



Literaturunterricht in den Sekundarstufen zwischen Themenorientierung und Ästhetik

Sebastian Bernhardt (Hg.)

Sebastian Bernhardt (Hg.)

Literaturunterricht in den Sekundarstufen
zwischen Themenorientierung und Ästhetik

Sebastian Bernhardt (Hg.)
Literatur – Medien – Didaktik
Band 19

Sebastian Bernhardt (Hg.)

**Literaturunterricht
in den Sekundarstufen zwischen
Themenorientierung und Ästhetik**

Finanziert mit Mitteln der Universität Münster, Fachbereich 09,
Germanistisches Institut, Abteilung für Literatur- und Mediendidaktik,
Arbeitsbereich Prof. Dr. Sebastian Bernhardt.



Die Beiträge haben eine intensive Qualitätsprüfung und mehrere inhaltliche wie formale Überarbeitungsschleifen durch den Herausgeber des Bandes und der Reihe erfahren.

ISBN 978-3-7329-1205-6

ISBN E-Book 978-3-7329-8712-2

ISSN 2749-5620

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur
Berlin 2025. Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts-
gesetzes bedarf der Zustimmung des Verlages. Das gilt insbesondere
auch für Vervielfältigungen, Übersetzungen, die Einspeicherung und
Verarbeitung in elektronischen Systemen, Text- und Data-Mining
sowie Einsatz und Training von KI-Systemen.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH
Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin
info@frank-timme.de

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

www.frank-timme.de

Inhaltsverzeichnis

SEBASTIAN BERNHARDT

Einleitung: Literaturunterricht in den Sekundarstufen zwischen Themenorientierung und Ästhetik	9
---	----------

I GESELLSCHAFTLICHE THEMENFELDER

NADINE BIEKER

Eine narratologisch-linguistische Perspektive auf die Kategorie Geschlecht, didaktisch perspektiviert	21
--	-----------

JUDITH LEIß

„Das Spektrum ist keine Linie“ – Literarische Reflexionen über Neurodiversität, Autismus und Identität in <i>Harte Schale, Weichtierkern</i> (2022)	47
--	-----------

ANKE CHRISTENSEN

Postmigration als Thema im Literaturunterricht	69
---	-----------

LUCAS ALT

Klassismusreflexivität im Literaturunterricht – Caroline Wahls <i>22 Bahnen</i> (2023) und der Blick der Mitte	93
---	-----------

HENRIETTE HOPPE

Zwischen Supermarktalltag und Sehnsuchtsorten – Literarische Gestaltung von Armut in Caroline Wahls <i>22 Bahnen</i> (2023) und Elena Fischers <i>Paradise Garden</i> (2023)	111
---	------------

JANA MIKOTA

**Zwischen Neubaugebiet und Plattenbau –
Architektur und Wohnen in der Kinder- und Jugendliteratur 131**

INES HEISER

**Im Maschinenraum der Literatur – Einblicke in
Genreeigenschaften engagierter Literatur gewinnen am
Beispiel von Antje Lesers *Auf der Tonnenseite des Lebens* (2022) 149**

HAJNALKA NAGY

**(Medien-)ästhetisches Lernen über den Holocaust
mit graphic memories – Eine vergleichende Betrachtung
von Mauthausen (2018) und *Der Fotograf von Mauthausen* (2019) ... 163**

LENNART BENTLER

**Ästhetische Strukturen der Vergegenwärtigung
in Trettmanns *Stolpersteine* (2019) –
Literatur- und mediendidaktische Potentiale
der Verschränkung von Thema und Ästhetizität 185**

ALEXANDER BELTZ

**Diegetische Aushandlungen des Antisemitismus
in Franz Fühmanns *Das Judenauto* (1962) –
Perspektiven für den Literaturunterricht 205**

II ALTERNATIVE WELTEN, DYSTOPIEN UND TECHNOLOGISCHE ENTWICKLUNGEN

MARK-OLIVER CARL

**Dunkle Themen – Eine Typologie dystopischer Fiktionen
und ihrer Potenziale für literarästhetisches
und themenorientiertes Lernen 223**

LUCAS ALT

Künstliche Intelligenz und gesellschaftlicher Wandel als Sujet des Literaturunterrichts	243
--	------------

III LITERATUR UND DIE FRAGE NACH DEM MENSCHSEIN

MANEKE BONDZIO-BECKER

Tiere(n) auf der Spur – Entwurf einer tierästhetisch-ethisch bildenden Hörspielfdidaktik	261
---	------------

FLORIAN WOBSE

Freie Wechselspiele zwischen Identität/Alterität? Überlegungen zum ‚Tierwerden‘ in dem All-Age-Roman <i>Power</i> (2020) von Verena Güntner und in der Filmdokumentation <i>Grizzly Man</i> (2005) von Werner Herzog	283
---	------------

MARC GROHALL

Krieg und Frieden – Hat Humanität eine Chance?	305
---	------------

IV LITERATUR UND/VS. REALITÄT

FRIEDEMANN HOLDER

Der Ikarus vom Lautertal – Literarische Aneignungen eines Sonderlings	329
--	------------

MARTIN KASCH

Moral geteilt durch Möglichkeit – Mit Dietmar Dath didaktisch denken	353
---	------------

FRANK STEINWACHS

Liminalität, Biografie und Literatur –

Anmerkung zu einer subjektorientierten literarästhetischen

Literalität in der ‚Oberstufe‘ an Waldorfschulen 373

Beiträger:innen 401

Einleitung

Literaturunterricht in den Sekundarstufen zwischen Themenorientierung und Ästhetik

Abstract

Literatur ist ein fiktionaler künstlerischer Gegenstand, der keinen direkten Bezug zur empirischen Wirklichkeit besitzt. Auch fiktionale Medien entwerfen eigene Welten und vermitteln keine Sachinformationen über die reale Welt. Sie sind aber auch nicht vollends entkoppelt von der empirischen Wirklichkeit, greifen Grundmuster menschlicher Erfahrungen auf, beziehen sich oftmals auf Schlüsselprobleme ihrer Gegenwart oder bieten zumindest indirekt Rückschlüsse auf Gesellschaftsordnungen, Missstände oder drängende Themen. Der Bezug zur Realität ist aber mehr oder weniger verfremdet, weicht also von der alltäglichen, pragmatischen Informationsübermittlung ab. Entsprechend können Literatur und Medien helfen, einen neuen, revisionsoffenen Blick auf die Welt zu entwickeln, gewohnte Wahrnehmungsmuster irritieren und damit Themen fokussieren. In dieser Einleitung wird das Spannungsfeld aus literärästhetischer Eigengesetzlichkeit und realitätsbezogener Themenorientierung skizziert und dargestellt, welche Leitfragen den Beiträgen in diesem Sammelband zugrunde liegen.

Keywords: Literatur; Verfremdung; Ästhetik; Entautomatisierung; Literaturunterricht

1 Problemaufriss: Literatur als Kunstform und ihr Bezug zur Realität

Literatur ist Sprachkunst, die, so Ingarden, eine ganz eigentümliche „Wesens-anatomie“ (Ingarden 1972: 2) besitzt. Literatur, verstanden als Kunstwerk, ist

also mit ästhetischen Kategorien zu beschreiben (vgl. ebd.) und folgt einer Eigenlogik. Ein literarisches Werk trifft keine unmittelbaren Aussagen über die Wirklichkeit (vgl. dazu Bareis 2019), die Sprache wird auch nicht in einem pragmatischen, sondern in einem poetischen und dadurch auf sich selbst verweisenden Sinne gebraucht (vgl. dazu Jakobson 2008: 168). Insofern hat Literatur als Kunstform ihre eigenen Gesetzmäßigkeiten, sowohl bezüglich der Form als auch bezüglich des Inhalts. Šklovskij betont:

[D]as Verfahren der Kunst ist das Verfahren der ‚Verfremdung‘ der Dinge und das Verfahren der erschwerten Form, ein Verfahren, das die Schwierigkeit und Länge der Wahrnehmung steigert, denn der Wahrnehmungsprozeß ist in der Kunst Selbstzweck und muß verlängert werden (Šklovskij [1916] 1994: 15).

Es geht der Kunst also nicht darum, die Dinge und die Welt abzubilden und auf eine vertraute Weise auszugestalten. Ganz im Gegenteil zeichnet sich Kunst dadurch aus, Abweichungen von der Realität auszugestalten und herkömmliche Wahrnehmungsmuster aufzubrechen. Kunst als Gegenstand weicht von dem ab, was automatisiert wahrgenommen wird. Auch wenn Literatur, verstanden als eine Kunstform, in erster Linie (Sprach-)Welten entstehen lässt, in denen andere Regeln gelten können als in der Realität (vgl. dazu Huemer/Nagy 2025: 6), ist sie aber nicht gänzlich unverbunden mit außerliterarischen Ereignissen und Diskursen. Indem Literatur mögliche Welten entwirft, Alternativen zu realer Logik oder neue Gesellschaftsordnungen ausgestalten kann, sprachliche Grenzen überschreiten und Problemfelder auf eine ganz eigene Weise entstehen zu lassen vermag, entfaltet sie Möglichkeiten, die reale Welt aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten als dem Alltäglichen (vgl. ebd.: 6 f.).

Literatur lädt damit in einem spezifischen Sinne zu Reflexionen ein und ermöglicht einen anderen, von pragmatischen Alltagsroutinen gelösten Blick auf die Welt. Eke spricht Kunst und damit auch Literatur das Potenzial zu, „Kognitionsroutinen“ aufzubrechen, um damit „Automatisiertes wieder wahrnehmbar zu machen.“ (Eke 2014: 271) Aus dieser Position spricht die Annahme, dass gesellschaftliches Denken zu großen Teilen von Automatismen geprägt ist. Derartige Automatismen bestehen darin, dass sich Strukturen des

Handelns oder Denkens einzelner Akteur:innen innerhalb einer Gesellschaft ergeben, ohne dass eine dezidierte Lenkung erfolgt (vgl. Bublitz et al. 2010: 10). Derartige Automatismen stellen eine Art Common Ground dar und sind für die einzelnen Akteur:innen nicht als solche identifizierbar (vgl. dazu Kifling/Tönsing 2024: 32).

Kunst hat die Freiheit, Gegenmodelle zu entwickeln, kann entsprechend Welten entwerfen, in denen vermeintlich selbstverständliche Gesetzmäßigkeiten außer Kraft oder umgekehrt sind, kann bestehende Gesetzmäßigkeiten auf ästhetisch verfremdete Art und Weise darstellen und die Denkautomatismen aufstören. Dadurch wird im Sinne Ekes das Selbstverständliche aus seiner Selbstverständlichkeit gerissen, die Routine kann für den Moment nicht aufrechterhalten werden und bietet einen entautomatisierten, deutlich bewussteren Zugriff auf das entsprechende Phänomen. Diese Diagnose lässt sich auch auf andere Medien, etwa Spielfilme, übertragen. Auch sie vermitteln nicht in einem herkömmlichen Sinne Sachverhalte, sondern stellen diese in einer spezifisch ästhetisch verfremdeten Art und Weise dar.

2 Themenorientierter Literaturunterricht und ästhetische Erfahrungen

Literatur und Medien können im Rahmen des Literaturunterrichts auch in einer themenorientierten Funktion eingesetzt werden und beispielsweise Impulse für Genderreflexionen, Rassismussensibilität und Gesellschaftskritik bieten, für technische Entwicklungen oder den bewussten Umgang mit der Geschichte sensibilisieren.¹ Ausgehend von einem bestimmten Motiv, einem Problemfeld oder aber einer gesellschaftlichen Entwicklung werden dann Möglichkeiten entfaltet, im Rahmen des Literaturunterrichts neben literarästhetischer Bildung auch eine Auseinandersetzung beispielsweise mit den oben angeführten Themen zu ermöglichen. Literatur scheint ein geeignetes Medium zu sein, um Ausgrenzungserfahrungen, die Verarbeitung von gesellschaftlichen oder

.....
1 Hierzu gibt es eine immense Fülle an Unterrichtsmodellen und theoretischen Zugriffen. In den Beiträgen erfolgen dazu genauere Darstellungen.

persönlichen Krisen oder aber Konflikte mit anderen Menschen greifbarer zu machen, empathische Zugänge zu eröffnen oder Reflexionen anzustoßen. Allerdings besteht die große Gefahr darin, Literatur zu einer reinen Impulsgeberin für Lebenshilfe oder für die Behandlung von Themenfeldern herabzuwürdigen. Der vorliegende Sammelband macht es sich zur Aufgabe, zu reflektieren, wie themenorientierte Umgangsweisen mit Literatur und Medien im Unterricht erfolgen können, die dabei dennoch die ästhetische Eigengesetzlichkeit dieser Gegenstände würdigen.

Dabei ist grundsätzlich zu bedenken: Literatur und Unterricht stehen in einem Spannungsverhältnis (vgl. einführend Bernhardt 2025; Kepser/Abraham 2025: 85–90; Brune 2020; Baum 2019). Schon die Tatsache, dass Literatur ein Gegenstand ist, der individuelle Gratifikation verspricht, gerade nicht auf linearem Wege Informationen vermittelt und auch keine direkten Aussagen über die empirische Wirklichkeit trifft (vgl. Ehlers 2016: 93), macht eine Anschlussfähigkeit zum Kontext des Lernens kompliziert. Wie Brune herausarbeitet, bietet der Literaturunterricht gerade die Möglichkeit, ästhetische Wahrnehmungen zu fokussieren (vgl. Brune 2020: 351). Er schreibt kunstbezogenen Fächern die Möglichkeit zu, kompensatorisch zu wirken und der allgemeinen Tendenz einer Fokussierung vor allem des Verstehens im rationalen Sinne entgegenzustehen. Literatur kann gerade auf eine andere Art und Weise als Sachtexte an die Themen heranzuführen. Odendahl betont, dass literarisches Verstehen nicht im herkömmlichen Sinne als eine kognitive Operation des Sinnentnehmens aufzufassen ist, sondern vielmehr als ein mentales Probehandeln oder ein probehandelnder Mitvollzug (vgl. Odendahl 2018: 130.). Weiter betont er, dass literarisches Verstehen für ihn in einem physisch nachvollzogenen Tun und Erleiden bestünde (vgl. ebd.: 128 f.). Daraus lässt sich folgern, dass für das angemessene Rezipieren auch wichtig ist, dass es die Möglichkeit der individuellen Anknüpfung und der persönlichen Verstrickung mit auch leiblich zu empfindenden Affekten gibt (vgl. ebd.).

3 Zielsetzung dieses Bandes

Ausgangspunkt dieses Bandes ist, dass es nicht um eine inhaltliche Sammlung und Beschreibung literarischer oder medialer Darstellungen der Problemfelder gehen soll, sondern vielmehr um eine systematische Betrachtung unter Einbezug der Discours-Ebene:

- Wie greifen Literatur und Medien reale Themen und gesellschaftliche Problemfelder auf?
- Welche Verfremdungs- und Inszenierungsstrategien gelangen zum Einsatz?
- Inwiefern lassen sich daraus Legitimationen für den unterrichtlichen Einsatz ableiten?
- Welche Potenziale ästhetischer Erfahrungen und welche Irritationspotenziale können die fiktionalen Gegenstände bieten?
- Welche Rolle spielen die Literarizität und Ästhetizität in den didaktischen Überlegungen?
- Inwiefern wird der Fiktions- und Ästhetizitätsgehalt im Rahmen der didaktischen Überlegungen beachtet?
- Welche Rolle spielt die ästhetische Wahrnehmung dabei?

Die Beiträge in diesem Band zeigen, wie sich ein themenorientierter, die Texte aber nicht pragmatisch entzaubernder Umgang mit Texten und Medien realisieren lässt und entwickeln daher Perspektiven für einen ästhetischen Zugriff auf Literatur und Medien, der zu einem neuen, hinterfragenden und revisions-offenen Blick auf Dinge und die Welt einlädt.

4 Zu den Beiträgen in diesem Band

Der Band widmet sich dem Literaturunterricht in den Sekundarstufen, die Bandbreite erstreckt sich von Kinder- und Jugendliteratur/-medien bis hin zu Kanonliteratur. Parallel erscheint ein Band, der sich spezifisch der Primarstufe widmet. Die Zusammenstellung der Beiträge erfolgt nicht nach der anvisierten

Altersstufe, sondern bildet inhaltliche Cluster entlang identifizierter thematischer Diskurslinien.

I Gesellschaftliche Themenfelder

Die erste Sektion versammelt Beiträge, die sich aktuell drängenden gesellschaftlichen Themen widmen, Konfliktfelder betreffen und entsprechend in einem eingreifend-kulturwissenschaftlichen Sinne das Reflexionspotenzial von Literatur nutzen. **Nadine Bieker** entwickelt ein Modell für die Analyse von Genderfragen, das literaturwissenschaftliche und linguistische Parameter miteinander verbindet und Möglichkeiten bietet, leitfragengestützte Erkenntnisse in Bezug auf implizierte Fragen von doing und undoing gender in polymodaler Literatur zu erarbeiten. Die Frage nach Identität im Kontext von Autismus und die Auseinandersetzung mit der Kategorisierung nimmt der Beitrag von **Judith Leiß** in den Blick und arbeitet am Beispiel von Travniczeks *Harte Schale, Weichtierkern* (2022) heraus, wie hier im Sinne einer Verfremdung ein Zugriff auf die besondere Weltwahrnehmung der Hauptfigur möglich wird. **Anke Christensens** Beitrag widmet sich der Postmigration und zeigt, wie Literaturunterricht in der postmigrantischen Gesellschaft gestaltet werden kann, der Phänomene wie Mehrsprachigkeit, Migration oder die Dynamisierung des Kulturbegriffs im Medium des Literarischen aufgreift. Der Differenzkategorie *class* widmen sich die Artikel von **Lucas Alt** zum Klassismus und **Henriette Hoppe** zur Armut. Beide greifen die narrativen Darstellungsweisen der Auseinandersetzung mit Fragen von Ökonomie, Privilegien und individueller Lebensführung auf und deuten die Texte vor dem Hintergrund der enthaltenen Implikationen. **Jana Mikota** weitet die Betrachtung aus auf die Korrelation des Wohnraums/Plattenbaus mit Fragen sozialer Stellung. Im Zentrum von **Ines Heisers** Artikel stehen die kinder- und jugendliterarische Auseinandersetzung mit dem Containern und die impliziten Wertungen in Bezug auf Gesellschaftskritik, Nachhaltigkeit und Engagement. **Hajnalka Nagy** betrachtet Graphic Novels, die sich auf den Holocaust beziehen und erarbeitet, wie Literatur die historisch beispiellosen Verbrechen aufarbeitet. Fluchtpunkt ihres Artikels ist die Frage danach, wie Schüler:innen an die Texte herangeführt und zu Reflexionen über das Thema angeregt werden können. **Lennart Bentler** widmet

sich der Erinnerungskultur, indem er Trettmanns *Stolpersteine* (2019) einer interdisziplinären Betrachtung aus Musikwissenschaft und Literaturwissenschaft unterzieht und didaktisch perspektiviert. Antisemitismusreflexionen stellt **Alexander Beltz** am Beispiel von Franz Fühmanns *Das Judenauto* (1962) an und zeigt, dass gerade die spezifische ästhetische Gestaltung des Textes Reflexionen über Verschwörungserzählungen ermöglicht.

II Alternative Welten, Dystopien und technologische Entwicklungen

Auch Texte, die Zukunftsvisionen oder alternative Welten entwerfen, können zu thematischen Reflexionen einladen. **Mark-Oliver Carl** typologisiert Dystopien und nimmt eine Systematisierung des Diskurses zu den dunklen Weltentwürfen vor, die er in didaktische und unterrichtspraktische Überlegungen münden lässt. Seine grundlegenden Betrachtungen ermöglichen eine neue Sicht auf das Genre der Dystopie und erlauben eine Orientierung auf dem schier unüberschaubaren literarischen Feld. Dabei entwickelt er Perspektiven, durch den Einsatz von Dystopien zu einer nebenbei erfolgenden Fokussierung von drängenden gesellschaftlichen Themen zu gelangen. **Lucas Alt** beschäftigt sich mit Texten, die das Thema der KI und der damit verbundenen technologischen Entwicklungen in den Blick nehmen und perspektiviert diese Entwürfe in didaktischer Hinsicht.

III Literatur und die Frage nach dem Menschsein

Philosophische Fragestellungen sind in Literatur und Medien keine Seltenheit, wie die Beiträge dieser Sektion darstellen. Die Sektion wird eröffnet von **Maneke Bondzio-Becker**. Der Beitrag entwickelt Perspektiven literarästhetisch-tierethischer Reflexionen am Beispiel der Auseinandersetzung mit der Hörspielserie *die drei???*. **Florian Wobser** betrachtet philosophische Sichtweisen auf Mensch-Tier- und Mensch-Maschine-Diskurse ausgehend von Verena Güntners Roman *Power* (2020) und **Marc Grohall** widmet sich der Literaturgeschichte und zeigt, wie im Rahmen des Literaturunterrichts Refle-

xionen zu geistesgeschichtlichen und philosophischen Positionen in Bezug auf Humanismus und Krieg/Frieden angestellt werden können.

IV Literatur und/vs. Realität

Friedemann Holder betrachtet am Beispiel der literarischen Verarbeitung von Gustav Mesmer, wie reale Vorlagen ästhetisch verarbeitet werden. Damit legt er Grundlagen für einen kontrastierenden Blick im Unterricht, der Einblicke in die Eigengesetzlichkeit von Literatur ermöglicht. **Martin Kasch** beleuchtet unter Bezugnahme auf Moritz Baßler und seinen Realismus-Begriff experimentelle Literatur von Dietmar Dath und zieht daraus Perspektiven eines Literaturunterrichts, der gerade zum gedanklichen Stolpern einlädt. Zum Abschluss des Bandes bietet **Frank Steinwachs** Einblicke in die Literaturdidaktik an Waldorfschulen und die übergeordnete Frage, welche Text-Welt-Subjekt-Verhältnisse hier angenommen werden.

Allen Beiträger:innen danke ich für die anregenden Aufsätze, die zahlreichen offenen Diskussionen, die Bereitschaft zur Überarbeitung und die zuverlässige Lieferung. Mein besonderer Dank gilt **Astrid Matthes** und **Oliver Renner** vom **Verlag Frank & Timme** für die großartige mentale Unterstützung, die Beratung bei Rechtsfragen und die überaus freundliche, verbindliche und beeindruckend präzise Zusammenarbeit. **Ann-Kathrin Koppenhöfer** gilt mein Dank für die Unterstützung, das zupackende Lektorat und die anregenden Diskussionen über die Primärtexte. Es ist nicht selbstverständlich, so intensiv, eigenständig und gründlich zu lekturieren, das kann nicht oft genug betont werden. Der **Universität Münster** danke ich von Herzen für die großzügige finanzielle Unterstützung.

Literaturverzeichnis

BAREIS, J. ALEXANDER (2019): Faktual und fiktional erzählte Welten. In: Bartsch, Christoph/Bode, Frauke (Hg.): *Welt(en) erzählen: Paradigmen und Perspektiven*. Berlin: de Gruyter, S. 89–114.

- BAUM, MICHAEL (2019): *Der Widerstand gegen Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2025): Literarästhetisches Lernen – Spannungsfelder der Literaturvermittlung und Perspektiven für ästhetische Erfahrungen. In: Bernhardt, Sebastian (Hg.): *Literarästhetisches Lernen außerhalb des Klassenzimmers*. Berlin: Frank & Timme, S. 9–48.
- BUBLITZ, HANNELORE/MAREK, ROMAN/STEINMANN, CHRISTINA L./WINKLER, HARTMUT (2010): Thesenbaukasten zu Eigenschaften, Funktionsweisen und Funktionen von Automatismen. Teil 2. In: Dies. (Hg.): *Automatismen*. Paderborn: Fink, S. 99–128.
- BRUNE, CARLO (2020): *Literarästhetische Literalität. Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal*. Bielefeld: transcript.
- EHLERS, SWANTJE (2016): *Literaturdidaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- EKE, NORBERT OTTO (2014): „Was ist. Spielen wir weiter?“ Praktiken der Entautomatisierung im Theater Heiner Müllers. In: Brauerhoch, Annette/Eke, Norbert Otto/Wieser, Renate/Zechner, Anke (Hg.): *Entautomatisierung*. Paderborn: Fink, S. 265–279.
- HUEMER, GEORG/NAGY, HAJNALKA (2025): KJL quergelesen – zwischen Ästhetik und Pragmatik. In: *ide*, 49/1, S. 5–12.
- INGARDEN, ROMAN (1972): *Das literarische Kunstwerk*. Berlin u. a.: de Gruyter.
- JAKOBSON, ROMAN ([1960] 2008): Linguistik und Poetik. In: Birus, Hendrik (Hg.): *Poesie der Grammatik und Grammatik der Poesie*. Bd. 1. Berlin u. a.: de Gruyter, S. 155–216.
- KEPSE, MATTHIS/ABRAHAM, ULF (2025): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmid, 5., vollständig überarb. Neuaufl.
- KIBLING, MAGDALENA/TÖNSING, JOHANNA (2024): Cancel Culture – Eine literaturdidaktische Silhouettierung. In: Kibling, Magdalena/Tönsing, Johanna (Hg.): *Einfach aussortieren? Anregungen für kritische Lektüren des Literaturkanons*. Berlin: Frank & Timme, S. 21–49.
- ODENDAHL, JOHANNES (2018): *Literarisches Verstehen. Grundlagen und didaktische Perspektiven*. Berlin: Peter Lang, 2. Aufl.
- ŠKLOVSKIJ, VIKTOR ([1916] 1994): Die Kunst als Verfahren. In: Striedter, Jurij (Hg.): *Russischer Formalismus. Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa*. München: Fink, S. 3–35.

I

GESELLSCHAFTLICHE THEMENFELDER

Eine narratologisch-linguistische Perspektive auf die Kategorie Geschlecht, didaktisch perspektiviert¹

Abstract

Dieser Beitrag stellt dar, wie Narratologie, linguistische Parameter sowie die Reflexion und Analyse der Kategorie Geschlecht zusammengedacht werden können. Er verfolgt das Ziel, die sprachlich-literarische Konstruktion der Kategorie in literarischen Texten offenzulegen, um sie darauf aufbauend didaktisch zu reflektieren und zu perspektivieren. Es handelt sich um die Entwicklung eines didaktisch orientierten Analysemodells mit spezifischen Leitfragen, das eine narratologisch stringente, linguistisch perspektivierte Sichtweise auf Mechanismen der Erzeugung expliziter und impliziter Bedeutungen in Bezug auf Geschlecht ermöglicht. Der Beitrag möchte dabei deutlich machen, dass ein solch hochgradig analytischer Ansatz nicht dazu führt, den Blick auf die Ästhetik des Textes zu verstellen oder diese gar zu negieren, sondern im Gegenteil gerade Möglichkeiten bietet, ein Beschreibungsinventar für derartige ästhetische Darstellungsweisen zu erlangen. Für didaktische Anschlussüberlegungen mit einem Bezug auf Ästhetik erweist sich eine solche linguistisch-narratologische Klarheit als hochgradig zentral, um im Vermittlungskontext eine konzise, aber den ästhetischen Text würdigende Sichtweise herausarbeiten zu können.

Keywords: Narratologie; Textlinguistik; Geschlecht; Geschlechterreflektierende Deutschdidaktik

.....

1 Der Beitrag entwickelt grundlegende Überlegungen für Kinderliteratur ebenso wie für Literatur für die Sekundarstufen und erscheint daher auch im Band *Literaturunterricht in der Primarstufe zwischen Themenorientierung und Ästhetik*.

1 Einleitung

Die Kategorie Geschlecht ist gesellschaftlich hochgradig relevant und auch in der (Kinder- und Jugend-)Literatur sehr präsent. Auch in Texten, die sich nicht explizit der Kategorie Geschlecht nähern, erweist es sich als zentral, Möglichkeiten einer Beobachtung dieser Kategorie zu haben (vgl. dazu auch Bernhardt 2025, i.E.). Das Anliegen dieses Beitrags besteht in der Entwicklung eines Modells für die didaktisch orientierte Analyse von Implikationen, Normen und Werten in Bezug auf die Kategorie Geschlecht. Um sich einer geschlechterreflektierenden Analyse mithilfe narratologischer und textlinguistischer Verfahren zu nähern, werde ich in einem ersten Schritt aufzeigen, welche linguistischen Parameter den Parametern der Narratologie entsprechen². Darauf folgen Ausführungen zum Konnex von Narratologie und Geschlecht³. Im dritten Schritt werden Narratologie, linguistische Parameter und die Parameter der Geschlechterreflexion und -analyse schließlich überblicksartig in einer Tabelle zusammengeführt und in einer kurzen Beispielanalyse zur Anwendung gebracht, um die Ergebnisse schließlich didaktisch zu reflektieren und zu perspektivieren. Damit kann dieser Beitrag als Ausgangspunkt einer geschlechterreflektierenden Narratologie verstanden werden, ebenfalls aber auch als theoretische Grundlage für eine didaktische Aufbereitung für einen geschlechterreflektierenden Deutschunterricht.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Narratologie und Textlinguistik

Die Linguistik widmet sich erst seit den 1960er Jahren verstärkt der Frage nach Textualitätskriterien und der Frage, was eine Zusammenstellung von Zeichen zu einem Text macht (vgl. dazu Adamzik 2016: 1 f.): Die entsprechend erst verhältnismäßig junge Textlinguistik widmet sich dabei vornehmlich der

.....
2 Diese Ausführungen gehen zurück auf den Beitrag: Bieker 2025.

3 Diese Ausführungen entstammen der Monographie: Bieker/Schindler 2023.

Analyse pragmatischer Äußerungen, um Kriterien zu erarbeiten, die einen Text ausmachen. Die Frage danach, inwiefern literarische Texte auch zu den Gegenstandsbereichen der Textlinguistik zählen können, gerät seit den frühen 2000er Jahren in den Blick, wenn Bilut-Homplewicz Prosa und Drama als künftige Aufgaben- und Forschungsfelder konturiert. Dabei geht es ihr vor allem um eine pragmatische Untersuchung der Textualitätskriterien (vgl. Bilut-Homplewicz 2003: 180). Die Frage, inwiefern eine solche Untersuchung zugleich Möglichkeiten bietet, die genuine Ästhetik der Texte zu konturieren, stellt sich als zentral dar und bildet bisher aus linguistischer Sicht einen blinden Fleck.

Aus linguistischer Sicht erscheint allerdings ein Schulterschluss von Linguistik und Literaturwissenschaft als Desiderat. So führt Ulla Fix aus:

Es zieht Germanisten beider Couleur offensichtlich zu vielem anderen mehr als zum genauen Blick auf die Sprache. Dafür gibt es gute wissenschaftstheoretische Gründe: neue Fragestellungen, neue Bedürfnisse der Gesellschaft. Diese brachten und bringen z. B. auf der einen Seite strukturalistisches, destrukturalistisches, rezeptionsästhetisches, evolutionstheoretisches Denken und auf der anderen handlungs- und tätigkeitstheoretisches, systemtheoretisches, kognitives Herangehen hervor. Dies alles sind Ansätze mit Innovationskraft, von denen aber keiner die Sprachlichkeit ins Zentrum rückt. Eher erlauben, ja fordern sie es, über die Sprache hinwegzugehen. So kommt es zur Konzentration auf Inhalte, Handlungen, Intentionen, Themen etc., damit aber gleichzeitig zur Sprachvergessenheit. (Fix 2013, 80)

Dem kann an dieser Stelle gerade für strukturalistische Ansätze nur bedingt zugestimmt werden, für hermeneutische allerdings doch eher; aber auch viele (post-)strukturalistische Ansätze ziehen nur selten die Sprache der Grammatik zur Analyse und Dekonstruktion zurate. Literatursemiotische Ansätze (vgl. dazu einführend Krah 2016) widmen sich einer strukturalistisch orientierten Betrachtung des *discours* als sprachlicher Oberflächenebene und der *histoire* als logisch-semantischer Tiefenstruktur (vgl. Krah 2016: 53). Diese Position ist auch literaturdidaktisch anschlussfähig, wie Spinner (2018) ausführt. Li-

teraturwissenschaftlich-narratologische Verfahren haben eine strukturalistische Provenienz und basieren daher in erster Linie auf einer Betrachtung des *discours* (vgl. dazu ausführlich Bieker 2025). Narratologie versteht sich als interdisziplinäres Forschungsfeld, um aber den (scheinbaren) Graben zwischen Textlinguistik und Narratologie zu schließen, habe ich eine tabellari-sche Darstellung entwickelt, die narratologische Analyseaspekte (basierend auf Martínez/Scheffel 2020) und linguistische Marker zusammenbringt – mit dem Unterschied zu bisherigen Arbeiten wie beispielsweise der von Krah (2018), dass ich hier dezidiert grammatische Parameter heranziehe und narratologischen Aspekten gegenüberstelle, ohne zunächst inhaltliche Aspekte zu berücksichtigen. Von dieser Zusammenstellung erhoffe ich mir einerseits eine Erleichterung des disziplinenübergreifenden Sprechens über den Gegenstand Literatur und andererseits eine breitere Zugänglichkeit zum literarischen Gegenstand, vor allem im unterrichtlichen Setting.

Wenn Lars Bülow bezüglich dieses konträren Agierens hinsichtlich literarischer Texte nun konstatiert, dass „aus guten Gründen [...] anzunehmen [ist], dass die grammatische Struktur von Texten – neben vielen anderen Faktoren – zur Textbedeutung beiträgt [und] [e]s also geboten [ist], sprachwissenschaftliche Erkenntnisse für literaturwissenschaftliche Fragestellungen nutzbar zu machen“ (Bülow 2015: 372), dann soll diesem im Folgenden nachgegangen werden, und zwar in der Form, als dass aufgezeigt wird, welche sprachlichen Marker die gleichen Aspekte im Text markieren wie jene Parameter der Narratologie.

Im Folgenden werden narratologische Parameter vorgestellt, um dann linguistische Marker herauszuarbeiten, die auf den jeweils genannten narratologischen Parameter verweisen. Die Ausführungen zu den narratologischen Analyseaspekten orientieren sich an Matías Martínez und Michael Scheffel (2020), wo sie in aller Ausführlichkeit besprochen werden.

Bezüglich der narratologischen Aspekte liegt im Folgenden der Fokus auf dem *Wie* der Erzählung, das heißt auf der Ebene des *discours*. Die drei Oberkategorien der Analyse der Darstellungsebene sind die Zeit, der Modus und die Stimme.

narratologische Analyseaspekte			linguistische Marker	
Zeit	Ordnung	chronologisch	gleichbleibend	Veränderung des Tempus
		anachronisch	sich verändernd	
		achronisch	inkonsistent	
	Dauer	Isochronie	keine Dauer-/Frequenzadverbien	Temporaladverbien (TA)
		Raffung	summarische TA	
		Ellipse	TA der Reihenfolge	
		Dehnung	dehnende TA	
		Pause	keine TA	
	Frequenz	singulativ	Frequenzadverb tatsächlicher Wiederholung im Text (einfach)	Markierung der Frequenz
		anaphorisch	Frequenzadverb tatsächlicher Wiederholung im Text (mehrfach)	
		repetitiv	identische Wortwiederholung	
		iterativ	entsprechende Frequenzadverbien	
Modus	Distanz	narrativ	vorhanden	Inquit-Formeln
		dramatisch	nie vorhanden	
	Fokalisierung	Nullfokalisierung	reflexive, emotive, deskriptive Konstruktionen	Grad an Subjektivität in Sprachhandlungen
		interne Fokalisierung	emotive Konstruktionen	
		externe Fokalisierung	deskriptive Konstruktionen	

narratologische Analyseaspekte			linguistische Marker	
Stimme	Zeitpunkt des Erzählens	gleichzeitiges Erzählen	Präsens	Tempus
		späteres Erzählen	Vergangenheit	
		früheres Erzählen	Zukunft	
	Ort des Erzählens	extradiegetisch	eine Person, keine <i>verba dicendi</i>	Anzahl der Personen und Anzahl <i>verba dicendi</i>
		intradiegetisch	zwei Personen, <i>verba dicendi</i> der zweiten eingeführten Person	
		metadiegetisch	drei Personen, <i>verba dicendi</i> der zweiten und dritten eingeführten Person	
		meta-meta-diegetisch	vier Personen, <i>verba dicendi</i> der zweiten, dritten und vierten eingeführten Person	
	Stellung der Erzählinstanz zum Geschehen	heterodiegetisch	3. Pers. Sg.	Person und Numerus des Verbs
		homodiegetisch	1. Pers. Sg.	
		autodiegetisch		

Tabelle 1: Narratologische Parameter und linguistische Marker

2.1.1 Zeit

Die narratologische Analyse der Zeit (vgl. Martínez/Scheffel 2020: 33–49) wird unterteilt in jene der Ordnung, der Dauer und der Frequenz. Wird die **Ordnung** analysiert, geht es um die Reihenfolge der Erzählung. Diese kann *chronologisch* sein, d. h. es wird in der Reihenfolge erzählt, in der sich die Ereignisse innerhalb der Diegese zutragen. Wird von den Ereignissen in einer anderen Reihenfolge berichtet, liegt *anachronisches* Erzählen vor. Wird dabei ein Ereignis nachträglich erzählt, handelt es sich um eine *Analepse*, wird es vorweggenommen, liegt eine *Prolepse* vor. Ist die Chronologie nicht nachzuvollziehen, liegt eine *Achronie* vor. Aus linguistischer Perspektive lässt sich eine *chronologische Erzählung* an einem *gleichbleibenden Tempus* erkennen,

eine *anachronische* an einem *sich verändernden Tempus* und die *Achronie* an einem *kaum nachzuvollziehenden Tempuswechsel*.

Die narratologische Analyse der **Dauer** untersucht das Verhältnis von erzählter Zeit und Erzählzeit. Bei der *Isochronie*, auch *zeitdeckendes Erzählen* genannt, entsprechen sich die erzählte Zeit und die Erzählzeit. Linguistisch betrachtet finden sich hier *keine Dauer- oder Frequenzadverbien*. Ist die *Erzählzeit kürzer als die erzählte Zeit*, liegt *zeitraffendes* oder auch *summarisches Erzählen* vor. Linguistisch wird die Raffung durch *summarische Temporaladverbien* abgebildet. Die Extremform des zeitraffenden Erzählens ist die *Ellipse*; die Erzählung steht dann komplett still. Zeitsprünge markieren in der Regel eine Ellipse, die linguistisch durch *temporale Adverbien der Reihenfolge* ausgedrückt werden. Ist die *Erzählzeit länger als die erzählte Zeit*, liegt *zeitdehnendes Erzählen* vor; linguistisch markiert durch *dehnende Temporaladverbien*. Hier ist die Extremform die Pause, in der die Erzählung zwar weitergeht, es aber keine Handlung gibt. Zur Erzeugung einer solchen Pause finden sich aus linguistischer Perspektive keine Temporaladverbien und auch keine Bezüge zur Handlung.

Die Analyse der **Frequenz** untersucht, wie oft ein Ereignis erzählt wird. Beim *singulativen Erzählen* wird einmal erzählt, was sich einmal ereignet hat; aus linguistischer Perspektive entspricht dem eine Synchronizität von temporalem Adverb aus dem Bereich Frequenz (z. B. häufig, früher, mehrfach) mit einer tatsächlichen Wiederholung im Text in einmaliger Ausführung. *Anaphorisches Erzählen* liegt dann vor, wenn mehrfach erzählt wird, was sich auch mehrfach ereignet hat; hier liegt aus linguistischer Perspektive die gleiche Synchronizität vor wie beim singulativen Erzählen, allerdings in mehrfacher Ausführung – ebenso oft wie erzählt wird. *Repetitives Erzählen* liegt vor, wenn wiederholt erzählt wird, was sich einmal ergeben hat. Eine identische Wortwiederholung markiert das repetitive Erzählen. Genau andersherum verhält es sich beim *iterativen Erzählen*, hier wird einmal erzählt, was sich mehrfach ereignet hat. Iteratives Erzählen wird aus linguistischer Perspektive ausgedrückt durch *temporale Adverbien aus dem Bereich Frequenz*.

2.1.2 Modus

Die Analyse des Modus (vgl. Martínez/Scheffel 2020: 50–70) wird unterteilt in die Analyse der **Distanz** und der **Fokalisierung**. Bei der Analyse der **Distanz**

geht es um die *Distanz zwischen Erzähltem und Vermittlung*, wobei die Distanz im narrativen Modus größer ist als im dramatischen Modus. Die größere Distanz im narrativen Modus wird über die Markierung nichtsprachlicher Ereignisse durch die Erzählinstanz erzeugt. Sprachlich markiert wird dies durch *Inquit-Formeln*, mitunter, aber nicht zwangsläufig, in Kombination mit erzählenden Verben. Im dramatischen Modus ist keine Erzählinstanz sichtbar, die Vermittlung des Erzählten findet unmittelbar(er) statt. Es gibt folglich keine *Inquit-Formeln*, es können *verba dicendi* sowie erzählende Verben vorliegen, aber nie eine grammatische Personenmarkierung auf der ersten Erzählebene.

Die Frage nach der **Fokalisierung** untersucht die Frage, aus wessen Sicht erzählt wird. Dabei gibt es drei Formen der Fokalisierung. Bei der *Nullfokalisierung* hat die Erzählinstanz die Übersicht und weiß/sagt damit mehr als irgendeine Figur weiß/wahrnimmt. Auf sprachlicher Ebene liegt eine Kombination aus *reflexiven, emotiven und deskriptiven Konstruktionen* vor. Weiß/sagt die Erzählinstanz genauso viel wie eine Figur, dann liegt eine *interne Fokalisierung* vor; in diesem Fall finden sich subjektive Sprachhandlungen in Form von *emotiven Konstruktionen*. Eine *externe Fokalisierung* liegt vor, wenn die Erzählinstanz nur eine Außenperspektive auf das Geschehen hat. Dabei weist der Text *deskriptive Konstruktionen* vor.

2.1.3 Stimme

Bezüglich der Stimme (vgl. Martínez/Scheffel 2020: 70–88) kann die Analyse unterteilt werden in jene des *Zeitpunkts des Erzählens*, des *Orts des Erzählens* und der *Stellung der Erzählinstanz zum Geschehen*. Der Zeitpunkt des Erzählens kann gleichzeitig, früher oder später sein. Gleichzeitiges Erzählen ist gegenwärtiges Erzählen, das Tempus ist Präsens. Beim späteren Erzählen liegt der Zeitpunkt des erzählten Ereignisses vor dem Zeitpunkt des Erzählens, das Ereignis liegt also in der Vergangenheit. Hier werden Zeitformen der Vergangenheit verwendet. Beim früheren Erzählen ist es andersherum, hier liegt das Ereignis, über das berichtet wird, in der Zukunft, es liegen folglich Zeitformen der Zukunft vor.

Bei dem *Ort des Erzählens* geht es um die Frage, auf welcher Ebene der Erzählung erzählt wird. *Extradiegetisches Erzählen* liegt vor, wenn die Erzählinstanz erzählt. Erzählt eine Figur der Erzählung, liegt *intradiegetisches Er-*

zählen vor. Berichtet eine Figur von Erzählungen anderer Figuren, liegt *metadiegetisches Erzählen* vor. *Meta-metadiegetisches Erzählen* liegt dann vor, wenn Figuren von Erzählungen von Erzählungen anderer Figuren erzählen. Dies kann immer so weiter fortgeführt werden. Linguistisch markiert sind die jeweiligen Ebenen als grammatische Kategorie durch die *Anzahl der Personen* sowie die Anzahl und Zuordnung der *verba dicendi*, was konkret meint: Auf der *extradiegetischen Ebene* gibt es eine Person und *keine verba dicendi*, die dieser Person zugehörig sind; hier gibt es nur die Erzählinstanz. Auf der *intradiegetischen Ebene* gibt es *zwei Personen und einmal verba dicendi*, die der zuletzt eingeführten Person zugeordnet werden können. Auf der *metadiegetischen Ebene* gibt es *drei Personen und zweimal verba dicendi*: zum einen die gleiche Zuordnung wie eine Stufe zuvor und zum anderen neu hinzukommende *verba dicendi*, zugehörend zu der zuletzt eingeführten Person. So geht es schließlich auf jeder folgenden Erzählebene weiter.

Die **Stellung der Erzählinstanz zum Geschehen** kann *heterodiegetisch*, *homodiegetisch* und *autodiegetisch* sein. Eine *heterodiegetische Erzählinstanz* kann identifiziert werden, wenn die Erzählinstanz selbst nicht als Figur in der erzählten Welt auftritt. Sprachlich markiert ist dies durch die *3. Person Singular*. Eine *homodiegetische Erzählinstanz* ist hingegen selbst Teil der Erzählung, tritt dort also als Figur auf, jedoch nicht als Hauptfigur. Ist die Figur die Hauptfigur, dann liegt *autodiegetisches Erzählen* vor. Sowohl die homodiegetische Erzählinstanz als auch die autodiegetische sind erkennbar an der Verwendung der *1. Person Singular*.

2.2 Narratologie und Geschlecht

Auch wenn Geschlecht keine ontologische Grundvoraussetzung des literarischen Erzählens darstellt, lohnt es sich, der These nachzugehen, dass die Kategorie Geschlecht ein ebenso fester Bestandteil des Erzählens ist wie Ereignis und Subjekt und dass ohne den Rückgriff auf Geschlecht längere Erzählungen praxeologisch schlicht unmöglich sind (vgl. Lanser 2018: 680). Dementsprechend fragen Kirsten Schnindler und ich uns in dem Band *Deutschdidaktik und Geschlecht* (2023), welcher Mittel man sich bedienen kann, um einen Erzähltext hinsichtlich der Kategorie Geschlecht zu analysieren. Die Erzähl-