universität wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Gehört Literatur gehört? Die Potentiale von Lesungen im DaF/DaZ-Unterricht

verfasst von / submitted by

Tabea Wolfsgruber, MA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	A 190 333 299
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Lehramt Deutsch und Philosophie/Psychologie
Betreut von / Supervisor:	Prof. i.R. Mag. Dr. Renate Faistauer

Danksagung

Zuallererst gebührt mein Dank Prof. Faistauer, die diese Diplomarbeit ermöglicht und betreut hat. Für die Inspiration, die hilfreichen Anregungen und die mühevolle Korrekturarbeit möchte ich mich herzlichst bedanken.

Dank gilt Kasper für das Durchsehen der Arbeit und für den Beistand bei Höhen und Tiefen.

Dank gilt meinen Eltern, für die Unterstützung und die Teilnahme.

Inhalt

1. Einleitung 7
   1.1 Thema und Fragestellung 7
   1.2 Forschungsstand 9
   1.3 Vorgehen 10
   A Theoretischer Teil 11
2. Über Ästhetik und Literatur 11
   2.1 Ästhetische Bildung 11
   2.2 Der Ist-Zustand des literarisch-ästhetischen Lernens 15
   2.3 Die Potentiale des literarisch-ästhetischen Lernens 17
   2.4 Symbolische Kompetenz 23
   2.5 Literarizität und Narrativität 26
3. Intermedialität 32
4. Die Lesung – der gehörte Text 38
   4.1 Geschichte des Vorlesens 38
   4.2 Allgemeines zur Lesung 41
   4.3 Hörbuch und Lesung 43
   4.4 Stimme als Gestaltungsmittel 46
   4.5 Radio und Literatur 50
   4.6 Lesungen im Radio heute – Relevanz und Formen 53
5. Gehörte Literatur bei Ö1 57
   5.1 Allgemeines 57
   5.2 Literarisches Archiv 58
   5.3 Begründung der Textauswahl 60
   B Analytischer Teil 62
6. Methodischer Ansatz 62
   6.1 Hermeneutisches Verfahren 62
   6.2 Reflexion 65
7. Analyse 69
   7.1 Vorgehensweise 69
   7.2 Analysekriterien 70
      7.2.1 Schwierigkeitsgrad nach Glaboniat 70
      7.2.2 Ästhetische Perspektive nach Müller 73
      7.2.3 Stimme 76
   7.3 Marlen Haushofer *Der Drachen* 78
      7.3.1 Handlungsverlauf 79

7.3.2 Schwierigkeitsgrad 80
7.3.3 Ästhetische Perspektive 83
7.3.4 Stimme 88
7.4 Hertha Kräftner *1. 10. 1950 Poesie und Polizei* 91
7.4.1 Handlungsverlauf 92
7.4.2 Schwierigkeitsgrad 93
7.4.3 Ästhetische Perspektive 97
7.4.4 Stimme 101
7.5 Erkenntnisse aus der Analyse 103
8. Leitfaden zur Auswahl von Lesungen für den DaF/DaZ-Unterricht 106
9. Fazit und Ausblick 108
10. Literatur 110
10.1 Primärliteratur 110
10.2 Sekundärliteratur 110
10.3 Internetquellen 116
10.4 Radiosendungen und Lesungen Online 117
11. Anhang 119
11.1 Zusammenfassung 119
11.2 Abstract 119
11.3 Primärliteratur 120

1. Einleitung

1.1 Thema und Fragestellung

Heute Abend – zwei einfache Worte mit einer scheinbar klaren Bedeutung: *heute Abend.* Diese Kombination von Worten lässt sich, richtet man den Blick über den Aussagegehalt der Mitteilung hin zu den möglichen Sprachhandlungen, in eine Vielzahl von Situationen integrieren, sei es die Verabredung zum romantischen Dinner, der Termin des geplanten Banküberfalls oder der Zeitpunkt des Urlaubbeginns. Roman Jakobson schreibt über einen Schauspieler, der sich zu diesen beiden Worten mehr als 40 Situationen überlegte und sie dann aussprach. Dies wurde aufgenommen und Leuten vorgespielt – beinahe jeder Kontext wurde von den Hörenden richtig erkannt, allein aufgrund der Aussprachevariation (vgl. Jakobson 1979, 90). Das Beispiel verdeutlicht die Wichtigkeit der Intonation für das Hörverstehen bzw. zeigt, wie anhand der Betonung Bedeutung generiert wird. Hörverstehen wird in der Forschungsliteratur von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (in Folge DaF/DaZ) als eine der Schlüsselkompetenzen (siehe u.a. Glaboniat 2008) gesehen. Das Hörverstehen ist eine der fünf Fertigkeiten, zählt mit dem Lesen zu den rezeptiven Aktivitäten und gilt als Basis für den Spracherwerb.

Den Rahmen dieser Diplomarbeit bildet ein Verständnis von Lehrtätigkeit, das sich einer ganzheitlichen Bildung verschreibt, die natürliche Komplexität von Sprache beachtet und einen kreativen, selbstbestimmten Zugang zum Sprachenlernen fordert. Dafür sind vielfältige Unterrichtsmaterialien essentiell – verschiedene Textsorten und Medien sollten Teil des Unterrichts sein, um die Lernenden auch auf die komplexe und vielfältige Alltagsrealität vorzubereiten. Sowohl Authentizität als auch Text- und Medienvielfalt gelten in der aktuellen Forschung als wichtige Eckpfeiler guten Unterrichts. Unterrichtende sind stets auf der Suche nach Material für den Unterricht – Material, das authentisch, abwechslungsreich, interessant, natürlich komplex und gut verfügbar ist. Solches Material ist oft aus Alltagssituationen entnommen, man denke an Bahnhofsdurchsagen, Wetterberichte oder Interviews im Radio. All diese alltägliche Situationen werden im Unterricht thematisiert und finden sich auch in vielen Lehrwerken.

Der Anblick von Kunst zählt aber auch zu den Situationen des Alltags, man denke hierbei an Architektur, Design, Musik oder Film – all diese ästhetischen Objekte sind aus der heutigen Alltagsrealität nicht mehr wegzudenken und damit Teil des Lebens. Dazu gehört auch

die Literatur – das Lesen ist eine beliebte Freizeitbeschäftigung vieler Menschen und auch, wenn der Buchhandel unter der fortschreitenden Digitalisierung unter Druck steht, erfreut er sich dieses Jahr wieder steigender Verkaufszahlen (vgl. BOEV online).

In den letzten Jahren ist auch ein Trend zum Hören von Literatur zu verzeichnen, man denke hierbei an den Erfolg des Hörbuchs. Dies bedeutet, dass auch gehörte Literatur zum Alltag vieler Menschen zählt und deshalb im Unterricht ihren Platz finden sollte. Ästhetik und Hören sind auch aufgrund ihrer etymologischen Herkunft miteinander verwandt. Das aus dem griechischen stammende *aisthētikós* bedeutet das Wahrnehmbare; die Grundform basiert auf *audīre*, dies kommt aus dem Lateinischen und bedeutet hören (Kluge 2011: 66). Etymologisch sind somit Ästhetik und Hören miteinander verbunden.

Parallel ist ein Trend zum ästhetischen Hören in DaF/DaZ zu verzeichnen, man denke an Forschungen zum Poetry Slam oder zum Hörspiel (vgl. Redlinger 2019; Collazo 2014). Ein bisher noch nicht erforschtes Genre ist die Lesung, oder genauer: Lesungen im Radio. Dies sind gehörte Geschichten bzw. gehörte Literatur, sie sind authentisches Material, sprachlich in ihrer natürlichen Komplexität belassen und zeichnen sich aufgrund der vielfältigen Ausprägungen von Literatur durch hohe Diversität aus. Ziel dieser Diplomarbeit ist die theoretische Beschäftigung mit Lesungen im DaF/DaZ-Unterricht. Sie können als literarisch-ästhetische Materialien klassifiziert werden.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich die erste Forschungsfrage:

> **Welche Potentiale hat die Beschäftigung mit literarisch-ästhetischen Materialien im DaF/DaZ-Unterricht?**

Da die Beschäftigung mit ästhetischen Materialien, insbesondere mit Literatur, komplex ist, werden im ersten Abschnitt der Diplomarbeit ihre Potentiale angeführt. Dies dient der Erkenntnis, ob Mühe und Zeitaufwand gerechtfertigt sind bzw. welchen Mehrwert literarisch-ästhetische Materialien bieten. Es wird davon ausgegangen, dass die Beschäftigung mit Literatur durchaus ihre Berechtigung hat; im nächsten Abschnitt der Diplomarbeit wird folgende Frage beantwortet:

> **Inwiefern eignen sich Lesungen für den Einsatz im DaF/DaZ-Unterricht? Nach welchen Kriterien ist diese Eignung festzustellen?**

Um diese Frage zu beantworten, wird die Lesung als Genre klassifiziert und mit besonderem Augenmerk auf den DaF/DaZ-Bereich hin analysiert.

Als Resultat des Forschungsprozesses wird am Ende ein Leitfaden zur Auswahl von Lesungen angeführt. Dieser kann Unterrichtenden als Werkzeug dienen, anhand dessen die Eignung von Lesungen für die eigene Unterrichtstätigkeit festgestellt werden kann.

1.2 Forschungsstand

Bisher wurde das Genre Lesung in DaF/DaZ noch nicht beachtet. Forschungen finden sich, reiht man die Lesung in den Bereich des ästhetischen Hörens ein, in Bezug auf den Poetry Slam (siehe u.a. Lughofer 2019) und das Hörspiel (siehe u.a. Stocker 2017).

Im Bereich der Literaturwissenschaft und der Deutschdidaktik finden sich Untersuchungen zu gehörter Literatur. So widmete sich die Zeitschrift *Text + Kritik* im Jahr 2012 dem Thema „Literatur und Hörbuch" und setzte sich u.a. mit dem Unterschied von Lesen und Hören von Literatur (vgl. Lehmann 2012) oder dem Vorlesen als Kunstform (vgl. Kesting 2012) auseinander. Ähnliche Forschung findet sich auch in Bezug auf kognitionspyschologische Lesemodelle, bei denen die Hörbarkeit der Rede, sei es in gesprochener oder in geschriebener Form, im Mittelpunkt steht (vgl. Lösener 2015).

Weiters gibt es einige Studien, die die Effektivität des Vorlesens im Rahmen des Deutschunterrichts untersuchen. Belgrad (2015) erforschte in einer breit angelegten Studie, durchgeführt in mehreren Schulstufen, die Wirksamkeit des Vorlesens und kam zu positiven Ergebnissen: Es waren Fortschritte in der basalen Lesefähigkeit zu verzeichnen, die Schüler*innen griffen in ihrer Freizeit öfter zu Büchern und das Vorlesen gefiel den Schüler*innen. Bei der Studie wurden auch Hörbücher vorgespielt, dabei fielen die Ergebnisse schwächer aus, waren aber dennoch positiv.

In einer weiteren Studie untersuchte Gailberger (2010) das Simultane Hören und Lesen von Hörbüchern in der Hauptschule und kam auch zu positiven Ergebnissen. Bei allen Schüler*innen kam es zu einer Verbesserung der Lesekompetenz, festgestellt durch das Salzburger Lesescreening. Auch hier wurde eine Steigerung der Motivation festgestellt; der Leseprozess wurde als weniger anstrengend empfunden, das flüssige Lesen gefördert und durch die Expressivität der Stimme das Verstehen erleichtert.

1.3 Vorgehen

Die vorliegende Diplomarbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen analytischen Teil. Im theoretischen Teil werden zunächst die Potentiale literarisch-ästhetischen Lernens anhand aktueller Forschungsliteratur aufgezeigt (vgl. Kap. 2). Um dies zu erreichen wird der Bogen gespannt von philosophischen Positionen, die Bildung mit Ästhetik in Zusammenhang setzen, über den Stellenwert der Ästhetik im Rahmencurriculum GER bzw. im Unterricht, hin zu den Potentialen des ästhetischen Lernens. Der Literatur kommt dabei ein besonderer Stellenwert zu, da sie sich in besonderer Weise dazu eignet, symbolische und narrative Kompetenz zu fördern.

Vor der genaueren Beschäftigung mit der Lesung wird ein Kapitel über Intermedialität (vgl. Kap. 3) angeführt. Da sich diese Diplomarbeit mit gehörten Geschichten auseinandersetzt, ist die Intermedialität ein essentieller Faktor: Ein geschriebener Text wird vorgelesen und den Rezipient*innen durch das Medium Radio auditiv vermittelt.

Darauf erfolgt die Klassifizierung des Genres Lesung (vgl. Kap. 4). Nach einer kurzen Geschichte des Vorlesens wird eine allgemeine Definition vorgeschlagen und verschiedene Formen der Lesung werden aufgezeigt. Ein Unterkapitel zum Hörbuch zeigt Parallelen und Unterschiede zur Lesung auf. Im Anschluss daran erfolgt eine detaillierte Beschreibung der Stimme, da sie *das* Ausdrucksmittel der Lesung ist. Am Ende des Kapitels werden Literatur und Radio in Zusammenhang gebracht und dadurch der theoretische Teil zum Genre Lesung abgeschlossen.

Im analytischen Teil der Diplomarbeit erfolgt zunächst die Beschreibung der Methode, nämlich des hermeneutischen Verfahrens (vgl. Kap. 6). Anschließend werden für die Analyse des Genres Lesung drei Kriterien vorgeschlagen: Lesungen als *gehörte* Texte, Lesungen als *literarisch-ästhetische* Texte und Lesungen als *gesprochene* Texte (vgl. Kap. 7.2). Dadurch ergibt sich eine Dreiteilung der Analyse in Schwierigkeitsgrad von Hörtexten, literarisch-ästhetisches Lernen und Stimme.

Diese Kriterien werden an zwei Lesungen angewendet, nämlich bei Marlen Haushofers *Der Drachen* (vgl. Kap. 7.3) und Hertha Kräftners *1. 10. 1950 Poesie und Polizei* (vgl. Kap. 7.4).

Nach der Analyse folgt der Leitfaden zur Auswahl von Lesungen (vgl. Kap. 8). Dieser soll Unterrichtenden als Werkzeug dienen, um die Eignung von Lesungen für die eigene Zielgruppe zu bestimmen.

2. Über Ästhetik und Literatur

Das folgende Kapitel widmet sich der Bedeutung der ästhetischen Bildung für den DaF/DaZ-Bereich und dabei besonders der literarischen Bildung. Zunächst erfolgt eine allgemeine Betrachtung des Begriffs Ästhetik, indem einige philosophische Positionen, die Ästhetik und Bildung zusammen denken, vorgestellt werden. Darauf wird ein Überblick über den Ist-Zustand des ästhetischen Lernens in der Fremd- und Zweitsprachendidaktik gegeben. Dabei wird sowohl auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und den darauf basierenden Lehrwerken als auch auf empirische Studien Bezug genommen; anschließend werden die Potentiale des ästhetischen Lernens aufgezeigt. Am Ende des Kapitels werden zwei theoretischen Positionen, die der Literatur einen besonderen Stellenwert einräumen, genauer erläutert, nämlich das Konzept der symbolischen Kompetenz von Claire Kramsch, und die sich darauf beziehende ‚Didaktik der Literarizität' von Michael Dobstadt und Renate Riedner.

2.1 Ästhetische Bildung

Etymologisch stammt der Begriff Ästhetik aus dem griechischen *aísthēsis,* dies bedeutet übersetzt ins Deutsche in etwa Wahrnehmung. Nicht nur ist die Ästhetik die Philosophie der Kunst, sondern in der Wissenschaft wird sie als Theorie der sinnlichen Wahrnehmung und ihrer Reflexion definiert. Deshalb wird sowohl das ästhetisch betrachtete Objekt in den Blick genommen als auch die sinnliche Wahrnehmung berücksichtigt. Den Gegenstand der wissenschaftlichen Ästhetik können u.a. die Natur oder die individuelle Existenz bilden, den Hauptgegenstand stellen aber intentional hergestellte Kunstwerke dar. Diese gehen mit einer besonderen Weise der Wahrnehmung von Welt einher und nehmen deshalb eine Sonderstellung ein. Kunstwerke motivieren zu einer ästhetischen Betrachtung, indem durch das Wechselspiel von Einbildungskraft und Verstand die Zeichen eines Werkes gedeutet werden. Die ästhetische Wahrnehmung ist nicht reine Empfindung, sondern ergibt sich im Zusammenspiel mit dem Verstand – ästhetische Wahrnehmung verursacht deshalb eine distanzierende Reflexion der sinnlichen Zeichen (vgl. Wolf 2001, 3).

Bilder, Literatur, Film und Theater sind intentional hergestellte Kunstwerke und gehören damit in den Bereich des Ästhetischen. Darunter versteht man, um mit einfacheren Worten das vorher gesagte nochmals aufzugreifen, das Schöne und Anregende, etwas, das um seiner selbst willen und aufgrund seiner Erscheinung gefällt und nicht aufgrund seiner Funktion oder seines Nutzens (vgl. Laner 2018, 9). Um dies mit einem Beispiel zu erläutern: Eines der Werke des Künstlers Christian Ludwig Attersee[1] zeigt ein kniehohes, rosarotes A aus Plastik, konzipiert als Prothese, aber ausgestellt als Kunstwerk. Zwar hätte dieser Buchstabe theoretisch die Funktion einer Prothese, die in der Beschreibung des Werkes gepriesen wird, jedoch wird er diese Funktion nie erfüllen: Er steht in einem Museum und wird niemals getragen werden. Aber als Kunstwerk hat die Prothese Legitimation, trotz, oder treffender, aufgrund seines nicht vorhandenen Nutzens.

Im Folgenden werden einige philosophische Positionen vorgestellt, die Ästhetik mit Bildung in Zusammenhang setzen. Sie argumentieren positive Wechselwirkungen zwischen Kunst und individueller Bildung. Die Ästhetik wird dabei nicht als ein abgegrenzter Raum gesehen, sondern sie steht in unmittelbarer Beziehung zum Leben, wie bspw. das Lesen eines Buches, das Sehen eines Films oder das Spazieren durch eine Stadt. All diese doch alltäglichen Aktivitäten sind auch dem Bereich des Ästhetischen zuzuordnen. Die erläuterten philosophischen Konzepte der ästhetischen Bildung werden in Kapitel 2.3 über das literarisch-ästhetische Lernen wieder aufgegriffen und mit der Didaktik des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts in Zusammenhang gebracht. Dabei liegt der Fokus auf drei Argumenten für ästhetische Bildung, nämlich der Schulung einer besonderen Wahrnehmung, der Ermöglichung des Einnehmens verschiedener Perspektiven und der Förderung von Imagination. Diese Argumente werden ausgeführt, um schließlich Kunstwerke im DaF/DaZ-Unterricht zu legitimieren.

Zuallererst richtet sich der Blick auf die Kunstgeschichte und erwähnt die Tatsache, dass die ersten Zeugnisse menschlicher Kultur stets auch Kunstwerke beinhalten. Man könnte Kunst als anthropologische Konstante deklarieren, blickt man auf die Malereien der Höhle von Lascaux, denkt man an die Homerischen Epen, die vor ihrer Verschriftlichung mündlich tradiert worden waren oder blickt man auf die Venus von Willendorf, um auch ein lokales Beispiel zu nennen. Die ersten Zeugnisse menschlicher Kultur und Zivilisation sind stets begleitet von Kunstwerken: von Malereien, Geschichten oder Statuen.

[1] Das Belvedere 21 zeigte vom 1.2.2019-18.8.2019 die Ausstellung „Attersee. Feuerstelle“ mit Fokus auf seine frühen Werke.

Die Basis im Umgang mit Kunst ist die Leiblichkeit, und damit der eigene Körper. Die Menschen nehmen Kunst sinnlich wahr – dies kann mit den Augen, den Ohren oder auch mit dem ganzen Körper geschehen, wie bspw. bei Orgelmusik, die den gesamten Körper in Schwingung versetzt. Durch Kunstbetrachtung werden unmittelbar Gefühle ausgelöst – dies zeigt sich in allen Kunstformen, bspw. bei der Musik. Deshalb spielt Emotionalität eine wichtige Rolle in der Kunst, wobei das Individuum seinen Gefühlen nicht hilflos ausgeliefert ist, sondern die Möglichkeit hat, ein bewusstes Verhältnis zu Emotionen zu entwickeln und diese zu reflektieren. Diese Reflexivität, die durch Kunst gefördert wird, kann schließlich auf das eigene Leben übertragen werden (vgl. Fuchs 2018, 24).

Wie zu Beginn des Kapitels mit der Übersetzung des griechischen Wortes *aísthēsis*, dem etymologischen Ursprung des Wortes Ästhetik, bereits angedeutet wurde, nimmt die Wahrnehmung eine besondere Stellung bei der Betrachtung von Kunst ein. Ästhetische Erfahrung zeichnet sich durch eine spezielle Wahrnehmung aus, die eine besondere Intensität der Betrachtung und einen unverstellteren Blick auf Phänomene erlaubt. Alltägliche Wahrnehmungsweisen, das sind eingeübte, normalisierte Muster des Erfahrens, werden durch die Betrachtung von Kunst verändert, da sie einen Impuls zum tatsächlichen, aufmerksamen Hinhören und Hinsehen geben (vgl. Laner 2018, 99f). Der Phänomenologe Maurice Merleau-Ponty argumentiert, dass ästhetische Erfahrungen einen eigenen Erkenntniswert besitzen und ästhetische Praxis somit eine eigene Art von Wissen hervorbringt. Dieses Wissen liegt in der sinnlichen Erfahrung – die Betrachtung eines Kunstwerkes bringt bei den Betrachtenden etwas ins Wanken (vgl. ebd., 98f). Ästhetische Erfahrungen sind bildend, sie tragen zur Veränderung der Wahrnehmung bei und zeigen die starke sinnliche Kraft der Kunst. Dabei schaffen die Künstler*innen durch ihre Werke eine freie, ungezwungene Weise des Betrachtens von Welt, die sich nicht einfach herrschenden Zwängen unterordnen lässt. Durch Kunstbetrachtung öffnen sich neue Weisen des Sehens und die Öffnung der Wahrnehmung geht einher mit der Öffnung der Subjektivität (vgl. ebd., 101f).

Die beschriebene freie, ungezwungene Weise des Betrachtens von Welt wurde von Friedrich Schiller ausgeführt: Laut ihm versetzen ästhetische Erfahrungen das Individuum in einen freien Zustand – es ist das Argument der Freiheit bzw. der Emanzipation. Dieser freie Zustand ist demnach Grundlage für eigentätige ethische Überlegungen und Erkenntnisleistungen (vgl. Rittelmeyer 2013, 220). Wichtig bei der ästhetischen Erfahrung ist nicht das Kunstwerk selbst, sondern was es im Subjekt auslöst, nicht der Bezug zum Ding, sondern der Bezug zu sich selbst steht im Fokus (vgl. Laner 2018, 126f).

Schiller stellt die Freiheit ins Zentrum seiner Überlegungen zur Ästhetik, denn erst im Licht der Kunst werden Freiheit und Autonomie erfahrbar. Ein Kunstwerk ist gefertigt nach Regeln, das es sich selbst gegeben hat und kann diese auch überschreiten. Deshalb vermag Kunst auch eine Trägerin von Bildungsprozessen zu sein: Durch Kunst kann das Individuum Freiheit und Autonomie erfahren und damit selbst auch frei werden. Bevor der Mensch politisch und moralisch weitsichtig agieren kann, muss er zuerst frei sein. Somit ergibt sich die moralische und politische Notwendigkeit der ästhetischen Bildung. Schiller macht diese Anmerkungen aufgrund der Enttäuschung über den Ausgang der französischen Revolution; diese hatte nicht, wie gefordert, zu Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit geführt, weshalb Schiller mit dem politischen Status quo unzufrieden war. Er suchte einen Ausgang aus diesem Status und sah diesen in der Schönheit. In seiner Abhandlung *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* führt er den Zusammenhang von ästhetischer Bildung und Freiheit umfassend aus. Trieb und Vernunft sind die widerstrebenden Elemente in den Menschen und durch ästhetische Erfahrungen können diese in Einklang gebracht werden. Somit entsteht eine Balance im Menschen[2] mit dem Ziel eines ästhetischen Zustandes für die gesamte Gesellschaft – eine politisch-gesellschaftliche Situation ohne Hierarchien, ohne Unterdrückung oder Beherrschung (vgl. Laner 2018, 130ff).

Schillers Thesen wurden von vielen Philosoph*innen rezipiert und dienen bis heute als Bezugsrahmen für philosophische Konzepte, die sich mit Ästhetik und Bildung auseinandersetzen. Die abschließenden Absätze widmen sich zwei Theoretikerinnen, die an Schillers Überlegungen anknüpfen und sie auf die heutige Zeit übertragen.

Hannah Arendt bezieht sich wie Schiller auf die politische Notwendigkeit der ästhetischen Bildung, legt aber einen anderen Schwerpunkt: Nicht die individuelle Freiheit liegt im Mittelpunkt ihrer Überlegungen, sondern ihr Hauptanliegen ist das Frei-Werden für das Zusammenleben mit anderen. Grundlage für eine Befreiung von persönlichen Beschränkungen und für den intersubjektiven Aushandlungsprozess liegt im Bestreben, gemeinsam mit anderen Menschen über das Schöne zu urteilen. Politik als eine Angelegenheit der Vielen ist öffentlich. Auch Kultur und Kunst müssen in den öffentlichen Raum getragen werden – dann können sie ihr Bildungspotential entfalten. Kunst ist politisch, weil sich der Blick der ästhetischen Selbsterfahrung weg vom einzelnen Individuum, hin auf andere richtet. Ästhetische Erfahrung ist selbstreflexiv, das Individuum öffnet sich für andere und überschreitet somit

[2] Dies ist vermutlich ein Rekurs auf Aristoteles: Das glückliche Leben, die *eudaimonia*, lässt sich durch die richtige Mitte, die *mesotes*, erreichen. Zwischen Feigheit und Tollkühnheit liegt die Tapferkeit, die Mitte zwischen zwei Extremen, dem Übermaß und dem Mangel, wird angestrebt.

die individuelle Begrenztheit. Das Urteilen kann einen diskursiven Raum eröffnen, Geschmack kann zur Humanisierung beitragen – diese Humanität ist für Arendt nicht das blinde Folgen rationaler Prinzipien und Logiken, sondern ein Inbeziehungtreten zu anderen, ein Aushandeln, wie wir leben wollen. Durch ästhetische Betrachtung werde ich frei für andere, ich kann mich an die Stelle von anderen versetzen und so ihre Perspektiven einnehmen (vgl. Laner 2018, 135f).

Gayatri Chakravorty Spivak betont in Bezug auf ästhetische Bildung den Aspekt der Vorstellungsbildung bzw. Imagination und der dadurch unterstützten Selbstpositionierung. Voraussetzung des ästhetischen Erfahrens ist, wie Spivak betont, eine ausgebildete Lesefertigkeit. Ästhetische Bildung fördert die Literalität, nämlich zu lesen, zu entziffern und sich imaginative Welten zu erschließen und damit die Einbildungskraft zu stärken. Nicht vorhandene Dinge werden vorstellbar gemacht und jenen wird eine Stimme gegeben, die ansonsten nicht gehört werden. Durch ästhetische Bildung wird der gesellschaftliche Raum hinterfragt, man lernt, sich neu zu positionieren und auch, sich selbst zu verändern (vgl. Laner 2018, 158f).

Auch Manfred Schewe, um die theoretischen Überlegungen zum DaF/DaZ-Bereich hinzuführen, betont das Argument der Vorstellungskraft:

> „Kunst setzt auf die Aktivierung von Vorstellungskraft. Nur indem wir uns Bilder vom Möglichen schaffen, können wir frisch auf die gegenwärtige Bildungswirklichkeit blicken und erschaffen, was über diese hinausweist.“ (Schewe 2014, 168)

2.2 Der Ist-Zustand des literarisch-ästhetischen Lernens

Seit einigen Jahren gibt es ein verstärktes Interesse an ästhetischer Bildung im DaF/DaZ-Bereich, weshalb man mehrere Publikationen[3] zu den Themen ästhetisches Lernen, Literatur, Film und intermediales Lernen findet[4].

Dass Kunst mittlerweile zur Unterrichtsnormalität gehört, kann aber nicht gesagt werden: Im deutschsprachigen Raum herrscht ein gewisser Argumentationszwang, warum Kunstwerke Unterrichtsgegenstand sein sollen. Dies zeigen die divergierenden Positionen – einerseits die Forderungen seitens der Wissenschaft – andererseits die Unterrichtsrealität

[3] Siehe u.a. Bernstein/Lerchner (2014), Ewert et.al (2011), Welke/Faistauer (2019), Küster et.al (2015), Moraitis et.al. (2018).
[4] Auch Projekte, die Sprachenlernen durch Kunst fördern, werden finanziert, wie bspw. das EU-Projekt *LALI – Language and Literacy Learning Trough Art*, das in Wien durch den *stand129* vertreten ist.

vermittelt durch Lehrwerke: Wird seitens der Wissenschaft seit Jahren Authentizität, Komplexität und Textvielfalt gefordert, weisen neueste Lehrwerke eine Tendenz zur Vereinfachung in jenen Bereichen auf[5]. Effizienz und somit eine schnelle Vorbereitung auf das (Berufs-)Leben stehen v.a. im DaZ-Bereich im Mittelpunkt vieler Kurse.

Ähnliches lässt sich in den Rahmencurricula feststellen: Beim Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) wird Literatur explizit nur anhand folgender Kannbeschreibungen erwähnt: Beim Unterpunkt Leseverstehen auf B2-Niveau: „Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen." (Goethe-Institut online) und auf C1-Niveau: „Ich kann lange, komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Stilunterschiede wahrnehmen." (ebd.). Beim Schreiben auf C2-Niveau: „Ich kann Fachtexte und literarische Werke schriftlich zusammenfassen und besprechen." (ebd.). Auf den anderen Niveaustufen findet sich keine Beschreibung von ästhetischen oder literarischen Fähigkeiten.

Aktuelle Lehrwerke nehmen stets Bezug auf den GER und orientieren sich bei Themen und Inhalten an den Kannbeschreibungen des entsprechenden Niveaus. Da Literatur, wie vorhin angeführt, erst auf B2-Niveau erwähnt wird, ist sie in Lehrwerken bei den Niveaus A1, A2 und B1 kaum vorhanden. Dies hat Auswirkungen auf die Unterrichtsrealität, da oft ein Lehrwerk Kursgrundlage ist.

Badstübner-Kizik führte 2015 eine Studie mit Fremdsprachenlehrkräften in Polen und Tschechien durch und kam zu dem Ergebnis, dass Literatur eine bloß marginale Stellung im fremdsprachlichen Deutschunterricht einnimmt. Literatur steht, bezogen auf die Häufigkeit der Verwendung im Unterricht, an vorletzter Stelle vor Fachtexten. Nur 68% der Unterrichtenden bejahten die Frage, ob sie Literatur im Unterricht verwendeten. Wird Literatur im Unterricht thematisiert, dann geschieht dies meist in schriftlicher Form. Mehrere Gründe wurden für den seltenen Einsatz von Literatur angegeben: Die mangelnde Kompatibilität von Programm und Anforderungen; Literatur gilt als zu schwierig und zu zeitaufwendig; den Schüler*innen wird mangelndes Interesse an ihr attestiert. Teil der Studie war auch die Frage, welche Autor*innen im Unterricht behandelt werden; dabei zeigte sich, dass unter den genannten Autoren keine einzige Autorin vertreten war (vgl. Badstübner-Kizik 2015, 77f).

[5] Bei der ÖDaF-Jahrestagung 2019 stellte der Klett-Verlag das Lehrwerk *Netzwerk neu* vor, bei der eine Überarbeitung des Lehrwerks *Netzwerk* vorgenommen worden war; die Änderungen betrafen u.a. die Reduktion von Komplexität in Bezug auf die Lexik, da nur noch der für die Niveaustufe passende Wortschatz (lt. GER) im Lehrwerk vorkommt.

Eine etwas aktuellere Studie führte Miriam Houska durch. In ihrer Dissertation untersuchte sie den (heimlichen) Literaturkanon von Lektor*innen des Österreichischen Austauschdienstes (OeAD) und kam u.a. zu dem Ergebnis, dass Autorinnen unterrepräsentiert sind. Nur zwei Frauen, nämlich Elfriede Jelinek und Ingeborg Bachmann, wurden von den Lektor*innen bei der Frage nach den thematisierten Autor*innen häufiger als vier Mal genannt. Die anderen, 19 an der Zahl, waren allesamt Männer (vgl. Houska 2016, 342).

Im GER, in Lehrwerken und im Unterricht wird dem literarisch-ästhetischen Lernen kaum Platz eingeräumt. Deshalb stellt sich die Frage, ob ästhetisch-literarische Gegenstände über didaktisches Potential verfügen, das sie so wertvoll macht, um ihre Thematisierung im Unterricht zu erstreben und somit einen Mehrwert im Unterricht anzubieten, den andere Gegenstände nicht aufweisen (vgl. Küster 2015, 15). Diese Frage wird im nächsten Kapitel beantwortet, indem Argumente für eine gewinnbringende Thematisierung von Literatur aufgelistet werden. Diese Argumente nehmen Rückgriff auf das Kapitel 2.1 über die ästhetische Bildung, bzw. setzen die philosophischen Argumente am Beispiel der Literatur fort.

2.3 Die Potentiale des literarisch-ästhetischen Lernens

Wie anhand des GERs kurz angeschnitten wurde, ist die Realität des Bildungsverständnisses heute ein pragmatisches – Bildungsinhalte werden standardisiert und auf abprüfbare Kompetenzen reduziert. Dabei bleibt wenig Raum für sinnlich orientiertes Wahrnehmen oder subjektbezogenes Interpretieren von Wirklichkeit, den Zielen der ästhetischen Bildung. In Zusammenhang mit diesem Bildungsverständnis steht auch, dass sich Bildung nicht an ökonomischer Verwertbarkeit orientieren, sondern individuelle Lernprozesse in Gang setzen sollte (vgl. Schier 2014, 3f).

Die Zweckrationalisierung der schulischen Standard- und Outputorientierung (dies gilt auch für den DaZ-Bereich[6]) nimmt keine Rücksicht auf einen ganzheitlichen Bildungsbegriff, bei dem sich Bildung nicht in dem erschöpft, was abprüfbar ist. Themen und Inhalte des Unterrichts können z.T. nicht kurzfristig abgerufen werden, sondern entfalten sich erst mit

[6] Man denke hierbei an die Erfüllung des Modul 1 der österreichischen Integrationsvereinbarung: Drittstaatsangehörige sind verpflichtet innerhalb von 2 Jahren Deutschkenntnisse auf A2-Niveau und Kenntnisse der Rechts- und Gesellschaftsordnung nachzuweisen (vgl. Österreich.gv online). Dies bedeutet in den meisten Fällen das Bestehen einer standardisierten A2-Prüfung, angeboten seitens des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) oder des Österreichischen Sprachdiploms (ÖSD). Dies hat Auswirkungen auf den Sprachunterricht, der die Lernenden auch auf die Prüfung vorbereitet. Dadurch wird Sprache auf einen standardisierten Output reduziert.

deutlicher Verzögerung. Ist die Normierung eines Inhaltes unmöglich, wie dies bspw. bei der Rezeption von Kunstwerken ist, wird er in der zurzeit laufenden Debatte um Standardisierung nicht berücksichtigt, und kann somit keinen eigenständigen Gültigkeitsanspruch erheben. Das Wesen des Ästhetischen ist aber seine Autonomie bzw. die ihm eingeschriebene ‚Nutzlosigkeit'. Diese Selbstzweckhaftigkeit von Kunst bedeutet aber nicht Beliebigkeit (vgl. Küster 2015, 16f), sondern Kunst wird gerade dadurch einzigartig und setzt ein starkes Zeichen gegen Ökonomisierung und Verwertbarkeit aller Lebensbereiche.

Kunstwerke enthalten oft auch irritierende oder subversive Momente. Diese erlauben den Lernenden, ihren eigenen Zugang zu erkennen und dadurch die eigene Sichtweise (sprachlich) auszudrücken. Dies bedeutet, dass anhand solcher Lerngegenstände subjektive Erkenntnisse generiert werden können – durch das Entdecken der inhaltlichen und formalen Aspekte kann Raum für ganzheitliche Bildung und Aneignung der Sprache geschaffen werden. So ist die Auseinandersetzung mit Kunst im Unterricht nicht Zierde, sondern gehört zum Prozess der Sprachaneignung (vgl. Welke/Faistauer 2019, 7f). Die Beiträge im Sammelband *Eintauchen in andere Welten* (Welke/Faistauer 2019) verdeutlichen diesen Sachverhalt und liefern praktische Anwendungsbeispiele für die Thematisierung von bedeutungsvollen Inhalten im Unterricht.

Im Folgenden werden die Potentiale des literarisch-ästhetischen Lernens anhand von drei Bereichen erläutert[7]: Wahrnehmung, Imagination und Perspektivenwechsel.

Sinnliche Wahrnehmung ist die Grundlage für ästhetische Erfahrung und Gegenstand dieser ästhetischen Wahrnehmung können alle Dinge, Phänomene und Situationen sein (vgl. Schier 2014, 5). Ästhetische Wahrnehmung ist durch genügend Zeit, eine bestimmte Haltung der Muße und auch das Fehlen von Erfolgsdruck gekennzeichnet. Erst so entsteht Raum für Vielschichtigkeit, Komplexität, Phantasie und Kreativität. Vor allem die Zeit ist in unserer heutigen Gesellschaft ein knappes Gut, da alles einem gesteigerten Verwertungsdruck unterliegt und auch die Entwicklung der Kommunikationstechnologien eine Geschwindigkeitssteigerung im Alltag bewirken. Somit kann das Verweilen, die kontemplative Betrachtung, beinahe subversive Kraft entwickeln (vgl. Küster 2015, 21f).

Bei der Wahrnehmung lässt sich eine enge Relation zwischen Medienerziehung und ästhetischer Bildung feststellen, da beide eine komplementäre Wahrnehmungsschulung fordern; nämlich sowohl die Reflexion der eigenen Wahrnehmung als auch die Schulung ästhetischer

[7] In Kapitel 2.1 wurden diese drei Bereiche philosophisch argumentiert.

Erfahrungen. Man lernt, medienspezifische Wahrnehmungsweisen zu erkennen, benennen und reflektieren. Beim ästhetischen Lernen entsteht eine Wechselwirkung zwischen vermitteltem Inhalt und medialer Form (vgl. Badstübner-Kizik 2014, 299).

Eng mit der Wahrnehmung hängt die Sprachaufmerksamkeit zusammen. Literatur kann die *language awareness* fördern, dies bedeutet das Erkennen der Regelhaftigkeit von Sprache und die Reflexion über das Geschriebene. Sprachaufmerksamkeit fördert auch das Experimentieren mit Sprache und die Freude daran, wie dies bspw. auch mit den Gedichten von Ernst Jandl im Anfängerunterricht geschehen kann. Verschiedene Sinneskanäle werden durch Literatur angesprochen. Besonders Gedichte zeigen ihre Nähe zu Bildern und Musik: Die verdichtete Sprache lässt anhand weniger Worte eine Situation oder ein Gefühl bildhaft entstehen, manchmal ist die Form des Gedichts selbst ein Bild, man denke an Reinhard Döhls *apfel*. Weiters weisen viele Gedichte einen Rhythmus auf, der die Musikalität der Sprache zeigt und besonders bei gesungenen Gedichten bzw. Liedtexten zu Tage tritt. Das Wechselspiel von analytischen und kreativen Verfahren kann durchaus gewinnbringend im Unterricht eingesetzt werden. Nicht nur der Spracherwerb, sondern auch kulturbezogene Lernprozesse, auf Basis einer kulturwissenschaftlich ausgerichteten Literaturdidaktik, können durch Thematisierung von Gedichten angeregt werden. Dadurch kann auch ein Ausbau der symbolischen Kompetenz[8] erreicht werden (vgl. Schweiger 2014, 76ff).

Durch genaue Wahrnehmung und Sprachaufmerksamkeit entsteht die Möglichkeit der Nachahmung. Menschen lernen anhand von Vorbildern und diese mimetische Fähigkeit wird auch seitens der Neurowissenschaft als menschliche Grundfähigkeit beschrieben. Sprachliche Aneignungsprozesse sind weithin mimetisch vollzogen – man orientiert sich an Mustern und Modellen. Gleichzeitig ist es aber bloß eine Orientierung, da stets ein kreatives Moment essentiell für den Prozess ist. Neues entsteht im schöpferischen Akt in Anlehnung an einen mimetischen Impuls (vgl. Hochstadt 2014, 75f).

Neben der sinnlichen Wahrnehmung definiert Kaspar Spinner die Imagination als zweite zentrale Kategorie des Ästhetischen. Imagination und Wahrnehmung stehen aber in einem Spannungsverhältnis, da sie eigentlich konträre Positionen einnehmen: Beim Lesen wird man von der direkten Wahrnehmung abgekoppelt, da man sich etwas vorstellt, das man gerade nicht sieht, hört oder riecht – es ist eine virtuelle Vergegenwärtigung von Sinneswahrnehmungen. Beim Lesen spielen sich die ästhetischen Prozesse auf der Ebene der

[8] Auf das Konzept der symbolischen Kompetenz wird in Kapitel 2.4 genauer eingegangen.

Imagination ab. Vor allem Gedichte können eine sehr bildliche Wirkung haben, die Lesenden stellen sich vor dem inneren Auge etwas vor. Allgemein hat poetische Sprache eine imaginationsauslösende Funktion, auch Romananfänge sind nicht bloß informierend, sondern sie stellen eine Vorstellungsanweisung dar. Bei der Leseerziehung ist diese Förderung der Imaginationsfähigkeit essentiell: Kann man sich beim Lesen nichts vorstellen, findet man auch keinen Zugang zum Literarischen. Aber auch andere Kunstgattungen sind auf die Imaginationsfähigkeit angewiesen. Ein Bild kann zunächst unverständlich sein, aber durch intensives Betrachten oder Hinweise von Expert*innen kann in diesem Bild vieles entdeckt werden. Dieses Wechselspiel von sinnlicher Wahrnehmung und Imagination zeichnet das Ästhetische aus (vgl. Spinner 2004, 33). Ein Beispiel dazu wäre Kasimir Malewitschs *Das schwarze Quadrat* – es gilt als revolutionär und eine der Ikonen der Malerei, verweist auf die Befreiung der Kunst und die Vorherrschaft der Gefühle und es ist, wie der Name deutlich macht, ein schwarzes Quadrat.

Spinner verweist auf die Imaginationsfähigkeit. Hierzu könnte man ergänzen, dass diese auch deshalb so wichtig ist, weil Kunst mit Symbolen operiert. Symbole sind, *per definitionem*, ein Verweis auf etwas anderes. Kann ich die Symbole deuten, kann ich auch das Kunstwerk erschließen. Jedes Kunstwerk weist verschiedenste Symbole, Referenzen und Hinweise auf Stoffe, Motive und Themen auf. Dieses Wissen um Symbole ist geografisch und historisch bedingt, weshalb es auch erlernt werden kann.

Die Beschäftigung mit ästhetischen Texten eröffnet den Zugang zu neuen Welten, indem die Imagination angeregt wird. Nach und nach erschließen sich Rezipient*innen die Mehrdeutigkeiten, die in den Texten angelegt sind. Dadurch werden Leerstellen gefüllt und eine produktive Auseinandersetzung mit den Texten angeregt. Essentiell ist hierbei die Aktivierung der performativen Kompetenz und die Handlungsorientierung, die in der Beschäftigung mit bedeutsamen Inhalten vorangetrieben wird (vgl. Welke/Faistauer 2019, 8f).

In Zusammenhang mit der Imagination spielt auch die Fiktionalität eine wichtige Rolle beim ästhetisch-literarischen Lernen: Der Schuss im Film ist nicht echt, die Stimme auf der CD kommt nicht aus einem Mund. Medienvermittelte ästhetische Erfahrungen schaffen Spielraum für interpretierende Reflexion. Viele Menschen haben ein Bedürfnis nach Anschlusskommunikation nach dem Sehen eines Filmes oder Lesen eines Buches – dies zeigt die reflexionsanregende Wirkung von Medien. Ästhetische Bildung kann und sollte Formen der Anschlusskommunikation und Reflexion fördern (vgl. Spinner 2004, 36).

Als letzter Punkt soll noch der Perspektivenwechsel und die damit einhergehende Fremdheit erwähnt werden: Lesen fördert das Fremdverstehen – Lesende reagieren auf die Protagonist*innen eines Textes, ihre Handlungen werden beobachtet, beurteilt und nachvollzogen (vgl. Schier 2014, 7). Vor allem bei längeren Narrationen erhalten die Lesenden einen tiefen Einblick in das Seelenleben der Protagonist*innen, fühlen mit, was diese fühlen, treffen Entscheidungen, die diese treffen und verstehen somit Handlungen, die sie selbst nicht vollziehen: Der oder die Andere wird verstanden und eine andere Perspektive eingenommen.

Das Konzept der Fremdheit greift auch Harald Weinrich und formulierte grundsätzliche Überlegungen zur Ausrichtung von DaF-Unterricht (vgl. Schiedermair 2014, 131). In seinem Aufsatz „Von der Langeweile des Sprachunterrichts" empfiehlt er als Heilmittel gegen die titelgebende Langeweile die Literatur (vgl. Weinrich 1985, 226). Diese, so Weinrich, fördert die Einbildungskraft und weckt das Interesse der Lernenden und ist somit ein geeignetes Instrument um den Unterricht zu bereichern. Werden im Unterricht nur Sachtexte gelesen, wie bspw. Zeitungsartikel, entsteht keineswegs ein differenziertes Bild, sondern durch die Informationsflut ein zu viel an Fremdheit. Wohldosierte Fremdheit erfordert eine ästhetische Herangehensweise. Er schreibt:

> „Denn die Information muß auf jeder Stufe des Unterrichts der Imagination und dem Interesse als höherrangige Prinzipien untergeordnet werden. Imagination und Interesse aber werden durch eine gewisse Dosis Fremdheit nicht etwa beeinträchtigt, sondern begünstigt. Denn Fremdheit, aber eine wohldosierte Fremdheit, eröffnet, wie wir gesehen haben, die Chance einer verlangsamten und eben durch die Verlangsamung vertieften und intensivierten Wahrnehmung." (Heinrich 1985, 240f)

Damit in Zusammenhang steht auch die Möglichkeit des Perspektivenwechsels. Dabei gilt es, die Sichtweisen fiktionaler Figuren nachzuvollziehen, mit der eigenen Weltsicht zu vergleichen und im Anschluss daran beide Perspektiven zu reflektieren. Dies wird, in Anlehnung an die Rezeptionsästhetik und die neuere Hermeneutik, als literarisches und interkulturelles Verstehen betrachtet. Dabei rücken die Lesenden in den Mittelpunkt der Betrachtung: Sie bilden den Sinn eines Textes, indem sie die Unbestimmtheitsstellen bzw. Leerstellen, die der Text aufweist, füllen und mit Sinn belegen. Deshalb ist die Beziehung zwischen Leser*in und Text eine dialogische. Somit gilt das Verstehen eines Textes als ein konstruktiver Prozess der Sinnbildung, ausgehend von den Lesenden (vgl. Ehlers 2001, 1335).

Literarische Texte erfordern eine komplexe Verarbeitung, wobei Irritation und Verfremdung hervorgerufen werden können, womöglich sogar Nicht-Verstehen. Dies resultiert aus den Unbestimmtheitsstellen des Textes, seiner Komplexität und Symbolhaftigkeit. An dieser

Stelle stehen die Lehrenden in der Verantwortung einer didaktisch und methodisch passenden Herangehensweise an den Text, wie bspw. einer adäquaten Vorentlastung. Anhand der Zielsetzung und Aufgabenstellung wird nicht die Komplexität verändert, sondern das Verstehen unterstützt und geleitet.

Die vorhin erwähnte vertiefte und verlangsamte Wahrnehmung eines literarischen Textes wird in der aktuellen Forschung wie folgt beschrieben: Der Text wird nicht automatisch verarbeitet, sondern fördert Prozesse des bewussten Inferierens und aktiviert vorhandenes Wissen. Dies kann zu nachhaltiger Sprachaneignung und tieferer Informationsverarbeitung führen. Lutz Küster verweist auf ein im anglophonen Raum verstärkt diskutiertes Konzept mit Ursprung in den Naturwissenschaften: Die *Chaos-Theorie* oder die *Dynamic System Theory*[9]. Diese Theorien versuchen Prozesse zu erklären, die sich linearen Kausalitäten und Logiken entziehen. Hierbei ist der Begriff der Emergenz essentiell: Er bezeichnet Effekte, die von verschiedenen Interaktionen geprägt sind, aber weder in der Art noch in der Zeit vorhersehbar sind und deren Voraussetzung die Komplexität des Gesamtsystems ist. Ereignisse lassen sich nicht immer aus der Summe der Einzelschritte erklären, denn emergente Phänomene weisen einen qualitativen Sprung auf, der nicht vorhersehbar ist. Ein populäres Beispiel ist der *butterfly effect*[10]. Diese Theorie könnte man auch auf Spracherwerbstheorien ummünzen, da Entwicklungsprognosen auch in der Spracherwerbsforschung noch nicht endgültig geklärt sind. Somit wäre ein komplexer Lernkontext Voraussetzung für Emergenz und damit Entwicklungssprünge. Ästhetisch-literarische Werke könnten den adäquaten Rahmen für einen komplexen Lernkontext bilden (vgl. Küster 2015, 27f). Authentizität und natürliche Komplexität wird in der Fremdsprachendidaktik seit der Entwicklung des Konzeptes des Fremdsprachenwachstums durch Susanna Buttaroni und Alfred Knapp (1988) immer wieder gefordert und hat bis heute auch nichts an seiner Aktualität eingebüßt.

Das Forschungskolleg *Ästhetisches Lernen* der Universität Paderborn hat die verschiedenen Definitionsversuche von ästhetischem Lernen auf folgende sechs Punkte zusammengefasst, die immer wieder in der Literatur zu finden sind (vgl. Badstübner-Kizik 2014, 297). Es wird in seiner gesamten Länge zitiert, da es die Inhalte dieses Kapitels zusammenfasst und alle Punkte des literarisch-ästhetischen Lernens ausführt:

[9] Für mehr Informationen und genauere Studien zur *Dynamic System Theory* bzw. *Complexity Theory* siehe den Sammelband Ortega/Han 2017.

[10] Zu Deutsch: Schmetterlingseffekt. Dies ist eine Annahme der Chaostheorie, die besagt, dass bereits eine kleine Veränderung der Ausgangsbedingungen zu großen, nicht vorhersehbaren Auswirkungen führen kann (vgl. Billmann-Mahecha 2001: 262). Namensgebend ist das populäre Beispiel des Flügelschlags eines Schmetterlings – dieser könne auf der anderen Seite des Erdballes einen Tornado auslösen.

1. „Ästhetisches Lernen fokussiert auf eine *Förderung und Differenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit.* Dazu gehört zum einen die Reflexion (und ggf. Verschiebung) von Wahrnehmungsgrenzen, zum anderen die (Wiederentdeckung und) Schulung einer verweilenden oder verlangsamten Aufmerksamkeit, die Rede ist oft auch von *Entschleunigung der Wahrnehmung*. So sind Hin-Sehen und Hin-Hören, darüber hinaus aber auch Er-Fühlen oder Er-Riechen als Primärerfahrungen neu zu entdecken. Sie helfen dabei, Erfahrungen aus zweiter Hand und überwiegend kognitiv geprägte Lernprozesse zu kompensieren.
2. Ästhetisches Lernen fördert *Emotionalität*. Die Initiierung von persönlicher Anteilnahme, Involvement, Empathie und subjektiver Auseinandersetzung mit Lerninhalten ist in ästhetischen Lernprozessen beabsichtigt. Grundsätzlich sind sie auf den Ausbau und die Differenzierung von Gefühlswelten und Erlebnisfähigkeiten angelegt.
3. Ästhetisches Lernen setzt auf *Vorstellungskraft, Phantasie und Kreativität*. Diese werden u.a. dadurch freigesetzt, dass Fragen angeregt werden, die mehr als eine Antwort zulassen bzw. offen bleiben müssen. Ästhetische Lernprozesse berufen sich dabei rezeptiv und produktiv auf unterschiedliches (z.B. körperliches, bildnerisches, musikalisches, sprachliches) Ausdrucksvermögen und sein jeweiliges Repertoire, dieses wird als komplementär verstanden.
4. Ästhetisches Lernen ist auf *Sozialität und Handeln* ausgerichtet. Im Mittelpunkt stehen Erfahrungen von Gemeinschaft, Teilhabe und aktiver Gestaltungsmöglichkeit, begleitet von einem Wunsch nach Deutung. Die Begegnung mit anderen, grundsätzlich gleichberechtigten Vorstellungs-, Gefühls- und Interpretationswelten (AutorInnen/KünstlerInnen – RezipientInnen, RezipientIn A – RezipientIn B usw.) birgt intersubjektives und interkulturelles Potential. Die Handlungsausrichtung schließt eine breite Palette an Reaktionen ein, darunter Irritation und Distanz ebenso wie Identifikation oder Perspektivenübernahme. Ästhetische Lernprozesse wirken unter sozialer Ausrichtung sowohl nach innen (Selbsterkenntnis) wie nach außen (Empathie, Toleranz).
5. Ästhetische Lernprozesse fördern – auf der Grundlage von Wahrnehmung, Reflexion und Wissenserwerb – die Entwicklung von *Interpretations- und Deutungskompetenzen*. Entscheidend dafür ist beispielsweise eine immer wieder notwendige Ausbalancierung des Verhältnisses von Detail und Ganzem, Konkretem und Abstraktem, Bekanntem und Unbekanntem, Vertrautem und Neuem, Verständlichem und Unverständlichem, Eindeutigem und Mehrdeutigem, Eigenem und Fremden.
6. Ästhetisches Lernen ist *ganzheitlich* angelegt: verschiedene Fächer, Künste, Sinne und Lebensbereiche greifen ineinander und ergänzen einander. Damit spiegeln ästhetische Lernprozesse die Realität und ermöglichen vielfältige Zugänge zu ihr.“ (Kursiv im Original; Badstübner-Kizik 2014, 298)

2.4 Symbolische Kompetenz

Sprachenlernen ist ein höchst komplexer Prozess, dessen genauer Ablauf sich noch nicht vollständig klären lässt. Wörter erschöpfen sich nicht in einer Bedeutung, sondern stehen in Zusammenhang mit anderen Wörtern, verweisen auf sie und sind so in einem Geflecht aus Symbolen und Zeichen verbunden. So verweist das Akronym AMS nicht nur auf den Begriff Arbeitsmarktservice, sondern weckt bei allen in Österreich lebenden Menschen gewisse Assoziationen, die durchaus unterschiedlich sein können.

Die französische Germanistin Claire Kramsch, lehrend in den USA, hat das Konzept der symbolischen Kompetenz begründet. Im folgenden Abschnitt wird dieses Konzept kurz erläutert. Ziel ihrer Theorie ist die Erweiterung der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz durch symbolische Kompetenz – dies meint die Fähigkeit, Sprache auch symbolisch zu deuten und die Wahl der Worte kritisch zu durchblicken (vgl. Kramsch 2016, 3).

Sie schreibt: „Wörter sind Worte, die jemand gewählt hat, und es hätten andere sein können. Wörter beziehen sich nicht nur auf Objekte in der Welt, sie evozieren auch Gefühle, Erinnerungen, Fantasien. Sie sind in diesem Sinne auch Metaphern für Identitäten und Ideologien." (ebd., 3). Kramsch betont, dass die symbolische Kompetenz nicht die kommunikative Kompetenz ersetzt, die seit 25 Jahren in der Fremd- und Zweitsprachendidaktik gute Dienste leistet. Die kommunikative Kompetenz wird erweitert durch eine systematische und reflexive Komponente: Im Unterricht sollen auch subjektive, ästhetische, historische und ideologische Dimensionen von Sprache Eingang finden. Dies sind Komponenten, die der kommunikative Ansatz nicht berücksichtigt hat (vgl. Kramsch 2011, 355).

Die Autorin nimmt den Standpunkt ein, dass Kultur nicht definiert wird durch eine geteilte Geschichte, dieselbe Sprache oder gemeinsame Bilder, sondern dass Kultur eine Konstruktion von Bedeutung und *imagined communities*[11]ist. Kultur ist ein Konglomerat aus Institutionen und historischen Traditionen und damit in weiterer Folge auch als Diskurs[12] definierbar. Diskurs, Ideologie und Identität stehen in enger Verbindung zueinander – diskursive Praxis konstruiert und reflektiert soziale Realitäten. Somit kann man Kultur als Diskurs sehen, als Produktion von Bedeutungen. Eine mit Blick auf den Diskurs definierte interkulturelle Kompetenz ist nicht nur Toleranz, Empathie und Verständnis, sondern vor allem die Fähigkeit, hinter Worte und Handlungen zu blicken und multiple Diskurse zu identifizieren, die sich durch Veränderung von Werten und Identitäten auszeichnen (vgl. Kramsch 2011, 355f).

Bei der symbolischen Kompetenz wird der Form besondere Bedeutung gegeben – die Wahl der Worte und die Metaphern geben Aufschluss über Mentalitäten und Ideologien. Form überbringt Inhalte als Übermittlerin, aber auch aus sich selbst heraus: Die Auswahl der Form hat bereits eine Bedeutung – die Form selbst hat Bedeutung. Demnach ist die Auswahl von Worten und Metaphern als konzeptuelle Strukturen nicht nur Zierde der Sprache oder ein schöner Stil, sondern auch Übermittler von symbolischer Macht (vgl. Kramsch 2016, 2).

Bei einem symbolischen System kann man folgende drei Bereiche unterscheiden: Symbolische Repräsentation, symbolische Handlung und symbolische Macht. Erstere denotiert und konnotiert eine stabile Realität durch lexikalische und grammatikalische Strukturen (in Rückgriff auf Ferdinand de Saussure) – diese Strukturen sind konzeptuelle Kategorien, bzw.

[11] Benedict Anderson schrieb 1983 *Die Erfindung der Nation*, in der er sich mit der Konstruktion von *imagined communities* – imaginierten Gemeinschaften – auseinandersetzt.
[12] Zu den Themen Diskurs, Macht und Wissen siehe u.a. Foucault: *Sexualität und Wahrheit* aus dem Jahre 1977.

idealisierte kognitive Modelle der Realität. Wir verstehen uns und andere durch diese Bezugnahme auf Prototypen und Stereotypen. Der Fokus dieses Bereichs fokussiert darauf, was Wörter sagen und was sie über das Denken offenbaren. Die nächste Ebene ist die der symbolischen Handlung. Dabei geht Kramsch der Frage nach, was Wörter machen und was sie über menschliche Intentionen offenbaren – durch performative Sprechakte, Sprecharten und symbolische interaktive Rituale. Der letzte Bereich ist der der symbolischen Macht: Worauf verweisen Wörter und was offenbaren sie über soziale Identitäten, individuelle und kollektive Erinnerungen, Emotionen und Ziele? Durch intertextuelle Beziehungen werden moralische Werte, Subjektivitäten und historische Kontinuitäten konstruiert (vgl. Kramsch 2011, 357). Symbolische Kompetenz bezieht sich schließlich darauf, diese drei Bereiche zu erkennen und zu verstehen. Kramsch formuliert dies folgendermaßen:

> „- The ability to understand the symbolic value of symbolic forms and the different cultural memories evoked by different symbolic systems.
> - The ability to draw on the semiotic diversity afforded by multiple languages to reframe ways of seeing familiar events, create alternative realities.
> - The ability to find an appropriate subject position between languages, so to speak." (Kramsch 2016, 3)

Symbolische Kompetenz ist die Fähigkeit, zwischen Sprachen zu manövrieren, sich selbst zu positionieren und handlungsfähig zu sein.

Kramsch verweist auch auf die heutigen Herausforderungen des Lesens – in Zeiten von *fake news* ist symbolische Kompetenz umso wichtiger. Die Unterscheidung von wahren und falschen Informationen ist von großer Bedeutung, genauso das Bewusstsein um das Eingebettet-Sein in Diskurse – jeder Text wurde von einer Person mit einem bestimmten Grund geschrieben. Dieses kritische Denken soll gelernt werden und gehört damit zur symbolischen Kompetenz (vgl. Kramsch 2011, 359).

Durch den GER wurde die kommunikative Kompetenz auf Messbares und Bewertbares reduziert – eine Liste kommunikativer Strategien reicht für viele Lernende nicht aus, um ihren Alltag adäquat zu bestreiten. Durch symbolische Kompetenz werden die verschiedenen Bedeutungen von Wörtern, die Komplexität der Sprache, die Relevanz der Form für die Herstellung von Bedeutung erkannt und semiotische Ambiguität toleriert. Kramsch weist darauf hin, dass dies Elemente sind, die sich durch literarische Texte besonders gut erkennen lassen (vgl. Kramsch 2018, 191). Zusammengefasst lässt sich symbolische Kompetenz so definieren: Es ist die Fähigkeit eines Individuums, sich selbst zu positionieren, den Kontext von Interaktion zu bestimmen und zu modifizieren und es ist das Bewusstsein der geschichtlichen Gebundenheit sprachlicher Ausdrücke (vgl. ebd., 193).

2.5 Literarizität und Narrativität

Dobstadt und Riedner (2016) entwickelten die ‚Didaktik der Literarizität', in der eine Reflexion und Neubestimmung der Funktion von Literatur, oder auch allgemeiner, von ästhetischer Sprachverwendung für den Spracherwerb, verfochten wird. Durch Literatur bzw. den Fokus auf ästhetische Sprache wird der gängige kommunikative und interkulturell ausgerichtete Unterricht erweitert, mit dem Ziel eines veränderten Verständnisses von Fremdsprachenunterricht. Dieser soll ein Raum sein, in dem ästhetische Prozesse stattfinden und diese bewusst reflektiert und gefördert werden. Nicht nur die Aneignung von Fähigkeiten bzw. *skills* sollen Teil des Unterrichts sein, sondern Lernende sollen sich selbst als poetisch-kreative Mit-Konstrukteure von Bedeutung und Wirklichkeit wahrnehmen (vgl. Dobstadt/Riedner 2016, 217). Damit erhalten sie auch die Möglichkeit, an Diskursen teilzunehmen. Dobstadt und Riedner bezeichnen dies als Literarizität und beziehen sich dabei auf das in Kapitel 4.2 beschriebene Konzept der symbolischen Kompetenz von Claire Kramsch.

Bezugspunkt für das Verständnis von Sprache und Kommunikation beruht hierbei auf Roman Jakobsons Bestimmung von Sprache. Er plädiert für ihre funktionale Beschreibung, dies bedeutet, dass sich jedes Sprechereignis bzw. jeder verbale Kommunikationsakt aus sechs Faktoren zusammensetzt: Sender, Empfänger, Mitteilung, Kontext, Kode und Kontakt. Jede einzelne dieser sechs Komponenten bedingt eine bestimmte sprachliche Funktion, wobei in jedem Sprechereignis alle sechs Funktionen enthalten, aber unterschiedlich hierarchisch angeordnet sind. Die emotive bzw. expressive Funktion bezieht sich auf den Sender, die konative auf den Empfänger, die poetische auf die Mitteilung, die referentielle auf den Kontext, die metasprachliche auf den Kode und die phatische Funktion auf den Kontakt (vgl. Jakobson 1979, 88-92). Das Poetische ist somit eine von sechs Dimensionen von Sprache, die ihr inhärent und somit in jeder Sprechhandlung vorhanden ist.

Besonders Literatur zeichnet sich durch die poetische Funktion von Sprache aus. Durch ihre Offenheit werden die Lernenden zur aktiven Sinnbildung angeregt und auch zur Kommunikation über das Gelesene – deshalb könnte Literatur gewinnbringend beim kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden. Kritisch merken die Autor*innen an, dass der Fokus der kommunikativen Literaturdidaktik auf der Bedeutungsseite des Textes liegt. Der Ausdrucksseite, also der Sprache in ihrer Materialität und Form und damit dem Prozess der literarischen Bedeutungsbildung, wird wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Dies gelte als dysfunktional, da das Ziel stets die Bewältigung authentischer

Sprachhandlungssituationen ist. Literarische Texte werden deshalb von Vertreter*innen des kommunikativen Ansatzes vor allem nach inhaltlichen, nicht formalen Kriterien ausgewählt (vgl. Dobstadt/Riedner 2016, 218).

Swantje Ehlers verweist in ihrer Fernstudieneinheit *Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik* auf die Wechselwirkung von Text und Struktur, dies könnte man anders ausgedrückt auch mit Inhalt und Form beschreiben:

> „Lesen ist eine Verstehenstätigkeit, die darauf zielt, sinnvolle Zusammenhänge zu bilden. Sie wird auf der einen Seite gesteuert von dem Text und seiner Struktur, auf der anderen Seite von dem Leser, der sein Vorwissen, seine Erfahrung, seine Neigungen und sein Interesse an einen Text heranträgt." (Ehlers 1992, 4)

In diesem Zitat wird folgendes deutlich: Beim Lesen gilt es, den Text global zu verstehen, dies bedeutet, sinnvolle Zusammenhänge zu bilden. Dabei entsteht eine Wechselwirkung von Text und Struktur, von Inhalt und Form. Erst durch Beachtung beider Ebenen bildet sich das Gesamtverständnis, wobei die einzelnen Lesenden verschiedene Zugänge haben. Aufgrund der Deutungsoffenheit von Literatur wird ein und demselben Text von unterschiedlichen Personen verschiedenes zugeschrieben. Um die Sinn- und Verständnisebenen eines Textes zu erkennen nennt Ehlers folgende Fragen zur Texterschließung:

> „a) Wer spricht?
> b) Worüber wird gesprochen?
> c) Was wird darüber gesagt?
> d) Wie wird es gesagt?
> e) Welche Perspektive hat der Autor/Erzähler gegenüber dem, wovon er spricht?
> f) Welche Perspektive legt der Text dem Leser nahe – z.B. Identifikationen, Sympathien?
> g) Welche Perspektive hat möglicherweise der reale Leser (z.B. Ihre Lernergruppe?)" (Ehlers 1992, 14)

Meist konzentrieren sich die Leser*innen beim Lesen eines Textes auf den Inhalt und auf die konkreten Geschehnisse; Situationen und bestimmte Personen stehen im Mittelpunkt. Aber bei literarisch-ästhetischen Texten ist oft die Form entscheidender als der Inhalt. Dazu gehören u.a. die Stilmittel, die Wortwahl, der Satzbau, verwendete Metaphern und der Fokus darauf, wie genau etwas beschrieben wird (vgl. Ehlers 1992, 42f). Oft operiert Literatur mit der Änderung von Konventionen – diese werden modifiziert, um Erwartungen und Gewohnheiten der Leser*innen zu verändern (vgl. ebd., 47). Dies kann aber erst geschehen, wenn bereits ein bestimmtes Wissen um diese Konventionen vorhanden ist.

Bei der ästhetischen Wahrnehmung unterscheidet Ehlers mehrere Ebenen. Die erste Ebene, wie bereits vorhin angedeutet, ist die Ebene des Textinhaltes. Die nächste Ebene betrifft die

Wahrnehmung stilistischer Unterschiede bzw. der Form und damit die Frage nach dem ‚Wie'. Hierbei wird eine Reflexion über die Wort- und Satzebene (Lexeme, Satzbau, Metaphorik), über die Textebene (Themenführung, Perspektive, Ausführlichkeit oder Knappheit der Beschreibung) und über die Gattungsebene (Zeit und Raum, Wertordnung) angeregt. Die Bedeutung dieser Ebenen entsteht anhand der Identifikation ihrer Funktionen. Beim Herstellen eines Gesamtverständnisses wird schließlich auch die mögliche Intention des oder der Autor*in reflektiert. Die letzte Ebene der ästhetischen Wahrnehmung ist die Applikation des Textes auf die eigene Lebenswelt (vgl. Ehlers 1992, 47).

Ehlers hebt hervor, dass die Wahrnehmungsfähigkeit der formal-stilistischen Ebene der Lernenden durch einen Textvergleich gefördert werden kann. Durch eine Analyse der Funktion von Elementen lässt sich der Sinnzusammenhang erarbeiten; Funktionen werden betrachtet in Bezug auf den Inhalt, auf den Erzähler und dessen Absicht, in Bezug auf die Leser*innen und die beabsichtigte Wirkung[13] (vgl. Ehlers 1992, 49).

Dobstadt und Riedner verweisen darauf auch in ihrem Konzept der ‚Didaktik der Literarizität', da sie mehrfach betonen, dass sprachliches Material und dessen Arrangement bedeutungsrelevant sind. Das ‚Wie' des Textes leistet einen entscheidenden Beitrag für das Verständnis. Ein literarischer Text lässt sich nicht anhand unmittelbarer Referenzen erschließen, sondern bedient sich mehrerer Ebenen, die sich durch ihre Mehrdeutigkeit auszeichnen (vgl. Dobstadt/Riedner 2016, 219f). Sie schreiben: „Mehrdeutigkeiten, Ambivalenzen, zitierendes Sprechen, Intertextualität, die Relevanz der Form, die Komplexität der Bedeutungsbildung usw. sind nicht auf den Bereich des ‚Ästhetisch-Schönen' beschränkt, sondern sind Kennzeichen von Sprache allgemein" (Dobstadt/Riedner 2011, 108) und sie beziehen sich damit auf das Konzept des vorher erwähnten Jakobson. Deshalb steht auch die Didaktik in der Verantwortung, sich mit diesen Aspekten der sprachlichen Kommunikation auseinanderzusetzen. Dies umfasst implizites und explizites Wissen darüber, dass Sprache nicht einfach auf klar definierte Bedeutungen zugreift, sondern dass Sprache selbst in einem symbolischen Zusammenhang steht, der selbst ‚Wirklichkeit' konstituiert (vgl. ebd., 109).

Zwei Argumentationslinien werden für das literarische Lernen angeführt, die Literatur- und die Sprachthese: Erstere wird in Rückgriff auf Jakobson und seine Bestimmung des

[13] Ein im DaZ-Bereich bekanntes Beispiel eines Textvergleiches wäre Rotkäppchen auf amtsdeutsch (Troll online): Das Märchen wird in formellem Deutsch von Ämtern und Behörden formuliert, dies hat einerseits eine belustigende Wirkung, andererseits kann somit auch auf kreative Art und Weise die Bedeutung von Form thematisiert werden.

Poetischen argumentiert. In Literatur wird diese Dimension der Sprache in besonderer Weise verkörpert und ausgestellt. Dies kann und soll der Unterricht auf allen Sprachniveaus nutzen. So kann im Anfangsunterricht die Aufmerksamkeit auf Klang, Rhythmus oder grafischer Gestaltung liegen, bei den Fortgeschrittenen können semantische Phänomene in den Blick genommen und somit die komplexe Bedeutungsbildung thematisiert werden. Dieser Umgang mit literarischen Texten könnte schließlich auch als eine Art Übungsgegenstand für den interpretierenden Umgang mit unserer semiotisch komplex strukturierten Wirklichkeit dienen (vgl. Dobstadt/Riedner 2016, 224).

Die zweite These ist die Sprachthese – Rezeption und Produktion von Sprache sind fundamental kreative Prozesse, in denen Lösungen gefunden und Lücken geschlossen werden. Dies gilt sowohl für gesprochene als auch geschriebene Texte. Sprache und Kommunikation sind in authentischen Situationen in grundsätzlicher Art und Weise von Uneigentlichkeit, Zitathaftigkeit, Mehrstimmigkeit, Mehrdeutigkeit und Ambiguität gezeichnet. Literarizität ist Bedingung und Konstituente für jede Kommunikation (vgl. Dobstadt/Riedner 2016, 225).

Den Mehrwert einer ‚Didaktik der Literarizität' sehen Dobstadt und Riedner einerseits in den fruchtbaren Irritationserfahrungen durch Literatur, vor allem aber in der Verbesserung der Sprachkompetenz im traditionellen, also kommunikativen, Sinne: Die Teilnehmer*innen lernen einen bewussten Umgang mit symbolischen Lücken, werden in ihrem sprachkreativen Handeln gefördert, für Mehrdeutigkeit sensibilisiert und damit auch in komplexen kommunikativen Situationen unterstützt. Somit kann das Ziel eines souveränen und gelassenen Umgangs mit Sprache und Kommunikation erreicht werden (vgl. Dobstadt/Riedner 2016, 226).

Ralf Weskamp sieht diese Sichtweise auf Literatur kritisch, da sie dadurch eine Art Servicefunktion erhält, die den Spracherwerb bloß unterstützt und sprachliche Interaktionsmuster anbietet. Literatur wird damit instrumentalisiert, weshalb der Autor die Autonomie bzw. den Selbstzweck der Literatur in den Blick nimmt (vgl. Weskamp 2015, 34f). Literatur nimmt eine besondere Rolle ein, denn die Fähigkeit Geschichten zu erzählen, ist eine allgemein menschliche. Geschichten können in verschiedensten Formen vorkommen, nämlich als Roman, Werbung, Film, Aufführung im Theater oder als Episode eines Gesprächs. Somit wird Literatur als Geschichte definiert, mit den Kennzeichen, dass sie stets in einen spezifischen Kontext eingebunden ist, Geschehnisse in eine temporale Ordnung bringt, durch sprachliche Mittel eine eigene Welt schafft und Emotionen auslöst. Außerdem kann sie in verschiedenen Formen auftreten: gesprochen, geschrieben, visuell oder multimodal; sie kann

unterschiedliche Grade an Fiktionalität einnehmen und mehr oder weniger literarisch sein (vgl. Weskamp 2015, 36).

Literatur erscheint als künstlerische Weiterentwicklung der grundlegenden Fähigkeit des Menschen zum Erzählen. Sie transformiert Erfahrung für eine bestimmte Wirkung, sie weist Mulitvalenzen, Leerstellen und implizite Bedeutungen auf und suggeriert eine bestimmte Wahrnehmung für die Leser*innen, lässt aber gleichzeitig Spielraum für eigene Erfahrungen. Geschichten sind nicht nur Repräsentationen im Gehirn, sondern sie sind ein grundlegender Mechanismus unseres Denkens, da sie dem Leben eine temporale Struktur geben und Identität schaffen. Wir lesen einen Roman und wissen, dass er Fiktion ist, aber wir können bei der Lektüre reale Emotionen erleben und über Figuren wie über reale Menschen nachdenken (vgl. Weskamp 2015, 38f).

Die Auseinandersetzung und Produktion von Literatur als Kunstform des Erzählens braucht meist explizites Lernen, also Unterricht, dies gilt für alle, die eine Sprache lernen. Für die Entwicklung dieser narrativen Kompetenz ist die Vermittlung von sprachspezifischen Mitteln der Kohäsion, Thema/Rhema, Konjunktionen und der Referenzialität wichtig (vgl. Weskamp 2015, 48). Spricht man von narrativer Kompetenz kann dies auch Schwierigkeiten bereiten, da sie am Output orientiert ist, wobei der Output für Bewertungen standardisiert werden muss. Beim Erzählen und bei Geschichten hingegen gibt es eine große Bandbreite an Möglichkeiten und einige Faktoren, wie bspw. Emotionalität, sind nicht abprüfbar. Deshalb plädiert der Autor für weniger Output-Orientierung, aber für eine verstärkte Prozessorientierung bei der Entwicklung der narrativen Kompetenz (vgl. ebd., 49f). Prüfen und Bewerten sind, spricht man von ästhetischer, symbolischer, literarischer oder narrativer Kompetenz, nicht zielführend, da Prozesse der Bedeutungsaushandlung stattfinden. Interpretationen können sich unterscheiden und dennoch richtig sein. Diese Betonung der Prozesshaftigkeit des Lernens scheint für die Idee des ästhetischen Lernens adäquat.

Das Kapitel „Über Ästhetik und Literatur“ gab einen kurzen Einblick in ästhetische Konzepte und damit eine Argumentationsgrundlage für die Thematisierung ästhetischer Werke im DaF/DaZ-Unterricht. Seit den ersten Zeugnissen des Menschen ist Kunst nachweisbar, weshalb sie als eine anthropologische Konstante gelten kann. Kunst war demnach schon immer essentieller Teil des menschlichen Lebens. Von einigen Philosoph*innen werden Ästhetik und Bildung in Zusammenhang gesetzt. In diesem Kapitel wurde besonderes

Augenmerk auf die Verbindung von Ästhetik mit Wahrnehmung, Freiheit, Imagination und Perspektivenwechsel gelegt.

Kunst und damit Literatur findet im GER kaum Erwähnung und empirische Forschungen zeigen, dass Lehrkräfte ihr wenig Raum zugestehen (vgl. Badstübner-Kizik 2015). Jedoch herrscht in der Forschung seit einigen Jahren ein verstärktes Interesse an ästhetischer Bildung, man denke hierbei an den bereits erwähnten Sammelband *Eintauchen in andere Welten* von Tina Welke und Renate Faistauer, der sich mit der Vielfalt ästhetischer Texte in DaF/DaZ beschäftigt und Einblicke in die verschiedenen Möglichkeiten der Verbindung von Kunst mit DaF/DaZ-Unterricht gibt (vgl. Welke/Faistauer 2019). Die Potentiale des literarisch-ästhetischen Lernens sind vielfältig: die Selbstzweckhaftigkeit des Ästhetischen und damit eine subversive Kraft gegen Ökonomisierung und Verwertbarkeit; die Möglichkeit der Anschlusskommunikation und der Förderung der Sprachaufmerksamkeit; die Förderung der Imagination, des Perspektivenwechsels und des Fremdverstehens; die Schulung der Deutung von Symbolen; und die Thematisierung eines komplexen, authentischen Lerngegenstandes.

Die ‚Didaktik der Literarizität' (Dobstadt und Riedner) betont die poetische Komponente von Sprache – Mehrdeutigkeiten, Intertextualität, die Relevanz der Form und die Komplexität gelten als Kennzeichen von Sprache. Dem Zusammenspiel von Inhalt und Form wird ein hoher Wert zugeschrieben, da erst dadurch Bedeutung generiert wird.

Weiters wurde eine weite Definition von Literatur vorgeschlagen, nämlich Literatur als Geschichte zu begreifen. Erzählungen bzw. Geschichten sind ein grundlegender Mechanismus unseres Denkens und können in vielfältiger Weise vorkommen. Dies bedeutet auch, dass Geschichten nicht auf Bücher beschränkt sind, sondern dass sie medienübergreifend gedacht werden müssen. Viele literarische Werke sind in Medienverbünden gestaltet, dies erlaubt eine multimodale Erschließung literarischer Texte. Der Vergleich und die Charakterisierung medialer Repräsentationen kann auch symbolisches Potential deutlich machen (vgl. Badstübner-Kizik 2015, 85) und dies gilt schließlich auch für Erzählungen, die als gehörte Geschichten in Form von Lesungen im Radio vorkommen und Analysegegenstand der vorliegenden Diplomarbeit sind. Deshalb widmet sich das nächste Kapitel der Intermedialität, da Lesungen in auditiver Form verschriftlichte Texte präsentieren.

3. Intermedialität

Das Thema Intermedialität führt die Überlegungen des vorherigen Kapitels fort, da mit der Forderung nach komplexen Unterrichtsgegenständen und Authentizität konsequenterweise auch eine Forderung nach Medienvielfalt einher geht (siehe zu Intermedialität und DaF/DaZ u.a. Schmitz 2019; Kopitar 2019). Im DaF/DaZ-Bereich haben Intermedialität und Intertextualität einerseits aufgrund des Anliegens nach Text- und Medienvielfalt Relevanz, aber auch aufgrund der Repräsentationsfunktion von Texten und Medien. Sie dienen als Vertreterinnen von Diskursen und zeigen Merkmale und Widersprüche einer Kultur[14] auf. An dieser Stelle ist wichtig zu erwähnen, dass eine einseitige Auswahl von Texten im Unterricht zu einer inadäquaten Darstellung von Diskursen führen kann und somit Stereotypisierungen die Folge sein können (vgl. Hallet 2017, 154).

Das 21. Jh. ist geprägt von der tagtäglichen Nutzung verschiedenster Medien – Buch, Radio, Film und Fernsehen gehören dabei wohl zu den Klassikern; durch Computer und Smartphone gibt es eine Vielzahl von Apps und der Zugang zum Internet eröffnet fast unbegrenzte Möglichkeiten der Vermittlung. Dadurch entstehen völlig neue mediale Formen in der virtuellen Welt, wie Podcasts, Blogs oder Foren[15].

Dieses Kapitel soll einen kurzen Einblick in die Intermedialitätsdebatte geben, eine Debatte, die in den 1990ern aufgekommen (vgl. Rajewski 2002, 1) und bis heute nicht abgeschlossen ist. Zunächst wird kurz auf den Begriff Medium eingegangen, dieser dient als Grundlage um daran anschließend den Terminus Intermedialität und seine verschiedenen Phänomene zu klären.

Eine erste Begriffsdeutung definiert Medium als Vermittlungsträger von Informationen (vgl. Grünewald 2017, 239). Erst durch eine Formbildung konstituiert sich das Medium. Man denke hierbei an eine leere CD – sie kann nichts vermitteln, da sie leer ist. Sie hat zwar das

[14] Roland Barthes und Julia Kristeva formulierten einen weiten Textbegriff – jeder Text besteht aus zahllosen anderen Texten; alle Texte sind nur in ihrer Verflochtenheit verstehbar; dieser Textbegriff umfasst alle Texte, alle Medien und somit auch die gesamte Kultur (vgl. Hallet 2017, 153).

[15] Neue Formen entstehen aber auch in der ‚realen' Welt: Im Kunsthistorischen Museum gibt es seit 2011 das Format *Ganymed*. Gemälde dienen als Ausgangsbasis für Performances, wobei der Schwerpunkt auf jeweils einem Thema liegt und die Umsetzung durch Musik, Tanz und Theater in den Räumen des Kunsthistorischen Museums erfolgt.

Potential eines Mediums, da man sie mit Informationen belegen könnte, aber ohne Inhalt ist sie bloß eine leere CD.

Form und Medium stehen in wechselseitiger Konstitution zueinander – Formen konstituieren das Medium und umgekehrt – das Medium konstituiert die Formen. Ein Medium ist somit zweierlei; es ist die Möglichkeit und der Vermittler von Form. Ein Medium selbst ist nicht beobachtbar, sondern nur die Formen, die durch das Medium vermittelt erscheinen. Technisch-materielle Aspekte sind dabei eher sekundär, ausschlaggebend sind die dem Medium innewohnenden Möglichkeiten der Formbildung (vgl. Lüdeke 2004, 14). Medien zeichnen sich in erster Linie durch den spezifischen Gebrauch eines semiotischen Systems, z.B. Sprache oder Bild, aus. Dabei sind auch systemübergreifende Kombinationen durchaus gängig, wie dies bspw. beim Film der Fall ist. Erst in zweiter Linie sind Medien durch bestimmte technische Merkmale bzw. Kommunikationskanäle gekennzeichnet (vgl. ebd., 16).

Digitale Medien sind eine Herausforderung für die Medienforschung, da durch die Digitalisierung verschiedene mediale Räume verschmelzen – das Handy wird genutzt als Radio, als Zeitung, als Fernseher. Dies hat zur Folge, dass der Materialität ein kleinerer Stellenwert zugeschrieben wird, da diese in virtueller Form nicht gegeben ist; die Materialität ist aber nur einer der Bedeutungsträger; Zeichen, Inhalt, Genre oder Formate sind andere Aspekte, die eine Rolle im Diskurs über Medialität und Intermedialität spielen (vgl. Müller 2010, 17f).

Irina Rajewsky verfasste im Jahre 2002 das Standardwerk *Intermedialität*. Sie schlägt bei der Mediendefinition den Begriff Kommunikationsdispositiv vor, da auch sie davon ausgeht, dass ein Medium nicht nur ein rein technisch-materieller Übertragungskanal von Informationen ist: Man könnte das Medium auch als ein distinkt wahrgenommenes Kommunikationsdispositiv definieren, dadurch wird der Kombination von semiotischen Systemen in verschiedenen Bereichen Rechnung getragen. So können Literatur und Film als jeweils eigenständige Medien definiert werden, obwohl bei Literatur nur ein semiotisches System verwendet wird, während beim Film mehrere zum Tragen kommen (vgl. Rajewsky 2002, 7).

Die Autorin schlägt eine einheitliche und theoretische Begriffsbestimmung des Terminus Intermedialität vor. Sie verweist auf den Umstand, dass künstlerisches Schaffen zunehmend intermedial geschieht. Seit dem 20. Jh. öffnet sich Literatur zu anderen medialen Ausdrucksformen, weshalb technische und digitale Vermittlungsformen zunehmen. Deshalb ist die Beschäftigung mit Literatur und anderen Medien durchaus zeitgemäß und notwendig, bedenkt man auch die fortschreitende Medialisierung des Alltags (vgl. Rajewsky 2002, 1f).

Intermedialität ist ein Oberbegriff, der vielfältige Phänomene und Begriffe unter sich vereint, darunter finden sich Multimedialität, Transmedialität, Medienwechsel, Ekphrasis, Verfilmung, Musikalisierung der Literatur, Klangkunst, uvm. (vgl. Rajewsky 2002, 6f). Dieser weite Begriff ermöglicht die Thematisierung aller medialen Ausdrucksformen und die Inklusion von klassischer Kunst und neuen Medien (vgl. ebd., 10).

Die allgemeine Begriffsdefinition von Intermedialität siedelt den Terminus als einen Oberbegriff an, der alle Phänomene beinhaltet, die Mediengrenzen überschreiten bzw., die in irgendeiner Art und Weise zwischen Medien vorkommen (vgl. Rajewsky 2002, 12). Zur Präzisierung dieses Oberbegriffes wird der Terminus von der Intra- und Transmedialität abgegrenzt. Intramedialität bezeichnet all jene Phänomene, die innerhalb eines Mediums bestehen und bei denen es zu keiner Medienüberschreitung kommt. Das könnte, um ein Beispiel zu nennen, die Bezugnahme eines literarischen Textes auf einen anderen sein. Dieser gut erforschte Bereich wird auch als Intertextualität[16] bezeichnet, wobei die Intertextualität nur eine der vielen Manifestationen der Intramedialität darstellt. Zur Intramedialität gehört auch die Bezugnahme eines Filmes auf einen anderen, oder einer Oper auf die andere: Innerhalb einer Gattung wird Bezug auf ein oder mehrere Werke derselben Art genommen. Eine weitere fruchtbare Abgrenzung erfolgt durch die Grenzziehung zur Transmedialität: Dieser Begriff bezeichnet medienunspezifische Wanderphänomene, wie bspw. das Auftreten desselben Stoffes oder einer bestimmten Ästhetik. Dabei ist das Ursprungsmedium nicht relevant oder es ist gar nicht möglich, dieses zu definieren. Hervorzuheben ist, dass das Ursprungsmedium unwesentlich für die Bedeutungskonstitution des Werkes ist. Beispiele dafür wären das Genre Parodie, oder auch Stoffe, Mythen oder Legenden, die im kollektiven Gedächtnis einer Zeit verankert sind. Eine erste, grobe Definition setzt somit die Intermedialität von Phänomenen der Intra- und Transmedialität ab (vgl. Rajewsky 2002, 12f).

Die Differenzierung des Begriffs der Intermedialität erfolgt in drei Bereiche: Medienkombination, Medienwechsel und intermediale Bezüge. Jeder Teilbereich ermöglicht eine einheitliche Theoriebildung, ohne die Relevanz der Form des Mediums zu berücksichtigen. Der erste Bereich, die Medienkombination, kann man auch Multi-, Pluri- oder Polymedialität nennen und es erfolgt hier, wie der Name bereits suggeriert, eine Kombination von Medien. Darunter werden Formen wie das Varieté, Lieder, Film, usw. zusammengefasst. Durch die Kombination von als distinkt wahrgenommenen Medien können eigenständige Kunst- oder Mediengattungen entstehen. Dass verschiedene Medien kombiniert wurden, wird zur

[16] Rajewsky operiert mit einem enger gefassten Textbegriff als die zuvor genannten Barthes und Kristeva.

Grundstruktur des neuen Mediums (vgl. Rajewsky 2002, 15). Rajewskys Definitionsvorschlag lautet:

> „Die Qualität des Intermedialen betrifft im Falle der Medienkombination die Konstellation des medialen Produkts, d.h. die Kombination bzw. das Resultat der Kombination mindestens zweier, konventionell als distinkt wahrgenommener Medien, die in ihrer Materialität präsent sind und jeweils auf ihre eigene, medienspezifische Weise zur (Bedeutungs-)Konstitution des Gesamtprodukts beitragen. »Intermedialität« stellt sich hier demnach als ein kommunikativ-semiotischer Begriff dar, der – dies ist entscheidend – auf der Addition mindestens zweier, konventionell als distinkt wahrgenommener medialer Systeme beruht.“ (Rajewsky 2002, 15).

Um Phänomene der Medienkombination zu differenzieren, wird auf das Kriterium der Dominanz zurückgegriffen. Im Lied gibt es keine klare Dominanz – Musik und Lyrik stehen nebeneinander, bei einem Roman mit punktueller Illustration ist eine klare Dominanz des Mediums Buch feststellbar.

Der nächste Teilbereich ist der Medienwechsel, der auch als Medientransfer oder Medientransformation bezeichnet wird. Darunter fallen die Phänomene Literaturverfilmung, Adapt(at)ionen, Veroperung oder die Inszenierung dramatischer Texte, um nur einige zu nennen (vgl. Rajewsky 2002, 16). Die genaue Definition lautet:

> „Die Qualität des Intermedialen betrifft hier den Produktionsprozeß des medialen Produkts, also den Prozeß der Transformation eines medienspezifisch fixierten Prä»textes« bzw. »Text«substrats in ein anderes Medium, d.h. aus einem semiotischen System in ein anderes.“ (Rajewsky 2002, 16)

Der Medienwechsel ist von und zu allen Medien möglich – vom Buch zum Film, von der Schallplatte zum Video, vom Gemälde zum Theaterstück. Das Ursprungswerk dient als Quelle des medialen Produktes und die Genese unterliegt einem medienspezifischen Transformationsprozess, mit den dem Medium inhärenten ästhetischen Formen. Die Parallelen zum Ursprungswerk sind vorwiegend semantischer Natur. Das mediale Produkt muss sich aber nicht notwendigerweise in Relation zum Ursprungswerk konstituieren. Gibt es eine Relation, bezeichnet dies den Bereich der intermedialen Bezugnahme (vgl. Rajewsky 2002, 16).

Die intermedialen Bezüge sind das dritte und letzte Phänomen der Intermedialität. Dabei bezieht sich ein Werk auf das Produkt eines anderen Mediums, oder auf ein anderes Medium aufgrund seines semiotischen Systems. Darunter fallen Erscheinungen wie der Bezug eines Films auf ein Gemälde, oder der Bezug eines literarischen Textes auf eine Oper, aber auch Phänomene wie eine filmische Schreibweise, die Narrativisierung der Musik oder die Musikalisierung literarischer Texte. Somit konstituiert sich das Medienprodukt in Relation zu

einem anderen medialen System oder auch zu einem einzelnen Produkt eines anderen Mediums (vgl. Rajewsky 2002, 17). Die genaue Definition lautet:

> „Die Qualität des Intermedialen betrifft in diesem Fall ein Verfahren der Bedeutungskonstitution, nämlich den (fakultativen) Bezug, den ein mediales Produkt zu einem Produkt eines anderen Mediums oder zum anderen Medium qua System herstellen kann. […] »Intermedialität« wird hier zu einem kommunikativ-semiotischen Begriff, wobei per definitionem immer nur ein Medium – das kontaktnehmende Objektmedium – in seiner Materialität präsent ist." (Rajewsky 2002, 17)

Ein Medienprodukt kann Kriterien von zwei oder von allen drei Phänomenen der Intermedialität aufweisen. Ein Beispiel dafür wäre die Literaturverfilmung. In ihrer Eigenschaft als Film weist sie das Phänomen Medienkombination auf, da Film eine Kombination aus Bild und Ton ist. Aufgrund der literarischen Vorlage ist eine Literaturverfilmung auch dem Bereich des Medienwechsels zuzuordnen – vom Buch zum Film. Schließlich weist sie auch intermediale Bezüge auf, da sie einen Rekurs auf den literarischen Ausgangstext nimmt (vgl. Rajewsky 2002, 17).

Das Medium Radio weist seit seiner Erfindung Phänomene des Intermedialen auf, da Literatur und Radio seit den ersten Versuchen des Funkmediums in einem Wechselverhältnis stehen. Das Radio hat neue Formate geschaffen, die Literatur und Ton in Verbindung bringen, bspw. entstand die genuine Literaturform Hörspiel erst durch das Radio (vgl. Doll 2004: 324).

Einer Lesung, als einer Form von Literatur im Radio, ist ebenfalls die Intermedialität inhärent – ein geschriebener Text wird vorgelesen und den Rezipient*innen durch das Medium Radio auditiv vermittelt. Hierbei werden zwei Phänomene des Intermedialen kombiniert: Der Medienwechsel, als eine der drei Subkategorien des Intermedialen, findet sich bei Lesungen durch den Wechsel vom Buch bzw. dem gedruckten Text zum Radio bzw. dem gehörten Text. Das Ursprungswerk dient als Quelle, wird aber, dem Medium Radio entsprechend, ästhetisch umgesetzt und folgt den Gesetzen und Formmöglichkeiten des auditiven Mediums. Außerdem erfolgt die Umwandlung von einem semiotischen System zu einem anderen, nämlich vom Visuellen zum Auditiven.

Intermediale Bezugnahme ist die zweite Subkategorie des Intermedialen, die sich bei der Lesung finden lässt, dabei sind mehrere Phänomene zu beobachten: Jeder Text verweist auf andere Texte, somit ist jedem die Intertextualität eingeschrieben. Jede Lesung, weil ihr eine literarische Textgrundlage als Quelle dient, verweist somit auch auf andere Texte. Da die Lesung vorgelesen und damit auch gehört wird, der Text aber auf geschriebene literarische

Texte verweist, sind Elemente der intermedialen Bezugnahme feststellbar. Qua Genre ergeben sich somit folgende intermediale Bezüge: Eine Lesung liest einen Ursprungstext vor – erst in Relation zum Text erhält sie ihre Form und ihre Bedeutung. Indem sie am Ursprungstext eine Interpretation vornimmt, setzt sie sich in Beziehung bzw. in Relation dazu. Diese Interpretation erfolgt durch die Auswahl der Textstelle, die Stimme und Intonation (vgl. dazu Kapitel 4). Schließlich weist eine Lesung die Dimension der konzeptionellen Schriftlichkeit auf, obwohl sie medial mündlich erfolgt. Das Genre Lesung zeichnet sich durch konzeptionelle Schriftlichkeit der gehörten Erzählung aus, oder anders ausgedrückt, durch die Schriftlichkeit des Vorlesens. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass die Grundlage einer Lesung stets ein geschriebener Text ist.

4. Die Lesung – der gehörte Text

Dieses Kapitel widmet sich der *Lesung*. Um dieses Genre zu definieren wird der Bogen gespannt von der Geschichte des Vortragens bzw. Vorlesens über die Stimme als Gestaltungsmittel hin zum spezifischen Thema der Lesungen im Radio. Nach einer geschichtlichen Einführung zum Vorlesen, die der Frage nach seinem Ursprung und seiner Entwicklung in der Geschichte bis zum heutigen Tag nachgeht, wird eine allgemeine Definition der Lesung mit ihren verschiedenen Formen angeführt. Ein Unterkapitel zum Hörbuch soll Parallelen und Unterschiede zur Lesung aufzeigen und somit den Begriff noch weiter differenzieren. Darauf erfolgt eine genauere Beschreibung der Stimme, da sie *das* Ausdrucksmittel der Lesung ist. Dabei wird auf die verschiedenen Formen, Arten und Möglichkeiten des Vorlesens und damit auf die verschiedenen Wirkungsweisen eingegangen und die Lesung als eigenes Kunstwerk postuliert. Anschließend wird das Thema Literatur und Radio beleuchtet und die spezifischen Möglichkeiten des Mediums Radio werden aufgezeigt. Das Kapitel schließt mit Erläuterungen zu Lesungen im Radio: Zunächst wird die Verbreitung des Genres anhand der angeführten Radiosender, in denen Lesungen übertragen werden, aufgezeigt, um darauf aktuelle Beispiele von Lesungen im Radio und ihre verschiedenen Formen zu nennen um dadurch – mit Rückgriff auf die vorherigen Ausführungen – das Genre Lesung genauer zu definieren.

4.1 Geschichte des Vorlesens

Die Vortragskünste sind eine der ältesten Künste der Menschheit: Priester, Propheten oder Dichter rezitierten und deklamierten, dabei wurde getanzt und musiziert. Die Magie von Stimme und Wort regte die Fantasie an und versetzte die Zuhörenden an andere Orte; dies war der Beginn des literarischen Vortragens (vgl. Meyer-Kalkus 2015, 107). Damit stand das *gesprochene* Wort am Anfang der Literatur: Der blinde Sänger Demodokos sprach über die Abenteuer des Odysseus, lange bevor Homer sie aufschrieb. Scheherezade trug dem König 1001 Geschichten vor und überwand so den ihr bevorstehenden Tod. Von Mund zu Mund und damit von Ohr zu Ohr gingen Mythen und Märchen, die so Teil einer kollektiven Erinnerung wurden (vgl. Kesting 2012, 85).

Die Erfindung der Schrift tat dem Hören keinen Abbruch, sondern es entstand eine neue Form des Erzählens, nämlich das Vorlesen. Rege Verbreitung erreichte das Vorlesen in der Blütezeit der höfischen Kultur des Hochmittelalters. Adelige Männer konnten, aufgrund ihrer Rolle als Ritter, meist nicht lesen. Jedoch waren die meisten adligen Frauen der höfischen Gesellschaft des Lesens kundig und lasen häufig vor. Die Rezeptionssituation der mittelhochdeutschen Literatur war meist eine gesellige, mit freiem oder textunterstütztem Vortrag oder Vorlesen. Die Situation könnte man als eine schriftgestützte Mündlichkeit klassifizieren, wobei körperlich-sinnliche Aspekte eine große Rolle spielten[17]. Individuelles Lesen war eher selten, falls doch, geschah dies oft laut. Lesen hatte einen bedeutenden Stellenwert aufgrund der aufwendigen Gestaltung und der damit verbundenen Kostbarkeit von Büchern. Dieselben Bücher wurden immer wieder angesichts der Rarität des Mediums langsam vorgelesen (vgl. Schön 1999, 10f).

In den Klöstern herrschte die Auffassung, dass man dem Buch zuhören müsse. Die Mönche übergaben sich der Autorität des Textes, lasen sich selbst leise vor und hörten so den ausgesprochenen Worten zu. Nicht die Sinnerfassung stand im Vordergrund, sondern ein mediativer Zugang zum Text, weshalb diese Art des Vorlesens Ähnlichkeiten zum Beten aufweist (vgl. Schön 1999, 12).

Die Vorlesesituation änderte sich ab dem 18. Jh. durch eine Zunahme der Romanproduktion radikal. Die im Mittelalter gängige Rezeptionspraxis der wiederholten Lektüre eines als Autorität angesehenen Buches wurde durch geselliges, gemeinsames Lesen von immer neuen Texten abgelöst. Dieses neue Lesen setzte das Leseerlebnis selbst zum Ziel und diese Form des Lesens hat bis heute Gültigkeit: Man begann, sich mit fiktionalen Figuren zu identifizieren und emphatisch an ihren Handlungen und ihrem Leben teilzunehmen. Zu dieser Zeit ist aber auch eine weitere Tendenz zu verzeichnen, nämlich die Individualisierung bzw. Vereinzelung des Leseprozesses, die eine langfristige Veränderung der Qualität des Lesens auslöste. Die körperlichen Dimensionen des Leseerlebnisses traten zurück, die Beteiligung der Stimme und des Ohres entfielen und der Lesevorgang wurde auf das Auge reduziert (vgl. Schön 1999, 30f).

Diese Tendenz der Reduktion des Leseprozesses auf das Auge rief widersprechende Stimmen hervor: Um 1770 begannen viele Autoren selbst vorzulesen. Da das stille Lesen zur

[17] In der höfischen Gesellschaft war auch der Minnesang, die gesungene Liebeslyrik, und die Sangspruchdichtung mit religiösen oder politischen Themen, weit verbreitet. Diese wurden von Dichtern vorgetragen, einer der berühmtesten von ihnen ist Walther von der Vogelweide.

Gewohnheit wurde, sollte an die Stimmhaftigkeit der Literatur und damit an ihre ganzheitliche Wirkungsweise erinnert werden (vgl. Meyer-Kalkus 2015, 109). Die beginnende Sprechkunstbewegung setzte sich mit der altgriechischen Praxis des Dichtungsvortrags auseinander und begründete somit eine eigene Poetik im Kontext von Überlieferungsprozessen. Die in der Antike formulierten Argumente wurden in moderner Ästhetik fortgeführt (vgl. ebd., 113f). Den Beginn der Sprechkunst in der Moderne kann man mit der Entwicklung der Dramen von Goethe, Schiller und Lessing ansetzen, da diese die Sprache zu einem eigenständigen Kunstwerk erhoben[18]. Damit wurde die Form der Vortragskunst gleichwertig neben die mimetische Schauspielkunst gestellt (vgl. Rühr 2008, 224). Neuere deutsche Dichtung wurde vorgetragen, der verfeinerte Gebrauch der deutschen Sprache einstudiert. Dies trug auch zur Entstehung neuer Formen der Geselligkeit bei (vgl. ebd., 233) und diente der Unterhaltung – bspw. galt Ludwig Tieck als begnadeter Vorleser, dessen Intensität des Vortrags die Zuhörer*innen begeisterte (vgl. ebd., 226).

Eine weitere zu verzeichnende Tendenz gegen die Individualisierung der Lektüre zeigt sich an der im 18. und 19. Jh. weitverbreiteten Beschäftigung des gemeinschaftlichen Lesens. Dies fand in allen sozialen Milieus statt und diente meist der abendlichen Unterhaltung: Die Leute versammelten sich an einem Ort und es wurde vorgelesen. In ökonomisch schwächeren Gesellschaftsschichten konnten dabei nicht alle im Publikum anwesenden lesen, weshalb Kinder, die alphabetisiert waren, den nicht-alphabetisierten Erwachsenen vorlasen (vgl. Schön 1999, 37).

Man könnte heute von einer Renaissance des (Zu-)Hörens und Erzählens sprechen (vgl. Janz-Peschke 2010, 240) – man könnte aber auch behaupten, dass Hören und Erzählen sich wie ein roter Faden durch die Menschheitsgeschichte ziehen, wobei allerdings in den letzten Jahrzehnten ein Primat des Bildes durch die Entwicklung von Fotografie und Film bemerkbar ist. Nichtsdestotrotz lässt sich auch ein aktueller Trend zum Hören und Vorlesen verzeichnen: Im privaten Raum ist das Vorlesen einerseits durch die abendliche Gute-Nacht-Geschichte, die viele Eltern ihren Kindern vorlesen, verbreitet. Andererseits erfreut sich auch das Medium Hörbuch einer regen Verbreitung. Zudem gibt es auch zahllose private Lektürekreise, in denen eigene oder fremde Texte gemeinsam gelesen werden. In der Öffentlichkeit gibt es mehrere Formen des Vorlesens: In der Kirche finden regelmäßig Lesungen der Evangelien während der Messe statt. An den Universitäten werden zahllose

[18] Eine interessante Bemerkung am Rande: Goethe dichtete im Gehen und sah das Schreiben als einen Missbrauch an der Sprache an, da mit dem Schreiben der Verlust der Sinnlichkeit einhergehe (vgl. Kesting 2012, 86).

Vorlesungen zu den verschiedensten Themen gehalten. In den Literatursendungen im Fernsehen diskutieren entweder Kritiker*innen über ein Buch, oder ein*e Journalist*in führt ein Interview mit einer Autorin oder einem Autor im Studio; dabei werden manchmal auch Textstellen vorgelesen. Im Theater lesen Schauspieler*innen literarische Texte vor, diese Inszenierung wird z.T. auch gefilmt und im Fernsehen übertragen. In Büchereien oder Buchhandlungen lesen Autor*innen ihre Werke meist zwecks Vermarktung vor. In Österreich wurde 2018 der *Vorlesetag* ins Leben gerufen, bei dem in allen Bundesländern Veranstaltungen zum Vorlesen stattfinden. Der *Poetry Slam* erfreut sich seit einigen Jahren großer Beliebtheit, dabei werden selbst geschriebene Gedichte vorgetragen, es gibt Preise und Wettkämpfe dazu. Ähnlich sind Veranstaltungen, die als *Open Microphone* gestaltet sind, jede*r kann auf der Bühne das Mikrophon ergreifen und etwas singen oder vortragen[19]. Schließlich wird auch im Radio vorgelesen – Autor*innen oder Schauspieler*innen lesen einen literarischen Text vor (vgl. Kapitel 4.5 und 4.6).

Diese kurze Geschichte des Vorlesens[20] sollte zeigen, dass das Vorlesen stets eine gängige Praxis war und immer noch ist. Im folgenden Abschnitt wird genauer auf das Thema Lesung eingegangen.

4.2 Allgemeines zur Lesung

Für den Begriff Lesung finden sich drei Wortbedeutungen: Die erste bezieht sich auf das Vorlesen; entweder wird ein literarischer Text im Rahmen einer Veranstaltung oder ein Abschnitt aus der Bibel im Rahmen eines Gottesdienstes vorgelesen. Die zweite Bedeutung bezieht sich auf die Beratung eines Gesetzesentwurfs im Parlament; ein Gesetz wird bspw. in zweiter Lesung beschlossen. Die letzte Wortbedeutung bezieht sich auf Lesart; dies meint eine spezifische Interpretation eines Textes (vgl. „Lesung“: Duden online). Im Folgenden wird die erste Wortbedeutung in den Blick genommen, nämlich das Vorlesen eines literarischen Textes.

Laut *Metzler Lexikon für Literatur* wird der Begriff Lesung als ein öffentlich oder privat gelesener Vortrag eines literarischen oder nicht literarischen Werkes definiert. Die Lesung findet vor einem Publikum statt und ermöglicht somit eine kollektive Rezeptionserfahrung.

[19] In Wien gibt es regelmäßige Treffen des „Vienna Storytelling Collective – Open Mic“; dies findet auf Englisch statt, im *Werkl* im Goethehof „Kunst zur Realität – Open Mic“ auf Deutsch.
[20] Für weitere Informationen zur Geschichte des Vorlesens siehe u.a. Perrig 2009.

Sie ist eine Form der oralen Distribution von Literatur, wobei sowohl veröffentlichte als auch unveröffentlichte Werke gelesen werden. Die Lesung kann von der Autorin oder dem Autor durchgeführt werden, dann ist die Rede von einer Autorenlesung, meist geschieht dies zu Werbezwecken. Oder Lesungen dienen der Würdigung (verstorbener) Autor*innen und ihren meist kanonischen Werken. Lesungen werden in literarischen Salons[21] oder auf Tagungen literarischer Gesellschaften abgehalten (vgl. Stritzke 2007, 433).

Wichtig ist festzuhalten, dass es sich bei der Lesung zunächst um das Vorlesen eines bereits existierenden, verschriftlichten Textes handelt: Die Lesung ist eine Form der literarischen Öffentlichkeit und der oralen Übertragung von Literatur. Gelesen wird von Autor*innen meist im Rahmen einer Veranstaltung mit anwesendem Publikum, oder, handelt es sich um Klassiker, von anderen Personen. Diese anderen, dies wird im Lexikonartikel nicht erwähnt, sind meist Schauspieler*innen oder Synchronsprecher*innen. Erwähnt wird auch nicht, dass Lesungen nicht nur in literarischen Salons oder an Tagungen stattfinden, sondern auch in Büchereien, Bibliotheken oder an eigenen Veranstaltungsorten[22]. Außerdem wird das Medium Radio als Möglichkeit der Übermittlung von Lesungen nicht erwähnt. Zunächst soll aber noch auf die beiden Formen der Lesung eingegangen werden, nämlich die Autorenlesung und die Interpretation durch Schauspieler*innen.

Bei der Autorenlesung wird ein Text zu einer bestimmten Zeit an einem öffentlich zugänglichen Ort einem Publikum hörbar gemacht. Dabei findet eine Begegnung von Publikum mit dem oder der Verfasser*in eines Textes statt. Das Publikum kennt in der Regel den Text nicht, es erfolgt eine Interpretation durch das Vorlesen. Aufgrund der Anwesenheit des Publikums kann die Veranstaltung eine Dynamik entwickeln und der Text und seine Interpretation werden zur Diskussion gestellt. Die Stimme wirkt auf die Anwesenden und die Anwesenden wirken auf die Lesenden (vgl. Häusermann 2010, 33f). Meist werden am Ende einer solchen Veranstaltung dem oder der Autor*in Fragen gestellt, sei es durch eine moderierende Person oder direkt vom Publikum. Diese Form der Lesung wird meist aufgrund von Werbezwecken abgehalten, da der oder die Verfasser*in und das Werk vorgestellt und beworben werden.

[21] Ab dem 19. Jh. waren Salons eine spezifische Form von Konversationsgeselligkeit, meist unter der Regie einer Frau, die an einem festgelegten Empfangstag einen Kreis ausgewählter, z.T. wechselnder Gäste versammelte. Der literarische Salon war der häufigste Typus; er war ein Forum für Literaturkritik und -verbreitung, aber auch Protektion und Mäzenatentum (vgl. Lillge 2007, 675f). Für mehr Informationen zum literarischen Salon siehe u.a. Seibert 1993.

[22] Die *Alte Schmiede* in Wien wäre ein Beispiel dafür.

Eine andere Möglichkeit der Lesung ist die Interpretation durch Schauspieler*innen oder Synchronsprecher*innen. Dabei ist es durchaus möglich, dass die Lesung durch eine leichte Inszenierung wie bspw. differenzierte Stimmen oder eine musikalische Untermalung erweitert wird (vgl. Rühr 2008, 232). Treten weitere performative Elemente zu einer Lesung hinzu bzw. fließen schauspielerische Faktoren mit ein, ohne dass man von einer Aufführung spricht, handelt es sich um eine szenische Lesung (vgl. Stritzke 2007, 433). Wie bereits hingewiesen, dienen solche Inszenierungen meist der Würdigung kanonisierter, z.T. schon verstorbener Autor*innen.

Das eine Lesung auszeichnende Merkmal ist, dass Text und Sprache einer literarischen Vorlage durch die Stimme zum Ausdruck kommen. Dabei ist nicht ausgeschlossen, dass auch andere Gestaltungsmittel verwendet werden können (vgl. Rühr 2008, 232). Gelesen wird entweder von Autor*innen oder Schauspieler*innen, meist im Rahmen einer Veranstaltung mit anwesendem Publikum.

4.3 Hörbuch und Lesung

Da die Lesung ein Format ist, das bisher wenig erforscht wurde, werden im folgenden Abschnitt einige theoretische Überlegungen zum Hörbuch angeführt. Auf diese Weise lassen sich Parallelen zwischen Lesungen und Hörbüchern finden und damit auch Rückschlüsse auf die Lesung ziehen.

Ein Hörbuch basiert auf einer Textgrundlage, die in spezifischer Art und Weise akustisch inszeniert und auf einem Speichermedium festgehalten wird. Das Hörbuch ist somit eine Variante des Gedruckten innerhalb der Kunstform Literatur, aber in einem anderen Medium. In der Regel wird es als CD abgespeichert. Somit ist ein Hörbuch eine Möglichkeit zur Mehrfachverwertung eines Textes (vgl. Rühr 2008, 213).

Das Hörbuch wird in zwei Formen unterteilt, die Lesung und das Hörspiel. Das Hörbuch im engeren Sinn ist meist eine Lesung (vgl. Häusermann 2010, 142), das bedeutet, dass mit einer Stimme ein Text vorgelesen und weitestgehend auf andere Gestaltungsmittel, wie Musik oder Geräusche, verzichtet wird. Ein Hörspiel ist bei der Produktion weitaus aufwendiger, da Musik, Geräusche und auch mehrere Sprecher*innen Teil der Inszenierung sind (vgl. Häusermann 2010, 166).

Beim Hörbuch liest der oder die Sprecher*in einen Text vor dem Hintergrund der gesamten Textkenntnis und damit unter Berücksichtigung aller Informationen vor. Auf dieses Wissen aufbauend wird den Figuren des Textes eine stimmliche Physiognomie gegeben; dies bedeutet, dass eine bestimmte Sprechhandlung und somit eine bestimmte Prosodie gewählt wurde, die eine bestimmte Deutung des Textes nahelegen (vgl. Lehmann 2012, 6). Die Hörenden nehmen die vorlesende Stimme wahr. Zunächst unabhängig vom eigenen Sinnverstehen werden bereits die Emotionen des Textes durch die Stimme gehört und erfahren. Die Emotion wird unmittelbar übertragen und als Hörer*in wird man in die Situation gezogen. Wird im Text bspw. ein Flüstern beschrieben, so wird beim Hörbuch das Flüstern ausgesprochen bzw. performativ gehandelt – dies hat unmittelbare Wirkung auf die Hörenden (vgl. Lehmann 2012, 7ff).

Mit der sprecherischen Gestaltung (vgl. Kapitel 4.4) erfolgt die Reduktion der Komplexität, da aus mehreren Möglichkeiten eine Sprechweise und damit auch eine bestimmte Interpretation ausgewählt wurde. Andererseits kann aber auch die Komplexität erhöht werden. Dies ist oft bei Hörspielbearbeitungen der Fall, bei denen Geräusche und Musik eingesetzt werden und somit weitere semiotische Systeme gedeutet werden müssen. Wichtig ist, dass der Text den Ausgangspunkt bildet und damit das Hörbuch wie eine Neuausgabe des zugrunde liegenden Werkes ist (vgl. Häusermann 2010, 145).

Wie bereits in Kapitel 3 zur Intermedialität in Bezug auf Lesungen aufgezeigt, erfolgt auch bei einem Hörbuch ein Medienwechsel, nämlich der Wechsel des Zeichenmaterials. Das gedruckte Buch operiert mit Schrift- und Zahlzeichen, Musiknoten und Bildern. Bei der Transformation ins Hörbuch wird akustisches Zeichenmaterial verwendet und ähnlich einer Partitur geordnet. Über Stimme und andere Klangereignisse wird Mehrdimensionalität erzeugt, wobei Geräusche und Musik eher selten sind. Das Hörbuch transformiert somit einen gedruckten, schriftlich fixierten Text durch die Performativität des Stimmlichen in einen gesprochenen, aufgezeichneten, wiederholbaren Hör-Text. Ein Buch ist ein Sekundärmedium, da es zur Herstellung technische Hilfsmittel benötigt. Dagegen ist ein Hörbuch ein Tertiärmedium – sowohl bei der Herstellung als auch bei der Entschlüsselung braucht es spezielle Geräte. Zum Abspielen werden Lautsprecher bzw. Kopfhörer und ein Speichermedium benötigt. Die Zeichen müssen dem Medium entsprechend decodiert werden. Das Buch erfordert Lesekompetenz, nämlich Worterkennung, Satzidentifikation, Satzverknüpfung und globale Kohärenzherstellung, außerdem Textsortenkenntnis und Vorwissen, um den Text zu einem mentalen Modell zu verbinden. Lesen ist eine kognitive Anstrengung, die die Nutzung

anderer Medien bzw. anderer Aktivitäten ausschließt. Es zeichnet sich durch eine Abkoppelung von der Außenwelt aus. Beim Hören lassen sich Ähnlichkeiten zu den beschriebenen Leseprozessen finden: Beim Hörbuch werden akustische Zeichen dekodiert und verstanden. Zwar wird es z.T. als Nebenbeimedium deklariert, für das Verständnis ist aber eine kognitive Anstrengung vonnöten. Man denke hierbei auch an den Unterschied zwischen hören und zuhören. Wird aktiv zugehört, erfolgt eine Abkoppelung von der Welt, manchmal sogar materiell durch Kopfhörer. Die Rezeption erfolgt meist einzeln und in privaten Räumen (vgl. Rühr 2008, 214f).

Eine Unterscheidung zwischen Lesen und Hören ist die Linearität. Während bei der Lektüre eines Buches das Anhalten und Zurückblättern durchaus gängig sind, findet dies beim Hörbuch aufgrund der medialen Gegebenheiten eher selten statt. Man kann nämlich nicht eine Seite zurückblättern oder den gerade gehörten Satz nochmals hören, sondern höchstens einige Sekunden zurückspulen oder zum vorherigen Kapitel springen. Außerdem verändert sich die Sprache durch das Lesen bzw. Hören – derselbe Wortlaut in geschriebener oder gesprochener Sprache wird anders wahrgenommen, da sich eine ideale Lese-Sprache von einer idealen Hör-Sprache unterscheidet. Werden Texte mit dem Ohr gut aufgenommen, können sie bspw. aufgrund ihrer Redundanz beim Lesen als nicht adäquat gelten (vgl. Häusermann 2010, 144).

Der primäre Unterschied von Hörbüchern und Lesungen lässt sich auf den ersten Blick in ihrer Materialität sehen: Hörbücher werden in der Regel auf einem Speichermedium, meist einer CD, festgehalten, Lesungen in der Regel nicht. Die Grenzen sind aber nicht ganz klar: In den letzten Jahren wurde der Trend zum Downloaden deutlich, dies bedeutet, die meisten Hörbücher, die als CD erscheinen, können im Internet heruntergeladen werden. Umgekehrt sind Lesungen auch als CD erhältlich, dies betrifft v.a. Gedichtrezitationen. Dabei sind Kombinationen mit Musik durchaus gängig. Aufgezeichnet werden z.T. auch Live-Lesungen, wie bspw. der Ingeborg-Bachmann-Preis: Die Lesungen der Teilnehmer*innen werden aufgenommen und im Radio und Fernsehen übertragen. Zwar kann man diese Lesungen nicht kaufen, dennoch wurden sie festgehalten und gespeichert.

Ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal von Hörbüchern ist das Publikum bzw. die Öffentlichkeit: Während Lesungen durchaus eine Veranstaltung vor Publikum sein können, lässt sich beim Abspielen eines Hörbuchs kein Publikum finden. Lesungen können somit

eine öffentliche Veranstaltung sein, müssen es aber nicht immer sein; Hörbücher werden nicht im Rahmen einer öffentlichen Veranstaltung abgespielt[23].

Andere erwähnte Elemente wie die Intermedialität oder die Gestaltungsmittel (vgl. Kapitel 4.4) sind bei Hörbuch und Lesung sehr ähnlich. Schließlich basieren Hörbuch und Lesung auf einer literarischen Textgrundlage, die auf spezifische Art und Weise akustisch inszeniert wird. Lesung und Hörbuch sind eine Variante des Gedruckten innerhalb der Kunstform der Literatur und zeichnen sich durch einen Medienwechsel aus – vom Visuellen hin zum Auditiven.

4.4 Stimme als Gestaltungsmittel

Bei Lesungen ist die Stimme *das* Ausdrucksmittel und stellt deshalb eine genauer zu betrachtende ästhetische Kategorie dar. Ist die Stimme ausdrucksstark und beherrscht sie die richtige Technik des Vorlesens, dann wird die Lesung zu einem Erlebnis, ähnlich wie bei einem Kinobesuch[24]. Eine Lesung ist eine kunstvolle Variante, um einen verschriftlichten Text in eine akustische Form umzuwandeln (vgl. Rühr 2008, 234). Dabei sind der sprachliche Gestaltungswille, Kreativität, Klang, Musikalität und auch literarische Fachkenntnis wichtig. Lesungen sind auf den Eigenwert der Literatur bedacht und ermöglichen eine ästhetische und intellektuelle Erfahrung. Sie sind der Rahmen, in dem der Klang der Sprache und damit die innere Musik eines Werkes zum Ausdruck gebracht wird (vgl. Böhm 2003, 173).

Seit der Antike und damit dem Beginn der Rhetorik diente eine spezifische Sprechkunst der Glaubwürdigkeit der Redner. Lautstärke, Tonfall und Rhythmus verstärkten die Argumente und die Prosodie sprach die Empfindungen der Zuhörenden an. Reden wurden für ein hörendes Publikum mit einer beabsichtigten Wirkung gehalten (vgl. Rühr 2008, 224).

Wie bereits erwähnt, ist die Stimme eine grundlegende ästhetische Kategorie der Lesung mit eigenständigen Ausdrucksmöglichkeiten und somit einer eigenen Ästhetik. Ein literarischer Text erhält durch das Vorlesen einen neuen Körper. Anhand der stimmlichen

[23] Es kann aber sein, dass durch das Medium Radio Hörbücher doch einem öffentlichen Publikum zugänglich gemacht werden: Aufgeteilt auf mehrere Folgen und gekennzeichnet als Lesung wurde z.B. das Hörbuch Jules Vernes *Reise um den Mond,* gelesen von Rufus Beck, im hr2 in 10 Folgen als Lesung übertragen. Dies erfolgte im Rahmen der Sendung „Kulturfrühstück", mit Wiederholung in der Sendung „Klassikerzeit".

[24] Ein Beispiel dafür ist Ben Beckers Lesung von Alfred Döblins *Berlin Alexanderplatz,* bei der, abgehalten in mehreren Städten in Deutschland, Österreich und der Schweiz, insgesamt etwa 26.000 Leute zuhörten.

Verklanglichung wie Prosodie, Rhythmus, Tempo oder Sprechhaltung erfolgt die Interpretation des zugrunde liegenden literarischen Textes (vgl. Rühr 2008, 222).

Die Stimme bedarf für ihre Realisierung verschiedene Instrumente, nämlich Lippen, Kiefer, Zunge und Stimmritze – diese transportieren Äußerungen und drücken Emotionen aus. Die Stimmgebung, d.i. die Erzeugung von Lauten durch die Stimme, erfolgt durch das Schwingen der Stimmlippen, die sich im Kehlkopf befinden. Die Stimmbänder sind der äußere Teil der Stimmlippen, im Inneren ist ein Muskel, der sich in Längsrichtung zusammenziehen kann. Um die Stimmlippen zu bewegen braucht es Druck durch ausgeatmete Luft; große Atemkraft erzeugt mehr Schwingungen und damit eine höhere Lautstärke. Rachen, Mund und Nase dienen dabei als Resonanzräume und verhelfen der Stimme zu der ihr charakteristischen Klangfarbe. Bei den Stimmqualitäten unterscheidet man Tonhöhe (hohe, mittlere, tiefe Stimme), Lautstärke (stark, schwach, manchmal auch durchdringend, grell oder aufdringlich), Stimmfülle (voll, gesättigt, voluminös, resonanzarm) und Klangfarbe (auch Timbre genannt und anhand von Adjektiven beschrieben: Diese nehmen Bezug auf andere Sinneseindrücke wie dunkel/hell, klar/bedeckt, warm/kalt, hart/zart, usw.). Die Stimmlage definiert sich durch Tonhöhe und Timbre. Die Worte werden durch Tonfall, Klangfarbe, Sprechrhythmus und Stimme in Zusammenhang gebracht, sie können beschreiben, benennen, berichten oder erzählen. Dadurch werden die Worte in die Vorstellungswelt der Hörenden transportiert. Dem stimmlich Ausdrückbaren scheinen keine Grenzen gesetzt zu sein (vgl. Rühr 2008, 207f).

Bereits die Wahl der Sprecher*in ist Teil der Interpretation, da die konkrete Stimme Merkmale der Persönlichkeit, des Geschlechts, des Alters und der Stimmungslage bestimmt. Ein noch nicht erwähnter Aspekt der Stimme ist der Lufthaushalt – je nachdem wie dicht die Stimmritze geschlossen ist, hört man mehr oder weniger entweichende Luft und dies bezeichnet man als behaucht, verhaucht oder aphonisch (vgl. Häusermann 2010, 193f).

Die im Text angelegte Mehrdeutigkeit kann durch die Interpretation, also durch die Wahl einer bestimmten Stimme und Stimmlage, auf eine Bedeutung reduziert werden. Vorlesen ist eine Kunst mit hermeneutischem Textverstehen – jeder Akt des Vorlesens setzt das Verständnis des zugrunde liegenden Textes voraus und eine bestimmte Deutung wird vermittelt (vgl. Meyer-Kalkus 2015, 108). Die Vortragskunst bzw. das Vorlesen kann ein Medium der Texterschließung sein und somit als Instrument dienen, um Stimmungen wie Ironie oder Humor zu erfahren, die ansonsten überlesen und deshalb womöglich auch nicht erkannt werden: Die Ironie bei Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* wird durch Vorlesen direkt fühlbar

und kann damit die Interpretation erleichtern. Außerdem wurde die Mehrzahl der literarischen Texte seit der Aufklärung mit Rücksicht auf ihre Vortragbarkeit verfasst. Dies bedeutet, dass Literatur für Auge, Stimme und Ohr[25] geschrieben wurde. Bei Lyrik liegt dies aufgrund des Rhythmus auf der Hand, aber genauso gilt dies für epische Texte (vgl. Meyer-Kalkus 2015, 116f).

Die sprecherische Interpretation ist demnach auch eine Frage der inhaltlichen Wiedergabe. Schafft es der oder die Sprecher*in den Text in größere Sinnschritte zu gliedern und ihre Funktion zu transportieren, erleichtert dies das Verstehen. Das Gegenteil wären stets gleichförmige Sätze. Jeder Abschnitt und sogar jeder Satz hat eine bestimmte Funktion, wie These, Illustration, Einleitung oder Abschluss und der Klang muss sich diesem Funktionswechsel anpassen. Das wichtigste Gliederungselement sind Pausen und Zäsuren. Sie zeigen, was zusammengehört und bringen Spannung in einen Satz. Durch Variation des Tempos bekommt dieser Konturen: Wird der Rhythmus variiert, wird der Text verständlicher; dies bezeichnet man als temporalen Akzent. Für jeden Satztyp gibt es mehrere übliche Sprechmelodien. Haben mehrere Sätze dieselbe Melodie, entsteht der Eindruck der Monotonie, weshalb der melodische Akzent wichtig ist. Jeder Satz übermittelt eine Hauptinformation und das entsprechende Wort wird meist betont ausgesprochen. Die Betonung setzt sich aus der Kombination verschiedener sprecherischer Mittel wie Melodie, Zäsur und Lautstärke zusammen. Bei zu vielen Betonungen wird die Sprechweise deklamatorisch, feierlich und manchmal auch langweilig. Werden falsche Wörter betont, kann dies zu Verständnisproblemen führen (vgl. Häusermann 2010, 195).

Nicht nur die inhaltliche Wiedergabe wird durch die Vortragenden beeinflusst, sondern auch die Beziehungen innerhalb und außerhalb des Textes werden geregelt: Die Vortragenden nehmen bewusst bestimmte Rollen ein und unterstützen oder konterkarieren Konnotationen. Sie stellen Beziehungen zwischen Figuren und Hörenden dar, treten aber zuallererst in Beziehung zum oder zur Autor*in und distanzieren sich mehr oder weniger stark. Dabei gibt es zwei Möglichkeiten: Entweder wird der Text so vorgelesen, als ob die sprechende Person der oder die Autor*in sei. Die andere Möglichkeit ist, dass der oder die Sprecher*in zeigt, dass dies ein fremder Text ist, der bloß vorgelesen wird. Dadurch wird dem oder der Autor*in Raum gegeben. Außerdem gibt es die Beziehung Sprecher*in-Figuren: Der oder die Sprecher*in kann sich unterschiedlich stark mit dem Erzähler und den anderen Figuren

[25] Weiterführende Literatur zur Bedeutung des Ohres für die Literatur, siehe u.a. Leighton: *Hearing things: the work of sound in literature* aus dem Jahre 2018.

identifizieren und so die Beziehungen der Figuren durch eine bestimmte Stimmgebung zeichnen. Das Ziel des Vorlesens ist stets, den Text vermittelnd zu sprechen, dies bedeutet das Gelesene ans Publikum weiter zu geben. Ein*e Sprecher*in hat ein bestimmtes Bild vom Publikum und nimmt eine für das Publikum zugeschnittene Sprechweise ein – so werden für ein kindliches Publikum die Figuren stärker ausgemalt als für ein erwachsenes. Deshalb ist die Beziehung Sprecher*in-Hörende von großer Bedeutung (vgl. Häusermann 2010, 185ff).

Sergeij Bernstejn und Roman Jakobson erforschten die literarische Vortragskunst und konstatierten die Autonomie eines Sprechkunstwerks, da es eigenen Bedingungen und ästhetischen Ansprüche folgt. Beim Vortrag eines Textes wählen die Vortragenden aus verschiedenen Möglichkeiten der Gestaltung aus, wobei dies auch Moden entspricht, die dem geschichtlichen Wandel unterworfen sind. Beispiele für Moden der Vortragskunst wäre das rollende *r*, die Dehnung von Vokalen (z.B. bei älterem Burgtheaterdeutsch) oder ein literarisch-gedämpfter Stil. Diese überindividuelle Vortragskonventionen verändern sich mit der Zeit. Die Veränderungen können aber auch technische Gründe haben, so wie im Fall der Erfindung des Mikrophons, welches auch zu einer Veränderung des Sprechstils geführt hat. Jeder Sprechakt, als Teil literarischer Vortragskunst, ist historisch und sozial zu kontextualisieren. Die dabei bestimmenden Faktoren sind Text, Vortragende*r, Vortragsweise, Raum, Publikum, Medien und technische Gegebenheiten (vgl. Meyer-Kalkus 2015, 110ff).

Das Vorlesen ist letztendlich eine Kunst der Gefühle: Die Vorlesenden lesen nicht nur einen Text vor, sondern durch die Stimme entstehen Gemütszustände, Stimmungen, Stille – all dies bekommt eine klangliche Form (vgl. Kesting 2012, 94). Ein Text ist stets im Körperlichen verwurzelt, nicht nur im Geistigen: Durch die Verstimmlichung eines Textes entstehen durch Atem, Rhythmus und Klänge körperliche Empfindungen (vgl. ebd., 89).

Bernstejn und Jakobson plädieren für die Autonomie des Sprechkunstwerkes. Damit wird auch die Lesung zu einem eigenen Kunstwerk, einem eigenen Genre mit spezifischen Gestaltungsmittel. Im Radio hat sich die Lesung seit Entwicklung des Mediums als fester Programmpunkt und eigenes Genre etabliert, worauf in Kapitel 4.5 näher eingegangen wird.

4.5 Radio und Literatur

In den Anfangszeiten des Mediums Radio wurden, aufgrund der großen Nachfrage an Sendungsmaterial, viele Adaptionen literarischer Werke gesendet. Am 3. November 1923 übermittelte die Berliner Funk-Stunde die erste Literatursendung: „Seegespenst" von Heinrich Heine. Lyrik war zu Beginn die bevorzugte Gattung, aufgrund ihrer Kürze und ihren Klangqualitäten. Die erste Prosagattung war das Märchen: An Heiligabend 1923 wurden Märchen von Christian Andersen gelesen. Andere epische Kurzformen entwickelten sich bald zu einem festen Programm – Legenden, Sagen, Fabeln, Erzählungen, Kurzgeschichten, Novellen und Romanausschnitte. Mitte 1924 entstand das erste Format für die Präsentation von Literatur: Bei der Nordischen Rundfunk AG bekam das Programm „Lesefunk" einen festen Sendeplatz und eine festgelegte Uhrzeit. Schließlich nahmen auch Autorenlesungen einen wachsenden Anteil an den Darbietungen ein. Für die Autor*innen war der Rundfunk sowohl Einnahmequelle als auch Werbeträger. Damit begann der Rundfunk eine literaturfördernde, mäzenatische Funktion einzunehmen, junge Künstler*innen kamen zu Wort und dies hat bis heute seine Gültigkeit[26]. Auch gab es zu Beginn des Radios einen regen Austausch zwischen Printmedien und Radio: In der Sendung „Stunde der Frankfurter Zeitung" lasen die bekanntesten Autor*innen vor und in der Zeitung wurden die gelesenen Texte abgedruckt. Damit etablierte sich das neue Medium als Rezitationsbühne und zeitgleich wurde das Sendeprogramm auf pragmatische Art gefüllt (vgl. Perkons 2005, 125f).

Aber nicht nur neue Autor*innen wurden vorgelesen, sondern auch Lesungen aus dem Kanon deutscher oder europäischer Literatur waren Teil des Programms. In den 1920ern verteilte sich die Zuhörerschaft auf viele kleine, voneinander losgelöste Gruppen oder Personen, da zu dieser Zeit das Radio meist nur lokale Reichweite hatte. Das Lesen im Rundfunk wurde in der regionalen Presse beachtet, Kritik und Diskussion fanden statt, Berichte und Rezensionen erschienen. Man könnte von einer Verschränkung von Hörfunk und Printmedien, von literarischem Betrieb und Rundfunk sprechen. Die Lesung entwickelte sich somit zu einer öffentlichen Veranstaltung, die kritisch rezipiert wurde. Im Lauf des 20. Jh. kam es zu einem Verlust der öffentlichen Auseinandersetzung. Heute fehlt die Begleitung durch

[26] Der Hörfunk ist bis heute Kunstförderer, man denke an den Kurzgeschichtenwettbewerb *Wortlaut* von FM4 oder den Kurzhörspielwettbewerb *Track 5'* von Ö1.

Literaturkritiker weitgehend, da sich das Interesse der Medienkritik eher auf das Fernsehen richtet (vgl. Häusermann 2010, 34f).

Auch die Rezeption war zu Beginn der Geschichte des Radios eine andere – das Radio wirkte sich auf den Tagesablauf der Hörer*innen aus. Meist wurde gemeinsam gehört, das Hören war gezielt, konzentriert und man wählte bewusst ein Programm aus. Früher wurde das Wohnzimmermobiliar, so wie heute um den Fernseher, um das Radio aufgebaut (vgl. Meyer-Seipp 2005, 64).

Aufgrund der fortschreitenden Technisierung und Digitalisierung hat das Radio heute in seiner Materialität kaum mehr Bedeutung; mit dem Smartphone wird auch Radio gehört, man benötigt kein eigenes Gerät mehr. Laut Media-Analyse 2018 nutzten 23,1% der Österreicher*innen das Internet um Radio zu hören (vgl. Media-Analyse online). Laut Radiotest 2018 nutzen die Österreicher*innen das Radio durchschnittlich 183 Minuten am Tag, genutzt wird es v.a. als Tagesbegleiter; 74% des Marktanteiles liegt bei den öffentlich-rechtlichen Radiosendern (vgl. Radiotest online). Dies bedeutet, dass der Hörfunk immer noch ein wichtiges Medium im Alltag ist, wenngleich es oft als Begleitmedium verwendet wird, also nicht gezielt zugehört wird. Mit dem Smartphone ist das Radio mobil geworden – einerseits dienen die Kabel eines Kopfhörers als Antenne für Radiowellen, wodurch das Smartphone auf klassische Weise Radiowellen empfangen kann. Andererseits kann Radio auch mit Radio-Apps via Internet gehört werden. An dieser Stelle sollten die Mediatheken erwähnt werden: Dort können Tondokumente wiederholt abgerufen werden, bei den öffentlich-rechtlichen Sendern meist bis zu sieben Tagen nach der Sendung. Dies bedeutet, die Zuhörer*innen können gezielt ein Programm aufrufen; z.T. gib es auch die Möglichkeit des Downloads und damit der dauerhaften Speicherung auf einem eigenen Speichermedium.

Im Medium Radio findet man „eine besondere Form des Angesprochen-Seins, gewissermaßen eine vokale Präsenz, ein Ereignis der Stimme“ (Meyer-Seipp 2005, 63). Zwar haben schriftliche Texte und Bilder eine große Ausdruckskraft, sie kommen aber oft nicht an die Dichte des Vokalen heran. Deshalb kann Radio ein wirkungsvoller Vermittler eines gedruckten Textes sein. Wird eine Erzählung über Hörfunk übertragen, bekommt das Gesendete einen gewissen Grad an Bedeutung für die Öffentlichkeit. In der öffentlichen Meinung gilt das Radio als Vermittler von seriösen Informationen und Fakten, weshalb bei der Übermittlung von Literatur diese einen besonderen Rahmen und Wertschätzung erhält (vgl. Meyer-Seipp 2005, 65).

Man könnte die fehlende Visualität als Mangel sehen, wie dies bspw. in der Metapher des Hörfunks als „Theater für Blinde“ deutlich wird. Dieser Mangel an Visualität kann aber auch eine Chance sein: Aufgrund der Bildlosigkeit kann man nur das Akustische wahrnehmen und dadurch eröffnen sich neue Bilder-Welten. Das akustisch Übertragene wird gedanklich zu Bildern vervollständigt, weshalb der Hörfunk die Fantasie stimuliert. Stimme kann als Ersatz für Gestik und Mimik dienen – bei einem gut gelesenen Buch braucht es keine visuelle Beigabe, da die Worte auf einer „inneren Bühne im Kopf“ zu Bildern werden. Man könnte, um diese Sichtweise zu bestärken, auch argumentieren, dass man durch das Sehen abgelenkt wird. Kann man sich ausschließlich auf die gehörte Stimme konzentrieren, nimmt man den vorgelesenen Text intensiver wahr (vgl. Meyer-Seipp 2005, 68f). Diese Fokussierung auf die Klanglichkeit des Textes und damit die Melodie der geschriebenen Sprache eröffnet neue Perspektiven und Sichtweisen, denn: „Manche Texte ergeben eben erst ein rundes Ganzes, wenn sie vorgelesen werden.“ (Meyer-Seipp 2005, 67).

Bei Aufnahmen im Studio wird oft bewusste auf Signale, die den Sprecher platzieren, verzichtet. Dadurch entsteht die Illusion, dass der oder die Sprecher*in so nah sei, dass man glauben könnte, man teile sich einen Raum mit der Stimme (vgl. Häusermann 2010, 224). Die Stimme im Rundfunk erhält besondere Bedeutung, da sie eine einzigartige Verbindung zwischen Sprecher*in und Hörer*in herstellt. Als Hörer*in in einem Raum erhält man eine Verbindung zur Außenwelt: Die Stimme eines oder einer Sprecher*in ist im Raum präsent, nicht aber ihr Körper. Außerdem gibt es die Vorstellung der Präsenz all der anderen Zuhörer – dadurch entsteht ein Spannungsfeld zwischen Gemeinschaftsgefühl und Isolation. Da das Akustische das einzige Ausdrucksmittel im Radio ist, hat die Stimme viel umfassendere Aufgaben als beim Theater oder im Film: Sie stellt nicht nur die sprechende Figur dar, sondern auch den Handlungsraum. Die Handlung selbst wird durch die Stimme verkörpert, genauso wie der Raum, in dem sie stattfindet. Der Raum im Theater existiert auch ohne Schauspieler*innen, aber den Hörraum des Radios gibt es erst durch den Klang der Stimme – sie erschafft und löst Situationen auf (vgl. Meyer-Seipp 2005, 82f). Im Radio gibt es durch technische Errungenschaften auch die Möglichkeit, die Stimme im Studio nochmals zu verändern, so wird bei manchen Sprecher*innen der Bass hervorgehoben oder Zischlaute werden abgeschwächt (vgl. ebd., 78).

Damit die Stimme ihre Wirkung voll entfalten kann und innere Bilder entstehen können, ist das aktive Zuhören Voraussetzung. Bei dieser anspruchsvollen Form des Hörens werden die Hörenden zu Mitschöpfern des Textes. Dieser aktiven Tätigkeit muss ein Moment der Ruhe

innewohnen; man braucht Zeit um zuzuhören, weshalb das Hören eine beinahe subversive Kraft in unserer schnelllebigen Zeit des Lärms, des Spektakels und der Show bekommt. Durch das Hören können innere Bilder entstehen und dabei sind der Fantasie keine Grenzen gesetzt (vgl. Meyer-Seipp 2005, 70f).

Im Hörfunk findet sich eine weite Bandbreite an abwechslungsreichen literarischen Umsetzungen, wie Hörspiel oder inszenierte Lesung. Bei diesen Textübermittlungen werden zahllose Spielvarianten genutzt und auch Geräusche und Musik unterstützend eingesetzt. Es finden sich aber auch lange inhaltsschwere Lesungs-Vorträge ohne zusätzliche Geräusche (vgl. Meyer-Seipp 2005, 72f). Hierbei wird Kritik an der Lesung laut – die Lesung wird im Medium Radio häufig eingesetzt und spiegelt nicht das gesamte Repertoire des Mediums wider. Kritisiert wird, dass Lesungen ermüdend sein können (vgl. Rühr 2008, 233). Jedoch zeigten die vorherigen Ausführungen, dass das Auditive wertvolles Potential birgt, da es Imagination und verlangsamte Wahrnehmung fördert. Überträgt man diese Feststellungen auf den DaF/DaZ-Bereich, so kann festgehalten werden, dass eine intensive, langsame Betrachtung das Sprachverständnis fördert und das Lernen unterstützt.

4.6 Lesungen im Radio heute – Relevanz und Formen

Wie Kapitel 4.5 gezeigt hat, erfreuen sich Lesungen seit Erfindung des Mediums Radio großer Beliebtheit, einerseits aufgrund des klanglichen Potentials von Geschichten bzw. Literatur, andererseits aufgrund pragmatischer Überlegungen seitens der Sender, da Lesungen relativ einfach und günstig produzierbar sind.

Im Folgenden werden einige deutschsprachige Radiosender angeführt, bei denen Lesungen fixer Bestandteil des Programms sind. Programm und Format werden kurz skizziert, um einen Überblick zu geben, wie zurzeit Lesungen in der deutschsprachigen Radiolandschaft gestaltet werden. Die meisten der angeführten Radiosender bieten die Möglichkeit zum Nachhören der Sendung in ihren Mediatheken an. Dabei gibt es die Spannbreite von 24 Stunden bis hin zu zeitlich unbegrenztem Zugriff auf die Inhalte. Außerdem stehen in manchen Mediatheken die Lesungen auch zum Download zur Verfügung.

Bei der folgenden Auswahl liegt kein Anspruch auf Vollständigkeit vor, sondern die angeführten Radiosender und ihre Sendungen dienen dazu, die gegenwärtige Relevanz und Verbreitung von Lesungen aufzuzeigen. Im Anschluss an diese Auflistung werden einige

Lesungen exemplarisch genauer beschrieben, um auch einen Einblick in die Formenvielfalt der Lesungen von geben.

- Bayern 2 veröffentlicht das Format „radioTexte: Wir lassen lesen. Literatur fürs Ohr“. Am Donnerstag werden Klassiker, am Dienstag Briefe, Essays, Memoiren, am Sonntag unter dem Titel „Das offene Buch“ neue Bücher und Autoren präsentiert. Diese sonntägliche Lesung wird meist kombiniert mit einem Interview mit dem oder der Autor*in (vgl. Bayern 2 online, Bereich Sendungen).
- HR2 (Hessischer Rundfunk): Montag bis Freitag finden unter dem Titel „Lesung“ etwa 20-minütige Lesungen mit mehreren Folgen statt; gelesen werden Klassiker und aktuelle Literatur um 9.30 Uhr. Zum Teil werden die Lesungen auch mit mehreren Sprecher*innen gestaltet (vgl. HR2 online, Bereich Literatur).
- MDR Kulturradio (Mitteldeutscher Rundfunk): Unter dem Titel „Lesezeit: Autoren von Rang – erlesene Stimmen“, finden Montag bis Freitag um 9.05 Uhr Lesungen statt. Bei der „Klassikerlesung“ um 15.10 Uhr wird ein klassisches Werk über einen Zeitraum von einem Monat gelesen (vgl. MDR Kulturradio online, Bereich Literatur).
- NDR Kultur (Norddeutscher Rundfunk): „Am Morgen vorgelesen“ inszeniert Neuerscheinungen und Klassiker, von Montag bis Freitag um 8.30 Uhr mit einer Dauer von 30 Minuten. Diese sind nur 24 Stunden nachhörbar. Da es sich meist um Fortsetzungen handelt, wird zu Beginn der Lesung das bisher Geschehene kurz zusammengefasst (vgl. NDR Kultur online, Bereich Sendungen).
- Ö1 (Österreich 1): Bei den „Radiogeschichten“ werden Montag bis Freitag mit einer Dauer von etwa 20 Minuten literarische Texte vorgelesen. Meist lesen Schauspieler*innen vor, die ersten vier Tage der Woche sind Texten der Weltliteratur gewidmet. Am Freitag wird neue Literatur aus Österreich gesendet. Dabei kommen oft die Autor*innen selbst zu Wort (vgl. Ö1 online, Bereich Lesen).
- RBB Kultur (Rundfunk Berlin-Brandenburg): Unter dem Slogan: „Deine Ohren werden Augen machen“, finden von Montag bis Freitag um 14.30 Uhr Lesungen Werke der Weltliteratur in Fortsetzung statt (vgl. RBB Kultur online, Bereich Sendeschema).
- WDR 3 (Westdeutscher Rundfunk): „Lesezeichen: Einblicke in literarische Welten“ stellt einen Text von Montag bis Freitag in 15-minütigen Lesungen vor und zwar um 14.45 Uhr. Am Samstag können unter dem Titel „Lesung“ die

wöchentlichen Folgen als Ganzes von 16.04 -17.00 Uhr nachgehört werden (vgl. WDR 3 online, Bereich Sendungen).[27]

Im Folgenden werden die verschiedenen Formen von Lesungen, die in den genannten Radiosendern übertragen werden, etwas genauer beleuchtet. Wie bereits festgestellt wurde, handelt es sich bei einer Lesung um das Vorlesen eines literarischen Werkes. Anhand einiger exemplarischer Beispiele soll die Bandbreite an Gestaltungsmöglichkeiten aufgezeigt werden.

Ein Beispiel für eine klassische Autorenlesung fand beim WDR 3 am 29.06.2019 statt. Der Autor Simon Strauss las aus seinem Werk *Römische Tage* einen Abschnitt vor. Die Lesung dauerte etwas mehr als 50 Minuten und weist keine weiteren Gestaltungsmittel als die Stimme auf. Die Lesung wurde vom WDR 2019 produziert, ohne einleitende Worte und ohne Abspann (vgl. Strauss online).

Im Rahmen der Sendung „Am Morgen vorgelesen" des NDR Kultur wurde im Juli 2019 das Werk *Durch deine Augen* von Peter Høeg gelesen. Die Lesung setzte sich aus 10 Folgen zusammen und wurde vom Schauspieler Frank Stieren gelesen. Zu Beginn jeder Folge gab eine andere Stimme eine kurze Einleitung in das Werk und dem bisher Geschehenen. Die einzelnen Folgen dauerten jeweils etwa 30 Minuten (vgl. Høeg online).

In der Sendung „Lesezeit" vom MDR Kultur wurde am 08.07.2019 ein Live-Mitschnitt einer öffentlichen Veranstaltung gesendet. Diese wurde in der Berliner Kultureinrichtung „Wabe" am 08.07.2000 aufgenommen. Günter Junghans und Ursula Karusseit lasen Texte von Michail Soschtschenko unter dem Titel „'Die Kuh im Propeller' und andere Prosa" vor. Bei dieser Lesung ist immer wieder Lachen und Klatschen aus dem Publikum zu hören. Die Lesung wurde so gestaltet, dass abwechselnd ein Text von Günter Junghans und einer von Ursula Karusseit vorgelesen wurde (vgl. Soschtschenko online).

Auch im MDR ist in der Sendung „Klassikerlesung" in 21 Folgen das Werk *Bambi* von Felix Salten erschienen. Gelesen wurde es von Winnie Böwe, jede Folge dauert etwa 15 Minuten. Zu Beginn jeder Folge wird ein kurzes Intro abgespielt, mit Titel und Autor des Werkes. Da die Zielgruppe Kinder sind, wurde diese Lesung mit Musik und Geräuschen untermalt. Die

[27] Auf der Homepage der Universität Karlsruhe findet sich eine Zusammenstellung und Tipps von Lesungen, Hörspielen, Features und Literaturverfilmungen im Radio und Fernsehen mit Angabe des Senders, des Datums und der Uhrzeit (vgl. Uni Karlsruhe online).

Sprecherin verändert ihre Stimme stark, um die einzelnen Personen zu kennzeichnen (vgl. Salten online).

Bayern 2 strahlte in der Sendung „radioTexte – Das offene Buch“ eine Mischung aus Lesung und Interview aus. Aus dem Text *Der Traum als Utopie* von José Eduardo Agualusa wurde am 07.07.2019 von Martin Umbach vorgelesen; das Interview führte Cornelia Zetzsche und die Übersetzung des Autors übernahm Michael Kegler. Zunächst gab es einen direkten Einstieg mit einer kurzen Lesung, dann erklärte die Moderatorin den Kontext des Buches, anschließend wurden Ausschnitte eines Interviews mit dem Autor übertragen. Nach etwa 8 Minuten begann die Lesung; diese wurde zwischendurch unterbrochen, die Moderatorin erklärte einen Szenenwechsel und die Lesung wurde fortgeführt. Am Ende erfolgte eine kurze Zusammenfassung der Moderatorin, mit dem nochmaligen Hinweis auf den Titel und in welchem Verlag das Buch erschienen ist. Das Format schloss mit einer letzten Frage an den Autor und es folgte die Abmoderation. Die Sendung dauerte etwa 30 Minuten (vgl. Agualusa online).

5. Gehörte Literatur bei Ö1

5.1 Allgemeines

Literatur und Rundfunk sind seit Entwicklung des Radios eng miteinander verwoben. Deshalb bietet auch der österreichische Radiosender Ö1 mit dem Slogan „gehört gehört“ ein breites Repertoire an gehörter Literatur. Im folgenden Abschnitt werden die zurzeit aktuellen Sendereihen kurz skizziert, um einen Überblick über das literarische Hören bei Ö1 zu geben. Dadurch werden die verschiedenen Formen von gehörter Literatur im Sender aufgezeigt und darauf hingewiesen, dass der in dieser Diplomarbeit analysierte Gegenstand nur eine Möglichkeit von gehörter Literatur im Radio darstellt. Die Auflistung der verschiedenen Sendungen dient damit auch als Hinweis für Lehrende, diese authentischen Hörtexte für den eigenen Unterricht in Betracht zu ziehen. Die Informationen wurden der Ö1-Homepage entnommen und sind im Literaturverzeichnis unter dem Sendenamen verlinkt.

- Das „Kulturjournal“ informiert regelmäßig über Literatur, Interviews mit Autor*innen werden gesendet, Jubiläen erwähnt oder über neue Bücher berichtet. Auch in den Journalen (ausführliche Nachrichten: Morgenjournal ca. 30 Minuten; Mittagsjournal ca. 50 Minuten) wird regelmäßig über Kultur gesprochen, z.T. auch über Literatur (vgl. Ö1 online: Kulturjournal).
- „Ö1 Kunstsonntag: Neue Texte“ sendet österreichische Literatur, die bis dato noch nicht veröffentlicht wurde. Die Literaturredakteur*innen der Landesstudios sind in Kontakt mit den Autor*innen des jeweiligen Bundeslandes und ermöglichen ihnen, ihre Texte in dieser Sendung zu veröffentlichen. Damit nimmt die Sendung die Funktion der Erstveröffentlichung von Literatur ein. Die Lesungen werden von den Verfasser*innen oder von Schauspieler*innen gelesen (vgl. Ö1 online: Kunstsonntag: Neue Texte).
- Auch die Sendung „Ö1 Kunstgeschichten“ ist eine Erstveröffentlichungsreihe. Dabei erstellt ein*e Autor*in literarische Reflexionen über ein Kunstwerk. Dies kann ein Gemälde, eine Skulptur, eine Grafik oder Videokunst sein. Den gesamten Text findet man meist auf der Ö1 Homepage zum Nachlesen (vgl. Ö1 online: Kunstgeschichten).
- Bei der Sendereihe „Kontext – Sachbücher und Themen“ überträgt Ö1 freitags Rezensionen und Hintergrundwissen zu neu erschienenen Sachbüchern aus den Themenbereichen Zeitgeschichte, Wissenschaft und Wirtschaft. Das Format soll als

Orientierungsservice in der Fülle der Sachbuch-Veröffentlichungen dienen (vgl. Ö1 online: Kontext – Sachbücher und Themen).

- „Du holde Kunst“ sendet sonntags meist klassische Musik, zwischen den Musikstücken werden kurze Gedichte, mit Fokus auf einen Themenschwerpunkt, vorgelesen. Das Konzept der Sendreihe ist seit 1945 unverändert: Durch die Verbindung von Musik und Poesie sollen die Hörer*innen in eine „schönere Welt“ entführt werden (vgl. Ö1 online: Du holde Kunst).
- Hinter den „Nachtbildern“ am Samstagabend steht ein ähnliches Konzept, nur zeitgenössischer: Moderne Lyrik wird, begleitet von ausgesuchter Musik, vorgelesen. Diese ist bereits in Buchform vorhanden, mit dem Ziel einer Orientierungshilfe für lyrikbegeisterte Hörer- und Leser*innen (vgl. Ö1 online: Nachtbilder).
- Das zwei Mal in der Woche gesendete Format: „Ex Libris: Bücher, Menschen, Themen“ wird als Literaturmagazin beschrieben und sendet eine Stunde lang Neues aus der Welt der Literatur. Neuerscheinungen bzw. neu übersetzte Bücher werden besprochen, Kritiken gegeben und die Autor*innen im Porträt vorgestellt. Das Literaturmagazin stellt somit mehrere neu erschienene Werke vor und setzt dabei auch thematische Schwerpunkte, um der Sendung einen roten Faden zu verleihen. Mehrere Werke werden in den verschiedenen Beiträgen vorgestellt und von einem oder einer Moderator*in moderiert. Die Beiträge setzen sich aus einer kurzen Biografie des oder der Autor*in und einer Rezension des Buches zusammen. Dabei werden zum Teil auch kurze Lesungen bzw. kurze Zitate des Buches gesendet und im Beitrag durch eine andere Stimme abgegrenzt; dies kann mehrmals während einer Buchbesprechung vorkommen. Zwischen den Besprechungen wird als Intermezzo ein Musikstück gesendet (vgl. Ö1 online: Ex Libris: Bücher, Menschen, Themen).
- Für genauere Informationen zu den „Radiogeschichten“ siehe Kapitel 4.6 und 5.2.

5.2 Literarisches Archiv

Ö1 unterliegt dem ORF-Gesetz: Die Darstellung aller Angebote ist auf sieben bzw. 30 Tage beschränkt. Davon ausgenommen sind Themen mit zeit- und kulturgeschichtlicher Relevanz, weshalb diese in einigen ausgewählten Sendungen im Ö1 Archiv dauerhaft nachgehört werden können. Zurzeit (Sommer 2019) finden sich 45 Themenbereiche im Archiv, darunter bspw. „Zweiter Weltkrieg“, „Migration“, „Die 60er“, oder „Karl Marx 200“, um nur einige

zu nennen. Für diese Arbeit von Belang ist der Themenbereich „Literarisches Österreich“ (vgl. Ö1 Archiv online).

Im Jahre 2017 widmeten sich die „Radiogeschichten“ eine Woche eines jeden Monats österreichischer Literatur. Von jedem Bundesland wurden jeweils vier Autor*innen vorgestellt. Die im Archiv zu findenden 36 Lesungen dauern zwischen 15 und 20 Minuten und wurden meist von Schauspieler*innen gelesen. Anzumerken ist hierbei, dass Texte von Autoren in der Regel von Schauspielern gelesen wurden und Texte von Autorinnen von Schauspielerinnen. Die meisten Lesungen sind Textauszüge aus Romanen: Anita Pichlers *Haga Zussa. Die Zaunreiterin* wurde von der in Österreich bekannten Schauspielerin Gerti Drassl gelesen, sowohl Autorin als auch Schauspielerin stammen aus Südtirol. Gert Jonkes *Geometrischer Heimatroman* wurde von Hermann Scheidleder gelesen, der dem Ensemble des Wiener Burgtheaters angehörte. Aber auch Erzählungen fanden Eingang in das literarische Archiv: *Unser Maximilian* von Richard Berczeller, gelesen von Stefan Suske, wäre dafür ein Beispiel.

Nicht in dieses einfachste Schema (Textauszug aus Roman bzw. Erzählung, gelesen von Schauspieler*innen) fallen folgende: Michael Köhlmeiers Erzählungen *Harte Schalen* und *Der letzte Tag im August* wurden vom Autor selbst gelesen. Fanden mehrere Erzählungen Eingang in die Sendung, erfolgte ihre Trennung anhand eines kurzen Musikstückes, wie dies bei Wolfgang Hermann *Brotzeit* und *Der richtige Ort* der Fall war. Einmal wurde während der Lesung selbst auch Musik gesendet, dies passierte bei Christin Lavant *Das Wechselbälgchen*. Der Briefwechsel *Fieberkopf* von Wolfgang Bauer wurde von zwei Schauspielern, Michael Dangl und Markus Hering, vorgelesen. Es findet sich auch ein Live-Mitschnitt einer Autorenlesung von Hans Raimund – er las Gedichte aus seinem Band *Kaputte Mythen* in Salzburg. Vom Autor Joseph Roth gibt es drei Beiträge, eine Erzählung mit dem Namen *Tiere* und zwei Artikel bzw. Reportagen: *Wo der Weltkrieg begann*, erschienen in der FAZ, und *Die Eiche Goethes in Buchenwald*, gelesen von Elisabeth Orth und Cornelius Obonya. Bei den meisten Lesungen wurde, bis auf einige Wörter, Dialekt bzw. österreichische Färbung kaum gebraucht. Ausnahme ist dabei die Lesung *Leutnant Gustl* von Arthur Schnitzler, die durchgehend mit Wiener Akzent von Miguel Herz-Kestranek gelesen wurde; dabei handelt es sich um eine Aufnahme von 1991 (vgl. Ö1 online: Literarisches Österreich).

5.3 Begründung der Textauswahl

Für das Forschungsvorhaben wurden zunächst sehr viele Lesungen gehört. Viele deutschsprachige Radiosender übertragen regelmäßig Lesungen, wobei die Möglichkeit des Nachhörens in den Mediatheken meist begrenzt ist. Um die Analyse nachvollziehbar zu machen und der Flüchtigkeit des Mediums Radio zu entgehen, wurde das Ö1-Archiv mit dem Themenschwerpunkt „Literarisches Österreich" gewählt. Wie bereits erwähnt, können die Lesungen dauerhaft nachgehört werden – sie sind deshalb sowohl für die Analyse als auch für den potentiellen Einsatz im Unterricht geeignet. Dies benötigt wenig technischen Aufwand, da nur Internet und ein Abspielgerät vonnöten sind; die Möglichkeit des dauerhaften Nachhörens ist einer der pragmatischen Gründe der Textauswahl[28].

Das Archiv mit Themenschwerpunkt österreichische Literatur setzt sich aus 36 Lesungen zusammen. Da die Analyse aller Lesungen den Rahmen einer Diplomarbeit weit übersteigen würden, war die Verfasserin in der Pflicht, eine adäquate Auswahl zu treffen. Zunächst sei gesagt, dass alle Lesungen herausragende Literatur sind – ansonsten hätte Ö1 sie auch nicht in dieser Form gewürdigt. Ein Ausschlusskriterium war das Thema – einige Texte sind sehr traurig, beinahe schon brutal; man denke hierbei an Roland Innerhofers *Schöne Tage*, Norbert Gstreins *Einer* oder Monika Helfers *Schau mich an, wenn ich mit dir rede*. In diesen Texten wird eine trostlose Kindheit, geprägt von Gewalt und Züchtigung, beschrieben. Es steht außer Frage, dass dies wertvolle Literatur ist, aber für den Einsatz im Unterricht wurden diese Texte als zu bedrückend empfunden.

Ein Auswahlkriterium war ein ansprechendes Thema: Die Lesung sollte, auch wenn dies stets im Auge der Betrachtenden liegt, Interesse wecken und adäquat im Unterricht eingesetzt werden können. Damit hängt die Konkretheit zusammen – der Text sollte nicht zu abstrakt sein, um Anknüpfungspunkte und Identifikationen zu ermöglichen. Bei den meisten Lesungen werden Auszüge aus Romanen gelesen – dies bedeutet, der Hörtext ist nicht in sich geschlossen, sondern verweist auf Sachverhalte, die vorher oder auch nachher passieren. Um die Analyse so vollständig wie möglich zu gestalten, wurde versucht, in sich

[28] Hingewiesen sei an dieser Stelle, dass die Radiogeschichten von Montag bis Freitag gesendet werden – dies ergibt eine Fülle an Material, das aber nur 7 Tage in der Mediathek nachhörbar ist. Es gibt aber die Möglichkeit des Ankaufs einer Downloadberechtigung von Ö1 – dies wäre eine Möglichkeit, um die Sendungen dauerhaft auf einem eigenen Speichermedium festzuhalten, und sie, bei Bedarf, für den Unterricht zu kürzen bzw. zurechtzuschneiden. Leider sind die Radiogeschichten in der Regel nicht Teil der Downloadberechtigung, andere Sendungen, wie bspw. „Ex Libris", „Kulturjournal" oder „Ö1 Kunstsonntag" können auf einem eigenen Speichermedium festgehalten werden.

geschlossene Texte auszuwählen – demnach beschränkt sich die Auswahl auf Kurzformen der Literatur. Damit in Zusammenhang steht das Kriterium der Länge, das mitbedacht werden musste: Die meisten Lesungen dauern zwischen 15 und 20 Minuten, dies kann für den Einsatz im DaF/DaZ-Unterricht unter Umständen zu lang sein. Wie im theoretischen Teil angeführt, sind Autorinnen im Literaturkanon unterrepräsentiert, weshalb entschieden wurde, ausschließlich Schriftstellerinnen für die Analyse heranzuziehen.

Mit diesen Einschränkungen und Richtlinien wurden zwei Lesungen gewählt, auf welche die angeführten Kriterien zutreffen: Marlen Haushofers *Der Drachen* und Hertha Kräftners *1. 10. 1950 Poesie und Polizei*.

6. Methodischer Ansatz

Ziel der vorliegenden Diplomarbeit ist es, auf die Potentiale des ästhetisch-literarischen Lernens und speziell auf das Hören hinzuweisen und das Genre Lesung für das Fach DaF/DaZ zur Diskussion zu stellen. Dadurch soll Unterrichtenden die Lesung als eine authentische Textsorte für die Verwendung im Unterricht vorgestellt werden. Die hier vorliegende Diplomarbeit reiht sich demnach in das Forschungsfeld der Materialienforschung ein, dessen Ziel die systematische Analyse von Medienverbundsystemen, in analoger oder digitaler Form, ist. Forschungen beziehen sich dabei auf Materialentwicklung, Evaluation und Nutzung in Lehr- und Lernprozessen (vgl. Caspari 2016, 14).

Um dieses Ziel zu erreichen, ist eine theoretische Fundierung des Forschungsgegenstandes vonnöten, wie sie in Kapitel 3 und 4 vorgenommen wurde. Darauf aufbauend stützt sich die vorliegende Forschungsarbeit auf eine qualitative Analyse. Ein qualitativer Ansatz wurde gewählt, da dieser beim Themenbereich Literatur geeignet scheint. Er ermöglicht einen vielschichtigen und komplexen Zugang zu dem Thema.

Um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, wird der Forschungsprozess einer steten Reflexion unterzogen und alle Forschungsschritte werden aufgezeigt. Eine Forschungsmethode, die v.a. in der Literatur- und Kulturdidaktik verwendet wird, ist das hermeneutische Verfahren. Dieses erscheint als geeignetes Mittel, um das Forschungsziel zu erreichen. In diesem Kapitel wird zunächst das Verfahren beschrieben und anschließend werden einige Reflexionsfragen den Forschungsprozess betreffend beantwortet.

6.1 Hermeneutisches Verfahren

Eine Möglichkeit zur Aufbereitung und Analyse von Dokumenten, Texten oder Daten ist das *Hermeneutische Verfahren*. Hermeneutik ist die Kunst des Verstehens bzw. die Entschlüsselungskunst: Religiöse, philosophische oder literarische Texte werden ausgelegt; es wird versucht, ihre gesamte Bedeutung aufzudecken, inklusive der verdeckten oder nicht unmittelbar erscheinenden Inhalte. Ursprünglich wurde das Verfahren als philologisches Interpretations- und Analyseverfahren für kanonisierte Kunstformen verwendet. So wie die

Methode heute angewendet wird, geht sie zurück auf Hans-Georg Gadamer, der eine Interpretations-Kunst forderte. In einem dialektischen Wechselspiel zwischen Beobachter*in und Text erkunden die Forscher*innen die Lebenswelten und Kulturpraxen. Dabei wird die eigene, subjektive Perspektive hinterfragt. Es handelt sich um eine sehr breite Forschungsmethode, die, wie bereits erwähnt, v.a. in der Literatur- und Kulturdidaktik verwendet wird. Beispiel dafür wären die Arbeiten von Lothar Bredella, der seine Arbeiten dem Fremdverstehen in einer philosophisch geprägten Auseinandersetzung widmete und der Literatur einen besonderen Stellenwert zuschrieb. Bredella arbeitete mit einer literarisch-ästhetischen Herangehensweise in der hermeneutischen Tradition (vgl. Volkmann 2016, 229f). Er fokussierte sich auf Literatur, da sie im Stande sei, die Schüler*innen im Hier und Jetzt anzusprechen, sie in Figuren zu versetzen und sie dazu anzuregen, über Gedanken und Gefühle zu sprechen. Er plädierte für eine rezeptionsästhetische Herangehensweise an die Literaturdidaktik und definierte mehrere Rollen der Lesenden: Mitspieler, Zuschauer und Kritiker (vgl. Bredella 2004, 33-44). Der Autor wies auch darauf hin, dass ein Text immer nur vor dem Hintergrund des Vorverständnisses begriffen werden kann – ändert sich dieses, ändert sich der Sinn des Textes. Verstehen ist eine Interaktion zwischen Lesenden und Text; nämlich zwischen dem, was die Lesenden aufnehmen und dem, was der Text zur Verfügung stellt. Dass Verstehen an ein Vorverständnis gebunden ist, bedeutet nicht zwangsläufig Willkür der Interpretation, sondern verweist auf die Tatsache, dass es kein voraussetzungsloses Verstehen gibt. Um der wissenschaftlichen Praxis gerecht zu werden, sollte man das jeweilige Vorverständnis klären, weshalb die Reflexion im hermeneutischen Verfahren einen besonderen Stellenwert einnimmt (vgl. Bredella 1989, 53).

Das Grundmuster hermeneutischer Erkenntnisgewinnung bilden Zirkularität (= der hermeneutische Zirkel), Irritation, Offenheit der Deutungen, Multiperspektivität und dichtes Beschreiben (vgl. Volkmann 2016, 238).

Beim hermeneutischen Zirkel muss zuallererst auf die Gefahr des Zirkelschlusses hingewiesen werden. Dies bedeutet, dass Vorannahmen im Verlauf des Analyseprozesses bloß bestätigt werden, aber nicht neues Wissen generiert wird. Dessen sollten sich Forscher*innen stets bewusst sein, da dies eine Grundsatzproblematik jeglicher Forschungsvorhaben darstellt.

Beim hermeneutischen Verfahren erfolgt zunächst die Herstellung eines Grundverständnisses und eine allgemeine Einordnung des Textes. Daraufhin werden einzelne Elemente analysiert, die das zuvorderst gebildete Grundverständnis verändern: Die neuen Einsichten werden mit dem Gesamttext in einen sinnerhellenden Verständniszusammenhang gebracht.

Danach werden neue Einzelelemente untersucht, die sich aus dem veränderten Verständnis bildeten, um schließlich wieder mit dem Ganzen in Verbindung gesetzt zu werden. Somit entsteht anhand einer spiralförmigen Bewegung ein Wechselspiel von Teilen und Ganzem, mit dem Ziel eines tiefen, durchdringenden Verständnisses (vgl. Volkmann 2016, 232).

Dabei gibt es mehrere Möglichkeiten der textuellen Interpretation. Die in dieser Studie angewandte Interpretation folgt einer textimmanenten Analyse und Interpretation eines abgeschlossenen Textes in Gesamtheit und Einzelteilen. Dies wird als strukturale Interpretation bezeichnet und entspricht einer traditionellen philologischen, analytischen Methodik. Das Verfahren ist literaturwissenschaftlich geprägt, wobei Argumentationsfiguren aufgedeckt und Textintentionen hinterfragt werden (vgl. Volkmann 2016, 231).

Aufgrund der Tatsache, dass alle Daten bereits eine Auslegung bedeuten und jede Präsentation bereits eine Deutung beinhaltet, gilt es, mit größtmöglicher Sorgfalt und Präzision die Analyse durchzuführen (vgl. Volkmann 2016, 234). Gadamer, der Begründer der universalen Hermeneutik, legte den Schwerpunkt auf das Verstehen. Der eigene Verstehenshorizont, die eigenen Maßstäbe und Vorurteile werden mit dem Horizont des Textes verbunden, indem man in einen Dialog mit dem Text tritt. Dazu wird die Denkfigur der Horizontverschmelzung angedacht, da Verstehen als Vorgang der Verschmelzung von sich überlappenden und sich beeinflussenden Horizonten aufgefasst wird. Dies hat zur Folge, dass der andere Horizont gleichzeitig erkannt und aufgehoben wird, da er eine Synthese mit dem vorher bestehenden, eigenen Horizont eingeht (vgl. Wagner 2008, 248).

Literatur nimmt in Hinblick auf den Prozess des Verstehens eine privilegierte Position ein, da die hermeneutische Grundannahme lautet, dass literarische Werke wegen ihrer besonderen Qualität zu einem verlangsamten, reflektierten Wahrnehmungsprozess anregen. Aufgrund ihrer semiotischen Dichte und künstlerischen Unbestimmtheiten werden die Lesenden dazu angeregt, Bedeutungen zu inferieren und Leerstellen zu füllen. Dabei steht nicht *eine* universale Deutung im Mittelpunkt, sondern ein subjektives und erfahrungsorientiertes Literaturverständnis gilt als Grundlage. Es wird auch darauf hingewiesen, dass Literatur viele Potentiale birgt: Sie erlaubt Einblicke in andere Welten, Probehandeln, Identifikation mit den Protagonist*innen und Rollenwechsel. Dadurch werden neue Sichtweisen eröffnet und Empathie, Toleranz und Achtsamkeit gefördert (vgl. Volkmann 2016, 235).

Der hermeneutische Ansatz betont die Notwendigkeit von qualitativen Analysen und die Tatsache, dass diese auch quantitative Forschungen erweitern oder befruchten können. Soziokulturell bedingte Vorannahmen können gegebenenfalls dekonstruiert und eigenes

stereotypes Denken bzw. Denken in binären Oppositionen hinterfragt werden. Im Fremd- und Zweitsprachenunterricht ist Interaktion zwischen Text und Leser*in und die Frage nach den Zusammenhängen, Bedingungen und Konsequenzen von Leseakten ein zentrales Untersuchungsfeld. Im besten Falle werden durch qualitative Analysen Rückkoppelungsprozesse zwischen Theorie und Praxis ausgelöst, nämlich in Form von Empfehlungen zur Auswahl und zum Einsatz von Texten, der Gestaltung der Materialien, der Vorbereitung, Planung und Durchführung von Unterricht (vgl. Volkmann 2016, 237;239).

6.2 Reflexion

Notwendiger Bestandteil qualitativer Forschung ist die Einhaltung der Gütekriterien und die stete Reflexion. Die folgenden Reflexionsfragen sind aus der Perspektive hermeneutischer Forschung bei der Aufbereitung, Darstellung und Analyse von Daten erforderlich. Die fünf Fragestellungen wurden aus Laurenz Volkmanns Artikel „Hermeneutische Verfahren" (2016) entnommen und in voller Länge zitiert, um sie in Form kurzer, essayistischer Reflexionen zu beantworten.

1. Reflexionsfrage:

> „Beachte ich als ForscherIn meine subjektive Perspektive, mein Interessegeleitetsein, meine Verankerung in bestimmten historischen, sozialen, bildungs- und forschungspolitischen Diskursmustern? Wie „hinterfrage" ich meine eigene Position und meine methodischen Verfahren und wie lege ich diese selbstreflexiv und für meine LeserInnen nachvollziehbar offen?" (Volkmann 2016, 239)

Unterricht soll Bildung im weitesten Sinne sein und damit auch die Ästhetik mit in den Blick nehmen. Literatur kann den Unterricht bereichern und so auch die Freude und den Genuss am Lesen teilen. Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurden verschiedene Positionen angeführt, die den Stellenwert der ästhetisch-literarischen Bildung auch für den DaF/DaZ-Bereich betonen: Literatur sei eine gute Möglichkeit der Unterrichtsgestaltung, Literatur biete Möglichkeiten, die andere Texte nicht bieten, Literatur fördere die symbolische Kompetenz, uvm. Ich bin mir der Vorläufigkeit jeder These bewusst, aber die aktuelle Forschungslage stimmt mit meiner Argumentationslinie in weiten Zügen überein. Das Ziel dieser Arbeit sehe ich primär im Anstoß einer Diskussion über das Genre Lesung. Ob und wie sich Lesungen für den Unterricht eignen, gilt es in weiterer Forschung, sei es in theoretischer oder empirischer Form, zu untersuchen.

2. Reflexionsfrage:

> „Beachte ich dabei, auch in der Darstellung, welche Stimmen und Positionen ich ausblende bzw. nicht beachte? Bedenke ich die Gründe für diese Akte von Exklusion? Lasse ich andere, meinen Ansatz möglicherweise radikal in Frage stellende Positionen in meine Reflexionen oder meine Argumentationsstruktur einfließen, indem ich z.B. Advocatus-diaboli-Perspektiven durchdenke?“ (Volkmann 2016, 239)

Bei der Literaturrecherche wurde versucht, einen breiten Abriss an Positionen anzuführen. Bei Befragungen von Lehrkräften wurde angeführt, dass Literatur im Unterricht selten verwendet wird. Die genannten Gründe waren die Schwierigkeit, der Programmdruck und der zeitliche Aufwand. Dies bedeutet, dass es eine Kluft zwischen Theorie und Praxis gibt und somit die Sinnhaftigkeit dieses Forschungsvorhabens in Frage gestellt werden kann. Wenn schon gelesene Literatur als zu schwierig für die Unterrichtspraxis gilt, dann gibt es keinen Grund für eine Erhöhung des Schwierigkeitsgrades, indem gehörte Literatur eingesetzt wird. Diese Position kann aber widerlegt werden, da bereits im Anfängerunterricht Literatur und vor allem auch die Lautlichkeit der Literatur fruchtbar eingesetzt werden kann (vgl. Schweiger 2014, 76).

Ansatzpunkte für eine radikale Kritik an diesem Thema gäbe es aber noch weitere: Man könnte ganz allgemein in Bezug auf Sprachen-Lernen eine gänzlich andere Perspektive einnehmen, eine Perspektive, die – um es überspitzt und plakativ zu formulieren – nicht auf Handlungsfähigkeit und Selbstbestimmung abzielt; eine, die nicht den Genuss von Literatur beachtet; eine, die nur auf den Arbeitsmarkt vorbereitet; eine, die auf Auswendiglernen zielt ohne Berücksichtigung der Kreativität jeder einzelnen Person; eine, die den Wert des Sprachen-Lernens im bloßen Bestehen einer Prüfung sieht; eine, die Integration und Sprachenlernen durch Anpassung fordert; eine, in der Integration als Bringschuld definiert wird. All diese Argumentationspositionen sind wissenschaftlich nicht haltbar und wurden deshalb in der vorliegenden Diplomarbeit nicht berücksichtigt.

3. Reflexionsfrage:

> „Beachte ich immer wieder die Gefahr des hermeneutischen Trugschlusses, der darin besteht, dass unhinterfragt akzeptierte Vorannahmen oder vorläufig erstellte Hypothesen meine weitere Auseinandersetzung von Daten vorprägen und meine Vor-Urteile letztlich nur bekräftigen? Betrachte ich mein „Gesamtnarrativ“ durchaus auch einmal im Überblick kritisch, mit dem Ziel, unterschwellig wirkende Vorannahmen zu revidieren und zu differenzierten Ergebnissen zu kommen, bei denen eventuell auch ungelöste Probleme und vorläufige Ergebnisse weiter existieren?“ (Volkmann 2016, 240)

Meine bereits zu Beginn existierende Annahme, dass man Literatur auch fruchtbar im Unterricht umsetzen könne, hat sich im Laufe des Forschungsprozesses immer mehr bestätigt:

Durch die Literaturrecherche habe ich viel Forschungsliteratur gefunden, die von dieser Annahme ausgeht und viele Beispiele für den adäquaten Einsatz im Unterricht aufzeigt. Aber, frei nach Karl Popper, ist jede These solange wahr, bis zum Beweis ihres Gegenteils. Obwohl sich meist Lobreden auf die Literatur finden, fand ich auch eine mir widersprechende Stimme in Bezug zum Thema Lesung. So wies Manuela Glaboniat (2008) in ihrem Text „Wer nicht hören will, muss üben … Zur Schulung der HV-Kompetenz aus der Sicht des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts" darauf hin, dass schriftlich verfasste Texte, die vorgelesen werden, zu den schwierigsten Texten in der Fremdsprachendidaktik gehören (vgl. Glaboniat 2008, 60). Dies bedeutet, so könnte man argumentieren, dass das gewählte Thema der Lesungen keine Legitimation für den Einsatz im DaZ/DaF-Unterricht hat, da es zu fordernd sei. Auch der GER verweist darauf, dass Literatur erst ab B2-Niveau verstanden werden soll. Ich bin mir bewusst, dass der Zugang zu Lesungen, so wie allgemein zur Literatur, für viele Lernende sehr anspruchsvoll sein kann. Dennoch, um wiederum mit Glaboniat zu argumentieren, hängt der Schwierigkeitsgrad aber stets von der gewählten Aufgabe ab (vgl. Glaboniat 2008, 55). Außerdem wird Literatur von viele Autor*innen für das Ohr geschrieben, dies bedeutet, sie erhält ihre volle Bedeutung erst durch den Klang der Stimme. Diese Sinnlichkeit durch die Stimme hilft bei der Interpretation bzw. Deutung des Textes. Somit kann der Aufwand gerechtfertigt sein, v.a. wenn man die im theoretischen Teil angeführten Ziele des ästhetischen Lernens (Wahrnehmung- und Imaginationsförderung, Perspektivenwechsel, symbolische Kompetenz, …), die sich auf nicht abprüfbare Kompetenzen beziehen, mitbedenkt.

4. Reflexionsfrage:

> „Richte ich bei historisch ausgerichteten Arbeiten meinen Blick auch auf die historisch-sozialen Kontexte der Entstehungsgeschichte von Texten und versuche diese aus sich heraus zu verstehen […]? Bin ich mir bewusst, dass meine Perspektive entscheidend von gegenwärtigen Erkenntnissen über die Vergangenheit geprägt ist?" (Volkmann 2016, 240)

Die vorliegende Arbeit ist nicht historisch ausgerichtet. Die Entstehung der Texte in ihrem historisch-sozialen Umfeld wurde lediglich insofern berücksichtigt, als dass das angeschnittene Thema sich aus dem Text ergibt. Es wurde versucht, die Texte aus sich selbst heraus zu verstehen; nicht die Autorinnenintention lag im Vordergrund, sondern die im Text angelegten Hinweise. Dabei bin ich mir bewusst, dass die gefundenen Informationen aus meiner Perspektive wahrgenommen wurden. Hätte eine andere Person die Analyse durchgeführt, gäbe es möglicherweise andere Ergebnisse. Trotzdem wurde durch ständige Reflexion

versucht, ein gewisses Maß an Objektivität bzw. intersubjektiver Nachvollziehbarkeit zu erreichen.

5. Reflexionsfrage

> „Beachte ich bei der Untersuchung von Verstehensprozessen im Fremdsprachenunterricht den individuell sehr unterschiedlich ausgeprägten Erfahrungs- und Wissenshorizont der Lernenden, z.B. bei affektiven Komponenten, dem interkulturellen Moment sowie bei der Passung von Themen, Inhalten, Texten, Methoden, Kompetenzen und Lernzielen?“ (Volkmann 2016, 240)

Wie bei der Textauswahl deutlich wurde, habe ich die analysierten Lesungen aus mehreren Gründen gewählt (siehe Kapitel 5.3). Es kann natürlich sein, dass sich die Lernenden überhaupt nicht für Literatur interessieren oder keinen Zugang zu literarischen Texten und literarischer Sprache entwickeln möchten; deshalb gilt es, wie bei jedem Unterricht, die Themen und Lernziele an die Lernenden anzupassen. Ich bin mir bewusst, dass Lesungen nicht in jeder Zielgruppe behandelt werden können, aber für manche können sie durchaus eine Bereicherung darstellen. Ob und wie Lesungen im Unterricht verwendet werden, liegt letztendlich im Ermessen der jeweiligen Lehrkraft.

7. Analyse

7.1 Vorgehensweise

Dieses Kapitel widmet sich der Analyse von zwei Lesungen, nämlich Marlen Haushofers *Der Drachen* und Hertha Kräftners *1. 10. 1950 Poesie und Polizei*. Da die Lesung ein bisher unerforschter Gegenstand in der Fremd- und Zweitsprachendidaktik ist, wird hier eine Möglichkeit der Analyse vorgeschlagen und ausgeführt.

Zu Beginn des Kapitels werden die Analysekriterien vorgestellt, anhand derer sich Lesungen untersuchen lassen können. Dazu wurde folgende Dreiteilung vorgenommen: Lesungen sind *gehörte* Texte, Lesungen sind *literarisch-ästhetische* Texte und Lesungen sind *gesprochene* Texte. Diese drei Komponenten werden ausführlich beschrieben, um einen umfassenden Überblick der Analysekriterien zu geben und damit die Nachvollziehbarkeit der Analyse zu gewährleisten.

Zunächst sind Lesungen *gehörte* Texte, weshalb auf die Analyse des Schwierigkeitsgrades von Hörtexten nach Glaboniat (2008) eingegangen wird. Die linguistische Textanalyse dient der Einschätzung des Textes in Bezug auf seine Schwierigkeit und damit auch der Bestimmung seiner Adäquatheit für den Unterricht. Lesungen sind die auditive Gestaltung von *literarischen* Texten, deshalb wird bei der Analyse auch die ästhetische Dimension berücksichtigt. Dabei wird auf eine Analysemethode aus der Deutschdidaktik, nämlich die Aspekte literarischen Lernens nach Karla Müller (2012), Bezug genommen. In ihrem Buch *Hörtexte im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprechen* analysiert sie u.a. Rezitationen, Hörspiele, Lesungen und andere gehörte, literarische Texte für den Deutschunterricht bis zur 12. Schulstufe. Die vorgeschlagenen Kriterien werden unter Beachtung der Besonderheiten für den DaF/DaZ-Bereich angeführt. Schließlich sind Lesungen *gesprochene* Texte, deshalb ist die Stimme die dritte Komponente, die bei der Analyse herangezogen wird. Ihr wohnt eine verständnisstützende Funktion durch passende Betonungen bzw. Prosodie inne. Dafür bietet wiederum Müller (2012) ein passendes Analysewerkzeug.

Von dieser allgemeinen Beschreibung der Kriterien leitet sich die Analyse ab, wobei für die beiden Lesungen folgendes Schema gilt: Zuerst wird der Handlungsverlauf der Lesung skizziert, darauf erfolgt die Analyse anhand der beschriebenen Kriterien und damit die Feststellung, ob der Schwierigkeitsgrad, das literarisch-ästhetische Verstehen und die Stimme passend für den Einsatz im DaF/DaZ-Bereich sind. Dabei werden nicht alle angeführten

Kriterien gleich ausführlich behandelt, sondern nur diejenigen, die für das Genre Lesung und den vorliegenden Text geeignet erscheinen.

Das Kapitel schließt mit einer kurzen Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse.

7.2 Analysekriterien

7.2.1 Schwierigkeitsgrad nach Glaboniat

Hörverstehen wird oft als *die* Schlüsselfertigkeit gesehen, um eine Sprache zu lernen (vgl. Glaboniat 2008, 51). Dies bedeutet, dass Hörverstehen wesentlich zum Erlernen einer Sprache beiträgt. Glaboniat unterscheidet verschiedene Arten von Hörtexten und weist darauf hin, dass der Schwierigkeitsgrad eines Hörtextes wesentlich von der gestellten Aufgabe und damit in Zusammenhang mit dem Hörziel steht. Damit gehen verschiedene Hörstile einher, die das Hörverstehen beeinflussen:

„ ● Orientierendes, globales Hörverstehen: Globale Einordnung des Textes hinsichtlich des Themas, der Struktur, der Intention und der Relevanz des Textes, Herausfiltern der Hauptinformationen in Abgrenzung zu Nebeninformationen
● Selektives, analytisches Hören: Auffinden/Heraushören punktueller Informationen
● Detailliertes, exaktes Lesen/Hören bzw. Wort-für-Wort Verstehen: zum Beispiel Korrekturlesen, Transkribieren
● Interpretierendes Hören: Verstehen nicht explizit ausgedrückter Meinungen/Einstellungen/ Haltungen; »Zwischen-den-Zeilen-Hören«, durch Aktivierung von eigener Erfahrung und von Weltwissen.“ (Glaboniat 2008, 54)

Der Schwierigkeitsgrad einer Hörverstehensaufgabe hängt vom Verstehensziel bzw. vom Hörstil ab: Je nachdem, welche Aufgabe gestellt wird, kann die Schwierigkeit variiert werden, wobei ein Hörtext auf verschiedenen Stufen sinnvoll bearbeitet werden kann (vgl. Glaboniat 2008, 55). Das Hörziel und die dazu gestellte Aufgabe haben eine große Auswirkung auf die Schwierigkeitsstufe von Hörtexten: Soll das allgemeine Thema, eine bestimmte Information oder jedes Wort erkannt, soll die eigene Meinung zu dem Thema geäußert werden? Weitere Faktoren sind, wie oft ein Hörtext gehört wird, ob es Unterstützung durch Bilder gibt und wie die individuellen Voraussetzungen der Hörer*innen sind (vgl. ebd., 53).

Abgesehen vom Hörziel bzw. der Aufgabe gibt es laut Glaboniat 15 Kriterien, die den Schwierigkeitsgrad eines Textes beeinflussen:

– Thema: Alltägliche Themen von allgemeinem Interesse sind einfacher als spezifische Themen. Glaboniat weist darauf hin, dass dieses Kriterium zwar eine große

Rolle spielt, aber für sich allein genommen wenig über den Schwierigkeitsgrad und tatsächlichen Inhalt aussagt.

- Gedankliche Komplexität bzw. inhaltliche Vorhersagbarkeit: Kann man den Gedankengängen des Textes leicht folgen, ist der Text einfach. Damit hängt die inhaltliche und textsortenspezifische Vorhersagbarkeit zusammen – werden typische Erwartungshaltungen erfüllt, ist der Text einfacher. Deshalb sind stereotype, anhand gesellschaftlicher Konventionen festgelegte Gespräche einfacher verständlich. Darunter fallen Sprachhandlungen wie gratulieren oder sich vorstellen, aber auch Textsorten wie der Wetterbericht. Literarische Texte zeichnen sich durch ihre Unvorhersagbarkeit aus und sind deshalb als schwieriger einzustufen.
- Informationsart und -dichte: Je anschaulicher, direkter und konkreter Informationen formuliert werden, desto leichter ist ihr Verständnis. Im Umkehrschluss gilt deshalb: Gibt es viele abstrakte, verneinende oder irrationale Elemente wird der Text schwieriger. Auch die Verteilung von Informationen ist relevant: Sind relevante Informationen zu dicht versammelt oder zu diffus im Text verstreut, ist das Verständnis erschwert; werden sie jedoch wiederholt, wird er einfacher. Deshalb ist in der Regel spontan gesprochene Sprache aufgrund ihrer Wiederholungen einfacher als vorgelesene Nachrichten im Radio, die wenig Redundanz, aber eine hohe Dichte an Informationen aufweisen.
- Inhaltliche und rhetorische Strukturierungen: Weist ein Text Strukturierungen wie Ankündigungen, Zwischenüberschriften oder Kurzzusammenfassungen auf, wird er einfacher, da der Textinhalt strukturiert wird.
- Textorganisation: Die Kohärenz ist Ergebnis kognitiver Prozesse des Hörens, da die Rezipient*innen an der Sinngebung des Textes beteiligt sind. Zeichnen sich Gedanken und Ereignisse des Textes durch Deutlichkeit und Folgerichtigkeit aus, wird das Verstehen erleichtert. Auf sprachlicher Ebene wird die Kohäsion durch grammatische, lexikalische und phonologisch-phonetische Mittel erreicht.
- Lexik: Ungewöhnliche Vokabeln werden oft als Hauptkriterium der Schwierigkeit gehandelt. Sie sind zwar wichtig, aber ihre Bedeutung sollte man nicht überschätzen. Sind schwierige Wörter für den Verstehensprozess relevant bzw. kann man ihre Bedeutung durch den Kontext erschließen? Die Schwierigkeit eines Textes kann, darauf weist Glaboniat deutlich hin, mit dem Ersetzen durch „einfacheres“ Vokabular erhöht werden. Werden weniger relevante Informationen gekürzt, kann dies zu einer

Steigerung der Schwierigkeit führen, da die wichtigen Informationen zu dicht beieinander sind.

- Strukturelle Komplexität: Auch dieses Kriterium wird laut Glaboniat in Bezug auf Verständlichkeit oft überschätzt, da eine Vereinfachung wiederum das Gegenteil bewirken kann. Texte sollten in ihrer Authentizität belassen werden. Durch die Wahl der Textsorte kann man die Schwierigkeit beeinflussen, dabei sind textimmanente Kriterien wie Kanal und Register zu beachten. Gesprochene Sprache wird generell als grammatikalisch einfacher eingestuft. Die Komplexität der Syntax ist wichtig: Parataktische Satzgefüge sind schwieriger als eine Aneinanderreihung von Hauptsätzen, v.a. wenn Nebensätze an Nebensätze anschließen. Nominalisierungen sind nochmals schwieriger, da Informationen dicht verpackt werden. Nebensätze sind aber nicht per se schwierig, da sie semantische Relationen (kausal, final, …) verdeutlichen können. Je näher ein Hörtext der Schriftsprache kommt, desto schwieriger wird er.
- Sprachfunktion: Texte können verschiedene Funktionen haben: Erfolgt eine reine Informationsvermittlung ohne Rücksicht auf die Hörenden, haben die Texte eine referentielle Funktion. Ist der Text auf die Hörenden ausgerichtet, spricht man von einer appellativen Funktion, welche Rücksicht auf die Schwierigkeiten des Verstehensprozesses nimmt. Werden Haltungen, Gefühlen und Stimmungen Ausdruck verliehen, nimmt die Sprache eine expressive Funktion ein; dies hat unterstützende Wirkung beim Verstehensprozess. Phatische Sprachfunktion ist wichtig für das Aufrechterhalten der Kommunikation durch bspw. Signalisierung der Anteilnahme.
- Soziolekt/Regiolekt/Standardvarietät: Neutrale Varianten sind einfacher als stärker markierte Varianten. Dabei sollte man auch die Umgebung der Lernenden beachten.
- Stilebene/Register: Extreme Register, wie bspw. sehr vertraulich oder sehr formell, sind schwieriger als neutrale Gespräche.
- Von gesprochener zu geschriebener Sprache: Dabei gibt es eine große Bandbreite und unterschiedliche Schwierigkeitsgrade. Glaboniat zählt mehrere Kategorien auf, wobei geschriebene Texte, die (vor)gelesen werden, wie Hörbuch oder Lesung, generell am schwierigsten zu verstehen sind.
- Weitere Sprechermerkmale und Sprechersignale: Diese sind für den Hörverstehensprozess sehr wichtig. Dazu zählen: Herkunft (Dialekt), Aussprache, Sprechgeschwindigkeit, Stimmführung, Gespanntheit, Verzögerung, Pause, Räuspern. Die

Unterscheidbarkeit von Sprecherstimmen birgt viele Vorteile und auch die Entfernung vom Mikrophon ist zu beachten (mehr dazu siehe 7.2.3).

- Geräuschkulisse: Damit sind textimmanente Hintergrundgeräusche gemeint, die Hinweise auf die Kommunikationsorte, z.B. Café, geben. Sie sind deshalb unterstützend für den Verstehensprozess, da Vorwissen aktiviert und die Hypothesenbildung vereinfacht wird. Im Unterschied dazu ist eine schlechte Aufnahmequalität hinderlich für das Verstehen.
- Länge/Dauer von Hörtexten: Die Länge eines Hörtextes sagt nicht viel über den Schwierigkeitsgrad aus. Längere Texte können aufgrund höherer Redundanz und geringerer Informationsdichte einfacher zu verstehen sein (vgl. Glaboniat 2008, 55-61).

7.2.2 Ästhetische Perspektive nach Müller

Da es sich bei Lesungen um literarische Texte handelt, wird ein ästhetisches Analysekriterium vorgeschlagen. Dazu wird auf Karla Müllers Buch *Hörtexte im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprechen* Bezug genommen. Es ist dem Bereich der Deutschdidaktik zuzuordnen und soll Textverstehen, literarische Kompetenz und ästhetische Erfahrungen von Schüler*innen aller Jahrgangsstufen fördern. Dabei ist dezidiert davon die Rede, dass eine systematische Befassung mit poetischen Hörtexten im Rahmen von Deutsch als Zweitsprache nicht geleistet wird (vgl. Müller 2012, 10). Im Folgenden wird diese Herangehensweise aufgezeigt und mit Anmerkungen zum DaF/DaZ-Bereich versehen, da nicht alle Kriterien bzw. manche nur mit Einschränkungen für diesen Bereich geeignet sind.

- Vorstellungsbildung: Hören und Lesen lassen Bilder im Kopf entstehen; v.a. die räumlichen Relationen können durch Hörtexte besser verstanden werden. Atmosphärisch gestaltetes Vorlesen hilft bei der Imagination des Textes, da sich die Hörenden besser in die Welt des Textes versetzen können. Für den DaF/DaZ-Bereich gilt hier, dass dieses Kriterium in Zusammenhang mit dem Textverstehen steht – die Stimme trägt zwar zum Verständnis bei, wurde der Inhalt des Textes aber kaum verstanden, entstehen auch keine Bilder im Kopf. Dies bedeutet, dass stets auf das Hörverstehen Rücksicht genommen werden muss, z.B. durch eine passende Auswahl des Textes und eine adäquate methodische Herangehensweise.
- Wechselbeziehung von subjektiver Involviertheit und genauer Wahrnehmung: Dieses Kriterium ist eng mit der Vorstellungsbildung verbunden, wobei es hierbei eher

um Reflexion und Emotionen geht. Ziel wäre ein Pendeln zwischen Textrezeption und Selbstreflexion, um Verstehen und Erleben zueinander in Beziehung zu setzen. Dieses Kriterium steht im Zeichen der ästhetischen Bildung, des Lernens an und durch Literatur. Dies könnte auch im DaF/DaZ-Bereich explizit erfolgen.

- Aufmerksame Wahrnehmung sprachlicher Gestaltung: Hören ist eine sinnliche Erfahrung von Sprache – intensives Hören wirkt sich auch auf das stille Lesen aus und fördert die Fähigkeit, mit dem ‚inneren Ohr' einen Text zu lesen. Auch ist das literarische Hören eine Erfahrung, bei der die Lernenden bemerken, dass es sich bei Literatur um eine besonders gestaltete Sprache handelt – dies reicht vom ersten Empfinden wie Klang oder Rhythmus bis hin zur Textanalyse. Dies lässt sich adäquat im DaF/DaZ-Bereich thematisieren, da sich hierbei der Blick auf die verschiedensten sprachlichen Phänomene richtet.
- Nachvollzug der Perspektiven literarischer Figuren: Beim Lesen von Literatur, und damit auch beim Hören, sind Emotionen wie Empathie, Sympathie oder Antipathie wirksam, da eine Auseinandersetzung mit den literarischen Figuren erfolgt. Das Verstehen der Figurenperspektiven kann beim Hören besser gelingen als beim Lesen, da prosodische Elemente Unbestimmtheitsstellen füllen und auch der emotionale Zustand einer Figur leichter aufgefasst werden kann. Im DaF/DaZ-Bereich kann das Nachvollziehen der Figurenperspektiven als Möglichkeit der Anschlusskommunikation genutzt werden. Der Fokus muss nicht auf einer literaturwissenschaftlichen Herangehensweise liegen, sondern kann auch viel alltagsnäher sein, wie das Beschreiben der Merkmale der Figur oder das Ergründen von Handlungsmöglichkeiten.
- Verständnis der Handlungslogik: Müller schreibt, dass dies bei gelesenen Texten in der Regel besser gelingt als bei gehörten Texten. Das Verstehen der Handlung kann durch verschiedene Verfahren gefördert werden, bspw. durch Antizipationen, nämlich dem Vergleich von Erwartungen und tatsächlichem Fortgang. Das Gegenstück dazu ist der analytische Blick zurück, damit kann die Handlungslogik geklärt werden. Das Richten der Aufmerksamkeit auf narrative Strukturen, d.i. die Thematisierung von kohäsions- und kohärenzstiftenden Mittel, ist eine weitere Möglichkeit. Für den DaF/DaZ-Bereich gilt bei diesem Kriterium der Rekurs auf den vorherigen Abschnitt, den Schwierigkeitsgrad von Hörtexten nach Glaboniat (2008).
- Bewusster Umgang mit Fiktionalität: Literarische Texte ermöglichen das Eintauchen in andere Welten; aber man sollte sich stets bewusst sein, dass es sich um Fiktion

handelt, weshalb auch die Einsicht in das Gemacht-Sein von Literatur und Illusionsbrüche thematisiert werden sollten. Dies gilt genauso für den DaF/DaZ-Bereich.

- Verständnis metaphorischer und symbolischer Ausdrucksweise: Dies ist für viele Schüler*innen problematisch, da sich dieses Verständnis erst im Laufe der Zeit entwickelt. Anhand von Texten, sei es in gesprochener oder geschriebener Form, kann im Unterricht über die Bedeutung von Symbolen und Metaphern diskutiert werden. Bei Hörtexten können andere Zeichensysteme (wie Musik oder die Stimme) unterstützend wirken und so das Verständnis erleichtern. Im DaF/DaZ-Bereich kann dies bspw. fruchtbar anhand von Redewendungen thematisiert werden. Auch ist dieses Kriterium dem Bereich der symbolischen Kompetenz zuzuordnen.
- Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen: Das Wissen um Textmuster kann das Verständnis erleichtern, da prototypisches Wissen über eine bestimmte Textsorte und adäquate Antizipationen das Verstehen unterstützt. Dies gilt genauso für den DaF/DaZ-Bereich. Hörmedien sind beim Erwerb von Prototypen gut einsetzbar, da sie literarische Erfahrungen bereits vor dem Schriftspracherwerb bzw. auch für schwache Leser*innen ermöglichen.
- Literarische Stoffe kennen: Bestimmte Themen, Motive oder Stoffe sind im kollektiven Gedächtnis verankert, so wie die Textsorte Märchen, aber auch Stoffe der Weltliteratur wie Romeo und Julia. Auf diese wird immer wieder verwiesen, weshalb man bestimmte mediale Inhalte nur mit einem bestimmten Wissen verstehen kann. Dieses Kriterium ist auch in Zusammenhang mit der symbolischen Kompetenz zu sehen, wobei die Thematisierung zielgruppenadäquat erfolgen sollte.
- Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln: Durch altertümliche Texte, wie bspw. Sagen, wird die Geschichtlichkeit der Sprache thematisiert und ein Bewusstsein dafür geschaffen. Beim Hören werden dabei mögliche Verstehenshürden leichter überwunden als beim Lesen, da die Hörenden bei fremd klingenden Wendungen nicht stehen bleiben und sie zu entziffern suchen, sondern durch das Voranschreiten des Textes unbekannte Wörter im Kontext eingebettet sind. Wichtig ist dabei eine adäquate Vorentlastung, um Hilfestellungen zu bieten. Dieses Kriterium kann auch für den DaF/DaZ-Bereich verwendet werden, dies sollte aber in jedem Fall auf die Zielgruppe abgestimmt sein (vgl. Müller 2012, 75-81).

7.2.3 Stimme

Die folgende Tabelle zeigt eine Möglichkeit der Klassifizierung des Sprechausdruckes.

Tempo	**Dynamik**	**Melodie**	**Artikulation**
➢ Geschwindigkeit ➢ Geschwindigkeits-wechsel ➢ Pausendauer ➢ Pausenart	➢ Betonung (Akzent) ➢ Betonungswechsel ➢ Lautstärke ➢ Lautstärkewechsel	➢ Tonhöhe ➢ Tonhöhenverlauf/ Satzmelodie ➢ Klangfarbe	➢ Deutlichkeit ➢ Deutlichkeitswechsel ➢ Lautung ➢ Laut-, Wort-, Satzbin-dung

Abb. 1: Sprechausdruck (Schau 1996, 56 zit. nach Müller 2012, 21)

Bei dieser Einordnung ist Folgendes zu berücksichtigen: Objektiv zu ermitteln sind Geschwindigkeit und Pausenlänge – diese kann man messen. Aber auch Betonungen und Tonhöhenverläufe kann man ermitteln und grafisch darstellen. Die anderen Kategorien sind weniger objektiv, da sie nicht klar messbar sind. So hängt die Kategorie Deutlichkeit vom sprachlichen Vorwissen der Hörer*innen ab; für die Klangfarbe gibt es nur metaphorische Ausdrücke; auch die Lautung ist nicht klar definierbar, da sie oft von normativen Setzungen ausgeht. Diese implizieren die Vorstellung einer lautrichtigen Artikulation, mit Maßstab an der Standardsprache, die regionale Varianten nicht berücksichtigt. Dies bedeutet, dass die Stimme zwar beschrieben werden kann, die Subjektivität der Beschreibung aber nicht außer Acht gelassen werden darf.

Poetische Mittel sind nur hinsichtlich ihrer Funktion bedeutsam; genauso ist es auch bei der Stimme: Das Erkennen von prosodischen Mitteln ist kein Selbstzweck, sondern soll sich an ihren Funktionen orientieren. Müller (2012) beschreibt zwei Funktionen der Stimme:

– Die strukturierende Funktion: Sie gibt Hinweise auf die Gliederung der literarischen Vorlage; dazu gehört die gezielte Hinlenkung auf wichtige Informationen im Satz – Wichtiges wird betont, Unwichtiges bleibt unbetont und sinndifferenzierende Wörter werden hervorgehoben. Auch phrasale Strukturen können durch passende Betonung besser erkannt werden, da mit ihrer Hilfe Satzkonstruktionen verdeutlicht werden und so auch die Bedeutung klarer wird[29].

[29] Ein Beispiel für die Wichtigkeit der Pausen (hier gekennzeichnet durch //):
Igor // sagt Julia // kann sehr gut Englisch. Igor sagt // Julia kann sehr gut Englisch.
Die beiden Sätze sind wortgleich, aber beim ersten Satz kann Igor sehr gut Englisch, beim zweiten Satz kann Julia sehr gut Englisch.

– Die expressive Funktion: Dazu gehören Hinweise auf die Eigenschaften der dargestellten Figuren durch Signalisierung ihrer Einstellungen und Stimmungen[30], Kennzeichnung der Sprechakte (Frage, Aufforderung, Drohung, …) und Andeutungen zu Sprecherwechseln.

Diese beiden Funktionen erleichtern das Verständnis, da sie Strukturierungsarbeit abnehmen, indem sie eine bestimmte Interpretation des Textes vorschlagen (vgl. Müller 2012, 21f).

Nun folgt die Analyse der Lesungen *Der Drachen* von Marlen Haushofer und *1. 10. 1950 Poesie und Polizei* von Hertha Kräftner. Wie bereits erwähnt, wird nicht auf alle erwähnten Kriterien Bezug genommen, denn durch das Genre Lesung und die einzelnen Texte ergeben sich Einschränkungen bei den Analysekriterien.

[30] Der Satz „Was für ein Tag!“ kann traurig, fröhlich, zornig oder verzweifelt ausgesprochen werden.

7.3 Marlen Haushofer *Der Drachen*

Marlen Haushofer wurde 1920 in Frauenstein in Oberösterreich geboren. Bereits als Kind, als sie noch den Namen Marie Helene Frauendorfer trug, schrieb sie literarische Texte, hielt dies aber geheim. Erst nach Ende des 2. Weltkrieges begann sie, ihre Texte in verschiedenen Zeitungen zu publizieren. Haushofers Leben zeichnete sich durch zwei Welten aus: Einerseits war sie Zahnarztgattin, Hausfrau und Mutter, andererseits ambitionierte Künstlerin. Aufgrund ihrer schwierigen Ehe und der ihr unerträglichen provinziellen Enge Oberösterreichs, fuhr sie immer wieder nach Wien und gehörte dort, so wie Ingeborg Bachmann, Ilse Aichinger und Hertha Kräftner, zu Hans Weigels Runde im Café Raimund. Von ihrer Biografin Daniela Strigl wurde Haushofer als *Schriftstellerin am Küchentisch* bezeichnet: Ihre einfache Sprache und ihr bodenständiger Realismus sind kennzeichnend für eine scharfe Analyse der weiblichen Lebenswirklichkeit in einer bürgerlichen Familie der 1950er und 1960er. Die Schriften Haushofers stehen in einem Verhältnis zur Nachkriegszeit, das sich durch eine Mischung aus Dämonie und Idylle, aus Unbehagen und Faszination auszeichnet.

Die nur drei Seiten lange Erzählung *Der Drachen* von Marlen Haushofer wurde in dem Erzählband *Begegnungen mit dem Fremden* veröffentlicht. Dieser entstand zwischen 1957 und 1968 und enthält 27 Erzählungen. Das Werk ist ein Beispiel für Haushofers frühe Kurzprosa.

Besonders bekannt sind die Novelle *Wir töten Stella* und der Roman *Die Wand*, dafür erhielt Haushofer 1963 den Arthur-Schnitzler-Preis. Beide Werke wurden von Julian Pösler verfilmt. Mitte der 1960er bekam Haushofer Knochenkrebs und starb 1970 mit 49 Jahren[31].

Die nun folgende Analyse bezieht sich auf die Lesung *Der Drachen*: Die Erzählung dauert etwa 7 Minuten, nämlich von 1‘52‘‘ bis 9‘06‘‘. Im Archiv von Ö1 kann die gesamte Sendung nachgehört werden. In den ersten beiden Minuten der Sendung wird Marlen Haushofer vorgestellt, dann erfolgt die Lesung *Der Drachen*, anschließend die Lesung *Die Beichte*. Gelesen wird von Regina Fritsch (vgl. Haushofer online).

Da die Lesung mit dem geschriebenen Text deckungsgleich ist, werden die Zitate aus Gründen der leichteren Nachvollziehbarkeit aus dem geschriebenen Originaltext entnommen. Im Anhang findet sich ein Scan der gesamten Erzählung.

[31] Für mehr Informationen zur Biografie von Marlen Haushofer siehe: Daniela Strigl: *Marlen Haushofer* (2000).

7.3.1 Handlungsverlauf

Die Erzählung ist in einer Schule, genauer in einer Mädchenklasse eines Gymnasiums, verortet. Aus der Sicht der Schülerinnen wird die Entwicklung einer Lehrerin beschrieben. Die Mädchen möchten aus ihrer neuen, schüchternen Lehrerin einen selbstbewussten freien Menschen machen und ergreifen dabei verschiedene „Erziehungsmethoden". Diese zeigen ihre Wirkung nur allzu gut und die Protagonistin entwickelt sich in eine strenge, beinahe schon boshafte Lehrerin – in den titelgebenden „Drachen". Am Ende der Erzählung, bei der Maturafeier, wird diese Entwicklung durch ein Missgeschick der Lehrerin wieder rückgängig gemacht und sie verwandelt sich wieder in eine schüchterne, junge Frau.

Der erste Satz der Erzählung lautet: „Sie hieß Stephanie Maier und war unsere neue Physiklehrerin." (Haushofer 1990, 53). Diese wenigen Worte führen die Protagonistin, nämlich die Physiklehrerin Stephanie Maier, ein, situieren das Geschehen im Kontext der Schule und geben Aufschluss über die Erzählperspektive. Die Handlung wird aus der Sicht der Schülerinnen, angezeigt durch das Wort „unser", erzählt. Im zweiten Absatz der Erzählung wird „meine Freundin Hanni" (ebd., 53) erwähnt und gegen Ende des Textes findet sich ein „ich". Dies legt nahe, dass es sich um eine Ich-Erzählerin handelt, die sich mit der gesamten Klasse identifiziert und deshalb auf das ‚Wir' zurückgreift.

Im Anschluss an den ersten Satz wird die neue Lehrerin in Aussehen und Handlungen beschrieben: Sie ist eine hässliche, schüchterne, stotternde Frau, die ständig errötet und Ähnlichkeiten mit einem „mitgenommenen Indianer" (ebd., 53) aufweist. Sie ist ihrer Aufgabe als Lehrerin offensichtlich nicht gewachsen. Auch das ‚Wir' wird näher beschrieben: Die fünfzehnjährigen Mädchen sind „dem Alter der Grausamkeit" (ebd., 53), im Gegensatz zu den Burschen, bereits entwachsen und hatten deshalb einen „Verein zum Schutz hilfloser Mitschüler und Professoren" (ebd., 53) gegründet. Die Initiatorin des Vereins war Hanni, die Freundin der Erzählerin. Hanni ertrug es nicht, jemanden unglücklich oder verlegen zu sehen, weshalb sie den Verein gegründet hatte, um die Hilflosen zu beschützen.

Hanni verkündete den anderen Mädchen der Klasse in der Pause, dass Fräulein Maier nun unter dem Schutz des Vereines stünde. Die Aufgabe der Mädchen war deshalb, stets fleißig Physik zu lernen und brav zu sein. Hanni beendete ihre Rede mit den Worten: „»Wir werden einen glücklichen, freien Menschen aus ihr machen«" (ebd., 53). Vier der Mädchen in der Klasse sprachen sich dagegen aus, diese wurden überredet bzw. geohrfeigt, bis sie ihre Zustimmung versicherten.

Die Mädchen begannen darauf mit der „Erziehung“ der Lehrerin, lernten fleißig, hörten artig zu, stellten keine Fragen, entfernten alle Gegenstände, über die sie stolperte und holten stets Besen und Schaufel, wenn ihr zum wiederholten Male die Reagenzgläser auf den Boden gefallen waren. Die Maßnahmen zeigten im Laufe des Jahres auch ihre Wirkung. Die nun mit dem Kosenamen „unsere Steffi“ (ebd., 54) versehene Lehrerin stotterte und stolperte seltener und die Schülerinnen waren stolz auf diese Entwicklungen.

Darauf wurde der nächste Schritt der „Erziehung“ durchgeführt, der die Lehrerin auf die weniger friedfertigen Klassen der Unterstufe vorbereiten sollte: Die Mädchen begannen aufzuzeigen und Fragen zu stellen, um die Präzision und Genauigkeit ihres Ausdrucks zu fördern. So wurde Frau Maier immer selbstbewusster und irgendwann war es geschehen: „Aus unserer hilflosen Steffi war ein richtiger Drachen geworden.“ (ebd., 55). Sie schimpfte mit den Lernenden, trug Nichtgenügend ein, verlangte zu viel und wurde so zu einem Alptraum. Nun begannen die Schülerinnen zu stottern und zu erröten. Dies ging sogar so weit, dass Hanni, die einstige Beschützerin der Lehrerin, aufgrund ihrer Schwierigkeiten in Physik nur durch Einsatz vonseiten einiger anderer Lehrer*innen zur Matura antreten durfte.

Die Erzählung endet mit der Beschreibung der Maturafeier. Dort passierte eines der vielen Missgeschicke von Stephanie Maier: Als sie mit dem Direktor anstieß, zersprang ihr Glas und der Wein verteilte sich über ihr Kleid. Hanni reichte ihr sogleich eine Serviette, die Lehrerin errötete und begann wieder zu stottern. Stephanie Maier verschwand kurz darauf, ohne Abschied und die Schülerinnen fühlten sich „[…] bekümmert und ein wenig schuldbewußt und wußten nicht, warum.“ (ebd., 55).

7.3.2 Schwierigkeitsgrad

Im folgenden Abschnitt wird nach dem Schwierigkeitsgrad von Glaboniat (2008) die Erzählung analysiert.

- **Thema**: Das Thema kann man als ein alltägliches beschreiben. Die meisten Menschen haben eine Schule besucht und entsprechende Erfahrungen gesammelt. Für viele waren gute, genauso wie schwierige Lehrer*innen prägend. Deshalb können die Zuhörenden an eigene Erfahrungen anknüpfen, was bedeutet, dass das Thema für viele nachvollziehbar ist. Gleichzeitig wird aber ein irritierendes Moment beschrieben, nämlich die Umkehr der Erziehung. Nicht die Lehrerin erzieht die Schülerinnen, sondern umgekehrt, die Schülerinnen erziehen die Lehrerin. Diese Umkehr wird

beim Hören der Lesung Schritt für Schritt erzählt und somit Spannung erzeugt. Das Thema ist durchaus von allgemeinem Interesse und deshalb für viele Zielgruppen adäquat.

- **Gedankliche Komplexität bzw. inhaltliche Vorhersagbarkeit**: Die Lesung ist die Erzählung einer Schülerin über ihre Erfahrungen mit einer Lehrerin. Literatur zeichnet sich oft durch die Umkehr von Erwartungen bzw. Konventionen aus, wie in dieser Erzählung: Die Erziehung erfolgt auf umgekehrte Weise. Dennoch ist die inhaltlichen Vorhersagbarkeit bis zu einem gewissen Grad gegeben. Der Titel „Der Drachen" (Haushofer 1990, 53) verweist bereits auf etwas Unheilvolles, Gefährliches, was bedeutet, dass man bei Einbeziehung der Überschrift und des ersten Satzes den Handlungsverlauf in gewisser Weise vorhersagen kann. Auch wenn literarische Texte nie gänzlich vorhergesehen werden können, ist dies hier aufgrund allgemeinen Weltwissens gut möglich.
- **Informationsart und -dichte**: Die meisten Sätze sind konkret und direkt formuliert, wie bspw. „Und dann begannen wir Stephanie Maier zu erziehen." (ebd., 53) oder: „Wenn sie jetzt ein Reagenzglas fallen ließ, errötete sie nicht mehr, sondern zischte: »Aufheben!«" (ebd., 55). Diese Sätze zeigen, dass die meisten Informationen anschaulich und direkt formuliert werden. Es gibt aber auch einige verneinende Elemente, wie bspw. „Wir mußten ununterbrochen Physik lernen, und sie verlangte von uns Dinge, die nicht einmal im Lehrbuch standen." (ebd., 55) – im Relativsatz findet sich eine einfache Verneinung. „Nicht" kommt auch in Verbindung mit der Konjunktion „sondern" vor: „Sie sah ganz und gar nicht aus wie eine junge Frau, sondern wie ein ziemlich mitgenommener Indianer, der sich in letzter Minute vom Marterpfahl befreit hat." (ebd., 53). Der Text weist wenig Redundanz auf und eine hohe Dichte an Informationen. Diese werden, wie bereits erwähnt, aber meist direkt und konkret verbalisiert. Einige Sujets werden in der Lesung mehrmals angesprochen, der Indianer, das Erröten, ein Rabe. Missgeschicke werden wiederholt beschrieben, aber stets mit einer leicht veränderten Ausrichtung.
- **Inhaltliche und rhetorische Strukturierungen**: Der Text weist, da sich die erzählte Zeit über mehrere Jahre erstreckt, aber der Ort des Geschehens immer derselbe ist, Zeitstrukturierungen auf, wie „nach der zweiten Stunde" (ebd., 53), „in der Zehnuhrpause" (ebd., 53), „schließlich" (ebd., 54), „in den folgenden Jahren" (ebd., 55) und „bei der Maturafeier" (ebd., 55). Es finden sich aber keine Ortsbeschreibungen. Es gibt keine Ankündigungen oder Kurzzusammenfassungen.

- **Textorganisation**: Der Text ist aufgrund der deutlichen Beschreibung und logischen Anordnung der Ereignisse kohärent. Ein Thema und eine Situation definieren die Handlung und das Geschehen wird folgerichtig beschrieben. Die Entwicklungen der Protagonistin werden stets erklärt und durch die Nennung der Zeitpunkte wird auch der Ablauf klar beschrieben. Dies bedeutet, dass der Text stringent und relativ einfach organisiert ist. Auf sprachlicher Ebene wird die Kohäsion einerseits durch die Lexik erreicht: Dabei wird der zunächst eingeführte Name Stephanie Maier im Laufe der Erzählung mit anderen substituiert, wie „Fräulein Maier", „unsere Steffi" oder mit dem Pronomen „sie". Die Erzählperspektive ist durch wiederholte Nennungen des Pronomens „wir" und des Possesivartikels „unser" gekennzeichnet. Außerdem wird das Pronomen „dies" verwendet, z.B.: „Allmählich gewöhnten wir sie auf diese Weise daran, […]" (ebd., 54). Auf grammatischer Ebene weist der Text die folgenden Konjunktionen auf: dass, sondern, aber, wenn, und, als, bis. Diese verbinden zwei Sätze miteinander und stellen dadurch inhaltliche Folgerichtigkeit her. Es finden sich auch einige Relativsätze, die wiederum thematische Bezüge verdeutlichen wie bspw.: „[…] und sie verlangte von uns Dinge, die nicht einmal im Lehrbuch standen." (ebd., 55). Auf die phonologisch-phonetische Ebene (Stimme) wird in Kapitel 7.3.4 näher eingegangen. Die gewählten Kohäsionsmittel strukturieren den Text gut nachvollziehbar und sehr komplexe Satzstrukturen sind selten.
- **Lexik**: Der Text weist ein im Alltag gängiges Vokabular auf, viele der verwendeten Wörter gehören zum Grundwortschatz und sind bspw. auf B1-Niveau üblich. Es finden sich dennoch einige ungewöhnliche Wörter wie „Marterpfahl", „Klassenbosnickel", „Alpdruck" oder „Reagenzgläser". Diese sind aus dem Kontext gut erschließbar bzw. bei Nichtverstehen auch nicht relevant, da es sich nicht um Schlüsselbegriffe handelt. In der Regel sind die Schlüsselbegriffe gut verständlich.
- **Strukturelle Komplexität**: Der Text weist Elemente der konzeptionellen Mündlichkeit auf – die Lesung ist eine Erzählung und Ereignisse werden geschildert. Es finden sich kaum Nominalisierungen, in der Regel trägt das Verb den Satz: „Als sie mit dem Direktor anstieß, passierte eines ihrer kleinen Mißgeschicke: das Glas zersprang klirrend, und der Wein ergoß sich über ihr Kleid." (ebd., 55). Es finden sich in der Erzählung sowohl einfache Hauptsätze „Anfangs wollten vier von uns nicht mittun." (ebd., 53), als auch die Verbindung von Hauptsätzen „Man durfte ihr ganz einfach nicht alles hingehen lassen, und so mußten wir es mit einer neuen Methode versuchen." (ebd., 54). Sehr häufig sind Relativsätze, wie: „Wir fragten ihn um alles, was

wir in den anderen Stunden nicht begriffen.“ (ebd., 54) oder „[…] und ähnelte so mehr denn je einem Indianer, der sich auf den Kriegspfad begeben hat.“ (ebd., 55). Die Relativsätze verdeutlichen Relationen, können aber auch Probleme bereiten, wenn nicht klar ist, wer beschrieben wird. Der Text ist großteils im Präteritum verfasst, was den Vorteil hat, dass bei Hauptsätzen die wichtigen, sinngebenden Verben zu Beginn des Satzes stehen und so das Verstehen erleichtern. Der Text ist trotz der ihm innewohnenden Komplexität strukturell relativ einfach aufgebaut, da auch einige alleinstehende Hauptsätze vorkommen, Verbalstil vorherrscht und die häufigen Nebensätze Relationen verdeutlichen.

- **Sprachfunktion**: Der Text erzählt, er bringt Haltungen, Gefühlen und Stimmungen zum Ausdruck und nimmt somit eine expressive Funktion ein, er möchte unterhalten.
- **Soziolekt/Regiolekt/Standardvarietät**: Der Text ist bis auf das Wort „Klassenbosnickel“ in Standardsprache verfasst.
- **Von gesprochener zu geschriebener Sprache**: Der Text weist Elemente von konzeptioneller Mündlichkeit auf, wie „Aus unserer hilflosen Steffi war ein richtiger Drachen geworden.“ (ebd., 55) oder „Plötzlich war sie wieder unsere Steffi […]“ (ebd., 55). Diese Elemente könnten auch in authentischen Alltagserzählungen vorkommen.

7.3.3 Ästhetische Perspektive

Dieser Abschnitt widmet sich der ästhetischen Betrachtung von literarischen Texten nach Müller (2012) (vgl. Kap. 7.2.2).

- **Vorstellungsbildung**: Essenziell für das Verstehen literarischer Texte ist das Entstehen von Bildern im Kopf. Die Erzählung bietet durch ihre einfache Sprache und ihre vielen bildhaften Beschreibungen reichlich Möglichkeit zur Vorstellungsbildung. In Folge werden einige Metaphern, Verben und Adjektive beschrieben, die anschaulich Handlungen und Entwicklungen erzählen und sich deshalb auf das Merkmal der Vorstellungsbildung anwenden lassen.

  Im Laufe der Erzählung gibt es einige sich wiederholende Metaphern, die die Protagonistin bildhaft beschreiben. Die erste zeigt sich bereits durch die gewählte Überschrift der Erzählung. Der Titel „Der Drachen“ (Haushofer 1990, 53) ermöglicht vielfältige Assoziationen, diese könnten, um nur einige zu nennen, folgende sein:

Ungeheuer, Feuer, Höhle, Mythologie, Schatz, Köpfe, Reptil, Zauber, Gefahr oder Unheil. Der Titel ist ein emotionsgeladener und bedeutungsschwangerer Begriff, der verschiedenste Bilder und Assoziationen wecken kann und der in vielen mythologischen Erzählungen eine Rolle spielt. Im Laufe des Textes wird die Protagonistin zu dem titelgebenden Drachen, dies wird anhand folgenden Satzes beschrieben: „Ja, es ließ sich nicht länger verschweigen: Aus unserer hilflosen Steffi war ein richtiger Drachen geworden." (ebd., 55) – sie sprach nun nicht mehr, sondern „zischte" (ebd., 55) Befehle. Das Verb „zischen" lässt sich auch auf lautmalerischer Ebene gut mit der Metapher des Drachens verbinden und so kann die Protagonistin in der Lesung bildhaft in den Köpfen der Zuhörenden entstehen.

Eine weitere Metapher ist der Rabe: Im Laufe der Erzählung wird die Protagonistin immer selbstbewusster und dies schlägt sich auch in ihren Beschreibungen nieder, die Schülerinnen freuten sich „[…] wie ihre hagere schwarze Rabengestalt sich in den Schultern streckte und sie triumphierend um sich blickte […]" (ebd., 54). Dies lässt aber bereits ihre Veränderung vorausahnen. „Manchmal glaubte ich, deutlich eine lange Rabenfeder unheilverkündend auf ihrem Haupt wippen zu sehen." (ebd., 55). Die Metapher „Rabe" bezieht sich in diesem Kontext möglicherweise auf ‚Rabeneltern', ist an dieser Stelle jedenfalls negativ konnotiert.

In Bezug auf ihr Äußeres wird zu Beginn und zu Ende des Textes auf das Motiv des Indianers Bezug genommen. Zu Beginn mit folgenden Worten: „[…] wie ein ziemlich mitgenommener Indianer, der sich in letzter Minute vom Marterpfahl befreit hat." (ebd., 53) und gegen Ende: „Fräulein Maier trug jetzt das Haar zu einem Knoten auf dem Scheitel gebunden und ähnelte so mehr denn je einem Indianer, der sich auf den Kriegspfad begeben hat." (ebd., 55).

Es finden sich somit drei Metaphern, Drachen, Raben und Indianer, die sehr bildlich die Entwicklungen der Protagonistin darstellen.

Auch das Verb „erröten", das mehrmals vorkommt, ist ein durchaus anschaulicher Begriff. Die anfängliche Beschreibung der Protagonistin lautet: „Sie war häßlich, stotterte und errötete bei jedem Wort […]" (ebd., 53) – dieses Erröten wird im Laufe der Geschichte mehrmals mit der Lehrerin in Verbindung gebracht, einmal auch mit den Schülerinnen, nämlich als sich die Lehrende zum Drachen entwickelt hatte „[…] war die Zeit gekommen, in der wir stotterten und erröteten […]" (ebd., 55). Am Ende der Erzählung wird die Lehrerin wieder wie zu Beginn beschrieben: „Fräulein Maier

begann einen Dank zu stottern und errötete bis unter ihr schwarzes Rabenhaar.“ (ebd., 55).

Aber nicht nur ihr Äußeres, auch ihre Handlungen werden lebendig und anschaulich beschrieben, dass man sie sich gut vorstellen kann: Die Mädchen „[…] huschten geräuschlos um Besen und Schaufel […]“, „[…] wenn ihr [der Lehrerin] die Reagenzgläser der Reihe nach aus der Hand fielen […]“ (ebd., 54).

Ein weiteres hervorzuhebendes Merkmal sind die Adjektive: „artig“, „fürsorglich“, „laut“, „verzweifelt“ (ebd., 53), auch viele werden attributive verwendet: „junge Frau“, „mit kindlicher Grausamkeit“, „ein bildhübsches, großes Mädchen“ und „glücklichen,, freien Menschen“ (ebd., 53). Auch dies lässt individuelle Bilder entstehen.

Als letzter Punkt sei noch auf die Entwicklung der Namensgebung hingewiesen: Zunächst wird die Lehrerin mit dem neutralen Namen „Stephanie Maier“ (ebd., 53) benannt, im Laufe der Erzählung, als die Schülerinnen ihre mütterliche Rolle als Erzieherinnen wahrnehmen wird sie als „unsere Steffi“ (ebd., 54) bezeichnet und schließlich, als die Lehrerin ihre Autorität auslebt, wird sie mit dem eher formellen und zur damaligen Zeit wohl als respektvoll geltenden „Fräulein Maier“ (ebd., 55) beschrieben. Somit sind auch in der Namensgebung gewissen Bilder bzw. Eigenschaften der beschriebenen Person enthalten und unterstützen damit die Vorstellungsbildung.

- **Aufmerksame Wahrnehmung sprachlicher Gestaltung**: Haushofers Erzählung kann als Beispiel dienen, wie über Erfahrungen in der Schule gesprochen werden kann. Gleichzeitig ist der Text nicht nur ein Erfahrungsbericht, sondern eine literarische Erzählung mit einer besonders gestalteten Sprache. Somit bietet der Text vielfältige Möglichkeiten, die sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrzunehmen und dadurch zu thematisieren und reflektieren.

  Zunächst ist in dieser Erzählung in Bezug auf die sprachliche Gestaltung die Erzählperspektive hervorzuheben: Die Erzählerin ist eine der Schülerinnen der Klasse. Das erzählende ‚Ich‘ ist jedoch nicht aktiv am Geschehen beteiligt, sondern nimmt eine bloß beobachtende Rolle ein und wird als handelnde Figur weder erwähnt noch beschrieben; nur ein einziges Mal äußert die Ich-Erzählerin eine Vermutung, die sie nicht mit den anderen Schülerinnen teilt, nämlich als sie eine Rabenfeder in den Haaren der Lehrerin zu sehen glaubt. Die Lesenden bekommen darüber hinaus keine Informationen, wer die Erzählerin, wer das bloß einmal genannte ‚Ich‘ ist.

Gefühlszustände, Meinungen und Sichtweisen werden aus der Perspektive des ‚Wir' geschildert und es wird keine kritische Distanz zu dem Erzählten eingenommen. Man befinden sich somit mitten im Geschehen, weshalb diese Perspektive ein Identitätsgefühl mit der erzählenden Figur weckt bzw. mit dem ‚Wir', da man glaubt, man erlebe das Beschriebene mit. Die Erzählperspektive scheint natürlich, da auch bei realen Erzählungen von Vergangenem oft in der Ich-Form und bei Erzählungen aus der Schulzeit oft in der Wir-Form erzählt wird. Während der Schulzeit erleben die Schüler*innen eine besondere Situation – eine Klasse wird in der Regel über mehrere Jahre geteilt, die Lehrer*innen wechseln und gehen ein und aus. Dadurch entsteht eine besondere Dynamik – Erlebnisse und Stunden werden im Rückblick oft als ein ‚Wir' beschrieben. Eine mögliche Interpretation der Erzählperspektive wäre zudem, dass durch ein Aufgehen in einem ‚Wir' nicht mehr nachvollziehbar ist, wer welche Handlungen getätigt hat. Dies könnte das Ende des Textes beleuchten, da sich alle Schülerinnen zu dem Zeitpunkt schuldig fühlen, aber offenbleibt, warum. Möglicherweise handelt es sich um eine Schuld, die von den gescheiterten Erziehungsmethoden herrührt – die Lehrerin hat sich in einer nicht vorhersehbaren Art und Weise entwickelt. Auch könnte, geht man einen Schritt tiefer in die Interpretation, dieser Text die Beschreibung einer weiblichen Lebensrealität sein, *die Frauen,* die sich kümmern, verantwortlich fühlen für andere (im Text gibt es zu Beginn auch eine klare Abgrenzung zu den grausamen Buben), dann die Situation zu verbessern suchen, am Ende scheitern und sich schuldig fühlen.

Ein weiterer relevanter Punkt ist die Strukturierung von Raum und Zeit: Der Raum ist immer derselbe Schul-Raum, nämlich die Klasse der Schülerinnen. Dies wird aber nie direkt erwähnt, bloß indirekt wird einmal von einer anderen Klasse, nämlich von der „vierten Klasse" (ebd., 55) gesprochen. Bezugspunkt ist viel eher die Zeit, da sich der Großteil der Erzählung in der Physikstunde situiert. Die Erzählzeit beträgt etwa sechs Minuten, die erzählte Zeit beläuft sich auf mehrere Jahre, es handelt sich somit um ein zeitraffendes Erzählen. Es finden sich mehrere Zeit-Strukturierungen, wie „nach der zweiten Stunde" (ebd., 53), „Wir waren damals 15 Jahre" (ebd., 53) oder „zu Beginn des zweiten Halbjahres" (ebd., 54).

- **Nachvollzug der Perspektiven literarischer Figuren**: Die Erzählung bietet an, dass man sich mit der Erzählerin bzw. den Mädchen der Klasse identifiziert. Da sich die personale Erzählweise durch die gesamte Lesung zieht, werden die Rezipient*innen dazu angeregt, sich dieser Sichtweise anzuschließen. Gleichzeitig wird auch durch

die genaue Beschreibung der Protagonistin deren Charakter und Handlungsweisen nachvollzogen, auch wenn dabei ein irritierendes Moment erhalten bleibt. Emotionen spielen eine wichtige Rolle, da mit der Erzählerin bzw. der gesamten Klasse mitgefiebert wird und somit ein emphatisches Verhältnis entsteht. Im Gegensatz dazu stehen die Emotionen in Bezug zur Lehrerin: Die Nachsicht bzw. Sympathie gegenüber der Protagonistin schlagen im Laufe der Erzählung in Unverständnis bzw. Antipathie um. So kann in einer Reflexion die Perspektive der Lehrerin nachvollzogen werden – dabei ließe sich über Macht und Ohnmacht, über Willen und Widerstand, über Erziehung oder die Unmöglichkeit von Erziehung sprechen. Bis zur letzten Situation, der Maturafeier, werden die Handlungen klar beschrieben. Zum Schluss fällt die Lehrerin wieder in ihre ursprüngliche Haltung zurück und die Schülerinnen fühlten sich „[…] bekümmert und ein wenig schuldbewußt und wußten nicht, warum." (ebd., 55). Diese Worte sind unerwartet und bieten eine Grundlage für weitere Diskussionen bzw. Anschlusskommunikation.

- **Verständnis metaphorischer und symbolischer Ausdrucksweise**: Wie unter dem Punkt ‚Vorstellungsbildung' bereits beschrieben wurde, finden sich mehrere Metaphern im Text. Dabei ist klar, dass sich die Lehrerin nicht wirklich in einen Drachen verwandelt, sondern die bildliche Beschreibung bezieht sich auf ihre Handlungen und erläutert somit Verhaltensweisen. Dadurch können die Metaphern auch das Verständnis erleichtern, da sie als eine weitere Möglichkeit der Charakterisierung dienen.

  Im Text finden sich einige metaphorische Ausdrucksweisen, wie bspw. „strahlten wir vor Stolz" (ebd., 54) – „strahlen" wird in der Regel in Verbindung mit „Licht" gebraucht, an dieser Stelle waren die Schülerinnen über die Entwicklung der Lehrerin erfreut und strahlten deshalb. Ein weiteres Beispiel wäre „Schließlich begann unsre Kur zu wirken." (ebd., 54) – Kur wird hier nicht im medizinischen Kontext gebraucht, sondern beschreibt die Wirkung der Erziehungsmethode.
- **Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres**: Dieser Text kann beispielhaft für eine Erzählung aus der Schulzeit stehen.

7.3.4 Stimme

Der letzte Abschnitt der Analyse der Erzählung *Der Drachen* von Marlen Haushofer widmet sich der Stimme und ihren Funktionen.

Die Stimme, die die Erzählung vorliest, ist weiblich, mittleren Alters, die Tonhöhe eher hoch, die Lautstärke eher stark und leicht aufdringlich, die Klangfarbe ist hell, klar, eher hart und kalt, die Stimmungslage ist zunächst ruhig, im Laufe der Zeit wird sie aber immer aufgeregter, schneller. Die Lautstärke ist gleichbleibend und die Artikulation zeichnet sich durch Deutlichkeit aus, es gibt darin keinen Wechsel.

- **Die strukturierende Funktion**

  Zur Betonung: In der Lesung werden wichtige Wörter betont ausgesprochen „**Sie** hieß Stephanie Maier und war unsere neue Physiklehrerin. Schon nach der zweiten Stunde wußten wir, daß wir von **ihr** nichts zu befürchten hatten. Sie war **häßlich**, **stotterte** und errötete bei jedem zweiten Wort […]“ (ebd., 53). Die fett gedruckten Worte werden betont ausgesprochen. Dies verdeutlicht Relationen und hebt die Schlüsselworte und wichtigen Informationen hervor.

  Zum Tempo: Einige phrasale Strukturen werden besonders betont, dies geschieht durch einen leicht veränderten Tonfall, der weniger belustigt erzählend, sondern eher nachdenklich langsam ausgesprochen wird. Dies umfasst die Sätze, die auf eine Änderung des Handlungsverlaufes hinweisen und damit die Schlüsselpunkte des Geschehens markieren. Diese betont langsam ausgesprochenen Sätze sind: „Und dann begannen wir Stephanie Maier zu erziehen.“ (ebd., 53) „Schließlich mußten wir aber einsehen, daß ihr damit nicht geholfen war.“ (ebd., 54) „Schließlich begann unsere Kur zu wirken.“ (ebd., 54) „[…] aber allmählich fanden wir, sie sei nun schon selbstbewußt genug […]“ (ebd., 54) „Aus unserer hilflosen Steffi war ein richtiger Drachen geworden.“ (ebd., 55) „In den folgenden Jahren wurde sie zu unserem schlimmsten Alpdruck.“ (ebd., 55) „Jetzt war die Zeit gekommen, in der wir stotterten und errötеten, wenn wir gefragt wurden.“ (ebd., 55) „Als sie mit dem Direktor anstieß, passierte eines ihrer kleinen Mißgeschicke: […]“ (ebd., 55) „Plötzlich war sie wieder unsere »Steffi«“ (ebd., 55) „Aber sie verschwand kurze Zeit später, ohne uns ein Wort zum Abschied zu sagen, und wir fühlten uns bekümmert und ein wenig schuldbewußt und wußten nicht, warum.“ (ebd., 55). Da diese Schlüsselsätze besonders langsam und betont vorgelesen werden, dienen sie der Gliederung des Textes. Beim

Tempo gibt es auch den umgekehrten Fall: Weniger relevantes wird schneller vorgelesen: „Unsere Steffi, *wie wir sie mit mütterlicher Zärtlichkeit nannten*, besserte sich zunehmends.“ (ebd., 54) „*Man durfte ihr nicht alles hingehen lassen*, und so versuchten wir es mit einer neuen Methode.“ (ebd., 54). Die kursiv markierten Textstellen wurden schnell gesprochen, die normal geschriebenen langsamer und so wird durch die Betonung Wichtigkeit verliehen.

Nach jedem Absatz, der sich in der schriftlichen Version des Textes findet, gibt es eine kurze Pause. Diese markiert eine neue Information bzw. einen neuen Handlungsabschnitt. Zum Tempo sei noch vermerkt: Der Beginn der Erzählung ist generell eher langsam, mit Steigerung der Spannung spricht die Stimme immer schneller und steigert das Tempo. Gegen Ende wird das Tempo wieder verlangsamt. Diese Variationen des Tempos markieren auch den Spannungsbogen der Erzählung.

Zur Artikulation: Es wird sehr deutlich artikuliert. Einige Verben werden auch lautmalerisch ausgesprochen, dies ist bei „huschten geräuschlos“ (ebd., 54) und „zischte“ (ebd., 55) der Fall.

- **Die expressive Funktion**

  Diese Funktion gibt Hinweise auf die Eigenschaften der dargestellten Figuren – so wird die Stimme immer schärfer, je mehr sich die Protagonistin in einen Drachen verwandelt. Die Nachdenklichkeit in der Mitte, bei der Änderung der Erziehungsmethode, und am Ende, bei den Überlegungen zur Schuld, wird deutlich markiert – die Stimme wird langsamer, ruhiger, nachdenklicher und entbehrt der leisen Ironie, die ansonsten teilweise mitschwingt.

  Eine weitere expressive Funktion ist die Markierung der Sprechakte durch die Stimme: So wird die Aufforderung von Hanni, wie sich die anderen Schülerinnen zu verhalten haben, langsamer und betonter ausgesprochen – dies markiert auch die Gewichtung, die Hanni in diese Worte legt, man hört den Ernst der Jugend, der versucht, sich erwachsen zu verhalten.

  Ein weiterer Sprechakt ist der Befehl der Lehrerin „Aufheben!“ (ebd., 55), der in direkte Rede gesprochen bzw. gezischt wird und dadurch Spannung erhält.

  Die Klangfarbe variiert je nach Satz, die Tonhöhe bzw. die Melodie sind passend zur Situation und erleichtern die Interpretation bzw. weisen die Hörenden bereits in eine bestimmte Richtung. So wird „Wir waren damals fünfzehn Jahre;“ (ebd., 53) relativ neutral gesprochen; „meine Freundin Hanni“ (ebd., 53) liebevoll, vielleicht sogar stolz; „lauschten artig“ (ebd., 53) wird begeistert und Aufmerksamkeit schenkend

ausgesprochen; „Paßt auf, sie wird!“ (ebd., 54) ist in einem feierlichen, triumphierenden Ton gehalten. Als die Lehrerin zum Drachen wird, schwingt Zorn in der Stimme mit und bei: „Wir mussten ununterbrochen Physik lernen […]“ (ebd., 55) ist die vermittelte Emotion Empörung. Die Stimme spricht stets in Einklang mit der Wortbedeutung und unterstützt dadurch die Worte, bzw. erleichtert ihre Interpretation.

7.4 Hertha Kräftner *1. 10. 1950 Poesie und Polizei*

Hertha Kräftner wurde 1928 geboren und wuchs bis zu ihrem achten Lebensjahr in Wien auf. Dann zog ihre Familie ins Burgenland, nach Mattersburg. Mit ihrer Volljährigkeit kehrte sie nach Wien zurück, studierte Anglistik, Germanistik und Psychologie. In Wien lernte sie Hans Weigel kennen, besuchte die Autorentreffen im Café Raimund und galt als vielversprechende Autorin, sie wurde mit Ingeborg Bachmann und Ilse Aichinger verglichen. Ab 1946 begann sie, erste Gedichte in Zeitschriften und Anthologien zu veröffentlichen. Durch Kräftners Texte zieht sich eine gewisse Lebensmüdigkeit, wiederkehrende Motive sind Einsamkeit, Versagen, Liebe und Tod (vgl. Kräftner online).

Den Text „Wenn ich mich getötet haben werde" schrieb sie wenige Monate vor ihrem Freitod:

> „Dieses Mädchen stand am Anfang ihres Lebens, sie war weder gefährlich krank noch häßlich oder verunstaltet; sie war gescheit und gebildet, ihr Professor nannte sie fähig und namhafte Literaten fanden sie begabt. Sie hatte bereits schriftstellerische Erfolge. Wo immer sie hinkam, war sie den Leuten sympathisch, sie konnte sich ihren Mitmenschen anpassen. Sie hatte ihren Freund, der sie liebte, wenn sie aber neben ihm nicht glücklich war, so hatte sie Gelegenheit genug, einen anderen zu wählen. Sie hatte eine sorgende Familie und bekam nicht nur, was sie brauchte, sondern auch was sie sich wünschte. Hatte dieses Mädchen also Grund, sich zu töten? Nein, antworten die Philister." (Kräftner 1997, 285)

Mit 23 Jahren, im Jahre 1951, nahm sie sich mit einer Überdosis Schlaftabletten das Leben. Erst nach ihrem Tod wurden viele ihrer Werke veröffentlicht und heute gilt sie als eine der wichtigsten Autorinnen der österreichischen Nachkriegsliteratur[32].

Die Lesung *1. 10. 1950 Poesie und Polizei* dauert etwa 8 Minuten und findet sich in der Online-Quelle im Zeitraum von 8‘52‘‘ bis 17‘08‘‘. Auch bei diesem Text kann die gesamte Sendung im Archiv von Ö1 nachgehört werden. Wiederum widmen sich die ersten Minuten dem Leben und Wirken der Autorin, anschließend werden mehrere Texte aus dem Werk *Kühle Sterne* vorgelesen. Es liest Katharina Knap (vgl. Kräftner online).

Da auch diese Lesung mit dem geschriebenen Text ident ist, werden die Zitate aus Gründen der leichteren Nachvollziehbarkeit aus dem geschriebenen Originaltext entnommen. Im Anhang findet sich ein Scan des Textes.

[32] Für mehr Informationen zu Hertha Kräftners Biografie siehe u.a. Altmann (2007): *Hertha Kräftner: Leben und Werk* oder Petrik (2011): *Hertha Kräftner: Die verfehlte Wirklichkeit*.

7.4.1 Handlungsverlauf

Der Text *1. 10. 1950 Poesie und Polizei* handelt von einer jungen Dichterin, die, auf der Straße stehend, ein Gedicht über den Mond verfasst. Dabei versucht sie sich in die Rolle der Lesenden zu versetzen und denkt darüber nach, was ihre Wortwahl bei den Rezipient*innen auslösen könnte. Den gesamten Text durchzieht ein ironischer Unterton bzw. ein satirischer Zug. Ein Polizist bemerkt die junge Frau und sie muss, da sie keinen Ausweis bei sich trägt, mit auf die Polizeistation kommen. Dort stellt sich der Polizist als Leser der Zeitung, für die sie das Gedicht schreibt, heraus und sie trägt ihm das Gedicht vor. Seine Reaktion ist gänzlich unerwartet und die Lesung endet mit der Erkenntnis, dass Dichterinnen die Reaktionen der Lesenden nie vorausahnen können.

Der als (fiktiver) Tagebucheintrag klassifizierbare Text weist Merkmale eines inneren Monologs, bzw. eines *stream of consciousness* auf, da Gedankengänge der Erzählerin beschrieben werden. Der Text beginnt mit dem Satz „Gestern abend sah ich lange in den Mond und fand am Ende, daß er grün sei“ (Kräftner 1997, 227). Die Ich-Erzählerin nimmt diese Beobachtung des Mondes zum Ausgangspunkt eines Gedichtes, da sie sich einer Zeitung verpflichtet hatte, etwas über Paris zu schreiben. Sie beginnt zu dichten, trägt den ersten Vers vor: „Der Mond war grün wie die Melone, | die ich am Montmartre aß.“[33] (ebd., 227) und ist mit diesem Anfang zufrieden. Dann sieht sie aber „das Gesicht des Zeitungsmannes“ (ebd., 227) vor ihrem inneren Auge und stellt sich seine Reaktion vor, die nicht begeistert ausfällt. Sie beginnt einen fiktiven Dialog mit dem Redakteur: Dieser hält es für ausgeschlossen, dass der Mond grün sein kann und schlägt eine andere Farbe, nämlich rot oder gelb, vor. Deshalb streicht die Ich-Erzählerin die Farbe ‚grün‘ und befindet sich nun in dem Dilemma der Farbwahl für ihren Vergleich mit der Melone.

Sie möchte die Farbwahl mit dem nächsten Vers abstimmen und dichtet weiter. Das nächste Motiv ist das der Limonade, die von der Farbgebung her ebenfalls gelb ist. Diese Farbbestimmung ist wiederum Ausgangspunkt für Überlegungen betreffend der Farbwahl – die Erzählerin denkt darüber nach, welche Assoziationen der gelbe Mond mit der gelben Limonade, bzw. der rote Mond mit der gelben Limonade bei den Lesenden und beim Redakteur wecken würde. Sie kommt zu keinem wirklichen Ergebnis und feilt weiter an ihrem Gedicht. Die nächsten Verse beziehen sich auf die Limonade, diese ist warm und beeinflusst mit diesem Reim die folgenden Zeilen, nämlich Arm, Darm und Gendarm.

[33] ‚|‘ Dieses Zeichen kennzeichnet eine neue Zeile.

„Ich lehnte an einem Kastanienbaum, über mir schien der grüne Mond, und ich fand mich hilflos und preisgegeben an meine Einfälle.“ (ebd., 229). Sie hat so viele Einfälle, aber der Gedanke an die Reaktionen und Assoziationen ihrer Verse lastet auf ihr und sie wird sich der verantwortungsvollen Aufgabe von Dichterinnen bewusst; diese müssen an alles denken und ihre Fantasie im Zaum halten, da dies das Publikum verlangt – so ihre ironische Bemerkung.

Nun kehrt die Erzählerin in die Wirklichkeit der Stadt zurück – ein Polizist verlangt nach ihrem Ausweis. Der Polizist fragt, auf wen sie warte, die junge Dichterin antwortet zornig „Auf die Eingebung“ (ebd., 230). Daraufhin muss sie mit auf die Wachstube kommen. Dort stellt sich heraus, dass der Polizist ein gebildeter Mann sei, da er täglich zwei Zeitungen lese. Um ihr Dilemma zu erklären beginnt die Ich-Erzählerin mit der Rezitation des Gedichts und entscheidet sich spontan für die Farbe ‚rot‘ bei der Beschreibung des Mondes. Der Gendarm hört dem Vortrag aufmerksam zu, stellt am Ende die Frage, wie das Gedicht weiter gehe und als er herausfindet, dass sie für die von ihm bestellte Zeitung schreibt, beginnt er zu toben und verkündet lautstark, die Zeitung abzubestellen.

Die Lesung endet mit den Worten der Ich-Erzählerin: „Ich war bestürzt, ich war aus der Bahn geworfen. Wie hatte ich nur glauben können, die Reaktion des Lesers vorauszusehen! Niemals wird sich der Dichter dessen bewußt sein, was er entfesselt.“ (ebd., 231).

7.4.2 Schwierigkeitsgrad

- **Thema**: Eine Dichterin verfasst einige Verszeilen, währenddessen denkt sie über die Wahl der Worte nach und wird von einem Polizisten abgeführt – dies ist kein alltägliches Thema. Aber das Nachdenken über die Wahl der Worte, wie man etwas sagt, welche Reaktionen Worte auslösen können bzw. wie man eine bestimmte Wirkung vorhersehen kann, dies könnte man als ein alltägliches Thema bezeichnen, wenn auch ein abstraktes. Sowohl beim Verfassen eines schriftlichen Textes als auch bei der mündlichen Kommunikation werden Worte abgewogen, auf ihre Präzision und Richtigkeit hin überprüft und schließlich wird ein Wort ausgewählt. In der Regel geschieht dieses Abwägen der Worte gedanklich, kaum verbal. Bei diesem Text wird diese Einschätzung literarisch aufbereitet, indem die Ich-Erzählerin eine Art inneren Monolog hält. Dadurch können die Rezipient*innen nachvollziehen, wie der Prozess der Wortwahl ablaufen kann. Dies bedeutet, dass es sich bei diesem Text zwar um

ein alltägliches Thema handelt, da die Wahl der passenden Worte eine alltägliche ist. Aber die Aufarbeitung in dieser Art und Weise ist eine unübliche, da Gedanken selten ausgesprochen, viel öfter bloß gedacht werden.

- **Gedankliche Komplexität bzw. inhaltliche Vorhersagbarkeit**: Der Text ist inhaltlich nicht vorhersagbar und die Handlungsentwicklung ist unerwartet. Der Titel entlastet das Geschehen, da sich darin zwei Schlüsselinformationen finden – der Text handelt von einem Gedicht (Poesie) und von einem Gendarmen (Polizei). Die gedankliche Komplexität scheint auf den ersten Blick sehr hoch, aber, wird die Situation entschlüsselt (eine Dichterin denkt über Wortbedeutungen nach), ist der Text nicht mehr so komplex. Die Schwierigkeit ist die Unkonventionalität der Verbalisierung dieses Geschehens. Wurde dies aber erfasst, gestaltet sich der Text als weniger komplex. Der Wechsel der Handlung wird erklärt und damit die Etappen des Geschehens verdeutlicht.
- **Informationsart und -dichte**: Aufgrund der Tatsache, dass sich der Großteil des Textes mit Reflexionen über die Bedeutung von Wörtern befasst, gibt es abstrakte Informationen bzw. irrationale Elemente: Bei den Gedanken zur Farbwahl, nämlich gelber Mond und gelbe Limonade, überlegt die Ich-Erzählerin, dass sie „[…] das Ganze in ein Gefühl von Melancholie, […]“ (ebd., 228) tauchen würde. Da verschiedene Vorstellungen, ausgelöst durch die Wortwahl, assoziiert werden, findet sich bei der Reflexion über das Wort „fett“ dieser Satz: „Bei diesem Wort würde jedermann die Vorstellung von etwas Weißem, Geronnenem haben, […]“ (ebd., 229) – „würde“ kennzeichnet dabei eine Möglichkeit, nicht die Realität und ist deshalb dem Bereich des Irrealen zuzuordnen. Diese Art von Information, die Möglichkeit von Assoziationen, wird mehrfach wiederholt, da die Ich-Erzählerin mehrmals über die Wahl der Worte nachdenkt. Informationen, die die Handlung weitertreiben, sind eher diffus im Text verstreut und nicht klar abgegrenzt zu den Überlegungen der Dichterin.

  Zeitgleich gibt es aber auch sehr viele Sätze, die konkret und direkt formuliert sind, wie bspw.: „Da nahm er mich auf die Wachstube mit.“ (ebd., 230) oder: „Er hörte aufmerksam und mit Einfühlung zu.“ (ebd., 231). Diese finden sich v.a. in der Beschreibung der Handlung, schreitet diese voran, erfolgt die Nennung konkreter Informationen.

  Einige wenige verneinende Elemente kommen im Text vor, wie: „Ich hatte keinen Ausweis bei mir […]“ (ebd., 230) oder: „Ich sage nichts gegen den Pariser Mond, aber wie können Sie einen Gemdarmen in eine solche Sache ziehen?“ (ebd., 231).

Die Schwierigkeit dieses Textes ergibt sich aus der Kombination von erzählter Situation, die eher unüblich ist, von irrationalen Elementen, nämlich der Vorstellung von Reaktionen bzw. Assoziationen, und von der Beschreibung der ‚realen' Vorgänge.

- **Textorganisation**: Der Text lässt sich in drei Ebenen gliedern. Die erste Ebene thematisiert eine junge Dichterin, die, an einen Kastanienbaum gelehnt, ein Gedicht verfasst. Dabei denkt sie in einer Art innerem Monolog über Wortbedeutungen und mögliche Reaktionen der Leser*innen nach. Die Gedankenwelt der Dichterin, ihre Assoziationen, Bedenken, Selbstkorrekturen werden versprachlicht. Die zweite Ebene ist das Gedicht selbst, das nach und nach entsteht und in Teilen mehrmals vorgetragen wird. Die letzte Ebene, die die Rezeption des Gedichts veranschaulicht, ist die Situation mit dem Polizisten – die Dichterin trägt die Reime vor und der Polizist reagiert auf die gehörten Worte. Die Übergänge zwischen den Ebenen sind fließend und nicht klar markiert. Deshalb sind Kohärenz und Kohäsion eher schwierig herzustellen. Bezogen auf den gesamten Text ist die Kohärenz aber durchaus klar: Die Dichterin beginnt zu reimen, denkt über die Worte und mögliche Reaktionen nach, am Ende ist das Gedicht fertig, sie trägt es vor und bekommt eine gänzlich unerwartete Reaktion. Dies bedeutet, dass sich ein roter Faden durchaus erkennen lässt. Auf Ebene der Satzverbindungen ist dies z.T. nicht sehr klar, da unerwartet von einer Ebene in die nächste gewechselt wird.

  Die lexikalische Kohäsion zeichnet sich durch die Wiederholung des Mondes, der Farben, der Zeitung, der Limonade, und des Gendarmen aus. Diese werden immer wieder erwähnt. Auch wird das Gedicht in Teilen wiederholt.

  Auf der grammatischen Ebene weist der Text diese Merkmale auf: Es gibt viele Hauptsätze, diese werden mit den Konjunktionen *und, oder, aber* verbunden. Auch finden sich einige Nebensätze mit den Konjunktionen *dass, wenn, ob, so;* außerdem einige wenige Relativsätze. Z.T. werden Hauptsätze ohne Konjunktionen, nur mit Beistrich, verbunden: „Der Vers gefiel mir, ich wiederholte ihn." (ebd., 227). Konditionalsätze sind relativ häufig, aufgrund der thematischen Gegebenheiten: „Ließ ich den Mond gelb sein, […] so tauchte ich das Ganze in ein Gefühl von Melancholie, verlieh ihm einen Geruch nach Verfallenheit und anrüchigem Untergang. Setzte ich aber »rot«, so trat damit das Laster auf den Plan." (ebd., 228).

  Der Großteil des Textes ist assoziativ, so bspw.: „Ein Mann der Gesundheit, bieder, ein Landbewohner, der seinen jungen Sohn in die Stadt führt. Welch schöner

Gegensatz zu dem Bild der angefaulten Stadt Paris mit ihren düsteren Farben!“ (ebd., 230). Die Textschwierigkeit liegt m.E. in dieser Assoziativität.

- **Lexik**: Die verwendeten Begriffe sind zum Teil eher unüblich, wie die eben beschriebene „Verfallenheit“ oder das heute nur noch selten gebrauchte „Gendarm“. Der Großteil der Wörter beim inneren Monolog ist durchaus gewöhnlicher, wenn auch eher im gehobenen Stil anzusiedeln wie bspw. ‚sich hüten‘ oder ‚nach etwas trachten‘. Ihre Bedeutung ergibt sich in der Regel aus dem Kontext. Bei den Sätzen in direkter Rede sind die Wörter deutlich konkreter und damit einfacher: „Soll ich das vielleicht am Sonntag zum Frühstück lesen?“ (ebd., 231).
- **Strukturelle Komplexität**: Der Text ist aufgrund der drei ihm innewohnenden Ebenen eher komplex strukturiert, wobei sich die Komplexität nicht unbedingt durch den Satzbau ergibt, sondern sich in der Kombination aus Irrealität, teilweise unüblichem Vokabular und direkter Rede gründet.

  Nominalisierungen kommen vor, wie bspw. „Anpassung“ (ebd., 228) oder „Ehrlichkeit“ (ebd., 228), sind aber eher selten. In der Regel trägt das Verb den Satz: „Wer konnte schon wissen, ob es sich um eine grüne Melone handelte oder ihr rotes Inneres, […]?“ (ebd., 228) oder: „Ich verstand seinen Standpunkt und strich »grün« in meinem Gedicht aus.“ (ebd., 228).
- **Sprachfunktion**: Auch dieser Text möchte erzählen, die Ereignisse des 1. Oktobers schildern und dadurch unterhalten. Essenziell sind die Reflexionen über Wortbedeutungen.
- **Soziolekt/Regiolekt/Standardvarietät**: Der Text ist durchgängig in Standardsprache, bloß ein französisches Wort „Montmartre“ (ebd.,228), die Bezeichnung eines Hügels im Norden von Paris, kommt vor.
- **Von gesprochener zu geschriebener Sprache**: Die Ich-Erzählerin macht sich Gedanken über ein Gedicht; ein Gedanke führt zum nächsten und dieser Strom wird nur durch die direkte Rede unterbrochen. Deshalb nimmt der Text eine besondere Stellung bei diesem Kriterium ein, da es sich zwar um einen (fiktiven) Tagebucheintrag handelt, dieser aber Merkmale des inneren Monologs bzw. *stream of consciousness* aufweist.

7.4.3 Ästhetische Perspektive

- **Vorstellungsbildung**: Der Text zeichnet sich in besonderer Weise bei der Förderung der Vorstellungsbildung aus, da die Ich-Erzählerin Überlegungen zu Wortbedeutungen anstellt und Bilder bzw. Reaktionen der Lesenden vorausahnt: „Wie kam ich nur zu »fett«? Bei diesem Wort würde jedermann die Vorstellung von etwas Weißem, Geronnenem haben, und vielleicht überkam ihn ein Gefühl, er müsse es löffelweise essen?“ (ebd., 229). In anschaulicher, meist lustiger Weise werden Assoziationen beschrieben und Begriffe mit Bildern verknüpft.

  Der Titel gibt zunächst einen Hinweis darauf, dass es sich durch die Nennung des Datums um einen Tagebucheintrag handelt. Der zweite Teil des Titels „Poesie und Polizei“ ist zunächst irritierend, da die beiden Begriffe zwar in diesem Text in einem Zusammenhang stehen, dieser sich aber für die Hörenden nicht sogleich zeigt. Für sich genommen wecken beide Begriffe vielfältige Assoziationen und knüpfen an den eigenen Erfahrungsschatz an. Die Verbindung der beiden Worte ist aber zunächst rätselhaft. Der erste Satz „Gestern abend sah ich lange in den Mond und fand am Ende, daß er grün sei.“ (ebd., 227) situiert das Geschehen im Raum der Poesie und erst gegen Ende wird dieser Bereich mit Polizei verknüpft. Dass der Polizist dann eigentlich als Publikum fungiert, ist eine unerwartete Wendung der Erzählung, stellt aber schließlich die Verbindung zum Titel her.

  In Bezug auf die Vorstellungsbildung gilt es auch, auf die vorlesende Stimme hinzuweisen: Diese verändert ihr Timbre bei der direkten Rede stark, wodurch die Figuren eine deutliche Charakterisierung erhalten. Der Redakteur wird dem Äußeren nach nicht beschrieben; nur anhand des Hinweises, er sitze hinter einem Schreibtisch und durch die veränderte, eher unangenehme Stimmführung entsteht das Bild des Mannes vor dem inneren Auge. Auch die Ich-Erzählerin mit ihrer eher naiven, lockeren Stimmführung erhält eine Charakterisierung. Genauso der Polizist, dessen Stimme am Ende zunächst ruhig und lauernd ist, dann aber in Rage gerät.

  Der Text endet mit den Worten: „Niemals wird sich der Dichter dessen bewußt sein, was er entfesselt.“ (ebd., 231). Dies ist in zweifacher Hinsicht relevant: Die Dichterin war ihren vielen Einfällen beim Dichten ausgeliefert, sie hatte zu viele Ideen – eine entfesselte Kreativität. Andererseits ist der Topos des Entfesselns auch bei der ästhetischen Wahrnehmung relevant, da ein Kunstwerk individuell rezipiert und mit Leerstellen gefüllt wird. Diese Rezeption lässt sich im Vorhinein nicht abschätzen und

der Text thematisiert damit auf amüsante Art und Weise die individuelle Interpretation von Kunst.

- **Aufmerksame Wahrnehmung sprachlicher Gestaltung**: Auch dieses Kriterium eignet sich hervorragend, da sich der Text aus drei Ebenen zusammensetzt (vgl. Kap. 7.4.2), die in Bezug auf die sprachliche Gestaltung einzeln betrachtet werden können. Daraus ergibt sich eine Fülle an verschiedenen Themen und Sprachformen.
  Die erste Ebene ist, wie bereits beschrieben, die dichtende Frau, die assoziativ über Begriffe nachdenkt und Reaktionen vorausahnt. Hierbei lässt sich der Schreibprozess gut nachvollziehen, da Gedanken und dadurch Überlegungen während des Schreibens versprachlicht werden. Ein Beispiel dafür wäre: „Ich hatte einfach »rot« oder »gelb« in die Lücke einzusetzen. In diesem »oder« aber lag die Schwierigkeit." (ebd., 228). „Oder" bedeutet, dass man sich für eine Variante entscheiden muss; beim Verfassen eines Textes trifft man solche Entscheidungen ständig, aus einer Auswahl an möglichen Begriffen wird einer ausgewählt und dies hat, bezogen auf die Rezeption, Konsequenzen. Die Ich-Erzählerin beschreibt daran anschließend, welche Assoziationen zu „rot" und „gelb" möglich sind, vermutet, dass die Zeitung „gelb", die Leser*innen der Zeitung „rot" bevorzugen würden und entscheidet sich deshalb für die Farbe „rot". Auffallend sind hierbei die Fragen: Die Ich-Erzählerin stellt sich selbst Fragen, die sie nicht beantworten kann; es erfolgt eine Beschreibung ihres Denkprozesses.
  Die zweite Ebene ist das Gedicht selbst: Vier Mal wird das Gedicht, zumindest in Teilen, vorgetragen. Zu Beginn bloß zwei Zeilen: „Der Mond war grün wie die Melone, | die ich am Montmartre aß." (ebd., 227) – diese führen zu den Überlegungen, ob „rot" oder „gelb" an die Stelle von „grün" rücken soll. Nach einigen Überlegungen wird der Beginn des Gedichts wiederholt: „Der Mond war – wie die Melone, | die ich am Montmartre aß. | Die Frau, die gegenüber saß | (mit Limonade schal und warm, | im trüben Glas)" (ebd., 228) führen zu weiteren Überlegungen betreffend der Farbwahl. Bei der dritten Erwähnung des Gedichts werden die ersten zwei Zeilen nicht mehr genannt und dem Gedicht sechs Zeilen hinzugefügt. Beim Vortrag wird nur die erste Zeile mit der Farbe „rot" erwähnt. Dadurch bekommen die Rezipient*innen einen Einblick in die einzelnen Teile des Gedichts. Das Gedicht reimt sich (warm, Arm, Darm, Gendarm; saß, Glas; lohne, Sohne) und spricht dadurch die Sinnlichkeit und Lautlichkeit von Sprache an. Mehrmaliges Vorlesen hilft, sich der

Lautlichkeit bewusst zu werden und kann als Ausgangspunkt für das Redigieren des Textes dienen, da man ein Gefühl dafür bekommt, wie der Text klingt.

Die dritte Ebene ist die der Rezeption, die Ich-Erzählerin trägt das Gedicht vor, der Polizist hört aufmerksam zu. Nach dem Vortrag, bei dem der Dichterin noch Gedanken durch den Kopf gehen, wird die Reaktion des Polizisten anhand von direkter Rede zum Ausdruck gebracht. Auf die Frage „Und wie wird es weitergehen?" (ebd., 231) antwortet die Dichterin „Ich weiß es noch nicht genau" (ebd., 231). Bei der Nennung des Namens der Zeitung, für die sie das Gedicht verfasst, beginnt der Polizist zu toben: „Nein, das ist zuviel!" (ebd., 210) schreit er, da er über das Gedicht dermaßen entrüstet ist, dass er die Zeitung abbestellen möchte. Die Empörung des Polizisten kommt durch die direkte Rede in Ausrufesätzen unmittelbar zum Ausdruck und wird auch durch die Stimmführung unterstützt. Die Übergänge zwischen den Ebenen sind fließend und, bis auf das Gedicht, nicht klar abgrenzbar.

Im Folgenden werden noch einige Besonderheiten der sprachlichen Gestaltung angeführt. Der Titel *Poesie und Polizei* ist nicht nur eine Alliteration, sondern die Wörter ähneln sich auch stark durch die verwendeten Vokale (o, e, i) und die lautliche Nähe von ‚s' und ‚z'.

Ein weiteres besonderes Merkmal der sprachlichen Gestaltung ist der Witz. Zu Beginn beschreibt die Erzählerin, weshalb der Mond grün sei: Da bekanntlich die Nacht blau und der Mond gelb ist, wird dies zu grün, weil sich die Farben mischen. Auch bei der Beschreibung des Gendarmen kommt der Witz zum Vorschein, als sich die Erzählerin selbst lobt, dass die Gestalt des Gendarmen alle Leser*innen versöhnen und sie in eine gute Stimmung bringen müsse. Auf die Frage des Polizisten „auf wen warten Sie denn hier?" (ebd., 230) antwortet die Dichterin: „Auf die Eingebung […] ich beschäftige mich hier friedlich mit Gedärmen –" (ebd., 230); dies entspricht natürlich der Wahrheit ihres Gedichts, sie dachte kurz vorher über das Landleben nach. In einem Gespräch mit einem Polizisten ist diese Art der Antwort durchaus unpassend, woraus der Witz entsteht.

Auch findet sich im Text mehrmals Kritik durch Lob bzw. Ironie: Der Polizist wird als gebildeter Mann beschrieben, da er zwei Zeitungen lese. Es wird aber durch den Verlauf des Textes deutlich, dass der Polizist eben nicht dieser gebildete Mann ist, der er durch die Lektüre von zwei Zeitungen vorgibt zu sein. Dabei wird ersichtlich, dass das ausgesprochene Lob eigentlich eine Kritik ist, was erst in einem zweiten

Moment bzw. in der Reflexion über den Text bewusst wird. Dies könnte eine fruchtbare Möglichkeit der Anschlusskommunikation darstellen.

Allgemein findet sich eine scharfe Kritik an der Zeitungslandschaft, da die beschriebene Zeitung laut Dichterin „Anpassung“ und nicht „Ehrlichkeit“ verlangt. Deshalb vermeidet die Ich-Erzählerin den Ausdruck der eigenen Meinung und ist auf der Suche nach Objektivität. Dabei stellt sich ihr aber die Frage, wer diese Objektivität vertritt – die Lesenden oder die Zeitung? Dieser Aspekt wird auch mit dem belehrenden Anspruch der Zeitung karikiert, da sich die Zeitung als Medium der Erziehung sieht. Sie möchte ihre Lesenden erziehen, nämlich zu „politischer Reife […] sicherem Urteil in der Kunst […] gesunden moralischen Anschauungen“ (ebd., 229). Dies karikiert die Figur des Redakteurs, da dieser vorrangig am Verkauf der Zeitung Interesse zeigt und sich deshalb an dem orientiert, was die Käufer*innen gerne lesen.

- **Nachvollzug der Perspektiven literarischer Figuren**: Die Sympathie der Rezipient*innen liegt vermutlich bei der Ich-Erzählerin, da sowohl der Redakteur als auch der Gendarm eher negativ beschrieben werden. Der Text regt dazu an, sich mit der Dichterin zu identifizieren und sich in ihr Dilemma beim Verfassen des Gedichts hineinzuversetzen. Die anderen Perspektiven können auch nachvollzogen werden, wird darüber reflektiert, was die Anliegen des Redakteurs und des Polizisten sein könnten bzw. welche Aufgaben eine Zeitung bzw. die Polizei haben. Auch eignet sich die Reaktion des Polizisten gut für Anschlusskommunikation, da man darüber diskutieren könnte, worüber er sich empört hat.
- **Verständnis metaphorischer und symbolischer Ausdrucksweise**: Im Text finden sich einige Farbsymbole; „gelb“ wird als Farbe der Melancholie, „rot“ als Farbe des Lasters von der Ich-Erzählerin genannt. Der Gendarm wird beschrieben als „ein Mann der Gesundheit, bieder, ein Landbewohner“ (ebd., 230). Bei solchen gängigen Berufsbezeichnungen haben die meisten Individuen eine prototypische Vorstellung dieser Person. Anhand des Textes lässt sich über die verschiedenen Stereotypen diskutieren und diese evtl. auch auflösen.
- **Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres**: Hierbei handelt es sich um eine Mischform; ein (fiktiver) Tagebucheintrag, der Merkmale eines inneren Monologes aufweist, wird durch ein Gedicht ergänzt.

7.4.4 Stimme

Die Stimme der Lesung ist weiblich, angenehm, eher jünger, die Tonhöhe ist eher hoch, die Lautstärke ist stark, die Klangfarbe ist eher hell, klar, warm und zart, wobei sie manchmal auch kratzig wirkt. Besonders hervorzuheben ist, dass zu Beginn ein Lächeln in der Stimme hörbar ist, das auf die Ironie verweist; gegen Ende der Lesung überwiegt die Nachdenklichkeit.

Es wird atmosphärisch gelesen, dies trägt zur Vorstellungsbildung bei. Dabei sind die unterschiedlichen Stimmen sehr gut unterscheidbar und erlauben eine jeweils eigene Charakterisierung. Der Redakteur und der Gendarm entstehen im Kopf der Hörenden durch die starke Veränderung der Stimme. Die Lautstärke ist gleichbleibend (bis auf den Schluss, als sich der Polizist lautstark über das Gedicht empört) und die Artikulation zeichnet sich durch Deutlichkeit aus.

- **Strukturierende Funktion**

  Diese Lesung zeichnet sich vor allem durch die deutliche Markierung der verschiedenen Sprecher*innen aus. Redakteur, Polizist und Ich-Erzählerin bekommen eine je eigene Stimme, die, wie bereits erwähnt, zur Vorstellungsbildung beiträgt, aber auch den Text strukturiert. Dadurch werden die verschiedenen Charaktere gezeichnet und die Struktur der verschiedenen Situationen verdeutlicht.

  Die Lesung beginnt mit der Nennung des Datums, das eher krächzend und hart ausgesprochen wird. Darauf folgt der Titel; das Wort „Poesie“ hat einen lieblichen Beiklang und wird gegen Ende hin träumerisch in die Länge gezogen.

  Generell werden wichtige Wörter (hier fett markiert) während der Lesung betont: „Gestern abend sah ich **lange** in den **Mond** und fand am Ende, daß er **grün** sei. Ich **wunderte** mich **nicht**;“ (ebd., 227). Wenn die Erzählerin über die Aufgabe des Dichters nachdenkt, sagt sie: „Er hatte an **alles** zu denken und vor **allem**: Er hatte seine eigene Fantasie zu **bekämpfen**, so **verlangte** es das Publikum.“ (ebd., 230). An dieser Stelle werden die fett markierten Worte härter, stärker betont.

  Im Originaltext findet sich ein Satz in Klammern: „(Ich hatte mich einer Zeitung verpflichtet, etwas über Paris zu schreiben; ich kam gerade von dort.)“ (ebd., 228). Dieser wird eher schnell ausgesprochen, wahrscheinlich weil er im Text in Klammern steht. Er ist aber als Hintergrundinformation und Bestimmung der Situation durchaus wichtig.

„Ich begriff die Bedeutung der Farben und zur selben Zeit die verantwortungsvolle Aufgabe des Dichters.“ (ebd., 229f). Der erste Teil des Satzes wird langsamer, nachdenklicher gesprochen und verweist dadurch auf die Gewichtigkeit dieses Gedankens. Sehr ähnlich ist dies auch bei folgendem Satz, der beinahe flüsternd ausgesprochen wird, als die Erzählerin über die Objektivität reflektiert: „Aber was ist sie schon?“ (ebd., 229).

Vor und nach der wiederholten Rezitation des Gedichts ist jeweils eine kurze Pause, die das Gedicht vom restlichen Text bzw. den Gedankengängen der Ich-Erzählerin abgrenzt.

- **Expressive Funktion**

  Die Stimme verdeutlicht sehr anschaulich verschiedene Stimmungen und Gefühlszustände. Als die Erzählerin mit dem Redakteur spricht, unterbricht sie dieser mit einem „Oh!“ (ebd., 228) – dieses wird sehr laut, kratzend und unangenehm ausgesprochen und damit der Erzählfluss der Protagonistin zum Verstummen gebracht. Der Redakteur sagt einmal „weiß“ (ebd., 227) – dies wird mit einem eher langgezogenem ‚e‘ ausgesprochen, was an einen Wiener Redakteur denken lässt. Der Polizist, zunächst eher lauernd, abwartend, redet sich gegen Ende der Lesung in Rage, als er das Gedicht gehört hatte. Er spricht empört, drohend und wird immer lauter. Vor allem die Wörter „Gendarm“ oder „Amtsbruder“ (ebd., 231) werden von ihm sehr emotional und brüskiert gesprochen.

  Die Selbstbeschreibung der Zeitung lautet, dass sie die Leser*innen, u.a. zu „politischer Reife“ erzieht – diese Selbstbeschreibungen werden neutraler, ähnlich einer Nachrichtensprecherin ausgesprochen und dadurch klar in Abgrenzung zur Meinung der Ich-Erzählerin gesetzt.

  Verschiedene Gefühle durchlebt die Ich-Erzählerin bei der Durchsicht ihres Gedichts. Betont, empört, schnell und verständnislos sagt sie: „Wie kam ich nur zu »fett«?“ (ebd., 229). Versöhnlicher, verträumt, freundlich sich lobend wird hingegen folgendes ausgesprochen: „Aber als ich dann zu dem Gendarmen gelangte, wünschte ich mir Glück.“ (ebd., 230). Dadurch zeigt sie die Freude an diesem Vers, im Gegensatz zum vorherigen. Beinahe schon lobend patriotisch spricht sie über das frische, rote Gesicht des Gendarmen, der für eine ganze Generation biederer Menschen steht. Beim Gespräch mit dem Polizisten, der fragt, wie das Gedicht weiter geht, antwortet die Erzählerin: „»Ich weiß es noch nicht genau«“ (ebd., 231), während des Satzes wird gut hörbar ausgeatmet und dies verdeutlicht die Unschlüssigkeit der Erzählerin.

7.5 Erkenntnisse aus der Analyse

Kriterium 1: Schwierigkeit

Lesungen können qua Genre als eher schwierige Texte eingestuft werden, da eine literarische, verschriftlichte Vorlage vorgelesen wird. Der vorgelesene Text kann sehr unterschiedlich ausfallen, er kann Elemente der konzeptionellen Mündlichkeit sowie Schriftlichkeit, mehr oder weniger Kohärenz, tendenziell einfacheres oder schwierigeres Vokabular aufweisen. Wie anhand der beiden analysierten Lesungen gezeigt wurde, sind die Texte sehr unterschiedlich und stellen die Hörenden vor verschiedene Herausforderungen. Die Lesung *Der Drachen* weist Elemente der konzeptionellen Mündlichkeit und Wortwiederholungen auf; die Inhalte sind kohärent und logisch angeordnet mit nur einem Schauplatzwechsel; die Satzstrukturen sind eher einfach, mit vielen direkten und konkreten Informationen; die einzelnen Handlungen werden in der richtigen zeitlichen Reihenfolge genau erklärt; die Lexik ist bis auf wenige Ausnahmen gängig. Diese Elemente veranschaulichen, dass der Text innerhalb des Genres als eher einfach gelten kann. Die zweite Lesung *1. 10. 1950 Poesie und Polizei* hingegen ist komplexer: Sie weist irrationale Elemente auf; der Wortschatz ist z.T. gehobenen Stils; es gibt mehrere Ebenen der Handlung; es findet sich mehrmals direkte Rede, die sich durch konzeptionelle Mündlichkeit auszeichnet; der Text ist zwar kohärent, Gedankensprünge kommen aber vor, die, ähnlich einer assoziativen Aneinanderreihung, wenig miteinander verbunden sind.

M.E. können mit Hinblick auf die jeweilige Zielgruppe und das Hörziel beide Lesungen gewinnbringend im Unterricht eingesetzt werden. Dabei liegt es in der Hand der Unterrichtenden, eine passende methodische Herangehensweise zu wählen; Möglichkeiten wären eine adäquate Vorentlastung (durch Bilder, den Titel, …), die Sequenzierung der Lesung (d.i., das Schneiden der Lesung in kürzere Sequenzen) oder die Arbeit mit der Textvorlage.

Wurde das Globalverständnis gesichert, eignen sich die Texte aufgrund ihrer Komplexität für genauere Sprachbetrachtungen. Da jeder Lesung eine Vorlage zugrunde liegt, kann auch mit dem schriftlichen Text gearbeitet und dadurch der Intermedialität Rechnung getragen werden. Der schriftliche Text kann bei der Wahrnehmung der Sprache unterstützen und als Ausgangspunkt für produktive Verfahren dienen.

Die Beschäftigung mit einer Lesung im Unterricht nimmt zwar viel Zeit in Anspruch, aber der Aufwand kann sich durchaus lohnen: Literarische Texte sind thematisch ansprechend; da eine abgeschlossene fertige Deutung wohl selten möglich ist, bieten sie vielfältige

Möglichkeiten der Anschlusskommunikation und können dadurch zur Motivation und damit zum Interesse an der deutschen Sprache beitragen. Dieser letztgenannte Grund stellt einen wesentlichen Faktor für den Unterricht dar.

Kriterium 2: Ästhetik

Literatur zeichnet sich durch eine besonders gestaltete Sprache aus, die vielfältige Möglichkeiten der ästhetischen Betrachtung eröffnet. Wie in der Analyse herausgearbeitet wurde, kann das Hören von Lesungen, bzw. das literarisch-ästhetische Lernen einen Beitrag zu folgenden Aspekten leisten: Die Vorstellungsbildung wird angeregt, die sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrgenommen, die symbolische Kompetenz geschult, Perspektiven literarischer Figuren werden nachvollzogen und prototypische Vorstellungen von Genres erworben. Anhand der Analyse konnte festgestellt werden, dass all diese Merkmale in den Lesungen vorkommen und sich demnach die Möglichkeit bietet, diese im Unterricht zu thematisieren.

So kann bspw. bei der Lesung *Der Drachen* anschaulich über Metaphern diskutiert werden; besonders die Lesung *1. 10. 1950 Poesie und Polizei* zeichnet sich durch eine ästhetische Sprache aus; Wortbedeutungen werden reflektiert und Assoziationen beschrieben.

Diese ästhetischen Betrachtungen erfordern eine adäquate methodische Herangehensweise; nicht alle Aspekte können und sollen im gleichen Ausmaß behandelt werden; eher sollte darauf geachtet werden, welche Aspekte des literarisch-ästhetischen Lernens besonders hervorstechen. So ließen sich bei *Der Drachen* die unterschiedlichen Perspektiven literarischer Figuren thematisieren. Besonders hervorzuheben wäre hier die Erzählperspektive, da eine Schülerin sich mit der Klasse identifiziert und meist über das Geschehen aus der Sicht eines ‚wir' schreibt. Außerdem entwickelt sich die Protagonistin und diese Entwicklung wird veranschaulicht. Zudem ließe sich auch das Merkmal der prototypischen Vorstellung von Gattungen thematisieren, da die Lesung als Modell einer Erzählung aus der Schulzeit dienen könnte.

Bei der Lesung *1. 10. 1950 Poesie und Polizei* gestaltet sich dies anders. Hervorzuheben wäre hier vor allem das Merkmal der Vorstellungsbildung, da Wortbedeutungen assoziativ und sehr bildlich beschrieben werden. Damit in Zusammenhang steht auch das Verständnis metaphorischer und symbolischer Ausdrucksweise, da bei der Reflexion über

Wortbedeutung auch die symbolische Ebene eine Rolle spielt und darüber nachgedacht wird, wofür die Worte stehen.

Kriterium 3: Stimme

Die Stimme wirkt bei beiden untersuchten Lesungen für das Verständnis unterstützend, da sie den Text strukturiert. Dies wird anhand verschiedener Möglichkeiten realisiert. Wichtige Schlüsselwörter bzw. Schlüsselinformationen werden meist betonter ausgesprochen, um sie hervorzuheben. Zeitgleich wird weniger wichtiges oft schneller und weniger betont gesprochen. Die Stimme hilft bei der Erfassung des Textes, so werden bei *Der Drachen* Schlüsselsätze durchgängig sehr langsam und betont ausgesprochen.

Stimmungen und Gefühle kommen durch die unterschiedlichen Betonungen sehr deutlich zum Ausdruck. Lässt im schriftlichen Text eine Aussage mehrere Deutungen zu, wird durch die Stimme und einer bestimmten Aussprache die Interpretation vorweggenommen und dadurch das Verständnis unterstützt. Emotionen wie Freude, Wut oder Unsicherheit kommen in beiden Lesungen deutlich zum Ausdruck.

Sprechakte werden durch die Stimme hervorgehoben, Aufforderungen oder Fragen werden markiert. Bei der Lesung *1. 10. 1950 Poesie und Polizei* ist die Stimmführung der verschiedenen Personen besonders hervorzuheben, da dadurch die Charakterisierung der Personen vereinfacht wird. Dies zeigt, dass das Gestaltungsmittel Stimme den Text strukturiert, Wichtiges betont, Emotionen verdeutlicht und Sprechakte markiert.

8. Leitfaden zur Auswahl von Lesungen für den DaF/DaZ-Unterricht

Diese Fragen sollen jeweils mit Hinblick auf die eigene Zielgruppe beantwortet werden. Dadurch kann festgestellt werden, inwieweit die Lesung zu den Teilnehmer*innen (in Folge: TN) passt. Sind die meisten Antworten in dem Bereich „Trifft voll zu“ oder „Trifft teilweise zu“, kann die Lesung als geeignet gelten. Sind die meisten Antworten jedoch im Bereich „Trifft nicht zu“, ist die Lesung für die Zielgruppe als weniger geeignet einzustufen.

Hierbei sei noch folgendes angemerkt: Die hier getroffene Auswahl scheint eine praktikable und ausgewogene Bewertung zu ermöglichen. Es wird aber kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben und es kann durchaus sinnvoll sein, auch im Hinblick auf die eigene Zielgruppe, noch weitere Merkmale anzuführen.

Leitfaden zur Auswahl von Lesungen für den DaF/DaZ-Unterricht			
	Trifft voll zu	Trifft teilweise zu	Trifft nicht zu
Schwierigkeit			
Das Thema ist interessant und relevant.			
Die TN haben ein Vorwissen zum Thema.			
Der Titel entlastet das Verständnis.			
Der Text ist kohärent und inhaltlich nachvollziehbar.			
Der Handlungsverlauf ist logisch und bis zu einem gewissen Grad vorhersehbar.			
Die Länge ist den TN zumutbar bzw. die Lesung ist in Abschnitte unterteilbar.			
Die Sätze sind konkret und direkt formuliert.			
Es finden sich wenig irrationale Elemente.			
Es gibt wiederkehrende Elemente, die das Verständnis vereinfachen.			
Der Text weist wenige Nominalisierungen auf, das Verb trägt den Satz.			
Ort und Zeit werden deutlich – das Geschehen wird strukturiert.			
Die verwendeten Konjunktionen sind geläufig; die Nebensätze verdeutlichen das Geschehen.			

Die meisten Schlüsselwörter sind bekannt.			
Die meisten Vokabeln sind den TN geläufig.			
Der Text ist in Standardsprache, bzw. in der lokal gängigen Varietät gesprochen.			
Der Text weist Elemente der konzeptionellen Mündlichkeit auf.			
Ästhetik			
Der Text regt zur Vorstellungsbildung an.			
Der Text ist anregend und emotional ansprechend.			
Es findet sich eine bildliche Sprache, mit Verben, die Handlungen veranschaulichen und Adjektiven, die beschreiben.			
Die aufmerksame Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung wird angeregt.			
Die Perspektiven der Figuren sind nachvollziehbar; Identifikationen sind möglich.			
Die Perspektiven der Figuren regen zur Anschlussdiskussion an.			
Der Text weist Unbestimmtheitsstellen auf, die gefüllt werden können.			
Metaphern und Symbole ergeben sich aus dem Kontext.			
Der Text steht exemplarisch für eine bestimmte Textsorte bzw. Gattung.			
Stimme			
Die Stimme unterstützt das Verständnis.			
Die Stimme ist klar, deutlich, sympathisch, angenehm.			
Die Stimme strukturiert den Text (durch Pausen oder entsprechende Betonungen).			
Schlüsselwörter bzw. Wichtiges wird hervorgehoben, bspw. durch stärkere Betonung.			
Nebensächliche Informationen bzw. Unwichtiges wird weniger betont, bspw. durch schnelleres Tempo.			
Eigenschaften der Figuren werden durch die Expressivität der Stimme unterstützt.			
Sprechakte wie Frage, Aufforderung, oder Drohung werden gekennzeichnet.			
Lautmalerische Aussprache unterstützt das Verständnis, bspw. wird Flüstern als flüstern ausgesprochen.			

9. Fazit und Ausblick

Diese Diplomarbeit setzte sich zum Ziel, das Genre Lesung in die Diskussion des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache einzuführen. Lesungen im Radio sind komplexes, authentisches, interessantes und reichlich zur Verfügung stehendes Material, weshalb sie m.E. auch im DaF/DaZ-Unterricht Beachtung finden sollten.

Die beiden in der Einleitung (vgl. Kap. 1.1) gestellten Forschungsfragen konnten im Rahmen der Forschung beantwortet werden. Die Beschäftigung mit Ästhetik bzw. Kunst bietet im Unterricht einen Mehrwert, der zwar nicht unmittelbar abprüfbar ist, sich dafür aber einem ganzheitlichem Lernansatz verpflichtet; literarisch-ästhetische Materialien fördern die Imaginationsfähigkeit und das Nachvollziehen anderer Perspektiven, schulen die Wahrnehmungsfähigkeit und Interpretations- und Deutungskompetenz, ermöglichen emotionale Zugangsweisen und sprechen mehrere Sinne an. Literarische Texte als Teil der ästhetischen Bildung eignen sich in besonderem Maße für die Schulung der narrativen und symbolischen Kompetenz, man denke hierbei an den erzählerischen Zugang großer Teile der Literatur und den ihr innewohnenden Leerstellen. Diese beiden Kompetenzen finden zwar nur begrenzt Beachtung in den Kannbeschreibungen des GER, im Sinne eines ganzheitlichen und selbstermächtigenden Unterrichts sind sie aber unumgänglich.

Um die Eignung der Lesung als Unterrichtsgegenstand für den DaF/DaZ-Unterricht festzustellen, wurden drei Kategorien zur Analyse vorgeschlagen; die Texte wurden als *Hörtexte*, als *ästhetische* Texte und als *gesprochene* Texte untersucht. Jede der Kategorien bietet für sich genommen eine Fülle von Möglichkeiten im Unterricht und lässt sich im Unterricht auf unterschiedlichste Art thematisieren. Bei der Analyse der Schwierigkeit hat sich gezeigt, dass Lesungen zwar komplexe Texte sind, da eine schriftliche Vorlage vorgelesen wird, aber die Gestaltung der Vorlage sehr unterschiedlich ausfallen kann. So stellte sich heraus, dass die Lesung *Der Drachen* von Marlen Haushofer in Bezug auf die Schwierigkeit als eher einfach eingestuft werden kann. Die Erzählung ist kohärent, knüpft an den Erfahrungsschatz der meisten Lernenden an, ist teilweise an der konzeptionellen Mündlichkeit angelehnt, verwendet eher einfache Lexik, weist Wiederholungen auf, die Informationen sind oft direkt und konkret und die Lesung zeichnet sich durch ihre relative Vorhersagbarkeit aus. Die zweite Lesung *1. 10. 1950 Poesie und Polizei* kann als komplexer und damit schwieriger gelten, da sie Gedankensprünge aufweist, das Thema eher unüblich und die Lexik eher gehoben ist. Dennoch wird durch die direkte Rede und vor allem durch die Stimmgebung der

Text etwas entschärft. Dies bedeutet, dass je nach Hörziel die Lesungen durchaus adäquat im Unterricht eingesetzt werden können, vor allem mit einer entsprechenden Vorentlastung.

Der Leitfaden zur Auswahl von Lesungen dient als Hilfestellung, als Werkzeug für Unterrichtende. Er bietet die Möglichkeit, die Lesungen einzuschätzen, auch mit Hinblick auf das Unterrichtsziel. So eignet sich die Lesung *Der Drachen* m.E. für die Thematisierung von Erfahrungen in der Schule, während sich die Lesung *1. 10. 1950 Poesie und Polizei* für eine Reflexion über Wortbedeutungen anbietet. Dies bedeutet, kurz gesagt, je nach Unterrichtsziel sollte eine passende Lesung ausgewählt werden.

Didaktische Überlegungen und methodische Hinweise zur Aufbereitung von Lesungen im Unterricht wurden nicht gegeben. Denn das Ziel der Untersuchung war, festzustellen, inwiefern sich Lesung als authentischer Gegenstand im Bereich DaF/DaZ eignen. An dieser Stelle sei aber die Bemerkung erlaubt, dass sich Lesungen für eine multimodale Herangehensweise anbieten würden, da stets ein Hör-Text und ein Schrift-Text vorhanden sind. Aus diesem Wechselspiel ergeben sich vielfältige methodische Möglichkeiten.

Es handelt sich bei dieser Forschung um ein „An-Denken“, einen ersten Schritt, woraus sich kein Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Es bedarf weiterer Untersuchungen, diese sollten sowohl aus der Unterrichtspraxis generiert als auch durch weitere Forschungen belegt werden. Für diese kann die hier vorliegende Arbeit als eine Grundlage dienen.

Auf die titelgebende Frage „Gehört Literatur gehört?“ kann nun, nach Fertigstellung der Diplomarbeit, guten Gewissens mit „Ja, Literatur gehört gehört!“ geantwortet werden.

10. Literatur

10.1 Primärliteratur

Haushofer, Marlen (1990): *Begegnungen mit dem Fremden. Erzählungen*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Kräftner, Hertha (1997): *Kühle Sterne. Gedichte, Prosa, Briefe*. Aus dem Nachlaß herausgegeben (in alphabetischer Reihenfolge) von Gerhard Altmann und Max Blaeulich. Klagenfurt-Salzburg: Wieser Verlag.

10.2 Sekundärliteratur

Altmann, Gerhard (2007): *Hertha Kräftner: Leben und Werk*. Oberwart: Ed. Ex Liszt.

Altmayer, Claus; **Dobstadt**, Michael; **Riedner**, Renate; **Schier**, Carmen (Hg.) (2014): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Badstübner-Kizik, Camilla (2014): „Ästhetisches Lernen im mehrsprachigen Medienverbund", in: Bernstein, Nils; Lerchner, Charlotte (Hg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film.* Göttingen: Universitätsverlag (= Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 93), 297-313.

Badstübner-Kizik, Camilla (2015): „Literatur modal?", in: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*, 2, 77-86.

Bausch, Karl-Richard; **Christ**, Herbert; **Hüllen**, Werner; **Krumm**, Hans-Jürgen (Hg.) (1989): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Francke Verlag.

Belgrad, Jürgen (2015): „Lernraum Vorlesen", in: Bräuer, Gerd; Trischler, Franziska (Hg.): *Lernchance: Vorlesen. Vorlesen lehren, lernen und begleiten in der Schule*. Stuttgart: Filibach bei Klett, 19-39.

Bernius, Volker; **Imhof**, Margarete (Hg.) (2010): *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Bernstein, Nils; **Lerchner**, Charlotte (Hg.) (2014): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik - Film*. Göttingen: Universitätsverlag (= Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 93).

Billmann-Mahecha, Elfriede (2001): „Chaostheorie", in: Wenninger, Gerd (Red.): *Lexikon der Psychologie.* Heidelberg/Berlin: Spektrum Akademischer Verlag, 262.

Blättler, Andy; **Gassert**, Doris; **Parikka-Hug**, Susanna; **Ronsdorf**, Miriam (Hg.) (2010): *Intermediale Inszenierungen im Zeitalter der Digitalisierung. Medientheoretische Analysen und ästhetische Konzepte*. Bielefeld: Transcript Verlag.

Boehncke, Heiner; **Crone**, Michael (Hg.) (2005): *Radio Radio. Studien zum Verhältnis von Literatur und Rundfunk.* Frankfurt am Main: Peter Lang.

Böhm, Thomas (2003): „Für ein literarisches Verständnis von Lesungen“, in: Ders. (Hg.): *Auf kurze Distanz. Die Autorenlesung: O-Töne, Geschichten, Ideen.* Arnheim: Tropen Verlag, 170-185.

Böhm, Thomas (Hg.) (2003): *Auf kurze Distanz. Die Autorenlesung: O-Töne, Geschichten, Ideen*. Arnheim: Tropen Verlag.

Bönnighausen, Marion; **Rösch**, Heidi (Hg.) (2004)*: Intermedialität im Deutschunterricht.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bräuer, Gerd; **Trischler**, Franziska (Hg.) (2015): *Lernchance: Vorlesen. Vorlesen lehren, lernen und begleiten in der Schule*. Stuttgart: Filibach bei Klett.

Bredella, Lothar (1989): „Literaturwissenschaft“, in: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Hüllen, Werner; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Francke Verlag, 46-54.

Bredella, Lothar (2004): „Literaturdidaktik im Dialog mit Literaturunterricht und Literaturwissenschaft“, in: Ders.; Delanoy, Werner; Surkamp, Carola (Hg.*): Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 21-64.

Bredella, Lothar; **Delanoy**, Werner; **Surkamp**, Carola (Hg.) (2004): *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Brüggemann, Jörn; **Dehrmann**, Mark-Georg; **Standke**, Jan (Hg.) (2016): *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Burdorf, Dieter; **Fasbender**, Christoph; **Moennighoff**, Burkhard (Hg.) (2007): *Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen*. Begründet von Günther und Irmgard Schweikle. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler.

Buttaroni, Susanna; **Knapp**, Alfred (1988): *Fremdsprachenwachstum: Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende*. Wien: Verb. Wiener Volksbildung.

Caspari, Daniela (2016): „Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung“, in: Dies.; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch.* Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 7-21.

Caspari, Daniela; **Klippel**, Friederike; **Legutke**, Michael K.; **Schramm**, Karen (Hg.) (2016): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch.* Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Collazo, Julia (2014): „Migrationsliteratur hören, sprechen und erleben – Hörspielproduktion im DaF-Unterricht“, in: Bernstein, Nils; Lerchner, Charlotte; (Hg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen: Universitätsverlag (= Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 93), 35-45.

Dobstadt, Michael; **Riedner**, Renate (2011): „Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache“, in: Ewert, Michael; Riedner, Renate; Schiedermair, Simone (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven.* München: Iudicium Verlag, 99-115.

Dobstadt, Michael; **Riedner**, Renate (2016): „Eine ‚Didaktik der Literarizität‘ für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“, in: Brüggemann, Jörn; Dehrmann, Mark-Georg; Standke, Jan (Hg.): *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft*. Baltmannsweiler*:* Schneider Verlag Hohengehren, 215-236.

Doll, Annette (2004): „Das Radio als Medium und Motiv in Schweden. Zwei Aspekte von Radio und Intermedialität“, in: Lüdeke, Roger; Greber, Erika (Hg.): *Intermedium Literatur. Beiträge zu einer Medientheorie der Literaturwissenschaft.* Göttingen: Wallstein Verlag, 324-340.

Ehlers, Swantje (1992): *Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik.* Berlin u.a.: Langenscheidt (= Fernstudieneinheit 2).

Ehlers, Swantje (2001): „Literarische Texte im Deutschunterricht“, in: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1334-1346.

Ewert, Michael; **Riedner**, Renate; **Schiedermair**, Simone (Hg.) (2011): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven.* München: Iudicium Verlag.

Foucault, Michel (1977): *Sexualität und Wahrheit.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Franzmann, Bodo; **Hasemann**, Klaus; **Löffler**, Dietrich; **Schön**, Erich (Hg.) (1999): *Handbuch Lesen.* Im Auftrag der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz, unter Mitarbeit von Georg Jäger, Wolfgang R. Langenbucher und Ferdinand Melichar. München: Saur.

Fuchs, Max (2018): „Kulturelle Bildung, ästhetische Praxis und die Schule“, in: Moraitis, Anastasia; Mavruk, Gülşah; Schäfer, Andrea; Schmidt, Eva (Hg.): *Sprachförderung durch kulturelles und ästhetisches Lernen. Sprachbildende Konzepte für die Lehrerausbildung.* Münster/New York: Waxmann, 15-29.

Gailberger, Steffen (2010): „Hörbücher und das simultane Lesen und Hören im Deutschunterricht. Befunde zu einer mehrdimensionalen Förderung von literarischen und Lesekompetenzen schwacher Schüler an der Schnittstelle von Schriftlichkeit und Mündlichkeit“, in: Bernius, Volker; Imhof, Margarete (Hg.): *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 105-134.

Glaboniat, Manuela (2008): „Wer nicht hören kann, muss üben ... Zur Schulung der HV-Kompetenz aus der Sicht des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts“, in: *ide*, 1, 51-65.

Grünewald, Andreas (2017): „Medien“, in: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe.* J.B. Metzler: Stuttgart, 239-242.

Hallet, Wolfgang (2017): „Intertextualität und Intermedialität“, in: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe.* Stuttgart: J.B. Metzler, 153-154.

Häusermann, Jürg (2010): „Das Medium Hörbuch“, in: Ders.; Janz-Peschke, Korinna; Rühr, Sandra: *Das Hörbuch. Medium – Geschichte – Formen.* Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 9-58.

Häusermann, Jürg (2010): „Zur inhaltlichen Analyse von Hörbüchern“, in: Ders.; Janz-Peschke, Korinna; Rühr, Sandra: *Das Hörbuch. Medium – Geschichte – Formen.* Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 139-231.

Häusermann, Jürg; **Janz-Peschke**, Korinna; **Rühr**, Sandra (2010): *Das Hörbuch. Medium – Geschichte – Formen.* Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Helbig, Gerhard; **Götze**, Lutz; **Henrici**, Gert; **Krumm**, Hans-Jürgen (Hg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Herrmann, Britta (Hg.) (2015): *Dichtung für die Ohren. Literatur als tonale Kunst in der Moderne*. Berlin: Vorwerk 8.

Hochstadt, Christiane (2014): „*Der is im Herzen müd* – Mimetisch-ästhetisches Lernen im gemeinsamen Deutschunterricht mit L1- und L2-Lernenden an den Beispielen der literarischen Gesprächs- und der Leseförderung", in: Bernstein, Nils; Lerchner, Charlotte (Hg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen: Universitätsverlag (= Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 93), 75-90.

Houska, Miriam (2016): *Aber die Auswahl trifft man trotzdem selbst: Literaturselektion, Literaturkanon und Kanonisierungspraxis in interkulturellen Kontexten des Deutschen als Fremdsprache am Beispiel von LektorInnen des Österreichischen Austauschdienstes.* Dissertation: Universität Wien.

Jakobson, Roman (1979): „Linguistik und Poetik", in: Ders.: *Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921-1971*. Herausgegeben von Elmar Holenstein und Tarcisius Schelbert. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Jakobson, Roman (1979): *Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921-1971*. Herausgegeben von Elmar Holenstein und Tarcisius Schelbert. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Janz-Peschke, Korinna (2010): „Hörbuch und Mündlichkeit", in: Häusermann, Jürg; Janz-Peschke, Korinna; Rühr, Sandra: *Das Hörbuch. Medium – Geschichte – Formen.* Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 237-347.

Kesting, Hanjo (2012): „Vorlesen als Kunstform. Gedanken und Erinnerungen", in: *Text + Kritik: Literatur und Hörbuch*, 196, September, 84-94.

Kopitar, Ines (2019): „Intermedialität im Unterricht", in: Welke, Tina; Faistauer, Renate (Hg.): *Eintauchen in andere Welten*. Wien: Praesens Verlag, 157-175.

Kluge, Friedrich (2011): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Bearbeitet von Elmar Seebold. 25., durchgesehene und erweiterte Auflage. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.

Kramsch, Claire (2011): „Symbolische Kompetenz durch literarische Texte", in: *Fremdsprache Deutsch*, 44, 35-40.

Kramsch, Claire (2018): „Symbolische Kompetenz", in: Schiedermair, Simone (Hg.*): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: Iudicium, 189-207.

Küster, Lutz (2015): „Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen", in: Ders.; Lütge, Christiane; Wieland, Katharina (Hg.): *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 15-32.

Küster, Lutz; **Lütge**, Christiane; **Wieland**, Katharina (Hg.) (2015): *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Laner, Iris (2018): *Ästhetische Bildung zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag.

Lehmann, Johannes F. (2012): „Literatur lesen, Literatur hören. Versuch einer Unterscheidung“, in: *Text + Kritik: Literatur und Hörbuch,* 196, September, 3-13.

Leighton, Angela (2018): *Hearing Things: the work of sound in literature.* Cambridge (Mass.): The Belknap Press of Harvard.

Lillge, Claudia (2007): „Salon“, in: Burdorf, Dieter; Fasbender, Christoph; Moennighoff, Burkhard (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen*. Begründet von Günther und Irmgard Schweikle. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler, 675-676.

Lösener, Hans (2015): „Was hören wir beim Lesen? Zu einer Aporie kognitionspsychologischer Lesemodelle“, in: Herrmann, Britta (Hg.): *Dichtung für die Ohren. Literatur als tonale Kunst in der Moderne.* Berlin: Vorwerk 8, 49-66.

Lüdeke, Roger (2004): „Poes Goldkäfer oder das Medium als Intermedium. Zur Einleitung“, in: Ders.; Greber, Erika (Hg.): *Intermedium Literatur. Beiträge zu einer Medientheorie der Literaturwissenschaft*. Göttingen: Wallstein Verlag, 9-26.

Lüdeke, Roger; **Greber**, Erika (Hg.) (2004): *Intermedium Literatur. Beiträge zu einer Medientheorie der Literaturwissenschaft.* Göttingen: Wallstein Verlag.

Lughofer, Johann Georg (2019): „Das breite Spektrum der Slamformate“, in: Welke, Tina; Faistauer, Renate (Hg.): *Eintauchen in andere Welten*. Wien: Praesens Verlag, 193-208.

Meyer-Kalkus, Reinhart (2015): „Rhapsodenkünste – Überlegungen zur Geschichte und Theorie literarischer Vortragskünste“, in: Herrmann, Britta (Hg.): *Dichtung für die Ohren. Literatur als tonale Kunst in der Moderne*. Berlin: Vorwerk 8, 107-118.

Meyer-Seipp, Johanna (2005): „Literatur im Rundfunk: Der Sprecher, die Stimme und der Hörer“, in: Boehncke, Heiner; Crone, Michael (Hg.): *Radio Radio. Studien zum Verhältnis von Literatur und Rundfunk.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 63-84.

Moraitis, Anastasia; **Mavruk**, Gülşah; **Schäfer**, Andrea; **Schmidt**, Eva (Hg.) (2018): *Sprachförderung durch kulturelles und ästhetisches Lernen. Sprachbildende Konzepte für die Lehrerausbildung*. Münster/New York: Waxmann.

Müller, Jürgen E. (2010): „Intermedialität digital: Konzepte, Konfigurationen, Konflikte“, in: Blättler, Andy; Gassert, Doris; Parikka-Hug, Susanna; Ronsdorf, Miriam (Hg.): *Intermediale Inszenierungen im Zeitalter der Digitalisierung. Medientheoretische Analysen und ästhetische Konzepte*. Bielefeld: Transcript Verlag, 17-40.

Müller, Karla (2012): *Hörtexte im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprechen*. Reihe Praxis Deutsch, hg. von Jürgen Baurmann und Clemens Kammler. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Nünning, Ansgar (Hg.) (2001): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler.

Ortega, Lourdes; **Han**, ZhaoHong (Hg.) (2017): *Complexity Theory and Language Development. In celebration of Diane Larsen-Freeman.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Perkons, Mara (2005): „Literatur für alle – Sinn von Literaturvermittlung im Radio“, in: Boehncke, Heiner; Crone, Michael (Hg.): *Radio Radio. Studien zum Verhältnis von Literatur und Rundfunk.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 125-136.

Perrig, Severin (2009): *Stimmen, Slams und Schachtel-Bücher. Eine Geschichte des Vorlesens. Von den Rhapsoden bis zum Hörbuch*. Bielefeld: Aisthesis.

Petrik, Dine (2011): *Hertha Kräftner: Die verfehlte Wirklichkeit.* Wien: Ed. Art Science.

Prechtl, Peter; **Burkard**, Franz-Peter (Hg.) (2008): *Metzler Lexikon Philosophie. Begriffe und Definitionen*. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler.

Rajewsky, Irina O. (2002). *Intermedialität*. Tübingen/Basel: A. Francke.

Redlinger, Sophie (2019): „'The marriage of text and the artful presentation of spoken words'. Slam Poetry im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht", in: Welke, Tina; Faistauer, Renate (Hg.): *Eintauchen in andere Welten*. Wien: Praesens Verlag, 209-238.

Rittelmeyer, Christian (2013): „Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ihre kritische Kommentierung durch eine umfassende Theorie ästhetischer Bildung", in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 217-231.

Rühr, Sandra (2008): *Tondokumente von der Walze zum Hörbuch. Geschichte – Medienspezifik – Rezeption*. Göttingen: V&R Unipress.

Schewe, Manfred (2014): „Für das Ästhetische einen Ort schaffen. DaF als Bauhaus", in: Bernstein, Nils; Lerchner, Charlotte (Hg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen: Universitätsverlag (= Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 93), 168-177.

Schiedermair, Simone (2014): „Deutsch als (ver)fremde(te) Sprache. Literarische Verfremdung als Kategorie im Fach Deutsch als Fremdsprache", in: Altmayer, Claus; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate; Schier, Carmen (Hg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 131-140.

Schier, Carmen (2014): „Ästhetische Bildung in DaF und im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für eine nachhaltige Allianz zwischen Denken und Empfinden", in: Bernstein, Nils; Lerchner, Charlotte (Hg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film.* Göttingen: Universitätsverlag (= Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 93), 3-19.

Schmitz, Dieter Hermann (2019): „Vom Buch zum Film und zurück. Anmerkungen zur „medialen Translation" und ihrer Nutzbarkeit im Fremdsprachen- und Literaturunterricht", in: Welke, Tina; Faistauer, Renate (Hg.): *Eintauchen in andere Welten*. Wien: Praesens Verlag, 137-155.

Schön, Erich (1999): „Geschichte des Lesens", in: Franzmann, Bodo; Hasemann, Klaus; Löffler, Dietrich; Schön, Erich (Hg.): *Handbuch Lesen.* Im Auftrag der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz. Unter Mitarbeit von Georg Jäger, Wolfgang R. Langenbucher und Ferdinand Melichar. München: Saur, 1-85.

Schweiger, Hannes (2014): „Begegnungen mit Vielfalt. Sprachliches und kulturelles Lernen mit Literatur im Fremd- und Zweitsprachenunterricht", in: *Deutsch als Fremdsprache*, 2, 76-85.

Seibert, Peter (1993): *Der literarische Salon. Literatur und Geselligkeit zwischen Aufklärung und Vormärz.* Stuttgart und Weimar: Metzler.

Spinner, Kaspar H. (2004): „Ästhetische Bildung multimedial“, in: Bönnighausen, Marion; Rösch, Heidi (Hg.)*: Intermedialität im Deutschunterricht.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 31-39.

Spinner, Kaspar H. (2006): „Literarisches Lernen“, in: *Praxis Deutsch*, 200, 6-16.

Stocker, Martina (2017): *Das hört sich gut an! Kurzhörspiele und Möglichkeiten zu ihrer Verwendung in der Unterrichtspraxis Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Masterarbeit, Universität Wien.

Strigl, Daniela (2000): *Marlen Haushofer.* München: Claassen Verlag.

Stritzke, Nadyne (2007): „Lesung“, in: Burdorf, Dieter; Fasbender, Christoph; Moennighoff, Burkhard (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen*. Begründet von Günther und Irmgard Schweikle. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler, 433.

Surkamp, Carola (Hg.) (2017): *Metzler Lexikon Fremsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe.* Stuttgart: J.B. Metzler.

Volkmann, Laurenz (2016): „Hermeneutische Verfahren“, in: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch.* Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 229-243.

Wagner, Astrid (2008): „Horizontverschmelzung“, in: Prechtl, Peter; Burkard, Franz-Peter (Hg.): *Metzler Lexikon Philosophie. Begriffe und Definitionen*. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler, 248.

Welke, Tina; **Faistauer**, Renate (Hg.) (2019): *Eintauchen in andere Welten*. Wien: Praesens Verlag.

Wenninger, Gerd (Red.) (2001): *Lexikon der Psychologie.* Heidelberg/Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.

Weskamp, Ralf (2015): „Geschichten und Literatur: Kommunikation, Wissens- und Spracherwerb im fremdsprachlichen Unterricht“, in: Küster, Lutz; Lütge, Christiane; Wieland, Katharina (Hg.): *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 33-56.

Wolf, Philipp (2001): „Ästhetik, ästhetisch“, in: Nünning, Ansgar (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler, 3.

10.3 Internetquellen

BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung): „Deutsch“ - Lehrplan für die Unterstufe. Online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs7_781.pdf?61ebzn (Zugriff: 25.07.2019).

BOEV (Börsenverein des Deutschen Buchhandels): „Wendepunkt am Buchmarkt 2018: Verlage und Buchhandlungen entwickeln erfolgreich Wege zum Leser“. Presseinformation vom 06.06.2019. Online unter: https://www.boersenverein.de/de/portal/Presse/158382?presse_id=1668450 (Zugriff: 28.10.2019).

BPB (Bundeszentrale für politische Bildung): „UNESCO und die kulturelle Bildung“: verfasst von Eckart Liebau und Ernst Wagner am 20.5.2011. Online unter: http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/60187/unesco?p=all (Zugriff: 25.07.2019).

Duden online: „Lesung“. Online unter: https://www.duden.de/node/89296/revision/89332 (Zugriff: 25.07.2019).

Goethe-Institut: „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen“. Online unter: https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/303.htm (Zugriff: 25.07.2019).

Kramsch, Claire (2016): „Symbolische Kompetenz im Zeitalter der Mehrsprachigkeit“. *Rede anlässlich ihrer Ernennung zur ersten Harald-Weinrich-Gastdozentin für Lehrveranstaltungen an der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld.* Online unter: https://www.uni-bielefeld.de/lili/studium/faecher/daf/gastlehrstuhl-harald-weinrich/Claire_Kramsch_Rede_Harald-Weinrich-Gastlehrstuhl.pdf (Zugriff: 25.07.2019).

Media-Analyse: Online unter: https://www.media-analyse.at/table/3139 (Zugriff: 25.07.2019).

Österreich.gv: Online unter: https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/aufenthalt/3/Seite.120500.html (Zugriff: 22.09.2019).

Radiotest: Online unter: https://der.orf.at/medienforschung/radio/radiotest2018_4_Radiodaten100.html (Zugriff: 25.07.2019).

Troll, Thaddäus: „Rotkäppchen auf amtsdeutsch“, verfasst am 21.12.1984. Online unter: https://www.zeit.de/1984/52/rotkaeppchen-auf-amtsdeutsch (Zugriff: 25.07.2019).

Uni Karlsruhe online: „Deutschsprachige Literatur im frei empfangbaren Fernsehen/Rundfunk“. Online unter: https://www.lehrer.uni-karlsruhe.de/~za874/homepage/tv.htm (Zugriff: 25.07.2019).

10.4 Radiosendungen und Lesungen Online

Agualusa, José Eduardo: *Der Traum als Utopie*, gelesen von Martin Umbach. Online unter: https://www.br.de/radio/bayern2/programmkalender/ausstrahlung-1804754.html (Zugriff: 25.07.2019).

Bayern 2: „radioTexte: Wir lassen lesen. Literatur fürs Ohr“. Online unter: https://www.br.de/radio/bayern2/sendungen/radiotexte/index.html (Zugriff: 25.07.2019).

Haushofer, Marlen: *Der Drachen*, gelesen von Regina Fritsch. Online unter: https://oe1.orf.at/artikel/637540/Marlen-Haushofer-Der-Drachen-und-Die-Beichte (Zugriff: 12.10.2019)

Høeg, Peter: *Durch deine Augen*, gelesen von Frank Stieren. Online unter: https://www.ndr.de/ndrkultur/sendungen/am_morgen_vorgelesen/Frank-Stieren-liest-Peter-Heg,hoeg108.html (Zugriff: 25.07.2019).

HR2: „Lesung“. Online unter: https://www.hr2.de/literatur/lesezeit/index.html (Zugriff: 25.07.2019).

Kräftner, Hertha: *Kühle Sterne*, gelesen von Katharina Knap. Online unter: https://oe1.orf.at/artikel/636075/Hertha-Kraeftner-Texte-aus-Kuehle-Sterne (Zugriff: 12.10.2019).

MDR Kulturradio: „Lesezeit: Autoren von Rang – erlesene Stimmen“. Online unter: https://www.mdr.de/kultur/radio/alle-lesungen-100.html (Zugriff: 25.07.2019).

NDR Kultur: „Am Morgen vorgelesen“. Online unter: https://www.ndr.de/ndrkultur/sendungen/am_morgen_vorgelesen/index.html (Zugriff: 25.07.2019).

Ö1 Archiv. Online unter: https://oe1.orf.at/archiv (Zugriff: 26.07.2019).

Ö1: „Du holde Kunst“. Online unter: https://oe1.orf.at/duholdekunst (Zugriff: 26.07.2019).

Ö1: „Ex Libris: Bücher, Menschen, Themen“. Online unter: https://oe1.orf.at/exlibris (Zugriff: 26.07.2019).

Ö1: „Kontext – Sachbücher und Themen“. Online unter https://oe1.orf.at/artikel/656639/Sachbuecher-und-Themen (Zugriff: 26.07.2019).

Ö1: „Kulturjournal“. Online unter: https://oe1.orf.at/kulturjournal (Zugriff: 26.07.2019).

Ö1: „Kunstgeschichten“. Online unter: https://oe1.orf.at/kunstgeschichten (Zugriff: 26.07.2019).

Ö1: „Kunstsonntag: Neue Texte“. Online unter: https://oe1.orf.at/oe1kunstsonntagneuetexte (Zugriff: 26.07.2019).

Ö1: „Literarisches Österreich“. Online unter: https://oe1.orf.at/collection/637794?no_cache=1 (Zugriff: 26.07.2019).

Ö1: „Nachtbilder“. Online unter: https://oe1.orf.at/nachtbilder (Zugriff: 26.07.2019).

Ö1: „Radiogeschichten“. Online unter: https://oe1.orf.at/radiogeschichten (Zugriff: 26.07.2019).

RBB Kultur: „Lesung“. Online unter: https://www.rbb-online.de/rbbkultur/radio/programm/schema/sendungen/lesung.html (Zugriff: 25.07.2019).

Salten, Felix: *Bambi*, gelesen von Winnie Böwe. Online unter: https://www.mdr.de/kultur/radio/ipg/sendung742652.html (Zugriff: 25.07.2019).

Soschtschenko, Michail: *„Die Kuh im Propeller“ und andere Prosa*, gelesen von Günter Junghans und Ursula Karusseit. Online unter: https://www.mdr.de/kultur/themen/lesezeit-michail-soschtschenko-die-kuh-im-propeller-100.html (Zugriff: 25.07.2019).

Strauss, Simon: *Römische Tage*, Autorenlesung. Online unter: https://www1.wdr.de/mediathek/audio/wdr3/wdr3-lesung/audio-simon-strauss-roemische-tage-102.html (Zugriff: 25.07.2019).

Vernes, Jules: *Reise um den Mond*, gelesen von Rufus Beck. Online unter: https://www.hr2.de/literatur/lesezeit/lesung--jules-verne-reise-um-den-mond,reise-um-den-mond-100.html (Zugriff: 25.07.2019).

WDR 3: „Lesezeichen: Einblicke in literarische Welten“. Online unter: https://www1.wdr.de/radio/wdr3/programm/sendungen/wdr3-lesung/liste-alle-sendungen-lesung-100.html (Zugriff: 25.07.2019).

11. Anhang

11.1 Zusammenfassung

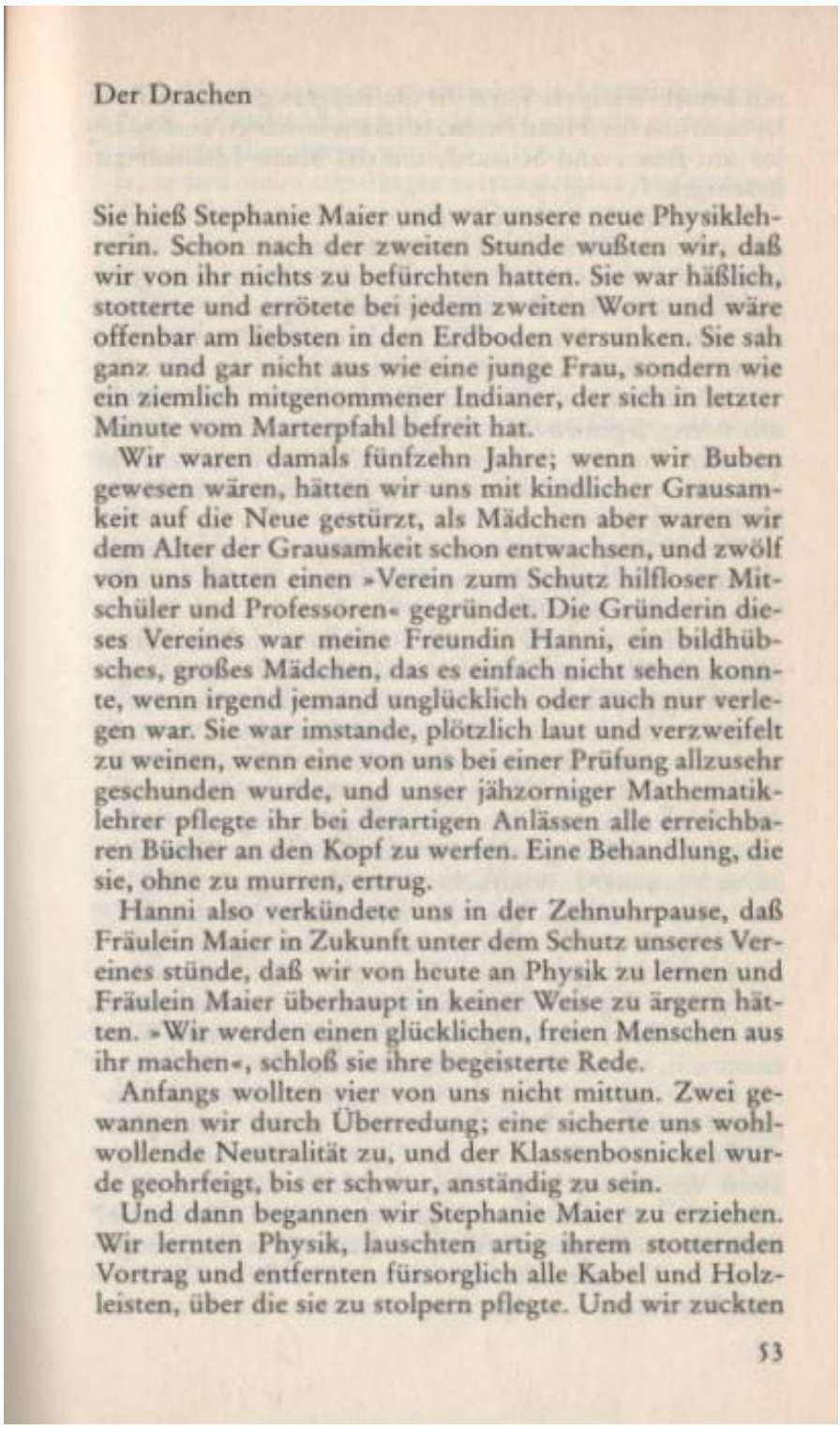
Die vorliegende Diplomarbeit führt das Genre Lesung, d.h. gehörte Geschichten im Radio, als möglichen Unterrichtsgegenstand in das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ein. Die Potentiale ästhetisch-literarischen Lernens und eine theoretische Bestimmung von Lesungen im Radio sind Thema des analytischen Teils. Hier werden zwei Lesungen anhand einer qualitativen Methode, nämlich das hermeneutische Verfahren, untersucht. Drei Kategorien wurden eruiert: Das erste Analysekriterium ist eine linguistische Textanalyse, die den Schwierigkeitsgrad von Hörtexten feststellt; bei Lesungen handelt es sich um ästhetisch-literarische Texte, weshalb das zweite Kriterium die Hörtexte unter ästhetischen Gesichtspunkten betrachtet; als drittes erfolgt die Analyse der Stimme, da diese bei der Lesung *das* Ausdrucksmittel ist. Als Resultat der Auswertung findet sich ein Leitfaden zur Auswahl von Lesungen für den DaF/DaZ-Unterricht. Dieser soll Unterrichtenden ein Werkzeug in die Hand geben, anhand dessen die Eignung einer Lesung für die eigene Zielgruppe festgestellt werden kann. Das Fazit der Untersuchung ist, dass Lesungen authentisches, komplexes und interessantes Material sind, das sich durchaus für den Unterricht eignet.

11.2 Abstract

This diploma thesis introduces readings, specifically audio stories on the radio, as a possible teaching material in the field of German as a foreign or second language. The first part discusses the potential of art in the classroom with focus on literature and defines readings on the radio. In the analytical part, two readings are examined using a qualitative approach, namely the hermeneutic method. Three categories are examined: The first category is a linguistic textual analysis that determines the level of difficulty of audio texts; readings are audio stories, so the second category focuses on the aesthetic elements of the texts; the third is the analysis of the voice, which is the means of expression of the reading. The result of the evaluation is a guide for the selection of readings. It is intended to provide teachers a tool to determine the suitability of the reading for their own target group. The study concludes that readings are authentic, complex and interesting material that are quite suitable for teaching.

11.3 Primärliteratur

Haushofer, Marlen (1990): *Begegnungen mit dem Fremden. Erzählungen*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.



Der Drachen

Sie hieß Stephanie Maier und war unsere neue Physiklehrerin. Schon nach der zweiten Stunde wußten wir, daß wir von ihr nichts zu befürchten hatten. Sie war häßlich, stotterte und errötete bei jedem zweiten Wort und wäre offenbar am liebsten in den Erdboden versunken. Sie sah ganz und gar nicht aus wie eine junge Frau, sondern wie ein ziemlich mitgenommener Indianer, der sich in letzter Minute vom Marterpfahl befreit hat.

Wir waren damals fünfzehn Jahre; wenn wir Buben gewesen wären, hätten wir uns mit kindlicher Grausamkeit auf die Neue gestürzt, als Mädchen aber waren wir dem Alter der Grausamkeit schon entwachsen, und zwölf von uns hatten einen »Verein zum Schutz hilfloser Mitschüler und Professoren« gegründet. Die Gründerin dieses Vereines war meine Freundin Hanni, ein bildhübsches, großes Mädchen, das es einfach nicht sehen konnte, wenn irgend jemand unglücklich oder auch nur verlegen war. Sie war imstande, plötzlich laut und verzweifelt zu weinen, wenn eine von uns bei einer Prüfung allzusehr geschunden wurde, und unser jähzorniger Mathematiklehrer pflegte ihr bei derartigen Anlässen alle erreichbaren Bücher an den Kopf zu werfen. Eine Behandlung, die sie, ohne zu murren, ertrug.

Hanni also verkündete uns in der Zehnuhrpause, daß Fräulein Maier in Zukunft unter dem Schutz unseres Vereines stünde, daß wir von heute an Physik zu lernen und Fräulein Maier überhaupt in keiner Weise zu ärgern hätten. »Wir werden einen glücklichen, freien Menschen aus ihr machen«, schloß sie ihre begeisterte Rede.

Anfangs wollten vier von uns nicht mittun. Zwei gewannen wir durch Überredung; eine sicherte uns wohlwollende Neutralität zu, und der Klassenbosnickel wurde geohrfeigt, bis er schwur, anständig zu sein.

Und dann begannen wir Stephanie Maier zu erziehen. Wir lernten Physik, lauschten artig ihrem stotternden Vortrag und entfernten fürsorglich alle Kabel und Holzleisten, über die sie zu stolpern pflegte. Und wir zuckten

53

mit keiner Wimper, wenn ihr die Reagenzgläser der Reihe nach aus der Hand fielen, sondern huschten geräuschlos um Besen und Schaufel, um das kleine Malheur zu beseitigen.

Und wirklich, »unsere Steffi«, wie wir sie unter uns mit mütterlicher Zärtlichkeit nannten, besserte sich zusehends. Sie stotterte viel seltener, stolperte nur noch gelegentlich über die Türschwelle und wagte ab und zu, schüchtern die Mundwinkel hochzuziehen, worauf ihr unser strahlendes Lächeln antwortete.

»Paßt auf, sie wird!« triumphierte Hanni und verbot uns streng, irgendwelche Fragen zu stellen, die sie hätten aus dem Konzept bringen können. »Man darf sie nicht verwirren«, erklärte sie uns, »wir können ja nachher den Müller fragen.«

»Der Müller« war unser Zeichenlehrer und ein Universalgenie. Wir fragten ihn um alles, was wir in den anderen Stunden nicht begriffen.

Schließlich mußten wir aber einsehen, daß ihr damit nicht geholfen war. Wir sollten sie doch für die weniger friedfertigen Klassen der Unterstufe erziehen. Man durfte ihr ganz einfach nicht alles hingehen lassen, und so mußten wir es mit einer neuen Methode versuchen. Wir zeigten jetzt öfters auf, bezichtigten uns zerknirscht der tiefsten Dummheit und baten sie, ihren Vortrag zu wiederholen. Allmählich gewöhnten wir sie auf diese Weise daran, sich genauer auszudrücken, und als ihr gar, zu Beginn des zweiten Halbjahres, das erste Experiment gelang, strahlten wir vor Stolz über unsere Erziehungserfolge.

Schließlich begann unsere Kur zu wirken. Steffi wurde mit jedem Tag selbstbewußter, und als sie uns einmal etwas erzählte, was ihren Vorstellungen von einem Witz entsprach, tobten wir vor Begeisterung. Zunächst war es noch rührend zu sehen, wie ihre hagere schwarze Rabengestalt sich in den Schultern streckte und sie triumphierend um sich blickte, wenn zufällig einer ihrer hoffnungslosen Versuche gelang – aber allmählich fanden wir, sie sei nun schon selbstbewußt genug, um im Lebenskampf bestehen zu können. Schließlich hätte sie ja ihre neugewonnene Energie nicht gerade an uns, ihren Gönnern und Beschützern, ausprobieren müssen. Auch aus der

vierten Klasse sickerten erschreckende Gerüchte durch, es hieß, Fräulein Maier gebärde sich neuerdings wie eine Wilde, und alles zittere vor ihr.

Ja, es ließ sich nicht länger verschweigen: Aus unserer hilflosen Steffi war ein richtiger Drachen geworden.

Wenn sie jetzt ein Reagenzglas fallen ließ, errötete sie nicht mehr, sondern zischte: »Aufheben!« Und es dauerte nicht mehr lange, bis sie kaltlächelnd das erste Nichtgenügend eintrug.

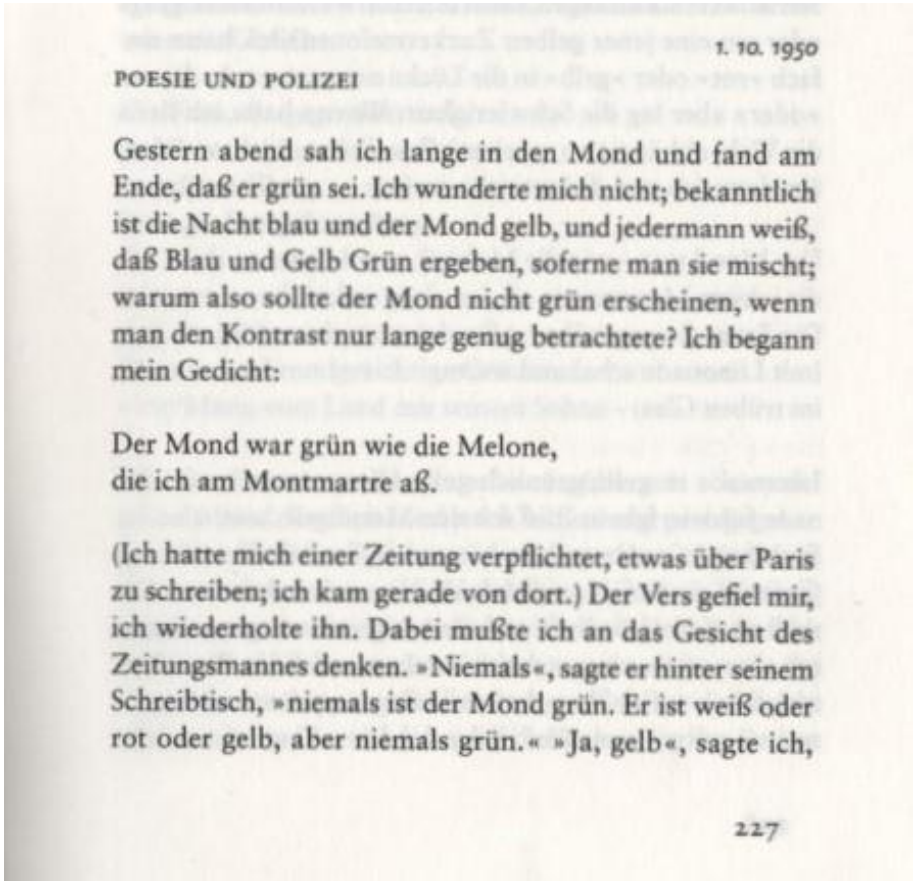
In den folgenden Jahren wurde sie zu unserem schlimmsten Alpdruck. Wir mußten ununterbrochen Physik lernen, und sie verlangte von uns Dinge, die nicht einmal im Lehrbuch standen.

Jetzt war die Zeit gekommen, in der wir stotterten und erröteten, wenn wir gefragt wurden. Fräulein Maier trug jetzt das Haar zu einem Knoten auf dem Scheitel gebunden und ähnelte so mehr denn je einem Indianer, der sich auf den Kriegspfad begeben hat. Manchmal glaubte ich, deutlich eine lange Rabenfeder unheilverkündend auf ihrem Haupt wippen zu sehen. Schließlich bekamen sechs von uns eine Mahnung aus Physik, und die arme Hanni, die sie besonders verfolgte, durfte nur nach Fürsprache der anderen Professoren zur Matura antreten.

Bei der Maturafeier saß Fräulein Maier in ihrem unvorteilhaften schwarzen Wollkleid am Ende der Tafel und starrte scheu und zugleich herausfordernd auf uns. Merkwürdigerweise wurde sie in der Maturazeitung gar nicht erwähnt – wir hatten wirklich nichts Spaßiges an ihr entdecken können. Als sie mit dem Direktor anstieß, passierte eines ihrer kleinen Mißgeschicke: das Glas zersprang klirrend, und der Wein ergoß sich über ihr Kleid. Irgend jemand begann töricht zu kichern. Da stand Hanni rasch auf und reichte ihr eine Serviette.

Fräulein Maier begann einen Dank zu stottern und errötete bis unter ihr schwarzes Rabenhaar. Plötzlich war sie wieder unsere »Steffi«, und wir begannen alle zugleich zu sprechen, um ihr aus der Verlegenheit zu helfen. Aber sie verschwand kurze Zeit später, ohne uns ein Wort zum Abschied zu sagen, und wir fühlten uns bekümmert und ein wenig schuldbewußt und wußten nicht, warum.

Kräftner, Hertha (1997): *Kühle Sterne*. Gedichte, Prosa, Briefe. Aus dem Nachlaß herausgegeben (in alphabetischer Reihenfolge) von Gerhard Altmann und Max Blaeulich. Klagenfurt-Salzburg: Wieser Verlag.



1. 10. 1950

POESIE UND POLIZEI

Gestern abend sah ich lange in den Mond und fand am Ende, daß er grün sei. Ich wunderte mich nicht; bekanntlich ist die Nacht blau und der Mond gelb, und jedermann weiß, daß Blau und Gelb Grün ergeben, soferne man sie mischt; warum also sollte der Mond nicht grün erscheinen, wenn man den Kontrast nur lange genug betrachtete? Ich begann mein Gedicht:

Der Mond war grün wie die Melone,
die ich am Montmartre aß.

(Ich hatte mich einer Zeitung verpflichtet, etwas über Paris zu schreiben; ich kam gerade von dort.) Der Vers gefiel mir, ich wiederholte ihn. Dabei mußte ich an das Gesicht des Zeitungsmannes denken. »Niemals«, sagte er hinter seinem Schreibtisch, »niemals ist der Mond grün. Er ist weiß oder rot oder gelb, aber niemals grün.« »Ja, gelb«, sagte ich,

227

»das dachte ich früher auch, aber die Anschauung –« »Oh«, sagte er, »wenn ich das höre! Schauen Sie die Dinge an, wie sie meine Leser anschauen.«

Ich verstand seinen Standpunkt und strich »grün« in meinem Gedicht aus. Aber damit war es nicht getan; wo blieb mein Vergleich? Denn die Melone war tatsächlich grün gewesen. Ich erinnerte mich rechtzeitig, daß die Zeitung Anpassung und nicht Ehrlichkeit verlangte. »Rot oder gelb«, hatte der Mann gesagt. Wer konnte schon wissen, ob es sich um eine grüne Melone handelte oder ihr rotes Inneres, und wer konnte schon sagen, ob es um eine Wassermelone ginge oder um eine jener gelben Zuckermelonen? Ich hatte einfach »rot« oder »gelb« in die Lücke einzusetzen. In diesem »oder« aber lag die Schwierigkeit. Wovon hatte ich denn die Wahl abhängig zu machen? Gewiß vom nächsten Vers, überlegte ich und dichtete also weiter:

Der Mond war – wie die Melone,
die ich am Montmartre aß.
Die Frau, die gegenüber saß
(mit Limonade schal und warm,
im trüben Glas)

Limonade ist gelb, grünlich-gelb. Hier entstand nun eine neue Schwierigkeit. Ließ ich den Mond gelb sein, also im Einklang mit der gelben Limonade, so tauchte ich das Ganze in ein Gefühl von Melancholie, verlieh ihm einen Geruch nach Verfallenheit und anrüchigem Untergang. Setzte ich aber »rot«, so trat damit das Laster auf den Plan. Unweigerlich würde der schreiende Gegensatz (roter Mond – warme gelbe Limonade) in den biederen Leserherzen eine

Ahnung von unerlaubten Lüsten und heimlichen Ausschweifungen wecken. Das stimmte – vom Leser her gesehen – für »rot«. Aber würde das auch die Zeitung billigen? Sie gehörte zu jener Sorte von Zeitschriften, die den Ehrgeiz haben, ihre Leser zu erziehen (zu »politischer Reife«, zu »sicherem Urteil in der Kunst«, zu »gesunden moralischen Anschauungen« usw.). Frühere Erfahrungen ließen mich annehmen, daß die Redaktion »gelb« vorziehen würde. Ich hütete mich, meine eigene Meinung zu befragen, und trachtete nach Objektivität. Aber was ist sie schon? Vertrat sie in diesem Fall der Leser oder der Redakteur? Ich konnte die Frage nicht beantworten; ich bemühte mich lieber weiter um mein Gedicht:

Die Frau, die gegenüber saß
(mit Limonade, schal und warm,
im trüben Glas),
bewegte lässig ihren Arm,
der mich an einen fetten Darm
erinnerte, und dachte seufzend,
daß die Mühe sich nicht lohne.
Der rot- und rundgesichtige Gendarm
– ein Mann vom Land mit seinem Sohne –

Ich lehnte an einem Kastanienbaum, über mir schien der grüne Mond, und ich fand mich hilflos und preisgegeben an meine Einfälle. Wie kam ich nur zu »fett«? Bei diesem Wort würde jedermann die Vorstellung von etwas Weißem, Geronnenem haben, und vielleicht überkam ihn ein Gefühl, er müsse es löffelweise essen? Ich veranschaulichte mir den Vorgang: rote Lippen, blonder Bart, weißes Fett – vielleicht ekelte sich der Leser? Ich begriff die Bedeutung der Farben

und zur selben Zeit die verantwortungsvolle Aufgabe des Dichters. Er hatte an alles zu denken und vor allem: Er hatte seine eigene Phantasie zu bekämpfen, so verlangte es das Publikum. Ich begann eine strenge Durchsicht meines Gedichts und sah ein, daß der Vergleich mit dem fetten Darm Anstoß erregen würde; ich strich ihn. Aber als ich dann zu dem Gendarmen gelangte, wünschte ich mir Glück. Was immer den Leser an meinen Versen verstimmt haben mochte, die Gestalt des Gendarmen mußte ihn versöhnen. Ein Mann der Gesundheit, bieder, ein Landbewohner, der seinen jungen Sohn in die Stadt führt. Welch schöner Gegensatz zu dem Bild der angefaulten Stadt Paris mit ihren düsteren Farben! Ein frisches, rotes Gesicht, ein blauer, reiner Himmel ... Ich hätte mich fast an ein Lob des Landlebens verloren, wenn nicht in meinen Gedanken an eine Hühnerfarm eben ein rot-braunes Huhn den Darm eines frischgeschlachteten Schweines über den Hof gezerrt hätte. Das führte mich zurück, aber nur in die Wirklichkeit meines Gedichts und nicht in die Wirklichkeit des grünen Mondes und des schwarzen Polizisten. Ich hatte keinen Ausweis bei mir und erriet nicht, was ich getan hatte. Ich sagte: »Ich habe leider meinen Ausweis vergessen, aber wenn Sie ihn sehen wollen, so können Sie in meine Wohnung mitkommen.« »Aha, in die Wohnung mitkommen«, sagte der Polizist; »auf wen warten Sie denn hier?« »Auf die Eingebung«, sage ich zornig, »ich beschäftige mich hier friedlich mit Gedärmen –« Da nahm er mich auf die Wachstube mit. Der Inspektor zeigte sich als gebildeter Mann, er las täglich zwei Zeitungen. So vertraute ich mich ihm an. »Ah, eine Dichterin also«, sagte er. Ich wehrte diesen Titel bescheiden ab und erzählte von meiner Not. Um ihm das Problem verständlich zu machen, mußte ich ihm das Gedicht vortragen.

Ich erinnerte mich, daß meine Überlegungen bezüglich des Lesergeschmacks notwendig zur Entscheidung für »rot« geführt hatten, und begann:

»Der Mond war rot wie die Melone ...«

Er hörte aufmerksam und mit Einfühlung zu. Als ich zu der Stelle mit »fett« kam, bemerkte ich erschrocken, daß er einen kleinen blonden Bart trug, und ich beobachtete ihn ängstlich; aber er dachte nicht daran, das Fett löffelweise zu essen. Er stieß sich auch nicht an dem Darm. Das war mir wohl Grund genug, die Stelle nicht zu streichen; wer konnte noch Einwände haben, wenn ein Leser zweier Zeitungen sie guthieß? Ich sprach zu Ende. »Und wie wird es weitergehen?« fragte lauernd der Inspektor. »Ich weiß es noch nicht genau«, sagte ich, »vermutlich wird es ihr gelingen, den Gendarmen zu betören – oder vielleicht den Sohn – ich weiß es nicht –« »So«, sagte er, »und für welche Zeitung schreiben Sie das?« Ich nannte den Namen. Er sprang auf. »Nein, das ist zuviel!« schrie er. »Die Zeitung bestelle ich ab! Soll ich das vielleicht am Sonntag zum Frühstück lesen? Ich bestelle sie ab! Dort werden Sie nicht mehr gedruckt werden, Sie nicht mehr! Ich sage nichts gegen den Pariser Mond, aber wie können Sie einen Gemdarmen in eine solche Sache ziehen? Meinen Amtsbruder! Ein Gendarm mit einer solchen –«

Ich war bestürzt, ich war aus der Bahn geworfen. Wie hatte ich nur glauben können, die Reaktion des Lesers vorauszusehen! Niemals wird sich der Dichter dessen bewußt sein, was er entfesselt.