



Medienimpulse  
ISSN 2307-3187  
Jg. 62, Nr. 1, 2024  
doi: 10.21243/mi-01-24-06  
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Rezension: Forschendes Lernen in der  
interkulturellen Germanistik.  
Herausforderungen, Reflexionen, Lösungen  
von Julija Boguna, Ewald Reuter und  
Gesine Lenore Schiewer (Hg.)

Katharina Obererlacher

*Der von Sebastian Bernhardt und Ina Henke herausgegebene Band erkundet die Verbindungen zwischen Erzähltheorie und Literaturunterricht. Dabei wird kritisiert, dass veraltete Konzepte weiterhin Verwendung finden und alternative Ansätze dringend erforderlich sind. Besonderes Augenmerk liegt auf der Bedeutung der eigenen Produktion im Unterricht und der narrativen Kompetenz im Umgang mit verschiedenen Medien. Trotz Uneinheitlichkeit in den Ansätzen wird die Notwendigkeit betont, die Art und Weise der Darstellung von Erzählungen (discours) in*

*verschiedenen Medien verstärkt in den Bildungsbereich zu integrieren.*

*The volume edited by Sebastian Bernhardt and Ina Henke explores the connection between narratology and teaching literature. It is criticized that outdated concepts are used in teaching and that alternative approaches are necessary. Particular attention is paid to the importance of producing literary texts and narrative competence in dealing with various media. Despite some differences in the approaches, there is a shared recognition of the need to carefully analyze how stories are presented in different media and integrate this into educational settings.*



*Abbildung 1: Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht – Sebastian Bernhardt, Ina Henke (Hg.) © J. B. Metzler*

Verlag: J. B. Metzler

Erscheinungsort: Berlin

Erscheinungsjahr: 2023

ISBN: 978-3-662-66917-4

Der von Sebastian Bernhardt und Ina Henke herausgegebene Band versammelt insgesamt achtzehn Beiträge, die sich mit verschiedenen Aspekten des Zusammenhangs zwischen Erzähltheorie und Literaturunterricht beschäftigen. Die Aufsätze sind in vier Sektionen unterteilt: „Narratologische Grundlagen und Begriffe“, „Narratologische Phänomene und Verfahren“, „Narratologie und Lehrpläne/Lehrwerke“ sowie „Transmediale und medienspezifische Narratologie“. Ein Sammelband kann angesichts dieser Fülle an Aspekten einen Überblick über die unterschiedlichen Zugänge zum Literaturunterricht im Kontext der Erzähltheorie bieten, wobei auch die verschiedenen Schulstufen berücksichtigt werden. Die achtzehn Beiträge dieses gehaltvollen Bandes beschäftigen sich mit Einzelmedien (Roman, Hörspiel, Film, Videospiel), Einzelaspekten (Metalepse, Perspektive, Unzuverlässigkeit, Zeit), Schulstufen (Primarstufe, Sekundarstufe I und II) und didaktischen Ressourcen (Lehrpläne, Schulbücher, Handreichungen, Unterrichtsmaterialien) in unterschiedlichen Kombinationen.

Die Beiträger\*innen berufen sich auf acht Thesen zum Verhältnis von Erzähltheorie und Literaturunterricht, die im Zuge der dem Band vorausgehenden Tagung formuliert wurden. Die Eckpfeiler sind, erzähltheoretische Konzepte in eigene Modellierungen zu überführen, keine literaturwissenschaftliche Propädeutik anzustreben, die Funktionalität der Fachbegriffe zu vermitteln, der Produktion einen angemessenen Stellenwert einzuräumen, den Konstruktcharakter des narratologischen Instrumentariums zu thematisieren, eine Selbstreflexion der Literatur- und Mediendi-

daktik in Gang zu setzen, den ästhetischen Eigenwert von Artefakten nicht zu vergessen und das Zusammenwirken von *histoire* und *discours* zu verdeutlichen.

Das schwierige Verhältnis zwischen einer allgemeinen Narratologie und einer Literaturdidaktik darf nicht verwundern. Die Narratologie hat ja ihrem eigenen Anspruch nach gar nicht die Intention, dass ihre theoretischen Erkenntnisse notwendigerweise zur Auslegung konkreter Texte verwendet werden müssen. Vielmehr geht es ihr um allgemeine Gesetzmäßigkeiten. Das führt zu der paradoxen Situation, dass sich Theorien, denen erhebliche theoretische Mängel attestiert werden, wie jener Franz K. Stanzels, in der praktischen Anwendung der Textinterpretation als durchaus brauchbar erweisen. Insofern ist es nicht verwunderlich, wenn ein Blick in Schulbücher zeigt, dass dort immer noch mit dem System Stanzels – wenn es denn überhaupt ein System ist – operiert wird. Wie beliebt Stanzels vierteiliges Perspektivmodell mit der neutralen Erzählsituation ist, sieht man auch daran, dass es immer noch von höchster Stelle als *Handreichung zu literarischen Grundfragen mit Glossar* des österreichischen Bildungsministeriums den Lehrer\*innen vermittelt wird (vgl. Krammer/Müller/Zudrell 2019: 19ff.). Was dabei übersehen wird, ist, dass Stanzel die neutrale Erzählsituation sogar selbst aufgibt. 1955 entwirft Stanzel die erste Version der *typischen Erzählsituationen* im Roman, die er bis zur *Theorie des Erzählens* (1978) in mehreren Stufen überarbeitet. In dieser ersten Version von 1955 findet sich neben dem auktorialen, dem personalen und dem Ich-Erzähler auch noch eine vierte

Erzählsituation: die neutrale. Schon in der zweiten Fassung, den *typischen Formen des Romans* von 1964, gibt Stanzel den neutralen Erzähler aus konzeptuellen Gründen wieder auf. Sämtliche konkreten Erzähltexte ließen sich mit den drei übrigen Erzählsituationen auf dem Typenkreis lokalisieren. Weil die neutrale Erzählsituation nicht abzugewöhnen ist, sah sich Stanzel selbst dazu veranlasst, sie in einem Aufsatz neuerlich und ausdrücklich zu verwerfen (vgl. Stanzel 2002).

Das Verharren in veralteten Konzepten wird von den Herausgeber\*innen des vorliegenden Bandes in der Einleitung zurecht kritisiert. Selbst wenn man den neutralen Erzähler weglässt, bleibt auch das dreiteilige Modell problematisch. Aus diesem Grunde ist es verständlich, dass der Band den Umgang mit Stanzels Modell problematisiert und alternative Vorschläge bereitstellt. In diesem Zusammenhang ist auch das Postulat positiv hervorzuheben, dass „die erzähltheoretischen Theoreme und Kategorien, die die Literatur- und Medienwissenschaften bereitstellen“ nicht bloß reduziert zu übernehmen sind, sondern „mit Blick auf Unterrichtsprozesse in eigene Modellierungen zu überführen“ seien. Ein Faktor dabei ist eine „verstärkte Berücksichtigung der Produktion literarischer Texte und Medien insbesondere in der Sekundarstufe I und II“, denn so würden den „Schüler\*innen die Konstruktionsprinzipien“ literarischer Texte verdeutlicht. So rückt auch Ulf Abraham im ersten Aufsatz *Zu einer Didaktik literarischen Erzählens aus rezeptions- und produktionsästhetischer Sicht* die „Produktionskompetenz“ in den Fokus. Diese Verschiebung „von der Rezeptions-

zur Produktionsorientierung“ in der Didaktik des literarischen Erzählens sei, so Abraham, ein „Paradigmenwechsel“. Narratologische Kategorien werden zu Produktionsverfahren. Anstatt zu beschreiben und zu analysieren, müsse man Entscheidungen über Perspektive, Tempus, narrative Räume etc. treffen. Schüler\*innen erwerben so „prozedurales Wissen“, was sich wiederum insgesamt positiv auf Kompetenzen auswirke.

Abraham vermittelt bei seinen Ausführungen den Eindruck, die narratologische Forschung wäre auf dem Gebiet der literarischen Produktion untätig. Das mag zwar in der Vergangenheit so gewesen sein, jedoch kommen in letzter Zeit auch von narratologischer Seite Anstöße zu einem „Entwurf einer genetischen Narratologie“ (Scheffel 2021: 50), die den Aspekt der „konkreten Textgenese“ in den Blick nehmen. Entgegen der Behauptung Abrahams erkennt Scheffel das Potenzial von Wolf Schmid's Vier-Ebenen-Modell für Zugänge von Produzent\*innenseite. Der idealgenetischen Perspektive vom Geschehen über Geschichte und Erzählung zu dessen Präsentation stellt er die realgenetische Perspektive in umgekehrter Richtung gegenüber. Dabei spielt es auch keine Rolle, dass verschiedene Autor\*innen auf höchst unterschiedliche Weise arbeiten. Mit dem Modell lassen sich verschiedene Prinzipien der Textgenese im Schaffensprozess abbilden. Da eine Textproduktion im Deutschunterricht die Komplexität schriftstellerischer Praxis kaum reproduzieren kann, ist es auch hier angezeigt, eigene narratologisch-literaturdidaktische Konzepte zu entwickeln. Ausgangspunkt können die Überlegungen Scheffels sein:

Hält man die beiden Klassifikationssysteme [ideal- bzw. realgenetisches Modell der narrativen Konstitution, Anm.] nebeneinander, lassen sich durchaus Parallelen und Wechselbezüge zwischen den jeweiligen Kategorien ermitteln. Außerdem eröffnen sich schon auf den ersten Blick Möglichkeiten einer begrifflichen Verbindung, die wohl auch aus narratologischer Sicht von Interesse sind. (Scheffel 2021: 57)

Dabei erkennt Scheffel für jedes Verfahren, das bei Schmid vom Geschehen zur Präsentation der Erzählung führt (vgl. Schmid 2014) ein realgenetisches Gegenstück. Selbstverständlich kommen in diesen Überlegungen auch die Wahl der Perspektive und die grammatische Ausgestaltung auf der Textoberfläche vor (vgl. Scheffel 2021: 62ff.). Unterstützen kann man Abrahams und Scheffels Bemühungen, die Textgenese stärker in den Fokus von Narratologie und Literaturdidaktik zu rücken, zweifellos, wenn man sich die Funktionen von Literatur vergegenwärtigt:

Versteht man die literarisch-fiktionale Erzählung schließlich als den Ort, den eine Kultur für die Bildung unterschiedlicher Formen von narrativer Identität, kulturellem Gedächtnis und sozialen Traditionen und Erfahrungen nutzt, an dem sie zugleich aber auch die Voraussetzungen, Muster und Folgen des Ordnen von Geschehen erprobt und in dessen überlieferten Modellierungen immer wieder neu hinterfragt, so gewährt die Kenntnis der realen Genese literarischer Erzählungen nicht zuletzt einen faszinierenden Einblick in die Grundlagen dessen, was der französische Autor Michel Butor ‚das Laboratorium des Erzählens‘ nannte. (Scheffel 2021: 66)

Die Bedeutung der eigenen Produktion im Literaturunterricht kann also auch in formaler Hinsicht außer Streit gestellt werden, zumindest was erzählende Texte betrifft. Wie Erzähltheorien mit Dramenproduktion oder Filmherstellung zusammenhängen, wird hingegen nicht bzw. kaum erörtert. Bei Medien, für deren Produktion technisches Wissen und Equipment nötig sind, kommen weitere Anforderungen hinzu. Die Produktion von Videospiele dürfte ohnehin nur einigen IT-affinen Schüler\*innen möglich sein. Ob die Verfilmung einer Textvorlage mit dem eigenen Smartphone, was Johannes Thiele in „Erzählung und Film“ anregt, dem Medium Film in ästhetischer Hinsicht gerecht wird, sei dahingestellt. Im Band geht es weiter mit grundsätzlichen Überlegungen zur Sekundarstufe I von Anja Saupe, zur Primarstufe von Tobias Gnüchtel sowie zur Sekundarstufe II von Martin Blawid (in dieser Reihenfolge). Saupe operiert mit narratologischen Kategorien wie etwa Innen- und Außensicht, personaler und auktorialer Erzählperspektive, Erzählerkommentar, Zeit sowie Rede- und Gedankenwiedergabe. Diese Kategorien sollen der „Darstellungsanalyse epischer Texte“ dienen, deren Kenntnis den Schüler\*innen das „Erkennen der entsprechenden Handlungselemente erleichtern“ könne. Gnüchtel wiederum erkundet das „Potential von Erzähltheorie für den Deutschunterricht der Primarstufe“, wobei es ihm um „eine medienübergreifende Kompetenz im Umgang mit narrativen Phänomenen“ geht. Gnüchtel sieht in narrativer Kompetenz einen „zentralen Baustein von grundlegender Medienkompetenz“, die auch wegen der „Allgegenwart narrativer Medienprodukte“ zentral sei. Nicht um Erzähltheorie im Besonderen, son-



dem grundsätzlich um theoriegeleitete Auseinandersetzung mit Literatur im Unterricht geht es Martin Blawid. Deshalb bezieht er in seine Überlegungen Tzvetan Todorov (Theorie des Fantastischen) und Juri M. Lotman (Raum und Bewegung) mit ein und sieht auch Potenzial in Gender-Theorien. Theorie, so Blawid, sei

deshalb lohnend, weil sie den Schüler\*innen von Anfang an eine hilfreiche Struktur an die Hand gibt, um sich fachlich fundiert literarischen Texten zu nähern.

Einige der Beiträge beschränken sich auf einen bestimmten Teilaspekt. Stefanie Jakobi und Michael Hofmann stellen das unzuverlässige Erzählen ins Zentrum ihrer Überlegungen. Legt Hofmann den Fokus auf Alterität und Diversität, geht es Jakobi darum, „erzählerische Unzuverlässigkeit als transmediales und transgenerisches Phänomen zu bestimmen“. Bei genauerem Hinsehen ist zu erkennen, dass weder den einzelnen Aufsätzen noch dem gesamten Band eine konzise erzähltheoretische Basis zugrunde liegt. Was vom Literaturunterricht verlangt wird, schaffen die Beiträger\*innen teilweise selbst nicht. Vielmehr klaubt man sich aus verschiedenen Theorien alle brauchbaren Einzelaspekte heraus. (In etwa: Zeit von Genette, Perspektive von Stanzel, Figurenrede und Gedankenwiedergabe von Vogt, narrative Ebenen *histoire* und *discours* von Todorov etc.) Eine gemeinsame Basis im Sinne der geforderten eigenen Modellierung wäre wünschenswert und also noch zu leisten.

Bemühungen in diese Richtung finden sich bei Swen Schulte Eickholt, der in seinem Beitrag *Wolf Schmid's idealgenetisches Modell*

*der narrativen Ebenen im Kontext eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts* den Nutzen des Modells der vier narrativen Ebenen von Wolf Schmid für den handlungs- und produktionsorientierten Unterricht auslotet. Auch hier sei angemerkt, dass Schmid's Narratologie nur als Ganzes funktioniert. Mit dem Vier-Ebenen-Modell muss man auch das Textinterferenzmodell und den idealgenetischen Zugang in Kauf nehmen und daraus ergibt sich wiederum das Perspektivsystem mit den fünf Parametern (vgl. auch den Aufsatz von Martina von Heynitz et al. über *Perspektive und Perspektivverstehen narratologisch und empirisch*). Wolf Schmid's idealgenetisches Modell in einer medienspezifisch modifizierten Form nutzt auch Stefan Emmersberger zur *Analyse der ludonarratologischen Struktur und des literaturdidaktischen Potentials* von Videospiele. Dort komme „Dramatic Agency“ hinzu, also die „Möglichkeit der Spieler\*innen [...] durch das Gameplay auf die Narration Einfluss zu nehmen und diese zu verändern“.

Die Analysen von Lehrplänen, Schulbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien (in den Aufsätzen von Eva Pertz, Veronika Österbauer und Marcel Illetschko, Helen Lehdorf, Ines Theile) bestätigten den Eindruck der willkürlichen Blütenauslese narratologischer Konzepte in den didaktischen Ressourcen. Sie zeigen zudem, dass mehr Wert auf Inhalt (bzw. *histoire*, das Was) als auf Gestaltungsmittel (*discours*, Wie) gelegt wird. Zu dieser Schiefelage trägt auch eine „Fokussierung auf unklare und vorgeblich für die Identitätsbildung relevante Konzepte wie Empathiebildung und

Einführung v. a. in Lehrwerken und Handreichungen für Lehrkräfte“ bei, die, so Swen Schulte Eickholt, kaum dazu führe, „dass Schüler\*innen die Machart von Narrationen erkennen und auf eigene Texte übertragen lernen“. Schulte Eickholt schlägt „eine Ergänzung von handlungs- und produktionsorientierten Verfahren durch narratologische Begriffe und Konzepte“ vor und betont, „[p]erspektivische Lenkungen zu erkennen, kann gegenwärtig als neue Schlüsselkompetenz gelten“. Die Konzepte dafür entnimmt er der Narratologie Wolf Schmid. Auf der Basis von Schmid ließe sich eine derartige Modellierung schaffen, die sich dann auch auf andere Gattungen und Medien ausweiten lässt. Schmid Narratologie hat ja durchaus transgenerisches und transmediales Potenzial (vgl. Benesch 2023: 165-171). Die andere Möglichkeit das „Konzept einer transmedialen Lektüre“ auf eine gemeinsame theoretische Basis zu stellen, erörtern Tobias Kurwinkel und Kirsten Kumschlies in ihrem Aufsatz *Von Medienverbänden und narrativen Ebenen*. Sie erkennen nämlich rhizomatische Strukturen in „Medienverbänden“, wie sie die „medienübergreifende Verbreitung populärkultureller Stoffe“ etwa in Film, Hörbuch, Theaterstück und Musical nennen. A priori unterscheidet sich diese Theorie von Gilles Deleuze und Félix Guattari gar nicht so eklatant vom idealgenetischen Modell, wenn man diesem ein gemeinsames Geschehen für äquivalente Narrationen unterlegt (vgl. Benesch 2023: 167).

Auch den acht Beiträgen zur transmedialen und medienspezifischen Narratologie (in Hörspiel, Film, Videospiele) liegt weder ein einheitlicher Begriff von Narrativität zugrunde noch ein im narra-

tologischen Instrumentarium homogener Zugang, z. B. jener der vermittelnden Instanz. Die Kontroverse um eine Erzählinstanz in anderen Medien als erzählender Literatur im engeren Sinne bleibt zu einem großen Teil unterbelichtet. In seinem Beitrag *Erzählung und Film* geht Johannes Thiele völlig selbstverständlich von der „Kamera [...] als Analogon der Vermittlungsinstanz in literarischen Texte [sic!]“ aus, während Stefan Emmersberger zwischen vermittelter und mimetischer Narrativität unterscheidet. Dass Narrativität (im engeren Sinne) aber auch immer gestaltete Mittelbarkeit voraussetzt (vgl. Benesch 2013: 19–25), wird nicht thematisiert. Überhaupt wird der Aspekt der gestalteten Mittelbarkeit kaum problematisiert, also dass eine Geschichte „nicht einfach erzählt, sondern ein Erzählakt dargestellt“ wird (Schmid 2014: 43). Emmersberger deutet diesbezüglich an, „dass Erzählen nicht mehr über die Vermittlungsinstanz definiert wird“, damit Narrativität grundsätzlich allen Medien eigen sein kann, also „allen geschichtenerzählenden Gegenständen“. Hier ist allerdings Vorsicht geboten. Bei einer solchen Definition des Narrativen, die sich auf den Gegenstand bezieht, wird ja die Art und Weise der Darstellung entgegen der Intention erst recht wieder in den Hintergrund gedrängt. Gemäß Emmersberger handelt es sich beim Videospiel um ein narratives Medium im weiteren Sinn, also ohne Vermittlungsinstanz, in dem auch „Geschehen präsentiert und folglich erzählt“ werde. Genau das ist aber vom Erzählbegriff abhängig. Ein darstellungsbezogener Erzählbegriff, nämlich Mittelbarkeit, ist medienübergreifend also problematisch. Ohne Vermittlungsinstanz funktioniert aber Schmid's idealgenetisches Mo-

dell nicht. Dieser Aspekt sollte der schulischen Vereinfachung von Kategorien nicht zum Opfer fallen. Zum Film ist ferner anzumerken, dass in Schulbüchern zu diesem Medium, wenn überhaupt, paradoxerweise formale Gestaltungsmittel wie Einstellungsgrößen und Kamerabewegungen sehr wohl besprochen werden. Oft werden in denselben Schulbüchern zur Literatur aber hauptsächlich inhaltliche Aspekte behandelt. Auch dieses merkwürdige Missverhältnis wäre eine eigene Untersuchung wert.

Der Band ist, trotz seiner Heterogenität, eine lohnende Lektüre für alle, die sich für Erzähltheorie und ihre Verbindung zum Literaturunterricht interessieren. Die verschiedenen Herangehensweisen und Überlegungen bieten reichhaltige Anregungen für den eigenen Unterricht und die Entwicklung von Lehrmaterialien. Die Beiträge zeigen auch, dass es keine einheitliche erzähltheoretische Basis gibt, auf der aufgebaut werden kann. Stattdessen werden verschiedene Einzelaspekte aus verschiedenen Theorien verwendet. Eine solche Basis muss erst noch geschaffen werden. Ein roter Faden, der sich durch alle Beiträge zieht, ist die Forderung, Erzähltheorie im Literaturunterricht anzuwenden. Gleichzeitig wird betont, dass diese Anwendung nicht rein theoretisch sein, sondern stets praktisch verankert werden sollte, etwa durch die Produktion eigener literarischer Texte oder die kreative Auseinandersetzung mit verschiedenen Medien. So bietet der Band interessante Einblicke in aktuelle Ansätze und Trends im Bereich der Literaturdidaktik und Erzähltheorie. Um den Themenbereich jedoch möglichst umfassend abzubilden, wären eigene Aufsätze zu

anderen Gattungen (Dramatik, Lyrik) und weiteren Medien (Theater) notwendig gewesen.

---

## Literatur

Benesch, Christian (2023): Erzählweisen der Romandramatisierung. Narratologische Aspekte des Gattungswechsels, Wien: LIT.

Krammer, Stefan/Müller, Stephan/Zudrell, Lena (2019): Handreichung zu literarischen Grundfragen mit Glossar, Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, online unter: <https://www.matura.gv.at/downloads/download/handreichung-zu-literarischen-grundfragen-mit-glossar> (letzter Zugriff: 09.10.2023).

Scheffel, Michael (2021): „Wege zu einer genetischen Narratologie oder: Von der Geburt und dem Abenteuer der Geschichten am Beispiel von Werkgenesen des Autors Arthur Schnitzler“, in: DIEGESIS 10 (1), 49–72.

Schmid, Wolf (2014): Elemente der Narratologie, 3. Aufl., Berlin: De Gruyter.

Stanzel, Franz K. (2002): „Die ‚neutrale Erzählsituation‘: Ein Fall von Kindsweglegung?“, in: (ders.): Unterwegs. Erzähltheorie für Leser, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 37–40.