

**1**März  
2013**LITERATUR IM UNTERRICHT**  
Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule**Inhalt****PERSPEKTIVEN**

- Andreas Wicke „Scharfsinn und Spieltrieb“. Intertextueller  
Literaturunterricht am Beispiel von Paul Maars  
*Eine Woche voller Samstage* 1
- Katja Eder /  
Barbara Sengelhoff Norman Junge. Der Illustrator und bildende Künstler  
öffnet eine Tür zu Sprach- und Kunstraum 15

**UNTERRICHTSIMPULSE**

- Claudia Vorst Bunte Kuh aus der Balance. Kurzfilm und Bilderbuch  
*Mobile* von Verena Fels im medienintegrierten  
Deutschunterricht 25
- Anja Pompe Symbolisches Verstehen von Schulanfängern 41

**LITERATURSCHAU**

- Dieter Wrobel Vergessene Texte der Moderne wiedergelesen.  
Kadidja Wedekind: *Kalumina. Der Roman eines Sommers* 53

**ÜBER DIE AUTOR(INN)EN** 71

Herausgegeben von Anja Ballis und Klaus Maiwald

Verlag WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, Bergstraße 27, 54295 Trier  
Tel.: 0651/41503, Fax: 41504, [www.wvttrier.de](http://www.wvttrier.de), [wvt@wvttrier.de](mailto:wvt@wvttrier.de)

ISSN 1615-6447

Alle Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Art der Wiedergabe bedarf der ausdrücklichen Genehmigung des Verlags.

*Literatur im Unterricht* erscheint dreimal im Jahr und kann durch jede Buchhandlung oder direkt vom Verlag bezogen werden. Jahresbezugspreis: (3 Hefte) EUR 31,- (Inland); Einzelheft: EUR 13,- (Inland); jeweils zzgl. Versandkosten; alle Preise inklusive 7% MwSt.; Jahresabonnements sind im Voraus – nach Erhalt des jeweils ersten Heftes – zu begleichen. Abbestellungen sind nur zum Jahresende möglich und müssen dem Verlag bis zum 5. November vorliegen.

**WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier**

# LITERATUR IM UNTERRICHT

## Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule

---

### *Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:*

*Katja Eder*, Projektleitung Leseförderung und Literaturvermittlung, Pflugstraße 10/3,  
10115 Berlin

*Dr. Anja Pompe*, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für deutsche Literatur/  
Fachdidaktik Deutsch, Unter den Linden 6, 10099 Berlin

*Barbara Sengelhoff*, Faßbenderkaul 14a, 50968 Köln

*Prof. Dr. Claudia Vorst*, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Institut für Sprache  
und Literatur/Deutsch mit Sprecherziehung, Oberbettringer Str. 200,  
73525 Schwäbisch Gmünd

*Dr. Andreas Wicke*, Universität Kassel, Institut für Germanistik, Kurt-Wolters-Str. 5,  
34125 Kassel

*Prof. Dr. Dieter Wrobel*, Universität Würzburg, Lehrstuhl für Didaktik der deutschen  
Sprache und Literatur, Am Hubland, 97074 Würzburg

---

### *Herausgeber:*

Prof. Dr. Anja Ballis (ballis@ph-weingarten.de), Pädagogische Hochschule Weingarten,  
Professur für Literarisches Lernen, Kirchplatz 2, 88250 Weingarten

Prof. Dr. Klaus Maiwald (klaus.maiwald@phil.uni-augsburg.de), Universität Augsburg,  
Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache u. Literatur, Universitätsstr. 10, 86135 Augsburg

---

### *Schriftleitung:*

Dr. Mirjam Burkard (burkard@ph-weingarten.de), Pädagogische Hochschule Weingarten,  
Fakultät II – Fach Deutsch, Kirchplatz 2, 88250 Weingarten

---

### *Textbearbeitung und -gestaltung:*

Markus Nußbaum M.A.

---

*Übersetzungs- und Nachdrucklizenzen* sind beim Verlag erhältlich.

### *Vervielfältigungen:*

Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzung und Nachdruck in jeder Form – auch auszugsweise – bleiben vorbehalten.

### *Hinweise für Autoren:*

Die Manuskripte sollten als word-Dokument per E-Mail an die Schriftleitung (burkard@ph-weingarten.de) gesendet werden. Wir bitten die Autor(inn)en zu beachten, dass die bibliografischen Angaben in den Fußnoten erfolgen und daher kein eigenes Literaturverzeichnis notwendig ist. Am Ende des Manuskripts wird die postalische Adresse des Autors erbeten, die in der Zeitschrift veröffentlicht werden darf, sowie ein kurzer Lebenslauf, dem die derzeitige Funktion, Forschungsschwerpunkte etc. zu entnehmen sind. Nach Sichtung des Manuskripts durch die Herausgeber der Zeitschrift erhalten die Autor(inn)en Rückmeldung mit der Bitte um sorgfältige Durchsicht. Nachträgliche (vom Manuskript abweichende) Korrekturen müssen den Autor(inn)en in Rechnung gestellt werden. – Die Autoren erhalten 4 Hefte der jeweiligen Ausgabe.

---

## „Scharfsinn und Spieltrieb“

### Intertextueller Literaturunterricht am Beispiel von Paul Maar *Eine Woche voller Samstage*

Von Andreas Wicke

#### Zum Stand der didaktischen Diskussion

„Je mehr man liest, desto mehr glaubt man sich dabei in einer vertrauten Runde zu befinden, wo jeder jeden kennt und sich nicht scheut, dem anderen bei passender Gelegenheit zitierend seine Reverenz zu erweisen“.<sup>1</sup> So schreibt Paul Maar in einem Aufsatz mit dem Titel *Meine Lieblingsautoren sind wie alte Freunde*. Hier entwirft er eine ausgesprochen bildhafte Definition intertextuellen Schreibens, das für ihn eine Selbstverständlichkeit literarischer Produktion darstellt und sich darin äußert, „die von ihm verehrten Schriftsteller wenigstens zaghaft zu grüßen, sie zu zitieren, mit Motiven und Figuren aus ihren Werken zu spielen“.<sup>2</sup> Ein solches Credo ist jedoch in der Kinder- und Jugendliteratur nicht unbedingt zu erwarten, da es sich bei Intertextualität um ein hochkomplexes ästhetisches Phänomen handelt – Gérard Genette spricht im Rahmen seiner Palimpsest-Theorie von einer „Literatur der ‚Belesenheit‘“.<sup>3</sup> Dementsprechend wird in der Literaturdidaktik Vorsicht signalisiert: Das „Konzept der Intertextualität“ könne, so heißt es im *Lexikon Deutschdidaktik*, „keine große didaktische Bedeutung gewinnen, weil es den kundigen Leser voraussetzt bzw. den erfahrenen und kontinuierlich praktizierenden: das können Lernende im Jugendalter nicht sein“.<sup>4</sup> Dem widerspricht Paul Maar kategorisch:

„Es gibt ja durchaus Zitate, die belesene Kinder bestimmt verstehen. Nämlich immer dann, wenn in Kinderbüchern auf Gestalten und Themen aus dem Fundus der Kinderliteratur oder auf moderne Trivialmythen angespielt wird. [...]

In *Der tätowierte Hund* wird man nur dann staunen, wie merkwürdig sich die Geschichte von *Hänsel und Gretel* aus dem Mund einer Hexe anhört, wenn man das Original im Kopf hat.

Und ich denke auch, dass in *Der Tag, an dem Tante Marga verschwand* wenigstens ein paar Kinder in dem altertümlich gekleideten Mädchen, das hinter dem Spiegel wohnt,

---

1 Paul Maar, 2007, Vom Lesen und Schreiben. Reden und Aufsätze zur Kinderliteratur, Hamburg: Oetinger, S. 172.

2 Ebd.

3 Gérard Genette, 1993, Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe, übersetzt von Wolfram Bayer und Dieter Hornig, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 534.

4 Heinz-Jürgen Kliever/Inge Pohl (Hgg.), 2006, Lexikon Deutschdidaktik, Bd. I, Baltmannsweiler: Schneider, S. 279.

Carrolls Alice wiedererkennen und den großen Affen, der Tante Marga so rüde raubt, als King Kong identifizieren“.<sup>5</sup>

Allerdings stellt es für Maar keine zwingende Notwendigkeit dar, alle intertextuellen Spuren zu entdecken und zu verfolgen, es ändere „nichts am Gehalt und Inhalt des Werkes, wenn der kindliche Leser keine der literarischen Anspielungen erkennt“;<sup>6</sup> im Sinne postmoderner Mehrfachcodiertheit bzw. -adressiertheit lassen sich seine Romane also auf ganz unterschiedliche Weise lesen. Außerdem hat Maar „beim Schreiben [...] den erwachsenen Mit- und Vorleser“ im Blick, stellt ihn sich „recht belesen vor und möchte ihn nicht langweilen“.<sup>7</sup> Ein Qualitätskriterium der Werke Paul Maars ist sicher, dass der Autor nicht grundsätzlich zwischen Literatur für Kinder und solcher für Erwachsene unterscheidet, sondern insgesamt moderne, ästhetisch avancierte Texte verfasst. „Und da Zitat und Montage“, so erläutert er sein Verständnis intertextueller Verfahren, „ein wichtiges Stilmittel moderner Literatur sind, sollte dieses Mittel – falls Kinderliteratur wirklich Literatur ist – nicht nur erlaubt, sondern selbstverständlich sein“.<sup>8</sup>

Während die wissenschaftliche Beschäftigung mit Intertextualität in der Kinder- und Jugendliteratur etwa seit den 80er-Jahren einsetzt,<sup>9</sup> gibt es bislang kaum entsprechende methodische Konzepte, die der Intertextualität als ästhetischem Phänomen im Deutschunterricht gerecht werden. Obwohl beispielsweise Günter Lange in dem Band *Paul Maars Kinder- und Jugendbücher in der Grundschule und Sekundarstufe I* der Intertextualität als zentralem literarischem Prinzip Maars ein eigenes Kapitel widmet und vielfältige Spuren in den einzelnen Sachanalysen aufzeigt, gibt es in den unterrichtspraktischen Hinweisen kaum systematische Modellierungen. Zu den Geschichten aus der Sammlung *Der Tag, an dem Tante Marga verschwand* heißt es: „Die intertextuellen Bezüge dagegen müssen nicht unbedingt ein Hindernis sein, obwohl es erstrebenswert ist, wenn den Schülerinnen und Schülern schon ein Blick auf die Bezüglichkeiten literarischer Texte gelingt“.<sup>10</sup>

Erfasst man curriculare Vorgaben für das Fach Deutsch, so kommt der Begriff Intertextualität in den Bildungsstandards und Lehrplänen meist nur marginal in Kon-

---

5 Maar, Vom Lesen und Schreiben [Anm. 1], S. 178.

6 Ebd., S. 177.

7 Ebd., S. 178.

8 Ebd.

9 Vgl. dazu den kurzen Forschungsabriss in: Bettina Kümmerling-Meibauer, 2001, Im Dschungel des Texts. Kiplings *Dschungelbücher* und das Prinzip der asymmetrischen Intertextualität, in: *Kinder- und Jugendliteraturforschung 2000/2001*, hrsg. von Hans-Heino Ewers u. a., Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 42-61, hier: S. 42. Vgl. auch Bettina Kümmerling-Meibauer, 2003, *Kinderliteratur, Kanonbildung und literarische Wertung*, Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 211-248.

10 Günter Lange, 2007, *Paul Maars Kinder- und Jugendbücher in der Grundschule und Sekundarstufe I*, Baltmannsweiler: Schneider, S. 93. Zur Intertextualität bei Maar vgl. ebd., S. 8-11.

text der gymnasialen Oberstufe vor: „Gerade die postmoderne Literatur eröffnet Möglichkeiten, intertextuelle Bezüge zu entdecken und abzuleiten“,<sup>11</sup> heißt es etwa für das letzte Halbjahr der Qualifikationsphase in Hessen. In Kaspar H. Spinners elf Aspekten literarischen Lernens hingegen wird die Thematisierung von Intertextualität im Deutschunterricht von Anfang an ausdrücklich gefordert: „Zum literarhistorischen Bewusstsein gehört auch der Einblick in intertextuelle Zusammenhänge. Dies lässt sich schon in der Grundschule anbahnen, weil viele Kinderbücher auf frühere Texte, zum Beispiel auf Märchen, anspielen.“<sup>12</sup> Auch Gerhard Härle bezeichnet Intertextualität im Titel eines Aufsatzes zwar als *Herausforderung für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik*, gleichwohl resümiert er, „dass die auf einen weiteren Intertextualitätsbegriff zielenden didaktischen Modellierungen nicht nur in ihrer theoretischen Fundierung, sondern auch in ihren methodisch-pragmatischen Realisierungen relativ unscharf bleiben“.<sup>13</sup>

Eine adäquate unterrichtspraktische Konkretisierung muss über den klassischen Textvergleich, der Parallelen und Differenzen benennt, hinausgehen und, so betont Bettina Kümmerling-Meibauer zu Recht, den „Dialog zwischen Texten und Textgruppen“<sup>14</sup> hervorheben. Außerdem postuliert sie eine „intertextuelle Kompetenz“,<sup>15</sup> für deren Ausbildung bestimmte Fähigkeiten oder Teilkompetenzen nötig sind. Schüler(innen) müssen erst einmal um die grundsätzliche Existenz des Phänomens Intertextualität wissen, konkrete Anspielungen erkennen und schließlich mit dem intertextuellen Bezug analytisch, textproduktiv, szenisch oder interpretierend weiterarbeiten.

- 
- 11 Hessisches Kultusministerium, 2010, Lehrplan Deutsch. Gymnasialer Bildungsgang, Wiesbaden, S. 67. Vgl. auch Clemens Kammler, 2010, Intertextueller Literaturunterricht, in: Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. II, hrsg. von Volker Frederking u. a., Baltmannsweiler: Schneider, S. 299-310, hier: S. 299. Zur Intertextualität im Oberstufenunterricht insgesamt vgl. Angelika Buß, 2006, Intertextualität als Herausforderung für den Literaturunterricht. Am Beispiel von Patrick Süskinds *Das Parfum*, Frankfurt a. M.: Lang, sowie Angelika Buß, 2006, Intertextualität und Literaturunterricht. Zur herrschenden Aufgabenkultur in intertextuellen Lektüreprozessen, in: Didaktik Deutsch 21, S. 43-58. Für eine intertextuelle Fremdsprachendidaktik vgl. etwa Wolfgang Hallet, 2004, *(How) Can We Close the Gap?* Zum Verhältnis von Literatur, Kulturwissenschaften und Didaktik am Beispiel der Intertextualität und Nick Hornbys Roman *High Fidelity*, in: Literaturdidaktik im Dialog, hrsg. von Lothar Bredella u. a., Tübingen: Narr, S. 207-238.
  - 12 Kaspar H. Spinner, 2006, Literarisches Lernen, in: Praxis Deutsch 200, S. 6-16, hier: S. 13.
  - 13 Gerhard Härle, 2006, Intertextualität. Eine Herausforderung für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik, in: Intertextualität und Bildung. Didaktische und fachliche Perspektiven, hrsg. von Ralph Olsen u. a., Frankfurt a. M.: Lang, S. 21-45, hier: S. 42.
  - 14 Kümmerling-Meibauer, Im Dschungel des Texts [Anm. 9], S. 44. Vgl. auch Renate Lachmann (Hg.), 1982, Dialogizität, München: Fink.
  - 15 Kümmerling-Meibauer, Kinderliteratur [Anm. 9], S. 214f.

Versucht man, den komplexen und definitorisch unscharfen bzw. vieldeutigen Begriff der Intertextualität für ein kindliches Lesepublikum handhabbar zu machen, wird man bevorzugt jene Bereiche betrachten, in denen es sich um die eindeutige und explizit markierte Form der Beziehung zwischen Texten handelt. Manfred Pfister geht davon aus, der „harte Kern maximaler Intensität“ sei erreicht, „wenn sich der Autor des intertextuellen Bezugs bewußt ist, er davon ausgeht, daß der Prätext auch dem Rezipienten geläufig ist und er durch eine bewußte Markierung im Text deutlich und eindeutig darauf verweist“.<sup>16</sup> Während Julia Kristevas poststrukturalistische Idee einer globalen Intertextualität darauf basiert, dass sich „jeder Text [...] als Mosaik von Zitaten auf[baut]“,<sup>17</sup> wird es für die Schule, insbesondere im Bereich der Unterstufe, zunächst eher um den deutlich markierten Dialog eines Textes mit weiteren Texten bzw. Filmen, Bildern, Musikstücken etc. gehen, es steht somit jenes „Verfahren eines mehr oder weniger bewußten und im Text selbst auch in irgendeiner Weise konkret greifbaren Bezugs auf einzelne Prätexte“<sup>18</sup> im Vordergrund.

Dabei darf vor allem jener Aspekt nicht zu kurz kommen, den Gérard Genette in *Palimpseste* betont: „Das Vergnügen am Hypertext ist jedoch auch ein *Spiel*. Die Durchlässigkeit der Wände zwischen den Registern beruht vor allem auf der ansteckenden Kraft, die in diesem Aspekt des literarischen Schaffens vom spielerischen Register ausgeht“.<sup>19</sup> Eine vereinfachte Intertextualitäts-Definition für die Arbeit im Unterricht der Unterstufe könnte also lauten:

So wie jeder Leser viele verschiedene Texte kennt und beim Lesen Verbindungen und Vergleiche zu anderen Texten herstellt, verarbeiten auch Autoren beim Schreiben vielfältige Leseerfahrungen. Es kann also immer wieder vorkommen, dass ein Text auf andere Texte verweist, dass es Beziehungen zwischen Texten gibt, dass – bildlich gesprochen – die Figur aus dem einen Text anderen literarischen Personen zuwinkt oder sie grüßen lässt. Dieses Verfahren heißt Intertextualität, weil es um das Verhältnis zwischen (lat. *inter*) Texten geht, es lässt sich wie ein Spiel oder Gespräch eines Textes mit weiteren Texten beschreiben.

---

16 Manfred Pfister, 1985, Konzepte der Intertextualität, in: Intertextualität. Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien, hrsg. von Ulrich Broich und Manfred Pfister, Tübingen: Niemeyer, S. 1-30, hier: S. 27. Als Prätexte werden in Pfisters Aufsatz jene Texte bezeichnet, „auf die der Autor bewußt, intentional und pointiert anspielt und von denen er möchte, daß sie vom Leser erkannt und als zusätzliche Ebene der Sinnkonstitution erschlossen werden“ (ebd., S. 23). Der Text, in dem sich die Anspielungen finden, wird analog als Posttext bezeichnet; in der Terminologie Gérard Genettes wird der Prätext als Hypotext, der Posttext als Hypertext benannt (vgl. Genette, *Palimpseste* [Anm. 3]).

17 Julia Kristeva, 1996, Bachtin, das Wort, der Dialog und der Roman, in: *Texte zur Literaturtheorie der Gegenwart*, hrsg. und kommentiert von Dorothee Kimmich u. a., Stuttgart: Reclam, S. 334-348, hier: S. 337.

18 Pfister, Konzepte der Intertextualität [Anm. 16], S. 15.

19 Genette, *Palimpseste* [Anm. 3], S. 533.

### Intertextuelle Bezüge in Paul Maars *Eine Woche voller Samstage* (1973)

Wenn Paul Maar in seinen *Sams*-Romanen auf Texte E. T. A. Hoffmanns anspielt, etwa auf dessen Märchen *Das fremde Kind*, sind das intertextuelle Verweise, die eher für den erwachsenen, weniger für den kindlichen Leser relevant sind.<sup>20</sup> In *Ein Sams für Martin Taschenbier*, dem vierten Band der *Sams*-Heptalogie, heißen zum Beispiel nicht nur die Köchinnen, Frau Felix und Frau Christlieb, nach den beiden Kindern in Hoffmanns Kunstmärchen, das Sams wird auch explizit als „das fremde Kind“<sup>21</sup> bezeichnet. Hoffmann als Person taucht in der Adresse der Amadeus-Hoffmann-Straße auf und das Doppelgängermotiv, der sprechende Hund etc. deuten auf weitere Werke des Autors hin.<sup>22</sup>

Des Weiteren gibt es in den *Sams*-Bänden aber immer auch Allusionen, die Maar als für Kinder verstehbar bezeichnet. In dem 2011 erschienenen letzten Band *Sams im Glück* ist der Bezug zu Grimms Märchen *Hans im Glück* beispielsweise deutlich im Romantitel markiert, aber auch die Pippi Langstrumpf-Anspielung in *Neue Punkte für das Sams*<sup>23</sup> ist für Kinder evident. In *Eine Woche voller Samstage* spielt Intertextualität noch keine so intensive Rolle wie in manchen der späteren Bände oder Maars Roman *Lippels Traum*, dennoch lassen sich auch hier verschiedene Dimensionen benennen.

Wenn sich das Sams in der Öffentlichkeit Robinson<sup>24</sup> nennt, so lässt sich hier durchaus eine Deutungsebene entfalten, denn das Sams befindet sich plötzlich, ähnlich wie Robinson Crusoe, in einer fremden Welt, lebt im Haus von Frau Rotkohl ein bisweilen insulares Leben und hat lediglich in Herrn Taschenbier einen Freund, wengleich ihm sein Freitag-Substitut an einem Samstag begegnet ist.<sup>25</sup>

Weniger komplex ist die parodistische Beziehung zwischen dem Wiegenlied des Sams, *Schlaf, Papa, schlaf* (WS, S. 33), und dem Volkslied *Schlaf, Kindlein, schlaf* aus *Des Knaben Wunderhorn*. Hier wird eine humoristische Wirkung erzielt,

- 
- 20 Die Diskussion darüber, ob man Kinder mit intertextuellen Anspielungen konfrontieren dürfe, wird indes bereits in der Rahmenhandlung von E. T. A. Hoffmanns *Serapions-Brüdern*, jener Sammlung, in der *Das fremde Kind* erschienen ist, geführt. Vgl. E. T. A. Hoffmann, 2008, *Die Serapions-Brüder*, hrsg. von Wulf Segebrecht, Frankfurt a. M.: Deutscher Klassiker Verlag, S. 306f.
- 21 Paul Maar, 1996, *Ein Sams für Martin Taschenbier*, Hamburg: Oetinger, S. 43.
- 22 Vgl. dazu Maar, *Vom Lesen und Schreiben* [Anm. 1], S. 202f. Zur Deutung des Romans vgl. etwa Lange, *Paul Maars Kinder- und Jugendbücher* [Anm. 10], S. 61-74.
- 23 Vgl. Paul Maar, 1992, *Neue Punkte für das Sams*, Hamburg: Oetinger, S. 26.
- 24 Vgl. Paul Maar, 1973, *Eine Woche voller Samstage*, Hamburg: Oetinger, S. 70. Der Roman wird im Folgenden innerhalb des Fließtextes mit der Sigle WS abgekürzt.
- 25 Stefan Neuhaus macht zusätzlich – wengleich mit Vorbehalt – auf die Namensähnlichkeit zwischen Maars Sams und Kafkas Gregor Samsa aus *Die Verwandlung* aufmerksam. Vgl. Stefan Neuhaus, 2007, *Vom antiautoritären Kindermärchen zum postmodernen Film? Die Verwandlungen des Sams*, in: *Revista de Filología Alemana* 15, S. 111-125, hier: S. 124.

indem Frau Rotkohl als Schaf bezeichnet wird, aber auch durch die Differenz zum Prätext: Während dort ein „Träumelein“<sup>26</sup> herabfällt, ist es beim Sams ein „Zentnerschwein“ (WS, S. 33).

Außerdem gibt es zwei Verweise auf die *Kinder- und Hausmärchen* der Brüder Grimm,<sup>27</sup> gleich im ersten Kapitel heißt es: „Wir spielen hier doch nicht Rumpelstilzchen. Wenn du uns nicht sagen willst, wer du bist, dann werden wir eben die Polizei holen.“ (WS, S. 20) Mit diesen Worten beendet Studienrat Groll die Diskussion um die Identitätsbestimmung des Sams, gleichzeitig markiert er mit der Namensnennung der Märchenfigur einen intertextuellen Bezug. Ulrich Broich spricht in diesem Fall von einer „Markierung im inneren Kommunikationssystem“<sup>28</sup> des Romans, also einer, die auch den literarischen Figuren selbst, nicht nur dem Leser, bewusst ist. Zwar handelt es sich um einen punktuellen Verweis – es gibt im Roman keine weiteren expliziten Anspielungen auf dieses Märchen –, dennoch sind die Bezüge zwischen beiden Texten vielfältiger als die scheinbar nebensächliche Formulierung zunächst glauben macht. Sowohl das Rumpelstilzchen aus Grimms Märchen als auch das Sams sind Wesen aus der nicht-realen Sphäre und versetzen die Texte in den Bereich des Wunderbaren bzw. Fantastischen. Dennoch deutet sich bei Maar eine Absage an die Märchenwelt an: Verhandlungen, wie sie Rumpelstilzchen mit der Müllers-tochter führt, kommen in der Welt des Studienrates nicht infrage. Die Szene im ersten Kapitel, in der eine Menschengruppe versucht, das Sams zwischen Tier, Mensch und Außerirdischem zu verorten, grenzt den Roman aber auch gattungstypologisch vom Märchen ab. Herrscht dort eine eindimensionale Weltsicht, die das Übernatürliche in die Märchenwirklichkeit integriert, bleibt die Spannung zwischen den Gesetzen der primären und sekundären Welt für den fantastischen Roman konstitutiv.<sup>29</sup> Während die Müllerstochter sich also in keiner Weise über das Auftreten eines übernatürlichen Wesens wundert, löst der Auftritt des Sams sofort einen Skandal aus und setzt damit die Romanhandlung in Gang.

Das Vergleichsmoment, über das Rumpelstilzchen in Maars Roman eingeführt wird, ist die Tatsache, dass die beiden Hauptfiguren ihren Namen nicht nennen wollen; weiterhin erhält derjenige, der den Namen errät, Macht über das jeweilige We-

26 Achim von Arnim/Clemens Brentano, 1987, *Des Knaben Wunderhorn*. Alte deutsche Lieder. Kritische Ausgabe, Bd. III, hrsg. und kommentiert von Heinz Rölleke, Stuttgart: Reclam, S. 280.

27 Paul Maar zählt Daniel Defoes Roman *Robinson Crusoe* und die *Kinder- und Hausmärchen* der Brüder Grimm zu den vier Büchern, die er als Kind besaß. Vgl. Maar, *Vom Lesen und Schreiben* [Anm. 1], S. 10.

28 Ulrich Broich, 1985, Formen der Markierung von Intertextualität, in: *Intertextualität. Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien*, hrsg. von Ulrich Broich und Manfred Pfister, Tübingen: Niemeyer, S. 31-47, hier: S. 39.

29 Vgl. Tzvetan Todorov, 1992, *Einführung in die fantastische Literatur*, übersetzt von Karin Kersten u. a., Frankfurt a. M.: Fischer, sowie Jan Erik Antonsen, 2007, *Poetik des Unmöglichen. Narratologische Untersuchungen zu Phantastik, Märchen und mythischer Erzählung*, Paderborn: mentis, S. 81-90.

sen. Indem Herr Taschenbier herleitet, dass es sich um ein Sams handeln müsse, wird er zum „Papa“ (WS, S. 20) und hat das Recht, die Wunschkpunkte für sich zu nutzen. Die Müllerstochter im Märchen wird durch den erratenen Namen von der geforderten Gegenleistung, der Opferung ihres erstgeborenen Kindes, befreit.<sup>30</sup>

Der Vergleich der zwei übernatürlichen Wesen trägt weiterhin zu einer genaueren Charakterisierung der Figuren bei. Eine Gemeinsamkeit ist, dass beide gern in Reimen sprechen: „[A]ch, wie gut ist dass niemand weiß / dass ich Rumpelstilzchen heiß!“<sup>31</sup> bzw. „Keiner weiß, / Wie ich heiß. / Furchtbar dumm / Stehn sie rum.“ (WS, S. 18) Darüber hinaus können sie Wünsche erfüllen: Rumpelstilzchen spinnt für die Müllerstochter Stroh zu Gold, das Sams hingegen stellt Herrn Taschenbier seine Wunschkpunkte zur Verfügung.

Während das Märchen in der Regel von einer klaren Gut-Böse-Dichotomie ausgeht, lässt sich das auf Rumpelstilzchen bzw. die Müllerstochter nicht eindeutig übertragen, denn Rumpelstilzchen als vermeintliche Inkarnation des Bösen fordert am Schluss nur, was vor Beginn seiner Hilfsdienste ausgemacht war. Moralische Defizite hingegen kann man bei der nur scheinbar integren Müllerstochter suchen, die das Leben ihres Kindes für eine Dienstleistung hergibt. Das Sams ist dagegen zwar durchaus frech und anarchisch, hält sich nicht an gesellschaftliche Konventionen und übertreibt die Gesetze bürgerlicher Höflichkeit, ist allerdings als Erzieher zur Mündigkeit für Herrn Taschenbier eine rundum positive und katalysierende Figur.<sup>32</sup>

Das Märchen *Hänsel und Gretel* hat Paul Maar bereits in einer Erzählung aus *Der tätowierte Hund* parodiert, dort ist der intertextuelle Bezug explizit im Titel markiert: *Die Geschichte vom bösen Hänsel, der bösen Gretel und der Hexe*. In *Eine Woche voller Samstage* hingegen gibt es keine deutliche Markierung, die Anspielung lässt sich lediglich an einigen Motiv- und Handlungsparallelen ausmachen. So wie sich der Vater im Märchen trotz schlechten Gewissens schließlich von seiner Frau überreden lässt, die Kinder auszusetzen, damit nicht „alle viere Hungers sterben“<sup>33</sup> müssen, will auch „Papa“ Taschenbier im zweiten Kapitel das „Sams nicht behalten, so Leid es [ihm] tut“ (WS, S. 44). In beiden Texten spielt das Motiv des Hungers eine zentrale Rolle, allerdings herrscht im Märchen wirklich materielle Not, während Herr Taschenbier eher Angst vor der Kündigung seiner Vermieterin hat, wenn das Sams seinen Hunger mit allem stillt, was es sieht: „Er dachte daran, dass es nicht einmal vor seinem Papierkorb und seiner Blumenvase Halt machte. Dass es womöglich noch

---

30 Vgl. auch Lange, Paul Maars Kinder- und Jugendbücher [Anm. 10], S. 64f.

31 Brüder Grimm, 2009, Kinder- und Hausmärchen. Ausgabe letzter Hand, hrsg. von Heinz Rölleke, Stuttgart: Reclam, S. 275.

32 Vgl. Lange, Paul Maars Kinder- und Jugendliteratur [Anm. 10], S. 65ff. Im vierten Band der *Sams*-Romane sagt Martin Taschenbier außerdem, dass sein Vater früher in der Wilhelm-Reich-Straße gewohnt habe, auch hier ließen sich Bezüge – etwa zu Reichs Schrift *Die Massenpsychologie des Faschismus* – herstellen, die Bruno Taschenbier als autoritären Charakter zeichnen.

33 Grimm, Kinder- und Hausmärchen [Anm. 31], S. 97.

den Tisch, den Stuhl und das Bett auffressen würde.“ (WS, S. 43f.) Ein weiteres verbindendes Element zwischen Märchen und Kinderroman ist, dass sowohl Hänsel und Gretel als auch das Sams im Wald ausgesetzt werden, außerdem spielen Steine dabei eine Rolle. Nutzt Hänsel die Kieselsteine, um den Rückweg zu markieren, wird das Motiv bei Maar humoristisch gependet: „„Schöne Steine“, stellte das Sams gleich fest und nagte einen Feldstein nach dem anderen an.“ (WS, S. 42) Resultiert in Maars *Geschichte vom bösen Hänsel, der bösen Gretel und der Hexe* die Komik aus der ungewohnten Perspektive, so wird im Roman die existenzielle Notsituation des Märchens parodistisch verfremdet und trivialisiert.

Die hier erläuterten intertextuellen Bezüge sind zum basalen inhaltlichen Verständnis des Romans nicht zwingend erforderlich, zeigen jedoch die anspruchsvolle ästhetische Faktur und Vielschichtigkeit des Textes, um die es in der methodischen Umsetzung nun gehen soll.

### **Methodische Überlegungen für einen intertextuellen Literaturunterricht in der Jahrgangsstufe 5**

„Die Autorin hat wieder einmal Zitate hereingelegt. Sagt aber nicht welche. Raten Sie! Keine Preise zu gewinnen!“<sup>34</sup> So ironisiert Elfriede Jelinek am Ende ihres Stückes *Stecken, Stab und Stangl* das eigene Schreiben, vor allem aber jene philologischen Bemühungen, die sich darin erschöpfen, mögliche Quellen literarischer Texte zu benennen. Andreas Steinhöfel bezeichnet ein solches Vorgehen als „Bildungsbürgerpuzzle“<sup>35</sup> und auch Paul Maar selbst sagt, dass das Entschlüsseln intertextueller Einflüsse nicht zur „Denksportaufgabe“<sup>36</sup> degradiert werden dürfe. Intertextualität soll andererseits nicht nur funktional im Sinne einer erweiterten Hermeneutik begriffen werden, sondern zusätzlich als ästhetisches bzw. intellektuelles Spiel; Gérard Genette bezeichnet dies pointiert als Mischung aus „Scharfsinn und Spieltrieb“.<sup>37</sup>

Intertextuelle Lektüre sollte also nicht auf ein vergleichendes Lesen im Sinne der Einflussforschung bzw. ein Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten und Unterschieden reduziert werden, sondern kann darüber hinaus das genuin literaturästhetische Verfahren nachvollziehen und nachvollziehbar machen. Es geht außerdem darum, jene Probleme intertextuellen Literaturunterrichts zu umgehen, die Angelika Buß benennt. Sie hat in ihrer Dissertation Unterrichtsmaterialien zu Patrick Süskinds Roman *Das Parfum* hinsichtlich des Umgangs mit Intertextualität untersucht und beklagt, dass die in diesem Zusammenhang formulierten Aufgaben zu stark vom Lehrenden gesteuert und strukturiert seien, zu wenig auf der selbstständigen Recherche

34 Elfriede Jelinek, 1997, *Stecken, Stab und Stangl*. Raststätte oder Sie machens alle. Wolken. Heim. Neue Theaterstücke, Reinbek: rowohlt, S. 68.

35 Andreas Steinhöfel, 2004, *Die Mitte der Welt*, Hamburg: Carlsen, S. 468 [Nachwort].

36 Maar, *Vom Lesen und Schreiben* [Anm. 1], S. 202.

37 Genette, *Palimpseste* [Anm. 3], S. 534.

der Schüler(innen) basieren und Intertextualität kaum als ästhetisches Phänomen würdigen.<sup>38</sup> Dem hält Clemens Kammler jedoch eine „praktische[] Perspektive“<sup>39</sup> entgegen; er gibt zu bedenken, dass Intertextualität bzw. die „Thematisierung von *Einzeltextreferenzen*“ kein „zentrale[s] Thema des Deutschunterrichts“ sei, ihm geht es „im Rahmen eines kompetenzorientierten Literaturunterrichts“ vielmehr „darum, Unterrichtsarrangements zu schaffen, die den Schülerinnen und Schülern begrenzte Perspektiven auf intertextuelle Einschreibungen erlauben, und dabei Formen instruktionaler Anleitung und Unterstützung mit den von Buß vorgeschlagenen Lernstrategien zu verbinden“.<sup>40</sup> Dieser einschränkende Kompromiss ist hier zu betonen, da es um Herangehensweisen an einen Text der Kinderliteratur und Unterrichtsideen für die untere Sekundarstufe I geht.

Um Intertextualität als ästhetischem Phänomen angemessen und ergebnisoffen zu begegnen, soll es im Folgenden um den Dialog zwischen Texten bzw. literarischen Figuren im ganz konkreten Sinne gehen; dabei wird auf Verfahren der Handlungs- und Produktionsorientierung zurückgegriffen. Die Aufgabenstellungen sind zunächst so allgemein beschrieben, dass sie auch auf ähnliche intertextuell geprägte Texte übertragen werden können. Außerdem geht es nicht darum, eine Unterrichtseinheit zur Intertextualität zu entwerfen, sondern einzelne Modelle, die sich diesem Aspekt literarischen Lernens annähern, didaktisch zu diskutieren. Alle Aufgabenvorschläge gehen davon aus, dass die konkreten intertextuellen Bezüge im Unterricht besprochen und die Prätexte, soweit möglich, gelesen werden.

**Eine Figur des Posttextes wird in den Prätext eingefügt:** Intertextualität ist ein wechselseitiges Spiel, es wird nicht nur ein neuer Text von einem älteren beeinflusst, sondern der Posttext strahlt auch auf den Prätext zurück und verändert dessen Wahrnehmung; dieses Spiel soll hier fortgesponnen werden, indem das Sams in das Märchen *Rumpelstilzchen* versetzt wird. „Eine Figur aus einer Geschichte herauslösen und in einer anderen Welt auftreten lassen“,<sup>41</sup> schlagen Haas, Menzel und Spinner als transformatorisches Verfahren im Rahmen der Produktionsorientierung vor. Als Beispiel nennen sie die Möglichkeit, eine literarische Figur in der eigenen Lebenswelt vorkommen zu lassen. Allerdings lässt sich diese Herangehensweise geradezu idealtypisch auch auf intertextuell geprägte Texte übertragen, weil hier genau jenes Spiel fortgesetzt wird, das etwa in Maars *Rumpelstilzchen*-Anspielung angelegt ist. Durch die eigene Textproduktion werden aber auch die Unterschiede zwischen den beiden Figuren – Sams und *Rumpelstilzchen* – deutlich. Da der im Folgenden vorgeschlagene Beginn mit einem für das Sams typischen polysemen Wortspiel – „Du spinnst wohl“ – endet, erhalten die Schüler(innen) einen Hinweis auf das komische Potenzial

---

38 Vgl. Buß, Intertextualität und Literaturunterricht [Anm. 11], S. 48-53.

39 Kammler, Intertextueller Literaturunterricht [Anm. 11], S. 305.

40 Ebd., S. 307.

41 Gerhard Haas/Wolfgang Menzel/Kaspar H. Spinner, 1994, Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, in: Praxis Deutsch 123, S. 17-25, hier: S. 24.

des zu schreibenden Textes. Die eigene Fortsetzung kann nun auf ganz verschiedenen Ebenen erfolgen, die im anschließenden Unterrichtsgespräch miteinander verglichen werden. Dabei sollte beispielsweise darauf geachtet werden, welche typischen Eigenschaften des Sams den Schülertext beeinflusst haben.

Statt Rumpelstilzchen taucht das Sams bei der Müllerstochter auf, das Grimm'sche Märchen wird ab diesem Punkt von den Schüler(inne)n neu geschrieben. Folgender Einstieg wäre denkbar:

„[...] Da saß nun die arme Müllerstochter und wusste um ihr Leben keinen Rat: sie verstand gar nichts davon, wie man Stroh zu Gold spinnen konnte, und ihre Angst ward immer größer, dass sie endlich zu weinen anfieng. Da gieng auf einmal die Türe auf, und trat ein kleines<sup>42</sup> Wesen mit feuerroten Haaren, einer Rüsselnase, einem prallrunden Trommelbauch und großen blauen Punkten im Gesicht ein: „Du spinnst wohl“, sagte das Sams lachend zur Müllerstochter ...

**Figuren aus dem Prä- und Posttext treffen aufeinander:** Ging es im vorigen Vorschlag darum, eine Figur des Posttextes in den Prätext zu versetzen, treffen in dieser Aufgabe Parallelfiguren aus Maars Roman und Grimms Märchen *Hänsel und Gretel* aufeinander. In den Texten, die die Schüler(innen) schreiben sollen, können sich die literarischen Figuren gegenseitig von ihrer momentanen Situation erzählen und das Schicksal der jeweils anderen Personen bewerten. In diesem Vorschlag wäre es auch möglich, das intertextuelle Spiel dadurch zu potenzieren, dass im Wald eine weitere Märchenfigur hinzukommt, Rotkäppchen beispielsweise, das gerade auf dem Weg zur Großmutter ist.

Die eigene Textproduktion setzt eine minutiöse Kenntnis der beiden literarischen Werke voraus. Wenn vorab Qualitätskriterien der zu schreibenden Texte benannt werden sollen, wird es sicherlich darum gehen, die jeweiligen Perspektiven genau voneinander zu trennen sowie möglichst viele Motive der verschiedenen Texte zu verarbeiten und typische – auch sprachliche – Eigenschaften und Eigenheiten der Figuren zu verwenden. Außerdem sollen die Schüler(innen) einen angemessenen Schluss finden.

Das Sams trifft am Waldrand Hänsel und Gretel (a), während sich Herr Taschenbier im Waldcafé zu den Eltern der beiden Märchenfiguren setzt (b). Die Schüler(innen) sollen die Geschichten weiterschreiben, folgender Beginn ist gegeben:

a) „Am besten, du isst dich hier satt, und ich gehe solange in ein Waldcafé. So kann jeder das essen, was ihm schmeckt“, schlug Herr Taschenbier vor.

„Einverstanden“, sagte das Sams und nickte mit dem Kopf.

Als Herr Taschenbier nach einer Weile zurückblickte“ (WS, S. 43), sah er, dass sich das Sams mit zwei Kindern unterhielt, er erkannte aber nicht, dass es Hänsel und Gretel waren.

„Ist das da hinten dein Vater?“, fragte Hänsel das Sams ...

b) „Herr Taschenbier wanderte noch einen halben Kilometer weiter bis zu einem Waldcafé“ (WS, S. 43), dort saß bereits ein Holzhacker mit seiner Frau. Die beiden

unterhielten sich nur flüsternd, aber Herr Taschenbier hörte, dass der Mann von den ‚armen Kindern‘ sprach und ein ‚schlechtes Gewissen‘ habe. Herr Taschenbier setzte sich verlegen lächelnd zu den beiden. „Was ist denn mit Ihren Kindern passiert?“, fragte er vorsichtig ...

**In einem Rolleninterview werden Figuren aus intertextuell verknüpften Werken befragt:** „Bei Rolleninterviews“, so erläutert Ingo Scheller diesen Bereich der szenischen Interpretation, „stehen einzelne oder mehrere Figuren Rede und Antwort auf alle Fragen, die von Beobachtern oder anderen Figuren an sie gerichtet werden. Die Gespräche werden nach dem Muster narrativer Interviews in Partnerarbeit, in Kleingruppen oder öffentlich vor der ganzen Klasse durchgeführt“. <sup>43</sup> Im folgenden Vorschlag soll die Idee des Rolleninterviews auf Figuren aus intertextuell verbundenen Texten übertragen werden, so könnte man beispielsweise wiederum Sams und Rumpelstilzchen miteinander konfrontieren.

Hier soll es allerdings exemplarisch um den Bezug zu einem Roman, Daniel Defoes *Robinson Crusoe*, gehen, der den Schüler(inne)n vom Titel vielleicht bekannt ist, der allerdings nicht unbedingt zum Kanon einer 5. Jahrgangsstufe gehört. Zwar wird die intertextuelle Anspielung in Maars Roman nicht entfaltet, dennoch ist die Markierung über den Namen Robinson als Intertextualitätssignal so deutlich, <sup>44</sup> dass man die literarische Spur spielerisch weiterspinnen oder verfolgen kann. Zunächst muss aber die Frage geklärt werden, wie die Schüler(innen) sich über den Roman und seinen Inhalt informieren können. Eine komplette Lektüre des Prätextes scheint hier unrealistisch, stattdessen kommen gekürzte Fassungen für Kinder, Hörspielbearbeitungen, vor allem aber auch Inhaltsangaben in Lexika oder im Internet infrage. Wenn die Klasse sich über den Inhalt des Romans und seine Titelfigur informiert hat, formuliert sie mögliche Fragen, die in einem Interview an Robinson und das Sams gestellt werden können, dabei soll es vor allem auch um den Vergleich der beiden Figuren sowie das intertextuelle Spiel selbst gehen. Anschließend haben die Schüler(innen) in Kleingruppen Gelegenheit, Antworten stichpunktartig zu skizzieren.

Als Inszenierungsmuster im Unterricht könnte das Vorbild einer Talkshow dienen, in der ein Moderator jeweils mehrere Robinsone und mehrere Samse befragt, so sind nicht nur mehr Schüler(innen) beteiligt, sie können sich darüber hinaus auch gegenseitig ergänzen. Natürlich werden sich im Gespräch auch Fragen ergeben, die im Vorfeld nicht geplant waren. Lebendiger wird die Talkshow außerdem, wenn nicht nur der Moderator die Gäste abwechselnd befragt, sondern diese auch untereinander ins Gespräch kommen und sich das Publikum zusätzlich mit Fragen beteiligen darf.

Sams und Robinson werden interviewt, einzelne Schüler(innen) oder kleine Schülergruppen übernehmen die Rollen der beiden literarischen Figuren. Die Fragen

---

43 Ingo Scheller, <sup>2</sup>2008, *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*, Seelze: Kallmeyer, S. 68.

44 Vgl. Broich, *Formen der Markierung von Intertextualität* [Anm. 28], S. 41.

werden im Vorfeld von der Klasse formuliert, dann im Rahmen einer Talkshow vom Moderator und dem Rest der Gruppe gestellt. Hier einige mögliche Beispiele:

**Fragen zur individuellen Vorstellung beider Figuren:** Wie heißt du? Woher kommst du? Wie alt bist du? Wie siehst du aus? Was hast du für besondere Eigenschaften? Wie bist du auf die einsame Insel bzw. zu Herrn Taschenbier gekommen? Wie geht es dir in der neuen Umgebung?

**Fragen, die den Vergleich der beiden Figuren thematisieren:** Sams, warum nennst du dich eigentlich Robinson? Fühlt ihr euch beide manchmal einsam, du, Robinson, allein auf der Insel und du, Sams, wenn dich keiner sehen darf und Herr Taschenbier nicht zu Hause ist? Ist euer jeweiliges Verhältnis zu Freitag bzw. Herrn Taschenbier vergleichbar? Welche Bedeutung haben Wochentage für euch? Wenn ihr euch und eure Situation miteinander vergleicht, wo liegen Unterschiede, wo Parallelen?

**Fragen, die auf das intertextuelle Spiel abheben und es fortsetzen:** Robinson, was hast du in Paul Maars Roman *Eine Woche voller Samstage* zu suchen? Was hältst du davon, dass du in dem Roman erwähnt wirst? Was würde passieren, wenn ihr euch plötzlich gemeinsam auf der einsamen Insel oder aber im Haus von Frau Rotkohl träfet? Würdet ihr euch gut verstehen? Was würdet ihr gemeinsam unternehmen? Was würdest du, Robinson, dir wünschen, wenn das Sams dir einen Wunschpunkt zur Verfügung stellte?

**Intertextualität oder Plagiat?** Aus der Perspektive einer Figur des Posttextes liegt ein Beschwerdebrief an den Autor vor, in dem es um den Vorwurf des Plagiates geht, der Brief soll aus der Sicht des Autors beantwortet werden. Dieser Aufgabentyp ist sicher am komplexesten und abstraktesten, weil es hier nur vordergründig um die Einzeltexreferenz geht. Im Wesentlichen zielt der unten stehende Brief, der das Lied *Schlaf, Papa, schlaf* als Beispiel nimmt, auf eine literaturtheoretische Positionierung ab, die von Schüler(inne)n nur bedingt zu erwarten und deswegen im Unterrichtsgespräch argumentativ vorzubereiten ist. Exemplarisch könnte etwa auf die Rezension einer Bibliothekarin eingegangen werden, die über einen Text Paul Maars schreibt, „sie habe ein Plagiat aufgespürt: Der Autor hätte das Motiv des Dieners, der ein Kind töten soll, es aber stattdessen in der Wildnis aussetzt, offensichtlich aus *Schneewittchen* gestohlen“. Darauf erwidert Maar lakonisch: „Ich hätte sie gerne gefragt, ob ihr wirklich all die anderen Zitate entgangen sind, mit denen meine Erzählung spielt“. <sup>45</sup>

Mit einer solchen Replik könnte der zu schreibende Antwortbrief einsetzen, denn die Schüler(innen) haben sich ja im Vorfeld mit den intertextuellen Verweisen auf *Rumpelstilzchen*, *Hänsel und Gretel* oder *Robinson Crusoe* beschäftigt. In diesem Zusammenhang müsste auch der Unterschied zwischen einer bewussten und deutlich markierten literarischen Anspielung und dem Plagiat, das den Bezug zu seinem Prätext ja gerade zu verschleiern versucht, geklärt werden. <sup>46</sup>

Hinzukommen sollte – mit Blick auf *Schlaf, Papa, schlaf* – der Aspekt der Komik. Maar spricht in seinen theoretischen Texten immer wieder davon, dass ihm das

45 Maar, Vom Lesen und Schreiben [Anm. 1], S. 172f.

46 Vgl. Broich, Formen der Markierung von Intertextualität [Anm. 28], S. 32.

Spiel mit Literatur Spaß mache – und das Vergnügen des Autors kann sich ja durchaus bei Leserin und Leser niederschlagen. Des Weiteren sollte im Unterricht thematisiert werden, dass Intertextualität kein singuläres Phänomen dieses einen Textes ist, sondern ein gängiges literarisches Gestaltungsprinzip, das auch in der Kinder- und Jugendliteratur vorkommt.

Das Sams schreibt an Paul Maar, die Schüler(innen) antworten aus dessen Sicht, folgender Brief wird vorgegeben:

Lieber Paul Maar,

dir ist ein doofer Fehler unterlaufen, denn das Schlaflied, das du mich in Kapitel 2 singen lässt, ist gar nicht von dir oder mir, sondern stammt aus der Volksliedsammlung *Des Knaben Wunderhorn*. Zwar hast du es ein wenig abgeändert, aber man erkennt das Vorbild trotzdem. Das ist doch Betrug! Warum machst du denn sowas? Fällt dir nichts Eigenes ein?

Mit der Bitte um Antwort grüßt dein Sams

## Schlussbemerkungen

„Liebt man die Texte wirklich“, schreibt Gérard Genette, „so muß man von Zeit zu Zeit den Wunsch verspüren, (mindestens) zwei gleichzeitig zu lieben“.<sup>47</sup> Zusätzlich zu dieser Forderung postuliert Angelika Buß, „dass der durch die Erarbeitung einer intertextuellen Spur gewonnene semantische Mehrwert den verursachten Mehraufwand kompensiert“.<sup>48</sup> Lässt sich ein solcher Mehrwert nicht ausmachen, wäre Torsten Mergen zuzustimmen, der in seiner Rezension von Buß' Studie „Skepsis“ andeutet „hinsichtlich einer Neukonzeption, die in Zeiten, in denen die primäre literarische Sozialisation immer problematischer ausfällt, einen Weg vorschlägt, der ‚erhöhte Verarbeitungsanforderungen an den Leser stellt‘“.<sup>49</sup> In der Tat sind auch die hier vorgestellten Modellierungen anspruchsvoll, gleichwohl könnte sich ein – nicht nur semantischer – Mehrwert auf drei Ebenen literarischen Lernens ergeben:

- Einblick in die Dichterwerkstatt,
- Erschließen komplexer Deutungsebenen,
- Lust am Weiterspinnen des intertextuellen Spiels.

Auf der Ebene der Konstruktion bzw. Produktion von Literatur kann eine Einsicht in Techniken des Schreibens gewonnen werden, man wirft einen Blick in die Dichterwerkstatt und sieht, wie Literatur gemacht ist. Außerdem ergibt sich ein erweitertes Instrumentarium hinsichtlich der hermeneutischen Sinnbildung; durch den Dialog zweier oder mehrerer Texte entstehen Abgrenzungen, Vergleichsmomente und Spannungen, die der Interpretation dienen und ein differenziertes und komplexes Textver-

---

47 Genette, Palimpseste [Anm. 3], S. 533.

48 Buß, Intertextualität als Herausforderung für den Literaturunterricht [Anm. 11], S. 60.

49 [www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez\\_id=10521&ausgabe=200703](http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=10521&ausgabe=200703) (aufgerufen am 10.02.2013).

ständnis generieren können. Neben den Ebenen der Produktion und der Interpretation darf aber die des ästhetischen Spiels nicht vernachlässigt werden. Die hier vorgestellten Aufgabenarrangements versuchen sich diesen Zielperspektiven auf unterschiedlichen Wegen anzunähern, ohne dass jeweils eine genaue Zuordnung möglich wäre. Durch textproduktive und szenische Verfahren soll der Bereich der Produktion mit jenem der Interpretation, aber auch der Lust am Raffinement eines Textes und der Vernetztheit von Literatur insgesamt verbunden werden.

Das Vergnügen, das auch bei ungeübten Leser(inne)n entsteht, wenn sie Anspielungen auf ihnen vertraute Werke plötzlich wiedererkennen oder neugierig auf diese Texte werden, kann das Interesse an Literatur durchaus fördern, insbesondere wenn durch die Verweise eine parodistische oder komische Wirkung entsteht. Außerdem werden die Prätexte, dies entspricht dem kulturwissenschaftlichen Blick auf Intertextualität, erneut in das kollektive Gedächtnis, aber auch in das Bewusstsein der jeweiligen Leser(innen) eingespeist.

Letztlich findet durch einen intertextuellen Literaturunterricht eine ästhetische Sensibilisierung statt, die den Schüler(inne)n nicht erst bei der Lektüre Thomas Manns oder Arno Schmidts, die Paul Maar exemplarisch als virtuose Vertreter intertextueller Literatur nennt,<sup>50</sup> sondern auch bei den durchaus populären Romanen von Cornelia Funke,<sup>51</sup> Andreas Steinhöfel,<sup>52</sup> Walter Moers<sup>53</sup> u. a. neue Einsichten in die Vielstimmigkeit von Texten eröffnen kann.

---

50 Vgl. Maar, Vom Lesen und Schreiben [Anm. 1], S. 172.

51 Vgl. Saskia Heber, 2010, Das Buch im Buch. Selbstreferenz, Intertextualität und Mythen-Adaption in Cornelia Funkes Tinten-Trilogie, Kiel: Ludwig.

52 Vgl. Andreas Wicke, 2012, „Zeiten ändern sich, Menschen ändern sich, Meinungen ändern sich“. Familie in Andreas Steinhöfels *Rico, Oskar ...*-Trilogie, in: *interjuli* 2, S. 39-58, hier: S. 50-53.

53 Vgl. Jan-Martin Altgeld, 2008, Intertextualität und Intermedialität in Walter Moers' *Wilde Reise durch die Nacht* und *Die Stadt der träumenden Bücher*, Berlin: wvb.