

Björn Hayer und Gabriela Scherer

Vermessungen

Neuere Tendenzen in der Gegenwartsliteratur

Konzepte für den Unterricht

Lothar Bluhm, Stephan Merten, Stefan Neuhaus,
Uta Schaffers, Gabriela Scherer, Eva L. Wyss (Hg.)

KOLA

Koblenz-Landauer Studien zu
Geistes-, Kultur- und Bildungswissenschaften

Band 16

Björn Hayer und Gabriela Scherer

Vermessungen

**Neuere Tendenzen in der
Gegenwartsliteratur**

Konzepte für den Unterricht

 **Wissenschaftlicher Verlag Trier**

Hayer, Björn; Scherer, Gabriela: Vermessungen.
Neuere Tendenzen in der Gegenwartsliteratur –
Konzepte für den Unterricht /
Björn Hayer, Gabriela Scherer. -
Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2016
(Koblenz-Landauer Studien; Bd. 16)
ISBN 978-3-86821-665-3

Umschlaggestaltung: Brigitta Disseldorf

© WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2016
ISBN 978-3-86821-665-3

Alle Rechte vorbehalten
Nachdruck oder Vervielfältigung nur mit
ausdrücklicher Genehmigung des Verlags

WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier
Bergstraße 27, 54295 Trier
Postfach 4005, 54230 Trier
Tel.: (0651) 41503
Fax: (0651) 41504
Internet: <http://www.wvttrier.de>
E-Mail: wvt@wvttrier.de

Inhalt

Vermessungen. Neuere Tendenzen in der Gegenwartsliteratur – Konzepte für den Unterricht. Einleitung	1
In Ambivalenzen und Stimmenvielfalt hineinschreiben. Ilija Trojanow: <i>Der Weltensammler</i> (2006)	11
Melancholische Kreativität. Marion Poschmann: <i>Hundenovelle</i> (2008)	27
Transparenz- und Überwachungskultur. Juli Zeh: <i>Corpus Delicti</i> (2009)	39
Identität im Spiegel des Netzes. Daniel Kehlmann: <i>Ruhm</i> (2009)	47
Aufbruch nach Buenaventura. Dorothee Elmiger: <i>Einladung an die Waghalsigen</i> (2010)	57
Der missverstandene Inselkönig. Christian Kracht: <i>Imperium</i> (2012)	69
Abgesang auf Mörikes Spuren. Anna Katharina Hahn: <i>Am Schwarzen Berg</i> (2012)	79
Selbstbestimmung in multi-, trans- und interkulturellen Räumen. Thomas Meyer: <i>Wolkenbruchs wunderliche Reise in die Arme einer Schickse</i> (2012)	91
Identitätskonstruktion als Puzzlespiel. Eva Menasse: <i>Quasikristalle</i> (2013)	99
Peter Schlemihl in Arkadien?! Literatur- und kulturgeschichtliche Erkundungen. Thomas Hettche: <i>Pfaueninsel</i> (2014)	109

Zukunft im Rückblick.	
Benedict Wells: <i>Vom Ende der Einsamkeit</i> (2016)	121
Die Welt ganz unten. Erkundungen mit Lesetagebüchern.	
Heinz Strunk: <i>Der goldene Handschuh</i> (2016)	131
Literaturverzeichnis	139
Abbildungsverzeichnis	155

Vermessungen. Neuere Tendenzen in der Gegenwartsliteratur – Konzepte für den Unterricht

Einleitung

Didaktische Diskussionen über adäquate Sachgegenstände für den Literaturunterricht der Oberstufe sind meist – man kann auch sagen, fast zwangsläufig – an die Kanonfrage geknüpft.¹ Literarische Bildung, so der Konsens, beruht zu nicht unwesentlichen Teilen auf der Kenntnis von Literaturdenkmälern der eigenen (sprach-)kulturellen Vergangenheit sowie auf dem Wissen um Ordnungskategorien wie Gattung, Epoche, Autor. Die schulische Arbeit am kulturellen Gedächtnis im Kontext von Individuation, Sozialisation und Enkulturation hat ihr Gegenstandsfeld im Zuge der kommunikativen Wende seit den 1970er Jahren zwar kontinuierlich – gestützt auf veränderte Bildungspläne – um Kinder- und Jugendliteratur sowie um erwachsenenliterarische Texte der Gegenwart erweitert. Meist handelt es sich bei der konkreten Einspeisung von zeitgenössischer Literatur in den Deutschunterricht jedoch auch gegenwärtig nicht um tatsächliche Neuerscheinungen auf dem Buchmarkt, sondern um Bücher, die ihrerseits – dank didaktischen Handreichungen und Arbeitsmaterialien bei einschlägigen Verlagen – bereits schulisch kanonisiert, also etwas älteren Datums sind und dadurch auch (schon) nicht (mehr) auf aktuelle Debatten und Diskurse antworten.

Weil sich die schulische Arbeit an der literarischen Tradition und Gegenwart nicht in Analysepraktiken ohne Beziehung zum eigenen Erfahrungsalltag der Heranwachsenden erschöpfen kann und darf, um Lesen als kulturelle Praxis lebendig zu erhalten, sind didaktisch-methodische Überlegungen ebenso wichtig wie die Sichtung der Neuerscheinungen unter dem Fokus, auf welche (drängenden) Fragen der Gegenwart literarische Texte aktuell mit welchen literarästhetischen Mitteln antworten. Ein solches Unternehmen erfordert beständige Aufmerksamkeit für Buchmarkt, Literaturpreisvergaben und Feuilleton sowie eine der Rezeptionsästhetik verhaftete Position bei der Erwägung von Vermittlungsoptionen.

Das Unterfangen, Gegenwartsliteratur für den Deutschunterricht zu sichten, steht nicht solitär im Feld der literaturdidaktischen Publikationen der vergangenen Jahre.² Neu sind die hier vorgestellten literarischen Texte selbst. Und teilweise anders sind die Herangehensweisen, die zu imaginativ-produktiven Verstrickungen in den Text auffordern und dazu anleiten, Vernetzungen in der Welt der Texte nachzugehen. Die unterrichtspraktischen Anregungen, die jeden der aus dem Gros der Neuerscheinungen herausgegriffenen Romane im vorliegenden Buch begleiten, mögen dazu ermutigen,

¹ Vgl. Paefgen 2010, 79.

² Vgl. insbes. Pfäfflin 2010, Dawidowski 2012 und Pieper 2014.

nebst den vergnüglichen und leicht lesbaren auch die komplexen und sperrigen Gegenwartsromane in den Literaturunterricht einzuspeisen und die Heranwachsenden so an das Panoptikum der aktuellen literarischen Erzählvielfalt heranzuführen.

Literarästhetische Rezeptionskompetenz bildet das Zentrum literarischer Bildung.³ Die Förderung dieser Kompetenz – je nach didaktischer Position, auf die man sich argumentativ beruft, auch als literarische, literarisch-ästhetische oder poetische Kompetenz bezeichnet – ist verknüpft mit der Zielvorstellung, Heranwachsenden die Gratifikationen zu eröffnen, die das Lesen fiktional-ästhetischer Texte bereitstellt. Kompetenz im Umgang mit Literatur hat aber nicht nur eine rezeptive, sondern auch eine produktive Seite.⁴ Wenn es sich bei letzterem um eigenes literarisches Schreiben handelt, so wird darüber traditionell in der Sprachdidaktik nachgedacht (z. B. im Kontext von kreativem Schreiben). Vertreter eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts nutzen textproduktive Verfahren jedoch schon lange auch für das Anbahnen von subjektiven Verstehensprozessen beim Aushandeln intersubjektiver Interpretationen und nicht ausschließlich nur zur emotionalen und imaginativen Textaneignung.

Die vorliegende Handreichung beschränkt sich auf Romane, wohl wissend, dass auch die aktuelle Dramatik und Lyrik viel für den Deutschunterricht zu bieten haben. Das Buch versteht sich so als Anfang, auf den weitere Handreichungen zu den anderen Gattungen folgen können. Didaktisch-methodisch liegt ebenfalls eine Engführung vor. Die hier dargebotenen Überlegungen zur schulischen Auseinandersetzung mit Neuerscheinungen oszillieren um zwei Erarbeitungs- und Vermittlungsarten: Zum einen fokussieren wir auf „Lesen und Schreiben“ als Erschließungsinstrumente und zum anderen setzen wir auf „Intertextualität“ in einem durchdachten Lehr-Lern-Arrangement.

Von den seit 2006 auf dem Prüfstand und in der Diskussion stehenden Aspekten literarischen Lernens⁵ kommen dabei vor allem die Aspekte „Beim Lesen [...] Vorstellungen entwickeln“, „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“, „Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“, „Narrative [...] Handlungslogik verstehen“ und „Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen“ in den Blick. Das diesen Lernaspekten übergeordnete Ziel ist das der „literarischen bzw. poetischen Erfahrung“, ihr Zentrum bildet die subjektive Interaktion mit dem literarischen Text.⁶ „Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht zu deuten, heißt [...] anzuerkennen, dass Literatur auch in der Schule Freiheit der Aneignung verlangt und nicht irgendein Lernstoff ist.“⁷

³ Vgl. Frederking 2010, 324.

⁴ Vgl. Abraham / Kepser 2009, 63ff.

⁵ S. Spinner 2006 und Spinner 2015.

⁶ Vgl. Lösener 2015, 72.

⁷ Abraham 2015a, 12.

Für literarisches Lernen ebenso wie für literarische bzw. poetische Erfahrung gilt: „Subjektivität kann nicht objektiviert, sondern nur präzisiert werden.“⁸ Voraussetzung ist eine Phase der subjektiven Aneignung des literarischen Textes im ästhetischen Lesemodus. Dass dessen Leerstellen und Mehrdeutigkeiten und auch dessen Fremdheit als Angelpunkte für das lesende Subjekt zur Verfügung stehen, an die es sich mit seinen individuellen Wissens- und Erfahrungsbeständen andocken und von wo aus es seinen Vorstellungs- und Erfahrungsraum (auch im Sinne von Weltwissen, Fremdverstehen sowie Urteilsfähigkeit) ausweiten kann, ist abhängig von einer dem Anderen (dem literarischen Text und dem menschlichen Gegenüber) verpflichteten responsiven Auseinandersetzung, hat also mit Solipsismus nichts gemein.⁹ Daher sind auch Anschlusshandlungen – Schreiben und Miteinander Reden – von Bedeutung.

Viele der aktuell publizierten Romane arbeiten offensiv mit Unbestimmtheits- und Leerstellen, mit Mehrperspektivität, Offenheit und Ambiguität. Eine Lektüre, die schreibend dort ansetzt, wo sich imaginative Auslotungsräume auftun, Irritation ausbreitet und Überraschungen aller Art aufwarten, bietet dem Subjekt einen Deutungsspielraum mit Einlasstoren für Identifikation, Empathie, Fremdverstehen und Abgrenzung, wie sie dem Gegenstand eignen und dem Prozess seiner Aneignung gemäß sind. Für die Unterrichtspraxis bedeutet das, mit gerichteten und richtenden Schreibaufgaben¹⁰ zu arbeiten, die das Sinnpotenzial des Textes und seine stilistische oder formale Gestaltung ausloten und seine Gemachtheit (im Sinne von Artefakt) bzw. Fremdheit (im Sinne von Alterität zu sprachlich-inhaltlichen Manifestationen der eigenen Lebenswelt) erfahrbar machen.

Während diskursives Schreiben über Texte (im Sinne des Interpretationsaufsatzes) Affektarmut benötigt (und auch langfristig zeitigt), geben Schreibaufgaben, die Konkretisierung (einer narrativen Unschärfe oder Auslassung) und Hinzufügung (einer weiteren Perspektive, eines weiteren Kapitels) erfordern, Emotionen und Vorstellungsbildung Raum, ohne deshalb Texterschließung, Sinnkonstruktion und Deutung aufzugeben. Gerichtete Schreibaufgaben fokussieren die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf die Eigenart einer literarischen Figur, auf eine ungewöhnliche Erzählweise, eine sprachliche Besonderheit u. ä.; richtende Schreibaufgaben veranlassen sie zu Urteilen über die Handlungsweise von Figuren, den Erzählstil, Erzählinhalte etc.¹¹ „Dass zumindest fiktionale Texte in der Vorstellung der Leserinnen und Leser inszeniert und ausgeschmückt werden müssen, um überhaupt textsortenspezifisch angemessen rezipiert zu werden“, ist Konsens in Theorien zur Literaturrezeption.¹² Der „mit

⁸ Lösener 2015, 72.

⁹ So auch Mitterer / Wintersteiner 2015, 106.

¹⁰ Nach Abraham 1994, 119.

¹¹ Vgl. ebd. – Gerichtete Schreibaufgaben sind eher dem literaturdidaktischen Paradigma „Erziehung zur Literatur“ verhaftet, richtende Schreibaufgaben bedienen tendenziell das pädagogisch motivierte Ziel der „Erziehung durch Literatur“.

¹² Zabka 2015, 137.

Emotionen und Wertungen verbundene Aneignungsprozess stellt die Gegenstände der Analyse und der Interpretation überhaupt erst her.¹³ – Diese kürzlich vor prominentem Publikum (Plenarvortrag auf dem Symposium Deutschdidaktik 2014) vertretene Position bekräftigt, was seit Jahrzehnten im Raum steht¹⁴ und auch hier erneut für den schulischen Umgang mit Literatur als Anregung aufgegriffen wird. Schreibende Einlassung kurbelt die Texterschließung via „Verstrickung“¹⁵ in den Text an und bildet eine gute Ausgangsbasis für die anschließende Reflexion im Gespräch.¹⁶ Bedauerlicherweise wird im traditionellen Deutschunterricht Schreiben bis heute unbeirrt bloß als die diskursive Auseinandersetzung abschließende Handlung und Prüfinstrument eingesetzt (Interpretationsaufsatz).

Einer Vielzahl der für diesen Band ausgewählten Romane nähert man sich aber auch passend durch Zusatzlektüre, weil man sich so auf das intertextuelle Spiel einlässt, das sie – teils explizit (dann ist die Spielaufnahme auf dem offen gelegten Spielfeld leicht), teils implizit – anbieten. Für diese Zugangsweise jedoch ist ein Wissen um die Referenztexte vonnöten, das Heranwachsende im Normalfall (noch) nicht haben. Das bedeutet, dass den Schülerinnen und Schülern Zusatzmaterialien für die eigene Auseinandersetzung in die Hände gegeben werden müssen, die zur tiefer gehenden Erschließung des Ausgangstextes beitragen und der Aufweitung des Bezugsfeldes Rechnung tragen. „Die Kommunikationstrias Autor – Text – Leser erweitert sich im Fall der intertextuellen Lektüre durch die Präsenz mindestens eines weiteren Textes, des Prätextes.“¹⁷ Statt auf die konventionellen Merkmale „Einheit“, „Einmaligkeit“ und „Endgültigkeit“ muss die Unterrichtspraxis den Fokus auf das „Verflochtensein eines Textes mit anderen Texten“ richten.¹⁸

Jenseits der Freude am Entdecken verschiedenartiger Bezüge¹⁹ erhalten die Schülerinnen und Schüler so auch einen sich stets weiter ausdifferenzierenden Einblick in die

¹³ Ebd.

¹⁴ So auch Abraham 1994.

¹⁵ Der Begriff wurde 1977 von Kreft aus der Iser'schen Rezeptionsästhetik in sein wirkungsmächtiges Phasenmodell des Literaturunterrichts eingeführt und hallt bis heute – s. beispielsweise nebst Zabka 2015 auch Spinner 2015 – in prominent geführten literaturdidaktischen Debatten nach.

¹⁶ Vgl. dazu auch sehr eindrücklich Katja Lange-Müller, die in einem Kurzesay für das Magazin der *Süddeutschen Zeitung* beschreibt, welch stupenden Erkenntnisse und engagierten Einlassungen eine produktionsorientierte Doppelstunde zu ihrem Roman *Böse Schafe* (2007) zeitigte, der sie unerkannt beiwohnen durfte. Im Rahmen dessen setzten sich die Schülerinnen und Schüler in Perspektivübernahme zunächst schreibend mit dem noch nicht zu Ende gelesenen Erzähltext auseinander, bevor sie seinen potenziellen Fortgang mit großem Interesse und das Ende mit einer den tatsächlichen Schluss sogar überbietender Stimmigkeit diskutierten; Schulze / dies. / Kurbjuweit 2015.

¹⁷ Buß 2006, 63.

¹⁸ Vgl. Härle 2006, 24f.

¹⁹ Vgl. Scherer / Rymarczyk 2006, 163.