

**Teil II: Unterrichtsmodelle: Literatur der 90er-Jahre**

<b>1. Judith Hermann: Sommerhaus, später – Neues Erzählen</b> . . . . .	54
1.1 Autorin und Werk . . . . .	54
1.2 <i>Rote Korallen</i> und <i>Sonja</i> – Erzählstruktur und Sprache . . . . .	55
1.2.1 <i>Rote Korallen</i> . . . . .	55
1.2.2 <i>Sonja</i> . . . . .	58
1.3 Methodisch-didaktische Überlegungen . . . . .	60
1.4 Konzeption der Bausteine . . . . .	62
1.5 Das Unterrichtsmodell . . . . .	64
Baustein 1: Lektürebegleitung . . . . .	65
Baustein 2: Zugang zur Lektüre von <i>Rote Korallen</i> . . . . .	66
Baustein 3: Erzählebenen . . . . .	69
Baustein 4: Figurenkonstellation und Raumgestaltung . . . . .	71
Baustein 5: Zugang zur Lektüre von <i>Sonja</i> . . . . .	73
Baustein 6: Zeit-Glück-Beziehungen: ein thematischer Zugang . . . . .	74
Baustein 7: Literatur in der Öffentlichkeit . . . . .	78
<b>2. Benjamin von Stackrad-Barre: Soloalbum – Pop und (k)ein   Ende?</b> . . . . .	82
2.1 Autor und Werk . . . . .	82
2.2 Sachanalyse . . . . .	83
2.2.1 Popliteratur . . . . .	83
2.2.2 Soloalbum . . . . .	86
2.3 Methodisch-didaktische Überlegungen . . . . .	88
2.4 Konzeption der Bausteine . . . . .	91
2.5 Das Unterrichtsmodell . . . . .	93
Baustein 1: <i>Get the party started</i> : Lektürebegleitung . . . . .	94
Baustein 2: <i>Me, myself and I</i> : Der Erzähler und seine einsame Welt . . . . .	95
Baustein 3: <i>Rock DJ</i> : Der Autor als Pop-Star? . . . . .	96
Baustein 4: <i>Where do we go from here?</i> : Rückblende und Ausblick . . . . .	98

Baustein 5: (Projekt): <i>Mr. Lonely</i> : Überlebensstrategien und Partygäste	99
Baustein 6: (Projekt): <i>Youth of the Nation</i> : Jugendkultur und Generationskonstrukte	99
Baustein 7: (Projekt): <i>Let me entertain you</i> : Der Text und seine mediale Inszenierung	100
Baustein 8: (Projekt): <i>Me and my shadow</i> : Der Text und seine Kritiker	100
<b>3. Peter Stamm: <i>Agnes</i> – Die literarische Konstruktion von Wirklichkeit</b>	101
3.1 Autor und Werk	101
3.2 Sachanalyse	101
3.2.1 <i>Agnes</i> als Beispiel postmodernen Erzählens	101
3.2.2 <i>Agnes</i> – eine Liebesgeschichte?	104
3.3 Methodisch-didaktische Überlegungen	106
3.4 Konzeption der Bausteine	108
3.5 Das Unterrichtsmodell	110
Baustein 1: Lektürebegleitung	111
Baustein 2: „ <i>Agnes</i> ist tot.“ – Der Anfang	112
Baustein 3: „ <i>Alles ging sehr schnell.</i> “ – Die Beziehung	113
Baustein 4: Postmoderne I: Der Text als Konstrukt	115
Baustein 5: Postmoderne II: Wirklichkeit und Fiktion	117
Baustein 6: „ <i>Du sollst dir kein Bildnis machen ...</i> “	120
Baustein 7: „ <i>... an miles to go before I sleep</i> “ – Das Ende	121
Baustein 8: „ <i>Der Tod der erzählten Frau</i> “ – Rezensionen und Selbstvermittlung	122
<b>Fazit</b>	123
<b>Anhang</b>	126
<b>Literaturverzeichnis</b>	151



netzwerk  
lernen

[www.netzwerk-lernen.de](http://www.netzwerk-lernen.de)



netzwerk  
lernen

[www.netzwerk-lernen.de](http://www.netzwerk-lernen.de)

## Vorwort der Reihenherausgeber

**Deutschdidaktik aktuell** ist eine neue Studienreihe, in der möglichst viele relevante Themen des Faches Deutsch in grundlegenden Monographien behandelt werden.

Alle Bände dieser Reihe besitzen in der Regel eine vergleichbare Struktur. In einem ersten Teil werden jeweils die theoretischen Grundlagen eines Themas dargestellt, und zwar sowohl die fachwissenschaftlichen Voraussetzungen als auch die entsprechende didaktische Diskussion. In einem zweiten Teil werden Fragen der Unterrichtspraxis behandelt und, wenn möglich, konkrete Unterrichtsmodelle vorgestellt.

**Deutschdidaktik aktuell** plant und bietet Einzelbände:

- zu den Grundfragen der Deutschdidaktik  
(z. B. Schriftspracherwerb, handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, projektorientierter Deutschunterricht)
- zur Sprachdidaktik  
(z. B. Grammatikunterricht, mündlicher Sprachgebrauch, schriftlicher Sprachgebrauch, Didaktik des Rechtschreibens)
- zur Literatur- und Mediendidaktik  
(z. B. Drama, Roman, epische Kurzformen, Kinder- und Jugendliteratur, Theater, Zeitung und Zeitschrift, Film und Fernsehspiel im Unterricht)

Dabei können die einzelnen Themen mit Stufenschwerpunkt oder schulstufenübergreifend behandelt werden.

**Deutschdidaktik aktuell** richtet sich an ein breites Lesepublikum, also nicht vorrangig an Hochschullehrerinnen und -lehrer, sondern vielmehr an Studentinnen und Studenten, Referendarinnen und Referendare, Lehrerinnen und Lehrer.

Die Textauswahl ist ein dauerhaftes Problem des Literaturunterrichts – oder sie tritt als solches gar nicht erst ins Bewusstsein, wenn sie mehr oder weniger unreflektiert hergebrachten Gewohnheiten folgt.

Ricarda Dreier beklagt, dass immer noch 'Klassiker' das Feld beherrschen, Goethe und Schiller ebenso wie Frisch und Dürrenmatt, und wendet sich in diesem Buch gezielt und begründet erzählerischer Literatur der 90er-Jahre zu. Das ist innovativ und trifft zugleich auf Tendenzen, die neuerlich zunehmend sichtbar werden. Vermehrt erscheinen literaturdidaktische Publikationen zur Gegenwartsliteratur, und auch institutionell scheint einiges in Bewegung zu geraten. So macht das Niedersächsische Kultusministerium im Hinblick auf das Zentralabitur im Jahr 2006 verbindliche Vorgaben für die Grund- und Leistungskurse Deutsch, in

denen der Literatur „am Ende des 20. Jahrhunderts“ ein besonderer Stellenwert zukommt.

Weshalb die 90er-Jahre? Sie sind zum einen von weitreichenden politischen und gesellschaftlichen Veränderungen geprägt: der Fall der Mauer, die deutsch-deutsche Wiedervereinigung, das Ende des Kalten Krieges; die Verbreitung der Medialität, besonders des Internet, die immer radikalere Formen annehmende Globalisierung. Sie sind zum anderen von wichtigen kulturellen Faktoren und eben spezifischen literarischen Veränderungen geprägt: vor allem literaturkritische Debatten bestimmen die kulturelle Situation der 90er-Jahre (der Literaturstreit um Christa Wolf, Reich-Ranickis Kritik an Günter Grass, die Kontroversen um Martin Walser, vgl. S. 23) und – es etablierte sich in der Literatur der „Sound einer neuen Generation“ (Hellmuth Karasek zu Sommerhaus, später). Diese Vielschichtigkeit, die Vielfalt der Veränderungen im literarischen wie im außertextlichen Bereich sind es, so das Fazit der Autorin, „die als eine Chance für den Unterricht gesehen“ (S. 124), die als didaktische Herausforderung genutzt werden sollten.

Frau Dreier beschreibt die Tendenzen der Literatur der 90er-Jahre und die Wege dahin eingängig und informativ. Aufgrund veränderter Wahrnehmungen und eines veränderten Selbstverständnisses ist das Erzählen neu entdeckt und es sind neue Erzählweisen entwickelt worden. Die ‚neue Literatur‘ mag im Vergleich zu Früherem einen unverwechselbaren Klang haben, aber sie ist auch disparat in ihren Erscheinungsformen. Es gibt Texte, die einfach – oder scheinbar einfach – daherkommen, die nicht mehr bedeutungsvoll erklären, sondern nur noch sagen wollen, was ist, „Mitschnitte des eigenen Alltags“ (Iris Radisch). Da sind andererseits – dem Anschein nach leicht lesbar – äußerst artifizielle Erzählformen, weil sich Erzählinstanzen, Erzählperspektiven, Erzählebenen und Figurenkonstellationen nicht ohne weiteres fassen lassen oder der Erzähler und seine Geschichte sich dem Leser entziehen. Alltagserfahrungen stehen neben konstruierter Wirklichkeit, Realität wird surreal überformt. Übergänge, etwa zwischen unterhaltender und ernster Literatur, sind fließend. Es entsteht, vor allem durch unmittelbare mediale Einflüsse, eine Vielfalt von Mischformen. Die sogenannte Popliteratur etabliert sich als eigenes Genre. Die Autorin findet einen gemeinsamen Nenner: Sie sieht die wichtigsten Merkmale der neueren Literatur „in ihren narrativen Strukturen sowie in ihren subjektiven Erfahrungsräumen“ (S. 3) und resümiert, dass die Literatur der 90er-Jahre als eine Literatur „in der Schwebe“ (S. 123) erfahrbar wird. Daraus ergeben sich die literaturtheoretischen und literaturdidaktischen Bezugfelder.

Angesichts der ‚Literatur in der Schwebe‘ bietet sich auch hier die Frage nach einer „Didaktik des Unbestimmten“ an, wie sie Nicola König in „Dekonstruktive Hermeneutik moderner Prosa“ entfaltet (vgl. Bd. 14 der Reihe „Deutschdidaktik aktuell“). Frau Dreier kommt aber zu einem anderen Ergebnis, obwohl sich

in der methodischen Umsetzung eine Reihe von Parallelen ergeben. Unbestimmtheit in der Literatur müsse nicht notwendig zu einer 'Didaktik des Unbestimmten' führen. Im Gegenteil, das durch seine narrativen Strukturen gekennzeichnete 'neue Erzählen' verlange, dass der Leser vor allem auch die narrativen Merkmale erkenne, um dieses Erzählen nicht nur an der Oberfläche wahrzunehmen, sondern die ihm inhärenten „subjektiven Erfahrungsräume“ überhaupt erfassen und mit der eigenen Lebenswirklichkeit verbinden zu können. Das 'neue Erzählen' erfordere zu allererst textnahes Lesen, eine genaue Erzähltextanalyse, mehr noch eine Analyse unter erzähltheoretischen Gesichtspunkten.

Die erzähltheoretischen Gesichtspunkte, die die Autorin unmittelbar für den Unterricht nutzen möchte, ohne dass damit zum wiederholten Male ein literaturtheoretisches Konzept den didaktischen Entscheidungen vorgeschaltet würde, findet sie in der Narratologie. Deren Grundlagen und Tendenzen werden im Einleitungskapitel des Buches zur 'Literatur- und Erzähltheorie' beschrieben, vorbereitet durch die markante und exemplifizierende Darstellung ausgewählter literaturtheoretischer Strömungen, die einen nachhaltigen Einfluss auf die Literaturdidaktik ausgeübt haben: die Hermeneutik, der Strukturalismus sowie Poststrukturalismus und Dekonstruktion. Von basaler Bedeutung für die Konzeption des gesamten Buches sind die Ausgangsüberlegungen, dass Erzählen die Grundlage für die Kommunikation innerhalb der Gesellschaft sei. Die erzähltheoretischen Konzepte, die differenziert und vergleichend im Hinblick auf das 'neue Erzählen' sowie dessen Didaktik vorgestellt werden, sind die Typologien von Stanzel und der „Discours du récit“ von Genette. Genette, zu dessen noch ausstehender didaktischer Rezeption die Autorin damit einen wichtigen Beitrag leistet, bekommt den Vorrang, nicht nur weil seine Erzähltheorie komplexer ist, sondern speziell im Hinblick auf die narrativen Merkmale der Gegenwartsliteratur und damit auf die Lektüre von Texten der Gegenwartsliteratur, für die sich „sinnvolle Anwendungsmöglichkeiten von Genettes Kategorien“ (S. 22) anbieten.

Die Unterrichtsmodelle, die die Autorin entwickelt, resultieren nicht nur „aus ihrem Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen“ (S. 124), sie stehen beispielhaft zugleich für typische Erscheinungsformen der Literatur der 90er-Jahre. „So voranschaulichen die beiden Erzählungen von Judith Hermann, mit welchen einfachen sprachlichen Mitteln intensive Leseeindrücke evokiert werden können.“ (Ebd.) Sie geben den Schülern gleichsam die Einführung in das 'neue Erzählen'. Der Roman *Sofaalbum* wird in „einen Gesamtkontext des zeitgenössischen Phänomens der Popliteratur gestellt“, wobei die Fragen „der medialen Inszenierung von Text und Autor“ in den Vordergrund treten (ebd.). Peter Stamm's Roman *Agnes* schließlich thematisiert „eindrucksvoll die postmodernen Elemente der Unzuverlässigkeit des Erzählers und der Konstruierbarkeit von Realität“ (ebd.). Die Anlage, besser die Komposition der Modelle, ist artifizuell wie die Literatur, um die es hier geht, und zugleich geprägt von beeindruckender Praktikabilität.

und der Vielfalt der analytischen, didaktischen und methodischen Anregungen. Textnahes Lesen wird kombiniert mit unterschiedlichen Formen textübergreifender Arbeit (Rezensionen, intertextuelle Bezüge), mediale Herangehensweisen (Internet, Filme, Songs) verbinden sich mit produktionsorientierten, die passgenau der Texterschließung dienen und nicht zum Selbstzweck werden. Text, Lebenserfahrung der Schüler, gesellschaftliche Gegebenheiten und literarische Öffentlichkeit sind funktional aufeinander bezogen.

*Ricarda Dreier* hat ein bemerkenswertes Buch geschrieben. Es ist innovativ und wegweisend, doch ohne didaktische Verengungen. Es verfährt exemplarisch zugleich und in hohem Maße informativ. Es liest sich eingängig und besticht durch die Genauigkeit der Ausführungen. Es handelt von der Literatur der 90er Jahre und kann gleichzeitig als elementare, das heißt grundlegende Hinführung zum literarischen Lesen und Verstehen gesehen werden. Der Leser wird es in vielfacher Weise in Gebrauch nehmen können.

Braunschweig und Göttingen, im November 2004

Gründer *Lange*  
*Werner Ziesenis*

netzwerk  
lernen

[www.netzwerk-lernen.de](http://www.netzwerk-lernen.de)



netzwerk  
lernen

[www.netzwerk-lernen.de](http://www.netzwerk-lernen.de)



# netzwerk lernen

Einleitung

[www.netzwerk-lernen.de](http://www.netzwerk-lernen.de)



# netzwerk lernen

[www.netzwerk-lernen.de](http://www.netzwerk-lernen.de)



## Einleitung

Befragt man Schulabgänger<sup>1</sup> etwa ein Jahr nach ihrem Abschluss, welche Texte der Gegenwart sie in der Oberstufe im Deutschunterricht gelesen haben, erhält man verschiedene Antworten. Im schlimmsten Fall heißt es, man habe während der gesamten Oberstufe kein einziges Buch selbst gelesen, sondern sich statt dessen alle Informationen, die man für den Deutschunterricht benötigt, aus dem Internet besorgt. Ebenso kann es sein, dass man sich gar nicht mehr an die Büchertitel erinnern kann.

Die häufigsten Antworten verstärken allerdings das Bild eines aktuellen Schulkanons, der sich mit Clemens Kammers Beobachtung deckt, dass „der Begriff Gegenwartsliteratur [...] in der Schule weitgehend Synonym für Nachkriegsliteratur“<sup>2</sup> ist. Nur in Einzelfällen finden auch neuere Texte Eingang in den Literaturunterricht. So gibt es keine literarische Gamschrift, die in den letzten 25 Jahren erschienen ist und sich im Kanon auch nur annähernd so stark etabliert hätte wie z. B. Frischs *Homo Faber* oder Dürrenmatts *Physiker*. Neben diesen ‘Gegenwartstexten’ stehen Klassiker wie Goethe oder Schiller immer noch an vorderster Stelle im Literaturunterricht. Kammer bemerkt dazu treffend: „Die Gegenwart unserer Schulklassiker endet lange, bevor unsere heutigen Abiturientinnen und Abiturienten das Licht der Welt erblicken.“<sup>3</sup> Als Gründe für diese ablehnende Haltung gegenüber der Literatur der letzten Jahrzehnte werden vor allem ein niedriges ästhetisches Niveau und ihr fehlender Realitätsbezug aufgeführt.<sup>4</sup> Aber sind diese Anklagen wirklich gerechtfertigt? Besonders der Vorwurf der mangelnden Realitätsnähe erscheint wenig plausibel, betrachtet man allein das umfangreiche Angebot an Kinder- und Jugendliteratur der letzten Jahre, die für einen Einsatz in der Sekundarstufe I und II in Frage käme: Themen wie Homosexualität<sup>5</sup>, Gewalt in der Schule<sup>6</sup> oder das Auflösen der traditionellen Familien-

<sup>1</sup> Aus ökonomischen Gründen beschränke ich mich in dieser Arbeit unmarkierter Formen. Selbstverständlich ist immer von Schülern und Schülerinnen, Lehrern und Lehrerinnen etc. die Rede.

<sup>2</sup> Kammer (1998), 186.

<sup>3</sup> Ebd.

<sup>4</sup> Vgl. Kammer (1999), 3.

<sup>5</sup> So z. B. bei Andreas Steinhöfel: *Die Mitter der Welt* (1999), Doris Meißner-Johannke: *Amor Fati in Leinwandschulen* (1999), Katharina von Bredow: *Katzenpauze* (1995). Im Folgenden werden Primärtexte, die nicht weiter Gegenstand der Untersuchungen sind, mit Verfasser, Titel und Erscheinungsjahr in den Fußnoten aufgeführt. Auf eine erneute Auflistung im Literaturverzeichnis wird verzichtet.

<sup>6</sup> Kirsten Bode: *Nicht Chicago. Nicht hier* (1999), Cornelia Kurth: *Fredericks Tag* (1998), Hermine Wehle: *Sein hier du dort* (2001), Elisabeth Zeller: *Und wenn ich zurückhauere?* (2000), Norbert Niemann: *Schule der Gewalt* (2001), Marc Höpfer: *Plongeon* (2001). Das zuletzt genannte Buch zeigt schockierende Parallelen zu den Ereignissen im Gamsberg-Gymnasium Erfurt im Mai 2002.

strukturen<sup>7</sup> bestimmen vermehrt den Ton der Neuerscheinungen. Die Anbindung an die Alltagswelt der Schüler scheint in der aktuellen Literatur mehr denn je zu erfolgen, dennoch dominieren im Unterricht der Sekundarstufe I nach wie vor 'Klassiker' wie *Die letzten Kinder von Schewenborn* oder *Die Welle*. Sicher ist nicht von der Hand zu weisen, dass derartige Texte u. a. wichtige Vermittler ethischer oder sozialer Werte sind. Allerdings sollte man nicht außer acht lassen, dass gerade bei Büchern, die schon seit Jahren im Unterricht gelesen werden, die Gefahr besteht, ihnen kritiklos gegenüber zu treten, und neue Erkenntnisse bzw. veränderte Rezeptionsbedingungen zu ignorieren.<sup>8</sup>

Ähnlich sieht es im Literaturunterricht der Oberstufe aus: Obwohl die Richtlinien und Lehrpläne<sup>9</sup> für das Fach Deutsch keine expliziten Vorgaben für die Lektürewahl machen und statt dessen thematische, (litera)historische, kulturelle, sprachliche und künstlerische Aspekte als obligatorische Auswahlkriterien<sup>10</sup> nennen, werden dennoch Gegenwartstexte, die diese Ansprüche erfüllen, ignoriert.

Die wichtigsten Merkmale der neueren Literatur liegen in ihren narrativen Strukturen sowie in ihren subjektiven Erfahrungsräumen.<sup>11</sup> Diese Strukturen zu erfassen und diese Räume zu erkunden sollte im Unterricht als eine wichtige Herausforderung angesehen werden. Zum einen kann das ästhetische Niveau der ausgewählten Texte zum Vorschein gebracht werden, zum anderen erschließen sich den Schülern neue Bedeutungsebenen.

Während die Praxis im Unterricht demzufolge eher rückläufige Tendenzen in Bezug auf die Textwahl aufweist, finden sich demgegenüber interessante methodische Entwicklungen. Neben dem bereits etablierten Konzept der Handlungs- und Produktionsorientierung fordern einzelne Didaktiker, dass auch literaturtheoretische Ansätze Beachtung finden. Die Schlüsselwörter lauten u. a. Dekonstruktion, Diskursanalyse, Psychoanalyse, Gender Studies. Doch wie sieht es mit der Praxistauglichkeit dieser Theorien aus, die eine Lösung aus der Krise der Didaktik für sich in Anspruch nehmen?<sup>12</sup> Die Mehrheit dieser 'anti'-hermeneutischen Modelle stimmt darin überein, dass dem literarischen Text ein einheit-

<sup>7</sup> Kirsten Boie: *Nella Propella* (1994), *Das : Ich ganz und* (1992), Andreas Steinhöfel: *Honigkakulackskinder* (1996).

<sup>8</sup> So ist die Thematik in Morton Rösas *Die Welle* (1984) für den Unterricht sicher gut geeignet, um einzelne Aspekte der Massenbeeinflussung im Nationalsozialismus zu untersuchen, dem Buch an sich ist allerdings aufgrund seiner Entstehungsgeschichte mit Skepsis zu begegnen. Vgl. Schubert-Pollny (1989), 503.

<sup>9</sup> Ein bundesweiter Vergleich der Lehrpläne wäre für die untersuchte Thematik sicher sehr interessant, kann aber in der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden. Aus diesem Grund beschränken sich stützliche Verweise und didaktische Anmerkungen auf die Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen.

<sup>10</sup> Vgl. Richtlinien (2000), 18.

<sup>11</sup> Vgl. das Vorwort der Anthologie *Hauptache KCH* (2002), 51.

<sup>12</sup> Vgl. Künzler (2000), 21f.