



informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Die Sichtbarkeit (in) der Literatur

Herausgegeben von
Artur R. Boelderl

Heft 3-2018
42. Jahrgang

Editorial

ARTUR R. BOELDERL: »Was nie geschrieben wurde, lesen«. Von der Zeichenhaftigkeit am Grund der Bilder	5
---	---

Magazin

Debatte

U. ESTERL, N. MITTERER, W. WINTERSTEINER: Kann Deutsch- förderung ideologiefrei gedacht werden?	125
--	-----

ide empfiehlt

WERNER WINTERSTEINER: A.-R. Thöming (2017): <i>Genuss- volles Aneignen der Künste</i>	133
--	-----

Aktuelles

Verleihung des Friedrich-Preises an Prof. Dr. Cornelia Rosebrock ..	134
--	-----

Nachruf – Karlheinz Fingerhut (1939 – 2018)	135
--	-----

<i>Neu im Regal</i>	136
---------------------------	-----

Zur Sichtbarkeit der Literatur: Didaktische und bildungspolitische Reflexionen

KARL-JOSEF PAZZINI: Sehnsucht nach Sichtbarkeit, Abgrenzbarkeit und Zurechenbarkeit. Über Kompetenzen und deren Verlust	12
HAJNALKA NAGY: (Un-)Sichtbarkeit der Literatur in Schule und Gesellschaft. Vorbereitende Analysen und Überlegungen zum Konzept der »literarischen Bildung« als Dispositiv	25
MARTIN A. HAINZ: Auschwitz sichtbar machen? Zum Deutschunterricht im Rahmen des Lernens über die Shoah	40

Zum Wechselverhältnis der Sichtbarkeiten zwischen Sprache und Bild: Visuell(e) Literatur verstehen

SWANTJE REHFELD, GABRIELE LIEBER: Wie das Bild zur Sprache und die Sprache zum Bild kommt – Rekursive Verstehensprozesse	49
FRANZ BILLMAYER, ANNA GOLLACKNER: Augen auf. Erst schauen, dann lesen. Stichpunkte zur Bedeutung der Sichtbarkeit von Texten	67
SABINE FUCHS: Sichtbar machen – Narration im textlosen Bilderbuch	78

Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit in der (Kultur-)Vermittlung

ANNA SCHOBER-DE GRAAF und MARKUS WAITSCHACHER (im Gespräch): Räume und Taktiken der Kunstvermittlung	86
---	----

Literarische Sichtbarkeiten: Anregungen und Beispiele für den Unterricht

HANS J. WULFF: Aesopics: Die Film- und Fernsehgeschichte der aesopischen Fabeln	90
SARAH MOLDENHAUER: Das Projekt »TrickMisch« als <i>Empowerment</i> -Instrument für junge Deutschlernerinnen	100
TERESA SCHEUBECK: Zur (Un-)Sichtbarkeit des Narrativen. Erzählende Werbespots nicht nur an-, sondern auch durchschauen	105

Service

VIKTORIA WALTER: Sichtbares in der Literatur, Sichtbarkeit des Literarischen in Öffentlichkeit und Bildung. Bibliographische Notizen	118
--	-----

»Sichtbarkeit« und »Literatur« in anderen ide-Heften

ide 1-2018	Literaturvermittlung
ide 3-2017	Kultur des Performativen
ide 3-2015	Wissen
ide 2-2015	Kulturen des Erinnerns
ide 1-2015	Bewegte Bilder
ide 2-2013	Musik
ide 1-2013	Literale Praxis von Jugendlichen
ide 1-2012	Kultur des Sehens

Das nächste ide-Heft

ide 4-2018	Normen und Variation <i>erscheint im Dezember 2018</i>
------------	---

Vorschau

ide 1-2019	Deutschunterricht 4.0
ide 2-2019	Verbalisieren. Zur Sprache kommen

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.

»Was nie geschrieben wurde, lesen«

Von der Zeichenhaftig- keit am Grund der Bilder

Vorsicht

Zum Zeitpunkt der Finalisierung des vorliegenden Hefts kursierte im Netz ein recht simples Foto, begleitet von der Frage: Sehen Sie hier eine Tür oder einen Strand?¹ An der Antwort schieben und scheiden sich die Geister, die meisten, so heißt es, woll(t)en eine Tür sehen; es ist aber ein Strandfoto, um 90° nach links gekippt. Haben also diejenigen, die Mehrzahl noch dazu, die eine Tür erblick(t)en, unrecht, war der Strand für sie unsichtbar? Oder blieb umgekehrt die Tür für diejenigen, die von Anfang an den Strand gesehen haben, unsichtbar – verborgen hinter der Sichtbarkeit des Strandes? Etwas sehen heißt immer zugleich auch etwas anderes nicht sehen. Das ist freilich eine Binsenweisheit, aber eine, die immer wieder aufs Neue aufzudecken (oder jedenfalls an sie zu erinnern) die Literatur geeignet ist. Die – paradoxe –

Antwort »der« Literatur (wenn es sie gibt) auf die Frage, ob besagtes Foto denn nun eine Tür oder einen Strand zu sehen gebe, würde also so schlicht wie unmissverständlich lauten müssen: ja.

Hinsicht

Den Anstoß zur Konzeption des Hefts gab ursprünglich eine bildungspolitische Beobachtung, die in Österreich im Gefolge der Einführung der sogenannten »Zentralmatura« (recte: teilstandardisierte kompetenzorientierte Reifprüfung – an AHS 2014/15 – bzw. Reife- und Diplomprüfung – an BHS 2015/16) sehr schnell die Runde machte, nicht nur, aber vor allem in deutschdidaktischen Kreisen: dass die Literatur dabei zusehends (!) aus dem Blick gerate – sowohl dem der Schülerinnen und Schüler als auch der Lehrpersonen. Dazu ist, auch in dieser Zeitschrift, schon manches gesagt worden, und nicht die Triftigkeit dieser Beobachtung steht im Fokus der nachstehend versammelten Überlegungen unserer internationalen wie interdisziplinären Autorinnen und Autoren. Es geht vielmehr um die mit dem diagnostizierten Problem verschwindender Sichtbarkeit der Literatur im schulischen Kontext mit aufgerufene Frage danach, worin diese denn eigentlich bestehe: Wie wird Literatur sichtbar und wie macht sie ihrerseits sichtbar? An Letzterem, daran also, *dass* Literatur Dinge – Themen, Sachverhalte, Zusammenhänge – sichtbar macht, dürfte weiter kein Zweifel bestehen; aber gibt es einen Konnex zwischen dieser ihrer spezifischen (eben literarischen: literarästhetischen) Weise, Dinge sichtbar zu machen, einerseits und ihrer eigenen

1 <https://kurier.at/leben/foto-spaltet-community-sehen-sie-eine-tuer-oder-einen-strand/400105670> [Zugriff: 22.8.2018].

Sichtbarkeit respektive Unsichtbarkeit, zumal im gesellschaftlichen Feld, andererseits? Die Tragweite dieser Fragestellung – die natürlich die gesamte Bandbreite zwischen dem theoretischen (z. B. philosophischen, ästhetischen, metapsychologischen) und dem praktischen (z. B. didaktischen, politischen, soziologischen) Bereich einnimmt – lässt sich im Umfang eines Zeitschriftenhefts freilich nicht einmal annähernd abdecken, geschweige denn erschöpfen oder gar vermitteln; doch liefern die eingelangten Beiträge wertvolle Hinweise auf bzw. geben interessante Einblicke in die verschiedenen Dimensionen und Aspekte dieser Thematik.

Bevor ich die Beiträge kurz vorstelle, möchte ich einleitend einige Reflexionen über die *Sichtbarkeit (in) der Literatur* anstellen, und zwar entlang dreier – nach meinem Dafürhalten – einschlägiger Sentenzen, von denen zwei aus dem literarischen Spektrum stammen, nämlich von Hugo von Hofmannsthal und Robert Musil, während eine dritte (literatur-)theoretischer Provenienz ist und sich bei Paul de Man findet. Sie lauten:

- »Was nie geschrieben wurde, lesen« (Hugo von Hofmannsthal)
- »([W]ir) (haben) eher zu lernen, wie man Bilder *liest*, als wie man sich einen Sinn *vorstellt*« (Paul de Man)
- »Man sieht viele unsichtbare Dinge.« (Robert Musil)

Unbeschadet der verschiedenen, ungeachtet ihrer jeweils präferierten Terminologie von der Stoßrichtung her größtenteils übereinstimmenden, in jedem Fall als »*visual*« sich präsentierenden *turns* seit den 1990er Jahren

liegt doch wort- bzw. schriftsprachlich wie bildsprachlich realisierten Bedeutungszusammenhängen jedenfalls dies eine gleichermaßen zugrunde, dass es sich nämlich in beiden Fällen um *Zeichensysteme* handelt (wie uns nicht erst, aber besonders nachhaltig und trotz berechtigter nachmaliger Kritik an ihm der Strukturalismus vor allem slawisch- wie romanischsprachiger Prägung gelehrt hat). Was die Frage der *Sichtbarkeit* solcher Zeichensysteme betrifft (die nicht schon identisch ist mit der Frage nach deren *Lesbarkeit*), läuft ihre Unterschiedenheit nicht auf die in gewisser Weise künstliche und sachlich jedenfalls irreführende Alternative Sprache vs. Bild (bzw. »Denken/Schreiben/Erzählen mit Worten« vs. »Denken/Schreiben/Erzählen mit Bildern«) hinaus. Gerade der Strukturalismus und an ihn (durchaus kritisch) anschließende Ansätze hatten diese allzu einfache Opposition bereits unter Verweis auf die beiden Formen der Wahrnehmung zugrundeliegenden Bedingungen der Möglichkeit des Erfassens von Bedeutung überhaupt zu unterlaufen versucht. Viel eher als die vermeintliche Entscheidung zwischen zwei mutmaßlich heterogenen Tätigkeiten »Lesen« und »Schauen« steht daher bezüglich der Frage nach der Sichtbarkeit (in) der Literatur im Mittelpunkt des Interesses, wie es überhaupt zum In-Erscheinung-Treten von etwas Bedeutsamem kommt, wie Bedeutsames also sichtbar wird. Im einen wie im anderen Fall, bei wort- bzw. schriftsprachlich realisierten Bedeutungen wie bei bildsprachlichen, geht es um Formen des Sehens und in weiterer Folge des Lesens von (sichtbar gewordenen) Zeichen. Von daher sind

Literatur- (und das heißt zuerst und zunächst: Text-)Wissenschaftler/innen und Bildwissenschaftler/innen ungeachtet der mit den eingangs erwähnten *turns* erfolgten Hinwendung zu bildsprachlichen Erscheinungsformen von Kultur gleichermaßen gut beraten, mit Zeichen aller Art zu rechnen bzw. rechnen zu lernen, zumal wenn sie in didaktischen Arbeitsbereichen tätig sind. Wenn der ganz bewusst Strukturalismus und Hermeneutik miteinander auszusöhnen bemühte Paul Ricœur bekanntermaßen vom zwischen (Schrift-) Sprache und Bild angesiedelten *Symbol* in definitiver Absicht gesagt hat, es gebe zu denken (Ricœur 1974, S. 163; dazu etwa Kemp 1970 und Meyer 1990), so wäre mit Blick auf das *Zeichen* zu ergänzen, es gebe zu *lesen* – und zwar unabhängig davon, in welcher konkreten Form es zur Erscheinung gelangt.

Unter diesem Aspekt ließe sich die erste der drei unsere Überlegungen leitenden Sätze, Vers 540 des 1893 verfassten, 1894 veröffentlichten und 1898 uraufgeführten Versdramas *Der Tor und der Tod* Hugo von Hofmannsthal (welcher u. a. für Walter Benjamins geschichtsphilosophisch motivierte Redimensionierung der literarischen Hermeneutik von Bedeutung war), vielleicht dadurch erst richtig würdigen, dass man sie ernst – und das heißt diesfalls: ganz wörtlich – nimmt: »Was nie geschrieben wurde, lesen« (Hofmannsthal 1900, v. 540) umfasste dann nicht nur, worauf Benjamin in erster Linie abhebt, (historische) Handlungen, die es gleichwohl zu »lesen« gälte wie literarische Narrationen, sondern eben auch – nie geschrieben, weil gezeichnet oder gemalt oder auf andere Weise visuell realisiert: bildliche Narra-

tionen. Wie (für – nicht allein – Benjamin) in der Geschichte, so wird auch in Geschichten und Bildern Literatur sichtbar, bzw. umgekehrt: Was in Geschichte/n und Bildern sichtbar wird, empfiehlt er, Benjamin, – und empfiehlt sich allgemein – wenn nicht (ausschließlich) *als*, so doch (immer auch) *wie* Literatur aufzufassen.

Auf die dazu erforderliche Fertigkeit würde sich sodann unsere zweite Sätze richten, Paul de Mans in Auseinandersetzung mit literarischen, insbesondere mit bildstarken, vor allem lyrischen Texten gewonnene Einsicht, die er ebenfalls in die Form einer Empfehlung an den/die Literaturwissenschaftler/in kleidet: dass wir nämlich »eher zu lernen haben, wie man Bilder *liest*, als wie man sich einen Sinn *vorstellt*« (de Man 2008, S. 323, kursiv i. O.).

Es war der französische Psychoanalytiker Jacques Lacan, der in kritischer Auseinandersetzung mit dem postum erschienenen Spätwerk seines langjährigen philosophischen Gesprächspartners Maurice Merleau-Ponty mit dem bezeichnenden Titel *Das Sichtbare und das Unsichtbare* (Merleau-Ponty 1986) in seinem Seminar über *Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse* (Lacan 1978) auf die fundamentale Spaltung des Sehvermögens in Auge und Blick hingewiesen hat. Dabei macht sich, verkürzt dargestellt, das Auge solcherart im Blick des Sehenden bemerkbar, dass es dessen Illusion eines autonomen und gleichsam selbsterzeugenden kognitiven Vermögens stört, indem es dort als blinder Fleck erscheint. Damit wird das sehende Subjekt gewahrt, dass es, wenn es sieht, zugleich immer auch gesehen wird (eine Doppelung, die im französischen *regarder* – »schauen«,

»betrachten«, aber auch »betroffen sein« – angelegt ist), sein vermeintlich neutraler Blick entpuppt sich als Ausdruck eines Begehrens. Dessen oberstes Ziel wäre, sich selbst beim Sehen sehen zu können, also zu sehen, *wie* man sieht (und nicht nur, *was* man sieht); ein solches Ziel verfolgt nun auch in gewisser Weise die Literatur, sofern sie, wie oben dargelegt, mit dem Sichtbarmachen von Dingen beschäftigt ist: Nicht nur macht sie Dinge sichtbar, sie sagt vielmehr auch und »zeigt« gleichsam nolens volens, dass und wie sie dies tut. Dieses Sagen und Zeigen nicht nur der Dinge, sondern zugleich der Sichtbarkeit der Dinge macht sich freilich als Störung des einfachen Sehens bemerkbar, es unterbricht die Sichtbarkeit, indem es sie auf deren Möglichkeitsbedingungen hin befragt und diese literarisch ausstellt. Wie man, mit den Worten Robert Musils (der hierin wie auch sonst in manchem Merleau-Ponty überraschend nahesteht), »viele unsichtbare Dinge sieht« (Musil 2009, Nachlass Mappe VII/6/50) – dies unsere dritte Leitsentenz –, so liest man in literarischen Texten nicht nur das, was in ihnen und durch sie sicht- bzw. lesbar wird; man liest vielmehr auch das Ungeschriebene mit, das in analoger Weise zum Verständnis des Textes beiträgt wie das Ungesehene, nicht Dargestellte, Weggelassene zum Erfassen eines Bildes (dazu bspw. Stoellger 2014). Nicht umsonst hat Musil seine Vorstellung vom Wesen und von der Leistung der Literatur auch an der Gestalttheorie und deren »Entdeckung« des Wechselspiels von Figur und Hintergrund für die Wahrnehmung geschärft.

Das (bildliche) Vorstellungsvermögen reicht, was Sinnbildung (zumindest) an literarischen Texten betrifft, deswegen zu kurz, weil der Sinn nicht allein davon abhängt, was sich beim Lesen des Textes vor dem geistigen Auge der Lesenden bildet, sondern auch von dem, was sich ihm entzieht – vom Sichtbaren wie vom Unsichtbaren gleichermaßen. Bilder lesen lernen, wie de Man fordert, würde im Unterschied zum einfachen Bildersehen bedeuten, dieser unaufhebbaren Doppelung beim Sehen und Lesen, dieser Spaltung von Auge und Blick Rechnung zu tragen zu versuchen. Lesen hieße aufmerksam dafür sein oder werden, wie viele unsichtbare Dinge man sieht – die nie geschrieben wurden oder besser: die geschrieben wurden, indem sie *nicht* geschrieben wurden.

Übersicht

In einem ersten Teil stehen *didaktische und bildungspolitische Konsequenzen* des hier knapp skizzierten Problemfelds der Sichtbarkeit (in) der Literatur zur Debatte. Inwiefern Sichtbarkeit mit Messbarkeit korreliert ist und in welche Aporien die Engführung von beidem im Unterricht führt, erörtert der emeritierte Hamburger Professor für Bildende Kunst und Bildungstheorie und als Psychoanalytiker in Berlin tätige *Karl-Josef Pazzini* in seinem Beitrag »Sehnsucht nach Sichtbarkeit, Abgrenzbarkeit und Zurechenbarkeit« vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Kompetenzorientierung in der Didaktik. Indem er etwa Messbarkeit als gleichsam unangreifbare, selbstevidente Registratur von Zählbarem (der Pol der Sichtbarkeit im Unterricht) dem Urteil als

Entscheidung und angreifbarem Akt (der Pol der Unsichtbarkeit) kontrastiert, kommt er zu dem Schluss, dass Kompetenzdenken ein Rückfall in ältere Philosophie sei, die noch nicht mit den für Bildung und Unterricht maßgeblichen Prozessen der Subjektivierung auf beiden Seiten des Katheders gerechnet habe. Die Klagenfurter Literaturdidaktikerin *Hajnalka Nagy* stellt in ihrem Beitrag »(Un-)Sichtbarkeit der Literatur in Schule und Gesellschaft« ein Konzept von literarischer Bildung als Dispositiv im Foucault'schen Sinn zur Diskussion und schließt nahtlos, wenngleich aus anderer, spezifisch literaturdidaktisch gewichteter Perspektive an die Subjektivierungsthematik des Beitrags von Pazzini an, wenn sie die Aufmerksamkeit auf hegemoniale Narrative lenkt, die unter der Maßgabe dieses Dispositivs auf Subjektformierungen und Selbstthematisierungen wirken, indem sie etwa literarische Bildung mit nationaler Identität verbinden. Anhand ausgewählter Beispiele aus dem deutschdidaktischen Bereich (darunter die hier eingangs erwähnte Zentralmatura) analysiert sie den Bildungswandel, in dessen Verlauf die Literatur zusehends aus dem Blick zu geraten droht, und beleuchtet dessen tieferliegende gesellschaftliche Hintergründe. Am konkreten Beispiel der Shoah widmet sich sodann der an der PH Burgenland tätige Wiener Germanist *Martin A. Hainz* in seinem Beitrag »Auschwitz sichtbar machen?« der schwierigen Herausforderung, ob und wie Geschichte und insbesondere *diese* – unsägliche, unaussprechliche, unbeschreibliche ... und auf nachgerade gleißende Weise »unsichtbare« – Geschichte im Deutschunterricht den-

noch sichtbar gemacht werden kann: Wie von etwas erzählen, d. h. etwas sichtbar werden lassen, im Bewusstsein darüber, dass diese Sichtbarmachung zugleich eine Unsichtbarmachung bedeutet? – Vielleicht, so Hainz, in Form einer Erzählung von denjenigen Narrativen, die (so viel immerhin jedenfalls) nicht stimmen *können* ...

Ein zweiter Teil versammelt drei Beiträge, die verschiedene Zugänge zur gemeinsamen (Doppel- oder vielmehr Vexier-)Frage »Visuell(e) Literatur verstehen?« repräsentieren. Die an der Fachhochschule Nordwestschweiz lehrende Professorin für Ästhetische Bildung *Gabriele Lieber* und die ebenda tätige Deutschdidaktikerin *Swantje Rehfeld* verfolgen in ihrem als Grundsatzeintrag angelegten Text »Wie das Bild zur Sprache und die Sprache zum Bild kommt« die zwischen den Ausdrucksformen wechselnden Sichtbarkeiten und stellen wichtige Eckpunkte einer Text-Bild-Didaktik vor, die den zu deren Erfassung erforderlichen rekursiven (multimodalen und multiperspektivischen) Verstehensprozessen gerecht zu werden trachtet. Der an der Universität Mozarteum in Salzburg wirkende Professor für Bildnerische Erziehung *Franz Billmayer* geht im gemeinsam mit der Grafikdesignerin und an der HTL ebenda tätigen Fachlehrerin für Typographie *Anna Gollackner* verfassten und grafisch gleichsam selbstreferentiell gestalteten Beitrag »Augen auf. Erst schauen, dann lesen« der Frage nach, inwiefern bestimmte visuelle Aspekte von Texten deren Bedeutung beeinflussen, und plädiert wie der Vorgängerbeitrag für den Einsatz multimodaler Texte im Unterricht. *Sabine Fuchs*, Professorin an der PH Steiermark und

Leiterin des dort angesiedelten Zentrums für Forschung und Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur, bemüht sich in ihrem Beitrag »Sichtbar machen – Narration im textlosen Bilderbuch« darum, das transmediale Potenzial des Narrativen auszuloten, das sie auf einer anthropologischen Grundlage verortet sieht und dem sie wachsende Bedeutung auch und vor allem im Sinne des »Transnationalen« attestiert, insofern sogenannte *silent books* unabhängig von Sprachkenntnissen von allen Betrachtenden gelesen werden können. Der mit zahlreichen Beispielen und Hinweisen aufwartende Beitrag vermittelt eine anregende Ahnung davon, wie vor allem in Unterrichtssituationen narrative Bildtexte in literarästhetischer didaktischer Absicht eingesetzt werden können und verdeutlicht zugleich das solcher Verwendung innewohnende gesellschaftspolitische Momentum.

Einem Gespräch zwischen *Anna Schober-de Graaf*, Professorin für Visuelle Kultur an der AAU Klagenfurt, und dem am Universalmuseum Joanneum in Graz tätigen Kunstvermittler und Kurator *Markus Waitschacher* über »Räume und Taktiken der Kunstvermittlung«, in dem in lockerem Ton Strategien zur Sichtbarmachung von Kunst in unterschiedlichen Kontexten von Öffentlichkeit erörtert werden, die *mutatis mutandis* durchaus für die spezifischere Problemstellung des Sichtbarmachens von Literatur erprobt zu werden verdienten (siehe dazu nicht zuletzt das Coversujet des vorliegenden Hefts), folgen in einem dritten Teil drei Beiträge als Anregungen und mit Beispielen für das Arbeiten mit visuellen Texten resp. Materialien im Unterricht: Während *Hans J. Wulff*, pensionierter

Professor für Medienwissenschaft am Institut für Literaturwissenschaft der CAU Kiel, die »Film- und Fernsehgeschichte der aesopischen Fabeln« Revue passieren lässt und eindrücklich die Reichhaltigkeit und prägende Kraft dieser besonderen literarischen Form unterstreicht, präsentiert die derzeit als DAAD-Lektorin an der PUCV Valparaíso in Chile weilende *Sarah Moldenhauer* das intermediale »Projekt *TrickMisch* als *Empowerment*-Instrument für junge Deutschlernerinnen«. *Teresa Scheubeck*, Doktorandin am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Regensburg, legt mit ihrem praxisnahen Beitrag »Zur (Un-)Sichtbarkeit des Narrativen« eine kritische, doch dessen Einsatz im Unterricht affirmierende Analyse eines Werbespots auf der Grundlage eines erweiterten Textbegriffs vor, der semantische Ordnungen in (wort-)sprachlich wie bildlich realisierten Zeichensystemen zu erheben und interpretieren erlaubt. Insofern sie ihre Ausführungen um konkrete Aufgabenstellungen ergänzt, wie sie im Deutschunterricht einsetzbar wären, bildet Scheubecks Beitrag eine tragfähige Brücke zwischen den theoretischen Reflexionen über die Sichtbarkeit (in) der Literatur, mit denen das Heft anhebt, und den ausgewählten Beispielen für deren unterrichtspraktische Umsetzung, mit denen es seinen weiten thematischen Bogen schließt.

Abgerundet werden die Ausführungen mit einer von der Klagenfurter Literaturwissenschaftlerin *Viktoria Walter* zusammengestellten Auswahlbibliographie zu literaturwissenschaftlichen und fachdidaktischen Fragestellungen zum Thema. Die Frage »Kann

Deutschförderung ideologiefrei gedacht werden« führte zu einer kontroversen Debatte in der *ide*-Redaktion: Ursula Esterl und Nicola Mitterer diskutieren mit Werner Wintersteiner über den ideologischen Hintergrund der Frage der Deutschförderung an Österreichs Schulen. In einem Nachruf gedenkt Werner Wintersteiner des kürzlich verstorbenen Literaturwissenschaftlers und -didaktikers Professor Karlheinz Fingerhut, dessen letzte Publikation im Anschluss daran in der Rezension von Ursula Klingenböck gewürdigt wird.

Dadurch, dass er an dieser Stelle ins Wort gehoben wird, soll auch der Dank des Herausgebers sichtbar werden, der vor allem der *ide*-Redaktion, namentlich Ursula Esterl, sowie der für Layout und Satz zuständigen Marlies Ulbing für die hervorragende Zusammenarbeit gilt. Ohne die freundliche Unterstützung von Gerald Eschenauer vom Verein BUCH13 (www.buch13.at) wäre die wie stets vorbildliche Covergestaltung des Hefts durch Walter Oberhauser nicht möglich gewesen, auch ihnen sei hiermit herzlich gedankt.

ARTUR R. BOELDERL

Literatur

- DE MAN, PAUL (2008): Der Widerstand gegen die Theorie (1987). In: Kimmich, Dorothee (Hg.): *Texte zur Literaturtheorie der Gegenwart*. Vollst. überarb. und aktualis. Neuausg. Stuttgart: Reclam, S. 318–330.
- HOFMANNSTHAL, HUGO VON (1900): *Der Tor und der Tod*. Leipzig: Insel.
- KEMP, PETER (1970): Phänomenologie und Hermeneutik in der Philosophie Paul Ricœurs.

In: *Zeitschrift für Theologie und Kirche* 67/3, S. 335–347.

- LACAN, JACQUES (1978): *Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Das Seminar Buch XI* (1964). Übers. von Norbert Haas. Olten u. a.: Walter.
- MERLEAU-PONTY, MAURICE (1986): *Das Sichtbare und das Unsichtbare. Gefolgt von Arbeitsnotizen*. Hg. von Claude Lefort. Übers. von Regula Giuliani und Bernhard Waldenfels. München: Fink.
- MEYER, URSULA I. (1990): *Das Symbol gibt zu denken. Eine Untersuchung zur Symbolinterpretation bei Paul Ricœur*. Aachen: einFACH-verlag.
- MUSIL, ROBERT (2009): *Klagenfurter Ausgabe (KA). Kommentierte Edition sämtlicher Werke, Briefe und nachgelassener Schriften. Mit Transkriptionen und Faksimiles aller Handschriften*. Hg. von Walter Fanta, Klaus Amann und Karl Corino. Unter Mitwirk. von Rosmarie Zeller. Klagenfurt: Robert-Musil-Institut der Universität Klagenfurt. DVD-Edition.
- RICŒUR, PAUL (1974): *Der Konflikt der Interpretationen 2. Hermeneutik und Psychoanalyse*. Übers. von Johannes Rüttsche. München: Kösel.
- STOELLGER, PHILIPP (Hg., 2014): *Un/sichtbar. Wie Bilder un/sichtbar machen*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

ARTUR R. BOELDERL ist Senior Researcher im FWF-Projekt »MUSILONLINE - interdiskursiver Kommentar« am Robert-Musil-Institut für Literaturforschung/Kärntner Literaturarchiv der AAU Klagenfurt und Universitätsdozent am Institut für Philosophie ebenda, Kurator von musilonline.at und Redaktor des *RISS. Zeitschrift für Psychoanalyse* sowie Wissenschaftlicher Beirat der *Linzer Beiträge zur Kunstwissenschaft und Philosophie*.

E-Mail: artur.boelderl@aau.at

Karl-Josef Pazzini

Sehnsucht nach Sichtbarkeit, Abgrenzbarkeit und Zurechenbarkeit Über Kompetenzen und deren Verlust

Kompetenz ließe sich zurückführen auf *competo*: »etwas gemeinsam (zugleich) erstreben suchen«. Stattdessen wird das einzelne Individuum als Zentrum und Adressat, als Ausgangspunkt von Machbarkeit, Zurechenbarkeit, Kontrollierbarkeit gedacht, kaum in seiner Singularität. Es geht um die Perfektionierung eines Individualismus, die einer positiv bewerteten Individualisierung zu entsprechen scheint. Individualisierung ohne das gesellige Beisammensein macht einsam, generiert Optimierungsdruck und Schuldgefühle, macht ausbeutbar und schafft Zustände, die oft nur als Symptome artikulierbar werden: »Unbeschulbarkeit«, Depression (eine Staubsaugerdiagnose für Trauer, Erschöpfung, Überforderung, geronnene Wut, Nicht-Anerkennung ...), ADHS, Essstörungen, Drogenabhängigkeit u. a. m. Kompetenzdenken ist ein Rückfall in ältere Philosophie: Eigenschaftsdenken steht im Gegensatz zur Performativität. Kompetenzdenken hat eine pornographische Struktur: Es ist zeitnah zielführend ausgelegt, handhabbar, ohne Geheimnisse, alles sichtbar, notfalls messbar, der Erfolg liegt auf der Hand. Das mit dem Kompetenzkonzept aufgegriffene Problem ließe sich mit einem sozialen, politischen, ökonomischen Übertragungskonzept aus der Psychoanalyse differenzierter entwickeln.

Chancen

Die Rede von Kompetenz in der Pädagogik und Didaktik hätte so produktiv sein können. Könnte man doch das Wort auch zurückführen auf *competo*: »etwas

KARL-JOSEF PAZZINI ist in Berlin als Psychoanalytiker, Supervisor, Berater tätig; war bis 2014 als Professor für Bildungstheorie und Bildende Kunst an der Universität Hamburg, lehrt zuweilen an der UdK Berlin, der Universität zu Köln, Universität Zürich, an der Hochschule Luzern und an der Université du Luxembourg. Seit 2018 ist er Herausgeber des *RISS. Zeitschrift für Psychoanalyse* und im Vorstand der Psychoanalytischen Bibliothek Berlin. E-Mail: pazzini@gmx.de

gemeinsam (zugleich) erstreben, – zu erreichen suchen«, schon in der ersten Bedeutung heißt es »zusammentreffen« oder »der Zeit nach zusammentreffen« oder »der physischen Kraft nach ausreichen, seiner mächtig sein« (Georges 1998, Sp. 1347)

Aus Letzterem hätte auch der Sache nach ein Bezug hergestellt werden können, zu den witzig listigen Überlegungen von Odo Marquard unter dem Titel der *Inkompetenzkompensationskompetenz* (Marquard 1981, S. 23–38), die er als Aufgabe der Philosophie zuschreibt, nach dem sie so viele Zuständigkeiten und Macht, zumindest Diskursmacht verloren hatte. Ich habe keine Einlassung gefunden in den ministeriellen Einführungen des Kompetenzkonzeptes, die sich mit der gesellschaftlichen Potenz der Zuschreibung von Kompetenzen befasst hätte, der Dimension der Macht, zumindest von zugestandenem Einfluss. Marquard schneidet auch die ethische Frage an, die – hier auf die Philosophie und ihre Kompetenz bezogen – darin liegt, dass Kompetenz mit Zuständigkeit, Fähigkeit und Bereitschaft zu tun habe und dass sich diese drei in Deckung bringen ließen. Es habe schon immer Philosophie gegeben, »die für nichts zuständig, zu manchem fähig und zu allem bereit war« (ebd., S. 25).

Vor der Kompetenz

Auch vor dem Reden und Schreiben und Implementieren von Kompetenzen waren weder die Welt noch die Schule in Ordnung. Mit der Rede von Kompetenzen wird etwas zugespitzt, was in der Schule schon war, und etwas in die Schule getragen, das auch anderswo in der Gesellschaft sich entwickelt.

Auch im alten Schulzeugnis und den Noten wurden Einschätzungen von Fähigkeiten und Qualitäten festgelegt, aber sie waren eben als Zeugnis gedacht. Ein Zeugnis beruht ganz wesentlich auf einer Rede von etwas, das andere nicht gesehen haben.

Individuum

Der Einzelne, das Individuum, wird als Zentrum und Adressat gedacht, als Ausgangspunkt von Machbarkeit, dann auch Zurechenbarkeit, notwendiger Kontrollierbarkeit. Es wird dabei ideologisch ermächtigt, also von der Idee her, weil ein anderer Träger als Macht (*empowerment*) in den konventionellen Systemen nicht gedacht werden kann und, wenn man sie denken würde, als Subjekt der Prozess des Kapitals zum Vorschein käme. Der ist vom Einzelnen aber nur wenig beherrschbar. Er ist außerdem nicht direkt, sondern wie das Unbewusste nur an seinen Bildungen erkennbar. Aber auch der Kapitalprozess braucht Träger, eben Subjekte, die den Prozess unterfüttern und damit ihrer ursprünglichen Definition gerecht werden, Darunterliegende zu sein. Zusätzlich verlangt ist etwas, eine Ursache, ein Zurechnungsfähiger, der sichtbar, fotografierbar, leistungsmäßig messbar wird.

Zeugnis

Davor gab es an Stelle der Messbarkeit und direkten Sichtbarkeit Zeugnisse. Dies wird bis zur Unkenntlich verschüttet. Ist aber dennoch weiter in Kraft, weil die objektive Mess- und Vergleichbarkeit illusionär bleibt.

Jemand gab Zeugnis von dem, was der andere zu einer anderen Zeit an einem anderen Ort hervorgebracht hat, und tat dies mit seiner Urteilskraft, die letztlich, wie wir seit Kants *Kritik der Urteilskraft* wissen, immer ein Moment von Mut und Zumutung enthält und unter Einsatz des individuellen Subjekts in Relation zur Gesellschaft geschieht.¹ Es bekam dazu einen symbolischen Platz als Schutz und mit Ermächtigung. Mit dem Beamtenstatus des Lehrers wurde so auch bedacht, dass er eine hoheitliche Aufgabe und Erlaubnis hat, in das Leben anderer einzugreifen, so wie z. B. Richter, Polizei und Feuerwehr.²

Urteilskraft wurde von einer Unterstellung im Vorschuss gestärkt, dass jemand, der einen bestimmten Platz einnehmen durfte, die Kraft hatte, je Singuläres mit allgemeinen Kategorien zu verbinden.

Diese Kraft hilft, die Lücke zwischen etwas Abwesendem, Vergangenen und Unsichtbarem zu überbrücken. Diese Kraft liegt letztlich im Anteil am Leben und an der Glaubwürdigkeit dessen, der Zeugnis gibt. Fehlende Sichtbarkeit wird durch Leben, Vertrauen, einen Sprung, einen Einsatz, Liebe und Glaube überbrückt.

Praxis

In der Praxis geht es um noch nicht normalisierte Serien von Entscheidungen und Akten, spannende Anwendung mit ungewissem Ausgang. Sie ist nicht mehr durch eine unhintergehbare Autorität gegründet – sei es Gott oder die Natur. – Ich komme darauf zurück. – Genau diese Schwierigkeit versuchen sich Fundamentalismen aller Art zu ersparen. Praxis wird dann zum Fetisch, zu einem sinnvollen, zweckgerichteten Tun modifiziert. Sie wird zum Kriterium des Denkens, der Theorie. Praxis wird vom Freiheitsraum zu einem Kriterium für Brauchbarkeit und zum Aktionsfeld ausgebildeter Kompetenzen. Andersherum werden dann Theorie und Forschung programmatisch, sie leiten an und müssen dazu tauglich sein. Es geht um die Nachvollziehbarkeit und Maximierung von Leistung und Erfolg. Praxis wandelt sich unter der Hand zum Garanten dafür, dass etwas sichtbar ist, ein Erfolg, etwas dabei hinten rauskommt.

Ein anderer Entwurf von Praxis droht dabei zu verschwinden, eine Konzeption, die für die Künste entscheidend ist:

1 Wahrscheinlich hat Herbart den letzten systematischen Versuch unternommen, Kants *Kritik der Urteilskraft* auf einem Kanon basiert in die Erziehungswirklichkeit zu bringen, aus ästhetisch zwingenden Urteilen eine ebenso zwingende Moral abzuleiten (Herbart 1982).

2 Da es diese Übergriffigkeit durch die Modernisierung der Didaktik nicht mehr gibt, können jetzt Lehrer im Status eines Angestellten arbeiten (Pazzini 1995).

Praxis ist nach Aristoteles' *Nikomachischer Ethik* (1140b6; Aristoteles 1969, S. 160 f.) nicht wie die *Poiesis* in ein bestimmtes Gefüge von Zwecken eingebunden, sondern ziellos. Genau hier haben seit Mitte oder Ende des 19. Jahrhunderts Künste und Bildungsprozesse ihr Spielfeld. So bedarf Praxis der Urteilsfindung im nicht schon verallgemeinerbaren Einzelfall. Das ist die Problemstellung von Kants *Kritik der Urteilskraft* (man könnte sagen: seiner ästhetischen Theorie, einer transzendentalen Ästhetik). Im § 9 (B 30) schildert er die Problemlage so: »Daß, seinen Gemütszustand, selbst auch nur in Ansehung der Erkenntnisvermögen, mitteilen zu können, eine Lust bei sich führe: könnte man aus dem natürlichen Hange des Menschen zur Geselligkeit (empirisch und psychologisch) leichtlich dartun.« (Kant 1971b, S. 297) Es ist nicht unwichtig, dass hier Geselligkeit erwähnt wird.

Zur Urteilsbildung gehört ferner Lust. Sie verbürgt in all der Unsicherheit Existenz, wiederum ausgerichtet auf Geselligkeit.

Das ist aber zu unserer Absicht nicht genug. Die Lust, die wir fühlen, muten wir jedem andern im Geschmacksurteile als notwendig zu, gleich als ob es für eine Beschaffenheit des Gegenstandes, die an ihm nach Begriffen bestimmt ist, anzusehen wäre, wenn wir etwas schön nennen; da doch Schönheit ohne Beziehung auf das Gefühl des Subjekts für sich nichts ist. Die Erörterung dieser Frage aber müssen wir uns bis zur Beantwortung derjenigen: ob und wie ästhetische Urteile a priori möglich sind, vorbehalten. (Kant 1971b, S. 297)

Da die an den Erfahrungen beteiligten Sinne täuschbar sind und Affekte ablenken, war das für Kants Architektur der Philosophie wichtig, lässt sich aber ontogenetisch betrachtet nicht halten. Dass Urteile a priori in Bezug auf die individuelle Entwicklung und damit auch für den Unterricht nicht in Anschlag gebracht werden konnten, war Herbarts (1982) Problem.

Ohne im Einzelnen den Argumentationsgang weiter zu verfolgen, springe ich zum Schluss des Paragraphen (B 32), wo Kant einen weiteren geselligen Begriff einführt: Stimmung. Sie wird zu einem Träger des sozialen Bandes mit Rekurs auf die singuläre Urteilsfindung. Letztere ist aber bis hierhin auch in der Argumentationskette Kants letztlich nur durch die Unterstellung abgesichert, dass ein Anderer nachvollziehen könne, was das individuelle Subjekt als sein Lustempfinden artikuliert, und so zu sagen seine Stimmigkeit als Resultat von Stimmung akzeptiert:

Eine Vorstellung, die, als einzeln und ohne Vergleichung mit andern, dennoch eine Zusammenstimmung zu den Bedingungen der Allgemeinheit hat, welche das Geschäft des Verstandes überhaupt ausmacht, bringt die Erkenntnisvermögen in die proportionierte Stimmung, die wir zu allem Erkenntnis fordern, und daher auch für jedermann, der durch Verstand und Sinne in Verbindung zu urteilen bestimmt ist (für jeden Menschen), gültig halten. (Kant 1971b, S. 298).

Stimmung lässt ein Können und eine Macht entstehen, die jenseits der Bestimmung von Kompetenzen als individueller Eigenschaften liegt, aber notwendig für Bildung, Lehre und Lernen ist. Stimmung ist ein aktiv passiver Prozess mit unbewussten Komponenten.

Qualifikation versus Kompetenz

Die Einführung von Kompetenz war als eine Kritik am Konzept von Qualifikation gedacht, weil der Qualität ganz wesentlich die performative Dimension fehle. Die ist nicht sichtbar genug und außerdem flüchtig. Dieser Kritik ist etwas abzugewinnen. Nun wusste schon Chomsky, dass Performanz in unvorhersehbarer Weise vielfältiger ist, als dies aus den erschlossenen Kompetenzen ableitbar wäre. Kompetenzen selbst, ohne Performanz, können genauso wenig gesehen werden wie Qualifikationen. Lässt man das die Individuen überschreitende Moment der Performanz aber beim Arbeiten mit Kompetenzen weg, dann ist man nicht weiter als bei den Qualifikationen, gedacht als Eigenschaften, die sich aus dem Anstreben von Lernzielen ergeben haben sollen. Angemerkt sei, dass es durchaus Qualifikationen gibt, die im darstellbaren Ergebnis an einer Norm ausgerichtet wurden, wie zum Beispiel in der Rechtschreibung, Grammatik, bei mathematischen Aufgabenstellungen. Diese Qualifikationen werden in Basisbereichen der jeweiligen Diskurse aus der Logik des Gegenstandes, so wie er für alle fiktional festgelegt ist, abgeleitet. Dahingegen wird bei der Kompetenz etwas beurteilt und zuvor messbar gemacht, das sich am Individuum selber findet. Es wird dabei nicht die Logik eines fiktionalen Diskurses, also eines sozialen Bandes, dessen zuständige Hüter Wissenschaftler, Künstler, Lehrer sind, mit der errungenen Hinwendung eines Schülers verglichen. Eine Kompetenz ist vielmehr ein Abstraktum, das sich im Schüler sedimentiert hat, im Durchgang durch Aufgabenstellungen, was durch eine erneute Aufgabenstellung (Test) zum Vorschein gebracht werden soll und dann gemessen wird. In diesem Verfahren verschwindet nicht nur die Widerständigkeit der Anstrengung der Darstellung Anderen zuliebe, sondern auch eines bestimmten Materials, das durchzuarbeiten wäre, damit wird nicht weiter die Vermutung und Zumutung einer älteren Generation bedacht, dass es wertvoll sein könnte, sich durch etwas Bestimmtes hindurchzuarbeiten, durch einen Stoff. Etwas Transgenerationelles geht verloren. Es verschwindet auch die Behauptung des Lehrers: Ich halte diesen Inhalt für unverzichtbar für die Kultur(en) und ich möchte, nicht unbedingt als dieses singuläre Individuum, aber im Prinzip, dass ihr, liebe Schüler, das zur Kenntnis nehmt, zu eurer Kenntnis, mir zuliebe, der sich damit intensiv befasst hat! – Zu solchen Behauptungen und der Möglichkeit, sie durchzuhalten, muss ja ein Lehrer erst einmal kommen. Unproblematisch ist das nicht. Aber die berührungslose Sichtbarkeit der messbaren Kompetenz braucht natürlich von anderswoher Aufladung als Motivation: Leistungsbereitschaft an sich wird gelobt, bulimisches Lernen gefördert, Punktzahlen zu Entscheidungsträgern. Neben der Widerständigkeit und Fragwürdigkeit eines Inhaltes, sei es die romantische Malerei, die *street art*, die Literatur nach 1945, sind auch Lehrer nicht mehr angreifbar als solche mit bestimmten, persönlich in Auseinandersetzung mit einem Kanon entwickelten Vorlieben.

Fremdbestimmung als Selbstbestimmung

Anstelle von Praxis tritt die professionelle Einrichtung von Ermöglichungskonstellationen. Der Ermöglicher von Lernprozessen richtet eine Lernumgebung ein, die für jeden Einzelnen ein unterschiedlich mögliches Anforderungsprofil enthält, das in der je individuellen Zeit abgearbeitet wird.

Zu den Folgen kann von Reinhard Kahl in Bezug auf die 2006 mit dem *Deutschen Schulpreis*³ ausgezeichnete Max-Brauer-Schule in Hamburg 2007 in einer Dokumentation über die Ermunterung zum selbstbestimmten Lernen gehört werden:

»Jedes Kind ist für eine bestimmte Aufgabe die Expertin oder der Experte.

Ziel der Schule ist, dass jedes Kind sein eigener Chef wird.

Jeden Tag arbeitet jeder an etwas Anderem. Man könnte auch sagen, jeder arbeitet an sich [als ob es nichts Interessanteres auf der Welt gäbe; Anm. d. A.]. Aber es gibt einen gültigen Maßstab: Das Kompetenzraster.«

Eine Schülerin: »Wir müssen uns selber einschätzen, was wir jetzt üben müssen. Ja, und, dann machen wir das halt.«

Kahl: »Und wenn man dann doch lieber in die Luft guckt und sich die Blätter draußen anguckt oder so?«

Schülerin: »Ja, wie?«

Kahl: »Dass man mal nichts macht, dass man was anderes macht. Oder träumt.«

Schülerin: »Da vertraut uns die Lehrerin halt, dass wir auch was lernen. Und sonst ist es ja, haben wir ja selber Schuld, wenn wir nix lernen, weil dann wissen wir halt später nichts.«⁴

Und so ist Schuld aus der Institution entsorgt, Lehrer, wenn sie professionell genug sind, tragen ebenfalls keine Schuld. Schüler sind selber schuld und sind zur Selbstoptimierung ihrer Kompetenzen aufgerufen. Und auf der nächsten Ebene die Lehrer, wenn sie sich dann doch nicht selbst genügend optimiert haben.

Aber: Schuld im Sinne von etwas zu wenig haben oder zu viel, eine Sache die auf einen lebendigen Austausch verwiese, der immer auch nicht ganz passt und weitere Schuld produziert, ist das, was Gesellschaft entstehen lässt. Im Unterschied dazu kann hier die Entstehung von Schuldgefühlen studiert werden. In der individuellen Zurechnung werden und bleiben sie imaginär und unartikuliert, schaffen dadurch Bindung im Sinne von Abhängigkeit, Minderwertigkeit, negativem Größenwahn (»Wenn ich schon nichts kann, bin ich wenigstens an allem schuld«.). Wütend auf jemand anders zu sein, etwa auf einen Lehrer, entbehrt der Begründung: Man hätte

3 »Der *Deutsche Schulpreis* ist eine Auszeichnung, die von der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof Stiftung zusammen mit der ARD und *DIE ZEIT* Verlagsgruppe (ehemals mit dem ZDF und dem Magazin *stern*) an Schulen mit hervorragender pädagogischer Praxis verliehen wird. Für die Bewertung werden anspruchsvolle Kriterien herangezogen, die die Schule als leistungsorientierten Ort ansehen, aber auch als demokratischen Lebens- und Lernort.« (https://de.wikipedia.org/wiki/Deutscher_Schulpreis; Zugriff: 27.6.2018)

4 *Neue Max-Brauer-Schule*. Regie: Reinhard Kahl (2007). Online: <https://www.youtube.com/watch?v=MBkkFnjb8lA> [Zugriff: 25.6.2018]. Siehe auch: *Individualisierung – Das Geheimnis guter Schulen*. DVD. Regie: Reinhard Kah (2011).

alle Chancen gehabt. Dasselbe gilt für Lehrer. Sie haben ein Kompetenzdefizit, das fortgebildet werden muss. Resultat ist oft eine exquisit depressive Atmosphäre, nicht zurechenbare vandalistische Zerstörungslust oder Ventilangriffe auf in irgendeiner Weise befremdende Mitschüler.

Kompetenz und Performanz

Sieht man sich nun den Kompetenzbegriff an, dann ist Kompetenz »eine Voraussetzung von Performanz, die das Individuum auf Grund von selbst motivierter Interaktion mit seiner Umwelt herausbildet« (Erpenbeck 2003, S. X). Es werden dem »physisch und geistig selbst organisiert Handelnden auf Grund bestimmter, beobachtbarer Verhaltensweisen bestimmte Dispositionen als Kompetenzen« (ebd.) zugeschrieben.

Ein inneres Geschehen permanenter Neuregulation wird unterstellt, das selbst organisiert und in der Situation eines Tests beobachtbar wird, der im Wesentlichen schriftliche Antworten, Haken, kleinere Skizzen verlangt, die für die Auswertung sichtbar vorliegen. Letzteres hat aber mit Performanz, die im Schreiben und Reden über Kompetenz auch deutlich unterrepräsentiert ist, nichts zu tun. Performanz ist der Übergang in die Öffentlichkeit. An ihr sind andere, ein Publikum als Verstärker, als Resonanzboden beteiligt, wenigstens. Der Performierende wird ein anderer, als er war, abhängig von der Situation. »Selbstorganisationsdispositionen physischen und psychischen Handelns« (ebd.) werden so beobachtbar. Bei dieser Sichtweise (!) verschwinden all die Menschen, die die entsprechende Umwelt arrangieren (Manager von Lehr- und Lernprozessen, Facilitater), an denen sich die Selbstorganisationsdispositionen entwickeln können, und die, die die Tests arrangieren, natürlich auch. Es verschwindet auch die Institution selber, die eine solche Performanz ermöglicht, sie wird unsichtbar im Dienste der Messbarkeit am Einzelnen.

Es wird permanent eine »Selbst- und Eigenverantwortung« (OECD 2005) hervorgehoben, eine Rhetorik, die nur scheinbar an eine Tradition von Aufklärung anknüpft (eine hervorragende Ausarbeitung zur Kant'schen Aufklärungsidee in Bezug auf das Kompetenzdenken findet sich bei Gelhard 2011), sie wurde gekürzt um die Dimension der Gesellschaftlichkeit.⁵

»Kants Aufforderung, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen, taugt nach wie vor als Leitfaden emanzipatorischer Praxis. [...] Der Zweitakt von Leitung und Drohung, den Kant für seine Zeit bemerkte, bleibt dabei im Grundsatz unverändert. Neben den Möglichkeiten zur Selbststeuerung und Selbststeigerung zeigen die psychologischen Anleitungangebote ihren Adressaten immer auch ›die Gefahr, die ihnen drohet, wenn sie es versuchen, allein zu gehen« (Gelhard 2011, S. 9, unter Zitation von Kant 1971a) – trotz aller Individualität.

5 Das will ich hier nicht aufrollen. Nachlesbar in der erwähnten OECD-Publikation (2005). Eine Einschätzung findet sich auch bei Pazzini 2010.

Diese Kürzung um die Eigenarten der Performanz, die eine je andere Art von Kompetenz erscheinen lassen, verkennt ferner die Dimension permanenter Entfremdung, also Veränderung, Verwiesenheit auf den Anderen, Anregung durch denselben und die Tatsache, dass aus dem Handeln auch immer etwas Anderes wird, als intendiert war. Dabei entsteht Neues, Unvordenkliches. Dies auch im Unterschied zum eigentlich schon in der sozialistischen Pädagogik, auch der Kritischen Psychologie (z. B. Holzkamp 1973 und 1993) immer wieder favorisierten Verständnis von Aneignung. Kaum nachzuvollziehen, warum in diesem Konzept nie der kolonialistische Zug aufgefallen ist.

Perfektionierung eines Individualismus

Es geht um die Perfektionierung eines Individualismus, die einer positiv bewerteten Individualisierung in der Schulpädagogik und Didaktik zu entsprechen scheint. Nicht dass diese je realisiert wurde. Es wäre auch nicht erstrebenswert. Denn Individualisierung ohne das gesellige Beisammensein als Probe aufs Exempel macht einsam, überfordert, generiert Optimierungsdruck, macht ausbeutbar, führt, wie erwähnt, zu Schuldgefühlen (Ehrenberg 2008, Bröckling 2007) und schafft Zustände, die oft nur noch als bekanntes oder bizarres Symptom artikulierbar werden. Auf die Schule bezogen etwa: verschiedene Formen der »Unbeschulbarkeit«, Depression (eine Staubsaugerdiagnose für Trauer, Erschöpfung, Überforderung, geronnene Wut, Nicht-Anerkennung etc.), ADHS, Essstörungen, Drogenabhängigkeit u. a. m. Damit sind die Symptome aber lange noch nicht verstanden.

Eine neue Wissenschaft und ihre Kritik an der Wissenschaft als Grenzwanderung und Herausforderung entstand, um solcherlei Symptome (= Verhärtungen von Sinn) wieder in Fluss zu bringen. Sie operierte als Kritik der Sichtbarkeit und setzte aufs Hören und Sprechen als wirksame, Wirklichkeit generierende Modi: die Psychoanalyse. Die Künste gingen ebenso der Unverständlichkeit, der Singularität und den Grenzen der Darstellbarkeit ab derselben Zeit nach (Pazzini 2015). Werden solche Schwachstellenforschungen und die Möglichkeit der Suche nach Problemen für vorhandene Lösungen nicht genutzt, bleibt den Individuen nur, andere Symptome zu »wählen« in Richtung auf garantierte »Verständlichkeit«: Kriminalität, psychiatrische Abweichungen, somatische Erkrankungen. Die Grenze der Darstellbarkeit umspielen die Borderline-Erkrankungen, die fast jede Institution an ihre Grenzen führen. Dem ist auch nicht mit nur als Parodie genießbaren Kontaktpflege-Kompetenzen (Gelhard 2011, S. 15) beizukommen.

Dagegen wird der Psychoanalyse die Liebe als Bewegung zum Kontakt, zur Berührung, zum Begehren, zur Neugier, zur Unterstellung, zum Vertrauen zum Gegenstand, weil sie in all den unterschiedlichen Diskursen drinsteckt. Mit der Übertragung als Konzept der Praxis versucht die Psychoanalyse fiktional ein Moment von Spielraum zu erzeugen, um mit Liebe die Liebe aus festgefahrenen Formen der Liebe zu befreien. »Es ist eigentlich eine Heilung durch Liebe. In der Übertragung liegt dann auch der stärkste, der einzig unangreifbare Beweis für die Abhängigkeit der Neurosen vom Liebesleben.« (Freud/Jung 1974, S. 13)

In der Pädagogik geht es auf verschiedene Weise um die Verfeinerung der Voraussetzungen in Stoffwechsel (Pazzini 2017) mit anderen zu treten.

Zwischenergebnis

Die Rede von der Kompetenz wird abwegig und verführerisch, weil sie

- a) die Übergänge zwischen Individuum und Gesellschaft nicht kennt,
- b) Gegenwarts- und Zukunftsorientierung der Pädagogik, die ohne Vergangenheit nicht denkbar ist, nicht artikuliert,
- c) die Normalisierung als Zweck fördert und
- d) den Einsatz, Normalisiertes kritisch zu prüfen, also in Fluss und Auflösung zu halten, verpatzt,
- e) Lehrer und Schüler als Singuläre eskamotiert.

Kompetenz ist ein Harmonisierungsinstrument, ihr Schauplatz ist das Individuum. Harmonisiert wird die unkalkulierbare Beziehung des Individuums zur Umgebung, zu den Anderen, indem diese illusionär aus dem Spiel genommen werden. Das Selbst, lauter Selbste werden optimiert. Daraus wäre ADHS ein Befreiungsversuch, Autismus der Schutz vor dem Angriff. Es bleibt die Frage, ob denn Bildungsprozesse harmonisch verlaufen können, ob das wünschenswert sei. Ist nicht Reflektion auch Brechung?

Noch einmal Andreas Gelhard mit einem Hinweis auf Kant: »Denken bedarf der Gemeinschaft anderer, weil es auf die Möglichkeit, sich anderen mitzuteilen angewiesen ist; Gemeinschaft ist aber nur als konflikthafte zu denken, wenn sie nicht autoritär gleichgerichtet wird. Kant prägt dafür die bekannte Wendung von der ›ungeselligen Geselligkeit‹ [...].« (Gelhard 2011, S. 145, unter Zitation von Kant 1971c)

Ungesellige Geselligkeit: Übertragung

Ungesellige Geselligkeit kann auch als ein wichtiges Moment der Übertragung verstanden werden. Ich vermute: Übertragung wird als immer riskanter erlebt und deshalb wird sie gemieden, nicht unbedingt bewusst.

Was heißt das für die Konzeption von Übertragung? Ausgehend vom Vereinzelt, alleine kaum Lebensfähigen, wird Übertragung getragen (subjektiviert) durch einen Sehnsuchtsüberschuss aus vielen Richtungen, in der Hilflosigkeit, im Hunger nach Zuwendung, Berührung, Erregung, Vergewisserung der Existenz, im Wunsch etwas geben zu können, etwas, das man gerne sich am Anderen bewegen sehen möchte, weil es zuweilen an einem selbst unheimlich ist. Der Rückstoß der Bewegung lässt ein Individuum zurück, das sich immer wieder mitteilen will. Diese Stöße erschüttern die notdürftige Balance, die aus der Not entstanden ist, die Symptome und Sinthôme, die ihre Verlängerung und Wirksamkeit finden in den Einrichtungen des sozialen und politischen Lebens.

Guter Unterricht?

Kurz bevor es losging mit dem Kompetenzdenken, stellte die Redaktion der Zeitschrift *Kunst + Unterricht* an mich die Frage: Was ist guter Unterricht? Zunächst suchte ich nur nach Kriterien und stellte mir bei der Suche die eine oder andere Unterrichtssituation vor. Ich verwarf sehr bald alle Einfälle als viel zu konkret. Einfälle, bei denen ich verweilte, blieben Einzelfälle und verlangten nach Erzählung. Dafür aber war die gewünschte Zeichenzahl zu knapp. Eine abstrahierende Kurzfassung verbot sich. Denn nach Rückfragen bei der Redaktion begriff ich: Es sollten Kriterien für *die* gute Lehrerausbildung gefunden werden. Ich sagte ab.

Am nächsten Tag sagte ich die Absage wieder ab und schickte zum letztmöglichen Termin einen Beitrag mit der Überschrift: »Manche Stunden sind wie Zecken.« (Pazzini 1992) Mir war eine Sequenz aus einem Film über Schule wieder eingefallen. Als ich diesen Film wieder ansah, wurde die erinnerte Sequenz von 1976 für mich eine Formulierung für etwas, was mir 1984 aufgefallen war, sich aber auf 1962 bezog.

Langsam: Der Film von 1976 war von Alain Tanner nach einem Drehbuch von John Berger und hatte den Titel *Jonas, der im Jahre 2000 25 Jahre alt sein wird*, ein Film, der Rousseau variiert und kritisiert. Er handelt von der Unplanbarkeit und Unabsehbarkeit von Erziehung und Bildung, die dennoch auf Zukunft ausgerichtet sind. Es gibt darin die wunderbare Geschichtsstunde des Lehrers (10:36 ff.), der der Sohn eines Metzgers und einer Opernsängerin ist, der aufgrund einer Liebe zwischen Frankreich und Genf lebt. Die Liebe arbeitet an der Kasse im Supermarkt in der Schweiz, lebt in Frankreich. Er wird aus dem Schuldienst entlassen und arbeitet dann als Chorleiter im Altenheim: Er dirigiert *Le Temps des cerises* (01:36:35). Insbesondere die letzte Strophe spricht von einem Motiv, das in der Konzeption von Kompetenz verlorenggeht. Die Rede ist vom Schmerz in der Erfahrung, im Lernen.⁶

Im Film *Jonas* gibt es einen Bauernhof mit einem Treibhaus, in dem gelernt werden soll, einen Bauern, der im verdunkelten Dachboden bei elektrischem Licht die Hühner, die auf dem Hof herumlaufen, von Fotos abzeichnet. Und eben er erzählt am Esstisch, an dem alle auf unterschiedliche Weise von 1968 Geprägten immer wieder mit den Kindern und jeweiligen Gästen zusammensitzen und versuchen, die Ungeduld des Aufbruchs und Enttäuschungen in politische Pragmatik zu übersetzen:

6 »J'aimerai toujours le temps des cerises: | C'est de ce temps-là que je garde au cœur | Une plaie ouverte! | Et dame Fortune, en m'étant offerte, | Ne pourra jamais fermer ma douleur... | J'aimerai toujours le temps des cerises | Et le souvenir que je garde au cœur!« (Siehe: https://fr.wikisource.org/wiki/Le_Temps_des_cerises; Zugriff: 30.4.2018) War das Lied zunächst so etwas wie ein Schlager über die Liebe, wurde er nach 1871, der blutigen Niederlage der Kommune, auf dieses Ereignis bezogen (https://www.youtube.com/watch?time_continue=5844&v=TiPer0zvszE [1:36:35]; Zugriff: 30.6.2018).

»Eine Zecke hat zum Leben in Wirklichkeit nur einen Tag. Sie fällt von einem Baumblatt auf ein warmblütiges Tier und saugt sich voll mit Blut, fällt auf den Boden, legt Eier und kriecht. Die Zecke, die aus dem Ei schlüpft, steigt auf einen Baum und wartet auf einem Blatt, bis ein warmblütiges Tier vorbeigeht.« [...] »Merkt sie das am Geruch?«, fragt einer am Tisch. »Fliegt sie dann weg, wenn kein Tier kommt?« – »Nein, sie kann sich nur fallen lassen. Sie wartet und wisst ihr, wie lange sie warten kann, ohne zu fressen?« – »Nein.« – »18 Jahre.« – »18 Jahre, ohne zu fressen?« – »Und ihr könnt nicht mal fünf Minuten auskommen, ohne zu fressen!« (00:32:40-00:33:40)

Logische Zeit und die Widerständigkeit des Materials

Es geht im Beispiel und in Bildungsprozessen um eine andere Zeitlichkeit, als sie in deren definiertem Rahmen zeitnah und zielführend evaluiert werden könnte.

Ein auf Kompetenzen ausgelegter Unterricht scheint den Vorteil kurzfristiger Überprüfbarkeit⁷ zu haben. Ideal dabei ist: Die Antwort lässt sich eindeutig geben und zuletzt in Zahlen transferieren. Dazu zielt man am besten auf Kognition.⁸

Diese Kritik ließe sich als romantisch denunzieren.

Messbarkeit und Urteil

Es spricht nichts gegen Zahlen und Zählbarkeit. Aber es gibt den Unterschied, ob eine Zahl durch Messen auf der Basis von Sichtbarkeit entsteht oder als Ergebnis eines Urteils, einer Entscheidung als Akt, der dann natürlich auch angreifbar ist. In einem Akt setzt sich ein individuelles Subjekt aufs Spiel, taucht aus dem Unbewussten eines Subjekts der Verbindung, auch aus dem Subjekt des Unbewussten auf und sagt: Gemäß dem, was von mir und der Gruppe, der Institution, der ich zugehörig bin, aufgrund einer intensiven Beschäftigung für so wichtig gehalten wird, dass es weitergegeben wird, gebe ich Zeugnis davon, dass das, was ich gehört, gelesen, gesehen habe, dem entsprechen könnte. Die Lücke der Ungewissheit wird durch das Risiko des Engagements dessen, der urteilt, überbrückt.

Und an dieser Stelle wurde natürlich schon vor der Einführung des Kompetenzdenkens Schindluder getrieben, indem es sich die Zeugnisgeber bequem machten.

Es gehört nämlich zu einem solchen Verfahren die Subjektivierung. Das heißt auch, dass während der Lehrerausbildung und danach kontinuierlich die Frage gestellt und je vorläufig beantwortet werden kann: Warum will jemand fremder Leute Kinder erziehen? (Bernfeld 1981, S. 134) Weshalb hält jemand jene Materie, die sein

7 »Kompetenzorientierte Lehrpläne sind ein zentrales Element in einem umfassenden Gesamtkonzept für die Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit. Sie bieten allen an Schule Beteiligten Orientierungen darüber, welche Kompetenzen zu einem bestimmten Zeitpunkt im Bildungsgang verbindlich erreicht werden sollen, und bilden darüber hinaus einen Rahmen für die Reflexion und Beurteilung der erreichten Ergebnisse [...].« (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2011, S. 7)

8 »Kompetenzorientierte Kernlehrpläne [...] beschränken sich dabei auf zentrale kognitive Prozesse sowie die damit verbundenen Gegenstände, die für den weiteren Bildungsweg unverzichtbar sind [...].« (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2011, S. 7)

Fach ist, für besonders weitergebenswert? Warum will jemand in einem Feld arbeiten, das etwas mit der Liebe zum Gegenstand und den Adressaten zu tun hat, die nicht eine ist, die der Befriedigung nur andernorts einlösbarer Bedürfnisse und Ansprüche dient, sondern einer Begierde entspricht, die nicht endgültig an ihr Ziel kommt, erst recht nicht in der Situation der Berufsausübung selbst?

Die Reformpädagogik begehrt dagegen auf, die gegenwärtig oft anzutreffende Version des Lehrers als Moderator und Manager von Unterrichtsprozessen auf eine andere Weise. Setzen die einen auf die Sehnsucht nach Unmittelbarkeit von Mensch zu Mensch und der Sache im alltäglichen nicht abstrahierten Kontext, also auf Nähe und Konkretion, setzen die anderen auf Distanz, Coolness, Offenheit, Nichteinmischung, Unterstellung der Schüler als Entscheider im eigenen Leben, die deshalb schon früh selber üben müssen zu entscheiden, was denn jetzt für sie dran ist – in einem gewissen Rahmen. Beide Versionen grenzen an Überforderung der Lehrenden.

Zum Schluss

Kompetenzdenken ist ein Rückfall in ältere Philosophie: Eigenschaftsdenken steht im Gegensatz zur Performativität.

Kompetenzdenken hat eine pornographische Struktur. Es ist zeitnah zielführend ausgelegt, ohne Geheimnisse, der Erfolg liegt auf der Hand.

Literatur

- ARISTOTELES (1969): *Nikomachische Ethik* [335–323 v. Chr]. Übers. von Franz Dirlmeier. Stuttgart: Reclam.
- BERNFELD, SIEGFRIED (1981): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (1925). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- BRÖCKLING, ULRICH (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- EHRENBERG, ALAIN (2008): *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- ERPENBECK, JOHN (2003): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- FREUD, SIGMUND; JUNG, C. G. (1974): *Briefwechsel*. Frankfurt/M.: S. Fischer.
- GELHARD, ANDREAS (2011): *Kritik der Kompetenz*. Berlin-Zürich: Diaphanes.
- GEORGES, HEINRICH (1998): *Ausführliches lateinisch-deutsches Handwörterbuch*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- HERBART, JOHANN FRIEDRICH (1982): Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung [1802]. Erschienen als Anhang zur 2. Auflage von: Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung [1804]. In: Asmus, Walter (Hg.): *Pädagogische Schriften. Erster Band: Kleinere Pädagogische Schriften*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 105–120.
- HOLZKAMP, KLAUS (1973): *Sinnliche Erkenntnis. Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung*. Frankfurt/M.: Fischer.
- DERS. (1993): *Lernen – Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/M.-New York: Campus.

- Individualisierung – Das Geheimnis guter Schulen*. DVD. 2011. Regie: Reinhard Kahl.
- KANT, IMMANUEL (1971a): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? [1783]. In: *Werke in zehn Bänden*. Hg. von Wilhelm Weischedel. Bd. 9. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 53–61 (A 481–A 494).
- DERS. (1971b): *Kritik der Urteilskraft* [1790]. Hg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- DERS. (1971c): Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht [1784]. In: *Werke in zehn Bänden*. Hg. von Wilhelm Weischedel. Bd. 9. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 31–50.
- MARQUARD, ODO (1981): *Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien*. Stuttgart: Reclam.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hg., 2011): *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I, Kunst*, Nr. 3405. Erfstadt: Ritterbach.
- Neue Max-Brauer-Schule. Regie: Kahl, Reinhard (2007). Online: <https://www.youtube.com/watch?v=MBkkFnb8lA> [Zugriff: 25.6.2018].
- OECD (2005): *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*. Online: <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> [Zugriff: 24.6.2018].
- PAZZINI, KARL JOSEF (1992): »Manche Stunden sind wie Zecken«. In: *KUNST + UNTERRICHT* (161), S. 47.
- DERS. (1995): Wie geschieht Lehre? – Über die Aggressivität des Lehrens. In: Schmid, Michael (Hg.): *Zur Frage der Transmission (in) der Psychoanalyse. RISS-Materialien 1*. Zürich: RISS, S. 113–136.
- DERS. (2010): Das nicht messbare Individuum. Überlegungen aus psychoanalytischer Perspektive. In: Dust, Martin; Mierendorff, Johanna (Hg.): »Der vermessene Mensch«. *Ein kritischer Blick auf Messbarkeit, Normierung und Standardisierung. Jahrbuch für Pädagogik*. Frankfurt/M.: P. Lang, S. 59–71.
- DERS. (2015): *Bildung vor Bildern. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse*. Bielefeld: transcript.
- DERS. (2017): Stoffwechsel in der Kur. In: Pazzini, Karl-Josef (Hg.): *Warum haben wir Angst ums Geld? Geld und Liebe in der Psychoanalyse*. RISS-Materialien 2. Zürich: Vissivo, S. 29–46.

Hajnalka Nagy

(Un-)Sichtbarkeit der Literatur in Schule und Gesellschaft

Vorbereitende Analysen und Überlegungen zum Konzept der »literarischen Bildung« als Dispositiv

Wenn jemand die öffentliche Diskussion der Jahre 2012 bis 2015 um die neue standardisierte schriftliche Reifeprüfung im Fach Deutsch in Österreich verfolgt hat, wird feststellen, wie viele Akteur/innen mit welchen unterschiedlichen Positionen daran teilgenommen haben. Diese mediale Auseinandersetzung deutet bereits jene heterogene Diskursgemengelage (mediale, fachdidaktische, bildungspolitische, alltägliche) an, die in letzter Zeit die öffentliche und fachliche Rede über das Wozu und das Wie des Literaturunterrichts prägt. In diesem Beitrag geht es darum, jene Diskussionsstränge zu untersuchen, in denen über die Funktion und Legitimation von Literatur in der Schule verhandelt wird. Dabei frage ich mit Hilfe der Methode der Dispositivforschung danach, wer die Deutungsmacht hat zu bestimmen, was unter »literarischer Bildung« verstanden wird, auf welche Konzepte von Literatur und (gutem) Literaturunterricht diese Akteure/Akteurinnen zurückgreifen und wie in diesen Diskursen Literatur (un)sichtbar gemacht wird.

1. Über das Unsichtbarwerden von Literatur in der Schule

»Lesen von Literatur mit einer Schulnote verbinden, ist obszön.« Mit diesen Worten reagiert der Schriftsteller Clemens J. Setz auf die Frage des österreichischen Nachrichtenmagazins *News* nach dem Stellenwert der Literatur im Literaturunterricht im Gefolge des Debakels der teilzentralisierten standardisierten schriftlichen Deutsch-Matura im Jahr 2014. Sein Statement hier vollständig zu zitieren lohnt sich nicht nur wegen seiner Radikalität, sondern auch wegen seines subversiven Gestus:

HAJNALKA NAGY ist Assistenzprofessorin am Institut für Germanistik^{AEC}, Abteilung Fachdidaktik an der AAU Klagenfurt. Forschungsschwerpunkte: Deutschsprachige Literatur des 20. Jahrhunderts und der Gegenwart, Transkulturelle Literaturdidaktik, Weltliteratur im Unterricht, Literatur und Mehrsprachigkeit. E-Mail: hajnalka.nagy@aau.at

Als beinahe einziger unter den befragten Autor/inn/en verknüpft er das Lesen von Literatur in erster Linie mit ästhetischer Genussfähigkeit und hebt dabei indirekt das rezipierende Subjekt und dessen Erfahrung in den Mittelpunkt. Zudem weigert er sich, in einer ideologischen und verzerrten Debatte als authentische Stimme instrumentalisiert zu werden:

Ich würde gern gegen kulturfeindliche Entwicklungen und ein sich gegenseitiges Unterblöden durch die Beschränkung auf das Lesen von Sachtexten polemisieren, wenn klar wäre, dass dadurch ein echter Schaden entsteht. Literaturunterricht kann auch problematisch sein: Muss man zu viel lesen, kann es sein, dass einem das Lesen für immer vergällt wird. Lesen von Literatur mit einer Schulnote zu verbinden, ist obszön. Statt Literatur zu prüfen, soll man sie reich im Unterricht vorkommen lassen und lehren, wie man sie genießt. (Setz, zit. nach Sichrovsky u. a. 2014, S. 19)

So kurz die Stellungnahme auch ist, sie berührt wichtige Facetten der vielschichtigen Problematik der Sichtbarkeit der Literatur im Literaturunterricht, nämlich:

- Literatur ist etwas, das der Institution Schule grundsätzlich entgegensteht. Um Werner Wintersteiner zu zitieren: »Wenn man nun Literatur – als das Grenzüberschreitende, das Andere einer Gesellschaft – in das Unterrichtsprogramm einer normalisierenden Sozialisationsinstanz aufnimmt, besteht immer die Versuchung, den Widerspruch aufzulösen [...], ihren Gegen-Sinn, ihre lustvolle Negativität zu unterschlagen.« (Wintersteiner 2011, S. 17) Denken wir Setz' Worte weiter, liegt die Vermutung nahe, dass der Literaturunterricht in seiner aktuellen Form neben dem kompetenzorientierten Leseunterricht auch zu jenen »kulturfeindlichen Entwicklungen« zähle, die nicht nur zur Verblödung einer ganzen Gesellschaft führen, sondern den Zugang zur Literatur von vornherein verbauen.
- Die Fähigkeit, Literatur zu genießen oder damit umzugehen, ist nicht messbar bzw. sollte prinzipiell nicht Teil der Leistungsüberprüfung sein, zumal das schriftlich abgelegte Zeugnis (Interpretationsaufsatz) von der Auseinandersetzung mit einem literarischen Text noch lange nicht eine tatsächlich erfolgte Begegnung zwischen Leser/in und Text beweist. Ein durchaus ähnlicher Gedanke findet sich auch beim Literaturdidaktiker Johannes Odendahl, der die in Folge von PISA in der Deutschdidaktik erfolgten Bestrebungen, literarische Kompetenzen empirisch zugänglich, operationalisierbar und messbar zu machen, mit Bezugnahme auf die biblische Geschichte der Volkszählung von König David wie folgt kommentiert: »Vielleicht hängt das Unbehagen [...] mit der intuitiven Einsicht zusammen, dass sich Menschen eigentlich gar nicht in großem Maßstab zählen lassen; dass man dabei sogleich in bedenklicher Weise den Einzelnen in seiner Unverwechselbarkeit und Individualität aus dem Auge verliert [...].« (Odendahl 2012, S. 13)
- Die Krise literarischer Bildung ist zwar erst mit der neuen schriftlichen Reifeprüfung und dem dieser vorausgegangenem Paradigmenwechsel zu Standardisierung und Kompetenzorientierung richtig sichtbar geworden, aber keineswegs neu. Eines der vermutlich besorgniserregendsten Zeichen der Delegitimierung von Kunst und ästhetischer Bildung in der Gesellschaft ist das zunehmende Desinteresse Jugendlicher an Literatur, abzulesen an den sinkenden Zahlen derjeni-

gen, die Literatur mit Vergnügen lesen. Die Vermutung, es gebe ganze Generationen, bereits vor dem Bildungswandel, denen die Lust an Literatur regelrecht ausgetrieben wurde, legt nicht nur Setz' Argumentation nahe, vielmehr tun dies auch Selbstaussagen von Studierenden des Lehramts Deutsch, die mit dem Literaturunterricht tendenziell negative Erfahrungen verbinden.

- Es gibt wohl auch einen anderen Weg, Literatur sowohl im Bildungssystem wie auch im Leben des Einzelnen wieder aufzuwerten. Davon zeugen viele für den Literaturunterricht herausgearbeitete theoretische und praxisrelevante Konzepte (z. B. Birkmeyer 2014, Härle 2014, Mitterer 2016, Schilcher/Pissarek 2013), die die besondere Ästhetik literarischer Werke zum Ausgangspunkt nehmen, ohne das konkrete lesende Subjekt aus den Augen zu verlieren. Literatur »reich« im Unterricht vorkommen zu lassen, soll im Sinne von Setz deshalb nicht mit Viellesen gleichgesetzt werden, sondern mit jenen ästhetischen Zugängen, bei denen Textverstehen nicht als ein Sich-Abarbeiten am Text, sondern als eine ständige Suche nach dem sich entziehenden Sinn konzipiert ist, die auch die Fragilität der zur Verfügung stehenden Sprache und des lesenden Subjekts offensichtlich werden lässt.

2. Unsichtbare (Macht-)Strukturen. Literarische Bildung als Dispositiv

Diese Punkte deuten bereits jene heterogene Diskursgemengelage (mediale, fachdidaktische, bildungspolitische, alltägliche) an, die in letzter Zeit – dank der neuen Reifeprüfung – die öffentliche und fachliche Rede in Österreich über das Wozu und das Wie des Literaturunterrichts prägt. In diesem Beitrag geht es darum, jenen Diskussionssträngen nachzugehen, in denen über die Funktion und Legitimation von Literatur in der Schule verhandelt wird. Dabei frage ich mit Hilfe der Methode der Dispositivforschung auch danach, wer genau die Deutungsmacht hat, um zu bestimmen, was Literatur und Literaturunterricht zu sein haben.

Dispositive sind machtvolle kulturelle und gesellschaftliche Praktiken, die überindividuell wirken und das Selbstbild, Denken, Handeln und Wahrnehmen der Menschen beeinflussen, d. h. bestimmte »Subjektivierungen« hervorbringen (Bührmann/Schneider 2008, S. 128). In der Dispositivanalyse geht es zwar in erster Linie um die Frage, wie bestimmte Wissensordnungen und Deutungsmuster »im Selbst- und Weltbezug des Einzelnen handlungswirksam« werden (ebd., S. 129), die Untersuchung reicht jedoch bis zur Analyse diverser Diskursebenen (Elementardiskurse, Inter- und Spezialdiskurse), Objektivationen (Vergegenständlichungen und Materialisierungen von Dispositiven) und zielt auf die Aufdeckung des Verhältnisses von Macht und Subjektformierung.

Norbert Ricken greift bei der Bestimmung von »Bildung« als Dispositiv auf Bollenbecks Definition zurück, um diese genuine Verbindung von Bildung, Subjektivierung und Macht anzudeuten. Wenn Bildung als »ein spezifisches ›Deutungsmuster« aufgefasset wird, »in dem gesellschaftliche Beziehungen, soziale Identitäten und Bewusstseins- und Wissensbestände (um-)codiert und organisiert bzw. reguliert werden, dann ist ›Bildung« eine umfassende Machtformation [...], mit der

und in der Welt-, Anderen- und Selbstverhältnisse figuriert und verbindlich gemacht werden, so dass auch in ihr entschieden wird, was gesagt und nicht gesagt, was getan und nicht getan werden kann« (Ricken 2015, S. 46).

Daran angelehnt soll nun »literarische Bildung« als Dispositiv verstanden werden, das *gewisse Leitvorstellungen der Gesellschaft* darüber beinhaltet, wer als »literarisch gebildet« gilt und welches spezifische Wissen er/sie dazu benötigt. Diese Vorstellungen beeinflussen durch Adressierungen, d. h. normative Appelle (etwa: Du musst Goethe lesen, um als gebildet zu gelten!), *Subjektformierungen* und wirken in das Selbstverständnis/die *Selbstthematizierung* der Subjekte (z. B. Funktion der Literatur im eigenen Leben) sowie deren alltägliche Praxen (z. B. Verweigerung des Lesens von E-Books) hinein. Darüber hinaus regulieren diese Deutungsmuster nicht nur das, was Literatur ist, sondern auch die Art und Weise, wie Literatur überhaupt sichtbar und wahrnehmbar werden kann. Zwar gibt es verschiedene Vorstellungen darüber, was literarische Bildung ist, es gibt indes *hegemoniale Narrative*, die sich unter spezifischen historischen und kulturellen Bedingungen herausgebildet haben und heute noch weiterwirken. Ein solches hegemoniales Narrativ ist die Verbindung literarischer Bildung mit der national bestimmten kollektiven Identität und dem kulturellen Gedächtnis. Die Instrumentalisierung nationaler Literatur und Literaturgeschichte zur Konstruktion der nationalen Identität ging im 19. und 20. Jahrhundert Hand in Hand mit der Indienstnahme des Deutschunterrichts als Ort, an dem die Pflege und Weitergabe des kollektiven Gedächtnisses durch das Studium der Nationalliteratur stattfinden sollte. Obwohl die »Erziehung zum Deutschtum« laut Dawidowski (2016, S. 184) von den Zielvorstellungen des Literaturunterrichts verschwunden und allgemein von einer kulturellen Teilhabe (Enkulturation; vgl. Abraham/Kepser 2009, S. 53) die Rede ist, weisen sowohl die mediale Diskussion als auch die Schulbücher Reste dieses Ideologems auf. Ein weiteres dominantes Konzept, was Literatur ist und wie sie in der Schule sichtbar werden kann, setzen *staatliche Institutionen und Gesetze* (Lehrpläne, Bildungsstandardsbestimmungen, Bildungseinrichtungen wie die Schule selbst) und *Materialisierungen* dieser Normen in Form von Schul- und Lesebüchern durch. Beide zuletzt genannten Diskurse können die Elementardiskurse des Alltags sowie *nicht-diskursive*, d. h. nicht-zeichenförmige, *alltägliche Praxen* von Menschen und deren Selbstpositionierungen- und thematisierungen beeinflussen. Schließlich hat der Interdiskurs, d. h. die öffentliche Rede in den Medien, eine führende Rolle: Indem die Medien Vorstellungen von Meinungsbildnern über die literarische/kulturelle Tradition und über Bildung lancieren, bestimmen sie maßgeblich mit, in welcher Weise sich eine Gesellschaft über ihre Werte verständigt.

Die Hauptfunktion von Dispositiven besteht mit Foucault darin, »auf einen gesellschaftlichen Notstand« zu reagieren (Bühmann/Schneider 2008, S. 28). Im Fall des Dispositivs »literarische Bildung« ist deshalb ebenfalls davon auszugehen, dass die Debatte um die neue Reifeprüfung in Österreich auf einen grundlegenden sozialen, kulturellen und ökonomischen Wandel zu antworten sucht, der nicht nur den Stellenwert der Künste, sondern auch das Humboldt'sche Bildungskonzept neu justiert.

Welche Konzepte von Literatur und Literaturunterricht wirken nun in Österreich im beschriebenen Sinn aufeinander?¹ Wie wird in diesen Diskursen Literatur sichtbar? Dazu werden im Folgenden zunächst die genannten Diskurse in dem größeren Kontext des Bildungswandels (3.1) verortet. Anschließend wird versucht, die in der medialen Auseinandersetzung mit der Deutsch-Matura sichtbar werdenden Konzepte »literarischer Bildung« mit denen der Expert/inn/en im Bereich der Literaturdidaktik zu kontrastieren (Kap. 3.2 und 3.3), um die konzeptuellen Differenzen zwischen Inter- und Spezialdiskursen deutlich zu machen.

3. Sichtweisen auf die Literatur. Diskurse um literarische Bildung

3.1 Wissens(an)ordnungen der Bildungspolitik

Die genuine Verbindung von Bildung und Macht ist aus der Entwicklung des Bildungssystems der Moderne nicht wegzudenken. Schule als »moderne Ordnungsinstitution« (Geister 2008, S. 31) mit ihren unterschiedlichen Auswahlkriterien folge immer schon einer Strategie der Regulierung« und Disziplinierung (Ricken 2015, S. 46). Welche Schüler/innen überhaupt die Möglichkeit erhalten, »kulturelles Kapital« zu akkumulieren, um dann im Kampf um sozialen und ökonomischen Status erfolgreich partizipieren zu können (ebd.), ist eine Frage, die heute eine Bildungspolitik bestimmt, welche sich – ohne das hier im Detail ausführen zu können – maßgeblich an den ökonomischen Leitvorstellungen des neoliberalen Kapitalismus orientiert. Ricken zufolge hat Bildung in diesem neuen Bildungsparadigma »überwiegend die Bedeutung der Verfügung über kulturelles Kapital im Sinne von Kompetenzen [] und [trägt] damit einen eindeutig [...] instrumentalen Charakter« (ebd., S. 51). Auf diese Weise tritt an die Stelle der »Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung«, »die sich (auch) gegen Normalität und auch Normativität richtete und bisweilen zugespitzt auf Authentizität und Individualität zielte« (ebd.), eine funktionale Orientierung, die sich Schlagwörter wie Kompetitivität, Zweck- und Nutzenorientierung, Problemlösung auf die Fahnen schreibt (kritisch dazu etwa Boelderl 2018, Liessmann 2014, Wintersteiner 2011).

Im Fach Deutsch begann nach dem sogenannten PISA-Schock 2000 eine Diskussion um Kompetenzen und Bildungsstandards, die eine »Output- und Ergebnisorientierung« im Sinne von zu erreichenden Mindeststandards und die Bestimmung einer so genannten »Risikogruppe« mit sich brachte. Diese Orientierung wie-

1 Die Frage, wie sich diese Leitvorstellungen in Alltagspraxen von Subjekten und in ihren Selbstkonzepten widerspiegeln, würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Denkbar wäre, solche Subjektivierungen durch empirische Studien zu Selbstkonzepten von Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n via Leitfadeninterviews oder narrative Interviews zu erheben. Diese sollten jedoch ergänzt werden durch weitere Beobachtungen, die auch nicht-diskursive Praxen und äußerliche Selbstinszenierungen/Verkörperungen miteinbeziehen, etwa durch Fragen zu Lesepräferenzen, Ansichten zu den Veränderungen des Buchmarktes, Stellenwert von Bibliotheken und weiteren Einrichtungen im eigenen Leben.

derum schrieb, zugespitzt formuliert, unter dem Deckmantel der Chancengleichheit die zentrale Zielsetzung des Deutschunterrichts im Erwerb basaler Lese-, Schreib- und Textverstehensfähigkeiten fest (kritisch dazu etwa Wintersteiner 2011, Odendahl 2012, Ehlers 2016, S. 31 ff.). Wintersteiner spricht zwar mit Heydron von der Ideologie einer »Ungleichheit für alle«, die Literatur und literarische Bildung nicht einmal mehr für die »herrschende Klasse«, geschweige denn »für die Massen« reserviert (Wintersteiner 2011, S. 13 f.) und sie in diesem Sinne vollkommen verschwinden lässt. Der allgemeine Bedeutungsverlust der Literatur in der Schule kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die aktuelle Schulrealität soziale Ungleichheiten nicht nur weiterhin reproduziert, sondern die gesellschaftliche Teilhabe von Schüler/innen mit nicht-deutscher Erstsprache erst recht systematisch verhindert. Letztere leiden einmal mehr unter normativen Appellen, indem sie nicht nur mittels kulturalistischer Zuschreibungen als nicht zur Wir-Gruppe Gehörige konstruiert werden (Dirim u. a. 2013), sondern auch als »Risikogruppe«, der von vornherein die Fähigkeit abgesprochen wird, komplexe literarische Texte zu bewältigen (vgl. beispielsweise Roth, zit. nach Sichrovsky u. a. 2014, S. 24).

Inzwischen stehen Deutschlehrer/innen in einer Double-bind-Situation, die – zum Beispiel in der gymnasialen AHS-Unter- und Oberstufe – das alte Konzept der »literarischen Bildung« ebenso hochzuhalten wie gleichzeitig die neuen Normative der Standardisierung zu erfüllen suchen. Dass hier zwei inkommensurable Konzepte aufeinanderprallen, zeigt sich auch daran, wie unterschiedlich die Lehr- und Lernziele in den Bildungsstandards/BIST (exemplarisch zitiert für die 8. Schulstufe) und in den AHS-Lehrplänen (8. Schulstufe) formuliert sind:

Während die BIST im Kompetenzbereich »Lesen – Umgang mit Texten und Medien« in Bezug auf Literatur ein rudimentäres Gattungswissen², die Entwicklung »einer textbezogenen Interpretation« und die Reflexion der »Eigenschaften, Verhaltensweisen und Handlungsmotive von Figuren in altersgemäßen literarischen Texten« fordern, visiert der Lehrplan für die 4. Klasse AHS-Unterstufe³ an, dass Schüler/innen »[p]ersönliche Zugänge zu literarischen Texten finden«, literarische Texte mit höherem Anspruchsniveau im Hinblick auf Thema, Form und Umfang erleben und verstehen sowie »Einblicke in Entstehungs- und Wirkungszusammenhänge von Texten gewinnen«. Die neue Form der schriftlichen literarischen Matura, die ebenso die Analyse und Interpretation eines literarischen Kurztextes verlangt, muss gleichfalls – wie ihre Kritiker/innen bemerken – in gewisser Weise im Kontext dieser Entwicklungen gesehen werden.

Aber nicht nur das tragende Institut für die Bildungsstandards und die neue Reifeprüfung, das BIFIE, sondern auch kompetenzorientierte Schulbücher sind als Materialisierungen dieses normativen hegemonialen Programms anzusehen. Eine

2 »Schüler/innen können epische, lyrische und dramatische Texte unterscheiden und grundlegende epische Kleinformen (Märchen, Sage, Fabel, Kurzgeschichte) und ihre wesentlichen Merkmale erkennen.« (https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/bist_d_vs_kompetenzbereiche_d4_2011-08-19.pdf; Zugriff: 20.8.2018)

3 https://bildung.bmbuf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs7_781.pdf?61ebz [Zugriff: 20.8.2018].

Analyse der führenden integrativen Lehrwerke für die gymnasiale Oberstufe (Nagy 2016) verdeutlicht einmal mehr, wie die vielfältigen Dimensionen des Literaturunterrichts und die verschiedenartigen Funktionen der Literatur der einen zentralen Zielsetzung, nämlich der Schulung literarischer Kompetenzen, im engeren Sinne der Texterschließungskompetenz weichen müssen. Der in den untersuchten Schulbüchern dominierende Umgang mit Literatur zerstört das literarische Kunstwerk in seiner Einzigartigkeit und degradiert den literarischen Text zu einem bloßen Mittel, durch den Teiloperationen geschult oder einzelne Textmerkmale studiert werden können. Die Marginalisierung ästhetischer Rezeptionsweisen führt letztlich zur Entliterarisierung literarischer Texte, die immer mehr als Exerzierfeld für Interpretationen instrumentalisiert werden.

Die so genannten Literaturkunden, die im Unterricht als Ergänzung zu diesen integrativen Lehrwerken hinzugezogen werden können, schaffen den Spagat zwischen dem alten Bildungsprogramm »literarischer Bildung« und dem neuen Modell der Kompetenzorientierung nur mit Mühe. Literatur erscheint in ihnen in der klassischen Form: textbasiert, »monomodal«, deutschsprachig, in einer starren »Epochisierung« gefangen. Die Lehrwerke lassen weitestgehend neue mediale Spielarten (Comics, Graphic Novel, digitale Literatur), weltliterarische Bezüge und transkulturelle Entwicklungen außer Acht und beschränken subjektive Zugänge junger Leser/-innen auf das Minimale. In diesem Sinne wird in den Lehrwerken nicht nur die Literatur unsichtbar, es verschwindet aus ihnen auch das lesende Subjekt mit seinen Fraglichkeiten, Unsicherheiten, Irritationen – oder aber seiner Begeisterung.

3.2 Deutschdidaktische Bestimmungen »literarischer Bildung«

Um zu verdeutlichen, warum diese Neudefinition »literarischer Bildung« seitens der Bildungspolitik eine radikale Veränderung zu den traditionellen Konzepten bedeutet, soll hier kurz geklärt werden, was das Fach überhaupt unter »literarischer Bildung« versteht.

Abraham/Kepser (2009) verneinen noch eine klare Trennung zwischen »literarischer Bildung« und »literarischem Lernen« vornehmen zu können. Erstere steht bei ihnen für die Vermittlung von literaturgeschichtlichen wie literaturtheoretischen Kenntnissen und die Behandlung von Kanon und Kanonisierung, aber in diesem Kontext werden auch die zentrale Fähigkeit des Symbolverstehens, die Marginalisierung der Literatur in der Lebenswelt der Schüler/innen, die Ausweitung des Literaturbegriffs und neuere Ansätze von Interpretationsmethoden (ebd., S. 91–98) verortet. Den von ihnen weiter gefassten Begriff des literarischen Lernens definieren sie als »Sammelbegriff für alle Beiträge literarischen Lesens zur Persönlichkeitsbildung« (ebd., S. 98). Primär geht es hier vor allem um Prozesse der Lesesozialisation, des literarischen Verstehens oder um die für das Verstehen notwendigen Haltungen, emotiven Voraussetzungen und Gratifikationen.

In Dawidowskis Einführung werden demgegenüber literaturgeschichtliches Wissen, Gattungswissen und Interpretation der Zieldimension »Fähigkeiten und Kenntnisse« zugeordnet, während er unter literarischer Bildung eine »ästhetische

Sensibilität« versteht, d. h. »die Fähigkeit, literarische Texte genießen und geformte Sprache als Kunstwerk würdigen zu können« (Dawidowski 2016, S. 185 f.). Nach Swantje Ehlers umfasst literarische Bildung »die Inhaltsebene, Kenntnisse von Werken, Gattungen und Epochen, die Reflexion von Sprache und Form und Inhalt aufeinander zu beziehen und mit literar-ästhetischen Eigenschaften wie Polyvalenz und Selbstbezüglichkeit umzugehen. Zum Formbewusstsein und zur ästhetischen Wahrnehmung gehören das Erkennen und funktionale Bewerten poetischer Mittel [...] und Gattungs- und Darstellungskonventionen« (Ehlers 2016, S. 30). Literarisches Lernen ist für sie ein engerer Begriff, der sich vor allem auf Verfahren des Umgangs mit literarischen Gegenständen konzentriert. Allein diese Definitionen zeigen, dass gewisse Überschneidungen zwischen den Bereichen literarischer Bildung und literarischen Lernens bestehen, und auch die Formel, literarische Bildung decke eher die »Inhaltsebene« ab und beinhalte Wissensformen über die Literatur, geht nicht auf.

Anders argumentieren Leubner/Saupe/Richter (2016), die literarische Bildung als einen übergeordneten Bildungsauftrag des Literaturunterrichts begreifen, der – mit Abraham/Kepser (2009, S. 53) – Schüler/innen in das »Handlungsfeld Literatur« via Individuation, Sozialisation und Enkulturation einführen soll (Leubner u. a. 2016, S. 38 f.). Dass Textverstehen in diesem deutschdidaktischen Standardwerk als zentrale Aufgabe gesetzt wird, kann auch als Folge der von der Bildungspolitik verordneten Standardisierung und Kompetenzorientierung gelesen werden. Die Deutschdidaktik reagiert also auf die bildungspolitischen Verordnungen mit einer beinahe ins Unendliche wachsenden Zahl an empirischen Studien und theoretischen Konzeptualisierungen von Kompetenzmodellen, die literarische Verstehensprozesse empirisch beschreibbar und Kompetenzen für die Praxis handhabbar machen. Diese empirische Neuorientierung der Deutschdidaktik, die durchaus einen hegemonialen Platz beansprucht, hat zur Folge, dass andere wichtige Forschungsfelder wieder in den Hintergrund geraten.

3.3 Inter- und Spezialdiskurse. Öffentliche Debatten um Literatur und literarische Bildung⁴

Die einige Jahre (2012–2015) andauernde, meist in den Medien ausgetragene Diskussion um die teilzentralisierte, standardisierte Deutsch-Matura ist in diesem größeren Kontext zu verorten und wird federführend von Geisteswissenschaftler/ inne/n getragen. Der Philosoph Konrad Paul Liessmann, der Essayist Karl-Markus Gauß, Journalist/inn/en wie Barbara Coudenhove-Kalergi, Schriftsteller/innen wie Elfriede Jelinek, Anna Mitgutsch, Gerhard Ruis oder Peter Turrini kamen ebenso zu Wort wie die auch als Lehrer praktizierenden Autoren Ludwig

4 In dieser Analyse geht es mir nicht um die Sichtbarmachung verschiedener Positionen der Diskutant/inn/en pro oder contra Matura (vgl. dazu Nagy/Wintersteiner 2014), sondern darum, die dahinterliegenden Konzepte von literarischer Bildung zu eruieren.

Laher, Christoph Janacs oder Daniel Glattauer und Literaturwissenschaftler/innen wie Karl Müller, Werner Michler, Daniela Strigl und Herbert Zeman. Man wird vielleicht staunend feststellen, dass mit Ausnahme von Werner Wintersteiner kein/e Literaturdidaktiker/in die Möglichkeit gehabt oder ergriffen hat, sich bezüglich der Schwächen der Deutsch-Matura zu äußern. Versucht man die einzelnen Diskursstränge zu sichten, kristallisieren sich in der medialen Debatte die folgenden vier unterschiedlichen Konzepte hinsichtlich der Funktion von Literatur in und außerhalb der Schule heraus.⁵

3.3.1 Literatur und/als kulturelles Gedächtnis

Die Ansicht, Literatur sei ein Kulturgut und gehöre zur Allgemeinbildung (etwa bei Liessmann, Schacherreiter, Müller, Henisch, Zeman), bildet den in den Stellungnahmen dominierenden Diskursstrang. Dabei wird literarische Bildung auf Kanon-Wissen reduziert, d. h. mit der Kenntnis literarischer Epochen, bestimmter Stoffe und wichtiger Werke gleichgesetzt, »die ein Maturant gelesen haben muss« (Liessmann, zit. nach Sichrovsky u. a. 2014, S. 19). Dabei geht man anscheinend davon aus, dass diese Werke von jedem/jeder Leser/in verstanden und sogar als subjektiv bedeutsam erkannt werden. Verblüffend ist aber weniger das Plädoyer für die Wiedereinführung eines verbindlichen Kanons (zum Beispiel Michler 2014, Schacherreiter 2012) als vielmehr, dass hier literarische Bildung explizit mit literarhistorischem Wissen und mit einer konkret nicht weiter definierten Liste von Werken (Liessmann, zit. nach Sichrovsky u. a. 2014, S. 19f.) in eins gesetzt wird. Begründet wird dies mit dem Argument, die österreichische Literatur bilde einen integrativen Bestandteil des meist national gedachten kulturellen Gedächtnisses und der kollektiven Identität der Österreicher/innen (vgl. dazu Lina Hofstädter, zit. nach Brühl 2014b). Österreich wird dabei explizit als »Kulturland« (Strigl, zit. nach Brühl 2014a, o. S.) oder als Literatur-Land (Müller 2014, S. 34) entworfen, in dessen Literatur sich zu investieren lohne (ebd.). Heikel wird dieser Austrozentrismus dort, wo er mit ethno- und eurozentrischen Ideologemen zusammengedacht wird – wie etwa beim ehemaligen Stadtschulratspräsidenten Kurt Scholz (zit. nach Sichrovsky u. a. 2014, S. 20) und bei Gerhard Roth (ebd., S. 24), die in der Zuwanderung einen der Gründe für die Delegitimierung von Literatur in der Schule sehen:

Ich frage mich, ob das nicht auch vom hohen Prozentsatz zugewanderter Kinder kommt, für die deutschsprachige Literatur zu viel Lernmaterial bedeutet. Ich bin kein Mitglied einer Kirche, aber wir können nicht diskutieren, dass wir im christlichen Abendland leben und dass dieses Europa aus der jüdisch-griechisch-christlichen Entwicklung kommt. Wenn wir unser Wissen über Kunst aufgeben, schaffen wir uns selbst ab. (Ebd.)

5 Es gibt selbstverständlich keine reinen Kategorien, eher vermischen sich die Konzepte bei unterschiedlichen Personen. So plädiert Konrad Paul Liessmann zwar eindeutig für einen Kanon, aber begreift Bildung ebenfalls als etwas, was die Entwicklung der Menschen zu kritisch Denkenden ermöglichen soll.

Ganz in diesem Sinne spricht auch Zeman über Goethe, Shakespeare und Homer als »letzte Bastion[en]« (Zeman, zit. nach Sichrovsky u. a. 2014, S. 21) humanistischer Bildung, wohl auch im Kampf gegen das imaginierte Morgenland, das wieder einmal zum Anderen stilisiert wird, dem gegenüber »wir« unsere Identität verteidigen müssen.

Die Wortmeldungen zeigen, dass es in der vermeintlich postnationalen, aber ganz offensichtlich postmigrantischen Gesellschaft immer noch eine Elite gibt, die literarische Bildung nach wie vor exklusiv-exkludierend versteht und glaubt, im Namen aller für einen klassischen (gymnasialen) Literaturunterricht plädieren zu müssen, der jedoch kaum dem Selbstverständnis heutiger Schüler/innen entspricht, bringt er doch »ganz bestimmte Vorstellungen von Kultur, Literatur und letztlich von Identität einer dominierenden Gesellschaftsgruppe zur Geltung« (Nagy/Wintersteiner 2014, S. 138). Ein Paradebeispiel für dieses Konzept von literarischer Bildung ist die Leseliste⁶, die der Stadtschulrat Wien 2014 in Kooperation mit der IG Autorinnen Autoren als Reaktion auf den Bedeutungsverlust der Literatur bei der neuen Matura erstellt hat. Die ca. 200 Titel umfassende Liste berücksichtigt keinen einzigen Titel von nach Österreich zugewanderten Autor/inn/en, die inzwischen ebenfalls einen festen Platz im hiesigen Literaturleben haben. Würden diese Autorinnen und Autoren in die Liste aufgenommen, könnte man sich nicht nur in der Schule, sondern auch gesamtgesellschaftlich mit der Frage, was Österreich und Europa sind oder sein können, erkenntnisreich auseinandersetzen.

Das sind Fragen, die in der Deutschdidaktik und in der DaZ-Didaktik seit langem rege diskutiert werden (exemplarisch Wintersteiner 2006, Rösch 2017, Dirim u. a. 2013, Nagy 2018). Wie sehr sich neue fachdidaktische Konzepte, die seltsamerweise in der medialen Diskussion kein Gehör finden, von dem alten Konzept »literarischer Bildung« und dessen »germanistischen Wurzeln« zu lösen versuchen, zeigt sich gerade an ihrer Hinterfragung essentialistischer Bestimmungen von Identität und Kultur und an der Ausweitung des Literaturbegriffs. Indem sie die postmoderne Verabschiedung großer Erzählungen, zum Beispiel in Form der nationalen Literaturgeschichte und des Kanons, ernst nehmen, versuchen sie literarische Bildung angesichts veränderter Zeitsignaturen wie Transkulturalisierung und Medialisierung neu zu definieren. Die Abschaffung chronologischer Darstellungsweisen, die Reflexion des Konstruktcharakters, der Kontingenz und Diskontinuität von (Literatur-)Geschichte/n, das Nachdenken über Kanonisierungsprozesse, das Einbeziehen vielfältiger medialer Auseinandersetzungen mit der Erinnerungskultur sind einige Eckpunkte dieser Neudefinition, die das Wissen über Literatur und kulturelles Erbe nicht als deklaratives Wissen konzipiert, sondern als »reflektierte Erinnerungsarbeit« (Nutz 1997), die die Herausbildung eines historischen Bewusstseins und die Teilhabe an kulturellen Sinn- und Traditionsbildungsprozessen erst möglich macht.

6 <http://diepresse.com/files/pdf/Leseliste.pdf> [Zugriff: 20.8.2018].

3.2.2 Literatur als Dissens

Ein zweiter Argumentationsstrang geht davon aus, dass die standardisierten Aufgaben der neuen Reifeprüfung kritisches Denken unterbinden und jedwede Originalität, Kreativität sowie Individualität einschränken (etwa Laher 2013). Eine wichtige Funktion von Literatur in der Gesellschaft erblicken viele Schriftsteller/innen wie zum Beispiel Elfriede Jelinek, Marlene Streeruwitz oder Ludwig Laher in deren Subversivität: Literatur leistet Widerstand gegenüber den instrumentalisierenden Vereinnahmungen einer herrschenden Klasse und ist somit als Grundstein der Demokratie zu begreifen, in der sie uns Selbstreflexion und eine kritische Beobachtung gesellschaftlicher Prozesse erlaubt: »Alles, was gelesen werden kann, muss auch gelesen werden, sonst wird es immer jemand geben, der glaubt, einem das Wort verbieten zu können. Das wäre den Herrschenden vielleicht ganz recht.« (Jelinek, zit. nach Sichrovsky u. a. 2014, S. 18). Diese Gruppe ist ebenfalls davon überzeugt, dass viel gelesen werden muss, was die Auswahl betrifft, ist sie jedoch liberal. Im Vordergrund steht das emanzipatorische Potential von Literatur; somit wird literarische Bildung als Teil politischer Bildung erkennbar, die Macht- und Ungleichheitsverhältnisse sichtbar macht und als »Modell der Freiheit« zur Demokratiefähigkeit junger Menschen beiträgt (Streeruwitz, zit. nach Sichrovsky u. a. 2014, S. 24).

So richtig diese Akteurinnen und Akteure in Bezug auf die Funktion der Literatur auch liegen, so sehr verkennen sie die bereits von Wintersteiner formulierte Ambivalenz der Rolle der Literatur als Akt der Befreiung und Selbstbestimmung in der Institution Schule, welche wiederum Ort der Disziplinierung und Fremdbestimmung ist: Die duale Opposition von Freiheit (kritisches Denken) und Macht (von außen oktroyierte Kompetenzschulung), die hier immer wieder forciert wird, ist nicht haltbar, weil beide Pole im Konzept der Bildung selbst »vielfältig miteinander verwickelt sind« (Ricken 2015, S. 55). Dieses Paradoxon beschreibt Dawidowski als Ziel-Mittel-Ambivalenz und meint damit die doppelte Aufgabe des Literaturunterrichts einer »Erziehung zur Literatur« (Förderung der Lesefreude, Vermittlung literargeschichtlichen Wissens, literarische Bildung, ästhetische Sensibilität) und einer »Erziehung durch Literatur« (Identitätsförderung, Werteerziehung, Enkulturation) (Dawidowski 2016, S. 184 f.), wobei Literatur oft für bestimmte (gut gemeinte) Zwecke instrumentalisiert wird. Kurz: Literatur, indem sie in einer bestimmten (politischen) Funktion sichtbar gemacht wird, wird zugleich auch unsichtbar.

3.2.3 Literatur als Erfahrungsraum

Eine quantitativ eher unterrepräsentierte Gruppe der Befragten (mit Barbara Coudenhove-Kalergi, Daniel Glattauer und Karl-Markus Gauß) begreift Literatur als Erfahrungsraum, in dem man neue Sichtweisen erprobt, sich selbst und die Welt auf eine ästhetisch verfremdete Art und Weise erfahren kann (Brühl 2014a). Indem Literatur mögliche Welten und Wirklichkeitsmodelle entwirft, werden alternative Handlungs-, Denk- und Existenzmöglichkeiten sichtbar:

Die Notwendigkeit der Literatur besteht ja auch in ihrer praktischen Überflüssigkeit. [...] Sie wirft uns aus der Bahn, wo wir auf den Schienen der Gewohnheit dahinrollen und setzt uns auf neue Spuren, wenn wir in der Unübersichtlichkeit unserer Existenz nicht mehr recht wissen, wohin es mit uns geht. Lesen ist Entrückung, wir geraten außer uns und gelangen gerade dadurch erst wieder ganz zu uns, und indem wir uns in den Biografien, den inneren und äußeren Konflikten, den Gefühlen fremder Menschen verlieren, werden wir uns unserer eigenen bewusst. (Gauß, zit. nach Brühl 2014a, o. S.)

Ein solches Konzept von Literatur berücksichtigt weitgehend die Bedürfnisse einzelner Leser/innen, weswegen ein verbindlicher Kanon nicht in Frage kommt; dazu Glattauer: »Ja, es ist für die Entwicklung eines jungen Menschen förderlich, ›gute‹ Bücher zu lesen. Aber ein gutes Buch ist für mich eines, das MICH anspricht, das MICH zum Denken bewegt, MEINE Gefühle weckt, das MIR gefällt.« (Glattauer, zit. nach Brühl 2014a, o. S.) Der Anspruch auf Vielesen wird hier ersetzt durch aufmerksames Lesen von Ganztexten, die existentielle Grundfragen des Menschen thematisieren und eine ästhetische Erfahrung ermöglichen: »Wichtig ist nicht so sehr, welche Bücher gelesen werden – eben weil es so viele gibt, die es wert sind –, sondern dass sie zur Gänze gelesen werden, denn nur dann öffnet sich für die Leser jener weite Raum, den sie sich lesend selbst erschaffen und in dem sie ihre eigenen Erfahrungen machen.« (Gauß, zit. nach Brühl 2014a, o. S.)

In den deutschdidaktischen Standardwerken ist diese Funktion von Literatur als eine zentrale herausgestellt. Ehlers (2016) hebt in ihrer Einführung die »Lektüre als Ort der Grenzüberschreitung« hervor, die zu »Transformation von Selbst- und Weltentwürfen« anregt (ebd., S. 29). Literatur sollte man jedoch nicht als bloße Vermittlerin neuer Sichtweisen begreifen, wie es zum Beispiel Leubner/Saupe/Richter (2016, S. 28 f.) tun, sondern mit Abraham als einen »kulturanthropologischen« Grundzug unseres Daseins (Abraham 2018, S. 42), der fundamentalen Bedürfnissen und Dispositionen des Menschen entstammt, etwa der Symbolisierungs- und Fiktionalitätsfähigkeit sowie dem Fiktionalisierungsbedürfnis. In diesem Sinne visiert auch Müller-Michaels (2001) eine anthropologische Grundlegung des Literaturunterrichts an.

3.2.4 Literatur und ästhetische Erfahrung

Das Plädoyer für ein Mehr an ästhetischer Erfahrung ist in der Debatte ebenfalls schwach vertreten. Die Befürworter/innen, etwa der zitierte Clemens Setz, Daniela Strigl oder Peter Turrini, heben dabei vor allem die besondere Ästhetik der Literatur hervor, die durch »eine aus dem Alltag gehobene Sprache« (Strigl, zit. nach Brühl 2014a, o. S.) unsere gewohnte Sichtweise zu irritieren vermag. Ein solcher Zugang ist – und das wird in den Stellungnahmen kaum, in den deutschdidaktischen Diskursen umso mehr thematisiert – sensibel für die Form, die tatsächliche Materialität von Schrift, Buch und weiteren medialen Trägern sowie für die Klangqualitäten der Sprache, er konzentriert sich auf sinnliche Wahrnehmungsmodalitäten wie Sehen, Hören und Riechen, die »über die sprachlichen Leistungen der Bedeutungskonstitution« hinausgehen (Rosebrock 2013, S. 37). Die Verteidigung des spezifisch Literarischen geht hier Hand in Hand mit der Verteidigung eines ästhetischen Lesemodus

und des erfahrenden, rezipierenden, fühlenden Subjekts, das nicht auf Distanz und auf das »Knacken« des Textes aus ist, sondern vielmehr von Kontemplation, Imagination und einer mimetischen Annäherung geleitet wird: »Umgeben zu sein von etwas, das weiter ist, als die eigene Wahrnehmung reicht, verstrickt zu sein in den Text durch das Sich-Bewegen, Denken und Fühlen in den zugewiesenen Positionen innerhalb der imaginären Landschaften und Ereignissen – das kennzeichnet die literarische Erfahrung leserseitig.« (Ebd., S. 44)

Das ist, wie Rosebrock bemerkt, eine Erfahrungsform, die für die Kompetenzen nicht verfügbar, weil nicht operationalisier- und messbar ist. Das ist »eine eigene Modalität des Daseins« (ebd., S. 45), die nicht benotet werden oder geprüft werden kann und nichtsdestotrotz das Hauptanliegen des Literaturunterrichts bilden sollte, weil hier Literatur in ihren vielfältigen ästhetischen Erscheinungsformen sichtbar wird. Obwohl Deutschdidaktiker/innen immer wieder darauf hinweisen, dass in institutionellen Kontexten für das Ästhetische kaum mehr Raum reserviert wird, sind diese Stimmen im fachdidaktischen wie im medialen Diskurs marginalisiert.

Die Analyse des Dispositivs »literarische Bildung« zeigt dreierlei: erstens, dass nur ganz bestimmte Sprecher/innen in diesem Diskurs sprechen und Gehör finden können, die nicht einmal über konkrete Erfahrungen und Expertise im engeren Sinne verfügen müssen, um als dominante Meinungsführer/innen fungieren zu können. Zweitens, dass die Akteurinnen und Akteure ihr eigenes Selbstverständnis mitthematisieren und somit nicht nur auf eine alte (vermeintlich bessere) Wissensordnung zurückgreifen, sondern auch zu einem essentialistisch geprägten, traditionellen Konzept österreichischer kultureller Identität zurückkehren. Drittens, dass auf diese Weise weder die Legitimationsmöglichkeiten von Bildung und Literatur neu gedacht noch das nach wie vor dominante Narrativ bildungsbürgerlicher Subjektivierungsformierungen hinterfragt werden können.

4. »Kunst gibt nicht das Sichtbare wieder, sondern Kunst macht sichtbar.« (Paul Klee)

An diesen in der medialen und fachdidaktischen Debatte deutlich gewordenen Funktionen der Literatur wird auch ihre Eigenartigkeit ersichtlich. Indem Literatur durch ihre besondere ästhetische und mediale Erscheinungsform uns der gewohnten Wahrnehmung enthebt, irritiert sie nicht nur unsere Sichtweisen, sondern macht etwas sichtbar, das wir bisher noch nicht wahrgenommen haben. Wie die vorhin untersuchten Diskurse zeigen, ist es ein Leichtes, Literatur entweder durch ihre Instrumentalisierung für ein normatives Bildungs- oder aber ein bildungsbürgerliches Kulturprogramm verschwinden zu lassen. Um diese Vereinnahmungen zu unterlaufen, sollte die Aufgabe des Literaturunterrichts sein, im Widerstreit dieser Konzepte Literatur in ihren verschiedenartigen Sichtbarkeiten wieder *offensichtlich* werden zu lassen und gleichzeitig die Funktions- und Wirkungsweisen, die ihr attestiert werden, angesichts des Selbstverständnisses von Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n immer wieder neu zu verhandeln. In diesem Fall wäre »literarische Bildung« ein dynamischer Prozess, mit Brüchen und Kontingenzerfahrungen, der

jedoch auch reale subjektive Entdeckungen ermöglicht. In vielen deutschdidaktischen Konzepten ist dieses Ziel angelegt, sie müssen nur ihren Weg in die Gesellschaft und Schule finden.

Literatur

- ABRAHAM, ULF (2018): Literaturbezogenes Schreiben. Die Rolle von Textsorten und Textmustern im Rahmen literarischer Aufgaben. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 42. Jg., H. 2, S. 39–48.
- ABRAHAM, ULF; KEPSEK, MATTHIS (2009): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Bildungsstandard für »Deutsch, Lesen und Schreiben« 4. Schulstufe*. Online: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/bist_d_vs_kompetenzbereiche_d4_2011-08-19.pdf [Zugriff: 20.8.2018].
- BIRKMEYER, JENS (2014): Macht das denn Sinn? Metaphorische Fragestellungen im Literaturunterricht. In: Gebhard, Ulrich (Hg.): *Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht*. Heidelberg: VS Springer, S. 33–50.
- BOELDERL, ARTUR (2018): »Kannitverstan« als literaturdidaktisches Prinzip. Von der In-Kompetenz der Problemlösung und der Nicht-Kompetenz der Problemfindung. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 42. Jg., H. 1, S. 94–107.
- BRÜHL, UTE (2014a): Mit Literatur eine andere Welt erfahren. Autoren und Intellektuelle über den Wert der Bücher im Unterricht. In: *Kurier*, 24.1.2014. Online: <https://kurier.at/leben/mit-literatur-eine-andere-welt-erfahren/47.889.467> [Zugriff: 20.8.2018].
- DIES. (2014b): Blog statt Goethe. In: *Kurier*, 28.1.2014. Online: <http://kurier.at/thema/schueleranwalt/blog-statt-goethe/44.657.209> [Zugriff: 20.8.2018].
- BÜHRMANN, ANDREA D.; SCHNEIDER, WERNER (2008): »Mehr als nur diskursive Praxis? Konzeptionelle Grundlagen und methodische Aspekte der Dispositivanalyse«. In: *Historical Social Research*, H. 33.1, S. 108–141.
- DIRIM, İNCI; EDER, ULRIKE; SPRINGSITS, BIRGIT (2013): Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe. In: Kümmerling-Meibauer, Bettina; Gawlitzeck, Ira (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Freiburg i. Breisgau: Fillibach, S. 121–142.
- DAWIDOWSKI, CHRISTIAN (2016): *Literaturdidaktik Deutsch: eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- EHLERS, SWANTJE (2016): *Literaturdidaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- GEISTER, OLIVER (2008): »Erziehung nach Auschwitz« in der Institution Schule. Zur Problematisierung eines aporetischen Verhältnisses. In: Birkmeyer, Jens (Hg.): *Holocaust-Literatur und Deutschunterricht: Perspektiven schulischer Erinnerungsarbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 26–35.
- HÄRLE, GERHARD (2014): »... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt«. Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Steinbrenner, Marcus; Mayer, Johannes; Rank, Bernhard; Heizmann, Felix (Hg.): *»Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander«*. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. 2., korr. und ergänzte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 29–65.
- JANACS, CHRISTOPH (2014): *Offener Brief zur Zentralmatura*, 9.5.2014. Online: <http://www.labournet-austria.at/christoph-janacs-zentralmatura-offener-brief-an-bm-heinisch-hosek/> [Zugriff: 20.8.2018].
- KLEE, PAUL (1920): Paul Klee. In: Edschmid, Kasimir (Hg.): *Schöpferische Konfession*. Berlin: Reiß, S. 28–40.
- LAHER, LUDWIG (2013): Welche Reife prüft sie? In: *Der Standard*, 15.12.2013. Online: <http://derstandard.at/1385170973808/Ludwig-Laher-Welche-Reife-prueft-sie> [Zugriff: 20.8.2018].
- Lehrplan für das Fach Deutsch, AHS Unterstufe*. Online: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs7_781.pdf?61ebzn [Zugriff: 20.8.2018].

- LEUBNER, MARTIN; SAUPE, ANJA; RICHTER, MATTHIAS (2016): *Literaturdidaktik*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- LIESSMANN, KONRAD PAUL (2014): *Geisterstunde: die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. Wien: Zsolnay.
- MICHLER, WERNER (2014): Zentralmatura offenbart Bankrott schulischer Fachkultur. In: *Der Standard*, 12.5.2014. Online: <http://derstandard.at/1399507259844/Zentralmatura-offenbart-Bankrott-schulischer-Fachkultur> [Zugriff: 20.8.2018].
- MITTERER, NICOLA (2016): *Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript.
- MÜLLER, KARL (2014): *Kommentar zur Deutsch-Zentralmatura*. Online: http://www.erika-mitterer.org/dokumente/ZK_2014-3/mueller_dt-zentralmatura_2014-3.pdf [Zugriff: 20.8.2018].
- MÜLLER-MICHAELS, HARRO (2001): Familiendesaster in der Literatur. Zur anthropologischen Grundlegung des Literaturunterrichts. In: Köppert, Christine; Metzger Klaus (Hg.): *»Entfaltung innerer Kräfte«. Blickpunkte der Deutschdidaktik. Festschrift für Kaspar H. Spinner anlässlich seines 60. Geburtstages*. Velber: Friedrich, S. 34–44.
- NAGY, HAJNALKA (2016): Literatur ist Literatur ist ... Interpretation? Literatur in österreichischen Schulbüchern der Oberstufe. In: Mitterer, Nicola; Nagy, Hajnalka; Wintersteiner, Werner (Hg.): *Die Ansprüche der Literatur als Herausforderung für den Literaturunterricht. Theoretische Perspektiven der Literaturdidaktik*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang, S. 111–135.
- DIES. (2018): *Literarität und Literarizität in der Migrationsgesellschaft. Mehrsprachige (Kinder- und Jugend-) Literatur für einen sprachaufmerksamen und dominanzkritischen Unterricht*. Online: https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/625/2018_2_de_nagy.pdf [Zugriff: 20.8.2018].
- NAGY, HAJNALKA; WINTERSTEINER, WERNER (2014): Zentralmatura Deutsch 2014. Welche Lehre wir aus dem Fall »Die Schnecke« ziehen können. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 38. Jg., H. 3, S. 123–146.
- NUTZ, MAXIMILIAN (1997): Historisches Verstehen durch Literaturgeschichte? Plädoyer für eine reflektierte Erinnerungsarbeit. In: *Didaktik Deutsch*, H. 2, S. 35–53.
- ODENDAHL, JOHANNES (2012): Der König-David-Effekt. Schadet es manchen Kompetenzen, wenn man sie misst? Ökonomische Bedenken gegen einen quantitativen Empirismus im Bildungswesen. In: *Didaktik Deutsch*, H. 32, S. 10–19.
- RICKEN, NORBERT (2015): Bildung als Dispositiv. Bemerkungen zur (Macht-)Logik eines Subjektivierungsmusters. In: Weich, Andreas; Othmer, Julius (Hg.): *Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 41–58.
- RÖSCH, HEIDI (2017): *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft: eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- ROSEBROCK, CORNELIA (2013): »Voll Verdienst, doch dichterisch wohnt / Der Mensch.« Über Sinn und Unsinn des didaktischen Denkens in Kompetenzen. In: Rieckmann, Carola; Gahn, Jessica (Hg.): *Poesie verstehen – Literatur unterrichten*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 35–50.
- SCHACHERREITER, CHRISTIAN (2012): Keine Wirkung ohne Nebenwirkung. In: *Die Presse*, 21.10.2012. Online: <http://diepresse.com/home/bildung/schule/1303796/Keine-Wirkung-ohne-Nebenwirkung> [Zugriff: 20.8.2018].
- SCHILCHER, ANITA; PISSAREK, MARKUS (Hg., 2013): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- SICHROVSKY, HEINZ; ZOBL, SUSANNE; KAINDL, DAGMAR (2014): Österreichs Schulen schaffen die Literatur ab. Fuck you, Goethe – Autoren und Lehrer fordern: »Rettet das Lesen«. In: *news*, 18.9.2014, S. 17–21.
- WINTERSTEINER, WERNER (2006): *Transkulturelle literarische Bildung. Die »Poetik der Verschiedenheit« in der literaturdidaktischen Praxis*. Innsbruck: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 12).
- DERS. (2011): Alte Meister – über die Paradoxien literarischer Bildung. In: *Didaktik Deutsch*, H. 30, S. 5–21.

Martin A. Hainz

Auschwitz sichtbar machen?

Zum Deutschunterricht im Rahmen des Lernens über die Shoah

Hier sei pädagogisch gefragt, wie Geschichte, und zwar insbesondere jene der Shoah, überhaupt behandelt und dabei *sichtbar* gemacht werden könne und was das genau heiÙe. Aus Sicht des Deutschunterrichts wäÙe hier zu lernen, was man im Geschichtsunterricht vielleicht ebenso lernen sollte, nämlich die Prüfung der Quellen und Textgrundlagen, im Sinne von *close reading*. Das kann wie auf Schloss Lind geschehen, das heute das *Andere Heimatmuseum* beherbergt: um das, was in und an einer Darstellung oder einem Bericht, worin sich erst irgend von Auschwitz sprechen lässt, nicht nur Musealisierung oder Erzählung ist, zu vernehmen, als »Knirschen« (Doron Rabinovici).

1.

Fixer Bestandteil eines jeden Unterrichts heute ist, dass über *Auschwitz* geredet werde, einzig die notorisch ahistorischen Fächer wie Mathematik vielleicht ausgenommen, wobei dem »neuen kategorischen Imperativ [...], daß Auschwitz nicht sich wiederhole« (Adorno 2003, S. 358), damit Rechnung getragen werden soll.

Ob das mit Erfolg geschieht, das darf angesichts gesangsfreudiger FPÖ-Mandatare auch 2018 zwar bezweifelt werden. Auch geht es vielleicht schon um das Erlernen zukünftiger Gedenkpraktiken, ein Verdacht der NZZ zur deutschen (und man darf ergänzen: österreichischen) Befindlichkeit, dass man sich hier bis heute darauf verstehe, das »Vergangene« zu löschen, »um dann mit einer Tafel darauf hinzuweisen« (Neff 2018).

Hier sei aber dies nicht diskutiert, wie auch nicht gefragt werden soll, ob das Gedenken einen – und diesen – Imperativ erzwingt, den Adorno formulierte. Aus dem

Täternarrativ, das bloß der Gesetzeslage wegen seinen Stolz auf die Verbrechen verklausuliert, ergibt sich dieser Schluss wohl kaum: Aus dem bekannt gewordenen Liederbuch der *Germania* geht hervor, dass die, die von der *siebten Million* singen, also von den sechs Millionen wissen und das Verbrechen nicht leugnen. Devotionalie oder Beweisstück, das Liederbuch der *Germania* ist offenbar für manche dies und – *nur* – für einen Rechtsstaat und jeden aufgeklärten Menschen das andere. Ob der Imperativ ferner des Gedenkens bedürfe, sieht man einmal davon ab, dass historische Bildung hellhörig machen könnte, auch das ist übrigens nicht klar – allerdings sei als Argument hierfür auf das, was etwa Geoffrey Hartman »*intellektuelle Zeugenschaft*« (Hartman 2000, S. 36 u. passim) nannte, verwiesen.

All das aber ist nicht das Thema. Stattdessen sei (museums-)pädagogisch gefragt, wie Geschichte, und zwar *diese* Geschichte, überhaupt behandelt und dabei *sichtbar* gemacht werden könne – und was das genau heißen kann. Und es sei gefragt, inwiefern dabei dem Deutschunterricht eine Rolle zukommen kann, zu verstehen, was da zu leisten ist, aber auch es zu leisten.

2.

Geschichte zu erzählen bedeutet, sie erstens zu erzählen, aber zweitens so, dass sich versteht, wie wenig die Geschichte eine Erzählung ist, wie viel darin sinnlos, wie viel sperrig. »Erinnern kann auch cool sein« (Funk 2018), heißt es in der *Zeit*. Das ist reichlich optimistisch. Sobald nämlich so erzählt wird, was geschah, löst sich dennoch dann dadurch nichts auf, außer dem Unwissen, aber auch das nur, wenn Wissen von Denken geschieden besteht und das Udenkbare im also doch Wissbaren nicht dieses schier auflöst, oder *nur punktuell*, mit seinen »Anti-Körpern des Wissens« (Watson 1998, S. 147).

Vielleicht sind diese Unwissenheiten wider das (Bescheid-)Wissen genau das, worum es ginge. Einfache Antworten, die sich in große Narrative fügen, trügen ja, etwa, wenn die eigentlich sinnvolle Regelung, man solle nicht über »polnische Konzentrationslager« sprechen, weil Polen zu dieser Zeit okkupiert war und die KZs nicht betrieb, von der Differenzierung in eine Pauschalierung umschlägt, die nun *die Polen* quasi insgesamt exkulpieren soll, und zwar per Gesetz:

Im Wortlaut klingt das Gesetz so: »Jeder, der öffentlich der polnischen Nation oder dem polnischen Staat faktenwidrig die Verantwortung oder Mitverantwortung für Verbrechen zuschreibt, die durch das Dritte Deutsche Reich begangen wurden, unterliegt einem Bußgeld oder einer Freiheitsstrafe von bis zu drei Jahren. Dies gilt ebenso für die Zuschreibung von Verbrechen gegen die Menschlichkeit und den Frieden sowie für Kriegsverbrechen.«

Schon 2016, als das Projekt schon einmal dem Sejm vorlag, hatte die israelische Holocaust-Gedenkstätte Yad Vashem protestiert und darauf hingewiesen, dass damit Forschungen behindert würden. Damals hatte der renommierte Holocaust-Forscher Yehuda Bauer die polnischen Pogrome an Juden nach dem Überfall der Wehrmacht auf die Sowjetunion 1941 im Sinn. Es soll rund 60 gegeben haben, doch noch fehlt es zu den meisten an Detailstudien. Tatsächlich behauptet aber der aktuelle Chef des Warschauer Instituts des Nationalen Gedenkens (IPN), dass das bekannte Pogrom von Jedwabne 1941 nicht von christlichen Polen an ihren jüdischen Nachbarn verübt wurde, sondern von den Deutschen. Damit widerspricht er den Forschungsergebnissen. Bildungsministerin Zaleska konnte sich in einem

Interview zum Pogrom in Kielce 1946 nicht durchringen, die Täter »Polen« zu nennen. Es seien »Antisemiten« gewesen.

Polens offizielle Geschichtspolitik unter der PiS zielt auf ein ganz klares Freund-Feind-Bild ab, das Täter grundsätzlich ethnisiert, wenn es Ausländer waren – »die Deutschen«, »die Russen« oder »die Ukrainer«. Waren hingegen Polen die Täter, kommt die Definition zum Tragen, der zufolge ein »Pole kein Antisemit« sein kann. (Lesser 2018)

So optimiert man die Erzählbarkeit dessen, was Geschichte dann nur mehr *wäre*; denn das, was sich so – in diesem Falle für einen Polen – *gut erzählen* lässt, wird genau darin der Geschichte schwerlich gerecht.

Und genau dagegen wäre – wenn denn – von Auschwitz vielleicht zu erzählen möglich, als Erzählung zunächst von den Narrativen, die *nicht stimmen können*. Narrative, die erzählbar machen und Gefahr laufen, zu bagatellisieren, als was sich da Kultur entpuppte, sind zu dekonstruieren: Wer wissen will, was geschah, kann dies vielleicht aus der Analyse der Praktiken lernen, die in einer kruden Komplizenschaft die Auslöschung heute noch auslöschen, und zwar abseits des schon erwähnten Täterstolzes und der damit verbundenen Dummheit und/oder Verkommenheit. Zu diskutieren wäre, ehe man erzählte, was geschehen ist, ...

- ... das Desinteresse an der Geschichte, das sie durch spektakuläre *Geschichten* ersetzen will, nicht etwa sie so differenzierter vor Augen führte. Der Fall Bruno Dössekers, der als Binjamin Wilkomirski Erinnerungen vorlegte, beleuchtet, wenn man den Text genau liest, der begeistert aufgenommen wurde, was gemeint ist. Die Schilderungen der Barbarei sind zuletzt pittoreske Verharmlosungen, ...
- ... so aber auch das Interesse, einen Ort, der eine Geschichte hat, zu einem geschichtslosen zu machen – oder zu einem Ort, dessen Geschichte eine andere sei, so im Falle von Schloss Lind bei Neumarkt in der Steiermark.

3.

Zu Wilkomirski (und ähnlichen Fällen) sei hier aus Platzgründen auf die vorliegenden Untersuchungen verwiesen (u. a. Hainz 2007, S. 613 ff.) – tragisch ist, dass so aus der Geschichte und den Opfern Kapital geschlagen werden sollte, nochmals, »moralische Sekundärausbeutung der Opfer« (Burger 1999, S. 10) nannte das Rudolf Burger; ebenso tragisch ist, dass Leugner des Holocausts sich hier lautstark bemerkbar machten, als wäre es jenen anzulasten, die die Shoah erlitten, also den Zeugen, dass die Nachwelt offenbar nicht selten das, was *Shoah-Business* genannt wird, einer Auseinandersetzung mit dem, was man – die eigene Kultur – sei, vorzuziehen scheint und also die Zeugen und das, wovon sie erzählen, bagatellisieren.

Aus Sicht des Deutschunterrichts wäre hier zu lernen, was man im Geschichtsunterricht vielleicht aber auch lernen sollte: die Prüfung der Quellen und Textgrundlagen, und zwar auch im Sinne von *close reading*. Und man lernte ferner, dass die reflexhafte Betroffenheit das nicht ersetzt, sondern vielleicht noch ein Abwehrreflex ist, nicht unähnlich dem derer, die einst leugneten, dass die Kultur, die sie verträten, diese Schuld auf sich geladen haben könnte.

Zur Praxis des Neuerzählens eines Ortes aber will ich auf Schloss Lind eingehen, sozusagen auf den Fall, auf den ich im Rahmen einer VWA eine Schülerin ansetzte. Jenes Schloss Lind, in Sankt Marein bei Neumarkt in Österreich gelegen, beherbergt heute das *Andere Heimatmuseum*.

Selbstverständlich ist das nicht, denn das historische Gemäuer, das da malerisch auf einer leichten Anhöhe über dem Mühlendorfer Bach am Eingang zur Olsbachklamm thront, war einmal als Teil eines Golfhotels angedacht, immerhin ist das Gebäude – eigentlich zwei Gebäude, ein gotischer Wohnturm und das schlossartige Unterhaus – schön anzusehen:

das oberhaus ist ein viereckiger fünfgeschossiger wohnturm. während die unteren beiden geschosse mit tonnengewölben versehen sind, weisen die oberen stockwerke balkendecken auf. das wohl aus dem 15. jahrhundert stammende turmhaus wurde in der renaissancezeit neu verputzt. an diesen turm schloss ein zweistöckiger wohnbau an, der gemeinsam mit ihm und einer wehrmauer einen kleinen hof umgab. [...]

das in der spärenaissance erbaute unterhaus ist ein regelmäßiges dreigeschossiges gebäude. der einflügelige bau wird durch einen dreiachsigen mittelrisalit gegliedert, der durch einen dreiecksgiebel mit uhr betont wird. aus der ostfront springen an den ecken zwei starke vierecktürme vor. ein gewölbtes vorhaus verband das alte mit dem neuen schloss. im park steht eine barocke kapelle.

[...]

oftmals den besitzer wechselnd, gelangte es schließlich im 18. jahrhundert in den besitz des stifts st. lambrecht.¹

Dieser Abschnitt der Geschichte (und Prähistorisches, das Archäologen fanden) ist gut erzählbar und hätte ins Narrativ des *herrschaftlichen* Golfhotels inmitten von Natur gepasst, wie offenbar auch Ansässige meinten und meinen, vor allem jene, die durch Investitionen das Gefühl haben, autochthon zu sein. Weniger willkommen war, dass das Andere Heimatmuseum auch »die jüngere geschichte des schlosses während des zweiten weltkriegs« thematisiert – »zu dieser zeit diente das schloss als nebenlager«², und zwar wurde das Außenlager wie jenes im Stift Sankt Lambrecht von SS-Obersturmbannführer Hubert Erhart verwaltet und unterstand zunächst organisatorisch dem KZ Dachau, ehe es ab dem 20. November 1942 dem KZ Mauthausen zugewiesen wurde.

Der Fokus hierauf verträgt sich nicht mit einem Golfhotel, derlei wird denn auch zunächst »unter den fleckerlteppich eines als heil vermarkteten landlebens gekehrt« (Staudinger 2017, S. 280), wie Andreas Staudinger, derzeit Schlossherr und u. a. Kurator des Schlosses, schreibt; aber der Künstler Aramis, der ab 1994 und bis zu seinem Tod 2010 (vgl. Hainz 2011, S. 12 f., Staudinger 2012, passim) in dem restaurierungsbedürftigen Schloss lebte, setzte sein Konzept durch: »Das Museum behandelt das Leben der Armen, Mägde und Knechte, der unmündig Gehaltene[n]. [...] Die historischen Objekte [...] stehen dem Betrachter ungeschützt gegenüber.«³

1 http://www.schlosslind.at/?page_id=1589 [Zugriff: 2.2.2018].

2 http://www.schlosslind.at/?page_id=1589 [Zugriff: 2.2.2018]; vgl. Seiler o. J.

3 https://de.wikipedia.org/wiki/Das_Andere_Heimatmuseum [Zugriff: 2.2.2018].

Der Besuch, der zur Recherche vor Ort und zum Gang ins Archiv wird, erzählt dann von der Kultur, worin und wodurch das möglich war, was als die gleichgültige Vernutzung von Geschichte und Ort als Ressourcen im Golfhotel womöglich eher fortgeführt worden wäre, als man sich eingesteht. Der Besuch von Schloss Lind ist aber auch ein Besuch eben jener, die das vorgezogen hätten – und das kann man (mit-)entdecken, da wird Geschichte lebendig, man darf natürlich sagen: *leider*.

Bei einem Gespräch mit einem ehemaligen Direktor aus der Gegend bestätigt sich mein Eindruck, dass das Andere Heimatmuseum in der Gegend keinen großen Anklang findet [...]. Ein Grund dafür ist, dass die NS-Zeit in dieser Gegend nach wie vor eher totgeschwiegen wird, wobei es über die Jahre bereits eine Besserung gegeben hat und die Menschen aufgeschlossener werden. Trotz allem findet man in den Chroniken der Umgebung bis jetzt noch keine Informationen über diesen Zeitraum. Bei der Besichtigung des Museums erfuhr ich [...], wie schwierig es anfangs war, dass die Gemeinde Dinge [...] genehmigte. Aramis kämpfte lange für die Genehmigung eines Schildes, damit Besucher das Ziel leichter eruieren können. [...]

Der Versuch, mit der Gemeinde St. Marein bei Neumarkt sowie mit der am 1. Jänner 2015 neu gegründeten Marktgemeinde Neumarkt in der Steiermark Kontakt via E-Mail aufzunehmen und eine kurze Rückmeldung über ihre Ansicht von dem Anderen Heimatmuseum zu erhalten, ist gescheitert. Möglicherweise ist dies auch schon eine Stellungnahme zu dem Werk von Aramis [...]. Als »ungünstige Gebrauchsgegenstände« bezeichnet der Kulturreferent aus Neumarkt die ausgestellten Objekte. (Humer 2015, S. 19 f.)

Diese Beschreibung der Recherche, die ich betreuen durfte, hat etwas mit Deutschunterricht und dem Sinn für Sichtbarkeit stiftende Narrative wie auch das Lesen zu tun; und sie gestattet eben erst, zu verstehen, wie man über Auschwitz – vielleicht – auch schreiben könnte und müsste, als »*Vergangenheit, die nicht vergehen will*« (Hartman 1999, S. 180).

4.

Zugleich ist dieses Aktualisieren prekär, wenn das, was noch (und noch *wahrnehmbar*) ist, mit dem gleichgesetzt wird, was da *war* und *geschah*. Ruth Klüger verwies darauf, dass »Zeitschaft« (Klüger 1992, S. 78) ein Wort ist, welches uns fehlt, wenn man etwa nach Auschwitz fährt, um sich zu vergegenwärtigen, was da gewesen sei: *Vergegenwärtigt* kann das nicht werden, jeder, der Auschwitz besucht, sollte froh darüber sein.

Im Rahmen einer Konferenz 2018 in Warschau, die Projekthomepage ist unter <https://humboldtalumni.weebly.com> abzurufen, verglich Magdalena Daroch (unter dem Titel »Ein Teil der gemeinsamen vorgestellten Welt« – Konzentrationslager im Zeitalter der Globalisierung) museale Praktiken. Dabei scheint ein Trend zu sein, nachvollziehbar zu machen, wie sich gefühlt haben müsse, wer deportiert wurde. In einem dieser Museen muss der Besucher durch einen wackelnden Viehwaggon gehen. In der Tat wird so Auschwitz zur *Simulation*, aufgrund derer informierte Jugendliche hernach, so erzählte Daroch, Zeitzeugen erklärten, wie man überleben hätte müssen. Und vielleicht ist schon zuvor die bevorzugte Rede von *Auschwitz* etwas hiervon, das sich nur sichtbar machen lässt, wenn man Geschichte als Stilkritik betreibt und sagt: »Auschwitz« sagt sich leichter als »Vergasen...« (Jasper

2000, S. 53). Das wiederholt sich als Logik am Mahnmal, das als solches entlastet, anders, als die Diskussion darüber es vermag, wiewohl auch sie dies leisten und verschulden mag. Insofern ist Markus Wailands Fazit zum Wiener Mahnmal kein positives, wenn er schreibt: »Wir haben das Mahnmal, Berlin hat die Debatte.« (Wailand 1998, S. 17) Als aber das Mahnmal in Berlin stand, war alsbald das Problem virulent, dass es insbesondere Jugendliche ungunstigen nutzen, das Wortspiel samt Hashtag #yolocaust problematisiert, was da nun geschieht.

Nun könnte man hier darüber nachdenken, wie sich Auschwitz – oder das Vergasen und Totschlagen – hinreichend als Abgrund darstellen ließe, nämlich in seiner *Undarstellbarkeit*, als Schock, als etwas, wovon in Bezug auf die Darstellung sich der Verdacht nicht formulieren ließe, dass diese »zu schön« (Orzessek 1997, S. 16) sei. Dieses Problem ist virulent und hochkomplex, ich verweise auf Alwin Rosenfeld, gelesen und weitergedacht von James E. Young:

»Es gibt keine Metaphern für Auschwitz«, schreibt Alwin Rosenfeld, »wie auch Auschwitz keine Metapher für irgend etwas anderes ist... Warum ist das so? Weil die Flammen wirkliche Flammen waren, die Asche nur Asche, der Rauch immer und einzig Rauch. [...] In Auschwitz hat die Menschheit ihr eigenes Herz eingäschert. [...]« Aber auch Rosenfeld kommt offensichtlich nicht umhin, die Ereignisse zu metaphorisieren. (Young 1997, S. 150)

Auschwitz aus jeglicher Metaphorisierung zu verbannen (oder umgekehrt alle Metaphorisierung aus Auschwitz, M. H.) hieße im Grunde, es gänzlich aus der Sprache zu verbannen. (Young 1997, S. 152)

Ich halte diesen Gedankengang für wesentlich; aber in Bezug auf die Sichtbarmachung würde ich an dieser Stelle einen anderen Aspekt behandeln wollen, und zwar aus einem einfachen Grund: Schule ist nicht vorrangig der Ort von Wissensproduktion, beispielsweise der Suggestion zum Trotz, dass *Vorwissenschaftliche Arbeiten* etwas Anderes als *vorwissenschaftlich* seien. Sie ist nicht vorrangig der Ort epistemologischer Revolution und ist nicht vorrangig der Ort ästhetischer Innovation, sie ist ein Ort der Standardisierung eines *Genügens* (vgl. etwa Hofbauer 2014, S. 318 u. passim). Zu diesem Genügen gehört, zu wissen, was ungenügend sei, ...

- ... etwa eben Metaphorisierung beziehungsweise ...
- ... Ästhetisierungen, auffallend ist an den Flyern, die im 21. Jahrhundert Auschwitz als *Ausflugziel* bewerben, u. a. der Kontrast zwischen ihrer Buntheit und den Schwarzweiß-Photographien: allerdings des heutigen Lagers, oder aber ...
- ... Versuche, all dem zu entgehen durch Fakten, wobei nun eben ein Landstrich mit verfallenen Barracken seine Art der Verharmlosung doch ist, ...
- ... aber wie wollte man im Rahmen schulischer Praxis, darüber hinausgehend, Schule überzeugend damit verbinden, was hier zu leisten wäre? Hier wäre etwas wohl sichtbar zu machen; aber: Es wäre sozusagen strikt *unschulisch* sichtbar zu machen. Punkt.

5.

Der Aspekt, auf den ich hinweisen will, ist aber dieser: Liest man die Zeugnisse, dann wird, und diesen Eindruck stellt etwa Wolfgang Sofsky (1999) anschaulich dar,

klar, dass die Sichtbarmachung dessen, was Auschwitz war, eine *Unsichtbarmachung* bedeutete.

Auschwitz war die Inszenierung, dass hier noch alles einer – wenngleich bizarren – Ordnung womöglich folge, und zwar zwecks Reibungslosigkeit der Abläufe. Dazu war vonnöten, dass man dem Lager wie jedem anderen nicht ansah, wozu es diene. Die Hoffnungen der KZ-Insassen, man könne der Vernichtung entgehen, ein Produkt dessen, wozu der Überlebenswille wird – Ruth Klügers Beschreibung der »Studienrätin«, die »angesichts der rauchenden, flammenden Kamine mit Überzeugung dozierte, daß das Offensichtliche nicht möglich sei« (Klüger 1992, S. 118), ist bekannt – trugen dazu bei.

Doch war dies auch Programm, bis zu den bekannten Kennzeichnungen der Insassen, »das System der Klassifikationen, die Taxonomie der Farben, Winkel und Kennzeichen«, dies, so Sofsky, »war weniger ein Erkenntnis- als ein Machtinstrument« (Sofsky 1999, S. 138). Hierdurch und durch andere Praktiken wurde der Schein befördert und aufrechterhalten, dass alles einer Ordnung folge, Heimrad Bäcker weist auf den Satz hin, dass sich die Nationalsozialisten rühmten, »keine wilde justiz« (Bäcker 1997, S. 24) zu üben, und das *Offensichtliche*, von dem Klüger schreibt, so offensichtlich doch nicht sein sollte: »Es war gerade diese Kombination [...], die die Orientierung zerstörte, das Handeln lähmte und die Menschen in eine ausweglose Situation verstrickte« (Sofsky 1999, S. 304).

Wollte man also *anschaulich* – *sichtbar* – machen, was hier geschah, so müsste man sich dieser Problematik bewusstwerden, ...

- ... dass die Nähe zum Blick des Opfers vielleicht verstellte, was geschah, ...
- ... dass darüber hinaus das Opfer etwas erlitt, das entgegen solcher musealer Praktiken weder immer gleich gewesen sein mag – die Mörder haben, so Günther Anders, ihre Opfer »de-personalisiert«, dagegen sei »zu zeigen, daß *die sechs Millionen Vergasteten sechs Millionen Einzelne* gewesen sind« (Anders 1985, S. 183) –, noch mit dem noch zu tun hat, was durch obskure Inszenierungen von Einfühlung zu verstehen wäre, nämlich schließlich dem Tod, mit dem sich das entzieht, was etwa eine Aussage wäre: »Opfer sein bedeutet, nicht nachweisen zu können, daß man ein Unrecht erlitten hat.« (Lyotard 1989, S. 25) – »Als Toter kann man nicht bezeugen, daß man in einer Gaskammer umgekommen ist.« (Ebd., S. 18) – »Der Zeuge ist immer ein schlechter Zeuge, ein Verräter.« (Lyotard 1995, S. 81)

Das beweist übrigens nicht, dass man vieles nicht wissen habe können, dass man vieles ahnen habe müssen (vgl. etwa Roth 2011). Bloß gilt das dann eben im Vorfeld, auch ist das Opfer, an dessen Perspektive man hier Interesse hat, alles andere als privilegiert zur Intervention (was auch immer das meint), wo es dieser aufgrund eines Versagens der Demokratie bedürfte oder hier bedürft hätte.

Ohne Information und vielleicht desinformiert wusste man als Opfer nur, dass man das verhindern muss, was man als Intention der Täter aus vielen Gründen womöglich zu spät durchschaute – und noch da ist die Frage: Was verhindert man, und wie?

6.

Dieses Problem formuliert Rabinovici in einem Gedankenspiel, das abschließend vorgestellt oder in Erinnerung gerufen sei: Er lässt einen Zeitzeugen darüber sprechen, wie er den Aufstand im Warschauer Ghetto erlebt habe und beurteile. Dem Vortrag folgen unter anderem *Philosemiten*, deren Interesse aber, und das berührt das zu Wilkomirski Gesagte, nicht ausreichte, um wie die zuhörenden Juden nun des Jiddischen mächtig zu sein, dessen sich der Redner bedient. Sie verstünden nur »das Jiddeln, die bloße Verballhornung, die in Wahrheit die Diktion jener Antisemiten waren, die meinten, die Objekte ihrer seltsamen Begierden nachhaffen zu können« (Rabinovici 2004, S. 97), und werden nun eilig mit einer Übersetzerin bedacht, einer Studentin der Judaistik.

Diese aber erzählt nun gemäß ihren »Erwartungen« (ebd., S. 98), die denen der *Philosemiten* entsprechen, und ignoriert die Aussage des Zeitzeugen, der meint, dass aufgrund der Aussichtslosigkeit der Schlacht und des Vernichtungswillens der Deutschen richtig gewesen wäre, die Verluste möglichst zu minimieren:

Denn wenn der Feind nicht mehr die Unterwerfung wollte, sondern die Ermordung aller Juden, war dann nicht jedes Mittel, das sein Ziel durchkreuzte und das Überleben so vieler wie möglich anstrebte, war dann nicht unter Umständen die Unterwerfung die richtigere Form als eine aussichtslose Schlacht? (Rabinovici 2004, S. 97 f.)

Er formuliert dies und kommt zu dem mit der jiddischen doppelten Verneinung, die sich nicht aufhebt, sondern bestärkend wirkt, es formulierend zum Schluss, womöglich seien also die »Partisanen [...] nicht keine Heroen und keine Geistesgrößen« (Rabinovici 2004, S. 98) gewesen. Jene, die der Judaistik-Studentin, die das gar nicht glauben kann und folglich ins Gegenteil übersetzt, lauschen, beklatschen zuletzt das Gegenteil dessen, was die Jiddisch-Kundigen beklatschen.

Sichtbarmachung hieße hier, zu verstehen, wie komplex der Vorgang ist, worin (Des-)Information zu einer Bewertung und Aktionen – inklusive jenem Beharren, das der Zeitzeuge schildert – wird; wohingegen Verklärungen das Verklärte zu vereinfachen und das Durchlittene zu trivialisieren Gefahr laufen, wie immer *philosemitisch* die Verklärungen dabei auch sein sollen. Das wiederholt sich in Rabinovicis Text nochmals in der Kolportage, die unverstanden bleibt, der Autor schildert, wie ein Narrativ das Abwägen dessen, der erzählt und falsch übersetzt wird, okkupiert.

7.

Um das, was in und an einer Erzählung, worin sich erst irgend von Auschwitz sprechen lässt, nicht Erzählung ist, zu vernehmen, als »Knirschen« (Rabinovici 2004, S. 99), um mit anderen Worten sichtbar zu machen und zu wissen, was Sarah Kofman meint, die schreibt, es sei über und nach Auschwitz »keine Erzählung möglich« (Kofman 1988, S. 31), dazu bedarf es des Deutschunterrichts.

Literatur

- ADORNO, THEODOR W. (2003): *Gesammelte Schriften*. Bd. 6. Hg. von Rolf Tiedemann u. a. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- ANDERS, GÜNTHER (21985): *Besuch im Hades. Auschwitz und Breslau 1966. Nach »Holocaust« 1979*. München: C. H. Beck.
- BÄCKER, HEIMRAD (1997): *nachschrift 2*. Hg. von Friedrich Achleitner. Graz-Wien: Droschl.
- BURGER, RUDOLF (1999): Denken und Gedenken. In: Famler, Walter; Kraller, Bernhard (Hg.): *Lektüre. Ein Wespennest-Reader zum Welttag des Buches*. Wien: wespennest, S. 6–11.
- FUNK, MIRNA (2018): Erinnern kann auch cool sein. In: *Zeit Freitext*, 26.1.2018. Online: <http://www.zeit.de/freitext/2018/01/26/holocaust-ns-zeit-erinnerungskultur/> [Zugriff: 29.1.2018].
- HAINZ, MARTIN A. (2007): »Kein Schrei kommt aus seiner Kehle, aber ein mächtiger, schwarzer Strahl schießt aus seinem Hals«. Zu Binjamin Wilkomirski. In: Neuhaus, Stefan; Holzner, Johann (Hg.): *Literatur als Skandal. Fälle – Funktionen – Folgen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 613–623.
- DERS. (2011): Fremd in der Nähe. Erinnerung an Aramis. In: *Literatur und Kritik*, Nr. 453–454, Mai, S. 12 f.
- HARTMAN, GEOFFREY (1999): *Der längste Schatten. Erinnern und Vergessen nach dem Holocaust*. Übers. von Axel Henrici. Berlin: Aufbau.
- DERS. (2000): Intellektuelle Zeugenschaft und die Shoah. Übers. von Andrea Dortmann. In: Baer, Ulrich (Hg.): *»Niemand zeugt für den Zeugen«. Erinnerungskultur nach der Shoah*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 35–52.
- HOFBAUER, HELMUT (2014): *Moralk-Eulen in die Ethik tragen. Studien über den Hang der Ethik zur Moral*. Hamburg: tredition.
- HUMER, MAGDALENA (2015): *KZ-Außenlager Schloss Lind. Das Andere Heimatmuseum*. Linz: VWA (Betreuungsperson: Martin A. Hainz).
- JASPER, WILLI (2000): »Auschwitz« sagt sich leichter als »Vergasen«. In: *Die Zeit*, Nr. 5, 27.1.2000, S. 53.
- KLÜGER, RUTH (1992): *weiter leben. Eine Jugend*. Göttingen: Wallstein.
- KOFMAN, SARAH (1988): *Ersticke Worte*. Übers. von Birgit Wagner. Wien: Passagen.
- LESSER, GABRIELE (2018): Warschau verbietet, Polen als Nazi-Kollaborateure zu bezeichnen. In: *Der Standard*, 28.1.2018. Online: <https://derstandard.at/2000073176439/Polens-Regierung-verbietet-Polen-als-Mittaeater-zu-nennen> [Zugriff: 29.1.2018].
- LYOTARD, JEAN-FRANÇOIS (21989): *Der Widerstreit*. Übers. von Joseph Vogl. München: Wilhelm Fink.
- DERS. (1995): *Kindheitslektüren*. Übers. von Ronald Vouillié. Wien: Passagen.
- NEFF, BENEDICT (2018): Adios »avenidas«, oder: Weshalb sich Berliner durch Poesie sexuell belästigt fühlen. In: *Neue Zürcher Zeitung*, 24.01.2018. Online: <https://www.nzz.ch/feuilleton/adios-avenidas-oder-weshalb-sich-berliner-durch-poesie-sexuell-belaestigt-fuehlen-ld.1350865> [Zugriff: 25.1.2018].
- ORZESSEK, ARNO (1997): Grab in den Lüften. In: *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 71, 26.3.1997, S. 16.
- RABINOVICI, DORON (2004): *Ohnehin*. Roman. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- ROTH, MARKUS (2011): Jeder konnte es wissen. In: *Die Zeit*, Nr. 26, 22.6.2011. Online: <http://www.zeit.de/2011/26/Nationalsozialismus-Tagebuecher/komplettansicht> [Zugriff: 5.2.2018].
- SEILER, DIETMAR (o. J.): Zur Geschichte des KZ-Nebenlagers Schloss Lind. Online: http://www.schlosslind.at/?page_id=125 [Zugriff: 2.2.2018].
- SOFSKY, WOLFGANG (1999): *Die Ordnung des Terrors. Das Konzentrationslager*. Frankfurt/M.: Fischer.
- STAUDINGER, ANDREAS (2012): *Baustellen. Über den Ruinenbaumeister und Gesamtkunstwerker Aramis*. Graz: Leykam (= Kultur des öffentlichen Raums, Bd. 2).
- DERS. (2017): *Paradiessucht*. Roman. Klagenfurt: Wieser.
- WAILAND, MARKUS (1998): Das Mahnmal wird gebaut. Und dann? In: *Falter*, 10/1998, S. 17.
- WATSON, JAMES R. (1998): *Die Auschwitz Galaxy. Reflexionen zur Aufgabe des Denkens*. Übers. von Erik M. Vogt. Wien: Turia + Kant (= Neue Amerikanische Philosophie, Bd. 2).
- YOUNG, JAMES E. (1997): *Beschreiben des Holocaust. Darstellung und Folgen der Interpretation*. Übers. von Christa Schuenke. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Swantje Rehfeld, Gabriele Lieber

Wie das Bild zur Sprache und die Sprache zum Bild kommt

Rekursive Verstehensprozesse

Wie kann es gelingen, Bildern und Sprache in hybriden Medien wie Bilderbüchern gleichermaßen gerecht zu werden? Was zeichnet bildliche und sprachliche Zugangsweisen aus? Wie können kunstpädagogische und literaturdidaktische Herangehensweisen gemeinsam ein vertieftes Verstehen von Bild-Text-Medien befördern und welche Rolle spielt dabei die Imagination? Diesen Fragen wird theoretisch und exemplarisch an Beispielen zum Umgang von Unbestimmtheitsstellen und dem Erzählen zu Bildern nachgegangen. Dabei werden rekursive Verstehensprozesse sichtbar gemacht. Als Fazit werden drei für diesen Verstehensprozess bedeutsame Kompetenzen herausgearbeitet und auf deren bildungswirksame Bedeutung hingewiesen.

In der Folge wollen wir, aus der Perspektive der Bildlichkeit und Sprachlichkeit, einen Beitrag dazu leisten, um zu erkennen, wie Bilder zur Sprache kommen und Sprache zu Bildern kommt. Dabei verstehen wir Bilder, das »Bilderschaffen, Bilder als Bilder erkennen, mit Bildern fantasievoll umgehen« als »eine universelle Fähigkeit aller Menschen« (Wulf 2014, S. 10). Immer wieder kommt es hier zu Missverständnissen zwischen den Disziplinen, beispielsweise wenn davon ausgegangen wird, dass hinter jedem Bildnarrativ ein Text liegt (Rowe 1996). Auszugehen ist davon, dass bildliche und sprachliche Medien je eigenständig sind und ihnen spezifi-

GABRIELE LIEBER ist Professorin für Ästhetische Bildung – Bildnerisches und Technisch-Textiles Gestalten am Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW Nordwestschweiz. Forschungsschwerpunkte u. a.: Bildlichkeit, Bildnarration, Bilderbuchforschung.

E-Mail: gabriele.lieber@fhnw.ch

SWANTJE REHFELD ist Dozentin für Deutschdidaktik am Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW Nordwestschweiz. Forschungsschwerpunkte: Transmediale Erzähltheorie, Multimodalität, Bilderbuchforschung, Schulbuchentwicklung. E-Mail: swantje.rehfeld@fhnw.ch

sche Eigenarten innewohnen, sich beide auf ihre Weise jedoch wechselseitig ergänzen und befruchten (lassen), das eine sich aber nicht durch das andere ersetzen lässt. Dies führt am Schluss des Beitrags zu einem Fazit und Plädoyer, in dem wir einen Ausblick auf drei ausgewählte Text-Bild-Kompetenzen geben. Bilderbücher, verstanden als hybride Medien, fordern immer den Blick auf schriftliche und bildliche Elemente. Dies erfordert inter- und/oder transdisziplinäre Zugangsweisen, in denen imaginative Fähigkeiten Verstehen transportieren.

1. Bildlichkeit und Sprachlichkeit

Die Literatur zur Schriftlichkeit ist sehr umfassend. Wir wählen an dieser Stelle die Schriftlichkeit als Beispiel für Sprachlichkeit, da eine Argumentation über mögliche Zusammenhänge von Bildlichkeit und Sprachlichkeit über die Wurzeln der Bildlichkeit und Schriftlichkeit, das Kritzeln, als eine der ersten darstellenden menschlichen Äusserungen denkbar ist. Wichtige Anhaltspunkte dazu liefern Studien zur Präpiktorialität und Präliteralität (z. B. Barkow 2013, Krämer 2003, Raible 2012), die nicht die Unterschiede von Sprache und Bild in den Fokus nehmen, sondern die Übergänge und Gemeinsamkeiten. Diese Forschungen könnten einen wichtigen Beitrag dazu liefern, um zu erfassen, wie Bildlichkeit und Sprachlichkeit einander in ihrer Entwicklung gegenseitig unterstützen. Daher möchten wir an dieser Stelle nur eine mögliche Definition der Schriftlichkeit herausgreifen, die anschlussfähig an unsere ausgewählte Definition von Bildlichkeit ist.

So definiert Glück Schriftlichkeit folgendermassen:

Unter Schriftlichkeit ist zweierlei zu verstehen: einerseits ein *gesellschaftlicher Zustand*, der durch die Analyse eines Kanons und der ihn begründenden Wert- und Normvorstellungen beschreibbar ist, andererseits eine *individuelle Fähigkeit*, die es den einzelnen Mitgliedern der betreffenden Gesellschaft erlaubt, sich in diesem Prozess der Schriftlichkeit funktional mehr oder weniger angemessen zu bewegen, sich *literal* zu verhalten. (Glück 1987, S. 12)

Betrachten wir insbesondere die Schriftlichkeit als individuelle Fähigkeit, so handelte es sich nach Glück »um einen dynamischen *Prozess*, der voller Widersprüche steckt« (ebd., S. 13). Der Autor hebt hier u. a. auf die Gradualität der konzeptionellen Schriftlichkeit ab, wie sie von Koch und Oesterreicher (1985) sowie Günther (1993) beschrieben werden. Weiterhin schlägt Glück vor: »Als terminologische Regelung bietet es sich an, unter *Schriftlichkeit* die *prozessualen Aspekte* zu fassen und ihre *Produkte*, gesellschaftlichen Zustände, als *Schriftkultur*.« (Ebd.) Damit hebt Glück auf die Prozessualität der Schriftlichkeit ab und beschreibt eine Reihe von Fähigkeiten, die eine *Partizipation* an unserer Kultur ermöglichen. Die Produkte dieser Fähigkeiten fasst er im Begriff der Schriftkultur. Wichtig bleibt dabei festzuhalten, dass es sich bei der Schriftlichkeit um ein Vermögen, eine Fähigkeit handelt, die in einem dynamischen Prozess erarbeitet werden muss.

Wenden wir uns nun der Bildlichkeit zu. Asmuth zeigt, dass a) zwar Zeichen (also beispielsweise auch Schriftzeichen) *Zeichen-für-Etwas* und Bilder *Bilder-von-Etwas* sind (Asmuth 2011, S. 93; er hebt damit auf die Ähnlichkeitstheorie ab), meint aber,

dass b) die Konkurrenz von Bild und Sprache irreführend sei, da nur die wenigsten Bilder auf Sprache verzichten könnten, weil sie in der Regel kontextualisiert werden müssten. »Bilder wirken anders als die Sprache, aber nicht entgegengesetzt.« (Ebd.) Er betrachtet den Begriff Bild daher als relationalen Begriff (Bilder entstehen immer in einem dynamischen Prozess zwischen Bildautor und Bildrezipient, dabei geht es um ein Schaffen von Bedeutung; vgl. Lieber 2017, S. 46 f.). Bezüglich der Wahrnehmung verfolgt Asmuth (2011, S. 98) die These, dass Bilder keinen speziellen ontologischen Weltbestand haben, sondern hervorgebracht werden durch a) einen technischen Erzeuger (z. B. die Kamera), b) die Wahrnehmung, c) einen wahrnehmungsnahen Deutungsprozess oder durch d) eine Relationierung, d. h. einen aktiv hervorzubringenden, steuerbaren Prozess. Asmuth plädiert dafür, dass eine Theorie der Bildlichkeit »die dynamische Seite des Bildes als eines Bildmachens in besonderer Weise berücksichtigen« müsse (ebd.). Wir würden so weit gehen, analog zur Schriftlichkeit (es geht um das Schreiben und das Lesen und letztendlich um die Partizipation an der Schriftkultur) auch das Bildmachen (neben der Bildrezeption) – und damit einen wichtigen Bestandteil der Bildlichkeit – als individuelle Fähigkeit und Vermögen zu bezeichnen. Bildlichkeit muss in einem dynamischen und relationalen Prozess erarbeitet werden.

Weiterhin möchten wir hervorheben, dass Bildlichkeit »ein gedanklicher Akt« ist (Asmuth 2011, S. 13). Einen wesentlichen Beitrag zur Bestimmung der Aufgaben einer Theorie der Bildlichkeit leistet Hans Jonas mit seinem »Homo pictor« (Jonas 1994). In diesem Text formuliert Jonas zwei Grundannahmen, und zwar, dass Bilder 1) auf Ähnlichkeit beruhen (dem wird Asmuth später widersprechen) und 2) dass Bildherstellen und -verstehen anthropologische Eigenschaften sind. Anders als in vielen anderen Theorien ist bei Jonas der Mensch in erster Linie Bildermacher und erst in zweiter Linie auch Bilderversteher. »Es macht einen Unterschied, ob man Bilder aus der Produktions- oder aus der Rezeptionssituation verstehen will. Besser, weil umfassender, ist sicher ein Bildbegriff, der beiden Perspektiven verpflichtet ist.« (Asmuth 2011, S. 14) Damit kritisiert Asmuth bereits an dieser Stelle einen einseitig auf Bildrezeption ausgelegten Bild- und in der Konsequenz auch Bildlichkeitsbegriff. Wie im Bereich der Schriftlichkeit hat also auch hier ein prozedurales Begriffsverständnis Sinn. Die Produkte der Bildlichkeit sollen daher in der Folge als Bildkultur bezeichnet werden.

Schliesslich sollte berücksichtigt werden, dass Bilder nicht nur in Kontexte eingebunden, sondern darauf angewiesen sind. »Bilder bedürfen eines Zusammenhangs, sei dieser kulturell, sprachlich oder geschichtlich, und dies nicht nur, um als Bild erkannt zu werden, sondern vor allem, um inhaltlich verstanden zu werden. Bilder sind relationale Gebilde. Sie hängen an unsichtbaren Fäden, die sie auf vielfältige Weise mit der kulturellen Welt, der Sprachwelt und der wahrnehmbaren Welt verbinden.« (Asmuth 2011, S. 137) Dies lässt sich in gewisser Weise auch für den Umgang mit literarischen Texten annehmen, die sich als sprachlich-ästhetische Gebilde erst in der Lektüre konkretisieren und insofern auch in Kontexte eingebunden sind.

2. Einige Gedanken zur Bedeutung von Imagination im Bereich von Bildlichkeit und Schriftlichkeit

Bilderbuchbilder ermöglichen ein Erlernen, Üben und Fördern der dazu notwendigen Fähigkeiten, auch wenn es sich dabei etwa um implizites Wissen handelt. Beim Betrachten, Deuten und Verstehen entsteht ein Dialog zwischen dem Bildmacher hinter dem Bildnarrativ und dem Betrachter davor. In diesem Dialog lernen wir die (Bild-)Sprache, die uns erlaubt, über ihre Reaktionen zu diskutieren. »Die Sprache ist zwar notwendig, um Bilder deuten zu können, aber um die Bildhaftigkeit selbst erklären zu können, reicht der Hinweis auf die Sprache alleine nicht aus.« (Asmuth 2011, S. 144) Es braucht weiterhin etwas gedanklich Erzeugtes, früher Einbildungskraft genannt, heute Imagination, die erst in der Distanz, so Asmuth (ebd.), entstehen kann. Für Asmuth ist »die Bilderbildung in der Wahrnehmung mit der gedanklichen Fähigkeit zur Fiktion verknüpft« (ebd., S. 145).

Als Grundlage für Bildlichkeit und Sprachlichkeit spielt die *Fähigkeit der Imagination*, oder anders ausgedrückt: das Vorstellen, eine entscheidende Rolle. Sowa (2015, S. 51 f.) unterscheidet zwischen drei sprachlichen Metaphern bei der Rede vom Vorstellen, die als »zusammengehörige Aspekte« des Konstrukts »Imagination« gelten können: a) das *Haben* von Vorstellungen, b) das *Praktizieren* (*Können*) von Vorstellungen als Handlung und c) das *Aufkommen* von Vorstellungen. »Das Darstellen von Vorstellungen ist ein stabilisierender Faktor für die Vorstellung selbst«. (Ebd., S. 54) Darstellen verhilft uns, Vorstellungen, auch wenn sie nur flüchtig sind, greif- und sichtbar zu machen; gleichzeitig zwingt es uns auch, Vorstellungen auszuarbeiten und im Sinne der »kooperativen Vorstellungsbildung« (ebd.) verstehbar zu machen, indem wir unser Gegenüber mitdenken und uns mit unseren Darstellungsmitteln in einem gemeinsam praktizierten sozialen und kulturellen Raum bewegen. Die dazu notwendigen Fähigkeiten erarbeiten wir uns unter anderem mithilfe des Zeigens und Vor-Machens (*Deixis*) sowie des Nachmachens (*Mimesis*) (Krautz 2015, S. 13).

Der sehende Nachvollzug ihrer [sc. der Bilder] Farben und Formen erfordert eine Zurückdrängung der im Inneren des Betrachters aufsteigenden Bilder und Gedanken; er verlangt ein Festhalten des Bildes im Sehen, ein Sich-Öffnen für seine Bildlichkeit und ein Sich-ihm-Überlassen. Der mimetische Prozess besteht darin, dass sich der Betrachter durch sein sehendes Nachschaffen dem Bild ähnlich macht, es in sich aufnimmt und durch dieses Bild seine innere Bilderwelt erweitert. (Wulf 2004, S. 242)

In vergleichbarer Weise wird Imagination auch im Bereich der Sprachlichkeit diskutiert. Die Vorstellungsbildung (hier zunächst im Sinne des Ereignens bzw. »Aufkommens von Vorstellungen« nach Sowa 2015) im produktiven wie rezeptiven *Umgang mit fiktionalen Texten* ist ein relationaler Prozess, der sich in Abhängigkeit zum Akt des Fingierens konstituiert. Während Fingieren durch Schaffung eines Make-Believe als Grenzüberschreitung vom Realen zum Irrealen zu denken ist (Eco 1994, S. 103, spricht hier von einer leserseitigen »willentlichen Aussetzung der Ungläubigkeit«) und damit referentiell auf Bestehendes zurückzuführen, ist Imaginatives »in seiner uns durch Erfahrung bekannten Erscheinungsweise diffus, form-

los, unfixiert und ohne Objektreferenz« (Iser 1993, S. 21). Das ephemere Imaginäre, das Iser als die »konstitutive Energie des fiktionalen Textes« (ebd., S. 47) bezeichnet, wird anhand der fiktionalisierenden Wiederholung des Realen (Transformation in ein Irreales und damit fiktionalisierende Neuaufführung, Inszenierung) »in eine Gestalt [gezogen], wodurch sich die wiederkehrende Realität zum Zeichen und das Imaginäre zur Vorstellbarkeit des dadurch Bezeichneten aufheben« (ebd., S. 20). Anders gesagt: Wirklichkeit (z. B. ein zweidimensionales Bild in einem Bilderbuch) wird mittels Imagination zur Fiktion, insofern das Fingieren als ein gestaltgebendes Medium des Imaginären fungiert (vgl. Walton 1990, Faßler 2002, S. 76).

In diesem Verständnis bedürfen Symbolisierungsprozesse des Fiktiven und des Imaginären zugleich; man unterschätzt deren ereignishaft, kreative Funktion im Allgemeinen, die Iser in seiner anthropologischen Sicht auf den Akt des Fingierens betont. So kann beim Lesen (wie auch beim Schreiben) von literarischen Texten die Erfahrung gemacht werden, dass sich etwas Neues ereignet: Gestaltloses Imaginäres wird im Als-ob-Kosmos der fiktionalen Textwelt real gebunden, wird konkretisiert oder – wie Iser formuliert – aus dem Unkenntlichen »aufgebrochen« (Iser 1993, S. 45). Im Umgang mit dem literarischen Text wird jene Selbsterfahrung ermöglicht, im Spiel zwischen dem Fiktiven und dem Imaginären Neues zu schaffen, das sich bisher dem Vorstellen entzogen hat; es ist die – bereits in der romantischen Kunsttheorie benannte – Erfahrung eines schöpferischen Aktes jenseits des Gegebenen, welcher wiederum Semantisierungsprozesse und damit Sichtbarmachungen unterschiedlicher Art (im Wort, im Bild, als Ton, als Mischung von Codes) nach sich zieht bzw. bedingt. Aus anthropologischer Sicht lässt sich folglich zwischen dem Imaginären als virulentem Konstituens der fiktionalen Geschichte und dem Imaginieren als bewusstem oder unbewusstem Vorgang einer Semantisierung unterscheiden. Beobachtbar (sichtbar) sind nicht die geistigen Bilder der Begegnung mit dem literarischen Text, sondern die Übersetzungen, Transformationen, Darstellungen, die das ästhetische wie epistemische Lektüreereignis zum Beispiel konservierend und/oder stabilisierend vermitteln. Hierdurch gelangt der erlebte Eindruck des schöpferischen Gestaltnehmens in eine mittelbare Ausformung, zeigt sich in Sprache als ein »sehendes Nachschaffen« (wie oben) und damit Aneignen oder Ein-Bilden. Anhand dieser bildhaften Darstellungen (in Form z. B. von Lautmalereien, Sprachbildern und realen Bildern) und der Reflexion über Vorgänge zwischen Unsichtbarkeit und Sichtbarkeit im literarischen Verstehen können Texte verstanden und Verstehensprozesse nachvollzogen werden (Abraham 2014, S. 398). Imaginationenprozesse, die im Umgang mit fiktionalen Texten Bilder aus einem gedanklichen Strom evozieren, sind folglich doppelt kontextbezogen: Zum einen resultieren sie aus der individuellen imaginären Konkretisierung von Fiktionen und verweisen damit auf die »einzel menschlichen Quellen visueller Vorstellungen« (Faßler 2002, S. 77), zum anderen bedürfen sie als Erkenntnisse auf Ebene der Irrealität (im Als-ob der Fiktion) der Rückbindung an Sinngebungsprozesse und damit der Einbindung in Handlungskontexte. Mit diesem zweifachen Blickpunkt ist aus pädagogischer und didaktischer Sicht nicht allein der Handlungsaspekt von Imaginationenprozessen (etwa das »Haben« und »Praktizieren« von Imaginationen nach Sowa

2015, S. 51) in den Fokus zu nehmen. Um Gedankenraum für bildinitiatives Fingieren und Imaginieren zu schaffen und damit auch kreative Selbsterfahrungen innerhalb der Lektüre zu ermöglichen, sind nicht-operationalisierbare, »individuelle Sichtweisen« vorauszusetzen und im didaktischen Diskurs zu berücksichtigen: »Denn es geht im Thema der Sichtbarkeit darum, den Unterschied von Unsichtbarem und Sichtbarem ebenso darzustellen wie zwischen individueller Sichtweise und strategischer Sichtbarkeit (also sichtbaren Formen)« (Faßler 2002, S. 77).

Die Frage ist hierbei, ob Rezipienten oder Produzenten von fiktionalen Text-Bild-Medien mit Formen der imaginativen Sichtbarmachung, d. h. den Transformationsformen der Imagination in Text und Bild bekannt sind. Diese Prozesse wollen wir mit Blick auf Imaginationsvorgänge im Folgenden erhellen und beziehen uns dabei auf das Medium Bilderbuch.

3. Wie Bilder zur Sprache kommen und Sprache zu Bildern

3.1 Gedanken zur Entstehung von Bildern in Bilderbüchern

Prinzipiell gibt es folgende Möglichkeiten, wie Bilder in Bilderbüchern entstehen, die je andere Herausforderungen an die Illustrator/inn/en stellen (vgl. Lieber 2014a). So kann a) *der Text am Anfang* stehen. Dieser wird später als Basis für ein Bilderbuch ausgewählt. Dabei muss der Gedanke an eine Illustration nicht von Anfang an vorgelegen sein. Im Gegensatz dazu kann auch b) *das Bild am Anfang* stehen, das dann im Nachhinein mit Texten versehen wird. Ein solcher kann beispielsweise durch Lektor/inn/en verfasst werden. Oder Text und Bild können c) in einem kreativen Dialogprozess zwischen Autor/in und Illustrator/in entstehen. Weiterhin können d) Text und Bild aus einer Hand kommen. Oder das Bild kann e) im Bilderbuch autonom sein und benötigt keinen Text.

Innerhalb jeder dieser Versionen lassen sich wiederum neue Variationen ausmachen, die wir hier nur für Variante a exemplarisch ausführen möchten. Es gibt die Möglichkeit (1), dass der Text illustriert wird, d. h., die Illustratorin wählt sich signifikante Passagen des Textes aus, die sie aus ihrer Vorstellung heraus mit bildnerischen Mitteln visualisiert. Dazu gehören häufig Recherchen zum Text, wie Handlungsort, Zeit, andere vorhandene Illustrationen zum Text etc. Damit wären bestimmte Textpassagen zur Illustration kongruent. (2) kann der Text im Bild rekonstruiert werden, d. h., die Illustratorin rekonstruiert den Text mit bildnerischen Mitteln so, dass zwei parallele, im besten Fall autonome Werke, also ein Wort- und ein Bildwerk entstehen. Das Bildwerk wäre dann auch ohne Text lesbar. (3) könnte der Text im Bild aber auch dekonstruiert werden, d. h., die Illustratorin dekonstruiert die Erzählung und analysiert bildnerisch interessante und einer Erklärung bedürftige Szenen. Oder aber das Bild versucht Leerstellen des Textes zu füllen, d. h., es wird das visualisiert, was im Text *nicht* steht. Dabei kann eine Komplementarität von Bild und Text entstehen. Schliesslich kann (4) der Text im Bild konstruiert werden, d. h., die Illustratorin gestaltet ihre eigene Interpretation des Textes. Das Bildwerk kann dabei weit über den Text hinausgehen und eigenständig sein.

Dieser kurze Einblick in die Möglichkeiten des Bilderbuchmachens zeigt deutlich, dass das Bildwerk eines Bilderbuches immer im Kontext seines Entstehungsrahmens betrachtet werden muss. Diese Komplexität, die durch die Rahmenbedingungen jedes Bildes, wie Entstehungszeit, Gesellschaft, Kultur, Menschenbild etc. noch erweitert wird, kann die Decodierung mitunter erschweren. Besonders beachtet werden sollte auch die Vorstellung der Illustratoren von den Rezipienten ihres Bilderbuches. Wir beobachten Bilderbücher, die speziell für die Hand der Kinder gemacht sind und diesen bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten zu- oder absprechen, und andere Bilderbücher, die offen mit ihrer Rezipientenschaft umgehen, die also Kinder und Erwachsene mit ihren Bilderbüchern ansprechen (wollen).

3.2 Zur Bedeutung von Leerstellen oder Unbestimmtheitsstellen in Bildern und Texten

Hans Dieter Huber (2002) stellt in seiner *Ästhetik der Irritation* heraus, dass Bilder ihre Beobachter/Betrachter durch das Offenlassen zahlreicher näherer Bestimmungen irritieren. Er nimmt dabei Bezug auf Thesen der Rezeptionsästhetik. Von Interesse ist hierbei Ingardens Theorie der Unbestimmtheitsstellen (1931), die von Iser (1976) zu Leerstellen modifiziert und von Kemp (1992) in den Bereich der bildenden Kunst übertragen wurde. Kemp spricht von piktoralen Leerstellen und exemplifiziert dies am Beispiel des Gemäldes *Der Tod des Marshall Ney* von Léon Gérôme aus dem Jahre 1868, in welchem er die Wand als Leerstelle definiert. Sie wird an dieser Stelle von Kemp (1992, S. 323) als »innerbildliche Entsprechung des Vorfeldes« betrachtet. Gérôme reduziert Geschichte oder Geschehenes auf eine malerisch gestaltete Fläche. Diese muss vom Betrachter selbst gefüllt werden. Iser geht davon aus, dass erst die Leerstellen einen Anteil am Mitvollzug und an der Sinnkonstitution des Geschehens ermöglichen. Kemp überträgt dies auf die bildende Kunst, indem er davon spricht, dass ein ästhetischer Gegenstand durch den kommunikativen Akt gekennzeichnet werde.

Der Illustrator Aljoscha Blau stellt im Gespräch mit Studierenden heraus, dass es für ihn als Illustrator wichtig ist, dass eine Geschichte »atmet«, d. h., dass sie Interpretationsspielräume erlaubt, oder anders ausgedrückt, dass sie Leerstellen und Unbestimmtheitsstellen bietet, die individuell gefüllt werden können. Der Zugang des Illustrators besteht darin, sich eigene Erinnerungen, Wünsche oder Empfindungen zur Textvorlage vor Augen zu führen. Das heisst, die Schriftlichkeit des Illustrators ist Voraussetzung für eine gelungene Illustration. Nur wenn er selbst Fähigkeiten im Bereich der Schriftlichkeit aufweist und anwenden kann, ist die notwendige Basis für die Übersetzung in die Bildlichkeit gegeben. Der Bildermacher ist in diesem Fall zunächst ein Schriftkultur-Versteher. In *Das Kind im Mond* gehe es, so Blau, um die Frage nach Glück und Geborgenheit am Rande des Abgrundes (vgl. Lieber 2014b, S. 181–184).

Einen wichtigen Aspekt, der unter anderem bei Rowe beschrieben wird, möchten wir nochmals eigens herausstellen. Dabei geht es um das Schaffen von Bedeutungen (*meaning making*). Sie schreibt dazu: »Bilderlesen ist aktiv und Bedeutun-

gen wohnen nicht alleine in den Bildern. Der durch den Künstler geschaffene visuelle Text wird zur visuellen Arbeit im Auge des Lesers. Diese Arbeit, ein neues Bedeutungsnetzwerk, liegt irgendwo zwischen dem Künstler und dem Leser.« (Rowe 1996, S. 221, übers. von G. L.; dabei bezieht Rowe sich auf Barthes 1977.) Als weiteren Bezug könnte man die Bild-Anthropologie von Hans Belting heranziehen, der davon ausgeht, dass ein Bild »mehr als ein Produkt von Wahrnehmung ist. Es entsteht als das Resultat einer persönlichen oder kollektiven Symbolisierung« (Belting 2002, S. 11). Rowe versteht diese »individuellen Interpretationen« (Rowe 1996, S. 221) als eine Art Amalgam. Es entsteht ein Dialog zwischen dem Künstler hinter dem Bildnarrativ und dem Betrachter. In diesem Dialog lernen wir die (Bild-)Sprache, die uns erlaubt, über ihre Reaktionen zu diskutieren. Wichtig festzuhalten ist an dieser Stelle, dass das, was die Betrachter während dieses Prozesses des Bedeutungsschaffens bestenfalls im Austausch mit anderen lernen, von ihnen selbst in anderen Prozessen wieder aktiviert und transferiert werden kann.

Todorov (1990) zeigt einen Zyklus des Bedeutungsschaffens zwischen Autor und Leser auf. Dieser könnte in ähnlicher Weise auf das Bedeutungsschaffen zwischen Bildautor und Bildbetrachter eines Bilderbuchs übertragen werden, wenn wir davon ausgehen, dass der Text als Ausgangspunkt des Bilderbuchs vorliegt, und käme dann auf folgende Darstellung: 1. das Narrativ des Autors, 2. das vom Autor erzeugte imaginäre Universum, 3. das vom Leser = Betrachter konstruierte imaginäre Universum, 4. das Narrativ des Bildautors, 5. das vom Leser/Betrachter erzeugte imaginäre Universum, 6. das Narrativ des Lesers/Betrachters. Todorov kontextualisiert diesen Prozess hinsichtlich seiner Einbindung in kulturelle Bedingungen (Todorov 1990, S. 45). Er gibt zu bedenken, dass wir lernen müssen, wie man Lesen »konstruiert« (ebd., S. 49), oder wie man eben Bedeutungen aus einem Text schafft. Dies kann auf konstruktive oder dekonstruktive Weise geschehen.

3.3 Ausgewählte Beispiele zum Bilderbuch

3.3.1 Wie aus Sprache Bildwelten entstehen – oder Illustration als »Füllen« von Unbestimmtheitsstellen in Texten

Beispiel 1 bezieht sich auf ein Bilderbuch, als Ganzes betrachtet: Peter Schössow fasst in einem Bilderbuch *Meeres Stille und Glückliche Fahrt* seine Illustrationen zu zwei berühmten kleinen Goethe-Gedichten zusammen (Goethe/Schössow 2004). Schössow entwickelt eine Bildnarration zu den beiden Gedichten, die als selbstständige Bildnarration (z. B. als wortloses Bilderbuch) funktionieren würde. Er entwickelt eine Vorstellung zu diesen Gedichten, die er konsequent bildlich umsetzt und so greifbar macht. Dazu verleiht er dem Schiffer und seinem Boot Gestalt. Schössow braucht seine Protagonisten, um einen Erzählraum herstellen zu können. Georg Simmel entwickelte den Gedanken der sogenannten »Raumerfüllung«. Er schreibt: »Wenn eine Anzahl von Personen [...] innerhalb bestimmter Raumbegrenzungen isoliert nebeneinander hausen, so erfüllt eben jede mit ihrer Substanz und ihrer Tätigkeit den ihr unmittelbar eigenen Platz, und zwischen diesem und dem Platz der

nächsten ist unerfüllter Raum, praktisch gesprochen: Nichts. In dem Augenblick, in dem diese beiden in Wechselwirkung treten, erscheint der Raum zwischen ihnen erfüllt und belebt [...].« (Simmel 1908, S. 616; zit. n. Kemp 1996, S. 11) Des Weiteren bleibt nach Cassirer festzuhalten: »Erzählraum wird durch Räume und durch Beziehungen zwischen diesen konstituiert – durch die Beziehungen zwischen Innenräumen, zwischen Innenraum und Außenraum und zwischen Bildraum und Betrachtterraum. Erzählraum ist Bezugsraum. Erzählen ist Beziehen [...].« (Cassirer 1931, S. 22; zit. n. Kemp 1996, S. 9) Dazu lernen wir am Ende der Bildnarration einen Hund kennen. Schiffer und Hund scheinen alte Bekannte zu sein. Sie freuen sich über das Wiedersehen. Insgesamt bestechen die Illustrationen durch die unterschiedlichen im Gedicht beschriebenen Atmosphären der Seelandschaften, von der Flaute über Nebel zur frischen Brise, die der Segler braucht, um Fahrt aufzunehmen und navigieren zu können. Im Laufe der Erzählung fügt er als weitere Protagonisten vereinzelt Möwen ein, die aber nur die Atmosphäre unterstreichen. Diese drückt sich auch in Mimik, Gestik und Körperhaltung des Schiffers sowie gegebenenfalls im Wellengang und im Zustand der Segel (schlaff herabhängend, verschieden stark aufgebläht) aus. Die Atmosphäre wird durch eine subtile Farbgebung unterstützt. So fließen in die Bildnarration persönliche Erfahrungen und Vorstellungen, im Sinne von »Vorstellungen haben«, des Illustrators selbstverständlich ein. Peter Schössow lebt und arbeitet in Hamburg, ist daher mit »Meeresstimmungen« vertraut und kann diese seinen Betrachtern als sein imaginäres Universum anbieten. Dazu kommt das »Vorstellen können«, das in seiner bildlichen Darstellung sichtbar wird.

Beispiel 2 bezieht sich auf eine ausgewählte Illustration innerhalb eines Bilderbuchs: Lisbeth Zwerger visualisiert eine andere Art von Unbestimmtheitsstelle. Im Märchen steht zu lesen: »[...] er ging ohne ein Wort zu sprechen gerade zum Bett der Großmutter und verschluckte sie. Dann tat er ihre Kleider an, setzte ihre Haube auf [...].« (Zit. n. Grimm/Zwerger 1989/1997, o. S.) Wenn man darüber nachdenkt, wie ein Wolf Kleider anziehen und eine Haube aufsetzen könnte, tut sich eine Reihe von Fragen auf. Dieser Fragen nimmt sich Zwerger auf einer Seite des Bilderbuchs an und entwickelt eine vierteilige Bildsequenz, in der wir den Wolf beim Ankleiden beobachten können. Aber auch hier entstehen neue Fragen, wie etwa ob der Wolf die Grossmutter zuerst entkleidete, bevor er sie frass, oder ob er sie dazu zwang, sich zu entkleiden, warum das Nachtkleid blütenweiss ist und keine Schmutz- und/oder Blutflecken aufweist etc. (Abb. 1).

Zwerger bietet uns hier eine sich aufdrängende, flüchtige Vorstellung, einen Einfall als Lösung an. Sie zeigt nicht die Fressszene, die uns im Übrigen in keiner der uns bekannten mehr als 10.000 *Rotkäppchen*-Illustrationen begegnet. Dies hat sicherlich ethische Gründe, eine solche Szene wäre zu brutal für ein Kinderbuch, eben nicht kindgerecht. Bei der Ankleideproblematik hingegen verhilft sie unserer eigenen Vorstellung zu möglichen Einfällen, Ideen etc., die durch die Ausschnitthaftigkeit der Bildfolge, jeweils durch senkrechte Linien in einem Bild gestaltet sind. Die Linien weisen uns darauf hin, dass es sich um eine Bildfolge handelt, auch wenn sich die Einzeldarstellungen teilweise überschneiden bzw. über die Trenn-

Abb. 1: Grimm/Zwinger 1989/1997, o. S.



linie hinausragen. Interessant ist dabei weiterhin, dass Zwinger dem Wolf zwar eine Wolfsgestalt gibt, diese aber in keiner der Illustrationen in irgendeiner Weise ein wildes Tier darstellt. Damit folgt sie der historischen Tradition der Wolfsdarstellung in den *Rotkäppchen*-Illustrationen, in der der Wolf immer mehr wie ein grosser Schäferhund wirkt, teilweise sogar bekleidet ist, inklusive Hut und Stock. Diese Anthropomorphisierung des Wolfes setzt sich in der Art und Weise fort, wie er sich in Zwingers Bildfolge bekleidet. Dabei sollten wir daran denken, dass Wölfe Pfoten mit Krallen haben, keine Hände. Bereits im ersten Bild – wir sehen den Wolf stehend von der Seite, den Kopf dem rechten Blattrand zugewendet – hat er das Hemd über seinen Kopf gezogen und der linke Arm steckt schon im passenden Ärmel. Auf dem zweiten Bild sehen wir den Wolf auf den Hinterbeinen sitzend frontal von vorne. Er ist schon komplett angezogen und scheint sich nun mit beiden Pfoten die Ohren zusammenzudrücken, um die Haube aufsetzen zu können, die er noch in seiner linken Pfote auf Ohrenhöhe hält. Im dritten Bild sehen wir den Wolf von der Seite, Kopf in Richtung rechten Bildrand gesenkt, in einer »nachdenklichen« Haltung. Die Haube sitzt bereits auf seinem Kopf, allerdings hängt das Bindeband noch schlaff herunter. Auf dem vierten Bild sehen wir den Wolf nun auf einem Hocker sitzen. Sein Körper weist in die hintere linke Ecke des imaginären Raumes, der Kopf ist dem Betrachter zugewandt und schaut nach links unten. Die Haube sitzt jetzt auf seinem Kopf, allerdings befinden sich die Ohren ausserhalb der Haube, davor, und sind zu einer Schleife gebunden. Diese gründliche Betrachtung der Bildfolge führt uns die vielen weiteren, von der Illustratorin aufgetanen Unbestimmtheitsstellen vor Augen. Auch sie beantwortet die eigentliche Frage, wie der Wolf ins Nachthemd und zur Haube kommt, nicht. So zerplatzt die aufgekommene Vorstellung der Leerstelle wie eine Seifenblase. Nichtsdestoweniger sind das Auffinden der Leerstelle und der Versuch, diese zu füllen, sehr lobenswert. Zwinger versucht in dieser Illustration das zu visualisieren, was der Text dem Leser verschweigt. Sie illustriert demnach das, was zwischen den Zeilen steht.

Alexander Schneider schlägt vor, in Anlehnung an Ingarden (1962) »den Verstehens- respektive Lernprozess als Weg von der Unbestimmtheit zur Konkretisierung zu begreifen« (Schneider 2015, S. 67). Er versteht Unbestimmtheit als reziprok: »Sie hat ihren Grund sowohl in der Gestaltung des Bildes selbst wie auch im Verstehenshorizont des Betrachters.« (Ebd.)

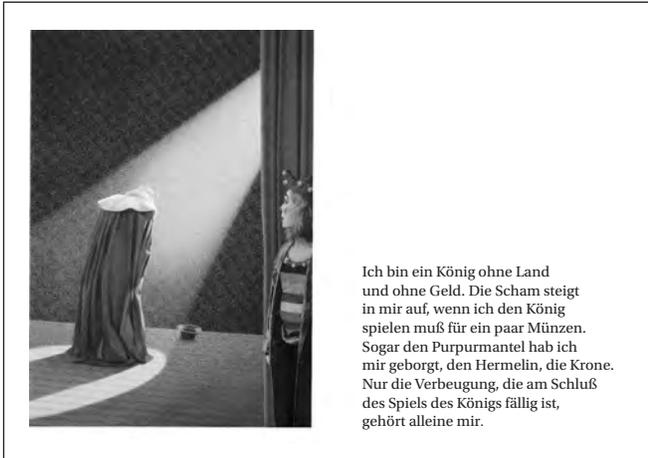
Versucht man dieses Verständnis auf Zwergers Wolf-Bekleidungszone aus dem *Rotkäppchen* zu übertragen, so könnte man zu dem Schluss kommen, dass der Text, das Märchen der Gebrüder Grimm, den Wolf so anlegt, dass es sich, wie in Fabeln üblich, um eine Metapher für einen bestimmten menschlichen Charakter handelt. Dies würde Illustratoren in der Konsequenz nahelegen, dem Wolf eine Wolf-Mensch-Gestalt zu geben. Wiederum widerspricht sich der Text, indem er den Wolf zum Menschenfresser macht. Oder handelt es sich, wie in der Perrault-Fassung, die auf alten Volksmärchen aus Frankreich basiert, um einen Werwolf? Der Unbestimmtheitsgrad des Textes kann also durch die Gestaltung eines Bildes nicht aufgelöst werden, wenn realitätsbezogene Fragen wie »Wie kleidet sich der Wolf an?« an ihn herangetragen werden. Damit würden in unserem Fall die Unbestimmtheitsstellen des Textes mit dem Verstehenshorizont des Illustrators konfrontiert, und dessen Leerstelle konfrontiert wiederum uns als Betrachter. Ist eine Konkretisierung in diesem Fall überhaupt möglich?

3.3.2 Wie aus Bildern Sprachwelten entstehen oder Erzählen zu Bildern

Wenn Sprache zu Bildern hinzukommt – sei es mit unmittelbarer Bezugnahme als Folgemedium (wie z. B. als Bildunterschrift), sei es als thematische Koppelung von bislang eigenständigen, verbalen und piktoralen Artefakten –, dann wird aus dem vieldeutigen Bild(narrativ) durch verbale Kontextualisierung eine scheinbar konkrete Geschichte, die jedoch respektive ihrer potenzierten Literarizität dieses multimedialen Gefüge neuerlich mit Unbestimmtheitsstellen und Vieldeutigkeit auflädt. In beiden Medien wird aus Gründen der ihnen je eignenden medialen Differenz anderes sichtbar, im »Wechselspiel der Differenzen« entsteht wiederum ein Neues, Hybrides, dem eine »Steigerung von Komplexität« (Rentsch 2010, S. 18) und folglich ein dekonstruktiver Modus inhärent ist: »Wenn zur Versprachlichung des Bildes der Diskurs des Textes hinzutritt, ergibt sich ein dreifacher Bezugspunkt der Lektüre: die Gegenstands- und Selbstreferenz des Bildes, die Gegenstands- und Selbstreferenz des Textes und schließlich die Wechselwirkung zwischen diesen Ebenen.« (Baum 2010, S. 206) Jede Form dieser transmedialen Übertragungen lässt sich, wie Heßler und Mersch konstatieren, als ein »Spiel von Formation und Deformation« denken, infolgedessen Bild und Text ihre Referenzobjekte nicht nur codespezifisch sichtbar machen und damit neu formieren (z. B. in einer Hell-Dunkel-Kontrastierung auf Bildebene oder in der rhetorischen Figur der Reihung auf Textebene), sondern »das Sichtbargemachte immer auch modifizieren und verändern« (Heßler/Mersch 2009, S. 36 f.).

In der vorliegenden Doppelseite (Abb. 2) aus dem All-Age-Bilderbuch *Wer das Mondlicht fängt* (2001) vom Bildkünstler Quint Buchholz und dem Lyriker sowie

Abb. 2: Buchholz/Krüger 2001, S. 82 f.



Ich bin ein König ohne Land
und ohne Geld. Die Scham steigt
in mir auf, wenn ich den König
spielen muß für ein paar Münzen.
Sogar den Purpurmantel hab ich
mir geborgt, den Hermelin, die Krone.
Nur die Verbeugung, die am Schluß
des Spiels des Königs fällig ist,
gehört alleine mir.

Romanautor Michael Krüger folgt das Prosagedicht dem Bild in der Entstehungszeit. In der Rezeption dieser Medienkombination ergibt sich ein Zwiegespräch zwischen Bild und literarischem Text, in dem der komplementäre Medienzusammenhang in bildlichen und schriftlichen Gestaltungen ausdifferenziert wird. Es erfolgt keine lineare, mimetische Übersetzung eines Mediums in ein anderes; vielmehr lässt sich hier der transkriptive Vorgang einer »Lesbarmachung« des Bildes erkennen: »Lesbarmachen bedeutet dabei einen Typus von Bedeutungs-*Erschließung*, der [...] auch die *Konstitution* der erschlossenen Bedeutung miteinschließt« (Jäger 2002, S. 29). Der lyrische/literarische Text ist quasi ein Transkript, in dem ein Fokus auf das Bild eröffnet wird, und er fungiert gleichzeitig als Skript, insofern die Erfahrungen aus der Betrachtung und Lektüre des Text-Bild-Gefüges konstituiert werden (zu weiteren Beispielen transmedialer bzw. transkriptiver Konstellationen, in denen ein literarischer Text auf bereits existente Bilder trifft, vgl. aus der Bilderbuchkultur Knödler 2016 oder aus dem Lyrikzyklus *NO HOBO TRAIN* von Thilo Krause zu Fotografien von Mike Brodie, 2018).

Der Blick fällt zunächst auf das Bild, das auf der Sehfläche dieser Bilderbuch-Doppelseite den grössten Raum einnimmt: eine Theaterbühne; ein König in einer edlen Robe, der sich vor einem unsichtbaren Publikum verneigt; ein Hut, der leer ist und auf Tantiemen wartet; in der rechten Vertikalen hinter einem roten Vorhang eine Clownsfigur, eine Schelmengestalt, die dem Betrachter halb zugewendet ist und mit ihrer Blickführung auf die Gestalt des Königs deutet. Es zeigt sich, dass bereits im Versuch, eine bestandsaufnehmende, aufzählende Bildbeschreibung zu geben, das ästhetische Erfahrungspotenzial sprachlich enggeführt wird. Zudem korrespondieren zwei narrative Konstellationen: Das narrative Bild erzählt über Figurenkonstellationen, Farben, Motive, (stillgestellte) Handlungen eine Geschichte, bleibt jedoch hinsichtlich kausaler, konditionaler und temporaler Orientierung

gen unkonkret. Sichtbar wird, was man sich als Betrachter dabei vorstellt, was man über verschiedene Stufen des Bildverstehens aus den Leerstellen und piktoralen Spuren konstruiert: vielleicht das Bild eines einsamen Königs, der sich vor unsichtbarem Publikum verbeugen, eine Rolle spielen muss (worauf der Hut verweisen könnte). Hierbei ist auch von Belang, ob Bildverstehen die nicht-denotativen Bezüge (Scholz 2009, S. 183 ff.), die sich im Bild erkennen lassen, einbezieht: so zum Beispiel die Figur des Narren/des Schelms, die aus kulturgeschichtlicher Perspektive als Ratgeber, Weiser oder allgemein reziproke Figur konnotiert ist und folglich auf die Identitätsthematik der Darstellung verweisen könnte; oder die mögliche selbstreferentielle Betrachtungsweise dieses Bühnen-Bildes, in dem sich das Darstellungsmedium Bild in seiner Performanzqualität, als Etwas-zu-sehen-Gegebenes, thematisiert. Nach Sybille Krämer können Spuren »als ein prädiskursives, ein vorsemantisches Phänomen« gelten: »[...] das, was sie zeigen, muss beiläufig, also unbeabsichtigt entstanden sein – andernfalls handelt es sich nicht um eine Spur, sondern um ein bewusst als Spur inszeniertes Zeichen« (Krämer 1998, S. 79). Diese Art einer nicht-intendierten Spurlegung wird auch in der Begegnung von literarischem Text und Bild aus einem fluiden, imaginären Gedankenraum aufgenommen.

So lässt sich das aus nur vier Sätzen bestehende Prosagedicht nicht als eine bloße Parallelübersetzung und damit Vereindeutigung des Bildes lesen, was schon hinsichtlich der Kürze des lyrischen Textes hinfällig wäre. Es folgt aber dem Bild, insofern einige sich zeigende Dinge benannt und damit konkretisiert werden (z. B. die Scham der Figur des Königs, die man aufgrund nichtsichtbarer Mimik im Bild nicht erkennen kann), und eröffnet daher keine divergente Sicht (Doelker 2006, S. 36). Jedoch zeigen sich auch wieder Unbestimmtheitsstellen, Irritationen, sodass der Eindruck, den der Bildbetrachter hat, mit neuen Sichtweisen angereichert wird. Der lyrische Text von Michael Krüger kann folglich als Deutungsmodell verstanden werden, weniger als eine Ausdeutung des Bildes. Wir finden somit Lesarten des Bildes: Der sich im Bild so zentral zeigende König, der sich vor unsichtbarem Publikum verneigt, wird als ein »König ohne Land und ohne Geld« bezeichnet (die historische und literaturgeschichtliche Bezugnahme liegt nahe), wir erfahren zudem, dass der König sich schämt, was man als eine Zusatzinformation nur aus dem Text entnehmen kann. Ebenso erhält der König über den Text nun eine Stimme, wir hören ein lyrisches Ich sprechen, das unsere Vorstellungen lenkt. Wir lesen vom Stolz des Königs, dem seine eigene Verbeugung schliesslich selbst gilt. Zugleich lässt sich im Prosagedicht Krügers die Rede nur eines lyrischen Ichs erkennen: Sichtbar wird folglich im Vergleich zur Figurendoppelung des Bildes (König - Narr) der Modus eines unsicheren Erzählens, der erst in der Koppelung von Text und Bild sinnfällig wird. Solcherart korrespondieren und verschränken sich die expliziten verbalen Charakterisierungen der Figur mit einer über die bildliche und erzählerische Ebene vermittelten indirekten Figurencharakteristik. Erkennbar wird ein nichteigentliches, im intermedialen Zusammenhang sich konstituierendes Zeigen und Sprechen, das zwischen Bildlichkeit und Schriftlichkeit situiert und als gedankliche Spur in semantischen Transformationen aufgenommen werden kann; dieses

sich ereignende bzw. sich im Wechselspiel der Medien »bildende Neu- und Anders-Sehen« (Kruse/Sabisch 2013, S. 11) wird – nur aus der Perspektive der Schriftlichkeit betrachtet – leicht übersehen.

Mit Blick auf das ausgewählte Text-Bild-Gefüge lässt sich feststellen, dass Bildverstehen nicht ausschliesslich sprachlich vermittelt wird bzw. nicht nur aus sprachlichen Erkenntnissen entsteht und in diesen gefasst werden kann. Dass hier auch nicht-sprachliche (nicht-denotierende), symbolische Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesse generiert werden – Mechthild Dehn spricht hierbei von »unsichtbaren Bildern« (Dehn 2007, S. 25), Gottfried Boehm von einer nicht-prädikativen »Logik der Bilder« (Boehm 2007, S. 34) –, wird von der literaturwissenschaftlichen wie literaturdidaktischen Forschung bereits in Ansätzen diskutiert. So verweist zum Beispiel Baum darauf, dass sich »der ›sprachliche Blick‹ des Betrachtens nicht nur an die sichtbaren Formen des Bildes [heftet]: »Es ist vielmehr so, dass die Bildlektüre auch Unsichtbares, nur Angedeutetes oder auch intermediale Bezüge auf das Bild beziehen kann bzw. in das Bild ›hineinlesen‹ kann« (Baum 2010, S. 206 f.). Mit Bezug auf die Kombination von Bild und Text im Bilderbuch *Wer das Mondlicht fängt* etwa entsteht aus der Stimmlosigkeit des Bildes und der Monologführung des lyrischen Ich eine intermediale akustische Performanz, das heisst eine in der Vorstellung »hörbare« Rede des Königs im Off, die hinsichtlich Stimmlage und Tonalität in unserer Einbildung jedoch präsent ist. Was sich in diesem wechselseitigen Austausch der Schrift- und Bilderfahrungen ereignet, ist ein durch »performative Flüchtigkeit und Unwiederholbarkeit« (Eckel/Lindemann 2017, S. 2) indizierter schöpferischer Impuls, der sich in weiteren fiktionalisierenden und bildnerischen Narrationsprozessen anbinden und konkretisieren kann.

4. Fazit – oder: Konzeptioneller Ausblick auf Text-Bild-Kompetenzen

Will man aus Sicht von Bildlichkeit und Schriftlichkeit Sichtbarkeitsphänomene wie -diskurse in literarischen Texten thematisieren und für multimodale ästhetische Lernprozesse adaptieren, so kann man nicht umhin, vielperspektivisch und interdisziplinär zu arbeiten. Theoretische Positionen für diesen fachdidaktischen Austausch und methodische Verfahren für eine fächerübergreifende Didaktik haben u. a. Ulf Abraham und Hubert Sowa unterbreitet und kategorisiert (Abraham/Sowa 2012). Mit Blick auf die Potenziale von Bildlichkeit und Schriftlichkeit für literarische Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse werden diese Positionen abschliessend anhand von drei Gesichtspunkten der Text-Bild-Didaktik spezifiziert.

Punkt 1: Bildaufmerksamkeit und Wahrnehmung schulen

Was Mechthild Dehn für das Textverstehen überlegt, sollte für den attentativen Umgang mit Ikonotexten generell Geltung erlangen: Sie plädiert mit Bezug auf Weidenmanns Modell des Bildverstehens dafür, »sich einzulassen auf die Komplexität und ggf. Widersprüchlichkeit [des Bildes] und in rekursiven Prozessen zu prüfen, wie mit dem vorhandenen Wissen Kohärenz hergestellt werden kann, das macht die

Qualität des Sehens und Verstehens aus« (Dehn 2008, S. 7). Sehen und Verstehen werden dabei auch als Möglichkeiten des Nicht-Sehens und Nicht-Verstehens wahrgenommen, als das, was Michael Baum mit Blick auf die Differenz zwischen Text und Bild als »unendliche Semiose« (Baum 2010, S. 210) bezeichnet. Diesen rekursiven Verstehensprozess für Bild-Text-Kombinationen zu beobachten und zu reflektieren, bedeutet natürlich nicht nur, rhetorische und stilistische Verbildlichungsstrategien von Texten auszumachen, sondern Wahrnehmungs-, Fiktionalisierungs- und Imaginationsprozesse immer wieder neu zu starten und dabei metakognitive Erkenntnisse und Einsichten in die spezifischen Spielarten medialer Betrachtungsweisen zu gewinnen. Hierzu zählt auch eine aufmerksame Wahrnehmungshaltung, sodass Leser/Betrachter offen und bereit sein sollten, grössere ikonotextuale Leerstellen zu füllen (Arizpe 2014, S. 96; übers. von G. L.).

Punkt 2: Bild-Text-kritische Arbeit

In allen Fächern, in denen Lernprozesse mit und über Ikonotexte(n) stattfinden, braucht es eine »Kultur des Sehens« (*ide* 2012, H. 2), um Prozesse der Sichtbarkeit und des Zeigens von Text und Bild zu verstehen und zu reflektieren. Dies gilt insbesondere für das Bild, das in räumlicher Verbindung mit einem Text oft übersehen wird: »Die konstitutiven Merkmale des Bildlichen enthüllen sich einer anschaulichen Deskription lediglich nur [sic] unvollkommen. Es bedarf mithin einer tiefer dringenden, einer bildkritischen Arbeit, um aufzuschliessen, wie und womit jeweils der erkennbare Sinn und die erfahrene Wirkung generiert worden sind.« (Boehm 2011, S. 171) Um ein Verständnis für Präsentationen des Sichtbaren wie Unsichtbaren in Bild und Text zu entwickeln, sollten beide medienspezifischen Sichtbarkeitspraktiken analysiert und verglichen werden. Dies kann zum Beispiel anhand eines Diskurses über bild- oder textinitiierte Imaginationsprozesse geschehen, um Text- und Bildverstehen nachvollziehbar zu machen und zu reflektieren. Die Leser/Betrachter müssen hierbei die Multiperspektivität und Polyvalenz der Bildnarrative (an)erkennen sowie die Ambiguität von Bildern tolerieren und akzeptieren (Arizpe 2014, S. 96; übers. von G. L.).

Punkt 3: Handlungswissen erwerben

Wenn wir Sehen und Lesen als Konstruktions- und Selektionsprozesse von Sinnangeboten verstehen, dann muss es darum gehen, dass Leser/Betrachter die Geschichte (hier die »Lektüre« von Ikonotexten) in ihre eigene Vorstellungswelt und »Sprache« übersetzen (ebd.); sie sollten ein Handlungswissen für den Umgang mit Ikonotexten erwerben (durch analytische und praktische Tätigkeiten). In diesem »Übersetzungsprozess« sind die Imaginations- und Ausdrucksfähigkeiten der Leser/Betrachter zentral. Die wechselseitigen Prozesse, wie Texte und Bilder Dinge sehen lassen, können an eigenen Beispielen handelnd sowie diskursiv nachvollzogen werden (Rehfeld 2013), wofür Illustrationen zu literarischen Texten oder literarische Transformationen aus Bildquellen geeignete Vorlagen bilden. Dabei kom-

men Elemente der Bildlichkeit und Schriftlichkeit zum Tragen. Nach Arizpe (2014, S. 96; übers. von G. L.) müssen die Leser/Betrachter die Geschichte mithilfe von Spuren, Puzzleteilen konstruieren und jedem Detail, das Kontinuität schafft und Hypothesenbildung durch die ersten Bildverbindungen erlaubt, nachgehen.

Die in diesem Beitrag ausgewählten Kompetenzen leisten einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der Bildliteralität (z. B. Duncker/Lieber 2013). In einer Gesellschaft und Kultur, die sich mehr und mehr des Bildes als Informationsträger bedient, sollten die Förderung des Bild-/Sinnverständnisses, verstanden als ein Konglomerat von miteinander spielenden Kompetenzen und Wissen über Bilder aus unterschiedlichen Bildkulturen, die Freude am Umgang, d. h. am Gestalten, Wahrnehmen, Vorstellen von und Nachdenken über Bilder(n), sowie die Vertrautheit mit Bildern und unterschiedlichen Bildsprachen durch mannigfaltige Bilderfahrungen eine Selbstverständlichkeit innerhalb des Bildungsverständnisses darstellen. Hier kann gerade die Vermittlung von Bilderfragen über die Erfahrung von Sichtbarkeitspraktiken in literarischen Texten aus einem interdisziplinären Fokus angegangen werden.

Literatur

- ABRAHAM, ULF (2014): Textualität und Bildlichkeit. Kann man Texte ohne innere Bilder verstehen? In: Sowa, Hubert; Glas, Alexander; Miller, Monika (Hg.): *Bildung der Imagination*. Bd. 2: *Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen*. Oberhausen: ATHENA, S. 389–400.
- ABRAHAM, ULF; SOWA, HUBERT (2012): Bilder lesen und Texte sehen. Symbiosen im Kunst- und Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch*, H. 232, S. 4–19.
- ARIZPE, EVELYN (2014): Wordless Picturebooks: Critical and Educational Perspectives on Meaning-making. In: Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hg.): *Picturebooks. Representation and Narration*. New York: Routledge, S. 91–106.
- ASMUTH, CHRISTOPH (2011): *Bilder über Bilder. Bilder ohne Bilder. Eine neue Theorie der Bildlichkeit*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- BARKOW, INGRID (Hg., 2013): *Schreiben vor der Schrift. Frühe Literalität und Kritzeln*. Stuttgart: Filibach bei Klett.
- BARTHES, ROLAND (1977): *Image - Music - Text*. Ausgew. und übers. von Stephen Heath. New York: Hill and Wang.
- BAUM, MICHAEL (2010): Bild-Text-Didaktik und -Ästhetik. Lesen und Verstehen piktoraler Texte. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Bd. 2: *Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 200–218.
- BELTING, HANS (2002): *Bild-Anthropologie*. München: Fink.
- BOEHM, GOTTFRIED (2007): Jenseits der Sprache? Anmerkungen zur Logik der Bilder. In: Ders.: *Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens*. Berlin: Berlin University Press, S. 34–53.
- DERS. (2011): Ikonische Differenz. In: *Rheinsprung 11 - Zeitschrift für Bildkritik*, S. 170–178. Online: https://rheinsprung11.unibas.ch/fileadmin/documents/Edition_PDF/Ausgabe1/glossar-boehm.pdf [Zugriff: 22.6.2018].
- BUCHHOLZ, QUINT; KRÜGER, MICHAEL (2001): *Wer das Mondlicht fängt. Bilder und Gedichte*. Zürich: Sanssouci.
- CASSIRER, ERNST (1975 [1931]): Mythischer, ästhetischer und theoretischer Raum. In: Ritter, Alexander (Hg.): *Landschaft und Raum in der Erzählkunst*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 7–35.

- DEHN, MECHTHILD (2008): Unsichtbare Bilder. Visual Literacy als Aufgabe des Deutschunterrichts? In: Plath, Monika; Mannhaupt, Gerd (Hg.): *Kinder - Lesen - Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 1-32.
- DOELKER, CHRISTIAN (2006): Bild-Wort-Beziehungen in Print-Gesamttexten. In: Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (Hg.): *BildTextZeichen lesen. Intermedialität im didaktischen Diskurs*. München: kopaed, S. 27-38.
- DUNCKER, LUDWIG; LIEBER, GABRIELE (Hg., 2013): *Bildliteralität und Ästhetische Alphabetisierung. Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter*. München: kopaed.
- ECKEL, WINFRIED; LINDEMANN, UWE (2017): Text als Ereignis - Ereignis als Text. Eine Einleitung. In: Dies. (Hg.): *Text als Ereignis. Programme, Praktiken, Wirkungen*. Berlin-Boston: De Gruyter, S. 1-20.
- ECO, UMBERTO (1994): *Im Wald der Fiktionen. Sechs Streifzüge durch die Literatur*. München: Hanser.
- FASSLER, MANFRED (2002): *Bildlichkeit. Navigationen durch das Repertoire der Sichtbarkeit*. Wien-Köln-Weimar: Böhlau.
- GLÜCK, HELMUT (1987): *Schrift und Schriftlichkeit. Eine sprach- und kulturwissenschaftliche Studie*. Stuttgart: Metzler.
- GOETHE, JOHANN WOLFGANG VON; SCHÖSSOW, PETER (2004): *Meeres Stille und Glückliche Fahrt*. München-Wien: Hanser.
- GRIMM, BRÜDER [JACOB UND WILHELM]; ZWERGER, LISBETH (1989/1997): *Rotkäppchen*. Zürich-Hamburg-Salzburg: Neugebauer.
- GÜNTHER, HARTMUT (1993): Erziehung zur Schriftlichkeit. In: Eisenberg, Peter; Klotz, Peter (Hg.): *Sprache gebrauchen - Sprachwissen erwerben*. Stuttgart: Klett, S. 85-96.
- HESSLER, MARTINA; MERSCH, DIETER (2009): Bildlogik oder Was heißt visuelles Denken? In: Dies. (Hg.): *Logik des Bildlichen. Zur Kritik der ikonischen Vernunft*. Bielefeld: transcript, S. 8-62.
- HUBER, HANS DIETER (2002): *Ästhetik der Irritation*. Vortrag am 6. Mai 2002. Online: www.khm.de/kmw/pdf/huber.pdf [Zugriff: 19.1.2011].
- INGARDEN, ROMAN W. (1931): *Das literarische Kunstwerk. Eine Untersuchung aus dem Grenzgebiet der Ontologie, Logik und Literaturwissenschaft*. Halle: Niemeyer.
- ISER, WOLFGANG (1976): *Der Akt des Lesens*. München: Fink.
- DERS. (1993): *Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- JÄGER, LUDWIG (2002): Transkriptivität. Zur medialen Logik der kulturellen Semantik. In: Jäger, Ludwig; Stanitzek, Georg (Hg.): *Transkribieren. Medien, Lektüre*. München: Fink.
- JONAS, HANS (1994): Homo pictor. Von der Freiheit des Bildens. In: Boehm, Gottfried (Hg.): *Was ist ein Bild?* München: Fink, S. 105-124.
- KEMP, WOLFGANG (Hg., 1992): *Der Betrachter ist im Bild. Kunstwissenschaft und Rezeptionsästhetik*. Berlin: Reimer.
- DERS. (1996): *Die Räume der Maler. Zur Bilderzählung seit Giotto*. München: Beck.
- KNÖDLER, CHRISTINE (Hg., 2016): *Das Schaf im himmelblauen Morgenmantel. Von Bild zu Wort zu Bild zu Wort zu Bild zu Wort zu Bild*. München: Mixtvision.
- KOCH, PETER; OESTERREICHER, WULF (1985): Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, S. 15-43.
- KRÄMER, SYBILLE (1998): Das Medium als Spur und als Apparat. In: Dies. (Hg.): *Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 73-94.
- Dies. (2003): »Schriftbildlichkeit« oder: Über eine (fast) vergessene Dimension der Schrift. In: Krämer, Sybille; Bredekamp, Horst (Hg.): *Bild - Schrift - Zahl*. München: Fink, S. 157-176.
- KRAUSE, THILO (2018): *Was wir reden, wenn es gewittert*. München: Hanser.
- KRAUTZ, JOCHEN (2015): Lernen in der Kunstpädagogik. Systematische Überlegungen zu einem theoretischen und praktischen Desiderat. In: *IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik*, H. 01, S. 7-18.
- KRUSE, IRIS; SABISCH, ANDREA (2013): Fragwürdiges Bilderbuch. Skizzen zu Theorie, Methodologie und Didaktik - Zur Einleitung. In: Dies. (Hg.): *Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel, Denkspiele, Bildungspotenziale*. München: kopaed, S. 7-22.

- ide. *informationen zur deutschdidaktik*, 36. Jg., H. 2/2012: Kultur des Sehens.
- LIEBER, GABRIELE (2014a): Bilderbücher und ihre Bilder. In: *4 bis 8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, Nr. 8, S. 14 f.
- DIES. (2014b): Bildliteralität und Bildung zur Imagination. Einblicke und Ausblicke in bildbasierte Lern- und Bildungsprozesse. In: Sowa, Hubert; Glas, Alexander; Miller, Monika (Hg.): *Bildung der Imagination*. Bd. 2: *Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen*. Oberhausen: ATHENA.
- DIES. (2017): Erzählen in Bildern am Beispiel wortloser Bilderbücher. In: *IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik*, H. 05, S. 41–56.
- RAIBLE, WOLFGANG (2012): Bildschriftlichkeit. In: Krämer, Sybille; Cancik-Kirschbaum, Eva; Trotzke, Rainer (Hg.): *Schriftbildlichkeit. Wahrnehmbarkeit, Materialität und Operativität von Notationen*. Berlin: Akademie-Verlag, S. 201–217.
- REHFELD, SWANTJE (2013): Die Präsenz des Unsichtbaren. Bildphilosophische Gespräche zu Kitty Crowthers Bilderbuch *Der kleine Mann und Gott*. In: *kjl&m*, 65. Jg., H. 2, S. 28–38.
- RENTSCH, STEFANIE (2010): *Hybrides Erzählen. Text-Bild-Kombinationen bei Jean le Gac und Sophie Calle*. München: Fink.
- ROWE, ANNE (1996): Voices Off. Reading Wordless Picture Books. In: Styles, Morag; Bearne, Eve; Watson, Victor (Hg.): *Voices Off. Texts, Contexts and Readers*. London-New York: Continuum, S. 219–234.
- SCHNEIDER, ALEXANDER (2015): Unbestimmtheit und ihre Bedeutung für das Lernen an und mit Bildern. In: *IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik*, H. 1, S. 60–69.
- SCHOLZ, OLIVER R. (2009): *Bild, Darstellung, Zeichen. Philosophische Theorien bildlicher Darstellung*. Frankfurt/M.: Klostermann, S. 163–188.
- SIMMEL, GEORG (1908): *Soziologie*. Leipzig: Duncker & Humblot.
- SOWA, HUBERT (2015): *Gemeinsam vorstellen lernen. Theorie und Didaktik der kooperativen Vorstellungsbildung*. München: kopaed.
- TODOROV, TZVETAN (1990): *Genres in Discourse*. Übers. von Catherie Porter. Cambridge-New York-Melbourne: Cambridge University Press. [Frz. Orig.: *Les genres du discours*. Paris: Seuil 1978]
- WALTON, KENDALL L. (1990): *Mimesis as Make-Believe. On the Foundations of the Representational Arts*. Cambridge-London: Harvard University Press.
- WULF, CHRISTOPH (2004): *Anthropologie: Geschichte. Kultur. Philosophie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- DERS. (2014): *Bilder des Menschen. Imaginäre und performative Grundlagen der Kultur*. Bielefeld: transcript.

Franz Billmayer, Anna Gollackner

Augen auf. Erst schauen, dann lesen.

Stichpunkte zur Bedeutung der Sichtbarkeit von Texten

Grundlage des Textes ist die Beobachtung, dass mit der digitalen Technik die visuelle Gestaltung medialer Kommunikation mittlerweile neben dem Lesen zu einer Kulturtechnik geworden ist. Der Artikel befasst sich mit verschiedenen Aspekten der Visualität von Texten und deren Einfluss auf deren Bedeutung. Das Layout des Artikels macht dessen Inhalt visuell evident und regt dazu an, multimodale Texte im Unterricht zum Thema zu machen.

Als KünstlerInnen und KunstpädagogInnen wissen wir: Gestalten bedeutet entscheiden. Kommunikative/gestalterische Entscheidungen sind semiotische Ressourcen, das heißt, sie werden interpretiert. Sie sind immer gleichzeitig eine materielle, soziale und kulturelle Ressource. Texte begegnen uns immer in einer bestimmten Form, die das Ergebnis von Entscheidungen in einer sozialen und kulturellen Situation ist.

1. Multimodalität

Es ist nichts Neues. Äußerungen sind schon immer multimodal, das heißt, wir verwenden mehr als einen Modus bzw. mehr als ein Medium, um Botschaften zu formulieren. Beim Redner in der Antike sind das neben dem Text etwa

FRANZ BILLMAYER ist Professor für Bildnerische Erziehung an der Universität Mozarteum Salzburg und Betreiber von *bilderlernen.at*. E-Mail: franz.billmayer@moz.ac.at

ANNA GOLLACKNER ist Grafikdesignerin und unterrichtet Typografie an der HTL Salzburg. E-Mail: office@annagollackner.at

Stimme, Lautstärke, Pausen und Gesten. Das gilt noch mehr, wenn es sich um mediale Äußerungen im engeren Sinne handelt. Schon mittelalterliche Schreiber nutzen neben dem Text Schriften, Illustrationen, Farben, Ornamente, Dekorationen, Seitenaufbau und Format zur Gestaltung der Handschrift. Die Kombination dieser Elemente beeinflusst die Bedeutung, d. h. die Möglichkeiten der Interpretation (Keller 1995). Die einzelnen Elemente und ihre Kombination sind abhängig von der rhetorischen Situation. Ein Messbuch, in dem mehrere lesen, ist wesentlich größer als ein Gebetbuch zum privaten Gebrauch auf Reisen. Genau genommen sind es für den Leser keine Elemente, sondern verschiedene Aspekte der Äußerung. Der Beitrag dieser Aspekte für die Bedeutung verdankt sich dem Wissen um deren Kontingenzen: Sie könnten auch anders sein.

Dennoch wird der multimodale Charakter von Botschaften erst seit wenigen Jahren deutlich wahrgenommen und diskutiert (vgl. etwa Kress 2010, 2013). Dies hängt mit den Möglichkeiten zusammen, die sich aus der Entwicklung digitaler Techniken ergeben (haben). Texte kommen immer seltener isoliert und als alleinige Quelle der Information vor, Bilder und andere visuelle Elemente werden häufiger und damit für die Kommunikation wichtiger. Mit der digitalen Technik ist es im Gegensatz zum Buchdruck einfach, Bilder und Texte auf derselben Seite zu drucken. Neben der Produktion hat die digitale Technik auch die Distribution von Texten und Bildern erleichtert und verbilligt. Das Internet bietet Informationen im Überfluss, die Ressource Aufmerksamkeit wird damit immer kostbarer. Ohne aussagekräftige, schnell erfassbare Bilder ist es schwer, LeserInnen für einen Text in einer Publikumszeitschrift oder gar auf sozialen Medien zu gewinnen.

LeserInnen nutzen neben Bildern das Schriftbild für einen ersten Eindruck, ohne den Text zu lesen. Wer mit Textprogrammen arbeitet, ist mit einer großen Auswahl an Schriften konfrontiert. Viele LeserInnen nutzen heute auch Textverarbeitungsprogramme. Sie wissen daher aus eigener Erfahrung, dass die Schriftart und -gestaltung die Interpretation eines Textes beeinflusst: Eine Geburtstags-einladung erfordert eine andere Schrift und ein anderes Format als ein Sitzungsprotokoll. Damit ist Multimodalität längst nicht mehr nur eine wissenschaftliche Herausforderung, sie betrifft so gut wie alle und drängt sich als Problem auch ins Bewusstsein.

2. Bild/Schrift

In den mittelalterlichen Handschriften gehen Schrift, Bilder und Dekorationen ineinander über. Sie durchdringen sich. Sie werden mit Tusche und Farbe auf das Pergament aufgetragen. Das ändert sich mit dem Buchdruck und den beweglichen Lettern. Die Bilder werden zunächst als Hochdruck (Holzschnitt), dann als Tiefdruck (Kupferstich) und schließlich als Flachdruck (Lithografie) produziert. Der Buchdruck ist ein Hochdruckverfahren, so war es prinzipiell möglich, Text und Bild auf dasselbe Papier und dieselbe Seite zu drucken. Zu

beachten war allerdings, dass Druckstock und Lettern exakt gleich hoch waren. Der Druckstock musste rechtwinklig sein, um in den Satz zu passen. Der rechte Winkel wurde damit zur Konvention von Bildern. Tief- und Flachdruck ermöglichten wesentlich detailliertere Abbildungen, erforderten aber, dass die Bilder in einem eigenen Druckvorgang gedruckt wurden. Die Bilder wurden dann zusammengefasst in eigenen Sektionen in die Bücher gebunden. Die LeserInnen mussten zwischen dem Text und den Bildern hin und her blättern. Die Bilder wurden auch aus Kostengründen in den Büchern seltener. Bleiwüsten wurden zum Synonym für Seriosität.

Bilder sind im Gegensatz zu Texten zweidimensional. Der Betrachter folgt nicht wie der Leser den Buchstaben, sondern schweift mit seinen Blicken über das Bild. Dabei bildet er ganz unterschiedliche Zusammenhänge und konstruiert entsprechend die Botschaft. Im frühen Buchdruck entwickeln sich neue Textsorten mit Informationen, die bis dahin mündlich weitergegeben wurden – Reiseberichte, Kräuterbücher, Lehrbücher etc. Die Bilder ersetzen dabei das Zeigen des Lehrers bzw. des Meisters bei der mündlichen Unterweisung (vgl. Giesecke 2006, S. 597–639).

Bilder funktionieren in der Kommunikation wie Prädikate, erst wenn die LeserInnen wissen, worüber sie eine Aussage machen, verstehen sie deren Sinn. Bilder ohne Texte kommen nur in der Kunst vor und AusstellungsbesucherInnen wissen, dass Kunstwerke in Museen von vielerlei Texten umgeben sind. Wer mit Bildern kommunizieren will, schreibt deshalb in die Bildunterschrift, worum es in dem Bild geht. Manchmal werden zur Unterstützung noch Ziffern oder Buchstaben eingefügt, um die Blicke der Betrachter/Leser noch genauer zu lenken. Die Legende hilft den LeserInnen, die entsprechenden Informationen aus dem Bild zu gewinnen.

3. Eine neue Kulturtechnik

Digitale Technik betrifft Apparate, Programme und Distribution. Die große Mehrzahl medialer Botschaften wird heute von Laien produziert und verbreitet. Nach den Worten des Kultur- und Kunstwissenschaftlers Wolfgang Ullrich sind wir im Zeitalter des Bildersozialismus angekommen (Ullrich 2017): Produktions- und Distributionsmittel von Bildern sind durch preiswerte Apparate, (meist) kostenlose Software und billigen Internetzugang in den Händen so gut wie aller. Diese Beobachtung gilt auch für die Produktion, Rezeption und Distribution von Texten. Die Programme sind nicht nur kostenlos, sondern auch einfach zu bedienen. Traditionelle Medien verlieren nicht nur wegen der billigen Geräte an Einfluss, sie verlieren ihn auch, weil Expertentum seine privilegierte

Stellung genommen wird. Es kommt zu einer Deprofessionalisierung von visueller Gestaltung: Mit dem Urteil des Verfassungsgerichtshofs vom 27. November 2013 ist in Österreich »Fotograf« keine geschützte Berufsbezeichnung mehr. Eine letzte Meisterprüfung wurde dann allerdings noch 2014 von April bis Juni in Tirol durchgeführt. Das war möglich, weil sie schon vor dem Verfassungsgerichtshofsurteil terminlich festgesetzt worden war.

Buchdruck und Papierherstellung haben seit dem 15. Jahrhundert dazu geführt, dass Lesen und Schreiben zu einer Kulturtechnik geworden sind. Desktop-publishing, Digitalkameras und Internet haben die visuelle Seite der Kommunikation neben dem Schreiben als neue Kulturtechnik etabliert.

Wer heute Texte verfasst, kommt an der Problematik der visuellen Gestaltung ebenso wenig vorbei wie derjenige, der Texte liest. Und die Schule wird sich in Zukunft darum kümmern (vgl. Billmayer 2012, 2016b). Ob das Deutsch, Bildnerische Erziehung oder ein neu zu definierendes Fach ist, wird sich zeigen. Vielleicht werden Bildnerische Erziehung und Deutsch fusionieren (oder fusioniert), ähnlich wie derzeit technisches und textiles Werken. Die zukünftigen LehrerInnen studieren dann vielleicht »multimodale Kommunikation« und verstehen, dass Lesen nicht einfach darin besteht, den Inhalt eines Textes zu verstehen.

Das wird noch eine Zeit dauern; denn relative Trägheit liegt in der Natur der Schule.

4. Schriften als Zeiger (Genre, Textsorte, Zielgruppe, Rhetorik ...)

Wenn wir mit jemandem ein Gespräch aufnehmen, dann prüfen wir als Erstes, wie das, was unser Gegenüber sagt, gemeint ist. Ist es scherzhaft oder ernst? Ist das Gesagte wortwörtlich oder im Gegenteil als ironische Bemerkung gemeint? Ist es formell oder persönlich gemeint? Sind alle angesprochen oder nur eine Person? Handelt es sich um eine Bitte oder einen Befehl? Wird die Bitte bestimmt oder vorsichtig vorgebracht? Sind Kinder als Adressaten gemeint oder Erwachsene? Neben unseren früheren Erfahrungen mit dem Gegenüber spielt bei dieser Einschätzung der Tonfall die entscheidende Rolle. Der ist selbst multimodal und bestimmt von Lautstärke, Tonhöhe, Modulation, Geschwindigkeit, Pausen ... Er ist eine grundlegende semiotische Ressource, um die Prämissen zu erkennen, unter denen wir eine gesprochene Äußerung interpretieren. Der Ton macht die Musik, wer den Tonfall nicht einschätzen kann, tut sich schwer in der täglichen Kommunikation. Das geht immer wieder einmal schief. Wenn ein Scherz ernst genommen wird, ist das für die Beteiligten peinlich.

Bei der Übertragung des auditiven Mediums gesprochene Sprache in das visuelle Medium geschriebene Sprache geht der Tonfall verloren. Schriftgestaltung

bzw. Schriftauswahl können hier jedoch Abhilfe schaffen (Billmayer 2016a). Ein übergroßer, fetter Schriftzug, bestehend aus Versalien, kann zum Beispiel als visuelles Äquivalent von Schreien oder Rufen angesehen werden, während das dünne »Kleingedruckte« eher für Flüstern steht. Wir nutzen Schriftart, Größe, Schnitt, Farbe, Anordnung, Gliederung etc. auch zum Erkennen des Genres, der Textsorte oder der Zielgruppe. Ein Blick genügt für die Unterscheidung, ob es sich bei einem A4-Hochformat um eine Speisekarte, ein Protokoll oder einen Vertrag handelt. Wir erkennen, ob es sich um einen unterhaltenden oder instruierenden Text handelt, ob er sich an Kinder oder Erwachsene richtet, ob die Zielgruppe Buben oder Mädchen sind, ob es sich um Werbung oder einen journalistischen Text handelt.

Im Überangebot an Informationen und Texten bietet die Gestaltung der Schrift Hilfe bei der Orientierung. Die Gestaltung der Texte entscheidet darüber, ob und wie diese ihr Publikum erreichen und wie sie verstanden werden.

5. *Schriftklassen und Schriftfamilien*

Schriften des lateinischen Alphabets können grob in vier große Hauptgruppen eingeteilt werden: Serifenschriften, Serifenlose Schriften, Gebrochene Schriften sowie Schreib- und Zierschriften. Serifenschriften (auch Antiqua genannt), genauer Serifenschriften mit einer humanistischen Formensprache – etwa Garamond – finden vor allem bei längeren Texten Verwendung. Sie bilden meist den so genannten Mengentext in Romanen, Fachbüchern und Zeitungen.

Serifenlose Schriften (auch Groteskschriften) begegnen uns in fast allen Bereichen – Werbung, Beschriftungen, Leitsysteme. Während auf Verkehrsschildern ausschließlich serifenlose Schriften zum Einsatz kommen, ist ihre Verwendung in Mengentexten stark genre-abhängig: In Schulbüchern werden häufig Serifenlose verwendet, Belletristik hingegen wird kaum bis nie in Grotesk gesetzt.

Gebrochene Schriften, welche in der Vergangenheit die erste Wahl für Mengentext waren, werden heute nur mehr für Auszeichnungen und Überschriften verwendet. Thematisch werden sie jedoch noch in vielen unterschiedlichen Feldern eingesetzt, etwa bei Tageszeitungen, Bier, Gaststätten, Traditionsveranstaltungen sowie bei den Musikrichtungen Metal und Hip-Hop.

Schreibschriften und Handschriften finden sich auch meist als Auszeichnungs- und Überschriften in Werbung, Speisekarten oder auf Zeitschriften.

Jede dieser großen Hauptgruppen lässt sich noch in zahlreiche Untergruppen und tausende verschiedene Schriftarten aufteilen. Schriftarten, die über verschiedene Schnitte verfügen, etwa Regular, Fett, Kursiv, Condensed oder Extended, nennt man auch eine Schriftfamilie. Manche Schriften bestehen dabei nur aus Großbuchstaben (Versalien), andere besitzen Groß- und Kleinbuchstaben (Majuskeln und Minuskeln).

6. Lesbarkeit: Schrift, Zeilenlänge, Schriftgröße

Leserlich, lesbar und lesenswert sind drei lohnende Kategorien für die Untersuchung von multimodaler Kommunikation (Pettersson 2010, S. 101 ff.). Dabei beschreibt Leserlichkeit, inwieweit die verwendeten Zeichen wahrnehmbar bzw. erkennbar sind: Sind die einzelnen Buchstaben leicht identifizierbar oder braucht es entsprechende Anstrengungen? Lesbarkeit beschreibt, inwiefern eine Äußerung verständlich ist: Ist die Sprache verständlich und die Argumentation folgerichtig aufgebaut? Lesenswert bezieht sich auf die Interessen des Lesers: Wer sich für ein Thema interessiert, lässt sich weder von einer schwer leserlichen Schrift noch von einer komplizierten Sprache abhalten.

Die Leserlichkeit von Texten wird beeinflusst von der Schriftart, von der Schriftgröße, vom Kontrast zwischen Schrift und Hintergrund, von der Farbe, von der Zeilenlänge und vom Aufbau der Seite.

Kommunikation ist der Versuch, mit Hilfe von Zeichen andere zu beeinflussen und dazu zu bringen, etwas zu tun oder zu lassen, die Welt auf eine bestimmte Art zu sehen, zu einer Sache eine bestimmte Einstellung zu entwickeln. Bei Kommunikation ist also Politik im Spiel und es geht um Macht. Wer sich für Semiotik im Hinblick auf Gesellschaft interessiert (Hodge/Kress 1988), sieht nicht nur die Ziele von Kommunikation unter dem Aspekt Macht, sondern auch den Zeichengebrauch. Die Frage »Wer muss die semiotische Arbeit erledigen?« (*Who has to do the semiotic work?*) ist dabei zentral.

In der traditionellen Kommunikationstheorie geht man davon aus, dass Verständigung umso besser gelingt, je stärker Sender- und Empfängercode übereinstimmen. Wer dafür verantwortlich ist, dass sich die Codes angleichen und Verständigung gelingt, muss im Zweifelsfall die Arbeit machen, d. h. den Code erlernen. Er ist in der schwächeren Position. Unterschiedliche soziale Bereiche funktionieren hier unterschiedlich. In der Werbung, also auch in der politischen Kommunikation, sind die Sender dafür verantwortlich, dass sie verstanden werden. Auch in der Schule verlangt man von den LehrerInnen, dass sie den Stoff so

aufbereiten, dass die SchülerInnen ihn verstehen. Anders geht es in der Wissenschaft und an Universitäten zu, neben einer komplizierten Sprache finden wir in wissenschaftlichen Büchern immer noch relativ lange Zeilen. Allein die Mühe des Zeilensprungs schreckt ungeübte LeserInnen ab. Die visuelle Gestaltung von Texten betrifft damit auch Fragen der Inklusion bzw. Exklusion.

In der Ökonomie der Aufmerksamkeit geht es darum, im Bewusstsein des Publikums eine Rolle zu spielen (Franck 1998). Bei einem Überangebot an Informationen kann der Rezipient wählen. Die Macht ist auf seiner Seite. Wer heute für Informationen im Allgemeinen und Texte im Besonderen ein Publikum sucht, ist angesichts der Konkurrenz in der schwächeren Position. In der Regel hat also der Sender die semiotische Arbeit zu leisten, nicht nur, was die Lesbarkeit, also den Inhalt betrifft, sondern auch die Leserlichkeit also das Erscheinungsbild des Textes. Die leserliche Gestaltung einer Mitteilung erweist sich als eine Geste der Höflichkeit.

»Medien erlegen dem Kommunizierten eine Form auf. [...] Je selbstverständlicher wir Medien benutzen, desto mehr haben sie die Tendenz zu verschwinden. Mediennutzung ist weitgehend unbewusst.« (Winkler 2008, S. 11) Eine leserliche Schrift macht das Medium Schrift so gut wie unsichtbar. So sind die LeserInnen ungestört beim Inhalt des Textes. Schwer leserliche Schriften erfordern einen hohen Aufwand für die Entschlüsselung der Formen, damit verschwindet der Inhalt des Textes aus dem Fokus. Der japanische Künstler Chihiro Shimotani hat einmal gesagt: »Ein Text (Inhalt) ist ein Radiergummi. Wenn wir ihn lesen, verschwinden Schrift und Schriftträger.« Ähnlich lässt eine schwer leserliche Schrift beim Entziffern den Inhalt des Textes (zunächst) verschwinden.

7. Screen als neues Paradigma

Wie Gunter Kress beobachtet, ist die grafische Oberfläche von Internetseiten (Screen) das neue Paradigma für das Angebot von Informationen (Kress 2010). Im Gegensatz zum bisher gültigen Paradigma des Buches werden die Informationen hier nicht mehr als linear organisierter Text, sondern flächig als Wahlmöglichkeiten in Form von Hyperlinks angeboten. Aus dem Leser, der den (linearen) Gedanken des Autors folgt, ist der User geworden, der sich aus dem (flächigen) Angebot die Informationen holt und zusammenstellt, die er jeweils braucht. Damit ist die Kontrolle der Inhalte weitgehend vom Autor, besser Anbieter, auf den Leser, besser Nutzer, übergegangen. Der Nutzer ist für die Information verantwortlich. Dieser bestimmt durch die Nutzung auch das Angebot: Was selten oder nicht genutzt wird, wird von den Suchmaschinen nach hinten gereiht.

Um mit dem riesigen Angebot fertig zu werden, müssen Nutzer schnell und oberflächlich lesen oder besser checken, um Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden. Diese Schnelligkeit braucht verlässliche Punkte der Orientierung. Wer einem Link folgt, möchte schnell erkennen, ob das Angebot seinen Anforderungen und Interessen entspricht. Beim Checken werden die Bilder, über die die Aufmerksamkeit angesprochen wird, mit den Überschriften und anderen Textinformationen durch sprunghaftes Lesen abgeglichen. Wenn die Informationen zusammenpassen, beginnt das genauere Lesen.

Die Aufmerksamkeit der User wird durch die Gestaltung der grafischen Oberfläche getriggert. Wer sein Angebot ansprechend und relevant präsentiert, erreicht die Aufmerksamkeit potentieller LeserInnen. Bilder, Farben, Schriften und Seitenlayout verwenden diese zur Orientierung.

8. Multimodale Texte im Unterricht

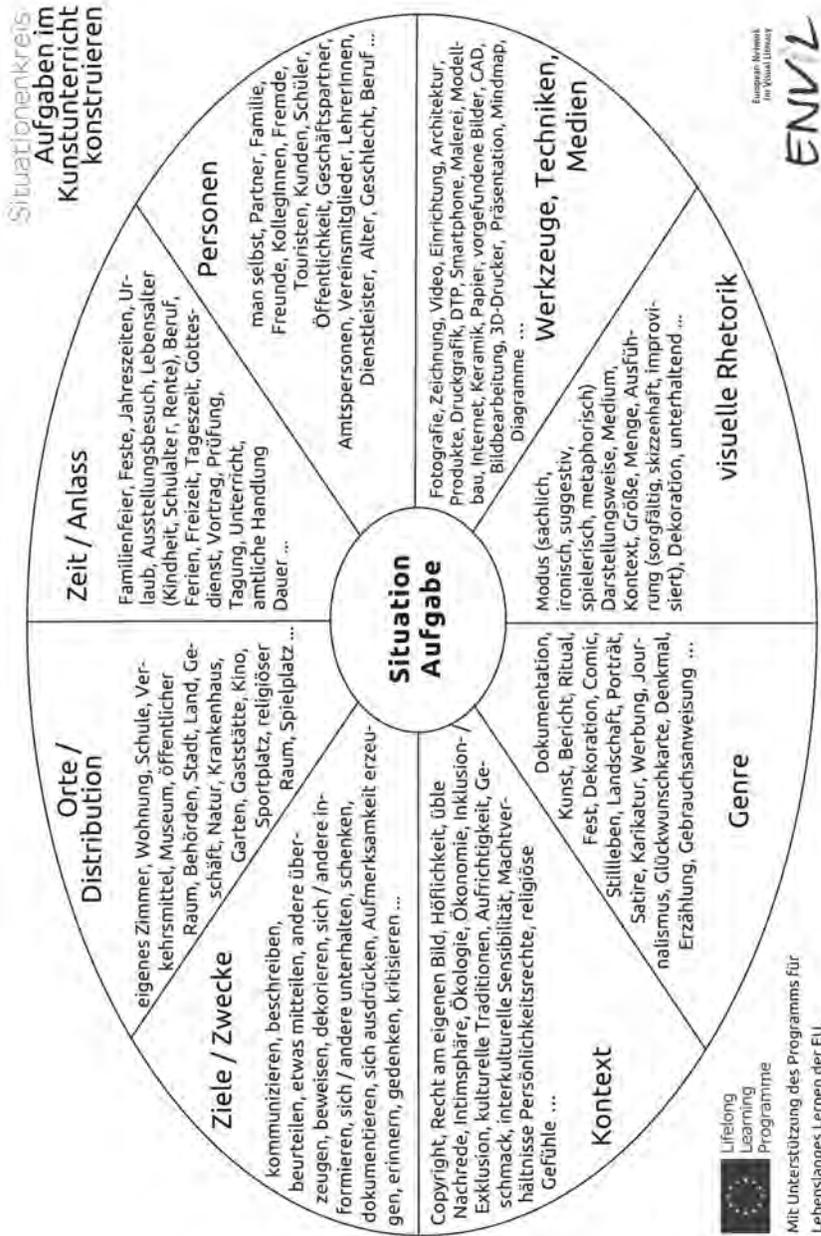
Als Fachdidaktiker für Bildnerische Erziehung (BE) mache ich mir vor allem Gedanken für und über den konkreten Unterricht. Als Studienabbrecher der Germanistik interessiere ich mich immer noch für das Schulfach Deutsch. Multimodale Texte bewegen sich heute vor allem in der Schnittmenge der Aufgaben der Fächer BE und Deutsch. Die Entwicklung von Kompetenzen in diesem Feld ist auf die Zusammenarbeit der beiden Fächer angewiesen.

Franz Weinert, dessen Definition sich »im österreichischen Bildungswesen verankert hat«, definierte Kompetenz als »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um *bestimmte Probleme* zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in *variablen Situationen* erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können« (Weinert 2001, S. 27 f., Hervorh. von F. B.). Kompetenzen zeigen sich in Situationen, und wir erwerben sie in und für Situationen.

Das zentrale Lernsetting in der Bildnerischen Erziehung ist das Lösen von bildnerischen Aufgaben. Diese werden im traditionellen Unterricht allerdings meistens so gestellt, dass so genannte Schulkunst dabei herauskommt. Diese hat weder etwas mit aktueller Kunst oder aktueller Mediengestaltung noch mit dem zu tun, was Kinder und Jugendliche außerhalb der Schule gestalten. Um diesem weltfremden Unterricht etwas entgegenzusetzen, hat Folkert Haanstra die Idee des authentischen Kunstunterrichts entwickelt (Haanstra 2013). Dabei geht es u. a. darum, Aufgaben zu entwickeln, die so in der Welt auch außerhalb der Schule vorkommen können.

Im Zusammenhang mit der Entwicklung des »Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Visual Literacy-Prototyp« (Wagner/Schönau 2016) haben

Abb. 1: Situationskreis (Wagner/Schönau 2016, S. 255)



wir den so genannten Situationskreis (Abb. 1) entwickelt. Er ist ein Werkzeug zum schnellen und einfachen Finden von authentischen Aufgaben. Situationen, in denen visuelle Kompetenzen gebraucht werden, sind von verschiedenen Aspekten geprägt. Diese bilden die acht Sektionen des Kreises. Situationen sind bestimmt von Ort und Zeit, von beteiligten Personen und deren Zielen, von technischen und medialen Werkzeugen, Möglichkeiten und Umständen. Es gilt, ästhetische (Genre, Rhetorik) und andere Regeln zu beachten, wie etwa Recht, Anstand, Ökonomie, Ökologie.

Beim Entwickeln einer Aufgabe beginnt man mit einem Parameter: Es soll etwa eine Einladung (Genre) zu einer Halloweenparty (Anlass) für Kinder eines Fußballklubs (Personen) entworfen werden. Sie wird per E-Mail verschickt (Medium) und auch im Vereinsheim an die Pinnwand (Ort) geheftet, das Motiv wird fotografiert und digital beschriftet (Technik). Die Einladung soll witzig (Rhetorik) sein.

In einer Aufgabe können alle oder nur einige ausgewählte Parameter festgeschrieben werden. So besteht die Wahl zwischen engeren und offeneren Aufgaben. Vor allem aber lassen sich schnell einzelne Aspekte variieren, etwa wenn sich die Einladung an die Leute eines Motorradclubs im Alter 60+ wendet oder der Anlass ein Kindergeburtstag ist. Vor allem die Variation von Merkmalen fördert Lernen und Verstehen (vgl. Lo 2015). Für die bildnerische Erziehung ergibt sich dabei noch ein besonderer Nebeneffekt: SchülerInnen, die schneller arbeiten, variieren verschiedene Merkmale. Das bedeutet, niemand ist früher fertig als die anderen. Die einen geben einfach mehr Arbeiten ab als die anderen. Und die ganze Klasse lernt durch das Beobachten der Variationen bei den MitschülerInnen.

Die Modifikation des Situationskreises für die Zusammenarbeit von Deutsch und BE ist kein größeres Problem. Die Beispiele des Parkverbots für einen Schulhof zeigen, wie so etwas ausschauen kann:



Literatur

- BILLMAYER, FRANZ (2012): Bild sticht Kunst – Warum die Visualität (aktuelle Formen der Kommunikation) in der Kommunikation die KUNSTpädagogik in der Schule bedroht. In: *Fachblatt Des BÖKWE* (2), S. 12–14.
- DERS. (2016a): *Da schau her! Sammlung zur Lautstärke visueller Gestaltung in Prospekten*. Online: <http://www.pop-zeitschrift.de/2016/11/30/konsumrezension-novembervon-franz-billmayer30-11-2016/> [Zugriff: 7.5.2018].
- DERS. (2016b): So oder so: Bild sticht Kunst. Eine Prognose. In: Ide, Martina; Korte-Beuckers, Christine; Rückert, Friederike (Hg.): *Aktuelle Positionen der Kunstdidaktik*. München: kopaed, S. 161–171.
- FRANCK, GEORG (1998): *Ökonomie der Aufmerksamkeit. Ein Entwurf*. München: Hanser.
- GIESECKE, MICHAEL (⁴2006): *Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- HAANSTRA, FOLLERT (2013): Authentische Kunsterziehung: Möglichkeiten und Grenzen. In: Bering, Kunibert; Hölscher, Stefan; Niehoff, Rolf; Pauls, Karina (Hg.): *Visual Learning. Positionen im internationalen Vergleich*. Oberhausen: ATHENA, S. 386–400.
- HODGE, ROBERT; KRESS, GUNTHER R. (1988): *Social Semiotics*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- KELLER, RUDI (1995): *Zeichentheorie – zu einer Theorie semiotischen Wissens*. Tübingen-Basel: A. Francke.
- KRESS, GUNTHER R. (2010): *Multimodality – Exploring contemporary methods of communication*. London: Routledge.
- DERS. (2013): Texte als Spiegel sozialer Beziehungen. Ein sozialsemiotischer Zugang. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 37. Jg., H. 1, S. 52–64.
- LO, MUN LING (2015): *Lernen durch Variation. Implementierung der Variationstheorie in Schule und Bildungsforschung*. Übers. von Gabriele Isak und Peter Posch. Münster-New York: Waxmann.
- PETTERSSON, RUNE (2010): *Bilder in Lehrmitteln*. Hg. von Franz Billmayer und Gabriele Lieber. Übers. von Jakob Billmayer. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- ULLRICH, WOLFGANG (2017): Bildersozialismus. In: Loffredo, Anna Maria (Hg.): *Transit Kunst/Universität. Grenzgänge fachdidaktischer Diskurse*. München: kopaed, S. 56–65.
- WEINERT, FRANZ E. (Hg., 2001): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- WINKLER, HARTMUT (2008). *Basiswissen Medien* (Orig.-Ausg., Vol. 17811). Frankfurt/M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag
- WAGNER, ERNST; SCHÖNAU, DIEDERIK (Hg., 2016): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp*. Münster-New York: Waxmann.

Sabine Fuchs

Sichtbar machen – Narration im textlosen Bilderbuch

Es ist durchaus möglich, daß Sichtbarkeit bereits die Wahrheit ist und das, was außerhalb der Sichtbarkeit liegt, nur »Spuren« dessen sind, was sichtbar gewesen ist oder werden wird. (*John Berger*)

Das Lesen, Verstehen und Interpretieren von Narration im textlosen Bilderbuch stellt für den schulischen Kontext aufgrund ihrer Transnationalität eine sprachliche und kulturelle Differenzen überwindende Lektüre dar, die jedoch alle Leser_innen herausfordert, Bilder(-folgen) lesen zu können. Einige Spezifika des Erzählens mit Bildern (Format und Steg, Perspektive und Proportion, Figur und Raum), die konkret an Beispielen erläutert werden, lassen die Komplexität der textlosen Bilderbücher erahnen, ebenso wie die Offenheit für Interpretation einen demokratischen Leseprozess (auch im Unterricht) generiert.

Wer den Menschen (auch) als Homo narrans definiert, erkennt das Erzählen als *das* menschliche Grundbedürfnis an: Es geht um den Versuch, das Verhältnis von sich selbst und zur Welt narrativ zu konstituieren. Egal, ob diese Erzählungen nun auf einer sachlichen Grundlage oder auf Imagination fußen, immer geht es um subjektiv erfahrene Wahrheiten, die vermittelt und verstanden werden wollen. »[D]as Erzählen und das Verstehen des Narrativen ist [!] eine anthropologische Konstante des homo narrans.« (Wolf 2016, S. 99) Dass diese Erzählungen nun mündlich, bildlich oder schließlich schriftlich erfolgen können, verweist auf das transmediale Potenzial des Narrativen. Auch wenn heute wieder von einem *iconic turn* gesprochen wird, so weist die Narration durch das Bild eine lange Geschichte auf: Von archaischen Höhlenmalereien, die über die ganze Welt verstreut zu finden sind,

SABINE FUCHS ist Leiterin des Zentrums für Forschung und Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur an der PH Steiermark, an der sie auch in der Ausbildung lehrt. Ihre Schwerpunkte sind die Kinder- und Jugendliteratur, Literaturdidaktik und Literarisches Lernen. E-Mail: sabine.fuchs@phst.at

über narrative Einzelbilder in Kult und Kunst bis hin zu textlosen (Bilder-)Büchern. Gerade Letztere werden aktuell in Wissenschaft und Didaktik verstärkt in den Blick genommen. Dieses gesteigerte theoretische Interesse an »silent books« basiert nicht nur auf den komplexen Erzählsträngen, der Darstellung differenzierter Beziehungen und innerer Konflikte oder auch auf medialen Verweisen, sondern auch auf ihrer »Transnationalität«. ¹ Angesichts der sprachlichen Diversität der europäischen Gesellschaft und auch im Zusammenhang mit Migrationsbewegungen haben textlose Bücher den Vorteil, von allen Betrachtenden gelesen werden zu können – als Grundlage eines Brücken bauenden Gespräches. Das Besondere der textlosen Bilderbücher liegt in ihrer Offenheit, die bildliche Erzählung regt im besten Fall die eigene Imagination an, die im Gespräch durch Vorstellungen anderer dann erweitert, ergänzt, der aber interpretierend auch widersprochen werden kann.

Wenn also Literatur zum Beispiel durch (u. a.) Ekphrasen Sichtbares sprachlich reproduziert, so wäre der umgekehrte Weg, dass eine auf Sichtbarem, auf Bildern basierende Narration in der subjektiven Lesart durch (mündliche) Sprache vermittelt wird.

Wo Bilder betrachtet werden, sind Worte und Texte schon immer im Spiel und beeinflussen die Modalität des Sehens. Umgekehrt sind auch Bilder immer schon im Spiel. Wo Texte geschrieben und gelesen werden – innere Bilder eingeschlossen. (Wangerin 2012, S. 55)

In diesem Sinne ist jedes Bilderbuch – ob mit oder ohne Text – ein multimodal angelegtes Medium, das an Rezipierende hohe Anforderungen in Bezug auf ihre Kompetenz in *Visual Literacy* stellt. Das textlose Bilderbuch »als vorwiegend bildlicher Text« (Schmitz 2016, S. 340) – Schriftliches findet sich, mit wenigen Ausnahmen, nur im Peritext (Titelgebung, Nennung des Autors und Verlages, Text im Anhang usw.) – »erzählt durch eine Abfolge von Bildern«, also durch das auf einen Blick Sichtbare, welches sich als Erzählung aber erst durch genaues Hinschauen erschließt und mit Erfahrung bzw. Wissen entschlüsselt werden kann, um so zu einer – individuellen – Interpretation zu gelangen. Denn das reine »Anschauen« von textlosen Bilderbüchern (ähnlich den Comics, Graphic Novels oder Karikaturen) reicht zur Bedeutungsfindung nicht, die Bilder müssen »gelesen« werden: »Der Leser muss fähig sein, aus Einzelbildern eine Handlungsfolge zu erschließen, er muss stilisierte Gesichtsausdrücke und Gesten erkennen und deuten können, und er muss die gattungsspezifischen Gestaltungskonventionen kennen.« (Bendel Larcher 2015, S. 132)

Um ein narratives Bilderbuch ohne Text zu lesen und damit zu entschlüsseln, sind andere Kompetenzen gefordert als beim Lesen eines typographischen Textes. Nicht nur die Materialität des Buches (Format, Innen-Außensteg, Seitenwechsel) und deren Bedeutung müssen erkannt und erschlossen werden, sondern auch die

1 Hier sei insbesondere auf das Projekt von IBBY-Italy mit dem Titel »Silent Books – Final Destination Lampedusa« verwiesen, in dessen Rahmen unter anderem textlose Bilderbücher aus aller Welt in der Bibliothek auf Lampedusa ausgeliehen werden können (vgl. <http://www.ibby.org/awards-activities/activities/silent-books/?L=0>; Zugriff: 25.5.2018).

künstlerische Entscheidung über zeichnerische, malerische und druckgrafische Techniken, besonders auch über den Einsatz von Farben als Bedeutungsträger, die Wahl der Bildfolge, der Perspektive und des Ausschnitts, ebenso wie Zitate aus der bildenden Kunst, Fotografie, Werbung oder dem Film. Eine Analyse textloser Bilderbücher macht es daher erforderlich, unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen² zu Rate zu ziehen.

Die Welt ist voller Bilder. Das Sehen, das Sich-Vorstellen von Bildern hört nicht einmal auf, wenn wir die Augen zumachen. Trotzdem kommt mir der Umgang mit Bildern so viel unentwickelter vor als der mit Worten. (Bauer 2012, S. 5)

Das Lesen, das genaue Hinschauen auf Bilder und Bildsequenzen entzieht sich immer wieder einer eindeutigen Zuweisung und erfordert, »[s]ich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses ein[zu]lassen« (Spinner 2006, S. 12), wie es Kaspar H. Spinner generell für literarisches Lernen essentiell nennt. Andrea Sabisch spricht auch vom Unverfügbaren, »dem paradoxen Unterfangen, das zu beschreiben, was sich weder direkt sagen noch zeigen lässt« (Sabisch 2013, S. 173). Diesem paradoxen Unterfangen nähere ich mich durch das Fokussieren auf einige Spezifika der Narration durch sequentielle Bilder.³

Format und Steg (Rahmen)

Schon die Materialität des Buches ist aussagekräftig, denn die Wahl des Formates etwa ist bedeutungstragend. Ein aufgeschlagenes hochformatiges Buch ergibt kinematographisch gesprochen ein Normalbild, ein aufgeschlagenes quadratisches oder querformatiges Buch hingegen erweitert sich aufgeschlagen zu einem Breitbild bis hin zu einem Cinemascope-Format. Abhängig von der Verteilung der Bildfolgen auf dem aufgeschlagenen Buch, vermitteln mehrere Bilder auf dem Format ein überschaubares Raum-Zeitgefüge im Gegensatz zu einem formatfüllenden Bild, das besondere Aufmerksamkeit erhält. Shaun Tan nutzt in seinem Band *Das neue Land* (*The Arrival*, 2006) gekonnt beide Varianten. Um die lange Fahrt über das Meer darzustellen, positioniert er 60 quadratische Zeichnungen von unterschiedlichen Wolkenformationen auf einer Doppelseite, die bei genauem Betrachten in Farbe und Form variieren. Diese kaum wahrnehmbare Varianz erzählt – ohne andere Routine zu zeigen – von den langen, eintönigen Tagen und Wochen auf dem Meer. An anderer Stelle sehen wir über die Doppelseite das »neue Land« weit und detailreich dargestellt, als Markierung für einen bestimmten Zeitpunkt in zeitlicher Ausdehnung, ein Verweilen, in dem der dargestellte Raum eine besondere Bedeutung erhält. Aber nicht nur Format bzw. Anzahl der Bilder auf der Seite, auch die

2 Diese sind neben Literatur- und Theaterwissenschaft und der Bilderbuchforschung vor allem Kunstbetrachtung, Film- und Medienwissenschaft.

3 Die sogenannten Wimmelbücher werden hier nicht thematisiert, denn diese folgen einer spezifischen Erzählweise, die in diesem Rahmen nicht ausgeführt werden kann.

(Nicht-)Rahmung der Einzelbilder bzw. die (Nicht-)Nutzung des Außensteges ist bedeutsam. In der schon genannten textlosen Erzählung wählt Shaun Tan einen weichen Bildabschluss mit weißer Rahmung bei der Erzählung des flüchtenden Mannes. Wenn Figuren, denen der Mann im neuen Land begegnet, ihre Fluchtgeschichten erzählen, ändert sich die Rahmenfarbe, aber immer entsteht der Eindruck alter Fotografien.⁴

Als illustratorische Regel gilt, dass wichtige, bedeutungstragende Elemente sich nicht auf dem Innensteg (Bundsteg) befinden sollen.⁵ Gerade mit dieser imaginären Grenze⁶ setzt sich Suzy Lee künstlerisch in ihrer *The Border Trilogy* auseinander, wobei der Steg zu einem wesentlichen Element der Erzählungen *Mirror* (2003), *Wave* (2008) und *Shadow* (2010) werden.⁷ Sie präsentiert beide Seiten übergreifende Zeichnungen, sodass durch das Umblättern (den Page Turn) eine Veränderung wahrnehmbar wird. In *Mirror* bildet der Steg die Grenze zum Spiegel, der nach anfänglicher exakter Reflexion der Figur, eines Mädchens, eine eigene Dynamik entwickelt. Die Figur taucht in den Spiegel und kehrt wieder zurück, wobei damit das Bild vom Abbild nicht mehr unterschieden werden kann. Beide Figuren agieren selbstständig und irritieren einander. Mit der Zerstörung des Spiegels endet das Spiel des Mädchens abrupt. In *Shadow* beginnt ein Kind in der Abstellkammer mit den Schatten der verwahrten Utensilien zu spielen, die sich dann selbstständig machen, zu Pflanzen und Ungeheuern mutieren und das Mädchen in eine andere, auch farblich markierte Welt übertritt. Der Ruf zum Abendessen, den die wenigen Worte in diesem Buch bilden, beendet das Spiel und in der Abstellkammer herrscht Chaos. In *Wave* wiederum sehen wir ein kleines Mädchen mit seiner Mutter an den Strand kommen und dann allein mit dem Sand am Rande des Wassers spielen, es ist auf der »sicheren« Seite (rechts, mit Bleistift gezeichnet und schwarz-weiß), das Meer (links, blau, gemalt) kann ihm nichts anhaben. Die Künstlerin beschreibt diesen Moment allerdings als einen des Übergangs: »But rather, I would say that it's

4 Auch Guojing erzählt in *Allein* (2016) mit mehreren Bildern pro Seite einen Ablauf, ähnlich einem Comic, bei besonderen Momenten aber mit einem Einzelbild. Die unterschiedliche Färbung bzw. das Weglassen des Rahmens verweist in ihrer Erzählung auch auf reales Erleben und Imaginiertes der Titelheldin.

5 Falls sich die einzelnen Seiten, die ja als gebundene nicht auf demselben Papierbogen gedruckt werden, verschieben, wären wesentliche Elemente eventuell nicht mehr zu erkennen.

6 Auch in *Hier kommt keiner durch* von Isabel Minhós Martins und Bernardo P. Carvalho ist die Buchmitte die Grenze, die ein Soldat zu bewachen hat, bis ein Ball »übertritt«. Die Buchmitte als zuerst nicht zu überschreitende Grenze zum Anderen nutzt auch Anne-Caroline Pandolfo (2016) im Kennenlernen von Tintenfisch und Spinne in *Die TintenSpinner*.

7 Auch versierten Leser_innen fällt es offenbar nicht immer leicht, den Innensteg als bewusste Markierung der Grenze wahrzunehmen, wie auch Suzy Lee (2018, S. 4) schreibt: »Shortly after *Wave [Londa]* was published, I received an email from the owner of a bookshop in the United Kingdom about the illustration on the previous page. ›We are a little confused by the double spread pages here, some parts of the child and seagulls seem to be missing. Is this correct? We have checked with our supplier, the distributor and another book shop, in all instances the stock is the same as our copy. So, have we missed the point or has the printer of the books got something wrong?«

about the moment in which you decide to confront the fear of the new for the first time.« (Lee 2018, S. 41) Sie überschreitet den Seitenspiegel, überwindet ihre Furcht, hüpf und provoziert die Wellen. Das Meer zieht sich etwas zurück, baut eine Welle auf, die Möwen fliegen schon aus der Bildfläche, das Mädchen hüpf auf die rechte Seite und streckt dem Meer die Zunge entgegen. Auf den nächsten beiden Seiten sehen wir nur mehr Blau. Nach dem weiteren Umblättern hat sich etwas Wesentliches verändert: Beide Seiten bilden nun ein Ganzes, ein blauer Himmel erstreckt sich über den Strand und das Meer, das Kleid des Mädchens ist nun auch blau geworden. Wenn nun das Mädchen, beobachtet von einer Möwe, ganz benommen und nass geworden auf dem Sand sitzt und mit einem Auge auf das Meer blickt, entsteht ein dramatischer Moment. Was macht das Mädchen nun nach dieser Begegnung mit dem Meer, flieht oder bleibt es? Das Meer hat zugleich Muscheln angespült, mit denen das Kind im seichten Wasser zu spielen beginnt. Wenn das Mädchen sich schließlich an der Hand seiner Mutter vom Meer entfernt, sehen wir es zurückblicken und winken. Den »erzählerischen« Rahmen bildet das vordere bzw. hintere Nachsatzpapier – beim ersten Aufschlagen ist nur eine grau strukturierte Fläche, der Strand, zu sehen, vor dem Schließen des Buches sieht man aber auf dieser grau strukturierten Fläche aufgedruckte blau gezeichnete Muschelformen, der Strand mitsamt den Geschenken des Meeres.

Mirror, Wave, and Shadow all focus on the continuous »acts« within a fixed time and space. The main characters suddenly appear, play, and leave – all without causality. They are true superficial characters, who only show up to play. The actual short time the characters occupy may have been fully extended by the book. It feels like the book lengthens the time and space in which the play occurs, and shows us the child's joy and fear, the anxiety and excitement in slow motion, one by one. (Lee 2018, S. 138)

Perspektiven und Proportionen

Bilder zu lesen erfordert ein bewusstes und genaues Sehen, das Abgleichen des Gesehenen bzw. Wahrgenommenen mit der eigenen Erfahrung ermöglicht erst ein Verstehen. Abbildung und Abweichung von reiner Abbildung müssen als wichtige Elemente einer visuellen Narration erkannt werden. Bewusstes perspektivisches Gestalten eines Bildes aus einer Vogel- oder Froschperspektive oder auch das Spiel mit den Proportionen der Figuren bzw. des Raumes ermöglichen eine neue Seherfahrung. Ähnlich filmischer Schnitttechnik können in den Bildfolgen die Blickrichtungen variiert und so innere Zustände und Beziehungen abgebildet werden: Wenn etwas tatsächlich Großes klein wird oder umgekehrt, so verändern sich damit auch die Machtverhältnisse. Wer blickt auf wen von wo? Als wie groß und bedrohlich wird dieser Blick empfunden?

Natalia Chernysheva, auch Regisseurin einiger Animationsfilme, inszeniert in ihrem Bilderbuch *Die Rückkehr. Eine Tochter-Mutter-Geschichte* (2015) durch bewusstes Spiel mit den Größenverhältnissen in feiner, mit wenig Rot und Gelb kolierter Tuschezeichnung und Tuschemalerei eine emotionale Begegnung zwischen Mutter und Tochter. Eine junge Frau steigt in einen gelben Bus, fährt durch eine mit Zwiebeltürmen und kyrillisch anmutenden Zeichen in Osteuropa verortete Stadt

und steigt an einer nicht gekennzeichneten Haltestelle aus, in der Ferne kann ein einsames Haus ausgemacht werden. Wenn die junge Frau sich dem Haus nähert, bleibt es klein, ein gelber Fleck, der sich als Hut herausstellt, lenkt den Blick auf eine winzig kleine alte Frau. Aus dieser extremen Vogelperspektive wird durch den gewählten subjektiven Kamerablick, eine visualisierte innere Fokalisierung, das Verhältnis der jungen Frau zu ihrer Mutter deutlich. Im Gegenschussverfahren nimmt der oder die Betrachtende die Perspektive der Mutter ein. Zu sehen ist das lachende Gesicht der jungen Frau aus einer extremen Froschperspektive. Wieder in innerer Fokalisierung, aber mit einer Normalperspektive sehen wir die alte Frau die Knöchel der jungen umarmen, dann diese vorsichtig einen Kuss mit ihren rot bemalten Lippen auf die Wangen der alten drücken und ihr den Hut abnehmen, den sie sich wie eine kleine Blüte auf den Kopf setzt. Die Alte schöpft aus einem heißen Topf und der Duft gelangt an die Nase der Jungen. Mit dem Umblättern verändert sich das Bild radikal: Wir sehen ein kleines Mädchen mit einem viel zu großen gelben Hut an einem Tisch mit einer lächelnden großen, alten Frau sitzen, mit riesigem rotem Kussmund auf der Wange. Die nun klein Gewordene krabbelt unter dem Tisch auf die Beine der Alten zu. Im Schlussbild sehen wir aus merkbarer Vogelperspektive beide nebeneinander auf der Bank sitzen, die junge Frau noch als Kind. Erscheint am Beginn des Buches die erwachsen gewordene Tochter als eine der kleinen Welt der Kindheit Entwachsene, so lässt die olfaktorisch ausgelöste Erinnerung das kindlich-emotionale Band zur Mutter aufleben. Durch den radikalen Blickwechsel in dieser Bildsequenz, der sich mit dem Umblättern der rahmenlosen, breitformatigen Einzelbilder ergibt, geraten die Betrachtenden mitten in das visuelle Narrativ und positionieren sich selbst.

Figur und Raum

Ich vergleiche meine Arbeit gerne mit der am Theater. Als Illustrator muss man illusionäre Räume schaffen, Szenenfolgen und Farbdramaturgie abstimmen, auf Lichtregie, Choreografie sowie auf die Körperhaltung, Gestik und Mimik der Figuren achten. Helden treten anders auf als Opfer! (Schroeder 2014, o. S.)

Auf besondere Weise entwickelt Adolfo Serra in seiner textlosen Variante von *Rotkäppchen* (2011) eine Verschränkung von Figuren und Raum. Schon das erste doppelseitige, querformatige Bild zeigt ohne Rahmung ein kleines, zweidimensional, schwarz-weiß gezeichnetes einfaches Haus mit rotem Ziegeldach auf der linken Seite, aus dessen Kamin eine »buschige«, mit trockenem schwarzem Pinselstrich gemalte Rauchwolke zu sehen ist, die in zeichnerischem Schwung weiterhin auch den Weg anzeigt, der zum rechten Buchrand hin breit und oben ausgefranst erscheint. Ein Weg mit kahlen Bäumen etwa? Im nächsten Bild markieren in einer leichten Aufsicht Pinselstriche die kahlen Bäume, mit kurzen Schatten, auf der rechten Bildfläche erscheint ein kleines Kind im roten Kapuzenmantel, das die Blickrichtung lenkt. Die titelgebende Märchenfigur ist vorgestellt. Beim Umblättern hat sich der Bildausschnitt verändert. Die Pinselstriche mutieren zum Fell des Wolfes, seine Schnauze kennzeichnet das Haus, das auf einem Hang auszumachen ist,

der ebenso als Oberkiefer des Maules samt Zähnen gedeutet werden kann. Wenn dann noch das gelbe Auge, das die Pupille in die Richtung des rot gewandeten Kindes richtet, in den Blick rückt, ist und bleibt das Tier präsent. Mit den farblichen Akzenten wird auch hier auf einzelne Elemente (Mädchen, Haus und Wolf[s]-Auge) verwiesen. Im nächsten Bild erscheint das Mädchen wieder im Wald (oder Fell?), im darauffolgenden blicken wir unvermutet in die Augen des Wolfes, in denen sich das Kind spiegelt. Wie im Gegenschuss erscheint beim Umblättern das Mädchen, dessen unter der Kapuze hervorlugende Haare der Wind zu einem Wolf formt, der den das Kind begleitenden roten Schmetterling jagt. Es folgt eine sequenzielle Zeichnung des Wolfes auf einer Doppelseite, in der er den Schmetterling schlussendlich fängt und frisst, eine ikonische Vorausdeutung. Auf der nächsten Seite schaut das Mädchen hinter einem Baumstamm hervor, der sich bei Betrachtung beider Seiten als ein Bein des Wolfes entpuppt. Es bleibt also durchwegs ungewiss, wann das Abgebildete eine Figur im Raum, der Raum eine Figur oder der Raum einen Raum darstellt. Es ist dieses versierte Vexierspiel mit reduziertem Farbeinsatz, das die Beziehung von Mädchen und Wolf nicht nur andeutet, sondern klar sichtbar werden lässt. Hier gibt »Kunst [...] nicht das Sichtbare wieder, sondern macht sichtbar« (Klee 1920, S. 28).

Vorläufiges Resümee

Nur einige Aspekte der Narration mit Bildern konnten hier angesprochen werden. Aber schon das In-den-Blick-Nehmen der Materialität in der Narration und des Spiels mit Perspektiven sowie Proportionen, die Beachtung des Potentials des Erzählens mit Raum und Figur, mit nur kurzem Hinweis auf Sequenzfolge, Seitenwechsel und Farbgestaltung, zeigt bereits die Komplexität der Narration textloser Bilderbücher. Durch die den Bildern inhärente Offenheit für die Interpretation dessen, was zu sehen ist, und ebenso dessen, was nicht zu sehen ist, und wie beides zu verstehen sei, ermöglicht einen demokratischen Lese- und Interpretationsprozess.

Literatur⁸

- CHERNYSHEVA, NATALIA (2015): *Die Rückkehr. Eine Tochter-Mutter-Geschichte*. Atlantis
 Kurzfilm: <https://vimeo.com/63082999> [Zugriff: 18.5.2018].
- GUOJING (2016): *Allein*. Berlin: Jacoby & Stuart.
- LEE, SUZY (2003): *Mirror*. Mantova: Corraini Edizioni.
- DIES. (2008): *Wave*. San Francisco: Chronicle Books. [Dt. 2018: *Welle*. Schriesheim: 360 Grad Verlag.]
- DIES. (2010): *Shadow*. San Francisco: Chronicle Books.
- MARTINS, ISABEL MINHÓS; CARVALHO, BERNARDO P. (2016): *Hier kommt keiner durch*. Stuttgart: Klett.
- PANDOLFO, ANNE-CAROLINE (2016): *Der TintenSpinner*. München: mixtvision.

8 Weitere empfehlenswerte Primärliteratur finden Sie auf unserer Website: www.aau.at/ide/.

- SERRA, ADOLFO (2011): *Rotkäppchen*. Zürich: aracari.
- TAN, SHAUN (2006): *The Arrival*. New York: Arthur A. Levine Books. [Dt. 2008: *Ein neues Land*. Hamburg: Carlsen.]
- BAUER, JUTTA (2012): *Bilder lesen oder Bunte Königinnen und graue Herren*. Rede in der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt, am 22. Juni 2012. Mit Werkverzeichnis und Literatur zum kinder- und jugendliterarischen Werk. Jahrgabe 2012. Freundeskreis des Instituts für Jugendbuchforschung. Frankfurt/M.: Institut für Jugendbuchforschung der Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- BENDEL LARCHER, SYLIVA (2015): *Linguistische Diskursanalyse. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto (= Narr Studienbücher).
- BERGER, JOHN (1999): Über Sichtbarkeit. In: Ders.: *Das Sichtbare und das Verborgene*. Essays. Übers. von Kyra Stromberg. Frankfurt/M.: Fischer, S. 235–238.
- KAHNG, EIK; KEITER, ELLEN; ROEDER, KATHERINE; WIESNER, DAVID (2016): *David Wiesner & The Art of Wordless Storytelling*. Santa Barbara: Santa Barbara Museum of Art.
- KLEE, PAUL (1920): Paul Klee. In: Edschmid, Kasimir (Hg.): *Schöpferische Konfession*. Berlin: Reiß, S. 28–40.
- KURWINKEL, TOBIAS (2017): *Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik*. Tübingen: Francke.
- LEE, SUZY (2018): *The Border Trilogy*. Mantova: Maurizio Corraini.
- OETKEN, MAREILE (2017): *Wie Bilderbücher erzählen – Analysen multimodaler Strukturen und bi-medialen Erzählens im Bilderbuch*. Habilitation, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Online: http://oops.uni-oldenburg.de/3204/1/oetken_bilderbuecher_habil_2017.pdf [Zugriff: 18.5.2018].
- SABISCH, ANDREA (2013): Vom Unverfügbaren in der Erfahrung sequentieller Zeichnungen. In: Pazzini, Karl-Josef; Sabisch, Andrea; Tyradellis, Daniel (Hg.): *Das Unverfügbare. Wunder, Wissen, Bildung*. Zürich-Berlin: diaphanes, S. 173–187.
- SCHMITZ, ULRICH (2016): Multimodale Texttypologie. In: Klug, Nina-Maria; Stöckl, Hartmut (Hg.): *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*. Berlin-New York: De Gruyter, S. 327–347.
- SCHROEDER, BINETTE (2014): *Gefühle im Bilderbuch*. Zürich: Nord-Sued (= Bogen No. 1), o. S.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 200, S. 6–16.
- WANGERIN, WOLFGANG (2012): »Ich trete dafür ein, daß man den Bildern der Imagination Respekt zollt« (Arnheim). Oder: Über die Notwendigkeit, im Deutschunterricht Erfahrungssituationen zu arrangieren. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 36. Jg., H. 2 (»Kultur des Sehens«), S. 49–60.
- WOLF, WERNER (2016): Die Transmedialität des Narrativen und das erzählerische Potential von Einzelbildern. In: Lieber, Gabriele; Uhlig, Bettina (Hg.): *Narration. Transdisziplinäre Wege zur Kunstdidaktik*. München: kopaed, S. 99–118.

Anna Schober-de Graaf und Markus Waitschacher (im Gespräch)

Räume und Taktiken der Kunstvermittlung

Anna Schober-de Graaf: Was hältst du für spannende Entwicklungen in der aktuellen Kunstvermittlung? Und worin bestehen die diesbezüglichen kulturpolitischen Herausforderungen?

Markus Waitschacher: In einer Gegenwart, geprägt von einfachen Zuschreibungen, binären Aufteilungen der Welten, selbstbewussten Verkürzungen des Denkens und starren Strukturen, legt die Kunst Einspruch ein. Einspruch für das Ungewisse, das Dazwischen, das Ungefähre. Im günstigsten Fall können wir von ihr lernen, das Erlernte und Einstudierte zu hinterfragen und möglicherweise zu überwinden. Bestenfalls stehen wir vor einem Kunstwerk mit unseren gewohnten Welterklärungen in der Sackgasse und wissen nicht mehr weiter.

Soviel zum politischen Potenzial und utopischen Horizont der Kunst.

Gleichzeitig erfahren wir bildende Kunst meistens in lange einstudierten, historisch tradierten, wissenschaftlich ausgebauten und ganz genau bestimmten Setting. In der Betrachtung und Erfahrbarmachung von Kunst geht es oftmals überhaupt nicht um das Ungewisse, das Uneindeutige, das Dazwischen. Scheinbar gibt es fixe Regelwerke, die bestimmen, wie und warum bestimmte Kunstwerke betrachtet werden sollen und andere eben nicht.

ANNA SCHOBER-DE GRAAF ist Professorin für Visuelle Kultur an der AAU Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte u. a.: historische, ästhetische und affektive Aspekte von Öffentlichkeit, Visuelle Kultur (Bildende Kunst und Populärkultur), Politische Ikonografie. E-Mail: anna.schober@aau.at

MARKUS WAITSCHACHER ist Kunstvermittler, Kurator und Kulturanthropologe. Momentan arbeitet er am Universalmuseum Joanneum in Graz, mit Schwerpunkten in moderner und zeitgenössischer Kunst. E-Mail: markus.waitschacher@gmx.at

Kunstvermittlung versucht diese Strukturen der Betrachtung aufzuweichen. Sie konstruiert dabei Handlungs- und Gedankenräume, in denen sich neue, eigene, unerwartete Beziehungen und Zusammenhänge herstellen lassen. Sie bleibt dabei offen und uneindeutig. So positioniert sich die Kunstvermittlung momentan an einigen Institutionen als eigenständige, selbstbewusste Abteilung.

Die Museen der Zukunft werden sich immer weniger über ihre wissenschaftlichen Publikationen und Ausstellungen definieren, sondern sich anhand ihrer Arbeit mit den unterschiedlichsten Besucher*innen rechtfertigen müssen.

Ergo ergeben sich die spannendsten, noch ungeklärten Fragen in den Gewichtungen, Konflikten und Zusammenarbeiten zwischen »Kuratieren« und »Vermitteln«. Dass in beiden Feldern sowohl das eine als auch das andere getan und benötigt wird, steht hierbei außer Frage. Im digitalen Raum verschwimmen all diese institutionell gesetzten, oft räumlichen Determinanten. Hier können Nutzer und Nutzerinnen unterschiedlichste Programme benützen, unabhängig davon, ob sich diese mit einer aktuellen Ausstellung beschäftigen.

Virulent wird jedoch, wie viele unterschiedliche Stimmen eine Institution trägt, wie viele Dimensionen eine Ausstellung aushält und wem das Museum eigentlich gehört.

Hierbei sind wir auch bei den kulturpolitischen Herausforderungen – welche würdest du da in erster Linie nennen?

Museen und ähnliche Kulturinstitutionen agieren u. a. nach kulturpolitischen Bildungsaufträgen. Gesellschaft ändert sich kontinuierlich, jedoch auch der Blick auf Gesellschaft und ihre mannigfaltigen Zusammensetzungen. Nicht nur, dass in einer Gesellschaft unterschiedlichste Menschen dazu stoßen, auch geraten Gruppen von Menschen in die öffentliche Wahrnehmung, auf die in anderen Zeiten und Kontexten nur zu gerne vergessen wurde.

All diesen Änderungen müsste eine öffentliche Institution als Spiegel der Zeit eigentlich nachgehen. Doch Institutionen sind zäh wie Kaugummi. Die Vermittlungsarbeit agiert hingegen meist flexibler und akuter auf gesellschaftliche Bedürfnisse und Änderungen. Gleichzeitig wird der Druck immer größer. Immer unterschiedlichere Gesellschaftsschichten und soziale Milieus sollen erfolgreich »vermittelt« werden. Vermittlungsarbeit zwischen Kindergarten und Altersheim, der LGBTQ-Community und afghanischen Flüchtlingen: Viele Programme sind Lippenbekenntnisse von Institutionen gegenüber immer neu auftretenden Forderungen von politischer Seite. Diese Forderungen sowie die Strategien der Kunstvermittlung müssten sich hingegen *transformativ* auf die gesamte Institution auswirken.

Dass die Gesellschaft nicht nur aus weißen, christlich sozialisierten, heterosexuellen Männern besteht, darf nicht nur in den Vermittlungsprogrammen der oft unterbezahlten, meist weiblichen Vermittler*innen Thema werden, sondern muss strukturell auf allen Ebenen der Institution ankommen. Den anderen Kernaufgaben des Museums, dem Sammeln, Forschen und Bewahren, müssen diese Wahrnehmungsänderungen ebenfalls eingeschrieben werden!

Welche Gruppen sind das, von denen du sprichst, die heute in die öffentliche Wahrnehmung kommen und vorher vergessen waren? Warum kann eine Auseinandersetzung mit Kunst für sie wichtig sein?

Ein Beispiel: ältere Menschen – Seniorinnen und Senioren. Da gibt es unzählige neue Programme, die sich an Menschen mit beispielsweise Alzheimer richten.

Natürlich haben verschiedene Menschen verschiedenste, spezifische Bedürfnisse, gleichzeitig hege ich eine große Skepsis gegenüber zielgruppenorientierten Programmen. Manche Programmierungen wirken wie Pauschalreiseangebote im PR-Slang. Da gibt es bunte Farben für die Kinder, After-Work-Drinks für die Erwachsenen und Kaffee und Kuchen für Senior*innen. Wesentlich spannender finde ich hingegen Programme, die nicht eindeutig auf einen soziologischen oder betriebswirtschaftlich ausgedachten Personenkreis abzielen. An dieser Segmentierung der Gesellschaft arbeiten wir uns doch alle ab. Es ist halt eben einfacher, verschiedene Gruppen zu trennen. In der Außenwirkung ist das dann gefühlt wesentlich heterogener, als es im Endeffekt ist.

Du sprichst sehr stark die zähe Strukturiertheit von Institutionen an, gegenüber der Vermittlung, die flexibler ist. Allerdings ist Vermittlungsarbeit eben auch meist sehr flüchtig; und oft – auch deshalb – sehr politisiert. Welche Möglichkeiten siehst du, wie Vermittlungsarbeit sich verstetigen könnte?

Einerseits: Ja, wir benötigen das Flüchtige, das Bewegliche. Gleichzeitig brauchen wir auch einen stabilen Halt innerhalb der institutionellen Struktur – ein Back-up sozusagen. International bemerkt man im Moment an vielen Häusern sehr viel konkrete räumliche Veränderung. Die Räume der Vermittlung kommen ans Tageslicht. Weg von den Malateliers für Kinder irgendwo im Keller! Großzügige Neubauten (Tate London, Fondation Beyeler in Basel oder die Staatlichen Museen zu Berlin) legen die Vermittlungsarbeit offen, geben ihnen prominente, räumliche Platzierungen. Und dabei geht es nicht nur um eine räumliche, oberflächliche Veränderung, sondern auch um die inhaltliche Aussage und Setzung der Programmierung dieser Häuser. Gleichzeitig, wie bereits betont, sehe ich eine Verstetigung der Vermittlungsarbeit nur in ihrem transformativen Charakter, der sich durch alle Abteilungen der Institution ziehen muss. Im Essl-Museum in Klosterneuburg besaß die Vermittlungsabteilung eine eigene Kunstsammlung, mit der sie unkompliziert Programme erarbeiten konnte, gleichzeitig wurde gemeinsam mit einer Gruppe von Kindern eine Ausstellung in den großen Räumlichkeiten zusammengestellt. Solche Verzahnungen sind spannend und werden notwendig.

Es gibt also durchaus Möglichkeiten, gleichzeitig gefestigt und innerhalb der eigenen Institution anerkannt zu sein respektive zu werden und sich doch den wichtigen flüchtigen, beweglichen Charakter zu bewahren. Das gelingt am ehesten dann, wenn der Vermittlung nicht alle institutionellen Probleme umgehängt werden.

»Vermittlung« impliziert ja immer auch eine Art Hierarchie: Da gibt es welche, die wissen und dieses bereits scheinbar fertige Wissen dann anderen nahebringen, die anscheinend nicht wissen. Ist das eigentlich noch so vertretbar? Geht es nicht viel mehr darum, dass unterschiedliche Gruppen ihre Sicht füreinander lesbar und begreifbar machen?

In der Vermittlungspraxis merkt man sehr schnell, wenn und wie es »menschelt«. Wenn man kein ehrliches Interesse an den Meinungen und Beobachtungen der Menschen hat, kann es zuweilen zäh werden oder gar nicht funktionieren. Besonders während der Arbeit mit Gruppen junger Menschen spürt man sofort eine kollektive Sensibilität dafür, ob ihnen tatsächlich zugehört wird oder sie beispielsweise nur pro forma an etwas partizipieren sollen. Es gibt natürlich bestimmte Praktiken, durch die man die eigene, hierarchisch gesetzte Wissensposition stückweise untergraben kann. Ich denke dabei an Jacques Rancière und seinen *unwissenden Lehrmeister* (2007). Dennoch, die institutionelle Hierarchie des Wissens bleibt natürlich aufrecht. Verschiedenen Gruppierungen und Menschen eine Stimme geben und sie zu Wort kommen lassen, ist eine äußerst heikle Angelegenheit. Gleichzeitig kann es auch nicht sein, dass sich Menschen in kulturpolitischen Zusammenhängen immer noch selbst ihre Stimme und Sichtweise erkämpfen müssen.

Wie bereits weiter oben beschrieben: Ja, ich sehe einen großen Gewinn darin, dass unterschiedliche Gruppen ihre jeweils eigenen Sichten und Decodierungen lesen und begreifbar machen. Ansonsten bin doch oftmals ich, als Vermittler, der Besenkte, auf den unbekannte Sichtweisen und Fragestellungen eingehen. Dabei sollten doch gerade unterschiedliche Meinungen zueinanderfinden.

Zugleich streichst du am Anfang auch stark das Ungewisse, das Dazwischen, das Ungefähre heraus. Aber ist das nicht so, dass das mit einem Achselzucken auch schnell wieder abgetan werden kann, vom Sog der Alltagsereignisse verschluckt wird? Dann tritt eine Kultur der Vermeidung ein, die in unserer Gesellschaft so sehr »kultiviert« auftritt – es gibt Gruppen, die Sichtweisen inszenieren, und andere, die das einfach ausblenden, einfach nebeneinander und die Hinterfragung, die oft so lautstark postuliert wird, tritt gar nicht ein. Braucht es nicht eher packende Geschichten, überraschende Imaginationen und herausfordernde Sichtweisen, die auch explizit formuliert werden müssen, damit sie herausfordern können?

Ich stimme dir da teilweise zu. Ja, ein Teil der Vermittlungsarbeit agiert mit herausfordernden Sichtweisen und auch konkreten, politischen Herausforderungen. Wenn die Kunstvermittlung des mumok »feministische Betrachtungen« in laufenden Ausstellungen anbietet, dann stehen da von Beginn an ganz konkrete Blickrichtungen im Raum. Da werden Dinge eingefordert und Sichtweisen diskutiert, auch explizit formuliert. Das ist extrem wichtig, herausfordernd und hoch aktuell. Gleichzeitig bleibe ich dabei, dass die Kunstvermittlung, wie die Kunst ja auch, ganz bewusst eben auch bei einem »Achselzucken« bleiben kann. Eben auch ...

Hans J. Wulff

Aesopics:

Die Film- und Fernsehgeschichte der aesopischen Fabeln

Die Sammlung der Aesopischen Fabeln war von Beginn der Filmgeschichte an auch Stofflieferant für die Produktion kurzer Filme. Im Kino gehörten die fast immer animierten Filme zum Vorprogramm, dienten der Unterhaltung der Zuschauer. Und sie rekapitulierten einfache Lehrsätze der Moral oder des praktischen Wissens. In der Hochphase der amerikanischen Zeichentrickproduktion in den 1930er und 1940er Jahren entstand ein eigener übermütiger und selbstreflexiver, an Musikkomödien und Slapstick geschulter Stil, der bereits Ende der 1940er Jahre wieder verebbte. In den 1950ern verlagerte sich die Fabelfilm-Produktion auf das Fernsehen, eine Tatsache, die bis heute das Korpus dominiert. Es waren fast ausschließlich Filme für die Kinderprogramme und kehrten zu großer Einfachheit und Klarheit der Botschaft der Fabeln zurück, die auch in der Frühzeit dominierend gewesen waren.

1. Das Korpus

Aesop, ein antiker griechischer Dichter von Fabeln und Gleichnissen, der wahrscheinlich im 6. Jahrhundert v. Chr. lebte, gilt als Begründer der europäischen Fabeldichtung. Das weitestgehend nur mündlich überlieferte Leben Aesops, um das sich zahlreiche (wohl meist erfundene) Anekdoten ranken, ist wenige Male im Film dramatisiert worden. Zu nennen sind die beiden Langfilme *Ezop* (IT: *Aesop*, UdSSR 1960, Yuri Muzykant, Georgi Tovstonogov) und *Ezop* (IT: *Aesop*, Bulgarien/CSSR 1970, Rangel Vulchanov); in beiden wurde die Titelfigur wohl als Anwalt der

HANS J. WULFF, Prof. a.D. für Medienwissenschaft (Universität Kiel). Neben zahlreichen Aufsätzen Bücher zur Gewaltdarstellung, zu Film und Psychiatrie, zur Spannungsforschung sowie zur Semiotik des Films. Gründer und Mitherausgeber der *Montage / AV* und Leitung des Online-Projekts »Lexikon der Filmbegriffe«. Initiator des Kieler Portals zur Filmmusikforschung (www.filmmusik.uni-kiel.de). Homepage: <http://www.derwulff.de>. E-Mail: hwulff@uos.de.

kleinen Leute im Ringen um Selbständigkeit und Freiheit gezeichnet (als ein antiker Vorläufer der »sozialistischen Persönlichkeit«).¹ Die wenigen Auftritte Aesops in US-amerikanischen Filmen nehmen den Dichter als antiken Liebenden, der mit der (historisch nicht verbürgten) Hetäre Rhodope in einer spannungsreichen Bindung lebte (in dem TV-Spielfilm *Aesop and Rhodope*, USA 1953), oder als Berater des Königs Kroisos, zu welchem Zweck er aber die Maske eines alten Mannes überstreift, bevor er – eigentlich jugendlich und schön – eine persische Prinzessin (Merle Oberon) für sich gewinnt (in *A Night in Paradise*, USA 1946, Arthur Lubin).

Ein ganz anderes Nachleben entfalteten Aesops Geschichten, die über Jahrhunderte hinweg immer wieder neu getextet wurden. Die Sammlung der *aesopischen Fabeln* (das *Corpus Fabularum Aesopicarum*, manchmal auch nur: *Aesopica*) besteht aus mythischen und säkularen kurzen Geschichten, die menschliche Schwächen wie Neid, Dummheit, Geiz, Eitelkeit usw. behandeln. Handlungsträger sind Tiere, Pflanzen, gar Götter oder – allerdings selten – bekannte Menschen der Zeit. Die »Moral« der Geschichten ist unmittelbar einleuchtend, gründet auf der Strategie einer »finalen Pointe«; manchmal handelt es sich auch um leicht durchsichtige Allegorien. Es mag auf das anthropomorphe Figurenarsenal zurückzuführen sein, dass die Fabeln das Verhalten der Protagonisten zwar werten, (indirekt) beurteilen und demaskieren, es aber nicht verdammen, vielmehr seine lächerlichen Implikationen vorführen oder es zynisch unterlaufen.

Die Überlieferungsgeschichte der Aesop-Geschichten ist undurchsichtig, weil erst Jahrhunderte nach Aesops Tod Verschriftlichungen vorgenommen wurden, die gleichwohl die Figurenkonstellationen und Handlungsabläufe für die Nachwelt fixierten. Gerade deshalb geht die europäische Fabeldichtung insbesondere der Aufklärung auf dieses Korpus zurück – Jean de La Fontaine (1621–1695) und Gottfried Ephraim Lessing (1729–1781) etwa texteten zahlreiche Fabeln Aesops neu.

2. Filmgeschichte

So lebendig die aesopischen Fabeln in der Volkskultur (vor allem als Erzählstoffe für Kinder) waren, so nahm sich auch der Film der kleinen Geschichten früh an.² Die Durchsicht des Korpus erstaunt allerdings insofern, weil aus den Hunderten von Fabeln des Aesop-Korpus nur eine Handvoll tatsächlich und dann oft gleich mehr-

1 Diese soziologisch-politische Interpretation des Fabelerzählers stimmt durchaus mit der Annahme überein, dass die Fabel eine Erzählform der Unterprivilegierten gewesen sei, Literatur gewordene Erfahrung von Untergebenen im Umgang mit der Macht; vgl. dazu die Überlegungen in Leibfried 1984, S. 25 ff.

2 Das Weiterleben der Fabeln im Film ist in der vorliegenden Literatur so gut wie nicht angesprochen worden. Eine der wenigen Untersuchungen ist Reifarth (2011). In der breiteren Literatur zur Rezeption des antiken Fabelkorpus wird die Fabel als *literarische* und nicht als *kommunikative Gattung* angesehen. Einer der wenigen Hinweise auf das filmische Weiterleben findet sich in Whitesell (1947), der meint, die Fabel sei »migrated to the movies [...] more recently in a burst of color and glory in the new beast epics, Mickey Mouse and Donald Duck« (S. 358). Vgl. dazu auch Leibfried 1982, S. 96.

fach adaptiert worden ist. Erst mit der Hochphase des Fernsehens kommt es zu breiterer Rezeption, wobei die Filme aber selten die ästhetische Prägnanz der früheren Adaptionen erreichten und durch ihre Verbreitung als Serienfolgen im Kinderprogramm auch nicht die populäre Verbreitung und Kenntnis erlangten wie etwa die Geschichten vom *Wettlauf zwischen Schildkröte und Hasen* oder von *Heuschreck und Ameise*. Allerdings wird in der Literatur mehrfach berichtet, dass die Animatoren und Autoren sich von der Struktur der Fabeln anregen ließen, wenn sie neue Geschichten erfanden.

Von Beginn an sind es fast ausschließlich Animationsfilme gewesen – klassische Zeichentrick-, Puppen- und Scherenschnittfilme. Realfilme sind äußerst selten.³ Die drei ältesten mir bekannt gewordenen Adaptionen stammen aus den Jahren 1897 (*La cigale et la fourmi*, Georges Méliès), 1910 (*La cigale et la fourmi*, Georges Monca) und 1911 (es handelt sich um einen russischen Puppentrickfilm der Geschichte *Die Libelle [d.i. die Heuschrecke] und die Ameise* unter der Regie von Wladislaw Starewicz).

Erst der amerikanische Cartoonist Paul Terry griff im größeren Stil auf Aesops Geschichten zu: Auf der Basis der Cartoons von Howard Estabrook nahm er die Fabeln als Grundlage für Animationsfilme für Kinder, als er 1921 sein Studio *Fables Studios, Inc.* (auch: *Aesop's Fables Studio*) gründete. Den Verleih übernahm *Pathé*; die Filme liefen in der Kinokette *Keith-Albee Theatre Circuit*. Der erste Film war *The Goose That Laid the Golden Eggs* (1921), ein Stoff, der seitdem viele Male adaptiert worden ist (u. a. 1944 von Lotte Reiniger). Terrys Fables-Studios produzierten bis 1929 Hunderte von animierten Film, darunter viele Fabeln – aber es entfernte sich schnell vom Korpus der aesopischen Fabeln. Vor allem erfand Terry den Farmer Al Falfa, der zum Helden zahlreicher Episoden wurde. Terry hielt an der Beigabe einer »Moral« fest – diese hatte allerdings oft nur bedingt oder gar nichts mit der zuvor erzählten Geschichte zu tun.

Mit *Presto Chango* aus der Reihe der Aesop-Fabeln stellte Terry 1929 für die Van-Beuren-Studios seinen ersten Ton-Animationsfilm vor (eine märchenartige Amourfou-Geschichte, die mit den Fabeln aber wohl nichts zu tun hat). RCA Photophone vertonte in den frühen 1930ern einige der älteren stummen Produktionen. Terry gründete 1929 seine neue Firma *TerryToons Studios* (bzw.: *Paul Terry Audio-Cinema*; die Filme wurden als *TerryToons* vermarktet); die Fabeln-Reihe wurde von den *Van-Beuren-Studios* – die die *Fables-Studios* fortführten – übernommen, die sie bis 1936 fortsetzten; der Titel *Aesop Fables* wurde allerdings bereits 1933 aufgegeben.

3 Erwähnt sei der Zehnminüter *The Hare and the Tortoise* (USA 1947, Grace Storm), der als Realfilm mit Tieren für Encyclopedia Britannica Films entstand. Vier Fabeln Jean de la Fontaines (*Der Tod und der Holzfäller*, *Der Rabe und der Fuchs*, *Der Hase und die Schildkröte*, *Die beiden Tauben*) setzt der Omnibusfilm *Les quatre vérités (Die vier Wahrheiten)*, Frankreich/Italien/Spanien 1962, Luis García Berlanga, Hervé Bromberger, Alessandro Blasetti, René Clair in Spielhandlungen um. Aus dem Film wurde später die TV-Serie *Les fables de La Fontaine (Menschliches, Allzumenschliches)*, Frankreich 1966).

Mitte der 1930er bis gegen Ende der 1940er Jahre trifft die Rezeption der Fabeln mit der Hochphase der amerikanischen Trickfilm-Kultur zusammen, die zwar das eingeführte Format der »moralischen Geschichte« und die Tier-Personage der früheren Fabel-Filme beibehielten, sie aber in eine neue Welt überbordender Action, manchmal aberwitziger Spiele mit einer ihnen eigenen semiotischen Verfasstheit und einer erstaunlichen Rohheit der slapstickhaften Durchführung der Handlung überführten (die Filme wurden oft schon zu ihrer Zeit als *slapstick comedies* bezeichnet). Auch die Synchronisation mit der Musik (oder im weiteren Sinne des Tons) gelangte zu neuer Qualität. Einzelne Geschichten wurden mehrfach adaptiert (wie etwa *Hare vs. Tortoise Race*, 1934/35, Disney-Studios; *The Tortoise Wins Again*, 1946, aus der Reihe der *TerryToons*) – und gerade an diesen Adaptionketten lässt sich die Herausbildung der damals neuen Form deutlich ablesen.

Den Filmen, die als manchmal derbe Belustigung im Vorprogramm der Kinos liefen, wuchs schnell ein eigenes Publikum zu, und die Studios – neben Disney machten sich vor allem Warner Brothers und MGM für das neue Format stark – konkurrierten um die findigsten Autoren, Zeichner und Regisseure der meist 7- bis 9-minütigen Filme. Bis heute gelten Animateure wie Tex Avery, Frank Tashlin, Bob Clampett, Chuck Jones oder Fritz Freleng als Meister dieser so besonderen Gattung, die die Biederkeit der Vorlagen in geradezu anarchistisch anmutende Kleingeschichten voranschrieben und die von Beginn an von kirchlichen und konservativen kleinbürgerlichen Vereinigungen, aber auch von linken Organisationen, die die politische Korrektheit der Darstellungen verletzt sahen, mit Vorwürfen überzogen wurden und in zahllose Verbotsverfahren verwickelt waren – wegen Unziemlichkeit, Rassismus, Brutalität, Blasphemien u. Ä. Selbst Cartoon-Figuren wie Betty Boop oder der kleine Vogel Tweety, der in den WB-Cartoons den Kater zur Verzweiflung trieb, waren von Verboten und Zensureingriffen umstellt (vgl. die umfassende Darstellung in Cohen 2004).⁴

3. Fernsehen

Zwar ging die Produktion derartig dem semiotischen Exzess nahestehender Filme schon Ende der 1940er Jahre zurück. Doch blieben die aesopischen Fabeln im Hintergrund der Fabel-Kinderfilmprogramme für das Fernsehen formal auch weiterhin immer spürbar. Dass das Signalwort »Aesop« nicht nur bis in die 1950er hinein,

4 Es mag zum Nachdenken anregen, dass alle Filme dieser Phase der Animation erst nach der Einführung des Hays-Code entstanden, als bildeten sie ein Forum der Auseinandersetzung um die Legitimität einer ebenso naiven, biedereren wie selbstgefälligen Zensur (und als eine Verlagerung der anarchischen Formen der Komödie in das Feld der Animation). Die Diskussion um die Zulässigkeit der Cartoons der 1940er Jahre für die TV-Ausstrahlung setzt die ältere Diskussion (vor allem unter den Vorzeichen des Rassismus und der Gewalthaltigkeit der Darstellungen) fort. Ein Ausgangspunkt dieser anhaltenden Debatte ist die Entscheidung der United Artists von 1968 gewesen, einige Cartoons aus dem öffentlichen Verleih zurückzuziehen (es handelt sich um die *Censored Eleven* – elf Filme von Rudolf Ising, Fritz Freleng, Tex Avery, Bob Clampett und Chuck Jones, just den Animatoren, die als Meister der goldenen Ära der Hollywood-Cartoons gelten).

sondern bis heute so populär war und ist, hängt womöglich – unabhängig von der Rolle der Fabeln als Ausgangspunkt der genannten Trickfilme – mit ihrer Verbreitung als weiterhin lebendiger Teil der lehrhaften Kinderliteratur zusammen (Leibfried 1984, S. 51 ff.). Dass die Produzenten sich auf den Namen stützten, wäre dann eine *Marketing-Strategie*, die die angebotenen Programme als »kindgerecht« und vielleicht auch als »pädagogisch wertvoll« – weil der moralischen Erziehung zuträglich – qualifizierten.

Nach der Einführung des Fernsehens entstanden eigene Programme für Kinder aller Altersgruppen. Auch wenn es weltweite Bedenken gegen die Auswirkungen des neuen Mediums gab (in vielem verwandt mit der Kritik an den sich rasant verbreitenden Comics der Zeit), war der Erfolg der neuen Angebote nicht aufzuhalten. Es überrascht nicht, dass Aesops Fabeln eine Art von Boom erreichten und in ganzen Serien aufgelegt (und meist mit Fabeln anderer Herkunft gemischt) wurden, weil der pädagogische Wert der Fabeln unzweifelhaft erschien.

So wurden die Fabeln als Teil in TV-Kinderprogrammen revitalisiert, wie etwa in der frühen Animationsserie *Aesop and Son*, die zu dem umfassenden Kinderprogramm *Bullwinkle and Friends* (1959–1964) gehörte, in der Aesop seinem Sohn in jeder Episode eine Geschichte einschließlich ihrer Moral erzählte; zur Aesop-Subserie (1962) gehörten 39 Folgen; zu den Fabeln gehörten *Die Stadt- und die Landmaus* oder *Der Fuchs und die Schildkröte*. Explizite Adaptionen wurden im Laufe der 1960er selten (man denke aber an die 30-minütige musikalische Zeichentrickkomödie *Aesops Fables*, 1971, Robert P. Chenault, Hal Sutherland, die zwölfteilige französische Realfilmserie *Les fables de La Fontaine [Menschliches, Allzumenschliches]*, 1966, oder an die holländische Animations-Kurzfilm-Reihe *De Fabeltjeskrant*, 1968–1992). Manche Filme nehmen wohl nur im Titel Bezug auf das Aesop'sche Korpus (wie der einstündige TV-Film *Manga Isoppu monogatari/Les fables d'Ésope*, 1983, Norio Hikone). Auch die Bezeichnung *Aesop Films, Inc.*, die William Van Horn für das Davidson-Studio 1975 fand, kann höchstens als Hinweis auf die dominante Produktion von kleinen Geschichten für das TV-Kinderprogramm gewertet werden, nicht als bewusste Anlehnung an die Fabeln *Aesops*. Das Studio stellte bereits 1977 seine Arbeit wieder ein. Zudem entstand eine unsinnige Zahl von Zeichentrick-Fabeln für eigenständige Kinderprogramme oder -programmsegmente, wie etwa die *Aesop Fables* der Produktionsfirma *Magic Box* (seit den 1950ern), die sich konsequent Werten des Familienlebens zuwendeten (Albers 1999, S. 459). Neuerdings gibt es sogar Kinderkanäle wie *T-Series Kids Hut*, die sich explizit auf den Fundus der aesopischen Fabeln beziehen, das eigene Programm aber als »moral stories for kids« annoncierern, den lehrhaften Charakter deutlich herauskehrend.

Dass die Filme alle unter dem Eindruck der visuellen und erzählerischen Armseligkeit leiden, mag mit der mangelnden finanziellen Ausstattung der Produktionen für Kinder zusammenhängen, vielleicht aber auch mit der Unterstellung, dass vor allem jüngere Kinder – die in der TV-Kultur wichtigsten Adressaten der Aesop-Kinderfabeln – unfähig seien, komplexe visuelle und textuelle Gestaltungen zu erkennen oder zu verarbeiten. Zwar gibt es Versuche, Langsamkeit und Konzentration auf die dominante Sprachlichkeit der Fabel-Erzählung auch filmisch

umzusetzen (wie in *Der Rabe und der Fuchs*, BRD 2013, OMR, mit Musik aus Tschaikowskys *Peter und der Wolf* in der Art einer Gute-Nacht-Geschichte), doch bleiben sie in der Flut von Sempel-Animationen die Ausnahme.

4. Formale Struktur

Fabeln gehören in aller Regel zu den *einfachen Formen* (frei nach Jolles 2006 [1930]).⁵ Sie sind zweiteilig, bestehen aus einem narrativen Teil und einem moralischen Lehrsatz, der die Geschichte im Gestus der *implicatio* beendet (Dithmar 1974, S. 105 f.), der der Fabel ein vierteiliges Aufbauprinzip von »Situation – actio (Rede/Handlung) – reactio (Gegenrede/Gegenhandlung) – Ergebnis« unterstellt, auf die Eigenständigkeit der »Moral« aber verzichtet. Die Geschichte selbst ist wiederum meist zweiteilig und zeigt zunächst ein Handeln, das sich seiner Konsequenzen nicht bewusst ist, sodann das, was daraus folgt (auf einer anderen semiotischen Stufe, die Exemplarität und Anschaulichkeit des Narrativen verlassend). Ein bekanntes Beispiel ist die Geschichte von *Heuschreck und Ameise*: (1) Der Heuschreck tanzt und fiedelt den ganzen Sommer und vergisst dabei, Vorräte für den Winter anzulegen, eine Tatsache, für die er mit Hunger bezahlen muss; (2) die Lehre daraus kann explizit benannt sein oder der Abstraktion des Zuschauers überantwortet sein.

Wie viele Sprichwörter gehören Fabeln zum Formenbestand *lehrhaften* Erzählens, kondensieren ihre Botschaft in möglichst prägnanter Klarheit und Kürze. Die Affinität derartiger Kurz-Geschichten zum Kurzfilm ist evident. Langfilme bringen die argumentative Struktur eher zum Verschwinden (oder versammeln mehrere Fabeln). Ein anderes Beispiel ist die Geschichte vom *Vetter vom Lande*, der von einer Maus erzählt, die in die Stadt gelangt und dort an einer reichlich gedeckten Tafel unmäßig zulangt, betrunken auf die Straße gerät und am Ende frustriert in seine gewohnte Umgebung zurückkehrt⁶ – Unmäßigkeit ist offensichtlich eine sträfliche Untugend und macht am Ende unglücklich! Man ist geneigt, an das Sprichwort »Schuster, bleib bei deinem Leisten!« als Moral von der Geschichte zu denken.

Einige der Geschichten sind minimal anders gebaut, wenn es um Tugenden oder Haltungen geht. In *The Lion and the Mouse* (1980, David Alexovich) befreit eine Maus den Löwen aus einem Netz, mit dem die Jäger ihn gefangen haben – eine Solidarität, die sich über die Angst zwischen beiden hinwegsetzt. Die Fabeln richten *Bühnen des Tugendhandelns* auf, predigen mittelbar immer auch von Werten, die auf die jeweiligen Umstände angepasst werden müssen, aber auch in Konflikt miteinander geraten können: Die Geschichte vom *Wettlauf zwischen Hase und*

5 Die Fabel steht in der Nähe der literarischen Gattungen von Gleichnis und Parabel, die manchmal als »parabolische oder gleichnishafte Rede« zusammengefasst werden (wie etwa bei Dithmar 1974, S. 93), auch wenn die Abgrenzung zwischen den Formen oft schwierig ist (ebd.).

6 Der Stoff liegt *The Country Cousin* (1936, Wilfred Jackson) in der Disney-Reihe *Silly Symphonies* zugrunde. Eine – in der Moral ähnlich gelagerte – Variante des Stoffs faltet der Puppentrickfilm der Gebrüder Ferdinand, Hermann und Paul Diehl *Die Stadtmaus und die Landmaus* (Deutschland 1939) aus.

Schildkröte etwa zeigt die Beharrlichkeit und ungebrochene Arbeit am Lauf der Schildkröte als letztlich dem viel schnelleren Hasen überlegen, der allerdings immer wieder abgelenkt wird, den Lauf als Bühne der Selbstdarstellung gebraucht und deshalb nie die Geschwindigkeit erreicht, die er erreichen könnte (in der Disney-Adaption von 1934 etwa vergeudet der Hase seine Zeit bei den Mädchen einer Hasenschule, vor denen er den erfolgreichen und selbstgewissen Beau spielt).

Die Moral der Fabeln basiert auf einer paradoxen Logik, die die Enttäuschung der Lust folgen lässt, die Katastrophe dem Vergnügen, der Entzückung des Wünschens und den aufwendigen Bemühungen um ihre Erfüllung deren fatales Misslingen. Die Geschichte vom Fuchs, der zum Picknick in den Wald zieht und dem der hinterhältige Krähenvogel Hunger auf Früchte macht, der nach einer furchtbaren Folge von Versuchen, an die Früchte zu gelangen, schließlich totale Zerstörung anrichtet, um dann festzustellen, dass die Früchte so sauer sind, dass man sie nicht essen kann, ist ein Prototyp dieser *paradoxen Erfüllunglogik*, auf die viele Fabeln hinarbeiten (ein Beispiel liegt mit Frank Tashlins *Fox and Grapes*, 1941, vor).

Man kann die »Moral von der Geschichte« als Implikation der Geschichte ansehen. Man kann sie aber auch in einer inneren *argumentativen Struktur* der Texte verorten, in der ein Besonderes mit einem Allgemeinen durch *Analogie* verbunden ist.⁷ Viele der filmischen Adaptionen enden nicht mit dem Ende der Geschichte, sondern mit dem Lehrsatz – geben also die Doppelstruktur der Fabel explizit wieder. Die Erzählung bekommt dann den Rang des *Falles* oder des *Beispiels*, die Moral den Charakter des (moralischen) *Lehrsatzes*. Die Überlegung könnte man als Begründung für die Kürze und Abstraktheit der Fabeln ebenso nehmen wie für die Flachheit der Charaktere, denen keine psychologische Tiefe zugebilligt wird. Sie sind lediglich Träger von Charakteristiken und Eigenschaften (verstärkt durch die Tatsache, dass meist Tiere als Figuren auftreten). Nicht das Erzählen einer Geschichte, sondern vielmehr das *Demonstrieren* und *Exemplifizieren* der Moral bilden das enunziatorische Zentrum des »Fabelns«; die Narration steht in dienender Funktion, ist kein kommunikativer Wert in sich.

Für den semiotischen Status sind diese Überlegungen ausgesprochen zentral, weil das rezeptionale Ziel nicht die Entfaltung einer diegetischen Welt und einer komplexen psychologisch, politisch oder moralisch fundierten Konfliktlage ist, sondern die Nomination einer einfachen Wahrheit, weshalb die Moral von der Geschichte oft als *Argument* benannt wird; die zugehörige Geschichte hat kein Interesse, über die Funktion der Illustrierung des Arguments hinauszugehen, sie ist lediglich eine »narrativisierte Skizze« des eigentlich zentralen Lehrsatzes. Wenn man diese Beobachtung zuspitzen wollte, könnte man behaupten: Anders als in anderen Praxen des Erzählens ist die Moral nicht eine *Ableitung* aus dem Erzählten, sondern umgekehrt der narrative Teil lediglich eine *Illustration* des Arguments.

7 Eine solche Position nimmt auch Olmos 2014 ein. Die Rückbeziehung auf das illokutionäre Verb des »Demonstrierens« findet sich ebenso in Suleiman 1993, S. 26.

5. Moral

Die »Moral von der Geschichte« ist kein Spezifikum der Fabelstruktur, sondern allgemeine Qualität der Erzählung, gehört wesenhaft etwa allen »Geschichtengrammatiken« zu. Allerdings ist sie meist nicht explizit formuliert, sondern bleibt implizit, selbst wenn das Exemplarische oder Allegorische der Erzählung klar erkennbar ist, oder wenn sie nicht klar formuliert werden kann, weil das Handeln der Figuren in fatale Widersprüche einmündet. In den aesopischen Fabeln überrascht die durchgängige *Einfachheit* der moralischen *implicatio* – eine Tatsache, die sie sowohl für die ästhetisch-moralischen Interessen der Aufklärung interessant macht, wie sie aber auch ihre Rolle in der Kommunikation mit Kindern begründet (als Teil der moralischen Erziehung). Das *Indirekte* gehört auch hier dazu – es sind meist Tiere, die Figuren der Geschichte sind, die eine epistemische und ästhetische Distanz zur Erzählung konstituieren. Allerdings beruht die Annahme, der *Moral-satz* sei eine Schlussfolgerung aus der vorgängigen Geschichte, auf einer Täuschung. Tatsächlich liegt er der Geschichte voraus. Ob die *summa* der Geschichte oder die Geschichte der *summa* vorgängig ist, sei hier aber nicht weiter verfolgt, auch wenn die Frage, welcher der beiden Teile der Fabel den anderen regiert, für die Bestimmung der Aussagekraft des narrativen Teils von größter Bedeutung ist: Illustriert er lediglich den Moralsatz oder ist jener ein Versuch, eine moralische Regel aus der Geschichte zu generieren?

Manchmal kommt es auch zu *Amalgamierungen* zwischen Fabeln und Geschichten anderer, ganz verschiedener Herkunft. Ein besonderes Beispiel ist der *Wettlauf von Schildkröte und Hase*, der mehrfach mit der (wohl auf die Grimm'sche Märchensammlung zurückgehenden) Geschichte vom *Hasen und dem Igel* verbunden oder vermischt worden ist. So erweist sich die Clappett'sche Version *Tortoise Wins by a Hare* (1943) bei genauerem Hinsehen als Adaption jener anderen Geschichte, die von dem Trick erzählt, dass der so unabweisbar überlegene Hase insgesamt zehn Schildkröten auf seinem Wege begegnet, so dass er sich seines Vorsprungs nie gewiss sein kann. Auch der Realfilm *Der Wettlauf des Hasen mit dem Igel* (DDR 1963, Horst Seemann)⁸ ist eine Hase-und-Igel-Variante, keine Adaption der aesopischen Fabel. In beiden Fällen wandelt sich die Fabel in eine Trickster-Geschichte.

8 Der Film erzählt von einem Wettrennen zwischen einem Sportwagenfahrer (Manfred Krug) und einem Zwillingsspaar mit Mopeds (Angelica Domröse), deren jeweils eine den Automobilisten bereits an den Wendepunkten der Fahrt erwartet. Der 15-minütige TV-Film lief am 18.12.1964 im DDR-Fernsehen. In der DDR entstand neben dem 11-minütigen Animationsfilm *Der Wettlauf zwischen Hase und Igel* (1955, Bruno J. Böttge) auch der 45-minütige Film *Der Hase und der Igel* (1982, Dieter Bellmann), in dem der Hase nach 73 Läufen tot auf dem Felde zusammenbricht – in einer rabiaten Umkehrung der Moral der Schildkröte-und-Hase-Geschichte. – Eine weitere Adaption ist der 38-minütige Realfilm *The Tortoise and the Hare* (Großbritannien 1966/67) von Hugh Hudson, in dem eine attraktive junge Frau auf der Strecke von Neapel nach London versucht, schneller als ein Pirelli – Pirelli finanzierte den Film auch – zu sein. Der Film ist natürlich keine unmittelbare Adaption der Fabel, sondern basiert auf einer Übertragung und Expansion der Grundkonstellation. – An Animationsfilmen sind mir bekannt geworden die US-Produktion *The Hare and the*

Schon früh erwachte eine Kritik an der offenkundigen Naivität der moralischen Implikaturen.⁹ Da die Adaptionen der Aesop-Fabeln fast ausschließlich Animationsfilme sind, kam es bereits in den 1930ern zu Kollisionen der textuellen Einfachheit des Doppels von Geschichte und Moral und den Publikumserwartungen an die Kurzfilme, die meist belustigender Teil des Kinoprogramms waren. Schon die Disney-Filme spielten mit dem Inventar der eigenen Zeichentrickwelt (es sind die Disney-Tiere, die am Ende des Films *Hare vs. Tortoise Race*, 1934, der Schildkröte zujubeln). Endgültig zum Spielmaterial der oft anarchistischen Zeichentrickproduktion wurde die Hase-und-Schildkröte-Fabel, als Tex Avery 1941 *Tortoise Beats Hare* (im Rahmen der Reihe der *Merry Melodies*) inszenierte; 1943 folgte der darauf aufbauende, von Bob Clampett betreute *Tortoise Wins by a Hare*; und 1945 wurde ein zweiter Schluss für Clampetts Film bekannt, der die schon bei Avery angelegte Selbstbezüglichkeit noch weiter radikalisierte (und dabei den Fabel-Charakter gänzlich aufgab, die *implicatio* als reine Konvention auswies).¹⁰

Die so evident erscheinende These: »Zweck der Fabel ist die Belehrung und nicht die Unterhaltung« (Dithmar 1974, S. 100) wird in den Filmen dieser Phase der kinematographischen Adaption der Fabelstruktur außer Kraft gesetzt, sie verschwindet gewissermaßen in der Ausarbeitung ihres narrativen Teils und der Ausschmückungen von Setting und Handlung.

6. Summa

Auch wenn die TV-Adaptionen der Fabeln zu den Einfachformen der Frühzeit zurückgekehrt sind, hat sich das Erzählen in den 1930ern und 1940ern vom Demonstrieren emanzipiert. Zwar bleibt die »Moral von der Geschichte« Teil der textuel-

Tortoise (1921), die französische Fassung *Le lièvre et la tortue* (1920, Marius O'Galop), der Disney-Film *The Tortoise and the Hare* (1934/35, Wilfred Jackson) aus der Reihe der *Silly Symphonies* sowie seine Fortschreibungen von Tex Avery (1941) und Robert Clampett (1943, 1945), die französischen *Le Lièvre et la tortue* (1960, Georges de la Grandière) und *Le lièvre et la tortue* (1966, Alessandro Blasetti) – beide aus der Reihe *Les fables de La Fontaine* – sowie Folgen in der Reihe der *Filmation's Aesop's Fables* (1971), *Sesame Street* (1973) und eine Manga-Fassung in dem japanischen Manga *Isoppu monogatari* (1983). Eine Puppen-Animation des Stoffes durch Ray Harryhausen blieb 1952 unvollendet und wurde erst 2002 von Seamus Walsh und Mark Caballero als 12-minütiger *The Story of the Tortoise and the Hare* vorgestellt.

9 Ob der Einsatz der Fabeln als Teil der Tugend-Erziehung verwendet wurde, also gerade nicht ihre Subversivität zum kommunikativen Zentrum wurde, sondern vielmehr die Werte eines »vernünftigen Verhaltens« (Klugheit, Vorsicht, Bescheidenheit, Rücksichtnahme), sei dahingestellt; vgl. dazu etwa Goldsmith 1939. Zur Umwertung von solchen Tugenden wie Selbstbeherrschung, Familienglück, Respekt und Dankbarkeit in ideologisch geprägten nationalen Umwelten vgl. Redmann 1998; gerade die Funktionalisierungen der moralischen Implikaturen von Fabeln verdeutlichen die Leistung der Ironisierungen und Persiflierungen der Filme von Tashlin, Avery oder Clampett, die sich gegen eine allzu simple Moralisierung massiv sperren. – Zur Fabelkritik im Einsatz in der Erziehung von Kindern vgl. Schmerling 2007, S. 26 f. u. 191 sowie Dithmar 1974, S. 180 ff.

10 Eine weitere Fortschreibung der Geschichte ist der Achtminüter *Rabbit Transit* (1947) von Fritz Freleng, der allerdings in eine Denunziationsrache einmündet.

len, diskursiven und kommunikativen Struktur, doch zeigen die erzählenden Ausführungen der Geschichten auf Nebengratifikationen, die mit dem ursprünglichen Kern der moralischen Botschaft nichts zu tun haben – etwa die überbordende Energie der Aktion, das Groteske der Beschädigungen, die die Helden erleiden, die Perfektion der darstellerischen Mittel (bis hin zur Integration der Musik). Und vor allem: Die Fabel-Adaptionen werden selbstreflexiv, verweisen auf die eigene Gattung oder sogar auf sich selbst. Sie treten aus der kommunikativen Naivität heraus, die ihnen oft anhängt, und beginnen, mit dem Wissen des Zuschauers zu spielen und positionieren ihn in einem skeptischen Gegenüber der Klarheit der Moral, ironisieren die Botschaft (ohne sie ganz außer Kraft zu setzen).

Einen Gipfelpunkt der Selbst- und Gattungsreflexivität erreicht Frank Tashlins *The Fox and the Sour Grapes* (1941), wenn die Krähe in einem Buch nachschlagen muss, wie sie an das Picknick des Fuchses gelangen kann – es handelt sich um »Eslops Fables«, in dieser Falschschreibung nur für den kundigen Zuschauer als Verweis auf eigenes Wissen und Kulturgeschichte entzifferbar. Der Zuschauer ist hier nicht mehr der Empfänger der moralischen Botschaft, sondern Teilnehmer an einem Wissensspiel. Der Moralsatz bleibt erhalten – etwa: »Allzu große Gier führt zur Enttäuschung!« –, doch steht er hier nur noch ironisch zur Disposition.

Literatur

- ALBERS, CHERYL (Hg., 1999): *Sociology of Families. Readings*. Thousand Oaks, Cal., u. a.: Pine Forge Press.
- COHEN, KARL F. (2004): *Forbidden Animation. Censored Cartoons and Blacklisted Animators in America*. Jefferson, N.C., u. a.: McFarland.
- DITHMAR, REINHARD (³1974): *Die Fabel. Geschichte – Struktur – Didaktik*. Paderborn: Schöningh.
- GOLDSMITH, SADIE (1939): The Fable as a Medium for Character Education. In: *The Elementary English Review* 16.6, S. 223–228.
- JOLLES, ANDRÉ (²2006 [1930]): *Einfache Formen. Legende, Sage, Mythe, Rätsel, Spruch, Kasus, Memorable, Märchen, Witz*. Tübingen: Niemeyer.
- LEIBFRIED, ERWIN (1982): *Fabel*. 4., durchges. u. erw. Aufl. Stuttgart: Metzler.
- DERS. (1984): *Fabel*. Bamberg: C.C. Buchner.
- OLMOS, PAULA (2014): Classical Fables as Arguments: Narration and Analogy. In: Ribeiro, Henrique Jales (Hg.): *Systematic Approaches to Argument by Analogy*. Cham: Springer, S. 189–208 (= Argumentation Library, Bd. 25).
- REDMANN, JENNIFER (1998): »Lässt sich daraus was lernen?« Children's Literature, Education, and Ideology in the Weimar Republic and Nazi Germany. In: *Die Unterrichtspraxis / Teaching German* 31.2 (Autumn), S. 131–137.
- REIFARTH, GERT (2011): Old Aesop and ›Aesopics‹: Facts and Fiction, Film and Fables. In: Ders.; Morrissey, Philip (Hg.): *Aesopic Voices: Re-Framing Truth through Concealed Ways of Presentation in the 20th and 21st Centuries*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, S. 14–44.
- SCHMERLING, ALICE (2007): *Kind, Kino und Kinderliteratur. Eine Untersuchung zum Medienumbruch in der Kinderkultur der Kaiserzeit und der Weimarer Republik*. Diss. Köln.
- SULEIMAN, SUSAN (1993): *Authoritarian Fictions. The Ideological Novel as a Literary Genre*. New York: Columbia University Press.
- WHITESSELL, FREDERICK R. (1947): Fables in Medieval Exempla. In: *Journal of English and Germanic Philology* 46, S. 348–366.

Sarah Moldenhauer

Das Projekt »TrickMisch« als *Empowerment*-Instrument für junge Deutschlernerinnen

Ziel des Beitrags ist, das sehr innovative und praxisnahe Projekt »TrickMisch« für den DaF-/DaZ-Unterricht vorzustellen und unter dem Fokus des *Empowerment* der Lernenden zu analysieren. Das Projekt bietet DeutschlernerInnen aller Niveaus die Möglichkeit, mit einem kostenlosen Internetprogramm eigene Trickfilme zu erstellen. Vor allem für junge Frauen stellt es eine sehr gute Artikulationsplattform und ein enormes Potential des *Self-Empowerment* dar.

Im Sommer 2017 konnte ich im Rahmen zweier außerunterrichtlicher Schulwochen in zwei sogenannten »Willkommensklassen« an einer Berliner Integrierten Sekundarschule (ISS) das Projekt »TrickMisch« realisieren. In meinem Beitrag möchte ich die Ergebnisse dieses Projektes vorstellen und erläutern, welches Potential es im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache bietet. Dabei werde ich Ausblicke auf die Möglichkeiten der *Empowerment*-Pädagogik im schulischen Kontext geben.

1. Was ist »TrickMisch«?

»TrickMisch« ist eine Initiative einiger freischaffender KünstlerInnen aus Berlin, deren Arbeitsplattform »Das mobile Sprachlabor« (<http://www.trickmisch.de>) ist. Das Projekt wurde 2013 gegründet und ist seitdem an zahlreichen Schulen und außer-



Abb. 1:

<http://www.trickmisch.de/video.php?name=zikzak> [Zugriff: 1.7.2018]

schulischen Lernorten in und um Berlin engagiert. Am 20. Juni 2018 konnte zudem eine Auswahl an besonders gelungenen Kurzfilmen im Kino Arsenal in Berlin präsentiert werden.

Mit diesem kostenlosen Programm können DaF-/DaZ-LernerInnen auf spielerische Weise ihre Sprachkenntnisse – vor allem im lexikalischen Bereich/Wortschatzarbeit – ausbauen. So können sie durch die Verbindung von Wort und Bild (teils auch mit Ton) spielerisch und autonom Wortnetze (etwa im Sinne von Neve-

ling 2004) anlegen. Es wird aber auch ihre Medienkompetenz verbessert, da das Programm internetbasiert und ausschließlich am Computer zu bedienen ist.¹

Was das Projekt »TrickMisch« für LehrerInnen wie für LernerInnen so attraktiv macht, ist auch die sehr ansprechende Ästhetik des Scherenschnitts. So stellt die nahezu naiv gehaltene Kunst eine geringe Hemmschwelle dar und bietet gleichermaßen Anknüpfungspotenzial für eine große Breite von Lernenden:

Wir laden Kinder und Jugendliche zu einem handelnden Lernen ein: Sie werden zu Sprachspieler_Innen: sie können Wörter suchen, finden, über Bilder Wörter lernen und mit ihnen experimentieren, dem Klang der Aussprache lauschen, Bild-Geschichten zuschauen und diese hören sowie lesen. Sie können sich selbst Bild-Geschichten ausdenken und als Trickfilm auf Trixmisch.tv animieren. Sie lernen die deutsche Sprache sowie andere Kinder es ihnen vorschlagen: Sie lernen voneinander, also miteinander. Darüber hinaus wünschen wir uns, dass Trickmisch für alle Altersgruppen interessant ist.²

Das Projekt bietet insbesondere – so ist meine grundlegende These – für junge Frauen enorme Möglichkeiten, da sie ihre eigenen Geschichten erzählen können. Der relativ geschützte Rahmen der Virtualität kann außerdem dazu dienen, die eigene, reale Sprechsituation in den Hintergrund zu stellen und sich derart in anderer Weise als erzählendes Subjekt zu konstituieren. Jene Enuntiationsmöglichkeiten bieten demnach Ansätze für eine aktuelle *Empowerment*-Pädagogik.

Der Begriff *Empowerment* kommt aus der Psychologie. Es geht dabei darum, die Stärken und Potenziale der KlientInnen/PatientInnen zu entdecken und zu fördern. Der Sozialpsychologe Heiner Keupp sprach bereits vor mehr als zwanzig Jahren sehr treffend von der »Ermutigung zum aufrechten Gang« (Keupp 1997). Im Mittelpunkt stehen hier die Entdeckung noch ungenutzter Stärken der involvierten

1 Obwohl die technischen Voraussetzungen für die Realisierung des Projektes somit recht simpel gehalten sind, können sie in einigen Fällen sicher trotzdem Herausforderungen darstellen (vgl. Eickelmann 2017).

2 <http://www.trickmisch.de/info.html#lehrer> [Zugriff: 1.7.2018].

Personen und die Förderung ihrer Ressourcen zur Selbstgestaltung. *Empowerment* umfasst damit Strategien und Maßnahmen, die den Grad an Autonomie und Selbstbestimmung im Leben von Menschen oder Gemeinschaften erhöhen sollen und es ihnen ermöglichen, ihre Interessen (wieder) eigenmächtig, selbstverantwortlich und selbstbestimmt zu vertreten. Wichtig ist auch, dass dieser pädagogische Ansatz weggeht von der Defizitorientierung und stattdessen auf Ressourcen und mögliche Kompetenzen sowie deren Förderung fokussiert.

Das Projekt »TrickMisch« zeichnet sich dadurch aus, dass es nicht nur einen sehr hohen Grad an binnendifferenzierenden Maßnahmen aufweist (jedeR arbeitet im eigenen Tempo, die Länge und der Inhalt der Filme sind nicht vorgegeben), sondern zudem durch eine sehr starke Eigenaktivität geprägt ist. Das zeigt sich nicht zuletzt konkret daran, dass man den Filmen sofort anmerkt, wenn eine MuttersprachlerIn zu sehr in den Arbeitsprozess interveniert hat und die Lexik regelrecht aufgesetzt wirkt. Alle *icons*, die für die Realisierung eines Films zur Verfügung stehen, sind mit Artikel benannt. Die Texte werden zwischen die Bilder eingefügt und können je nach Bedarf und Niveau lang oder kurz ausfallen. Damit ist das Programm für alle Sprachniveaus geeignet. Zudem lassen sich für alle Altersklassen Lebensweltbezüge herstellen, da die LernerInnen selbst entscheiden, welches Thema sie umsetzen wollen. Wenn das Team des mobilen Sprachlabors in die Schule kommen kann, können sogar Audioaufnahmen der Schülerinnen und Schüler zu ihren Filmen produziert werden, was wiederum die phonetischen und phonologischen Kompetenzen der Lernenden schult.

2. Erfahrungen in Berlin

Sogenannte »Willkommensklassen« haben zum Ziel, migrantische SchülerInnen bzw. SchülerInnen, die nicht deutsch lesen oder schreiben können, möglichst rasch in den »Regelunterricht« zu integrieren. Dass die Situation jener LernerInnen extrem heterogen ist, bedarf kaum einer Erwähnung. Im Idealfall durchlaufen die SchülerInnen zwei Semester, verfügen dann über ein Sprachniveau von A2 nach GER und werden Teil einer »Regelklasse«. Einige wenige, die vor ihrer Ankunft in Deutschland bereits vergleichbar beschult wurden, können bereits von Beginn an am regulären Fachunterricht etwa in Mathematik teilnehmen.

Die Lerngruppe, in der ich das Projekt realisieren konnte, bestand aus etwa zwanzig Schülerinnen und Schülern, etwa zu gleichen Teilen aus Jungen und Mädchen, die zu diesem Zeitpunkt zwischen 11 und 17 Jahre alt waren. Die Jugendlichen arbeiteten in Kleingruppen, deren Zusammensetzung ich nicht vorgab. Interessant war gleich zu Beginn, dass sich diese Gruppen vornehmlich nach *Gender*-Zugehörigkeit und sprachlicher Herkunft bildeten, nicht etwa nach Religion oder ethnischer Zugehörigkeit. Die jungen Männer dieser Lerngruppe waren wesentlich lautstärker und präsenter, was die Mädchen manchmal etwas in den Hintergrund geraten ließ. In den vorangegangenen Hospitationen war mir bereits bezüglich der jungen Frauen aufgefallen, dass sie stets getrennt von den Jungen saßen und mit diesen nur selten Kontakt aufnahmen – eher war es umgekehrt, dass die Jungen die

Mädchen ansprachen, meist, um sich Materialien zu borgen. Die Mädchen wirkten oft gehemmt und schauten den Jungen nicht direkt ins Gesicht, während sie untereinander kicherten und sich insgesamt offener zeigten.³ Tatsächlich waren sie im Gesamten wesentlich verlässlicher und konzentrierter als ihre Mitschüler.

Die *Gender-Zugehörigkeit* der Lernenden spiegelte sich dann auch in ihren Filmen wider. Vor allem thematisch differierten die Kurzfilme sehr. Da gab es einerseits märchenhafte Begegnungen zwischen Meerjungfrauen und Prinzen und andererseits akribische Beschreibungen von Verkehrsunfällen mit zahlreichen Verletzten. Interessant war zudem, dass in den meisten der entstandenen Filme keine religiösen Motive zu finden sind. Ihre reale Enuntiationssituation als junge, meist muslimische Migrantinnen wurde folglich von vielen Teilnehmerinnen schlichtweg ignoriert. Stattdessen träumten sich die Mädchen in fantastische Welten. Freundinen trafen sich in blumenübersäten Parks, eine Schülerin gestaltete ihr *Alter Ego* gar in Form einer Raupe, die von den sie umgebenden Schmetterlingen verlacht wird, bis sie sich selbst in den schönsten Schmetterling verwandelt⁴ – und imaginierte damit letztlich nichts Geringeres als ihre Emanzipation als junge, migrantisches Frau in Deutschland.

Das Programm »TrickMisch« eignet sich zudem, die traumatischen Kriegserlebnisse und biographische Brüche zu thematisieren. Die Kinder und Jugendlichen in »Willkommensklassen« leiden größtenteils unter posttraumatischen Belastungsstörungen. Ihre Migrationserfahrungen sind zweifelsohne ein enorm wichtiger Teil der Identitätskonstruktionen dieser Lernenden. Ein sehr schlichter und darum umso beeindruckenderer Film diesbezüglich heißt einfach *Syria*. Er zeigt das Herkunftsland der SchülerInnen nicht etwa kriegszerrüttet und zerklüftet, sondern die Stadt Damaskus als pulsierende Metropole vor dem Krieg im Jahre 2009.⁵ Die Arbeit an diesem Film gestaltete sich als nicht unproblematisch. Die SchülerInnen griffen mit ihren Filmbildern auf Erinnerungen zurück, die sehr schmerzhaft und sehr persönlich waren. Will man als Lehrende also einen *Empowerment*-Ansatz verfolgen, muss das Projekt engmaschig betreut werden, im Idealfall auch mit psychologischer Hilfe, da im Laufe der Arbeit Trigger auftauchen können, die produktiv im Rahmen des Projekts bearbeitet werden sollten.

3. Fazit

Am Ende der Projektwochen wurden die Filme anderen Schülerinnen und Schülern aus »Regelklassen« vorgestellt. Die Lernenden aus der »Willkommensklasse« waren sichtlich stolz und ihre Filme ernteten großen Applaus. Diese Präsentationssituation mag banal erscheinen, muss aber unbedingt ernst genommen werden –

3 Dieses Verhalten kann sicher auch als typisch für pubertierende Mädchen, ganz gleich welcher Nationalität und kulturellen Herkunft, beschrieben werden.

4 <http://www.trixmix.tv/video.php?name=raupe> [Zugriff: 1.7.2018].

5 <http://www.trixmix.tv/video.php?name=syria> [Zugriff: 1.7.2018].

gerade in Hinblick auf die im Schulalltag eher geringen Artikulationsmöglichkeiten der Lernenden über ihre Erfahrungen als MigrantInnen in Deutschland.

Die Schülerinnen und Schüler haben zudem ganz nebenbei spielerisch ihre Sprech- und Schreibkompetenzen in Deutsch als Zweitsprache verbessert. Sie haben in der abschließenden Evaluation auch selbst geäußert, dass ihnen das Programm »TrickMisch« enorm beim Deutschlernen geholfen hat. Es sei also allen LehrerInnen sehr empfohlen.

Literatur

- EICKELMANN, BIRGIT (2017): Schulische Medienkompetenzförderung. In: Gapski, Harald (Hg.): *Medienkompetenz: Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 146-154.
- KEUPP, HEINER (1997): *Ermutigung zum aufrechten Gang*. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie dgvt.
- NEVELING, CHRISTIANE (2004): *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Narr.

Internet

<http://www.trickmisch.de/info.html> [Zugriff: 20.6.2018]

Kurzfilme

Alma und Laya: <http://www.trixmix.tv/video.php?name=raupe> [Zugriff: 1.7.2018]

Yaman und Tamer: <http://www.trixmix.tv/video.php?name=syria> [Zugriff: 11.07.2018]

Teresa Scheubeck

Zur (Un-)Sichtbarkeit des Narrativen

Erzählende Werbespots nicht nur an-, sondern auch durchschauen

In diesem Aufsatz wird eine Möglichkeit für die Auseinandersetzung mit narrativen Strukturen anhand eines Werbespots aufgezeigt: Einerseits werden die zugrunde liegenden semantischen Ordnungen herausgearbeitet, andererseits werden auch die Bilder des Werbespots analysiert und interpretiert. Zu jedem Untersuchungsaspekt werden konkrete Aufgaben vorgestellt und diese anhand exemplarischer Schülertexte illustriert.

1. Narrative »Texte«: von der Tradition des Erzählens in verschiedenen Medien zum erweiterten Textbegriff

Narration war von jeher und ist bis heute nicht ausschließlich auf das Medium Buch beschränkt: Sowohl Bilder als auch Texte können durch ihre jeweils spezifischen Ausdrucksmöglichkeiten Erzählungen transportieren. Dafür liefern nicht nur Literatur- und Kunstgeschichte Beispiele in schier endlos scheinender Fülle – man denke nur an Skulpturen wie die *Laokoon-Gruppe* oder Gemälde wie Géricaults *Floß der Medusa*, deren erzählender Charakter nicht zu übersehen ist –, sondern auch audiovisuelle Medien ziehen gerade mit ihren Erzählungen die Rezipienten in ihren Bann. Vor dem Hintergrund eines weiten Textbegriffs, der eben nicht nur den gedruckten Text, sondern bewusst auch visuelle und audiovisuelle Formen mit einschließt (Nöth 2000, S. 392), sind die narrativen Strukturen verschiedener medialer Ausdrucksformen gerade auch für den Deutschunterricht von entscheidender Bedeu-

TERESA SCHEUBECK ist Doktorandin am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Regensburg bei Prof. Anita Schilcher.
E-Mail: teresa.scheubeck@sprachlit.uni-regensburg.de

tung: Die »epische Dimension« (Abraham 2016, S. 63) audiovisueller Werke wird auch im deutschdidaktischen Diskurs der letzten Jahre zunehmend betont (z. B. Abraham 2016, Leubner/Saupe 2009). Entscheidend ist dabei insbesondere auch für das hier vorgestellte Projekt, dass audiovisuelle Medien zweifach erzählen: einerseits auf der Ebene des Sichtbaren, der filmischen Bildgebung mit all ihren Möglichkeiten, andererseits aber auch auf der Ebene der nicht direkt sichtbaren erzählenden Struktur: Die Herausforderung, tatsächlich eine Geschichte zu »sehen«, narrative Zusammenhänge zu bilden, fällt dem Rezipienten zu – nicht unähnlich der Leistung des Lesers bei der Lektüre eines literarischen Textes (Abraham 2016, S. 46).

Dabei spielen hinsichtlich des Genres nicht nur Spielfilme oder serielle Formen eine Rolle, sondern auch intuitiv nicht als erzählend bekannte Genres wie der Werbespot können in dieser Hinsicht Potenzial entfalten. Die narrativen Tiefenstrukturen der Werbung werden gerade in der Semiotik immer wieder betont (Nöth 2000, S. 509), denn auch in den Erzählungen der Werbung »geht es um binäre semantische Oppositionen« (ebd., S. 510).

Im Folgenden wird eine didaktische Möglichkeit für die Auseinandersetzung mit Werbespots vorgestellt. Dabei sind für die Analyse und Interpretation einerseits literaturwissenschaftliche (und dabei insbesondere semiotische) Herangehensweisen wichtig, die die »unsichtbare«, nicht offensichtlich gezeigte narrative Struktur herausstellen. Andererseits werden aber auch filmanalytische Kategorien vorgestellt, die die sichtbaren Bilder und deren Deutungspotenzial zeigen. Der Artikel geht zunächst auf didaktische Grundlagen ein, veranschaulicht diese anhand der Analyse und Interpretation des Werbespots *Sag es mit deinem Projekt* der Baumarktkette *Hornbach* und zeigt außerdem Aufgaben, die Schülerinnen und Schüler zur Analyse und Interpretation anregen können. Da dieses Vorgehen im Rahmen eines größer angelegten Projekts, das diese und weitere Untersuchungsaspekte sukzessive anhand von fünf Werbespots vermittelt und von dem der vorliegende Artikel somit einen Ausschnitt zeigt, im schulischen Kontext in mehreren achten und neunten Klassen (= Schulstufen) verschiedener Gymnasien in Bayern und Nordrhein-Westfalen erprobt wurde,¹ können zudem exemplarische Schülerantworten herangezogen werden, die einen Einblick in die Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit dem Werbespot geben.

2. »Werkzeug« für die Analyse und Interpretation: das semiotische Modell literarischer Kompetenz im Zusammenspiel mit filmanalytischen Untersuchungsaspekten

Die Auseinandersetzung mit diesem Werbespot erfolgt auf der Grundlage des semiotischen Modells literarischer Kompetenz (Schilcher/Pissarek 2015). Dieses

1 Die Autorin bedankt sich ausdrücklich bei allen Lehrkräften für ihre Aufgeschlossenheit gegenüber dem Projekt und ihre Unterstützung bei dessen Realisierung sowie bei den Schülerinnen und Schülern für ihre interessierte Teilnahme.

Modell geht davon aus, dass literarische Texte (im Sinne eines weiten Textbegriffs) aus Zeichen bestehen und eine Semantik aufweisen, dass sie also Bedeutungen transportieren (Krah 2015, S. 40 und 51). Für den Literaturunterricht ist diese Auffassung unter anderem deshalb besonders gewinnbringend, weil sie einerseits ein Instrumentarium bietet, das bei verschiedenen Medien – eben auch bei audiovisuellen – einsetzbar ist, und andererseits zu einem kompetenzorientierten Unterricht beiträgt, weil Schülerinnen und Schüler dabei Verfahren erwerben, die sie in unterschiedlichen Situationen anwenden können (vgl. Spinner 2015, S. 59–61). Konkret beinhaltet das Kompetenzmodell neun Dimensionen literarischer Kompetenz,² beispielsweise grundlegende semantische Ordnungen erkennen (Müller 2015), Merkmale der Figur erkennen und interpretieren (Pissarek 2015), Handlungsverläufe beschreiben und interpretieren (Schilcher 2015). Diese werden stets auf vier Niveaustufen modelliert und bieten so eine sehr praxisnahe Herangehensweise für die Auseinandersetzung mit literarischen Texten auf unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen. Daneben dient das filmanalytische Modell von Hickethier (2012) als Grundlage für die Auseinandersetzung mit der visuellen Gestaltung. Beide Vorgehensweisen – eine tendenziell eher literaturwissenschaftlich und eine eher konkret filmwissenschaftlich ausgerichtete – werden für die Auseinandersetzung mit dem Werbespot miteinander in Verbindung gebracht. Ausgehend davon werden Aufgaben entwickelt, die stets eine Verbindung der erzählenden Struktur mit der visuellen Gestaltung erfordern.

3. Exemplarische Illustration des Vorgehens anhand des Werbespots *Sag es mit deinem Projekt der Baumarktkette Hornbach*

Eine Anwendungsmöglichkeit soll im Folgenden anhand des Werbespots *Sag es mit deinem Projekt der Baumarktkette Hornbach* veranschaulicht werden.

Der ausgewählte Werbespot begleitet ein – in typischer »Gothic«-Art – von Kopf bis Fuß in Schwarz gekleidetes, eher androgyn wirkendes Mädchen im Teenager-Alter durch einen Schultag. Vom Hinweg im Auto des Vaters bis zum Nachhauseweg ist die Protagonistin durchgehend dem Spott und der Zurückweisung ihrer stets ganz in Weiß und Pastelltöne gekleideten Mitmenschen ausgesetzt: Ihre Mitschüler grenzen sie aus, Passanten wenden sich ab, sie erntet missbilligende Blicke. Mit hängenden Schultern und traurigem Blick kommt sie schließlich zu Hause an – da erscheint zum ersten Mal ein zartes Lächeln auf dem Gesicht des Mädchens: Der Vater hat das gesamte Haus und sogar den Gartenzaun und die Gartenwege in tiefem Schwarz gestrichen.

2 Das Modell wurde mittlerweile überarbeitet, wobei zwei der neun Kompetenzdimensionen (Kontextwissen und Fiktionalitätsbewusstsein) aus den Teilkompetenzen (kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten) ausgegliedert und eher den individuellen Dispositionen zugeordnet wurden, vgl. dazu das neuere Modell Literarischer Kompetenz (von Schilcher/Pissarek/Wild), in Schilcher 2018, S. 59.

3.1 Auseinandersetzung mit dem Werbespot anhand von drei Dimensionen literarischer Kompetenz

Die narrative Struktur des Werbespots herauszuarbeiten, stellt eine nicht unwesentliche Herausforderung dar: Die vorgestellten Untersuchungsaspekte zielen schließlich auf eine Struktur ab, die sich zwar an der sichtbaren Oberfläche des Textes spiegelt, dabei allerdings nicht unbedingt explizit gemacht wird. Die Auseinandersetzung mit der semantischen Ordnung verlangt beispielsweise relativ abstrakte Konzepte und Bedeutungszuschreibungen, die so im Werbespot nie ausdrücklich benannt werden: Die Erzählung kommt völlig ohne Worte aus, arbeitet ausschließlich mit Bildern und Hintergrundmusik und erzeugt doch eine semantische Ordnung, die herausgearbeitet und damit sichtbar gemacht werden kann. Im Folgenden werden drei Herangehensweisen für die Auseinandersetzung mit der erzählenden Struktur vorgestellt, die das semiotische Modell literarischer Kompetenz als zentral einordnet. Diese werden jeweils am Beispiel des gewählten Werbespots, entsprechender Aufgaben und exemplarischer Schülertexte veranschaulicht.

3.1.1 Die semantische Ordnung erkennen und für die Deutung nutzen

Das semiotische Modell sieht die Auseinandersetzung mit der semantischen Ordnung des Textes als grundlegend an: Die Ordnung des »Modells von Welt« (Müller 2015, S. 88), die ein literarischer Text entwirft, zeigt sich demnach üblicherweise »an den Korrelationen (Beziehungen), die der Text erzeugt« (ebd.). Gemeinsamkeiten von Textelementen bilden dabei äquivalente Aspekte, unterschiedliche Textelemente werden in Opposition einander gegenübergestellt (ebd., S. 88 f.). Gerade auch das Wert- und Normensystem wird oft in dieser semantischen Ordnung der Tiefenstruktur deutlich (ebd., S. 92).

Der Werbespot *Sag es mit deinem Projekt* ist geradezu prädestiniert für die Auseinandersetzung mit der semantischen Ordnung: Die Häuser und Vorgärten der Nachbarschaft, der gesamte Schulweg und insbesondere auch das Schulgebäude zeigen als der »hellen Welt« zugehörige Schauplätze, dass das Mädchen außerhalb des schützenden elterlichen Zuhauses stets auffällt und als Außenseiterin behandelt, ausgegrenzt und ausgelacht wird. Zuflucht findet das Mädchen schließlich auf der für es schwarz gestrichenen und folglich an seine Bedürfnisse angepassten »Insel« seines Elternhauses. Nur dort kann es letztlich es selbst sein, wird akzeptiert und geschätzt. Während in der »hellen Welt« Anpassungsfähigkeit und Konformität erwartet werden und jegliche Art von Anders-Sein abgelehnt und sanktioniert wird und sogleich zur Ausgrenzung führt, darf das Mädchen dort individuell und unangepasst sein, wird geschätzt und findet Geborgenheit und Zuwendung. Den ausschließlich in Gruppen auftretenden Nachbarn, Mitschülern und Passanten der »hellen Welt« stehen Individualität und Einzelgängertum des Mädchens gegenüber.

Die Aufgaben, die auf die Auseinandersetzung mit dieser Dimension literarischer Kompetenz abzielen, sind folgende:

In den meisten Büchern und Filmen gibt es eine gewisse Ordnung der Welt, in der die Erzählung spielt: Besonders häufig stehen sich beispielsweise »Gut« und »Böse« gegenüber.

- Auch im Werbespot *Sag es mit deinem Projekt* stehen sich zwei »Welten« gegenüber. Finde treffende Begriffe, die diese beiden »Welten« beschreiben!
- Oft zeigt sich diese Ordnung schon an den Orten, an denen die Erzählung spielt. Beschreibe also die Schauplätze des Werbespots und ordne sie den beiden »Welten« zu!
- Wenn die Analyse etwas mehr in die Tiefe geht, wird oft deutlich, dass solchen Ordnungen eine bestimmte Bedeutung zugeschrieben wird und in den unterschiedlichen »Welten« beispielsweise unterschiedliche Regeln gelten. Erkläre also auch, inwiefern in diesem Werbespot in den verschiedenen »Welten« verschiedene Werte und Normen wichtig sind!
- Auch die Figuren haben in dieser Ordnung ihren Platz. Ordne die Figuren der »Welt« zu, zu der sie deiner Einschätzung nach gehören!

Den Schülerinnen und Schülern, die sich im Rahmen des Projekts mit dem Werbespot auseinandersetzen, gelang die Auseinandersetzung mit der semantischen Ordnung des Textes insgesamt sehr gut: Viele fanden treffende Beschreibungen für die semantische Ordnung und schrieben beispielsweise von der »Welt der Außergewöhnlichen« gegenüber der »Welt der Normalen«, manche stellten auch der »Welt des Mädchens/der Außenseiterin« die »Welt der anderen Leute« gegenüber. Teilweise wurde auch die »helle Welt« von der »dunklen Welt« unterschieden. Auf topografischer Ebene unterschieden viele Schülerinnen und Schüler entsprechend »Pausenhof«, »weiße Turnhalle, Klassenraum«, »Park, Straßen« gegenüber »Zuhause = eigene Welt«, wobei auch Beobachtungen zu statischem und dynamischem Raumverhalten gemacht wurden: Während sich die »anderen Menschen [...] von dem Mädchen in ihrem Raum bedrängt [fühlen]« und entsprechend ablehnend reagieren, »betritt« das Mädchen aktiv den »Ort von/mit anderen Menschen«, »durchquert« also die »Welt der anderen«. Damit korrespondierend wurde auch eine eher »konservative Haltung«, die auch mit »Gleichförmigkeit« in Verbindung gebracht wurde, der Tatsache gegenübergestellt, dass es in der »Welt der Außergewöhnlichen« in Ordnung ist, »anders als die anderen« zu sein.

3.1.2 Die Ereignisstruktur erarbeiten und interpretieren

Die Auseinandersetzung mit der semantischen Ordnung führt zu einem weiteren grundlegenden Merkmal narrativer Texte, der Ereignisstruktur: Was dem Rezipienten literarischer Texte zumeist besonders in Erinnerung bleibt, sind diejenigen Momente, in denen tatsächlich die Handlung angestoßen wird (Schilcher 2015, S. 199). Aus semiotischer Sicht spricht man dabei von einem Ereignis, also von dem Moment, in dem die Grenze zwischen den semantischen Räumen überschritten wird (ebd.).

Das Aufeinandertreffen der beiden oben beschriebenen Welten des Werbespots lässt sich – ebenso wie die skizzierte semantische Ordnung – relativ klar beschreiben: Angestoßen wird die Handlung in dem Moment, als das dunkel gekleidete Mädchen aus dem geschützten Raum des elterlichen Autos aufbricht und sich in die gleißend weiße Welt der Nachbarschaft und der Schule begibt. Damit wird es sogleich zur Außenseiterin. Im weiteren Verlauf der Erzählung wird sein Außen-

seitertum zunehmend deutlicher: Es wird ausgelacht, es wird über es getuschelt, es ist den ganzen Tag über allein. Sogar den Nachhauseweg bestreitet es allein und selbst hier muss es die argwöhnischen Blicke tuschelnder Passanten ertragen. Schließlich wird es von einem älteren Ehepaar mit verachtenden Blicken gestraft, denn es wäre – weil es den Blick gesenkt hält – beinahe mit den beiden zusammengestoßen. Zwei Welten prallen hier beinahe im wörtlichen Sinn aufeinander: das ungewöhnliche Mädchen, traurig und einsam, und die beiden adrett gekleideten älteren Herrschaften mit ihrem kleinen weißen Hund, die in diesem Moment geradezu die Kulmination der aufgeräumten »weißen« Welt sind. Nach dieser weiteren Zurückweisung durch die »anderen« kehrt das Mädchen niedergeschlagen nach Hause zurück, stellt jedoch erleichtert fest, dass sich sein Zuhause durch die Arbeit seines Vaters ihm angenähert hat. Wenigstens ein kleines Stück der sauberen, aufgeräumten, weißen Welt hat sich ihm angepasst, der Vater hat das Haus komplett schwarz gestrichen und es dem Mädchen so endlich ermöglicht, auf dieser kleinen Insel der Dunkelheit keine Außenseiterin mehr zu sein. Zum ersten Mal im Verlauf der Geschichte huscht dabei ein kurzes Lächeln über das traurige Gesicht des Mädchens. Der Vater hat an dieser Stelle also selbst die Grenze der semantischen Räume überschritten, hat das Elternhaus und damit auch sich selbst ein wenig den Bedürfnissen des Mädchens angepasst und sich auf die »dunkle« Seite gewagt und dabei zugleich den semantischen Raum der Dunkelheit ausgedehnt, beziehungsweise das Elternhaus verändert, um seine Tochter wenigstens dort von dem Gefühl, eine Außenseiterin zu sein, zu befreien.

Die Aufgaben zu dieser Dimension literarischer Kompetenz lauten hier:

Was wir an Geschichten spannend finden, sind meistens die Momente, in denen etwas Unerwartetes passiert oder eine Figur etwas Unerwartetes tut: Man spricht dann von einem »Ereignis«, also davon, dass eine Figur die Grenze zwischen zwei »Welten« überschreitet.

- Überlege, wann im Werbespot *Sag es mit deinem Projekt* ein solches Ereignis eintritt. Beschreibe auch, inwiefern hier eine Grenze überschritten wird, welche Figur/en daran beteiligt ist/sind und ob sich vielleicht sogar die Ordnung der »Welten« des Textes verändert!

Als zentrales Ereignis identifizierten die meisten Schülerinnen und Schüler den Moment, in dem der »Vater [...] sogar alles schwarz [streicht], damit [die] Tochter sich wohlfühlt. Er versucht die normale Welt für [sie] zu individualisieren« und einen »Rückzugsort für [das] Mädchen darzustellen«. Manche Schülerinnen und Schüler gingen sogar darauf ein, dass der Vater das »räumliche Verhältnis [verändert]«. Als weiterer markanter Punkt im Verlauf der Handlung wurde beispielsweise die »Fahrt mit [dem] Vater im Auto«, bei der die Tochter zwar aufbricht, sich aber immer noch in der »geschützte[n] Welt des Autos« befindet, genannt. Auch der Moment, in dem die Kröte auf den Tisch des Mädchens springt, wurde als die Handlung vorantreibend beschrieben: In diesem Moment »dringt [die normale Welt] in die außergewöhnliche Welt ein«, das Mädchen wird also mit der Zurückweisung direkt konfrontiert, ebenso wie in der Situation, in der es beinahe mit dem älteren Ehepaar zusammenstößt oder die Schülerlotsin es zurückweist. Auch diese Handlungs-

schritte wurden von Schülerinnen und Schülern als markant angesehen; als tatsächliches Ereignis, als der Moment, in dem Bewegung in das Gefüge der semantischen Räume kommt, wurde jedoch zumeist die Sequenz hervorgehoben, in der der Vater des Mädchens das Haus schwarz streicht.

3.1.3 Die Eigenschaften der Figuren analysieren und interpretieren

Auch die auftretenden Figuren des Werbespots bieten in ihren stark kontrastierend angelegten Eigenschaften Gelegenheit für die Analyse und Interpretation. Das semiotische Modell literarischer Kompetenz sieht eine zentrale Fähigkeit für die Auseinandersetzung mit Figuren darin, diese als »Schnittpunkt von Kontrast- und Korrespondenzrelationen« (Pissarek 2015, S. 146) anzusehen, also zu verstehen, welche Funktion die Figur im Handlungsverlauf übernimmt (ebd.) und wie sie sich somit auch in die semantische Ordnung einfügt.

Gerade die dichotom angeordneten semantischen Räume ermöglichen hier eine klare Zuordnung der auftretenden Figuren anhand ihrer Eigenschaften. Während es zunächst scheint, als stehe das dunkel gekleidete Mädchen völlig allein auf der Seite der »Dunkelheit« allen es ausgrenzenden und abschätzig beobachtenden Nachbarn, Mitschülern, Lehrern, Passanten gegenüber, wird durch die letzte Szene, in der der Vater das Haus schwarz streicht, deutlich: Die Tochter ist nicht allein, es gibt jemanden, der sich zu ihr wagt, der sich sogar überwindet, etwas zu ändern, um ihr näher zu sein und sie aufzuheitern. Das zentrale Ereignis des Werbespots verändert hier also auch die Positionierung der Figuren, ihre Funktion in der semantischen Ordnung wie auch ihre Position in der Figurenkonstellation. Während die Nachbarn das Mädchen mit stets gleich bleibender Geringschätzung beobachten, die Mitschüler es durchgehend verspotten und über es tuscheln, die Lehrer es ignorieren oder kaum beachten, Passanten den Blick abwenden oder sich wie die Schülerlotsin geradezu dem Mädchen entgegenstellen, entwickeln sich das Mädchen und sein Vater im Laufe des Spots weiter: Die Besorgnis des Vaters um seine Tochter bringt ihn letztlich in Aktion, lässt ihn Maßnahmen ergreifen, um sie nicht mehr ihrer Traurigkeit zu überlassen, und auch das Mädchen selbst entwickelt sich. Während es den ganzen Spot hindurch mit trauriger Miene und hängenden Schultern, ohne Interaktion mit anderen stets nur allein seinen Weg durch den Alltag macht, wendet es sich in der letzten Szene dem Vater zu, nähert sich an, lächelt. Die beiden zentralen Figuren des Spots verändern sich also in ihren Eigenschaften, während alle anderen in ihrer Engstirnigkeit verharren.

Aufgaben zur Auseinandersetzung mit den auftretenden Figuren, die auch an die Aufgaben zur semantischen Ordnung anknüpfen, werden hier folgendermaßen formuliert:

Du hast bei der Beschreibung der beiden »Welten« die Figuren des Werbespots schon intuitiv zugeordnet und außerdem überlegt, wann eine Figur eine Grenze überschreitet oder etwas Ungewöhnliches tut. Dabei ist es natürlich auch wichtig zu begründen, warum du die Figuren so zugeordnet hast und warum deren Verhalten an dieser Stelle ungewöhnlich ist.

- Beschreibe also nun die Eigenschaften der Figuren des Werbespots. Achte darauf, dass du nicht nur äußere Beobachtungen mit einbeziehst, sondern gehe vor allem auch auf das Innere und die Persönlichkeit der Figuren ein!
- Überlege auch, welche Figuren sich im Verlauf der Erzählung verändern und welche nicht!

Auch bei der Auseinandersetzung mit diesem Untersuchungsaspekt konnten viele Schülerinnen und Schüler eine gelungene Analyse und Interpretation leisten. Sie stellten das Mädchen – und auch seinen Vater – klar den »anderen Menschen« gegenüber, die »immer gemeinsam auf[treten]«. Das Mädchen wurde dabei auf sehr vielfältige Art und Weise charakterisiert. Die Beschreibungen fokussierten einerseits äußere Merkmale: Davon zeugen Nennungen wie »ganz schwarz gekleidet → Emo«, »stark geschminkt«, »düsterer Blick«, »Blick immer gesenkt«, »kein Lächeln«, »ernst dreinblickend«. Die Schülerinnen und Schüler beschrieben die Protagonistin andererseits aber durchaus auch treffend in ihren nicht nach außen sichtbaren Eigenschaften. In dieser Hinsicht wurde beispielsweise erklärt, das Mädchen sei »in sich gekehrt« und »verträumt« und trete in eine »bewusste Vereinzelung« und »Abgrenzung«. Zugleich wurde aber auch erläutert, dass das Mädchen »selbstbewusst« und »provokant« sei. Auch der Vater des dunkel gekleideten Mädchens wurde in die Beschreibung einbezogen: »Er tut alles, dass es ihr gut geht«, wurde hier etwa beschrieben. Dem dunkel gekleideten Mädchen und seinem Vater stehen dann »Mitschüler, Eltern v. Kindern, Kinder auf dem Spielplatz, ältere Menschen« gegenüber. Den Schülerinnen und Schülern fiel besonders auf, dass diese stets »paarweise« oder »in Gruppen« auftreten, dass sie »keinen Kontakt aufnehmen [möchten] und »keiner [mit dem Mädchen] redet«. Zudem wurden die Figuren durchaus auch in Verbindung mit der semantischen Ordnung gebracht: Die große Gruppe der hell gekleideten Mitmenschen »entspricht der Norm«, »sticht nicht negativ heraus«, verkörpert eine »konservative Haltung«, steht für »Gleichförmigkeit« und die »Angst vor dem Anderssein«, während das Mädchen »heraussticht« und deshalb »von anderen gemieden und ausgelacht« und auch »angestarrt« wird. Ein/e Schüler/in beschrieb zudem die Veränderung der Protagonistin durch das entscheidende Ereignis: »Sie öffnet das Gartentor, hat schwarze Farbe an der Hand und sieht ihren Vater das Haus streichen: lächelt das erste Mal: → Veränderung: sah vorher so traurig aus, jetzt ist sie in ihrer Welt angekommen.«

3.2 Auseinandersetzung mit dem Werbespot anhand von drei Dimensionen der Filmanalyse

3.2.1 Die Farbgestaltung aufmerksam wahrnehmen und für die Interpretation nutzen

Der Farbgestaltung kommt in audiovisuellen Medien eine besondere Bedeutung zu: Gerade der Einsatz von Farben als »Ausdrucksfarben«, die eine Farbdramaturgie erzeugen und dadurch auch auf eine tiefer liegende Bedeutungen verweisen können (Hickethier 2012, S. 45) spielt für die Analyse und Interpretation eine ent-

Abb. 1 und 2:

Das Mädchen als einzig dunkler Punkt in einer vor allem weißen Umgebung (links), das Mädchen geht beinahe im schwarzen Hintergrund auf, es fehlt nur noch ein kleiner weißer Fleck, den der Vater noch streichen muss (rechts); Standbilder aus dem Werbespot *Sag es mit deinem Projekt* (links Min. 0:33, rechts Min. 1:23)



scheidende Rolle. Durch die Farbgestaltung des Werbespots wird bereits auf den ersten Blick deutlich, dass sich hier »dunkle« und »helle Welt«, Schwarz und Weiß, kontrastierend gegenüberstehen. Das Farbkonzept unterstützt hier also nicht nur die semantische Ordnung, sondern trägt entscheidend zu deren Strukturierung bei. Während die gesamte Umgebung vom Schulweg bis zur Schule ausschließlich in Weiß und hellen Pastelltönen erstrahlt, fühlt die Protagonistin sich ganz offensichtlich nur dort wohl, wo es ausreichend viel Schwarz gibt (Abb. 1 und 2).

Am deutlichsten wird dieser Kontrast zwischen der hellen Umgebung, in der alle anderen eine große abgeschlossene Gemeinschaft bilden, und der schwarzen Insel, die das Mädchen in diesem Umfeld bildet, im Sportunterricht. Geradezu uniformiert in strahlend weißer Sportkleidung tritt die gesamte Klasse als Gruppe, als Team auf, während das Mädchen als einsamer schwarzer Punkt am Spielfeldrand auf einer Bank sitzt und zusieht: allein, ausgeschlossen, traurig. Erst als der Vater dem Mädchen entgegenkommt, als er das Haus der Familie von oben bis unten in Schwarz streicht, findet es einen Ort, an dem es endlich in die Umgebung passt, sich einfügt, nicht »anders« ist.

Die Aufgabe, die zur genaueren Betrachtung des Farbkonzepts anregt, lautet:

Bei der Analyse von Filmen ist es wichtig, die Gestaltung durch Farben einzubeziehen, denn sie werden meist mit einem bestimmten Ziel eingesetzt: Sie können z. B. Figuren charakterisieren, Stimmungen erzeugen oder eine besondere Bedeutung transportieren.

- Beschreibe, welche Farben in diesem Werbespot dominieren.
- Erkläre, wie diese Farben wirken und welche Bedeutung sie haben könnten.
- Überlege auch, wie dieses Farbkonzept mit der Ordnung der »Welten« zusammenhängt.

Die Beschreibung der semantischen Ordnung wurde von den Schülerinnen und Schülern dabei durchaus mit dem Einsatz der Farben verknüpft: Sie stellten »Schwarz« und »Weiß oder zumindest hell« einander gegenüber, wobei sie feststellten, dass das eine eher »düster & unheimlich«, aber auch »nicht wie alle anderen« wirkt, das andere »positiv«, aber eben auch »gewöhnlich«, »steril« und »einheitlich«. Ein/e Schüler/in schreibt an dieser Stelle sogar von einer »Synchronität, die erst durch [das] Mädchen gebrochen wird«. Ein/e andere/r Schüler/in beschreibt

Abb. 3 bis 6:

Der Einsatz der Kameraperspektive: Aufsicht, Normalsicht, Untersicht. Standbilder aus dem Werbespot *Sag es mit deinem Projekt* (von links nach rechts Min. 0:24, Min. 0:30, Min. 0:59, Min. 1:25)



diese kontrastierende Farbgestaltung sehr prägnant anhand der oben links abgebildeten Szene: »Alles ist weiß: Sportkleidung der ›Normalen‹, Ball, Halle. Sie sitzt ganz schwarz gekleidet am Rand → starker Farbkontrast«.

3.2.2 Die Perspektive der Kamera untersuchen und für die Deutung nutzen

Der Einsatz der Kameraperspektive spielt für die Analyse dieses Werbespots eine wichtige Rolle. Wann das Geschehen von oben gezeigt wird (Aufsicht, Vogelperspektive), wann von unten (Untersicht, Froschperspektive) und wann auf Augenhöhe (Normalsicht) (Hickethier 2012, S. 60 f.) steht nämlich durchaus auch in engem Zusammenhang mit der Deutung (Abb. 3 bis 6).

Werden Situationen beispielsweise in Aufsicht gezeigt, so wird ein Überblick über Handlungen und Geschehen gewährt, wie es links im Bild (Abb. 3) der Fall ist: Der Betrachter kann dem Mädchen über die Schulter blicken, bekommt einen Eindruck von den Zeichnungen und wird hier durch die nahezu Übernahme des Blickwinkels der Protagonistin auch in deren Nähe versetzt, erschrickt beinahe selbst, als der Frosch plötzlich auf das Skizzenbuch springt. Die leichte Untersicht bei der Szene im Sportunterricht (Abb. 4) veranschaulicht hier einerseits das konfrontative Element: Aufeinandertreffen, Ausgrenzung, Ablehnung – zentrale inhaltliche Elemente der Erzählung – werden durch die schier undurchdringliche weiße »Mauer« der aktiven, sportlichen Mitschüler/innen bebildert. Zugleich wird andererseits das Herabschauen der Mitschüler/innen auf das Mädchen nachvollzogen, das sitzend am Spielfeldrand wartet, während alle anderen – in aufrechter Körperhaltung – dem Sportunterricht nachgehen. Die beinahe überdeutliche Normalsicht auf die den Weg versperrende Schülerlotsin (Abb. 5), die sogar noch frontal ein Stopp-Schild entgegenhält, veranschaulicht die Ablehnung der Umwelt gegenüber dem Mädchen in einer fast schon plakativen Art und Weise. Dass der Vater beim Streichen des Hauses in Untersicht gezeigt wird (Abb. 6), ist nicht nur der Tatsache geschuldet, dass er sich auf einer Leiter, also schlichtweg höher als das Mädchen, befindet. Vielmehr ist darin auch ein Aufschauen zum liebevollen, verständnisvollen und gleichzeitig tatkräftigen Vater zu sehen. Allgemein ist festzustellen, dass die Kameraperspektive in diesen gewählten Bildern stets der Perspektive des Mädchens folgt. Der Zuschauer übernimmt dessen Blickrichtung und wird somit natürlich auch auf geschickte Art und Weise dazu angehalten, sich in die Protagonistin hineinzusetzen, ihre Perspektive nachzuvollziehen.

Im entwickelten Unterrichtskonzept lautet beispielsweise eine Aufgabe, die die Gestaltung durch die Kameraperspektive mit dem Handlungsverlauf der Erzählung in Verbindung bringt:

Die Perspektive der Kamera entsteht durch die Positionierung der Kamera: Sie kann das Geschehen in Normalsicht auf Augenhöhe, in Obersicht/Aufsicht (also von einem erhöhten Standpunkt aus) oder in Untersicht (also von unten) zeigen.

- Schau dir nun die Standbilder aus dem Werbespot *Sag es mit deinem Projekt* an. Entscheide bei jedem Standbild, welche Kameraperspektive hier gewählt wurde!
- Beschreibe dann, wie diese Perspektive wirkt!
- Erkläre außerdem, was in dieser Szene passiert, ob ein entscheidendes Ereignis vorliegt und ob die Kameraperspektive das Geschehen verdeutlicht!

Die von Schülerinnen und Schülern als »Over-Shoulder-Shot« bezeichnete Aufsicht im Bild links (Abb. 3) wurde als Möglichkeit für die »Identifikation mit der Figur« und als »Einblick in die Welt des Mädchens« gedeutet. In Bezug zur Ereignishaftigkeit dieser Szene merkten Schülerinnen und Schüler hier an, dass die »normale Welt« an dieser Stelle »in ihre [Welt] eindringt«, dass die Mitschüler die Grenze ihres privaten Raumes überschreiten, indem sie stellvertretend »einen Frosch auf ihren Tisch springen lassen«. Die Szene, die den Sportunterricht zeigt (Abb. 4), wurde gedeutet, indem darauf hingewiesen wurde, dass »die Schüler größer wirken [sollen], da sie sich ein wenig über das Mädchen stellen«. Einem/einer Schüler/in gelang es, diese Beobachtung sehr gut auf den Punkt zu bringen, indem er/sie auf die »Verstärkung der einschüchternden Wirkung der homogenen Masse der weiß gekleideten Mitschüler« hinwies. Die Darstellung der Schülerlotsin in Normalsicht (Abb. 5) wurde von Schülerinnen und Schülern geradezu als »sehr plakativ[es] Zeichen der Abstoßung« angesehen, das zwar zeige, dass hier zwei Welten aufeinanderprallen, was aber ohne Effekt bleibe und eben ein weiteres Mal »Ablehnung, Zurückweisung, Konfrontation« verdeutliche. Gerade die Beschreibung des Standbildes, das den Vater zeigt (Abb. 6), regte Schülerinnen und Schüler zu einer intensiven Auseinandersetzung an: Es wurde etwa beschrieben, dass der Vater »größer [wirkt] als das Mädchen«, dass er »sie vor den anderen [beschützt]«, dass das Mädchen ihm gegenüber aber auch »Respekt« empfindet und tatsächlich »zu ihm auf[schaut]«. Gerade an dieser Stelle wurde auch besonders auf das »Einnehmen der Perspektive des Mädchens« hingewiesen.

3.2.3 Die Einstellungsgröße der Kamera erkennen und deuten

Auch unterschiedliche Einstellungsgrößen können für die Auseinandersetzung mit dem Werbespot genutzt werden: Von Detail- und Nahaufnahmen über Großaufnahmen bis hin zur Totalen oder zum Panorama gibt es verschiedenste Möglichkeiten (Hickethier 2012, S. 56–59). Der gewählte Werbespot eignet sich besonders gut für deren Veranschaulichung, da sich tatsächlich alle acht üblicherweise in der Filmwissenschaft unterschiedenen Einstellungsgrößen in diesem kurzen Werbespot finden, wie die Abbildungen 7 bis 14 verdeutlichen. Da im Rahmen des vor-

Abb. 7 bis 14:

Die üblicherweise unterschiedenen Einstellungsgrößen der Kamera im Werbespot *Sag es mit deinem Projekt* (von links oben nach rechts unten: Min. 1:13, Min. 1:14, Min. 0:59, Min. 1:15, Min. 1:17, Min. 0:17, Min. 1:27, Min. 0:51) (vgl. zur Darstellung Hickethier 2012 und Mikos 2015)

**Panorama oder Weite**

Zeigt eine Landschaft, in der der Mensch verschwindend klein ist, und verschafft dadurch einen Überblick über die Situation.

**Totale**

Zeigt einen Handlungsraum, dem der Mensch auch noch untergeordnet ist, und gibt dabei viele notwendige Informationen.

**Halbtotale**

Zeigt Menschen von Kopf bis Fuß in ihrem Handlungsraum und eignet sich deshalb für die Darstellung von Menschengruppen oder Aktionen.

**Amerikanische**

Entwickelt sich aus dem Westen, da gleichzeitig das Gesicht mit seiner Mimik und die Hand am Revolver gezeigt werden kann.

**Halbnahe**

Zeigt Figuren vom Kopf bis zur Hüfte. So werden Figuren in einer Situation dargestellt, zum Beispiel im Gespräch.

**Nahe**

Zeigt Figuren vom Kopf bis zur Brust. Mimik und Gestik stehen dabei besonders im Vordergrund.

**Großaufnahme**

Zeigt das Gesicht und eventuell noch die Schultern. Die Mimik steht im Vordergrund, um Gefühle der Figur ausdrucksvoll darzustellen.

**Detail**

Zeigt nur einen Ausschnitt des Gesichts. Häufig stehen Augen oder Mund im Zentrum.

liegenden Projekts in mehreren Schritten anhand verschiedener Werbespots verschiedene Untersuchungsaspekte aufgezeigt wurden, wurde der Werbespot an dieser Stelle insbesondere mit der Intention eingesetzt, die Auseinandersetzung mit den Einstellungsgrößen anhand des bekannten Beispiels zu veranschaulichen, um so auf die Auseinandersetzung mit dem nächsten Werbespot vorzubereiten.

Der große Variationsreichtum an Einstellungsgrößen, die je nach Situation und intendierter Wirkung sehr prägnant eingesetzt werden, ist ob der Kürze des Werbespots geradezu erstaunlich: Die Einsamkeit des Mädchens wird oft durch Panorama oder Totale, die es allein in leerer Umgebung zeigen, verdeutlicht. Konfrontationen mit den Menschen in seiner Umgebung, Ablehnung und Ausgrenzung werden häufig durch Amerikanische oder auch Halbnahe oder Nahe veranschaulicht. Die Emotionen der auftretenden Figuren – gerade auch die des Mädchens und des Vaters – kommen besonders durch Großaufnahmen des Gesichts zum Ausdruck.

Die folgenden Aufgaben ziehen den Werbespot insbesondere für die Veranschaulichung der Einstellungsgrößen heran, um so an einem bereits bekannten Gegenstand diesen Untersuchungsaspekt aufzuzeigen und auf die Auseinandersetzung mit dem nächsten Werbespot vorzubereiten.

Im Werbespot *Sag es mit deinem Projekt* spielt die Einstellungsgröße der Kamera eine große Rolle. Man unterscheidet normalerweise acht verschiedene Einstellungsgrößen, die sich durch die Größe der abgebildeten Menschen im Verhältnis zur Bildgrenze definieren.

- Auf den Standbildern aus dem Werbespot siehst du nun diese acht Einstellungsgrößen. Überlege, warum hier gerade diese Einstellungsgröße gewählt worden sein könnte!

Es finden sich folglich für diese Aufgabe in den Materialien keine dezidierten Schülerantworten, da an dieser Stelle keine eigene Textproduktion erwartet wurde.

4. Abschließende Überlegungen und Ausblick

Der Werbespot *Sag es mit deinem Projekt* bietet verschiedene Anlässe für die Auseinandersetzung mit visuell sichtbaren Aspekten ebenso wie mit zugrunde liegenden narrativen Strukturen, denn die Erzählung dieses Werbespots über Einsamkeit und Geborgenheit, Anders-Sein und Angenommen-Werden, Konformität und Individualität wird durchaus auf verschiedenen Ebenen transportiert. Durch kognitiv aktivierende Aufgaben können Schülerinnen und Schüler dazu angeregt werden, beide Dimensionen der Analyse und Interpretation miteinander zu verknüpfen und für die Interpretation zu nutzen. Gerade die gezeigten Beispiele der Schülerantworten aus dem vorliegenden Projekt illustrieren anschaulich diese sinnvolle Verbindung einer literaturwissenschaftlichen und einer filmwissenschaftlichen Analyse.

Literatur

Werbespot Hornbach: *Sag es mit deinem Projekt*, 2014. Online: https://www.hornbach.de/cms/de/de/mein_hornbach/hornbach_werbeklassiker/hornbach_werbeklassiker.html [Zugriff: 24.5.2018].

ABRAHAM, ULF (³2016): *Filme im Deutschunterricht*. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 56–59.

HICKETHIER, KNUT (²2012): *Film- und Fernsehanalyse*. Stuttgart: Metzler.

KRAH, HANS (2015): Was ist »Literatursemiotik«? In: Schilcher/Pissarek 2015, S. 35–53.

KREUTZER, OLIVER; LAURITZ, SEBASTIAN; MEHLINGER, CLAUDIA; MOORMANN, PETER (2014): *Film-analyse*. Wiesbaden: Springer VS.

LEUBNER, MARTIN; SAUPE, ANJA (²2009): *Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

MIKOS, LOTHAR (³2015): *Film- und Fernsehanalyse*. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft, S. 184–187.

MÜLLER, KARLA (2015): Grundlegende semantische Ordnungen erkennen. In: Schilcher/Pissarek 2015, S. 87–104.

NÖTH, WINFRIED (²2000): *Handbuch der Semiotik*. Stuttgart: Metzler.

PISSAREK, MARKUS (2015): Merkmale der Figur erkennen und interpretieren. In: Schilcher/Pissarek 2015, S. 135–168.

SCHILCHER, ANITA (2015): Handlungsverläufe beschreiben und interpretieren. In: Schilcher/Pissarek 2015, S. 199–228.

DIES. (2018): Kompetenzorientiert unterrichten. In: Schilcher, Anita; Finkenzeller, Kurt; Knott, Christina; Pronold-Günthner, Friederike; Wild, Johannes (Hg.): *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht. Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte*. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 37–72.

SCHILCHER, ANITA; PISSAREK, MARKUS (Hg., ³2015): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz: Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

SPINNER, KASPAR H. (³2015): Semiotik in der Literaturdidaktik. In: Schilcher, Anita; Pissarek, Markus (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 55–62.

Viktoria Walter

Sichtbares in der Literatur, Sichtbarkeit des Literarischen in Öffentlichkeit und Bildung

Bibliographische Notizen

Die hier aufgelisteten Literaturhinweise sind aus unterschiedlichen Gegenstandsbereichen zusammengetragen und umfassen einerseits Forschungsperspektiven, die sich mit dem Thema Visualität und Literatur auseinandersetzen, sowie andererseits solche, die auf mediale Vermittlungsweisen von Literatur in Bildungseinrichtungen abzielen. Aus diesen zwei Sichtweisen ergeben sich sowohl literaturwissenschaftliche als auch fachdidaktische Fragestellungen, die ähnliche Themenfelder diskutieren: das Verhältnis von Schrift und Bild, intermediale Beziehungen ebenso wie die (Re-)Präsentationsformen von Literatur im öffentlichen Raum. Obwohl dieser gemeinsame Fokus im Zentrum der hier notierten Arbeiten steht, sind die Zugriffspunkte aufgrund ihrer disziplinären Verortung und methodischer Verschränkung so verschieden, dass sie sich kaum in größere Abschnitte untergliedern lassen: zu nennen wären mediävistische, kulturwissenschaftliche oder institutionelle Zugänge gleichermaßen wie solche, die aus einer performativen Terminologie heraus argumentieren. Ein eigenes, »weites« Feld eröffnen darüber hinaus kognitionspsychologische Ansätze, die in dieser Übersicht jedoch weitgehend ausgeklammert bleiben. Daher bleibt es bei der eingangs gewählten Gegenüberstellung, auch wenn es scheint, dass sich in der Frage der Übersetzbarkeit von Literatur, ihrer Bildsprache und Rezeption keine eindeutig trennbaren Gegenstandsbereiche erschließen lassen.

Literaturwissenschaftliche Perspektiven

- Apel, Friedmar (2010): *Das Auge liest mit: zur Visualität der Literatur*. München: Hanser.
- Arns, Inke; Goller, Mirjam; Strätling, Susanne; Witte, Georg (Hg., 2004): *Kinetographien. Schrift und Bild in Bewegung*. Band 10. Bielefeld: Aisthesis.
- Assmann, Aleida (1988): *Die Sprache der Dinge. Der lange Blick und die wilde Semiose*. In: Gumbrecht, Hans Ulrich; Pfeiffer, Karl Ludwig (Hg.): *Materialität der Kommunikation*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 237–251.
- Assmann, Aleida (2006): *Wie Buchstaben zu Bildern werden*. In: Strätling, Susanne; Witte, Georg (Hg.): *Die Sichtbarkeit der Schrift*. München: Fink, S. 191–202.
- Assmann, Aleida (2012): *Lesen als Kippfigur: Buchstaben zwischen Transparenz und Bildlichkeit*. In: Krämer, Sybille; Cancik-Kirschbaum, Eva; Totzke, Rainer (Hg.): *Schriftbildlichkeit: Wahrnehmbarkeit, Materialität und Operativität von Notationen*. Berlin: Akademie-Verlag, S. 235–244.
- Assmann, Aleida; Assmann, Jan (Hg., 2003): *Hieroglyphen. Stationen einer anderen abendländischen Grammatologie*. München: Fink (= Archäologie der literarischen Kommunikation, Bd. 8).
- Bauschke-Hartung, Ricarda (2011): *Sehen und Sichtbarkeit in der Literatur des deutschen Mittelalters*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Belting, Hans (1996): *Bildkultur und Textkultur*. In: Gadamer, Hans-Georg: *Die Moderne und die Grenze der Vergegenständlichung*. Hg. von Bernd Klüser. München: Klüser, S. 71 ff.
- Benthien, Claudia; Weingart, Brigitte (Hg., 2014): *Handbuch Literatur & visuelle Kultur*. Berlin: De Gruyter. *Darin:*
Benthien, Claudia: *Literarizität in der Medienkunst*, S. 265–284.
Benthien, Claudia: *Augenzeugenschaft und sprachliche Visualisierung im Drama (A. Gryphius: Katharina v. Georgien, H. v. Kleist: Penthesilea)*, S. 357–374.
Drügh, Heinz: *Schreibweisen der Oberfläche und visuelle Kultur*, S. 247–264.
Kammer, Stephan: *Visualität und Materialität der Literatur*, S. 31–47.
Köhnen, Ralph: *Literatur als Reflexionsmedium von Visualität: methodologische Perspektiven auf das Panorama*, S. 375–392.
Rippel, Gabriele: *Intermedialität: Text/Bild-Verhältnisse*, S. 139–158.
Stiegler, Bernd: *Visual Culture*, S. 159–172.
Weingart, Brigitte: »Sehtextkommentar«: *Schriftbilder, Bilderschriften (F. Kriwet)*, S. 519–543.
- Blumenberg, Hans (1981): *Die Lesbarkeit der Welt*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bohn, Volker (Hg., 1990): *Bildlichkeit. Internationale Beiträge zur Poetik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bridges, Margaret (2005): *Mehr als ein Text. Das ungelesene Buch zwischen Symbol und Fetisch*. In: Stolz, Michael; Mettau, Adrian (Hg.): *Buchkultur im Mittelalter. Schrift – Bild – Kommunikation*. Berlin: De Gruyter, S. 104–121.
- Brumlik, Micha (2006): *Schrift, Wort und Ikone. Wege aus dem Bilderverbot*. Frankfurt/M.: Nexus.
- Buchwald, Dagmar (1995): *Buchstabe, Schriftbild, Bild als Schrift*. In: Pechlivanos, Miltos; Rieger, Stefan; Struck, Wolfgang; Weitz, Michael (Hg.): *Einführung in die Literaturwissenschaft*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 11–22.
- Curtius, Ernst Robert (1942): *Schrift und Buchmetaphorik in der Weltliteratur*. In: *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte*, Band 20, S. 359–411.
- Doelker, Christian (2015): *Bild-Bildung. Grundzüge einer Semiotik des Visuellen*. Elsau: alataverlag.
- Döhl, Reinhard (1992): *Poesie zum Ansehen, Bilder zum Lesen? Notwendiger Vorbericht und Hinweise zum Problem der Mischformen im 20. Jahrhundert*. In: Weisstein, Ulrich (Hg.): *Literatur und bildende Kunst: Ein Handbuch zur Theorie und Praxis eines komparatistischen Grenzgebiets*. Berlin: Erich Schmidt, S. 159–172.
- Dolle-Weinkauff, Bernd; Frank, Dirk (2017): *Können auch Bilder erzählen? Visualität und Narrativität im Comic*. In: *Forschung Frankfurt. Das Wissenschaftsmagazin der Goethe-Universität*, 34. Jg., S. 62–67.
- Ernst, Ulrich (1992): *Die Entwicklung der optischen Poesie in Antike, Mittelalter und Neuzeit*. In: Weisstein, Ulrich (Hg.): *Literatur und bildende Kunst. Ein Handbuch zur Theorie und Praxis eines komparatistischen Grenzgebietes*. Berlin: Erich Schmidt, S. 138–151.

- Fischer-Lichte, Erika (2003): Performance, Inszenierung, Ritual. Zur Klärung kulturwissenschaftlicher Schlüsselbegriffe. In: Martschukat, Jürgen; Patzold, Steffen (Hg.): *Geschichtswissenschaft und »performative turn«*. Ritual, Inszenierung und Performanz vom Mittelalter bis zur Neuzeit. Köln: Böhlau (= Norm und Struktur, Bd. 19), S. 33–54.
- Fischer-Lichte, Erika (2004): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fries, Thomas (2012): Der weiße Zwischenraum aus typographischer und poetischer Sicht. In: Giertler, Mareike; Köppel, Rea (Hg.): *Von Lettern und Lücken. Zur Ordnung der Schrift im Bleisatz*. München: Fink, S. 115–127.
- Ganz, Peter (Hg., 1992): *Das Buch als magisches und als Repräsentationsobjekt*. Wiesbaden: Harrasowitz (= Wolfenbütteler Mittelalter-Studien, Bd. 5).
- Geimer, Peter (Hg., 2002): *Ordnungen der Sichtbarkeit. Fotografie in Wissenschaft, Kunst und Technologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Giertler, Mareike; Köppel, Rea (Hg., 2012): *Von Lettern und Lücken. Zur Ordnung der Schrift im Bleisatz*. München: Fink.
- Gomringer, Eugen (1995): *Visuelle Poesie. Anthologie*. Stuttgart: Reclam.
- Greber, Erika; Ehlich, Konrad; Müller, Jan-Dirk (Hg., 2002): *Materialität und Medialität von Schrift*. Bielefeld: Aisthesis (= Schrift und Bild in Bewegung, Bd. 1).
- Grond-Rigler, Christine; Keller, Felix (Hg., 2011): *Die Sichtbarkeit des Lesens: Variationen eines Dispositivs*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Großklaus, Götz (2004): *Medien-Bilder. Inszenierung der Sichtbarkeit*. Frankfurt: Suhrkamp (= edition suhrkamp 2319).
- Grube, Gernot (2006): Rückseite der Sichtbarkeit. Zur operativen Revolution der elektronischen Schrift. In: Strätling, Susanne; Witte, Georg (Hg.): *Die Sichtbarkeit der Schrift*. München: Fink, S. 103–118.
- Hammer, Erika; Sándorfi, Edina M. (Hg., 2006): *»Der Rest ist – Staunen«*. Literatur und Performativität. Wien: Praesens.
- Harms, Wolfgang (Hg., 1990): *Text und Bild, Bild und Text*. DFG-Symposium 1988. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Heintz, Bettina; Huber, Jörg (Hg., 2001): *Mit dem Auge denken: Strategien der Sichtbarmachung in wissenschaftlichen und virtuellen Welten*. Zürich: Voldemeer.
- Heinzer, Felix (2002): *Exercitium scribendi – Überlegungen zur Frage einer Korrelation zwischen geistlicher Reform und Schriftlichkeit im Mittelalter*. In: Schiewer, Hans-Jochen; Stackmann, Karl (Hg.): *Die Präsenz des Mittelalters in seinen Handschriften*. Tübingen: Niemeyer, S. 107–129.
- Hiebler, Heinz (2007): *Stile des Analogen – Stile des Digitalen. Zur Epistemologie des (Un-)Erreichbaren*. In: Hickethier, Knut; Schumann, Katja (Hg.): *Die schönen und die nützlichen Künste. Literatur, Technik und Medien seit der Aufklärung*. München: Fink, S. 327–340.
- Holly, Werner (2008): *Audiovisuelle Sigetik. Über verborgene Bedeutungen im Bild-Sprach-Zusammenhang*. In: Pappert, Steffen (Hg.): *Verschlüsseln, Verbergen, Verdecken in öffentlicher und institutioneller Kommunikation*. Berlin: Erich Schmidt, S. 147–170.
- Jakobson, Roman (1988): *Auditive und visuelle Zeichen*. In: Jakobson, Roman: *Semiotik. Ausgewählte Texte 1919–1982*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 286–300.
- Johannsen, Anja K. (2012): *(Un)sichtbare Handschriften: zur problematischen Funktion von Literaturhäusern in Kanonisierungsprozessen*. In: Beilein, Matthias (Hg.): *Kanon, Wertung und Vermittlung. Literatur in der Wissensgesellschaft*. Berlin: De Gruyter.
- Kaufmann, Jürgen (Hg., 2014): *Zwischen Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit: Visualität in Wissenschaft, Literatur und Kunst um 1800*. Paderborn: Fink (= Laboratorium Aufklärung, Bd. 24).
- Keller, Hagen (2003): *Schriftgebrauch und Symbolhandeln in der öffentlichen Kommunikation. Aspekte des gesellschaftlich-kulturellen Wandels vom 5. bis zum 13. Jahrhundert*. In: *Frühmittelalterliche Studien* 37, S. 1–24.
- Keller, Hildegard Elisabeth (2002): *Das Medium der Sinne: Performanz für Aug' und Ohr in mittelalterlicher Literatur*. In: Eming, Jutta (Hg.): *Mediale Performanzen: historische Konzepte und Perspektiven*. Freiburg i. Breisgau: Rombach, S. 127–152.

- Koch, Peter; Krämer, Sybille (Hg., 1997): Schrift, Medien, Kognition. Über die Exteriorität des Geistes. Tübingen: Stauffenburg.
- Kogge, Werner (2005): Erschriebene Denkräume. Die Kulturtechnik Schrift in der Perspektive einer Philosophie der Praxis. In: Grube, Gernot; Kogge, Werner; Krämer, Sybille (Hg.): Schrift: Kulturtechnik zwischen Auge, Hand und Maschine. München: Fink, S. 137–169.
- Köhler, Sigrid G. (2006): Körper mit Gesicht. Rhetorische Performanz und postkoloniale Repräsentation in der Literatur am Ende des 20. Jahrhunderts. Köln: Böhlau.
- Kotzinger, Susi; Rippl, Gabriele (Hg., 1994): Zeichen zwischen Klartext und Arabeske. Amsterdam: Editions Rodopi.
- Krämer, Sybille (1996): Sprache und Schrift oder: Ist Schrift verschriftete Sprache? In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft, Organ der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft, Bd. 15, H. 1, S. 92–112.
- Krämer, Sybille (2001): Kann das »geistige Auge« sehen? Visualisierung und die Konstitution epistemischer Gegenstände. In: Heintz, Bettina; Huber, Jörg (Hg.): Mit dem Auge denken: Strategien der Sichtbarmachung in wissenschaftlichen und virtuellen Welten. Zürich: Voldemeer, S. 347–364.
- Krämer, Sybille (2003): Sagen und Zeigen. Sechs Perspektiven, in denen das Diskursive und das Ikonische in der Sprache konvergieren. In: Zeitschrift für Germanistik, Neue Folge 3/2003, S. 509–519.
- Krämer, Sybille (2003): Schriftbildlichkeit. Über eine (fast) vergessene Dimension der Schrift. In: Krämer, Sybille; Bredekamp, Horst (Hg.): Bild – Schrift – Zahl. München: Fink, S. 157–175.
- Krämer, Sybille (2006): Zur Sichtbarkeit der Schrift oder: Die Visualisierung des Unsichtbaren in der operativen Schrift. Zehn Thesen. In: Strätling, Susanne; Witte, Georg (Hg.): Die Sichtbarkeit der Schrift. München: Fink, S. 75–84.
- Krämer, Sybille (2008): Medium, Bote, Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Krämer, Sybille; Bredekamp, Horst (Hg., 2003): Bild – Schrift – Zahl. München: Fink.
- Krämer, Sybille, Cancik-Kirschbaum, Eva; Totzke, Rainer (Hg., 2012): Schriftbildlichkeit: Wahrnehmbarkeit, Materialität und Operativität von Notationen. Berlin: Akademie-Verlag.
- Largier, Niklaus (2003): Schrift als Ereignis. Zur Inszenierungsstruktur mittelalterlicher Liturgie. In: Rathmann, Thomas (Hg.): Ereignis. Konzeptionen eines Begriffs in Geschichte, Kunst und Literatur. Köln: Böhlau, S. 85–102.
- Marx, Bernhard (2017): Der doppelte Blick: zum Phänomen der Sichtbarkeit. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Mattl, Siegfried (1999): Sichtbares und Unsichtbares. Konzepte zum Sehsinn. In: Vavra, Elisabeth (Hg.): Bild und Abbild vom Menschen im Mittelalter. Klagenfurt: Wieser, S. 31–45.
- McLuhan, Marshall (21995): Das geschriebene Wort. Ein Auge für ein Ohr. In: McLuhan, Marshall: Die magischen Kanäle. Understanding Media. Dresden: Verlag der Kunst, S. 129–140.
- Mein, Georg (2016): Öffentlichkeit/Philologie. In: Mein, Georg; Ernst, Thomas (Hg.): Literatur als Interdiskurs. Realismus und Normalismus, Interkulturalität und Intermedialität von der Moderne bis zur Gegenwart. Eine Festschrift für Rolf Parr zum 60. Geburtstag. München: Fink, S. 9–21.
- Mersch, Dieter (2002): Was sich zeigt. Materialität, Präsenz, Ereignis. München: Fink.
- Müller, Jan-Dirk (Hg., 1996): »Aufführung« und »Schrift« in Mittelalter und früher Neuzeit. DFG-Symposium 1994. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Orth, Ernst Wolfgang (1997): Lektüre und geistiger Bildraum. In: Recki, Birgit; Wiesing, Lambert (Hg.): Bild und Reflexion. Paradigmen und Perspektiven gegenwärtiger Ästhetik. München: Fink, S. 180–192.
- Ott, Norbert (2003): Text im Bild – Text als Bild. Zu Materialität, Zeichencharakter und Aussageebene von Initialen in mittelalterlichen Handschriften. In: Brunner, Karl; Jaritz, Gerhard (Hg.): Text als Realie. Internationaler Kongress Krems an der Donau 2000. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften (= Veröffentlichungen des Instituts für Realienkunde des Mittelalters und der Frühen Neuzeit), S. 337–358.
- Pfeiffer, Karl Ludwig (1999): Das Mediale und das Imaginäre. Dimensionen kulturalanthropologischer Medientheorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Plachta, Bodo (2012): »Zahlücken der Zeit«: zur Sichtbarkeit von Zensur. In: Kortländer, Bernd (Hg.): Zensur im 19. Jahrhundert: das literarische Leben aus Sicht seiner Überwacher. Bielefeld: Aesthesis, S. 45–77.
- Poppe, Sandra (2007): Visualität in Literatur und Film: eine medienkomparatistische Untersuchung moderner Erzähltexte und ihrer Verfilmungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Raible, Wolfgang (1997): Von der Textgestalt zur Texttheorie. Beobachtungen zur Entwicklung des Text-Layouts und ihre Folgen. In: Koch, Peter; Krämer, Sybille (Hg.): Schrift, Medien, Kognition. Über die Exteriorität des Geistes. Tübingen: Stauffenburg, S. 29–42.
- Rathmann-Lutz, Anja (2011): Visibilität des Unsichtbaren. Sehen und Verstehen in Mittelalter und Früher Neuzeit. Zürich: Chronos.
- Recki, Birgit; Wiesing, Lambert (Hg., 1997): Bild und Reflexion. Paradigmen und Perspektiven gegenwärtiger Ästhetik. München: Fink.
- Scheper, Moritz; Trilcke, Peer (2009): Die Sichtbarkeit des Autors. [Conference Proceedings of: Kontroversen – Bündnisse – Imitationen: Geschichte und Typologie schriftstellerischer Inszenierungspraktiken, 25.06.–27.06.2009, Göttingen]. In: Journal of literary theory online [10.09.2009]. Online: <http://www.jltonline.de/index.php/conferences/article/view/97/366> [Zugriff: 20.8.2018].
- Schmitz-Emans, Monika (1995): Schrift und Abwesenheit. Historische Paradigmen zu einer Poetik der Entzifferung und des Schreibens. München: Fink.
- Schneider, Wolfgang Christian (2000): Geschlossene Bücher – offene Bücher. Das Öffnen von Sinnräumen im Schließen der Codices. In: Historische Zeitschrift 271, S. 561–592.
- Schwanberg, Johanna (Hg., 2017): Bilder der Sprache und Sprache der Bilder. Begleitheft zur Eröffnungsausstellung des Dom Museum Wien 7. Okt. 2017 bis 26. Aug. 2018. Wien: Dom Museum.
- Schumacher, Katrin (2004): Der »wunderbare« Sinn zwischen Experiment und Text. Anmerkungen zur Organisation eines Feldes der Un-/Sichtbarkeiten um 1800. In: Aurora, Bd. 64, S. 1–20.
- Seel, Martin (2001): Inszenieren als Erscheinenlassen. Thesen über die Reichweite eines Begriffs. In: Früchtl, Josef; Zimmermann, Jörg (Hg.): Ästhetik der Inszenierung. Dimensionen eines künstlerischen, kulturellen und gesellschaftlichen Phänomens. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 48–62.
- Snyder, Joel (2002): Sichtbarmachung und Sichtbarkeit. In: Geimer, Peter (Hg.): Ordnungen der Sichtbarkeit. Fotografie in Wissenschaft, Kunst und Technologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 142–167.
- Spitzmüller, Jürgen; Deppermann, Arnulf; Linke, Angelika (2010): Typografische Variation und (Inter-)Medialität. Zur kommunikativen Relevanz skripturaler Sichtbarkeit. Berlin: De Gruyter.
- Stetter, Christian (2005): Medienphilosophie der Schrift. In: Sandbothe, Mike; Nagl, Ludwig (Hg.): Systematische Medienphilosophie. Berlin: Akademie-Verlag (= Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Sonderband 7), S. 129–146.
- Stiegler, Bernd (2001): Philologie des Auges. Die photographische Entdeckung der Welt im 19. Jahrhundert. München: Fink.
- Stoelger, Philipp (Hg., 2014): Un/sichtbar. Wie Bilder un/sichtbar machen. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Strätling, Susanne (2005): Das alphabetische Auge und die Ordnung der Schrift im Bild. In: Grube, Gernot; Kogge, Werner; Krämer, Sybille (Hg.): Schrift: Kulturtechnik zwischen Auge, Hand und Maschine. München: Fink, S. 329–342.
- Strätling, Susanne; Witte, Georg (Hg., 2006): Die Sichtbarkeit der Schrift. München: Fink.
- Strümper-Krobb, Sabine (2009): Zwischen den Welten. Die Sichtbarkeit des Übersetzers in der Literatur. Berlin: Weidler (= Internationale Forschungen zur Allgemeinen und Vergleichenden Literaturwissenschaft, Bd. 123).
- Utz, Peter (1990): Das Auge und das Ohr im Text. Literarische Sinneswahrnehmung in der Goethezeit. München: Fink.
- Voßkamp, Wilhelm (2005): Sichtbares und Sagbares. Text-Bild-Verhältnisse. Köln: DuMont.
- Wenzel, Horst (1995): Hören und Sehen. Schrift und Bild. Kultur und Gedächtnis im Mittelalter. München: C. H. Beck.
- Wenzel, Horst (2003): Von der Gotteshand zum Datenhandschuh. Über den Zusammenhang von Bild, Schrift, Zahl. In: Krämer, Sybille; Bredekamp, Horst (Hg.): Bild – Schrift – Zahl. München: Fink, S. 5–55.

- Wenzel, Horst; Harms, Wolfgang (Hg., 2006): Visualisierungsstrategien in mittelalterlichen Bildern und Texten. Berlin: Erich Schmidt.
- Wiesing, Lambert (1997): Die Sichtbarkeit des Bildes. Geschichte und Perspektiven der formalen Ästhetik. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Wild, Daniel Heinrich (2006): The Writing on the Screen: Images of Text in the German Cinema from 1920 to 1949. Pittsburgh (Dissertation).
- Willems, Gottfried (1989): Anschaulichkeit. Zur Theorie und Geschichte der Wort-Bild-Beziehungen und des literarischen Darstellungsstils. Tübingen: Niemeyer (= Studien zur dt. Literatur, Bd. 103).
- Witte, Georg (2005): Textflächen und Flächentexte. Das Schriftsehen der literarischen Avantgarden. In: Grube, Gernot; Kogge, Werner; Krämer, Sybille (Hg.): Schrift: Kulturtechnik zwischen Auge, Hand und Maschine. München: Fink, S. 375–396.

Fach- und mediendidaktische Perspektiven

- Abraham, Ulf (2009): Filme im Deutschunterricht. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Autsch, Sabine; Grisko, Michael; Seibert, Peter (2005): Atelier und Dichtezimmer in neuen Medienwelten. Zur aktuellen Situation von Künstler- und Literaturhäusern. Bielefeld: transcript (= Schriften zum Kultur- und Museumsmanagement).
- Bertschi-Kaufmann, Andrea; Rosebrock, Cornelia (Hg., 2013): Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell. Weinheim-Basel: Beltz Juventa.
- Bialek, Edward; Huszcza, Krzysztof; Lipinski, Cezary (Hg., 2011): Texte in Bewegung setzen. Aufsätze zur Literatur- und Fremdsprachendidaktik. Dresden-Wroclaw: Neisse.
- Kaufmann, Vincent; Schmidt, Ulrich; Thomä, Dieter (Hg., 2014): Das öffentliche Ich. Selbstdarstellungen im literarischen und medialen Kontext. Bielefeld: transcript.
- Krammer, Stefan (2017): Wie sich der Deutschunterricht aufführen lässt: Perspektiven einer performativen Deutschdidaktik. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, 41. Jg., H. 3 (»Kultur des Performativen«), S. 30–39.
- Krüger, Klaus; Kranhold, Karin (Hg., 2018): Bildung durch Bilder. Kunstwissenschaftliche Perspektiven für den Deutsch-, Geschichts- und Kunstunterricht. Bielefeld: transcript.
- Kussin, Christiane (2001): Dichterrhäuser im Wandel? Wie sehen Literaturmuseen und Literaturausstellungen der Zukunft aus? Berlin: Arbeitsgemeinschaft Literarischer Gesellschaften und Gedenkstätten.
- Kussin, Christiane (2002): Zwischen Reliquienkult und Reizüberflutung. Möglichkeiten der Konzeption und Gestaltung von Literaturausstellungen. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Literarischer Gesellschaften und Gedenkstätten.
- Lieber, Gabriele (Hg., 2013): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lieber, Gabriele; Uhlig, Bettina (Hg., 2016): Narration. Transdisziplinäre Wege zur Kunstdidaktik. München: kopaed (= Kontext Kunstpädagogik, Bd. 45).
- Marcí-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (Hg., 2006): BildTextZeichen lesen. Intermedialität im didaktischen Diskurs. München: kopaed (= medienpädagogik interdisziplinär, Bd. 4).
- Mitterer, Nicola; Nagy, Hajnalka; Wintersteiner, Werner (Hg., 2016): Die Ansprüche der Literatur als Herausforderung für den Literaturunterricht. Theoretische Perspektiven der Literaturdidaktik. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik).
- Ott, Christine; Wrobel, Dieter (Hg., 2018): Öffentliche Literaturdidaktik. Grundlegungen in Literatur und Praxis. Berlin: Erich Schmidt. *Darin:*
- Ballis, Anja; Behrendt, Beata; Penzold, Michael: Literatur und KZ-Gedenkstätten? Präsentations- und Vermittlungsmöglichkeiten auf schwierigem Gelände, S. 95–109.
- Brune, Carlo: Shared Reading. Literaturvermittlung in Kontexten Sozialer Arbeit und außerschulischen Bildungsprozessen am Beispiel der Liverpooler »The Reader Organisation«, S. 65–78.
- Fackler, Guido: Contextual Design als Weg zur publikumsorientierten Kulturvermittlung im Museum, S. 223–239.

- Gfrereis, Heike: Literaturtheorie als Literaturdidaktik. Das Gründungskonzept des Literaturmuseums der Moderne, S. 193–208.
- Heigel, Christian: Wenn Texte auftreten. Spielarten der Rezeptionslenkung bei der theatralen Vermittlung von Literatur (am Beispiel der Romanadaption von Houellebecqs »Unterwerfung«), S. 161–177.
- Hoffmann, Anna R.: Zum Potenzial literaturmusealer Einrichtungen als Orte der Literaturvermittlung, S. 179–192.
- Klingensböck, Ursula: Gen App. Überlegungen zu einem dynamischen Konzept einer erweiterten Literaturvermittlung am Beispiel mobiler Anwendungssoftware, S. 113–128.
- Knipp, Raphaela: Literarische Spaziergänge als situierte Literaturvermittlung am Praxisbeispiel von Uwe Tellkamps »Der Turm« in Dresden, S. 261–276.
- Kollar, Elke; Zühlsdorf, Felix: Wallfahrt oder Rap? Überlegungen zu Grundfragen der Literaturvermittlung in Weimar, S. 129–143.
- Mayer, Johannes: Mit performativen Spielformen Kulturräume für alle gestalten. Von der Literaturvermittlung im Theater zur theatralen Literaturvermittlung, S. 145–158.
- Mergen, Torsten: Literaturarchive als öffentliche Vermittlungs- und Lernorte. Institutionelle, konzeptionelle und praktische Aspekte, S. 209–222.
- Ott, Christine; Wrobel, Dieter: Öffentliche Literaturdidaktik. Zum Denkraum, S. 7–27.
- Schwinghammer, Ylva: Öffentliche Lernorte in historischer Literaturlandschaft. Die Steirischen Literaturpfade des Mittelalters und die Ausstellung »dichterleben« als bildungstouristisches Netzwerkprojekt zur Literaturvermittlung, S. 243–259.
- Thielking, Sigrid: »Wir sind mit Grund überzeugt, daß ein Leben und eine Gesellschaft ohne Literatur und Kunst arm sind.« Literatur als lebenslange Vermittlerin von Kulturbewusstheit und »Öffentliche Didaktik«, S. 31–46.
- Waczek, Anna; Kleinherne, Michael: Literaturfestivals als Format literarischer Aneignungs- und Vermittlungsprozesse. Literatur erleben bei »LiteraPur«, S. 311–324.
- Pazzini, Karl-Josef (2015): Bildung vor Bildern. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse. Bielefeld: transcript.
- Pettersson, Rune (2010): Bilder in Lehrmitteln. Hg. v. Franz Billmeyer und Gabriele Lieber. Übers. v. Jakob Billmeyer. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schniz, Felix (2018): Der methodische Beitrag von Videospiele im Unterricht zum Verständnis abstrakter Begriffe durch Selbsterfahrung. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, 42. Jg., H. 1 (»Literaturvermittlung«), S. 75–86.
- Strempl, Heimo (2018): Literatur macht möglich. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, 42. Jg., H. 1 (»Literaturvermittlung«), S. 60–68.
- Zellacher, Lydia (2018): Von der Studierstube zum Informationszentrum und Begegnungsort. Universitätsbibliotheken im Wandel. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, 42. Jg., H. 1 (»Literaturvermittlung«), S. 69–74.
- Zulechner, Felix (2013): Szenisches Interpretieren als leibhaftige Kommunikation mit dem literarischen Text. In: Frickel, Daniela A. (Hg.): Literatur – Lesen – Lernen. Festschrift für Gerhard Rupp. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 431–447.

Ausgewählte Datenbanken [Zugriff: 31.8.2018]

- Bildung durch Bilder. Erkenntnistransfer zwischen Hochschule und Schule. DFG-finanziertes Transferprojekt (Deutschdidaktik & Didaktik der Geschichte) mit der Kolleg-Forschergruppe Bild/Evidenz der Freien Universität Berlin und sieben Berliner Partnerschulen. <http://www.bildung-durch-bilder.de/> (Projektpublikation unter demselben Titel, hg. v. Krüger/Kranhold 2018, s.o.)
- Bild und Latenz. Ansätze zu einer Didaktik der visuellen Medien. Interdisziplinäre Tagung an der WWU Münster, 22. bis 24. März 2018. https://www.uni-muenster.de/Germanistik/Lehrende/literatur_und_mediendidaktik/pompe_anja/tagungbildundlatenz.html
- Datenbank literarischer Bildzitate. Referenzen auf Bildende Kunst in der deutschsprachigen Literatur der Moderne. Entstanden unter der Leitung von Konstanze Fliedl. Wien 2014. <http://www.univie.ac.at/bildzitat/projekt.html>

Debatte

Kann Deutschförderung ideologiefrei gedacht werden?

Die geplante Einführung von separaten »Deutschförderklassen« für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler in Österreich löste eine heftige Diskussion aus.

Doch in so mancher Debatte schien weniger die Frage des Erwerbs der deutschen Sprache und die Teilnahme am Unterricht in der Landessprache für Kinder und Jugendliche, die im Zuge der großen Flucht- und Migrationsbewegungen von 2015 und danach nach Österreich kamen, im Zentrum zu stehen, sondern vielmehr eine ideologisch aufgeladene Positionierung für oder gegen die amtierende Regierungskoalition und die fragwürdige Art, wie dieses Vorhaben umgesetzt werden sollte.

Das Thema erscheint uns jedoch viel zu facettenreich, vielfältig und komplex, um es nur in dieser streng dichotomen Form darzustellen, und so ist auch in der *ide*-Redaktion eine Debatte entstanden, die anhand von vier Leitfragen hier dargestellt werden soll.

Frage 1: Beginnen wir die Debatte zur »Deutschförderung an österreichischen Schulen« nicht gleich unmittelbar mit diesem Thema, sondern mit einer grundlegenden Frage: Richtet sich die sogenannte »Flüchtlingskrise« in erster Linie als eine humanitäre oder als eine ideologische Frage an uns? Oder ist sie ein Drittes?

Ursula Esterl/Nicola Mitterer: Die Frage danach, was mit jenen Menschen passieren soll, die aus weniger privilegierten bis desaströs zugerichteten Ländern in Richtung europäischer Westen streben, hat innere Konflikte sichtbar gemacht, die schon lange schwelen. Links und rechts, ideologische Positionen also, die weiten Teilen der Gesellschaft nach dem Zweiten Weltkrieg als Leitlinien und damit Schutz vor dem Abgrund dienen konnten, der sich in dieser und vielerlei anderer Hinsicht mit dem Nationalsozialismus aufgetan hatte, haben ihre Wirksamkeit Schritt für Schritt eingebüßt. Die Komplexität postmoderner Gesellschaften lässt sich nicht mehr im Rahmen dieses binären Weltbildes fassen, ein tragfähiger Ersatz dafür konnte aber bisher nicht gefunden werden. Heute stehen wir also ungeschützt vor den Abgründen, die wir zumindest als solche imaginieren, jenem der medial und politisch aufgeladenen »Flüchtlingskrise« beispielsweise. Die meisten klammern sich in dieser Krise an die Schimäre von links und rechts und eben jene Trugbilder erstarken dadurch wieder. Symbolisch und in unserer Imagination, auch politisch, sind sie längst unwirksam geworden.

Der Umgang mit Flucht und dem Gewähren oder Nicht-Gewähren von

Zuflucht, die ja auch noch den gerade in Österreich und Deutschland so schwierigen Begriff der Heimat mit sich bringt, ist also im Grunde als eine symbolische Frage auf uns zugekommen – wir begegnen ihr aber als einer ideologischen. Die humanitäre Dimension wird dadurch nicht unsichtbar, aber sie gerät ins Hintertreffen.

Werner Wintersteiner: Einspruch! Wieso *symbolische Frage*? Die Flüchtlingsthematik ist zunächst einmal eine Realität, der wir uns stellen müssen. Von den weltweit rund 68,5 Millionen Flüchtlingen oder Binnenflüchtlingen (2017) kommt derzeit nur ein winziger Bruchteil in die EU, konkret 2,3 Millionen Flüchtlinge (Dezember 2017), allerdings mit sehr ungleicher Verteilung. Das entspricht 0,45 Prozent der EU-Gesamtbevölkerung.¹ Von ihnen als »Flüchtlingskrise« zu sprechen, ist bereits eine ideologische Verzerrung. Wieso sollte der reichste Kontinent der Welt nicht wenigstens einen Bruchteil dessen leisten, was Länder wie der Libanon (fast 1 Million), Uganda (1,4 Millionen) oder die Türkei (3 Millionen) schaffen?

Auch *humanitär* ist in meinen Augen ein unpassender Begriff, und das aus zwei Gründen: zum einen, weil die Aufnahme von Geflüchteten keine humanitäre Leistung, sondern eine völkerrechtliche Verpflichtung ist; zum anderen, weil dieses Argument auch davon ablenkt, dass das reiche Europa bzw. der Norden insgesamt durch seine Wirtschaftsmacht (und alle damit verbundenen negativen ökologischen und sozialen Folgen) sowie durch seine Politik (z. B. Libyen, Irak, Syrien) auch selbst Anteil daran hat,

dass Menschen in die Flucht getrieben werden.

Somit ist die Problematik vor allem eine *politische*. Stellen wir uns darauf ein, dass vermehrte Flucht- und Migrationsströme zur Globalisierung genauso »dazugehören« wie vermehrte Kapital-, Waren- oder Touristenströme und richten wir die sozialen Einrichtungen wie auch das Bildungssystem auf die Einwanderungsgesellschaft aus oder nicht? Bislang haben wir so getan, als wären wir eine einsprachige, monokulturelle Gesellschaft. Kein Wunder, dass es sich dann in der Praxis an vielen Ecken und Enden spießt und die Leute »Krise!« rufen. Inzwischen ist man von der Politik der gleichgültigen Nachlässigkeit übergegangen zur Politik der aktiven Eindämmung. Auf diese Weise werden die Ängste in der Bevölkerung, die man damit zu besänftigen behauptet, aber erst recht geschürt. Das ist eine Methode, einen Teufelskreis zu erzeugen.

In gewissem Sinne hat die als solche wahrgenommene *Flüchtlingskrise* aber doch eine *symbolische* Dimension. Sie erinnert uns an etwas, woran wir nicht erinnert werden wollen, nämlich dass wir mit unserem Lebensstil nicht mehr lange weiterleben können, weil wir damit global die Lebensbedingungen der »Anderen« einschränken. Falls es »links« ist, sich diesen Realitäten zu stellen, und »rechts«, sie zu verleugnen, Abwehr zu rechtfertigen, bin ich erstens gerne links und ist zweitens damit der Beweis erbracht, dass die alte Dichotomie doch noch zu etwas taugt.

Ursula Esterl/Nicola Mitterer: Die Tatsache, dass die Fakten einen tatsächlich als krisenhaft zu bezeichnenden

Zustrom an geflüchteten Personen widerlegen, spricht doch sehr dafür, dass das, was medial wie auch gesellschaftlich wirksam geworden ist (und das ist nicht wenig), in erster Linie eine Krise um die notwendig gewordene (Neu-) Definition symbolhafter Begriffe wie »Identität« und »Heimat« ausdrückt. Die heftige Debatte, die etwa das Verhalten des deutschen Nationalspielers Mesut Özil in jüngster Zeit ausgelöst hat, verdeutlicht dies umso mehr. Das rechtfertigt noch nicht den Vorwurf, man würde das Leid jener, die flüchten müssen, verschleiern und zu einem rein »symbolischen« Leid herabstufen (wollen).

Wenn selbst Qualitätsmedien wie *Die Zeit* es für salonfähig erklären, zu fragen, ob man ertrinkende Flüchtlinge retten oder dies vielleicht lieber bleiben lassen sollte,² darf man unserer Einschätzung nach durchaus auch von einer humanitären Dimension dieses Themas sprechen. Humanitär bedeutet laut *Duden* erst einmal nichts weiter als 1. »auf die Linderung menschlicher Not bedacht« und 2. »durch die existenzielle Not vieler Menschen gekennzeichnet«. Alles andere ist eben Ideologie.

Real und wirkmächtig ist letztlich auch die Angst derer, die Parteien wie dem Front National (neuerdings *Rassemblement National*), der AFD oder der FPÖ zu neuem Aufschwung verholfen haben. Diese Angst einfach nur als minderwertiges Geschwätz abzutun, ist kurzsichtig und birgt die Gefahr weiterer Radikalisierungen in sich, weil es dieser Angst nichts entgegenzusetzen vermag. Um das leisten zu können, müsste man sie ernst nehmen, nüchtern nach ihren tatsächlichen Gründen

fragen und dann entsprechend handeln. Respektvoll, nicht dem gegenüber, was da gedacht wird, wohl aber dem gegenüber, *dass* es gedacht und empfunden wird.

Frage 2: Betrachtet man nun das Vorhaben, »Deutschförderklassen« einzurichten zu wollen, für sich: Sollte man es von seinem ideologischen Gehalt ablösen oder nicht? Mit anderen Worten: Ist diese Frage trotz allem eine, die sich ohne ideologischen Hintergrund diskutieren lässt?

Ursula Esterl/Nicola Mitterer: Ja, es ist ein Thema, das, wie wir nach zahlreichen Diskussionen denken, von wissenschaftlicher Seite aus unabhängig von seinem ideologischen Gehalt analysiert werden muss. Betrachtet man die Implementierung dieser Klassen als eine Maßnahme der amtierenden Regierung, so wird das Nachdenken darüber in einen Rahmen politischen Zweck- und Interessendenkens gestellt. Aus diesem Käfig kommt es dann auch nicht mehr heraus, diese ideologische Unterfütterung bedeutet die Setzung einer Perspektive, die sich nicht im selben Augenblick wieder verschieben lässt. So schwer es der Wissenschaft auch fallen mag, sie hat in diesem Moment die Verpflichtung, aus eben jener Perspektive herauszutreten und unterschiedliche Sichtweisen ins Auge zu fassen. Das lässt sich auf ganz einfache Fragen reduzieren: Was bedeuten die Deutschförderklassen für die Betroffenen und welche unterschiedlichen Möglichkeiten einer solchen Beurteilung durch jene, die sie erleben werden, gibt es? – Welche Situation begünstigte den Neuankömmlin-

gen bisher an verschiedenen Schulen und gab es bereits bestehende Modelle, die als ideal gelten könnten? – Welche der bisherigen Forschungsergebnisse sprechen für, welche gegen die Einrichtung von Deutschförderklassen und was lässt sich daraus ableiten?

Werner Wintersteiner: Man kann selbstverständlich ganz prinzipiell und unideologisch über die Förderung von Kindern, die nicht Deutsch sprechen, reden und darüber forschen, in welchen Settings sie die Landessprache am besten lernen. Das geschieht ja auch schon seit vielen Jahren. Leider spielten diesbezügliche Forschungsergebnisse nicht die geringste Rolle bei der Entscheidung, die Deutschförderklassen einzurichten.

Und genau deshalb kann man die konkrete Frage – nämlich Deutschförderklassen 2018 in Österreich – leider keinesfalls von ihrem ideologischen Gehalt ablösen. Denn die getrennten Klassen sind seit Jahren das Mantra des jetzigen Kanzlers und damaligen Integrationsstaatssekretärs – eine letztlich, wie man sieht, sehr nützliche Teilstrategie seines Weges an die Macht.

Der ideologische Gehalt der Förderklassen beschränkt sich nicht darauf, dass deren Einführung im Zusammenhang mit einer systematischen Trennung zwischen den Eigenen und den Anderen steht, so wie diese Politik bei den Sozialleistungen, beim Kindergeld, der mutwilligen Diskussion über Kopftuch im Kindergarten usw. ebenfalls an der Markierung dieser Trennung arbeitet. Darüber ist ja schon viel geredet worden. Wir dürfen aber auch nicht vergessen, dass damit zugleich die Idee als selbstverständlich durchgesetzt

wird, dass Integration die absolute Anpassung bis zur Assimilation bedeutet. Der Förderklassen-Topos hat zum Beispiel jede Diskussion über den Unterricht in den Herkunftssprachen verstummen lassen und so die Perspektive stark eingeschränkt. Eine ideologische Dimension sehe ich auch in der Art der Einführung der »Förderklassen«, gegen den Widerstand aller namhaften Expert_innen und vieler betroffener Lehrkräfte.

Eine wissenschaftliche Diskussion der »Förderklassen« muss meines Erachtens wohl alle diese Dimensionen mit berücksichtigen.

Ursula Esterl, Nicola Mitterer: Wir sind nun vielleicht selbst in die Falle getappt, provokant den Terminus der »Deutschförderklasse« zu verwenden, ohne genau zu definieren, was wir darunter verstehen und welche Parameter erfüllt werden müssen, um eine positive Bewertung für denkbar zu halten. Dass die Bezeichnung falsche (oder je nach Standpunkt auch gewünschte) Assoziationen weckt, ist richtig und vermutlich auch so intendiert – es lässt einen Spielraum offen, der durchaus auch zum Nachteil der betroffenen Kinder und Jugendlichen ausgelegt werden könnte.

Dass es in Deutschland bereits seit den 1970er Jahren (also streng genommen schon lange vor der Geburt des jetzigen Kanzlers) so genannte »Vorbereitungsklassen« für Seiteneinsteiger_innen gibt, deren Curricula in den einzelnen Bundesländern immer wieder adaptiert wurden, ist allerdings auch Fakt. Ein sehr differenziertes Curriculum wie jenes der Stadt Hamburg³ wird auch im *Leitfaden für Schulleiterinnen*

und Schulleiter zu den Deutschförderklassen⁴ in Österreich als »Modell guter Praxis« für die Konzeption des Lehrplans herangezogen – und da werden die Bedeutung des Erwerbs von Bildungssprache, die Förderung interkultureller Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie Chancen und Potenziale von Mehrsprachigkeit jedenfalls betont.⁵ Yvonne Decker-Ernst hat im Rahmen ihrer Dissertation eine über 400-seitige, reflektierte und kritische Bestandsaufnahme der Vorbereitungsklassen in Baden-Württemberg vorgelegt – im Schuljahr 2015/16 gab es in diesem Bundesland 1.400 Vorbereitungsklassen für unterschiedliche Zielgruppen (Decker-Ernst 2017, S. 179) –, um Schwierigkeiten und Potenziale auszuloten, und ist zu einem sehr differenzierten Bild gekommen. Unter den zehn von ihr zusammenfassend formulierten Handlungsempfehlungen wird als Punkt 5 die »Festlegung curricularer Mindeststandards zur Sicherung der Unterrichtsqualität« genannt (ebd., S. 374 f.), und in der Entwicklung eines umsichtigen, die aktuellen Forschungsergebnisse berücksichtigenden Curriculums sehen auch wir Potenzial.

Die Kritik an einem Regierungsprogramm, das mit martialischen Formulierungen Deutschförderklassen fordert, ohne klar festzulegen, für welche Zielgruppe diese gedacht sind, und das weiterführende Ideen zu einem umfassenden Konzept vermissen lässt, war mehr als berechtigt.⁶ Allerdings war zum Zeitpunkt der Stellungnahmen vieles noch unklar (und ist es bedauerlicherweise bis heute).⁷ Dennoch erscheint es uns nun gerade in diesem Kontext so wichtig, zu differenzieren

und jede ernst gemeinte Diskussion zum Thema Sprachliche Bildung in der Schule zu begrüßen, kritisch Stellung zu beziehen und offene Fragen anzusprechen.

Die Diskussion um »Deutschförderklassen« (und wir denken hier an die Zielgruppe der Seiteneinsteiger_innen in der Sekundarstufe I) sowie die Entwicklung eines entsprechenden Curriculums könnte gerade unter Mitwirkung einer möglichst großen Anzahl von Expert_innen auch Chancen bergen und die Entwicklung eines Konzepts zur durchgängigen sprachlichen Bildung, zum wertschätzenden Umgang mit Mehrsprachigkeit, für das das *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Reich/Krumm 2013) eine so wertvolle Basis bietet, vorantreiben. Und dabei sollte seitens der Expert_innen eben nicht die Befürchtung bestehen müssen, sich von einem System vereinnahmen zu lassen, das ein allzu eindimensionales Konzept von sprachlicher Bildung vor Augen hat. – Genau hier ginge es darum, ideologische Barrieren zugunsten der sachlichen Diskussion abzubauen.

Dass Assimilation anstelle von Integration von manchen Regierungsverantwortlichen angestrebt wird, lässt sich nicht generell von der Hand weisen, dass jedoch Inhalt und Gestaltung des Unterrichts vom entwickelten Curriculum und in noch stärkerem Maße von den handelnden, gut qualifizierten Lehrpersonen abhängen wird, ebenso wenig. Und genau hier gälte es, Ideologie, Zuschreibungen und Vorbehalte von Handlungen und Ergebnissen zu trennen, was wohl erst in einigen Jahren möglich sein wird. Die Zeit sollte man jedoch nicht verstreichen lassen, in der Hoffnung, die nächsten Wahlen

mögen eine Veränderung mit sich bringen. Hier gilt es anzusetzen, sorgsam und sachbezogen zu beobachten – zum Wohle der Betroffenen.

Die Förderung der Schul- und Landessprache Deutsch, aber auch die der Erstsprachen der Schüler_innen sowie eine positiv bewertete Mehrsprachigkeit sollen und dürfen einander nicht ausschließen. Es ist wenig zielführend, das eine gegen das andere auszuspielen, denn es wird beides brauchen!

Frage 3: Wenn Sie ein pauschales Urteil fällen müssten, würden Sie sich in Anbetracht der derzeitigen Formulierungen und Vorgaben für die Implementierung der Deutschförderklassen in der Sekundarstufe I aussprechen?

Ursula Esterl, Nicola Mitterer: So pauschal ließe sich diese Frage, wie ja bereits dargelegt, nur aus einer ideologischen Position beantworten, nicht aber dann, wenn man um eine differenzierte Sichtweise bemüht ist und versucht, sie aus der Perspektive der betroffenen Kinder und Lehrpersonen zu betrachten. Es ist unbestritten, dass es bereits jetzt zahlreiche Initiativen gibt, getragen zumeist von engagierten Lehrpersonen, in glücklichen Fällen von der gesamten Schule, aber es gibt auch viel Unsicherheit und nicht selten Überforderung. Zu behaupten, dass Deutschförderklassen alle Probleme lösen könnten, wäre ebenso unzulänglich, wie pauschal von Ghettoklassen oder gar Wegsperrern zu sprechen. Sie können eine Möglichkeit sein, einen Rahmen zu schaffen genau für jene Kinder und Jugendlichen, die oft Ungeheuerliches erleben mussten, ihnen Zeit zu

geben anzukommen, sich in einem neuen, für sie fremden Umfeld zurechtzufinden und sich mit der deutschen Sprache vertraut zu machen, von deren Beherrschung ihr Bildungserfolg in Österreich in hohem Maße abhängen wird.

Dass es damit nicht getan ist, dass gelingende Integration weit darüber hinausgehen muss und eine Deutschförderung ohne ein Aufeinander-Zugehen, ohne Einbeziehung aller Ressourcen der Kinder und gegenseitige Wertschätzung nicht gedacht werden und schon gar nicht mit einer halb- oder ganzjährigen Fördermaßnahme erledigt sein kann, versteht sich von selbst. Aber die Frage »Deutschförderklasse oder integrierte Lernbegleitung?« lässt sich mit Heidi Rösch nur als »und« verstehen. »Denn ein DaZ-Förderkurs ist genauso wenig wie Lernbegleitung per se positiv oder negativ zu bewerten. Die Qualität ergibt sich durch die konkrete Umsetzung, und diese ist ausschlaggebend für den Erfolg.« (Rösch 2008, S. 465) Und die Bereitschaft, Förderung für alle Schüler und Schülerinnen bedarfsorientiert mitzudenken, muss zu einem Prinzip werden – für alle Fächer und die gesamte Schullaufbahn hindurch.

Werner Wintersteiner: Die Frage suggeriert, dass es eine Wahlmöglichkeit gäbe. Die gibt es aber nicht. Es ist somit belanglos, ob ich mich dafür oder dagegen ausspreche. Was natürlich zu beobachten ist, ist, dass der Widerstand insofern Wirkung gezeigt hat, als die ursprünglichen Pläne ein wenig abgemildert und reduziert wurden, nämlich dass nun nur Neueinsteiger_innen in die Klassen kommen und die Direktio-

nen (einstweilen) einen Ermessensspielraum bei der Einstufung haben. Ich hoffe, die Lehrkräfte vor Ort werden einen Modus vivendi finden und aus dieser Maßnahme das Beste herausholen. Wenn stimmen würde, was der Bildungsminister bei der Beschlussfassung im Parlament verkündete, nämlich »Wir wollen nichts anderes als Startnachteile ausgleichen und langfristig für mehr Chancengerechtigkeit sorgen«, dann wäre man wohl anders vorgegangen.

Frage 4: Wenn wir nun den engen Rahmen des konkreten Beispiels Deutschförderklassen wieder verlassen und uns dem Thema Integration und Bildung im weiteren Sinne nähern – in welchen Aspekten sehen Sie derzeit den größten Handlungsbedarf?

Ursula Esterl, Nicola Mitterer: Vor kurzem ist ein Buch der Schriftstellerin Thea Dorn erschienen, das den Titel *deutsch, nicht dumpf* trägt und in Deutschland und auch Österreich für Diskussionen gesorgt hat. In diesem Buch plädiert die Schriftstellerin für einen »aufgeklärten Patriotismus«. Sigmar Gabriel, ehemaliger deutscher Außenminister und Vorsitzender der SPD, verfasste im *Spiegel* eine lange und wohlwollende Rezension dieses Buches,⁸ in der er unter anderem die CSU für deren Gespür lobt, eine Volkspartei zu sein, und dafür eintritt, »dass demokratische Parteien diesen Gefühlshaushalt [er meint damit die Sehnsucht nach Heimat und Identität auf Seiten der Deutschen, Anm. U.E./N.M.] besser nicht ignorieren«. Besonders ins Auge fällt aber seine Formulie-

rung, wonach »Kopf und Herz« sich »von Hölderlin und Auschwitz gleichermaßen erreichen lassen« müssten. Für den Deutschunterricht bedeutet das vor allem, dass Literatur, die in Zusammenhang mit Migrationsfragen nie eine Rolle spielt, wieder so unterrichtet werden müsste, dass alle Schülerinnen und Schüler in ihr eine Zuflucht – die notwendigerweise eine Zuflucht im Ungewissen ist – finden können. Es bedeutet ebenso, dass die Etablierung einer Erinnerungskultur für alle ein notwendiger nächster Schritt ist, ohne den ein Vorankommen in aktuellen Fragen undenkbar ist. Es bedeutet letztlich, dass die Frage, ob man Kinder in eigenen Klassen unterrichtet, wo sie immerhin die Möglichkeit haben, in einem geschützten Rahmen die Sprache, die sie für all das brauchen werden, erlernen können, eigentlich nebensächlich ist.⁹ »Du musst dein Leben ändern«, diesen Satz hat Rilke uns geschenkt und er wird vielen Geflüchteten »etwas sagen«. Wir müssen Denken und (schulisches) Handeln ändern. Weniger wird nicht genügen.

Werner Wintersteiner: Diesen letzten Sätzen meiner Kolleginnen schließe ich mich gerne an. Vor kurzem ist ein Buch der Politikwissenschaftler Ulrich Brand und Markus Wissen erschienen, das den Titel *Imperiale Lebensweise* trägt und in Deutschland und teilweise auch Österreich für Diskussionen gesorgt hat. In diesem Buch analysieren die beiden sehr umfassend die verheerenden Folgen unseres Lebensstils – die Produktion ebenso wie den Konsum, die ganze Gesellschaftsordnung – und kritisieren auch die Halbherzigkeit der meisten angebotenen Auswege. Sie

plädieren für eine solidarische Lebensweise, die freilich eine grundlegende Transformation der Gesellschaft voraussetzt. »Du musst dein Leben ändern«: Dieser Satz von Rilke ist nicht nur die Lebenserfahrung vieler Geflüchteter, sondern auch ein Leitmotiv dieses Buches. Sicher müssen wir unser Denken und (schulisches) Handeln ändern. Aber auch unsere ganze Lebensweise. Weniger wird nicht genügen.

Möchten Sie, geschätzte ide-Leserinnen und -Leser, selbst gern zu diesem Thema Stellung nehmen oder eine andere bildungspolitisch relevante Frage an dieser Stelle erörtern, so fühlen Sie sich herzlich eingeladen, uns zu kontaktieren: ursula.esterl@aau.at

Anmerkungen [Zugriffe: 31.7.2018]

- 1 <https://www.augsburger-allgemeine.de/politik/Wie-viele-Fluechtlinge-kommen-tatsaechlich-nach-Europa-id51537501.html>.
- 2 <https://www.zeit.de/2018/29/seenotrettung-fluechtlinge-privat-mittelmeer-pro-contra>.
- 3 <http://www.hamburg.de/contentblob/2372472/d5bc461ca6bf6959842cdaaeca227f/data/daz-sts.pdf>.
- 4 http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/Leitfaden_Deutschfoerderklassen_BA.pdf.
- 5 Vgl. *Bildungsplan Grundschule. Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen*. Hamburg 2011, S. 12. Online: <https://www.hamburg.de/contentblob/2965708/388a43c1f785c1d81433984e61e7e92e/data/deutsch-zweit-sprache-gs.pdf>.
- 6 Vgl. dazu insbesondere die Stellungnahmen der Forschenden und Lehrenden des Bereichs Deutsch als Zweitsprache der Universitäten Graz, Innsbruck, Salzburg und Wien zum Bildungsprogramm 2017 bis 2022 der österreichischen Bundesregierung: [\[phil-kult-mbkurie.univie.ac.at/home/stellungnahmen/stellungnahme-zum-neuen-bildungsprogramm-kolleginnen-daz-jaenner-2018/\]\(https://phil-kult-mbkurie.univie.ac.at/home/stellungnahmen/stellungnahme-zum-neuen-bildungsprogramm-kolleginnen-daz-jaenner-2018/\) sowie die des Österreichischen Verbands für Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache \(ÖDaF\): \[file:///C:/Users/ed/Downloads/O%CC%88DaF_Stellungnahme_Deutschfo%CC%88r6\]\(file:///C:/Users/ed/Downloads/O%CC%88DaF_Stellungnahme_Deutschfo%CC%88r6\).](https://

</div>
<div data-bbox=)

- 7 Die Lehrplanverordnung wurde am 31. August 2018 kundgemacht und ist für alle im ris unter folgendem Link abrufbar: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2018/230/20180831>. Sie kann aufgrund des mit dem Redaktionsschluss zusammenfallenden Erscheinens an dieser Stelle noch nicht kritisch betrachtet werden.
- 8 <http://www.spiegel.de/spiegel/sigmar-gabriel-ueber-thea-dorns-deutsch-nicht-dumpfein-ziviles-gefuehl-a-1206448.html>.
- 9 Ein Plädoyer ganz anderer Art für eine »mittlere Position« findet man über diesen Link: <https://www.youtube.com/watch?v=1A7Aw88As64>. Vielleicht eine Anregung für den Unterricht, um Schüler_innen den Zugang zu diesem so komplexen Thema zu eröffnen.

Literatur

- BRAND, ULRICH; WISSEN, MARKUS (2017): *Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Menschen und Natur im globalen Kapitalismus*. München: Oekom.
- DECKER-ERNST, YVONNE (2017): *Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- DORN, THEA (2018): *deutsch, nicht dumpf. Ein Leitfaden für aufgeklärte Patrioten*. München: Knaus.
- REICH, HANS; KRUMM, HANS-JÜRGEN (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster u. a.: Waxmann.
- RÖSCH, HEIDI (2008): Sprachförderkurs DaZ oder Lernbegleitung? In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= DTP, Bd. 9), S. 457-467.

ide empfiehlt



Thöming, Anja-Rosa C. (Hg.)
Genussvolles Aneignen der Künste
 Festgabe für Gudrun Schulz.
 Vechta-Langförden: Geest, 2017. 690 Seiten.
 ISBN 978-3-8668-5664-6 • EUR 44,00

Die vorliegende Publikation ist eine Festschrift für die Literaturwissenschaftlerin und Literaturdidaktikerin Gudrun Schulz – meines Wissens die einzige DDR-Didaktikerin, die an einer westdeutschen Universität Karriere gemacht hat. Von 1993 bis 2004 lehrte sie an der Universität Osnabrück/Standort Vechta (heute Universität Vechta) im Fachbereich »Sprachen, Kunst, Musik/Fach Germanistik« Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik. Der Schwerpunkt der Interessen von Gudrun Schulz liegt seit ihrer Dissertation bei der Lese- und Literaturdidaktik, ein Bereich, in dem sie bis heute intensiv tätig ist.

Der beinahe 700 Seiten umfassende Sammelband ist allerdings keine Festschrift in dem Sinne, dass wissenschaftliche Aufsätze zu einem General-

thema versammelt werden und einleitend eine Widmung für die oder den Geehrten ausgesprochen wird. Vielmehr ist ein bunter Almanach als »Festgabe« (wie der Untertitel treffend lautet) zusammengestellt worden, der die vielfältigen Interessens- und Schaffensgebiete von Gudrun Schulz vereint: das Literarische, das Musikalische, das Malerische, das Politische und das Didaktische. Das Zentrum jedoch ist die Geehrte selbst. Diese Zentrierung erfolgt auf subtile Art, die Persönlichkeit der Geehrten wird durch die Wahl der Sujets und die Vielfalt der Stile der Beiträge abgebildet. Wissenschaftliche Texte, essayistische Beiträge, didaktische Aufsätze mischen sich mit Gedichten, kurzen Erzählungen, Zeichnungen und Bildern – die genussvolle Aneignung der Künste wird hier nicht beschworen, sondern vorgeführt, nein: zelebriert.

Die didaktischen Beiträge von Ulf Abraham, Kaspar Spinner, Julia Lüpkes, Olaf Bröcker und anderen sind meist synästhetisch angelegt, manche gründen sich direkt auf die Schulpraxis, andere sind eher theoretisch ausgerichtet; die musikhistorischen Aufsätze reichen von der *Zauberflöte* bis zum Underground; Texte über Lyrik umspannen Themen wie Kinderlyrik, Theodor Kramer oder Episoden aus dem Leben Paul Celans; doch es gibt auch Abschnitte über »Fauneskes und Florales«, und ein eigenes Kapitel ist dem »Jahrhundert-Dichter Brecht« gewidmet, der im Zentrum der literaturwissenschaftlichen Forschungen von Gudrun Schulz stand und steht.

Daraus ist ein schöner Almanach entstanden, der die verdiente Wissenschaftlerin in angemessener Weise

ehrt. Zugleich aber, so scheint mir, zeichnen sich hinter der Festschrift die Umriss eines gesamten Bildungsprogramms ab, wie es von »ReformpädagogInnen« aller Zeitalter und Generationen immer wieder neu erfunden wurde und wird – eine lebensfrohe Pädagogik, die denen, die sich bilden wollen, die Fülle an Welt erschließt, eine Welt, die sich nicht in Systeme und Doktrinen pressen lässt und die dennoch Richt-Linien und Geländer enthält ..., aber auch Widersprüchliches und Sperriges, Verbundenes und Unverbundenes, Rohes und Aufbereitetes, und die anregt zur Freude am Fremden, zum Mut zum Schwierigen, zur Lust am Entdecken. Vielleicht erkennen, mit einem durch die Lektüre dieser Festgabe geschärften Blick, manche wieder die Ganzheit und Schönheit der Literatur und einer ihr angemessenen Didaktik, die durch die kompetenztheoretische Verengung verloren zu gehen droht.

WERNER WINTERSTEINER

WERNER WINTERSTEINER ist Universitätsprofessor i. R. für Deutschdidaktik und Friedenspädagoge sowie Gründer des Zentrums für Friedensforschung und Friedenspädagogik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Er beschäftigt sich mit (transkultureller) Literaturdidaktik, interkulturellem Lernen, literarischer Bildung und Friedensforschung. Seit 1988 ist er Herausgeber der *ide*.

E-Mail: werner.wintersteiner@aau.at

**Verleihung
des Friedrich-Preises an
Prof. Dr. Cornelia Rosebrock**

Der *Friedrich-Preis für Deutschdidaktik* wurde am 16. September 2018 auf dem 22. Symposium Deutschdidaktik in Hamburg an Professorin Dr. Cornelia Rosebrock (Goethe-Universität Frankfurt am Main) verliehen. Cornelia Rosebrock erhält diesen mit 10.000 Euro dotierten Preis der Erhard-Friedrich-Stiftung für ihre herausragenden Forschungs- und Publikationsleistungen, insbesondere im Bereich der Lesesozialisation, des Lese- und Literaturerwerbs und der Literaturdidaktik. Mit ihrer richtungsweisenden und interdisziplinär ausgerichteten Forschung prägt sie seit vielen Jahren das deutschdidaktische Denken und Forschen. Durch die große Nähe ihrer Forschung zu unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozessen werden ihre Publikationen weit über die Deutschdidaktik hinaus wahrgenommen und prägen gleichfalls den aktuellen Leseunterricht. Als Vorsitzende des »Symposiums Deutschdidaktik e.V.« (2012 bis 2016) und durch ihr Wirken im »Bildungspolitischen Arbeitskreis« hat sie zudem die Weiterentwicklung der Deutschdidaktik als zukunftsfähige Wissenschaftsdisziplin entscheidend geprägt.

*Für die Jury zur Vergabe des
Friedrich-Preises 2018:
Astrid Müller*

ide und die Abteilung Fachdidaktik
des Instituts für Germanistik^{A^{ECC}}
der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
gratulieren sehr herzlich!

Prof. Dr. Karlheinz Fingerhut (1939–2018)

Am 5. Juli 2018 ist Karlheinz Fingerhut verstorben. Mit ihm verliert die Deutschdidaktik einen der produktivsten und einflussreichsten Wissenschaftler, einen hervorragenden Literaturdidaktiker und einen großartigen, geradlinigen Menschen. Sein vielfältiges Wirken begann in der Aufbruchszeit der 1970er bis 1990er Jahre. Doch hat er seine Aktivitäten auch nach seiner Emeritierung 2005 bis zu seinem Tode nie eingestellt.

Fingerhut studierte Germanistik, Romanistik und Philosophie in Münster, Besançon und Bonn. Nach der Lehramtsausbildung promovierte er über Nietzsche, Rilke und Kafka. Von 1973 bis 2005 war er Professor für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg.

An Professor Fingerhut ist zum einen die Breite seiner Forschungsfelder zu würdigen, zum anderen die Tiefe seiner Studien. Er hat immer auf einer Verbindung zwischen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik bestanden. Und er ist häufig auf einige ihm besonders wichtige Autoren zurückgekommen, mit denen er sich sein Leben lang beschäftigt hat: *Schiller, Heine, Kafka*. Zu seinen Werken zählen unter anderem: *Standortbestimmungen. Vier Untersuchungen zu Heinrich Heine* (1971); *Literatur und Geschichte. Modellanalysen. Heinrich Heine: Deutschland. Ein Wintermärchen* (1976); *Heinrich Heine, der Satiriker* (1992); *Franz Kafka, Klassiker der Moderne* (1981); *Kafka für die Schule* (1996); *Kennst du Franz Kafka?* (2007) und viele mehr ... Wie wenige andere hat er sich auch mit Lyrik gründlich auseinandergesetzt und sie für den Schulunterricht fundiert aufbereitet – in den »Arbeitsbüchern für den Lyrik-Unterricht«, so etwa: *Politische Lyrik*, gemeinsam mit Norbert Hopster (1981) oder mit Margret Fingerhut *Liebeslyrik* (1983) und *Naturlyrik* (1999).

Zu seinen vielen Forschungsfeldern zählten vor allem Kanon und Literaturgeschichte, Unterrichtsmethoden, Unterrichtsmodelle, fachdidaktisches Orientierungswissen sowie Lehrplan- und Curriculumentwicklung.

Karlheinz Fingerhut hat auch als Co-Herausgeber der Fachzeitschrift *Diskussion Deutsch*, des kritischen Organs für eine Reform von Didaktik und Unterricht, über zehn Jahre lang entscheidende Impulse für die Entwicklung des Faches gegeben. Als wissenschaftlicher Berater von Lehrplankommissionen in Nordrhein-Westfalen (1993–1998) und für neue Deutsch-Lehrwerke (1999–2006) hat er direkt in die Schulpraxis hineingewirkt.

1998 wurde er für sein Lebenswerk mit dem erstmals vergebenen Erhard-Friedrich-Preis geehrt »als herausragender Deutschdidaktiker, der seit 25 Jahren Theorie und Praxis des Literaturunterrichts als Forscher, kritischer Kommentator und Verfasser von Unterrichtswerken maßgeblich mitbestimmt hat.«

Sehr genau hat Karlheinz Fingerhut die Veränderungen registriert, denen der Deutschunterricht in den letzten Jahren unterworfen wurde, und die er sehr nüchtern zu beschreiben pflegte:

Unter der Regie von Bildungs-Standards und Kompetenzorientierung, Zentralabitur und Qualitätssicherung hat der Interpretationsaufsatz seinen Charakter verändert. Er ist nicht mehr Zeugnis einer möglichst persönlichen Auseinandersetzung eines Schülers, einer Schülerin mit einem literarischen Text, sondern in erster Linie Zeugnis eines erfolgreich abgeschlossenen Erwerbs von Lese-, Textanalyse und Textkommentarkompetenz. (Fingerhut 2010, S. 46)

Karlheinz Fingerhuts ebenso bedächtige wie kritische Stimme wird uns fehlen. Wir können ihn wohl dadurch am besten in Erinnerung behalten, dass wir uns weiterhin auf sein umfangreiches Werk beziehen.

WERNER WINTERSTEINER

Neu im Regal

Karlheinz Fingerhut

Kafka für Querdenker

Literaturdidaktische Lektüren.

(= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 38).

Frankfurt/M.: Peter Lang, 2017. 252 Seiten.

ISBN 978-3-6317-3713-2 • EUR 49,95

Der fast 250 Seiten starke Band *Kafka für Querdenker* von Karlheinz Fingerhut versammelt neun Beiträge zu (vor allem, aber nicht nur, vgl. 2. Heine, Celan 9. Goethe) Franz Kafka, seinen Texten und ihren ambigen Lektüren. Basierend auf zum Teil aktualisierten Vorträgen und Vorlesungen, Buch- und Zeitschriftenbeiträgen aus dem Zeitraum 1981–2017, fokussiert der Kafka-Kenner auf ausgewählte Texte in ihren historischen und medialen (insbesondere bildlichen, vgl. 6. *Die Verwandlung*, 8. *Erstes Leid*) Kontexten. Seine Vorgangsweise ist vielleicht am besten über ein Phänomen der (Post)Moderne zu beschreiben: den Flaneur, der – durchaus mit subversivem Potenzial – auf- bzw. wiederfindet und (neu) konstituiert. Fingerhut vaziert zwischen Problemfeldern von Literaturwissenschaft, -geschichte und -didaktik, Lehrplanentwicklung und Kanonwissenschaften). Sein differenzierter Blick gilt Romanen bzw. -fragmenten (z. B. *Der Verschollene*, *Der Prozess*), Erzählungen (z. B. *Die Verwandlung*, *Erstes Leid*) und – in traditionellen Lehr- und Lernkontexten weniger etabliert – Parabeln

(z. B. *Der Schlag ans Hoftor*, *Die Sorge des Hausvaters*) und Aphorismen. Darüber hinaus kann der an Studierende und Lehrer/innen gerichtete Band als kurze und kritische Geschichte der Literaturdidaktik gelesen werden. Fingerhut bedient sich bei seinem methodisch vielfältigen Experiment, »das Periphere probeweise ins Zentrum zu rücken« (S. 23), u. a. biografischer, psychologischer, sozialgeschichtlicher, medien- und kommunikationswissenschaftlicher, textanalytischer und editionsphilologischer Zugänge. Der Akzent des Buches liegt auf der (ästhetischen) Polyvalenz literarischer Texte, die es zu erkennen gilt und deren unterschiedliche Lesarten (mehrfach spricht Fingerhut von einer »doppelten«, S. 19 oder »spekulativen«, S. 193 Lektüre) auch in schulischen Lehr-Lern-Settings zu etablieren und für produktives Lesen, Schreiben und Sprechen über Literatur nutzbar zu machen sind. In diesem Sinn ist das Buch eine Anstiftung zur Emanzipation von – für Kafka reichlich vorhandenen, die Lektüre steuernden und häufig die Fiktion von der »richtigen« Interpretation fortschreibenden – Lese- und Interpretations»hilfen« über dekonstruktive Verfahren; es ist aber auch der Versuch, zwischen Kompetenzorientierung und, nunmehr mit Blick auf die Lesenden selbst und damit in konstruktiven Theorien fundiert, einer fantasievollen, subjektiv affizierenden und individuell zufriedenstellenden (vgl. S. 13) Lektüre zu vermitteln.

URSULA KLINGENBÖCK ist Assistenzprofessorin im Bereich Neuere deutsche Literatur am Institut für Germanistik der Universität Wien.

E-Mail: ursula.klingenboeck@univie.ac.at