

Universiteit Utrecht

MA Duitse taal: educatie en communicatie

Leitung: Dr. Barbara Mariacher

**Die intertextuelle Literatur als Herausforderung für den
niederländischen DaF-Unterricht**

Paula van der Maas

3338266

Johan Willem Frisostraat 18

3583 JS, Utrecht

p.t.e.vandermaas@students.uu.nl

06-14493725

Wörterzahl: 14.504

Inhalt

1. Einleitung.....	3
1.1. Die Beziehung zwischen Intertextualität und Zeitgeist.....	5
1.2. Herausforderung für den Literaturunterricht	6
2. Intertextualität : zwei Vorstellungskonzepte.....	9
2.1 Werk und Text	9
2.2 Das Vergnügen des Lesers.....	17
2.3: Die traditionelle Denkweise anhand von Genette.....	20
2.4 Das moderne Lesen	25
3. Intertextualität in der aktuellen Literatur und im Unterricht	29
3.1 Intertextualität und das neue Lesen	29
3.1.1 Idealtypische Produzententätigkeit	30
3.1.2. Die idealtypische Textgestaltung	32
3.1.3. Der intertextuelle Idealleser	33
3.1.4. Der idealtypische intertextuelle Rezeptionsprozess.....	35
3.1.5. „Idealtypischer Rezeptionsprozess“nach Buß vs. Roland Barthes.....	37
3.2 Literaturunterricht in der heutigen Unterrichtspraxis	44
3.2.1 Die Position der literarischen Texte im Unterricht	44
3.2.2 Text und Leser im Unterricht und die Rolle des Vorwissens.....	46
3.3 Schlussfolgerungen	52
4. Unterrichtsvorschläge	54
a. Analyse <i>Michael: ein Jugendbuch für die Infantilgesellschaft</i>	55
b. Die intertextuelle und intermediale Lektüre von Jelineks Werken	61
c. Leser	64
4.1 Unterrichtsvorschlag	65
4.2 Lesplanen	68
5. Fazit	78
6. Bibliographie	82

1. Einleitung

In der vorliegenden Arbeit wird ein Aspekt der Lektüre näher betrachtet, der in der modernen Literatur eine wichtige Rolle spielt, nämlich die Intertextualität. Ein literarisches Phänomen, wobei ein literarischer Text nach einem anderen literarischen Text verweist, und das heutzutage ein wichtiges Darstellungsverfahren von literarischen Texten ist. Obwohl dieses Phänomen in der Literaturwissenschaft ausführlich erforscht wird, gibt es in der Unterrichtspraxis in den niederländischen Schulen noch sehr wenige Unterrichtsstunden, die sich mit diesem Phänomen beschäftigen. In Deutschland herrscht eine vergleichbare Situation, wie Angelika Buß in ihrer 2006 publizierten Studie betont:

„In Anbetracht der Häufigkeit, mit der sich intertextuelle Verweise auch in schulkanonischen Werken finden (..), verwundert es, dass Intertextualität zu einem in der Deutschdidaktik verhältnismäßig vernachlässigten Gegenstand zählt.“¹

Obwohl es eine Menge von Unterrichtsvorschlägen und didaktisierten Lektüre zu literarischen Werke, die Intertextualität vertreten, gibt, wird bis jetzt keine „systematische Betrachtung des Phänomens aus literaturdidaktischer Perspektive“ gemacht.²

Nach Roland Barthes Essay *Der Tod des Autors* hat sich das Lesen im letzten Jahrhundert sehr geändert. Die Intentionen des Autors stehen nicht länger zentral in der Literaturwissenschaft, sondern der Text und die Intentionen des Textes selbst. Der Autor ist nicht länger derjenige, der mit seinen Intentionen dem Text Sinn gibt, sondern der

¹ Buß, Angelika. 2006. *Intertextualität als Herausforderung für den Literaturunterricht*. Frankfurt am Main. S. 13.

² Vgl. Ebda. S. 13.

Leser ist der Sinnproduzent. Im Bereich der Literaturwissenschaft arbeitet man schon lange nicht mehr mit diesem Prinzip, aber im Bereich des Schulunterrichts wird es jedoch häufig benutzt beim Erstellen von Aufgaben für den Literaturunterricht. Barthes umschreibt diese Hinrichtung auf den Autor auch schon:

„Der Autor herrscht auch noch in den literaturgeschichtlichen Lehrbüchern, den Schriftstellerbiographien, den Zeitschrifteninterviews und im Bewußtsein der Literaten selbst, die danach trachten, dank ihres Tagebuchs ihre Person und ihr Werk zu verschmelzen; das Bild der Literatur, das man in der gängigen Kultur antreffen kann, ist tyrannisch auf den Autor ausgerichtet, auf seine Person, seine Geschichte, seine Vorlieben und seine Leidenschaften.“³

Der Text spricht nicht selbst, wenn seine Erklärung beim Autor gesucht wird. Die Erklärung wurde und wird immer noch in der Stimme des Autors gesucht. Barthes sagt das auch in seinem Essay:

„Die *Erklärung* des Werks wird immer auf Seiten desjenigen gesucht, der es hervorgebracht hat, als ‚spräche sich‘ durch die mehr oder weniger durchsichtige Allegorie der Fiktion hindurch letztlich immer die Stimme ein und derselben Person ‚aus‘, nämlich des *Autors*.“⁴

Barthes stellt dieser Annäherung eine Neue gegenüber: ein Lesen ohne die Ausrichtung auf den Autor, ein freies Lesen, ein „Spielen“⁵ mit dem Text. Dieses Spielen stellt nicht den Autor, sondern den Leser zentral.⁶

³ Barthes, Roland. „Der Tod des Autors“. In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S.58.

⁴ Ebda. S. 58.

⁵ Barthes, Roland. „Vom Werk zum Text“. In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main.. S. 71.

⁶ Ebda. S. 71.

1.1. Die Beziehung zwischen Intertextualität und Zeitgeist

Roland Barthes führt einen bestimmten Zugang zum Text vor, den er mit dem Begriff „Lust“⁷ fassbar macht. Literarische Texte sind nicht „Gegenstand eines Konsums“⁸ und deswegen können diese Texte nicht ohne Mitarbeit des Lesers gelesen werden.

„Das heißt, der ‚Text‘ verlangt, dass man versucht, die Distanz zwischen Schreiben und Lesen aufzuheben (oder zumindest zu verringern), und zwar keineswegs durch eine Verbindung beider in ein und derselben Bedeutungspraxis.“⁹

Barthes stellt der traditionellen Auffassung des Lesens seine neue Auffassung gegenüber: das Lesen ist kein „Konsum“ sondern ein „Spiel“.¹⁰

„Der Text hat Spielraum (wie eine nicht ganz schließende Tür, ein Apparat ‚Spiel‘ hat), und der Leser spielt zweimal: er spielt den Text *nach* (im spielerischen Sinn), er sucht eine Praxis, die ihn re-produziert; damit sich diese Praxis jedoch nicht auf eine passive, innere *Mimesis* reduziert (der ‚Text‘ ist genau das, was sich dieser Reduktion widersetzt), *spielt er auf* den ‚Text‘.“¹¹

Dieses Spiel sei auch in musikalischem Sinne aufzufassen.

⁷ Barthes, Roland. 1976. *Die Lust am Text*. Frankfurt am Main.

⁸ Barthes, Roland. „Vom Werk zum Text“. In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S. 70.

⁹ Ebda. S. 70.

¹⁰ Ebda. S. 70.

¹¹ Ebda. S.71.

„Der ‚Text‘ ist in etwa eine solche neuartige Partitur: er fordert vom Leser eine praktische Mitarbeit.“¹²

Die modernen Texte erfordern auch tatsächlich diese Mitarbeit um verstanden zu werden. Die Werke der Nobelpreisgewinnerinnen Elfriede Jelinek und Herta Müller aus dem deutschsprachigen Bereich können nicht interpretiert werden, ohne dass man mit ihren Texten spielt. Diese Texte können nicht einfach „konsumiert“¹³ werden, damit sie interpretiert werden können; es soll mit der Sprache gespielt werden. Der Leser soll vom Text zur aktiven praktischen Mitarbeit stimuliert werden.

1.2. Herausforderung für den Literaturunterricht

Einige Untersuchungen weisen darauf hin, dass Lesen sehr wichtig für die Entwicklung unterschiedlicher Fähigkeiten ist. So schreibt z.B. Krashen über das Lesen. Krashen sagt Folgendes:

“There is overwhelming evidence that those who read more read better, write with a more acceptable writing style, have larger vocabularies, have better control of complex grammatical constructions and spell better than those who read less. In addition, those who read more know more about a wide variety of subjects, including Literature, history and science and have more “practical knowledge”.¹⁴

Auf Grund der im Zitat betonten Bedeutung des Lesens für die intellektuelle Entwicklung von Schülern kann man sagen, dass es wichtig ist, dass das Angebot literarischer Lektüre und geeigneter Didaktisierungen größer wird. Schüler sollen in der Lage sein, sich oft und ohne Zwang mit Lesen und Literatur zu beschäftigen.

¹² Barthes, Roland. „Vom Werk zum Text“. In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S. 71.

¹³ Ebda. S. 70.

¹⁴ Krashen, Stephen. 2013. “Acces to Books and Time to Read versus the Common Core State Standards and Tests”. In: *English Journal* 103.2. s. 21.

Die Hauptfrage dieser Arbeit lautet demnach: wie könnte eine Didaktisierung einer modernen intertextuellen und intermedialen Lektüre im DaF-Unterricht zustande gebracht werden?

Im ersten Kapitel wird die Intertextualität anhand der Beziehungen zwischen Autor, Text und Leser in der modernen Literaturwissenschaft behandelt. Zuerst wird ein Vergleich zwischen dem traditionellen Textbegriff und dem modernen Textbegriff gemacht und wird die Intertextualität im Rahmen dieser zwei Denkrichtungen besprochen, damit eine passende Definition von Intertextualität festgestellt werden kann.

Das zweite Kapitel baut weiter auf die Theorie aus dem ersten Kapitel und handelt sich um Intertextualität im Rahmen des Literaturunterrichts. Das Phänomen wird anhand der Studie von Angelika Buß näher besprochen, damit einige Voraussetzungen zum Didaktisieren der intertextuellen Lektüre aufgestellt werden können.

Das dritte und letzte Kapitel ist der praktische Teil dieser Arbeit; anhand der im ersten Kapitel besprochenen Theorien und der im zweiten Kapitel aufgestellten Voraussetzungen, wird ein Unterrichtsvorschlag gemacht. *Michael, ein Jugendbuch für die Infantilgesellschaft* von Elfriede Jelinek ist Gegenstand dieses Vorschlags.

Der in den 60er Jahren entstandene Roman entspricht auch dem heutigen Zeitgeist. Die Thematik ist immer noch aktuell, nämlich der Einfluss, die moderne Medien auf das Alltagsleben haben. Die Hauptfiguren im Buch, Ingrid und Gerda, sind nicht in der Lage, die Wirklichkeit und die Irreale Welt des Fernsehens zu trennen. Die Medien spielen eine große Rolle in der Gesellschaft: anhand des Lebens von Figuren aus Serien wird das eigene Leben beurteilt. Die Hauptfiguren Gerda und Ingrid sind niemals so glücklich wie die schönen Frauen im Fernsehen.

Neben dieser äußerst aktuellen Thematik, ist der Stil des Buches außergewöhnlich. Es wird sich lohnen, die Schüler und Schülerinnen mit moderner Literatur bekannt zu machen, weil sie diese Literatur ohne Didaktisierung höchstwahrscheinlich nicht lesen wollen. Dazu kommt noch, dass dieser Roman für den intertextuellen Literaturunterricht

geeignet ist, weil es nur wenige überzeugende Deutungen dazu gibt.¹⁵ Diese Tatsache geringert die Chance, dass der Lehrer seine Didaktisierungen auf nur einer Denkweise basiert, statt die verschiedenen „Fabeln“¹⁶, die durch den Text sprechen, zu beachten.

¹⁵ Janz, Marlies. 1995. *Elfriede Jelinek*. Stuttgart. S. VII.

¹⁶ Barthes, Roland. *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S. 70.

2. Intertextualität : zwei Vorstellungskonzepte

2.1 Werk und Text

Veränderter Textbegriff

Die Entwicklungen im letzten Jahrhundert veränderten die Definitionen von Literatur in der Literaturwissenschaft stark. Diese Entwicklungen waren von gesellschaftlicher, wissenschaftlicher und soziologischer Art: Verschiedene politische Ideologien passierten Revue, in der Soziologie zeigten sich neue Einsichten wie der Freudianismus und auch die Naturwissenschaft entwickelte sich immer weiter. Das Alte, Traditionelle bekam immer weniger Platz, und das Neue, Moderne blühte.

In seinem Essay *Vom Werk zum Text* (1971) macht Roland Barthes auf Grund der Interdisziplinarität dieses Zeitalters neue Unterscheidungen im Bereich der Textanalyse. Er vergleicht die Literaturwissenschaft mit der Naturwissenschaft, die wegen neuer Entdeckungen und Einsichten dazu gezwungen wird, neue Herangehensweisen und Perspektiven zu berücksichtigen bei der „Untersuchung des Gegenstandes.“¹⁷ Die Beziehung zwischen Autor, Leser und Text stellt er zur Diskussion. Eine Relativierung der traditionellen Vorstellungen über diese Beziehung erscheint ihm notwendig, wie das folgende Zitat zeigt:

“Genauso wie die einsteinsche Theorie dazu zwingt, bei der Untersuchung des Gegenstandes die *Relativität der Bezugspunkte* einzubeziehen, genauso zwingt die gebündelte Wirkung des Marxismus, des Freudianismus und des Strukturalismus dazu, die Beziehung zwischen dem Schreiber, dem Leser und dem Beobachter (dem Kritiker) zu relativieren.“¹⁸

¹⁷ Barthes, Roland. „Vom Werk zum Text“. In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S. 64.

¹⁸ Ebda. S. 64-65.

In der Literaturwissenschaft sollen also die neuen Einsichten und Theorien des Marxismus, Freudianismus und des Strukturalismus bei der Analyse der Beziehungen zwischen dem Schreiber, seinem Text und dem Leser einbezogen werden, weil diese Theorien Konsequenzen für die Literaturwissenschaft haben. Die neuen Einsichten über die Gesellschaft, die Psyche und die Kultur bringen die Notwendigkeit, die traditionellen Einsichten zu ändern.

Im Bereich jedes Wissenschaftsfelds sind nicht länger die Einzeldisziplinen wichtig, sondern die Interdisziplinarität. Ebenso soll die Hermeneutik nicht länger nur aus der Sicht der Geschichte und der Intentionen des Autors handeln. Barthes beschreibt einen Wandel in der Vorstellung der Sprache und des literarischen Werkes. Die Folge dieses Wandels ist eine neue Vorstellung des Geschriebenen selbst. Der Begriff „Werk“, der bis dahin die Produkte eines Autors bezeichnete, ist ein alter „herkömmlicher“ Begriff, der für einen neuen Begriff „Text“ Platz machen soll.¹⁹

Nach Roland Barthes ist das Werk kein Gegenstand, der zeitlich aufzufassen sei. Man kann nicht sagen, dass ein Werk „klassisch“ ist, oder dass diese Begriffe, der Alte und der Neue einander ausschließen. Der alte Begriff, „Werk“, bedeutet eine Art und Weise, womit man Literarische Texte bestimmte und analysierte, aber auch ein „Substanz“. Das Werk ist eine fassbare Gegenstand, die man in der Bibliothek finden kann. Er beschreibt das wie im folgenden Zitat:

„Das Werk ist ein Bruchstück Substanz, es nimmt einen Teil innerhalb des Raums der Bücher ein (zum Beispiel in der Bibliothek).“²⁰

Das Werk ist mehr noch eine Art und Weise, womit man Literatur analysiert und interpretieren kann. Werk ist in einem „Abstammungsprozess“ eingespannt. Ein Werk wird von der Geschichte, der Welt und dem Geschlecht determiniert und bekommt auf

¹⁹ Vgl. Barthes, Roland. „Vom Werk zum Text“. In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S. 68.

²⁰ Ebd. S. 65.

dieser Weise seine Semantik.²¹ Barthes sagt auch, dass das Werk *Eigentum* des Autors ist. „Text“, sagt er, ist ein „methodologisches Feld.“²² Ein Werk, das auf diese Art und Weise analysiert wird, kann nur aus der Hinsicht des Autors erklärt werden. Der Text ist ein Feld, in dem das Arbeiten mit der Sprache möglich ist. Der Text wird von der Sprache konstituiert, von einem Diskurs. Seine Semantik hängt von der Bedeutung der Sprache innerhalb eines Diskurses ab. Das heißt, dass die Bedeutung des Textes pro Person, pro Diskurs, unterschiedlich ist.

„Der Text ruht in der Sprache; er existiert nur innerhalb eines Diskurses.“²³

Den Diskurs einer Schrift zu bestimmen, fordert ein aktives Lesen im Gegensatz zu dem passiven Lesen. Der Text erscheint nur dann, wenn eine „Produktion“ stattfindet.²⁴ Diese Produktion ist nicht leicht zustande zu bringen, weil der Text nicht einfach zu interpretieren ist, da er nicht nur eine Semantik und Symbolik hat; in dem Text entsteht „Durchquerung“.²⁵ Der Text kann ein Werk, oder mehrere, durchqueren.²⁶ Dies beinhaltet, dass ein bestimmter Text nicht nur in seiner ursprünglichen Form besteht, sondern dass dieser Text auch in anderen Texten zurückkehrt. Texte sind „Gewebe“²⁷ und dadurch gibt es eine „Explosion, eine Streuung an Inhalte und Deutungen“.²⁸ Das heißt, dass der Text nicht nur eine Botschaft enthält, die extrahiert werden kann. Der Text besteht aus mehreren anderen Texten, die alle ihre eigene Inhalt und Bedeutung mit sich bringen. Der Leser ist deshalb in der Lage, nicht nur eine Deutung zu formulieren, es gibt die Möglichkeit viele Deutungen zu entdecken.

²¹ Barthes, Roland. „Vom Werk zum Text“. In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S. 69.

²² Ebda. S. 65.

²³ Barthes, Roland. „Vom Werk zum Text“. In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S. 65.

²⁴ Vgl. Ebda. S. 65.

²⁵ Ebda. S. 66.

²⁶ Vgl. Ebda. S. 66.

²⁷ Ebda. S. 68.

²⁸ Ebda. S. 68.

Der Text ist auch „mehrschichtig“²⁹, weil jeder Text auf anderen Texte verweist und damit mehrere Ebenen der Bedeutung mit sich bringt, wegen der eigenen Bedeutung und Symbolik jedes Teils eines Werks, das in einem neuen Text verarbeitet ist. Dazu könnte man auch Einschreibungen aus anderen Medien rechnen, wie Filme und Dokumentare. Texte sind heutzutage nicht nur *intertextuell*, sondern auch *intermedial*. Die Position der *Intermedialität* und *Intertextualität* werden in der Literaturwissenschaft meistens gleich betrachtet, obwohl Wissenschaftler nicht derselben Meinung über die Beziehungen zwischen diesen beiden literarischen Phänomenen sind. Julia Kristeva vertritt eine neue Textualität: *Intertextualität* ist bereits mit der *Textualität* gegeben. Dieses Konzept ist sehr universal, und es kam dann auch aus vielen Richtungen Kritik: Pfister sagt, dass es zu allgemein ist für eine sinnvolle Deutung des Textes: Man könnte auch eine *Intertextuelle Relation* zwischen einem Fußballbericht und Goethes ‚Wahlverwandtschaften‘ beweisen. Weil dies für eine Hermeneutik zu allgemein ist, versucht Pfister die *Intertextualität* theoretisch zu reflektieren und zu systematisieren.³⁰ Bei dieser Systematisierung werden die Einschreibungen aus der bildenden Kunst und Musik von dem Untersuchungskorpus ausgeschlossen.³¹

Irina Rajewski erklärt den Zusammenhang zwischen den beiden Phänomenen wie folgt:

„There is indeed a close relation between intermedial references and intertextual or, more broadly conceived, intramedial references, and numerous insights of the intertextuality debate – for instance questions of textual markers and different modes of referencing can be fruitful for the examination of intermedial phenomena.“³²

²⁹ Barthes, Roland. „Vom Werk zum Text“. In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S. 67.

³⁰ Vgl. Buß, Angelika. *Intertextualität als Herausforderung für den Literaturunterricht*. Frankfurt am Main. S. 24.

³¹ Vgl. Ebda. S. 24.

³² Rajewski, Irina. 2005. „Intermediality, Intertextuality and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality.“ In: *intermédialités; histoire et théorie des arts, des lettres et des techniques/ intermediality: History and Theory of the Arts, Literature and Technologies*. N. 6, 2005. S. 54.

Weil die Analyse der Verhältnisse der Begriffe Intertextualität und Intermedialität in dieser Arbeit nicht zentral steht, wird in dieser Arbeit der Ausdruck „intertextuelle Verweisung“ auch für intermediale Verweisung verwendet.

Diese Intertextualität besteht bei Barthes vor allem aus anonymen Zitaten. Der „Zwischentext“ ist nicht der Ursprung des Textes selbst, sagt er:

“Das Intertextuelle, in das jeder Text eingespannt ist, da er selbst der Zwischentext eines anderen Textes ist, darf nicht mit irgendeinem Ursprung des Textes verwechselt werden: die ‚Quellen‘, die ‚Einflüsse‘ eines Werks suchen heißt dem Mythos der Filiation anhängen; die Zitate, aus denen ein Text besteht, sind anonym, unaufspürbar und dennoch *bereits gelesen*: es sind Zitate ohne Anführungszeichen.“³³

Der Intertextualitätsbegriff ist bei Barthes also sehr breit: er rechnet auch die Zitate hinzu, die nicht genau angegeben sind, anonym und unaufspürbar sind. Diese Unaufspürbarkeit ist für die schwere Analysierbarkeit des Textes verantwortlich.

Ein Werk ist in der Auffassung von Roland Barthes wie oben bereits angedeutet wurde im Gegensatz zum Text, in einem „Abstammungsprozess eingespannt.“ Der Autor ist die Quelle, aus der die Bedeutung und Geschichte des Werkes entspringt. Die traditionelle Literaturwissenschaft hat immer den Autor als Ausgangspunkt für Interpretation und Analyse benutzt. Barthes Widersetzung betrifft die Herangehensweise der traditionellen Literaturwissenschaft; die Erklärung eines Textes wird von seinem Schöpfer gelöst. Er ist damit ein Pionier, weil die damalige Herangehensweise der Literaturwissenschaft immer noch auf die traditionelle Auffassung gerichtet war, die Barthes wie folgt beschreibt:

³³ Barthes, Roland. 2006. *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S. 68.

„Der *Autor* herrscht auch noch in den literaturgeschichtlichen Lehrbüchern, den Schriftstellerbiographien, den Zeitschriftinterviews und im Bewußtsein der Literaten selbst, die danach trachten, dank ihres Tagebuchs ihre Person und ihr Werk zu verschmelzen; das Bild der Literatur, das man in der gängigen Kultur antreffen kann, ist tyrannisch auf den Autor ausgerichtet, auf seine Person, seine Geschichte, seine Vorlieben und seine Leidenschaften; die Kritik besteht meistens noch darin zu sagen, das Werk Baudelaires sei das Scheitern des Menschen Baudelaire, das Van Goghs sein Wahnsinn, das Tschaikowskis sein Laster: Die *Erklärung* des Werks wird immer auf Seiten desjenigen gesucht, der es hervorgebracht hat, als ‚spräche sich‘ durch die mehr oder weniger durchsichtige Allegorie der Fiktion hindurch letztlich immer die Stimme ein und derselben Person ‚aus‘, nämlich des *Autors*.³⁴

Die Identität eines Werks wird im traditionellen Bereich mit der Identität und dem Leben des Autors gleichgesetzt. Das Werk enthält nur eine Stimme: die des Autors.

Während das Werk immer im Rahmen des Autors als „Vater und Eigentümer seines Werks“ gelesen und interpretiert wird, soll der Text ohne „Einschreibung des Vaters“ gelesen werden. Der Text selbst tritt nach vorne, denn er lässt sich „ohne die Bürgschaft des Vaters“ lesen.³⁵ Der Autor tritt in den Hintergrund und die Sprache tritt nach vorne; der Autor wird zu einer der Stimmen seines Werks.

„Er wird sozusagen zu einem Papierautor; sein Leben ist nicht mehr der Ursprung seiner Fabeln, sondern eine mit seinem Werk konkurrierende Fabel.“³⁶

Der Leser kann die verschiedenen konkurrierenden Fabeln selbst aus dem Text extrahieren. Diese unterschiedlichen Stimmen, das Werk mit nur einer, autorbezogenen

³⁴ Barthes, Roland. „Der Tod des Autors“. In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S. 58.

³⁵ Vgl. Barthes, Roland. „Vom Werk zum Text“. In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S. 70.

³⁶ Ebda. S. 70.

Stimme und der Text mit den unterschiedlichen Fabeln, fragen auch um unterschiedene Annäherungen. Fabeln sind die verschiedenen Ebenen, auf denen der Text verstanden und vom Leser gedeutet werden kann. Die unterschiedlichen Fabeln des Textes liegen in der Mehrschichtlichkeit des Textes. Der Text wird von anderen Texten „durchqueert“³⁷, der Text ist ein Gewebe, das aus vielen Fabeln besteht. Diese Fabeln tragen alle ihre eigene Bedeutung und bilden zusammen die Deutung des neuen Textes. Das Werk ist „Gegenstands eines Konsums“. Wo das Werk nur verlangt gelesen zu werden, verlangt der Text,

„dass man versucht, die Distanz zwischen Schreiben und Lesen aufzuheben. Diese Aufhebung findet zwar keineswegs durch eine verstärkte Projektion des Lesers in das Werk statt, sondern durch eine Verbindung beider in ein und derselben Bedeutungspraxis.“³⁸

Barthes fordert den Leser auf, um mit dem Text zu *spielen*.³⁹ Er unterscheidet zwei Arten von Spielen mit dem Text: nämlich der Leser spielt den Text beim Lesen *nach* und der Leser spielt *auf* dem Text, wie auf einem Instrument. Der Leser spielt beim Lesen, das was er liest, nach, das Geschriebene bleibt nicht nur Schrift, sondern es wird ein Diskurs. Gleichzeitig werden die verschiedenen Stimmen, die sich in den Text zeigen, von dem Leser zusammengesetzt und interpretiert. Eine neue Wirklichkeit wird vom Leser aus dem, was er liest, geformt. Das, was er liest, ist neu und ganz persönlich bestimmt.⁴⁰

„Der Text ist in etwa eine solche neuartige Partitur: er fordert vom Leser eine praktische Mitarbeit.“⁴¹

³⁷ Barthes, Roland. „Vom Werk zum Text“. In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S. 68.

³⁸ Vgl. Ebda. S. 70.

³⁹ Ebda. S. 71.

⁴⁰ Vgl. Ebda. S. 71.

⁴¹ Ebda. S. 71.

Diese Mitarbeit verändert die Rolle des Lesers. Mitarbeit bedeutet Beteiligung, der Text ist nicht nur ein Roman oder eine Novelle oder Lyrik: er wird Teil des Lesers Lebens. Sobald man am Prozess des Lesens beteiligt ist, entstehen auch Gefühle; die Arbeit mit dem Text wird schwer gefunden, dann wieder herausfordernd oder befriedigend. Die Erfahrungen führen in dieser Theorie zu einem zweiten Zugang zum Text, der über das Phänomen der „Lust“ erreicht wird. Barthes sagt nicht, dass es keine gewisse Lust am Lesen eines Werks gibt, sondern er unterscheidet die Lust beim Lesen eines Textes als so hinreißend, dass sie den Leser zum Nachschreiben veranlasst. Der Text ist ein „spielerischer Raum“⁴², in dem der Leser mit der Sprache und der Bedeutung der Sprache spielen kann. Dies wird ermöglicht, weil der Text kein abgeschlossenes Werk, sondern eher ein Raum ist:

„Er (der Text) ist der Raum, in dem keine Sprache einer anderen einen Balken vorschiebt, in dem die Sprachen zirkulieren (unter Wahrung des zirkulären Sinn des Worts.“⁴³

Das heißt, dass der Leser die Freiheit hat, den Text zu verändern, während er liest. Spielen mit der Sprache heißt, dass der Leser die Sprache auf seine eigene Art und Weise interpretieren kann, nicht von der initiierten Bedeutung des Autors gestört. Dies wird ermöglicht vom Text selbst, da in dem Raum „keine Sprache einer anderen einen Balken vorschiebt, in dem die Sprachen zirkulieren.“⁴⁴ Das heißt, dass die Sprache selbst auf verschiedenen Ebenen spricht. Der Leser kann diesen Text auf verschiedenen Ebenen interpretieren. Obwohl diese verschiedenen Interpretationen zu verschiedenen Deutungen leiten können, werden diese Deutungen einander nicht ausschließen, weil der Text ein „Raum“⁴⁵ ist, wo es für verschiedene Deutungen Platz gibt.

⁴² Barthes, Roland. „Vom Werk zum Text.“ In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. 72.

⁴³ Ebda. S. 72.

⁴⁴ Ebda. S. 72.

⁴⁵ Ebda. S. 72.

2.2 Das Vergnügen des Lesers

Der Text ist vielfarbig und mehrschichtig; Barthes sagt:

„Ein Text besteht aus vielfachen, mehreren Kulturen entstammenden Schreibweisen, die untereinander in einen Dialog, eine Parodie, ein Gefecht eintreten.“⁴⁶

Diese Vielfalt von Schreibweisen wird nicht vom Autor gesammelt, sondern vom Leser. Der Leser ist der „Ort“, der „Raum“, in dem sich „sämtliche Zitate, aus denen das Schreiben besteht, einschreiben“. ⁴⁷ Die Intertextualität erhöht den Genuss des Lesers, weil sie mit der Vorstellung „schreibendes Lesens“ verbunden ist.⁴⁸

Beim schreibenden Lesen beschäftigt sich der Leser nicht mit einer Art passive Form des Lesens. Eher betrachtet er eine aktive Form des Lesens. Der Leser schreibt, nach dem Lesen des Textes mit seinem Löchern und Unbestimmtheiten, selbst nach. Er schreibt sozusagen den Text durch das Lesen noch einmal, er spielt den Text nach und spielt auf den Text, wie Roland Barthes es beschrieben hat.⁴⁹ Barthes beschreibt diese Erfahrung des Spielens wie folgt:

“Ich genieße an einer Erzählung also nicht direkt ihren Inhalt, nicht einmal ihre Struktur, sondern vielmehr die Kratzer, die ich auf dem schönen Umschlag hinterlasse: ich überfliege, ich überspringe, ich sehe von der Lektüre auf, ich versenke mich wieder in sie. Das hat nichts zu tun mit dem tiefen Riß, den der

⁴⁶ Barthes, Roland. „Der Tod des Autors“. In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S. 63.

⁴⁷ Vgl. Ebda. S. 63.

⁴⁸ Buß, Angelika. 2006. *Intertextualität als Herausforderung für den Literaturunterricht*. Frankfurt am Main. S. 28.

⁴⁹ Vgl. Barthes, Roland. „vom Werk zum Text“. In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S. 71.

Text der Wollust in der Sprache selbst hervorruft und nicht in der bloßen Zeitlichkeit der Lektüre.“⁵⁰

Schreibendes Lesen macht etwas mit dem Text, lässt keine Einheit sondern kränkt und reißt den Text. Das Lesen schreibt den Text neu, der Leser macht neue Kombinationen, liest über andere Teile hin und stellt sich auf diese Weise seinen eigenen Text zusammen. Es gibt aber verschiedene Schwierigkeiten für den Leser, die für das Verschwinden des zweiten wichtigen Zugangs zum Lesen, die Lust am Text, verantwortlich sind. Barthes beschreibt die damaligen Schwierigkeiten in Frankreich wie folgt:

„Jeder zweite Franzose, heißt es, liest nicht: die Hälfte Frankreichs wird der Lust am Text beraubt – beraubt sich dieser Lust. Dieses nationale Mißgeschick wird immer nur von einem humanistischen Gesichtspunkt aus beklagt, als wenn die Franzosen durch ihr Schmollen gegenüber dem Buch nur auf ein moralisches Gut, einen edlen Wert verzichteten. Eher müsste man die finstere, stupide, tragische Geschichte all der Lüste erzählen, gegen die die Gesellschaften etwas haben oder auf die sie verzichten: es gibt einen Obskurantismus der Lust.

Selbst wenn wir die Lust am Text in das Feld seiner Theorie verlegen und nicht in das seiner Soziologie (was hier zu einem besonderen Diskurs führt, der scheinbar jeder nationalen oder sozialen Relevanz entbehrt), so steht durchaus eine politische Entfremdung in Frage; die Spaltung der Lust (und mehr noch der Wollust) in einer Gesellschaft, die von zweierlei Moral traktiert wird: der Mehrheitsmoral der Laschheit und der Sektenmoral der (politischen und/oder wissenschaftlichen) Strenge. Die Idee der Lust scheint niemandem mehr zu schmeicheln. Unsere Gesellschaft erscheint zugleich als gesetzt und gewalttätig; auf jeden Fall: frigide.“⁵¹

⁵⁰ Barthes, Roland. 1974. *Die Lust am Text*. Frankfurt am Main. S. 19.

⁵¹ Ebd. S. 69.

Eine der sehr wahrscheinlichen Ursachen dieses Problems ist, dass das Lesen zur Pflicht geworden ist. Literaturunterricht macht das Lesen den Schülern zur Aufgabe. Wenn Lektüre Pflicht wird, hat das negative Folgen für das Genießen des Lesers. Barthes hat diese Korrelation zwischen Pflicht und vermindertem Lesen auch schon gesehen:

„Die erste ergibt sich aus allen sozialen oder durch tausend Relais verinnerlichten Zwängen, die die Lektüre zur *Pflicht* machen, worin der Akt des Lesens als solcher durch ein Gesetz determiniert ist; der Akt des Lesens oder aber, wenn man so sagen kann, der Akt des *Gelesenhabens*, die beinahe rituelle Spur einer Initiation.“⁵²

Das ‚Gelesenhaben‘ wird zum Statussymbol, aber aus sehr unklaren Gründen. Man könnte die Fragen stellen, woher kommt das Gesetz? Wer bestimmt diese Pflicht? Barthes merkt an, dass dieses Lesegesetz nicht aus einer ‚Ewigkeit der Kultur‘ entstammt, sondern von ‚Geschichte und Mode‘⁵³ determiniert wird.

Dieses Lesegesetz wird von der herrschenden Mode und Politik determiniert. In einem Jahrhundert könnte es so sein, dass man Zola gelesen haben muss, im anderen Jahrhundert Dostojewski. Es geht aber nicht darum, dass man den Text kennt und diesen selbst interpretiert hat; es geht nur darum dass man die von Mode und Geschichte festgestellte Deutung kennt.

⁵² Barthes, Roland. „Über das Lesen“. In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S. 36.

⁵³ Vgl. Ebda. S. 36.

2.3: Die traditionelle Denkweise anhand von Genette

Werk und Text werden von Barthes einander gegenüber gestellt. Das Werk ist eine Substanz, ein greifbarer Gegenstand und der Text ist ein Feld, es ist fließend und nicht von einem Rand umgeben. Wichtig ist hier für das Verstehen der Intertextualität, der Begriff der „Durchquerung“⁵⁴ von anderen Texten. Dieser Begriff der Intertextualität ist sehr breit und vielumfassend.

Barthes beschreibt in seinem Essay *Der Tod des Autors* (1968) den Text als ein „Geflecht von Zitaten, die aus den tausend Brennpunkten der Kultur stammen“.⁵⁵

Unter Intertextualität wird nicht das Suchen nach den Bedeutungen und Verweisungen, die der Autor benutzt hat, verstanden, sondern die Erfahrung der „Durchquerung“ des Textes, der durch sein Dasein andere Texte verbindet.⁵⁶

Diese Erfahrung ist für das Verstehen von Literatur heutzutage notwendig. Wenn wir wissen, dass Texte andere Texte als Bausteine benutzen und jeder Text auch nach einem Andere verweist, bedeutet das, dass wir jetzt viele Ebenen unterscheiden können. Autoren heutzutage schreiben ihre Texte, die mit Absicht leere Stellen enthalten. Auch wissen die modernen Autoren, dass ihre Texte durch anderen Texten „Durchqueert“⁵⁷ werden können.

Barthes hat die Intertextualität sehr breit und frei umschrieben, und Funktionsumschreibung und Kategorien gibt es bei ihm nicht. Er vertritt eine sehr moderne Schicht der Literaturwissenschaft.

Es gibt aber auch ein traditionelleres Lager der Literaturwissenschaft, das einen anderen Textbegriff hantiert. Roland Barthes breite und weitführende Umschreibung der Intertextualität wird als zu unbestimmt erfahren. Wenn man Textanalyse zum Ziel hat,

⁵⁴ Barthes, Roland. „Vom Werk zum Text“. In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S. 68.

⁵⁵ Barthes, Roland. „Der Tod des Autors“. In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S. 61.

⁵⁶ Barthes, Roland. „Vom Werk zum Text“. In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. Sa. 61.

⁵⁷ Ebd. S.68.

gibt Barthes keinen Handgriff. Es werden keine Funktionen von Intertextualität bestimmt, es gibt keine Beschreibung des Markierungsgrads. Barthes nennt nur die „Durchqueerung“⁵⁸. Intertextualität im Barthesischen Sinne ist eine „Durchqueerung“.⁵⁹ Bei der Interpretation von Texten ist das sehr hilfreich, weil es dem Leser Freiheit gibt, andere Texte zu erkennen und zu deuten. Wenn es aber um Textanalyse geht, die jedem Teil des Textes eine Funktion zuschreiben will, bleibt diese Definition zu allgemein.

„Das trifft auch auf den ‚Text‘ zu: Er lebt kann er nur in seiner Differenz sein (was nicht heißt, in seiner Individualität); seine Lektüre ist semelfaktiv (wodurch jede induktiv-deduktive Wissenschaft von den Texten illusorisch ist: keine ‚Grammatik‘ des Textes), und dennoch vollständig aus Zitaten, Verweisen und Echos gesponnen: kulturelle Sprachen (welche Sprache wäre dies nicht?), vorangehende oder zeitgleiche Sprachen durchziehen ihn in einer weitläufigen Stereophonie.“⁶⁰

Weil es immer menschlich ist, alles zu analysieren, ist das für viele Wissenschaftler zu allgemein. Dazu sind von verschiedenen Wissenschaftler weiterführende Theorien und Modelle entworfen worden.

Wo Barthes von *Durchqueerung* spricht, wird von Gérard Genette über „Transtextualität des Textes“ oder „Literarität der Literatur“ gesprochen.⁶¹ „Architextualität“ heißt die Sammlung von jedem Kategorie, die man in einer Text finden kann. Es gibt verschiedene „Diskurstypen, Äußerungsmodi, literarische Gattungen“.⁶² Er unterscheidet fünf Typen transtextueller Beziehungen, die nun in der Reihenfolge zunehmender Abstraktion, Implikation und Globalität aufgezählt werden sollen.⁶³

⁵⁸ Barthes, Roland. „Vom Werk zum Text.“ In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S.68.

⁵⁹ Ebda. S. 68.

⁶⁰ Vgl. Ebda. S. 68.

⁶¹ Vgl. Genette, Gérard. 1993. *Palimpseste*. Frankfurt am Main. S. 9.

⁶² Ebda. S. 9.

⁶³ Vgl. Ebda. S.10.

1. Hierunter eine kurze Zusammenfassung seiner Einteilung von Intertextualität die als „Zitat, Plagiat oder Anspielung herbeigeführter Anwesenheit eines Textes in einem anderen Text“ klassifiziert werden kann⁶⁴. Hierbei handelt es sich um die am weitesten begrenzten Vorstellung des Einzeltextverweis: „la présence effective d’un texte dans un autre.“ Julia Kristeva hat schon diesen ersten Typus als Intertextualität umschrieben. Genette referiert auch an Michel Riffaterre, der die „implizite Verfassung des Intertextes“⁶⁵ als Arbeitsgebiet hat. Riffaterre definiert die Intertextualität im Großen und Ganzen weit umfassend, wie Genette das selbst auch macht. Riffaterre stellt die Intertextualität gleich zu dem „Mechanismus literarischen Lesens.“⁶⁶
2. Paratextualität: Die begleitende Beschreibungen die den Text einleiten und kommentieren, wie Titel, Motto, Vor- oder Nachwort, Einleitung, Umschlagtext, Illustrationen. Diese Sachen versehen den Text mit einem ‚offiziellen oder offiziösen Kommentar‘, das Einfluss hat auf die Perzeption des Lesers.⁶⁷
3. Metatextualität: „Kommentar“⁶⁸, der Text setzt sich auf kommentierende Weise mit einem anderen Text auseinander, ohne ihn zu zitieren.⁶⁹ Dabei handelt es sich um die üblicherweise als „Kommentar“ apostrophierte Beziehung zwischen einem Text und einem anderen, der sich mit ihm auseinandersetzt, „ohne ihn unbedingt zu zitieren (anzuführen) oder auch nur zu erwähnen.“⁷⁰
4. Architextualität: die „taxonomische Zugehörigkeit“⁷¹ eines Textes zu Gattungen, Textsorten und Schreibweisen. Aber auch Untertitel, die den Titel auf dem

⁶⁴ Buß, Angelika. 2006. *Intertextualität als Herausforderung für den Literaturunterricht*. Frankfurt am Main. S. 36

⁶⁵ Genette, Gerard. 1993. *Palimpseste*. Frankfurt am Main. S. 11.

⁶⁶ Vgl. Ebda. S. 10-11.

⁶⁷ Vgl. Ebda. S. 11-12

⁶⁸ Vgl. Ebda. S. 13

⁶⁹ Vgl. Ebda. S.13

⁷⁰ Vgl. Ebda. S. 13

⁷¹ Vgl. Ebda. S. 13

Umschlag ergänzen wie *Gedichte, Roman, Erzählung* gehören dazu.⁷² „Das Wissen um die Gattungszugehörigkeit eines Textes lenkt und bestimmt, wie man weiß, in hohem Maß den „Erwartungshorizont“ des Lesers und damit die Rezeption des Werkes.“⁷³

5. Hypertextualität: die Beziehung eines Textes zweiten Grades (den Genette „Hypertext“ nennt) zu Prätexten (Genette: „Hypotext“), von denen er durch Transformation (Parodie, Travestie) oder Nachahmung (Persiflage, Pastiche) abgeleitet ist.⁷⁴ Genette selbst sagt: „Darunter verstehe ich jede Beziehung zwischen einem Text B (den ich als *Hypertext* bezeichne) und einem Text A (den ich, wie zu erwarten, als *Hypotext* bezeichne), wobei Text B Text A auf eine Art und Weise überlagert, die nicht die des Kommentars ist. Wie aus der Metapher *sich überlagern* und der negativen Bestimmung ersichtlich, handelt es sich hier um eine provisorische Definition.“⁷⁵

Genettes Definitionen von „Transtextualität“ sind detailliert und wollen die Herkunft und Funktion des „Paratextes“ ganz genau bestimmen. Obwohl seine Beschreibung von „Transtextualität“ sich auf dieselbe Basis wie Roland Barthes stützt, wird seine Interpretation in eine ganz andere Richtung geführt; alle Erscheinungsformen werden von ihm in bestimmte Gattungen eingeteilt. Diese Einteilung geht nicht von anonymen Zitaten aus, sondern sie determiniert ganz genau, was die hinterliegenden Texte und Beziehungen sind. Dabei wird auch die Funktion und Einfluss der „Paratexte“ sehr genau umschrieben. Genette begründet die Einteilung der verschiedenen Formen der Transtextualität auf die allgemeine Textualität von Textklassen. Jeder Text kann in einem neuen Text benutzt werden, und eine völlig neue Bedeutung und Funktion vertreten.

⁷² Vgl. Genette, Gerard. 1993. *Palimpseste*. Frankfurt am Main. S. 13

⁷³ Ebd. S. 14.

⁷⁴ Buß, Angelika. 2006. *Intertextualität als Herausforderung für den Literaturunterricht*. Frankfurt am Main. S. 36.

⁷⁵ Genette, Gerard. 1993. *Palimpseste*. Frankfurt am Main. S. 14-15.

„Die verschiedenen Formen der Transtextualität sind zugleich Aspekte jeder Textualität und, potentiell und in verschieden großem Ausmaß, von Textklassen: Jeder Text kann zitiert und damit zum Zitat werden, aber *das Zitat* stellt eine wohldefinierte literarische Praxis dar, die über jede ihrer Anwendungen hinausgeht und die allgemeine Kennzeichen aufweist: jede Äußerung kann eine paratextuelle Funktion erhalten.“⁷⁶

Die Paratexte sind keine anonymen Zitate sondern sorgfältig ausgewählte Teile eines Textes, denen der Autor eine bestimmte Bedeutung zuschreibt. Die Paratexte haben eine bestimmte Funktion, vom Autor intendiert und vom Leser wieder interpretiert.

Die verschiedenen Formen der Transtextualität sind auch nicht auf bestimmten Textesorten eingeschränkt, jeder Satz, jeder Absatz kann eine „paratextuelle Funktion“ erhalten.

„...und die Hypertextualität? Selbstverständlich ist auch sie ein universeller Aspekt der Literarität: Es gibt kein literarisches Werk, das nicht, in einem bestimmten Maß und je nach Lektüre, an ein anderes erinnert; in diesem Sinn sind alle werke Hypertexte.“⁷⁷

Je weniger massiv und deklariert die Hypertextualität eines Werkes ist, desto stärker hängt seine Analyse vom grundlegenden Urteil oder einer Interpretationsentscheidung des Lesers ab. Zustimmung mit einem ganz großen und einem ganz breiten Zugang zur Hypertextualität kann Genette aber nicht.

„Ich kann in jedem beliebigen Werk die partiellen, lokalisierten und flüchtigen Echos irgendeines anderen, früheren oder späteren, Werks verfolgen. Ein derartiger Zugang hätte zur Folge, daß die Gesamtheit der Universalliteratur im

⁷⁶ Genette, Gerard. 1993. *Palimpseste*. Frankfurt am Main. S.19.

⁷⁷ Ebda. S. 19-20.

Feld der Hypertextualität aufginge, was ihre Untersuchung zu einer kaum zu meisternden Aufgabe machen würde; vor allem räumt sie der hermeneutischen Tätigkeit des Lesers – oder Archilesers- eine Bedeutung ein und schreibt ihr eine Rolle zu, der ich nicht zustimmen könnte.“⁷⁸

Er mochte keine „Hermeneutik des Hypertextes“ machen. Die Beziehung zwischen dem Text und seinem Leser werden von ihm als „Bestandteil einer bewussten und organisierten Pragmatik“ bestimmt.⁷⁹ Das hat auch Folgen für das Lesen: das Lesen im Rahmen dieses Textbegriffs ist kein freies Lesen; die Interpretation und Symbolik werden eingeschränkt. Das Spielen mit und auf den Text steht dem Leser nicht frei. Genette sagt, dass selbst wenn die Intertextualität sehr genau analysiert wird, es immer noch Unsicherheiten geben wird:

„Selbst wenn wir eine punktuelle und/oder fakultative Hypertextualität (die in meinen Augen eher der Intertextualität zuzurechnen wäre) beiseitelassen, haben wir, wie Laforgue in etwa sagt, noch genug Unendlichkeit am Hals.“⁸⁰

2.4 Das moderne Lesen

Im oberstehenden Kapiteln wurden zwei unterschiedliche Textbegriffe der Literaturwissenschaft angeführt, die beide unterschiedliche Herangehensweisen an den Begriff der Intertextualität inkludieren.

Das Lesen bei Barthes ist frei, die Lust und das Nachschreiben und Spielen mit dem Text stehen zentral.

⁷⁸ Genette, Gerard. 1993. *Palimpseste*. Frankfurt am Main. S. 20.

⁷⁹ Vgl. Ebda. S. 20.

⁸⁰ Ebda. S. 21.

Bei der pragmatischeren Richtung stehen Kenntnis und Gelesenhaben im Mittelpunkt, weil der Leser sonst nicht in der Lage sein wird, die Texte richtig einzuteilen und die richtige Symbolik auf die Textfragmente zu beziehen.

Weil im Unterricht der Aspekt der Pflichtlektüre zu sehr betont wird, wäre es für die Schüler besser, das freie Lesen zu wählen. Die Schüler sollen den Text frei lesen, freinachschieben, mit dem Text und auf den Text spielen dürfen.

Die „Lust“⁸¹ des Lesens soll auch durch die Konfrontation mit intertextuell bearbeiteten Texten größer gemacht werden. Es soll sich beim Interpretieren nicht *nur* um die Intentionen des Autors drehen, sondern auch darum, was der Text dem Leser sagt. Die Frage erhebt sich aber, ob der Text denn genug zu sagen hat, ohne die Einschreibung des Autors. Barthes erkennt diese Schwierigkeit, und erklärt das anhand der Ödipus-Mythos.

„Der Tod des VATERS wird der Literatur viel von ihrer Lust nehmen. Wenn es keinen VATER mehr gibt, wozu dann Geschichten erzählen? Geht denn nicht jede Erzählung auf Ödipus zurück? Heißt erzählen denn nicht immer, nach seinem Ursprung forschen, seine Händel mit dem Gesetz sagen, in die Dialektik von Rührung und Haß eintreten? Heute wirft man auf einen Schlag Ödipus und die Erzählung weg: es wird nicht mehr geliebt, es wird nicht mehr gefürchtet, es wird nicht mehr erzählt. Als Fiktion war Ödipus wenigstens zu etwas nütze: gute Romane zu schreiben, gut zu erzählen (das wurde geschrieben, nachdem ich *City Girl* von Murnau gesehen habe).“⁸²

Aber das Forschen nach dem Ursprung ist jetzt nicht mehr das, was wichtig ist beim Lesen. Barthes zieht die Eigenschaften und Merkmale der Texte selbst nach vorne. Texte sind ‚Gewebe‘.

⁸¹ Barthes, Roland. „Vom Werk zum Text“. In: *Das Rauschen der Sprache*. S. 71.

⁸² Ebd. S. 70.

„Text heißt Gewebe; aber während man dieses Gewebe bisher immer als ein Produkt, einer fertigen Schleier aufgefaßt hat, hinter dem sich, mehr oder weniger verborgen, der Sinn (die Wahrheit) Aufhält, betonen wir jetzt bei dem Gewebe die generative Vorstellung, daß der Text durch ein ständiges Flechten entsteht und sich selbst bearbeitet; in diesem Gewebe – dieser Textur- verloren, löst sich das Subjekt auf wie eine Spinne, die selbst in die konstruktiven Sekretionen ihres Netzes aufginge. Wenn wir Freude an Neologismen hätten, können wir die Texttheorie als eine *Hyphologie* definieren (*hyphos* ist das Gewebe und das Spinnnetz)“⁸³.

Nicht der Ursprung des Textes ist es wert, nachgeforscht zu werden; das Subjekt, das im Text versteckt ist, soll vom Leser untersucht werden. Die Geheimnisse, die die Spinne trägt, sind nicht über den Ursprung zu erklären, sondern nur durch einen intensiven Umgang mit dem Gewebe. Die Spinne, der Leser, soll in dieser Texttheorie aus den verschiedenen Komponenten den Text erklären. Nur dadurch kann der Leser einen Text Lesen, und die Lust zum Lesen erfahren, weil das Lesen, dieses genauen Lesen, bringt dem Leser „Lust“⁸⁴ am Text.

Im nächsten Kapitel wird darauf eingegangen, wie der Prozess des Lesens aussieht. Es ist jetzt deutlich, wie das Lesen sein soll, aber eine genaue Beschreibung des Prozess fehlt noch. Diese Beschreibung ist notwendig für die Anwendung des „spielerischen Lesens“ auf den Unterrichtspraxis.

Die Schüler sollten in der Lage sein, sich mit Texten und Einschreibungen zu beschäftigen, aber nicht auf dieser strengen analytischen Weise. Sie sollen ihre eigene Gefühlen und Eindrücken erwerben, sie sollen spielende Leser werden und die intertextuellen Verweisungen entdecken können.

⁸³ Barthes, Roland. 1974. *Die Lust am Text*. Frankfurt am Main. S. 94.

⁸⁴ Barthes, Roland. „Vom Werk zum Text“. In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S. 71-72.

„Dieser intertextuelle Idealeser interessiert sich dominant für die vom Text und durch seine intertextuelle Disposition motivierten intertextuellen Bezüge. Deren Entschlüsselung, d.h. der Versuch, den ‚Widerstand‘ des Textes zu brechen, bereitet ihm sogar Freude; auch Ungewöhnlichkeiten oder Überraschungen, die sich im Fall der Intertextualität aus der Verschmelzung heterogener Sachverhalte bzw. nichtkonventioneller Bedeutungszuschreibung ergeben, sowie die zusätzlichen Anforderungen, die von komplexen intertextuellen Relationen an den Rezipienten gestellt werden, führen nicht zu Irritationen oder Ablehnungen sondern zu ästhetischen Lustgewinn.“⁸⁵

⁸⁵ Buß, Angelika. 2006. *Intertextualität als Herausforderung für den Literaturunterricht*. Frankfurt am Main. S. 92-93.

3. Intertextualität in der aktuellen Literatur und im Unterricht

Im vorgehenden Kapitel sind die unterschiedlichen Herangehensweisen zur Intertextualität von Roland Barthes und Gerard Genette besprochen worden. Obschon die Herangehensweisen einander nicht vollkommen gegenüber stehen, führen sie doch beide zu einer ganz unterschiedlichen Hermeneutik und Bedeutungspraxis von Texten. In diesem Kapitel wird besprochen, was im idealtypischen Fall einen Autor, Text und Leser konstituiert.

3.1 Intertextualität und das neue Lesen

Ein Text ist ein Gewebe, ein Gewebe kann man sich anschauen und schon diese oberflächliche Beobachtung macht dem Beobachter Spaß. Das Gewebe glänzt und blinkt mit seinen schönen Farben. Auch das Lesen, das nur oberflächige Lesen kann schon Spaß machen, es kann dem Leser „Lust“⁸⁶ bringen. Aber wie ein schöner Teppich, der kleine Details und unerwartete versteckte Eckchen hat, hat ein Text, wenn man ihn präzise anschaut, versteckte Details, spricht er von anderen Texten und „durchqueert“⁸⁷ andere Texte. Diese Vertiefung, die der Beobachter jetzt macht, bringt ihm möglicherweise noch mehr Lust. Wie soll denn dieser Prozess der Durchquerung im idealtypischen Fall ablaufen?

Für die Skizzierung einer der möglichen intertextuellen Prozesse wird eine Studie von Angelika Buß' *Intertextualität als Herausforderung für den Literaturunterricht* benutzt. Buß strukturiert den Prozess des Lesens anhand der klassischen Konstruktion ‚Autor-Text-Leser‘. Sie nennt den ganzen Prozess „den idealtypischen Fall intertextueller Lektüre“⁸⁸. Sie zitiert dabei auch Schulte-Middelich 1985, um die Beziehungen zwischen Autor, Text und Leser erklären zu können. Nämlich, dass der Autor den „intertextuellen Bezug zielgerichtet einsetzt“, dass der Text die „entsprechenden rezeptionssteuerenden

⁸⁶ Barthes, Roland. „Vom Werk zum Text“. In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S. 71.

⁸⁷ Ebda. S. 68.

⁸⁸ Buß, Angelika. 2006. *Intertextualität als Herausforderung für den Literaturunterricht*. Frankfurt am Main. S. 87.

Signale“ gibt und dass der Rezipient den Bezug im „vom Autor intendierten Sinne verarbeitet“. ⁸⁹ Obwohl dieses Modell ein ganz traditionelles Sender-Empfänger-Verständnis darstellt, macht es auch klar, dass es drei Aspekte in jedem literarischen Rezeptionsprozess gibt, nämlich die Leistung des Autors, die Merkmale des von ihm produzierten Textes, und die „Rezipiententätigkeit“: „die Verstehensleistung des Interpreten“. ⁹⁰

Im Folgenden werden die „idealtypische Produzententätigkeit“, „idealtypische Textgestaltung“, „der intertextuelle Idealeser“ und „der idealtypische Rezeptionsprozess“ wie Angelika Buß sie beschrieben hat, kurz zusammengefasst und kritisch beleuchtet.

3.1.1 Idealtypische Produzententätigkeit

In ihrer im Jahre 2006 erschienenen Studie *Intertextualität als Herausforderung für den Literaturunterricht* steht nicht der Autor in traditionellen Sinn im Mittelpunkt, sondern der empirische Autor. Der Unterschied zwischen diesen zwei Autoren ist, dass der Leser sich nicht um das Leben oder die Herkunft des Autors kümmert, wie im traditionellen Sinne, aber dass er sich mit dem Autor, der aus dem Text nach vorne tritt, beschäftigt. Der Autor ist derjenige der Intertextualität initiiert und im Text Fragmenten markiert die beim Erschließen und Erkennen von intertextuellen Fragmenten helfen. Buß nennt verschiedene Merkmale dieser von ihr sogenannten „idealtypischen produktiven Intertextualität“, ⁹¹ die im Folgenden zusammengefasst sind:

- Der Autor kennt viele Gestaltungs- bzw. Markierungsmöglichkeiten als auch die Funktionen intertextueller Bedeutungskonstitutionen. D.h.: Markierungen in

⁸⁹ Buß, Angelika. 2006. *Intertextualität als Herausforderung für den Literaturunterricht*. Frankfurt am Main. S. 87.

⁹⁰ Vgl. Ebda. S. 87.

⁹¹ Ebda. S. 88.

Nebentexten, wie Titel, Motto, Vorwort, Nachwort oder Klappentexten, aber auch zusätzliche Erläuterungen außerhalb des eigentlichen Werks, wie Fußnoten; Markierungen im inneren Kommunikationssystem: z.B. die physische Anwesenheit des Prätextes im Folgetext; Markierungen im äußeren Kommunikationssystem, z.B. die Figuren des Folgetextes tragen die Namen der Figuren des Prätextes. Weiter gilt hier auch Stilkontrast zwischen Prätext und Folgetext usw. als Markierungen.⁹²

- Der Autor kennt eine ausreichende Menge an Texten; aus dieser wählt er einen Prätext, dessen zu rekonstruierende Merkmale sich im Sinne der Bedeutungserweiterung eignen. Dieses lässt sich von einem Beispiel aus „das Parfum“ erklären. Süßkind benutzt „Also sprach Zarathustra“ weil das illustriert wie Grenouille mit seinem Rückzug in eine entlegene Bergregion in die Tradition der großen Propheten und Heiliger gestellt wird.⁹³
- Er erwartet von seinem Rezipienten, dass er diese Relationierung als intendiert und für das Verständnis seines Textes wesentlich erkennt. Die Intertextualität ist stärker, wenn Autor und Leser sich die Beziehungen zwischen Prätext und Posttext mehr bewusst sind.⁹⁴
- Er hat die Annahme eines „Modell-Lesers“: eines bestimmten Leserkreises mit spezifischen literarischen Vorkenntnissen.
- Er markiert die intertextuellen Teile des Textes.⁹⁵

⁹² Vgl: Buß, Angelika. 2006. *Intertextualität als Herausforderung für den Literaturunterricht*. Frankfurt am Main. S. 42-43. Dies entspricht auch der Klassifizierung von Gennete, vgl. Paratext.

⁹³ Buß, Angelika. 2006. *Intertextualität als Herausforderung für den Literaturunterricht*. Frankfurt am Main. S. 138.

⁹⁴ Vgl. Ebda. S. 38.

⁹⁵ Vgl. Ebda. S. 88-89.

3.1.2. Die idealtypische Textgestaltung

Der ideale Text soll nicht nur die Ideen des Autors ausdrücken, sondern auch verständlich für andere sein. In Bezug auf das intertextuelle Verfahren heißt dies, dass die intertextuellen Einschreibungen ausreichend markiert sind und der Leser „zu einer Aktiven Verarbeitungshandlung“ motiviert wird.⁹⁶

Dieses Markieren erweist sich aber als Problematisch. Für eine ideale Bestimmung sind Markierungen mit hoher Explizitheit am besten geeignet, aber genau diese Explizitheit empfindet der Leser als „ästhetisch höchst unbefriedigend“.⁹⁷ Das Problem der Beschreibung der idealtypischen Textgestaltung erfährt die Autorin auf genau diese Ebene. Die Frage, in wie fern die Markierungen explizit sein sollen, ist schwer zu beantworten. Das erweist sich auch in der Schlussfolgerung:

„Eine Markierung von Intertextualität erweist sich immer dann als mustergültig, wenn die Signalintensität ausreicht, um einen intertextualisierenden Rezeptionsprozess zu initiieren (Aspekt der Reibungslosigkeit), ohne den Leser durch ihre Penetranz zu verärgern. In diesem Sinne muss auch der Verzicht auf Markierungen einer idealtypischen Textgestaltung nicht widersprechen.“⁹⁸

Nach Buß kann die Markierung unterschiedliche Grade von Explizitheit haben, aber sie soll vorhanden sein, damit der Leser die intertextuelle Einschreibung erkennt. Die Explizitheit soll aber nicht übertrieben markiert werden, weil das den Leser ärgern kann.

⁹⁶ Buß, Angelika. 2006. *Intertextualität als Herausforderung für den Literaturunterricht*. Frankfurt am Main. S. 89.

⁹⁷ Ebd. S. 90.

⁹⁸ Ebd. S. 90.

3.1.3. Der intertextuelle Idealleser

Die wichtigste Rolle im intertextuellen Rezeptionsprozess ist dem Leser vorbehalten. Auch in dem Fall, wenn der Text selbst Markierungen beinhaltet, ist es nicht sicher, ob der Leser diese verstehen wird. Der verstehende Leser soll eine „rezeptionsästhetische Erkenntnis“⁹⁹ erfahren, und diese Erkenntnis, zusammen mit den individuellen Voraussetzungen des Lesers, soll aktiv zum Sinnbildungsprozess beitragen. Der Leser ist kein „bloßer Informationsempfänger“¹⁰⁰, sondern ein „verstehendes Subjekt“¹⁰¹. Buß zeigt verschiedene Leserprofile anhand Holthuis 1993. Dabei lässt sich unterscheiden zwischen:

1. „Dem vom Autor angenommenen intertextuellen Modell-Leser, der im Sinne Ecos in der Lage ist, an der Aktualisierung des Textes so mitzuwirken, wie es sich der Autor gedacht hat, und sich in seine Interpretation fortzubewegen, wie jener [der Autor, A.B.] seine Züge bei der Hervorbringung des Werkes gesetzt hat.“¹⁰² Umberto Eco versteht unter der Suche nach Textverständnis zwei Sachen; was der Autor sagen wollte und was der Text „unabhängig von den Intentionen seines Autors sagt“.¹⁰³ Deshalb soll der Modell-Leser in der Lage sein, über die Intentionen des Autors zu steigen, und sich eine freie Interpretation zu machen.
2. Dem von Lesern bzw. von Interpreten vorgestellten intertextuellen Leser, einem Konstrukt, in welchem zwar auch Mutmaßungen über den Autor und die von ihm beabsichtigte Tätigkeit eingehen können. Das sich allerdings keineswegs mit den Annahmen bzw. Wünschen des Autors decken muss.
3. Dem empirischen intertextuellen Leser als „real existierende Person.“¹⁰⁴

⁹⁹ Buß, Angelika. 2006. *Intertextualität als Herausforderung für den Literaturunterricht*. Frankfurt am Main. S. 90.

¹⁰⁰ Ebda. S. 90

¹⁰¹ Ebda. S. 90.

¹⁰² Eco, Umberto. 1990. *Lektor in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten*. München. S. 66-67

¹⁰³ Eco, Umberto. 1995. *Die Grenzen der Interpretation*. München. S. 35.

¹⁰⁴ Buß, Angelika. 2006. *Intertextualität als Herausforderung für den Literaturunterricht*. Frankfurt am Main. S. 91.

Der tatsächliche Leser ist selbstverständlich der Interessanteste, aber Buß behauptet, dass dieser Leser nicht mit „einem zu entwickelnden Maximalkompetenzmodell“¹⁰⁵ zu vergleichen ist. Sie sagt, dass auch „idiosynkratische Faktoren, individuelle Einstellung zu Autor und Werk, sowie ihm prägende Parameter geschlechts-, alters- oder gruppenspezifischer Art“¹⁰⁶ dagegen sprechen, ein theoretisches Konstrukt an ihn anzulehnen.¹⁰⁷

Der erste Typ der drei Leser entspricht auch dem Modell von Schulte-Middelich, aber ihre Leser verarbeiten nur die vom Autor intendierten Bezüge. Der Rezipient, der von Buß beschrieben wird, soll aber über die vom Autor vorgestellte Größe hinausgehen. Daneben soll er auch weitere Annahmen machen, wie sie sich im Fall des vom Leser vorgestellten intertextuellen Lesers der zweiten Type denken lassen. Sie beschreibt den Idealleser sehr treffend:

„Dieser intertextuelle Idealleser interessiert sich dominant für die vom Text und durch seine intertextuelle Disposition motivierten intertextuellen Bezüge.“¹⁰⁸

Er versucht die intertextuellen Bezüge zu entschlüsseln, um so den Widerstand des Textes zu brechen. Seine „Interpretationsbemühungen“ sollen aber nicht ineffektiv sein, und deshalb soll der Idealleser in der Lage sein, Unterschied zu machen zwischen „zufälligen und oft unbewussten Reminiszenzen des Autors“,¹⁰⁹ die zwar auf den Text eingehen, dessen Aufdecken diesem jedoch keine zusätzliche oder pointierte Bedeutung verleiht, und der eigentlichen intertextuellen Anspielung.¹¹⁰

¹⁰⁵ Buß, Angelika. 2006. *Intertextualität als Herausforderung für den Literaturunterricht*. Frankfurt am Main. S. 91.

¹⁰⁶ Ebda. S. 91.

¹⁰⁷ Ebda. S. 91.

¹⁰⁸ Ebda. S. 92.

¹⁰⁹ Ebda. S. 92.

¹¹⁰ Ebda. S. 92

Der Leser besitzt im Idealfall sprachliches Wissen, und dazu etwas, was Buß „enzyklopädisches Wissen“¹¹¹ nennt, Situationswissen, Sprachhandlungswissen, Interaktionswissen und vor Allem textuelles Vorwissen als spezifisches Einzeltextwissen.¹¹²

Dieses textuelle Vorwissen soll im enzyklopädischen Gedächtnis gespeichert sein, weil es den Leser dazu bringt, dass er Verbände zwischen Werken legen kann, die kulturell oder historisch so weit entfernt liegen, dass sie dem Autor gar nicht zugänglich gewesen sein konnten.

3.1.4. Der idealtypische intertextuelle Rezeptionsprozess

Bei der Beschreibung des Prozesses folgt Angelika Buß Plett 1991, der den Rezeptionsprozess verteilt in drei Schritten, nämlich in „Desintegration, Verifikation und Reintegration“.¹¹³

Die „Desintegration“¹¹⁴ ist das Signal, das der Text selbst vorbringt. Dieses Signal unterbricht die „inward-Lektüre“¹¹⁵ des idealtypischen Lesers. Die Verifikation ist die „Lokalisierung der Referenz im Prätext“¹¹⁶ sowie ihre dortige „semantische und funktionale Integration“.¹¹⁷ Reintegration ist die Funktion der Referenz im Posttext, die der Leser untersucht.

Buß geht aber weiter; sie differenziert diese Skizze, weil sie, ihrer Meinung nach, zu allgemein bleibt. Sie referiert an Helbig 1996, der die intertextuelle Lektüre als Prozess, der aus mindestens sechs aufeinander aufbauenden Schritten besteht, definiert, die im Folgenden zusammengefasst werden:

¹¹¹ D.h. Sprach- und Weltwissen.

¹¹² Buß, Angelika. 2006. *Intertextualität als Herausforderung für den Literaturunterricht*. Frankfurt am Main. S. 92.

¹¹³ Ebda. S. 93.

¹¹⁴ Ebda. S. 93.

¹¹⁵ Ebda. S. 93.

¹¹⁶ Ebda. S. 93.

¹¹⁷ Ebda. S. 93

1. Der Leser zeigt sich aufgrund seiner Resonanzbereitschaft für textuelle Störfaktoren im Verlauf der Rezeption irritiert.
2. Der Leser überwindet den vorübergehenden Zustand der Desorientierung durch Reflexion. Er identifiziert den Störfaktor als Referenzmarkierung einer bestimmten Quantität und Qualität auf der Textoberfläche. Diesem Indikator unterstellt er aufgrund von Interpretationshypothesen eine intertextuelle Wichtigkeit bzw. „konstruktive Funktion“, wodurch der Deutungsmechanismus in Gang gesetzt wird.
3. Der Rezipient sucht und identifiziert aufgrund seiner textuellen Kompetenz den Prätext in seinem Gedächtnis.
4. Er erinnert diesen Aspekt bzw. die für den intertextuellen Lektüreprozess benötigten Aspekte hinreichend (auch ohne, dass er sich im entsprechenden Werk bzw. in Nachschlagewerken informieren muss).
5. Der intertextuelle Idealeser aktualisiert die Konnotationen, „die im Zusammenhang mit dem Referenztext freigesetzt werden“, d.h., er selektiert aus dem ihm zur Verfügung stehenden Wissen über den Prätext jene Merkmale, die für eine adäquate Textverarbeitung relevant sind, von der Markierung selbst jedoch nicht genannt werden.
6. Er überträgt die selektierten Konnotationen auf den Posttext und erkennt die Funktion der Text-Text-Relation für Folge- und ggf. Prätext. Im Fall von mehrfach enthaltenen Prätextverweisen führt der Leser diese zusammen, betrachtet deren Verhältnis zueinander und zieht ebenfalls entsprechende Schlussfolgerungen.¹¹⁸

Wenn diese Schritte alle gemacht sind, folgt ein Gefühl der Zufriedenheit. Buß umschreibt dies wie folgt:

¹¹⁸ Buß, Angelika. 2006. *Intertextualität als Herausforderung für den Literaturunterricht*. Frankfurt am Main. S. 94.

„Das Gefühl der Angemessenheit der getroffenen Selektion ist auch das Gefühl, den Text verstanden zu haben, d.h., wenn sich die Bedeutung des gegenwärtigen Textes im Verbund mit den ausgewählten Bedeutungen der Vortexte als ‚leicht anschließbar‘ erweist, ist der Leser zufriedengestellt.“¹¹⁹

Für die intertextuelle Lektüre kommt der Größe des Vorwissens eine noch größere Rolle zu als in normalen literarischen Rezeptionsprozessen. Bestimmte kultursoziologische Umstände sorgen dafür, dass es zwei Gruppen von Schülern gibt: diejenigen, die aus einem Milieu stammen, in dem sie an Weltwissen und Weltliteratur herangeführt werden, und Schüler, die aus einem Milieu stammen, in dem sie das nicht haben werden. Buß bespricht in diesem Teil die Rolle des Vorwissens beim Schüler und konkludiert, dass Vorwissen wichtig ist, aber nur einer der ausschlaggebenden Faktoren darstellt. Auch Aufmerksamkeit, Stimmung und Konzentration sind sehr wichtige Faktoren die mitspielen. Der Lehrer soll auch diese Faktoren mitnehmen beim intertextuellen Literaturunterricht.¹²⁰

3.1.5. „Idealtypischer Rezeptionsprozess“ nach Buß vs. Roland Barthes

Angelika Buß spricht in ihrer Definition des idealtypischen Rezeptionsprozess von einer Dreiecksbeziehung zwischen Autor, Text und Leser. Zusammengefasst fordert der „idealtypische Rezeptionsprozess“ einen Autor, der bewusst verschiedene Paratexte benutzt, und diese Textteile auch deutlich markiert. Der Leser soll genau in die Spur des Autors treten, die Markierungen aufmerken und sie in der vom Autor intendierten Weise interpretieren. Dieser „idealtypische Rezeptionsprozess“ basiert immer noch auf die Institution des Autors, als „Zitat Barthes“.

¹¹⁹ Buß, Angelika. 2006. *Intertextualität als Herausforderung für den Literaturunterricht*. Frankfurt am Main. S. 95.

¹²⁰ Ebda. S. 85.

Diese Ausrichtung auf die Institution des Autors ist der Vorstellung von Roland Barthes vollkommen entgegengesetzt. Da der Autor bei Barthes tot ist,¹²¹ geht es beim Lesen um die Beziehung zwischen Text und Leser. Der Autor ist eine konkurrierende Fabel, neben der „Fabel“ des Textes selbst.¹²²

Barthes unterscheidet wie schon gesagt, zwischen Werk und Text, und ein Text wird nicht vom Autor geschrieben, sondern vom Schreiber.

Der Schreiber ist keine Instanz, er lebt und stirbt zusammen mit dem Text. Wie die moderne Autorschaft aussieht, beschreibt Barthes als ein „gleichzeitiges Leben und Sterben“ mit dem Text.¹²³ Der Autor besteht nach Barthes nicht außerhalb seines Textes, er ist keineswegs der Gegenstand, die Person, die auch noch ein Buch geschrieben hat. Es gibt keinen Platz für den Autor außer dem Text.¹²⁴

„Der moderne Schreiber hingegen entsteht gleichzeitig mit seinem Text: er besitzt keineswegs ein Sein, das vor oder über seinem Schreiben läge, er ist mitnichten das Subjekt, dessen Prädikat sein Buch wäre; es gibt keine andere Zeit als für die der Äußerung, und jeder Text ist ewig *hier* und *jetzt* geschrieben.“¹²⁵

Es gibt in der modernen Literaturwissenschaft nach Barthes nur Platz für den Schreiber, der Texte statt Werke schafft

„... der Schreiber, der die Nachfolge des „Autors“ antritt, hat keine Leidenschaften, Stimmungen, Gefühle oder Eindrücke mehr in sich, sondern jenes gewaltige Wörterbuch, aus dem er ein Schreiben schöpft, das keinen Stillstand

¹²¹ Barthes, Roland. „Der Tod des Autors“. In: *Das Rauschen der Sprachen*. S. 57.

¹²² Barthes, Roland. „Vom Werk zum Text.“ In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S. 70.

¹²³ Vgl. Ebda. S. 69-70.

¹²⁴ Vgl. Barthes, Roland. „Der Tod des Autors“. In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S. 60.

¹²⁵ Ebda. S. 60.

kennen kann: Das Leben imitiert immer nur das Buch, und dieses Buch ist selbst nur ein Geflecht aus Zeichen, verlorene, endlos aufgeschobene Imitation.“¹²⁶

Buß erhebt Anspruch auf die intertextuellen Intentionen des Autors. Dabei wird deutlich von dem von Barthes abgelehnten Modell des Autors ausgegangen. Der Leser soll Intentionen erkennen und herausfinden, um die Literatur zu verstehen. Barthes sagt, dass der Schreiber ein Buch aus einem „gewaltigen Wörterbuch“ schreibt. Dieses Buch wird von dem Autor ohne Intentionen, Emotionen und Eindrücke geschrieben und besteht aus dem Einfluss im Leben eines Menschen; anderen Texten, Erzählungen und Diskursen. Er schafft seine Werke aus diesem gewaltigen Wörterbuch.

Weil der Autor keine Instanz mehr ist und weil seine Texte aus einem „gewaltiges Wörterbuch“ geschrieben sind, das für jeden Menschen anders ist, kann man nicht mehr von einer idealtypischen Produzententätigkeit, wie sie Angelika Buß in ihrer Arbeit skizziert, sprechen.

Wenn der Autor keine Instanz mehr ist, und weil Texte „Räume“¹²⁷ von Sprachen sind, kann eine „idealtypische Textgestaltung“¹²⁸ auch zur Frage gestellt werden. Die Frage erhebt sich, wessen Ideal der Text entsprechen muss. Buß' Beschreibung weist auf zwei wichtige Merkmale von Werken: Der Text soll die Ideen und Intentionen des Autors ausdrücken, und verständlich für Andere sein. Die idealtypische Intertextualität entspricht in dieser Art Text verschiedenen Gattungen und Funktionen, die der Leser erkennen soll. Die Interpretation des Lesers soll diesen Gattungen und Funktionen entsprechen. Diese Art Interpretation steht jedoch weit entfernt von dem freien Lesen, „spielen mit dem Text“.¹²⁹ Buß' idealtypischer Rezeptionsprozess fordert vom Leser eine genaue Hermeneutik, die jede Einschreibung deutet, ihre Funktion bestimmt und sie zu einer Gattung ordnen kann. Barthes legt aber die Ambiguität des Geschriebenen fest, wenn es

¹²⁶ Barthes, Roland. „Der Tod des Autors“. In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S. 61.

¹²⁷ Barthes, Roland. „Vom Werk zum Text“. In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S. 70.

¹²⁸ Buß, Angelika. 2006. *Intertextualität als Herausforderung für den Literaturunterricht*. Frankfurt am Main. S. 89.

¹²⁹ Barthes, Roland. „Vom Werk zum Text.“ In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S. 71.

sich um einen „Text“ statt ein „Werk“ handelt. Doet B dit. of gebeurt dit volgens B als je een tekst niet als werk opvat?

„... er läßt sich nicht in einer Hierarchie, ja nicht einmal in einer bloßen Gattungseinteilung erfassen.“¹³⁰

Texte sind frei, weil der Schreiber den Text nicht als Vehikel benutzt, sondern „spielt“ mit der Sprache. Der „Schreiber“ stellt seinen Text aus ein „gewaltiges Wörterbuch“ zusammen.¹³¹

Auch das Konzept des „idealtypischen Lesers“¹³² ist fragwürdig. Buß beschreibt einen umfangreichen Prozess und nur beim Folgen dieses Prozesses findet der Leser ihrer Meinung nach Zufriedenheit, nur bei der genauen Betrachtung der von Autor intendierten Markierungen, findet er Lust am Text. Im Fall von Intertextualität beschreibt sie ein „Gefühl der Angemessenheit“, das Verstehen des Textes hängt mit den „ausgewählten Bedeutungen der Vortexte“ zusammen.¹³³

„Das Gefühl der Angemessenheit der getroffenen Selektion ist auch das Gefühl, den Text verstanden zu haben, d.h., wenn sich die Bedeutung des gegenwärtigen Textes im Verbund mit den ausgewählten Bedeutungen der Vortexte als ‚leicht anschließbar‘ erweist, ist der Leser zufriedengestellt.“¹³⁴

Obwohl der „idealtypische Rezeptionsprozess“ von der Autorin selbst auch relativiert wird, da er keine „normative Kategorie“¹³⁵ ist, behält dieser Prozess einen rigiden

¹³⁰ Barthes, Roland. „Vom Werk zum Text“. In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S. 66.

¹³¹ Barthes, Roland. „Der Tod des Autors.“ In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S. 61.

¹³² Vgl. Buß, Angelika. 2006. *Intertextualität als Herausforderung für den Literaturunterricht*. Frankfurt am Main. S. 90.

¹³³ Ebda. S. 94.

¹³⁴ Ebda. S. 94.

¹³⁵ Ebda. S. 87.

Stufenplan.¹³⁶ Das heißt, dass Buß' Beschreibung des idealtypischen Rezeptionsprozesses verschiedenen Schritten folgt, die genau bestimmen, welche Erfahrung der Leser haben soll und in welchem Augenblick der Leser etwas erlebt. Die Reihenfolge scheint nach Buß wichtig zu sein, denn ohne diese Reihenfolge kann die richtige Funktion von Intertextualität nicht herausgefunden werden. Man kann sich fragen, ob diese Herangehensweise dem Leser richtig „Lust“ im Bartheschen Sinne am Text bringt. Barthes spricht von „Spielen mit und Spielen auf dem Text“¹³⁷. Dieses Spielen ist auch tatsächlich Spielen, ohne bestimmte Regeln, ohne Erwartungen die gefolgt werden müssen.¹³⁸

Buß' Herangehensweise geht zum Teil in eine ganz andere Richtung als meiner Meinung nach gut wäre. Ich glaube es hat Sinn, im Rahmen von Intertextualität für den Literaturunterricht, Schüler frei zu lassen, sie frei mit dem Text beschäftigen zu lassen und ihnen zu gestatten, um zu „spielen“ im Bartheschen Sinne. Dieses „Spielen“ im Bartheschen Sinne wird auch von Krashen vertreten. Hinsichtlich der literarischen Lektüre von Kindern und Jugendlichen wird in der Studie von Krashen die folgende Hypothese aufgestellt und überprüft:

„The following presents a simple hypothesis about the development of literacy:
Acces to books → Free voluntary reading → Literacy development“¹³⁹

Das Freilesen stimuliert also auch nach Krashen die literarische Entwicklung der Jugendlichen. Krashen tritt für Freilesen im Unterricht ein, ohne standardisierte Tests und starre Leseleitlinien. Das Vorlesen im Klassenzimmer, Lesen als Belohnung und freien Bücherzugang werden von ihm als die wichtigsten Voraussetzungen der literarischen

¹³⁶ Vgl. Buß, Angelika. 2006. *Intertextualität als Herausforderung für den Literaturunterricht*. Frankfurt am Main. S. 94.

¹³⁷ Barthes, Roland. „Vom Werk zum Text“. In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S. 71.

¹³⁸ Vgl. Barthes, Roland. 1974. *Die Lust am Text*. Frankfurt am Main. S. 19.

¹³⁹ Krashen, Stephen. 2013. „Acces to Books and Time to Read versus the Common Core State Standards and Tests. In: *English Journal*. 103.02. S. 21.

Entwicklung von Jugendlichen bestimmt.¹⁴⁰ Die Beziehung zwischen Barthes' „Lust am Text“ und Krashens „Freilesen“ ist klar: Barthes beschreibt wie ein Leser mit literarischen Texten umgehen soll, wobei die Folgen dieser Lust am Text für die literarische Entwicklung von Jugendlichen von Krashen dargestellt werden. Und wenn es im Klassenzimmer Raum gibt für das freie Lesen von literarischen Texten, entsteht auch Raum für die Behandlung von Intertextualität. Die Besprechung literarischer Texte enthält nämlich immer die Möglichkeit zur Behandlung von Intertextualität, weil literarische Texte unvermeidlich intertextuell sind.¹⁴¹

Dieser Ansatz zum Lesen entspricht auch den Vorstellungen von Maria Nikolajeva, die ebenfalls für das Lesen von Literatur im Unterricht plädiert. Sie äußert sich über das Phänomen der Intertextualität wie folgt:

„Intertextuality is today not only acknowledged as an indispensable element of children's literature, but claimed to be stronger than in the mainstream. It includes coherent hypotexts as well as particular quotations, explicit and implicit allusions, and other references, addressed to informed readers.“¹⁴²

In Kinderbüchern ist also ihrer Meinung nach die Intertextualität stärker als in der Literatur für Erwachsene anwesend. Deshalb sind Jugendliche es gewöhnt andere Texte zu erkennen in Texten die sie lesen. Diese Erfahrung bringt dem Leser auch Lust, Nikolajeva nennt es die „déjà-lu“-Erfahrung.

¹⁴⁰ Krashen, Stephen. 2013. „Access to Books and Time to Read versus the Common Core State Standards and Tests. In: *English Journal*. 103.02. S. 21.

¹⁴¹ Barthes, Roland. „Vom Werk zum Text.“. In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S. 68.

¹⁴² Nikolajeva, Maria. 2010. „Literacy, competence and meaning-making: a human sciences approach.“ In: *Cambridge Journal of Education*. 40:2. S. 157.

“the *déjà-lu* experience, the joy of recognition is the basis of all mature reading. (...) even though readers may not recognize the intertexts, they are still affected by the intertextual links appearing in books they are reading.”¹⁴³

Die Erfahrung von der Wiedererkennung eines Textes ist ein wichtiger Bestandteil der Lust am Lesen. Nikolajeva sagt, dass die Freude an Wiedererkennung die Basis für das vollwertige Lesen ist. Obwohl nicht jede Einschreibung erkannt wird, wird der Leser immer noch durch die intertextuellen Verbindungen beeinflusst.

Obwohl Angelika Buß die Intertextualität auch als Beiträge zur Freude am Lesen rechnet, ist ihre Definition einer „idealtypischen Rezeptionsprozess“ sehr detailliert und präzise. Aus ihre Schlussfolgerung zeigt sich auch, dass sie das Deuten der Funktion und die Bedeutung der intertextuellen Einschreibungen eines Textes eher als eine Herausforderung sieht, als das Lesen selbst:

„Bezugnehmend auf den Titel der vorliegenden Arbeit, hofft die Verfasserin gezeigt zu haben, dass Intertextualität im Literaturunterricht tatsächlich als Herausforderung zu begreifen ist, und zwar – so legen die Befunden nahe-, nicht zuletzt für die Lehrperson: Die Notwendigkeit eines Wissens um die Charakteristika intertextueller Lektüren, die Fähigkeit textnahe Lektüren durchführen zu können, die intertextuellen Spuren konsequent bis zur funktionalen Verortung verfolgt, und die Unabdingbarkeit eines Bewusstseins für die Probleme, die intertextuellen Lektüre inhärent sind, stellen – wohl mehr noch als ‚gewöhnliche‘ literarische Vermittlungsprozesse – Anforderungen an literaturtheoretische, - wissenschaftliche und fachdidaktische Kenntnisse des Lehrers, die sich keineswegs immer durch die Lektüre von Unterrichtsmaterialien einholen lassen.“¹⁴⁴

¹⁴³ Nikolajeva, Maria. 2010. „Literacy, competence and meaning-making: a human sciences approach.“ In: *Cambridge Journal of Education*. 40:2. S. 157.

¹⁴⁴ Buß, Angelika. 2006. *Intertextualität als Herausforderung für den Literaturunterricht*. Frankfurt am Main. S. 207.

3.2 Literaturunterricht in der heutigen Unterrichtspraxis

Angelika Buß beschreibt Intertextualität als „Herausforderung für das deutsche Unterrichtssystem“.¹⁴⁵ Literatur im Rahmen von Deutsch als Fremdsprache hat dabei einen ganz anderen Blickwinkel. Die literarische Lektüre ist heutzutage im Fremdsprachenunterricht nicht länger selbstverständlich, obwohl die Position der Literatur sich in den letzten Jahrzehnten gebessert hat.

Um feststellen zu können, welche Rolle die Intertextualität im Kontext des DaF-Unterrichts haben könnte, wird hier zuerst eine Analyse des Literaturunterrichts gemacht anhand der Beschreibungen von Swantje Ehlers.

Dabei wird die Situation von Literatur im Bereich von Deutsch als Fremdsprache besprochen, und zweitens wird das Besprochene auf Intertextualität als Herausforderung für den Literaturunterricht analysiert.

3.2.1 Die Position der literarischen Texte im Unterricht

Lange Zeit hat das Lesen von Literatur im DaF-Unterricht, der sich vor allem nur an den pragmatischen Perspektiven auf Sprache als soziales Handeln orientierte, eine schwere Position gehabt.

„Auf dieser Grundlage hat die Fremdsprachendidaktik die Fähigkeit der Lernenden, sich in verschiedenen Situationen des Alltags im Zielsprachenland zurechtfinden und verständigen zu können, zu einem obersten Lehr- und Lernziel erklärt.“¹⁴⁶

¹⁴⁵ Buß, Angelika. 2006. *Intertextualität als Herausforderung für den Literaturunterricht*. Frankfurt am Main. S. 13

¹⁴⁶ Ehlers, Swantje. 2010. „Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze“. In: Krumm, Hans –Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. New York/Berlin. De Gruyter Mouton. S. 1530.

Literarische Texte sind nach Ehlers lange Zeit aus dem DaF-Unterricht verbannt gewesen worden, weil die Kompliziertheit des Textes als zu groß erachtet wurde. Meistens ist die in literarischen Texten benutzte Sprache keine alltägliche kommunikative Sprache. Man konzentrierte sich vor allem auf die mündlichen Fertigkeiten; Dialoge und „alltagspraktische Texte“¹⁴⁷ sind vor allem benutzt worden. Mitte der 1970er Jahre setzte die Kritik an diesen Konzept der Fremdsprachenvermittlung an. Es sollte ein breiteres Angebot von Textsorten geben, weil die Vermittlung von der Fremdsprache und der Kontakt mit der Zielsprachenkultur primär über Texte erfolgten. Die Lesefähigkeiten sollten entwickelt werden und nicht nur die mündlichen Fähigkeiten. Es wurde auch ein Plädoyer für literarische Texte gehalten; sie bieten mehr „Anreiz für eine *echte* Kommunikation und tragen damit auch zur Realisierung des kommunikativen Ansatzes im Klassenraum bei.“¹⁴⁸ Die „Lust am Lesen“ trat hervor als wichtiger Motivationsfaktor für das Lesen¹⁴⁹ Literarische Texte und informative Texte unterscheiden sich von einander durch ihre Ziele: wo alltägliche Texte dem Leser manchmal nur informieren wollen, unterhalten literarische Texte und bereiten dem Leser Vergnügen.¹⁵⁰ Dazu kam ein weiteres Argument: die literarischen Texte fördern die „soziale, emotionale und kognitive Entwicklung von SchülerInnen“¹⁵¹, die Texte erfordern Arbeit, Analyse und Vorwissen.

Es lässt sich bei dieser Herangehensweise, die „Rezeptionsästhetik“, viele Beziehungen mit der Theorie von Roland Barthes ziehen. Wie schon im ersten Kapitel erwähnt, erscheint Text nur wenn „Arbeit“, eine „Produktion“ stattfindet.¹⁵² Der Leser steht zentral, genau wie Barthes es umschreibt in „*Der Tod des Autors*“.

¹⁴⁷ Ehlers, Swantje. 2010. „Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze“. In: Krumm, Hans –Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. New York/Berlin. De Gruyter Mouton. S. 1530.

¹⁴⁸ Ebda. S. 1531.

¹⁴⁹ Hier ist schön eine Beziehung mit der Texttheorie Barthes zu sehen.

¹⁵⁰ Ebda. S. 1531.

¹⁵¹ Ebda. S. 1531.

¹⁵² Barthes, Roland. „Vom Werk zum Text.“ In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S. 66.

„Die Rezeptionsästhetik rückt den Leser als die Instanz, die Sinn bildet, und seine Tätigkeiten in den Mittelpunkt.[...]. Die Beziehung zwischen Text und Leser wurde als ein dialogisches Verhältnis konzipiert.“¹⁵³

Dieses „dialogische Verhältnis“ zwischen Text und Leser fordert, dass die Schüler nicht nur Texte lesen müssen und Aufträge dabei machen: Schüler sollen wirklich mit dem Text beschäftigt sein, eine vielschichtige Auseinandersetzung mit ihm wagen. Der Leser ist die Sinninstanz, in dessen Händen die Verantwortung für den Leseprozess liegt. Deshalb soll der Unterricht in der Lage sein:

„... die Verantwortung für den eigenen Leseprozess dem Lerner in die eigene Hand zu geben und seine Fähigkeit, Sinnzusammenhänge zu konstituieren, zu schulen.“¹⁵⁴

3.2.2 Text und Leser im Unterricht und die Rolle des Vorwissens

Weil Literatur sich kennzeichnet durch Offenheit des Textes, soll das „methodische Vorgehen“¹⁵⁵ darauf aufbauen und einen intensiven Umgang zwischen Lerner und Text in Gang setzen. Gelungener Unterricht, der das Obenstehende fördert, soll das Vorwissen der Lerner aktivieren. Zum Verstehen und Interpretieren von Literatur braucht der Lerner Vorwissen. Das Vorwissen soll aktiviert werden, damit neuer Stoff und neue Informationen mit dem Vorwissen verknüpft werden können.¹⁵⁶

¹⁵³ Ehlers, Swantje. 2010. „Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze“. In: Krumm, Hans –Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. New York/Berlin. De Gruyter Mouton.. S. 1532.

¹⁵⁴ Ebda. S. 1532.

¹⁵⁵ Ebda. S. 1532.

¹⁵⁶ Ebda. S. 1532.

Die „Literaturdidaktik“ thematisiert den literarischen Text im Lehr- und Lernzusammenhang, und stellt ihn damit in einen anderen Analyserahmen als die Fachwissenschaften. In der Literaturdidaktik wird der Text in Beziehung zu den verschiedenen Instanzen und Aspekten, die im Rahmen des Literaturunterrichts wichtig sind, bewertet, wie z.B. zum Lerner, zu den Lernkontexten und –traditionen, der Schwierigkeitsgrad des Textes, seinem Aufbau und seinen Inhalten.¹⁵⁷ Diese Beziehungen werden dazu auch im Hinblick auf Lehr- und Lernziele bewertet.

Für den Fremdsprachenunterricht soll der Lernende sich auch realisieren, dass das Lesen von literarischen Texten sprachgebundene Schwierigkeiten mit sich bringt. Erstens kann man die Fremdsprache ihre Erschwernisse, die den Leser das Lesen und Verstehen erschweren, erwähnen und zweitens den größeren „kulturräumliche Abstand“ zwischen Text und fremdsprachigem Leser. Ehlers schreibt dazu:

„Für die Auswahl der Texte sind daher die Vertrautheit mit Themen, sprachliche Schwierigkeiten, das vorausgesetzte kulturelle Vorwissen und die Länge des Textes zu berücksichtigen.“¹⁵⁸

Dazu kommt, dass die Schüler gegenüber einem deutschen literarischen Text ihre eigene Perspektive einnehmen, die von ihrem eigenen sprachlichen und kulturellen Hintergrund bestimmt wird.¹⁵⁹

Diese Lücke zwischen der eigenen und der fremden Kultur ist eine Herausforderung, die den Leser dazu zwingt eigene Verbindungen zu machen.

¹⁵⁷ Ehlers, Swantje. 2010. „Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze“. In: Krumm, Hans –Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. New York/Berlin. De Gruyter Mouton. S. 1532.

¹⁵⁸ Ebda. S. 1532.

¹⁵⁹ Ebda. S. 1534.

„Literarische Texte nehmen Bezug auf verschiedene außertextuelle Wirklichkeitsbereiche und überlassen es dem Leser, Verbindungen zwischen ihnen herzustellen.“¹⁶⁰

Diese Verbindungen sind nicht leicht zu finden und zu deuten. Verarbeitung der Texte mit Aufgaben könnte dabei hilfreich sein, weil es für Jugendliche schwer sein kann, diese Verbindungen ohne Leitung zu finden und zu deuten.

Der moderne Literaturunterricht basiert sich heutzutage auf modernen Lesetheorien.

„Kennzeichen moderner Lesetheorien ist die Einwendung auf den Prozess des Lesens gegenüber dem Produkt, seine Untergliederung in mehrere Ebenen, die parallele Verarbeitung auf diesen Ebenen und die Interaktivität von Prozesskomponenten.“¹⁶¹

Diese Hinwendung zum Prozess des Lesens gegenüber dem Produkt finden wir auch bei Roland Barthes und Genette, obwohl es bei Barthes meistens um den Leser selbst dreht. Die „Untergliederung in mehrere Ebenen, die parallele Verarbeitung auf diesen Ebenen und die Interaktivität von Prozesskomponenten“¹⁶² ist eher bei Genette und andere Literaturwissenschaftlern wieder zu finden.

Weil das Lesen und der Leser im modernen Unterricht im Mittelpunkt stehen, wird die Motivation ein wichtiger Faktor im Literaturunterricht. Der Schüler soll nicht einfach aus *Pflicht* lesen, sondern aus Lust.

¹⁶⁰ Ehlers, Swantje. 2010. „Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze“. In: Krumm, Hans –Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. New York/Berlin. De Gruyter Mouton. S. 1534.

¹⁶¹ Ebda. S. 1538.

¹⁶² Ebda. S. 1538.

„Ein zentraler Faktor ist zudem die Motivation: Sie bestimmt den Grad der Aufmerksamkeit und den kognitiven Aufwand, den ein Leser zu investieren bereit ist. Lesen ist des Weiteren dadurch charakterisiert, dass der Leser fortlaufend über das Gedruckte und wörtlich Gesagte hinausgeht und mehr liest, als in einem Text geschrieben steht.“¹⁶³

Genau das schreibt auch Angelika Buß in ihrer Analyse: nicht das Vorwissen steht im Literaturunterricht, der sich mit Intertextualität beschäftigt, zentral, sondern auch andere Faktoren wie „Aufmerksamkeit, Stimmung, Konzentration, die Verarbeitungstiefe, die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, prozedurales Wissen sowie nicht zuletzt die Fähigkeit zur *flexiblen* Nutzung vorhandener Wissensbestände.“¹⁶⁴ In ihrer Schlussfolgerung fasst sie das auch zusammen:

„Hierbei zeigte sich, dass die fehlende Prätextkenntnis keineswegs die alleinige Ursache für Störungen der intertextuellen Kommunikation darstellt, sondern dass eine Vielzahl an verständnishemmenden Faktoren dafür verantwortlich sein kann, dass intertextuelle Lektüren in defizitäre Verarbeitungsleistungen und/oder deren Abbruch resultieren.“¹⁶⁵

In die Literaturdidaktik soll es denn auch nicht nur um das Aktivieren des Vorwissens gehen, sondern um das Lesen selbst. Die Schüler sollen zum Lesen motiviert werden, zum aktiven Lesen, wie Roland Barthes es auch beschreibt. Nikolajeva hat auch ein wichtiges Argument für das Lesen von Literatur im Klassenzimmer:

¹⁶³ Ehlers, Swantje. 2010. „Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze“. In: Krumm, Hans –Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. New York/Berlin. De Gruyter Mouton. S. 1538. Hängt auch mit Genettes Theorien zusammen?

¹⁶⁴ Buß, Angelika. 2006. *Intertextualität als Herausforderung für den Literaturunterricht*. Frankfurt am Main. S. 85.

¹⁶⁵ Ebda. S 205.

“concerning practitioners, the recognition of the competence that particular texts demand, can assist them in offering children richer, more valuable experience of reading, both for didactic and aesthetic purposes, both in everyday classroom practice and in policy-making. This, however, presupposes a belief (or the guidelines of national curriculum) that deeper understanding of literature is a desirable objective in education.”¹⁶⁶

Bei der Verarbeitung von literarischen Texten im Unterricht sind verschiedene Sachen zu beachten.

Erstens ist es wichtig, an der Erfahrung des Lesers anzusetzen.

Zweitens soll das Vorgehen im Unterricht so zu gestalten, dass der Lernende seine Erfahrungen ausdrücken, spontan auf Texte reagieren und seine Meinungen und persönliche Eindrücke einbringen kann. Die Schüler sollen am eigenen Leseprozess beteiligt sein und diesen auch reflektieren.

Drittens: die schöpferischen Momente des Lesens literarischer Texte sollten durch Anschlusshandlungen, wie Schreiben, Umgestalten von Texten, zu Ende führen einer Geschichte, Ausdenken, was wäre wenn oder was eine Figur denkt, Rollenspiele und Unterrichtsprojekte gefördert werden.¹⁶⁷

Bezüglich des Aktivierens von Vorwissen fügt Ehlers noch eine Warnung zu, nämlich dass das Bereitstellen von Vorwissen für literarische Texte nicht unbedingt eine empfehlende Lehrstrategie ist.¹⁶⁸ Das Vorwissen kann die Erfahrung des Lesens beeinflussen, es kann schon zu früh zu einer Determinierung der Bedeutung des Textes führen, wo diese noch nicht festgestellt werden kann. Deshalb soll es im Unterricht eine Bilanz zwischen einerseits Aktivieren von Vorwissen geben und andererseits soll es der

¹⁶⁶ Nikolajeva, Maria. 2010. „Literacy, competence and meaning-making: a human sciences approach.“ In: *Cambridge Journal of Education*. S. 157-158.

¹⁶⁷ Ehlers, Swantje. 2010. „Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze“. In: Krumm, Hans –Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. New York/Berlin. De Gruyter Mouton. S. 1539.

¹⁶⁸ Ebda. S. 1540.

Stimulanz des offenen unbefangenen Lesens geben.¹⁶⁹ Eine Weise, um das aktive Lesen zu stimulieren ist die Interaktion, das Gespräch im Klassenraum:

„In der fremdsprachlichen Literaturdidaktik ist wiederholt auf die Funktion der Interaktion und des Gesprächs im Klassenraum hingewiesen worden. Teilnehmer brauchen nicht nur eine Sprache, um sich und ihre Erfahrungen ausdrücken zu können, sondern auch literarische Beschreibungskategorien.“¹⁷⁰

Zur Verfügung von Sprache zu diesem Diskurs der Literatur, braucht man ein Vokabular zur Beschreibung. Die Schüler sollen mit Bibliotheken, Rezensionen und allem, was mit Büchern und Lesen zu tun hat, vertraut gemacht werden. Die letzte Anregung bei Ehlers heißt denn auch:

„Eine Didaktik des Buches empfiehlt sich auch als ein Beitrag zur fremd- und insbesondere zweitsprachlichen Lesesozialisation und einer Buch- und Lesekultur. Dazu gehören z.B. Besuche von Bibliotheken und Buchhandlungen mit Arbeitsaufträgen, Kooperationen mit Autoren, Lesekisten, freie Lesestunden, Erstellen einer Schülerzeitung, Vorbereiten einer Buchausstellung, Nutzen des Internets für die Literaturarbeit, Romanverfilmungen, Anfertigen eines Literaturkalenders und eine Jugendbuchwoche.“¹⁷¹

¹⁶⁹ Ehlers, Swantje. 2010. „Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze“. In: Krumm, Hans –Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. New York/Berlin. De Gruyter Mouton. S. 1540

¹⁷⁰Ebda. S. 1540.

¹⁷¹ Ebda.S. 1541.

3.3 Schlussfolgerungen

Die Position der Literatur im Unterricht hat sich in den Niederlanden in den letzten Jahren gebessert. Das zeigt sich auch sehr deutlich aus der neuen Initiative „Lezen voor de lijst“¹⁷². Diese Initiativen bieten den Schülern eine kreative und vielseitige Weise, um engagiert mit Texten umzugehen. Es gibt weniger Fokus auf die Intentionen des Autors. Die Schüler erfüllen Aufgaben, die auf die Texte selbst eingehen, wobei die Schüler und Schülerinnen den Text selbst interpretieren dürfen und kreative Aufgaben machen können. Es gibt in dem modernen DaF-Unterricht mehr Raum für Literaturinterpretation auf einer modernen Weise. Das heißt, dass nicht länger nur eine Deutung oder Interpretation des Textes gelernt werden muss, sondern dass die Schüler und Schülerinnen den Text selbst interpretieren dürfen.

Obwohl die neue, bessere Position der Literatur im DaF-Unterricht nicht unbedingt mit der Position der intertextuellen Lektüre zu vergleichen ist, gibt es doch verschiedene Argumente, die zusammen ein Plädoyer für den Einsatz von intertextuellen Werken im Unterricht Deutsch als Fremdsprache sind. Obwohl die Position der Literatur in dem Unterricht sich etwas gebessert hat, wird immer noch sehr wenig gelesen. Deshalb ist es wichtig, dass die Schüler so breit wie möglich Kenntnisse der Literatur bekommen, weil sie nach ihrer Schulzeit immer weniger mit Literatur in Berührung kommen werden. Sie sollen deshalb auch mit der modernen deutschsprachigen Literatur vertraut gemacht werden. Wegen des intertextuellen Charakters der Literatur der letzten Jahrzehnte ist es notwendig die Schüler mit diesem textuellen Phänomen vertraut zu machen.

Eine Didaktisierung der intertextuellen Lektüre soll verschiedenen Voraussetzungen entsprechen. Diese Voraussetzungen sind aus den Theorien von Barthes, Nikolajeva und Krashen abgeleitet.

¹⁷² www.lezenvoordelijst.nl

Erstens soll ein moderner literarischer Text zentral stehen, der der Definition „Text“ von Roland Barthes entspricht.

Zweitens soll der Prozess der Verarbeitung die Schüler zum „Spielen auf“¹⁷³ dem Text anregen. Der wichtigste Zugang zum Text ist die „Lust“, die ein wichtiges Argument für die spielerische Lektüre ist. Der Leseprozess sollte frei sein, weil der Leser „Raum zum Spielen mit und auf dem Text“¹⁷⁴ braucht. Ein freier Leseprozess bedeutet auch die Selbständigkeit des Lesers: der Literaturunterricht soll auch in der Lage sein, den Leseprozess dem Leser in die eigene Hand zu geben.

Drittens soll der Unterricht aus einer Menge kreativer ansprechenden Aufgaben bestehen, die dem Leser das Vorwissen in Erinnerung bringen und die persönliche Beschäftigung mit dem Text fördern. Es sollen keine Aufgaben sein, die die Intentionen des Autors voraussetzen. Die Bewertung der Aufgaben sollte auch nicht *normativ* sein: der freiwillige Aspekt steht zentral.

Im Allgemeinen sollen die Schüler wissen, dass die intertextuelle Lektüre viele Interpretationen mit sich bringt. Einen „idealtypischen Rezeptionsprozess“¹⁷⁵ soll es nicht geben, und sinnvolle Beschäftigung mit dem Text soll zu einer wertvollen persönlichen Interpretation leiten.

¹⁷³ Barthes, Roland. „Vom Werk zum Text. In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S. 71

¹⁷⁴ Ebda. S. 71.

¹⁷⁵ Buß, Angelika. 2006. *Intertextualität als Herausforderung für den Literaturunterricht*. Frankfurt am Main. S. 93

4. Unterrichtsvorschläge

Für die praktische Ausarbeitung der in den vorgehenden Kapiteln beschriebenen Theorien, wird in diesem Kapitel ein Unterrichtsvorschlag anhand eines intertextuell angelegten Textes der Gegenwartsliteratur ausgearbeitet. Ziel dieses Vorschlages ist es, den Nutzen und die Notwendigkeit intertextueller Lesestrategien für die Unterrichtspraxis darzustellen. *Michael, ein Jugendbuch für die Infantilgesellschaft* wurde zum Gegenstand dieser Vorschläge gewählt, weil die Thematik auch heute noch aktuell ist.

Die Wirkung der modernen Medien hat eher zu- als abgenommen. Heutzutage gehören Ausdrücke wie „Binge Watching“ und „Netflix“ zur Alltagssprache. Zusätzlich spielt auch die Nobelpreisträgerin Elfriede Jelinek eine wichtige Rolle in der modernen Literatur. Sie arbeitet immer im Nabel der Zeit, und repräsentiert den Zeitgeist in ihren Werken. Sie lässt sich inspirieren von der zeitgenössischen experimentellen Literatur und der Pop-art. Sie ist politisch engagiert und analysiert die Gesellschaft mit einem kritischen Blick. Marlies Janz schreibt darüber:

„Mit vorgefertigten und vorgestanzten Mustern zunächst der Trivialkultur, zunehmend aber auch der ‚hohen‘ Kultur zu arbeiten und sie in Verfahren der Collage und Montage zu verformen und ideologiekritisch zu brechen, ist die grundlegende literarische Methode Jelineks, die sich von den Anfängen bis heute erhalten hat.“¹⁷⁶

Wichtig für den DaF-Unterricht in den Niederlanden ist es auch, dass es den Schülern deutlich ist, wie sich die deutsche Sprache international präsentiert und wie die moderne Literatur im deutschsprachigen Raum aussieht. Jelinek ist eine Vertreterin der Gegenwartsliteratur, und ihre Romane und Theaterstücke haben in den letzten Jahrzehnten die literarische Welt stark beeinflusst.

¹⁷⁶ Janz, Marlies. 1995. *Elfriede Jelinek*. Stuttgart. S. VII-VIII.

Die Lektüre von *Michael, ein Jugendbuch für die Infantilgesellschaft* ist aber relativ schwer für fremdsprachige Leser. Stil und Sprache sind schwer zu verstehen: Das Zeitbild ist unbekannt und die Handlung ist manchmal entfremdend, weil die Figuren sich anders benehmen als erwartet. Deshalb werden im Folgenden nur Didaktisierungen für VWO 6 entworfen, weil die Schüler auf C1 Niveau des GER¹⁷⁷ das Lesen beherrschen sollen.¹⁷⁸

Zuerst wird eine Analyse des Buches gemacht, wobei besonders auf die intertextuellen und intermedialen Aspekte des Textes eingegangen werden soll. Dann wird anhand dieses Buches ein Unterrichtsvorschlag gemacht. Dieser Unterrichtsvorschlag entspricht auch den im Kapitel 2 aufgestellten Voraussetzungen zur Behandlung der intertextuellen Literatur im Unterricht.

a. Analyse *Michael: ein Jugendbuch für die Infantilgesellschaft*

Elfriede Jelinek ist eine der deutschsprachigen Nobelpreisgewinnerinnen. Ihre Werke sind postmodern und gesellschaftskritisch und beschäftigen sich mit der „kapitalistischen Lebensform“¹⁷⁹ und wie diese das Benehmen der Menschen prägt. Auch werden die Unterdrückung der Frau und die Lust an der Gewalt in ihren Romanen kritisiert.¹⁸⁰

Michael war der erste Versuch der Autorin, eine konsequente Übersetzung ihres theoretischen und politischen Selbstbewusstseins zu realisieren. In ihrem Essay *Die endlose Unschuldigkeit* hat sie dieses Bewusstsein schon erklärt. Der Stil des Romans ist avantgardistisch, aber vom experimentellen Stil ihrer ehernen Werke bleiben nur die Kleinschreibung und der Verzicht auf Trennungszeichen. Erst Jahrzehnte später wird sie

¹⁷⁷ www.europaeischer-referenzrahmen.de.

¹⁷⁸ Liemberg, E; Meijer, Dick (Hrsg.). 2004. *Taalprofielen*. Enschede. S. 15.

¹⁷⁹ Gigl, Claus J. 1999. *Deutsche Literaturgeschichte*. Stark Verlag. S. 216.

¹⁸⁰ Beutin, Wolfgang et al. 2008. *Deutsche Literaturgeschichte*. Stuttgart. S.728.

das Wortmaterial selbst deformieren. In diesem Roman wird viel mit verschiedenen Stilmitteln, wie Wiederholung, Parallelismen und Anapher, gearbeitet. Auch werden „harte Montagen“ in den Sprach- und Bildgebieten gemacht. Das Buch lässt sich auch zur Pop-art einordnen, weil es viele Verweisungen auf Sachen aus dem Alltagsleben gibt. Fernsehserien und andere Vertreter der Medienwelt werden häufig genannt und sind Teil der Erzählungshandlung. Der avantgardistische Stil des Buches zeigt die Gesellschaftskritik.¹⁸¹

Die Idealisierung der väterlichen Macht, wie sie diese in der Gesellschaft wahrnimmt, wird deutlich von der Autorin kritisiert. Die Szenen aus *Flipper* und *Onkel Bill* die im Buch beschrieben worden sind, werden beim Beschreiben so entstellt, dass die Verhältnisse zwischen den Figuren sich total ändern. Nicht Flipper ist der Held, sondern Porter Rick. Der Held ist aber kein echter Held, weil er seine Umgebung terrorisiert mit seinem gewalttätigen Benehmen. Das Ideal einer großen Familie wird hier von Jelinek durchleuchtet, und wird von ihr als Deckmantel zur sozialen und sexuellen Gewalt analysiert.¹⁸² Die Sprache des Fernsehens ist sehr ironisch: die pseudo-Vertrautheit die im Roman bezweifelt wird, wird durch die Darstellung im Roman in ihre Lächerlichkeit getont. Marlies Janz schreibt:

„Im Montagen aus TV-Szenen, pädagogischen Sprüchen, Sprichwörtern und Werbeslogans wird die Pseudo-Intimität der Massenkultur immer wieder aufs Korn genommen und mit der Realität der Arbeitswelt und des Geschlechtsverhältnisses konfrontiert.“¹⁸³

Nicht nur die „Pseudo-Intimität“ der Medienwelt wird mittels der Beschreibung sehr gewalttätigen Szenen kritisiert, auch mittels „Fabeln“ werden die Ideologisierung und Mythisierung der sozialen und sexuellen Macht zur Debatte gestellt. Soziale Ungleichheit wird vom Fernsehen als etwas Natürliches dargestellt: selbstverständlich sind Gerda und

¹⁸¹ Vgl. Janz, Marlies. 1995. *Elfriede Jelinek*. Stuttgart. S. 16.

¹⁸² Vgl. Ebda. S. 16.

¹⁸³ Ebda. S. 17

Inge nicht so schön und gut wie die Frauen im Fernsehen, weil sie eine andere Natur haben.¹⁸⁴ Auf der anderen sozialen Ebene steht Micheal, Sohn von Inge Meise, der die Tochter des Direktors heiratet. Der Direktor Koester ist der Vertreter des Vater-Mythos, und seine Göttlichkeit wird sehr explizit gemacht.

Das Buch kritisiert eigentlich alle Figuren, sowohl die Figuren die in der Realität leben, wie die Figuren aus der Medienwelt. Alle Figuren, beide Männer und Frauen, zeigen sich als „Klischees der Medienwelt“¹⁸⁵. Jeder ist auf der Suche nach Glück, und glaubt dass Glück das ist, was in der Medienwelt wie Glück dargestellt wird.¹⁸⁶

Leider gibt es nur sehr wenig analytische und interpretierende Literatur zu *Michael, ein Jugendbuch für die Infantilgesellschaft*. Dieser Mangel¹⁸⁷ ist nicht leicht zu erklären und schwer zu verstehen. Der Roman war damals sehr aktuell, aber wurde nicht sehr gut rezipiert in der damaligen Gesellschaft. Eine Rezension zeigt sehr klar das „unheimliche“¹⁸⁸ Gefühl, das man hatte:

„Elfriede Jelinek demonstriert in ihrem „Jugendbuch für die Infantilgesellschaft“ ein gerade unheimliches Talent: Sie kann den optimistischen, freundlich-öffentlichen, dabei so herrlich privat aufgeschlossenen Ton der massenmedialen Kinder-, Quiz- und bunten Familien-Sendungen verrückt genau treffen. (...) Elfriede Jelinek kann das, ohne jede parodistische Übertreibung, ohne jede governantenhafte Ironie vollkommen authentisch hinschreiben. Und zwar so hinschreiben, dass man sich vor dieser kräftigenden Menschenfreundlichkeit wahrhaft ekelt.“¹⁸⁹

¹⁸⁴ Vgl. Janz, Marlies. 1995. *Elfriede Jelinek*. Stuttgart. S. 17

¹⁸⁵ Ebda. S. 21.

¹⁸⁶ Vgl. Ebda. S. 18.

¹⁸⁷ Dieser Mangel habe ich selbst bemerkt, da ich kaum Sekundärliteratur zu diesem Roman finden könnte. Auch Marlies Janz nennt diese Mangel. Janz, Marlies. *Elfriede Jelinek*. Stuttgart. S. VII.

¹⁸⁸ „Meine Lieben jungen Freunde. Ein Jugendbuch für die Infantilgesellschaft.“ in: unbekannter Zeitung. 1972.

¹⁸⁹ „Meine Lieben jungen Freunde. Ein Jugendbuch für die Infantilgesellschaft.“ In: unbekannter Zeitung. 1972.

Auch andere Rezensionen sind sehr kritisch und benutzen Adjektive wie „aggressiv“, „brutal“ „schmerzhaft“.¹⁹⁰ Denn, obwohl ihr Roman in der damaligen Gesellschaft nicht sehr gut empfangen wurde, ist das keine hinreichende Erklärung für das mangelnde Interesse heute. Die Thematik dieses Romans ist heute immer noch sehr aktuell, denn die Massenmedien und digitale Kommunikationsmittel steuern unser Leben heutzutage noch stärker als in den 70ern Jahren. Wegen des Mangels an Sekundärliteratur zu diesem Text werden in dieser Arbeit nur einige Quellen zur Unterstützung der Analyse benutzt.

Michael, ein Jugendbuch für die Infantilgesellschaft ist eine Erzählung, die die Wirklichkeit und die Traumwelt der modernen Medien einander gegenüberstellt. In der Wirklichkeit erlebt die Figur Michael Ereignisse aus Traum-, Wunsch- und Medienwelt. Während diese Erzähllinie sich auf der Wirklichkeitsebene abspielt, werden dem Leser auch andere Erzähllinien gezeigt. Diese basieren sich auf Familienserien wie *Flipper* basiert. Sie zeigen eine schöne aber verrückte Welt. Die Szenen die auf Familienserien basiert sind, verdrehen die in solcher Weise, dass die Verhältnisse zwischen den Figuren sich ändern. Onkel Bill, die Hauptfigur aus *Onkel Bill*, benimmt sich nicht wie es von einem Held erwartet wird. Er missbraucht die Kinder, die er unter seiner Vormundschaft hat, statt sie zu schützen. Obwohl er die Kinder missbraucht, sind die Szenen nicht traurig oder negativ formuliert, eher beruhigend. Der Zuschauer wird beruhigt, dass die Sachen die hier passieren, eigentlich ganz normal sind. Das zeigt sich im folgenden Zitat:

„erzählung

tag onkel bill! na schon aus der schule zurück ihr beiden? cissy ist auch schon da.
bill davis zeigt den kindern seinen schwanz und was man damit alles machen
kann. fein onkel bill darf ich auch mal meldet sich jody übermütig während cissy

¹⁹⁰ „Von den Frohen-Herzens-Kindern“. In: *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*. 1972. 2. September.

noch eher scheu auf onkel bills penis schaut. aber das wird sich ändern und gut ding braucht weile.“¹⁹¹

So zeigt Jelinek die betrügerische Wirkung der Massenmedien in der damaligen Gesellschaft. Der absurde Kontrast zwischen der einlullenden Stimme des Fernsehens und der grässlichen Wirklichkeit, die beschrieben wird, macht dem Leser diese Wirkung der Massenmedien peinlich deutlich. Diese Verbindung von Massenmedien und Verschleierung der Wirklichkeit, könnte auch auf heutige Massenmedien übertragen werden.

Sprachlich ist dieses Buch ziemlich schwer zu lesen, weil Elfride Jelinek auch eine bestimmte Entfremdung und Schwierigkeit beabsichtigt hat, wie unterstehendes Zitat zeigt:

„guten tag meine lieben ich freu mich euch endlich persönlich kennenzulernen!

bloss eines stört mich an euch: immer sollen die andren schuld sein. ihr müsst schon besser schauen wenn ihr die stiege herunterfallt oder überfahren werdet oder eure stellung verliert. da stellt man eben die bildschärfe genauer ein. der knopf ist doch wohl gross genug das ihr in seht. nicht?“¹⁹²

Dieses Zitat zeigt schon die orthographischen Schwierigkeiten: Jelinek benützt hier eine konsequente Kleinschreibung, ein auffallendes Merkmal des neo-avantgardistischen Schreibens der Wiener Gruppe¹⁹³, in der Nachfolge sich Elfriede Jelinek damals sah. Vor allem fällt auf, dass die Schriftzeichen nicht korrekt benutzt werden: es gibt keine Trennungszeichen und wenn Zahlen benutzt werden, werden Ordinalzahlen geschrieben.

¹⁹¹ Jelinek, Elfriede. 1972. *Michael. Ein Jugendbuch für die Infantilgesellschaft*. Reinbek bei Hamburg. S. 38.

¹⁹² Ebd. S. 7.

¹⁹³ Schmidt, Volker. 2007. *Die Entwicklung der Sprachkritik im Werk von Peter Handke und Elfriede Jelinek*. Heidelberg. S. 128.

Das Wort „und“ wird mit das Et-Zeichen geschrieben und es gibt viele Abkürzungen. Manchmal sind Einzelworte in Großbuchstaben geschrieben. Die Sprache wirkt deshalb sehr verfremdend. Die Erwartung des Lesers wird gleich auf der ersten Seite nicht erfüllt. Die Sprache desorientiert den Leser, deshalb wird der Leser sich bewusst von dem Prozess des Lesens, und die Ambiguität der Sprache als Kommunikationsmittel zeigt sich.

Die Erzählung selbst ist aufgebaut aus verschiedenen Figuren und Erzähllinien, die ineinander verwoben sind. Es gibt die jungen Mädchen, Ingrid und Gerda. Sie arbeiten beide bei einem Betrieb, wo sie einen jungen Chef haben, der Michael heißt. Die jungen Frauen arbeiten im grausamen Leben, sie sind Kaufmannslehrlinge und werden vom ihrem Chef und Eltern oft missbraucht und misshandelt. Zuhause trösten sie sich mit dem Fernsehen. Die Welt, die im Fernsehen gezeigt wird, ist immer schöner als die reale Welt, aber trotzdem glauben die jungen Frauen, dass auch für sie das wirkliche Glück zu finden ist, wenn ihr Leben dem der Figuren im Fernsehen ähnelt. Zeitungen, Illustrierte und Fernsehen üben einen großen Einfluss auf das Vorstellungsvermögen der Mädchen aus. Ihr Erlebnis der Realität wird von der Vorstellung dieser Medien gefärbt und anstatt die Medienrealität auf ihre Authentizität hin zu befragen, wird diese Realität zum Vorbild eigenen Lebens.¹⁹⁴

Michael, der Hauptfigur des Romans ist, anders als Gerda und Ingrid, eine Person die auch an der Welt des Fernsehens teilnimmt. Er ist der Sohn von „Inge Meise“, eine Verweisung nach Inge Meysel, eine sehr bekannte Figur aus die Welt des Fernsehens:

„Die titelgebende Figur Michael, welche in einer der von Ingrid und Gerda geschauten Fernsehserien vorkommt, stellt ein Zitat aus der Fernsehlandschaft der Jahre 1969 und 1970 dar. Zu dieser Zeit wurden in der ARD 13 Episoden der

¹⁹⁴ Vgl. Schmidt, Volker. 2007. *Die Entwicklung der Sprachkritik im Werk von Peter Handke und Elfriede Jelinek*. Heidelberg. S. 131.

Fernsehserie „Ida Rogalski. Mutter von fünf Söhnen“ mit Inge Meysel in der Hauptrolle ausgestrahlt.“¹⁹⁵

Das Buch stellt die damalige Fernsehlandschaft den 70er Jahren dar, es bespricht die Serien die damals liefen und eine wichtige Rolle im Alltagsleben spielten. Marlies Janz beschreibt die Darstellung der Medienwelt wie folgt:

„Das *Michael*-Buch persifliert in einem fort den verlogenen familiären Duktus von Fernsehsendungen und entlarvt ihr als Verschleierung sozialer und sexueller Gewalt.“¹⁹⁶

Die im Fernsehen gezeigte Serien und Programme drehten um die „großen Familien der Menschen“¹⁹⁷, ein Mythos der schon von Roland Barthes aufgegriffen worden ist. Die Serien Zeigen eine ideale Welt, die von der realen Welt weit entfernt ist.

b. Die intertextuelle und intermediale Lektüre von Jelineks Werken

Jelineks Roman *Michael* ist nicht nur intertextuell, sonst auch intermedial angelegt. Es gibt im Text sehr viele Verweise auf die Welt des Fernsehens, der Illustrierten und Zeitungen.

Der Titel des Romans selbst ist schon ein intertextueller Verweis: die titelgebende Figur *Michael* trägt nicht nur einen Namen, der in der damaligen Zeit sehr oft vorkam.¹⁹⁸ Dieser Name war auch der Name des autobiographisch gefärbten Roman *Michael. Ein Deutsches*

¹⁹⁵ Vgl. Schmidt, Volker. 2007. *Die Entwicklung der Sprachkritik im Werk von Peter Handke und Elfriede Jelinek*. Heidelberg. S. 131.

¹⁹⁶ Janz, Marlies. 1995. *Elfriede Jelinek*. Stuttgart. S. 16-17.

¹⁹⁷ Ebda. S. 16.

¹⁹⁸ Ebda. S. 16.

Schicksal in Tagebuchblättern. von Joseph Goebbels, der 1929 erschienen ist. Marlies Janz interpretiert diesen intertextuellen Verweis wie folgt:

„Indem Jelinek den Goebbels-Titel aufnimmt, denunziert sie bereits die Bildungsfunktion des Fernsehens und besonders der Familienserien als Fortsetzung faschistoider und faschistischer Pädagogik“¹⁹⁹

Jelinek macht sehr deutlich, dass der Einfluss der Massenmedien nicht ohne Folgen ist. Sie verweist auf Goebbels Roman, damit sie dem Leser einen kritischen Blick auf das Medienlandschaft zeigen kann.

Die Hauptfiguren Gerda und Ingrid träumen von einem Leben wie sie sich das im Fernseher ansehen können. Dabei werden sie von den Zeitungen, Zeitschriften usw. inspiriert.

„aus einer tür läuft ingrid aus der andren gerda. sie sind kaufm. Lehrlinge. ihnen fehlt noch immer die kleinigkeit auf dies an kommt. sie lesen in der zeitung immer über sachen die höhere schülerinnen in ihre freizeit treiben. Manchmal verstehen sie nicht alles.“²⁰⁰

Die Welt des Fernsehens spielt eine sehr wichtige Rolle im Leben der Hauptfiguren, sie funktioniert wie die Instanz, die bestimmt was Glück ist in der Gesellschaft. Untenstehendes Zitat illustriert dieses:

„Gerda wünscht sich oft, dass einer sie sein letztes eisen im feuer nennt. Dass einer hopp auf gerda schreit. Dass sie von fernsehkameras erfasst wird, so wie sie es von schiübertragungen im tv kennt. Ihr stil wäre ähnlich dem der französinnen jedoch kraftvoller dünamischer. Unglaublich was in diesem zierlichen mädchen alles drinsteckt.“²⁰¹

¹⁹⁹ Janz, Marlies. 1995. *Elfriede Jelinek*. Stuttgart. S. 16.

²⁰⁰ Jelinek, Elfriede. *Michael, ein Jugendbuch für die Infantilgesellschaft*. Reinbeck bei Hamburg. S. 7.

²⁰¹ Ebda. S. 31.

Gerda will einen Star sein, sie will von jemandem „sein letztes Eisen im Feuer“ genannt werden, ähnlich wie sie das gesehen hat im Fernsehen. Ihre eigene Wirklichkeit ist grau. Die Intermedialität wird nicht nur durch die Augen der Hauptfiguren erzeugt, nicht nur Gerda und Ingrid schauen Fernsehen und sehen was passiert: es gibt auch viele Passagen, die von Fernsehserien aus den 60er Jahren stammen. Die Namen einiger Hauptfiguren sind Namen von Figuren der Serien, oder Schauspielern. Z.B. Inge Meise ist eine Entstellung von Inge Meysel, die Schauspielerin, die in der Fernsehserie „Ida Rogalski, Mutter von fünf Söhnen“ die Rolle der Mutter spielte. Auch Frau Ida Rogalski ist eine Figur in diesem Roman.

„Ida Rogalski blickte Michael prüfend an.

Trudchen ich weiß nicht aber seit einiger Zeit hat der Junge etwas ich bin sicher dass er mir was verheimlicht. Ein Mädchen? Ne. Wusst ich doch. Glaubst du Trudchen?“²⁰²

Es werden auch einige Episoden der Serie zitiert in der Form einer Fortsetzungsgeschichte. Die Reaktionen des Publikums auf Aussagen und Vorfälle der Serie werden in den Fortlauf der Handlung eingebunden. Wie z.B. in dem folgenden Zitat:

„Ja lieben Mädels und Jungs

glaubt ihr wirklich dass das alles so glatt gehen wird mit dem reichen Koester und Michael? wartet nur ab bald hört ihr es. sicher wird euch einiges merkwürdig vorkommen. was zum Beispiel? vielleicht sind einige unter euch deren Väter keine Fabrik besitzen. was fällt denen auf? erzählt mal!“²⁰³

Es werden auch zwei weitere amerikanische Serien benutzt: *Flipper* und *Onkel Bill*. Die Serien werden nicht einfach genannt, sondern bilden vollwertige Erzähllinien im Buch.

²⁰² Jelinek, Elfriede. 1972. *Michael. Ein Jugendbuch für die Infantilgesellschaft*. Reinbek bei Hamburg. S. 20.

²⁰³ Ebda. S. 25.

Die Hauptfiguren die im „Wirklichkeit“ leben, nehmen in einigen Stellen der Text teil an den Erzähllinien der Serien, so z. B. Gerda:

„porter hilft gerda aus dem kleid. darunter trägt sie nur den hautengen schwimmanzug. seine blicke gleiten über ihre gestalt. gerda denkt sich manchmal sie müsste etwas tun damit sie bedeutung bekommt.“²⁰⁴

c. Leser

Der Aufbau des Textes zwingt den Leser zu einer bedachtsamen Lektüre, weil der Text sich nicht linear lesen lässt. Barbara Mariacher erklärt auf Basis der Gedanken von Roland Barthes, wie dieses Lesen, das von den Werken Jelineks gefordert wird, die Rolle des Lesers verändert:

„Die von Pontzen angesprochenen Aggressionen, die sich vielfach bei der Lektüre der Texte Jelineks einstellen verweisen auf die veränderte Rolle des Lesers, der den Text als mehrdimensionale „neuartige Partitur“ nicht einfach konsumieren kann. Vielmehr „fordert [sie] vom Leser eine praktische Mitarbeit.“²⁰⁵

Die Texte von Jelinek fordern eine „entwirrende“ Lektüre, die die verschiedenen Ebenen und Einflüsse des Werks erkennen und nachvollziehen.²⁰⁶ Diese Art der Lektüre finden wir bei Barthes: Barthes fordert von dem Leser mit dem Text zu *spielen*.²⁰⁷ Er unterscheidet zwei Arten von Spielen mit dem Text, nämlich der Leser spielt den Text beim Lesen *nach* und der Leser spielt *auf* dem Text, wie auf einem Instrument. Die Sprache die der Text spricht wird von dem Leser aktiv gelesen. Der Leser spielt beim

²⁰⁴ Jelinek, Elfriede. 1972. *Michael. Ein Jugendbuch für die Infantilgesellschaft*. Reinbek bei Hamburg. S. 46.

²⁰⁵ Mariacher, Barbara. 2013. *Die Sprache als „Werkstück“*. Überlegungen zu Elfriede Jelineks poetologischem Konzept am Beispiel des Theaterstücks *Stecken, Stab und Stangl* (1996). In: *Textpraxis. Digitales Journal für Philologie*, n. 6 2013. S. 10.

²⁰⁶ Vgl. Ebda. S. 11.

²⁰⁷ Barthes, Roland. 2006. „Vom Werk zum Text.“ In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S. 71.

Lesen, das was er liest, nach, das Geschriebene bleibt nicht nur Schrift, sondern es wird ein Diskurs. Gleichzeitig werden die verschiedenen Stimmen, die sich in dem Text zeigen, von dem Leser zusammengesetzt und interpretiert. Eine neue Wirklichkeit wird vom Leser aus dem, was er liest, geformt. Das, was er liest, ist neu und ganz persönlich bestimmt.²⁰⁸

4.1 Unterrichtsvorschlag

Dieser Unterrichtsvorschlag wurde anhand der im zweiten Kapitel aufgestellten Voraussetzungen gemacht Ein moderner literarischer Text soll das Thema des Unterrichts sein. Der Text soll Vorwissen fordern und zur analysierenden Mitarbeit herausfordern. Zweitens soll der Prozess der Verarbeitung die Schüler zum *Spielen* auf dem Text anregen. Das wichtigste Argument für das Einsetzen eines derartigen Prozesses im DaF-Unterricht ist, dass der wichtigste Zugang zum Text die „Lust“ ist. Der Leseprozess sollte daher frei von rigiden analysierenden Aufgaben sein, weil der Leser Raum zum Spielen mit und auf dem Text braucht. Ein freier Leseprozess bedeutet auch die Selbständigkeit des Lesers: der Literaturunterricht soll auch in der Lage sein, den Leseprozess dem Leser in die eigene Hand zu geben.

Drittens soll der Unterricht aus einer Menge kreativer ansprechenden Aufgaben bestehen, die dem Leser das Vorwissen in Erinnerung bringen und die persönliche Beschäftigung mit dem Text fördern.

Im Allgemeinen sollen die Schüler wissen, dass die intertextuelle Lektüre viele Interpretationen mit sich bringt. Einen „idealtypischen Rezeptionsprozess“ soll es daher nicht geben, und richtige Beschäftigung mit dem Text leiten zu einer wertvollen persönlichen Interpretation.

²⁰⁸ Vgl. Barthes, Roland. „Vom Werk zum Text.“ *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S. 71.

Lernziel: Die Schüler sollen am Ende der Stunde wissen, dass der Text von Jelinek andere Texte und Medien „durchquert“. Am Ende der Stunde werden sie einige dieser Texte und Medien kennengelernt haben und auf eine ansprechende und kreative Art und Weise mit diesen „Durchquerungen“²⁰⁹ gearbeitet haben.

Wie könnte man für eine scheinbar pflichtlose Lektüre sorgen? Die Schüler sollen eine freie Wahl haben, und viele Themen kennen lernen. Es gibt die unterschiedlichsten Werkformen für den Literaturunterricht. Für diese Arbeit wurde die Form des Stationenlernens²¹⁰ gewählt. Stationenlernen ist eine Arbeitsform die sich von den Bedürfnissen der Schüler und Schülerinnen steuern lässt. Ein Thema wird auf kreative und interaktive Art und Weise behandelt. Für die Behandlung des Buches braucht man verschiedene Unterrichtsstunden: in der ersten Stunde werden sich die Schüler beschäftigen mit dem Kennenlernen des Buches. In der zweiten und dritten Stunde werden sie mittels unterschiedliche Aufgaben mit der Inhalt des Buches arbeiten.

Das Stationenlernen geht zurück auf die Grundschule in Deutschland. Die Herkunft und Struktur des Stationenlernens wird von Jennifer Redman erklärt wie folgt:

„In this laboratory-like setting, students rotate between various stations, completing tasks related to an assigned Text. The challenge for the instructor lies in creating station activities that meet the expanding literacy needs of students.“²¹¹

Beim Stationenlernen ist der Klassenzimmer ein Labor. In einer Deutschstunde, wo Stationenlernen praktiziert wird, erfüllen die Schüler Aufgaben, individuell oder in Gruppen, an verschiedenen Stellen wo Materialien rund um verschiedene Themen gezeigt werden.²¹²

²⁰⁹ Barthes, Roland. „Vom Werk zum Text.“ In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S. 68.

²¹⁰ Redman, Jenifer. *Stationenlernen: A student-Centered Approach to Working with Foreign Language Texts*. In: *Die Unterrichtspraxis/ Teaching German*. Vol. 38, no. 2. S. 136.

²¹¹ Ebda. S. 136.

²¹² Vgl. Ebda. S. 136.

Die Schüler werden die Aufgaben in ihrem eigenen Tempo erfüllen können. Sie machen eine Aufgabe, und wenn diese fertig ist, werden sie ihren Weg fortsetzen können. Jeder Student hat einen Laufzettel, worauf die geleistete Arbeit eingetragen werden kann. Diese Art von Unterricht ist sehr besonders dann nützlich, wenn man den Schülern viel Entscheidungsfreiheit geben möchte. Die Rolle des Lehrers wird auch eine andere: der Lehrer kann z.B. selbst ein *hilfe-* oder *service-Station* sein, damit sich die Schüler mit ihm beraten können.²¹³

²¹³ Redman, Jenifer. *Stationenlernen: A student-Centered Approach to Working with Foreign Language Texts*. In: *Die Unterrichtspraxis/ Teaching German*. Vol. 38, no. 2. S. 137.

4.2 Lesplanen

Erster Stunde

Der Lehrer gibt eine kurze Introduction in das Buch: über die Thematik und Figuren, erzählt aber dabei noch nichts viel über den Inhalt des Buches.

Das erste Kapitel wird von den Schülern und Schülerinnen selbst gelesen. Da sie das im Klassenzimmer machen, sind sie in der Lage, dem Lehrer Fragen um Verdeutlichung zu fragen.

Die Schüler können vielleicht kurz erzählen was ihnen gefällt oder was sie ekelt. Damit fördert man die Beteiligung des Lesers beim eigenen Leseprozess.

Stationen

Es gibt viele Möglichkeiten in dieses Buch ein zu steigen. Die Stationen die für diese Arbeit passend sind, sind hierunter aufgelistet:

1. Vergleich Damals vs. Heute; was ist Glück?
2. Beziehung zwischen Mutter und Kind
3. Gewalt: Vergleich mit Tom and Jerry
4. Vergleich mit „Michael“ von Joseph Goebbels.
5. Die Aktualität dieser Roman.
6. Vergleich mit den Fernsehserien Ida Rogalski, Onkel Bill und Flipper.
7. Die Zeilen der „Hallo lieben buben und mädel!“ beantworten
8. Die Struktur dieses Buches.
9. Die Einschreibungen der Autorin. Das Spiel mit dem Autor-Erzähler

1. Vergleich Damals vs. Heute, wie wird Glück dargestellt? Wie beeinflussen die modernen Medien unser Leben?

Fokus	Vergleich Damals vs. Heute
Ziel	Die Schüler sollen nachdenken über die im Buch dargestellte Glücksvorstellung, und diese dargestellte Vorstellung vergleichen mit Glücksvorstellungen in der heutigen Gesellschaft.
Aufgabe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lies die folgenden Textzeile durch: „wirklich wirklichkeit“ S. 31-32. „Nacherzählung“ S. 78- 79 (bis patrizia ist schön) und „kein mensch..... die junge Frau Patrizia“ S. 81. Welche Ideale werden beschrieben? Wie wird Glück dargestellt und von wem? Diskutiere unter einander und schreib die Meinungen auf. 2. Was ist Glück deiner Meinung nach? Von wem wird das bestimmt? Erarbeitet zusammen ein Mindmap rund um das Thema Glück. 3. Welcher Einfluss geht im Alltag von den modernen Medien aus? Guck dir die Skizze von Inge Meysel an. Auf welche Aspekte des Lebens hat der Fernseher Einfluss in der Skizze? 4. Auch heutzutage gibt es noch Serien, die sehr deutlich bestimmen, wie ein glückliches, erfolgreiches Leben aussehen soll. Guck dir einige Episoden von HIMYM

	und GTST an. Beschreib wie deiner Meinung nach das Glück dargestellt wird. Welche Beziehungen siehst du mit <i>Michael</i> ?
Quellen	Inge Meysel Skizze https://www.youtube.com/watch?v=H_JKTqQubcg How I met your Mother Goede tijden, slechte tijden

2. Beziehung zwischen Mutter und Kind.

Fokus	Die Darstellung der Beziehung zwischen Mutter und Kind
Ziel	In diesem Buch werden verschiedene Arten von Beziehung zwischen Mutter und Kind beschrieben. Ziel dieser Aufgabe ist, sich ein Vorstellung dieser Beziehungen zu machen und eine eigene Meinung zu formulieren.
Aufgabe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Titel des Buches ist <i>Michael: ein Jugendbuch für die Infantilgesellschaft</i>. Welche Figuren aus dem Roman entsprechen der Infantilität deiner Meinung nach? 2. Gibt es auch Figuren die keine Infantilität vertreten? Wer sind das? 3. Lies den Artikel „<i>Elfriede Jelinek, Porträt der Autorin</i>“ . w Was wird über die Frauenfiguren gesagt? 4. Ist unsere heutige Gesellschaft auch eine Infantilgesellschaft? Beschreib deine Meinung in etwa 100 bis 150 Wörtern.
Quellen	Kofler, Gerhard. <i>Elfriede Jelinek, Porträt der Autorin</i> . In: http://webapp.uibk.ac.at/iza/article.jsp?id=112112&textonly=true# 27-04-2015. 20:29u. Utrecht.

3. Gewalt

Fokus	Die Darstellung der Gewalt
Ziel	Die Szenen mit der damaligen Fernsehlandschaft verknüpfen mit den gewalttätigen Szenen die im Buch beschrieben werden.
Aufgabe	<ol style="list-style-type: none">1. Lies die folgenden Seiten: S. 12, S. 46 (Letzter Absatz) S. 76, S. 79.2. Schreibe auf, welchen Eindruck diese Szenen auf dich machen. Kommt es dir irgendwie bekannt vor?3. Sieh dir den Youtube Link an. Siehst du eine Beziehung zwischen den Cartoons und den gelesenen Szenen?
Quellen	Tom& Jerry https://www.youtube.com/watch?v=TSzO_nBsE0g

4. Joseph Goebbels *Michael*.

Fokus	Der intertextuelle Verweis von Goebbels <i>Michael</i>
Ziel	Erforschen nach Jelineks Entscheidung nach <i>Michael</i> zu referieren, und eine Meinung darüber formulieren.
Aufgabe	<ol style="list-style-type: none">1. Such im Internet, wer Joseph Goebbels war.2. Recherchiere seinen Roman, <i>Michael</i>. Versuche ein Mindmap zu diesem Roman zu erstellen.3. Wieso verweist Elfriede Jelinek auf diesen Roman? Diskutiere darüber zusammen.
Quellen	Wikipedia.de

5. Die Aktualität dieses Romans (Wie ist es heute, moderne Medien, was bestimmen die?)

Fokus	Der Einfluss der modernen Medien auf das Leben damals und heute
Ziel	Begründen, warum dieser Roman immer noch aktuell ist.
Aufgabe	<p>Guck dir den Artikel über „Binge Watching“ an.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Was ist die zentrale Aussage dieses Artikels? Bist du damit einverstanden? 2. Was ist die Botschaft des Texts bezüglich des Einflusses der modernen Medien? 3. Kommt diese Botschaft deiner Meinung nach auch schon im Buch nach vorne? 4. Was sind die Auswirkungen der modernen Medien auf Inge, Ingrid und Gerda im Buch?
Quellen	<p>Artikel über serienjunkies http://www.serienjunkies.de/news/studie-dunkle-binge-watchings-65443.html</p>

6. Fernsehserien

Fokus	Serien „Ida Rogalski“ „Onkel Bill“, „Flipper“
Ziel	Die Schüler haben bei dieser Aufgabe die Möglichkeit nach zu denken über die Fernsehserien, wie sie in der Erzählung eingearbeitet sind.
Aufgabe	<p>Wähle eine dieser drei Serien. Arbeite diese Serie aus für eine kurze Präsentation von etwa 5 bis 7 Minuten. In dieser Präsentation beleuchtest du die Unterschiede zwischen der Repräsentation der Serien im Buch und im Fernsehen. Welches Gesellschaftsbild wird hierin vermittelt und wodurch?</p> <p><i>Flipper</i>: Lies Seite 25-30 und guck dir eine Episode von Flipper an.</p> <p><i>Onkel Bill</i>: Lies Seite 106-108 und guck dir die Szenen aus Onkel Bill an.</p> <p>Ida Rogalski: Lies Seite 98-100 und guck dir die Szene auf Youtube an.</p>
Quellen	<p>Onkel Bill https://www.youtube.com/watch?v=JXgFm5r2RO4</p> <p>Flipper https://www.youtube.com/watch?v=g5ExtK-un3A&list=PLHEDxAAYF32QJPtxGimOndyo8VunXLk62Q</p> <p>Ida Rogalski, Mutter von Fünf Söhnen https://www.youtube.com/watch?v=PEJNYKAJorA</p>

7. Hallo liebe buben und mädels

Fokus	Die Einschreibungen zum Leser beantworten
Ziel	Einen Dialog zwischen Text und Leser zustande bringen
Aufgabe	Lies die Zeilen wo der Text zu dem Leser spricht: Liebe buben und mädels! auf Seite 25, 44 und 92 und Schreibe kurze antworten auf diese Berichte.

8. Struktur des Buches

Fokus	Struktur und Erzähllinien
Ziel	Die Struktur des Buches reflektieren
Aufgabe	Arbeite zur zweit: Versuche das Buch einzuteilen. Welche Erzähllinien erkennt ihr, und welche Struktur hat der Text?

9. Die Einschreibungen der Autorin. Das Spiel mit dem Autor-Erzähler

Fokus	Der implizierte Erzähler im Buch
Ziel	Die Schüler sollen sich der Anwesenheit der Erzählerin bewusst werden.
Aufgabe	<p>Lies die folgenden Seiten: s. 103</p> <p>„So ein langer text. Habt ihr euch alles verstanden meine lieben? Es ist ganz einfach, das ist alles in wirklichkeit passiert es ist nicht erdichtet. Obwohl sonst das meiste geschriebene erdichtet ist bis auf eure akten und kontoauszüge,. Die sind wahr. Auch die kontoauszüge vom herrn koester sind wahr.“</p> <ol style="list-style-type: none">1. Kannst du im Text vergleichbare Textzeile finden? Schreibe mindestens drei solche Zeilen auf.2. Welche Auswirkungen haben solche Zeile auf dir als Leser?3. Glaubst du, es ist die Autorin selbst die mit dem Leser spricht? Begründe deine Meinung.
Quellen	Jelinek, Elfriede. 1972. <i>Michael, ein Jugendbuch für die Infantilgesellschaft</i> . Reinbeck bei Hamburg.

Die Aufgaben werden jeder ungefähr eine Stunde dauern. Es wäre möglich, die Stationen in einer zweiten Stunde noch einmal aufzustellen, so dass sich die Schüler und Schülerinnen an einen anderen Auftrag erproben können. In die der dritten Stunde können denn schließlich Präsentationen zu den Ergebnissen gezeigt werden. Jede Gruppe präsentiert die verschiedenen Ergebnisse. Die Rolle des Lehrers ist beim Abschluss dieser Unterrichtsstunden sehr wichtig: er soll die erworbenen Kenntnisse inventarisieren und verbinden mit der Intertextualität und Intermedialität. Die Schüler lernen so in ihrem eigenen Tempo das Buch und die Einschreibungen und Durchquerungen erkennen

5. Fazit

Hauptfrage dieser Arbeit war, wie eine Didaktisierung einer modernen intertextuellen und intermedialen Lektüre im DaF-Unterricht zustande gebracht werden kann. Zuerst wurden anhand der Theorien von Roland Barthes und Gerard Genette zwei Vorstellungskonzepte des Textbegriffs besprochen. Es erwies sich, dass diese zwei Vorstellungskonzepte beide eine unterschiedliche Orientierung zum Text haben. Nach der Auffassung Barthes Auffassung, der die moderne Schicht der Literaturwissenschaft vertritt, ist ein Text ein „methodologisches Feld“. Ein Text ist interdisziplinär, es sind nicht mehr die Einzeldisziplinen wichtig. Die Hermeneutik soll nicht länger nur von der Sicht der Geschichte und den Intentionen des Autors handeln. Barthes unterscheidet zwischen Werk und Text: dabei ist ein Werk in seiner Terminologie in einen Abstammungsprozess eingespannt. Der Werkbegriff steht in engem Zusammenhang mit der traditionellen Art und Weise der Literaturanalyse: Der Textbegriff von Roland Barthes dagegen, bezieht sich auf ein Feld, in dem das Arbeiten mit der Sprache möglich ist.

Der wichtigste Zugang zum Text, nach Barthes, sei das Spielen mit und auf dem Text. D.h., dass das Lesen frei ist: der Leser soll nicht die vom Autor intendierten Sinne extrahieren, sondern seine eigene Eindrücke und Erfahrungen bilden zusammen die Bedeutung des Textes.

Die Intertextualität ist, nach Barthes, eine „Durchquerung“²¹⁴. Der Text „durchqueert“ andere Texte und Medien. Intertextualität bei Barthes ist frei und sehr breit.

Genettes Annäherung ist sehr detailliert: er beschreibt ganz genau die Einschreibungen der Paratexte, und bestimmt ganz genau ihre Bedeutung und Botschaft.

Weil im Unterricht Aufträge und Lesen allzu sehr zur Pflicht geworden sind, wäre es für Schüler besser, wenn das freie Lesen im Unterricht vermittelt würde. Die Schüler sollen den Text frei Lesen, frei den Text nachschreiben, mit dem Text spielen und auf den Text spielen.

²¹⁴ Barthes, Roland. „Vom Werk zum Text.“ In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S. 68.

Im zweiten Kapitel wurden die Konzepte der Studie Angelika Buß analysiert und kritisch mit der Theorie von Barthes verglichen. Auch wurde darin die Position der Literatur im Unterricht näher betrachtet. Buß hat in ihrer Studie ein „idealtypischenRezeptionsprozess“ umschrieben. Dieser Prozess ist aus verschiedenen Elementen aufgebaut: die idealtypische Produzententätigkeit, die idealtypische Textgestaltung und der intertextuelle Idealleser.

Obwohl dieser „idealtypische Rezeptionsprozess“ von der Autorin selbst auch relativiert wird, da es keine „normative Kategorie“ sei, behält dieser Prozess einen rigiden Stufenplan, d.h. Buß' Beschreibung des idealtypischen Rezeptionsprozess folgt verschiedenen Stufen, die genau bestimmen, welche Erfahrung der Leser haben soll und im welchen Augenblick der Leser etwas erlebt. Die Reihenfolge scheint wichtig zu sein, denn ohne diese Reihenfolge könne nach Buß die Funktion von Intertextualität nicht herausgefunden werden. Man kann sich fragen, ob diese Herangehensweise dem Leser richtig „Lust“ am Text bringt. Barthes spricht von Spielen mit und Spielen auf den Text. Dieses Spielen ist auch tatsächlich ein Spielen, ohne bestimmte Regeln, ohne Erwartungen, die erfüllt werden müssen.²¹⁵

Die Position der Literatur im Unterricht hat sich stark gebessert in den letzten Jahrzehnten. Obwohl es noch immer nicht viel Zeit gibt für die literarische Lektüre, gibt es immer mehr Möglichkeiten, die Literatur auf einer modernen Weise den Schülern zu unterrichten.

Konkludierend wurden von mir einige Voraussetzungen für die Verarbeitung der intertextuellen Literatur im Unterricht aufgestellt:

Erstens soll es um eine moderne literarische Text drehen, von dem das Vorwissen gefordert wird. Ein Text der vom Leser Arbeit und Analyse fragt.

Zweitens soll der Prozess der Verarbeitung die Schüler zum *Spielen* auf dem Text anregen. Der wichtigste Zugang zum Text ist die „Lust“, was ein wichtiges Argument für

²¹⁵ Vgl. Barthes, Roland. 1974. *Die Lust am Text*. Frankfurt am Main. S. 19.

die spielerische Lektüre ist. Der Leseprozess sollte frei sein, weil der Leser Raum zum Spielen mit und auf dem Text braucht. Ein freier Leseprozess bedeutet auch die Selbständigkeit des Lesers: der Literaturunterricht soll auch in der Lage sein, den Leseprozess dem Leser in die eigene Hand zu geben.

Drittens soll der Unterricht aus einer Menge kreativer ansprechenden Aufgaben bestehen, die dem Leser das Vorwissen in Erinnerung bringen und die persönliche Beschäftigung mit dem Text fördern. Es sollen keine Aufgaben sein, die die Intentionen des Autors voraussetzen. Die Bewertung der Aufgaben sollte auch nicht *normativ* sein: das freiwillige Aspekt steht zentral.

Anhand obenstehender Voraussetzungen wurde ein Unterrichtsvorschlag zu dem Roman *Michael, ein Jugendbuch für die Infantilgesellschaft* von Elfriede Jelinek aufgestellt. Stationenlernen wurde als Lernform benutzt, weil diese Form genau beim Konzept des von Barthes beschriebenen Lesens anschließt.

Die Autorin dieser Arbeit ist sich davon bewusst, dass sie sich für eine bestimmte Herangehensweise an das Phänomen Intertextualität entschieden hat. Wenn die Intertextualität von einem anderen Blickwinkel aus betrachtet wäre, hätte es gewiss wieder viele andere Möglichkeiten und Argumente für oder gegen das Behandeln von der Intertextualität im Unterricht gegeben. Trotzdem glaubt sie, eine richtige Kombination zwischen ihren akademisch-literarischen Interessen und ihren Erfahrungen im DaF-Unterricht gefunden zu haben.

Im zweiten Kapitel wurde folgendes geschrieben:

„Ein Text ist ein Gewebe, ein Gewebe kann man sich anschauen und schon diese oberflächigen Beobachtung macht dem Beobachter Spaß. Das Gewebe glänzt und blinkt mit seinen schönen Farben. Auch das Lesen, das nur oberflächliche Lesen

kann schon Spaß machen, es kann dem Leser „Lust“²¹⁶ bringen. Aber genau wie ein schöner Teppich, der kleine Details und unerwartete versteckte Eckchen hat, hat ein Text, wenn man ihn präzise anschaut, versteckte Details, spricht er von anderen Texten und „durchquert“²¹⁷ andere Texte. Diese Vertiefung, die der Beobachter jetzt macht, bringt ihm möglicherweise noch mehr Lust.“

Obenstehendes hofft die Autorin in ihrer eigenen Unterrichtspraxis zu vertreten.

²¹⁶ Barthes, Roland. „Vom Werk zum Text“. In: *Das Rauschen der Sprache*. S. 71.

²¹⁷ Barthes, Roland. „Vom Werk zum Text.“ In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main. S. 68.

6. Bibliographie

Barthes, Roland. „Der Tod des Autors.“ In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main.

Barthes, Roland. „Von Werk zum Text.“ In: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt am Main.

Barthes, Roland. 1974. *Die Lust am Text*. Frankfurt am Main.

Buß, Angelika. 2006. *Intertextualität als Herausforderung für den Literaturunterricht*. Frankfurt am Main.

Eco, Umberto. 1990. *Lektor in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten*. München.

Eco, Umberto. 1995. *Die Grenzen der Interpretation*. München.

Ehlers, Swantje. 2010. „Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze“. In: Krumm, Hans –Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. New York/Berlin. De Gruyter Mouton.

Genette, Gérard. 1993. *Palimpseste*. Frankfurt am Main.

Janz, Marlies. 1995. *Elfriede Jelinek*. Stuttgart.

Jelinek, Elfriede. 1972. *Michael, ein Jugendbuch für die Infantilgesellschaft*. Reinbek bei Hamburg.

Krashen, Stephen. 2013. 'Access to Books and Time to Read versus the Common Core State Standards and Tests. In: *Englisch Journal*, 103. 2. S. 21-29.

Krumm, Hans –Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. New York/Berlin. De Gruyter Mouton.

Kofler, Gerhard. *Elfriede Jelinek, Porträt der Autorin*. In:
<http://webapp.uibk.ac.at/iza/article.jsp?id=112112&textonly=true#> 27-04-2015. 20:29u.
Utrecht.

Kruse, Theresa. 2007. *Stationenlernen. Theoretische Grundlagen und Umsetzungsmöglichkeiten am Beispiel eines fachübergreifendes Unterrichtsentwurf „Einführung in das Thema Freundschaft*. Norderstedt.

Lecke, Bodo (hrsg). 2008. *Mediengeschichte, Intermedialität und Literaturdidaktik*. Frankfurt am Main.

Liemberg, E; Meijer, Dick (hrsg.). 2004. *Taalprofielen*. Enschede. S. 15.

Mariacher, Barbara. 2013. *Die Sprache als „Werkstück“*. Überlegungen zu Elfriede Jelineks poetologischem Konzept am Beispiel des Theaterstücks *Stecken, Stab und Stangl* (1996). In: *Textpraxis. Digitales Journal für Philologie*, n. 6 2013.

Nikolajeva, Maria. 2010. „Literacy, competence and meaning-making: a human sciences approach.” In: *Cambridge Journal of Education*.

Rajewski, Irina o. 2005. "Intermediality, Intertextuality and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality." In: *intermédialités; histoire et théorie des arts, des lettres et des techniques/ intermediality: History and Theory of the Arts, Literature and Technologies*. N. 6, 2005. S. 43-64.

Redman, Jenifer. 2005. "Stationenlernen: a Student-Centered Approach to Working with Foreign Language Texts." In: *Die Unterrichtspraxis/ Teaching German*. Vol. 38, no. 2. S. 135-142.

Schmidt, Volker. 2007. *Die Entwicklung der Sprachkritik im Werk von Peter Handke und Elfriede Jelinek*. Heidelberg.

Materialien für den Unterrichtsvorschlag

www.europaeischer-referenzrahmen.de.

Inge Meysel Skizze

https://www.youtube.com/watch?v=H_JKTqQubcg

In diesem Buch werden verschiedenen Arten von Beziehung zwischen Mutter und Kind beschrieben.

(bladzijdes lezen, in twee categorieën indelen)

<http://de.wikipedia.org/wiki/%C3%96dipuskonflikt>

Kofler, Gerhard. „Elfriede Jelinek, Porträt der Autorin.“ In:

Tom und Jerry

https://www.youtube.com/watch?v=TSzO_nBsE0g

Artikel über Binge Watching

<http://www.serienjunkies.de/news/studie-dunkle-binge-watchings-65443.html>

Onkel Bill

<https://www.youtube.com/watch?v=JXgFm5r2RO4>

Flipper

<https://www.youtube.com/watch?v=g5ExtK-un3A&list=PLHEDxAYF32QJPtxGimOndyo8VunXLk62Q>

Ida Rogalski, Mutter von Fünf Söhnen

<https://www.youtube.com/watch?v=PEJNYKAJorA>