskurs über Autorschaftskonzepte und -theorien im Rahmen von Interpretation äußert. Die Literaturvermittlung scheint eigene Formen des Einbezugs von Autorschaft in Interpretationsprozesse zu praktizieren: Diese pendeln zwischen hermeneutisch-biographischen Annahmen, heuristischen Formen und einer (aus der Literaturtheorie überpointierten) Problematisierung von Autorschaft. Der Beitrag skizziert beide Entwicklungen und deren Differenz bzw. auch Abhängigkeit voneinander. Er plädiert dafür, dass trotz aller Vielfalt hier nicht der Eindruck eines Relativismus hinsichtlich des Autor-Einbezugs in der Literaturinterpretation entstehen darf, sondern die Abhängigkeit von Interpretationszielen sowie die Verwendungskontexte des Autorbegriffs deutlich markiert werden müssen.

Kaum ein Satz ist in der literaturwissenschaftlichen und -didaktischen Diskussion so umstritten, wie die im praktischen Umgang mit Literatur immer noch häufig akzentuierte Frage danach, was »uns der Autor mit seinem Text« eigentlich »sagen wollte« (Matuschek 2012, Köster 2018, Jannidis u. a. 1999, S. 7). Im Umkreis dieser Debatte steht auch die Frage, inwiefern biographische und zeitgeschichtliche

CAROLIN FÜHRER ist Akademische Rätin für Literaturdidaktik im Fachbereich Germanistik an der Bergischen Universität Wuppertal. E-Mail: fuehrer@uni-wuppertal.de

JOCHEN HEINS ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Fakultät für Erziehungswissenschaften an der Universität Hamburg. E-Mail: Jochen.Heins@uni-hamburg.de

Aspekte aus dem Umfeld eines Autors in heuristischer Hinsicht für die Interpretation eines literarischen Textes herangezogen werden können bzw. sogar herangezogen werden müssen und welche Implikationen daraus für das Verständnis der strukturellen Beschaffenheit des Werks, den Rezeptionsprozess und die Interpretationspraktiken resultieren. Die Antworten, die zu diesen Fragen generiert wurden, bilden einen fachwissenschaftlichen Diskurs ab, der besonders im letzten Jahrhundert enormen Wandlungsprozessen ausgesetzt war und bis heute ist.

Im folgenden Beitrag soll nun dargelegt werden, wie das jeweils veranschlagte Autorschaftskonzept Differenzen zwischen Literaturwissenschaft und Literaturvermittlung verschärft. Dazu werden zunächst ausgewählte Autorschaftskonzepte in literaturtheoretischen Perspektivierungen von Interpretation skizziert, bevor auf dieser Grundlage – aber auch in deutlicher Herausstellung der naturgemäßen Unterschiede des Diskurses – Formen der Berücksichtigung des Autors im Interpretationsprozess aus literaturdidaktischer Sicht skizziert werden.

1. Autorschaftskonzepte in fachwissenschaftlicher (Interpretations-) Perspektive

Historisch betrachtet hat die Literaturwissenschaft lange Zeit ganz selbstverständlich den Autor als Zentrum für den Umgang mit Literatur angesehen, dessen Biographie, Arbeits- und Schreibweisen, thematische Vorlieben, politische und philosophische Positionen, Lektüren, Eingebundenheit in kulturelle Diskurse der Zeit usw. für die Auseinandersetzung und Interpretation des jeweiligen Werkes mehr oder weniger explizit herangezogen wurden (vgl. Kleinschmidt 1997, Schaffrick/Willand 2014).

In den 1960er-Jahren erfährt dieses Paradigma bekanntermaßen eine Erschütterung: Autorkritische und anti-intentionalistische Positionen – breitenwirksam zugespitzt über Roland Barthes Postulat vom Tod des Autors (Barthes 2000 [1967]) und Michel Foucaults Frage »Was ist ein Autor?« (Foucault 2000 [1969]) – erstrecken sich auf einen Werkbegriff, dessen Konzeption eng mit theoretischen Annahmen über den Autor verbunden waren. In den 1990er-Jahren lässt sich wiederum eine »Rückkehr des Autors« (Jannidis u. a. 1999) ins literaturwissenschaftliche Bewusstsein konstatieren, in deren Zuge die Autorschaft nach wie vor als ein notwendiges, wenn auch nicht hinreichendes Konzept der Textinterpretation erachtet wird. Die Literaturvermittlung scheint sich seitdem in besonderer Weise in Differenz zur Literaturtheorie zu entwickeln und zwischen einer konventionell-biographischen oder einer grenzenlosen Leser- und Rezeptionsorientierung zu pendeln. Um diese Unterschiede deutlicher zu umreißen, soll an dieser Stelle kursorisch auf den Autorschaftsdiskurs in der Literaturtheorie mit speziellem Schwerpunkt auf der Interpretation eingegangen werden.

Die Auffassung, dass aus fachwissenschaftlicher Sicht Interpretationen nicht objektiv »richtig« oder »falsch« sein können, sondern allenfalls relative Geltung besitzen, ist weit verbreitet. Descher u. a. (2015) konzeptionieren vier Gruppen der Generierung von Textbedeutung. An dieser Stelle versuchen wir in diesen den

Autorschaftsbezug in Abhängigkeit von den Interpretationszielen zu systematisieren:¹

- Konventionelle, am Autor orientierte Interpretationskonzeptionen verstehen unter Bedeutung das, was der Autor mitzuteilen beabsichtigte (Intentionalismus). Im Einklang mit ihrer Auffassung von Bedeutungsgenerierung geht es diesen Positionen darum, die kommunikativen oder auch gestalterischen Absichten, die der Autor hatte, zu ermitteln oder zu erklären; andere Interpretationsziele können hierbei mehr oder weniger berücksichtigt werden.
- Zugänge, die am Text (z. B. in Anlehnung an Literaturtheorien des New Criticism und des Strukturalismus) oder am Paradigma der Intertextualität orientiert sind, umfassen häufig die Vorstellung, dass Bedeutung aus sprachlichen Konventionen oder allgemein beschreibbaren Regularitäten resultiert. Diese strukturalistischen und textzentrierten Ansätze verfolgen bei der Interpretation das Ziel, die Beschaffenheit des Textes, etwa seine Struktur, zu beschreiben.
- Aus Sicht von am Leser orientierten Theorien ist die Bedeutung eines Textes wesentlich als Zuschreibungsleistung durch den Rezipienten anzusehen. Im Fokus stehen hier die leserseitigen Konstruktionen von Textbedeutung und die damit einhergehenden Wirkungen. Welche Bedeutung der Leser dem Text zuweist, ergibt sich dabei zu einem wesentlichen Teil daraus, wie er den Text mental verarbeitet, über welche kognitiven Voraussetzungen (z. B. Wissen) er verfügt und in welchen (sozialen) Rahmenbedingungen der Verstehensprozess abläuft. Nur am Rande sei erwähnt, dass dem Autor leserseitig bisweilen bestimmte, historisch variable Eigenschaften zugeschrieben werden, die sich in der Regel nicht theoretischen Annahmen verdanken, sondern der Poetologie bestimmter Epochen. So kann der Autor beispielsweise als »Genie« aufgefasst bzw. als Experte oder als kritischer Intellektueller angesehen werden.
- Ergänzend zu nennen ist schließlich noch viertens die Gruppe, die vor allem auf »symptomatische Interpretationen« ausgerichtet ist (vgl. Descher u. a. 2015, S. 15). Der Text bzw. Textstellen werden hierbei als Ausdruck bestimmter »Gegebenheiten« (z. B. unbewusste Ängste oder Phantasien wie in psychoanalytischen Interpretationen) angesehen. Damit liegt dieser Zugang auf einer anderen Ebene als die bisher skizzierten Ansätze, weil er den Text als Indikator für etwas darüber »Hinausgehendes« ansieht. Im Rahmen dieser Konzeption von Interpretation kann der Autor als Akteur modelliert werden, wobei verschiedene Einzeltheorien jeweils unterschiedliche Aspekte aus dem Leben des Autors fokussieren. In neueren poststrukturalistischen Autorschaftstheorien wird beispielsweise mit

1 Es handelt sich hierbei um eine im Rahmen des Beitrags egalisierende Strukturierung des Zusammenhangs Interpretation – Autorschaft. Für literaturwissenschaftliche Zwecke ist der Band von Schaffrick/Willand (2014) zu Rate zu ziehen, der die Forschungsliteratur umfassend aufarbeitet und in historischen und systematischen Fallstudien Theorien und Praktiken der Autorschaft zwischen Hermeneutik und Poststrukturalismus, Narratologie und (Auto-)Fiktionstheorie, Gattungswissen und Inszenierungsstrategien erschließt.

besonderem Interesse der Bereich der »Autofiktion« untersucht, die die üblichen dichotomen Unterscheidungen von »Autobiografie« und »Fiktion« sowie von »Werk« und »Leben« neu perspektivieren (vgl. z. B. Wagner-Egelhaaf 2013). Gesellschaftswissenschaftliche fundierte Positionen richten ihre Aufmerksamkeit auf Faktoren wie Bildung und Milieu, ökonomische Bedingungen des Schreibens und soziale Rollen. Bei feministischen Ansätzen und im Rahmen der Gender Studies steht das Geschlecht der Autorin bzw. des Autors im Mittelpunkt sowie damit verbundene Aspekte wie Familie, Sexualität und Erziehung. Im Rahmen kulturwissenschaftlicher Ansätze können zum Beispiel Fragen der Ethnizität, der Körperlichkeit oder der performativen Selbstdarstellung des Autors von Belang sein. Diese Aussagen sind idealtypisch zu verstehen. Zudem ist zu betonen, dass in der symptomatischen Auffassung viele Ansätze dem Autor auch keinen oder nur einen geringen Stellenwert einräumen, weil das Interpretationsziel allgemein in der Ermittlung von Spezifika besteht, die zur Zeit der Entstehung des Textes relevant waren.

Wenn man eine Bedeutungskonzeption entlang solcher – sicherlich verdichteten und einander gegebenenfalls auch durchdringenden – Leitperspektiven akzeptiert, müssen Interpretationen nicht zwangsläufig relativiert werden. Vielmehr folgt daraus, dass Interpretationsziele deutlich(er) benannt werden müssen, um klar definierte Argumentationsweisen entwickeln zu können. Dementsprechend ist die Bezugnahme auf den Autor aus literaturtheoretischer Sicht nicht grundsätzlich verworfen – wie das in Überpointierung in der Vermittlungspraxis zuweilen angenommen wird – sondern sie findet in anderer Positionsbestimmung immer weitere Ausdifferenzierungen. Nach dem in den 1960er-Jahren verkündeten »Tod des Autors« und seiner »Wiederkehr« in den 1990er-Jahren ist klar geworden, dass diese neueren Autorschaftskonzepte nicht mit dem identisch sind, was von Roland Barthes und Michel Foucault als überholt angesehen wurde. Der folgende Abschnitt rekonstruiert, ob und wie dieser Diskurs in die didaktische Vermittlungs- und Interpretationspraxis von Literatur Eingang gefunden hat.

2. Autorschaft in der Vermittlungspraxis: Wider dem (vermeintlichen) Relativismus in der Literaturinterpretation?

In der pragmatischen Vermittlungsperspektive, d. h. in der Schule, aber auch in Lesungen oder anderen literaturpädagogischen Kontexten, gibt es vielfältige Möglichkeiten der Markierungen, Zuschreibungen und Abhängigkeiten im Umgang mit Autor und Werk, die in diesem Rahmen nicht umfassend aufgearbeitet werden können (aus Sicht der Literaturdidaktik vgl. dazu Köster 2018), die sich jedoch spätestens mit Einsatz von Inszenierungspraktiken bzw. der Entstehung des literarischen Marktes in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts (Jürgensen/Kaiser 2011, S. 10) entfalten.

Wir versuchen an dieser Stelle Formen der Berücksichtigung des Autors im Interpretationsprozess aus didaktischer Sicht unter folgenden Kategorien zu systemati-

sieren: heuristische Form, hermeneutische Form, Form der Dekonstruktion und Problematisierung.

- Zur *heuristischen Form* gehören Herangehensweisen, die Wissen über die Biographie des Autors in heuristischer Funktion bei der Interpretation literarischer Texte einsetzen. Dieser Kategorie lassen sich auch jene Zugänge subsumieren, die den Autor als *eine* Zugangsmöglichkeit unter anderen konzipieren, indem sie beispielsweise zwischen Autor und Erzähler unterscheiden. Der Einbezug von Wissen über den Autor soll dabei aussichtsreiche Interpretationshypothesen eröffnen und die Zahl möglicher Interpretationen auf ein praktikables Maß begrenzen. Dies gilt auch hinsichtlich der Ermittlung und Auswahl der für die Interpretation erforderlichen und relevanten Kontexte (z. B. Deutung des Einzelwerks im Rahmen des Gesamtwerks). Entscheidend ist hierbei, dass der Autor bzw. dessen Kontextualisierung als Interpretationsbeleg genutzt wird, wobei als Referenzobjekt nicht vorrangig das literarische Werk fungiert, sondern vielmehr ein Referenzraum aus Inszenierungskomponenten, die durch den Autor (epitextuell) markiert oder über Fremdzuschreibungen der literarischen Öffentlichkeit entstanden sind, wobei beide auch in Wechselwirkung zueinander stehen können.
- Bei der *hermeneutischen Form* geht es um Herangehensweisen, in denen die Autorschaft als Lese- und Verstehensfigur modelliert wird. Es wird rekonstruiert, wie der Autor mithilfe eines planvoll und strategisch gestalteten Textes den Lesern etwas mitteilen oder, allgemeiner formuliert, beim Leser eine bestimmte Wirkung hervorrufen will. Entscheidend ist hier folglich die Erschließung von »Intentionen«: Diese werden – durchaus in Abgrenzung zum realen Autor – dem Text durch abstrakte Instanzen, wie zum Beispiel den »impliziten Autor« oder den »intendierten Autor«, zugewiesen. Der implizite Autor bezeichnet eine von Autor und Erzähler separierte Instanz, der Texteigenschaften zugeschrieben werden, etwa die Textbedeutung, die Erzählperspektive, die ethische Beurteilung des Erzählten usw. (vgl. Booth 2000). Der intendierte Autor bezieht sich auf das Verhältnis von objektiven und subjektiven Bedeutungen, letztere seien vom empirischen Autor intendiert, erstere ergäben sich durch die Wortwahl, Traditionsbezüge und andere erkennbare Kontextualisierungen, die der Autor an möglichen Bedeutungszuschreibungen provoziert und zugelassen habe (vgl. Zabka 1999, S. 14). Kammler nennt dies in Anlehnung an Culler (2002) die »Hermeneutik des Erschließens«, die wiederum in Anlehnung an Umberto Eco (1996) darin bestünde, dass sich der Modell-Leser einen Modell-Autor ausdenke, um eine interne Textkohärenz herzustellen. Im Gegensatz zu Zabka betont Kammler den Konstruktorcharakter dieser rekonstruierten Autor-Intentionen (vgl. Kammler 2009, S. 7).
- Unter die Form der *Dekonstruktion und Problematisierung* des Autors fallen folgende Herangehensweisen: Erstens jene, die den Autor aufgrund der oben beschriebenen literaturtheoretischen Annahmen nivellieren und den Text in den Mittelpunkt rücken – diese Tendenz wird noch für die deutschen Bildungsstandards der allgemeinen Hochschulreife aufgezeigt werden. Zweitens solche

Herangehensweisen, die den Erzähler als Konstruktion des Autors modellieren, den Erzählstrukturen maßgebliche Bedeutung vor der Autorschaft zuweisen und die auf einen strukturalistischen Interpretationsansatz zurückzuführen sind. Drittens lassen sich Herangehensweisen ausmachen, die wissenschaftspropädeutisch den Konstruktcharakter des Autors unter Einbezug der Fakten zur empirischen Autorschaft problematisieren. Beispielsweise indem im Rahmen des Fiktionalitätsbewusstseins Leser die »Werkpolitik« (vgl. Martus 2007) von Autoren kennenlernen oder auf das Phänomen der Autofiktion (beispielsweise in der aktuellen Gegenwartsliteratur) eingegangen wird, um so autoritative und textuelle Inszenierungstechniken zu reflektieren und Selbstausslegungen von Autoren zu hinterfragen (vgl. Beiträge von Assmann/Menzel, Dall'Armi und Wobser im Band von Führer/Heins 2018).

Ein Blick in die deutschen Bildungsstandards als administrative Rahmenbedingungen der schulischen Literaturvermittlung zeigt bezogen auf die Bildung interpretativer Thesen unter Berücksichtigung des Autors ein uneinheitliches Bild. Für den Primarbereich findet sich im Kompetenzbereich »Über Leseerfahrungen verfügen« der Hinweis: Werke, Autoren und Autorinnen, Figuren, Handlungen« [der Kinderliteratur kennen, C. F.] (KMK 2004, S. 12). Für den mittleren Schulabschluss wird der Standard vorausgesetzt »ein Spektrum altersangemessener Werke – auch Jugendliteratur – bedeutender Autorinnen und Autoren kennen« (KMK 2003, S. 14). Für die allgemeine Hochschulreife findet sich neben einem auffallend dominanten Textbegriff eine Verwendung des Autorbegriffs sowohl für pragmatische als auch literarische Texte im Zusammenhang mit Urheberschaft. Nur in einer Fußnote wird eine (ansatzweise) differenziertere Dimension in den Blick genommen.²

Im Umgang mit literarischen Texten ist es auffallend, dass die Bezeichnung »Autor« anscheinend bewusst vermieden wird; allenfalls in den Hinweisen zum »Überblickswissen, das Werke aller Gattungen umfasst« und der »Kontextualisierung literarischer Werke« (ebd., S. 19) bzw. »Werke[n] der Weltliteratur« (ebd., S. 26) lässt sich die Berücksichtigung von Autorschaft rekonstruieren. Die Gründe für diese Unterrepräsentation des Autors in den Standards der Allgemeinen Hochschulreife könnten aus einer strukturalistisch und/oder rezeptionsästhetisch orientierten Interpretationskultur, also einer einseitigen Rezeption des Autortods nach Barthes, oder – und dies scheint die gewichtigere Ursache zu sein – aus einer einseitigen Wendung der Kompetenzorientierung als Fokussierung auf »Kompetenz« anstelle von Wissen resultieren. Ein solcher Paradigmenwechsel nämlich hat dazu geführt, dass sowohl in den Bildungsplänen als auch aus literaturdidaktischer Perspektive viele offene Fragen in Bezug auf Wissensfundierung und Wissensvermittlung (vgl. Wieser 2017, S. 11) bestehen, die sich hier auch im Bezugspunkt den Autor

2 Hemingway, Kapuściński und Kisch werden als »bekannte Autoren bzw. Reporter« (KMK 2012, S. 167) bezeichnet. In allen anderen Beschreibungen, in denen diskontinuierliche Texte Gegenstand sind, wird durchgehend von »Autoren« gesprochen.

zeigen. Die Entscheidung, welche Wissensbestände und -zusammenhänge zu Autoren in welcher Form vermittelt werden sollen, liegt mit den derzeitigen Standards ausschließlich in der Hand der Lehrenden.

Es liegt der Verdacht nahe, dass Autorschaftsbezüge nach wie vor eine wichtige »Entlastungsstrategie« im Interpretationsrelativismus sein können. Dies ist für literaturwissenschaftliche Interpretationen bereits nachgewiesen worden. So konstatierte Winko in ihrem Aufsatz zu Autor-Funktionen in den 2000er-Jahren, dass »die Möglichkeit, auf den Autor als Selektionsinstanz zu verzichten und anderen Instanzen, etwa dem Text selbst oder dem Spiel des Diskurses diese Funktion zuzuschreiben, [...] kaum, keinesfalls aber konsequent genutzt werde« (Winko 2002, S. 349). Für die schulische Praxis gewinnt Steinmetz (2013) auf Basis empirischer Untersuchungen von Abiturprüfungsleistungen fundierte Argumente dafür, die bestehenden Ansprüche an Literaturinterpretation in der gymnasialen Oberstufe mit Augenmaß zu reduzieren. Auch wenn in dieser und anderen vorliegenden empirischen literaturdidaktischen Studien zur Interpretationspraxis Autorschaft bisher nicht explizit fokussiert wurde (vgl. auch Freudenberg 2012), offenbart der unsystematische Blick in unterschiedliche Kontexte der Vermittlungspraxis jedoch, dass (1) der Autorbegriff selbst sich noch aus einer Vielzahl uneindeutiger Verwendungsweisen befreien muss und (2) die Wiederkehr des Autors in der Literaturwissenschaft als Ausgangspunkt für neue didaktischen Modellierungen genutzt werden könnte. So lohnt es sich, unsystematisch geführte Diskussionen in der Literaturdidaktik zu Kontexten in der Interpretation am Beispiel von Autorschaft zu bündeln und speziell in Hinblick auf Wissensfundierung und -vermittlung beschreibbar zu machen.

Zudem könnten durch »Autorschaftsbezüge« Vergegenwärtigungen des Textes von der naiven biografischen Sicherung von Kontexten in Form von »Spuren« (Winko 2002, S. 346) – in eine reflektierte und kritische erfolgen. Das beugt dann auch dem vor, Autor-Wissen – zum Beispiel in Form von Merkkästen – als per se interessant zu vermitteln oder (Selbst-)Zeugnisse von Autoren als Bedienungsanleitung zum Textverständnis zu lesen.

Literatur

- BARTHES, ROLAND (2000): Der Tod des Autors [1967]. In: Jannidis, Fotis; Lauer, Gerhard; Martinez, Mathias; Winko, Simone (Hg.): *Texte zur Theorie der Autorschaft*. Stuttgart: Reclam, S. 185–193.
- BOOTH, WAYNE C. (2000): Der implizite Autor [1961]. In: Jannidis, Fotis; Lauer, Gerhard; Martinez, Mathias; Winko, Simone (Hg.): *Texte zur Theorie der Autorschaft*. Stuttgart: Reclam, S. 142–152.
- CULLER, JONATHAN (2002): *Literaturtheorie. Eine kurze Einführung*. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- DESCHER, STEFAN; BORKOWSKI, JAN; FERDER, HEINE, PHILIPP DAVID (2015): Probleme der Interpretation von Literatur. Ein Überblick. In: Dies. (Hg.): *Literatur interpretieren: Interdisziplinäre Beiträge zur Theorie und Praxis*. Münster: mentis, S. 11–70.
- ECO, UMBERTO (1996): *Zwischen Autor und Text. Interpretation und Überinterpretation*. München: dtv.
- FOUCAULT, MICHEL (2000): Was ist ein Autor? [1969]. In: Jannidis, Fotis; Lauer, Gerhard; Martinez, Mathias; Winko, Simone (Hg.): *Texte zur Theorie der Autorschaft*. Stuttgart: Reclam, S. 198–229.

- FREUDENBERG, RICARDA (2012): *Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte. Eine qualitativ-empirische Untersuchung*. Wiesbaden: Springer.
- FÜHRER, CAROLIN; HEINS, JOCHEN (Hg., 2018): *Der Autor im Deutschunterricht. Literaturdidaktische und unterrichtspraktische Perspektiven auf Interviews*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren [im Druck].
- JANNIDIS, FOTIS; LAUER, GERHARD; MARTINEZ, MATIAS; WINKO, SIMONE (Hg., 1999): *Rückkehr des Autors. Zur Erneuerung eines umstrittenen Begriffs*. Tübingen: Niemeyer.
- JÜRGENSEN, CHRISTOPH; KAISER, GERHARD (2011): Schriftstellerische Inszenierungspraktiken – Typologie und Genese. In: Dies. (Hg.): *Schriftstellerische Inszenierungspraktiken – Typologie und Geschichte*. Heidelberg: Winter (= Beihefte zum Euphorion, Bd. 62), S. 9–30.
- KAMMLER, CLEMENS (2009): Lyrik verstehen – Lyrik unterrichten. In: *Praxis Deutsch*, H. 213, S. 4–11.
- KLEINSCHMIDT, ERICH (1997): Autor. In: Braungart, Georg; Fricke, Harald; Grubmüller, Klaus; Müller, Jan-Dirk; Vollhardt, Friedrich; Weimar, Klaus (Hg.): *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte. Berlin: de Gruyter, S. 176–180.
- KMK (2003): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf [Zugriff: 20.12.2017].
- KMK (2004): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf [Zugriff: 20.12.2017].
- KMK (2012): *Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife im Fach Deutsch*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf [Zugriff: 20.12.2017].
- KÖSTER, JULIANE (2018): Autor und Werk in der Literaturdidaktik. In: Führer/Heins [im Druck].
- MARTUS, STEFFEN (2007): *Werkpolitik. Zur Literaturgeschichte kritischer Kommunikation vom 17. bis zum 20. Jahrhundert*. Berlin: de Gruyter.
- MATUSCHEK, STEFAN (2012): *Wie die Frage »Was will der Autor uns sagen?« das Literaturverständnis behindert*. Online: http://www.glw.uni-jena.de/iglmedia/Matuschek/Gegenfragen_Homepage-p-494.pdf [Zugriff: 29.11.2017].
- SCHAFFRICK, MATTHIAS; WILLAND, MARCUS (Hg., 2014): *Theorien und Praktiken der Autorschaft*. Berlin-Boston: de Gruyter.
- STEINMETZ, MICHAEL (2013): *Der überforderte Abiturient im Fach Deutsch. Eine qualitativ-empirische Studie zur Realisierbarkeit von Bildungsstandards*. Wiesbaden: Springer.
- WAGNER-EGELHAAF, MARTINA (Hg., 2013): *Auto(r)fiktion. Literarische Verfahren der Selbstkonstruktion*. Bielefeld: Aisthesis.
- WIESER, DOROTHEE (2017): PISA und Lehrerbildung? Eine literaturdidaktische Sichtung. In: *leseforum.ch*, Nr. 3. Online: http://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/615/2017_3_Wieser.pdf [Zugriff: 29.11.2017].
- WINKO, SIMONE (2002): Autor-Funktionen. Zur argumentativen Verwendung von Autorkonzepten in der gegenwärtigen literaturwissenschaftlichen Interpretationspraxis. In: Detering, Heinrich (Hg.): *Autorschaft. Positionen und Revisionen*. Akten des DFG-Symposiums Salza, September 2001. Stuttgart: Metzler, S. 334–354.
- ZABKA, THOMAS (1999): Subjektive und objektive Bedeutung. Vorschläge zur Vermeidung eines konstruktivistischen Irrtums in der Literaturdidaktik. In: *Didaktik Deutsch* 4, H. 7, S. 4–23.

Evelyne Polt-Heinzl

Von neuen Büchern, alten Fehlern und anderen Ungereimtheiten

Zehn Problemfelder zur Literaturkritik

Die Journalisten begehen den großen Fehler, nur von neuen Büchern zu sprechen; als ob die Wahrheit jemals neu wäre! (*Montesquieu*)

Vieles, was aktuell als Krise der Literaturkritik debattiert wird, hat eine tiefere Dimension: Die gekaufte Rezension ist demokratiepolitisch genauso bedenklich wie andere gefakte Kundenbewertungen. Verschwommen wird der Gegenstand der Literaturkritik bei Online-Schreibprojekten oder wenn Spiele als literarische Formen gedacht werden. Dazu kommt die Krise der Printmedien und die Überbewertung des Spaßfaktors im gesamten Kulturbetrieb. Nicht neu ist die Frage der Wirksamkeit von Literaturkritik – gegen den aktuellen Bedeutungsverlust aber hat die Eventisierung des Literaturbetriebs ein Gegengewicht geschaffen. Eine bessere Strategie wäre vielleicht eine Trennung von *Buchgeschäft* und Literaturkritik – Unterhaltungsromane waren immer Selbstläufer und sollten es bleiben.

1. Wofür ist Literaturkritik zuständig?

Brettspiele sind für Claus Teuber, Erfinder des Fantasyspiels *Die Siedler von Catan*, »Literatur auf Karton« (Baumgartner 2015, S. 25). Und die Universität Münster stellte 2015 die Frage, inwieweit sich Computerspiele »genuin literarischer« Techniken bedienen und wo sich »umgekehrt in der Printliteratur Spuren von gamification, seriellem und transmedialem Erzählen«¹ finden.

»Printliteratur« ermöglicht den kritischen oder identifikatorischen Nachvollzug von Lebensmodellen und situativem Verhalten, das tun heute auch Spielfiguren

EVELYNE POLT-HEINZL ist Literaturwissenschaftlerin, -kritikerin und Ausstellungskuratorin. Leiterin der Bibliothek im Literaturhaus Wien. Publikationen vor allem zur österreichischen Literatur um 1900 und der Nachkriegszeit sowie kulturwissenschaftliche Motivuntersuchungen. Österreichischer Staatspreis für Literaturkritik 2017. E-Mail: ep@literaturhaus.at

1 <http://www.digilit.de/> [Zugriff: 4.9.2017].

und Ich-Simulationen. Jeder kann sich Avatare als multiple Ich-Abspaltungen generieren, sei es bildlich in Social Games durch Kombination vorgegebener Körpermerkmale oder in Form von Nicknames, die sich beliebig mit realen oder fingierten Identitätspartikeln ausformen lassen.

Was bei der Migration fiktionaler Lebensentwürfe von der Literatur in die Spielebranche – und weiter in den Hollywood-Blockbuster – übrig bleibt, ist der Plot. Was wegfällt, ist das sprachliche *Wie* des Erzählens. Auch die Literaturkritik thematisiert kaum mehr Fragen des sprachlichen Ausdrucks, etwa Häufungen verrutschter Bilder, die keinen poetischen Mehrwert haben, sondern als Folge unzureichender Beherrschung idiomatischer Eigenheiten erkennbar sind. Bei Anna Baars Debütroman *Die Farbe des Granatapfels* (2015) etwa überzeugte die Tatsache des »unvermeidlichen Fremdseins« (Huber 2015, o. S.) einer Kindheitsgeschichte mit Migrationshintergrund die Kritik einhellig, die sprachlichen Unzulänglichkeiten wurden kaum je erwähnt. Uneindeutig wird der Gegenstand der Literaturkritik auch bei Online-Schreibprojekten wie Tilman Rammstedts *morgen-mehr.de*. Mit dem Medienwechsel zum traditionellen Endprodukt in Buchform verschwindet die Beteiligung der Community, was deren Beiträge »subtrahiert« und den »besonderen Produktionsprozess des Romans zu einer Werbephase für das eigentliche Buch« (Ernst 2017, S. 61) umwertet.

2. Auch Literaturkritiken sind mit Sprache gemacht

Wer mit Sprache umgeht, erliegt leicht der Versuchung, mit ihr Bedeutsamkeit zu generieren, der es an Substanz fehlt. Das nimmt in verschiedenen Sparten je gruppenspezifische Ausformungen an. In der Literaturkritik ist es das überinstrumentierte Sprachspiel oder der griffige Sager, dem mitunter der Inhalt geopfert wird. Zumal in den Headern – die allerdings von den Redaktionen formuliert werden – schlägt Pointiertheit gern ins Reißerische um.

Ein flotter, temporeicher Stil kann das Image der RezensentInnen steigern, auch sie unterliegen einem Ranking, das ihre Verdienstmöglichkeiten ganz unmittelbar bestimmt. Wird die Lust am eigenen Sprachwerk »Rezension« Selbstzweck, gerät deren dienende Rolle aus dem Blick, die letztlich darin liegt, schlüssig zu argumentieren und einzuordnen. Auf dieser Aufgabe zu beharren, ist nicht »falsche Bescheidenheit« (Nüchtern 2011, S. VI) und von vornherein langweilig. Im Zweifelsfall aber sollte die Informations- und Beurteilungspflicht nicht von der Lust am sprachlichen Schwung erdrückt werden. Die Unterscheidung zwischen Ungeschick und überzogenem Stilwillen ist dabei nicht immer leicht, wie ein kleines Beispiel zeigen kann: »Dabei bemüht er [der Autor] von Beginn an ein Motivhämmerchen des Expliziten, das auf die literarischen Ausformungen pocht.«² Dass sich die Frage des Unterhaltungswertes – des Buches wie der Rezension – aktuell überhaupt derart in den

2 Das Beispiel wird nicht nachgewiesen, da es nicht darum geht, KollegInnen an den Pranger zu stellen, sondern Tendenzen aufzuzeigen, die im Tagesgeschäft schnell unterlaufen.

Vordergrund spielt, hat mit einer latenten Ressortverschiebung zu tun. Der Literaturbetrieb als Anhängsel der Unterhaltungsindustrie lebt vom Spaßfaktor, Komplexität wirkt störend, denn: »Intellektueller zu sein bedeutet heute vor allem, nicht langweilig zu sein« (Ugrešić 2000, S. 83).

Als besonders unterhaltsam werden weichere Formen der Berichterstattung wie Homestory, Interview oder Porträt wahrgenommen, dafür gibt es in den Printmedien mehr Fläche, also mehr Honorar. Als Wolf Haas, der als Werbetexter etwas von der Materie versteht, gefragt wurde, weshalb er in *Das Wetter vor 15 Jahren* »die schöne Geschichte« nicht »normal« erzählt habe, sondern in Form eines Interviews, meinte er: »Weil mir der 08/15 Prosaton einfach zu fad ist. [...] Ich finde, mein Buch ist eigentlich leicht zu lesen, einfach weil Interviews leicht zu lesen sind. Frage – Antwort – Frage – Antwort, das geht so dahin, und schon ist man am Schluss.« (Rössler 2006, S. 4)

3. Das viel besprochene Ende eines Gewerbes

Im Feuilleton der Printmedien hat die Literaturkritik an Terrain eingebüßt. Redaktionelle Sparprogramme und Layout-Reformen mit einer radikalen Aufwertung der Bildregie haben den Platz schrumpfen lassen, den sich die Literatur zudem dank eines breiteren Kulturbegriffs mit alltagskulturellen Phänomenen wie Mode oder Popmusik teilt. Praktisch heißt das weniger Raum für die einzelne Besprechung, was eine diskursive Argumentation schwierig macht, und weniger Bücher, die besprochen werden können.

Dazu kommt der mediale Turn, der die gesamte Branche durchschüttelt. Text- und Niveaureduktion sind jedoch für die Printwelt auf Dauer kein probates Mittel, um mit dem Reich der blinkenden Buttons und laufenden Bilder zu konkurrieren. Andererseits müssen reduzierte Textflächen im Feuilleton nicht zwingend ein schwindendes Image und sinkende Qualität der Literaturkritik oder allgemeiner: der Debattenkultur bedeuten.

Im Literaturbetrieb ist zumindest eine Ursache hausgemacht. Die Synchronisierung der Erscheinung *aller* Rezensionen zu einem Buch mit dem Erstverkaufstag hat ein Reagieren auf Urteil oder Argumentation von KollegInnen unmöglich gemacht. Selbst wenn RessortleiterInnen dieser Logik nicht folgen wollen, die übergeordnete Instanz wird mit Verweis auf das News-Diktat eine »rechtzeitige« Platzierung der betreffenden Besprechung einfordern. Denn die Literaturkritik ist über das Anzeigengeschäft direkt ökonomisch eingebunden in die Logik des Buchmarkts, was ihren Operationsrahmen erheblich einschränkt. Bücher eines Verlags, von dem die Marketing-Abteilung eine Werbeeinschaltung ergattert hat, *müssen* besprochen werden, sie zu verreißen, wird man sich gut überlegen. Bücher der Herbstsaison, die bis Jahresende *nicht* besprochen sind, bleiben in der Regel liegen, denn im Dezember flattern die Frühjahrsprospekte der Verlage in die Redaktionen, gemeinsam mit den ersten Fahnen und Vorausexemplaren. Rubriken mit Kauf Tipps sind auch eine Reaktion auf die Flut der Neuerscheinungen, sie befriedigen die Erwartung der Verlage, ihre Bücher promotet zu sehen, wo für Rezensionen kein Platz mehr ist.

Was in den Feuilletons wahrgenommen wird, spiegelt daher vor allem die Mechanismen des *Buchmarktes* wider, die nicht inhaltlich oder ästhetisch, sondern überwiegend ökonomisch definiert sind – oder einfach zufallsgesteuert.

4. Wie schmutzig ist die »Schmutzkonkurrenz«?

Dass sich gut redigierte, wiewohl meist schlecht honorierende Rezensionenplattformen im Netz etabliert haben, sollte man als sinnvolle Ergänzung sehen. Auch wenn Lesende in den sozialen Netzwerken über Bücher diskutieren, ist das nicht per se eine »Schmutzkonkurrenz durch die endemisch zunehmende Laienkritik im Internet« (Löffler 2016, S. III). Bedenklich ist das Problem dahinter, und das betrifft nicht nur die Literaturkritik, sondern die Demokratie.

War Papier immer schon geduldig, auf dem Lebensläufe, Werbebotschaften oder Buchbesprechungen gedruckt wurden, sind es Websites noch um einiges mehr. Denn hier sind die Genre- und Identitätsgrenzen durchlässig geworden. Erlebnisberichte, Werbetexte in eigener Sache, private wie geschäftliche Racheakte oder Lobesadressen ergeben einen polyphonen Chor an naiven, zufälligen, fingierten und gekauften Stimmen, der nach Herkunft, Finanzierung und Hintergrundinteressen nicht mehr aufzudröseln ist. Das gilt für Hotelempfehlungen und Buchbesprechungen in gleicher Weise.

Dazu kommt das allgegenwärtige Storytelling, das von der Werbeindustrie in alle gesellschaftlichen Bereiche überschwappt und das *Wie* kritischer Rede unter Druck bringt. Denn das Vertrauen in die Kraft der Wörter schwindet und fördert die Neigung zur Verwendung sprachlicher Ausrufezeichen, also zum Pleonasmus. Als Adolf Muschg zur Eröffnung der Buchmesse in Wien 2015 ein Plädoyer für das Lesen hielt, wurde das in der Berichterstattung fast durchgängig zum »flammenden« Plädoyer, als wäre der Begriff, der das leidenschaftliche Moment in sich transportiert, ohne schmückendes Beiwort zu nackt und zu schwach.

LeserInnen haben immer schon über Bücher diskutiert, aber das Internet hat das Mitteilungsbedürfnis auch in diesem Sektor angeheizt und vor allem sichtbar gemacht. Das ist durchaus zu begrüßen, so diese spontanen Gefühlsäußerungen nicht mit Literaturkritik verwechselt werden – und automatisierte Buchtipps, die sich im günstigsten Fall an getätigten Kaufakten, im schlimmsten an geleisteten Schmiergeldzahlungen orientieren, mit Lektüreempfehlungen.

Das Business mit gekauften Rezensionen bei Amazon ist bekannt. Fünf Euro pro Rezension seien üblich, berichtete 2013 eine Fake-Rezensentin, die sich mit mehreren Benutzerkonten auf Amazon betätigte (vgl. Otto 2013, o. S.). Auch Agenturen wie *buyamazonreviews.com*³ sind entstanden; *gettingbookreviews.com* arbeitete bis zur offiziellen Schließung der Plattform für »12 Dollar das Stück mit bis zu 100

3 Der Link führt aktuell zu https://www.amazon.com/gp/help/customer/display.html?nodeId=201749630&ref=cm_udrp_bar [Zugriff: 4.9.2017] mit der Erklärung »Anti-Manipulation Policy for Customer Reviews«.

Worten. Jedes weitere Wort kostet 23 Cent« (ebd.). Im Juni 2016 kündigte Amazon an: »Das Geschäftsmodell mit den falschen Rezensionen solle zerschlagen werden« (ZEIT online 2016, o. S.). Wie nachdrücklich das umgesetzt wird, ist ungewiss. Kaufaufrufe wie »Ganz große poetische Literatur – Lesebefehl!« (vgl. Rehfeldt 2017) sind nun einmal dem Geschäftsgang förderlich. Auch dieses Problem ist nicht eigentlich eines der Buchkultur, es betrifft alle Produktbewertungen im Netz.

Ob gekauft oder spontan, in den Amazon-Besprechungen wie auf vielen Literaturplattformen dominiert eine verblüffende Simplität und die Neigung, Literatur als Wohlfühlprogramm zu verstehen. »Dass ein Buch eine Zumutung sein könnte, ein unverfrorener, gerne auch aggressiver Affront gegen die eigene oder gemeinschaftliche Gemütlichkeit« (Hamen 2017, o. S.), ist völlig jenseits dieses Literaturverständnisses.

5. Unnötig oder allmächtig?

Nicht neu ist die Frage nach der praktischen Relevanz von Literaturkritik. 1969 erhielt Else Lasker-Schülers Briefband *Lieber gestreifter Tiger*, erschienen im Münchner Kösel-Verlag, 152 begeisterte Besprechungen, am Ende waren 1.882 Exemplare verkauft. Eckhard Henscheids Roman *Die Vollidioten* 1973 war ein Beispiel für den Verkaufserfolg von 300.000 Exemplaren fast ohne Mitwirkung der Kritik (vgl. Drews 1990). Die Neuauflage des Roman 2014 hat freilich gezeigt, dass die Kritik mit ihrem Schweigen vielleicht doch recht hatte, es ist kaum mehr nachzuvollziehen, was an diesem selbstverliebten Geplänkel rund um eine alkoholranke und sexbesessene Herrenrunde damals so begeistert hat. Ein anderes Beispiel für die Ineffektivität von Verrissen in Bezug auf die Absatzzahlen (vgl. Wörche 1998, S. 51) war 1998 Robert Schneiders *Die Luftgängerin*, wenngleich der Roman genau besehen relativ rasch wieder aus den Bestsellerlisten verschwand. Im *Spiegel* hielt sich das Buch sechs Monate auf den hinteren Rängen, mit einem einmaligen Spitzenwert auf Platz 7.

Unabhängig davon fungieren Rezensionen als eine Art erstes Gate auf dem Weg zur Aufnahme in den Kanon, denn für die Gegenwartsliteratur dienen sie der Literaturwissenschaft oft als Ausgangsmaterial, auch wenn die Literaturkritik als Instanz an Image verloren hat. Doch das tendenzielle Aussterben der Literaturpapst-Attitüde ist kein Schaden. Literaturpapsten ging es immer primär um Eigenmarketing. Marcel Reich-Ranicki »hat sich eine für einen Publizisten geradezu unerhörte Macht erobert, mit der er der Literatur dienen will. Doch die Macht dient nicht. Die Macht herrscht.« (Gauss 1994, S. 108)

Und das tut sie oft mit einiger Borniertheit. Thomas Bernhard habe in einem Interview eine »unfassbare Unbildung« bewiesen, von »Literatur habe er gar nichts gewusst, von Musik wenig. Robert Schumann habe er nicht einmal dem Namen nach gekannt«. So berichtete Reich-Ranicki 2001 in einem TV-Gespräch, er habe diesen Tonbandmitschnitt »später vernichtet, weil er den Dichter nicht bloßstellen wollte« (Schlösser 2017, S. 39). Den Einwand, Bernhard habe vielleicht nur *vorgegeben*, Schumann nicht zu kennen, wies Reich-Ranicki, der Bernhards Erzählungen *Ja* und *Wittgensteins Neffe* offenbar nicht kannte, als völlig ausgeschlossen zurück.

Ohne es zu merken, ist der »Literaturpapst« Bernhards Posture als »ungebildeter Bauerntrottel« aufgesessen.

6. Neue Betätigungsfelder – Rauf auf die Bühne

Dass die Literaturkritik einen radikalen Bedeutungsverlust erlebt hat, zeigen die Honorare, sie machen es heute schwer, an ein besonderes Image der Profession zu glauben. Die Attitüde freilich ist geblieben. »Rezensenten sind Diener verschiedener Herren«, und es gäbe »vielleicht zuvörderst die mitunter etwas narzistische Ambition, sich als Wortführer unter den Literaturkritikern zu profilieren« (Bucheli 2013, o. S.). Das schrieb ein Kritiker der *Neuen Zürcher Zeitung*, und solche Formulierungen rufen zwangsweise Reaktionen von KollegInnen mit ebendiesen »Ambitionen« auf den Plan, in diesem Fall übernahm die Rolle Volker Weidemann (2013, o. S.).

Als sich der Imageverlust abzeichnete, schuf die Eventisierung des Literaturbetriebs einen Ausgleich. Ist Literatur selbst kaum eventfähig, muss das Rundum entsprechend inszeniert werden, als Festival oder als besondere Buchpräsentation. Die heißt seit einiger Zeit »Buchpremiere«, schließlich hat das Theater eine größere gesellschaftspolitische Breitenwirkung als das stille Geschäft des Lesens. Präsentiert wird dabei oft weniger das Buch als ein besonderer Ort; Geisterbahnen, Pissoirs und Kanalnetze, psychiatrische Anstalten, schummrige Bars, Museen oder ein Würstelstand gehören mittlerweile zum Alltag des Buchgeschäfts. Vom Publikumszulauf her funktioniert das Fangseil trendige Location durchaus, für das Buch selbst oft weniger – die Orte verweigern sich dem Geschehen mitunter akustisch recht erfolgreich.

Zu zentralen Bestandteilen der literarischen Events wurden Einbegleitung und Moderation. Was früher die jeweiligen Veranstalter kurz und bündig erledigten, übernehmen seit der Jahrtausendwende geladene Gäste. LiteraturkritikerInnen erhielten dadurch neue Verdienstmöglichkeiten sowie Optionen für öffentliche Auftritte und Medienpräsenz. Die Vielzahl gut gemanagter Literaturfestivals und Preisrituale bedeutet auch, dass die Kulturressorts zunehmend auf tagesaktuelle Ereignisse orientieren, und sei es die jüngste Nominierungsliste. Auch Medienpartnerschaften sind ein gutes Geschäft: Die Veranstalter erkaufen sich die Berichterstattung – die Zeitungen können ihre Seiten kostengünstig befüllen.

Natürlich ist es irgendwie erfreulich, dass schon fast in jeder Buchhandlung »Clubkonzerte der Literatur« stattfinden und das Lesepublikum mitunter »längst auf Konzertsaalstärke angewachsen ist« (Nüchtern 2017, S. 13). Doch im Vordergrund des Interesses steht dabei nicht immer die Literatur. Ohne das aufregende Leben eines Autors oder »seine Schrullen, keine Erwähnung des Romans. Ohne Lesung, kein Artikel – da kein ›Ereignis‹ vorhanden ist«, und daraus ergibt sich eine deprimierende Botschaft an AutorInnen: »Die ›mediale Öffentlichkeit‹ hat für ihre Werke kaum mehr Verwendung, für ihre Person aber schon.« (Franzetti 2008, S. A5). Mittlerweile bereiten AutorInnen auf ihren Homepages nicht nur ihre eigenen Nekrologe vor, oft bedienen sie in den sozialen Netzwerken bereitwillig die mediale Neugierde, was ihr privates Leben oder ihre Arbeit betrifft.

Der gut funktionierende Veranstaltungsbetrieb befördert auch die Verklüngelung zwischen AutorInnen und KritikerInnen. Wer eine Autorin/einen Autor einbegeleitet, moderiert oder interviewt, wird das in Rede stehende Buch selten schärfer kritisieren. Umgekehrt erhöht eine euphorische Besprechung die Chance, von den jeweiligen AutorInnen oder den Verlagen zu einer ökonomisch und medienpolitisch lukrativen Moderation eingeladen zu werden. Ein Gefühl für Unverträglichkeiten ist kaum vorhanden. Es gilt als normal, wenn etwa die langjährige Moderatorin des Literaturfestivals *Literatur im Nebel* und damals Ressortleiterin Kultur der Tageszeitung *Der Standard* hier ein ganzseitiges Interview mit dem Ehrengast des Festivals (Schurian 2013, S. 63) abdruckt und damit die am selben Tag stattfindende Veranstaltung bewirbt.

7. Auf dem Weg zu mehr Ruhm – die Trend-Ausrufer

Eine prestigeträchtige Kommunikationstechnik für Akteure im sekundären Gewerbe ist das Ausrufen von Trends. Setzt sich ein Schlagwort – wie das 1999 ausgerufene »Fräuleinwunder« – durch, völlig unabhängig davon, ob es stimmt oder einen Erkenntnisgewinn mit sich bringt, ist zumindest ein Nischenplätzchen in künftigen Annalen möglich.

Anfang der 1990er-Jahre wurde in Österreich die junge Autorengeneration um Daniel Kehlmann, Thomas Glavinic oder Arno Geiger mit dem Schlagwort »Es wird wieder erzählt« begrüßt. Das ist immer ein Ruf der Erleichterung, wenn die Kritik den Anschluss an Erzählkonzepte verpasst hat und plötzlich wieder auf anspruchsvollere Romane stößt, deren Inhalt gut nacherzählbar ist. Das war 1959 so bei Günter Grass' *Blechtrommel*, dann bei Peter Handkes *Wunschloses Unglück* 1972 und wiederholte sich um 1990. Doch die Literatur hat – auch in Österreich – nie zu erzählen aufgehört. Selbst Hansjörg Zauner, Lisa Spalt oder Ann Cotten, um drei Namen von »SprachartistInnen« unterschiedlicher Generationen herauszugreifen, erzählen Geschichten. Was mit dem »Es wird wieder erzählt« eigentlich gemeint war, betraf das Primat der guten Story, des spannenden Plots.

Irgendetwas scheint mit Selbstpräsentation und Selbstverständnis von Literatur als künstlerischer Weltaneignung schiefgelaufen zu sein. Hybridisierung genießt in Kunst und digitalen Kontexten hohes Ansehen, in der Literatur hingegen eher nicht. Während andere Künste veränderten Lebensbedingungen jeweils etwas »Neues«, auch Dissonantes, entgegensetzen, was im Common sense zumindest der urbanen Eliten und ihren medialen Verständigungsnetzwerken als »hip« gilt, wird an die Literatur gerade in Phasen gesellschaftlicher Unsicherheit die Forderung gestellt, sie möge sich auf die Konzepte des 19. Jahrhunderts besinnen.

8. Alte Wertungsfrage – neu konfiguriert

Das Todesurteil für mediale Wahrnehmung im zeittypischen Jargon der Sportwelt lautet heute: »Der oder die spielt nicht in der ersten Liga, da müssen wir nichts bringen.« Unbekanntere Namen auf den schwindenden Flächen unterzubringen,

bedürfte einer bewussten redaktionellen Entscheidung. Doch eine Kanon oder auch nur Marktmechanismen korrigierende Funktion sieht die Literaturkritik der tonangebenden Feuilletons und Medien kaum mehr als ihre Aufgabe.

Wie die erste Liga zustande kommt, hat mit Verlagsreputation zu tun, mit symbolischem Kapital, das hinter einem Namen steht, oder ganz simpel mit Zufällen bzw. mit dem Sozialverhalten der AutorInnen selbst. »Er / sie gehörte zu den Stillen im Land«, heißt das dann meist in den Nachrufen. Ästhetisch begründet ist die Trennung in Durchstarter oder Achtungserfolg oft nicht. Das konnte man 2007 gut beobachten beim zeitgleichen Debüt von Clemens Setz und Bernhard Strobel, wobei die unterschiedliche Medienaufmerksamkeit vielleicht auch mit Genre(vor)urteilen zu tun hatte. Strobels komplex gebauter Erzählband *Sackgasse* wurde zwar sehr positiv besprochen, aber der Autor insgesamt weniger beachtet als Clemens Setz, dessen *Söhne und Planeten* zwar ebenfalls episodisch angelegt, aber als Roman bezeichnet ist. Heute ist Setz eine anerkannte Figur im Literaturbetrieb, Strobel ein Geheimtipp geblieben. Nur Autor zu sein und nur ein Buch zu schreiben, und sei es auch ein gutes, ist einfach zu wenig. Deshalb hat 2002 das Netzwerk der Literaturhäuser einen Preis ins Leben gerufen – nicht für Literatur, sondern für ihre Performance. Die Sieger erhalten als »Preisgeld« eine gut honorierte Lesetournee durch die beteiligten Häuser, deren Säle sich damit bestens füllen lassen. Bernhard Strobel wird diesen Preis wohl nie erhalten.

Ebenfalls 2007 erschienen zwei Romane, in denen ein Autoren-Ich über seinen Alltag berichtet: Margit Schreiners *Haus, Friedens, Bruch* und Thomas Glavinic' *Das bin doch ich*. Die Konfliktfelder sind in vielem ähnlich, in der Wahrnehmung durch die Literaturkritik könnten die beiden Bücher verschiedener nicht sein. Im Online-Pressearchiv des Wiener Literaturhauses sind zu Glavinic' Roman 321 Einträge zu finden, zu dem von Schreiner 52. Auch Länge – bei Schreiner sind sie durchgehend kürzer – und Duktus der Besprechungen differieren stark. Was bei Glavinic als Welthaltigkeit und Ironiepotential gilt, wird bei Schreiner zu einem larmoyanten Kreisen um das eigene Ego (vgl. Polt-Heinzl 2010). Schwerer durchschaubar geworden sind die Mechanismen von Promotion-Kampagnen. Wenn Hans Magnus Enzensberger 1988 dafür sorgte, dass alle großen Feuilletons ihre Buchmessen-Nummern mit Christoph Ransmayrs in seinem Verlag erschienenen Roman *Die letzte Welt* aufmachten, dann war das ein Hype, dessen Verbindungslinien man verstehen und beschreiben konnte. Das geht bei den Hypes der Netzkultur nicht mehr – doch auch das ist mehr ein Problem der Demokratie denn der Literaturkritik.

9. »Kulturelles Artensterben«

Junge AutorInnen haben es im Moment relativ leicht, einen Verlag zu finden, kontinuierliche AutorInnenpflege ist hingegen gerade in den großen Häusern kaum mehr vorgesehen, weshalb österreichische AutorInnen mitunter reumütig an den heimischen Verlagsherd zurückkehren: Peter Rosei wechselte von Klett-Cotta zu Residenz, Lydia Mischkulnig von der Deutschen Verlagsanstalt in Stuttgart zu Haymon und Barbi Marković von Suhrkamp zu Residenz.

Schwierig geworden ist die Situation für AutorInnen der mittleren Generation, die den Sprung in die »erste Liga« nicht wirklich geschafft haben, zumal junge FeuilletonredakteurInnen oft schon ihre Namen nicht mehr kennen. »Kulturelles Artensterben« nannte Hans Christoph Buch die Tatsache, dass viele einst bekannte SchriftstellerInnen »in der Versenkung verschwunden« sind, wie Gerd Fuchs, Gerhard Köpf, Jürgen Theobaldy oder Karin Reschke (vgl. Buch 2006, S. 192). Das sei das »Panorama einer ganzen Generation, der man den Teppich unter den Füßen weggezogen hat« (ebd., S. 194). Buch macht den Verdrängungswettbewerb der Generationen dafür verantwortlich sowie den Paradigmenwechsel nach 1968, und er fügt ein für das Nachleben relevantes innerdeutsches Detail hinzu: Die BRD nahm ihren Autoren keine Totenmasken ab, während jene »von DDR-Größen« im Marbacher Literaturarchiv zu besichtigen sind.

Die mangelnde literaturkritische Wahrnehmung einer ganzen Generation, die zwischen den Heroen der Nachkriegsliteratur und den Jungtalenten mit ihren performativen Qualitäten wahrnehmungsökonomisch zerrieben wurde, ist auch in Österreich ein reales Problem. Wie der zeitliche Abstand Wertungen relativieren wird, ist nicht vorhersehbar. Die Pflege notorisch unterbewerteter AutorInnen dieser Generation wäre aktuell jedenfalls eine sinnvolle Aufgabe für Literaturzeitschriften, die einst vor allem neuen Stimmen erste Publikationsflächen boten. Ausgleichend wirken auch Initiativen wie der Berliner Verbrecher Verlag, der das verlegerische Experiment mit einem wachen Blick auf Fehlstellen im literarischen Kanon verbindet und »schwierige« AutorInnen wie Gisela Elsner, Peter O. Chotjewitz oder Elfriede Czurda neu zu lancieren versucht.

10. Für eine Spartentrennung

Beim Publikum haben glattere Erzähloberflächen immer schon leichter reüssiert, mit dem programmatischen Verzicht auf die Unterscheidung von E und U, die als Moment der Demokratisierung missverstanden wurde, ist auch ihre Akzeptanz bei der Kritik größer geworden.

Doch auch wenn Doris Knechts Roman *Besser* (2013) mit einer ganzseitigen Rezension im *Spectrum* der Tageszeitung *Die Presse* bedacht wird (Kastberger 2013, S. VII), fällt er in die Kategorie Unterhaltungsliteratur, und man kann ihn mit Hedwig Courts-Mahler besser verstehen. Deren Romane folgten stets dem gleichen Muster, die Plot-Zutaten sind in etwa: ein Schloss, eine weibliche Figur, die nicht so recht hierher gehört, Tochter einer verarmten oder desavouierten Familie, Intrigen, Verstörungen der jungen Frau im fremden Ambiente, bis der Schlossherr endlich kapiert, dass sie die Edle ist und damit für ihn genau die Richtige. Der Plot bei Knecht spielt im Dachterrassenmilieu in einem hippen Stadtviertel, die Akteure sind ein Immobilienmakler und eine Frau aus prekären Familienverhältnissen, noch dazu aus der tiefsten Provinz, die sich im Zielmilieu der Bobos unzugehörig fühlt, die Liebe aber überwindet alle Probleme. Auch wenn die Oberfläche den Lifestyle der urbanen Mittelschicht abbildet, ist Knechts Buch eine handlungsgetreue Aktualisierung eines alten Schemas.

Dabei ist gute Unterhaltungsliteratur durchaus eine runde Sache. Der literaturkritischen Aufmerksamkeit aber bedarf sie nicht, sie hat zu allen Zeiten ihre Leserschaft gefunden. Kritische Vermittlungsarbeit ist für jene Literatur zuständig, die ein Potential des Widerständigen in sich trägt und mit dem Bestsellerhype in der medialen Wahrnehmung ins Hintertreffen geraten ist. Nur sie kann den ethischen wie ästhetischen Fragestellungen zu Leibe rücken, die gerade grundlegende Parameter unserer Zivilisation völlig neu definieren.

Literatur

- BAUMGARTNER, BERNHARD (2015): »Spielen wird verkannt«. Claus Teuber, Spieleautor und Erfinder von »Die Siedler von Catan«, über Spiele als Literatur und lange Anleitungen. In: *Wiener Zeitung*, 7./8.11.2015, S. 25. Online: http://www.wienerzeitung.at/nachrichten/kultur/medien/784672_Spielen-wird-verkannt.html [Zugriff: 4.9.2017].
- BÖCK, SEBASTIAN; INGELMANN, JULIAN; MATUSZKIEWICZ, KAI; SCHRUEHL, FRIEDERIKE (Hg., 2017): *Lesen X.0. Rezeptionsprozesse in der digitalen Gegenwart*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= Digilit; Literatur und Literaturvermittlung im Zeitalter der Digitalisierung, Bd. 1).
- BUCH, HANS CHRISTOPH (2006): Kulturelles Artensterben. In: *Der Spiegel*, 9.10.2006, Nr. 41, S. 192–194. Online: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-49133265.html> [Zugriff: 4.9.2017].
- BUCHELI, ROMAN (2013): Ein Leben nach dem Papier. In: *Neue Zürcher Zeitung*, 11.5.2013. Online: <https://www.nzz.ch/feuilleton/buecher/ein-leben-nach-dem-papier-1.18079214> [Zugriff: 4.9.2017].
- DREWS, JÖRG (1990): Über den Einfluß von Buchkritiken in Zeitungen auf den Verkauf belletristischer Titel in den achtziger Jahren. In: Barner, Wilfried (Hg.): *Literaturkritik – Anspruch und Wirklichkeit*. DFG-Symposium 1989. Stuttgart: Metzler (= Germanistische Symposien; Berichtsbände, Bd. 12), S. 460–473.
- ERNST, THOMAS (2017): Wem gehören Autor-Leser-Texte? Das geistige Eigentum, netzliterarische Standards, die Twitteratur von @tiny_tales und das Online-Schreibprojekt »morgen-mehr.de« von Tilman Rammstedt. In: Böck u.a. (Hg.), S. 145–167.
- FRANZETTI, DANTE ANDREA (2008): Spiel mit der eigenen Biografie. In: *Der Standard*, 12.7.2008, Beilage, S. A5.
- GAUSS, KARL-MARKUS (1994): Dienen und herrschen. In: *Profil*, 6.6.1994, S. 106–108.
- HAMEN, SAMUEL (2017): Buchblogs. Literatur als Deko-Soap. In: *Zeit online*, 22.8.2017. Online: <http://www.zeit.de/kultur/literatur/2017-08/buchblogs-kitsch-facebook-instagram-literatur> [Zugriff: 4.9.2017].
- HUBER, WILHELM (2015): »Die Farbe des Granatapfels«: Unvermeidliches Fremdsein. In: *Standard online*, 28.8.2015. Online: <http://derstandard.at/2000021413405/Die-Farbe-des-Granatapfels-Unvermeidliches-Fremdsein> [Zugriff: 4.9.2017].
- LÖFFLER, SIGRID (2016): Was auf dem Spiel steht. In: *Die Presse*, 9.1.2016, Beilage, S. I–III. Online: <http://diepresse.com/home/spectrum/zeichenderzeit/4900682/Was-auf-dem-Spiel-steht> [Zugriff: 4.9.2017].
- KASTBERGER, KLAUS (2013): Jetzt erst Knecht! In: *Die Presse*, 9.3.2013, Beilage, S. VII.
- NÜCHTERN, KLAUS (2011): Vom Schmecken und Streiten. In: *Die Presse*, 12.11.2011, Beilage, S. VI. Online: <http://diepresse.com/home/spectrum/zeichenderzeit/708001/Vom-Schmecken-und-Streiten> [Zugriff: 4.9.2017].
- DERS. (2017): Entzücken und öffentliche Erregung. Die Saison der Literaturfestivals ist in Schwung. Welche Bedeutung hat die Festivalisierung der Literatur? In: *Anzeiger*, Nr. 5, S. 13.
- OTTO, THOMAS (2013): Fünf Sterne auf Bestellung. Gefälschte Buchrezensionen bei Amazon. In: *Deutschlandfunk.de*, 15.7.2013. Online: <http://www.dradio.de/dkultur/sendungen/ewelten/2178070/> [Zugriff: 4.9.2017].

- POLT-HEINZL, EVELYNE (2010): Rezeptionsschleifen und »Zirkel«-Schlüsse. Die Literatur nach 1945 in der literarhistorischen Wahrnehmung – Plädoyer für eine Revision. In: *manuskripte. Zeitschrift für Literatur*, Jg. 50, Nr. 189/190, S. 425–434.
- REHFELDT, MARTIN (2017): »Ganz große poetische Literatur – Lesebefehl!« Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Amazon-Rezensionen zu U- und E-Literatur. In: Böck u. a. 2017, S. 235–250.
- RÖSSLER, SUSANNE (2006): Der Liebeskrimi von Wolf Haas. Interview der Woche. In: *Österreich*, 2.9.2006, S. 4–6.
- SCHLÖSSER, HERMANN (2017): Dichterische Fake-News. In: *Wiener Zeitung*, 12./13.8.2017, Beilage, S. 39. Online: http://www.wienerzeitung.at/meinungen/glossen/910064_Dichterische-Fake-News.html [Zugriff: 4.9.2017].
- SCHURIAN, ANDREA (2013): »Ich denke nicht viel nach«. [Interview mit Louis Begley und Anka Muhlstein]. In: *Der Standard*, 19./20.10.2013, S. 63.
- UGREŠIĆ, DUBRAVKA (2000): Having Fun. In: Zintzen, Christiane (Hg.): *Öffentlichkeit und Charakter. Festschrift für Kurt Neumann. Essays*. Wien: Sonderzahl, S. 75–84.
- WEIDERMANN, VOLKER (2013): Literaturkritik im Netz. Wer steht hier am Abgrund? In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 30.5.2013. Online: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/literaturkritik-im-netz-wer-steht-hier-am-abgrund-12194632.html> [Zugriff: 4.9.2017].
- WÖRTCHE, THOMAS (1998): Le Betrieb & La Critique. In: *Wespennest. Zeitschrift für brauchbare Texte und Bilder*, Nr. 111, S. 50–52.
- ZEIT ONLINE (2016): Gefälschte Bewertungen. Amazon wehrt sich gegen gekaufte Rezensionen. In: *Zeit online*, 5.6.2016. Online: <http://www.zeit.de/wirtschaft/unternehmen/2016-06/gefaelschte-bewertungen-amazon-marketplace-betrug-verkaeuer-klage> [Zugriff: 4.9.2017].

Heimo Strempl

Literatur macht möglich

Das Robert-Musil-Literatur-Museum geht bei seiner Arbeit von einem zentralen Begriff in Musils Roman *Der Mann ohne Eigenschaften* aus, »dem Möglichkeitssinn«. Eine weitere Maxime ist der Versuch, mit der Arbeit in einem gleichsam »historischen Raum« zu beginnen und in der Gegenwart, auch im virtuellen Raum, zu landen. Das Museum kann so zum operativen und virtuellen Zentrum unterschiedlicher Projekte werden. Wesentlich ist dabei die Kooperation mit Schulen. Das Projekt »p[ART]« des Vereins KulturKontakt Austria war ein wesentlicher Impuls, um BerufsschülerInnen und Lehrlinge zu erreichen. Dass die Arbeit nachhaltig ist, zeigen Einzelbeispiele. Künstler und Künstlerinnen nehmen die Besucher bei ihren Literatur-Kunst-Projekten mit auf ungewöhnliche Reisen. Mit dem Klagenfurter Literaturkurs gibt das Museum jungen Autorinnen und Autoren Raum.

Wenn man gut durch geöffnete Türen kommen will, muß man die Tatsache achten, daß sie einen festen Rahmen haben: dieser Grundsatz [...] ist einfach eine Forderung des Wirklichkeitssinns. Wenn es aber Wirklichkeitssinn gibt, und niemand wird bezweifeln, daß er seine Daseinsberechtigung hat, dann muß es auch etwas geben, das man Möglichkeitssinn nennen kann. (Musil 2016, S. 20)

Diesen zentralen Satz aus Robert Musils Roman *Der Mann ohne Eigenschaften* haben wir uns seitens des Robert-Musil-Literatur-Museums, wenn man so will, »ausgeborgt«. »Literatur macht möglich«, das ist etwas, was wir uns wünschen, vielleicht auch eine Behauptung, aber letztlich auch so etwas wie ein Erfahrungswert. Das ist eine Erfahrung, die wir im Musil-Haus, seit es im Jahr 1997 in der existierenden

HEIMO STREMPFL ist Germanist und Mitarbeiter der Kulturabteilung der Landeshauptstadt Klagenfurt. Er leitet das Robert-Musil-Literatur-Museum, organisiert den Klagenfurter Literaturkurs und schreibt über künstlerische, vor allem literarische Themen (<http://minthouse.myblog.de/>).

E-Mail: klagenfurt@musilmuseum.at

Form entstand – mit dem Robert-Musil-Institut für Literaturforschung der Alpen-Adria-Universität, dem Musil-Museum, welches von der Landeshauptstadt Klagenfurt geführt wird, und Autorenvereinigungen –, immer wieder machen dürfen. Am wichtigsten dabei sind, denke ich, die eingangs von Robert Musil beschriebenen »geöffneten Türen«. Formulieren wir es vielleicht am besten so: Die Türen zum Museum sind leicht zu öffnen. Dass unser Publikum die Türen auch öffnen möchte, dazu wird es von überdimensional großen Porträts von Robert Musil, Ingeborg Bachmann und Christine Lavant, die sich neben dem Portal des Museum befinden, eingeladen. Gestaltet hat sie der international bekannte französische Street-Art-Künstler Jef Aérosol, gesprayed hat er sie genau an Musils 130. Geburtstag, dem 6. November 2010, vor einem staunenden Publikum im Rahmen eines Tages der offenen Tür, der literarisch-künstlerisch geprägt war. In einem Video, das von Gerhard Obersteiner gestaltet worden ist, sagt Aérosol, dass er seine Arbeiten natürlich auch in renommierten Galerien zeigen könne, »mais dans la rue ...« – also mit Kunst im öffentlichen Raum – erreiche er natürlich ein viel breiteres Publikum. Die Dargestellten und die Leute im »Quartier« würden nach und nach zu Freunden. Und nach sieben Jahren wage ich die Behauptung, dass dieser Effekt auch in Klagenfurter Bahnhofsviertel von Interesse. Sie signalisieren Ankommenden, die mit der Bahn oder mit dem Bus nach Klagenfurt reisen, dass Literatur für Klagenfurt und für Kärnten eine wichtige Kunstsparte ist, und Besucherinnen und Besuchern der Stadt wird unübersehbar vor Augen geführt, dass diese drei Persönlichkeiten wichtig für die Landeshauptstadt sind. Und wer das Online-Nachschlagewerk Wikipedia nutzt und die Genannten sucht, wird auch diese von Jef Aérosol gestalteten Porträts bei den entsprechenden Einträgen finden. In einem Museum wird ja in der Regel ein gleichsam »historischer Raum« entworfen, auf den sich die Besucherinnen und Besucher ganz nach den eigenen Bedürfnissen einlassen können.

Literaturmuseen sind ganz unterschiedlich organisiert. Nicht selten existiert eine Anbindung an ein Literaturarchiv. Das Literaturmuseum der Moderne in Marbach zum Beispiel ist eine Abteilung des Deutschen Literaturarchivs. Das Literaturmuseum der Österreichischen Nationalbibliothek gibt schon mit seinem Titel Auskunft über die institutionelle Zugehörigkeit. Das Robert-Musil-Literatur-Museum ist mit Einrichtungen dieser Art, die viel größer sind, nicht vergleichbar, sondern vielleicht eher mit dem Literaturmuseum »Theodor Storm«, das in Heilbad Heiligenstadt in Thüringen beheimatet ist. Anders als beim Literaturmuseum »Theodor Storm« gibt es für das Klagenfurter Museum keinen Trägerverein. Das Robert-Musil-Literatur-Museum ist eine Einrichtung der Kulturabteilung der Landeshauptstadt Klagenfurt wie beispielsweise auch die Stadtgalerie Klagenfurt oder das Gustav-Mahler-Komponierhäuschen. Das Budget wird also von der Stadt zur Verfügung gestellt. Das Robert-Musil-Literatur-Museum steht mit den weiteren im Geburtshaus von Robert Musil untergebrachten Institutionen eng in Kontakt. Im Mittelpunkt der Arbeit des Klagenfurter Literaturmuseums steht die Auseinandersetzung mit dem Leben und dem Werk von Robert Musil, Ingeborg Bachmann und Christine Lavant, also Autorinnen und Autoren, die in Klagenfurt geboren wurden

oder die via Klagenfurt ihren Weg in die Literaturszene gemacht und es zu internationaler Bedeutung gebracht haben. Eine Besonderheit des Klagenfurter Museums ist, dass der Fokus der Arbeit – durch die Einbindung in den Kontext eines Literaturhauses – auch auf zahlreichen anderen Autorinnen und Autoren liegt. Man kann sich die Ausstellungen im Robert-Musil-Literatur-Museum ansehen und darüber hinaus an einer Vielzahl von Literaturveranstaltungen teilnehmen, die vom Museum selbst, vom Musil-Institut und von den Autorenvereinigungen durchgeführt werden, und im Musil-Haus so ganz unterschiedliche Impulse empfangen. So unterschiedlich wie das Angebot im Musil-Haus ist auch das Publikum, das die Veranstaltungen besucht. Es sind natürlich mehrheitlich Leute aus Klagenfurt und aus Kärnten, die das Musil-Haus besuchen. Vor allem während der »Tage der deutschsprachigen Literatur« Ende Juni ist aber auch ein internationales Publikum in Klagenfurt, weil man die Stadt, in der der Ingeborg-Bachmann-Preis vergeben wird, durchaus als einen »Hot Spot« der deutschsprachigen Literaturszene bezeichnen kann.

Und ganz gleich, ob es nun ein ganzer Tag werden soll, den man im Literaturmuseum verbringen möchte, oder ob das kurze Verweilen das Ziel ist – für die genannten und andere Pläne das Museum betreffend, ist die Literaturlounge, die im Jahr 2010 eingerichtet worden ist, ein geeigneter Aufenthaltsort. Gemütliche Fauteuils laden zum Bleiben ein. Und selbstverständlich stehen Bücher zur Verfügung, eine ganz Wand mit »adoptierten« Büchern. Das Robert-Musil-Literatur-Museum lädt Leute ein, Bücher vorbeizubringen, wenn sie – aus welchen Gründen auch immer – einen guten, neuen Platz für sie suchen. Die Bücher erhalten einen Stempel und werden dann in der Bücherwand aufgestellt. Sie stehen in erster Linie zum Lesen im Museum zur Verfügung. Nachdem es sich bei diesen Büchern aber um »Adoptivkinder« handelt, können wir sie auch »freigeben«, Bücher auf die Reise schicken. Wir hoffen darauf, dass wir stattdessen ein anderes erhalten. Es gibt dafür aber keine Verpflichtung. So kann das Publikum aktiv an der Gestaltung der Bücherwand mitarbeiten, es wird involviert. Vom Bahnhof kommende Reisende, die einen kurzen Blick in das Museum werfen wollen, weil sie neugierig geworden sind, sind uns selbstverständlich ebenso willkommen wie jene, die sich eingehender mit Robert Musil, Ingeborg Bachmann, Christine Lavant oder anderen in Kärnten geborenen oder aus Kärnten stammenden Autorinnen und Autoren auseinandergesetzt haben.

Unsere Besucherinnen und Besucher haben ganz unterschiedliche Bedürfnisse. Manche sind erstaunt, dass der Schriftsteller Robert Musil nicht allzu groß war. Die Musil-Büste der in Klagenfurt lebenden Künstlerin Bella Ban und die dazugehörige Stele, die von Bans Lebenspartner Viktor Rogy stammt, machen eine überraschende »Begegnung« mit Robert Musil gleichsam »in Lebensgröße« möglich und man stellt fest: So wäre man ihm entgegengetreten. Das sind Eindrücke, die man auf digitalem Wege so nicht gewinnen kann. Das gilt auch für die Rekonstruktion des Wohn- und Arbeitszimmers der Dichterin Christine Lavant im Museum. Sie entspricht, was die Größe betrifft, in etwa der Mansardenwohnung der Lavant in St. Stefan im Lavanttal.

What would I. do?

Darum ging es der Klagenfurter Stadtschreiberin des Jahres 2014, der Schriftstellerin Nadine Kegele, während ihres Aufenthaltes in Klagenfurt. Sie entwarf ein Postkartenprojekt und stellte die Frage »What would I. do?« gleich in mehrfacher Hinsicht. Sie stellte sich die Frage als Stipendiatin der Landeshauptstadt Klagenfurt und beantwortete sie damit, dass sie sich ganz intensiv mit dem Werk von Ingeborg Bachmann auseinandersetzte. Bei dem Postkartenprojekt stand das I. für »Ingeborg«, also für die in Klagenfurt geborene Schriftstellerin Ingeborg Bachmann (1926–1973). Kegele nahm auf verschiedene Themen des literarischen Werks von Ingeborg Bachmann Bezug. Auf der Vorderseite einer Karte war beispielsweise der folgende Satz zu lesen: »Ingeborg Bachmann würde die Wahrheit sagen«. Auf der Rückseite stand jeweils »What would I. do?«. Kegele lud das literaturinteressierte Publikum dazu ein, sich zu überlegen: Was würde I.(ngeborg) tun? Aber natürlich auch: Was würde ich selbst tun? Auf dem unteren Abschnitt der Karte gab es dann noch folgenden Hinweis: »Danke, dass der Magistrat Klagenfurt, die TDDL¹ 2014 & das Robert Musil Literaturmuseum das auch fragen.« Nachdem sich Nadine Kegele vorgestellt hatte, dass die verschiedenen Sujets der Karten breit gestreut werden sollten, war es Aufgabe des Literaturmuseums, die Schriftstellerin vor allem organisatorisch sowie finanziell zu unterstützen. Die einzelnen Karten lagen während der »Tage der deutschsprachigen Literatur« des Jahres 2014 in Buchhandlungen, in verschiedenen Hotels und anderen touristischen Einrichtungen sowie in kulturellen Hotspots in Klagenfurt auf und wurden als Einladung zum Schreiben verstanden. Die Karten wurden 2014 auch den Tagungsmappen der Tage der deutschsprachigen Literatur beigelegt. Mit den Karten verwies Kegele auf kreative Weise auf das Werk von Ingeborg Bachmann. Gleichzeitig nutzte sie die textliche Offenheit der Karten. Das Literaturmuseum fungierte gleichermaßen als Lager und als operatives sowie virtuelles Zentrum für das Projekt. Denn Foto-Dateien mit den Sujets und Texten wurden auch auf dem Facebook-Account des Robert-Musil-Literatur-Museums gepostet.

Klagenfurt kulturREICH

Das oben erwähnte Beispiel zeigt als eines von vielen, welche Funktionen ein Literaturmuseum erfüllen kann, wenn man es lässt. Die Bandbreite ist aber noch viel größer. Davon können unter anderem Schülerinnen und Schüler der in der Nähe befindlichen Klagenfurter Fachschule für Wirtschaft und Mode (WI'MO) berichten: von der Nutzung des Museums als das, was man einen »außerschulischen Lernort« nennt. Das Museum stand einerseits für verschiedene Maturaprojekte zur Verfügung. Die WI'MO zeigte im Museum auch, dass »Klagenfurt kulturREICH« ist, so der Titel einer Veranstaltung, die im Jahr 2011 stattgefunden hat. Wichtig dabei war,

1 Tage der deutschsprachigen Literatur.

dass im Rahmen des Fachbereichs »Kulturtouristik« verschiedene schulische Freiräume genutzt werden konnten. Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Klassen wurden an einem Nachmittag in der Woche vor den Weihnachtsferien dazu eingeladen, ein für das Land, aus dem sie kommen oder aus dem ihre Eltern stammen, typisches Objekt gleichsam in eine Truhe zu »packen« und dann wieder herauszuholen und zu erzählen, welche Verbindung sie zu diesem speziellen Objekt haben. Es haben sich dabei sehr berührende Gespräch über die Herkunft und über den kulturellen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler ergeben. Durch das Projekt, das von den Lehrerinnen Brunhilde-Roxanne Roshmann und Brigitte Magnes geleitet wurden, sollten interkulturelle Kompetenzen gestärkt und der Reichtum der in der Landeshauptstadt Klagenfurt vorhandenen Kulturen erfahrbar gemacht werden. Die beiden Lehrerinnen sahen sich dabei in der Rolle von Projektleiterinnen. Sie stellten den Kontakt zum Literaturmuseum her, überließen den involvierten Schülerinnen und Schülern aber die genaue Konzeption und die Durchführung in Absprache mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Museums. Die Förderung der Selbständigkeit und vernetztes, mehrperspektivisches Arbeiten standen im Vordergrund. Mein persönlicher Eindruck war auch der, dass gerade dieses Projekt auch zu einer Bewusstseinsbildung in der Schule beigetragen hat. Die Veranstaltung fand damals in zeitlicher Nähe zum 18. Dezember, der von der UNO als internationaler Tag der Migrantinnen und Migranten ausgerufen worden ist, statt. Ingeborg Bachmann besuchte im Gebäude der heutigen WI'MO, der ehemaligen Lehrerbildungsanstalt, nach der Matura einen Abiturientenkurs.

Das Robert-Musil-Literatur-Museum stand aber auch dem Verein VOBIS und Asylwerbern im Jahr 2012 für Deutschkurse offen. Ein Vorteil war, dass das Musil-Museum verkehrsgünstig gelegen ist. Denn für viele stellt sich grundsätzlich das Problem der An- und Abreise nach Klagenfurt. Auch um diese Problematik kümmern sich die ehrenamtlich tätigen Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen des Vereins, gewohnt geduldig und mit der nötigen Aufmerksamkeit. Und das bedeutet den von ihnen Betreuten sehr viel.

Kulturkontakt Austria: p[ART], 2012–2014

In Kooperation mit der Museumspädagogin Sonja Spitaler konnte das Robert-Musil-Literatur-Museum erfreulicherweise auch in anderen Feldern tätig werden. Der Verein Kulturkontakt Austria hat seit dem Schuljahr 2008/09 im Rahmen des Programms p[ART] 86 Partnerschaften unterstützt. p[ART], das bedeutet, es werden Partnerschaften zwischen Schulen und Kultureinrichtungen ins Leben gerufen. Beide »Häuser« arbeiten im Rahmen einer mehrjährigen Partnerschaft kontinuierlich zusammen und finden so Zugang zur jeweils anderen Lebenswelt. Eine von Kulturkontakt Austria einberufene Jury entscheidet über die Teilnehmer. Das Robert-Musil-Literatur-Museum hatte im Rahmen dieses Programms die Möglichkeit, mit der Fachberufsschule St. Veit an der Glan bzw. mit der KELAG-Lehrwerkstätte zusammenzuarbeiten. Für die Partnerschaft wurden folgende Ziele formuliert:

Das Robert-Musil-Literatur-Museum

- hat Interesse an der Zielgruppe Jugendliche, insbesondere Lehrlinge
- will gemeinsam Ideen entwickeln und umsetzen
- will Literatur mit allen Sinnen vermitteln
- möchte Kontakt zwischen Autoren/Verlegern bzw. anderen Akteuren im Literaturbetrieb und Jugendlichen herstellen
- möchte Partizipation fördern
- möchte herausfinden, was die Lehrlinge mit Literatur am Hut haben

Die Berufsschule/Lehrwerkstätte

- möchte Einblicke in den Literaturbetrieb erlangen/hinter die Kulissen schauen
- will, dass die Lehrlinge Schwellenängste verlieren
- wünscht sich kreative, gestalterische Lernerfahrungen als Ergänzung zum Unterrichtsangebot (Deutsch)
- will interdisziplinäres Denken fördern
- will netzwerken
- will neue Arbeits- und Lebenswelten kennenlernen
- möchte nachhaltige Begegnungen ermöglichen
- möchte Partizipation fördern
- erhofft sich positive Wirkung auf alle am Prozess Beteiligten durch Beschäftigung mit Literatur

Wieder war das Museum außerschulischer Lernort. Alicja Berghold-Krepicka gestaltete mit mehreren Klassen Vormittage im Museum, bei denen die Berufsschülerinnen und Berufsschüler im Vorfeld dazu eingeladen worden waren, Geschichten zu schreiben und später auch vorzulesen. In der KELAG-Lehrwerkstätte entstand unter anderem ein Video. Die Schülerinnen und Schüler waren dazu eingeladen worden, Szenen zu erarbeiten und darin Texte von Ingeborg Bachmann, die für sie besonders eindrücklich waren, in ihrer eigenen Lern- und Arbeitsumwelt visuell umzusetzen. Lehrlinge, Berufsschülerinnen und Berufsschüler zählen nicht unbedingt zum »Stammpublikum« des Museums. Es ist auf jeden Fall gelungen, die gegenseitige Wahrnehmung zu intensivieren. Im Rahmen des p[ART]-Programms sind unter anderem einige FACEBOOK-Freundschaften zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Museums und Berufsschülern entstanden. In diesem Zusammenhang würde ich auch anmerken, dass die Offenheit für das p[ART]-Projekt und die Bereitschaft, außerschulische Aktivitäten zu unterstützen, bei den Verantwortlichen der beiden Schulen und natürlich auch bei den Lehrerinnen und Lehrern sehr groß war.

Ing. Robert Musil

Lassen sich die Effekte der Arbeit für und mit Schülerinnen und Schülern gleichsam »messen«? Das wahrscheinlich nicht, aber es gibt immer wieder, zum Teil sehr konkretes Feedback. Anlässlich der Veranstaltung »Lange Nacht der Museen« des ORF,

an der sich das Musil-Museum traditionellerweise beteiligt, war am späten Abend beispielsweise eine Gruppe von vier jüngeren Herren im Museum. Diese gaben an, »nachsehen« zu wollen, ob bei »Christine alles in Ordnung« sei, also einen Blick auf den Christine-Lavant-Raum des Musil-Museums werfen zu wollen. Im Laufe eines längeren Gesprächs stellte sich heraus, dass es sich um Absolventen der Höheren Technischen Bundeslehranstalt Klagenfurt Mössingerstraße handelte, die das Museum von einem Besuch her kannten. Und dieser Besuch hatte offensichtlich Eindruck hinterlassen. Es war ein Prinzip des Deutschlehrers Armand Müller, dass Technikerinnen und Techniker, die in Klagenfurt ausgebildet werden, auf jeden Fall die Möglichkeit haben sollten, durch eine vertiefende Beschäftigung zu erfahren, wer der Maschinenbauingenieur Robert Musil, der im Laufe seines Lebens dann eine Laufbahn als Schriftsteller einschlagen sollte, gewesen ist. Müller legte Wert darauf, dass auch seine Abendschülerinnen und -schüler dem Museum im Rahmen eines Lehrausgangs einen Besuch abstatten und sich bei dieser Gelegenheit auch mit Ingeborg Bachmann und Christine Lavant auseinandersetzen. Es gab jeweils auch ein sogenanntes »Rückspiel« in der HTL, bei dem ich die Möglichkeit hatte, Robert Musils Opus magnum, den Roman *Der Mann ohne Eigenschaften*, eingehender vorzustellen. Wir beschäftigten uns bei dieser Gelegenheit immer wieder mit dem Kapitel 8 »Kakanien«. Aber, um noch einmal auf die HTL-Absolventen zurückzukommen: Nach dem Besuch des Lavant-Raumes nutzten sie die Gelegenheit, mit dem Klagenfurter Künstler Brandy Brandstätter ein ausgiebiges Gespräch über die technischen und inhaltlichen Aspekte seiner Installation »Ingeborg Bachmann – Das neunzigste Jahr« zu führen. Mit seiner Installation im Robert-Musil-Literatur-Museum gelang es Brandstätter einerseits, ein neues Bild der Schriftstellerin Ingeborg Bachmann, deren Geburtstag sich 2016 zum 90. Mal jährte, in Bachmanns Geburtsstadt zu schaffen, und andererseits für das Publikum einen weiten Raum für Interpretationen zu öffnen. Dies insofern, als Brandstätter das markante, 3 Meter breite und 3,5 Meter hohe Porträt der Künstlerin aus zahlreichen Einzelteilen zusammensetzte. Das »Trägermaterial« für die in schwarzer Farbe gehaltene Abbildung waren weiße Stelen, die er auf einem Holzuntergrund montiert hatte. Das gab der Installation mit 1,5 Metern nicht nur eine räumliche »Tiefe«. Die Betrachterinnen und Betrachter hatten dadurch auch die Möglichkeit, das Abbild von Ingeborg Bachmann aus ganz unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten.

Viele Besucherinnen und Besucher waren erstaunt und überrascht über die Installation von Brandy Brandstätter und das Staunen und die Überraschung sind schon zwei gute Hinweise auf die Art und Weise, wie unsere Literatur-Kunst-Projekte funktionieren. Ungewöhnliche Blickwinkel gehören ebenso dazu. Wenn zum Beispiel nach einer Idee der Gert-Jonke-Gesellschaft im Frühjahr 2017 von der Abteilung Stadtgarten der Landeshauptstadt Klagenfurt ein »Pflanzentisch« speziell gebaut und bepflanzt worden ist, dann diente das der Umsetzung einer Vorstellung des in Klagenfurt geborenen Schriftstellers Gert Jonke (1946–2009), nämlich jener, dass Pflanzen Musik machen können. Verbunden war der Pflanzentisch mit einer Komposition der österreichischen Komponistin und Vokalistin Susanna Ridler, die folgenden Titel trug: *Chlorophyllklangpulverstaub oder: Die Erforschung des botani-*

schen Tongewebes. Auf eine solch ungewöhnliche Forschungsreise konnten wir das Publikum mitnehmen. Im Herbst 2017 feierte der bildende Künstler Julius Deutschbauer »20 Jahre Bibliothek ungelesener Bücher im Robert-Musil-Literatur-Museum, Klagenfurt«. Als Bibliothekar interviewte Deutschbauer Leserinnen und Leser zu einem von ihnen nicht gelesenen Buch. Sowohl die Gespräche als auch die Bücher sind in der Bibliothek zugänglich. Regelmäßig findet in diesem Raum auch die Veranstaltung »Lesen und Handarbeiten im Zirkel« statt. Deutschbauer teilt mit Robert Musil den Geburtsort. Musils Roman *Der Mann ohne Eigenschaften* ist der meistnominierte für die Bibliothek ungelesener Bücher. So ergeben sich »Knoten«, die nicht nur mit Handarbeit zu tun haben. Über die Arbeiten des bildenden Künstlers Julius Deutschbauer finden die Besucherinnen und Besucher zu Robert Musil – und umgekehrt. Literatur macht möglich. Nicht nur das Beispiel der Bibliothek ungelesener Bücher lässt die Behauptung wie eine Tatsachenfeststellung erscheinen, sondern auch die künstlerischen Arbeiten von Hella Buchner-Kopper, Theres Cassini, Marlies Liefeld-Rapetti, Ina Loitzl, Melitta Moschik, Peter Putz, Wolfgang Seierl, Fritz Steinkellner, Reimo Wukounig und zahlreicher anderer haben dies untermauert.

Der Klagenfurter Literaturkurs

Wäre es nicht äußerst despektierlich, ein Literaturmuseum in Anlehnung an den gleichnamigen Film von Peter Weir einen »Club der toten Dichter« zu nennen, eine »Dead Poets Society«? Denken wir uns dazu ganz junge Autorinnen und Autoren, die am Beginn ihrer Karriere stehen, dann ergibt sich eine wunderbare inhaltliche Dynamik für die Besucherinnen und Besucher eines Museums. Beim Klagenfurter Literaturkurs ist genau das der Fall. Die Veranstaltung gibt es seit nunmehr einundzwanzig Jahren. Als die Idee der prominenten Berliner Literaturagentin Karin Graf, in Klagenfurt vor der Vergabe des Bachmann-Preises eine Art »Sommerakademie« für junge Autorinnen und Autoren durchzuführen, mit Unterstützung der Landeshauptstadt Klagenfurt und des ORF-Landesstudios Kärnten im Jahr 1997 erstmals realisiert werden konnte, war nicht absehbar, dass aus diesem »Klagenfurter Literaturkurs« ein Erfolgsprojekt werden sollte, das lebendiger denn je ist. Die Random House-Verlagsgruppe trug 1997 noch den Namen Bertelsmann und Karin Graf war als Kulturreferentin für Bertelsmann tätig. Das starke Engagement eines so großen Konzerns wurde im deutschsprachigen Feuilleton – in Zeiten einer starken Verlagskonzentration – sehr kritisch gesehen. Im Jahr 1998 wurde es daher von Seiten des Unternehmens beendet. Für die Landeshauptstadt Klagenfurt und den ORF stand aber außer Frage, dass sich der Literaturkurs als sinnvolle und wirksame Maßnahme der Literaturförderung bewährt hatte und daher weitergeführt werden sollte – mit dem Robert-Musil-Literatur-Museum als Trägerorganisation. Seit dem Jahr 1999 ist das nun so. Wenn man in diesem Zusammenhang eine Art »Zwischenbilanz« ziehen will, so hat der Klagenfurter Literaturkurs eine absolute Erfolgsbilanz vorzuweisen. Die Landeshauptstadt Klagenfurt ist für sehr viele schriftstellerische Talente ein Ort gewesen, an dem ihre Karriere so richtig »an Fahrt aufgenommen« hat. An dieser Stelle könnte man viele Namen nennen. Und ich möchte hier – stell-

vertretend – auf Jo Lendle verweisen, der Anfang 2014 den berühmten Michael Krüger als Leiter des renommierten Hanser Verlags in München abgelöst hat. Lendle, der wie sein Vorgänger auch weiterhin als Schriftsteller tätig ist, war im Jahr 1997 einer der ersten Stipendiaten. Man könnte auch auf Bov Bjerg verweisen, dessen Roman *Auerhaus* nach einer wunderbaren Besprechung im »Literarischen Quartett« Ende 2015 zu einem echten Bestseller geworden ist. *Auerhaus* stand mehrere Wochen lang in den Top Ten der *SPIEGEL*-Bestsellerliste. Die Produktionsfirma Constantin-Film bringt das Buch auf die große Leinwand. Man könnte zahlreiche prominente österreichische Autoren und Autorinnen nennen, wie Martin Amanshauser, Vladimir Vertlib oder Bettina Balaká, Dorothee Elmiger aus der Schweiz und viele mehr. Ehemaligen Stipendiatinnen und Stipendiaten werden mit ihren Debüts zu Lesungen im Rahmen des Literaturkurses eingeladen. Dass diese fröhliche Atmosphäre eine sehr kreative ist, dazu tragen vor allem die Tutorinnen und Tutoren des Literaturkurses bei, die sich auf Augenhöhe mit den Jungen über die eingereichten Texte unterhalten. Es gibt in der Zwischenzeit auch einen »Generationswechsel« bei den Tutoren. Das sind renommierte Schriftstellerinnen und Schriftsteller, die ihre Erfahrungen in Gesprächen an die jungen Kolleginnen und Kollegen weitergeben. Julia Schoch und Annette Hug, zwei der drei Tutorinnen und Tutoren, waren im Jahr 2000 selbst Stipendiatinnen. Beide sind längst etabliert und stehen als Diskussionspartnerinnen zur Verfügung.

Im »Director's Cut: A-Z Bachmannpreis«, den der deutsche Journalist Jan Drees am 1. Juli 2015 in seinem Blog »Lesen mit Links« veröffentlichte, fand sich unter dem Stichwort »Häschenkurs« die folgende Eintragung:

Nur für Außenstehende abfällig klingende, aber von Insidern aufrichtig liebevoll gemeinte Bezeichnung für den »Klagenfurter Literaturkurs« [...] in den Tagen vor dem Bachmannwettbewerb. Junge SchriftstellerInnen werden zum Workshop eingeladen und bei der Abschlusslesung sind viele Lektoren anwesend, die hier auf die Entdeckung eines neuen Shootingstars hoffen. Etliche spätere Teilnehmer der Tage der deutschsprachigen Literatur wie Martin Kordic und Thomas Klupp, der Publikumspreisgewinner 2009, waren zuerst hier im Musilmuseum [...] eingeladen. Auch die beiden Bachmannpreisträger Terézia Mora (1999) und Thomas Lang (2005) haben einst im Häschenkurs unter Anleitung arrivierter Schriftsteller die eigenen Texte debattiert. (Drees 2015)

Wie war das mit dem eingangs zitierten Möglichkeitssinn?

Wer ihn besitzt, sagt beispielsweise nicht: Hier ist dies oder das geschehen, wird geschehen, muß geschehen; sondern er erfindet: Hier könnte, sollte oder müßte geschehen; und wenn man ihm von irgend etwas erklärt, daß es so sei, wie es sei, dann denkt er: Nun, es könnte wahrscheinlich auch anders sein. So ließe sich der Möglichkeitssinn geradezu als die Fähigkeit definieren, alles, was ebensogut sein könnte, zu denken und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist. (Musil 2016, S. 20)

Literatur

DREES, JAN (2015): *Director's Cut: A-Z Bachmannpreis*. Online: <https://www.lesenmitlinks.de/directors-cut-a-z-bachmannpreis/> [Zugriff: 1.12.1017].

MUSIL, ROBERT (2016): *Der Mann ohne Eigenschaften. Roman. Gesamtausgabe*. Hg. von Walter Fanta. Bd. 1. Salzburg-Wien: Jung & Jung. Online: www.musilonline.at [Zugriff: 1.12.2017].

Lydia Zellacher

Von der Studierstube zum Informationszentrum und Begegnungsort Universitätsbibliotheken im Wandel

Universitätsbibliotheken haben in den letzten drei Jahrzehnten gravierende technische und personelle Änderungen erfahren. In diese Zeitspanne fallen Überlappungen traditioneller Arbeitsweisen sowie deren Veränderung durch elektronische Anwendungen für den gesamten bibliothekarischen Geschäftsgang. Das moderne Bibliothekswesen hat mit dem traditionellen gebrochen. Es steht vor neuen Herausforderungen, die einer mobilen Welt im postfaktischen Zeitalter geschuldet sind. Dennoch überwiegt im Alltagsbewusstsein das traditionelle Bild über Bibliotheken, ihre Bestände und Mitarbeitenden. Mit drei sich hartnäckig haltenden Klischees: »Bibliotheken sind zum Lesen und Studieren da«; »in Bibliotheken findet man Bücher zum Lesen«; »Bibliothekar_innen sind introvertierte Personen, die gegenüber den Veränderungen der sozialen Welt ignorant sind« will dieser Beitrag brechen.

1. Bibliotheken sind Begegnungsorte

Die kürzlich eröffnete Binhai-Bibliothek in der chinesischen Stadt Tianjin macht deutlich, was von einer modernen Bibliothek in erster Linie erwartet wird: Sie sollte ein »Hingucker« im Rahmen eines Wochenendausfluges sein, der das Foto-Shooting vor dem Hintergrund eines futuristisch anmutenden, raumschiffartigen Ambientes

LYDIA ZELLACHER, Studium der Pädagogik und Bildungswissenschaftlichen Psychologie an der AAU Klagenfurt. 1993-1995 Horterzieherin, Projektarbeit zum Thema Rechtsextremismus am Institut für Pädagogik und Jugendsozialarbeit für Betreutes Wohnen in Klagenfurt. 1996-1999 freie Mitarbeiterin in der Karl Popper-Sammlung, von 2000 bis 2011 Fachreferentin für Philosophie/Psychologie/Pädagogik und Gruppendynamik an der UB-Klagenfurt. Seit 2012 Leiterin der Universitätsbibliothek der Alpen Adria-Universität Klagenfurt/Celovec. E-Mail: lydia.zellacher@aau.at

bezahlt macht. Über den fünfstöckigen Bau der Binhai-Bibliothek ergießen sich vom Boden bis zur Decke Kaskaden von Bücherregalen, die angeblich mehr als eine Million Werke fassen können. Da wird es zur schieren Nebensächlichkeit, dass die Bibliothek bei ihrer Eröffnung mit Attrappen von fotografierten Bücherregalen ausgestattet worden ist, um ein riesiges Bücheratrium zu simulieren. Der Intention der Erbauer zufolge hat diese Halle ohnehin die Funktion, neben dem Lesen zum Diskutieren und Verweilen einzuladen.¹

Was eine öffentliche Bibliothek im Fernen Osten als Happening-Tempel ihren Besuchenden bietet, konnte an der modernsten Universitätsbibliothek in Österreich, am Library & Learning Center der WU-Wien, in abgeschwächter Form und mit universitären Bedürfnissen kompatibel, auf die allseits geforderte Erlebniskultur heruntergebrochen werden. Die renommierte Architektin Zaha Hadid konzipierte ein canyonartiges »Space-Lab«, das sich über sechs Etagen erstreckt und durch außen- und innenarchitektonische Gestaltung nach unterschiedlichen Funktionen und Inhalten definiert: In der Café-Lounge herrscht ein moderater Lärmpegel bei Kaffeegenuss und Zeitunglesen. Je höher man die bewusst schief gehaltene Stiege steigt, umso leiser wird es. Im *Monitor*², dem riesigen Glasvorbau, der in den Prater hinausragt, herrscht Stille. Die Handyzone beschränkt sich dort auf ein Extrazimmer. Die WU-Wien-Bibliothek verfügt über viele Einzel- und Gruppenarbeitsplätze, die für die unterschiedlichsten Spielarten des Rückzugs gebucht werden können. Wer gerne unter anderen Studierenden weilt, kann sich auf dem flauschigen Teppichboden oder auf einen der vielen bequemen Sofa-Stühle ausbreiten.

Nicht nur neugierige Besucher_innen suchen diese Bibliothek wegen ihrer einzigartigen Architektur auf. Mit ihrer Inbetriebnahme erhöhte sich auch deutlich die Anzahl der Mitglieder, da sich Studierende anderer Wiener Universitäten einschrieben. Begründet wird dieser Zulauf mit dem Wunsch, an einer Bibliothek zu lernen, deren Ambiente »cool« ist und unterschiedliche Begegnungszonen anbietet.

Die Universitätsbibliothek Klagenfurt ist nach wie vor die einzige 24h-Bibliothek in Österreich, die den gesamten Freihand-Bestand den Universitätsmitgliedern zur Verfügung stellt. Mittels Selbstverbuchungsgeräten können die Werke aus der Freihand rund um die Uhr selbsttätig entlehnt werden. Fragt man Benutzende, warum sie gerade in der Nacht diese Bibliothek aufsuchen, so wird gerne auf das produktive Arbeitsklima an einer Bibliothek und den Wunsch verwiesen, der Einsamkeit zuhause vor dem Computer oder einem leeren Blatt Papier zu entfliehen. Die Benutzenden sind dazu aufgefordert, ihre Geräuschkulisse selbst zu regulieren. Vorgaben durch die Bibliotheksleitung, wie das Einführen von Zonen für moderates Sprechen bis hin zum Schweigen, werden von der Hochschüler_innenschaft als einschränkend erachtet. Vielleicht ist der Umstand, dass die meisten Studierenden mit einem Laptop die Bibliothek aufsuchen, mit ein Grund, warum die Konzentra-

1 Geplant und gebaut wurde die Bibliothek durch das holländische Architekturbüro MVRDV.

2 Einem ausragenden Dach mit riesiger Glasfassade.

tion aufs Wesentliche, verdichtet durch ein Gerät, das Lernen in der Bibliothek bereits vorgegeben ist. Das Diktum sakraler Ruhe an Bibliothekseinrichtungen widerfährt einen Paradigmenwechsel hin zu den magischen drei »E«: Event, Erlebnis und Elektronik.

2. Der Kauf von Printbüchern geht zurück, unterschiedliche Formen elektronischer Medien nehmen zu

E-Medien ermöglichen Universitätsmitgliedern, unabhängig von ihrem Verweilort, zu jeder Tages- und Nachtzeit Zugriff.³ Die Bibliothek befindet sich in konzentrierter Form im Laptop oder auf dem PC, sie kann mühelos überallhin mitgenommen werden. Dieser Umstand erklärt den teilweisen Rückgang der physischen Präsenz sowie den leichten Rückgang der Entlehnung von Printmedien an Bibliotheken.

Umfassten vor 20 Jahren Bibliotheksbestände, neben audiovisuellen und analogen Medien, ausschließlich Printbücher, so haben – einem schleichenden Prozess gleich – zuerst Datenbanken und E-Journals, daraufhin E-Book-Pakete und nun einzelne E-Books und neue Formen der Lizenzierung von E-Medien, wie Read & Publish-Modelle⁴, Einzug in das universitäre Bibliothekswesen gehalten. Neben der Form der Konsumierbarkeit von Medien unterliegt auch ihre Erwerbsform einem gravierenden Veränderungsprozess. Wie komplex und teuer sich der Erwerb von E-Medien im Vergleich zu konventionellen Medien gestaltet, verdeutlichen folgende Beispiele aus der Praxis des E-Medienerwerbs:

Benutzende können im Rahmen eines PDA⁵-Modells beim Erwerb von E-Books mitbestimmen, welche Werke angekauft werden. Diese *demokratisch* anmutende Mitbestimmungsmöglichkeit kommt der Intention der Anbieter⁶ entgegen, so viele Werke wie möglich innerhalb kurzer Zeit zu verkaufen: Die Bibliothek muss einen Sockelbetrag für das in ihr Bibliothekssystem eingespielte, aber noch nicht erworbene Angebot an E-Medien entrichten. Die Benutzenden wiederum, die beim Suchen oder Stöbern in der Suchmaschine das PDA-Dokument über eine vom Anbieter definierte Zeitspanne oder ein wiederholtes Mal hinaus nutzen, kaufen dieses elektronische Werk hiermit »automatisch« für die Bibliothek ein.⁷

Wie sehr sich die Bestandserhebung und Bestandssicherung für Bibliotheken geändert haben, verdeutlicht auch die Tatsache, dass sich Inhalte in Datenbanken ändern, indem zum Beispiel innerhalb kurzer Zeit viele neue Zeitschriften in diese hineinkommen und wiederum andere herausgenommen werden. Die Schnell-

3 Zum Beispiel mittels Proxy-Server oder VPN.

4 Dabei handelt es sich um hybride Formen von Open-Access-Angeboten, wie z. B. *SpringerCom-pact*: Der Käufer zahlt eine zumeist sehr hohe Subskriptionsgebühr für einen großen Pool an E-Journals, in welchem er »gratis« Open-Access-Publizieren darf.

5 Patron-Driven-Acquisition bzw. kundengesteuerte Erwerbung.

6 Zumeist ein Aggregator mit unzähligen Verlags- und Firmenfusionen.

7 Nur bei moderierten Varianten des PDA-Modells kann sich die Bibliothek einschalten und dem Zukauf zustimmen oder ihn verhindern.

lebigkeit elektronischer Medien verändert die Einstellung zum Eigentum. Dieser Umstand stellt das Bibliothekspersonal vor zwei Probleme: Zum einen erschwert sich die Erstellung einer »korrekten« Bibliotheksstatistik, zum anderen gehen Inhalte, die die Bibliothek erworben hat, verloren. Abhilfe gegen den Verlust elektronischer Ressourcen schaffen teilweise Langzeit-Archivierungsdienste wie Portico und LOCKSS, die dauerhaften Zugriff auf digitale Verlagspublikationen gewähren.

Auch direkt über die Bibliothek erworbene E-Book-Pakete weisen einen »Pferdefuß« auf: Beinahe zur Hälfte beinhalten sie Werke, die im Einzelkauf nicht erworben werden würden, da ihr Inhalt als »Ladenhüter« oder »Exotika« für eine Universität irrelevant oder unattraktiv wäre. Dennoch muss das gesamte Paket erworben werden, um die Universitätsangehörigen ausreichend mit Literatur zu servizieren. Die in diesem Kontext logisch anmutende vernünftige Einkaufsvariante des Einzel-E-Book-Erwerbs erschöpft sich zumeist in den geringen Budgets für wissenschaftliche Bibliotheken.⁸ Daher kaufen österreichische Universitätsbibliotheken bei der Lizenzierung von Datenbanken und häufig beim Ankauf von E-Book-Paketen zur Kostenminimierung konsortial über die *KEMÖ*⁹ ein. Leider leistet sich der österreichische Staat keine Nationallizenzen für Datenbanken. Diese würden – wie es in Deutschland gängige Praxis ist – das Literaturbudget der Universitäten erheblich entlasten.

Eine weitere Möglichkeit, den rapide zunehmenden Kosten für den Erwerb von E-Journals entgegenzuwirken, stellt die Partizipation an Read- and Publish-Modellen dar. Im Erwerb von Zeitschriftenpaketen ermöglichen Verlage ihren Kunden eine ausgewiesene Anzahl an – im Preis inkludierten – Open-Access-Publikationen. Mit diesen Modellen reduzieren sich Publikationskosten, indem im Gegenzug Geld in die Publikationsinfrastruktur hineingepumpt werden muss. Die österreichischen Universitätsbibliotheken sichern die Anschubfinanzierung für diese Open-Access-Modelle durch HRSM-Projekte¹⁰ ab. In ihrem konsortialen Einkauf über die *KEMÖ* werden die Kosten wiederum reduziert.

3. Der Berufsstand verändert sich: vom belesenen Einzelgänger hin zur Infobrokerin

Berufshistorisch betrachtet ist es den Bibliothekarinnen ähnlich wie den Lehrerinnen in Österreich ergangen. In beiden Berufsgruppen haben Frauen nur unter erschwerten Bedingungen eine Anstellung im Staatsdienst bekommen. Bei Eheschließung ist sie ihnen automatisch aberkannt worden. Diese Ungleichbehandlung hat sich lange gehalten: »Immerhin erreichte die Gewerkschaft Anfang der 1920er Jahre die offizielle Aufhebung des »Zölibats« für die Mitarbeiterinnen im

8 Einzelne E-Books, insbesondere Lehrbücher, weisen den bis zu 10-fachen Betrag gegenüber der Printversion auf.

9 Kooperation E-Medien Österreich, Abteilung innerhalb der Österreichischen Bibliothekenverbund und Service GmbH (OBVSG).

10 Zum Beispiel das HRSM-Projekt AT2OA (Austrian Transition to Open Access).

öffentlichen Dienst. In der Praxis dauerte es aber noch Jahrzehnte, bis diese Regelung nicht mehr praktiziert wurde.« (Köstner-Pemsel 2015, S. 12)

Dieser Umstand mag erklären, dass Bibliothekarinnen lange mit dem – zum Teil historisch nachvollziehbaren – Klischee der »alten Jungfer« bedacht worden sind. Aber auch die männlichen Berufskollegen sind in der gesellschaftlichen Bewertung ihres Berufsbildes nie ganz ungeschoren davongekommen: Wurden den Frauen körperliche Reize aberkannt, so hat sich im Bibliothekar das Bild des verschrobene[n], soziophoben »Fachidioten« mit fehlender Alltagskompetenz lange gehalten. Diese Zuschreibung entbehrt nicht gewisser realer berufshistorischer Facetten, führt man sich das jahrzehntelange Abmühen im Erstellen von Systematiken¹¹ oder die penible Bestandserschließung im Anwenden der PI¹² an Bibliotheken vor Augen. Konnte das Verwechseln von Semikolon, Komma und Punkt beim Formalerschließen¹³ mitunter zum Durchfallen bei der Prüfung im Rahmen der Bibliotheksausbildung führen, so zieht diese Penibilität im digitalen Zeitalter lediglich Spott auf sich. Wer beachtet schon Interpunktionszeichen, wenn er/sie ein paar Begriffe in ein Suchportal eingibt? Dieses »Geheimwissen« der Bibliothekar_innen ist in erster Linie ihnen selbst zugutegekommen, wenn sie im vor-digitalen Zeitalter ihren Leser_innen Auskunft erteilen mussten.

Mit dem Aufkommen der computergesteuerten Bibliothekssysteme¹⁴ wurde das Erfassen der bibliografischen Daten durch vorgegebene Kategorien und Felder, durch die virtuelle Verbindung zu Normdateien und den sich automatisch generierenden Interpunktionszeichen beim Speichern von Datensätzen um vieles einfacher. In die Software dieser komplexen Systeme sind bereits wesentliche Facetten der Regelwerke¹⁵ implementiert worden.

Mit der computerunterstützten Arbeitsweise und dem Aufkommen elektronischer Medien hat sich das Berufsbild der Bibliothekar_innen weg vom Fachwissen über Bestandserschließung und deren Formalien, hin zu informationskompetenten Auskunftspersonen über Suchstrategien in Datenbanken, die Angebotslage von E-Book-Paketen und das Wissen um Open-Access-Strategien gewandelt. Die Anforderungen sind vielfältiger geworden. Das ausschließliche Sitzen im Büro mit Büchern ist einem lebendigen Hin und Her von Auskunftserteilung und Beratung, dem Abhalten von Führungen und Informationsveranstaltungen und Öffentlichkeitsarbeit gewichen. Es kommt nicht von ungefähr, dass in die relativ neue Berufsbranche des Infobrokers vermehrt einstige Bibliothekar_innen übergewechselt

11 Die DDC (Dewey Decimal Classification) wurde ursprünglich von Gottfried W. Leibniz erdacht und zwei Jahrhunderte später von Melvil Dewey in den USA weiterentwickelt. Ihre größte Verbreitung findet sie im anglo-amerikanischen Sprachraum. Die erste ins Deutsche übersetzte Ausgabe dieser weit verbreiteten Universalklassifikation erfolgte im Jahr 2003.

12 Die *Regeln der Preussischen Instruktionen* wurden 1899 publiziert. Wie der Name schon vermittelt, sind diese stark von der Struktur der deutschen Sprache abhängig gewesen und heute nicht mehr kompatibel für den internationalen Austausch von Datensätzen.

13 Damit ist das Katalogisieren gemeint.

14 In Österreich seit Beginn der 1980er-Jahre.

15 RNA (Regeln für die alphabetische Katalogisierung) und RDA (Resource Description and Access).

sind, haben diese »Hidden Experts« doch zuvor eine profunde Ausbildung und Praxis für Recherche-Strategien und das Auffinden von Informationsquellen erhalten.

4. Schluss

Wurde einleitend auf die althergebrachten Gemeinplätze zum Bibliothekswesen und seinem Personalstand hingewiesen und der Versuch unternommen, diese zu entkräften, so ist der Ehrlichkeit halber einzugestehen, dass das digitale Zeitalter ebenso Klischees über Bibliotheken und ihre Mitarbeitenden hervorbringt. Zwei davon lehren Bibliothekar_innen das Fürchten: *Es wird bald keine Bücher mehr in Bibliotheken geben* und *Das Personal wird sich auf einige wenige reduzieren, da Maschinen die Arbeit abnehmen*. Beide Ansichten sind falsch, zumal nicht jedes Buch elektronisch verbreitet werden kann oder darf, und Maschinen werden nicht in der Lage sein, Auskunft über ihresgleichen, nämlich Maschinen zu geben. Alexa, Cortana, Siri¹⁶ u. v. m. können nur jene Auskünfte erteilen, mit denen sie vorher gefüttert bzw. programmiert worden sind. Der Bibliotheksbestand wird als hybride Ansammlung alter Handschriften, Inkunabeln, alter und neuer Printbücher, diverser elektronischer Medien und digitaler Dokumente weiterhin bestehen bleiben. Neue Technologien, wie Digitalisierung und Langzeitarchivierung eröffnen für alle unterschiedlichen Medien in Bibliotheken Themenfelder, für die es noch keine eindeutig befriedigenden Lösungen gibt. Weiterhin werden sich Menschen mit deren Behebung befassen müssen.

Literatur

KÖSTNER-PEMSEL, CHRISTINA (2015): *Die Lust zur Ordnung. Bibliothekarinnen an wissenschaftlichen Bibliotheken in Österreich*. Master Thesis, Universität Wien. Online: <http://ubdata.univie.ac.at/AC13032527> [Zugriff: 8.2.2018].

¹⁶ Intelligente persönliche Assistenten.

Felix Schniz

Der methodische Beitrag von Videospielen im Unterricht zum Verständnis abstrakter Begriffe durch Selbsterfahrung

Videospiele erfreuen sich stetig wachsender Beliebtheit bei Schülern aller Altersstufen. Ihr größter Anreiz ist, dass sie im Vergleich zu anderen medialen Erzählformen eigenmächtiges Handeln erlauben und Spieler so eine besondere Bindung zum Geschehen entwickeln können. Dieses Phänomen kann im Schulunterricht zur effektiven Vermittlung abstrakter Konzepte genutzt werden. Der folgende Beitrag erläutert den pädagogischen Nutzen von Videospielen als virtuelle Erlebnisräume aus theoretischer Perspektive und gibt anschließend anhand des Begriffs des Kafkaesken ein praktisches Beispiel zur methodischen Einbettung. Durch eine allgemeine Einführung will er ausdrücklich allen Lesern Zugang zum Videospiele als Unterrichtsressource zu verschaffen.

1. Wie Videospielen an Schulen funktionieren kann

Der Einsatz von Videospielen im Unterricht stellt selbst medienaffine Pädagogen vor eine Herausforderung. Die Bandbreite an veröffentlichten Videospielen bewegt sich in unüberschaubaren Dimensionen¹, weswegen oft die Zeit fehlt, sich voll- und eigenständig in die Materie einzuarbeiten. Gezielt in einen Themenkomplex einge-

FELIX SCHNIZ promoviert am Institut für Anglistik und Amerikanistik der AAU Klagenfurt über die Erfahrungswelten britischer Videospiele. Er ist Studienprogrammleiter des Masterprogramms Game Studies and Engineering und stets daran interessiert, aus und mit Videospielen zu lernen.
E-Mail: felix.schniz@aau.at

1 2016 wurden alleine STEAM, der bekanntesten Downloadplattform für Videospiele, 4207 neue Titel hinzugefügt (vgl. Plunkett 2016).

bunden, können Videospiele jedoch eine große Bereicherung für den Unterricht darstellen. Dafür müssen vorbereitende Überlegungen getroffen werden: Es gilt einerseits, persönliche Erfahrungen mit spezifischen Spieletiteln zu sammeln, und andererseits zu eruieren, wie sie im Unterricht ideale Verwendung finden können. Die grundlegende Erkenntnis darüber, welches Unikum den Videospielen ihren Stellenwert in der Lehre verleiht, bestimmt beide Planungsschritte dabei essentiell: Wer den Reiz von Videospielen begriffen hat, mediiert und dennoch direkt Erfahrungen zugänglich zu machen, wird sie methodisch effektiv anwenden können.

2. Second Reality und moderiertes Erfahrungslernen

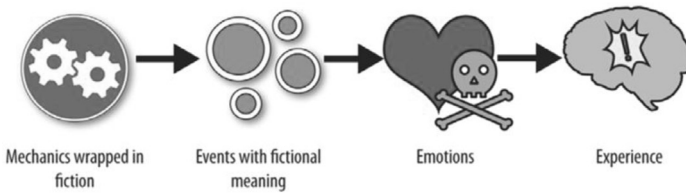
Jenseits ihrer ergodischen Struktur aus Programmcodes und Algorithmen, welche dem Nutzer ohnehin zumeist verborgen bleibt, dienen Videospiele zum Erleben dessen, was Literatur- und Kulturwissenschaftler René Schalleger in Anlehnung an Fantasy-Autor J.R.R. Tolkien als Second Reality, als sekundäre Realität bezeichnet (vgl. Schalleger 2017): Man taucht in eine virtuelle Welt ein und erlebt, gebunden an die Perspektive eines Avatars (einer Figur, die als narrative Instanz dient und den Spielern zugleich Handlungsvollmacht verleiht), in dieser Welt stattfindende Ereignisse, welche sich aus narrativen, ludischen und interaktiven Impulsen speisen. Schlüsselwort dieser kulturkünstlerischen Melange ist die Immersion, die evozierte Verschmelzung des Spielerbewusstseins mit dem Avatar durch die vollkommene Vertiefung in die Spielkomposition: Ist Immersion erreicht, werden Spielereignisse tiefgreifend aufgefasst, als wäre man selbst in der Funktion seines Avatars in dieser Welt vertreten (vgl. Schalleger 2017, S. 46).²

Immersiv als handelnder Akteur in die sekundäre Realität eines Videospieles versetzt, werden Ereignisse als prägend-bedeutsam empfunden, die sich in der Virtualität abspielen. Game-Designer Tynan Sylvester beschreibt den phänomenologischen Effekt der immersiven Eingebundenheit ins Videospiel als eine kognitive Kausalkette zwischen Spielsystem und Spielern (Abb. 1).

Immersion bindet Spieler in eine fiktionale, wertevermittelnde Wahrnehmungsebene ein, welche von darunterliegenden Spielmechaniken getragen wird. Sie stellen die Grundlage für bedeutungsvolle Ereignisse dar, in welche Spieler während des Spielens eingebunden werden. Die aktive Anteilnahme am Spielgeschehen setzt emotionale oder kognitive Schlüsselreize, deren Summe letztendlich in der Erfahrung kulminiert, die der Spieler aus dem Erleben im Videospiel gewinnt.

2 Es muss erwähnt werden, dass der Begriff Immersion im Sinne des Eintauchens in eine Virtualität in der westlichen Welt historisch bis ins Jahr 20 vor Christus zurückverfolgt werden kann (vgl. Grau 2003, S. 5) und über Epochen und Fachgebiete hinweg darum eine Vielzahl an Definitionen provozierte. Die hier verwendete Kurzbeschreibung von Schalleger ist für den folgenden Gedankengang zweckdienlich, da sie sowohl das Medium Videospiel als auch die Erfahrung des Spielers in den Mittelpunkt stellt.

Abb. 1: Vom Spielprinzip zur originären Erfahrung (Sylvester 2013, S. 44)



Dieser Erfahrung wohnt die zentrale Schlüsselqualität von Videospiele inne, die der Philosoph Daniel Martin Feige als der »Witz [...] dass sich der Spieler im Spielen dieser Computerspiele selbst durchspielt« (Feige 2015, S. 173; kursiv im Original), beschreibt. Wenn ein Videospiele einen Lerneffekt bewirken kann, dann dadurch, dass es durch seine Form – seine Regelmechanik, deren fiktionale Darstellung und die Eingebundenheit des Spielers – diesem die Erfahrung einer besonderen, eigenmächtigen Handlung vermittelt. »Gelingen heißt hier, dass das, was das entsprechende Computerspiel handelt, etwas ist, was nur in und durch die Form seiner Verhandlung zu haben ist.« (ebd., S. 173f.)

Videospiele können also als virtuelle Experimentierfelder verstanden werden (vgl. Zagal 2009, S. 8), die uns in eine komplex erlebbare Fiktion einbeziehen, um eine bestimmte Erfahrung zu vermitteln, die stark vom Wechselverhältnis zwischen Spieler, Spielfigur und Spielgeschehen bestimmt ist. Dieses Experiment ist, im Sinne Feiges, in erster Linie ein Selbstexperiment innerhalb des Videospiele: Gelenkt von der Neugierde der Spieler eröffnet es Dimensionen der Erprobung von Selbstaussdruck, Selbstverständnis und Selbsterfahrung. Videospiele erlauben es uns, die Identität eines Avatars anzunehmen oder zu gestalten und so über das Nachahmen einer Rolle zu lernen (vgl. Son/Ebner/Weber 2013, S. 5). Sie können auch moralische Anforderungen an uns stellen und uns so erlauben, ethische Grenzen auszutesten und zu erleben, welches Feedback diese Aktionen in der Spielwelt hervorrufen (vgl. Sicart 2009). Sie erlauben es uns so, sowohl über unser eigenes Verhalten als auch unser Umfeld in jeder gegebenen zweiten Realität entsprechend zu reflektieren.

3. Bedeutung des Erfahrungslernens in der Pädagogik

Aus dem oben Dargelegten wird deutlich, dass der Nutzen von Videospiele im Schulunterricht in der besonderen Form der Erfahrung liegt, die sie vermitteln. Unterscheidet man gemäß dem Philosophen Walter Hammel, gibt es eine klare Differenz zwischen Primär- und Sekundärerfahrungen, also selbst erlebtem und vermitteltem Geschehen (vgl. Hammel 1997, S. 18). Mit Sekundärerfahrungen sind Erfahrungen gemeint, die wir phänomenologisch aus zweiter Hand wahrnehmen. Dazu zählen beispielsweise Schaubilderklärungen oder passiv wahrgenommene Video- und Tonaufzeichnungen. Primäre Erfahrungen wiederum sind selbst

erschlossene Erfahrungen, welche »intensiver als das von einem Lehrer gläubig [Ü]bernommene« (ebd., S. 15) sind, also eine größere Wirkkraft für uns haben. Man vertraut selbst gemachten Erfahrungen intuitiver als vermittelten und kann sie auf Grund ihrer Intensität eher mit der eigenen psychischen Lebenssituation in Einklang bringen. Interessanterweise stellen Videospiele die Dualität Hammels nun auf eine Probe: Wohl sind sie eine Form der medialen Vermittlung, jedoch eröffnet sich ihr Inhalt nur den direkt interaktiv handelnden Spielern. Videospiele nehmen somit ein Hybridform im dualen Erfahrungsverständnis ein. Durch den großen Fokus auf Interaktivität jedoch kann argumentiert werden, dass Videospiele den primären Erfahrungen näherstehen als den sekundären. Sie simulieren primäre Erfahrungen unter den spezifischen fiktionalen und regelgeleiteten Bedingungen einer sekundären Realität – was ihnen letztendlich einen besonderen pädagogischen Nutzen zukommen lässt.

Abstrakte Sachverhalte, zu denen sich nur schwer ein direkter Alltagsbezug herstellen lässt, können durch diese Art des Erfahrungslernens eine pädagogische Stütze erhalten. Gemeint sein können damit rein theoretische Konzepte, wie sie etwa im Mathematikunterricht vermittelt werden sollen, jedoch auch soziokulturelle und psychische Empfindungen, die zwar gemeinhin wissenschaftlich vermuteten Gesetzmäßigkeiten folgen, jedoch gleichzeitig subjektiv empfunden und ausgelegt werden können. So erläutern es beispielsweise die Informatikdidaktiker Werner Hartmann, Michael Näf und Raimond Reichert, die sich in ihren Ausführungen zu ihrem Buch *Informatikunterricht planen und durchführen* auch dazu äußern, wie sich rein im Computer stattfindende Prozesse für Schüler und Studierende fassbar machen lassen. So beschreiben sie beispielsweise, wie die digitale Textverarbeitung greifbar vermittelt werden kann, indem Schüler sie mit einem analog aus Werkstoffen gebauten Modell simulieren (vgl. Hartmann/Näf/Reichert 2007, S. 118). Ihre Ergebnisse lassen sich auch auf andere Lernfelder übertragen, wie im später behandelten Beispiel, der Vermittlung des Kafkaesken durch Videospiele, ersichtlich ist. Angelehnt an die Werke der Psychologen Jean Piaget und Jérôme Bruner nennen sie drei grundlegende Repräsentationsebenen, über die Wissensvermittlung geschehen kann (ebd., S. 116): die symbolische Ebene, das Erlernen von Sachverhalten durch Zeichen und Zeichensetzung; die ikonische Ebene, das Erfassen von Wissen vermittelt durch Schaubilder, Skizzen und Zeichnungen; die enaktive Ebene, das Erlangen von Verständnis durch eigenmächtige Handlungen. Idealerweise werden alle drei Ebenen abgedeckt, um ausreichende Lehreffizienz zu gewährleisten. Tatsächlich aber konzentriert sich Schulunterricht vornehmlich auf symbolische und ikonische Dimensionen, obwohl die enaktive ein sehr unmittelbares Lernen gewährleistet. Auch komplexe kognitive Prozesse können, wenn sie schwer zu beschreiben sind, über eine originäre Erfahrung verständlich gemacht werden – und hier können Videospiele ihren Einsatz finden.

Diese Form des eigenständigen Lernens über die Selbsterfahrung in der Second Reality eines Videospieles vermag es zwar, bleibende Eindrücke bei Schülerinnen und Schülern zu hinterlassen, bedarf jedoch einer Moderation der selbstgemachten Erfahrung, um sie als Wissen zu sichern. Es gilt also, im Verlauf einer videospiel-

zentrierten Unterrichtseinheit gemeinsam zu hinterfragen, was geschehen ist, welche Rückschlüsse auf die Spielmechanik daraus zu ziehen sind und welche Gesamterfahrung man aus diesem Zusammenspiel mitnimmt. Dies sind jedoch bei weitem nicht die einzigen Elemente, die beachtet werden müssen, um Videospiele erfolgreich in den Unterricht zu integrieren.

4. Herausforderungen des Spielverständnisses

Zentral für die Erfassung des Mehrwerts eines Videospieles für den eigenen Unterricht ist der Selbsttest mit anschließender Reflexion. Der Moment des Selbstdurchspielens, wie Feige ihn charakterisiert, ist ein einzigartiger, und ohne ihn selbst zu erfahren, wird man nicht verstehen, welchen Reiz eine Spielsituation bieten kann oder wie diese sich didaktisch aufarbeiten lässt. Auch wenn die aktuelle Medienwelt viele Möglichkeiten bietet, sich im Vorfeld über ein Videospiel zu informieren oder sich damit auseinanderzusetzen, sind diese nur bedingt empfohlen. Wohl können Rezensionen oder YouTube-Videos einen ersten Eindruck, jedoch niemals die tatsächliche Immersion in eine Second Reality vermitteln.

Zudem muss auch ein Augenmerk auf die Altersfreigabe von Videospielen gerichtet werden. Sie dient als wichtiger Indikator, gerade aus Lehrerperspektive, doch die genaue Zusammensetzung dieses Prädikats muss verstanden werden, damit es bei der Suche nach geeignetem Unterrichtsmaterial dienlich sein kann. Prädikate der deutschen Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle, kurz USK, beziehen sich nämlich »nur auf eventuell problematische Inhalte, wie Gewalt, Sex, erschreckende Darstellungen oder anderes. Sie sagen nichts über die Spielbarkeit oder die Schwierigkeit aus, sind also keine pädagogischen Altersempfehlungen« (Fileccia u. a. 2010, S. 13).³ Das Aufbaustrategiespiel *Civilization V* beispielsweise ist laut USK bereits ab zwölf Jahren zu erwerben und für seine detailreiche, breitgefächerte und gut recherchierte Darstellung weltgeschichtlicher Themen bekannt. Auf Grund seiner hohen Komplexität und des nötigen Vorwissens zur Weltgeschichte dürfte es jedoch nur bedingt ein attraktives Spielerlebnis für ein Gros der Altersgruppe darstellen.

5. Herausforderungen im Unterrichtsetting

Für die engere Auswahl eines Spielstitels sind weitere Gesichtspunkte zu berücksichtigen, welche sich grob in zwei Problemfelder unterteilen lassen: die allgemeinen räumlichen Gegebenheiten des Schulgebäudes und der gewünschte Grad der Einbeziehung der Klasse in das Videospiel. Steht ein Computerraum zur Verfügung, bietet das einer vollen Klasse die Möglichkeit, ein Spiel eigenmächtig zu spielen, sodass jeder Schüler seine eigenen Erfahrungen sammeln kann. Diese auf den

3 Weitere Informationen zu den Alterskennzeichnungen auf <http://www.usk.de/pruef-verfahren/alterskennzeichen/> [Zugriff: 1.12.2017].

ersten Blick interessante Variante ist jedoch unweigerlich mit großem Aufwand und zumeist auch hohen Kosten verbunden. Spiele müssen für jedes Gerät einzeln angeschafft und vorinstalliert werden. Angesichts des Aufwands ist diese Variante also nur für groß angelegte Projektnachmittage/-wochen oder Arbeitsgruppen empfehlenswert.

Sowohl komfortabler als auch realistischer in einer Doppelstunde ist es, das Spiel von einem einzigen Laptop aus über einen Beamer im Klassenraum zu projizieren. Die benötigte technische Infrastruktur hierfür sollte im Wesentlichen verfügbar sein und erlaubt ein hohes Maß an Flexibilität in Bezug auf die Vorbereitung (Spiele können auf dem eigenen Laptop installiert, getestet und bis zu relevanten Passagen hin vorbereitet werden) und changierende Nutzung im Unterricht (Drahtlostastaturen und -mäuse sind heutzutage günstig verfügbar und können einfach zwischen den Schülerinnen und Schülern herumgereicht werden). Besonders wichtig ist unter diesen Rahmenbedingungen, dass das Spielerlebnis dennoch als ein gemeinsames wahrgenommen wird. Es gilt also, alle Schüler und Schülerinnen ins Spielgeschehen zu integrieren, um die enaktive Ebene nicht aus dem Blick zu verlieren. Lassen Sie beispielsweise mehrere Schüler für kürzere Phasen spielen oder den aktiv spielenden Schüler im Anschluss Interviewfragen seiner Klassenkameraden über das Spielerlebnis beantworten, um die eigene Erfahrung im Fokus zu behalten – auch, wenn immer nur eine Person zeitgleich an Maus und Tastatur sitzen kann.

Der für ein Videospiel zu betreibende Zeitaufwand ist zudem ein nicht zu unterschätzender Faktor, denn die ersten Minuten stellen auch für geübte Spieler immer eine Orientierungsphase dar. Erst, wenn gewisse Grundmechaniken verinnerlicht worden sind, kann man sich fokussiert auf den Spielinhalt konzentrieren. Eine einstündige Sitzung ist hierfür also immer zu wenig, vielmehr muss bereits bei kurzen Ausflügen in die Virtualität eine Doppelsitzung eingeplant werden, um Schülerinnen und Schülern genug Zeit für die Einarbeitung in das Spiel, ein ausgiebiges Erproben des Erfahrungshorizonts und eine ordentliche Nachbesprechung zu geben.

Die Aufgeschlossenheit dem Medium gegenüber, die man von Kindern und Jugendlichen kennt, ist es letztendlich, die den Einsatz von Videospielen in der Schule vor eine herausfordernde Heterogenität stellt. So vielschichtig das Feld der Videospiele ist – verteilt über diverse Betriebssysteme und Konsolen, spielmechanische und ästhetische Genres –, so divers ist auch die Kompetenz im Umgang mit Videospielen, die Autor und Game-Designer Ian Bogost als *Procedural Literacy* bezeichnet, das Verständnis, Probleme in einer computergenerierten Welt zu lösen (vgl. Bogost 2005, S. 32). Manche Schüler sind möglicherweise auf Grund ihrer persönlichen Präferenzen sehr versiert in der Handhabung oder mit den narrativen Konventionen eines bestimmten Spielgenres (und darum bereit, sich Aufgabenstellungen in ihrem Spezialgebiet aufgeschlossen und experimentierfreudig zu nähern), jedoch gar nicht in einem anderen. Auf Grund dieser Nischenversiertheit vieler Spieler warnen die Learning-Sciences-Expertin Amy Bruckman und der Entertainment-Arts-Engineer José Zagal, die sich in *Novices, Gamers, and Scholars: Exploring the Challenges of Teaching About Games* mit den Herausforderungen des

Lehrens mit Videospielen an Universitäten beschäftigen, davor, dass sich die persönlichen, oft recht spezifischen Spielerfahrungen Einzelner hinderlich auf den Unterricht auswirken können (vgl. Bruckman/Zagal 2008). Als Fans einer bestimmten Spieltradition fällt es den Schülern oft schwer, das Spiel als zu untersuchendes Arbeitsmaterial zu verstehen und es kritisch-objektiv zu beäugen. Dennoch kann ihre Begeisterung Anwendung finden: Gerade Schüler, die mit Videospielen wenig Berührungspunkte haben, können sich von begeisterten Fans zur ausgiebigen Beschäftigung mit einem Spiel animieren lassen. Methodisch in Think-Pairs oder Expertengruppen eingeteilt, kann so der ambitionierte Hobbyspieler den Nichtspielern in der Tat einiges erklären, während der Nichtspieler die objektiv-analytische Distanz in die Gruppenarbeit einfließen lässt.

Fallbeispiel: das Kafkaeske in Spiel und Literatur

»Meistens meinen die Leute damit etwas Absurdes und zugleich Unheimliches, meistens geht es um irgendwelche Machtbeziehungen: Wenn diejenigen, die das Zentrum der Macht besetzen, im Dunkeln bleiben, dann hat man das Gefühl, die Situation sei ›kafkaesk‹.« (David 2008, o.S.)

Das hier von Kafka-Biograph Reiner Stach im Gespräch mit Thomas David beschriebene Phänomen spielt oftmals eine Rolle im Deutschunterricht der Sekundarstufen.⁴ Erschließen lässt sich der Begriff für Schüler nun aus einer methodischen Kombination bekannter Texte Kafkas – als Beispiel sei im Folgenden die Torwächterparabel aus dem *Process* verwendet – und dem Videospiel *The Stanley Parable* des amerikanischen Entwicklerteams Galactic Café. Gemeinsam kann so eine mittelfristige Unterrichtseinheit konzipiert werden, in der ein gemeinsames Leitmotiv erfahren, literarisch aufgearbeitet und schließlich als Hinführung zum Text Verwendung finden kann.

Das Spiel *The Stanley Parable* lässt seine Spieler eine humorvoll erzählte, jedoch zutiefst perfide Schleife des Scheiterns an einem Machtapparat durchleben. Der Spieler nimmt hier die Rolle des Büroangestellten Stanley ein, der eines Tages nicht nur keine Arbeitsanweisungen mehr auf seinem Computer vorfindet, sondern auch feststellen muss, dass seine Arbeitskollegen allesamt spurlos verschwunden sind. Auf dem Irrweg durch die leeren Flure des Komplexes – dabei stets begleitet vom trockenen Humor eines namenlosen, allwissenden Erzählers – wird der vom Spieler gelenkte Stanley implizit dazu verleitet, der Erzählung durch seine Handlungen zu folgen. An gewissen Knotenpunkten jedoch haben die Spieler die Möglichkeit, ihren interaktiven Part zu nutzen und gegen den Sinn des Erzählers einen anderen Weg einzuschlagen (siehe Abb. 2). Nicht amüsiert über die Rebellion seines Objekts versetzt der Erzähler Stanley daraufhin in immer abstrusere Untiefen seiner Erzählung und macht immer wieder deutlich, dass er es ist, der die Macht über die Narration besitzt, die Abweichungen des Spielers lediglich toleriert werden. Insgesamt 19

⁴ Etwa in der 10. Jahrgangsstufe Sachsens, wo Kafkas Literatur das »Kennen von Kurzgeschichten, Parabeln und ihren Merkmalen« vermitteln soll (vgl. Comenius-Institut 2011, S. 37).

Abb. 2: Stanleys erste Entscheidung: Widersetzen wir uns dem Erzähler? (*The Stanley Parable*)



mögliche Endpunkte der Handlung kann *The Stanley Parable* infolgedessen aufweisen. Doch ein Ende – darin weihen uns die regelmäßigen Ladebildschirme des Titels ein – ist niemals ein Ende in Stanleys Suche nach der Wahrheit um seine Handlungsfähigkeit. Hat der Spieler das vom Gott-Erzähler gewünschte Ziel erreicht oder ihn weit genug durch Ungehorsam getriezt, wird er an den Ausgangspunkt seiner Reise zurückversetzt.

Im Dilemma zwischen programmiertem Erzähler und »erzähltem« Spieler, auf komisch-tragische Weise ausgetragen im Limbus endloser Bürogänge, liegt der einmalige Erfahrungswert der *Stanley Parable*, der die literarische Dimension des Kafkaesken greifbar macht. Schlagartig wird Stanley – und mit ihm der Spieler – aus seinem Alltag gerissen und mit einer menschlich auftretenden, dennoch anonym bleibenden und letztendlich kontrollierenden Machtinstanz konfrontiert. Diese Machtinstanz kann der Spieler zwar herausfordern, aber sich nie über ihre Funktion innerhalb der Geschichte – sie bestimmt die Spielregeln – hinwegsetzen. So lässt *The Stanley Parable* den Spieler eine von bizarrem Humor geprägte, zugleich aber verzweifelte Flucht vor einem anonymen Machtapparat erleben. Das Spiel stellt letztendlich die Frage, wie viel Handlungsmacht der Spieler eigentlich besitzt, ob eigenmächtiges Handeln eine Illusion ist, und vermittelt ein Gefühl von Ohnmacht (vgl. Ensslin 2015, S. 61).

Parallelen zur Torhüterparabel in Kafkas *Process* sind unverkennbar. Beide Werke spielen in einer abstrakten Verwaltungsarchitektur, es gibt den hilflos Suchenden (Mann vom Lande/St Stanley) und den Wächter/Erzähler, der die Möglichkeit eines Gewinnens, eines Fortschritts suggeriert, welche jedoch nie Erfüllung findet. An dieser Stelle fallen auch Unterschiede zwischen den Werken ins Auge, die den gemeinsamen Grundtenor jedoch nicht verändern. Während für den Mann vom Lande der Torhüter das erste und einzige Hindernis seiner Odyssee bleibt, welches die erste Tür seines Weges zum Gesetz versperrt, kann Stanley die Türen auf seinem

Weg oft passieren. – Doch ist diese Tatsache relevant, wenn alles nur auf den Willen des Erzählers hin passiert und dieser Stanley nach Belieben wieder an den Start seiner Reise zurückversetzen kann? Dieser Frage kann im Rahmen einer stimmigen, auf enaktivem Lernen basierenden Lehreinheit nachgegangen werden.

6. Unterrichtsidee

Basierend auf der selbsterlangten Erfahrung im Spiel und den entdeckten thematischen und inhaltlichen Überschneidungen zum Kafkaesken kann an einem Unterrichtskonzept gearbeitet werden, das hier skizzenhaft dargestellt werden soll.⁵ Gedacht ist eine Lehreinheit, die Schülern das Kafkaeske erfahrbar macht, um ihr Verständnis für die literarischen Motive des Autors zu erweitern. Die Brücke zwischen Videospiel und Lektüre soll über den titelgebenden Parabelbegriff geschlagen werden. Dies kann etwa in Form einer zum Thema hinführenden Doppelsitzung geschehen, um das Auge der Schüler durch die Selbsterfahrung hinsichtlich der sie erwartenden Lektüre zu stärken – sie könnte jedoch auch am Ende stehen, um bisher nur symbolische und ikonische Motive des Texts durch Selbsterfahrung zu verinnerlichen. Der Plan ist ausgelegt auf eine Umsetzung von mindestens einer Doppelstunde, in der *The Stanley Parable* im Mittelpunkt stehen soll. Das vorgeschlagene Konzept orientiert sich dabei in seiner didaktischen Struktur an der Lernzieltaxonomie von Bloom u. a. (1956), fordert nach einer kurzen, wissensaktivierenden Einstimmung das analytische Denken der Schülerinnen und Schüler und mündet letztendlich in einem vorgeschlagenen Angebot weiterer kreativ-evaluierender Aufgaben.

Das Eruiere von Vorwissen über Parabeln eröffnet die Sitzung. Die Fragen danach, ob den Schülern bereits Parabeln bekannt sind und wenn ja, welche Merkmale diese Geschichten haben, kann eine gute Grundlage für das folgende Spiel-experiment bieten. Wohl zählt der Parabelbegriff zu den schwer fassbaren literarischen Konzepten, der in den unterschiedlichsten Kontexten zur Funktion gebracht wird (vgl. Wenzelburger 1990, S. 344), doch geht es hier nicht um eine präzise Definition, sondern um das In-Erinnerung-Rufen bekannter, gängiger literarischer Formen und Stilmittel sowie um das generelle Verständnis des Texts als moralische Lektion: die Vorführung einer Vergleichssituation anhand von flachen, symbolischen Figurenkonzeptionen. Die so eruierten Merkmale sollen die Schüler für das bald zu Erlebende sensibilisieren.

Darauf folgt die gemeinsame Spielerfahrung von *The Stanley Parable*. Das Tempo des Spiels ist hierfür gut geeignet. Es gibt weder Zeitdruck noch spielmechanische Herausforderungen, die ein außergewöhnliches Maß an motorischer Koordination erfordern. An jedem Entscheidungspunkt, etwa den Türen aus Abbildung 2, kann

5 Mein herzlicher Dank gilt den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des PFL-Deutsch-Seminars im Juli 2017 in Bruck an der Mur. Viele erkenntnisreiche Gespräche und Erfahrungsberichte haben zum Aufbau dieser Skizze beigetragen.

beliebig lang verharret und überlegt werden – ideale Bedingungen, um die gesamte Klasse in den Entscheidungsprozess einzubeziehen. Durchschnittlich ist ein Spielende in *The Stanley Parable* in 20 bis 30 Minuten zu erreichen. Sollten sich die Schüler auf einem längeren Irrweg verloren haben, kann das Spielerlebnis an jedem sinnvoll erscheinenden Punkt beendet werden. Das für die Erkenntnis wichtigste Ereignis – die in Abbildung 2 gezeigte Möglichkeit, dem Erzähler erstmalig zu widersprechen – ist bereits nach knapp drei Minuten Spielzeit erreicht, und selbst wenn die Schüler dem Erzähler konsequent blind gehorchen sollten, ist dieser Spielpfad nach kurzem durchlaufen, der Erzähler startet die Geschichte erneut, und die Schüler können explizit dazu aufgefordert werden, sich nun der Erzählung zu widersetzen.

Nach dem Spielerlebnis muss eine Rekapitulation des Geschehenen mit anschließender analytischer Reflexion der gesammelten Erfahrung erfolgen. Wissen über das Geschehene muss gesichert werden, dabei dürfen objektive und subjektive Wahrnehmungen gerne zusammenfließen. Die Schüler sollen animiert werden, genau zu beschreiben, was während des Spielens geschehen ist, und die Ereignisse nachzuerzählen, aber auch zu hinterfragen, wie die zuvor festgehaltenen Impressionen zu Stande gekommen sind – etwa wann ihnen die Situation humorvoll erschien, wann düster. Dem oder den Spielenden kommt dabei eine besonders wichtige Aufgabe zu. Sie müssen genug Darstellungsraum bekommen, um ihre Erfahrungen in der Second Reality an die Klassenkameraden zu kommunizieren.

Die höheren Ebenen der Lernzieltaxonomie bis hin zu evaluierenden Aufgabenstellungen lassen sich dann auf Basis vergleichender Aufgabenstellungen zwischen *The Stanley Parable* und der Torwächterparabel aus dem *Process* bearbeiten. Anbieten würde sich etwa eine kritische Gegenüberstellung der Hauptfiguren, der Antagonisten oder des Begriffs der Parabel als solchem. Worin unterscheidet sich Stanley vom Mann vom Lande? Warum kommen beide nicht ans Ziel – und wer ist schuld, wenn sie es nicht schaffen? Sind sie es selbst, weil sie sich überhaupt auf das Spiel/das Warten vor dem Gesetz eingelassen haben?

Zum Abschluss dieser Überlegung möchte ich noch auf die interdisziplinäre Anwendbarkeit von *The Stanley Parable* hinweisen, denn mit dieser Unterrichtseinheit ist das Potential des Videospiels im Unterricht noch nicht erschöpft. Da das Spiel zwar deutsch untertitelt, ansonsten aber nur in einer englischen Sprachfassung vorliegt, wäre beispielsweise ein fächerübergreifendes Unterrichtsprojekt mit Englisch denkbar. Doch auch Religions- und Ethikunterricht sowie Psychologie und Philosophie eignen sich als Lehrplätze für das Spiel – etwa um Fragen der Willensfreiheit zu diskutieren.

7. Fazit

Zusammenfassend lässt sich das Videospiel als Medium für den Unterricht dadurch charakterisieren, dass es im Rahmen einer angemessenen Didaktisierung zwar sorgsam und mit großer Planungsvoraussicht in einen Lernbereich integriert werden muss, durch sein enaktives Potential jedoch gezielt dort Wissen vermitteln

kann, wo sich abstrakte Themen nur schwer durch traditionelle ikonische und symbolische Methoden vermitteln lassen. Das eigene Erleben von Erfahrungskomplexen in einer zweiten Realität ermöglicht ein tiefgreifendes Verständnis sonst oftmals schwer zu begreifender Phänomene, das durch eine ausgiebige Nachbesprechung und Reflexion aufbereitet und als selbst erarbeitetes Wissen gesichert werden kann. Wie am Beispiel des Kafkaesken gezeigt wurde, kann ein Videospiel so auch eine relevante Schlüsselrolle in der mentalen Vorbereitung auf kanonisierte Literatur spielen und – im Blick auf die interdisziplinäre Lehre – als Schlüsselpunkt zur fächerübergreifenden Koordination von Lehrstoff Verwendung finden.

In *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*, einem der frühesten geisteswissenschaftlichen Texte über Videospiele, schlägt Janet Murray eine geistreiche Brücke zwischen Videospiel und Techno-Utopie, in Reminiszenz an die Science-Fiction-Serie *Star Trek*. Deren Protagonisten nutzen die sogenannten Holodecks – kubische Konstrukte, in denen zahllose Welten von einer Computersimulation imaginiert werden –, um im virtuellen Raum die Probleme einer konkreten Realität aufzuarbeiten (vgl. Murray 1997). Versetzt in andere Kontexte und vertieft im Darstellungsspiel mit virtuellen Akteuren, die von richtigen Menschen kaum unterscheidbar sind, stellen sich die Helden der Serie hier ihren Ängsten und Emotionen oder erproben logisches Denken, um Probleme der echten Welt zu lösen. Heute nähern wir uns dieser von Murray beschriebenen Zukunftsvision in rasanten Schritten. Das Spielerische, auf Grund dessen Videospiele jahrzehntelang nur am Rande beachtet wurden, rückt immer mehr in den Hintergrund zugunsten eines ganzheitlichen Verständnisses dessen, was uns Videospiele durch den besten Lehrmeister vermitteln können: unsere eigene Erfahrung.

Literatur

- BLOOM, BENJAMIN; ENGELHART, MAX; FURST, EDWARD; HILL, WALKER; KRATHWOHL, DAVID (1956): *Taxonomy of Educational Objectives*. London: Longman.
- BOGOST, IAN (2005): Procedural Literacy: Problem Solving with Programming, Systems, Play. In: *Telemmedium*, Winter/Spring, S. 32–36. Online: <http://bogost.com/downloads/I.%20Bogost%20Procedural%20Literacy.pdf> [Zugriff: 30.11.2017].
- BRUCKMANN, AMY; ZAGAL, JOSÉ (2008): *Novices, Gamers, and Scholars: Exploring the Challenges of Teaching About Games. Game Studies*. Online: http://gamestudies.org/0802/articles/zagal_bruckman [Zugriff: 30.11.2017].
- COMENIUS-INSTITUT (2011): *Lehrplan Gymnasium: Deutsch*. Dresden: Sächsisches Staatsministerium für Kultus.
- DAVID, THOMAS (2008): War Kafkas Leben kafkaesk? Im Gespräch: Reiner Stach. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Online: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/belletristik/im-gespraech-reiner-stach-war-kafkas-leben-kafkaesk-1543808.html> [Zugriff: 30.11.2017].
- ENSSLIN, ASTRID (2015): Video Games as Unnatural Narratives. In: Fuchs, Mathias (Hg.): *Diversity of Play*. Lüneburg: meson Press, S. 41–72.
- FEIGE, DANIEL (2015): *Computerspiele: Eine Ästhetik*. Berlin: Suhrkamp.
- FILECCIA, MARCO; FROMME, JOHANNES; WIEMKEN, JENS (2010): *Computerspiele und virtuelle Welten als Reflexionsgegenstand von Unterricht*. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen.

- GRAU, OLIVER (2003): *Virtual Art: From Illusion to Immersion*. London: MIT Press.
- HAMMEL, WALTER (1997): *Was ist Erfahrung?* Hamburg: Dr. Kovač.
- HARTMANN, WERNER; NÄF, MICHAEL; REICHERT, RAIMOND (2007): *Informatikunterricht planen und durchführen*. Berlin: Springer.
- KAFKA, FRANZ (1998): *Der Process*. Stuttgart: Reclam.
- MURRAY, JANET (1997): *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*. Cambridge: MIT Press.
- PLUNKETT, LUKE (2016): *Nearly 40% Of All Steam Games Were Released In 2016*. Kotaku. Online: <https://kotaku.com/nearly-40-of-all-steam-games-were-released-in-2016-1789535450> [Zugriff: 30.11.2017].
- SCHALLEGGER, RENÉ (2017): WTH are Games? – Towards a Triad of Triads. In: Helbig, Jörg; Schalleger, René (Hg.): *Digitale Spiele*. Köln: Herbert von Halem (= Klagenfurter Beiträge zur Visuellen Kultur, Bd. 5), S. 14-49.
- SICART, MIGUEL (2009): *The Ethics of Computer Games*. Cambridge: MIT Press.
- SON, LE; EBNER, MARTIN; WEBER, PETER (2013): Game-Based Learning. Spielend Lernen? In: Ebner, Martin; Schön, Sandra (Hg.): *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. Online: <http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/120/102> [Zugriff: 8.1.2018].
- SYLVESTER, TYNAN (2013): *Designing Games. A Guide to Engineering Experiences*. Sebastopol: O'Reilly.
- WENZELBURGER, DIETMAR (1990): Parabel. In: Schweikle, Günther; Schweikle, Irmgard: *Metzler-Literatur-Lexikon*. 2., überarbeitete Aufl. Stuttgart: Metzler, S. 344.
- ZAGAL, JOSÉ P. (2009) »*Ethically Notable Videogames: Moral Dilemmas and Gameplay*«. Proceedings of DiGRA, London UK, September 1-4, 2009. Online: <https://www.eng.utah.edu/~zagal/Papers/Zagal-EthicallyNotableVideogames.pdf> [Zugriff: 6.1.2018].

Ludographie

- Civilization V*. Firaxis Games (2010).
- The Stanley Parable*. David Wreden (2013).

Johannes Mayer, Peter Bannier

Lesen, Sprechen und Schreiben verbinden

Literarisches Lernen in Vorlesegesprächen und Lernportfolios

Der Beitrag stellt die Schule als einen Ort der Literaturvermittlung vor und betont insbesondere die Bedeutung des Gesprächs für literarisches Lernen und eine gemeinsame kulturelle Praxis. Mit dem Fokus auf die Primarstufe werden in unterrichtspraktischer Perspektive anhand eines Phasenmodells unterschiedliche Lernbereiche des Deutschunterrichts verknüpft und Möglichkeiten vorgestellt, literarische Lernprozesse so zu initiieren, dass sich gruppenorientierte und individuelle Lernphasen gegenseitig ergänzen. Die Darstellung konzentriert sich dabei auf die Durchführung gemeinsamer Vorlesegespräche, die durch die Arbeit mit Lernportfolios ergänzt werden.

1. Schulische Literaturvermittlung im Lesen, Sprechen und Schreiben

Die Schule gehört zu den zentralen Instanzen der Literaturvermittlung. Sie vermittelt nicht nur Literatur als Bildungsgegenstand, sondern auch Lesen als kulturelle Praxis durch unterschiedliche Formen der Literaturbegegnung. Literarisches Lernen umfasst daher sowohl den Aufbau literarischer Rezeptionskompetenz als auch die Fähigkeit zur »Teilhabe am Handlungsfeld Literatur« (vgl. Abraham/Kepser 2009, S. 13 ff.). Nach der in den vergangenen Jahren dominierenden Output-Orientierung mit ihrem Fokus auf den Erwerb übertragbarer Kompetenzen werden im

JOHANNES MAYER ist Juniorprofessor für Kinderliteratur und literarisches Lernen in der Primarstufe an der Universität Leipzig. E-Mail: johannes.mayer@uni-leipzig.de

PETER BANNIER arbeitete nach seinem Studium des Lehramtes an Grundschulen an der Universität Leipzig als wissenschaftliche Hilfskraft im Arbeitsbereich Grundschuldidaktik Deutsch und befindet sich seit Februar 2018 als Lehramtsanwärter im Vorbereitungsdienst an einer sächsischen Grundschule. E-Mail: peter-bannier@web.de

didaktischen Diskurs wieder häufiger Fragen nach dem Gegenstand selbst berücksichtigt: die Vielstimmigkeit eines Textes und sein literarisches Erfahrungspotenzial (vgl. Rank/Bräuer 2008).

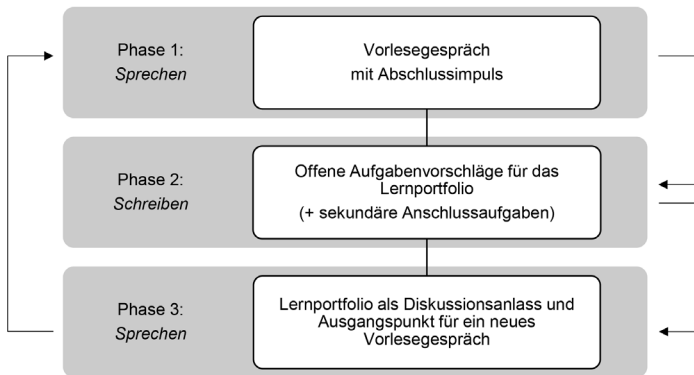
Für die didaktische Modellierung von Lernprozessen bedeutet dies, dass Schüler nicht nur isolierte Lesekompetenzen trainieren, sondern an einem literarischen Text eigene Erfahrungen machen, diese ins Gespräch bringen und gegenstandsnah weiterentwickeln. Der offene Austausch über Lese- und Hörerfahrungen, über Verstehensansätze, Irritationen und Nicht-Verstehen ist dabei nicht nur eine beliebige Methode der Anschlusskommunikation, sondern fester Bestandteil des literarischen Lernens (vgl. Spinner 2006, S. 12 ff.). Mit der Betonung der Gesprächsförmigkeit aller Lese- und Verstehensprozesse folgen diese Überlegungen Ergebnissen der Lesesozialisationsforschung, die den Erwerb literarischer Rezeptionskompetenzen als Teil einer kulturellen Praxis beschreiben: in den Sprachspielen des frühen Spracherwerbs, in den Kinderversen und Abzählreimen (vgl. Härle 2004, S. 141) oder in familiären Vorlesegesprächen (vgl. Wieler 1997). Diese proto- und paraliterarischen Erfahrungen sind von einer dyadischen Interaktionssituation geprägt, in der kompetente Andere das Kind in einer spezifischen, auf das Kind abgestimmten Weise im Erwerb unterstützen, was als Lernformat bezeichnet werden kann (vgl. Bruner 2002, Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2010).

Eine gesprächsförmige Gestaltung des Vorlesens greift diese konstruktiven Bedingungen auf und bezieht die unterschiedlichen Vorerfahrungen, Bedürfnisse und Interessen der Schüler ein. Das als Gerüst wirksame Scaffolding des Gesprächsformats eröffnet einen Erfahrungs- und Reflexionsraum, in dem Rezipienten ihre eigenen Lese- und Verstehensprozesse einbringen, sprachlich gestalten und reflektieren können. Das gemeinsame Lesen und Sprechen bietet die Möglichkeit der binnendifferenzierten Unterstützung von Lernfortschritten und bindet das individuelle Lernen immer wieder zurück an den kollektiven Prozess einer gemeinsamen Annäherung an den ästhetischen Gegenstand.

Unterscheiden lassen sich neben offenen literarischen Gesprächen u. a. Vorlesegespräche, Hör- und Sehgespräche sowie unterschiedliche methodische Verfahren zu ihrer Durchführung. Die variantenreichen Ausprägungen bieten Formen für gemeinsames literarisches Lernen möglichst aller Schüler. Um unter stark heterogenen Bedingungen eine gemeinsame Rezeption des Textes anzubahnen, können unterschiedliche Zugänge zum Text eröffnet werden, beispielsweise durch den Einbezug performativer Handlungselemente (z. B. Standbilder, Gesten oder kurze Rollenspiele), visueller Impulse (z. B. Illustrationen) oder durch eine intermedial angelegte Lektüre (vgl. Kruse 2014).

Ein gruppenorientierter Ansatz steht in Spannung zu einer persönlichen Begegnung mit dem Text unter Berücksichtigung individueller Anforderungen und Potenziale. Das hier vorgeschlagene Unterrichtsmodell unterstützt Vorlesegespräche (vgl. Spinner 2004, Kruse 2007) daher durch den Einsatz von Lernportfolios, die eine individuelle Förderung literarischer Kompetenz durch (sekundäre) Anschlussaufgaben sowie die Vertiefung und Ausdifferenzierung primärer literarischer Erfahrungen ermöglichen.

Abb. 1: Phasenmodell



2. Phasenmodell zur Verbindung von Lesen, Sprechen und Schreiben

Das Phasenmodell für die Unterrichtspraxis zielt auf die längerfristige und intensive Auseinandersetzung mit einem literarischen Text. Dabei werden Phasen gemeinsamen literarischen Lernens im Vorlesegespräch durch individuelle Schreibphasen ergänzt. Grundlegend im Modell ist die gemeinschaftliche Textrezeption im Vorlesegespräch, worauf die Arbeit mit den Lernportfolios aufbaut (Abb. 1).

Die folgende Erläuterung der Phasen erfolgt anhand exemplarisch ausgewählter Beispiele aus einer Unterrichtsreihe zu *Angstmän* von Hartmut El Kurdi (2013; Erstveröffentlichung 2004), die in einer dritten Klasse umgesetzt wurde.¹ Die Erzählung handelt von Jennifer, die eine aufregende Nacht allein zu Hause verbringt. Sie tut, was sie sonst nicht darf, dann rumpelt es im Schrank. Dort ist überraschend der intergalaktische Held Angstmän gelandet, der aber noch viel größere Angst hat. Gemeinsam müssen sie sich gegen Pöbelmän zur Wehr setzen, »die fieseste Ratte des Universums« und »ein echtes Superhelden-Schwein« (ebd., S. 51). Das spannungsreiche und unterhaltsame Buch eignet sich besonders gut für ein abwechslungsreiches Vorlesen und gibt an vielen Stellen Anlass zum Austausch von Hörerfahrungen. In vielfältiger Weise regt die gemeinsame Lektüre zu Imaginationen, der Übernahme von Figurenperspektiven und zur Rekapitulation und Antizipation des Handlungsverlaufs an. Dabei können Reflexionen zum spielerischen Umgang mit den Genres Superheldencomic, Actionfilm und Fernsehserien ebenso einfließen wie für die Lebenswelt der Kinder bedeutsame Themen wie Angst, Freundschaft und Mobbing.

¹ Grundsätzlich lässt sich das Modell adaptiv auch in der Sekundarstufe und bei anderen Textsorten anwenden. Bedenkenswert sind hier weitere Formen der Textlektüre (z. B. selbstständig) und eine Ausdifferenzierung der Aufgabenvorschläge für entsprechend anvisierte Kompetenzbereiche.

2.1 Phase 1: Vorlesegespräch

Vorlesegespräche verbinden zwei wesentliche Elemente miteinander: die sprachlich anregende Präsentation eines literarischen Textes und die Gestaltung von Gesprächsphasen, die an bedeutsamen Textstellen durch Impulse und Fragen initiiert werden. Unabhängig von ihren Lesefertigkeiten wird allen Schülern ein erster Zugang zum literarischen Text ermöglicht und gemeinsames literarisches Lernen in Phasen des Gesprächs initiiert und begleitet. Im Gespräch mit dem Text und miteinander geht es weniger um ein fragend-entwickelndes Evozieren bereits vorgefertigter Schülerantworten. Ziel ist vielmehr die gemeinsame Sinnkonstitution auf Basis einer »je eigene[n] Verarbeitung und Imagination« (Spinner 2004, S. 306).

Eine bewusste Anreicherung des Vorlesens mittels unterschiedlicher Gestaltungselemente zur lebhaften Textpräsentation regt die Imaginationen der Schüler zusätzlich an. Dies beinhaltet sowohl den Einbezug verbaler und paraverbaler Ausdrucksmittel, wie die Sprechmelodie oder die Sprechlautstärke, als auch non- und extraverbale Mittel, wie Mimik und Gestik (vgl. Trischler 2015, S. 46 ff.). Gezielt gesetzte Gesprächsimpulse eröffnen einen Austausch über eigene literarische Erfahrungen und das Deutungspotenzial des Textes. Dabei können unterschiedliche Aspekte literarischen Lernens und einzelne literarische Kompetenzen fokussiert werden. Höreraktivierungen wie zum Beispiel »den tätigen Nachvollzug auffälliger Aktivitäten« oder den Einbezug von Visualisierungen und Animationen können den gemeinsamen Austausch unterstützen (vgl. Kruse 2009, S. 16).

Beispiel:

Der Aspekt des Nachvollzugs literarischer Figurenperspektiven (vgl. Spinner 2006, S. 9) kann mit Fragen nach den Motiven oder Gefühlen literarischer Figuren in bestimmten Handlungssituationen fokussiert werden.

- *Jennifer steht jetzt Pöbelmän ganz allein gegenüber: Was denkt und fühlt sie dabei?*
- *Angstmän ist zurückgekommen und will alles wieder in Ordnung bringen: Warum macht er das?*
- *Ist es schlau von Jennifer, Pöbelmän in dieser Situation zu beleidigen? Was will sie damit wohl erreichen?*

2.2 Phase 2: Individuelle Arbeit im Lernportfolio

Ziel dieser Phase ist eine vertiefende individuelle Auseinandersetzung mit dem literarischen Text. Im hier vorgestellten Modell endet jedes Vorlesegespräch mit einem Abschlussimpuls, der die individuelle Arbeit der Schüler im Lernportfolio vorstrukturiert und später als Ankerpunkt für das Gespräch in der dritten Phase dient. Diesen Abschlussimpuls übernehmen die Schüler als gemeinsame Überschrift in ihr Lernportfolio. Als Hilfe für die eigenen Schreibaktivitäten erhalten sie ein Einlegeblatt mit offenen Aufgabenvorschlägen (vgl. Kruse 2013). So können die Schüler sich beispielsweise entscheiden, einen Comic zu zeichnen, die Geschichte imaginativ fortzuschreiben oder einen Brief an eine literarische Figur zu verfassen.

Das vertiefende Schreiben und Gestalten ermöglicht es den Schülern, Gedanken und Gefühle, Erlebtes und Erfundenes sowie Erfahrungen und Sachverhalte auszudrücken und darzustellen. In der schreibenden Annäherung an den Text zeigen die Schüler, welche Vorstellung sie von dem literarischen Erfahrungsraum entwickelt haben und inwieweit sie persönlich in diesen verstrickt sind. Als »Zusammenspiel von Rezeption und Produktion« (Fix 2008, S. 121) eröffnet das Schreiben einen Raum sekundärer Texterfahrung und regt eine intensiviert Auseinandersetzung mit dem literarischen Text an.

Weiterführend können zur individuellen Förderung literarischer Kompetenz sogenannte sekundäre Anschlussaufgaben folgen (vgl. Kruse 2013). Dabei tritt die Lehrperson mit den einzelnen Schülern schriftlich in Kontakt und fordert sie auf ihrer jeweiligen Kompetenzstufe heraus, Einträge zu präzisieren, zu ergänzen oder auszubauen. Die Arbeit im Portfolio ist folglich zweischrittig organisiert: Zunächst entscheidet der Schüler, welchen Zugang er wählt und gestaltet ein Produkt im Lernportfolio, auf das die Lehrperson dann mit ihrem Vertiefungsangebot eingeht. Mit dieser Form der schriftlichen Kommunikation zeigt die Lehrperson nicht nur ein würdigendes Interesse an den Einträgen, sie erhält darüber hinaus auch einen Einblick in die Kompetenzentwicklung der einzelnen Schüler und kann weitere Unterstützungsmaßnahmen genau abstimmen.

Beispiel:

Der Abschlussimpuls lautet *Jennifer ist allein zu Hause*: Was macht sie? Abbildung 2 zeigt, wie sich eine Schülerin die angespannte Situation vorstellt, in der sich die Figur befindet. Die vielen Denkblasen zeigen die große Konfusion und anfängliche Überforderung von Jennifer. Mit der grafischen Gestaltung fasst die Schülerin die im Text beschriebene Situation zusammen und füllt sie durch eigene Gedanken aus, was ein vertieftes Verständnis anbahnt. In einer sekundären Anschlussaufgabe wäre es hier zur Vertiefung möglich, die Schülerin zu einer Konkretisierung der einzelnen Denkblasen anhand eines antizipierten Handlungsverlaufs aufzufordern.



Abb. 2: Schülerprodukt

2.3 Phase 3: Lernportfolio als Gesprächsanlass

Das Lernportfolio erfüllt eine Doppelfunktion: Zum einen geht es in der zweiten Phase darum, »das individuelle Hör- und Textverstehen und die persönliche Auseinandersetzung mit dem Textinhalt zu dokumentieren« (Hattendorf/Hoppe 2008, S. 25), indem eine Nachbereitung des vorangegangenen Vorlesegesprächs erfolgt. Zugleich dient die Arbeit im Lernportfolio aber der Vorbereitung eines neuen Gesprächs, da die Produkte der Schüler als Ankerpunkt für ein erneutes gemeinsames Sprechen genutzt werden (vgl. Bräuer 2011). So kommen in dieser dritten Phase die Schüler wieder miteinander ins Gespräch und erhalten die Gelegenheit, sich über ihre Lernportfolioeinträge auszutauschen. Der Abschlussimpuls ist ein verbindend-

des Element zwischen den einzelnen Phasen, da alle Schüler auf individuelle Weise den gleichen Impuls bearbeitet haben. Das lädt zum Austausch ein, der in unterschiedlicher Form erfolgen kann. Möglich ist sowohl ein Kleingruppengespräch als auch ein Gespräch im Plenum. Eine Variante ist, dass eine Kleingruppe sich auf eine kurze Stellungnahme zum Abschlussimpuls einigt und diesen in einer Blitzlichtrunde den Mitschülern präsentiert. Eine andere Möglichkeit wäre das offene Gespräch über Lernprodukte in der Klassengemeinschaft, wobei die Schüler sich auf ihre Arbeitsprodukte beziehen und diese als Stütze nutzen können.

Ist die dritte Phase abgeschlossen, beginnt ein neuer Durchgang des Phasenmodells mit dem Vorlesegespräch zum nächsten Textabschnitt.

Beispiel:

Zum Abschlussimpuls *Jennifer ist nicht mehr allein zu Hause. Jemand sitzt im Schrank!* stellen sich die Schüler in Kleingruppen ihre Lernportfolioeinträge vor und tauschen sich anhand eigener Fragen darüber aus. Ergänzend halten sie in einer Denkblase Jennifers Gedanken in dem Moment fest, als sie jemanden im Schrank entdeckt. Diese Denkblase wird im anschließenden Sitzkreis von allen Gruppen kurz vorgelesen und bildet den Startpunkt für das folgende Vorlesegespräch.

3. Schluss

Literatur im Unterricht hörend, sprechend und schreibend zu begegnen, verknüpft unterschiedliche Lernbereiche des Deutschunterrichts und ermöglicht der Lerngruppe und einzelnen Schülern adaptive Zugänge zu literarischen Texten. Die Verbindung von Vorlesegesprächen und begleitenden Lernportfolios eröffnet vielfältige Lerngelegenheiten auf der Grundlage eigener literarischer Erfahrungen. Die sich ergänzenden Arbeits- und Lernformen bieten mit Blick auf die Entwicklung literarischer Rezeptionskompetenz und die Weiterentwicklung einer Lese- und literarischen Kultur einen Rahmen für individuelle und kollektive Lernprozesse. Aufgabenformate und methodische Varianten können flexibel auf die Anforderungen des Textes und Potenziale der Schüler abgestimmt werden, ohne dabei die gemeinsame Lektüre und den Austausch von Leseerfahrungen als kulturelle Praxis aus den Augen zu verlieren.

Literatur

ABRAHAM, ULF; KEPSEK, MATTHIS (2009): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 3., neu bearb. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.

BRÄUER, CHRISTOPH (2011): Literarisches Lernen im Sprechen und Schreiben. Schriftliche Vor- und Nachbereitungen literarischer Gespräche. In: Steinbrenner, Marcus; Mayer, Johannes; Rank, Bernhard (Hg.): »Seit ein Gespräch wird und hören voneinander«. *Das Heideberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 229–262.

BRUNER, JÉRÔME (2002): *Wie das Kind sprechen lernt*. 2., erg. Aufl. Bern u. a.: Huber.

EL KURDI, HARTMUT (2013): *Angstmän*. Frankfurt/M.: Carlsen.

FIX, MARTIN (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh.

- HATTENDORF, ERNA; HOPPE, IRENE (2008): Ein Kinderbuch, »Lesende Ohren« und ein Zuhörheft. Zur Förderung des Hörverstehens. In: *Grundschulunterricht Deutsch*, H. 1, S. 23–26.
- HÄRLE, GERHARD (2004): Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung. In: Härle, Gerhard; Rank, Bernhard (Hg.): *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 137–168.
- KRUSE, IRIS (2007): Vorlesegespräche und das Verstehen erzählender Texte. In: *Grundschulunterricht*, H. 5, S. 4–8.
- DIES. (2009): Beim Vorlesen die zuhörenden Kinder aktivieren. In: *Grundschule Deutsch*, H. 21, S. 15–17.
- DIES. (2013): Literarisches Lernen in der Primarstufe. Das Lesetagebuch als Lern- und Beobachtungsinstrument zur Förderung von literarischen Kompetenzen. In: Gailberger, Steffen; Wietzke, Frauke (Hg.): *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim-Basel: Beltz, S. 70–93.
- DIES. (2014): Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbünde im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekundarstufe. In: *Leseräume – Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 1. Jg. H. 1, S. 1–30. Online: <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2014-1-kruse.pdf> [Zugriff: 12.2.2018].
- RANK, BERNHARD; BRÄUER, CHRISTOPH (2008): Literarische Bildung durch literarische Erfahrung. In: Härle, Gerhard; Rank, Bernhard (Hg.): *»Sich bilden ist nichts anders, als frei werden.« Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 63–87.
- SPINNER, KASPAR H. (2004): Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In: Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (Hg.): *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Redaktionelle Mitarbeit: Johannes Mayer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 291–307.
- DERS. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, H. 200, S. 6–16.
- STEINBRENNER, MARCUS; WIPRÄCHTIGER-GEPPERT, MAJA (2010): *Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch*. Online: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_steinbrenner_wipraechtiger.pdf [Zugriff: 22.11.2017].
- TRISCHLER, FRANZISKA (2015): Teil II: Lernraum Vorleser/in. Die Technik des Vorlesens. In: Bräuer, Gerd; Trischler, Franziska (Hg.): *Lernchance: Vorlesen. Vorlesen lehren, lernen und begleiten in der Schule*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 41–209.
- WIELER, PETRA (1997): *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim-München: Juventa.

Artur R. Boelderl

»Kannitverstan« als literaturdidaktisches Prinzip

Von der In-Kompetenz der Problemlösung und der Nicht-Kompetenz der Problemfindung

Im Gefolge einer Erinnerung an den motivationalen Grundimpuls, warum Menschen literarische Texte überhaupt lesen, versucht der Beitrag, Wege aufzuzeigen und Mittel nahezulegen, wie diesem Impuls in literaturdidaktischer Absicht in einem ihm durchaus nicht zwingend bekömmlichen, geschweige denn immer förderlichen (Lern-)Umfeld wie der Schule im Zeitalter der ubiquitären Kompetenzorientierung Genüge getan werden kann. Dazu werden die produktiven Aspekte des Nichtverstehens – im Sinne einer literarischen Hermetik als zeitgemäßer Form der *docta ignorantia* – mit Einsichten der poststrukturalistischen Theoriebildung zu einem auch bildungspolitisch belastbaren Prinzip der Literaturdidaktik amalgamiert, das in dezidiert Abhebung vom Kompetenzparadigma und seiner Fokussierung auf *Problemlösung* die spezifische Agenda der *Problemfindung* beim Lesen und Genießen literarischer Texte in den Mittelpunkt stellt.

1. Anderwelten

Warum lesen wir literarische Texte?

Warum wollen wir (sollen wir wollen), dass unsere Kinder, dass die Lernenden in der Schule literarische Texte kennen-lernen?

Im Kreise professioneller Lesender, also solcher, die sich in irgendeiner Form beruflich mit Literatur beschäftigen, sei es im schulischen oder hochschulischen Unterricht, im Produktionsprozess oder im Buchverkauf, allgemein im sogenann-

ARTUR R. BOELDERL ist seit 2016 Senior Scientist für Literaturdidaktik am Institut für Deutschdidaktik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Forschungsschwerpunkte: Literatur- und Texttheorie, Philosophie des 20. Jahrhunderts und der Gegenwart, besonders Phänomenologie, Hermeneutik, (Post-) Strukturalismus und Dekonstruktion sowie Psychoanalyse, mit besonderer Berücksichtigung ihrer jeweiligen didaktischen Implikationen und Potentiale. E-Mail: artur.boelderl@aau.at

ten *Literaturbetrieb*, tendiert die Antwort auf diese Frage dahin zu sagen, dass wir sie zu einem bestimmten Zweck lesen – einem Zweck, dessen Grundlage in den meisten Fällen eine wie auch immer geartete Form des *Verständnisses* literarischer Texte bildet. Diese Tendenz darf im Falle anderer LeserInnenkreise, solcher nämlich, die sich nicht im skizzierten Sinn professionell mit Literatur auseinandersetzen, nicht gleichermaßen angenommen werden. Ungeachtet der Tatsache, dass mit der Herauentwicklung der modernen Literatur aus dem jahrhundertlang verbindlichen Regelwerk der Poetiken die Frage nach deren Bedeutung und damit das Bedürfnis nach einem *spezifischen* und spezifisch *literarischen* Verständnis allererst aktuell bzw. drängend wurden, während Dichtung bis dahin weitestgehend dem Amüsement – sei es im Wege der Belustigung oder der Erbauung – gedient hatte, gilt auch heute ungebrochen, dass der überwiegende Teil derjenigen, die literarische Texte lesen, dies zur *Entspannung* tut – worunter geistige *Anregung* genauso fällt wie *Zerstreuung* oder *Ablenkung* gegenüber dem (mit anderen Dingen ausgefüllten) Alltag und, ja: *Zeitvertreib*.

Sofern wir es nicht aus beruflichen Gründen müssen (oder besser gesagt: dann, wenn wir es nicht aus beruflichen Gründen müssen – insofern sich die Gruppe der BerufsleserInnen ja nicht »sortenrein« von derjenigen der »Vergnügens«-LeserInnen unterscheidet, sondern sich, davon ist zumindest auszugehen, mit ihr überschneidet; zur Polyvalenz des Phänomens Vergnügen vgl. Moser 2003), lesen wir literarische Texte also, weil sie uns in gewisser Weise dem Alltag entheben oder diesen in anderer Weise zeigen; weil sie, wenn nicht eine andere Welt, so doch *einen anderen Zugang zur Welt* erschließen als den gewöhnlichen, den unsere übliche Erfahrung uns bietet.

2. Zu verstehen geben

Warum sind literarische Texte aber dazu in der Lage? Was haben sie an sich, das sie dazu befähigt, diesen Wechsel der Einstellung oder der Perspektive herbeizuführen? Mit anderen Worten: Was macht literarische Texte überhaupt attraktiv, so dass wir trotz zahlreicher anderweitiger Möglichkeiten zur Zerstreuung (und in der Regel in Ergänzung zu diesen) nicht aufhören, uns ihnen zuzuwenden und ihnen unsere ohnehin knapp bemessene Zeit zu widmen? Meine These ist folgende: Sie entlasten uns vom Verstehenszwang, der unser Leben sonst prägt und beherrscht, bilden eine Schutzzone gegenüber der gerade angesichts einer überkomplexen Welt umso mehr grassierenden »Wut des Verstehens« (wie sie bereits Schleiermacher in seinen Reden *Über die Religion* attestiert hatte, diesfalls freilich den Zunftkollegen; vgl. bes. Hörisch 1998 sowie Boelderl 1997), indem sie nicht etwa ein Jenseits des Verstehens anzeigen, sondern vielmehr ein Andersverstehen, welchem auch das Nichtverstehen als konstitutive Dimension zugehört. Literarische Texte geben also nicht etwa ein Anderes zu verstehen als nichtliterarische, sie geben vielmehr *anders* zu verstehen.

Zu verstehen geben sie indes allerdings. Sie geben kein Was zu verstehen, sondern ein Wie; oder präziser ausgedrückt: Was sie zu verstehen geben, ist unabtrenn-

bar davon, *wie* sie zu verstehen geben. Die Frage »Was bedeutet das?« ist mit Bezug auf literarische Texte nicht zu scheiden von der Frage »Wie bedeutet das?«. Das will zwar nicht besagen, dass im Falle literarischer Texte die Form ihr Inhalt sei, wie manche Spielarten des Formalismus und Strukturalismus nahezulegen schienen, sehr wohl aber, dass sich beide Dimensionen, Form und Inhalt, nicht unabhängig voneinander bestimmen lassen. Literärästhetisches Verstehen verhält sich zu alltäglichem Verstehen wie die Quantenmechanik zur Newton'schen Physik: Der ästhetische Mehrwert der Literatur gründet in der spezifischen *Unschärferelation*, die sie ausmacht; »unscharf« ist indes hier freilich nicht gleichbedeutend mit »unklar« oder »diffus«, sondern bezeichnet vielmehr in nichts zu wünschen übriglassender Deutlichkeit, ja *Exaktheit* – wie in der Physik – die charakteristische Eigenschaft von literarischen Texten. Was sie zu verstehen geben (»inhaltlich«), tritt hinter den Umstand zurück, *dass* sie zu verstehen geben (»formal«). Und genau hierin liegt die Herausforderung, die von literarischen Texten an jede Vermittlungsabsicht ergeht: Im Fokus der Literaturvermittlung stehen nicht (voraus-)bestimmte Inhalte, seien sie literatur- bzw. stoffgeschichtlicher oder sachlich-systematischer Art, sondern die reine Faktizität des Zu-verstehen-Gebens. Es gibt: verstehen. Und mit diesem Verstehen geht, in Abhebung von der Inhalts- bzw. Informationsebene des Textes und -entnahme beim Lesen, stets auch ein gerüttelt Maß an Nichtverstehen einher. Das gilt, wie bereits Wilhelm von Humboldt insinuiert hat, vermutlich für Verstehen überhaupt,¹ tritt indes beim literarischen Lesen ganz besonders deutlich zutage. Denn der literarische Text vor allem handelt nicht nur von einem bestimmten Inhalt, den er dem LeserInnenkreis zu verstehen aufgibt, er spricht immer auch von sich selbst als einer besonderen Form des Zu-verstehen-Gebens, ist in dieser Hinsicht also immer auch selbstreferentiell – qua Genre »literarischer Text« per se, nicht etwa erst in Gestalt eines bestimmten literarischen Genres, zu dessen Charakteristik Selbstreferentialität gehört (wie beispielsweise Konkrete Poesie). Der literarische Text thematisiert mit den, in den und durch die Themen und Ausdrucksmittel, die er aufgreift, immer auch seine eigenen Existenz- wie Verstehensbedingungen, sein Sinn zielt auf Wirklichkeit und Möglichkeit (bzw. Unwirklichkeit und Unmöglichkeit) des Verstehens gleichermaßen.

3. Anders verstehen

Zumindest deshalb, wenn nicht aus zahlreichen anderen Gründen, die hier unerwähnt bleiben müssen, lesen wir literarische Texte – und wollen wir (sollen wir wollen), dass unsere Kinder, die Lernenden in der Schule, literarische Texte kennenlernen. Denn damit unterscheidet sich das Ziel der Literaturvermittlung auf ganz markante Weise von Vermittlungszielen anderer Disziplinen und Fächer, was sich insbesondere im schulischen Literaturunterricht niederschlägt – oder nieder-

1 Vgl. Wilhelm von Humboldt (1907, S. 64 f.): »Alles Verstehen ist ... immer zugleich ein Nicht-Verstehen«; hier zit. nach Härle/Steinbrenner 2003, S. 139.

schlagen sollte. Dass es das nicht tut, ist mit einer der Gründe für den beklagenswerten Niedergang sowohl literarästhetischer »Kompetenzen« von Schülerinnen und Schülern als auch der Bedeutung des Gegenstands Literatur im Rahmen des Deutschunterrichts, dessen Zeugen wir seit nun schon geraumer Zeit sind, ganz zu schweigen vom abnehmenden Interesse, das literarische Texte bei einem Großteil der Kinder und Jugendlichen heute hervorrufen. Nun sind freilich in den letzten zwei, drei Jahrzehnten zahlreiche fach- und insbesondere literaturdidaktische Methoden entwickelt worden, um diesem Niedergang zu begegnen, und jenseits der Frage nach deren spezifischer Eignung bleibt angesichts der üblichen zeitlichen Verzögerungen, mit denen aktuelle fachdidaktische Neuerungen in den Klassenzimmern ankommen, weiter abzuwarten, ob und wann der positive Effekt, den sie auf dem Papier und in einzelnen Pilotversuchen versprechen, auch eintritt. Ein Aspekt bleibt nach meinem Dafürhalten in all den mir bekannten bzw. zugänglichen Diskussionsbeiträgen zur Reformierung und Aktualisierung der Literaturdidaktik jedoch nach wie vor zu wenig berücksichtigt, und das ist der erwähnte Unterschied zwischen dem Unterrichtsgegenstand Literatur und anderen Unterrichtsgegenständen hinsichtlich des jeweiligen Lernziels. Er ist am Problemfeld des Verstehens – und damit zumindest indirekt auch am gegenwärtigen didaktischen Leitbegriff der Kompetenz (dessen kontroverse Rezeption und Diskussion hier nicht im Detail rekapituliert werden kann und muss; vgl. dazu zum Beispiel von literaturdidaktischer Warte Bredella/Hallet 2007, Frickel/Kammler/Rupp 2012, Davidowski/Wrobel 2013, Graf 2014, bes. S. 1–7 und 70–78, Schilcher/Pissarek 2015, Fiebich 2016 sowie bereits Wintersteiner 2011 bzw. 2016, von allgemein-didaktischer resp. philosophischer Warte bes. Gelhard 2011 und Liessmann/Lacina 2013) – festzumachen, wie es eingangs schlaglichtartig angerissen wurde. Mit Blick auf das Vermittlungsziel des Literaturunterrichts gilt, dass dem Verstehen (wie in eins damit dem Nichtverstehen) ein anderer Stellenwert zukommt als in anderen Fächern, dass a fortiori auch literarisches Verstehen – qua literarästhetische Kompetenz – einen Kompetenzbegriff erfordert, der sich nicht einfachhin mit dem allgemein verwendeten deckt.

4. Kompetenz ist in

Mit Bezug auf literarische Texte ist Kompetenz nämlich weniger ein Vermögen im Sinne einer kognitiven Fähigkeit, ein bestimmtes Problem, welches vom literarischen Text (oder vielmehr durch diesen, um nicht zu sagen: als dieser) gestellt würde, zu lösen – und mit der Lösung gleichsam zum Verschwinden zu bringen –, als vielmehr eine Bereitschaft für und Öffnung zu einer *Erfahrung* hin: der Lektüererfahrung, in deren Verlauf das Problem als dasjenige, was der Text zu verstehen (auf-)gibt, allererst in Erscheinung tritt. Die entsprechende Kompetenz ist daher keine der Problemlösung, sondern der Problem*findung* – in dem Sinne, in dem Odo Marquard vor Jahrzehnten bereits mit Blick auf die Philosophie von deren »Inkompetenzkompensationskompetenz« gesprochen hat (vgl. Marquard 1981, S. 23–38). Diese besondere Kompetenz, die insofern die Not zur Tugend macht, als sie aus der

Negation aller Kompetenzen auf die Notwendigkeit – und das Gelingen – der dadurch erforderlich (und allererst möglich) gewordenen Kompensationsleistungen schließt und in eins damit nun *deren* Ausübung und Erfüllung zur entscheidenden Kompetenz (oder besser: »Kompetenz«) erklärt, ist freilich als solche, d. h. im Sinne Marquards, weniger dazu angetan, kritisch gegen das Kompetenzparadigma der gegenwärtigen Didaktik in Stellung gebracht zu werden, weil sie den drohenden Status quo einer solchen kompetenzorientierten Didaktik auf Seiten der Lernenden treffend beschrieb und daher etwas mittels Einsatz anderer didaktischer Herangehensweisen zu Vermeidendes wäre (wie Klein 2013 meint). Sie bezeichnet nicht etwa selbst eine Inkompetenz, bei aller Ironie der Marquard'schen Darstellung, sondern meint eine faktische, wirkliche, auch empirisch unleugbare Kompetenz, die es gerade mit Blick auf die Literaturdidaktik zu affirmieren gälte – eine Kompetenz freilich, deren Affirmation in vergleichbarer Weise den Abschied vom Kompetenzparadigma bedeutet, wie der französische Historiker Marcel Gauchet das Christentum als die Religion des Endes aller Religion(en) gedeutet hat (vgl. Gauchet 1985; der Verweis auf die religiöse Dimension scheint mir in diesem Zusammenhang im Übrigen keineswegs unangebracht).

Die von Bernd Scheffer in konstruktivistischer Perspektive auf literarische Texte übertragene Binsenweisheit, dass man von Texten schlechterdings »nicht nichts verstehen« könne (Scheffer 2005, S. 141), hat ihre Berechtigung, wenn man zugesteht, dass die spezifische Form literarischen Verstehens eben *kein* Entschlüsseln einer literarisch verrätselten Botschaft, *kein* Übersetzen eines auch außerhalb der literarischen Form Bestand habenden, von dieser unabhängigen propositionalen Inhalts darstellt, vielleicht gar kein »Verstehen« im landläufigen Verständnis des Ausdrucks, d. h. eines tendenziell lücken- und restlosen Erfassens einer (Menge an) Information(en), sondern eigentlich ein Nicht-Verstehen, und zwar ein *gelehrtes* – anders gesagt, ein Deuten des literarischen Textes, das unter Angabe von Gründen erfolgt: Man versteht, *dass* und *weil* man nicht versteht, und dies nicht etwa bloß »im Allgemeinen«, sondern ganz konkret, an diesem Text, an dieser Passage, ja an diesem Wort.

5. Verstehen, hermetisch – hermetisch verstehen

Verstehen, literarisches zumal, ist eine Sammelbezeichnung für jene kognitiven, affektiven, emotionalen, sozialen ... Akte, mit denen wir unser Nichtverstehen kompensatorisch deuten; es antwortet auf das Andere (des Textes), dem gegenüber wir zunächst einmal inkompetent sind, über das wir nicht verfügen (zu den literaturdidaktischen Implikationen dieser Antwortsituation vgl. bes. Mitterer 2016). Ein solches nicht- (und vor allem nicht vorschnell) verstehendes Deuten kennt beispielsweise die psychoanalytische Praxis, deren Relevanz für literaturwissenschaftliche Ansätze ja außer Zweifel steht:

Das, was zählt, wenn man eine Erfahrung herauszuarbeiten sucht, ist nicht so sehr das, was man versteht, als vielmehr das, was man nicht versteht. [...] Einen Text kommentieren ist wie eine Analyse

machen. Wie oft schon habe ich diejenigen, die ich kontrolliere, darauf hingewiesen, wenn sie mir sagen – *Ich glaubte zu verstehen, daß er das und das sagen wollte* – daß eines der Dinge, vor denen wir uns am meisten hüten müssen, dies ist, zu viel zu verstehen, mehr zu verstehen als im Diskurs des Subjekts gesagt ist. Deuten und sich einbilden, daß man versteht, ist ganz und gar nicht dasselbe. Das ist genau das Gegenteil. (Lacan 1990, S. 97 f.)

Nicht von ungefähr erinnert diese antihermeneutische Einstellung der strukturalen Psychoanalyse an Denkmuster der Hermetik, die ebenfalls im Nichtverstehen nicht einfach die Negation oder den Misserfolg des Verstehens erkennen wollte, sondern einen Deutungsakt *sui generis* (vgl. Boelderl 1995 und 1997). Dem entspräche als literaturdidaktisches Bildungsziel, was der für die hermetische Tradition charakteristischen Paradoxa nicht abholde Nikolaus von Kues *docta ignorantia* genannt hat (vgl. Geisenhanslüke 2014 sowie 2011, S. 154–183): ein wissendes Nichtwissen, gelehrte Unwissenheit, im aktuellen Kontext ließe sich auch sagen: verständiges Nichtverstehen, mit der ethischen Implikation des Respekts vor dem, was sich da zu verstehen gibt, ohne je verstanden werden zu können. Denn ungeachtet des Scheiterns hermeneutischer Bemühungen zur »Problemlösung« im Sinne ständig »besseren«, angereicherten Verständnisses des literarischen Textes einerseits sowohl wie subjektiver Verständnisleistungen, die den Eindruck objektivierbaren geglückten Verstehens auf Interpretenseite hinterlassen mögen, andererseits: Der literarische Text hört nicht auf, (sich) zu verstehen zu geben, und das heißt, er hört nicht auf, den Lesenden Gelegenheit zu immer neuen Lektüreerfahrungen zu bieten, die nicht nur in Widerstreit zu denen anderer stehen können, sondern auch zu den eigenen. In den Worten Michael Baums: »Text und Verstehen stehen sich gegenseitig ständig im Wege.« (Baum 2016, S. 78) Die »Probleme«, die der literarische Text stellt, sind unlösbar, weil unerschöpflich und unvorhersehbar, wie die Fragen, die man an ihn stellt, ipso facto nicht die seinen sind: Die Probleme lösen zu wollen, die Fragen beantworten, hieße, die Literarizität des Textes zu ignorieren, aufzuheben, zu zerstören – eine »Kompetenz«, die nicht nur nichts mit literarischer Kompetenz zu tun hätte, sondern ihr nachgerade zuwiderliefe. Hier gilt, pointiert formuliert, Kafkas Diktum: »Wer die Fragen nicht beantwortet, hat die Prüfung bestanden.« (Kafka 1992, S. 329) Diese Kompetenz hätte Literaturdidaktik a fortiori nicht nur nicht zu lehren, sie gälte es vielmehr im Literaturunterricht und durch diesen zu unterbinden. Die literaturdidaktisch anzustrebende *docta ignorantia* setzt methodisch eine *Ent-lehrung* und *Ent-leerung* auf beiden Seiten, der Lehrperson wie der Lernenden, voraus: eine *Epoché* im Husserl'schen Sinn, die Abkehr, d. h. *Einklammerung* von Vorwissen, Meinungen, erworbenen Ansichten und Kenntnissen etc. Diese sind der ästhetischen Erfahrung, zu der der literarische Text einlädt, eher hinderlich als förderlich, die Ausrichtung am Bildungsziel des Verstehens verkennt die Besonderheit des Unterrichtsgegenstandes Literatur. Nicht nur die Lektüre des literarischen Textes – *er selbst* fängt immer wieder neu an, wiewohl er zugleich immer schon angefangen hat, wenngleich nicht mit sich selbst, wie er auch nicht bei sich enden wird. Seine Anfänglichkeit korrespondiert mit der Natalität des Menschen, mit Hannah Arendt zu reden, wobei es in dieser Geburthlichkeit nicht allein und vielleicht nicht einmal vorrangig um das Anfangen-Können im von Arendt selbst

hauptsächlich hervorgehobenen politischen Sinn geht denn vielmehr um diese oben bereits erwähnte, vor allem von Emmanuel Levinas betonte existenzielle Antwortsituation, den Umstand, dass wie kein Mensch auch kein Text seinen Anfang bei sich selbst genommen hat, sondern beim Anderen, dem gegenüber er insofern ethisch ver-antwortlich ist (vgl. zu Arendts Dichtungstheorie Schestag 2006, zur Geburtlichkeit Boelderl 2006). Kurz: Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz (vgl. Schilcher/Pissarek 2015) sind wir ganz richtig, wenn wir uns auf dem Weg zur Inkompetenzkompensationskompetenz (vgl. Klein 2013) befinden.

6. »Kannitverstan« als Parabel literarischer (In-)Kompetenz

Am literarischen Text bricht indes das hermeneutische Verstehensparadigma und mit ihm ein Kompetenzbegriff, der Verstehen als Problemlösen konzipiert. De facto aber folgt aus der Situation des Antwortenmüssens nicht auch die Fähigkeit des Antwortenkönnens, so wenig wie das Verstehen in dem Sinne auf das Nichtverstehen folgt, dass es dieses gleichsam restlos ersetzt. Dies ließe sich – was hier nur in ungebührlicher Kürze angedeutet werden kann – an einem mit gutem Grund seit langem und immer wieder in ähnlichen Zusammenhängen diskutierten (z. B. Bausinger 1998, Braungart 2007, Geisenhanslüke 2011, S. 51–54, Kaiser 1996, Mecklenburg 1991 und 2002, Regehly 1992, Schestag 1991, bes. S. 207–215, Valeur 2016) literarischen Exempel illustrieren, der – auch hier titelgebenden – Kalendergeschichte *Kannitverstan* aus der Feder Johann Peter Hebels (vgl. Franz 1985), die noch bis vor kurzem »Stammgast« in zahlreichen Schullesebüchern war. Ihr Inhalt – vom Autor selbst im zweiten Satz zusammengefasst: »[...] auf dem seltsamsten Umweg kam ein deutscher Handwerksbursche in Amsterdam durch den Irrtum zur Wahrheit und zu ihrer Erkenntnis« (Hebel 1811, S. 10) – darf als bekannt vorausgesetzt werden. In ihr, so scheint es, entspricht die kognitive Kompetenz des Protagonisten – jene nachweisliche (d. h. messbare) Einsicht, zu der er im Laufe der Erzählung gelangt – ziemlich genau der idealtypischen literarischen des Lernenden nach Maßgabe einer der Kompetenzorientierung verpflichteten Literaturdidaktik: Die Wahrheit, zu der der unbedarfte Handwerksbursche gelangt, die Erkenntnis, welche er gewinnt – jene »Moral von der G'schicht'«, auf die der literarische Text die Lesenden sozusagen mit der Nase stößt und die mit jener konvergiert, die Lernende nach der ersten Lektüre in aller Regel zielsicher herausfinden und worauf Lehrende daher mit methodisch vielleicht verschiedenen, sachlich aber gleichsinnigen didaktischen Mitteln abzielen: Sei glücklich und zufrieden mit dem, was du hast, denn im Tod sind Arm und Reich gleich! –; just diese moralische Einsicht steht unter der für die Kalendergeschichte titelgebenden Kautele des »Kannitverstan«, des Nichtverstehens – das sich, vom Protagonisten als Eigenname des vermeintlichen Besitzers von Haus und Schiff und nachmaligen Leichnams (miss-)verstanden, mit gleichem Recht auch als Eigenname dieses Protagonisten selbst auffassen lässt, ja qua Titel gleichsam als Legende für die kurze Erzählung überhaupt. Die Erkenntnis, man könnte sagen: der objektiv feststellbare Lernfortschritt des Handwerksburschen, wird vom selben literarischen Text, der sie uns der Sache nach unzweideutig

zu verstehen gibt, in ein und demselben Schriftzug nach allen formalen Regeln der (Dicht-)Kunst gleich wieder durchgestrichen, eingeklammert, im besten Sinne als frag-würdig hingestellt.² Die ästhetische Erfahrung (die der Text uns vermittelt) schreitet nicht auf dieselbe Weise voran wie die Erkenntnis (von der er erzählt) – so eine grundlegende Einsicht des französischen Phänomenologen Mikel Dufrenne (vgl. Dufrenne 1973, S. 429). Was Hebels Text uns literarisch lehrt (wenn er uns denn etwas lehrt), ließe sich daher so zusammenfassen: Wer verstanden hat, hat nicht verstanden. Um *diese* Lehre aus dem Text zu ziehen (die im Übrigen die zunächst augenfällige erste, die moralische, keineswegs aufhebt – es sei denn im Hegel'schen Sinn –, sondern sie durch die subtile und in ihrem ironischen Gestus durchaus vergnügliche Infragestellung gleichsam ex negativo extrapoliert), will der Text *literarisch* gelesen werden. Handelt es sich bei einer durch solch literarisches Lesen gewonnenen Einsicht um einen empirisch feststellbaren, objektivierbaren Lernfortschritt, der sich als Kompetenz (re-)formulieren lässt? Erschöpft sich der gängige Kompetenzbegriff nicht in der Einsicht erster Ordnung, jener, zu der der literarische Text seinen Protagonisten aus dessen Perspektive gelangen lässt – eine Einsicht *ohne* Einsicht? Gälte es im Literaturunterricht nicht, genau dieses Paradox überhaupt einmal als Problem zu eruieren, es am literarischen Text erfahrbar werden zu lassen, bevor man sich anschickt, es (oder irgendeines) einer Lösung zuführen zu wollen bzw. die Lernenden vor die Aufgabe einer solchen Problemlösung zu stellen?

7. Zum Abschied

Wenn ein Konzept nicht gerettet werden kann, soll man sich von ihm verabschieden; wenn institutionelle wie diskursive Zwänge den Abschied von einem bestimmten Begriff, auf dem das Konzept fußt, verunmöglichen, soll man dem neuen Konzept den bewussten Begriff so zugrundelegen, dass er gleichsam von innen her implodiert. Dass die Anwendung des Begriffs Kompetenz auf die Literaturdidaktik und damit das Konzept der Kompetenzorientierung auf die schulische Vermittlung von Literatur höchst problematisch ist, zu Absurditäten führt und sich daher de facto verbietet, zeigen die theoretischen wie praktischen Verrenkungen maßgeblicher LiteraturdidaktikerInnen zur Erfüllung (*compliance*) dieses ihnen hauptsächlich von außen auferlegten Ziels über die letzten Jahre (wobei Ausnahmen hier wie auch

2 Die beiden einander stets überlagernden Dimensionen des Verständlichen und Nichtverständlichen, die die poetische Qualität des literarischen Texts ausmachen, kreuzen einander in Hebels meisterlicher Geschichte gleichsam ganz materialiter, schriftlich wie bildlich, an jener Stelle im Text, wo sich die beiden Sprachen, deren Kenntnis/Unkenntnis am Ursprung der hermeneutischen Bredouille des Protagonisten steht (die ihm selbst freilich entgeht), auf der Ebene der Signifikanten treffen: »[...] endlich (kam) er an den Meerbusen, der da heißt: Het Ey, oder auf deutsch: das Ypsilon.« (Hebel 1811, S. 10) Selten ist die poetische Funktion der Sprache plastischer dargestellt worden als in dieser zunächst unscheinbar und harmlos anmutenden kleinen Kalendergeschichte.

sonst die Regel bestätigen); meines Erachtens führt kein Weg daran vorbei, deziert und explizit literaturdidaktische Alternativen zum Kompetenzparadigma zu formulieren (wie es Fiebich 2016 vorschlägt, wenn auch nicht zwangsläufig in die von ihr vorgeschlagene Richtung einer Rückkehr zum Bildungsparadigma), Alternativen, die dem anökonomischen, sich der Reduktion auf den Gebrauchswert entziehenden, subversiven Charakter von Literatur im Sinne Georges Batailles (vgl. Bataille 1987 sowie Boelderl 2015 bzw. 2018a) gerecht werden. Um folglich »die Lehre der Literatur als eine Lehre von der prekären Freiheit der poetischen Sprache[] begreifen« (Baum 2016, S. 71) und im Unterricht als solche verwirklichen zu können, scheint mir der Marquard'sche Begriff der Inkompetenzkompensationskompetenz bestens geeignet und, in Verbindung mit der Erinnerung an die antihermeneutische Tradition der Hermetik als »Kunstlehre des Nichtverstehens« sowie an die Arendt'sche Betonung der Anfänglichkeit des Menschen (und a fortiori seiner literarischen Verstehensbemühungen), gleichermaßen unabdingbar wie angezeigt. Die zu diesem Zweck gebotene Vorgangsweise illustriert niemand präziser und anschaulicher als Gilles Deleuze: Es ginge, mit Blick auf die Kompetenzorientierung (vielleicht allgemein, aber jedenfalls, soweit sie die Literaturvermittlung betrifft), darum, den Begriff »von hinten zu nehmen und ihm ein Kind zu machen, das seines, aber trotzdem monströs wäre« (Deleuze 1990, S. 15). Dieses monströse Kind wäre eine Literaturdidaktik jenseits des Literatur wie Didaktik und alle an ihr Beteiligten dem verdinglichenden Zugriff – ob vermeintlicher oder wirklicher – ökonomischer »Sachzwänge« ausliefernden Kompetenzparadigmas, eine Literaturdidaktik, die ipso facto auch ihrem Auftrag der politischen Bildung gerecht würde (vgl. Wintersteiner 2008). Möge die Übung – *diese Übung* – gelingen!

POST-SKRIPTUM:

Vignetten aus der Unterrichtserfahrung

»[D]er unübertroffen beste Literaturdidaktiker ist die Literatur selbst.«
(Mecklenburg 2002, S. 132, unter Verweis auf Ehlers 1992, S. 4)

● 1. Klasse Volksschule (Prim-1), eine Literaturstunde.

Die Klasse setzt sich aus teils einsprachig-deutschsprachigen, einsprachig-anderssprachigen sowie zweisprachig-deutsch-slowenischsprachigen Schülerinnen und Schülern zusammen. Ich frage nach, ob es jemanden namens Moritz in der Klasse gibt. Gibt es. Vorgenommen habe ich mir, die Kinder für einen Vertreter der österreichisch-deutschsprachigen Gegenwartsliteratur zu gewinnen, meinen obersteirischen Landsmann Reinhard P. Gruber. Dieser eröffnet sein »Kinderbuch« *Fritz, das Schaf* (Gruber 1996) mit dem Vermerk: »Diese Geschichte gehört Moritz. Ich hab sie für ihn erfunden, als er fünf Jahre alt war. Er hat mir erlaubt, sie aufzuschreiben und drucken zu lassen. Bis jetzt gab es sie nur mündlich. Moritz hat gesagt, daß die Geschichte auch Neun- und Zehnjährige lesen dürfen. Ältere aber nicht.« (Gruber 1996, S. 5) Ich bitte den in der Klasse anwesenden Buben gleichen Namens um die Erlaubnis, die Geschichte vorlesen zu dürfen. Sofort bestürmen die anderen Kinder ihren Klassenkameraden, diese zu erteilen, was er nicht ohne einen gewissen Anflug von Gönner-

haftigkeit auch tut. Ich lese die ebenso kurze wie kurzweilige erste Geschichte des Bückchens – in der ein kleines Schaf mit Namen Fritz sich neugierig von seiner Mama und der Herde entfernt, um sich den Tieren, denen es begegnet: Biene, Schmetterling, Kuh, Uhu, Bär, jeweils als von gleicher Art wie sie vorzustellen, bevor ihm das letzte Tier, der Bär, den Schabernack übelnimmt und Prügel androht, woraufhin es eilends zurück nach Hause läuft (vgl. Gruber 1996, S. 5–9) – vor und bitte die Kinder im Anschluss daran, sich vorzustellen, wie das Schaf als Biene etc. denn aussehen könnte, und dies auf ein Blatt zu malen. Während sie das tun, zeichne ich auf die aufgeklappte und für die Klasse uneinsehbare Rückseite der Tafel meine eigene Vorstellung von Fritz als Schmetterling. Als alle ihre Bilder fertiggemalt haben, schlage ich die Tafel zu und frage, ob jemand erkennen könne, um welche Personifikation von Fritz es sich bei meiner Zeichnung handle. Es wird zügig erraten, und ich rufe Freiwillige auf, uns ihre Zeichnungen zu zeigen und ebenfalls raten zu lassen. Dann frage ich die Schülerinnen und Schüler, ob sie noch eine weitere Geschichte vorgelesen bekommen möchten (und Moritz, ob ich denn das auch dürfe). Sie möchten. Ich lese die ebenso kurze und nicht weniger kurzweilige, sprachlich aber wesentlich herausforderndere zweite Geschichte aus dem Buch vor: *Das Schaf, der Fritz* (vgl. ebd., S. 10–15), in welcher der Autor mit der bewussten »Verwechslung« von Eigen- und (Tier-)Gattungsnamen operiert und die Multiplizierung der Identitäten insofern weiter forciert, als sie nun nicht mehr (nur) auf Seite des Protagonisten auftritt, sondern auch seine jeweiligen Gesprächspartner erfasst: »Ich bin ein Fritz und heiße Schaf, antwortete der Vierbeiner. »Das kann jeder sagen«, antwortete die Hummel, »aber du siehst doch, daß ich eine Gans bin, oder? [...]« (Gruber 1996, S. 11) Abgesehen davon bleibt der Plot im Wesentlichen unverändert. Die sprachliche Verfremdung und ihre Entsprechung auf inhaltlicher Seite verfehlen ihre Wirkung auf die Kinder nicht: Sie sind ebenso irritiert wie vor allem amüsiert. Quasi von selbst steht nach Beendigung des Vorlesens die wiederholende Übernahme des Auftrags im Zusammenhang mit der ersten Geschichte im Raum: Auch die Hummel, die eine Gans zu sein behauptet, der Stieglitz, der ein Schwein sein will usw., alle diese merkwürdig gedoppelten Tierwesen wollen bildlich vorgestellt und gezeichnet sein. Ich nehme dieses (durchaus erwartete) Ansinnen natürlich bereitwillig auf, ergänze es aber mit der Zusatzfrage, ob es denn auch (und ebenso leicht) möglich sei, sich ein Fritz vorzustellen, das Schaf heißt. Dies greifen wiederum die Kinder ihrerseits auf und schreiben den literarischen Text gleichsam aus eigenem Antrieb kreativ fort, indem sie einander zurufen, sie seien »das Pferd, die Theresa«, »der Dino, der Marko«, »der Gecko, die Lisa« bzw. »Ich bin eine Theresa und heiße Pferd«, »Ich bin ein Marko und heiße Dino«, »Ich bin eine Lisa und heiße Gecko« etc. Kann man aus der Beobachtung dieser Unterrichtseinheit schließen, dass die Kinder am literarischen Text die spezifisch ästhetische Erfahrung der Eigenart und Besonderheit literarischen Ausdrucks gemacht haben; dass sie für die Differenz zwischen Sagen- und Sehen (Vorstellen)-Können sensibilisiert worden sind?

● 2. Klasse NMS (Sek. I-2), »Rotierendes Lesen«.

Hinter der Idee des Rotierenden Lesens steht zumindest zweierlei: Es versteht sich als Antwort auf die Feststellung, dass Kinder und Jugendliche immer weniger lesen, und dies nicht zuletzt deshalb, weil sie auch immer weniger Erwachsene in ihrer Umgebung haben, die der Tätigkeit des Lesens (sei's der Tageszeitung oder Zeitschriften oder Bücher) nachgehen und ihnen als Vorbild dienen könnten. Daher sollen sie zum einen im Schulunterricht längere Zeit am Stück (und nicht nur kurze Passagen in Lehrbüchern) lesen und dies zum anderen unter der Betreuung, vor allem aber mit *ihrer* Wahrnehmung der ebenfalls lesenden Lehrpersonen, unabhängig von deren Fachzuständigkeit,

tun – so dass Lesen als eine zwar auch schulisch relevante, aber nicht nur für die und in der Schule wichtige Tätigkeit erscheint, die sich allgemeiner Verbreitung und Beliebtheit erfreut und keineswegs auf den Deutschunterricht beschränkt ist. Zu diesem Zweck »rotieren« die Lesestunden wöchentlich durch die verschiedenen Unterrichtsfächer an den NMS, d.h. die Schülerinnen und Schüler sowie deren Lehrpersonen lesen die ganze Schulstunde lang einmal pro Woche auch in Mathematik, Geschichte, Bewegung & Sport etc. Darüber, was gelesen werden soll, bestehen keine weiteren Vorgaben oder Einschränkungen, mit Ausnahme dessen, dass es sich um Bücher und Texte handeln soll, deren Schrift- den Bildanteil jedenfalls eindeutig überwiegt, wobei Sachtexte nicht a priori ausgeschlossen sind.³ Der Effekt tritt – bei entsprechender Durchführung (die Lehrperson liest keine Tageszeitung oder Illustrierte und erledigt auch keine Korrektur- oder sonstigen schulischen Arbeiten) – mit nahezu verblüffender Unmittelbarkeit ein und lässt durchaus eine gewisse Nachhaltigkeit erhoffen: Die Schülerinnen und Schüler interessieren sich dafür, was der / die jeweils andere liest, vor allem auch, was die Lehrperson liest; sie erzählen sich davor und danach sowie (wenn die Lehrperson bereit ist, die dadurch potentiell entstehende Unruhe in der Klasse zuzulassen) während der Stunde, was sie gelesen haben und noch lesen möchten usw. Da alle Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Bücher mitbringen (ob aus ihrem Besitz oder aus der Bibliothek, es handelt sich jedenfalls um selbst gewählte), wird die Vielfalt von Literatur *in concreto* – an den Büchern der anderen synchron sowie den Büchern der letzten Woche(n) diachron – sichtbar und entfaltet in dieser gleichsam physischen Konkretheit motivationale Kräfte, ohne als unüberschaubare und dabei doch abstrakte und insofern leere Pluralität »aller je geschriebenen (und aus Bildungsgründen zu lesenden) Bücher« im Gegenteil abschreckend und frustrierend zu wirken.

● 2. Klasse HAK (Sek II-2).

Am Ende des vorhergegangenen Schuljahres (Sek II-1) durften sich die Schülerinnen und Schüler an einem jener Tage nach der Pädagogischen Konferenz, an dem alle administrativen Belange erledigt, die Beurteilungen abgeschlossen sind und alles auf die nahen Sommerferien ausgerichtet, in einem von wechselnden Betreuungslehrpersonen übernommenen Stundenablauf einen Film ansehen. Von drei – ebenfalls aus dem Schülerkreis selbst kommenden und von der Lehrperson lediglich auf ihre FSK-mäßige Altersangemessenheit geprüften – Vorschlägen wurde auf basisdemokratischem Wege einer ausgesucht, mit überwältigender Mehrheit: *Zombieland* (USA 2009, vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Zombieland>), eine Zombie-Komödie, die – so urteilt das *Lexikon des internationalen Films* nicht zu Unrecht – »an einer Inszenierung (scheitert), die jenseits der Abschlachtung von Untoten weder für Komik noch für Suspense Gespür beweist« (zit. ebd.). Nota bene: Es handelte sich um die ersten beiden Unterrichtsstunden des Tages, Beginn 7.50 Uhr. Während der Lehrperson beim mehr oder weniger unfreiwilligen, jedenfalls aber unvorbereiteten Betrachten der besagten »Schlachtszenen« sowohl Zweifel an der Legitimation der zuvor pflichtschuldigst kontrollierten FSK-Eignung kamen als auch beinahe das wenig zuvor eingenommene Frühstück hoch, zeigten die Schülerinnen und Schüler keinerlei Anzeichen von Ekel oder Grausen, sie johlten und lachten und gaben sich ganz so, als wären sie Zeugen eines ebenso amü-

3 Zum Konzept und zur Durchführung vgl. z. B. http://www.nms-villach3.ksn.at/index.php?option=com_content&view=article&id=139&Itemid=535 bzw. allgemein und weiterführend http://www.lesen.vobs.at/fileadmin/dateien/Arbeitsmaterialien/Materialien_von_Bek/Handout/Handout_rotierende_Lesestunde.docx [Zugriff: 25.1.2018].

santen wie erbaulichen Geschehens am Bildschirm. In einer der ersten regulären Deutschstunden nach Wiederbeginn der Schule im Herbst setzt die Lehrkraft – am Lehrplan steht Barockliteratur – Grimmelshausens *Simplicissimus* als gemeinsame Klassenlektüre an und wählt als Textprobe dafür jene berühmte Szene in Kapitel 33 des Romans aus, in welcher der schwedische General »einen Fuchs schießt«, d. h. sich im Zuge einer Völlerei in die von Simplicius (d. i. Melchior Sternfeld von Fuchshaim [!]) gehaltene Schüssel erbricht und diesem Anlass gibt, über mögliche Weiter- bzw. gar Wiederverwertungen des Erbrochenen zu rasonieren (vgl. Grimmelshausen 2003). Diese Romanszene nun finden die Lesenden bei der Lektüre dermaßen widerwärtig und grauenvoll, dass sie sich beinahe selber übergeben müssen und sich bei der Lehrperson nachdrücklich gegen die Zumutung derartiger Texte verwehren. Gleichwohl finden sie über diesen unmittelbaren Würgregreflex beim Lesen in weiterer Folge sehr gut zum Text und in diesen hinein, nicht nur in das bewusste Kapitel. Wie kann es sein, dass geschriebenes Erbrochenes bei den jugendlichen LeserInnen (und nicht nur bei ihnen) offenbar mehr und leichter Übelkeit erregt als »nur« gesehenes (zumindest auf der Leinwand oder am Bildschirm)? Ist es nicht so, dass man sich an geschriebenen Ekel im Unterschied zu durch bildliche Reize ausgelöstem auf merkwürdige Weise weniger oder gar nicht gewöhnt, ihm gegenüber auch bei wiederholter und mehrmaliger Lektüre gerade *nicht* abstumpft? (Vgl. Boelderl 2018b) Von Georges Bataille wird kolportiert, er habe sich bei jeder Lektüre von Sades *120 Tage von Sodom* – freilich ein noch ungleich stärkerer Tobak als Grimmelshausens *Simplicissimus*! – mit (un-)schöner Regelmäßigkeit stets aufs Neue übergeben müssen (vgl. Zweifel/Pfister 2015, S. 150). Wenn der geschriebene Ekel so nachhaltig wirkt, wenn die durch die Lektüre literarischer Texte ausgelösten Erfahrungen so intensiv und bleibend sein können – und dies gewiss nicht nur im hier fallbezogen beschriebenen Bereich negativer Affekte –, wenn literarische Texte also in diesem Sinne *nicht aufhören*, verstanden werden zu wollen, ohne je restlos im Verstehen aufzugehen: Wäre das nicht Grund genug, in der Vermittlung just dieses Umstands resp. der Sensibilisierung der Lernenden dafür das oberste Ziel der Literaturdidaktik zu sehen, auf das hin sie all ihre konzeptionellen, theoretischen wie praktischen und methodischen Bemühungen zu richten hätte?

Literatur

- BATAILLE, GEORGES (1987): *Die Literatur und das Böse*. Übers. von Cornelia Langendorf. München: Matthes & Seitz.
- BAUM, MICHAEL (2016): Lesen – Lehren – Scheitern. In: Mitterer/Nagy/Wintersteiner 2016, S. 69–83.
- BAUSINGER, HERMANN (1998): Kannitverstan. Vom Zuhören, Verstehen und Mißverstehen. In: Vogel, Thomas; Bausinger, Hermann (Hg.): *Über das Hören. Einem Phänomen auf der Spur*. 2., bearb. Aufl. Tübingen: Attempto, S. 9–25.
- BOELDERL, ARTUR R. (1995): *Alchimie, Postmoderne und der arme Hölderlin. Drei Studien zur philosophischen Hermetik*. Wien: Passagen.
- DERS. (1997): *Literarische Hermetik. Die Ethik zwischen Psychoanalyse, Hermeneutik und Dekonstruktion*. Düsseldorf: Parerga.
- DERS. (2006): *Von Geburts wegen. Unterwegs zu einer philosophischen Natologie*. Würzburg: Köhnershausen & Neumann.
- DERS. (2015): Die Schrift und das Böse. Verhältnisbestimmungen zwischen Literatur und Philosophie nach Bataille und Derrida. In: Boelderl, Artur R. (Hg.): *Welt der Abgründe. Zu Georges Bataille*. Wien-Berlin: Turia + Kant, S. 125–136.

- DERS. (2018a): Die Literatur und das Kranke. In: Boelderl, Artur R. (Hg.): *Vom Krankmelden und Gesundheitschreiben. Literatur und/als Psycho-Soma-Poetologie?* Innsbruck: StudienVerlag (= Schriftenreihe Literatur des Instituts für Österreichkunde, Bd. 30) (in Vorbereitung).
- DERS. (2018b): Ganz schön in der Scheiße. Zum systematischen Ort der Skatologie in Philosophie und Literatur. In: Breuer, Ingo; Vidulić, Svjetlan Lacko (Hg.): *Schöne Scheiße. Konfigurationen des Skatologischen in Sprache und Literatur*. Zagreb: Universität Zagreb (= Zagreber Germanistische Beiträge, Bd. 27) (in Vorbereitung).
- BRAUNGART, WOLFGANG (2007): Der brave Tuttlinger und der Limburger Käse. Johann Peter Hebels hermeneutische Parabel »Kannitverstan« (1809). In: Kaul, Susanne; van Laak, Lothar (Hg.): *Ethik des Verstehens. Beiträge zu einer philosophischen und literarischen Hermeneutik*. Paderborn: Fink, S. 175–198.
- BREDELLA, LOTHAR; HALLET, WOLFGANG (Hg., 2007): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier (= WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik, Bd. 2).
- DAWIDOWSKI, CHRISTIAN; WROBEL, DIETER (Hg., 2013): *Kritik und Kompetenz. Die Praxis des Literaturunterrichts im gesellschaftlichen Kontext*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DELEUZE, GILLES (1990): *Unterhandlungen 1972–1990*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- DUFRENNE, MIKEL (1973): *The Phenomenology of Aesthetic Experience*. Engl. v. Edward Casey et al. Evanston: Northwestern University Press. [Frz. Orig.: Ders. (1953): *Phénoménologie de l'expérience esthétique*. Paris: PUF.]
- EHLERS, SWANTJE (1992): *Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik. Fernstudieneinheit 2*. München: Langenscheidt.
- FIEBICH, PEGGY (2016): *Querdenken. Literarische Bildung und Transversale Vernunft*. Paderborn: Schöningh (zugl.: Habil.-Schr. Hannover 2014).
- FRANZ, KURT (1985): *Johann Peter Hebel – Kannitverstan: ein Mißverständnis und seine Folgen. Texte, Kommentar, Abbildungen*. München: Hanser (= Literatur-Kommentare, Bd. 23).
- FRICKEL, DANIELA A.; KAMMLER, CLEMENS; RUPP, GERHARD (Hg., 2012): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme*. Freiburg im Breisgau: Fillibach (= Schriftenreihe des Arbeitskreises Literaturdidaktik im Symposion Deutschdidaktik, Bd. 1).
- GAUCHET, MARCEL (1985): *Le désenchantement du monde. Une histoire politique de la religion*. Paris: Gallimard.
- GEISENHANSLÜKE, ACHIM (2011): *Dummheit und Witz. Poetologie des Nichtwissens*. München: Fink.
- DERS. (2014): Kritik der imaginären Vernunft. Jacques Lacans docta ignorantia. In: Liebrand, Claudia; Kaus, Rainer J. (Hg.): *Interpretieren nach den »turns«. Literaturtheoretische Revisionen*. Bielefeld: Transcript, S. 95–111.
- GELHARD, ANDREAS (2011): *Kritik der Kompetenz*. Zürich: Diaphanes.
- GRAF, GÜNTHER (Hg., 2014): *Theorie und Praxis des kompetenzorientierten Deutschunterrichts. Am Beispiel von Sprach-, Schreib- und literarischer Kompetenz. Unterrichtspraktische Bausteine zu den Jahrgangsstufen 5–13*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- GRIMMELSHAUSEN, HANS JAKOB CHRISTOFFEL VON (¹⁷2003): *Der Abenteuerliche Simplicissimus Teutsch*. Hg. v. Alfred Kelletat. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- GRUBER, REINHARD P. (1996): *Fritz, das Schaf*. Mit Illustrationen von László Varvasovszky. Salzburg-Wien: Residenz.
- HÄRLE, GERHARD; STEINBRENNER, MARCUS (2003): »Alles Verstehen ist ... immer zugleich ein Nicht-Verstehen«. Grundzüge einer verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: *Literatur im Unterricht 2*, S. 139–162.
- HEBEL, JOHANN PETER (1811): Kannitverstan. In: Franz 1985, S. 10–12.
- HÖRISCH, JOCHEN (1998): *Die Wut des Verstehens*. Erweiterte Nachauflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- HUMBOLDT, WILHELM VON (1907): *Gesammelte Werke*. VII. Berlin: Behr.
- KAFKA, FRANZ (1992): Die Prüfung. In: Ders.: *Nachgelassene Schriften und Fragmente in der Fassung der Handschriften II*. Hg. von Jost Schillemeit. Frankfurt/M.: Fischer (= Schriften, Tagebücher, Briefe. Kritische Ausgabe), S. 327–329.

- KAISER, GERHARD (1996): Kannitverstan oder: Über den Vorteil, keine Fremdsprachen zu sprechen. In: Stadler, Ulrich (Hg.): *Zwiesprache. Beiträge zur Theorie und Geschichte des Übersetzens*. Stuttgart-Weimar: Metzler, S. 399–408.
- KLEIN, HANS PETER (2013): *Auf dem Weg zur Inkompetenzkompensationskompetenz. Wie Bildungsstandards, Kompetenz- und Methodenorientierung Bildung und Wissen aushöhlen*. In: Liessmann/Lacina 2013, S. 77–102.
- LACAN, JACQUES (1990): Die Topik des Imaginären. In: Ders.: *Freuds technische Schriften. Das Seminar Buch I (1953–1954)*. Weinheim-Berlin: Quadriga, S. 97–116.
- LISSMANN, KONRAD PAUL; LACINA, KATHARINA (Hg., 2013): *Sackgassen der Bildungsreform. Ökonomisches Kalkül – Politische Zwecke – Pädagogischer Sinn*. Wien: Facultas.
- MARQUARD, ODO (1981): *Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Essays*. Stuttgart: Reclam
- MECKLENBURG, NORBERT (1991): »Kannitverstan« oder Die Kunst des Lesens. In: Abteilung für deutsche Sprache und Literatur der Universität Istanbul (Hg.): *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi* (= Studien zur deutschen Sprache und Literatur) 8, S. 139–163.
- DERS. (2002): Herr Kannitverstan in Amsterdam oder Was heißt literarisches Lesen? In: Diephuis, Henk; Herlitz, Wolfgang; Schmitz-Schwamborn, Gabriele (Hg.): *Deutsch in der Welt. Chancen und Initiativen*. Amsterdam-New York: Rodopi, S. 131–141.
- MITTERER, NICOLA (2016): *Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik*. Bielefeld: Transcript.
- MITTERER, NICOLA; NAGY, HAJNALKA; WINTERSTEINER, WERNER (Hg., 2016): *Die Ansprüche der Literatur als Herausforderung für den Literaturunterricht. Theoretische Perspektiven der Literaturdidaktik*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 34).
- MOSER, GERDA E. (Hg., 2003): *Fit & Fun-Kultur – zwischen Leistung und Freude. Kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Münster: LIT.
- REGEHL, THOMAS (1992): »Kannitverstan« – Benjamin, Hebel und die Hermeneutik. In: Jäger, Lorenz; Regely, Thomas (Hg.): *»Was nie geschrieben wurde, lesen«: Frankfurter Benjamin-Vorträge*. Bielefeld: Aisthesis, S. 59–95.
- SCHEFFER, BERND (2005): Interpretation und Blamage. »Vor dem Gesetz« – Präambeln aus konstruktivistischer Sicht. In: Bogdal, Klaus Michael (Hg.): *Neue Literaturtheorien in der Praxis. Textanalysen von Kafkas »Vor dem Gesetz«*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 140–158.
- SCHESTAG, THOMAS (1991): Leichname. In: Ders.: *Para: Titus Lucretius Carus, Johann Peter Hebel, Francis Ponge; zur literarischen Hermeneutik*. Zugl.: Zürich, Univ., Diss., 1988/89. München: Boer (= Forschungen, Bd. 4), S. 205–223.
- DERS. (2006): *Die unbewältigte Sprache. Hannah Arendts Theorie der Dichtung*. Basel-Weil am Rhein: Engeler.
- SCHILCHER, ANITA; PISSAREK, MARKUS (Hg., 2015): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. 3., korrig. und erg. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- VALEUR, PETER SVARE (2016): The Cosmopolitanism of a Passing Sound. Johann Peter Hebel's »Kannitverstan«. In: *Neophilologus* 100/2, S. 275–287.
- WINTERSTEINER, WERNER (2008): »Bleib erschütterbar – doch widersteh!« Politische Bildung im Deutschunterricht. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 32, H. 4, S. 9–20.
- DERS. (2011): Alte Meister – Über die Paradoxien literarischer Bildung. In: *Didaktik Deutsch*, Jg. 17, H. 30, S. 5–21.
- DERS. (2016): Von der Unmöglichkeit literarischer Bildung und von ihrer Notwendigkeit. In: Mitterer/Nagy/Wintersteiner 2016, S. 45–66.
- ZWEIFEL, STEFAN; PFISTER, MICHAEL (2015): *Shades of Sade. Eine Einführung in das Werk des Marquis de Sade*. Berlin: Matthes & Seitz.

Gerda Wobik

Geliebtes Stiefkind: Literaturunterricht an der HTL

Literaturvermittlung an einer Höheren Technischen Lehranstalt – wozu? Weshalb sollten angehende TechnikerInnen literarische Werke lesen oder sich mit der Geschichte der Literatur beschäftigen? Noch dazu im Rahmen von nur zwei Wochenstunden Deutschunterricht, in denen es auf die standardisierte Reife- und Diplomprüfung hinzuarbeiten gilt, mit den gleichen Angaben und unter denselben Bedingungen, wie sie für die AHS zutreffen? Der folgende Artikel soll einige Antworten auf diese Fragen geben und die Besonderheiten des Literaturunterrichts an einer HTL schildern.

1. »Daran erkenn' ich den gelehrten Herrn!«: Einleitung

Der Bericht »Bildung in Zahlen« der Statistik Austria zeigt nunmehr seit Jahrzehnten eine deutliche Präferenz der österreichischen SchülerInnen für Berufsbildende Höhere Schulen, der Trend geht dabei unter anderem hin zu Höheren Technischen Lehranstalten (vgl. Statistik Austria 2017, S. 25 ff.). Dabei sind nicht nur die Herkunftsschulen und somit die Vorbildung der SchülerInnen sehr heterogen, der Bildungshintergrund der Eltern weist ebenfalls eine deutlich breitere Streuung auf als an der AHS (vgl. Bruneforth u. a. 2016, S. 141). Auch wenn es eine der Grundaufgaben von Schule ist, Chancengleichheit im Hinblick auf Bildung zu gewährleisten,

GERDA WOBİK unterrichtet Deutsch und Italienisch an einer HTL und einer NMS in Klagenfurt, weiters ist sie in der LehrerInnenaus- und -weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten/Viktor-Frankl-Hochschule tätig. E-Mail: Gerda.Wobik@ph-kaernten.ac.at

erweisen sich doch noch immer der familiäre Hintergrund und hier vor allem das kulturelle Kapitel der Eltern als bildungsentscheidend, etwa für die Lesekompetenz (vgl. ebd., S. 178). Da Leseunterricht in der Oberstufe nach wie vor fast ausschließlich als Literaturunterricht stattfindet (vgl. Wipp-Braun 2012, S. 85), muss man in dessen Rahmen an einer HTL die genannten Faktoren möglicherweise stärker berücksichtigen als an der AHS. Für alle Schulformen gilt aber sicher:

Jugendliche brauchen Unterrichtsszenarios, die sie einerseits mit ihren Voraussetzungen bzw. Defiziten ernst nehmen und sie andererseits *in ihren* und *über ihre* kulturellen Ressourcen hinaus fördern und zur Entwicklung eines Selbstkonzepts beitragen, in dem vielfältige literale Praxen Platz haben.« (Fenkart 2013, S. 23; Hervorh. im Original)

Wie sehen diese literalen Praxen an der HTL aus? Der 2015 in Kraft getretene Lehrplan spricht bereits im Allgemeinen Bildungsziel von »Orientierungswissen in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen« (BMB 2015, S. 1), um sich kritisch mit gesellschaftsrelevanten Themen beschäftigen zu können, sowie über die Beschäftigung mit der eigenen und anderen Kultur(en) zum Zwecke der Wertschätzung von Transkulturalität und Globalisierung als Chance (vgl. ebd., S. 2). Die Lernergebnisse des Faches Deutsch nennen als einen von fünf Kompetenzbereichen die »Reflexion über gesellschaftliche Realität, Konzepte von Realität und kreative Ausdrucksformen« (ebd., S. 3); hier werden die Beschäftigung mit dem Literaturbetrieb und dem Kulturbegriff genannt, weiters sollen die SchülerInnen »durch die Beschäftigung mit literarischen Texten und anderen Kunstformen den eigenen Horizont erweitern und sinnlich-ästhetische Zugänge gewinnen« und »zu künstlerischen, insbesondere zu literarischen Werken und Erscheinungen sowie Entwicklungen Stellung nehmen, typische Merkmale von Gattungen und Stilrichtungen anhand von exemplarischen Werken herausarbeiten sowie die daraus erkennbaren Haltungen und Intentionen erfassen« (ebd., S. 3). Die genannten Aspekte machen nur etwa ein Drittel des Kompetenzbereiches aus, werden allerdings pro Semester, teilweise sogar unter Nennung dezidierter Methoden, etwa der handlungs- und produktionsorientierten Verfahren, genauer dargelegt (vgl. ebd., S. 15 ff.). Die Bildungsstandards für die 13. Schulstufe konkretisieren die genannten Aspekte des Lehrplans mit Hinweisen und Beispielen: Von zwölf Deskriptoren des Kompetenzbereichs nennen fünf den Begriff Literatur explizit oder als Beispiel, bei zwei davon geht es um literarische bzw. weiter gefasst kunsthistorische Epochen (vgl. BMUKK 2009, S. 15 f.). Auch der Lehrplan der Fachschule nennt die Beschäftigung mit literarischen Texten als Aufgabe des Deutschunterrichtes, wenn auch nur in Grundzügen und zum Zwecke des In-Bezug-Setzens zur eigenen Lebenswirklichkeit (vgl. BMB 2016, S. 11).

Aus dem Vorangegangenen wird deutlich, dass der Schwerpunkt des Deutschunterrichts an einer HTL dementsprechend nicht auf dem Literaturunterricht liegen kann. Was aber sagen die betroffenen SchülerInnen zur Beschäftigung mit Literatur? Zu diesem Thema habe ich in einem fünften Jahrgang der HTL eine nicht repräsentative Umfrage mit 24 SchülerInnen durchgeführt. Zwei Drittel davon sind der Ansicht, dass Literatur an der HTL unterrichtet werden sollte, die angeführten

Gründe sind vielfältig. Immer wieder wird allerdings genannt, dass auch TechnikerInnen sehr breit gestreute Interessen hätten, dass Literatur zum Leben dazugehöre und man nach der Matura ein gewisses »geistiges Niveau« aufweisen sollte, da man schließlich alles Mögliche studieren könnte. Am häufigsten wird allerdings der Aspekt des Allgemeinwissens angesprochen, das interessanterweise bei den befragten Jugendlichen einen großen Stellenwert innezuhaben scheint. Die acht Personen, die sich gegen Literaturunterricht an der HTL aussprechen, geben dafür ebenfalls sehr unterschiedliche Motive an: Drei Personen fassen die Frage anders auf und äußern sich zu Literatur als eigenem Gegenstand, was sie für zu viel hielten. Zwei Personen meinen, dass diejenigen, die sich für Literatur interessieren, eine AHS besuchen könnten. Und zwei weitere SchülerInnen geben an, dass TechnikerInnen keine Verwendung für Literatur hätten, da man aus dem Deutschunterricht nur die maturarelevanten Textsorten benötige. In einer offenen, freiwillig zu beantwortenden Frage vermerken einige, dass man nicht nur Literaturgeschichte thematisieren, sondern vor allem auf moderne Literatur eingehen sollte; ein wenig Literatur könne sicherlich nicht schaden. Klar abgelehnt wird Literatur als Teil des Deutschunterrichts nur von drei Personen, man könnte spekulieren, dass sich an anderen Schulformen einschließlich der AHS unter Umständen ein ähnliches Bild ergibt.

Von offizieller deutschdidaktischer Seite, nämlich im Rahmen der Enquête »Literaturunterricht in Österreich«, die im März 2016 vom Österreichischen Forum Deutschdidaktik an der Universität Wien abgehalten wurde, wird ein gestiegener Legitimationsdruck des Literaturunterrichts insbesondere an Berufsbildenden Höheren Schulen festgestellt, wo diese Form der kulturellen und ästhetischen Bildung hinter die berufsbildenden Ziele der Ausbildung zurücktreten müsse (vgl. Auernig/Wintersteiner 2016, S. 115). Eine der Schlussfolgerungen war die Forderung nach der Anknüpfung des Literaturunterrichts an die Interessen der LeserInnen, an deren ästhetische Bedürfnisse und im jugendlichen Alter sehr ausgeprägte Imaginationsfähigkeit, um »Literatur als persönlich relevant und bedeutungsvoll erleben zu lassen« (ebd., S. 117). Wie ich diesen Anspruch in meinem Literaturunterricht an einer Höheren Technischen Lehranstalt umzusetzen versuche, soll im Folgenden anhand von Beispielen geschildert werden.

2. »Grau, teurer Freund, ist alle Theorie, Und grün des Lebens goldner Baum.«: Werkauswahl

Bezüglich der zu behandelnden Werke gibt es keinerlei Vorgaben von offizieller Seite, es geht einzig und allein um die Erlangung der vorgegebenen Kompetenzen. Dies kann man negativ als Beliebigkeit betrachten und die Marginalisierung der Werke des literarischen Kanons in der Schule befürchten, gleichzeitig ergibt sich daraus aber für uns PraktikerInnen der große Vorteil der »nie da gewesenen Freiheit zur inhaltlichen Gestaltung« (Zabka 2012, S. 109). Diese Freiheit bringt natürlich die Verantwortung der reflektierten Auswahl an Werken mit sich, die sowohl den SchülerInnen-Interessen entgegenkommen als auch den Anspruch eines matura-niveau-relevanten Literaturunterrichts erfüllen.

In der neunten Schulstufe steht an meiner Schule die Leseförderung, auch hinsichtlich der Lesemotivation, im Vordergrund: »Zwischen den schulischen Lektüren und den medienbezogenen Praktiken der Heranwachsenden besteht eine Kluft, die [...] von leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern kaum überwunden werden kann.« (Bertschi-Kaufmann 2014, S. 8) Aufgrund dieser Erfahrung wird im ersten Jahrgang noch vermehrt mit Jugendliteratur gearbeitet und somit auf den Lektüreerfahrungen der NMS und AHS-Unterstufe aufgebaut, um den Schritt zu anspruchsvoller literarischer Lektüre anzubahnen. Zum Beispiel werden *Das absolut wahre Tagebuch eines Teilzeit-Indianers* von Sherman Alexie, *Die Tribute von Panem* von Suzanne Collins oder *Der Joker* von Markus Zusak gerne gelesen.

In den zweiten bis fünften Jahrgängen folgen inhaltlich und sprachlich anspruchsvollere Werke, allerdings ohne ein chronologisch der Literaturgeschichte folgendes Vorgehen, sondern ausgewählt in Hinblick auf Themen, die von Interesse für die SchülerInnen sind – teilweise mithilfe von deren Anregungen oder aufgrund von Abstimmungen – oder die sich in einen größeren Unterrichtszusammenhang stellen lassen. Im Vordergrund steht aus Gründen der Lesemotivation immer der Bezug zum Heute und zur eigenen Lebenswelt, um die »subjektive Involviertheit« (Spinner 2006, S. 8) als Voraussetzung und Ausgangsbasis für das Anbahnen weiterer literarischer Kompetenzen zu gewährleisten. Deshalb kann ich nur ein Werk nennen, das ALLE meiner SchülerInnen im Laufe der HTL, im Regelfall im vierten Jahrgang, lesen, nämlich *Faust. Eine Tragödie* von Johann Wolfgang von Goethe – auf diesen Klassiker möchte ich nicht verzichten, was man auch an den Kapitelüberschriften dieses Textes merkt. Ansonsten stehen vor allem Prosawerke auf dem Programm, es herrscht eine große Bandbreite, als Beispiele seien *Der große Gatsby* von F. Scott Fitzgerald, *Engel des Vergessens* von Maja Haderlap oder *Farm der Tiere. Ein Märchen* von George Orwell genannt.

In jeder meiner Klassen gibt es im Laufe der fünf Schuljahre eine Schwerpunktsetzung auf die Dystopie in der Literatur, etwa mit *Die Straße* von Cormac McCarthy, da diese Form viele Anknüpfungspunkte an den Medienkonsum der Jugendlichen bietet. Gerade aktuelle Computerspiele nutzen teilweise postapokalyptische Szenarien als Setting. Dieser Topos lässt sich in der Literatur bis in die Bibel zurückverfolgen, wodurch die SchülerInnen intensiv das Eingebettetsein von modernen kulturellen Phänomenen in eine oft jahrhundertelange Tradition erleben.

Unter der thematischen Klammer der Rache in Literatur und Film wurden im vergangenen vierten Jahrgang das Drama *Der Besuch der alten Dame* von Friedrich Dürrenmatt, der Spielfilm *Das finstere Tal* unter der Regie von Andreas Prochaska sowie die Dokumentation *Bowling for Columbine* von Michael Moore behandelt. Diese auf den ersten Blick einander sehr fremden Werke verbindet das Motiv der Rache, im Speziellen deren Umsetzung und Beweggründe dafür. Aus diesem thematischen Schwerpunkt ergibt sich nunmehr eine Frage für die mündliche Matura, aber es entstand auch eine rege Diskussion über die Umsetzung eines Motivs in unterschiedlichen Medien und über deren jeweilige Darstellungszwänge, wodurch auch kompetenzbereich-übergreifend gearbeitet werden konnte.

Das Thema »(literarisches) Übersetzen« wurde auf SchülerInnen-Wunsch anhand des Songtextes von *Bohemian Rhapsody* von Queen praktisch umgesetzt, da dieses Lied doch die meisten kennen und es einige sehr schwer ergründbare Verse bereithält, die nach erfolgtem Übertragen ins Deutsche den Weg zur Interpretation von lyrischen Texten bahnten, da ansonsten der Übersetzung nicht restlos überzeugend beizukommen gewesen wäre.

Außerdem gibt es auch am literarischen Parkett – selten, aber doch – tagesaktuelle Ereignisse, etwa »Babykatzengate« im März 2017, in dessen Rahmen der Online-Redakteur einer bekannten österreichischen Tageszeitung einen Shitstorm gegen die Autorin und (damalige) Klagenfurter Stadtschreiberin Stefanie Sargnagel losgetreten hatte, da er einen satirischen Text als wörtlich wahr rezipierte. Hier arbeiteten wir im Sinne der Medienbildung mit Hasspostings von ZeitungsleserInnen gegenüber der Autorin, im Anschluss dann aber auch zur Gattung Satire und deren Ausprägungen und Ansprüche.

3. »Die Kunst ist lang! Und kurz ist unser Leben.«: Literaturgeschichte

Ein chronologischer, dem Anspruch der Vollständigkeit Genüge tuender Literaturgeschichte-Unterricht wird weder im Lehrplan der HTL noch in den Bildungsstandards für die 13. Schulstufe verlangt und ist aus zeitlichen Gründen auch nicht umsetzbar. Im Erstgenannten kann man allerdings das verlangte Lernziel »Einblicke in andere Kulturen und Lebenswelten sowie ihr historisches und aktuelles Umfeld gewinnen« (BMB 2015, S.3) als Hinweis auf die Thematisierung des geschichtlichen Werdens von Literatur verstehen; weiters sollen SchülerInnen in der Lage sein, Stellung zu künstlerischen bzw. literarischen Entwicklungen zu beziehen (vgl. ebd.).

Auf dieser Grundlage gestalte ich den Literaturgeschichteunterricht als Begegnung und Konfrontation mit dem Fremden in der eigenen Kultur(geschichte). Nur einige ausgewählte Epochen werden thematisiert, aufgrund der wenigen allgemeinbildenden Fächer in der HTL wähle ich allerdings einen holistischen Zugang, binde auch Musik, Bildende Kunst und allgemeine Geschichte mit ein, um ein breit angelegtes Verständnis für die literarischen Phänomene zu schaffen. Dieses Vorgehen ermöglicht nicht nur viele unterschiedliche Zugänge für eine sehr heterogene SchülerInnenschaft, sondern bahnt auch das Verständnis für die Bedingtheit von Kultur durch die begleitenden Zeiterscheinungen an. Hierfür bietet sich meines Erachtens das Mittelalter an, dieses stößt bei den Lernenden auch auf großes Interesse, da zum Beispiel Helden heute wieder eine große Rolle spielen und man somit kontrastiv mit Phänomenen der Populärkultur wie den *Avengers* oder *Star Wars* arbeiten kann, aber auch aufgrund der völlig anderen Denk- und Lebensweise, die zu Fragen nach deren Bedingtheit führt. Der Barock zeigt als »Tanz auf dem Vulkan« viele Parallelen zur heutigen Lebenswelt der Jugend, diese Epoche ist zwar sprachlich herausfordernd für die Lernenden, ihnen aber inhaltlich und thematisch recht nahe. Die weitere Schwerpunktsetzung wird aufgrund der Interessen der jeweiligen Klasse und der aktuellen Geschehnisse bestimmt, so bot es sich an, sich während der »Flüchtlingskrise« 2015 mit deren medialer Aufbereitung und im

Anschluss mit dem Phänomen Krieg und Heimkehr in der Literatur, in diesem Fall in Form von Kurzgeschichten der Trümmerliteratur, zu beschäftigen. Schließlich gehe ich im fünften Jahrgang sehr detailliert auf die Gegenwartsliteratur ein, in diesem Rahmen lässt sich der Epochenbegriff in seiner Konstruiertheit problematisieren und hinterfragen.

4. »Hier bin ich Mensch, hier darf ich's sein!«: Methoden

Besonders intensiv reflektiere ich im Vorfeld und im Nachhinein die Auswahl der Methodik, mit deren Hilfe ich an die zu behandelnden Werke herangehe. Reine Lektüre ohne Arbeitsaufträge gibt es (leider, möchte man als leidenschaftliche Leserin sagen) nicht, von der Besprechung eines Textes im Plenum bin ich abgegangen, da sich hieran die wenigsten beteiligen und Literatur kein Minderheitenprogramm im Klassenzimmer bleiben soll.

Jedes Schuljahr ist ein Portfolio unterschiedlichen Umfangs zu einem Buch zu erstellen, eine wiederkehrende Aufgabe ist die Gestaltung eines neuen Covers, da dieses viele Schlüsse auf die Leseerfahrung und -intensität des Schülers/der Schülerin zulässt. Je nach Zeitgefäß und SchülerInnengruppe weitet sich so ein Portfolio manchmal auch zu kleinen Projekten aus, es werden Kurzfilme zu Büchern gedreht oder sogar Exkursionen veranstaltet.

Stellvertretend soll hier auf die Erarbeitung des Buches *Tschernobyl. Eine Chronik der Zukunft* von Swetlana Alexijewitsch eingegangen werden. Ich habe es mir zur Angewohnheit gemacht, vor allem in leseunmotivierten Klassen von meiner privaten Lektüre zu berichten. Bei dieser Gelegenheit erzählte ich zu Beginn des Schuljahres 2015/16 in meiner ersten Klasse der Fachschule von dem Buch *Tschernobyl*, das mich sehr beeindruckte. Die SchülerInnen forderten mich auf, mehr zu erzählen, und gingen erfreut auf mein Angebot, ihnen daraus vorzulesen, ein. Daraufhin bearbeiteten wir Kopien einzelner Abschnitte, schließlich kauften wir das Buch als Klassenlektüre. Mithilfe der Unterstützung des Elternvereins und des Absolventenverbands unserer Schule gelang es, fächerübergreifend mit dem Religionsunterricht eine Exkursion zum Versuchsreaktor des Atominstutes der Technischen Universität Wien und zum nie in Betrieb genommenen AKW Zwentendorf zu organisieren, was vor allem aufgrund des dreißigjährigen »Jubiläums« der Nuklearkatastrophe von Tschernobyl und des fünften Jahrestages des Störfalls in Fukushima zeitlich sehr gut passte. Abschließend gestalteten wir eine Präsentation inklusive Lesung für den Abteilungsvorstand der Fachschule. Dieses Buch ist den SchülerInnen sehr gut und intensiv im Gedächtnis geblieben, auch wenn (oder vielleicht gerade weil) es sprachlich teilweise sehr anspruchsvoll ist und sicher von ihren regulären Lesegewohnheiten abweicht. Ein Schüler erklärte mir zwei Jahre nach Beendigung des Projekts, er lese noch immer Passagen des Buches, da es ihm so gefalle. Dieses sei das erste Buch, das er wirklich fertiglesen werde.

Das literarische Unterrichtsgespräch nach dem Heidelberger Modell (vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2006, S. 14 f.) wende ich in allen Jahrgängen sehr gerne an, sei es nun anhand von Kurzprosa, etwa zu *Gibs auf* von Franz Kafka, von

Gedichten wie *Weltende* von Jakob von Hoddis oder als Einstieg in die Klassenlektüre anhand der ersten Seiten von *Engel des Vergessens* von Maja Haderlap. Diese Methode hat bislang in allen Klassen inhaltlich ausgezeichnet und teilweise auch literaturtheoretisch auf sehr hohem Niveau funktioniert; sei es nun wegen der lange zurückliegenden Erfahrung des Sich-Vorlesen-Lassens, wegen der klar definierten Ergebnisoffenheit oder wegen der »Detektivarbeit«, die man in der Gruppe am Text zu leisten hat – meine SchülerInnen geben einhellig an, von dieser Vorgehensweise begeistert zu sein. Die Resultate können sich sehen lassen: So wurden Vergleiche zwischen Maja Haderlaps Werk und der Trümmerliteratur gezogen, um einschätzen zu können, wann das Buch entstanden ist, oder detaillierte sprachliche Analysen angestellt, um die direkte Rede des Polizisten bei Franz Kafka zu entschlüsseln.

Eine noch nicht erprobte Form der Buchvorstellung wende ich heuer im zweiten Semester in meinem fünften Jahrgang an und freue mich schon sehr darauf: das Literarische Quartett. Die Idee stammt aus dem Deutschbuch *Kompetenz Deutsch 3. Sprachbuch für berufsbildende höhere Schulen*. Je vier SchülerInnen wählen ein Werk der österreichischen Gegenwartsliteratur ab dem Jahr 2005 und stellen dessen Inhalt, die Charaktere, die Sprache und ihre eigene Kritik wie im Fernsehformat Literarisches Quartett vor. Dazu gab es eine Liste von Büchern, über die die SchülerInnen sich informieren und dann als Gruppe eine Wahl treffen sollten. Zu meiner Überraschung wurden neben *Die Vermessung der Welt* von Daniel Kehlmann oder *Sechs Österreicher unter den ersten fünf* von Dirk Stermann auch die doch sehr anspruchsvollen Texte *Roppongi. Requiem für einen Vater* von Josef Winkler und *Versuch über den Pilznarren* von Peter Handke ausgewählt. Auf Nachfrage erklärte eine Schülerin, sie hätten sich etwas ausgesucht, über das man auch nachdenken könne und wolle.

5. »Verweile doch! Du bist so schön!«: Zusammenfassung

»Man kann die Auseinandersetzung mit und die Aneignung von Literatur nicht erzwingen, man kann nur den Boden dafür bereiten« (Liessmann 2015, S. 26) – Vor dieser Herausforderung stehen DeutschlehrerInnen jedweder Schulform tagtäglich. In meinem Literaturunterricht versuche ich meine Leidenschaft für das Lesen in schulisch geregelte Bahnen zu lenken und meine SchülerInnen an dieser Lust am Ästhetischen, am Zweckfreien, am Unnützen teilhaben zu lassen – gerade an einer berufsbildenden Schule muss auch dafür Platz sein. Zugegeben,

Literatur [ist] immer auch Norm-Überschreitung, per definitionem a-moralisch und Verletzung geltender Regeln. Schule hingegen ist eine Sozialisationsinstanz, der es darum geht, junge Menschen in die Gesellschaft möglichst reibungslos einzupassen. [...] Wenn Literatur in der Schule programmgemäß unterrichtet wird, heißt das mit anderen Worten, dass man das Kritische, Unbotmäßige, Neugierige und Offene, für das die Literatur steht, als notwendigen Bestandteil der Sozialisation sieht. Damit entspricht der Literaturunterricht den Werten einer demokratischen Gesellschaft, die eine emanzipatorische Bildung erfordert. (Wintersteiner 2011, S. 98)

Dieses hochgesteckte Ziel ist sicherlich eine Idealvorstellung auch in meinem Literaturunterricht, der an einer HTL »geliebtes Stiefkind« bleibt – vom Lehrplan eher an den Rand gedrängt, von den SchülerInnen zuerst kritisch beäugt und im Idealfall später begeistert mitgestaltet und -gelebt, von mir auf jeden Fall heißgeliebt und mit Begeisterung umgesetzt. Denn: »Wer das [ich möchte hinzufügen: literarische] Lesen feiert, der rettet es.« (Hartung 2017, S.1) Und gerettet werden sollte es allemal.

Literatur

- AUERNIG, FLORIAN MARLON; WINTERSTEINER, WERNER (2016): Literarische Bildung ist eine zentrale kulturelle Kompetenz. Ergebnisse der Enquête »Literaturunterricht in Österreich« (März 2016). In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 40. Jg., H. 3, S. 115–117.
- BERTSCHI-KAUFMANN, ANDREA (2014): »Also während dem Lesen bin ich eigentlich wie weg.« Wenn Heranwachsende ihre Literalität entwickeln. In: *Leseräume*, H. 1, S. 1–11.
- BMB (2015): »Allgemeines Bildungsziel, schulautonome Lehrplanbestimmungen, didaktische Grundsätze, Bildungs- und Lehraufgabe sowie Lehrstoff der gemeinsamen Unterrichtsgegenstände an den höheren technischen und gewerblichen (einschließlich kunstgewerblichen) Lehranstalten«. BGBl. II, Nr. 262/2015. Online: http://www.htl.at/fileadmin//content/Lehrplan/HTL_VO_262_2015/BGBl_II_Nr_262_2015_Anlage_1.pdf [Zugriff: 2.11.2017].
- BMB (2016): »Allgemeines Bildungsziel, schulautonome Lehrplanbestimmungen, didaktische Grundsätze und Bildungs- und Lehraufgabe sowie Lehrstoff der gemeinsamen Unterrichtsgegenstände an den technischen, gewerblichen und kunstgewerblichen Fachschulen«. BGBl. II, Nr. 240/2016. Online: http://www.htl.at/fileadmin//content/Lehrplan/FS_BGBl_II_Nr_240_2016/BG-BLA_2016_II_240_Anlage_1.pdf [Zugriff: 2.11.2017].
- BMUK (2009): *Deutsch 13. Schulstufe. Bildungsstandards in der Berufsbildung. Kompetenzmodell*. Online: http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/Kurzinformationen/Deutsch_Kurz.pdf [Zugriff: 2.11.2017].
- BRUNEFORTH, MICHAEL, LASSNIGG, LORENZ, VOGTENHUBER, STEFAN, SCHREINER, CLAUDIA, BREIT, SIMONE (Hg., 2016): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Bd 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam.
- FENKART, GABRIELE (2013): Szenarien des Lesens und Schreibens. Literale Praxis und Unterricht. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 37. Jg., H. 1, S. 16–29.
- HARTUNG, MANUEL J. (2017): Lesen, nur lesen!. In: *Die Zeit* 47, S. 1.
- LISSMANN, KONRAD PAUL (2015): Belesenheit. Literarische Bildung als Provokation. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 39. Jg., H. 3, S. 20–27.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 200, S. 6–16.
- STATISTIK AUSTRIA (Hg., 2017): *Bildung in Zahlen 2015/16. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Statistik Austria.
- STEINBRENNER, MARCUS; WIPRÄCHTIGER-GEPPERT, MAJA (2006): Literarisches Lernen im Gespräch. Das »Heidelberger Modell« des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: *Praxis Deutsch* 200, S. 14–15.
- WINTERSTEINER, WERNER (2011): Literarische Bildung – noch immer? Schon wieder? Warum? Literaturunterricht in Zeiten der Standardisierung und Kompetenzorientierung. In: Hackl, Wolfgang; Tanzer, Ulrike (Hg.): *Germanistikstudium in Modulen. Curricula zwischen Berufsorientierung und Fachstudium*. Wien: Praesens (= Stimulus. Mitteilungen der Österreichischen Gesellschaft für Germanistik 2010), S. 94–115.
- WIPP-BRAUN, BRIGITTE (2012): Lesekompetenz unter dem Aspekt der standardisierten, kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 1, S. 85–95.
- ZABKA, THOMAS (2012): Hinweise zum Aufbau literarischer Kompetenz in der Sekundarstufe II. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 36. Jg., H. 1, S. 108–118.

Susanne Hörl

»Durch diese hohle Gasse...«

Eine dramapädagogische Sequenz zu Schillers *Wilhelm Tell*

Dramapädagogik als ganzheitliche Unterrichtsmethode verlangt den Einsatz der ganzen Person. Sie trägt dazu bei, Literaturunterricht für Lernende und Lehrende attraktiver zu machen. Anhand einer Unterrichtssequenz zu *Wilhelm Tell* wird anschaulich gemacht, wie das durch den Einsatz theatraler Mittel gelingen kann. Verschiedene dramapädagogische Übungen werden kurz vorgestellt. Die Sequenz kann sowohl als Gesamtheit für den eigenen Unterricht übernommen als auch adaptiert oder in ausgewählten Teilen eingesetzt werden. Wichtig dafür sind Spielfreude bei Lehrkraft, Schülern und Schülerinnen und die Bereitschaft zu Ergebnisoffenheit. Im Bereich der Dramapädagogik ist der Prozess wichtiger als das Produkt.

1. Dramapädagogik im Literaturunterricht

Dramapädagogik ist eine ganzheitliche Lehr- und Lernmethode, mit deren Hilfe der Literaturunterricht für Schüler und Schülerinnen interessanter gemacht werden kann, da sie selbst gestaltend tätig werden können. Eine klare Definition und Abgrenzung zu anderen theatralen Formen ist schwierig (Näheres bei Eigenbauer 2009), am einfachsten ist folgende Erklärung: Dramapädagogik verwendet Mittel des Theaters für Zwecke des Unterrichts und zielt nicht auf eine öffentliche Aufführung ab. Sie verfügt über einen reichhaltigen Methodenschatz, ist handlungsorientiert und lässt Schüler und Schülerinnen in verschiedenen Sozialformen zusammenarbeiten. Dramapädagogik fördert die mündliche Ausdrucksfähigkeit und das

SUSANNE HÖRL studierte Deutsche Philologie und Geschichte, Lehramt, in Wien. Sie unterrichtete zunächst an einer Hauptschule und ist jetzt als AHS-Lehrerin tätig.

E-Mail: susanne.hoerl@schule.at

soziale Miteinander. Im besten Fall verbindet Dramapädagogik Lesen und Literatur mit Freude, Lachen *und* Tiefsinn.

Was ist für den Einsatz im Unterricht nötig? Neugier und Mut, denn Lehrkraft und Klasse verlassen die gewohnten Bahnen des Unterrichtsgeschehens. Spielfreude, Flexibilität und Gelassenheit, wenn einmal etwas nicht so funktionieren sollte wie geplant. Prinzipielle Bereitschaft zu Ergebnisoffenheit, denn der Prozess ist wichtiger als das Ergebnis.

Die folgende dramapädagogische Sequenz wurde für eine 7. Klasse AHS (11. Schulstufe) zur Wiederholung und Vertiefung des Inhalts von Schillers *Wilhelm Tell* entwickelt¹ und eingesetzt, sie hat sich aber auch in einer 5. Klasse AHS bewährt.² Der praktischen Umsetzung ging die Lektüre des Dramas voraus. Die 7. Klasse las den Originaltext, die 5. Klasse eine vereinfachte Bearbeitung, die in der *einfach klassisch*-Reihe des Cornelsen-Verlags erschienen ist. Beide Klassen waren bereits im Vorfeld mit einigen theatralen Methoden bekannt gemacht worden, aber besonders für die Schüler und Schülerinnen der 5. Klasse war das meiste neu.

Wenn die Sequenz im eigenen Unterricht erprobt werden soll, empfiehlt sich ein freier Umgang damit. Die einzelnen Übungen können als Bausteine betrachtet und nach persönlichem Gutdünken in den Unterricht integriert werden. Kürzen, streichen, verändern, ausbauen – alles ist möglich. Kreativität und Experimentierfreude sind willkommen!

2. Ablauf der Unterrichtssequenz

Der Einsatz von Dramapädagogik im Unterricht empfiehlt sich aus mehreren Gründen. Sie bietet, wie oben bereits erwähnt, den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit, sich in höchstem Ausmaß persönlich zu beteiligen (wobei eine Grundregel ist: Jeder darf, niemand muss und wird schon gar nicht von der Lehrperson gezwungen). Dramapädagogik ist eine wunderbare Möglichkeit, Inhalte der schulischen Lektüre/des Literaturunterrichts auf unterhaltsame Weise zu wiederholen, eventuell sogar ein tieferes Verstehen zu ermöglichen. Sie verbindet verschiedene Bereiche des Deutschunterrichts (Lesen, Literaturgeschichte, Schreiben, Sprechen) in sinnvoller Weise, bietet Abwechslung und stellt die Schüler und Schülerinnen in den Mittelpunkt. Konkret ging es mir bei der folgenden dramapädagogischen Sequenz um das Wiederholen des Dramenablaufs und darum, den Respekt, um nicht zu sagen: die Langeweile, die manche Schüler/Schülerinnen scheinbar automatisch mit der Lektüre »alter Literatur« und ihrer »schwierigen Sprache« verbinden, abzubauen und das auf möglichst ganzheitliche, unterhaltsame Weise.

1 Wesentliche Anregungen dafür verdanke ich meinem Kollegen Mag. Christian Huber.

2 Und das sogar unter sehr schwierigen Bedingungen: Es handelt sich dabei um eine neu übernommene, disziplinär schwierige Klasse, Raumnot, wenig ambitionierte Leser und Leserinnen – aber Schüler und Schülerinnen mit Bewegungsdrang, Neugier und Freude am Tun!

2.1 Einstimmung auf die Lektüre

Zur Einstimmung auf die Lektüre und zur Vorbereitung auf die Sprache des Dramas ziehen die Schüler und Schülerinnen einen oder mehrere Textstreifen, auf denen jeweils ein Zitat aus dem Stück und die Arbeitsanweisung stehen, zum Beispiel:

Die Axt im Haus erspart den Zimmermann.

»Übersetzt« das Zitat:

- Was ist gemeint?
- In welcher Situation könnte es gesagt worden sein?
- Zu welcher Situation könnte der Satz heute passen?

Nach dem Prinzip *think-pair-share* soll zunächst jeder für sich überlegen, danach folgt der Austausch mit einem Partner/einer Partnerin. Beide einigen sich dann auf ein Zitat, das sie schließlich dem Plenum vorstellen.

2.2 Vorbereitung der dramapädagogischen Umsetzung

Die Lektüre des Dramas erfolgt in verteilten Rollen in der Schule und zuhause.

In der Schule dienen Ausschnitte aus der Aufzeichnung einer Burgtheater-Aufführung des Dramas mit Josef Bierbichler in der Titelrolle (Inszenierung von Claus Peymann, 1989) dazu, die bisher nur gelesene und imaginierte Handlung mit konkreten Bildern zu versehen. Das kann auch zum Beispiel mit der Thematisierung der Art der Ausstattung (im Speziellen der Kostüme – welche Signale werden dadurch ausgesandt?) verbunden werden.

Nach der Lektüre des Schauspiels folgt die dramapädagogische Umsetzung. Diese wird in der Klasse angekündigt und mit dem Auftrag verbunden, das Drama fertig zu lesen (»Wir werden uns nächste Woche noch genauer mit dem Drama beschäftigen, vor allem durch TUN, und dazu verschiedene Übungen aus der Dramapädagogik, dem Darstellenden Spiel und dem Improvisationstheater durchführen«). Um die Verbindlichkeit des Leseauftrags zu erhöhen, wird er mit einer schriftlichen Übung kombiniert: Eine Auswahl der in der Textausgabe des Dramas³ am Ende jeder Szene angeführten (einfachen) texterschließenden Fragen soll beantwortet werden.

2.3 Stunde 1: Der Inhalt des Dramas

- *Überblick* über das Vorhaben, einschließlich der Information darüber, dass zu jeder Einheit eine persönliche Reflexion in Form eines kurzen Stundenprotokolls zu schreiben ist:

3 Bezieht sich auf die Cornelsen-Ausgabe (2003) in der *einfach klassisch*-Reihe.

»Verfasse ein kurzes Protokoll über die Stunde und die in ihr durchgeführten Übungen. Welche der Übungen hat für dich zum besseren Verständnis des Dramas beigetragen und warum?«

- **Ankündigung** einer Redeübung in der dritten Einheit und Austeilen der schriftlichen Arbeitsanweisung dazu:

Lebendig und effektiv vortragen üben am Beispiel von Textausschnitten aus *Wilhelm Tell*

Überzeugend reden und lebendig vortragen zu können, gehört sicherlich zu den Fähigkeiten, die sowohl das Privat- wie auch das Berufsleben bereichern und erleichtern können. »Früh übt sich, wer ein Meister werden will«, sagt Wilhelm Tell (3. Aufzug, 1. Szene).

Und so kannst du üben:

- a) *Allein*: Suche einen Ausschnitt aus einem Monolog oder zumindest eine Figurenrede aus, die mindestens fünf Verszeilen umfasst. Erzähle deinen Zuhörern, was vor und nach dieser Textstelle passiert, d. h. beschreibe den Kontext, in dem deine gewählte Textstelle steht. Trage diese Stelle dann ausdrucksvoll (mit bewusst gesetzten Pausen, Betonungen, Wechsel der Lautstärke ...) vor.

ODER

- b) *Zu zweit*: Sucht euch einen Ausschnitt aus einem Dialog aus (Vorschläge: 1. Aufzug, 2. Szene: Stauffacher/Gertrud; 1. Aufzug, 3. Szene: Stauffacher/Tell; 1. Aufzug, 4. Szene: Melchtal/Walter Fürst; 2. Aufzug, 1. Szene: Rudenz/Attinghausen; 3. Aufzug, 1. Szene: Tell/Hedwig; 3. Aufzug, 2. Szene: Rudenz/Berta; 3. Aufzug, 3. Szene: Tell/Gesler; 5. Aufzug, 2. Szene: Tell/Parricida). Auch bei dieser Form der Übung ist der Kontext zu beschreiben, in dem die gewählte Textstelle steht.

Es ist nicht nötig, den Text auswendig zu lernen, aber es ist auch nicht ausdrücklich verboten ☺. Ein besonders interessantes Experiment könnte es sein, sich beim Vortrag selbst »in Szene zu setzen«, d. h. auf die imaginäre Klassenzimmerbühne zu treten, Requisiten zu verwenden, die Figuren zu »verkörpern« (vgl. Regieanweisung zum 1. Aufzug, 2. Szene, Gespräch Stauffacher/Gertrud). Zeigt, was die Figuren tun, wenn sie miteinander reden!

- **Einstimmung**: STANDBILDER in Gruppen bilden, die ein Machtgefälle darstellen oder Gegensätze thematisieren.

Die Begriffe sind vorgegeben und auf Kärtchen notiert, die von den Gruppen gezogen werden (Macht/Ohnmacht, Unterdrückung/Widerstand, Angst/Mut, Freiheit/Tyrannie, Täter/Opfer). Nach einigen Minuten Vorbereitungszeit präsentieren die Gruppen ihre Arbeitsergebnisse.

- **Wiederholung und Festigung des Drameninhalts**:

- a) Vorübung: STANDBILDER improvisieren (Gruppe geht im Kreis, einer/eine geht in die Mitte: »Ich bin ein Apfelbaum« und nimmt eine passende Haltung ein; der/die Nächste geht in die Mitte: »Ich bin der Apfel am Baum« und hängt sich als Apfel an einen Ast des Baums, d. h. an den Arm des ersten Spielers usw.)
- b) Wiederholung des Inhalts nach demselben Prinzip (Spielleiter/in liest einfache Inhaltsangabe vor, zu wichtigen Szenen werden Standbilder improvisiert)

2.4 Stunde 2: Spotlight auf Schlüsselszenen (Teil 1)

- *Dialog zwischen Tell und Geßler* (3. Aufzug, 3. Szene; stark gekürzter Text als Grundlage für die Spieler): ALTER EGO. Ein Spieler/eine Spielerin verkörpert eine Figur und übernimmt den offiziellen Redeanteil. Hinter ihm steht ein Mitspieler/eine Mitspielerin und teilt mit, was die Figur wirklich fühlt und denkt.⁴
- *Tell vor dem Apfelschuss*: SOUNDCOLLAGE/BEWUSSTSEINSCHOR. Ein Spieler übernimmt Tells Rolle. Welche Gedanken gehen Tell durch den Kopf, welche Stimmen hört er? Hinter dem Tell-Darsteller stellen sich Mitspieler auf, die Tells Gedanken vor dem Schuss auf den Apfel laut machen. Der Spieler in der Rolle Tells bleibt stumm. Er hört sich die Stimmen an: Welche sollen weiter weg, welche näher sein? Nach der Umgruppierung »dirigiert« der Spielleiter diesen Stimmenchor. Der Tell-Darsteller teilt mit, welchen Eindruck der Chor bei ihm hinterlassen hat.
- Erläuterung der *Hausübung*: Zeitungsbericht über das Ende Geßlers verfassen

HÜ:

»Durch diese hohle Gasse muss er kommen. Es führt kein anderer Weg nach Küßnacht.«

- Lies den folgenden Teil des Dramas noch einmal: 4. Aufzug, 3. Szene, S. 70–79 und informiere dich über das Geschehen.
- Verfasse dann einen Zeitungsbericht über Tells Tat. Entscheide dich, ob du aus habsburgerfreundlicher Perspektive oder aus der Sicht der aufständischen Schweizer berichtest und gestalte den Artikel dementsprechend.
- Gefragt ist also kein objektiver Bericht, der die Fakten sachlich wiedergibt, sondern ein subjektiv gefärbter Bericht, der die Fakten in einem bestimmten Licht erscheinen lässt, zum Beispiel: Polizeihund stellt Ski-Diebe (*objektive Darstellung*) → Mutiger Diensthund stellt jugendliche Diebsbande/Gefährliche Bestie bedroht harmlose Skifahrer (*subjektive Darstellung*)

Die wichtigsten Bestandteile eines Zeitungsberichts:

- Lead (Schlagzeile)
- Summary (kurze Zusammenfassung)
- Story (Beantwortung der W-Fragen: Was, wann, wer, wie, wo, warum, auf welche Weise und mit welchen Folgen ...?)

4 Diese Übung war in der Klasse bereits bekannt. Eine Vorübung könnte folgendermaßen aussehen: Lehrkraft stellt einen Schüler/eine Schülerin zur Rede, der/die die Hausübung vergessen hat. Oder: Bademeister/in weist einen Jugendlichen/eine Jugendliche zurecht, der/die das Verbot von Randsprüngen übertreten hat. – Schüler und Schülerinnen sind sehr einfallsreich im Erfinden weiterer Beispiele!

2.5 Stunde 3: Verszeilen aus Schillers Drama effektiv vortragen *und/oder* Tell-Monolog: Mit Sprache spielen

- *Effektiv vortragen* (Arbeitsauftrag, der in Stunde 1 ausgegeben wurde)
- *Mit Sprache spielen*: »Durch diese hohle Gasse muss er kommen« (Tell-Monolog, 4. Aufzug, 3. Szene) – Wir spielen mit der kunstvollen Sprache, um den Respekt vor ihr zu verlieren [in einem positiven Sinn gemeint: die Angst vor kunstvoll formuliertem, vielleicht auch Unverständlichem verlieren].
 - Schritt 1: Stilles Lesen des Textauszugs, drei bis fünf beeindruckende Zeilen markieren. Alle stehen auf, gehen im Raum herum und tragen diese Textauschnitte mit unterschiedlicher Betonung, Subtext und Lautstärke vor.
 - Schritt 2: Die kunstvolle Sprache Schillers wird zu einer einfachen gemacht, wie sie vielleicht auch dem »einfachen Schützen« Wilhelm Tell entsprochen hätte. In einem weiteren Schritt kann der Inhalt auf eine andere Sprachebene (in den Dialekt, in die Jugendsprache ...) übertragen werden.

2.6 Stunde 4: Spotlight auf Schlüsselszenen (Teil 2)

- *Vorübung*: GEDANKENALLEE. Die (inneren) Stimmen, die in einer Entscheidungssituation auftauchen, werden laut gemacht. Bekanntmachen mit dem Ablauf der Übung, indem einfache Entscheidungssituationen durchgespielt werden, zum Beispiel *Ein Jahr an einer Schule im Ausland verbringen oder zuhause bleiben?*
- *Für die Freiheit kämpfen?* GEDANKENALLEE. Die Freiheitskämpfer wollen fort zum Schwur, die Frauen/Familien wollen sie davon abhalten oder sie dazu ermutigen.⁵ – Die Spieler, die die Pro- bzw. Kontra-Stimmen verkörpern, stellen sich einander gegenüber auf, sodass der »Freiheitskämpfer« zwischen den Reihen langsam durchgehen kann. Die Mitspieler, an denen er gerade vorbeigeht, fordern ihn in wenigen Worten zum Kampf auf oder raten ihm davon ab. Am Ende der Gedankenallee angelangt, wird der »Freiheitskämpfer« nach seiner Entscheidung gefragt, falls diese noch nicht klar ist, danach, was ihn beeindruckt hat.
- *Der Vogt Geßler*: HOT SEAT. Der Spielleiter (dramapädagogisch ausgedrückt: »teacher in role«, die Lehrkraft in der Rolle einer Figur) nimmt auf einem Sessel vor dem Publikum Platz. Dieses befragt ihn in seiner Rolle. Diese Übung funktioniert am besten, wenn der Lehrer/die Lehrerin selbst auf dem heißen Stuhl sitzt, kann aber auch mit einem Schüler/einer Schülerin, der/die sehr schlagfertig ist und sich mit der Materie gut auskennt, gut wirken. Ziel: Geßler und seine Gedanken, seine Welt besser kennen lernen.

⁵ Gute Gelegenheit, um die Klasse auf die Bedeutung der Frauenfiguren bei Schiller aufmerksam zu machen: Sie fordern ihre Männer zum Kampf auf, unterstützen, setzen sich für sie ein, z. B. Getrud Stauffacher, Armgard.

- *Schluss*: Der Spielleiter erzählt von Geßlers Ende und liest vor, wie sein Tod in den Medien (Schüleraufsätze!) dargestellt wird.

3. Erfahrungen mit der Unterrichtseinheit

Die Umsetzung erfolgte im Großen und Ganzen wie geplant. Es waren intensive, anstrengende Stunden, ganz besonders in der 5. Klasse. Einerseits war ich als Spielleiterin in einer anderen Rolle als sonst, nämlich als »Animateurin«, die selbst mitspielt, um den Schülern und Schülerinnen das »Einsteigen« in ungewohnte Unterrichtssituationen zu erleichtern, und nicht als »Dompteurin« einer disziplinar schwierigen Klasse. Dem »Animieren« musste in diesem Fall oft der Vorzug gegeben werden. Es galt, laute, chaotische Situationen (»kreatives Chaos«!) zu meistern, wobei mir wichtig war, dass den Schülern und Schülerinnen diese Stunden positiv in Erinnerung bleiben, damit das langfristige Ziel, dramapädagogische Übungsformen im Unterricht dieser Klasse zu etablieren, erreicht werden kann.

Der Auftrag, Stundenprotokolle mit einem Reflexionsteil zu verfassen, entsprang dem Gedanken, die Übungen besser im Gedächtnis der Schüler und Schülerinnen zu verankern und zu verhindern, dass sie vielleicht nur als »lustige Spiele« konnotiert werden. Der Reflexionsteil fiel bei den Schülern und Schülerinnen der 5. Klasse kurz aus: »Ziel der Übung war, denke ich, den Gedankengang von Tell nachzuvollziehen und die Pro- und Kontra-Argumente zu vergleichen.« / »Ich fand die letzten zwei Stunden wirklich interessant, um sich besser in die Lage der Menschen in dem Stück hineinzusetzen.« / »Mir hat das improvisierte Standbild am besten gefallen, weil es sehr lustig war.« / »Ich fand das zweite Spiel ziemlich cool, da wir uns bewegen konnten und unserer Fantasie freien Lauf lassen.« / »Ich fand die Stunde sehr lustig und hoffe, dass wir mehr solcher Stunden machen.«

Fazit: Die Stunden kamen bei der Klasse gut an, auch wenn ich inhaltlich mehr erwartet hatte. Wichtiger als der Unterrichtsertrag in kognitiver Hinsicht war, dass diese Sequenz zu mehr Freude am Literaturunterricht führte.

Literatur

EIGENBAUER, KARL (2009): Dramapädagogik und szenisches Interpretieren. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 33. Jg., H. 1, S. 62–75.

SCHILLER, FRIEDRICH (2003): *Wilhelm Tell. Drama*. Auf der Grundlage der Originalausgabe von 1804 für die Schule bearbeitet von Diethard Lübke. Berlin: Cornelsen (= einfach klassisch).

Sonja Mentl

Literaturunterricht per Kulturportfolio

Das Kulturportfolio ist seit mehr als einem Jahrzehnt im Lehrplan der Handelsakademie verankert und bietet eine Vielzahl an Möglichkeiten, den Literaturunterricht zu ergänzen und weiterzuführen. Dieser Beitrag stellt Überlegungen dazu an, wie die Aufgaben für das Portfolio derart gestaltet werden können, dass sie möglichst individuell und gewinnbringend für alle Beteiligten sind. Im zweiten Teil des Beitrags finden sich einige erprobte Arbeitsaufträge für den Einsatz in unterschiedlichen Jahrgangsstufen. Diese sollen als Anregung dienen und sind durchaus nicht auf die Arbeit mit dem Kulturportfolio beschränkt, sondern sollen vielmehr Möglichkeiten für einen differenzierten Literaturunterricht aufzeigen.

Seit dem Lehrplan 2004/2005 ist das Kulturportfolio fixer Bestandteil des Unterrichtsgegenstandes Deutsch in Österreichs Handelsakademien und findet sich in jedem Jahrgang sowie in den drei Jahrgängen des Aufbaulehrganges im Abschnitt »Reflexion über gesellschaftliche Realität«¹. Schülerinnen und Schüler, die sich besonders für Kultur interessieren und sich im Laufe der fünf Jahre auf diesem Gebiet vertieft haben, können in diesem Wahlfach zur mündlichen Reifeprüfung antreten. Das Kulturportfolio bietet viel Spielraum, um Literatur in all ihren Facetten zu behandeln. Gerade wenn es die geringe Wochenstundenanzahl nicht erlaubt, literarische Werke eingehender zu besprechen, bietet das Portfolio eine gute Möglichkeit, die im Unterricht erarbeiteten Inhalte zu vertiefen.

SONJA MENTL unterrichtet Deutsch und Englisch am ibc-Hetzendorf (BHAK/BHAS Wien 12).
E-Mail: sonjamentl@gmx.at

1 Vgl. <https://www.hak.cc/ausbildung/lehrplaene> [Zugriff: 30.11.2017].

1. Aufgabenstellungen für das Portfolio

Mittlerweile wird in fast allen Schulformen und Unterrichtsgegenständen mit dem Portfolio gearbeitet, denn es bietet eine gute Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler selbstständig arbeiten zu lassen und dabei individuelle Schwerpunkte zu setzen.² Diese Methode bietet sich also an, um differenzierten und individualisierten – in diesem Fall – Literatur- bzw. Kulturunterricht zu gestalten.

Damit dies gelingen kann, ist es wichtig, die Arbeitsaufträge für das Portfolio so zusammenzustellen, dass sie folgende, entscheidende Kriterien erfüllen:

- *Arbeitsaufträge sollten im Unterricht vorbereitet werden:*
Die Arbeit für das Portfolio sollte an die im Unterricht erarbeiteten Inhalte anknüpfen und Gelegenheit bieten, diese noch zu vertiefen oder in eine andere Richtung weiterzuentwickeln. Außerdem sollte im Unterricht genug Zeit sein, um die Schülerinnen und Schüler an die Arbeitsaufträge heranzuführen und Rückfragen und Unklarheiten zu klären.
- *Arbeitsaufträge müssen für die Schülerinnen und Schüler bewältigbar sein:*
Die Arbeitsaufträge sollten zeitlich und in ihrem Umfang so bemessen sein, dass das Arbeitsausmaß angemessen bleibt. Es können auch einzelne Unterrichtsstunden oder -sequenzen für die Arbeit an Portfolioaufträgen verwendet werden, um einzelne Punkte auszuarbeiten, eventuell in Partner- oder Gruppenarbeit.
- *Arbeitsaufträge sollen zur individuellen Weiterarbeit und Vertiefung anregen:*
Damit das Portfolio tatsächlich zur Differenzierung und Individualisierung des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin beiträgt, ist es besonders wichtig, die Arbeitsaufträge so anzulegen, dass sie möglichst verschiedenartig sind und die Bearbeitung in unterschiedlicher Art und Weise erfolgen kann. Hierbei ist es wichtig, die Schülerinnen und Schüler schrittweise an diese eher freie und selbstständige Arbeitsweise heranzuführen, sofern sie damit noch nicht vertraut sind.
- *Die Portfolioaufträge sollten Möglichkeiten zur Auswahl bieten:*
Anschließend an den vorherigen Punkt ist es nicht nur wesentlich, unterschiedliche Arten von Arbeitsaufträgen zu stellen, sondern auch die Möglichkeit zu bieten, aus diesen auszuwählen. Hier bietet es sich an, die Aufgaben in »Pflicht- und Küraufgaben« einzuteilen oder aus einer Reihe von Aufträgen eine gewisse Mindestanzahl ausarbeiten zu lassen.
- *Das Portfolio sollte keine Abschreibübungen beinhalten:*
Um den Arbeitsaufwand gering zu halten, ist es unter Schülerinnen und Schülern sehr beliebt, das Internet oder andere Quellen zu Rate zu ziehen, um ihre Arbeitsaufträge zu bewältigen. Das ist zu Recherchezwecken auch durchaus wünschenswert und legitim, jedoch sollte es die Aufgabenstellung nicht zulassen, dass es genügt, Informationen abzuschreiben oder einfach zu kopieren. Der

2 Einführungen und vertiefende Anregungen zur Arbeit mit Portfolios im Unterricht bieten Bräuer 2000, Easley/Mitchell 2004 und Schwarz/Volkwein/Winter 2008.

Mehrwert würde sich für die Schülerinnen und Schüler in Grenzen halten und das Lesevergnügen der Lehrperson wäre vermutlich ebenfalls nach dem dritten Wikipedia-Artikel (sofern überhaupt Quellen angeführt werden) zu Ende. Hier bieten sich jedoch besonders kreative Arbeitsaufträge an, die an berufsbildenden Schulen ohnehin meist zu kurz kommen. Aber auch kurze Analyseaufgaben zu weniger bekannten Texten oder solche mit sehr spezifischen Fragestellungen sowie Rechercheaufgaben mit anschließender Bewertung oder Auswertung der Ergebnisse sind von Vorteil.

- *Die Aufgabenstellungen sollten Anlass zur Reflexion der Arbeit geben:*

Das Portfolio ist hervorragend dazu geeignet, dass sich Schülerinnen und Schüler mit ihren Arbeitsergebnissen auseinandersetzen. In der Literatur zur Portfolio-Arbeit finden sich die unterschiedlichsten Methoden dazu, die je nach Erfahrung mit der Portfolioarbeit abgewandelt und weiterentwickelt werden können. An dieser Stelle sei auch das Peer-Feedback erwähnt, das Schülerinnen und Schülern dabei helfen kann, ihre Arbeit zu reflektieren und weiterzuführen.

Damit die Arbeit mit dem Portfolio gelingt, ist es außerdem notwendig, die Schülerinnen und Schüler langsam an die Aufgabenstellungen heranzuführen und ihnen Schritt für Schritt mehr Freiraum zu lassen. Gerade in der ersten Klasse der Handelsakademie kommen sie aus den unterschiedlichsten Schulformen und haben auch sehr unterschiedliche Erfahrung, was die Arbeit mit Portfolios angeht. Es ist also wichtig, sukzessive auf eine gemeinsame Arbeitsweise hinzuarbeiten und die Regeln für die Arbeit am Portfolio festzulegen.

Entscheidende Punkte hierbei sind:

- *Zeitlicher Ablauf:*

Schon bei der Bekanntgabe der Arbeitsaufträge sollten ein genauer zeitlicher Ablauf für die Portfolioarbeit sowie der Abgabetermin fixiert werden. Sollten einzelne Unterrichtsstunden für die Arbeit am Portfolio verwendet werden, ist es sinnvoll, diese Termine im Vorhinein festzulegen. Wie bereits erwähnt, sollte bei der zeitlichen Planung auch der Umfang der Aufgabenstellungen berücksichtigt und Zeit für Peer-Feedback eingeplant werden.

- *Äußere Form:*

Da die Schülerinnen und Schüler ihre persönlichen Interessen und Stärken zur Geltung bringen sollen, erscheint es ratsam, die Gestaltung des Portfolios im Großen und Ganzen ihnen zu überlassen. Dennoch sollte geklärt sein, ob es ein Inhaltsverzeichnis geben soll, dass Quellenangaben angeführt werden müssen und dass das Portfolio ansprechend gestaltet sein soll, was die Lesbarkeit und die Übersichtlichkeit angeht. Da HAK-Schülerinnen und -Schüler auch den Umgang mit EDV-Programmen lernen, bietet sich hier auch ein fächerübergreifender Unterricht an, um die formale Gestaltung auszuarbeiten.

- *Beurteilung:*

Ein für Schülerinnen und Schüler wesentlicher Punkt ist die Beurteilung, da sie in der Regel bei entsprechender Heranführung an das Thema und einer ansprechenden Gestaltung der Arbeitsaufträge sehr viel Zeit in ihr Portfolio investieren.

Demzufolge ist es unumgänglich, ein transparentes Beurteilungsschema festzulegen und sich für die Rückmeldung zum Portfolio Zeit zu nehmen. Gerade wenn die Schülerinnen und Schüler noch unerfahren im Arbeiten mit Portfolios sind, können in einem abschließenden Beurteilungs- und Feedbackgespräch Verbesserungsmöglichkeiten oder Unklarheiten besprochen werden. Sollte dies nicht möglich sein, erweist sich eine schriftliche verbale Beurteilung als sinnvoll, damit die Schülerinnen und Schüler eine möglichst detaillierte Rückmeldung erhalten.

2. Praxiserprobte Arbeitsaufträge

Im Folgenden werden mögliche Arbeitsaufträge für Kulturportfolios dargestellt, die sich – ausgehend von literarischen Texten – mit unterschiedlichen Aspekten von Literatur und Kultur befassen. Die Arbeitsaufträge wurden in den vergangenen Jahren unter Berücksichtigung des Feedbacks der Schülerinnen und Schüler adaptiert und erweitert.

2.1 Thema »Freundschaft« – 1. Klasse HAK

Bei diesem Portfolio war der Ausgangspunkt die gemeinsame Lektüre des Jugendromans *Tschick* von Wolfgang Herrndorf. Um die im Unterricht besprochenen Bereiche zu vertiefen, wird das Thema »Freundschaft« im Detail herausgearbeitet, in andere Genres übertragen und auf eine persönliche Ebene gebracht.

***Tschick* – Wolfgang Herrndorf: Geschichte einer Freundschaft**

- Wodurch entsteht die Freundschaft zwischen Tschick und Maik und wie entwickelt sie sich im Verlauf des Romans?
- Nenne konkrete Ereignisse bzw. Szenen, in welchen die Freundschaft der beiden gefestigt wird.
- Wie könnte die Freundschaft zwischen den beiden weitergehen, wie bleiben sie in Kontakt?

Freundschaft in der Literatur

- Recherchiere im Internet, in welchen weiteren Texten (das können Romane, Gedichte, Dramen, Kurzgeschichten usw. sein) das Thema Freundschaft bearbeitet wird.
- Fertige eine Liste mit 10 Texten an (URL nicht vergessen).
- Suche dir aus dieser Liste einen Text aus, den du gerne lesen würdest. Begründe deine Entscheidung!

You've got a friend

Höre dir die folgenden drei Songs, in denen es um Freundschaft geht, an und beantworte im Anschluss daran die unten angeführten Fragen (recherchiere dazu die Lyrics der Lieder und übersetze unklare Wörter):

- *You've Got a Friend*, 1971, Text/Musik/Sängerin: Carol King
- *Thank You for Being a Friend*, 1978, Text/Musik/Sänger: Andrew Gold
- *That's what Friends Are for*, 1985, Text/Musik: Burt Bacharach, Carole
- Worum geht es in den Liedtexten?

- Welche Grundstimmung vermitteln die Texte?
- Was verraten die Titel über die Lieder?
- Wie sind die Lieder aufgebaut?
- Wie oft kommt das Wort »Freund« (»friend«) samt Wortfamilie je Text vor?

Finde einen aktuellen Song (eventuell deutschsprachig), der Freundschaft thematisiert, und analysiere ihn ebenfalls anhand der obigen Fragen.

Verfasse ein Haiku zum Thema »Freundschaft«.

2.2 Thema »Mythen« – 1. Klasse HAK

Bei diesem Portfolio steht die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Mythen im Vordergrund, wobei sich die erste Aufgabenstellung auf die Klassenlektüre *Die Nibelungen* bezieht. Der zweite Aufgabenblock beschäftigt sich mit der Nachbereitung eines Lehrausganges ins Kunsthistorische Museum Wien und einer Führung per Handy-App zum Thema Amor »Love Kills«. Gerade im Kulturportfolio kann die Auseinandersetzung mit den Inhalten von Lehrausgängen sehr gut dokumentiert werden und Anlass für weiterführende Aufgaben sein.

Die Nibelungen

- Erstelle ein Personenregister der wichtigsten Charaktere. Stelle anschließend in einem Schaubild die Konstellation der Figuren dar.
→ TIPP: Untersuche, wie die Figuren miteinander bekannt oder verwandt sind. Versuche dir Klarheit über ihre Beziehungen zu verschaffen mit Hilfe geeigneter Stichworte (alte Rechnung offen, große Liebe, sind neidisch aufeinander).
- Schreibe auf, was dir am Nibelungenlied gut bzw. nicht so gut gefallen hat. Begründe deine Meinung. (5 bis 6 Sätze)
- Entwirf ein alternatives Ende des »Nibelungenliedes«. Wie könnte die Geschichte weitergehen, nachdem Hagen Siegfried getötet hat?
- Schreibe einen inneren Monolog aus der Sicht Kriemhilds, nachdem sie erfahren hat, dass Siegfried von Hagen getötet wurde. (mind. 150 Wörter)

Amor

Lehrausgang ins Kunsthistorische Museum. App: KHM Stories – Love Kills

- Wie wird Amor auf den einzelnen Gemälden/Kunstwerken, die bei der Führung vorgestellt werden, dargestellt? Beschreibe die Gemeinsamkeiten und Unterschiede.
- Welche der tragischen Liebesgeschichten, die du bei der Führung im KHM kennengelernt hast, gefällt dir am besten / hat dich am meisten angesprochen und warum?
- Beschreibe das Gemälde, das im KHM deine Lieblingsgeschichte darstellt, und schreibe deine Meinung dazu. (ca. 200 Wörter)
- Suche im Museum noch ein weiteres Bild, das eine Liebesgeschichte darstellt – beschreibe, was dir an diesem Bild auffällt/gefällt.

2.3 Thema »Der Tod« – 1. Klasse HAK

Ausgehend von der Klassenlektüre *Sunrise* von Michael Köhlmeier bearbeiten die Schülerinnen und Schüler Aufgabenstellungen, die sich direkt auf den Text bezie-

hen, und kommen über die Darstellung des personifizierten Todes zu einer eingehenderen Auseinandersetzung mit dieser Figur in unterschiedlichen Bereichen.³

Sunrise – Michael Köhlmeier

- Was erwartest du vom Buch? Woran lässt dich der Titel denken? Welche Assoziationen weckt das Titelbild? (Notizen)
- »Und blieb dort stecken. Oh, sie findet es ungerecht! Und auch Leo Pomerantz muß zugeben, daß es nicht gerecht ist. Das weiß er ja genau, daß eigentlich er gemeint war.« (Seite 18) Wie wird die Geschichte ausgehen? Beschreibe kurz den möglichen weiteren Verlauf der Handlung. (3-4 Sätze)
- »Halt's Maul, sagte Sneazy, das ist jetzt meine Zeit, da hast du nichts verloren!« (S. 24) Wie würdest du argumentieren, wenn du an der Stelle von Leo Pomerantz oder Rita Luna wärst? Wie würdest du selbst den Sensenmann davon überzeugen, dass du noch nicht sterben darfst? Argumentiere! (direkte Rede an den Tod, mind. 100 W.)
- »Richard unterbrach seine Erzählung.« (S. 67) Wer ist dein Favorit/deine Favoritin – Leo oder Rita? Warum? Beschreibe die Person, was du an ihr magst und warum sie überleben sollte. (Notizen)
- Das war's?: Was denkst und fühlst du, nachdem du die Geschichte zu Ende gelesen hast? Halte deine Gedanken, Gefühle, Fragen usw. in einem inneren Monolog fest. (mind. 150 Wörter)

Darstellungen des Todes

- Recherchiere: In welchen literarischen Werken kommt der Tod noch vor? Welche Gestalt hat er in diesen Werken, wie wird er beschrieben? (nenne mind. 5 Werke und erläutere, wie der Tod darin dargestellt wird)
- Finde zu den von dir ausgewählten Werken passende Bilder, die den Tod darstellen – begründe deine Wahl!

Lehrausgang Kunsthistorisches Museum

- Suche dir ein Bild aus der Gemäldesammlung aus, das etwas mit dem Tod zu tun hat. Beschreibe anschließend das Bild und begründe, warum du es ausgewählt hast.

2.4 Thema »Krimi« – 2. Klasse HAK

Kriminalliteratur und Detektivromane bieten eine große Fülle an unterschiedlichen Aufgabenstellungen und sind bei den meisten Schülerinnen und Schülern sehr beliebt. Ausgehend von der Klassenlektüre (in diesem Fall Dürrenmatts *Der Richter und sein Henker*) drehen sich die Aufgaben vor allem darum, unterschiedliche Autorinnen und Autoren (in diesem Fall zeitgenössische) kennenzulernen.

Kriminacht

Besuche eine Veranstaltung im Rahmen der Kriminacht am 17. Oktober 2017⁴

Schreibe einen Bericht über deinen Besuch (ca. 200 Wörter): Wie hat dir der Abend gefallen, wo warst du, welches Buch wurde vorgestellt, wie war die Atmosphäre etc.

³ Anregungen zur Auseinandersetzung mit diesem Text finden sich auch in Vukovich 2010.

⁴ Die Kriminacht findet Anfang Oktober in diversen Wiener Kaffeehäusern statt (<http://www.kriminacht.at/de/programm/termine>; Zugriff: 20.1.2018).

Der Richter und sein Henker

Kreatives Schreiben: Wie könnte ein alternatives Ende für den Roman aussehen?

Wie alles beginnt

Lies im Rahmen des Krimi-Cafés⁵ fünf Anfänge von Kriminalromanen unterschiedlicher Autoren bzw. Autorinnen und mache dir Notizen (welcher Einstieg/Beginn, Personen, Perspektive, Zeit/Ort der Handlung ...) – erstelle ein Ranking der Anfänge und begründe deine Wahl – was regt dich zum Weiterlesen an, was nicht?

2.5 Thema »Realität – Fiktion – Utopie« – 4./5. Klasse HAK

Ausgehend von der Epoche des Realismus und der Lektüre eines typischen Werkes erarbeiten die Schülerinnen und Schüler die Abgrenzung der Begriffe Realität/Realismus, Fiktion und Utopie und versuchen im Anschluss daran, bereits bekannte Werke oder für sie neue Texte in diese drei Kategorien einzuordnen.

Realität/Realismus

- Erstelle eine Liste mit Redewendungen bzw. Wortkombinationen, die das Wort Realität beinhalten. (mind. 10)
Untersuche diese Liste dahingehend, welche unterschiedlichen Bedeutungen hier vermittelt werden – was ist auffallend/neu/überraschend?
- Suche online oder im Museum (z. B. Kunsthistorisches Museum) Bilder, die der Epoche des Realismus zuzuordnen sind. Suche dir drei Bilder aus, die dich besonders ansprechen, und begründe deine Wahl. Woran kann man erkennen, dass es sich um Werke des Realismus handelt?

Fiktion

- Der Begriff »Fiktion« schließt sehr viele Konnotationen mit ein. Recherchiere zum Begriff und erstelle ein Wortfeld (z. B. mit *www.wordle.net*) mit Wörtern, die mit Fiktion im Zusammenhang stehen.
- Verfasse einen fiktiven Text!

Utopie

- Höre dir den Beitrag »Glanz und Elend der Utopien (1)«, Radiokolleg, 15. Juni 2015 (Ö1) an: <http://apasfftp1.apa.at/oe1/internat/0001D13EMP3>
Schreibe dazu eine Zusammenfassung, welche die unterschiedlichen Aspekte von Utopie aufzeigt.
- Greif einen der Aspekte auf, der dir im Zusammenhang mit Utopie interessant erscheint, und recherchiere dazu. Welche Informationen lassen sich dazu finden? Erstelle eine Liste mit Links/Texten, die zeigt, womit du dich auseinandergesetzt hast.

Realismus – Fiktion – Utopie

- Lies aus jedem dieser Bereiche ein literarisches Werk (natürlich kann das ein Buch sein, das du schon gelesen hast!).

5 Unterrichtsstunde in Kaffeehausatmosphäre, in der jede Schülerin und jeder Schüler einen anderen Krimi mitnimmt.

- Gib den Inhalt der Texte kurz wieder (bitte keine Zusammenfassungen aus dem Internet!).
- Überlege zu jedem der Bücher, warum es sich in die entsprechende Kategorie einordnen lässt und ob sich auch Elemente aus einer der beiden anderen Kategorien darin finden.
- Welcher dieser Texte spricht dich am meisten an? Hängt das mit dem Genre (Realismus/ Fiktion/Utopie) zusammen?

3. Resümee

Abschließend sollte noch einmal betont werden, dass im Rahmen der oben vorgestellten Arbeitsaufträge deren Reflexion durch die Schülerinnen und Schüler sowie die ausführliche Bewertung der Lehrperson zentral sind – unabhängig davon, ob die Aufträge im Kontext eines Portfolios zu leisten sind oder nicht. So ist auch gewährleistet, dass man als Lehrperson Rückmeldung zu den Aufgabenstellungen erhält und diese evaluieren und überarbeiten kann. Außerdem entwickelt sich bei den Schülerinnen und Schülern bei regelmäßigem Einsatz der Portfolio-Methode und zielgruppengerechter Auswahl der Arbeitsaufträge auch eine gewisse Neugier in Hinblick auf die zukünftige Arbeit. Zwar ist das Lesen und Beurteilen der Portfolioarbeiten sehr zeitintensiv, bei sorgfältiger Vorbereitung kann es aber auch sehr lohnend sein – auf Seite der Lernenden als auch auf Seite der Lehrenden.

Literatur

- BRÄUER, Gerd (2000): *Schreiben als reflexive Praxis*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- EASLEY, SHIRLEY-DALE; MITCHELL, KAY (2004): *Arbeiten mit Portfolios. Schüler fordern fördern und fair beurteilen*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- SCHWARZ, JOHANNA; VOLKWEIN, KARIN; WINTER, FELIX (2008): *Portfolio im Unterricht. 13 Unterrichtseinheiten mit Portfolio*. Seelze-Velber: Klett|Kallmeyer.
- VUKOVICH, SILVIA (2010): Michael Köhlmeier: Sunrise. In: Mitterer, Nicola (Hg.): *Unterrichtshandbuch zur österreichischen Gegenwartsliteratur*. Innsbruck-Wien: Haymon, S. 93–112.

Evelyne Polt-Heinzl

Über das Lesen und den Literaturbetrieb

Bibliographische Notizen

Die Liste der hier zusammengestellten Forschungsliteratur fasst den Begriff »Literaturvermittlung« eher breit und setzt einen Schwerpunkt auf jene Themenfelder, die aktuell besonders intensiv debattiert werden. Sie scheinen, wie die Buchkultur insgesamt, in die Krise geraten bzw. unterliegen durch gesellschaftliche wie technologische Entwicklungen irritierend rasanten Veränderungsprozessen. Das beginnt mit der Kulturtechnik des Lesens im Kontext des Literaturbetriebes, wo es um (neue) Vermarktungsstrategien und Organisationsstrukturen ebenso geht wie um Wertungsfragen. Ein eigener Abschnitt ist den Debatten über Zustand und potentiellen Bedeutungsverlust der Literaturkritik gewidmet. Zum Teil eng damit verbunden sind die hier separat behandelten neuen digitalen und medialen Formen, die neue Optionen ebenso eröffnen wie neue Problemzonen. Den Abschluss bilden Forschungsarbeiten zu schulpraktischen Fragestellungen der Literaturvermittlung sowie ein kleiner Überblick über online verfügbare Materialien und Aufsätze.

1. Über Literaturvermittlung und ihre Themenfelder

- Alker, Stefan; Hölter, Achim (Hg., 2015): Literaturwissenschaft und Bibliotheken. Göttingen: V&R unipress (= Bibliothek im Kontext, Bd. 2).
- Autsch, Sabine; Grisko, Michael; Seibert, Peter (Hg., 2005): Atelier und Dichterzimmer in neuen Medienwelten. Zur aktuellen Situation von Künstler- und Literaturhäusern. Bielefeld: Transcript (= Schriften zum Kultur- und Museumsmanagement).
- Baker, Nicholson (2005): Der Eckenknick. oder Wie die Bibliotheken sich an den Büchern ver-sündigen. Übers.: Frielinghaus, Helmut; Höbel, Susanne. Reinbek: Rowohlt.

- Berleemann, Dominic (2011): Wertvolle Werke. Reputation im Literatursystem. Bielefeld: Transcript.
- Bernhofer, Edith; Friedmann, Tomas; Huez, Robert (Hg., 2016): Zwischen Schreiben und Lesen. Über Situation, Herausforderungen und Möglichkeiten von Literatur und Literaturvermittlung in Österreich. Wien: Klever (= Essay).
- Beutner, Eduard; Tanzer, Ulrike (2010, Hg.): lesen.heute.perspektiven. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 15).
- Böck, Margit (2010): Lesen als soziale Praxis, Texte als multimodale Ensembles. Neue Perspektiven der Leseforschung und ein Überblick über Kinder und Jugendliche und das Lesen in Österreich. In: Beutner/Tanzer (Hg.), S. 46–65.
- Bohnenkamp, Anne; Vandenrath, Sonja (Hg., 2011): Wort-Räume. Zeichen-Wechsel. Augen-Poesie. Zur Theorie und Praxis von Literatausstellungen. Mit einer Dokumentation der Ausstellung »Wie stellt man Literatur aus? Sieben Positionen zu Goethes ›Wilhelm Meister‹« (Frankfurter Goethe-Haus 2010). Göttingen: Wallstein.
- Christ, Tobias (2017): Formen literaturbezogener Autor-Rezipient-Kommunikation vor der »digitalen Revolution«. Ein sozialgeschichtlicher Überblick. In: Böck/Ingelmann/Matuszkie-wicz/Schruhl (Hg.), S. 253–280.
- Cybenko, Larissa (2016): »... das Auftreten eines wirklichen Dichters und einer Dichtung zu erkennen.« Die Klagenfurt-Texte – ein Außenblick. In: Kucher/Moser (Hg.), S. 217–232.
- Disoski, Meri; Klingenböck, Ursula; Krammer, Stefan (Hg., 2012): (Ver)Führungen. Räume der Literaturvermittlung. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 19).
- Dücker, Burckhard; Schmidt, Thomas (Hg., 2011): Lernort Literaturmuseum. Beiträge zur kulturellen Bildung. Göttingen: Wallstein.
- Fetzer, Günther (2015): Berufsziel Lektorat. Tätigkeiten – Basiswissen – Wege. Tübingen: Francke (= UTB, Bd. 4220).
- Fischer, Ernst (Hg., 2001): Literarische Agenturen – die heimlichen Herrscher im Literaturbetrieb. Wiesbaden: Harrassowitz (= Mainzer Studien zur Buchwissenschaft, Bd. 11).
- Gemmel, Mirko; Vogt, Margrit (Hg., 2013): Wissensräume. Bibliotheken in der Literatur. Berlin: Ripperger & Kremer.
- Gisi, Lucas Marco; Meyer, Urs; Sorg, Reto (Hg., 2013): Medien der Autorschaft. Formen literarischer (Selbst-)Inszenierung von Brief und Tagebuch bis Fotografie und Interview. München: Fink.
- Grimm, Gunter E.; Schärf, Christian (Hg., 2008): Schriftsteller-Inszenierungen. Bielefeld: Aisthesis.
- Hochkirchen, Britta; Kollar, Elke (Hg., 2015): Zwischen Materialität und Ereignis. Literaturvermittlung in Ausstellungen, Museen und Archiven. Bielefeld: Transcript (= Edition Museum).
- Hochreiter, Susanne; Klingenböck, Ursula (Hg., 2006): Literatur. Lehren. Lernen. Hochschuldidaktik und germanistische Literaturwissenschaft. Wien u. a.: Böhlau (= Böhlau Studien Bücher).
- Holzner, Johann (2010): Literaturarchiv und Literaturhaus: Elfenbeintürme im digitalen Zeitalter. In: Beutner/Tanzer (Hg.), S. 238–243.
- Hückstädt, Hauke (2013): Science-Fiction für Lesungen. Wie die publikumsorientierte Literaturvermittlung ihrer Zukunft nahekommen könnte. In: Korte (Hg.), S. 166–171.
- Jochum, Uwe; Schlechter, Armin (Hg., 2011): Das Ende der Bibliothek? Frankfurt/Main: Klostermann (= Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie, Sonderbd. 105).
- Jürgensen, Christoph; Kaiser, Gerhard (Hg., 2012): Schriftstellerische Inszenierungspraktiken. Typologie und Geschichte. Heidelberg: Winter.
- Kaufmann, Vincent; Schmidt, Ulrich; Thomä, Dieter (Hg., 2014): Das öffentliche Ich. Selbstdarstellungen im literarischen und medialen Kontext. Bielefeld: Transcript.
- Korte, Hermann (Hg., 2013): Zukunft der Literatur. Text + Kritik. Zeitschrift für Literatur, Sondernummer.

- Kussin, Christiane (Hg., 2001): *Dichterhäuser im Wandel? Wie sehen Literaturmuseen und Literaturausstellungen der Zukunft aus?* Berlin: Arbeitsgemeinschaft Literarischer Gesellschaften und Gedenkstätten.
- Kussin, Christiane (Hg., 2002): *Zwischen Reliquienkult und Reizüberflutung. Möglichkeiten der Konzeption und Gestaltung von Literaturausstellungen.* Berlin: Arbeitsgemeinschaft Literarischer Gesellschaften und Gedenkstätten.
- Kyora, Sabine (Hg., 2014): *Subjektform Autor. Autorschaftsinszenierungen als Praktiken der Subjektivierung.* Bielefeld: Transcript.
- Ladenthin, Volker (2011): Kann man ästhetische Urteilskraft lehren? In: Neuhaus/Ruf (Hg.), S. 27–37.
- Leitner, Gerald (Red., 2009): *Die Zukunft gestalten. Chance Bibliothek. Konzept zur Weiterentwicklung der Öffentlichen Bibliotheken in Österreich.* Wien: Büchereiverband Österreichs. Online: https://www.bvoe.at/sites/default/files/attachments/chance_bibliothek.pdf [Zugriff: 17.10.2017].
- Markfelder, Gerda (2006): *Lesenächte. Allgemeines, Tipps und Anregungen.* Wien: Büchereiverband (= Konzepte zur Literaturvermittlung, Bd. 1)
- Mehmeti, Sandra (2007): *Die Online-PR der Bibliotheken. Eine empirische Untersuchung zur internetbasierten Kommunikation kommunaler öffentlicher Bibliotheken.* München: Medienbauer (= Forum Kommunikation und Medien, Bd. 10).
- Moser, Doris (2004): *Der Ingeborg-Bachmann-Preis. Börse, Show, Event.* Wien-Köln-Weimar: Böhlau (= Literaturgeschichte in Studien und Quellen, Bd. 9).
- Moser, Doris; Russegger, Arno; Drumm, Constanze (Hg., Mitarb.: Griesner, Doris; Klammer, Cornelia; Kores, Katrin; Leitner, Alexander; Richter, Daniela, 2011): *Neues vom Buch.* Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= Angewandte Literaturwissenschaft, Bd. 11).
- Neuhaus, Stefan (2009): *Literaturvermittlung.* Konstanz: UVK (= UTB, Bd. 3285).
- Neuhaus, Stefan (2011): »Bücher sind keine Bananen«: Literaturvermittlung als Studienfach. In: Moser/Russegger/Drumm (Hg.), S. 73–83.
- Neuhaus, Stefan; Holzner, Johann (Hg., 2007): *Literatur als Skandal. Fälle – Funktionen – Folgen.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Neuhaus, Stefan; Ruf, Oliver (Hg., 2011): *Perspektiven der Literaturvermittlung.* Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= Angewandte Literaturwissenschaft, Bd. 13)
- Novak, Julia (2007): *Gemeinsam Lesen. Die Buchgruppe als soziales Phänomen und ökonomische Triebkraft.* Wien: LIT Verlag (= Literatursoziologie, Bd. 1).
- Preckwitz, Boris (2005): *Spoken Word and Poetry Slam. Kleine Schriften zur Interaktionsästhetik.* Wien: Passagen (= Passagen Literaturtheorie).
- Rautenberg, Ursula; Schneider, Ute (Hg., 2016): *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch.* Berlin u. a.: De Gruyter.
- Richter, Steffen (2011): *Der Literaturbetrieb. Eine Einführung. Texte – Märkte – Medien.* Darmstadt: WBG (= Einführungen Germanistik).
- Ruf, Oliver; Hepperle, Verena; Hamann, Christof (Hg., 2016): *Wie aus Theorie Praxis wird. Berufe für Germanisten in Medien, Kultur und Wissenschaft.* München: Edition Text + Kritik.
- Schaffrick, Matthias; Willand, Marcus (Hg., 2014): *Theorien und Praktiken der Autorschaft.* Berlin: de Gruyter.
- Schneider, Ute (2005): *Der unsichtbare Zweite. Die Berufsgeschichte des Lektors im literarischen Verlag.* Göttingen: Wallstein.
- Theisohn, Philipp; Weder, Christine (Hg., 2013): *Literaturbetrieb. Zur Poetik einer Produktionsgemeinschaft.* München: Fink.
- Vandenrath, Sonja (2013): *Das Gespenst des Events. Zum Relaunch der Wasserglaslesung.* In: Korte (Hg.), S. 122–131.
- von Bülow, Ulrich (2013): *Beobachter oder Spieler? Literaturarchive im literarischen Feld.* In: Korte (Hg.), S. 141–147.

2. Über Literaturkritik

- Balmes, Hans Jürgen; Bong, Jörg; Roesler, Alexander; Vogel, Oliver (Hg., 2011): *Thesen zur Literaturkritik*. Neue Rundschau, Jg. 122, Nr. 1.
- Bartl, Andrea; Behmer, Markus (Hg., 2017): *Die Rezension. Aktuelle Tendenzen der Literaturkritik*. Würzburg: Königshausen & Neumann (= Konnex, Bd. 22).
- Buck, Sabine (2011): *Literatur als moralfreier Raum? Zur zeitgenössischen Wertungspraxis deutschsprachiger Literaturkritik*. Paderborn: Mentis.
- Gürtler, Christa (2016): *Wechselwirkungen: Literaturkritik, Literaturpreise und Literaturwissenschaft. Drei Thesen*. In: Kucher/Moser (Hg.), S. 179–190.
- Hacker, Gerhard (2011): *Wertende Metatexte und wie sie funktionieren: Bibliothekarische Buchbesprechungen und Feuilletonkritiken in vergleichender Analyse*. In: Neuhaus/Ruf (Hg.), S. 186–201.
- Hage, Volker (2009): *Das Handwerk des Kritikers*. In: Hage, Volker: *Kritik für Leser. Vom Schreiben über Literatur*. Frankfurt/Main: Suhrkamp (= Suhrkamp Taschenbuch, Bd. 4107), S. 17–58.
- Hohendahl, Peter Uwe (2011): *Der Literaturkritiker Adorno im Kontext der Literaturkritik der Nachkriegszeit*. In: Neuhaus/Ruf (Hg.), S. 221–231.
- Jaeggi, Rahel; Waesche, Tilo (Hg., 2009): *Was ist Kritik?* Frankfurt/Main: Suhrkamp (= suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd. 1885).
- Kedves, Alexandra (2013): *Ist das Feuilleton relevant für die Entstehung guter Bücher?* In: Theison/Weder (Hg.), S. 41–47.
- Kernmayer, Hildegard (2016): *Vom Gelehrten Artikel zur Zeitungsrezension. Über die Entstehung der literaturkritischen Feuilletonistik in der französischen Presse des beginnenden 19. Jahrhunderts*. In: Kucher/Moser (Hg.), S. 113–135.
- Klein, Michael (2010): *Die Renaissance der Literaturkritik in den 1960er Jahren*. In: Giacomuzzi/Neuhaus/Zintzen (Hg.), S. 25–35.
- Klein, Michael; Klettenhammer, Sieglinde (Hg., Mitarb.: Messner, Brigitte, 2005): *Literaturwissenschaft als kritische Wissenschaft*. Wien: LIT Verlag (= Innsbrucker Studien zur Alltagsrezeption, Bd. 1).
- Kraft, Thomas (2016): *Das Luder Literaturkritik. Anmerkungen zu einem Bedeutungswandel*. In: Kucher/Moser (Hg.), S. 67–79.
- Kucher, Primus Heinz; Moser, Doris (Hg., 2016): *Germanistik und Literaturkritik. Zwischenbericht zu einer wunderbaren Freundschaft*. Wien: Praesens Verlag (= Stimulus).
- Metz, Christian (2016): *Fünfter sein. Vergessen wir nicht die Lyrikkritik*. www.literaturkritik.at. Herbst (Sept./Okt./Nov.). Online: <https://www.uibk.ac.at/literaturkritik/zeitschrift/fuenftersein.html> [Zugriff: 17.10.2017].
- Michel, Sascha (Hg., 2008): *Texte zur Theorie der Literaturkritik*. Stuttgart: Reclam (= Reclams Universal-Bibliothek, Bd. 18549).
- Miller, Norbert; Stolz, Dieter (Hg., 2002): *Positionen in der Literaturkritik. Sprache im technischen Zeitalter. Sonderheft*.
- Neuhaus, Stefan (2010): *Von Emphatikern, Gnostikern, Zombies und Rettern: Zur aktuellen Situation der Literaturkritik in den Printmedien*. In: Giacomuzzi/Neuhaus/Zintzen (Hg.), S. 36–47.
- Neuhaus, Stefan (2011): *Strategien der Aufmerksamkeitserregung in der Literaturkritik*. In: Neuhaus/Ruf (Hg.), S. 149–162.
- Neuhaus, Stefan (2016): *Die Sprache der Mode. Vom Versagen der Literaturkritik*. In: Kucher/Moser (Hg.), S. 49–66.
- Neuhaus, Stefan (2017): *Vom Anfang und Ende der Literaturkritik. Das literarische Feld zwischen Autonomie und Kommerz*. In: Bartl/Behmer (Hg.), S. 33–57.
- Pfohlmann, Oliver (2008): *Literaturkritik und literarische Wertung*. Hollfeld: Bange (= Königs Lernhilfen).

- Pilz, Michael (2016): Literaturberichterstattung in Österreich. Entwicklung – Stand – Tendenzen in Print- und Onlinemedien. Innsbruck: IZA.
- Porombka, Stephan (2006): Kritiken schreiben. Ein Trainingsbuch. Konstanz: UVK.
- Reimers, Kirsten (2017): »Lieber etwas Neues entdecken, als etwas Etabliertes verreißen«. Krimikritik in deutschsprachigen Medien. In: www.literaturkritik.at. Frühjahr (März/April/Mai). Online: <https://www.uibk.ac.at/literaturkritik/zeitschrift/-lieber-.html> [Zugriff: 19.9.2017].
- Röhrich, Karin (2016): Wettlesen um den Ingeborg-Bachmann-Preis. Korpusanalyse der Anthologie »Klagenfurter Texte« (1977–2011). Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= Angewandte Literaturwissenschaft, Bd. 20).
- Schuchter, Veronika (2016): Die Neunte Kunst. Die Comic-Kritik im deutschsprachigen Feuilleton hinkt ihrem Gegenstand hinterher. In: www.literaturkritik.at. Winter (Dez. 2016/Jan./Feb. 2017). Online: <https://www.uibk.ac.at/literaturkritik/zeitschrift/die-neunte-kunst.html> [Zugriff: 19.9.2017].
- Schwens-Harrant, Brigitte (2008): Literaturkritik. Eine Suche. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= Angewandte Literaturwissenschaft, Bd. 2).
- Schwens-Harrant, Brigitte (2010): »Ich möchte lieber nicht.« Literaturkritik und Markt. In: Kletterhammer, Sieglinde (Hg.): Literatur und Ökonomie. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= Angewandte Literaturwissenschaft, Bd. 8), S. 125–137.
- Spoerhase, Carlos (2009): Ausweitung der kritischen Kampfbühne: Was die Geschichte der aufklärerischen Rezensionskultur die aktuelle Reflexion über Literaturkritik lehren könnte. In: Zeitschrift für Germanistik, Jg. 19, Nr. 1, S. 171–178.
- Strigl, Daniela (2012): Der Kritiker: Gatekeeper, Platzanweiser, Zirkulationsagent, Raumpfleger oder Verkehrspolizist. Über die Literatur als herrschaftsfreie Zone. In: Disoski/Klingensböck/Krammer (Hg.), S. 43–55.
- Wiesmüller, Wolfgang (2002): Die Kanondebatte im Spiegel der Printmedien, der Literaturwissenschaft und der universitären Lehre. In: Mitteilungen aus dem Brenner-Archiv, Nr. 21, S. 99–114.
- Winkler, Maria (2016): Sprachkritik aus sprachwissenschaftlicher Perspektive und ihre Möglichkeiten und Grenzen in der publizistischen Literaturkritik. In: Kucher/Moser (Hg.), S. 285–296.

3. Über digitale und andere mediale Formen

- Achtermeier, Dominik (2017): Drei von fünf Sternen: Literaturkritik 2.0. Die Rezension in den neuen Medien und als Ausdrucksform literarischer Kommunikation heranwachsender Blogger. In: Bartl/Behmer (Hg.), S. 203–224.
- Anz, Thomas (2010): Kontinuitäten und Veränderungen der Literaturkritik in den Zeiten des Internets: Fünf Thesen und einige Bedenken. In: Giacomuzzi/Neuhaus/Zintzen (Hg.), S. 48–59.
- Basting, Barbara (2013): Das Ende der Kritik, wie wir sie kannten. In: Theisohn/Weder (Hg.), S. 49–63.
- Binczek, Natalie; Epping-Jäger, Cornelia (Hg., 2014): Das Hörbuch. Praktiken audioliteralen Schreibens und Verstehens. München: Fink.
- Böck, Sebastian; Ingelmann, Julian; Matuszkiewicz, Kai; Schruhl, Friederike (Hg., 2017): Lesen X.0. Rezeptionsprozesse in der digitalen Gegenwart. Göttingen: V&R unipress (= Digilit. Literatur und Literaturvermittlung im Zeitalter der Digitalisierung, Bd. 1).
- Brendel-Perpina, Ina (2017): Die Video-Rezension als kulturelle Praxis der Booktuber. Eine kulturwissenschaftlich-didaktische Perspektive. In: Bartl/Behmer (Hg.), S. 253–274.
- Ernst, Thomas (2017): Wem gehören Autor-Leser-Texte? Das geistige Eigentum, netzliterarische Standards, die Twitteratur von @tiny_tales und das Online-Schreibprojekt »morgen-mehr.de« von Tilman Rammstedt. In: Böck/Ingelmann/Matuszkiewicz/Schruhl (Hg.), S. 145–167.
- Giacomuzzi, Renate (2012): Deutschsprachige Literaturmagazine im Internet. Ein Handbuch. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= Angewandte Literaturwissenschaft, Bd. 16).

- Giacomuzzi, Renate (2017): Der »soziale« Autor. Zur Autorrolle im Kontext digitaler Kommunikationsmodelle. In: Böck/Ingelmann/Matuszkiewicz/Schruhl (Hg.), S. 109–125.
- Giacomuzzi, Renate (2017): Werk oder Beiwerk? Überlegungen zur Typologie von Autoren-homepages. In: Bendt, Jutta (Hg.): Netzliteratur im Archiv. Erfahrungen und Perspektiven. Göttingen: Wallstein (= Marbacher Schriften. Neue Folge, Bd. 14), S. 47–61.
- Giacomuzzi, Renate; Neuhaus, Stefan; Zintzen, Christiane (Hg., 2010): Digitale Literaturvermittlung. Praxis – Forschung – Archivierung. Innsbruck u.a.: StudienVerlag (= Angewandte Literaturwissenschaft, Bd. 10).
- Häusermann, Jürg; Janz-Peschke, Korinna; Rühr, Sandra (2010): Das Hörbuch. Medium – Geschichte – Formen. Konstanz: UVK.
- Hugendick, David; Hamann, Christof (2016): Kritik oder fünf Sterne? Zur Literaturkritik im Internet. In: Ruf/Hepperle/Hamann (Hg.), S. 143–154.
- Kellermann, Holger; Mehling, Gabriele (2017): Laienrezensionen auf »amazon.de« im Spannungsfeld zwischen Alltagskommunikation und professioneller Literaturkritik. In: Bartl/Behmer (Hg.), S. 173–202.
- Knipp, Raphaela (2017): Gemeinsam lesen. Zur Kollektivität des Lesens in analogen und digitalen Kontexten (LovelyBooks). In: Böck/Ingelmann/Matuszkiewicz/Schruhl (Hg.), S. 171–190.
- Köllerer, Christian (2010): Literaturvermittlung und Literaturkritik im Zeitalter des Internet. In: Beutner/Tanzer (Hg.), S. 202–210.
- Krass, Stephan (2011): Der Rezensionenautomat. Kleine Betriebsanleitung für Kritiker und Leser. München: Fink (= Schriftenreihe der Staatlichen Hochschule für Gestaltung Karlsruhe. Neue Folge, Bd. 7).
- Lukoschek, Katharina (2017): »Ich liebe den Austausch mit euch!« Austausch über und anhand von Literatur in Social Reading-Communities und auf Bücherblogs. In: Bartl/Behmer (Hg.), S. 225–252.
- Mecke, Jochen (Hg., 2011): Medien der Literatur. Vom Almanach zur Hyperfiction. Stationen einer Mediengeschichte der Literatur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Bielefeld: Transcript (= Machina, Bd. 2).
- Moser, Doris (2008): Von der Freiheit eines Fernsehmenschen oder Warum Literaturkritik im Fernsehen so alt aussieht. In: kolik, Nr. 39/40, S. 202–212.
- Mühlfeld, Emily (2006): Literaturkritik im Fernsehen. Wien: LIT (= Innsbrucker Studien zur Alltagsrezeption, Bd. 4).
- Rehfeldt, Martin (2017): Leserrezensionen als Rezeptionsdokumente. Zum Nutzen nicht-professioneller Literaturkritiken für die Literaturwissenschaft. In: Bartl/Behmer (Hg.), S. 275–289.
- Rehfeldt, Martin (2017): »Ganz große poetische Literatur – Lesebefehl!« Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Amazon-Rezensionen zu U- und E-Literatur. In: Böck/Ingelmann/Matuszkiewicz/Schruhl (Hg.), S. 235–250.
- Wasner, Alexander (Hg., 2008): Ich möchte lieber doch. Fernsehen als literarische Anstalt. Göttingen: Wallstein.
- Zintzen, Christiane: Blogliteratur (2012): Medium oder Message? Am Beispiel der Plattform litblogs.net – Literarische Weblogs in deutscher Sprache. In: Disoski/Klingenböck/Krammer (Hg.), S. 84–104.

4. Literaturvermittlung in der Schule

- Bertschi-Kaufmann, Andrea; Rosebrock, Cornelia (Hg., 2013): Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell. Weinheim-Basel: Beltz Juventa.
- Betten, Anne; Schrod, Richard; Weiss, Andreas (Hg., 2003): Neue Sprachmoral? Medien. Politik. Schule. Wien: Edition Praesens (= Stimulus).
- Bialek, Edward; Huszcza, Krzysztof; Lipinski, Cezary (Hg., 2011): Texte in Bewegung setzen. Aufsätze zur Literatur- und Fremdsprachendidaktik. Dresden-Wroclaw: Neisse.

- Dawidowski, Christian; Korte, Hermann (Hg., 2009): Umbrüche, Literaturkanon und Literaturunterricht in Zeiten der Modernisierung. Die 1920er und 1960er Jahre. Vorträge des 3. Siegener Symposiums zur literaturdidaktischen Forschung. Frankfurt/M. u. a.: Lang (= Siegener Schriften zur Kanonforschung, Bd. 7).
- Eigner, Peter; Hämmerle, Christa; Müller, Günter (Hg., 2006): Briefe – Tagebücher – Autobiographien. Studien und Quellen für den Unterricht. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= Konzepte und Kontroversen, Bd. 4).
- Frederking, Volker; Heller, Helmut; Scheunpflug, Annette (Hg., 2005): Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glaboniat, Manuela; Rastner, Eva Maria; Wintersteiner, Werner (Hg., 2007): »Wir sind, was wir tun«. Deutschdidaktik und Deutschunterricht vor neuen Herausforderungen. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 13).
- Gerster, Alexander (2011): Methoden der Spannungserzeugung durch Detektivfiguren und ein auf diesen basierendes Unterrichtskonzept. Innsbruck: Universität Innsbruck.
- Gomringer, Nora (2013): Schullektionen oder wo die Magie endet. In: Korte (Hg.), S. 162–165.
- Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H. (Hg., 2010): Lese- und Literaturunterricht (Teil 1). Geschichte und Entwicklung; Konzeptionelle und empirische Grundlage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis. DTP, Bd. 11).
- Janle, Frank (2005): Prototypikalität als Weg in die Literaturgeschichte. Entwurf einer didaktischen Phänomenologie. Berlin: Schmidt.
- Kaulen, Heinrich; Gansel, Christina (Hg., 2015): Literaturkritik heute. Tendenzen – Traditionen – Vermittlung. Göttingen: V&R unipress.
- Krist, Stefan; Brooks, Patricia; Vallaster, Günter (Hg., 2009): Das literarische Sprachlabor. Workshop-Konzepte für den Deutsch-Unterricht. Wien: Praesens.
- Lessing-Sattari, Marie; Löhden, Maïke; Meissner, Almuth; Wieser, Dorothee (Hg., 2015): Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Literaturhaus Stuttgart (Hg., 2008): Unterricht im Dialog. Schreibwerkstätten im Deutschunterricht. Stuttgart: Literaturhaus Stuttgart (= Literatur machen, Bd. 13).
- Markfelder, Gerda (2006): Vorlesestunden. Allgemeines, Tipps und Anregungen. Wien: Büchereiverband (= Konzepte zur Literaturvermittlung, Bd. 3).
- Pieper, Irene; Wieser, Dorothee (Hg., 2012): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Saxalber, Annemarie; Esterl, Ursula (Hg., 2010): Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 17).
- Schweiger, Hannes; Nagy, Hajnalka (Hg., 2013): Wir Jandln! Didaktische und wissenschaftliche Wege zu Ernst Jandl. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 18).
- Spinnen, Burkhard (2010): Auswärtslesen. Mit Literatur in die Schule. Eine Litanei. St. Pölten-Salzburg: Residenz.
- Thielking, Sigrid; Buchmann, Ulrike (Hg., Mitarbeit: Wiebke Dannecker, 2008): Lesevermögen – Lesen in allen Lebenslagen. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Wintersteiner, Werner (2006): Transkulturelle literarische Bildung. Die »Poetik der Verschiedenheit« in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 12).
- Zelger, Sabine; Krammer, Stefan (Hg., 2015): Literatur und Politik im Unterricht. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag (= Wiener Beiträge zur politischen Bildung, Bd. 4).

5. Zeitschriften

Der Deutschunterricht: Literatur hören. Heft 4/2004.
 Der Deutschunterricht: Literatur und Museum. Sammeln und Ausstellen. Heft 2/2009.
 Der Deutschunterricht: Literarisches Verstehen. Heft 4/2010.
 Der Deutschunterricht: Erzählliteratur und Film. Heft 3/2013.
 Der Deutschunterricht: Schule in der Literatur. Heft 1/2014.
 Der Deutschunterricht: Digitale Literatur und elektronisches Lesen. Heft 5/2016.
 Der Deutschunterricht: Kontroversen in der Deutschdidaktik. Heft 2/2017.
 Der Deutschunterricht: Lesen ästhetisch und informatorisch. Heft 3/2017.
 ide. Informationen zur Deutschdidaktik: Literale Praxis von Jugendlichen. Heft 1/2013.
 ide. Informationen zur Deutschdidaktik: Textkompetenz. Heft 4/2013.
 ide. Informationen zur Deutschdidaktik: Literaturgeschichte im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Heft 4/2012.
 ide. Informationen zur Deutschdidaktik: Österreichische Gegenwartsliteratur. 2000–2010. Heft 4/2011.
 ide. Informationen zur Deutschdidaktik: Weltliteratur. Heft 1/2010.
 Praxis Deutsch: Literatur hören und hörbar machen: Heft 185/2004.
 Praxis Deutsch: Lesekultur. Heft 231/2012.
 Praxis Deutsch: Interpretationsaufgaben stellen. Heft 234/2012.
 Praxis Deutsch: Literarische Texte werten. Heft 241/2013.
 Praxis Deutsch: Historisches Lernen. Heft 259/2016.
 Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik: Tätigkeitsfelder schulischer MedienpädagogInnen. Heft 1/2017.
 Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik: Literacies. Heft 4/2010.

6. Ausgewählte online-Quellen

www.buchkultur.net/magazin_buchkultur/
www.bvoe.at – Büchereiverband Österreichs
www.literaturhaus.at/index.php?id=196 – Buchmagazin
www.weidler-verlag.de/Reihen/Deutsche_Bucher/deutsche_bucher.html – Deutsche Bücher
<https://iza-server.uibk.ac.at/dilimag/> – Dilimag. Digitale Literaturmagazine
www.buecher.at/ – Hauptverband des Österreichischen Buchhandels
www.dieangewandte.at/institute/sprachkunst – Institut für Sprachkunst an der Universität für angewandte Kunst in Wien
www.literatur-akademie.at/ – Leondinger Akademie für Literatur
www.ogl.at/ – Österreichische Gesellschaft für Literatur
<https://sfd.at/> – Schule für Dichtung
<https://volltext.net/> – Volltext
<http://diewiederholung.de/> – Die Wiederholung. Zeitschrift für Literaturkritik
www.jugendliteratur.at/
www.leseraeume.de
www.literarischekurse.at/
www.literaturhaus.at
www.literaturkritik.at
www.literaturkritik.de
www.zeit.de/thema/buchkritik

Kommentar

Daniel Terkl

Die Rolle des Literaturhauses in der Literaturvermittlung Neue Herausforderungen und Konzepte

We don't need entertainment / We entertain ourselves¹

Unter dem Begriff Literaturhaus fasse ich hier die Österreichischen Häuser der Literatur² und ähnliche Institutionen in Österreich. Diese sind nicht in erster Linie als Vermittlungsinstanz zu verstehen, geht man von den bei ihrer Gründung formulierten Zielvorgaben aus; dort finden sich vornehmlich die Förderung von zeitgenössischer Litera-

tur (oft verbunden mit der Auflage eines speziellen nationalen oder regionalen Bezugs) durch Lesungen, Ausstellungen, Diskussionsveranstaltungen; die Förderung von AutorInnen durch Schreibaufträge, Schreibwerkstätten oder Stipendien und die Errichtung von Bibliotheken und Dokumentationsstellen. In den letzten Jahren haben sich die Aktivitäten im Bereich der Kinderliteratur und mit Schulen verstärkt.

Ein Haus der Literatur kann sich als eigenes Medium begreifen, das in seinen Räumen und mit seinen Veranstaltungen mittels eines konzeptiv ausgewogenen Programms von Literatur ein Bild zeichnet, das seine Gemachtheit nicht verschweigt. Elemente von Vermittlung und kritische Distanz halten sich die Waage. Die »alte« Herausforderung ist es, die Freiheit der selbst nach Erkenntnis suchenden AutorInnen und Lesenden bei gleichzeitiger, vermittelnder kuratorischer Interpretation und Position nicht zu behindern. Für möglichst viele Menschen soll das Haus der Literatur einen Raum der Begegnung mit Literatur und ihren AkteurInnen bieten und dabei nach beiden Richtungen offen sein: Der Diskurs soll auf höchstem Niveau möglich, der Ort eine Stimulation des Denkens, aber zugleich niederschwellig zugänglich sein. Ein Spagat. Vermutlich ist zumindest die Entscheidung zu treffen, welcher Richtung im Zweifelsfall mehr Gewicht zu geben ist. In einer Gesellschaft, die mehr und mehr zu einer Unterhaltungsgesellschaft wird, entscheide ich mich leichtherzig dafür, lieber selbst einmal nicht alles zu verstehen, als immer das gleiche Lied zu hören.

1 Aus dem Song *Military of the Heart* von Naked Lunch (*This Atom Heart of Ours*, Louisville Records, 2007).

2 Österreichische Häuser der Literatur im Zusammenschluss »mitSprache«, Stand 2017: Alte Schmiede, Literarisches Quartier, Wien; Österreichische Gesellschaft für Literatur, Wien; Literaturhaus Wien; Oberösterreichisches Literaturhaus im Stifterhaus, Linz; Literaturhaus Salzburg; Literaturhaus am Inn, Innsbruck; Franz-Michael-Felder-Archiv, Bregenz; Literaturhaus Mattersburg; Literaturhaus Graz; Robert-Musil-Institut/Musil-Haus, Klagenfurt. www.mit-sprache.net

Literatur ist kein Projekt, das zuallererst der Vermittlung durch Dritte bedarf. Literatur ist selbst Vermittlung, Vermittlung von Welt, von Gedanken, Sprech- oder Schreibweisen, auch von Geschichten (&c.). Die große Herausforderung stellt die Digitale Revolution dar, die seit den 1990ern alle bildbasierten Medien – die Gesellschaft des Spektakels giert nach ihnen – unverhältnismäßig befördert – und verändert: Digitalisierung ist in erster Linie Berechenbarkeit, die es ermöglicht, beinahe alles konkret, naturalistisch darzustellen. Sie macht viele Strategien des indirekten Erzählens scheinbar überflüssig. Die Simulation ist faszinierend und es zählt nur, wie real sie wirkt. In einer Medienmetapher, die sich der Vorstellung eines Blicks durch eine (Fenster-)Scheibe auf das dahinter Gezeigte bedient, müsste vom Streben nach vollkommener Transparenz gesprochen werden. In den dominierenden erzählerischen Medien (Fernseh-) Film, Serien, Computerspielen, im Internet wird beinahe ausschließlich der entsprechende Blick trainiert, diese Darstellungsform zur Norm. Kunst macht aber immer auch ihre eigene Bedingtheit zum Thema, zeigt ihr Medium – anders kann sie nicht, sonst versuchte sie, als perfektes Simulacrum eine Täuschung zu sein, wäre sie eine Fälschung, falsch. Ein Bild, das nicht als

Bild erkannt werden kann, ist kein Bild. Das ist eine eigene Form von Bilderfeindlichkeit. Literatur, die diesen Bedingungen nacheifert, die das reine Eintauchen in die erzählte Geschichte erreichen möchte, ist eine Form der Unterhaltung der Lesenden, aber sie erscheint als Analogie zu den angesprochenen neuen digitalen Erzählweisen (folge-)richtig.

Das neue Konzept ist ein altes: Beharrlichkeit im Sichtbarmachen von alternativen Schreib- und Leseweisen, das selbständige Denken fördern, Räume der Begegnung und des öffentlichen Dialogs herstellen, zum Beispiel mit Schulen: Die Alte Schmiede pflegt mit der AG Germanistik Wien eine Zusammenarbeit mit Wiener Gymnasien, deren Schülerinnen und Schüler eine Redaktion zur Programmierung einer über das Schuljahr laufenden Veranstaltungsreihe bilden. Bei allen Lesungen ist es jeweils ein Teil der SchülerInnen, die sich speziell vorbereiten und am Ende die AutorIn gemeinsam zu ihrer Arbeit, ihrem Buch, ihrer Lesung befragen. Die SchülerInnen werden annähernd in die Rolle von Redakteurin, Moderatorin, Kritikerin versetzt.



Daniel Terkl

*1980 in Klagenfurt, seit 2016 Programmkoordination des Literarischen Quartiers der Alten Schmiede (mit Kurt Neumann). Programm und Koordination des Lyrikverlagszweigs hochroth Wien (mit Johanna Öttl). Jüngst: Übersetzung aus dem Englischen: John Mateer: *Ungläubige Gedichte* und der Essay *Interview mit einem Gespenst* (Sonderzahl, 2017). E-Mail: daniel.terkl@alte-schmiede.at

Foto: August Bisinger

ide empfiehlt



Ulrike Krieg-Holz, Lars Bülow **Linguistische Stil- und Textanalyse**

Eine Einführung.

(= Narr Studienbücher).

Tübingen: Narr, 2016. 289 Seiten.

ISBN 978-3-8233-6769-7 • EUR 22,99

Ulrike Krieg-Holz **Textsortenstile – Stilbeschreibung und Textsortenklassifikation**

(= Texte und Diskurse, Bd. 1).

Berlin: Frank & Timme, 2017. 384 Seiten.

ISBN 978-3-7329-0375-7 • EUR 49,80

Wer sich mit Gebrauchstexten auseinandersetzt und bei deren Beschreibung darüber hinauskommen will, dass ein Text »irgendwie auf den Leser wirkt«, wird sich früher oder später die Frage stellen, was genau es ist, das subjektive Leseindrücke hervorruft. Und da kommt der Stil ins Spiel, weshalb »Linguistische Stil- und Textanalyse« wie im vorliegenden Einführungsbuch von Ulrike Krieg-Holz und Lars Bülow zusammenspielen sollten. Denn über die Identifizierung einzelner, seit der Antike etablierter Stilfiguren hinaus gilt es, Ordnung in die Vielfalt der stilistischen Phänomene zu bringen.



Es besteht weder ein Mangel an sprachwissenschaftlichen Einführungen in die Stilistik noch in die Textlinguistik. Und doch schließen Krieg-Holz/Bülow eine Lücke, indem sie erstmals in einem Grundlagenwerk beide Bereiche vereinen. Dabei versuchen die Verfasser nicht nur die Begriffe »Text« und »Textualität« einleitend zu bestimmen, sondern dort, wo es nötig scheint, auch einen Überblick über zentrale Bereiche der Grammatik wie Wortbildung oder Flexion zu geben. Da allerdings an anderer Stelle die Ausführungen – etwa zu logisch-pragmatischen Aspekten – eher knapp ausfallen, kann dieser Stilistik-Band eine solide Einführung in linguistische Grundbegriffe jedoch nicht ersetzen. Vor allem auf Basis der Grammatik auf Wort- und Satzebene unterscheiden Krieg-Holz/Bülow in der weiteren Folge sechs Stilmuster in Texten, darunter Formen der »Satzverkürzung« bis zum »Satzfragment« sowie »affektiv-ästhetische« oder »pragmatisch-ästhetische« Muster. Diesen zuzuordnen sind dann aus Rhetorik und Linguistik bekannte Strukturen wie Ellipse, Neologismus oder konversationelle Implikatur.

Ein anwendungsbezogenes Schlusskapitel skizziert auf neun Seiten unter dem Titel »Schreibdidaktik« Einsatzmöglichkeiten für den Schulunterricht. Dabei geht es den Autoren darum, Stil nicht länger als Verabreichung von Stilmitteln zu einem ansonsten unabhängig bestehenden Text-«Inhalt« aufzufassen: Die Wahl des Stils konstituiert vielmehr jeden Text. Diese Perspektive dürfte auch für Schülerinnen und Schüler attraktiver sein als das übliche Suchspiel nach »Redeschmuck« in Form rhetorischer Figuren. Diese sind

nämlich nach Krieg-Holz/Bülów eben nur Teil der sechs Stilmuster und damit einer globalen Strategie. Die beiden Autoren zeigen, wie solche Muster insbesondere Werbetexte prägen, die bevorzugte Beispielquelle in diesem Band.

Die *Linguistische Stil- und Textanalyse* ist klar strukturiert, nur fehlt – wie oft in der Reihe der *Narr-Studienbücher* – ein Register. Insgesamt handelt es sich hier um eine anspruchsvolle Einführung, welche aufmerksame Lektüre fordert, aber schließlich belohnt.

Wer sich über diesen einführenden Band hinaus für Stilistik interessiert, wird mit Gewinn *Textsortenstile – Stilbeschreibung und Textsortenklassifikation* zur Hand nehmen. Auch in dieser Publikation, die auf der Habilitationsschrift von Ulrike Krieg-Holz basiert, stehen vor allem Texte mit Werbefunktion im Blickfeld. Um den kommunikativen Rahmen zu beleuchten, erläutert die Autorin vorab die Grundzüge der externen Unternehmenskommunikation, deren Strategien und Ziele.

Besonders kreativ ist dieser Ansatz, wenn er die Funktionalstilistik mit Begriffen der sogenannten Kreativitätstechniken kombiniert. Dazu gehört die Differenzierung von »konvergentem« und »divergentem« Denken. Während Konvergenz auf logischen Zusammenhängen beruht, die den Erfahrungen der Alltagswelt entsprechen, stellen divergente Gedankenketten unsere Denkgewohnheiten auf den Kopf, was etwa in der Werbung für Überraschungseffekte sorgt, wenn ein Porsche plötzlich als Familienauto präsentiert wird. Der Ansatz erweist sich als fruchtbar, wobei die Trennschärfe bei der Übertragung auf textstilistische

Analysen gerade so ausgeprägt ist, wie es die psychologische Differenzierung zwischen konvergentem und divergentem »Denkstil« erlaubt.

Im Zentrum steht wiederum eine umfassende Darstellung der »Grundlagen der Stilistik«, die erkennen lässt, welche Überlegungen dem mit Bülów verfassten Einführungsband zugrunde liegen. Krieg-Holz arbeitet die Rolle des Stils bei der Textsortenbeschreibung heraus und unterstreicht dessen Relevanz abschließend anhand von Pressemitteilungen, Printanzeigen, Prospekten und Mailings (Direct Mail).

Das Buch reflektiert einerseits Positionen der linguistischen Fachdebatten der letzten Jahrzehnte, andererseits veranschaulicht es selbst denjenigen, die sich mit Unternehmenskommunikation nicht auskennen, für das Wirtschaftsleben einen konkreten Anwendungsbereich der Textstilistik.

Beide Publikationen machen anhand zahlreicher Beispiele deutlich, welche Möglichkeiten der kombinierte linguistisch-stilistische Analyseansatz für die fokussierten Textsorten bietet. Das Konzept scheint zunächst vor allem dort anwendbar, wo divergente Stilmuster gehäuft auftreten. Inwiefern profanere Textsorten wie Gebrauchsanweisungen oder Zeitungsmeldungen damit ebenfalls erfassbar sind, kann jeder Leser, jede Leserin selbst überprüfen.

CHRISTIAN SCHÜTTE ist seit 2016 Senior Lecturer für Germanistische Sprachwissenschaft an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen Text- und Diskurslinguistik sowie Argumentationsanalyse. E-Mail: christian.schuette@aau.at

Neu im Regal



Christine Ott, Dieter Wrobel
Öffentliche Literaturdidaktik

Grundlegungen in Theorie und Praxis.
 Berlin: Erich Schmidt, 2018. 358 Seiten.
 ISBN 978-3-5031-7699-1 • EUR 49,95

Welche Formen zweckgebundener Literaturvermittlung gibt es und aus welchen Perspektiven kann sie gedacht werden? Dieser Frage geht der Sammelband mit Beiträgen renommierter FachwissenschaftlerInnen nach, die ihre Konzepte von den Zielen, NutzerInnen, Institutionen, öffentlichen und virtuellen Räumen sowie von den VermittlerInnen her entwickeln. Wurden die Prozesse der Literaturvermittlung bislang von einer auf schulisches Lernen fokussierenden Fachdidaktik erforscht, sind die Herausgeber Christine Ott und Dieter Wrobel um eine Begriffserweiterung bemüht, die gerade nicht bei komplementären *außerschulisch[en]* Lehr- und Lernkontexten ansetzt (und stehen bleibt), sondern die Bezeichnung auf gesellschaftliche, *öffentliche* Bereiche ausdehnt. Es liegt darin freilich eine »nicht auszuschließende Vagheit eines

Konzepts öffentlicher Literaturdidaktik« (S. 13) begründet, deren Anspruch ein so hehres wie niedrigschwelliges Ziel verfolgt: Literatur »in ihrer Fähigkeit zur Persönlichkeitsbildung« (ebd.) operationalisierbar zu machen. In dem übergeordneten, kulturwissenschaftlichen Ansatz kann jedoch auch die Stärke dieses Bandes gesehen werden. Er überzeugt mit einer großen Bandbreite an Strategien sowohl institutioneller Art (u. a. Heike Gfrereis: »Das Gründungskonzept des Literaturmuseums der Moderne«; Anja Ballis, Renata Behrendt, Michael Penzold zu Präsentationsmöglichkeiten an KZ-Gedenkstätten) als auch informeller Literaturvermittlung (wie z. B. die Beiträge von Ursula Klingenböck und Stephan Feldhaus über den Einsatz mobiler Anwendungssoftware). Dass diese unterschiedlichen Zugänge nun in dem stellenweise nicht ganz gründlich lektorierten Sammelband gebündelt sind, ist das Ergebnis einer im November 2016 zum Thema gehaltenen Fachtagung. Es ist zu wünschen, dass die darin vorgestellten »Grundlegungen« einer *Öffentlichen Literaturdidaktik* breiten Anklang bei den fachdidaktischen KollegInnen, einem literaturwissenschaftlich orientierten Publikum und nicht zuletzt allen Laien finden werden, die an den Rezeptionsweisen und dem Sichtbar-Machen von Literatur interessiert sind.

VIKTORIA WALTER

VIKTORIA WALTER ist Universitätsassistentin im Bereich Neuere deutsche Literatur am Institut für Germanistik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. E-Mail: viktoria.walter@aau.at

Vilmos Ágel

Grammatische Textanalyse

Textglieder, Satzglieder, Wortgruppenglieder.

Berlin-Boston: de Gruyter, 2017.

941 Seiten.

ISBN 978-3-1104-0979-6 • EUR 39,95

Was steht heute auf dem Plan – Grammatik oder Literaturanalyse? Dass sich beides gut verbinden lässt, sehen wir bei Vilmos Ágel: *Grammatische Textanalyse. Textglieder, Satzglieder, Wortgruppenglieder* ist eine Grammatik, die sich auch als Plädoyer dafür lesen lässt, Texte zu analysieren und nicht Einzelsätze: »Geht man bei der Satzanalyse von Sätzen statt von Texten aus, hat man sich den Zugang zum Verständnis des nichtgrammatischen Sinns einer grammatischen Analyse von vornherein verbaut. Die Satzanalyse wird zum Selbstzweck und somit für Nichtgrammatiker funktionslos und demotivierend.« (S. 3)

Ágel setzt genau hier an und versucht zu zeigen, wie grammatische Analyse eben nicht Selbstzweck, sondern Vorbereitung des Textverständnisses auch auf anderen Ebenen sein kann. Dabei geht es ihm mitnichten darum, die semantische Analyse von Texten durch eine grammatische zu ersetzen, sondern zu zeigen, wie die Auseinandersetzung mit funktionaler Syntax das semantische Textverständnis noch vertiefen kann.

Zu diesem Zweck beginnt Ágel bei der Makroebene der »Textglieder« und zoomt über die Satzglieder als »Mesoglieder« von Texten noch weiter ins Detail bis zu den »Wortgruppengliedern« als »grammatischen Mikrogliedern« von Texten. Dabei reflektiert er auch darüber, was ein Satz eigentlich

ist, wo er anfängt und wo er aufhört: Vilmos Ágel unterscheidet hier zwischen orthographischem Satz (der durch einen Punkt von anderen Sätzen getrennt ist) und grammatischem Satz (einer strukturellen Sinneinheit).

Anhand einer vielfältigen Auswahl von authentischen Texten zeigt Ágel nun, wie die grammatische Analyse dazu beiträgt, die Struktur dieser Texte zu erfassen und sie damit in ihrer – auch ästhetisch-stilistischen Gestaltung – besser zu verstehen. Der Leittext (der vollständig »durchanalysiert« wird), ist dabei eine Rezension aus der *ZEIT* (von Jochen Jung zu Siegfried Lenz' *Landesbühne*). Darüber hinaus zieht Ágel knapp 60 weitere Texte für die Analyse heran, die jeweils ausschnittsweise zitiert werden. Stark vertreten in der Textauswahl sind Uwe Timm, Heinrich Böll und Siegfried Lenz, es finden sich aber auch Beispiele von Thomas Mann, Heinrich von Kleist, Max Frisch, Erich Kästner oder Arthur Schnitzler sowie von jüngeren (österreichischen) Autoren wie Daniel Kehlmann, Wolf Haas und Daniel Glattauer. Für stilistische Bandbreite ist also gesorgt. Und für die eine oder andere Einsicht in den grammatischen Bauplan literarischer Texte ebenfalls.

SABINE DENGSCHERZ

SABINE DENGSCHERZ ist Universitätslektorin am Zentrum für Translationswissenschaft sowie am Institut für Germanistik (DaF/DaZ) in Wien und war auch in verschiedenen Lehrgängen der Lehrer*innen-Fortbildung tätig.

E-Mail: sabine.dengscherz@univie.ac.at