



LITERATUR. MACHT. WIRKLICHKEIT.

Zur theoretischen Fundierung von
Querschnittsthemen im Deutschunterricht



ANTRITTSVORLESUNGEN AN DER KPH WIEN/KREMS: BAND 6

REIHE ANTRITTSVORLESUNGEN AN DER KPH, BAND 6

Sabine Zelger

Literatur. Macht. Wirklichkeit.

Zur theoretischen Fundierung von Querschnittsthemen im
Deutschunterricht

Reihe: Antrittsvorlesungen an der KPH Wien/Krems, Band 6

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-904046-05-3

IMPRESSUM

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems
Herausgeber: Rektorat der KPH Wien/Krems
Redaktion: Thomas Handschuh, Thomas Krobath, Doris Lindner
Lektorat: Vanessa Walzl

Layout/Satz/Grafik: Karin Gratiana Wurm
Druck: DRUCKEREI FUCHS, 2100 Korneuburg

Wien/Krems 2020 (1. Auflage Dezember 2020)

Vorwort

Dieser Band setzt die akademische Usance der Antrittsvorlesung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems in bewährter Weise fort. Die Einrichtung einer ph1 Professur „Fachdidaktik für Deutsch“ stellt einen weiteren Meilenstein im strategischen Plan der Hochschule dar: Einerseits soll das Prinzip der forschungsgeleiteten Lehre durch entsprechende Professuren konsequent in allen Schlüsselbereichen abgebildet werden; andererseits soll damit das Gegenstandsfeld Didaktik als eine zentrale Disziplin der wissenschaftlichen Lehrer*innenbildung gestärkt und insgesamt als Domäne der Pädagogischen Hochschulen im Hochschulsektor ausgemacht werden.

Deutschdidaktik lässt sich als jene Wissenschaft beschreiben, die sich mit Erwerbsprozessen und Lehre der deutschen Sprache und ihrer Literatur in unterschiedlichen Lernkontexten des Deutschunterrichts befasst. Üblicherweise wird das Feld weiter aufgefächert in die Sparten der Literaturdidaktik, der Sprachdidaktik sowie der Mediendidaktik. Einen weiteren, zunehmend separat geführten, Bereich stellt das Feld Deutsch als Zweitsprache dar. Weitere Standortbestimmungen der Deutschdidaktik beziehen sich auf das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis, zwischen Schule und Hochschule sowie auf die Frage nach den Bezugswissenschaften.

Auch wenn zu obiger Kategorisierung seit jeher integrative Ansätze bestehen, lässt schon der Titel der Antrittsvorlesung von Professorin Sabine Zelger *Literatur.Macht.Wirklichkeit – Überlegungen zur theoretischen Fundierung von Querschnittsthemen im Literaturunterricht* erkennen, dass eine Sortierung in Sparten überwunden werden soll und ein umfassender Anspruch an Interdisziplinarität gestellt wird. Auf einem Fundament im Schnittbereich Literatur- und Mediendidaktik werden neben Bezugswissenschaften wie Germanistik und Pädagogik auch Politikwissenschaft, Psychologie und Soziologie integriert.

Zentral ist dabei der Ansatz, dass Literatur nicht die Abbildung der Wirklichkeit in gedruckten Lettern ist. Vielmehr ist Literatur für die Wirklichkeit konstitutiv. Was ändert sich in der Welt, wenn wir lesen? Was tut Literatur mit uns? Und wie können wir im Unterricht mit ihrer Macht umgehen? Fragen wie diese stellen konventionelle Ansätze à la „welches Thema lässt sich den Schülerinnen und Schülern mit einem bestimmten literarischen Werk erschließen?“ entscheidend auf den Kopf. Professorin Zelger zeigt, wie sich durch interdisziplinäre Öffnung der Blick auf die Einsatzmöglichkeiten von Literatur in eine Vielzahl von schulrelevanten Querschnittsmaterien weitet. Ihr Vortrag dekliniert exemplarisch wie eindrucksvoll ihren theoretischen Ansatz.

Das Rektorat wünscht Frau Professorin Sabine Zelger viel Erfolg bei der Entwicklung und Ausgestaltung ihrer Professur.

Christoph Berger
Rektor der KPH Wien/Krems

Andreas Weissenböck
Vize-Rektor für Lehre

Vorwort	3
Inhalt	5
<i>Literatur. Macht. Wirklichkeit.</i> <i>Zur theoretischen Fundierung von Querschnittsthemen im Deutschunterricht</i>	7
1. Interkulturelle Bildung und Kulturtheorie	10
2. Ökonomische Bildung und Literaturwissenschaft	12
3. Geschlechterpädagogik und Intersektionalität	15
4. Gesundheitserziehung und Diskursanalyse	17
5. Politische Bildung und Gesellschaftstheorie	19
6. Leseerziehung und Leseforschung	21
7. Humorbildung und Philosophie	23
8. Literatur	26
<i>Akademischer Werdegang</i> <i>von HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sabine Zelger</i>	30
<i>Ausgewählte Publikationen</i> <i>von HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sabine Zelger</i>	31

Literatur. Macht. Wirklichkeit.

Zur theoretischen Fundierung von Querschnittsthemen im Deutschunterricht

Ich möchte Sie alle herzlich begrüßen und zu meiner Antrittsvorlesung willkommen heißen. Ich freue mich sehr, dass nicht nur meine wunderbare Familie und liebe Freunde und Freundinnen gekommen sind, sondern auch Kolleg*innen der KPH, wo ich seit Kurzem als Deutschdidaktikerin arbeiten darf. Ganz besonders schön ist es für mich, dass sich anlässlich meiner Antrittsvorlesung auch viele Kolleg*innen eingefunden haben, mit denen ich unterschiedlichste Facetten von Literatur, Macht und Wirklichkeit aufspüren konnte.

Ausgehend von den Agenden, die ich in verschiedenen Forschungs- und Vermittlungskontexten untersucht habe, ergab sich ein Zusammenspiel von Disziplinen, die meine Arbeit charakterisieren und den Denkraum für diese Vorlesung eröffnen. Ausgewählte Querschnittsthemen sollen hier nun konkretisiert an literarischen Ausschnitten vorgestellt werden. Vielleicht vergegenwärtigt das kurzzeitige Eintauchen in die Literatur deren Wirkungsmacht, die kollektiven Rezeptionssituationen eigen ist. Eindrucksvoll wurde sie mit der *Träumerei* aus Schumanns *Kinderliedern* vorgeführt, vielen Dank an Eva Flieder für das schöne Klavierspiel!

Von der Macht auf die Wirklichkeit wird auch dieser Vortrag handeln, allerdings ist das Medium ein anderes, und zwar die Literatur im Medium der Sprache und der symbolischen Zeichen. Zwei Aspekte will ich mit der Wahl des Sprachspiels im Titel der Vorlesung betonen. Zum einen geht es durchaus emphatisch um die wirklichkeitserzeugende Kraft und insofern um die eminente Bedeutung und Wichtigkeit von Literatur. Zum anderen möchte ich die Perspektive der Macht akzentuieren, die, anders als die Herrschaft, keine Einwilligung braucht, um den „Willen dem Verhalten anderer“ aufzunötigen (Weber 1990, 122). Literatur wirkt, ohne dass wir es wollen, oft ohne dass wir es wissen. Sie wirkt ausschließend und einschließend, bestätigend und ketzerisch und sie wirkt anders, je nachdem, wie wir lesen und wie wir lesen können. Die zentralen Fragen lauten dementsprechend: Was ändert sich in der Welt, wenn wir lesen? Was tut Literatur mit uns? Und wie können wir im Unterricht mit ihrer Macht umgehen?

Bei der Beantwortung dieser Fragen werde ich einen kleinen Einblick in meine Forschungsarbeit der letzten Jahre geben, in der ich mich insbesondere mit Querschnittsthemen im Deutschunterricht befasst habe. Es geht dabei um verschiedene Perspektiven auf die durch Literatur geschaffene Wirklichkeit, wie sie auch in den Unterrichtsprinzipien abgebildet sind, und auch um eine

theoretische Fundierung der Fachdidaktik, in diesem Fall der Literatur- und Mediendidaktik. Diese Grundlagenarbeit ist in vielen Fächern – und auch in der Deutschdidaktik – noch zu leisten und bleibt, so meine Position, stete Herausforderung der Fachdidaktiken. Komplex wird diese Arbeit durch die interdisziplinäre Ausrichtung, die in der Forschungspraxis mitunter auf strukturell und institutionell schwierige Bedingungen stößt: Interdisziplinäre Projekte haben erschwerte Voraussetzungen bei inhaltlicher und institutioneller Zusammenarbeit, auch die Förderpraxis ist hierauf wenig ausgerichtet. Ohne theoretische Basis aus verschiedenen Disziplinen besteht jedoch die Gefahr, dass durch die didaktische Reduktion die Querschnittsthemen banalisiert und die hegemonialen Deutungsmuster, die Fachfremden in medialen Diskursen als natürliche vermittelt werden, reproduziert werden. Erzeugt werden etwa Vorstellungen von Wirtschaft als handelndem Subjekt, von Kultur als natürlichem Merkmal, von Geschlecht als dichotome Kategorie, von Politik als Elitenprojekt, von Gesundheit als subjektivem Problem oder von Komik als neutralem Motivationsfaktor. Damit die Lernziele in ihren komplexen und widersprüchlichen Gestalten und als Effekt sowie Produkt machtvoller Diskurse und Gegendiskurse vermittelt werden können, ist die fachdidaktische Spezifizierung zuerst einmal auf die Auseinandersetzung mit den entsprechenden Fachwissenschaften angewiesen, also beispielweise mit politischer Theorie, Kulturwissenschaften oder Gender Studies. Idealerweise werden diese interdisziplinären Ansätze auch in interdisziplinärer Zusammenarbeit erarbeitet, was sich etwa in meinen Arbeiten zu politischer und ökonomischer Bildung sowie zur Ethikdidaktik sehr bewährt hat.¹

Zugleich bildet sich dieses Forschungsinteresse in meiner Lehrtätigkeit ab, in Lehrveranstaltungen zum fiktionalen Staat, zu politischer und ökonomischer Bildung oder Komik und Witz im Deutschunterricht. Auch in von mir betreuten Diplomarbeiten haben sich Studierende aus verschiedenen Perspektiven diesen Machtkomplexen genähert. So widmete sich Eleonore Gstrein (2020) didaktischen Fragen zu Unterrichtsprinzipien anhand der migrantischen Figur Apu Nahasapeemapieton aus der Comicserie *The Simpsons*, Jonathan Emanuel Herkommer (2018) dem Thema „Sexuelle Vielfalt er_lesen“ im Jugendbuch *Zusammen werden wir leuchten* (Williamson 2016) oder Christina Schober (2019) dem Unterrichtsprinzip Leseerziehung, indem sie Wünsche und Kooperationen zwischen Mittelschulen und Bibliotheken im ländlichen Raum erhob. Der ermächtigende Fokus der systemischen und systematischen Leseförderung wird schon im Titelzitat der Masterarbeit zum Ausdruck gebracht und heißt: „die Idee ist auch, dass die Jugendlichen da herauswachsen und nicht ewig in der Schule bleiben“.

Zu sieben Querschnittsthemen skizziere ich nun kapitelweise Einblicke in Forschungsagenden, die in der Literaturdidaktik einen differenzierenden Blick auf den Umgang mit Macht und Wirklichkeit ermöglichen. Die ersten sechs korrespondieren mit derzeit für österreichische Schulen verbindlichen Unterrichtsprinzipien und werden je anhand eines konkreten lebensweltlichen Aspekts veranschaulicht.

¹ Beispielhaft seien hier folgende Kooperationen erwähnt: FWF-Projekt „Tropen des Staates“ 2008-2011 in Kooperation der Institute der Germanistik und Politikwissenschaften an der Universität Wien (vgl. Krammer et al. 2012; Kreisky et al. 2011 und <http://germanistik.univie.ac.at/tropen-des-staates>, Zugriff am 13.11.2020); Sparkling Science-Projekt „ethik&gesundheit“, in dem disziplinen- und institutionenübergreifend „Unterricht jenseits normalisierender Anerkennung“ beforscht wurde (vgl. Pfabigan/Zelger 2012 und <http://www.mehr-als-ethik.at>, Zugriff 13.11.2020); Forschungszusammenarbeit zu „Postdemokratie und Literatur“ 2017-2019 mit PolitikwissenschaftlerInnen Marion Löffler und Georg Spitaler (vgl. Löffler et al 2019), u.a. im Projekt der Aktion Österreich-Ungarn mit Amália Kerekes (vgl. Kerekes et al 2018); seit 2019 Projekt „Dynamiken des Ökonomischen“ in Kooperation mit Uta Schaffers, Nicole Mattern von der Universität Koblenz und Dieter Merlin von der Universität Wien in interdisziplinärem Austausch.

1. Interkulturelle Bildung verknüpfe ich mit Fragen der Gemeinschaft: Was macht Literatur selbstverständlich, welche Zugehörigkeit und Ausschlüsse schafft sie? Und wer ist „wir“? Damit zusammenhängend werden Aspekte der Literaturlauswahl und der Auftrennung von Klassen nach dem Kriterium der Deutschkompetenz beleuchtet.
2. Ökonomische Bildung betrachte ich im Zusammenhang mit alltäglichen Handlungen wie Arbeiten und Kaufen. Anhand von Besonderheiten der Literatur wird ein differenzierter Blick auf den machtvollen homo oeconomicus möglich. Die Frage ist, wie wir diese spezifisch literarischen Perspektiven öffnen und nicht verschließen.
3. Geschlechterpädagogik setze ich mit Fragen der Privilegierung und Diskriminierung in Verbindung. Wertung und Handlungspotenzial können nur durch zusätzliche soziale Kategorien, ja durch die spezifische Zusammensetzung verschiedener Zugehörigkeiten und Zuschreibungen, ausgemacht werden – wie uns dies die Literatur vorführt!
4. Gesundheitserziehung bearbeite ich im Kontext der Entstehung und Verbreitung von machtvollern Wissen. Am Beispiel von drastischen biopolitischen Maßnahmen wird deutlich, wie eine neue Normalität hergestellt wird – Dimensionen und Wirkungen des machtvollen Gesundheitsdiskurses lassen sich schon in kurzen literarischen Texten aufspüren.
5. Politische Bildung betrachte ich unter dem Aspekt der Veränderung von Gesellschaft. Literatur reagiert seismographisch auf politischen Wandel, nimmt ihn vorweg oder wird auch bewusst für politische Interessen eingesetzt. Warum ist es gerade heute wieder wichtig, für diese Dimension der Literatur ein Gespür zu entwickeln?
6. Leseerziehung stelle ich in den Zusammenhang mit der Zugänglichkeit von Büchern und betrachte damit vor allem den Aspekt der Ermächtigung: Gefragt wird, warum man Lesen nicht einfach durch Lesen lernt und Lesekulturen nicht an den Klassengrenzen halt machen dürfen – worauf nicht zuletzt in der Literatur Antworten zu finden sind.
7. Humorbildung reflektiere ich als Unterrichtsprinzip, weil es wegen der Macht des Lachens und Verlachens einer fachdidaktischen Grundierung bedarf und nicht auf pädagogische Fragen reduziert werden darf. Als Querschnittsthema der Querschnittsthemen lasse ich abschließend literarische Beispiele aus dem Vortrag noch einmal Revue passieren.

1. Interkulturelle Bildung und Kulturtheorie

Wenn wir Literatur lesen, erwerben wir nicht nur beiläufig Wissen, sondern entwickeln Vorstellungen davon, wie wir leben wollen, zu welchen Gruppen wir gehören, welche Ereignisse der Geschichte wichtig sind und wie die Zukunft aussehen kann. In verschiedenen Ansätzen der Kulturwissenschaften, etwa in Erinnerungs- und Gedächtnistheorien, wird davon ausgegangen, dass die Vergangenheit, wie wir sie wahrnehmen, nicht objektiv zugänglich ist, sondern dass sie von uns hergestellt wird, d.h. dass Bedeutungen über Narrative konstruiert und naturalisiert werden. (vgl. bspw. Assmann 2006) Erzählungen in Geschichtsbüchern, Literaturgeschichten, in kanonischen Reden oder auch in Nachrichten machen Handlungen und Werte selbstverständlich, stiften Identitäten, verfestigen Hierarchien und Ausschlüsse. Bis ins kleinste Detail wirkt diese Kraft auch durch die Literatur, was der russisch-tschechische Linguist Roman Jakobson 1934 in seinem Aufsatz *Was ist Poesie* wie folgt auf den Punkt brachte:

Prozentual gibt es nicht viele ČSR-Bürger, welche sich z.B. der Lektüre von Nezvals [avancierter tschechischer Dichter; Anm. sz] Versen gewidmet haben. Soweit sie sie jedoch gelesen und akzeptiert haben, werden sie unwillkürlich ein wenig anders mit dem Freund scherzen, den Gegner auf andere Weise beschimpfen, der Erregung anderen Ausdruck verleihen, die Liebe anders erklären und erleben, anders politisieren. Und wenn sie sie gelesen, aber abgelehnt haben, werden ihre Redeweise und ihr alltägliches Ritual doch nicht unverändert bleiben. Lange werden sie von der fixen Idee verfolgt sein, diesem Nezval ja nicht ähneln zu wollen. (Jakobson 1979, 80)

Die Macht der Literatur ist jedoch nicht auf die Lektüre der Bücher angewiesen, sondern entfaltet sich auch, ohne dass wir sie lesen: „[D]eren Motive und Intonationen, deren Worte und Wortfügungen“ (ebd.) expandieren über das kulturelle Gedächtnis und bestimmen den Habitus von Personen bis in intime Details. Beispielhaft nennt Jakobson arrivierte europäische Literaten aus Norwegen, Tschechien und Frankreich, die stimmungsreiche, musikalische Bücher verfassten: „[E]ine ganze Anzahl unserer Zeitgenossen haben keine Ahnung von Hamsun, von Šrámek oder auch von Verlaine, und dennoch lieben sie á la Hamsun, á la Šrámek oder á la Verlaine.“ (ebd.) Das Selbstverständlich-Werden von Praktiken durch Lektüre oder Lektüretaditionen, die machtvollen Einschreibungen von Literatur und anderen Medien werden heute insbesondere von Theorien des Performativen diskutiert. Dabei wird die Macht weniger durch scharfe strukturalistische Instrumente freigelegt, sondern eine Befreiung der Rezipient*innen vom passiven Charakter denkmöglich gemacht. Wie Judith Butler (1991) argumentiert, kann durch wiederholtes Tun, auch sprachliches Tun, Realität entfaltet werden.

Für das Unterrichtsprinzip inter- bzw. transkulturelle Bildung ist dieses theoretische Verständnis bedeutsam, weil Kultur und Literatur zum Aktionsraum avancieren. Während die Programmatik der Wissensvermittlung fragwürdig wird, rückt die Befähigung zur Teilhabe ins Zentrum des didaktischen Interesses. Dabei steht viel auf dem Spiel, wenn man sich mögliche Gratifikationen vergegenwärtigt, wie beispielsweise die Vermittlung von Sicherheit und Geborgenheit: „Sicherheit durch den Nachvollzug kultureller Rituale in Bezug auf literarische Texte und deren Autoren – Geborgenheit im Bewusstsein, dadurch einer größeren Konsensgemeinschaft anzugehören.“ (Kepser/Abraham 2016, 25)

Man darf sich fragen, was es bedeutet, wenn manche Kinder vom Literatur- und Medienunterricht ausgegrenzt und in separaten Sprachlernräumen verwaltet werden. Für die Ver-

anstellung „Studis am Podium“, die Christina Misar-Dietz, Matthias Leichtfried und ich mit mehreren Lehrveranstaltungsgruppen im Sommersemester 2018 im Rahmen literaturdidaktischer Übungen begleitet haben, arbeiteten die Lehramtsstudierenden mögliche Konsequenzen der Deutschförderklassen auf den Literaturunterricht heraus und fragten nicht zuletzt danach, wie sich eine solche Trennung von Schüler*innengruppen auf den produktiven Umgang mit verschiedenen Literaturtraditionen, hiesiger und weltliterarischer Kinder- und Jugendliteratur auswirken würde. Das Statement zum interkulturellen Potenzial des Literaturunterrichts endete wie folgt: „Diese Ressourcen einfach in gesonderte Klassen abzuschieben, ist nicht nur sozial gesehen absolut problematisch, sondern auch didaktisch schlichtweg nicht zielführend.“

Außerdem stellt sich die Frage, was es für die Teilhabe am kulturellen Handlungsfeld bedeutet, wenn Literaturunterricht auf bestimmte Schultypen konzentriert wird. Dass die Literaturlaufgabe der Zentralmatura den Schüler*innen der allgemeinbildenden Schulen gleichermaßen gestellt wird wie den Kandidat*innen an den berufsbildenden Schulen, ist ein Schritt in die richtige Richtung, aber eben nur ein Schritt. Schon die Segregation in der Unterstufe verstärkt die Affinität zur Literatur in der AHS, während Haupt- bzw. Mittelschule verstärkt auf pragmatische Texte setzen. Derartige Unterschiede wiederholen die Distinguiertheit des bürgerlichen Zeitalters, das die Literatur zur Identitätsstiftung einer Klasse, nämlich ihrer eigenen, stark machte. Welche Konsequenzen haben heute Perpetuierungen eines Literaturverständnisses für die Klassen im doppelten Wortsinn: Sachfragen für die einen Klassen, geistig ästhetische Erlebnisse für die anderen? Pierre Bourdieu hat in seinen Untersuchungen hinlänglich bewiesen, dass die Ausstattung mit kulturellem Kapital für Fragen der Gleichheit und Gerechtigkeit von eminenter Bedeutung ist – besondere Benefits sind Ungezwungenheit, mit Sprache umzugehen, sowie außerschulische Erfahrungen von Bildung, die ohne Zweck ist. (vgl. Bourdieu 2001b, 29) Wäre also nicht die Konsequenz, dass Schule gerade für benachteiligte Schüler*innen Räume schaffen muss, die frei von Zwang und Zweck sind?

Benachteiligungen an unseren Schulen gibt es aber nicht nur beim Zugang und der Vermittlung von Literatur, sondern oft auch durch die Auswahl des Lerngegenstands – und damit des Inhalts der literarischen Bildung. Zu diskutieren ist deshalb, was es bedeutet, wenn Literatur auf den klassischen deutschen Kanon beschränkt wird. Was passiert, wenn sich nicht alle oder nicht alle gleichermaßen daran beteiligen können, unsere Vorstellungen vom Zusammenleben, von Kulturen und Gesellschaft auszuhandeln? Aus Sicht einer Ästhetik des Politischen ist die Antwort unmissverständlich:

Wird um Präsentationen und Repräsentationen des Politischen nicht gestritten, werden sie vielmehr nur gesetzt, so werden sie totalitär. Auch an den Bildern, Vorstellungen und Geschichten, die kollektive Verbindlichkeit haben sollen, müssen prinzipiell alle mitwirken können. Das heißt darum ebenso: Sich um sie aufmerksam und kompetent im Prozess politischer Kommunikation zu kümmern, ist auch allen aufgegeben. (Braungart 2012, 174)

Ein Literaturunterricht, in dem literaturgeschichtliches Wissen reproduziert und die Kultur als deutscher, euro- oder austrozentristischer Kanon vermittelt wird, wie aktuell auch in Elitediskursen gefordert, kann – oder will – viele nicht zur „Teilhabe an kulturellen Sinn- und Traditionsbildungsprozessen“ befähigen (Nagy 2018, 37). Das hat angesichts der konstatierten Macht der Literatur keine unbedeutenden Folgen.

2. Ökonomische Bildung und Literaturwissenschaft

Nicht die Macht der Literatur, sondern deren Eigensinn, machtvolle Ordnungen aufzudecken, ist die Rolle von Fiktionen, die im Zusammenhang mit der ökonomischen Bildung zu betrachten ist. Dies gilt insbesondere für die Konstruktion des homo oeconomicus, der als Nutzenmaximierer im derzeit verbreiteten ökonomischen Grundmodell die zentrale normsetzende und normalisierende Figur darstellt. In diesem, seit wenigen Jahrzehnten, hegemonialen Verständnis von Ökonomie wird der Zusammenhang von Wirtschaft und Gesellschaft zugunsten von scheinbar optimalen und natürlichen Gesetzmäßigkeiten des Marktes und von erfolgreichen Einzelakteuren ausgeblendet. Mit dem Einzug des Neoliberalismus wird auch die Ökonomisierung ganzer Lebensbereiche und die Ersetzung des Staatsbürgers und Rechtssubjekts durch den Konsumenten (vgl. Menke 2013, 41) festgestellt und vermehrt ökonomische Bildung gefordert. Damit müssen didaktische Fragen präzisiert werden: Denn welches Wissen soll vermittelt werden? Und welche Kompetenzen braucht das wirtschaftlich gebildete Subjekt? (vgl. Zelger 2015) In der ökonomischen Bildung wird diese Frage kontroversiell diskutiert. So wird von den einen ein emanzipativer Anspruch vertreten und die Wirtschaftserziehung mit politischer Handlungsfähigkeit verknüpft (vgl. bspw. Steffens 2007). Die anderen setzen statt auf Ermächtigung mehr auf Entlastung von „Verantwortungszumutungen“ (vgl. bspw. Krol/Zoerner 2008, 115). Während die einen Ökonomie als gesellschaftspolitische Frage ansehen (vgl. Steffens 2007), fokussieren die anderen den homo oeconomicus und schulen den Umgang mit individuellen Vorteilskalkülen (vgl. Krol/Zoerner 2008, 118). Und die Literatur? Wie kann hier die Literatur „mitreden“? Auf welche Weise partizipieren oder intervenieren literarische Fiktionen an Vorstellungen von Wirtschaft? Neben der Macht, sich in Handlungen und Haltungen niederzuschlagen und sich einer Gemeinschaft zugehörig zu fühlen, greift Literatur in die Praxis auch durch die Vermittlung von Wissen ein. Die Aneignung davon ist durchwegs im Interesse fächerintegrativer Konzepte und schulischer Praxis. Erwartet wird, dass spröde Themen, wie etwa wirtschaftliche Zusammenhänge, auf lustvolle Weise vermittelt werden.

Allerdings kann ökonomische Bildung via Literatur als krude Einübung in dominierende Praxen nur realisiert werden, wenn das genuin Literarische ausgeblendet wird. Dazu müssten narrative Gestaltung und rhetorische Besonderheiten glattgebügelt werden, ein mehr als fragwürdiges Vorgehen. Zurecht fordern Christoph Launer und Ulf Abraham bei ihrem Konzept des „erlesenen Weltwissens“ eine „Kollision verschiedener (Fach)Perspektiven auf den Gegenstand“ und schreiben: „Jede Fachperspektive muss durch die jeweils andere(n) produktiv irritiert werden.“ (Abraham/Launer 2002, 7) Dies bedeutet, dass ökonomisches Lernen immer auch mit literarischem Lernen verknüpft sein muss oder anders: Literatur muss immer auch Lerngegenstand sein und darf nicht auf ein Lernmedium reduziert werden. Nur dann können narrativ und rhetorisch vermittelte wirtschaftliche Themen wie die Omnipräsenz des homo oeconomicus, Informationsasymmetrien in Kaufsituationen oder Identitätsbiographien via Konsum (vgl. Krol/Zoerner 2008) diskutiert werden. Lassen Sie mich dies anhand einer kurzen Passage aus Karin Peschkas Roman *FanniPold* veranschaulichen, in der die Verkäuferin Fanni gerade dabei ist, Waren zu schlichten:

Wochenroutine, Routinewochen, hieße ich Tine, ich würde nur kochen, die kochende Tine, Wochenroutine. Regaleinräumen im Supermarkt. Fanni hockte vor den billigen Tetrapack-Säften, die blasse Eigenmarke, keine Werbung. Ganz unten werden die hingestapelt, damit man sie nur dann kauft, wenn man wirklich sparen muss. Der erste Impuls, das Großzügige, gilt der Premiumware auf Augenhöhe. Gleicher

Inhalt, anders verpackt, die Farben satter, die Schrift exklusiver, die Bilder fröhlicher, der Name gut gewählt. Mindestens einen Euro teurer. Man hat es nicht nötig, auf diesen Euro zu achten. Man trifft eine Aussage, der Kauf als Statement. Ich könnte, dachte Fanni, eine Tine sein. Absoluter Unsinn. Ich könnte die Eigenmarke oben stapeln, nur eine Reihe weiter oben. Damit man sich nicht bücken muss um sie. Wie zu einer Bettlerin hinunterbücken, wo man sich ja auch schämt ob der Gnade, die man ihr antut. Nein, nein. Gnade wird erwiesen, nicht angetan. „Sparen, mein Kind, das ist doch keine Schande“, murmelte Fanni halblaut [...]. (Peschka 2016, 128)

Dass und wie unsere Gesellschaft von ökonomischen Denkweisen durchdrungen wird, zeigt dieser kurze Ausschnitt in erstaunlicher Differenziertheit, die in einem handlungs- und produktionsorientierten Unterricht herauskristallisiert werden kann. So lassen sich in einer graphischen Überarbeitung der Textpassage Präferenzen und Restriktionen des homo oeconomicus augenfällig machen. Mit veränderten Größen, Schriften und Farben sowie durch Fettdruck und Kursivsetzung kann die Präsentation der Ware mit Bedeutung und Funktionen versehen werden: z.B. als Übertreibung durch grelle Farben, als Schwindel, als Vorspiegelung falscher Versprechen, durch die Anordnung, durch wirksame Positionierung, als Abwertung billiger Produkte. Die graphisch bearbeiteten Textstellen eröffnen einen beachtlichen Reflexionsraum. Untersucht werden kann, wie die Marketingstrategien die Sprache, die Einkäufe, die Waren und die Arbeit verändern. Zugleich werden mehrere abstrakte Themen und Werte verhandelt: Gnade, Erziehung, Identität, Freiheit und Gerechtigkeit. Nicht zuletzt lässt sich erörtern, inwiefern durch die Inszenierung Gewinn und Verlust gemacht, ökonomisches oder soziales Kapital verschoben werden soll. (ausführlich dazu Zelger 2020a)

Ein weiterer produktiver Umgang mit Literatur basiert auf einem rezeptionsästhetischen Ansatz. Dabei werden Fragen aufgeworfen und Leerstellen konkretisiert. Im obigen Ausschnitt könnte die Nicht-Deckung der Welt mit dem Ökonomischen thematisiert, die Bedeutung des Eingangsspruchs reflektiert, der Zweck des Kaufs diskutiert werden: Denn welchen Anteil hat Tine an der Routine und wofür ist der Kauf ein Statement? Entlang der wechselnden Perspektivierung, die die Philosophie des Marketings wiedergibt und diese auch dekonstruiert, lassen sich die Themen Gerechtigkeit und Sparen im Kontext ökonomischer Bildung differenziert ergründen.

Wirtschaftliche Handlungs- und Urteilskompetenz via Literatur zu schulen, macht die ökonomische Materie interessant, sinnlich und kompliziert. Dabei geht es nicht darum, prompt zu versachlichen oder den Text zu vereindeutigen. Vielmehr ist es ein erzählidaktisches Anliegen zu zeigen, wie und wozu mit narrativen Mitteln, Störungen und Perspektivenwechseln Schemata aufgebrochen werden. Offensichtlich wird, dass Handlungen in der Wirtschaftsordnung nicht neutral sein können – ebenso wenig wie zu vermittelnde ökonomische Kompetenzen. Denn wer soll geschult werden? Arbeiter*in, Konsument*in oder Unternehmer*in? Die wirtschaftlichen Akteure, die, solcherart differenziert, in den Unterricht verschiedene Perspektiven einbringen können (vgl. Fridrich, 90), sind in der Literatur nicht blass und blutleer, sondern haben ein Leben, einen Kontostand, ein von anderen Begehren unterscheidbares oder durchkreuztes Verlangen. Ihre Interessen werden über die Erzählperspektive der Sprechenden, Sehenden und Handelnden Figuren zur Sprache gebracht. Wir sehen am kurzen Zitat oben, wie das Marketing auch im Denken der Supermarktangestellten Feuer fängt – sie sich aber als Konsumentin teure Ware nicht leisten kann und deshalb bei ihr die Verkaufsstrategie nicht aufgeht. Auch ist ihre Arbeit langweilig. Wir spüren die Scham, die mit reduzierten Kaufmöglichkeiten verbunden ist, die Routine der Angestellten im Umgang mit den Produktplatzierungen und also die Diskrepanz

zwischen den Interessen der Akteure. Aber im Literaturunterricht – v.a. im handlungs- und produktionsorientierten – sind wir diesen Perspektiven nicht ausgeliefert wie im Geschäft und im Leben, weil wir fehlende Perspektiven und Figuren ergänzen, Wirkungen erklären und Handlungsfähigkeit im szenischen Spiel erproben können. Nötig ist dazu der genaue Blick in die erzählte und erzählende Welt inklusive allem, was wir lesend nicht oder noch nicht erfahren haben und was in unserem Kopf trotzdem Bilder erzeugt. Denn wohin wird sich Fanni mit ihren Gefühlen entwickeln? Wie kommt es dazu, dass es in der Geschichte später geköpfte Karotten und rebellische Zuckerdosen gibt? Und was hat dies mit den verschiedenen Geschäftsmodellen, dem expandierenden Supermarkt und dem verstaubten Allzweckladen zu tun? Selbst wenn der Staat als Gegen- und Mitspieler in keiner Figur personifiziert wird, kann er in der Klassenlektüre als weiterer Akteur mitspielen und die Schüler*innen an der Macht von Politik und am Charme von Utopie partizipieren lassen.

3. Geschlechterpädagogik und Intersektionalität

Wenn die Literatur abstrakte Ordnungen wie den Staat und die Wirtschaft sinnlich und konkret und damit oft erst sichtbar macht, so verhält es sich mit den Geschlechtern umgekehrt: Geschlechtlichkeit als Aufteilungsprinzip liegt immer und überall zutage und ist als machtvolle Ordnung der Wirklichkeit und wirklichkeitskonstituierende Macht Gegenstand zahlreicher Alltagstheorien und wissenschaftlicher Auseinandersetzung. Macht und Literatur in diesem Zusammenhang zu sehen, bedeutet dann beispielsweise übersehene Autorinnen wahrzunehmen und vergessene Literatur auszugraben und zu lesen. Dabei geht es um die Macht des Kanons, Produktions- und Rezeptionsgewohnheiten, insbesondere um feministische Kritik. Es bedeutet aber auch, die Art zu betrachten, wie männliche und weibliche Autor*innen gesehen und diskutiert, wie im Handlungsfeld Literatur junge Preisträgerinnen inszeniert werden oder wie sie sich selbst vermarkten. Nicht zuletzt geht es um die geschlechtlichen Einschreibungen in die Literatur und ihre Perspektiven. Haben Sie vor, Liebesgedichte, eines der bedeutsamsten lyrischen Genres, im Unterricht zu verhandeln, kommen Sie nicht drum herum, diese Einschreibungen zum Thema zu machen, das Geschlecht des lyrischen Ich und der Adressat*innen zu reflektieren, nach Sprecher*in und Hörer*in zu fragen und die Verschiebbarkeit oder das Fluide von Gender erforschen zu lassen. Von kruder Zweiteilung der Geschlechter sind aktuelle Ansätze, wie etwa die Queer-Theorie, weit entfernt. Im konstruktivistischen Paradigma gibt es eine Vielzahl an Identitäten, auch was das Geschlecht und das Dazwischen der beiden bekannten Pole der Zugehörigkeit betrifft.

Dass die Zugehörigkeit bei der Identitätsbildung nicht auf Genderfragen beschränkt werden kann, wird besonders bei Fragen der Diskriminierung und Privilegierung deutlich. Die Soziologie hält Kategorien des Alters, der Gesundheit, der Einkommensklasse, des Berufs oder der Herkunft und Religionszugehörigkeit bereit. Auch was Geschlechterstereotype oder genderspezifische Handlungspotenziale betrifft, ist der Blick auf die Kombination mit solchen Kategorien sinnvoll. In Intersektionalitätstheorien werden Chancen und Diskriminierungen anhand von Schnittpunkten dieser Kategorien ausgemacht (vgl. bspw. Klinger u.a. 2007) – aber was steuert die Literatur bei? Sie integriert die Gemengelage an Kategorien, extrapoliert Überkreuzungen, und beleuchtet die Schäden, die genommen werden. Sie beteiligt sich an der Skurrilität des Verachteten oder lässt das Lachen im Hals stecken bleiben. Um jenseits platter Aufteilung Weiblichkeiten und Männlichkeiten wahrnehmen zu lassen und Benachteiligungsstrukturen aufdecken zu lernen, müssen Knotenpunkte allerdings erst einmal zutage treten – oder zutage gefördert werden, wie in Georg Paulmichls Text *Die Mütter*:

Die Mütter leben in den Haushaltskammern, wie Küchenschaben.
 Die Mütter gehören auch zur Welterschaffenheit.
 Von den Vätern wurden sie zur Hochzeit einberufen.
 Unter der Zunge tragen die Mütter ein großes Schnattergeschwür.
 Beim Friseur lassen sie sich die Haare aufrollen, wie Prachtgezause.
 Zum Muttertag gibt es Bratpfannen zur Steigerung der Eßkultur.
 [...]
 Alle Frauen bleiben nicht im Küchenkabinett.
 Vom Rauchdampf bekommen die Mütter Faltenrunzeln.
 In Dosen sammeln sie Heublumen für die Rückenschmerzen.
 Den Fernbedienung bedienen die Mütter am hellichten Tage.
 Der Musikantenstadel bleibt ihr Vergnügen bis zum Ableben. (Paulmichl 2003, 19)

Zu ergründen gilt es nun nicht, ob Mütter so sind oder zwei Jahrzehnte nach Veröffentlichung des Textes anders beschrieben werden müssten. Mit intersektionalen Kategorien wie Familienstand (verheiratet), Alter und Körper (Gesundheit und Schönheit über Rückenschmerzen und Falten), Kultur (Ess-, Fernsehkultur, Frisur, Muttertag), sexuelle Zugehörigkeit (hetero) und Beruf (Hausfrau) lassen sich zahlreiche Doppelbödigkeiten herausfiltern, die vom Autor in der weiblichen Bezeichnung „Mutter“ zusammengebracht werden. Privilegien und Diskriminierung können im Handlungsradius und Handlungspotenzial des hier beschriebenen Typs „Mutter“ ausgelotet werden.

Literatur hat Macht, weil sie die Blickrichtung auf eine Figur vorgibt, hier in Sätzen, die typisieren und wie Sentenzen schlagend werden. Sie hat Macht, weil sie mit Typisierungen spielen und etwas andeuten kann: mit Wörtern aus dem Wortfeld der Politik und der Institutionen (Kabinett, einberufen) oder mit Neologismen wie „Welterschafftheit“ oder „Faltenrunzeln“. Sie hat Macht, weil sie bestimmte Überkreuzungen von Kategorien bevorzugen kann, wie die heterosexuelle Vollzeitmutter ohne Haushaltshilfe, und v.a. weil sie nicht – wie etwa die Werbung – durch das gewählte Modell eine bestimmte Kundschaft ansprechen muss. Literatur darf böse sein und ungewohnte Bilder entwerfen und liefert für die „reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ (<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz.html>, Zugriff 11.11.2020), wie das Unterrichtsprinzip derzeit genannt wird, eine Fülle an verqueren und aalglatten, kritischen und affirmativen Geschlechterkonstruktionen.

4. Gesundheitserziehung und Diskursanalyse

Statt mit interdisziplinären Zugängen die Kollision fachlicher Selbstverständnisse zu fokussieren, kann die fächerintegrierte Perspektivierung auch durch die Unterscheidung in robustes und idiosynkratisches Wissen vorgenommen werden. Wenn es in einem Fall um Bestandswissen geht, wie es in manchen Disziplinen im Zentrum steht, kann das andere als Reflexionswissen bezeichnet werden, das das Wissen in seiner Genese, seinen Elementen und Machtstrukturen ins Auge fasst. (vgl. Vogl 2007) Interessant ist ein solcher wissenspoetologischer Zugang beispielsweise für das Unterrichtsprinzip „Gesundheitserziehung“, weil gezeigt werden kann, auf welcher verschiedenen Weise Normen und Normalität hergestellt werden, weil sichtbar wird, auf welche Weise Institutionen und Diskurse unser Handeln, Wollen, Denken und Fühlen bestimmen. Literatur beteiligt sich am hegemonialen Diskurs oder an Gegendiskursen, kann also in diesem produktiven Prozess der Macht verschiedene Rollen einnehmen. Eine diskursanalytische Wissenschaft verankert Texte in einem diskursiven Feld, in das sich Literatur affirmativ oder kritisch einschreibt. Sie untersucht, mit welchen Bildern und Mechanismen Denk- und Sagbares gestiftet und andere Vorstellungen verunmöglicht werden. Immer wieder wird dieser machtvolle Prozess in der Literatur selbst zum Thema gemacht. Selbst das Entstehen und Wirken von Diskursen lässt sich literarisch aufs Korn nehmen; plötzlich werden schräge Blicke auf die machtvollen Diskurse frei, in die wir tagein tagaus involviert sind. Gerade in Zeiten der rasanten medialen Entwicklungen liegt die Macht der Literatur oft weniger in der direkten Wirksamkeit auf Leseratten als in ihrem Eigensinn, Wirkungsweisen der Diskurse aufzudecken. Einen solchen Ansatz, in den Literaturwissenschaften längst etabliert, gilt es auch in der Literaturdidaktik produktiv zu machen.

Exemplarisch möchte ich einen solchen Unterricht anhand einer der „unheimlichen Geschichten“ von Kathrin Röggla (2016) vorstellen, in der es um das sagenhafte Verschwinden des Alkohols geht. Die Geschichte heißt *Biopolitik* und zitiert damit einen wichtigen Begriff der Diskursanalyse, mit dem Michel Foucault (2006) eine Machtform fasst, die nicht auf Disziplin, sondern auf das Leben ausgerichtet ist. Der Erfolg dieser Biopolitik wird von Röggla in einem befremdlichen Szenario ausgeführt, das Orte und Rollen der handelnden Figuren unangenehm offen lässt. Ebenso unscharf bleiben die Mechanismen, mit denen das gesundheitspolitische Anliegen, der Kampf gegen den Alkohol, realisiert wird. Die Perspektive macht selbst rauschig und muss erst einmal nachvollzogen werden.

„Der Alkohol verschwindet“, aus den Mündern, aus den Köpfen, aus den Kehlen und Gesprächen und Meinungen, aus den Straßen und Kaffeehäusern, aus den Schulen, wo er angeblich nie gewesen war. „Der Alkohol verschwindet“, und Herbert Jause sah dabei zu. Er sah zu, wie er sich zurückzog aus gewissen Restaurants, erst den einen, dann den anderen, aus den Discountern und Eisläden, aus den Kiosken und den ziemlich bunten Ecken in seinem Viertel. (Röggla 2016, 90)

Wie Studierende in ihren Arbeiten demonstrieren, lässt sich im handlungs- und produktionsorientierten Unterricht der diffusen Macht des Diskurses in diesem Text auf vielfältige Weise nachspüren. In Zeichnungen, Standbildern oder durch Transformation der Erzählung in andere Textsorten und Medien wird die unheimliche Produktivität des Diskurses, wie er in Rögglas Geschichten inszeniert wird, stets neu perspektiviert: die öffentlichen Räume, wenn der Alkohol aus der Hand eines jungen Straßenbahnfahrers verschwindet, aus Patientenakten, wo er sich „hartnäckig“ hält, und aus Gesundheitsdiskussionen. Die Macht des Diskurses zeigt sich als

kursierendes Versprechen und nicht zuletzt als Apokalypse, der der Weltuntergang des Alkohols möglicherweise bloß vorausgeht:

„Irgendwann wird es zu Ende sein“, beruhigte Jause seinen Kollegen, „selbst in dem Gedanken an Bezeichnungen wie ‚Weinflasche‘ oder ‚Bierhumpen‘ wird er nicht mehr enthalten sein, sogar in der Bezeichnung ‚Schnapsglas‘ liegt dann keine Erinnerung mehr an ihn.“ Jause würde noch viele Dinge über das Verschwinden des Alkohols sagen, man würde ihn aber nicht mehr hören können, weil die Alkoholstille sich über alles legte, der man etwas sensationell Erleichterndes nachsagte. Wohin sie fahren, war ihnen nicht bekannt, aber alles würde besser werden, soviel war klar, für alle. Und die Krankenkasse. (ebd., 91)

Wie anhand von diesem Beispiel gezeigt, ist Gesundheitserziehung stets im Wandel, auch das Verständnis davon, was als gesund und was als krank gilt, wer über den gesunden oder kranken Körper verfügt, was an Selbstverantwortung zu erwarten ist oder verlangt wird. Diskursanalytischer Unterricht spürt diesen Unterschieden nach, zeichnet auf, was sich hier abwandelt und eröffnet damit sowohl der literarischen Welt als auch der Gesundheitserziehung neue wichtige Perspektiven. (vgl. ausführlich dazu Zelger 2019a)

5. Politische Bildung und Gesellschaftstheorie

Ein weiteres Querschnittsthema ist die politische Bildung, die im Deutschunterricht auf eine längere Tradition zurückblicken kann: Literatur als Fundament für ein nationales Bewusstsein, Literatur als Instrument der kollektiven Ermächtigung oder als Gegenstand der Ideologiekritik war stets als Medium der Macht angesehen. Für meine Projekte in verschiedenen Forschungsteams war die Einbindung der Politik- und Sozialwissenschaften, auch in personeller Hinsicht, grundlegend. So haben wir Denkfiguren des Staates aus der Zwischenkriegszeit und Fragen von Agency in der Postdemokratie untersucht.² Dabei war die Bedeutsamkeit der Fiktion und das genuin Literarische im Zentrum unseres Forschungsinteresses, für Theorie *und* Didaktik. Durch ihren Eigensinn und das autonome Feld, in dem sie verhandelt wird, ist Literatur für die Theorie durchaus produktiv. (vgl. Löffler et al. 2019) Auch für die Didaktik ist sie nicht im kruden Transport von wissenschaftlichen Aspekten, sondern v. a. in der Ausschilderung von Lebenszusammenhängen interessant. (vgl. Kepser/Abraham 2016, 157) Dies bedeutet für unsere Querschnittsmaterie politische Bildung, dass Literatur kein banaler Behelf der Politikdidaktik sein kann, sondern ein eigenes Feld der Produktion und Rezeption darstellt.

Zeigen möchte ich dies am Beispiel eines soziologischen Modells von Pierre Bourdieu, in dem die herrschenden Unterscheidungskategorien, nach denen wir Welt und Gesellschaft lesen, als „Sicht- und Teilungsprinzipien“ bezeichnet werden. (Bourdieu 2001a) Nachdem diese Prinzipien wesentlich mitbestimmen, welche Interessengruppen und Kollektive denkbar sind, werden die Kämpfe darum gerade in Zeiten politischer Veränderung oder Epochen des Übergangs augenfällig: so in der Zwischenkriegszeit, wahrscheinlich auch heute. Im früheren Schulklassiker von Franz Werfel, der Novelle *Der Tod eines Kleinbürgers* von 1927, sind diese Sicht- und Teilungsprinzipien umstrittener Gegenstand eines Gesprächs, das zwei junge Ärzte über Unterschiede beim Sterben führen. Doktor Kapper erklärt die zentrale Differenz aus der Klassen- und Besitzlogik:

Alle Proletarier sterben einander gleich. Nur die Spießier sterben differenziert. Die kleinsten selbst. Jeder Spießier hat seine eigene Art, nicht sterben zu wollen. Das kommt daher, weil er noch etwas anderes zu verlieren fürchtet mit dem Leben. Ein Bankkonto, ein schmieriges Sparkassabuch, einen angesehenen Namen oder ein wackliges Sofa! (Werfel 1989, 142)

Doktor Burgstaller tut diese Argumentation als politisch und literarisch ab und unterscheidet die „Moral des Sterbens“ nach Prinzipien, die in den 1920er Jahren noch nicht als politisch verstanden wurden. „Ich wenigstens habe bis nun erfahren, daß wirklich ungern nur ‚eine‘ Menschengattung stirbt. Willst du wissen welche? Ihr Juden!“ (ebd.)

Mit Bourdieus strukturalistischem Zugang kann man in dieser Passage die Transformation vom Klassen- ins Rassenprinzip aufspüren (vgl. Zelger 2011), eine Transformation, die wenige Jahre nach Erscheinen des Buches auf bestialische Weise durchgesetzt wurde. Einen aktuelleren Wandel konstatiert Bourdieu nach den eklatanten Wahlsiegen der französischen Rechten gegen Ende des 20. Jahrhunderts, als das Sicht- und Teilungsprinzip Herrschende vs. Beherrschte in die hegemoniale Trennung von In- und Ausländern umgestellt wurde. (vgl. Bourdieu 2001b) In der

² Vgl. Fußnote 1

Auseinandersetzung mit der jüngsten Fluchtbewegung in Europa sind diese Prinzipien wieder akut und sichtlich umkämpft. Es ist offensichtlich, welches Teilungsprinzip hierzulande, der Konflikt zwischen Reichen/Armen oder Inländern/Ausländern, heute dominiert.

Sehr gut kann die Arbeit an den transformierten Prinzipien im Stück *Welt in Bewegung* nachvollzogen werden, das Edmund Edge 2017 im Auftrag des Innenministeriums verfasst und für Gratisaufführungen in Schulen inszeniert hat. Schon einige wenige Screenshots zeigen, welche Gruppen hier einander gegenübergestellt werden und welches Teilungsprinzip dabei fundamntiert wird. (vgl. Emge 2017) Der stereotypen Anlage des Stücks gemäß werden die schwarzen Protagonisten gar keinem der 55 afrikanischen Länder zugeordnet, sondern als Repräsentanten eines ganzen Kontinents ausgegeben. Während der eine der böse Schlepper ist, bildet der andere „Afrikaner“ das Stereotyp des naiven und ungebildeten Schwarzen, der alles glaubt, was auf YouTube zu sehen ist, und der davon überzeugt ist, dass Afrikaner von Europa gebraucht werden, weil es hierzulande zu wenig Kinder gebe – ein Satz der im Stück nicht nur einmal gesagt wird. Dass Flüchtlinge auch willkommen sein können, zeigt die Inszenierung mit dem gebildeten Syrer, der sich optisch nicht von einem Österreicher unterscheidet und akzentfrei Deutsch spricht. Klar einsortiert sind auch die älteren Frauen als „Gutmenschen“, die Realität und Terrorgefahr ignorieren und schließlich als Sympathisantinnen des IS, dem ihr Schützling sich anschließt, inhaftiert werden. Dass Flucht keine Frage von Ungleichheit und existentieller Armut sei, wird mit dem alternativen Schluss noch einmal klipp und klar gemacht. Der afrikanische Protagonist ist nach Afrika zurückgekehrt und hat dort ein kleines Unternehmen gegründet. Die alten Damen besuchen ihren Schützling dort.

Tausende von Schüler*innen haben das Stück gesehen und im Anschluss daran mit Personal des Innenministeriums gesprochen. Der Skandal hielt sich in Grenzen. Die Vermischung von innenministeriellen Aktivitäten und politischer Bildung, von ethischen Fragen und rassistischer Politik blieb meist unbemerkt. Umso wichtiger ist es, Lehrer*innen und Schüler*innen für stereotype Erzählungen und politische Implikationen zu sensibilisieren und Ästhetik, Produktionszusammenhänge sowie Rezeptionssituationen als höchst wirksame Auseinandersetzungen um Deutungsmacht zu reflektieren. Schließlich geht es nicht darum zu verstehen, dass eine Politik der Affekte realisiert wird, sondern welche Fragen und Notwendigkeiten sich daraus ergeben. (siehe ausführlich dazu Zelger 2020b)

6. Leseerziehung und Leseforschung

Lassen Sie mich in meinem vorletzten Teil noch ein paar Bemerkungen zur Leseerziehung anfügen, die heute durch lesetheoretische und empirische Forschung gut grundiert ist. Im Leseunterricht wird die Macht der Literatur bisweilen überschätzt, weil deren Verführungskraft als universal angesehen wird. Wie wir von animierenden Leseverfahren, wie Lesenächten und fixen Lesezeiten, inzwischen wissen, bilden aber nicht wenige Kinder und Jugendliche ein Als-Ob-Verhalten aus und täuschen ihre Leseaktivität lediglich vor. Es fehlen ihnen nämlich Lesefertigkeiten auf der Prozessebene, wie Leseflüssigkeit, die mit diesen Verfahren nicht gefördert werden können. Aber selbst wenn das Lesen als Fertigkeit beherrscht wird, werden viele Kinder und Jugendliche von diesen populären Formen der Leseanimation vom „bildungsbürgerlichen Enthusiasmus“ (Rosebrock/Nix 2014, 120) überfordert und können kein lesebezogenes Selbstkonzept ausbilden. Ohne Berücksichtigung der Lesetheorie, die den Prozess des Lesens in seiner Mehrdimensionalität beleuchtet, werden viele Kinder – auch wenn sie noch so viel üben – keine Leser und Leserinnen. (vgl. ebd., insb. 13-32) Ein habituelles Leseverhalten zu befördern oder zu entwickeln, ist keine private Entscheidung und auch keine Deutschstundenfrage, sondern eine Angelegenheit verschiedener sozialer und kultureller Instanzen, die ineinandergreifen müssen. Ganz wesentlich gehören dazu Gesellschaft und Institutionen, wie lesefreundliche Schulen und eine lesefreundliche Öffentlichkeit.

Einiges kann man hier von der Zwischenkriegszeit lernen, als zahllose neue Leser*innen gewonnen wurden. (vgl. Zelger 2019b) Die Statistiken der Arbeiter- und öffentlichen Bibliotheken belegen, dass – trotz großer Werbung für Sachbücher aller Art – vor allem Belletristik ausgeborgt wurde. Auch die Zahlen sind überraschend. So sind „1932 [...] in über 60 Arbeiterbüchereien 2,36 Millionen Entlehnungen erfasst.“ (<http://www.dasrotewien.at/seite/arbeiterbuecherein>, Zugriff 12.11.2020) Die Bildungspolitik war damals nicht auf die Bildungsschicht konzentriert und die Lesekultur nicht auf das Klassenzimmer beschränkt, sodass immer neue Leseorte geschaffen und ersehnt wurden. So schreibt Alfons Petzold 1920 im Arbeiterroman *Das rauhe Leben*: „Ich legte mir die Frage vor: Warum gab es keine Krankenhausbibliothek? Die war doch nach meiner Meinung beinahe so wichtig wie die Hausapotheke oder der Turnsaal, wo Fuß- und Handkranke wieder Bewegung in ihre Glieder bringen sollten!“ (Petzold 1985, 377f.)

Auch im Kinderroman *Shirin* von Nasrin Siege wird die Immersion in die Buch- und Geschichtenwelt als existentielle Angelegenheit vorgeführt. Die Gehässigkeit der deutschen Aufnahmegesellschaft kann von Shirin, dem 11-jährigen Mädchen der iranischen Familie, kaum ertragen werden. Dauernd wird sie angestarrt, der kleinen Protagonistin wird zur allgemeinen Belustigung sogar eine Seife geschenkt, um sich die dunkle Haut abzuwaschen. Aber die Bibliothek verschafft Ausweg und Sicherheit. Nachdem die meisten Bücher Geschichten von deutschen Kindern und ihren Familien enthalten, weiß Shirin nun „besser, wie die Deutschen leben.“ (Siege 1999, 102) Am liebsten liest sie aber „Abenteuer- und Indianerbücher. Ich stelle mir oft vor, dass ich ein Indianerhäuptling mit dem Namen ‚Weiße Feder‘ bin und gegen die weißen Siedler und Cowboys kämpfe.“ (ebd., 110) Die ermächtigte Leserin ist aber nicht auf Bücher angewiesen: Inspiriert von Literatur will sie selber Schriftstellerin werden und entwirft in den Erzählungen für ihren kleinen Bruder eigene Märchen. „Viele meiner Geschichten kenne ich selber vorher nicht. Ich lerne sie kennen, während ich sie Hamid erzähle.“ (ebd., 102)

Wie Kinder und Jugendliche in ihrer literarischen Sozialisation behutsam unterstützt werden und ein lesebezogenes Selbstkonzept entwickeln können, macht Literatur eben auch selbst zum Thema. Hier sind Lehrkräfte gefragt, sich Wissen über Wege und Irrwege zu erlesen, über die Lektüre von fiktiven Lehrer*innen als Teufels- bzw. Lichtgestalten wie in Julya Rabinowichs Jugendbuch *Dazwischen: Ich* (2016) oder Ulla Hahns Roman *Das verborgene Wort* (2003). In Kombination mit Leseautobiographien, in denen Schüler*innen ebenso wie Lehramtsstudierende individuelle Schritte in und aus Lesekrisen beschreiben, wird eine Basis für das gemeinsame Vorhaben der literarischen Sozialisation von Lehrer*innen und Schüler*innen geschaffen.

Abgesehen davon ist der öffentliche Raum, digital oder analog, voll von faszinierenden Angeboten für junge Leser*innen. Die Studierenden sind oft überrascht von der Vielfalt an geförderten Buchwelten, vom Gratisbuch „Eine Stadt ein Buch“ über öffentliche Bücherschränke, den Buchklub, Büchereien und Literaturfestivals, die die notwendige Erweiterung des Leseraums Schule auf so unterschiedliche Weise sicherstellen. Daneben finden sich als heilende und trostreiche Bibliothek das Handy, die Indianergeschichte in der Netflixserie oder im Computerspiel. Die Geschichten der neuen Medien sind ebenso Macht der Wirklichkeit und über das Lernen im Medienverbund auch in den Lese- und Literaturunterricht gut integrierbar. Wie Gianni Rodari in seiner *Grammatik der Phantasie* forderte, geht es darum, „[a]lle Gebrauchsmöglichkeiten des Wortes allen zugänglich [zu] machen – das erscheint mir als ein gutes Motto. [...] Nicht damit alle Künstler werden, sondern damit niemand Sklave sei.“ (Rodari 1995, 9)

7. Humorbildung und Philosophie

Lachen und Humor gelten als motivationsfördernd und angenehme Begleiterscheinung, aber theoretisches Fundament, und mithin die Etablierung eines Unterrichtsprinzips mit fachdidaktischer Grundierung, ist auch hier gefragt. Warum? In den verschiedenen Ansätzen, oft philosophischen Abhandlungen, wird Komik und Humor sehr unterschiedlich perspektiviert und verdeutlicht Potenzial und Fallen. Schon die Begriffsvielfalt verkompliziert das Verständnis und die didaktische Diskussion: Denn geht es eher um „Komik“ als etwas Inszeniertes, einen „Ausdruck intellektuellen Raffinements“ (Bachmair 2005, 125) oder um „Humor“ als Haltung, Charakter oder Lebenseinstellung? (ebd.) Interessiert uns „Satire“ oder „Parodie“ als Gattung und Schreibweise oder stattdessen das „Lachen“ als ansteckender körperlicher Vorgang? (Balzter 2013, 21-31). Für ein Unterrichtsprinzip wäre es meines Erachtens nach sinnvoll, das Augenmerk auf den Humor zu legen und die „Fähigkeit und grundsätzliche [...] Bereitschaft zur Wahrnehmung des Komischen“ (ebd., 26) zu schulen. Abhängig von dieser Fähigkeit und Bereitschaft variiert die Macht der Literatur, Wirklichkeit komisch darzustellen oder lachen zu machen. Daraus ist ein triftiger Grund für literarisches Lernen abzuleiten, es geht um Genrewissen und Anspielungen, Konzentration auf die Welt der Mittel und deren Wirkung. Oft verliert sich der Literaturunterricht allerdings in Benennungsaktivitäten, deren Kriterien für Bewertungszwecke vereindeutigt werden. Dabei lebt Komik auch vom Hauch der Andeutungen, dem Zwielfichtigen und Zweideutigen.

Aber selbst wenn wir uns vor „Definitionsmanie“ und „Genauigkeitsfanatismus“ hüten (Bachmaier 2012, 10) und mit begrifflosem Verstehen (Spinner 2013, 25f.) dem komischen Potenzial nachspüren, bleibt Komik brisant, weil sie herabsetzende und ausgrenzende Wirkung haben kann. Immer hat sie mit konventionalisierten Deutungsmustern und Norm- bzw. Wertorientierungen zu tun, wie sich etwa beim Nachnamen von Apu zeigt. Wer findet diesen zur Beschreibung welcher Gruppen witzig? Wie heiter ist das Abstottern von unbekanntem Nachnamen, die Wortspiele mit Homonymen beim Aufrufen in Lehr- und Lernsituationen? Wer lacht mit oder wer lacht am lautesten, wenn Hödlmoser über den „steireranzug“ schwärmt?

neben anderen merkmalen unterscheidet den steirer vom anderen menschen der steireranzug.

Er ist so HERRLICH wie sein land.

der steireranzug hat vor allem für den anderen menschen große bedeutung; an ihm erkennt er den steirer.

es ist zwar zuzugeben, daß der steirer seinen siegeszug durch die welt mit dem steireranzug an seinem STEIRISCHEN KÖRPER angetreten hat – deswegen hat schließlich auch der steireranzug seinen siegeszug durch die welt angetreten –, doch ist der steireranzug heute schon so profaniert worden, daß er ohne allgemeine rechtsfolgen auch schon von nichtsteirern getragen werden darf. (Gruber 1988, 20)

Es ist nicht Frage der Literatur, ob sie witzig und komisch sein soll, auch wenn die Poetik eine lange Tradition aufweist, in der zwischen Tragödie und Komödie eine wertebasierte Hierarchie mit dementsprechendem Personal festgesetzt war: Die Tragödie war der Elite, die Komödie der Plebs vorbehalten. Es ist auch nicht eine Frage der Ethik, ob gelacht werden darf oder gar das Lachen unterdrückt werden muss, das eine Geschichte auslöst. Stattdessen ist es der Auftrag für ein zu implementierendes Unterrichtsprinzip, um nicht nur zum Humor, sondern auch zur Reflexion des Komischen zu befähigen und somit Potenzial und Schaden des Lachens voneinander unterscheiden zu lernen. (vgl. Zelger 2017)

Mit Henri Bergson (2011) können drei Orte ausgemacht werden, wo wir das Komische auffinden. Zum ersten ist es das Menschliche. Eine Landschaft werden wir nicht komisch finden, aber sehr wohl können wir über eine Gegend oder Ereignisse schmunzeln, die von Menschen inszeniert oder verändert sind, wie die magische Auflösung allen Alkohols, der nicht nur aus Regalen und Händen entschwindet, sondern auch noch aus der Sprache und der Erinnerung. (vgl. Röggl 2016) Abstraktes von Querschnittsthemen, wie die Krankenkassa, (ebd.), die „Menschengattung“ (Werfel 1989, 142), oder „Haushaltskammern“ (Paulmichl 2003, 19) gewinnen durch den Wortwitz und die Pointen basierend auf Inkongruenz nicht nur an Charme, sondern verweisen auch auf die Komplexität gesellschaftlicher Organisation.

Dass das Lachen als zweiten Ort die Gruppe benötigt (vgl. Bergson 2011), eine bestimmte Clique oder eine Gesellschaft mit bekannten Sitten, zeigt sich in Rögglas Schlusssatz mit der Krankenkassa, die sich ganz besonders über das Verschwinden des Alkohols freut. (vgl. Röggl 2016) In neoliberalen Gesundheitssystemen verpufft diese Pointe. Dies gilt auch für die Fröhlichkeit auf den Bildern der Premiumware in der zitierten Supermarktszene (vgl. Peschka 2016), die nur durch den von Marktstrateg*innen erfundenen Konnex zwischen Warenpreis und Lebensglück verstanden werden kann, sich außerhalb dieses Zusammenhangs jedoch schnell in ihr Gegenteil verkehrt. Dass „[h]inter dem Lachen [...] bei aller scheinbaren Offenheit immer ein heimliches Einverständnis [...], eine Verschwörung mit anderen wirklichen und imaginären Lachern [steckt]“ (Bergson 2011, 16), lässt sich nirgends besser nachvollziehen als in der Aufführung *Welt in Bewegung* (Emge 2020). Der geschlossene Kreis, in dem das Echo des Lachens widerhallt (vgl. Bergson 2011, 16), ist die autochthone Mehrheitsgesellschaft in Österreich – der Ausgelachte ist Flüchtling aus Afrika. Eine nicht unwichtige Differenz besteht zwischen der Position der Lacher und Ausgelachten, ob privilegiert oder diskriminiert, und ob die beiden der gleichen Gruppe angehören. So ist in der interkulturellen und politischen Bildung relevant, dass ein Steirer eine Satire über die Steirer schreibt – und es erstaunt nicht, dass ein Wanderweg in der Steiermark mit Schautafeln zu Leben und Kuriosität des berühmten Steirers Hödlmoser beworben wird. (vgl. <https://www.outdooractive.com/de/route/themenweg/murtal/auf-den-spuren-hoedlmosers>, Zugriff 14.11.2020) Aus der Perspektive der Verlachten, die außerhalb des Kreises stehen, finden sich in Nasrin Sieges Kinderbuch zahlreiche Beispiele, auch die erwähnte Szene mit dem Seifengeschenk, das Mitschülerinnen Shirin zur Belustigung anderer überreichen. (vgl. Siege 1999, 98f.) In Hinblick auf die Leseerziehung sind Blicke darauf scharfzustellen, „wer über/für wen, mit wem, in welcher Sprache“ spricht, wie Denkräume und ob wechselnde Perspektiven gestaltet sind (vgl. Rösch 2017, 103-110). Dann wird verständlich, warum manches Buch verärgert oder fasziniert, für die einen lustig ist und für die anderen nicht. In Sieges Kinderbuch spricht und sieht das Flüchtlingsmädchen, nicht die kichernden Mitschülerinnen. Vielleicht muss auch nur die fehlende Perspektive ergänzt werden, etwa jene der Verlachten – um die Welt wirklich in Bewegung zu setzen. Für die ökonomische Bildung und die Gesundheitserziehung sind die komisch zugespitzten Interessenkonflikte ebenfalls Teil einer nötigen Humorbildung. Wirtschaft stellt sich durch wechselnde Akteursperspektiven einer Supermarktangestellten vor den Supermarktregalen, von Tine in der Routine, sehr differenziert dar (vgl. Peschka 2016). Auch die Gesundheit wird facettenreich, wenn kontrastierende Ziele der Biopolitik und Trinkvergnügen, Staat und Individuum im Eiltempo vorbeirauschen (vgl. Röggl 2016).

Als dritten Ort neben dem Menschlichen und dem Sozialen nennt Bergson die „Empfindungslosigkeit“ (Bergson 2011, 14), eine „vorübergehende Anästhesie des Herzens“ (ebd., 15), die für das Lachen nötig sei. Erfahren konnte man diese Bedingung bereits beim Hören der *Träumerei*

am Klavier, die nicht zum Lachen reizen kann. In Werfels Ärztedialog (1989) wird die Frage der Empfindungslosigkeit allerdings brisant. Dass Menschen aus Angst vor dem Verlust von Erspartem nicht sterben wollen, kann Leser*innen auflachen lassen. Was aber passiert, wenn statt über einen Klassenkontrast zwischen Kleinbürger und Proletarier über den Rassenkontrast gelacht wird, also statt über die Liebe des Spießers zu Sparbuch und wackligem Sofa über das rassistische Stereotyp des geldaffinen Juden? Auch in Paulmichls Müttertypologie mag nicht jedes Auflachen an gleicher Stelle provoziert werden, je nach (ausgesetzter oder aussetzbarer) Empfindungslosigkeit und je nach (intersektionaler Position in der) Gruppe, könnten das Prachtgezaue oder das Schnattergeschwür, der Musikantenstadel oder die Küchenschaben für Heiterkeit sorgen. Zur weiteren Erforschung des Komischen seien andere Typologien des Autors empfohlen, die sich etwa den Vätern, den Brandstiftern, den Professoren oder dem Teufel widmen. (Paulmichl 2001, 22f., 78-80)

Fazit

Lassen Sie mich abschließend die Fragen zu Theorie und Praxis, denen ich in meiner Forschungs- und Lehrtätigkeit nachgegangen bin und nachgehe, noch einmal für meine Arbeit an der KPH perspektivieren. Denn was bedeutet es für Forschung und Lehramtsausbildung und für die Schule, für Primar- und Sekundarstufe, sich auf die Macht der Literatur einzulassen und Literatur nicht einfach nach Themen durchzupflügen, wie es auf der Hand liegen würde? Welche Konsequenzen sind daraus zu ziehen, wenn „es zu den Aufgaben des Handlungsfelds Literatur [gehört], für ‚Gefährdungen‘ der jeweiligen gesellschaftlichen Errungenschaften zu sensibilisieren bzw. notwendige ‚Veränderungen‘ einzuklagen [...]“ (Kepser/Abraham 2016, 25)?

1. Wir müssen uns der Macht der Literatur bewusst sein und uns mit ihren Wirkungen und ihrem Potenzial auseinandersetzen, als Lehrende, Lehrkräfte und als Lehramtsstudierende.
2. Wir brauchen Literatur und verschiedene Formen von Literatur in der Schule und allen Klassen, damit alle an Gemeinschaft und Gesellschaft aktiv teilhaben können.
3. Querschnittskompetenzen via Literatur zu vermitteln, bedeutet fachferne Fragen im Literaturunterricht zu verhandeln. Das heißt umso mehr – und nicht umso weniger – Literatur als Literatur lesen zu lernen.
4. In interdisziplinärer Zusammenarbeit gilt es weitere Wege zu erforschen: für theoretisch fundierte und praktisch sinnvolle Zugänge zu Unterrichtsprinzipien im Literaturunterricht – und zu Querschnittsthemen der Querschnittsthemen wie der Humorbildung.
5. Lesen kann nicht nur Angelegenheit einer Lehrerin oder einer Klasse sein, sondern benötigt Institutionen und eine allen (!) Kindern gegenüber achtsame und interessierte Gesellschaft.
6. Vor allem aber brauchen wir viele und unterschiedliche Möglichkeiten und Orte, um Geschichten aufzuspüren, in sie einzutauchen und ihren Wirkungen nachzuspüren - wie jetzt in Sebastian Bachs flottes Stück, die *Courante*.

Ich wünsche viel Vergnügen und danke für Ihre Aufmerksamkeit!

8. Literatur

Primärliteratur

Gruber, Reinhard P.: *Aus dem Leben Hödlmosers*. München: dtv 1988.

Hahn, Ulla: *Das verborgene Wort*. München: dtv 2003.

Paulmichl, Georg: *Die Mütter*. In: ders.: *Vom Augenmaß überwältigt. Briefe, Glossen und Bilder*. Innsbruck: Haymon 2003, S. 19.

Röggla, Kathrin: *Biopolitik*. In: dies.: *Nachtsendung. Unheimliche Geschichten*. S. Fischer-verlag 2016, S. 90-92.

Peschka, Karin: *FanniPold*. Salzburg: Otto Müller Verlag 2016.

Petzold, Alfons: *Das rauhe Leben. Der Roman eines Menschen*. Berlin/Weimar: Aufbau 1985.

Rabinowich, Julya: *Dazwischen: Ich*. München: Hanser Verlag 2016.

Siege, Nasrin: *Shirin*. Roman. Weinheim/Basel: Beltz V. 1999.

Werfel, Franz: *Der Tod des Kleinbürgers*. In: ders.: *Die tanzenden Derwische (= Gesammelte Werke in Einzelbänden. Hgg. v. Knut Beck. Erzählungen Bd. 2)* Frankfurt/Main: S. Fischer 1989. S. 103-153.

Williamson, Lisa: *Zusammen werden wir leuchten*. Übersetzt von Angelika Eisold Viebig. Frankfurt/Main: S. Fischer V. 2016.

Sekundärliteratur

Abraham, Ulf/Launer Christoph (Hg.): *Weltwissen erlesen: Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2002.

Assmann, Aleida: *Gedächtnis*. In: dies.: *Einführung in die Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen*. Berlin: Erich Schmid Verlag 2006, S. 179-190.

Bachmaier, Helmut: *Warum lachen die Menschen? Über Komik und Humor*. In: ders. (Hg.): *Lachen macht stark. Humorstrategien*. Göttingen: Wallstein Verlag 2012, S. 10-24.

Bachmaier, Helmut: *Nachwort*. In: ders. (Hg.): *Texte zur Theorie der Komik*. Stuttgart: Reclam 2005.

Balzter, Stefan: *Wo ist der Witz? Techniken zur Komikerzeugung in Literatur und Musik*. (=Allgemeine Literaturwissenschaft – Wuppertaler Schriften Bd. 18) Berlin: Erich Schmidt 2013.

Bergson, Henri: *Das Lachen. Ein Essay über die Bedeutung des Komischen*. Übers. Von Roswitha Plancherel. Hamburg: Felix Meiner 2011.

Bourdieu, Pierre: *Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft*. Konstanz: UVK 2001a.

Bourdieu, Pierre: *Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur*. In: ders.: *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Verlag VSA 2001b, S. 25-52.

- Braungart, Wolfgang: *Ästhetik der Politik, Ästhetik des Politischen. Ein Versuch in Thesen*. Göttingen: Wallstein Verlag 2012.
- Butler, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1991.
- Foucault, Michel: *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II: Vorlesungen am Collège de France 1978/1979*. Frankfurt/Main: Suhrkamp 2006.
- Fridrich, Christian: *Sozioökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und II in Österreich. Entwicklungslinien, Umsetzungspraxis und Plädoyer für das Integrationsfach Geographie und Wirtschaftskunde*. In: Tim Engartner, Christian Fridrich, Silja Graupe, Reinhold Hedtke und Georg Tafner (Hg.): *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS 2018, 81-108.
- Gstrein, Eleonore: *Medienreflexiver Unterricht in der Migrationsgesellschaft. Satirische Stereotype in den Simpsons*. Wien Dipl. 2020.
- Herkommer, Jonathan Emanuel: *Sexuelle Vielfalt Er_lesen*. Wien Dipl. 2018.
- Jakobson, Roman: *Was ist Poesie*. In: ders.: *Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921-1971*. Hgg. V. Elmar Holenstein und Tarcisius Schelbert. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1979, S. 67-82.
- Kepser, Matthis/Abraham, Ulf: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2016.
- Kerekez, Amália/ Löffler, Marion /Spitaler, Georg/Zelger, Sabine (Hg.): *denken, schreiben, tun. Politische Handlungsfähigkeit in Theorie, Literatur, Medien*. (Budapester Studien zur Literaturwissenschaft, Bd. 20) Berlin: Peter Lang Verlag 2018.
- Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli/Sauer, Birgit (Hg.): *Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität*. Frankfurt/Main/New York 2007.
- Krammer, Stefan, Zelger, Sabine (Hg.): *Literatur und Politik unterrichten*. (Wiener Beiträge zur Politischen Bildung 4) Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. 2015.
- Krammer, Stefan/Straub, Wolfgang/Zelger, Sabine (Hg.): *Tropen des Staates. Literatur/Film/Staatstheorie 1918-1938*. (Staatsdiskurse 21) Stuttgart: Franz Steiner Verlag 2012.
- Krol, Gerd-Jan/Zoerner, Andreas: *Ökonomische Bildung, Allgemeinbildung und Ökonomik*. In: Kaminski H./Krol Gerd-Jan (Hg.): *Ökonomische Bildung. Legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Stand und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2008, S. 91-129.
- Kreisky, Eva/Löffler, Marion/Zelger, Sabine (Hg.): *Denkbilder moderner Staatlichkeit*. Wien: Facultas 2011.
- Löffler, Marion/Spitaler, Georg/Zelger, Sabine: *Literatur und Macht. Reflexionen aus der interdisziplinären Forschungspraxis. Ein Emailgespräch*. In: *Macht*. (Kritische Ausgabe. Zeitschrift für Literatur im Dialog. Bd. 36), 2019, S. 49-56.
- Menke, Christoph: *Die Kraft der Kunst*. Berlin: Suhrkamp 2013.
- Nagy, Hajnalka: *(Un)Sichtbarkeit der Literatur in Schule und Gesellschaft. Vorbereitende Analysen und Überlegungen zum Konzept der „literarischen Bildung“ als Dispositiv*. In: Artur R. Boelderl (Hg.): *Die Sichtbarkeit (in) der Literatur (ide 3/2018)*, S. 25-39.

- Pfabigan, Doris/Zelger, Sabine (Hg.): *Mehr als Ethik. Reden über Körper und Gesundheitsnormen im Unterricht*. Wien: facultas wuv 2012.
- Rodari, Gianni: *Grammatik der Phantasie. Die Kunst, Geschichten zu erfinden*. Leipzig: Reclam 1995.
- Rösch, Heidi: *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler. 2017
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel: *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014.
- Schober, Christina: „*die Idee ist auch, dass die Jugendlichen da herauswachsen und nicht ewig in der Schule bleiben*“. *Systematische und systemische Leseförderung im ländlichen Raum*. Wien Dipl. 2019.
- Spinner, Kaspar: *Ästhetische Bildung und Literaturunterricht*. In: Carola Rieckmann und Jessica Gahn (Hg.): *Poesie verstehen – Literatur unterrichten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2013, S. 17-34.
- Steffens, Gerd (Hg.): *Politische und ökonomische Bildung in Zeiten der Globalisierung. Eine kritische Einführung*. Münster: Westfälisches Dampfblot 2007
- Vogl, Joseph: *Robuste und idiosynkratische Theorie*. In: *KulturPoetik* 7/2007, S. 249-258.
- Weber, Max: *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr 1990.
- Zelger, Sabine: *Das ist alles viel komplizierter, Herr Sektionschef! Bürokratie – literarische Reflexionen aus Österreich*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag 2009.
- Zelger, Sabine: „*Denn jetzt ist das ganze Leben schön*“. *Politik, Markt und der Literaturunterricht*. In: Sabine Zelger und Stefan Krammer (Hg.): *Literatur und Politik unterrichten*. (Wiener Beiträge zur Politischen Bildung 4) Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2015, S. 177-194.
- Zelger, Sabine: *Im Krankenhaus. Anregungen für einen diskursanalytischen Unterricht*. In: Jan Standke und Dieter Wrobel (Hg.): *Krankheit erzählen. Texte der Gegenwart und Perspektiven für den Literaturunterricht*. Trier: WVT 2019a, S. 201-222.
- Zelger, Sabine: *Reize und Leere in globalen Wirtschaftskontexten. Perspektiven einer produktionsorientierten Erzähldidaktik*. In: Nicole Mattern und Uta Schaffers (Hg.): *Ökonomisches Wissen und ökonomische Bildung im Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020a, S. 128-146.
- Zelger, Sabine: *Komik und Witz. Wege für den Deutschunterricht im Kontext großer Fluchtbewegungen*. In: Werner Wintersteiner und Sabine Zelger (Hg.): „*Menschen gehen*.“ *Flucht und Ankommen* (ide 1/2017), S. 152-160.
- Zelger, Sabine: *Literaturvermittlungen. „Wir haben beim Aufbau unserer Bibliothek die Belletristik wirklich nicht verkürzt*.“ In: Werner Michael Schwarz, Georg Spitaler und Elke Wikidal (Hg.): *Das Rote Wien 1919-1934. Ideen, Debatten, Praxis*. Wien Museum MUSA. Basel: Birkhäuser 2019b, S. 138-141.

Zelger, Sabine: *Verwaltung des Elends. Über die politische Widerständigkeit österreichischer Literatur der 1920er Jahre*. In: Primus Heinz Kucher und Julia Bertschik (Hg.): „baustelle kultur“. Diskurslagen in der österreichischen Literatur 1918-1933/38. Bielefeld: Aisthesis 2011, S. 85–102.

Zelger, Sabine: *Welt in Bewegung? Welt in Erstarrung! Überlegungen zu Experiment und Brauchtum im Literaturunterricht*. In: Artur R. Boelderl, Ursula Esterl und Nicola Mitterer (Hg.): *Poetik des Widerstands. Eine Festschrift für Werner Wintersteiner*. Innsbruck u.a.: Studienverlag. (= ide extra 22) 2020b, S. 267-280.

Internetquellen

Arbeiterbüchereien: <http://www.dasrotewien.at/seite/arbeiterbuechereien> (Zugriff 12.11.2020)

Mehr als Ethik: <http://www.mehr-als-ethik.at> (Zugriff 13.11.2020)

Emge, Edmund (2018): *Welt in Bewegung*: <https://www.addendum.org/schule/theaterkritik/> (Zugriff: 12.11.2020)

Auf den Spuren Hödlmosers: <https://www.outdooractive.com/de/route/themenweg/murtal/auf-den-spuren-hoedlmosers> (Zugriff 14.11.2020)

Tropen des Staates: <http://germanistik.univie.ac.at/tropen-des-staates> (Zugriff 13.11.2020)

Unterrichtsprinzipien: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz.html> (Zugriff 11.11.2020)

Akademischer Werdegang von HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sabine Zelger

Sabine Zelger, geboren 1966 in Südtirol/Italien, besuchte die Lehrerbildungsanstalt in Bruneck. An der Universität Wien studierte sie Germanistik und Theaterwissenschaften und erwarb die Lehrbefähigung für italienische Sekundarstufen. Während sie ihr Magisterstudium mit einer sprachwissenschaftlichen Arbeit zur Semiotik der Farbe Blau abschloss, verschob sich im Dissertationsstudium das Forschungsinteresse auf Fragen der Literatur. So promovierte sie 1997 an der Universität Wien bei Wendelin Schmidt-Dengler mit einer Arbeit zur telefonischen Kultur, die sie in literarischen und den spärlichen wissenschaftlichen Quellen ausforschte.

Den interdisziplinären Zugängen blieb die Forscherin treu. In unterschiedlichen Projektzusammenhängen untersuchte sie die bürokratische Kultur in 100 Jahren österreichischer Literatur, Staatsfiktionen in der Zwischenkriegszeit, Agency und Postdemokratie in Texten der Gegenwart. Daneben erweiterten sich ihre Forschungsinteressen Richtung Deutschdidaktik. Während es anfangs die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache war, die ihre wissenschaftliche Neugierde weckte, konzentrierte sie ihre Forschungspraxis bald auf schulische Vermittlungskontexte und literaturdidaktische Fragestellungen. So untersuchte sie in Sparkling-Science-Projekten UnDoing-Gender-Praktiken sowie Fragen normalisierender Anerkennung mit und in Schulen. Besonderes Augenmerk erhielten Fragen des Politischen im Kontext der Literaturvermittlung, was durch die großen Fluchtbewegungen noch verstärkt wurde.

Auch wenn der Großteil ihrer Forschungs- und Lehrtätigkeit an die Universität Wien gebunden war und sie nicht nur aus familiären Gründen diese Stadt als Wohnort nicht verlassen wollte, war Sabine Zelger gern als Vortragende unterwegs. Über die Jahre kristallisierten sich innige Freundschaften und wichtige Forschungspartnerschaften heraus, so insbesondere zur University of Colorado Boulder, zur Elte Universität in Budapest, zur Universität Koblenz/Landau in Deutschland und der Alpen-Adria-Universität in Klagenfurt mit dem Sitz der einzigen deutschdidaktischen Zeitschrift in Österreich. Die Zusammenarbeit mit WissenschaftlerInnen in Wien und anderswo entzündete sich meist an brisanten Forschungsfragen und zog lebhaftere Tagungsdiskussionen und Publikationstätigkeiten nach sich.

Die Hochschulprofessur an der KPH Wien/Krems, die Sabine Zelger im Oktober 2018 antrat, ermöglicht die Fortsetzung der Lehr- und Forschungsarbeit und die weitere Vertiefung in die spannenden Agenden der Deutschdidaktik.

*Ausgewählte Publikationen von
HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sabine Zelger*

- Misar, Dietz, Christina & Zelger, Sabine (Hg.) (2021): *Interpretieren*. (Informationen der Deutschdidaktik 1/2021). Im Erscheinen.
- Zelger, Sabine (2020): Geschichten in der Grundschule. In: Klein, Agnes et al (Hg.): Auf die Lehrenden kommt es an. Konferenz zum 200jährigen Jubiläum der deutschsprachigen Primarschullehrer*innenbildung in Ungarn. Wien: Praesens 2020, S. 142-153.
- Greaney, Patrick & Zelger, Sabine (Hg.) (2020): *An Austrian Avant-Garde*. Übersetzt von Patrick Greaney. Mit weiteren Übersetzungen von Ana Jelnicar und Stephen Watts. Los Angeles: Les Figues Press.
- Kerekez, Amália, Löffler, Marion, Spitaler Georg & Zelger, Sabine (Hg.) (2018): *denken, schreiben, tun. Politische Handlungsfähigkeit in Theorie, Literatur, Medien*. (Budapester Studien zur Literaturwissenschaft, Bd. 20) Berlin: Peter Lang Verlag.
- Zelger, Sabine (2017): Julia Rabinowich: Spaltkopf (2008). *Marillenknödelessen in Sibirien oder sinnliche Wege der Ost-West-Migration*. In: Dieter Wrobel und Jana Mikota (Hg.): *Flucht-Literatur. Sekundarstufe I und II. Texte für den Unterricht Bd. 2*, Hohengehren: Schneider 2017, S. 144-150.
- Wintersteiner, Werner & Zelger, Sabine (Hg.) (2017): „Menschen gehen.“ *Flucht und Ankommen*. (Informationen der Deutschdidaktik 1/2017)
- Zelger, Sabine (2016): *Patient, Arzt und Betrachter – „Das Zittern eines Zehs, über den sich die Operateure belustigen.“* In: Müller, Sabine et al (Hg.): *Nur Emotionen? Einblicke aus Medizin, Kunst und Geisteswissenschaften*. (Aspekte der Medizinphilosophie 16) Bochum/Freiburg: projektverlag 2016, S. 131–144.
- Zelger, Sabine (2016): „Der Einkaufswagen hat mich längst durchschaut.“ *Mit Marktsatiren zu widerständiger Bildung*. In: Reheis, Fritz et al (Hg.): *Kompetenz zum Widerstand. Eine Aufgabe für die politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 217-227.
- Zelger, Sabine & Krammer, Stefan (Hg.) (2015): *Literatur und Politik unterrichten*. (Wiener Beiträge zur Politischen Bildung 4) Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Zelger, Sabine (2015): *Didak-tick. Zu bedeutsamen Interferenzen von Politik- und Literaturvermittlung*. In: dies. und Stefan Krammer (Hg.): *Literatur und Politik unterrichten*. (Wiener Beiträge zur Politischen Bildung 4) Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 21-41.
- Pfabigan, Doris & Zelger, Sabine (Hg.) (2012): *Mehr als Ethik. Reden über Körper und Gesundheitsnormen im Unterricht*. Wien: facultas wuv.
- Kreisky, Eva, Löffler, Marion & Zelger, Sabine (Hg.) (2012): *Denkbilder moderner Staatlichkeit*. Wien: Facultas.
- Zelger, Sabine (2009): *Das ist alles viel komplizierter, Herr Sektionschef! Bürokratie – literarische Reflexionen aus Österreich*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag.
- Zelger, Sabine (1998): „Das Pferd frisst keinen Gurkensalat.“ *Eine Kulturgeschichte des Telefonierens*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag.



HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sabine Zelger

Weil Literatur in viele Welten, Fächer und Disziplinen ausgreift und zugleich oft verständlich und unterhaltsam ist, wird sie gern als Lieferantin von Querschnittsthemen angesehen. Aber sind die Sachverhalte so einfach der Literatur zu entnehmen? Wie können fachübergreifende Fähigkeiten via literarische Texte vermittelt werden, ohne dass das Literarische oder das Fachliche zu kurz kommt?

Folgt man der gängigen literaturwissenschaftlichen These, dass Literatur nicht Wirklichkeit abbildet, sondern Wirklichkeit hervorbringt und verändert, geht es um eine machtvolle Frage, die nicht ohne theoretische Grundierung auskommen darf. Der Fächerbreite entsprechend müssen auch die wissenschaftlichen Bezüge weit ausgelegt werden. Sie reichen von Ansätzen der Diskursanalyse bis zur Intersektionalität und integrieren philosophische, kultur- und sozialwissenschaftliche Positionen. Derart fundiert werden anhand literarischer Textausschnitte sechs der derzeit für österreichische Schulen verbindlichen Unterrichtsprinzipien aufgegriffen: von der Lese- und Wirtschaftserziehung über die interkulturelle und politische Bildung bis hin zur Geschlechterpädagogik und Gesundheitsförderung. Doch fehlt hier nicht das Querschnittsthema der Querschnittsthemen: der Humor? Ihm ein eigenes Unterrichtsprinzip zu widmen, ist abschließende Forderung und Synthese der Antrittsvorlesung.

ISBN 978-3-904046-05-3



9 783904 046053