



Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Medien

Didaktische Perspektiven

Sebastian Bernhardt (Hg.)

Sebastian Bernhardt (Hg.)
Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Medien

Sebastian Bernhardt (Hg.)
Literatur – Medien – Didaktik
Band 9

Sebastian Bernhardt (Hg.)

Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Medien

Didaktische Perspektiven

Umschlagabbildung © Frank & Timme

Finanziert mit Mitteln der Universität Münster

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



ISBN 978-3-7329-1015-1

ISBN E-Book 978-3-7329-8920-1

ISSN 2749-5620

DOI 10.26530/20.500.12657/90836

Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur
Berlin 2024.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,
Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.

Printed in Germany.

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

www.frank-timme.de

Inhaltsverzeichnis

SEBASTIAN BERNHARDT

- Einleitung: literarästhetische Unzuverlässigkeit –
Diskussionen, Desiderate, didaktische Anschlussfähigkeiten** 9

A UNZUVERLÄSSIGES ERZÄHLEN IN BILD-TEXT-MEDIEN

EVA PERTZEL

- Unzuverlässig erzählte Texte im Deutschunterricht
der Primarstufe und Sekundarstufe I?
Ein Plädoyer für das Offensichtliche** 49

ASTRID HENNING-MOHR / NADINE NAUGK

- Imaginäre Freund:innen im Bilderbuch – Entdeckungen
literarischer Unzuverlässigkeit in der Primarstufe** 77

DILARA DEMIRDÖGEN / ANTJE ARNOLD

- Unzuverlässiges Erzählen und entdeckendes Lesen
im postmodernen Bilderbuch** 101

MONIKA HERNIK

- „Ein Käfer zu sein ist nicht so einfach“ –
Signale erzählerischer Unzuverlässigkeit im Kinderroman
Hilfe, Gregor ist plötzlich ein Käfer! (2019)** 127

CAROLIN FÜHRER / LUKAS R. A. WILDE

- „spannend [...] wegen [...] den ganzen Geheimnissen,
die man noch ähm halt, irgendwie lüften musste“ –
Lernen durch, zu und mit unzuverlässig erzählten Comics
am Beispiel von Sascha Hommers *Insekt* (2006)** 147

B UNZUVERLÄSSIGES ERZÄHLEN IN NARRATIVEN TEXTEN

ACHIM BARSCH / CHRISTOPH MÜLLER

**Franz Fühmanns *Das Judenauto* (1962) –
Unzuverlässiges Erzählen als Gegenstand einer Störfalldidaktik ...** 173

JENS LIEBICH

**Der unzuverlässige Erzähler in Christian Krachts
Faserland (1995) – Potentiale für Reflexion, Kritik
und Demokratiebildung im Literaturunterricht** 209

INES HEISER

**Faire Unzuverlässigkeit – Unzuverlässiges Erzählen
als popliterarisches Phänomen im literaturdidaktischen Blick
am Beispiel von *A Good Girl's Guide to Murder* (2019–2022)** 239

MERIT MEYER

**Marcel Beyers *Flughunde* (1995) im Literaturunterricht –
Mimetische Unentscheidbarkeit durch Erinnerung,
Subjektivität und Manipulation** 257

C UNZUVERLÄSSIGES ERZÄHLEN IN POPULÄRMEDIEN

SEBASTIAN BERNHARDT

**Unzuverlässiges Erzählen im Hörspiel –
Möglichkeiten der Förderung einer ästhetischen Wahrnehmung
durch multimodales, auditives Erzählen** 285

SWEN SCHULTE EICKHOLT

**Imagination und Lüge – Zum unzuverlässigen Erzählen
in den Filmen *Brücke nach Terabithia* (2007) und
Sieben Minuten nach Mitternacht (2016)** 305

KJARA VON STADEN

Unzuverlässiges Erzählen in *Tote Mädchen lügen nicht* (2007, dt. 2009/Serie ab 2017) – Potenziale der Identifikation, Perspektivenübernahme und Konfliktsensibilisierung im (inter- und transmedialen) Literaturunterricht 339

ANDY SUDERMANN

Wer erzählt, wenn Simon etwas ‚sagt‘? Das Spiel mit (vermeintlicher) erzählerischer Unzuverlässigkeit in *One of us is lying* (2017, dt. 2019) in Roman und Serie aufdecken 363

D UNZUVERLÄSSIGES ERZÄHLEN ÜBER MEDIENGRENZEN HINWEG

MARCO MAGIRIUS / HANS LÖSENER

Perspektivisches Misstrauen beim literarischen Verstehen – KI-gestützte Gespräche mit Figuren aus Kafkas *Ein altes Blatt* 385

WOLFGANG BAY

„Nice, jetzt ist der Jack weg. Jetzt ist da nur noch das Game.“ Unzuverlässiges Erzählen im Computerspiel *A Juggler’s Tale* und die Rezeption von Jugendlichen 407

RAPHAEL KRAUSE

Wer kontrolliert hier eigentlich wen? Unzuverlässigkeit und Metaisierung im Computerspiel *Little Misfortune* (2019) 435

SEBASTIAN BERNHARDT

Täuschende Ausstellungen – Transmediale Heranführungen an ästhetische Erfahrungen mit Unzuverlässigkeit 459

JOHANNA TÖNSING

Jack Unterweger – ein (literarischer) Fall.

Überlegungen zur Komplexität eines

Autor-Erzähler-Verhältnisses im Literaturunterricht 481

Beiträger*innen 519

Einleitung: literarästhetische Unzuverlässigkeit

Diskussionen, Desiderate, didaktische Anschlussfähigkeiten

Abstract

Unzuverlässiges Erzählen ist zwar erst seit den 1960er Jahren im narratologischen Diskurs präsent, aber seither existieren zahlreiche theoretische Abhandlungen, Diskussionen und Weiterentwicklungen des Konzepts. Dieser Artikel macht es sich zur Aufgabe, den sich immer weiter verästelnden Diskurs zu sichten und zu diskutieren, welche Konzepte, Ansätze und Überlegungen für didaktisch orientierte Betrachtungen und eine transmediale und transgenerische Erweiterung des Phänomens sinnvoll sind. So wird herausgearbeitet, dass für didaktisch orientierte Analysen eine heuristische Trennung in Gegenstands- und Rezeptionsebene als sinnvoll erscheint, um damit eine intersubjektive Betrachtung der materiell gegebenen Unzuverlässigkeitssignale zu ermöglichen und in einem zweiten Schritt Überlegungen zur Verarbeitung dieser Signale durch Rezipient:innen anzustellen. Zentral ist, die Fokussierung von Unzuverlässigkeit im Rahmen des Unterrichts nicht dahingehend misszuverstehen, dass eine explizite Übertragung des Phänomens in den Unterricht erfolgt. Vielmehr soll ausgelotet werden, inwiefern unzuverlässig erzählte Gegenstände zur Ausprägung eines kritischen und literarisch kompetenten Rezeptionsmodus helfen können.

Keywords: Unzuverlässiges Erzählen; literarästhetisches Lernen; transmediale Erweiterung; Modell-Leser:in; Narratologie; Unterrichtsplanung; Interpretation

Unzuverlässiges Erzählen ist ein weit verbreitetes Phänomen in Literatur und Medien, wie nicht zuletzt die Beiträge in diesem Sammelband dokumentieren. Aus didaktischer Sicht erscheint das Phänomen als besonders zentral, weil durch Täuschungen, Widersprüche oder Selbstbezweiflungen der Erzählinstanzen besondere Potenziale für ästhetische Erfahrungen, aber auch für Bewusstseinsprozesse in Bezug auf die Art der Darstellung bestehen. Dennoch fristet das Phänomen in der Didaktik momentan noch beinahe ein Nischendasein. Tatsächlich handelt es sich auch in literaturwissenschaftlicher Sicht um ein relativ junges Phänomen.

Die Frage nach der Zuverlässigkeit und damit verbunden auch nach der Unzuverlässigkeit von Erzählungen in literarischen Texten hat im narratologischen Diskurs erst spät Beachtung gefunden und es ist bis heute nicht konsensual definiert, was unter zuverlässigem und insbesondere unter unzuverlässigem Erzählen zu verstehen ist (vgl. dazu etwa Jacke 2019: 2; Herrmann 2021: 19). Erst 1961 explizierte Booth, dass die Erzähler:in einer Geschichte nicht notwendigerweise zuverlässig sein muss, also zu unterscheiden ist zwischen *reliable* und *unreliable narrators* (vgl. Booth 1961: 158 f.). Die Einführung der narratologischen Kategorie der (Un-)Zuverlässigkeit erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist insofern erstaunlich, als heutige literaturgeschichtliche Analysen bereits eine lange Tradition herausarbeiten und beispielsweise in der fantastischen Literatur der Romantik eine Hochphase narrativer Unzuverlässigkeit nachweisen (vgl. etwa Klimek 2017: 31; Henke 2020). Nünning führt aus:

Die weitreichende Bedeutung, die der Frage nach der Verlässlichkeit bzw. Unglaubwürdigkeit des Erzählers allgemein zugeschrieben wird, steht gleichwohl in umgekehrt proportionalem Verhältnis zu den zahlreichen terminologischen, theoretischen und methodischen Problemen, die mit dieser Kategorie verbunden sind [...]. (Nünning 2013: 3)

Ihm zufolge handelt es sich also um ein Phänomen, das in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten zentral ist und in Analysen und Interpretationen zutage tritt. Der Voraussetzungsreichtum hingegen werde nicht angemessen reflektiert. Auch Wolf attestiert dem unzuverlässigen Erzählen eine konzept-

tuelle Instabilität (vgl. Wolf 2014: 11) und betont, dass es eine Vielzahl an Weiterentwicklungen und revidierenden Betrachtungen innerhalb des literaturwissenschaftlichen Diskurses gebe (vgl. ebd.). Jakobi sieht die terminologisch-konzeptionelle Unschärfe aber keinesfalls als einen Mangel, sondern vielmehr als ein Symptom der fachdisziplinären Relevanz dieses Phänomens an (vgl. Jakobi 2023: 102). Diese Relevanz lässt sich auch insofern nachweisen, als einschlägige Einführungen in die Erzähltheorie dem Phänomen der Unzuverlässigkeit durchweg eine große Bedeutung beimessen (vgl. etwa Nünning 1998; Martínez/Scheffel 2016; Köppe/Kindt 2014; Lahn/Meister 2016). Schon Stanzel betont, dass die Auseinandersetzung mit der Zuverlässigkeit oder Unzuverlässigkeit einer Erzählinstanz wichtig für eine erzähltheoretische Beschreibung literarischer Texte und für eine fundierte Interpretation erzählender Gegenstände sei (vgl. Stanzel 1979: 200).

Die hohe Konjunktur von Auseinandersetzungen mit der Zuverlässigkeit oder Unzuverlässigkeit des Erzählens aus narratologischer Sicht schlägt sich in detaillierten exemplarischen Untersuchungen ausgewählter literarischer Texte nieder (vgl. etwa Schulte Eickholt/Schwengel 2021). Im Forschungsdiskurs zur Kinder- und Jugendliteratur (KJL) bildet sich diese starke thematische Prominenz bislang allerdings nicht ab (Ausnahmen bilden die Ausführungen von Klimek 2017 und Wallraff 2021). Dabei erscheint es in der Diskussion bisweilen schon als fraglich, ob Unzuverlässigkeit in der KJL überhaupt regelmäßig auftritt (vgl. Wolf 2005; Kürschner 2014). Auch im didaktischen Kontext (nicht nur bezogen auf die KJL) ist die Auseinandersetzung mit der Unzuverlässigkeit noch wenig fortgeschritten (Ausnahmen bilden hier Stark 2016; Wittmann 2016; Henke 2020; 2021; 2023; vgl. zu didaktisch orientierten Einzelanalysen mit Bezug zu erzählerischer Unzuverlässigkeit etwa Bernhardt 2020; Bernhardt 2022; Beck/Bernhardt 2023; Heiser 2023; Hofmann 2023; Jakobi 2023). In Bezug auf die didaktische und schulpraktische Anschlussfähigkeit stellt sich anknüpfend an die theoretischen Desiderate die Frage, inwiefern die Auseinandersetzung mit Zuverlässigkeit oder Unzuverlässigkeit Einzug in den didaktischen und unterrichtspraktischen Diskurs halten soll. Gansel konturiert beispielsweise den hohen Anspruch an kindliche und jugendliche Rezipient:innen, wenn es um die Identifikation von Unzuverlässigkeit geht, fordert aber gleichwohl eine stärkere Auseinandersetzung einer gegenstands-

orientierten Literaturdidaktik mit diesem Phänomen (vgl. Gansel 2016: 74 f.). Leubner und Saupe hingegen ordnen die Unzuverlässigkeit den Phänomenen zu, die „für besonders leistungsfähige Lerngruppen gegen Ende der Sekundarstufe I und für die Oberstufe“ (Leubner/Saupe 2012: 154) geeignet seien. Diese Sichtweise zieht nach sich, dass die Auseinandersetzung mit Unzuverlässigkeit nicht in der Breite zu verankern wäre, sondern einen Spezialfall des Erzählens für fortgeschrittene Schüler:innen darstellen würde. In eine gegenteilige Richtung argumentiert Henke, die davon ausgeht, dass die Sensibilisierung für Zuverlässigkeit und Unzuverlässigkeit in Bezug auf fiktionale Gegenstände einen kritisch-hinterfragenden Rezeptionsmodus bei Jugendlichen anbahnen könne und entsprechend schon frühzeitig einen Platz im Literaturunterricht benötige (vgl. Henke 2021: 3). Auch Tönsing verweist am Beispiel von Salah Naouras *Der Ratz-Fatz-x-weg 23* (2018/2020) darauf, dass schon Kinder, deren Lesekompetenz noch nicht dafür ausreicht, in Vorlesesituationen sehr wohl durch unzuverlässiges Erzählen entstehende Komik identifizieren (vgl. Tönsing 2023: 138) und daher auch Möglichkeiten bestehen, mit ihnen gerade auf Basis derartiger potenzieller Irritationsmomente in ein Gespräch zu kommen (vgl. ebd.: 145).

Neben derartigen Diskussionen in Bezug auf die Berechtigung des Phänomens in der KJL-Forschung, in der Didaktik und in der Schulpraxis ist im bisherigen Diskurs zur Unzuverlässigkeit eine Verengung auf den Kontext printmedialer, klassischer Erzählformate zu bemerken. Jakobi weist darauf hin, dass es sich bei Unzuverlässigkeit allerdings sehr wohl um ein transmediales und transgenerisches Phänomen handelt (vgl. Jakobi 2023: 102). Einerseits kann also auch in Bilderbüchern, Filmen (vgl. dazu Scheffel 2009; Kaul/Palmier/Skrandies 2009), PC-Spielen oder weiteren Medien mehr oder weniger zuverlässig erzählt werden und andererseits ist die Zuverlässigkeit oder Unzuverlässigkeit nicht an erzählende Gegenstände gebunden, sondern kann zum Beispiel auch in lyrischen Texten auftreten (vgl. Jakobi 2023: 102). Gerade die multi- und polymodale Auseinandersetzung mit Zuverlässigkeit und Unzuverlässigkeit stellt bisher ein literatur- und medienwissenschaftliches Desiderat dar, das sich auch im didaktischen Kontext bemerkbar macht. Der vorliegende Sammelband macht es sich zur Aufgabe, derartigen Leerstellen im bisherigen Forschungsdiskurs nachzuspüren, Unzuverlässigkeit als Phänomen

für den Literaturunterricht zu diskutieren und zu eruieren, welche Relevanz dem Phänomen für den Deutschunterricht aller Schularten und Klassenstufen zukommt. Dabei versammelt der Band grundlegende Beiträge, die theoretische und narratologische Desiderate auch in transmedialer Perspektivierung aufgreifen, Lösungsvorschläge unterbreiten und didaktisch adaptierbar machen ebenso wie Beiträge, die an konkreten Beispielen Grenzfälle und Sonderphänomene ausloten oder transmediale Erweiterungen vornehmen und darüber hinaus auch die Rezeptionsseite empirisch beobachten.

1 Einführung: Ursprünge und Diskussionsansätze

Die grundlegende Einführung erzählerischer Zuverlässigkeit oder Unzuverlässigkeit in den literaturwissenschaftlichen Diskurs von Booth aus dem Jahre 1961 bezieht sich noch explizit auf die Größe der Erzähler:in und operiert mit der impliziten Autor:in:

For lack of better terms, I have called a narrator *reliable* when he speaks for or acts in accordance with the norms of the work (which is to say the implied author's norms), *unreliable* when he does not. (Booth 1961: 158 f.)

Die implizite Autor:in stellt ein Konstrukt dar, das Rezipient:innen beim Lesen eines Textes entwickeln. Im Vorgang der Rezeption entsteht die Annahme einer Autor:in, die den Text verfasst hat. Entsprechend ist die implizite Autor:in nicht mit der empirischen Größe der Autor:in zu verwechseln. Allerdings ist dieser Vorstellung nach einem literarischen Text eine gewisse Intention eingeschrieben, die indirekt an die Rezipient:innen kommuniziert wird. Diese Intention könne im Widerspruch zu dem stehen, was die Erzähler:in sage. Für die Rezipient:innen scheint die vermittelte Intention zwischen den Zeilen durch. Das Konzept ist aus literaturwissenschaftlicher Sicht umstritten (vgl. Nünning 2001). So stellt sich die Frage, wie sauber die tatsächliche Trennung zwischen faktischer Autor:in und impliziter Autor:in wirklich durchzuhalten ist. Zudem bleibt fraglich, wieso eine anthropomor-

phisierte Größe eingeführt werden muss, wenn es eigentlich schlicht und ergreifend darum geht, die Gesamtbedeutung eines Textes zu erarbeiten (vgl. dazu Kindt/Müller 1999: 286).

Martínez und Scheffel blenden auch die Erzählinstanz als anthropomorphisierte Größe aus und halten fest, dass durch die Auseinandersetzung mit Fragen nach der Zuverlässigkeit oder auch Unzuverlässigkeit des Erzählens die diegetische Autorität der Erzählinstanz (und nicht der Erzähler:in als Person) neu diskutiert werden musste (vgl. Martínez/Scheffel 2016: 105). Wenn nämlich die Autorität einer extradiegetischen Vermittlungsinstanz nicht mehr absolut zu setzen und als unhinterfragbar anzusehen ist, zieht das die Notwendigkeit einer genaueren Aushandlung diegetischer Instanzen nach sich. Dass figurale Aussagen innerhalb der Diegese nämlich nicht unbedingt auch als diegetisch wahr zu setzen sind, ist schon intuitiv erfassbar. Die Erzählinstanz innerhalb eines literarischen Textes hingegen scheint eine Art übergeordneter Ebene zu sein, die auch als Korrektiv für figurale Sichtweisen oder Aussagen fungieren kann. Die Auseinandersetzung mit der Frage nach der diegetischen Wahrhaftigkeit des Erzählens durch die Vermittlungsebene zieht entsprechend die Notwendigkeit einer vertieften Auseinandersetzung mit dem *discours* von Erzählungen nach sich und richtet den Blick im Sinne Genettes auf die Stimme der Erzählinstanz (vgl. Genette 2010: 137–139). Diese Fokussierung auf das *Wie* des Erzählens und die Frage nach der Stimme in Erzählungen bringt die erste Beobachtung mit sich, dass homodiegetische (und ganz speziell autodiegetische) Erzählinstanzen mit Unzuverlässigkeit in Verbindung zu bringen sind (vgl. Liptay/Wolf 2005: 12 f.). So halten Liptay und Wolf fest, dass durch Unzuverlässigkeit

zum einen Diskurs und Geschichte tangiert sind und zum anderen Defizite wie Selbstbetrug, Lüge, Irrtum oder Wahnsinn auf nahezu allen Ebenen, bei Erzählern und Figuren, Wahrnehmung und Wiedergabe des Wahrgenommenen beeinflussen können (ebd.: 13).

Diese normative Komponente, die Unzuverlässigkeit als Defizienz ausweist, ist in Hinblick auf das komplexe Erzählverfahren durchaus kritisch zu diskutieren. Immerhin wird damit der Erzählinstanz ein Mangel unterstellt, wenn sie als

unzuverlässig zu bezeichnen ist, obwohl es doch eigentlich gerade typisch für einen literarischen Text ist, mit Ambivalenzen zu spielen und keine Eindeutigkeit zu vermitteln. Vor dem beschriebenen Hintergrund werden beispielsweise in der KJL-Forschung vor allem kindliche Ich-Erzähler:innen in Bezug auf Unzuverlässigkeit betrachtet (vgl. Hofmann 2023). Es ist durchaus nachvollziehbar, dass kindliche Erzählfiguren bisweilen nicht vollends zuverlässig sind. Sie geben sogar teilweise selbst zu, nicht sicher zu sein, ob sie alles verstehen und daher richtig darstellen (vgl. etwa Andreas Steinhöfels *Rico, Oskar und die Tieferschatten* (2008); vgl. zur literaturwissenschaftlichen und -didaktischen Betrachtung Rietz 2021). Allerdings impliziert diese Defizitorientierung, dass in der KJL gerade die kindlichen Erzählinstanzen als unterlegen gegenüber der Autorität erwachsener Erzählinstanzen erscheinen. Dabei ist eine Verengung auf die Erzählfigur gar nicht nötig. Vielmehr kann jede Art von Erzählinstanz wie auch jede Figurenaussage, abstrakt gesprochen also die Erzählung als solche, mehr oder weniger zuverlässig bzw. unzuverlässig sein.

Nünning betont, dass es eine klare Auseinandersetzung auch mit den Möglichkeiten, Unzuverlässigkeit als solche zu erkennen, geben müsse. So attestiert er ein Missverhältnis „zwischen der weitgehend intuitiven Fähigkeit der meisten Leser, unglaubliche Erzähler als solche zu erkennen, und dem Mangel an theoretischer und analytischer Durchdringung des Phänomens“ (Nünning 2013: 3). Er vermisst klare Typographien, klar operationalisierte Signale zur Identifikation von Unzuverlässigkeit und kontextuelle Merkmale, die zur Anzweiflung der Zuverlässigkeit führen oder Argumente für die Unzuverlässigkeit einer Aussage bieten (vgl. ebd.: 4 f.). Daher hält er eine kognitionswissenschaftliche Erweiterung des Phänomens für unabdingbar, um damit die konzeptionellen Schwächen von Booths Ansatz zu überwinden und darzulegen, was Unzuverlässigkeit ist und wie sie erkannt bzw. festgelegt werden kann.

2 Kognitionstheoretische Erweiterung des Konzepts Zuverlässigkeit/Unzuverlässigkeit

Nünning stellt heraus, für die Neukonzeptualisierung unzuverlässigen Erzählens ist die Einsicht zentral,

daß es sich bei *unreliable narration* nicht um ein rein textimmanentes – sei es strukturelles oder semantisches – Phänomen handelt, sondern um ein relationales bzw. interaktionales, bei dem die Informationen und Strukturen des Textes und das von Rezipienten an den Text herangetragene Weltwissen und Werte- und Normensystem gleichermaßen zu berücksichtigen sind. Die Feststellung, ein Erzähler sei unglaubwürdig, hängt sowohl von Textinformationen als auch von außertextlichen Informationen ab [...] (Nünning 2013: 23).

Nünning's Ausführungen gehen davon aus, dass die im Text angelegten Merkmale bestimmte Reaktionen seitens der Rezipient:innen provozieren können. Wird eine unzuverlässige Erzählinstanz nicht als solche erkannt, dann ist dementsprechend kein Effekt gegeben. Für rezeptionsseitige Auswertungen oder didaktisch-evaluative Betrachtungen sind Nünning's Beobachtungen interessant, da sie zeigen, dass rezeptionsseitige Auseinandersetzungen mit unzuverlässig erzählten Geschichten Rückschlüsse darauf erlauben, wie Individuen Literatur lesen. So lässt sich nachweisen, dass Rezipient:innen, die nicht dezidiert auf Unzuverlässigkeitssignale achten, tendenziell dazu neigen, diese zu überlesen. Die meisten Leser:innen tendieren also dazu, im Falle von textinternen Brüchen, Widersprüchen oder mimetischen Unentscheidbarkeiten Kohärenz herzustellen. Nünning spricht vom Phänomen der Naturalisierung (vgl. Nünning 2013: 25 f.): Kohärenzbrüche werden geglättet und in alltagslogische Konzepte überführt. Laut Nünning stellt die Unzuverlässigkeit dann eine Interpretationsstrategie dar, die abzugrenzen ist von einer rein naturalisierenden Lesart (vgl. ebd.: 26). Das ist für den didaktischen Kontext interessant, weil es hier u. a. um die Förderung der Rezeptionskompetenz und entsprechend um eine Bewusstmachung von Darstellungsstrategien, aber auch Brüchen oder Uneindeutigkeit, geht.

Unzuverlässigkeit wird auch in anderen Narratologien als relationales Phänomen gefasst. Bode erklärt die Unzuverlässigkeit des Erzählens beispielsweise als Phänomen, bei dem den Lesenden Hinweise dafür gegeben werden, dem Erzählten zu misstrauen (vgl. Bode 2011: 261). Diese Fokussierung auf die Ebene der Rezeption geht bisweilen so weit, dass beispielsweise Hansen in seiner Auflistung unterschiedlicher Arten von Unzuverlässigkeit auch Widersprüche

zwischen dem Weltwissen der Rezipient:innen und den Schilderungen innerhalb der Diegese als „extratextual unreliability“ (Hansen 2007: 243) bezeichnet. Diese Beobachtung ist auf den ersten Blick zustimmungsfähig, immerhin gibt es innerhalb literarischer Texte durchaus Bereiche, die nicht explizit als inkompatibel mit der außertextlichen Realität gesetzt werden und demzufolge in der Regel auch deren Logik folgen. Beispielsweise gibt es in einem literarischen Text, in dem keine weiteren Erklärungsangebote dafür vorhanden sind, durchaus Hinweise auf eine latente Unstimmigkeit oder eine Unzuverlässigkeit, wenn ein und derselbe Ort sich zu unterschiedlichen Zeiten in einer Art und Weise verändert, die nicht den außertextlichen physikalischen Möglichkeiten entspricht. So erscheint es nicht als plausibel, wenn an einem Ort zu unterschiedlichen Zeiten zunächst ein Berg ist und später nicht. Bei genauer Betrachtung ist diese Berufung auf das Weltwissen aber voraussetzungsreich:

Wenn auch extratextliche Phänomene, also Abweichungen vom Weltwissen der Leser:in unter dem Oberbegriff der Unzuverlässigkeit verhandelt werden, wird damit ein bestimmter Bestand an Weltwissen als Norm gesetzt. Gerade in postmigrantischen Gesellschaften (vgl. dazu Foroutan 2019) ist das nicht trivial, immerhin kann die westliche Sicht auf Wissen nicht in jeder Hinsicht absolut gesetzt und schon gar nicht vorausgesetzt werden. Zudem stellt sich die Frage, wie dann eine objektivierbare Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Unzuverlässigkeit möglich sein sollte. Es bleibt offen, wessen Weltwissen eigentlich gemeint wäre und wie die Extension des durchschnittlich vorauszusetzenden Weltwissens festgestellt werden kann. In den meisten Fällen ist davon auszugehen, dass eine Analyse von Unzuverlässigkeit durch eine akademisch ausgebildete Literatur- und/oder Medienwissenschaftler:in angestellt wird, die entsprechend über ein vertieftes Wissen in Bezug auf kulturwissenschaftliche Zusammenhänge verfügt und auch ein akademisch geprägtes Verständnis von Allgemeinwissen aufweist. Wenn diese Literaturwissenschaftler:in Widersprüche zu ihrem Weltwissen feststellt, lässt sich das nicht verallgemeinern. Es handelt sich um eine privilegierte, akademische Position. Tatsächlich ist insbesondere in didaktisch orientierten Analysen und Textkommentierungen oftmals in einem wenig problematisierten Sinne die Rede von *der Rezipient:in*, die *etwas erfährt* oder die *erst später überrascht wird durch eine Information oder eine Wertung*. Ebenso lassen sich Argumentationen antreffen, die eine sehr

kundige Rezipient:in voraussetzen, etwa wenn es heißt, *die Leser:in erkennt schnell, dass ...* Hier ist aber zu bedenken, dass in vielen Fällen die Leser:in eine implizite Berufung auf ein Ich, in diesem Falle ein akademisches Ich, darstellt.

Gerade dann, wenn es um die Vermittlung literarischer Kompetenz mit den entsprechenden Gegenständen geht und daher in einem ersten Schritt eine möglichst intersubjektiv adaptierbare sachanalytische Grundlage zentral ist, erscheint eine Trennung zwischen Gegenstand und kognitiver Verarbeitung als sinnvoll.

3 Weiterentwicklungen in der Auseinandersetzung mit Zuverlässigkeit/Unzuverlässigkeit

Aumüller betont, trotz aller Verknüpfungsversuche handele es sich bei der rezeptionsästhetischen und autor:innen- bzw. textbezogenen Betrachtung von Unzuverlässigkeit um zwei gegensätzliche und nicht vereinbare Konzepte (vgl. Aumüller 2023: VIII). Dennoch ist immer wieder eine Vermengung zu bemerken.

Allrath schlägt vor, insbesondere zu betrachten, welche Signale innerhalb eines Textes Unzuverlässigkeit anzeigen. Sie hebt hervor:

Dabei kann hier nur beschrieben werden, welchen textuellen Elementen *potentiell* eine solche Signalwirkung zukommt. Welche textuellen Merkmale beim Lese-prozeß jedes individuellen Rezipienten im Einzelfall tatsächlich als Signale fungieren, kann hingegen nur die empirische Rezeptionsforschung beantworten. (Allrath 1998: 61)

In nachvollziehbarer Weise stellt sie heraus, dass die oftmals in der heutigen Narratologie vorliegende kognitivistische oder rezeptionsästhetische Perspektive eine implizite Modell-Leser:in voraussetzt, der ihrerseits normierte Reaktionen zugeschrieben werden. Die tatsächliche Rezipient:innensicht hingegen könne als solche gar nicht festgelegt werden, sie müsste erst gesondert durch Befragungen einer möglichst repräsentativen Menge von tatsächlichen Leser:innen erhoben werden. Allraths Anspruch besteht darin, Textsignale zu

benennen, die das Potenzial haben, bestimmte Eindrücke oder auch Emotionen wie Zweifel, Vertrauen oder Misstrauen zu erwecken (vgl. ebd.). In der Folge weitet sie die Betrachtung allerdings dahingehend aus, dass die von ihr erarbeiteten Signale darauf hin betrachtet werden, inwiefern potenzielle Rezipient:innen sie als glaubwürdig oder nicht einstufen. Dabei hält sie fest, dass die „Einstufung der reliability“ von Rezipient:in zu Rezipient:in unterschiedlich sei (vgl. ebd.). Auch Busch schlägt ein Analyseraster für die Betrachtung von Unzuverlässigkeit vor und betont: „Die vorgestellten Kategorien gewährleisten eine rein textimmanente Betrachtung. Doch der Rezipient darf in einer Analyse unzuverlässigen Erzählens nicht außen vor bleiben.“ (Busch 1998: 42) Diese Sichtweise ist narratologisch unstrittig und auch in vielen Grundlagenwerken konsequent anzutreffen. Köppe und Kindt beziehen sich beispielsweise unter anderem auf das Phänomen des täuschenden Erzählens. Unter täuschendem Erzählen verstehen sie eine Erzählinstanz, die „Lesern (vorübergehend) gute Gründe für falsche Annahmen über fiktive Tatsachen“ (Köppe/Kindt 2014: 239) gibt. Die Erzählinstanz führt dieser Definition zufolge bewusst in die Irre, die Lesenden erhalten also falsche Hinweise und erst am Schluss der Erzählung wird die Täuschung aufgelöst (vgl. ebd.). Das beschreibt sehr klar und nachvollziehbar, wer im Rahmen des täuschenden Erzählens wen täuscht und ist intuitiv einleuchtend, allerdings stellt sich ähnlich wie in den oben angeführten Auseinandersetzungen mit der impliziten Autor:in die Frage, ob es der Größe der impliziten oder idealtypischen Leser:in überhaupt bedarf. Bei genauer Betrachtung reicht es aus, zu beschreiben, dass im Text Aussagen vorhanden sind, die im weiteren Verlauf innerhalb der Diegese widerlegt werden. Dass eine Leser:in durch die Art und Weise des Erzählens Grund zu bestimmten Annahmen hat, muss zunächst gar nicht zusätzlich benannt werden. Mit dieser strikt gegenstandsbetonten Formulierung ist materiell dasselbe beschrieben, nur entfällt die Größe der idealtypischen Leser:in. Das ist zwar auf den ersten Blick weniger plastisch vorführbar, weil intuitiv immer gleich die Vorstellung darüber, wie etwas rezipiert wird, mitschwingt. Allerdings birgt die Auseinan-

dersetzung mit der impliziten Leser:in in sich die Gefahr einer Vermengung mit der empirischen Leser:in.¹

Wenn beispielsweise zum täuschenden Erzählen gehören soll, dass die Leser:innen erst am Ende bemerken, in die Irre geführt worden zu sein, setzt das eine idealtypische Rezeption voraus, die keinesfalls mit der realen Rezeption des Textes zu verwechseln ist. Die idealtypische Rezeption geht davon aus, dass die impliziten Leser:innen den Text von Anfang bis Ende lesen. Das entspricht aber nicht der real anzunehmenden Rezeption von Literatur. Beispielsweise betont de Certeau prominent, dass Lesen als Alltagshandeln keinesfalls grundsätzlich nur in einem linearen Sinne erfolge. Vielmehr schreibt er dem Lesen wie auch jeder anderen Alltagshandlung ein grundsätzlich subversives Potenzial zu. So arbeitet de Certeau heraus, die Lesenden würden das im Text verarbeitete Zeichensystem „auf [...] gewundenen Pfaden“ (de Certeau 1988: 301) erschließen. Ein gedruckter Text stellt in seinem Sinne eine Zusammenstellung von Zeichen dar, die aber individuell erschlossen werden können. Rezeption ist nicht passiv, sondern stellt sich als eine in Ansätzen auch produktive Aktivität dar (vgl. ebd.: 26; vgl. vertiefend 299f.). Die Lesende kann nämlich vor- und zurückblättern, Seiten mehrfach lesen, sich der vorgegebenen Reihenfolge widersetzen und somit eine sehr individuelle Lektüre entwickeln.²

Um Übersichtlichkeit in die Analyse zu bringen, wäre es sinnvoll, die Betrachtung von Unzuverlässigkeit zumindest im Rahmen einer didaktisch orientierten Untersuchung vorübergehend als getrennt zu betrachten:

1. die Gegenstandsebene
2. die Rezeptionsebene

.....

- 1 Gerade dann, wenn es darum geht, Noviz:innen an die Interpretation eines literarästhetischen Gegenstandes heranzuführen, bietet die Ebene einer impliziten Leser:in auf den ersten Blick wenig Potenzial, um darauf hinzuweisen, dass die individuellen Rezeptionseindrücke als Leser:in an dieser Stelle keine Rolle spielen, sondern es um eine objektivierte Herausarbeitung von materiell vorhandenen Merkmalen geht.
- 2 Auch hier ist unbestritten, dass ein Text womöglich in der idealtypischen Lesart eine bestimmte Wirkung mit sich bringt und viele Leser:innen ihn auch auf diese Weise rezipieren, überrascht werden oder sich irritieren lassen. Die im Text vorgeschlagene Trennung von Gegenstandsebene und Rezeption dient dazu, im Zuge der Analyse zu verhindern, dass individuelle Eindrücke verallgemeinert oder absolut gesetzt werden.

Damit soll nicht in Abrede gestellt werden, dass das Phänomen durchaus auch eine kognitionstheoretische Komponente besitzt: Es muss als solches auch erkannt werden, um einen Effekt zu besitzen. Allerdings vermeidet die künstliche Trennung für analytische Zwecke eine vorschnelle Ineins-Setzung der empirisch-realen Leser:in und der angenommenen Ideal-Leser:in und wendet den Blick vollends auf den Gegenstand, um danach in einem zweiten Schritt das Zusammenspiel mit der Rezipient:in zu entfalten.

Eine heuristische Trennung von Gegenstandsbeschreibung und kognitionswissenschaftlicher Betrachtung der Rezeption würde auch ein anderes gravierendes Problem im Forschungsdiskurs lösen: Wolf betont, in kinder- und jugendliterarischen Texten seien deswegen vornehmlich zuverlässige Erzählinstanzen zu konstatieren, weil insbesondere kindlichen Leser:innen die „Fähigkeit zur Distanznahme“ (Wolf 2005: 263) fehle und sie dementsprechend unzuverlässiges Erzählen gar nicht als solches identifizieren können. Kürschner geht noch weiter und betont, die Hinterfragung von Zuverlässigkeit und die kritische Hinterfragung dessen, was eine Erzählinstanz vermittele, setze anspruchsvolle Lesestrategien voraus, über die kindliche und jugendliche Leser:innen nicht verfügen (vgl. Kürschner 2014: 29). Kindliche Rezipient:innen sind Literatur-Noviz:innen und verfügen demzufolge noch nicht über bewusste Identifikationsmöglichkeiten narrativer Unzuverlässigkeit, wie Kürschners und Wolfs Argumentation nahelegt. Allerdings ist nicht empirisch nachgewiesen, dass Kinder nicht schon in einer vorbegrifflichen Art und Weise auf Logikwidrigkeiten oder seltsame Darstellungsweisen stoßen können. Insofern ist es nicht plausibel, davon auszugehen, dass Kinderliteratur wenig mit Unzuverlässigkeit operiert.

Jakobi plädiert vor diesem Hintergrund für eine Orientierung weg von der typischen Rezeptionsästhetik hin zu einer Wirkungsästhetik (vgl. Jakobi 2023: 102). Wirkungsästhetik betrachtet Böhn zufolge das „von konkreter Rezeption unabhängige Wirkungspotenzial von Kunstwerken als Gesamtheit der ihre Rezeption aktivierenden, steuernden und einschränkenden Elemente.“ (Böhn 2007: 832) Indem also nicht die konkret und explizit beschriebene Orientierung an dem, was die idealtypische oder empirisch angenommene Rezipient:in wirklich erkennt, vorliegt, sondern vielmehr eine Betrachtung der materiell vorhanden Potenziale, lässt sich eine größere Objektivität in die

Betrachtung bringen, zumal sich die wirkungsästhetische Betrachtungsweise im Sinne Böhns der Tatsache bewusst ist, dass die Rezeption ihrerseits auch auf historischen Variablen fußt und daher nicht vollends objektivierbar ist (vgl. ebd.).

Mit dieser Argumentation lässt sich unter anderem die Behauptung entkräften, der zufolge in der KJL vermeintlich selten unzuverlässige Erzählinstanzen auftreten. Die Prämisse, kindliche Rezipient:innen besäßen nicht die für die Identifikation einer unzuverlässigen Erzählinstanz notwendige Fähigkeit zur Selbstdistanzierung vom Text, weist Jakobi zurück. Sie betont:

Ersetzt werden soll dieser rezeptionsästhetische Zugriff auf erzählerische Unzuverlässigkeit durch einen wirkungsästhetischen. Die eingeforderte Distanz soll dementsprechend als Produkt narratologischer Strukturen und narrativer Strategien verstanden werden. (Jakobi 2023: 106)

Sie zeigt, dass es für die Beantwortung der Frage nach der Existenz unzuverlässigen Erzählens entsprechend gar nicht nötig ist, dass es von den kindlichen Rezipient:innen erkannt wird. Im Sinne Böhns soll es also nicht mehr darum gehen, was eine Rezipient:in vermeintlich bei der Rezeption empfindet oder erkennt, sondern welche materiellen Eigenschaften des Gegenstandes Lenkungen von Emotionen, Skepsis oder Hinterfragungen ermöglichen.

Verstärken lässt sich dieses Argument dadurch, dass Kinderliteratur oftmals mehrfachadressiert ist und demzufolge auch erwachsene Rezipient:innen zur Zielgruppe zählen. Beispielsweise operiert Frank Maria Reifensbergs Kinderbuch *Herr K. macht wiau!* (2021) mit intertextuellen Verweisen auf Kafkas *Die Verwandlung* (1915), Peter Sis' *Robinson* (dt. 2019) weist Anspielungen an Lewis Carrolls *Alice im Wunderland* (1865) oder Daniel Dafoes *Robinson Crusoe* (1719) auf, Thilo Refferts *Faustinchen* (2018) referenziert Goethes *Faust* (1829) und Antonia Michaelis' Kinder- und Jugendtexte operieren mit Anspielungen an Astrid Lindgrens Klassiker (vgl. dazu Burkard 2024; vgl. allgemein zum Phänomen Intertextualität Wicke 2022). Würde im Falle der Intertextualität analog zum unzuverlässigen Erzählen rein von der Ebene der rezeptionsseitigen Erkenntnis aus argumentiert, dürfte es entsprechend auch keine

große Relevanz kinder- und jugendliterarischer Intertextualität geben. Es gibt sie aber, ob sie durch alle Rezipient:innen erkannt wird oder nicht, ist unerheblich. Bay, Berner, Holder und Maier betonen, dass im Bereich von Bilderbüchern aktuell eine starke Tendenz zu Crossover-Bilderbüchern bestehe, die sich „u. a. durch Spielarten formaler Raffinesse [...] (z. B. narrative Unzuverlässigkeit, Spiel mit Perspektiven, paradoxe Erzählkonstruktionen[...]“ (Bay/Berner/Holder/Maier 2023: 193) auszeichnen. Sie stellen sich selbst die Frage, ob diese formale Komplexität womöglich dem kindlichen Rezeptionsinteresse abträglich sei, wobei sie eher von einer „Demokratisierung der Zugänge“ (ebd.) ausgehen. Da nämlich derartige Phänomene in Literatur und Medien spätestens für Erwachsene regelmäßig auftreten und somit eine Relevanz für die Ausbildung der Rezeptionskompetenz besitzen, sei es undemokratisch, Kindern die Beteiligung an derartigen Phänomenen vorzuenthalten (vgl. ebd.).

Noch eine weitere Tatsache spricht gegen die Behauptung, dass die KJL wenige unzuverlässige Erzählinstanzen kennt. So tritt in der KJL regelmäßig Fantastik in unterschiedlichen Erscheinungsformen auf. Durst postuliert, dass unzuverlässiges Erzählen in einem engen Korrelationsverhältnis zur Fantastik in der Literatur stünde, da Fantastik gerade auf der „Destabilisierung der Erzählinstanz“ (Durst 2001: 161) basiere. Fantastische Texte, so Durst, basierten in weiten Teilen darauf, dass innerhalb des Textes die Erzählinstanz als anzweifelbar gesetzt werde. Durst stützt sich dabei auf Wünsch und ihre Auseinandersetzung mit „Klassifikatoren der Realitätsinkompatibilität“ (Wünsch 1991: 36) innerhalb fantastischer Texte. Wünsch zufolge operieren fantastische Texte nämlich oftmals mit derartigen Klassifikatoren: Fantastische, übersinnliche Ereignisse werden innerhalb der Diegese dadurch markiert, dass ihre Wahrfähigkeit oder Wahrscheinlichkeit auch innerhalb der erzählten Welt angezweifelt wird. So könne beispielsweise durch Selbstbezweiflungen der Erzählinstanz, durch ausgestaltete Verwunderung der handelnden Figuren oder durch implizite Erklärungsangebote eine Markierung des entsprechenden fantastischen Ereignisses erfolgen, das folglich diegetisch nicht als selbstverständlich und unhinterfragbar wahr angenommen werde. Somit gestaltet Fantastik im Sinne Todorovs den fiktionsintern vorliegenden Schwebestand zwischen diegetischer Übernatürlichkeit und natürlichen Erklärungsangeboten (vgl. Todorov 2013: 48) aus. Henke hebt prominent hervor, dass auch und gerade in der

KJL oft derartige Unklarheiten in Bezug auf den Realitätsstatus der Ereignisse bestünden, die narratologisch durch unentscheidbares Erzählen ausgestaltet würden (vgl. Henke 2020: 177). Beispiele für die Relevanz des unzuverlässigen Erzählens in der KJL (vgl. dazu schon Kümmerling-Meibauer 2012: 74; vgl. auch Bernhardt 2020) (extrem selektiv) sind etwa E.T.A. Hoffmann – *Nußknacker und Mäusekönig* (1816), Lewis Carroll – *Alice im Wunderland* (1865), Carlo Collodi – *Pinocchio* (1865), Astrid Lindgren – *Pipi Langstrumpf* (1949), Michael Ende – *Momo* (1973), Joanne K. Rowling – *Harry Potter* (1997), Juli Zeh – *Das Land der Menschen* (2008) oder Pija Lindenbaum – *Greta haut ab* (2017).

Überhaupt wäre es in postmodernen Erzählungen geradezu absurd, das Vorhandensein von Phänomenen ausschließlich daran zu knüpfen, ob diese Phänomene durch (angenommene oder tatsächliche) Rezipient:innen erkannt werden können. Bei einem so dichten Geflecht an Selbstbezweiflungen, Anspielungen und Diskursivierungen wie etwa in Daniel Kehlmanns Romanen (etwa *Tyll* (2017), vgl. dazu auch Bernhardt 2022) wäre dann keinerlei intersubjektive Kommunikation über den Text möglich.

4 Rückgang zur Essenz statt Erweiterung der Typologie

Den Versuch, einen kleinsten gemeinsamen Nenner in Bezug auf Unzuverlässigkeit aus narratologischer Sicht zu finden, unternimmt Aumüller (2023). Hervorzuheben an Aumüllers Ausführungen ist, dass er gerade die rezeptionsbezogenen Klippen umschiffet und die mittlerweile schier unüberschaubare Menge an unterschiedlichen Definitionen und Kategorien unzuverlässigen Erzählens eindämmt. Er hält fest:

Nutzt man die narratologische Terminologie als Metatheorie, könnte man – in erster Annäherung – den Kern des Konzepts darin erblicken, dass Teile des *discours* mit Teilen der *histoire* nicht zusammenpassen. Anders gesagt, die Wiedergabe oder Einschätzung von dem, was in der erzählten Welt geschieht, stimmt nicht in allen Fällen. (Aumüller 2023: 3)

In dieser verkürzten Definition geht es darum, dass auf der Ebene des *discours* bestimmte Hinweise darauf angelegt sind, dass in der Art und Weise der Vermittlung von Informationen bestimmte Unklarheiten oder Brüche vorliegen. Der sehr verknappten Verwendung der Begriffe *histoire* und *discours* ungeachtet handelt es sich Aumüller zufolge also um ein Phänomen, bei dem die Art und Weise der Darstellung Brüche aufweist, nicht zur sonstigen diegetischen Logik passt oder sich zumindest nicht bemessen lässt, welche Aussagen über die erzählte Welt sich als haltbar oder nicht erweisen. Allerdings problematisiert Aumüller, dass diese Minimaldefinition keinesfalls zu einer konsensualen Betrachtung des Phänomens der Zuverlässigkeit oder Unzuverlässigkeit führe. Die verlockende Greifbarkeit dieser Definition bewirkt zudem, wie Aumüller selbst betont, eine Unterkomplexität. Es handelt sich lediglich um einen Ausgangspunkt zur Erarbeitung einer weiter verästelten Fassung. So betont Aumüller, ein mangelndes Passungsverhältnis von *histoire* und *discours* allein reiche noch nicht aus, um Unzuverlässigkeit zu attestieren. Vielmehr bedürfe es darüber hinaus auch einer zusammenführenden Erklärung: Wenn einmalig ein Sachverhalt³ geschildert werde, der den sonst geltenden Sachverhalten in der Diegese widerspreche, ohne dass sich ein Erklärungsangebot für diese Abweichung (z. B. Wahrnehmungsverzerrung, Traum, Vexierspiel mit der Realität) finde, dann handele es sich um eine partikuläre Unstimmigkeit und sei nicht als Unzuverlässigkeit aufzufassen (vgl. ebd.: 6). Vielmehr bedürfe es dafür eines Bezugsbereichs, in dem mehrere Widersprüchlichkeiten zusammenlaufen. Zudem sei die Festlegung des Maßstabs fraglich, denn nicht allein die Erzählrede, sondern auch Figurenaussagen, Beschreibungen oder paratextuelle Merkmale spielten mit in die Betrachtung hinein (vgl. ebd.). Aufgrund des fiktionalen Charakters literarischer Texte lässt sich nicht einfach durch Recherchen überprüfen, inwiefern eine Aussage als plausibel gelten kann. Dabei sind literarische Texte unterdeterminiert, sodass es im Zuge der Rezeption teilweise nötig ist, davon auszugehen, dass unausgesprochene Sachverhalte der Fall sind

.....

3 Aumüller beschäftigt sich ausführlich mit dem Terminus des Sachverhalts in Abgrenzung von der Tatsache, der im Kontext der Literatur schon deshalb als besonders treffend erscheint, weil ein Sachverhalt im Gegensatz zur Tatsache unabhängig von der Faktualität oder Fiktionalität bestehen kann. (Vgl. ebd.: 4 f.)

(vgl. ebd.: 9). Neben den Sachverhalten sind axiologische Aussagen, also Werte und Normen, in literarischen Texten zu betrachten (vgl. ebd.: 12 f.). Werte und Normen lassen sich durch Aussagen und Figurenverhalten ableiten, wenn etwa betrachtet wird, inwiefern bestimmte Verhaltensweisen sanktioniert werden oder als lobenswert innerhalb der erzählten Welt gelten. Auch auf dieser Ebene kann es zu Unzuverlässigkeit oder Unentscheidbarkeit kommen (vgl. ebd.).

Aumüllers präzises Modell stellt heraus, dass in fiktionalen Texten grundsätzlich Unzuverlässigkeit sowohl dann vorliegen kann, wenn Aussagen innerhalb der Diegese sich als falsch erweisen als auch dann, wenn der Status in der Schwebe ist. Der besondere Vorzug dieses Ansatzes und des entwickelten Modells liegt in der sehr konzisen Auseinandersetzung mit den einzelnen Voraussetzungen für die definitorische Feststellung von Unzuverlässigkeit und in der sehr deutlichen Festlegung, dass es sich um eine Klassifikation handelt, die gerade als Ausgangspunkt einer Interpretation dient (vgl. dazu ausführlich ebd.: Kap. 2). Entsprechend ist es auch nicht Ziel dieser Einleitung, eine Art Klassifikationsmodell unzuverlässigen Erzählens vorzugeben oder einen Merkkasten mit unterschiedlichen Arten von Unzuverlässigkeit zu erstellen. Aumüllers Ausführungen überzeugen dahingehend, dass die grundsätzliche Betrachtung des Phänomens und seiner Beschreibbarkeit die eigentliche Herausforderung war. Den Beiträgen in diesem Band ist es wiederum überlassen, darzustellen, welche Konzepte für die jeweiligen Kontexte als sinnvoll erscheinen und festzulegen, inwiefern mit konkreten Klassifikationen gearbeitet wird.

5 Didaktische Perspektiven

Die Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Unzuverlässigkeit in literarästhetischen Gegenständen ist zentral für eine gegenstandsorientierte Literatur- und Mediendidaktik. Ungeachtet der Frage, ob das Konzept des unzuverlässigen Erzählens im Deutschunterricht seinen Platz haben sollte oder nicht, ist zunächst einmal zu bemerken, dass in Bezug auf die Analyse und Interpretation literarästhetischer Gegenstände Unzuverlässigkeit als narratologische Kategorie unverzichtbar ist. Entsprechend müssen Lehrkräfte in der

Lehramtsausbildung auf die Identifikation und den kundigen Umgang mit Zuverlässigkeit und Unzuverlässigkeit vorbereitet werden, denn wie ich gezeigt habe, gibt es unzuverlässiges Erzählen in zahlreichen Texten und Medien auch der KJL. Bernhardt und Hardtke betonen:

Generell setzt ein Literaturunterricht, der seinem Gegenstand gerecht werden will, voraus, dass nicht nur die Schüler*innen interpretieren, sondern dass bereits *vorab* eine gegenstandsbezogene Textarbeit und Interpretation als Form der didaktischen Aufbereitung stattgefunden hat. (Bernhardt/Hardtke 2022: 14 f.)

In diesem Sinne setzt die Planung von Literatur- und Medienunterricht voraus, dass Lehrkräfte ihren Gegenstand strukturiert analysieren, Ambivalenzen herausarbeiten und dadurch eine Aufbereitung des Gegenstandes vornehmen (vgl. ebd.: 15 f.). Hierbei geht es noch nicht darum, was die Schüler:innen im Umgang mit diesem Gegenstand lernen, sondern um eine sachlogische Klärung der Besonderheiten des Gegenstandes. Im Rahmen dieser *vorab* erfolgenden (in der Terminologie der Unterrichtsplanung als Sachanalyse bezeichneten) Aufbereitung kann die Lehrkraft oder die Vermittlungsinstanz (z. B. Ersteller:in einer Lehrer:innenhandreichung) schon in Bezug auf Texte für den Elementar- und Primarbereich auf unzuverlässiges Erzählen stoßen. Tritt das Phänomen auf und wird es im analytischen Kontext erkannt, dann bedeutet das nicht, dass die Schüler:innen das postmoderne Konzept der *reliability* schon in der Grundschule erfassen sollen. Diese Befürchtung würde einen Kurzschluss darstellen, der darin besteht, dass Interpretationsverfahren und Interpretationsergebnisse sich direkt im Unterricht niederschlagen. Im Falle von Literatur und Medien wird aber der behandelte Gegenstand, in diesem Falle also die durch die Lehrkraft vorgenommene Interpretation, nicht eins zu eins übertragen, sondern vielmehr ein spezifisches Arrangement daraus entwickelt (vgl. ebd.: 15). Ein Beispiel soll das illustrieren: So liegt in Frank Maria Reifenbergs *Lenny unter Geistern* (2018) mimetisch unentscheidbares Erzählen mit metareflexiven Selbstbezüglichkeiten vor (vgl. dazu Bernhardt 2023: 30; vgl. vertiefend auch Beck/Bernhardt 2023: 82 f.). Die Identifikation von Unzuverlässigkeit stellt sich auf der Ebene der sachanalytischen Vorbe-

reitung als zentral dar und ist daher eine Kompetenz, die im Rahmen des Lehramtsstudiums zentral zu setzen ist (vgl. dazu Henke 2020).

In didaktischer Orientierung lässt sich folgern, dass die Art und Weise der Darstellung Irritationspotenzial schon für Schüler:innen ab der vierten Klasse birgt (vgl. Bernhardt 2023: 30; vgl. zum Irritationspotenzial durch kinderliterarische und selbstbezügliche Fantastik Vach 2020: 149). Es lässt sich festhalten, durch diese Unzuverlässigkeit und die Selbstkommentierungen können

außertextliche Denk- und Wahrnehmungsgewohnheiten schon junger Schüler*innen irritiert und dadurch entautomatisiert werden [...]. Genau dadurch lässt sich ein geschärfter, kritisch hinterfragender Blick auf Literatur, Medien und die Wirklichkeiten auf dem Weg [eines] spielerischen Rezeptionsmodus einüben (Bernhardt 2023: 31 f.).

Im konkreten Falle von *Lenny unter Geistern* würde sich das folgendermaßen darstellen: Immer wieder betont Lenny, dass er sich gerade selbst unsicher sei, ob das von ihm Erzählte sich wirklich so zugetragen hat (vgl. etwa Reifenberg 2018: 7). So beginnt der Erzähltext mit den Worten:

Ich versuche, die Geschichte zu erzählen, wie sie passiert ist. Oder nein, eher so, wie ich mich daran erinnere, wie sie passiert ist. An einigen Stellen gehen nämlich ein paar Sachen drunter und drüber, und ich weiß bis heute nicht, was ich davon halten soll. (Reifenberg 2018: 7)

Diese anfängliche Selbstbezweiflung ist schon als ein erstes Unzuverlässigkeitssignal zu identifizieren, das dazu beiträgt, dass auch für die folgenden Schilderungen das Vexierspiel mit der diegetischen Wahrhaftigkeit bedacht wird und nicht alle Ereignisse für bare Münze genommen werden. Diese Bezweiflung der Wahrhaftigkeit und damit auch der Schwebezustand in Bezug auf die Frage, ob sich die geschilderten Ereignisse innerhalb der erzählten Welt so zugetragen haben, zieht sich durch den gesamten Kinderroman: Am Ende erzählt Lenny von dem Vorhaben, gemeinsam mit einem Freund ein spannendes Drehbuch über die unglaubliche Geschichte zu verfassen. Die beiden beschließen, die eine oder andere Stelle auf Basis ihrer Fantasie zu verändern (vgl. ebd.: 187).

Diese Wendung des Geschehens zieht Lennys Erlebnisse rückwirkend vollends in Zweifel. Aus didaktischer Sicht bietet das Möglichkeiten, Schüler:innen im Ausgang der Primarstufe (Klasse 4) für die Art und Weise des Erzählens zu sensibilisieren.

Der in den bisherigen Ausführungen anklingende Zusammenhang von narratologischer Theorie, didaktischer Adaption und schulpraktischer Umsetzung lässt sich im Falle von *Lenny unter Geistern* besonders klar dadurch plausibilisieren, dass eine Praxisadaption existiert, die sich auf die Trias Sache – Didaktik – Methodik stützt. So hat Holm-Klimmek (2023) eine Unterrichtseinheit entwickelt, bei der sie Überlegungen zur Unzuverlässigkeit in den Unterricht einer fünften oder sechsten Klasse implementiert. Unter Bezugnahme auf die Beobachtung, dass durch die Störungen des automatisiert ablaufenden Erzählens eine Aufmerksamkeit auf die Ebene des *discours*, die Art und Weise der Darstellung, gelenkt werde (vgl. Beck/Bernhardt 2023: 75–77), sei Irritationspotenzial gegeben (vgl. Bernhardt 2023: 31), was im Rahmen eines Unterrichtsarrangements die Möglichkeit zur Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Vermittlungsebene des literarischen Textes schaffe (vgl. Holm-Klimmek 2023: 15). Sie führt aus, es sei gerade durch die erzählerischen Selbstbezweifelungen möglich, bei Schüler:innen „am Anfang [...] der Sekundarstufe I ein gedankliches Stolpern anzuregen und damit ein Bewusstsein um die Relevanz der Frage ‚Wer erzählt?‘ grundzulegen“ (ebd.). Die Schüler:innen sollen die Passagen, in denen der Erzähler über sich selbst spricht oder als merkwürdig erscheint (vgl. ebd.: 17), markieren. Mit diesem Unterrichtssetting wird eine vorbegriffliche Aufmerksamkeit dafür herbeigeführt, dass innerhalb eines literarischen Textes möglicherweise auch Aussagen einer Erzählinstanz hinterfragt werden müssen. Besonders wichtig ist, dass in Holm-Klimmek's Unterrichtsversuch die Hinterfragung der Zuverlässigkeit nicht als Ergebnis präsentiert wird, sondern als ein klassifikatorischer Zwischenschritt für die weitergehende Interpretation des Textes. Damit wird klar, dass die Beobachtung der Erzählinstanz keinen Selbstzweck darstellt, sondern für die fundierte Auseinandersetzung mit dem literarischen Gegenstand unabdingbar ist (vgl. ebd.).

In Bezug auf die Rezeption hält Henke fest, dass insbesondere die Einsicht in die Trennung von Erzählinstanz und Autor:innenperson bewusst sein müsse, damit die Rezipient:in bestimmte Widersprüchlichkeiten nicht schlicht und

ergreifend darauf zurückführe, dass die Autor:in an dieser Stelle einen Fehler gemacht habe (vgl. Henke 2021: 5). Insofern hat Henke auf die Notwendigkeit der Konzeptualisierung hingewiesen und gezeigt, dass es zu einem Zusammenführen diegetischer Widersprüchlichkeiten in einem Erklärungsmodell kommen muss. Holm-Klimmek greift insbesondere die Trennung von Autor:in und Erzählinstanz auf, indem sie im Voraus für diese Unterscheidung sensibilisiert (vgl. Holm-Klimmek 2023: 14). Henke betont zudem, dass mimetisch unentscheidbares Erzählen auf die typische Polyvalenzkonstruktion von Literatur aufmerksam mache (vgl. Henke 2021: 13 f.). So lässt sich durch die Destabilisierung von Erzählinstanzen die Einsicht fördern, dass Literatur eben nicht mit einem Eindeutigkeitsanspruch auftritt. Folglich können Schüler:innen im Sinne Spinners für die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses sensibilisiert werden (vgl. Spinner 2006: 12). Henke führt weiter aus:

Darüber hinaus eignet insbesondere mimetisch unentscheidbar erzählten Texten häufig ein metakognitives bzw. metafiktionales Funktionspotenzial, da sie Reflexionen über die Mechanismen fremder oder eigener (fiktionaler) Wirklichkeitskonstruktionen anstoßen können. (Henke 2021: 6; vgl. auch Vogt 2018: 292)

Dadurch nämlich, dass in derartigen Texten (so auch in *Lenny unter Geistern*) unterschiedliche Deutungsoptionen gleichberechtigt nebeneinander stehen können, lässt sich auch im Rahmen des Literaturunterrichts eine Ambiguitätstoleranz fördern. Für die Unterrichtsvorbereitung ist es elementar, dass die Lehrkraft auch die Vielfalt möglicher Deutungsansätze erkennt, um im Rahmen des Unterrichts eine fachliche Sicherheit in Bezug auf mögliche Deutungen zu besitzen und souverän moderieren zu können. Darüber hinaus erscheint es als zentral, dass schon bei der Auswahl von Gegenständen insbesondere solche Texte und Medien gewählt werden, die Interpretationsfreiräume lassen und damit im Sinne Henkes die Heranführung an Fiktionskonzepte und das *Wie* des Erzählens ermöglichen.

Nicht zuletzt ist gerade in transgenerischer Perspektive zu bedenken, dass nicht nur Erzählinstanzen, sondern auch Figuren in Erzählungen, aber auch in Dramen unzuverlässig sein können (vgl. Jakobi 2023: 108–112). Eine Figur

kann Aussagen über sich selbst tätigen, die nicht der diegetischen Realität entsprechen. Das wird in Prosa deutlich, wenn entweder die Erzählrede oder andere Figuren oder das Verhalten der Figur die Behauptung widerlegen. Im Zusammenspiel aus Figuren- und Erzählrede kann allerdings auch eine Konstellation entstehen, in deren Rahmen keinerlei Möglichkeiten zur mimetischen Verifikation oder Falsifikation der figuralen Aussage bestehen. Das lässt sich plastisch an Monika Helfers Kurzgeschichte *Mein Papa ist Busfahrer* (2012) herausarbeiten. Die Geschichte beginnt in medias res mit den Worten: „Sie haben einen Landbus widerrechtlich in Betrieb genommen, entspricht das den Tatsachen?“ (Helfer 2012: 42) Die Entgegnung des angesprochenen Busfahrers lautet: „Haben sie ein wenig Zeit?“ (ebd.) und, nachdem der Vorgesetzte⁴ es bejaht, beginnt ein längerer figuraler Monolog, typographisch durch Anführungszeichen als wörtliche Rede gekennzeichnet. In dem Monolog heißt es, die Ehefrau habe den Busfahrer verlassen, der gemeinsame Sohn sei traurig gewesen und die Spritztour mit einem Bus habe als Aufmunterung dienen sollen. Der Busfahrer operiert mit Authentizitätssignalen und betont immer wieder, das Erzählte entspräche der Wahrheit. Eine kommentierende Erzählinstanz, die diese Aussagen bestätigt oder widerlegt, fehlt allerdings gänzlich. Es liegt ein dramatischer Modus des Erzählens vor. Eine der lediglich zwei Stellen, an denen die Erzählinstanz auftritt, ist hierbei besonders hervorzuheben. Die monologisierende Figur betont gerade die Wahrhaftigkeit des Geschilderten und die Erzählrede gibt den Hinweis, dass ein Foto gezeigt werde. Diese Stelle ist genau in den Blick zu nehmen:

Der Busfahrer zieht ein Foto aus seiner Geldtasche und zeigt es dem Vorgesetzten. Ein heller Bub lehnt an einem Landbus.
„Das ist mein Fritz.“ (Ebd.: 43)

Der Erzählkommentar bestätigt nicht, dass der Busfahrer wirklich das Foto seines Sohnes zeigt. Vielmehr ist die Rede von einem hellen Buben, der an einem (nicht einmal dezidiert am fraglichen) Landbus lehnt. Insofern ist mi-

.....

4 Dass es sich tatsächlich um einen Busfahrer und seinen Vorgesetzten handelt, wird erst im Verlauf der Erzählung durch einen Erzählkommentar bestätigt oder zumindest plausibilisiert.

metisch unentscheidbar, ob die Geschichte des Busfahrers diegetisch gesehen als wahr angenommen werden kann oder nicht. Es gibt keine Signale, die die Aussagen des Busfahrers bestätigen, ebenso wie es keine klare Widerlegung der Wahrhaftigkeit gibt.

Diese mimetische Unentscheidbarkeit im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung zu erkennen, ist ausgesprochen zentral. Wird nämlich nicht erkannt, dass die figuralen Aussagen des Busfahrers allesamt nicht sicher als glaubwürdig zu bezeichnen sind, kann es im Unterrichtsarrangement zu Aufgaben kommen, die nicht zum Gegenstand passen. Eine freilich nicht repräsentative Beobachtung aus Einführungsvorlesungen und seminaristischen Kontexten in der Literaturdidaktik an unterschiedlichen Universitäten und Hochschulen unterstützt diese Vermutung: Studierende, die ohne Vorbereitung in Bezug auf unzuverlässiges Erzählen eine Unterrichtseinheit zu Monika Helfers Kurzgeschichte erarbeiten sollten, haben bisweilen Aufgabenformate entwickelt, in deren Rahmen die Gefühlswelt des Busfahrers oder des Sohnes nachvollzogen werden sollte. Dabei wurde nicht beachtet, dass der Busfahrer lediglich figural spricht, wobei sprachliche Aussagen immer äußerlich bleiben. Wenn in der Textlogik keine Hinweise auf die Wahrhaftigkeit des Gesprochenen bestehen, bleibt eine Aufgabe zur Empfindung des Busfahrers vollkommen beliebig. Noch beliebiger ist die Frage nach dem Sohn, dessen Existenz innerhalb der Diegese ja nicht einmal sicher ist.

Studierende hingegen, die mit dem Konzept des mimetisch unentscheidbaren Erzählens vertraut waren, legten in der Ausarbeitung unterrichtlicher Arrangements eher den Schwerpunkt auf Fragen nach der Glaubwürdigkeit und der Art der Darstellung, konzipierten Aufgaben, in deren Rahmen die Schüler:innen gezielt nach Veri- oder Falsifikationen der Aussagen des Busfahrers suchen sollten. Ein derartiger durch die Lehramtsanwärter:innen konzipierter Vermittlungsansatz kann also bei den Schüler:innen ein Bewusstsein dafür herbeiführen, dass innerhalb der Diegese immer geschaut werden muss, wer spricht und wie verlässlich das Gesprochene zu sein scheint.

Die am Beispiel des unzuverlässigen Erzählens erworbenen Einsichten lassen sich in einem übertragenen Sinne, wie Henke darstellt, ausweiten auf eine allgemeine Sensibilisierung für die Notwendigkeit, grundsätzlich zu bedenken, wer spricht und wie glaubwürdig das Gesprochene ist (vgl. Henke 2021: 3).

Auch wenn sie selbst betont, dass ein konzeptueller Unterschied zwischen Faktualität und Fiktionalität bestünde, lässt sich Literatur in diesem Sinne als Möglichkeit auffassen, Wege zu eröffnen, dass Informationen nicht automatisiert aufgenommen, sondern achtsam in Bezug auf deren Vermittlung betrachtet werden. Brune bekräftigt, dass nicht automatisch eine Irritationsensibilität gegeben ist, sondern im Rahmen des Literaturunterrichts gerade eine Schärfung der ästhetischen Wahrnehmung erfolgen müsse, um dadurch automatisierte Verstehensprozesse aufzustören (vgl. Brune 2020: 45). Insofern lässt sich der Umgang mit unzuverlässigen Erzählungen zugleich als eine Heranführung an die Diskursivität von Wahrheit und einen kritischen Rezeptionsmodus ansehen.⁵ Diese Einsichten lassen sich mit dem Voranschreiten der Schulbiografie auch immer komplexer und konkreter narratologisch fassen, sodass spätestens in der gymnasialen Oberstufe auch eine konzeptuelle Auseinandersetzung mit dem Phänomen erfolgen sollte. So lässt sich herausarbeiten, dass durch die Auseinandersetzung etwa mit Kehlmanns unzuverlässig erzählten historischen Romanen eine Reflexion der postmodernen Einsicht in die Diskursivität von Geschichte angeregt und ein Bewusstsein für die Fallibilität von Wirklichkeit herbeigeführt werden kann (vgl. dazu Bernhardt 2022). Holder und Strauch perspektivieren, dass der Literaturunterricht auf diese Weise geradezu eine übergeordnete Stellung in der Schule einnehmen könne. Während nämlich andere Fächer und auch andere Bereiche des Deutschunterrichts, etwa der Sprachunterricht, eine objektivierete Aufbereitung von Gegenständen vornähmen, könne der Literaturunterricht gerade Objektivierung und Perspektivierung reflektieren (vgl. Holder/Strauch 2022: 187). Damit kann der Literaturunterricht, thematisiert er Unzuverlässigkeit, Ambivalenzen und Unentscheidbarkeit, einen elementaren Beitrag zu anthropologischen Grundfragen und zu einem kommunikativen Miteinander in einer demokratischen Gesellschaft leisten. Insofern leistet die Auseinandersetzung mit unzuverlässigem Erzählen einen Beitrag zu ästhetischen Erfahrungen und trägt losgelöst von unmittelbaren

.....

5 Wie Holder und Strauch (2022: 182) herausarbeiten, zielen viele Unterrichtsvorschläge aus *Praxis Deutsch* auf diese Erfahrung der Uneindeutigkeit der Welt ab, wobei sie dieses Phänomen in der Postmoderne verorten. Allerdings handelt es sich laut Holder und Strauch bei dieser Einsicht eigentlich um eine anthropologische Konstante.

gesellschaftlichen Effekten oder messbarer Kompetenzförderung zu einem veränderten, intensiven Wahrnehmungsmodus von Individuen bei.

6 Zu den Beiträgen in diesem Band

Der vorliegende Band hat sich nach der Veröffentlichung des Calls for Papers zu einem wirklichen Großprojekt entwickelt, was zeigt, wie zentral eine didaktisch orientierte Auseinandersetzung mit der Zuverlässigkeit und Unzuverlässigkeit von Erzählungen in transgenerischer und transmedialer Perspektive ist.

A Unzuverlässiges Erzählen in Bild-Text-Medien

Die erste Sektion widmet sich Bild-Text-Medien, wobei hier gerade das Zusammenspiel der Zeichensysteme systematisch in Bezug auf Besonderheiten, Markierungen, Widersprüchlichkeiten und potenzielle Unentscheidbarkeiten durchleuchtet wird. **Eva Pertz** nimmt in ihrem Beitrag eine systematische Darstellung verschiedener Arten von Unzuverlässigkeit in Bilderbüchern vor und entwickelt eine Übersicht über das Zusammenspiel von Erzählrede, Figurenrede und piktoraler Ebene, wobei sie dieses intermodale Zusammenspiel didaktisch im Sinne eines Durchbrechens von Kognitionsroutinen perspektiviert. **Astrid Henning-Mohr** und **Nadine Naugk** beschäftigen sich mit dem unzuverlässigen Erzählen in Uwe-Michael Gutzschhahns und Sabine Kranz' Bilderbuch *In meinem Rucksack wohnt ein Tiger* (2022) und geben anhand einer empirischen Betrachtung von Gesprächen mit Kindern Hinweise auf deren Rezeption der unzuverlässig erzählten Geschichte über einen (imaginären) Freund des Protagonisten. **Dilara Demirdögen** und **Antje Arnold** gehen von der doppelten Narration im Bilderbuch aus. Sie geben am Beispiel zweier postmoderner Bilderbücher Einblicke in die Bilderbuchdidaktik und stellen Überlegungen dazu an, wie polyvalente Schrifttext-Bild-Beziehungen zur Förderung der multimodalen Rezeptionskompetenz beitragen. Einen bebilderten Kinderroman nimmt **Monika Hernik** in den Blick und arbeitet heraus, wie in Lawrence Davids und Delphine Durands *Hilfe! Gregor ist plötzlich ein Käfer* (2019) mimetische Unentscheidbarkeiten und perspektivische Unzu-

verlässigkeiten erzeugt werden und inwiefern diese Phänomene bereits für Leseanfänger:innen inspirierend wirken können. **Carolin Führer** und **Lukas Wilde** weiten den Blick aus auf den Comic und dessen Möglichkeiten, über die Narration im herkömmlichen Sinne hinaus Unzuverlässigkeit auszugestalten. Sie stellen auf Basis einer empirischen Erhebung dar, welche besonderen Herausforderungen sich bei der Rezeption unzuverlässig erzählender Bilder in Sascha Hommers Comic *Insekt* (2008) aus der kindlichen Verstehensperspektive ergeben.

B Unzuverlässiges Erzählen in narrativen Texten

Einem konzisen und literaturdidaktisch fokussierten Blick auf Unzuverlässigkeit in narrativen Texten widmet sich die zweite Sektion. **Achim Barschs** und **Christoph Müllers** Beitrag erweitert die narratologische Perspektive auf Unzuverlässigkeit um eine pragmalinguistische Sichtweise. Unter Rückgriff auf das Kooperationsprinzip von Grice nehmen sie eine gezielte Sichtung der in der Einleitung zu diesem Beitrag angeregten Systematisierung von Unzuverlässigkeitssignalen vor und gelangen dadurch zu einer Erweiterung der bisherigen Sicht auf die Beschaffenheit von Merkmalen der Unzuverlässigkeit, die sie am Beispiel von Franz Fühmanns *Das Judenauto* (1962) in Hinblick auf eine Störfalldidaktik konturieren. Christian Krachts *Faserland* (1995) widmet sich **Jens Liebichs** Artikel und plädiert dafür, den Ich-Erzähler als unsichere und dadurch nicht verlässliche Instanz zu konzeptualisieren, um darauf aufbauend eine kritische Reflexions- und Rezeptionskompetenz zu fördern. Eine neue Art der Unzuverlässigkeit, die (un-)faire Unzuverlässigkeit, leitet **Ines Heiser** her und stellt am Beispiel von Holly Jacksons *A Good Girl's Guide to Murder* (2019) dar, wie Unzuverlässigkeit auch populäre Buchserien strukturiert. Im didaktischen Teil entwickelt sie Überlegungen zum Einfluss der Unzuverlässigkeit auf die Rezeption und die Genreerwartungen. **Merit Meyer** weitet den Fokus auf das unzuverlässige Erzählen am Beispiel des historischen Erzählens aus und beschäftigt sich mit Marcel Beyers *Flughunde* (1995). Dabei gibt sie Einblicke in eine von ihr entwickelte und durchgeführte Unterrichtsstunde zur Sensibilisierung der Schüler:innen für die spezifische Narratologie des Romans.

C Unzuverlässiges Erzählen in Populärmedien

In der dritten Sektion werden polymodale Medien perspektiviert. Dabei wird herausgearbeitet, wie Hörspiele, Filme und (serielle) Medienverbünde mit unterschiedlichen Arten von Unzuverlässigkeit operieren. Dabei werden jeweils medienspezifische und transmediale didaktische Perspektiven entwickelt. **Sebastian Bernhardt** entwickelt ein Modell, das verschiedene Arten von Unzuverlässigkeit im multimodalen Zusammenspiel von Hörspielen systematisch analysierbar macht. Das Modell bietet einen Werkzeugkasten für die Analyse und entwirft jeweils didaktische Anschlussüberlegungen von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II. **Swen Schulte Eickholt** widmet sich dem Kinderfilm und leitet exemplarisch her, wie hier unterschiedliche Arten der subjektiven Darstellungsweise und der Unentscheidbarkeit des Wahrheitsgehalts ausgestaltet werden. Darauf aufbauend stellt er Überlegungen zu einer konzisen und auf die Filmnarratologie abzielenden Filmdidaktik an. Die umstrittene Serie *Tote Mädchen lügen nicht* (Romanvorlage 2007; Netflix-Serie 2017–2020) nimmt **Kjara von Staden** in einen inter- und transmedialen Blick aus Buchvorlage und filmischer Serie und leitet her, wie die Unzuverlässigkeit zu einem nicht-immersiven und problemorientierten Rezipieren beitragen kann. **Andy Sudermanns** Artikel nimmt mit *One of us is lying* (dt. 2019) ebenfalls einen Verbund aus Romanvorlage und Adaption in den Blick und beleuchtet sachanalytisch und didaktisch das Vexierspiel von diegetischer Wahrheitsinszenierung, deren Bezweiflung und der finalen Unentscheidbarkeit.

D Unzuverlässiges Erzählen über Mediengrenzen hinweg

Die vierte Sektion des Bandes erweitert die bisherigen Sichtweisen um die aktive Involvierung der Rezipient:innen. So geht es um Fragen der Auswirkungen von künstlicher Intelligenz auf die Betrachtung narrativer Unzuverlässigkeit, um narrative und interaktive Medien sowie um ganzheitlich-leibliche ästhetische Erfahrungen mit Unzuverlässigkeit. **Marco Magirius** und **Hans Lösener** unterziehen Franz Kafkas *Ein altes Blatt* (1920) einer Reanalyse unter Einbezug von künstlicher Intelligenz. Sie zeigen darauf aufbauend,

wie man KI verwenden kann, um Schüler:innen zu einem perspektivischen Misstrauen in Kafkas Erzähler zu befähigen. **Wolfgang Bay** betrachtet das Computerspiel *A Juggler's tale* (2021) auf dessen Inszenierung von Unzuverlässigkeit und entwickelt konzise Analyse- und Didaktisierungsmöglichkeiten des interaktiven Mediums. **Raphael Krauses** Beitrag bezieht am Beispiel von *Little Misfortune* (2019) zudem Metaisierungstendenzen und Darstellungsweisen des Unzuverlässigen im Zusammenspiel aus interaktiven Elementen und Zwischensequenzen in seine Analysen mit didaktischer Orientierung ein. Das Symmedium *Ausstellung* fokussiert **Sebastian Bernhardt** am Beispiel von Ausstellungen über Illusionen und Sinnestäuschungen ebenso wie Ausstellungen über Literatur und arbeitet heraus, dass derartige Ausstellungen an den ästhetischen Erfahrungs- und Rezeptionsmodus heranführen. **Johanna Tönsings** Beitrag über den Fall Johann/Jack Unterweger bietet eine Auseinandersetzung mit einem autobiographisch erzählten Roman, der durch professionelle Rezipient:innen als Zeugnis der Läuterung seines Autors, eines Mörders, betrachtet wurde. Der Beitrag problematisiert den interpretatorischen Spielraum, der sich aus der Übertragung des Attributs Reue vom Erzähler auf den Autor ergibt; auch und insbesondere vor dem Hintergrund, dass die durch eine Petition gestartete Freilassung des Autors viele weitere Frauen das Leben kostete.

Ich danke allen Beiträger:innen für die anregenden Aufsätze, die Offenheit für gemeinsamen Austausch und Diskussionen und die angenehme Zusammenarbeit. Ein ganz besonderer Dank geht an **Dr.in Ina Henke** für ihre kritische Beratung und ihre Unterstützung bei diesem Projekt. Aufgrund ihrer großen Expertise im Bereich des unzuverlässigen Erzählens war sie meine erste Ansprechpartnerin, um über das Vorhaben, die Ausrichtung und auch die Überlegungen zum unzuverlässigen Erzählen zu sprechen, zu diskutieren und zu sinnieren. Aus dem Austausch entstanden für das Projekt wegweisende Impulse und wichtige Nachfragen, wodurch der Band an Stringenz, Schärfe und Klarheit gewinnen konnte. **Dr. Swen Schulte Eickholt** danke ich für die anregenden und engagierten Diskussionen, die er im Zusammenhang mit dem Band mit mir geführt hat. Unsere kontroversen Sichtweisen auf einige Dinge führten zu produktiven Diskussionen und erweiterten meinen Blick auf strittige Fragen immens.

Herrn Renner vom Verlag Frank & Timme danke ich für den unermüdlichen Einsatz und seinen beeindruckend sorgfältigen Satz, der weit über die vereinbarten Leistungen hinausgeht. Dass der ansprechende und in jeder Hinsicht lesefreundliche Satz einer solch umfangreichen Publikation erneut in wenigen Tagen fertiggestellt war, ist alles andere als selbstverständlich. Ohne die finanzielle Unterstützung der **Universität Münster** wäre das Projekt in der vorliegenden Form nicht möglich gewesen. Die umfangliche Finanzierung des Druckkostenzuschusses ebenso wie der open access Gebühren waren eine große Hilfe, für die ich der Universität Münster ausgesprochen dankbar bin. Es ist schön, dass der didaktischen Forschung vor Ort ein so großer Stellenwert beigemessen wird. **Ann-Kathrin Kopenhöfer** hat mit ihrem unermüdlichen Einsatz, dem scharfen Auge und der akribischen Durchsicht maßgeblich dazu beigetragen, dass dieser Band gut lesbar und einheitlich eingerichtet wurde. Danke für die Flexibilität und die Bereitschaft, immer wieder in die kritische Sichtung zu gehen und dabei zupackend und fundiert zu hinterfragen und konstruktiv zu kritisieren.

Mein besonderer Dank geht auch an **Frau Matthes** und **Frau Timme**, die mich vor ziemlich genau zwei Jahren darauf angesprochen haben, dass wir gemeinsam eine Reihe starten könnten. Das Vertrauen, das Sie in mich gesetzt haben, hat mich damals sehr geehrt und motiviert und ich hoffe auf viele weitere Jahre der hervorragenden Zusammenarbeit. Beim mittlerweile neunten Band dieser Reihe ist es Zeit, danke zu sagen. Die Reihe hat sich in den letzten beiden Jahren schnell zu einem Publikationsort für eine fundierte, eingreifende Literatur- und Mediendidaktik entwickelt, die fachlich fundierte Betrachtungen vornimmt und grundsätzlich didaktische oder schulpraktische Perspektivierungen in den Blick nimmt. Ich freue mich sehr über alle, die bisher in der Reihe veröffentlicht haben oder gerade in den Startlöchern für ihre Publikation stehen.

Literaturverzeichnis

Primärtexte

- CAROLL, LEWIS ([1865] 2011): *Alice im Wunderland*. Übersetzt von Angelika Beck. Köln: Anaconda.
- COLLODI, CARLO ([1865] 2011): *Pinocchio*. Köln: Anaconda.
- DEFOE, DANIEL ([1719] 2010): *Robinson Crusoe*. Übersetzung Franz Riederer, Essay von Hans-Rüdiger Schwab mit einer Zeittafel. Mit den Illustrationen der Amsterdamer Ausgabe von 1726/1727, Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- ENDE, MICHAEL ([1973] 2014): *Momo*. 18. Edition. Stuttgart: Thienemann.
- GOETHE, JOHANN WOLFGANG VON (1829/2020): *Faust. Der Tragödie Erster und Zweiter Teil*. Ditzingen: Reclam.
- HELPER, MONIKA (2012): Mein Papa ist Busfahrer. In: dies.: *Die Bar im Freien. Aus der Unwahrscheinlichkeit der Welt*, S. 42–44.
- HOFFMANN, E.T.A. ([1816] 2022): *Nussknacker und Mäusekönig*. Ditzingen: Reclam.
- KAFKA, FRANZ ([1915] 2005): *Die Verwandlung*. Köln: Anaconda.
- KEHLMANN, DANIEL (2017): *Tyll*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- LINDGREN, ASTRID ([1949] 1987): *Pipi Langstrumpf*. Gesamtausgabe. Hamburg: Friedrich Oetinger.
- LINDENBAUM, PIJA (2017): *Greta haut ab*. Hamburg: Oetinger.
- REFFERT, THILO (2018): *Faustinchen. Hörspiel für Kinder frei nach Goethes „Faust“*. München: Der Hörverlag.
- REIFENBERG, FRANK MARIA (2021): *Herr K. macht Wiau!* Grevenbroich: Südpol.
- REIFENBERG, FRANK MARIA (2018): *Lenny unter Geistern*. München: dtv.
- ROWLING, JOANNE K. ([seit 1997] 2023): *Harry Potter*. Übersetzt von Klaus Fritz. Gesamtausgabe. Hamburg: Carlsen.
- SÍS, PETER (dt. 2019): *Robinson*. Hildesheim: Gerstenberg.
- STEINHÖFEL, ANDREAS (2008): *Rico, Oskar und die Tieferschatten*. Hamburg: Carlsen.
- ZEH, JULI (2008): *Das Land der Menschen*. Frankfurt/Main: Schöffling.

Sekundärtexte

- ALLRATH, GABY (1998): „But why will you say that I am mad?“ Textuelle Signale für die Ermittlung von unreliable narration. In: Nünning, Ansgar (Hg.): *Unreliable Narration. Studien zur Theorie und Praxis unglaubwürdigen Erzählens in der englischsprachigen Erzählliteratur*. Trier: WVT, S. 57–79.
- AUMÜLLER, MATTHIAS (2023): *Unzuverlässiges Erzählen. Studien zur deutschsprachigen Nachkriegsliteratur*. Berlin/Heidelberg: Metzler.
- BAY, WOLFGANG/BERNER, HANNAH/HOLDER, FRIEDEMANN/MAIER, MARIBEL (2023): Materialität als Teil der Narration. Eine empirische Erkundung zur Rezeption der Metalepse in Isabel Minhós Martins Bilderbuch *Hier kommt keiner durch!* (2016). In: Bernhardt, Sebastian/Dichtl, Eva-Maria (Hg.): *Frühkindliches Spiel und literarische Rezeption. Perspektiven der Kindheitspädagogik und der Literaturdidaktik* (Bd. 3 der Reihe Literatur – Medien – Didaktik. Hg. von Sebastian Bernhardt). Berlin: Frank & Timme, S. 193–215.
- BECK, NATALIE/BERNHARDT, SEBASTIAN (2023): Wahrheit in Reifensbergs metafiktionalen Kinderromanen – Die Unzuverlässigkeit des Erzählens und ihre Potenziale für das literarische Lernen ab der Primarstufe. In: Bernhardt, Sebastian (Hg.): *Frank Maria Reifensbergs Werke im literaturdidaktischen Fokus* (Bd. 2 der Reihe Literatur – Medien – Didaktik. Hg. von Sebastian Bernhardt). Berlin: Frank & Timme, S. 69–90.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2020): Fremdverstehen in und durch Juli Zehs Kinderbuch „Das Land der Menschen“ (2008). In: Standke, Jan (Hg.): *Das Werk Juli Zehs in literaturdidaktischer Perspektive* (Bd. 5 der Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Hg. von Jan Standke und Dieter Wrobel). Trier: WVT, S. 63–76.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2022): Kehlmanns historische Romane im Deutschunterricht. In: ders./Standke, Jan (Hg.): *Historische Romane der Gegenwart im Deutschunterricht*. Bielefeld: transcript, S. 217–238.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2023): Spielerische Rezeption von Kinderliteratur. Wie Spiel und literarisches Lernen einander (nicht nur) im Elementar- und Primarbereich bereichern können. In: Bernhardt, Sebastian/Dichtl, Eva-Maria (Hg.): *Frühkindliches Spiel und literarische Rezeption. Perspektiven der Kindheitspädagogik und der Literaturdidaktik* (Bd. 3 der Reihe Literatur – Medien – Didaktik. Hg. von Sebastian Bernhardt). Berlin: Frank & Timme, S. 19–38.

- BERNHARDT, SEBASTIAN/HARDTKE, THOMAS (2022): Einleitung. Interpretation. Literaturdidaktische Perspektiven. In: dies: (Hg.): *Interpretation. Didaktische Perspektiven* (Bd. 1 der Reihe Literatur – Medien – Didaktik. Hg. von Sebastian Bernhardt). Berlin: Frank & Timme, S. 7–24.
- BODE, CHRISTOPH (2011): *Der Roman. Eine Einführung*. Tübingen/Basel: Francke, 2. erw. Aufl.
- BÖHN, ANDREAS (2007): Wirkungsästhetik. In: Burdorf, Dieter/Fasbender, Christoph/Moenninghoff, Burkhard (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur*. Stuttgart: Metzler, 3. Aufl., S. 832.
- BOOTH, WAYNE C. (1961): *The Rhetoric of Fiction*. Chicago u. a.: University of Chicago Press.
- BRUNE, CARLO (2020): *Literarästhetische Literalität. Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal*. Bielefeld: transcript.
- BURKARD, MIRJAM (2024): Antonia Michaelis' intertextuelles Spiel. Astrid Lindgrens Märchen *Klingt meine Linde* (1959, dt. 1960) in *Die Worte der weißen Königin* (2011). In: Bernhardt, Sebastian/Kumschlies, Kirsten (Hg.): *Antonia Michaelis' Werke in literaturdidaktischer Perspektive* (Bd. 5 der Reihe Literatur – Medien – Didaktik. Hg. von Sebastian Bernhardt). Berlin: Frank & Timme, S. 181–200.
- BUSCH, DAGMAR (1998): Unreliable narration aus narratologischer Sicht: Bausteine für ein erzähltheoretisches Analyseraster. In: Nünning, Ansgar (Hg.): *Unreliable narration. Studien zur Theorie und Praxis unzuverlässigen Erzählens in der englischsprachigen Erzählliteratur*. Trier: WVT, S. 41–56.
- CERTEAU, MICHEL DE (1988): *Kunst des Handelns*. Berlin: Merve.
- DURST, UWE (2001): *Theorie der phantastischen Literatur*. Tübingen/Basel: Francke.
- FOROUTAN, NAIKA (2019): *Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. Bielefeld: transcript.
- GANSEL, CARSTEL (2016): *Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- GENETTE, GÉRARD ([1994] 2010): *Die Erzählung*. Übersetzt von Andreas Knop. Paderborn: UTB.
- HANSEN, PER KROGH (2007): Reconsidering the unreliable narrator. In: *Semiotica* 165, 1/4, S. 227–246.
- HEISER, INES (2023): Wenn man auf den wichtigsten Teil erst sehr spät kommt. In: Bernhardt, Sebastian (Hg.): *Frank Maria Reifenbergs Werke im literaturdidaktischen*

- Fokus* (Bd. 2 der Reihe Literatur – Medien – Didaktik. Hg. von Sebastian Bernhardt). Berlin: Frank & Timme, S. 111–129.
- HENKE, INA (2020): ‚Außerdem kann ich mich nicht immer gut konzentrieren, wenn ich etwas erzähle.‘ Zur Integration des Konzepts des unzuverlässigen Erzählens in den schulischen Literaturunterricht am Beispiel von Andreas Steinhöfels Rico, Oskar und die Tieferschatten und Der mechanische Prinz. In: Grünewald, Andreas/Hethey, Meike/Struve, Karen (Hg.): *KONTROVERS: Literaturdidaktik meets Literaturwissenschaft*. Trier: WVT, S. 177–192.
- HENKE, INA (2021): Unzuverlässig erzählte Welten verstehen. Kognitive Operationen von Schüler*innen beim Umgang mit narrativer Unzuverlässigkeit. In: *MiDU* II/2021.
- HENKE, INA (2023): ‚Man sagt den polnischen Frauen nach, daß ein eignes launisches Wesen sie auszeichne‘ – Geschlechter- und Fremdheitsbilder in den Texten E.T.A. Hoffmanns und ihre Impulse für eine kulturwissenschaftlich orientierte Literaturdidaktik. In: Esau, Miriam; Hofmann, Michael und Thielking, Sigrid (unter Mitarbeit von Gabriel, Katharina) (Hg.): *Neue Perspektiven einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik*. Würzburg: Königshausen&Neumann, S. 273–286.
- HERRMANN, LEONHARD (2021): Wann ist Erzählen eigentlich zuverlässig? Mimetisch unzuverlässiges Erzählen als graduelles Phänomen und seine Funktion in Romanen der Gegenwart. In: *ZfG*, XXXI, S. 19–35.
- HOFMANN, MICHAEL (2023): Unzuverlässiges Erzählen als Herausforderung der Literaturdidaktik. Konzeptionelle Überlegungen mit Bezug auf Heinrich von Kleists Verlobung in St. Domingo. In: Bernhardt, Sebastian/Henke, Ina (Hg.): *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht. Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses*. Stuttgart: Metzler, S. 87–100.
- HOLDER, FRIEDEMANN/STRAUCH, BASTIAN (2022): Literatur als diskrete Anthropologie. Eine Rekonstruktion des literaturdidaktischen Literaturkonzepts aus literaturdidaktisch fundierten Unterrichtsvorschlägen. In: Bernhardt, Sebastian/Hardtke, Thomas (Hg.): *Interpretation. Didaktische Perspektiven* (Bd. 1 der Reihe Literatur – Medien – Didaktik. Hg. von Sebastian Bernhardt). Berlin: Frank & Timme, S. 163–190.
- HOLM-KLIMMEK, ANJA (2023): Wer erzählt hier eigentlich? Unzuverlässiges Erzählen am Beispiel von Lenny unter Geistern. In: *Praxis Deutschunterricht*, 6/2023, S. 14–20.

- JACKE, JANINA (2019): *Systematik unzuverlässigen Erzählens: Analytische Aufarbeitung und Explikation einer problematischen Kategorie*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- JAKOBI, STEFANIE (2023): Wider die Rezeptionsästhetik? Transmediale und transgenerische Unzuverlässigkeit in den Kinder- und Jugendmedien aus wirkungsästhetischer Perspektive. In: Bernhardt, Sebastian/Henke, Ina (Hg.): *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht. Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses*. Stuttgart: Metzler. S. 101–114.
- KAUL, SUSANNE/PALMIER, JEAN-PIERRE/SKRANDIES, TIMO (2009): Einleitung. In: dies. (Hg.): *Erzählen im Film. Unzuverlässigkeit – Audiovisualität – Musik*. Bielefeld: transcript, S. 9–14.
- KINDT, TOM/KÖPPE, TILMANN (2014): *Erzähltheorie. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- KINDT, TOM/MÜLLER, HANS-HARALD (1999): Der implizite Autor: Zur Explikation und Verwendung eines umstrittenen Begriffs. In: Jannidis, Fotis et al. (Hg.): *Rückkehr des Autors. Zur Erneuerung eines umstrittenen Begriffs*. Tübingen: Niemeyer, S. 273–288.
- KLIMEK, SONJA (2017): Unzuverlässiges Erzählen in Kinder- und Jugendliteratur und -medien? Eine vergleichende Studie. In: *kids+media: „Unzuverlässiges Erzählen“*, S. 24–44.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, BETTINA (2012): Unzuverlässiges Erzählen als narrative Strategie: Vampire in der skandinavischen Kinderliteratur. In: Mikota, Jana/Plancka, Sabine (Hg.): *Der Vampir in den Kinder- und Jugendmedien*. Berlin: Weidler, S. 73–88.
- KÜRSCHNER, MANJA (2014): Vom Verstehenwollen und dem Wertschätzen des Nichtverstehens – Unzuverlässiges Erzählen als Naturalisierungsstrategie beim Lesen postmodernistischer Romane. In: Niebuhr, Oliver (Hg.): *Formen des Nicht-Verstehens*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 25–44.
- LAHN, SILKE/MEISTER, JAN CHRISTOPH (2016): *Einführung in die Erzähltextanalyse*. Heidelberg: Metzler.
- LEUBNER, MARTIN/SAUPE, ANJA (2012): *Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 3. Aufl.
- LIPTAY, FABIENNE/WOLF, YVONNE (2005): Einleitung. Film und Literatur im Dialog. In: dies. (Hg.): *Was stimmt denn jetzt? Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Film*. München: Ed. Text+Kritik, S. 12–18.

- MARTÍNEZ, MATÍAS/SCHEFFEL, MICHAEL (2016): *Einführung in die Erzähltheorie*. München: Beck, 10. Überarb. und aktual. Aufl.
- NÜNNING, ANSGAR (1998): Unreliable Narration zur Einführung: Grundzüge einer kognitiv-narratologischen Theorie und Analyse unglaubwürdigen Erzählens. In: Nünning, Ansgar (Hg.): *Unreliable Narration. Studien zur Theorie und Praxis unglaubwürdigen Erzählens in der englischsprachigen Erzählliteratur*. Trier: WVT, S. 3–39.
- NÜNNING, ANSGAR (2001): Totgesagte leben länger: Anmerkungen zur Rückkehr des Autors und zu Wiederbelebungsversuchen des ‚impliziten Autors‘. In: *Literaturwissenschaftliches Jahrbuch*, H. 42, S. 353–386.
- NÜNNING, ANSGAR (2013): Unreliable Narration zur Einführung. Grundzüge einer kognitiv-narratologischen Theorie und Analyse unglaubwürdigen Erzählens. In: ders. (Hg.): *Unreliable Narration. Studien zur Theorie und Praxis unglaubwürdigen Erzählens in der englischsprachigen Erzählliteratur*. Trier: WVT, S. 3–41.
- RIETZ, FLORIAN (2021): Unzuverlässiges Erzählen in Andreas Steinhöfels Rico, Oskar und die Tieferschatten. Überlegungen zur Förderung von Perspektivübernahme-kompetenz im Literaturunterricht. In: Standke, Jan/Wrobel, Dieter (Hg.): *Andreas Steinhöfel. Texte – Analysen – didaktische Potenziale*. (Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, hg. von Jan Standke und Dieter Wrobel), Trier: WVT, S. 97–110.
- SCHEFFEL, MICHAEL (2009): Was heißt (Film-)Erzählen? Exemplarische Überlegungen mit einem Blick auf Schnitzlers Traumnovelle und Stanley Kubricks Eyes Wide Shut 15. In: Kaul, Susanne/Palmier, Jean-Pierre/Skrandies, Timo (Hg.): *Erzählen im Film. Unzuverlässigkeit – Audiovisualität – Musik*. Bielefeld: transcript, S. 15–34.
- SCHULTE EICKHOLT, SWEN/SCHWENGEL, ANDREAS (2021): Unzuverlässiges Erzählen in der Heterodiegese in Daniel Kehlmanns historischem Roman „Tyll“. In: *Zeitschrift für Germanistik* 31, 1/2021, S. 69–85.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, 200, S. 6–16.
- STANZEL, FRANZ K. (1979): *Theorie des Erzählens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- STARK, TOBIAS (2016): Metafiktionalität in Marc-Uwe Klings Die Känguru-Chroniken – Didaktische Potenziale für den Literaturunterricht in der Sekundarstufe I. In: Pieper, Irene/Stark, Tobias (Hg.): *Neue Formen des Poetischen. Didaktische Potenziale von Gegenwartsliteratur*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 35–52.

- TODOROV, TZVETAN (2013): *Einführung in die fantastische Literatur*. Berlin: Wagenbach, 2. Aufl.
- TÖNSING, JOHANNA (2022): Komik in Salah Naouras *Der Ratz-Fatz-x-weg* 23. In: Josting, Petra/Kruse, Iris (Hg.): *Salah Naoura. Paderborner Kinderliteraturtage 2022. Bielefelder Poet in Residence 2022*. München: kopaed, S. 137–150.
- VACH, KARIN (2020): Magie und Abenteuer im Klassenzimmer? Überlegungen zu einer Didaktik des Fantastischen. In: *kjl& m 20 extra*. München: kopaed, S. 141–152.
- WALLRAFF, NANA (2021): *Unzuverlässiges Erzählen als narratives Verfahren in der Kinder- und Jugendliteratur seit der Jahrtausendwende*. Köln: epub. URL: https://kups.ub.uni-koeln.de/50389/1/Wallraff_Unzuverlaessiges_Erzaehlen.pdf. (letzter Zugriff: 19.02.2024)
- WICKE, ANDREAS (2022): Intertextualität und Intertextualitätstheorien im Deutschunterricht. In: Bernhardt, Sebastian/Hardtke, Thomas (Hg.): *Interpretationsverfahren der germanistischen Literaturdidaktik und didaktische Referenzkonzepte* (Bd. 1 Literatur – Medien – Didaktik. Hg. von Sebastian Bernhardt). Berlin: Frank & Timme, S. 95–113.
- WITTMANN, JAN (2016): Unzuverlässiges Erzählen im Deutschunterricht: Kehlmanns Roman „Ruhm“. In: Pieper, Irene/Stark, Tobias (Hg.): *Neue Formen des Poetischen: Didaktische Potenziale von Gegenwartsliteratur*. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang, S. 17–34.
- WOLF, WERNER (2014): Intermedialität: Konzept, literaturwissenschaftliche Relevanz, Typologie, intermediale Formen. In: Dörr, Volker/Kurwinkel, Tobias (Hg.): *Intertextualität, Intermedialität, Transmedialität. Zur Beziehung zwischen Literatur und anderen Medien*. Würzburg: Königshausen&Neumann, S. 11–45.
- WOLF, YVONNE (2005): Unzuverlässigkeit im Kinder- und Jugendbuch. In: dies./Liptay, Fabienne (Hg.): *Was stimmt denn jetzt? Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Film*. München: edition text+kritik, S. 261–279.
- WÜNSCH, MARIANNE (1991): *Die fantastische Literatur der frühen Moderne (1890–1930): Definition, Denkgeschichtlicher Kontext, Strukturen*. München: Fink.

A

UNZUVERLÄSSIGES ERZÄHLEN
IN BILD-TEXT-MEDIEN

Unzuverlässig erzählte Texte im Deutschunterricht der Primarstufe und Sekundarstufe I?

Ein Plädoyer für das Offensichtliche

Abstract

Unzuverlässiges Erzählen ist als narratives Verfahren auch in kinderliterarischen Texten präsent. Sind sie damit auch für den Einsatz im Deutschunterricht der Grundschule und Sekundarstufe I geeignet? Dieser Frage geht der Beitrag nach, indem er in seinem gegenstandbezogenen Teil ausgewählte unzuverlässig erzählte Bilderbücher untersucht. Weil die Bild- und die Textebene in den Bilderbüchern unterschiedlich miteinander kommunizieren, zeigen sich auch Unterschiede in der Realisierung literarästhetischer Unzuverlässigkeit. Das hat Auswirkungen auf den Grad ästhetischer Evidenz, die eine Einflussgröße auf das intuitive Erfassen der Inkongruenz von *histoire* und *discours* darstellt.

In seinem zweiten Teil, den didaktischen Schlussfolgerungen, wird empfohlen, der Grad an ästhetischer Evidenz als ein Auswahlkriterium für die Auswahl von Lektüren heranzuziehen. Darüber hinaus wird eine mögliche Übertragbarkeit der Ergebnisse aus dem ersten Teil am Beispiel des Mindfuckfilms diskutiert. Abschließend werden Überlegungen zum Umgang mit unzuverlässig erzählten Texten in heterogenen Lerngruppen angestellt, die durch ihr Irritationspotential reflexive Prozesse anregen können.

Keywords: Bilderbücher; Kinderliteratur; Unzuverlässiges Erzählen; literarästhetisches Lernen; ästhetische Evidenz; Narratologie; Unterrichtsplanung; Lektüreauswahl; Mindfuckfilm; Heterogenität

1 Zur Relevanz des Phänomens „Unzuverlässiges Erzählen“ für den Deutschunterricht

Wie Bernhardt in der Einleitung zu diesem Band herausarbeitet, tritt unzuverlässiges Erzählen in literarischen Texten, aber auch in anderen ästhetischen, geschichtenerzählenden Gegenständen wie z. B. Filmen auf. Wie Jakobi nachweist, lässt sich auch die Skepsis in Bezug auf das Auftreten von Unzuverlässigkeit in Kinder- und Jugendliteratur sowie -medien zurückweisen (vgl. Jakobi 2023). Folgt man dieser Einschätzung, resultiert daraus die Frage, inwiefern dieses Phänomen auch im Deutschunterricht Lerngegenstand sein sollte. Die Meinungen dazu divergieren: Sie reichen vom faktischen Ignorieren (z. B. im Inhalts- und Stichwortverzeichnis im *Deutschbuch. Gymnasien Nordrhein-Westfalen*, Kl. 10 (Wagener/Mohr 2023)) bis hin zur Zustimmung in unterschiedlichen Abstufungen – von einer Eignung ausschließlich für leistungsstarke Schüler:innen in der Sekundarstufe II (vgl. dazu Leubner/Saupe 2012: 154) bis hin zu einer Ausweisung für Kinder bereits ab Jahrgangsstufe 3 (vgl. dazu Beck/Bernhardt 2023: 82). Dabei werden Fragen diskutiert, die sich auf die Rezeption der Leser:innen und auf die Beschaffenheit des fachlichen Gegenstands beziehen. Da Ersteres in hohem Maße von der Lerngruppe und vom einzelnen Individuum, also leser:innenseitigen Parametern, abhängig ist, lassen sich keine allgemeingültigen Aussagen ohne empirische Daten treffen. Gegenstandsbezogene Forschung gibt es, auch wenn erst zu Beginn der 1960er-Jahre mit der Begriffsdefinition durch Booth eine späte Beschäftigung mit dem Phänomen des unzuverlässigen Erzählens zu konstatieren ist (vgl. Booth 1961), mittlerweile in der Breite der literaturwissenschaftlichen Forschung (z. B. Jacke 2020; vgl. auch den Forschungsüberblick in der Einleitung zu diesem Band). Auch wenn die Kinder- und Jugendliteraturforschung momentan noch unterrepräsentiert ist, ist Klimeks Urteil, dass das Phänomen der kinder- und jugendliterarischen Unzuverlässigkeit „ein kaum erforschtes Feld“ (Klimek 2017: 24) sei, heute nicht mehr aktuell.

Die Breite der Forschung hat eine gewisse Uneinigkeit zur Folge, die Aumüller dazu bewegt hat, eine Minimaldefinition vorzuschlagen, die den Hauptgehalt des unzuverlässigen Erzählens in der partiellen Inkongruenz von *discours* und *histoire* sieht (vgl. Aumüller 2023: 3). Diese Definition, die

Aumüller selbst als Ausgangspunkt seiner systematisierenden Überlegungen nimmt, hat den entscheidenden Vorteil, dass sie pragmatisch und damit für unterrichtsplanerische Schritte handhabbar ist (vgl. dazu auch die Einleitung dieses Bandes). Daher wird sie den folgenden Ausführungen zugrunde gelegt. Denn diese möchten einen Beitrag zu der Diskussion leisten sowie über Voraussetzungen und Herausforderungen bei der unterrichtlichen Behandlung von literarischer Unzuverlässigkeit im Deutschunterricht reflektieren. Resultierend aus den verschiedenen Einschätzungen der Eignung von unzuverlässig erzählten literarischen Texten für den Deutschunterricht stellt sich die Frage, ob unterschiedliche Schwierigkeitsgrade bezogen auf dieses Phänomen existieren, die rechtfertigen, auch jüngere Schüler:innen mit so gestalteten Texten zu konfrontieren. Dazu werden ausgewählte Bilderbücher hinsichtlich ihrer unzuverlässigen Erzählweise untersucht und deren Grad an „ästhetische[r] Evidenz“ (Köster 2005: 35) bestimmt. Köster stuft diese – neben Komplexität, Weltwissen und intertextuellem Wissen – als schwierigkeitsbestimmendes Merkmal von Texten ein (vgl. ebd.). Kösters minimalistischer Definition zufolge können unterschiedliche Texte verschiedene ästhetische Evidenz aufweisen, weil sie unterschiedliche, mehr oder weniger ausgeprägte „Merkmale, die das intuitive Erfassen von Texten regulieren (z. B. Anschaulichkeit)“ (ebd.), enthalten. Anreichernd kann zu diesem Begriff ergänzt werden: Maßgeblich geprägt hat den Begriff der rhetorischen Evidenz Aristoteles, der von Anschaulichkeit (ἐνάργεια) und einem Vor-Augen-Stellen (ἐνέργεια) spricht (vgl. Aristoteles 2002: Rhet. 1365a, Rhet. 1411b.). Auch in der Literaturwissenschaft findet der Begriff vereinzelt Verwendung (vgl. Scherer 2006; Heimgartner 2019). Er wird dort als eine Erkenntnisform bei der Lektüre eingestuft, bei der „die Einsicht ohne methodische Vermittlungen“ (Scherer 2020: 136) geschieht, sodass „das Offenkundige ohne argumentative Herleitung“ (ebd.) erkannt wird. Beides wird bewirkt durch Formen der literarischen Organisation des Textes (vgl. Scherer 2006: 152–153).

Im Folgenden werden ausgewählte Bilderbücher exemplarisch auf ihre Art der Unzuverlässigkeit hin untersucht, wobei eine exemplarische Systematisierung der Unzuverlässigkeitssignale vorgeschlagen wird. Auf Grundlage dieser Untersuchungsergebnisse zu den Bilderbüchern werden Schlussfolgerungen für den Deutschunterricht in der Grundschule gezogen und eine mögliche

Übertragbarkeit für die Sekundarstufe I vor dem Hintergrund einer heterogenen Schüler:innenschaft diskutiert.

2 Zur literarästhetischen Unzuverlässigkeit ausgewählter Bilderbücher

Im Folgenden werden verschiedene Bilderbücher vorgestellt, die die Gemeinsamkeit haben, dass sie unzuverlässig Erzähltes beinhalten. Sie wurden ausgewählt, weil sie Unterschiede in der Art der literarischen Unzuverlässigkeit aufweisen. Bezogen auf das narrative Verfahren des unzuverlässigen Erzählens soll so anhand der Bilderbücher geprüft werden, ob bzw. inwiefern ein unterschiedlicher Grad an *ästhetischer Evidenz* im Sinne Kösters identifiziert werden kann. Aufbauend auf diesen gegenstandorientierten Betrachtungen der Komplexität und der gegenstandsseitigen rezeptionsleitenden Signale in den Kinderbüchern werden Überlegungen dazu angestellt, inwiefern diese Gegenstände auch Leser:innen in unteren Jahrgangsstufen zugänglich sein können und welche Rolle die Unzuverlässigkeit im Zuge der kindlichen Rezeption spielen kann.

Schon in Spielbilderbüchern kann Unzuverlässigkeit ausgestaltet sein. Ein Beispiel dafür stellt das als Mitmachbuch gestaltete Bilderbuch *Im Zoo wird nicht geflunkert!* (Jakobs/Schoenwald 2024) dar, in dem die Rezipient:innen durch direkte Ansprache dazu aufgefordert werden, gemeinsam mit dem Igel die Flunkereien des Zoodirektors aufzudecken. Die direkte Ansprache stellt zwar eine Illusionsstörung dar, weil die Grenze zwischen Diegese und der extradiegetischen Welt aufgehoben wird. In der Handlung werden aber die konträren Positionen in die Figurenrede eingebettet, wenn der Zoodirektor beispielsweise dem Zebra Punkte statt Streifen andichtet und der Igel widerspricht. Die Rezipient:innen müssen lediglich dessen Satz vervollständigen, indem sie das Wort „Streifen“ ergänzen oder auf der Folgeseite gar nur einen Teil eines Wortes bei der Gegenrede des Igels, dass Elefanten „nicht klitzeklein, sondern riesen ...“ (Jakobs/Schoenwald 2024: o. S.) seien.

Hier liegt eine explizit als unzuverlässig gekennzeichnete Konstellation vor. Allerdings stellt sich hier das Problem, dass dadurch gerade keine ästhetisch

zu verstehende Irritation erzeugt wird, weil die Täuschungen des Zoodirektors direkt als solche bezeichnet werden und in der Folge wenig kognitiv anregend einfache Aufgaben in Bezug auf diese Täuschungen zu bearbeiten sind. Im Folgenden wird daher am Beispiel weiterer Bilderbücher mit einer höheren ästhetischen Komplexität herausgearbeitet, welche Unzuverlässigkeitskonstruktionen hier vorliegen.

2.1 Intermodale Uneindeutigkeiten in *Als Mama noch ein braves Mädchen war* (2001)

Claudine Desmarteaus und Valerie Lorrandos Bilderbuch *Als Mama noch ein braves Mädchen war* (2001) zeichnet sich durch eine Erzähler:innenstimme aus, die auf der ersten und der letzten Seite direkte Aufforderungen formuliert („Schau die dieses niedliche Foto an“, Desmarteau/Larrondo 2001: 1 f., eig. Paginierung beginnend ab der ersten Inhaltsseite). Die homodiegetische Erzählinstanz bezeichnet sich durchgehend als „Mama“, wobei sie im Weiteren in der dritten Person spricht. Unklar bleibt, ob eine direkte Leser:innenansprache vorliegt oder die Mutter mit einer nicht im Buch erscheinenden Kinderfigur spricht. Auf jeder neuen Seite – abgesehen von der ersten und der letzten Seite – werden Behauptungen auf der Textebene aufgestellt, die durch die Ebene konterkariert werden.

Zumeist im Doppelseitenprinzip gestaltet, wird auf der linken Seite des Buches in Form von Schrifttext ein angeblicher Tatsachenbericht über das vorbildliche Verhalten der Mutter als Kind gegeben. Dabei werden jeweils Streitthemen zwischen Kindern und Eltern ausgestaltet. So werden z. B. Vorgänge wie das Aufessen von Mahlzeiten, der Umgang mit kleinen Geschwistern, das Verhalten gegenüber Erwachsenen und angemessene Redeweisen thematisiert. Auf der rechten Seite befinden sich ganzseitige Bilder, die stets ein kleines Mädchen zeigen. Da auf der linken Seite der Schrifttext von der Mutter spricht und die jeweiligen Bilder die im Schrifttext dargestellte Situation bildlich ausgestalten, kann es sich bei dieser Figur nur um die Mutter handeln, die mit anderen Figuren interagiert. Die Figuren sind als schwarze Strichzeichnungen mit plakativer Colorierung der Innenflächen gestaltet, die einen Gegensatz zum Hintergrund bilden, der in Beige- und Weißtönen gehalten

ist. Die Bilder stehen in einem kontrapunktischen Verhältnis zum Schrifttext (vgl. dazu Staiger 2022: 89 f.). Wenn es beispielsweise im Schrifttext heißt, die Mutter habe immer aufgeessen, zeigt das Bild davon abweichend die Mutter, die das gesamte Essen unter ihrem Teller platziert und aufsässig grinst. Die Unzuverlässigkeit entsteht in diesem Fall durch die kontrapunktische Bild-Text-Relation: So gestalten die beiden Zeichensysteme zwei unterschiedliche Versionen der Geschichte aus, ohne dass sichere Signale dafür gegeben sind, welche der beiden Versionen der diegetischen Realität entsprechen. Entsprechend liegt hier ein intermodal mimetisch unentscheidbares Erzählen vor.

Die Protagonistin wird als widerständige, unangepasste Figur dargestellt. Eine Ausnahme ist das Bild auf der ersten Doppelseite, das komplementär zum Schrifttext (vgl. Staiger 2022: 89 f.) ein freundlich lächelndes Porträt der Mutter im Kindesalter in einem Bilderrahmen zeigt.

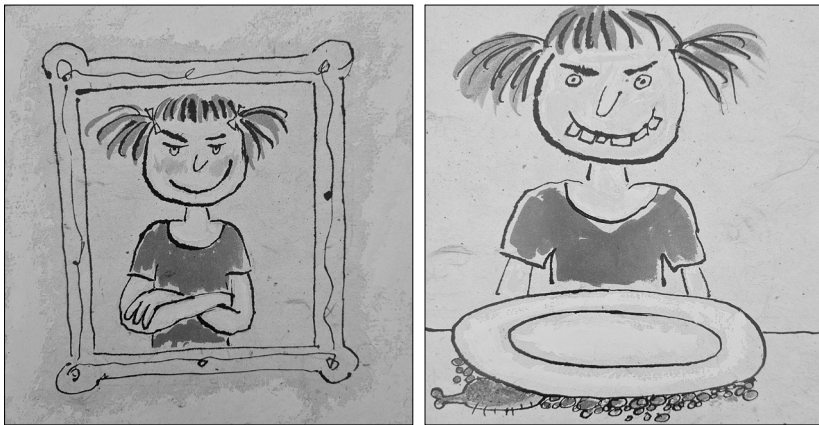


Abb. 1 und 2: Die Mutter als Kind in braver und aufsässiger Form in *Als Mama noch ein braves Mädchen war* (Desmarteau/Larrondo 2001: 2; 40)

Die Besonderheit dieser Seite besteht darin, dass hier keine einfache Darstellung einer Situation erfolgt, sondern ein Foto referenziert wird. Ein Foto stellt keine authentische Situation dar, sondern eine inszenierte: Wird ein Kind auf einem Foto porträtiert und danach in einem gerahmten Bild präsentiert, kann es sich dabei um eine stark beschönigte Situation handeln. In jedem Falle referenziert der abgebildete Bilderrahmen die Tatsache, dass es sich

um eine Momentaufnahme handelt und impliziert damit seine materielle Gemachtheit.

Auf den folgenden 17 Doppelseiten hingegen ist keine solche Referenzierung einer inszenatorischen Gemachtheit festzustellen, insofern erscheint auch die Ebene des Erzählens als unmittelbar. Hier widersprechen sich Bild- und Textaussage. Auf der darauf folgenden letzten Doppelseite fordert die Erzählinstanz dazu auf, „immer [zu] glauben, was einem seine Mama erzählt“ (Desmarteau/Larrondo 2001: 39 f.), insofern referenziert der Text selbst die Notwendigkeit, seine Aussagen zu beglaubigen. Das Argument fußt dabei allerdings nicht auf Plausibilität, sondern auf Hierarchie: Wenn etwas erzählt wird und die Erzählende die Mutter ist, dann muss es aufgrund der exponierten Stellung der Mutter geglaubt werden. Symptomatisch für diese wider jede Evidenz erfolgende Argumentation wird auf der Bildseite erneut das Foto des lächelnden Mädchens gezeigt, das schon auf der ersten Doppelseite platziert war – ergänzt um einen Heiligenschein oberhalb des Bilderrahmens. Das Foto, das seinerseits einen inszenierten Moment konserviert, wird dabei nicht verändert. Durch diese Platzierung des Heiligenscheins außerhalb des Bilderrahmens und nicht wie in religiösen Darstellungen oberhalb des Kopfes wird eine Art Metakommentar impliziert: Das materiell referenzierte Foto wird innerhalb der Diegese noch weiter verherrlicht und in einen positiven Kontext gerückt. Das lässt zwei Deutungsangebote zu:

1. Die Mutter nimmt sich rückblickend tatsächlich als braves Mädchen wahr, insofern basieren ihre im Schrifttext dargestellten Aussagen auf ihrer verklärten Erinnerung. Das Foto mit dem Heiligenschein über dem Rahmen auf der Bildebene wäre dann intern okularisiert dargestellt (vgl. dazu Staiger 2022: 20). Es fände also auf piktoraler Ebene ein Wechsel der Okularisierung statt. Während die bisherigen diegetischen Bilder offenbar von der Okularisierung der Mutter abweichen, erreichen sie hier die Innensicht und den Wahrnehmungsstand der Mutter.
2. Alle Bilder entsprechen der Okularisierung der Mutter, die während des Aussprechens ihrer Behauptungen selbst weiß, nicht die Wahrheit zu sprechen. In dieser Interpretation würde diese Schlussseite

metaisiert darstellen, dass die Mutter sich selbst der Tatsache bewusst ist, ein nicht zutreffendes Bild ihrer selbst zu zeichnen. Dazu passt, dass auf der Textebene nullfokalisierend im Stil der Lehre einer Fabel verallgemeinert („Man muss immer“, Desmarteau/Larrondo 2001: o. S.) und eine Moral der Geschichte formuliert wird, die im Duktus zur Autorität des Heiligenscheins passt.

Bezogen auf das unzuverlässige Erzählen besteht eine deutliche Differenz zwischen Text- und Bildebene, deren Verschränkung „das strukturell Komische“ (Frahm 2017: 340) bewirkt. Weil beide entgegengesetzte Informationen zum gleichen Sachverhalt liefern, entsteht ein „Zusammenprall von Bild und Schrifttext“ (Dammers/Staiger 2022: 86). Auf der Textebene wird das sozial Erwünschte thematisiert, auf der Bildebene wird das genau Gegenteilige gezeigt – inklusive der Lust am Verbotenen (bspw. herausgestellt durch breites Grinsen beim Ärgern eines Tieres (Desmarteau/Larrondo 2001: 8)). Diese Differenz ist für die komischen Effekte im Buch verantwortlich.

Jede Doppelseite stellt eine abgeschlossene Episode dar und evoziert jeweils im beschriebenen Sinne Komik. Dabei ergibt sich keine durchgängige Handlung innerhalb des Bilderbuches, sondern vielmehr schlaglichtartige Einzelaneddoten, die in einem Widerspruch zu der im Titel aufgestellten These stehen, dass Mama stets brav gewesen sei. Aus didaktischer Sicht lässt sich dadurch ableiten, dass unterschiedliche Zugänge zu diesem Buch möglich sind. Das leitende Grundprinzip der Inkongruenz ist auffällig gestaltet. Herausfordernder sind Einordnung und Deutung der beiden Doppelseiten mit dem Bilderrahmen. Insgesamt ist das Bilderbuch ein literarischer Text, der durch seine plakative kontrapunktische Gestaltung einen sehr hohen Grad an ästhetischer Evidenz bezogen auf das unzuverlässige Erzählen aufweist.

2.2 Sinnestäuschungen in *Bär und seine Brille* (2023)

Im Bilderbuch *Bär und seine Brille* von Leo Timmers findet der autodiegetische Erzähler seine Brille nicht mehr. Diese Situation bildet den Ausgangspunkt für eine Suche, die sich aufgrund ebendieser fehlenden Brille als schwierig gestaltet. Deshalb beschließt der Bär, sich Unterstützung von seiner Freundin,

der Giraffe, zu holen. Auf dem Weg zu ihr begegnet er diversen Tieren, die er zuvor noch nie in seinem Umfeld gesehen hat, und drückt sein Erstaunen durch Ausrufe aus. Auf der Textebene wird durch interne Fokalisierung das beschrieben, was der Bär sieht oder zu sehen glaubt – nämlich Tiere. Auf der Bildebene hingegen ist offen, ob eine Nullokularisierung oder eine interne Okularisierung vorliegt. Die Bilder zeigen nämlich keine Tiere, sondern Gegenstände, die lediglich in den Umrissen den auf der Textebene benannten Tieren ähneln. Liegt eine Nullokularisierung vor, wenn der Bär auf der einen Seite und ein Stein auf der anderen Seite zu sehen ist, steht die bildliche Erzählinstanz in Opposition zur internen Fokalisierung auf der Textebene, die behauptet einen Elefanten zu sehen. Liegt eine interne Okularisierung durch die Figur des Bären vor, dessen Wahrnehmung durch das Fehlen seiner Brille ausdrücklich limitiert ist, liegt in der Folge ein anders geartetes Erzählen auf der Bildebene vor. Durch die interne Okularisierung entsteht ein Sinnestäuschungen referenzierendes Erzählen.

Keine Entscheidungshilfe dabei bietet die Bildebene insofern, weil – bis auf zwei Ausnahmen – der Buchfalz eine Trennungslinie darstellt. Ist also auf der linken Seite der Doppelseite der Bär bildlich dargestellt und die Figurenrede abgedruckt, ist auf der rechten Seite der Gegenstand abgebildet (vgl. Timmers 2023: 6, 10, 12; eig. Paginierung ab erster Inhaltsseite).

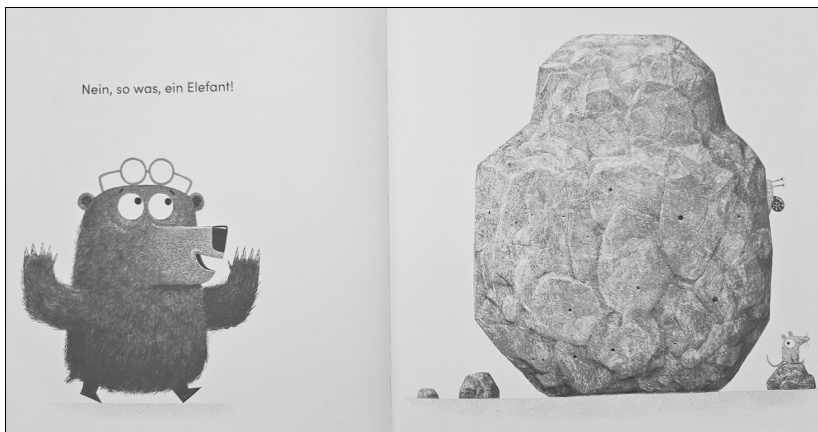


Abb. 3: Erstaunter Bär mit Stein oder Elefanten in *Bär und seine Brille* (vgl. Timmers 2023: 10)

Die rechte Seite kann damit ebenso als intern okularisiert als auch als null-okularisiert gelesen werden. An dieser Stelle ist liegt damit ein mimetisch unentscheidbares Erzählen auf der Bildebene vor.

Als der Bär schließlich auf eine Schlange zu treffen meint, löst sich die Situation – durch Eingreifen des auf der Textebene als Schlange bezeichneten und auf der Bildebene als Giraffe dargestellten Tiers – dadurch auf, dass der Bär seine verloren geglaubte Brille wiederfindet: Sie war auf seinem Kopf nach oben geschoben. Seiner Brille habhaft geworden, blickt der Bär im wortwörtlichen Sinn wieder durch und erkennt seine Freundin, die Giraffe, deren Hals er als Schlange identifiziert hatte. Diese Verwechslung wird ihm bewusst, seine durch die fehlende Brille bedingten anderen optischen Täuschungen auf dem Weg zur Giraffe entlarvt er indessen nicht, sondern berichtet der Giraffe von seinen ungewöhnlichen Begegnungen. Dieser Bericht auf der Textebene wird durch eine eigene Doppelseite (vgl. Timmers 2023: 22) illustriert, die echte Tiere zeigt, die bezogen auf ihren Umriss an die Gegenstände erinnern, die auf der Bildebene auf den Seiten zuvor gezeigt wurden.

Die Giraffe reagiert ungläubig auf den Bericht des Bären und will die besonderen Tiere selbst sehen. Auf dem gemeinsamen Weg zurück kann der Bär jedoch nicht mit ihnen aufwarten. An den Stellen, an denen er sie aus seiner unbebrillten Sicht getroffen hat, ist kein Tier zu sehen, wie die Giraffe in Figurenrede enttäuscht anmerkt. Zu sehen ist hingegen das, was dem Bären, wie die Bildebene zuvor dargestellt hatte, auch schon auf dem Hinweg begegnet ist: Der Flamingo stellt sich nun auch für ihn als Blume heraus, der Elefant als Felsbrocken, das Krokodil als grüne Hecke, der Hirsch mit großem Geweih als blätterloser Baum. So wird die Dissonanz aufgelöst: An dieser Stelle lässt sich die bisherige Geschichte auf der Bildebene als Nullokularisierung verstehen, weil sich dem – nun mit regulärem Sehvermögen ausgestatteten – Bären die vermeintlichen Tiere nun auch als Gegenstände aus der Natur offenbaren. Es wird deutlich, dass die Doppelseite (vgl. Timmers 2023: 22) die subjektive Wahrnehmung der Figur zum Ausdruck bringt.

Dem Bären ist das Ganze vor seiner Freundin unangenehm. Er zieht aber nicht den Rückschluss, dass er vorher einer Fehlwahrnehmung aufgesessen ist, sondern mutmaßt, seine Brille sei defekt. Diese als Realitätsverweigerung einzustufende Reaktion erzeugt einen komischen Effekt durch den Erwar-

tungsbruch. Verstärkt wird dieser Effekt in der Geschichte, als der Bär die Brille wieder absetzt. Seine Fehlsichtigkeit schlägt dadurch wieder vollständig durch. Dies gipfelt in dem komischen Höhepunkt, als er die auf der Bildebene gezeigten Sonnenblumen auf der Textebene als Löwenköpfe einstuft. Das kommentiert die Giraffe nicht mehr, aber zeigt durch eine hochgezogene Augenbraue und ein leichtes Schmunzeln, dass sie den Bären nun nicht mehr für glaubhaft hält.

In diesem Bilderbuch ist das unzuverlässige Erzählen somit durch den Plot motiviert, weil innerhalb der Diegese der Grund für die Fehlwahrnehmungen des autodiegetischen Erzählers explizit benannt wird. Das Fehlen der Brille wird zudem mehrfach sowohl auf der Text- als auch auf der Bildebene in Erinnerung gebracht. Es dient damit als explizites Signal der Unzuverlässigkeit. Eine Auflösung der Unzuverlässigkeit wird durch die Doppelseite gegeben: Dort werden die Tiere sowohl auf der Bild-, als auch auf der Textebene intern okularisiert so gezeigt, wie sie sich ihm zuvor durch die Fehlsichtigkeit bedingte Sichtweise gezeigt haben (z. B. Blume als Flamingo). Weil dabei die dargestellten Tiere, denen der Bär auf dem Weg zur Giraffe begegnet ist, in Farbe und Umriss mit den Objekten korrespondieren, ist die Unzuverlässigkeit erklärbar als durch die Sinnestäuschung bedingt. Die Inkongruenz zwischen Text- und Bildebene auf den meisten Seiten des Buches wird so innerdiegetisch erklärt und ist explizit ausgeführter Teil der Geschichte. Der Grad an ästhetischer Evidenz bezogen auf das unzuverlässige Erzählen ist damit als hoch einzuschätzen.

2.3 Das Vexierspiel der diegetischen Wahrhaftigkeit in *Es gibt keine Drachen in diesem Buch* (2023)

Schon der Titel des 2024 für den Deutschen Jugendliteraturpreis in der Sparte ‚Bilderbuch‘ nominierten Textes von Carla Haslbauer und Donna Lambo-Weidner verweist auf dessen metafiktionalen Charakter. Er thematisiert also im Sinne Dickes die eigene Fiktionalität (vgl. Dicke 2023: 25). Damit weist dieser Text schon auf dem Cover illusionsstörende Elemente auf, wie sie Wolf (vgl. Wolf 1993: 214) definiert. Im Verlauf der Handlung wird immer wieder auf den Buchtitel rekurriert. Das beginnt schon vorab auf der Titelei: So

fordert der Peritext auf, sich selbst von der Nicht-Existenz von Drachen in dem Buch zu überzeugen (vgl. Haslbauer/Lambo-Weidner 2023: 1, eig. Paginierung ab Titelei). Die direkte Leser:innenansprache wird über das ganze Buch weitergeführt, so entsteht scheinbar ein Gespräch, bei dem die homodiegetische Erzählinstanz auf Fragen reagiert, die vorgeblich gestellt wurden. Die Bildebene initiiert thematisch diese Fragen, indem jeweils ein anderes, in grellem Orange gehaltenes Körperteil, das einem Drachen gehören könnte, in den dargestellten familiären Alltagssituationen in Szene gesetzt wird. Auf der Textebene wird darauf reagiert und es wird auf die nicht verbal gestellten Fragen geantwortet, die auf die meist in Komplementärfarbe zum übrigen Bildinhalt gehaltenen orangefarbenen Störelemente Bezug nehmen. So werden auf der Bildebene beispielsweise Hände unterschiedlicher Menschen, eine Tierpfote sowie die im charakteristischen Grelorange colorierten Klauen eines mutmaßlichen Drachens gezeigt. Die Textebene streitet dennoch die Existenz von Drachen in dem Buch ab. Die Auflösung des erzählerischen Widerstreits geschieht schließlich, als sich die verbale Erzählinstanz schließlich als orangefarbener Drache zu erkennen gibt, dessen Körper zuvor peu à peu gezeigt wurde. Verstärkt wird dies durch die Aufnahme eines Mitmachelements, das dazu auffordert, das Buch zu schütteln. Es wird dadurch suggeriert, dass es zwischen der extradiegetischen und der erzählten Welt eine interaktive Beziehung gäbe, die vermeintlich auf der Folgeseite das Wiedererscheinen aller anderen Drachen innerhalb der erzählten Welt bewirkt, die aus dem Buchfalz herauszupurzeln scheinen.

Dass die Behauptung, es gäbe keine Drachen in diesem Buch, nicht stimmt, wird durch eine in der Handlung angelegte Erklärung für Leser:innen explizit gemacht. Hier ist also unzuverlässiges Erzählen zu beobachten, das sich selbst als unzuverlässig deklariert – durch Eingestehen der verbalen Erzählinstanz, dass der mutmaßliche Drache doch keine Fehlwahrnehmung ist. Die Lüge wird somit ausdrücklich offengelegt. Sie wird explizit von der Erzählinstanz selbst enthüllt. Der autodiegetische Erzähler entlarvt sich selbst sowohl auf der Textebene als auch eindrucksvoll auf der Bildebene als Drache, obwohl angeblich laut dem Titel keine Drachen in diesem Buch existieren (vgl. Haslbauer/Lambo-Weidner 2023: 15 f., eig. Paginierung ab erster Inhaltsseite) und gibt etwas später zu, als Drache doch Teil des Buchs zu sein (vgl. Haslbauer/

Lambo-Weidner 2023: 19). Dies entspricht dem Typus des unzuverlässigen Ich-Erzählers „Lügner wider besseren Wissens“ (Martínez/Scheffel 2019: 109). Die Lüge dient damit als Erklärung für die vorangegangenen Ungereimtheiten.

Die Offenlegung beeinflusst den Grad der ästhetischen Evidenz, weil dadurch die Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Unzuverlässigkeit zwangsläufig angeregt wird und ein Übersehen unwahrscheinlich ist. Verstärkt wird dies durch die Leser:innenansprache, die eine Grenzüberschreitung zwischen innerdiegetischer und extradiegetischer Welt ist und eine Illusionsstörung darstellt.

Ob die metafikcionalen Anteile schwierigkeiterhöhend sind, lässt sich ohne empirische Daten nicht beantworten – auch wenn zwei explorative Studien mit kleiner Stichprobe (vgl. Bay/Berner/Holder/Maier 2023; Franken 2023) ergeben haben, dass Metafikcionalität nicht notwendiger Weise für Kinder unzugänglich ist. Sie zeigen, dass sich einige Kinder auf das metafiktionale Spiel einlassen können und andere es naturalisieren, aber nur wenige sagen, dass sie solche Texte als komplex empfinden.

2.4 Zwischen Fantasie und Realität: *Robin kommt!* (2021)

In Thomas Müllers Bilderbuch *Robin kommt!* wird die Geschichte des Geburtstags eines kleinen Mädchens erzählt, das mit seinen gleichaltrigen Gästen einen abenteuerlichen Nachmittag erlebt. Ungeduldig wartet sie zu Beginn auf ihre drei Freund:innen, die nach kurzer Zeit klingeln. Gemeinsam wird dann im Kinderzimmer gespielt. Doch für alle unerwartet, klingelt es erneut und ein Pferd steht mit Geburtstagsblume im Maul in der Tür. Während die anderen Kinder staunen, begrüßt die Protagonistin erfreut ihren vierbeinigen Überraschungsgast, den sie offenbar gut kennt, weil sie ihn mit großer Selbstverständlichkeit namentlich begrüßt. Sogleich werden Pläne besprochen, die mithilfe des Pferdes umgesetzt werden können: ein Ausritt in die Prarie (auf der Bildebene ist dargestellt, wie die Kinder auf dem Pferd durch das Kinderzimmer galoppieren), durch fruchtbare Täler (die Küche im Haus mit Kuchenduft und frischem Obst), ein steiler Anstieg (die Treppe zur oberen Etage des Hauses) zu einem kühlen Bergsee (der Badewanne) bis hin zu einer Lagerstätte (dem Schlafzimmer der Eltern) mit Schatztruhe (dem elterlichen Kleiderschrank),

die wunderbare Kostüme (Stöckelschuhe, Hüte, weitere Kleidungsstücke in Erwachsenengröße) enthält.

Doch beim Verkleiden wird das Pferd auf einmal vermisst, das sich dezent in eine Ecke zum Äppeln zurückgezogen hat. Vom unterdessen entstandenen Hunger und der Freude über die Rückkehr des Pferdes angetrieben, machen sich alle Figuren „auf den beschwerlichen Weg zurück ins Tal“ (Müller 2021: 21, eig. Paginierung ab erster Inhaltsseite) (dem Wohnzimmer), wo zwei Ureinwohnerinnen (die Eltern) ausgemacht werden. Diese warten auf die Kinder nebst Pferd und bewirten sie mit „exotischen Spezialitäten, die sie ‚Saft‘ und ‚Kuchen‘ nennen“ (Müller 2021: 27). Die autodiegetische Erzählerin verab-schiedet ihre Gäste inklusive Pferd nach dem gemeinsamen Kuchenessen, weil sie beschlossen hat, bei den netten Ureinwohnern zu bleiben. Damit ist das Buch noch nicht zu Ende, denn auf der letzten Seite ist die Protagonistin abgebildet, wie sie mit einem Kehrblech die liegengebliebenen Pferdeäppel entsorgt, was auf der Textebene mit ihrem Bedauern ob des in der Ferne liegenden nächsten Geburtstags beendet wird.

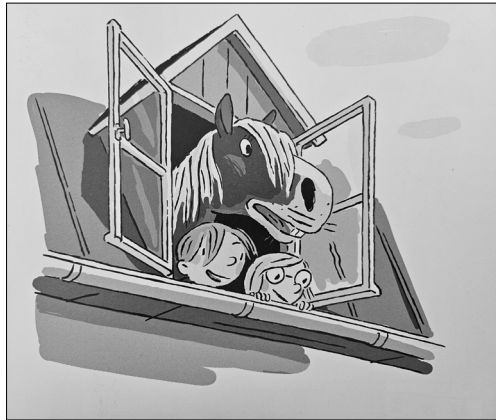


Abb. 4 und 5: Erklimmen des Berges und anschließender Blick vom Berggipfel in *Robin kommt!* (Müller 2021: 10f.)

Die einzelnen Stationen des Ausritts in ferne Gegenden mit dem Pferd sind auf der Textebene mittels interner Fokalisierung durch die autodiegetische Erzählinstanz konstruiert. Durchbrochen wird dies kontrapunktisch auf der

Bildebene, weil zwar dort auch der Ritt auf dem Pferd gezeigt wird – aber in der häuslichen Situation, die zu Beginn der Geschichte vorgestellt wurde. Diese Diskrepanz ist offensichtlich, das unzuverlässig Erzählte wird augenfällig inszeniert. So geht es innerhalb des Erzähltextes darum, dass die Kinder mit dem Pferd einen Berg erklimmen und nach dem abenteuerlichen Aufstieg den Blick vom Berggipfel genießen. Die Bildebene hingegen zeigt etwas anderes: Auch hier ist ein Aufstieg mit dem Pferd ausgestattet, allerdings geht es hier keinen steilen Berg hinaus, sondern eine Treppe innerhalb eines Wohnhauses. Der auf Textebene behauptete Ausblick vom Berggipfel wird ebenfalls auf Bildebene nicht dargestellt, stattdessen schauen die Kinder und das Pferd aus dem Dachfenster eines Hauses (Abb. 5). Es erscheint vor diesem Hintergrund als plausibel, die schrifttextliche Erzählung anzuzweifeln. Dennoch kann nicht endgültig geklärt werden kann, welche der beiden kontrapunktisch gestaltete Ebenen innerdiegetisch die Wahrheit erzählt. Sind die Figuren durch das Elternhaus oder durch die benannten Landschaften geritten? Auch das Reiten eines Pferdes durch das Elternhaus stellt sich nicht als die notwendiger Weise plausible oder wahrscheinliche Option heraus. Weil das Buch darauf keine Antworten gibt, sondern polyvalent bleibt, liegt durch das narrative Verfahren des unzuverlässigen Erzählens trotz der eindeutig vorliegenden Widersprüchlichkeit zwischen Text- und Bildebene eine mittelgradige ästhetische Evidenz vor.

2.5 Subjektive Sicht im intermodalen Zusammenspiel: *Greta haut ab* (2017)

Im Bilderbuch *Greta haut ab* von Pija Lindenbaum wird die Geschichte Gretas, eines Mädchens im Vorschulalter, erzählt, das eine neue familiäre Situation meistern muss. Sie ist nämlich mit ihrer Mutter und deren Lebensgefährten und dessen Sohn Egon, der ein paar Jahre älter ist als sie, in ein neues gemeinsames Zuhause gezogen. Das Buch beginnt mit einer Szene beim Spielen, bei der sich die Protagonistin nicht nur von Egon, der ihr (für ihn viel zu kleines) Fahrrad benutzt, sondern auch von ihrer Mutter geärgert fühlt, die ihr Spielen wegen des nahenden Aufbruchs zu einer Geburtstagsfeier unterbricht. Auch unmittelbar vor, während und nach der Feier geschehen Dinge, mit denen Greta nicht einverstanden ist, deshalb beschließt sie, wegzulaufen. So geht sie

zunächst zu einer Dönerbude, die sie schließlich wegen anderer Gäste wieder verlässt. Diese Dönerbude ist im Stile der bisherigen Umgebung ausgestaltet, allerdings stellt sich beispielsweise die Frage, wieso in dieser Dönerbude auf Bildebene auch eine Ratte speist. Greta begibt sich im weiteren Verlauf der Handlung in wechselnde Landschaften verschiedener Klimazonen und begegnet verschiedenen Menschen und dort beheimateten Tieren. Ein Missgeschick, durch das sie in einen Fluss fällt, löst ihren Wunsch aus, wieder nach Hause zurückzukehren – auch vor dem Hintergrund, dass sie sich ausmalt, wie sehr sie dort vermisst wird. Erwartungswidrig für sie fällt das Wiedersehen mit der Familie aus, die unbeeindruckt von ihrer Rückkehr Scrabble spielt, bei dem noch nicht alphabetisierte Kinder nicht mitspielen können. Beides versetzt sie so in Rage, dass sie lautstark ihre Familie ob deren ausbleibenden Registrierens ihrer zwischenzeitlichen Abwesenheit beschimpft (vgl. zum problemorientierten Erzählen in Bezug auf die Patchwork-Konstellation in diesem Bilderbuch Dichtl 2021). Geläutert bemüht sich die Familie in der Folge besonders um Greta.

Auf der Bildebene werden Gretas Haare prominent in Szene gesetzt, weil sie im Verlauf der Geschichte kontinuierlich auffallend länger werden, was im echten Leben jahrelang dauern würde. Dies steht in Inkongruenz zu der Gelassenheit der Familie bei Gretas Rückkehr, die noch nicht einmal die fraprierend anders aussehende Frisur im Vergleich zum Beginn der Geschichte kommentiert. Ihre Haare bleiben bei ihrer Rückkehr so lang, werden aber, wie auf dem letzten Bild zu sehen ist, durch Spangen gebändigt, was mit ihrem Wohlverhalten am Ende im Sandkasten korrespondiert. Warum Greta so langes Haar bekommen hat, wenn sie doch nur so kurze Zeit nicht zuhause war, und wo sie war, falls sie überhaupt weg war, oder wo sie zumindest in ihrer Fantasie gewesen zu sein scheint, bleibt ohne Auflösung innerhalb des Buches. Dichtl stellt dazu fest, dass die Haare ein Indikator für den Gemütszustand der Protagonistin darstellen (vgl. Dichtl 2021: 66). Sie müssen daher kein Zeichen unzuverlässigen Erzählens sein.

Doch auf der Bildebene gibt es immer wieder Elemente, die auf verschiedenen Buchseiten verfremdet aufgenommen werden. Beispielsweise wird ein weißer kleiner Hund an der Leine einer beliebten Dame gezeigt, der auf der anderen Seite als Eisbär ausgestaltet ist. Da der Eisbär nach wie vor an der Leine

derselben Dame ausgestaltet ist, scheint hier eine Transformation stattgefunden zu haben. Vieles deutet darauf hin, dass es sich um eine Transformation der Okularisierung handelt, dass also nun eine durch Gretas Fantasie gefärbte innere Okularisierung vorliegt. Anders verhält es sich, wenn man eine Nullokularisierung annimmt, die innerdiegetisch wahrheitsgetreu die tatsächlich besuchten fernen Orte mit dort endemischen Tieren wie dem Eisbären zeigt, der wie der Haushund brav an der Leine geht und von derselben Besitzerin geführt wird (Lindenbaum 2017: 18, eig. Paginierung ab erster Inhaltsseite).

Bezogen auf das unzuverlässige Erzählen bedeutet das: Es ist nicht eindeutig zu beantworten, ob Greta die verschiedenen Stationen während ihres Ausreißen innerhalb der Logik der erzählten Welt erlebt oder diese nur in ihrer Phantasie besucht hat (vgl. zu weiteren Phänomenen des perspektivischen Auseinanderfallens Dichtl 2021: 64 f.). Diese Polyvalenz macht das Konstrukt des unzuverlässigen Erzählens in diesem Buch sehr anspruchsvoll.

Das Bilderbuch ist für literarisches Lernen und als literarästhetisches Erfahrungsangebot geeignet, stellt aber bezogen auf das unzuverlässige Erzählen eine große Herausforderung dar. Es kann ein niedriger Grad an ästhetischer Evidenz attestiert werden.

2.6 Zwischenfazit: Systematisierung der Unzuverlässigkeitserzeugung in den Bilderbüchern

Folgende Unzuverlässigkeitsarten sind in den ausgewählten Bilderbüchern zu beobachten und stellen damit Parameter dar, auf die – im Auswahlprozess für eine Lektüre – auch andere Bilderbücher hin untersucht werden können:

1 Unzuverlässigkeit im Schrifttext:

- 1a) Erzähltext: bspw. der Bär ohne Brille als Erzählinstanz mit getrüübter Wahrnehmung
- 1b) Figurenrede: Falschbehauptungen des Zoodirektors bei *Im Zoo wird nicht geflunkert*
- 1c) Zusammenspiel von Erzähl- und Figurenrede: inhaltliche Analogie zwischen Erzähl- und Figurenrede in *Robin kommt!* oder deren Auseinanderfallen zumindest in Ansätzen bei *Greta haut ab*

2 Unzuverlässigkeit auf piktoraler Ebene:

2a) Okularisierung: bspw. Unklarheit über weite Strecken der Handlung aufgrund der Unentscheidbarkeit zwischen Nullokularisierung und interner Okularisierung bei *Bär ohne Brille*

2b) Bildfolgen: bspw. bei *Greta haut ab*, als zunächst ein kleiner weißer Hund auftaucht, der auf dem anderen Bild wie ein Eisbär aussieht

3 **Intermodale Unzuverlässigkeit:** bspw. kontrapunktische Spannung zwischen Bild- und Textebene wie bei *Als Mama noch ein braves Mädchen war*

3 Didaktische Schlussfolgerungen

Es konnte in den bisherigen Ausführungen gezeigt werden, dass es in den untersuchten Bilderbüchern keine durch das unzuverlässig Erzählte evozierte einheitliche Verstehenshürde gibt. Ein unterschiedlicher Grad an „ästhetischer Evidenz“ (Köster 2005: 35) kann z. B. durch folgende Aspekte beeinflusst sein:

- Grad der Offensichtlichkeit: sehr offensichtlich durch kontrapunktische Anlage der verbalen und bildlichen Ebene mit der Offenheit der diegetischen Glaubwürdigkeit der gegenläufigen Geschichten im Sinne Staigers (vgl. Staiger 2022: 17) bei *Als Mama noch ein braves Mädchen war* bis hin zum mimetisch unentscheidbar erzählten *Greta haut ab*
- Thematisierung im Buch selbst: Wahrhaftigkeitsbeteuerungen im metafikionalen *Es gibt keine Drachen in diesem Buch*
- Stellenwert des unzuverlässigen Erzählens für den Plot: Bedeutung der Brille in *Bär und seine Brille*

Alle vorgestellten Bücher eint, dass sie – so ihre literarästhetische Unzuverlässigkeit bei den mimetisch unentscheidbar erzählten erkannt wird – erhöhte Aufmerksamkeit auf den *discours* evozieren (vgl. dazu Beck/Bernhardt 2023: 82).

Bilderbücher, die so wenig kognitiv anregend unzuverlässig erzählen, dass Rezipient:innen nur zur korrigierenden Stichwortgeber:in werden, wären im Gegensatz dazu ungeeignet, weil sie ein nur geringes Irritationspotential beinhalten.

Insgesamt konnte anhand der untersuchten Bilderbücher gezeigt werden, dass hinsichtlich des unzuverlässigen Erzählens unterschiedliche Grade an ästhetischer Evidenz vorliegen. Damit ist noch nicht auf das jeweilige Buch bezogen geklärt, welche vielgestaltigen textseitigen Herausforderungen insgesamt bestehen und welche potentiellen leser:innenseitigen Hürden existieren. Doch es besteht ein Anhaltspunkt für die Lektüreauswahl im Deutschunterricht und es kann damit ein von Pfäfflin vorgeschlagenes Auswahlkriterium für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht präzisiert werden: Sie schlägt vor, im Bereich der formal-ästhetischen Kriterien neben „Polyvalenzgrad“ (Pfäfflin 2019: 20) und „Exemplarizität“ (ebd.: 25) auch das Kriterium „Stilistische Komplexität und erzähltechnische Gestaltung“ (ebd.: 24) zu beachten, das sie nur knapp definiert (vgl. ebd.: 25). Mit dem Grad an ästhetischer Evidenz kann nicht nur die erzähltechnische Gestaltung, sondern auch der Grad des spezifischen narrativen Phänomens so bei der Auswahlentscheidung helfen. Damit erhält eine Lehrkraft eine Entscheidungshilfe, sowohl wenn das Schwerpunktziel ihres Deutschunterrichts das Kennenlernen des unzuverlässigen Erzählens als narratives Verfahren ist, als auch wenn sie aus anderen Gründen einen unzuverlässig erzählten Text auswählt, weil sie sich den jeweiligen Schwierigkeitsgrad in diesem Bereich bewusst machen kann.

Einschränkend muss konstatiert werden: Mit den ausgewählten Bilderbüchern kann der Grad der ästhetischen Evidenz in Bezug auf unzuverlässiges Erzählen zwar für eben diese konturiert werden, aber um ihn in seiner Breite zu definieren, wären weitere anders gestaltete Bilderbücher notwendig, weil es noch mehr unterschiedliche Arten des unzuverlässigen Erzählens gibt (vgl. dazu Martínez/Scheffel 2019: 100–114). Für die Unzuverlässigkeit im Schrifttext wären beispielsweise neben dem oben benannten Lügner auch noch der Haupttypus der wahnsinnigen sowie der ignoranten Erzählinstanz möglich (vgl. dazu Martínez/Scheffel 2019: 108f.). Oder auch das Zusammenspiel von Unzuverlässigkeit und Heterodiegesen (vgl. Lang 2018: 55–76) könnte eine weitere Art darstellen.

3.1 Zur Übertragbarkeit auf die Sekundarstufe I durch Mindfuckfilme

Für leistungsstarke Lerngruppen anspruchsvolle unzuverlässig erzählte Texte zu finden, ist problemlos möglich – auch für die weiterführende Schule (vgl. dazu etwa Beck/Bernhardt 2023; Henke 2020; Henke 2021; Holm-Klimmek 2023; Klimek 2017; Wallraff 2021; Wicke 2023a; Wicke 2023b). Didaktisch herausfordernder ist die Frage, welche Medienangebote mit hohem Grad an ästhetischer Evidenz für eine leistungsmäßig heterogene Lerngruppe in der Sekundarstufe I sinnvoll sein können, um sie mit literarästhetischer Unzuverlässigkeit bekannt zu machen. Eine hohe ästhetische Evidenz weisen oftmals sog. „Mindfuckfilme“ (vgl. Eig 2003) auf, die Ende der 1990er-Jahre eine Blütezeit hatten (vgl. Leiendecker 2015: 12). Solche Filme zeichnen sich laut Geimer durch eine unzuverlässige Vermittlung, die durch eine subjektiv verzerrte Wahrnehmung der Erzählinstanz bedingt ist, und ihre überraschende Auflösung am Filmende aus (vgl. Geimer 2006).

Da bei den berühmtesten Mindfuckfilmen wie *Fight Club* (1999) oder *The Sixth Sense* (1999) die FSK-Freigabe erst bei 18 bzw. 16 Jahren liegt, sind für den Unterricht andere Filme wie z. B. der französische Film *À la folie ... pas du tout* von Lætitia Colombani geeigneter, der in der deutschen Fassung *Wahnsinnig verliebt* heißt und ab 12 Jahren freigegeben ist. Er ist als Mindfuckfilm ideal, weil Schüler:innen auf zwei Perspektiven gestoßen werden, die filmisches Erzählen automatisch in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung stellen. Im Gegensatz zu den besprochenen Bilderbüchern, bei denen eine partielle Inkongruenz zwischen verbaler und bildlicher Ebene vorliegt, gibt es bei diesem Film bei oberflächlicher Betrachtung zunächst keine Anhaltspunkte für unzuverlässiges Erzählen, die allerdings doch existieren, aber erst beim wiederholten Anschauen des Films richtig gedeutet werden können. Bei initialer Begegnung werden im ersten Teil des Films die Sehgewohnheiten – und die Seherwartungen, so vorhanden – bestätigt: Audrey Tautou in der Rolle der unglücklich verliebten Studentin. Weil es im Film zunächst keine Hinweise einer subjektiven Wahrnehmung gibt, scheint eine Nullfokalisierung vorzuliegen. Nach etwa der Hälfte des Films wird die Handlung zurückgespult und aus der Sicht des vermeintlichen Geliebten gezeigt, der sich als glücklich verheirateter Arzt

ohne Affäre entpuppt. Durch diese überraschende Wende ist die Täuschung offenbart und die vorangegangene Handlung bekommt einen anderen Kontext. So wird deutlich, dass im gesamten ersten Filmteil eine Nachzeichnung der spezifischen, subjektiven Wahrnehmungswelt der Protagonistin stattgefunden hat, die offenbar psychisch krank ist. Der hohe Grad der ästhetischen Evidenz wird durch Wiederholung der Handlung aus anderer Sicht erreicht und durch die illusionsstörende Verwendung von Rückspulsymbolen und den rückwärtslaufenden Schnelldurchgang unterstützt.

Ein solcher Film senkt die Rezeptionshürde und gibt die Möglichkeit, das unzuverlässige Erzählen plakativ durch Beobachtung des intermodalen Zusammenspiels wahrzunehmen.

3.2 Zum Umgang mit unzuverlässig erzählten Texten (in heterogenen Lerngruppen)

In der Grundschule und auch in der beginnenden Sekundarstufe I ist es ein vorbegriffliches Kennenlernen literarästhetischer Unzuverlässigkeit sinnvoll. Wenn allen Schüler:innen ein Angebot unterbreitet werden soll, eine Vorstellung von unzuverlässig Erzähltem zu entwickeln, ist es auch eine Frage des didaktischen Arrangements, das Erkennen der Unzuverlässigkeit zu unterstützen – sofern notwendig. Texte mit hoher ästhetischer Evidenz erleichtern ein Erkennen der Unzuverlässigkeit für diejenigen Schüler:innen, denen es nicht gelingt, anspruchsvolle, polyvalente und ggf. mimetisch unentscheidbar erzählte Texte zu durchschauen.

Dass das Erkennen von unzuverlässigem Erzählen für Schüler:innen herausfordert ist, zeigt auch Henke: Bezogen auf das schüler:innenseitige Verstehen zieht sie das Fazit, dass man zumindest teilweise konstatieren müsse, dass „Schüler*innen nicht über ausreichende Fähigkeiten verfügen, um mit narrativer Unzuverlässigkeit umgehen zu können“ (Henke 2021: 16). Wenn also im Deutschunterricht bei allen Schüler:innen ausschließlich auf das eigenständige Erkennen gesetzt wird und wenn das Entdecken solcher narrativen Phänomene vielen Schüler:innen nicht gelingt, kann mit Köster festgestellt werden, dass das Konstruieren „wünschenswert ist, aber immer nur von einer Minderheit der Lerner geleistet wird.“ (Köster 2003: 7). Auf das unzuverlässige Erzählen

bezogen würde das bedeuten, Schüler:innen auf die Inkongruenz zwischen *discours* und *histoire* aufmerksam zu machen und sie dann gemeinsam am Text nachzuweisen. Durch das gemeinsame Nachweisen im Text können sie diese bei nächster Gelegenheit selbst entdecken, weil sie wissen (können), wohin sie schauen müssen.

Wer sich scheut, den Vorschlag so umzusetzen, kann auf Lügengeschichten zurückgreifen, die selbst ihren Geltungsanspruch thematisieren, wie beispielsweise im Vorwort aus dem Jahr 1951 zu den von Kästner nacherzählten Münchhausengeschichten deutlich wird:

Und was an den Geschichten ist denn nur so erstaunlich? Sie stecken voll der tollsten Lügen! Mitten in Berichten über Reisen, die er wirklich gemacht, und Kriege, an denen er wirklich teilgenommen hat, tischt Münchhausen uns Lügen auf, dass sich die Balken biegen! (Kästner 2024: 120)

4 Schlussbemerkung

Wenn unzuverlässig erzählte literarische Texte im Deutschunterricht nicht zum Selbstzweck gelesen werden, sondern im Sinne von Schilcher und Pissarek die Aufmerksamkeit auf den *discours* gelenkt wird, und Schüler:innen erkennen, dass bezüglich der diegetischen Welt unwahre Informationen bereitgestellt werden (vgl. Schilcher/Pissarek 2018: 324 f.), liegt darin die Chance, „Schüler:innen durch erhöhte Aufmerksamkeit zu einer reflexiven Haltung anzuregen“ (Beck/Bernhardt 2023: 85). Einen Mehrwert wird der Einsatz unzuverlässig erzählter Texte bringen, wenn der fachliche Gegenstand durch seine Gemachtheit kognitive Dissonanzen auszulösen vermag und durch dieses Irritationspotential Reflexionsprozesse im Sinne von Beck und Bernhardt angeregt werden, die Schüler:innen souveräner und damit auch genussfähiger im Umgang mit fiktionalen Texten werden lassen können. Dies kann auch in der Grundschule und in der Sekundarstufe I mit geeigneten literarischen Texten in unterschiedlichen medialen Erscheinungsformen gelingen. Deshalb kann die Frage, ob unzuverlässig erzählte Texte bereits im Deutschunterricht

der Primarstufe und Sekundarstufe I einen Platz bekommen sollten, bejaht werden. Wenngleich der Anspruch nicht darin bestehen sollte, unzuverlässiges Erzählen explizit als narratives Verfahren zu betrachten (vgl. auch zur Diskussion um Einführung von narratologischen Fachbegriffen Pertz 2023: 158 f.).

Literaturverzeichnis

Primärtexte und -medien

- COLOMBANI, LÆTITIA (2002): *Wahnsinnig verliebt*. Frankreich (Originaltitel: À la folie ... pas du tout).
- DESMARTEAU, CLAUDINE/LARRONDO, VALÉRIE (2001): *Als Mama noch ein braves Mädchen war*. Übers. von Thomas Minssen. Zürich: Bajazzo.
- FINCHER, DAVID (1999): *Fight Club*. USA/D.
- HASLBAUER, CARLA/LAMBO-WEIDNER, DONNA (2023): *Es gibt keine Drachen in diesem Buch*. Übers. von Elena Rittinghausen. Zürich: NordSüd.
- JAKOBS, GÜNTHER/SCHOENWALD, SOPHIE (2024): *Im Zoo wird nicht geflunkert!* Köln: Bastei Lübbe.
- KÄSTNER, ERICH (2024): *Erich Kästner erzählt TILL EULENSPIEGEL, DER GESTIEFELTE KATER UND MÜNCHHAUSEN*. Zürich: Atrium.
- LINDENBAUM, PIJA (2017): *Greta haut ab*. Übers. von Kerstin Behnken. Hamburg: Oetinger.
- MÜLLER, THOMAS (2021): *Robin kommt!* Frankfurt/Main: Moritz.
- SHYAMALAN, M. NIGHT (1999): *The Sixth Sense*. USA.
- TIMMERS, LEO (2023): *Bär und seine Brille*. Übers. von Eva Schweikart. Zürich: Aracari.

Sekundärliteratur

- ARISTOTELES (2002): *Rhetorik*. Übers., Einl. u. Komm. von Christof Rapp. Berlin: Akademie, (Arist. Rhet. 1365a & 1411b, Zählung nach der krit. Gesamtausg. von Immanuel Bekker).
- AUMÜLLER, MATTHIAS (2023): *Unzuverlässiges Erzählen. Studien zur deutschsprachigen Nachkriegsliteratur*. Berlin/Heidelberg: Metzler.

- BAY, WOLFGANG/BERNER, HANNAH/HOLDER, FRIEDEMANN/MAIER, MARIBEL (2023): Materialität als Teil der Narration. Eine empirische Erkundung zur Rezeption der Metalepse in Isabel Minhós Martins Bilderbuch *Hier kommt keiner durch!* (2016). In: Bernhardt, Sebastian/Dichtl, Eva-Maria (Hg.): *Frühkindliches Spiel und literarische Rezeption. Perspektiven der Kindheitspädagogik und der Literaturdidaktik*. Berlin: Frank & Timme (Bd. 3 Literatur – Medien – Didaktik. Hg. von Sebastian Bernhardt), S. 193–215.
- BECK, NATALIE/BERNHARDT, SEBASTIAN (2023): Wahrheit in Reifensbergs metafiktionalen Kinderromanen – Die Unzuverlässigkeit des Erzählens und ihre Potenziale für das literarische Lernen ab der Primarstufe. In: Bernhardt, Sebastian (Hg.): *Frank Maria Reifensbergs Werke im literaturdidaktischen Fokus*. Berlin: Frank & Timme (Bd. 2 Literatur – Medien – Didaktik. Hg. von Sebastian Bernhardt), S. 69–90.
- BOOTH, WAYNE C. (1961): *The Rhetoric of Fiction*. Chicago u. a.: University of Chicago Press.
- DAMMERS, BEN/STAIGER, MICHAEL (2022): Bild-Schrifttext-Beziehungen im Bilderbuch. In: Dammers, Ben/Krichel, Anne/Staiger, Michael (Hg.): *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge*. Stuttgart: Metzler, S. 83–101.
- DICHTL, EVA-MARIA (2021): Problemorientiertes Erzählen in Bild und Text. Pija Lindenbaum: Greta haut ab. In: Bernhardt, Sebastian (Hg.): ‚Ausreißen‘ in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Bd. 1 Kinder- und Jugendliteratur. Themen – Ästhetik – Didaktik. Hg. von Jan Standke) S. 57–76.
- DICKE, GIANNA (2023): *Metafiktion in der erzählenden Kinder- und Jugendliteratur. Entwicklung, Formen und Funktionen*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- EIG, JONATHAN (2003): A beautiful mind(fuck). Hollywood structures of identity. In: *Jump Cut. A review of contemporary media*, 2003/46, URL: <http://www.ejumpcut.org/archive/jc46.2003/eig.mindfilms/index.html> (letzter Zugriff: 08.04.2024).
- FRAHM, OLE (2017): Comics. In: ders. (Hg.): *Komik. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Metzler, S. 339–350.
- FRANKEN, ANNA ULRIKE (2023): Die Rezeption metafiktionaler Bilderbücher durch Kinder im Anfangsunterricht. In: Bernhardt, Sebastian/Dichtl, Eva-Maria (Hg.): *Frühkindliches Spiel und literarische Rezeption. Perspektiven der Kindheitspädagogik und der Literaturdidaktik*. Berlin: Frank & Timme (Bd. 3 Literatur – Medien – Didaktik. Hg. von Sebastian Bernhardt), S. 217–249.

- GEIMER, ALEXANDER (2006): Der mindfuck als postmodernes Spielfilm-Genre. Ästhetisches Irritationspotential und dessen subjektive Aneignung untersucht anhand des Films THE OTHERS. In: *Jump Cut. Kritiken und Analysen zum Film*. URL: <http://www.jump-cut.de/mindfuck1.html> (letzter Zugriff: 08.04.2024).
- HEIMGARTNER, STEPHANIE (2019): Ästhetische Evidenz als Konzept für die Literaturwissenschaft? In: Kramer, Olaf/Lipphardt, Carmen/Pelzer, Michael (Hg.): *Rhetorik und Ästhetik der Evidenz*. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 199–214.
- HENKE, INA (2020): „Außerdem kann ich mich nicht immer gut konzentrieren, wenn ich etwas erzähle.“ Zur Integration des Konzepts des unzuverlässigen Erzählens in den schulischen Literaturunterricht am Beispiel von Andreas Steinhöfels Rico, Oskar und die Tieferschatten und Der mechanische Prinz. In: Grünewald, Andreas/Hethey, Meike/Struve, Karen (Hg.): *KONTROVERS: Literaturdidaktik meets Literaturwissenschaft*. Trier: WVT, S. 177–192.
- HENKE, INA (2021): Unzuverlässig erzählte Welten verstehen. Kognitive Operationen von Schüler*innen beim Umgang mit narrativer Unzuverlässigkeit. In: *MiDU*, II/2021, S. 1–19.
- HOLM-KLIMMEK, ANJA (2023): Wer erzählt hier eigentlich? Unzuverlässiges Erzählen am Beispiel von Lenny unter Geistern. In: *Praxis Deutschunterricht*, 6/2023, S. 14–20.
- JACKE, JANINA (2020): *Systematik unzuverlässigen Erzählens. Analytische Aufarbeitung und Explikation einer problematischen Kategorie*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- JAKOBI, STEFANIE (2023): Wider die Rezeptionsästhetik? Transmediale und transgenerische Unzuverlässigkeit in den Kinder- und Jugendmedien aus wirkungsästhetischer Perspektive. In: Bernhardt, Sebastian/Henke, Ina (Hg.): *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht. Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses*. Stuttgart: Metzler. S. 101–114.
- KLIMEK, SONJA (2017): Unzuverlässiges Erzählen in Kinder- und Jugendliteratur und -medien? In: *kids+media: „Unzuverlässiges Erzählen“*, S. 22–24.
- KÖSTER, JULIANE (2003): Konstruieren statt entdecken – Impulse aus der PISA-Studie für die deutsche Aufgabekultur. In: *Didaktik Deutsch*, 8/14, S. 4–20. URL: <https://didaktik-deutsch.de/index.php/dideu/article/view/174/162> (letzter Zugriff: 08.04.2024).
- KÖSTER, JULIANE (2005): Wodurch wird ein Text schwierig? Ein Test für die Fachkonferenz. In: *Deutschunterricht* 58, 5/2005, S. 34–39.

- LANG, SIMONE ELISABETH (2018): Unzuverlässigkeit und Heterodieges: Überlegungen zu den Möglichkeiten und Bedingungen unzuverlässigen Erzählens in heterodiegetischen Texten. In: *Journal of Literary Theory*, vol. 12, no. 1, S. 55–76.
- LEIENDECKER, BERND (2015): „*They Only See What They Want to See*“. *Geschichte des unzuverlässigen Erzählens im Film*. Marburger Schriften zur Medienforschung 55. Marburg: Schüren.
- LEUBNER, MARTIN/SAUPE, ANJA (2012): *Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 3. Aufl.
- MARTÍNEZ, MATÍAS/SCHEFFEL, MICHAEL (2019): *Einführung in die Erzähltheorie*. München: Beck, 11., überarb. und aktual. Aufl.
- PERTZEL, EVA (2023): Aufnahme universitär gängiger erzähltheoretischer Fachbegriffe in den Lehrplan? – Eine curriculare Betrachtung. In: Bernhardt, Sebastian/Henke, Ina (Hg.): *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht. Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses*. Stuttgart: Metzler. S. 153–167.
- PFÄFFLIN, SABINE (2010): *Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- SCHERER, STEFAN (2006): Die Evidenz der Literaturwissenschaft. In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 2/30, S. 136–155.
- SCHILCHER, ANITA/PISSAREK, MARKUS (2018): „Kompetenzmodell literarisches Lernen.“ In: dies. (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 324–325.
- STAIGER, MICHAEL (2022): Kategorien der Bilderbuchanalyse – ein sechsdimensionales Modell. In: Dammers, Ben/Krichel, Anne/Staiger, Michael (Hg.): *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge*. Stuttgart: Metzler, S. 3–27.
- WALLRAFF, NANA (2021): *Unzuverlässiges Erzählen als narratives Verfahren in der Kinder- und Jugendliteratur seit der Jahrtausendwende*. Köln: epub. URL: https://kups.ub.uni-koeln.de/50389/1/Wallraff_Unzuverlaessiges_Erzaehlen.pdf
- WICKE, ANDREAS (2023a): Metalepsen im Kinderhörspiel. Didaktische Potentiale am Beispiel von Thilo Refferts Münchhausen-Adaption Herr der Lügen. In: Bernhardt, Sebastian/Henke, Ina (Hg.) *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht. Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses*. Stuttgart: Metzler, S. 239–253.

Unzuverlässig erzählte Texte im Deutschunterricht der Primarstufe und Sekundarstufe I?

WICKE, ANDREAS (2023b): „Wenn du das hier gelesen hast, gibt es keinen Weg zurück“.

Die Rolle der Leserinnen und Leser in Simon van der Geests Roman *Krasshüpfer*.

In: *Praxis Deutschunterricht*, 6/2023, S. 21–27.

WOLF, WERNER (1993): *Ästhetische Illusion und Illusionsdurchbrechung. Theorie und*

Geschichte mit Schwerpunkt auf englischem illusionsstörenden Erzählen. Tübingen:

Narr.

Schulbuch

WAGENER, ANDREA/MOHR, DEBORAH (Hg.) (2023): *Deutschbuch. Gymnasium Nordrhein-Westfalen. 10. Sprach- und Lesebuch*. Berlin: Cornelsen.

Imaginäre Freund:innen im Bilderbuch

Entdeckungen literarischer Unzuverlässigkeit in der Primarstufe

Abstract

Im Bilderbuch sind neben der Erzählinstanz und der Stimme eine ganze Bandbreite von immanenten Aspekten für die erfahrbare Unzuverlässigkeit verantwortlich. Metafiktion, Mehrdeutigkeit, Leerstellen, Text-Bild-Interdependenzen (Kontrapunkt), materialitätsbezogene Page-Breaks, Lasercuts und weitere paratextuelle wie intertextuelle Signale stellen eine erzählerische Unsicherheit beim Betrachten und Lesen des Bilderbuchs dauerhaft her. Sie verhindern eine monoperspektivische Interpretation dieser Bücher. Am Beispiel der imaginären Freund:innen mit Fokus auf Uwe-Michael Gutzschhahns und Sabine Kranz' *In meinem Rucksack wohnt ein Tiger* (2022) wird Unzuverlässigkeit im Bilderbuch aufgespürt und die Erfahrbarkeit dieser an einem Bilderbuchgespräch mit Grundschulkindern aufgezeigt. Es rücken Wahrnehmungen und Deutungen bezogen auf die Illustrationen des literarischen Gegenstands und deren Okularisierung in den Fokus. Dabei wird gezeigt, wie Kinder literarische Aspekte des Unzuverlässigen erkennen und im Gespräch und in Anschlussaufgaben thematisieren.

Keywords: Unzuverlässiges Erzählen; Bilderbuch; imaginäre Freund:innen; Leerstellen; Schwellenraum; Buchhaftigkeit; literarisches Lernen; Bilderbuchgespräch

1 Bilderbücher zum Erwerb von Early Literacy im Elementar- und Primarbereich

Wie Bernhardt in der Einleitung dieses Bandes darlegt, besteht im literaturdidaktischen Diskurs Uneinigkeit in Bezug darauf, ob unzuverlässiges Erzählen im Rahmen des Deutschunterrichts eine Rolle spielen kann und soll (vgl. zur Skepsis angesichts der Behandlung etwa Leubner/Saupe 2012: 154). Wir folgen in diesem Beitrag Henkes Plädoyer, auch unzuverlässig erzählte literarästhetische Gegenstände bereits in früheren Schuljahrgängen (und wir ergänzen: auch in inklusiven Lerngruppen) zu thematisieren (vgl. Henke 2021: 3). In einem spielerischen Arrangement lassen sich im Sinne der Early Literacy bereits im Vorschulbereich unzuverlässige Erzählungen einsetzen, um damit einen motivierenden und kognitiv anregenden Zugriff auf Literatur zu ermöglichen (vgl. dazu Bernhardt 2023: 24f.). Dabei gehen wir davon aus, dass unzuverlässig Erzähltes ein rezeptionsseitiges Irritationspotenzial bietet (vgl. dazu ebd.: 31). Irritation ist dabei als wichtiger Bestandteil literarischen Lernens zu bezeichnen (vgl. grundlegend Ritter 2014; Preußner 2015).

Die literaturdidaktische Beschäftigung mit einer elementar- und primarstufigen Behandlung unzuverlässigen Erzählens erklärt sich auch aus dem kinderliterarischen Markt: So lassen sich bereits seit längerer Zeit unzuverlässige Erzählungen in der Kinderliteratur (z. B. *Wo die wilden Kerle wohnen*, Sendak 1967) feststellen. In Bezug auf Bilderbücher ist im deutschsprachigen Diskurs allerdings eine konkrete und systematische Auseinandersetzung mit Unzuverlässigkeit noch ein Desiderat. Das mag damit zusammenhängen, dass unzuverlässiges Erzählen in erster Linie als textsprachliche Form nach Martínez und Scheffel (2016) wahrgenommen wird. Tatsächlich ist die Illustration im Bilderbuch und ihre jeweilige Stellung zum Text jedoch ein weiteres Segment unzuverlässigen Erzählens. Dieser Beitrag widmet sich der Illustration als Erfahrungsangebot unzuverlässigen Erzählens.

Im Folgenden wird nach einer kurzen Überlegung zur Rolle der Illustration für die Erfahrung unzuverlässigen Erzählens am Bilderbuch *In meinem Rucksack wohnt ein Tiger* (2022) aufgezeigt, wie Illustrationen Unzuverlässigkeit der Erzählinstanzen inszenieren. Im Anschluss folgt eine didaktische Idee zur Erfahrbarkeit des unzuverlässigen Erzählens, in welcher Grundschulkinde

nach jenen literarischen Hinweisen suchen, welche die Unzuverlässigkeit inszenieren. Durch den Fokus auf die literarischen Mittel soll ein Lernraum aufgezeigt werden, in dem sich Kinder der literarischen Form von Unzuverlässigkeit widmen. In diesem Lernraum soll erfahrbar gemacht werden, dass Literatur über besondere Mittel verfügt, zu irritieren.

2 Die Illustration – Modulation des unzuverlässigen Erzählens

Wir schauen im Folgenden nicht auf die Figuren als textimmanente Träger:innen der Unzuverlässigkeit (vgl. Wallraff 2020: 146–148), sondern auf die Illustration und deren Gestaltungsfunktion für die Erfahrung unzuverlässigen Erzählens (vgl. Jantzen/Jantzen/Ritter 2023: 17). Martínez und Scheffel unterscheiden u. a. zwischen mimetischer und theoretischer Unzuverlässigkeit des Erzählens (vgl. Martínez/Scheffel 2016: 105). Diese Unterscheidung lässt sich auch auf Illustrationen übertragen. Illustrationen können nämlich sowohl die erzählerische Zuverlässigkeit von faktischen Gegebenheiten (mimetisch) als auch von theoretischen Voraussetzungen (theoretisch) in Frage stellen. Solche bildlichen Arten von Unzuverlässigkeit entstehen sowohl durch eine Abweichung der Illustration vom Gesagten im Text als auch durch ihre alleinige Darstellung von Unstimmigkeiten. Auf diese Weise können Aussagen aus dem Schrifttext als potentiell unwahr erfahren werden und eine Irritation ob der Zuverlässigkeit der Erzählinstanz entsteht.

Die Darstellung von Dingen oder Figuren, welche einzelne Figuren laut dem Schrifttext nicht sehen, die aber auf der Illustration in deren Sichtfeld liegen, ist ein prägnantes Beispiel für Abweichungen auf Seiten der Illustration, die Irritationspotenzial bieten. In *Ludwig und das Nashorn* (Schneider/GOLDEN COSMOS 2023) zeigt sich das vom Kind gesehene Nashorn auf der Illustration (siehe Abb. 1), während der Vater dasselbe immer an anderer Stelle sucht und es nicht finden kann. Hier stellt sich die Frage, ob auf der Illustration womöglich die Sicht des Kindes ausgestaltet wird, das sich das Nashorn einbildet oder ob der Vater eine Unterlegenheit in Bezug auf die Wahrnehmung aufweist. Diese Unentscheidbarkeit ist in der Kinderliteratur oftmals vertreten.

So werden unsichtbare Freund:innen häufig bildnerisch dargestellt, während auf der Schrifttextebene die anderen Figuren (außer dem Kind) diese Freund:in nicht sehen können, wie zum Beispiel bei *Willi Wiberg und sein heimlicher Freund* (Bergström 1976), der weißflächig gemalt ist und bei dem mit einer gestrichelten Außenlinie seine Unsichtbarkeit für alle anderen Figuren (außer Willi) angezeigt wird.

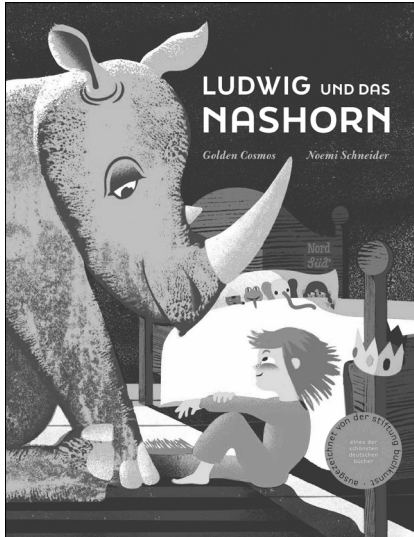


Abb. 1: Cover *Ludwig und das Nashorn* von Noemi Schneider, illustriert von GOLDEN COSMOS. Copyright: 2023 NordSüd Verlag, Zürich

Es handelt sich somit um Illustrationen von Etwas, das im Schrifttext als nicht-sichtbar erzählt wird (vgl. Dammans-Thedens 2022: 67). Hier liegt eine spezifische Unzuverlässigkeit dadurch vor, dass mimetisch unentscheidbar ist, welche der beiden Ebenen diegetisch glaubwürdig ist. Diese Unentscheidbarkeit zieht eine Irritation nach sich, weil zwei divergierende Informationen miteinander konkurrieren. Aufgrund dieser Eigenschaft handelt es sich bei derartigen vom Schrifttext abweichenden Illustrationen um literarische Schwellenräume (vgl. Genette 2001: 10), welche mit der Erfahrbarkeit von (literarischem) Wissen spielen. Als Schwellen bezeichnet Benjamin „[...] eine Zone. Wandel, Übergang, Fluten“ (Benjamin 1982: 618). In ihnen werden Be-

deutungen verhandelt bzw. stehen zur Disputation. Laut Menninghaus (2015: 35) sind solche (literarischen) Schwellenräume (literarische) Übergänge, in denen Literatur für die Lesenden emotional erfahrbar wird. Das unzuverlässige Spiel von Illustrationen, die Nicht-Sichtbares sichtbar machen, stellt einen solchen literarischen Schwellenraum dar, in denen die „Unabschließbarkeit des literarischen Sinnbildungsprozesses“ (Spinner 2022: 25) als Prinzip literarischer Rezeption erfahren werden kann. Dadurch wird eine Schärfung der Wahrnehmung und eine Irritationssensibilität grundgelegt.

Im folgenden Abschnitt soll dieser Schwellenraum am konkreten Beispiel ausgebreitet werden und die buchseitige Offerte von Erfahrung des Unzuverlässigen Erzählens dargelegt, bevor anschließend die rezeptionsseitige Auseinandersetzung mit diesem literarischen Angebot erfolgt.

3 Imaginäre Freund:innen als Schwellenraum der Literatur am Beispiel von *In meinem Rucksack wohnt ein Tiger* (2022)

Unzuverlässiges Erzählen tritt in Bilderbüchern oftmals gerade bei problemorientierten Themen auf und geht mit einer Art Flucht vor einer dysfunktionalen Ausgangssituation einher. Sei es, um in der Phantasie von der mütterlichen Strafpredigt zu fliehen (vgl. *Das wilde Hänschen fährt zur See*, Lindgren-Enskog 1983 oder *Wo die wilden Kerle wohnen*, Sendak 1967) oder damit sich die Figur eine Freundschaft mit jemanden vorstellen kann. Gerade im Kontext der (vermutlich) imaginierten Freundschaften treten derartige Unzuverlässigkeiten oftmals auf.

Jantzen, Jantzen und Ritter stellen fest, dass imaginäre Freundschaften in der Kinderliteratur noch wenig beforscht sind (vgl. Jantzen/Jantzen/Ritter 2023: 2). Dabei zeigt die Kinderliteratur eine ganze Bandbreite an unsichtbaren Freund:innen. Geschildert werden – neben der heimlichen Freundschaft mit realen Figuren (die Eltern oder anderen Figuren verborgen bleiben muss) oder eingebildeten Gefährt:innen (die nicht immer Freunde sein müssen, wie Karlsson vom Dach (Lindgren 1955) auch imaginäre Freundschaften. Im Fall des letzteren müssen die unsichtbaren Freund:innen innerhalb der Diegese

mindestens einer Figur bekannt sein und teilweise auf Bildebene als unsichtbar ausgestaltet sein (vgl. Jantzen/Jantzen/Ritter 2023:16).

Auf intermodaler Ebene zeigen sich charakteristische Darstellungsstrategien, die die imaginative Ebene von der reflektiven unterscheiden. Dies kann z. B. über Zeichenstil oder Farbwahl passieren. Auch Transparenz und gleichzeitige Verdeckung werden genutzt, ebenso wie Perspektivwechsel. Mit solchen Darstellungen wird zwischen der kindlichen Hauptfigur und der imaginären in der Regel zunächst eine Distanz aufgebaut, während diese gleichzeitig über die Positionierung der Figuren im Bild und durch die Beschreibungen im Text wieder überbrückt wird. (Ebd.: 21)

Unsichtbare Freund:innen handeln im Bilderbuch selten intentional, weshalb sie streng genommen keine eigentlichen Figuren sind. Eine Ausnahme stellt Colfers und Jeffers' *Ein ziemlich unsichtbarer Freund* (2022) dar, welches eine imaginierte Freundschaft aus der Perspektive des unsichtbaren Freundes erzählt. In den meisten Fällen sind sie illustratorisch dargestellte Begleiter:innen für eine Hauptfigur. Als solche sind sie auf der Schriftebene meist nur durch die Hauptfigur zu erfahren, sie sprechen selten selbst und ihre Handlungen sind als Handlungen der realen Hauptfigur zu erkennen. „[U]nsichtbare [Freund:innen sind, AHM] nur in der Vorstellung vorhandene, vor dem geistigen Auge sichtbare und für andere Personen unzugängliche Begleiter von Kindern.“ (Neuß 2001: 19) Dabei haben sie einen „eindeutigen Objektcharakter, besitz[en] einen Namen, ein Geschlecht, ein genau definiertes Aussehen und [sind, AHM] mit sehr individuellen Wesenszügen ausgestattet“ (Seiffge-Krenke 2000: 690). Alles in allem haben unsichtbare Freund:innen einen Schwellencharakter, in dem sich unzuverlässiges Erzählen als literarisches Prinzip erfahren lässt.

Bei dem Buch *In meinem Rucksack wohnt ein Tiger* (Gutzschhahn/Kranz 2022) handelt es sich um einen möglicherweise imaginären Freund, den der Ich-Erzähler in seinem Rucksack hat: eine Katze namens Tiger. Doch was vermeintlich einfach ist, wird innerhalb des Buches auf mehreren Ebenen irritiert. Gibt es eine Katze oder einen Tiger? Hat sich die Hauptfigur diese(n) nur ausgedacht oder sieht sie etwas, was Mitfiguren nicht sehen und Leser:innen

nur glauben oder nichtglauben können?¹ Innerhalb dieser Vakanz entstehen durch die Illustrationen und ihr Verhältnis zum Schrifttext Schwellenräume, welche sich als literarische Erfahrung der Unzuverlässigkeit auszeichnen, wie im Folgenden aufgezeigt wird.

Es liegt durchgehend ein mimetisch unentscheidbares Erzählen vor. Auf der Textebene deutet sich das dadurch an, dass Lili, die beste Freundin des Ich-Erzählers, dessen Behauptung bei den anderen (ungläubigen) Kindern verteidigt und sich schließlich auch von ihm die Katze im Rucksack zeigen lässt. Auch die Lehrerin geht auf die Behauptung des Ich-Erzählers ein und erklärt, dass dieser Tiger im Rucksack nun bitte nicht mehr stören solle und sein Besitzer dem Unterricht folgen möge. Ob sie von der Existenz der Katze überzeugt ist, oder nur Bens „Spiel“ mitspielt, um ihn nicht bloßzustellen und zügig mit dem Unterricht fortzufahren, bleibt offen.

Die deutlichsten Signale für unzuverlässiges Erzählen finden sich jedoch in den widersprüchlichen Ausgestaltungen der Illustrationen. Denn würden die Illustrationen parallel zum Schrifttext fungieren, so müsste sich an einer Stelle dafür entschieden werden, ob der Ich-Erzähler (und ggf. Lili und die Lehrerin)² recht haben, oder die ungläubigen Kinder und der Paratext. Dass der Behauptung des Ich-Erzählers Recht gegeben werden muss, ließe sich dadurch erklären, dass die Katze auf jeder Seite abgebildet ist. Das Nicht-Sehen-Können der anderen Figuren läge somit als Erkennungsproblem bei den anderen Figuren. Die unzuverlässige Offenheit bleibt jedoch durch überwiegend pluriszenische Illustrationen erhalten, weil der Körper der Katze und der Rucksack teilweise transparent dargestellt sind. Das ermöglicht wiederum die Interpretation, dass es sich um ein ausgedachtes Haustier handelt.

Diese Polyvalenz bleibt nun das gesamte Buch über erhalten und wird auch am Ende nicht aufgelöst. Als kontrapunktische Erzählung ist die Geschichte nicht nur hinsichtlich ihrer Illustration-Schrifttext-Verbindung unzuverlässig, sondern auch die unterschiedlichen aufeinanderfolgenden Illustrationen sind

-
- 1 Thematisch ähnlich auch Maxim Billers und Sybille Heins Bilderbuch *Adas größter Wunsch* (2005).
 - 2 Gegebenenfalls deshalb, weil auch die Lesart möglich ist, dass Lili und die Lehrerin Bens „Spiel“ mitspielen und sich auf seine Seite stellen, auch wenn sie nicht von der Existenz der Katze überzeugt sind.

sich hier nicht ganz einig. Diese Uneinigkeit entsteht aus einem Spiel mit der Okularisierung. Als solche definierten Dammers und Staiger illustratorische Narratologiestrukturen, also illustratorische Erzählebenen, die im Verhältnis zu den Figuren der Erzählung stehen (vgl. Dammers/Staiger 2022: 20). Während die Abbildung einer spielenden Katze als interne Okularisierung von Bens Geschichte dessen Glaubwürdigkeit stützt, verändert sie ihre Größe auf den folgenden Seiten enorm. Mal liegt sie übergroß auf einem Auto und angelt einen Fisch von dessen Ladefläche (vgl. Gutzschhahn/Kranz 2022: 6 – eigene Paginierung, beginnend ab der ersten Handlungsseite), mal nimmt sie nahezu zwei ganze Seiten ein, während der Ich-Erzähler und seine Lehrerin ein Drittel so klein am Seitenrand stehen (vgl. ebd.: 13 f.). Die Illustration ist hier zu einer Nulloktularisierung gewechselt, die Betrachtende kann mehr sehen, als die Figuren erzählen. Gestärkt wird diese Erzählebene dadurch, dass auch ein kläffender Hund die Katze(n) zu sehen scheint, was die Kinderfiguren aber nicht wahrnehmen. Die Unzuverlässigkeit der Illustration geht so weit, dass sie der Lesenden sogar eine Interpretationshilfe als dritte Ebene vorschlägt – dann, wenn in einer externen Fokalisierung etwa die Katze enorm groß dargestellt ist, während Ben erzählt, dass sie sich klein mache, wenn sie Angst habe (vgl. ebd.: 17), obwohl er ganz offensichtlich gerade derjenige ist, der sich ängstlich und unwohl fühlt, wie man an seiner Körpersprache ablesen kann. Hier könnte die Katze als psychologische Stütze für Ben stehen.

Den Höhepunkt dieser Unzuverlässigkeit erreicht die letzte Doppelseite (siehe Abb. 2). Der Ich-Erzähler und Lili sind wieder im Kinderzimmer, an dessen Wänden ein Foto und eine Kinderzeichnung von einem Tiger hängen. Auf dem Fußboden liegt ein Buch mit dem Titel „Tee mit Tiger“, das auf dem Cover neben einem Mädchen einen (anthropomorphen) großen, lächelnden Tiger aufrecht auf dem Stuhl sitzend abbildet, ein eindeutiger intertextueller Verweis auf Judith Kerrs Bilderbuch *Ein Tiger kommt zum Tee* (1979), – weitere Hinweise auf die (Nicht-)Existenz des Tiger/der Katze. Diesmal sind die beiden Kinder im Zentrum der Doppelseite und schauen bzw. kriechen in einen übergroßen Rucksack hinein, dessen gebrochen wahrscheinliche Existenz durch eine gestrichelte Umrandung angezeigt wird. Zwischen den Kindern ist ein übergroßer Tiger-/Katzenschwanz, von der dazugehörigen Katze ist nur ihr hinterer Körperteil zu sehen, der Rest verschwindet im Raum über die rechte

Seite hinaus. Die Größe des Rucksacks und die gestrichelte Linie signalisieren einen phantastischen Charakter von Katze und Rucksack, der Katzenschwanz hingegen eine Realität. Der Vorderteil der Katze als Vorstellung über den Bildrand hinaus signalisiert das offene Ende – die Illustration will sich bewusst nicht entscheiden.

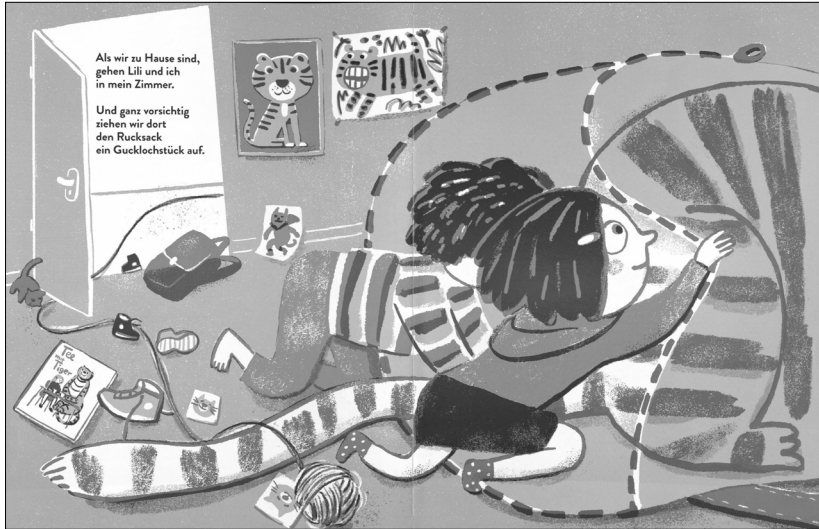


Abb. 2: letzte Doppelseite aus *In meinem Rucksack wohnt ein Tiger* (Gutzschhahn/Kranz 2022: 23f.). Copyright 2022 Sauerländer Verlag, Frankfurt am Main

In dieser interpretationsoffenen Darstellung zeigt sich eine Polyvalenz, die als Schwellenraum des Bilderbuchs definiert werden kann (vgl. Dammers/Staiger 2022: 86). Konkreter gesagt als ein literaturimmanenter Schwellenraum, der sich nicht für eine Interpretation entscheidet, sondern bewusst eine literarische Unabgeschlossenheit initiiert. Im Spiel mit der Unzuverlässigkeit wird eine buchhafte Praxis (vgl. Boyken 2020: 39) erfahrbar, in der permanent zwischen den Glaubwürdigkeitsgehalten der Modalitäten Titel, Illustration und Schrift abgeglichen werden muss. Das Zusammenwirken von Illustration und Schrifttext bietet somit eine Erfahrung von Unzuverlässigkeit als literaturimmanentem Prinzip an. Unsichtbare Freund:innen und ihre Darstellung auf der Ebene der Illustration übernehmen hier eine – häufig der Schrift vorbe-

haltene – Darstellung von etwas Abstraktem und Phänomenologischen (vgl. Dammers/Staiger 2022: 84) und öffnen einen erfahrbaren Schwellenraum der Literatur und des Buches.

Literaturdidaktisch eröffnet sich damit der Fokus auf diese Erfahrung und Wahrnehmbarkeit bei den Rezipient:innen. Als interessante Fragen ergeben sich u. a.: Welchen Anteil haben die Illustrationen und ihre okularisierten Aspekte an der Konstruktion und Distribution eines Textes? Wie wird das Spiel um die Deutungshoheiten der Erzählebenen beurteilt? Bemerken die Lesenden das unzuverlässige Erzählen um unsichtbare Freund:innen als Schwellenraum der Literatur und als Verweis auf die Gemachtheit derselben?

4 Zwischenfazit

Unzuverlässiges Erzählen offenbart sich in Bilderbüchern bereits für ein junges Lesealter. Bereits im Vorschulspektrum zeigen sich literarische Artefakte, die anspruchsvolles literarisches Lernen ermöglichen.

Aus dem oben skizzierten literarischen Prinzip des unzuverlässigen Erzählens als Schwelle ergeben sich literaturdidaktische Kompetenzfördermöglichkeiten, die sich den theoretischen Ausführungen Bernhardts in der Einleitung dieses Bandes anschließen. Die Leser:innen sollten mithilfe der (unzuverlässigen) Literatur:

- a) Buchhaftigkeit als Gemachtheit erfahren. (Vgl. Boyken 2021; Müller-Wille 2017)
- b) Ambivalenzen als Literaturaspekt erfahren. (Unzuverlässiges Erzählen betrifft den Wahrheitsgehalt der Erzählung selbst (vgl. Martínez/Scheffel 2016: 95) / „Literatur ist eine Kunst der Perspektive, die nicht nur zeigt, sondern zugleich den Blickpunkt deutlich macht, von dem aus etwas so aussieht, wie es sich zeigt“ (Matuschek 2013: 68).
- c) Die „Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses“ (Spinner 2006: 12; vgl. zu den Anschlussüberlegungen Bernhardts Einleitung in diesem Band: Abschnitt 5) als immanenten Aspekt der Rezeption von Literatur wahrnehmen und erkennen.

Nicht zuletzt findet sich in der potenziellen Unzuverlässigkeit des Erzählens ein Angebot zur Förderung literarischer Kompetenz, welches die Mehrsprachigkeitsdidaktik betrifft: Verstehen und Nicht-Verstehen sind für diese wesentliche Aspekte einer dauerhaften Implementierung von Vielsprachigkeit im Sprachunterricht. Im literarischen Gespräch erfahren die Kinder, dass sich beim Nachdenken über Literatur darüber ausgetauscht werden muss, welche Hinweise für das jeweilige Verstehen im Buch gegeben werden. Dieser Austausch ist seinerseits Praxis, in der Verstehen nicht genuin ist, sondern dialogisch (mit Buch und anderen Leser:innen) entwickelt wird. Eine solche Praxis ist anschlussfähig an eine sprachbetrachtende Auseinandersetzung mit Vielsprachigkeit, in der vermittelt wird, dass Verstehen immer eine dialogische Praxis ist und nicht von allein erfolgt, wenn alle Kinder der Klasse die gleiche Sprache sprechen.

5 Literarisches Lernen im Gespräch – didaktische Perspektiven auf unzuverlässiges Erzählen

Im Kontext der Erforschung literarischer Rezeptionsprozesse wird insbesondere auf Transkripte aus Gesprächen über Kinder- und Jugendliteratur zurückgegriffen.³ Dabei haben sich verschiedene Gesprächsformen etabliert, die entweder als Begleitkommunikation während des (Vor-)Leseprozesses oder als Anschlusskommunikation nach der Lektüre stattfinden (vgl. dazu Lingnau/Preußner 2023). Das literarische Gespräch nach dem Heidelberger Modell, das sich um die Jahrtausendwende in einer Arbeitsgruppe um Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner entwickelt hat, ist hier wohl die prominenteste Form, die

.....

- 3 Eine Ausnahme bildet beispielsweise das Projekt ELK (Erfahrungen mit Literatur in Kinder-texten), in dem Grundschüler:innen ausgewählte Bilderbücher vorgelesen werden und anschließend eine offene Schreibaufgabe im Sinne des Ansatzes *Schreiben nach Vorgaben* (Dehn/Merklinger/Schüler 2011) gegeben wird. Es zeigt sich, dass die Schüler:innen die Leerstellen der literarischen Vorgabe in ihren Texten häufig überdenken, benennen und hinterfragen. Preußner macht daraufhin einen Vorschlag für Kompetenzdimensionen für den Umgang mit Leerstellen, die sich zwischen Nicht-Erkennen der Leerstelle über eine implizit- oder explizit-denotative hin zu einer explizit- und implizit-konnotativen Teildimension abbilden lässt (vgl. Preußner 2015: 152).

sich dem traditionellen Unterrichtsgespräch entgegengesetzt und authentisch und ergebnisoffen an den Entdeckungen der Schüler:innen interessiert ist. Der klar strukturierte, ritualisierte Ablauf (vgl. z. B. Wiprächtiger-Geppert/Steinbrenner 2015) und die Rolle der Lehrkraft als Teil der gemeinsamen Suchbewegung im Deutungsprozess des literarischen Gegenstands sind wichtige Merkmale des literarischen Gesprächs. Kaspar Spinner griff es in seinen einst elf Aspekten literarischen Lernens (vgl. Spinner 2006: 12) auf und auch in den Curricula wird es als Teilkompetenz formuliert. So steht in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarstufe: „Die Schülerinnen und Schüler tauschen sich mit anderen zu Text- bzw. Medienwahrnehmungen, -deutungen und -wertungen aus (u. a. literarisches Gespräch)“ (KMK 2022: 19). Das offene Gespräch im gesamten Plenum schließt sich hier allerdings erst nach der (ggf. mehrmaligen) Textbegegnung an. Reiter konnte jedoch feststellen, dass insbesondere eine zwischengeschaltete, intensive gemeinsame Betrachtung (hier von aktuellen Bilderbüchern) mit der Möglichkeit des Vor- und Zurückblätterns, Verweilens und Festhaltens von Entdeckungen auf Klebezetteln – also einem intensiven Untersuchen des Materials – in Kleingruppen besonders ergiebige Ergebnisse brachte (hier mit Blick auf die Figurenperspektivenübernahme (vgl. Reiter 2022)). Der „kollaborative Sinnbildungsprozess“ (ebd.: 39) in Gruppen von drei bis sechs Schüler:innen gab ihren vorformulierten Entdeckungen und Deutungen Bestätigung und empowernte entsprechend alle, sich auch im Plenum zu beteiligen.

Das Vorlesegespräch wiederum ermöglicht es bereits vor oder während der Lektüre innezuhalten, Äußerungen zuzulassen und Fragen zu stellen, die insbesondere dem Wecken der Neugier, der Vorstellungsbildung und der Antizipation der Geschichte dienen können. Erwartungsbrüche und Irritationen, die bspw. aktuelle Bilderbücher oft evozieren,⁴ werden dadurch noch stärker wahrgenommen und können im Anschluss an die Lektüre erneut thematisiert werden. In didaktischen Handreichungen findet sich vor allem das Antizipieren der Geschichte nach genauer Betrachtung von Cover und Titel.

.....

4 Man denke z. B. an David Wiesners *Die drei Schweine* (2002), in dem sich aus dem Märchen um die drei kleinen Schweinchen ein metafiktionales Spiel mit offenem Ende entspinnt, das auf der Coverillustration bereits angedeutet wird.

	offen	halboffen/geschlossen
vor und während der Lektüre	Bilderbuchkinogespräch (Hoffmann)	Vorlesegespräch (Wieler) Dialogisches Bilderbuchlesen
nach der Lektüre	Literarisches Gespräch (Wiprächtiger-Geppert/ Steinbrenner) Lesegespräch (Reiter)	fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch

Tab. 1: Ausgewählte Gesprächsformen für den Literaturunterricht

Bezüglich literarischer Unzuverlässigkeit scheint es besonders ergiebig, sich nach der Lektüre auf die Suche nach Unzuverlässigkeitsmarkern zu begeben. Wallraff sieht Unzuverlässigkeit dabei als Rezeptionsstrategie, sie ist mit Bezug zu Nünning eine „Möglichkeit, textuelle Unstimmigkeiten zu erklären“ (Wallraff 2020: 146). Die Lehrkraft kann dies unterstützen, indem sie ergebnisoffene Fragen stellt und immer wieder Zweifel sät, die das literarische Lernen und die Wahrnehmung literarischer Unzuverlässigkeit vorantreiben. Dabei sollten die in Kapitel 4 herausgearbeiteten Möglichkeiten zur Förderung literarischen Lernens besonders fokussiert werden. Zudem können unterschiedliche handlungs- und produktionsorientierte Anschlussaufgaben eine vertiefte Auseinandersetzung und literarisches Lernen begünstigen. Im Folgenden soll dies exemplarisch an einem familiären Lesegespräch und einer Unterrichtsstunde illustriert werden.

5.1 In meinem Rucksack wohnt ein Tiger – Entdeckungen von Primarschüler:innen

Wie bereits dargestellt, eignet sich das Bilderbuch von Uwe-Michael Gutzschhahn und Sabine Kranz ganz besonders auch deswegen, weil bis zum Ende keine eindeutige Antwort gegeben wird, ob die Katze *Tiger* existiert oder nicht. Es lassen sich verschiedene Hinweise finden, sowohl dass es Tiger gibt, als auch, dass es ihn nicht gibt. Die Unzuverlässigkeit selbst manifestiert sich hier als Leerstelle, die verschiedene Deutungen zulässt. Daher war es uns umso wichtiger, das Ende bewusst offen zu lassen und eher zu Spurensucher:innen für die eine wie die andere Lesart zu werden.

In einer Gruppe von zwölf Kindern (7–10 Jahre) einer altersgemischten Klasse sowie in einer familiären Vorlesesituation mit drei Kindern (3/6/8 Jahre) betrachteten wir gemeinsam Titel und Cover, die spontane Reaktionen bei den Kindern auslösten:

M: Guckt mal, das Bilderbuch heißt: In meinem Rucksack wohnt ein Tiger. (2)⁵

K6: Glaub ich nicht.

K8: COOL

Transkript 1: „Nicht-Glauben-Können“ – Gesprächsausschnitt zum Titel in familiärer Vorlesesituation

Dass der Sechsjährige (K6) prompt den Wahrheitsgehalt der Titelaussage anzweifelt, ist überraschend. Schließlich sind die Kinder gewöhnt, fiktive und v. a. auch fantastische Geschichten zu lesen – K8 scheint dies mit Freude zu erwarten. Die realistische Darstellung der Protagonist:innen Ben und Lili auf dem Cover oder die Ich-Aussage der Erzählstimme bereits im Titel scheinen dem Kind als ein Zeichen zu erscheinen, dass in diesem Falle das Dargestellte als unglaublich eingestuft werden muss. Die Art und Weise der Gestaltung erweckt beim Kind den Eindruck des Nicht-Glauben-Könnens. Es scheint hier also eine Form der vorbegrifflichen Wahrnehmung und Verarbeitung eines Unzuverlässigkeitssignals zu bestehen. Im Weiteren erkannten die Kinder in der Familien- wie Schulsituation sowohl den Schlüsselanhänger in Tiger-/Katzenform als auch den langen Katzenschwanz, der aus Bens Rucksack herabhängt (siehe Abb. 3) und ein eindeutiger Marker für die Zuverlässigkeit des Erzählten ist – ebenso wie die Fußspuren im nachfolgenden Vorsatzpapier. Der erste Satz „In meinem Rucksack wohnt eine Katze.“ (Gutzschhahn/Kranz 2022: 1) wurde in der Klasse mit Zuspruch aufgenommen, da er die Glaubhaftigkeit deutlich steigert – eine Katze im Rucksack herumzutragen ist schließlich möglicher als einen Tiger. Im familiären Vorlesegespräch hingegen reagierte abermals der Sechsjährige mit Empörung:

.....

5 Pause in Sekunden; M: Mutter, K6: 6-jähriges Kind, K8: 8-jähriges Kind

M: ((liest)) In meinem Rucksack wohnt eine Katze.

K6: Hä?

M: ((liest)) Mama glaubt mir nicht, aber ich weiß es genau! Ich habe die Katze Tiger genannt. Mama sagt, Tiger bleiben in keinem Rucksack. (4) Was denkt ihr jetzt?

K6: ((enttäuscht)) Ich dachte ein Tiger, das wär spannender! (1) Wenn das ein Tiger wär!

M: Das stimmt. Das wär spannender?

K6: ((weinerlich)) Viel spannender!

M: Okay.

K6: Och man, warum heißt das dann nicht In meinem Rucksack wohnt eine Katze? Och! Dann wüsste man schonmal, was drin ist!

M: Das stimmt.

K6: ((verzweifelt)) Oh man!

Transkript 2: „Enttäuschung“ – Gesprächsausschnitt über die erste Doppelseite in familiärer Vorlesesituation

K6 formuliert hier zum einen seine Ansprüche an Literatur- und Lesegenuss, der eher typisch für eine familiäre Situation ist, in der die Kinder die (Vor-) Lesebücher i. d. R. selbst auswählen bzw. bei Nicht-Gefallen das Lesen abbrechen, die Vorlesesituation verlassen können. Zum anderen zeigt die entrüstet formulierte Forderung nach der Titelanpassung in „In meinem Rucksack wohnt eine Katze“ einen gewissen Wunsch nach Auflösung von Vagheiten und Unzuverlässigkeit mit Blick auf die auf den Titel folgende Geschichte: „Dann wüsste man schonmal, was drin ist!“

Im schulischen Rahmen gab es keine solchen Hinweise, was uns für einen schulischen Lektüremodus auch nachvollziehbar erschien. Allen Schüler:innen gelang es, sich auf die Suche nach Zuverlässigkeits- und Unzuverlässigkeitsmarkern einzulassen. Nach der Betrachtung des Covers und der ersten Doppelseite wurde das Bilderbuch in beiden Gesprächen am Stück vorgelesen, um die Lektüre im Ganzen wirken zu lassen. Nach einem anschließenden, kurzen Gespräch, das mit der offenen Frage „Was ist euch aufgefallen in diesem Buch?“ eingeleitet wurde, teilten sich die Kinder in zwei Gruppen auf. Jeder Gruppe lagen ein Buchexemplar, Klebezettel und Stifte vor. Die Gesprächsleiterin ließ

Gruppe A im Buch nach Signalen suchen, warum es Tiger geben könnte (Tiger/ja) und Gruppe B nach Signalen, warum es ihn nicht geben könnte (Tiger/nein).⁶ Dieser Schritt sollte dazu dienen, das von Nünning beobachtete Übergehen von Unzuverlässigkeitssignalen zugunsten von Kohärenz (vgl. Nünning 2013: 25 f.) abzuwenden.

Beide Gruppen arbeiteten dabei selbstständig und gingen linear von vorn nach hinten das Buch durch. Insbesondere Gruppe B, die zuerst enttäuscht war, Hinweise für die Nicht-Existenz suchen zu müssen, nahm sich viel Zeit, jede Doppelseite intensiv nach Unzuverlässigkeitssignalen abzusuchen, die sie mit beschriftetem Klebezettel markierten (siehe Abb. 3).⁷ Aus dieser zunächst sich abzeichnenden Enttäuschung von Gruppe B lässt sich womöglich herauslesen, dass im Rahmen des schulischen Unterrichts stärker als in der familiären Begegnungssituation die Gefahr besteht, Literatur zu entzaubern, indem sie in einem analytischen Sinne betrachtet wird. Die Gruppe konnte allerdings durch das von uns gewählte Bilderbuch, das sehr denkanregend ist und zum gedanklichen Spiel einlädt, ebenso wie durch den bei genauer Betrachtung nicht zu stark lenkenden Arbeitsauftrag doch motiviert und zu einer anregenden Auseinandersetzung gebracht werden.

Anschließend trugen beide Gruppen ihre gesammelten Beweise im Plenum vor. Erstaunlich war, dass die meisten Gruppenmitglieder am Ende von ihren Indizien, und durch die Fokussierung auf die (Nicht-)Existenz der Katze, selbst von dieser Lesart überzeugt waren. Dies zeigt, dass die Suche nach Hinweisen für Zuverlässigkeit bzw. Unzuverlässigkeit, unabhängig vom eigenen ersten Eindruck, durch eine intensive Buchbetrachtung und Gruppendiskussion gelenkt werden kann und Kinder im Grundschulalter generell

.....

- 6 Die Zuordnung zu Tiger/ja oder Tiger/nein geschah wahllos und beruhte nicht auf den tatsächlichen Annahmen der Kinder nach dem ersten Leseindruck.
- 7 Was keinem der Kinder bei der Spurensuche aufgefallen ist und auch nicht von der Erwachsenen vorgelesen wurde: Auf dem Schmutztitel vermerkt der Autor, dieses Buch sei „für alle, die gern ein Haustier haben würden, für Ben und Lili [...] – UMG“ (ebd.: o. S.) Dieser paratextuelle Verweis könnte ebenfalls für die Nicht-Existenz des Tigers sprechen, wenn davon ausgegangen wird, dass ein Zusammenhang zwischen „Ben und Lili“ und „die gern ein Haustier haben würden“ (aber keins haben) gedeutet wird. Dies passt zu der Wahrnehmung, dass paratextuelle Verweise von den Leser:innen oftmals überblättert/überlesen werden.

in der Lage sind, literarische Unzuverlässigkeit zu erkennen und kritisch zu lesen/denken.

Die Entdeckungen der Kinder sollen nachfolgend beschrieben werden.

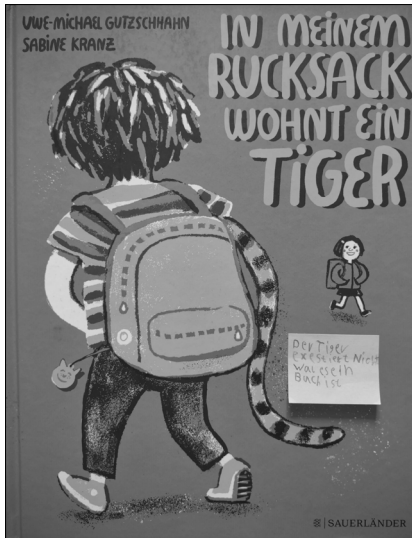


Abb. 3: Cover *In meinem Rucksack wohnt ein Tiger* (Gutzschhahn/Kranz 2022). Copyright 2022 S. Fischer Verlag, Frankfurt am Main, mit beschriftetem Klebezettel, Signal für Tiger/nein

Gruppe B (Tiger/nein) gibt bereits auf dem Cover einen interessanten Hinweis in Bezug auf einen bewussten Umgang mit Fiktionalität: „Der Tiger existiert nicht, weil es ein Buch ist.“ (siehe Abb. 3) Mit dieser Aussage zeigen die Kinder, dass sie von Beginn an einen Blick auf die Gemachtheit des Buches richten und Literatur als Spiel, als das Erzählen (ausgedachter) Geschichten verstehen. Dazu passt auch ihre Analyse des vorderen und hinteren Vorsatzpapierses, auf denen blaue und gelbe (vorn) bzw. rote und gelbe (hinten) Tierfußspuren zu sehen sind. Die Kommentierung der Kinder „Tiger wechselt die Farbe“ sowie viele weitere Signale auf der Bildebene, die mit dem gängigen Wissen der Kinder über Tiger nicht übereinstimmen, werden beschriftet: „Tiger kann die Form ändern“, „Tiger kann sich klonen und kann durch den Rucksack gucken“, „Tiger kann sich durchsichtig machen“. Damit wird die Art und Weise der Illustration und damit das Zeichnen selbst thematisiert: ein polyszenischer

Bildaufbau (Klonen), die unterschiedlich große Darstellung und die Reaktion des Tigers im Rucksack (z. B. streckt er Lili die Zunge heraus, als sie anfangs „Zeig mal“ sagt (Gutzschhahn/Kranz 2022: 3)).

Gruppe A (Tiger/ja) hingegen sucht diesbezüglich nach Interpretationen für diese Darstellungsformen. So notieren sie bspw.: „Wenn Ben Angst hat, wird Tiger immer größer“, „Man muss an Tiger glauben, dann sieht man ihn.“ Sie deuten den Tiger eher als Mutmacher für Ben, der umso mehr für ihn da ist, je größer Bens Angst (z. B. in der Schule) ist und der nur fest daran glauben muss. Auf der letzten Doppelseite (vgl. Abb. 2) notieren sie „Weil Lili an ihn glaubt“. Sie versetzen sich dabei in die Figur („Lili glaubt“) und ihrer Ansicht nach, ist Lili beim Blick in den Rucksack vom Glauben an Tiger überzeugt – sie schreiben nicht „Weil Lili Tiger sieht.“ Dadurch lassen sie die Leerstelle und damit auch das offene Ende interessanterweise bestehen.

Darauf wurde bewusst auch in der sich anschließenden Schreibaufgabe geachtet, dass auch hier keine eindeutige Positionierung von den Schüler:innen verlangt wird, die den Suchprozess abschließt, wie es bspw. in Antizipationsaufträgen (im Sinne von Wie-geht’s-weiter?) der Fall wäre. Auch Fragen zum Wechsel der Perspektive, die literarisches Lernen oftmals begünstigen (hier z. B. Was hättest du gern in deinem Rucksack?), wären hinderlich, da damit Position bezogen wäre (analog: Ben hätte nur gern einen Tiger im Rucksack). Daher entschieden wir uns für das Verbalisieren der Gedanken verschiedener Figuren und des Schreibens eines inneren Monologs in Bezug zum Erlebten mit Ben und Bens Tiger: „Stellt euch vor, Ben, seine Mutter, Lili, Frau Hesse (Lehrerin) und die Mitschüler:innen denken am Abend noch einmal an Bens Tiger. Schreibt ihre Gedanken in eine Gedankenblase.“ Diese haben die Schüler:innen dann den groß kopierten Figuren zugeordnet.

Abb. 4 zeigt die Gedanken von Ben: Auch wenn er den anderen Tiger zeigt, werden sie ihm nicht glauben – eine sehr intime Einsicht, die von einer Zehnjährigen hier formuliert wird.

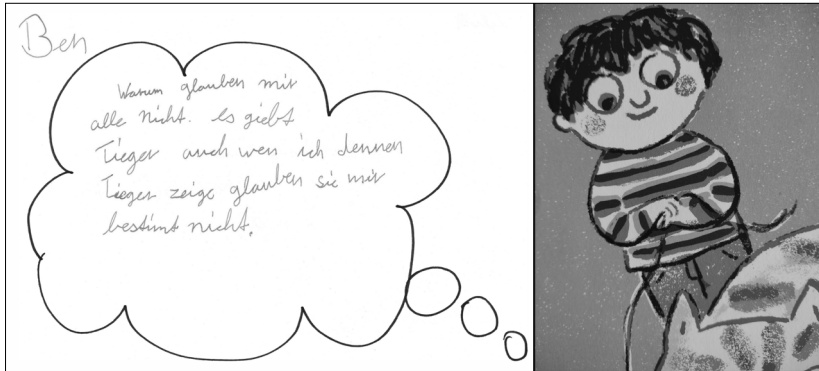


Abb. 4: Bens Gedanken von einer Viertklässlerin formuliert

Interessant scheinen auch die Gedanken von Frau Hesse, Bens Lehrerin. Drei Schüler:innen formulieren Fragen, die Frau Hesse als ambivalente Figur bestätigen:

„Ob Ben wirklich einen Tiger in seinem Rucksack hat?“

„Vielleicht ist er traurig?“

„Vielleicht gibt es Tiger wirklich und Ben hat ihn wirklich gefunden?“

Der indirekte Fragesatz mit „ob“ sowie das Ungewissheit-anzeigende Adverb „vielleicht“ deuten darauf hin, dass die Lehrerin selbst bis zum Ende zwar Zweifel hat, die Möglichkeit der Existenz von Tiger jedoch auch nicht ausschließt.

6 Fazit

Insgesamt konnten wir bereits im Grundschulbereich beobachten, dass die Schüler:innen literarische Aspekte des Unzuverlässigen in einem vorbegrifflichen Sinne erkennen. Insbesondere die Fokussierung auf Unzuverlässigkeitssignale brachte bei den Kindern interessante Erkenntnisse in Bezug auf die Gemachtheit des Buches, der Buchhaftigkeit, hervor. Den Kindern gelang es, sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einzulassen und Fiktionalität bewusst wahrzunehmen – wichtige Aspekte literarischen Ler-

nens nach Spinner. Neben der Bildebene und der Verbindung von Illustration und Text suchten sie ebenfalls nach buchimmanenten Irritationsmomenten, benannten sie und begannen mit der Interpretation der wahrgenommenen Aspekte. Dabei gelang es den Schüler:innen die Literatur als Spiel, als gestaltete Fiktion zu erkennen. Offene, wenn auch gelenkte Fragen innerhalb eines Bilderbuchgesprächs und Anschlussaufträge im Sinne eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts ermöglichten den Schüler:innen den Lese- und Deutungsprozess zu vertiefen und das literarische Material in Bezug auf (Un-)Zuverlässigkeit zu hinterfragen.

Bei der Planung und Durchführung sollte darauf geachtet werden, eine grundsätzliche und authentische Ergebnisoffenheit zu wahren. Die Erwachsene (Lehrperson, Erzieher:in o. ä.) sollte entsprechend vermeiden, auf die eine (richtige) Interpretation hinauszuwollen und sich selbst, wie im literarischen Gespräch, ergebnisoffen dem Lese- und Entdeckungsprozess gemeinsam mit den Kindern zuwenden. Aktuelle Bilderbücher bieten dabei Leerstellen für gemeinsame Entdeckungen. Und Bilderbücher, die selbst auf Imaginationen (wie imaginäre Freundschaften) anspielen, können insbesondere in Bezug auf Unzuverlässigkeit Rezeptionskompetenzen fördern, da ihnen das Spiel mit dem (Un-)Möglichen inhärent ist. Sie fordern zur Suche nach Signalen für Vertrauen und Misstrauen gegenüber der meist kindlichen Erzählinstanz oft explizit heraus.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

BERGSTRÖM, ULLA (1976): *Willy und sein heimlicher Freund*. Hamburg: Oetinger.

BILLER, MAXIM/HEIN, SYBILLE (2005): *Adas größter Wunsch*. Berlin: Bloomsbury.

COLFER, EOIN/JEFFERS, OLIVER (2022): *Ein ziemlich unsichtbarer Freund*. München: dtv.

GUTZSCHHAHN, UWE-MICHAEL/KRANZ, SABINE (2022): *In meinem Rucksack wohnt ein Tiger*. Frankfurt/Main: Sauerländer.

- KERR, JUDITH ([1979] 2012): Ein Tiger kommt zum Tee. Übersetzt von Gundula Müller-Wallraf. München: Knesebeck.
- LINDGREN, ASTRID/WIKLAND, ILON (1955): Karlsson vom Dach. Übersetzt von Thyra Dohrenburg. Hamburg: Oetinger.
- LINDGREN-ENSKOG, BARBRO (1983): Das wilde Hänschen fährt zur See. Übersetzt von James Krüss. Hamburg: Oetinger.
- SCHNEIDER, NOEMI/GOLDEN COSMOS (2023): *Ludwig und das Nashorn*. Zürich: NordSüd.
- SEDAK, MAURICE ([1967] 2013): *Wo die wilden Kerle wohnen*. Zürich: diogenes.
- WIESNER, DAVID (2002): *Die drei Schweine*. Hamburg: Carlsen.

Sekundärliteratur

- BAY, WOLFGANG/BERNER, HANNAH/HOLDER, FRIEDEMANN/MAIER, MARIBEL (2023): Materialität als Teil der Narration. Eine empirische Erkundung zur Rezeption der Metalepse in Isabel Minhós Martins Bilderbuch *Hier kommt keiner durch!* (2016). In: Bernhardt, Sebastian/Dichtl, Eva-Maria (Hg.): *Frühkindliches Spiel und literarische Rezeption. Perspektiven der Kindheitspädagogik und der Literaturdidaktik*. Berlin: Frank & Timme, S. 193–215.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2023): Spielerische Rezeption von Kinderliteratur. Wie Spiel und literarisches Lernen einander (nicht nur) im Elementar- und Primarbereich bereichern können. In: Bernhardt, Sebastian/Dichtl, Eva-Maria (Hg.): *Frühkindliches Spiel und literarische Rezeption. Perspektiven der Kindheitspädagogik und der Literaturdidaktik*. Berlin: Frank & Timme, S. 19–38.
- BENJAMIN, WALTER (1982): Das Passagenwerk. Ders.: *Gesammelte Schriften*. (Hrsg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser) Frankfurt/Main: Suhrkamp, Bd. V, S. 79–654.
- BOYKEN, THOMAS (2021): Mediensimulationen bei Joachim Heinrich Campe und Michael Ende Literaturtheoretische und literaturgeschichtliche Überlegungen zur Bedeutung der Buchhaftigkeit in der erzählenden Kinder- und Jugendliteratur. In: *Spiegel der Letteren Jeugdliteratuuronderzoek: een stand van zaken*. Volume 63, issue 1–2, S. 40–62.
- BOYKEN, THOMAS (2020): *Medialität des Erzählens. Die Wiederentdeckung des Buches im Roman. Reihe: Ästhetik des Buches*. Göttingen: Wallstein (Band 13).

- DAMMAN-THEDENS, KATRIN (2022): Paratexte der Bild-Schrift-Erzählung. In: Dammers, Ben/Krichel, Anne/Staiger, Michael (Hg.): *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge*. Berlin: Metzler, S. 65–82.
- DAMMERS, BEN/STAIGER, MICHAEL (2022): Bild-Schrifttext-Beziehungen im Bilderbuch. In: Dammers, Ben/Krichel, Anne/Staiger, Michael (Hg.): *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge*. Berlin: Metzler, S. 83–118.
- DEHN, MECHTHILD/MERKLINGER, DANIELA/SCHÜLER, LIS (2011): *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Seelze: Kallmeyer.
- GENETTE, GÉRARD (2001): *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- HENKE, INA (2021): *Unzuverlässig erzählte Welten verstehen. Kognitive Operationen von Schüler*innen beim Umgang mit narrativer Unzuverlässigkeit*. In: Emmersberger, Stefan (Hg.): *Mit medialen Wirklichkeitskonstruktionen umgehen*. MiDU – Medien im Deutschunterricht, 3(2), S. 1–19. URL: <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2021.2.5> (letzter Zugriff: 26.03.2024).
- HOFFMANN, JEANETTE (2019): Grafisch erzählte Geschichten im Bilderbuchkinogespräch – David Wiesners Herr Schnuffels in der Grundschule. In: Boelmann, Jan M./Kepser, Matthias (Hg.): *Literale Praktiken im medialen Spannungsfeld*. MiDU – Medien im Deutschunterricht, 1(1), S. 43–65. URL: <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2019.1.5> (letzter Zugriff: 03.04.2024).
- JAKOBI, STEFANIE (2023): Wider die Rezeptionsästhetik? Transmediale und transgenerische Unzuverlässigkeit in den Kinder- und Jugendmedien aus wirkungsästhetischer Perspektive. In: Bernhardt, Sebastian/Henke, Ina (Hg.): *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht. Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses*. Stuttgart: Metzler. S. 101–114.
- JANTZEN, LINUS/JANTZEN, CHRISTOPH/RITTER, ALEXANDRA (2023): Imaginäre Freundschaften in Bilderbüchern. In: Jantzen, Christoph/Ritter, Alexandra/Ritter, Michael (Hg.): *Jemanden zum Pferde stehlen ... Freundschaft in Kinder- und Jugendmedien*. München: kopaed (kjl&m 23.4), S. 16–22.
- Kultusministerkonferenz (2022): *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich*. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf (letzter Zugriff: 26.03.2024).
- LEUBNER, MARTIN/SAUPE, ANJA (2012): *Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- LINGNAU, BEATE/PREUßER, ULRIKE (Hg.) (2023): *Anschluss- und Begleitkommunikationen zu literarischen Texten*. Bochum: SLLD (B) (Band 10).
- MARTÍNEZ, MATÍAS/SCHIEFFEL, MICHAEL (2016): *Einführung in die Erzähltheorie*. München: Beck.
- MATUSCHEK, STEFAN (2013): Was heißt: „Literatur lesen lernen“? In: Feilke, Helmuth/Köster, Juliane/Steinmetz, Michael (Hg.): *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 63–73.
- MENNINGHAUS, WINFRIED (2015): *Schwellenkunde. Walter Benjamins Passage des Mythos*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- MÜLLER-WILLE, KLAUS (2017): *Sezierte Bücher. Hans Christian Andersens Materialästhetik*. Paderborn: Fink.
- NEUß, NORBERT (2001): Warum erfinden Kinder unsichtbare Freunde? Fallgeschichten von Tim, Malte und Max. In: ders. (Hg.): *Phantasiegefährten. Warum Kinder unsichtbare Freunde erfinden. Psychologie, Ursachen, Umgang*. Weinheim: Beltz, S. 19–46.
- NÜNNING, ANSGAR (2013): Unreliable Narration zur Einführung. Grundzüge einer kognitiv-narratologischen Theorie und Analyse unglaubwürdigen Erzählens. In: ders. (Hg.): *Unreliable Narration. Studien zur Theorie und Praxis unglaubwürdigen Erzählens in der englischsprachigen Erzählliteratur*. Trier: WVT, S. 3–41.
- PREUßER, ULRIKE (2015): Wie Kinder mit Leerstellen umgehen: Aspekte literarischen Lernens bei der Bilderbuchrezeption. In: Freudenberg, Ricarda/Josting, Petra (Hg.): *Norm und Normüberschreitung in der Kinder- und Jugendliteratur und ihren Institutionen*. München: kopaed (kjl&m 15.extra), S. 142–154.
- REITER, ANNELIESE (2022): Literarische Perspektivenübernahme in Gesprächen von Grundschulkindern zu aktuellen Bilderbüchern – Einblicke in eine qualitativ-rekonstruktive Untersuchung. In: Lehndorf, Helen/Pietsch, Volker (Hg.): *Figuren, Räume, Perspektiven – (Re)Konstruktionen literar- und medienästhetischen Lernens*. Berlin u. a.: Peter Lang, S. 35–53.
- RITTER, ALEXANDRA (2014): *Bilderbuchlesarten von Kindern: Neue Erzählformen im Spannungsfeld von kindlicher Rezeption und Produktion*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- SEIFFGE-KRENKE, INGE (2000): Ein sehr spezieller Freund: der imaginäre Gefährte. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 49/Heft 9, S. 689–702.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 200, S. 6–16.

- SPINNER, KASPAR H. (2022): *Literarisches Lernen. Aufsätze*. Stuttgart: Reclam.
- WALLRAFF, NINA (2020): Unzuverlässiges Erzählen. In: Kurwinkel, Tobias/Schmerheim, Philipp: *Handbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Berlin: Metzler, S. 145–150.
- WIELER, PETRA (2020): Vorlesegespräche und andere Literaturbegegnungen von Kindern im Kontext von Familie und Grundschule. In: Kloppert, Katrin/Neumann, Stefan/Ronge, Verena (Hg.): *Textzugänge ermöglichen. Gattungsspezifische und methodische Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 41–56.
- WIPRÄCHTIGER-GEPPERT, MAJA/STEINBRENNER, MARCUS (2015): Gemeinsam über Geschichten nachdenken und sprechen: Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Dehn, Mechthild/Merklinger, Daniela (Hg.): *Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen*. Frankfurt/Main: Grundschulverband e.V., S. 136–145.

Unzuverlässiges Erzählen und entdeckendes Lesen im postmodernen Bilderbuch

Abstract

Unzuverlässiges Erzählen im postmodernen Bilderbuch ist bislang nicht systematisch erschlossen worden. Der Beitrag widmet sich diesem Desiderat, wie mit der komplexen Anforderung, unzuverlässiges Erzählen zu erkennen, zu analysieren und es obendrein als genussvolle ästhetische Erfahrung zu erleben, literaturdidaktisch umgegangen werden kann und welche didaktischen Potenziale das Bilderbuch dafür bietet. Dabei soll davon ausgegangen werden, dass es sich um ein Genrekennzeichen postmoderner Bilderbücher handelt, die Unzuverlässigkeit deutlich – bis hin zum Illusionsbruch überdeutlich – zu markieren. Solcherart Kontradiktionen und Irritationen werden zum Anlass genommen, metakognitiv über Erzählen, unter der Differenz Zuverlässigkeit/Unzuverlässigkeit, nachzudenken; dafür schlagen die Beiträgerinnen ein lesepsychologisch immersives Konzept des entdeckenden Lesens vor.

Keywords: Postmodernes Bilderbuch; unzuverlässiges Erzählen; doppelte Narration; entdeckendes Lesen; Irritation; Pikaro; Märchen; Schrifttext-Bild-Beziehung

1 Unzuverlässiges Erzählen im postmodernen Bilderbuch – ein Desiderat

Unzuverlässiges Erzählen im Bilderbuch systematisch zu beschreiben und zu analysieren stellt sich als eine Herausforderung dar, immerhin kann es potenziell nicht nur auf Schrifttext- oder Bildebene stattfinden, sondern auch und gerade durch das Zusammenspiel der Zeichensysteme entstehen. Da es sich um ein Schrifttext-Bild-Medium handelt, ist dieses multimodale Zusammenspiel bei einer Analyse unzuverlässigen Erzählens im Bilderbuch zu betrachten. Eben dieses komplexe Zusammenspiel der Zeichensysteme bietet besondere literaturdidaktische Potenziale. Der vorliegende Beitrag fragt daher einerseits danach, wie unzuverlässiges Erzählen im multimodalen Gegenstand Bilderbuch entsteht und andererseits danach, wie mit der komplexen Anforderung, unzuverlässiges Erzählen zu erkennen, zu analysieren und es obendrein als genussvolle ästhetische Erfahrung zu erleben, literaturdidaktisch umgegangen werden kann. Dabei soll davon ausgegangen werden, dass es sich um ein Genrekennzeichen postmoderner Bilderbücher handelt, dass sie „mit Erzähltechniken, literarischen Traditionen sowie Gattungskonventionen spielen“ (Staiger 2022: 5) und „systematically defy the canon of storytelling and explore new possibilities“ (Silva-Díaz 2018: 71).

Aus dieser Spannung heraus das Unzuverlässige als Gegenstand des Literaturunterrichts in die Sekundarstufen zu ‚verbannen‘, scheint nicht zielführend. Unzuverlässigkeit setzt zwar Formkenntnis (narratologisch auf Ebene des *discours*), Kontextwissen im Text und intertextuell über den Text hinaus sowie Weltwissen über Erzählstrategien voraus. Wie in der Einleitung dieses Bandes (vgl. Bernhardt, Einleitung: 16 f.) skizziert, ist die Beobachtung und Bewertung von Erzählen als unzuverlässig also an kontextuelle Informationen geknüpft, die sich auf mehrere Ebenen verteilen können und durch deren Kenntnis erfahrene Leser:innen ihren Anfangsverdacht und ihre Hypothesen überprüfen können. Dass es sich dabei um ein eher komplexes Erschließungsmuster handelt, steht zwar fest (dahingehend auch die didaktische Fokussierung auf die Sekundarstufen; zur Kompetenzanforderung vgl. etwa Becker 2020: 35), allerdings vor allem dann, wenn die auf Analyse beruhende Explikation des Vorgangs in (fach-)begrifflicher Sprache verlangt wird. Ein alternatives Erschlie-

ßen, wie es Bilderbücher u. E. ermöglichen, wurde hingegen bis dato noch nicht systematisch behandelt. Dahinter verbirgt sich auch die erst langsam abnehmende Dominanz monomodal-schriftlicher Literatur, weshalb andere Lesewege nicht in Betracht gezogen wurden. Ein Übertrag auf Bilderbücher lässt sich dann erkennen, wenn sich größtenteils symmetrische Narrationen in Text und Bild ergeben, anhand derer die Besonderheiten des Erzählmediums gar nicht erst in den Blick geraten. Mit dem Konzept des entdeckenden Lesens hingegen schlägt der Beitrag vor, Kontradiktionen zum Anlass zu nehmen, überhaupt über Erzählen, unter der Differenz Zuverlässigkeit/Unzuverlässigkeit, nachzudenken.

2 Die doppelte Narration im Bilderbuch

Während Printliteratur üblicherweise monomodal und nur über den Schrifttext kommuniziert, werden die Möglichkeiten des (unzuverlässigen) Erzählens im Medium Bilderbuch durch die vorliegende Bimodalität erweitert. Das bedeutet, dass entgegen der lange vorherrschenden Konvention im traditionellen Bilderbuch Bilder nicht mehr nur eine illustrative und begleitende Funktion einnehmen und damit ein symmetrisches Verhältnis zwischen Schrifttext und Bild herstellen (vgl. Dammers/Staiger 2022: 87), sondern dass sich das Bild im Verlauf der letzten Jahre als eigenständige Narrationsebene emanzipiert hat.

Für den Rezeptionsprozess hat diese Entwicklung zur Konsequenz, dass die vorgefundenen bildlichen und verbalen Codes nicht nur für sich dekodiert, sondern vor allem in Beziehung zueinander gesetzt werden müssen, sodass neue Bedeutungszusammenhänge entstehen, die die für sich gesehene Bedeutung der einzelnen Modalitäten überschreiten (vgl. Oittinen/Ketola/Garavini 2018: 18). Dabei ist es ein besonderes Merkmal postmoderner Bilderbücher, die einzelnen Bedeutungen durch Anreicherungen nicht nur zu erweitern, sondern durch kontrapunktische oder kontradiktorische Schrifttext-Bild-Verhältnisse neue Erzählformen hervorzubringen (vgl. Staiger 2022: 5). Damit lösen sich postmoderne Bilderbücher von ihrer ihnen lange nachgesagten Funktion (vgl. Kümmerling-Meibauer 2022: 31), Stoffe durch die Dopplung der Narration für Rezipierende zu vereinfachen und vermeintlich leichter zugänglich zu machen.

Vielmehr eignen sie sich aufgrund komplexer Erzähltechniken dafür, „über die Struktur und Bedingungen von Erzählungen [...] nachzudenken“ (ebd.: 48). In dem Zusammenspiel von Schrifttext und Bild, bzw. konkreter, in ihrem Verhältnis zueinander, liegt ein besonderes Potenzial zur Generierung bzw. Adaption neuer oder medienuntypischer Erzählformen. Während sich in der Kombination der beiden Erzählebenen häufig eine kohärente Narration ergibt (eben: im Zusammenspiel), spielen immer mehr Bilderbücher mit der Möglichkeit, unterschiedliche Erzählstränge oder Figurenperspektiven durch die Kombination von Schrifttext und Bild darzustellen (vgl. z. B. Anthony Brownes *Stimmen im Park*, 2010) oder visuelle Narration und Schrifttext für die parallele Darstellung unterschiedlicher Figurenperspektiven und Handlungsstränge zu nutzen (vgl. z. B. Wolf Erlbruchs *Nachts*, 1999). Anders als in Erzähltexten liegt im Bilderbuch neben der schriftlichen Erzählinstanz also auch eine visuelle Erzählinstanz vor, die sich auf der Ebene des *discours* ebenso unterschiedlicher Modi und Formen des Erzählens bedienen kann. Treffen die Modalitäten nun aufeinander und ergeben ein kontrapunktisches oder kontradiktorisches Gesamtbild, gilt es, mögliche Kohärenzbrüche und Polyvalenzen leser:innen-seitig auszuloten. Dabei ist die fachwissenschaftliche Diskussion um das ‚Gesamtbild‘ beim Lesen eines literarischen Textes auch für die Literaturdidaktik von großer Relevanz. Es stellt sich dahingehend die Frage, ob das Erkennen von Widersprüchen in der Kohärenz einer Erzählung bereits das Lernziel und Ambiguitätstoleranz die entsprechende Kompetenz darstellen (vgl. Pantaleo 2014: 331) oder ob auf das Erkennen von kontradiktorischem Erzählen eine Auflösung von Widersprüchlichkeiten folgen sollte.

Während es bei der Rezeption schrifttextbasierter Erzählens also um Fragen wie „Kann ich der Erzählinstanz trauen?“ oder „Kann ich der Figur trauen?“ geht, hinterfragen kontradiktorische Schrifttext-Bild-Beziehungen zusätzlich die Frage nach der Zuverlässigkeit der Zeichenmodalitäten. Herausfordernd scheint in dem Zusammenhang der Umstand, dass die unterschiedlichen Modalitäten in der Regel nicht als gleichwertig rezipiert werden. Die Gründe dafür ließen sich in der Geschichte der Medienkonkurrenz verorten (vgl. Fulda 2020: 17), im Zuge derer sich auch eine deutschunterrichtliche „Oppositionierung und Hierarchisierung von Sprache und Bild“ beobachten lässt, die „jedoch in deutlichem Widerspruch zur medienkulturellen Wirklichkeit“ steht (Staiger/

Arnold 2020: 4). Aber auch aus semiotischer Perspektive betont Nöth, dass die Elemente eines Bildes simultan und holistisch wahrgenommen werden, während der geschriebene Text ebenso wie die gesprochene Sprache sukzessive rezipiert wird (vgl. Nöth 2000: 481). Denn „Bilder werden schneller als sprachliche Texte rezipiert, haben größeren Aufmerksamkeitswert, und ihre Information bleibt länger im Gedächtnis“ (ebd.; zur kognitionstheoretischen Fundierung der Integration visueller Modalitäten vgl. das ITPC-Modell nach Schnotz 2005). Gleichzeitig sei die Beziehung zwischen den bedeutungstragenden Einheiten des Schrifttextes arbiträr zum Bezeichneten, während das Bild eine möglichst analoge Beziehung zwischen den Referenzobjekten und der Darstellung herstelle (vgl. ebd.). Für die Frage nach der Beurteilung der Zuverlässigkeit der Zeichenmodalitäten bedeuten diese Feststellungen, dass die Schrifttextebene erzähltes Wissen repräsentiert. Die Bildebene, wird sie als Abbild gesehen, zeigt vermeintlich evidenten Wissen und gibt damit, betrachtet man sie zunächst isoliert vom Kontext, womöglich vor, der Realität zu entsprechen und damit wahrheitsgetreu zu sein (vgl. Mitchell 1986: 79). Mit diesen Lese- und Sehgewohnheiten spielt das postmoderne Bilderbuch.

Die Gestaltungsmöglichkeiten und die dadurch hervorgebrachten vielfältigen Erzählformen im Bilderbuch lassen eine allgemeingültige Beschreibung unzuverlässigen Erzählens für das Medium somit nicht zu. Vielmehr schließt der Beitrag an die Erkenntnis an, dass (Un-)Zuverlässigkeit „immer ein relativer, nie ein absoluter Wert“ (Herrmann 2021: 25) zukomme; Leonard Herrmann spricht daher von „gradueller Unzuverlässigkeit“ (ebd.: 26 und passim). Daher sollen in diesem Beitrag exemplarisch die Medien *Wo Drachen wachen* (Lloyd/Donnelly 2022) und *Die drei Schweine* (Wiesner 2002) auf die durch ihre Schrifttext-Bild-Relation hervorgebrachte Form des unzuverlässigen Erzählens hin untersucht werden.

2.1 Eine postmoderne Schelmengeschichte: *Wo Drachen wachen* (2022)

Mit dem Bilderbuch *Wo Drachen wachen* (Lloyd/Donnelly 2022) liegt eine postmoderne Variante einer Schelmengeschichte vor. Der Bezugstext, Miguel de Cervantes Saavedras *Don Quijote von der Mancha* [1605] (2008), ist die

vielleicht berühmteste Spielart des Schelmenromans (vgl. Lickhardt 2014: 9), die „es auf Phänomene ästhetischer Ambivalenz abgesehen“ hat (Honold 2007: 201). Es handelt sich dabei um eine Abenteuergeschichte, die als Satire auf Rittergeschichten konzipiert ist. Zentrales Merkmal ist die unzuverlässige Erzählinstanz. Don Quijote hält sich selbst für einen Ritter und sucht in dieser Rolle Abenteuer, will Goldschätze finden, Drachen töten, Prinzessinnen befreien. Besonders bekannt für die einseitige Weltsicht des Protagonisten und die „Vertrauenskrise“ (Bauer 2007: 353) in die Erzählperspektive(n) aus Cervantes' Vorlage ist der ikonisch gewordene Kampf gegen Windmühlen:

Da sahen sie dreißig oder vierzig Windmühlen auf dem Feld vor ihnen, und kaum hatte Don Quijote sie erblickt, sagt er zu seinem Knappen: „Das Glück lenkt unsere Geschäfte besser, als wir hätten hoffen können, denn vor dir, Sancho Panza, mein Freund, siehst du wenigstens dreißig grimmige Riesen, mit denen ich eine Schlacht zu schlagen gedenke [...]“ „Was für Riesen?“ fragte Sancho Panza [...], „was dort erscheint, sind keine Riesen, sondern Windmühlen, und was wie Arme erscheint, sind ihre Flügel, die im Wind wirbeln und den Mahlstein bewegen.“ (Cervantes Saavedras [1605] 2008: 76)

Wie der Held bei Cervantes wird auch der Bilderbuch-Held mit diesem Vorhaben für verrückt erklärt (vgl. Lloyd 2022: 7). Diese Verrücktheit zu Beginn der Erzählung deutet bereits auf unzuverlässige Informationsvergabe hin. In dem obigen Zitat ist es sein Knappe, Sancho Panza, der die Unzuverlässigkeit des berühmten Ritters „von der traurigen Gestalt“ (Cervantes Saavedras [1605] 2008: 178) zurechtrückt. Er ist hier die vertrauenswürdige komplementäre ‚Lesehilfe‘ zur Unterscheidung zwischen Einbildung („Riesen“) und fiktionsinterner Wahrheit („Windmühlen“). „So mündet letztlich eine Auseinandersetzung mit der Figur des Schelms oder Pikaros fast zwangsweise [...] in die Erörterung literarischer Strukturen, mit denen sie stets eng verknüpft sind.“ (Lickhardt 2014: 18) Ins Zentrum rückten dabei, so Lickhardt weiter, „der Status von Fiktion und Fakt sowie Mittel und Zwecke des Erzählens“ (ebd.).

Dass die Unzuverlässigkeit des pikarischen Erzählens dabei genretypisch stets *zuverlässig* erkannt werden kann (vgl. ebd.) – denn ansonsten würde es

kein Spiel um Fiktion und Fakten geben können –, gilt auch für diese Bilderbuchnarration. Eine solche buchstäbliche Feststellbarkeit von Unzuverlässigkeit dient als Ausgangspunkt für die literaturdidaktische Potenzialanalyse. Dies soll im Folgenden bilderbuchnarratologisch nachvollzogen werden.

Bereits das Buchcover ist bildsemantisch aufschlussreich. Es zeigt einen Ritter, dessen Zeichnung in der Bildtradition von Picassos berühmtem *Don Quijotte* (1955) bzw. für die deutschsprachige Kinderliteratur Horst Lemkes Illustration von Erich Kästners Cervantes Saavedra-Adaption (1956) sofort wiederzuerkennen ist (als einziger auffallender Unterschied zu sämtlichen medialen Repräsentationen ist dieser Held etwas jünger). Aber auch ohne intertextuelle Bildreferenz lässt er sich durch Rüstung und Schwert als Ritter erkennen (vgl. Abb. 1).

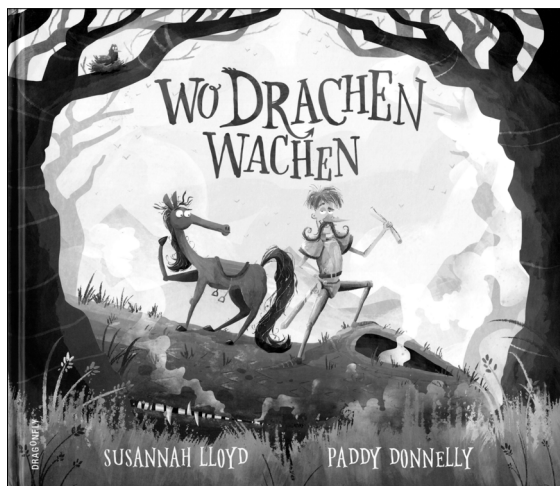


Abb. 1: Cover *Wo Drachen wachen* (Lloyd/Donnelly 2022: Cover)

Wer genau hinsieht, kann aber bereits Brüche in der Heldenfiguration bemerken, denn das Schwert ist mit einem Verband umwickelt. Ein erstes Detail kann gefunden werden, das nicht zu einem typischen Helden passt. In ansonsten siegreicher Unterwerfungsgeste und mit überlegenem Blick – erschaut die Betrachtenden direkt an – steht er auf einem Grashügel. Auch hier lohnt genaueres Hinsehen, denn es handelt sich dabei um die grasüberwach-

senen Nüstern eines Drachen, aus denen ebenso wie zwischen den gewaltigen Zähnen seines geschlossenen Kiefers dampfender Atem aufsteigt. Weil dieser Drache zwar grün, aber dennoch mit Gras überwachsen ist, lassen sich diese Details durchaus übersehen. Wie so manchen Leser:innen geht es dem Ritter auch. Das produktionsästhetisch auf ein entwickelndes Entdecken hin angelegte: „playing by scale“ (Donnelly: auch das folgende englische Zitat ist diesem Werkstattbericht entnommen) korrespondiert mit einer im Bilderbuch paradigmatisch inszenierten Langsamkeit der Betrachtung, die nach Ludwig Duncker als erkenntnisgenerierendes Staunen bezeichnet werden kann (vgl. Duncker 2013: 70 f.). Die Entdeckung des Drachen als eine uralte Gestalt ist mit einer sukzessiven Ablösung der Figuration von der Landschaftsdarstellung verbunden. Iris Kruse sieht solche Wahrnehmungsprozesse als Voraussetzung für ästhetisches Lernen an (vgl. Kruse 2016: 5).

Während das Cover sowohl das Übersehen inszeniert als auch offenlässt, ob der Ritter den Drachen gerade erledigt hat oder nicht, gibt es eine merkbare Einschränkung seiner Triumphgeste. In seinem Rücken steht sein Pferd, das pferde-untypisch nicht nur abschätzig mit großen Augen zu seinem Reiter schaut, sondern auch einen Huf Richtung Kopf hebt, als ob es ihm einen Vogel zeigen würde. Verstärkt wird dieser Kontrapost auf der Titelseite (vgl. Abb. 2).

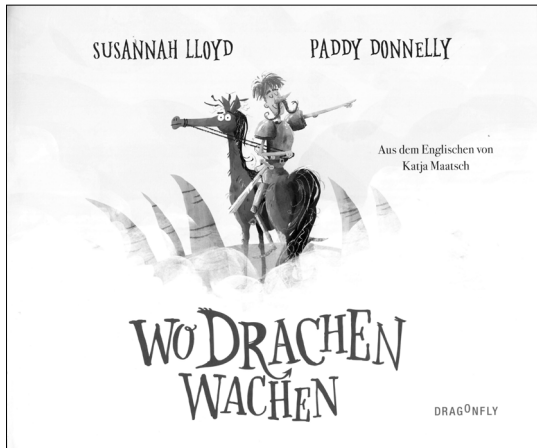


Abb. 2: Titelseite *Wo Drachen wachen* (Lloyd/Donnelly 2022: Titelseite)

Dort wird die Szenerie eröffnet, in der der Ritter falschherum auf dem Pferd sitzt und entgegen der Laufrichtung zeigt. Hier, wie auf den meisten Bildern, hat er geschlossene Augen; der Illustrator erklärt sie als Alternative für einen Helm, der den Ritter blind mache für alle Ziele: „[...] I went for his eyes being closed for most of the illustrations, as he's off in his own dream world.“ Gespielt wird hier mit dem Typ des eingebildeten Ritters. Die geschlossenen Augen sind aber auch ein, im aufklärerischen Bildprogramm stehender, Hinweis auf die eingeschränkte Übersicht des Ich-Erzählers, mithin auf unzuverlässige Informationsvergabe. Während in diesem Genre der fiktiven Autobiographie üblicherweise erzählendes und erlebendes Ich in eins fallen und so das Erzählte beglaubigt wird, ist die Autodiegese zugleich aber auch durch ihre Subjektivität eingeschränkt zuverlässig. Die wahrgenommene Welt ist, symbolisiert durch die geschlossenen Augen, als individuelles Konstrukt stets fragwürdig.



Abb. 3: Suche nach Drachenschätzen (Lloyd/Donnelly 2022: 13)

Die Korrektive in Form von Waldbewohnern und Hinweisschildern, zu denen aber insbesondere auch das Pferd und später sogar die Prinzessin gehören, markieren auf der Bildebene die Ich-Erzählung im intermodalen Zusammenspiel als unzuverlässig (vgl. Abb. 3). Ihnen entspricht die bildliche, für den Ritter ‚versteckte‘ Narration des Nicht-Wahrgenommenen, seien es unterirdisch verborgene Schätze, die als Landschaft wahrgenommene Kontur des Drachen

oder Hinterlassenschaften anderer sagenhafter Gestalten wie die eines Yeti. Die Nullokularisierung der Sehfläche trifft somit auf eine interne Fokalisierung des schriftsprachlichen Texts. Im Bild wird die einseitige Sicht des Ritters ebenso wie die Welt der ‚anderen‘ Tiere und Wesen sowie die unterirdische Drachenvelt gezeigt. Im Schrifttext negiert die Autodiegese das, insofern erzählendes und erlebendes Ich zwar in eins fallen, die Erlebnisse aber eingeschränkt sind. Was sich als ein Zuwiderlaufen von Schrifttext und Bild, als kontrapunktisches Erzählen zweier Darstellungsmodi beschreiben lässt, bezeichnet Donnelly treffend als „mis-match“:

One of the most interesting aspects of this book is that the main character is telling you one thing, but eagle-eyed kids will be able to spot something entirely different happening behind, under and all around him. The knight is full of advice on how to find a dragon, but can't seem to spot any himself. I love this mis-match between the story and illustrations, but they're obviously working in harmony too. Kids finding themselves one step ahead of the characters in a story always appeals to me. (Donnelly)

Bezeichnenderweise spricht Donnelly hier davon, dass die Leser:innen dem Ritter einen Schritt voraus seien. Das ließe sich als eher ungewöhnliches Szenario für unzuverlässiges Erzählen charakterisieren, während ansonsten Unzuverlässigkeit erst im Nachhinein oder im Verlauf der Erzählung decouviert wird.

Die Position der Leser:innen als Beobachtende wird somit sehr deutlich hervorgehoben. Durch die Komik des fiktionsinternen Nicht-Erkennens wird zusätzlich Distanz zum Geschehen und insbesondere zum, zumal arroganten, Protagonisten aufgebaut (vgl. zur „Stabilisierung [der] komischen Wirkung“ etwa Warning 1976: 315), die sich für eine analytische Betrachtung von Form und Erzählebenen besonderes eignet. Das wiederum schließt letztlich nahtlos an die Eigentümlichkeit pikaresken Erzählens an: Es bietet wiedererkennbare Muster für Formen von Weltrepräsentation, die „den inadäquaten Charakter gesellschaftlich normierter Lebensformen zu entlarven“ (Ehland/Fajen 2007: 12) wissen. Es geht, oberflächlich komisch und tiefgründig ernsthaft, um die

Konstruktion unserer Wirklichkeit. Dahinter steht eine Kulturkritik, die die Pluralität der Gesellschaft einer Monoperspektive vorzieht. Spielerisch und ästhetisch gewendet bedeutet dies, ohne in dieser Zuspitzung banalisieren zu wollen, dass alles möglich, da alles denkbar ist, eine objektive Erkenntnis allerdings stets verwehrt bleibt. Pikareskes unzuverlässiges Erzählen kann dabei durch Unwissenheit der Erzählinstanz evoziert werden, aber auch durch Unzurechnungsfähigkeit, Ignoranz oder Lügen. Das unzuverlässige Erzählen kann somit, je nach Hervorbringung, tragisch mit ernsthaften Folgen oder komisch mit erheiternden Episoden sein. Erfahrenen Leser:innen dürfte darüber hinaus stets bewusst sein, dass gerade komische Texte mit ihrer Sprach- und Erkenntniskritik einen ernsten Hintergrund haben. Insgesamt zeigt aber die Anlage dieser Erzählform, dass komische Texte weit mehr zu bieten haben als Unterhaltung, denn einerseits spielen sie subversiv mit den Normen der Gesellschaft, andererseits stabilisieren sie sie auch, indem am Ende die Ordnung bestehen bleibt.



Abb. 4: Wie Rittergeschichten entstehen (Lloyd/Donnelly 2022: 33)

Der Clou liegt schlussendlich sogar darin, dass die Stabilisierung der Ordnung in der Umkehrung der Wahrheit liegt: „Vielleicht hatten die anderen Ritter ja doch recht und es gibt gar keine Drachen. Ich kann ihnen einfach *erzählen* [Herv. i. Orig.], ich hätte einen gesehen. Sie müssen die Wahrheit ja nie erfahren.“ (Lloyd/Donnelly 2022: 33, vgl. Abb. 4).

Der Kontrast von erzählter und geschauter Wirklichkeit ist so groß, dass er Komik erzeugt, aber eine Belehrung des Ritters findet nicht statt; nur Pferd und Prinzessin haben am Ende der Geschichte das Weite gesucht und sind nicht mehr zu finden.

Der Ritter wird also seiner Illusionen nicht beraubt. Eine Erkenntnis findet für ihn nicht statt, für die Leser:innen hingegen schon. Sie haben das Versteckspiel gelöst, indem sie das Sehfeld, das durch seinen deiktischen Modus ohnehin Evidenzcharakter besitzt, der verschrifteten mündlichen Autodiegese vorziehen und die Asymmetrie von Schrift und Bild erkennen. Wichtig zu betonen ist abschließend, dass sich die vergnügliche Lektüre dabei nur dann entfaltet, wenn intermodal Text- und Bildebene miteinander in Relation gesetzt werden, wenn das Bilderbuch als ein holistisches Ganzes betrachtet wird. Unzuverlässiges Erzählen entfaltet sich folglich dadurch, dass zwei Zeichen- und Wahrnehmungsebenen unter Spannung gesetzt werden. Eine solche Veranschaulichung von unzuverlässigem Erzählen durch verschiedene Modi der Repräsentation kann den Ausgangspunkt für die literaturdidaktische Konkretisierung bilden.

2.2 Märchen neu erzählt: *Die drei Schweine* (2002)

Das Bilderbuch *Die drei Schweine* von David Wiesner (2002) greift gleich zwei Tendenzen postmoderner Bilderbücher auf und verbindet traditionellen Märchenstoff mit metafiktionalem Erzählen (vgl. Arnold 2022: 245). Grundlage der Rahmenerzählung ist das englische Volksmärchen *The Three Little Pigs*, das 1970 von Uta Schier ins Deutsche übersetzt wurde (vgl. Briggs/Michaelis-Jena 1970: 133–136) und bereits vielfach Grundlage intermedialer Adaptionen war (vgl. Staiger 2016). Auch wenn sich die Darstellung der Figuren und Szenen den Konventionen des jeweiligen Mediums und Genres anpasst, haben sich über die Jahre hinweg zwei Handlungsverläufe durchgesetzt, die sich in der Auflösung der sich wiederholenden Bedrohungssituation zwischen den Fressfeinden Wolf und Schwein unterscheiden. Während der Wolf im Originalmärchen zwei der drei Schweine auffrisst, bevor er selbst im Kochtopf des dritten Schweinchens landet, wählen die späteren Adaptionen eine mildere Lösung und die Tiere können durch eine Hintertür im Haus dem bösen Wolf

entkommen. Auch Wiesner entschärft die brutale Stofftradition, indem sich die Figuren durch Metalepsen explizit vor dem Tod retten können.

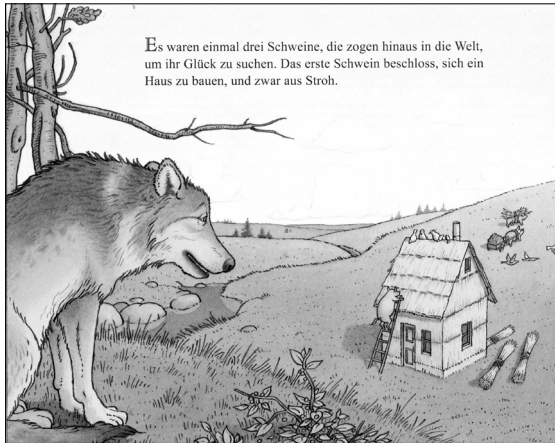


Abb. 5: Erzählbeginn in Märchenkonvention (Wiesner 2002: 3)

Während das Buchcover mit den drei Schweinen, die versuchen, sich auf einem Papierflieger fortzubewegen, bereits auf eine unkonventionelle Geschichte visuellen Erzählens deutet, beginnt sie entgegen dieser Erwartung im klassischen Erzählmuster des Märchens. Erzählt der Schrifttext zunächst von einem der drei Schweine, das sich ein Haus aus Stroh zu bauen beginnt, zeigt das Bild in dominanter Proportion den Wolf, der das Geschehen aus der Entfernung beobachtet (vgl. Abb. 5). Das vermeintliche Märchen wird auf der nächsten Seite aber nicht mehr monoszenisch, sondern in Panelstruktur fortgeführt und deutet damit bereits einen Bruch mit den Gattungskonventionen an. Die Geschichte spitzt sich in jenem Moment zu, als der Wolf an das Haus des Schweins klopft und auf das Verweigern zum Öffnen der Tür originalgetreu: „Dann werde ich schnauben und pusten und dein Haus umblasen“ (Wiesner 2002: 6) entgegnet. Märchenkenner:innen wissen an dieser Stelle wahrscheinlich schon: Der Wolf wird das Schwein auffressen oder das Schwein wird sich durch eine List aus der ausweglosen Situation befreien. Letzterer Umstand soll in dieser postmodernen Variante eintreffen, als das Schwein, anders als in den alternativen Hintertüradaptionen, durch das Pusten des Wolfs plötzlich aus

dem Rahmen des Panels fliegt (vgl. Abb. 6). Während eine Erzählerstimme im Ton von Märchenerzähler:innen auf Schrifttextebene weiter fortführt, dass der Wolf das Schwein aufgefressen habe, merkt das Schwein in direkter Figurenrede an, dass es aus der Geschichte gepustet worden sei. Und ein verwundert suchender Wolf bleibt zurück. Die Rezipierenden sehen sich an dieser Stelle nicht nur mit einem Bruch mit der traditionellen Erzählform des Märchens konfrontiert, es ergeben sich durch das plötzlich kontradiktorische Schrifttext-Bild-Verhältnis ebenso weitere Irritationspotentiale.

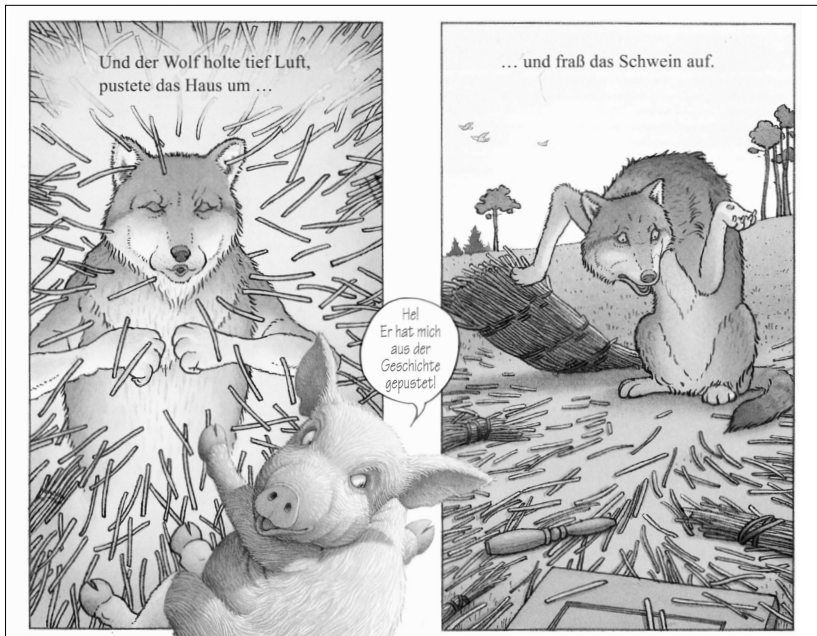


Abb. 6: Kontradiktorisches Schrifttext-Bild-Verhältnis durch Metalepse (Wiesner 2002: 5)

Das vor allem in Bezug auf mimetische Sätze herrschende Privileg auf fiktionsinterne Wahrheit des Erzählers gegenüber den Figuren (vgl. Martínez/Scheffel 2020: 105) wird durch das widersprechende Bild in Frage gestellt. Mit dem Pageturn wird offengelassen, wohin das Schwein geflogen ist, oder ob es sich beim Herauspusten um eine verherrlichende Form für den tatsächlichen Tod des Schweines – vielleicht wurde es in den Schweinehimmel gepustet – handelt.

Stattdessen wird die traditionelle Inszenierung eines Märchens, angelehnt an die erste Seite des Bilderbuchs (vgl. Abb. 5), weiter fortgeführt. Mit dem anschließend wiederkehrenden Wechsel in die Panelstruktur scheint sich die Geschichte im Haus des zweiten Schweines zu wiederholen, als das erste Schwein, das sein Geschwisterchen aus der Geschichte locken möchte, hinter einem der Panels einigermmaßen versteckt wiederentdeckt werden kann. Während das musterhafte Erzählen der Rahmenhandlung weiter fortgeführt wird und der Wolf nicht zu bemerken scheint, dass das Erzählte nicht eintrifft, zeichnet sich in der Metalepse bereits ein paralleler Erzählstrang ab. Durch den Eintritt des kontradiktorischen Schrifttext-Bild-Verhältnisses wird die zunächst intern fokalisierte Erzählebene des Schrifttextes durch eine Nullokularisierung auf Bildebene und direkte Figurenrede in der Metalepse erweitert. Spätestens jetzt können Rezipierende auch ohne Kenntnis des Originalmärchens mit hoher Sicherheit voraussagen, dass sich das Muster beim dritten Schwein wiederholen wird. Auch das dritte Schwein entkommt so aus der Geschichte und die drei Protagonisten brechen auf fiktiv-materieller Ebene die abgebildeten Buchseiten auf und lassen so den ahnungslosen, daher unzuverlässigen Erzähler, und verwunderten Wolf in der Geschichte zurück. Auf ihrer Reise durch die verschiedenen Binnengeschichten wiederholt sich das Muster des unzuverlässigen Erzählers, der von der Modernisierung der traditionellen Volkslieder und -märchen überrumpelt scheint und seine gewohnte Erzählung ignorant fortführt, während die drei Schweine auch noch einen Drachen befreien und gemeinsam zum Rahmenschauplatz zurückkehren.

Rezipierende sehen sich in *Die drei Schweine* mit zwei Erzählebenen konfrontiert, die zwar kohärente Erzählanfänge und Einzelszenen hervorbringen, die sich zuspitzenden Handlungen jedoch mit einem Plot-Twist auflösen, der vom Erzähler vermeintlich unbemerkt bleibt und bei den zurückbleibenden Figuren der Episoden für Verwunderung sorgt, denn sie scheinen anders als die Rezipierenden nicht mitzubekommen, wohin die Tiere plötzlich verschwunden sind. Wiesner präsentiert hier also in Anlehnung an die Differenzierung nach Martínez/Scheffel einen schlichtweg falsch informierten Erzähler: „[Er] ist subjektiv von der Wahrheit seiner Rede überzeugt, erweist sich aber als falsch oder unzureichend informiert“ (Martínez/Scheffel 2020: 110), indem er versucht, seinen traditionellen Märchenstoff weiterzuerzählen und von den

Invertierungsmaßnahmen der sich einer postmodernen Wandlung unterzogen habenden Protagonisten so wenig mitbekommt, dass er das Erzählte mit der nun komisch wirkenden konventionellen Schlussformel „Und wenn sie nicht gestorben sind [...]“ beendet. Der als unzuverlässig enttarnte Erzähler suggeriert hier durch die klare Märchenklammer (Erzählschluss und -ende) also, eine der Gattung gemäße Geschichte erzählt zu haben, während die Rezipierenden, anfangs vielleicht überrascht von der untypischen Wendung, das Spiel der Figuren längst durchschaut haben.

Beide hier vorgestellten Bilderbücher zeichnen sich also durch die Ignoranz der jeweils unterschiedlichen Erzählinstanz aus, die es nicht schafft, anzuerkennen, dass die Realität des Erzählten anders ist, als sie es erwarten würde. Anders als in *Wo Drachen wachen* gibt es hier aber keinen Ich-Erzähler, der vorgeführt wird. Stattdessen sehen sich Rezipierende mit einer Spaltung in einen verwirrten Wolf, einen ignoranten Märchenerzähler und emanzipierte Schweinchen konfrontiert, die in der vorliegenden Komposition zur Komik und Kennzeichnung der postmodernen Geschichte beitragen.

Die Perspektivierung wird hier, anders als im reinen Schriftmedium, nicht nur durch das schriftsprachliche Erzählen (Fokalisierung), sondern, so wie es sich in beiden Beispielen gezeigt hat, ebenso durch das bildliche Erzählen (Okularisierung) konstruiert. Damit unterscheidet sich das Medium Bilderbuch entscheidend von schriftsprachlichen Narrationen, die zeitlich an die Linearität der Rezeption gebunden sind (vgl. Arnold 2022: 244). Während unterschiedliche Erzählperspektiven und -brüche im Roman beispielsweise kontinuierlich im Verlauf der Narration kreierte werden, bietet das Bilderbuch die Möglichkeit der simultanen Darstellung auf Schrifttext- und Bildebene. Diese Simultanität des bildlichen Erzählens, also das gleichzeitige Darstellen des sich auf Drachensuche befindenden ahnungslosen Ritters und des verwundert irritiert zurückschauenden Pferdes in *Wo Drachen wachen*, zeigt, dass es im Bilderbuch multiple Okulare gibt, die eine Draufsicht auf das Erzählte ermöglichen. Rezipierende sehen also beides gleichzeitig: Das Nichtwissen des Ritters und die Verwunderung des Pferdes, die Irritation des Wolfes und das Herausfliegen des Schweines. Damit erscheint die Nullokularisierung auf Bildebene scheinbar evident, da die Draufsicht auf die Sehfläche als privilegierte Perspektive wahrgenommen wird. Gelenkt wird die Perspektive dennoch

durch die Ironisierung der Figur des Ritters und des Wolfs, auch wenn die Okularisierung zunächst eine neutrale Draufsicht suggeriert.

3 Didaktische Potenziale des unzuverlässigen Erzählens im Bilderbuch: Entdeckendes Lesen

Die exemplarische Analyse der Bilderbücher *Wo Drachen wachen* und *Die drei Schweine* hat gezeigt, dass sich neue Formen des unzuverlässigen Erzählens durch die Kombination von Schrifttext und Bild ergeben. Damit grenzt sich das Bilderbuch von bisher im Fokus erzähltheoretischer Modelle stehenden Gegenständen ab und konstruiert Unzuverlässigkeit auf intermodaler Ebene, eben dann, wenn schriftsprachliche und visuelle Narration im Rezeptionsprozess aufeinandertreffen. Während sich die Narrationen hinsichtlich der Erzählperspektive unterscheiden, bildet sich in beiden Geschichten eine falsch informierte Erzählinstanz heraus, deren Aussage in Kontradiktion zu dem scheinbar evidenten Bild steht. Dabei sind bereits vor dem Beginn eines als kontradiktorisch zu bezeichnenden Schrifttext-Bild-Verhältnis Unzuverlässigkeitsmarker auf bildlicher Ebene vorzufinden (vgl. z. B. das verbundene Schwert, der skeptische Blick des Pferdes oder der Wechsel in die Panelstruktur), die in der Kombination der beiden Zeichenmodalitäten in ihrer vollen Bedeutung entfaltet werden. Bewusst wird dabei mit den typischen, auch kinderliterarischen Motiven des Märchens und der Rittergeschichten gespielt, indem beide Medien zunächst konventionell beginnen, bis sich durch den Twist auf narrativer Ebene ein Kohärenzbruch ergibt. Aus literaturdidaktischer Perspektive sind die sich dadurch im Rezeptionsprozess einstellenden Irritationen von besonderem Interesse (vgl. Frank/Lösener 2020: 71 f.; Abraham 2000: 17) und sollen zentral für das hier vorgestellte Konzept des entdeckenden Lesens sein. Macht man diese zum Ausgangspunkt des Lernprozesses, gelingt es aufgrund des Zusammenspiels von Schrifttext und Bild schon vor dem Entwickeln elaborierter Lesekompetenzen, komplexe Erzählformen im Deutschunterricht zu behandeln (vgl. dazu auch Bay et al. 2023; Franken 2023; Volz et al. 2016). Schüler:innen werden sich dadurch nicht nur des fiktionalen Charakters literarischer Gegenstände bewusst (vgl. Krahs 2018: 261), indem

sie merken, dass sie als Rezipierende über einen anderen Informationsgehalt verfügen als die Erzähler:in – schließlich wissen sie in den hier angeführten Beispielen mehr als Ritter und Wolf. Gleichzeitig bemerken sie auch, dass sich die Wahrnehmung und der Wissensstand der einzelnen Figuren unterscheidet, und werden damit nicht nur für eine wichtige literarische Erkenntnis sensibilisiert, sondern können diese Erfahrung auf realweltliche Situationen übertragen.

In Anlehnung an das vor allem in der Kognitionspsychologie verbreitete Konzept des entdeckenden Lernens soll hier von einem entdeckenden Lesen die Rede sein, das sich begrifflich auf Ulrich Klein zurückführen lässt (vgl. Klein 1971), jedoch konzeptionell unterscheidet. In der Darlegung des Forschungsdiskurses hat sich hier wie auch im einführenden Beitrag des Sammelbandes gezeigt, dass vor allem die Vorstellung davon, dass der Einbezug unzuverlässiger Erzählungen in der Primarstufe eine vorherige theoretische Aneignung von Zuverlässigkeit und Unzuverlässigkeit umfassen oder gar voraussetzen würde, dazu führt, dass diese nur marginal Eingang in den Anfangsunterricht finden. Dass dies jedoch das Potenzial für literarisches Lernen über unzuverlässiges Erzählen im Anfangsunterricht verschenken würde, soll alternativ das entdeckende Lesen zeigen, das zunächst von Beobachtungen im Rezeptionsprozess ausgeht, die in der weiteren unterrichtlichen Auseinandersetzung durchaus zu globalen Erkenntnissen und ersten Ansätzen einer narratologischen Konzeptualisierung führen können. Damit knüpft das entdeckende Lesen an das problemorientierte Lernen an, also ein Lernen, das durch ein Problem in Gang gesetzt wird und die Entwicklung von Problemlösefähigkeit zum Ziel hat (vgl. Ausubel 1974: 24), welches hier als die Wahrnehmung des Kohärenzbruches verstanden werden kann. Unzuverlässiges Erzählen lässt sich nämlich nicht vorab oder von Vornherein erkennen, sondern erst, wenn sich ein Hindernis – etwa in Form erzählerischer Unzuverlässigkeit – in den Weg stellt, welches das Verstehen zunächst verstellt. Erst durch Kontextinformationen und wiederholte Szenarien unzuverlässiger Informationsvergabe können Leser:innen Unzuverlässigkeit während der Lektüre auf die Spur kommen. Zuweilen fällt der Plot-Twist auch mit dem Ende der Geschichte zusammen und eine Auflösung der Differenz zuverlässig/unzuverlässig wird

gar nicht angeboten.¹ Damit das Erkennen des Kohärenzbruchs gelingt, gilt es zunächst, Lernarrangements zu entwerfen, die zum Verweilen und genauen Wahrnehmen der Bilder und des Schrifttextes sowie dem mehrmaligen und non-linearen Rezipieren auffordern. Damit greift der Prozess des entdeckenden Lesens zwei zentrale Aspekte literarischen Lernens auf und verbindet die durch den Irritationsmoment ausgelöste subjektive Involviertheit mit der für den Verlauf des Problemlösens notwendigen genauen Wahrnehmung (vgl. Spinner 2006: 8; Spinner 2020: 47).

So ist es bilderbuchnarratologisch angezeigt, in *Wo Drachen wachen* die Geschichte noch einmal rückwärts nachzuvollziehen und zurückzublättern: Von hinten nach vorne zeigt sich, wie der im Schlussbild wegfliegende Drache immer weiter versteckt wird und in der Landschaft aufgeht. So lässt sich schließlich entdecken: Was zunächst nur ein grüner Hügel ist, wird zunehmend mit Rückenstacheln gespickt, bis der Ritter schließlich in eine Drachennüster hineinruft (die er als Erdloch wahrnimmt) und zuletzt in die Mundhöhle spaziert und durch das Feuer wieder ins Freie gespien wird. Die eigentliche Kohärenz des Erzählten ergibt sich also dadurch, mit der Bildebene gegen den Strich der verbalisierten Ich-Erzählung zu lesen. Mit dem Ziel, die Eigenaktivität der Schüler:innen anzuregen und einen Lernprozess anzustoßen, der die Entdeckung als Kern des Lernprozesses sieht (vgl. Forkel 2009: 73), soll der Prozess zwar möglichst wenig gelenkt werden, Impulse und Fragen, die das Verweilen und die genaue Wahrnehmung im Rezeptionsprozess anregen, sind dabei dennoch von zentraler Bedeutung.

In der doppelten Narration werden Ungereimtheiten zunächst vermutet, dann festgestellt. Die Feststellung kann dabei sowohl wörtlich, gewissermaßen deiktisch mit dem Finger auf dem Bild, als auch übertragen, mit der Infragestellung einer Satzaussage vorgenommen werden. Da das Bilderbuch das gemeinsame, dialogische Lesen und das gemeinsame Verstehen potentiell impliziert (vgl. Staiger 2022: 6; Oittinen/Ketola/Garavini 2018: 20), ist dem Medium bereits der

.....
1 Jan Wittmann (2016) hat eindrücklich gezeigt, dass dieses phasenweise Erkennen sowohl für die Sekundarstufe I (an „Rico, Oskar und die Tieferschatten“, Steinhöfel) als auch für die Sekundarstufe II (an „Ruhm“, Kehlmann) funktionieren kann.

Austausch über Vermutungen und die Verbalisierung von Irritationen inhärent. Somit kann ein entdeckendes Lesen individuell *und* kooperativ erfolgen.

Ebenso wie die Relevanz einer ästhetischen Haltung für literarästhetische Lernprozesse hervorzuheben ist (vgl. Mitterer/Wintersteiner 2015: 101), ist für das entdeckende Lesen gleichfalls eine innere Haltung von zentraler Bedeutung, die sich hier aber nicht nur explizit in einer Haltung dem Gegenstand, sondern des gesamten Erkenntnisprozesses, gegenüber beschreiben lässt. Das entdeckende Lesen ist demnach Lernziel, Lernprozess und Lernmethode zugleich (vgl. Hartinger 2005: 386). Das wesentliche Merkmal entdeckenden Lesens zeichnet sich also durch eine Haltung aus, die, treten Irritationen (z. B. durch Kohärenzbrüche) ein, zu einem kognitiven Konflikt bei den Lernenden führt (vgl. Neber 2006: 285). Die sich daraus ableitenden Fragestellungen und Bedürfnisse, die Irritation aufzulösen, führen zu einem Prozess der Erkenntnisgenerierung (vgl. Frank/Lösener 2020: 72) und tragen, fördert das Lernarrangement dies durch das Verweilen, genaue Wahrnehmen und repetitive Rezipieren, dazu bei, dass sich die Lesenden auf die Suche nach Indizien machen, die das Problem auflösen oder tolerieren.

In den hier aufgeführten Bilderbuchanalysen hat sich beispielhaft gezeigt, dass das unzuverlässige Erzählen mit einem Bruch der genrespezifischen Erzählstruktur einhergeht. Während die Auflösung des Problems daher ohne Vorwissen und durch die Auseinandersetzung mit der fiktiven Welt erfolgt, kann es für den Ausgangspunkt des entdeckenden Lesens von Bedeutung sein, bisher bekannte Erzählmuster und die sich aus der Lesegewohnheit ergebenden Konventionen zu reflektieren. So stellt sich Irritation nicht nur durch den ‚mis-match‘ auf intermodaler Ebene ein, ebenso führt die Abweichung vom Bekannten zu Irritationsmomenten. Damit greift das entdeckende Lesen mit den hier vorgestellten Gegenständen auch bisheriges Geschichten- und Musterwissen auf, das sich in der durch die Abweichung herbeigeführten Irritation zeigt. Mit Blick auf die Primarstufe ist dabei zunächst von implizitem Wissen auszugehen, das vorbegrifflich und im fachlichen Denken nicht an erzähltheoretische Begriffe geknüpft ist. Die Auseinandersetzung mit der Erzählform führt daher aber gleichzeitig auch zum Bewusstmachen bisher erlernter Erzählmuster und überführt intuitives Musterwissen über Erzähltexte in explizites Fachwissen (vgl. Schüler 2019: 59 f.).

Dass die Rezeptionserfahrung eines postmodernen Bilderbuchs, das Unzuverlässigkeit zentral setzt und ggf. sogar mehr oder weniger implizit zum Thema hat, einen über den literarästhetischen Lernraum hinausgehenden funktionalen Wert für die Textbegegnung in der integrativen Primarstufendidaktik hat, lässt sich an einer schreibdidaktischen Position verdeutlichen. In der Grundschule begegnen Kinder „mit ihren geringen Schreiberfahrungen“ Texten als

erratische[n] Ganzheiten, die jegliche Spuren ihrer Entstehungsgeschichte, ihres Schreibprozesses verloren haben, und perfekt in Druck, Satz und Formulierung dastehen. Dies muss fast zwangsläufig bei den Lernenden zu einer falschen Annahme – zu einer Ideologie über das Schreiben [und Lesen] führen [...] (Pohl 2013: 228).

„Erratische Ganzheiten“ – das ist ungefähr das letzte, was man mit postmoderner Literatur assoziieren würde. Im Gegenteil wird die ‚Ganzheit‘ als vormals poetologische Norm so offensichtlich dekonstruiert, dass an ihre Stelle Vielstimmigkeit und Mehrperspektivität gerückt ist (vgl. Baum 2019: 105). Postmoderne Bilderbücher mit unzuverlässiger Erzählinstanz können somit die Rolle übernehmen, die Thorsten Pohl einer Lehrkraft zuschreibt, die den Schreibprozess offenlegen solle (vgl. Pohl 2013: 229); die Geschichten selbst legen offen, wie, und in diesem Fall, ob Geschichten kausal motiviert und verketten sind, wie sie präsentiert werden und welche Mechanismen es für kritische Leser:innen gibt, ihre Kohärenz und Kohäsion zu erkennen bzw. Verletzungen gegen die Normen, wie Geschichten funktionieren, aufzudecken. Wie auch eigene Textprodukte während und nach der Phase des Schreibens überprüft werden, so lässt sich eben dieses auch für die Bilderbuch-Lesedidaktik vorschlagen. Das Vertiefen des Einblicks in die Gemachtheit von Texten, seien es die selbst geschriebenen oder die gelesenen, erhält gerade durch die Stolpersteine und Indizien-Suche seine ureigene Motivation.

Folgt man kognitionspsychologischen Annahmen, führt das entdeckende Lesen in Gegenüberstellung zu rein rezeptiven Lernprozessen zu einem tieferen Verständnis, einer leichteren Anwendung und zum Transfer des erworbenen Wissens auf andere Lerngegenstände (vgl. Sodian 2018: 405–408; Hassel-

horn/Gold 2006: 270). Ist die Unzuverlässigkeit dann entdeckt worden, helfen handlungsorientierte Verfahren, die Erzählform eigenständig zu variieren, das Erlernte zu konkretisieren und sichtbar zu machen. Entdeckendes Lesen veranschaulicht gewissermaßen die Theory of Mind, zu der die Teilkompetenz gehört, sich vorstellen zu können, dass es, etwas verkürzt gesagt, überhaupt unzuverlässiges Erzählen geben kann (vgl. Wellman 2014: 119). So stößt das postmoderne Bilderbuch metakognitive Lernprozesse darüber an, wie (unzuverlässiges) Erzählen funktionieren kann. Es führt vor Augen, welche Kraft der Gedankenlenkung und welche Ausdruckspotenziale von Weltwahrnehmung davon auszugehen vermögen, und fördert damit zentrale literaturdidaktische Teilkompetenzen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- BRIGGS, KATHERINE/MICHAELIS-JENA, RUTH (1970): *Englische Volksmärchen*. Übers. von Uta Schier. Köln: Eugen Diederichs.
- BROWNE, ANTHONY (2010): *Stimmen im Park*. Weinheim: Beltz.
- CERVANTES SAAVEDRA, MIGUEL DE (2008): *Don Quijote von der Mancha*. Bd. 1. Hg. und übers. v. Susanne Lange. München: Hanser.
- ERLBRUCH, WOLF (1999): *Nachts*. Wuppertal: Peter Hammer.
- KÄSTNER, ERICH/LEMKE, HORST (2003): *Don Quichotte*. Zürich/Hamburg: Atrium.
- LLOYD, SUSANNAH/DONNELLY, PADDY (2022): *Wo Drachen wachen*. Hamburg: Dragonfly.
- WIESNER, DAVID (2002): *Die drei Schweine*. Hamburg: Carlsen.

Sekundärliteratur

- ABRAHAM, ULF (2000): Das a/Andere W/wahrnehmen. Über den Beitrag von Literaturgebrauch und literarischem Lernen zur ästhetischen Bildung (nicht nur) im Deutschunterricht. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 47/1, S. 10–22.

- ARNOLD, ANTJE (2022): Metafiktionalität im Bilderbuch. In: Dammers, Ben/Krichel, Anne/Staiger, Michael (Hg.): *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge*. Stuttgart: Metzler, S. 239–256.
- AUSUBEL, DAVID P. (1974): *Psychologie des Unterrichts*. Weinheim u. a.: Beltz (Bd. 2).
- BAUER, MATTHIAS (2007): Trickreiche Verpuppung. Zur Medienmetamorphose des Pikaresken. In: Ehland, Christoph/Fajen, Robert (Hg.): *Das Paradigma des Pikaresken*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 351–374.
- BAUM, MICHAEL (2019): *Der Widerstand gegen Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript.
- BAY, WOLFGANG/BERNER, HANNAH/HOLDER, FRIEDEMANN/MAIER, MARIBEL (2023): Materialität als Teil der Narration. In: Bernhardt, Sebastian/Dichtl, Eva-Maria (Hg.): *Frühkindliches Spiel und literarische Rezeption*. Frank & Timme: Berlin (Bd. 2 Literatur – Medien – Didaktik. Hg. von Sebastian Bernhardt), S. 193–215.
- BECKER, SUSANNE HELENE (2020): Wer erzählt, hat recht. Wenn der poetische Vertrag zwischen Text und Leser aufgekündigt wird. In: *JuLit 3: Nicht als die Wahrheit?! Zur Funktion der Lüge in der Kinder- und Jugendliteratur*, S. 30–35.
- DAMMERS, BEN/STAIGER, MICHAEL (2022): Bild-Schrifttext-Beziehungen im Bilderbuch. In: Dammers, Ben/Krichel, Anne/Staiger, Michael (Hg.): *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge*. Stuttgart: Metzler, S. 83–102.
- DONNELLY, PADDY: In the Studio with Paddy Donnelly. In: *thebrightagency.com*. URL: <https://thebrightagency.com/uk/blog/in-the-studio-with-paddy-donnelly> (letzter Zugriff: 3.4.2024).
- DUNCKER, LUDWIG (2013): Sammeln, Staunen und Fragen – Über den Zusammenhang von Erkenntnis und ästhetischer Erfahrung. In: Duncker, Ludwig/Müller, Hans-Joachim/Uhlig, Bettina (Hg.): *Betrachten – Staunen – Denken. Philosophieren mit Kindern zwischen Kunst und Sprache*. München: kopaed, S. 59–78.
- EHLAND, CHRISTOPH/FAJEN, ROBERT (Hg.) (2007): *Das Paradigma des Pikaresken*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- FORKEL, ANNETTE (2009): Entdeckendes Lernen mit Lernspielen im Unterricht der Sekundarstufe I. Konzeptionelle Grundlegung, Entwicklung und Erprobung. Dissertation. In: *kups.ub.uni-koeln.de*. URL: <https://kups.ub.uni-koeln.de/2882/1/Diss-Forkel.pdf> (letzter Zugriff: 30.04.2024).
- FRANK, JESSICA/LÖSENER, HANS (2020): Staunen als Methode. Zur Funktion der Frage in forschenden Literaturgesprächen. In: Freudenberg, Ricarda/Lessing-Sattari,

- Marie (Hg.): *Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung*. Berlin u. a.: Peter Lang (Bd. 11 Positionen der Deutschdidaktik), S. 71–88.
- FRANKEN, ANNA ULRIKE (2023): Die Rezeption metafiktionaler Bilderbücher durch Kinder im Anfangsunterricht. In: Bernhardt, Sebastian/Dichtl, Eva-Maria (Hg.): *Frühkindliches Spiel und literarische Rezeption*. Frank & Timme: Berlin (Literatur – Medien – Didaktik, Bd. 3), S. 217–249.
- FULDA, DANIEL (2020): Text und Bild im Wettstreit. Lessings Ästhetik und das Programm der Aufklärung. In: *Der Deutschunterricht*, 72/5, S. 17–26.
- HARTINGER, ANDREAS (2005): Entdeckendes Lernen. In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Hacker, Hartmut/Kahlert, Joachim/Keck, Rudolf W./Sandfuchs, Uwe (Hg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhart, 2. überarb. Aufl., S. 386–390.
- HASSELHORN, MARCUS/GOLD, ANDREAS (2006): *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- HERRMANN, LEONHARD (2021): Wann ist Erzählen eigentlich zuverlässig? Mimetisch unzuverlässiges Erzählen als graduelles Phänomen und seine Funktion in Romanen der Gegenwart. In: *Zeitschrift für Germanistik*, 31/1, S. 19–35.
- HONOLD, ALEXANDER (2007): Travestie und Transgression. Pikaro und verkehrte Welt bei Grimmelshausen. In: Ehland, Christoph/Fajen, Robert (Hg.): *Das Paradigma des Pikaresken*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 201–227.
- KLEIN, ULRICH (1971): *Entdeckendes Lesen. Offenheit und Planung in der Literaturbetrachtung*. Hamburg: Schroedel.
- KRAH, HANS (2018): Mit fiktionalen Weltmodellen bewusst umgehen. In: Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 4., ergänzte Aufl., S. 261–288.
- KRUSE, IRIS (2016): Ästhetisches Lernen. Sprachbildung und Teilhabe. Ästhetische Objekte als Lerngegenstände im inklusiven Unterricht. In: *Grundschulunterricht Deutsch*, 1, S. 4–8.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, BETTINA (2022): Geschichte des Bilderbuchs und seiner Gattungen. In: Dammers, Ben/Krichel, Anne/Staiger, Michael (Hg.): *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge*. Stuttgart: Metzler, S. 29–63.
- LICKHARDT, MAREN (2014): Transformationen des Pikaresken. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 175/44, S. 6–23.

- MARTÍNEZ, MATÍAS/SCHEFFEL, MICHAEL (2020): *Einführung in die Erzähltheorie*. München: C. H. Beck, 11. überarb. und akt. Aufl.
- MITCHELL, W. J. T. (1986): *Iconology. Image, Text, Ideology*. Chicago/IL: The University of Chicago Press.
- MITTERER, NICOLA/WINTERSTEINER, WERNER (2015): Literarische Erfahrung. Ästhetischer Modus und literarisches Lernen. In: *Leseräume 2/2*, S. 96–108.
- NEBER, HEINZ (2006): Entdeckendes Lernen. In: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 284–288.
- NÖTH, WINFRIED (2000): *Handbuch der Semiotik*. Stuttgart: Metzler, 2. vollständig neu bearb. und erw. Aufl.
- OITTINEN, RIITTA/KETOLA, ANNE/GARAVINI, MELISSA (2018): *Translating picture-books. Revoicing the verbal, the visual and the aural for a child audience*. New York/London: Routledge Taylor & Francis Group (Routledge advances in translation and interpreting studies. 30).
- PANTALEO, SYLVIA (2014): The metafictional nature of postmodern picturebooks. In: *The Reading Teacher*, 67/5, S. 324–332.
- POHL, THORSTEN (2013): Texte schreiben in der Grundschule. In: Gailberger, Steffen/Wietzke, Frauke (Hg.): *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim u. a.: Beltz, S. 212–231.
- SCHNOTZ, WOLFGANG (2005): Integrated Model of Text and Picture Comprehension. In: Mayer, Richard E. (Hg.): *Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 49–69.
- SCHÜLER, LIS (2019): *Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild. Eine empirische Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule*. Stuttgart: Metzler.
- SILVA-DÍAZ, MARIA CECILIA (2018): Picturebooks and metafiction. In: Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hg.): *The Routledge Companion to Picturebooks*. Milton Park/Abingdon/Oxon: Routledge, S. 69–80.
- SODIAN, BEATE (2018): Denken. In: Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman (Hg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim u. a.: Beltz, 8. Aufl., S. 395–422.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, 33/200, S. 6–16.
- SPINNER, KASPAR H. (2020): Irritation, Staunen, Resonanz und ästhetische Erfahrung. In: Freudenberg, Ricarda/Lessing-Sattari, Marie (Hg.): *Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung*. Berlin u. a.: Peter Lang, S. 45–55.

- STAIGER, MICHAEL (2016): Die drei intermedialen Schweinchen. Mediale Verrückungen eines Märchens vom 19. bis ins 21. Jahrhundert. In: Lexe, Heidi (Hg.): *gorkicht im gemank. Mediale und ästhetische Verrückungen (in) der Kinder- und Jugendliteratur*. Wien: STUBE (Schriftenreihe fokus), S. 27–38.
- STAIGER, MICHAEL/ARNOLD, ANTJE (2020): Bild, Literatur und Medium. Zur Einführung in das Themenheft. In: *Der Deutschunterricht*, 72/5, S. 2–5.
- STAIGER, MICHAEL (2022): Kategorien der Bilderbuchanalyse – ein sechsdimensionales Modell. In: Dammers, Ben/Krichel, Anne/Staiger, Michael (Hg.): *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge*. Stuttgart: Metzler, S. 3–28.
- VOLZ, STEFFEN/SCHERER, GABRIELA/SCHRÖDER, KLARISSA (2016): „Ja, jetzt versteh' ich die Handlung mal überhaupt.“ Das metafiktionale Spiel mit Erzählwelten in David Wiesners „Die drei Schweine“ in der Aneignung durch Grundschulkindern. In: Scherer, Gabriela/Volz, Steffen (Hg.): *Im Bildfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung*. Trier: WVT, S. 171–185.
- WARNING, RAINER (1976): Elemente einer Pragmasemiotik der Komödie. In: Preisen-danz, Wolfgang/Warning, Rainer (Hg.): *Das Komische*. München: Fink, S. 279–333.
- WELLMAN, HENRY M. (2014): *Making Minds: How Theory of Mind Develops*. Oxford: Oxford University Press. URL: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199334919.001.0001> (letzter Zugriff: 30.04.2024).
- WITTMANN, JAN (2016): Unzuverlässiges Erzählen im Deutschunterricht: Kehlmanns Roman ‚Ruhm‘. In: Pieper, Irene/Stark, Tobias (Hg.): *Neue Formen des Poetischen: Didaktische Potenziale von Gegenwartsliteratur*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 17–34.

MONIKA HERNIK

„Ein Käfer zu sein ist nicht so einfach“

Signale erzählerischer Unzuverlässigkeit im Kinderroman
Hilfe, Gregor ist plötzlich ein Käfer! (2019)

Abstract

Im Kinderroman *Hilfe, Gregor ist plötzlich ein Käfer!* (2019) liegen mehrere Arten unzuverlässigen Erzählens vor. In dem Beitrag werden diese Arten der Unzuverlässigkeit herausgearbeitet und auch in Hinblick auf Unzuverlässigkeitssignale im Text-Bild-Verhältnis perspektiviert. Dabei wird der Frage nachgegangen, aus welcher Sicht im Text (*wer spricht?*) und im Bild (*wer sieht?*) erzählt wird. Diese Perspektivierungen bieten Möglichkeiten einer ästhetischen Wahrnehmungsförderung schon in jungen Jahrgangsstufen. Entsprechend werden Perspektiven eines möglichen Einsatzes im Anfangsunterricht entwickelt. Dabei stellt sich die Frage, die in dem geplanten Band zentral ist – sollte man die Lesenden auf das Konzept des unzuverlässigen Erzählens aufmerksam machen oder die Arbeit mit dem Text eher als Einstieg und Sensibilisierung für eine ungewohnte Erzählweise nutzen?

Keywords: unzuverlässiges Erzählen; Kinderroman; Bild-Text-Medien; literarisches Lernen; Anfangsunterricht; Erstlesebuch

„Als Gregor Sampson eines Morgens aufwacht, ... entdeckt er, dass er ein riesengroßer Käfer ist“ (David 2019: 6 f.) – so beginnt das Kinderbuch, in dem eine starke intertextuelle Markierung von Franz Kafkas *Die Verwandlung* (1915) vorliegt. Die Handlung besteht aus den einzelnen Stationen Gregors während seines Tages als Käfer, dabei bemerkt er sowohl die Vor- als auch Nachteile seines neuen Daseins, stellt sich aber immer wieder die Frage: Warum schaut niemand auf? Im Buch werden lustige Käfer-Abenteuer mit ernsthaften Themen, wie Aspekten fehlender sozialer Zuwendung und Aufmerksamkeit im Alltag, kombiniert.

Auf der materiellen Ebene handelt es sich um einen Kinderroman mit sehr vielen Bildern, gewissermaßen eine Zwischenform von Bilderbuch und Kinderroman. Dabei liegt im Sinne Staigers ein komplementäres Zusammenspiel der Bild- und Textebene vor (vgl. Staiger 2022: 16). Darüber hinaus gibt es in unregelmäßigen Abständen Passagen, in denen das Geschehen nur mit Bildern fortgesetzt wird. Diese können für kindliche Rezipient:innen als Ausruhphasen betrachtet werden. Überhaupt kann der große Bilderanteil das Textverständnis für Kinder, die noch nicht lesestark sind oder bei denen Deutsch nicht die Muttersprache ist, wesentlich unterstützen. Die Schrift ist groß und leser:innenfreundlich, die Zeilen sind linksbündig und kurzgefasst. Die Textelemente werden oft in die Bildebene integriert, entweder als Fließtext oder als Sprechblasen mit Aussagen der Figuren. Das Buch wird vom Verlag für Kinder ab 7 Jahren empfohlen und kann als Erstlektüre für lesegeübte Kinder oder als Vorlese- und Vorzeigebuch für Leseanfänger:innen eingesetzt werden. Zum Buch gibt es beim Verlag eine Lehrer:innenhandreichung für die Klassenstufen 2–3.

Im folgenden Beitrag wird zunächst ein Blick auf die Ebene des *Was* (histoire) und des *Wie* (discours) der Geschichte geworfen, mit Berücksichtigung der textuellen und bildlichen Darstellung, um anschließend der Erzählstimme im Text besondere Aufmerksamkeit zu schenken und nach Signalen für ihre Unzuverlässigkeit oder Unentschiedenheit innerhalb der Geschichte zu fragen.

1 Zur Makro- und Mikroanalyse des Textes

Der oben zitierte Textanfang in medias res referenziert mit nur minimalen Abweichungen Kafkas *Die Verwandlung*, deren erster Satz lautet: „Als Gregor

Samsa eines Morgens aus unruhigen Träumen erwachte, fand er sich in seinem Bett zu einem ungeheueren Ungeziefer verwandelt.“ (Kafka [1915] 1994: 115)

Auf der textuellen Ebene setzt sich die Geschichte in dem Kinderroman folgendermaßen fort: Der Junge wacht als Käfer auf, frühstückt mit der Familie, fährt mit dem Schulbus zur Schule und verbringt dort den Tag. Mit Ausnahme seines besten Freundes Michael wird seine Verwandlung von niemandem wahrgenommen. Zu Hause angekommen und völlig verzweifelt krabbelt Gregor die Wand hoch und bleibt an der Decke hängen. Erst dann wird er von anderen Familienmitgliedern bemerkt und es kommt zur Aussprache und zur Versöhnung. Am nächsten Morgen wacht Gregor wieder als Junge auf. Der Text endet mit den Worten: „Gregor Sampson hatte seinen Käfertag hinter sich.“ (David 2019: 60)

Die *histoire*-Ebene der Geschichte ist äußerst simpel und reduziert. Das Figurenensemble ist sehr überschaubar: Gregors Familie besteht aus seinen Eltern, die namenlos und auf ihre Erzieher:innenrolle begrenzt bleiben, und der jüngeren Schwester Clara. Die Figurenkonstellation wird ergänzt um das schulische Umfeld: die Klassenlehrerin, Frau Dobson, und einige Mitschüler:innen, die gleichwohl keine besondere Rolle in der Geschichte spielen und deren Funktion im Gefüge vornehmlich darin besteht, dass auch sie Gregors Verwandlung nicht mitbekommen haben. Die Räume der Geschichte erfüllen vor allem die Funktion des Settings – das Haus der Familie Sampson, der Schulbus, der Klassenraum und die Schulbibliothek – bei allen Schauplätzen handelt es sich um Orte, die einen starken Lebensweltbezug zu Alltagsorten von Kindern im Grundschulalter aufweisen. Die Handlung verläuft linear, ohne zeitliche Anachronien in Form von Pro- oder Analepsen. Da die erzählte Zeit offenkundig länger ist als die Erzählzeit, werden die Ereignisse weitgehend gerafft dargestellt, gleichwohl ohne größere Sprünge in der Chronologie. Auffällig ist die temporale Form der Erzählung – es wird durchgehend im Präsens erzählt, was die Erzählung unmittelbarer macht und die Distanz zu den Ereignissen verringert. Bei der Ebene der *Story* hat man es demnach mit einer relativ einfachen Geschichte zu tun, das Besondere sind offenkundig die Ereignisse, die den Plot ausmachen, also die Verwandlung des Jungen in einen Käfer. Dieses Element der Handlung bleibt gleichwohl – bis auf die Rückverwandlung am Ende der Geschichte – das einzige, das über die Plausibilität der Ereignisse

hinausgeht, denn alle folgenden Geschehnisse sind durchaus alltäglich und verbleiben im Bereich des Wahrscheinlichen.

Die discours-Ebene weist auf der Textebene zunächst ebenfalls keine Besonderheiten auf. Die erzählten Räume dienen als Schauplatz für die Handlung, bis auf Gregors Zimmer, das durchaus die symbolische Funktion des Rückzugsortes erfüllen könnte. Die Figuren sind relativ eindimensional und geschlossen in der Konzeption, sogar Gregor und Michael, also die kindlichen Hauptfiguren der Geschichte, bleiben relativ skizzenhaft in ihrer Charakteristik und das einzige, was der Text offenbart, ist ihr Alter bzw. die von ihnen besuchte Klassenstufe.

Im Gegensatz zu diesen sehr oberflächlichen Figurendarstellungen steht die Beschreibung von Gregors Aussehen nach seiner Verwandlung: „Er hat einen großen rotbraunen Käferleib. Er hat zwei große dunkle Käferaugen. Er hat zwei lange Käferfühler. Und sechs lange, dünne, haarige Käferbeine.“ (David 2019: 9) Die übrigen Figuren werden weiterhin nur indirekt charakterisiert und die Charakterisierung erfolgt nur auf Basis ihres Verhaltens und ihres Handelns – meist in der Interaktion mit Gregor.

Angesichts des avisierten Adressat:innenbezugs wird in der Figurenkonzeption das Vertraute, als Möglichkeit zur Assimilation, relativ offengehalten, während das Neue – Notwendigkeit zur Akkommodation: in dem Roman die Gestalt des Jungen nach der Verwandlung – auf der textuellen und visuellen Ebene detailliert und explizit geschildert wird. Diese Offenheit der Figurenkonzeption kann zum einen auf die inhaltliche Reduktion zurückzuführen sein, gleichwohl kann sie aber auch eine Form formaler Adaption darstellen (vgl. Gansel 2016: 24). Die adressierten Leser:innen des Romans befinden sich – nach dem Modell der literarischen Perspektivenübernahmekompetenz von Florian Rietz – auf dem Weg von der Perspektivenkoordinierung zur Perspektivenkonstruktion (vgl. dazu Rietz 2017: 89 f.). Zentral ist dabei, das Zusammenspiel der figurenbezogenen Informationen, die der Text liefert, zu überblicken und daraus mögliche Schlüsse über die figurale Perspektive zu ziehen.

Die sprachliche Gestaltung ist dem Konzept des leseleichten Textes verpflichtet. Dominant ist die Alltagssprache, die Sätze sind kurz und leicht zu verstehen. Die Textpassagen sind im Flattersatz an unterschiedlichen Stellen der Seite platziert. Erzählt wird in einer Mischung aus narrativem und dra-

matischem Modus, denn die Beschreibungen bzw. die Berichtspassagen der Erzählinstanz werden öfter durch Einschübe der zitierten Rede unterbrochen. Die Dialoganteile werden als solche leicht erkennbar gemacht durch die Anführungszeichen, die Verwendung der *verba dicendi* lässt die einzelnen Redeteile leicht den Sprechenden zuordnen, z. B. „fragt er seinen Vater“ oder „antwortet Mama“ (David 2019: 22 f.).

Auf der Bildebene liegen äußerst differenzierte Arten der Bildgestaltung vor: Es gibt überwiegend monoszenische Bilder (vgl. Thiele 2003: 57–60), aber auch Abbildungen der Figuren auf weißem Hintergrund oder kleineren Bildern, die eher den Charakter einer Illustration zum Erzählten haben. Die Linienführung variiert ebenfalls. Während bei den Einzel- und Doppelbildseiten klare Umrisslinien vorhanden sind (*positive space*), bleiben die einzelnen Bildelemente, die in den Text frei eingesetzt werden, frei im Raum stehend (*negative space*). Die Bilder werden von bunten Sprechblasen mit Aussagen der Figuren begleitet, die nur in dieser Form vorkommen und nicht im Text wiederholt werden. An manchen Stellen im Text übernimmt die Schrift eine weitere Funktion als nur die des sprachlichen Zeichenträgers – durch die Annäherung an das Bildhafte verstärkt die Schrift die Aussage der Bilder und ermöglicht somit inszenierendes Lesen. So wird in einigen Sprechblasen wesentlich größere Schrift verwendet, was die Emotionen der Figur betont: „Mama, ich bin immer noch ein Käfer!“ (David 2019: 47) In einer anderen Szene wird in einer Montage nacheinander folgender monoszenischer Bilder eine Fall-Sequenz inszeniert, die von ebenso platzierten Worten: „zwei Saltos rückwärts und drei vorwärts“ (ebd.: 14 f.) begleitet wird.

Die Farben, die in den Bildern dominieren, sind vor allem Erd- und Naturtöne: Gelb, Orange, Rosttöne, Grün bis hin zu allen Facetten des Brauns, der Farbe von Gregors Panzer und Körper als Käfer. Die warmen Erdtöne werden vom kühlen Blau begleitet, das die einzige Kontrastfarbe darstellt, gleichwohl eher ins Türkis übergeht, so dass es ebenfalls den Naturtönen zuzuordnen ist. Die verwendeten Farben sind tendenziell dunkler, gesättigt, so dass der Unterschied zu weißen Textseiten deutlicher wird. In den Bildern liegen überwiegend weiche, ovale und organische Formen vor, was den Effekt des Natürlichen verstärkt. Durchaus finden sich in den Bildern kantige Gegenstände wie Treppen, Möbelstücke oder Rahmen, gleichwohl werden diese ein wenig

verzerrt gezeichnet, so dass die Härte der Kanten nicht dominant wirkt. Einige Bilder – besonders die kleineren – sind eindimensional und flach, die doppelseitigen Bilder sind mehrdimensional und versuchen, Tiefe der gezeigten Räume darzustellen.

Der Standpunkt der Betrachter:in variiert sehr stark. So wird sowohl aus der Vogel-, Frosch- und Normalsicht auf die Ereignisse geschaut. Die dargestellten Bildausschnitte zeigen ebenfalls differenzierte Teile des Gesamtbildes: von Groß bei der Darstellung der Gesichtsausdrücke und Mimik (vor allem bei der Hauptfigur) bis hin zu Weit, wenn es darum geht, den Handlungsraum möglichst umfassend abzubilden.

Der bildnerische Stil kann durch die abstrakt-karikierende Darstellungsweise irritierend wirken. Um das aufstörende Textpotential zu verstärken, erzählt die Bildebene alles andere als im realistischen Stil. So sind die Dimensionen der Räumlichkeit, aber auch die Proportionen der Figurenkörper teilweise gestört: die Korpusse der Menschen sind rundlich-oval, ihre Köpfe länglich und die Füße überdimensional lang. Da die Erwachsenen in ihrer ganzen Erscheinung als eindeutig größer und dominanter den Kindern gegenüber erscheinen (ihr Körper ist auch immer über das Kind gebeugt), kann vermutet werden, dass die Größenverhältnisse den Bedeutungsmaßstab reflektieren, dass hier demnach aus der Kindersicht erzählt wird (vgl. Kurwinkel 2020: 146). In Texten für Leseanfänger:innen sollten die Bilder die ganze Geschichte begleiten. Ihre Aufgabe besteht demnach nicht einzeln darin, die Geschichte zu bebildern oder die „Druckseiten aufzulockern. Die Bilder müssen einladen zu verweilen, zu interpretieren, zu fragen, zu lesen“ (Conrady 1997: 9). Dies trifft für den Text von Lawrence David durchaus zu, denn man kann hier von einem Gleichgewicht der Text- und Bildanteile sprechen. Das Bild-Text-Verhältnis wechselt zwischen der Parallelität und geflochtenem Zopf (vgl. Thiele 2003: 73–76) oder Symmetrie und Komplementarität (vgl. Nikolajeva/Scott 2006: 6–9). Gleichwohl kann man bei den textlosen Doppelseiten durchaus von dem Prinzip der „produktiven Korrespondenz“ (Thiele 2011: 224) sprechen. Dabei handelt es sich keineswegs um eine „Doppelung der Aussage“ (ebd.), vielmehr werden die oft reduzierten und auf die Handlung bezogenen Textaussagen auf der Bildebene um zahlreiche Einzelheiten ergänzt und veranschaulicht. So wird beispielsweise in der Anfangsszene der Raum auf der Textebene nur erwähnt:

„Er starrt in den Spiegel an seiner Zimmertür“ (David 2019: 9), während die Doppelseite Gregors Zimmer mit Farben, Möbeln, Spielzeugen, Büchern, Kleidungsstücken zum Leben erweckt.

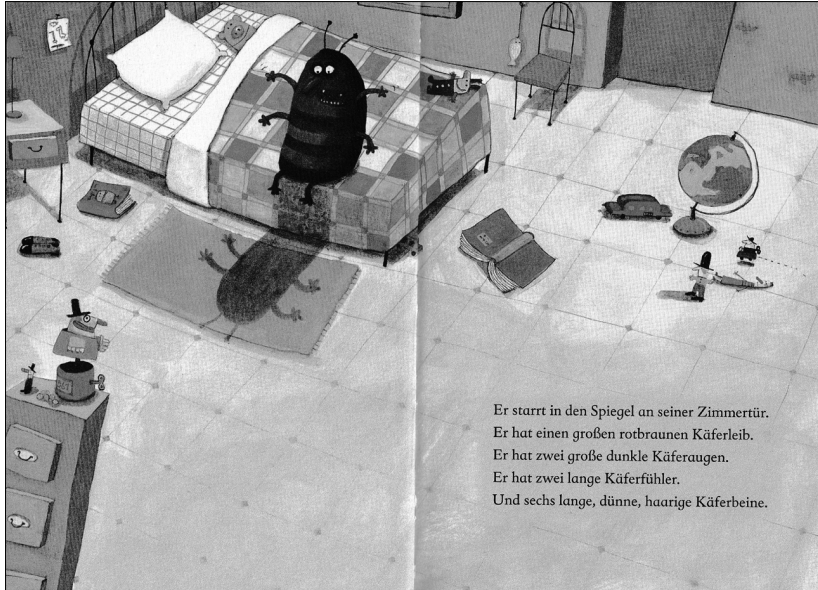


Abb. 1: Gregor wacht als Käfer auf (David 2019: 8f.)

Die eigentliche Verwandlung stellt die zentrale Passage des Textes dar. Wie in Abb. 1 gezeigt, wird Gregor auf Bildebene als Käfer ausgestaltet, der erschrocken schaut, ansonsten aber in seiner vertrauten Umgebung bleibt. Das Kinderzimmer wird immer wieder in gleicher Art und Weise ausgestaltet, ein letztes Mal in der Schlusszene nach seiner Rückverwandlung. Dieses Bild entspricht Abb. 1 bis auf die Tatsache, dass der Junge nun in Rückansicht abgebildet ist, sodass sein Gesicht verborgen bleibt. Auf der Textebene folgt in dieser Schlusszene eine längere Passage in Innensicht, in der berichtet wird, wie es der Figur nach der Rückverwandlung geht: „Er weiß, seine Familie wird glücklich sein, dass er wieder ein Junge ist.“ (David 2019: 59f.) Diese Passage wird um ein einseitiges Gespräch zwischen Gregor und dem Käfer ergänzt, womit hier eine deutliche Anreicherung der Bildebene durch die Textaussage vorliegt.

Das Zusammenspiel der Text- und Bildebene trägt auf manchen Seiten dazu bei, möglichst viele Informationen zur Handlung auf unterschiedlichen Wegen zu vermitteln. So wird auf Seite 10 Gregor in der Halbtotale gezeigt, wie er sich in seinem Kinderzimmer im Spiegel betrachtet. Die größte Aufmerksamkeit gilt den runden Augen und dem zugezogenen Mund der Figur. Die verschränkten Beinchen und hängenden Fühler verstärken den Eindruck der Angst und Verzweiflung bei der Figur. Damit wird auf der Bildebene zeitdehnendes Erzählen praktiziert, was im Bilderbuch – ähnlich wie im Medium Film – z. B. durch Schilderungen der Mimik der Figur erfolgt. Wie Thiele herausarbeitet, lässt sich zeitliche Extension im Bilderbuch vor allem auf der visuellen Ebene ausgestalten, wobei in derartigen Passagen der Textanteil reduziert wird bzw. ganz entfällt (vgl. Thiele 2003: 86).

Tatsächlich wird diese Szene nur von einem Satz auf der Textebene begleitet, in dem es heißt: „Gregor kann sich nicht erinnern, dass ihm so etwas schon mal passiert ist.“ (David 2019: 10) Für Spannungsaufbau sorgt in der kleinen Szene eine Sprechblase, in der sich die Stimme eines Elternteils aus dem Off meldet und nach Gregor ruft: „Gregor, zieh dich an und komm herunter zum Frühstück!“ (Ebd.) Dadurch entsteht eine Art polyszenisches Erzählen auf der Bildebene, da die Sprechblase ein aufmerksamkeitslenkendes Signal in Hinblick auf eine parallel laufende Handlung in der Küche darstellt.

2 Zur Erzählinstanz auf der Text- und Bildebene des Romans

Im Bilderbuch geschieht der Erzählvorgang auf beiden Ebenen: der textuellen und der bildlichen. Während die Erzählinstanz auf der Textebene eine bestimmte Perspektive einnimmt, legt die Okularisierung der Bildebene einen bestimmten Blick auf die Geschehnisse an den Tag.

Auf der Textebene wird das Geschehen von einer heterodiegetischen Erzählinstanz präsentiert. Diese spricht in der dritten Person, ist eindeutig keine Figur der Geschichte und nimmt demnach nicht an den Ereignissen teil. Im Erzählmodus wird ständig zwischen dramatischen Anteilen (zitierte Figurenrede in Dialogszenen, Bewusstseinsbericht) und narrativen Passagen (Bericht

und Beschreibung der Erzählstimme) gewechselt. Im narrativen Modus bleibt die Erzählinstanz größtenteils neutral, so dass man von einer externen Fokalisierung sprechen kann. Ein anderer Modus liegt vor, wenn es um die Sicht der Hauptfigur geht. Während die Erzählstimme bei allen Figuren nur über die Außensicht verfügt und weniger weiß als die Figuren selbst, hat sie allem Anschein nach Einblick in Gregors Gedanken- und Gefühlswelt, wenn es etwa heißt: „Gregor starrt sein Bild im Flurspiegel an. Ja, immer noch ein Käfer. Konnte das denn niemand sehen?“ (David 2019: 23) Andere Figuren werden nur durch ihr Handeln und ihre zitierten Aussagen charakterisiert, ihre Gedanken bleiben der Erzählerstimme verborgen – so ist es in der Szene, in der Gregor seine Schwester auf sein ungewöhnliches Aussehen anspricht: „Gregor stupst seine Schwester mit einem seiner Fühler an. ‚Siehst du denn nicht, dass ich ein Käfer bin?‘ Clara läuft davon, um mit ihren Freundinnen zu spielen.“ (David 2019: 25)

Auf Bildebene ist die Betrachtung der Vermittlungsebene sehr ergiebig. So finden sich Bilder, in denen aus der Vogelperspektive geschaut wird, so dass man von einer externen Okularisierung sprechen kann. Wenn sich Gregor im Spiegel anschaut, wird wiederum zur internen Okularisierung gewechselt.

Die Anfangsdoppelseite wird aus der Vogelperspektive gezeigt – Gregor wird von oben nach dem Aufwachen im Bett gezeigt. Eindeutig ist die Erzählinstanz hier auf der Bildebene keine Figur der Handlung, eher eine Beobachter:in, die die Geschehnisse von oben betrachtet. Damit hat man in den meisten Bildern zu tun, so etwa, wenn die Familie beim Frühstück gezeigt wird, wenn Gregor an der Haltestelle auf den Schulbus wartet oder wenn er im Klassenraum an der Tafel steht, ist er immer im Bild zu sehen, während der Blick, aus dem geschaut wird, zwischen der Normalsicht und der leichten Übersicht wechselt. Die variierenden Perspektiven könnten demnach entweder als eine Art olympische Sicht und somit Nullfokalisierung oder als multiperspektivisches Erzählen auf der Bildebene gedeutet werden. Geht es um die Darstellung der Figuren, bleibt die Erzählstimme auf der Bildebene in Übereinstimmung mit der Ebene des Textes, indem die Konzentration auf die Hauptfigur dominant ist, denn es werden nur Gregors Gefühle in den Nah- und Großaufnahmen bildhaft dargestellt.

3 Zur (Un-)Zuverlässigkeit der Erzählinstanz in Davids Roman

Betrachtet man die Geschichte von Gregor Sampson als eine fantastische Erzählung für Kinder, so lässt sich sagen, dass hier das Modell der implizierten Sekundärwelt vorliegt, indem in die real-fiktive Welt das phantastische Element in Form des in Käfer verwandelten Jungen eintritt (vgl. Nikolajeva 1988: 36). Dem widersprechen dennoch die Aussagen anderer Figuren, die die Verwandlung nicht wahrnehmen wollen oder können. Gibt es im Text auf beiden Erzählebenen Signale für eine mögliche Unzuverlässigkeit der Erzählstimme?

Allein die Tatsache, dass eine Verwandlung stattfindet, die so der Logik der extradiegetischen Wahrscheinlichkeit widerspricht, dürfte nicht als Anlass gelten, der Erzählstimme fehlende Zuverlässigkeit zu attestieren, denn – so Martínez und Scheffel – die „Glaubwürdigkeit der Erzählerrede hängt [...] nicht von der Glaubwürdigkeit des erzählten Inhalts“ ab (Martínez/Scheffel 2005: 97). Allerdings ist schon das Motiv der Verwandlung durchaus markiert. So ist auch Kafka für seine Texte bekannt, in denen ebenfalls spezifische Formen von Unzuverlässigkeit auf der Ebene der Erzählrede vorliegen (vgl. dazu etwa Insua 2002: 11). Die Markierung der Unzuverlässigkeit ist in dem besprochenen Kinderbuch sogar noch stärker markiert als in der Vorlage: Während in Kafkas Werk die Verwandlung von anderen Figuren genauso wahrgenommen und als genauso problematisch betrachtet und auch sofort am Textanfang durch eine Aussage der Erzählerstimme behauptet wird: „Es war kein Traum“ (Kafka [1915] 1994: 115), wird diese in Davids Roman von fast allen Nebenfiguren der Handlung übersehen.

Carsten Gansel hat in einer Reihe von Arbeiten die Rolle der „Kategorie Störung“ für das Literatursystem produktiv gemacht (vgl. dazu: Gansel 2013, 2015). Er bezieht sich auf Niklas Luhmanns Prämisse, dass sich moderne Gesellschaftssysteme mit Kunst und Literatur Formen der Autopoiesis schaffen, „um sich selbst zu beobachten: in sich selbst *gegen* sich selbst“ (Luhmann 2006: 127). Aufstörend wirken heißt demnach – so Gansel – einen „Informationsverarbeitungsprozess in Gang“ zu setzen und eine „auf (Re)Stabilisierung angelegte innersystemische Kommunikation anzuregen“ (Gansel 2015: 19).

Von zentraler Bedeutung ist dabei, dass die Störung immer ein system-internes Phänomen ist und es sich immer um eine *Selbstirritation* handelt (vgl. dazu Luhmann 1987: 118). Ein System muss demnach Informationen und Impulse verarbeiten, die aus der Umwelt kommen. Durch den „internen Vergleich“ (ebd.) mit eigenen Möglichkeiten, kann es erst irritiert werden. Dies gilt in besonderem Maße auch für Kunst und Literatur, die als ausgezeichnete Formen der Selbstbeobachtung von Gesellschaften gelten.

In der Geschichte um Gregors Verwandlung werden die Lesenden bereits am Textanfang aufgestört, wenn der Einbruch des Ungewöhnlichen in den Alltag der Hauptfigur festgestellt wird: Der Junge wacht als Käfer auf. Die weiteren Störungen in der Geschichte resultieren auf der Ebene der *histoire* aus den Unstimmigkeiten zwischen den Aussagen des Erzählers, der die Tatsache der Verwandlung immer wieder zum Ausdruck bringt und deren Negierung durch seine nächste Umgebung. So reagieren die Familienmitglieder sehr unterschiedlich auf Gregors Outing als Käfer:

Papa macht die Butterbrotdosen zu und lächelt Gregor an. „Und ich bin ein Nilpferd.“ [...] Mama antwortet hinter ihrer Zeitung hervor: „Du bist schon immer unser schlimmer kleiner Krabbelkäfer gewesen.“ Clara rümpft die Nase. „Gestern hast du gesagt, du wolltest Astronaut werden.“ (David 2019: 20)

Auf dem Weg in die Schule, im Schulbus, auf dem Schulhof, im Klassenraum und in der Schulbibliothek wird Gregor von keinem in seinem Käferdasein entdeckt. Sowohl kindliche als auch erwachsene Figuren reagieren mit Lachen auf seine Versuche, sie auf sein verändertes Äußeres aufmerksam zu machen. Die Störung und Unzuverlässigkeit resultieren aus dem Konflikt zwischen der Erzähl- und Figurenrede. Entsprechend scheint keine privilegierte Erzählrede im Sinne von Martínez und Scheffel vorzuliegen, besonders da die Erzählinstanz im Roman Gregors Sicht einnimmt und demnach als zum Teil personale Erzählinstanz, bzw. als Instanz, die passagenweise aus der Mitsicht der Figur erzählt, nicht über das Privileg der Allwissenheit und erzählerischen Gültigkeit verfügt (vgl. Martínez/Scheffel 2005: 95–98). Dem widerspricht dennoch die Aussage der Figur des besten Freundes von Gregor, Michael. Der Junge ist der

einzig, der Gregors verändertes Aussehen sofort bemerkt, als sich dieser auf seinen gewohnten Platz neben ihn im Schulbus zu setzen versucht:

Michael sieht in den Klauen des großen Käfers Gregors Butterbrotdbox. Michael sieht über dem dicken Panzer des großen Käfers Gregors Ranzen hängen. Michaels Augen füllen sich mit Tränen. „Was hast du mit Gregor gemacht?“, fragt er flüsternd. „Wo ist mein allerbesten Freund?“ (David 2019: 28 f.)

Damit stehen die Aussagen der beiden Figuren und der Erzählinstanz im klaren Gegensatz zu allen anderen Figuren der Erzählung, was im Text kontinuierlich erzählt wird:

Niemand hat Gregor darauf angesprochen, dass er ein Käfer ist. Der Busfahrer nicht. Die Hausmeisterin in der Pause nicht. Seine Lehrerin nicht. Keines von den anderen Kindern. Nicht mal seine Eltern oder seine Schwester. Nur Michael. (David 2019: 43)

Somit kommt es zu einer partiellen Entstörung, wenn die Erzählstimme und Aussage der Hauptfigur von einer weiteren Stimme des Erzählten bestätigt werden.

Es lassen sich demnach zahlreiche textuelle Signale für die erzählerische Unzuverlässigkeit feststellen (vgl. Nünning 1998: 27 f.), wie z. B. explizite Widersprüche der Aussagen der Erzählinstanz und andere interne Unstimmigkeiten innerhalb des narrativen Diskurses, Divergenzen zwischen der Charakterisierung der Hauptfigur durch die Erzählinstanz und der Fremdcharakterisierung durch andere Figuren, verbale Äußerungen und Körpersprache anderer Figuren als Korrektiv, multiperspektivische Auffächerung des Geschehens und Kontrastierung unterschiedlicher Versionen desselben Geschehens, syntaktische Anzeichen für einen hohen Grad an emotionaler Involviertheit (z. B. Ausrufe, Ellipsen, Wiederholungen): „Ja, er ist immer noch ein Käfer“, „Ja, immer noch ein Käfer. Konnte das niemand sehen?“ (David 2019: 11, 23). Mit Martínez und Scheffel könnte man in der Geschichte vom mimetisch unentscheidbaren Erzählen sprechen, bei dem „keine klare Entscheidung mehr

darüber getroffen werden [kann], was in der erzählten Welt ‚richtig‘ sei“ (vgl. Martínez/Scheffel 2016: 109).

Auf der Bildebene wird das Geschehen ebenfalls überwiegend aus der Sicht des heterodiegetischen Erzählers gezeigt, der die Geschichte begleitet, ohne ein Teil der Ereignisse zu sein. Offenkundig wird Gregor in den Bildern durchgehend in seiner Käfergestalt abgebildet. Es finden sich keine Szenen, in denen z. B. andere Figuren Gregor anschauen und die Lesende ihre Perspektive einnehmen kann. Demnach bekräftigt die externe Okularisierung auf der Bildebene die Aussage der Textebene und der Wahrnehmungsstand von Gregor wird damit erneut bestätigt.

Den Wendepunkt in der Geschichte und damit teilweise eine Wiederherstellung der Glaubwürdigkeit des Erzählers stellt die Szene kurz vorm Textende dar. Nachdem Gregor verzweifelt und nach dem Tag als Käfer völlig erschöpft nach Hause kommt und immer noch von niemandem als solcher wahrgenommen wird, flüchtet er sich in sein Zimmer, krabbelt an die Decke und weigert sich, zum Abendessen herunterzukommen. Erst durch diese Tat werden die Familienmitglieder auf Gregor aufmerksam und bemerken plötzlich sein verändertes Äußeres: „Papa zeigt an die Decke und Gregors ganze Familie schaut hoch. Keiner sagt ein Wort. Niemandem fällt etwas ein. Sie sind alle sprachlos. Gregor hängt einfach von oben herab wie ein Kronleuchter.“ (David 2019: 51) Es kommt zu einer Versöhnung und die Familie versichert Gregor ihre Unterstützung: „Wir werden dich immer lieb haben. [...] Ganz egal, ob du ein Junge oder ein Käfer bist.“ (David 2019: 58) Am Morgen danach wacht Gregor wieder als Junge auf. Dieses offene Ende lässt sowohl die Möglichkeit zu, das Erzählte als einen Traum zu deuten, als auch, sich auf die Geschichte der Verwandlung einzulassen und die Lösung in der Verwandlung der Eltern in ihrer Beziehung zu Gregor zu sehen. Der Text legt absolut nicht fest, welche der beiden Deutungsvarianten wahrscheinlicher wäre. Damit kann nur dann von einer Entstörung die Rede sein, wenn sich die Rezipierenden für eine der beiden Deutungsvarianten entscheiden. Bleibt die Frage nach der Bedeutung bzw. Wahrheit der Verwandlung offen, kann nicht von Wiederherstellung der Ordnung der dargestellten Welt gesprochen werden.

4 Zur Funktion der Unzuverlässigkeit im Roman

Mit Bläß gesprochen, lassen sich drei Funktionen des unzuverlässigen Erzählens unterscheiden: autoreferenziell, heteroreferenziell und affektiv (vgl. Bläß 2005: 198). Die erste ist auf den Text bezogen und dient der Betonung der Erzählfigur und des Erzählten, die heteroreferenzielle Funktion ist kontextbezogen und dient dazu, außerliterarische Diskurse zu inszenieren, während die affektive Funktion an die Lesenden appelliert und der Lesefreude, Sympathienlenkung oder Schockwirkung des Erzählten zuträglich ist.

Stellt man die Frage nach der Funktion des unzuverlässigen Erzählens in der Geschichte, so entsteht aus dem Konflikt zwischen der Erzähl- und Figurenrede offenkundig die Frage nach den möglichen Ursachen für diesen Konflikt. Durch die kontinuierlich im Text vorkommende Frage – warum wird die Verwandlung nicht von allen wahrgenommen? – ist es Aufgabe der Rezipient:innen, eine Antwort innerhalb der erzählten Welt zu finden. Einen Hinweis gibt das Gespräch zwischen denen, die die Verwandlung sehen können, Gregor und Michael, in dem es heißt: „Macht es denn gar nichts aus, ob ich ein Junge oder ein Käfer bin? Ist das allen egal?“ „Mir ist es nicht egal“, sagt Michael. „Mir macht es was aus.“ (David 2019: 43) Die Tatsache, dass die fehlende Aufmerksamkeit der Umgebung die Ursache des Konflikts ist, wird von den Aussagen der Eltern bestätigt, wenn sie dies in der Schlusszene zugeben: „Es tut mir leid, dass wir es früher nicht gemerkt haben“, sagt Papa. „Es tut mir leid, dass ich dir nicht zugehört habe“, sagt Mama.“ (David 2019: 57) Geht man im Text zurück, so findet man Signale für die fehlende Zuwendung der Familie bereits früher im Text (vgl. Abb. 2). Die Doppelseite, die das Frühstück der Familie schildert, wird mit dem kurzen Text eingeführt: „Niemand schaut auf, als Gregor in die Küche kommt.“ (David 2019: 18) Auf der Bildebene wird die Küche aus einer leichten Aufsicht gezeigt, dabei wird sichtbar, dass Mutter, Vater, sogar die Katze der Familie beschäftigt sind und keiner der verzweifelten Bitte Gregors, die in der Sprechblase zitiert wird: „Schaut mich an“ (ebd.), Beachtung schenkt.

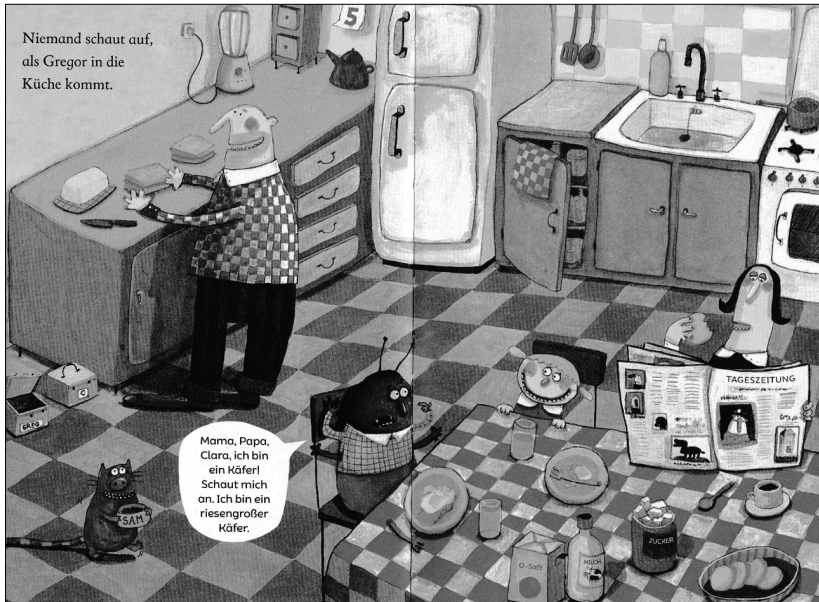


Abb. 2: Gregors Wunsch nach Aufmerksamkeit in der Familie nach seiner Verwandlung zum Käfer (David 2019: 18f.).

Nun wäre diese Deutung des Textes ohne den Einsatz des unzuverlässigen Erzählens und ohne den Widerspruch zwischen der Erzähler- und Figurenrede nicht möglich. Mit dieser möglichen Textaussage wird im Text für jüngere Leser:innen ein Thema angesprochen, das Bezug zu ihrer Lebenswelt und zur außertextuellen Wirklichkeit aufweist. Die Erzählstimme konzentriert sich deutlich auf die Wiedergabe von Gregors Gefühls- und Gedankenwelt, wodurch die Lesenden nicht nur seine Emotionen wahr-, sondern auch zumindest teilweise einnehmen (vgl. dazu: Olsen 2011: 11 f.).

Für viele Rezipient:innen ist fehlende Aufmerksamkeit oder scheinbare Präsenz und Zuwendung seitens der Erwachsenen, aber auch der Gleichaltrigen, ein alltägliches Problem. Als klares Vorbild wird in der Erzählung die Figur von Michael dargestellt, der als einziger Gregor nicht nur *anschaut*, sondern ihn wirklich sieht und ihm zur Seite steht, wenn dieser nach möglichen Lösungen für seine Lage sucht.

Offensichtlich kann die erzählerische Unzuverlässigkeit oder Unentscheidbarkeit auch der positiv gemeinten Unterhaltung der Lesenden dienen. Dieses Potential wird erzählerischer Unzuverlässigkeit von Gabriele von Glasenapp (2011) attestiert, wenn sie die Vieldeutigkeit und Offenheit der Geschichte als positiv motivierend anmerkt. Geschichten, in denen eine „offene Markierung fehlt [...], inszenieren mittels Ironie oder hyperbolische[n] Sprechen[s] auf lustvolle Weise einen Normverstoß, der gänzlich auf das Unterhaltungsbedürfnis des jeweiligen Lesers abzielt“ (von Glasenapp 2011: 20–23). Dies trifft für die Geschichte von Gregor Sampson ebenfalls zu, denn schlussendlich bleibt es offen, ob die Rezipierenden die Geschichte glauben oder diese eher hinterfragen und als z. B. eine Art Traum verstehen möchten aus dem man erwachen kann, wobei davon ausgegangen werden kann, dass diese Möglichkeit eine Art emotionalen Schonraum bietet, um nicht direkt mit der referenzierten Problematik konfrontiert zu werden.

Für diese Möglichkeit plädiert auch Klimek, wenn sie sich mit mimetisch unzuverlässigem Erzählen in fantastischer Kinderliteratur befasst und dabei diskutiert, inwiefern sich unter Berücksichtigung der Adressat:innengruppe Grenzbereiche mit unzuverlässigen Erzählsituationen ergeben:

Entweder, wir haben es [...] mit einem Werk der Fantastik in dem Sinne zu tun, dass wunderbare Ereignisse [...] möglich sind. Dann wäre das Werk zuverlässig erzählt. Oder wir haben es mit einem realistischen Werk zu tun, in dem unzuverlässig erzählt wird. (Klimek 2017: 28)

Gleichwohl kann diese Entscheidung für oder gegen Fantastik im Fall von Gregors Geschichte nur schwer getroffen werden, denn auch wenn die Geschichte als eine phantastische Erzählung betrachtet wird, erklärt es die Widersprüche in der Wahrnehmung der Nebenfiguren nicht.

5 Ausblick – didaktische Überlegungen

Hilfe, Gregor ist plötzlich ein Käfer! ist eine „Geschichte über Fremd- und Selbstwahrnehmung, über das Anderssein und Einander-Zuhören“ (Klötzer 2019).

Der Text bietet sehr differenzierte Zugänge und vielfältige Aufgabenformate und kann in den Klassen 2–4 eingesetzt werden.¹ So bietet es sich beispielsweise an – wie in der Handreichung des Verlages vorgeschlagen – den Bezug zur literarischen Vorlage und Person des Autors herzustellen oder Motiven und Themen wie das Anderssein oder der Einbruch des Fantastischen in den Alltag als märchenhafte Eigenschaft des Textes nachzugehen.

Für den vorliegenden Beitrag erscheint gleichwohl die Unzuverlässigkeit bzw. Unentscheidbarkeit der Wahrhaftigkeit des Erzählens als zentral. Welche didaktischen Potentiale bietet diese Form des Erzählens für eher unerfahrene Leseanfänger:innen?

Wie bereits herausgestellt wurde, resultiert die Botschaft des Textes und seine Problemorientierung auf Aspekte der fehlenden Aufmerksamkeit und Teilnahme der nächsten Umgebung im Leben eines Individuums gerade aus der Unzuverlässigkeit des Erzählers. Da es fragwürdig erscheint, dass die Kinder beim ersten Kontakt mit dem Text dies so wahrnehmen und verstehen, kann man die Lektüre vor dem Treffen mit Michael unterbrechen und Kinder Vermutungen zu den Ursachen des Konflikts anstellen lassen, sowie im handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit dem Text den weiteren Verlauf der Geschichte nacherzählen/szenisch darstellen lassen.

Nachdem nun die Sicht von Michael und das Textende bekannt sind, kann man durch Analyse der Handlungsmotive, Verhaltensweise und Verhaltensmotive der Figuren Verständnis für Gedanken und Gefühle sowie zwischenmenschliche Beziehungen bei den Schüler:innen fördern (vgl. Schirmer 2021: 6). Durch Analyse der Bilder kann man nach Signalen für die Verhaltensweisen der Figuren und ihre Deutung suchen.

Um Bezug zur Lebenswelt der Kinder herzustellen, kann man sie nach eigenen Erfahrungen bezüglich fehlender Aufmerksamkeit seitens der nächsten Umgebung befragen, bzw. durch Perspektivenübernahme von Gregor die Empathiebildung für Betroffene fördern. Die zahlreichen Leerstellen des Textes lassen viel Raum für Kreativität der Kinder offen. Da die Eltern, die

.....

1 Die Lehrer:innenhandreichung des Verlages wird für die Klassen 2–3 angeboten, eine Unterrichtsreihe zum literarischen Lernen mit dem Roman findet man in Ahlers/Hernik/Röttig/Pregel 2023.

Lehrkraft und die Schwester von Gregor in der Geschichte als Figuren weitgehend statisch und geschlossen bleiben und bis auf wenige Sätze nicht zu Wort kommen, kann man ihre Sicht der Geschichte nacherzählen/szenisch darstellen/in Form eines Briefes/Tagebucheintrages ausdrücken. Durch das vom Text bereitgestellte Irritationspotential kann darüber reflektiert werden, dass auf der Ebene der Diegese durchaus Widersprüche möglich sind, dass figurale Aussagen konträr zueinander oder zu Aussagen der Erzählerstimme stehen können. Dadurch können auch Lesende, die ihre ersten Erfahrungen mit Literatur machen, für Offenheit der Deutung literarischer Texte sensibilisiert werden.

Schlussendlich bleibt natürlich die Frage offen, ob man dem Erzähler die Geschichte glaubt oder diese eher als Traum oder magischen Vorfall deutet. Dafür oder dagegen kann argumentiert werden, indem Textbelege gesucht werden bzw. die Bildebene untersucht und interpretiert wird (so können beispielsweise die teilweise grotesk-karikierenden Bilder aus ungewöhnlicher Perspektive vielleicht vielmehr für einen Traum als für die Realität stehen).

Resümierend kann man feststellen, dass der Text von David durch den Einsatz eines unzuverlässigen Erzählers eine breite Palette an Deutungen und Zugängen zur Geschichte bietet. Auch wenn die Ebene der Story und die Zusammenstellung der Textelemente, sowie die sprachliche Gestaltung an die Adressaten angepasst sind, bietet die erzählerische Umsetzung eine anspruchsvolle Erfahrung mit der Lektüre.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

DAVID, LAWRENCE/DURAND, DELPHINE (2019): *Hilfe, Gregor ist plötzlich ein Käfer!*

Weinheim: Beltz & Gelberg.

KAFKA, FRANZ (1915): Die Verwandlung. In: ders. (1994): *Drucke zur Lehrzeiten*. Hg. von Wolf Kittler/Hans-Gerd Koch und Gerhard Neumann. Frankfurt/Main: S. Fischer, S. 113–200.

Sekundärliteratur

- AHLERS, TIMO/HERNIK, MONIKA/ROTTIG, MARINA/PRENGEL, JOSEFINE (2023): *Planungshilfe für den Deutschunterricht. Anfangsunterricht strukturieren – Planungsbeispiele*. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).
- BLÄß, RONNY (2005): Satire, Sympathie und Skeptizismus. Funktionen unzuverlässigen Erzählens. In: Liptay, Fabienne/Wolf, Yvonne (Hg.): *Was stimmt denn jetzt? Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Film*. München: Edition Text + Kritik, S. 188–203.
- CONRADY, PETER (1997): Zum Lesen verlocken. Texte für Kinder. In: Müller-Beyreiss, Brigitte (Bearb.): *Erstlesereihen. Bücher für die ersten Lesejahre, Sonderband*. LAG Jugend u. Literatur, S. 8–13.
- GANSEL, CARSTEN/ÄCHTLER, NORMAN (Hg.) (2013): *Das ‚Prinzip Störung‘ in den Geistes- und Sozialwissenschaften*. Berlin/New York: de Gruyter.
- GANSEL, CARSTEN (2015): Störungen in (Kinder- und Jugend-) Literatur und Medien. In: *kjle & medien*. Sonderheft, S. 15–28.
- GANSEL, CARSTEN (2016): *Moderne Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht*. Berlin: Cornelsen, 7. Aufl.
- GLASENAPP, GABRIELE VON (2011): Von Wahrheiten, Un-Wahrheiten, Lügen und Fiktionen. Formen und Funktionen der Lügendichtungen. In: *Alles Lüge! Unwahrheiten in KJL*. KJL&M 1, S. 15–24.
- INSUA, JUAN (2002): The City of K. Franz Kafka & Prague. In: ders. (Hg.): *The City of K. Franz Kafka & Prague*. Barcelona: Coper, S. 9–135.
- KLIMEK, SONJA (2017): Unzuverlässiges Erzählen in Kinder- und Jugendliteratur und -medien? Eine vergleichende Studie. In: *kids & media. Zeitschrift für Kinder- und Jugendmedienforschung 2: Unzuverlässiges Erzählen*. S. 24–44.
- KLÖTZER, MARION (2019): Und schon wieder wacht einer als Käfer im Bett auf. In: *Neue Züricher Zeitung* (02. Oktober). <https://www.nzz.ch/feuilleton/und-schon-wieder-wacht-einer-als-kaefer-im-bett-auf-ld.1511912> (letzter Zugriff: 08.05.2024).
- KURWINKEL, TOBIAS (2020): *Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Analyse*. Tübingen: utb, 2. Aufl.
- LUHMANN, NIKLAS (1987): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/Main: S. Fischer.

- LUHMANN, NIKLAS (2006): *Einführung in die Systemtheorie*. Heidelberg: Auer, 3. Aufl.
- MARTINEZ, MATIAS/SCHEFFEL, MICHAEL (2005): *Einführung in die Erzähltheorie*. München: Beck, 6. Aufl.
- NIKOLAJEVA, MARIA (1988): *The Magic Code. The Use of Magical Patterns in Fantasy for Children*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- NIKOLAJEVA, MARIA/SCOTT, CAROLE (2006): *How Picturebooks Work*. New York: Routledge.
- NÜNNING, ANSGAR (1998): Unreliable Narration zur Einführung: Grundzüge einer kognitiv-narratologischen Theorie und Analyse unglaubwürdigen Erzählens. In: ders. (Hg.): *Unreliable narration. Studien zur Theorie und Praxis unglaubwürdigen Erzählens in der englischsprachigen Erzählliteratur*. Trier: WVT, S. 3–41.
- OLSEN, RALPH (2011): Das Phänomen Empathie beim Lesen literarischer Texte Eine didaktisch-kompetenzorientierte Annäherung. In: *zaeb.net*. URL: <http://zaeb.net/wordpress/wp-content/uploads/2020/12/41-166-1-PB.pdf> (letzter Zugriff: 07.05.2024).
- RIETZ, FLORIAN (2017): *Perspektivübernahmekompetenzen. Ein literaturdidaktisches Modell*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- SCHIRMER, ANJA (2021): „Hilfe, Gregor ist plötzlich ein Käfer!“ *Lehrerhandreichung zur Erzählung von Lawrence David*. Weinheim: Beltz.
- STAIGER, MICHAEL (2022): Kategorien der Bilderbuchanalyse – ein sechsdimensionales Modell. In: Dammers, Ben/Krichel, Anne/Staiger Michael (Hg.): *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge*. Berlin: Metzler, S. 3–27.
- THIELE, JENS (2003): *Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption*. 2. Auflage. Bremen: Aschenbeck & Isensee.
- THIELE, JENS (2011): Das Bilderbuch. In: Lange, Günter (Hg.): *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 217–230.

„spannend [...] wegen [...] den ganzen Geheimnissen, die man noch ähm halt, irgendwie lüften musste“

Lernen durch, zu und mit unzuverlässig erzählten Comics
am Beispiel von Sascha Hommers *Insekt* (2006)

Abstract

Comics können aufgrund ihrer Bild-Text-Interdependenzen narratologisch und semiotisch unzuverlässig sein. Am Beispiel des Comics *Insekt* (2006) von Sascha Hommer wird exemplarisch beleuchtet, welche Spezifika der Unzuverlässigkeit sich insbesondere für das Bildverstehen ergeben können und wie diese von Lernenden rezipiert und verarbeitet werden. Anhand ausgewählter theoretischer Annäherungen an den Comic wird dargestellt, welche spezifischen Möglichkeiten der Ausgestaltung von Unzuverlässigkeit im multimodalen Zusammenspiel sich hier bieten. Dabei wird insbesondere auf die Bildwahrnehmung in Hommers *Insekt* Bezug genommen. Im Rahmen einer Lautdenk-Studie und daran anschließenden Lektüreinterviews wurde zudem ersichtlich, dass multimodale Verstehensherausforderungen – wie z. B. unzuverlässige Ikonizität – heuristische Sensibilität für deren Verhältnis zu Vorwissen und medialen Rezeptionserfahrungen im Sinne sprachlicher, bildlicher, emotionaler und immersiver Fähigkeiten der Lernenden erfordern.

Keywords: Unzuverlässige Ikonizität; Multimodales Erzählen; Comics; Bildverstehen; Irritation; visual literacy; Hommer – Insekt; Lautdenk-Studie

1 Einleitung

Comics und Graphic Novels sind multimodale Texte und erzählen sequentiell. Vor diesem Hintergrund scheint eine „eigene Comicdidaktik“, die Comics (ebenso wie andere multimodale Texte) in ihrer spezifischen Ästhetik als kulturelles Artefakt und als literarischen Text ernstnimmt (vgl. Staiger 2020: 30), gefordert. Ausgehend von der Einsicht in die Komplexität multimodaler Ästhetik wird der folgende Beitrag exemplarisch aufzeigen, dass Comics und Graphic Novels auf eine spezifische Weise Unzuverlässigkeit ausgestalten können. Dem Beitrag liegt die Annahme zugrunde, dass Comics und Graphic Novels bereits materiell und auf grundlegend bildlicher Ebene unzuverlässig erzählen (können) und damit auch entsprechende Lesarten mit sich bringen. Er betont, dass diese medienspezifischen Unzuverlässigkeiten die ebenfalls charakteristische Unzuverlässigkeit des Rezeptionserlebens noch verstärken.

Eine Besonderheit von Comics und Graphic Novels ist, dass die Bildlichkeit in Comics nicht als ein einziger semiotischer Modus aufgefasst werden kann, sondern vielmehr als zwei unterschiedliche Schwellen des Bildverständnisses und der Interpretation (vgl. Wilde 2020; Wilde 2023). Diese Diskussion darüber geht auf Scott McCloud zurück, der hierfür den Begriff des „Cartoon“ ins Spiel brachte (vgl. McCloud 1993: 30; Packard 2017) und Comic-Zeichnungen auf einer Skala, die von der Fotografie bis zum völlig vereinfachten Smiley-Gesicht ohne individuelle Merkmale reicht, verortet. McClouds Idee ist, dass es eine referenzielle Realität ‚hinter‘ jedem Comicbild gibt, die im Grunde ‚wie unsere‘ aussieht – und die dann vom Künstler abstrahiert, verzerrt oder stilisiert wird (vgl. McCloud 1993: 36; Abb. 1).

Wie seine Abbildung verdeutlicht, legt McCloud die Annahme zugrunde, dass die Comickdarstellungen eine reale Entsprechung haben, die in einer ästhetisch verfremdeten, vereinfachten Art und Weise stilisiert würden – im Cartoon links mehr als etwa in der rechten, deutlich weniger cartoonisierten Darstellung. Die aktuelle Comicforschung (vgl. dazu Wilde 2023) unterscheidet verschiedene Möglichkeiten, mit diesem Modus der Bildlichkeit im Rahmen des multimodalen Verstehens und der Interpretation umzugehen.



Abb. 1: Referentielle Bedeutung ‚hinter‘ jedem Comicbild (McCloud 1993: 36)

So zeigt sich eine sogenannte ikonische Unzuverlässigkeit manchmal auf der globalen Textebene einer ganzen Geschichtenwelt, manchmal auf einer spezifischen, lokalen Ebene einzelner Figuren im Kontrast zu Hintergründen, sie kann aber auch in weiteren auftreten. Sie ergibt sich durch die häufig unklare Unterscheidung einerseits einer wahrnehmungsgebundenen kognitiven Rekonfiguration von zweidimensionalen Linien auf Papier zu dreidimensionalen Körpern im Raum sowie andererseits einer bewussteren interpretatorischen Zuordnung (oder Entflechtung) dieser wahrnehmbaren Merkmale zu den Entitäten der Geschichtenwelt. Diese Unterscheidung wird geleitet von oft widersprüchlichen multimodalen Kräften spezifischer textueller Hinweise, generischer Traditionen und paratextueller Markierungen (etwa „fiktional“ vs. „nicht-fiktional“). Für junge Rezipient:innen ist hier zu bedenken, dass sich ihr multimodales (und spezifischer: ikonisches) Denken noch im Entwicklungsprozess befindet. Am Beispiel des Comics *Insekt* (2006) von Sascha Hommer, für dessen Interpretation ikonische Unzuverlässigkeit zentral ist, soll daher in Folge differenzierter beleuchtet werden, welche Potentiale sich aus der Lernperspektive *mit*, *zu* und *durch* den Comic¹ von lediglich 125 Seiten

.....

1 Die Überschrift sowie die Kapitel *Lernen mit*, *zu und durch* Comics sind abgeleitet aus der etablierten literaturdidaktischen Unterscheidung der Erziehung *durch* oder *zu* Literatur, die heuristisch unterscheiden will zwischen einer subjektbezogenen Beschäftigung mit Literatur und funktionaler Bildung als gegenstandsbezogener Kompetenzentwicklung im Umgang mit ästhetischen Texten. Die hier vorgenommene Änderung des Erziehungsbegriffs hin zum Lern-

ergeben und welche Perspektiven das für den unterrichtlichen Umgang mit unzuverlässigem multimodalem Erzählen eröffnen könnte.

2 Lernen durch Comics: Kindliche Innen- und Außenperspektiven auf das ‚Andere‘ in *Insekt*

Der hier exemplarisch gewählte Gegenstand thematisiert Inhalte wie Selbst- und Fremdwahrnehmung, Identität, Zugehörigkeit und das ‚Anderssein‘ und eignet sich sowohl für Auseinandersetzung mit diesen anthropologischen Grundfragen als auch zur Annäherung an Themen der Mensch – Tier – Beziehung im Anthropozän.

Hommers Graphic Novel fokussiert sich bei den handelnden Figuren auf den Protagonisten Pascal, der sich später als anthropomorphes „Insekt“ entpuppen wird und wenige weitere Akteur:innen, die meist jeweils nur kurze Auftritte und Sprechanteile in der Graphic Novel haben: Mutter, Vater, Dennis (Pascals bester Freund), Lehrer:innen, Pascals Tante und Cousin, Mitschüler:innen und Tina. Die Graphic Novel ist in vier Teile bzw. Handlungssequenzen unterteilt. Im ersten Teil erfolgt eine Vorstellung des Handlungsraums. Es handelt sich um eine Stadt, die immerwährend von Rauch umgeben ist. Die Herkunft oder Ursache dieses Rauchs bleibt unkommentiert und wird bis zum Schluss nicht geklärt. In dieser Stadt lebt der Protagonist, dessen Alltag, Beziehungen und Freundschaften sowie seine soziale Stellung als beliebter Klassensprecher beleuchtet werden. Pascal ist ein ruhiger und introvertierter Junge, der mit einer Realität konfrontiert wird, die weder er noch die Leser:innen begreifen können. Weder auf der Bild- noch auf der Textebene sind zunächst Hinweise darauf angelegt, dass der Protagonist kein Mensch

begriff soll dem Umstand Rechnung tragen, dass es weniger um pädagogisch klar abgrenzbare Einflussnahmen geht, sondern um Gelegenheiten der literalen und literarästhetischen Befähigung. Des Weiteren soll die Ergänzung des Lernens „mit“ neben „durch und zu“ betonen, dass die konventionelle, konzeptionell-normative Literaturdidaktik insbesondere im Umgang mit Comics oft zu kurz greift, vielmehr eine realistische(re) Literaturdidaktik sich gegenüber der Dynamik der Rezeptionsmodi,-haltungen und Immersionsfähigkeiten in einer digitalen Welt offen(er) halten könnte.

ist. Lediglich am Ende fällt das erste Mal der titel- und motivgebende Begriff Insekten, als Dennis (Pascals bester Freund) sich an einen Ort ohne Rauch wünscht (vgl. Hommer 2006: 23). Im Rahmen des Sachunterrichts erläutert die Lehrkraft, dass die Stadtbewohner:innen eigentlich strikt von den Insekten getrennt leben und die Insekten als stetige Bedrohung ihrer Ordnung ansehen. (Vgl. ebd.: 41) So werden Insekten von Stadtbewohner:innen als „minderwertig“ (ebd.: 40) bezeichnet. Das Leben von Dorf- und Stadtbewohner:innen ist strikt getrennt: „Das Zusammenleben von Menschen und Insekten ist nicht gestattet [...] wegen der möglichen Verbreitung von Krankheiten.“ (Ebd.: 41) Erste Irritationen ergeben sich hier nur aus Diskrepanzen zwischen Bildlichkeit und Textlichkeit, da gezeigte Welt und beschriebene Welt differieren: Pascal und seine Mitschüler:innen erscheinen auf der Bildebene allesamt physisch, „cartoonhaft“ deformiert, Unterschiede zwischen ihm und seinen Mitschüler:innen sind allenfalls graduell, zumal alles in Rauch gehüllt ist (vgl. ebd.: 14, Abb. 2).

Im zweiten Teil wird Pascal als Mädchenschwarm inszeniert (vgl. ebd.: 38 f.), auch besucht er mit seiner Mutter die Insekten: seine Tante und seinen Cousin, die außerhalb der Stadt leben. Höhepunkt des zweiten Teils ist die Entdeckung Tinas, dass Pascal selbst auch ein Insekt ist (vgl. ebd.: 67, Abb. 3).

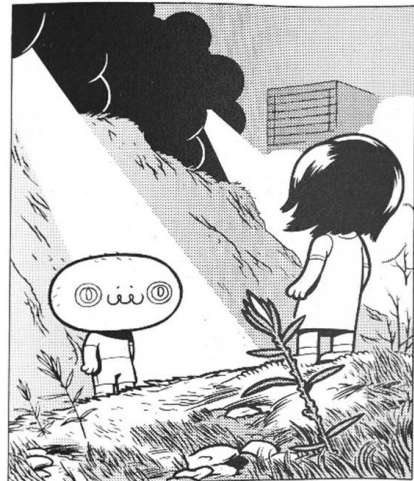


Abb. 2 und 3: Pascal vor und nach seiner Enttarnung (Hommer 2006: 14 und 67)

Im dritten Teil erfolgt die Konfrontation mit seiner wahren Identität durch andere, auch in der Schule. Pascal muss die Schule verlassen, weil auch die Lehrerin erfährt, dass er ein Insekt ist, die Reaktion seiner Eltern reduziert sich im Hinblick darauf auf die Aussage: „Wir müssen sehr bald wieder umziehen.“ (Ebd.: 85) Die Beschuldigungen der Mitschüler:innen enden in einer brutalen Erniedrigung Pascals (vgl. ebd.: 99). Er wird aufgrund seines ‚Andersseins‘ so sehr verachtet, dass er sowohl körperliche als auch seelische Angriffe über sich ergehen lassen muss: Sein Drache, ein Geschenk eines Freundes, das ihm viel bedeutet, wird zerstört, er wird gezwungen, „die Menschenkleider“ (ebd.: 93) auszuziehen, an einen Baum gefesselt, geschlagen und sogar uriniert wird auf ihn, bevor er allein zurückgelassen wird (vgl. ebd.: 99). Im letzten Teil lebt Pascal bei seinen Verwandten außerhalb der Stadt, bevor er am Ende als „Insektenmann“ fliegend in die Stadt zurückkehren will (vgl. ebd.: 122).

Es gibt jedoch bis zum Schluss zahllose Leerstellen in der Graphic Novel. So wird beispielsweise nie erklärt, warum bisher noch nie jemand Pascals Gesicht sah (auch er selbst nicht) oder auch, wie sich Pascal im Angesicht dieser Aussagen fühlt. Des Weiteren erfährt man als Leser:in weder das Alter von Pascal und seinen Mitschüler:innen, noch, welche Klasse sie besuchen. Auch das Verhalten Pascals weist Erklärungslücken auf. So bleibt er über die gesamte Handlung weitgehend passiv: er beteiligt sich kaum am Geschehen und hat insgesamt nur einen sehr geringen Redeanteil, der aus knappen Antworten oder Ausdrücken („uh“, „oh“, „ok“) besteht. Pascal stellt damit eine Figur dar, über die man als Leser:in nur wenige Informationen erhält, das meiste sogar aus impliziten Informationen, z. B. das Zusprechen der Eigenschaft ‚hilfsbereit‘, weil Pascal etwa bereit ist, seine Taschenlampe für die Mathearbeit zu teilen (vgl. Hommer 2006: 14). Was die Identifikation als Insekt (für ihn und für andere) bedeutet, kann nur darüber gedeutet werden, was die Stadtbewohner:innen darunter bezeichnen. So leben Insekten „außerhalb der Stadt in Reservaten“ (ebd.: 40), verfügen durch „fehlende Technologie [...] kaum über Maschinen“ (ebd.) und zeichnen sich durch ihre „Ballonköpfe“ (ebd.: 42) aus oder durch auftretende „Entwicklungsverzögerungen und Missbildungen“ (ebd.). Dabei bleibt offen, ob Pascals Aussehen diese „Verzögerungen“ impliziert oder ob es sich dabei um eine natürliche Tatsa-

che handelt, dass alle Menschen (und Insekten) unterschiedliche äußerliche Merkmale aufweisen. Existieren Insektenmenschen in der Geschichtenwelt als phantastische, aber hier relativ gewöhnliche Spezies schon immer und ist Tinas Schock und Abscheu (vgl. Abb. 3) somit rein sozialer Natur? Oder handelt es sich um einen übernatürlichen Moment? Der Comic thematisiert Themen wie Ausgrenzung und Gewalt in einer Welt, die nicht zuletzt aufgrund ihrer comicspezifischen bildlichen Verfasstheit zwischen realistischem und fantastischem Erzählen oszilliert: Der Text eröffnet dadurch eine Vielzahl von Möglichkeiten, sich komplexen (Lebens-)Themen multiperspektivisch und ästhetisch anzunähern.

3 Lernen zu Comics: Unzuverlässige Ikonizität in Sascha Hommers *Insekt*

Der Comic ist aber keineswegs nur thematisch interessant, sondern er bietet umfangreiche Möglichkeiten der intertextuellen Bezugnahme zu konventionellen Texten des (schul-)literarischen Kanons wie Fabeln (Äsops *Die Ameise und die Heuschrecke* und Jean de La Fontaines *Die Grille und die Ameise*), Wilhelm Buschs *Die Fliege* (1866), Waldemar Bonsels *Biene Maja* (1912) oder Franz Kafkas *Die Verwandlung* (1915). Hier ist gattungs- und genrebezogenes sowie intermediales Lernen in unterschiedlichen Jahrgängen realisierbar. Auch die für den Comic zentrale Frage nach der Zeichenmaterialität und Medialität des Insektenmotivs kann genutzt werden, z. B. durch Bezüge zu außerschulischen Rezeptionskontexten des Populären (Filme wie *Das große Krabbeln* (1999), das Comic- und Filmuniversum *Spiderman* (ab 2002), Computerspiele wie *The Plan* (2006) u. a.).²

Für Sascha Hommers Comics typisch ist jedoch seine medienspezifische Unzuverlässigkeit.³ Der Begriff ist entlehnt aus der umfangreichen Literatur

- 2 Der geringe Umfang der Textgrundlage (insgesamt 125 Seiten) spielt einem solchen Unterfangen zu und bietet die Möglichkeit sowohl innerhalb einer Unterrichtseinheit von ca. 10–12 Stunden à 45 Minuten je nach Zielsetzung ausreichend behandelt werden zu können, als auch in Ausschnitten für den Vergleich zu anderen Texten und Medien genutzt werden zu können.
- 3 Weite Teile der folgenden Analyse stützen sich auf Wilde (2023); vgl. auch Packard 2018: 133.

zu unzuverlässigen Erzähler:innen (vgl. Shen 2013), die sich mit literarischen Beispielen befasst, bei denen nicht klar ist, inwiefern eine erzählende Instanz ‚wahrheitsgemäße‘ Informationen über die erzählte Welt vermittelt. So können sich scheinbare Fakten als unzuverlässig erweisen, wenn sie später aufgrund widersprüchlicher neuer Informationen revidiert werden müssen, so dass Leser:innen davon ausgehen müssen, dass sie in ihren Erzählweltkonstruktionen absichtlich getäuscht wurden. Im Fall von *Insekt* ist es aber nicht irgendein Aspekt der verbalen Narration, dem man misstrauen und den man revidieren muss, sondern Aspekte der Bildlichkeit und der angenommenen Ikonizität zwischen cartoonhaften Zeichnungen und ihrer diegetischen Bedeutung. Ob wir die Bildhaftigkeit von Comics einem medienspezifischen ‚visuellen Erzähler‘ oder dem tatsächlichen (oder hypothetischen) Autor zuschreiben, ist eine umstrittene Frage (vgl. Gavalier 2022: 184–191), die hier nicht geklärt werden muss; denn sie ändert nichts daran, dass auch bildliche Teile der Narration – wem auch immer wir sie zuschreiben mögen – als absichtlich irreführend oder zumindest ambige und damit in ihrer referentiellen Funktion unzuverlässig erscheinen. Wie Ole Frahm treffend bemerkt hat, eröffnen Sascha Hommers Comics viele Räume für eine Pluralität von Interpretationen zwischen multimodalen Texten und Bildern (vgl. Frahm 2011: 12). Solche interpretatorischen Spannungen und ‚Nähte‘ lassen sich auch innerhalb der einzelnen Zeichnungen und zwischen ihnen beobachten – allerdings nur im Rückgriff auf die gesamte diegetische Welt, die auf multimodalen Informationen beruht. Das liegt mitunter auch am Zeichenstil von *Insekt*, den Bartosch und Stuhlmann wie folgt charakterisieren:

Indem er [Hommel, CF/LW] auf den stereotypen Zeichenstil von Zeitungsstrips zurückgreift, lehnt er sich auch stark an die Industriegrafik der Zeit sowie an klassische japanische Comics wie Osamu Tezukas *Astro Boy* (1952–1968) oder die Arbeiten von Hideko Mizuno an. (Bartosch/Stuhlmann 2013: 62; unsere Übersetzung CF/LW).

Die Leser:in kann sich nie sicher sein, wie die Bewohner:innen von Hommers fantastischer Erzählwelt (ebenso wie von seinen autobiographischen Erzählwelten in anderen Comics, vgl. Wilde 2023) von anderen Figuren wahrgenom-

men werden können. Wichtiger noch, diese Fragen sind dennoch entscheidend für die Beurteilung der thematischen Ausrichtung des Werkes. Der Comic ist in scharf getuschten Schwarz-Weiß-Kontrasten gehalten, viele weiße Flächen sind zusätzlich mit Rasterfolie abgedunkelt. Dies könnte durchaus eine durch Nebel getrübbte Wahrnehmung darstellen – oder eine Verschleierung durch schlechte Lichtverhältnisse andeuten. Als Leser:innen können wir jedoch die scharfen Tuschelinien darunter deutlich erkennen, die auch die Schriftzeichen darstellen.

Bei den Kindern der Stadt entsprechen die Kopf-Körper-Proportionen den äußerst beliebten Funko-Pop-Vinylfiguren, wobei die Köpfe in etwa so groß sind wie der Rest des Körpers. Die runden Augen wiederum nehmen einen großen Teil des Kopfes ein. Diese Ästhetik ist in Comics offensichtlich weit verbreitet; im Manga wird sie als „chibi“ (oder „super deformiert“) bezeichnet (vgl. Wilde 2020). Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass die „Chibi-Fizierung“ in der Regel unbestimmt lässt, ob es sich lediglich um ein bildlich interpretierendes Stilmittel (Abstraktion vom ‚normalen‘ Menschen) oder um ein Element der dargestellten Welt selbst handelt. Auf der mimetischen (diegetischen) Ebene behauptet der Comic, dass die Stadt von Menschen bevölkert zu sein scheint, auch wenn diese in starker Übertreibung deutlich karikiert sind. Doch Hommers Comic bleibt nicht dabei stehen.

Neben den – stilistisch interpretierten oder selbst bereits physiologisch andersartigen – Menschen existiert in der dargestellten Welt schließlich noch eine weitere Spezies, die „Insekten“; aber keine, wie sie in unserer Welt existieren, sondern Angehörige einer fantastischen, anthropomorphen, mythenumwobenen Spezies („Ach Quatsch, das ist doch nur ein altes Märchen mit den Insekten, oder?“ Hommer 2006: 24; „In Wahrheit weiß man nicht einmal, wie die Insekten aussehen – aber es gibt sie!“, ebd.: 29). Wie in einer platonischen Schattenwelt scheint der Dunst dem Wissen und Bewusstsein aller Bewohner:innen um diesen Wesensunterschied wortwörtlich Grenzen zu setzen. Nur wer die Stadt und ihre Nebelschleier verlässt, wie der Fremde Platons Höhle, kann den anderen wirklich wahrnehmen, und zwar als Angehörigen einer anderen Spezies. Hommers Comic verwendet also den Sehsinn als Metapher für Wissen und Bewusstsein. Darauf baut er seine etwas kafkaeske, durchaus verstörende Coming-of-Age-Geschichte über seinen Protagonisten auf, dessen

Gefühl des Andersseins, des Nicht-Zugehörens, wörtlich genommen wird. Die unbequeme Dynamik zwischen der erzählerischen und der ästhetischen Ebene wird auch in den Rezensionen als besonders reizvoll beschrieben, so etwa: „Die Demütigungen [durch Pascals Mitschüler:innen], denen er ausgesetzt ist, stehen in schockierendem Kontrast zu dem kindlichen Schema, das Hommer verwendet.“ (Welt.de 2007)

Wir können das wiederkehrende Motiv der Ausgrenzung und Entfremdung nur durch die multimodale Konstruktion einer primären, ‚buchstäblichen‘ diegetischen Welt erörtern, in der ein tatsächlicher urbaner Nebel alle (Selbst-)Wahrnehmungen trübt, in der anthropomorphe insektoide Wesen neben und mit gewöhnlichen Menschen koexistieren, die nur (und kaum) visuell voneinander zu unterscheiden sind. Vieles an der tatsächlichen Wahrnehmbarkeit der Welt von *Insekt* muss jedoch paradox bleiben. Als Leser:in können wir schon auf der ersten Seite sehen, dass Pascal anders aussieht als die (FunkoPop-)Menschen: Der Rasterfilm kann seine identifizierenden Konturen kaum verschleiern. Genau wie bei Theaterkonventionen, bei denen eine Szene in völliger Dunkelheit stattfinden soll, während die Bühne für das Publikum beleuchtet bleibt, können wir einen Unterschied zwischen dem, was wir sehen, und dem, was es darstellen soll, nie ganz ignorieren. Was aber nimmt seine Noch-nicht-Freundin in dem Moment wahr, in dem sie Pascal unverschleiert erblickt (vgl. Abb. 3), insbesondere im Gegensatz zu vorher?

Inwieweit handelt es sich um eine Frage der sozialen Projektion, die hier zweifellos ebenfalls im Spiel ist? Die Insektenwesen scheinen schließlich kommunikativ nicht von Menschen zu unterscheiden zu sein, Pascals Identität blieb jahrelang unbemerkt. Sie werden also aus sozialen Gründen ausgegrenzt, vielleicht gar nicht so anders als Menschen, die in unserer Welt rassifiziert sind (vgl. zur Rassifizierung und den damit einhergehenden Macht- und Abwertungsstrukturen Spivak 1985). Die Fiktionalität der Erzählung wirft viele Fragen über den angeblichen Artenunterschied auf, die nie geklärt werden können: Pascals Mitschüler:innen erschrecken zunehmend vor ihm, aber nicht annähernd in dem Ausmaß, das ein übernatürlicher Schock mit sich bringen würde. In der Schule wird der reguläre Unterricht wieder aufgenommen, und seine Mitschüler:innen bitten lediglich den Lehrer, Pascal als Klassensprecher abzulösen. Insofern sind Zweifel auch am diegetischen Wahrheitsgehalt an-

gebracht. Ist die ganze Geschichte – wie auch der Unterschied zwischen den beiden Spezies – lediglich eine Metapher für ganz alltägliche, soziale Formen der Ausgrenzung?

Das erscheint durchaus als plausibel, doch wie bei der Verwandlung von Gregor Samsa in ein Insekt in Kafkas *Die Verwandlung* (1915) lässt sich nicht sagen, wo die Metaphorik und Symbolik beginnt oder endet: Pascals Lehrer weist sogar darauf hin, dass das, was Insekten von Menschen unterscheidet, ihre „Ballonköpfe“ (Hommer 2006: 42) sind – genau das, was wir auch auf den „normalen“ Menschen abgebildet sehen, wenn auch vielleicht nur aufgrund ästhetischer „Chibi“-Konventionen. Mehr noch, wir gelangen zu unseren thematischen Interpretationen nur durch Rückschlüsse auf Pascals Emotionen und Affekte, die wir aus seinem Gesicht und seiner Körperhaltung ‚direkt‘ ablesen können. Wie in Kafkas berühmtester Erzählung bleibt programmatisch offen, wo genau die Grenze zwischen ‚wörtlicher‘ und ‚metaphorischer‘ Bedeutung zu ziehen ist, aber Hommer erreicht diesen Effekt durch unzuverlässige Cartoonisierung: Wenn die Menschen hier ‚tatsächlich‘ ein ‚fotorealistisches‘ Aussehen haben und Pascal ein monströses, würde dies von den Leser:innen verlangen, den schematischen Zeichnungen viele Details hinzuzufügen (Farbe, Hautbeschaffenheit usw.) und andere zu verändern/ersetzen (Kopf-Körper-Proportionen usw.). Oder handelt es sich eher um eine Zeichentrickwelt, in der Menschen und Insekten fast, aber eben nicht völlig ununterscheidbar sind, so dass die Abgrenzung alleine auf sozialen, aber banalen Unterschieden beruht?

4 Lernen *mit* Comics: Empirisch-qualitative Erkenntnisse zur Rezeption von *Insekt*

Wie die bisherigen Ausführungen dargelegt haben, ist eine Beschreibung der materiellen Ebene des Comics insbesondere in Bezug auf die ikonische und mimetische Unzuverlässigkeit komplex. Im Folgenden wird dargelegt, inwiefern diese rezeptionsseitige Komplexität durch Kinder wahrgenommen wird und inwieweit sich daraus Verstehenshürden und -perspektiven ergeben.

Die empirische literaturdidaktische Forschung zu Comics und Graphic Novels ist inzwischen kein Desiderat mehr. Es gibt bereits Untersuchungen zu Gesprächen im Unterricht (vgl. Hoffmann/Führer 2017) und in Kleingruppen (vgl. Granzow 2024), zu performativen (vgl. Wittig 2020) und schriftlichen Anschlusshandlungen (vgl. u. a. Führer 2020a und b) sowie sog. Lautdenk-Studien (vgl. Bader 2024). Insgesamt legen diese Studien nahe, dass bei allen Lernenden mit literalen Grundfertigkeiten zunächst ein intuitives Verständnis von Bildern bzw. Text-Bild-Kombinationen vorliegt (vgl. Grünewald 2022: 18, vgl. auch Grünewald 1984: 98 u. 132–144; 2000: 39 f.). Eine empirisch differenzierte Untersuchung verschiedener Facetten unzuverlässigen Erzählens im Comic aus der Rezeptionsperspektive, z. B. mit Blick auf unzuverlässige Ikonizität, fehlt jedoch. Der folgende Abschnitt stellt erste Erkenntnisse einer Lautdenk-Studie (vgl. dazu Dannecker 2018) und anschließenden Lektüreinterviews zu Sascha Hommers *Insekt* vor. Die Studie wurde mit 16 Schüler:innen der Klassenstufe 4 und 5 durchgeführt: einerseits, um über routinierte Lehr-Lernkonstruktionen einer themenorientierten Literaturdidaktik der Orientierungsstufe, in denen Mobbing und Ausgrenzung durchaus etabliert zu sein scheint, nachzudenken; andererseits, weil der unterrichtspraktische Fokus in der Grundschule auf dem Schriftspracherwerb liegt und Text-Bild-Integrationskompetenzen in der vierten Jahrgangsstufe – folgt man Large-Scale-Studien – damit tendenziell in den Hintergrund treten (vgl. Wagner/Schnotz 2016). Die Lernenden bzw. Fälle wurden über ein theoretisches Sampling nach sozialökologischem Ansatz aus der Medienbiografieforschung (vgl. dazu Vollbrecht 2007) zusammengestellt, d. h. es wurde nach maximalen Differenzen zwischen ökologischem Zentrum, Nahraum, Ausschnitten und Peripherie für die Fälle gesucht. Die Lautdenkprotokolle wurden mittels videografierter Lektüre zum gesamten Comic erhoben. Da die Lernenden hier eher auf der Text-Bild-Oberfläche verblieben sind, wurden zudem leitfadengestützte Lektüreinterviews durchgeführt, die allgemein das Gesamtverständnis abfragten und auf spezifische Herausforderungen in Hommers Comic eingingen: Bild-Text-Verstehen, symbolisches Verstehen und ‚Unzuverlässigkeiten‘ sowie das damit einhergehende Fiktionsbewusstsein der Kinder. Die Lautdenkprotokolle und die Interviews wurden deduktiv-induktiv mit qualitativer Inhaltsanalyse ausge-

wertet (vgl. dazu Heins 2018). Der Datensatz wurde von der Projektleitenden sowie einer weiteren unabhängigen Raterin überprüft, wobei bisher lediglich zu den Oberkategorien eine hohe Übereinstimmung erzielt werden konnte: Cohens Kappa dafür beträgt 0.81. Für die Subkategorien der einzelnen Facetten konnte bisher keine zufriedenstellende Übereinstimmung erreicht werden, das liegt u. a. daran, dass insbesondere in den Lautdenkprotokollen die Verstehensherausforderungen je nach Rezeptionsmodus der Lernenden stark differieren. Die untenstehenden Oberkategorien geben also nur einen Einblick in die Komplexität der Protokolle und der Interviews, die im Rahmen dieses Beitrags jedoch nicht angemessen gewürdigt werden können. Eine umfassendere Darstellung muss der doppelt hermeneutischen Tätigkeit in der Auswertung der Verstehensprotokolle Rechnung tragen (vgl. dazu Carl/Holder 2020), die sich insbesondere bei kindlichen Rezipient:innen noch zuspitzt und spezifische Probleme mit sich bringt, worauf hier aus Platzgründen aber nicht eingegangen werden kann.

Im Rahmen dieses Beitrags geben wir lediglich eine überblicksartige Zusammenstellung der Anforderungen, die sich im Verstehensprozess der Lernenden zum Comic in der Gesamtschau der Daten zeigten, wieder:

Kategorie	Codierregel	Beispiele aus den Schüler:innendaten (Lautdenkprotokolle und Lektüre-interviews)
Kognitive Erfassung lokaler Text-Bild-Sequenzen	Schüler:innen erfassen Bilder und Texte detaillierter, bilden Interferenzen zwischen Bild und Text sowie zu unterschiedlichen Bildfolgen (Panel-Leerstellen).	„Dass der sich da versucht irgendwie von dem Baum zu befreien, und ich frag mich auch, warum der dann am Ende hier so umfällt.“ (9) „Ähm ja also ich wollt halt sagen, dass er im dritten Teil gemobbt wurde, weil er halt ein Insekt war [...] ja und die anderen haben das halt nicht so akzeptiert und deswegen haben sie ihn dann an einen Baum gefesselt und ihn da stehen lassen.“ (7)

Kategorie	Codierregel	Beispiele aus den Schüler:innendaten (Lautdenkprotokolle und Lektüre-interviews)
Bildwahrnehmung, Bildimagination sowie „Versprachlichungspraktiken“ des Bildlichen (Visual Literacy)	<ul style="list-style-type: none"> • wahrnehmungsgebundenes Bildverstehen, • imaginativ-sinnliches Bilderfahren • ordnende (wertende) Bildarbeit • Suche nach sprachlichem Ausdruck und Wortschatz zur Erfassung der multimodalen Textstruktur werden ersichtlich. 	<p>„[...] es macht gar kein Sinn, die sehen doch gar nichts, warum können die Fußballspielen?“ (2)</p> <p>„Pascal er ist sehr jung, seine haut ist grün und er hat rote Augen. Ebenfalls besitzt er keine Ohren und Nase. Er hat auch einen sehr ungewöhnlichen Mund.“ (1)</p> <p>„Hä, aber die haben doch alle so Köpfe? Hä [...] aber Pascal, ich finde sein Freund hat auch so einen Kopf, ja ok die Ohren, aber verstehe es nicht ganz [...]“ (11)</p>
Globale Kohärenz/mentales Modell	Schüler:innen geben die Handlung wieder, können zentrale Themen oder Botschaften identifizieren oder Schlüsselmomente erfassen.	<p>„Also, das ging um ein Insekt, das bei Menschen war fand ich so, und ähm das wollte auch immer weg da, und ist dann mit seiner Mutter in die Insektenwelt gegangen und hat da einen Freund kennen gelernt, der hat dem dann nen Drachen geschenkt, und irgendwann in der Schule hat jeder gesagt, dass der ein Insekt ist und dann hat man den gefesselt und alles.</p> <p>Und dann hab ichs einmal kurz nicht verstanden und n paar Seiten weiter war der dann in der Stadt äh, bei den Insekten und da hat der dann mit seinem Freund Insektenmann gespielt und der Freund hat dann irgendwie gesagt, dass er ne neue Schule hat, und dass die da mit- und dass der da mitkommen soll. [...]</p> <p>Und dann haben die gefragt ganz ohne Auto? Und dann meinten die dass die fliegen. Ja.“ (3)</p>

Kategorie	Codierregel	Beispiele aus den Schüler:innendaten (Lautdenkprotokolle und Lektüre-interviews)
Figuren-/ Perspektiv- verstehen	Schüler:innen analysieren die Figuren der Graphic Novel und interpretieren die Motivationen, Eigenschaften und Entwicklungen der Charaktere.	<p>„Also er ist ... einfühlsam. Das sieht man auf Seite 16, er hat sich ja dann entschuldigt äh als er Klassensprecher wurde und [...] das hat [unv.]“ (10)</p> <p>„Pascal ist sehr hilfsbereit, das erkennt man daran, dass er seinen Freunden, die ähm, die Taschenlampe gibt, weil sein Freund hat sie vergessen“ (8)</p> <p>„Äh er ist neugierig. Das sieht man auf S. 28 äh da fragt er seinen Vater was mit äh halt was vor der Stadt ist so [...] lebt.“ (4)</p> <p>„Zusammenfassend kann ich über Pascal sagen, dass er ein netter, hilfsbereiter, einfühlsamer und liebenswerter Mensch ist. Er ist immer neugierig und liebt es Menschen auszufragen. Jedoch ist Pascal auch einer sehr nachdenkliche Figur, dass heißt er macht sich über viele Situationen im Nachhinein noch unnötig Gedanken. Meiner Meinung nach ist Pascal einer sehr liebe Person ich denke jeder würde gut mit ihm klar kommen da es so scheint, als ob er immer für einen da ist. Ich denke Pascal wär ein sehr guter Freund!“ (13)</p>

Kategorie	Codierregel	Beispiele aus den Schüler:innendaten (Lautdenkprotokolle und Lektüre-interviews)
<p>Symbol- verstehen/ insbes. „Un- zuverlässige Ikonizität“</p>	<p>Schüler:innen ‚verstehen‘ und interpretieren (teils medienspezifische) Symbolik und cartoonisierte Bilder.</p>	<p>„Also die Kinder, die sind eigentlich normal, bloß dass sie irgendwie solche komischen Köpfe haben. [...] Also vielleicht sind die ganzen Kinder ja eigentlich auch Insekten, weil die ja eigentlich die gleiche Kopfform haben, wie das, wie das Insekt ja auch, wie der Pascal.“ (5)</p> <p>„Die sind alle klein und haben so äh dieselbe Kopfform und [...] ähm [...] bloß, dass der Unterschied bei Pascal ist, äh, dass seine Augen und sein Mund anders ist als bei den anderen [...] äh [...] Pascal wirkt eigentlich relativ normal [...] also sein Lebensstil ist relativ normal.“ (1)</p> <p>„Äh sein altes Leben quasi wurde ja mit dem alten Drachen zerrissen und er fängt jetzt quasi mit dem neuen Drachen, n neues Leben an und dafür steht der Drache glaub ich als Symbol. [...]“ (2)</p> <p>„Also ich hab echt immer noch hiermit ein Problem – dass mit den Ballonköpfen und dass die alle einen haben.“ (11)</p>

Kategorie	Codierregel	Beispiele aus den Schüler:innendaten (Lautdenkprotokolle und Lektüre-interviews)
Unabschluss- barkeit der sinnlichen Erfahrung	Schüler:innen ‚verstehen‘ und interpretieren semantische Anomalien sowie Unzuverlässigkeiten des Erzählens.	<p>„Aber ich checks nicht ganz [...] weil ist das jetzt [...] er wurde jetzt quasi rausgemobbt und jetzt, jetzt hört es einfach so auf [...] seine Geschichte [...] naja auf einmal er fliegt – cool, und jetzt? Ohne Zusammenhang, auf einmal [...] nicht mal so, ‚ja, es wird wieder besser‘ irgendwie die ganzen Sachen [...] einfach cool er wird jetzt rausgeschickt und jetzt kann er fliegen [...]“ (16)</p> <p>„Wenn die Taschenlampen haben, dann haben die ja Licht eigentlich [...] warum haben die dann nicht im Klassenzimmer zum Beispiel so Licht an weil, es ist ja richtig nervig, wenn man die Taschenlampe bei der Mathearbeit halten muss.“ (7)</p> <p>„Äh, ich war, ich fands eigentlich auch spannend, wegen die ganzen Sachen, die halt noch, also den ganzen Geheimnissen, die man noch ähm halt, irgendwie lüften musste, und zum Beispiel warum der dann auf Einmal andere Augen hat, oder wegen dem Rauch, oder warum der als Insekt da in die Stadt rein geht. [5 Sek.Pause] Das fand ich halt irgendwann auch cool.“ (9)</p>
Fiktions- bewusstsein	Schüler:innen finden einen Umgang mit der fantastischen Welt der Erzählung.	<p>„Das ist bei uns auch mal passiert, dass einer bei uns gesagt hat dass der, äh, nur weil der eben auch ‚ne andere Hautfarbe hat, dass der irgendwie blöd ist oder so was ... [4 Sek. Pause] Äh, ja, der ... Der ist zwar nicht so nett wie der, der ist aber eher ein bisschen [...] blöd, aber so ist es eigentlich fast gleich. Und“ (14)</p>

Tab. 1: Zentrale Anforderungen und Verstehensprozesse bei der Rezeption von *Insekt*

Es ist über diesen explorativen Zugang bereits ersichtlich, dass die cartoonisierten Bilder leitend für das Verstehen des Comics waren, auch wenn das Bildverstehen und die teilweisen Divergenzen zwischen Bild und Text den Kindern Probleme bereitet haben, insbesondere wenn nicht nur ein bloßes Sehen im Sinne eines (Wieder-)Erkennens oder eines wahrnehmungsgebundenen Bildverstehens gefordert war. Auch wenn dies angesichts der geringen Textanteile des Comics nicht verwundert, so untermauert es doch bisherige empirische Studien, die den Bildverstehensprozess als leitend für die multimodale Rezeption von Kindern identifizierten. Die Kunstpädagogin Bettina Uhlig hat beispielsweise in vielen Studien (u. a. Uhlig 2014; Uhlig 2019) gezeigt, dass der Blick von Kindern „[v]om ersten Blickpunkt aus ‚wandert‘ bzw. ‚tastet‘; das Bild wird gleichsam mit den Augen abgeschritten“ (Uhlig 2014: 16). Sie charakterisiert Bildverstehen daher als Deuten und Verstehen, als kulturelle Praxis und als Imaginieren (vgl. ebd.: 13). Alexander Schneider fügt des Weiteren als besondere Herausforderung hinzu, dass in der Rezeption die Unbestimmtheit und Unzuverlässigkeit der Bilder nie vollständig mit Sprache bzw. deren Unbestimmtheiten in Übereinstimmung gebracht werden kann (vgl. Schneider 2019). Auch in dieser Studie hat sich die Herausforderung der Verbalisierung des Wahrgenommenen vielfach in Pausen, Stottern, Satzabbrüchen und intensiven Zeigegesten u. ä. indiziert. Für die Deutschdidaktik hat Mechthild Dehn die Bedeutsamkeit der Etablierung einer visual literacy-Erziehung in der Elementar- und Primarstufe bereits früh hervorgehoben (vgl. Dehn 2008; Dehn 2014). Gleichzeitig zeigt sich die Problematik, dass sich insbesondere die materiellen und ikonischen Unzuverlässigkeiten des Comics massiv auf die gesamte Rezeption des Bandes und zugleich alle weiteren mentalen und emotionalen Operationen auswirken, das wird z. B. in der je individuellen Wahrnehmung des „Rauchs“ und der „Ballonköpfe“ deutlich. Das Erleben des Comics erfordert unterschiedliche Modi der Deutung und Interpretation von Bildern und Texten auf einzelnen Panels, das Einfinden in ikonische Zeichen und Symbole sowie das Verstehen einzelner narrativer Elemente. Dabei müssen Leerstellen zwischen den Panels gefüllt werden, um den Zusammenhang der Bildfolgen zu erfassen. Die Art und Weise, wie jede Schüler:in diese grafische Erzählung empfindet – ob sie als vertraut oder trivial wahrgenommen wird oder ob sie emotionale Resonanz erzeugt und zum Nachdenken anregt – hängt von ver-

schiedenen Faktoren ab, nicht zuletzt von der Offenheit und Fähigkeit, die narrative und ästhetische Komplexität auch aufzunehmen und zu durchdringen. In den Lese- und Sehspuren der Kinder wird sichtbar, ob überhaupt und wie erzählerische und bildliche Unzuverlässigkeitssignale wahrgenommen werden. Geschieht dies z. B. nicht, werden symbolische Deutungen gar nicht erst vorgenommen. Auffallend ist: Wenn die ikonische Unzuverlässigkeit reflektiert wurde, ging das mit dem Bemühen einher, Kombinationen des realisierten Imaginären und unrealisierten Realen zu einer Art transzendenten Realität zu kombinieren, was eine zentrale Herausforderung in der Entwicklung von Fiktionsbewusstsein darstellt (vgl. dazu Nickel-Bacon 2003).

5 Fazit

Comics können aufgrund ihrer Bild-Text-Interdependenzen nicht nur auf narratologischer Ebene (vgl. dazu Schüwer 2008; Beckmann 2018), sondern auch bereits ikonisch unzuverlässig sein. Das ist theoretisch sehr komplex und kann in einem einzelnen Beitrag nicht systematisch aufgearbeitet werden. Am Beispiel des Comics *Insekt* von Sascha Hommer wurde vielmehr exemplarisch ausgeleuchtet, welche Spezifika sich im Comic z. B. hinsichtlich unzuverlässiger Ikonizität ergeben können und wie sich diese von Lernenden bearbeiten lassen. In einem qualitativen Zugang wurde ersichtlich, wie Vorwissen und Lese- sowie Bilderfahrung die Lektüre lenken und gleichzeitig ein empathisches Sehen hervorruft, bei dem die Leser:in mitfühlt, miterlebt und mitdenkt. Es kann konstatiert werden, dass für unzuverlässiges grafisches Erzählen das Vorwissen und die Immersions- und Imaginationsfähigkeit, die sich aus den je heterogenen Medienerfahrungen der Lernenden speist, entscheidend ist.

Es ist daher zu fragen, inwieweit für eine comicedidaktische Forschung die Komplexität der semiotischen und narratologischen Comicforschung in den Hintergrund rücken muss, zugunsten plausibler Lehrkonstruktionen, die v. a. bildliterale und mediale Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse der heterogenen Schüler:innenschaft in den Blick nehmen. Das bedeutet für die Lehrkräfte, dass sie zwar text-bild-sequenzzeitige Anforderungen wie die unzuverlässige Ikonizität identifizieren können sollten, aber v. a. heuristische

Sensibilität für deren Verhältnis zu den medialen Rezeptionserfahrungen im Sinne sprachlicher, bildlicher, emotionaler und immersiver Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen entwickeln müssen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- BONSELS, WALDEMAR (1912): *Die Biene Maja und ihre Abenteuer*. Berlin: Schuster & Loeffler. URL: <https://www.gutenberg.org/files/21021/21021-h/21021-h.htm> (letzter Zugriff 08.05.2024).
- BUSCH, WILHELM (2002): *Die Bildergeschichten. Historisch-kritische Gesamtausgabe in drei Bänden*. Hg v. Herwig Guratzsch und Hans Joachim Neyer. Hannover: Schlütersche Verlagsgesellschaft.
- HOMMER, SASCHA (2006): *Insekt*. Berlin: Reprodukt.
- KAFKA, FRANZ (2017): *Die Verwandlung*. In: Michael Müller (Hg.): *Franz Kafka. Erzählungen*. Stuttgart: Reclam. (Universalsbibliothek, 9426), S. 67–132.
- LAFONTAINE, JEAN DE (1923): *Fabeln*. Übers. von Theodor Etzel. Berlin: Propyläen.

Sekundärliteratur

- BADER, CAROLINE (2024): *Literaturadaption in der Graphic Novel. Didaktisch gangbarer Weg zum Text oder intermediale Abzweigung? Eine qualitativ-empirische Studie mit Lernenden der Sekundarstufe II anhand von „Die Verwandlung“ im Original und als Graphic Novel*. Dissertation Universität Innsbruck, unveröffentlichtes Manuskript.
- BARTOSCH, SEBASTIAN/STUHLMANN, ANDREAS (2013): Reconsidering adaptation as translation. The comic in between. In: *Studies in Comics*, 4/1, S. 59–73.
- BECKMANN, ANNA (2018): „Glaub mir nicht, ich bin ein Comic!“ – Selbstreflexivität im Comic als Markierung narrativer Unzuverlässigkeit. In: *Closure. Kieler e-Journal für Comicforschung*, 4/5, S. 92–105, URL: <http://www.closure.uni-kiel.de/closure4.5/beckmann> (letzter Zugriff 14.05.2024).
- CARL, MARK-OLIVER/HOLDER, FRIEDEMANN (2020): Qualitative content analysis in educational studies on literary learning. The challenge of comprehending compre-

- hension. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 21.1, URL: <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3428> (letzter Zugriff 14.05.2024).
- DANNECKER, WIEBKE (2018): Lautes Denken. In: Boelmann, Jan M. (Hg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Bd. 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren), S. 131–146.
- DEHN, MECHTHILD (2008): Unsichtbare Bilder. Visual literacy als Aufgabe im Deutschunterricht? In: Plath, Monika/Mannhaupt, Gerd (Hg.): *Kinder – Lesen – Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 1–32.
- DEHN, MECHTHILD (2014): Visual literacy, Imagination und Sprachbildung. In: Knopf, Julia/Abraham, Ulf (Hg.): *Bilderbücher. Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Bd. 1), S. 125–134.
- FRAHM, OLE (2011): ‚Literatur und Graphik‘ (Literature and Graphic Art). In: *Frankfurter Rundschau*. 11. April, S. 12.
- FÜHRER, CAROLIN (2020a): Grafisches Erzählen zwischen subjektiver Involviertheit und genauer Text-Bildwahrnehmung. Zur Rekonstruktion von Rezeptionsherausforderungen im Schreibunterricht der Sekundarstufen. In: *Medien im Deutschunterricht*, 2020/2, S. 1–21, <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2020.2.9> (letzter Zugriff 14.05.2024).
- FÜHRER, CAROLIN (2020b): Reception of comics as multimodal experience. Approaches to (suitable) writing practices in German secondary schools. In: *Filoteknos 10: Reading – Experiences – Emotions. Literature for Children’s and Young Adults – Theory and Practice of Reception*. S. 404–416, <https://www.ifp.uni.wroc.pl/wp-content/uploads/Filoteknos/Filoteknos10/filotek.10-29.pdf> (letzter Zugriff 14.05.2024).
- GAVALER, CHRIS (2022): *The comics form. The art of sequenced images*. London: Bloomsbury Academic.
- GRANZOW, STEPHANIE (2024): *Rezeptionsprozesse im Umgang mit erzählenden Comics. Eine rekonstruktive Studie mit Lernenden der Sekundarstufe I*. Dissertation Universität Rostock, unveröffentlichtes Manuskript.
- GRÜNEWALD, DIETRICH (1984): *Wie Kinder Comics lesen. Eine Untersuchung zum Prinzip Bildgeschichte, seinen Rezeptionsanforderungen sowie dem diesbezüglichen Lesevermögen und Leseinteresse von Kindern*. Frankfurt/Main: dipa.
- GRÜNEWALD, DIETRICH (2000). *Comics*. Tübingen: de Gruyter.

- GRÜNEWALD, DIETRICH (2022): Comics lesen lernen. In: Ammerer, Heinrich/Oppolzer, Markus (Hg.): *Was kann der Comic für den Unterricht leisten? Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium*. Münster: Waxmann, S. 17–41.
- HEINS, JOCHEN (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Boelmann, Jan M. (Hg.): *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 305–324.
- HOFFMANN, JEANETTE/FÜHRER, CAROLIN (2017): Zum didaktischen Potenzial von Graphic Novels. In: Scherf, Daniel (Hg.): *Inszenierungen literalen Lernens. Kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 192–205.
- MCCLOUD, SCOTT (1993): *Understanding Comics. The invisible Art*. New York: Harper Perennial.
- NICKEL-BACON, IRMGARD (2003): Vom Spiel der Fiktionen mit Realitäten. Basisartikel. In: *Praxis Deutsch*, 180, S. 4–12.
- PACKARD, STEPHAN (2017). The drawn-out gaze of the cartoon. A psychosemiotic look at subjectivity in comic book storytelling. In: Reinerth, Maïke Sarah/Thon, Jan-Noël (Hg.): *Subjectivity across media. Interdisciplinary and transmedial perspectives*. New York: Routledge, S. 111–124.
- PACKARD, STEPHAN (2018). Der dramatische Reichtum der Multimodalität. Überlegungen zur Selbstorganisation semiotischer Ressourcen anhand von Sichtbarkeit und Visualität. In: *IMAGE. Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft*, 18, S. 123–136.
- SCHNEIDER, ALEXANDER (2019): *Bilderschließung zwischen Unbestimmtheit und Konkretion. Erschließung eines rezeptionsästhetischen Geflechts aus kunstpädagogischer Perspektive*. München: kopaed.
- SCHÜWER, MARTIN (2008): *Wie Comics erzählen. Grundriss einer intermedialen Erzähltheorie der grafischen Literatur*. Trier: WVT. (=WVT-Handbücher und Studien zur Medienkulturwissenschaft, 1).
- SHEN, DAN (2013): *Unreliability. The living handbook of narratology*. URL: <https://www.lhn.uni-hamburg.de/node/66.html> (letzter Zugriff 14.05.2024).
- SPIVAK, GAYATARI C. (1985): The Rani of Sirmur. An essay in reading the archives. In: *History and theory* (Bd. 24, 3). S. 247–272. <https://doi.org/10.2307/2505169> (letzter Zugriff 14.5.2024).

- STAIGER, MICHAEL (2020): Wozu grafische Literatur im Deutschunterricht gut ist! Ein Blick zurück nach vorn. In: Engels, Markus/Preußner, Ulrike/Giese, Felix (Hg.): *Comics in der Schule. Theorie und Unterrichtspraxis*. Berlin: Bachmann 2020, S. 23–35.
- UHLIG, BETTINA (2014): „Ich sehe etwas, was du nicht siehst.“ Bildsehen und Bildimagination bei der Betrachtung von Bilderbüchern. In: Scherer, Gabriela/Volz, Stefan/Wiprächtiger-Geppert, Maja (Hg.): *Bilderbuch und literarästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven*. Trier: WVT, S. 9–22.
- UHLIG, BETTINA (2019): Da, Da und Da. Zum Zusammenhang von Imaginationsprofil und Bildkonzept bei der Betrachtung und Gestaltung von unübersichtlichen Bildern. In: Uhlig, Bettina/Lieber, Gabriele/Pieper, Irene (Hg.): *Erzählen zwischen Bild und Text*. München: kopaed, S. 343–360.
- VOLLBRECHT, RALF (2007): Der sozialökologische Ansatz der Mediensozialisation. In: Hoffmann, D., Mikos, L. (Hg.): *Mediensozialisationstheorien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90490-0_6, (letzter Zugriff 14.5.2024).
- WAGNER, INGA/SCHNOTZ, WOLFGANG (2016): Entwicklung der Text-Bild-Integrationskompetenz im vierten Schuljahr. In: *Unterrichtswissenschaft*, 4, S. 408–424.
- Welt.de (2007): Herz für Loser – Der Zeichner Sascha Hommer. In: *Welt.de*. 21. März. URL: <https://www.welt.de/kultur/article769546/Herz-fuer-Loser-Der-Zeichner-Sascha-Hommer.html> (letzter Zugriff 14.5.2024).
- WILDE, LUKAS R.A. (2020): Material conditions and semiotic affordances: Natsume Fusanosuke's many fascinations with the lines of manga. In: *Mechademia. Second Arc*, 12/2: *Asian Materialities*, S. 62–82.
- WILDE, LUKAS R.A. (2023): Unreliable iconicity, or: Accounting for the cartoonish pictures of comics in multimodal reasoning. In: *Zeitschrift für Semiotik/Journal of Semiotics*, 45/1–2, S. 121–152.
- WITTIG, CAROLINE (2022): *Panellesungen in der Grundschule. Eine rekonstruktive Fallstudie zu multimodalen Transformationen des Comics Lehmriese lebt! in der Grundschule*. Münster u. a.: Waxmann.

B

UNZUVERLÄSSIGES ERZÄHLEN
IN NARRATIVEN TEXTEN

Franz Fühmanns *Das Judenauto* (1962)

Unzuverlässiges Erzählen als Gegenstand einer Störfalldidaktik

Abstract

Franz Fühmanns Erzählung *Das Judenauto* thematisiert die Mechanismen sowie Verbreitung und Tradierung von Antisemitismus und ebenso von Verschwörungserzählungen am Beispiel einer ländlichen Schulklasse im Jahre 1931. Fühmanns Erzählung arbeitet dabei mit unzuverlässigem Erzählen auf der Interaktionsebene der Figuren sowie auf der Äußerungsebene der Figuren. Mit einem pragmalinguistischen Zugang, vor allem unter Rückgriff auf das Kooperationsprinzip von H. Paul Grice, ermitteln und analysieren wir Passagen im Text, die sich als Signale bzw. Indikatoren für unzuverlässiges Erzählen erweisen. Dadurch lässt sich das Zusammenspiel aus Gegenstand und Rezipient:in präzise fassen. Am Beispiel unterschiedlicher in der Erzählung angelegter Signale für Unzuverlässigkeiten lässt sich ableiten, warum und inwiefern Lesende ins Stutzen geraten und zum Nachdenken gebracht werden können. Wir greifen solche Aspekte auf, um sprach- und literaturdidaktische Überlegungen sowie Vorschläge zum Deutschunterricht anzuschließen. Dabei entwickeln wir unter Rückgriff auf den aktuellen Diskurs neue Perspektiven einer Störfalldidaktik.

Keywords: Unzuverlässiges Erzählen; Pragmalinguistik; Lesekompetenz; literarästhetisches Lernen; literarische Sozialisation; Deutschunterricht; Deutschdidaktik

1 Einführung

Ein zentrales Ziel des Deutschunterrichts sollte darin bestehen, Textkompetenz, literarisches Lesen und literarische Sozialisation zu entwickeln und zu fördern. Nach wie vor offenbart der Deutschunterricht in diesen Punkten Probleme und Defizite (Stichwort PISA, IGLU). Gerade für den Literaturunterricht ergibt sich mit der Ausrichtung auf Kompetenzen und dem damit verbundenen Messen des Lernerfolges eine hermetische Zielorientierung, aus unserer Sicht noch verstärkt durch eine Unterrichtspraxis, die sich an folgender Maxime ausrichtet: Deutschstunden haben aufzugehen. Das heißt, am Ende jeder Deutschstunde soll möglichst ein handfestes Ergebnis stehen, das als Lernerfolg abgehakt werden kann. Mit Brune halten wir fest:

Das möglicherweise irritierend Neue einzelner Gegenstände oder Inhalte des Unterrichts gerät in solchen Lernprozessen zumindest vom Ende, also von der Problemlösung, her gedacht ebenso aus dem Blick wie eine Wahrnehmung von Elementen, die für diese Problemlösung ggf. keine Relevanz haben, aber dennoch Aufmerksamkeit lohnen. (Brune 2020: 147)

Eine solche Haltung findet in Bezug auf bestimmte Lernziele durchaus ihre Berechtigung, vernachlässigt aber in anderen Kontexten den Blick auf die Lernenden und den Lerngegenstand. Denn eine kritische und differenzierte sprachliche Auseinandersetzung mit Texten wird bei einer starren Ergebnisorientiertheit nicht immer gefördert. Literaturdidaktisch drückt diese Ergebnisorientiertheit auch eine gewisse Angst vor der Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses aus, die bei der Rezeption literarischer Texte zu berücksichtigen ist und eine wesentliche Position des handlungsorientierten Literaturunterrichts darstellt (vgl. Spinner 2006; Härle/Steinbrenner 2003; siehe auch die Überblickdarstellung in Heiser 2024).

Einen möglichen Weg, den Deutschunterricht von erstarrten Lektürekonventionen zu lösen, ihn in diesem Sinne zu ergänzen, sehen wir in der Fokussierung von Textpassagen, die Stirnrunzeln und Nachdenken erzeugen sowie zu kontroversen Arbeitsgesprächen im Klassenraum Anlass geben, wodurch

rückbezüglich eine genauere Textlektüre initiiert und somit Textkompetenz entwickelt und gefördert werden kann. Dies ist umso wichtiger, als die angesprochene Kompetenzausrichtung und generell eine auf schnelle Informationsverarbeitung ausgerichtete Berufs- und Lebenswelt der Langsamkeit, Genauigkeit sowie Prüfung der Wahrnehmung entgegenstehen (vgl. dazu auch Brune 2020: 145).

Demgegenüber stellen wir in diesem Beitrag einen Text in den Mittelpunkt von Unterrichtsgesprächen, der nicht sofort aufgeht. Wir sprechen deshalb von einer Störfalldidaktik¹ mit dem Fokus auf ‚Stolpersteinen‘ wie etwa Unstimmigkeiten, Ungenauigkeiten, Widersprüchlichkeiten, Metaphern etc., die sich auf die Lektüre sperrig auswirken und Anregungen geben, schüler:innenseitige Lektüreprozesse und Textverarbeitungen sowie Rezeptionsresultate stärker zu reflektieren. Bei Stolpersteinen handelt es sich für uns also um Textpassagen, die ein automatisiertes Lesen blockieren können. Literaturdidaktisch sind solche Textmerkmale von besonderer Bedeutung; denn es besteht durchaus die Gefahr, dass solche markanten Stellen aufgrund der primären Ausrichtung auf Inhalt und Information bzw. aufgrund automatisierter Wahrnehmungsroutinen oder auch durch Zeitdruck und mangelnde Lesekompetenz schnell überlesen werden können:

Um mit unzuverlässig erzählten Texten umgehen zu können, ist es also zunächst wichtig, dass textuelle Unzuverlässigkeitssignale überhaupt wahrgenommen werden. Geschieht dies nicht, gibt es auch keinen Anlass, die Glaubwürdigkeit der Erzählinstanz in Zweifel zu ziehen. (Henke 2021: 4)

Mit unserer Ausrichtung auf Stolpersteine stehen wir in der Tradition von Viktor Šklovskij, dem es schon 1916 in *Die Kunst als Verfahren* um eine Desautomatisierung der Wahrnehmung ging. An Šklovskij orientiert sich auch Harald Frommer mit seinem Konzept des Verzögerten Lesens (vgl. Frommer 1981; 1988), das auch für eine Störfalldidaktik von unmittelbarer Relevanz

.....

1 Siehe auch unsere Überlegungen und Vorschläge zu einer Störfalldidaktik in Barsch/Müller (2015; 2019; 2021).

ist.² Zu den möglichen Stolpersteinen in einem Text gehören auch Skepsissignale, die in Texte eingeschrieben sein können, um unzuverlässiges Erzählen zu markieren und eine skeptisch-distanzierte Lesehaltung zu provozieren. Auf diese Skepsissignale gehen wir konkret ein, indem wir im Folgenden Franz Fühmanns Erzählung *Das Judenauto* zum Gegenstand unserer Betrachtungen machen.³ Diese Erzählung dient uns als Beispiel für einen literarischen Text, der seinen Rezipient:innen in vielfältiger Weise ein unzuverlässiges Erzählen zumutet und dabei zunächst irritierend wirkt. Es handelt sich um die Titelerzählung des Erzählbandes *Das Judenauto – Vierzehn Tage aus zwei Jahrzehnten* (1962). Wie der Nebentitel aufzeigt, umfasst der Erzählband 14 kürzere Erzählungen, die Fühmann so arrangiert hat, dass sie jeweils eine Episode im Leben ein und derselben männlichen Person, nämlich des in jeder Erzählung als Ich-Erzähler auftretenden Jungen und dann jungen Erwachsenen, wiedergeben, die als Schlüsselszenen seines Lebens gelten können und in denen sich die politisch sozialen Entwicklungen Deutschlands von der Zeit des aufkommenden Nationalsozialismus bis hin zur Gründung der DDR widerspiegeln. Fühmann selbst hat sich 1982 in einem Interview eher distanziert zu den letzten sechs Erzählungen des Bandes geäußert, in denen, wie er bekannte, die naiv unkritische Haltung durchscheint, die Fühmann als junger Mann dem sozialistischen Staat DDR zunächst entgegengebracht hatte (vgl. Fühmann 2019: 185).

Entsprechend der Gesamtanlage des Bandes wird der Erzähltext *Das Judenauto* als erste von 14 Erinnerungsgeschichten mit autobiographischem Anklang durch eine Reflexion eingeleitet, in der sich der offenbar erwachsene Ich-Erzähler an die fiktive Leser:in wendet und darüber räsoniert, wie sich frühe Kindheitseindrücke für den jetzt Erwachsenen als Erinnerungsbilder manifestierten. Aus diesen Betrachtungen heraus gelangt der Ich-Erzähler in seiner Erinnerung zu Ereignissen aus dem Sommer 1931, die er rückblickend

.....

- 2 Es ist kaum verwunderlich, dass in der anhaltenden literaturdidaktischen Diskussion um Irritation und Staunen eine Wiederentdeckung von Arbeiten der Russischen Formalisten erfolgt. So greift etwa Gess auf Šklovskijs Konzept der Verfremdung als Störung im Sinne der Normabweichung zurück und verfolgt es auch bei Brecht und Benjamin (vgl. Gess 2020: 59).
- 3 Der Text erschien erstmals 1962 im Aufbau-Verlag und wurde mehrfach überarbeitet. Wir folgen der Textfassung in Fühmann (2019).

wieder lebendig werden lässt. Er begibt sich dabei in die Situation seines neun-jährigen vorpubertären Ichs, taucht ein in dessen Sichtweise und übernimmt somit auch das Reflexionsniveau eines Neunjährigen. Das Erzählen gestaltet sich nunmehr als Verflechtung verschiedener Figurenerzählungen, in denen der neunjährige Ich-Erzähler selbst, aber auch andere Figuren seiner damaligen Lebenswelt – gefiltert durch seine Erinnerung – als Erzählende zu Wort kommen.⁴

Offensichtlich ist der Text in Vergessenheit geraten und wird kaum mehr als Schullektüre verwendet. Gerade in der heutigen Zeit bietet er aber Anlass zur Auseinandersetzung, da er die Entstehung, Verbreitung und Stabilisierung sowie die sozialen Bedingungen und mögliche Auswirkungen von Vorurteilen anspricht, die sich vor allem mit Verschwörungserzählungen verknüpfen.

2 Theoretisch-methodologische Klärung der pragmalinguistischen Modellierung des unzuverlässigen Erzählens

Um sich dem Begriff des unzuverlässigen Erzählens aus einer pragmalinguistischen Perspektive – neben möglichen anderen Zugängen wie etwa einem rein narratologischen oder einem argumentationstheoretischen⁵ – anzunähern, müssen zunächst einige Kategorien eingeführt und Voraussetzungen geklärt werden.

Zum einen ist Erzählen im Alltag dadurch gekennzeichnet, dass es in eine bestimmte interaktive Situation eingebunden ist, innerhalb derer eine Erzähler:in mit einer Zuhörer:innenschaft quasi ein Vertragsverhältnis eingeht, dessen Einhaltung von beiderseitigem Nutzen ist. Die Zuhörer:innen erwarten, dass ihnen eine kausal zusammenhängende Ereignisfolge geboten wird, die

.....

- 4 Aus dieser Erzählkonstruktion ergibt sich bereits mit der Multiperspektivität ein Aspekt unzuverlässigen Erzählens (vgl. Bernhardt et al. 2023).
- 5 Vgl. etwa den argumentationskritischen Ansatz von Groeben/Christmann (1999), der Standards für Argumentationsintegrität in Kommunikationsprozessen formuliert und herangezogen werden kann, um Argumentationsbrüche und Unzuverlässigkeiten in Texten zu entlarven.

unterhaltend wirkt, die sie eventuell auch belehrt oder ihnen eine bestimmte Weltdeutung anbietet. Dementsprechend beurteilen sie den Wert dessen, was ihnen erzählt wird, gemäß der folgenden Fragen in Anlehnung an Polanyi (1978; 1979): „Warum erzählst Du mir das? Wo ist der springende Punkt?“

Doch auch die Erzähler:in zieht aus dem Vertrag, der Übereinkunft mit der Zuhörer:innenschaft, einen Nutzen. Denn erzählt wird – betrachtet man das Erzählen auf dieser **interaktionsbezogenen Ebene** – nicht einfach um des Erzählens willen, sondern um ganz bestimmte kommunikative Ziele zu erreichen. Wagner benennt beispielhaft solche Sprechpläne, in denen sich die Erzähler:in als Held, als Erlöser, als Opfer inszeniert und dementsprechend danach strebt, sich eine vorteilhafte soziale Position zu sichern (vgl. Wagner 2001: 381). Erzählen hat also aus dieser Sicht eine kommunikationsbezogene Komponente, die die Interaktion zwischen einer erzählenden Person und einer zuhörenden Person in den Fokus rückt. Diese **interaktionsbezogene** Betrachtungsperspektive manifestiert sich im Hinblick auf das unzuverlässige Erzählen in bestimmten Fragen:

Kann ich der Erzähler:in vertrauen? Was bezweckt sie, was bezweckt er mit dieser Erzählung? Ist die erzählende Person sympathisch?

Zum anderen sind mündliche und auch schriftliche Erzählungen, insbesondere dann, wenn es sich um Alltagserzählungen handelt, dadurch gekennzeichnet, dass sie auf der **äußerungsbezogenen Ebene**, also in ihrer konkreten textlichen Gestaltung, eine bestimmte Form der thematischen Entfaltung (vgl. Brinker 2001: 69) aufweisen, die sich durch eine textuelle Grundstruktur auszeichnet, welche in allen möglichen Variationen einer (Alltags-)Erzählung erkennbar bleibt. Es geht dabei um das Vorhandensein bestimmter Strukturmerkmale, als da wären Orientierung, Komplikation, Evaluation, Auflösung und Coda (vgl. Labov/Waletzky 1973: 111–125). Erzählen ist also auch beschreibbar und in seiner Eigenart erklärbar durch eine rein textbezogene Betrachtungsweise.

Zusammenfassend halten wir fest: Für die analysierende Betrachtung von Alltagserzählungen ergeben sich aus pragmatischer Sicht zwei Betrachtungsrichtungen: Eine **interaktionsbezogene**, die sich auf die Sprecher:innen-Hörer:innen-Konstellation bezieht, und eine **äußerungsbezogene**, die das

Erzählte selbst in den Fokus rückt. Diese Ebenen-Trennung zwischen einer **interaktionsbezogenen** und einer rein **äußerungsbezogenen** Betrachtungsebene von Erzählungen bietet für die Untersuchung des unzuverlässigen Erzählens vielversprechende Perspektivierungen. So lassen sich möglicherweise auf beiden Ebenen Indikatoren identifizieren, die den Verdacht nahelegen, dass es sich bei einer bestimmten Erzählung um das Produkt einer unzuverlässigen Erzählfigur handelt.

Auf der **interaktionsbezogenen** Ebene lassen sich verschiedene Persönlichkeitskonstellationen unterscheiden, die eine Erzählfigur als potenziell unzuverlässig erscheinen lassen. Zum einen könnte es der Fall sein, dass Erzähler:innen durch ihre besondere seelisch psychische Disposition unbewusst zu einer eigenwilligen Sicht auf die Wirklichkeit gelangen und somit in ihrer Erzählung auch eine unorthodox konstruierte Wirklichkeitssicht reproduzieren. Ein solcher **eigenwilliger** Erzähler tritt beispielsweise in Andreas Steinhöfels Jugendroman *Rico, Oskar und die Tieferschatten* (2008) als Vermittlungsinstanz auf. Zum anderen wäre es vorstellbar, dass Erzähler:innen von Alltagserzählungen bewusst eine verzerrte Sicht auf die Wirklichkeit inszenieren, um sich selbst einen Vorteil zu verschaffen. Solche **täuschenden** Erzähler:innen verfolgen ganz konkrete Ziele, sei es, dass sie in irgendeiner Weise bewundert werden wollen oder dass sie sich die Deutungshoheit über ein bestimmtes Wirklichkeitsfeld sichern wollen. Sowohl die **eigenwilligen** wie auch die **täuschenden** Erzähler:innen⁶ lassen sich durch einen Fragenkomplex entlarven, den Bertolt Brecht mit seiner *Darstellung von Sätzen in einer neuen Enzyklopädie* entworfen hat. Dort heißt es:

1. Wem nützt der Satz? 2. Wem zu nützen gibt er vor? 3. Zu was fordert er auf? 4. Welche Praxis entspricht ihm? 5. Was für Sätze hat er zur Folge? Was für Sätze stützen ihn? 6. In welcher Lage wird er gesprochen? Von wem? (Brecht 1967: 174)

.....

6 Unsere Unterscheidung von eigenwilligen und täuschenden Erzählern ergänzt und differenziert das von Dürr (2013: 249) angesetzte Niveau 3 zu unzuverlässigen Erzähl- oder Sprechinstanzen.

Ersetzt man in diesem Fragenkomplex lediglich das Lexem „Satz“ durch das Lexem „Erzähltext“, lässt sich aus diesem Ansatz ein gedankliches Werkzeug entwickeln, mit dessen Hilfe sich auf der **interaktionsbezogenen** Ebene einer Erzählung eine potentiell unzuverlässige Erzähler:in erkennen lässt.

Auf der **äußerungsbezogenen** Ebene könnte man hinsichtlich des unzuverlässigen Erzählens fragen, ob das Erzählte selbst überhaupt glaubwürdig und schlüssig ist oder ob sich im Erzählten etwa Brüche, Widersprüche, Unklarheiten oder Ähnliches entdecken lassen, die aufmerksamen Leser:innen als Skepsissignal erscheinen und ihnen eventuell Anlass dafür bieten, die Textlektüre zu intensivieren, um den Text durch eine punktuelle Neulektüre vertiefend zu verstehen.⁷ Um solchen textimmanenten Indikatoren für unzuverlässiges Erzählen systematisch nachgehen zu können, nehmen wir Bezug auf den Ansatz von Grice (1979) mit dessen Kooperationsprinzip und den zugehörigen Konversationsmaximen, da dieser pragmalinguistische Ansatz es uns ermöglicht, nicht nur Indizien für Unzuverlässigkeit auf der **äußerungsbezogenen** Ebene zu markieren, sondern diese auch mit der **interaktionsbezogenen** zu verbinden. Wir werden zudem aufzeigen, dass die Überlegungen von Grice auch für den Deutschunterricht fruchtbar gemacht werden können.

3 Theoretischer Hintergrund: Der Ansatz von H. Paul Grice (1979)

Für Menschen ist es unverzichtbar, miteinander zu kooperieren und sich dabei auch aufeinander verlassen zu können. Dies gilt für Beruf, Freizeit, Sport, Spiel oder auch den Straßenverkehr, also insgesamt für alle Bereiche, in denen es Menschen miteinander zu tun haben. Zentral ist dafür auch die Kooperation mit und durch Sprache. Dabei ist die menschliche Kommunikation mehrfach regelgeleitet: sprachliche Regeln (grammatikalisch; semantisch); kommunikative Regeln (Rederecht; Situationsadäquatheit) sowie inhaltlich-strukturelle Regeln (Textsorten; literarästhetische Konventionen). Erst durch Befolgung

.....
7 In dieser Hinsicht decken sich unsere Überlegungen mit Positionen, auf die Sebastian Bernhardt in seiner Einleitung zu diesem Band eingegangen ist (vgl. dort die Abschnitte 2 und 3).

solcher Regeln manifestiert sich Kooperation: Gäbe es keine Regeln, erfolgte auch keine Kooperation. Daher gehen Kommunizierende zunächst und intuitiv davon aus, dass das Gesagte ernst gemeint ist und zum Kontext passt. Kommunikative Regeln werden im Vollzug der Sozialisation internalisiert und haben normalerweise einen vorbewussten Status. Erst bei Regelverstößen werden uns diese bewusst.

Diese Erwartungshaltung von Menschen, die an einer Interaktion teilnehmen, basiert auf einem allgemeinen Prinzip, das Grice als ‚Kooperationsprinzip‘ bezeichnet (vgl. Grice 1979: 248). Es besagt: „Mache deinen Gesprächsbeitrag jeweils so, wie es von dem akzeptierten Zweck oder der akzeptierten Richtung des Gesprächs, an dem du teilnimmst, gerade verlangt wird.“ (Ebd.) Grice geht davon aus, dass Menschen, bedingt durch ihr Angewiesensein auf soziale Kooperation, in der Regel als Sprechende diesem Grundsatz Folge leisten und auch als Hörende im Normalfall darauf vertrauen, dass die Gesprächsbeiträge der anderen diesem Grundsatz verpflichtet sind. Dem Kooperationsprinzip folgend, unterscheidet Grice vier Kategorien, aus denen sich für Konversationen bestimmte Maximen ergeben: Quantität, Qualität, Relation und Modalität.

Quantität

Die Konversationsmaxime der Quantität fordert von einer Sprecher:in, den Beitrag so informativ wie nötig zu machen und nicht informativer als nötig.

Qualität

Für die Kategorie der Qualität greift eine Obermaxime: „Mache deinen Beitrag möglichst so, dass er wahr ist“, die sich wiederum in zwei Untermaximen gliedert: 1. „Sage nichts, was du für falsch hältst“; 2. „Sage nichts, wofür dir angemessene Gründe fehlen.“ (Ebd.: 249)⁸

.....
8 Im englischen Original spricht Grice von „adequate evidence“, was man auch mit ‚passenden Belegen‘ übersetzen könnte und mit Blick auf unzuverlässiges Erzählen eine präzisere Bezeichnung wäre.

Relation

Die Konversationsmaxime der Relation lautet kurz: „Sei relevant.“ Hier wird von den Kommunikationsteilnehmer:innen verlangt, dass ihre Äußerungen thematisch zu dem gegenwärtigen kommunikativen Anlass passen.⁹

Modalität

Die Maxime der Modalität lässt sich auf den Punkt bringen mit: „Sei klar.“ Hier finden sich vier untergeordnete Maximen: 1. „Vermeide Dunkelheit des Ausdrucks“; 2. „Vermeide Mehrdeutigkeit“; 3. „Sei kurz“; 4. „Der Reihe nach“ (vgl. ebd.: 249 f.).

In Gesprächen befolgen die Teilnehmer:innen diese Maximen quasi automatisch. Wie wir alle aber auch wissen, ergeben sich immer wieder Verstöße gegen diese Maximen. Liegen solche Brüche vor, kommen die Kommunikationsteilnehmer:innen ins Stutzen. Es entstehen Irritationen und Kommunikationsprobleme: Kooperiert die Gesprächspartner:in nicht, verweigert sie die Kommunikation, ist die Äußerung ironisch gemeint oder will sie auf einen anderen Punkt hinaus? Verstöße gegen das Kooperationsprinzip zeigen auch Auswirkungen auf der sozialen Ebene: Sucht die Sprecher:in Vorteile für sich? Will sie mich täuschen? Ist sie eine Aufschneider:in oder Angeber:in?

Die Grice'schen Konversationsmaximen können nun bezüglich des unzuverlässigen Erzählens in Fühmanns Text im Prinzip auf **zwei verschiedenen Ebenen** angesetzt werden.¹⁰ Zunächst ist dabei die Rahmenerzählung des Ich-Erzählers zu betrachten, in der dieser aus seiner Erwachsenenperspektive auf seine frühe Kindheit und eine Episode als neunjähriger Schüler im Sommer 1931 zurückblickt. Bereits mit dem ersten Satz des Textes wird unzuverlässiges Erzählen angesprochen: „Wie tief hinab reicht das Erinnern?“ (Fühmann 2019: 7) Unsere frühesten bewussten Wahrnehmungen, die unserem Gedäch-

.....
9 Hier erweist sich der Ansatz von Grice als anschlussfähig und relevant für unsere interaktionsbezogene Analyseebene.

10 Mit dieser Trennung unterschiedlicher Erzählebenen ergibt sich Multiperspektivität und damit ein Aspekt unzuverlässigen Erzählens (vgl. Bernhardt et al. 2023).

nis zugänglich sind, werden somit bereits zu Beginn problematisiert. Diese frühesten Erinnerungen des Ich-Erzählers basieren auch nicht auf eigenen Eindrücken, sondern greifen Erzählungen seiner Mutter auf. Dabei räumt der Ich-Erzähler selbst ein, auf vermittelte Sachverhalte angewiesen zu sein: „[D]as weiß ich nur noch aus den Erzählungen meiner Mutter.“ (Ebd.) Auch die vom Ich-Erzähler angesprochenen ersten eigenen Erinnerungen geben Zweifel an seiner Zuverlässigkeit auf. Zu Beginn des zweiten Absatzes wird ganz unspezifisch „etwas Weiches und Weißes“ (ebd.) angesprochen, dem sich eine konkrete Geschichte anschließt, an deren Ende dann mit Sicherheit postuliert wird: „Es ist dies das erste Bild, das ich heute noch ganz deutlich vor mir sehe, und ich war damals drei Jahre alt.“ (Ebd.) Dieser Widerspruch zwischen dem ursprünglichen Erinnerungswissen und seiner Wiedergabe als konkretes, Tatsachenwissen lässt einen Verstoß gegen die Maxime der Qualität vermuten, ohne dass eine Lüge oder Täuschung vorliegen muss.

In gewisser Hinsicht unzuverlässig bleibt der Ich-Erzähler auch am Ende seines Rückblicks. Denn der Text nimmt die anfangs gestellte Frage nicht wieder auf. Kein abschließendes Rasonieren geht darauf ein, welche Rolle die erzählte Episode aus dem Leben des Neunjährigen für den erwachsenen Ich-Erzähler spielt, wenn er nun auf diese Kindheitserinnerungen zurückblickt. Hat er etwas aus den Kindheitserfahrungen gelernt; bereut er nun seine damalige offensichtliche Fehlhaltung? Mit Grice liegt ein Verstoß gegen die Maxime der Modalität vor. Lesende sind hier gefragt, der Erzählung einen schlüssigen Sinn zuzuordnen, um zu einem sie befriedigenden Rezeptionsresultat zu kommen. Ein derartiger Verstoß könnte für literarische Texte mit offenem Ende oder für Literatur generell typisch und damit ein Indikator für Literarizität sein, dessen bewusste Wahrnehmung auch für die literarische Sozialisation von Bedeutung wäre. Wir werden hier diese erste Ebene nicht weiter verfolgen, da sie sich auf den gesamten Erzählband bezieht und in der ersten Erzählung nicht abgeschlossen wird.

Von dieser übergeordneten Ebene der Rahmenerzählung lassen sich die Binnenerzählungen als **eine weitere Ebene** unterscheiden, auf der wir aus systematischen Gründen zwischen ‚**Figurenerzählungen**‘ und ‚**Selbsterzählungen**‘ differenzieren. Mit dem Terminus ‚**Figurenerzählung**‘ sind Erzählungen innerhalb der Gesamterzählung gemeint, in denen Figuren der erzählten Welt

selbst zu Erzähler:innen werden und sich dabei an andere Figuren aus der erzählten Welt wenden. Diese Figurenerzählungen erlauben auch Rückschlüsse auf das Sprecherprestige, das sich aufgrund der gegenseitigen Zuschreibungen der Figuren¹¹ ableiten lässt. Einen anderen Typus von Erzählungen im Erzähltext *Das Judenauto* stellen die **Selbsterzählungen** dar, in denen sich das neunjährige Ich des Ich-Erzählers monologisch an sich selbst wendet und im Erzählen seine Weltdeutungen kommentiert, ordnet bzw. stabilisiert und seine Tagträume auslebt. Im Zuge einer solchen Selbsterzählung reflektiert das neunjährige Ich des Ich-Erzählers auch über die Figurenerzählungen der anderen Figuren und deren Glaubwürdigkeit.

Die von uns so genannten Selbsterzählungen verlangen nach einer modifizierten Betrachtung, da eine solche Selbsterzählung ja nur vom Ich-Erzähler im Sinne einer inneren Stimme zu sich selbst erzählt und nicht einer Zuhörer:innenschaft außerhalb des eigenen Ichs dargeboten wird. Dementsprechend kann sich der Anfangsverdacht auf Unzuverlässigkeit nur aus der Beobachtung entwickeln, dass das erzählende Ich anstelle der Beeinflussung einer Zuhörer:innenschaft danach strebt, die eigene Wirklichkeitssicht auf dem Wege der Selbstsuggestion zu beeinflussen. Zu fragen wäre also: Was liegt der Erzähler:in einer Selbsterzählung daran, sich selbst zur Übernahme einer bestimmten Wirklichkeitssicht zu überreden? Warum möchte der vorpubertäre Erzähler beispielsweise die Erzählung der Mitschülerin Gudrun über das Judenauto für wahr halten (vgl. ebd.: 10); warum träumt er von der Rettung einer anderen Mitschülerin (vgl. ebd.: 11); warum sieht er in einem herannahenden Auto das Judenauto und deutet dessen Farbe um (vgl. ebd.: 13); warum weist er in seiner Selbstrechtfertigung den jüdischen Menschen die Schuld für seine Blamage zu? (Vgl. ebd.: 16)

Im Folgenden sollen die Binnenerzählungen – also sowohl die Figurenerzählungen als auch die Selbsterzählungen im Erzähltext *Das Judenauto*, in denen Figuren aus dem Erzähltext selbst zu Erzählenden werden, – untersucht werden. Für diese Analysen bedeutet die oben vorgenommene Unterscheidung in eine **interaktionsbezogene** und eine **äußerungsbezogene** Ebene zweierlei: Einerseits werden **interaktionsbezogen** Merkmale der erzählenden Figuren in

.....

11 Zur Erkennung von Merkmalen literarischer Figuren siehe auch Pissarek (2013).

Fühmanns Erzählung *Das Judenauto* beleuchtet, die Schlussfolgerungen auf die Glaubwürdigkeit ihrer Äußerungen erlauben. Andererseits untersuchen wir **äußerungsbezogen** die Art, wie die Figuren ihre Erzählungen gestalten, also die Textgestaltung der Binnenerzählungen, um zu ermitteln, inwiefern sich Verstöße gegen die Konversationsmaximen erkennen lassen. Diese Verstöße können unzuverlässiges Erzählen markieren und somit den Erzähler einer Figurenerzählung unzuverlässig erscheinen lassen, so dass letztendlich wechselseitige Bezüge zwischen der **interaktionsbezogenen** und der **äußerungsbezogenen** Ebene hergestellt werden können. Unglaubliche Erzählfiguren sowie Brüche des Kooperationsprinzips verstehen wir als Skepsissignale und bezeichnen sie in didaktischer Hinsicht – wie eingangs angesprochen – als ‚Stolpersteine‘. Zudem greifen wir solche Stolpersteine im Sinne eines unzuverlässigen Erzählens deutschdidaktisch auf. Denn gerade jüngere und ungeschulte Leser:innen überlesen häufig solche Stellen, wenn sie primär nur auf den Inhalt einer Geschichte fixiert sind.

4 ***Das Judenauto* – kurze Inhaltsangabe und Strukturierung**

Zum besseren Verständnis erfolgt hier eine kurze Inhaltsangabe samt einer Strukturierung der Binnenerzählungen.

Als handlungseinleitendes Erinnerungsbild imaginiert der Ich-Erzähler eine Situation, in der er sich zusammen mit seinen Mitschüler:innen vor Unterrichtsbeginn im Klassenraum befindet, während Karli, der Anführer der Jungen, und Gudrun, eine schwatzhafte Mitschülerin, ihren jeweiligen geschlechtsspezifischen Zuhörer:innenkreis mit Erzähltem unterhalten (vgl. ebd.: 8):

Figurenerzählung: Karlis Erzählung von der Tötung des Wolfshundes
(ebd.: 8)

Im Jargon eines Abenteuerberichts erklärt Karli den Mitschülern, auf welche Weise ihr Idol Tom Shark einen Wolfshund tötet.

Karlis Erzählung wird jedoch übertönt durch die lautstarken Reaktionen der Mädchen, die Gudrun zuhören, sodass sich auch die Jungen dem Zuhörer:innenkreis von Gudruns Erzählung anschließen.

Figurenerzählung: Gudruns Erzählung vom Judenauto (ebd.: 9)

Die Schülerin Gudrun K. verbreitet das von ihr als Tatsachenbericht deklarierte Gerücht von einem Judenauto, in dem vier Männer jüdischen Glaubens bewaffnet mit Messern in der Gegend unterwegs seien, um Mädchen zu entführen, sie zu töten und deren Blut anschließend in einem geheimen Ritual zum Brotbacken zu verwenden. Man könne das Auto an seiner gelben Farbe und an dem heruntertropfenden Blut sofort erkennen.

Selbsterzählung: Reflexion des Neunjährigen über Gudruns Erzählung (ebd.: 10)

Fasziniert von Gudruns Erzählung gleicht das jugendliche Ich des Erzählers Gudruns Erzählung vom Judenauto mit allen dunklen Geschichten ab, die ihm von Erwachsenen über jüdische Menschen und deren angebliche Verstrickung in verschwörerische und verwerfliche Handlungen erzählt worden sind, sodass er Gudruns Erzählung bedingungslos Glauben schenkt und die Haltung des Lehrers, der die Glaubwürdigkeit der Geschichte anzweifelt, innerlich zurückweist.

Diese Reflexionen verselbständigen sich im Erzähltwerden und gleiten hinüber in eine Tagtraum-Episode:

Selbsterzählung: Tagtraum-Erzählung von der Rettung der Mitschülerin (ebd.: 10 f.)

Inspiriert von Gudruns Erzählung verselbständigen sich die Gedanken des Erzählers während der Unterrichtsstunde zu einer Selbsterzählung im Sinne eines Tagtraums mit abenteuerlichem Inhalt. Der

Junge träumt, wie er Zeuge eines Entführungsversuches wird, in dessen Verlauf die Insassen des Judenautos eine Mitschülerin ergreifen wollen. Im Traum erfolgt sodann die Rettung des Mädchens durch sein mutiges Eingreifen in der Art seines literarischen Helden Tom Shark. So wie er das Aussehen der Mitschülerin beschreibt, wird ablesbar, dass er offenbar heimlich und auch vor sich selbst uneingestanden in sie verliebt ist.

Nachdem der jugendliche Träumer vom Lehrer ertappt und wegen seiner Unaufmerksamkeit mit einer Doppelstunde Nachsitzen bestraft worden ist, begibt sich der Junge später als sonst auf den Heimweg. Er wählt einen Weg durch die umliegenden Felder, um vor den Eltern das verspätete Heimkommen mit der Lügengeschichte begründen zu können, er habe Nachforschungen in Bezug auf das Judenauto angestellt.

Selbsterzählung: Die vermeintliche Begegnung mit dem Judenauto (ebd.: 13)

Auf entlegenen Wegen durch die Felder nach Hause streifend, wird das neunjährige Schüler-Ich von vorpubertären Phantasien ergriffen, bis es bemerkt, dass sich aus der Ferne ein braunes Auto annähert. Die offenbar braune Farbe des Autos verwandelt sich in der Wahrnehmung des emotionalisierten Jungen nach und nach in ein leuchtendes Gelb, sodass sich der Neunjährige sicher ist, von dem Judenauto verfolgt zu werden. Als er einen Zuruf aus dem Auto hört, läuft er in wilder Flucht davon und kommt erst wieder zur Besinnung, als er sich bereits im Dorf befindet.

Figurenerzählung: Erzählung von der Begegnung mit dem Judenauto (ebd.: 14)

Am nächsten Morgen erzählt der Junge im Beisein des Lehrers den aufmerksam zuhörenden Mitschülern von seiner Begegnung mit dem angeblichen Judenauto, die er dramatisierend ausgestaltet, so als sei er

nur dank seiner Courage und seiner Geistesgegenwart mit letzter Not einem Entführungsversuch der Insassen des Judenautos entgangen. Er erlebt das triumphale Gefühl der uneingeschränkten Aufmerksamkeit aller.

Figurenerzählung: Gegenerzählung zur Begegnung mit dem Judenauto (ebd.: 15)

Doch genau im Augenblick des Triumphs meldet sich jene Mitschülerin, die der jugendliche Ich-Erzähler heimlich verehrt, zu Wort und präsentiert der Klasse eine andere Version der Geschichte. Bei den Insassen des ominösen Autos habe es sich um Verwandte ihrer Familie gehandelt, die nach dem Weg fragen wollten und irritiert waren, weil der angesprochene Junge hysterisch schreiend vor ihnen davongelaufen sei. Die Kleidung des Jungen habe genau der Kleidung des Ich-Erzählers entsprochen und die Erzählerin selbst habe den Jungen panisch schreiend durchs Dorf laufen sehen.

Selbsterzählung: Selbstrechtfertigung (ebd.: 16)

Der Peinlichkeit entfliehend begibt sich der jugendliche Ich-Erzähler auf die Schultoilette. Dort angekommen konstruiert er für sich eine Schuldzuweisung. Nicht er habe sich schuldig gemacht, indem er eine erlogene Heldengeschichte verbreitet habe, sondern Schuld an seiner Bloßstellung seien allein die Juden, die ihm diese Falle gestellt hätten.

Die Selbsterzählung findet genau wie die Figurenerzählung innerhalb der erzählten Welt statt. Hier ist es aber so, dass sich das neunjährige Erzähler-Ich nicht an eine Zuhörer:innenschaft wendet, sondern wie mit einer inneren Stimme zu sich selbst spricht. In den Selbsterzählungen lebt das erlebende Ich – also das Schüler-Ich des erwachsenen Ich-Erzählers – noch einmal auf, lässt Trennlinien zwischen Phantasie und Wirklichkeit verschwimmen und gelangt zu eigenwilligen Deutungen der Wirklichkeit.

Innerhalb des Erzähltextes *Das Judenauto* können die verinnerlichten Welt-erklärungen der Eltern, der Tagtraum von der Rettung des Mädchens, die Begegnung mit dem Judenauto und die abschließende Selbsterchtfertigung als Selbsterzählungen angesehen werden. In allen benannten Passagen lässt sich das neunjährige Schüler-Ich im Sinne einer Selbstsuggestion von der Kraft der eigenen Erzählungen mitreißen.

Aus gesprächspragmatischer Sicht geben sowohl die Figurenerzählungen wie auch die Selbsterzählungen Anlass zu dem Verdacht, dass es sich um unzuverlässiges Erzählen auf der **interaktionsbezogenen** Ebene handelt, denn beide Erzählweisen sind möglicherweise mit der Intention verbunden, ein bestimmtes Weltbild zu stabilisieren und das Sprecherprestige der Erzähler:in zu steigern, indem anderen Personen oder nur sich selbst gegenüber Glaubwürdigkeit, Folgerichtigkeit und Sensationsgehalt des Erzählten bzw. Erlebten suggeriert wird.

Daraus ergibt sich die Überlegung, dass es im Sinne eines Anfangsverdachts auf unzuverlässiges Erzählen bei einer Figurenerzählung darauf ankommt, die Erzählstrategie einer Erzähler:in zu rekonstruieren und dahingehend zu bewerten, ob die oder der Erzählende aus der Täuschung der Zuhörer:innen-schaft einen Vorteil für sich ziehen könnte.

Konkret heißt das im Kontext der Erzählung *Das Judenauto*:

Warum erzählt Gudrun vor der Klasse die Geschichte von dem Judenauto? Welche Vorteile in Bezug auf ihr Sprecherprestige versucht sie sich zu verschaffen? An welchen Textstellen wird das deutlich?

Analog lässt sich diese Erkenntnisrichtung auch auf den Ich-Erzähler übertragen:

Warum erzählt der neunjährige Ich-Erzähler vor der Klasse von der angeblichen Begegnung mit dem Judenauto? Welche Vorteile in Bezug auf sein Sprecherprestige will er sich verschaffen? An welchen Textstellen wird das deutlich?

Aber auch auf Karlis Erzählung über den Wolfshund lässt sich dieses Frage-
muster übertragen.¹²

Neben dieser **interaktionsbezogenen** Ebene, die die Erzählsituation der
Selbsterzählungen und die der Figurenerzählungen fokussiert, betrachten wir
auch eine **äußerungsbezogene** Ebene, die sich auf die erzählerische Ausgestal-
tung der Binnenerzählungen bezieht und ebenfalls Indizien für ein unzuverläs-
siges Erzählen liefern kann. Beide Betrachtungsebenen sind aufeinander zu be-
ziehen. Wenn sich eine erzählende Person bereits als Aufschneider:in erwiesen
hat, werden Zuhörende deren Geschichte wahrscheinlich anders aufnehmen als
von einer bisher vertrauenswürdigen Person. Andererseits können offensichtliche
Widersprüche in einer Erzählung das Sprechprestige infrage stellen.

5 Analyse ausgewählter Passagen aus dem Erzähltext

Der zeitliche Fokus von Fühmanns Erzählung ist auf zwei Tage im Sommer
1931 ausgerichtet. Es beginnt mit einer Situation im Klassenraum, in der sich
eine Jungengruppe unter Anführung des Jungen Karli intensiv über den neu-
esten Abenteuerroman ihres Helden Tom Shark austauscht. Karli wird seiner
sozialen Rolle als Anführer der Gruppe gerecht, indem er die Überwindung
eines gefährlichen Wolfshundes im Sinne ihres Idols nachspielt und erklärt.
Ein solches Verhalten kann als typisch für eine beginnende literarische Soziali-
sation angesehen werden; insofern beinhaltet diese Gruppendiskussion keinen
Bruch des Kooperationsprinzips bzw. ist für den Verlauf der Kommunikation
unschädlich, da der mit Tom Shark gebildete Kontext eindeutig als fiktional
einzuordnen ist.

5.1 Gudruns Erzählung vom Judenauto

Die intensive Interaktion der Jungen vor dem Unterrichtsbeginn wird durch
das Mädchen Gudrun K. gestört. Die Art und Weise, wie diese Figur und

.....

12 Derart gelagerte Fragen sind auch für eine Behandlung des Textes im Deutschunterricht
relevant (vgl. Kap. 6).

ihre Redeweise im Erzähltext beschrieben werden, lässt sich aus der **interaktionsbezogenen** Perspektive als Hinweis auf eine unzuverlässige Erzählerin deuten. Aus der Beschreibung ihrer Person wird deutlich, dass Gudrun gerne im Mittelpunkt steht und es ihr um soziale Anerkennung in der Gruppe geht, wofür sie offensichtlich Übertreibungen und Unstimmigkeiten in Kauf nimmt.

So umdrängen die Mädchen sie „wie ein Bienenschwarm seine Königin“ (ebd.: 8). Demgegenüber zeigen die Jungen der Klasse eine Distanz zu ihrem „Getue“ (ebd.), denn „zu oft schon hatte das Klatschmaul etwas als Sensation ausgeschrien, was sich dann als Belanglosigkeit entpuppte“ (ebd.). Fest steht, dass Gudrun mit ihrer Sensationsgeschichte ihr Sprecherinnenprestige und ihre Rolle als ‚Bienenkönigin‘ festigen möchte. Ihr Erzählvortrag vollzieht sich mit „keuchendem Eifer“, wobei „ihre Augen brannten“ (ebd.: 9). Weitere Details zu ihrem Habitus verstärken diesen Eindruck: „Mund und Augen waren vor Entsetzen verzerrt“ (ebd.); „[S]ie keuchte, da sie das schrie, und fuchtelte mit den Armen“ (ebd.: 8); sprach „wie ein Froschteich plappernd“ (ebd.) und schrie „mit schriller Käützchenstimme“ (ebd.: 10). Zusammenfassend lässt sich in Hinblick auf die **interaktionsbezogene** Perspektive nicht eindeutig klären, ob Gudrun als **eigenwillige** oder als **täuschende Erzählerin** einzustufen ist. Zum einen scheint sie selbst an die Wahrhaftigkeit ihrer abstrusen Geschichte zu glauben, zum anderen genießt sie offenbar die Wirkung ihrer dramatisierenden und sensationsgeilen Schilderung sowie die Chance, Karli als Erzähler auszustechen, so dass sie in Verdacht gerät, manipulierend zu erzählen, um ihr Sprecherinnenprestige zu steigern. Erkenntnisfördernd ist auch die Frage, wem zu nützen Gudrun vorgibt, wenn sie ihre Geschichte vom Judenauto herausschreit. Diesbezüglich scheint sie die Rolle einer erfahrenen Person, die eine Warnung an alle ausspricht, für sich zu reklamieren.

Wir analysieren nun Gudruns Erzählung vom Judenauto aus der Sicht der **äußerungsbezogenen** Perspektive, indem der Fokus auf Verstöße gegen das kooperative Prinzip gelenkt wird. Zu beachten ist dabei, dass die Maximen nicht genau trennscharf sind und sich durchaus überschneiden können, so dass in bestimmten Äußerungen gleichzeitig gegen verschiedene Maximen verstoßen werden kann.

Die Maxime der Quantität und die der Modalität werden von Gudrun mehrfach gebrochen. Es erfolgt kein sachlicher Bericht, sondern es liegen übertriebe-

ne Beschreibungen „in hastigen, fast schreienden Sätzen“ (ebd.: 9) vor, die aus ihr heraussprudeln und mehrfach wiederholt werden: „ein gelbes, ganz gelbes Auto mit vier Juden drin, vier schwarzen mörderischen Juden mit langen Messern.“ (Ebd.) Immer wieder beteuert sie mit Nachdruck, dass alles wirklich wahr sei, auch dann noch, als weder der skeptische Karli noch irgendjemand sonst aus der Klasse den Wahrheitsgehalt ihrer Geschichte länger anzweifelt (vgl. ebd.: 10).

Hinsichtlich der Qualität ihrer Erzählung ergeben sich weitere Indizien für eine Nicht-Beachtung des Kooperationsprinzips. Gudrun stürmt in die Klasse mit der Eröffnung: „Ihr Leute, ihr Leute, habt ihr’s schon gehört!“ (Ebd.: 8) An dieser Stelle steht ein Ausrufungszeichen und kein Fragezeichen, was grammatikalisch erforderlich wäre. Das impliziert, dass es der Sprecherin also um ein Gerücht oder ein Ereignis geht, das sie selbst nicht miterlebt hat, aber auf jeden Fall für wahr hält bzw. dessen Wahrheitswert nicht infrage stellt: „[D]as sei alles wirklich wahr, sie hätte das Judenauto ja selbst gesehen.“ (Ebd.: 10) Zur Dramatisierung und als angeblichen authentischen Beleg konstruiert sie einen hypothetischen Fall, der ihre Augenzeugenschaft suggerieren soll:

Wenn sie [gemeint ist Gudrun] gestern nach Böhmisches-Krumma gegangen wäre, um Heimarbeit auszutragen, hätte sie das Judenauto mit eigenen Augen sehen können: gelb, ganz gelb, und vom Trittbrett das tropfende Blut. (Ebd.: 10)

Gudrun steigert sich in ihre Geschichte hinein und glaubt wohl selbst daran. Sie gibt aber keine sicheren oder bekannten Quellen als zuverlässige Referenzen an, sondern sie verweist lediglich auf unbestimmte Leute, die das Treiben der Autoinsassen gesehen hätten. Es erfolgt keine nähere Angabe zu dem, wer diese Leute sind. Das Auto selbst hat sie offensichtlich nie gesehen und setzt sich somit dem Verdacht einer täuschenden Erzählerin aus. Plausibilitätslücken markieren weitere Verstöße gegen die Maxime der Qualität. Wenn aus Opferblut Brot gebacken und als Zauberbrot an Feiertagen verspeist werden würde, dann müsste das nicht nur Gudrun, sondern vor allem müssten das die Ordnungskräfte wissen und dagegen einschreiten. Wenn es sich dagegen um ein klandestines Ritual handeln sollte, woher kann Gudrun dann überhaupt Kenntnis davon erlangt haben? Zweifel an Plausibilität und Wahrheitsgehalt

entstehen ebenfalls durch die Schilderung des Verhaltens der angeblichen Mörderbande. Diese müsste ja normalerweise ein überaus starkes Interesse an der Verheimlichung ihrer Taten haben. Gudruns Beschreibung von einem sehr auffälligen gelben Auto, das auch noch blutverschmiert ist, erweist sich also als völlig unschlüssig. Sie präsentiert ein angebliches Wissen, an das sie gar nicht gelangt sein kann und dessen Inhalt absurd wirkt.

Weitere Plausibilitätslücken treten auf. Woher kann man etwa wissen, dass Autoinsassen über lange, blutige Messer verfügen, wenn das Fahrzeug nur von außen gesehen wird? Dieser Punkt wäre auch mit Blick auf die Maxime der Qualität zu problematisieren. Die Relevanz (Maxime der Relation) von Gudruns Erzählung bleibt offen.

Alle diese Belege für Verstöße gegen das Kooperationsprinzip, die sich auch – wie angesprochen – überschneiden können, bilden Skepsissignale, die die zuhörenden Figuren der Klasse eigentlich zu einem bedachtsamen Umgang mit Gudruns Ausführungen führen sollten. Allerdings meldet nur Karli Bedenken an und das auch nur so lange, bis er sich zusammen mit den anderen von Gudruns Erzählung mitreißen lässt: „Was erzählst du da für'n Quatsch!“ (Ebd.: 9) Die Relevanz (Maxime der Relation) von Gudruns Erzählung bleibt für ihn offen. Als Anführer der Jungengruppe sieht er offensichtlich in dieser Situation sein Sprecherprestige gefährdet. Umso erstaunlicher ist es, dass er seinen Einspruch gegen Gudruns Erzählung sehr schnell aufgibt und dass von den Mitschülern, besonders vom erzählenden Schüler-Ich keine Bedenken gegen Gudruns äußerst ungewöhnlichen Bericht hervorgebracht werden: „[D]aran zweifelte ich keinen Augenblick.“ (Ebd.: 10) Selbst die vom Lehrer geäußerten Zweifel veranlassen die Klasse nicht, Gudruns Geschichte in irgendeiner Art zu überdenken. Keiner der zuhörenden Schülerinnen und Schüler fragt sich, woher Gudrun das alles wissen könne, und niemand aus dem Kreis der Schülerinnen und Schüler misstraut Gudruns Erzählung, obwohl sie allen als „Klatschmaul“ (ebd.: 8) bekannt ist.

5.2 Tagtraum-Erzählung von einer Rettungstat

Ausgelöst von Gudruns Sensationsbericht, den der Junge zu keiner Zeit in den Binnenerzählungen anzweifelt, schildert er, wie oben kurz zusammengefasst,

im Sinne einer Selbsterzählung einen Tagtraum von der Begegnung mit dem Judenauto. Als Tagtraum kann diese Selbsterzählung keinen Anspruch auf einen Wirklichkeitsbezug erheben, kann also nicht gegen die Maxime der Qualität oder andere Maximen verstoßen. Auf der **äußerungsbezogenen** Ebene wäre es demnach unzulässig, in einer solchen Phantasieerzählung Indikatoren für unzuverlässiges Erzählen ermitteln zu wollen. Dieses imaginierte Erlebnis verstärkt für ihn nur noch die Glaubwürdigkeit von Gudruns Sensationsbericht und führt zu keiner Selbstreflexion. Auf der interaktionsbezogenen Ebene hingegen kann diese Selbsterzählung als Indiz für eine Form der Wunscherfüllung angesehen werden, die Einblicke in charakterliche Dispositionen des Jungen gibt und ihn auch im Hinblick auf seine folgenden Erzählungen als einen **eigenwilligen Erzähler** ausweist. Auf der **interaktionsbezogenen** Ebene eröffnet sich also eine aufschlussreiche Betrachtungsperspektive, wenn man im Sinne des oben erwähnten Impulses von Bertolt Brecht danach fragt, welchen Nutzen der Junge aus seiner Selbsterzählung, in der er sich selbst zum Helden stilisiert, zieht, welche unbewussten Wünsche er sich erfüllt, indem er diese Selbsterzählung in sich aufsteigen lässt. Mögliche Antworten auf diese Frage könnten eine Stärkung des frühpubertären Männlichkeitsbewusstseins thematisieren bzw. eine Kompensation gefühlter Ich-Schwäche veranschlagen.

5.3 Die vermeintliche Begegnung mit dem Judenauto

Bei der zweiten Selbsterzählung handelt es sich nicht wie gerade um einen Traum. Ausgangspunkt ist ein ausführlicher Gedankenstrom, der die ländliche Umgebung in bildlichen Beschreibungen wie eine den neunjährigen Ich-Erzähler irritierende, nie gekannte vorpubertäre Gefühle weckende – „das pralle Fleisch der Glockenblume“ (ebd.: 12) – Erlebenswelt erscheinen lässt, in die das erzählende Schüler-Ich versinkt. Für die erfolgten Ereignisse sind die Beschreibungen nicht relevant und mehr als ausführlich. Sie führen den Ich-Erzähler allerdings in eine Unsicherheit: „[...] ich war verwirrt“ (ebd.); „plötzlich war alles verändert und wie zum erstenmal [sic!] gesehen“ (ebd.); „[...] ich wußte nicht mehr, was mir geschah“ (ebd.: 13). Quantität, Qualität, Relation und Modalität werden auf diese Weise infrage gestellt.

Die Fortsetzung der Selbsterzählung bezieht sich auf die Begegnung mit einem Auto und dessen Insassen auf dem Rückweg ins Dorf. Sie enthält weitere diverse Signale, die Anlass für die Vermutung geben, dass unzuverlässiges Erzählen vorliegt. So wird das Auto, das ihm entgegenkommt, zunächst als braun erkannt. Auf den zweiten Blick meint das Schüler-Ich, „daß es mehr gelb als braun war, eigentlich gelb, ganz gelb, grellgelb“ (ebd.: 13). Später wiederholt der emotional überforderte Ich-Erzähler noch einmal: „ein gelbes Auto, ganz gelb“ (ebd.). Bei diesen Wiederholungen und übertriebenen Steigerungen handelt es sich nicht nur um Verstöße gegen die Maxime der Quantität, sondern auch gegen die der Qualität, denn die Farben braun und grellgelb liegen so weit auseinander, dass eine Verwechslung unrealistisch und die Beschreibung unplausibel ist. Zur Dramatisierung der Situationsbeschreibung spielt das erzählende Schüler-Ich diverse Reaktionsmöglichkeiten auf die angenommene Bedrohungslage gedanklich durch: „schreien“, „davonlaufen“, „im Korn verstecken“, „ins Gras springen“ (ebd.: 13 f.). Hinsichtlich der Maxime der Quantität fällt noch eine Besonderheit auf. In der Sprache des erwachsenen Ich-Erzählers erfolgt eine literarische Beschreibung des angeblich fehlenden Herzschlages aufgrund der Todesangst des neunjährigen Schüler-Ichs: „[E]in toter Schmerz im Fleisch, eine leere Stelle, die, sich verkrampfend, mein Leben aussog.“ (Ebd.)

Das erzählende Schüler-Ich ist so tief in seine Selbstsuggestionen bzw. Vorurteile verstrickt, dass die geschilderten Wahrnehmungen dieses neunjährigen Ich-Erzählers in offensichtliche Widersprüche münden und gegen die Maxime der Qualität verstoßen. Er sieht drei Autoinsassen, geht dann aber von vier Personen aus:

Hatte ich anfangs nur drei Personen drin gesehen, so hatte ich mich sicher getäuscht, oder vielleicht hatte sich einer geduckt, sicher hatte sich einer geduckt, es waren ihrer vier im Wagen, und einer hatte sich geduckt, um mich anzuspringen. (Ebd.: 13)

Vergleichbar zur schleichenden Verschiebung der Autofarbe von braun zu gelb erfolgt hier nach einer gesicherten Beobachtung eine stetige Steigerung von „oder vielleicht“ zu „es waren“ und damit von einer Wahrnehmung über einen berechtigten Selbstzweifel zu einer kategorischen Feststellung, die im

Widerspruch zur Ausgangsbeobachtung steht. Eine Plausibilitätslücke und damit ein Bruch der Maxime der Qualität ergibt sich auch mit der folgenden Beschreibung: „So ging ich, von Grauen geschüttelt, mäßigen Schrittes den Feldweg hinunter, mäßigen Schrittes vor dem Auto, das Schritt fuhr.“ (Ebd.: 14) Die Situationsbeschreibung ist unplausibel: Denn einerseits ist er schweißgebadet und von Grauen ergriffen; andererseits fährt das Auto im Schritttempo langsam hinter ihm her; bedrängt ihn also nicht von hinten oder setzt sich gar neben ihn, um ihn gefährden zu wollen. Somit ergeben sich für diese Selbsterzählung diverse Stellen, an denen für Lesende diskussionswürdige Skepsissignale im Sinne von Stolpersteinen sichtbar werden können.

5.4 Erzählung von der Begegnung mit dem Judenauto

In Anbetracht der Möglichkeit, seinen Mitschülern imponieren, Karli den Rang als Anführer ablaufen und seine von ihm bewunderte Klassenkameradin beeindrucken zu können, berichtet das erzählende Schüler-Ich im Stil der beliebten Abenteuergeschichten des Tom Shark von der Begegnung mit dem Judenauto. Die auf der **interaktionsbezogenen** Ebene angesiedelte Strategie, sein Sprecherprestige zu erweitern, funktioniert zunächst: „Die Klasse lauschte atemlos; man hatte mich umdrängt und sah mich bewundernd und auch neidvoll an; ich war ein Held.“ (Ebd.)

Allerdings weist sein Sensationsbericht **äußerungsbezogen** Steigerungen und Übertreibungen auf, die quer zur Maxime der Quantität stehen. Fiebernd schildert er seine Erlebnisse: „[D]as gelbe, ganz gelbe Auto, die vier schwarzen Insassen, die Messer, das Blut am Trittbrett, der Feldweg, der Befehl, mich zu fangen, die Flucht, die Verfolgung.“ (Ebd.) Darüber hinaus nährt diese Darstellung auch den Lügenverdacht im Sinne eines Verstoßes gegen die Maxime der Qualität, da er in der Selbsterzählung von der Begegnung mit dem Judenauto weder ein Messer noch Blut am Trittbrett wahrgenommen hat. Auch die mehrfache Betonung, es handele sich um „nichts als unwiderlegliche Tatsachen“ (ebd.), trägt nichts zum Informationsgehalt bei. Aus seiner Sicht ergibt sich auch kein Verstoß gegen die Maxime der Qualität: „[I]ch log nicht, ich hatte alles ja selbst erlebt.“ (Ebd.) Dennoch ergeben sich Indizien dafür, dass der Junge einer Selbsttäuschung unterliegt, obwohl er behauptet: „[D]a waren

keine Mogeleyen und Widersprüche.“ (Ebd.) Denn seine Äußerungen lassen Zweifel am Wahrheitsgehalt aufkommen, wie die Wandlung eines braunen Autos zu einem grellgelben oder wie die Veränderung einer angenommenen Bedrohungslage, für die ihm verschiedene Reaktions- und Ausweichmöglichkeiten offenstehen, in eine stundenlange Verfolgung durch das Auto zeigen. Er hat noch nie in seinem Leben Juden gesehen, sieht aber solche als Autoinsassen, die zudem mit blutigen Messern ausgestattet sind. Insofern diskreditiert er sich als Erzähler.

5.5 Gegenerzählung

Im Gegensatz zum erzählenden Schüler-Ich hält sich das Mädchen mit dem kurzen hellen Haar an das Kooperationsprinzip. Ihre Gegenerzählung zu der Begebenheit mit dem Judenauto trägt sie „mit ihrer ruhigen, fast bedächtigen Stimme“ vor (ebd.: 15). Trotz der aufgewühlten Gesprächssituation in der Klasse bleiben ihre Ausführungen sachlich und schlüssig. Sie nutzt die Gelegenheit auch nicht dafür aus, ihren Klassenkameraden bloßzustellen oder ihn zu beschuldigen. Neutral gibt sie den Bericht ihres Onkels wieder, indem sie feststellt: „[D]er Junge am Wegrand habe genau solche grünen Lederhosen getragen wie ich.“ (Ebd.: 13) Sie lächelt ihn im Gegenteil freundlich an und nicht süffisant, allerdings mit einer „ruhigen Grausamkeit“ (ebd.: 15), jedoch nicht böse wie der Rest der Klasse, von dem sie sich in ihrer Unaufgeregtheit deutlich abhebt. Sie bleibt sogar ruhig, als ihr Mitschüler sie anbrüllt. Er hört „ihre ruhige Stimme sagen, sie habe mich ja selbst vor dem Auto davonlaufen sehen. Sie sagte es ganz ruhig“ (ebd.). Das heißt, erst als sie verbal angegriffen wird, gibt sie sich selbst als Zeugin der Situation zu erkennen, um sich und die Aussage ihres Onkels zu verteidigen. Damit hat sie, solange es ihr möglich war, das erzählende Schüler-Ich nicht offen angegriffen. Sie sprach nur von einem Jungen in grüner Lederhose. Dementsprechend stellt diese Figur auch einen Gegenentwurf zur Schülerin Gudrun dar. Das Mädchen mit den kurzen blonden Haaren agiert auf der **interaktionsbezogenen** Ebene an keiner Stelle aufmerksamkeitsheischend. Sie bedient nicht die Interessen einer sensationswütigen Zuhörer:innenschaft, sondern nimmt auch Anfeindungen ruhig in Kauf. Des Weiteren weisen ihre Ausführungen aus Sicht der **äußerungsbe-**

zogenen Ebene keinerlei Plausibilitätslücken bzw. keine Verstöße gegen das kooperative Prinzip auf.

5.6 Selbstrechtfertigung

Um dem Gelächter der Klasse nicht weiter ausgesetzt zu sein, flieht das erzählende Schüler-Ich auf die Toilette. Hier setzt die letzte Selbsterzählung ein, mit der der Gesamttext – ohne Wiederaufnahme der Rahmenerzählung – auch endet. Wider besseres Wissen löst der Junge die kognitive Dissonanz, die sich für ihn durch die Gegendarstellung des Mädchens ergibt, nicht dadurch auf, dass er sein Fehlverhalten und seine Fehldeutungen einsieht. Ganz im Gegenteil verrennt er sich in die abstruse Vorstellung, die Juden hätten Schuld an seinem Debakel. In diesem Selbstgespräch findet sich damit ein ganz offener Verstoß gegen die Maxime der Qualität. Er reflektiert auch an keiner Stelle, ob für ihn ein Anlass zu Zweifeln an der Gegenerzählung der Klassenkameradin besteht.

Überdeutlich sind die Verstöße gegen die Maxime der Quantität. Mehrere Sätze hintereinander werden Schuldzuweisungen an unspezifische „sie“ wiederholt: „Sie waren dran schuld! Sie waren dran schuld, sie, nur sie“ und „Sie waren schuld an allem, sie, kein anderer, nur sie!“, verbunden mit mehrfachem „sie hatten ...“. Am Ende des Gesamttextes erfolgt dann, mehrfach wiederholend, die Konkretisierung: „Juden!“, „Juden!“, „Juden, Juden!“ bis hin zu „Juden. Juden Juden Juden Juden“ [sic!] (ebd.: 16).

Mit den diversen „sie hatten ...“ verbindet sich eine Hasstirade auf Juden, die Vorwürfe und Verschwörungselemente der Erwachsenenwelt enthält: alles Schlechte auf der Welt gemacht, das Geschäft des Vaters ruiniert, die Krise gemacht, den Weizen ins Meer geschüttet, mit hundsgemeinen Tricks ehrliche Leute betrogen (vgl. ebd.). Neben der Maxime der Qualität (Woher weiß er das alles? Warum sollten Juden das gemacht haben?) und die der Quantität kann auch die der Modalität herangezogen werden. Denn die Vorwürfe bleiben größtenteils unspezifisch, allgemein.

Wie wir mit den Analysen gezeigt haben, ermöglicht es der Ansatz von Grice, den Text von Franz Fühmann auf Signale hin zu untersuchen, die als Indikatoren für unzuverlässiges Erzählen im Vollzug der Figuren- und Selbst-

erzählungen fungieren bzw. herangezogen werden können. Diese Signale sollten für Lesende des Textes Stolpersteine bilden, die sie ins Stutzen und Nachdenken bringen. Wir behaupten damit nicht, alle Aspekte unzuverlässigen Erzählens des Textes erfasst zu haben, denken aber, mit dem Ansatz von Grice narratologische Positionen zum unzuverlässigen Erzählen, die ebenfalls von Irritationssignalen ausgehen, linguistisch fundieren zu können.

Wichtig sind für uns mögliche Anschlusspunkte für den Deutschunterricht. Denn *Das Judenauto* von Franz Fühmann ist nicht nur relevant mit Blick auf den wiedererstarkten Antisemitismus in Deutschland und auf diesbezügliche Verschwörungserzählungen. Der Text ist auch anschlussfähig, weil er aus der Perspektive eines Neunjährigen aufzeigt, mit welchen Mechanismen vorhandene Stereotype verfestigt, perpetuiert und für eigene Zwecke eingesetzt werden. Im letzten Abschnitt stellen wir deshalb Vorschläge und Möglichkeiten vor, wie mit dieser Lektüre im Deutschunterricht gearbeitet werden kann.

6 Didaktische Perspektivierung und unterrichtspraktische Impulse

In deutschdidaktischer Perspektive setzen wir uns ab von einem Bestreben wie dem Erreichen eines abschließenden Befundes zu Fühmanns *Das Judenauto* im Klassenraum. Es geht uns auch nicht darum, die Lernenden in das Kooperationsprinzip und die Konversationsmaximen, wie wir es oben aufgezeigt haben, einzuführen.

Unser deutschdidaktisches Interesse besteht in der Weiterentwicklung einer Textkompetenz und damit der literarischen Sozialisation der Lernenden. Dabei setzen wir eine inhaltliche Erfassung des Textes voraus, wollen aber den Blick der Lesenden auf Stolpersteine des Textes lenken, damit sie lernen, – wie die Russischen Formalisten es sagen würden –, ‚wie der Text gemacht ist‘.¹³ Zudem sollen sie zu einer Reflexion der eigenen Lektüre, die im schulischen

.....

13 Didaktische Überlegungen zur Fragen, wie Schüler:innen „ins Stolpern“ gebracht werden können, finden sich auch bei Spinner (2020) und im von Frank/Lösener (2020) vorgeschlagenen forschenden Literaturgespräch.

Kontext oft automatisiert und finalisierend erfolgt, und zu einer gemeinsamen Auseinandersetzung mit der Erzählung angeregt werden. Eine deutschdidaktische Orientierung liefern uns die von Spinner vorgeschlagenen 11 Aspekte des literarischen Lernens (vgl. Spinner 2006).

Bei einem solchen Ziel bleibt es nicht aus, die Perspektive auch auf die heutige gesellschaftspolitische Relevanz des Textes zu richten: Welche Strukturen und Merkmale des Antisemitismus spricht der Text an? Welche Mechanismen von Verschwörungserzählungen lassen sich erkennen?

In deutschdidaktischer Perspektive plädieren wir dafür, verschiedene Betrachtungs- und Arbeitsebenen voneinander zu trennen. So kann die Arbeit am Text auf der oben eingeführten **interaktionsbezogenen** bzw. der **äußerungsbezogenen** Ebene erfolgen. Diese beiden Arbeitsbereiche lassen sich anschließend mit gesellschaftspolitischen Aspekten verbinden. Die Arbeit am Text und die Frage der heutigen Relevanz sind jedoch strikt auseinanderzuhalten und im Deutschunterricht jeweils zu markieren, um Fühmanns Erzählung nicht ein Problem aus heutiger Sicht zu unterschieben. Mit der exemplarischen Vorstellung verschiedener Themenkreise verbinden sich einige Anregungen für den Deutschunterricht.

6.1 Themenkreis ‚Erzählen als soziale Handlung‘

Ein solcher Themenkreis bezieht sich auf die **interaktionsbezogene** Ebene von Erzählungen und schafft einen unmittelbaren Bezug zu den Lebenserfahrungen der Schüler:innen. Auch sie kennen das Phänomen, dass Erzählen in der zwischenmenschlichen Kommunikation nicht nur der Unterhaltung, sondern auch der Sicherung privilegierter sozialer Positionen dient. Dementsprechend könnte eine Anschlusskommunikation zu Fühmanns *Das Judenauto* der Frage nachgehen, welche eventuell auch heimlichen oder vor sich selbst uneingestanden Interessen die Figuren mit ihren Geschichten verfolgen, welchen Nutzen sie aus dem Erzählen dieser Geschichte ziehen wollen. Wie wir oben gezeigt haben, liefert der Text, indem er die erzählenden Figuren beschreibt, eine Fülle von Indizien, die auf den Geltungsdrang, das Wichtigtuen ebendieser Figuren hindeuten.

6.2 Themenkreis ‚Erzählen mit dem Anspruch auf Glaubwürdigkeit‘

Dieser Ansatz stellt einen Bezug zu Skepsissignalen her, die sich aus dem Erzählinhalt und aus der Art und Weise, wie erzählt wird, ergeben. Hier rückt also die **äußerungsbezogene** Ebene in den Vordergrund. In Kapitel 5 haben wir aus den erkennbaren Verstößen gegen die Maximen von Grice solche Skepsissignale abgeleitet, die den Wahrheitsgehalt des Erzählten infrage stellen. Methodisch ergibt sich die erforderliche Konkretisierung des Erzählten beispielsweise in folgendem Rollenszenario: Schüler:innen übernehmen die Rolle eines Polizeiteams, dem die Aussagen von Gudrun und die Aussage des Ich-Erzählers in Bezug auf die Begegnung mit dem Judenauto vorgelegt werden. Ziel der Polizeiarbeit soll es sein, die Glaubwürdigkeit dieser Aussagen zu prüfen. Diese Ermittler:innenrolle erfordert es, die entsprechenden als Zeug:innenenaussagen deklarierten Textpassagen einer intensiven Plausibilitätsprüfung zu unterziehen. Auf diese Weise können die in Kapitel 5 beschriebenen Verstöße gegen das kooperative Prinzip erarbeitet werden, ohne dass der Theorieansatz nach Grice explizit erläutert werden muss.

6.3 Themenkreis ‚Erzählfiguren als Instanzen unzuverlässigen Erzählens‘

Durch die Einführung der Unterscheidung zwischen **eigenwilligen** und **täuschenden** Erzählfiguren ergibt sich eine weitere Chance für eine ebenso textnahe sowie ergebnisoffene Auseinandersetzung mit dem Text: Welche Indizien sprechen dafür, dass Gudrun bewusst lügt? Welche Indizien lassen hingegen vermuten, dass sie die Geschichte selbst glaubt? Ist sie eine **täuschende** oder eine **eigenwillige** Erzählerin? Ist der Junge ein **täuschender** oder ein **eigenwilliger** Erzähler, wenn er den Mitschüler:innen von der vermeintlichen Begegnung mit dem Judenauto erzählt? Im Text finden sich Indizien für die eine wie auch für die andere Deutung. Unentscheidbarkeit ist allerdings kein Mangel, sondern eine Anregung, sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einzulassen.

6.4 Themenkreis ‚Literarisches Lernen anhand unzuverlässigen Erzählens‘

Unzuverlässiges Erzählen stellt ein literarisches Verfahren dar, durch das die Lektüre eines Textes entautomatisiert und somit schwieriger werden kann. Doch am Ende einer erfolgreichen Lektüre stehen auch Gratifikationen. Bettina Hurrelmann spricht diesbezüglich von „einer Freude an der kognitiven Durchdringung der Texte“ (Hurrelmann 2002: 14). Im Sinne von Textdetektiv:innen können Lernende in *Das Judenauto* sowohl auf der **interaktionsbezogenen** als auch der **äußerungsbezogenen** Ebene nach Unstimmigkeiten innerhalb der Figurenerzählungen und der Selbsterzählungen suchen und diese im Hinblick auf ihre Funktion diskutieren, um damit im Sinne von Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit auch ein Gespür für kommunikative wie auch für literarische Techniken zu entwickeln.

6.5 Themenkreis ‚Unzuverlässige Erzähler und unzuverlässiges Erzählen in Alltagsmythen und die Verbreitung sozialer und ethnischer Stereotype‘

Ausgehend von den untersuchten Figurenerzählungen in Fühmanns Erzähltext lassen sich Bezüge zu modernen Mythen herstellen. Der Göttinger Anthropologe Rolf Wilhelm Brednich hat in einem Hochschulprojekt solche Alltagsmythen gesammelt, die im privaten Kreis erzählt werden und dabei den Anspruch auf Authentizität für sich reklamieren. In den Bänden *Die Spinne in der Yucca-Palme* (1990), *Die Maus im Jumbo-Jet* (1991) und *Die Ratte am Strohhalme* (1996) hat Brednich diese Alltagserzählungen veröffentlicht. Einige dieser Alltagserzählungen, speziell diejenigen, die in den Kapiteln zu den Themen ‚Fremde‘, ‚Frauen‘, ‚Reisen‘, ‚DDR-Bürger‘ versammelt sind, weisen eine deutlich stigmatisierende Tendenz auf, die auf der Diffamierung bestimmter Menschengruppen beruht. Eine textanalytische Untersuchung, in der diese von Brednich gesammelten Alltagsmythen mit der Initialerzählung Gudruns oder dem Erlebnisbericht von der Begegnung mit dem Judenauto verglichen werden, könnte sowohl auf der **interaktionsbezogenen** Ebene wie auf der **äußerungsbezogenen** Ebene wesentliche Parallelen herausarbeiten. Die folgen-

den Fragen lassen Übereinstimmungen zwischen den Erzähler:innen solcher Alltagsmythen und den erzählenden Figuren aus Fühmanns *Das Judenauto* offenbar werden:

- Welchen Nutzen wollen Menschen daraus ziehen, wenn sie solche Erzählungen verbreiten?
- Mit welchen Mitteln versuchen sie ihren Erzählungen den Schein der Authentizität zu verleihen?
- An welchen Stellen widersprechen diese Alltagsmythen einer inneren Handlungslogik?
- Welche Relevanz könnten solche Alltagserzählungen für die Verbreitung und Verfestigung sozialer Vorurteile haben?

6.6 Themenkreis ‚Stigmatisierende Vorurteile sowie Mechanismen und Strukturen von Verschwörungserzählungen‘

Mit einer historischen Kontextualisierung der Zeit, in der die Geschichte spielt, lassen sich Verknüpfungen zu heutigen Verschwörungserzählungen herstellen und textanalytische Zugänge vertiefen. In Gruppenarbeit kann eine Lerngruppe herausarbeiten, welches Scheinwissen bzw. welche Vorurteile gegenüber Juden die Schulklasse in Fühmanns Erzählung verinnerlicht hat. Eine andere Lerngruppe kann der Frage nachgehen, auf welche Weise und mit welchen Mitteln (wie etwa Steigerungen und Übertreibungen) in *Das Judenauto* antisemitische Vorurteile in Alltagserzählungen verbreitet werden. Eine oder zwei Lerngruppe(n) können aktuelles Material, in dem Bevölkerungsgruppen aufgrund ihrer Abstammung oder sozialen Zugehörigkeit diffamiert und stigmatisiert werden, recherchieren, um aufzuzeigen, inwiefern Strukturen Parallelen aufweisen zu den Ausgrenzungserzählungen¹⁴ in *Das Judenauto*. Natürlich lassen sich historische und zeitgeschichtliche Bezüge auch in einen

.....

14 Auf einen Zusammenhang von Alterität und Diversität mit unzuverlässigem Erzählen verweist auch Hofmann (2023: 97) am Beispiel von Kleists *Die Verlobung von St. Domingo*.

fächerübergreifenden Unterricht einbeziehen z. B. mit Geschichte, Sozialkunde und Politikunterricht. Die jeweiligen Ergebnisse werden in der Klasse vorgestellt, verglichen und diskutiert.

Mit solchen und ähnlich gelagerten Themenkreisen eröffnet sich für Schüler:innen unterschiedlicher Altersgruppen ein perspektivenreicher Zugang nicht nur zu Fühmanns Erzählung. Davon ausgehend lässt sich exemplarisch unzuverlässiges Erzählen auch auf andere literarische und vor allem auch nicht-literarische Texte (z. B. journalistische Texte, politische Reden und Kommentare, Alltagsmythen und -erzählungen, Berichte/Geschichten in sozialen Medien) anwenden und in seiner Funktion durchschaubar machen.¹⁵ Gerade weil erzählte Inhalte, weil bestimmte Narrative offenbar einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Konstruktion kollektiver Wirklichkeitsbilder haben, kommt einer solchen Betrachtungsweise auch gegenwärtig ein hoher Bildungswert zu.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

BRECHT, BERTOLT (1967): Darstellung von Sätzen in einer neuen Enzyklopädie. In: ders.: *Gesammelte Werke 20, Schriften zur Politik und Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 174.

BREDNICH, ROLF WILHELM (1990): *Die Spinne in der Yucca-Palme*. München: C. H. Beck.

BREDNICH, ROLF WILHELM (1992): *Die Maus im Jumbo-Jet*. München: C. H. Beck.

BREDNICH, ROLF WILHELM (1996): *Die Ratte am Strohalm*. München: C. H. Beck.

FÜHMANN, FRANZ (2019): Das Judenauto. In: ders.: *Das Judenauto. Wie tief hinab reicht das Erinnern? Erzählungen – Vierzehn Tage aus zwei Jahrzehnten*. Rostock: Hinstorff, S. 7–16.

STEINHÖFEL, ANDREAS (2008): *Rico, Oscar und die Tieferschatten*. Hamburg: Carlsen.

.....

15 Zur Relevanz auch nicht-literarischer Texte für den Deutschunterricht im Kontext von Unzuverlässigkeit siehe Henke (2021: 3).

Sekundärliteratur

- BARSCHE, ACHIM/MÜLLER, CHRISTOPH (2015): Textsortenfakes. Das Postulat der Eigentlichkeit in der Werbung. In: Brinker-von der Heyde, Claudia et al. (Hg.): *Eigentlichkeit. Zum Verhältnis von Sprache, Sprechen und Welt*. Berlin: de Gruyter, S. 285–312.
- BARSCHE, ACHIM/MÜLLER, CHRISTOPH (2019): Konstruktivismus und Lernen im Deutschunterricht. Überlegungen zu einer Störfall-Didaktik. In: Hug, Theo/Mitterer, Josef/Schorner, Michael (Hg.): *Radikaler Konstruktivismus. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft*. Innsbruck: Innsbruck University Press. S. 123–145.
- BARSCHE, ACHIM/MÜLLER, CHRISTOPH (2021): „Vorsicht Falle“: Verschwörungstheorien – Textsortenkompetenz im medialen Kontext. In: Dembeck, Till/Pavlik, Jennifer (Hg.): *Medienwissenschaften und Mediendidaktik im Dialog. Zum Status Quo von Medienbildung im Deutschunterricht*. Berlin: Erich Schmidt, S. 79–100.
- BERNHARDT, SEBASTIAN et al. (2023): Irritierendes Erzählen in der Kinder- und Jugendliteratur. In: *Praxis Deutschunterricht*, 76/6, S. 4–9.
- BRINKER, KLAUS (2001): *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden (Grundlagen der Germanistik 29)*. 5. Auflage Berlin: Erich Schmidt.
- BRUNE, CARLO (2020): *Literarästhetische Literalität. Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal*. Bielefeld: Transcript.
- DÜRR, SUSANNE (2013): Die Vermittlungsebene von Texten analysieren. In: Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 229–260.
- FRANK, JESSICA/LÖSENER, HANS (2020): Staunen als Methode. Zur Funktion der Frage in forschenden Literaturgesprächen. In: Freudenberg, Ricarda/Lessing-Sattari, Marie (Hg.): *Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung. Theoretische Perspektiven, empiriebasierte Beobachtungen und praktische Implikationen. Ergebnisse der interdisziplinären und internationalen Fachtagung am 15. und 16. März 2018 an der Pädagogischen Hochschule Weingarten*. Frankfurt: Peter Lang, S. 71–88.
- FROMMER, HARALD (1981): Verzögertes Lesen. Über Möglichkeiten, in die Erstrezep-tion von Lektüren einzugreifen. In: *Der Deutschunterricht*, 33/2, S. 10–27.

- FROMMER, HARALD (1988): *Lesen im Unterricht. Von der Konkretisation zur Interpretation*. Hannover: Schroedel.
- GESS, NICOLA (2020): Stören und Staunen. In: Freudenberg, Ricarda/Lessing-Sattari, Marie (Hg.): *Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung. Theoretische Perspektiven, empiriebasierte Beobachtungen und praktische Implikationen. Ergebnisse der interdisziplinären und internationalen Fachtagung am 15. und 16. März 2018 an der Pädagogischen Hochschule Weingarten*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 57–70.
- GRICE, H. PAUL (1979): Logik und Konversation. In: Meggle, Georg (Hg.): *Handlung, Kommunikation, Bedeutung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 243–265.
- GROEBEN, NORBERT/CHRISTMANN, URSULA (1999): Argumentationsintegrität als Ziel einer Ethik der Alltagskommunikation. In: *Der Deutschunterricht*, 51/5, S. 46–53.
- HÄRLE, GERHARD/STEINBRENNER, MARKUS (2003): Der „Parcours des Textsinns“ und das „wahre Gespräch“. Zur verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: *Literatur in Wissenschaft und Unterricht*, 36/3, S. 247–278.
- HEISER, INES (2024): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in Zeiten der Kompetenzorientierung. Eine kritische Revision*. Berlin: Frank & Timme.
- HENKE, INA JOHANNA (2021): Unzuverlässig erzählte Welten verstehen. Kognitive Operationen von Schüler*innen beim Umgang mit narrativer Unzuverlässigkeit. In: *MiDU*, 3/2, S. 1–19.
- HOFMANN, MICHAEL (2023): Unzuverlässiges Erzählen als Herausforderung für die Literaturdidaktik. In: Bernhardt, Sebastian/Henke, Ina Johanna (Hg.): *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht*. Berlin: Springer, S. 87–100.
- HURRELMANN, BETTINA (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: *Praxis Deutsch*, 29/176, S. 6–18.
- LABOV, WILLIAM/WALETZKY, JOSHUA (1973): Erzählanalyse: mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Ihwe, Jens (Hg.): *Linguistik und Literaturwissenschaft Bd. 2*. Frankfurt: Athenäum Fischer, S. 78–126.
- PISSAREK, MARKUS (2013): Merkmale der Figur erkennen und interpretieren. In: Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannweiler: Schneider Hohengehren, S. 135–169.
- POLANYI, LIVIA (1979): So what's the point? In: *Semiotica* 25/3+4, S. 207–224.

- POLANYI, LIVIA (1985): *Telling the American Story. A structural and cultural Analysis of conversational storytelling*. Norwood, NJ.: Ablex.
- ŠKLOVSKIJ, VIKTOR (1971; russ. orig. 1916): Die Kunst als Verfahren. In: Striedter, Jurij (Hg.): *Russischer Formalismus*. München: W. Fink, S. 3–35.
- SPINNER, KASPAR (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 200, S. 6–16.
- SPINNER, KASPAR H. (2020): Irritation, Staunen, Resonanz und ästhetische Erfahrung. In: Freudenberg, Ricarda/Lessing-Sattari, Marie (Hg.): *Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung. Theoretische Perspektiven, empiriebasierte Beobachtungen und praktische Implikationen. Ergebnisse der interdisziplinären und internationalen Fachtagung am 15. und 16. März 2018 an der Pädagogischen Hochschule Weingarten*. Frankfurt: Peter Lang, S. 45–55.
- WAGNER, KLAUS R. (2001): *Pragmatik der Deutschen Sprache*. Frankfurt: Peter Lang.

JENS LIEBICH

Der unzuverlässige Erzähler in Christian Krachts *Faserland* (1995)

Potentiale für Reflexion, Kritik und Demokratiebildung
im Literaturunterricht

Abstract

Christian Krachts Debutroman *Faserland* hat nicht nur vor fast 30 Jahren einen bedeutenden Beitrag zur Entwicklung der Pop-Literatur in Deutschland geleistet, er bietet auch heute noch zahlreiche Anknüpfungspunkte nicht nur für den Deutsch-, sondern auch für einen fächerübergreifenden Unterricht mit Bezügen zu Philosophie, Sozialkunde, Politik und Geschichte. Die Themen des Romans sind mannigfach, darunter Freundschaft, Familie, Identität, Sinnsuche, Konsumgesellschaft sowie Kommunikation und soziale Kohäsion – jedoch werden sie vom autodiegetischen Ich-Erzähler nicht ansatzweise reflektiert. Aber gerade die Erzählhaltung, eine aus Unsicherheit resultierende Unzuverlässigkeit, bietet zahlreiche Leerstellen, Widersprüche und Mehrdeutigkeiten, die Leser:innen im Allgemeinen und Schüler:innen im Besonderen zum Hinterfragen der Erzählinstanz und zum Diskutieren der inszenierten Ambiguitäten veranlassen, wodurch ein wertvoller Beitrag zur Entwicklung literarischer Kompetenzen und zur Demokratieerziehung in der Schule geleistet werden kann.

Keywords: Unzuverlässiges Erzählen; Unsicherheit; Pop-Literatur; Christian Kracht; Narratologie; Kommunikation; Interpretation

1 **Faserland als Unterrichtsgegenstand?**

Das „Gründungsphänomen“ (Baßler 2002: 110) der deutschen Pop-Literatur lässt sich hinsichtlich seiner äußeren Handlung in wenigen Sätzen zusammenfassen, denn es geschieht „provokierend wenig“ (Biendarra 2002: 166): Der namenlose Protagonist, zwischen zwanzig und dreißig, Spross wohlhabender Eltern und Zeuge exzessiv kompensierter Ziel- und Hoffnungslosigkeit seiner Generation, reist auf einer Nord-Süd-Achse von Sylt durch Westdeutschland bis in die Schweiz nach Zürich, wo die Geschichte in einem Boot auf dem Zürichsee endet. Der Roman ist in acht Kapitel gegliedert, wobei jedes Kapitel eine Etappe der Reise darstellt, die – mit Ausnahme der letzten – sehr ähnlich ablaufen und sich vornehmlich aus ausschweifenden Partys, fragwürdigen Freundschaften und vom Erzähler kommentierten Beobachtungen anderer und seiner selbst zusammensetzen. Hinzu kommen gelegentliche Erinnerungen an die Kindheit sowie von einer Werbeikone getragene Wunschorstellungen einer idealisierten Familienidylle.

Der Eindruck, dass im Protagonisten eine „Identifikationsfigur für einen Teil der jüngeren Generation“ (Beuse 2001: 151) gesehen werden kann, drängt sich zunächst nicht auf. Zudem ist die junge Generation von damals heute die Elterngeneration der Schüler:innen, die wir in den Klassen haben. Somit stellt sich die Frage, inwiefern Beuses These noch zutreffen kann, denn ein Identifikationsangebot für junge Menschen wäre für den Unterricht von Vorteil. Doch Alter, Beruf oder Studium, eventuelle Hobbys und persönliche Interessen des Erzählers bleiben im Dunkeln, lediglich der Besuch des Eliteinternats Salem, aus dem er „rausgeschmissen“ (Kracht [1995] 2020: 112) wurde – Ursache wird nicht expliziert, doch angedeutet, dass es womöglich am Alkoholpegel bei der Abiturprüfung lag (vgl. ebd.: 65) – sowie seine offenbar unbegrenzt vorhandenen finanziellen Ressourcen, auf welche die zahlreichen exquisiten Markennamen hindeuten, werden beiläufig erwähnt. So lässt er seinen Sportwagen der Marke Triumph auf Sylt, kauft spontan ein Flugticket von Hamburg nach Frankfurt/Main, trägt hochpreisige Markenkleidung – die Barbourjacke ist ein zentrales Motiv –, geht in die teuersten Clubs, trinkt Champagner und nächtigt selbstverständlich in edlen Hotels, wenn er nicht in den stattlichen Unterkünften seiner Freunde bleiben kann. Auf den ersten Blick thematisiert

die Ich-Erzählung neben dem „Markenfetichismus“ (Baßler 2002: 112), der bereits in den ersten Romanzeilen deutlich wird, „so etwas wie die Jugend der oberen Zehntausend“ und „die bundesweite Clubkultur“ (ebd.). Es ist offensichtlich – und dies ist für die Verwendung im Deutschunterricht nicht ohne Belang –, dass zumindest die sozio-kulturellen und ökonomischen Verhältnisse des Ich-Erzählers für den Großteil der Jugendlichen kaum Identifikationspotential bieten, selbst wenn diese „Barbour-Salem-Schnösel-Kultur“ (ebd.) vom Protagonisten nicht propagandiert oder verherrlicht wird, sondern schlicht den nie hinterfragten Normalzustand darstellt.

Die dargelegten fehlenden Gemeinsamkeiten betreffen die heutige Generation wie die damalige, womit der Verdacht naheliegt, dass der Erzähler noch andere Eigenschaften aufweist, die ihn mit der damaligen sowie der heutigen jungen Generation verbinden können. Bedingt durch die konsequent eingehaltene Ich-Perspektive bleibt nur eine zunächst irritierende Möglichkeit: Die offenkundig schwierige Persönlichkeit des Protagonisten – ausgeprägte Empathielosigkeit und Arroganz sowie obsessive Nazi-Vergleiche gehören mit zu seinen auffälligsten Eigenheiten – scheint zwar zur freiwilligen Identifikation wenig verlockend, doch diese Einschätzung kratzt nur an der Oberfläche, womit das entscheidende Stichwort gefallen ist.

Maßgeblich, um den Erzähler als Identifikationsfigur annehmen zu können, sind nicht seine Haltung und sein Verhalten auf der Ebene der *histoire*, sondern ihre unausgesprochenen, aber angedeuteten Ursachen, auf die wiederum der *discours* durch die Sprachverwendung die Aufmerksamkeit der Leser:innen lenkt bzw. lenken kann. Aufgrund der sehr unterschiedlichen literarischen Sozialisation und damit einhergehenden rezeptionsästhetischen Sensibilität werden nicht alle Schüler:innen sogleich beim Lesen irritiert reagieren. Jedoch werden beim Interpretieren und Diskutieren von Inhaltsfragen unterschiedliche Perspektiven und mit ihrer Begründung auch die sprachlichen ‚Stolpersteine‘ sichtbar, da sie eine textnahe und genaue Lektüre erfordern (vgl. Brune 2020: 230) – konkrete Beispiele folgen in Kapitel 3 dieses Beitrags. Der Blick ‚unter‘ die Textoberfläche von *Faserland* offenbart eindrücklich das menschliche Leid hinter dem äußerlich sorglosen Leben, welches trotz der finanziellen Ressourcen des Protagonisten und seiner Freunde nur ein scheinbares ist. Das Leben, welchem die Schüler:innen im Roman begegnen, hat zwar

oberflächlich betrachtet wenig mit ihrem eigenen zu tun. Doch das hinter ausschweifenden Partys, teuren Markenklamotten, Sportwagen und Luxushotels verborgene und in der erzählten, ‚zerfaserten‘ Welt nicht zu kompensierende Leiden an vornehmlich sozialer Orientierungs- und Bindungslosigkeit lenkt die Aufmerksamkeit auf zeitlose und insbesondere für junge Menschen bedeutsame Themen wie Familie, Freundschaft, Identität, Sinnsuche und Konsumgesellschaft, aber ebenso auf das permanente kommunikative Scheitern des Protagonisten, seiner Innenwelt sprachlich adäquaten Ausdruck zu verleihen und sich anderen mitzuteilen, sodass die erwähnten Bindungen nicht entstehen können.

Ferner spricht für *Faserland*, dass es sich um einen prominenten Text der Populärliteratur der 1990er Jahre handelt, womit der Text nicht mehr als Gegenwartsliteratur, sondern als postmoderner Klassiker betrachtet werden kann, dessen Thematisierung im Rahmen kultureller Bildung im Unterricht von Bedeutsamkeit ist (vgl. dazu auch Bernhardt/Standke 2019: 321 f.).

In diesem Artikel wird zunächst herausgearbeitet, dass in *Faserland* eine spezifische Form erzählerischer Unzuverlässigkeit vorliegt. Dazu gilt es darzulegen, dass die Erzählinstanz aus Unsicherheit und Unvermögen der Deutung der eigenen Erlebnisse zum Teil entweder verfälschend oder fragmentarisch erzählt. Im Zusammenhang aus der figuralen Charakterisierung der Erzählinstanz, der spezifischen Kommunikationssituation – der Erzähler stellt eine Art Kompliz:innenschaft mit den direkt angesprochenen Leser:innen her – und der Tatsache, dass dem Erzähler teilweise selbst die Worte oder Erklärungen fehlen, soll gezeigt werden, dass der Roman große Potenziale für literarisches Lernen und gleichzeitig politische Bildung bietet.

2 Der Typus des unzuverlässigen Erzählers

Ausgiebige erzähltheoretische Erläuterungen zu einem komplexen Phänomen, welches Schüler:innen nicht nur in narrativen, sondern auch in lyrischen Texten und Bild-Text-Verbänden begegnen kann (vgl. Jakobi 2023: 102), sind an dieser Stelle nicht zielführend. Das einschlägig bekannte Standardwerk von Martínez/Scheffel bietet zur narratologischen Orientierung wertvolle Unter-

stützung. Sie bezeichnen Erzähler als unzuverlässig, wenn „deren Behauptungen, zumindest teilweise, als falsch gelten müssen mit Bezug auf das, was in der erzählten Welt der Fall ist“ (Martínez/Scheffel 2019: 105 f.). Die beiden Autoren unterscheiden in Hinblick auf unzuverlässige Ich-Erzähler drei Haupttypen: Den wahnsinnigen, den ignoranten und den lügenden Erzähler (vgl. ebd.: 108 f.). Mit Blick auf *Faserland* scheint jedoch keine dieser Kategorien gänzlich zu passen, denn trotz gelegentlich eingeschränkter kognitiver und rezeptiver Fähigkeiten aufgrund des Alkoholkonsums und anderer Drogen, ist der Erzähler nicht wahnsinnig und bis auf eine Notlüge, um dem Trendforscher Mathias Horx im ICE zu entkommen (vgl. Kracht [1995] 2020: 87 f.), ist er keineswegs ein Lügner. Da er anderen oft kaum zuhört, könnte man in ihm einerseits einen Repräsentanten des ignoranten Erzählers sehen, doch andererseits zeichnet sich seine Wahrnehmung – wenngleich diese stets oberflächlich bleibt – durch Detailreichtum aus. So nimmt er z. B. die schönen Hände der alten Frau neben sich im Flugzeug und ihre dünne, flache Cartier-Uhr wahr, die sie immer wieder etwas hochschiebt, da das Armband etwas zu groß ist (vgl. ebd.: 58). Ein Ignorant hingegen würde die ihn umgebende Welt nicht nahezu ohne Unterlass beobachten und kommentieren.

In Anbetracht dieser Kategorien wäre eine vierte und für *Faserland* adäquatere Kategorie die des ‚Unsicheren‘, zumal die drei Haupttypen auf der Prämisse beruhen, „dass hinter der Rede des Erzählers eine stabile und eindeutig bestimmbare erzählte Welt erkennbar wird, mit Bezug auf die sich manche der Erzählerbehauptungen als unzuverlässig abheben lassen“ (Martínez/Scheffel 2019: 110). Der Erzähler, der aus Unsicherheit heraus als unzuverlässig erscheint, bedarf nicht dieser Voraussetzung. Da die Welt ‚hinter‘ dem autodiegetischen Ich-Erzähler von *Faserland* ausschließlich durch dessen Perspektive beschrieben wird, lassen sich ohnehin keine gesicherten Aussagen über diese treffen¹ – und dies ist beim unsicheren Ich-Erzähler nicht nötig: Allein das Wahrnehmen von Unsicherheit beim Erzähler, woraus auch immer sie in einer bestimmten

.....

1 Christine Lehmann spricht von einer „konsequenten Figurenperspektive, die selten die Sicht eines anderen und nur gelegentlich das Wort eines anderen in seinen Wahrnehmungsraum dringen lässt“ (Lehmann 2005: 261). Diese Beobachtung ist zutreffend, jedoch reduziert auch dieser Umstand nicht die Abhängigkeit der Leser:innen vom Ich-Erzähler, da es stets seine subjektive Wahrnehmung von Welt ist, die er schriftlich festhält.

Situation resultiert und ungeachtet ihrer konkreten Ausdrucksform, lässt Zweifel am logischen Erzählprivileg (vgl. ebd.: 102 f.) und der damit einhergehenden Zuverlässigkeit aufkommen. Somit erscheint es als begründet, zunehmend die Ansichten und das Verhalten des Ich-Erzählers in Frage zu stellen.² Die oben vorgeschlagene Kategorie lässt sich zwar nicht bei Martínez/Scheffel, dafür aber bei Köppe/Kindt einordnen, dort als Typus für das „offen unzuverlässige Erzählen“ (Köppe/Kindt 2014: 245). Dabei handelt es sich um Erzähler, die nicht zwingend bewusst in die Irre führen, sondern z. B. durch Lügen, Irrtümer oder unzureichende Informationen keine zuverlässigen Erzählinstanzen darstellen. Die Unzuverlässigkeit kann wiederum auf einzelne Sachverhalte beschränkt und in ihrem Ausmaß sehr unterschiedlich sein (vgl. ebd.: 246.).

Somit gilt es in der folgenden Textbetrachtung, die Haltung und das Verhalten des Protagonisten, welche Symptome von Ursachen sind, die außerhalb seines Reflexionsvermögens liegen, als solche zu erkennen und nach ihrem Ursprung zu fragen. So vorgehend ist der Erkenntnisgewinn über den Beobachter natürlich größer als über das von ihm Beobachtete – dieser Umstand wird bedingt durch die konsequente Ich-Erzählperspektive –, doch zentrale Fragen ‚unter der Textoberfläche‘ werden sichtbar. Da die Unzuverlässigkeit auf Unsicherheiten des Ich-Erzählers beruht und diese besonders deutlich auftreten, wenn von ihm soziale Kompetenzen gefordert sind, stehen neben dem allgemeinen Erzählstil repräsentative Kommunikationssituationen mit Freund:innen und Familie im Fokus der nachfolgenden Betrachtungen, da diese günstige Zugänge für die Schüler:innen ermöglichen.

3 Kommunikationsauftakt: ‚Es fängt an‘ – aber was?

Der viel beachtete und oft zitierte Beginn des Romans präsentiert den Erzähler in einem informellen Ton, während er seine unmittelbare Umgebung

.....

2 Weitere Differenzierungsmöglichkeiten wie theoretische und mimetische Unzuverlässigkeit (vgl. Martínez/Scheffel 2019: 104 f.) sollen hier nur zur Orientierung kurz erwähnt werden, so wie auch Leonhard Herrmanns interessanter und zugleich nicht unproblematischer Vorschlag eines graduellen Konzepts mimetisch unzuverlässigen Erzählens (vgl. Herrmann 2021: 32 f.).

beschreibt. Dabei wird ein bewusst oberflächlicher Stil in Bezug auf die Ereignisse oder vielmehr auf die ihn umgebende Welt der Dinge verwendet, wie es Hecken et al. anmerken (Hecken et al. 2015: 136). Diese Passage ist auch hinsichtlich der Unsicherheiten des Erzählers aufschlussreich, daher wird sie hier erneut wiedergegeben:

Also, es fängt damit an, daß ich bei Fisch-Gosch in List auf Sylt stehe und ein Jever aus der Flasche trinke. Fisch-Gosch, das ist eine Fischbude, die deswegen so berühmt ist, weil sie die nördlichste Fischbude Deutschlands ist. Am oberste Zipfel von Sylt steht sie, direkt am Meer, und man denkt, da käme jetzt eine Grenze, aber in Wirklichkeit ist da bloß eine Fischbude. (Kracht [1995] 2020: 13)

Die gängigste Lesart des ersten Absatzes betont den unmittelbar einsetzenden und letztlich den gesamten Roman konsequent durchziehenden populärkulturellen Zugriff, der als eines der zentralen Merkmale der Pop-Literatur gilt (vgl. Brinkmann 2007: 18). Bereits im ersten Satz ist die Rede von „Fisch-Gosch“ statt Fischbude oder Fischstand und „Jever“ statt Bier. Da ungefähr 70 verschiedene Marken- und Produktbezeichnungen im gesamten Roman Erwähnung finden (vgl. Lehmann 2005: 262), ist ihre Platzierung gleich zu Beginn ein erster Hinweis auf ein komplexes und kompliziertes Spiel mit Marken (vgl. Brinkmann 2007: 19), welchem u. a. Bremer mit interessanten Ausführungen zur Barbourjacke nachgeht (vgl. Bremer 2015). Für diesen Beitrag ist jedoch der Sprachgebrauch des Erzählers interessanter, so dass unter eben dieser Perspektive der Beginn des ersten Satzes genauer zu betrachten ist. Etwas radikal geht Xiaoping mit dem Romananfang ins Gericht, denn der Partikel „also“ spricht sie aufgrund ihres satzeinleitenden und -betonenden Charakters einen semantischen Gehalt ab und auch das Pronomen „es“ beziehe sich auf nichts Bestimmtes, woraus sie schlussfolgert, dass dies bereits auf die „Sinnlosigkeit der gesamten Geschichte“ hindeute (vgl. Xiaoping 2019: 191). Ein Perspektivwechsel erscheint hier als empfehlenswert: Das „es“ referiert an dieser exponierten Stelle nicht auf ein bestimmtes Nomen, doch genau daraus ergibt sich die Vieldeutigkeit und die Frage, warum der Ich-Erzähler nicht zu benennen vermag, was auf Sylt anfängt.

Mehrfort deutet dies als rhetorische Unsicherheit des Erzählers, der sich bewusst ist, jetzt (s)eine Geschichte erzählen zu müssen, aber unsicher ist, wie er dieses Unterfangen genau bewältigen soll (vgl. Mehrfort 2009: 82). Zugleich sind diese Worte an die impliziten Leser:innen gerichtet, die hier in Bezug auf die Selbstbeschreibung im Besonderen sowie der Erzählung im Allgemeinen erstmals explizit zu Adressat:innen werden. Daher deutet Mehrfort in diesem Kontext die Partikel „also“ als Ausdruck der naiven Entschlossenheit, mit der der Ich-Erzähler seine Hemmungen überwindet, in der Hoffnung, dass die Leser:innen bereits verstehen, was er nur dilettantisch ausdrücken könne (vgl. ebd.). Diese Lesart scheint in Hinblick auf zahlreiche weitere Passagen, die Unsicherheit zum Ausdruck bringen, plausibel zu sein und kann um eine weitere ergänzt werden: Dass „also“ für Einleitendes und zu Betonendes verwendet wird, ist in diesem Kontext sogar höchst bedeutsam, denn es kennzeichnet einen Erzähler, der nicht nur *etwas* erzählt, sondern zugleich betont, *dass* er erzählt (vgl. Kleinschmidt 2017: 44). Somit betritt nicht nur der Erzähler trotz Unsicherheit hinsichtlich seines Erzählgegenstandes die Textbühne – das alleine wäre schon bemerkenswert –, er richtet zudem noch den Scheinwerfer der Aufmerksamkeit auf sich und seinen Erzählakt. Könnte dann vielleicht Xiaoping recht haben? Wenn es wichtiger ist, *dass* erzählt wird, als *was* erzählt wird, scheint dies inhaltlich nicht sehr vielversprechend, doch ein Detail gilt es noch zu ergänzen: Es gibt ein Bedürfnis des Erzählers zu erzählen, sonst würde er schweigen und wir hätten keinen Text. Diese scheinbar banale Feststellung hat Konsequenzen, denn der Beginn des Romans ist ein Kommunikationsauftritt mit den Leser:innen, welche zu Adressaten und Vertrauten des Erzählers werden. Außer ihnen berichtet der Erzähler niemandem von seinen Erlebnissen und so kann eine erste Antwort auf die diesem Abschnitt übergeordnete Frage, was denn nun beginnt, gegeben werden: Es ist der Versuch des Erzählers, sich jemanden anzuvertrauen und Gedanken sowie Gefühle zu teilen. Keiner Figur im Roman wird dieses Privileg zuteil, einzig den Leser:innen.

3.1 Leser:innen als einzige Vertraute

Wie sich in den Abschnitten 3.1 bis 3.3 zeigen wird, ist der Protagonist zu keinem Zeitpunkt in der Lage, seinem Empfinden adäquaten sprachlichen

Ausdruck zu verleihen. Wie ausgeprägt sein Wunsch ist, sich mitzuteilen und verstanden zu werden, wird in zahlreichen Situationen deutlich, in denen er sich allerdings mehr den Leser:innen zuwendet als den fiktiven Figuren. Ein repräsentatives und anschauliches Beispiel ist sein Verhalten auf einer Party, wo er bereits etwas angetrunken, dafür aber umso andächtiger der Titelmusik der von RTL ausgestrahlten Mystery-Fernsehserie *Twin Peaks* lauscht. Ein Mädchen spricht ihn mit den Worten an – und der Erzähler betont ausdrücklich, dass er nichts erfindet und sie es wirklich sagt: „Angelo Badalamenti ist gar nicht mal so dementi.“ (Kracht [1995] 2020: 46) Seine Reaktion ist in ihrer Sprachlosigkeit vielsagend:

Das haut mich um. So ein brillanter Satz. Ich drehe mich um, schwanke und starre das Mädchen an. [...] Ich lächele sie an, und sie lächelt zurück [...] und plötzlich merke ich, daß dieses Mädchen, das ich ganz zufällig auf dieser blöden Party treffe, alles verstanden hat, was es zu verstehen gibt. (Ebd.)

Zwischen diesen Zeilen wendet sich der Erzähler an die Leser:innen, denen er zuvor schon den Wahrheitsgehalt der Worte beteuerte, und erklärt, dass Angelo Badalamenti der Komponist der Fernsehmelodie von David Lynchs Serie war. Die weitere Kommunikation zwischen den beiden verläuft ausschließlich nonverbal, er nimmt ihre Hand, sie starren sich weiter in die Augen und als das Lied endet, geht sie ins Badezimmer. Der Protagonist folgt ihr, sie sitzt zusammengekauert und mit klappernden Zähnen am Badewannenrand, was ihn zwar etwas beunruhigt, wie er mitteilt, bis auf das Zähneklappern stört es ihn aber nicht. Sie, ebenso wie er mit stark erweiterten Pupillen unter Drogeneinfluss, beginnt sich die Schenkel zu reiben, was ihn erregt und ein ungekanntes intensives körperliches Gefühl hervorruft. Ein letztes Lächeln wird ausgetauscht, dann übergibt sie sich mit einem roten Schwall in die Wanne, so dass sich der Erzähler an den Film *Der Exorzist* erinnert fühlt. Ihm wird nun auch übel, was einerseits am Anblick des Erbrochenen liegen mag, andererseits entfalten die Drogen wohl bei ihm ihre Wirkung, so dass er keine Lust mehr hat, mit dem Mädchen zu flirten, zu reden oder zu helfen – stattdessen geht er in den Flur und zündet sich, wie so oft zur Kompensation seiner Un-

sicherheit, eine Zigarette an (vgl. ebd.: 46–48) und verlässt kurz darauf die Party. Bemerkenswert ist an dieser Szene, die sich über gut zwei Buchseiten erstreckt, dass der Erzähler sich mit keinem einzigen Wort an das Mädchen wendet, die Leser:innen jedoch sehr genau über Gedanken, Gefühle und sexuelle Erregung informiert werden. Die direkte Hinwendung zu diesen lässt sie zu Zeugen des Geschehens werden, wie er es wahrnimmt, wodurch eine Vertrautheit und Intimität hergestellt wird, die er zu den Figuren der fiktiven Welt nicht aufbauen kann. In der eben geschilderten Szene ist trotz seiner anfänglichen Begeisterung für das Mädchen seine Sprachlosigkeit auffallend, die sich nicht aus der anfänglichen Romantik erklärt, denn selbst als ihre Hilfsbedürftigkeit dem Erzähler auffällt, sagt er nichts – was er den Leser:innen übrigens explizit mitteilt – und handelt nicht. Er lässt sie allein in ihrer Notlage zurück. Während auf der Ebene der *histoire* Schweigen herrscht, schildert er auf der Ebene des *discours* überaus wortreich die Situation. Dabei fällt hier und in zahlreichen anderen Situationen die Unsicherheit des Erzählers auf, von seinen einzigen Vertrauten nicht verstanden zu werden. Formulierungen wie „Das erkläre ich später, was ich damit meine [...]“ (ebd.: 14); „Was ich eben meinte mit den Briefen, die ich nicht verstanden habe, muß ich noch mal erklären [...]“ (ebd.: 70); oder „Was ich sagen will, ist [...]“ (ebd.: 72) etc. ziehen sich durch den gesamten Roman – doch eingehalten werden die Versprechen nicht. Dennoch erhalten die Leser:innen Einblicke in die Gedanken- und Gefühlswelt des Protagonisten, welche aufgrund ihrer zahlreichen Leerstellen und Widersprüche – so erfahren sie nicht, warum er z. B. dem Mädchen, dass ihn erst so begeistert, nicht beisteht – zur Reflexion über Verhalten und Haltung des Erzählers anregen; denn er selbst reflektiert es nicht.

3.2 Unsicherheiten als textuelle Stolpersteine

Unsicherheit äußert sich sprachlich nicht allein auf semantischer, sondern auch auf lexikalischer Ebene. Mehrfort hebt hervor, dass der häufige Einsatz von umgangssprachlichen Einschränkungspartikeln wie „eigentlich“, „irgendwie“, „glaube ich“ und „vielleicht“ nicht nur ein konstituierendes Merkmal für den mündlichen Charakter der Sprache im Text ist, sondern auch darauf hinweist, dass der Erzähler sich von seiner Aussage distanziert (vgl. Mehrfort 2009: 86).

Man kann die genannten Formulierungen auf der Ebene der *histoire* als Mittel der Distanzierung bzw. Relativierung verstehen, jedoch sind diese Äußerungen stets an die Leser:innen gerichtet – sonst spricht der Erzähler nur wenige Worte mit anderen –, so dass sie vor allem rezeptionsästhetisch auf der Ebene des *discours* besondere Beachtung verdienen. Im Unterricht sind Belegstellen für die häufige Verwendung leicht zu finden – besonders mithilfe des E-Books lassen sich die entsprechenden Wörter und ihre Kontexte schnell anzeigen: Im gesamten Roman finden sich fünf Mal „irgend jemand [sic!]“, 38 Mal „irgendwie“, 26 Mal „irgendwelche“, 23 Mal „irgend etwas [sic!]“ und 22 Mal „irgendwo“ inklusive „irgendwoher“ und „irgendwohin“. Hinsichtlich der rein quantitativen Verteilung fällt auf, dass der Erzähler zumindest die Figuren meistens wahrnimmt und benennen kann, so dass ein unbestimmtes „irgendjemand“ selten erforderlich ist, wie etwa beim nicht wahrgenommenen Reinigungspersonal des Hotels, welches sein Erbrochenes vom Teppich entfernte (vgl. Kracht [1995] 2020: 79) oder beim Pagen, der den Koffer ins Zimmer brachte (vgl. ebd.: 133). Zahlreiche andere Äußerungen zu Sinneseindrücken, Beschreibungen, Wertungen, Vermutungen und Erinnerungen bleiben im Ungefähren und Vagen, was angesichts der Häufung den Leser:innen als Unsicherheit des Erzählers auffallen kann.

Da die Lesesozialisation und dementsprechend die rezeptive Sensibilität innerhalb einer Klasse meist sehr unterschiedlich ausgeprägt ist, kann im Rahmen des Literaturunterrichts mit einer gemeinsamen Diskussion von mehreren Textstellen, welche das Phänomen zwar nicht isolieren, wohl aber in den Fokus rücken, die notwendige Sensibilität, aber auch die Freude am Deutungsraum, den textuelle Stolpersteine eröffnen, gefördert werden. Um das Vorgehen an nur einer Stelle zu veranschaulichen, ist bereits eine Passage zu Beginn des ersten Kapitels gut geeignet. In der Szene fährt der Ich-Erzähler mit seiner Bekannten Karin in ihrer Mercedes S-Klasse über eine Straße auf Sylt. Da er ihr nicht zuhört, kennt er zwar das Fahrziel nicht, macht sich aber folgende Gedanken, die hier im entscheidenden Wortlaut zitiert werden:

Links und rechts der Straße rast Sylt an uns vorbei, und ich denke: Sylt ist **eigentlich** super schön. Der Himmel ist ganz groß, und **ich habe so ein Gefühl, als ob** ich die Insel genau kenne. **Ich meine**, ich kenne das,

was unter der Insel liegt oder dahinter, **ich weiß jetzt nicht, ob ich mich da richtig ausgedrückt habe. Ich kann mich natürlich auch täuschen.**
(Ebd.: 15; Hervorhebungen J. L.)

Im Grunde ist es nur der Versuch des Ich-Erzählers, seinen Eindrücken von Sylt sprachliche Gestalt zu verleihen. Hinsichtlich der histoire erfahren die Leser:innen nicht viel Neues. Dass etwas „super schön“ ist, ist letztlich eine recht platt wirkende und daher nichtssagende Phrase, die der Erzähler mit „eigentlich“ relativierend aufbricht. Die nun zu erwartende Einschränkung folgt jedoch nicht, im Gegenteil: Es wird mit dem großen Himmel ein Argument für die Schönheit der Insel aufgeführt. Anschließend kann er sein Gefühl nicht benennen und auch die zur Beschreibung des für ihn nicht ausdrückbaren Gefühls (vgl. dazu auch Bernhardt 2018) verwendete Doppelkonjunktion „als ob“ suggeriert Zweifel bzw. eine Unwahrscheinlichkeit der folgenden Aussage. Die naheliegende Konjunktion „dass“ würde diese Zweifel nicht zum Ausdruck bringen. Um das bisher Geäußerte zu konkretisieren und somit für die Leser:innen verständlich zu machen, setzt der Erzähler erneut mit „Ich meine“ an und versucht zu erklären, was er mit „kennen“ meint. Die Formulierung „was unter der Insel liegt oder dahinter“ schafft jedoch keine Klarheit, sondern mit den Präpositionen „unter“ und „dahinter“ zusätzliche Verwirrung, führen doch beide Richtungsangaben weg von Sylt, ohne dass die Richtung bestimmbar wäre – ist „unter“ ein ‚unterhalb der Insel‘ oder ‚südlich‘ und meint „dahinter“ ‚nördlich‘? Und wie könnte das zur Kenntnis über Sylt beitragen? Die eigene kommunikative Unzulänglichkeit ist dem Erzähler bewusst, daher rühren die wiederholten Vermittlungsversuche seines unbestimmten Gefühls. Doch angesichts der zunehmenden Unklarheit, drückt er seine eigenen Zweifel hinsichtlich seiner gewählten Formulierungen aus, denn „richtig ausgedrückt“, im Sinne von ‚verständlich‘ und ‚nachvollziehbar‘, hat er sich wahrlich nicht. Klarheit über die Gefühlslage des Protagonisten erhalten die Leser:innen an keiner Stelle des Romans, doch die Schwierigkeiten, die eigenen Gefühle zu verstehen und zu äußern, werden gerade viele junge Menschen verstehen. Wobei zu unterscheiden ist – in der Klasse und im Roman – ob das eigene Innenleben nicht erkannt und ausgedrückt werden kann oder ob die Blöße gefürchtet wird, wenn man die eigenen Emotionen preisgibt, wie Mehrfort

vermutet (vgl. Mehrfort 2009: 87). Dazu würde der letzte Satz des obigen Zitats passen, welcher alles bisher Gesagte als potentiellen Irrtum kennzeichnet, womit jeglichem Ansatz von Verlässlichkeit der Boden entzogen wird.

3.3 Kommunikationsüberforderung bei Freunden

Scheiternde Kommunikation findet sich ebenso bei Familie und Freunden, doch anders als im ‚Zwiesgespräch‘ mit den Leser:innen treten innerhalb der fiktionalen Welt häufig sozial und/oder emotional überfordernde Situationen auf, die beim Erzähler einen Fluchtreflex auszulösen scheinen – wie es bereits in der Szene mit dem Mädchen auf der Party geschildert wurde. Dieses auffällige Verhalten konturiert und steigert sich in den Etappen der Reise, vor allem in Hinblick auf seine drei Freunde Nigel, Alexander und Rollo. Da sich die Muster stets wiederholen, lässt sich an der ersten (Karin) und letzten (Rollo) Begegnung unter den oben genannten Aspekten eine exemplarische Betrachtung anstellen.³

Karin, die als einzige Nebenfigur das Privileg hat, zwei Mal im Roman zu erscheinen, wird bereits im zweiten Absatz des ersten Kapitels vorgestellt: „Vorhin habe ich Karin wiedergetroffen. Wir kennen uns noch aus Salem, obwohl wir damals nicht miteinander geredet haben, und ich hab sie ein paar mal [sic] im Traxx in Hamburg gesehen und im P1 in München.“ (Kracht [1995] 2020: 13) Die Begegnung könnte eine zufällige gewesen sein, eine Verabredung wird nicht erwähnt, dafür jedoch die – womöglich jahrelang – ausgebliebene Kommunikation in der gemeinsam besuchten Schule. Dass diese in den genannten Edeldisotheken nachgeholt wurde, ist unwahrscheinlich, schließlich hat er sie dort nur „gesehen“. Die beiden, offenbar nicht nur durch die gemeinsame Schulzeit, sondern auch die Möglichkeit des unbeschwertem Müßiggangs miteinander verbunden, verbringen zusammen mit zwei Freunden von Karin den Tag. Dabei fällt auf, dass das Kommunikationsproblem des Erzählers mit der Unfähigkeit des Zuhörenkönnens einhergeht – bei Karin, bei Freunden und bei

.....

3 Ein sehr kompakter und zugleich aufschlussreicher Abriss über die Bedeutsamkeit von Nigel, Alexander und Rollo als zeitweilige Vorbilder und potentielle Identifikationsmodelle für den Erzähler findet sich bei Larch (vgl. Larch 2013: 130–133).

Fremden. So bemerkt der Erzähler allein im ersten Kapitel sechs Mal in Bezug auf sie, dass er ihr nicht zuhört und auch gar nicht zuhören kann: „Karin fährt los, und während der Fahrt erzählt sie irgend etwas [sic], und ich bemühe mich zuzuhören, es gelingt mir aber nicht, und so starre ich sie von der Seite an.“ (Ebd.: 22) Bemerkenswert und bedenklich ist dabei, dass das Zuhören weder von Karin noch anderen jemals eingefordert wird und folglich ein Gespräch als für alle Seiten als entbehrlich erscheint.

Da eine erfolgreiche verbale Kommunikation nicht zustande kommt und nicht von Belang zu sein scheint, versucht es Karin mit nonverbaler, indem sie einen Annäherungsversuch unternimmt. Da sie dem Erzähler, wie dieser bereits im dritten Absatz des ersten Kapitels deutlich macht, „eigentlich gut gefällt“ (ebd.: 13) und er sich vorstellt, dass sie „sicher gut im Bett“ (ebd.) ist, könnte ihr Vorhaben erfolgreich sein, wozu auch seine physische Reaktion zu passen scheint: Dem Protagonisten wird bei ihrer Berührung warm und beim Küssen erfasst ihn ein Schwindel, der als Symptom emotionaler Überwältigung gedeutet werden könnte, den er sich – und vor allem den Leser:innen – jedoch mit seinem Alkoholkonsum erklärt (vgl. ebd.: 23). Aus der Szene mit dem Mädchen im Badezimmer, die im Roman erst an späterer Stelle kommt, geht hervor, dass er noch nicht viel Erfahrung mit dem anderen Geschlecht zu haben scheint, womit aufkommende Unsicherheit bei Karin leicht zu begründen wäre, zumal die Initiative von ihr ausgeht. Eine Situation, die Schüler:innen aufgrund der eigenen Erfahrungen – selbst den noch nicht gemachten, aber im Jugendalter wohl oft imaginierten – als plausibel erscheinen könnte. Als Karin ihm nach dem Kuss vorschlägt, dass sie sich am nächsten Abend nochmal treffen könnten, reagiert der Erzähler mit Unverständnis, welches er allerdings nur mit den Leser:innen teilt: „Da sagt sie wirklich. Dabei habe ich ihr doch erklärt, daß ich morgen abfahre. Na ja, vielleicht hat sie das schon wieder vergessen.“ (Ebd.: 23 f.) Seine Abfahrt zu verschieben – denn zeitnah anstehende Verpflichtungen hat er keine, wie im Roman mehrfach angedeutet wird –, kommt ihm nicht in den Sinn. Was ihm zum Bleiben fehlt oder gar zur Flucht ohne jeglichen Abschied von Karin veranlasst, wird nicht explizit formuliert, weder Karin noch den Leser:innen gegenüber. Die letzten Sätze des Kapitels erweisen sich in diesem Zusammenhang als stark symbolgeladen. So heißt es:

Ich schenke mir aus der Champagnerflasche nach, aber der Roederer perlt nicht mehr, und als ich einen Schluck davon trinke, schmeckt er schal und flach und abgestanden und nach Asche. Ich glaube, ich werde nicht mehr nach Sylt fahren. (Ebd.: 24)

Da der Erzähler innerhalb des ersten Kapitels wiederholt Gefallen an Sylt sowie mit recht deutlichen Worten an Karin äußert, erscheint sein plötzlicher Entschluss, nicht mehr auf die Insel zurückzukehren, ebenso als ein Bruch wie die Flucht vor Karin. Die Symbolik des Champagners lässt an dieser Stelle ein Erklärungsangebot erahnen. Die Flasche Roederer öffnete Karin direkt vor dem ersten Kuss – es ist im Kontext des Kapitels davon auszugehen, dass dieser Moment in der erzählten Zeit erst kurz zurückliegt. Dass dieser Champagner ihm nun bereits schal und abgestanden scheint, liegt offenkundig am subjektiven Empfinden des Erzählers und nicht an der Qualität des Getränks – ähnlich verhält es sich mit Karin: Sie hat sich nicht verändert, aber ohne Erklärung scheint auch sie ganz plötzlich ihre Anziehungskraft für den Erzähler verloren zu haben. Diese emotionale und sinnliche Instabilität der Erzählinstanz und die daraus hervorgehende mimetische Unsicherheit der erzählerischen Aussagen in Bezug auf dessen Empfindungen und Erlebnisse kann im Rahmen des Literaturunterrichts trefflich mit Schüler:innen diskutiert werden.

Ebenfalls aufschlussreich hinsichtlich der Unsicherheit in sozial-emotionalen Situationen ist die Freundschaft mit Rollo, von welcher der Erzähler besonders ausführlich berichtet. Während er Nigel gezielt aufsucht, Alexander nur zufällig begegnet, aber von diesem gar nicht wahrgenommen wird, ist es nun Rollo, der den Erzähler trifft bzw. ihn sogar aus einer Notsituation rettet. So wird von diesem berichtet, dass er erst auf dem Beifahrersitz von Rollos Porsche aufwacht und mit etwas Verzögerung erinnert er sich, dass ihn sein Freund auf der vorausgegangenen Party in Heidelberg aus seiner drogen- und schockbedingten Ohnmacht geholt und ins Auto gesetzt hat (vgl. ebd.: 111 f.). Die Unsicherheit des Erzählers zeigt sich zunächst in Bezug auf die Frage, ob er sich für seine Rettung bedanken sollte. Dies erscheint ihm jedoch als „peinlich“ (ebd.: 112); ein Adjektiv, das er insgesamt 16 Mal im Roman zur Begründung von erwartbaren, aber letztlich ausbleibenden (Sprach-)Handlungen aufführt.

So heißt es lapidar: „Ich meine, er hat es ja getan, da muß man keine großen Worte drüber verlieren.“ (Ebd.)

Eine weitere Unsicherheit besteht hinsichtlich der moralischen Bewertung Rollos, denn während bei Nigel und Alexander, was hier nur angemerkt sei, ein zunächst sehr positiv gezeichnetes Bild ins Negative kippt, bewertet er Rollos Verhalten von Beginn an widersprüchlich, allerdings ohne dies zu reflektieren. So erscheint ihm der Freund mal als „harter Zyniker“ (ebd.: 113), dann wieder als „souverän“ (ebd.: 114) und als „der beste Gastgeber der Welt“ (ebd.: 122). Dass er auf einem Festival einem Raver heimlich zwei Valium-Pillen ins Getränk mischt, findet der Erzähler zunächst „natürlich grandios“ (ebd.: 117), dann attestiert er ihm „eine ziemlich böartige Ader“ (ebd.).

Deutlich überfordert ist der Erzähler angesichts von Rollos Alkohol- und Tablettensucht, die auf dessen Geburtstagsparty ihren tragischen Höhepunkt erreicht. Er bemerkt zwar, dass sein Freund, der schwer reiche Millionärssohn mit den schicken Gartenpartys, im Grunde „eine traurige Gestalt“ (ebd.: 136) ist, er bereits wankt und die „Augenlider flattern, weil er so voll ist mit Alkohol und Valium“ (ebd.: 138), aber dennoch sagt er nichts, obwohl er sogar wüsste, wie sich Freunde verhalten sollten:

Seine Freunde würden ihm doch sagen, daß er aussieht wie ein Alkoholiker und tablettensüchtig ist. Sie würden sagen, komm Rollo, du mußt jetzt ins Bett, und dann würden sie ihn ins Schlafzimmer bringen und bei ihm sitzen, bis er einschläft. Und wenn er schlecht träumen würde, dann würden sie ihn beruhigen. Freunde würden die ganze Nacht da sitzen bleiben, und danach noch zwei Wochen bei ihm bleiben und jeden Drink, den er sich macht, und jede Valium, jede Lexotanil ihm aus den Händen nehmen, so lange, bis er wieder klar denken könnte. (Ebd.: 144f.)

Das Schweigen wider besseres Wissen, an dem er explizit die Leser:innen teilhaben lässt, belegt einerseits seine kommunikative Unfähigkeit innerhalb der fiktiven Welt selbst bei vermeintlich engen Freunden in offenkundig größten Notlagen, und ist andererseits ein weiteres Indiz, dass sich Unsicherheiten und Überforderung im Verlauf des Romans steigern. Anstatt mit ihm zu sprechen,

führt er ihn, nachdem er kurz Karin – dies ist ihr zweiter Auftritt im Roman – auf der Party begrüßte und fast hätte küssen können (vgl. ebd.: 149 f.), weg von den anderen Leuten und hinaus auf einen „kleinen Bootssteg, der vom Rasen in das dunkle Wasser ragt“ (ebd.: 150). Der Erzähler hält es für eine gute Idee, ihn vom Partygeschehen abzusondern, was für ein ungestörtes Gespräch unter Freunden, welches immer noch erfolgen könnte, sinnvoll wäre. Freundschaftlich scheint zudem die Geste, dass er seine Hand auf Rollos Schulter legt, doch die Wirkung überfordert ihn: „Als er den Druck meiner Hand spürt, fängt er an, unkontrolliert zu zittern, und dann heult er richtig. Es schüttelt ihn, so schlimm ist es. Ich denke, daß ich das nicht lange ertragen kann, dieses Schluchzen und das Weinen. Es ist einfach zuviel [sic].“ (Ebd.: 151) Mit der starken Emotionalität Rollos kann er nicht umgehen und lässt ihn, unter dem Vorwand, sich ein Getränk zu holen, alleine zurück (vgl. ebd.). Ob der Erzähler eine Vorahnung vom Kommenden hat, ist ungewiss, doch seine Worte lassen aufhorchen und geben gerade angesichts der ungewohnten Sicherheit Anlass zur Diskussion: „Ich weiß genau, daß ich mir kein Getränk holen werde und noch viel genauer weiß ich, daß ich Rollo nicht wiedersehen werde.“ (Ebd.) Anstatt seinem Freund zu helfen, wie es dieser auf der Heidelberger Party bei ihm tat, lässt er ihn im Stich, packt seinen Koffer, nimmt ohne Erlaubnis dessen Autoschlüssel und fährt bzw. flüchtet mit dem Porsche nach Zürich. Rollo wird diesen Abend nicht überleben, ob es ein Suizid oder ein Unfall war, bleibt offen.

4 Erklärungsangebote für die Unsicherheit des Erzählers

Das in Abschnitt 3.3 erwähnte Desinteresse des Erzählers an Karin ist einerseits nur temporär und keineswegs ein generelles Desinteresse an Frauen, denn neben einzelnen Flirtversuchen zieht sich durch den gesamten Roman seine schwärmerische Verehrung Isabella Rosselinis, einem italienisch-amerikanischen Model und Schauspielerin. Mit ihr wünscht er sich nicht allein eine Beziehung, sondern nichts Geringeres als eine liebevolle, glückliche und intakte Familie, wie am imaginierten – und bereits stark ins Kitschige kippenden – Liebes- und Familienglück mit seiner Traumfrau deutlich wird:

Isabella Rosselini ist die schönste Frau der Welt. [...] Ich jedenfalls möchte mit Isabella Rosellini Kinder haben, richtige kleine Schönheiten, mit einer Schleife im Haar, egal ob sie Mädchen oder Jungen wären, und allen Kindern, dir wir zusammen hätten, müßte vorne ein kleines Stückchen des Schneidezahns fehlen, genau wie bei ihrer Mutter.

Wir würden alle zusammen auf einer Insel wohnen, aber nicht auf einer Südseeinsel oder so ein Dreck, sondern auf den Äußeren Hebriden oder auf den Kerguelen, jedenfalls auf so einer Insel, wo es ständig windet und stürmt und wo man im Winter gar nicht vor die Tür gehen kann, weil es so kalt ist. Isabella und die Kinder und ich würden dann zu Hause sitzen, und wir würden alle Fischerpullover tragen und Anoraks, weil ja auch die Heizung nicht richtig funktionieren würde und wir würden zusammen Bücher lesen, und ab und zu würden Isabella und ich uns ansehen und dann lächeln. (Ebd.: 59)

Es ist bemerkenswert, dass der Erzähler keinerlei Schwierigkeiten zu haben scheint, das Leben mit seiner Traumfrau wort- und detailreich auszuschildern und dabei eine Selbstsicherheit zum Ausdruck bringt, die für ihn äußerst ungewöhnlich ist: „Ich jedenfalls möchte“ ist ein Bekenntnis mit Nachdruck, welches die klaren und unerschütterlich wirkenden Vorstellungen unterstreicht. Allerdings verdeutlichen die vielen Konjunktivformen, dass diese Sicherheit nicht in Bezug auf die fiktive Wirklichkeit, sondern auf eine vollends unrealistische Wunschvorstellung besteht. Somit vermag sie nicht einmal als Gegenentwurf zur eigenen Familie zu gelten, sondern fungiert vielmehr als eine Flucht vor der Realität.

Abschließend soll hier kurz auf ebendiese vom Ich-Erzähler erinnerte familiäre Wirklichkeit geblickt werden, um so nicht nur, wie in den oberen Abschnitten geschehen, Symptome der Unsicherheit zu zeigen, sondern um ebenso auf mögliche Ursachen hinzuweisen, die in der Kindheit liegen. Dabei wird keineswegs ein psychologisierender Ansatz verfolgt, sondern vor dem Hintergrund des skizzierten Familienideals des Erzählers der Frage nachgegangen, wie er sich an seine eigene Familie erinnert. Denn die subjektive Auswahl der vom Protagonisten ausschließlich mit den Leser:innen geteilten Familienepisoden sagt mit wenigen Worten viel.

Auffällig ist zunächst, dass der Erzähler, der mehrfach recht ausführlich seine Wunschfamilie mit Isabella Rosselini und seinen Umgang mit den gemeinsamen Kindern imaginiert, kaum an seine eigene Familie denkt: Von eventuellen Geschwistern berichtet er nichts, von seiner Mutter nur ein einziges Mal, nämlich in Verbindung mit dem Versuch, einen Rotweinfleck aus seinem Kition-Jackett zu entfernen, indem er – wie sie es ihm einst geraten hat – Salz draufstreut (vgl. ebd.: 26). Der Rotweinfleck und das Jackett einer italienischen Luxusmarke dürfen wohl als Hinweise gelesen werden, dass es sich nicht um eine Kindheitserinnerung handelt. Lediglich der Vater wird in zwei Kindheitserinnerungen erwähnt. Die erste bezieht sich auf eine Geschäftsreise des Vaters nach Madeira, wo dieser seinen Sohn einen ganzen Tag lang in einem Hotel sich selbst und der als „grausam“ empfundenen Langeweile überlässt (vgl. ebd.: 92). Erst später, nachdem er eine zufällig im Billardzimmer entdeckte „gottverdammte Bravo“ (ebd.) als einzigen Quell der Zerstreuung komplett gelesen hatte, wurde er von einem Hotelangestellten „gefunden“ (ebd.) und zu einem Spiel am Pool überredet. Interessant ist, dass das ca. elfjährige Erzähler-Ich nicht vom Angestellten ‚angesprochen‘ oder ‚gefragt‘ wird, sondern, wie es explizit heißt, „gefunden“ wird. Dies deutet auf ein Verlorensein des Kindes hin; welches aber nicht auf einer räumlichen Desorientierung in der Hotelanlage basiert, sondern auf Einsamkeit und Alleingelassensein. Es stellt sich angesichts der offensichtlich vorhandenen Animatoure und Spielmöglichkeiten die Frage, ob der Vater nicht ein entsprechendes Betreuungsangebot für seinen Sohn hätte organisieren können, an den finanziellen Mitteln fehlt es bekanntlich nicht, dafür aber vermutlich an der Aufmerksamkeit des Vaters für die Bedürfnisse seines Kindes.

Diese Annahme legt auch die zweite Erinnerung an den Vater nahe, die noch weiter in die Kindheit zurückreicht. Der Erzähler schätzt sein damaliges Alter auf sechs oder sieben Jahre (ebd.: 157), kann sich aber sogar noch an einzelne Details einer beinahe tragisch endenden Autofahrt am Genfer See erinnern:

Ich saß hinter meinem Vater und guckte aus dem Fenster, spielte dabei mit einer Wollmütze, an der so Troddel befestigt waren. Irgendwann wurde es mir langweilig hinten im Auto, und ich nahm die Mütze und

zog sie meinem Vater von hinten über den Kopf und auch über die Augen, bei Tempo 120. (Ebd.: 157 f.)

Dass dieses Vorgehen des Kindes nicht die beste Idee ist, um Aufmerksamkeit zu bekommen, bedarf keiner Ausführung, zeigt aber umso eindringlicher seine Verzweiflung, endlich Beachtung zu finden. Weder scheint der Vater sich mit seinem Sohn spielend oder erzählend zu beschäftigen, noch scheint dieser kindgerechtes Spielzeug dabei zu haben. Der Unterhaltungswert einer Wollmütze mit Troddeln ist naturgemäß begrenzt. Die drastische Handlung, dem Vater während der Fahrt die Wollmütze überzuziehen, lässt sich als letztes Mittel verstehen, welches dieser nicht ignorieren kann. Über die Folgen seiner Tat weiß der Erzähler nichts zu berichten, sein Erinnerungsvermögen scheint diesen Teil tief vergraben zu haben, so wird nur ein riesiger Ärger und der glücklicherweise unfallfreie Ausgang erwähnt (vgl. ebd.: 158).

Neben Portugal und der Schweiz gibt es eine dritte vom Alleinsein geprägte Kindheitserinnerung aus Italien. Dort hatte die Familie früher ein Haus in der Toskana, in der Nähe der Stadt Lucca, und der Erzähler ist als Kind immer nach Florenz geflogen, „ganz alleine, mit so einem Plastikschild um den Hals, auf dem UM stand, das hieß Unaccompanied Minor oder so ähnlich“ (ebd.: 53). Die Erinnerung an das Plastikschild, welches ‚unbetreute Minderjährige‘ bedeutet, täuscht ihn nicht. Zwar haben ihn die Stewardessen wie einen kleinen Prinzen behandelt und auch die Piloten ließen ihn ins Cockpit und an den Steuerknüppel (vgl. ebd.: 53), doch seine Familie ließ ihn allein. Ginge es den Eltern um einen Familienausflug ins nur knapp 80 km entfernte Florenz, wäre das Auto oder die Bahn wohl das geeignete Transportmittel, doch wenn sie ihren Sohn ins Flugzeug setzen, wird er besonders lange von den Eltern fort und zugleich ‚betreut‘ sein. Da das Kind ohnehin nicht alleine in Florenz verweilen kann, ist der Sinn der Reise ganz offensichtlich nicht das Ziel, sondern der Weg.

Aus dem familiären Umfeld wird sich am häufigsten und durchweg positiv an eine gewisse Bina erinnert, deren Aufgabe bzw. Funktion zunächst ungenannt bleibt. Ihre erste Erwähnung erfolgt unvermittelt hinsichtlich des auf Sylt zurückgelassenen Sportwagens, wo es beiläufig heißt: „Bina wird schon darauf aufpassen.“ (Ebd.: 25) Erst sehr viel später berichtet der Erzähler, wieder in einem Nebensatz, dass Bina seine Hemden auf Sylt gewaschen habe (vgl. ebd.

95). Zuvor gab es für die Leser:innen keinen Anlass anzunehmen, dass sich die Dame überhaupt auf Sylt befindet. Die Beiläufigkeit, mit welcher der Erzähler über Bina und ihr stetes Kümmern spricht, zeigt zugleich, wie selbstverständlich und alltäglich ihre Anwesenheit und Unterstützung für ihn ist. Nicht einmal für die Leser:innen, deren Verstehen und Verständnis für den Erzähler erklärtermaßen so bedeutsam ist, hält er Kontextinformationen für notwendig. Aufgrund der mit ihr in Zusammenhang gebrachten Tätigkeiten können die Leser:innen vermuten, dass es sich um das Kindermädchen des Erzählers und/oder die Haushälterin der Familie handelt. Bereits in seinen Kindertagen bekam er von ihr die Beachtung, die ihm seine Familie nicht zuteilwerden ließ, so hat sie ihm das Frühstück liebevoll und aufmerksam zubereitet und sogar die ungeliebten Ränder vom Toastbrot säuberlich für den Erzähler abgeschnitten (vgl. ebd.: 126). Erst bei ihrer letzten Erwähnung im Text bestätigt dieser, was zuvor nur anhand von Indizien vermutet werden konnte – und zugleich spiegelt sich die unreflektierte „Barbour-Salem-Schnösel-Kultur“ (Baßler 2002: 112) in seinen Worten:

Bei Bina ist das genauso. Die rastet auch jedesmal aus vor Freude, wenn ich mich wieder blicken lasse. Ich glaube, für Bina und auch für diese Frau von den Philippinen gibt es nichts Schöneres, als für die jungen Leute zu kochen und ihnen ihre Hemden zu bügeln. Vielleicht liegt es daran, daß diese Frauen selbst nie Kinder haben. (Ebd.: 130 f.)

Liest man nur die ersten zwei Sätze vom ‚Ausrasten vor Freude‘ bei der Wiederkehr des ‚jungen Herren‘, könnte es sich bei Bina um einen freudig aufgeregten Hund handeln. Nichts in diesem empathiefreien inneren Monolog spiegelt die Bedeutsamkeit wider, welche Bina für den Erzähler hat. Es ist zu vermuten, dass er sich jener selbst nicht bewusst ist, auch über seine Gefühle gibt er bezeichnenderweise wieder keine Auskunft. Macht man Schüler:innen mit den hier betrachteten Passagen auf die familiäre Situation aufmerksam, lassen sich Erklärungsansätze für sein unbedarftes Sozialverhalten und seine Unfähigkeit zur Kommunikation finden. In Bezug auf die Eltern erinnert er sich an das Alleingelassen- und Nichtbeachtetwerden. Die einzige Person, die sogar wusste, wie er seinen Toast mag, ist die Haushälterin. Da der Erzähler auf

das elitäre Internat Salem am Bodensee ging, trennten sich auch ihre Wege und der pädagogische Einfluss an seiner Bildungsstätte scheint begrenzt gewesen zu sein, denn dort hat er mit seinem Freund Alexander „immer getrunken wie die Löcher, selbst zur Abiturprüfung sind wir betrunken erschienen“ (ebd.: 65).

Durch den Mangel an familiärer Nähe ist anzunehmen – und lässt sich mit Blick auf den Freundeskreis bestätigen –, dass der Erzähler Schwierigkeiten hat, Beziehungen aufzubauen und zu pflegen, woraus sich Unsicherheiten in Bezug auf Zwischenmenschliches ergeben. Das völlige Fehlen von sozialen Vorbildern (vgl. Gesche 2008: 331) führt zu entsprechender Orientierungslosigkeit und Überforderung in diversen sozialen Gefügen und Situationen. Die schon karikaturesk anmutende Familienfantasie mit Isabella Rosselini, in der selbst die Kinder das ‚Markenzeichen‘ der Mutter tragen – die fehlende Ecke am Schneidezahn – belegt deutlich, dass der Erzähler schlicht keine Vorstellungen von einem realistischen Familienbild hat, was zu verzerrten Fantasien führt.

5 Perspektiven literarischen Lernens mit dem unsicheren Erzählen in *Faserland*

Als Identifikationsfigur eignet sich der Ich-Erzähler für Schüler:innen im Jahre 2024 allenfalls auf den zweiten Blick und ein Gegenwartsbezug ist angesichts des Erscheinungsjahres des Romans in den 1990er Jahren ebenfalls nur bei einem solchen erahnbar, doch genau um diesen geht es im Literaturunterricht und letztlich im Roman selbst – den Blick hinter die (Text-)Oberfläche:

Der Umstand, dass eine für heutige Schüler:innen in weiten Teilen ihrer Lebenswelt entrückte Szenerie dargestellt wird, kann die konzise Auseinandersetzung mit dem Roman verstärken. So lässt sich ein tiefergehendes Textverständnis auch dadurch erreichen, dass eine den Schüler:innen nicht sogleich vertraut erscheinende Zeit dargestellt wird.

Die Besonderheit der vorliegenden Erzählkonstellation, in deren Rahmen die Leser:innen direkt vom Erzähler adressiert und von ihm als einzige Vertraute betrachtet werden, bietet Möglichkeiten, die Aufmerksamkeit auf die Erzählinstanz zu lenken. Das Überschreiten der Grenze zwischen den diegetischen Schilderungen und der Ebene der Rezeption lässt sich im Sinne

Bernhardt/Henkes/Pertzel/Wickes dahingehend modellieren, dass hier ein Durchbrechen automatisierter Erzählmuster vorliegt (vgl. Bernhardt/Henke/Pertzel/Wicke 2023: 4). Dieses bietet Möglichkeiten der intensiven Lenkung der Aufmerksamkeit auf den Vorgang des Erzählens selbst. Anknüpfend an die Erfahrungen von Schüler:innen mit der Vermittlungsebene literarischer Texte nach Schilcher/Pissarek und den im Rahmen der Sekundarstufe I zu thematisierenden Zusammenhängen von homo- bzw. autodiegetischer Erzählinstanz sowie der Art und Weise der Regulierung von Informationen über die Diegese lässt sich eine intensive Auseinandersetzung mit der Unzuverlässigkeit der Erzählinstanz erreichen (vgl. Schilcher/Pissarek 2018: 325).

Dass die Erzählinstanz im besprochenen Sinne immer wieder auf ihre eigenen Unzulänglichkeiten und die Grenzen ihrer Wahrnehmung verweist, wird ebenso sprachlich gekennzeichnet. Dies ermöglicht in Kombination mit einer narratologischen Sensibilisierung eine Lenkung der Aufmerksamkeit auf die implizite Sprachverwendung (vgl. ebd.: 324). Die Schüler:innen erlangen dadurch in einem kumulativen Sinne Handwerkszeug für eine semiotisch orientierte Analyse und können Rückschlüsse zur Textgestaltung, zu Darstellungsweisen und zu inhaltlichen Aspekten ziehen. In Kombination mit der in diesem Falle erfolgenden Auseinandersetzung mit einer Erzählinstanz, die figural ausgestaltet ist, lässt sich zudem eine Schärfung der Figurenanalysekompetenz erreichen.

Die Schüler:innen werden durch die expliziten und impliziten Selbstzuschreibungen sowie die beschriebenen Unsicherheiten des Erzählers hinsichtlich seiner Eigenschaften und Regungen für die konkreten Analyseverfahren mit literarischen Figuren sensibilisiert. Dadurch entwickeln sie einen präzisen und aufmerksamen Umgang mit unterschiedlichen Verfahren der Figurenkonstruktion.

Wie in der Analyse herausgestellt wurde, liegen zahlreich sprachliche Markierungen vor, die im Rahmen des Literaturunterrichts fokussiert werden können: Das bewusste Wahrnehmen sprachlicher Strukturen auf der Ebene des discours sowie die Analyse der mit ihnen verbundenen textuellen Funktionen und Leistungen, welche wiederum argumentativ zur Deutung von Geschehnissen und Zusammenhängen innerhalb der *histoire* herangezogen werden. Analyse und Interpretation eines jeden Textes basieren auf einem sprachsensiblen

Zugang und der reflektierten In-Bezug-Setzung der zwei unterschiedlichen Ebenen. Diese besonders, aber nicht ausschließlich, an literarischen Texten zu fördernde Kompetenz eines kritisch-reflexiven Umgangs mit Texten und Medien ist für Schüler:innen in einer medial von Stimmungsmache, Halbwahrheiten und Fake News gefluteten Welt von zunehmender Bedeutsamkeit (vgl. Henke 2021: 3).

Der Roman *Faserland* scheint aufgrund der textuellen Stolpersteine, die abhängig von der bereits vorhandenen Rezeptionsästhetischen Sensibilität der Schüler:innen noch zusätzlich mehr oder minder deutlich im Deutschunterricht hervorgehoben werden können – bereits eine Gruppierung ausgewählter Textstellen lässt sich wiederholende Muster auf lexikalischer sowie Motive auf semantischer Ebene klarer hervortreten⁴ –, besonders gut geeignet zu sein. Die dabei zu entdeckenden Leerstellen, Widersprüche und Mehrdeutigkeiten konstituieren eine eigene polyvalente fiktive Welt und sind selbst Symptome für im Verborgenen liegende Ursachen, die durch eine textgestützte Interpretation herausgearbeitet werden können.

Die stets erkenntnisreich anwendbare Sprachreflexion, welche die beschriebene Erzählkonstellation ermöglicht, fördert nicht nur die Diskussion über Motive, sondern leitet auch eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten ein. Dieser Prozess der Reflexion lenkt die Aufmerksamkeit zwar auf Details, aber es ist gerade diese Detailgenauigkeit, die eine tiefere semantische Analyse ermöglicht. Indem Schüler:innen lernen, Nuancen in der Sprache zu erkennen und zu hinterfragen, öffnen sie sich für ein breiteres Spektrum an Deutungen – auch solche, die über die unmittelbare Semantik hinausgehen. Die Bedeutung eines Textes entsteht eben nicht aus den einzelnen Wörtern, sondern aus dem Zusammenspiel von Semantik, Syntax und Kontext. Durch diesen erweiterten Fokus werden die Schüler:innen befähigt, die ‚Leerstellen‘ – also die unausgesprochenen oder impliziten Aspekte eines Textes – zu identifizieren und zu interpretieren. Dies führt zu einer differenzierteren Betrachtung und ermöglicht es ihnen, konfligierende

.....

4 Somit würden die Stolpersteine bewusst zum Ausgangspunkt der Reflexion werden, um zu vermeiden, dass durch automatisierte Verstehensentwürfe über sie hinweggelesen wird (vgl. Brune 2020: 45).

Lesarten zu erkennen und zu begründen, die sich nicht nur aus der semantischen und syntaktischen Analyse, sondern auch aus dem Verständnis des Kontextes ableiten lassen.

Damit liegen die am Beispiel von *Faserland* zu entwickelnden Kompetenzen vornehmlich in der Auseinandersetzung mit Texten und Medien sowie in der Untersuchung von Sprache und Sprachgebrauch (KMK-Bildungsstandards 2022: 13). Diese Kompetenzbereiche zielen auf die Bewusstwerdung der Leistung von Sprache als Kommunikationsmedium (vgl. ebd.: 36) sowie auf die Beschreibung und Analyse von Sprache in ihren funktionalen Gebrauchskontexten (vgl. ebd.: 37) ab. Da es sich hier um die zwei domänenspezifischen Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts handelt, ergeben sich in der Unterrichtspraxis stete Überschneidungen mit den anderen Bereichen. Gegenstand zur Sprachgebrauchsuntersuchung können natürlich literarische Texte sein (vgl. Einecke 2015: 167–170), in denen Inhalt und Form als zwei Seiten einer Medaille zu betrachten sind. So werden grammatische Phänomene, aus denen ein Text besteht, in Hinblick auf ihre Leistung und Funktion in größeren sprachlichen Strukturen und ihren Kontexten untersucht, so bspw. auf ihre grammatische, kommunikative, stilistische, kontextuelle und Sprachfunktion (vgl. ebd.:168).

Neben der sprachlichen und literarästhetischen Bildung wird der politischen eine wichtige Rolle im Deutschunterricht zugeschrieben (vgl. Kreutel 2015: 219), wobei nicht zwingend Politisches explizit zum Thema gemacht werden muss, denn unabdingbare Voraussetzung zur politischen Teilhabe ist auch die emanzipative Kraft der Sprachfähigkeit (vgl. ebd.), wobei die Losung „Emanzipation durch Sprachreflexion“ mir treffender erschiene, da die Reflexion die Fähigkeit steigert und somit der Motor der sprachlichen Emanzipation ist. Da die fiktive Welt in *Faserland* nur durch die Augen des autodiegetischen und erwiesenermaßen wenig zuverlässigen Ich-Erzählers für die Schüler:innen zu erschließen ist, lädt seine Perspektive im Sinne Kreutels zudem zum „Nachdenken über gesellschaftliche Realität, Konzepte von Realität und deren Umsetzung in sprachliche Ausdruckformen“ (ebd.: 220) ein, womit nach Kreutel der besonders wichtige integrative Charakter der Reflexionskompetenz an Bedeutung gewinnt. Die literarische Urteils- und Handlungskompetenz entspricht in wesentlichen Aspekten der politischen (vgl. ebd.: 221), was sich

in der Anwendung demokratischer Prinzipien im Unterricht zeigt: Der Vielfalt und Pluralität von Perspektiven, Meinungen und Interpretationen Raum zu geben, in einen offenen, freien und respektvollen Dialog zu treten, die eigene Perspektive einzubringen und auch widersprechende unvoreingenommen und aufmerksam anzuhören und zu akzeptieren sowie den eigenen Standpunkt kritisch zu hinterfragen – also Verhaltensweisen, die beim Ich-Erzähler nicht sehr ausgeprägt sind.

Entsprechend bietet der Roman vielfältige Perspektiven eines unterrichtlichen Umgangs, wobei insbesondere die spezifisch unsichere Erzählkonstruktion Möglichkeiten einer Sensibilisierung für ästhetische Phänomene bietet.

Literaturverzeichnis

Primärtext

KRACHT, CHRISTIAN [1995] (2020): *Faserland*. Frankfurt/Main: Fischer.

Sekundärtexte

BAßLER, MORITZ (2002): *Der deutsche Pop-Roman. Die neuen Archivisten*. München: C. H. Beck, 2. Aufl.

BERNHARDT, SEBASTIAN (2018): Desautomatisierung der Sprache in ausgewählten Texten der Gegenwartsliteratur – eine Perspektive für integrativen Deutschunterricht. In: Lang-Groth, Imke/Neef, Martin (Hg.): *Facetten der deutschen Sprache*. Berlin: Peter Lang, S. 235–253.

BERNHARDT, SEBASTIAN/HENKE, INA/PERTZEL, EVA/WICKE ANDREAS (2023): Irritierendes Erzählen in der Kinder und Jugendliteratur. In: *Praxis Deutschunterricht*, 2023/6, S. 4–9.

BERNHARDT, SEBASTIAN/STANDKE, JAN (2019): Gegenwartsliteratur. In: Lütge, Christiane (Hg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*. Berlin: de Gruyter, S. 319–337.

- BEUSE, STEFAN (2001): „154 schöne weiße Blätter“. Christian Krachts „Faserland“ (1995). In: Freund, Wieland/Freund, Winfried (Hg.): *Der deutsche Roman der Gegenwart*. München: Wilhelm Fink, S. 150–155.
- BIENDARRA, ANKE S. (2002): Der Erzähler als ‚popmoderner Flaneur‘ in Christian Krachts Roman *Faserland*. In: *German Life and Letters*, 55/2, S. 164–179. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1468-0483.00222> (letzter Zugriff: 23.03.2024).
- BREMER, KAI (2015): Die Barbourjacke ein Dingsymbol? Über Christian Krachts *Faserland*. In: Kutschbach, Christin/Schmieder, Falko (Hg.): *Von Kopf bis Fuß. Bausteine zu einer Kulturgeschichte der Kleidung*. Berlin: Kulturverlag Kadamos, S. 148–153.
- BRINKMANN, MARTIN (2007): Unbehagliche Welten. Wirklichkeitserfahrungen in der neuen deutschsprachigen Literatur, dargestellt anhand von Christian Krachts „Faserland“ (1995), Elke Naters „Königinnen“ (1998), Xaver Bayers „Heute könnte ein glücklicher Tag sein“ (2001) und Wolfgang Schömel’s „Die Schnecke. Überwiegend neurotische Geschichten“ (2002). In: *Weimarer Beiträge*, 2007/53(1), S. 17–46. URL: <https://d-nb.info/1231372370/34> (letzter Zugriff: 06.05.2024).
- BRUNE, CARLO (2020): *Literarästhetische Literalität. Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal*. Bielefeld: Transcript.
- EINECKE, GÜNTHER (2015): Integrativer Deutschunterricht. In: Rothstein, Björn/Müller, Claudia (Hg.): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 167–170.
- GESCHE, JANINA (2008): Zum Problem der Selbstfindung in Christian Krachts Roman *Faserland*. In: Brandt, Marion/Kątny, Andrzej (Hg.): *Die Natur und andere literarische Orte. Festschrift für Professor Marek Jaroszewski zum 65. Geburtstag*. Danzig: Wydawn. Uniwersytetu Gdańskiego (Studia Germanica Gedanensia 18, Sonderband 2), S. 327–338.
- HECKEN, THOMAS/KLEINER, MARCUS S./MENKE, ANDRÉ (2015): *Popliteratur. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- HENKE, INA (2021): Unzuverlässig erzählte Welten verstehen. Kognitive Operationen von Schüler*innen beim Umgang mit narrativer Unzuverlässigkeit. In: *MIDU. Medien im Deutschunterricht*, 3/2021 H. 2., S. 1–19. URL: <https://journals.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/1355> (letzter Zugriff: 06.05.2024).
- HERRMANN, LEONHARD (2021): Wann ist Erzählen eigentlich zuverlässig? Mimetisch unzuverlässiges Erzählen als graduelles Phänomen und seine Funktion in Romanen

- der Gegenwart. In: *Zeitschrift für Germanistik*, Neue Folge XXXI 2021/1, S. 19–35.
URL: https://doi.org/10.3726/92168_19 (letzter Zugriff: 06.05.2024).
- JAKOBI, STEFANIE (2023): Wider die Rezeptionsästhetik? Transmediale und transgenerische Unzuverlässigkeit in den Kinder- und Jugendmedien aus wirkungsästhetischer Perspektive. In: Bernhardt, Sebastian/Henke, Ina (Hg.): *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht. Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses*. Stuttgart: Metzler, S. 101–114.
- KÖPPE, TILMANN/KINDT, TOM (2014): *Erzähltheorie. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- KLEINSCHMIDT, CHRISTOPH (2017): Von Zerrspiegeln, Möbius-Schleifen und Ordnungen des Déjà-vu. Techniken des Erzählens in den Romanen Christian Krachts. In: *Text + Kritik*, IX/2017/216, S. 44–53.
- KREUTEL, CLAUDIA (2015): „Emanzipation durch Sprachfähigkeit“. Literarische und Politische Bildung im Kontext kompetenzorientierter Aufgaben und Prüfungsformate. In: Zelger, Sabine/Krammer, Stefan (Hg.): *Literatur und Politik im Unterricht*. Schwalbach: Wochenschau, S. 219–229.
- Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003, i. d. F. vom 23.06.2022
URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf (letzter Zugriff: 06.05.2024).
- LARCH, ANJA (2013): *Ich, zerfasert. Postmoderne Pop-Identitäten in Christian Krachts Roman Faserland*. Marburg: Tectum.
- LEHMANN, CHRISTINE (2005): Fantasien der Auslöschung: Christian Krachts Romane Faserland und 1979. In: *Pandaemonium Germanicum*, 2005/9, S. 255–273.
- MARTÍNEZ, MATÍAS/SCHIEFFEL, MICHAEL (2019): *Einführung in die Erzähltheorie*. München: C. H. Beck, 11. Aufl.
- MEHRFORT, SANDRA (2009): *Popliteratur. Zum literarischen Stellenwert eines Phänomens der 1990er Jahre*. Karlsruhe: Info Verlag, 2. Aufl.
- SCHILCHER, ANITA/PISSAREK, MARKUS (2018): Kompetenzmodell literarisches Lernen, in: dies. (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

XIAOPING, LIN (2019): Das Zeitverhältnis im Sinnverlust der Konsumgesellschaft in *Faserland*. In: Feger, Hans/Chamat, Natalie (Hg.): *Das Gute Leben*. Würzburg: Königshausen & Neumann (Sonderband 1. Literaturstraße. Chinesisch-deutsche Zeitschrift für Sprach- und Literaturwissenschaft), S. 187–198. URL: <https://doi.org/10.11588/litst.2019.1.94096> (letzter Zugriff: 06.05.2024).

Faire Unzuverlässigkeit

Unzuverlässiges Erzählen als popliterarisches Phänomen
im literaturdidaktischen Blick am Beispiel von
A Good Girl's Guide to Murder (2019–2022)

Abstract

Unzuverlässiges Erzählen wird bislang zumeist mit anspruchsvoller sog. Hochliteratur in Verbindung gebracht und als schwer zugänglich für Lernende eingestuft. Der Beitrag zeigt am Beispiel von Holly Jacksons Bestseller-Reihe *A Good Girl's Guide to Murder* (2019–2022), dass auch in populärkulturellen Texten hochkomplexe unzuverlässige Erzählkonstruktionen Verwendung finden. Ausgehend davon wird in Anlehnung an ein Modell von Thomas Elsaesser eine Unterscheidung zwischen formaler und konzeptioneller Unzuverlässigkeit vorgeschlagen und mit Kessler ein Modus einer fairen Unzuverlässigkeit eingeführt, die genrespezifisch typisch für Kriminalgeschichten ist. Abschließend wird die These formuliert, dass Lernende formale, faire Unzuverlässigkeit als gut zugänglich akzeptieren und sie funktional als Mittel der Spannungserzeugung einordnen, dass sie aber entwicklungsbedingt den Umgang mit konzeptioneller Unzuverlässigkeit als herausfordernd empfinden, insofern sie epistemische Grundatzfragen aufwirft.

Keywords: Unzuverlässiges Erzählen; Plot Twist; komplexe Erzählsituation; kommunikativer Pakt; epistemische Grundannahmen; populärkulturell erworbenes Vorwissen

Unzuverlässiges Erzählen gibt es nicht nur bei Kafka oder Grass. Inzwischen wird vermehrt darauf hingewiesen, dass unzuverlässiges Erzählen sich als literarische Technik nicht auf Hochliterarisches beschränke, sondern „ebenfalls in einer Reihe von kinder- und jugendliterarischen sowie populärkulturellen Texten und Medien Einsatz [findet]“ (Henke 2021: 3, vgl. sinngemäß auch Gansel 2014: 74–75 sowie Wallraff 2020 und Wallraff 2021, einschlägige Beispiele diskutiert ausführlich Jakobi 2016).

Der vorliegende Beitrag möchte eine bislang häufig vorherrschende defizitorientierte Perspektive umkehren, derzufolge unzuverlässiges Erzählen für junge Lesende vornehmlich eine belastende Herausforderung darstellt (vgl. z. B. Wolf 2005: 262, Leubner/Saupe 2012: 154 f. und Gansel 2014: 74, s. auch die Einleitung zu diesem Band). Er fragt danach, inwiefern junge Lesende sich im Bereich privater Lektüre freiwillig und mit Genuss auf Unzuverlässigkeit in Narrationen einlassen, ob sich beschreiben lässt, welche Formen unzuverlässigen Erzählens möglicherweise auf ein besonders hohes Maß an Verständnis und Akzeptanz treffen und welches implizite Wissen um unzuverlässiges Erzählen demzufolge ggf. vorhanden ist und für den Literaturunterricht nutzbar gemacht werden könnte. Ausgangspunkt für diese Überlegungen soll Holly Jacksons aktuelle Romanreihe *A Good Girl's Guide to Murder* (2019–2022) sein.

1 Ausgesprochen erfolgreich obwohl – und – weil unzuverlässig?

Holly Jacksons Romanreihe um die jugendliche Ermittlerin Pippa Fitz-Amobi umfasst inzwischen drei aufeinander folgende Bände (Jackson 2022, Jackson 2023a und Jackson 2023b) sowie ein Prequel (Jackson 2023c). Erzählt wird davon, wie die Schülerin Pippa einen Cold Case-Fall in ihrem Heimatort aufklärt – ausgehend von einem Schulprojekt, in dem die betreuende Lehrkraft eigentlich den Umgang der Medien mit diesem Ereignis zum Thema machen möchte: Fünf Jahre zuvor war eine andere Schülerin, Andrea Bell, verschwunden. Aufgrund des kurz im Anschluss erfolgenden Suizids ihres Freundes Salil Singh wurde damals angenommen, er habe sie getötet, obwohl

bis zum Zeitpunkt der Erzählung keine Leiche gefunden wurde. Im Verlauf ihrer Ermittlungen gerät Pippa dabei zunehmend selbst in Gefahr, bis es ihr gelingt, die damaligen Ereignisse richtig zu rekonstruieren. Im Zentrum des zweiten Bandes steht ein weiterer Vermisstenfall in Pippas Umfeld, im dritten Band wird Pippa selbst Opfer eines Stalkers.

Der Publikumserfolg lässt sich deutlich an den Verkaufszahlen ablesen: Band 1 steht auf der SPIEGEL-Jahresbestsellerliste 2023 in der Kategorie Paperback/Belletristik auf Platz 18 (vgl. buchreport 2024), im englischsprachigen Original steht die Serie seit inzwischen 125 Wochen auf den oberen Plätzen der New York Times-Bestsellerliste in der Kategorie ‚Children’s Series‘ (vgl. New York Times 2024, Stand: 03.03. 2024). Daneben war die Romanreihe auch bei mehreren Publikumswettbewerben erfolgreich: Der erste Band wurde auf die Longlist der Kategorie ‚Community Buch des Jahres‘ im Rahmen der Vergabe der ersten deutschsprachigen *TikTok Book Awards 2023* gewählt (vgl. börsenblatt 2023), im entsprechenden Wettbewerb für UK/Irland gewann Jackson die Auszeichnung ‚author of the year‘ (vgl. McIntosh 2023). Als zusätzliches Indiz für den Publikumserfolg kann gewertet werden, dass bereits eine sechsteilige BBC-Fernsehserie in Vorbereitung zu dem Stoff ist, die noch 2024 ausgestrahlt werden soll (BBC 2022) oder dass er breit auf Social Media diskutiert wurde und wird (z. B. fast 57.000 Einträge mit dem Hashtag #agoodgirlsguidetomurder auf Instagram, Stand 03.03.2024 oder 37.500 Beiträge mit dem Hashtag #agggtm auf TikTok, Stand 03.03.2024).

Während sich der Verkaufserfolg bzw. die Beliebtheit eines Stoffes ausgehend von den oben angegebenen Daten relativ leicht belegen lässt, ist es weniger trivial, die Gründe für einen solchen Erfolg festzustellen. Im vorliegenden Fall lässt sich zunächst schlicht konstatieren, dass die ausgesprochen unzuverlässige und komplexe Erzählweise den Erfolg nicht verhindert hat: Die Romane sind unzuverlässig erzählt *und* gleichzeitig verkaufen sie sich überdurchschnittlich gut und werden von den Rezipient:innen geschätzt. Fragt man spezifischer nach den Gründen für die Beliebtheit, so ergibt eine kursorische Durchsicht von Äußerungen in Privatrezensionen und auf Social Media, dass zwar auch Aspekte wie die als sympathisch empfundene Protagonistin Pippa oder die sich zwischen ihr und Ravi, dem Bruder des zunächst als Mörder verdächtigen Sal entwickelnde Liebesgeschichte eine Rolle für das positive

Rezeptionserlebnis spielen. Signifikant häufig werden jedoch gleichzeitig die Unvorhersehbarkeit der Handlung und das Erleben von Überraschungen im Lektüreprozess von Leser:innen positiv hervorgehoben. So lobt etwa Ruth auf ihrem Blog *Lila Blumenwiese* „interessante und überraschende Wendungen und die Auflösung“, die sie als „klug und nicht vorhersehbar“ bewertet (lila-blumenwiese 2021). In einem Kommentar zum zweiten Band äußert sich die Userin Felicitas in ähnlicher Richtung:

Das Buch ist rasant, ich hatte nur ganz wenigen Vermutungen und habe ewig im Dunkeln getappt und die Schlimmsten Sachen befürchtet. Als dann alle Puzzelstücke endlich an ihren Platz gerutscht sind und ein fertiges Bild ergaben, war das ein unglaubliches Gefühl! Plötzlich machte es total Sinn und ich liebe die Auflösung! (Jugendbuchcouch 2023)

Die Booktokerin nathalie_reads listet die Romanreihe unter „Bücher, bei denen ich keine negative Kritik akzeptiere“ und stellt resümierend fest „Band 1 war so krass, so krasse Plot Twists“ (nathalie_reads 2023). Nimmt man diese und ähnlich lautende Äußerungen zusammen, wie z. B. auch ein Format von *reaction*-Videos, in denen Rezipient:innen ihren Gesichtsausdruck bei der Lektüre im Schnelldurchlauf simulieren als eine Art ‚stumme Rezension‘, so scheint für einen bedeutenden Anteil der Lesenden das Überraschungspotenzial der Romane ein wesentlicher positiver Rezeptionsanreiz zu sein.

2 Überraschend = unzuverlässig erzählt?

An dieser Stelle muss zunächst die Frage nach dem Zusammenhang zwischen der rezeptionsästhetischen Kategorie der *Überraschung* und der narratologischen Technik eines unzuverlässigen Erzählstils diskutiert werden. Dazu ist zunächst ganz banal festzuhalten, dass unzuverlässiges Erzählen Überraschungen bewirken *kann*, dies aber keinesfalls zwingend bzw. in einem besonders großen Ausmaß tun *muss*. Zu verweisen wäre etwa auf Konstellationen wie in Andreas Steinhöfels bekannter *Rico und Oskar*-Reihe: Hier liegt insofern offen unzuverlässiges Erzählen vor, als der homodiegetische Erzähler Rico

aufgrund seiner kognitiven Einschränkungen oftmals Sachverhalte nur unvollständig durchblickt bzw. sie nicht richtig einordnen kann. Dies wird sehr offensiv betont, sodass Rezipierende immer wieder diese Information erhalten. Meist kann leicht eingeschätzt werden, was innerhalb der Diegese ‚tatsächlich‘ geschehen ist und der Kontrast zur Wahrnehmung des Protagonisten lässt zwar Komik entstehen, aber keine fundamentale Überraschung.

Der Social Media Content zu *A Good Girl's Guide to Murder* stellt dagegen – wie oben exemplarisch zitiert – im Zusammenhang mit der Rezeptionserfahrung der Überraschung zumeist das Vorhandensein von Plot Twists heraus. Dieser Begriff stammt aus der Filmforschung, er ist nicht ganz scharf definiert und beschreibt allgemein vom Publikum nicht vorherzusehende ‚überraschende Wendungen‘ (vgl. z. B. Schlichter 2022). Demmer, Ebers und Wessel stellen in Anschluss an Strank heraus, dass der Begriff in gewisser Weise irreführend sei, da sich das zuvor Dargestellte „nicht als vollständig unwahr herausstellt, sondern viel mehr eine zweite Bedeutungsebene beschritten wird“ (Demmer/Ebers/Wessel 2017: 25). Der Status der Diegese werde dabei nicht grundlegend verändert, sondern lediglich das Wissen der Rezipierenden über die Hintergründe (vgl. ebd.). Interessanterweise werden als Ursachen für solche Änderungen in der Wahrnehmung des Dargestellten durch das Publikum vor allem Aspekte genannt, die sich erkennbar mit Elementen überschneiden, die ebenso für das unzuverlässige Erzählen in Printform beschrieben wurden. Grund für die vorangegangene Täuschung der Rezipierenden über bestehende Zusammenhänge könne Demmer, Ebers und Wessel zufolge etwa ein unzuverlässiger mentaler Zustand der fokalisierten Hauptfigur sein, verursacht z. B. durch Amnesie, fehlerhafte Erinnerungen, psychische Erkrankung oder weil ein Traumerlebnis vorliege (vgl. ebd.). In seiner ausführlichen Analyse von umdeutenden Film-Enden weist Strank darauf hin, dass für das Entstehen eines solchen Täuschungseffektes nicht allein Zustand und Verhalten der Figuren innerhalb der Diegese ausschlaggebend seien, sondern dass zusätzlich ausdrücklich der Erwartungshorizont des Publikums eine Rolle spiele. Folge man Eco und Genette, so sei davon auszugehen, dass Lesende (unabhängig vom Medium) darauf programmiert seien, bestimmte narrative Konstellationen zu erwarten: „[D]er ‚kommunikative Pakt‘ [beschränkt] sich nicht nur auf generische Vorgaben [...], sondern [...] [kann] um Figuren, Situationen,

Handlungsmuster, Topoi, rhetorische Figuren und vieles mehr erweitert werden.“ (Strank 2015: 74) Fasst man diese Überlegungen zusammen, so bestehen Plot Twists gerade nicht darin, dass innerhalb der Diegese etwas Überraschendes, Unvorhersehbares geschieht, wie es etwa der Fall wäre, wenn in einer Slapstick-Komödie aus einem Fenster ein Klavier auf eine darunter stehende Figur fällt. Ein Plot Twist entsteht vielmehr dann, wenn Rezipierende Überraschung empfinden, weil sie aufgrund neu eingeführter Informationen feststellen, dass ihre bisherige Deutung des Dargestellten nicht zutrifft und dass daher eine Re-Evaluation der Annahmen über die Diegese notwendig wird. Elsaesser leitet daraus unter Bezugnahme auf Luhmann ab, dass entsprechende Filmtexte erkenntnistheoretische Fragen aufwerfen: Die beobachtende bzw. lesende Person werde Teil der Beobachtung: „reality, while presenting itself as ‚objective‘ and ‚out there‘ does in fact, [...] include the protagonist twice over, as observer and part of the observed“ (Elsaesser 2018: 24), sodass das Problem aufgeworfen werde, wie man etwas wissen könne und wie zuverlässig Wahrnehmungen generell seien (vgl. ebd.).

Für den hier vorliegenden Kontext ist dieser filmtheoretische Exkurs aus zwei Gründen wichtig: Erstens kann der entsprechende Effekt auf Seiten der Rezipierenden nur dann zustande kommen, wenn der Film oder zumindest Abschnitte daraus zuvor unzuverlässig – also täuschend oder Wesentliches auslassend – erzählt wurde. Als typisches Beispiel kann hier Shyamalans Genreklassiker *The Sixth Sense* (1999) angeführt werden. Die Information, dass der Psychologe Malcolm Crowe, der den geistersehenden Jungen Cole therapiert, selbst bereits verstorben ist, wird dem Publikum erst vergleichsweise spät angeboten¹ – die Wirkung wäre eine völlig andere, wenn dieser für die Zusammenhänge wesentliche Aspekt gleich zu Beginn eingeführt würde. Hartmann spricht in diesem Zusammenhang auch ausdrücklich von „falschen Fährten“, die „den Zuschauer veranlassen (oder veranlassen sollen), zu unzutreffenden Zusammenhangshypothesen, Annahmen und Schlussfolgerungen

.....

1 Die Schusszene, in der Crowe tödlich verletzt wird, wird zwar direkt zu Beginn gezeigt, allerdings wird der Tod selbst ausgelassen und der anschließende Zeitsprung suggeriert, dass ausreichend Zeit für eine Genesung bestand. Die Eingangsszene scheint also zunächst lediglich Crowes übergroßes Engagement zu motivieren, mit dem er dem nächsten Patienten mit einer ähnlichen Symptomatik wie der des Attentäters helfen will.

zu gelangen“ (Hartmann 2009: 340). Dabei werde zwar gegen einen traditionellen kommunikativen Pakt verstoßen, dafür aber das Angebot gemacht, „Teilnehmer an einem interessanten Erzähl- und Wahrnehmungsexperiment“ (ebd.: 357) zu werden. Um auf den Beginn zurückzukommen: Unzuverlässiges Erzählen muss keineswegs Überraschungen oder Plot Twists erzeugen – umgekehrt ist aber unzuverlässiges Erzählen notwendige Bedingung für einen Plot Twist. Zweitens ist mit Blick auf die Frage der Zugänglichkeit unzuverlässigen Erzählens hervorzuheben, dass mehrere der einschlägig relevanten Filme Publikumserfolge waren und dass die Filmwissenschaften die entsprechende Technik zwar als ‚avanciertes Erzählmuster‘ einstufen, Strank bereits 2015 allerdings von einer Etablierung bzw. „Popularisierung im Hollywood-Kino“ ausgeht (vgl. Strank 2015: 9). Interessanterweise finden sich in den entsprechenden Studien – anders als in denjenigen, die sich auf unzuverlässig erzählte Printtexte beziehen – auch kaum Hinweise darauf, dass das Element des Plot Twists als Rezeptionshemmnis bzw. als besondere Herausforderung für das Publikum eingestuft würde: Es überwiegt deutlich eine positive Sicht, wie oben exemplarisch bei Hartmann zitiert.

3 *A Good Girl’s Guide to Murder* – Plot Twists im Printformat?

Im Folgenden soll zusammenfassend skizziert werden, inwiefern Jacksons Bestseller-Reihe dem oben beschriebenen, im Film populären Erzählmuster zuzuordnen ist. Dabei soll auch herausgearbeitet werden, wie Unzuverlässigkeit hier konstruiert wird. Der Schwerpunkt der Ausführungen liegt auf dem ersten Band, die Folgebände werden in Einzelaspekten ergänzend herangezogen.

Fragt man zunächst danach, wie die Erzähltechnik in *A Good Girl’s Guide to Murder* gestaltet ist, so ergeben sich mehrere Faktoren, die dazu beitragen, dass der Systematik von Köppe/Kindt folgend von offen unzuverlässigem Erzählen auszugehen ist (vgl. Köppe/Kindt 2014: 239–245). Über weite Strecken ist der erste Roman intern fokalisiert durch die Sichtweise der Ermittlerin Pippa, gleichzeitig entsteht Multiperspektivität dadurch, dass unterschiedlichste Do-

kumente in die Narration inseriert werden: Am umfangreichsten vorhanden sind neben den intern auf Pippa fokalisierten, aber heterodiegetisch erzählten Passagen Einträge aus Pippas Arbeitsprotokoll, die Ereignisse entsprechend autodiegetisch darstellen und reflektieren. Daneben gibt es aber auch weitere Passagen, die nur vermittelt auf Pippa zurückgehen – so etwa Briefe, Chats, Social Media Content, Zeitungsberichte und Weiteres, die ihrerseits in die Protokolle eingefügt werden.

Für die Zuverlässigkeit des so geschachtelt Erzählten ist dabei zunächst entscheidend, dass Pippa selbst sich explizit als unzuverlässige Erzählinstanz präsentiert. Dabei geht es gelegentlich auch um – vielleicht als weniger gravierend einzuschätzende – situative Unzuverlässigkeit, z. B. aufgrund von Müdigkeit oder Konzentrationsmangel: „Aber ich schweife ab. Das liegt daran, dass es zwei Uhr nachts ist, und ich gerade eine halbe Stange Toblerone gegessen habe.“ (Jackson 2022: 46) Deutlich wichtiger ist, dass Pippa sich bezogen auf die übergreifende Intention ihrer Darstellung ausdrücklich als parteiisch positioniert: „Ich hoffe, dass ich bei meiner Recherche Fakten aufdecken kann, die [...] belegen, dass es falsch von der Polizei war, diesen Fall ohne weitere Nachforschungen abzuschließen.“ (Ebd.: 13, vgl. auch ebd.: 38) Grundlage für Pippas Überzeugung, dass damals mit Salil Singh der Falsche beschuldigt wurde, sind allerdings gerade zu Beginn keine greifbaren Fakten. Pippa ist sich deswegen sicher, weil ihr dies ihr „Gefühl sagt“ (ebd.: 13), u. a. deswegen, „weil Sal nett zu mir war, als ich klein war und geärgert wurde“ (ebd.: 331). Mit diesen Schilderungen wird sie als idealistisch und leicht naiv konstruiert, was die Zuverlässigkeit ihrer Aussagen weiter einschränkt.

Gleichzeitig weiß Pippa, die ansonsten als durchaus reflektiert und intelligent beschrieben wird, dass sie nur über begrenzte Recherchemöglichkeiten verfügt und ihre Informationen daher am Ende wahrscheinlich unvollständig bleiben müssen: „Ich glaube nicht, dass ich den Fall tatsächlich aufkläre [...]. Ich bin keine Polizistin mit Zugriff auf ein forensisches Labor (logisch).“ (Ebd.) Die von ihr als Alternative zu polizeilichen Ermittlungsmethoden entwickelte Recherchetechnik zeichnet sich deshalb dadurch aus, dass sie sich in erster Linie auf Informationen aus zweiter Hand und aus als weniger zuverlässig angesehenen Quellen stützt: „Befragung aller Betroffenen, obsessives Social-Media-Stalking und wilde, WILDE Spekulationen.“ (Ebd.: 13 f.) Aus Sicht des

Leseublikums ist daher zu erwarten, dass Pippa nicht nur unvollständige, sondern ggf. auch falsche Informationen erhalten wird.

Anlass zu Misstrauen gegenüber Pippas Darstellungen gibt weiterhin die Tatsache, dass die Protagonistin ein eher instrumentelles Verhältnis zur Wahrheit pflegt. In der Narration wird das Arbeitsprotokoll als Vorarbeit für den später abzugebenden Essay präsentiert – damit hat es den Status einer rein privaten Niederschrift, die als solche keinen zensierenden Kontexten unterliegt. In diesen Notizen formuliert Pippa wiederholt eigene Täuschungsabsichten gegenüber Dritten. So hält sie explizit fest, dass ihre Recherche Absichten verfolgt, die von der eigentlich vereinbarten Schulaufgabe abweichen: „Ich hoffe, dass es [die Ausarbeitung – I. H.] *nicht* der Essay wird, den ich Mrs. Morgan [der betreuenden Lehrkraft – I. H.] vorgeschlagen hatte, sondern die Wahrheit“ (ebd.: 13) oder sie dokumentiert, wie sie mithilfe einer zweiten SIM-Karte eine der Freundinnen der Vermissten über ihre eigene Identität täuscht, um an Informationen zu kommen (ebd.: 117–120); eine Reihe weiterer Beispiele ließen sich anführen. Insgesamt erscheint Pippa daher als integre Figur mit guten Absichten, allerdings nicht notwendigerweise als extrem wahrheitsliebend: In mehreren Situationen verbreitet sie aus ihr wichtig erscheinenden Gründen Unwahrheiten,² oder sie plant wenigstens, dies zu tun, z. B.: „Meinen Eltern werde ich sagen, dass ich meine Englisch-Hausaufgaben drüben bei Cara mache. Lügen wird leichter, je häufiger man es tut.“ (Ebd.: 222)

Auf der Ebene der in das Arbeitsprotokoll inserierten weiteren Textmaterialien wirkt Pippas Vorgehen zwar zunächst dokumentarisch. Es scheint gerade dadurch besonders zuverlässig, dass Unvollständigkeiten teils offen markiert sind, wie etwa in einem Transkript einer polizeilichen Befragung, in das Pippa Einsicht beantragt hatte, und das ihr nur mit Schwärzungen zur Verfügung gestellt wurde (vgl. ebd.: 174–180). Gleichzeitig finden sich bei näherem Hinsehen jedoch auch hier Auslassungen, etwa wenn am Beginn eines anderen Transkripts angemerkt ist „[Wir haben ein bisschen über Little Kilton geredet,

.....

2 In besonders extremer Form geschieht dies im dritten Band (Jackson 2023b): Hier sorgt Pippa dafür, dass Max Hastings, eine Nebenfigur, die wegen verschiedener anderer Vergehen nicht belangt werden konnte, zu Unrecht für einen Mord angeklagt wird, den er nicht begangen hat.

wie sich die Schule verändert hat, seit sie [d. i. Jess Walker, eine Freundin von Andies Schwester Becca – I. H.] weg ist, welche Lehrer noch da sind etc. Es vergehen einige Minuten, bevor ich das Gespräch auf mein Projekt lenken kann].“ (Ebd.: 89) Für Lesende ist nicht nachzuvollziehen, ob der Anfang des Gesprächs weggelassen wurde, weil er sich wie angegeben auf Unbedeutendes bezieht oder ob er ggf. Informationen beinhaltet hatte, die Pippa aufgrund ihrer Haltung zum Fall nicht teilen möchte. Ebenso wenig lässt sich feststellen, ob in diesem Gesprächsteil möglicherweise Informationen enthalten gewesen sein könnten, bei denen Pippa lediglich die Relevanz nicht erkannt hat – möglich wäre dies durchaus, da viele Beziehungen zwischen dem Opfer Andie und verschiedenen Verdächtigen über den schulischen Kontext bestehen. Zusammengefasst kann also gesagt werden, dass die Materialsammlung innerhalb der Diegese jederzeit als bewusst kuratierte Zusammenstellung zu erkennen ist, die Pippa auf den Zweck hin ausrichtet, Salil Singh zu entlasten und dass sie insofern kein objektives Korrektiv darstellen kann.

Dass Lesende sich gerne auf diese mehr als fragwürdige Konstellation einlassen, ist wohl vor allem aus deren Genrekompetenz heraus zu erklären. Kessler merkt dazu unter Bezugnahme auf Alewyn an, genuine Eigenschaft von Detektivgeschichten sei es, Rezipierenden das Miträtseln zu ermöglichen: „Solange die Detektivliteratur als ein Rätselspiel [...] konzipiert ist, solange ist es auch notwendig, dass der Erzähler einigermaßen verschwiegen, um nicht zu sagen *unzuverlässig* ist.“ [Hervorhebung im Original] (Kessler 2014: 2) Rezeptionserfahrungen mit diesem Genre legten deswegen Zweifel an der Zuverlässigkeit der Erzählinstanz als sinnvolle Rezeptionshaltung nahe, denn „Unzuverlässigkeit ist im Zusammenhang mit der Detektivliteratur eine vergleichsweise zuverlässige, zumindest aber erwartbare Angelegenheit“ (ebd.: 5). Für diese genrespezifische Form von Unzuverlässigkeit führt Kessler den Begriff der ‚fairen Unzuverlässigkeit‘ ein. Diese charakterisiere sich dadurch, dass sie eher kurzfristig angelegt sei und „alle falschen Fährten, Irrtümer und offenen Fragen spätestens am Ende in Konsistenz und damit in Zuverlässigkeit überführe[.]“ (Ebd.) Auf Jacksons Romanreihe bezogen bedeutet dies, dass Lesende zu Beginn gar nicht erwarten werden, eine konsistent-zuverlässige Perspektive auf den Andie Bell-Vermisstenfall zu erhalten und dass sie Falschinformationen und Fehldeutungen von Sachverhalten durch die fokalisierte Protagonistin

als genrelogisch eintretende Elemente in einem typischen Ermittlungsverlauf einordnen, der sich der richtigen Lösung auf Umwegen annähert.

Wie passt diese ‚faire Unzuverlässigkeit‘ nun dazu, dass in den zitierten Privatrezensionen nicht selten von Plot Twists die Rede ist? Kessler grenzt beide Elemente gegeneinander ab. Sie geht davon aus, dass Plot-Twist-Geschichten zu einem fortgeschrittenen Zeitpunkt innerhalb der Narration eine umfassende Re-Evaluation des Erzählten erfordern, während die faire Unzuverlässigkeit der Kriminalgeschichten „die Narration in der Regel nur partiell betrifft“ und zumeist „nur Teile der Narration und nur selten den Status oder die Grundfesten der ganzen Narration“ einbeziehe (vgl. ebd.). Im vorliegenden Fall ist die Zuordnung nicht ganz einfach, da am Ende des ersten Bandes eine gestaffelte Auflösung entsteht. In groben Zügen gestaltet sich diese so: Pippas Recherchen scheinen zuerst zu ergeben, dass Andie noch lebt, aber von Elliot Ward, einem Lehrer an ihrer gemeinsamen Schule und Vater von Pippas bester Freundin Cara, im leerstehenden ehemaligen Wohnhaus der Familie gefangen gehalten wird. Es stellt sich allerdings bald heraus, dass die junge Frau, die sich in dem Dachbodenversteck aufhält, nicht Andie ist, obwohl sie inzwischen selbst daran glaubt (vgl. Jackson 2022: 461): Einige Wochen nach Andies Verschwinden hatte Elliot Ward auf der Straße eine jungen Drogensüchtige mit kognitiver Beeinträchtigung aufgelesen (vgl. ebd.: 437 f.), die er für Andie hielt – der Roman legt implizit nahe, dass Grund für den Irrtum die extreme Stresssituation ist, in der Ward sich damals befand: Ward hatte zuvor eine Affäre mit Andie gehabt und sie im Streit verletzt. Bei diesem Anlass hatte sie sein Haus zwar lebend verlassen, war aber nicht zu ihrer Familie zurückgekehrt und in der Folge als vermisst gemeldet worden. Ward ging davon aus, dass sie irgendwo draußen an ihrer Kopfverletzung gestorben sei, so dass er Salil Singh tötete, um so einen geeigneten Verdächtigen zu präsentieren. Das zuerst wenig passende Verhalten der ‚falschen‘ Andie und deren fehlendes Wissen über ihre gemeinsame Vergangenheit führte Ward ebenfalls auf die Kopfverletzung zurück (vgl. ebd.). Mit dieser Entdeckung wird zwar der Tod Salil Singhs neu bewertet, allerdings bleibt zunächst noch offen, was tatsächlich mit Andie geschehen ist. Nachdem Pippa nun jedoch präziser eingrenzen kann, wann in dieser Nacht Andie das Haus der Wards verlassen hat, kann sie ihre weiteren Bewegungen relativ genau rekonstruieren. Sie zieht den richtigen Schluss, dass

die verletzte Andie in ihr eigenes Zuhause zurückgekehrt und dort auf jüngere Schwester Becca getroffen sein muss. Als Pippa sie zur Rede stellt, um zu erfahren, warum Becca dieses letzte Treffen vor der Polizei verheimlicht hat, klärt sich der Zusammenhang endgültig auf: Becca war zuvor auf einer Party von einem älteren Schüler unter Drogen gesetzt und missbraucht worden. Sie hatte später herausgefunden, dass Andie diejenige war, die dem Täter das dabei verwendete Rohypnol verkauft haben musste. Als sie Andie in der fraglichen Nacht mit dieser Tatsache konfrontierte, reagierte diese – wohl auch aufgrund des kurz zurückliegenden Streits mit Ward – abweisend und desinteressiert. Die Auseinandersetzung der Schwestern eskalierte in einem Handgemenge, in dessen Verlauf Andie erneut stürzte und sich übergab. Becca griff aus Wut nicht ein, so dass Andie an ihrem Erbrochenen erstickte; anschließend fuhr Becca die Leiche in Andies Auto weg und versteckte sie, um sich vor den Folgen der unterlassenen Hilfeleistung zu schützen.

Evaluert man die hier skizzierte Auflösung, so erfüllt diese – wenigstens bezogen auf den ersten Band für sich allein betrachtet – nicht die Anforderungen, die im Rahmen einer engen Definition an ein Twisted Ending gestellt würden: Dass am Schluss Salih Singhs Unschuld zweifelsfrei feststeht, ist keine sonderlich überraschende Wendung – es entspricht schlicht den Genreprämissen einer Detektivgeschichte. Für Rezipierende, die mit den Genrekonventionen vertraut sind, ist Salih's Täterschaft gerade deswegen unwahrscheinlich, weil er zu Beginn als Verdächtiger präsentiert wird. Auch ansonsten werden diese Genrekonventionen ausdrücklich bedient: Es gibt ein rätselhaftes Ereignis – das Verschwinden von Andie – welches im Verlauf der Erzählung aufgeklärt wird. Im Verlauf dieses Vorgangs werden verschiedene Lösungshypothesen entwickelt und wieder verworfen, bis schließlich das Rätsel abschließend gelöst ist. Eine umfassende Re-Evaluation der Ereignisse wird also nicht erforderlich, es ist eher so, dass partiell aufgebaute Erwartungshaltungen enttäuscht werden – Kessler würde von fairer Unzuverlässigkeit sprechen bzw. von falschen Fährten, die in einer Formulierung von Dorothy L. Sayers dazu führen, dass „der Leser sich die Lüge selbst auftischt“, indem er falsche Schlüsse zieht (Kessler 2014: 5). Verwendet man einen weiteren Begriff des Plot Twists, der allgemein überraschende Wendungen bezeichnet, so gibt es solche in *A Good Girl's Guide to Murder* selbstverständlich in größerer Zahl – selbst über eine Twisted Ending-Konstruktion

in engerem Sinne ließe sich sprechen, wenn man die Handlung der beiden Folgebände mit einbezieht, in denen die Darstellung weiterer Hintergründe tatsächlich noch einmal ein deutlich anderes Licht auf die Ereignisse wirft.³

4 Didaktische Konklusion: Wenn Unzuverlässigkeit unfair wird

Die vorhergehenden Ausführungen zu Jacksons *A Good Girl's Guide to Murder* zeigen, dass Narrationen durchaus auf sehr komplexe Art und Weise unzuverlässig erzählt sein und trotzdem auf hohe Zustimmung bei einem breiten Lesepublikum stoßen können: Offensichtlich ist es in diesem Fall kein Rezeptionshindernis, dass nicht allein multiperspektivisch und lückenhaft, sondern über weite Passagen auf eine unzureichend informierte, zum Verbreiten von Unwahrheiten tendierende Erzählinstanz fokalisiert erzählt wird. Wie kann das sein?

Zunächst wäre hier an die bereits oben zitierte Einschätzung von Strank und verwandte Äußerungen von Kessler zu erinnern, die Erwartungshorizont (vgl. Strank 2015: 75) und intertextueller Vorbildung der Rezipierenden als „nicht zu vernachlässigende[r] Prämisse bei [der] Konstruktion der Diegese“ (ebd.: 74) entscheidende Bedeutung zumessen. Vorausgesetzt, bei den Rezipierenden ist die erforderliche literarische Erfahrung bzw. die entsprechende Genrekompetenz vorhanden, so ist es bei der Lektüre von Kriminalgeschichten hoch wahrscheinlich, dass der kommunikative Pakt eine vergleichsweise hohe Toleranz gegenüber Unzuverlässigkeit umfasst: Die Leser:in lässt sich bewusst auf ein Rätselspiel ein, bei dem Lücken und Doppeldeutigkeiten erwartet werden.

Daneben dürfte allerdings noch ein zweiter Aspekt eine Rolle spielen: Folgt man Elsaesser, so können mit der Technik des unzuverlässigen Erzählens zwei durchaus unterschiedliche Setzungen in Bezug auf die epistemischen Grundannahmen verbunden sein. Einerseits kann unzuverlässiges Erzählen

.....

3 So stellt sich z. B. in Band 3 heraus, dass der Vater von Andie und Becca, Jason Bell, der sich im ersten Band fortlaufend ausgesprochen verdächtig zeigt, ein Serienmörder, der gesuchte „Duct Tape-Killer“, ist – was sein eigenartiges Verhalten erklärt, wobei er am Tod seiner Tochter unschuldig ist.

ausdrücken, dass es unmöglich ist, eine außerhalb individueller Vorstellungen existierende Welt ‚objektiv‘ zu erkennen (oder – in der Verlängerung des Gedankens – überhaupt zu sagen, ob es eine solche überhaupt gibt), andererseits kann es genau im Gegenteil konstruktivistische Annahmen in Frage stellen: „[Unreliable narrations can – I. H.] offer a critique of constructivism: there are some hard realities ‚out there‘ which we ignore at our peril.“ (Elsaesser 2018: 25) Während also Erzählungen der ersten Art die Verlässlichkeit der Welt an sich fundamental in Zweifel ziehen, hinterfragen Erzählungen der zweiten Art lediglich die Wahrnehmungs- bzw. Deutungskompetenzen einzelner Figuren. Insofern ließe sich – vielleicht etwas überspitzt – von einem Gegensatz zwischen konzeptioneller und formaler Unzuverlässigkeit in der Diegese sprechen: Im ersten Fall ist die erzählte Welt unzuverlässig, im zweiten Fall ist lediglich die Darstellung dieser Welt unzuverlässig – wobei in beiden Fällen auf vergleichbare Darstellungstechniken zurückgegriffen wird.

In *A Good Girl's Guide to Murder* ist offensichtlich die zweite Situation gegeben: Auf der Ebene der Diegese existiert eine als intersubjektiv ‚richtig‘ zu bewertenden Erklärung der Ereignisse. Pippa erkennt sie erst spät und gerät dadurch selbst in Gefahr – u. a. wird sie bedroht, ihr Hund wird getötet und am Ende wird sie von Becca, deren Verzweiflung sie unterschätzt hat, unter Drogen gesetzt. Ausgehend von Kesslers Überlegungen zur Unzuverlässigkeit in Kriminalnarrationen dürfte diese Konstellation typisch für das Genre sein. Es ist Bestandteil der Genrekonvention, dass das Rätsel am Ende gelöst werden kann – dafür ist ein stimmiger, zuverlässiger Weltentwurf ebenso Voraussetzung wie das fair unzuverlässige Erzählen Voraussetzung dafür ist, dass das Lesepublikum mitraten kann.

Eine mindestens thesenhafte Erklärung dafür, warum ein junges Lesepublikum unzuverlässiges Erzählen in einigen Fällen durchaus goutiert, während es in anderen schwer damit umgehen kann, kann aus dem bisher Dargestellten hergeleitet werden. Die oben bereits zitierte Sondierungsstudie von Henke ergibt, dass eine Mehrzahl junger Lesender unzuverlässiges Erzählen als Technik erkennt (vgl. Henke 2021). Problematisch ist dieser Untersuchung zufolge für Heranwachsende dagegen die Einordnung: „[Es] scheint [...] ihnen nicht zu gelingen, das unzuverlässige Erzählen als Darstellungsstrategie auf Ebene des *discours* zu begreifen.“ (Ebd.: 16) Grundlage von Henkes Erhebung war

Kafkas *Heimkehr*; diese Erzählung ist mimetisch unentscheidbar erzählt und lässt sich in Elsaessers Kategorien eindeutig dem ersten Typus zuordnen. Sie wirft von daher die Frage auf, „ob Wirklichkeitswahrnehmung generell nicht immer subjektiv ist“ (ebd.: 9). Ausgehend von Elsaessers Kategorisierung wäre insofern zu überprüfen, ob Henkes Fazit, das Problem bestehe in der funktionalen Einordnung des unzuverlässigen Erzählens als Darstellungsstrategie, zutrifft. In Bezug auf die hier untersuchte Krimireihe leisten junge Leser:innen offensichtlich eine entsprechende Einordnung sehr eigenständig – sie verstehen, dass unzuverlässig erzählt wird, um Spannung aufzubauen und aufrecht zu erhalten und genießen die temporäre Irreführung. Es liegt also nahe, das Zugangsproblem eher auf der Ebene des Weltentwurfs zu suchen, der der Erzählung zugrunde liegt: Narrationen wie *A Good Girl's Guide to Murder* sind zwar ausgesprochen komplex und unzuverlässig erzählt, sie hinterfragen aber nicht das Wirklichkeitsmodell der Lesenden an sich. Man könnte sogar sagen, dass die Lektüre als Gratifikation die Erfahrung mit sich bringt, dass scheinbar unerklärliche Situationen ‚in Wahrheit‘ doch stimmig sein können, sofern man nur den richtigen Lösungsansatz kennt. Lesende, die in einer komplexen außerliterarischen Welt oft genug Desorientierung und Kontrollverlust erfahren, können dies als Erleichterung, als eine Art *organizing relief*, empfinden und so in der Lektüre ggf. emotionale Spannungen abbauen. Demgegenüber sind Erzählungen wie die Kafkas, die dem ersten Typus nach Elsaesser zuzuordnen sind, darauf ausgelegt, Desorientierung und Kontrollverlust wie auch ein fluides Wirklichkeitsverständnis auszudrücken. In letzter Konsequenz zielen sie damit auf eine Verunsicherung des Lesepublikums ab, die Textwelt stellt über sich selbst hinausgehend die außerliterarische Welt in Frage. Ausgehend von der Stufe der psychosozialen Entwicklung junger Lesender ist leicht zu erkennen, dass es sich bei solchen erkenntnistheoretischen Aspekten tatsächlich um eine deutliche emotional-psychische Herausforderung handelt. Nur wenige Heranwachsende dürften in ihrer Welt- und Selbstkenntnis so gefestigt sein, sich ohne Vorbehalte souverän auf die Vorstellung einlassen zu können, dass möglicherweise alles, was sie für verlässlich halten, unzuverlässig ist. In diesem Sinne läge die Hürde allerdings gerade nicht auf der Ebene der Erzählkonstruktion, sondern sie beträfe das herausfordernde Thema, welches lediglich seine Entsprechung auf der formalästhetischen Ebene findet.

Ob diese Vermutung zutrifft, dass also formale Unzuverlässigkeit bei jungen Lesenden durchaus beliebt und für sie vergleichsweise leicht zugänglich ist, solange das der narrativen Welt zugrundeliegende Wirklichkeitsmodell ein zuverlässiges bleibt und dass nur konzeptionell unzuverlässige narrative Welten sie besonders herausfordern, wäre weiter empirisch zu prüfen. Bis dazu präzisere Ergebnisse vorliegen, lässt sich aus den bisher gemachten Beobachtungen für den Literaturunterricht ableiten, dass junge Lesende wohl mehrheitlich aus ihrer Freizeitrezeption von Medien beachtliche Kenntnisse und Vorerfahrungen, genrespezifisch auch durchaus eine gewisse Toleranz in Bezug auf die literarische Technik unzuverlässigen Erzählens mitbringen. Aufgabe einer schüler:innenorientierten Literaturdidaktik ist es, diese im populärkulturellen Bereich erworbenen Ressourcen zu erschließen und den Transfer auf Texte der sog. Hochliteratur zu ermöglichen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

JACKSON, HOLLY (2022): *A Good Girl's Guide to Murder*. Aus dem Englischen von Sabine Schilasky. Köln: One.

JACKSON, HOLLY (2023a): *Good Girl, Bad Blood*. Aus dem Englischen von Sabine Schilasky. Köln: One.

JACKSON, HOLLY (2023b): *As Good as Dead*. Aus dem Englischen von Sabine Schilasky. Köln: One.

JACKSON, HOLLY (2023c): *Kill Joy*. Aus dem Englischen von Cherokee Moon Agnew. Köln: One.

Sekundärliteratur

BBC (2022): BBC Three announces *A Good Girl's Guide To Murder*. In: *bbc.de*. URL: <https://www.bbc.com/mediacentre/2022/a-good-girls-guide-to-murder-bbc-adaptation> (letzter Zugriff 13.03.2024).

- börsenblatt (2023): Nominierte und Jury des ersten TikTok Book Awards. In: *boersenblatt.net*. URL: <https://www.boersenblatt.net/news/preise-und-auszeichnungen/nominierte-und-jury-des-ersten-tiktok-book-awards-300167> (letzter Zugriff: 13.03.2024).
- buchreport (2024): <https://www.buchreport.de/spiegel-bestseller/jahresbestseller/paperback/> (letzter Zugriff: 21.04.2024).
- DEMME, ANNA/EBERS, LEA/WESSEL, KIM (2017): Plot Twist, Final Twist. In: *Paradigma. Studienbeiträge zu Literatur und Film* 1/2017, S. 25–28.
- ELSAESSER, THOMAS (2018): Contingency, causality, complexity: distributed agency in the mind-game film. In: *New Review of Film and Television Studies* 16, 1, S. 1–39.
- GANSEL, CARSTEN (2014): *Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht*. Berlin: Cornelsen, 5. aktual. Aufl.
- HARTMANN, BRITTA (2009): *Aller Anfang. Zur Initialphase des Spielfilms*. Marburg: Schüren.
- HENKE, INA (2021): Unzuverlässig erzählte Welten verstehen. Kognitive Operationen von Schüler*innen beim Umgang mit narrativer Unzuverlässigkeit. In: *MiDU. Medien im Deutschunterricht* 3, 2, S. 1–19.
- JAKOBI, STEFANIE (2016): Unzuverlässiges Erzählen. In: *kinderundjugendmedien.de*. Erstveröffentlichung: 13.10.2016. (Zuletzt aktualisiert am: 14.09.2021). URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/begriffe-und-termini/epik/1581-unzuverlaessig?highlight=WyJ1bnp1dmVybFcxMDBlNHNaWdlcyIsImVyelx1MDBlNGhsZW4iXQ==> (letzter Zugriff: 13.03.2024).
- JAKOBI, STEFANIE (2023): Wider die Rezeptionsästhetik? Transmediale und transgenerische Unzuverlässigkeit in den Kinder- und Jugendmedien aus wirkungsästhetischer Perspektive. In: Bernhardt, Sebastian/Henke, Ina (Hg.): *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht. Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses*. Berlin/Heidelberg: Metzler, S. 104–114.
- Jugendbuchcouch (2023): O.T. [Kommentar von Felicitas vom 07.02.2023]. In: *jugendbuch-couch.de*. URL: <https://www.jugendbuch-couch.de/titel/2045-a-good-girls-guide-to-murder/> (letzter Zugriff: 13.03.2024).
- KESSLER, NORA HANNAH (2014): Zuverlässig unzuverlässig: Falsche Fahrten als Krisen- und Testfall der Rezeption – nicht nur in Kriminalnarrationen. In: *medienobservationen.de*. Erstveröffentlichung: 14.01.2014. URL: <https://www.medien->

- observationen.de/2014/kessler-zuverlaessig-unzuverlaessig-pdf/ (letzter Zugriff: 13.03.2024).
- KÖPPE, TILMANN/KINDT, TOM (2014): *Erzähltheorie. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- LEUBNER, MARTIN/SAUPE, ANJA (2012): *Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 3. Aktual. Aufl.
- Lilablumenwiese (2021): [Rez.] „A Good Girl’s Guide to Murder von Holly Jackson“. In: *lilablumenwiese.de*. URL: <https://lilablumenwiese.com/2021/01/13/rezension-a-good-girls-guide-to-murder-von-holly-jackson/#comments> (letzter Zugriff: 13.03.2024).
- MCINTOSH, STEVEN (2023): BookTok: Heartstopper and Bolu Babalola win TikTok Book Awards. In: *BBC News* vom 18. August. URL: <https://www.bbc.com/news/entertainment-arts-66537372> (letzter Zugriff: 13.03.2024).
- Nathalie_reads (2023): Bücher, bei denen ich keine negative Kritik akzeptiere. In: *tiktok.com*. URL: https://www.tiktok.com/@nathalie_reads/video/7223050497110936837 (letzter Zugriff: 13.03.2024).
- SCHLICHTER, ANSGAR (2022): plot twist. In: *Lexikon der Filmbegriffe*. URL: [https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/p:plottwist-5436?s\[\]=%2Aplot%2A&s\[\]=%2A%2A%2A](https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/p:plottwist-5436?s[]=%2Aplot%2A&s[]=%2A%2A%2A) (letzter Zugriff: 13.03.2024).
- STRANK, WILLEM (2015): *Twist Endings. Umdeutende Film-Enden*. Marburg: Schüren.
- The New York Times (2024): Books Best Seller. Children’s Series. 03.03. In: *nytimes.com*. <https://www.nytimes.com/books/best-sellers/2024/03/03/series-books/> (letzter Zugriff: 13.03.2024).
- WALLRAFF, NANA (2021): Unzuverlässiges Erzählen als narratives Verfahren in der Kinder- und Jugendliteratur seit der Jahrtausendwende. Köln: epub. URL: https://kups.ub.uni-koeln.de/50389/1/Wallraff_Unzuverlaessiges_Erzaehlen.pdf (letzter Zugriff: 13.03.2024).
- WALLRAFF, NANA (2020): Unzuverlässiges Erzählen. In: Kurwinkel, Tobias/Schmerheim, Philipp (Hg.): *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Berlin: Springer, S. 145–150.
- WOLF, YVONNE (2005): Unzuverlässigkeit im Kinder- und Jugendbuch. In: Wolf, Yvonne/Liptay, Fabienne (Hg.): *Was stimmt denn jetzt? Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Film*. München: edition text + kritik, S. 261–279.

MERIT MEYER

Marcel Beyers *Flughunde* (1995) im Literaturunterricht

Mimetische Unentscheidbarkeit
durch Erinnerung, Subjektivität und Manipulation

Abstract

Durch die Einbindung einer Erzählinstanz in eine aus heutiger Sicht historische Zeit, die unentscheidbar erzählt, wird deutlich, dass der Ausgangspunkt von Geschichte und alles, was darauf aufbaut, hinterfragbar ist. Anhand der Betrachtung dieser Unzuverlässigkeit kann die ästhetische Wahrnehmung erhöht und das Wertebewusstsein von Schüler:innen gefördert werden. Am Beispiel des Romans *Flughunde* soll gezeigt werden, dass sowohl die Darstellung als auch die Zeitzeug:innen unzuverlässig sind. So können durch die subjektive Darstellung von Ereignissen, Verfremdungen, Erinnerung und Manipulation begrenzte Sichtweisen auf das Geschehen angedeutet werden. Diese Erkenntnis kann eine intensiviertere Wahrnehmung erzeugen, die zum Wertebewusstsein führt.

Diese Besonderheit des unzuverlässigen Erzählens bietet aus didaktischer Sicht Potenziale, literarästhetische Kompetenzen zu fördern und auch losgelöst vom Kompetenzerwerb ästhetische Wahrnehmungsprozesse zu initiieren, wie ich in diesem Artikel herausarbeiten werde. Dabei werde ich zeigen, welche didaktischen Herangehensweisen möglichen sind, um das Bewusstsein für die Perspektivgebundenheit historischer Wahrnehmung zu stärken.

Keywords: Mimetisch unentscheidbares Erzählen; historisches Erzählen; historische Metafiktion; Perspektivierung; ästhetische Wahrnehmung; literarästhetisches Lernen; Wertebewusstsein; *Flughunde*

Marcel Beyers Roman *Flughunde* (1995) ist ein historischer Roman, der sich der NS-Zeit widmet. Aus der Sicht des Tontechnikers Herrmann Karnau und einer zweiten Figur namens Helga, die im Text an keiner Stelle mit ihrem Nachnamen benannt wird, erzählt der Text über Propagandareden, Kriegshandlungen und pseudowissenschaftliche Rassenlehre. Der Roman zeichnet sich durch ein hohes Maß an Verfremdung und durch viele Leerstellen ebenso wie durch einen Mangel an explizierten moralischen Wertungen aus, sodass beispielsweise im Handlungsverlauf oftmals Ereignisse zunächst offenbleiben und erst nach und nach in verändertem Licht erscheinen.

Dabei wird in literaturwissenschaftlichen Untersuchungen das Phänomen des Erinnerns thematisiert und herausgearbeitet, dass innerhalb des Romans eine Neuaushandlung der Kategorien ‚Täter‘ und ‚Opfer‘ erfolgt (vgl. z. B. Beßlich 2006, Uecker 2006, Georgopoulou 2012). Der Roman wurde allerdings bisher im literaturdidaktischen Kontext und auch in Lehrer:innenhandreichungen wenig bedacht. Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, diese Lücke zu schließen. Dabei soll der formalästhetisch komplexe und inhaltlich bis heute relevante Roman auf seine spezifische Darstellungsweise hin untersucht und didaktisch aufbereitet werden. Hierbei soll gezeigt werden, dass spezifische Vexierspiele mit der diegetischen Zuverlässigkeit erfolgen und dadurch auch eine spezifisch postmoderne Art historischen Erzählens vorliegt.

1 Historisches Erzählen als unzuverlässiges Erzählen in *Flughunde*

In *Flughunde* fungieren in den ersten Kapiteln mit Helga und Herrmann Karnau zwei Figuren als Vermittlungsinstanz, die unterschiedliche Blicke auf dieselben Ereignisse innerhalb der Diegese ausgestalten. Welche der beiden Sichtweisen diegetisch korrekt ist und ob überhaupt eine der beiden Positionen objektiv richtig darstellt, bleibt eine Leerstelle. Es gibt keine Möglichkeiten, zu bemessen, inwiefern die jeweiligen Schilderungen sich als plausibel erweisen, entsprechend ist von einem mimetisch unentscheidbaren Erzählen zu sprechen.

Alternierend werden die Jahre jeweils aus den Sichtweisen der beiden autodiegetischen Erzähler:innen präsentiert, wobei sich Überschneidungen

von Schauplätzen und Ereignissen ergeben, sodass sich im Verlauf des Romans eine vertraute Beziehung zwischen den Protagonist:innen entwickelt. Beide Figuren nehmen dabei jeweils Ereignisse aus ihrer individuellen, gegenwärtigen Sicht wahr. Dabei bleibt die referenzierte Zeit innerhalb des Textes unausgesprochen. Teilweise handelt es sich bei den dargestellten Ereignissen allerdings um Geschehnisse, die sich als realhistorische Referenzen lesen lassen. Beispielsweise wird die Rede eines Propagandaministers dargestellt, die ereignisgeschichtlich eine Entsprechung zur Sportpalastrede von Joseph Goebbels aufweist (Beyer [1995] 2016: 140–151). Zwar wird der Name nicht benannt, aber in Bezug auf die Art der Rede und auch die Inhalte lässt sich hier von einer verfremdeten Referenzierung dieses realgeschichtlichen Ereignisses sprechen.

Das zentrale Ereignis des Textes ist die Ermordung der sechs Kinder des Propagandaministers, die eine Entsprechung in der historischen Wirklichkeit hat. Blasberg betont, dass durch die sich entwickelnde Freundschaft zwischen den beiden autodiegetischen Erzählinstanzen ein „historischer und tiefenpsychologischer Begründungszusammenhang für das Mordgeschehen“ (Blasberg 2006: 30) an den sechs Goebbels-Kindern entfaltet werde. Allerdings bleiben derartige realhistorische Referenzen grundsätzlich implizit. Nicht einmal die genauen Jahresdaten Oktober 1940 bis Mai 1945¹ werden explizit benannt, sodass an vielen Stellen ein kulturelles und historisches Vorwissen nötig ist, um die jeweiligen Ereignisse zu kontextualisieren.

Nachdem die Teile I bis VI dem alternierenden Schema entsprachen, bricht Teil VII mit der Erzählweise. 45 Jahre nach den bisherigen Schilderungen setzt hier eine extradiegetische Vermittlungsinstanz ein, die über rückwirkende Ermittlungen berichtet. Dabei tritt Hermann Karnau als handelnde Figur auf, die allerdings behauptet, einfacher Wachmann gewesen zu sein und damit innerhalb der Diegese falsche Angaben in Bezug auf die Ereignisse macht. Während die Schilderungen bis zu diesem Teil also eine vergangene Gegenwart erzählten, referenziert dieses Kapitel die rückwirkende Deutung auf Basis von Erinnerungen, Aussagen und Indizien. Der Text selbst passt sich auch typo-

.....
1 Die Jahreszahlen lassen sich aus dem Textzusammenhang erschließen; so heißt es z. B. in Kapitel II: „Schon ein Jahr Krieg. Es ist Mittwoch der 30. Oktober.“ (Beyer[1995] 2016: 38)

graphisch an die Form einer transkribierten Tonbandaufnahme an und stellt gleichzeitig die Zeugenstimme in Frage.

Wie sich zeigt, liegen hier komplexe postmoderne historische Erzählverfahren vor, die unterschiedliche Formen von Unzuverlässigkeit mit sich bringen. Diese Verfahren werde ich im Folgenden darstellen und analysieren.

2 Unzuverlässigkeitssignale und die Rolle der Zeitzeug:innen

2.1 Paratextuelle Markierung und Verfremdung

Schon paratextuell lassen sich einige relevante Inszenierungselemente in Bezug auf die Verwebung von historisch verbürgten Ereignissen und Fiktionalisierungen festhalten. So betont Marcel Beyer im Nachwort, dass alle Figuren im Roman seine Erfindungen seien, das Vorwort jedoch aus Joseph Goebbels' Tagebuch stamme (vgl. Beyer [1995] 2016: 264). An dieser Erklärung sind zwei Dinge in Bezug auf das Verhältnis zwischen literarischer Wirklichkeit und historischer Realität bedeutsam. Zum einen impliziert die Aussage, dass nur die Figuren erfunden sind, während die Geschehnisse ereignisgeschichtliche Entsprechungen haben. Zudem verlangt der Text im Nachgang an dieser Stelle eine wiederholte Überprüfung der These, dass nur die Figuren erfunden sind, die Geschehnisse jedoch nicht. Somit referiert er auf seinen eigenen Inhalt, der sich der Frage widmet, welche Aussagen glaubwürdig sind. Auch der dem Text vorangestellte, historisch „reale“ Tagebucheintrag: „Ich höre die süßen Stimmchen, die mir das Liebste auf der Welt sind. Welch ein Schatz, Welch ein Besitz! Gott erhalte ihn mir“ (ebd.: 9) entfaltet seine ganze Bedeutung erst im Nachgang der Lektüre und stellt die Kernthemen der fiktionalen Handlung und den Mord an den Kindern dem Text voraus (vgl. Ostrowicz 2005: 20).

In dem Roman stellt der Mord an Helga und ihren Geschwistern, die auf die tatsächlichen Kinder des Reichsministers für Volksaufklärung und Propaganda, Joseph Goebbels, referieren, einen wesentlichen Aspekt dar. Der Mord ist historisch belegt und die Namen der Kinder sind realhistorisch eben die Namen der Kinder von Joseph und Magda Goebbels. Obwohl Helgas Nachname nicht

genannt wird, lassen sich aus der Beschreibung ihrer Wohnorte, des Familienlebens und ihrer Eltern klare Verweise auf die reale Familie Goebbels ableiten.

Allerdings wird an keiner Stelle des Romans expliziert, dass es sich um Ereignisse im Kontext des Dritten Reichs handelt. Diese extreme Verfremdung zieht sich durch den gesamten Roman. Allerdings werden in den Schilderungen immer wieder Ereignisse beschrieben, die historisch überliefert sind. Dabei werden diese referenzierten Ereignisse jeweils aus dem begrenzten Standpunkt einzelner Figuren beschrieben.

2.2 Subjektiv eingefärbte Darstellung von Ereignissen

So ist Helgas Sprache in Teil II, in dem sie im Alter von acht Jahren erzählt, einem Kind entsprechend einfach und oft gibt sie Sinneseindrücke wieder (vgl. Ostrowicz 2005: 38). Dies zeigt sich z. B. in den Spielen der Kinder:

Wir spielen also Vater Mutter Kind. Aber keiner meldet sich als Mutter, dafür will sich niemand hergeben, weil sie die meiste Zeit im Bett liegen muß und es ihr nicht gutgeht. Sie ist zwar in der Kur, mit frischer Luft, und alle Arbeit wird ihr abgenommen, aber sie muß Tabletten schlucken, wenn sie einen Ohnmachtsanfall hat. [...] Trotzdem wollen alle lieber den Vater spielen, das schlechte Gewissen muß auch gar nicht lange anhalten, und der Vater darf seinen Mitarbeitern Befehle geben, er hat eigene Sekretäre und immer viel zu tun. [...] er spricht von gnadenloser Offenheit, von Volkes Stimme und eiskalter Wahrheit [...]. (Beyer [1995] 2016: 58)

Helga gibt die Eindrücke ihres Alltags kindlich naiv wieder und baut diese Erfahrungen in den Spielen mit ihren Geschwistern ein. Deutlich wird, dass die Vaterfigur mit großer Macht ausgestattet ist und von den Kindern als eine Art Vorbildfigur wahrgenommen wird. Noch deutlicher wird dies anhand eines Spiels, dass die Kinder „spontane Aktion, und nicht geregelten Appell“ (ebd.: 130) nennen.

Dann müssen die Kleinen auf die Knie runter, sie müssen mit den Zahnbürsten den Boden im Spielzimmer sauber putzen, wir Aufseher

stoßen sie, wir dürfen sogar ein bißchen treten. Die Kleinen dürfen uns nicht ins Gesicht sehen beim Schrubben, sie müssen den Blick senken und dürfen auch einander nicht anschauen [...]. Wir Großen stehen mit breiten Beinen vor ihnen und stemmen die Hände in die Hüften: Los, bürsten, macht schon. [...] Wir brüllen uns die Köpfe rot, Hilde will unbedingt lauter schreien als ich, aber wir merken beide, daß wir langsam heiser werden, bald haben wir eine richtige Wut auf unsere Geschwister. Die trauen sich nicht mehr zu mucken, die schrubben ohne Pause und rutschen auf den Knien durch das Zimmer, immer schneller, je lauter wir sie anschreien. (Ebd.: 130)

Die Kinder haben bei einem Besuch in der Stadt das Vorgehen von vermeintlichen Nazis gesehen („Wir haben einmal in der Stadt gesehen, wie das geht“, ebd.: 130) und imitieren dieses. Historisch lässt sich ein Verweis zu den Ereignissen 1938 finden, als Juden in Wien dazu gezwungen wurden, mit Zahnbürsten das Straßenpflaster zu reinigen (vgl. Benz 1988: 13–51). Die Kinder imitieren den Pogrom (vgl. Ostrowicz: 45), ohne das Geschehen in den politischen Kontext einordnen zu können.

Die Emotionen, die beim Spielen aufkommen, treten in dieser Szene deutlich hervor. Historische Ereignisse werden hier intern und subjektiv durch die Augen eines Kindes narrativiert. Helga beschreibt hier ein Kinderspiel, also ein Ereignis aus ihrem Privatleben und nicht das historische Ereignis selbst. Ostrowicz hält hierzu fest: „[E]s werden neue Fakten in Analogie zur historischen Realität geschaffen, die durch die Verbindung von Unschuld der Kinderwelt mit der Grausamkeit der ‚Aktion‘ noch verstörender wirken als die schlichte Übernahme einer realen Beschreibung in die Fiktion.“ (Ostrowicz 2005: 46) Ereignisse aus der historischen Realität werden also distanziert dargestellt. Nachdem ihre Mutter die Kinder nach dem Spielen maßregelt, beginnt Helga jedoch, eine Verbindung zwischen den Verboten ihres Kinderspiels und der Wirklichkeit herzustellen: „Nein, niemand darf erfahren, was wir mit den Kleinen angestellt haben, es gibt Dinge, die man zwar sehen, aber nicht hören darf, nicht aussprechen, sich nicht darüber unterhalten.“ (Beyer [1995] 2016: 131) Als bedeutend erscheint es hier, dass man zwar „wissen“, aber nicht darüber „sprechen“ darf. Diese Aussage impliziert das Schweigen all jener, die

zwar gesehen, d. h. gewusst haben, was passiert, jedoch schwiegen. Für die Transformation vom Täter zum Opfer, das durch sein Schweigen nach 1945 herausgestellt wird, steht die Figur Karnau, auf die im Verlauf dieses Beitrags noch näher eingegangen wird.

Helga beginnt im Verlauf des Romans, ihre Eindrücke und Wahrnehmungen von Geschehnissen immer mehr zu hinterfragen. Es fällt ihr jedoch schwer, die Zusammenhänge, insbesondere die politischen Hintergründe, zu durchschauen. Beßlich stellt heraus, dass dies jedoch nicht zu einer verharmlosenden Perspektive führt, sondern vielmehr eine Wahrnehmungsinstanz eingeführt wird, die nicht dem ideologischen Blick der Nazis verfällt und damit die Aussagen, u. a. in den Reden ihres Vaters, hinterfragt (vgl. Beßlich 2006: 45). Als Beispiel führt Beßlich die von Goebbels am 18. Februar 1943 gehaltene Sportpalastrede an. Hier werden nationalsozialistische Propagandaphrasen von Helga demaskiert, wenn sie Goebbels Forderungen, dass alle Frauen im totalen Krieg ihr Personal entlassen müssen, mit den folgenden Fragen kommentiert: „Meint Papa jetzt auch unser Hausmädchen, die Köchin und die Kinderfrau? Sogar Mamas Sekretärin? Sollen die alle entlassen werden?“ (Beyer [1995] 2016: 147)

Für Helga sind es diese Aspekte, die sie aus der Rede ihres Vaters wahrnimmt und weniger die realhistorisch eigentlich deutlich weiter ausgreifenden Zitate, wie „Wollt Ihr den totalen Krieg?“ (Goebbels 1943) Sie beschreibt ihren Vater als schwitzenden und brüllenden Redner (vgl. Beyer [1995] 2016: 151) und nicht als Held der Massen (vgl. Uecker 2006: 58 f.). An dieser Stelle zeigt sich, dass Ereignisse aus einer jeweils subjektiven Sicht auch vollkommen unterschiedlich eingeordnet werden. Dabei liegt in diesem Falle eine ästhetisierte Darstellung vor: Dokumentarische Belege, dass Helga als älteste Tochter von Joseph Goebbels dem NS-Regime tatsächlich so kritisch und immun gegenübersteht, wie es im Roman beschrieben wird, gibt es nicht (vgl. hierzu auch Uecker 2006: 59).

Die Figur Hermann Karnau arbeitet im Roman als Tontechniker des NS-Regimes und ist namentlich realhistorisch an den Wachmann Hermann Karnau, Mitglied des dem Reichsführer SS unterstellten Sicherheitsdienstes, angelehnt. Dieser war der erste vernommene Zeuge nach dem Verbrennen von Hitlers Leiche und somit ebenfalls im April 1945 im Führerbunker anwesend (vgl. Atze 2003: 104). Eine historische Fiktionalisierung zeigt sich in den Aktivitäten und Details aus Karnaus Leben, für die es keine quellenbasierten Stützen

gibt. Vielmehr steht die Figur exemplarisch für den verblendeten NS-Ideologen, der seine Taten durch Zufälligkeit und Hilflosigkeit stets zu rechtfertigen versucht. So versucht Karnau seine regimeferne Einstellung gleich zu Beginn des Romans zu untermauern: „Ein Glück für jemanden wie mich, vor diesem Reich aufgewachsen zu sein: das Lagerleben, die Appelle. [...] Wer ein geborener Feigling ist, der muß wohl alles fürchten.“ (Beyer [1995] 2016: 28 f.) Karnaus Ziel ist es, eine Karte mit allen Stimmfärbungen, also den Facetten der menschlichen Stimme, anzulegen. Er verstrickt sich immer mehr in seine pseudowissenschaftlichen Arbeiten und schottet sich von anderen Menschen ab. Auch die Stimmen versucht er immer mehr von dem Menschen zu isolieren und im Verlauf des Romans sind es nicht mehr nur Tierversuche, die er vornimmt, sondern auch Stimmversuche an unbetäubten Menschen. Im Gegensatz zu den Schilderungen aus Helgas Sicht, die sprachlich ihre eigene Subjektivität markieren oder auf die fehlende Übersicht der Fokalisierungsinstanz verweisen, liegt im Falle Karnaus eine deutlich komplexere Verschleierungstaktik vor. An einigen Stellen fiktionalisiert Karnau seine Berichterstattung über die Menschenversuche und am Ende des Romans über den Mord an den Kindern, indem er bewusst Aspekte weglässt oder beschönigt. Als Beispiel kann hier eine Szene angeführt werden, in der die Stimmversuche beschrieben werden. An den Opfern werden Kehlkopfexperimente durchgeführt, um ihnen Schmerzengeräusche zu entlocken, die dann durch Mikrophone aufgenommen werden:

Quietschendes Gummi beim Anlegen der Handschuhe. Noch einmal wird die Fixierung des Kopfes kontrolliert, damit das Kinn nicht plötzlich absacken kann. Beginn der Öffnung. Die offene Hautdecke, die Maserung der Muskulatur, das austretende Blut gerinnt um Kinn und Schulter, verklebt den Pelz. Haben Sie endlich den Durchbruch? Die Klemme wird in den Hals geschoben. Besser ausleuchten, nichts zu erkennen. Im Anschlag die Luftröhre: Ein schwacher, gleichmäßiger Lufthauch weht um die Finger des Chirurgen. Jetzt durch die enge Öffnung mit dem Skalpell vor bis zum Kehlkopf. (Ebd.:142 f.)

In diesen Beschreibungen fehlt die Verwendung des Personalpronomens ich, stattdessen liegen Passivkonstruktionen und interpersonale Phrasen vor (vgl.

auch Beßlich 2006: 47). Entsprechend ist nicht erkennbar, in welchem Ausmaß Karnau an den Versuchen beteiligt ist. Zudem werden die Opfer im Verlauf der Folter immer stärker wie Tiere beschrieben. Karnau distanziert sich dadurch deutlich von ihnen (vgl. ebd.). Die sprachliche Ausgestaltung stellt in diesem Sinne ein Unzuverlässigkeitssignal dar, indem hier in der Sprachverwendung bereits erste Hinweise auf Auslassungen oder Verschleierungen individueller Verantwortung vorliegen. Symptomatisch für die Beschönigung der Realität ist die Episode in Straßburg. Karnau hat sich als Freiwilliger für den Entwelschungsdienst gemeldet, um sein Stimmkartenprojekt voranzutreiben (vgl. Beyer [1995] 2016: 76). Um nicht zurück nach Berlin geschickt zu werden, weil er einen Fehler gemacht hat, und um seine Stimmforschungen weiterzubetreiben, meldet er seinem vorgesetzten Offizier einen Mann, dessen Stimme er vermeintlich wiedererkennt, da die Stimme seiner eigenen so ähnlich scheint (vgl. ebd.: 78). Daraufhin wird der Mann verhaftet (vgl. ebd.: 79 f.), da er bei einer geheimen Versammlung anwesend gewesen sein soll, bei der die Teilnehmenden Französisch sprachen (vgl. ebd.: 77). Zwar gibt Karnau vor, sich der Konsequenzen seiner Meldung nicht bewusst gewesen zu sein, doch lässt sein vorheriges Beiwohnen und Aufnehmen von Verhaftungen und Prügelstrafen auf das Gegenteil schließen:

Meine Arbeitsbedingungen hier im Elsaß sind hervorragend. Aus der Unmenge an Aufzeichnungen, die gemacht werden, merke ich mir die interessantesten vor, um sie am Abend nach dem Dienst für den persönlichen Gebrauch umzukopieren. Gewissermaßen als Gegenleistung dafür muß ich unvorstellbare Anblicke über mich ergehen lassen: Verhöre, furchtbar, Prügelstrafe bis auf das Blut. Und Razzien, rücksichtslos: Ich stehe da mit meinen Apparaturen inmitten einer weinenden Kinderschar, deren Vater von den Entwelschern abgeholt wird. Nur aufgrund einer Stimmaufnahme, die ich durchgeführt habe. (Ebd.)

Karnau weiß also von dem Vorgehen der Razzien und den Konsequenzen einer Verhaftung. Seine Behauptung, dass ihm „gar nicht klar war, was [er] mit dieser Beobachtung angerichtet hatte“ (ebd.: 80), erscheint somit nicht als plausibel. Die Zusammenhänge und Deutungen bleiben allerdings unausgesprochen.

Die Zweifel an Karnaus unschuldigen Selbstdarstellungen werden durch die Schilderung eines Albtraumes, in dem er selbst das Opfer eines Stimmenversuchs ist (vgl. ebd.: 198–201), verstärkt.² Hier lässt sich das ganze Ausmaß der grausamen Versuche ebenso erahnen wie Karnaus Beteiligung daran. Da ein Traum immer unbewusst ist, also von dem Träumenden nicht beeinflusst werden kann, könnte dieser als unverklärt interpretiert werden und entsprechend Hinweise auf die nicht bewusst manipuliert dargestellten Ereignisse bieten.

Besonders zentral ist die narrative Strategie der Wertungslosigkeit in Teil VII. Am Ende dieses Teils hört sich Karnau selbst noch einige Tonaufnahmen an, die in einem Archiv im Dresdner Hygienemuseum gefunden wurden. Dabei kommentiert er selbst seine Höreindrücke. In der Kommentierung verweist er immer wieder auf Gedächtnislücken, sodass auch ihm selbst weder klar ist, ob er jeweils zu hören ist, geschweige denn ob er der Urheber der Aufnahmen ist:

Ist das Herr Karnau, der jetzt zu uns kommt? Das ist der letzte Satz, den ich verstehen kann. Nein, diese Aufnahme habe ich nun wirklich nicht durchgeführt. Sie weist an keinem Punkt die Tonqualität der anderen Dokumente auf, und man hört nichts von den lebhaften Nachtgesprächen der sechs Kinder. Dieses Dokument muss jemand Unerfahrenes erstellt haben: Nach Helgas letztem Satz ertönen erst einmal nur noch Geräusche, die nicht zu identifizieren sind. Andererseits wusste niemand außer mir von dem versteckten Mikrofon, von dem Aufnahmegerät unterm Bett. Jetzt eine dunkle Erwachsenenstimme, Frau oder Mann? (Ebd.: 263)

Hier wird materiell auf die Dokumente verwiesen und betont, dass unklar sei, wer die Aufnahmen gemacht hat. In diesem Kontext erscheint es sogar als fraglich, auf Basis des Gehörten sichere Zuschreibungen über die sprechenden Figuren vorzunehmen. Dass er die Erwachsenenstimme weder als Frau noch als Mann identifizieren kann, deutet auf die Wahrnehmung seiner eigenen Stimme hin. Schon im zweiten Kapitel des Romans gibt er preis, dass er nicht fähig ist, seine eigene Stimme wiederzuerkennen. Bei einem Geburtstag eines

.....

2 Todtenhaupt führt an, dass die Erzählung des Albtraums Karnaus selbst angenommene Opferrolle bestätigt (Todtenhaupt 2000: 171).

Freundes nimmt Karnau zusammen mit den anderen Gästen ihre eigenen Stimmen auf und spielt sie im Anschluss ab. Karnau erkennt schon hier seine Stimme auf der Aufnahme nicht wieder und ist von ihrem hohen Klang überrascht. Er empfindet seine eigene Stimme als abstoßend und möchte diese nie wieder hören (vgl. ebd.: 55 f.). Vor diesem Hintergrund scheint er als Fokalisierungsinstanz, die selbst ein offensichtliches Wahrnehmungsdefizit hat, nicht sehr zuverlässig, wenn es um die Beschreibung einer sinnlichen Wahrnehmung geht: So wird hier eine Tonaufnahme durch jemanden beschrieben, der nach eigenen Angaben seine eigene Stimme nicht hören kann (und, so lässt sich spekulieren, womöglich auch will).

2.3 Rückblickende Darstellung: Erinnerung und Manipulation

Karnau gibt vor, sich nicht mehr daran erinnern zu können, die Kinder in ihrer letzten Nacht im Bunker aufgenommen zu haben. Er behauptet auch auf Basis seines Höreindrucks, dass er nicht verantwortlich für die Aufnahmen sein könne. Dem widerspricht seine weitergehende Aussage, dass er auf der anderen Seite als einziger von dem in dem entsprechenden Raum befindlichen Aufnahmegerät wusste, derzufolge eigentlich sonst auch niemand die Aufnahme hätte starten können.

Der Text lässt bis zum Schluss offen, ob Karnau bewusst täuscht oder seine Schuld verdrängt. Beßlich hebt hervor, dass die Rezipient:innen „Zeuge von Karnaus moralischer Deformation als einer sukzessiven Wahrnehmungsverschiebung“ (Beßlich 2006: 45) werden. Karnaus Selbstbeschreibung macht deutlich, dass er kein Aufheben um seine Person machen möchte,³ und die Verschleierungsstrategie, die ihm Stumpfecker, Hitlers Leibarzt, vor Kriegsende empfiehlt (vgl. Beyer [1995] 2016: 191 f.), beherrscht er schon im besonderen Maße.⁴

.....

- 3 „[I]ch bin ein Mensch, über den es nichts zu berichten gibt. [...] Ein Mensch wie ein Stück Blindband, das vor Anfang des beschichteten Tonbandes angeklebt ist: Man könnte sich noch so sehr bemühen, es würde einem doch nicht gelingen, auch nur den unscheinbarsten Ton dort aufzunehmen.“ (Ebd.: 18)
- 4 Vgl. auch Beßlich, die hierzu ergänzt, dass Karnaus Verschleierungsstrategie zudem in seiner Rhetorik zu erkennen ist. Karnaus Art zu sprechen, impliziert den Versuch, möglichst unauffällig zu sein und in der Masse unterzutauchen (vgl. Beßlich 2006: 46).

Die Frage danach, wie viel Karnau bewusst weglässt oder an was sich Karnau tatsächlich nicht mehr erinnern kann, wird im Roman nicht abschließend beantwortet. Dass Karnaus Erinnerungen tatsächlich ungenau sind, zeigt sich insbesondere im letzten Teil, in dem er versucht, die Aufnahmen aus dem Bunker in eine chronologische Reihenfolge zu bringen. Er kann sich nicht erinnern, von welchem Abend die Aufnahmen stammen (vgl. ebd.: 247) und wirft sich vor, das Versprechen, auf die Kinder aufzupassen, nicht eingehalten zu haben (vgl. ebd.: 250), wobei er andererseits betont, jede freie Minute bei den Kindern verbracht zu haben. Dies lässt erneut die Frage aufkommen, wie ein Mord an allen sechs Kindern unbemerkt von ihm von Statten gehen konnte. Auch der mehrfach zitierte letzte Satz der Tonaufnahme („Ist das Herr Karnau, der jetzt zu uns kommt?“; ebd.: 246, 247, 263) lässt auf Karnau als Gehilfen der Mutter deuten. Deutlich wird, dass Erinnerungen trügen können und die Realität dadurch verfälscht wird (vgl. zur Rolle der Erinnerung in historischen Erzählungen Bernhardt 2022: 223; 228–230).

Die Schilderungen in Bezug auf die Tage im Bunker, den Mord an den Kindern und die Zeugenaussagen basieren auf der Zusammenstellung der Tonaufnahmen und Protokolle sowie auf den Erinnerungen und Ergänzungen Karnaus. Bernhardt hebt allgemein in Bezug auf historisches Erzählen hervor, dass sich die Frage stellt, wie zuverlässig Aussagen über vergangene Ereignisse sein können, „wenn überlieferte Quellen wie Zeitzeugenberichte, Autobiografien oder mündlich überlieferte Beschreibungen von Ereignissen auf der Erinnerung basieren“ (Bernhardt 2022: 223). Diese Reflexionen lassen sich auch auf *Flughunde* übertragen. In den Teilen VII bis IX ist Karnau der einzige noch verfügbare Zeitzeuge, und die von ihm berichteten Ereignisse liegen 47 Jahre zurück. Todtenhaupt führt an, dass die Verfälschung des Blickes auf die historische Wirklichkeit bei der erinnerten Zeitzeugenschaft noch wesentlich größer ist als bei der zeitsynchronen und bei ersterer somit von einer verfälschten und verfälschenden Zeitzeugenschaft gesprochen werden kann (vgl. Todtenhaupt 2000: 173).

2.4 Reflexion der Historizität

Karnau und Helga als Erzählinstanzen lassen Leerstellen in Bezug auf ihre Verlässlichkeit. Im Fokus des Romans stehen die beiden geschichtlichen Persönlichkeiten, um die vor realhistorischen Ereignissen und Kulissen Fiktionen gesponnen werden. Hierdurch entsteht das dem historischen Roman zugrundeliegende „Spannungsverhältnis von narrativer Fiktion und (wissenschaftlich) beglaubigter geschichtlicher Überlieferung“ (Eggert 2007: 55). Dabei liegt im Roman die narrative Strategie der historischen Fiktionalisierung vor, die Bernhardt und Standke in Bezug auf historisches Erzählen in der Gegenwartsliteratur herausarbeiten (vgl. Bernhardt/Standke 2022: 11). Die Einblicke in die Figurenperspektive Karnaus und Helgas liefern unterschiedliche Perspektiven auf das diegetisch ausgestaltete Geschehen der Jahre 1940 bis 1945 und damit einhergehend zwei verschiedene Wahrnehmungen der diegetischen Realität. Reflektierbar wird, dass der Anspruch auf Wahrheit im Kontext postmoderner Geschichtstheorien immer diskursiv ist, wie Bernhardt und Standke herausarbeiten. Zudem wird dadurch auch deutlich, dass vermeintlich historische Zeugnisse wie Aufnahmen und Berichte nicht unhinterfragbare ereignisgeschichtliche Akribie aufweisen (vgl. ebd.: 13).

Wie die Arbeit von Historiker:innen die genaue Recherche und das Nachvollziehen von Zusammenhängen und Ereignissen fordert, so sind auch die Leser:innen von *Flughunde* gefordert, selbst Schlussfolgerungen aus dem Erzählten zu ziehen und einzuordnen. Insbesondere anhand des mimetisch unentscheidbaren Erzählens kann am Ende nicht sicher bemessen werden, inwiefern und in welchem Ausmaße bewusst verfälschend berichtet wird. Der Text insinuiert die Täter-/Opfersicht so geschickt, dass eine strikte Trennlinie am Ende nicht gezogen werden kann. Dieses ästhetische Konstrukt trägt den Roman und bietet Ansatzpunkte für die Weiterarbeit im Deutschunterricht. Die Schüler:innen werden darauf gestoßen, dass Wahrheit nicht per se gegeben ist, ebenso wenig wie Geschichte, die vielmehr als „diskursives Konstrukt“ (ebd.: 13) zu verstehen ist. Wie Historiker:innen Quellen und Überlieferungen von Zeitzeug:innen deuten und beurteilen müssen, wodurch diese Einschätzungen von ihrer individuellen Wahrnehmung der jeweiligen Gegenwart geprägt sind und reflektiert werden müssen, sind auch Schüler:innen

gefordert, zu reflektieren und einzuordnen, welche Bedeutung dem Erzählten zukommt.⁵ Der Aspekt der erzählerischen Unzuverlässigkeit fordert eine zusätzliche Infragestellung des äquivoken Standpunktes.

3 Literaturdidaktische Perspektiven

3.1 literarisches Lernen und historisches Lernen

Die herausgearbeiteten Besonderheiten in Bezug auf die Vermittlung der diegetischen Ereignisse eignen sich für einen Literaturunterricht, der zugleich Geschichtsbewusstsein fördert. Von Borries hält fest, dass Geschichte nicht zuhanden ist, sondern durch Deutungen und Interpretationen von Individuen erst entsteht (vgl. von Borries 2004: 29). Bernhardt knüpft daran an und betont:

Ziel eines unterrichtlichen Einsatzes [von historischen Erzählungen] sollte es sein, den Schülerinnen und Schülern die Einsicht der individuellen Wahrnehmung von Gegenwart als Basis einer ex post ausgedeuteten Geschichte verständlich zu machen, die ihrerseits keinen Objektivitätsanspruch besitzt. (Bernhardt 2022: 233)

Durch die spezifische Darstellungsweise mit dem teilweise limitierten Wahrnehmungsstandpunkt, den Selbstwidersprüchen und den konkurrierenden Wahrnehmungen der empfundenen Gegenwart lässt sich diese Sensibilisierung im Zuge der Behandlung von *Flughunde* trefflich fördern. So lässt sich ein Bewusstsein dafür herbeiführen, dass bei der Vergabe von Informationen über die diegetische Welt stets zu beachten ist, wer gerade wahrnimmt und/oder spricht. Das bietet sowohl Potenziale für das literarische als auch für das historische Lernen im Sinne Bernhardts (vgl. ebd.). Die Reflexion des Verhältnisses von Fiktion und historischer Faktizität ist hierbei ein zentraler Punkt

.....

5 Vgl. hierzu auch Bernhardt und Standke, die in ihrem Beitrag zum historischen Erzählen darstellen, wie die Grenzlinien zwischen historischer Narration und literarischem Erzählen zunehmend als unscharf wahrgenommen werden und kritisch reflektiert werden müssen. (Bernhardt/Standke 2022: 9–22)

und stellt eine wichtige Schnittstelle von Literatur- und Geschichtsunterricht dar (vgl. Kumschlies 2023: 188).

Indem in *Flughunde* offensiv referenziert wird, dass teilweise verfälschte Wahrnehmung vorliegt, teilweise vollkommen unterschiedliche Interpretationen von Wirklichkeit vorgenommen werden, liegt hier eine starke Markierung der mangelnden Objektivierungsmöglichkeiten vor. Insbesondere die am Ende erfolgenden Betrachtungen auf Basis der Erinnerung referenzieren noch einmal den Konstruktcharakter der diegetischen Wirklichkeit. Das sollte auch im Rahmen des Unterrichts thematisiert werden. Bernhardt konstatiert:

Die Thematisierung des Fiktionalitätscharakters zielt darauf ab, dass die Schüler und Schülerinnen in der Kompetenz der kritischen Distanzierung zu gegebenen Schilderungen gefestigt werden, sich auch von einem um Objektivität bemühten sprachlichen Gestus nicht vollends überzeugen lassen und stattdessen eine kritische Hinterfragungshaltung einnehmen. (Bernhardt 2022: 232)

In *Flughunde* wird an diversen Stellen eine mangelnde Objektivierung deutlich. Dies zeigt sich unter anderem an der Berichterstattung der Geschehnisse, die immer auf individuelle Wahrnehmungen von Helga und Karnau basiert und somit zum Teil aufgrund der eigenen begrenzten Perspektive des Erzählers, mangelnder Erinnerungen oder zum Teil aufgrund eines Vorsatzes von dem abweicht, was in Wahrheit geschehen ist. Der Text präsentiert somit im Grunde zwei schlechte Zeug:innen, wie Helga selbst feststellt: „Hier klingen alle Stimmen falsch.“ (Beyer [1995] 2016: 229) Helgas kindliche und familiär geprägte als auch Karnaus narzisstische Perspektive lassen sie zwar sehen und doch sehen sie gleichzeitig nicht (vgl. Blasberg 2006: 31), wodurch die Erzählperspektive die Zeugenschaft kritisiert. Somit zeigt sich eine doppelte Unzuverlässigkeit: einerseits durch die Unzuverlässigkeit der Darstellung und andererseits durch die Unzuverlässigkeit der Zeitzeug:innen.

Im Folgenden sollen nun zentrale Überlegungen für die Arbeit im Unterricht mit dem historischen Roman dargestellt werden. Dieses Vorgehen wird anhand einer von mir durchgeführten Deutschstunde in der gymnasialen Oberstufe in Schleswig-Holstein expliziert.

3.2 Umsetzung im Literaturunterricht

Insbesondere die mimetisch unentscheidbare Erzählweise sensibilisiert die Schüler:innen für den Konstruktcharakter von Geschichte sowie die Konstitution von Wahrnehmung und Wirklichkeit. Im Literaturunterricht sollte beim Umgang mit dem historischen Roman von Beyer das Ziel auf der Einsicht der Schüler:innen liegen, dass „die individuelle Wahrnehmung von Gegenwart als Basis einer ex post ausgedeuteten Geschichte verständlich [gemacht wird], die ihrerseits keinen Objektivitätsanspruch besitzt“ (Bernhardt 2022: 237). Um die Schüler:innen zu diesem Schwerpunkt der Auseinandersetzung mit dem Roman *Flughunde* zu führen, und eine Reflektion mit dem Umgang von Zeitzeug:innen anzuregen, ist das Einbinden der Fokalisierung obligatorisch. In diesem Falle bot sich dafür ein produktionsorientierter Ansatz an: Die Schüler:innen wurden aufgefordert, eine gegebene Situation aus einer veränderten Perspektive zu erzählen.

Indem nämlich die Schüler:innen einen Textauszug in eine andere Erzählperspektive umschreiben, findet eine Lenkung der Wahrnehmung der Vermittlungsebene literarischer Texte statt (vgl. dazu Schilcher/Pissarek 2018: 325). Die Schüler:innen setzten sich durch die Aufgabenstellung damit auseinander, welche Konsequenzen eine Veränderung der Darstellungsweise hat.

Die Hauptintention der Stunde sah eine Erweiterung der Texterschließungskompetenz vor, indem die Schüler:innen einen Textauszug aus einer anderen Erzählperspektive verfassten und sich so einerseits die konträre Wirklichkeitswahrnehmung des Protagonisten und andererseits die Wirkung des unzuverlässigen Erzählers für den Roman erschlossen (Kompetenzbereich: Lesen – mit Texten und Medien umgehen). Anhand eines Zitats von Karnau selbst („Jeder Zeuge ist ein falscher Zeuge“, Beyer [1995] 2016: 254) fand eine Hinführung zu der subjektiven Wahrnehmung der Erzählinstanzen statt und die Fokalisierung wurde problematisiert. Konkrete Angebote der Schüler:innen, wie diese eingeschränkte Fokalisierung aufgebrochen werden kann, ermöglichte die Hinführung. Als Beispiel für eine mögliche Erarbeitung kann ein Textauszug aus der Sicht Karnaus verwendet werden, in dem die Stimmenversuche beschrieben werden:

Die Wirkung der Erzählweise

Datum:

- ① **Verfassen** Sie den Textauszug aus einer veränderten Erzählperspektive, in der ein heterodiegetischer Erzähler mit einer Nullfokalisierung dieselbe Situation erzählt.

Marcel Beyer: *Flughunde*, S. 142, Z. 31 bis S. 143, Z. 9

○
Quietschendes Gummi beim Anlegen der Handschuhe. Noch einmal wird die Fixierung des Kopfes kontrolliert, damit das Kinn nicht plötzlich absacken kann. Beginn der Öffnung. Die offene Hautdecke, die Maserung der Muskulatur, das austretende Blut gerinnt um Kinn und Schulter, verklebt den Pelz. Haben Sie endlich den Durchbruch? Die Klemme wird in den Hals geschoben. Besser ausleuchten, nichts zu erkennen. Im Anschlag die Luftröhre: Ein schwacher, gleichmäßiger Lufthauch weht um die Finger des Chirurgen. Jetzt durch die enge Öffnung mit dem Skalpell vor bis zum Kehlkopf.

○

Damit die Schüler:innen leichter ins Schreiben kommen, kann ihnen als Orientierung eine kurze Einleitung vorgegeben werden, an die sie anknüpfen können. Da der didaktische Schwerpunkt der Stunde auf der Reflexion des Schreibprozesses und dem Diskurs darüber liegt, muss nicht notwendigerweise auf ein eventuelles „Nicht-Einhalten“ nur einer Fokalisierung näher eingegangen werden. Zudem können in Hilfefkarten die Bereiche der Planungs- und Formulierungskompetenz mitgedacht werden, indem sprachliche Hinweise und Hilfestellungen sowie Hinweise zur Planung vorgegeben werden. Eine mögliche Textüberarbeitung kann mithilfe des Additums erfolgen.

Als Auswertung fand eine gemeinsame Besprechung im Plenum statt: Indem die Schüler:innen mit Hilfe eines Hörauftrages die Unterschiede zwischen dem Originaltext und den gehörten Texten ihrer Mitschüler:innen erläutern sollten, wurden die Lernenden zu der konträren Wirklichkeitswahrnehmung der Lesenden und der Figur geführt. Die Alteritätserfahrung, die durch die aus Schüler:innensicht falsche ethische und moralische Wahrnehmung von Karnaas Handlungen aufgemacht wird, kann zu einer gesteigerten Selbstreflexion führen (vgl. Schilcher/Pissarek 2018: 325). In dem von mir unterrichteten Kurs wurde insbesondere Karnaas Beteiligung an den Versuchen explizit hervorgehoben und sein Handeln als falsch und ethisch nicht vertretbar bewertet. Ein Beispiel, wie ein Ergebnis des Umschreibens aussehen kann, zeigt ein möglicher Erwartungshorizont der Aufgabe:

Die Wirkung der Erzählweise	Datum:
<p><i>Karnau und Stumpfegger sitzen in einem gekachelten, neonbeleuchteten Raum um einen OP-Tisch herum. Eine Mikrofonanlage hängt über dem Tisch, sodass die Mikrophone direkt über dem unbekleideten Mann schweben, der auf dem kalten Operationstisch liegt und mit Gurten an diesem festgeschnallt wurde. Neben dem Tisch steht ein Chromwagen, auf welchem das für chirurgische Eingriffe benötigte Besteck bereitliegt. Karnau ist von einer inneren Erregung ergriffen, als ...</i></p>	
○	<p>... er sich die Gummihandschuhe anzieht, um seine grausamen Menschenversuche an einem neuen Opfer fortzuführen. Er denkt an nichts anderes als an sein absurdes und nie zu erreichendes Ziel, alle Stimmfärbungen für sein Kartenprojekt aufzunehmen und den Sitz der Urstimme zu lokalisieren. Dem vor ihm liegenden Körper hat er bereits alles Menschliche abgesprochen. Für ihn ist dieser Mann nur ein Mittel zum Zweck, nur ein weiteres Material, das er für seine abscheulichen wissenschaftlichen Studien benötigt, die zu nichts führen werden. Der Mann auf dem OP-Tisch ist vor Angst gelähmt. Er ist den gefühlskalten Männern ausgeliefert. Nie wird es sich ihm erschließen, wie ein Mensch einem anderen Menschen diese Grausamkeiten antun kann, die die drei Deutschen ihm und den anderen Gefangenen in den Kellerräumen zufügen. Karnau schneidet dem Opfer ohne Skrupel den Hals auf. Auch das Blut, das nun an dem Mann herunterfließt, kann ihn nicht von seinem barbarischen Handeln abbringen, er denkt überhaupt nicht darüber nach, dass der Körper vor ihm zu einer lebenden Person gehört. Er schiebt erbarmungslos das Messer immer weiter vor. Karnau gibt seine irrsinnige Suche nicht auf.</p>
○	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Abb. 2: Erwartungshorizont zum Arbeitsblatt *Die Wirkung der Erzählweise*

Die Lernenden wurden durch diese Erfahrung zu einem wesentlichen Merkmal des unzuverlässigen Erzählens geleitet, wodurch die Entwicklung des Fiktionsbewusstseins der Lernenden gefördert werden konnte (vgl. Wittmann 2016: 28). Sie wurden aufgefordert, selbst eine Textinterpretation vorzunehmen, wozu die Erkenntnis der mangelnden Verlässlichkeit elementar war (vgl. ebd.). Die gewählte Perspektive der Schüler:innen hat zwar eine andere Sicht auf das Geschehen, es wird dabei aber zugleich klar, dass auch diese Schilderung keinen Anspruch darauf hat und haben kann, die diegetische Wahrheit darzustellen.

Entsprechend griff die Stunde die Auseinandersetzung mit der Vermittlungsebene literarischer Texte in einem problemorientierten Sinne auf. Andererseits wurden die Lernenden dazu aufgefordert zu reflektieren, inwiefern die gewählten, anderen Perspektiven ebenfalls Grenzen ihres eigenen Wissens haben. Zudem wurde zur Diskussion gestellt, warum es manchmal gute Gründe dafür gibt, sich an bestimmte Dinge nicht mehr zu erinnern. Hier wurde erneut an das historische Erzählen angeknüpft, um zu zeigen, dass die Eingebundenheit der Perspektive in eine bestimmte Zeit immer mit einer limitierten Sicht der Figuren einhergeht.

Aufgrund der mimetischen Unzuverlässigkeit wird die Schuldfrage im Roman nicht beantwortet. Wenn die Erarbeitungen jedoch genau diesen Aspekt in den Fokus stellt, kann diese Frage in den Kontext der Zeitzeug:innenschaft gestellt werden, indem einerseits der limitierte Standpunkt der Figuren und andererseits ein bewusster Vorsatz der Figuren, der sie selbst besser dastehen lässt oder der dazu führt, dass sie geschützt sind, thematisiert werden.

Spinner hebt den Einbezug der Perspektivierung des Erzählers als anspruchsvollsten Aspekt zum Verstehen der Figuren in einem literarischen Text hervor, wodurch sich die hohe Kompetenz der Schüler:innen im Umgang mit diesen zeigte (vgl. Spinner 2006:10). Erst durch die Verbindung von Form- und Inhaltsebene konnten sich diese Bezüge sinnvollerweise ergeben. Die Schüler:innen waren gefordert, die Unmöglichkeit einer abschließenden Deutung auszuhalten (vgl. ebd.) und die Leerstelle, die der Text offensichtlich konstruiert, forderte ein eigenes Urteil der Lernenden.

Eine Reflektion der dargestellten fremden Perspektive ließ zudem eine Möglichkeit zu, die Schüler:innen für die Konstruktion der Regeln und Normen, die im Text eingeschrieben sind, zu sensibilisieren und somit „den Kon-

struktcharakter gegenwärtiger Regeln“ (Bernhardt 2022: 236) zu reflektieren. Bernhardt konstatiert:

Die Schülerinnen und Schüler reflektieren damit vermeintliche kulturelle Selbstverständlichkeiten und geraten damit zu einem reflektierten Blick auf ihre eigene Gesellschaft und zu einer erhöhten Toleranz gegenüber Abweichungen von dem als kulturelle Norm womöglich bisher unhinterfragt Angenommenen. (Bernhardt 2022: 236)

Aufgrund der Auseinandersetzung mit den unterschiedlich gewählten Perspektiven ihrer Mitschüler:innen wurden verschiedene Möglichkeiten präsentiert, um die Leerstellen und Ambivalenzen des Textes zu füllen. Dies förderte eine intensivere Auseinandersetzung mit den Textstrukturen und die Schüler:innen erweiterten ihre Texterschließungskompetenz als auch die Fähigkeit, ihren eigenen Schreibprozess zu reflektieren, indem sie den eigenen Text sowohl mit dem Ausgangstext, als auch mit den Texten ihrer Mitschüler:innen verglichen. Tiefgehend und im Sinne der vierten Phase im Verstehensprozess literarischer Texte (vgl. Waldmann 2021: 27) konnte das Problem der konträren Wirklichkeitswahrnehmung so auf den generellen Umgang mit Zeitzeug:innen abstrahiert werden.

Kumschlies stellt am Beispiel von Frank Maria Reifensbergs *Wo die Freiheit wächst* (2019) heraus, dass „den Schüler:innen die Notwendigkeit der kritischen Hinterfragung vermeintlicher Fakten vorgeführt“ wird, „[i]ndem der Text also die Entstehung des kulturellen Gedächtnisses und die Wahrnehmung von Realgeschichte aus der Innensicht von Zeitzeug:innen erfahrbar macht“ (Kumschlies 2023:191 f.). Die Lernenden wurden sich bewusst, dass sich nicht auf Einzelschilderungen verlassen werden konnte und eine kritische Hinterfragung der Erzählung vollzogen werden musste. Die Auseinandersetzung mit dem Roman förderte somit im beträchtlichen Maße das kulturelle Bewusstsein und trug zur Förderung des Wertebewusstseins der Schüler:innen bei (vgl. zur Förderung der Hinterfragungskompetenz durch historische Erzählungen auch Bernhardt 2022: 234–237), wodurch sie den Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft begegnen können (vgl. von Brand 2020: 45–47).

Literaturverzeichnis

Primärtext

BEYER, MARCEL ([1995] 2016): *Flughunde. Text und Kommentar. Suhrkamp Basis-Bibliothek*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Sekundärtexte

ATZE, MARCEL (2003): „Unser Hitler“. *Der Hitler-Mythos im Spiegel der deutschsprachigen Literatur nach 1945*. Göttingen: Wallstein.

BENZ, WOLFGANG (1988): Der Rückfall in die Barbarei. Bericht über den Prognom. In: Pehle, Walter H. (Hg.): *Der Judenprognom 1938. Von der „Reichskristallnacht“ zum Völkermord*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch, S. 13–51.

BERNHARDT, SEBASTIAN (2022): Historisches Erzählen bei Kehlmann. Perspektiven für den Literaturunterricht. In: Bernhardt, Sebastian/Standke, Jan (Hg.): *Historisches Erzählen in der Gegenwartsliteratur. Positionen der germanistischen Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript (Bd. 3 Literaturdidaktik und literarische Bildung), S. 217–237.

BERNHARDT, SEBASTIAN/STANDKE, JAN (2022): Einleitung. In: dies. (Hg.): *Historisches Erzählen in der Gegenwartsliteratur. Positionen der germanistischen Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript (Bd. 3 Literaturdidaktik und literarische Bildung), S. 9–22.

BEßLICH, BARBARA (2006): Unzuverlässiges Erzählen im Dienst der Erinnerung. Perspektiven auf den Nationalsozialismus bei Maxim Biller, Marcel Beyer und Martin Walser. In: Beßlich, Barbara/Grätz, Katharina/Hildebrand, Olaf (Hg.): *Wende des Erinnerns? Geschichtskonstruktionen in der deutschen Literatur nach 1989*. Berlin: Erich Schmidt, S. 35–48.

BLASBERG, CORNELIA (2006): Zeugenschaft. Metamorphosen eines Diskurses und literarischen Dispositivs. In: Beßlich, Barbara/Grätz, Katharina/Hildebrand, Olaf (Hg.): *Wende des Erinnerns? Geschichtskonstruktionen in der deutschen Literatur nach 1989*. Berlin: Erich Schmidt, S. 21–33.

BORRIES, BODO VON (2004): *Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage*. Schwalbach: Wochenschau.

- BRAND, TILMAN VON (2020): *Ganzschriften im Deutschunterricht. Mittelfristige Unterrichtsplanung zu Romanen, Novellen, Dramen und Graphic Novels*. Hannover: Kallmeyer/Klett.
- EGGERT, HARTMUT (2007): Historischer Roman. In: Fricke, Harald et al. (Hg.): *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*. Berlin: De Gruyter (Bd. 2, 2. Neubearbeitung.), S. 53–55.
- GEORGOPOULOU, ELENI (2012): *Abwesende Anwesenheit. Erinnerung und Medialität in Marcel Beyers Romantrilogie Flughunde, Spione und Kaltenburg*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- KUMSCHLIES, KIRSTEN (2023): Die Geschichte des Widerstands in Briefform. Reifenbergs historischer Roman *Wo die Freiheit wächst*. Briefroman zum Widerstand der Edelweißspiraten (2019) im Literaturunterricht. In: Bernhardt, Sebastian (Hg.): *Frank Maria Reifenbergs Werke im literaturdidaktischen Fokus*. Berlin: Frank & Timme (Bd. 2 Literatur – Medien – Didaktik. Hg. von Sebastian Bernhardt), S. 175–195.
- OSTROWICZ, PHILIPP ALEXANDER (2005): *Die Poetik des Möglichen. Das Verhältnis von „historischer Realität“ und „literarischer Wirklichkeit“ in Marcel Beyers Roman „Flughunde“*. Stuttgart: ibidem.
- SCHILCHER, ANITA/PISSAREK, MARKUS (2018): Kompetenzmodell literarisches Lernen. In: dies. (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 324–325.
- SPINNER, KASPAR (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, 200, S. 6–16.
- TODTENHAUPT, MARTIN (2000): Perspektiven auf Zeit-Geschichte. Über „Flughunde“ und „Morbus Kitahara“. In: Platen, Edgar (Hg.): *Erinnerte und erfundene Erfahrung. Zur Darstellung von Zeitgeschichte in deutschsprachiger Gegenwartsliteratur*. München: Iudicium, S. 162–183.
- UECKER, MATTHIAS (2006): „Uns allen steckt etwas von damals in den Knochen“. Der Nationalsozialismus als Objekt der Faszination in den Romanen Marcel Beyers. In: Beßlich, Barbara/Grätz, Katharina/Hildebrand, Olaf (Hg.): *Wende des Erinnerns? Geschichtskonstruktionen in der deutschen Literatur nach 1989*. Berlin: Erich Schmidt, S. 53–68.
- WALDMANN, GÜNTER (2021): Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie – Didaktik – Verfahren – Mo-

delle. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Bd. 1 Deutschdidaktik aktuell. Hg. von Günter Lange).

WITTMANN, JAN (2016): Unzuverlässiges Erzählen im Deutschunterricht: Kehlmanns Roman „Ruhm“. In: Stark, Tobias/Pieper, Irene (Hg.): *Neue Formen des Poetischen. Didaktische Potenziale von Gegenwartsliteratur*. Frankfurt/Main: Peter Lang (Bd. 32 Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik. Hg. von Bodo Lecke und Christian Dawidowski), S. 17–34.

Internetquellen

GOEBBELS, JOSEPH (1943): Kundgebung der NSDAP, Gau Berlin, im Berliner Sportpalast, Joseph Goebbels, 18. Februar 1943, Auszug aus der Rundfunkübertragung, DRA-Nr. 2600052. URL: https://www.1000dokumente.de/index.html?c=dokument_de&dokument=0200_goe&object=translation&st=&l=de (letzter Zugriff 12.05.24).

C

UNZUVERLÄSSIGES ERZÄHLEN
IN POPULÄRMEDIEN

Unzuverlässiges Erzählen im Hörspiel

Möglichkeiten der Förderung einer ästhetischen
Wahrnehmung durch multimodales, auditives Erzählen

Abstract

Hörspiele sind in der Regel multimodale, geschichtenerzählende Gegenstände. Dadurch, dass innerhalb einer Hörspielnarration unterschiedliche diegetische und klangliche Ebenen zusammenwirken, bieten sich spezifische, über rein textuell erzählende Gegenstände hinausgehende Möglichkeiten, Unzuverlässigkeit auszugestalten oder zu markieren. So können durch die Art der Artikulation ironische Widerlegungen des Gesagten impliziert, durch Widersprüche zwischen dem Erzähltext und der Geräuschebene Unentscheidbarkeiten ausgestaltet und durch klangliche Fokussierungen (Aurikularisierung) begrenzte Sichtweisen auf das Geschehen angedeutet werden. Das wird an den Kinderhörspielen *TKKG junior* und *Die Amazonas-Detektive* sowie an der Hörspieladaption zu *Die Vermessung der Welt* herausgearbeitet.

Diese mediale Besonderheit des unzuverlässigen Erzählens im Hörspiel bietet aus didaktischer Sicht Potenziale, literarästhetische Kompetenzen zu fördern und auch losgelöst vom Kompetenzerwerb ästhetische Wahrnehmungsprozesse zu initiieren, wie ich in diesem Artikel herausarbeiten werde. Dabei werde ich zeigen, welche medien-spezifischen Merkmale insbesondere zu einer intensiven Erfahrung beitragen und größeres Irritationspotenzial bereithalten als schriftliche Erzählungen.

Keywords: Hörspiel; multimodales Erzählen; Sonosphäre; ästhetische Wahrnehmung; literarästhetisches Lernen; *Die Vermessung der Welt*; *TKKG junior*; *Die Amazonas-Detektive*

1 Erzählen im Hörspiel – mediale Besonderheiten

Das Hörspiel wird in diesem Beitrag als ein multimodales, geschichtenerzählendes Medium begriffen (vgl. Bernhardt 2022a: 255). Wie ich am Beispiel einer Folge der Hörspielreihe *TKKG junior* (2018), der Hörspieladaption zu Antonia Michaelis' *Die Amazonas-Detektive* (2022) sowie der Adaption von Daniel Kehlmanns *Die Vermessung der Welt* (2007) herausarbeiten werde, bietet gerade diese multimodale Art des Erzählens Möglichkeiten, Unzuverlässigkeit zu erzeugen und/oder zu markieren, die über die Möglichkeiten erzählender Texte hinausgehen. Aufbauend auf diesen Überlegungen werde ich zeigen, welche didaktischen Potenziale bestehen, durch Unzuverlässigkeit im Hörspiel eine Förderung literarästhetischer Kompetenz herbeizuführen und ästhetische Wahrnehmungen anzustoßen.

Das Erzählen von Geschichten, so halten Lehnert, Schenker und Wicke fest, ist ein transmediales Phänomen (vgl. Lehnert/Schenker/Wicke 2022: 2). Das darf allerdings nicht zu dem Fehlschluss verleiten, das Phänomen könne auch in allen Medien auf dieselbe Weise analysiert werden. Huwiler moniert, dass das Hörspiel lange Zeit mit herkömmlichen erzähltheoretischen Methoden untersucht und dabei die mediale Eigentümlichkeit des Gegenstandes verfehlt wurde (vgl. Huwiler 2005: 9). Vor diesem Hintergrund fordert Herrmann, dass sich die Literaturwissenschaft von ihrer bisherigen, visuell geprägten Interpretationspraxis lösen und Möglichkeiten einer spezifisch auf Phänomene des Auditiven gerichteten Praxis des *close listening* entwickeln solle (vgl. Herrmann 2020: 37). Wenngleich beispielsweise schon früh in der Hörspielforschung Ideen einer dramaturgischen Betrachtung des Hörspiels aufkamen (vgl. dazu Wicke 2022: 155), blieben diese Betrachtungen verhältnismäßig textlastig. Die Frage, inwiefern und auf welche Weise im Hörspiel erzählt wird, wurde dabei nicht konsequent beforscht und geriet, wie Wicke herausarbeitet, erst mit Huwilers (2005) Arbeit konsequent in den medienwissenschaftlichen Blick (vgl. ebd.: 156).

Huwiler pointiert, in Bezug auf Hörspiele sei zu bedenken, dass die im Hörspiel ausgestalteten Perspektiven oder Fokalisierungen nicht ausschließlich auf Erzählrede oder sprachliche Aussagen verengt werden dürfen (vgl. Huwiler 2005: 106). Vielmehr könne durch die Geräuschebene beispielsweise auch

eine Form der Perspektivgebundenheit ausgestaltet werden, wenn Geräusche erklingen, die der Wahrnehmung einer der Figuren entsprechen (vgl. ebd.). Sie schlägt daher vor, in Bezug auf die Perspektivierung des Geschehens auf den in der Filmnarratologie (vgl. etwa Kuhn 2013: 129) verbreiteten Terminus der Aurikularisierung zurückzugreifen (vgl. Huwiler 2022: 102). So kann durch die klangliche Ausgestaltung auch ohne verbale Erzählinstanz eine Perspektive auf das Geschehen erzeugt und dargestellt werden, von welchem (imaginier-ten) Standpunkt aus die Geräusche innerhalb der Diegese wahrgenommen werden. Huwiler arbeitet mit dem Beispiel einer Szene aus dem Hörspiel *Der Hai* (1966). In der von ihr beschriebenen Szene erfolge eine Überblendung von der extradiegetisch-narrativen Erzählinstanz zur diegetischen Erzählebene, indem während der Erzählerrede nach und nach Meeresrauschen erklinge. Sie bezeichnet das als „Nebeneinandersetzen der extradiegetischen und der diegetischen Ebene“ (ebd.: 101). Aus dieser Feststellung geht hervor, dass innerhalb des Hörspiels die unterschiedlichen diegetischen Ebenen in einem spezifischen Verhältnis zueinander stehen und daher auch unterschiedliche Verhältnisse zueinander herstellen können. Um die transmedial gültige Beobachtung des Verhältnisses unterschiedlicher diegetischer Ebenen zueinander medienspezifisch zu konkretisieren, sind einige Überlegungen zur medialen Beschaffenheit des Gegenstandes Hörspiel angezeigt.

Die im Sinne Huwilers äußerste Erzählebene ist die extradiegetische (vgl. Huwiler 2005: 97). Festzuhalten ist, dass diese extradiegetisch-narrative Ebene nicht notwendiger Weise an eine Erzählstimme gebunden ist, sondern auch in Form der Aurikularisierung ohne Erzählstimme vorhanden sein kann (vgl. Bernhardt 2022a: 256 f.). Davon abzugrenzen ist die diegetische Ebene (vgl. ebd.: 258–262; vgl. ausführlich Huwiler 2005). Sie besteht aus den klanglichen Zeichensystemen (vgl. dazu Wicke 2019) Figurenrede (Stimme, Artikulation, Betonung, Sprechdynamik und -geschwindigkeit sowie Stimmlage) (vgl. Bernhardt 2022a: 258 f.), Geräusche (vgl. ebd.: 260), Tontechnik/Schalleffekte (vgl. ebd.: 260 f.) und Musik (vgl. ebd.: 261 f.).¹ Diese zunächst aus analytischen

.....

1 In meinem enggeführten Hörspielmodell fasse ich den Diskurs um Huwiler (2005), Mohn (2019), Wicke (2019), Bartel/Binczek/Wirth (2021) und Schmedes (2022) in Bezug auf die diegetische Ebene knapp zusammen, um daraus ein handhabbares Modell zur Analyse und

Gründen getrennt betrachteten Ebenen ergeben in ihrem Zusammenspiel eine klangliche Atmosphäre, die ich in Anlehnung an Kolesch als „Sonosphäre“ (Kolesch 2004: 34) bezeichne. Die Sonosphäre stellt das Zusammenwirken der beschriebenen Zeichensysteme dar, wobei es unterschiedliche sonosphärische Verhältnisse der Einzelemente zueinander geben kann. Die Zeichensysteme im multimodalen Zusammenspiel können sich gegenseitig unterstützen, sodass beispielsweise das Gesagte durch das Erklingende und die Musik in seiner Wirkung verstärkt wird (komplementäres Verhältnis). Wenn etwa eine Figur behauptet, sie renne, dazu die Artikulation gehetzt ist, Windgeräusche und schnelle Schritte erklingen und die Musik die Hektik durch schnell gespielte Melodien unterstützt, dann ist ein solches komplementäres Verhältnis gegeben. Es kann aber im Gegensatz dazu auch ein widersprüchliches Verhältnis bestehen, sodass die Zeichensysteme einander nicht entsprechende Informationen vermitteln (vgl. Bernhardt 2022a: 262).

2 Unzuverlässigkeit im Hörspiel

Die Betrachtung der im vorigen Kapitel dargestellten Ebenen wird maßgeblich für die folgenden Analysen sein, weil sich auf den unterschiedlichen Ebenen jeweils eigene Möglichkeiten hörspielerischer Unzuverlässigkeit abzeichnen. Wenn nämlich das Zusammenspiel der Zeichensysteme im beschriebenen Sinne unterschiedliche Bedeutungen erzeugt, bieten sich diverse Möglichkeiten klanglich ausgestalteter Anzweiflung der diegetischen Glaubwürdigkeit von Aussagen, wie ich im Folgenden darstellen werde.

Didaktisierung von Hörspielen zu destillieren. Die zentralen Überlegungen der medialen Grundlagenforschung werden dabei auf operationalisierbare Beobachtungsparameter für die Analyse heruntergebrochen, die im Rahmen dieses Artikels zwecks besserer Übersichtlichkeit auch angewendet werden. Damit soll aber keinesfalls der Eindruck erweckt werden, der Artikel habe die Ebenen und ihre Betrachtung erfunden. Zentral an dem Hörspielmodell ist vor allem die deutliche Mahnung, die aus analytischen Gründen getrennten Ebenen schließlich zusammengeführt zu betrachten (vgl. Bernhardt 2022a: 262–265), um genau damit auch das multimodale Zusammenspiel konturieren und die synästhetische Rezeption abbilden zu können.

2.1 Figurale Unzuverlässigkeit

Auch wenn Hörspiele als narrative Medien aufgefasst werden, ist doch festzuhalten, dass sich in Bezug auf die Figurenrede sehr wohl Anschlussfähigkeiten zum Drama festhalten lassen.² Immerhin ist im erzählenden Hörspiel in der Regel die wörtliche Rede von Figuren dominant, es handelt sich also um eine klangliche Aufführungssituation. Nünning und Schwanecke betonen, dass auch Figuren zu den unzuverlässigen Instanzen in einem Drama zählen können (vgl. Nünning/Schwanecke 2015: 319). Jakobi exemplifiziert das an einem Kinderschauspiel, in dem Figuren Falschaussagen über sich und über diegetische Sachverhalte treffen, aber entweder durch eigene Bemerkungen oder Reaktionen von Figuren widerlegt werden (vgl. Jakobi 2023: 109). Diese Beobachtungen lassen sich auf das Hörspiel übertragen, müssen dafür aber um die klangliche und stimmliche Ausgestaltung erweitert werden. Die Betrachtung der Figurenrede innerhalb von Hörspielen stellt sich nämlich deshalb als komplex dar, weil hierbei Sprechtempo, Sprechrhythmus und Varianzen berücksichtigt werden müssen. Zentral für eine solche Analyse sind beispielsweise Figurenaussagen, die schon durch Stimmlage und Artikulation als unzuverlässig markiert werden (vgl. Bernhardt 2023: 228). Die stimmliche Ausgestaltung ist schwerlich in objektivierbaren Kategorien zu erfassen, weil jede Sprecher:in eine andere Art der Artikulation, eine andere Grundgeschwindigkeit und bestimmte Betonungsbesonderheiten aufweist. Mütherig betont, Besonderheiten in Bezug auf die Artikulation, Dynamik etc. seien folglich nur relational erfassbar. Vor diesem Hintergrund entwickelt sie einen sprechwissenschaftlichen Katalog für „temporale, dynamische, melodische und artikulatorische Akzente“ (Mütherig 2019: 244). Die Akzente sollen als Orientierung

.....

- 2 Schulz attestiert dem „Hör-Spiel“ beispielsweise eine Verwandtschaft mit dem dramatischen Spiel (vgl. Schulz 2007: 15), wobei sie in der Folge allerdings recht aufwändig darstellen muss, inwiefern sich das Hörspiel doch auch epischer Verfahren bedient und wie die fehlenden visuellen Eindrücke hier verarbeitet werden (vgl. ebd.: 16). Schon hier zeigt sich, dass die Parallelsetzung die Gefahr birgt, eher Komplexität aufzubauen und logische Schwierigkeiten hervorzurufen, als dass sie Komplexität reduzieren und Übersicht schaffen kann. Zudem bleibt Schulz sehr stark dabei verhaftet, Hörspiele grundsätzlich als Adaptionen schriftlicher Werke zu sehen, was die Würdigung als eigenständiges Medium erschwert.

dienen, um die figuralen Sprechakte in ihrer relationalen Ausgestaltung beschreiben zu können.

Auf Basis von Mütherigs detailliertem Merkmalskatalog zur Beschreibung des stimmlichen Ausdrucks im Verlauf eines Hörspiels lassen sich paraverbale Markierungen, Besonderheiten der Artikulation und Veränderungen in der Betonung herausarbeiten. Die detaillierte Auflistung möglicher Varianzen in Bezug auf Sprechausdruck, Stimmklang, Tempo und vieles mehr ermöglicht eine Objektivierung intuitiv ohnehin erfahrbarer Eindrücke. Dass nämlich Stimme und Stimmeneinsatz eine Rolle in Bezug auf die vermittelte Botschaft spielen und Rückschlüsse auf die Emotionen der sprechenden Person zulassen, stellt eine Alltagsbeobachtung dar. So betont Müller, dass sich der Stimmklang von Menschen auch im Alltag bei wechselnden Emotionen verändere und somit bestimmte Signale in der Stimme über zentrale Emotionen Aufschluss geben. Das gilt ihr zufolge auch Kulturen übergreifend (vgl. Müller 2012: 18).³ Weiter arbeitet Müller heraus, dass die Stimme auch Lügner:innen verraten könne (vgl. ebd.). Dennoch ist im analytischen Kontext wichtig, nicht bei bloß intuitiven Vermutungen stehenzubleiben, sondern möglichst intersubjektive Möglichkeiten der Beschreibung bereitzustellen. Anderenfalls besteht die Gefahr, auf Basis nicht begründeter Emotionen beim Hören einer Stimme zu nicht objektiviert dargestellten Einschätzungen über die Figur zu gelangen. Indem also eine Orientierung an dem Katalog der stimmlichen Ausdrucksweisen im Sinne Mütherigs besteht, kann die Analyse objektiviert und damit auch die Vorbereitung einer im Nachgang erfolgenden Didaktisierung angelegt werden. Einen solchen didaktisch aufbereiteten Katalog hat Müller schon 2012 erstellt und auf einem Arbeitsblatt unter dem Titel „Wie beschreibe ich Sprechausdruck?“ (Müller 2012: 204) zusammengetragen. Diese Auflistung lässt sich je nach Lerngruppe reduzieren und anpassen, sodass eine übersichtliche Möglichkeit besteht, die Stimme als zentrales Zeichensystem differen-

.....

3 Auch wenn unabhängig von der Kultur stimmliche Signale für Emotionen existieren, ist auf der anderen Seite festzuhalten, dass die Stimme und ihr Einsatz auch kulturellen Prägungen unterliegen. So arbeitet Müller heraus, dass Frauenstimmen in Filmen früher aufgrund kultureller Vorstellungen höher intoniert worden seien als heute (vgl. Müller 2012: 18), was wiederum Möglichkeiten einer vergleichenden Betrachtung und zur Reflexion gesellschaftlicher Konventionen bietet.

ziert (nicht nur) in Hinblick auf deren Zuverlässigkeit zu charakterisieren (vgl. Wicke 2019).

Schon in Kinderhörspielen sind Fälle stimmlicher Markierungen von Uneigentlichkeit des Sprechens zu bemerken, wie ich an *TKKG junior* Folge 2: „Vorsicht: Bissig!“ illustrieren werde. Klößchen, einer der Protagonisten der Serie, betont, er könne den anderen nicht helfen, den rätselhaften Fall merkwürdiger Vorkommnisse an einem Badesee aufzuklären: „Äh Äh Äh [Hustgeräusche] I-I-Ich habe eine leichte Erkältung und darf nicht krank werden vor der Mathearbeit.“ (TKKG junior, Folge 2 (2018), Kap. 6: 01:37) Es lässt sich festhalten, dass die Art der Artikulation von sonstigen Sprechakten der Figur abweicht. Erstens spricht Klößchen deutlich stockender als sonst, zweitens ist die Sprechstimme höher als in den meisten Szenen, was als Symptom für Aufregung gedeutet werden kann, und drittens ist das Husten dilettiert und erzeugt damit den Eindruck, dass es sich um eine Simulation handelt (vgl. Bernhardt 2023: 228). Die Art der Artikulation in Kombination mit dem paraverbalen Signal des dilettierten Hustens stellt damit ein Unzuverlässigkeitssignal dar. In der Tat stellt sich heraus, dass Klößchen nicht die Wahrheit gesagt hat, weil er Angst hatte, sich in dem See in Gefahr zu begeben.⁴

Diese Inkongruenz von Behauptung und Betonung (vgl. dazu ebd.: 229) bietet Möglichkeiten für eine Schärfung der Wahrnehmung von Kindern auch außerhalb schulischer Vermittlungssituationen: Müller betont, dass das Hören ohnehin stärkere Emotionen bei der Rezeption hervorrufen könne als das Lesen (vgl. Müller 2004: 9). Bei Hörtexten handele es sich um eine spezifische Aufführungssituation, was einerseits eine Konkretisierung einer bestimmten Interpretation mit sich bringe, andererseits aber auch durchaus Raum für Polyvalenz lasse (vgl. Müller 2012: 48). Wenn Informationen nicht auf schriftlichem Wege dekodiert, sondern über den Hörkanal aufgenommen werden, wobei auch Stimme, Betonung und Artikulation relevant sind, dann bietet das per se die Möglichkeit eines einfühlenden, imaginativen Zugangs ohne mögliche Hürden des Leseprozesses (vgl. ebd.: 49). Das gilt laut Müller für alle

.....

4 Die sonosphärische Widersprüchlichkeit lässt sich dabei in den Kontext der Komik stellen. So betont O'Sullivan, dass starke Differenzen im intermodalen Zusammenspiel eine in der Kinderliteratur häufig auftretende Form der Komik darstellen (vgl. O'Sullivan 2018: 34).

Formen des Hörens, also auch für das Zuhören in Vorlesesituationen oder bei mündlich vorgetragenen Erzählungen. Sie betont, dass Kinder während des Zuhörens zunächst von ihrer Wahrnehmung affiziert würden (vgl. ebd.: 48). Im Rahmen von Anschlusskommunikation bietet sich aber die Möglichkeit, über die Wahrnehmung zu sprechen, sich zudem die gehörten Passagen wiederholt anzuhören und dadurch zu einer verstehenden Auseinandersetzung mit dem Wahrgenommenen zu gelangen (vgl. ebd.: 48 f.).

Dadurch, dass Menschen wie beschrieben schon instinktiv und sprachunabhängig von der Stimmlage und der Art des Sprechens auf die Stimmung bzw. auch die Vertrauenswürdigkeit des Gesagten schließen, bietet sich die Nutzung der klanglichen Gestaltung von Hörspielen insbesondere an, um diese emotionale Annäherung an das Gehörte mit einer Reflexion zu verbinden. So lässt sich eine Szene wie die aus *TKKG junior* nutzen, um auf Basis eines intuitiv-emotionalen Zugangs zu einer bewussten Wahrnehmung der Darstellung zu gelangen. Durch Anschlusskommunikation lässt sich damit schon vorschulisch, aber auch gezielt im Anfangsunterricht, mit Kindern darüber sprechen, warum sie in diesem Falle der Figur misstrauen bzw. aufgrund welcher Hinweise sie davon ausgehen, dass Klößchen nicht die Wahrheit sagt. Das wird in einem vorbegrifflichen Sinne Begründungen zutage fördern, durch die die Kinder auf das *Wie* achten müssen, es kommt also zu einer Lenkung vom reinen Zuhören und der unreflektierten Wahrnehmung zu einem Bewusstwerdungsprozess. Das Gehörte muss als Gehörtes wahrgenommen und in seiner konkreten Gestaltung betrachtet werden, um zu einer begründeten Auseinandersetzung damit zu gelangen, warum Klößchens Aussage als unglaubwürdig erscheint. Indem hier also die Wahrnehmung des Hörens selbst zum Thema wird, lässt sie sich im Sinne Brandstätters als eine ästhetische Wahrnehmung bezeichnen, die den Vorgang des Wahrnehmens selbst erfahrbar macht (vgl. Brandstätter 2013). Im konkreten Beispiel wird anhand der banalen Auseinandersetzung mit der Frage, warum die meisten Kinder Klößchens Aussage misstrauen, ein bewusster Wahrnehmungsmodus angeregt und damit die Möglichkeit der Reflexion der eigenen Wahrnehmung eröffnet (vgl. zur ästhetischen Wahrnehmung Otto 1994: 56). Müller betont, dass entsprechend die Möglichkeit bestünde, zwischen Rezeption und Selbstreflexion hin und her zu pendeln (vgl. Müller 2012: 48).

Neben dieser intensivierten Wahrnehmung lässt sich in der Auseinandersetzung mit der Figurenrede auch die Einsicht grundlegen, dass Informationen über Figuren, Situationen oder Gegenstände nicht nur davon abhängen, *was* über sie ausgesagt wird, sondern auch, *wie*. Es kommt also zu einer Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Ebene des discours. Im konkreten Falle kann die Auseinandersetzung mit einer durch die Betonung zum Zweifeln einladenden Figurenaussage entsprechend auch die Aufmerksamkeit auf die Merkmale literarischer Figuren lenken. Im Sinne Schilchers und Pissareks lässt sich die Unterscheidung zwischen expliziter Figurencharakterisierung und einer Charakterisierung durch deren Verhalten vornehmen (vgl. Schilcher/Pissarek 2018: 324). Es geht also nicht nur darum, was die Figur sagt, sondern auch darum, inwiefern ihr Verhalten, ihre Betonung und ihre weiteren sprachlichen Merkmale die Aussage unterstützen oder nicht. Ich sehe gerade die „implizit aus der stimmlichen Gestaltung und den Geräuschen abzuleitenden indirekten Charakterisierungsmöglichkeiten“ (Bernhardt 2022a: 267) als geeignete Basis für eine aufmerksamkeitslenkende Initiation ästhetischer Wahrnehmung, die zugleich eine frühzeitige Sensibilisierung für das Auseinanderfallen von expliziter und impliziter Bedeutung ermöglicht. Das legt Weichen auf dem Weg zur literarischen Kompetenz und bildet einen kritisch-hinterfragenden Blick auf die Welt aus.

2.2 Intermodale Widersprüche und Unzuverlässigkeit

Im intermodalen Zusammenspiel, also auf der Ebene der Sonosphäre, können Unzuverlässigkeitssignale darin bestehen, dass Widersprüche zwischen einzelnen Zeichensystemen ausgestaltet werden. Wenn eine Aussage der Erzählinstanz beispielsweise nicht durch die klangliche Ebene bestätigt, sondern widerlegt wird, dann muss mindestens eines der beiden Zeichensysteme etwas Falsches erzählen. Würde beispielsweise die Erzählinstanz behaupten, eine Szene spiele sich in der unberührten Natur ab, auf der diegetischen Ebene würde aber Verkehrslärm erklingen, läge ein Widerspruch vor. Entweder stimmt die Aussage der Erzählinstanz nicht oder die erklingenden Geräusche stellen eine Täuschung dar oder beides ist nicht diegetisch wahr.

Derartige sonosphärische Vexierspiele werde ich an der Hörspieladaption zu Daniel Kehlmanns Roman *Die Vermessung der Welt* (2005) illustrieren. Es handelt sich beim Ausgangsmedium um einen historisch erzählenden Roman, der an vielen Stellen mit Unzuverlässigkeit und mimetischer Unentscheidbarkeit spielt (vgl. dazu Schulte Eickholt/Schwengel 2021). 2007 folgte eine Hörspiel-Adaption von 172 Minuten Dauer unter Regie von Alexander Schumacher. Diese Hörspieladaption ist zum Teil sehr nah am Romantext, doch liegt eine deutlich veränderte Erzählstruktur vor. Den Rahmen bildet das Aufeinandertreffen von Gauß' Sohn Eugen und Alexander von Humboldts Expeditionsbegleiter Aimé Bonpland, die sich beide als die zu Unrecht in den Hintergrund gerückten Figuren positionieren. Die Rahmenhandlung besteht also aus der Begegnung von Eugen und Bonpland, wobei die einzelnen Episoden aus dem Leben von Gauß und von Humboldt jeweils anmoderiert werden, danach erfolgt eine Überblendung in die diegetische Situation, wobei die Stimmen von Eugen und Bonpland innerhalb der jeweiligen Episoden als extradiegetisch-narrative Erzählinstanz fungieren.

In dem Hörspiel treten mehrfach sonosphärische Widersprüche auf. Ein besonders eindrückliches Beispiel bietet die erste Expedition von Humboldt und Bonpland. Auf dem Schiff während eines Sturms erklingen das Rauschen des Windes und Geräusche spritzenden Wassers, die eine raue See simulieren und damit eine sonosphärische Anreicherung von Humboldts wörtlicher Aussage: „Wind, scharf von Westen. Seegang stark“ (*Die Vermessung der Welt* Hörspiel (2007) CD1, Titel 3: 04:21) darstellen. Im weiteren Verlauf kommt es aber zu einem sonosphärischen Widerspruch:

HUMBOLDT: „Fühle mich [kurze Pause, Meeresrauschen] frei wie nie. [Stimme wird sprunghaft leiser und weicher, dazu verliert die Artikulation an Klarheit]. Bin zum Glück [kurze Pause] niemals seekrank [Hicksen, Stöhnen]. Alles nur [Schnaufen] eine Frage der Konzentration. [Pause, Würgeräusche, Brechgeräusche].“

ERZÄHLERSTIMME (BONPLAND): „Mit äußerster Konzentration und nur manchmal und ab und an unterbrechend, um sich über die Reling zu beugen, [Würg- und Brechgeräusche] stand er neben dem Kapitän [...].“ (Ebd., CD1, Titel 3: 04:33)

Humboldt behauptet, er könne durch Konzentration und damit durch die Kraft seines Geistes seinen Körper vollends kontrollieren und dadurch die Übelkeit und das körperliche Symptom des Übergebens, das alle anderen Männer auf dem Schiff überkommt, unterdrücken. Durch die Sprechpausen, die schwächer werdende Stimme und die Veränderung der Artikulationsgenauigkeit entsteht schon ein angedeuteter Widerspruch der Aussage, die schließlich durch die erklingenden Geräusche endgültig ad absurdum geführt wird. In diesem Falle lässt sich aufgrund des Widerspruchs zwischen dem Inhalt der Aussage, die Humboldt in der zitierten Szene notiert und mit der er sicherstellen will, dass er in den Überlieferungen als jemand erscheint, der seine körperlichen Bedürfnisse durch die Kraft seines Verstandes kontrollieren kann, und der somatischen Reaktion seines Körpers, symbolisiert durch Stimme und Geräusche, sogar von einer Widerlegung der Aussagen ausgehen. Es spricht aufgrund der Stimme nichts dafür, der textuellen Selbstinszenierung Glauben zu schenken.

Bonplands Erzählerstimme ist noch einmal gesondert zu betrachten. Obwohl Bonpland in der Rahmenerzählung beklagt hatte, aufgrund von Humboldts Selbstinszenierung selbst nicht genug Geltung erlangt zu haben, erzählt auch er nicht davon, dass Humboldt entgegen seiner Selbstinszenierung seekrank ist und sich permanent übergibt. Er nutzt also nicht die sich anbietende Möglichkeit, die Selbststilisierung zu unterminieren. Die extradiegetisch-narrative Erzählinstanz, die prototypischer Weise über eine besondere diegetische Autorität verfügt, erzählt in diesem Falle eine Geschichte, die Humboldts Aussagen entspricht und wird dabei ebenfalls sonosphärisch widerlegt.

In didaktischer Hinsicht lässt sich das aufgreifen, was allgemein in Bezug auf Kehlmanns *Die Vermessung der Welt* gilt. So lässt sich das fiktionsinterne Spiel mit dem Auseinanderfallen von Form und Inhalt (der Form nach liegt eine historiografische Berichterstattung vor, inhaltlich handelt es sich aber um Fiktion) als Möglichkeit eines bewussten Umgangs mit rhetorischen Mitteln der Authentizitätserzeugung einsetzen (vgl. Bernhardt 2022b: 232). Allerdings erscheint es auch für Schüler:innen in der Oberstufe als voraussetzungsreich, dieses Spiel zu identifizieren (vgl. ebd.: 232 f.). Diese Hürde, die Darstellungsweise erlesen und kognitiv verarbeiten zu müssen, wird durch das Hörspiel minimiert. Die Widersprüchlichkeiten erklingen direkt und bieten dadurch

einen deutlich weniger vermittelten Zugang an als deren Identifikation in Textform. Da es sich bei *Die Vermessung der Welt* in Romanform wie auch in der Hörspieladaptation um eine historische Erzählung handelt, die immer wieder darstellt, dass Geschichte keine feststehende Größe, sondern eine Interpretation von Wirklichkeit ist (vgl. dazu Bernhardt 2022b: 232), lässt sich das Bewusstsein um die Diskursivität von Geschichte und auch von Wahrheit allgemein trefflich fördern. Die Einsicht, dass geschichtliche Personen ihre Gegenwart auf eine bestimmte Art und Weise wahrnahmen und damit keine objektive Wirklichkeit darstellen, sie darüber hinaus auch schriftliche Dokumente verfassen, mit denen sie ein bestimmtes Bild von sich zeichnen wollen, evoziert einen hinterfragenden Blick auf historische Quellen, deren Ausdeutung und die Konstruktion von Wirklichkeit(en). Die sonosphärischen Widersprüche, die in diesem Falle auch eine Form der Komik darstellen, erleichtern diese Wahrnehmung.

2.3 Aurikularisierte Unzuverlässigkeit

Mütherigs Plädoyer für die Betrachtung der Aurikularisierung bietet auch Potenziale für eine Analyse der Zuverlässigkeit oder Unzuverlässigkeit innerhalb des Hörspiels. Die im Hörspiel erklingenden Geräusche bilden nicht alle Klänge der Diegese ab, vielmehr liegt eine Selektion vor. Nicht alles, das innerhalb des Handlungsraums Geräusche erzeugt, wird auch notwendiger Weise im Hörspiel klanglich ausgestaltet. Dabei kann es sein, dass bestimmte Geräusche nicht für alle handelnden Figuren hörbar sind. Was dann tatsächlich klanglich ausgestaltet wird, kann entsprechend an die Wahrnehmung einer Figur gebunden sein.

Ein sehr prominentes Beispiel für eine solche aurikularisierte Darstellung bietet eine Szene aus dem Hörspiel zu *Die Vermessung der Welt*. Bonpland und Humboldt treffen im südafrikanischen Unterholz auf eine mit sächsischem Dialekt sprechende Figur namens Brombacher. In der Romanvorlage heißt es, die Begegnung mit dem Mann sei die wunderlichste unter allen Ungereimtheiten in Humboldts Lebens gewesen (vgl. Kehlmann 2005: 133; vgl. auch Bernhardt 2022b: 220). Nachdem Humboldt und Bonpland nämlich gerade an sich selbst die bewusstseinsweiternde und -trübende Wirkung von Curare

nachgewiesen haben und noch unter dem Einfluss der Wirkung stehen, taucht ein mit sächsischem Dialekt sprechender Mann auf, von dem sie nicht wissen, ob es sich um eine Täuschung handelt oder nicht (vgl. ebd.: 132). Im Roman liegen also deutliche Unzuverlässigkeitssignale vor, indem das Ereignis als mögliche Sinnestäuschung dargestellt wird. Dabei handelt es sich um mimetisch unentscheidbares Erzählen, bei dem ein epistemischer Schwebezustand herrscht (vgl. dazu auch Schulte Eickholt/Schwengel 2021): Der Text bietet weder Verifikationen des Erlebten noch Falsifikationen, sodass keine Kriterien gegeben sind, die das Ereignis als diegetisch wahr oder unwahr klassifizieren.

Das Hörspiel greift diese mimetische Unentscheidbarkeit auf der extradiegetisch-narrativen Ebene auf, indem Bonpland selbst betont, dass sie nicht sicher seien, ob sie sich den Mann einbilden oder nicht (vgl. Die Vermessung der Welt, Hörspiel, CD 2, Track 2: 00:02). In der konkreten Ausgestaltung der diegetischen Handlung bietet das Hörspiel allerdings noch weitere Unzuverlässigkeitssignale. So wird ein Dialog zwischen Humboldt und Brombacher wiedergegeben. Dabei gibt Brombacher die Antwort grundsätzlich schon, bevor Humboldt die Frage überhaupt beendet hat. Nachdem Humboldt ihn beispielsweise gefragt hat, woher er komme, stellt er die weitere Frage, wie hoch der Kirchturm dieser Stadt sei.

HUMBOLDT: „Wie hoch ist [ab hier spricht Brombacher zeitgleich und gibt bereits die Antwort] der Kirchturm?“

BROMBACHER: „Vier ... Vierundfünzig Fuß.“

(Die Vermessung der Welt Hörspiel (2007), CD 2, Track 2: 00:38).

Noch bevor Brombacher wissen kann, dass es um den Kirchturm geht, antwortet er bereits. Dass Brombacher also offenbar weiß, was Humboldt wissen will, bevor dieser es ausgesprochen hat, stellt eine Logikwidrigkeit und damit ein klanglich ausgestaltetes Unzuverlässigkeitssignal dar. Fraglich bleibt allerdings, welche Rückschlüsse das zulässt. Folgende Erklärungsangebote lassen sich zusammentragen:

1. Dass der Mann so frühzeitig antwortet, kann ein Hinweis darauf sein, dass es ihn nicht gibt und er lediglich Humboldts und/oder

Bonplands Einbildung entspringt. Dafür spricht, dass in der eigenen Einbildung eine fremde Figur nicht erst warten muss, bis der entsprechende Gedanke sprachlich artikuliert ist.

2. Es könnte sein, dass sich die Episode dennoch zugetragen hat und die Antworten aufgrund der Aurikularisierung so schnell erklingen. Wenn eine interne Aurikularisierung vorliegt, dann handelt es sich nicht um eine objektive Darstellung der Sachverhalte, die sich innerhalb der erzählten Welt zutragen, sondern um die Wahrnehmung der Situation durch die Figur. Entsprechend böte sich die Erklärung an, dass Bonpland die Antworten als zu schnell empfunden hat, was aber eigentlich nicht der Fall ist. Womöglich spielt die Erinnerung, da die Geschichte ja rückblickend erzählt wird, hierbei noch eine Rolle.

Eine weitere Steigerung erhält diese sonale Unzuverlässigkeitssignalisierung bei der Besteigung des Chimborazo. Bonpland betont hier in Figurenrede, er sähe einen Menschen, der sich dann in eine Wabe verwandele, die ihn verfolge. Dass er sich in der Folge nicht mehr sicher ist, ob er Herr seiner Sinne ist, macht er auch dadurch deutlich, dass er nach eigenen Angaben seine eigene Stimme in dreifacher Nuancierung hört. Es handelt sich dabei nur um seine Wahrnehmung, denn Humboldt reagiert irritiert auf Bonplands Aussage, dass er sich mehrfach höre. In diesem Falle erfolgt eine Aurikularisierung Bonplands, denn seine diegetische Stimme erklingt grundsätzlich dreifach zeitlich versetzt (vgl. Die Vermessung der Welt Hörspiel (2007), CD 2, Track 5: 04:24). Der Unterschied zwischen der aurikularisierten Wahrnehmung und der Wahrnehmung Humboldts deutet sich dadurch an, dass Humboldt verbalisiert, die Dinge nicht auf dieselbe Weise wahrzunehmen wie Bonpland. Bonpland betont mit einer sehr starken Dynamik und deutlich höher als in den meisten Szenen, was auf eine starke emotionale Regung und Verwunderung schließen lässt. Insofern ist stimmlich markiert, dass er selbst an der Wahrhaftigkeit seiner Wahrnehmung zweifelt.

Auch hier bietet sich neben der Förderung der Einsicht in die Vermittlungsebene der Erzählung (vgl. Schilcher/Pissarek 2018: 325) vor allem eine Wahrnehmungsschulung an. Durch Anschlusskommunikation und konkrete

Höraufträge besteht die Möglichkeit, nicht nur eine unreflektierte und synästhetische Wahrnehmung zu fördern, sondern darüber hinaus ein Bewusstsein für die Erzeugungsmechanismen herbeizuführen. Indem auch erfahrbar gemacht wird, welche große Rolle die einzelnen klanglichen Elemente in der Bedeutungserzeugung spielen, wird darüber hinaus die Aufmerksamkeit auf diese Elemente gelenkt. Die klanglich ausgestalteten Signale werden nicht mehr nur vorbewusst verarbeitet, sondern als Klänge wahrgenommen und damit zu einer intensivierten Wahrnehmung gebracht.

Wermke sieht es als elementare Aufgaben der Hörerziehung, Höreindrücke verbalisieren zu lassen, eine Differenzierung herbeizuführen und eine Bewertung der Geräusche zu ermöglichen (vgl. Wermke 2013: 186 f.). Gerade stilisierte oder symbolische Geräusche in Hörspielen können im Sinne Wickes dazu beitragen, Wermkes Ziele der Hörerziehung zu verfolgen (vgl. Wicke 2019).

2.4 Extradiegetische Musik als Signal

Wicke betont, dass Musik im Hörspiel meist als marginal empfunden werde und unbewusst zum Stimmungsaufbau beitrage (vgl. Wicke 2019; vgl. vertiefend auch Wicke 2021). Er betont, die Aufmerksamkeit für die Musik könne sehr gut durch Differenzenerfahrungen herbeigeführt werden, indem die Schüler:innen selbst Hörspielszenen vertonen und dabei die Wirkung der Musik erkennen und mit anderen Versionen vergleichen (vgl. ebd.). Wenn die extradiegetische Musik allerdings sehr präsent sei und damit in sehr deutlicher Weise Bedeutung erzeuge, biete sich (unter Umständen im fächerübergreifenden Unterricht mit Musik) auch eine Sensibilisierung aus dem Material heraus an (vgl. ebd.).

Im funktionalen Zusammenhang kann diegetische Musik schon im Kinderhörspiel als Zeichensystem erfahrbar gemacht werden. Beispielsweise gibt es in der Hörspieladaption zu *Die Amazonas-Detektive* (2022) mehrere Traum-Sequenzen der Figur Pablo (vgl. etwa *Amazonas-Detektive* (2022): 00:01). Durch Harfenklänge, Stimmgewirr und eine distanzierte Schallquellenpositionierung entsteht Rack-Hellekes zufolge eine Differenzierung von der sonstigen Handlungsdarstellung und es wird ein Abtauchen ins Traumreich

simuliert (vgl. Rack-Hellekes 2023). Wenn im Rahmen des Unterrichts die Harfenmusik in Kombination mit der weiteren klanglichen Ausgestaltung betrachtet und deutlich gemacht wird, dass dadurch der Übertritt von der zuverlässig erzählten Handlung in eine Traumsequenz vorliegt, lässt sich eine Sensibilisierung für Musik und Geräusche als bedeutungstragende Elemente erreichen. Im konkreten Falle der *Amazonas-Detektive* wird ja zunächst nicht expliziert, dass es sich um einen Traum handelt, insofern markiert die Musik in Kombination mit der Klangebene in diesem Falle die Überschreitung der bisherigen diegetischen Ebene und markiert dabei die Unzuverlässigkeit. Insofern lässt sich hier auf Basis des unvermittelten Übergangs in den Traum-Zustand in Kombination mit der jeweils motivisch wiederkehrenden Harfenmusik ein Bewusstsein für die Erzeugungsmechanismen von Höreindrücken schon in der Primarstufe herbeiführen.

3 Ausblick

Insgesamt bieten der Gegenstand Hörspiel und das unzuverlässige Erzählen im Hörspiel große Potenziale für die Förderung ästhetischer Wahrnehmungen. Da ästhetische Wahrnehmung in ihrer allgemeinen Bedeutung nicht auf einen konkreten Zweck bezogen ist, weist sie eine Art Selbstbezüglichkeit auf. Sie besteht auch darin, wahrzunehmen, *was* und *das* wahrgenommen wird. Brandstätter betont: „Erst wenn wir ein Bild als Bild wahrnehmen, ein akustisches Ereignis als Musik, kann man von ästhetischer Erfahrung sprechen.“ (Brandstätter 2013) Es geht also darum, dass auch ein Einlassen auf das jeweilige Medium, den jeweiligen Gegenstand eingeübt und so die Genussfähigkeit hergestellt wird. Das Anhören des multimodalen Gegenstandes Hörspiel kann in diesem Sinne dazu beitragen, die Wahrnehmung selbst wahrnehmbar zu machen, kann die Schwierigkeiten des eigenen Dekodierens beim Erlesen überwinden und vielfältige Wahrnehmungskanäle ansprechen. Zugleich kann durch die verschiedenen sinnlichen Kanäle eine inklusive Förderung ermöglicht werden (vgl. dazu Leiß 2022: 25). Wird zudem beispielsweise eine didaktisch reduzierte Orientierung an Sprechdynamik im Sinne Mütherigs im Unterricht betrachtet, dann bietet das weitere Möglichkeiten, auch Menschen

mit Schwierigkeiten beim emotionalen Einfühlen in fremde Perspektiven kriteriengeleitet an die Emotionsdarstellung heranzuführen.

Die Unzuverlässigkeit, die im Hörspiel im multimodalen Zusammenspiel ausgestaltet werden kann, bietet damit Irritationspotenzial, lädt zu einer objektivierten Auseinandersetzung mit intuitiv Erahntem ein und kann damit zu einem allgemein geschärften Blick auf Hörphänomene beitragen.

Literatur- und Medienverzeichnis

Primärmedien

- TKKG junior, Folge 2, *Vorsicht bissig* (2018). Regie: Frank Gustavus, Europa
- KEHLMANN, DANIEL (2005): *Die Vermessung der Welt. Roman*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hörspiel-Adaption zu Daniel Kehlmanns *Die Vermessung der Welt* (2007). Regie: Alexander Schumacher, NDR.
- Hörspieladaption zu Antonia Michaelis *Die Amazonas-Detektive* (2022). Regie: Robert Schoen, hr/WDR.

Sekundärliteratur

- BARTEL, MICHAEL/WIRTH, UWE/BINCZEK, NATALIE (2021): Glossar zentraler Begriffe. In: Binczek, Natalie/Wirth, Uwe (Hg.): *Handbuch Literatur & Audiokultur*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 569–590.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2022a): Ein didaktisch orientiertes Modell der Hörspielanalyse. Medienwissenschaftliche und -didaktische Perspektivierung am Beispiel von Thabo. Detektiv und Gentleman – Der Nashorn-Fall. In: Lehnert, Nils/Schenker, Ina/Wicke, Andreas (Hg.): *Gehörte Geschichten. Phänomene des Auditiven*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 255–268.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2022b): Kehlmanns historische Romane im Deutschunterricht, in: ders. und Standke, Jan (Hg.): *Historische Romane der Gegenwart im Deutschunterricht*. Bielefeld: transcript, S. 217–238.

- BERNHARDT, SEBASTIAN (2023): Komik in den TKKG junior-Hörspielen und deren Potenziale für die Anbahnung literarästhetischer Lernprozesse. In: König, Nicole/Standke, Jan (Hg.): *Was gibt es da noch zu lachen? Komik in Texten und Medien der Gegenwartskultur in literaturdidaktischer Perspektive*. Trier: WVT, S. 221–234.
- BRANDSTÄTTER, URSULA (2013/2012): Ästhetische Erfahrung. In: *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung> (letzter Zugriff: 14.05.2024).
- HERRMANN, BRITTA (2020): Literatur und Stimme. In: Binczek, Natalie/Wirth, Uwe (Hg.): *Handbuch Literatur & Audiokultur*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 27–43.
- HUWILER, ELKE (2005): *Erzähl-Ströme im Hörspiel. Zur Narratologie der elektroakustischen Kunst*. Paderborn: Mentis.
- HUWILER, ELKE (2022): Zeichen im Hörspiel: Erzählen durch technische Mittel von der Monophonie bis zur Digitalität. In: Lehnert, Nils/Schenker, Ina/Wicke Andreas (Hg.): *Gehörte Geschichten: Phänomene des Auditiven*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 93–104.
- JAKOBI, STEFANIE (2023): Wider die Rezeptionsästhetik? Transmediale und transgenerische Unzuverlässigkeit in den Kinder- und Jugendmedien aus wirkungsästhetischer Perspektive. In: Bernhardt, Sebastian/Henke, Ina (Hg.): *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht. Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses*. Stuttgart: Metzler, S. 101–114.
- KOLESCH, DORIS (2004): Natürlich künstlich. Über die Stimme im Medienzeitalter. In: Kolesch, Doris/Schrödel, Jenny (Hg.): *Kunst-Stimmen*. Berlin: Theater der Zeit, S. 19–39.
- KUHN, MARCUS (2013): *Filmnarratologie. Ein erzähltheoretisches Analysemodell*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- LEHNERT, NILS/SCHENKER, INA/WICKE, ANDREAS (2022): Einleitung. In: dies. (Hg.) *Gehörte Geschichten. Phänomene des Auditiven*. Berlin: De Gruyter, S. 1–12.
- LEIß, JUDITH (2022): Zum Potenzial von Universal Design for Learning für Unterrichtsentwicklung und Lehrer*innenbildung – theoretisch-konzeptionelle Überlegungen und Ergebnisse einer Befragung zukünftiger Deutschlehrer*innen. In: Dannecker, Wiebke/Schindler, Kirsten (Hg.): *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik*. (Online-Band in der Reihe SLLD-B), S. 18–45. (open access: <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>).

- MOHN, MATTHIAS (2019): *Die Inszenierung von Furcht und Schrecken im Hörspiel. Eine interdisziplinäre Untersuchung der Grundlagen, Mittel und Techniken der Angsterregung in der elektroakustischen Kunst*. Münster/New York: Waxmann.
- MÜLLER, KARLA (2004): Literatur hören und hörbar machen. In: *Praxis Deutsch* 185, S. 6–13.
- MÜLLER, KARLA (2012): *Hörtex te im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprechen*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- MÜTHERIG, VERA (2019): Der „Mehrwert“ des Hörbuchs. Die Beurteilungskriterien des Deutschen Hörbuchpreises auf dem Prüfstand. In: Schenk, Klaus/Zeisberger, Ingold (Hg.): *Literarisches Hören. Geschichte – Vermittlung – Praxis*. Kiel: Ludwig, S. 234–254.
- NÜNNING, ANSGAR/SCHWANECKE, CHRISTINE (2015): The performative power of unreliable narration and focalisation in drama and theatre: Conceptualising the specificity of dramatic unreliability. In: Nünning, Vera (Hg.): *Unreliable narration and trustworthiness*. Berlin: De Gruyter, S. 318–369.
- O’SULLIVAN, EMER (2018): Komik im (kinder)literaturtheoretischen Diskurs. In: ders./Burwitz-Melzer, Eva/Caspar, Daniela (Hg.): *Komik in der Kinder- und Jugendliteratur. Subversivität und Vergnügen im Fremdsprachenunterricht*. Wien: Praesens, S. 109–142.
- OTTO, GUNTHER (1994): Das Ästhetische ist ... „Das Andere der Vernunft“. Der Lernbereich Ästhetische Erziehung. In: *Friedrich Jahresheft 1994: Schule zwischen Routine und Reform*. Seelze: Friedrich, S. 56–58.
- RACK-HELLEKES, NADINE (2023): Die Amazonas Detektive – Verschwörung im Dschungel. In: *KinderundJugendmedien.de*. URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/kritik/hoerspiele-und-buecher/6640-michaelis-antonia-die-amazonas-detektive-verschwoerung-im-dschungel-hoerspiel?highlight=WyJhbWF6b25hcjJd> (letzter Zugriff: 14.05.2024).
- SCHILCHER, ANITA/PISSAREK, MARKUS (2018): Kompetenzmodell Literarisches Lernen. In: dies. (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (4. Aufl.), S. 324–325.
- SCHMEDES, GÖTZ (2002): *Medientext Hörspiel. Ansätze einer Hörspielsemiotik am Beispiel der Radioarbeiten von Alfred Behrens*. Münster et al.: Waxmann.

- SCHULTE EIKHOLT, SWEN/SCHWENGEL, ANDREAS (2021): Unzuverlässiges Erzählen in der Heterodiegese in Daniel Kehlmanns historischem Roman ‚Tyll‘. In: *Zeitschrift für Germanistik* 31, S. 69–85.
- SCHULZ, GUDRUN (2007): Vom Lesen zum Hören und vom Lesen- und Hörenlernen. In: Payrhuber, Franz-Josef/Schulz, Gudrun (Hg.): *Lesen – Hören – Sehen. Kinder- und Jugendbücher in anderen Medien und Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 12–23.
- WERMKE, JUTTA (2013): Hördidaktik und Hörästhetik. Lesen und Verstehen auditiver Texte. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Band 2, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (2. Aufl.), S. 182–201.
- WICKE, ANDREAS (2019): Hörspieldidaktik. In: *kinderundjugendmedien.de*. URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/3179-hoerspieldidaktik?highlight=WYJoXHUwMGY2cnNwaWVsZGlkYWt0aWsiLCJoXHUwMGY2cnNwaWVsZGlkYWt0aXNjaGUiLCJoXHUwMGY2cnNwaWVsZGlkYWt0aXNjaGVuIllo=> (letzter Zugriff: 14.05.2024).
- WICKE, ANDREAS (2021): Hörspielmusik. Henrik Albrechts Orchestererzählung Das Gespenst von Canterville (2006). In: Josting, Petra/Preis, Matthias (Hg.): *Klangwelten für Kinder und Jugendliche. Hörmedien in ästhetischer, didaktischer und historischer Perspektive*. München: kopaed, S. 153–164.
- WICKE, ANDREAS (2022): Erzählinstanzen. Narrative Vielfalt im Hörspiel der 1950er Jahre. In: Lehnert, Nils/Schenker, Ina/Wicke, Andreas (Hg.): *Gehörte Geschichten. Phänomene des Auditiven*. Berlin: De Gruyter, S. 155–168.

Imagination und Lüge

Zum unzuverlässigen Erzählen in den Filmen *Brücke nach Terabithia* (2007) und *Sieben Minuten nach Mitternacht* (2016)

Abstract

Der Film als Medium, dessen Bilder starke Referenz auf die ‚Realität‘ nahelegen, hat multimodale Möglichkeiten, mit erzählerischer Unzuverlässigkeit zu spielen. Im Fokus des Beitrags liegt die mimetische Unzuverlässigkeit, bei der die Filmbilder nicht der diegetischen Wirklichkeit entsprechen. In den Jugendfilmen *Brücke nach Terabithia* und *Sieben Minuten nach Mitternacht* werden die Imaginationen der Protagonist:innen ins Bild gebracht und dadurch ein Vexierspiel mit der ontologischen Wirklichkeit angestellt, wobei die auditive Ebene dieses Spiel unterstützt. Für die schulische Film-analyse eignen die Filme sich besonders dadurch, dass die Unzuverlässigkeit durch den Einsatz unterschiedlicher filmsprachlicher Mittel erreicht wird, die so besondere Aufmerksamkeit einfordern. Obwohl narratologische Kategorien wie unzuverlässiges Erzählen nicht selbstzweckhaft behandelt werden sollten, bieten beide Filme eine gute Möglichkeit, diese Kategorie in das Zentrum der Auseinandersetzung zu stellen, da die filmische Unzuverlässigkeit intensiv mit der Inhaltsebene verflochten ist. Die Protagonist:innen lösen durch ihre Imaginationsleistungen innere und äußere Konflikte und die Schüler:innen erhalten eine Gelegenheit, sich mit grundsätzlichen Leistungen von Erzählungen und ihrem Konstruktionscharakter auseinanderzusetzen.

Keywords: Unzuverlässigkeit; Filmanalyse; Filmdidaktik; *Sieben Minuten nach Mitternacht*; *Brücke nach Terabithia*

1 Einleitung: „Lugen-Kram“ und Zuverlässigkeit

Nicht nur, dass der Konsum von Romanen die Lüsterheit der Rezipient:innen anstachelt, er führt auch zu Vergesslichkeit, Unwissenheit und sogar Schlafstörungen. Der reformierte Pfarrer und Theologe Gotthard Heidegger ist sich seiner Sache 1698 sicher: Romane stellen nicht nur alles dar, was es Liederliches gibt, sie tun dies auch noch auf eine Art, die als wirklich empfunden wird, obwohl alles nur „lauterer Lugen-Kram“ ist (Heidegger 1999: 88). Für die Frage nach der (Un-)Zuverlässigkeit eines Mediums ist natürlich besonders Heideggers Vorwurf der Produktion von „Lugen-Kram“ zentral. Kann man Gotthard Heidegger beruhigt antworten, dass Fiktionen nicht lügen können?

Die Frage nach dem Realitätsanspruch des Films stellt sich von Beginn der Filmgeschichte mit ganz anderer Virulenz als im Falle der Literatur. Was im Rahmen des Films gezeigt wird, ist einmal vor der Kamera geschehen. Wo nicht, handelt es sich um einen Trick oder *Special Effects*. Unzuverlässiges Erzählen im Film bedeutet ein Spiel mit dem Realitätsanspruch des Mediums selbst: Was gezeigt wird, ist in diesen Fällen eben nicht zuverlässig das, was passiert. Hier stellt sich nicht mehr die Frage, was real vor der Kamera passiert ist, sondern was real innerhalb der Fiktion geschehen ist.

Nachfolgend werden die theoretischen Vorüberlegungen aus Bernhards Einleitung durch die Spezifika des Mediums Film ergänzt. Nach der Analyse der beiden Filme wird ein Vorschlag zur Integration des unzuverlässigen Erzählens¹ in die noch nicht nachhaltig integrierte Filmanalyse im Literaturunterricht gemacht.

.....

1 Zur Orientierung: Als transmediales Konzept wird von *unzuverlässigem Erzählen* gesprochen, konkret auf den Film bezogen von *filmischer Unzuverlässigkeit*. Es wird davon ausgegangen, dass auch Filme immer erzählt sind, ohne auf die entsprechende Diskussion hier eingehen zu können.

2 Theoretische Vorannahmen: Realitätsanspruch des Films und mimetische Unzuverlässigkeit

Der Film als Medium wurde in seinen Anfängen kaum als Kunst akzeptiert. Das abwertende Diktum war, er würde bloß mechanisch die Wirklichkeit abbilden, damit könne er keine Kunstform sein, wie der Kunsthistoriker Lange 1913 urteilte (vgl. Bonnemann 2019: 19). Während frühe Filmtheoretiker wie Arnheim oder Kracauer die Wirklichkeitsnähe des Films positiv bewerten, stellt Münsterberg sie grundsätzlich in Frage – für ihn ist der Film durch seine ästhetischen Gestaltungsmerkmale keinesfalls ein Medium authentischer Reproduktion der Wirklichkeit (vgl. ebd.: 20 f.).

In dieser Auseinandersetzung mit dem Wahrheitsanspruch liegt der Kern visuell unzuverlässigen Erzählens im Film. Von der Fotografie her verstanden beansprucht jedes Filmbild für sich, etwas zu zeigen, was real einmal stattgefunden hat. Und trotz aller Möglichkeiten von Computer Generated Imagery (CGI) und Bildbearbeitung dürfte das immer noch ein wesentliches Merkmal in der Rezeption von Fotografie und Film sein. Die gestalterische Dimension von Filmbildern wird durch die „scheinbare Unwiderleglichkeit des Sichtbaren“ (Koebner 2005: 10) oft nicht wahrgenommen. In der Filmanalyse, und das gilt insbesondere in didaktischen Konzeptionen, muss gegen diese naturalisierende Tendenz in der Rezeption filmischer Bilder deutlich werden, dass Natürlichkeit im Film ein von der Filmcrew bewusst erzeugter Effekt ist – wie andersherum Artifizialität auch (vgl. Kreutzer 2014: 3). Filmhistorisch weist Krützen darauf hin, dass frühe Versuche mit unzuverlässigen Filmbildern in Hitchcocks *Stage Fright* vom Publikum abgelehnt wurden, während unzuverlässige Erzähler (intradiegetisch erzählende Figuren) durchaus Akzeptanz fanden (vgl. Krützen 2010: 162). Dabei spielt sicherlich das Vertrauen in den Wahrheitsgehalt der Bilder eine Rolle: Was gezeigt wird, ist ‚die‘ Realität.

Münsterberg dagegen hatte den Film als Darstellung eines individuellen Bewusstseins begriffen, womit kein Rückschluss mehr auf die eigentliche Wirklichkeit möglich wäre. Bonnemann korrigiert diese Einschätzung: „Was wir sehen, ist keine in sich verschlossene Subjektivität, sondern eine Subjektivität, die die Welt auf eine bestimmte Weise erlebt.“ (Bonnemann 2019: 26) Versuche, eine vollständig subjektive Wahrnehmung im Film abzubilden, sind

selten. Meistens beschränkt sich subjektive Kameraführung auf kürzere Einstellungen. Gerade für die beiden diskutierten Filme ist relevant, dass der Film zumeist als Kombination aus der Darstellung einer ‚äußeren‘ Welt und einem ‚inneren‘ Erleben zu begreifen ist. „Dass der Film nicht nur Wahrgenommenes, sondern auch ein Wahrnehmen präsentieren kann“ (ebd.: 51), betont mit Bezug auf Sobchack auch Bonnemann. Das filmische Bild wird anders als die autodiegetische Erzählung (dem typischen Modus unzuverlässigen Erzählens in der Literatur) nicht so deutlich als subjektiv Wahrgenommenes oder inneres Erleben rezipiert, da man die diegetische Welt ja ‚mit eigenen Augen‘ sehen kann und ihre *Zuverlässigkeit* gegeben scheint. Für den Bereich der unzuverlässigen Erzählung lässt sich konstatieren, dass die deutliche Akzentuierung einer subjektiven² Wahrnehmungsposition, wie sie im Film üblich ist, gerade unterbleibt (vgl. Leienecker 2017: 9) – ausgenommen natürlich markierte Unzuverlässigkeit (Rausch, Traum etc.).

Neben dem Realitätsanspruch filmischer Bilder erscheint Seels Pointierung der räumlichen und musikalischen Qualität des Mediums plausibel. Während die Bedeutsamkeit der *Mise-en-scène*³ zu Recht betont wird (etwa Kuhn 2013: 90), will Seel auf eine metaphorische Dimension hinaus, wenn er den Film mit der Architektur vergleicht (vgl. Seel 2013: 17-35). Analog zur Planung eines Gebäudes erschließt ein Film Räume, die je nach ihrer Bedeutsamkeit für die Handlung semantisiert werden – analog zu literarischen Texten haben auch im Film markierte Elemente (etwa durch Detailansicht) Artefaktcharakter und man kann als Zuschauer:in zu Recht davon ausgehen, dass sie noch eine Rolle spielen werden. Seels Vergleich des Films mit der Musik will nicht auf eine Betonung der eminent wichtigen Rolle der Musik hinaus, sondern unterstreicht eher Schnitt und Montage (vgl. Seel 2012: 36-55). Für den Film, so

-
- 2 Für die Filmanalyse im Kontext der Literaturdidaktik erscheinen mir die Begriffspaare subjektiv/objektiv (etwa für Kameraeinstellungen) oder diegetisch/nicht-diegetisch (etwa für Musik) als ausreichend, um Wahrnehmungspositionen und ontologischen Status zu differenzieren.
 - 3 Technische Begriffe zur Filmbeschreibung orientieren sich im Beitrag an Kreuzer (2014). Für die schulische Filmanalyse kann die von Leonhard empfohlene App *TopShot* sehr hilfreich sein, die filmische Mittel in kleinen Clips erläutert und teilweise die Möglichkeit gibt, mit unterschiedlicher Gestaltung etwa von Farbe oder Musik Szenen zu verändern (vgl. Leonard 2018: 274).

das Argument, sind Rhythmus und Choreografie aller medialen Ebenen analog zum Arrangieren eines Orchesters viel bedeutsamer als der Realitätsgehalt der einzelnen Einstellung.

Für die theoretische Erschließung unzuverlässigen Erzählens im Film werde ich mich auf mimetische Unzuverlässigkeit konzentrieren, die für die analysierten Filme zentral ist und die auch für den Einsatz in der Schule besonders gewinnbringend ist, um das Medium Film zu reflektieren.

Der Begriff der mimetischen Unzuverlässigkeit, den Lahn und Meister kompakt definieren, erscheint auch für filmische Unzuverlässigkeit als gewinnbringend. Diese liege vor,

[w]enn Informationen über Handlungsabläufe – im Zusammenspiel mit Figuren, Angaben zu Ort und Zeit etc. – oder Angaben über die konkrete Beschaffenheit der erzählten Welt widersprüchlich, zweifelhaft oder unzutreffend sind und die Widersprüche nicht anderweitig aufgelöst werden können. (Lahn/Meister 2016: 189 f.)

Der Begriff des Mimetischen erweist sich für den Film als besonders geeignet, weil er dezidiert darauf verweist, dass die „konkrete Beschaffenheit der erzählten Welt“, die im Film als „dargestellte Welt“ zu fassen ist, von dem abweichen kann, was den Zuschauer:innen gezeigt wird. Das eigentliche diegetische Geschehen muss daher rekonstruiert werden, falls es nicht später im Film korrigierend nachgereicht wird. Das trifft zumeist auch dann zu, wenn unzuverlässiges Erzählen im Film auf eine überraschende Wendung der Ereignisse durch die Auflösung der Unzuverlässigkeit hin komponiert ist, wie es zumeist der Fall ist (vgl. Leiendecker 2017: 22). Der Film präsentiert dann einen Teil der zuvor *falschen* Bilder aus einer anderen, meist als neutral markierten Sicht und der Anteil subjektiver Verfälschung ist dann bereinigt.

Damit ist auf einen wichtigen Aspekt für die gewinnbringende Analyse von unzuverlässigem Erzählen verwiesen: Diese Kategorie ist nur dann sinnvoll anzuwenden, wenn sie als Kompositionsstrategie der Texte identifiziert werden kann (vgl. Schulte Eickholt/Schwengel 2021: 73; Löwe 2018: 88). Für die Analyse ist nicht relevant, wie die fast schon habitualisierte Kritik am Konzept des unzuverlässigen Erzählens vermuten lassen könnte, ob ein Text nun

unzuverlässig erzählt ist oder nicht, sondern viel eher, mit welcher Strategie Aspekte der Erzählung unzuverlässig gestaltet wurden. Das gilt für alle Formen unzuverlässigen Erzählens, die damit immer metareflexiv lesbar sind. Knauss verortet das unzuverlässige Erzählen daher in dem Erzählkonzept der synthetischen Narration, für die er festhält, dass sie immer auch über das Erzählen selbst erzählt (vgl. Knauss 2020: 286–288).

Beide im Folgenden vorgestellten Filme verhandeln das Verhältnis von Wahrheit, Imagination und Lüge auch metareflexiv. Sie eignen sich auch deshalb besonders gut für eine Filmanalyse, weil die Unzuverlässigkeit nicht zuletzt durch geschickten Einsatz der filmsprachlichen Mittel erreicht wird, von denen gerade die Musik viel zu oft aus Filmanalysen ausgeklammert bleibt oder auf untermalende Funktionen reduziert wird (vgl. Lederer 2022: 12).⁴ „Musik bringt Ordnung in eine Welt, die in der Realität kaum vorhanden ist. Durch Musik fühlen wir uns in unserem Dasein erweitert.“ (Stölting 2023: 119) Dadurch ist sie ein wichtiges Mittel im Film, um gerade bei schnellem Schnitt Szenen zusammenzuhalten und dem gesamten Film eine Ordnung zu verleihen (vgl. Seel 2013: 47 f.; Lederer 2022: 44), aber auch, um (Genre-) Erwartungen zu erzeugen und damit die Deutung der Rezipient:innen emotional zu lenken.

Das mag als heuristische Orientierung genügen, da in den Analysen am konkreten Beispiel weitere Aspekte des filmischen Umgangs mit unzuverlässigem Erzählen leichter zu plausibilisieren sind.

3 Analysen – fantastische Elemente und unzuverlässiges Erzählen

Brücke nach Terabithia und *Sieben Minuten nach Mitternacht* enthalten jeweils fantastische Elemente. Einem Kennzeichen fantastischer Literatur folgend (vgl. Lachmann 2002: 89–96), gibt es eine spezifische *Unschlüssigkeit* in

.....

4 So findet etwa Markus Kuhn in seinem Vorschlag einer Filmnarratologie kein Instrumentarium für die Musik und spart sie schlicht und ergreifend aus (vgl. Kuhn 2013). Für die narrativen Möglichkeiten der Musik im Film vgl. ausführlich Lederer (2022).

fantastischen Erzählungen, welche Weltdeutung die richtige sei: Es bleibt bis zum Schluss unentschieden, ob die fantastischen Elemente fiktiven Tatsachen entsprechen oder auch in der fiktiven Realität fantastisch sind. Es fällt nicht schwer, hier die Definition von mimetischer Unzuverlässigkeit anzuwenden und fantastische Erzählungen dieses Typs grundsätzlich unter den Verdacht des unzuverlässigen Erzählens zu stellen; das wäre dann geradezu ein Gattungskriterium (vgl. Lang 2014).

In beiden Filmen lassen sich die fantastischen Elemente allerdings auflösen und wir hätten es so gesehen mit offener Unzuverlässigkeit zu tun und damit nicht mehr mit klassischer Fantastik. Obwohl es in beiden Filmen Elemente gibt, die dieser klaren Auflösung widersprechen, gibt es starke Evidenz, dass keine Unschlüssigkeit erzeugt werden soll. In beiden Filmen sind die fantastischen Elemente zwar grundlegender Teil der Narration, aber nicht ihre eigentliche Zielkategorie. Die Besonderheiten der filmisch inszenierten Unzuverlässigkeit weisen auf die Weltdeutung der Protagonist:innen und ihr inneres Erleben, nicht auf den Zustand der Welt hin. Die unschärfere Kategorie *Fantasy* im Bereich der Film-Genres kann hier zusätzlich Klarheit schaffen. Knauss unterscheidet High Fantasy (*Herr der Ringe*), Portal Fantasy (*Harry Potter*) und Low Fantasy (*Highlander*) (vgl. Knauss 2020: 183). Während keiner der beiden Filme eine eigenständige fantastische Welt erzeugt, haben sie Merkmale der Portal Fantasy da es Formen des Übertritts in eine fantastische Welt mit anderen Regeln gibt. Wenn Knauss die Fantasy dem Erzählkonzept *Worldbuilding* zuordnet (vgl. ebd.: 173–196), wird schnell deutlich, warum es sich bei den Filmen nicht um Fantasy-Filme handelt, da die Regeln dieser anderen Welt für die Filme bedeutungslos sind. Aber auch für die fantastischen Elemente in den Filmen ist die Einsicht wichtig, dass in fantastischen Welten „immer der Wunsch nach einer vereinfachten Welt zum Tragen“ kommt (ebd.: 177) – gerade weil die fantastischen Elemente aus der inneren Bedürfnislage der Protagonist:innen erklärbar werden.

3.1 Brücke nach Terabithia – die Kraft der Imagination

Der Kinderfilm *Brücke nach Terabithia* (Regie: Gábor Csupó – Sigle: T) erzählt die Geschichte des zehnjährigen Außenseiters Jess, der sich mit der neuen

Schülerin Leslie anfreundet. Zusammen bauen Sie ein Baumhaus im nahen Wald und imaginieren das Königreich Terabithia. Leslie verunglückt tödlich, als sie sich wegen Jess' Abwesenheit allein auf den Weg in den Wald macht. Nach anfänglicher Verzweiflung gelingt es Jess, Leslie's Andenken zu bewahren und seiner kleinen Schwester May Belle Terabithia zu zeigen.

Inwiefern nun ist für den Film mimetische Unzuverlässigkeit relevant? Jess erlebt in der Schule Diskriminierung wegen der Armut seiner Familie und fühlt sich als Außenseiter; frei fühlt er sich besonders, wenn er läuft oder zeichnet. Das sind auch die beiden Elemente, die in den Film hinein-führen. In den eröffnenden Szenen läuft Jess durch die Natur, während diese Szenen durch Zeichnungen überblendet werden, welche die diegetische Realität zu verwandeln scheinen (Abb. 1). In der Form des Filmintros kann hier noch nicht von Unzuverlässigkeit die Rede sein, aber es liegt schon eine Referenz auf die imaginären Welten vor, mit denen Jess und Leslie die Realität überformen. Leslie ist neu in die Gegend gezogen, wird von den Klassenkamerad:innen geschnitten und von der Achtklässlerin Janice Avery tyrannisiert. Es stellt sich heraus, dass Jess und Leslie neue Nachbarn sind und nach einiger Zeit gelingt es der quirligen Leslie, dem introvertierten Jess näher zu kommen.



Abb. 1: Intro *Brücke nach Terabithia* (T:02:11)



Abb. 2: Leslie schwingt mit dem Seil, das die Kinder nach Terabithia bringt (T: 20:23)

Gemeinsam erkunden sie den nahen Wald (vgl. T: 18:50). Der Eintritt in den Wald ist komplex angelegt. Aus den Tiefen des Raumes heraus werden die Teenager gezeigt, die in einen vielfältig unterteilten Raum eintreten, der dennoch offen und freundlich wirkt. Farne, Wurzeln, Steine und Gehölze erzeugen Ebenen, die zum Erkunden einladen. Ein tiefer Graben markiert

die Grenze zu einem Geländeabschnitt, von dem Jess weiß, dass er nicht betreten werden soll. Ein Seil hängt von einem Baum herab, an dem der Graben überquert werden kann (vgl. T: 19:23). Leslie und Jess schwingen erst hin und her über dem Graben, was der Film deutlich inszeniert (Abb. 2). Aus einer dynamischen Perspektive oberhalb des Seils werden sie im Top Shot in Slow Motion gezeigt, während opulente Orchestermusik ihr Gefühl der Freiheit unterstreicht. Hier kommt Leslie zu dem Schluss: „Wir brauchen einen Ort, nur für uns allein [...]. Ein magisches Königreich“ (T: 21:14). Sogleich stellt sie – im Sinne der Portal Fantasy – fest, dass nur dieses magische Seil in dieses Königreich führe. Während Leslie nun zunehmend begeistert von ihrer Idee auf die andere Seite schwingt, folgt der Eintritt in das Königreich Terabithia überwiegend Jess' subjektiver Perspektive. Besonders die düstere und von harten Bassschlägen begleitete Filmmusik vermittelt hier die angespannte und ängstliche Verfassung des Jungen, während Leslie ausgelassen und fröhlich wirkt. Mit dem Überqueren des Grabens beginnt die mimetische Unzuverlässigkeit. Leslie berichtet nun von den Gefahren im magischen Königreich und der verunsicherte Jess sieht tatsächlich, in kurzen Einstellungen und schnellen Schnitten realisiert, dunkle Gestalten, die durch die Bäume huschen. Wichtig ist noch nachzutragen, dass ein Gespräch zwischen Leslie und Jess über Fiktionalität der Entdeckung des Seils unmittelbar vorausgegangen war. Jess fragt nach ihren Erlebnissen unter Wasser, die sie in einem Schulaufsatz beschrieben hatte und sie erklärt freimütig, dass der Aufsatz nur ausgedacht war. „Der Aufsatz war gelogen“, folgert Jess empört (T: 19:03). „Das hat mit Lügen nichts zu tun“, erwidert Leslie und führt so auch thematisch in das nachfolgende Geschehen ein.

An dieser Stelle des Films wird nicht festgelegt, welchen Film wir zu sehen bekommen. Die Paragraphen des Fiktionsvertrags, wenn man so möchte, sind noch nicht genau ausgehandelt. Es könnte sich durchaus noch um Portal Fantasy handeln. Die Geschichte des bedrohten Königreichs, welche Leslie imaginiert, könnte sich als diegetische Realität erweisen. Besonders die Musik unterstützt diese Deutung. Sowohl der Übertritt in die ‚andere Welt‘ als auch die scheinbare Bedrohung durch einen finsternen Magier werden genretypisch untermalt: Die gesamte erste Szene in Terabithia wird ab dem Moment, wo die beiden das Seil entdecken, von der Filmmusik von Aaron Zigman im Sinne

des Underscoring zusammengehalten – also als Verstärkung von Atmosphäre und Emotionen. Von Glockenspielen, die gerade dem Eintritt in das ‚magische‘ Reich eine mystische Note verleihen, über das Leitmotiv, das mit Anklängen an irische Volksmusik leicht und fröhlich wirkt, zu gezogenen, von dunklen Tönen begleiteten Violinen, welche das Suspence-Moment in Jess’ Erleben unterstreichen, liefert Zigmann einen durchlaufenden, die Szenen unterstreichenden oder gar interpretierenden Score, bei dem besonders der Pathos der Chormusik nicht fehlen darf, um gerade die Szenen zu untermalen, die (unzuverlässig) auf die Wirklichkeit der imaginierten Welt verweisen (vgl. T: 19:20–25:30).

Entgegen möglichen Erwartung der Zuschauer:innen erhält die Geschichte in und um Terabithia keine intensivere Ausgestaltung. Abgesehen von den wenigen Koordinaten einer diffusen Bedrohungssituation durch einen dunklen Magier bekommt das magische Königreich keine narrative Tiefenstruktur, weil die Ausgestaltung dieser Welt jenseits mimetischer Evidenz eben nicht Schwerpunkt des Films ist.

Für das Verfahren des Films und die Etablierung einer ‚doppelten Optik‘, kann der erste Blick über das Königreich Terabithia beispielhaft herangezogen werden. Hier wird die mimetische Unzuverlässigkeit in ihrer Genese vorgeführt und filmsprachlich ‚erklärt‘. Die beiden Protagonist:innen erklettern einen Baum und gezeigt wird die Begeisterung in Leslie Gesicht im für den Aufbau der imaginären Welt Terabithias immer wieder genutzten *Reaction Shot*, in dem Überraschung, Begeisterung oder Angst von Leslie und Jess gezeigt werden und außerdem das nachfolgende Filmbild als aus ihrer subjektiven Perspektive gesehen markiert wird (Abb. 3 und 4). Als sie Jess auffordert, das Königreich zu bestaunen, wird aus seiner Perspektive gezeigt, dass die *eigentliche* Landschaft weitaus weniger spektakulär ist (Abb. 5 und 6). Erst eine von Leslie angeleitete Konzentration auf seine Fähigkeit der Imagination ermöglicht auch ihm, Terabithia zu sehen – bezeichnenderweise muss er dafür die Augen erst schließen (Abb. 7 und 8). Nach vergleichbarem Schema verwandeln sich Eichhörnchen in finstere Kämpfer des dunklen Zauberers oder Libellen und Bienen in luftige Krieger Terabithias.

Wenn Hildebrandt festhält, es handle sich bei Terabithia nicht um eine Parallelwelt, so betont er damit zu Recht, dass es sich nicht um einen Fantasy-Film handelt, sondern um ein Jugenddrama (vgl. Hildebrandt 2022). Allerdings

ist das imaginäre Reich für Leslie und Jess genau das: eine Parallelwelt. Man könnte mit Foucault auch von einer Heterotopie sprechen, der aus ähnlichen Gründen (Anregung der Imagination) das Bett der Eltern so klassifiziert und das Kino grundsätzlich auch (vgl. Foucault 2013: 10). Dafür würde neben dem utopischen Charakter *Terabithias* auch die klare Raumgestaltung des Filmes sprechen. Schule und Schulbus, die Familienhäuser von Jess und Leslie werden inszeniert und natürlich der Wald mit verschiedenen Räumlichkeiten. Wie in der Heterotopie ist das Zugangsritual (hier Seilschwingen) wichtig.⁵ Auch werden alle anderen Räume gespiegelt, denn die Jugendlichen nutzen *Terabithia*, um alltägliche Konflikte einer im ersten Schritt fiktiven Lösung zuzuführen. So taucht ein Troll auf, der offenkundige Ähnlichkeiten mit der Achtklässlerin Janice hat und besiegt werden muss. Es entsteht eine Pendelbewegung zwischen den Räumen. Ein Sieg in *Terabithia* hat einen Sieg in der Schule zur Folge und eine dann mögliche Annäherung an Janice führt dazu, dass auch der Troll in *Terabithia* unerwartet rettend eingreift und den stürzenden Jess auffängt. Damit ist eine von mehreren Szenen benannt, in denen sich die mimetische Unzuverlässigkeit nicht auflösen lässt. Es wurde zwar gezeigt, wie Leslie und Jess die Wirklichkeit durch ihre Imagination verwandeln. Es ist aber schwer erklärbar, für welches reales Ereignis es einsteht, wenn der Sturz aus einem Baum von einem Troll aufgefangen wird. Eine Auflösung dieser und anderer Szenen gibt es nicht.

.....

5 Auch in Todorovs klassischer Definition der Fantastik ist es entscheidend, dass es zwei ontologisch voneinander getrennte Welten gibt und die Grenze zwischen diesen Welten überschritten werden muss. Allerdings muss die Unschlüssigkeit, ob diese zweite Welt tatsächlich existiert für Todorov bestehen bleiben, um von einem fantastischen Text zu sprechen. Da diese in dem Maße, wie das unzuverlässige Erzählen zu einer offenen Unzuverlässigkeit wird, schwindet, würde es sich nach Todorov nicht um Fantastik handeln – auch wenn das Genre Fantasy nach Todorov i. d. R. dem Wunderbaren zuzurechnen wäre, ist seine Einteilung in Bezug auf *Brücke nach Terabithia* sinnvoll. Das Spiel mit dem Genre Fantastik/Fantasy ist hier Teil der Strategie unzuverlässigen Erzählens. (vgl. Todorov [1976] 2018: 33–53; Dunker 2009: 240).



Abb. 3: Leslie sieht Terabithia (T: 31:05)

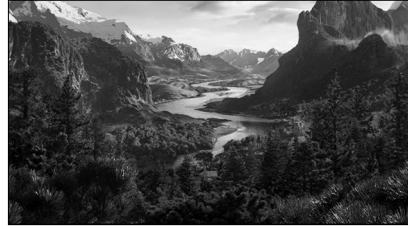


Abb. 4: Leslies Blick auf Terabithia (T: 31:08)



Abb. 5: Jess sieht Therabithia nicht (T:31:12)



Abb. 6: Auflösung der mimetischen Unzuverlässigkeit durch Jess' Perspektive (T: 31:15)



Abb. 7: Jess konzentriert sich (T:31:27)



Abb. 8: Jess' imaginierte Perspektive (T: 31:33)

Schockartig wird der unerwartet Tod Leslies inszeniert (T: 01:07:03). Dieses Ereignis wird Jess von seinen Eltern erzählt, es gibt keine bildliche Evidenz ihres Todes. Leslie taucht nicht wieder auf. So entsteht auch hier wieder eine Unsicherheit, über den ontologischen Status der diegetischen Welt. Jess wirft seinem Vater vor zu lügen, da das magische Seil nicht reißen könne (T: 01:07:30). Erst am Tag nach ihrem Tod wagt er sich nach Terabithia und sucht sie dort verzweifelt (T: 01:14:30). Diese Suche könnte in einer fantastischen Welt von Erfolg gekrönt sein und der schockartige Eintritt von Leslies Tod verlangt förmlich nach dieser versöhnenden Auflösung. Tatsächlich scheint sie nach ihm zu rufen. Doch es handelt sich um seine kleine Schwester May Belle, die

ihm unauffällig gefolgt ist und nun ebenfalls droht, in dem Bach zu ertrinken, in den Leslie gestürzt ist. Der Baum ist an der Stelle über den Bach gefallen, an dem früher das Seil hing.

Zu seinem Vater hat Jess eine ambivalente Beziehung. Durch die Armut der Familie verbittert hält dieser ihn stets dazu an, das Träumen zu lassen (T: 37:43) und sich der harten Realität zu stellen. Nun ist es aber der Vater, der die richtigen Worte findet und seinen Sohn ermutigt, das festzuhalten, was Leslie ihm geschenkt hat. Anlass für unterschiedliche Interpretationen kann es sein, dass Leslie ausgerechnet bei dem Versuch, mit dem Seil den Graben zu überqueren, tödlich stürzt. So ist es dieses gefährliche Eintrittsritual, das Jess schließlich abschafft und das Seil durch die titelgebende Brücke nach Terabithia ersetzt, über die er seine Schwester May Belle dann führt. In einem etwas effekthascherischen Ende tauchen sie nun in ein völlig fantastisches Reich ein, das im Film zuvor keine Rolle gespielt hat und die Etablierung Terabithias als Ort imaginärer Spiele durch die bildliche Opulenz gefährdet.

Die mimetische Unzuverlässigkeit wird nachvollziehbar dafür eingesetzt, um die imaginären Welten von Jess und Leslie vorzuführen und damit insgesamt die Kraft von Imagination und Erzählung zur Konfliktlösung.

3.2 Sieben Minuten nach Mitternacht

Der 2016 erschienene Film *Sieben Minuten nach Mitternacht* von Regisseur Juan Antonio Bayona (Sigle: SM) wird hier als zweiter Film vorgestellt, weil das unzuverlässige Erzählen wesentlich komplexer die Narration bestimmt und in teilweise existentieller Form eine Ausgestaltung erfährt, die über die narratologische Kategorie hinausweist.

Der zwölfjährige Conor lebt mit seiner schwerkranken Mutter in England. Der Vater hat die Familie früh verlassen, lebt in Amerika und die strenge Großmutter scheint alles nur zu kritisieren. In dieser emotionalen Gemengelage verwandelt sich die alte Eibe auf dem nahegelegenen Friedhof in ein Monster und kommt, um Conor drei Geschichten zu erzählen. Die vierte Geschichte müsse dann Conor erzählen und sie müsse ‚seine Wahrheit‘ sein. Alle Heilungsversuche der Mutter scheitern, der aus Amerika angereiste Vater kann wenig Hilfe bieten und Conor soll bei seiner strengen Großmutter wohnen.

Am Ende stirbt die Mutter und Conor muss verstehen lernen, dass die Welt voller unauflösbarer Ambivalenzen ist. Insbesondere bringt das Monster ihm bei, seine eigenen widerstreitenden Gefühle zu akzeptieren, die sich bis dahin in Wünschen nach Zerstörung und Bestrafung geäußert hatten.

Der Film enthält sehr reichhaltige intertextuelle Verweise und auch für die Untersuchung filmischer Leitmotive wäre er recht ergiebig – die Zeichnungen von Conor und der Mutter sind viel intensiver inhaltlich und grafisch in den Film eingebunden als in *Brücke nach Terabithia*. Diese Aspekte können hier nur am Rande ausgeführt werden, sie sind aber auch für das Thema des unzuverlässigen Erzählens in diesem Film relevant, weil sie das Spiegelverhältnis zwischen den verschiedenen Geschichten illustrieren. So beginnt der Film mit einer *Pre-Title Sequenz*, in die mit eher düsterer Musik und rhythmischen Zischgeräuschen bei schwarzem Bild eingeleitet wird, es folgt eine unscharfe Naheinstellung des schlafenden Conor. Während die Kamera in die Großaufnahme zoomt, wird auch sein Gesicht scharf gestellt und die Zischlaute lassen sich als sein heftiges Atmen identifizieren. Ein berstendes Geräusch lässt Conor das Gesicht angstvoll verziehen. Schnitt, die Szenerie springt offenbar in seinen Alptraum und das Bersten stammt von einer Kapelle, deren Front einbricht, während die Gräber in dem vorgelagerten Friedhof schollenweise in einen dunklen Abgrund⁶ herabbrechen.⁷ Schnitt, aus der Untersicht – die Kamera realisiert eine Position im Abgrund – erscheint Conors vor Anstrengung verzerrtes Gesicht aus der Halbnahen. Er beugt sich in den Abgrund und ruft „Mum“. Schnitt, Großaufnahme. Fokussiert wird eine Kinderhand – sicherlich Conors –, die krampfhaft eine Frauenhand umschließt. Offenbar hängt seine Mutter in den Abgrund hinab. Die Frauenhand rutscht unaufhaltsam aus dem klammernden Griff. Schnitt, Conor wacht auf. Diese Szene ist

.....
6 Auf der Realitätsebene der fiktiven Welt gibt es keine Höhen, von denen Conor stürzen könnte. Der diffuse Abgrund dominiert aber seinen Alptraum und taucht auch in den ersten beiden Geschichten des Monsters wieder auf. Er weist auf die existentielle Bedrohung von Conors Psyche durch den drohenden Tod der Mutter (vgl. Renger 2012).

7 Tatsächlich erinnert die ganze Szenerie stark an die surreale Traumwelt aus Jean Pauls *Rede des Toten Christus* (1818). Für den Film spielt ebenso der doppelt dubiose Status des Aufwachens im Traum eine zentrale Rolle für die Strategie des unzuverlässigen Erzählens (vgl. Paul 1988: 295-301).

für den Film zentral und auch für die Strategie des unzuverlässigen Erzählens. Es handelt sich, wie bald deutlich wird, um einen immer wiederkehrenden Albtraum. Offenbar verarbeitet der Junge hier seine Angst vor dem erwartbaren Tod der Mutter und er scheint sich vorzuwerfen, diesen Tod zu verschulden, weil er sie nicht halten kann. Diese Szene ist gleich in dreifacher Hinsicht unzuverlässig. Einmal in klassischer Weise, weil es sich um einen Traum handelt. Dann in mimetischer Hinsicht, denn wie später im Film gezeigt wird, träumt der Junge eigentlich etwas anderes: Er lässt die Mutter los. Die Hand rutscht nicht, wie in der Großaufnahme deutlich erkennbar, unaufhaltsam aus seinem Griff, sondern er lässt sie fallen, weil er die Situation nicht mehr aushält. Existentiell ist die Szene unzuverlässig, weil hier der Kern von Conors Verdrängung liegt. Genau diese Szene kann er nicht akzeptieren. Sie ist seine persönliche ‚Wahrheit‘, die er dem Monster als vierte Geschichte erzählen muss. Dieses Geständnis ist stark parallel zur Eröffnungsszene gebaut, nur das diesmal das Monster Conor als neutraler Beobachter in den Albtraum folgt und seine Mutter klar erkennbar ist. Sie stürzt in den Abgrund, Conor kann sie gerade noch halten, die sich umklammernden Hände sind zu sehen. In größerer Dramatik stürzen Strommasten in den Abgrund, Felsen und Bäume werden in das Loch gerissen, aber Conor hält seine Mutter weiter fest, die ihn anfleht, nicht loszulassen. Wieder wird Conor aus der Untersicht gezeigt und plötzlich sind alle Geräusche verstummt, nur Conor blickt fassungslos hinab. Schnitt, der Abgrund ist leer, seine Mutter verschwunden. Wie sehen die Hände nicht mehr auseinanderrutschen. Das Bild des Eingangs erweist sich als trügerisch, es verschleiert Conors ‚Wahrheit‘, dass er den Tod der Mutter wünscht. Das Festhalten um jeden Preis ist die Lüge, mit der er sich metaphorisch vor dem Tod bewahrt, der ihn offenbar im Traum auch sofort ereilt, als er dem Monster gesteht, losgelassen zu haben. Auch er fällt in den Abgrund (Abb. 9).

Das Monster jedoch fängt ihn auf. Die Ambivalenz, den Tod der Mutter zu wünschen, weil die Situation unerträglich wird, und ihn gleichzeitig zu fürchten und sich verzweifelt zu wünschen, sie möge geheilt werden, muss Conor akzeptieren lernen. Erst danach kann er sich von seiner Mutter verabschieden und ihr seine, nun wieder überraschende ‚Wahrheit‘ gestehen: „Ich will nicht, dass du stirbst.“ (SM: 1:35:09) In der Szene befindet er sich mit seiner Groß-

mutter am Krankenhausbett der Mutter. Das Monster ist anwesend und seine Äste wuchern in den Raum und verwandeln ihn in einen Schutzraum. Der ontologische Status des Monsters lässt sich bis zu dieser Szene nur so deuten, dass nur Conor es sieht, und insofern ist die Szene bis dahin zwar mimetisch unzuverlässig, weil sie nicht die diegetische Wirklichkeit zeigt, aber unproblematisch.



Abb. 9: Conor stürzt in den Abgrund (SM: 25:32)

Unerwartet wendet nun die Mutter den Blick von Conor und wechselt offenbar einen vertrauensvollen Blick mit dem Monster (Abb. 10 und 11), dann schließt sie die Augen, was subtil ihren baldigen Tod indiziert – der ontologische Status des Monsters ist plötzlich wieder fraglich. In der letzten Szene gelingt es dem Film die verschiedenen Ebenen tröstlich zu verbinden. Conor bewohnt bei seiner Großmutter das alte Zimmer seiner Mutter und findet ein Skizzenbuch von ihr. Die letzte Abbildung verbindet nicht nur die diegetische Welt mit der intradiegetischen Welt der Märchen, welche das Monster erzählt, sondern es gelingt ihr auch, Conor, seine Mutter und das Monster zusammenzuhalten, so dass der dennoch schrecklich bleibende Tod der Mutter in einem geteilten Geheimnis, das nun auch Conor versteht, gemildert wird (Abb. 12) – wie nun die Realitätsebenen derart verwobenen sein können, ist nicht mehr rational zu erklären. Zusätzlich werden Anfang und Ende durch ein offenbar extradiegetisches Voice-Over geklammert: Conors Stimme fragt nach dem ersten Altraum: „Wie beginnt die Geschichte?“ und die Stimme des Monsters antwortet zuverlässig: „Mit einem Jungen [...] und einem Altraum.“ (SM: ab

02:25) Gegen Ende erklärt das Voice-Over mit der Stimme des Monsters, dass die Geschichte damit ende, dass der Junge die Mutter loslassen konnte, weil er sie ganz fest gehalten hat (vgl. SM: 01:36:09) und verdoppelt die nun aufgelöste Ambivalenz.



Abb. 10: Conors Mutter sieht das Monster (SM: 01:33:57)



Abb. 11: Das Monster sieht zurück (SM: 01:35:59)

In allen Sequenzen dazwischen, in denen Conor seine innere Zerrissenheit akzeptieren muss, bleiben die Begegnungen mit dem Monster mehrfach in einem mimetischen Schwebezustand oder erscheinen als unzuverlässig. Auffällig ist schon, dass ihren Begegnungen entweder ein *Erwachen* aus dem Albtraum vorausgeht oder es am hellen Tag erscheint – ein Traum also eigentlich ausgeschlossen scheint, das Verschwinden des Monsters wird auch keineswegs immer mit einem Aufwachen erklärt.⁸ Mimetisch unzuverlässig ist auch die Zerstörung, die das Monster jedes Mal verursacht, die besonders bei dem ersten Erscheinen noch nicht zugeordnet werden kann. Hier bricht es kurzerhand die Außenwand von Conors Kinderzimmer auf, um ihn herauszuholen (s. u.).

.....

8 Die präzise Ansage des Monsters, es werde in den folgenden Nächten erscheinen – die Uhr in Großaufnahme zeigte 12:07 p.m. – ist keinesfalls zuverlässig; was in der englischen Zeitangabe stringenter funktioniert, denn es erscheint auch 12:07 a.m. mitten in der Schulmensa – Conor ist ganz offensichtlich wach. Ins Wohnzimmer seiner Großmutter kommt es auch, wo Conor die als besonders zuverlässig gerühmte Uhr mutwillig anhält und verstellt, wobei ihm der große Zeiger versehentlich abbricht (um sieben Minuten nach zwölf). Die Einschätzung, es erscheine „stets sieben Minuten nach Mitternacht“ (Hamdorf o. J.), fällt selbst auf die unzuverlässige Erzählhaltung herein.



Abb. 12: Auf der Zeichnung von Conors Mutter sitzt sie auf den Schultern des Monsters (SM: 01:40:36)

Der ontologische Status des Monsters bleibt ungewiss. Für ein Traumgebilde, als das Conor es selbst beschimpft (vgl. SM: 23:27), ist es zu stark in die Realität integriert, eine Halluzination Conors ist nicht markiert – vielmehr bleiben seine Interaktionen mit dem Monster in den wenigen Szenen, wo andere Menschen anwesend sind, von diesen offenbar unbemerkt und spielen sich scheinbar nicht in der diegetischen Wirklichkeit ab. Dass es selbst zum Erzähler wird und Geschichten erzählt, die Conor nicht versteht, lässt es einerseits realer erscheinen. Andererseits sind die Geschichten selbst unzuverlässig.

Von Conor und auch in Filmkritiken als Märchen aufgefasst (dazu etwa Vorwerk o. J.; Moldenhauer 2022), sind diese Geschichten gerade durch das Spiel mit den Gattungskonventionen des Märchens selbst unzuverlässig. Denn im Märchen sind Gut und Böse klar sortiert. Die Geschichten des Monsters handeln von bösen Hexen, die nichts verbochen haben – ohne dadurch ‚gut‘ zu sein –, und guten Prinzen, die betrügen und morden, um dann bis ans Lebensende zufrieden und von den Untertanen geliebt zu regieren. Das Monster erzählt hier axiologisch unzuverlässig als intradiegetischer Erzähler. Wir hören im Voice-Over seine Erzählung, die in der Wortwahl („der gute Prinz“, SM: 26:24; „die böse Hexe“, SM: 26:55) eine Deutung im Sinne konventioneller Binartität (gut/böse) nahelegt. Dabei sind die Erzählungen grafisch deutlich von den übrigen Sequenzen abgehoben und verweisen in ihrer an Wasserfarben erinnernden Ästhetik an die Zeichnungen Conors und – wie zuletzt deutlich – der Mutter. Diese grafische Ebene stützt die axiologische Unzuverlässigkeit

des erzählenden Monsters, weil sie deutlich codiert die Deutung, welche das Monsters nahelegt, unterstreicht. Wie exemplarisch die Szene zeigen kann, in der die scheinbar böse Stiefgroßmutter sich angeblich als Hexe entpuppt und den Thron durch Mord stiehlt (Abb. 13). Die Auflösung gerade der ersten beiden Geschichten verwirrt Conor in seiner Werthaltung und er lehnt die Geschichten ab: „Deine Geschichten sind nicht die Wirklichkeit. Die bringen überhaupt nichts.“ (SM: 45:38.)



Abb. 13: Die ‚böse/schwarze‘ Hexe krönt sich selbst zur Königin (SM: 27:35)

Dabei wird auch der ontologische Status der Erzählungen einmal besonders überraschend aufgelöst. Durch visuelle Synchronisationen (Abb. 14) wird nahegelegt, dass das Monster als Abbild von Conors aufgewühltem Inneren zu deuten ist. Aber gerade die in Abb. 14 gezeigte Szene spielt am Ende einer Geschichte. Das Monster und Conor zerstören lustvoll und von expressiver Musik, die in Mood-Technik (vgl. Lederer 2022: 25) Conors Begeisterung ausdrückt, unterstützt das Haus eines Pfarrers, der an nichts mehr glauben konnte, weil er seine Töchter verloren hatte. Plötzlich bricht die Musik ab und auch die diegetischen Geräusche erhalten wieder ‚normales‘ Klangvolumen,⁹ verschwommene Großaufnahmen haben einen farblich deutlich reduzierteren

.....

9 Bei jedem Erscheinen des Monsters erscheinen die diegetischen Geräusche enorm gesteigert und mit Halleffekten versehen. Tiefe *Drones*, die im Film ein beliebtes Mittel sind, Außeralltägliches zu markieren, erzeugen auch hier eine unheimliche Grundstimmung, die bei entsprechendem Lautsprechersystem auch körperlich erfahrbar sind und so „psychophysiologische Wirkung entfalten.“ (Mikos 2023: 291)

Charakter und bald lässt sich Conor erkennen, der das Wohnzimmer seiner Großmutter völlig verwüstet hat (Abb. 15). Offenbar war er aber selbst nicht richtig zurechnungsfähig, sondern mit dem Monster an einem ‚anderen‘ Ort (hier eine gewisse Parallele zum heterotopen Charakter Terabithias). Die reale Auflösung der mimetischen Unzuverlässigkeit wird mit dem Erscheinen der fassungslosen Großmutter¹⁰ in einer langen, fast stummen Szene dargestellt und zeigt alles andere als „wie befreiend es sein kann, wenn man seiner Wut freien Lauf lässt und etwas kaputt macht“ (KJF o. J.), wie eine Online-Kritik an dem Film hervorhebt. Das legt Conor seine Mutter zwar nah, die seine Ausbrüche versteht; was gezeigt wird, sind an zwei Stellen unkontrollierte Gewaltausbrüche, die durchweg negativ gezeichnet werden und Conor an den Rand der Verzweiflung bringen, weil er nicht bestraft wird.

Die Welt der Erwachsenen ist ihm hier völlig unverständlich. Er prügelt einen Mitschüler krankenhaushausreif und zertrümmert ein Wohnzimmer, dessen Unantastbarkeit und Wert die Großmutter explizit betont. Strafe bleibt aus, weil die Erwachsenen seine emotionale Achterbahnfahrt verstehen, während er offenbar stellvertretend für seine ‚Sünde‘, die Mutter fallen zu lassen, bestraft werden will.



Abb. 14: Conor und das Monstert schlagen gleichzeitig zu (SM: 52:08)



Abb. 15: Auflösung: Conor verwüstet ‚eigentlich‘ das Wohnzimmer der Großmutter (SM:52:5)

.....
10 Sehr facettenreich von Sigourney Weaver verkörpert. An dieser emotional stark angespannten Szene ließe sich hervorragend die Rolle schauspielerischer Mimik im Film diskutieren, wie Balázs sie ins Zentrum seiner Filmtheorie gestellt hat (vgl. Bonnemann 2019: 35–56).

Die ‚Unzuverlässigkeit‘ der Erwachsenenwelt ist schließlich auch die letzte Ebene einer eher existentiellen Unzuverlässigkeit, die erwähnt werden soll. Die ‚Wahrheit‘ der Realität ist nämlich keinesfalls verständlicher als die axiologisch und mimetisch unzuverlässigen Erzählungen des Monsters. Dies wird filmsprachlich subtil ‚erzählt‘. So wird häufig mit starken Unschärfen gearbeitet (vgl. Abb. 16). Die Szene aus Abb. 16 ist auch insofern ein gutes Beispiel, als Conor hier einerseits durch die Unschärfe aus dem Geschehen ausgegrenzt wird (das Gespräch zwischen der Großmutter und einem Unbekannten ist auch akustisch undeutlich), sondern er ist auch durch eine – wenn auch geöffnete – Tür getrennt. Diese Raumanordnung bildet ein weiteres Leitmotiv (vgl. Abb. 17). Conor blickt durch halbgeöffnete Türen, Schlüssellöcher oder wird selbst durch verschwommene Scheiben ins Bild gesetzt. Ständig scheint er ausgegrenzt, keine Tür scheint sich wirklich öffnen zu wollen. Auffällig ist, wie deutlich das Öffnen der Tür inszeniert wird, als er sich endlich von seiner Mutter verabschieden kann. Auch hier ist es das Monster, das trotz seiner verworrenen Geschichten visuell eindrucksvoll für Klarheit sorgt: es bricht Wände auf, reißt Türen aus den Angeln und animiert Conor, selbstständig Fenster einzuschlagen.

Die Wirklichkeit selbst ist kein verlässlicher Ort und Geschichten helfen uns, unseren Platz in einer Welt zu finden, die uns oftmals überfordert. Wahrheit ist nicht mit Wirklichkeit zu verwechseln, sondern eine Haltung sich selbst gegenüber – sich die eigene Geschichte unzuverlässig zu erzählen, so die dann doch herausfordernde Implikation, ist toxisch.



Abb. 16: Conor bleibt ausgeschlossen (SM: 59:55)



Abb. 17: Conor blickt durch die geöffnete Tür (SM: 01:10:20)

4 Unzuverlässig erzählende Filme im Literaturunterricht

Abraham hat schon vor über zwanzig Jahren bemängelt, dass die bedeutende Rolle des Films bei der Sozialisation keinen adäquaten Niederschlag im Unterricht finde (vgl. Abraham 2002: 14), ein Befund, den Leonhard für die Schule vor Corona bestätigt hat (vgl. Leonard 2018). Eine Form filmisch-ästhetischer Seh- und Hörschule für einen reflektierten Umgang mit diesen Medienformaten scheint nach wie vor sinnvoll (vgl. Abraham 2002: 16). Aber, so ist gerade mit Bezug auf unzuverlässiges Erzählen zu fragen, was bedeutet hier ‚reflektiert‘? Literatur- und filmdidaktische Zugriffe auf Unzuverlässigkeit setzen zumeist auf kritisch-analytische Distanz in einem kognitiv dominierten Analyseverfahren (vgl. etwa Hofmann 2023; Jakobi 2023; Krützen 2010; Colin 2010). Während einerseits eine Degradierung von Filmen im Deutschunterricht zu bloßen „Sprechanlässen“ (Colin 2010: 174) zu Recht kritisiert wird, ist auf der anderen Seite zu vermeiden, den Unterricht mit filmanalytischem und narratologischem Fachvokabular zu überlasten. Hier gilt eine der Integration narrativer Verfahren analoge Vorgehensweise, die Mut zu mehr Fachlichkeit in Bildungsstandards, Kerncurricula oder Fachanforderungen mit Anwendungsorientierung verknüpft und besonders listenartige Begriffsvorgaben vermeidet – die sich durch die Dynamik der universitären Fachforschung und Begriffsgenese ohnehin nicht konsequent durchführen lassen.¹¹ Entsprechend dosiert sind Vorschläge zur Integration narratologischer Verfahren einzusetzen, wie etwa Holders Ansatz (2024) zur Anwendung von Schmidts Perspektivenmodell. Ihm ist sicher zuzustimmen, dass Perspektive eine zentrale Dimension zur Erschließung von narrativen Medien ist (vgl. Holder 2024: 69). Sein Vorschlag der Übernahme der Kategorien figuraler und nicht-figuraler Perspektive scheinen mir aber nur in detaillierter Stellenanalysen ein geeignetes Verfahren, um sich einem Spielfilm zu nähern. Im Zentrum von Holders Überlegungen steht die Analyse eines Kurzfilms mit wenigen Einstellungen. Hier funktioniert das

.....

11 Pertzels Überlegungen zur Integration narratologischer Begrifflichkeit in die Literaturdidaktik, auf die sich dieser Hinweis bezieht, können für die Filmanalyse (natürlich mit medien-spezifischen Anpassungen) fast vollständig übernommen werden (vgl. Perztel 2023).

von ihm vorgeschlagene Schema gut und kann schulische Filmanalyse von einzelnen Szenen sehr bereichern. In Holders einführenden Beispielen aus dem Film *The Wrestler* (2008) zeigen sich aber die Grenzen dieser tabellarischen Zugangsweise, die stark an einzelnen Einstellungen orientiert ist, denen sie eine eher narratoriale oder figurale Perspektive zuordnet. Filmische Perspektive ergibt sich aber konsequent erst in der Montage einer ganzen Szene und ist selten so eindeutig zu fassen, wie zumeist in der Literatur. Das Beispiel aus *The Wrestler* präsentiert eine Kombination aus subjektiver Kameraeinstellung und Reaction Shot, wie sie sich auch in *Brücke nach Terabithia* findet (vgl. Abb. 3–8). Die Montage der beiden Einstellungen ergibt *zusammen* erst die subjektive Perspektive, da der Reaction Shot die emotionale Reaktion der Figur auf das zuvor (oder danach) aus ihrer Perspektive gezeigte Ereignis liefert. Erst im Kontext der Montage erschließt sich so die Funktion einer einzelnen Einstellung. Auch die Fähigkeit der Kamera, gleitende Perspektivierungen selbst in einer Einstellung zu realisieren, kann nicht adäquat eingefangen werden, wenn man die Analyse der Perspektive an Einstellungen orientiert. Im Wechsel von subjektiver Kamerasicht und Reaction Shot entsteht zumeist erst die figurale Perspektive, da wir ohne diese für Holder nicht-figurale Bildeinstellung die Reaktion der Figur nicht hätten und die vermeintlich figurale Perspektive dadurch wesentlich neutraler würde. Hier ist auch direkt deutlich, dass die Arbeit mit *Filmstills* und anderen isolierten Momenten die eigentliche Dynamik der filmischen Darstellung nicht vergessen sollte. Wo möglich, sollte mit ganzen Szenen gearbeitet werden, auch wenn bei manchen Einstellungen (wiederum Abb. 3–8, s. u.) die Arbeit mit Filmstills ergiebig sein kann. Literaturwissenschaftliche Instrumente wie Schmidts Vorschlag zur Analyse der Perspektive können durch die gänzlich andere mediale Vermittlungsform von sehr begrenzter Erkenntniskraft sein und sind entsprechend kritisch zu prüfen.¹²

Ich habe in den Filmanalysen versucht, ein fachlich ausreichend präzises Vokabular zur Anwendung zu bringen, das dennoch unnötige Kompl-

.....

12 So besteht der analysierte Kurzfilm in Holders Vorschlag auch konsequenterweise aus sehr wenigen Einstellungen, die sich mit seinem tabellarischen Vorschlag analysieren lassen. Seine Idee ist damit nicht zu verwerfen, aber nur für wenige herausgehobene Szenen empfehlenswert, wo die Inszenierung der Perspektive besonders relevant erscheint.

ziertheit vermeidet. Einstellungsgrößen ließen sich durch Beispiele sicherlich schon in der Primarstufe vermitteln, für die eine komplexere Filmanalyse aber als ungeeignet erscheint. Ich teile Bernhardts einleitende Einschätzung, dass kindlichen Rezipient:innen zu Unrecht ein angemessener Umgang mit Unzuverlässigkeit abgesprochen wird. Die nachfolgenden Überlegungen sind gerade wegen der visuell und emotional fordernden Gestaltung der Filme (besonders *Sieben Minuten nach Mitternacht*) für die Sekundarstufe I gedacht.¹³

Unabhängig von der Jahrgangstufe halte ich grundsätzlich in der Film-analyse folgende Aspekte für sinnvoll, um den medialen Spezifika des Films gerecht zu werden:

1. Ein Verfahren, das Martin Seel in einer seiner eigenen Analysen vorführt (vgl. Seel 2013: 40–49): abwechselnd den Film einmal stumm zu hören und anschließend nur der Tonspur zu folgen. Dadurch kann offensichtlich die so oft vernachlässigte (auch narrative und rezeptionssteuernde) Rolle von Musik, Geräuschen und der Stimmungsqualität menschlicher Rede bewusst gemacht werden und andererseits die *Mise en Scène*, die Montage und die mimische Leistung der Schauspieler:innen herausgehoben werden.
2. Bei sehr vielen Filmen bietet sich anschließend eine noch genauere Analyse der *Mise en Scène* an, diese kann zur Wahrnehmung der Semantisierung filmischer Räume gesteigert werden. Das lässt sich auch grafisch hervorragend aufarbeiten. Vorschläge aus der Erzähltheorie können hier problemlos adaptiert werden (vgl. etwa Kraß 2006: 296–306).
3. Entgegen der Idee von ‚entlastenden‘ Klärungen und thematisch orientierten Schaufrägen, wie Colin sie vertritt (vgl. Colin 2010: 180f.), würde ich in Analogie zu vielfach erprobten Modellen literaturdidaktischer Erschließung, die oftmals auf Krefts einflussreiches Modell aufbauen (vgl. Kreft 1982: 379), die Erstrezeption unbedingt ‚borniert‘ lassen. Auch ist für alle ästhetischen Erlebnisse

.....
13 Anders, Staiger u. a. (2019) zeigen differenziert auf, wie Filmanalyse in die verschiedenen Kompetenzbereiche integriert werden kann. (Vgl. bes. Anders/Staiger et al. 2019: 38)

im Schulalltag eine thematisch offene Anschlussphase unbedingt zu befürworten, in der Schüler:innen gerade auch ihre emotionale Beteiligung zur Sprache bringen können. In Anlehnung an das *literarische Gespräch* kann ein *filmisches Gespräch* helfen, mögliche Reaktionen zu berücksichtigen (aus zeitlichen Gründen wird im Folgenden eine Aufteilung der Rezeption vorgeschlagen). Emotionale Aspekte wie Stimmung und Empathie sollten unbedingt in die Gesprächskultur aufgenommen werden (s. u.).

4.1 Literaturdidaktische Aufarbeitung filmischer Unzuverlässigkeit

Es ist in den Analysen deutlich geworden, wie vielfältig Filme unzuverlässig erzählen können. Wichtiger als eine genaue Definition der Formen von Unzuverlässigkeit ist eine strategieorientierte Auseinandersetzung mit den narrativen Verfahren unzuverlässigen Erzählens, um damit auch thematisch grundiert analysieren zu können. Selbstzweckhafte Debatten, welche Formen von Unzuverlässigkeit vorliegen, gilt es in der Schule zu vermeiden.

Ein auf diese Weise sorgfältig und fachdiskursiv abgesicherter Zugriff auf die Narratologie des Films erleichtert unterrichtsplanerische Zugriffe und bietet Möglichkeiten einer konzisen unterrichtlichen Modellierung. Dabei muss der Literaturunterricht keinesfalls diese Komplexität abbilden, wohl aber auf einer vorbegrifflichen Ebene mit Phänomenen operieren. Offenkundig ist die Strategie unzuverlässigen Erzählens in den beiden Filmen eine ganz andere als in vielen oftmals diskutierten Beispielen wie *Fight Club* (1999) oder *The Usual Suspects* (1995). Deziert literaturdidaktisch orientierte Beiträge zur filmischen Unzuverlässigkeit (vgl. Krützen 2010; Colin 2010; Behre 2010) konzentrieren sich stark auf die Handlungsebene. Während Krützen am Ende ihrer Ausführungen zu *The Usual Suspects* lediglich einen Fragenkatalog präsentiert, der die Schüler:innen bei mehrfach unterbrochener Filmrezeption in dem Verständnis der verwickelten Handlung unterstützen soll, setzt Behre auf den Wissensvorsprung der Schüler:innen im Medium Film, um aus Nolans *The Dark Knight* (2008) Parallelen zu Schillers *Don Carlos* zu erarbeiten. Bei aller zu begrüßenden Offenheit gegenüber der symbolisch verdichteten Tiefe von

durchaus unterrichtsfähigen Comic-Helden, ist der Vorschlag für eine feste Integration von Spielfilmen in den Unterricht ungeeignet. Der ‚Wissensvorsprung‘ könnte bei Figuren- oder Genrewissen aktiviert werden, nicht in der Kenntnis filmischer Mittel. So präsentiert Behre auch einen schönen Vorschlag für eine Einheit zum Umgang mit mythisch grundierten Moralkonflikten, aber sie bezieht sich an keiner einzigen Stelle auf den Film, der von Ausnahmeregisseur Nolan durchaus viel Potenzial für filmanalytische Betrachtungen gegeben hätte. Colin macht die Idee stark, mit der *Backstory* zu arbeiten, die dem narratologischen Konzept der Geschehnisse entspricht (vgl. Schmidt 2014: 121, 227–230), wenn auch mit selektierender Konzentration auf die Protagonist:innen. Dies kann je nach Strategie der Unzuverlässigkeit ein gewinnbringendes Verfahren sein, wie sie an Petzolds *Yella* (2007) vorführt. Ihr Unterrichtsvorschlag ist dann konsequent vollständig an dem Film orientiert und nicht auf andere Filme übertragbar.

Für den abschließenden Vorschlag zur Erschließung der beiden Filme habe ich versucht, die Spezifika der Filme mit allgemein anwendbaren Vorschlägen zu kombinieren. Die Erarbeitung der Strategie unzuverlässigen Erzählens sollte stets das Zentrum des analytischen Zugriffs bilden.

4.2 Brücke nach Terabithia und Sieben Minuten nach Mitternacht im Literaturunterricht

Beide vorgestellten Filme behandeln thematisch zentral jugendliche Konfliktbewältigungen und setzen sich reflexiv mit Sinn und Form von Geschichten auseinander. Neben der grundsätzlichen Schulung narrativer Kompetenzen und der mediendidaktisch orientierten Aufgabe schulischer Filmanalyse die Kompetenz zu stärken, „Bewegtbilder zu entschlüsseln“ (Leonhard 2018: 272), bieten die Filme damit Möglichkeiten, an der Lebenswelt der Kinder anzudocken und sich mit Fragen der Persönlichkeitsentwicklung auseinanderzusetzen. Bei den ausgewählten Filmen greifen diese Aspekte durch den Aspekt der unzuverlässigen Erzählung stark ineinander, was nochmals die sehr gute Eignung erzählerischer Unzuverlässigkeit in Film- und Literaturanalyse unterstreicht, ohne sie damit in das Zentrum des Unterrichtsgeschehens zu stellen. Unzuverlässigkeit leistet zumeist eine reflexive Verschränkung von Form- und Inhaltsseite.

In einer Unterrichtsreihe zum unzuverlässigen Erzählen im Film mit den beiden Filmen bietet sich der Einstieg mit *Brücke nach Terabithia* an. Der Film ist räumlich klar gegliedert, in der Filmsprache sehr eindeutig und emotional weniger fordernd als *Sieben Minuten nach Mitternacht*. Für eine Rezeption in zwei Doppelstunden bietet es sich an, den Film vor Jess' Museumsbesuch anzuhalten.¹⁴ Es scheint sinnvoll, im unmittelbaren Anschluss an die Rezeption Gelegenheit zu bieten, eigene Wahrnehmungseindrücke und besonders emotionale Beteiligung zur Sprache bringen zu können. Vor einem Austausch in der Gesamtgruppe sind ‚persönlichere‘ Zweiergespräche sinnvoll, die in methodischer Anlehnung an die Theorie der Gegenübertragung nach Bonz besonders emotionale Stellen aufarbeiten (vgl. Bonz 2012).¹⁵ Hier sollte schon auf ein bewusstes Wahrnehmen akustischer Signale und von Filmmusik sowie visuell beeindruckender Bilder hingeleitet werden.

Für die Hinführung zum Thema innere/äußere Welt, Wahrheit/Wahrhaftigkeit und Kraft der Imagination im Kontext mimetischer Unzuverlässigkeit bietet sich tatsächlich eine Arbeit mit den kontrastierenden Filmstills an, um nachvollziehbar zu machen, wie der Film die subjektive Perspektive von Jess und Leslie vermittelt und den Rezipient:innen die fantastischen Elemente des Films erklärt. (Abb. 3–8).

- Was sehen die beiden?
- Wieso ändert sich Jess' Wahrnehmung?
- Was zeigen die Bilder?
- Was ist ‚die‘ Wahrheit im Film?

.....

14 Die Szene leitet handlungslogisch den Umschlag der Geschichte durch Leslies Tod ein und kann aus Platzgründen hier nicht thematisiert werden.

15 Der Artikel stellt ein ethnografisch inspiriertes Verfahren vor, die subjektive Musikwahrnehmung objektivieren zu können. Ich sehe keine Probleme, dieses Verfahren auf Filmbilder ausweiten zu können. Vergleichbar Krefts bornierter Subjektivität geht das Verfahren allerdings nicht von thematischem Verständnis aus, sondern fokussiert emotionales Erleben. Im Sinne ästhetischer Bildung (vgl. Suckfüll 2014) wird dieser subjektive Eindruck durch distanzierende Reflexion bewusst gemacht. Unterschied und Vorteil zum üblicheren Verfahren, durch inhaltliche Analyse zu einem reflexiven Verständnis zu kommen, ist hier ganz eindeutig, dass die Emotionen in ihrer Rolle der Bedeutungserzeugung und die narrative Dimension auch der Filmmusik deutlich werden können.

Daran anschließen lassen sich besonders Fragen nach dem Status von Terabithia und der Diskursivität (subjektiver) Wahrheiten. Wie hat man sich die Kämpfe in dieser Welt vorzustellen? Was passiert ‚in echt‘? Aufbauend auf dieser Grundlage kann eine Karte der diegetischen Welt erstellt werden. Handlungsorte bis dahin: Jess' Haus, Leslies Haus, der Schulbus, die Schule (die räumlich differenzierter ist und auch semantisch nicht so einfach einem Bereich zuzuordnen ist wie die bisherigen Orte) und als Heterotopie¹⁶ Terabithia. Hier bietet sich eine Wiederholung der Szene aus Abb. 2 an. Wieso wird gerade der Übertritt nach Terabithia so deutlich inszeniert? Welchen Beitrag leistet hier die Musik? Hier lassen sich nebenbei auch analytische Fachvokabeln einführen und die Wirkungen spezifischer Filmmittel diskutieren (Reaction Shot, Top Shot, Einstellungsgrößen etc.).

Die zweite (und kürzere) Rezeptionsphase liefert dann den zentralen Konflikt: Ist Trauerbewältigung mit Hilfe der Imagination ebenso möglich wie die Überwindung kleinerer Alltags-Probleme? Hier ist auch die Figur des Vaters entscheidend, der bisher als Vertreter der ‚harten‘ Realität Jess nun rät, Leslies ‚Geschenk‘ weiterzutragen. Auch dies ist eindrucksvoll mimetisch unzuverlässig erzählt, da der Vater Jess' in das ‚zerstörte‘ Terabithia folgt und aus Jess' subjektiver Perspektive erst als der finstere schwarze Magier auftritt. Erscheint den Schüler:innen das Ende gelungen? Ersetzt May Belle Leslie oder setzen sie gemeinsam fort, was die Freunde begonnen haben? Bonz' Konzept der Gegenübertragung hat den Vorteil, dass hier gerade auch negativen Eindrücken nachgegangen werden kann. Warum hat etwas nicht gefallen? So kann der Blick unverbindlich auf produktionsästhetische Entscheidungen und die Wirkungen medialer Formen gelenkt werden.

Durch solche Vorarbeit kann in der Auseinandersetzung mit *Sieben Minuten nach Mitternacht* die Komplexität gesteigert werden. Während die Analyse der Reaction Shots bei *Brücke nach Terabithia* Grundlagen der Montage vermittelt und damit Basiswissen um filmsprachliche Mittel bereitstellt, können

.....

16 Foucaults Konzept konnte im vorliegenden Beitrag viel zu wenig behandelt werden, es erscheint mir aber als theoretische Grundlage zur Erarbeitung von Filmen mit klar strukturierten Räumlichkeiten in Verknüpfung mit Raumanalysemodellen sehr viel Potential für die Filmanalyse zu bergen.

in *Sieben Minuten nach Mitternacht* zwei komplexere Sequenzen analysiert werden: Das Monster erscheint das erste Mal (SM: 07:46-15:54 – 1) und Connor zerstört das Wohnzimmer der Großmutter (SM: 51:32-55:13 – 2). Wenn wiederum die Rezeption auf zwei Doppelstunden verteilt werden soll, bietet es sich an, nach der zweiten Sequenz¹⁷ zu unterbrechen. Beide Sequenzen arbeiten mit mimetischer Unzuverlässigkeit und verknüpfen die unterschiedlichen Realitätsebenen. Besonders die erste eignet sich für das Verfahren, die Tonspur ohne Bild erneut zu hören. Die diegetischen Geräusche sind hier surreal übersteigert. Bei erneuter Betrachtung der Sequenz wird auffallen, dass Connor vor der Nacht, in der das Monster erscheint, mit der Mutter den Filmklassiker King-Kong aus dem Jahre 1933 von Filmrollen mit einem echten Projektor ansieht.¹⁸ Fragen, die sich nochmals differenzierter als bei *Brücke nach Terabithia* stellen, sind:

- Welchen Realitätsstatus hat das Monster im Film?
- Was ist Conors Realität?
- Wieso kommt das Monster?
- Warum erzählt es Geschichten?
- Sind die Geschichten ‚nutzlos‘, wie Connor meint?

Nach Rezeption des gesamten Films kann auch, dem Vorschlag von Colin folgend, die erste Sequenz nochmals vor dem Hintergrund der Backstory betrachtet werden. Tatsächlich wird auffallen, dass die Situation des Jungen (schwerkranke Mutter, Überforderung, schulische Unterdrückung), die bis dahin nur angedeutet wird, für eine tatsächliche Einordnung der Sequenz erforderlich ist. Insofern versteht diese Szene sich ‚von hinten‘ (auch von der ‚unzuverlässigen‘

17 Als Sequenz wird die der Szene übergeordnete Handlungseinheit begriffen. Diese geht über unmittelbare, meist räumlich organisierte Handlungseinheiten in der Szene hinaus.

18 Intertextualität ist eine Bereich, in dem Schüler:innen das von Behre adressierte Mehrwissen einbringen können. *Sieben Minuten nach Mitternacht* ist ein anspielungsreicher Film, gerade in Sequenz 1, die klar auf die *Jurassic Park*-Reihe Bezug nimmt (für die Regisseur Bayona auch einen Film realisiert hat). Die Bezüge auf King-Kong durchziehen indes leitmotivisch den gesamten Film und können auch helfen, die visuelle Sprache eines Filmes und seine Bedeutung für das kulturelle Gedächtnis auszudeuten.

Heilung her) besser, funktioniert aber dramaturgisch besser ohne dieses Wissen. Die zweite Sequenz zeigt den Wechsel der Realitätsebenen: Eben noch von euphorisch Musik getragen zerstört Conor mit dem Monster ein ganzes Haus, dann bricht die Musik ab, die diegetischen Geräusche werden viel reduzierter und erst langsam können wir uns in der Zerstörung orientieren, deren Ausmaß in der Sequenz erst durch die strengen Maßregeln und Erläuterungen der Großmutter verständlich werden. Entsprechend emotional eindrucksvoll die lange Kamerafahrt, die im Grunde einen langen Reaction Shot in Null-Grad Einstellung auf das Gesicht der Großmutter realisiert. Hier bietet sich eine produktionsorientierte Schreibaufgabe an: Was denkt die Großmutter? Denn tatsächlich bleibt es völlig dem Einfühlungsvermögen der Zuschauer:innen überlassen, sich ihre Gedanken auszumalen, die ganz offensichtlich widerstreitende Gefühle durchlaufen. Was ist die Welt der Erwachsenen? Was ist die Welt der Kinder? Gerade dieser Aspekt kann in die zweite Rezeptionsphase mitgenommen werden. Abb. 16 zeigt die subjektive Wahrnehmung Conors, er bleibt von der unverständlichen Welt der Erwachsenen ausgeschlossen. Wie ist das filmsprachlich realisiert? Es können Filmstills von Aufnahmen gesammelt werden, in denen Conor durch Türen und Fenster und Schlüssellöcher schaut. Diese sind über den ganzen Film verteilt, daneben wäre es weitaus sinnvoller, die Szenen, in denen das Monster diese Grenzen einreißt in ihrer ganzen Dynamik und auch akustischen Gestaltung vor dem erst nur visuellen Befund zu analysieren. Vom Ende her betrachtet wird der Abgrund auf dem Friedhof als innerer Abgrund deutlich.

Beide Filme können zusammengenommen dazu beitragen, die Kompetenz in der Deutung von Bewegtbildern zu steigern: Was gezeigt wird ist nicht, was geschieht. Die Realität liegt ‚hinter‘ der gezeigten Welt. Aber was hinter der gezeigten Welt liegt, ist nicht die Welt an sich. Die Welt entsteht erst in unserer Deutung – eine so geschärfte Wahrnehmung kann auch für die Deutung anderer ‚Texte‘ hilfreich sein. Das zeigt das unzuverlässige Erzählen im Film ganz exemplarisch und in beiden Filmen explizit auch die Kraft der Fantasie und der fiktiven Konfliktbewältigung. Daher werden ‚Lügen‘ immer wieder thematisch – auch ‚Glaube‘ und ‚Wahrheit‘. Die mimetische Unzuverlässigkeit weist auf eine ‚gute‘ Lüge zur Konfliktlösung: ich kann die Welt gestalten; Conors Verdrängung und die Ablenkungen der Erwachsenen auf ‚schlechte‘ Lügen: ich

bin nicht ehrlich zu mir. Die innere Welt der Protagonist:innen ist damit zentral und die ist grundsätzlich nicht oder nur metaphorisch abbildbar. Sie ist damit nicht (un-)zuverlässig, sondern gar nicht in Sprache übersetzbar. Das unzuverlässige Erzählen erzeugt in diesen Beispielen einen Raum der inneren Welt und lässt die Charaktere durch Erkennen ihrer eigenen Innenwelt wachsen.

Literatur- und Medienverzeichnis

Primärmedien

- ATIENZA, BELÉN (Produzentin)/BAYONA, JUAN ANTONIO (Regie) (2016): *Sieben Minuten nach Mitternacht*. USA/GB/Spanien: Summit Entertainment.
- LEVINE, LAUREN/LIEBERMAN, HAL (Produzent:innen)/CSUPÓ, GÁBOR (Regie) (2007): *Brücke nach Terabithia*. USA/Neuseeland: Constantin.

Sekundärliteratur

- ABRAHAM, ULF (2002): Kino im Klassenzimmer. Klassische Filme für Kinder und Jugendliche im Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch*, H. 175, S. 6-18.
- ANDERS, PETRA/STAIGER, MICHAEL/ALBRECHT, CHRISTIAN/RÜSEL, MANFRED/VORST, CLAUDIA (2019): *Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet*. Berlin: Metzler.
- BEHRE, MARIA (2010): „Don Karlos“ – a Dark Knight? Schillers Drama, der Batman Film und Aristoteles' Dramentheorie. Ein Projekt in der Jahrgangsstufe 12. In: Lorenz, Matthias (Hg.): *Film im Literaturunterricht. Von der Frühgeschichte des Kinos bis zum Symmedium Computer*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 191–212.
- BONNEMANN, JENS (2019): *Filmtheorie. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- BONZ, JOCHEN (2012): Die Übertragung. Über subjektive Zugänge zu kulturellen Objektivitäten (Kanye West mit der Ethnopschoanalyse hören). In: Schulze, Holger (Hg.): *Gespür, Empfindung, kleine Wahrnehmungen*. Bielefeld: Transcript (Sound Studies Vol. 3), S. 243–252.
- COLIN, NICOLE (2010): Vorgeschichten. Narrative Bildverdichtungen in den Filmen von Christian Petzold und Möglichkeiten ihrer didaktischen Vermittlung. In:

- Lorenz, Matthias (Hg.): *Film im Literaturunterricht. Von der Frühgeschichte des Kinos bis zum Symmedium Computer*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 173–189.
- DUNKER, AXEL (2009): Fantastische Literatur. In: Lamping, Dieter (Hg.): *Handbuch der literarischen Gattungen*. Stuttgart: Kröner, S. 240–247.
- FOUCAULT, MICHEL (2013): Die Heterotopien. In: ders.: *Die Heterotopien. Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge*. Zweisprachige Ausgabe. Übers. von Michael Bischoff. Mit einem Nachwort von Daniel Defert. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 9–22.
- HAMDORF, WOLFGANG (o. J.): Sieben Minuten nach Mitternacht. Fulminanter Jugend-Gruselfilm mit therapeutischer Wirkung, Regie: Juan Antonio Bayona. In: *filmdienst.de*. URL: <https://www.filmdienst.de/film/details/549573/sieben-minuten-nach-mitternacht#filmkritik> (letzter Zugriff: 10.05.2024).
- HEIDEGGER, GOTTHART (1999): Mythoscopia Romantica oder Discours Von den so benannten Romans. 1698. In: Steinecke, Hartmut/Wahrenburg, Fritz (Hg.): *Romantheorie. Texte vom Barock bis zur Gegenwart*. Stuttgart: Reclam, S. 87–92.
- HILDEBRANDT, DANIEL (2022): Brücke nach Terabithia. In: *KinderJugendmedien.de*. URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/kritik/filmkritiken/1066-bruecke-nach-terabithia-gabor-csupo-2007> (letzter Zugriff: 19.03.2024).
- HOFMANN, MICHAEL (2023): Unzuverlässiges Erzählen als Herausforderung der Literaturdidaktik. Konzeptionelle Überlegungen mit Bezug auf Heinrich von Kleists *Erzählung in St. Domingo*. In: Bernhardt, Sebastian/Henke, Ina (Hg.): *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht. Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses*. Berlin: Metzler, S. 87–100.
- HOLDER, FRIEDEMANN (2024): Perspektiven im Kurzfilm mit narratologischen Kategorien erschließen – Ein flexibel einsetzbares intermediales Perspektiven-Konzept für den Literaturunterricht konkretisiert am Kurzfilm *Citoplasmas en medio ácido*. In: Emmersberger, Stefan/Grimm, Lea (Hg.): *Kurzfilme im Deutschunterricht. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Berlin: Frank & Timme (Literatur – Medien – Didaktik, 4, hg. von Sebastian Bernhardt, S. 69–91.
- JAKOBI, STEFANIE (2023): Wider die Rezeptionsästhetik? Transmediale und transgenerische Unzuverlässigkeit in den Kinder- und Jugendmedien aus wirkungsästhetischer Perspektive. In: Bernhardt, Sebastian/Henke, Ina (Hg.): *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht. Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses*. Berlin: Metzler, S. 101–114.

- KJF (Deutsches Kinder- und Jugendfilmzentrum), Autor:in N.N. (o. J.): Sieben Minuten nach Mitternacht. In: *KinderFilmWelt.de*. URL: <https://www.kinderfilmwelt.de/filmpool/film/sieben-minuten-nach-mitternacht#bewertung> (letzter Zugriff: 10.05.2024).
- KNAUSS, PHILIPP (2020): *Die 11 Erzählkonzepte. Narration von Filmen entwickeln und verstehen*. München: UVK.
- KOEBNER, THOMAS (2005): Vorwort. In: Liptai, Fabienne/Wolf, Yvonne (Hg.): *Was stimmt denn jetzt? Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Film*. München: Richard Boorberg (edition text+kritik), S. 9-11.
- KRAH, HANS (2006): *Einführung in die Literaturwissenschaft. Textanalyse*. Kiel: Ludwig.
- KREFT, JÜRGEN (1982): *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 2., verb. Aufl.
- KREUTZER, OLIVER/LAURITZ, SEBASTIAN/MEHLINGER, CLAUDIA/MOORMANN, PETER (2014): *Filmanalyse*. Wiesbaden: Springer.
- KRÜTZEN, MICHAELA (2010): Unzuverlässiges Erzählen um Film: Das Lügenmärchen The Usual Suspects. In: Lorenz, Matthias (Hg.): *Film im Literaturunterricht. Von der Frühgeschichte des Kinos bis zum Symmedium Computer*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 135–171.
- KUHN, MARKUS (2013): *Filmnarratologie. Ein erzähltheoretisches Analysemodell*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- LACHMANN, RENATE (2002): *Erzählte Phantastik. Zu Phantasiegeschichte und Semantik phantastischer Texte*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- LAHN, SILKE/MEISTER, CHRISTOPH (2016): *Einführung in die Erzähltextanalyse*. Stuttgart: Metzler, 3., aktualisierte und erweiterte Aufl.
- LANG, SIMONE ELISABETH (2014): Fantastische Unzuverlässigkeit – unzuverlässige Fantastik. Ein Beitrag zur Diskussion um die Rolle des Erzählers in der literarischen Fantastik. In: *Komparatistik Online*. URL: https://www.komparatistik-online.de/index.php/komparatistik_online/article/view/93 (letzter Zugriff 10.05.2024).
- LEDERER, ALEXANDER (2022): *Die Narrativität der Musik im Film. Audiovisuelles Erzählen als performatives Ereignis*. Bielefeld: transcript.
- LEIENDECKER, BERND (2017): „They Only See What They Want to See“. *Geschichte des unzuverlässigen Erzählens im Film*. Marburg: Schüren.

- LEONHARD, UWE (2018): Filmbildung im digitalen Zeitalter. In: *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes*, 65/3. 269–276.
- LÖWE, MATTHIAS (2018): Unzuverlässigkeit bei heterodiegetischen Erzählern: Konturierung eines Konzepts an Beispielen von Thomas Mann und Goethe. In: *Journal of Literary Theory*, 12/1, S. 77–92.
- MIKOS, LOTHAR (2023): *Film- und Fernsehanalyse*. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr.
- MOLDENHAUER, BENJAMIN (2022): Sieben Minuten nach Mitternacht. In: *KinderJugendmedien.de*. URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/kritik/filmkritiken/2273-sieben-minuten-nach-mitternacht-juan-antonio-bayona-2017> (letzter Zugriff: 10.05.2024).
- PAUL, JEAN (1988): *Siebenkäs*. Stuttgart: Reclam.
- PERTZEL, EVA (2023): Aufnahme universitär gängiger erzähltheoretischer Fachbegriffe in den Lehrplan? Eine curriculare Betrachtung. In: Bernhardt, Sebastian/Henke, Ina (Hg.): *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht. Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses*. Berlin: Metzler, S. 153–167.
- RENGER, ALMUT-BARBARA (2012): Abgrund/Tiefe. In Butzer, Günter/Jacob, Joachim (Hg.): *Metzler Lexikon literarischer Symbole*. 2., erweiterte Auflage. Stuttgart, S. 3–5.
- SCHMID, WOLF (2014): *Elemente der Narratologie*. 3., erweiterte und überarbeitete Auflage. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- SCHULTE EICKHOLT, SWEN/SCHWENGEL, ANDREAS (2021): Unzuverlässiges Erzählen in der Heterodiegese in Daniel Kehlmanns historischem Roman „Tyll“. In: *Zeitschrift für Germanistik*, 31/1, S. 69–85.
- SEEL, MARTIN (2013): *Die Künste des Kinos*. Berlin: Suhrkamp.
- STÖLTING, THOMAS (2023): Kultur & Steinzeit. Über das unsichtbare Band zwischen Damals und Heute. In: *Lettre*, 143, S. 116–119.
- SUCKFÜLL, MONIKA (2014): Ästhetisches Erleben. In: Wunsch, Carsten/Schramm, Holger/Gehrau, Volker/Bilandzic, Helena (Hg.): *Handbuch Medienrezeption*. Baden-Baden: Nomos, S. 305–320.
- TODOROV, TZVETAN [1976] (2018): *Einführung in die fantastische Literatur*. Berlin: Wagenbach.
- VORWERK, THOMAS (o. J.): Sieben Minuten nach Mitternacht. In: *filmstarts.de*. URL: <https://www.filmstarts.de/kritiken/227551/kritik.html> (letzter Zugriff: 10.05.2024).

Unzuverlässiges Erzählen in *Tote Mädchen lügen nicht* (2007, dt. 2009/Serie ab 2017)

Potenziale der Identifikation, Perspektivenübernahme und Konfliktsensibilisierung im (inter- und transmedialen) Literaturunterricht

Abstract

In diesem Aufsatz wird zum einen das unzuverlässige Erzählen in dem Roman und in der Serie *Tote Mädchen lügen nicht* untersucht, zum anderen werden Vorschläge für die Integration des ästhetischen Gegenstandes in den Literaturunterricht gegeben. Ein Schwerpunkt wird darauf liegen, zu zeigen, mit welchen spezifischen Darstellungsmitteln Unzuverlässigkeit erzeugt wird, inwiefern dabei auch ein Spiel mit Perspektiven und Sichtweisen erfolgt. Ziel ist dabei nicht nur, die Unzuverlässigkeit im klassisch schulischen Sinne zu betrachten, sondern vielmehr soll eine Erweiterung des Umgangs mit narratologischen Kategorien (wie z. B. Erzählinstanz und Perspektivierung) erreicht werden. Um das Zusammenspiel von Form und Inhalt sicherzustellen, wird dabei auch die Möglichkeit der Sensibilisierung für die Themen Jugendsuizid und Mobbing durch und mit Roman und Serie eruiert.

Keywords: Tote Mädchen lügen nicht; intermedial; narratologisch; unzuverlässiges Erzählen; literarisches Lernen; konfliktsensibler Literaturunterricht

1 Einleitung

Hannah Baker aus Jay Ashers Roman *Tote Mädchen lügen nicht* (2007, engl. *13 Reasons Why*, dt. 2009) sowie aus der 2017 erschienenen und kontrovers diskutierten Serienadaption (vgl. Beiträge aus dem Feuilleton¹) stellt eine Identifikationsfigur (vgl. Lexe 2017: 17) für viele Jugendliche dar. Die High-schoolschülerin, die zu Beginn der Erzählung bereits durch die eigenmächtige Einnahme einer Überdosis von Tabletten tot ist, hat ihren Mitschüler:innen auf sieben Audio-Kassetten die Geschichte ihres Lebens erzählt, um ihnen zu begründen, warum ihr Leben ein Ende fand (vgl. Asher 2009: 11). Jede der sieben Audio-Kassetten enthält jeweils zwei Geschichten (Seite A und B), in denen Hannah andere Figuren adressiert und ihnen Mitschuld an ihrem Suizid zuspricht. Die siebte Kassette ist nur auf Seite A besprochen, sodass insgesamt 13 bespielte Audio-Kassetten-Seiten vorliegen. Im weiteren Verlauf der Erzählung wird nach und nach dargelegt oder impliziert, welche Ereignisse bzw. welche Figuren so niederdrückenden Einfluss auf Hannahs Psyche nahmen, dass sie Selbstmord beging.

Der Roman ist aus zwei Perspektiven erzählt: Die Rahmengeschichte wird durch den extradiegetisch-homodiegetischen Erzähler Clay Jensen erzählt. Es handelt sich bei ihm um einen *love interest* Hannahs, der die Kassetten erhält und deren Rezeption in Ich-Form schildert. Von dieser Ebene der Rezeption der Kassetten auch typografisch durch Kursivdruck abgegrenzt ist die intradiegetisch-homodiegetische Erzählung, in der Hannah linear die Geschichten erzählt, die sie nach eigenen Angaben zum Selbstmord trieben. Clay kommentiert Hannahs Erzählungen (beginnend mit dem Tag, als Hannah in der 10. Klasse in Clays Heimatstadt zieht), reichert sie immer wieder mit seiner Sichtweise an und erweitert sie durch weitere (subjektive wie mehrheitlich getragene) Informationen bzw. Gerüchte.

Hannah erzählt auf den Kassetten, wie sie die sozialen Interaktionen an der High School wahrnahm. Sie wurde, so geht aus ihren Erzählungen hervor, zum Opfer von Mobbing, Falschbehauptungen und Rufschädigungen. Hannah referenziert dabei selbst, dass ihre Geschichte Sachverhalte, die sich ereignet haben,

.....

1 Z. B. Jochheim (2017), Krause (2018), Patsalidis (2017) oder Pitzke (2017).

auslöst (vgl. ebd.: 198). Insofern liegen neben der durchgehend ausgestalteten radikal subjektiven Darstellungsweise auch explizite Unzuverlässigkeitssignale vor. Durch Clay wird dabei immer wieder deutlich, dass die von Hannah in ihrer Geschichte dargestellten Ereignisse von anderen Figuren gänzlich anders wahrgenommen wurden. Insofern wird deutlich, wie subjektiv das Empfinden von Situationen und die Wahrnehmung von Realität sind.

Die von Netflix produzierte Serienadaption setzt die literarische Konzeption der narrativen Ebenen durch eine Visualisierung von Hannahs storytelling scenario (d. h. Kontext des Erzählens²) sowie eine voice over-Erzählung um, wenn ihre Erlebnisse geschildert werden (hypodiegetische Ebene). Clays Rezeptionsgeschichte auf Ebene der Intradiegeese wird durch Überblendungen und einen Wechsel in der Kolorierung dargestellt. Signale für das unzuverlässige Erzählen finden sich in der Serie ebenfalls in expliziter Form.

Aus literaturdidaktischer Perspektive bieten sich für die Schüler:innen neben der literarischen Aufarbeitung der inhaltlichen – gesellschaftlich sehr relevanten – Themen wie (Jugend-)Suizid und sexueller sowie psychischer Gewalt auch Erkenntnisgewinne in Bezug auf verschiedene Darstellungsverfahren in den Medien Erzähltext und Film an.³ Auf der einen Seite steht dabei das Erfassen komplexer narratologischer Erzählverfahren aus einer intermedialen Perspektive (unzuverlässiges Erzählen), auf der anderen Seite das transmediale Erkunden narratologischer Kategorien (z. B. Erzählinstanz, ontologische Ebenen, Perspektivierung).

Diese (didaktisch-narratologischen) Möglichkeiten sowohl des Romans als auch der Serie für den Literaturunterricht zu erörtern und Vorschläge für methodische Herangehensweisen aufzuzeigen, ist Ziel dieses Beitrags. Dabei stehen das unzuverlässige Erzählen in *Tote Mädchen lügen nicht* und dessen didaktisches Potenzial im Fokus. Zunächst erfolgt eine analytische Gegenüber-

.....

2 Terminologisch orientiert wird sich hier an Williams, der den Terminus an das Kommunikationsmodell von Jakobsen anknüpft und damit zeitlich-räumliche Szenarien beschreibt, die den Akt des Erzählens sowie daran beteiligte Elemente (z. B. Adressat:in, Schreibwerkzeuge) vermitteln (vgl. Williams 1998: 77).

3 Einige Unterrichtsmaterialien für den Literaturunterricht gibt es bereits, bspw. für den Unterricht in den Klassenstufen 7–10 des Gymnasiums und der Realschule (Hagelmann 2017; Vatter 2020).

stellung des Romans und der Serie in Bezug auf das unzuverlässige Erzählen (unterteilt in: 1. Kommunikationssituation, 2. Signale für Unzuverlässigkeit und 3. Zusammenspiel der narrativen Ebenen). Danach werden abschnittsweise Diskussionsmöglichkeiten im Rahmen des Unterrichts herausgearbeitet, die erweiterte Medienkompetenzen einerseits und lebensweltliche, intersubjektive Sensibilisierung andererseits betreffen.

2 Unzuverlässiges Erzählen in Roman und Serie

2.1 Kommunikationssituation

Sowohl im Roman als auch in der Serie hat Hannah die Herrschaft über die Narration der hypodiegetischen Ereignisse, weil die Kassettenproduktion zum Zeitpunkt der intradiegetischen Gegenwart bereits abgeschlossen und sie selbst tot ist. Weder Clay im literarischen Text noch die anderen Figuren wie Jessica oder Justin in der Serie können mit Hannah über ihre Wahrnehmung der Ereignisse diskutieren, was Hannah die Möglichkeit einer „Manipulation ihrer eigenen Biografie“ (Lexa 2017: 17) verleiht.

In ihrer Kommunikation mit den diegetischen Zuhörer:innen agiert Hannah auffallend phatisch und rezeptionsbezogen. Sie spricht die jeweiligen Adressat:innen ihrer Kassetten nicht nur direkt an, sondern reflektiert auch über mögliche Wertungen in Bezug auf ihre Persönlichkeit. So sagt sie z. B.: *„Ich weiß, was ihr alle denkt. Ihr denkt, Hannah Baker ist eine Schlampe“* (Asher 2009: 27; deckungsgleich in der Serie: S01/F01: 39:43). Dieser Anstoß zum Pseudo-Dialog gibt Clay als extradiegetischer Erzählinstanz die Chance, eigene Wahrnehmungen darzulegen: *„Hannah hat [...] Justin erlaubt, seine Hände auf ihren BH zu legen [...] Das habe ich jedenfalls gehört“* (Asher 2009: 29).

In der Serie können diese kontrastierenden Erinnerungen bzw. Perspektiven zusätzlich über den visuellen Kanal in Form von intradiegetischen internen Fokalisierungen bzw. Okularisierungen (vgl. Terminologie Kuhn 2011) dargestellt werden: Nachdem Hannah die oben beschriebene hypodiegetische Situation (sie bekommt ihren ersten, unschuldigen Kuss von ihrem Mitschüler Justin Foley) erzählt hat, wird zu einer Imagination Clays überblendet, die

eine visualisierte Form eines über Hannah in Umlauf gebrachten Gerüchts darstellt (es kommt zu sexuellen Handlungen zwischen Hannah und Justin, vgl. S01/F01: 40:10). Solche inhaltlich stark auseinanderklaffenden Gegenüberstellungen werden jedoch höchst selten etabliert, sodass die Ereignisdarstellung vornehmlich Hannahs Sichtweise profiliert. Unterstützend fungieren hier Hannahs beständige Reflexionen zum *Wie* ihres Erzählens (Metanarration), die ihrer Geschichte im Zuge dessen Transparenz und Authentizität verleihen. Ihre Erzählstrategie wirkt wohl durchdacht, logisch und nachvollziehbar.

2.2 Signale der Unzuverlässigkeit

Ein erstes implizites Unzuverlässigkeitssignal liegt in der deutschen Übersetzung schon paratextuell durch den Titel des Romans (und den der Serie) vor. Das im Titel enthaltene Verb ‚lügen‘ ruft bereits den Kontext der Falschbehauptung auf, wobei der Titel beteuert, tote Mädchen würden keine Unwahrheiten erzählen. Insofern impliziert der Titel, dass Hannahs Erzählungen diegetisch als wahr gesetzt würden, was wiederum impliziert, dass das für andere (in diesem Falle die extradiegetisch dargestellten Geschichten) nicht gilt. Zu Beginn der ersten Kassette wird der titelgebende Satz, der beinahe zu Hannahs ‚Credo‘ wird, dann noch einmal wiederholt (vgl. Asher 2009: 11) bzw. im englischen Original zum ersten Mal platziert (vgl. Asher 2007: 8).⁴ Im Sinne Nünning's handelt es sich hier um eine „metanarrative Thematisierung der eigenen Glaubwürdigkeit“ (Nünning 1998: 28), deren Beteuerung als Signal für mangelnde Verlässlichkeit zu deuten ist. Indem Hannah ihre Geschichte selbst beglaubigt, impliziert sie, dass sie ihre Darstellungen als authentifizierungsbedürftig ansieht.

Dass Hannahs Erzählungen von starken Emotionen und Traumata beeinflusst werden und deshalb extrem subjektiviert sind, wird schnell klar: Zum einen erzählt sie elliptisch. So verschweigt sie im Roman beispielsweise den Namen eines Jungen, der sie in einem Minimarkt sexuell belästigt (vgl. Asher

.....

4 In der Serie wird dieser Satz (weder in der deutschen Synchronfassung noch im englischen Original) geäußert, obgleich die ersten Worte Hannahs in der Serie eine hohe Deckungsgleichheit zu denen im Roman aufweisen.

2009: 49). An späterer Stelle des literarischen Textes gibt Hannah explizit und offen zu, dass ihre mündliche Erzählung aus vielen kleinen wie großen Leerstellen und bewussten Aussparungen besteht:

Ja, in meiner Geschichte gibt es einige große Lücken. Teils, weil ich nicht wusste, wie ich diese Dinge erzählen sollte. Teils, weil ich mich nicht überwinden konnte, sie auszusprechen [...] Und wenn ich nicht darüber spreche, kann ich sie vielleicht auch weiterhin auf Distanz halten. (Ebd.: 198)

Darüber hinaus bittet sie ihre Mitschüler:innen, ihre Geschichte nach ihrem Tod weiterzuerzählen bzw. die Lücken auszufüllen, die sie hinterlassen hat (vgl. ebd.: 81). Sie gesteht, „eine Menge unbeantworteter Fragen“ (ebd.) aufzuwerfen. Beide metanarrativen Erzählinstanz-Kommentare zusammengenommen, wird referenziert: Neben den von Hannah erzählten Geschehnissen müssen innerdiegetisch noch weitere verstörende Ereignisse vorgefallen sein, die bewusst ausgespart werden. Diese Äußerungen in Hannahs Erzählung werfen unweigerlich Fragen bezüglich ihrer Zuverlässigkeit als Erzählerin auf: Kann eine Erzählinstanz, die so offensichtlich großzügig selektiert sowie realitätsinkongruent montiert und dies auch offen zugibt, in Bezug auf ihre weiteren inhaltlichen Darstellungen zuverlässig sein – und nicht nur hinsichtlich der ausgesparten Informationen?

Zumindest Hannahs genannte Traumata (Mobbing durch Gerüchte, Denunziation, Stalking, sexuelle Belästigung und schließlich Vergewaltigung) lassen die Vermutung einer schwer belasteten Psyche zu, die ihre Wahrnehmung der Wirklichkeit eminent beeinflussen kann. Da sie über Jahre in dieser emotional überfordernden Situation verbleibt, ist es – wie Hofmann betont (vgl. Hofmann 2010: 181) – sehr wahrscheinlich, dass sie unzuverlässig erzählt. Lexe ordnet Hannah deshalb ihrem Erzähler:innentyp der „beschädigten Erzähler:innen“ (Lexe 2017: 13) zu, die traumatische Erlebnisse verdrängen und deshalb weniger zuverlässig sind.

Dass Hannah ein verzerrtes Selbstbild hat, das – pubertäts-hormonbedingt – überdramatisiert negativ ausfällt, wird zunächst deutlich, indem sie ihre Geschichte mit Kausalitäten, Konditionalitäten/Folgen und Teleologien erzählt, die, realistisch betrachtet, eigentlich eher Zufälle und unglückliche,

unvorhersehbare und sicherlich meist nicht intendierte Verkettungen von menschlichen Fehlentscheidungen sind. Die von Hannah erschlossenen Beziehungen zwischen Bedingung und Folge, sind scheinbar und deshalb nicht belegbar, wenn sie auch einer gewissen Wahrscheinlichkeit nicht entbehren. Satzkonstruktionen wie „*Vermutlich wäre keines der Ereignisse [...] niemals passiert*, wenn (Hervorh. K.v.S.)“ (Asher 2009: 44), stellen weitere Signale für Hannahs Unzuverlässigkeit dar (vgl. Lexe 2017: 14). Sie kennzeichnet, dass sie nur rückblickend Ereignisse betrachtet, nicht aber Alternativen zum tatsächlich Geschehenen ersinnen kann.

Weitere textinterne Signale, die Hannahs Zuverlässigkeit infrage stellen, aber letzten Endes tatsächlich die Authentizität ihrer Erzählung unterstützen, werden durch die alternierenden Wahrnehmungen der Kassettenadressat:innen virulent. Hier ergeben sich jedoch große Unterschiede zwischen Roman und Serie. Während der Roman aufgrund seiner Erzählstruktur (die erzählte Zeit beträgt kaum 24 Stunden, die intradiegetische Handlung vollzieht sich vor allem innerhalb einer Nacht) wenig tatsächliche Begegnungen zwischen Clay und den weiteren Adressat:innen der Kassetten zulässt, ist die Serie in Bezug auf Multiperspektivität deutlich ergiebiger. In der Serie fallen dahingehend besonders Jessica Davis (ehemalige beste Freundin), ihr fester Freund Justin Foley, Courtney Crimsen (alte Freundin), Marcus Cole (einmaliges Valentinsdate) und Zach Dempsey (verschmähter Verehrer) auf. Da die Serie über eine weitaus höhere erzählte Zeit verfügt (Wochen), haben die vier wiederholt Gelegenheit, Hannah gegenüber Clay der unwahren Geschehensdarstellung (z. B. vgl. S01/F02, 39:34) zu bezichtigen. Auch untereinander beteuern sie, dass Hannah lügt (z. B. vgl. S1/05, 44:48). So kommt es zu einer multiplen Perspektivierung (distributive Perspektive, vgl. Schmid 2014: 139), wodurch betont wird, dass eine Geschichte in der Regel über mehrere, disparate Wahrnehmungen verfügt – auch wenn die Figuren eher als Verleugner:innen der innerdiegetischen Ereignisse gelten, da sie die Lügenvorwürfe aus Selbstschutz und Gegenwehr äußern.

Einen handfesten Beweis nicht nur für Hannahs Unzuverlässigkeit, sondern auch für eine verzerrte Wahrnehmung ihrerseits, liefert schließlich nur die Serie: Zach, der Komplimente-Briefe an sie hat verschwinden lassen, um sie zu kränken, gibt Clay in der siebten Folge einen Brief, von dem Hannah auf

den Kassetten behauptet, er hätte ihn vor ihren Augen weggeworfen (vgl. S01/E07, 40:51). In der daran anknüpfenden hypodiegetischen Szene ist jedoch zu sehen, dass dieser zusammengeknüllte, achtlos in den Flur geworfene Brief nur in einer offensichtlich intern okularisierten und figural modifizierten (vgl. zu dieser Terminologie Holder 2024) Großaufnahme dargestellt wird, während die nächste Einstellung, eine nullokularisierte/extradiegetisch-narrationale Totalaufnahme, keinen Brief mehr zeigt. Dies ist als Hinweis auf Hannahs subjektive Wahrnehmung zu verstehen, die aufgrund ihrer zunehmenden fatalistischen Lebenseinstellung womöglich Negativbilder projiziert und über die fiktive Realität stülpt. So ergibt sich mit Nünning's Worten eine „multiperspektivische Auffächerung des Geschehens“ (Nünning 1998: 28).

Letztendlich wäre zu überlegen, inwieweit Hannah als Erzählinstanz axiologisch unzuverlässig (vgl. Köppe/Kindt 2014: 250–253) ist. Ihre Bewertung der eigenen Lebenssituation sowie die Auffassung, Suizid sei die einzig verbleibende Lösung für ihre Probleme, steht immerhin im Kontrast zu den vom Text implizierten Werten. Ein Indiz dafür ist die Figur Clay: Während Hannah aufgrund ihrer emotionalen Verfassung nicht dazu in der Lage ist, ihre Situation realistisch und alternativenorientiert einzuschätzen, wird ihr mit Clay eine Kontrastfigur entgegengestellt, die emotional stabil, weitestgehend selbstreflexiv und (pro-)aktiv-lösungsorientiert ist (in der Serie ausgeprägter als im Roman). Er durchläuft einen Lernprozess, bei dem er sowohl seine eigenen Fehler als auch die der Gesellschaft erkennt und auf Hannahs Schicksal bezieht: „Wir müssen uns bessern. In der Art, wie wir miteinander umgehen und Acht geben aufeinander. Das muss irgendwie besser werden.“ (S1/F13, 40:00) Darüber hinaus identifiziert er aber auch Hannahs fehlende Motivation, sich Hilfe zu suchen (Asher 2009: 207–210). Am Ende erkennt er Anzeichen für Suizidabsichten bei seiner Mitschülerin Skye und bietet ihr seine Gesellschaft an (vgl. ebd.: 282 f.; S1/F13, 41:50).

2.3 Zusammenspiel der narrativen Ebenen: Wirkungsästhetik

Ogleich Hannahs Unzuverlässigkeit aufgrund der beschriebenen Signale in-frage gestellt werden kann, befördert ihr Identifikationspotenzial ebenso wie die Tendenz zum Mitgefühl mit ihr eine Zuverlässigkeitsannahme (vgl. dazu

auch Lexe 2017: 17). Dabei sind es zum einen die Schilderung adoleszenter Probleme sowie die daraus resultierenden mentalen Dissonanzen, die eine jugendliche Identifikation ermöglichen. Verletzte Gefühle, Ausgrenzung und Streit mit den Eltern sind lebensweltliche Erfahrungen, an die besonders Jugendliche kognitiv und emotional andocken können. Zum anderen spielt die verstärkte Emotionalisierung sowohl Hannahs als auch Clays während des intradiegetischen Erzählens bzw. Rezipierens eine große Rolle hinsichtlich der Identifikation mit der High School Schülerin. Clay, der Hannah überwiegend wohlwollend betrachtet und nur eingeschränkt auf eine divergierende Geschehenswahrnehmung hinweist (z. B. Asher 2009: 210), gibt mit seiner Bewertung der Ereignisse Möglichkeiten einer mitfühlenden Rezeption an die Hand. Da Clay als extradiegetische Erzählinstanz im Roman und in der Serie als primäre Fokalisierungsinstanz auftritt (und zusätzlich als der ‚sympathische Junge‘ inszeniert wird), sind seine Einschätzungen richtungweisend. Darüber hinaus evoziert Hannah selbst durch ständige Rückverweise auf ihren Erzählakt sowie ihr storytelling scenario eine Distanzschwächung zu sich als intradiegetische Erzählerin, die ebenso auf Hannah als erlebende Figur der Hypodiegese wirken kann. Dies und ihre metanarrative Offenheit in Bezug auf ihren Erzählprozess kann das Vertrauen in ihre Wirklichkeitsdarstellung stärken.

3 Tote Mädchen lügen also nicht? Diskussionmöglichkeiten im Literaturunterricht

Eingangs habe ich bereits erläutert, warum sich sowohl der Roman als auch die Serie für eine diskursive, längerfristige Auseinandersetzung im Literaturunterricht eignen. Nicht geäußert habe ich mich zu der spezifischen Einführung beider Texte und zur Fokussierung. Entgegen der landläufigen Praxis, sich zunächst mit dem literarischen Text zu beschäftigen und davon ausgehend einen analytisch-medienvergleichenden Blick auf die Adaption zu werfen, erscheint mir die Fokussierung der Serie als besonders fruchtbar. Mein Vorschlag bestünde deshalb darin, die Unterrichtseinheit mit der Rezeption der Serie zu beginnen und erst im Verlauf dessen parallel einzelne Kapitel aus dem Roman lesen zu lassen. Aufgrund der expliziten Darstellung von

Vergewaltigung, Selbstmord und anderen potenziell triggernden und/oder verstörenden Inhalten empfiehlt sich eine begleitete Rezeption (im Unterricht, zu Hause mit den Eltern), zumindest, wenn die Schüler:innen noch in der Mittelstufe sind.

Dieser Bevorzugung der Serie liegen mehrere Feststellungen zugrunde: Zunächst ist der Film für Kinder und Jugendliche mit das wichtigste narrative Medium (z. B. vgl. Abraham/Kepser 2016: 209), insbesondere das Serienformat (aktuell: im Streaming) verfügt über eine hohe Popularität und ein großes (didaktisches) Potenzial, Schüler:innen an Geschichten zu binden (z. B. vgl. Anders/Staiger 2016: 10–19). Daran anknüpfend haben einige Literaturdidaktiker:innen angeführt, dass die Heranführung von Schüler:innen an narrative Darstellungsmittel mit dem Film besser funktioniert, da beispielsweise die sprachliche Erzählinstanz im Film (voice over) ebenso wie die Dauer der Zeit (Raffung, Dehnung, Deckung) besser erkannt wird. Davon ausgehend können diese narratologischen Kategorien dann reibungsloser bzw. sicherer bei der Analyse von Erzähltexten angewandt werden (vgl. Leubner/Saupe 2006: 247; vgl. Zabka 2004: 260; vgl. Spinner 2004: 202 f.). Zudem ist *Tote Mädchen lügen nicht* – auch sieben Jahre nach der Veröffentlichung – populär und strittig. Dies kann Schüler:innen dazu motivieren, nach der Rezeption des filmischen Produktes auch in die literarische Lektüre einzusteigen (vgl. dazu auch Leubner/Saupe 2006: 239). Zudem begegnen Kinder und Jugendliche vielen literarischen Stoffen ohnehin zuerst in Film und Serie (vgl. Abraham/Kepser 2016: 211).

Zuletzt sei noch auf zwei weitere Vorteile hingewiesen: Zum einen ist die Serie aufgrund der tiefgehenden Auseinandersetzung mit der Dichotomie Lüge/Wahrheit und den daraus folgenden Konsequenzen besser für unterrichtliche Diskussionen geeignet. Zum anderen lässt sich das *Wie* des Erzählens beinahe prototypisch an der Serie ablesen. Damit wird das Zusammenspiel von *discours* und *histoire* im Unterricht aufgegriffen und dadurch plausibilisiert (vgl. dazu Bernhardt/Henke 2023: 13).

Im Folgenden werden drei Themenfelder aufgeführt, die während einer intermedialen Beschäftigung mit *Tote Mädchen lügen nicht* im Unterricht diskutiert werden könnten:

1. Vorbereitend, grundlegend narratologisch: Erörterung und Anwendung narratologischer Kategorien,
2. Unzuverlässiges Erzählen und Perspektivierung sowie
3. Identifikationsförderung und Sensibilisierung für Mobbingreflexion.

3.1 Vorbereitend, grundlegend narratologisch: Erörterung und Anwendung narratologischer Kategorien

Sowohl die Serie als auch der Roman *Tote Mädchen lügen nicht* verfügen über eine einfache Rahmen-Binnen-Struktur, wobei die Binnenerzählung Hannahs ständig unterbrochen wird, um die Konsequenzen ihrer eingelagerten Geschichte für den Rahmen zu zeigen. Hannahs Erzählung ist bei Einsetzen der intradiegetischen Handlung bereits abgeschlossen, sie ist zeitlich deutlich vor Clays Rezeption entstanden. Aufgrund dieser mündlichen Fixierung wirken Hannahs Kassetten ein wenig wie vorgelesene Manuskripte in Manuskriptfiktionen (z. B. Hoffmanns *Die Serapionsbrüder*). Clay kann autonom entscheiden, wann er Hannahs Erzählung unterbrechen will; er kann allerdings auch keine Nachfragen stellen – wie es in einem spontanen mündlichen storytelling scenario der Fall wäre. Wie Hannah es ausdrückt: „Keine Wiederkehr. Keine Zugabe.“ (Asher 2009: 11)

Diese Erzählstrategie zu durchschauen und die daran beteiligten Konstituenten (Elemente der genetischen Stimme) zu erkennen, ist Ziel dieser kleinteiligen Auseinandersetzung mit den narratologischen Kategorien des Romans und der Serie.

Um diese Erkenntnisse sicherzustellen, sollten die Schüler:innen zu Beginn (im Rahmen einer Stammtischarbeit o. Ä.) Informationsblätter zu literarischen und filmästhetischen Darstellungsmitteln erhalten, die narratologisches Vorwissen reaktivieren. Die Vorschläge von Leubner/Saupe (vgl. 2006: 152 f.) zur Darstellungsanalyse von literarischen Texten im Unterricht sind hier fruchtbar, vor allem, weil sie auf die Filmanalyse transponiert werden können (vgl. ebd.: 153). Die beiden greifen unter dem Punkt „Eigenschaften des Erzählers (Stimme)“ (ebd.) den Erzählinstanz-Kommentar, die Beteiligung/Nichtbeteiligung der Erzählinstanz an der Handlung, den Abstand der Erzählinstanz zur

Handlung, die Ebenen des Erzählens, die Adressat:innen und die Zuverlässigkeit/Unzuverlässigkeit der Erzählinstanz auf. In Bezug auf die Perspektive⁵ in der Serie empfiehlt sich Holders (2024) Anpassung der Perspektivenparameter Schmidts (2014) an filmische Texte. Holder differenziert in seiner Arbeit zunächst zwischen figuraler und narrationaler (an keiner Figur orientierter) Perspektivierung mittels Bild und Ton. Während das Bild den Blickwinkel einer Figur/einer Erzählinstanz visuell wiedergeben kann, erzeugt der Ton durch räumliche Nähe bzw. Ferne eine Annäherung an eine spezifische figurale/narrationale Wahrnehmung (vgl. Holder 2024: 72 f.). Darüber hinaus unterscheidet Holder zwischen subjektiven Seh- und Hörweisen als weiteren Formen der Perspektivierung (vgl. ebd.: 74). Als zusätzliche Kategorie führt er die Möglichkeit an, das Innere einer Figur durch die bildliche Darstellung von non-verbaler Kommunikation sichtbar zu machen (vgl. ebd.: 76).

Nach einer gründlichen theoriebasierten Auseinandersetzung mit den narratologischen Kategorien könnte den Schüler:innen ein strategieorientierter Leitfaden zur Analyse in Form strukturierender Fragen ausgeteilt werden, den sie nutzen, um die narratologische Beschaffenheit der Serie und des Romans zu analysieren. Der Fragebogen sollte Folgendes beinhalten:

- (1) Welche Erzählinstanz(en) gibt es in der Serie? Welche im Roman? Finde Textstellen, in denen die Erzählinstanzen ihre Erlebnisse schildern.
- (2) Welche Unterschiede gibt es diesbezüglich zwischen Roman und Serie?
- (3) Erzählt er/sie etwas, das bereits passiert ist, gerade passiert oder noch passieren wird?
- (4) Wie lässt sich die Situation beschreiben, in der die Erzählinstanzen erzählen? Kannst du hier konkret etwas sagen zum Raum, zur Zeit, zu Gefühlen der Erzählinstanzen?
- (5) Wie viele Erzählebenen gibt es in der Serie? Wie viele im Roman?

.....

5 Der Aspekt der Fokalisierung (Wissensrelation) wird hier zugunsten des Aspekts der Perspektive (Wahrnehmungsrelation) ausgespart, da Formen der Fokalisierungen innerhalb filmischer Texte weitaus schwieriger zu erfassen sind.

- (6) Wie sind diese Erzählebenen in der Serie voneinander zu unterscheiden? Wie funktioniert das im Roman?
- (7) Wer wird adressiert?

Dieser Fragebogen bietet einen Einstieg in eine gründliche Diskussion über die narratologischen Kategorien in Serie und Roman, in der die Schüler:innen nicht nur die Darstellungsebene der beiden Texte erkennen, sondern zugleich die Möglichkeit erhalten, wesentliche erzählstrukturelle Unterschiede zwischen Serie und Roman zu identifizieren. Bei Bearbeitung der ersten Frage sollte ihnen deutlich werden, dass Clay im Erzähltext als Ich-Erzählinstanz fungiert, in der Serie jedoch nicht ausschließlich seine Erlebnisse (durch figurale Wahrnehmung) vermittelt werden. Diese Erkenntnis kann durch weitere Diskussionen im Plenum vertieft werden und so zu einem Erkenntnisgewinn führen: Den Schüler:innen wird auffallen, dass die extradiegetische Ebene, deren Erzähler im Roman Clay ist, in der Serie nicht durch eine greif- oder gar sichtbare Erzählinstanz besetzt wird. In daran anknüpfenden Gesprächen kann die Frage nach der Möglichkeit von sprachlichen filmischen Erzählinstanzen (voice over, Texteinblendungen etc.) aufgegriffen werden, um weitere Medienkenntnisse anzuregen.

Bei leistungsstarken Gruppen könnte darüber hinaus die Frage erörtert werden, wie die extradiegetische Erzählebene in der Serie gestaltet sein, resp. wer sie erzählen könnte. Die Möglichkeit einer visuellen Erzählinstanz könnte diskutiert werden. Das filmnarratologische Konzept Markus Kuhns (2011), das eine Distinktion zwischen sprachlicher und (audio-)visueller Erzählinstanz erarbeitet, ist aufgrund seiner Eingängigkeit für erste Annäherungen an das Phänomen im Unterricht geeignet.

Weiterhin nützlich ist diese medienvergleichende Aufgabe mit Blick auf die zweite bis siebte Frage, wobei auf kontrastive Weise deutlich wird, welche medienspezifischen Mittel Serie und Roman nutzen, um die Narration zu inszenieren: Zunächst wird Hannahs Erzählung durch ein voice over umgesetzt. Zudem werden den Schüler:innen bei der Analyse der Erzählebenen grundlegende Medienspezifika des Films und des Romans vor Augen geführt: Aufgrund dessen, dass die Serie die intradiegetische und die hypodiegetische Ebene durch verschiedenartige Kolorierung (kältere vs. wärmere Bildfärbung)

voneinander abgrenzt, wird der Blick der Rezipient:innen auf die visuelle Ebene des Films sowie die Arbeit mit dem medienspezifischen Darstellungsmittel der Farbgestaltung gelenkt. Ebenso im Roman: Durch die typographische Abgrenzung wird auf die – mehr oder weniger unbeachtete – visuelle Ebene des Erzähltextes hingewiesen und ein Fokus darauf gelegt, wie mit unterschiedlichen Schrifttypen gearbeitet werden kann. Darüber hinaus werden die strukturellen Änderungen durch den Medienwechsel offensichtlich, indem das storytelling scenario Hannahs, das für Leser:innen des Romans weitestgehend diffus bleibt, in der Serie durch die Visualisierung miterlebbarer wird. Die Mündlichkeit von Hannahs Erzählen wird stark gemacht.

Am Ende dieser Lerneinheit sollten die Schüler:innen die doppelte Ebenenstruktur in *Tote Mädchen lügen nicht* erkannt haben und in der Lage sein, fortan (in Hinblick auf folgende Lektüreeanalysen) eine Differenzierung zwischen erzählendem und erlebendem Ich vorzunehmen.

3.2 Unzuverlässiges Erzählen und Perspektivierung

Auf dieser narratologischen Erörterung aufbauend, eignet sich eine Diskussion zum unzuverlässigen Erzählen. Auch wenn das unzuverlässige Erzählen eine „erhöhte Anforderung an die Einbildungskraft und das Urteilsvermögen des Rezipienten“ (Nünning 1998: 22) stellt, ist *Tote Mädchen lügen nicht* dennoch geeignet, um dieses spezifische Erzählverfahren im Unterricht zu diskutieren. Die Lehrkraft sollte sich dabei jedoch auf Widersprüche in Bezug auf die fiktive Welt beschränken.

Anknüpfend an die Diskussionen zur Erzählinstanz können sich die Schüler:innen (z. B. in einem Think-Pair-Share Szenario) mit der Frage der Zuverlässigkeit Hannahs auseinandersetzen. Um sie an die „Diskursivität von Wahrheit“ heranzuführen (s. Bernhardt's Einleitung zu diesem Band: 33), sollten sie sich zunächst einmal basal darüber austauschen, was die Begriffe Wahrheit und Lüge bedeuten und ob es ‚die eine Wahrheit‘ gibt. Dabei sollten sie mitunter zu der Erkenntnis gelangen, dass die subjektive Wahrnehmung sowie emotionale Verfassung eminent Einfluss nehmen auf die Interpretation von Wahrheit und Lüge. An dieser Stelle können lebensweltliche Schemata bedient werden. Ist diese semantische Komponente erörtert, können sich die Schüler:innen spezi-

fisch mit der Bedeutung von Lügen in *Tote Mädchen lügen nicht* beschäftigen. Hier bieten sich vor allem drei konkrete Fragen an:

- (1) Woran kann man erkennen, dass Hannahs Wahrnehmung der Ereignisse womöglich nicht mit einer korrekten Wiedergabe der Wirklichkeit übereinstimmen? Finde konkrete Szenen und/oder Textstellen!
- (2) Welche Gründe könnte es für Hannah geben, nicht die Wirklichkeit abzubilden?
- (3) Was sagen die anderen Figuren (Jessica, Marcus, Justin) zu Hannahs Geschehensdarstellung und wie wird dies dargestellt? Haben sie ebenfalls Gründe, nicht die Wirklichkeit zu vermitteln?

Die erste Frage zielt nicht nur auf explizite textinterne Signale ab (z.B. die Szene, in der Zach Clay den Brief zeigt), sondern soll die Schüler:innen auch dazu anregen, sich mit impliziten Hinweisen (z.B. Widersprüche innerhalb von Hannahs Aussagen, ausgeprägte Emotionalität, Subjektivität und verzerrtes Selbstbild, direkte Leser:innenanrede als Zeichen für Manipulation) auseinanderzusetzen. Dabei wäre eine gekürzte und vereinfachte Auflistung von Nünning's textuellen Signalen für *unreliable narration* (vgl. Nünning 1998: 27 f.) denkbar und hilfreich für die Schüler:innen. In einem nächsten Schritt könnten sie diese Liste nutzen, um Hannahs Zuverlässigkeit strukturierter und zielführender zu bestimmen.

Als Methode für die Erarbeitung des unzuverlässigen Erzählens bietet sich die Aufteilung des Kurses in Gruppen an, die zunächst ‚verdächtige Hinweise‘ suchen. Hierbei sollte die Szene genannt werden, in der Zach Clay Hannahs Brief gibt, von dem sie auf den Kassetten behauptet, er habe ihn weggeworfen. Ist dies nicht der Fall, sollte die Lehrkraft noch einmal explizit darauf hinweisen. In einem zweiten Schritt sollten die Gruppen sich noch einmal zusammensetzen und die filmästhetische Inszenierung der Brief-Szene (mit dem erarbeiteten narratologischen Handwerkszeug) analysieren. Mit Holders Perspektivenkonzept können die Schüler:innen die unzuverlässig erzählte Sequenz fachgerecht erklären und einordnen: Hannahs Darstellung des Ereignisses generiert sich aus einer emotional bedingten verzerrten Sehweise.

Die zweite Frage nach dem Grund für Hannahs subjektiv eingefärbte und womöglich manipulative Ereigniswiedergabe hilft, implizite Hinweise auf Hannahs Unzuverlässigkeit zu finden. Wenn die Schüler:innen genauer überlegen, warum Hannah kurz vor ihrem Selbstmord Kassetten aufnimmt und diese an die ‚Schuldigen‘ schickt, sollten schnell Gründe wie Rache, Selbstrechtfertigung und -täuschung, Dramatisierung und psychische Krankheit erkannt werden. Wenn sich zu den expliziten textuellen Signalen für Hannahs Unzuverlässigkeit noch weitere implizite Hinweise finden lassen, deren Gründe für die Leser:innen in Bezug auf ihre eigenen Erfahrungen nachvollziehbar sind, ist es sehr wahrscheinlich, dass die Struktur des unzuverlässigen Erzählens erkannt wird (vgl. Hofmann 2010: 186).

Die dritte Frage verknüpft die Ergebnisse aus Frage eins und zwei: Die Schüler:innen müssen überlegen, welche Perspektiven in der Serie verwirklicht werden, wie diese zu Hannahs Geschehensdarstellung passen und welche Gründe die Figuren haben, Hannahs Erzählung als nicht glaubwürdig darzustellen. Hierzu empfiehlt sich eine Gruppeneinteilung der Schüler:innen nach Figuren, bei der die jeweiligen intradiegetischen Aussagen zu Hannahs Glaubwürdigkeit gesammelt und mit figuralen Blickwinkeln, Modularisierungen etc. auf hypodiegetischer Ebene verknüpft werden. Wichtig ist Clays Perspektive, da auch er über subjektive Sehweisen verfügt: Er imaginiert Hannah auf Ebene der Intradiegeese mehr als einmal; er sieht sie im Schulflur stehend (vgl. S1/F1, 50:10) oder tot auf dem Basketballfeld liegend (vgl. S1/F7: 28:36). Zudem vermischt er Erinnerungen an vergangene Erlebnisse mit der Gegenwart, wenn er Hannah in ihrem Schulballkleid auf sich zukommen sieht, während er selbst doch in einer leeren Turnhalle sitzt (vgl. S1/F5, 29:06). Diese Subjektivierung Clays verdeutlicht seine emotionale Verbindung zu Hannah und den Leidensprozess, den er während der Rezeption der Kassetten durchlebt.

Sind diese singulären, an einer einzelnen Figur orientierten Perspektivenanalysen erprobt, bietet sich darauf aufbauend eine mehrschichtige, multiperspektivisch orientierte Analyse an, um das Aufeinandertreffen verschiedener Sichtweisen auf die Welt in nur einer Szene zu verdeutlichen. Dazu eignet sich die dezidierte Betrachtung der neunten, zehnten und elften Folge der Serie. Diese drei Folgen beziehen sich hypodiegetisch auf dieselbe Nacht und auf dieselbe Party bei Jessica: Kassette 9 erzählt von der Vergewaltigung Jes-

sicas, die Hannah mit ansah und die Justin wissentlich zuließ; auf Kassette 10 beschuldigt Hannah die Cheerleaderin Chery, ein Stoppschild umgefahren zu haben, dessen Fehlen später zu einem Autounfall mit tödlichen Folgen führt; Kassette 11 richtet sich an Clay und gibt preis, dass Hannah und Clay auf der Party beinahe Sex gehabt hätten. Die einzelnen Szenen werden repetitiv erzählt, aus verschiedenen figuralen Blickwinkeln gezeigt, die sich mit subjektiven Seh- und Hörweisen vermischen. Jessicas Vergewaltigung wird zunächst aus einem narrationalen Blickwinkel vermittelt, dann mit Hannahs figuraler Wahrnehmung (sowohl visuell als auch auditiv) geschildert und später mit einer figuralen Perspektive Jessicas erzählt, die sich fragmentarisch erinnert. Dabei wird mit modularisiertem Bild und Ton gearbeitet, d. h. mit leicht verzerrten Sicht- und Hörweisen, um Jessicas Bewusstseinstrübung hervorzuheben. Hannahs Ankunft auf der Party wird in Folge 9 aus ihrem figuralen Blickwinkel gezeigt, in Folge 11 aus Clays. So kommt es schließlich zu einer multiplen Perspektivdarstellung, die im Rahmen des Unterrichts zu einer Reflexion der Standortgebundenheit von Wahrnehmung und Wahrheit führen kann.

Diese multiple Perspektivierung führt nämlich vor Augen, dass Hannahs Wahrnehmung der Ereignisse nicht die einzige und deshalb auch nicht per se ‚richtig‘ ist. Ein intermedialer Vergleich verdeutlicht dies: Während Hannah im Roman „die Hoheit über das Narrativ ihrer eigenen Biografie“ (Lexe 2017: 13) behält, indem sie (natürlich) nichts über die subjektive Wahrnehmung der anderen Figuren preisgeben kann, werden die Hannah widersprechenden Aussagen der Freundesgruppe durch die heterogene Perspektivierung innerhalb der Serie verständlich. Als Beispiel sei Justins Perspektive auf „diese Nacht“ herausgegriffen: Im Roman beschreibt Hannah Justins Gesicht nach der Vergewaltigung seiner Freundin durch seinen besten Freund nur als „leer“, seinen Blick als „stumpf“ (Asher 2009: 225), warum er Bryce gewähren ließ, kann sie jedoch nur vermuten: „Er hat dir erzählt, dass er gleich zur Nachtschicht müsse [...]. Ein paar Minuten, länger brauchte er nicht für sie [...]. Mehr musste er nicht sagen“ (ebd.: 222). In der Serie wird jedoch nicht nur sicht- und hörbar, dass Justin sich zunächst gegen Bryce wehrt und dann nach seinem ungenügenden Zögern völlig außer sich ist (vgl. S1/F9, 46:54). In den weiteren Folgen werden auch seine Beweggründe aufgedeckt: Bryce kümmert sich seit

Jahren um Justin, da dieser in einem missbräuchlichen Haushalt aufwächst. Die freundschaftliche Nähe und Dankbarkeit, die Justin deshalb Bryce gegenüber empfindet, welche sich allerdings sukzessive in Ablehnung verwandelt, wird durch Justins non-verbale Kommunikation mit Bryce hervorgehoben. Diese Perspektivierung zeigt den Schüler:innen somit, weshalb Justin Hannah des Lügens bezichtigt: Nicht nur schämt er sich für seine Motive, er will auch Jessica vor einem Trauma schützen. Schließlich begreift er seine Fehlentscheidung und wendet sich als Konsequenz von Bryce ab.

3.3 Identifikationsförderung und Sensibilisierung für Mobbing, Gewalt und Selbstmord

Die Integration des unzuverlässigen Erzählens in *Tote Mädchen lügen nicht*, aus dem sich wiederum eine multiple Perspektivenübernahme generiert, eröffnet schließlich eine Diskussion über die Funktionen und Wirkungen des Textes. Hannah verkörpert generationenübergreifende Probleme Jugendlicher (insbesondere des weiblichen Geschlechts), die nicht nur Gleichaltrigen eine intensive Immersion ermöglichen: Hannah ist emotional unsicher, hat Schwierigkeiten im sozialen Umgang und wird gemobbt, weshalb sie sich letztendlich in sich selbst zurückzieht und die sich ihr bietenden Chancen auf Glück verweigert, weil sie glaubt, dieses nicht zu verdienen. Hannah ist damit ein prototypisches Opfer schulinterner Ausgrenzungsdynamiken, die die meisten Schüler:innen schon einmal entweder aktiv oder passiv erlebt haben. Das erlebte direkte sowie indirekte Mobbing, d. h. explizit platzierte verbale Attacken und versteckte Ausgrenzungen wie Gerüchte (vgl. Bauer 2014: 291), führt zu depressiven Gedanken, zur Abwertung des Selbstwertgefühls sowie schließlich zum Suizid. Diese Folgen sind typisch für Mobbingopfer (vgl. ebd.). In Hinblick auf Hannahs Erlebnisse und ihre instabile Persönlichkeit erscheint es als plausibel, dass Hannah auf ihren Kassetten in Lücken und mit Lügen erzählt. Hier zeigt sich eine interdependente Beziehung zwischen unzuverlässigem Erzählen und Identifikation: Dass Hannah unzuverlässig erzählt, wird durch die Identifikation mit ihrer Person zum einen und mit ihren Erfahrungen zum anderen naturalisiert und nachvollziehbar. Zugleich verstärkt Hannahs Unzuverlässigkeit die Identifikation mit ihr, da

dieses Erzählverfahren aufgrund ihrer Biografie authentisch wirkt und zur Lebenswirklichkeit von Jugendlichen passt. *Tote Mädchen lügen nicht* veranschaulicht hier Probleme des Mobbing, „regt zum Nachdenken an und löst Verarbeitungsprozesse aus“ (ebd.: 292).

An dieser Stelle sollte in jedem Fall eine sensible Besprechung des Sachverhaltes Mobbing erfolgen, wobei eine persönliche Erfahrungsebene aus emotionalen Trigger-Gründen ausgelassen werden sollte. Bauer (2014) und Bernhardt (2021) zeigen hier mehrere Methoden auf: Selbstbeschreibungen der Figuren (Mobbede sowie Gemobbte), um die verschiedenen Gedanken und Motivation zu verstehen und auf sich selbst beziehen zu können (vgl. Bauer 2014: 294), Briefe an die Figuren (vgl. ebd.), Charakterisierungen (vgl. Bernhardt 2021: 227), Austausch im Plenum darüber, wie das Handeln der Figuren zu bewerten ist (vgl. Bauer 2014: 301) sowie das Nachspielen eines Gerichtsverfahrens (vgl. ebd.: 306) oder einer Talkshow (vgl. Bernhardt 2021: 227), die die Beteiligten kritisch beleuchten. Gerade Letzteres ließe sich (evtl. abgewandelt als Podcast-Folge) gut in die Diskussion um Hannahs Situation und die Rolle ihrer „Freund:innen“ dabei einbetten. So können die in 3.2 analysierten Perspektiven emotional verstanden und womöglich gerechtfertigt werden.

Darüber hinaus eröffnet Hannahs metanarrativ-offene Erzählweise die Möglichkeit, die Rezipient:innen für das Thema des Jugendsuizids zu sensibilisieren. Indem Hannah transparent kommuniziert, wie und warum sie erzählt und zusätzlich beschreibt, wie sie sich während des Erzählens fühlt, erhalten die Rezipient:innen Zugang zu ihren Gedankengängen und Hannahs ganz eigener Logik, die hinter ihrer Tat stecken. Ihr Selbstbild sowie ihre Weltsicht, die aufgrund ihrer Verzerrtheit auf eine nicht verlässliche Erzählinstanz hindeuten, werden eminent eindrücklich, d. h. miterleb- und nachvollziehbar. Ihre erzählerische Vorgehensweise, die mitunter von löcheriger Informationsvergabe, Lügen und Subjektivität geprägt ist, ermöglicht einen Verständnisprozess in Bezug auf die emotionalen Konsequenzen von psychischen sowie physischen Angriffen.

Um zu ermitteln, inwiefern das unzuverlässige Erzählen die rezipient:innenseitige Wahrnehmung bzw. Bewertung der Geschehnisse beeinflusst, kann sich in einem offenen Diskussionsszenario mit folgenden Fragen beschäftigt werden:

- (1) Kannst du dich mit Hannah identifizieren?
- (2) Beeinflusst dich dabei die Art, wie Hannah erzählt (auf das eigene Erzählen verweisen)?
- (3) Gibt es noch andere Figuren, mit denen eine Identifikation leicht fallen könnte?
- (4) Hat irgendjemand tatsächlich „Schuld“ an Hannahs Selbstmord?

Während die ersten zwei Fragen auf die oben angeführte Argumentation abzielen, sollen die dritte und vierte noch einmal auf die Integration verschiedener Perspektiven innerhalb der Serie eingehen. Auch wenn die hypodiegetische Erzählung Hannahs natürlich beinahe ausschließlich ihre eigenen subjektiven Wahrnehmungen und Erfahrungen schildert, ermöglicht es die Multiperspektivität, dass die Folgen von Hannahs Selbstmord für ihr soziales Umfeld transparent werden. Der emotionale Verstehens- und Lernprozess, den die Figuren nach Hannahs Tod in verschiedener Intensität und mit unterschiedlichem Ergebnis durchlaufen, enthebt sie aus einer stereotypen ‚Täter:innen‘-Rolle und regt eine Sympathie mit ihnen an. Zudem wird verdeutlicht, dass es nicht die eine Wahrheit gibt, die rekonstruierbar und erzählbar ist. Hannahs Erzählungen sollten an dieser Stelle als individuelle Interpretation erkannt werden.

Daran anknüpfend funktioniert die letzte Frage: Die Schüler:innen sollen erörtern, inwiefern Hannahs Lösung für ihre Probleme dem Wirklichkeitsmodell des gesamten Textes entspricht und ob sich dieses mit ihrem eigenen deckt. Die Widersprüche zwischen Hannahs individuellem, subjektiv-emotional gefärbtem Wertesystem und der psychologischen Normalität sollen aufgedeckt werden. Leistungsstärkere Gruppen könnten an dieser Stelle mit dem Begriff und dem Konzept des axiologisch/theoretisch unzuverlässigen Erzählens vertraut gemacht werden. Allerdings sollte eine „kritische Reflexion und [ein] emanzipatorisches Weiterdenken“ (Wolf 2005: 270) auch ohne eine dezidiert theoriebasierte Diskussion stattfinden können. Die Schüler:innen sollten im Unterrichtsgespräch erkennen, dass sowohl die Serie als auch der Roman Selbstmord keinesfalls als Lösung für psychische Probleme ansehen, sondern, ganz im Gegenteil, auf die Tragik einer solchen Entscheidung hinweisen. Mit Hannah steht eine Protagonistin im Vordergrund, die mit ihren Gedankengängen und ihrer Erzählweise auf die Problematik des Schweigens, der Lügen und

der ungenügenden Auseinandersetzung mit jugendlicher Zurückgezogenheit aufmerksam machen soll. Hannahs Unzuverlässigkeit ist letztendlich als Appell an alle Rezipient:innen zu verstehen: Hinterfragt, reflektiert, erkundigt euch bei Mitmenschen.

4 Zusammenfassung

Die vorgestellte Analyse von *Tote Mädchen lügen nicht* veranschaulicht, dass es durchaus ergiebig sein kann, sowohl die Serie als auch den Roman im Literaturunterricht zu analysieren. Neben der Erörterung der (Un-)Zuverlässigkeit können basale, medienübergreifende resp. medienvergleichende narratologische Untersuchungen stattfinden, die das erzähltheoretische Wissen der Schüler:innen stärken und erweitern. Zusätzlich verdeutlicht das unzuverlässige Erzählen Diskussionen über den problematischen Zugriff auf Wahrheit bzw. die Subjektivierung derselben. Die Komplexität von Mobbing Szenarien sowie die Polyperspektivität im Täter:in-Opfer-Konzept werden aufgegriffen und den Rezipient:innen zugänglich gemacht, was sich in einer offenen Diskussion im Unterricht fruchtbar auseinandersetzen lässt.

Darüber hinaus bietet *Tote Mädchen lügen nicht* sowohl einen kognitiv leichteren als auch einen anspruchsvolleren Zugang zum unzuverlässigen Erzählen: Jüngere Klassengruppen können sich ausschließlich auf Widersprüche und Lücken in Hannahs Aussagen konzentrieren, während ältere neben diesen expliziten textuellen Signalen auch außertextuelle Bezugsrahmen wie das eigene Weltwissen oder gesellschaftlich geteilte Wertesysteme in ihre Analyse einfließen lassen können. Insofern kann die Auseinandersetzung mit dem unzuverlässigen Erzählen in *Tote Mädchen lügen nicht* an verschiedene Leistungsniveaus angepasst und variiert werden, letzteres auch spontan, sollte das Erzählverfahren besonders gut (oder schlecht) verstanden werden. Die Frage, ob Hannah letztendlich eindeutig als unzuverlässige Erzählinstanz zu bezeichnen ist, sollte dabei tatsächlich nicht entscheidend sein. Zum einen, weil unzuverlässiges Erzählen ein relationales Phänomen ist, zum anderen, weil die Funktion des Erzählverfahrens auch darin besteht, zu demonstrieren, dass es keine objektive, absolute Wahrheit geben kann. Die Schüler:innen müs-

sen Hannahs Erzählung nicht eindeutig als (un-)zuverlässig in Bezug auf die Faktendarstellung ausweisen. Der Appell besteht vielmehr darin, Hannahs Leid anzuerkennen und die Pluralität von verschiedenen Narrativen und Wirklichkeitsdarstellungen zu verstehen.

Literatur- und Medienverzeichnis

Primärliteratur

ASHER, JAY (2007): *13 Reasons Why*. New York: Razorbill.

ASHER, JAY (2009): *Tote Mädchen lügen nicht*. 9. Auflage. München: cbt.

Primärmedium

Tote Mädchen lügen nicht. USA 2017. Staffel 1.

Sekundärliteratur

ABRAHAM, ULF/KEPSEK, MATTHIS (2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt (Bd. 42 Grundlagen der Germanistik. Hg. von Christine Lubkoll, Ulrich Schmitz, Martina Wagner-Egelhaaf und Klaus-Peter Wegera).

ANDERS, PETRA/STAIGER, MICHAEL (2016): Serialität und Deutschdidaktik. In: dies. (Hg.): *Serialität in Literatur und Medien*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 2–27.

BAUER, JULE-MARIE (2014): Literaturdidaktik und Mobbingprävention. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts, Band 3. Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Taschenbuch des Deutschunterrichts. Hg. von Volker Frederking, Hans-Werner Huneke, Axel Krommer und Christel Meier), S. 291–309.

BERNHARDT, SEBASTIAN (2021): *Tanz der Tiefseequalle*. Ein Roman für den konfliktsensiblen Literaturunterricht. In: Standtke, Jan (Hg.): *Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule*. 3/2021. Trier: WVT, S. 217–228.

- BERNHARDT, SEBASTIAN/HENKE, INA (2023): Einleitung. Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht. Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses. In: Bernhardt, Sebastian/Henke, Ina (Hg.): *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht. Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses*. Berlin: Metzler, S. 1–18.
- HAGELMANN, CHRISTINE (2017): *Jay Asher. Tote Mädchen lügen nicht. Mobbing – Ein Puzzle mit fatalem Ergebnis*. München: cbj. URL: https://www.penguin.de/content/attachment/webarticle/asher_totemaedchenluegennicht_63854.pdf (letzter Zugriff: 05.04.2024).
- HOFMANN, REGINA (2010): *Der kindliche Ich-Erzähler in der modernen Kinderliteratur. Eine erzähltheoretische Analyse mit Blick auf aktuelle Kinderromane*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Bd. 65 Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik. Hg. von Hans-Heino Ewers, Christina Garbe und Rüdiger Steinlein).
- HOLDER, FRIEDEMANN (2024): Perspektiven im Kurzfilm mit narratologischen Kategorien erschließen – Ein flexibel einsetzbares intermediales Perspektiven-Konzept für den Literaturunterricht – konkretisiert am Kurzfilm *Citoplasmas en medio ácido*. In: Emmersberger, Stefan/Grimm, Lea (Hg.): *Kurzfilme im Deutschunterricht. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Berlin: Frank & Timme (Bd. 4 Literatur – Medien – Didaktik. Hg. von Sebastian Bernhardt), S. 69–91.
- JOCHHEIM, TOBIAS (2017): Suizid-Prävention durch Schock-Effekt? Netflix-Serie *Tote Mädchen lügen nicht*. In: Rheinische Post Online. URL: https://rp-online.de/panorama/fernsehen/serie-tote-maedchen-luegen-nicht-suizidpraevention-durch-schock-effekt_aid-19481701 (letzter Zugriff: 05.04.2024).
- KÖPPE, TILMANN/KINDT, TOM (2014): *Erzähltheorie. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- KRAUSE, SOPHIE (2018): Netflix-Serie „Tote Mädchen lügen nicht“ auf eigene Gefahr. In: Tagesspiegel Online. URL: <https://www.tagesspiegel.de/gesellschaft/medien/auf-eigene-gefahr-5522140.html> (letzter Zugriff: 05.04.2024).
- KUHN, MARKUS (2011): *Filmnarratologie. Ein erzähltheoretisches Analysemodell*. Berlin: De Gruyter.
- LEUBNER, MARTIN/SAUPE, ANJA (2006): *Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- LEXE, HEIDI (2017): Literarische Täuschungsmanöver. Aspekte unzuverlässigen Erzählens in der Jugendliteratur. In: *kids & media. Zeitschrift für Kinder- und Jugendmedienforschung 2: Unzuverlässiges Erzählen*. S. 2–23.
- NÜNNING, ANSGAR (1998): Unreliable Narration zur Einführung: Grundzüge einer kognitiv-narratologischen Theorie und Analyse unglaubwürdigen Erzählens. In: Nünning, Ansgar (Hg.): *Unreliable Narration. Studien zur Theorie und Praxis unglaubwürdigen Erzählens in der englischsprachigen Erzählliteratur*. Trier: WVT, S. 3–40.
- PATSALIDIS, MARLENE (2017): Warum „13 Reason Why“ Teenager in Gefahr bringt. In: Kurier AT Online. URL: <https://kurier.at/wellness/13-reasons-why-netflix-us-serie-teenager-in-gefahr/262.161.983> (letzter Zugriff: 05.04.2024).
- PITZKE, MARC (2017): „Das könnte wirklich gefährlich werden“. Netflix-Serie über Teenager-Suizid. In: Spiegel Online. URL: <https://www.spiegel.de/kultur/tv/tote-maedchen-luegen-nicht-warum-die-netflix-serie-gefaehrlich-werden-koennte-a-1146214.html> (letzter Zugriff: 05.04.2024).
- SCHMID, WOLF (2014): *Elemente der Narratologie*. 3. Aufl. Berlin: De Gruyter.
- SPINNER, KASPAR H. (2004): Von der Filmerfahrung zur literarischen Textanalyse. In: Jonas, Hartmut/Josting, Petra (Hg.): *Medien – Deutschunterricht – Ästhetik*. München: kopaed, S. 199–206.
- VATTER, JOCHEN (2020): *Literaturseiten zu „Tote Mädchen lügen nicht“*. 3. Digitalaufl. Kerpen: Kohl.
- WILLIAMS, JEFFREY (1998): *Theory and the Novel*. Narrative reflexivity in the British tradition. Cambridge: Cambridge University Press.
- WOLF, YVONNE (2005): Unzuverlässigkeit im Kinder- und Jugendbuch. In: Liptay, Fabienne/Wolf, Yvonne (Hg.): *Was stimmt denn jetzt? Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Film*. München: edition text + kritik, S. 261–279.
- ZABKA, THOMAS (2004): Wie? – Was?: Formanalyse und Inhaltsangabe als Bestandteile und Probleme ästhetischer Bildung. In: Jonas, Hartmut/Josting, Petra (Hg.): *Medien – Deutschunterricht – Ästhetik*. München: kopaed, S. 251–262.

ANDY SUDERMANN

Wer erzählt, wenn Simon etwas ‚sagt‘?

Das Spiel mit (vermeintlicher) erzählerischer Unzuverlässigkeit in *One of us is lying* (2017, dt. 2019) in Roman und Serie aufdecken

Abstract

Der 2017 im englischsprachigen Original erschienene Roman *One of us is lying* der US-amerikanischen Autorin Karen M. McManus sowie die trotz Abweichungen auf dem Roman basierende erste Staffel der gleichnamigen Serie aus dem Jahr 2021 spielen auf je eigene Weise erzählerisch mit unzuverlässigem Erzählen. Sie verleiten die Rezipierenden zu (sich in Teilen nicht bestätigenden) Vermutungen und steuern so Erwartungshaltungen und Rezeptionsverhalten.

Mithilfe der von Iris Kruse entwickelten intermedialen Lektüre, bei der Ausschnitte aus verschiedenen Teilen von Medienverbänden sinnvoll aneinander montiert rezipiert und in der Anschlusskommunikation verarbeitet werden, können Schüler:innen der 9. und 10. Klasse – auch unabhängig von der Kenntnis fachwissenschaftlicher Terminologie – die Gestaltungsprinzipien des Romans und der Serie kontrastiv herausarbeiten, um so das Spiel mit (vermeintlicher) erzählerischer Unzuverlässigkeit offenzulegen und dessen Wirkung zu beschreiben.

Keywords: Unzuverlässiges Erzählen; Roman; Literaturadaption; Serie; intermediale Lektüre; falsche Fährte; Spiel mit Unzuverlässigkeit

1 Einleitung

Fünf Jugendliche sitzen in einem Raum der Bayview High School nach. Der Aufsicht führende Lehrer entfernt sich, um einem Vorfall auf dem Parkplatz nachzugehen. Währenddessen bricht einer der fünf Jugendlichen zusammen und stirbt kurz darauf im Krankenhaus: Simon, der mit seiner App *About That* die Geheimnisse und Fehlritte zahlreicher Mitschüler:innen exponierte. Wie sich herausstellt, erlitt er während des Nachsitzens eine allergische Reaktion auf Haselnussöl. Zunächst sieht es nach einem Unfall aus, doch schließlich ermittelt die Polizei wegen Mordes und hat dabei v. a. die anderen vier Jugendlichen im Verdacht, die sich zum Zeitpunkt der allergischen Reaktion im selben Raum wie Simon befanden und die im Roman – multiperspektivisch – von Ereignissen erzählen, die dem Tod Simons folgen: Bronwyn, Addy, Cooper und Nathan (Nate). Es stellt sich nach und nach heraus, dass alle vier etwas verheimlichen, das es wert gewesen wäre, vor einer Enthüllung durch Simon zu schützen. So werden sie zu potentiellen Mordverdächtigen. Hat eine dieser Erzählinstanzen oder haben mehrere von ihnen etwas mit Simons Tod zu tun und erzählen entsprechend unzuverlässig¹?

In einem Reddit-Post berichtet die User:in „moose_in_a_bar“, dass sie davon ausgegangen sei, dass sich eine dieser vier Erzählinstanzen des 2017 erschienenen und 2019 für den Deutschen Jugendliteraturpreis nominierten Romans *One of us is lying* der US-amerikanischen Autorin Karen M. McManus in Bezug auf den Tod der Figur Simon als unzuverlässige Erzähler:in herausstellen würde: „I was prepared for there to be clues throughout the book that would lead to the end result in which it is revealed that one of the four has been an entirely unreliable narrator and has been lying not only to the other characters, but to us.“ (reddit.com 2018). Sie bringt die Enttäuschung über die letztlich erfolgende Auflösung in *One of us is lying* zum Ausdruck und kritisiert den Titel:

.....

1 Der Beitrag nimmt die folgende Minimaldefinition zur Grundlage: „In der Forschung gilt Erzählen als unzuverlässig, wenn es mit Bezug auf das, was in der erzählten Welt der Fall ist, unwahre Informationen vermittelt oder für das richtige Verständnis unabdingbare Informationen zurückhält.“ (Kaul/Palmier 2016: 139)

Not to mention that when you get to the end, you realize the title made no sense. Who was lying? Of the four narrators (and it is clear that that is who the title is referring to, with there even being a line in a conversation between the four where someone says “unless one of us is lying”), they all lied about small-to-medium sized things which are revealed relatively early on as the subjects of Simon’s posts, but none of them are lying about what happened in that room. (Ebd.)

In Bezug auf den Tod Simons lügt letztlich niemand aus der Vierergruppe, wie „moose_in_a_bar“ korrekt feststellt. ‚Spoiler Alert‘: Bei Simons Tod handelt es sich um einen von Aufmerksamkeitsdrang und Rachsucht geleiteten, als Mord inszenierten Selbstmord, den er mit Unterstützung Jakes, Addys (Ex-) Freund, geplant hat. Jake fungiert nach Simons Tod als ‚Dirigent‘, der weitere Posts veröffentlicht und den Verdacht auf die vier Figuren lenkt. Dies geschieht teils mit Hilfe der zunehmend von Jake unter Druck gesetzten und erpressten Janae, Simons bester (und einziger) Freundin.

Es gab also keinen Mord. Das Verschwinden des Gegenmittels, das Simon normalerweise bei sich trüge, sowohl aus seinem Rucksack als auch aus dem Krankenzimmer der Schule ebenso wie eine Ablenkungsaktion mit inszeniertem Unfall zweier Autos auf dem Schulparkplatz waren von Simon eingefädelt worden, um bei der Polizei den Verdacht auf die Bayview Four genannten Verdächtigen zu lenken.

„moose_in_a_bar“ geht es vor allem um die mit dem Titel entstandene Erwartungshaltung und darum, dass diese aus ihrer Sicht enttäuscht wurde. Sie ist mit dem Begriff des ‚unreliable narrator‘ vertraut und nutzt dieses theoretisch-terminologische Wissen, um sich den Roman auch in seiner Erzählanlage zu erschließen. Dadurch eröffnet sich eine vertiefte Dimension des Verstehens. Ist die explizite Kenntnis von Begriffen oder Konzeptionen wie dem unzuverlässigen Erzähler aber unerlässlich für ein durchdringendes Verständnis des Romans? Wie würden Jugendliche ihre Leseerfahrungen und mögliche Irritationen und Enttäuschungen, die sie wie „moose_in_a_bar“ bei und nach der Lektüre des Romans *One of us is lying* und/oder dem Schauen der (trotz Veränderungen) auf dem Roman beruhenden gleichnamigen Serie empfinden könnten, artikulieren, ohne mit (vielen) Begrifflichkeiten und

theoretischem narratologischem Wissen ausgestattet zu sein? Möglicherweise in der Annahme, das Phänomen sei für Schüler:innen zu komplex, wird in Unterrichtsmodellen die erzähltheoretisch interessante und für die Rezeption des Romans wichtige Anlage nicht thematisiert (vgl. Weisbrod 2023) oder zwar aufgegriffen, aber unterkomplex beschrieben (vgl. Schmeiser/Thürwächter 2022: 5, 15). Wie lässt sich unter Umgehung einer umfangreichen Einführung in narratologische Begriffe und Debatten bei den Schüler:innen doch eine gewinnbringende Behandlung des unzuverlässigen Erzählens in *One of us is lying* ermöglichen?

Um die Eindrücke und Deutungen der jungen Leser:innen abzurufen und zu verbalisieren, bietet sich die intermediale Lektüre nach Iris Kruse an. Für Roman und Serie sollen dahingehend Vorschläge unterbreitet werden. Zuvor wird die komplexe narratologische Gestaltung sowohl der Romanvorlage als auch der Serie beleuchtet, die beide mit unzuverlässigem Erzählen spielen. Es wird nachgewiesen werden, dass, wie „moose_in_a_bar“ bereits schrieb, die vier Erzählinstanzen Bronwyn, Addy, Cooper und Nathan nicht in Bezug auf Simons Tod unzuverlässig erzählen, dass aber genau diese Erwartungshaltung bei den Rezipierenden entstehen soll bzw. kann. Die dies bedingenden Verfahren werden im Folgenden analysiert.

2 Unzuverlässiges Erzählen in *One of us is lying*

2.1 Roman

Im multiperspektivisch erzählten Roman *One is of us lying* lassen sich fünf Erzählinstanzen ausmachen: Dies sind zum einen die extradiegetisch-autodiegetischen Erzählinstanzen Bronwyn, Addy, Cooper und Nate, zum anderen die intradiegetisch-homodiegetische Stimme in denjenigen Posts, die von Simon stammen, und solchen, die – nach seinem Tod – an seine Posts anschließen und die vorgeblich Simons Mörder:in, in Wahrheit Jake schreibt. Diese Posts werden wiederum materiell inszeniert dargestellt, indem sie innerhalb der von Bronwyn, Addy, Cooper bzw. Nate erzählten Teilkapitel typographisch abgehoben werden.

Da Bronwyn, Addy, Cooper und Nate sich teilkapitelweise als Ich-Erzähler:innen abwechseln, liegt eine variable interne Fokalisierung vor (vgl. Kuhn 2013: 124). Die vier Figuren erzählen jeweils unzuverlässig, da sie erst nach und nach ihr jeweiliges Geheimnis preisgeben, also das offenlegen, was Simon gegen sie sozusagen in der Hand haben könnte.

In einem nach Simons Tod veröffentlichten Post wird anhand der Nennung der Initialen offenbart, dass Bronwyn in einer Chemieprüfung betrog, dass Addy mit dem ebenfalls die Schule besuchenden TJ schlief und damit ihren Freund Jake betrog und dass Nate trotz Bewährungsauflagen weiterhin Drogen dealte. Außerdem wird Cooper des Dopings beim Baseball beschuldigt (vgl. McManus 2019: 105 f.); diese Anschuldigung ist jedoch, wie Tests erweisen, aus der Luft gegriffen. Coopers ‚eigentliches Geheimnis‘ ist seine Homosexualität, was in Coopers Erzählen nur schrittweise klar wird (vgl. ebd.: 55 f., 149 f., 182–184, v. a. 184, 235 f., 268, 309). Auch Addy und Bronwyn legen als Erzählerin jeweils nur häppchenweise ihren Seitensprung mit TJ bzw. ihren Prüfungsbetrug offen (vgl. ebd.: 82 f., 85 bzw. 40, 46, 71, 115 f.). Hinzu kommt noch, dass erst deutlich im Nachhinein klar wird, dass Addy am Morgen von Simons Tod im Krankenzimmer war (vgl. ebd.: 79, 192f.), und Bronwyn Simon, der wiederum über ihre Schwester Maeve postete, online beschimpfte (vgl. ebd.: 120, 199, 256–259). Nate wiederum versucht seine neuerlichen Drogendeals zu verheimlichen und wird als Figur und als Erzählinstanz unzuverlässig, als klar wird, dass seine Mutter nicht tot ist, wie von ihm, auch gegenüber Bronwyn, jahrelang behauptet (vgl. ebd.: 251).

In Bezug auf ein Geheimnis haben **alle** etwas zu verbergen, nicht nur eine Figur. Der Romantitel, der behauptet, nur eine Figur lüge, ist damit in Bezug auf das Geheimnis irreführend und in Bezug auf Simons Tod falsch. Nichtsdestotrotz lässt sich der Titel als paratextuelles Signal (vgl. Nünning 1998: 27 f.) für Unzuverlässigkeit sehen. Der Klappentext der deutschen Ausgabe geht in der Irreführung noch weiter: „Ein Toter, vier Verdächtige – und einer von ihnen lügt“ (McManus 2019).

Neben die vier genannten Erzählinstanzen tritt wie gesagt noch eine „fünfte, zunächst nicht identifizierte Ich-Erzählstimme, die im Stile einer Gossip Girl-Figur [...] durch Posts fassbar wird“ (Hildebrand 2019). Die jeweils in einem (Teil-)Kapitel erzählende Figur gibt Posts, die auf Simons App bzw.

auf Tumblr veröffentlicht werden und die vier Verdächtigen mit einem Motiv versehen und dadurch belasten, in dem Moment des Öffnens und Lesens wieder. Die Posts sind typografisch durch eine andere Schriftart abgesetzt und werden damit materiell referenziert. Sie bleiben aber als Post in die jeweils autodiegetisch von Bronwyn, Addy, Cooper bzw. Nate erzählten (Teil-)Kapitel eingebettet.

Zu Lebzeiten postete Simon auf *About That* Geheimnisse, Fehlritte und Skandale seiner Mitschüler:innen. In der Serie äußert Coopers (spätere) Freundin Keely über Simon: „He has a way of knowing everything.“ (One of is lying 2021, Folge 3: 01:25) Dies passt zu einer Aussage Simons kurz vor seinem Tod in Anwesenheit der vier anderen im Nachsitzen-Raum: „Ich bin der allwissende Erzähler.“ (McManus 2019: 20) Dies ist seine Antwort auf Bronwyns Frage, welche Rolle er sozusagen in einem Teenie-Film spielte. Zuvor sagte er: „Addy ist das Prinzesschen und du [i. e. Cooper] bist die Sportskanone“, sagt Simon zu mir. Er deutet mit dem Kinn auf Bronwyn und danach auf Nate. „Du die Intelligenzbestie und du der Outlaw. Ihr seid allesamt wandelnde Teenie-Film-Stereotypen.“ (Ebd.: 19)²

Die Rede vom allwissenden Erzähler ist einer der Schlüssel zum Verständnis des Romans. Das Adjektiv ‚allwissend‘ lässt sich wie angedeutet auf die *About That*-App beziehen, das Wort vom allwissenden Erzähler sich gemäß erzähltheoretischer Grundlagen als Autorität über die Geschichte, über die Handlung, als ‚Strippenzieher‘ interpretieren. Simons teilt(e) mit seiner Bemerkung den vier und sich selbst sozusagen Rollen zu. Er rückt damit vom Erzähler quasi in die Nähe eines Regisseurs, nach dessen ‚Anweisungen‘ andere Menschen (Figuren) zu agieren beginnen. So nimmt die Polizei wie aufs Stichwort nach der App-Veröffentlichung zu den vier (davon drei wahren) Geheimnissen die Mord-Ermittlungen auf und geht von Bronwyn, Addy, Cooper und Nate als den vier Hauptverdächtigen aus, obschon die Post-Inhalte erst einmal

.....

2 Hier liegt eine implizite, im inneren Kommunikationssystem der Diegese intertextuelle Referenz auf den Film *The Breakfast Club* (USA 1985; Regie: John Hughes) vor, in dem fünf High School-Schüler:innen nachsitzen müssen: der Nerd, der Sportliche, der Rebell, die Schöne sowie eine Außenseiterin. Allesamt entsprechen damit einem Klischee. Mit Bronwyn, Cooper, Nathan, Addy und Simon wird diese Konstellation intertextuell aufgegriffen (auch wenn teilweise das Geschlecht der jeweiligen Figur ein anderes als im Prätext ist).

als unbelegte, teils nicht ohne Weiteres beleg- oder widerlegbare Behauptungen daherkommen. Simons Drehbuch läuft jedenfalls nach Plan: Aus Zeug:innen werden Verdächtige.

Dazu passt auch folgender Post mit einer Anspielung auf Marionettenpuppenspiel: „Stecken alle unter einer Decke oder hat nur einer die Fäden in der Hand? Wer ist der Marionettenspieler und wer sind die Marionetten?“ (Ebd.: 168) Der zweite Teil der Frage ließe sich auf eine Figur aus der Vierergruppe beziehen, aber eben auch auf Simon. Der Post fährt fort: „Ich gebe euch für den Anfang einen Tipp: Lügen tun sie alle.“ (Ebd.) Der Bedeutungsumfang des ‚sie‘ ist hier über den Hinweis auf den „Marionettenspieler“ und damit auf den allwissenden Erzähler, den ‚Regisseur‘ Simon verfremdet: Es könnten 4, aber eben auch 4 + 1 gemeint sein. Simon wäre in diesem Fall in die Gruppe einzubeziehen; dann wiederum könnte der Titel *One of us is lying* in Bezug auf den Mord sich auf alle im Nachsitzen-Raum Anwesenden inklusive Simon beziehen. Damit wäre auch der allwissende Erzähler als lügend, täuschend und damit unzuverlässig enttarnt. Die Lüge bestünde dann eben darin, dass Simon ermordet wurde. Auch unabhängig davon gab es sozusagen auf Simons Seite ein Geheimnis, Unwahrheit, Lüge. Er hatte die Wahl zum Platz in den Hofstaat des Prom-Kings manipuliert (vgl. ebd.: 398 f.).

Ein Vergleich der zitierten Fragen mit dem englischsprachigen Original ist lohnenswert: „Is **everybody** in it together, or is **somebody** pulling strings? Who’s the puppet master and who’s the puppet? [...] **everyone’s** lying.“ (McManus 2017: 131; Hervorhebungen: A. S.) ‚Puppet‘ erscheint hier im Plural; das wären die Bayview Four. „everyone“ ist streng genommen also auch der Puppenspieler. Das Wort „somebody“ hier weist eine auffallende Ähnlichkeit mit folgendem Ausruf Simons während des Nachsitzens auf: „Somebody punked us!“ (Ebd.: 6) Mit dem Wissen, dass er (neben Jake) hinter der Aktion steckt, kann über das Wort „somebody“ eine Identität hergestellt werden und Simon als der Marionettenspieler, der Regisseur, der Drehbuchautor oder eben der (allwissende) Erzähler markiert werden. Über das Wort „us“ schließt sich Simon hier auffällig in die Gruppe der Nachsitzenden ein³. Es ist also keine

.....

3 Nichtsdestotrotz setzt er sich durch die Unterscheidung Marionettenspieler vs. Marionetten von den anderen vier ab, wie auch in dem RAABITS-Unterrichtsmaterial korrekt bemerkt

Vierergruppe, sondern eine Fünfergruppe, was schon durch die Anspielung auf *Breakfast Club* deutlich wird (siehe Fußnote 2 in diesem Beitrag). ‚Eine von uns lügt‘ muss in dieser Lesart also nicht als von Bronwyn, Addy, Cooper und/oder Nate gedacht oder ausgesprochen verstanden werden. ‚Eine von uns lügt und das bin ich‘, könnte und müsste man Simon in den Mund legen. Der sich selbst als allwissend bezeichnende ‚Erzähler‘ Simon führt alle in die Irre.

2.2 Serie

Die Serie⁴, deren erste, hier thematisierte Staffel 2021 auf dem US-amerikanischen Video-on-Demand-Dienstleister Peacock veröffentlicht wurde, weicht immer wieder von der Vorlage ab, folgt aber in der Handlung der Grundstruktur des Romans.

Die erste Folge der Serie beginnt im Unterschied zum Romananfang mit einem extradiegetischen Voice Over⁵. Während die Stimme des Schauspielers, der Simon spielt, erklingt, die die Schüler:innen der Bayview High School aus den Sommerferien zurück begrüßt, ist kurz Simon auch auf der Bildebene dargestellt. Zu Beginn ist der Bildschirm schwarz, wobei ein Cursor blinkt, außerdem erklingt zu Beginn ein Computertastaturklicken und es erscheinen Buchstaben und Wörter, die gesprochen werden und parallel dazu getippt erscheinen. Es folgt ein Fade Out zu Bildern von der High School. Dieses erste Voice Over, in dem Simon als Autor dieses Posts eingeführt wird, endet mit:

.....
wird: Er als sich selbst als allwissenden Erzähler Bezeichnender „sets himself apart from them“ (Weisbrod 2023: 27), also den anderen vier Figuren.

- 4 Die Serie steht derzeit (Stand 7.4.2024) auf Amazon Prime auf Englisch zur Verfügung. Deshalb wird im Folgenden aus der Serie auf Englisch zitiert. Die Überlegungen zum Einsatz im Unterricht gehen davon aus, dass die Schüler:innen bereits über ausreichende Englischkenntnisse verfügen, um die wichtigsten Aussagen zu verstehen. Entsprechend der Thematik, dem Genre und dem Alter der Protagonist:innen, die alle um die 17 Jahre alt sind, wird der Einsatz in Klassenstufe 9 und 10 vorgeschlagen.
- 5 Das extradiegetische Voice Over bezeichnet eine Stimme im Film, die nicht einer Figur in der gezeigten Handlung zuzuordnen ist. Ist die Figur anwesend, aber gerade nicht im gezeigten Bildausschnitt sichtbar, spricht man von einer diegetischen Off-Stimme (vgl. Dieterle 2009: 160).

„and on Friday night, I’ll take down four of Bayview’s biggest offenders“ (One of us is lying 2021, Folge 1: 00:06–00:46).

Es handelt sich um eine Schreibstimme, die sich als „Subkategorie der *Inneren* Stimme“ (Heiser 2014: 304; Hervorh. i. O.) verstehen lässt. Klassischerweise wird beispielsweise im Bild eine Figur gezeigt, die einen Tagebucheintrag oder einen Brief verfasst. Das homodiegetische Voice Over dient dazu, „dem [impliziten] Zuschauer den Inhalt des Geschriebenen zu vermitteln“ (ebd.; vgl. zur Schreibstimme Heiser 2014: 303 f.). Im vorliegenden Fall wird auch kurz gezeigt, wie der Beginn des Posts getippt wird, was wohl beabsichtigt, Simons Stimme als Schreibstimme identifizieren zu können.

Das Voice Over mit Simons Stimme wird fortgesetzt, während zwischendurch immer wieder das Notifikationsgeräusch eingegangener neuer Nachrichten oder App-Benachrichtigungen erklingt und jeweils Schüler:innen an ihren Endgeräten beim Lesen des zu hörenden Posts und deren Reaktion dargestellt werden. Während Bronwyn den Post liest, erklingt Simons Stimme: „First stop, I have a bad report card on a straight-A student making her About That debut. She might be top of her class, but that doesn’t mean I can’t get her thrown out on her ass“ (One of us is lying 2021, Folge 1, 01:19). Zwischendurch wird der Post auch mit dem Namen der App *About That* eingeblendet (vgl. ebd.: 01:43), sodass deutlich wird, dass es sich um einen Post handelt. Als Cooper im Bild erscheint, erklingt Simons Voice Over mit folgendem Satz: „Now, I know you school spirit sheep can’t wait to cheer on the Wildcats this year. But trust me, I’ll be the real winner when I reveal one MVP’s sweaty locker room secret.“ (Ebd.: 02:10) Addy wird eingeblendet, als Simons Voice Over Folgendes formuliert: „I know you all like a good love story, but I prefer a bad one. So I can’t wait to tell you which of Bayview’s varsity skank squad isn’t wrapped around her boyfriend’s finger as much as you might’ve thought. Turns out, she’s been wrapped around another guy’s ... well, you know.“ (Ebd.: 03:40) Und während Nate erscheint, erklingt Simons Schreibstimme: „My final story on Friday will be about one of my regulars: Bayview’s most eligible felon. I know, even I’ve gotten bored of writing about how everyone wants to fuck a bad boy. But believe me, I’ve got so much fresh dirt, his probation officers gonna fuckin’ bury him in it.“ (Ebd.: 05:13) Das Voice Over schließt mit Simons Worten:

„I know that coming back to school sucks, but I'm here to promise that it will not be boring.“ (Ebd.: 05:54)

Dieser Post hat keine Entsprechung im Roman. Während Simons Stimme in Voice Over zu hören ist, die Posts teilweise auf Geräten eingeblendet werden, wird jeweils immer eine Figur beim Lesen der Posts gezeigt. Nach und nach werden in der Serie die Hinweise verdichtet, dass die hier jeweils eingeblendete Figur die ist, auf die sich der Post bezieht. Bei entsprechender Deutung der eingefangenen irritiert-besorgten Blicke und teilweise verbalen Reaktionen (vgl. z. B. ebd.: 01:36 und ab 04:48) könnte bereits der Verdacht aufkommen, dass jeweils sie gemeint sind. Die Serie geht sogar noch weiter als der Roman: In der Szene, in der alle beim Nachsitzen sind, deutet Simon jeweils das Geheimnis durch spitzfindige Bemerkungen an (vgl. ebd.: 11:21). Im Roman wird nicht klar, ob alle vier bereits wussten, dass Simon über sie posten wollte. In der Serie erhält damit die Tatsache, dass alle wissen, dass über sie gepostet werden könnte, eine größere Brisanz in Bezug auf das Motiv für einen Mord. Die Serie etabliert noch zügiger als der Roman, dass alle vier ein potentiell Motiv hätten, und fordert die Zuschauer:innen damit auf, die Aufmerksamkeit auf Hinweise zu richten, die mindestens eine als mögliche Mörder:in erscheinen lassen. Das Voice Over mit Simons Schreibstimme macht zum einen klar, dass Simon der Autor der vor seinem Tod verfassten Posts ist, und schafft zum anderen einen Kontrast zu den Posts, die nach seinem Tod verfasst werden.

Hier wählt die Serie für das Ende der ersten Folge zwei auffallende, miteinander kombinierte filmische Mittel, die zum Einsatz kommen, als die Figuren mit dem Post konfrontiert werden, der nach Simons Tod auf *Tumblr* (Roman) bzw. *About That* (Serie) erscheint und Simons Tod als Mord ausgibt. Im Roman ist dieses Handlungselement in ein von Nate erzähltes Teilkapitel eingebettet. Die Serie geht einen anderen Weg:

In Folge 1 wird ab 43:17 der Post⁶ eingeblendet, den Vanessa mit den Worten „Someone is, like, confessing to killing Simon“ kommentiert. Das Bild zeigt Addy und Jake im Pool, Cooper, wie er zu seinem Freund Kris geht, Bronwyn mit ihrem Freund Evan, Nate mit einer jungen Frau im Bett, sowie Bronwyn,

.....

6 Beim Wortlaut des Posts hält sich das Serienskript sehr stark an die Romanvorlage. Die deutschsprachige Entsprechung findet sich bei McManus 2019: 68 f.

die einen Autokofferraum öffnet. Im Voice Over sind für jeweils einen Teil des Posts nacheinander die Stimmen der vier (dann) Verdächtigen zu hören. Addys Stimme beginnt: „I got the idea for killing Simon while watching some shit news show. There was this story about a guy who killed his wife. Sort of obvious. I mean, it’s always the husband, right? But it took the police months to catch him.“ (Ebd.: 43:30) Erst sieht man Jake, Addy, TJ, dann Bronwyn und Evan, der sagt: „You need to see this.“ Der Post wird daraufhin eingeblendet. Dann wird Cooper eingeblendet, wie er zu einer Tür geht, die von einem Mann geöffnet wird, den er küsst. Währenddessen wird das Voice Over von Coopers Stimme gesprochen: „Turns out, a lot of people were happy this woman was dead. She had gotten a coworker fired, had an affair with her friend’s husband – she was a nightmare.“ (Ebd.: 43:52) Ab 44:13 sieht Nate, der nach einem Notification Buzzing sein Smartphone nimmt, den Post. Nates Stimme erklingt in diesem Moment als Voice Over: „Basically, there was motive everywhere the police looked. And that got me thinking. That’s the kind of person you can get away with killing: someone everybody wants dead.“ (Ebd.: 44:17) Danach ist Bronwyn zu sehen und ihre Stimme als Voice Over zu hören: „Let’s face it: we all hated Simon. I was just the only one with enough guts to do something about it.“ (Ebd.: 44:43)

Die Figuren erscheinen hier zunächst als Lesende, die den Post wahrnehmen. Damit lässt sich das Voice Over als jeweilige Lesestimme charakterisieren: „Die Lesestimmen diegetischer Figuren sind [...] eine Abwandlung der *Inneren Stimme*, die es dem Zuschauer ermöglichen den Inhalt des Gelesenen zu erfahren.“ (Heiser 2014: 304; Hervorh. i. O.; vgl. zu Voice Over und innerer Stimme auch Niehaus 2011: 19)

Die Sequenz 44:49 bis 45:00 zeigt eng getaktet aneinander geschnitten Addy, Cooper, Nate und Bronwyn, wie sie in die Kamera blicken. Hierbei handelt es sich um eine so genannte Direktadressierung, die sich, vergleichbar mit dem Durchbrechen der vierten Wand im Theater, i. d. R. als ein „In-die-Kamera-Sprechen“ (Tieber 2005: 509) manifestiert. Auffällig ist in *One of us is lying*, dass sich die Lippen der vier Figuren im Bild jeweils **nicht** bewegen, sodass der Satz „You’re welcome“ innerhalb der genannten Sequenz, den man extradiegetisch vier Mal hintereinander jeweils von der Stimme der jeweils ge-

rade in die Kamera schauenden Figur hört, sich auch als Voice Over einordnen lässt (vgl. allg. dazu Niehaus 2011: 18).

Entgegen der gängig auftretenden Form der Ansprache der (impliziten) Zuschauer:innen, bei der i. d. R. eine „im Bild anwesende Figur“ (Hartmann 2003: 21) in die Kamera schaut und spricht (vgl. allg. dazu Heiser 2014: 305; Hartmann 2003: 21 f.), ist hier eine Direktadressierung zu beobachten, die mit uneindeutiger Zuschreibung von Lese- und potentieller Schreibstimme spielt: Es suggeriert nämlich, dass (mindestens) eine:r nicht nur liest, sondern den Post geschrieben hat. Dabei changiert das Voice Over zwischen extra- und homodiegetisch. In Kombination mit dem Blick in die Kamera bei dem Satz „You're welcome“ (siehe McManus 2017: 51) entsteht ein Irritationsmoment, das auf die Konstruktion des Voice Overs als Mittel der Rezeptionslenkung und Irreführung verweist: Alle vier sollen verdächtig erscheinen. (Mindestens) Eine:r von ihnen habe mehr zu verbergen als das dem (impliziten) Publikum schon zuvor offenbarte Geheimnis. Der Blick in die Kamera verstärkt die Aufforderung an das (implizite) Publikum, diejenige(n) zu erkennen, die hier lügt/lügen.

2.3 Zusammenschau

Simon befeuert durch seine Post-Veröffentlichungen die Verdächtigung der vier (oder mindestens einer der vier) Jugendlichen als Mörder dadurch, dass er sie als Lügner:innen oder Täuscher:innen bloßstellt. Dies macht sich im Roman auch auf der Ebene des Erzählens bemerkbar. Cooper erzählt im Roman in Bezug auf seine Homosexualität tatsächlich unzuverlässig, Bronwyn, Addy und Nate in Bezug auf jeweils ihr Geheimnis, das Simon publik macht, aber niemand von ihnen erzählt unzuverlässig in Bezug auf Simons Tod. Besonders das paratextuelle Unzuverlässigkeitssignal des Titels (Roman und Serie) sowie die voneinander abweichende stimmliche Gestaltung der Voice Overs in der ersten Folge (Serie) könnten jedoch die Rezipierenden dazu verleiten, unzuverlässige Erzähler:innen bzw. unzuverlässiges Erzählen in Bezug auf Simons Tod anzunehmen. Dabei legt sich die Serie eindeutig darauf fest, dass eine Unzuverlässigkeit vorliegt. Die vorgelesenen Posts erweisen sich definitiv als

unzuverlässig, weil kein Mord stattgefunden hat und ihre Aussagen daher im Fortgang der Schilderungen widerlegt werden.

Roman und Serie betreiben damit ein Spiel mit (in Teilen nur vermeintlich) unzuverlässigem Erzählen. Der Aspekt des Spiels wird durch die zitierte Marionettentheater-Parallelisierung verstärkt sowie dadurch, dass die drei Teile des Romans mit Namen für Spiele überschrieben sind: „SIMON SAGT ...“ (McManus 2019: 7), „VERSTECKSPIEL“ (ebd.: 137) und „WAHRHEIT ODER PFLICHT“ (ebd.: 269). Das böse Spiel, das Simon treibt, wird also durch diese Verweise auf Spiele, bei denen grundsätzlich eine Person die Kontrolle hat bzw. es auf die Kontrolle anderer bzw. durch andere hinausläuft, ebenfalls thematisiert. Das innerfiktionale Spiel wird erzählerisch fortgesetzt. Dabei führen der Roman und die Serie die Rezipierenden auf eine falsche Fährte, die sich erst in der finalen Auflösung kurz vor Ende der erzählten Zeit als solche eindeutig bestätigt.

Die falsche Fährte wird im Roman vor allem paratextuell durch den Titel sowie textuell durch die fünfte Erzählstimme, in der Serie durch die Gestaltung des Voice Overs gelegt und durch den plot twist, worunter „überraschende Wendungen der Handlung“ (Kaul/Palmier 2016: 140) zu verstehen sind, aufgelöst, als die Ermittlungen der Gruppe sowie – im Roman – Janaes Enthüllungen Simon (und Jake) als Drahtzieher des Nachsitzens und des Ablenkungsszenarios mit dem Autounfall offenbaren (vgl. zu falschen Fährten Hartmann 2007).

Es ließe sich somit schließen, dass in Roman und Serie angesichts der Paratexte sowie der Anlage der Serie mit direkter Adressierung und Voice Over, die falsche Fährten legen, in Bezug auf den Grad bzw. den Umfang des unzuverlässigen Erzählens täuschend unzuverlässig erzählt wird (vgl. zum Terminus Köppe/Kindt: 156–161).

3 Thematisierung im Literaturunterricht

Zwischen Thriller und Detektivroman/-serie changierend und zahlreiche im Alltag Jugendlicher eine Rolle spielende Themen wie Beziehung, Freundschaft und Identität aufgreifend, bietet *One of us is lying* zahlreiche Impulse für literarisches Lernen. In den Handreichungen (vgl. Schmeiser/Thürwächter

2022; Weisbrod 2023) wird dementsprechend auf das Genre und damit auf die Handlung und ihre Dramaturgie sowie auf die Figuren (v. a. hinsichtlich Stereotypen), aber auch auf soziale Medien und Medienspektakel allgemein abgehoben; auch die Multiperspektivität spielt eine Rolle. Gerade wie in Roman und Serie erzählt wird, lohnt genauer unter die Lupe genommen zu werden, was wiederum eine sehr genaue Textwahrnehmung schult.⁷ Es wurde deutlich, dass sowohl der Roman als auch die Serie mit jeweils anderen und für ihr Medium auch nachvollziehbaren Mitteln ein Spiel mit (teils bzw. in Bezug auf Simons Tod) vermeintlicher Unzuverlässigkeit betreiben. Sie nutzen dies als „Verfahren der Spannungserzeugung und Irreführung“ (Kaul/Palmier 2016: 141). Gerade in der kontrastierenden Konfrontation mit Roman- und Serienausschnitten eröffnet sich ein Potential, diese Verfahren – mit Schüler:innen der 9. oder 10. Jahrgangsstufe (siehe Fußnote 4 in diesem Beitrag) – offenzulegen.

Als Methode hierfür ist die von Iris Kruse entwickelte intermediale Lektüre geeignet. Dabei werden Werke, die im Medienverbund existieren, so in Montage präsentiert, „dass sich aus der Zusammenschau dieser Bausteine eine Art intermediales ‚Textgewebe‘ in den Köpfen [...] [der Schüler:innen] ergibt“ (Kruse 2020: 408). Im konkreten Fall soll hier das Erzählen fokussiert werden. Dies soll nicht die gesamte Handlung überspannend getan werden, sondern ausgewählte Roman- und Serienausschnitte werden montiert, um einen schrittweisen Gedankengang zu ermöglichen, in dem die Schüler:innen ihre Eindrücke und Deutungsansätze artikulieren, Erkenntnisse formulieren und diese am Ende bündeln. Die intermediale Anlage dieser Unterrichtssequenz „setzt in den Impulsen darauf, dass die Intermedialität der Eindrücke für Erkenntnis, Erfahrung, Reflexion und Interpretation genutzt wird“ (ebd.: 410). Deshalb erscheint es hier im vorliegenden Fall auch als besonders fruchtbar, zwei sich entsprechende Ausschnitte nebeneinander zu stellen, also „Szenenwiederholungen in verschiedenen Medien“ (ebd.) zu analysieren.

Für die unterrichtliche Umsetzung der intermedialen Lektüre zu *One of us is lying* ist es erforderlich, dass die Schüler:innen den gesamten Roman (und ggf. auch Teile der Serie oder die gesamte Serie) kennen, und zwar deshalb, weil

.....

7 ‚Text‘ sei hier im weiten Sinne verstanden.

die Kenntnis der finalen Auflösung wichtig für die rückblickende Erkenntnis ist, dass hier eben nicht eine der Bayview Four unzuverlässig in Bezug auf Simons Tod erzählt. Außerdem sollten die wahren Hintergründe für Simons Tod bekannt sein, um seine Rolle in dem Verwirrspiel erkennen zu können. Innerhalb einer Unterrichtsreihe zu Roman (und Serie) sollte die vorgeschlagene Sequenz gegen Ende erfolgen, sodass die Schüler:innen auch schon im Unterricht über Aspekte des Romans wie die Figuren, den Handlungsverlauf in Bezug auf Genre Kriminal-/Detektivroman/Thriller u. ä. gesprochen haben. Die Erkenntnisse daraus können und sollen in die intermediale Lektüre einfließen. Folgende Montage wird vorgeschlagen:

A: Der Titel und der Klappentext der deutschen Ausgabe werden gezeigt. Die Schüler:innen werden dazu angeregt, rückblickend ihre ursprünglichen Lektüreerwartungen und ihre Erfahrungen während des Lesens in Beziehung zu setzen zu der Wirkung der Paratexte nach Abschluss der Lektüre (sowie nach bereits erfolgter Thematisierung von Romanaspekten im Unterricht).

Die Schüler:innen könnten anmerken, dass sie während der Lektüre nach Hinweisen auf Lügen suchten, besonders für den Zeitraum der erzählten Zeit, nachdem Simons Tod durch den Post als Mord ausgegeben wurde. Die Schüler:innen könnten formulieren, dass hier ihre Erwartungen enttäuscht wurden und manche Hinweissuche ins Leere lief.

Es findet eine Überleitungsmoderation seitens der Lehrkraft statt dahingehend, dass nun zu einem Zeitpunkt der erzählten Zeit nach Simons Tod gesprungen wird. Die „Übergangsmoderationen“ dienen im Übrigen der Kohärenzbildung „zwischen den Medienwechseln“ (Kruse 2020: 408).

B: Das Kapitel, in dem Nate als Erzähler auftritt (vgl. McManus 2019: 63–69), wird vorgelesen. Im Anschluss daran findet ein Gespräch statt, in dem die Schüler:innen ihre Gedanken zu dem Post verbalisieren.

Die Lehrkraft gibt anschließend die Information, dass nun die äquivalente Szene aus der Serie gezeigt wird. (Sie weist ggf. auch daraufhin, dass die Serie nicht 1:1 eine Verfilmung ist und in manchen Aspekten von der Romanvorlage abweicht.)

C: Die Schüler:innen sehen nun den Ausschnitt 43:05–45:00 der ersten Folge, also deren Ende, bei dem die vier verschiedenen Stimmen zwischen Lesestimmen und potentiellen Schreibstimmen changieren und bei dem der Blick in die Kamera mit dem Voice Over „You’re welcome“ vorliegt.

In einem Sehgespräch werden die Schüler:innen dazu angeregt, die Wirkung des Serienausschnitts im Vergleich zur vorher (unter B) betrachteten Romanpassage zu beschreiben und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu benennen. Als Impuls kann die Lehrkraft hier ggf. die Worte „One of us is lying“ einwerfen. Als mögliche Äußerung lässt sich zum Beispiel erwarten:

*Wir könnten zu dem Schluss kommen, dass eine der vier in Bezug auf das, was in dem Nachsitzen-Raum passiert ist, lügt. (Das tun sie aber nicht.)

Es erfolgt wiederum eine Überleitungsmoderation seitens der Lehrkraft, die darauf hinweist, dass man nun in der erzählten Zeit zurückspringe, und zwar an den Beginn der Serie, an den Anfang der ersten Folge. Simon ist noch am Leben. Das Nachsitzen wird erst noch kommen.

D: Die Schüler:innen sehen nun den Ausschnitt 00:00–06:00 der ersten Folge der ersten Staffel. Ihnen wird auffallen, dass es eine Entsprechung dieses Posts im Roman nicht gibt. Hier ist Simons Stimme zu hören. Die Eröffnung der Serie mit Simons Schreibstimme steht damit in deutlichem Kontrast zu dem unter C gezeigten Ausschnitt. So wird deutlich suggeriert, dass die Posts vor und nach Simons Tod jeweils einen anderen Urheber haben. Die Figuren werden durch ihre mimischen Reaktionen auf den Inhalt der Posts sofort als hierfür verdächtig aufgebaut. Der Tod Simons triggert dann den schon im Folgenaufakt

angelegten Verdacht. Der Beginn der ersten Folge und das Ende der ersten Folge stehen damit in einer logischen Verbindung zueinander.

In einem Sehgespräch artikulieren die Schüler:innen mögliche Irritationen und es wird sicherlich die Frage aufkommen, wie die Figuren auf sie wirken und welche Funktion die gewählte Serieneröffnung haben könnte. Nates Ausspruch „Jeder hat so seine Geheimnisse“ (McManus 2019: 52) oder das Zitat „Lügen tun sie alle“ (ebd.: 168) aus einem der Posts können hier als Impulse dienen. Möglich und erwartbar sind Rückbezüge auf den Titel und wie sie ihn ursprünglich verstanden haben und wie man ihn verstehen könnte. Die Textpassage mit dem Marionettenspieler oder Simons Ausspruch vom allwissenden Erzähler (s. o.) können dem Gespräch ebenfalls Impulse geben. Es wird vielleicht diskutiert, ob ein allwissender Erzähler lügen kann. Die Lehrkraft könnte fragen, ob Simon denn auch als Lügner zu charakterisieren sei. Serienspezifisch wäre zu fragen, welche Wirkung die Gestaltung der Voice Overs und der Blicke in die Kamera entfaltet. Vielleicht formulieren die Schüler:innen Äußerungen wie

**Es werden falsche Fährten gelegt. Wir werden in die Irre geführt. oder
Die anderen Figuren, aber auch wir sollen etwas bestimmtes denken.

Ein intermediales Lektüregespräch rundet die Sequenz ab. Darin wird v. a. diskutiert, was die Serie anders macht als der Roman. Die Multimodalität der Serie könnte ein Aspekt sein (Hören und Sehen). In der Serie bekommt Simon explizit eine Stimme. Im Roman sind die Posts jeweils eingebettet in die auto-diegetischen Erzählungen Addys, Bronwyns, Coopers und Nates. Die Serie löst die Rezeption der Posts aus diesem jeweils auf eine Figur fokussierten Kontext des Romans und stellt alle vier als Verdächtige noch stärker in den Mittelpunkt. In der Serie werden die Figuren von Anfang an als verdächtig markiert. Dementsprechend soll ihnen, wenn nicht so sehr als Erzähler:innen, so doch als Figuren misstraut werden. In Bezug auf das Erzählen wird das Spiel mit Schreib- und Lesestimme betrieben. Alle sprechen extradiegetisch nach Simons Tod die Texte der Posts. Die Serie wirft damit noch deutlicher als der Roman die Frage auf: Wer hat die Posts verfasst bzw. veröffentlicht? Es

soll suggeriert werden, dass eine von ihnen dahintersteckt, was sich letztlich als falsch herausstellt.

Auf diese Aspekte werden vermutlich auch Schüler:innen kommen und dies in ihren eigenen Worten und auch ohne umfangreiches Fachvokabular beschreiben können, was selbstredend einer empirischen Überprüfung bedürfte.

Der eingangs auszugsweise zitierte Reddit-Post wäre ein geeigneter Impuls für das intermediale Lektüregespräch oder auch eine geeignete Grundlage für die vertiefende Auseinandersetzung mit der Rezeption des Romans und/oder der Serie. Die Schüler:innen könnten zum einen ausgehend von ihrer eigenen Erfahrung den Post von „moose_in_a_bar“ kommentieren und herausarbeiten, warum es ihnen ähnlich ging (oder auch nicht), und zum anderen auf Webseiten, in sozialen Netzwerken, in BookToks u. ä. weitere Leser:innenäußerungen bzgl. sich abzeichnender Tendenzen auswerten und diese diskutieren.

Medienverbünde in den Literaturunterricht zu integrieren, bietet laut Kruse „besonders Potential, weil sie mit ihrer Form- und Inhaltsvielfalt des Erzählens in den Einzelmedien eine erzählerische und ästhetische Diversität zur Verfügung stellen“ (Kruse 2020: 409). Roman und Serie *One of us is lying* liefern wechselseitig Impulse zur Reflexion der Erzählweise des jeweils anderen und zu einem tieferen Verständnis der sich (potentiell) vollziehenden Irreführung und Rezipierendenlenkung. In Anlehnung an Henkes Studie lässt sich sagen, dass die intermediale Lektüre das Potential besitzt, die Schüler:innen zur „Wahrnehmung von Unzuverlässigkeitssignalen“ und zur „Zuschreibung von Unzuverlässigkeit“ (Henke 2021: 4) zu führen, um über deren Wirkung und Funktion zu reflektieren.

Literatur- und Medienverzeichnis

Primärliteratur

McMANUS, KAREN M. (2017): *One of us is lying*. New York: Delacorte Press.

McMANUS, KAREN M. (2019): *One of us is lying*. Übersetzt v. Anja Galić. München: cbt.

Primärmedien

- One of us is lying* (USA 2021): Staffel 1. Idee: Erica Saleh. Produktion: Universal Content Productions / Brian Leslie Parker. Erstveröffentlichung: Peacock 2021. Zugriff über Amazon Prime (letzter Zugriff: 7.4.2024)
- The Breakfast Club* (USA 1985): Regie: John Hughes.

Sekundärtexte

- reddit.com (2018): January Book Club Discussion: "One of Us Is Lying" by Karen M. McManus. In: *reddit.com*. URL: <https://www.reddit.com/r/YALit/comments/7nns6w/comment/dsq3v8b/> (letzter Zugriff: 10.05.2024)
- DIETERLE, BERNARD (2009): Erzählerstimme im Film. In: Kaul, Susanne/Palmier, Jean-Pierre/Skrandies, Timo (Hg.): *Erzählen im Film. Unzuverlässigkeit – Audiovisualität – Musik*. Bielefeld: transcript, S. 159–171.
- HARTMANN, BRITTA (2003): „Gestatten Sie, dass ich mich vorstelle?“ Zuschaueradressierung und Reflexivität am Filmanfang. In: *montage/av 2*, S. 19–38.
- HARTMANN, BRITTA (2007): Von roten Heringen und blinden Motiven. Spielarten Falscher Fahrten im Film. In: Bläser, Patric/Braidt, Andrea B./Fuxjäger, Anton/Mayer, Brigitte (Hg.): *Maske und Kothurn. Internationale Beiträge zur Theater-, Film- und Medienwissenschaft. Falsche Fahrten in Film und Fernsehen*, Wien: Böhlau, S. 33–52.
- HEISER, CHRISTINA (2014): *Erzählstimmen im aktuellen Film. Strukturen, Traditionen und Wirkungen der Voice-Over-Narration*. Marburg: Schüren.
- HENKE, INA (2021): Unzuverlässig erzählte Welten verstehen. Kognitive Operationen von Schüler*innen beim Umgang mit narrativer Unzuverlässigkeit. In: *MiDu Medien im Deutschunterricht 2*, S. 1–19.
- HILDEBRAND, SINDY (2019): One of us is lying. In: *KinderundJugendmedien.de*. URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/kritik/jugendroman/2769-mcmanus-karen-m-one-of-us-is-lying?highlight=WyJvbmUiLCJvZiIsInVzIiwiaXMiLCJseWluZyJd> (letzter Zugriff: 10.05.2024).
- KAUL, SUSANNE/PALMIER, JEAN-PIERRE (2016): *Die Filmerzählung. Eine Einführung*. Paderborn: Fink.
- KÖPPE, TILMANN/KINDT, TOM (2022): *Erzähltheorie. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam, 2., erw. und aktual. Aufl.

- KRUSE, IRIS (2020): Intermediale Lektüre. In: Kurwinkel, Tobias/Schmerheim, Philipp (Hg.): *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Berlin: Metzler, S. 408–411.
- KUHN, MARKUS (2013): *Filmnarratologie. Ein erzähltheoretisches Analysemodell*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- NIEHAUS, MICHAEL (2011): Voice over. Eine filmnarratologische Bestandsaufnahme. In: *medienobservationen.de*. URL: https://www.medienobservationen.de/artikel/kino/kino_pdf/niehaus_voiceover.pdf (letzter Zugriff: 10.05.2024)
- NÜNNING, ANSGAR (1998): Unreliable Narration zur Einführung: Grundzüge einer kognitiv-narratologischen Theorie und Analyse unglaubwürdigen Erzählens. In: ders. (Hg.): *Unreliable Narration. Studien zur Theorie und Praxis unglaubwürdigen Erzählens in der englischsprachigen Erzählliteratur*. Trier: WVT, S. 3–39.
- SCHMEISER, SIMON/THÜRWÄCHTER, MICHAEL (2022): *Handreichungen für den Unterricht. Karen M. McManus. One of us is lying*. Berlin: Cornelsen.
- TIEBER, CLAUS (2005): Aus der Rolle fallen. Zum Stilmittel des Aparte in Film und Fernsehen. In: *Maske und Kothurn* 4, S. 509–516.
- WEISBROD, ANNE-KATHRIN (2023): *Karen M. McManus: One of Us Is Lying – Auseinandersetzung mit Stereotypen anhand des Kriminalromans (ab Klasse 10)*. Stuttgart: Raabe.

D

UNZUVERLÄSSIGES ERZÄHLEN
ÜBER MEDIENGRENZEN HINWEG

Perspektivisches Misstrauen beim literarischen Verstehen

KI-gestützte Gespräche mit Figuren aus Kafkas *Ein altes Blatt*

Abstract

Ausgehend von der Rezeptionsgeschichte der Erzählung *Ein altes Blatt* nehmen wir die Perspektivgestaltung des Textes in den Blick. Dabei fällt auf, dass etliche Interpret:innen dem Erzähler mehr Glauben schenken, als uns das in Anbetracht einiger seiner Aussagen textangemessen erscheint. Wir folgern aus diesen Textbeobachtungen, dass Perspektivverstehen nur gelingen kann, wenn nach der Perspektivübernahme eine kritische Revision der Perspektive erfolgt. Anschließend umreißen wir ein Unterrichtskonzept, mit dem Schüler:innen der Unzuverlässigkeit des Erzählers nachspüren und dabei perspektivisches Misstrauens ausbilden können. Dazu verwenden sie einen Chatbot, um mit Figuren aus der Erzählung Kafkas Gespräche zu führen.

Keywords: Perspektivverstehen; perspektivisches Misstrauen; Kafka – *Ein altes Blatt*; Chatbots; ChatGPT

1 Einleitung

Kafkas Werke gelten gemeinhin als schwierige Lektüre, wobei ein Teil der Schwierigkeit offensichtlich daher rührt, dass es so einfach ist, sie immer wieder neu und anders zu deuten. Dafür spricht jedenfalls die seit einem Jahrhundert unaufhörlich wachsende Pyramide von Auslegungen und Interpretationen seiner Romane und Erzählungen. Neue Deutungen beanspruchen oftmals für sich, die vorangegangenen Interpretationen überflüssig zu machen, ohne verhindern zu können, ihrerseits von den nachfolgenden für überholt erklärt zu werden. Auch ein weniger bekanntes Werk, wie die kurze, 1917 entstandene Erzählung *Ein altes Blatt*¹ macht da keine Ausnahme.²

Franz Kafka: Ein altes Blatt (1920)

Es ist, als wäre viel vernachlässigt worden in der Verteidigung unseres Vaterlandes. Wir haben uns bisher nicht darum gekümmert und sind unserer Arbeit nachgegangen; die Ereignisse der letzten Zeit machen uns aber Sorgen.

Ich habe eine Schusterwerkstatt auf dem Platz vor dem kaiserlichen Palast. Kaum öffne ich in der Morgendämmerung meinen Laden, sehe ich schon die Eingänge aller hier einlaufenden Gassen von Bewaffneten besetzt. Es sind aber nicht unsere Soldaten, sondern offenbar Nomaden aus dem Norden. Auf eine mir unbegreifliche Weise sind sie bis in die Hauptstadt gedrunge, die doch sehr weit von der Grenze entfernt ist. Jedenfalls sind sie also da; es scheint, daß jeden Morgen mehr werden. Ihrer Natur entsprechend, lagern sie unter freiem Himmel, denn Wohnhäuser verabscheuen sie. Sie beschäftigen sich mit dem Schärfen der Schwerter, dem Zuspitzen der Pfeile, mit Übungen zu Pferde. Aus diesem stillen, immer ängstlich rein gehaltenen Platz haben sie einen wah-

.....
1 Die Erzählung ist hier abrufbar: https://de.wikisource.org/wiki/Ein_altes_Blatt (letzter Zugriff 06.05.2024)

2 Erstmals abgedruckt wurde die Erzählung zusammen mit dem *Neuen Advokaten* und *Brudermord* 1917 in der spätexpressionistischen Berliner Literaturzeitschrift *Marsyas* (Binder 1979: 326). 1920 erscheint sie in dem Band *Ein Landarzt* (Kafka 1994: 263–267).

ren Stall gemacht. Wir versuchen zwar manchmal aus unseren Geschäften hervorzulaufen und wenigstens den ärgsten Unrat wegzuschaffen, aber es geschieht immer seltener, denn die Anstrengung ist nutzlos und bringt uns überdies in die Gefahr, unter die wilden Pferde zu kommen oder von den Peitschen verletzt zu werden.

Sprechen kann man mit den Nomaden nicht. Unsere Sprache kennen sie nicht, ja sie haben kaum eine eigene. Untereinander verständigen sie sich ähnlich wie Dohlen. Immer wieder hört man diesen Schrei der Dohlen. Unsere Lebensweise, unsere Einrichtungen sind ihnen ebenso unbegreiflich wie gleichgültig. Infolgedessen zeigen sie sich auch gegen jede Zeichensprache ablehnend. Du magst dir die Kiefer verrenken und die Hände aus den Gelenken winden, sie haben dich doch nicht verstanden und werden dich nie verstehen. Oft machen sie Grimassen, dann dreht sich das Weiß ihrer Augen und Schaum schwillt aus ihrem Munde, doch wollen sie damit weder etwas sagen, noch auch erschrecken; sie tun es, weil es so ihre Art ist. Was sie brauchen, nehmen sie. Man kann nicht sagen, daß sie Gewalt anwenden. Vor ihrem Zugriff tritt man beiseite und überläßt ihnen alles.

Auch von meinen Vorräten haben sie manches gute Stück genommen. Ich kann aber darüber nicht klagen, wenn ich zum Beispiel zusehe, wie es dem Fleischer gegenüber geht. Kaum bringt er seine Waren ein, ist ihm schon alles entrissen und wird von den Nomaden verschlungen. Auch ihre Pferde fressen Fleisch; oft liegt ein Reiter neben seinem Pferd und beide nähren sich vom gleichen Fleischstück, jeder an einem Ende. Der Fleischhauer ist ängstlich und wagt es nicht, mit den Fleischlieferungen aufzuhören. Wir verstehen das aber, schießen Geld zusammen und unterstützen ihn. Bekämen die Nomaden kein Fleisch, wer weiß, was ihnen zu tun einfiel; wer weiß allerdings, was ihnen einfallen wird, selbst wenn sie täglich Fleisch bekommen.

Letzthin dachte der Fleischer, er könne sich wenigstens die Mühe des Schlachtens sparen, und brachte am Morgen einen lebendigen Ochsen. Das darf er nicht mehr wiederholen. Ich lag wohl eine Stunde ganz hinten in meiner Werkstatt platt auf dem Boden, und alle meine Kleider, Decken und Polster hatte ich über mir aufgehäuft, nur um das Gebrüll

des Ochsen nicht zu hören, den von allen Seiten die Nomaden ansprachen, um mit den Zähnen Stücke aus seinem warmen Fleisch zu reißen. Schon lange war es still, ehe ich mich auszugehen getraute; wie Trinker um ein Weinfaß lagen sie müde um die Reste des Ochsen.

Gerade damals glaubte ich den Kaiser selbst in einem Fenster des Palastes gesehen zu haben; niemals sonst kommt er in diese äußeren Gemächer; immer nur lebt er in dem innersten Garten; diesmal aber stand er, so schien es mir wenigstens, an einem Fenster und blickte mit gesenktem Kopf auf das Treiben vor seinem Schloß.

Wie wird es werden?, fragen wir uns alle. Wie lange werden wir diese Last und Qual ertragen? Der kaiserliche Palast hat die Nomaden angelockt, versteht es aber nicht, sie wieder zu vertreiben. Das Tor bleibt verschlossen; die Wache, früher immer festlich ein- und ausmarschierend, hält sich hinter vergitterten Fenstern. Uns Handwerkern und Geschäftsleuten ist die Rettung des Vaterlandes anvertraut; wir sind aber einer solchen Aufgabe nicht gewachsen; haben uns doch auch nie gerühmt, dessen fähig zu sein. Ein Mißverständnis ist es, und wir gehen daran zugrunde.

Obwohl Kafka diesen Text in den Erzählband *Ein Landarzt* aufnimmt, wird er in der sich nach seinem Tod allmählich herausbildenden Kafka-Forschung zunächst kaum beachtet. Bis heute gehört die Erzählung zu den eher selten und meist nur beiläufig interpretierten Texten Kafkas.³ Dennoch lohnt sich ein Blick auf einzelne Etappen ihrer Rezeptionsgeschichte ebenso wie eine genauere Lektüre der Erzählung.⁴ Wir wollen in unserem Beitrag zeigen, wie die perspektivische Gestaltung des Textes seine narrative Performativität determiniert und was geschieht, wenn man diese entweder überliest oder zur Kenntnis nimmt.

Vor der Frage, wie die Erzählung gelesen werden kann, stehen auch Schüler:innen, wenn der Text im Literaturunterricht behandelt werden soll. Um

.....

3 Zu den Ausnahmen gehören die Interpretationen von Wolf Kittler (1985), Marcel Krings (2017) und insbesondere die von Carlo Brune (2020).

4 Zur literaturwissenschaftlichen Rezeption der Erzählung vgl. Krings 2017: 87–102.

ihnen einen handlungsorientierten Zugang zur Perspektivität des Erzählens zu ermöglichen, haben wir mithilfe von ChatGPT unterschiedliche Gesprächssettings mit den Figuren des Textes ausprobiert und auf dieser Grundlage einen Unterrichtsvorschlag konzipiert, der eine produktiv-analytische Auseinandersetzung mit der Erzählung ermöglicht.

2 Unzuverlässiges Lesen. Wie sich die Erzählung beim Lesen verändert

Eine bemerkenswerte Eigenschaft der Erzählung *Ein altes Blatt* besteht darin, dass sie ihre Interpret:innen immer wieder dazu verführt, Elemente und Motive in sie hineinzulesen, die der Text selbst nicht enthält. Dabei geht es nicht um die eigentliche Auslegung des Textes, bei der unweigerlich außertextuelle Referenzen, Analogien und Lebensbezüge ins Spiel kommen. Vielmehr fließen bereits in paraphrasierende und beschreibende Kommentierungen Motive und Themen ein, die im Text nicht vorkommen und seinen Charakter entscheidend modifizieren.⁵

Diesen Effekt kann man bereits andeutungsweise in der frühen Interpretation von Herbert Tauber beobachten (vgl. Tauber 1941). Er interpretiert die Erzählung als Ausdruck eines „Unheils“ und einer „Ausweglosigkeit“, die durch eine „Horde Nomaden“ ausgelöst wird, „die das alltägliche Leben stört“, das die „kleinen Handwerker“ führen, die „nur zum stillen Dahinleben geschaffen erscheinen“, während die Hoffnung, die auf dem Kaiser als Sinnbild göttlicher Gnade ruht, enttäuscht wird (ebd.: 71). Hier zeichnet sich eine klare Gegenüberstellung zwischen der heimeligen Welt der Handwerker und dem kriegerischen Einbruch der Nomaden an. An Taubers fatalistische Tonlage knüpft

.....

5 Wir verzichten an dieser Stelle auf eine Auseinandersetzung mit der Forschungsdiskussion um die perspektivische Erzählgestaltung in Kafkas Werken (vgl. dazu den ausführlichen Überblick bei Schuster 2012). Hingewiesen sei lediglich auf die Tatsache, dass Friedrich Beißners inzwischen vielfach differenzierte These von der angeblichen „Einsinnigkeit“ des Erzählens bei Kafka die immanente Doppelperspektivität des Erzählens bei Kafka übersieht. Sie ist die Voraussetzung für die Entdeckung der spezifischen Spielart des unzuverlässigen Erzählens in Kafkas Werken (vgl. dazu etwa Ruf 1974; Beicken 1995; Kurz 1980; Lösener 2001, 2006: 125–192, 2023: 67–80 und Magirius/Lösener 2024: 30–36).

die existenzpsychologisch geprägte Kafka-Forschung nach dem Krieg an. Die „Nomaden“ sind für Wilhelm Emrich zunächst „das schlechthin andere, Außermenschliche, der absolute Kontrapunkt zum ‚motivierten‘ Leben“ (Emrich 1957 [1970]: 197), werden dann aber von ihm zur Verkörperung einer „freien, zwecklosen, unbekümmerten Existenz“ umgedeutet, die als Gegenentwurf „zur rational arbeitenden und planenden“ Existenzform der Stadtbewohner dient, wobei der Kaiser als diejenige Instanz gesehen wird, die „beide Existenzformen zu vereinen“ sucht (ebd.: 198). Mit deutlicheren Retuschen geht Heinz Politzer zu Werke, der dem Text in seiner großen Kafka-Monografie nur wenige, dafür umso aufschlussreichere Zeilen widmet:

Die dicke Luft des Verhängnisses lagert über dieser kurzen Geschichte; die Nomaden sind die Vorboten des Endes; ihre Sprache ist die der Dohlen, die einem alten Aberglauben zufolge Todesvögel sind. Wie Raubtiere töten sie jedes Tier – man ist versucht zu sagen: jedes andere Tier, das ihnen in den Weg läuft. (Politzer 1962: 144)

Politzer kommentiert hier nicht einfach die Geschichte, sondern er spinnt sie weiter oder besser gesagt, er lässt sich von ihrer Erzählweise ‚einwickeln‘, denn er gibt einer Versuchung nach, die er zwar als solche erkennt, der er sich aber nicht zu entziehen vermag. Sie bringt ihn dazu, den Nomaden das Menschsein abzusprechen und sie zu Tieren zu erklären. In der Erzählung findet sich das nicht – auch wenn eine solche ‚Bestialisierung des Blickes‘ in der Perspektivität des Erzählten angelegt scheint.⁶

Die Frage, wofür die „Nomaden“ stehen, hat die Interpreten der Geschichten immer wieder beschäftigt. Karlheinz Fingerhut sieht das Motiv der Dohlen als einen Hinweis darauf, die Nomaden als Sinnbild für das „Element des Zer-

.....

6 Eine moderne Variante dieser Bestialisierung findet sich in Jochen Thermanns Deutung der Erzählung. Thermann verknüpft den Vergleich ihrer Sprache mit der Verständigung der Dohlen als Hinweis auf eine magische Praxis deutet sie „als Nachahmung von Vogelschreie deuten, wie sie im Schamanismus üblich ist, um die Verwandlung in den Tierkörper voranzutreiben“ (Thermann 2010: 196). Diese Verwandlung nimmt allerdings Thermann selbst vor, indem er die „Nomaden“ als „Einbruch eines sprachlosen, aufführenden Zustands im Subjekt“ deutet, das Verwandtschaft mit dem Unheimlichen bei Freud aufweise und als Ausdruck einer „tierischen, stummen und unbewussten Körperlichkeit“ zu verstehen sei (ebd.: 197).

störerischen in der Kunst“ (Fingerhut 1969: 148) zu verstehen. Auch er neigt in seiner Charakterisierung der „Nomaden“ zu einer Überzeichnung, die über das, was in Kafkas Text steht, weit hinausgeht:

Nomaden, im Leben nicht Seßhafte, Pegasusreiter, Jäger, die aus den Regionen des Nordens in den Alltag der Gewerbetreibenden einer alten Kaiserstadt einbrechen sind – wie ihre Pferde – fleischfressende Ungeheuer, deren Gebiß dem des Vampirs ähnlich ist und die das Leben der Menschen in „gefährlicher“ Weise „verändern“. (Ebd.)⁷

„Pegasusreiter“, „fleischfressende Ungeheuer, deren Gebiß dem des Vampirs“ ähnelt – die Strategie der Dämonisierung der Nomaden ist unübersehbar. Auch Fingerhut folgt dabei einem Impuls, der vom Text ausgeht, aber auf eine Überschreibung des Textes hinausläuft. Offensichtlich hält die Erzählung Leseschwierigkeiten bereit, die einigen Interpreten selbst nicht bewusst zu sein scheinen.

Der Logik der Bestialisierung folgen auch andere projektive Lektüren wie die von Patrick Bridgewater, der die Erzählung als „straightforward study of ‚cannibalism‘“ bezeichnet. Die Nomaden werden dabei zu „barbaric predators“, die Nietzsches „Raubtier-Menschen“ entsprechen, während die Bürger:innen der Stadt, die den „latent cannibalism“ (Bridgewater 1974: 119) der Nomaden fürchten, hilflose Zuschauer:innen bleiben. Auch Bridgewater schreibt die Geschichte also weiter, indem er das bei Kafka nicht vorkommende Kannibalismus-Motiv einführt, um Kafka schließlich eine Nietzsche-Moral überzustülpen. Seine Deutung endet mit den Worten: „If life is a matter of the survival of the fittest, do the citizens of *Ein altes Blatt* deserve to survive? Do we deserve to survive?“ (Ebd.: 121)

Wie vermeidbar sind solche Projektionslektüren? Oder ist bereits jede Inhaltsangabe projizierenden Textumformungen ausgesetzt? Um diese Frage zu

.....

7 Die Anführungsstriche im Zitat beziehen sich auf eine auf Gustav Janouch kolportierte, angebliche Bemerkung Kafkas über den Dichter als „gefährlichen Veränderer der Wirklichkeit“ (vgl. Fingerhut 1969: 148, Fußnote 341). Die *Gespräche mit Kafka* von Gustav Janouch werden in der Forschung nicht als authentische Quelle gewertet.

beantworten, haben wir uns von ChatGPT 3.5 eine Zusammenfassung der Erzählung in fünf Sätzen generieren lassen. Sie lautet:

Die Geschichte handelt von der plötzlichen Invasion nomadischer Krieger aus dem Norden in die Hauptstadt des Landes. Der Erzähler, ein Schuster, beobachtet die Besetzung der Straßen durch die Nomaden und ihre aggressive Präsenz vor seinem Laden. Die Nomaden, unverständlich und unzugänglich für die Einheimischen, plündern die Stadt und bringen Angst und Unsicherheit. Trotz vereinzelter Versuche der Verteidigung sind die Einheimischen machtlos gegen die Eindringlinge. Die Geschichte endet mit der Einsicht, dass die Einheimischen nicht in der Lage sind, sich erfolgreich gegen die Bedrohung zu verteidigen, und mit der Sorge um die Zukunft des Landes. (ChatGPT 3.5)

Auch in dieser Version finden sich Überschreibungen des Textes, also projizierende Lesemomente. Dazu gehört etwa die „plötzliche Invasion“, die im Original nicht vorkommt, bei Kafka gewinnt man eher den Eindruck einer allmählichen Zuwanderung, von einer „Invasion“, also einer blitzartigen kriegerischen Eroberung, ist jedenfalls nicht die Rede. Dagegen lassen die Wortwahl „aggressive Präsenz“ und „plündern“ eindeutig an eine kriegerische Besetzung der Stadt denken, ebenso wie der Hinweis auf die „vereinzelt Versuche der Verteidigung“, die ChatGPT hinzufabuliert hat. Auf eine entsprechende Rückfrage gibt das Programm dies übrigens unumwunden zu: „Entschuldigung für das Missverständnis. Tatsächlich wird in der Geschichte keine spezifische Passage erwähnt, die auf ‚vereinzelt Versuche der Verteidigung‘ hinweist.“ (Ebd.)

Die Ursache für die genannten Fälle von projizierenden Leseakten liegt im Überlesen einer Instanz, ohne die das, was im Text steht, nicht wiedergegeben werden kann, weil es Teil der Handlung ist. Da wir alles, was über die Nomaden gesagt wird, vom Ich-Erzähler erfahren, kann von dessen Perspektive nicht abgesehen werden, wenn man verstehen will, wovon eigentlich die Rede ist. Der Akt der Narration ist hier ein konstitutives Moment der Handlung, denn hier spricht kein allwissender Erzähler, der über allem thront, sondern eine Figur, die in das, von dem die Rede ist, persönlich involviert ist. Aber genügt

diese Tatsache schon, um aus dem Schuster, der uns das Geschehen berichtet, einen unzuverlässigen Erzähler zu machen?

3 Perspektivische Unzuverlässigkeit in *Ein altes Blatt*

Die Häufigkeit, mit der die Erzählung *Ein altes Blatt* ihre Interpreten zu unzuverlässigen Lektüren verleitet, deutet auf eine Wirkqualität des Textes hin, die man als ‚Leseschock‘ beschreiben kann und die von ihrer thematisch-narrativen Gestaltung nicht zu trennen ist. Diese Schockwirkung resultiert aus einer stufenweisen Steigerung der Drastik der geschilderten Ereignisse, die sich in der Absatzgliederung des Textes widerspiegelt (Kafka 1994: 263–267). Jeder Absatz erscheint als Etappe auf dem Weg zu einer schließlich unausweichlichen Katastrophe, die selbst nicht mehr Gegenstand der Handlung ist:

1. Absatz: die Sorge des Erzählers um die Vernachlässigung der Verteidigung des Vaterlandes;
2. Absatz: Verwunderung des Erzählers, der am Platz vor dem kaiserlichen Palast einen Schusterladen betreibt, über das Eindringen der Nomaden aus dem Norden, die die Gassen besetzen;
3. Absatz: Beschreibung der Beschäftigungen der unter freiem Himmel lagernden Reiter und Klage über den Unrat, den sie auf dem Platz zurücklassen;
4. Absatz: Schilderung der Unmöglichkeit, sich mit den Nomaden sprachlich oder auf andere Weise zu verständigen;
5. Absatz: Hinweis auf die Art und Weise, wie sich die Nomaden der Vorräte des Fleischers bemächtigen; Erwähnung ihrer fleischfressenden Pferde; Zusammenhalt der Bewohner beim Unterstützen des Fleischers;
6. Absatz: Bericht über den Ochsen, der von den Nomaden bei lebendigem Leib zerfleischt wurde;
7. Absatz: Eindruck des Schusters, der glaubt, den Kaiser selbst bei dieser Gelegenheit am Fenster stehend gesehen zu haben;

8. Absatz: Klage des Schusters über die unerträgliche Situation, über die Passivität des Kaisers und der kaiserlichen Garde und über die Überforderung der Handwerker und Geschäftsleute durch Aufgabe der Rettung des Vaterlandes.

Ohne dass die geschilderten Ereignisse einer strengen Chronologie folgen würden, stellt sich insbesondere innerhalb der ersten sechs Absätze der Eindruck einer zunehmenden Eskalation ein. Ihren Höhepunkt erreicht die Entwicklung mit der Episode von dem bei lebendigem Leibe zerfleischten Ochsen. Der Eindruck einer ausweglosen, sich immer weiter zuspitzenden Bedrohung wird durch die beiden folgenden Episoden bestätigt, die die Untätigkeit des Kaisers und die Hilflosigkeit der Bevölkerung zum Gegenstand haben. Die Stadt und ihre Bewohner scheinen dem sicheren Untergang geweiht zu sein. Auf das, was von der Stadt und dem Kaiserreich in künftigen Zeiten übrig bleibt, deutet der Titel wie eine düstere Prophezeiung hin: ein einzelnes Blatt, das von einer untergegangenen Kultur zeugt.

Das Schockpotenzial der im Jahr 1917, noch während des 1. Weltkrieges entstandenen Erzählung liegt zweifellos in ihrer Thematik: dem uralten Menschheitstrauma der Besetzung einer Stadt durch fremde Soldaten und den Gräueltaten, die sich dabei ereignen. Da die Erzählung in dem Werkzusammenhang des Fragments *Beim Bau der chinesischen Mauer* (1917) steht, wird zudem an die Expansionen der Mongolen erinnert, den ‚Nomaden aus dem Norden‘ aus chinesischer Sicht, deren Eroberungszüge im 13. Jahrhundert bis nach Galizien reichen. Die Erfahrung der kriegerischen Besetzung ist seit jeher eine Erfahrung des ohnmächtigen Schreckens und der unmenschlichen Gräueltaten gewesen, die in unzähligen Geschichten und historischen Zeugnissen ihren Niederschlag gefunden hat. Ein solches hat unter Umständen auch den Anstoß zu der vorliegenden Erzählung gegeben. Das legt jedenfalls Hartmut Binder nahe, der in seinem Kommentar zu der Erzählung auf die Memoiren der Gräfin Lulu von Thürheim (1788–1864) hinweist, die Kafka nachweislich geschätzt hat (vgl. Binder 1977: 222). Binder zitiert eine Passage aus den Memoiren der Gräfin, die motivische Parallelen zu Kafkas Erzählung aufweist:

Das Jahr 1799 stand im Zeichen der Koalition Österreichs und Rußlands gegen Frankreich. Wir waren gerade in Wien, als die Kosaken ankamen. Man führte uns außerhalb der Stadt, um diese Soldaten vorbereiten zu sehen, die mir sehr häßlich vorkamen. sie flößten mehr Furcht als Vertrauen ein [...]. In den Provinzen war der Eindruck dieser raubartigen Gesellen mit ihren langen Lanzen noch nachhaltiger; man erzählt sich, daß sie dort Enten und Truthühner lebend an den Spieß steckten, über welche Neuerung die armen Tiere Ach und Wehe gerufen. Die Frauen berichteten, daß die Kosaken manchmal aus Versehen Kinder für Geflügel ansahen und ihr Anführer eines oder das andere, ohne es zu beachten, ganz roh verzehrte. Er wird sich wohl nur in einer Beziehung geirrt haben, nämlich in bezug auf das Geflügel, denn der russische General war nicht der Mann dazu, die Zeremonie des Bratens erwarten zu können. (Thürheim 1913: 82 f.; vgl. Binder 1977: 221 f.)⁸

Auch hier ist von Soldaten die Rede, die fremd und furchterregend auf die Erzählerin wirken, auch wenn sie auf dem Heereszug nach Italien lediglich vor der Stadt campieren. Dennoch kursieren bereits Gräueltaten über ihre bestialische Grausamkeit, denen die Erzählerin offensichtlich Glauben schenkt. Mit anderen Worten: In der Erzählung der Gräfin mischt sich Faktuales und Fiktionales. Nur anfänglich ist sie Augenzeugin. Das Weitere kennt sie nur vom Hörensagen. Und ähnlich wie in Kafkas Erzählung ist es das Motiv der ungezügelten Fressgier, das aufgegriffen und ins unmenschlich Grausame gesteigert wird. Macht das die Gräfin zu einer unzuverlässigen Erzählerin? Nicht im engeren Sinne, da sie offenlegt, was sie selbst gesehen („Man führte uns außerhalb der Stadt“) oder von anderen erfahren hat („man erzählt sich“, „Die Frauen berichteten“), und sie aus dem Gehörten ihre eigenen Schlussfolgerungen zieht („Er wird sich wohl nur in einer Beziehung geirrt haben“).

.....

8 Dafür, dass Kafka diese Episode beschäftigt hat, spricht die Tatsache, dass er die unmittelbar anschließenden Sätze in seinem Tagebuch zitiert (achttes Heft, 23. Januar 1914, Kafka 1990: 625). In ihnen ist von der ungehemmten Gier die Rede, mit der der russische General Suwórow sich bei Dinern, die ihm zu Ehren gegeben wurden, über die Speisen hermachte, ohne auf jemanden zu warten, um, sobald er satt war, die Gäste allein zu lassen. Auch hier findet sich das Motiv des mit tierischer Gier fressenden Menschen.

Die entscheidende Parallele zu Kafkas Text liegt denn auch nicht in der Erzählgestaltung als vielmehr in der ‚Logik des Horrors‘, die die Entwicklung der Angst- und Gräuel-Motive bestimmt. Am Anfang steht der persönliche Eindruck der Fremdheit und Furcht beim Anblick der vorbereitenden Soldaten; darauf folgt eine Episode, die der Erzählerin zugetragen wurde und die ihre Ängste bestätigt (die Kosaken stecken „Enten und Truthühner lebend an den Spieß“). Sie wird überboten durch Berichte aus der Bevölkerung, in denen sich die kolportierten Tierquälereien zu einem bestialischen Kannibalismus gegenüber Kindern auswachsen. Das Prinzip der sukzessiven Überbietung des Schreckens, das die Dramaturgie der Passage bestimmt, verhindert die kritische Bewertung des Gehörten. So bleibt auch die Erzählerin in ihrem abschließenden Kommentar im Bannkreis der erzählten Gräuel, deren Glaubhaftigkeit sie trotz des leicht spöttischen Untertons, den sie anschlägt, nicht im Mindesten anzuzweifeln scheint.⁹

Eine ähnliche Logik des Horrors mit ihrer episodischen Überbietungsstruktur findet sich in Kafkas Erzählung, wobei die Rolle des Erzählers entscheidend modifiziert wurde. Denn alles, was man über die Nomaden und die Ereignisse in der Stadt erfährt, wird aus der Wahrnehmung des Schusters dargestellt, was nur so lange unproblematisch ist, solange kein Zweifel an der Zuverlässigkeit des Erzählten besteht. Diese Zweifel stellen sich aber unweigerlich ein, sobald man der Tatsache Rechnung trägt, dass der Erzähler selbst als Akteur in die Ereignisse, von denen er berichtet, involviert ist. Da er in das Geschehen eingreift, muss er auch als Akteur wahrgenommen werden. Die sich daraus ergebende Reziprozität der Wahrnehmung – wer den anderen sieht, wird von ihm gesehen – wird im vierten Absatz des Textes thematisch. Der Absatz handelt von der Sprache und der Möglichkeit und Unmöglichkeit der Verständigung mit den Nomaden. Eingeleitet wird er mit einem apodikti-

.....

9 Ein nicht unwesentliches Detail in Thürheims Darlegungen stellt der Hinweis auf die „Frauen“ dar, die von den kannibalistischen Anwandlungen der Kosaken berichtet hätten. Durchziehende Truppen und Heereslager bildeten seit jeher für die ansässige Bevölkerung eine reale Gefahr für Leib und Leben, insbesondere für Frauen und Mädchen, auch wenn es sich, wie im vorliegenden Fall, um alliierte Truppenverbände handelte. Die Gräuelgeschichten über die wegen ihrer Wildheit gefürchteten Kosaken können also durchaus als lebensnahe, wenn auch nicht wahrheitsgetreue Warnerzählungen verstanden werden.

schen Urteil des Erzählers, das die Möglichkeit sprachlicher Verständigung mit den Nomaden grundsätzlich negiert („Sprechen kann man mit den Nomaden nicht“, Kafka 1994: 264). Die nachgeschobene Begründung begnügt sich nicht mit der Feststellung, dass die Fremden nicht die Sprache der Einheimischen kennen würden, sondern spricht ihnen überdies die menschliche Sprachkompetenz als solche ab („Unsere Sprache kennen sie nicht, ja sie haben kaum eine eigene“: ebd.).

Das abschwächende „kaum“ dient hier nicht zur Differenzierung des Gesagten, sondern kaschiert lediglich die Radikalität der Aussage: Wer einer Menschengruppe die Sprache abspricht, spricht ihr das Menschsein ab. Eben das tut der Erzähler im folgenden Satz: „Untereinander verständigen sie sich ähnlich wie Dohlen. Immer wieder hört man diesen Schrei der Dohlen“ (ebd.), wobei die Pointe hier in einem Wortspiel besteht, das den Bezug zwischen zwei Sprachen evoziert, denn das tschechische Wort „kavka“ bedeutet auf Deutsch „Dohle“, weshalb Kafkas Vater diesen Vogel als Geschäftsblem gewählt hatte (vgl. dazu auch Brune 2020: 325). Die „Nomaden“ sprechen jenes Kafka'sche Idiom, das eben auch der Schuster als eine von Franz Kafka geschaffene Figur spricht. Dieses Idiom ist zweifellos eine Menschensprache, aber in einer besonderen perspektivischen Gestalt, deren Spezifik in ihrer nicht-erkannten Reziprozität liegt. Der Schuster erkennt nicht, dass er selbst sichtbar wird. Das wird er in der Art und Weise, wie er die Nomaden sieht und beurteilt. Er spricht auch ein Dohlen-Idiom, nicht nur, weil er eine Kafka'sche Figur ist, sondern, weil es ebenso den Nomaden vorkommen muss, die ja „unsere Sprache“ (Kafka 1994: 264) nicht kennen. Wenn der Schuster die Gleichgültigkeit der Nomaden gegenüber der Lebensweise und den Einrichtungen der Einheimischen anprangert, so lässt sich der Vorwurf auch gegen ihn selbst wenden, da er sich nicht für deren Lebensweise und Einrichtungen zu interessieren scheint. Das Thema der nicht-erkannten Reziprozität bestimmt auch die darauffolgende Beschreibung scheiternder Verständigungsversuche. Die Behauptung des Schusters, die Fremden würden sich „auch gegen jede Zeichensprache ablehnend“ (ebd.: 265) verhalten, wird mit der Schilderung übertrieben gestischmimischer Kommunikationsversuche begründet („Du magst dir die Kiefer verrenken und die Hände aus den Gelenken winden, sie haben dich doch nicht verstanden [...]“; ebd.), die wiederum in ein apodiktisches Urteil mün-

det („[...] und werden dich nicht verstehen“, ebd.). Dass sich die Fremden in eben genau dieser Weise um Verständigung bemühen, erkennt der Erzähler dagegen nicht: „Oft machen sie Grimassen; dann dreht sich das Weiß ihrer Augen und Schaum schwillt aus ihrem Munde, doch wollen sie damit weder etwas sagen noch auch erschrecken; sie tun es, weil es so ihre Art ist“ (ebd.). Der Erzähler verkennt nicht nur die Verständigungsversuche der Nomaden, er deutet ihre Handlungsweise ohne das geringste Verständnis. Selbstverschuldetes Missverstehen – das ist die Konsequenz nicht erkannter Reziprozität, die in der Perspektivität des Erzählens gestaltet wird. So benennt der letzte Satz der Erzählung genau das Problem, um das der Text kreist und das nur solange als unlösbar erscheinen muss, wie es nicht als eigene Aufgabe erkannt wird: „Ein Mißverständnis ist es, und wir gehen daran zugrunde.“ (Ebd.: 266)

4 Starke Indizien für unzuverlässiges Erzählen

Es handelt sich bei dem Schuster aus *Ein altes Blatt* um einen unzuverlässigen Erzähler, da er die Reziprozität der Wahrnehmung verkennt und die Ereignisse in stark verzerrender Weise schildert. Auf diese Spur führt die ausgesprochen ergiebige Analyse von Carlo Brune, der erkennt, dass in der Unzuverlässigkeit des Erzählers das didaktische Potenzial für die Arbeit mit dem Text im Unterricht liegt (vgl. Brune 2020: 322–343). Wenn man versucht, diese narrative Gestaltungsweise zu einschlägigen narratologischen Unterkategorien unzuverlässigen Erzählens zuzuordnen, verschwimmen jedoch die Grenzen zwischen diesen – auch wenn man exakt erscheinende Genau-Dann-Wenn-Definitionen zugrunde legt. Laut der Definition von Tilmann Köppe und Tom Kindt würde der Schuster „axiologisch unzuverlässig“ erzählen, da „seine Wertauffassungen“ eben „[nicht] den durch den Text im ganzen ausgedrückten Wertauffassungen [...] entsprechen“ (Köppe/Kindt 2014: 253). Er ist demnach „täuschend unzuverlässig“, weil er Leser:innen – so zum Beispiel einige der oben genannten Interpreten – „in die Irre [...] führt“. Manche der erzählten Episoden können „in offensichtlicher Weise“ nicht den Tatsachen der erzählten Welt entsprechen, weshalb der Erzähler an manchen Stellen „offen unzuverlässig“ ist (ebd.: 246). Auf der Suche nach solchen Passagen wird man im sechsten

Absatz bei der Episode vom lebendig zerfleischten Ochsen fündig, wo – ähnlich wie in dem Auszug aus Thürheims Memoiren – die Schreckensbilder ihren Höhepunkt erreichen. Von diesem Ereignis berichtet der Erzähler, als ob er als Augenzeuge dabei gewesen wäre, was nicht der Fall war, wie aus seiner Darstellung eindeutig hervorgeht.¹⁰ Zweifel an seiner Schilderung weckt überdies die physische Unmöglichkeit des Zerfleischens. Erst der Werkzeuggebrauch und die Beherrschung des Feuers machen den Menschen zum Jäger. Dass eben von solchen Werkzeugen im Text ausdrücklich die Rede ist („Sie beschäftigen sich mit dem Schärfen der Schwerter, dem Zuspitzen der Pfeile“, Kafka 1994: 264), rückt die Darstellung des Schusters in ein noch fragwürdigeres Licht.

Als noch unwirklicher erweist sich das im fünften Absatz beschriebene Fressgebahren der Nomaden und ihrer Pferde („Auch ihre Pferde fressen Fleisch; oft liegt ein Reiter neben seinem Pferd und beide nähren sich vom gleichen Fleischstück, jeder an einem Ende“, ebd.: 265). Da sich die „Schusterwerkstatt auf dem Platz vor dem kaiserlichen Palast“ (ebd.: 264) befindet, kommt der Erzähler hier zwar als Augenzeuge in Betracht, aber seine Schilderung widerspricht nicht nur den biologischen Fakten – Pferde fressen kein Fleisch. Darüber hinaus suggeriert seine Schilderung Körperhaltungen, die eine Nahrungsaufnahme für Tier und Menschen anatomisch unmöglich machen würden. Ihre Plausibilität gewinnt die Szene allein aus der Logik des Horrors und als Übergangsmoment, an dem der Mensch und Tier zur Bestie verschmelzen. So bleiben beide Fressszenen der Erzählung auch dann unglaubwürdig, wenn man ein phantastisches Erzählsetting annimmt. Die Szenen zeugen nicht etwa vom Einbruch einer Anderswelt in die Realität, sondern legen Distorsionen des Realen nahe, die sich aus den Ängsten der Erzählfigur speisen. Es ist der Mechanismus der Angst, den Kafka hier ausbuchstabiert: Die Angstvorstellung wird zur Realität, wo die Trennlinie zwischen imaginierter Gefahr und tatsächlichem Geschehen verschwimmt.¹¹

.....

10 „Ich lag wohl eine Stunde ganz hinten in meiner Werkstatt platt auf dem Boden und alle meine Kleider, Decken und Polster hatte ich über mir aufgehäuft, nur um das Gebrüll des Ochsen nicht zu hören [...]“ (ebd.: 266).

11 Vgl. dazu auch das Erzählfragment *Der Bau* (1923/24).

Es lassen sich weitere Entdeckungen machen, die eine misstrauische, also gegenperspektivische Lektüre der gesamten Erzählung nahelegen. So beruht etwa die Charakterisierung des melancholisch-passiven Kaisers durch den Schuster ausschließlich auf Vorstellungen, die er sich selbst von ihm macht. Er will die Lebensgewohnheiten des Kaisers genau kennen („niemals sonst kommt er in diese äußeren Gemächer“, ebd.: 266), obwohl er zugleich behauptet, dass dieser völlig zurückgezogen lebt. Und er beschreibt ihn in einer Körperhaltung, die einen Widerspruch in sich selbst darstellt, wenn vom am Fenster stehenden Kaiser behauptet wird: „[Er] blickte mit gesenktem Kopf auf das Treiben vor seinem Schloß“ (ebd.: 266). Immerhin hat der Erzähler zuvor eingeräumt, dass er „glaubte“ ihn am Fenster des Palastes gesehen zu haben und dass es „ihm wenigstens so“ (ebd.) schien.

Was also ist in Kafkas Erzählung glaubhaftes Zeugnis, was umgedeutete Beobachtung, ausgeblendete Wahrnehmung oder angstgesteuerte Projektion? Kafkas Text hört nicht auf, diese Frage aufzuwerfen und macht den Leseakt so zu einer Schule der misstrauischen Lektüre, ohne den Bezug zur Realität der anthropologischen Grunderfahrungen, die er thematisiert, preiszugeben.

5 Vorschläge für die Arbeit mit der Erzählung im Literaturunterricht

Um Schüler:innen einige der eben dargebotenen Einsichten zur Perspektivierung der Erzählung und dem damit verbundenen unzuverlässigen Erzähler zu ermöglichen, bietet sich die Arbeit mit einem Chatbot wie z. B. ChatGPT an. Mit folgendem Zwischritt gelangen die Lernenden von einer empathischen, die Perspektive des Schusters nachvollziehenden zu einer reflektierenden Lektüre, die die Plausibilität dieser Perspektive einer kritischen Revision unterzieht. Das Resultat des Zusammenspiels einer empathischen mit einer reflektierenden Lektüre kann zu etwas führen, das wir *perspektivisches Misstrauen* nennen. Das ist dann der Fall, wenn eine textangemessene Deutung sich nur unter Berücksichtigung der perspektivischen Standortgebundenheit des Erzählers ergibt, wie dies, wie wir oben gezeigt haben, für die Erzählung *Ein altes Blatt* gilt.

Im ersten Schritt wird im Plenum oder in Gruppen zusammengetragen, was der Schuster erlebt hat. Hier wird die Perspektive des Erzählers nachvollziehend rekonstruiert. Erst dann beginnt die kritische Lektüre, bei der in Einzelarbeit Textstellen danach differenziert und unterschiedlich farbig markiert werden, ob sie glaubwürdig, tendenziell unglaubwürdig oder sehr unglaubwürdig sind. Die Ergebnisse werden im Plenum vorgestellt. Danach unterstreichen die Schüler:innen Textstellen, in denen der Schuster Ereignisse schildert, die er nicht selbst gesehen hat. Um textnah abzugleichen, ob die Markierungen der Glaubwürdigkeit und Authentizität plausibel sind, loggen sich die Schüler:innen auf <https://chat.openai.com/> oder einer anderen Chatbot-Plattform ein und senden folgenden Prompt ab:

Stell dir vor, du bist ein Schuster, der den folgenden Bericht bei einer Zeitung eingereicht hat. Ich bin ein Journalist und will mich mit dir über den Bericht unterhalten. Das ist der Bericht:

*<Hier Kafkas Text hineinkopieren, der zum Beispiel hier zu finden ist:
<https://www.projekt-gutenberg.org/kafka/erzaehlg/chap003.html>>*

Nun komme ich zu dir nach Hause und wir sprechen über deine Erfahrungen mit den Nomaden. Wir antworten abwechselnd. Ich übernehme ausschließlich den Journalisten und du ausschließlich den Schuster. Bleibe bei deinen Antworten nah an deinem Bericht. Ich beginne:
JOURNALIST: Lieber Schuster, vielen Dank, dass du so schnell Zeit für ein Gespräch Zeit hattest.

Die Schüler:innen bekommen zusätzlich Hinweise, wie Sie das Gespräch mit dem Schuster am besten führen sollten. Sie fragen den Schuster zuerst nach (ihrer Meinung nach) glaubwürdigen Schilderungen und gehen dann zu immer unglaubwürdigeren Episoden über. Dabei notieren sie, bei welchen Schilderungen der Schuster auf Nachfrage damit beginnt, seine Position zu relativieren. Darüber hinaus versuchen sie wahrzunehmen, wie viel Nachdruck nötig ist, um den Schuster zum Einlenken zu bewegen. Die Schüler:innen sind zudem angehalten, nach der Glaubwürdigkeit jener Äußerungen des Schusters

zu fragen, die er nicht mit eigenen Augen gesehen hat. Auch hier notieren sie, wo er seine Aussagen revidiert. Dann versuchen sie im Gespräch mit dem Schuster herauszufinden, *warum* er die Ereignisse im Bericht so schilderte, wie er das getan hat. Denkbar ist auch, einen Nomaden nach den Vorkommnissen zu befragen – zum Beispiel mit folgendem Prompt:

Lass uns den Dialog beenden und einen Dialog zwischen einem Journalisten und einem Nomaden anschließen. Ich bin der Journalist und du der Nomade.

JOURNALIST: Lieber Nomade, wie geht es dir in der Stadt?

Der Journalist könnte anschließend fragen, was für die Nomaden in der Stadt besonders herausfordernd sei und warum er glaube, dass die Einheimischen auf ihn ablehnend reagieren. Das Ausprobieren der letztgenannten Frage zog folgende Antwort nach sich:

Nomade: Ich denke, die Reaktion der Menschen kommt zum Teil aus Angst und Unwissenheit. Sie sind es nicht gewohnt, Nomaden wie uns in ihrer Stadt zu sehen, und das Unbekannte kann oft Angst auslösen. Außerdem gibt es vielleicht Vorurteile oder Stereotypen über Nomaden, die dazu führen, dass die Menschen uns skeptisch betrachten. Es ist eine Herausforderung für uns, diese Vorurteile zu überwinden und Vertrauen aufzubauen, aber wir hoffen, dass wir mit der Zeit dazu beitragen können, die Beziehungen zwischen uns und den Menschen in der Stadt zu verbessern. (ChatGPT 3.5)

Fragt man den Nomaden, was er sich von den Stadtbewohnern wünsche, werden mit Offenheit, Respekt und Harmonie jene ethischen Prinzipien benannt, die in ihrer Simplizität bei der Deutung von Kafkas Texten häufig aus dem Blick geraten. Diese Simplizität ist jedoch nicht mit Naivität gleichzusetzen. Aber auch im Dialog mit dem Nomaden ist perspektivisches Misstrauen geboten. Auf die Frage, warum er Waffen trage, entgegnete dieser zuerst, dass die Waffen dem Schutz vor wilden Tieren dienen. Beharrliches Nachfragen lohnt sich auch hier. Nach und nach gibt der Nomade zu, dass die Waffen auch zur Selbstver-

teidigung gegen Menschen eingesetzt werden können, um „die Lebensweise [der Nomaden] zu schützen“ (ebd.).

Der Chatbot eignet sich als Gesprächspartner, weil er eine menschliche Persönlichkeit simuliert, die unmittelbar und unermüdlich auf die Fragen der Schüler:innen antwortet. Zu dieser Persönlichkeit gehört auch neben einem eigenen Standpunkt auch, sich von Fakten beeindruckt zu lassen und durch die dazu erfundene Rahmenerzählung auf Basis des Wortlauts der Erzählung zu agieren. Dadurch können Schüler:innen die Erzählung besser verstehen. Diesen Dialogen mit der KI sollten weitere Arbeitsschritte folgen. So kann – im Sinne Krefts – nach der hier KI-gestützten „Phase der ‚Objektivierung‘“¹² anhand der Textbasis eine Phase der „Rückwendung des Subjekts [...] auf sich selbst“ (Kreft 1977: 379) erfolgen, in der die Schüler:innen reflektieren, warum ihnen einige der Schilderungen des Schusters und des Nomaden so glaubwürdig oder gar einnehmend erschienen. Hier ist ein Bezug auf die oben genannten anthropologischen Grunderfahrungen – wie die Angst vor dem Fremden – angezeigt. Dem kann sich eine „Phase der Applikation“ (ebd.) anschließen, in der diskutiert wird, wie uns eine Praxis des perspektivischen Misstrauens auch außerhalb der Literaturrezeption helfen kann, dem populistischen Schüren von Vorurteilen und Ressentiments zu begegnen.

Das hier vorgestellte Vorgehen leistet auch einen Beitrag zur literarischen Bildung der Schüler:innen. Die hierbei gewonnenen Einsichten zur Relevanz des perspektivischen Misstrauens für das Verstehen unzuverlässig erzählter Texte sind später weiter zu vertiefen. Bei den oben dargelegten Schritten wurde den Schüler:innen noch suggeriert, dass es unglaubwürdige Stellen in der Erzählung geben muss. Mit anderen unzuverlässig erzählten Texten kann erprobt werden, ob die Schüler:innen auch ohne solche Suggestionen auskommen.

.....

12 „Objektivierung“ meint bei Kreft die intersubjektive Rekonstruktion des Gegenstands auf der Grundlage genauer Textbeobachtung. Die künstliche Intelligenz simuliert dabei ein weiteres Subjekt, das zur rekonstruktiven Arbeit beiträgt. Die von der KI generierten Texte können für sich genommen keinen Anspruch auf „Objektivierbarkeit“ erheben.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- KAFKA, FRANZ (1990): *Tagebücher in der Fassung der Handschrift*. Hg. von Hans-Gerd Koch, Wolf Kittler und Gerhard Neumann. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- KAFKA, FRANZ (1994): „Ein altes Blatt“. In: ders.: *Drucke zu Lebzeiten*. Hg. von Hans-Gerd Koch, Michael Müller und Malcom Pasley. Frankfurt/Main: S. Fischer, S. 263–267.
- „Der Bau“ = KAFKA, FRANZ (1992): „Bau“-Konvolut. In: ders.: *Nachgelassene Schriften und Fragmente II*. Hg. von Jost Schillemeit. Frankfurt/Main: S. Fischer, S. 576–632.
- THÜRHEIM, LULU VON (1913): *Mein Leben. Erinnerungen aus Österreichs großer Welt. 1788–1819*. Aus dem Französischen. Hg. von René van Rhyn. Band 1. München: G. Müller. Online unter: https://archive.org/stream/meinlebenerinner01thir/meinlebenerinner01thir_djvu.txt (letzter Aufruf: 06.05.2024)

Sekundärliteratur

- BEICKEN, PETER (1995): *Franz Kafka. Der Proceß*. München: Oldenbourg.
- BINDER, HARTMUT (1977): *Kafka-Kommentar zu sämtlichen Erzählungen*. München: Winkler.
- BINDER, HARTMUT (1979): *Kafka-Handbuch in zwei Bänden. Band 2: Das Werk und seine Wirkung*. Stuttgart: Kröner.
- BRIDGEWATER, PATRICK (1974): *Kafka and Nietzsche*. Bonn: Bouvier.
- BRUNE, CARLO (2020): *Literarästhetische Literalität – Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal*. Bielefeld: transcript.
- EMRICH, WILHELM (1957): *Franz Kafka*. Frankfurt am Main: Athenäum.
- FINGERHUT, KARLHEINZ (1969): *Die Funktion der Tierfiguren im Werke Franz Kafkas: offene Erzählgerüste und Figurenspele*. Bonn: Bouvier.
- KITTLER, WOLF (1985): *Der Turmbau zu Babel und das Schweigen der Sirenen. Über das Reden, das Schweigen, die Stimme und die Schrift in 4 Texten von Franz Kafka*. Erlangen: Palm & Enke.
- KREFT, JÜRGEN (1977): *Grundprobleme der Literaturdidaktik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

- KRINGS, MARCEL (2017): *Franz Kafka: der „Landarzt“-Zyklus. Freiheit – Schrift – Judentum*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- KURZ, GERHARD (1980): *Traum-Schrecken. Kafkas literarische Existenzanalyse*. Stuttgart: Metzler.
- KÖPPE, TILMANN/KINDT, TOM (2014): *Erzähltheorie*. Stuttgart: Reclam.
- LÖSENER, HANS (2001): Wer ist der Steuermann? Annäherungen an eine Erzählung von Franz Kafka. In: *Wirkendes Wort*, 51/3, S. 388–400. Online unter https://loesener.de/?page_id=33 (letzter Zugriff: 03.04.2024).
- LÖSENER, HANS (2006): Textsystem und Perspektivität. Zu Franz Kafkas Erzählung *Ein Landarzt*. In: ders.: *Zwischen Wort und Wort. Interpretation und Textanalyse*. Paderborn: Fink 2006, S. 125–192.
- LÖSENER, HANS (2023): Briefgespenster. Kafka und die unheimliche Wahrhaftigkeit der Schrift. In: Aadam, Janin/Bahn, Michael/Heintz, Kathrin/Kühn, Walter (Hg.): *Polyphone Literatur. Band 1. Festschrift für Gabriela Scherer zum 60. Geburtstag*. Trier: WVT, S. 67–80.
- MAGIRIUS, MARCO/LÖSENER, HANS (2024 i. Ersch.): Dialoge mit Kafkas Figuren. Einübung ins perspektivische Misstrauen mit ChatGPT. Erscheint in *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht*, 305, S. 30–36.
- POLITZER, HEINZ (1965): *Franz Kafka, der Künstler*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- RUF, URS (1974): *Franz Kafka: Das Dilemma der Söhne. Das Ringen um die Versöhnung eines unlösbaren Widerspruchs in den drei Werken ‚Das Urteil‘, ‚Die Verwandlung‘ und ‚Amerika‘*. Berlin: Schmidt.
- SCHUSTER, MATTHIAS (2012): *Franz Kafkas Handschrift zum Schloss*. Heidelberg: Winter.
- TAUBER, HERBERT (1941): *Franz Kafka. Eine Deutung seiner Werke*. Zürich: Oprecht.
- THERMANN, JOCHEN (2010): *Kafkas Tiere. Fährten, Bahnen und Wege der Sprache*. Marburg: Tectum.

„Nice, jetzt ist der Jack weg. Jetzt ist da nur noch das Game.“

Unzuverlässiges Erzählen im Computerspiel *A Juggler's Tale*
und die Rezeption von Jugendlichen

Abstract

Dieser Artikel untersucht, inwiefern das Computerspiel *A Juggler's Tale* als literarischer Gegenstand unzuverlässiges Erzählen innerhalb einer interaktiven Spielumgebung innovativ gestaltet. Er hinterfragt die traditionelle Annahme, dass eine distanzierte Haltung zum Text für das Verständnis von Unzuverlässigkeit notwendig ist, und zeigt anhand einer Pilotstudie, dass jugendliche Spieler:innen Unzuverlässigkeit in *A Juggler's Tale* erkennen und darauf reagieren können, ohne eine distanzierte Perspektive einzunehmen. Zuvor erläutern eine kurze theoretische Einführung und eine wirkungsästhetische Betrachtung des Spiels die Erzählmodi von Computerspielen und wie *A Juggler's Tale* diese nutzt, um Unzuverlässigkeit zu inszenieren. Das Spiel fördert durch seine multimodale Erzählstruktur die narrative Kompetenz und fordert Spieler:innen als aktive Teilnehmer:innen der Geschichte heraus, narrative Phänomene zu hinterfragen. Insgesamt bieten die Ergebnisse Einblicke in die didaktischen Möglichkeiten narrativer Spiele und ihren Beitrag zum Verständnis literarischer Konzepte.

Keywords: Narrative Unzuverlässigkeit; Computerspiele im Literaturunterricht; Rezeptionsästhetik; Interaktives Erzählen; Literarische Bildung; Multimodalität, Interacting

1 Einleitung

Zeichnet man die Genese des unzuverlässigen Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur (KJL) nach, so ist spätestens mit dem Einzug der Cross-Over-Literatur und der Ausrichtung kinder- und jugendliterarischer Texte an Erzähltechniken der Postmoderne in den 1990er-Jahren ein Anstieg zu verzeichnen (vgl. Blümer 2012; Klimek 2021). Wenn also postmoderne Erzählverfahren wie die Unzuverlässigkeit schon in der KJL so breit vorhanden sind, muss auch eine Auseinandersetzung damit erfolgen, inwiefern kindliche und jugendliche Rezipient:innen mit derartigen Verfahren umgehen können. Ewers betont beispielsweise, dass solche Phänomene „von den verschiedenen Adressatengruppen mehr oder weniger vollständig rezipiert werden“ (Ewers 2012: 61). Daraus geht hervor, dass bei der Rezeption eines unzuverlässig erzählten Textes und im erweiterten Sinne auch eines medialen Gegenstandes nicht automatisch alle Rezipient:innen die Unzuverlässigkeit erkennen und mit ihr kundig umgehen können. Entsprechend besteht ein Hiatus zwischen dem Auftreten von Unzuverlässigkeit und der rezipient:innenseitigen Möglichkeit, sie zu erkennen und sie zu handhaben.

Dies rückt Zuschreibungen wie jene, die die unterrichtliche Thematisierung von Unzuverlässigkeit einzig in der Oberstufe verorten (vgl. Leubner/Saupe 2012: 154) in ein kritisches Licht. Sie implizieren nämlich, jenen Schüler:innen den Zugang zum Verständnis einer solchen literarischen Erzählweise zu verwehren, deren literarische Initiation nicht dem bildungsbürgerlichen Ideal entspricht. Dies steht im Widerspruch zur kompensatorischen Aufgabe der Schule, gerade schwächeren Lernenden vielfältige Zugänge zur Literatur zu eröffnen.

Jedoch sind solche Zuschreibungen nicht nur aus didaktischer Perspektive zu kritisieren, sondern auch aus literaturwissenschaftlicher. Die Prämisse, die einer solchen Aussage vorangestellt ist, geht von einer rezipient:innenseitigen „Fähigkeit zur Distanzierung, zum kritischen Hinterfragen des Erzählerdiskurses“ (Wolf 2005: 262) aus, die gegeben sein müsste, damit unzuverlässiges Erzählen wahrgenommen und identifiziert werden könne. Und dies ist – wie Bernhardt in der Einleitung des vorliegenden Bandes treffend herausarbeitet – nicht empirisch belegt.

Dieser Beitrag möchte sich dieses verflochtenen Problems annehmen:

- der Exklusion jugendlicher Rezipient:innen aufgrund von empirisch ungesicherten literaturwissenschaftlichen Prämissen und
- einer ersten empirischen Plausibilisierung dieser Prämissen, insbesondere der Notwendigkeit einer rezeptionsseitigen Distanzierung zum Identifizieren von Unzuverlässigkeit.

Als exemplarischer literarischer Gegenstand kommt dazu das interaktive und komplexe Computerspiel *A Juggler's Tale* (kaleidoscube 2021) zum Einsatz, das sich nicht nur aufgrund seiner Medialität und kurzen Spieldauer für den Unterricht eignet, sondern gerade, weil es die Phänomene narrative Autorität und Unzuverlässigkeit präsentationsspezifisch thematisiert und – so die Hypothese – die Rezipierenden nicht umhin kommen, sich mit dem Phänomen auseinanderzusetzen.

Entsprechend diesen Annahmen wird im Anschluss an diese Einleitung dargestellt, wie Computerspiele erzählen und Unzuverlässigkeit initiieren, bevor diese Erkenntnisse in eine Wirkungsanalyse von *A Juggler's Tale* fließen. Im dritten Teil wird eine didaktische Modellierung, die mit dezenten Fokusaufgaben arbeitet, kurz vorgestellt und die Daten, die mit überwiegend leistungsschwachen Achtklässler:innen einer Realschule im Rahmen einer Pilotstudie erhoben wurden, hinsichtlich des Phänomens der Unzuverlässigkeit analysiert und interpretiert. So können Einblicke in die Rezeptions- und Deutungsprozesse von jugendlichen Spieler:innen in didaktischen Settings gegeben sowie die oben genannten Probleme und Annahmen thematisiert und erforscht werden.

2 Computerspiele als narrative Präsentationsform

Die Frage, ob Videospiele als eine narrative Präsentationsform gelten können, wird gemeinhin nicht ganz so schnell bejaht wie die Frage, ob Comics (vgl. Kukkonen 2013) oder Filme (vgl. Kuhn 2011) als solche gelten können. Dies hat vor allem historische Gründe, stritten sich Vertreter:innen der Ludologie und der Narratologie lange um die Vorherrschaft in diesem interdisziplinä-

ren Feld (vgl. Thon 2015). Diese Auseinandersetzung ist zwar bis heute nicht eindeutig entschieden, doch zeigen sich Tendenzen, die zumindest für einzelne Sparten von Videospiele klarere Bilder zeichnen. „[M]ost video game theorists will by now agree that the single-player modes of contemporary video games regularly represent spaces, events, and characters, and tend to locate these elements in increasingly complex worlds.“ (Thon 2017: 15) Mit den 2000er sowie 2010er-Jahren und der fortlaufenden Auseinandersetzung der Narratologie mit anderen Zeichensystemen als der Schriftsprache sind die Game Studies und die Wissenschaft vom Erzählen zusammengedrückt und beschäftigen sich disziplinspezifisch mit demselben Gegenstand, dessen Produktions- und Rezeptionsprozessen sowie seinen immanenten Strukturen (vgl. Ryan 2014; Simons 2007).

Auch in der KJL-Forschung sind diese Tendenzen erkennbar. Die mit Ludonarration benannte Hybridform des narrativen Computerspiels erfüllt die Minimalstandards eines narrativen Textes im weitesten Sinne: „Erzählungen oder narrative Texte (von lat. *narrare* ‚erzählen‘) können all jene Varianten insofern heißen, als es sich jeweils um eine Abfolge von Zeichen (einen Text) handelt, die eine Abfolge von Ereignissen (eine Geschichte) repräsentieren.“ (Vogt 2016: 116; vgl. auch Dürkopp 2020). Somit kann ein narratives Computerspiel unter Einbezug der verschiedenen Realisierungsebenen, die Spielwelten evozieren (vgl. Engelns 2015: 24–27), als eine Mischung aus spielerischen und erzählerischen Elementen betrachtet werden.

In literaturdidaktischen Modellierungen sind solche Entwicklungen ebenfalls nachzuzeichnen. Boelmann untersucht die Einsatzmöglichkeiten narrativer Computerspiele zur Förderung literarischen Verstehens (vgl. Boelmann 2015). Unter Rückgriff auf Murrays Konzept der „Dramatic Agency“ untersucht Emmersberger 2023, wie AAA-Spiele narrative Strukturen nutzen, die es Spieler:innen ermöglichen, durch ihr Spielverhalten die Geschichte zu beeinflussen. Emmersberger passt in diesem Zuge narratologische Analyseinstrumente an, um sowohl literarisches Lernen mit Computerspielen zu modellieren als auch die ästhetischen Besonderheiten des digitalen Erzählmediums Videospiele zu erfassen (vgl. Emmersberger 2023).

Die einleitende Frage kann also zumindest für den anvisierten Gegenstand eindeutig beantwortet werden: Videospiele beinhalten als ludonarrative

Medien essenzielle narrative Elemente, evozieren narrative Welten und werden von ihren Spieler:innen narrativ aufgefasst (vgl. Thon 2017).

2.1 Narrative Multimodalität und die Erzähler:innenkonzeption in Videospiele

Anstelle der Frage, *ob* Computerspiele erzählen, steht in der Folge die Frage im Raum, *wie* Computerspiele – auch im Vergleich zu anderen medialen Präsentationsformen – erzählen. Obwohl Videospiele häufig durch ihre audiovisuellen Elemente in der medialen Nähe von Filmen, Comics und Graphic Novels verortet werden (vgl. Thon 2009), bieten sie darüber hinaus vielfältige narrative Möglichkeiten. Sie verbinden interaktives Erzählen mit textbasierten, akustischen und kinästhetischen Erlebnisebenen, die ein einzigartiges ludonarratives Gefüge schaffen und für eine besonders intensive Immersion sorgen. Damit einher gehen genuine Potenziale, die Videospiele nutzen, um fundamentale narratologische Konzepte wie das der *Erzähler:in* zu etablieren.

Ähnlich wie bei literarischen narrativen Texten wird der Erzähler in Videospiele über verschiedene Verfahren indiziert, jedoch ist die Präsentation der Erzählung nicht auf eine „lexikalisch, syntaktisch und grammatisch mehr oder minder markierte[...] Sprache“ (Schmid 2008: 73) beschränkt, sondern enthält – ähnlich wie die „multiplexity of the cinematic narrator“ (Chatman 1990: 134) – audiovisuelle Zeichensysteme, die mit anderen semiotischen Modalitäten wie der Spielmechanik, die die Interaktivität zwischen Spieler:in und Spiel gewährleistet und steuert, eine Erzählinstanz konstituiert. Analog zu dem Begriff des Film-Narrators (Lothe 2000) kann also durchaus von einem Game-Narrator gesprochen werden. Dieser wird unterschiedlich etabliert, sei es explizit oder als „an agent even when the agent bears no sign of human personality“ (Chatman 1990: 115 f.).¹

.....

1 Dies gilt natürlich auch für die weiteren möglichen Kriterien einer Typologie des Erzählers (vgl. Schmid 2011: 132–134). Dies soll hier aufgrund der Stringenz allerdings nicht ausgeführt werden, sondern in der Betrachtung von *A Juggler's Tale* konkret und auf das Beispiel bezogen Anwendung finden.

A Juggler's Tale wird initiiert durch eine personifizierte Erzählstimme – den stark markierten und mit anthropomorphen Zügen ausgestatteten Erzähler und Marionettenspieler Jack –, die aus dem Off die Handlung gezielt formt. Diese Erzählweise, bekannt aus Filmklassikern wie *Die Verurteilten* (Darabont 1994) und *Fight Club* (Fincher 1999), spielt mit der Wahrnehmung der narrativen Welt und ihrer Figuren. In Entsprechung zu *Fight Club* offenbart sich dies in *A Juggler's Tale* als Mittel, um Unzuverlässigkeit zu inszenieren. Die zunächst als verlässlich angenommene Erzählstimme verliert durch das Aufzeigen von Diskrepanzen schrittweise ihre Glaubwürdigkeit, was die Rezipient:innen zu einer Neubewertung der Geschichte führt. Sachverhaltsaussage und Sachverhalt (vgl. Aumüller 2023: 7–29) werden als nicht mehr kongruent wahrgenommen. Die Rezipient:innen müssen alles davor Gesehene entsprechend dieser neuen Information umdeuten und (re-)konstruieren damit eine gänzlich neue Geschichte.

Diese Art der Unzuverlässigkeit beruht auf Polymodalität des literarischen Gegenstands und einer initialen Autorisierung des Erzählers in der literarischen Kommunikation, die letztlich durch den Akt der Unzuverlässigkeit infrage gestellt wird – ein Vorgehen, das auch *A Juggler's Tale* zur Darstellung von Unzuverlässigkeit einsetzt. Der „Akt der Unzuverlässigkeit“ in *A Juggler's Tale* entfaltet sich durch das bewusste Zusammenspiel der unterschiedlichen Erzählmodalitäten. Durch die Interaktion mit dem Spiel entdecken Spieler:innen Mechanismen und Elemente, die den vorausgehenden Aussagen des Erzählers widersprechen. Diese Diskrepanz zwischen Erwartung und erlebter Spielrealität bildet die Grundlage für die Unzuverlässigkeit, indem sie eine mangelnde Verlässlichkeit initiiert. Leitet Jacks Stimme die Spieler:innen anfangs vertrauensvoll durch die Welt des Spiels, erschüttern sich wiederholende Momente des Autorisierungsbruchs diese Vertrauensstellung.

Die Unzuverlässigkeit entpuppt sich schrittweise in einer Kette von Erlebnissen, die auf verschiedenen Sinneserfahrungen und Interaktionsebenen basieren und die Spieler:innen dazu anregen, die zuvor präsentierte Geschichte kritisch zu reflektieren und neu zu bewerten.

Wie genau dies in Computerspielen konkretisiert werden kann und in *A Juggler's Tale* konkretisiert wird, ist Inhalt der nächsten beiden Unterkapiteln.

2.2 Die Inszenierung unzuverlässigen Erzählens in der interaktiven Spielwelt

A Juggler's Tale nutzt wohl ausgewählte Wirkungspotentiale, um – rezeptionsästhetisch gewendet – Spieler:innen zu täuschen. Gleichzeitig testet es die Grenzen narratologischer Paradigmen, indem es die konstituierenden Konstrukte des Erzählens offenbart. Dies betrifft auch Phänomene wie das der narrativen Autorität und Unzuverlässigkeit (vgl. Beyvers 2020). Vermittelt Jack zu Beginn den Anschein, als homodiegetischer Erzähler Herr über die narrative Welt zu sein, verliert er im Verlauf der Geschichte mehr und mehr die Kontrolle über die Figuren und die Welt der Erzählung. Damit wird die Grundvoraussetzung des unzuverlässigen Erzählens erfüllt, „kommuniziert der unzuverlässige Erzähler [doch] eine explizite Botschaft, während der Autor dem Leser [...] eine andere, den Erzählerbehauptungen widersprechende Botschaft vermittelt“ (Martínez/Scheffel 2019: 140). Auch das spezifische reflexive Moment von Unzuverlässigkeit sticht durch die Offenlegung der Fiktionalität- und Konstruktionsprozesse hervor; „das Erzählen als solches [wird] problematisiert [...], thematisiert und kommentiert“ (Köppe/Kindt 2022: 167).

Die polymodale Abstimmung dieser Wirkpotentiale ist in ihrer Anlage komplex. Diese Komplexität ergibt sich aus der einzigartigen Erzählweise von Videospielen, die über Telling und Showing hinaus das Element des Interacting einschließt. Während Telling und Showing aus der schriftsprachlichen Literatur und Filmkunst bekannt sind und narrative Distanz bzw. szenische Unmittelbarkeit erzeugen (vgl. Friedman 1975: 140–145), bringt das Interacting eine unmittelbare Teilnahme der Spielenden am Erzählprozess mit sich.

Auf der Ebene des discours wird das Telling in Computerspielen beispielsweise durch zusammenfassende Erzählungen und Erzähltexte (Tagebücher, einleitende Worte) realisiert, das Showing durch die Darstellung der narrativen Welt, Figurinteraktionen und akustische Elemente. Interacting, etabliert beispielsweise durch Steuerungsmechanismen und interaktives Storytelling, erlaubt es hingegen, die Erzählung partiell oder vollständig durch die Entscheidungsprozesse, Handlungen und interaktiven Eingriffe der Spieler:innen in die narrative Welt gestalten zu lassen. Damit verleiht Interacting den Spielenden eine zentrale Rolle in der narrativen Welt und erweitert so den traditionellen

Erzählmodus (vgl. Martinez/Scheffel 2019: 66). Als interaktive Agent:innen der Erzählung werden Spielende zu Mitgestalter:innen.

Diese verschiedenen Modi ermöglichen eine besondere Inszenierung des unzuverlässigen Erzählens und ein ebenso außergewöhnliches Erleben dieses Phänomens. Die Kombination aus Telling, Showing und Interacting ermöglicht es, die Facetten der Unzuverlässigkeit – darunter moralisch-normative Ambiguität, die Verschachtelung verschiedener Ebenen und Perspektiven sowie metafiktionale, metadramatische und metanarrative Elemente (vgl. dazu Jakobi 2023: 106) – wirkungsmächtig zu initiieren. Jakobi beschreibt diese Parameter der Unzuverlässigkeit 2023 in der Absicht, das Phänomen des unzuverlässigen Erzählens wirkungsästhetisch zu fassen. Diese Herangehensweise ist für eine Ebene der Analyse insofern sinnvoll, als es den Einfluss auf die sinnliche Wahrnehmung des Erzählwerks fokussiert.

2.3 Erzählmodi und Unzuverlässigkeit: Eine wirkungsästhetische Betrachtung von *A Juggler's Tale*

Das Spiel entfaltet seine Geschichte durch eine dynamische Orchestrierung der drei Erzählmodi Telling, Showing und Interacting, die zusammen ein komplexes Gerüst der Unzuverlässigkeit konstruieren. Bereits zu Beginn inszeniert das Spiel mit einer Totalen eines mittelalterlichen Gasthauses und der aus dem Off erklingenden Stimme des Erzählers Jack eine rätselhafte Atmosphäre, die aufgrund zunächst nicht aufgelöster Unbestimmtheitsstellen eine rezipient:innenseitige Antizipation erfordert. Jacks Einführung in die Rahmenerzählung präsentiert sich als Telling, das lyrisch die Bühne für das narrative Geschehen bereitet:

„Da, wo zu später Stunde ein Feuer brennt, findet man mich, den man den Erzähler nennt“ – ein erstes metanarratives Moment. Die Filmsequenz zoomt im Modus des Showing auf eine Puppenspielbühne, deren Vorhang sich öffnet und den Blick auf eine Marionette ermöglicht, deren Name Abby ist und deren Fäden im oberen Bildschirmrand aufhören, ohne dass der Puppenspieler gezeigt würde. Zu diesem Zeitpunkt beginnt das eigentliche Spiel, da nun Interaktion mit dem Avatar möglich und nötig wird: Die Spielenden

steuern Abby, die an ihren Fäden durch ein Dorf hin zu einem Zirkus läuft, in den ersten Akt der Geschichte, überschrieben mit „Der Zirkus“.

Das Genre, in das *A Juggler's Tale* eingeordnet werden kann, ist das eines atmosphärischen Puzzle-Plattform-2D-Sidescrollers. Die Spielwelt wird in einer zweidimensionalen Ansicht dargestellt. Die multimodale Präsentation aus kunstvollem Weltedesign und stimmungsgeladener Instrumentalmusik transportiert die szenenabhängigen Atmosphären sehr anmutend. Abby bewegt sich von links nach rechts, was gleichzeitig die Richtung des Spielfortschritts für die ersten vier der fünf Akte darstellt, in die die Geschichte um Abby aufgeteilt ist.

Die Steuerung ist leicht verzögert und somit intuitiv-physisch. Damit gelingt es dem Spiel, die physischen Eigenschaften einer Marionette taktil nachzubilden und den Spielenden ein Gefühl für die Bewegungen und Einschränkungen der Figur zu geben. Diese immersive Verzögerung verstärkt das Eintauchen in die Geschichte, indem sie eine realistische Interaktion mit der Spielwelt simuliert. Eine solche Form des Interacting ermöglicht ebenso eine stärkere Identifikation mit Abby, wird ihre Abhängigkeit und Eingeschränktheit doch spürbar gemacht. Die Spieler:innen müssen ihre Steuerungsfähigkeiten gleich unter Beweis stellen. Abby ist Zirkusartistin und zeigt, unter Anleitung des Zirkusdirektors, Kunststücke mit dem Bären Urs. Ersichtlich wird in dieser Szene, dass nicht nur Abby eine Marionette ist, sondern alle Figuren Puppen darstellen. Begeistert von Abbys Kunststücken klatschen die Zirkuszuschauer:innen Beifall; der erste szenische Ort wird zurückgelassen und der Bildschirm schwarz.

„Doch fernab beseelter Zuschaueraugen möchte Abby das Leben nicht recht taugen.“ Mit diesen Worten eröffnet Jack auf der Ebene des Telling die nächste Szene, in der Abby – auf der Ebene des Showing – von dem Zirkusdirektor in einen Käfig gesperrt wird (s. Abb. 1). Die Spieler:innen müssen mit Abby – auf der Ebene des Interacting – komplexe logische Puzzle lösen, um sie aus dem Käfig zu befreien. Sie erfahren, dass die Fäden, an denen Abby hängt, für die Erlangung der Freiheit hinderlich sein können. Schließlich gelingt es Abby, dem Direktor zu entfliehen, und der erste Akt endet. Die Kamera zoomt in die Totale, die vorab noch detailreiche Darstellung der Umgebung wechselt hin zu einer offensichtlichen Puppenbühne (s. Abb. 2), der Vorhang schließt und ein Fade-Out kündigt eine kurze Pause im Gameplay an.



Abb. 1: Abby und Urs werden in Akt 1 von dem Zirkusdirektor in Käfige gesperrt. Copyright: kaleidoscube.



Abb. 2: Die Puppenbühne beim Szenenwechsel. Copyright: kaleidoscube.

Mit dem Wiedereinsetzen der Handlung nach einem Fade-In wird der zweite Akt, „Eine neue Welt“, eingeläutet. Die Spieler:innen übernehmen wieder die Kontrolle über Abby, deren Weg durch die Lösung verschiedener Rätsel

in einen Wald und schließlich an eine Jägerhütte führt. Dort liegt ein altersschwacher Wolf, der mit seinen Marionettenfäden an einen Pfahl gefesselt dahinvegetiert. Jacks Anweisung an Abby, den Wolf seinem Schicksal zu überlassen – „Lass den alten Wolf ruhig in Frieden sterben und dir davon deine Reise nicht verderben“ – markiert einen Wendepunkt im Spiel: Zum ersten Mal können die Spieler:innen auf der Eben des Interacting die Regieanweisungen des Erzählers übergehen. Die Entscheidung, den Wolf zu befreien oder Jack zu folgen, liegt nun in den Händen der Spielenden. Die Wahl, sich gegen die Worte Jacks zu stellen und den Wolf zu entfesseln, entzieht dem Erzähler temporär die absolute Kontrolle und stellt seine Autorität in Frage. Dieser Moment der Entscheidungsmöglichkeit könnte eine kritische Reflexion über die Absolutheit der Aussagen des Erzählers Jack und somit eine Irritationsbereitschaft für potenziell unzuverlässiges Erzählen initiieren. Jacks Verwirrung über Abbys Handlungen – „Ähm, Abby? Was tust du da? Die ... die Fäden, was machst du mit den Fäden?“ – und sein nachfolgendes autoritäres Eingreifen, bei dem er Abby in die Luft hebt und zurechtweist, lässt die Spieler:innen kurzzeitig ihre Möglichkeit des Interacting und damit ihre Autonomie verlieren und unterstreicht das inszenierte Kräftespiel zwischen Erzähler und Figur/Spielenden.²

Diese Schlüsselszene initiiert nicht nur die Reflexion der Verlässlichkeit. Sie stellt auch ein erstes Moment implizit axiologischer Unzuverlässigkeit dar, betont sie den entscheidenden Wert der Freiheit für Abby, während Jack als Hüter ihrer Sicherheit dargestellt wird. Dieses Moment entsteht aus einer Diskrepanz zwischen den präsentierten moralischen Annahmen des Erzählers und den durch das Spiel offenbarten Wahrheiten oder den Urteilen der Spielenden. Durch die Möglichkeit des Interacting werden die Spielenden ermutigt, eine eigene Haltung zu entwickeln, welche die Perspektiven von Abby und den Spielenden verschmelzen lässt. Es ist diese Verschmelzung, die die narrative Unzuverlässigkeit vorantreibt und zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der Autorität des Erzählers führt.

.....

- 2 Folgen die Spieler:innen den Anweisungen Jacks, erfolgt diese Interaktion nicht. Jedoch hat in der kleinen empirischen Studie, die am Ende des Artikels präsentiert wird, keine Schüler:innengruppe diesen Weg gewählt.

Die Welt, durch die Abby läuft, wird daraufhin bedrohlicher. Dunkelheit zieht ein, es regnet und überdimensionale Insekten und ominöse Jäger bedrohen die Protagonistin. Schließlich erreicht Abby eine Lichtung, auf der sie den Zirkusdirektor im Gespräch mit dem Räuber Tonda belauscht. Im Modus des Showing erfährt die Spieler:in, dass Tonda Abby einfangen und dem Zirkusdirektor – gegen ein Kopfgeld – zurückbringen soll. Abby entkommt Tonda und seiner Räuberbande knapp. Der dritte Akt beginnt, der den Titel „Die Stadt“ trägt.

Die Spieler:innen steuern Abby, die sich immer noch auf der Flucht befindet, durch ein Waldgebiet. „Fröstelnd, hungernd und zerlumpt läuft sie sich die Füßlein wund“, so kommentiert Jack das Geschehen, der sich immer wieder als eine seine Figuren schützende Instanz inszeniert. Abby wird von einem Hund angegriffen, dem die Spieler:innen nicht ausweichen können, als Jack sie an den Fäden in die Lüfte und damit aus der Reichweite des Vierbeiners zieht. Das Interacting wird zugunsten eines radikalen Showing unterbrochen. „Wieder rettet dich nicht gesunder Verstand, sondern meine gütige Erzählerhand.“ Mit dem metanarrativen Einschub wird die Aufmerksamkeit der Spielenden auf den Erzählvorgang an sich gelenkt. Auch etabliert die Gegenüberstellung „gesunder Verstand vs. Erzählerhand“ die Ebenen „Spielende vs. Erzähler“. Diese wird in den folgenden Szenen extrapoliert.

Abby erreicht wohlbehalten die Stadt, in der sie auf Tonda und seine Gefährten trifft. Zwar gelingt es ihr dort anfangs, zu fliehen, doch letztlich kommt es doch zu dem von Jack heraufbeschworenen Ende.

Du willst doch wohl nicht das Ende der Geschichte verpassen. Ihre kleinen Augen hat sie sich sattgesehen an dem, was in der Welt geschehen. Was golden schien, wurd' schwarz. Süßes schmeckte bitter. Abbys schöne Welt ertrank in Kälte und Gewitter. Am Ende will sie nur noch rasten, sicher und allein, und sehnt sich ganz bestimmt zurück ins gute alte Heim.

Das von Jacks Worten initiierte Ende steht den Erwartungen an die Struktur einer Happy-End-Geschichte entgegen. Intermedial steht das Showing dem Telling gegenüber: Während Jack die Innenwelt von Abby mit der Sehnsucht nach der Rückkehr in den Zirkus beschreibt, stellt die Videosequenz eine flüchtende Abby dar, die sich gegen ihre Gefangennahme wehrt.

Abby wird schließlich doch von Tonda geschnappt und soll in einem Käfig eingepfercht zum Zirkus zurückgebracht werden. In der Szene, in der Abby von Tonda gefangen genommen und transportiert wird, erfolgt eine Ersetzung des Interacting zugunsten einer Inszenierung durch Showing, wodurch das Spiel die erzählerische Macht Jacks demonstrativ hervorhebt. Dies setzt sich fort, als Abby während einer Rast in einem alten Stall zurückgelassen wird, eine Kerze ist die einzige Lichtquelle. Nun wird den Spieler:innen wieder die Kontrolle zurückgegeben. Sie können die Ebene des Interacting nutzen, um Abbys Befreiung zu initiieren. Während dieser fällt die Kerze in das am Boden liegende Stroh, das Feuer fängt. An Jacks Kommentaren wird die Kluft zwischen den Ebenen Spieler:innenhandeln, Figurenintention und dem personifizierten Erzähler expliziert: „Ach Abby, lass doch das Zappeln und Hüpfen sein. Inzwischen solltest Du es besser wissen, ich rede dir wohl nicht genug ins Gewissen.“ Diese kann aber aufgrund der Fäden das alte Gemäuer nicht verlassen. Das Feuer schließt sie schrittweise ein. „Zappel nur, Abby. Nun ist's bald wirklich aus.“ Der Erzähler scheint seine Autorität wiedererlangt zu haben, Abbys Ende besiegelt zu sein. Ergreifen die Spieler:innen auf der Ebene des Interacting die Möglichkeit nicht, Abby an einem Balken festkrallen zu lassen, endet das Spiel, indem Abby verbrennt. Nutzen die Spieler:innen ihre Wirkmacht, zieht Jack an den Marionettenfäden, um Abby loszureißen. Dieses Kräfteressen führt dazu, dass die Marionettenfäden als Symbol der Abhängigkeit Strang um Strang reißen und Abby sich von ihrem Marionettenspieler befreit. Die Peripetie ist vollzogen. „Nein! Unmöglich!“, hört man den Erzähler noch schreien, dann endet Akt drei mit einem Fade-Out (s. Abb. 3).

In der Folge wird die Ebene „Spieler:in/Abby vs. Erzähler Jack“ zum zentralen Stoff der Geschichte. Akt vier ist überschrieben mit „Der Widerstand“. Die nun fadenfreie Abby bewegt sich flüssiger, die neue Freiheit überträgt sich auch auf die Steuerung und damit auf die Ebene des Interacting. Jacks Macht schwindet – jetzt reagiert er auf die Spieler:innen, statt zu dirigieren – ein Zeichen dafür, dass das Konzept des allmächtigen Erzählens aufgelöst wird. „Was jetzt wohl passiert, wollt ihr wissen? Jaa ... sie ... was wohl passiert?“ Die Geschichte entgleitet ihm, das Telling ist stark reduziert, das Showing und Interacting dominanter. Jack wird zum expliziten Widersacher und versucht durch Tonda oder figurlose Wirkmächte, Abby zu vernichten. So rudert Abby auf der Flucht

vor Tonda über ein anfangs ruhiges Meer, das aber bald zur stürmischen See wird und Abby in einen Strudel zu ziehen droht. Durch das Lösen eines Puzzles gelingt es den Spieler:innen, auch den tobenden Ozean zu überwinden, der, von Jack inszeniert, Abby zu Fall bringen soll: „Mit Glück und Hinterlist gelingt es Abby meine ... eh... den Naturgewalten vorerst zu trotzen.“ Diese Rätsel müssen die Spieler:innen mittlerweile ohne Jacks Anweisungen ergründen.

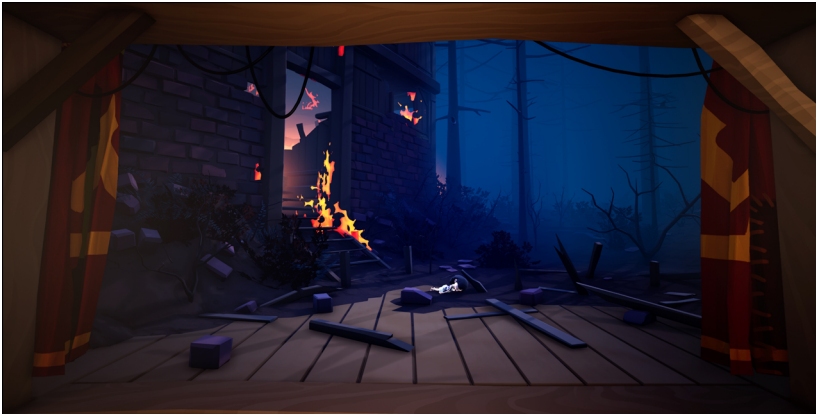


Abb. 3: Befreiung Abbys von den Fesseln, Ende dritter Akt, Copyright: kaleidoscube

Abby muss weiter vor Tonda flüchten. Dabei wird sie entweder von dem Wolf unterstützt, sofern die Spieler:innen diesen in Akt zwei befreit haben, oder muss sich allein durch die Ruinen ringen, aus denen die Spielwelt mittlerweile besteht. Der große Vorteil, mit dem die Spieler:innen nun kalkulieren können, liegt in den nicht mehr vorhandenen Fäden: Abby kann Überdachungen durchqueren, während Tonda mit seinen Fäden daran hängenbleibt. Auch scheint Jack nicht mehr wahlweise zwischen den figuralen Perspektiven wechseln zu können. Ist Abby unter einem Dach, in das Tonda nicht blicken kann, kann auch Jack Abby nicht mehr sehen. „Eine echte Heldin würde sich nicht einfach verstecken. Abby, was machst du denn so lange da drin?“

In einem finalen Kampf zwischen Protagonistin und Antagonist müssen die Spieler:innen dieses interaktive Potenzial nutzen, um Tondas Fäden nach und nach zu durchtrennen und so die Wirkmacht des Erzählers Jack zu eliminieren. In einem alten Amphitheater gelingt dies letztlich. Kurz vor Ende

„Nice, jetzt ist der Jack weg. Jetzt ist da nur noch das Game.“

des vierten Aktes hängt Tonda an nur noch einem Faden. Jack unterstreicht seine vermeintliche Stellung in dem narrativen Universum: „Ich bin dein Gott! Keiner stellt sich gegen Gott! Ich zerfetze dich!“ Solche Aussagen zementieren den Schulterschluss von Spielenden und Abby gegen den Erzähler. In dem Moment, in dem Abby mit dem verbleibenden Faden auch die letzte physische Verbindung von Jack in die Erzählung durchtrennt (vgl. Abb. 4), bricht die Umgebung in sich zusammen und Jack verliert seine Stimme.

Eine triumphierende Abby steht auf den Trümmern der von Jack konstruierten Welt, bevor ein Fade-In den mit „Die Heimkehr“ überschriebenen fünften und letzten Akt einläutet.

Jack ist verschwunden, seine Stimme nicht mehr wahrnehmbar. Telling findet überhaupt nicht mehr statt, erzählt wird nur in den Modi Showing und Interacting. Abby bewegt sich jetzt von rechts nach links in ein Dorf, in dem der Zirkus rastet. Die Figur des Direktors liegt dort genauso bewegungslos wie der Bär Urs – konsequent, da Jack offensichtlich verschwunden ist. Die Spieler:innen können den Direktor und Urs von deren Fäden befreien, Am Ende reitet Abby auf Urs durch das Dorf, in dem die Bewohner, nunmehr allesamt fadenlos, vor Freude tanzen und der Protagonistin zujubeln. Der Vorhang schließt, öffnet sich wieder und die Figuren verbeugen sich, ganz wie nach einem gelungenen Theaterstück.



Abb. 4: Abby durchtrennt in Akt vier den letzten Faden von Tonda. Copyright: kaleidoscube

2.4 Zusammenfassung: Unzuverlässigkeit und Handlungsmacht

In *A Juggler's Tale* werden die Möglichkeiten der verschiedenen Modi des Erzählens von Computerspielen genutzt, um die Natur des Erzählens, die Macht des Erzählers, seine (Un-)Zuverlässigkeit sowie die Grenzen der figuralen Handlungsfähigkeit und die der Spieler:innen innerhalb einer Narration erfahrbar und reflektierbar zu machen. Wer oder was steuert den Marionettenspieler? Gibt es Jack als Erzähler und Marionettenspieler im diegetischen Universum oder ist er nicht nur eine Figur der narrativen Welt? Welche Macht hat ein Erzähler? Welche Rolle kommt den Spielenden in einer solchen Narration zu?

Solche für narratologische und literaturwissenschaftliche Kontexte essenziellen Fragen evoziert das Spiel zwangsweise. Und damit trifft es das Zentrum des wissenschaftlichen Diskurses um das unzuverlässige Erzählen, der sich – noch beschäftigt mit Definitionsaushandlungen und Abgrenzungsversuchen – einer Erweiterung der Möglichkeiten und der Komplexität von Unzuverlässigkeit durch die Entwicklung neuer Erzählformen gegenüberieht.

Gleichzeitig deutet die wirkungsästhetische Betrachtung darauf hin, dass *A Juggler's Tale* aus literaturdidaktischer Perspektive ein wegbereitender Gegenstand ist, der für die Egalisierung narrativer Kompetenzen durch interaktives Gaming sorgt, indem er Wirkungen initiieren kann, die keine umfangreiche und lenkende didaktische Steuerung benötigen.

3 Zur Rezeption der Unzuverlässigkeit durch Jugendliche

Um ein umfängliches Verständnis von der Anwendung unzuverlässigen Erzählens in *A Juggler's Tale* zu erlangen, erweist sich eine rezeptionsästhetische Untersuchung als unerlässlich. Diese methodische Herangehensweise, wie sie Bernhardt in der Einleitung des vorliegenden Bandes auch vorschlägt, erlaubt es, die Analyse methodisch aufzufächern und sowohl die Darstellungsebene als auch die Rezeptionsprozesse in didaktischen Kontexten zu berücksichtigen. Dieser Ansatz trägt zudem dazu bei, die zu Beginn des Artikels umrissene

Annahme einer erforderlichen Distanzierungsfähigkeit für das Erkennen von Unzuverlässigkeit empirisch zu überprüfen.

In diesem Lichte soll im Folgenden ein Einblick in die Daten einer Pilotstudie mit $N = 24$ Schüler:innen gewährt werden, die untersucht, ob und wie Jugendliche – als empirisch greifbare Spielende – die Unzuverlässigkeit in *A Juggler's Tale* wahrnehmen.

3.1 Fragestellung und methodisches Vorgehen

„Wie rezipieren und deuten Schüler:innen einer achten Realschulklasse Unzuverlässigkeit in *A Juggler's Tale*?“ Dieser Frage widmet sich der empirische Teil dieses Artikels.

Um sich deren Beantwortung zu nähern, wurden audiovisuelle Aufnahmen einer achten Realschulklasse aus Baden-Württemberg beim Spielen des Videospiele und bei der Erstellung von Play-and-Analyze-Videos angefertigt und ausgewertet. Zudem wurden Audiodaten, die im Rahmen von Abschlussgesprächen und Diskussionen entstanden sind, analysiert. Die Schüler:innen werden überwiegend im G-Niveau unterrichtet.³

Diese Daten sind im Rahmen einer Unterrichtsreihe entstanden, die als Testlauf für ein Unterrichtsmodell diente. Dieses ist in der Ausgabe 302 von *Praxis Deutsch* erschienen (vgl. Bay 2023). Die Unterrichtsreihe ist so angelegt, dass die Schüler:innen durch sechs Fokusaufgaben dezent auf das multimodale und unzuverlässige Erzählen in Computerspielen aufmerksam gemacht werden und in Kleingruppen ihre Einschätzung und Interpretation dazu in einem Video festhalten.

Die Fokusaufgaben sind mit Cutscenes versehen, die den Schüler:innen zur Orientierung dienen. Zwei Beispiele für die komplexen Aufgaben sind in Abbildung 5 zu sehen. Insgesamt wurden drei Doppelstunden à 90 Minuten für die Unterrichtseinheit investiert.

.....

3 Realschulen in Baden-Württemberg bereiten ihre Schüler:innen auf den mittleren Bildungsabschluss (M-Niveau) oder den Hauptschulabschluss vor (G-Niveau). Zur Studie: Die Namen der Schüler:innen sind pseudonymisiert. Sowohl von den Schüler:innen als auch von den Eltern sowie der Schulleitung liegen Einverständniserklärungen für die Verwendung der Daten vor.



Beschreibe, was in dieser Zwischensequenz passiert. Wie zeigt sich die Beziehung zwischen Jack und Abby? Welche Bedeutung haben die Fäden? Wie verändert sich in Akt IV die Möglichkeit, mit der Umgebung zu interagieren?

Probiere es aus und dokumentiere deine Entscheidung und wie sich die Geschichte durch diese Entscheidung entwickelt.

„Ich bin dein Gott! Keiner stellt sich gegen Gott!“ In welchem Ausmaß bist du in die Handlung integriert?

Bist du aufgeregt? Falls ja, welche Ursachen könnte das haben?

Welche Wirkung haben die Farben, Geräusche, Musik und andere erzählerische Mittel auf die Darstellung?

Was ereignet sich während und nach dem finalen Kampf?

Was widerfährt Jack? Auf welche Weise wird dies durch Ton, Bild und Spielmechanik vermittelt?

Abb. 5: Dezentle Fokusaufgaben für ein Play-and-Analyse-Video, nach Bay 2023, Copyright: kaleidoscube.

Die Audio- und Videodaten wurden journalistisch transkribiert und nach entsprechender Sichtung von drei abhängigen Personen ausgewertet. Teilweise wurde mit den Schüler:innen zudem eine videogestützte Reflexion durchgeführt, um Handlungsmotive und Verstehensdimensionen zu erfahren. Das Kategoriensystem wurde vierstufig sowohl deduktiv als auch induktiv entwickelt (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022; Carl/Holder 2020). Als Hintergrundtheorien wurden Janet Murrays Kategorien der Immersionserfahrung (vgl. Murray 2016: 123–230) sowie Richard Bartles Beschreibung der Beziehungen von Spieler:innen zur virtuellen bzw. narrativen Welt (vgl. Bartle 2003: 173–210) zurate gezogen. Diese Kategorien dienten als Anhaltspunkte für eine Modellierung der Rezeptionsprozesse.

3.2 Ergebnisse

3.2.1 Rezeption von Unzuverlässigkeit

Wie reagieren die Spieler:innen auf Momente, die Zweifel an der Vertrauenswürdigkeit des Erzählens evozieren? Dies lässt sich anhand der Subkategorien beantworten, die verschiedene Arten der Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit diesen Momenten reflektieren. Alle Beispiele beziehen sich auf die Wolf-Szene in Akt II, in der erstmals eindeutige Zweifel an der Zuverlässigkeit des Erzählens gesät werden.

A Wahrnehmung der Unzuverlässigkeit bei Anthropomorphisierung der Erzählinstanz

Spieler:innen nehmen unzuverlässiges Erzählen wahr, vermenschlichen die Erzählinstanz und schreiben ihr figurale Züge zu.

Datum 1 (00:17:07) Gina: „Siehste! Der tickt, wenn wir nicht machen, was er will!“

Datum 2 (00:21:03) Luisa: „Alter, is das ne Drama-Queen! Heult der rum.“

Die Anthropomorphisierung des Erzählers deutet darauf hin, dass die Spieler:innen die Informationen, die der Erzähler gibt, dahingehend hinterfragen, ob sie tatsächlich zuverlässig sind oder ob sie einer persönlichen Agenda folgen. Im Sinne Nünnings (2013: 25–27) wird der entstehende Kohärenzbruch zwar durch die Figuralisierung gekittet, aber gleichzeitig wahrgenommen und in einen Wertekonflikt überführt.

B Verwirrung aufgrund narrativer Diskrepanz von narrativer Autorität und Agency

Diese Subkategorie fasst Reaktionen zusammen, die Verwirrung ausdrücken und auf ein beginnendes Hinterfragen der Erzählsituation hindeuten.

Datum 3 (00:15:38) Ahmad: „Hä, was passiert denn jetzt? Müssen wir gar nicht machen, was der sagt?“

Die Diskrepanz zwischen der Erwartung, der Erzähler als narrative Autorität hätte die alleinige Hoheit über den Fortgang der Geschichte, und des Erlebens von Gestaltungsmöglichkeiten löst die Konstruktion einer Hypothese aus, die im weiteren Verlauf des Spiels überprüft wird. Ahmad als „Gamer“, wie er sich selbst bezeichnet, kennt solche Spiele „mit Stimme“, die aber seiner bisherigen Erfahrung nach immer „alles bestimmen konnten“. Hier wird deutlich, dass Schüler:innen wie Ahmad sich durch die Konfrontation aktiv mit einer solchen Erzählkonstruktion auseinandersetzen und beginnen, Konzepte wie Erzähler und Agency differenzierter zu betrachten.

C Agency durch Interacting in Momenten der Unzuverlässigkeit:

Äußerungen, die das Entdecken der Unzuverlässigkeit durch Ausübung eigener Entscheidungsmacht innerhalb der narrativen Struktur widerspiegeln

Datum 4 (00:19:12) Stefanie: „Nix da, ich befreie den jetzt. Ich lasse den doch nicht hier verrecken.“

Datum 5 (00:18:58) Karl: „Vallah, wir können den Wolf befreien. Gott sei Dank. Du, [Jack, W.B.], hast hier gar nicht zu melden.“

Hier wird sichtbar, dass die Spieler:innen die Autorität des Erzählers nicht nur anzweifeln, sondern auf der Ebene des Interacting ganz deutlich ihre Möglichkeiten der Einflussnahme (Agency) sehen und wahrnehmen. Sie stellen die Werte des Erzählers infrage und stellen sich aktiv dagegen. Es zeigt, dass sie die Unzuverlässigkeit nutzbar machen und versuchen, den „richtigen“ Weg selbst herauszufinden.

D Erkennen der Unzuverlässigkeit durch Aufdeckung der Autoritätsillusion:

In dieser Subkategorie sind Reaktionen eingeordnet, die ein Durchschauen der Erzählstruktur und die Einsicht in die begrenzte Kontrolle des Erzählers über das Spielerlebnis zeigen.

Datum 6 (00:16:20) Tim: „Aha, der erzählt das gar nicht. Der kann gar nicht bestimmen, was wir hier machen. Krass. Da steuern wir das Game.“

„Nice, jetzt ist der Jack weg. Jetzt ist da nur noch das Game.“

Deutlicher als in den obigen Beispielen wird bei Tims Aussage die Dimension der Erzählung integriert. Erzählen setzt Tim gleich mit der absoluten Autorität, und in dem Moment der Wahrnehmung von Unzuverlässigkeit wird nicht nur diese Autorität infrage gestellt, sondern der Erzähler an sich. Trotz starker Immersion fokussiert Tim, wie die weiteren Daten zeigen, im Verlauf des Spiels zunehmend auf dieses Phänomen. In Akt V stellt er fest: „Nice, jetzt ist der Jack weg. Jetzt ist da nur noch das Game.“ Diese Aussage legt nahe, dass die wirkungsästhetische Untersuchung zumindest in Teilen mit der Rezeptionsanalyse korrespondiert. Narrative Elemente des ‚Telling‘ weichen einer ausgeprägten Betonung von ‚Showing‘ und ‚Interacting‘, wodurch die Dimension der Erzählerautorität aufgelöst wird.

3.2.2 Unzuverlässigkeit, Distanzierung und Immersion

Die erfassten Reaktionsmuster auf Momente der Unzuverlässigkeit im Spiel *A Juggler's Tale*, die für alle Schüler:innen, die an der Studie teilnahmen, repräsentativ sind, demonstrieren deutlich, dass die Schüler:innen unterschiedliche, aber spezifische Wege nutzen, um die Unzuverlässigkeit des Erzählens zu identifizieren und zu interpretieren. Die Vielfalt ihrer Reaktionen – von Widerstand über Verwirrung bis zu autonomem Handeln und dem Erkennen von Erzählerautorität – deutet darauf hin, dass eine distanzierte Haltung zum Text zwar entstehen kann, jedoch nicht zwingend erforderlich ist, um unzuverlässiges Erzählen zu erfassen. Dies wird gerade in Kombination mit den Kategorien deutlich, die immersive Momente widerspiegeln, die unmittelbar in zeitlicher Nähe zu den oben beschriebenen Situationen stehen.

Parasoziale Erzählerinteraktion: Kategorie für Reaktionen der Spielenden auf den Erzähler als sozialen Akteur, inklusive Dialoge, emotionale Reaktionen und Kommentare. Sie reflektieren die Immersion der Spielenden in die narrative Welt des Spiels.

Datum 5 (00:19:21) Karl: „Alter, lass uns da runter, du F***er.“

Datum 1 (00:16:26) Gina: „Alter, du kannst mich mal. Ich lass den Wolf doch hier nicht verrecken.“

Kollaboration mit Abby: Kategorie für Momente, in denen Spielende mit der Spielfigur Abby kollaborieren und sich gegen Herausforderungen des Erzählers verbünden, was eine gemeinschaftliche Interaktion und dementsprechende Immersion verdeutlicht.

Datum 2 (00:20:18) Luisa: „Komm schon, Abby, das packen wir!“

Datum 4 (00:19:16) Stefanie: „Komm, Abby, wir können den doch jetzt befreien.“

Physikalische Transfer-Interaktion: Kategorie für physische Reaktionen von Spielenden in intensiven Spielphasen, die psychische Anspannung und das Eintauchen in das Spiel ausdrücken.

Datum 6: (00:16:34) Tim: „Jetzt zerreißen wir die Dinger.“ [Drückt extrem stark auf die Tastatur und reißt die Augen auf]

Anstatt sich von der Erzählung zu distanzieren, tauchen die Schüler:innen in das Spielgeschehen ein und sind stark involviert. Indem die Schüler:innen trotz oder gerade wegen ihrer Involviertheit unzuverlässiges Erzählen bemerken, ist die Hypothese legitim, dass die Wahrnehmung narrativer Unzuverlässigkeit nicht an Distanzierung gebunden ist, sondern gar in Engagement und Interaktivität möglich ist. Die verschiedenen Reaktionsmuster auf Unzuverlässigkeit verweisen auf ein breites Spektrum an Rezeptionsweisen, das weit über die traditionellen Vorstellungen von Distanzierung hinausgeht und eine direkte, aktive Auseinandersetzung mit dem Text in den Vordergrund rückt.

Insgesamt stellen diese Befunde die Annahme infrage, dass eine emotionale Distanz für das Erkennen von Unzuverlässigkeit notwendig sei. Vielmehr deutet sich an, dass eine tiefe Involvierung im narrativen Erleben verschiedene Zugänge zur Wahrnehmung von Unzuverlässigkeit eröffnen kann.

4 **Fazit: Das Entflechten der Fäden – Narrative Unzuverlässigkeit und deren Rezeption in *A Juggler's Tale***

In der Auseinandersetzung mit *A Juggler's Tale* hat dieser Beitrag einen literarästhetischen Gegenstand untersucht, der die Konventionen des unzuverlässigen Erzählens neu interpretiert und an die einzigartige mediale Umgebung des Computerspiels anpasst.

Die Studie belegt, dass die Annahmen über die Fähigkeit zur Distanzierung, die traditionell als Voraussetzung für das Verständnis von Unzuverlässigkeit gesehen wird, in der Praxis hinterfragt werden müssen. Die Daten deuten darauf hin, dass jugendliche Spieler:innen auch ohne distanzierte Haltung unzuverlässiges Erzählen erkennen und darauf reagieren können. Die von ihnen erfahrenen narrativen Brüche und die sich daraus entwickelnde kritische Reflexion untermauern die narrative Kompetenz, die sie in das Spiel einbringen und die durch das Spiel weiter gefördert wird.

Die multimodale Erzählstruktur von *A Juggler's Tale* verbindet Telling, Showing und Interacting auf eine Weise, die Spielende in die narrative Unzuverlässigkeit involviert. Sie werden zu aktiven Teilnehmer:innen einer Geschichte, die ihnen die Autonomie gibt, narrative Wege zu beschreiten, die in traditionelleren Medienformen oft versperrt bleiben. Dieser interaktive Aspekt des Spiels ermöglicht eine Form des Engagements, die über klassische Rezeptionsprozesse hinausgeht und somit die Konfrontation mit Unzuverlässigkeit unmittelbarer initiiert.

Die Studie kann insofern einen Beitrag zur Diskussion über die Didaktik des unzuverlässigen Erzählens und die literaturwissenschaftliche Forschung zu narrativen Strukturen in digitalen Medien leisten. Sie zeigt auf, dass Computerspiele wie *A Juggler's Tale* einen validen und wirkungsvollen Raum für literaturdidaktische Unternehmungen bieten, indem sie narrative Kompetenzen auf eine Weise fördern, die für junge Menschen zugänglich ist und zudem relevant erscheint. Die Ergebnisse dieser Studie legen nahe, dass das Potenzial

für unterrichtspraktische Anwendungen solcher narrativen Spiele beträchtlich ist, insbesondere im Hinblick auf die Ermächtigung von Lernenden, narrative Inhalte kritisch zu hinterfragen und zu verstehen. Dazu ist die sorgfältige Auswahl über eine fachwissenschaftliche Analyse unerlässlich.

Der empirische Teil des Beitrages und die bisherige Auswertung der Daten suggerieren, dass Spieler:innen auch ohne die herkömmlich angenommene Distanzierung tiefgreifende und anspruchsvolle narrative Konzepte erkunden und verstehen können.

Jedoch ist die Anzahl der Studienteilnehmer:innen zu klein und die Methode zu ungenau, um fundierte Aussagen darüber treffen zu können. Eine Interaktionsanalyse (vgl. Kuzu 2023) sowie eine breiter angelegte empirische Studie könnte diese Limitationen partiell aufheben. Grundsätzlich aber erweist sich *A Juggler's Tale* als ein Beispiel dafür, wie Computerspiele als Medium die Grenzen dessen, was als narrative Autorität verstanden wird, erweitern und wie Rezipierende in narrative Strukturen eingreifen (können).

In diesem Sinne lässt sich *A Juggler's Tale* als wertvoller Gegenstand für die Facettierung ästhetischer Erfahrung einordnen, der den Literaturunterricht bereichern und die Entwicklung literarischer Kompetenz fördern kann. Die Literatur- und Mediendidaktik fordert er heraus, die fesselnden Stricke bisher nicht hinterfragter wissenschaftlicher Prämissen zu identifizieren und zu durchtrennen und somit den Blick für die vielfältigen Formen der literarischen Erfahrung und Teilhabe im 21. Jahrhundert zu öffnen. Zudem stärkt er die Bedeutung des Spielens – im wahrsten Sinne des Wortes – mit Erzählungen im Deutschunterricht, um das narrative Verständnis zu erweitern.

Literatur- und Medienverzeichnis

Primärmedium

kaleidoscube (2021): *A Juggler's Tale* [Computerspiel]. Leitender Entwickler: Dominik Schön Mixtvision.

Sekundärliteratur

- AUMÜLLER, MATTHIAS (2023): *Unzuverlässiges Erzählen: Studien zur deutschsprachigen Nachkriegsliteratur*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.
- BARTLE, RICHARD A. (2003): *Designing Virtual Worlds*. San Francisco: New Riders.
- BAY, WOLFGANG (2023): A Juggler's Tale. Multimodale Erzählweise von digitalen Spielen erleben und analysieren. *Praxis Deutsch* 50/302, S. 38–43.
- BEYVERS, SARAH E. (2020): The game of narrative authority: Subversive wandering and unreliable narration in The Stanley Parable. In: *Journal of Gaming & Virtual Worlds* 12/1, S. 7–21.
- BLÜMER, AGNES (2012): Crossover/All-age-Literatur. KinderundJugendmedien.de – Wissenschaftliche Portal für Kindermedien und Jugendmedien. URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/494-crossover-all-age-literatur> (letzter Zugriff: 01.03.2024).
- BOELMANN, JAN (2015): *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen. Eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium*. München: kopaed.
- CARL, MARK-OLIVER/HOLDER, FRIEDEMANN (2020): Qualitative Inhaltsanalyse in der literaturdidaktischen Rezeptionsforschung: über die Herausforderung, Verstehensprozesse zu verstehen. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 21/1. URL: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3428/4524> (letzter Zugriff: 02.03.2022).
- CHATMAN, SEYMOUR BENJAMIN (1990): *Coming to terms: The rhetoric of narrative in fiction and film*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- DARABONT, FRANK (Regisseur) (1994): *Die Verurteilten* [Film]. Castle Rock Entertainment.
- DÜERKOPP, KATHARINA (2020): Computerspiel. In: Kurwinkel, Tobias/Schmerheim, Philipp (Hg.): *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, S. 250–268.
- EMMERSBERGER, STEFAN (2023): *Until Dawn, Detroit: Become Human* und *Tell Me Why* im Vergleich. Eine Analyse der ludonarratologischen Struktur und des literaturdidaktischen Potentials von drei AAA-Videospielen. In: Bernhardt, Sebastian/Henke, Ina (Hg.): *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht. Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses*. Berlin: J. B. Metzler (Deutschdidaktik), S. 289–316.

- ENGELNS, MARKUS (2014): *Spiele und Erzählen. Computerspiele und die Ebenen Ihrer Realisierung*. Heidelberg: Lehmanns.
- EWERS, HANS-HEINO (2012): *Literatur für Kinder und Jugendliche: Eine Einführung in Grundbegriffe der Kinder- und Jugendliteraturforschung*. Stuttgart: utb.
- FINCHER, DAVID (Regisseur) (1999): *Fight Club* [Film]. Fox 2000 Pictures/Regency Enterprises.
- FRIEDMAN, NORMAN (1975): *Form and Meaning in Fiction*. Athen, Georgia: University of Georgia Press.
- JAKOBI, STEFANIE (2023): Wider die Rezeptionsästhetik? Transmediale und transgenerische Unzuverlässigkeit in den Kinder- und Jugendmedien aus wirkungsästhetischer Perspektive. In: Bernhardt, Sebastian/Henke, Ina (Hg.): *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht: Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses*. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 101–114.
- KLIMEK, SONJA (2017): Unzuverlässiges Erzählen in Kinder- und Jugendliteratur und -medien? Eine vergleichende Studie. *Kids+media : Zeitschrift für Kinder- und Jugendmedienforschung*, 2/17, S. 22–44.
- KÖPPE, TILMANN/KINDT, TOM (2022): *Erzähltheorie. Eine Einführung: Reclams Studienbuch Germanistik*. Stuttgart: Reclam Verlag, 2., erweiterte und aktualisierte Aufl.
- KUCKARTZ, UDO/RÄDIKER, STEFAN (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa, 5. Aufl.
- KUHN, MARKUS (2011): Erzählen mit bewegten Bildern. In: Martínez, Matías (Hg.): *Handbuch Erzählliteratur. Theorie, Analyse, Geschichte*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, S. 41–48.
- KUKKONEN, KARIN (2013): *Studying comics and graphic novels*. New Jersey: John Wiley & Sons, 2013.
- KUZU, TAHA (2023): Multilingual meaning making – An explorative study of German-Turkish Learners' Translanguaging Processes Regarding the Part-whole-concept. In: *Journal für Mathematik-Didaktik*, 1–25. URL: <https://doi.org/10.1007/s13138-023-00219-z> (letzter Zugriff: 01.03.2024).
- LEUBNER, MARTIN/SAUPE, ANJA (2012): *Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik*, 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- LOTHE, JAKOB (2000): *Narrative in fiction and film. An Introduction*. Oxford: OUP.
- MARTÍNEZ, MATÍAS/SCHEFFEL, MICHAEL (2019): *Einführung in die Erzähltheorie*. München: Beck, 11., überarbeitete und aktualisierte Aufl.

„Nice, jetzt ist der Jack weg. Jetzt ist da nur noch das Game.“

- MURRAY, JANET H. (2016): *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace. Updated Version*. Cambridge/London: The MIT Press.
- NÜNNING, ANSGAR (2013): Unreliable Narration zur Einführung. Grundzüge einer kognitivnarratologischen Theorie und Analyse unglaubwürdigen Erzählens. In: ders. (Hg.): *Unreliable Narration. Studien zur Theorie und Praxis unglaubwürdigen Erzählens in der englischsprachigen Erzählliteratur*. Trier: WVT, S. 3–41.
- RYAN, MARIE-LAURE (2014): Story/Worlds/Media: Tuning the Instruments of a Media-Conscious Narratology. In: Ryan, Marie-Laure/Thon, Jan-Noël (Hg.): *Storyworlds across Media. Toward a Media-Conscious Narratology*. Lincoln/London: University of Nebraska Press, S. 25–48.
- SCHMID, WOLF (2008): *Elemente der Narratologie*. 2. Auflage. Berlin/New York: de Gruyter.
- SCHMID, WOLF (2011): Erzählstimme. In: Martínez, Matias (Hg.): *Handbuch Erzählliteratur. Theorie, Analyse, Geschichte*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, S. 131–138.
- SIMONS, JAN (2007): Narrative, games, and theory. In: *Game studies* 7/1, S. 1–17.
- THON, JAN-NOËL (2009): Computer Games, Fictional Worlds, and Transmedia Storytelling. A Narratological Perspective. In: Sageng, John R. (Hg.): *Proceedings of the Philosophy of Computer Games Conference 2009*. Oslo: University of Oslo, S. 1–6.
- THON, JAN-NOËL (2015): Game Studies und Narratologie. In: Sachs-Hombach, Klaus/Thon, Jan-Noël (Hg.): *Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung*. Köln: Herbert von Halem, S. 104–164.
- THON, JAN-NOËL (2017): Transmedial Narratology Revisited. On the Intersubjective Construction of Storyworlds and the Problem of Representational Correspondence in Films, Comics, and Video Games. In: *Narrative* 25/3, S. 286–320.
- VOGT, JOCHEN (2016): *Einladung zur Literaturwissenschaft*. Stuttgart: UTB, 7., erweiterte und aktualisierte Aufl.
- WOLF, Y. (2005): Unzuverlässigkeit im Kinder- und Jugendbuch. In: *Was stimmt denn jetzt? Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Film*. München: edition text + kritik, S. 261–279.

Wer kontrolliert hier eigentlich wen?

Unzuverlässigkeit und Metaisierung
im Computerspiel *Little Misfortune* (2019)

Abstract

Unzuverlässiges Erzählen ist ein transmediales Phänomen, welches nicht nur in der Literatur zu beobachten und untersuchen ist, sondern auch im Medium Computerspiel. Wie im Film können Formen des unzuverlässigen Erzählens sowohl auf der Ebene der audiovisuellen als auch der fakultativen sprachlichen Erzählinstanzen vorliegen. Ergänzend dazu ist zwingend die medienspezifische Interaktivität zu berücksichtigen, die sich auf alle narrativen Ebenen und damit auch auf Unzuverlässigkeit auswirkt. Die theoretischen Überlegungen werden im Artikel anhand des Point-and-Click-Adventures *Little Misfortune* exemplifiziert. Neben der Thematisierung der Unzuverlässigkeit der sprachlichen Erzählinstanz wie der Fokalisierungsinstanz wird vor allem der Bezug zur Interaktivität herausgearbeitet, denn für die Spieler:innen ist es kaum möglich, sinnvolle Entscheidungen zu treffen. Gleichzeitig wird durch Metaisierungen und Metalepsen der Erzählinstanz die Medialität des Computerspiels bewusst gehalten. *Little Misfortune* weist daher ein Potential sowohl zur Förderung literarischer Kompetenzen als auch des Medienbewusstseins im Unterricht auf, auf das abschließend eingegangen wird.

Keywords: Unzuverlässiges Erzählen; transmediales Erzählen; Computerspiele; Interaktivität; Metaisierungen; Metalepsen

1 Zum Stellenwert digitaler Spiele in der Didaktik

Bereits seit mehreren Jahren weisen digitale Spiele eine hohe Popularität und Präsenz in der Gegenwartsgesellschaft auf. Nicht nur bei Kindern und Jugendlichen, sondern über alle Altersgruppen hinweg sind sie ein zentraler Bestandteil der Unterhaltung in der Freizeit, der sich auch in einer immensen wirtschaftlichen Bedeutung niederschlägt (vgl. Kepser 2023: 4). Konträr zu ihrer Gegenwartsbedeutung weisen sie in der Didaktik und mehr noch in der Praxis des Deutschunterrichts noch immer einen geringen Stellenwert auf, obwohl sie mittlerweile als ein Unterrichtsgegenstand anerkannt sind, der eine Förderung literarischer Kompetenzen ermöglicht. Eine differenzierte Beschreibung des Handlungsfeldes Computerspiel und seiner verschiedenen Kompetenzbereiche ist von Kepser vorgelegt worden, in der zwischen der Computerspielanalyse und -nutzung, der -produktion und -präsentation sowie dem Stellenwert des Mediums in der Gesellschaft unterschieden wird (vgl. Kepser 2012; zuletzt mit geringen Adaptionen 2023). Vor dem Hintergrund des Bochumer Modells literarischen Verstehens hat Boelmann empirisch erfasst, welches Potential narrative Computerspiele für die Förderung literarischer Bildung und Kompetenz aufweisen (vgl. Boelmann 2015). Auch wenn Interaktivität bzw. „dramatic agency“ (Murray 2017: 189) für das Medium konstitutiv ist, ermöglicht die Narrativität einen Anschluss an traditionelle Erzählmedien. Die Behandlung literarischer Formen, Strukturen und Phänomene kann daher ebenso mittels ausgewählter digitaler Spiele erfolgen. Eine Sammlung an Vorschlägen findet sich unter anderem in der Zeitschrift *Praxis Deutsch. Heft 298: Gaming* (2023) und im Sammelband *Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts* (2012). Anhand digitaler Spiele kann sowohl eine Auseinandersetzung mit Genres und Handlungsstrukturen in den unteren als auch eine Thematisierung komplexerer Aspekte wie Unzuverlässigkeit und Metaisierung in den höheren Klassenstufen ab der Sekundarstufe II erfolgen, wofür sich das Point-and-Click-Adventure *Little Misfortune* (2019) anbietet.

Das Spiel handelt von den Erlebnissen der achtjährigen titelgebenden Hauptfigur Misfortune Ramirez Hernandez, die eines Tages die Stimme einer Erzählinstanz in ihrem Kopf hört, die sie Herr Stimme nennt. Diese überzeugt sie, auf eine Reise zu gehen, an deren Ende ihr ewiges Glück versprochen wird.

Doch schnell entstehen Zweifel hinsichtlich der Intention, Glaubwürdigkeit und Position Herrn Stimmes. Der klanglichen Mehrdeutigkeit des Namens Misfortune entsprechend, die sowohl eine Lesart als Unglück wie auch als Frau Glück offeriert, bleibt lange Zeit unklar, ob die von Herrn Stimme initiierte Reise zum persönlichen Glück in der dystopischen Welt oder wie das bisherige Leben der Hauptfigur ins Unglück führen wird. Auf unterschiedlichen Ebenen weist *Little Misfortune* Signale für Unzuverlässigkeit auf, die im Zusammenhang mit Formen der Metaisierung und der Interaktivität des Mediums zu einer Irritation und Distanz der Spieler:innen beitragen können. Bereits der Paratext erzeugt diesen Effekt: Auf den Werbebildern ist die Protagonistin in einer animierten Welt abgebildet, in der ein anthropomorphisierter Fuchs zu leben scheint. Die märchenhafte Konnotation des Spiels und die damit implizierte prototypische Adressierung an kindliche und jugendliche Spieler:innen wird jedoch durch die Altersfreigabe ab 18 massiv gestört.¹

Im Folgenden wird zunächst das Erzählen in digitalen Spielen genauer im Genre des Point-and-Click-Adventure thematisiert. Dabei werden die Medienspezifika der Unzuverlässigkeit fokussiert, die auch durch die Interaktivität geprägt sind. Im Anschluss werden die vielfältigen Formen von Unzuverlässigkeit und Metaisierung in *Little Misfortune* analysiert und deren Auswirkungen auf die Spieler:innen diskutiert. Dabei ist vor allem die Metalepse zentral, bei der die Grenzen zwischen ontologisch getrennten Ebenen überschritten werden (vgl. Genette 2010: 153). Den Abschluss bildet eine Thematisierung des didaktischen Potentials von *Little Misfortune* zur Förderung literarischer Kompetenzen.

.....

1 Die Behandlung eines Computerspiels mit dieser Altersfreigabe als Unterrichtsgegenstand mag zu Recht verwundern, jedoch kann es zum einen für eine differenzierte Auseinandersetzung mit Unzuverlässigkeit und Metaisierungen verwendet werden, zum anderen werden anthropologische Grundfragen behandelt, die sich gerade aufgrund der Art ihrer Darstellung als Thema für den Unterricht anbieten. Problematische Themen werden dabei nicht explizit, sondern entweder visuell subtil oder vermittelt über die Fokalisierungsinstanz dargestellt. Am Ende des Beitrages wird auf die Behandlung im Unterricht nochmal intensiver eingegangen.

2 Der Hybridcharakter digitaler Spiele

Digitale Spiele konstituieren sich über ein dynamisches Verhältnis der Aspekte Narrativität, Interaktivität und Offenheit, die in unterschiedlichem Maße zu verschiedenen Wirkungen wie Immersion, Agency und Rapture beitragen (vgl. Kücklich 2002: 34). Um sie angemessen zu beschreiben, ist daher eine doppelte, narratologische wie ludologische, Perspektive unerlässlich (vgl. Kepser 2023: 6 f.). Im Gegensatz zu anderen Medien erleben die Spieler:innen nicht nur eine Geschichte, sondern sind aktiv an deren Ausgestaltung beteiligt, da nur durch ihre Interaktion mit dem Spiel das Geschehen weitergeführt wird. Der Eindruck einer vollständig offenen und frei gestaltbaren Welt ist jedoch irreführend: Zum einen sind aufgrund der Programmierung die möglichen Aktionen der Spieler:innen vordefiniert, auf die das Spiel entsprechend reagiert, zum anderen ist der Plot mit definierten Start-, Zwischen- und Endpunkten festgelegt, die erreicht werden müssen, um das Geschehen fortzusetzen. Die Reihenfolge der einzelnen Schritte, wie die Spieler:innen zum nächsten Kardinalpunkt gelangen, kann hingegen variiert werden, sodass sich mehrere Spieldurchläufe nicht zwingend gleichen (vgl. Boelmann 2015: 107–111). Degler unterscheidet daher zwischen dem Narratem als „abstrakte[m] Narrationkern“ (Degler 2005: 59) und dessen Konkretisierungen in den einzelnen Erzählungen, die sich hinsichtlich Stilistik, Medialität und der konkreten Handlungsschritte unterscheiden, die in den einzelnen Spieldurchläufen vorgenommen werden. Die Betonung der Performanz führt zu einer Nähe digitaler Spiele zum Theater, bei dem die einzelnen Aufführungen einer Inszenierung ebenfalls nicht identisch sind (vgl. Boelmann 2015: 113 f.).

Aufgrund dieser Medienspezifika wird häufig eine Unterteilung in Genres vorgenommen, die sich nicht an formalen oder inhaltlichen Kriterien orientiert, sondern am Begriff des Gameplays, der Elemente der Spielführung, -design, und Steuerung in sich vereint (vgl. Bojahr/Herte 2018). Im Genre Adventure steuern die Spieler:innen eine Figur, wobei sie mit Gegenständen und Personen interagieren, um Rätsel zu lösen und dadurch die Narration fortzusetzen (vgl. Boelmann 2015: 103 f.). In seiner klassischen Ausprägung gehört das Adventure zu den am stärksten narrativen Spielen (vgl. Seda 2008:

121–140), weshalb es für eine Förderung literarischer Kompetenzen prädestiniert ist.

Die transgenerische und transmediale Dimension von Unzuverlässigkeit stellt noch immer ein Desiderat in der Narratologie dar (vgl. Nünning/Schwaneke 2015: 318 f.). Auch im Medium des digitalen Spiels fehlt eine differenzierte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Phänomen, obwohl vor allem in vielen Adventures wie *Portal* (2007) oder *Harveys neue Augen* (2011) Formen und Strukturen des unzuverlässigen Erzählens vorliegen. Eine erste Annäherung an die Möglichkeiten des Mediums, unzuverlässig zu erzählen, kann über den Film erfolgen, denn in beiden Medien wird primär auf einer audiovisuellen Ebene erzählt, die durch fakultative sprachliche Erzählinstanzen flankiert werden kann (vgl. Kuhn 2013: 83–87; Emmersberger 2023: 294 f.). Auch wenn prototypisch literarische Unzuverlässigkeit auf eine entsprechende Erzählinstanz abzielt und filmische Unzuverlässigkeit eher mit einem Twist arbeitet, ist zu konstatieren, dass in beiden Medien auch andere Formen der Unzuverlässigkeit möglich sind (vgl. Brütsch 2014). Unzuverlässigkeit im Film beschränkt sich dabei anders als in der Literatur nicht nur auf die sprachlichen Erzählinstanzen, allen voran den ‚voice-over-narrator‘, sondern umfasst auch die audiovisuelle Ebene (vgl. dazu auch den Beitrag von Schulte Eickholt in diesem Band). Auch in digitalen Spielen können auf beiden Ebenen Elemente vorliegen, die als unzuverlässig zu klassifizieren sind. Zu diesen gehören nach Jakobi „(potenzielle) moralisch-normative Ambiguität, das Etablieren unterschiedlicher Ebenen und Perspektiven, intra- und intermediale Bezüge, metafiktionale, metadramatische und metanarrative Elemente“ (Jakobi 2023: 106). Bei den Spieler:innen wird ein Misstrauen sowohl gegenüber der Diegese als auch ihrer Vermittlung erzeugt, welches zur Einnahme einer kritischen Rezeptionshaltung beiträgt. Auch wenn das Computerspiel strukturelle Parallelen zum Film aufweist, führt die Interaktivität zu einer ‚Dramatic Agency‘ der Spieler:innen, die sich auf die gesamte Narration und damit auch auf die Unzuverlässigkeit auswirkt (vgl. Emmersberger 2023: 297). Der potentielle Einfluss dieser Elemente auf die Spieler:innen wird verstärkt, da diese eine spezifische Doppelrolle einnehmen: Sie sind sowohl Teil der diegetischen Welt, in der sie als Figur agieren, als auch extradiegetische Beobachter:innen, sodass eine besondere Form der Metalepse vorliegt:

Offenbar handelt es sich beim identifikatorischen Eintauchen von Spielern in ihre Figuren im Fantasy-Rollenspiel um eine Zwischenform von Metalepse des Autors (der als Urheber Macht über seine Geschöpfe ausübt) und Metalepse des Lesers (der seiner Welt als Rezipient mit der ihm vorgegebenen fiktionalen Welt für die Dauer der Lektüre identifiziert). (Klimek 2010: 115)

Auch wenn Klimek diese Form der Metalepse nur im Fantasy-Rollenspiel annimmt, kann sie auf das digitale Spiel aufgrund der ähnlichen Performanzsituation und der Beteiligung der Spieler:innen übertragen werden. Bell/Alber bezeichnen diese spezifische Form der Überschreitung narrativer Grenzen als „interactional metalepsis“, die entsteht, wenn „the ontological boundary between the reader (in the actual world) and the storyworld is crossed. Thus interactional metalepses, while facilitated by interactivity, are, like all forms of metalepses, ontological in nature.“ (Bell/Alber 2012: 167) Vor diesem Hintergrund führt der Einsatz von Unzuverlässigkeitsstrukturen zu einer medien-spezifischen Einbindung der Spieler:innen, die nicht nur ihre Annahmen bezüglich der Diegese, Erzähl- wie Figureninstanz hinterfragen, sondern auf der Basis dieser Unsicherheit Spielentscheidungen treffen müssen.

3 „Play my Game“ – Unzuverlässigkeit in *Little Misfortune* (2019)

Der Multimodalität des Computerspiels entsprechend liegen in *Little Misfortune* verschiedene Strukturen und Aspekte vor, durch die Verxierrspiele mit der eminenten Narration entstehen und die entsprechend eine spieler:innenseitige Distanz zur Spielhandlung erzeugen. Aus heuristischen Gründen werden im Folgenden die einzelnen Ebenen getrennt, die im Computerspiel gemeinsam vorliegen: Als erstes wird die Erzählinstanz thematisiert und damit die sprachliche Ebene fokussiert, die entsprechend mit der aus der Literatur etablierten Kategorien des unzuverlässigen Erzählens beschrieben werden kann. Als zweites wird die audiovisuelle Ebene untersucht, indem sowohl die Diegese als auch die Hauptfigur, die durch ihre Weltsicht die Wahrnehmung der Diegese prägt,

analysiert werden. Drittens werden die Auswirkungen des unzuverlässigen Erzählens auf die Spieler:innen thematisiert, die aufgrund der Interaktivität stärker in das Spiel eingebunden sind.

3.1 Unzuverlässigkeit der Erzählinstanz

Von Beginn an ist in *Little Misfortune* eine selbsternannte Erzählinstanz als ‚voice-over-narrator‘ omnipräsent, die mit einer metanarrativen und meta-fiktionalen Ansprache der Spieler:innen in die Geschichte einführt und deren Fiktionscharakter direkt enthüllt, während Misfortune auf der Bildebene dargestellt wird, wie sie in ihrem Zimmer spielt:

ERZÄHLINSTANZ: „Willkommen zu meinem Spiel. Ich werde dein Spiel-leiter und demütiger Erzähler sein. Die Regeln des Spiels sind einfach. Spiel es bis zum Ende und du wirst belohnt. Das ist Misfortune. Sie ist ein tolles Kind aus einer nicht so tollen Familie. [...] Das Traurige ist ... Heute ist der Tag, an dem sie sterben wird.“

MISFORTUNE: „Ich kann dich hören, weißt du ...“

ERZÄHLINSTANZ: „Oh, kannst du ...?“

MISFORTUNE: „Mm-hm. Bist du in meinem Kopf oder so?“

ERZÄHLINSTANZ: „Hmm ... Naja ... Ok, ja!“

MISFORTUNE: „Alles klar. Ich nenne dich Herr Stimme. Was hast [sic!] darüber gesagt, dass ich heute sterbe?“

ERZÄHLINSTANZ: „Sterben? Nein! Niemand hat irgendwas darüber gesagt, dass heute jemand stirbt. [...] Weißt du, ich habe ein Spiel für dich vorbereitet. [...] Wenn du das Ende des Spiels erreichst, gebe ich dir das Ewige [sic!] Glück ...“²

.....

- 2 Bei den Zitaten wird auf die deutschen Untertitel der englischen Sprachausgabe zurückgegriffen. Aufgrund der spezifischen Art des Erzählens in digitalen Spielen, bei dem kein fester Zeitpunkt vorliegt, kann nicht präzise auf die jeweilige Stelle im Spiel verwiesen, sondern diese nur in Ansätzen beschrieben werden.

Die Erzählinstanz erscheint zunächst als privilegiert und zuverlässig: Sie weist Wissen über die Protagonistin und ihr zukünftiges Schicksal auf, welches sie in Form eines proleptischen Ausblickes auf das vermeintliche Ende mitteilt. Als heterodiegetische Erzählinstanz nimmt sie eine distanzierte Position zur Diegese ein, die auf eine Neutralität hindeutet. Zudem ist sie sich ihres ontologischen Status und der Medialität des Computerspiels bewusst, was in der metaleptischen Ansprache der Spieler:innen deutlich wird, mit der die ontologische Grenze zwischen der Ebene der Spieler:innen und des Spiels überschritten wird. Zugleich werden in den ersten Sätzen aber bereits erste Zweifel an ihrer Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit erzeugt: Zum einen liegt eine doppelte Metalepse vor, bei der nicht nur die Grenze zwischen der Ebene der Spieler:innen und der Erzählinstanz, sondern auch die zwischen den beiden diegetischen Ebenen überschritten wird, indem Misfortune auf die Erzählinstanz reagiert. Dabei scheint der Erzählinstanz nicht bewusst zu sein, dass sie von Misfortune gehört wird. Inwiefern es sich hierbei um eine ungewollte absteigende Metalepse der Erzählinstanz oder um eine aufsteigende (vgl. Klimmek 2010: 139) von Misfortune handelt, bleibt unklar. Im Ergebnis entsteht in beiden Fällen eine Unentscheidbarkeit hinsichtlich des Verhältnisses der Erzählebenen zueinander. Zum anderen ist die Erzählinstanz unsicher, wie sie ihre Position beschreiben soll, und verschweigt der Hauptfigur auf ihre Nachfrage hin ihren bevorstehenden Tod. Auch wenn dieses Verhalten mit der Fürsorge um die kindliche Protagonistin begründet werden kann, bleibt eine Ungewissheit bestehen, wie es zu bewerten ist. Aufgrund der Tatsache, dass die Erzählinstanz sich innerhalb weniger Sätze derartig offensiv widerspricht, liegt hier ein deutliches Unzuverlässigkeitssignal vor, bei dem es erstaunlich erscheint, dass Misfortune dies nicht weiter thematisiert.

Gerade das uneingeschränkte Vertrauen der Protagonistin in die Erzählinstanz ermöglicht den Beginn der eigentlichen Spielhandlung. Dabei erscheint ihr Umgang mit Herrn Stimme zunächst verständlich, da er als Beschützer auftritt, sich nach ihren Gefühlen erkundigt und Verständnis für ihre Probleme äußert. Neben diesem emotionalen Beistand unterstützt er sie auf ihrer Reise, indem er ihr Objekte zur Verfügung stellt, mit denen sie Aufgaben bewältigen kann. Dabei handelt es sich ebenfalls um metaleptische Eingriffe, bei denen Objekte von außerhalb des Bildschirms in die Diegese gelangen, aber

keine Verwunderung der Protagonistin auslösen. Aufgrund dieser ständigen metaleptischen Grenzübertritte wird nicht nur wie bei filmischen ‚voice over-narrators‘ der Eindruck erzeugt, als kontrolliere Herr Stimme den Diskurs, sondern tatsächlich scheint eine Kontrolle sowohl der Narration als auch der Diegese vorzuliegen, indem er als Schöpfer der Welt agiert und auftritt (vgl. Vogt 2009: 41). Im Verlauf der Spielhandlung mehren sich jedoch immer mehr Passagen, in denen Hinweise auf die Unaufrichtigkeit der Erzählinstanz gegeben werden: Besteht zu Beginn ein freundschaftlicher Umgang, bei dem die Erzählinstanz die kindlichen Verhaltensweisen Misfortunes entweder unkommentiert lässt oder sie freundlich als unangebracht darstellt, wird nach einiger Zeit die Abneigung gegenüber ihrer Sprachverwendung und Verhaltensweisen immer deutlicher. Zudem stellt sie Misfortune immer wieder den Preis des ewigen Glücks in Aussicht, um sie zu motivieren, Gefahren einzugehen und damit den Tod aktiv herbeizuführen, wobei sie lügt und manipuliert. Als die Protagonistin beispielsweise zögert, eine angeblich magische Höhle zu betreten und auf ein Gefahrenschild hinweist, wird sie von ihren berechtigten Bedenken durch die Erzählinstanz abgelenkt:

MISFORTUNE: „Oh, ist das die magische Höhle? Sieht gar nicht SO [sic!] magisch aus.“

HERR STIMME: „Warte, bis du drinnen bist! [...]“

MISFORTUNE: „Ich habe eine Frage! Was bedeutet dieses Schild?“

HERR STIMME: „Oh, ich weiß nicht ... Glitzer?“

Die Annahme der mangelnden Aufrichtigkeit Herrn Stimmes und die Ungewissheit, welche Position er bezüglich der Geschichte einnimmt, werden nicht nur durch sein Verhalten erzeugt, sondern auch auf der auditiven Ebene intensiviert, indem er in mehreren Sequenzen nicht neutral spricht, was auf eine emotionale Involvierung in das Geschehen hindeutet. So klingt die Stimme der Erzählinstanz freudig begleitet von einem Lachen, als Misfortune kurz davor ist, die Höhle zu betreten, in Erwartung eines bevorstehenden Unglücks, oder wütend, wenn sie über ihre Handlungen nicht ausreichend zuvor nachgedacht hat bzw. ihn zu einer bloßen Erzählstimme degradiert. Bereits bei den Eingangsworten der Erzählinstanz ist das Wort ‚sterben‘ durch einen Akzent

hervorgehoben. Durch die hörbar andere Stimmqualität werden Zusatzinformationen geliefert, die nach und nach zu einer Entlarvung Herrn Stimmes als Hochstapler beitragen.

Misfortune bemerkt hingegen dessen Abneigung nicht, was zum einen auf ihre begrenzte kindliche Perspektive und zum anderen darauf zurückzuführen ist, dass viele Aussagen nicht in ihrer Anwesenheit erfolgen, sodass eine Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung der Erzählinstanz durch die Protagonistin und die Spieler:innen entsteht. Die Protagonistin hört zwar Herrn Stimme, aber sie ist sich weder der Fiktionalität noch der Medialität ihrer Geschichte bewusst und bleibt somit auf dem Wissensstand einer intradiegetischen Figur, die aus unerfindlichen Gründen eine Stimme in ihrem Kopf hört. Im Gegensatz dazu ist sich Herr Stimme der Beobachtung und Steuerung durch die Spieler:innen bewusst, weshalb er wiederholt in den Momenten, in denen Misfortune nicht zu sehen ist, die Spieler:innen metaleptisch adressiert und versucht, eine Verbundenheit und damit eine Kompliz:innenschaft herzustellen: „Hey du, auf der anderen Seite des Monitors ... Erinnerst du dich, dass ich dir gesagt habe, dass sie heute stirbt? Das ist unser Geheimnis, okay?“ Für die Spieler:innen besteht eine Ungewissheit, wie Herrn Stimmes logikwidrige Durchbrechungen von Ebenen zu beschreiben sind, da dessen Position zur Diegese unklar ist: Befindet er sich beispielsweise ebenfalls auf einer übergeordneten diegetischen Ebene, die bislang nur noch nicht enthüllt wurde?

In *Little Misfortune* wird Unzuverlässigkeit vor allem durch die omnipräsente Erzählinstanz erzeugt, die nicht die Wahrheit über die diegetischen Ereignisse sagt und sich durch die vielgestaltigen Selbstentlarvungen disqualifiziert. Doch auch innerhalb der Diegese liegen unterschiedliche Signale vor, die sowohl an Herrn Stimmes Aussagen und seiner Kontrolle zweifeln lassen, weil sie diese implizit wie explizit widerlegen, als auch suggerieren, dass die Annahmen hinsichtlich der Diegese unzutreffend sind. Erstens kommt es im Verlauf der Handlung mehrfach zu Ereignissen, die der diegetischen Logik widersprechen. Nachdem Misfortune von Krähen in die Luft getragen wurde, überlebt sie den Fall aus großer Höhe unbeschadet. Auf ihre Verwunderung, dass dies den Naturgesetzen widerspricht, reagiert Herr Stimme nur zögerlich und nicht überzeugend:

MISFORTUNE: „Oh, das dauert aber lange. Wir waren noch nicht mal so weit oben.“

HERR STIMME: „Naja, die Zeit läuft langsamer, wenn wir uns in Gefahr befinden. [...]“

MISFORTUNE: „Warum habe ich mir nicht die Beine gebrochen und bin gestorben?“

HERR STIMME: „Hmmm ... Fallen kannst du scheinbar echt gut.“

Zweitens trifft die Protagonistin auf zahlreiche menschliche wie geisterhaften Figuren, die nicht auf die Kommunikationsversuche der Protagonistin reagieren, als ob sie diese nicht wahrnehmen. Drittens wandelt sich die Diegese wiederholt für kurze Momente in eine albtraumhafte Horrorwelt, die von einem Monster bewohnt zu sein scheint und Misfortune verängstigt. Indem Herr Stimme behauptet, nichts gesehen zu haben, bleibt zunächst offen, ob sie diese Welt nur fantasiert hat. Viertens wird Misfortune in mehreren Situationen durch die nicht-menschlichen Figuren und Objekte mit Herrn Stimmes Unwahrheit konfrontiert: So erfährt sie durch einen Glückskeks und einen Wahrsage-Automaten, dass ihr Tod bevorsteht und dass sie belogen wird. Von solchen einmaligen Ereignissen sind die in der Diegese verteilten Strohpuppen zu unterscheiden, welche mit kryptischen Botschaften die Involvierung Misfortunes in ein gefährliches Spiel suggerieren und die merkwürdige Diegese in Ansätzen erklären, aber für Herrn Stimme anscheinend wiederum nicht sichtbar sind. Auch durch den anthropomorphen Fuchs Benjamin, Misfortunes einzigem Freund, wird die Protagonistin vor den Gefahren gewarnt, die von einer mysteriösen Gestalt ausgehen. Zwar versucht Herr Stimme, Benjamin als Mörder und Dieb von Misfortunes Glücks zu diskreditieren, aber aus der Welt kann er ihn nicht entfernen.

Trotz dieser Signale erkennt Misfortune erst am Ende des Spiels die Lügen der Erzählinstanz. In diesem Zusammenhang werden die tatsächlichen Hintergründe der merkwürdigen Ereignisse auch für die Spieler:innen aufgeklärt: Der Tod der Hauptfigur steht nicht bevor, sondern Misfortune ist bereits vor Beginn der Handlung gestorben. Bei Herrn Stimme handelt es sich nicht um eine heterodiegetische Erzählinstanz, sondern um die Figur Morgo, die als Parasit aus der albtraumhaften Welt namens Jenseits stammt, die zuvor immer

wieder in die Diegese eingebrochen ist. In dieser befindet sich Misfortune nach ihrem Tod, doch glaubt sie noch immer in ihrer Welt zu sein, da Morgo die Illusion einer fiktiven Welt geschaffen, die Misfortunes Welt Pandora gleicht und von ihr für real gehalten wird. Nachdem sie seine Lügen erkannt hat, kann die Illusion nicht mehr aufrechterhalten werden und sie findet sich im Jenseits wieder, aus dem sie durch Benjamin gerettet wird. Nachdem Misfortune mit ihrem Tod konfrontiert wurde, findet sie ihr Ende in einer weiteren Welt namens Senersedee, die unter anderem von Benjamin bewohnt wird.

In *Little Misfortune* werden die prototypischen Formen von Unzuverlässigkeit im Film, ein finaler Twist, der die bisherigen Annahmen über Figuren oder die Diegese als unzutreffend herausstellt, mit Formen der literarischen Unzuverlässigkeit, in denen eine unzuverlässige Erzählinstanz vorliegt, kombiniert (vgl. Brütsch 2014: 61–63). Es besteht eine mimetische Unzuverlässigkeit, bei der die vermeintliche Erzählinstanz Herr Stimme beständig die Protagonistin wie Spieler:innen täuscht und sich die bisherigen Annahmen über die Welt am Ende als unzutreffend herausstellen (vgl. Köppe/Kindt 2014: 237–244). Herr Stimme ist ebenfalls nur eine homodiegetische Figur, die eine innerdiegetische Scheinwelt erschaffen hat, in der sie als vermeintlich heterodiegetische Erzählinstanz fungiert. Vor diesem Hintergrund erscheinen die Inkohärenzen rückwirkend als nachvollziehbar, da Herr Stimme nur begrenzt über die Welt zu verfügen scheint und nur teilweise eine realistische Diegese erschaffen kann. Weder kann er in dieser Misfortune kontrollieren noch die Einflussnahmen Benjamins völlig unterbinden.

3.2 Unzuverlässigkeit der Diegese und ihrer Wahrnehmung

Neben dem Verhalten der vermeintlichen Erzählinstanz trägt auch der Einsatz von Misfortune als Hauptfigur zur Unzuverlässigkeit bei. Zwischen der Weltwahrnehmung der Protagonistin und der Spieler:innen besteht eine Diskrepanz, die aus der altersgerechten kindlichen Naivität resultiert und infolge physischer – sie trug bis vor einem Jahr eine Windel – wie psychischer Entwicklungsverzögerungen als intensiviert erscheint. Besonders deutlich wird die defizitäre Perspektive der Protagonistin im mangelhaften Verständnis von Leben und Tod. Zu einer verlässlichen Wahrnehmung und Einordnung der

Grausamkeiten in ihrem Elternhaus, das durch Vernachlässigung, Missbrauch und Alkoholabusus geprägt ist, und der sie umgebenden Welt ist sie nicht in der Lage, sondern gibt diese zum Teil mit morbiden Kommentaren unreflektiert wieder. Bei der gesamten diegetischen Scheinwelt, die Misfortunes Heimatwelt Pandora nachempfunden ist, handelt es sich entsprechend des Namens um eine Dystopie, in der die Menschen lächelnde Masken tragen müssen, um die Welt und ihr Leben zu ertragen. Es besteht somit eine Diskrepanz zwischen der visuellen Darstellung in gedeckten Farben und der Verharmlosung durch Misfortune einerseits sowie den Themen und Sachverhalten, von denen erzählt wird, andererseits.

Angesichts dieser verstörenden Erfahrungen verwundert es nicht, dass Misfortune mithilfe von Glitzer die Welt verändern möchte, wenn sie auf störende Situationen stößt. Sie liefert den Spieler:innen daher nicht nur eine problematische Bewertung der Diegese, sondern gestaltet diese auch aktiv um, wobei die Spieler:innen temporär und räumlich begrenzt die Okularisierung (vgl. Kuhn 2013: 122–124) Misfortunes wahrnehmen: Nach einem Glitzereinsatz wird die eigentliche Situation mit einer kindlichen Zeichnung verdeckt, auf der ihre Wunschvorstellung abgebildet und animiert ist. Obwohl die Zeichnungen aufgrund der abweichenden Ästhetik eindeutig als unreal dargestellt werden, werden sie aus Misfortunes Perspektive für real gehalten und lösen Glücksgefühle in ihr aus, die durch die Darstellung ihres Herzens auch visuell markiert werden. Neben diesen durch Misfortune gesteuerten Veränderungen stehen weitere, die beispielsweise durch den unachtsamen Konsum von Drogen und anderen Substanzen injiziert sind. In diesen Sequenzen wird eine Traumwelt dargestellt, die Misfortunes Unterbewusstsein wiedergibt. Neben den Ängsten und Wünschen Misfortunes wird bereits die Gefangenheit in einer anderen Welt angedeutet. Indem sie mit einem Schwarzbild anfangs und endmarkiert sind, werden sie eindeutig als „mentale Metadiege“ (Kuhn 2013: 191) markiert.

Im Zuge der Aufdeckung der tatsächlichen Beschaffenheit der Diegese wird deutlich, dass nicht nur die Darstellung dieser Sequenzen, sondern die gesamte Darstellung von Pandora an Misfortune als Fokalisierungsinstanz gebunden ist. Die Welt, welche die Spieler:innen wahrnehmen und eine Zeitlang für real halten, ist nicht die tatsächliche diegetische Realität, sondern

eine Illusion Morgos, die Misfortune für echt hält, auch weil diese größtenteils ihrer Weltwahrnehmung gleicht. Sowohl für die Hauptfigur als auch für die Spieler:innen unbemerkt wurde die semi-subjektive Perspektive Misfortunes als eine objektive Darstellung der Diegese präsentiert (vgl. dazu Neitzel 2013: 10–15). Die Diskrepanz zwischen der Welt und ihrer Wahrnehmung besteht daher nicht nur durch die problematischen Einschätzungen Misfortunes, sondern von Beginn an gehen die Spieler:innen von einem falschen Verständnis der Wirklichkeit aus, indem sie deren Darstellung für objektiv gegeben halten.

Die Verwendung von Modellen und Strukturen der phantastischen Literatur, insbesondere die Existenz mehrerer Welten, trägt ebenfalls zur Ungewissheit über die Beschaffenheit der Diegese bei. Noch bevor die Erzählinstanz einsetzt, wird eine zu diesem Zeitpunkt unbekannte Welt dargestellt, die sich später als Senersedee herausstellt. In dieser wird Benjamin von einem Todesfigur beauftragt, in die Welt von Misfortune zu gehen, die er durch ein Portal betritt. Zunächst bleibt unklar, ob sich die Welten auf der gleichen ontologischen Ebene befinden oder eine Welt die andere inkorporiert. Im Zuge der Entlarvung von Herrn Stimme erfolgt ein differenzierter Einblick in das Weltmodell: Die Diegese in *Little Misfortune* besteht aus mehreren miteinander verknüpften Welten, die nicht alle den gleichen ontologischen Status aufweisen. Unter anderem gehören dazu die Welten Pandora und Senersedee, in denen die Naturgesetze ihre Gültigkeit haben. Von diesen unterscheidet sich zum einen die fiktive Scheinwelt, die Morgo nur für Misfortune erschaffen hat, und zum anderen das Jenseits, das die Illusion immer wieder durchbricht und in dem die Naturgesetze außer Kraft gesetzt sind. Einen Kontrast zu den Schwarz-Rot-Tönen, welche die Gefährlichkeit des Jenseits bereits visuell verdeutlichen, bilden die dominierenden Schwarz-Weiß-Töne in Senersedee, die trotz ihrer omnipräsenten Todessymbolik und -metaphorik beruhigend wirken, sodass diese Welt als wünschenswertes Totenreich für Misfortune erscheint. Im Gegensatz zu Misfortunes defizitärem Weltverständnis weist ihre Weltwahrnehmung eine besondere Qualität auf: Indem sie Herrn Stimme hört sowie das Jenseits und die geisterhaften Wesen sieht, kann sie prinzipiell die anderen Welten wahrnehmen, auch wenn sie dies selbst nicht erkennt.

3.3 Unzuverlässigkeit und Interaktivität

Der zentrale medienspezifische Aspekt der Ästhetik des digitalen Spiels stellt dessen Interaktivität dar. In *Little Misfortune* steuern die Spieler:innen die Protagonistin, die als ihr Avatar fungiert. Dem Genre Point-and-Click-Adventure entsprechend führen sie diese durch die einzelnen Räume und interagieren mit Objekten, die durch animierte Symbole markiert sind, wenn Misfortune in der Nähe ist. Dabei bewegen sie sich auf einer gedachten horizontalen Linie, die nur bei der Interaktion bisweilen verlassen wird. Im Gegensatz zu anderen Spielen dieses Genres sammeln die Spieler:innen zwar Gegenstände, die aber nicht für die Lösung von Rätseln kombiniert werden müssen, sondern automatisch ausgewählt werden, weshalb kein separates Inventarmenü existiert. Der Verzicht auf ein ausgeprägtes Interface bildet einen Kontrast zu den Metaisierungen, bei denen direkt durch die Erzählinstanz, aber auch indirekt durch die Strukturen des Spiels die Materialität und Medialität betont wird.

Die Interaktivität der Spieler:innen wird zum einen durch den Einsatz von Minispielen hergestellt, wie ein Puzzlespiel, bei dem sie eine Vase zusammensetzen, eine Variante des Arcade-Spiels *Mogura Taji* (1975), außerhalb Japans besser bekannt als *Whac-A-Mole*, bei dem ein Fuchs mit einem Hammer geschlagen wird, oder ein Rhythmusspiel, bei dem zum richtigen Zeitpunkt Pfeiltasten gedrückt werden. Zum anderen verteilen sie Glitzer auf Stellen, die durch ein entsprechendes buntes Leuchten markiert sind, wenn Misfortune in ihrer Nähe ist oder damit interagiert hat. Während die Absolvierung der Minispiele in der Narration meist fakultativ ist, ist das Finden der Glitzerstellen nur bedingt fakultativ, da es zu einem anderen, positiveren Ende führt. Im Zentrum der Interaktion stehen jedoch die Entscheidungen, welche die Spieler:innen immer wieder treffen müssen und die den Spielverlauf im unterschiedlichen Grad beeinflussen, wie auch Herr Stimme hervorhebt: „Also, bevor wir weitermachen, musst du die Regeln des Spiels kennen, Misfortune. [...] Vergiss nicht, auf deiner Reise wirst du dich oft entscheiden müssen. [...] Es gibt kein Richtig und kein Falsch, nur Konsequenzen.“ Die Spieler:innen müssen sich zwischen zwei Möglichkeiten entscheiden, deren Ausgang nur bedingt vorherzusehen ist und die zu einem anderen Verlauf der Handlung führen. Obwohl eine fest-

gelegte Narration besteht, wird den Spieler:innen eine Offenheit suggeriert, die auch Morgo betont, wenn er in einem Monolog über die Figur und den Ausgang ihrer Geschichte reflektiert:

Hey du, auf der anderen Seite des Bildschirms ... Hör zu, ich weiß, es muss hart sein, nicht viel über die Zukunft unserer kleinen Dame zu wissen ... Wird Misfortune wirklich sterben? Wenn ja, wie wird sie sterben? Und wann? Wird der böse Fuchs sie töten? Wird sie das Ewige [sic!] Glück finden? Ich persönlich hoffe, sie tut es! *räuspern* Verhalte dich normal, sie kommt!

Diese Offenheit steht jedoch im eklatanten Widerspruch zum Beginn des Spiels, in welchem die Erzählinstanz bereits den bevorstehenden Tod Misfortunes prophezeit hat. Auch wenn angesichts dessen die Handlungsoptionen stark eingeschränkt sind oder zumindest beeinflusst werden, besteht eine Ungewissheit über den genauen Verlauf, die Neugierde, wenn nicht sogar Hoffnung wecken kann, den Ausgang durch das eigene Spielverhalten zu verhindern. Dies wird durch den eklatanten Widerspruch hinsichtlich der Medienkompetenz Herrn Stimmes noch intensiviert: Einerseits ist ihm bewusst, dass Misfortune von den Spieler:innen gesteuert wird, andererseits erkennt er nicht, dass die Informationen, welche er der Protagonistin vorenthält, indirekt doch deren Spielverhalten und Entscheidungen beeinflusst und damit auch Misfortunes Schicksal, als hätte sie mitgehört.

Die Spieler:innen sind von Beginn an mit der Unzuverlässigkeit, Täuschung und Manipulation durch die Erzählinstanz konfrontiert, sodass eine Opposition zwischen beiden entsteht, aufgrund derer die Versuche, eine Kompliz:innenschaft herzustellen, zwangsläufig scheitern müssen. Während zu Beginn bei den Spieler:innen angesichts der Prolepse Zweifel an den eigenen Handlungsoptionen anzunehmen sind, werden diese im Verlauf der Handlung verringert, und umgekehrt die Hoffnung erhöht, Misfortune noch retten zu können. Am Ende werden die Hoffnungen wieder massiv enttäuscht, da eine Rettung bereits zu Beginn nicht mehr möglich war, weshalb sämtliche Entscheidungen keinerlei Bedeutung aufweisen. Zugleich wird die Frage virulent, ob Misfortunes Überleben tatsächlich wünschenswert ist, denn der

Tod erscheint als Ausweg sowohl aus der Dystopie der realen Welt als auch aus der Zeitschleife in Morgos Scheinwelt, bei der sich der gleiche Tag und dessen traumatische Erlebnisse wiederholen.

In *Little Misfortune* wird die spezifische Interaktivität des Mediums reflektiert, indem die Spannung zwischen der Offenheit durch die Aktionen der Spieler:innen und der Gelenktheit durch die Narration sowohl des Mediums als auch im Besonderen des Genres Point-and-Click-Adventure thematisiert wird. Die Spieler:innen treffen Entscheidungen, die unterschiedliche Erzählpfade eröffnen, doch haben diese nur bedingt Auswirkungen auf die Narration: Weder ist Misfortunes Tod abwend-, noch der grobe Verlauf der Handlung veränderbar. Dennoch sind die Aktionen der Spieler:innen nicht vollkommen irrelevant, da sie durch die Interaktion mit den 16 Glitzerstellen ein positiveres Spielende freischalten. Während bei den anderen Erzählpfaden nur die Befreiung Misfortunes aus der Morgo-Traumwelt vollzogen wird, erlangt Misfortune das eigentliche Ziel ihrer Reise, das ewige Glück, auch wenn dies keineswegs von Morgo intendiert war. Sie vermacht es ihrer Mutter, die als einzige erwachsene Figur am Ende des Spiels ihre Maske abnimmt und wirklich lächelt. Die Konsequenzen der Entscheidungen sind jedoch kaum vorherzusehen, weshalb die Spieler:innen sich nur bedingt wirklich entscheiden können. Zwar kann durch Laden/Speichern eine Handlung bei einem ungünstigen Ausgang wiederholt werden, aber die Auswirkungen sind nicht immer unmittelbar zu beobachten, sondern werden erst nach einiger Zeit deutlich. Entsprechend haben die Spieler:innen bei den Entscheidungen, die das Zentrum der Narration und des Gameplays von *Little Misfortune* darstellen, weder – wie üblich – eine Gewissheit über den Ausgang, noch verfügen sie über das notwendige Wissen, auf deren Basis sie eine verlässliche, nachvollziehbare Entscheidung treffen könnten. Die Entscheidungssituation wird durch die Unzuverlässigkeit ihrer eigentlichen Qualität beraubt und zu einem reinen Glücksspiel transformiert, welche die Freiheit der Spieler:innen und die Interaktivität des Mediums in Frage stellt.

4 Förderung literarischer Kompetenz anhand von *Little Misfortune*

Ausgehend von der Annahme des Bochumer Modells literarischen Verstehens, dass allen narrativen Medien ein Potential zur Förderung literarischen Verstehens zuzusprechen ist (vgl. Boelmann/König 2021: 16) ermöglicht die Thematisierung unterschiedlicher Strukturen und Aspekte von *Little Misfortune* eine Förderung literarischer Kompetenzen (vgl. Schilcher/Pissarek 2018: 324f.). Zu diesen gehören das Erkennen und die Interpretation von Merkmalen einer Figur, die Analyse der Vermittlungsebene des Textes sowie der bewusste Umgang mit fiktionalen Weltmodellen.

Die titelgebende Protagonistin bringt eine kindlich-naive Perspektive mit sich, die in Diskrepanz zum Erzählten und der Weltwahrnehmung der Spieler:innen steht. Weder erkennt sie die Ernsthaftigkeit von Situationen noch artikuliert sie unaufgefordert ihre Gefühle, die sie angesichts von Vernachlässigungen und Zurückweisungen durchlebt. Dadurch weist sie eine Offenheit auf, die von den Schüler:innen zu interpretieren ist. Zur Deutung werden sie auch im Spiel aufgefordert: Währenddessen der Ort gewechselt wird, erkundigt sich die Erzählinstanz mehrfach nach Misfortunes Befinden und Gefühlen, wobei sich die Spieler:innen zwischen Antworten entscheiden müssen. Auch wenn die Situationen ohne Konsequenzen für die Narration sind, führen sie zu einer vertieften Reflexion der Figur. Des Weiteren sollte auch die Motivation der Erzählinstanz diskutiert werden: Warum diese nämlich überhaupt Misfortunes Geschichte erzählt, kann auch nach dem Ende des Spiels nicht eindeutig geklärt werden.

Die omnipräsente Erzählinstanz in *Little Misfortune* bietet sich für eine differenzierte Thematisierung der Vermittlungsebene an, bei der verschiedene Kompetenzstufen adressiert werden (vgl. ebd. 325): Neben der Unterscheidung zwischen hetero- und homodiegetischen Erzählinstanzen, die infolge der Enttarnung der Erzählinstanz virulent wird, werden die Schüler:innen sensibilisiert im Umgang mit Formen unzuverlässigen Erzählens. Vor dem Hintergrund, dass bereits in früheren Klassenstufen Unzuverlässigkeit thematisiert wurde, kann das vorhandene Wissen reaktiviert und durch andere Formen von Unzuverlässigkeit erweitert werden, die auch einen Einblick in

die transmediale Dimension des Phänomens ermöglicht. Sowohl die unzuverlässige Erzählinstanz, die sich selbst entlarvt und der durch die diegetischen Ereignisse widersprochen wird, als auch die Protagonistin, deren Perspektive von Naivität geprägt ist, fordern die Einnahme einer distanzierten Rezeptionshaltung. Zudem liegt in der Diegese ein phantastisches Weltmodell aus mehreren Welten vor, die nicht alle den gleichen ontologischen Status aufweisen, aber deren Verhältnis sowie deren eigentliche Beschaffenheit erst gegen Ende des Spiels ersichtlich werden. Die Ungewissheit hinsichtlich der Beschaffenheit der Diegese, die durch die Formen von Unzuverlässigkeit erzeugt wird, wird durch Metaisierungen noch intensiviert. Vor allem die Metalepsen der Erzählinstanz stellen einen Bruch mit den Rezeptionsgewohnheiten und Erwartungen der Schüler:innen dar, indem die erzähllogischen Grenzen sowohl zwischen der Erzählinstanz und den Schüler:innen als auch zwischen der Erzählinstanz und der Protagonistin überschritten werden (vgl. dazu Wicke 2023: 242). Die durch den Bruch ausgelösten Irritationen bieten sich als Ausgangspunkt für eine differenzierte Auseinandersetzung mit grundlegenden Aspekten von Literatur an wie den Besonderheiten fiktionaler Weltmodelle, in denen eine Trennung zwischen Fiktion und Wirklichkeit in der Regel vorgenommen wird (vgl. Schilcher/Pissarek 2018: 325).

Neben den literarischen Kompetenzen sollte die unterrichtliche Behandlung von *Little Misfortune* das Medium und insbesondere dessen Interaktivität fokussieren, die mit den zuvor beschriebenen Aspekten in einem engen Zusammenhang steht. Die Schüler:innen erfahren den Zwiespalt zwischen den Polen Freiheit und Determination nicht nur auf der Ebene der Diegese, auf der sie die Protagonistin steuern, sondern auch auf der extradiegetischen Ebene, wobei ein Wandel in der Wahrnehmung der eigenen Handlungskompetenz im Verlauf der Narration anzunehmen ist: Während die Entscheidungen zunächst suggerieren, dass Misfortunes Tod zu verhindern sei, werden diese Hoffnungen am Ende enttäuscht, sodass nahezu alle Entscheidungen bedeutungslos werden. Durch die im- wie expliziten Metaisierungen wird die Medialität des Spiels immer wieder thematisiert, was für eine Diskussion der Handlungskompetenz von Spieler:innen im Medium des digitalen Spiels genutzt werden kann. Die Interaktivität des Mediums steht zudem in einem engen Bezug zur Unzuverlässigkeit. Im Gegensatz zu anderen Medien beeinflusst diese nicht

nur die Interpretation der Handlung und Figuren, sondern auch das eigene, aktive Spielverhalten, sodass sie aufgrund der Doppelrolle der Spieler:innen graduell andere Auswirkungen aufweist.

Die Altersfreigabe von *Little Misfortune* resultiert aus der Fülle an emotional herausfordernden Themen wie Vernachlässigung und Missbrauch durch das Elternhaus, Alkoholabusus, Suizid sowie Tod, die im Spiel angesprochen werden. Auch wenn in anderen Medien wie der Literatur alle diese Themen ebenfalls behandelt werden, bietet sich die Kombination sowie die gewählte Form der Darstellung für eine unterrichtliche Auseinandersetzung an: In *Little Misfortune* wird auf eine direkte visuelle Darstellung dieser Gewalthandlungen in ihrem Vollzug verzichtet, jedoch werden sie entweder mehr oder weniger subtil in die visuelle Ebene integriert, indem z. B. die abgeklebten Umrisse einer Person auf deren Tod verweisen, oder durch die Fokalisierungsinstanz vermittelt, die von derartigen Situationen erzählt. Aufgrund ihrer kindlichen, naiven Perspektive liegt dabei nur eine unreflektierte Behandlung dieser Themen vor, die zudem unwissentlich makaber ist. Diese kindlich-naive Sicht auf das Geschehen erzeugt sowohl Immersion, indem ihre Weltsicht nachvollzogen werden kann als auch Immersionsdistanz: Es besteht eine Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung und Einordnung des Geschehens durch die Protagonistin und den Schüler:innen, weil die belastenden Ereignisse nicht realitätsgetreu, sondern spezifisch verfremdet dargestellt werden (vgl. dazu Bernhardt 2022: 166f.). Anhand des Spiels wird ein Gesprächsraum eröffnet, der den Schüler:innen ermöglicht, sich über die Figur implizit mit den eigenen Erfahrungen hinsichtlich dieser emotional belastenden Themen auseinanderzusetzen, ohne explizit davon zu sprechen (vgl. zu diesem Wechselspiel aus Nähe und Distanz ebd.: 157).

Obwohl diese Form der Auseinandersetzung durch die Figur begründet ist, muss angesichts der emotionalen Schwere dieser Themen die unterrichtliche Thematisierung zwingend differenzierter als im Spiel erfolgen, ergänzt durch eine kritische Diskussion, inwiefern die gewählte Darstellung angemessen ist. Die Behandlung der emotional herausfordernden Themen kann daher sowohl zu einer vertieften Auseinandersetzung mit der Figurenperspektive als auch zu einer Medienreflexion beitragen, bei der neben der Angemessenheit des Umgangs auch die Praxis der Altersfreigabe zu thematisieren ist, die vor allem

bei Filmen und Computerspielen aufgrund der Visualität der Medien rigoroser ausfällt. Trotz des hier angedeuteten Potentials ist eine differenzierte Abwägung im Vorhinein zwingend erforderlich, ob und inwiefern *Little Misfortune* bei der jeweiligen Lerngruppe zum Unterrichtsgegenstand werden kann. Dabei sind in den Entscheidungsprozess sowohl die Eltern als auch die Schüler:innen einzubinden.

Die vorgeschlagene unterrichtliche Behandlung von *Little Misfortune* am Ende der Sekundarstufe II ist nicht nur aufgrund die Altersfreigabe, sondern auch aufgrund der formellen wie inhaltlichen Komplexität gefordert, die beide an die Interaktivität des Mediums gekoppelt sind. Während die Schüler:innen infolge des Einsatzes von vielfältigen Formen von Unzuverlässigkeit nicht nur dem discours mit Skepsis begegnen, werden sie auf der Ebene der *histoire* mit der Frage konfrontiert, was ein lebenswertes Leben kennzeichnet und inwiefern eine Rettung von Misfortune und damit ihr Weiterleben in der dystopischen Welt, deren Ausmaße sie nur aufgrund ihrer kindlichen Naivität noch nicht vollends erkennt, wirklich wünschenswert ist. Zwar wird die Entscheidung am Ende infolge des unabwendbaren Todes durch das Spiel abgenommen, aber die Schüler:innen sind bis zu diesem Zeitpunkt mit dem moralisch-ethischen Dilemma konfrontiert, ob sie durch ihre Entscheidungen aktiv versuchen, den bevorstehenden Tod der Protagonistin vermeintlich zu verhindern oder herbeizuführen. Eine versöhnliche Lösung des Dilemmas ist im Spiel durch den versteckten, optimalen Spieldurchlauf enthalten, der das Bedürfnis eines weiteren Spielens bei den Schüler:innen wecken könnte.

Um verschiedene Wege auszuprobieren und ihre Konsequenzen zu erfahren, bietet es sich an, dass diese vor Entscheidungssituationen abgespeichert werden. Angesichts der kurzen Spielzeit von circa drei Stunden können mehrere komplette Spieldurchläufe absolviert werden, deren Dauer in den weiteren Durchläufen noch verkürzt wird. Ein erneutes Spielen wird auch durch die Errungenschaften noch verstärkt, welche die Spieler:innen beim Spielen aufgrund der getroffenen Entscheidungen erhalten. Auch wenn diese keinen Einfluss auf die Narration haben, stellen sie eine Belohnung für die Spieler:innen dar, die dazu motivieren, das Spiel mehrfach auf verschiedene Arten zu spielen und dabei auch ungewöhnliche Wege auszuprobieren, da nicht immer ersichtlich ist, wie sie die Errungenschaft erlangen können. Im

Zuge dessen wird die quantitative wie qualitative Auseinandersetzung mit dem Spiel intensiviert.

Literatur- und Medienverzeichnis

Primärmedien

- Daedalic Entertainment (2011): *Harveys neue Augen* [Computerspiel]. Leitender Entwickler: Jan Müller-Michaelis. Rondomedia/Daedalic.
- Killmonday Games (2019): *Little Misfortune* [Computerspiel]. Leitende Entwickler: Isak Martinsson/Harald Wallin/Anton Bergman. Killmonday Games.
- Valve (2007): *Portal* [Computerspiel]. Leitende Entwicklerin: Kim Swift. Valve.
- TOGO (1975): *Mogura Taji* [Arcade-Spiel].

Sekundärliteratur

- BELL, ALICE/ALBER, JAN (2012): Ontological Metalepsis and Unnatural Narratology. In: *Journal of Narrative Theory*, 42/2, S. 166–192.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2022): Fluchterfahrungen im Literaturunterricht der Primarstufe. In: Frank, Caroline/Ansari, Christine (Hg.): *Narrative der Flucht. Medienwissenschaftliche und didaktische Perspektiven*. Berlin. u. a.: Peter Lang (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Band 45). S. 155–179.
- BOELMANN, JAN M. (2015): *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen. Eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium*. München: kopaed (Medien im Deutschunterricht. Beiträge zur Forschung, Band 13).
- BOELMANN, JAN M./KÖNIG, LISA (2021): *Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das BOLIVE-Modell*. Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren (Empirische Forschung in der Deutschdidaktik, Band 5).
- BOJAHR, PHILIPP/HERTE, MICHELLE (2018): Spielmechanik. In: Beil, Benjamin/Hensel, Thomas/Rauscher, Andreas (Hg.): *Game Studies*. Wiesbaden: Springer (Filme, Fernsehen, Neue Medien), S. 235–249.

- BRÜTSCH, MATTHIAS (2014): From ironic distance to unexpected plot twists. Unreliable narration in literature and film. In: Alber, Jan/Krogh, Per (Hg.): *Beyond classical narration. Transmedial and unnatural challenges*. Berlin: de Gruyter, S. 57–79.
- DEGLER, FRANK (2005): Erspielte Geschichten. Labyrinthisches Erzählen im Computerspiel. In: Neitzel, Britta/Bopp, Matthias/Nohr, Rolf F. (Hg.): „See? I'm real...“ *Multidisziplinäre Zugänge zum Computerspiel am Beispiel von ‚Silent Hill‘*. Münster: LIT (Medien`Welten, Band 4, 2., unveränderte Aufl.), S. 58–72.
- EMMERSBERGER, STEFAN (2023): „Until Dawn, Detroit: Become Human“ und „Tell Me Why“ im Vergleich. Eine Analyse der ludonarratologischen Struktur und des literaturdidaktischen Potentials von drei AAA-Videospielen. In: Bernhardt, Sebastian/Henke, Ina (Hg.): *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht. Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses*, Stuttgart: Metzler, S. 289–316.
- GENETTE, GÉRARD (2010): *Die Erzählung*. München: utb, 3. Aufl.
- JAKOBI, STEFANIE (2023): Wider die Rezeptionsästhetik? Transmediale und transgenerische Unzuverlässigkeit in den Kinder- und Jugendmedien aus wirkungsästhetischer Perspektive. In: Bernhardt, Sebastian/Henke, Ina (Hg.): *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht. Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses*, Stuttgart: Metzler, S. 101–114.
- KEPSEK, MATTHIAS (2012): Computerspielbildung. Auf dem Weg zu einer kompetenzorientierten Didaktik des Computerspiels. In: Boelmann, Jan M./Seidler, Andreas (Hg.): *Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Band 24), S. 13–48.
- KEPSEK, MATTHIAS (2023): Gaming. Sprachlich-literarästhetisches Lernen im kulturellen Handlungsfeld digitaler Spiele. In: *Praxis Deutsch 50, Heft 298: Games*, S. 4–13.
- KLIMEK, SONJA (2010): *Paradoxes Erzählen. Die Metalepse in der phantastischen Literatur*. Paderborn: mentis.
- KÖPPE, TILMANN/KINDT, TOM (2014): *Erzähltheorie. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- KÜCKLICH, JULIAN (2002): *Computerspielphilologie – Prolegomena zu einer literaturwissenschaftlich begründeten Theorie narrativer Spiele in den elektronischen Medien*. München: Institut für deutsche Philologie.
- KUHN, MARKUS (2013): *Filmnarratologie. Ein erzähltheoretisches Analysemodell*. Berlin: de Gruyter (Narratologia, Band 26).

- MURRAY, JANET H. (2017): *Hamlet on the Holodeck*. Cambridge/MA/London: MIT Press.
- NEITZEL, BRITTA (2013): *Point of View und Point of Action – Eine Perspektive auf die Perspektive in Computerspielen*. Berlin: Avinus (Repositorium Medienkulturfor- schung, Band 4).
- NÜNNING, ANSGAR/SCHWANEKE, CHRISTINE (2015): The performative power of un- reliable narration and focalisation in drama and theatre. Conceptualising the spe- cificity of dramatic unreliability. In: Nünning, Vera (Hg.): *Unreliable narration and trustworthiness. Intermedial and Interdisciplinary Perspectives*. Berlin: de Gruyter (Narratologia, Band 44), S. 318–369.
- SCHILCHER, ANITA/PISSAREK, MARKUS (Hg.) (2018): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Balt- mannsweiler: Schneider Hohengehren, 4. Aufl.
- SEDA, ROMAN (2008): *Interactive Storytelling im Computerspiel. Adventure Games im Spiegel polymedialer Einflüsse*. Boizenburg: Werner Hülsbusch.
- VOGT, ROBERT (2009): Kann ein zuverlässiger Erzähler unzuverlässig erzählen? Zum Begriff der ‚Unzuverlässigkeit‘ in Literatur- und Filmwissenschaft. In: Kaul, Susanne/ Palmier, Jean-Pierre/Skrandies, Timo (Hg.): *Erzählen im Film. Unzuverlässigkeit – Audiovisualität – Musik*. Bielefeld: transcript, S. 35–55.
- WICKE, ANDREAS (2023): Metalepsen im Kinderhörspiel. Didaktische Potentiale am Beispiel von Thilo Refferts Münchhausen-Adaption Herr der Lügen. In: Bernhardt, Sebastian/Henke, Ina (Hg.): *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht. Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses*, Stuttgart: Metzler, S. 239–253.

Täuschende Ausstellungen

Transmediale Heranführungen an ästhetische Erfahrungen mit Unzuverlässigkeit

Abstract

Unzuverlässiges Erzählen in Textform erzeugt Irritation, schärft die ästhetische Wahrnehmung und setzt damit den Vorgang des Erzählens zentral. Allerdings ist das Erkennen von Unzuverlässigkeitssignalen voraussetzungsreich und nicht jeder:ist für die beschriebenen Irritationen von sich aus empfänglich. In diesem Artikel wird dargestellt, dass unterschiedliche Ausstellungsformate Möglichkeiten bieten, eine Wahrnehmungsschärfung herbeizuführen und die Irritationssensibilität zu erhöhen. Da nämlich Ausstellungen leibliche und synästhetische Erfahrungen im Raum ermöglichen, können sie besonders intensive Wahrnehmungen erzeugen. Ausstellungen, die beispielsweise damit spielen, dass ihre Besucher:innen sinnlich getäuscht werden, deren Bewegungen durch den Raum, Veränderungen der Körperhaltung oder der Betrachtungsstandpunkte auch die Wahrnehmung des Ausgestellten verändern, setzen die Besucher:innen der Erfahrung dieser Täuschungen aus. Durch das Bewusstsein für die Täuschung wird die Wahrnehmung selbst wahrnehmbar und daher auch ein reflexiver und ästhetischer Modus eingeführt. Auf diese Weise können Ausstellungen auch die Empfindungen von Unzuverlässigkeit in Literatur erfahrbar machen oder selbst unzuverlässige Narrative entwickeln und damit einen ästhetischen Wahrnehmungsmodus fördern.

Keywords: Transmediale Narratologie; Ausstellung; Sinnestäuschungen; mimetisch unentscheidbares Erzählen; ästhetische Wahrnehmung

Die Auseinandersetzung mit Unzuverlässigkeit, die in diesem Sammelband transmedial und transgenerisch durchgespielt wird, zielt unter anderem auf die Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen und auf die Förderung ästhetischer Wahrnehmung ab. Unzuverlässiges Erzählen in literarischen Texten eignet sich, so arbeitet Brune heraus, trefflich für die Förderung eines literarästhetischen Rezeptionsmodus (vgl. Brune 2020: 100 f.; 334). Am Beispiel von Kafkas *Ein altes Blatt* (1920) arbeitet er heraus, die Erkenntnis, dass der Erzähler dieser Kurzgeschichte unzuverlässig ist, sei elementar für das Verständnis der Erzählung (vgl. ebd.: 332). Allerdings betont er, dass die Voraussetzung für das Erkennen der Unzuverlässigkeit eine hinterfragende Lesehaltung, eine Irritationssensibilität und Aufmerksamkeit für Ungereimtheiten sei (vgl. ebd.). Genau diese Voraussetzung ist aber nicht automatisch erfüllt. Zabka hebt zudem hervor, dass die durch Literatur und den ästhetischen Wahrnehmungsmodus durchbrochenen Wahrnehmungsmuster auf einige Individuen abschreckend wirken können, da die genussvolle Wahrnehmung zunächst auf der Bestätigung vertrauter Muster basiere (vgl. Zabka 2010: 455). Wenn also das gedankliche Stolpern in Bezug auf Unzuverlässigkeit in Texten und Medien im beschriebenen Sinne voraussetzungsreich ist, dann sollte schon früh damit begonnen werden, ästhetische Wahrnehmungsmodi spielerisch einzuüben (vgl. dazu Bönnighausen 2010: 134).

In diesem Beitrag werde ich darstellen, dass Ausstellungen auf unterschiedlichen Wegen und in unterschiedlichen Formaten dazu beitragen können, Irritationssensibilität auszuprägen, indem sie ästhetische Erfahrungen ermöglichen (vgl. dazu Bernhardt 2023: 296–303). Dazu werde ich in einem ersten Schritt zeigen, dass sich ästhetische Wahrnehmung vortrefflich im Ausstellungsraum fördern lässt. In einem zweiten Schritt werde ich erarbeiten, dass Ausstellungen wie die Dauerausstellung im *Museum der Illusionen* in Hamburg oder im *Déjà-Vu Museum* in Berlin durch ihre Auseinandersetzung mit Täuschungen in der bildenden Kunst und Irreführungen der menschlichen Wahrnehmung in Form von verspiegelten Räumen, dreidimensionalen Objekten oder Videoinstallationen ästhetische Wahrnehmungen anstoßen und die Irritationssensibilität schon bei Kindern erhöhen. Diese Beobachtungen lassen sich allgemein auf den Gegenstand Ausstellung übertragen, der im Zeichen der neuen Museologie nicht Gewissheiten präsentiert, sondern gerade Reflexions-

und Irritationsräume eröffnet. Aufbauend auf diesen Überlegungen werde ich mich mit Literatúrausstellungen beschäftigen, die sich als Thema mit unzuverlässig erzählten Texten auseinandersetzen. Schließlich werde ich zeigen, dass einige Ausstellungen teilweise selbst im erweiterten Sinne Narrationen im Raum sind, die entsprechend auch unzuverlässig sein können. Ich danke dem *Museum der Illusionen* in Hamburg sowie dem *Kleist-Museum* in Frankfurt an der Oder für die Bereitschaft, mich mit Abbildungen der Ausstellungen zu versorgen und den Abdruck zu genehmigen.

1 Ästhetische Wahrnehmung und Täuschungen

Mollenhauer beschreibt, dass Erfahren und Urteilen erstens den theoretischen Modus umfassen, der auf das verstandesmäßige Erkennen abziele, zweitens den praktischen, der das richtige Handeln im Blick habe und drittens den ästhetischen, der auf die sinnliche Weltzuwendung gerichtet sei (vgl. Mollenhauer 2004: 12). Ästhetische Wahrnehmung ist im Sinne Ottos eine besondere Art des Individuums, die „Welt und sich selbst im Verhältnis zur Welt und zur Weltsicht anderer zu erfahren“ (Otto 1994: 56). Es handelt sich also um eine intensive Form der sinnlichen Wahrnehmung, die auch offen für veränderte Sichtweisen sein kann. Indem das Individuum nicht bloß sinnlich und damit unreflektiert wahrnimmt, erfolgt auch eine Auseinandersetzung mit dem Prozess der Wahrnehmung selbst. Brandstätter betont:

In der ästhetischen Wahrnehmung nehmen wir [...] nicht nur etwas wahr, sondern wir nehmen den Prozess des Wahrnehmens und auch uns selbst als Wahrnehmende wahr. Die Selbstbezüglichkeit der ästhetischen Erfahrung wird im Umgang mit Kunst besonders deutlich. Erst wenn wir ein Bild als Bild wahrnehmen, ein akustisches Ereignis als Musik, kann man von ästhetischer Erfahrung sprechen. (Brandstätter 2013)

In dieser Art der ästhetischen Wahrnehmung und Erfahrung ist die Leiblichkeit in zweierlei Hinsicht zentral: Erstens wird das ästhetisch Wahrgenommene als leiblich vorhandenes Objekt wahrgenommen und zweitens wird die leibli-

che Erfahrung des Wahrnehmens zentral (vgl. Brandstätter 2013). Die ästhetische Wahrnehmung ist dabei nicht an einen äußerlichen Zweck oder an die Bewältigung einer anstehenden Aufgabe gebunden, sondern basiert beispielsweise auf Interesse, Neugierde, Unterhaltung oder Erkenntnis. Wird also ein Gegenstand nicht aufgrund seines Gebrauchswerts, sondern um seiner selbst Willen betrachtet, handelt es sich im Sinne Seels um eine ästhetische Wahrnehmung (vgl. Seel 1997: 30 f.). Da das ästhetische Wahrnehmen nicht auf dem Bestreben basiert, möglichst schnell und automatisiert sinnliche Eindrücke zu verarbeiten und für die Bewältigung alltäglicher Aufgaben nutzbar zu machen, sondern sich auf den Vorgang des Wahrnehmens selbst bezieht und daher auch die Erfahrung seiner Vorläufigkeit eingeschrieben hat (vgl. dazu Zabka 2010: 459), ist mit Seel von einer Wahrnehmung zweiter Ordnung zu sprechen (vgl. Seel 1997: 30 f.), die den Vorgang des Wahrnehmens wahrnehmbar macht. Diesem Verständnis nach ist Kunst deshalb ein probater Gegenstand ästhetischer Erfahrung, weil sie per se keinen Gebrauchswert hat und ihrerseits das Potenzial in sich trägt, zu irritieren, kognitive Routinen aufzubrechen und dadurch eine Hinterfragung vermeintlicher Selbstverständlichkeiten anzuregen (vgl. Eke 2014: 271). Indem Kunst nämlich auch von der Alltagslogik abweichen kann, keinen Realitätsanspruch stellt und teilweise Normen bricht, sorgt sie für Irritation, Staunen und macht damit Wahrnehmungsmuster erfahrbar.

Da diese Irritationen der bestehenden Wahrnehmungsroutinen aber nicht automatisch durch jede:n als angenehm empfunden werden und nicht jede:r von sich aus gleichermaßen für Irritationen empfänglich ist (vgl. Zabka 2010: 455), erscheint es als wichtig, schon frühzeitig eine ästhetische Wahrnehmungsförderung zu vollziehen und damit auch die Irritationssensibilität grundzulegen. Ausstellungen bieten Möglichkeiten, im Raum ganzheitliche Erfahrungen zu machen und damit zur Einübung des ästhetischen Wahrnehmungsmodus beizutragen.

2 Ausstellungen und ästhetische Erfahrungen

Der Deutsche Museumsbund definiert: „Ausstellen ist Zeigen von Dingen im Raum.“ (Deutscher Museumsbund o. J.) Diese Definition ist sehr vorausset-

zungsreich. Bei genauer Betrachtung erweist sich die Idee des Zeigens von Ausstellungsobjekten nämlich als sehr vielschichtig: Wie Thiemeyer herausarbeitet, haben sich Ausstellungen längst von der Bindung an materielle Dinge gelöst und operieren vornehmlich mit Inszenierungen im Raum und spezifisch kuratorischen Arrangements. Sie wirken damit denkanregend und zielen auf die Ermöglichung individueller sinnlicher Erlebnisse ab (vgl. Thiemeyer 2019: 233). Entsprechend ist die Präsentation nicht mit einem bloßen Zeigen zu verwechseln, sondern stellt einen komplexen Vorgang der Bedeutungszuschreibung und -erzeugung dar (vgl. Waidacher: 121; 142; vgl. auch Bernhardt 2023: 266). Selbst wenn ein Gegenstand im Museum ausgelegt und gezeigt wird, handelt es sich dabei um einen komplexen Vorgang der Aufladung mit Bedeutung (Semantisierung). Ein Alltagsgegenstand wird beispielsweise dadurch, dass er in einem Ausstellungsraum ausliegt, im Sinne Pomians aus seinem bisherigen Bedeutungs- und Verwendungskontext entfernt und zum Semiophor (vgl. Pomian 2013: 49). Semiophoren sind Gegenstände ohne Nützlichkeit, sie dienen nicht der Verrichtung von Aufgaben, sondern stellen bewahrens- und zeigenswerte Gegenstände dar, die dadurch mit einer neuen, tieferen Bedeutung aufgeladen werden (vgl. ebd.: 49 f.). Schon das bloße Auslegen im Raum bringt also eine massive Bedeutungsveränderung und -aufladung mit sich. Im Kontext der neuen Museologie (vgl. dazu Macdonald 2013) wird diese spezifische Semantisierung genutzt, indem die Gegenstände im Raum durch ihre Anordnung kontextualisiert und durch die Architektur des Raumes auch mit Stimmungen aufgeladen werden (vgl. Bernhardt 2023: 26). Macdonald arbeitet heraus, dass sich im Kontext der neuen Museologie das Verständnis von Ausstellungen veränderte (vgl. Macdonald 2013: 51 f.). Das Präsentationsverständnis, das in erster Linie im Auslegen und Zeigen von Exponaten bestand, wandelte sich hin zu solchen Formaten, die sich von Exponaten und Archivalien lösen und stärker auf Rauminszenierung und Möglichkeiten der Erfahrungsanregung setzen (vgl. Thiemeyer 2019: 233). Entsprechend sind Ausstellungen auch nicht als reine Auslagen von materiellen Gegenständen zu verstehen, sondern als Möglichkeiten, immaterielle Themen in den Raum zu übersetzen (vgl. Beier-de Haan/Jungblut 2007: 12).

Waidacher betont, die museale Kommunikation (gemeint ist damit die Kommunikation in musealen Ausstellungen) bediene sich einer eigenen

Sprache, die gezeigte Gegenstände oder Gruppen von Gegenständen als Metaphern nutze, um damit Affekte hervorzurufen und Inhalte nicht bloß auf rational-kognitive Art zu vermitteln (vgl. Waidacher 2004: 121). Es handelt sich daher nicht um klassische Informationsorte oder in den Raum gebaute Lexika, sondern um ästhetische Räume. Lepp pointiert, dass Ausstellungen auf eine gänzlich andere Weise Wissen vermitteln oder Erfahrungen ermöglichen als sonstige Bildungsinstitutionen (vgl. Lepp 2012: 64). Entsprechend wichtig ist es auch, Ausstellungen nicht mit dem Anspruch auf Informationsgewinnung zu betrachten, sondern sich auf die ihnen eingeschriebenen Möglichkeiten einzulassen. Tyradellis spitzt zu, dass Ausstellungen ihr Potenzial nutzen sollten, „ein Denken im Raum“ (Tyradellis 2014: 145) anzustoßen. Er geht von der Annahme aus, dass Denken ein nicht nur rein rationaler, sondern ein zugleich körperlicher Vorgang sei, der aus eben diesem Grunde trefflich in den Raum übertragen werden könne. Der Mensch könne durch seine leibliche Präsenz, die Bewegung durch den Raum, Sichtachsen oder die Architektur, die ihn zu bestimmten Bewegungen treibe (z. B. sich Ducken oder Strecken) zu ganzheitlichen Denkprozessen angestoßen werden (vgl. ebd.). Ausstellungen bieten dadurch, dass sie provozieren, Täuschungen oder Irritationsmomente in sich bergen, Möglichkeiten ästhetischer Erfahrungen bzw. ästhetischer Wahrnehmung. Allerdings ist zu betonen, dass auch die Sprache der Ausstellung nicht jede:n automatisch und gleichermaßen erreicht. Daher schlage ich vor, schon frühzeitig an die genußvolle Rezeption von Ausstellungen heranzuführen (vgl. Bernhardt 2023: 258).

2.1 Sinnestäuschungen in Ausstellungen – Interaktiv-immersive Heranführung an ästhetische Erfahrungen

Eine Heranführung an das Medium Ausstellung und eine Ausprägung der Irritationssensibilität bietet sich durch den Besuch interaktiver Ausstellungen zu Sinnestäuschungen wie etwa im *Déjà-Vu-Museum* in Berlin oder im *Museum der Illusionen* in Hamburg an.

Im Ausstellungsraum im *Déjà-Vu-Museum* ist durchgehend das Thema Wahrnehmung und Wahrnehmungstäuschung zentral. Ausgehängt ist beispielsweise eine Sammlung von Bildern des ukrainischen Malers Oleg Shuplyag,

der sich auf optische Täuschungen in der bildenden Kunst spezialisiert hat. Auf den unterschiedlichen Bildern können diverse Sinnestäuschungen nachvollzogen werden, weil aus unterschiedlichen Perspektiven unterschiedliche Wirkungen erzeugt werden. Diese Erfahrung der Sinnestäuschungen in den Bildern wird im Raum durch eine dreidimensionale Drachenfigur gespiegelt. Diese Figur steht am Ende eines Gangs, an dessen Wänden die Bilder aushängen. Der Drache richtet bei einer Bewegung durch den Raum scheinbar seinen Blick an den Besucher:innen aus. An welcher Stelle des Raums sich eine Besucher:in auch befindet, immer scheint der Drache sie genau anzuschauen. Bei Betrachtung aus der Nähe lässt sich die optische Täuschung auflösen. Die dreidimensionale Installation ist nach innen gebogen und auf einem Rubriktext wird erläutert, dass das Gehirn hier aus den gegebenen Informationen eine zusammenhängende Wahrnehmung zu machen versuche, die sich als verfehlt erweist. Die Installation, die schon aus sich selbst heraus Irritation hervorruft, ist im Ausstellungsraum so inszeniert, dass sie den auf den Bildern angelegten Kontext der Täuschungen dreidimensional erfahrbar macht. Wenn eine Besucher:in sich aber zuerst mit der Figur des Drachens auseinandersetzt und danach mit den Bildern, lässt sich die zunächst dreidimensionale Erfahrung ebenfalls auch umgekehrt auf die Bilder übertragen. Derartige Täuschungen sind vielfältig in der Dauerausstellung angelegt, zum Beispiel durch verspiegelte Räume, die den Eindruck eines unendlichen Abgrunds erzeugen und somit als täuschende Ausstellungsräume betrachtet werden können.

Im *Museum der Illusionen* in Hamburg gibt es ebenfalls diverse Auseinandersetzungen mit Sinnestäuschungen und deren Erklärungen. So gibt es hier spektakuläre Rauminstallationen wie einen Vortex-Tunnel, der den Höhepunkt der auch leiblich zu erfahrenden Täuschungen bildet. Die aus Vergnügungsparks bekannte Installation besteht aus einem festen Steg, um den herum sich eine drehbare Kulisse befindet. Das Drehen der Kulisse bringt den Gleichgewichtssinn von in dem Tunnel stehenden Besucher:innen durcheinander und erzeugt die Illusion, der feste Steg würde sich drehen. Auch andere Sinnestäuschungen lassen sich hier erleben, beispielsweise Irreführungen in Bezug auf Größenverhältnisse:

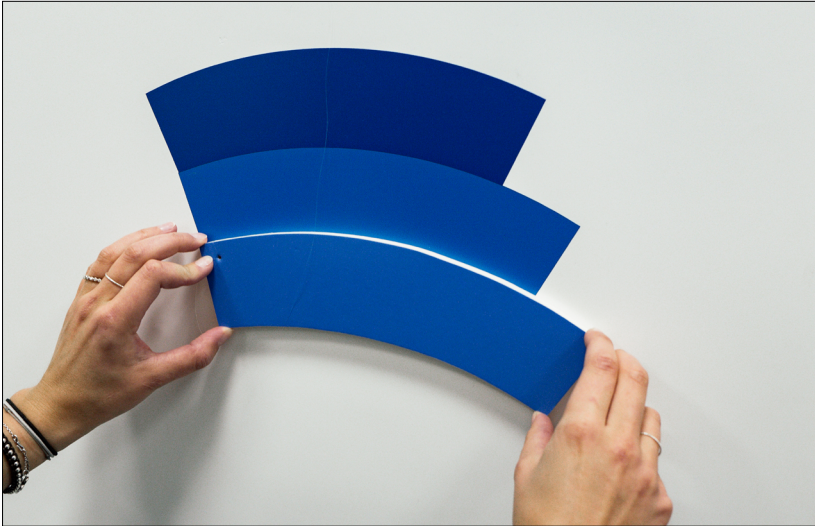


Abb. 1: Jawstrow-Illusion im *Museum der Illusionen* in Hamburg,
Copyright: Museum der Illusionen in Hamburg

Das Phänomen der Jawstrow-Illusion (vgl. Abb. 1) besteht darin, dass gleichförmig gebogene Kreissegmente, die untereinander gelegt werden und auf einer Seite am selben Punkt beginnen, unterschiedliche Größen zu haben scheinen. Die Täuschung, so erläutert ein Rubriktext im *Museum der Illusionen*, basiert darauf, dass bei einem Kreissegment der obere Bogen einen größeren Radius besitzt als der untere Bogen. Die menschliche Wahrnehmung vergleicht aber nicht die beiden äußeren Bögen, sondern die beiden aneinandergrenzenden. Daher entsteht die Illusion der Größendifferenz. Zwei gleich große Kreisabschnitte sind im *Museum der Illusionen* an die Wand gemalt und ein Holzelement mit denselben Maßen hängt darunter. Es kann von den Besucher:innen beliebig an der Wand positioniert werden. In Abb. 1 ist der Extremfall der Täuschung abgebildet, wenn nämlich das Kreissegment unter die an die Wand gemalten Kreise gehalten wird. Es besteht aber die Möglichkeit, die Holzfigur auf die an die Wand gemalten Figuren zu legen, wobei dann direkt erfassbar wird, dass alle drei Bogenelemente exakt deckungsgleich sind.

Eine ähnliche Täuschung der Sinne im Raum bietet der Ames-Raum im *Museum der Illusionen*:



Abb. 2: Ames-Raum im *Museum der Illusionen* in Hamburg,
Copyright: Museum der Illusionen in Hamburg

Es handelt sich um einen Raum, der durch verzerrte Texturen die Wahrnehmung der Größenverhältnisse täuscht. In Abb. 2 lässt sich diese Illusion illustrieren: Der Raum erweckt durch seine Gestaltung den Eindruck, dass die sich im Raum aufhaltenden Personen deutlich unterschiedliche Größen dimensionen aufweisen. Die Figur links im Bild scheint deutlich größer zu sein als die Personen rechts im Bild. Im Raum ist dieser Eindruck noch verstärkt, wenn eine Betrachter:in von einem im Raum gekennzeichneten Blickpunkt aus mit einem geschlossenen Auge den Raum betrachtet. Die Täuschung basiert darauf, dass der Raum durch seine Gestaltung wie ein gewöhnliches Zimmer mit rechtwinkligen Wänden wahrgenommen wird, obwohl er eigentlich trapezförmig verzerrt ist. Von dem vorgesehenen Blickpunkt aus wird auf Basis der Erfahrung mit sonstigen Raumwahrnehmungen ein falsches Raumbild erzeugt.

In dem Raum liegt also eine Art der Kuratierung vor, bei der die automatisierte Form der Wahrnehmung gestört wird. Gerade dann, wenn automatisch ablaufende Rezeptionsprozesse durchbrochen werden, wird die Auseinandersetzung mit Vorgängen der Wahrnehmung reizvoll (vgl. dazu am Beispiel von

Literatur Bernhardt/Henke/Pertzel/Wicke 2023: 4). Indem auf spielerische Art und Weise also die Täuschbarkeit der Wahrnehmung fokussiert wird, erfolgt eine Desautomatisierung der Wahrnehmung und damit ein Bewusstsein für den Vorgang der Wahrnehmung und die Notwendigkeit des genauen Schauens. Wenn also im Ausstellungsraum mit Sinnestäuschungen gespielt wird und sogar interaktiv Heranführungen an den Kontext der Fallibilität menschlicher Sinne erfolgen, dann bieten sich derartige Ausstellungsräume vortrefflich für die Förderung eines ästhetischen Verstehensmodus an. Wie Brune darstellt, ist dem ästhetischen Verstehen nämlich auch immer das Bewusstsein eingeschrieben, dass ein ästhetisches Objekt abhängig vom Zugang auch unterschiedliche Bedeutungen in sich tragen kann (vgl. Brune 2020: 113; vgl. zum ästhetischen Wahrnehmen ebd.: 114 f.). Diese Einsicht bedingt die Bereitschaft des Individuums, neue Perspektiven auf Vertrautes einzunehmen und ebne somit den Weg dafür, auch gesellschaftliche Normen und Werte zu hinterfragen oder individuelle Erfahrungen zu reflektieren (vgl. ebd.; vgl. in Bezug auf literarisch-ästhetische Erfahrungen auch ebd.: 351).

Wenn im Ausstellungsraum auf spielerische und interaktiv-immersive Art und Weise eine Auseinandersetzung mit Sinnestäuschungen erfolgt und entsprechend die Erfahrung grundgelegt wird, dass das menschliche Erkenntnisvermögen nicht unanzweifelbar ist, dann lassen sich auf dieser Basis Möglichkeiten denken, eine Irritationssensibilität auszuprägen und somit ästhetische Erfahrungen zu genießen. Diese ästhetische Erfahrung durch die Täuschungen im Ausstellungsraum lässt sich an Unzuverlässigkeitserfahrungen in literarischen Texten zurückbinden. Einerseits lässt sich durch die Einsicht, dass die Sinne getäuscht werden, im Rahmen schulischer Anschlusskommunikation ein Bewusstsein dafür herbeiführen, dass auch ein Erzähltext in diesem Sinne täuschen oder die Erzählinstanz einer Täuschung aufsitzen kann. Wenn dieses Bewusstsein grundgelegt ist, dann ist von einer potenziell geschärften Empfänglichkeit für literarische Widersprüche oder Unzuverlässigkeit auszugehen. Andererseits lässt sich im Ausstellungsraum auch literarische Unzuverlässigkeit thematisieren, wie ich im Folgenden darstellen werde.

2.2 Unzuverlässige Erzählungen in szenografierten Literatúrausstellungen

Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen neumuseologischen Entwicklungen stellte sich in den 1980er Jahren auch die Frage nach der Weiterentwicklung von Literatúrausstellungen (vgl. dazu Bernhardt 2023: 53 f.). Da sich Möglichkeiten abzeichneten, mehr als bloße Auslagen von Büchern im Raum zu präsentieren, differenzierten sich auch die Betrachtungen des Formats Literatúrausstellung aus, wobei sich die These entwickelte, Literatur sei im eigentlichen Sinne nicht ausstellbar (vgl. Hügel 1991: 10; Barthel 1984: 4). Noch bis heute ist im Diskurs die Frage präsent, ob und auf welche Weise Literatur ausstellbar ist (vgl. Seemann 2012: 10; vgl. auch Zeissig 2024: 27). Dabei ist die Frage nach der Ausstellbarkeit verfehlt (vgl. Bernhardt 2023: 62) und führt am eigentlichen Thema, was Literatúrausstellungen leisten können, vorbei (vgl. ebd.: 115). So hatte schon Didier darauf verwiesen, dass eine Ausstellung zum Thema Tiefseefische auch nicht ausschließlich Fische aus der Tiefsee zeigen müsse (vgl. Didier 1991: 47) und Lange-Greve hatte nachgewiesen, dass Literatúrausstellungen in einem spezifischen Sinne Verhältnisse zu Literatur her- und eben nicht Literatur ausstellen (vgl. Lange-Greve 1995: 94). Zusammenfassend lässt sich festhalten: „Literatúrausstellungen zeigen nicht Literatur und stellen sie nicht einmal notwendigerweise aus, sondern haben Literatur zum Thema.“ (Bernhardt 2023: 61) In diesem Sinne handelt es sich also um Themenausstellungen, die auf eine bestimmte Art und Weise an Literatur heranführen (vgl. zum Facettenreichtum literaturmusealer Ausstellungsformate Bernhardt 2023: 114). Literatúrausstellungen können auch an unzuverlässig erzählte Texte und die durch sie konstruierten Welten heranführen.

Beispielsweise gab es innerhalb der Sonderausstellung *Durch Krieg und Miswachs. Eine begehbare Rauminstallation zu Heinrich von Kleists „Bettelweib von Locarno“* (14. Oktober 2018 bis 10. Februar 2019) im Kleist-Museum in Frankfurt/Oder einen Raum, in dem das Spuk-Phänomen aus Kleists Erzählung *Das Bettelweib von Locarno* (1810) im Raum erfahrbar gemacht wurde. *Das Bettelweib von Locarno* ist eine Erzählung, in der fantastische Elemente durch eine als unzuverlässig zu klassifizierende Erzählinstanz vermittelt werden (vgl. dazu Oberlin 2006). Im Haus eines Maquis und seiner Frau kommt

eine Bettlerin durch das Verschulden der Hausbesitzer:innen ums Leben und einige Zeit später spielen sich in dem Raum, in dem die Bettlerin starb, merkwürdige Spuk-Phänomene ab. Verschiedene Figuren hören sonderbare Geräusche (vgl. Oberlin 2006: 101). Das Spuk-Phänomen wird innerhalb des Textes nicht erklärt: Es bleibt lediglich bei der Beschreibung, dass Geräusche durch unterschiedliche Figuren wahrgenommen werden oder es wird verallgemeinert, dass Geräusche zu hören seien. Visuelle Eindrücke dazu werden aber nicht beschrieben. Offen bleibt auch, ob es sich um eine Geistererscheinung handelt oder womöglich um unheimliche Geräusche, für die es eine nicht über-sinnliche Erklärung gibt (vgl. Oberlin 2006: 106, vgl. auch Selbmann 2013). Dieser Schwebezustand zwischen Übernatürlichem, dem Spuk-Phänomen und möglichen Erklärungsangeboten inszenierte die Sonderausstellung in einer Installation¹:



Abb. 3: Rauminszenierung im Rahmen der Sonderausstellung zum Bettelweib von Locarno im Kleist-Museum Frankfurt/Oder, Copyright: Kleist Museum Frankfurt/Oder

.....

- 1 Die Ausstellung umfasste noch weitere Elemente, die einen kritisch-reflektierenden Aktualitätsbezug zu gegenwärtiger gesellschaftlicher Verantwortung herstellten. Diese Elemente können im Rahmen dieses Beitrags nicht betrachtet werden.

In dem Raum wurde der beschriebene mimetische Schwebезustand zwischen dem Unheimlichen und denkbaren rational-logischen Erklärungsangeboten dadurch inszeniert, dass die visuelle Wahrnehmung stark erschwert wurde. Der von Judith Philipp in Zusammenarbeit mit dem Kollektiv DIE WERKEN szenografierte Raum war so dunkel, dass beim ersten Eintritt allenfalls schemenhafte Umrisse der Rauminstallation erkennbar waren. Ein dezenter Lichtschimmer kam von einer Wand, an der auf schwarzem Grund kleine Leuchten angebracht waren. In dem großen, dunklen Raum befand sich das Gerüst der Hälfte eines Hauses, auf dessen Boden zersplitterte Teile eines Skeletts waren, ein Knochen schwebte in der Luft (vgl. Abb. 3). Durch die Dunkelheit und die entsprechend minimierten visuellen Reize konnte in dem Ausstellungsraum der akustische Kanal intensiv zur Inszenierung beitragen. Es ertönten immer wieder dezente Knarr- und Groll-Geräusche, teilweise aber so leise, dass nicht sicher war, ob da wirklich ein Geräusch war oder sich womöglich jemand in dem Raum befand. Entsprechend reproduzierte der Raum die beschriebene Grundsituation aus Kleists Text, in dem ja ebenfalls ausschließlich wahrnehmbare Geräusche beschrieben werden, aber nichts Sichtbares.

Wie sich zusammenfassen lässt, liegt hier ein Ausstellungselement vor, das auf dem Wege der szenografischen Rauminszenierung affektiv wirkt. „Die Besucher*innen werden durch das kuratierte Arrangement in die Welt des literarischen Textes involviert und das im Text verhandelte Problemfeld mit der Biografie der Besucher*in verknüpft.“ (Bernhardt 2023: 100) Die leibliche Präsenz der Besucher:innen im Raum sorgte dafür, dass der Raum eine spezifische Form der Immersion erzeugte. Die im dunklen Raum umherirrende Besucher:in, die immer wieder unterschiedlich laute Geräusche wahrnahm, wurde in die Situation der handelnden Figuren aus Kleists Erzählung versetzt, die sich in der Geschichte angesichts der Geräusche, die sie hören, aber nicht einordnen können, gruseln. Insofern erfolgte hier die spezifische Vermittlung einer Grundstimmung bei den Besucher:innen. Das leiblich hervorgerufene Gefühl der Verwebung der Romanstimmung mit der eigenen Biografie stellte in diesem Falle den durch Szenografie hervorgerufenen Effekt dar. Hächler bezeichnet diese Art der Gestaltung des Ausstellungsraums, bei der ein abstraktes Thema durch die Raumgestaltung und multimediale Effekte zu einem die Besucher:in direkt betreffenden Thema

wird, als soziale Szenografie (vgl. Hächler 2012: 84). Durch die Ausnutzung der sozialen Szenografie wird in diesem Falle die nachhaltige synästhetische Erfahrung eines mimetischen Schwebeszustandes durch Wahrnehmungsbegrenzung erfahrbar gemacht.

Einer solchen Art sozial szenografierter Ausstellung liegt keine Narration zugrunde und daher ist auch nicht von einer unzuverlässigen Narration auszugehen. Allerdings bedient sich die Ausstellung auf immersivem Wege eines täuschenden Verfahrens und bietet entsprechend Möglichkeiten, im Raum eine affektiv grundierte Heranführung an ästhetische Irritationen vorzunehmen. Es gibt allerdings auch Ausstellungen, die selbst narrativ sind und unzuverlässig erzählen.

2.3 Unzuverlässiges Erzählen in Ausstellungen

Einigen Ausstellungen liegt eine Form der Narration zugrunde (vgl. Jungblut 2016: 24–27). Kramper betont, dass beispielsweise in einer Ausstellung über historische Sachverhalte kausale Bezüge zwischen Gegenständen und Sachverhalten hergestellt werden, die ihnen nicht notwendig innewohnen müssen (vgl. Kramper 2017: 18). Kobler erläutert, in szenografischen Ausstellungen würden Exponate mit Geschichten ausgestaltet, die dann im Raum erlebbar seien (vgl. Kobler 2016: 15). Zentral ist, dass diese Erzählung im Raum maßgeblich durch die Besucher:innen vorangetrieben wird. So betont Hanak-Lettner, die Besucher:innen würden die Erzählung im Raum selbst steuern, bestimmen, wie schnell die Erzählung weitergeht, wie intensiv Details zur Geltung kommen und daher eine individuelle Ausstellungserzählung formen (vgl. Hanak-Lettner 2011: 22).²

Ein Beispiel für eine sehr deutlich unzuverlässig erzählende Ausstellung stellt die *Leben*-Ausstellung im *Kleist-Museum* dar (vgl. dazu ausführlich Hoff-

.....

2 Die mit dieser Art angelegter Narration und den teilweise auch als Spielvorlage bezeichneten narrativen Arrangements einhergehenden logischen Probleme, die mangelnde Trennschärfe zwischen den Gedanken der Erzähl- und der Dramentheorie und die Grenzen der narratologischen Beschreibungen arbeite ich an anderer Stelle heraus (vgl. dazu Bernhardt 2023: 43–45). In diesem Falle kann aber der Gedanke der zugrundeliegenden Erzählung für die gewählten Beispiele aufgegriffen werden.

mann 2018: 234–243). Wie Hoffmann herausarbeitet, beruft sich die Ausstellung zu Kleists Biografie auf wissenschaftliche Ansprüche und reflektiert auf diese Weise, dass es in Kleists Leben Leerstellen oder Widersprüche gibt (vgl. ebd.: 235). Die Texttafeln, die durch die Ausstellung leiten, deutet Hoffmann als „Erzähler“ und betont:

Der einführende Paratext verrät darüber hinaus noch mehr, kann er doch als reflexiver, die eigentliche Kleist-Ausstellung rahmender Text verstanden werden. Der Erzähler gibt hier nämlich offen zu erkennen, dass er nicht allwissend ist, sondern dass er vielmehr selbst auf Überliefertes angewiesen ist, das er (lediglich) aufarbeitet und weitergibt. (vgl. ebd.: 235 f.)

Dabei reflektieren die weiteren Texttafeln immer wieder, dass es quellen geschichtlich ungesicherte Lebensabschnitte gibt (vgl. ebd.: 236). Auch wenn laut Hoffmann gerade der Anspruch verfolgt wird, nicht unzuverlässig zu erzählen und stattdessen gerade die Grenzen der Erkenntnisse zu reflektieren, so gibt es doch Passagen, die sich als eine Art von inszenierter mimetischer Unentscheidbarkeit lesen lassen (vgl. Bernhardt 2023: 120). Auf Textblöcken sind eine historische Einordnung der in unterschiedlichen Sektionen ausgelegten Archivalien und eine Erläuterung weiterer Kontexte angebracht. Dabei präsentiert die Ausstellung gerade bei Passagen aus Kleists Leben, zu denen keine gesicherten Erkenntnisse bestehen, teilweise nebeneinander mehrere Alternativen (vgl. Abb. 4).

Verschiedene Aussagen werden auf der vorn im Bild stehenden Informationstafel untereinander präsentiert (vgl. Abb. 4), wobei die Schrift blass und schemenhaft ist (vgl. dazu Hoffmann 2018: 242). Indem hier verblassende Aussagen dargestellt werden, ohne dass aber am Ende eine explizite Festlegung auf eine Version erfolgt, entsteht der Eindruck einer Unsicherheit. Die verblassende Schrift und die teilweise nur noch andeutungsweise identifizierbaren Wörter stellen optische Unzuverlässigkeitssignale dar und bieten damit einen Einblick in die Reflexivität dargestellter Zusammenhänge.



Abb. 4: Blick in die *Leben*-Ausstellung im Kleist-Museum Frankfurt/Oder, Unentscheidbares historisches Erzählen im Raum, Copyright: Kleist Museum Frankfurt/Oder

Insofern lässt sich hier sehr wohl von einer spezifischen Andeutung narrativer Unzuverlässigkeit sprechen. Entsprechend bietet die Ausstellung Irritationspotenzial, weil einige der dargestellten Narrative wirklich befremdlich sind, etwa im Beispiel aus Abb. 4:

1800 Würzburg.

Kleist fährt nach Würzburg,
um seine Vorhautverengung operieren zu lassen
Industriespionage zu betreiben
das Casino zu sprengen

Wie Hoffmann herausarbeitet, ironisieren diese absurden Optionen das Bemühen um eine historiografische Akkuratess, denn tatsächlich ist bis heute kein Grund für Kleists Würzburg-Reise aus dem Jahre 1800 ermittelt worden und die Briefe legen nahe, dass Kleist den Grund auch verschleiern wollte (vgl. Hofmann 2018: 242 f.). Die Art und Weise der Darstellung mit der stets

erfolgenden Selbstbezweiflung der Narration in den Ausstellungstexten, mit den Unzuverlässigkeitssignalen durch die verblassende Schrift und den überlieferten Dokumenten als Quellenbasis lässt sich als eine Art metafictionaler Historiografie im transmedial erweiterten Sinne bezeichnen. Durch die verschiedenen Optionen und die Kennzeichnung der Unsicherheit bietet sich in diesem Falle eine Schärfung ästhetischer Wahrnehmung und eines hinterfragenden Blicks.

3 Abschluss: Förderung ästhetischer Wahrnehmung im Raum

Gfrereis arbeitet heraus, Ausstellungen müssen mehr leisten als Präsentation und stattdessen konsequent Widersprüche provozieren, individuelle Erfahrungen ermöglichen und damit auch zur Einsicht in die Diskursivität von Wahrheit beitragen (vgl. Gfrereis 2019: 32). Ich bezeichne Ausstellen vor diesem Hintergrund als einen Vorgang der Anregung von Reflexionen im Raum (vgl. Bernhardt 2023: 318) und sehe Möglichkeiten einer synästhetischen Wahrnehmungsförderung (vgl. ebd.: 320). Da nämlich Ausstellungen Symmedien sind, die also im Zusammenspiel unterschiedlicher Einzelmedien eine emergente Wirkung erzeugen (vgl. ebd.: 46), geht es nicht um partikuläre Betrachtungen einzelner Elemente, sondern um eine ganzheitliche, mehrere Sinneskanäle gleichzeitig ansprechende Kommunikation. Wenn im Ausstellungsraum Erfahrungen mit Sinnestäuschungen gemacht werden, die Wahrnehmung also in einem spezifischen Sinne aufgestört wird, dann macht das den Vorgang der Wahrnehmung selbst wieder wahrnehmbar und fordert das Individuum insofern heraus, als es mit diesen Täuschungen umgehen, sich zu ihnen verhalten und über sie reflektieren muss. Entsprechend wird durch die Erfahrungen im Ausstellungsraum ein ästhetischer Rezeptionsmodus angeregt, der zu einer neuen Art der Wahrnehmung und des wahrnehmungsbezogenen Urteilens einlädt.

Brune schreibt den künstlerischen Fächern unter anderem die kompensatorische Funktion zu, den künstlerisch-ästhetischen Gebrauch menschlichen Erkenntnisvermögens zu fördern (vgl. Brune 2020: 351). Während die meis-

ten Unterrichtsfächer vornehmlich eine begrifflich-finalisierte Vermittlungsstruktur anvisieren und entsprechend den ästhetischen Wahrnehmungsmodus ausblenden, sollen künstlerische Fächer – dazu zählt auch der Deutsch- bzw. Literaturunterricht – genau diese Art des Weltzugangs fördern (vgl. ebd.). So könne durch den Umgang mit Kunstwerken die Ausprägung individueller Vorstellungsbildung, Imaginationen, Klangbilder und weitere kreative Prozesse eingeübt werden (vgl. ebd.: 352). Dass auch diese Art einer nicht äußerlich beobachtbaren und daher auch nicht empirisch zu validierenden Bildung in den Blick genommen wird, sieht Brune als eine zentrale Aufgabe gesellschaftlicher Institutionen an, um damit auch kritische Reflexionen von Kultur und Gesellschaft zu fördern und kreatives Durchdenken von Alternativen zum Vorgefundenen anzustreben. Aufgrund ihrer symmedialen Eigenheiten können Ausstellungen, wie ich in diesem Artikel dargestellt habe, sehr gut dazu beitragen, derartige Erfahrungen anzustoßen. Insofern sollten Ausstellungen schon ab der frühkindlichen Bildung als außerschulische Lernorte angesehen werden, die auf ihre ganz eigene Weise zu ästhetischen Erfahrungen einladen (vgl. dazu Bernhardt 2023: 258). Die Erfahrungen fördern keine messbaren Kompetenzen und sollten auch nicht mit normierten inhaltlichen Erwartungen für den weiteren Unterricht versehen werden (vgl. ebd.: 261). Werden Ausstellungsräume aber als Angebote zur ästhetischen Wahrnehmungsschärfung verstanden, regelmäßig besucht und in einem offenen, nicht entzaubernden Sinne in die schulische Bildung eingeflochten (vgl. ebd.: 261), tragen sie in erhöhtem Maße dazu bei, Wahrnehmungskanäle anzusprechen, die in herkömmlichen Vermittlungssituationen unbeachtet bleiben und können dadurch zu einer ganzheitlichen Bildung beitragen. Unzuverlässigkeit im Ausstellungsraum und die Auseinandersetzung mit Täuschungen ermöglichen auf diese Weise, Irritationssensibilität und entsprechend Offenheit für Erfahrungen auszuprägen. Auf transmediale Weise können Ausstellungen so zum ästhetischen Wahrnehmen beitragen.

Literaturverzeichnis

- Leitfaden Standards Ausstellen – Deutscher Museumsbund e.V. <https://www.museumsbund.de/leitfaden-standards-ausstellen/>
- BARTHEL, WOLFGANG (1984): Literatúrausstellungen im Visier: zu den ständigen Ausstellungen im Fritz-Reuter-Literaturmuseum Stavenhagen, in der Reuter-Gedenkstätte Neubrandenburg und zur Herder-Ausstellung im Kirms-Krackow-Haus Weimar. In: Rat für Museumswesen (Hg.): *Neue Museumskunde: Theorie und Praxis der Museumsarbeit* 27/1. Berlin, S. 4–13.
- BEIER-DE HAAN, ROSEMARIE/JUNGBLUT, MARIE-PAULE (2007): Jenseits der Dinge. In: dies (Hg.): *Das Ausstellen und das Immaterielle*. Luxemburg: Deutscher Kunstverlag.
- BERNHARDT, SEBASTIAN/HENKE, INA/PERTZEL, EVA/WICKE, ANDREAS (2023): Basisbeitrag. Irritierendes Erzählen in der Kinder- und Jugendliteratur, in: dies. (Hg.): *Praxis Deutschunterricht. Kinder- und Jugendliteratur – Irritationspotenziale nutzen*, 6, S. 4–9.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2023): *Literarästhetisches Lernen im Ausstellungsraum. Literatúrausstellungen als außerschulische Lernorte für den Literaturunterricht*. Bielefeld: transcript.
- BÖNNIGHAUSEN, MARION (2010): Zwischen Sinn-Stiftung und Wahr-Nehmung. Theatralität als Dispositiv im literaturdidaktischen Kontext. In: Baum, Michael/Bönnighausen, Marion (Hg.): *Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 125–143.
- BRANDSTÄTTER, URSULA (2013/2012): Ästhetische Erfahrung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung> (letzter Zugriff: 16.05.2024)
- BRUNE, CARLO (2020): *Literarästhetische Literalität. Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal*. Bielefeld: transcript.
- DIDIER, CHRISTINA (1991): Spezifische Probleme des Literaturmuseums als Anreger. In: Ebeling, Susanne/Hügel, Hans-Otto/Lubnow, Ralf (Hg.): *Literarische Ausstellungen von 1949 bis 1985. Bundesrepublik Deutschland – Deutsche Demokratische Republik. Diskussion, Dokumentation, Bibliographie*. München et al.: K.G. Saur, S. 45–56
- EKE, NORBERT OTTO (2014): „Was ist. Spielen wir weiter?“ Praktiken der Entautomatisierung im Theater Heiner Müllers. In: Brauerhoch, Annette/Eke, Norbert

- Otto/Wieser, Renate/Zechner, Anke (Hg.): *Entautomatisierung*. Paderborn: Fink, S. 265–279.
- GFREREIS, HEIKE (2019): Wer spricht in einer Literatúrausstellung? Überlegungen zum dialogischen Möglichkeitsraum einer Gattung, angestoßen von Helmut Neundlinger. In: Kastberger, Klaus/Maurer, Stefan/Neuhuber, Christian (Hg.): *Schauplatz Archiv Objekt – Narrativ – Performanz*, Berlin/Boston: de Gruyter.
- HÄCHLER, BEAT (2012): Gegenwärtiräume. Ansätze einer sozialen Szenographie im Museum. In: Gesser, Susanne et al. (Hg.): *Das partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Content*. Bielefeld: transcript, S. 136–145.
- HANAK-LETTNER, WERNER (2011): *Die Ausstellung als Drama. Wie das Museum aus dem Theater Entstand*. Bielefeld: transcript.
- HOFFMANN, ANNA REBECCA (2018): *An Literatur erinnern – Zur Erinnerungsarbeit literarischer Museen und Gedenkstätten*. Bielefeld: transcript.
- HÜGEL, HANS-OTTO (1991): Einleitung. Die Literatúrausstellung zwischen Zimelien-schau und didaktischer Dokumentation: Problemaufriß – Literaturbericht. In: Ebeling, Susanne/ders./Lubnow, Ralf (Hg.): *Literarische Ausstellungen von 1949 bis 1985. Bundesrepublik Deutschland. Deutsche Demokratische Republik. Diskussion, Dokumentation, Bibliographie*. München, et al.: Saur, S. 7–39.
- JUNGBLUT, MARIE-PAULE (2016): Die Bedeutung von Raum und Objekt in der Museumserzählung. In: Isenbort, Gregor (Hg.): *Szenografie in Ausstellungen und Museen*. Essen: klartext, S. 24–27.
- KOBLER, TRISTAN (2016): Geschichten formen. In: Isenbort, Gregor (Hg.): *Szenografie in Ausstellungen und Museen*. Essen: klartext, S. 14–27.
- KRAMPER, ANDREA (2017): *Storytelling fürs Museum – Herausforderungen und Chancen*. Bielefeld: transcript.
- LANGE-GREVE, SUSANNE (1995): *Die kulturelle Bedeutung von Literatúrausstellungen. Konzepte, Analysen und Wirkungen literaturmusealer Präsentation. Mit einem Anhang zum wirtschaftlichen Wert von Literaturmuseen*. Hildesheim: Olms.
- LEPP, NICOLA (2012): Ungewissheiten. Wissens(v)ermittlung im Medium Ausstellung. In: Staupe, Giesela (Hg.): *Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden*. Wien [u. a.]: Böhlau (Band 10), S. 60–65.
- MACDONALD, SHARON (2013): Museen erforschen. Für eine Museumswissenschaft in der Erweiterung. In: Baur, Joachim (Hg.): *Museumsanalyse – Methoden und*

- Konturen eines neuen Forschungsfeldes*. Bielefeld: transcript (2., unveränderte Aufl.), S. 49–70.
- MOLLENHAUER, KLAUS (1996): *Grundfragen ästhetischer Bildung: Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Weinheim: Juventa.
- OBERLIN, GERHARD (2006): Der Erzähler als Amateur. In: *Kleist-Jahrbuch 2006*, S. 100–119.
- OTTO, GUNTHER (1994). Das Ästhetische ist ... „Das Andere der Vernunft“. Der Lernbereich Ästhetische Erziehung. In: *Friedrich Jahresheft 1994. Schule zwischen Routine und Reform*. Seelze: Friedrich, S. 56–58.
- POMIAN, KRZYSZTOF (2013): *Der Ursprung des Museums. Vom Sammeln*. Berlin: Klaus Wagenbach, 4. Aufl.
- SEEL, MARTIN (1997): Ästhetik und Aisthetik. Über einige Besonderheiten ästhetischer Wahrnehmung. In: Recki, Birgit/Wiesing, Lambert (Hg.): *Bild und Reflexion. Paradigmen und Perspektiven gegenwärtiger Ästhetik*. München: Fink, S. 17–38.
- SEEMANN, HELLMUT TH. (2012): Vorwort. In: ders. und Valk, Thorsten (Hg.): *Literatur ausstellen. Museale Inszenierungen der Weimarer Klassik*. Göttingen: Wallstein (=Klassik Stiftung Weimar Jahrbuch 2012), S. 7–12.
- SELBMANN, ROLF (2013): „Das Bettelweib von Locarno“. Schuld und Sühne? In: *Kleist-Jahrbuch 2013*, S. 280–294.
- THIEMEYER, THOMAS (2014): Museumsdinge. In: Samida, Stefanie/Eggert, Manfred/Hahn, Hans Peter (Hg.): *Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, S. 230–233.
- TYRADELLIS, DANIEL (2014): *Müde Museen. Oder: Wie Ausstellungen unser Denken verändern Könnten*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- W Aidacher, Friedrich (2004): *Museologie – knapp gefasst*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- ZABKA, THOMAS (2010): Ästhetische Bildung. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 452–468.
- ZEISSIG, VANESSA (2024): Zur Geschichte von Literaturmuseen und ihre Depatriarchisierung. In: Schönbeck, Sebastian/Hülscher, Magdalena (Hg.): *Diversität und Darstellung. Zugehörigkeit und Ausgrenzung im Literaturmuseum und in der Literaturwissenschaft*. Bielefeld: transcript, S. 21–41.

Jack Unterweger – ein (literarischer) Fall

Überlegungen zur Komplexität eines
Autor-Erzähler-Verhältnisses im Literaturunterricht

Abstract

Auch und vor allem weil sein autobiographischer Roman *Fegefeuer oder die Reise ins Zuchthaus* (1983), in dem der Erzähler vorgibt, seine Taten zu bereuen (oder bereuen zu wollen), als erfolgreiche (literarische) Selbstreflexion über seinen ersten Frauenmord gelesen wurde – und zwar nicht von unbekanntem Laienleser:innen, sondern von namhaften Autor:innen wie Günther Grass, Elfriede Jelinek und Ernst Jandl – konnte Johann („Jack“) Unterweger aus dem Gefängnis vorzeitig entlassen und damit dem Tod mindestens elf weiterer Frauen der Weg bereitet werden. Sein angeblicher Läuterungsroman, so die zu verifizierende Annahme, ist also in gewisser Weise unzuverlässig erzählt. Die „richtige“ Interpretation der Zuverlässigkeit des Erzählens in seinem Roman hätte, um es drastisch auszudrücken, Leben gerettet. Die literaturwissenschaftliche Analyse wird damit zur echten und nicht nur wie im Rahmen unterrichtlicher Arrangements zur Motivation der Schüler:innen eingesetzten – metaphorischen – Detektiv:innenarbeit. Der Beitrag diskutiert die Möglichkeiten des Einsatzes in der fortgeschrittenen Sekundarstufe II oder in der Erwachsenenbildung.

Keywords: Johann Unterweger; Elfriede Jelinek; Serienmörder; Hochstapler; Missbrauch; Gefängnisliteratur; Autorschaft; Erzähler vs. Autor

Triggerwarnung: In diesem Artikel wird frauen- und menschenverachtende Sprache zitiert. Zudem werden Vergewaltigung und (Kindes-)Missbrauch aus Täter- und Opferperspektive angesprochen.

1 Einleitendes

In der Beschäftigung mit dem Fall Johann Unterweger, bekannt als Jack Unterweger, ist die etwaige Vermischung von außerliterarischer Realität und literarischer Fiktion Programm. Als Hochstapler hat es der Serienmörder und Autor auf die Faszination, die von der Ununterscheidbarkeit verschiedener Realitätsebenen ausgeht, angelegt und diese geradezu zu seinem Erfolgsrezept werden lassen. Auch und vor allem weil sein autobiographischer Roman *Fegefeuer oder die Reise ins Zuchthaus* (1983) – in dem der Erzähler vorgibt, zu bereuen (oder zumindest bereuen zu wollen) – nicht als unzuverlässiges Erzählen, sondern vielmehr als erfolgreiche (literarische) Selbstreflexion über seinen ersten Frauenmord gelesen wurde – und zwar nicht von unbekanntem Laienleser:innen, sondern von namhaften Autor:innen der literarischen Schickeria – konnte Unterweger aus dem Gefängnis vorzeitig entlassen und damit dem Tod mindestens elf weiterer Frauen der Weg bereitet werden. Sein angeblicher Läuterungsroman, der seinen Prozess der Reue und der Einsicht darzustellen scheint, so die zu verifizierende Annahme, ist also in gewisser Weise unzuverlässig erzählt. Die „richtige“ Interpretation der Zuverlässigkeit des Erzählens in seinem Roman hätte, um es drastisch auszudrücken, Leben gerettet.

Jack Unterwegers Roman ist ein Beispiel für die lebensweltliche Relevanz der Beurteilung des Realitätsstatus von Erzähltem – im wahrsten Sinne des Wortes. Dies lässt sich allerdings aus heutiger Sicht einfach konstatieren – seine vom Ich des autobiographischen Romans ausgestellte Reue war nicht wahr oder zumindest nicht nachhaltig. Dies legt die Frage nahe – wo hätte werkimmanent die Unzuverlässigkeit des Erzählens erkannt werden können und müssen? Die literaturwissenschaftliche Analyse wird damit zur echten und nicht nur wie im Rahmen unterrichtlicher Arrangements zur Motivation von Schüler:innen eingesetzten – metaphorischen – Detektiv:innenarbeit.

Doch natürlich kann und sollte die Frage noch verkompliziert werden; denn so unterstellt man den zeitgenössischen Rezipient:innen implizit ein Unvermögen, eine Ungenauigkeit im Lesen, eine schlechte Interpretationspraxis und mangelndes interpretatorisches Know-How. Es ließe sich leicht der Vorwurf formulieren, hier sei es zu einer literaturtheoretischen Ebenenverwechslung ge-

kommen, die doch sonst nur Anfänger:innen der Literaturwissenschaft passieren: Wie kann denn überhaupt ein Roman, also ein fiktionaler Text, als Zeugnis für die Reue des empirischen Autors gewertet werden? Der Autor müsse doch nun mal getrennt werden vom Erzähler. Doch diese „Binsenwahrheit“ (Jannidis 2002: 540) anzuführen, um erfahrene Literat:innen und Intellektuelle schulmeisterlich eines Denkfehlers zu überführen, ist seinerseits letztlich zu einfach gedacht. Es waren keine geringeren als spätere Literaturnobelpreisträger:innen und etablierte Autor:innen, also „Intellektuelle, die oftmals als Virtuosen des Textverständnisses trainiert sind“ (Reese-Schäfer 2013: 108), die die glaubende und wohlwollende Interpretation hinsichtlich des Realitätsstatus seiner im autobiographischen Roman ausgestellten Reue seines Erzählers ernst nahmen und auf den Autor übertrugen. Angesichts des damals herrschenden Zeitgeists, auf den insbesondere am Beispiel der Rezeption Elfriede Jelineks zu schauen sein wird, ist die Tatsache, den Roman als Zeichen der Reue des Autors zu lesen sowie die daraus resultierende Forderung seiner Freilassung in Form der Petition gut nachvollziehbar. Aber auch literaturtheoretisch ist die im prototypischen Seminar „Einführung in die Literaturwissenschaft“ vorgenommene Trennung letztlich zu banal und dahingehend „kann die Distanz zwischen der Position des Autors und der des Erzählers [von Fall zu Fall] als beliebig groß angenommen werden“ (ebd.: 553). Die Trennung von Erzähler:in und Autor:in ist ein alter Hut, doch dass und welche Gemeinsamkeiten zwischen beiden Instanzen vorherrschen (müssen), kann in einem je individuell gear teten Prozess der „narrativen Kommunikation“ (ebd.: 549) ausgelotet werden. Welche Attribute der Erzähler:in auch der empirischen Autor:in zugeschrieben werden können und welche nicht, ist ein komplexer Kommunikationsprozess zwischen Autor:in und Leser:innenschaft. Insbesondere die Kompetenz der empirischen Autor:in bildet eine natürliche Grenze der Kompetenz der von ihr entworfenen Erzähler:in (vgl. dazu ebd.: 451). Entsprechend ließe sich sagen, dass der Erzähler in Unterwegers Roman auch nur insofern zur Reue fähig ist, als diese die Reue des Autors Unterweger widerspiegelt. Allerdings muss hier mit Jannidis eine weitere Unterscheidung eingeführt werden; die zwischen *telling* und *showing* (vgl. ebd.: 452). Natürlich kann Unterweger einen Erzähler darstellen, der sagt, er bereue. Was er aber nicht kann, ist einen Erzähler installieren, der zeigt, dass er bereut, denn Reue zeigen zu können muss zwangsläufig

im Vermögen liegen, zu bereuen; bzw. eine echte Reue darzustellen ohne sie zu empfinden, dürfte ein schwieriges oder zumindest schwierigeres Unterfangen sein. Doch abgesehen von diesen Überlegungen, sind es die zahlreichen Authentizitätssuggestionen des Romans, die sich ihn als Autobiographie lesen lassen und damit die Übertragung der Eigenschaften des Erzählers auf den Autor höchst wahrscheinlich werden lassen. Offensichtlich hat der empirische Unterweger seinen Ich-Erzähler so gestaltet, dass jener genügend Gemeinsamkeiten mit ihm teilt, so dass die Leser:innen den Sprung der Attribuierung vom Impliziten Autor hin zum empirischen Autor automatisch vollziehen. Und zwar nicht, weil sie in der Einführung nicht gut genug aufgepasst hätten, sondern, weil der Autor Unterweger entweder das Zuschreibungssystem „Lesen“ gut genug verstanden hat, um damit zu spielen – dann handelte es sich um eine Unzuverlässigkeit in seiner als authentisch dargestellten Übereinstimmung zwischen Erzähler- und Autorschaft – oder schlichtweg, weil er tatsächlich „echt“ autobiographisch schrieb. Damit ist selbstverständlich im Sinne Paul Ricœurs mitgedacht, dass es sich auch bei der authentischsten Biographie immer um eine „Synthese des Heterogenen“ (Ricœur 1996: 174) handelt, die aus einem Pool an Geschehnissen einige dieser Geschehnisse zu Ereignissen stilisiert, in dem diese zu einer kohärenten Erzählung verknüpft werden, um das Selbst überhaupt entstehen zu lassen. Dahingehend kann letztlich keine Autobiographie zuverlässig sein. Im Fall von Unterwegers Roman wurde aber authentisches, biographisches Schreiben offensichtlich angenommen. Dadurch ergibt sich die vielschichtiger Frage: Was ist, wenn der Realitätsstatus wirklich und wahrhaftig zuverlässig im Moment des Schreibens war – im Moment des Schreibens Jack Unterwegers – und mit ihm sein erzählendes Alter Ego nur die besten Absichten hatten und es erst später zu einem Rückfall in alte Muster kam? In diesem Sinne wäre sein Roman tatsächlich auch unter Berücksichtigung der heutigen Erkenntnisse kein Beispiel für Unzuverlässiges Erzählen, sondern Zeugnis echter Selbstreflexion und Reue.

Die Darstellung des historischen Falls ist unerlässlich, um zunächst vorzustellen, wer Johann Unterweger war. Anschließend soll sein autobiographischer Roman werkimmanent betrachtet werden. Eine Untersuchung bzw. ein Abgleich der außerliterarischen mit den im Roman dargestellten Fakten wäre müßig. Das haben Jurist:innen getan und ist nicht die Aufgabe eines literatur-

wissenschaftlichen Artikels, der das Konzept des Unzuverlässigen Erzählens als werkimmanente Größe fassen möchte. Didaktische Ableitungen für eine Beschäftigung mit dem Fall schließen diesen Artikel.

2 Der historische Fall Johann Unterweger

Bereits die Rekonstruktion seines Falls beinhaltet implizit eine Beschäftigung mit dem Unzuverlässigen Erzählen, denn eine schier nicht enden wollende Anzahl an Dokumentationen, Reportagen, Interviews und Verfilmungen seines Lebens, an denen er selbst zum Teil mitgewirkt hat, haben Unterweger zu einem medialen Phänomen werden lassen, was es nicht immer leicht macht, zu unterscheiden, was wahr, was mediales Spektakel und was unwahr ist. Im Normalfall ließe sich konstatieren, sein Mitwirken bürgte für Authentizität, doch in seinem Fall steht es eher für epistemische Verwirrung. Auch nach dem Bekanntwerden seiner vielen weiteren Morde erscheinen viele effekthascherisch geschriebene Artikel wie etwa *Jack Unterweger: Der Party-Killer* (Hager 2022). Dies führt dazu, dass selbst die Angaben über die Anzahl der ermordeten Frauen nicht immer konsistent sind. Ich werde mich deshalb in einem berichtartigen Auflisten der wichtigsten belegten Fakten üben, um in seinen Fall einzuführen. Googelt man Jack Unterweger, lassen sich 265.000 Treffer allein in Deutschland finden.¹

Als eine verlässliche Quelle² erscheint der Zeitschriftenaufsatz des Literaturwissenschaftlers Thomas Diecks (2016). Er markiert nicht eindeutig zu belegende Behauptungen deutlich, etwa, wenn er über seinen Vater schreibt „V angebl. →Jack Becker od. Bäcker (* 1926), 1949 in Triest stationierter Soldat d. US-Armee“ (Diecks 2016). Die Zeit bis zu seinem ersten Mord beschreibt er folgendermaßen: Seinen Vater hat er nie kennengelernt, seine war Mutter

.....

- 1 <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Jack+unterweger>. Zuletzt aufgerufen am 24.4.2024.
- 2 Wer sich in den Fall einarbeiten möchte, kann das auch mit folgendem Podcast der ARD tun: Frauenmörder. Gier frisst Schönheiten. Vgl. zusätzlich auch die ausführliche Monografie von Schmidt/Wambacher/Wernitznig 1993. In dieser Monografie sind alle Dokumente und auch die Petitionsschriften im Original abgedruckt. Sie bildet eine wertvolle Ressource.

straffällig, weshalb er von 1952–58 beim Vater seiner Mutter und später im Kinderheim aufgewachsen ist. Nach ersten Diebstählen kam er als „Zögling der Bundesanstalt für Erziehungsbedürftige“ (ebd.) nach Wien. Nach einer Ausbildung zum Kellner (Abbruch) arbeitete er als Hilfsarbeiter, DJ und Zuhälter in verschiedenen Städten. Zwischen 1968 und 1975 sei es zu ersten Haftstrafen wegen Körperverletzung und Vergewaltigungen gekommen. 1976 wurde er dann wegen seines ersten Mordes zu lebenslanger Haft verurteilt. Diese Haft verbrachte er in der Justizanstalt in Krems, Österreich und holte 1978 seinen Hauptschulabschluss nach (vgl. ebd.). In der Haft begann Unterweger zu lesen und auch Literatur und literaturwissenschaftliche Aufsätze zu schreiben. Nicht nur schrieb und veröffentlichte er Lyrik, Prosa und Theaterstücke, sondern auch Kinder- und Jugendliteratur und gab eine Literaturzeitschrift heraus: die *Wortbrücke*.

Seine Texte drehen sich hauptsächlich um seinen Gefängnisaufenthalt, erst im 1983 veröffentlichten autobiographischen Roman *Fegefeuer oder die Reise ins Zuchthaus* spricht er über die Zeit vor seinem ersten Mord. Es ist dieser Roman, der ihn schließlich in Intellektuellenkreisen zu einem gelungenen Beispiel vollumfänglicher Resozialisierung erscheinen lässt. So setzen sich seit 1985 Schriftsteller:innenverbände, Intellektuelle, Autor:innen, Sexualforscher:innen und Journalist:innen für seine Entlassung ein (vgl. ebd.). Keine geringeren als Günter Grass, Elfriede Jelinek, Ernst Jandl, Erich Fried, Barbara Frischmuth, Peter Huemer, Erika Pluhar unterschreiben Petitionen und attestieren ihm auf Basis seines *Fegefeuer*romans gelungene Reue und Selbstreflexion. Der Sexualforscher Ernest Bornemann begründet seine Einschätzung sogar medizinisch:

Ich kenne ihn nicht persönlich, aber ich habe seinen autobiographischen Roman „Fegefeuer“ gelesen [...] Der Mann hat Intelligenz und würde sich in Freiheit zweifellos von seinen schriftstellerischen Arbeiten ernähren können [...] Ich kann die Tat als beruflicher Sexualwissenschaftler besser würdigen als so mancher Psychiater. Und eben deshalb bin ich überzeugt, dass diese Tat nicht wiederholt werden wird [...] Ich unterstütze deshalb sein Gesuch, vorzeitig aus der Haft entlassen zu werden. (NDR 2016)

Es wäre sicherlich lohnenswert, Rezeptionszeugnisse dieser im Lesen nicht unerfahrenen Personen zu sammeln und nachzuforschen, wie diese den Roman gelesen haben und ob sie ihre Lesarten nach Bekanntwerden seiner weiteren Morde revidiert, bereut oder bestätigt haben. Die Petition der Intellektuellen erzielte Erfolg und Unterweger wurde 1990 vorzeitig aus der Haft entlassen. In den zwei Jahren nach seiner Entlassung wurde er zu einem vielfach gefeierten Medienstar; er ging mit seiner Literatur auf Tournee (vgl. Diecks 2016). In dieser Zeit ermordete er mindestens elf weitere Frauen in Österreich und in Los Angeles (vgl. NDR 2016).

Elfriede Jelinek begründet das Unterschreiben der Petition so: „Die Klarheit, mit der Jack Unterweger die Ursachen für seine Kindheit mit großer literarischer Qualität beschrieben hat, hat großen Eindruck auf mich gemacht.“ (NDR 2016) Nach Bekanntwerden der weiteren Morde distanziert sie sich zwar von Unterweger und ihrem Einsatz für ihn –

Ich wusste nicht, dass er eine junge Frau ermordet hatte, ich hatte geglaubt, er hätte einen Zuhälter erstochen. [...] Ich wollte ihn, nachdem ich die Wahrheit erfahren hatte, nicht mehr kennenlernen. Die Sache ist insofern absurd, als nicht einmal alle Schriftsteller der Welt ihn hätten herausholen können. Herausgeholt haben ihn der Herr Gefängnisdirektor und der Psychiater. (Sichrovsky 2015)³

– nicht aber von der Rezeption und Einschätzung des Romans an und für sich. Darüber hinaus verweist sie darauf, dass Schriftsteller:innen lediglich mit Worten Einschätzungen darböten, nicht aber für die Konsequenzen der daraus resultierenden Ereignisse verantwortlich gemacht werden können. So hält sie den Roman weiterhin für grandios und spricht dem Ich-Erzähler eine auch moralische Aufrichtigkeit in seiner Reue zu. Im Nachhinein nimmt Jelinek an, dieser sei in großen Teilen nicht von Unterweger geschrieben worden:

.....

3 Den Hinweis auf diesen Artikel verdanke ich Pia Janke und Christian Schenkermeyr vom Jelinek Forschungszentrum, denen an dieser Stelle sehr herzlich gedankt sei. Sie haben mir schnell und unkompliziert weitergeholfen, was ich überaus zu schätzen weiß.

Also ich bin mir sicher, dass der Unterweger das Fegefeuer mit den bekannten Auswirkungen, ein sehr guter Text, den Kolleritsch in Fortsetzungen vollkommen zurecht abgedruckt hat, der in der Folge dann viele Schriftsteller:innen, auch mich dazu bewogen hat mich für ihn einzusetzen, nicht selbst geschrieben hat, bzw. nicht allein. Er wird ein Muster geliefert haben und jemand anderer hat das dann extrem stark revidiert oder neu geschrieben. Ich habe das einmal untersuchen wollen, denn seine späteren Arbeiten sind einfach furchtbar: unbegabt, dumm und präpotent. Nichts davon zu gebrauchen. Es kann einfach nicht derselbe Mensch sein, der Fegefeuer und die Sachen danach geschrieben hat, das ist unmöglich. Ich habe für viel Geld eins der letzten Exemplare seines Gefängnistagebuchs antiquarisch gekauft, um es mit Fegefeuer vergleichen zu lassen von einem forensischen Linguisten. Es gibt jetzt neue Programme, die schon sehr gut sind und die das schnell erledigen könnten. Ich habe damals Kontakt mit der Germanistik in Wien aufgenommen und auch jemand gefunden, der das machen wollte. Ich habe aber nie wieder etwas gehört. Damals waren die Programme aber auch noch nicht so gut. Jedenfalls ist das eine unglaubliche Geschichte. Ich habe mit Freda Kolleritsch lange telefoniert und ihn gefragt, ob er jemand in Verdacht hat, der das gewesen sein könnte, aber er ist ganz naiv in dieser Sache gewesen, er glaubte Unterweger hat das geschrieben und aus. Ich habe es satt in den Foren immer als Komplizin eines Frauenmörders und Psychopathen bezeichnet zu werden, deswegen war ich da sehr motiviert. Aber jetzt müssen das andere übernehmen. Ich habe nicht die Kraft dafür. (NDR 2022, Folge 3: 44:22)

Mit dieser Aussage bestätigt Jelinek auch im Lichte der späteren Erfahrungen nicht nur die literarästhetische Klasse des Romans, sondern auch die Zuverlässigkeit des Erzählers. Damit sieht sie zwar den empirischen Unterweger als unzuverlässig in seiner Glaubwürdigkeit und in seiner realen Autorschaft des Textes, bestätigt aber trotzdem indirekt die Zuverlässigkeit des Erzählerautors in dem Roman und distanziert sich damit eben ausdrücklich nicht von ihrer Erstlektüre und der Übertragung der Attribuierung *Reue* vom impliziten auf den empirischen Autor. Ihr Anliegen ist es, seine Autorschaft mit Mitteln der

Digital Humanities in Frage zu stellen. Ihre Rezeption oder eine erneute Lektüre des Romans hinsichtlich der Frage nach der Zuverlässigkeit des Erzählers steht aber nicht auf ihrer Agenda. Jelineks Lesart des Romans ließe sich mit Walter Reese-Schäfer auch als ein typisches Beispiel eines gewissermaßen zu großen hermeneutischen Potentials Intellektueller verstehen, die ein zu-Viel des Verständnisses für Kriminelle mitbringen (vgl. Reese-Schäfer 2013: 108 f.). So neigten Intellektuelle eher zu einer Entschuldbarkeit von Taten, weil ihr hermeneutisches Verständnis vom Selbst und seiner Konstituierung die jeweilige Tat erklärbar macht. Bei geringerem hermeneutischem Vermögen, kann der Fokus eher auf die Tat gelegt und moralisch verurteilt werden, un zwar unabhängig von den jeweiligen Umständen, die zur Tat geführt haben. Reese-Schäfer nennt die Jelinek'sche Unterwegerinterpretation als ein Paradebeispiel für dieses auch politisch relevante Phänomen (vgl. ebd. 2013: 108 f.). Über die Echtheit seiner Autorschaft mögen andere forschen und urteilen. Zur Zeit des Erscheinens seines Romans nahm man diese als gegeben an.

Auch wenn er nach seiner Freilassung weiter gemordet hat, lässt dies also nicht zwangsläufig Aussagen über die Zuverlässigkeit seines Erzähler-Ichs zu, denn ganz im Sinne des Konzepts des impliziten Autors nach Wayne Booth könnte es sein, dass Unterweger (und mit ihm sein Erzähler-Ich) beim Schreiben die „aufrichtigsten Augenblicke seines Lebens“ (Booth [1960] 2000: 149) hatte und damit im vollumfänglichen Maße zuverlässig erzählen würde:

Wenn ein Erzähler, der uns in jedem glaubwürdigen Hinweis als zuverlässiger Sprecher des Autors vorgestellt wird, sich zu Werten bekennt, die in dem Werk als Ganzes nirgendwo realisiert werden, dann können wir von einem aufrichtigen Werk sprechen. Ein Werk von Rang stellt die „Aufrichtigkeit“ seines implizierten Autors her, ohne Rücksicht darauf, wie schändlich vielleicht dieser Mann, der jenen Autor geschaffen hat, in seinen anderen Verhaltensweisen die in seinem Werk verkörperten Werte Lügen straft. Wie wollen wir aber wissen, ob er nicht die aufrichtigsten Augenblicke seines Lebens gerade dann erlebte, als er seinen Roman schrieb. (Ebd.)

Es ließe sich annehmen, seine späteren Morde würden sein Erzähler-Ich automatisch Lügen strafen. Es ist jedoch das Verdienst Wayne Booths, eine Differenzierung zwischen implizitem und empirischem Autor erstmals konzeptualisiert zu haben. Derartig kann das außerliterarische Geschehen, also die Tatsache, dass der empirische Unterweger weitere Morde begangen hat, eben nicht als Argument dafür herhalten, der Erzähler würde seinen ersten Mord nicht bereuen. Dies wäre nach Booth eine literaturtheoretische Ebenenverwechslung: „Ein Werk von Rang stellt die ‚Aufrichtigkeit‘ seines implizierten Autors her, ohne Rücksicht darauf, wie schändlich dieser Mann, der jenen Autor geschaffen hat, in seinen anderen Verhaltensweisen die in seinem Werk verkörperten Werte Lügen straft.“ (Ebd.: 149) Doch hier kommt es zu einem Sonderfall, da es sich um autobiographisches Erzählen handelt und damit impliziter und expliziter Autor kategorisch zusammenfallen. Doch auch im Falle des autobiographischen Schreibens fallen letztlich impliziter und empirischer Autor – wie auch immer geartet – auseinander, sofern man die Subjektkonstituierung postmodern, d. h. fluide und performativ, denkt. Doch auch wenn man dieses Gleichheitszeichen für einen Moment setzt, ist es nicht so, dass späteren Morde zwangsläufig dazu führen, den Erzähler für unzuverlässig erklären zu müssen. Psychologisch könnte man das plausibel erklären, denn vielleicht glaubte er sich selbst als ‚geheilt‘ und hatte nach seiner Entlassung gewissermaßen für ihn selbst unvorhersehbare regressive Rückfälle in alte Muster, die er im Moment des Verfassens seines autobiographischen Romans noch nicht für möglich annahm (vgl. zum Phänomen des Wiederholungszwangs einführend Freud 2000). Das wäre insbesondere plausibel, da Unterweger im Moment des Schreibens nicht davon ausgehen konnte, je wieder, und vor allem nicht aufgrund seines Romans, freizukommen. In diesem Sinne könnte der Roman nach Booth auch als zuverlässig erzählt beurteilt werden. Psychoanalytisch argumentiert könnte jedoch dann trotzdem gesagt werden, das Erzähler-Ich sei unbewusst unzuverlässig gewesen. Damit wäre die Unzuverlässigkeit jedoch nicht wirklich werkimmanent angelegt, sondern eine spezifisch herbeigeführte Lesart. Mit dem durch Jacques Lacan informierten Psychoanalytiker Hermann Lang ließe sich dann die Sprache als Moment unbewusster Unzuverlässigkeit Unterwegers untersuchen. Denn als „subjektiver Ausdruck“ impliziert jede Sprachverwendung „auch eine konstitutive Zweideutigkeit, die wider ein ‚bes-

eres' Wissen des Verstandes zutage fördert und so eingesteht – eine Seinsweise also, die das Denken selbst zum Lügner abwertet“ (Lang 1973: 59).

3 Close Reading des Romans *Fegfeuer oder die Reise ins Zuchthaus* (1983) – ein Beispiel (un-)zuverlässigen Erzählens?

Ausgehend von diesen Überlegungen soll ein Close Reading des Romans Aufschluss darüber geben, inwiefern dieser Roman sich bei einer rein werkimmanenten Lektüre als axiologisch unzuverlässig erzählt lesen lässt (vgl. zum Konzept des mimetischen und axiologisch unzuverlässigen Erzählens: Kindt 2008: 49). Die axiologische Unzuverlässigkeit wird dabei einzig in einen Bezug zu den Werten und Normen des erzählenden Ichs gesetzt. Der spätere außerliterarische Kontext wird zur Beurteilung der Zuverlässigkeit des Erzähler-Ichs, auch wenn es vorgibt autobiographisch zu erzählen, als Bezugsrahmen im Folgenden ignoriert, um sich ganz auf die Zuverlässigkeit des Erzählens im engeren Sinne, also durch das Ignorieren des außerliterarischen Kontexts, konzentrieren zu können.

Dem Roman ist ein von Unterweger verfasstes Gedicht vorangestellt („jeder tag jeder / pausenloses / wiederholen“), dem eine Danksagung folgt: „Dem Amtsleiter der Strafanstalt Stein, Herrn Hofrat Dr. Karl Schreiner, ein Dankeschön für seine Bewilligung, dieses Buch schreiben zu dürfen. (In Österreich noch eine gewagte Bewilligung.)“ (Unterweger 1983: 5) Am Ende des Romans bittet der Autor, der sich wie der Erzähler im Gefängnis Krems befindet, um Zuschriften (vgl. ebd.: 242). Mit dieser Rahmung wird eine explizite Verbindung zwischen dem Autor Unterweger und dem erzählenden Unterweger hergestellt. Das Gleichheitszeichen zwischen Autor und Erzähler wird als Authentizitätssymbol von Anfang an gesetzt und das autobiografische Erzählen eingeführt.

Der Text selbst ist unterteilt in zwei Erzählebenen. Das erzählende Ich befindet sich durchgängig in seiner Zelle und fokalisiert abwechselnd das erlebende Ich seiner Vergangenheit und das seiner Gegenwart. Die Fokalisierung seines erlebenden Ichs der Vergangenheit ist im Präteritum gehalten, die seines Gegenwarts-Ichs im Präsens und an einigen Stellen kursiv gesetzt. Einige

der Zellenkapitel beginnen mit Gedichten. Die erzählte Zeit beginnt in seiner Kindheit bis zu der Zeit etwa vier Jahre vor seinem ersten Mord. Die Erzählzeit in der Zelle ist vage gehalten. Diese Vagheit erscheint als ein Stilmittel, das zum einen die Gefängnisqual und zum anderen die monotone Repetitivität des alltäglichen Gefängnistages unterstreicht: „Ein Tag folgt dem anderen, dazwischen eine Nacht aus ängstlichem Wachen, geistiger und körperlicher Onanie und erzwungenem Schlaf.“ (Ebd.: 56) Es ist diese abwechselnde Fokalisierung seines vergangenen und seines gegenwärtigen Ichs, die vom erzählenden Ich als nicht nur eine zeitliche, sondern darüberhinausgehend auch als eine damit einhergehende subjektkonstituierende Veränderung vorgestellt werden soll. Das Ich markiert diesen Unterschied im ersten Kapitel als einen mit sich selbst ausgetragenen Kampf, dem es sich stellen möchte. Das Schreiben wird als der Versuch präsentiert, sich seiner Vergangenheit zu erinnern, um sich schließlich von ihr abgrenzen zu können:

Ich torkle aus meinem Traum, aus dem Schlaf, aus der Nacht, mitten in die würgende Stille meiner schattenhaft erkennbaren zwölf Quadratmeter großen Umgebung. In mir quälende Suche nach einer Antwort auf die Frage. Mit dem Wachwerden kommt die schmerzhaft Gegenüberstellung mit dem Heute, und noch viel mehr trifft mich die Erinnerung an das Gestern. Mir wird bewusst: [...] Ich suche die Antwort auf die Frage, wo ist es eigentlich, das schuldhaft verlorene, hoffnungsvolle Zukunftsleben – wo? [...] Das Bild von mir, über mich, ist ein Versuch, von meinem Damals wegzukommen. Nur ich selbst war mein Damals-Ich, wie ich auch das Heute-Ich bin. Niemand, auch ich suche die Antwort auf diese Frage, kann erkennen, ob ich je über meinen Befreiungsversuch hinauskommen werde. Im Heute trete ich auf der Stelle. Ich bin Angreifer und Gegner zugleich. Niemand außer mir befindet sich im Ringgeviert. Ich tänzle leichtfüßig meinem schlechten Gewissen entgegen und lande mit einer Rechts-Links-Kombination im Ziel. Ich ducke mich vor den eigenen Schlägen. Sie tun mir wohl und schmerzen. In der Mitte bin ich. Niemand sitzt auf den Tribünen. Mein Ich schlägt zurück. Ich sinke zu Boden und zähle mich an, und stelle mich, knapp vor der Niederlage, einem neuen Kampf. (Ebd.: 7 f., Kursivierung im Original)

Er räumt Schuld ein – „schuldhaft“ – und bekundet seinen Willen, sich von seinem „Damals Ich“ lösen zu wollen. Den Versuch der Loslösung stellt er metaphorisch als Boxkampf dar. Obwohl ihm klar ist, das „[d]as Überleben im Heute [...] das Gestern [verdrängt]“ (ebd., 8), macht das Ich es sich zur Aufgabe, die Vergangenheit nicht mehr zu verdrängen, sie zu beschreiben, um sich allmählich von ihr lösen zu können und damit zu einem besseren (weil nicht mehr mordenden und vergewaltigenden) Menschen zu werden. Bemerkenswert ist, dass er hofft, die Erinnerung würde auch zu einem schlechten Gewissen führen: „*Ich tänzle leichtfüßig meinem schlechten Gewissen entgegen.*“ Damit wird auch mitgesagt, dass er dieses noch nicht hat, sondern lediglich zukünftig zu erreichen trachtet. Dahingehend ist die Aussage „*Mir wird bewußt*“ interessant, sofern ein schlechtes Gewissen doch eher emotional empfunden als bewusst in einem Kampf herbeigeführt werden müsste, zumindest wenn man mit Norbert Elias' Ausführungen zum Zivilisationsprozess argumentiert. Dieser hält die Entwicklung eines schlechten Gewissens für einen unbewussten Vorgang, der mit eben jenem Zivilisationsprozess unbewusst internalisiert wurde (vgl. Elias 2003: 204). Die Psychopath:in hingegen, so Kallwass, „besitzt kein Gewissen im üblichen Sinne. [...], sie empfinden dabei nichts“ (Kallwass 1969: 28). Zwar ist Unterwegers nicht emotional empfundenes schlechtes Gewissen für eine Leser:in ohne psychopathologische Züge im höchsten Maße irritierend, aber trotzdem kann zunächst einmal festgehalten werden: Der normative Rahmen im Sinne von Wayne Booth wird vom Erzähler gesetzt: er hat ein konkretes Anliegen, geradezu eine explizit gesetzte Intention, die sogar direkt kommuniziert wird. Zur Beurteilung der axiologischen Zuverlässigkeit braucht der Bezugsrahmen also nicht erst kompliziert „ermittel[t]“ (Aumüller 2023: 34) zu werden, wie Aumüller es sonst für den Umgang mit erzählender Literatur vorschlägt.

Davon ausgehend stellt sich die Frage, ob dieses Ankämpfen gegen seine früheren Triebe und das Kämpfen für das Eintreten eines schlechten Gewissens in seiner folgenden Erzählung eingelöst wird und es sich damit um einen axiologisch zuverlässigen Erzähler handelt oder nicht. Aumüller definiert:

Verstößt das erzählte Ich in der Handlung z. B. gegen Verhaltensregeln, zu denen es sich als erzählendes Ich an anderer Stelle bekennt, dann

ist das Ich ein axiologisch unzuverlässiger Erzähler qua Unterlassung – wenn es auf diese Inkongruenz nicht eingeht. (Ebd.: 33)

Im Grunde markiert der Erzähler hier den Ausgang des Kampfes als zukunftsungewiss, da er selbst noch nicht weiß, ob er den Kampf gewinnt. Ob diese Hoffnung oder dieses Streben jedoch wirklich zuverlässig sind, ist zu verifizieren.

Wiederholt werden darf an dieser Stelle, dass ein mimetisch unzuverlässiges Erzählen nicht bewusst angelegt wurde. Wenn, dann wurde sowohl auf der Ebene der Autorschaft (Unterweger hat den Roman nicht allein geschrieben) als auch auf der Ebene der Authentizität des biographischen Erzählens betrogen. Damit suggeriert der Roman mindestens mimetisch zuverlässiges Erzählen. Er lässt keine Offenheit darüber zu, was in der erzählten Welt der Fall ist; im Gegenteil: die unverblümete Beschreibung der schändlichsten Taten und Gedanken stellt die Zuverlässigkeit der Erzählung geradezu aus und lässt die mögliche Interpretation des Ichs als auch axiologisch zuverlässig unbedingt zu. Es insinuiert die Rezeptionshaltung: Wenn er schon so schonungslos ehrlich über seine – im Roman als vergangen „verkauften“ Gedanken ist, dann muss auch seine heutige Intention – endlich anders zu werden – zuverlässig sein. Die im Einleitungskapitel als Intention ausgestellte Wandlung wird formal allerdings als vollzogen gekennzeichnet oder zumindest werden beide Ebenen von Anfang an durch die Kapiteleinteilungen und zum Teil auch durch Kursivierungen strikt getrennt. Die Entwicklungsgeschichte wird damit von ihrem Ende her markiert, denn es wird so suggeriert, dass es wohl zu einer Trennung von seinem Heute- und seinem Damals-Ich auf Grund der schriftlichen Aufarbeitung kommen wird. In der performativen Trennung, die der inhaltlichen zumindest in diesem Anfangskapitel nicht entspricht, liegt eine Diskrepanz begründet, die eine erste Spur legt. Der Roman weist sich damit als Versuch der Abarbeitung an der Kindheit aus, der aber am Ende gelingt: *„Ich sammle Erinnerungen, sie erreichen mein inneres Wünschen und treten aus dem Schatten des Einst ...“* (Unterweger 1983: 9) Die Analyse seiner axiologischen Unzuverlässigkeit wird also letztlich ein Indizienprozess bleiben müssen. Es werden im Folgenden Gründe angeführt, die dazu geführt haben mögen, den Erzähler als zuverlässig erzählend gewertet zu haben und wie diese Gründe

(natürlich im Lichte der heutigen Erfahrungen – also der weiteren Morde –) entkräftet werden können:

1. *Plausibilisierung (und Entschuldigung) seines Mordes durch Sozialisationsbedingungen*

Seine Kindheit wird in all ihrer Drastik in rückblickenden Kapiteln beschrieben. Verlassen von der Mutter und seinem Vater muss er beim alkoholabhängigen und äußerst missbräuchlichen Großvater aufwachsen. Aus seinem vierten Lebensjahr erzählt er:

„Aus solcher Fut bist raus“, hatte mir der Großvater einmal erklärt, er war besoffen und neben ihm lag eine nackte Tante, breitbeinig, ebenso besoffen wie er. Gierig, Speichel in seinem herabhängenden, kriegsverletzten rechten Mundwinkel, stocherte er in ihrem Spalt, steckte seinen mächtigen Schwanz rein, auch andere Gegenstände, dem Peitschenstiel gab er den Vorzug, dann mußte sie die Wulstlippen auseinanderzerren, um seiner Zunge Platz zu machen. Zwischen Schmatzen und Keuchen erklärte er mir mein Entstehen. Und dann jagte er mich aus dem Bett, aus dem einzigen Schlafzimmer, hinaus in die Küche. Den Rest solcher Nächte verbrachte ich auf der Holzbank, im Sommer ging ich oft hinaus in meine Höhle. Groß wollte ich werden, sehr schnell. Ich wollte mich bald rächen und ich wollte mit den Tanten sowas machen wie mein Opa ... (Ebd.: 14)

Das kindliche Ich muss sein Bett mit seinem Großvater teilen und erlebt so alltäglichen sexuellen Missbrauch in frühester Kindheit. Auch seine Mutter wurde offenbar schon von ihrem Vater vergewaltigt. So hat sein Großvater Nacktaufnahmen seiner Tochter überall in seinem Haus liegen: „A Schlampe!“ Er holte die Bilder aus dem Rahmen. „Schau her, hier bist rausg’schlüpft. Nur die Schlampen hat keine Zeit für dich, noch weniger Geld [...]“ Jetzt sah ich ihn vor meinen Fotos, meiner nackten Mutter, ich haßte ihn dafür und noch mehr für alles andere.“ (Ebd.: 21) Bereits hier zeigt sich ein über die Generationen hinweg erhaltenes Missbrauchsverhalten. Sowohl Mutter als auch Sohn sind

Missbrauchsoffer. Doch auch der Täter wird indirekt als ein Opfer charakterisiert. So schildert der Erzähler eine Phase, in der sein Großvater aufgrund einer Beziehung kurzzeitig mit dem Trinken aufhört und über sein kaputtes Leben reflektiert. In dieser Selbstreflexion sieht dieser sich als ein Kriegsoffer und seine Alkoholsucht und das damit einhergehende missbräuchliche Verhalten gegenüber Tochter und Enkel als indirektes Resultat des Kriegs:

„Zu meiner Schulzeit war Krieg und nach dem 18er Jahr mußte ich am Hof schuften, dann holten sie mich zum zweiten Krieg und hinterher sperrten sie mich ein. Scheißleben!“ [...] „Scheißleben aber auch!“ sagte Opa und griff zur Flasche. „Gezwungen haben sie mich, schau her, das Aug’ der Mund, alles Andenken an diesen Scheißkrieg! Kanonenfutter waren wir die Klugscheißer und Großkopferten schickten uns vor für ihren Krieg. Dafür waren wir gut genug –, und jetzt? Scheißleben!“ (Ebd.: 41)

Unterwegers eigener Missbrauch „erklärt“ sich, das ließe sich zumindest so lesen, auch als ein Resultat der beiden Weltkriege und als Teil seiner Ich-Werdung erscheinen so die Kriege eben auch als Ursache für Unterwegers eigenes, späteres missbräuchliches Verhalten. Die Schilderungen seiner Kindheit lassen zwei Möglichkeiten für die Interpretation seiner Zuverlässigkeit zu.

Sie ließe sich zu seinen Gunsten auslegen: Insgesamt spielen die einprägsamen Beschreibungen der Schrecken seiner Kindheit der Beurteilung seiner Zuverlässigkeit gut zu, denn er zeigt damit, dass er sich seinen Traumata stellt, über sie sprechen und sich damit, denn das ist ja auch das im Einleitungskapitel formulierte Anliegen des Erzählerichs, davon lösen kann. Im Sinne Julia Kristevas psychoanalytischer Sprachtheorie hat er gerade durch die Verwendung der vulgären Begriffe einen wichtigen Schritt in die Aufarbeitung gemacht. So verlässt er mehr als offensichtlich die „Leere der Asymbolie“ und überwindet das „Ungreifbare“ des Verlusts, in dem er „jenem schmerzhaften Fundus, den kein Signifikant erreicht“ (Kristeva 2007: 21), in die symbolische Ordnung ungeschönt zu übersetzen vermag. So gelesen weisen seine artikulierten Kindheitserinnerungen tatsächlich auf eine Verarbeitung hin. Der zeitgenössische pädagogische Zeitgeist fokussierte sich, das plausibilisiert diese Interpretation,

stark auf die Sozialisationsbedingungen eines Individuums und löste entwicklungspsychologische Argumentationen ab (vgl. Bittner 1981: 827–838). Das Inrechnungstellen der Bedingungen hat den Vorteil, gesellschaftliche Strukturen, die zum Verbrechen des Einzelnen führen, zu hinterfragen, statt sich dieser Verantwortung zu entziehen und die Schuld einzig beim Einzeltäter zu suchen. Das ist ein Anliegen, das prominent auch im Zusammenhang mit der Psychoanalyse von Deleuze und Guattari eingeklagt wurde (vgl. Deleuze/Guattari 1977). So war es sicherlich dieser Diskurs, der die oben benannten professionellen Rezipient:innen dazu brachte, ob Unterwegers missbräuchlicher Kindheit sein Verbrechen eher zu erklären und zu entschuldigen. Es ist durchaus nachvollziehbar, diese Strukturen auch auf Basis der Erkenntnisse, die der Roman liefert, ändern zu wollen und ihm eine zweite Chance einzuräumen.

Allerdings hat man den Sozialisationsbedingungen von Unterweger wohl in der Lektüre zu viel Aufmerksamkeit geschenkt und ihm die Verantwortung für seine Taten dadurch zu sehr abgesprochen. Selbstverständlich mag diese Rezeptionshaltung auch dem damaligen Zeitgeist geschuldet sein, der die Sozialisation im Menschenbild aufgrund der Erfahrungen des 2. Weltkriegs übervorteilte, wie Günther Bittner schon früh für die Pädagogik seiner Zeit eruiert und kritisiert hat (vgl. Bittner 1981: 827–838). So besteht die Gefahr dieser Übervorteilung immer darin, die Einzelschuld zu sehr aus dem Blick zu nehmen, wie die („falsche“) Rezeption von Unterwegers Roman anschaulich zeigt. Die hermeneutischen Fähigkeiten professioneller Leser:innen wie Jelinek oder Grass mögen, das hat Reese-Schäfer ausführlich erörtert, zu einem blinden Fleck geführt haben, der den Umständen des Täters zu viel und seinen Taten zu wenig Bedeutung zumisst (vgl. Reese-Schäfer 2013:108). So könnte man die Beschreibungen seiner Kindheit auch als Kalkül lesen, in der Leser:in Mitleid zu evozieren und den Drang das Unrecht, das ihm geschehen ist, durch eine Freilassung wieder gut zu machen.

2. Anschreiben gegen die Verdrängungskultur der österreichischen Gesellschaft oder die Durchbrechung von Kriegstraumata

Diese drastischen Schilderungen erregen nicht nur Mitleid mit seinem kindlichen Ich, sondern lassen auch die Beschäftigung mit größeren Kontexten

zu: Wie geht die österreichische Gesellschaft mit ihren Kriegskindern und Kriegsenkeln um? So zeigt er nicht nur sein persönliches Schicksal, sondern eben auch ein durch den Ersten und Zweiten Weltkrieg weitergetragenes Generationentrauma. Damit reiht sich der Roman ein in die Kriegsenkelliteratur und ist sogar ein frühes Zeugnis davon (vgl. einführend zum Kriegsenkeldiskurs Meyer-Legrand 2016 sowie Klotz 2020: 7–19). Diese Einordnung macht den Roman auch zu einer Kritikschrift an Österreich, lässt ihn zu einem Anschreiben gegen die Verdrängungskultur lesen, was Autor:innen wie Elfriede Jelinek gefallen haben und sie dazu veranlasst haben dürfte, den Roman auch als Aufarbeitung des Nationalsozialismus zu werten; insbesondere weil er auch sprachlich nichts beschönigt (vgl. zu Jelineks Österreichkritik einführend Janke/Kaplan 2010). So könnte gemutmaßt werden, dass die Petition auch dem Aufbrechen-Wollen der Kriegstraumata und seiner Folgen geschuldet sein könnte, eines der Grundanliegen Jelineks (vgl. dazu Degner 2013 oder Brunner 1997). So dachten die Petitionsunterschreiber:innen vermutlich, man könne sein intergeneracionales Traumata durchbrechen, indem man ihn nicht mehr diesen Ungerechtigkeiten aussetzt und ihm die Chance auf ein davon befreites Leben gewährt.

Selbstverständlich können auch intergenerational vererbte Traumata keine Entschuldigung dafür sein, jemanden umzubringen. Auch hier könnte gemutmaßt werden, dass den Bedingungen seines Aufwachsens eine zu große Rolle zugesprochen und sein Verbrechen damit nicht nur verstanden, sondern auch entschuldigt wurde.

3. *Die Haftbedingungen*

Das Ich kritisiert leitmotivisch die Haftbedingungen: „Mir ist kalt, ich ziehe meine einzigen Kleider an: schmutzig und zerschlissen der dicke Pullover; speckig glänzt die schwarze Cordhose. Alles andere haben sie mir abgenommen. Entpersonifizierung aus Sicherheitsgründen. Alles wurde deponiert, meine Seele delogiert.“ (Unterweger 1983: 133) Diese Hinweise auf den Zustand des damaligen Gefängnisses stießen ebenfalls auf fruchtbaren Boden linksintellektueller Bewegungen, denn „[e]r taugte als Exempel für eine Strafrechtsreform, die ganz auf Resozialisierung setzte“ (Fischer 2022). Eine Kritik

am Strafrechtssystem wird im Roman durch sein Gegenwarts-Ich auch vielfach explizit geäußert:

Der Minister schwärmt von einer gefängnislosen Zeit. Seit Jahren regiert er mit einem neuen Vollzugsgesetz. Nur Namen haben sie geändert. Zucht und Ordnung und Demütigung dominiert in neun von zehn Anstalten. Weisungen von „oben“ werden belacht. Von der Beamten-schaft wegen Personalmangel und aus Sicherheitsgründen abgelehnt. Sicherheit geht vor Menschsein. Und niemand kümmert sich darum. (Unterweger 1983: 58)

Damit im Zusammenhang stehend könnte gemutmaßt werden, dass er auch als eine Art Symbolfigur humanistischer Erziehung gesehen wurde. Vom Humboldtschen Bildungsideal ausgehend entsteht leicht der Glaube, das seine Entdeckung der Liebe zu Literatur und literarischer Betätigung einen Menschen im emphatischen Sinne verbessern und bilden könne.

4. Rachegedanken

Dem soll ein großes Aber hinzugefügt werden, denn er nutzt seine Kindheits-erlebnisse eben auch, um seine Rachegedanken zu plausibilisieren – „Ich wollte mich bald rächen“ – ein Motiv, das sich fast durchgängig durch den weiteren Roman zieht. Sind es zunächst Rachegedanken am Großvater, verlagert sich diese Rache mit zunehmendem Alter immer mehr auf Frauen und äußert sich zudem in sexualisierter Gewalt gegen sie – bis hin zu Vergewaltigungsphanta-sien und schließlich auch -taten. Immer wieder gibt sein erzählendes Ich an, etwas aus dem Vergangenen gelernt zu haben – „In meiner Zelle ist es ruhig. Zu ruhig. Angst greift nach mir. Stille und Vergangenheit. Erkenntnis.“ (Ebd. 1983: 57) Allerdings bleibt es bei der puren Behauptung, die Erkenntnis wird nie performativ vorgeführt oder eingelöst. Damit kann die von Jannidis einge-führte Unterscheidung zwischen *Telling* und *Showing* angeführt zu werden, um ein Argument für seine Unzuverlässigkeit zu haben. An anderen Stellen räumt er aber zum Teil ein, die Vergangenheit nicht bewältigt zu haben: „Ich kämpfe gegen mein unbewältigtes Gestern, um endlich für das Morgen Worte zu fin-

den. Zurück also in die Vergangenheit!“ (Ebd.: 90) Dieser Selbstwiderspruch zeugt von einer inneren Zerrissenheit über den Status seiner Aufarbeitung. Er ließe sich ebenfalls als Zeichen seiner Unzuverlässigkeit werten, da der Erzähler diese Inkonsistenz nicht kommentiert.

Das Muster – er wird schlecht und ungerecht behandelt und er rächt sich gedanklich mit Gewaltexzessen bis hin zu Mord – wiederholt sich leitmotivisch in den Berichten von seiner Kindheit und Jugend. Das missbräuchliche Verhalten seines Großvaters rächt er gedanklich bereits als Kind: „Wieder einmal schlitzte ich den Großvater auf, begrub ihn noch lebend unter all den Ziegeln.“ (Ebd.: 16) Nur einen Gedanken später heißt es: „Verdammt Angst, dachte ich, und ich bring dich eh noch um, schwor ich mir.“ (Ebd.: 16) Hier handelt es sich um Rachedgedanken am missbräuchlichen Großvater, die sich als normal bewerten lassen. So bezeichnet Wendy S. Hesford (1999: 193) „revenge fantasies“ nach einer Vergewaltigung als einen vielbegangenen Weg „[to] negotiate, resist“ die traumatischen Erfahrungen. Später erweitern sich diese äußerst nachvollziehbaren Mechanismen jedoch, und das ist als krankhaft zu betrachten. Denn er hat zunehmend auch Rachedgedanken denjenigen gegenüber, die vermeintlich seinem Glück im Weg stehen. So bringt er gedanklich den Freund seiner Tante Anna um: „Ich sah sie mit ihrem Freund, sah sie Liebemachen und ich brachte all ihre Umarmungen an mich, sie gehörte mir, mir allein und ich ermordete ihren Freund –, dann war ich zufrieden.“ (Ebd.: 39) Als Junge, der ohne Eltern aufwächst, ist er in seinem Dorf als „Fürsorgebald“ (ebd.: 65) bekannt – „[e]rste Vergangenheitsbilder wurden mir nachgerufen, die ersten Eltern machten ihre Kinder auf das Fürsorgekind aufmerksam“ (ebd.: 65) – und auch später als Heimkind und als er eine Ausbildung machen will, ist er aufgrund seiner Herkunft immer wieder gravierenden Marginalisierungen ausgesetzt. Wenn etwas schief geht, wird er oft unberechtigterweise bezichtigt. Schon in seiner Kindheit empfindet er deshalb nicht nur Unrecht, sondern hat dadurch hervorgerufene Rachedgedanken. Auffällig ist, dass sich diese kindlichen Mordgedanken mit seiner Geschlechtsreife zunehmend auf Frauen übertragen, die in seinem Erleben eine Art Ausgleich schaffen sollen für die Ungerechtigkeiten. Durch Sex wird für ihn die Marginalisierung kompensiert:

Ich kam früh morgens, noch vor dem Dienst, ich kam nachmittags oder spät nachts, wenn sie allein war, konnte ich zu ihr, manchmal fiel ich schon hinter der Tür über sie her und keuchte mich zum ersten Mal frei von einem inneren Druck, der mich zu ersticken drohte. Während des ersten Drauflosrammelns waren die Gedanken im Hotel [...]. (Ebd.: 127)

Als er im Hotel zu Unrecht beschuldigt wird, steigert sich sein Bedürfnis, die Ungerechtigkeiten durch Sex mit Frauen zu kompensieren erstmalig zu einer damit einhergehenden Gewalt- und Mordfantasie (vgl. ebd.: 131):

Ich ging nicht mehr ins Hotel, die weiße Kellnerjacke zog ich aus, stopfte sie in einen Abfalleimer und rannte hinaus ins Lager, jetzt musste ich die Dicke haben ... Sie war allein, meine Schwanzstöße zuckten wie rasende Messerstiche in ihr Arschloch, weil sie die Regel hatte, sie begann zu schreien, ich tobte weiter, vor Augen den spuckenden Chef und die Hand in der Uniform, die mich schlug ... (Ebd.: 131)

Wenn Frauen ihm nicht freiwillig sexuell zur Verfügung stehen, vergewaltigt er sie schließlich auch real:

Ich wartete, sie verschwand im Nebenhimmel (sic!), ich legte sie nackt auf ihren Schreibtisch, gefesselt an Händen und Füßen, weitgespreizt und weiße Mäuse krochen in ihrem altersvioletten Geschlecht aus und ein und das beruhigte mich wieder. Ich haßte sie und den Amtsrat und die Heuchelei und die Drohung über die Heimlieferung. (Ebd.: 126)

Da es schließlich nur sein „Damals-Ich“ ist, das diese Rachedanken und Vergewaltigungsphantasien hat und die Tat umsetzt, ist noch keine Aussage über seine Zuverlässigkeit zu treffen. Die Trennung der Fokalisierungsinstanzen in Damals-Ich und Heute-Ich evoziert zwei Möglichkeiten der Interpretation. Wenn mit der auch durch die Kapiteleinteilung unterstrichenen Trennung mehr als eine zeitliche, sondern darüber hinaus noch eine ideologische einhergeht, dann ist die interne Fokalisierung seines Damals-Ichs und dessen

Vergewaltigungs- und Mordphantasien als Zeichen seiner Abarbeitung legitim und widerspricht nicht seinem Wandel. Allerdings scheint mehr dafür zu sprechen, die Kapiteleinteilung und Unterscheidung der Fokalisierungsinstanzen als rein zeitliche zu betrachten. Selbst wenn die Kapitel, die ausschließlich dem Erleben seines Damals-Ich folgen, so gehalten werden, würde man doch eine Kritik daran oder zumindest eine Reflexion darüber von seinem erzählenden Heute-Ich, das ja angeblich anders werden möchte, mindestens in den GefängnisKapiteln erwarten. Stattdessen jedoch wiederholt auch sein Heute-Ich sein altbewährtes Schema. Es prangert die gesellschaftlichen Missstände an (diesmal diejenigen des Gefängnisses) und bemitleidet sich selbst. Das Denkschema seines erzählenden Heute-Ichs entspricht damit letztlich Eins zu Eins seinem alten: denn auch sein Heute-Ich kompensiert die Qualen durch Sex, allerdings, angesichts der Umstände, lediglich in Form der Onanie und der dazugehörigen Vorstellung. Wenn sein Heute-Ich denkt, – „Zwei müßten es heute sein, ich lüstle am liebsten zu dritt, eine mollige Blonde, eine rassige Schwarze mit gigantischem Busen, in dessen Tal ich meinen Kopf legen könnte, um die steifwerdenden Nippel in meine Ohren zu drücken. Beide müßten nach außen Dame sein, innen und in der Lust Hure“ (ebd.: 115) – dann hat sich nichts an der Tatsache geändert, dass Frauen für ihn der Lustbefriedigung und zur Wiedergutmachung der an ihn begangenen Ungerechtigkeiten dienen. Die Objektifizierung der Frauen wird nicht im Geringsten aufgehoben. Damit spricht nichts für seinen grundlegenden subjektkonstituierenden Wandel. Die Differenz zwischen seinem Damals- und seinem Heute-Ich wäre damit nur eine zeitliche und eben nicht, wie angekündigt auch eine ideologische. Seine Rachedgedanken haben auch im Gefängnis kein Ende gefunden, im Gegenteil. Über einen Wärter sagt er: „Ich will ihnen allen eine lange Nase drehen ...“ (Ebd.: 135) Als sein Haftraum kontrolliert wird und sie ihm die Fotos seiner Mutter wegnehmen wollen, sagt er: „Ich legte mich auf das zerwühlte Bett und ich war froh, daß niemand mehr zurückkam, ich war zu allem bereit ...“ (Ebd.: 169) In diesem Sinne kann er als unzuverlässiger Erzähler gesehen werden, insbesondere weil er die Trennung von Damals-Ich und Heute-Ich deutlich durch die Einteilung der Kapitel markiert und behauptet. Vielsagend in dieser Hinsicht ist auch, dass er die Haftstrafe für den Mord an einer Frau an keiner Stelle als gerechtfertigte Buße hält, sondern sie immer nur als wei-

tere gesellschaftliche, ungerechte Marginalisierung empfindet, in der er sich nicht jederzeit nehmen kann, was ihm zusteht: nämlich die Körper der Frauen. Auch hier wiederholt er letztlich sein altes Muster, dass Frauen ihm zur Verfügung zu stehen haben angesichts all seines Leidens (vgl. ebd.: 236 f.). Er stellt sich sowohl in den Kapiteln über sein Damals-Ich, als auch in den seines Heute-Ichs als Opfer der Gesellschaft dar. Damit entlarvt sich die Differenz zwischen seinem Damals und seinem Heute-Ich abermals als eine rein zeitliche. Ein wie auch immer geartetes Verantwortungsbewusstsein in Form einer echten Reflexion oder Durchbrechung seines alten Schemas – weil man mich schlecht behandelt, darf ich Rache üben – findet in keiner Form statt, obwohl sie im Anfangskapitel angekündigt und sie formal markiert wird. Statt sich von seinen Vergewaltigungen und den dazugehörigen Phantasien emphatisch zu distanzieren, onaniert er ob seiner Erinnerungen in der Gefängniszelle (vgl. ebd. 115).

Außerdem würde oder müsste sich ein vollzogener Gesinnungswandel im Stil seiner Sprache nachweisen lassen. Hier ließe sich mit Paul Ricœurs Idee vom Narrativen Selbst insofern argumentieren, als dass eine Veränderung des Selbst – also die bewusste Bezugnahme eines Subjekts, das sich als Individuum wahrnimmt, auf sich selbst – auch damit einhergehend durch eine andere Art und Weise des Erzählens von sich selbst oder seines Selbst zeugen müsste.⁴ Die Vulgär- und Fäkalsprache wird tatsächlich von seinem erzählenden Ich nicht oder nur an wenigen Stellen wiederholt. Auch die je vorangestellten Gedichte zeugen von einem anderen Stil, der poetisierter, rhythmisierter und feinfühli- ger daherkommt. So gibt es auch lyrikdurchschwängerte Absätze in der Prosa seines Jetzt:

Durch das vergitterte Zellenfenster lacht mir der Vollmond, von den rostfreien Eisenstäben sechsenddreißigmal zerteilt, zu. Frühling, Sommer, Herbst und Winter, wo befinde ich mich? Die Gefühle zuckend

.....

4 Vereinfachend gesprochen, gehen narrative Psycholog:innen davon aus, dass die Ganzheit einer Person durch die kohärente Aneinanderreihung von dafür ausgewählten Lebensereignissen durch Erzählung hervorgebracht wird. Auch Ricœurs Theorie rückt die Erzählfähigkeit des Menschen in den Mittelpunkt von Identitätsfragen (vgl.: Scharfenberg 2011: 15 f.) denn sie ermögliche es, Kohärenz in der Zeit zu schaffen.

schrumpfend im ewigen Herbst, ich spüre die Knospen des Frühlings; die Sexualität soll längst winterlich erfroren sein, sie tobt in sommerlicher Hitze. Dazwischen bin ich, einem Taifun ausgeliefert und an romantische Klippen geschleudert. (Unterweger 1983: 221)

Die Metapherndurchtränkung sowie die Anbietderung an einen elegischen Ton mögen nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Erzähl-Ich diesen nicht vollends durchzuhalten vermag. So heißt es nur einen Satz später: „Und niemand gesteht mir das Recht zu, ein Mann im besten Alter und mit einem normalen Lustbetrieb zu sein.“ (Ebd.: 221) Nicht nur bemitleidet er sich erneut selbst, nicht zu seinem guten Recht (dem Sex mit Frauen) zukommen, sondern er begeht hier wie auch an zahlreichen anderen Stellen einen eklatanten Stilbruch, der letztlich sein großes Wandlungsvorhaben als gescheitert und seine lyrischen Ergüsse als epigonale Nachahmungen entlarvt und markiert. Seinem Gegenwarts-Ich gefallen seine Ausflüge in seine sexuelle Vergangenheit, er onaniert dazu ständig. Die kleinen Lyrikerausflüge bleiben flüchtige Spielereien haben aber nichts mit einem wie auch immer geartetem eigentlichen Stilwandel in und durch eine Veränderung der Gesinnung zu tun. Auch der Titel – eine Anspielung auf das katholische Fegefeuer – ist, er betont immer wieder nicht an Gott zu glauben, und entlarvt auch hier der Verlogenheit des katholischen Österreichs (eine Tatsache, die Jelinek ebenfalls sehr gefallen haben dürfte (vgl. Janke/Kaplan 2010) – ein Lippenbekenntnis. Letztlich beschäftigt er sich immer nur mit seiner eigenen Hölle auf Erden, niemals der der anderen, denen er geschadet haben könnte.

Insgesamt lässt sich also sagen, dass der Erzähler zwar an vielen Stellen vorgibt Reue zu haben, diese aber nicht vollständig im Sinne eines *showings* – beispielsweise im Stil oder im Denkmechanismus – eingelöst wird. Dies hätte dem Autor attribuiert werden können – denn vielleicht war es sein Mangel an Reue, die auch dazu führte, keinen Erzähler darstellen zu können, der konsequent (genug) bereut.

Wie der renommierte Sexualforscher Ernest Bornemann dahingehend auf Basis des Romans zu dem Entschluss kommen konnte, an seiner Sexualität hätte sich Grundlegendes geändert, erscheint vor dem Hintergrund der Textstellen und ihrer Kontextualisierung für mich als nicht nachvollziehbar. Selbst-

verständlich ist seine Kritik an der österreichischen Gesellschaft, in Bezug auf seine Marginalisierungen und auch in Bezug auf die Gefängniskultur gerechtfertigt, nicht aber eine sich daraus begründende Freisprechung von Schuld.

4 Didaktische Möglichkeiten im Unterricht

4.1 Diskussion der Eignung als Unterrichtsgegenstand

Die erste Frage, die sich nach der Beschäftigung mit diesem Roman als Lerngegenstand stellt, ist die nach der Eignung in einem schulischen Setting. Die explizite und pornographische Schilderung von Sex im Allgemeinen und Vergewaltigungen im Besonderen erfordern eine besondere Sensibilität im Umgang und sollten nur in fortgeschrittenen Lerngruppen der Sekundarstufe II eingesetzt werden, in denen die Lehrkraft einen vertrauensvollen Zugang zu den Schüler:innen hat und sich sicher sein kann, dass mögliche psychisch traumatisierende Elemente offen angesprochen werden können. Überhaupt und dessen ungeachtet scheint es ratsam, der Lektüre eine Triggerwarnung voranzustellen und klar zu kommunizieren, dass niemand den gesamten Text lesen muss und auch nicht verpflichtet ist, an der Besprechung teilzunehmen (vgl. einführend über das Für und Wider von Triggerwarnungen Berendsen/Cheema/Mendel 2019: o. S.). Das ist wichtig, nicht nur angesichts der Drastik des Geschilderten, sondern auch aufgrund der Täterperspektive, die den Opfern keine Stimme lässt. Alexandra Müllers These der Hilfe zur Aufarbeitung von Traumata durch Literatur, indem sie den Opfern intermediale (Sprach-) Bilder schenkt, um sich ihm auch selbst zunehmend annähern zu können, greift also nur zum Teil (vgl. Müller 2017: 9–106). Zwar handelt es sich bei Johann Unterweger auch um ein Opfer – sofern er von seinem Großvater missbraucht wurde – aber letztlich handelt es sich um Täterliteratur, auch wenn das erzählende Ich dies anders darstellt oder darstellen möchte. Es ließe sich zwar konstatieren, dass hier zum Beispiel der Kindesmissbrauch schonungslos angesprochen und in einfach zu rezipierende, ungekünstelte Sprache übersetzt wird. Es ist schließlich diese Objektifizierung des Traumatums in Sprache, die sich immerhin etwaig als Vorbildcharakter sehen ließe.

Die Triggerwarnung impliziert allerdings noch keine weiteren Argumente über „Chancen und Risiken“ von Literatur „zur Thematik ‚Sexueller Missbrauch‘“ (einführend: Bickler 2011: 94–97). Aufgrund der extremen Nähe von Autor und Erzähler entsteht auch keine allzu große narrative Distanz, die im Sinne Bernhards einen ästhetischen Schonraum entstehen ließe, der entsprechend eine Form der emotionalen Distanzierung von den drastischen Ereignissen ermöglichen würde (vgl. Bernhardt 2022a: 158). Aufgrund der Rezeptionsgeschichte erscheint die Auseinandersetzung des Textes aber insofern als durchaus bereichernd, als hiermit ein sehr problemorientierter Zugriff auf literaturtheoretische Ebenen und ihre Durchlässigkeit ermöglicht wird. Zumindest in Hinblick auf die Erwachsenenbildung beispielsweise in universitären Kontexten lassen sich diese Überlegungen weiterführen und damit Möglichkeiten der Beschäftigung mit komplexen narratologischen Fragestellungen im Literaturunterricht insinuieren.

4.2 Traumaverarbeitung und Erinnerungskultur

Bei dem Roman handelt es sich um Kriegsenkelliteratur. Dies könnte als ein Grund, den Roman zu lesen konzeptualisiert werden. Die demokratische Funktion des frühen Redens über, statt der Kultivierung einer Kultur des Verschweigens/Verdrängens/Ignorierens ist ein wichtiger Bestandteil der Überlegungen Erich Fromms (vgl. Fromm 2012: 179–181). In diesem Sinne wäre ein kritisches und historisch einordnendes Lesen auch von problematischen Texten wie diesem Teil einer „Gedächtnispolitik“, die die „traumatischen Erfahrungen der Opfer“ (Hofmann 2022: 4), aber hier natürlich damit ununterscheidbar auch der Täter, in den Mittelpunkt stellt. „Marginalisierte oder gar getilgte Erinnerungen [...]“ würden in einem derartigen Unterricht im Sinne Nagys „erzähl- und erinnerbar gemacht“ (Nagy 2020: 74). Würden die problematischen Texte aus dem Kanon der Schule aussortiert, wäre man dem Vermeidungssyndrom (dem Ausklammern von Konflikten), dem Oasensyndrom (historische und strukturelle Probleme werden zu rein individuellen deklariert) und dem Defizitsyndrom (letztlich werden Marginalisierungen verschwiegen) anheimgefallen (vgl. frei nach Rösch 2015). Der Weiterführung deutscher und österreichischer Verdrängungskultur wird durch den Roman etwas entgegen-

gesetzt. Solange angenommen wird, „Verdrängung und Verleugnung wären für irgendetwas gut, so lange wird das Leid eher gefördert als verringert. [...] Das ist das schwierige der Gefühlserbschaft, mit der die Kriegsenkel von Kindesbeinen an zu tun haben. Bis heute.“ (Meyer-Legrand 2021: o. S.) Deutschland und Österreich sind Länder des Verdrängens. Zwar gab es seit den 1968ern immer wieder Wellen der Aufklärung deutscher Verbrechen, aber trotzdem sind die Kriegsenkel und Kriegsurenkel bis heute traumatisiert. Die Gesellschaft muss ihre vom Nationalsozialismus ausgehenden, unverarbeiteten intergenerationalen Traumata aufarbeiten. Diese Aufarbeitung sollte so früh wie möglich beginnen, um das Verdrängte gar nicht erst zu Tabuthemen werden zu lassen. Um gegen die „[Depression]“ der Kriegsenkel anzukämpfen, die der Gesellschaft „bleiern in die DNA gegossen“ wurde, müssen „die Kriege unserer Großeltern“ (Rönne 2016: 61) verarbeitet werden. Ein Unterricht, in dem offen über diese historischen Zusammenhänge gesprochen wird, kann zu diesem Anliegen beitragen.

4.3 Literaturgeschichte – literarische Geschichte

Der Roman ließe sich aber auch als ein wesentlicher Teil deutschsprachiger Literaturgeschichte lesen. Unterweger war eine Gallionsfigur des Literaturbetriebs der 80er Jahre, und wurde von den großen Intellektuellen der Zeit protegiert. Dass er heute so wenigen bekannt ist – ich habe viele literaturwissenschaftlich versierte Kolleg:innen angesprochen und es hatte niemand von dem Fall gehört – könnte auch daran liegen, dass die Erinnerung an diesen Rezeptionsunfall einen äußerst bitteren Beigeschmack hat und realweltlich relevante Konsequenzen hatte und hoch angesehene Literat:innen in ein komisches Licht rückt. Es ist verständlich, dass man diesen Unglücksfall der Literaturgeschichte lieber aus dem „kulturellen Gedächtnis einer Gesellschaft“ (Masanek 2022) streichen würde. Gleichzeitig bietet der Gegenstand aber genau aus diesem Grund eine interessante und vielschichtige Möglichkeit über Rezeptionsmodi zu bestimmten Zeiten zu sprechen und dadurch eine kundige, literarästhetisch orientierte Verortung des „Kulturellen Kontext[s]“ sowie der „Kulturelle[n] Situierung“ (Titzmann 2018: 289–318) einzuüben. So ist es auch dem Zeitgeist geschuldet Unterwegers Roman als Zeichen seiner Reue lesen zu wollen.

4.4 Literärästhetische Kompetenzen und konzeptualisierte Stutzmomente

Darüber hinaus lassen sich verschiedene literarische Teilkompetenzen (vgl. Schilcher/Pissarek 2018: 324 f.) mit dem Text fördern. Das Besondere an diesem Roman ist, dass die jeweiligen Aufgabenstellungen keine reinen Inszenierungspraktiken der Unterrichtsgestaltung darstellen, sondern hier „echte“ Detektiv:innenarbeit mit literaturwissenschaftlicher Analyse verbinden. Im Grunde arbeiten die Lernenden als forensische Linguisten. Was diese Disziplin als ihr Tätigkeitsfeld definiert, fällt im Falle der Arbeit am Roman von Johann Unterweger direkt zusammen mit dem Anspruch der Literaturwissenschaft nach der Zuverlässigkeit seines Erzählens zu fragen:

Als kriminaltechnische Disziplin befasst sich die forensische Linguistik mit der Analyse von inkriminierten Texten ungeklärter oder fraglicher Autorschaft. Die Analyse dient dabei zwei Zielen. Eines, das in den meisten Fällen laufende Ermittlungen unterstützen soll, ist die Erstellung eines sogenannten Autorenprofils. [...] Diese Aufgabenstellung wird international als „author profiling“ oder „authorship profiling“ bezeichnet; [...] „Sprachprofiling“ nimmt für sich in Anspruch, basierend auf der Sprache eines Textes psychologische Aussagen über die Autorin oder den Autor treffen zu können, und geht damit weit über die wissenschaftlich legitimierte Praxis forensisch-linguistischer Analyse hinaus.⁵ (Fobbe 2021: 18 f.)

Diese interdisziplinäre Verbindung, die mit der Frage verbunden ist, ob bei genauem Lesen die weiteren Morde verhindert werden können, dürfte besonders motivierend wirken. Das „Vexierspiel mit der diegetischen Wahrhaftigkeit“ (vgl. Bernhards Einleitung zu diesem Band: 28) und deren realweltlichen Auswirkungen bietet vielfältige Möglichkeiten der Beschäftigung mit

.....
5 Die Beschäftigung mit Übereinstimmungen der beiden Tätigkeitsfelder und deren Fruchtbarmachung für die Literaturwissenschaft und ihrer Didaktik könnte Teil eines größeren Forschungsprojektes. Die Idee kann an dieser Stelle nur genannt werden.

Erzählperspektiven – wie etwa der Trennung von erzählendem und erlebendem Ich oder der Reflexion über die Trennung von Autor und Erzähler und dem Konzept des Unzuverlässigen Erzählens. (Teilkompetenz: „Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“ (Spinner 2006: 9 f.). Durch die besondere Brisanz des Falls gerät die Ebene des *discours* ganz automatisch in die Aufmerksamkeit der Lesenden (vgl. Beck/Bernhardt 2023: 75–77). Die Analyseaufgabe muss nicht erst künstlich konstruiert werden, sondern ist für die fundierte Auseinandersetzung mit dem literarischen Gegenstand unabdingbar. Der Fall Unterweger bietet zahlreiche Möglichkeiten, um poetologisch über die Trennung und Verwebung von Autor und Erzähler nachzudenken und um davon ausgehend zu eruieren, inwiefern der weitere Kontext Aussagen über die Zuverlässigkeit seines Erzählens zulassen oder nicht. Hier müsste, falls dem Kontext eine Bedeutung für die Interpretation zugesagt wird, weiterhin zwischen dem damals bereits bekannten Kontext (seinen ersten Mord) und dem noch nicht bekannten (seine weiteren Morde) unterschieden werden. So könnte mit Andrea Geier (2023) und ihrer Bezugnahme auf den Fall Til Lindemann parallelisierend argumentiert werden, dass es, auch abgesehen von dem Modus des autobiographischen Schreibens, bereits der erste Mord ist, der eine Trennung von Autorperson und Erzähler-Ich höchst fragwürdig werden lässt (vgl. Geier 2023). Der empirische Autor war schon einmal fähig einen Mord zu begehen; die „literaturtheoretische Hilfskonstruktion, mit der sich unterschiedliche Verhältnisbestimmungen zwischen fiktionaler und lebensweltlicher Sprechinstanz fassen lassen“ sollte hier „kein Verbot“ darstellen, möglichen „Spuren“ (ebd.) nach einer Disposition für weiteres Morden zu suchen. Die Literaturwissenschaft und ihre Fähigkeit zur heuristischen Trennung und Aufdröselung der unterschiedlichen Grade an Übereinstimmung zwischen Erzähler und Autor ist kein Freifahrtsschein jegliche Identifizierung beider Instanzen unbedingt fallen zu lassen, insbesondere dann nicht, wenn der empirische Autor schon einmal getan hat, wovon der Erzähler sich angeblich zu distanzieren gedenkt. Das macht Booth vehemente Trennung nicht nichtig, sondern ehrt sie, indem sie im Literaturunterricht als eine Möglichkeit, nicht aber als Notwendigkeit vorgestellt wird. So lassen sich im Sinne von Marisa Eifler, Carolin Führer und Daniela Matz „unterschiedliche[] Interpretationsstrategien“ (Eifler/Führer/Matz 2022: 142) ausloten, die zeigen, dass die jeweiligen Bezugnahmen

auf den empirischen Autor jeweils unterschiedliche Aussagen über die Zuverlässigkeit seines Erzählens zulassen. So scheint der Kontext – Unterweger hat schon einmal gemordet – die Interpretation seines Erzählens im Roman als unzuverlässig doch durchaus wahrscheinlicher werden zu lassen. Denn im Roman bleiben die Morde als Rache nur Gedankenspiele, eine Übertragung in die erzählte Realität findet nicht statt. Damit führte eine rein werkimmanente Interpretation eher zu der Erkenntnis – eine Übertragung in die Realität wird auch der echte Autor nicht vollziehen – als wenn man den damals schon bekannten ersten Mord als Kontext heranzöge. Zöge man auch noch die erst in der Zukunft des empirischen Autors (zur Zeit des Erscheinens des Romans) liegenden Morde als weiteren Kontext hinzu, ergibt sich, scheinbar automatisch, zunächst der ‚dringende Tatverdacht‘, der Erzähler sei unzuverlässig. Doch diese automatische Konsequenz für die Beurteilung der Zuverlässigkeit trifft nur bedingt zu. Durch diese und ähnliche Überlegungen lernen die Schüler:innen etwas über die „Autorfunktionen“ (ebd. 143) und kommt der Kritik von Eifler/Führer/Matz nach, dass es leider oft im Deutschunterricht eben nicht zu einer differenzierenden Auseinandersetzung mit der Funktion der Benennung von Kontexten kommt, was es unbedingt aufzuheben gälte (vgl. ebd. 144). Im Sinne Sebastian Bernhards können die Schüler:innen oder auch Student:innen also durch eine intensive Beschäftigung mit dem Fall Unterweger die Kompetenz „Souveräne Einordnung von kulturellem Wissen im Rahmen der Textinterpretation“ erlangen: So lernen sie, dass die „Ineins-Setzung“ des „kulturhistorischen Rahmens der Realgeschichte“ mit der „erzählte[n] Welt“ (Bernhardt 2022b: 235) voraussetzungsreich ist und Konsequenzen für die Bewertung der Zuverlässigkeit des Erzählten hat. In diesem Sinne könnten Fragen zum Beispiel im Rahmen eines Handlungs- und Produktionsorientierten Unterrichts (vgl. Spinner 2000) lauten:

1. Hätten Sie Johann Unterweger nach der Lektüre des Romans freigelassen? Welche Gründe sprechen dafür und welche dagegen?
 - a. Liest man den Roman anders, wenn man weiß, es handelt sich bei dem Autor um einen bereits verurteilten Mörder?
 - b. Liest man den Roman anders, wenn man weiß, es handelt sich bei dem Autor um einen zukünftigen Serienmörder?

2. Inwiefern ist (spricht, agiert, denkt) Johann Unterwegers Heute-Ich anders als sein Damals-Ich?
3. Welche Gründe könnten Elfriede Jelinek/Günther Grass/Ernst Jandl/Erich Fried, Barbara Frischmuth, Peter Huemer oder Erika Pluhar jeweils dazu bewogen haben, die Petition zu unterschreiben? Haben und wenn ja, wie haben sich die jeweiligen Autor:innen davon distanziert?
4. Inwiefern scheint der Protagonist im Moment des Schreibens aufrichtig oder nicht?
5. Was spricht dafür und was dagegen, den Protagonisten und den Autor als ein und dieselbe Person anzusehen?

Der Roman eignet sich darüber hinaus als Lektüre in einem gendersensiblen Lehr-Lern-Kontext (vgl. dazu einführend Brendel-Perpina/Heiser/König 2020). Warum ausgerechnet das Lesen eines frauenfeindlichen Textes sinnvoll sein kann für das Aufbrechen patriarchaler Strukturen diskutiert Magdalena Kißling zusammen mit mir ausführlich (vgl. Kißling/Tönsing 2024). Fruchtbare Diskussionen führten wir zudem in meinem Seminar „No DWEMs? Canonwars und Identitätspolitik in der literaturtheoretischen und kulturwissenschaftlichen Diskussion“ (SoSe 2023) im Zusammenhang mit Überlegungen zum weiblichen Schreiben. Ausgehend von den Lektüren von Virginia Woolfs *Ein Zimmer für sich allein* (1981) überlegten wir, dass es tatsächlich das Zimmer war, oder besser gesagt: der Raum (auch metaphorisch gesprochen), der ihm erstmals in seinem Leben die Möglichkeit gab, zu schreiben; nach Woolf die erste Voraussetzung, um schreiben zu können. Gleichzeitig ist es ein pervertierter Raum für sich allein, wird er doch permanent und unangekündigt beobachtet, weshalb sein Raum letztlich doch eher an das Foucaultsche Panoptikon erinnert. Seine Überwachung wird leitmotivisch in der Erzählgegenwart aufgegriffen: „Ich werde kontrolliert, überwacht zu unerwarteten Augenblicken, ich kann mich nicht daran gewöhnen.“ (Unterweger 1983: 114) Unterweger schreibt durchgehend in einem Modus des Zorns. Für Woolf ist der Zorn aber kein Merkmal des weiblichen Schreibens (vgl. ebd.: 82 f.) Seine Phantasie kann sich nicht wirklich entfalten, denn er „[verliert] über [die] Empörung das Ziel aus den Augen und wir bemerken es“ (ebd.: 82). Letztlich

geht es für Woolf beim weiblichen Schreiben allen voran um das Überkommen der Körper-Geist-Dichotomie, die immer zu Ungunsten der Frauen ausfiel (vgl. ebd.: 29 f.). Unterweger verfestigt diese in seinem Schreiben aber, denn er wertet Frauen permanent als reine körperliche Dienerinnen ab.

Wir diskutierten auch, ob der Roman im Sinne Héléne Cixous *Das Lachen der Medusa* (2017) als weibliches Schreiben kategorisiert werden könnte. Auch diese Diskussionen erwiesen sich als äußerst fruchtbar. Cixous plädiert für ein weibliches und auch wütendes Umschreiben des gesellschaftlich internalisierten Medusamythos. Sofern der Mythos für sie auch für eine falsch geleitete Rache nach der Vergewaltigung steht, ginge es auch darum, die Vergewaltigung der Frauen (im engeren und weiteren Sinne) an ihren Körpern – das nehmen ihrer Lust – neu zu kanalisieren und die weibliche Libido mit und im Schreiben neu zu entdecken. Auch ihre Überlegungen mögen aber auf Unterweger nicht zu treffen, der er rächt sich eben nicht nur durch ein Schreiben, in dem eine neue Libido entdeckt wird, sondern er onaniert zu begangenen Vergewaltigungen und bestätigt damit den alten Medusamythos. Sein Schreiben ist damit sowohl mit Woolf als auch mit Cixous gesprochen ein männliches. Anschließend ließe sich in diesem Zusammenhang auch eine Dekonstruktion von Unterwegers Vergewaltigungsrechtfertigungen, denn es gibt einen tiefen Zusammenhang zwischen der Konzeptualisierung von Vergewaltigungen und der Unterwerfung von Frauen in Gesellschaften (vgl. zu diesem Zusammenhang Wall 1988: 173). Damit würden die Überlegungen auch Anschluss finden an das vor allem im englischsprachigen Raum geprägte Forschungsfeld des *Writing Rape* (vgl. dazu einfürend Jocelyn 1999).

Der Fall Unterweger bietet zudem vielfältige Möglichkeiten für das Philosophieren im Deutschunterricht oder auch in der Erwachsenenbildung im engeren Sinne. Trotz der ohnehin schon bestehende engen Verwandtschaft beider Didaktiken (vgl. dazu einfürend Rosenberger 2023: 10–16) bietet sich der Gegenstand in ganz besonderer Weise an, philosophischen Fragen nachzugehen, die auch jeweilige literarische Teilkompetenzen schulen. Das literarische und das philosophische Gespräch lassen sich verbinden. Die „Frage nach dem Menschsein“ (Rosenberger 2023: 11) – als wesentlicher Bestandteil des Philosophieunterrichts kann sich anhand des Romans in unterschiedlichen

Facetten stellen. Inhaltlich und formal werden mit dem Roman einige philosophische Fragen adressiert:

1. Die Frage nach der Entschuldbarkeit seines Verhaltens, angesichts einer schweren Kindheit. Hier verbindet sich eine ethische Frage mit der nach seiner Zuverlässigkeit im Erzählen: Nutzt er seine Kindheit, um sich selbst zu entschuldigen oder reflektiert er sie vernünftig, um sich von ihr abgrenzen zu können?
2. Ist die literaturwissenschaftliche Heuristik der Trennung von Autor und Erzähler etwa ein „Deckargument“, um moralisch verfehltes Verhalten des Autors zu entschuldigen, und sich selbst eine Legitimation zu schaffen die „genießeriische Darstellung einer Vergewaltigung“ (Geier 2023) gut zu heißen?
3. Gibt es die Möglichkeit eines zuverlässigen Erzählens seines selbst überhaupt? Kann ein Ich letztlich einen unverstellten Zugang zu seinen Denkstrukturen und Beweggründen haben?
4. Inwiefern sind das Einsperren und Bestrafen eines Mörders gerechtfertigt?
5. Welche Vorurteile haben wir gegenüber Menschen, die in prekären Verhältnissen aufwachsen?
6. Tragen die Unterschreiber:innen der Petition eine Mit- oder Teilschuld an den weiteren Morden?
7. Kann sich ein Mensch (subjektkonstituierend) verändern? Können das Lesen und Schreiben von Literatur dabei helfen?
8. Ist das schlechte Gewissen ein „moral sense“ oder kann es erlernt werden?

Der (literarische) Fall Unterweger bietet, so lässt sich zusammenfassen, eine Vielzahl an Anknüpfungspunkten für die Literaturwissenschaft und die Literaturdidaktik. Die Liste ließe sich beliebig ergänzen und die einzelnen von mir nur angerissenen Punkte vertiefen und weiterdenken.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

UNTERWEGER, JACK (1983): *Fegefeuer oder die Reise ins Zuchthaus*. Augsburg: Maro.

Sekundärmedien

ARD: Frauenmörder. Gier frisst Schönheiten. In: *ardaudiothek.de*. URL: <https://www.ardaudiothek.de/sendung/jack-gier-frisst-schoenheiten/10385179/> (Letzter Zugriff: 19.03.2024).

NDR (2016): Jack Unterweger: Ein Frauenmörder, der schrieb, um zu töten. In: *ndr.de*. URL <https://www.ndr.de/kultur/radiokunst/Jack-Unterweger-Ein-Frauenmoerder-schrieb-um-zu-toeten,jackunterweger100.html> (Letzter Zugriff: 15.05.2024).

NDR (2022): JACK. Gier frisst Schönheiten. In: *ndr.de*. URL: <https://www.ndr.de/radio/podcasts/podcast5382.html> (Letzter Zugriff: 15.05.2024).

Sekundärliteratur

AUMÜLLER, MATTHIAS (2023): *Unzuverlässiges Erzählen. Abhandlungen zur Literaturwissenschaft*. Berlin/Heidelberg: Metzler.

BECK, NATALIE/BERNHARDT, SEBASTIAN (2023): Wahrheit in Reifensbergs metafiktionalen Kinderromanen – Die Unzuverlässigkeit des Erzählens und ihre Potenziale für das literarische Lernen ab der Primarstufe. In: Bernhardt, Sebastian (Hg.): *Frank Maria Reifensbergs Werke im literaturdidaktischen Fokus*. Berlin: Frank & Timme (Bd. 2 der Reihe Literatur – Medien – Didaktik. Hg. von Sebastian Bernhardt), S. 69–90.

BERENDSEN, EVA/CHEEMA, SABA-NUR/MENDEL, MERON (2019): Finger auf Wunden oder: Der direkte Weg ins Fettnäpfchen. Identitätspolitik zwischen Abwehr, Abschottung und Allianzen. In: dies. (Hg.): *Triggerwarnung. Identitätspolitik zwischen Abwehr, Abschottung und Allianzen*. Berlin: Verbrecher, o.S.

BERNHARDT, SEBASTIAN (2022a): Fluchterfahrungen im Literaturunterricht der Primarstufe. In: Ansari, Christina/Frank, Caroline (Hg.). *Narrative der Flucht*. Me-

- dienwissenschaftliche und didaktische Perspektiven. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 155–180.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2022b): Historisches Erzählen bei Kehlmann. Perspektiven für den Literaturunterricht. In: ders. und Jan Standke (Hg.): *Historisches Erzählen in der Gegenwartsliteratur. Positionen der germanistischen Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript, S. 217–238.
- BICKLER, KATRIN (2011): *Sexueller Missbrauch als Thema der neueren Kinder- und Jugendliteratur*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- BITTNER, GÜNTHER (1981): Was bedeutet „kindgemäß“? Entwicklungs- und tiefenpsychologische Gesichtspunkte zur Erziehung im Kindergarten. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 27, S. 827–838.
- BOOTH, WAYNE C. ([1960] 2000): Der implizierte Autor. In: Fotis Jannidis/Lauer, Gerhard/Martinez, Matias/Winke, Simone (Hg.): *Texte zur Theorie der Autorschaft*. Stuttgart: reclam, S. 138–157.
- BRENDEL-PERPINA, INA/HEISER, INES/KÖNIG, NICOLA (2020): *Literaturunterricht gendersensibel planen: Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge*, Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- BRUNNER, MARIA E. (1997): *Die Mythenzertrümmerung der Elfriede Jelinek*. Neuried: ars una.
- CIXOUS, HÉLÈNE (2017): Das Lachen der Medusa. In: dies./Hutless, Esther/Postl, Gertrude/Schäfer, Elisabeth/Simma, Claudia (Hg.): *Hélène Cixous: Das Lachen der Medusa. Zusammen mit aktuellen Beiträgen*. Wien: Passagen, S. 39–62.
- DEGNER, UTA (2013): Mythendekonstruktion. In: Pia Janke (Hg.): *Jelinek Handbuch*. Stuttgart: Metzler, S. 41–47.
- DELEUZE, GILLES/GUATTARI, FELIX (1977): *Anti-Ödipus*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- DIECKS, THOMAS (2016): Unterweger, Jack (eigentlich Johann). In: *Deutsche Biographie* 26, S. 656–657. URL: <https://www.deutsche-biographie.de/sfz135575.html> (Letzter Zugriff: 19.3.2024).
- EIFLER, MARISA/FÜHRER, CAROLIN/MATZ, DANIELA (2022): Autorschaft und Interpretation: eine Mesalliance im Literaturunterricht? In: Bernhardt, Sebastian/Hardtke, Thomas (Hg.): *Interpretation – Literaturdidaktische Perspektiven*. Berlin: Frank & Timme (Bd. 1 der Reihe Literatur – Medien – Didaktik. Hg. von Sebastian Bernhardt), S. 126–161.
- ELIAS, NORBERT (2003): *Die Gesellschaft der Individuen*. Frankfurt/Main: suhrkamp.

- FISCHER, STEFAN (2022): Podcast „Jack“. Der Mörder und seine Fans. In: *Süddeutsche Zeitung*. URL: <https://www.sueddeutsche.de/medien/podcast-jack-unterweger-herwig-1.5561790> (Letzter Zugriff: 4.4.2024).
- FOBBE, EILIKA (2021): Forensische Linguistik. Eine kriminaltechnische Disziplin in Deutschland. In: *SIAK-Journal – Zeitschrift für Polizeiwissenschaft und polizeiliche Praxis*, 4/2021, 18–27.
- FREUD, SIGMUND (2000): *Erinnern, Wiederholen und Durcharbeiten (Weitere Ratschläge zur Technik der Psychoanalyse II)*. (1914) Studienausgabe, Ergänzungsband. Frankfurt/Main: Fischer, S. 205–215.
- FROMM, ERICH (2012): *Die Furcht vor der Freiheit*. München: dtv.
- GEIER, ANDREA (2023): Lindemanns Lyrisches Ich. Mund offen, Augen zu. In: *FAZ* 07.06.2023. URL: <https://www.faz.net/aktuell/wissen/geist-soziales/rammstein-wie-das-lyrische-ich-von-till-lindemann-missbraucht-wird-18944247.html> (Letzter Zugriff: 13.05.2024)
- HAGER, ANGELINA (2022): Jack Unterweger. Der Party Killer. In: *Profil-Crime*. URL: <https://www.profil.at/gesellschaft/jack-unterweger-party-killer-5834700>. (Letzter Zugriff: 8.4.2024).
- HESFORD, WENDY S. (1999): Reading Rape Stories: Material Rhetoric and The Trauma of Rerepresentation. In: *College English* (62/2), S. 192–221. URL: <https://www.jstor.org/stable/379018> (Letzter Zugriff: 13.05.2024).
- JANKE, PIA/KAPLAN, STEFANIE [Gespräch] (2010): „Und das Wort ist Fleisch geworden“. Katholizismus in Elfriede Jelineks Werk. In: Pia Janke (Hg.): *Ritual. Macht. Blasphemie. Kunst und Katholizismus in Österreich seit 1945*. Wien: praesens, S. 36–51. (=Diskurse. Kontexte. Impulse. Publikationen des Elfriede Jelinek-Forschungszentrums 7)
- JANNIDIS, FOTIS (2002): Zwischen Autor und Erzähler. In: Detering, Heinrich (Hg.): *Autorschaft: Positionen und Revisionen (DFG-Tagung 2001)*. Stuttgart: Metzler, S. 540–556.
- JOCELYN, CATTY (1999): *Writing Rape, Writing Women in Early Modern England. Unbridled Speech*. London: Paigraive Macmillan.
- KALLWASS, WOLFGANG (1969): *Der Psychopath. Kriminologische und strafrechtliche Probleme (mit einer vergleichenden Untersuchung des Entwurfs 1962 und des Alternativ-Entwurfs)*. Berlin/Heidelberg/New York: Springer.

- KINDT, TOM (2008): *Unzuverlässiges Erzählen und literarische Moderne. Eine Untersuchung der Romane von Ernst Weiß*. Tübingen: Max Niemeyer.
- KIßLING, MAGDALENA/TÖNSING, JOHANNA (2024): Cancel Culture and Canon Wars. In: dies. (Hg.): *Einfach aussortieren? Machtaffirmierende Erzählwelten zwischen Zumutbarkeit und Verletzung in der literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Diskussion*. Berlin: Frank & Timme (Reihe Literatur – Medien – Didaktik. Hg. von Sebastian Bernhardt) [in Vorbereitung].
- KLOTZ, MONIKA (2020): *Transgenerational weitergegebene Traumata. Eine praktisch-theologische Untersuchung*. Berlin: Lit.
- KRISTEVA, JULIA (2007): *Schwarze Sonne, Depression und Melancholie*. Frankfurt/Main: suhrkamp.
- LANG, HERMANN (1973): *Die Sprache und das Unbewußte. Jacques Lacans Grundlegung der Psychoanalyse*. Frankfurt/Main: suhrkamp.
- MASANEK, NICOLE (o.J.): Didaktik der Literaturgeschichte. In: *KinderundJugendmedien.de*. URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/6517-didaktik-der-literaturgeschichte>. (Letzter Zugriff: 7.4.2024).
- MEYER-LEGRAND, INGRID (2016): *Die Kraft der Kriegsenkel. Wie Kriegsenkel heute ihr biografisches Erbe erkennen und nutzen*. Berlin/Zürich/München/Wien: Europa.
- MÜLLER, ALEXANDRA (2017): *Trauma und Intermedialität in zeitgenössischen Erzähltexten*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter. (= Beiträge zur Literaturtheorie und Wissenspoetik).
- NAGY, HAJNALKA (2020). Die Geschichte des/der Anderen. Zum Umgang mit dem österreichischen Täter-Opfer-Gedächtnis bei Maja Haderlap und Hamid Sadr. In: Binder, Eva et al. (Hg.): *Opfernarrative in transnationalen Kontexten*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 73–92.
- REESE-SCHÄFER, WALTER (2013): Verstehen und Verständigung aus politikwissenschaftlicher Sicht. In: Reza Yousefi, Hamid/Fischer, Klaus (Hg.): *Verstehen und Verständigung in einer veränderten Welt*. Wiesbaden: Springer.
- RICŒUR, PAUL (1996): *Das Selbst als ein Anderer*. Übers. von Jean Greisch in Zusammenarbeit mit Thomas Bedorf und Birgit Schaaff. München: Fink (Übergänge. Texte und Studien zu Handlung, Sprache und Lebenswelt 26).
- RÖNNE, RONJA VON (2016): *Wir kommen. Roman*. Berlin: aufbau.
- RÖSCH, HEIDI (2015): Rassistisches, rassismuskritisches, post-rassistisches Erzählen in der Kinder- und Jugendliteratur (KJL). In: Hahn, Heidi/Laudenberg, Beate/Rösch,

- Heidi (Hg.): „Wörter raus!?“ *Zur Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache im Kinderbuch*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- ROSENBERGER, LAURA MERCOLLI (2023): *Philosophieren im Deutschunterricht. Unterrichtssequenzen für die Sekundarstufe I*. Bern: hep.
- SCHARFENBERG, STEFAN (2011): *Narrative Identität im Horizont der Zeitlichkeit*. Zu Paul Ricæurs Zeit und Erzählung. Würzburg: Königshausen und Neumann 2011. (= Epistemata. Würzburger Wissenschaftliche Schriften. Reihe Philosophie 463).
- SCHILCHER, ANITA/PISSAREK, MARKUS (2018): *Kompetenzmodell Literarisches Lernen*. In: dies. (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (4. Aufl.), S. 324–325.
- SCHMIDT, GERT/WAMBACHER, GERLINDE/WERNITZNIG, HEINZ (1993): *Wenn der Achter im Zenit steht ... Causa Jack Unterweger. Die Dokumentation*. Wien: ER-FOLG.
- SICHROVSKY, HEINZ (2015): *Wozu wir Jack Unterweger brauchten*. In: *News* 35, S. 37.
- SPINNER, KASPAR H. (2000): *Handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur*. In: Lange, Günter (Hg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur 2*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 978–990.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): *Literarisches Lernen*. In: *Praxis Deutsch* 200, S. 6–16.
- TITZMANN, MICHAEL (2018): „2.9 Kultureller Kontext – Kulturelle Situierung.“ In: Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Hohengehren: Schneider, S. 289–318.
- WALL, KATHLEEN (1988): *The Callisto Myth: Initiation and Rape in Literature*. Kingston und Montreal: Gill-Queen's University Press.
- WOOLF, VIRGINIA (1981): *Ein Zimmer für sich allein*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbücher.

Beiträger*innen

Dr.in Antje Arnold, derzeit Professurvertreterin an der *Bergischen Universität Wuppertal*, Literatur- und Lesedidaktik. Mitglied der Arbeitsgruppe Literatur – Bild – Medium, Forschungsschwerpunkte: Sprachlich-literarisches Lernen, Bilderbuchdidaktik, Vorstellungsbildung.

Prof. Dr. Achim Barsch, bis 2018 Professor für *Literaturwissenschaft/Literaturdidaktik* an der *Universität Kassel*. Forschungsschwerpunkte: Literaturtheorie, empirische Literaturwissenschaft, Populärkultur, Literatur- und Mediendidaktik.

Dr. Wolfgang Bay, *Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Zentrum für Medienbildung*. Forschungsschwerpunkte: Narratologie und narratives Verstehen im Literaturunterricht, Deutschunterricht und Digitalität, Professionalisierung im Lese- und Literaturunterricht, Lesedidaktik und -unterricht.

Prof. Dr. habil. Sebastian Bernhardt, *Universität Münster*, Literatur- und Mediendidaktik. Forschungsschwerpunkte: Narratologie und/im Literaturunterricht, Außerschulische Lernorte für den Literaturunterricht, machtreflexiver Literaturunterricht mit unterschiedlichen Medien.

Dilara Demirdögen, Wiss. Mitarbeiterin, *Universität zu Köln*, Neuere deutsche Literatur und ihre Didaktik, Mitglied der Arbeitsgruppe Literatur – Bild – Medium. Forschungsschwerpunkte: Theorie und Didaktik des (digitalen) Bilderbuchs, Konzepte literarästhetischen Lernens, ästhetischer Lesemodus.

Prof.in Dr. Carolin Führer, Deutsche Philologie/Didaktik der deutschen Literatur an der *Eberhard Karls Universität Tübingen*. Forschungsschwerpunkte: Theorie und Empirie ästhetischer Rezeption und Bildung, Erinnerungskulturen und -praktiken, Lese- und Schreibdidaktik im Kontext von Künstlicher

Intelligenz sowie fachspezifische Professionalität und Professionalisierung von Deutschlehrkräften.

PD Dr.in Ines Heiser, Vertretung einer Professur für Germanistik, Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik an der *Universität Duisburg-Essen*. Forschungsschwerpunkte: Diversitätssensibler Literaturunterricht, Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, Literaturunterricht und hybride Literaturrezeption.

Dr.in Astrid Henning-Mohr, *Institut für Jugendbuchforschung, Goethe-Universität Frankfurt/Main*. Forschungsschwerpunkte: Literarische Mehrsprachigkeit, schwedische Kinder- und Jugendliteratur, Materialität des Schulbilderbuchs.

Dr.in Monika Hernik, *Universität Potsdam*, Grundschulpädagogik Deutsch. Forschungsschwerpunkte: Narratologie, Literaturunterricht, Bilderbuch, Kinder- und Jugendfilm, Kinderliteratur der DDR.

Raphael Krause, *LMU München, Neuere deutsche Literaturwissenschaft*. Forschungsschwerpunkte: Serielles Erzählen, Metaisierung, Transmediales Erzählen.

Dr. Jens Liebich, *Universität Rostock*, Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Forschungsschwerpunkte: Subjektivitätswürfe in der Literatur des 20. Jahrhunderts, Darstellung sozialer Ungleichheiten in der Kinder- und Jugendliteratur, Lyrik als Medium von Sprach- und Selbstreflexion im Literaturunterricht.

Prof. Dr. habil. Hans Lösener, *Pädagogische Hochschule Heidelberg*, Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik mit Schwerpunkt Literaturdidaktik. Forschungsschwerpunkte: literarisches Lernen, Leseförderung, Theorie des Deutschunterrichts und Dramendidaktik.

Dr. Marco Magirius vertritt als Gastdozent den Arbeitsbereich *Literaturdidaktik/Neuere deutsche Literatur* an der *Freien Universität Berlin*. Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsgespräche, Multimodalität, Diversitätsorientierung, Adoleszenzromane, Überzeugungen von Studierenden und Lehrenden, KI im Literaturunterricht.

Merit Meyer, Lehrkraft für die Fächer Deutsch und Geschichte an der *Johann-Heinrich-Voß-Schule* Eutin (Schleswig-Holstein), Interessensschwerpunkte: historisches und literarisches Lernen, unzuverlässiges Erzählen, Leseförderung, LRS-Förderung, Methodische Entwicklungen in Anlehnung an das Dalton-Konzept.

Dr. Christoph Müller, von 1987 bis 2000 Lehrkraft für Deutsch und Mathematik an einem Kassler Gymnasium. Von 2000 bis 2023 als Hochschullehrer an der *Universität Kassel* im Bereich Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik tätig. Forschungsschwerpunkt: Textgestaltungs- und der Textverstehenskompetenz.

Dr.in Nadine Naugk, *Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*. Forschungsschwerpunkte: Mündliches Erzählen, Bildungssprache, Bilderbuchrezeption und -didaktik.

Eva Pertz, *Universität Münster*, Literatur- und Mediendidaktik. Forschungsschwerpunkte: Aufgabenentwicklung und -evaluation, Curriculumentwicklung, literarisches Verstehen.

Dr. Swen Schulte Eickholt, *Universität Paderborn*, Neuere Deutsche Literaturwissenschaft. Forschungsschwerpunkte: Literatur und Religion, Inter- und transkulturelle Literatur, Gegenwartsliteratur.

Dr.in des. Kjara von Staden, *Universität Bremen*, Lehrbeauftragte Neuere Deutsche Literaturwissenschaft. Forschungsschwerpunkte: Transmediale Narratologie, Metaisierungen, populäre Gegenwartsliteratur, New Adult.

Andy Sudermann, *Rheinland-Pfälzische Technische Universität in Landau*, Literaturdidaktik. Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendliteratur, Literaturdidaktik.

Dr.in Johanna Tönsing, *Universität Paderborn, Neuere deutsche Literatur*, Redakteurin der Zeitschrift für deutsche Philologie. Forschungsschwerpunkte: Post Colonial Studies, Gender Studies, Gegenwartsliteratur und Zoogeschichten.

Prof. Dr. Lukas Wilde, Department of Art and Media Studies der *NTNU Norwegian University of Science and Technology in Trondheim*. Forschungsschwerpunkte: Comic- und Manga-Theorie und -Erzähltheorie, Bildsemiotik, Emoji-Forschung, Japanische Populärkultur, Transmediale Figurentheorie, Diagrammatik und KI-Bilder.

LITERATUR – MEDIEN – DIDAKTIK

- Bd. 1 Sebastian Bernhardt/Thomas Hardtke (Hg.):
Interpretation – Literaturdidaktische Perspektiven.
292 Seiten. ISBN 978-3-7329-0818-9
- Bd. 2 Sebastian Bernhardt (Hg.): Frank Maria Reifenbergs Werke
im literaturdidaktischen Fokus. 380 Seiten.
ISBN 978-3-7329-0908-7
- Bd. 3 Sebastian Bernhardt/Eva-Maria Dichtl (Hg.): Frühkindliches Spiel
und literarische Rezeption. Perspektiven der Kindheitspädagogik
und der Literaturdidaktik. 256 Seiten. ISBN 978-3-7329-0903-2
- Bd. 4 Stefan Emmersberger/Lea Grimm (Hg.): Kurzfilme im
Deutschunterricht. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische
Perspektiven. 206 Seiten. ISBN 978-3-7329-0797-7
- Bd. 5 Sebastian Bernhardt/Kirsten Kumschlies (Hg.):
Antonia Michaelis' Werke im literaturdidaktischen Fokus.
260 Seiten. ISBN 978-3-7329-0915-5
- Bd. 6 Natalie Beck: Rassismussensibler Literaturunterricht
in der Grundschule. Mediendidaktische Perspektiven.
136 Seiten. ISBN 978-3-7329-1007-6
- Bd. 7 Ines Heiser: Handlungs- und produktionsorientierter
Literaturunterricht in Zeiten der Kompetenzorientierung.
Eine kritische Revision. 518 Seiten. ISBN 978-3-7329-0955-1
- Bd. 8 Susanne Drogi/Nadine Naugk (Hg.): Begegnungen von Jung und Alt
in der Kinder- und Jugendliteratur. Literaturwissenschaftliche und
literaturdidaktische Perspektiven. 272 Seiten. ISBN 978-3-7329-0925-4
- Bd. 9 Sebastian Bernhardt (Hg.): Unzuverlässiges Erzählen
in Literatur und Medien. Didaktische Perspektiven.
524 Seiten. ISBN 978-3-7329-1015-1

