

Christine Arendt | Tristan Lay | Dieter Wrobel (Hg.)

Medienwechsel und Medienverbund

Literaturadaptionen und polymediale Textnetze
im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache



LiKu
LITERATUR
KULTUR
MEDIEN M
IN DEUTSCH ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHE

LiKu
LITERATUR
KULTUR
MEDIEN **M**
IN DEUTSCH ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHE

herausgegeben von Almut Hille und Simone Schiedermaier

Band 5

Christine Arendt / Tristan Lay / Dieter Wrobel (Hg.)

Medienwechsel und Medienverbund

Literaturadaptionen und polymediale Textnetze
im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0
(CC BY-NC-ND 4.0).

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

ISBN 978-3-86205-738-2

ISBN 978-3-86205-879-2 (Open Access / PDF)

© IUDICIUM Verlag GmbH München 2022

Druck- und Bindearbeiten: Elbe Druckerei Wittenberg GmbH

Umschlaggestaltung: Eveline Gramer-Weichelt, Planegg

Printed in Germany

Imprimé en Allemagne

www.iudicium.de

INHALT

Christine Arendt, Tristan Lay, Dieter Wrobel

Medienwechsel und Medienverbund. Literaturadaptionen und polymediale Textnetze im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.
Einführung 7

I Verfilmungen

Christine Arendt

Medienwechsel und Medienverbund im DaF-Unterricht am Beispiel von *Das schweigende Klassenzimmer* von Dietrich Garstka und Lars Kraume: von Solidarität und Verrat sowie der Sprache der DDR 23

Brigitta Flau

Translatorische Verantwortung – ethische Überlegungen im Übersetzungsunterricht am Beispiel der italienischen Adaption von Helmut Käutners Film *Des Teufels General* (1955) 41

Hans Giessen

Erfahrungsbericht und unterrichtsdidaktische Anmerkungen zum DEFA-Film *Der Untertan* (1951) von Wolfgang Staudte 58

II Graphic Novels

Beate Baumann

„Wie kannst du hier bloß leben, mit dieser furchtbaren Mauer drumrum.“
Grafische Erzählungen als multimodaler Lernraum zur Förderung sprachlichen und kulturellen Lernens in Deutsch als Fremdsprache am Beispiel der Graphic Novel *Herr Lehmann* von Sven Regener und Tim Dinter 73

Ksenia Kuzminykh

Medienintegriertes Arbeiten im DaF-Unterricht mit der Novelle *Die Entdeckung der Currywurst* von Uwe Timm und der gleichnamigen Graphic Novel von Isabel Kreitz 95

Lynn Marie Kutch und Tristan Lay

Birgit Weyhes Graphic Novel *Reigen* (2011) als transformatorisches Spiel um Strukturprinzip, Erzählform und Figurenentwicklung. Zur episodischen Narration fragmentierter Welten und individueller Lebensgeschichten in Bildfolgen 108

Denis Belyaev und Lisa Ingermann

Comicadaptionen für einen sprachintegrativen DaZ-orientierten Literaturunterricht. *Hexen hexen* in Versionen von Roald Dahl und Pénélope Bagieu in der Primarstufe 120

Tristan Lay

„It’s not gonna be the exact experience, and it shouldn’t be.“ Zur Exploration studentischer Vorstellungen und Erfassung authentischer Lernerperspektiven im Kontext eines personenzentrierten Interviewgesprächs zu den Themenkomplexen Medien(wechsel) und Graphic Novels 137

III Weitere Medienverbände

Camilla Badstübner-Kizik

Heidi – endlessly revisitable? Ein langlebiger Medienverbund mit fremdsprachendidaktischem Potenzial 157

Kristina Kocyba

Von der Romanadaption zum Instagram-Kanal: Lessings *Nathan* multimodal erlesen 183

Monika Riedel

Zimt riecht auf der ganzen Welt nach Zimt oder Ayeda Alavies „deutsches Sprachfenster“. Überlegungen zu einem Radiofeature im DaF-Unterricht 198

Astrid Henning-Mohr und Susanne Drogi

„Ich kann auch Balladen“. Das Spiel mit Stimme und Sprache als mehrsprachige Praxis in Steinhöfels Kurzfilm *Das Regenhaus* um Rico und Oskar 211

Evelina Winter, Magdalena Michalak, Maren Conrad

„Was ist denn hier passiert?“ Medienwechsel als Initialzündung für kreative Aushandlungsprozesse im Kontext DaZ 227

Tina Welke

„Lieben Sie van Gogh?“ Medienreflexion mit den multimodalen filmbezogenen Paratexten Flyer und Trailer zum Animationsfilm *Loving Vincent* 248

Auswahlbibliografie 266

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 274

Christine Arendt (Mailand), Tristan Lay (Sydney), Dieter Wrobel (Würzburg)

MEDIENWECHSEL UND MEDIENVERBUND

Literaturadaptionen und polymediale Textnetze im Kontext
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.
Einführung

Medienwechsel und Medienverbünde spielen in Literatur, Film, Theater und (weiteren) Medien eine immer größere Rolle. So werden bspw. literarische Texte schon kurz nach ihrem Erscheinen filmisch adaptiert, zu narrativen Texten werden Graphic Novels oder Radio-Features entwickelt oder erfolgreiche Fernseh-Trickfiguren werden für analoge oder digitale Spiele weiterentwickelt. Ein Medienwechsel ist zu kennzeichnen als „Transformation eines medienspezifisch fixierten Produkts [...] in ein anderes [...] Medium“ (Rajewsky 2002: 19). Diese Transformation bringt einen veränderten literarischen bzw. medialen Text hervor, dessen Relation zum Ausgangstext durch seinen Status als Interpretation bestimmt wird. In diesem Sinn stellt die filmische Adaption eines literarischen Textes ein eigenständiges ästhetisches Kunstwerk dar, aber zugleich auch eine Interpretation des Referenztextes, die mit diesem auch frei umgehen kann. Daher ist etwa die Aufregung um die Neuverfilmung von *Effi Briest* aus dem Jahr 2009 durch Hermine Hundgeburth nicht plausibel: In einigen Feuilletonbeiträgen wurde die Regisseurin für den freien Umgang mit dem Fontane-Referenztext kritisiert, denn in ihrer filmischen Adaption überlebt die Titelfigur und stirbt, anders als bei Fontane, nicht. Die sich hieran entzündende Frage, ob eine Regisseurin, ob ein Film das darf, geht am Kern dessen, was ein Medienwechsel bzw. eine Adaption leistet, insofern vorbei, weil dieser Transfer eben nicht dem Prinzip der Werktreue verpflichtet ist, sondern eine aktualisierende, eine zugespitzte, eine problematisierende oder eine anders ausgerichtete Interpretation vorlegt. Die durch den Medienwechsel und den entstehenden Medienverbund hergestellten intermedialen Beziehungen lassen sich als „Verfahren der Bedeutungskonstitution“ (ebd.) auffassen.

Adaptionen epischer Stoffe sind seit der Antike in der Dramatik gängige Praxis, in den Spielplänen der Theater heutzutage nehmen sie ebenso wie die Adaptionen filmischer Stoffe einen immer breiteren Raum ein. Als ein Beispiel sei hier nur die Transformation der Erzählung *Pfisters Mühle* (1884) von Wilhelm Raabe in ein Schauspiel genannt: *Pfisters Mühle: Ein Heimatverein*

nach Wilhelm Raabe, eine Bühnenbearbeitung von Rebekka David, die 2021/2022 am Staatstheater Braunschweig lief.¹ Die Transformation kann aber auch in umgekehrter Richtung verlaufen: Auf den Film folgt ein Roman, eine ‚novelization‘, wie das Beispiel des Romans *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* (1999) von Thomas Brussig nach dem Film *Sonnenallee* (1999) zeigt. Adaptationen sind heutzutage so verbreitet, dass einige Originaltexte überwiegend als Bearbeitung bzw. Transformation rezipiert werden, man denke bspw. an Märchenfilme.² Zu den Transformationen kommen häufig noch weitere den Medienverbund vergrößernde Veröffentlichungen bzw. Nebentexte (vgl. Wrobel 2018) wie bspw. Filmbücher oder Interviews mit den Autorinnen bzw. Autoren sowie Rezensionen etc. hinzu, sodass umfangreiche polymediale Textnetze entstehen.

Was aber ist genau unter einem Medienwechsel oder einem Medienverbund zu verstehen? Die Begriffe ‚Medienwechsel‘ und ‚Medienverbund‘ sind bereits vielfach definiert worden. Als Medienwechsel bezeichnet Ralf Georg Bogner im Lexikon Literatur- und Kulturtheorie von Metzler „die Übertragung von Thema, Handlung oder argumentativer Struktur eines Textes von einem Medium mit seinen spezifischen medialen Voraussetzungen und Bedingungen in ein anderes Medium“ (Bogner 2013: 503). Konkret bedeutet dies, dass meist eine Erzählung bzw. ein ‚Stoff‘ aus einem Medium in ein anderes übertragen wird und dieser Stoff bei der Übertragung nicht nur inhaltlichen Änderungen unterworfen ist, sondern auch anders codiert wird: Statt des Zeichensystems des Ausgangsmediums wird das Zeichensystem des Zielmediums verwendet.³ Dieses aus dem ursprünglichen Werk hervorgegangene neue, interpretierend angelegte Werk wird als Adaption oder Transformation bezeichnet.⁴ Der ursprüngliche Text und seine Übertragung in ein anderes Medium bilden zusammen einen Medienverbund. Dementsprechend entsteht nach Kümmerling-Meibauer ein Medienverbund dadurch, dass ein „Leitmedium in andere Medien umgesetzt und gleichzeitig oder mit zeitlicher Verschiebung auf den Markt gebracht“ wird (Kümmerling-Meibauer 2007: 11f.). In dieser Definition wird deutlich, dass neben der ästhetischen Motivation für eine Übertragung häufig auch kommerzielle Gründe

¹ Siehe https://staatstheater-braunschweig.de/produktionen/pfisters-muehle-ein-heimatverein-1/?no_cache=1&tx_theatre_play%5Bevent%5D=5043&cHash=6d1bab9bb182c8952de8eb4265614c75 [28.04.2022].

² Siehe hierzu bspw. den Band *Märchen im Medienwechsel. Zur Geschichte und Gegenwart des Märchenfilms* (Dettmar/Pecher/Schlesinger 2017).

³ Die medialen Differenzen zwischen den Kunstformen führen gewissermaßen dazu, dass der (nahezu) ‚gleiche‘ Inhalt/Stoff durch verschiedene Medienformen wiedergegeben wird, was auch einschließt, dass unterschiedliche und bisweilen mehrere Sinneskanäle gleichzeitig angesprochen werden können.

⁴ Wolf spricht hingegen von einer „intermedialen Transposition“ (Wolf 2019: 31).

ausschlaggebend sein können.⁵ In der DaF-Didaktik hat sich des Weiteren die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Medienverbänden durchgesetzt: Als primäre Medienverbände werden die hier beschriebenen, durch einen beabsichtigten Medienwechsel entstandenen Medienverbände bezeichnet, die intentional und systematisch von Mediensystemen und -organisationen erzeugt werden. Sekundäre Medienverbände werden hingegen zu einer bestimmten Thematik aus didaktischen Gründen willkürlich zusammengestellt und bilden dann ein Textnetz, das allerdings nicht unbedingt polymedial sein muss (vgl. Badstübner-Kizik 2020: 141–143 und Schiedermaier 2020, als Beispiele siehe auch Badstübner-Kizik 2014 und Arendt 2022). Solche Medienverbände können zweipolig angelegt sein (Printtext – filmische Adaption), vor allem im Segment der Kinder- und Jugendliteratur und -medien sind sie aber häufig auch multipolig und umfassen dann weitere Textvarianten oder Additiva. Das bekannteste Beispiel für einen multipoligen Medienverbund ist die Text- und Produktpalette rund um die *Harry Potter*-Reihe. Didaktisch besonders ergiebig können Medienverbände dann sein, wenn sie im Laufe der Referenztextrezeption wiederholt adaptiert und dabei je unterschiedlich aktualisiert und interpretiert werden. Zwei Beispiele: Erich Kästners Roman *Fabian* (1931) wird in der filmischen Adaption aus dem Jahr 1980 (Regie: Wolf Gremm) anders kontextualisiert als in der Verfilmung aus dem Jahr 2021 unter dem Titel *Fabian oder Der Gang vor die Hunde* (Regie: Dominik Graf). Kästner ist weiterhin ein prototypisches Beispiel aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur und -medien; der Kinderroman *Emil und die Detektive* aus dem Jahr 1929 ist im Laufe der Jahre (mindestens) acht Mal filmisch adaptiert worden. Diese Verfilmungen sind zugleich Zeugnisse ihrer Entstehungszeit sowie ihrer kulturellen Adaptionen.⁶ Bei solchen umfangreichen Medienverbänden ergeben sich didaktische Chancen, Adaptionen auszugeweiht oder über Nebentexte wie Plakate oder Standbilder zu vergleichen und so Interpretationsansätze zu rekonstruieren und abzugleichen.

Emil und die Detektive ist zudem ein markantes Beispiel für einen multipoligen Medienverbund, der nicht nur in historischer und in (inter-)kultureller Perspektive ergiebig ist, sondern auch eine mediale Vielfalt abbildet. Zu den zahlreichen produktiven Rezeptionsdokumenten zählen u. a. Dramatisierungen

⁵ Maiwald bezeichnet die kommerziell motivierte Übertragung von Werken als Medienverbände im engeren Sinne. Diese dehnten sich auf verschiedenste Konsumgüterbereiche aus (vgl. Maiwald 2019a: 389; Maiwald 2019c: 14f.).

⁶ *Emil und die Detektive*, 1931, Deutschland, Regie: Gerhard Lamprecht; *Emil and the Detectives*, 1935, Großbritannien, Regie: Milton Rosmer; *Toscanito y los detectives*, 1950, Argentinien, Regie: Antonio Momplet; *Emil und die Detektive*, 1954, Deutschland, Regie: Robert Adolf Stemmler; *Emil to tantei tachi*, 1956, Japan, Regie: Mitsuo Wakasugi; *Pega Ladrão*, 1958, Brasilien, Regie: Alberto Pieralisi; *Emil and the Detectives*, 1964, USA, Regie: Peter Tewksbury; *Emil und die Detektive*, 2001, Deutschland, Regie: Franziska Buch.

gen bzw. Bühnenadaptionen, ein Musical, analoge Brettspiele sowie eine Graphic Novel von Isabel Kreitz (2012), die sich in der Bildästhetik sehr nahe an den Originalillustrationen von Walter Trier (1929) orientiert. Die Komplexität des Medienverbundes ist nicht nur allein durch ihre mittlerweile knapp hundertjährige Schichtung, sondern auch durch eine Erweiterung um ästhetische Dimensionen (Musik, Bewegtbild, Graphic Novel-Bild, Bühnenszenierung) gekennzeichnet. Aus der Vielzahl der interpretierenden Adaptionen kann ein Material- und Medienarrangement für Lehr-Lern-Prozesse zusammengestellt werden, das unterschiedliche Lernvoraussetzungen ebenso berücksichtigt wie unterschiedliche Lernziele.

Worin liegen der weitere Reiz bzw. die didaktischen Funktionen dieser Medienverbünde? Durch die Transformationen werden interessante Stoffe erschlossen, deren Attraktivität so groß ist, dass die von ihnen ausgehende Faszination für andere Medien genutzt werden soll. Dies hat auch für die Rezipientinnen und Rezipienten Konsequenzen: Häufig erfolgt nunmehr nicht nur die Rezeption des Ursprungswerkes, sondern eines ganzen Medienverbunds oder zumindest eines Teils davon, wobei die Differenzen zwischen den einzelnen Werken bewusst wahrgenommen werden. Dabei wird die mehr oder weniger stark abweichende Perspektive, die die einzelnen Werke bieten, oftmals sogar gesucht, um über Unterschiede zu diskutieren, die wiederum auf diese Weise eine eingehendere Auseinandersetzung mit Bedeutungs- und Informationsstrukturen des Ausgangstextes ermöglichen. In didaktischer Perspektive wird es nicht bei der Feststellung von Unterschieden bleiben, sondern Lernende werden auf dieser Grundlage dann Bedeutungs- und Informationsdifferenzen sowie Mechanismen der Bedeutungskonstruktion unter Berücksichtigung der jeweiligen medialen Produktionsästhetik kennenlernen und reflektieren. Zugleich wird jedoch gerade durch die Transformationen auch eine Beschäftigung mit innovativen Fortschreibungen im Sinne von aktualisierenden Interpretationen der Referenztexte angestrebt, die bspw. gesellschaftliche Veränderungen mit einfließen lassen. Größere bzw. mehrpolige Medienverbünde mit verschiedenen Adaptionen ermöglichen darüber hinaus Untersuchungen über die wechselnden Anteile von Varianz und Invarianz zwischen den Originaltexten und den Transformationen.

Im Zusammenhang mit diesem Trend zur Neuinszenierung und Neudeutung steht eine Neubewertung der Transformationen: Während lange Zeit bspw. Literaturverfilmungen ein negatives Werturteil anhaftete, wie schon der Begriff *Verfilmung* suggeriert, und auch der Terminus ‚Adaption‘ als belastet empfunden wird, hat sich seit einigen Jahren durchgesetzt, die Transformationen als eigenständige Kunstwerke zu werten und nicht mehr in ihrer Relation zum Ursprungswerk zu be- bzw. verurteilen (vgl. bspw. Maiwald 2015: 11; Nischik 2013: 15; Bohnenkamp 2012: 13). Das Axiom der Werktreue hat längst seine Gültigkeit verloren: Die Adaptionen werden nunmehr als produktive Rezeption oder

– trotz ihres autonomen Werkstatus – als Interpretation des Ausgangstextes verstanden und ohne normative Wertung betrachtet (vgl. z. B. Neuhaus 2007: 14). Aus diesem Grund wird häufig auch die ‚unbelastete‘ Bezeichnung Transformation vorgezogen.

Mit der Transformation von einem Medium in ein anderes verbunden ist der Umstand, dass die unterschiedlichen Medien sich häufig an andere Zielgruppen als Publikum wenden. Während Romane bspw. eher bildungsbürgerliche Rezipientinnen und Rezipienten ansprechen, können (fiktionale) Filme und noch mehr Fernsehproduktionen und Streaming-Dienste auch ein Massenpublikum erreichen; bilddominierte Medien gefallen insbesondere auch jungen Rezipierenden. Neuhaus spricht in diesem Zusammenhang sogar von einer „Demokratisierung der Welt der Fiktionen“ (Neuhaus 2007: 13f.).

Diese hochaktuelle Intermedialität der Künste erfordert nicht nur eine gründliche Untersuchung, sondern gleichzeitig auch die unterrichtliche Vermittlung der unterschiedlichen medialen Zeichensysteme und Codes, ihrer Hybridisierungs- und Vernetzungsformen sowie der mit den Transformationen jeweils einhergehenden neuen Darstellungspotentiale und Gestaltungsmöglichkeiten. Der schnelle Wechsel im alltäglichen Umgang mit Medien stellt für die Generation der digital natives, die auch das Gros der Vielmediennutzer darstellen (vgl. vom Orde/Durner 2022), einen integralen Bestandteil ihrer lebensweltlichen Erfahrung, Informationsbeschaffung und ihres Wissenserwerbs dar. Der zumeist unreflektierte Medienkonsum kann in einem medienreflexiven Deutschunterricht ins Zentrum gerückt werden, um die Machart, Funktion und Wirkung ästhetischer Textsorten tiefergründiger zu erschließen. So bieten bspw. filmische Transformationen die Möglichkeit der fiktiven Herstellung dokumentarischer Authentizität (vgl. Bogner 2013: 503).

Es verwundert deshalb nicht, dass Medienverbünde auch in der Didaktik immer stärker ins Blickfeld geraten. Literaturverfilmungen sind bislang vor allem im Kontext der muttersprachlichen Deutschdidaktik eingehend betrachtet worden (so u. a. von Maiwald 2015; Kepser/Surkamp 2016; Staiger 2019).⁷ Die muttersprachliche Deutschdidaktik bietet ebenfalls eine bereits ausführliche Literatur zu Medienverbänden, so bspw. den in jüngster Zeit von Klaus Maiwald herausgegebenen Band zur Intermedialität (Maiwald 2019b; dort auch weitere Literaturangaben).

⁷ Einzelne Literaturverfilmungen wurden jedoch selbstverständlich auch im Bereich DaF/DaZ eingesetzt: siehe z. B. Arendt 2019 zu *Nirgendwo in Afrika* und 2021 zu „*Neger, Neger, Schornsteinfeger!*“ *Ein Leben in Deutschland* oder auch die Materialien zu *Tschick* des Goethe-Instituts Ukraine, in denen jedoch nicht auf den Roman Bezug genommen wird. Vgl. auch die Website des Goethe-Instituts zu Verfilmungen von Literatur (und Biografien): <https://www.goethe.de/ins/ge/de/kul/bib/onl/fil/21601019.html> [28.04.2022].

In der DaF-/DaZ-Didaktik liegt hingegen der Schwerpunkt auf Medienverbänden und Textnetzen (als Beispiele können die oben erwähnten Beiträge von Badstübner-Kizik 2014 und 2020 gelten sowie Schmitz 2019 und Arendt 2021). Diese Schwerpunktsetzung erklärt sich aus dem Potential, das die Verbände für den Unterricht besitzen: Die Vernetzungs- und Hybridisierungsformen der Künste bieten für den Unterricht neue Möglichkeiten.⁸ Gerade auch das Erzählen im Bild-Text-Verbund ist für Lernende wesentlich leichter zu bewältigen als Romane, die häufig Hunderte von Seiten umfassen. Der Reiz dieser Transformationen für das Lernen kann bspw. darin liegen, dass sie in einem multimodal und damit auch multimedial ausgerichteten Unterricht eingesetzt werden können. In diesem Fall werden sowohl Referenztext als auch transformierter Text verwendet, sodass beide Medien zum Einsatz kommen und das Synergiepotential von Text- wie auch Bild-/Multimedial gleichmaßen genutzt wird. Gerade das Zusammenspiel von anziehender Story und multimodaler Didaktik bietet bedeutende Voraussetzungen für sprachliches, kulturelles und medienreflexives Lernen. Die Bilder des Films oder eines anderen bilddominierten Mediums und die schriftliche Fixierung im Printtext können in Bezug auf Lernprozesse einander ergänzen und auf diese Weise die Auseinandersetzung mit den Werken erleichtern und bereichern. Die Analyse der Transformationsprozesse kann ein Bewusstsein für die vielfältigen Möglichkeiten des Erzählens schaffen, die die unterschiedlichen Medien nutzen und die sie auszeichnen.

Die Beiträge dieses Bandes geben ein beeindruckendes Bild von dem enormen didaktischen Potential, das Medienwechsel und die aus ihnen entstehenden Medienverbände für den Unterricht hier vorzugsweise in DaF-/DaZ-Perspektive bieten, und zeigen zugleich, wie weit verbreitet und fruchtbar das Arbeiten mit ihnen ist. Zunächst sollen hier die Beiträge vorgestellt werden, in denen Verfilmungen im Zentrum stehen. Es folgen Aufsätze, in denen Medienverbände mit Graphic Novels untersucht werden, und als letztes alle Beiträge, in denen mit weiteren und teilweise auch sehr großen Medienverbänden gearbeitet wird.

Christine Arendt (Mailand, Italien) stellt in ihrem Aufsatz *Medienwechsel und Medienverbund im DaF-Unterricht am Beispiel von „Das schweigende Klassenzimmer“ von Dietrich Garstka und Lars Kraume: von Solidarität und Verrat sowie der Sprache der DDR* den Medienverbund um *Das schweigende Klassenzimmer* vor: Der Film von Lars Kraume aus dem Jahr 2018 beruht auf dem gleichnamigen Erinnerungsbuch von Dietrich Garstka (2007). Nach einer Analyse von Buch, Film und Aspekten der Intermedialität erörtert sie das methodisch-didaktische Potential des Medi-

⁸ Hier ist eine ähnliche Situation in der DaF-/DaZ-Didaktik zu verzeichnen wie in der muttersprachlichen Deutschdidaktik für jüngere Schülerinnen und Schüler, für die Iris Kruse das Konzept der Intermedialen Lektüre entworfen hat (vgl. u. a. Kruse 2019: 111–130), bei der nicht mehr ein Werk als Ganzes rezipiert wird, sondern Teile in verschiedenen Medien.

enverbunds im DaF-Unterricht auf dem Niveau B2/C1, wobei zum einen der allumfassende Kontrollanspruch des Staates aufgezeigt und zum anderen die Sprache der DDR im Gegensatz zum westlichen Diskurs analysiert werden kann. Zudem werden neben authentischen Berichten historische Dokumente aus Archiven einbezogen, die Garstka in sein Erinnerungsbuch integriert hat – gerade die Verbindung des Films mit diesen Texten erweist sich als besonders fruchtbar.

Brigitta Flau (Bari, Italien) geht es im Übersetzungsunterricht um ethische Überlegungen zur Verantwortung von Übersetzerinnen und Übersetzern. Im Zentrum ihres Beitrags *Translatorische Verantwortung – ethische Überlegungen im Übersetzungsunterricht am Beispiel der italienischen Adaption von Helmut Käutners Film „Des Teufels General“ (1955) nach dem Drama von Carl Zuckmayer (1946)* steht die Tatsache, dass die italienische Adaption gegenüber der deutschen Originalfassung um 23 Minuten gekürzt wurde, wobei ein ganzer Handlungsstrang ausgeklammert sowie jegliche Anspielungen auf den Holocaust getilgt wurden. Diese bewusst gegen die Intention des Regisseurs vorgenommenen translatorischen Eingriffe sind Anlass für translationsethische Überlegungen in Bezug auf die Frage, wem bei Übersetzungen Loyalität geschuldet wird, dem Auftraggeber bzw. dem Zensor oder aber auch dem künstlerischen Werk und der Gesellschaft.

Hans Giessen (Kielce, Polen) beschreibt in *Erfahrungsbericht und unterrichtsdidaktische Anmerkungen zum DEFA-Film „Der Untertan“ (1951) von Wolfgang Staudte* den Einsatz des Medienverbunds um *Der Untertan* von Heinrich Mann und Wolfgang Staudte im hochschuldidaktischen Kontext. Neben einer Filmanalyse geht er vor allem auf unterschiedliche Rezeptionserfahrungen von polnischen Studierenden von Roman und Film ein, da der Roman mittels eines gedruckten Buches bzw. über das *Projekt Gutenberg* am Computerbildschirm und der Film in der Gruppe im Hörsaal bzw. anhand einer DVD zuhause rezipiert wurden. Insgesamt konnte er feststellen, dass der Jahrzehnte später entstandene Film – der Roman stammt von 1914 (erste Buchveröffentlichung: 1918) und der Film aus dem Jahr 1951 – als das weniger moderne Medium empfunden wird.

In dem Beitrag *„Wie kannst du hier bloß leben, mit dieser furchtbaren Mauer drumrum.“ Grafische Erzählungen als multimodaler Lernraum zur Förderung sprachlichen und kulturellen Lernens in Deutsch als Fremdsprache am Beispiel der Graphic Novel „Herr Lehmann“ von Sven Regener und Tim Dinter* geht **Beate Baumann** (Catania, Italien) der Frage nach, wie die Wirkungsmöglichkeiten grafischer Erzählkunst gezielt für sprach- und kulturbezogene Erwerbsprozesse potenziert werden können. Ausgehend von den Konzepten der Literarizität (Dobstadt/Riedner 2016) und Symbolic Competence (Kramsch 2011) wird das fremdsprachendidaktische Potenzial der Graphic Novel *Herr Lehmann* (2014) untersucht.

Ksenia Kuzminykh (Göttingen, Deutschland) nimmt in ihrem Aufsatz *Medienintegriertes Arbeiten im DaF-Unterricht mit der Novelle „Die Entdeckung der Curry-*

wurst“ von Uwe Timm und der gleichnamigen Graphic Novel von Isabel Kreitz zunächst eine eingehende literaturwissenschaftliche Analyse der Werke nach dem Close Reading-Verfahren vor. Anschließend stellt sie für den fremdsprachlichen Deutschunterricht didaktische Konzepte auf verschiedenen Niveaustufen (B1/B2 und C1/C2) vor. Während auf dem niedrigeren Niveau die Graphic Novel wie ein scaffold fungiert, geht es auf dem höheren Sprachniveau u. a. um die Erarbeitung der Differenzen zwischen beiden Werken und die Förderung von visual literacy.

Lynn Marie Kutch (Kutztown, USA) und **Tristan Lay** (Sydney, Australien) widmen sich in ihrem Beitrag *Birgit Weyhes Graphic Novel „Reigen“ (2011) als transformatorisches Spiel um Strukturprinzip, Erzählform und Figurenentwicklung. Zur episodischen Narration fragmentierter Welten und individueller Lebensgeschichten in Bildfolgen* einer weiteren Graphic Novel, wobei Weyhes Adaption inhaltlich weitgehend keine Affinität zu Arthur Schnitzlers literarischem Einakter aufweist. Vielmehr rekurriert Weyhes Frühwerk auf Schnitzlers Prätext, indem strukturelle Prinzipien übernommen und modernisiert werden. Es werden Ausprägungen episodischer Formen des Erzählens und Darstellens im Medium der Graphic Novel für den fremdsprachlichen Deutschunterricht erörtert und Vorschläge für eine unterrichtliche Implementierung unterbreitet.

Auch das Autorenduo **Denis Belyaev** und **Lisa Ingermann** (Rostock, Deutschland) nimmt Graphic Storytelling im Kontext ästhetischer Texte in den Blick. Sie möchten im Beitrag *Comicadaptionen für einen sprachintegrativen DaZ-orientierten Literaturunterricht. „Hexen hexen“ in Versionen von Roald Dahl und Pénélope Bagieu in der Primarstufe* durch die exemplifizierende Gegenüberstellung des Kinderbuchklassikers und dessen Adaption eruieren, mit welchen erzähltechnischen Mitteln Dahls Roman von Bagieu adaptiert wurde und wie diese didaktisch-methodisch für strukturierte Lernprozesse gewinnbringend im DaZ-Unterricht der Primarstufe genutzt werden können.

Der Beitrag *„It’s not gonna be the exact experience, and it shouldn’t be.“ Zur Exploration studentischer Vorstellungen und Erfassung authentischer Lernerperspektiven im Kontext eines personenzentrierten Interviewgesprächs zu den Themenkomplexen Medien(wechsel) und Graphic Novels* von **Tristan Lay** (Sydney, Australien) rückt die Perspektive der *student voice* ins Zentrum. Die vorliegende Interviewanalyse gibt durch den gewählten introspektiven Zugang nicht nur interessante Einblicke in Bildungsarrangements, sondern auch in die (subjektive) Gedankenwelt einer australischen DaF-Studentin zu den diskutierten Themen Medienwechsel und Graphic Novels.

Camilla Badstübner-Kizik (Poznań, Polen) fokussiert in *„Heidi“ – endlessly revisitable? Ein langlebiger Medienverbund mit fremdsprachendidaktischem Potenzial* auf den überaus umfassenden, aus Hunderten von Transformationen bestehenden Medienverbund, der sich um den Doppelroman *Heidi* (1880/81) von Johanna

Spyri entwickelt hat. Die Autorin geht dabei sowohl auf den primären Medienverbund als auch auf mögliche sekundäre Medienverbände ein, betrachtet den Verbund als Textsortennetz und analysiert den Kern des Medienverbunds, der den Stoff so attraktiv und seine Affinität für die verschiedenen Rezeptions- und Bearbeitungsprozesse ausmacht. Schließlich stellt sie die verschiedenen Filmadaptionen vor und erörtert das didaktische Potential des Medienverbunds im Kontext von Deutsch als Fremdsprache, das gerade nicht in der Rezeption der Romane, sondern vielmehr der audiovisuellen Transformationen sowie anderer Bestandteile des Verbunds liegen dürfte.

Kristina Kocyba (Budapest, Ungarn) stellt in ihrem Beitrag *Von der Romanadaption zum Instagram-Kanal: Lessings „Nathan“ multimodal erlesen* ein didaktisches Modell im Kontext DaF/DaZ vor, bei dem *Nathan der Weise* multimedial und multimodal eingesetzt wird. Dabei verwendet sie die Ringparabel als Kernstück des Dramas sowie die Jugendromanadaption Mirjam Presslers *Nathan und seine Kinder* (2009) und Posts des Instagram-Kanals *nathan.to.go* der gleichnamigen Inszenierung des Düsseldorfer Schauspielhauses. Mirjam Presslers Roman wird als Einstieg in das Drama genutzt, es folgt eine Kontextualisierung des Stoffes über eine Recherche im Netz. Eigene kreative Mediengestaltung kann durch einen fiktiven Instagram-Kanal angeregt werden, auf dem Passagen aus Presslers Roman als Post inszeniert werden können. Anhand der Ringparabel aus Lessings Drama kann ein Verständnis religiöser Toleranz vermittelt, aber auch auf Formen religiöser Intoleranz heute aufmerksam gemacht werden.

Monika Riedel (Dortmund, Deutschland) beschäftigt sich in *„Zimt riecht auf der ganzen Welt nach Zimt“ oder Ayeda Alavies „deutsches Sprachfenster“*. Überlegungen zu einem Radiofeature im DaF-Unterricht mit dem Radiofeature *Zimt riecht auf der ganzen Welt nach Zimt*. Als ich in der deutschen Sprache ankam von Ayeda Alavie (2018), bei dem die zwei Kurzgeschichten der Autorin *Öl und Essig* (2011) und *Schneekugel* (2017) aus ihrem Erzählband *Ein Bild von mir* als Prätexte fungieren. Sie geht zunächst auf die Erzählungen Alavies ein und untersucht dann das Feature u. a. im Hinblick auf seine Multimedialität und das Erzählverfahren. Ihr Unterrichtsmodell für den Literaturunterricht der Sekundarstufe II und den internationalen Hochschulkontext ab Sprachniveau B2/C1 berücksichtigt sowohl die Originale als auch die Transformation und bezieht literarisches, medienreflexives, kulturelles, sozial-emotionales sowie sprachreflexives und sprachliches Lernen ein.

Mit dem Kinderfilm *Das Regenhaus* setzen sich die Autorinnen **Astrid Henning-Mohr** und **Susanne Drogi** (Halle, Deutschland) im Rahmen einer Medienverbundnarration basierend auf Roman, Film und Comic auseinander, um Mehrsprachigkeitsprozesse im Deutschunterricht durch Andreas Steinhöfels bekannte und beliebte Protagonisten zu initiieren. In ihrem Beitrag *„Ich kann auch Balladen“*: *Das Spiel mit Stimme und Sprache als mehrsprachige Praxis in Steinhöfels Kurzfilm „Das Regenhaus“ um Rico und Oskar* stehen sprachvergleichende Reflexionen

der Figuren im Mittelpunkt der Betrachtung, deren mehrdimensionale Darstellung in den zum Einsatz kommenden Einzelmedien verschiedenartig zum Ausdruck kommt.

Die Autorinnen **Evelina Winter**, **Magdalena Michalak** und **Maren Conrad** (Erlangen-Nürnberg, Deutschland) stellen im Beitrag „*Was ist denn hier passiert?*“ – *Medienwechsel als Initialzündung für kreative Aushandlungsprozesse im Kontext DaZ* die Ergebnisse ihrer qualitativen Studie zur Erstrezeption des (mit Trickfilmen angereicherten) multimodalen Bilderbuches *Was ist denn hier passiert?* (2015) von Julia Neuhaus und Till Penzek vor. Im Rahmen der Untersuchung wurden Kinder mit den Erstsprachen Arabisch, Russisch und Deutsch videografiert, die über diverse ästhetische Vorerfahrungen verfügen. Die Datenauswertung belegt nicht nur den Einfluss des Medienwechsels auf die Erzählkonstruktion, sondern auch das Schaffen gleicher Voraussetzungen für die Bedeutungskonstruktion und Aushandlungsprozesse unabhängig der jeweils involvierten Erstsprachen.

Tina Welke (Wien, Österreich) befasst sich in „*Lieben Sie van Gogh?*“ – *Medienreflexion mit den multimodalen filmbezogenen Paratexten Flyer und Trailer zum Animationsfilm „Loving Vincent“* mit dem Herstellungsverfahren des animierten Biopics. Einerseits werden hier Fragen nach dem Verhältnis von Original und Kopie, andererseits das Verhältnis von Kunstbetrachtung und -aneignung aufgeworfen. Nach einer Analyse der Paratexte Trailer und Flyer, die zum Film erschienen sind, werden die unterrichtlichen Potentiale beider Texte für einen medienreflexiven Deutschunterricht ausgelotet, in der sowohl Produktions- als auch Rezeptionsseite miteinbezogen werden.

Wie die Beiträge des vorliegenden Sammelbandes zeigen, ist es eine wesentliche Absicht der Publikation, Medienwechsel und Medienverbund aus diversen Blickwinkeln zu perspektivieren sowie die Fachdiskussion anhand aktueller Beispiele nachzuzeichnen. Oftmals bieten die Autorinnen und Autoren in ihren Aufsätzen exemplarische Überlegungen und Impulse zur didaktisch-methodischen Unterrichtsimplementierung. Die abschließende Auswahlbibliografie *Medienwechsel und Medienverbund: Literaturadaptionen und polymediale Textnetze im Kontext DaF/DaZ: Auswahlbibliografie* von **Christine Arendt** (Mailand, Italien), **Tristan Lay** (Sydney, Australien) und **Dieter Wrobel** (Würzburg, Deutschland) unterstützt Lehrende und Forschende gleichermaßen bei der Beschäftigung mit den hier behandelten Themenfeldern und soll zum Nachdenken über künftige Entwicklungen und Möglichkeiten der Arbeit mit Adaptionen und polymedialen Textnetzen im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache anregen.

LITERATUR

- Arendt, Christine (2021): Lebensgeschichten von Kindern und Jugendlichen während des Nationalsozialismus im DaF-Unterricht: die Filmbiographie „Neger, Neger, Schornsteinfeger!“ *Ein Leben in Deutschland* nach der Autobiographie von Hans-Jürgen Massaquoi im Online-Live-Format. In: German as a Foreign Language GfL, 2021 (2), S. 15–40.
- Arendt, Christine (2022): Kampf gegen das Vergessen: Der Film *Im Labyrinth des Schweigens im DaF-Unterricht*. In: Schaar, Torsten / Altal, Mahasen / Chang, Shi Wen (Hrsg.): Fokus DaF/DaZ: Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre. Band 2. Münster: LIT Verlag, S. 459–488.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2014): Text – Bild – Klang. Ästhetisches Lernen im mehrsprachigen Medienverbund. In: Bernstein, Nils / Lerchner, Charlotte (Hrsg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. (=MatDaF 93). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 297–312.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2020): Der nasse Fisch im Netz? Medien und Text(sorten)netze rund um Volker Kutschers historischen Kriminalroman (2006). In: Hille, Almut / Völkel, Oliver Niels (Hrsg.): Was zu beginnen nicht aufhört. Facetten von Gegenwartsliteratur in der internationalen Germanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium, S. 132–149.
- Bogner, Ralf Georg (2013): Medienwechsel. In: Nünning, Ansgar (Hrsg.): Metzler Lexikon. Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, S. 503.
- Bohnenkamp, Anne (2012): Vorwort. Literaturverfilmungen als intermediale Herausforderung. In: Dies. (Hrsg.): Literaturverfilmungen. Stuttgart: Reclam, S. 9–40.
- Brussig, Thomas (2001): Am kürzeren Ende der Sonnenallee. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Dettmar, Ute / Pecher, Claudia Maria / Schlesinger, Ron (Hrsg.) (2017): Märchen im Medienwechsel. Zur Geschichte und Gegenwart des Märchenfilms. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Kepser, Matthis / Surkamp Carola (2016): Literaturverfilmungen in den Fächern Deutsch und Englisch. Chancen und Risiken einer weit verbreiteten Film(genre)didaktik. In: Blell, Gabriele / Grünewald, Andreas / Kepser, Matthis / Surkamp, Carola (Hrsg.): Film in den Fächern der sprachlichen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 213–232.
- Kruse, Iris (2019): Trivialität, Komplexität, Intermedialität – Praxistheoretische Perspektiven auf Medienverbunddidaktik und intermediale Lektüre. In: Maiwald, Klaus (Hrsg.): Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 111–130.

- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2007): Überschreitung von Mediengrenzen. Theoretische und historische Aspekte des Kindermedienverbunds. In: Josting, Petra / Maiwald, Klaus (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht (= *kj&m* 07.extra). München: Kopaed, S. 11–21.
- Maiwald, Klaus (2015): Vom Film zur Literatur. Moderne Klassiker der Literaturverfilmung im Medienvergleich. Stuttgart: Reclam.
- Maiwald, Klaus (2019a): Intermedialität in der Literaturdidaktik. In: Lütge, Christiane (Hrsg.): Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 373–394.
- Maiwald, Klaus (Hrsg.) (2019b): Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider.
- Maiwald, Klaus (2019c): Intermedialität – zur Einführung in das Thema. In: Ders. (Hrsg.): Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 1–22.
- Neuhaus, Stefan (2007): Literatur im Film. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Nischik, Reingard (2013). Literaturadaption. In: Nünning, Ansgar (Hrsg.): Metzler Lexikon. Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, S. 454–455.
- Rajewsky, Irina O. (2002): Intermedialität. Tübingen: Francke.
- Schiedermaier, Simone (2020): Gegenwartsliteratur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag zur Arbeit mit Textnetzen. In: Hille, Almut / Völkel, Oliver Niels (Hrsg.): Was zu beginnen nicht aufhört. Facetten der Gegenwartsliteratur in der internationalen Germanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium, S. 95–113.
- Schmitz, Dieter Hermann (2019): Vom Buch zum Film und zurück. Anmerkungen zur „medialen Translation“ und ihrer Nutzbarkeit im Fremdsprachen- und Literaturunterricht. In: Welke, Tina / Faistauer, Renate (Hrsg.): Eintauchen in andere Welten. Vielfalt ästhetischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. Wien: Praesens, S. 137–155.
- Staiger, Michael (2019): Literaturverfilmung. In: Anders, Petra / Staiger, Michael u. a.: Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Berlin: J. B. Metzler, S. 81–95.
- vom Orde, Heike / Durner, Alexandra (2022): Grunddaten Jugend und Medien 2022. Aktuelle Ergebnisse zur Mediennutzung von Jugendlichen in Deutschland. [28.08.2022].
- Wolf, Werner (2019): Das Feld der Intermedialität im Überblick. In: Maiwald, Klaus (Hrsg.): Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 23–48.
- Wrobel, Dieter (2018): Nebentexte. Trailer, Cover, Blurbs und Co. In: Praxis Deutsch. Heft 270, S. 4–13.

Filmografie

- Effi Briest* (Regie: Hermine Huntgeburth, Deutschland 2009)
Emil and the Detectives (Regie: Milton Rosmer, Großbritannien 1935)
Emil and the Detectives (Regie: Peter Tewksbury, USA 1964)
Emil to tantei tachii (Regie: Mitsuo Wakasugi, Japan 1956)
Emil und die Detektive (Regie: Gerhard Lamprecht, Deutschland 1931)
Emil und die Detektive (Regie: Robert Adolf Stemmle, Deutschland 1954)
Emil und die Detektive (Regie: Franziska Buch, Deutschland 2001)
Fabian (Regie: Wolf Gremm, Deutschland 1980)
Fabian oder Der Gang vor die Hunde (Regie: Dominik Graf, Deutschland 2021)
Nirgendwo in Afrika (Regie: Caroline Link, Deutschland 2001)
Pega Ladrão (Regie: Alberto Pieralisi, Brasilien 1958)
Sonnenallee (Regie: Leander Haußmann, Deutschland 1999)
Toscanito y los detectives (Regie: Antonio Momplet, Argentinien 1950)
Tschick (Regie: Fatih Akin, Deutschland 2016)

I VERFILMUNGEN

MEDIENWECHSEL UND MEDIENVERBUND IM DAF- UNTERRICHT AM BEISPIEL VON *DAS SCHWEIGENDE KLASSENZIMMER* VON DIETRICH GARSTKA UND LARS KRAUME: VON SOLIDARITÄT UND VERRAT SOWIE DER SPRACHE DER DDR

1. ZUR EINFÜHRUNG

Literaturverfilmungen haben in Filmen aus der DDR eine lange Tradition: Berühmt wurden die DEFA-Verfilmungen *Jakob der Lügner* (R.: Frank Beyer, 1974), *Lotte in Weimar* (R.: Egon Günther, 1975) und *Die Leiden des jungen Werthers* (R.: Egon Günther, 1976). Aber auch bei Filmen über die DDR spielen Transformationen eine Rolle, so stellen bspw. *Barbara* (R.: Christian Petzold, 2012) und *Das schweigende Klassenzimmer* (R.: Lars Kraume, 2018) Adaptionen dar, auch wenn *Das schweigende Klassenzimmer* nicht als Literaturverfilmung einzuordnen ist, sondern – wie noch erläutert werden wird – als Transformation eines Erfahrungsberichts.

In diesem Beitrag sollen Möglichkeiten der didaktischen Arbeit mit dem Medienverbund um *Das schweigende Klassenzimmer* auf der Niveaustufe B2/C1 im Kontext DaF ausgelotet werden. Dieser Verbund besteht im Wesentlichen aus dem Erinnerungsbuch *Das schweigende Klassenzimmer. Eine wahre Geschichte über Mut, Zusammenhalt und den Kalten Krieg* von Dietrich Garstka aus dem Jahr 2007 und dem gleichnamigen Film von Lars Kraume (2018). Für den Einsatz in Lehr-Lern-Situationen ist außer dem Film vor allem eine Dokumentation auf der DVD geeignet, in der die historischen Ereignisse erläutert und von den ehemaligen Schülern Dietrich Garstka und Dieter Portner bewertet werden. Zusätzlich sind 2020 von Lars Kraume das Drehbuch sowie ein Interview mit ihm unter dem Titel *Drehbuch: Das schweigende Klassenzimmer* veröffentlicht worden (vgl. Kraume 2020).

2. DAS ERINNERUNGSBUCH VON DIETRICH GARSTKA

Garstka berichtet in seinem Buch von den Ereignissen im Zusammenhang mit einer Schweigeminute, die er zusammen mit seinen Klassenkameraden 1956 an der Oberschule in Storkow in der DDR für die Aufständischen in Ungarn durchgeföhrt hat und die zum Ausschluss der ganzen Klasse vom Abitur und der anschlie-

Benden ‚Republikflucht‘ von 15 Schülern und einer Schülerin führten. Das Buch enthält aber nicht allein den Bericht Garstkas vom Geschehen bzw. seine Analysen der Ereignisse; integriert sind eine Vielzahl historischer Dokumente, die aus verschiedenen Archiven stammen, so u. a. Untersuchungsberichte der Staatssicherheit (vgl. Garstka 2007: 11f.), transkribierte Nachrichten des RIAS (vgl. ebd.: 14–20), ein Brief des Volksbildungsministers Lange (vgl. ebd.: 90–92), Reaktionen der Eltern nach der Schweigeminute, u. a. ein Protokoll einer Elternversammlung und Entwurf sowie Endfassung eines Briefes an Minister Lange (vgl. ebd.: 95–102), Dokumente der staatlichen Behörden über die Situation in Storkow nach der Republikflucht (vgl. ebd.: 38f.) und Planungen der SED und der Staatssicherheit, um die geflohenen Gymnasiasten zurückzuholen (vgl. ebd.: 172–179 und 183–193). Zudem hat Garstka Berichte anderer Betroffener sowie einiger Lehrer aufgenommen.¹ Er berichtet von sich selbst in der dritten Person als „Dietrich“ und schafft auf diese Weise Distanz zu dem Schüler, der er in den 1950er Jahren war. Die Klassenkameraden werden in der Regel mit ihren Vornamen bezeichnet.

Zum besseren Verständnis der Ereignisse um die Schweigeminute versucht Garstka, die gesellschaftlichen und historischen Kontexte aufzuzeigen. So berichtet er bspw. auch über Erlebnisse mit der sowjetischen Besatzungsmacht bei Kriegsende (vgl. ebd.: 20–24), über die einzelnen Lehrer an der Schule, und zwar vor allem über ihre Einstellung zur DDR, über die Flucht der Schüler und der Schülerin, einiger Eltern und eines Lehrers wie auch über die Degradierung des Direktors der Schule. Ausführlich wird die Ankunft der Jugendlichen in Westberlin und die erste Zeit in einem Internat in der Bundesrepublik dargestellt. Das Ergebnis ist ein nicht-fiktionales multiperspektivisches Buch, das unterschiedliche Textsorten in sich vereint, wie die nicht-literarisierten, aber dennoch solide geschriebenen Berichte über die Erfahrungen verschiedener Personen sowie offizielle Schreiben und Untersuchungsberichte von Vertretern staatlicher Einrichtungen der DDR. Durch die transkribierten Meldungen des RIAS und 30 eingefügte Fotos stellt das Buch selbst bereits einen Medienverbund dar. Damit bildet es ein polymediales Textnetz, das durch die Analysen der Untersuchungsberichte von Seiten Dietrich Garstkas und die persönlichen Schilderungen vieler Beteiligten über eine reine Materialsammlung hinausgeht. Der Ausdruck „wahre Geschichte“ des Untertitels trägt ebenso wie die eingefügten Dokumente dazu bei, dass ein autobiografischer Pakt (vgl. Lejeune 1994) zwischen Autor und Lesendem geschlossen wird, und betont, dass das Werk in die Gruppe autobiografischer Erinnerungsbücher einzureihen ist, die in den letzten Jahrzehnten veröffentlicht wurden.

¹ Es finden sich u. a. ein im Abstand von 40 Jahren verfasster schriftlicher Bericht des Schülers Klaus S. (vgl. ebd.: 130–132), transkribierte Auszüge aus einem Gespräch mit dem ehemaligen Direktor Georg Scherz von 1994 (vgl. ebd.: 58 und 152) und die Transkription eines Ausschnitts aus einem Interview mit der Schülerin Walburga im Sender Freies Berlin (vgl. ebd.: 143f.)

3. INTERMEDIALITÄT ZWISCHEN BUCH UND FILM

Dieses aus persönlichen Erfahrungsberichten, Analysen wie auch historischen Dokumenten bestehende Buch transformiert Kraume in einen Spielfilm und nimmt damit eine Ästhetisierung vor. Es handelt sich dabei nicht im eigentlichen Sinne um eine Literaturverfilmung, da kein literarisches Werk verfilmt wird, wohl aber um eine Transformation von einem auf Schrift gestützten Werk in ein bilddominiertes Medium (vgl. Felsmann 2018: 14). Da der Ort des historischen Geschehens, Storkow, heutzutage im Vergleich zu seinem Erscheinungsbild in den 1950er Jahren stark verändert ist, hat Kraume in Eisenhüttenstadt, dem ehemaligen Stalinstadt, gedreht, das so zugleich zum Symbol für die mit dem damaligen wirtschaftlichen Aufbruch im Sozialismus verknüpften Hoffnungen wird (vgl. ebd.: 22). Aus der Vielzahl von Geschichten, die Garstka in seinem Buch zusammengetragen hat, schafft Kraume durch Verdichtung und eine begrenzte Zahl von Figuren eine stringente Handlung, die mit der Flucht der Schülerinnen und Schüler nach Westberlin endet. Ausgespart werden auf diese Weise die Erlebnisse der Geflüchteten nach ihrer Ankunft in Westberlin und in der Bundesrepublik.

Die realen Persönlichkeiten werden in Figuren umgeformt, die nicht zuletzt bestimmte Haltungen gegenüber dem Staat repräsentieren. Kraume entscheidet sich für zwei Freunde als Protagonisten: Kurt zeichnet sich durch eine eher kompromisslose Einstellung aus, während Theo lange Zeit versucht, sich durchzumogeln. Bezeichnenderweise verzichtet Kraume darauf, die Namen der Schülerinnen und Schüler in den Film zu übernehmen; allerdings ist Kurt wie Dietrich derjenige, der letztlich die Schweigeminute angeregt hat und dessen Vater zudem eine gewisse herausgehobene Position in der DDR innehatte und dadurch zu Loyalität gegenüber dem Staat verpflichtet war. So ist Kurts Vater im Film Stadtratvorsitzender, während Dietrich Garstkas Vater Lehrer an der Berufsschule in Storkow war. In diesem Zusammenhang berichtet Dietrich Garstka, zunächst zu Hause nichts von der Schweigeminute erzählt zu haben (vgl. Garstka 2007: 33). Der Name des Direktors der Schule hingegen orientiert sich stärker an der historischen Person: Direktor Scherz im Buch wird im Film zu Direktor Schwarz. Scherz berichtet in einem Text, den Garstka in sein Buch aufgenommen hat (vgl. ebd.: 158f.) über seine positive Einstellung zur DDR aufgrund der Bildungschancen, die sie für Arbeiterkinder bot – diese Haltung wird im Film in der Szene wiedergegeben, in der der Direktor Theo bei einer Tasse Tee vor der Untersuchung der Schweigeminute warnt. Der Name des Volksbildungsministers Lange wird sogar unverändert in den Film übernommen.

Den Freunden Kurt und Theo sind ihre Klassenkameraden Paul und Erik zur Seite gestellt. Paul ist zunächst politisch weniger interessiert – vom

Aufstand in Ungarn hat er zu Beginn des Films noch nichts gehört (vgl. Kraume 2020: 18) – und Erik vertritt eher die politische Linie der Partei. Er lebt in einer komplizierten familiären Situation, die exemplarisch für die Belastung einiger Schülerinnen und Schüler durch den nur wenige Jahre zurückliegenden Nationalsozialismus und das Kriegsende steht: Sein Vater wurde als ehemaliger Rot-Front-Kämpfer im Konzentrationslager wegen Kollaboration mit den Nationalsozialisten von den einrückenden sowjetischen Soldaten gehängt, woran der Vater von Kurt beteiligt war. Seinen Tod als Verräter hat Eriks Mutter ihrem Sohn allerdings verschwiegen; diese Situation wird von der Kreisschulrätin Kessler bei seiner Vernehmung perfide ausgenutzt. Eriks idealisierte Vaternovestellung wird in der Belastungssituation des Verhörs zerstört, weshalb er Kurt, der die Schweigeminute vorgeschlagen hatte, verrät und hinterher auf einen Genossen schießt, der seine Verzweiflung überhaupt nicht wahrnimmt und ihn wegen seines verspäteten Erscheinens bei Schießübungen rügt. Dieser Amoklauf hat in dem Buch Garstkas keine Vorlage. Hier geht der Film über die von Garstka geschilderte historische Situation hinaus, indem er die Folgen unmenschlicher Verhörsituationen deutlich macht. Außerdem wird anhand der Figur Eriks die Thematik des Verrats in den Film eingeführt, die im Buch kaum eine Rolle spielt – dort sind alle Schülerinnen und Schüler miteinander solidarisch.²

Zur Schaffung weiblicher Identifikationsfiguren wurde der Anteil der Schülerinnen in der Abiturklasse von Kraume erhöht. Ein größeres Gewicht erhalten zudem die Freundschaften zwischen Schülerinnen und Schülern: Im Rahmen der Beziehung zwischen Theo und Lena ist die Problematik des Verrats gleichfalls von Bedeutung, da Lena später Kurt vorzieht; zugleich wird auf diese Weise die Thematik des Beziehens einer Position integriert.

Der Film greift einzelne Episoden aus dem Buch heraus: So geht zum Beispiel die Szene, in der Theo einem sowjetischen Besatzungssoldaten eine Nuss an den Kopf wirft, auf ein Erlebnis Garstkas zurück (vgl. Garstka 2007: 23f.). Im Buch finden sich u. a. der Fahnenappell (vgl. ebd.: 59f.) und die Schießübungen (vgl. ebd.: 54f.).³ Der Besuch eines Elternteils beim Minister in Berlin hat ebenso im Buch seine Vorlage (vgl. ebd.: 101f.).⁴

² Die Angst, verraten zu werden, bewegte allerdings Dietrich Garstka zur Flucht (vgl. ders. 2007: 105).

³ Die Schießübungen im Film sind den Übungen mit dem Geschichtslehrer und FDJ-Sekretär Werner Mogel im Buch nachempfunden (vgl. Garstka 2007: 53–55). Zudem weist Klaus S. auf die nachmittäglichen paramilitärischen Übungen hin (vgl. ebd.: 131).

⁴ Im Buch handelt es sich allerdings um eine Mutter, die zum Volksbildungsminister nach Berlin reist.

Auch sprachlich lehnt sich der Film eng an das Buch an: Der Minister verfügt in beiden Werken über „Personalwissen“ (ebd.: 85). Der Ausdruck „bürgerliche Pinkel“ wird nach dem Protokoll der Elternversammlung vom Geschichtslehrer Werner Mogel geprägt (ebd.: 97), im Film wird er vom Direktor verwendet (0:23:37). Die Aussage, dass die Aufforderung zur Schweigeminute „durch die Reihen geflüstert“ worden sei, findet sich ebenfalls sowohl im Buch als auch im Film (z. B. Garstka 2007: 105).

Der Rundfunksender der amerikanischen Zone (RIAS) wurde von den Schülerinnen und Schülern in den 1950er Jahren zu Hause gehört (vgl. ebd.: 18f. und 61). Im Film findet das Hören des Senders dagegen bei Edgar statt, einem Großonkel von Paul, eine weitere Figur, für die sich im Buch keine Vorlage findet. Auch der Grund für die Verhaftung von Edgar weicht von den historischen Gegebenheiten ab: Er wird wegen des Hörens des verbotenen Rundfunksenders im amerikanischen Sektor (RIAS) verhaftet. Garstka schildert hingegen, dass sie nach dem Hören des RIAS immer einen DDR-Sender einstellten, um nicht als Westhörer identifizierbar zu sein. Hier wird besonders deutlich, dass mit der Ästhetisierung im Film auch eine Fiktionalisierung verbunden ist.

4. FILMANALYSE

Der Film setzt mit einer Authentifizierung ein. Als Insert auf schwarzem Grund erscheint der Satz: „Dieser Film beruht auf wahren Ereignissen“ (0:00:51).⁵ Ebenfalls anhand von Inserts und mit Hilfe eines Voice-off erfolgt die örtliche und zeitliche Kontextualisierung. Es ist eine Bahnhofsdurchsage zu vernehmen, die die Einfahrt eines Zuges aus Stalinstadt mit Weiterfahrt in den amerikanischen Sektor ankündigt. Auf einem unscharfen Bild, das in der Ferne die Lichter eines Zuges erkennen lässt, wird ein weiteres Insert eingeblendet: „Stadtgrenze Berlin, 1956“ (0:00:58). Während sich der Zug nähert, erscheint ein drittes Insert: „5 Jahre vor dem Mauerbau“ (0:01:04). Schließlich kommt der Zug mit der Aufschrift „Stalinstadt – Berlin“ (0:01:13) direkt vor der Kamera zum Stehen. Hier wird ein gängiges Mittel eingesetzt, um zu Beginn eines Films durch eine frontal gegeneinander gerichtete Handlungs- und Blickachse Spannung zu erzeugen (vgl. Hicketier 2012: 64; siehe auch Arendt 2020: 653–655 und 2021: 23f.). Die anschließenden Grenzkontrollen durch die DDR-Grenzbeamten lassen die Situation des Grenzübertretts in Berlin nur wenige Jahre vor dem Mauerbau unmittelbar erfahrbar werden: Eine Zahnbürste lässt den Verdacht auf

⁵ Die Authentizität der filmischen Darstellung wird zudem von Dietrich Garstka betont, der mehrfach darauf hinweist, wie gut die Zusammenarbeit mit Lars Kraume gewesen sei (vgl. *Die wahre Geschichte* in Featurettes, Extras, DVD).

Ausreise entstehen, alles muss gerechtfertigt werden. Auf dem Soldatenfriedhof, wo die Freunde Kurt und Theo für Kurts Großvater Blumen ablegen, wird sogleich Theos Maxime des Sich-Durchmogelns deutlich. Er äußert Kurt gegenüber: „Werd ich nie verstehen, wie sich einer totschießen lässt“, während Kurt in seiner Entgegnung „Für nix und niemanden“ anklingen lässt, dass es durchaus Beweggründe geben könnte, für die es zu sterben lohnt (0:02:46).

Beim anschließenden Kinobesuch der beiden in Westberlin wird die westliche Berichterstattung über die Vorgänge in Ungarn in der *Neuen Deutschen Wochen-schau* (NDW) vorgeführt; sie kontrastiert mit der offiziellen DDR-Berichterstattung, die wenig später nach der Rückkehr der Schüler nach StalinStadt im Film dargeboten wird. In der NDW werden Originalaufnahmen gezeigt, in denen junge „Freiheitskämpfer“ das sogenannte Rákosi-Wappen bestehend aus Hammer und Ähre als verhasstes stalinistisches Wappen aus der Flagge heraus-schneiden (vgl. 0:04:28). „Ungarn schießen nicht auf Ungarn“ ist die Devise der ungarischen Truppen, die sich weigern, auf die für „Pressefreiheit, freie Wahlen und das Ende der sowjetischen Vorherrschaft“ (ebd.) demonstrierenden Freiheitskämpfer zu schießen. Zurück in StalinStadt wird bei einem Treffen mit Freunden in einer Kneipe die Lebenswirklichkeit in der jungen DDR unter der sowjetischen Besatzungsmacht ausgemalt. Erik deutet den Aufstand in Ungarn sofort systemkonform als eine von Faschisten angeführte ‚Konterrevolution‘. Die offizielle DDR-Berichterstattung wird mit Hilfe einer Überschrift im *Neuen Deutschland* vorgeführt: „Ungarn schlägt Konterrevolution nieder.“ Anschließend liest Erik aus dem Artikel vor: „Am 23. Oktober versuchten die ausländischen Imperialisten mithilfe konterrevolutionärer Elemente in Ungarn einen bewaffneten Putsch gegen die sozialistische Volksmacht durchzuführen“ (0:06:26). Kraume nimmt hier die ideologisch geprägte Berichterstattung auf, die Garstka dokumentiert (vgl. Garstka 2007: 36). Die bereits oben erwähnte Szene, in der Theo einem russischen Soldaten eine Nuss an den Kopf wirft, steht exemplarisch für die Spannungen, die zwischen der sowjetischen Besatzungsmacht und der Bevölkerung damals bestanden.

Als Kurt später mit seinem Vater über den Aufstand in Ungarn sprechen möchte, flüchtet sich dieser in die auch von offizieller Seite verwendeten ideologischen Phrasen. Fest stehe, dass eine Konterrevolution gegen die sozialistische Volksmacht im Gang sei. Vermutlich hätten wie beim Aufstand 1953 in der DDR ausländische Provokateure ihre Hände im Spiel. Die Ideologie dominiert die Gespräche und darüber hinaus das familiäre Geschehen: Kurts Vater wirft ihm seine Besuche am Grab seines Großvaters vor, weil der Sohn des Vorsitzenden des Stadtrats nicht zu einem gefallenen SS-Mann fahren könne und er ihn so in Schwierigkeiten bringe.

Um weitere Informationen über den Aufstand in Ungarn zu bekommen, besuchen einige Schülerinnen und Schüler der Klasse Edgar, den Großonkel Pauls.

Die Sendung im Radio, die sie dort hören, ist einer Kultsendung, über die Garstka berichtet, nachempfunden, so insbesondere das Läuten der Glocke⁶ und der erste Satz des Rundfunksprechers „Hier ist RIAS Berlin. Eine freie Stimme der freien Welt“.⁷

Edgar bietet den Schülerinnen und Schülern nicht nur die Möglichkeit, den als ‚Volksverhetzung‘ verbotenen Sender zu hören, sondern erklärt ihnen zudem, worin das Provozierende ihres Handelns für den Staat liegt. Auslöser ist der Bericht Theos von seinem Gespräch mit dem Direktor, der ihm angedeutet hat, dass die Schweigeminute untersucht werde und sie Probleme bekommen würden. Als die anderen nicht verstehen können, dass ihr Handeln sie das Abitur kosten könne, versucht Edgar ihnen zu erklären, dass sie nun „Staatsfeinde“ seien. Sie seien „Freidenker“ und das möge kein System (0:29:32). Auf seine Frage, warum sie ein Abitur bräuchten, nennen sie ihre Berufswünsche, die deutlich werden lassen, dass die Jugendlichen das Abitur machen wollen, um später attraktive akademische Berufe ausüben zu können. Er aber versucht ihnen verständlich zu machen, dass Abitur, Studium und Beruf im Sozialismus weniger eine individuelle als vielmehr eine gesellschaftliche Funktion hätten:

Gut. Gute Pläne. Große Pläne. Und ich denke mal, dass ihr das machen wollt, um der Gesellschaft zu dienen. Um Häuser für die Arbeiter zu bauen und Maschinen ... Um Filme zu drehen, die die Welt erklären und so weiter ... Oder wollt ihr einfach nicht wie eure Eltern jeden Tag in einer LPG schuften oder Kohlen schippen? Wollt ihr vielleicht nur aus ganz egoistischen Zielen eure Zukunft halbwegs sichern? (Kraume 2020: 64).

Auf die Versicherung Kurts hin, er glaube an den Sozialismus, erklärt ihm Edgar, dass sie sich der Idee nicht untergeordnet, sondern stattdessen eigenständig gedacht hätten und deshalb jetzt als Staatsfeinde angesehen würden. Er hat damit auch die sehr wichtige Funktion im Film, das Geschehen sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die Rezipierenden

⁶ Die von Garstka beschriebene Kultsendung begann mit dem Läuten der Freiheitsglocke des Schöneberger Rathauses.

⁷ Der Wortlaut der Sendung im Film findet sich nicht in den von Garstka zitierten Beispielen (vgl. Garstka 2007: 14–20). Der Beginn der von ihm zitierten Kultsendung lautete: „Ich glaube an die Unantastbarkeit und die Würde jedes einzelnen Menschen. Ich glaube, dass allen Menschen von Gott das gleiche Recht auf Freiheit gegeben wurde. Ich verspreche, jedem Angriff auf die Freiheit und der Tyrannei Widerstand zu leisten, wo immer sie auftreten möge.“ (Garstka 2007: 19). Dieses Bekenntnis zur Freiheit war zunächst im Drehbuch an dieser Stelle vorgesehen (vgl. Kraume 2020: 40), taucht im Film jedoch nicht auf. Auch der gesamte zweite Teil der Szene wurde gestrichen, in der die Schülerinnen und Schüler die Schweigeminute bereits planen und Edgar ihr Handeln als Revolution einstuft (vgl. ebd.: 42–45).

zu deuten und zu bewerten und vor allem die Perspektive des autoritären Staates zu erläutern.⁸

Die Schülerinnen und Schüler entscheiden daraufhin gemeinsam, wie sie weiter vorgehen wollen: Sie stimmen ab, ob sie sich bei der Untersuchung des Falles darauf berufen wollen, dass sie mit der Schweigeminute nur um Ferenc Puskás trauerten, das – wie vom RIAS fälschlicherweise berichtet – in Ungarn gefallene Fußballidol. Die an demokratischen Prinzipien orientierte Entscheidungsfindung der Schülerinnen und Schüler kontrastiert mit der Durchführung der Untersuchung durch die Kreisschulrätin Kessler, obwohl diese versichert, „dass ein gesunder Oppositionsgeist in unseren Schulen immer erwünscht ist“ (Kraume 2020: 73). Während Lena zu ihrem ersten Verhör geht, ist das Lied *Unsere Heimat* aus dem Jahr 1951 (Text: Herbert Keller; Komposition: Hans Naumilkat) als kontrafaktisches Stilmittel zu hören und fungiert damit als deutlicher Hinweis, dass sie gerade dabei ist, ihre Heimat zu verlieren.

Aufschlussreich sind die Familienstrukturen von Kurt und Theo. Beide Väter heißen das Verhalten ihrer Söhne nicht gut: Sie möchten auf jeden Fall vermeiden, dass diese sich durch die Aktion der Schweigeminute ihre Zukunftschancen verbauen. Darüber hinaus ist der Vater Kurts Stadtratvorsitzender und hat Angst durch seinen Sohn in Schwierigkeiten zu kommen; Theos Vater hingegen hat sich am Aufstand in der DDR 1953 beteiligt und weiß, wie aussichtslos jeder Protest ist. Über ihre Vergangenheit haben beide mit ihren Söhnen nicht gesprochen. Kurt und Theo entdecken im Verlauf des Films, dass nicht nur die Mutter Eriks diesen über den Tod seines Vaters im Unklaren gelassen hat, sondern auch ihre Väter ihnen wichtige Ereignisse aus ihrer Vergangenheit verschwiegen haben, und erleben damit, wie sehr die persönlichen Beziehungen von der Ideologie und Macht des Staates beeinflusst werden.

Als eine kleine Gruppe aus der Klasse bei Edgar von der Niederschlagung des Aufstands in Ungarn hört, spielt dieser als Zeichen seiner Trauer und seiner Solidarität mit der ungarischen Bevölkerung Bela Bartoks *Ungarische Volkslieder* auf dem Klavier.⁹

Die Szenenfolge, die mit den Verhören Lenas, Theos und Eriks beginnt und mit der Ankunft des Polizeiautos endet, dessen Insassen Erik verhaften werden, stellt einen dramatischen Höhepunkt des Films dar. Kreisschulrätin Kessler versucht, die Schülerin und die Schüler durch den gezielten Einsatz von Informationen über ihre Eltern zu verunsichern und dadurch zu einer Aussage über den Anstifter zur Schweigeminute zu verleiten. Sie droht Lena damit, dass ihre blinde

⁸ Diese Funktion übt im Buch Garstka selbst aus, indem er die zitierten Dokumente stets interpretiert, vgl. z. B. Garstka 2007: 9–13 und 38–40.

⁹ Durch die Einbeziehung des anderen Mediums kann man hier von Intermedialität im Film sprechen (vgl. Maiwald 2018: 11).

Großmutter ihre Arbeit verlieren könnte, und klärt Theo über die Beteiligung seines Vaters beim Arbeiteraufstand 1953 auf, hat bei beiden aber keinen Erfolg, da letztlich ihre Identität dadurch nicht berührt wird und Theo sogar entdeckt, dass sich auch sein Vater in der Vergangenheit gegen das System aufgelehnt hat. Für Erik hingegen bricht seine idealisierte Vaterfigur zusammen, da er bislang nur wusste, dass sein Vater als Kommunist im KZ gewesen war, nicht aber, dass er als ‚Verräter‘ von den eintreffenden sowjetischen Truppen gehängt worden war. Seine Wertschätzung des Vaters und die mit ihr verbundene Identifikation mit dem System fällt auf einmal in sich zusammen, wodurch er dem Druck der Kreisschulrätin Kessler nicht mehr standhalten kann und aufgrund ihrer Drohung, die Geschichte vom Tod seines Vaters zu veröffentlichen, Kurts Namen preisgibt.

Hier ist in einem breiteren, universellen Sinne eine Intertextualität¹⁰ mit *Das Leben der Anderen* (R.: Florian Henckel von Donnersmarck, 2006) zu beobachten, ohne dass direkt auf diesen Film Bezug genommen wird: In beiden Filmen führt eine unmenschliche Verhörsituation dazu, dass die unter Druck gesetzten Figuren, Erik bzw. Christa-Maria Sieland, letztlich gegen ihren Willen jemanden verraten und das hinterher schmerzlich bereuen. Christa-Maria möchte nicht auf ihre Kunst, genauer, ihre Arbeit als Schauspielerin, verzichten, während Erik das Ansehen seines Vaters schützen will, über dessen Tod und damit auch über dessen Rolle als ‚Verräter‘ die Kreisschulrätin Kessler in einem Zeitungsartikel zu berichten droht. Sowohl Christa-Maria als auch Erik verlieren vollkommen die Kontrolle über ihre Lage und zerstören sich durch ihr Verhalten selbst: Christa-Maria Sieland stirbt, nachdem sie vor einen Lastwagen gelaufen ist, während Erik sich strafbar macht, indem er den Schießlehrer Wardetzki anschießt und anschließend seine Mutter in der Kirche mit der Waffe bedroht, um sie zu zwingen, ihm die Wahrheit über den Tod seines Vaters zu sagen. In beiden Filmen kommt es zum Eingeständnis der Schuld: Christa-Maria sagt zu Wiesler: „Ich war zu schwach“ (*Das Leben der Anderen*, 1:49:45), während Erik Kurt erklärt: „Es tut mir leid“ (*Das schweigende Klassenzimmer*, 1:17:30). Er lässt diesen ratlos mit dem Foto, auf dem auch sein Vater zu sehen ist, zurück. Zugleich wird deutlich, dass es sich um komplexe Schuldproblematiken handelt: Die Schuld liegt nicht allein bei den Figuren, die den Verrat begehen: Dreyman bittet Christa-Maria, ihm zu verzeihen, und Kurt wird seinen Vater fragen, ob er den Vater Eriks verraten habe. Auch die Positionierung der Figuren in der Szene weist auf inszenatorische sowie narrative und bedeutungstragende Parallelen hin:

¹⁰ Zum weitgefassten Begriff von Intertextualität siehe Maiwald 2019: 5f. Es handelt sich bei diesen nicht markierten Bezügen um interfilmische, das heißt intramediale Beziehungen (vgl. Wolf 2019: 30).



Abb. 1: Dreyman hält die sterbende Christa-Maria im Arm
(*Das Leben der Anderen*, 1:50:07)

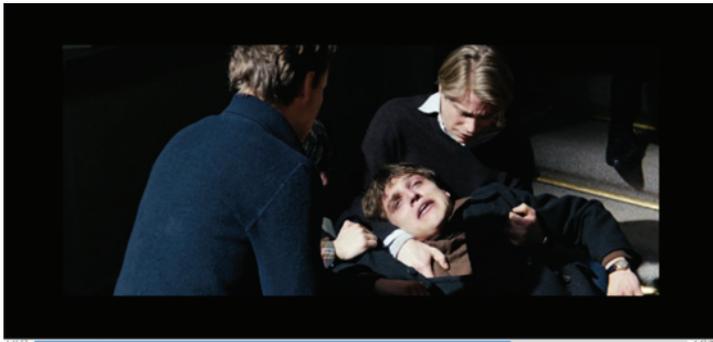


Abb. 2: Kurt ist nach dessen Amoklauf um den verzweifelten Erik bemüht
(*Das schweigende Klassenzimmer*, 1:16:34)

Die Thematik des Verrats wird im Film damit sehr eingehend ausgebreitet und in ihrer Komplexität aufgezeigt. Zudem spielt sie im Bereich der persönlichen Beziehungen zwischen den Abiturientinnen und Abiturienten eine Rolle. Verrät Lena ihren Freund Theo, indem sie Kurt küsst? Verrät Kurt durch die Annäherung an Lena seine Freundschaft mit Theo? Im Verlauf des Films möchten sowohl der Vater Theos als auch der Vater Kurts, dass ihre Söhne den Anstifter zur Schweigeminute nennen. Theo entgegnet daraufhin: „Ich soll meinen besten Freund verraten. [...] Mama, das könnt ihr doch nicht wollen“ (0:59:54–1:00:20). Auch Kurt ist nicht bereit, den Ausweg, den die Kreisschulrätin Kessler ihm bietet, nämlich die Schuld auf Erik abzuwälzen, anzunehmen und zieht – auf Rat seiner Mutter – die Flucht in den Westen vor. Der Problematik des Verrats kommt im Film auf diese Weise eine ungleich größere Bedeutung zu als im Buch – zugleich wird auf diese Weise Ambiguität geschaffen, die zur Diskussion und Reflexion im Unterricht einlädt.

Die zweite Thematik, die ebenfalls intertextuelle Bezüge zu *Das Leben der Anderen* aufweist, ist das Äußern der eigenen Meinung und damit das Beziehen einer Position, was in beiden Filmen die zwischenmenschlichen Beziehungen stark beeinflusst. In *Das Leben der Anderen* führt die Frage, ob man sich an das System anpassen soll oder nicht, zur Auseinandersetzung zwischen Christa-Maria Siedland und Georg Dreyman. In *Das schweigende Klassenzimmer* fühlt sich Lena am Ende des Films Theo verbunden, weil er zu seinen politischen Ansichten steht. Die Schülerinnen und Schüler zeigen mit ihrem Handeln die Bedeutung, die ein Bekenntnis zur eigenen Meinung für sie persönlich hat: Auch nach der Republikflucht Kurts sind sie nicht bereit, die Schuld auf diesen abzuwälzen, sondern bleiben bei der Wahrheit, dass es sich um eine Mehrheitsentscheidung gehandelt habe und die Aufforderung zur Schweigeminute durch die Reihen geflüstert wurde.

Intertextuell ist weiterhin die sprachliche Nähe des Titels zum Titel *Das fliegende Klassenzimmer* (1933) von Erich Kästner (vgl. Kästner 2014), der in seinem Werk ebenfalls Zusammenhalt und Solidarität unter Schülern gegen einen Feind thematisiert.

5. DIDAKTISCHE IMPLIKATIONEN

Das didaktische Potential dieses Medienverbunds liegt ohne Zweifel in der gerade Jugendliche und junge Erwachsene ansprechenden Problematik, sich zu seinen politischen Ansichten zu bekennen, mit seinen Klassenkameraden solidarisch zu sein und dafür mit schwerwiegenden Folgen für die eigene schulische und berufliche Laufbahn bestraft zu werden. Es gelingt insbesondere dem Film, diese zeitlose Thematik auf eine aktuelle Weise darzustellen, ohne auf den historischen Kontext zu verzichten. Deshalb bietet es sich an, die Verfilmung Kraumes zu Beginn des Einsatzes des Medienverbunds im Unterricht zu zeigen.¹¹ Zudem ist das Buch Garstkas mit insgesamt ungefähr 250 Seiten Umfang als Ganzschrift im DaF-Unterricht kaum einsetzbar und kann von den Lernenden in der Regel nur in ausgewählten Auszügen gelesen werden.¹² Der Spielfilm ist auf YouTube¹³ zu finden und kann somit von den Lernenden auch eigenständig gesehen werden. Das Verständnis des Films kann durch zugeschaltete Untertitel in deutscher Sprache erleichtert werden.

¹¹ Die didaktische Eignung des Films wurde sogleich erkannt: Es wurden zwei Filmhefte erstellt (vgl. Felsmann 2018 und Lê-Hiệp o. J.).

¹² Der Film wurde von mir mehrfach auf dem Niveau C1 im DaF-Unterricht bei italienischen Studierenden im Master-Studiengang eingesetzt.

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=UEIX2coIbUg>. [22.02.2022]

Durch die Auseinandersetzung mit dem Film und mit Auszügen aus dem Buch können Kompetenzen gefördert werden, auf die zunächst eingegangen werden soll: Es kann kulturbezogenes Lernen in Bezug auf die Zeit der frühen DDR vor dem Mauerbau angeregt werden, in der der Nationalsozialismus noch nicht lange zurücklag und dadurch noch recht präsent war. Der Sozialismus war in diesen Jahren einerseits noch mit Hoffnungen verbunden, andererseits führte aber die Etablierung der Diktatur zum Aufstand von 1953 gegen das Regime, der durch die sowjetischen Besatzer blutig niedergeschlagen wurde. In der Zeit war die DDR noch nicht völlig abgeriegelt; die Flucht in den Westen über Westberlin war noch möglich. Gerade die frühen Jahre der DDR von ungefähr 1945 bis 1959 werden im DaF-Unterricht oftmals vernachlässigt, da meist Mauerbau, Mauer und Mauerfall thematisiert werden (vgl. bspw. Scharnowski 2015).¹⁴

Zudem bietet sich in dieser Einheit eine Schwerpunktsetzung auf die Sprache an, das heißt kulturelles Lernen kann mit linguakulturellen Aspekten verbunden werden: Die vergleichende Untersuchung der Berichterstattung in Medien der Bundesrepublik und der DDR fokussiert auf den unterschiedlichen Gebrauch von Sprache in verschiedenen Medien, vor allem aber in unterschiedlichen politischen Kontexten bzw. Systemen. Hier wird zunächst einmal neben Filmkompetenz (vgl. Hallet 2016) auch Medienkompetenz bzw. media literacy (vgl. hierzu Arendt 2019b: 55) gefördert, d. h. ein Bewusstsein für den Umgang mit Sprache in Medien geschaffen. Wichtiger jedoch ist, dass ein Einblick in den Gebrauch der Sprache in politischen Systemen geschaffen wird, und zwar in den politischen Diskurs der DDR wie auch den der Bundesrepublik. Hier wird die Sprachgebundenheit von Kultur besonders deutlich (vgl. Roche 2018: 24 und 27). Ähnlich wie bei Michael Dobstadt, der spezifische Gegenwartsdiskurse zu Wende und friedlicher Revolution für den DaF-Unterricht fruchtbar macht (vgl. Dobstadt 2015: 166), stehen Diskurse im Zentrum, die an einen bestimmten historischen Kontext gebunden sind. Diese Diskurse können bei der Auseinandersetzung mit dem Film unmittelbar nachvollzogen werden. Vor allem die Diskurse der DDR, die damals – jedenfalls in der DDR – als allgemein und selbstverständlich bekannt vorausgesetzt werden konnten, müssen rekonstruiert und erläutert werden, um sie auf diese Weise für heutige Zuschauende und insbesondere DaF-Lernende überhaupt erst verständlich und erlernbar zu machen. Anhand einzelner Beispiele kann dafür sensibilisiert werden, dass der Zeichenebene von Wörtern teilweise eine von der heute üblichen Verwendung abweichende Bedeutungsebene zugeschrieben wird. Zugleich wird hier deutlich, wie sehr bei einem Staat, der das alltägliche Leben dominiert und ständig in die Privatsphäre ein-

¹⁴ Chudak (vgl. 2018: 24) stellt fest, dass polnische Studierende an der Adam-Mickiewicz-Universität (Poznań/Posen) in Bezug auf das Thema DDR vor allem Filme zu Mauerbau und Mauerfall kennen.

greift, auch die Diskurse vom politischen Denken und der Ideologie des Staates geprägt sind. Diskurskompetenz wird in diesem Fall anhand von historischen Diskursen entwickelt, die die Historizität von Sprache deutlich werden lassen und zugleich veranschaulichen, dass Bedeutungen nicht etwas einfach Gegebenes sind, sondern von den (historischen) Kontexten abhängen.

Bei der gemeinsamen Rezeption im Unterricht sollte deshalb in Bezug auf den Anfang des Films die westliche Interpretation der Vorgänge in Ungarn, die Theo und Kurt im Kino in Westberlin sehen, mit der offiziellen Deutung der Geschehnisse in Ungarn in der DDR verglichen werden. Hier sollten der Begriff ‚Freiheitskämpfer‘ in der westlichen Berichterstattung und vor allem die Ausdrücke ‚Konterrevolution‘ und ‚Imperialismus‘ in ihrem Gebrauch in der DDR-Propaganda geklärt werden: Als ‚Konterrevolution‘ wurden alle Handlungen bezeichnet, die der sozialistischen Revolution entgegenstanden; die Politik der Bundesrepublik galt als westlicher ‚Imperialismus‘, das heißt als die „Fortsetzung des deutschen Faschismus mit anderen Mitteln“ (Wolle 2016: o. S.). Auf diese Weise kann gleich zu Beginn des Films in die sozialistische Ideologie und Denkweise eingeführt werden, die für das weitere Verständnis des Films eine Voraussetzung darstellt. Die Rolle der medialen Berichterstattung in der Bundesrepublik sowie vor allem in der DDR und ihre Möglichkeiten zur Information bzw. Indoktrination wird hier deutlich. Darüber hinaus kann ausgehend von diesem Vergleich über unterschiedliche Deutungen der historischen Vorgänge reflektiert werden.

Nach der Rezeption des Films bieten sich verschiedene Möglichkeiten an, die Unterrichtseinheit fortzuführen: Entweder kann mit der Analyse und Interpretation des Films begonnen werden und anschließend auf das historische Geschehen eingegangen werden oder es kann sofort mit der Lektüre von Texten zu den historischen Ereignissen angefangen und hinterher überlegt werden, wie Kraume aus diesem Material seinen Film geformt hat. Dabei stellen sich bspw. die folgenden Fragen: Wie hat er aus der Vielzahl an persönlichen Erlebnisberichten und historischen Dokumenten das Drehbuch entwickelt? Welche Elemente stellt Kraume in den Vordergrund? Welche Figuren und Handlungsepisoden erfindet er zum historischen Geschehen hinzu? Hier können die Ästhetisierung der schriftlichen Vorlage durch Verdichtung des Geschehens, die Konzentration auf wenige Charaktere, die von den historischen Persönlichkeiten abweichen, und die Verlegung des Schauplatzes nach StalinStadt herausgearbeitet werden.

Als Auszüge aus Garstkas Buch können sowohl die Berichte über die Flucht der einzelnen Schüler und der Schülerin (vgl. Garstka 2007: 104–111 und 130–140) als auch historische Dokumente, so bspw. der Brief des Volksbildungsministers Lange (vgl. ebd.: 90–92) und der Erklärungsversuch eines Genossen, genauer des Abteilungsleiters für Volksbildung beim Rat des Kreises Beeskow, ge-

lesen werden (vgl. ebd.: 38), und damit Texte, die ganz unterschiedlichen Textsorten zuzuordnen sind.¹⁵ Die Authentizität der historischen Dokumente wie auch der persönlichen Geschichten fördert die Motivation, sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Im Rahmen der Berichte über die Flucht der verschiedenen Schüler berichtet Garstka zunächst von seiner eigenen Flucht. Im weiteren Verlauf geht er auf sämtliche Mitschüler ein, eingefügt ist zudem ein Bericht seines Mitschülers Klaus S. Diese Fluchtgeschichten geben ein Bild von der Vielfalt der individuellen Schicksale und der verschiedenen Motivationen, die über die Darstellung im Film weit hinausgeht.¹⁶ Um den zu rezipierenden Textumfang für die einzelnen Lernenden zu reduzieren, können die Texte aufgeteilt werden, sodass die Einzelnen bzw. die jeweiligen Kleingruppen unterschiedliche Ausschnitte lesen und anschließend den anderen vorstellen.¹⁷ Anhand der in Garstkas Buch integrierten authentischen Dokumente kann die Sicht der staatlichen Institutionen auf die Vorgänge an der Schule und ihre Deutung im Rahmen der sozialistischen Ideologie erarbeitet werden und dabei zugleich auf den Gebrauch der Sprache in der DDR eingegangen werden.¹⁸ Der Brief des Ministers Lange lässt deutlich werden, wie stark die Institution Schule in die politisch-ideologische Sichtweise der Partei eingebunden war.¹⁹ Unmissverständlich führt er aus, wie die verschiedenen Beteiligten seiner Meinung nach auf den Vorfall hätten reagieren müssen. In seiner Deutung der Vorgänge legt der Genosse ebenfalls dar, was hätte getan werden müssen und wo die Fehler und Versäumnisse liegen. Durch das Hören westlicher Rundfunksender sei das Denken der Menschen vergiftet worden. Die Arbeit der Jugendorganisation sei durch das Kollegium kaum unterstützt worden, die Verbindung der Kollegen zu den Elternhäusern unzureichend gewesen – zur allumfassenden ideologischen Erziehung mussten alle beitragen. In Bezug auf die ideologisch geprägte Verwendung der Sprache sind die Begriffe „Bildungsarbeit“ und „Erziehungsarbeit“ (Genosse H. in Garstka 2007: 38) besonders aufschlussreich. Mit der ‚Bildungsarbeit‘ ist die fachliche Bildung

¹⁵ Zu Textsortennetzen und Medienverbänden und den didaktischen Implikationen vgl. Badstübner-Kizik 2020.

¹⁶ Es handelt sich um die Fluchtgeschichten von Dietrich (vgl. ebd.: 104–110), Bernd-Jürgen (vgl. ebd.: 130), Klaus S. (vgl. ebd. 130–132), Horst R., Gerd-Dieter, Karsten, Horst Z., Siegfried (vgl. ebd.: 132–134), Dieter sowie der Erzählung über das Schicksal von Dieters Vater (vgl. ebd.: 134–137), Reinhard (vgl. ebd.: 137–139), Walburga (vgl. ebd.: 139) und Arthur (vgl. ebd.: 140).

¹⁷ Zur arbeitsteiligen Gruppenarbeit, bei der die einzelnen Gruppen dann den Status von Expertengruppen übernehmen, vgl. Arendt 2022 sowie Arendt 2019a: 350.

¹⁸ Auch Koreik (vgl. 2012: 8) weist darauf hin, dass der Einsatz von Textquellen eine intensivere Beschäftigung mit der Sprache selbst ermöglicht. Zur Sprache und zum Sprachgebrauch in der DDR siehe Wolf 2000 und Wolf-Bleiß 2010.

¹⁹ Vgl. hierzu bspw. Droit 2016.

intendiert, mit der ‚Erziehungsarbeit‘ die ideologische Erziehung zum Sozialismus.

Zur Unterstützung der Interpretation einzelner Szenen des Films kann das Drehbuch hinzugezogen werden. Hier bietet sich insbesondere die oben erwähnte Szene an, in der Edgar den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung der Schweigeminute erklärt (vgl. Kraume 2020: 61–66). Abschließend kann die Dokumentation auf der DVD gesehen werden, die die historischen Ereignisse erläutert und einen Eindruck vom Originalschauplatz des Geschehens vermittelt, vor allem aber persönliche Stellungnahmen von Dietrich Garstka und Dieter Portner bietet. Die Lektüre des Interviews mit Lars Kraume erlaubt u. a. die Auseinandersetzung mit seinen Intentionen (vgl. Kraume 2020: 149–152).

Insgesamt kann der Film zur Persönlichkeitsbildung der Lernenden beitragen. Er zeigt zunächst – wie bereits ausgeführt –, dass die üblicherweise zur Lebenswelt Jugendlicher gehörende Ausbildung an einer Schule nicht selbstverständlich ist und auch sehr stark in die ideologische Ausrichtung des Staates eingebunden sein kann. Der Film lässt deutlich werden, vor welche Entscheidungen Jugendliche gestellt werden können: Was ist wichtiger: Unbehelligt durch die Schulzeit zu kommen oder zu seinen Werten zu stehen? Sollte man Position beziehen? Ist es so, wie der Vater von Kurt diesem erklärt, dass er in fünf, nein schon in zwei Jahren darüber lachen würde, Erik die Schuld gegeben zu haben (vgl. Kraume 2020: 128)? Hier schneidet der Film existentielle Fragen an, die auch in anderen Gesellschaftssystemen relevant sind.

6. FAZIT

Die Unterrichtseinheit zu *Das schweigende Klassenzimmer* stellt ein Beispiel dafür dar, wie die Auseinandersetzung mit dem Thema DDR gerade durch das Arbeiten mit einem Medienverbund an Vielseitigkeit und Tiefe gewinnt.²⁰ Der Film bietet durch seine Verdichtung der Ereignisse für fremdsprachige Lernende die Möglichkeit, sich mit dem historischen Geschehen auseinanderzusetzen. Durch das bildgestützte Medium wird die Thematik für die Lernenden zugänglicher. Sie wird durch das Lesen von Auszügen aus dem schriftlichen Text ergänzt: Die Ausschnitte aus dem Buch von Garstka geben einen Einblick in die tatsächlichen historischen Abläufe sowie in die Vielfalt des Geschehens und ermöglichen eine eingehende Auseinandersetzung mit der Denkweise der Vertreter staatlicher Institutionen in den 1950er Jahren in der DDR. Nicht nur staatliche Propaganda

²⁰ Siehe hierzu auch Arendt 2021 und 2022.

in Medien, sondern auch Argumentationsstrukturen staatlicher Organe können auf diese Weise erfahrbar gemacht werden. Der unterschiedliche Einsatz von Sprache in den verschiedenen Texten bzw. Textsorten lässt die Vorteile des in Teilen nicht-fiktionalen Medienverbunds deutlich werden. Auf diese Weise kann neben dem sprachlichen Lernen anhand der Arbeit mit dem Film sowie den Texten ein Bewusstsein für den ideologischen Gebrauch von Sprache geschaffen werden. Damit ist ein Beispiel für die Diskursivität kulturwissenschaftlicher Landeskunde sowie zugleich für die Historizität und territoriale Gebundenheit der Diskurse gegeben. Vor allem aber kann historisches und kulturelles Lernen initiiert werden und der Eingriff des Staates in die Privatsphäre der Menschen, die lückenlose Überwachung des schulischen Geschehens und der völlige Ausschluss von Sichtweisen oder Argumentationen außerhalb der ideologischen Denkweisen vermittelt werden.

LITERATUR

- Arendt, Christine (2019a): Geschichte diversifizieren und lebendig werden lassen – letzte Kriegsjahre, Ende des Zweiten Weltkriegs und Nachkriegszeit im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24, 2, S. 339–376.
- Arendt, Christine (2019b): Zur Analyse kulturexreflexiver Filme und ihrer Rezeption im DaF-Unterricht. „Das Leben der Anderen“ und „Nirgendwo in Afrika“. Interpretation, Narratologie, Erinnerungsrhetorik und Rezeption durch italienische Studierende. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Arendt, Christine (2020): Reflexionen über den Umgang mit Geschichte – der Film „Hannah Arendt“ im DaF-Unterricht. In: *Info DaF* 47, 6, S. 651–671.
- Arendt, Christine (2021): Lebensgeschichten von Kindern und Jugendlichen während des Nationalsozialismus im DaF-Unterricht: die Filmbiographie „Neger, Neger, Schornsteinfeger!“ *Ein Leben in Deutschland* nach der Autobiographie von Hans-Jürgen Massaquoi im Online-Live-Format. In: *German as a Foreign Language GfL*, 2021 (2), S. 15–40.
- Arendt, Christine (2022): Kampf gegen das Vergessen: der Film *Im Labyrinth des Schweigens* im DaF-Unterricht. In: Schaar, Torsten / Altal, Mahasen / Chang, Shi Wen (Hrsg.): *Fokus DaF/DaZ: Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre*. Band 2. Münster: LIT Verlag, S. 459–488.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2020): Der nasse Fisch im Netz? Medien und Text(sorten)netze rund um Volker Kutschers historischen Kriminalroman (2006). In: Hille, Almut / Völkel, Oliver Niels (Hrsg.): *Was zu beginnen nicht aufhört. Facetten von Gegenwartsliteratur in der internationalen Germanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium, S. 132–149.

- Chudak, Sebastian (2018): Filme als Fenster zur deutschsprachigen Welt. Überlegungen zu den Möglichkeiten der Förderung interkulturellen Dialogs im DaF-Kontext durch Arbeit mit Filmen. *Koniner Sprachstudien (KSJ)* 6 (1), S. 11–35.
- Dobstadt, Michael (2015): friedliche Revolution – Wende – Friedliche Revolution: DDR-Erinnerungsworte als Gegenstände einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Dobstadt, Michael / Fandrych, Christian / Riedner, Renate (Hrsg.): *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 151–173.
- Droit, Emmanuel (2016): Wie Schulräume politisiert wurden. Strategien und Grenzen der DDR-Erziehungsdiktatur in den frühen 1950er-Jahren. <https://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/deutschlandarchiv/229939/wie-schulraume-politisiert-wurden-strategien-und-grenzen-der-ddr-erziehungsdiktatur-in-den-fruehen-1950er-jahren> [17.02.2022].
- Felsmann, Klaus-Dieter (2018): Filmheft mit Materialien für die schulische und außerschulische Bildung. *Das schweigende Klassenzimmer*. Vision Kino/ Studiocanal.
- Garstka, Dietrich (2007): *Das schweigende Klassenzimmer. Eine wahre Geschichte über Mut, Zusammenhalt und den Kalten Krieg*. Berlin: List/Ullstein.
- Hallet, Wolfgang (2016): Was heißt *film literacy*? Filmverstehen und fremdsprachige Diskursfähigkeit. In: Blell, Gabriele / Grünwald, Andreas / Kepser, Matthis / Surkamp, Carola (Hrsg.): *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 177–193.
- Hickethier, Knut (2012): *Film- und Fernsehanalyse*. 5., aktualisierte und erweiterte Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Kästner, Erich (2014): *Das fliegende Klassenzimmer*. In: *Kästner für Kinder*. Bd. 2. *Das fliegende Klassenzimmer. Der kleine Mann. Der kleine Mann und die kleine Miss. Das verhexte Telefon*. Zürich: Atrium: 7–145.
- Koreik, Uwe (2012): Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht – zur Arbeit mit historischen Quellen. In: Hieronimus, Marc (Hrsg.): *Historische Quellen im DaF-Unterricht. Materialien Deutsch als Fremdsprache 86*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 1–14.
- Kraume, Lars (2020): Drehbuch: *Das schweigende Klassenzimmer*. Basierend auf dem gleichnamigen Buch von Dietrich Garstka. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Lê-Hiêp, Melanie (o. J.): *Das Schweigende Klassenzimmer*. Didaktisierungsvorschlag des Goethe-Instituts Frankreich. Goethe-Institut Paris.

- Lejeune, Philippe (1994): Der autobiographische Pakt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Maiwald, Klaus (2019): Intermedialität – zur Einführung in das Thema. In: Ders. (Hrsg.): Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 1–22.
- Roche, Jörg, unter Mitarbeit von Elisabeth Venohr (2018): Kultur, Sprache und Kognition. In: Roche, Jörg / Venohr, Elisabeth (Hrsg.): Kultur- und Literaturwissenschaften. Tübingen: Narr/Francke/Attempto, S. 18–29.
- Scharnowski (2015): Schwarz-Weiß, Grau oder Bunt: Erinnern an die DDR im Film. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 275–292.
- Wolf-Bleiß, Birgit (2010): Sprache und Sprachgebrauch in der DDR. Blaue Fliesen als sozialistische Errungenschaft der Planwirtschaft. <https://www.bpb.de/politik/grundfragen/sprache-und-politik/42769/ddr-sprache?p=all> [08.03.2022]
- Wolf, Birgit (2000): Sprache in der DDR. Ein Wörterbuch. Berlin/New York: de Gruyter.
- Wolf, Werner (2019): Das Feld der Intermedialität im Überblick. In: Maiwald, Klaus (Hrsg.): Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 23–48.
- Wolle, Stefan (2016): Das Feindbild der Stasi. <https://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/stasi/222243/feindbild> [21.01.2022].

Filmografie

- Barbara* (Regie: Christian Petzold, Deutschland 2012)
- Das Leben der Anderen* (Regie: Florian Henckel von Donnersmarck, Deutschland 2006)
- Die Leiden des jungen Werthers* (Regie: Egon Günther, DDR 1976).
- Das schweigende Klassenzimmer* (Regie: Lars Kraume, Deutschland 2018)
- Jakob der Lügner* (Regie: Frank Beyer, DDR 1974)
- Lotte in Weimar* (Regie: Egon Günther, DDR 1975)

TRANSLATORISCHE VERANTWORTUNG – ETHISCHE ÜBERLEGUNGEN IM ÜBERSETZUNGSUNTERRICHT AM BEISPIEL DER ITALIENISCHEN ADAPTION VON HELMUT KÄUTNERS FILM *DES TEUFELS GENERAL* (1955)

1. ZU DEN AUFGABEN DES ÜBERSETZUNGSUNTERRICHTS

Wenn es stimmt, dass die Übersetzenden ihre Unschuld verloren haben, weil sie ihre Rolle als aktive, eigenverantwortlich handelnde, kreative und soziale Beteiligte am transkulturellen Kommunikationsprozess erkannt haben (vgl. Prunč 2002: 300f), dann muss es Aufgabe des Übersetzungsunterrichts sein, ihnen die notwendigen Werkzeuge an die Hand zu geben, damit sie ihre Verantwortung wahrnehmen können. Translatorische Kompetenzen erschöpfen sich nicht in sehr guten fremd- und muttersprachlichen Kenntnissen, obwohl diese natürlich Voraussetzung für eine erfolversprechende Ausbildung sind.

Hier bietet die Übersetzung von Filmuntertiteln in die Erstsprache der Studierenden ein hohes didaktisches Potential. Die Aussicht auf eine Präsentation des fertig übersetzten Films vor einem größeren universitären Publikum, das die Ausgangssprache z. T. kennt bzw. sogar beherrscht, führt zu mehr Motivation und höherer Sorgfalt bei der Arbeit. Da „mehrheitlich mit einer steigenden Nachfrage nach Untertitelungen“ (Künzli 2017: 199) gerechnet wird, eröffnet sich hier auch eine mögliche Berufsperspektive.

Durch die Multisemiotizität des Films werden komplexe translatorische Entscheidungen, die ein selbstständiges und kreatives Handeln voraussetzen, verlangt. Ohne eine hohe interkulturelle Kompetenz, weitreichendes Weltwissen, Kritikfähigkeit und (ästhetisches) Urteilsvermögen lassen sich die vielen verschiedenen Ebenen, auf denen der Film kommuniziert, nicht wahrnehmen und nicht transferieren.

Entscheidungen wiederum sind ohne weiterführende translatorische Kompetenzen nicht zu treffen, wobei der Recherchekompetenz eine wesentliche Rolle zufällt. Wer untertitelt, sieht sich nicht nur mit einem divergierenden Sprachgebrauch, sondern auch mit außersprachlichen Kulturspezifika konfrontiert, die bei der Übertragung berücksichtigt werden müssen. Darüber hinaus müssen die Übersetzenden sich in die technischen Aspekte einer Untertitelungssoftware einarbeiten, womit der Unterricht auch eine praktische

Komponente bekommt. Last but not least bietet sich die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit translationsethischen Überlegungen (vgl. Reinart 2018: 203–216).

Der Beruf des bzw. der Übersetzenden ist weder in Deutschland noch in Italien geschützt; grundsätzlich kann sich daher jede/-r so bezeichnen und auf diesem Gebiet arbeiten. Umso wichtiger ist es, den Studierenden im Unterricht einen Leitfaden für professionelles Verhalten an die Hand zu geben und sie zu (selbst)kritischem Denken anzuregen. In Bezug auf die ethischen Aspekte haben die Berufsverbände beider Länder je eine „Berufs- und Ehrenordnung“¹ bzw. einen „Codice deontologico“² erarbeitet. Die Auseinandersetzung mit den in diesen Richtlinien formulierten und auch mit darüber hinaus gehenden Prinzipien erfolgt sinnvollerweise anhand einer *case study*.³ Dabei werden die Studierenden mit Sachverhalten konfrontiert, die zu einer kritischen Reflexion und der Erarbeitung eines eigenen Standpunkts herausfordern.

Im vorliegenden Fall handelt es sich um einen Fachübersetzungskurs im Masterstudium an der Universität Bari. Die Studierenden haben an einer Filmreihe außerhalb des Unterrichts teilgenommen, die *Perspektiven auf den Nationalsozialismus*⁴ thematisierte; sie haben sich mit Problemen der deutschen Nachkriegskultur bereits auseinandergesetzt.

¹ <https://bdue.de/der-bdue/statuten/berufs-und-ehrenordnung> [31.12.2021]

² <https://aiti.org/it/associazione/codice-deontologico> [31.12.2021]

³ Georgios Floros erläutert den Begriff der „*case study*“ wie folgt: „Case studies, as methodological tools for both research and training, have gained importance in discussing ethical issues, mainly because they are grounded in the real world, are easily integrated in courses and provide opportunities to test various approaches by promoting *ethical reasoning*, that is, the systematic contemplation of what is involved in each situation and the consequences of various choices (see Drugan and Megone 2011). Case studies bring the profession’s everyday issues and problems to the fore, and they become not only an object of study per se but also one of the best tools to simulate real professional life within the ‚protected‘ educational environment. Importantly, case studies dethroned the notion of neutrality. Real-life situations and circumstances help prove that neutrality is not a sustainable ethical injunction, no matter how alluring it sounds in theory. If neutrality were to be respected at all instances, translators and interpreters would find themselves unable to refuse tasks, unable to promote communication in tough situations and unable to act as members and citizens of wider social or cultural formations.“ (Floros 2021: 341, Hervorhebung im Original)

⁴ Gezeigte Filme: *Die Mörder sind unter uns* (R.: Wolfgang Staudte, 1946), *Der Rat der Götter* (R.: Kurt Maetzig, 1950), *Der Verlorene* (R.: Peter Lorre, 1951), *Verrat an Deutschland* (R.: Veit Harlan, 1955), *Des Teufels General* (R.: Helmut Käutner, 1955) und *Sterne* (R.: Konrad Wolf, 1959).

2. DES TEUFELS GENERAL UND DIE ASYMMETRIEN DER MACHT⁵

Das in der unmittelbaren Nachkriegszeit sehr erfolgreiche Drama *Des Teufels General* von Carl Zuckmayer beschreibt eine „nicht unübliche Mitläuferkarriere“ (Agazzi 2013: 11), die zu äußerst unterschiedlichen Interpretationen Anlass gab. Die Figur des Sympathieträgers Harras ist einerseits trotz fehlenden Parteibuchs fest in der Nazi-Hierarchie verankert, zeigt andererseits aber eine Reihe von subversiven Tendenzen, die ihn ins Gestapo-Gefängnis bringen und am Ende in den Selbstmord treiben. Ob das Theaterstück seinen Protagonisten entschuldigte⁶ oder ob es „der Auslöser für die öffentliche Auseinandersetzung mit der persönlichen Verantwortung des Einzelnen an den Verbrechen, die im Namen des gesamten Volkes begangen wurden“ (Weingran 2004: 90) war, soll hier nicht diskutiert werden.

Zuckmayer selbst bemerkte dazu: „Es ist gut, wenn Stücke von verschiedenen Seiten ganz unterschiedlich beurteilt werden. Ein Stück ist nicht dazu da, dass die Leute wie in eine Abendschule gehen und mit einer bestimmten ganz festgelegten Weisheit wieder herauskommen.“ (zitiert nach Weingran 2004: 84)

Diese Haltung ist auch für einen didaktischen Standpunkt relevant: wenn sie gut begründet sind, schaffen kontroverse Positionen Raum für die Erarbeitung eines persönlichen Standpunkts. Zuckmayers Stück – das die Vorlage für den gleichnamigen Film bildete und aus dem teilweise ganze Dialogpassagen übernommen wurden – fand durch Kätner eine Interpretation, die von Zuckmayer selbst als „mustergültig“ (zitiert nach Weckel 2005: 99) bezeichnet wurde.

Im Unterricht beschränkte sich die inhaltliche Betrachtung und die anschließende Bewertung in Bezug auf das translatorische Handeln auf das Ausklammern eines ganzen Handlungsstrangs sowie jeglicher Anspielung auf die Judenvernichtung und die sich daraus ergebenden inhaltlichen Veränderungen bei der Übersetzung der Filmdialoge ins Italienische.

In Zuckmayers Schauspiel gibt es einen jüdischen Chirurgen, Samuel Bergmann, der den General Harras nach einem Autounfall wieder „zusammengefleckt“ hatte. Dieser Chirurg war wegen „Rassenschande“ (Zuckmayer 2012: 99) mit Jenny, der ehemaligen Partnerin eines Nazis, sechs Monate lang im KZ Buchenwald gefangen gehalten und gefoltert worden. Jenny ist die ‚arische‘ Freundin der Schauspielerin Olivia, welche ihren früheren Geliebten Harras um Hilfe

⁵ „Die Erweiterung des Kulturbegriffs durch die Dimension der Macht lässt schließlich historisch, lokal und global die Asymmetrien der Macht in den Vordergrund treten.“ (Prunč 2012: 365)

⁶ „Ein typisches Mitläufer-Drama, das den Deutschen zur Entsöhnung diene.“ (Christine Clausen, zitiert nach Weingran 2004: 8)

bei der Flucht des Ehepaars bittet (vgl. ebd.: 97ff). Zu einem späteren Zeitpunkt erfährt Harras vom Selbstmord des Paares durch einen Brief, den Olivia ihm übergibt (vgl. ebd.: 201ff). Die Lektüre dieses Briefs gibt ihm Anlass zu einem Monolog über Schuld⁷, der im Film nicht vorkommt. Weder Jenny noch Samuel Bergmann treten in dem Stück physisch in Erscheinung.

In Helmut Käutners Film, der den gleichen Titel wie das Theaterstück trägt, verändert sich die Figur der Jenny. Sie heißt nun mit Nachnamen Rosenfeld und sie ist Jüdin. Im Film ist sie auch nicht mehr „schön“, „blond“ und „entzückend“ (ebd.: 98f.), sondern dunkelhaarig, leicht korpulent und um die fünfzig.⁸ Im Unterschied zum Theaterstück hat Jenny in der deutschen Fassung des Films drei kurze Auftritte, auf die später genauer eingegangen wird.

Die Tatsache, dass Käutner in seinem Film diese Figur verändert und sichtbar macht, zeugt von seiner Intention, das westdeutsche zeitgenössische Kinopublikum mit einem Thema zu konfrontieren, dessen „Verdrängung [...] mit allen Mitteln filmischer Zerstreuungskunst“ vorrangiges Ziel war (Schultz 2012: 71). Er nutzt diese Episode offensichtlich bewusst, „um das nicht selten gelegnete Thema der Judenverfolgung und -ermordung in das dargestellte Zeitgeschehen zu integrieren“ (Koch 2013: 313). Dabei erschien ihm die Problematik der ‚Rassenschande‘, aus welchen Gründen auch immer⁹, offensichtlich zu brisant.

Die oben genannten Szenen sowie jede Erwähnung des jüdischen Ehepaars und der Judenverfolgung als solche fehlen in der italienischen Kinofassung von *Il Generale del Diavolo* (IV).¹⁰ Ein gezielter Eingriff fand also statt und es ist eindeutig, dass dieser nicht mit der Intention des Regisseurs übereinstimmte. Über die Gründe lässt sich nur spekulieren.¹¹

⁷ „Jeder hat seinen Gewissensjuden, oder mehrere, damit er nachts schlafen kann. Aber damit kauft man sich nicht frei. Das ist Selbstbetrug. An dem, was den tausend anderen geschieht, die wir nicht kennen und denen wir nicht helfen, sind wir deshalb doch schuldig. Schuldig und verdammt, in alle Ewigkeit. Das Gemeine zulassen ist schlimmer, als es tun.“ (Zuckmayer 2012: 204f.) Hinsichtlich der Schuldfrage wäre anzumerken, dass 1954 – mit Verabschiedung des zweiten Straffreiheitsgesetzes – „fast niemand mehr befürchten [musste], ob seiner NS-Vergangenheit von Staat und Justiz behelligt zu werden.“ (Frei 2012: 19)

⁸ Pützchen spricht von „alten Juden“ (Deutsche Version (OV), 1:25:34). Die Schauspielerin, die die „Jenny“ spielte (Thea Thiele) war 49 Jahre alt, als der Film gedreht wurde.

⁹ Wie heikel die Darstellung von Juden im Nachkriegs-Westdeutschland war, zeigt die Reaktion auf Käutners Film *Schwarzer Kies* (1961), den einige für seinen gelungensten halten. Der Film konnte damals nur in einer geschnittenen Fassung gezeigt werden. <https://www.dw.com/de/anti-heimatfilm-helmut-k%C3%A4utners-schwarzer-kies/a-43664633> [30.12.2021]

¹⁰ Im Folgenden wird bei den Zeitangaben für die beiden Fassungen des Films die deutsche Originalversion mit „OV“ bezeichnet, die italienische zensurierte Fassung mit „IV“.

¹¹ Weder auf der Seite „Italia taglia“ (http://www.italiataglia.it/search/1944_2000) noch auf der Seite „Cinecensura“ (<http://cinecensura.com/>) lassen sich diesbezügliche Informationen finden. [30.12.2021]

In der Bundesrepublik der 1950er Jahre gab es keine öffentliche Auseinandersetzung mit dem Holocaust und sie war auch nicht erwünscht. So durfte ein Jahr später der französische Dokumentarfilm über die Befreiung der Konzentrationslager, *Bei Nacht und Nebel* von Alain Resnais, auf Betreiben der Bundesregierung und mit der Begründung, „dass die freundschaftlichen kulturellen Beziehungen zwischen den Nationen gestört werden könnten“, nicht an den Filmfestspielen von Cannes 1956 teilnehmen.¹²

In Italien war die Situation nicht viel anders. Wie Gordon betont, herrschten in der italienischen Öffentlichkeit zu den Themen Judenverfolgung und Konzentrationslager Desinteresse und Schweigen.¹³ Auch der Vatikan bekundete im Jahr 1955 Interesse an zensorischen Eingriffen und veranlasste den italienischen Staat mehrfach zu entsprechenden Maßnahmen.¹⁴

Tatsache ist, dass Käutners Film für das italienische Publikum um 23 Minuten gekürzt wurde (IV)¹⁵. Wie sehen nun diese Kürzungen aus, wurde auch der Inhalt in der Übersetzung verändert und welche Auswirkungen hat das auf die Aussage des Films?

Da hier nicht auf alle gestrichenen Stellen im Einzelnen eingegangen werden kann, konzentriert dieser Beitrag sich auf die Rosenfeld-Episode, die, wie bereits oben beschrieben, in der italienischen Fassung komplett ausgespart bleibt, sowie auf zwei weitere Sequenzen, bei denen in der italienischen Version jede Anspielung auf den Holocaust gestrichen wurde.

¹² Vgl. *Der Spiegel* 18/56, Nur noch Kirmes, <https://www.spiegel.de/politik/nur-noch-kirmes-a-9e68dbb4-0002-0001-0000-000043062123?context=issue> [30.12.2021]

¹³ „Late 1940s to late 1950s: in a period of reconstruction and Cold War tension, there is a widespread indifference to, even silence surrounding, Nazi crimes against Jews and the camp system.“ (Gordon 2012: 3)

¹⁴ Man denke z. B. an den großen Theaterskandal von 1963, als der *Stellvertreter* von Rolf Hochhuth in Westberlin uraufgeführt wurde (vgl. z. B. *Der Spiegel* 9/63 „Ein Kampf mit Rom“ <https://www.spiegel.de/politik/ein-kampf-mit-rom-a-243d3ceb-0002-0001-0000-000045143209>). Der Vatikan wollte sich nicht mit dem Vorwurf des Antisemitismus auseinandersetzen, für den es doch eine Reihe von Anhaltspunkten gab (vgl. Friedländer 2011: 283ff). Mit Bezug auf das Konkordat rechtfertigte der damalige italienische Innenminister im Februar 1965 das Eingreifen der Polizei in Rom, wonach die Aufführung des *Vicario* (der italienische Titel des *Stellvertreters*) abgebrochen werden musste (vgl. Perra 2008: 167). Zum Fall des *Vicario* vgl. auch D’Anna 2016; zu weiteren zensorischen Maßnahmen im Auftrag der Kirche vgl. Palatella 2015.

¹⁵ In seiner Rezension der 2011 von Koch Media herausgegebenen DVD erwähnt Azzaro nicht das Vorhandensein zweier Versionen mit unterschiedlicher Länge; <https://quinlan.it/2011/05/28/dvd-il-generale-del-diavolo/> [30.12.2021].

2.1 Die Rosenfeld-Episode

Nach einem – in der italienischen Version fehlenden – Anruf der nationalsozialistisch eingestellten „Pützchen“ bei Olivia (OV ab 1:18:46), in der sie sarkastisch „die Rosenfelds schön grüßen“ lässt und damit indirekt mit Denunziation droht, bittet Olivia ihren Freund und ehemaligen Verehrer Harras, sich mit seiner jungen Geliebten Diddo ebenfalls außer Landes zu begeben, da auch er gefährdet sei. Ohne den Kontext der drohenden Denunziation erfährt auch der italienische Zuschauer von diesem Rat. Mitten in dem folgenden, etwa einminütigen Teil des Dialogs, der die Rosenfelds betrifft und deren Angst beschreibt, findet ein kurzer Auftritt des Hausmädchens statt („Das Essen ist fertig!“ [OV 1:19:41/IV 1:00:52 „Signora, è pronto!“]), welcher als einziger in der italienischen Fassung erhalten blieb. Die direkt darauffolgende Aufforderung Olivias an Diddo „Zieh den Mantel aus und ruf Rosenfelds.“ fehlt wieder. Man muss die Szenen im Vergleich sehen, um zu verstehen, mit welcher Präzision der Film verstümmelt wurde.

Wirklich interessant wird es dann bei der brillant in Szene gesetzten Sequenz, in der das tote Ehepaar im Wartehäuschen gezeigt wird, einer „Schlüsselstelle [...]“, die zentral für die Einordnung von *Des Teufels General* in Bezug auf die Frage nach dem rechten und unrechten Handeln bzw. auf die Fragen nach der individuellen Mitschuld im Verhältnis zur Legitimität widerständigen Handelns“ (Temming 2016: 146) ist. Nicht nur wurde hier, wie bereits erwähnt, die gesamte Szene gestrichen, sondern es wurde – sowohl in den Untertiteln als auch in der Synchronisierung – zusätzlich der einführende Dialog komplett geändert.

Die Situation ist die folgende: Harras und seine sehr junge Geliebte Diddo haben die Nacht zusammen verbracht und treten aus seinem Haus. Diddo versichert ihm, ein Angebot des Theaters an der Josefstadt, welches ihre Tante Olivia ihr besorgt hatte, damit sie in Wien vor Bombenangriffen in Sicherheit ist, nicht anzunehmen, weil sie bei ihm bleiben will. Harras fühlt sich dadurch geschmeichelt. Mitten in dieser romantischen Situation schwenkt die Kamera auf zwei Jungen, die sich im Vorbeigehen kurz unterhalten. Hier der Originaldialog: [OV 1:22:28 ff] „Du, Willy, geh mal am Hagenplatz vorbei, da sitzen zwei im Wartehäuschen mitm Judenstern. – Warum nicht? – Na, erstens dürfen sie nicht und *zweetens sindse dod.*“ (Der Berliner Dialekt hat hier die Funktion, das Bemühen des Jungen um Souveränität angesichts der Tragödie zum Ausdruck zu bringen.)

In der Originalversion sehen Diddo und Harras sich besorgt an. Daraufhin gibt die Kamera den Blick auf den Hagenplatz frei, wo die *Deutsche Arbeitsfront* eine Wollsammlung veranstaltet und muntere Musik ertönt. Sie schwenkt dann langsam nach links und zeigt, wie neugierige Menschen zu einem Pavillon strömen. Die Musik spielt während der gesamten Szene weiter, wird aber leiser, wäh-

rend die Bewegung der Menschen zunimmt. Dann zeigt die Kamera die durchaus betroffenen, aber auch sensationslüsternen Gesichter der Menschen von vorn. Sie sehen, was der Zuschauer erst nach einem weiteren Kameraschwenk erblickt und schon vermutet hatte. Während die Kamera langsam auf das im Tod aneinander gelehnte Ehepaar zufährt, taucht links oben am Fenster des Wartehäuschens wie zum Hohn die Figur eines Hitlerjungen auf. Gleichzeitig fällt dem Toten sein Spazierstock langsam aus der Hand, als sei das Leben noch nicht ganz aus ihm gewichen. Die beklemmende Situation löst sich auf durch den energischen Ruf „Weitergehen, weitergehen!“ Die Kamera schwenkt jetzt auf Harras und Diddo, die sich unter die Schaulustigen gemischt haben und zoomt das Paar in eine halbnaher Einstellung. Harras ist angesichts dieser Tragödie nun von der Aussichtslosigkeit auch seiner eigenen Lage überzeugt und verlangt von Diddo, dass sie sich unbedingt in Sicherheit bringen soll. In der Originalversion sagt er angesichts der toten Rosenfelds: „Fahr nach Wien! Vielleicht kann ich mitkommen. Vielleicht kann ich nachkommen. Fahr nach Wien!“ (OV 1:23:17)

In der italienischen Version dagegen lautet der Dialog der beiden Jungen wie folgt (IV 1:02:57): „Willi, hai sentito che adesso cominciano i bombardamenti a tappeto anche di Berlino? – E tu ci credi? – Come no, lo ha comunicato la radio.“¹⁶

Der Schnitt des Zensors setzt bei dem besorgten Blick an und leitet direkt über zu Harras' Stimmungswechsel, der jetzt durch seine Sorge über die Bombenangriffe motiviert ist, von denen er soeben durch die beiden Jungen gehört hat, und nicht mehr durch sein Entsetzen über die gerade erlebte Tragödie. Er sagt: „Senti cara, tu devi partire, poi ti raggiungerò e non ti lascerò più.“¹⁷ (IV 1:03:09)

Während es beim Umschreiben des Dialogs der Kinder um eine Anpassung an den Informationsstand des italienischen Zuschauers geht, der ja von den Rosenfelds nichts weiß und auch nichts wissen soll bzw. darf, so liegt im zweiten Fall wahrscheinlich eher eine eigenständige (romantisch motivierte?) Entscheidung des/der Übersetzenden vor. In beiden Fällen sind wichtige Aspekte des Films betroffen: Im ersten Fall erfolgt ein völliges Verschweigen der im Film stattfindenden Anspielung auf den Holocaust.¹⁸ Diesem Aspekt kommt laut

¹⁶ „Willy, hast du gehört, dass sie jetzt auch anfangen werden, Bombenteppiche über Berlin abzuwerfen? – Und glaubst du das? – Natürlich, es wurde im Radio verkündet.“ (Übersetzung B. F.) Flächendeckend wurde Berlin übrigens erst 1943 bombardiert, während die Handlung des Films im Jahre 1941 spielt.

¹⁷ „Hör zu, meine Liebe, du musst hier weg. Ich werde nachkommen und dich nie mehr verlassen.“ (Übersetzung B. F.)

¹⁸ Wusste Kätner von den Schnitten? Es ist belegt, dass er keine Eingriffe in seinen Film dulden wollte und sich z. B. zu Beginn der Dreharbeiten vehement gegen die angestrebte Streichung der Figur des Oderbruch gewehrt hat (vgl. Temming 2016: 142).

Temming „ein katalytischer Charakter für Harras‘ Selbsterkenntnis zu, in Bezug auf seine eigene Rolle im Räderwerk des nationalsozialistischen Systems“ (Temming 2016: 147).

Außerdem wird dem italienischen Zuschauer die relative Gleichgültigkeit, mit der eine Mehrheit der deutschen Bevölkerung der Judenverfolgung gegenüberstand, vorenthalten. Durch den (in der italienischen Version fehlenden) Handlungsstrang werden einige für die Charakterisierung des Hauptdarstellers wichtige Eigenschaften verdeutlicht: Dankbarkeit, Anstand, Unvoreingenommenheit, Mut, Verantwortungsbewusstsein, Loyalität, Organisationstalent, Ehrlichkeit usw.; alles Züge, die die zur Identifizierung einladende Ambivalenz der Figur ausmachen.

Auch im zweiten Fall erfährt die Figur des Generals eine nicht unerhebliche Veränderung. Einmal, weil das Futur mit seiner Bestimmtheit einen ganz anderen Stellenwert besitzt als das „Vielleicht“ mit nicht mehr als einer Andeutung der Möglichkeit.¹⁹ Zu diesem Zeitpunkt weiß Harras schon, dass es auch für ihn keinen anderen Ausweg als den Freitod geben wird. Wenn Harras seiner Diddo in der italienischen Version versichert, dass er nachkommen und sie dann nie mehr verlassen werde, dann belügt er sie bewusst und erhält damit einen völlig anderen Charakter.

Hier handelt es sich offensichtlich um einen Mangel an translatorischer Kompetenz (vgl. Reinart 2018: 203–215). Es liegt die Vermutung nahe, dass das resignierte „Vielleicht kann ich nachkommen“ durch ein optimistisches „Ich werde dich nie mehr verlassen“ ersetzt wurde, um den Zuschauern bzw. der übersetzenden Person selbst eine vermeintlich harmlose kleine Freude zu bereiten. Wie bereits aufgezeigt, verändert diese Manipulation das Charakterbild des Generals und ist unter einem äquivalenztheoretischen Aspekt sowieso unverzeihlich.

2.2 *Humanitätsduselei*

In der deutschen Originalfassung warnt Pützchen Harras an einer späteren Stelle, sie könne ihn wegen der Rosenfelds denunzieren:

Ich warne Sie vor Damen, die sich alte Juden im Keller halten aus Humanitätsduselei oder was weiß ich was. Ihnen mögen die ja vielleicht sehr sympathisch sein, aber es gibt genug Leute, die kennen Sie, die für sowas überhaupt keinen Humor haben würden. (OV 1:25:34)

¹⁹ *Ti raggiungerò* = Ich *werde* nachkommen im Gegensatz zu *Vielleicht kann* ich nachkommen.

Auch in der italienischen Version droht „Gretchen“ dem von ihr angehimmelten General mit Denunziation, aber die soziale Dimension ist eine vollkommen andere. In der Originalversion geht es um Taten, in der italienischen um Worte:

Io ho sentito molte cose che Lei ha detto a mio padre nei momenti di confidenza e me le ricordo. E badi che se le Sue idee fossero conosciute da chi dico io non se la passerebbe tanto liscia Lei!²⁰ (IV 1:05:20)

Bemerkenswert ist auch hier die vollständige Veränderung des Wortlauts.

An den oben genannten Beispielen lässt sich leicht aufzeigen, wie hoch die Verantwortung des bzw. der Untertitelnden für den Gesamteindruck eines Films ist und wie leicht ein Kunstwerk durch eine falsche bzw. fehlende Übersetzung stark beschädigt werden kann.

Es lässt sich zu diesem doch äußerst bemerkenswerten und massiven Eingriff an einem Film, der ungeschnitten am Wettbewerb der Biennale von Venedig teilgenommen hatte²¹, kein Kommentar finden. Für die Behandlung des Themas im Unterricht spielt es allerdings keine große Rolle, wer diese Eingriffe vorgenommen hat und weshalb.²² Es ist einfach ein eindrucksvolles Beispiel dafür, wie skrupellos in der Realität manipuliert werden konnte (vgl. auch Köppl 2005, Ledvinka 2011).

In diesem Fall bleibt zwar die Sprechhandlung erhalten (die Drohung mit Denunziation), aber ansonsten hat der ZT mit dem AT nichts mehr gemeinsam. Die Anspielung auf die „Damen“ bedroht in der OV sowohl Harras' gute Freundin Olivia als auch seine derzeitige Geliebte Diddo, denn Pützchen weiß, dass er sich um diese durchaus mehr Sorgen macht als um sich selbst. In der italienischen Übersetzung wird dagegen der General selbst unter Druck gesetzt. Dies ist wenig glaubwürdig, da Pützchen ja, wenn sie Harras wegen seiner Äußerungen denunzieren wollte, auch ihren Vater der Gestapo ausliefern würde.

²⁰ „Ich habe viele Dinge mitbekommen, die Sie meinem Vater anvertraut haben, und ich erinnere mich gut daran. Und seien Sie vorsichtig, denn wenn Ihre Ideen denen zu Ohren kämen, die wir beide kennen, dann könnte es Ihnen schlecht ergehen!“ (Übersetzung B. F.)

²¹ <http://asac.labiennale.org/it/passpres/cinema/ava-ricerca.php?scheda=4734&cp=1> [30.12.2021]

²² Dass solche Eingriffe übrigens natürlich auch von deutscher Seite vorgenommen wurden, soll hier der Vollständigkeit halber kurz Erwähnung finden. Der Film von Roberto Rossellini *Rom, offene Stadt* (1945) konnte erst 1960 mit „Schnitten und kleinen Änderungen“ in der BRD aufgeführt werden (vgl. Frei 2012: 197f.). Weitere bekannte Beispiele für westdeutsche Zensur sind *Casablanca* oder *Notorious* (vgl. Mühlbauer 2009).

2.3 *Vaterland? Ach! Buchstabieren Sie doch mal!*

Wir befinden uns in der letzten Sequenz des Films, die am Hangar des Flughafens spielt. Harras wird von seinem Gegenspieler, dem SS-Gruppenführer Schmitz-Lausitz, vorgeworfen, er wisse nicht, was das Wort ‚Vaterland‘ bedeute. Harras echauffiert sich sichtlich und erklärt aufgebracht, den einzelnen Buchstaben folgend, wie dieses Vaterland von den Nazis zu einem von seinem ursprünglichen Sinn völlig entleerten Synonym für Mord und Totschlag abgewertet wurde. Damit spricht er sein eigenes Todesurteil. Im Hintergrund der Szene hängt ein Plakat mit der Aufschrift: „DAS VATERLAND RUFT ZUR WOLLSAMMLUNG“. Auch auf dem Hagenplatz wurde zur Wollsammlung aufgerufen, das Plakat knüpft hier also thematisch an den Selbstmord der Rosenfelds an.

Die Auswahl der Beispielwörter bei der Buchstabierung des Wortes ‚Vaterland‘ ist dabei alles andere als willkürlich. Zu einem Zeitpunkt, als die meisten Deutschen vorgaben, nichts von den Konzentrationslagern gewusst zu haben, nennt Harras gleich drei davon: Auschwitz, Neuengamme, Dachau. Es muss davon ausgegangen werden, dass die zeitgenössischen deutschen Zuschauer mit diesen Begriffen etwas anzufangen wussten, da der Film sich an ein breites Publikum wandte.

Tatsächlich hat Kätner in einem Interview betont, wie sorgfältig er bei den Vorarbeiten zum Film recherchiert hat, „um genau herauszufinden [...], [was] für deutsches Publikum verständlich und erträglich ist“²³.

Auch hier überrascht die italienische Übersetzung. Zum besseren Vergleich wurden auch noch die französischen und englischen Untertitel in die Tabelle gestellt²⁴, auf die hier ansonsten leider nicht weiter eingegangen werden kann.

Festzustellen bleibt: das Wort ‚Auschwitz‘ wird in der italienischen Fassung – im Unterschied zur französischen und englischen – vermieden. Um sicherzugehen, dass die englischen bzw. französischen Zuschauer auch verstehen, worum es sich handelt, wird hinzugefügt „camps de concentration“ bzw. „All concentration camps“. Im Italienischen bleibt dagegen nur das Wort ‚Dachau‘ kommentarlos stehen, wird aber in der synchronisierten Fassung so undeutlich ausgesprochen, dass man es kaum versteht. Dachau war übrigens keins der so genannten ‚Vernichtungslager‘, sodass auch hier vermutet werden kann, dass jede Anspielung auf die Judenverfolgung unterbleiben sollte. Ebenfalls für diese Vermutung spricht die Entstellung von „Rassenverfolgung“ zu „razzia e massa“ – was übrigens im Italienischen keinen wirklichen Sinn ergibt.

²³ Kalenderblatt (YouTube), 3:31

²⁴ Herunterzuladen bspw. über <https://www.subtitledb.org/it/subtitle/des-teufels-general>

Deutsch	Italienisch ²⁵	Französisch	Englisch
1:42:52 Ach? Buchstabieren Sie doch mal!	1:21:01 „Vaterland“ Lei? Ah! E cosa vuol dire per Lei? Gliela devo spiegare io?	1:42:26 Que dites-vous? La patrie? Qu'est-ce que ça signifie pour vous? Lisez donc:	1:42:52 What does that mean to you? Let's see.
1:42:59 V für Volksgerichtshof, A wie aufhängen, T wie totschiagen E wie erschießen, R wie Rassenverfolgung,	1:21:15 „V“ – vanagloria, „a“ – arrivismo, „t“ – terrore, „e“ – errori, „r“ – razzia e massa,	1:42:40 Tribunaux d'exception, manipulations, meurtres, exécutions, extermination,	1:42:57 V for ... Volksgericht [People's Courts] A – auffing [imprison] T – todesurteil [death sentence], E – executions, R – racial extermination, L – lager [camp]
L wie Lager: Auschwitz, Neuengamme, Dachau!	„l“ – livore, avidità, nefandezze e Dachau.	camps de concentration, Auschwitz, Neuengamme, Dachau.	Auschwitz, Neuengamme, Dachau ...all concentration camps!
Sehen Sie, so buchstabiert man heute Deutschland – Vaterland.	Questo solo, nient'altro vuol dire per voi altri Vaterland.	Voilà l'Allemagne d'aujourd'hui, votre „patrie“!	Here is today's Germany, your „Fatherland“!

Angemerkt sei noch, dass in der auf Vimeo gezeigten Version ausgerechnet diese Passage der Buchstabierung fehlt. Es hat also wahrscheinlich auch im deutschen Sprachraum zensurische Eingriffe gegeben.²⁶

Auch diese Passage eignet sich für eine kritische Diskussion im Unterricht. Die genannten politisch-historischen Tatsachen (Volksgerichtshof, Rassenverfolgung, Lager) werden im Italienischen auf persönliche Haltungen (Ruhmsucht, Neid, Geiz, Schandtaten) bzw. auf einen frei erfundenen Begriff (Razzia und Masse) reduziert.

²⁵ „Vaterland? Sie? Ah! Und was bedeutet das für Sie? Soll ich Ihnen das erklären? Ruhmsucht, Eitelkeit, Karrierismus, Terror, Irrtümer, Razzia und Masse, Neid, Geiz, Schandtaten, Dachau. Nur dies und nichts anderes bedeutet für euch und euresgleichen das Wort Vaterland.“ (Übersetzung B. F.)

²⁶ <https://vimeo.com/147987447> (Der Nutzer ‚Peter‘, der den Film hochgeladen hat, hat ihn mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit nicht selbst geschnitten, sondern in dieser Fassung übernommen. Von einer Videokassette? Einer DVD? Einer anderen, im Netz kursierenden Version? Ich habe zu konkreten zensurischen Eingriffen an diesem Film weder in Italien noch in Deutschland Informationen finden können.)

In der Summierung der drei beschriebenen Eingriffe (es ließen sich weitere aufzählen²⁷) wird deutlich, dass in der italienischen Fassung jede Anspielung auf den Holocaust sorgfältig vermieden wird.

3. ÜBERLEGUNGEN ZU EINER DIDAKTISIERUNG

Aus der dargestellten Fallstudie ergibt sich die Frage nach der ethischen Verantwortung des Übersetzers und die anschließende Überlegung, wie die Studierenden heute in einer ähnlichen Situation handeln würden. Wie Bernd Springer formuliert:

So kommt es denn, dass nachfolgende Generationen sich oft reflexartig in einer moralisch überlegenen Position gegenüber der Vergangenheit schlechthin wähnen, ohne dabei wirklich etwas über moralische Dilemmata, Hinterfragung von Massenmanipulation und existenzielle Entscheidungen gelernt zu haben. Statt zu Reflexen und Automatismen sollte die Beschäftigung mit der Vergangenheit vielmehr zu einer Reihe von, für die eigene Identität spannenden, Fragen einladen. (Springer 2018: 78)

Solche Fragen wären z. B., ob die Übersetzung immer dem Auftraggeber verpflichtet ist (in diesem Falle dem Zensor), oder ob eine Loyalität nicht auch dem Ausgangstext und sowohl der rezipierenden als auch der dargestellten und sich darstellenden Gesellschaft gegenüber besteht.²⁸ Darüber hinaus stellt sich die dringende – und m. E. zentrale – Frage, wie und ob überhaupt die in Auftrag gegebene Übersetzungsarbeit mit den eigenen Positionen des bzw. der Übersetzenden ethisch in Übereinstimmung zu bringen ist (vgl. Hebenstreit 2021: 66).

Dabei sollte im Fall des *Generale del Diavolo* (bewusstes Weglassen eines wichtigen Handlungsstrangs und radikale Veränderung des AT im ZT) zumindest „translatorischer Widerstand“ (Prunč 2012: 344) geleistet werden. Wie dieser aus-

²⁷ Eine nicht zu rechtfertigende Beschönigung findet z. B. statt, wenn Harras Oderbruch nach dessen Motivation für die Sabotageakte fragt (OV 1:45:13) „Für wen tust du das? [...] Hast keine Jüdin zur Frau, niemand im KZ verloren oder am 30. Juni.“ Im Italienischen wird daraus: „Per chi lo fai? [...] Hai sposato un’ebrea eppure nessuno ti ha mai torto un capello.“ (IV 1:23:24) („Für wen machst du das? [...] Du hast eine Jüdin geheiratet, aber niemand hat dir jemals ein Haar gekrümmt.“ Übersetzung B. F.)

²⁸ Vgl. Prunč (2012: 341) „Es ist eine Illusion zu glauben, dass translatorische Handlungen in einem konfliktfreien Raum stattfinden können. [...] Translatoren können sich, wie dies bisher vor allem von der normativen, äquivalenzorientierten Translationswissenschaft gefordert wurde, nicht immer auf die Seite der Autoren oder, wie es vereinfachende Interpretationen der Skopostheorie vorsehen, nicht immer auf die Seite der Auftraggeber und Adressaten stellen.“

zusehen hätte und von welchen Argumenten er ausgehen könnte, ist ein interessantes Thema für den Übersetzungsunterricht. Sollte man, wenn der Widerstand keinen Erfolg zeigt, auf die Translation verzichten? Muss man den Missstand nicht öffentlich machen? Wäre es nicht Pflicht, den Autor des Translats – in diesem Fall den Regisseur Helmut Käutner – über die zensorischen Eingriffe zu informieren?

Translationsethische Überlegungen finden im Allgemeinen im Übersetzungsunterricht, der sich besonders in Italien oft auf rein sprachliche Übungen beschränkt (vgl. Pergola 2020), kaum statt. Im deutschsprachigen Raum hat Erich Prunč gezeigt, dass die von den Berufsverbänden formulierten Richtlinien unvollständig sind und um weitere Aspekte ergänzt werden müssen (vgl. Prunč 2005: 169). Anhaltspunkte für die Erarbeitung solcher Aspekte können z. B. die von Pym formulierten ethischen Prinzipien sein (Pym 2012: 166f):

Übersetzende sind für die wahrscheinliche Wirkung ihrer Übersetzungen verantwortlich. Die translatorische Ethik bedeutet nicht, sich zwischen zwei Kulturen entscheiden zu müssen. Insofern Übersetzende mehr als bloße Überträgerinnen und Überträger von Botschaften sind, sind sie verantwortlich dafür, dass ihr Werk zu langfristiger und stabiler interkultureller Kooperation beiträgt. (Übersetzung B. F.)

Translationsethische Überlegungen in diskursiver Form in den universitären Übersetzungsunterricht einzubeziehen ist unerlässlich. Als Methode bietet sich das Gruppenpuzzle (vgl. Böss-Ostendorf/Senft 2014: 226) bei kleineren Gruppen mit nicht über 30 Teilnehmerinnen und Teilnehmern an. Dabei setzen die Studierenden sich in einer ersten Phase in kleinen Gruppen mit unterschiedlichen inhaltlichen Aspekten der Übertragung des Films im Vergleich beider Versionen auseinander. In einem zweiten Schritt, in neu zusammengesetzten Gruppen, diskutieren sie über die Implikationen ihrer Analyse für die Übersetzungsverhandlung²⁹ und in einem dritten Schritt, in wieder neu zusammengesetzten Gruppen, an denen wieder jeweils mindestens ein ‚Experte‘ aus den ersten beiden Gruppen teilnimmt, formulieren sie Prinzipien für die translatorische Verantwortung. Im Plenum werden die Ergebnisse dann zusammengetragen, mit den Prinzipien von Pym verglichen und auf ihre Anwendbarkeit in der Praxis überprüft.

²⁹ Vgl. Pirazzini/Santulli/Detti 2012: VII „Die von Eco vorgeschlagene Metapher ermöglicht es, den restriktiven Blick auf die ‚Korrektheit‘ der Übersetzung und die althergebrachte Dichotomie zwischen ‚Treue‘ und ‚Freiheit‘ zu überwinden. Dabei wird gleichzeitig die zentrale Stellung des Übersetzers als Vermittler hervorgehoben, welcher – innerhalb der Grenzen aller kontextbezogenen Faktoren – die verschiedenen Elemente von Fall zu Fall abwägt, deren Relevanz in Bezug auf die anderen einschätzt und endlich, nach einem langen, differenzierenden Prozess, seine persönliche ‚Version‘ [im Original ‚*scomessa*‘, Anm. d. Übers.] vorschlägt. Von diesem Moment an gehört der übersetzte Text zum semiotischen Universum der Zielsprache.“ (Übersetzung B. F.)

LITERATUR

- Agazzi, Elena / Schütz, Erhard (Hrsg.) (2013): *Handbuch Nachkriegskultur – Literatur, Sachbuch und Film in Deutschland (1945–1962)*. Berlin: de Gruyter.
- Azzano, Enrico (2011): *Il Generale del Diavolo*, <https://quinlan.it/2011/05/28/dvd-il-generale-del-diavolo/> [30.12.2021].
- Böss-Ostendorf, Andreas / Senft, Holger (2014): *Einführung in die Hochschul-Lehre. Ein Didaktik-Coach*. 2. akt. Aufl., Opladen/Toronto: Barbara Buechler.
- D’Anna, Antonino (2016): *La scheda „Il vicario“ costò la censura a Volontè, e spinse il governo a pensare ad una modifica dei Patti Lateranesi*, https://www.affaritaliani.it/culturaspettacoli/vicario1405.html?refresh_ce [30.12.2021].
- Floros, Georgios (2021): *Ethics in translator and interpreter education*. In: Koskinen, Kaisa / Pokorn, Nike K. (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Translation and Ethics*. New York: Taylor & Francis, S. 338–350.
- Frei, Norbert (2012): *Vergangenheitspolitik. Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Vergangenheit*. München: C. H. Beck.
- Friedländer, Saul (2011): *Pius XII. und das Dritte Reich*. München: C. H. Beck.
- Gordon, Robert C. (2012): *The Holocaust in Italian Culture, 1944–2010*. Stanford: Stanford University Press.
- Hebenstreit, Gernot (2021): *Functional translation theories and ethics*. In: Koskinen, Kaisa / Pokorn, Nike K. (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Translation and Ethics*, New York: Taylor & Francis.
- Koch, Anna Sophie (2013): *Des Teufels General in: Agazzi, Elena / Schütz, Erhard (Hrsg.) Handbuch Nachkriegskultur – Literatur, Sachbuch und Film in Deutschland (1945–1962)*. Berlin: de Gruyter, S. 311–314.
- Köppel, Rainer Maria (2005): *Filmsynchronisation und Politik in: Zybatow, Lew N. (Hrsg.) Translatologie – Neue Ideen und Ansätze*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 187–200.
- Künzli, Alexander (2017): *Die Untertitelung – von der Produktion zur Rezeption*. Berlin: Frank & Timme.
- Ledvinka, Fay R. (2011): *What the fuck are you talking about? Traduzione, omissione e censura nel doppiaggio e nel sottotitolaggio in Italia*, Torino: Eris.
- Mühlbauer, Peter (2009): *Zensynchronisation*, <https://www.heise.de/tp/features/Zensynchronisation-3381932.html> [30.12.2021].
- Palatella, Domenico (2015): *La censura cinematografica in Italia: dagli anni ’30 ai giorni nostri*, <https://ladolcevita.blog.org/2015/12/07/la-censura-cinematografica-in-italiahttpsassociazioneladolcevita-wordpress-com20151207la-censura-cinematografica-in-italia-dagli-anni-30-ai-giorni-nostri/> [30.12.2021].

- Pergola, Ruggiero (2020). *Lo sviluppo della competenza traduttiva e l'uso della traduzione nella didattica delle lingue moderne* in: EL.LE, 9(1), 155–170. https://edizionica-foscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2020/1/art-10.14277-ELLE-2280-6792-2020-01-008_CMuW2j3.pdf [30.12.2021].
- Perra, Emiliano (2008): Il dibattito pubblico italiano sul comportamento del Vaticano durante la Shoah: la ricezione presso la stampa de Il Vicario, RAPPRESAGLIA, e AMEN. In: Memoria collettiva e memoria privata: il ricordo della Shoah come politica sociale. Hrsg. von Stefania Lucamante / Monica Jansen / Raniero Spielman / Silvia Gaiga. Utrecht: Igitur Utrecht Publishing & Archiving Services. S. 165–180.
- Pirazzini, Daniela / Santulli, Francesca / Detti, Tommaso (Hrsg.) (2012): Übersetzen als Verhandlung. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Prunč, Erich (2005): Translationsethik. In: Sandrini, Peter (Hrsg.): *Fluctuat nec mergitur. Translation und Gesellschaft. Festschrift für Annemarie Schmid zum 75. Geburtstag*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 166–195.
- Prunč, Erich (2012): *Entwicklungslinien der Translationswissenschaft. Von den Asymmetrien der Sprachen zu den Asymmetrien der Macht*. 3., verb. und erw. Auflage. Berlin: Frank & Timme.
- Prunč, Erich (2002): *Einführung in die Translationswissenschaft*. 2., erw. und verb. Auflage. Graz: Selbstverlag, Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft.
- Pym, Anthony (2012): *On Translator Ethics*. Translated by Heike Walker. Revised and updated by the author. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Reinart, Sylvia (2018): *Untertitelung in einem Synchronisationsland. When wor(l)ds collide?* Berlin: Peter Lang.
- Schultz, Sonja M. (2012): *Der Nationalsozialismus im Film. Von Triumph des Willens bis Inglorious Basterds*. Berlin: Bertz + Fischer.
- Springer, Bernd F. W. (2018): *Vom Verlust der ersten Einsichten. Die Schuldfrage in der deutschen Literatur unmittelbar nach Kriegsende und ihre Bedeutung für die NS-Geschichte in Deutschland*. In: *Anuari di Filologia. Literatures Contemporanies* <https://doi.org/10.1344/AFLC2018.8.5> [30.12.2021].
- Temming, Tobias (2016): *Widerstand im deutschen und niederländischen Spielfilm*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Weckel, Ulrike (2005): *Eingeschränkte Vieldeutigkeit: Die Verfilmung von Carl Zuckmayers Theatererfolg Des Teufels General (1955)*. In: *WerkstattGeschichte* 39, 2005, S. 89–101. https://werkstattgeschichte.de/wp-content/uploads/2016/11/WG39_089-101_WECKEL_GENERAL.pdf [30.12.2021].

- Weingran, Katrin: (2004) „Des Teufels General“ in der Diskussion. Marburg: Tectum.
- Zuckmayer, Carl (2012): Des Teufels General (Version von 1945). Ebook Fischer.

Filmografie

- Il Generale del Diavolo* (DVD, Koch Media 2011, mit je einer deutschen (OV) und einer italienischen Version (IV); Originaltitel: *Des Teufels General*, Regie: Helmut Käutner, Deutschland 1955).
- Berlino – Tokyo. Operazione spionaggio* (DVD, Koch Media 2011; Originaltitel: *Ver-rat an Deutschland*, Regie: Veit Harlan, Deutschland 1955).
- Die Mörder sind unter uns* (Regie: Wolfgang Staudte, Berlin: DEFA 1946, DVD. In: Bundeszentrale für politische Bildung (2009): Parallelwelt: Film. Ein Einblick in die DEFA).
- Der Rat der Götter* (Regie: Kurt Maetzig, DDR 1950) https://www.youtube.com/watch?v=SEJHct2Y81A&t=926s&ab_channel=DEFAFilmwelt [30.12.2021].
- Der Verlorene* (Regie: Peter Lorre, Deutschland 1951, DVD Zweitausendeins Edition 2011: Der deutsche Film).
- Sterne* (Regie: Konrad Wolf, DDR/Bulgarien 1959, DVD Goethe Institut 2014).

Internetquellen

- Berufs- und Ehrenordnung des Bundes der Dolmetscher und Übersetzer: <https://bdue.de/der-bdue/statuten/berufs-und-ehrenordnung> [30.12.2021].
- Codice di deontologia e di condotta – Associazione Italiana Traduttori e Interpreti (AITI) <https://aiti.org/it/associazione/codice-deontologico> [30.12.2021].
- Seite der Biennale zu *Il Generale del Diavolo*: <http://asac.labiennale.org/it/passpres/cinema/ava-ricerca.php?scheda=4734&p=1> [30.12.2021].
- Seiten zur Zensur in Italien: <http://cinecensura.com/> [30.12.2021].
- http://www.italiataglia.it/search/1944_2000 [30.12.2021].
- Zu Helmut Käutners Film *Schwarzer Kies*: <https://www.dw.com/de/anti-heimatfilm-helmut-k%C3%A4utners-schwarzer-kies/a-43664633> [30.12.2021].
- Zur Auseinandersetzung um *Nuit et Brouillard* von Alain Resnais: <https://www.spiegel.de/politik/nur-noch-kirmes-a-9e68dbb4-0002-0001-0000-000043062123?context=issue> [30.12.2021].

Zur Auseinandersetzung um den *Stellvertreter* von Rolf Hochhuth:

<https://www.spiegel.de/politik/ein-kampf-mit-rom-a-243d3ceb-0002-0001-0000-000045143209> [30.12.2021].

Podcast

Griesel, Yvonne, und Schippel, Larisa (2021): Podcast Überübersetzen, Folge 12: „Loyalität und Translationsethik“ <https://ueber-uebersetzen-podcast.podigee.io/> [30.12.2021].

YouTube

Kalenderblatt: Premiere von *Des Teufels General* am 23. Februar 1955 (darin O-Ton Helmut Käutner, 2:12) https://www.youtube.com/watch?v=EGkC1bHEq4M&ab_channel=Kalenderblatt [30.12.2021].

Vimeo

Des Teufels General auf Vimeo: <https://vimeo.com/147987447> [30.12.2021].

Hans Giessen (Kielce)

ERFAHRUNGSBERICHT UND
UNTERRICHTSDIDAKTISCHE ANMERKUNGEN ZUM
DEFA-FILM *DER UNTERTAN* (1951)
VON WOLFGANG STAUDTE

1. BESCHREIBUNG UND BEGRÜNDUNG DES THEMAS

Der Roman *Der Untertan* von Heinrich Mann erschien im Jahr 1918, also vor ein wenig mehr als einhundert Jahren. Er spielt in der Endphase des Deutschen Kaiserreichs und mithin in einer Periode, die heute sehr fern wirkt und in manchen ihrer kulturellen Ausprägungen kaum noch verständlich erscheint. Dies beginnt mit dem politischen System und setzt sich fort bis zu Kleidermoden oder zu Verhaltens- und Sprechweisen. So kann man den Roman heutzutage lesen, um einen Eindruck von jener Zeit und der sie prägenden Mentalität zu erhalten (Wrobel 2013). Zwar bringt das Werk möglicherweise eine einseitige Sicht auf das Ende des Kaiserreichs zum Ausdruck (vgl. Clark 2021), aber offenbar keine ganz untypische, wie vergleichbare literarische Zeugnisse andeuten, etwa *Der Hauptmann von Köpenick* (Zuckmayer 1931). Der Roman eignet sich mithin gut, um die mentalitätsgeschichtlichen Voraussetzungen des Ersten Weltkriegs herauszuarbeiten – ein wichtiges Thema zum Verständnis der deutschen Geschichte.

Der Inhalt eignet sich aufgrund des moralisch problematischen, aber zudem auf anthropologisch-universale Verhaltensweisen referenzierenden Charakters besonders gut, um Diskussionsreihen zu organisieren und damit auch die *Sprachproduktion* anzuregen. Schließlich fördert die Lektüre des Bandes das *Leseverstehen*.

2. DIDAKTISCHE ERFAHRUNGEN MIT DEM MEDIENVERBUND

Der Roman ist heute in einem Medienverbund zu verorten: Im Rahmen der Unterrichtseinheit, auf die ich hier rekurriere, wurde neben dem Roman die Verfilmung von Wolfgang Staudte (1951) genutzt. Sie konnte auf zwei verschiedene Arten rezipiert werden: zunächst in der Gruppe als Spielfilm, in der Folge aber auch mittels DVD, welche die polnischen Studierenden individuell an Computern oder Fernsehgeräten nutzen sollten, um ihre Unterrichtsvorbereitungen zu

absolvieren. Es zeigte sich, dass die Rezeption des Films je nach Art und Weise der Nutzung sehr unterschiedlich erfolgte. Ähnliche Erfahrungen gab es auch bereits beim Roman, dessen Lektüre als Buch in der Rezeption Unterschiede zur Rezeption desselben Textes über den Computer aufwies. Hier nutzten die Studierenden das *Projekt Gutenberg*, das zwar inhaltsidentisch ist, den Text aber portioniert und dem das haptische Element eines gedruckten Bandes fehlt. Auf die jeweiligen Unterschiede werde ich im Folgenden noch kurz eingehen. In jedem Fall kann dieser Medienverbund genutzt werden, um weitere historische und medienkulturelle Themen zu besprechen.

Roman wie Verfilmung ermöglichen es, sich mit den historischen Umständen und den von ihnen geprägten Menschen zu befassen. Aufgrund der personalisierten Darstellung sollte ein persönlicher Zugang zu der Zeit und der sie bestimmenden übergreifenden Kultur- und Mentalitätsprägungen erzeugt werden.

Der Roman ist über das *Projekt Gutenberg* lesbar. Dies hat die große Mehrzahl der Studierenden genutzt. Wie bereits erwähnt, ändert sich bei der Lektüre über den Computer der Eindruck, da das haptische Element fehlt und der Text portioniert ist. Dies hat auch Auswirkungen darauf, wie sehr man sich auf die Lektüre einlassen kann; insbesondere die emotionale Verbindung zum Roman ist weniger intensiv. Phänomene des *deep reading* (vgl. hierzu Wolf 2007) können kaum erreicht werden.

Damit ist eine Korrelation gemeint, die zwischen einem spezifischen Medium (hier: dem Buch) und der Art und Weise hergestellt wird, wie Informationen, aber auch Emotionen aufgenommen und verarbeitet werden. Richard Daft und Robert Lengel sprechen von unterschiedlichen Graden von *media richness* (1984), die davon abhängt, wie Medien spezifische Aufmerksamkeitsbereiche im Gehirn absorbieren: Weniger ‚reiche‘ Medien sind nicht intensiv genug, um die komplette Aufmerksamkeit der Nutzerinnen und Nutzer zu erreichen. Demnach wirken die über ein Buch übermittelten Informationen und Emotionen deutlich intensiver als dieselben Informationen oder Emotionen, wenn sie über ein Medium wie eine DVD übermittelt werden. Dort führen die spezifische Nutzersituation und andere Phänomene dazu, dass deutlich größere kognitive Anstrengungen nötig sind, um ähnliche Wirkungen zu erreichen (vgl. auch Mason 2004).

Zu Beginn der Lehrveranstaltung sollten alle Studierenden auch den Film (Staudte 1951) gesehen haben. Es bietet sich an, den Film gemeinsam im Rahmen der Lehrveranstaltung zu betrachten. Dazu wurde eine DVD benutzt, die in der Gruppe als kinoähnliches soziales Ereignis in einem Universitäts-Hörsaal gezeigt wurde. Im Rahmen unterschiedlicher Einzelpräsentationen mussten sich die Studierenden den Film noch einmal über ihren Computer betrachten. Dazu wurde jeweils dieselbe DVD benutzt; allerdings war dann die Rezeptionssituation vollkommen anders: der Film wurde in der Regel alleine gesehen, mit dem Kopf direkt vor dem Computermonitor; in der Regel wurde der Ton dann über

Kopfhörer rezipiert. Auch dies hat wiederum Konsequenzen entsprechend der *Media Richness Theorie* (Daft/Lengel 1984) zur Folge: Informationen werden in einer gemeinsamen kinoähnlichen Situation (in einem dunklen Raum, ohne Ablenkungen, gar dem sozialen Druck, gemeinsam zuzusehen, und nicht nebenbei das Smartphone zu benutzen) intensiver und detaillierter aufgenommen als vom heimischen Computer aus.

Wenn die Studierenden ihre Arbeiten präsentierten, zeigten sie den Film dann wieder in der Kurssituation vor der gesamten Gruppe; dann wurden aber nur Ausschnitte präsentiert.

Die Entscheidung, zuerst das Buch lesen zu lassen und erst in der Folge den Film einzusetzen, hatte unterschiedliche Gründe. Nicht unwesentlich ist ein Aspekt, der für den Einsatz im Kontext der Auslandsgermanistik bedeutsam ist: Die Lektüre in Ruhe hat verschiedene, vor allem lexikalische Lerneffekte. In jedem Fall hat man die Zeit und Gelegenheit, Vokabular nachzuschlagen. Das Hörverstehen ist oft schwieriger, zumal bei einem alten Film, dessen Tonspur heutigen Standards und damit Hör- und Verstehensgewohnheiten nicht mehr entspricht. Ist die Handlung grundsätzlich bekannt, sind auch die Dialogtexte leichter verständlich.

Inhaltlich lag die Hauptschwierigkeit darin, sich in die Denkweisen und Handlungsmotive der Zeit vor einhundert Jahren einzufühlen; wie bereits angedeutet, erwies sich dies für die Studierenden als recht schwierig, da ihnen die Verhaltensweisen und Motive sehr fremd erschienen sind. Es war eindeutig, dass die handlungsleitenden Vorstellungen der damaligen Zeit heute auf den ersten Blick kaum noch nachvollziehbar erscheinen.

Dabei hat der Film hier das Fremdheitsgefühl weniger verringert als das Buch, obwohl die herrschende Meinung ja annimmt, dass der *Flow* einer Bewegtbild-darstellung mit Identifikationsfiguren zu einem stärkeren Einbezogensein führe (vgl. McLuhan 1964). Der Grund lag einerseits darin, dass bei der Lektüre irritierende Aspekte wie fremde, zumindest ungewohnte Kleidersitten (oder bereits die Haar- und Barttracht) – auch in der Imagination – keine Rolle spielen, im Gegensatz zum Film, wo sie unvermeidbar sind. Andererseits förderte die aus heutiger Sicht schlechte Qualität des Films mit Rucklern und Bildsprüngen das Fremdheitsgefühl (übrigens deutlich stärker als die Tatsache, dass es sich um einen Schwarz-Weiß-Film handelt).

Diese Beobachtungen bestätigen McLuhans These (vgl. McLuhan 1964), dass das Medium selbst eine gewichtige Rolle bei der Bewertung und Akzeptanz von Inhalten spielt, und ergänzen sie um eine historische Ebene, die ebenfalls zu neuen Herausforderungen in der Rezeption führen kann.

2.1 Zu Staudtes Verfilmung des „Untertan“

Die zeitliche Ebene und die mit ihr einhergehenden Veränderungen spielen bereits beim Medienwechsel vom Roman zum Film eine Rolle. Während das Buch direkt und ungebrochen im Kaiserreich lokalisiert ist, hat Wolfgang Staudte in seinem vierzig Jahre später erstellten Spielfilm „realhistorische Hinweise auf das Kaiserreich“ (Grisko 2008: 72) eher reduziert. Besonders deutlich wird dies im Rahmen der Schlusseinstellung, also an prominenter und mental nachwirkender Position im Film. Hier wird eine Montage gezeigt, die nicht nur die Katastrophe des Ersten Weltkriegs (als Folge der im Roman beschriebenen ‚Untertanen-Mentalität‘) zeigt, sondern in Bilder überblendet, die die Trümmerlandschaft der Nachkriegszeit nach dem Zweiten Weltkrieg darstellen. Diese Montage ist bei Veröffentlichung des Films in den fünfziger Jahren sehr innovativ gewesen und daher gerühmt worden; sie hat auch zu zahlreichen (von Staudte augenscheinlich gewünschten) Diskussionen geführt (vgl. Ludin 1976; Orbanz 1977; Schmidt-Lenhardt/Schmidt-Lenhardt 2006; Grisko 2007 und 2008). Das Ziel des Films war daher das, was unseren Studierenden jedoch eher anhand des historisch eindeutiger lokalisierbaren Buchs nachzuvollziehen gelang: darzustellen, dass der Sozialcharakter eines ‚Untertanen‘ zeitlos ist. Gerade, weil das Medium zeitlich eindeutig ‚alt‘ wirkt, funktioniert der Versuch, das Zeitlose des Inhalts darzustellen, nicht mehr so gut.

Dagegen konnte der Film gerade dort überzeugen, wo er die spezifischen Aspekte des Wilhelminischen Zeitalters verdichtend dargestellt hat, die dann offenbar zwangsläufig, fast notwendigerweise zum Krieg geführt hatten. So zeigt Staudte zu Beginn des Spielfilms in wenigen Szenen sehr eindrücklich, wie die Erziehung in jener Zeit angelegt war. Kindlichen Ängsten wurde nicht begegnet, indem man sie zu minimieren trachtete; vielmehr wurden sie eher noch verstärkt. Dies war in der Familie, aber ebenso im Bildungssystem der Fall. Strenge, die Kinder züchtigende Lehrer prägten die Schule. Auf diese Art und Weise wurden die Kinder zu Duckmäusern erzogen, die Instrumente der Heimtücke erlernten und anwandten, um im System zu bestehen und teilweise gar von ihm zu profitieren. Dies geschah dann notwendigerweise auf Kosten anderer.

In kurzen Szenen mit eindrucksvoller visueller wie thematischer Fokussierung demonstriert Staudte die ‚Erziehung‘ zum ‚Untertan‘. Beispielsweise wird in einer Szene dargestellt (Abb. 1), wie der Schüler Diederich an der Tafel steht und sich umdreht, um zu beobachten, wie ein von ihm verpetzter Mitschüler vom Lehrer geprügel wird. Nun zeigt sein Gesicht einen deutlichen Zug von Schaden-



Abb. 1: Screenshot der beschriebenen Szene

freude und Bosheit. Er genießt, dass ein anderer aufgrund seiner Handlung leidet. Dieses Leiden ist Diederichs strategischem Handeln geschuldet. Obwohl also noch ein Schulkind, hatte Diederich die entsprechenden Normen und Handlungsstrategien in dem Schulsystem verstanden und verinnerlicht (und konnte sie zu seinen Gunsten anwenden). Diese Normen und Handlungsstrategien implizieren, dass Verrat belohnt wird.

Im Unterricht können an dieser Stelle daher auch Aspekte der Filmsprache thematisiert werden (vgl. etwa Monaco 2009). Beispielsweise macht Staudte den angsteinflößenden Charakter der Schule und des Alltagslebens von Kindern deutlich, indem er die Bilder stets in extremen Untersichten komponiert.

Es ist sicher keine unzulässige Überinterpretation, wenn man feststellt, dass es Staudte wohl gelungen ist, die satirische Groteske Heinrich Manns in eine adäquate (zum Begriff: Giessen 2004) Filmsprache zu übersetzen. Die für die Satire notwendige Übertreibung wird nicht nur vor der Kamera dargestellt. Vor allem wird sie mit Hilfe der Kamera bzw. im Rahmen der Montage inszeniert bzw. verdeutlicht. Weitere Beispiele sind Kamerapositionen, die stiernackige Männerhäse von hinten zeigen, während ihre Träger die Schwäche von anderen (insbesondere von Kindern) ignorieren und sie ihre Macht spüren lassen. Teilweise zeigen die Bildkompositionen auch die Lächerlichkeit verschiedener Situationen. So gibt es eine Szene, in der Diederich gegenüber den Frauen in der Familie auf seine männliche Autorität pocht; dabei sieht man deutlich das Kinderfoto, das ihn als Säugling nackt auf einem Fell präsentiert.

Filmgeschichtlich bekannt – Johnson spricht diesbezüglich von „seiner [i. e. Staudtes] kühnen Kameraführung“ (2006: 137) – ist auch eine andere Einstellung aus dem Film *Der Untertan*, in der Diederich der kaiserlichen Karosse nachrennt, sich vor dem Fahrzeug verbeugt und laute Hurrarufe ausstößt. Dabei sieht man nie den Kaiser, sondern lediglich dessen charakteristischen Helm mit dem Adlerschmuck auf der Spitze (Abb. 2).

Die visuellen Informationen suggerieren, dass sich Diederich nicht für den Kaiser als Person interessiert, ihn verehrt und ihm huldigen will, sondern lediglich die Insignien der Macht anhimmt. Dieser Effekt wird, neben der Bildkomposition und der Kameraperspektive mit einer Aufsicht, die bewirkt, dass Diederichs unterwürfige, kriecherische Haltung stark betont wird, vor allem auch durch die dramatische Musik zum Ausdruck gebracht und verstärkt. Am Ende des Films gibt es eine ähnliche Szene; dort blickt Diederich ehrfurchtsvoll auf ein Denkmal des Kaisers (Abb. 3).

Die beiden Szenen stehen exemplarisch für Staudtes Bildsprache und damit auch für seinen visuellen Einfallsreichtum, mit dem er die satirische Sprache des Romans ins Filmische überführt hat. Bereits erwähnt wurden auch die Schluss-



Abb. 2: Screenshot: Diederichs Verehrung des Kaisers



Abb. 3: Screenshot der beschriebenen Szene

einstellungen des Films, in denen Staudte Bilder einschneidet, welche die Ruinen von Berlin nach dem Zweiten Weltkrieg zeigen. Damit suggeriert Staudte, dass der Wilhelminismus zum Nationalsozialismus geführt habe.

Identifikationsaspekte für Studierende ergeben sich auch aus der Frage, wie sich der Charakter eines Kindes entwickelt (bzw. entwickeln muss?), wenn das

Ziel des Erziehungssystems ist, seinen Willen zu brechen, indem es regelmäßig kalkulierten Demütigungen unterworfen wird. Der Film macht deutlich, dass der kleine Diederich, eigentlich ein ‚weiches‘ Kind, kein Einzelschicksal erleidet und durchlebt. Dies setzt sich in der gesamten wilhelminischen Gesellschaft fort: im Militärwesen, in der Klassengesellschaft, in den Geschlechterverhältnissen und in weiteren Bereichen. Stets ist Unterordnung, sind hierarchische Verhältnisse wichtiger als ein unabhängiger Geist, als ‚Weichheit‘ oder als Empathie. Der von Roman und Film beschriebene Typus eines Untertanen kann als Produkt einer spezifischen gesellschaftlichen und historischen Situation gesehen werden.

Es bietet sich auch an, die Gelegenheit aufzugreifen, um über die Erziehungsmethoden und die allgemeine gesellschaftliche Situation von damals im Gegensatz zu den heutigen zu sprechen. Es wurde ja bereits darauf hingewiesen, dass Diskussionsthemen, die persönliche Erfahrungen und moralisch aufgeladene Themen, zu denen nahezu jede bzw. jeder eine oft starke Meinung hat, aufgrund dieser emotionalen Nähe die Redebereitschaft deutlich erhöht, sodass Diskussionen und damit auch die Sprachproduktion gefördert werden.

Die genannten Beispiele belegen in jedem Fall, dass die Untertanenmentalität im Wilhelminismus verankert war und im Rahmen dieses Systems gefördert wurde. Ob dies zwangsläufig zu den Kriegen geführt hat, sei dahingestellt; eindeutig ist in jedem Fall, dass diese Mentalität als übergreifend vorhandene und wirksame Zeitströmung einer aggressiven politischen Grundatmosphäre nichts entgegenstellen konnte.

Nicht nur in Ländern wie Polen bietet sich auch ein Vergleich mit Erziehungsmethoden in der Zeit des Kommunismus an. Dabei zeigt sich umgekehrt auch, dass die angedeutete Zwangsläufigkeit so eindeutig doch nicht ist, denn Polen hat, trotz politischer Polarisierungen in der jüngeren Vergangenheit, ein weitgehend christliches und humanistisches Gesellschaftssystem bewahrt. Ein ganz anderes Beispiel stellt Frankreich da, wo die Erziehungsmethoden teilweise noch dramatischer waren (vgl. z. B. Bréal 1872); zweifellos gab es auch in Frankreich immer wieder problematische Entwicklungen, die aber nicht in Katastrophen gemündet haben, wie dies im deutschen Beispiel der Fall war.

Umgekehrt waren – auch dies zeigt Wolfgang Staudte – auch christliche und humanistische Erziehungssituationen nicht frei von Zynismus und lebensverachtenden Methoden. Mit ebenfalls makabrem Zynismus bringt Staudte dies in einer Szene zum Ausdruck, in der ein Pastor den Schülerinnen und Schülern das fünfte Gebot (*Du sollst nicht töten*, Ex 20, 13) erläutert und gleichzeitig – in Großaufnahme dargestellt – eine Fliege fängt und zwischen seinen Fingern zerquetscht. Insbesondere diese Szene haben die polnischen Studierenden als sehr irritierend empfunden, und es entstanden Diskussionen, in denen darüber kontrovers diskutiert wurde, ob es sich dabei um eine spezifisch deutsche Tradition katholischer Geistlichkeit handele (ob dabei also deutsche ‚Untugenden‘ den

‚tatsächlichen‘ Geist des Katholizismus überlagerten). Die Mehrzahl der Studierenden meinte jedoch, dass die Szene zwar im Zusammentreffen des Tötungsakts (wenn auch nur einer Fliege) und der Erläuterung des Tötungsverbots zugespitzt und ‚boshaft‘ sei, im Grundsätzlichen aber nicht auf eine deutsche Tradition beschränkt werden könne.

Andere Institutionen, die den Sozialcharakter des ‚Untertanen‘ Diederich Heßling in Buch wie Film prägten, sind Studentenverbindungen sowie das Militär. Vor allem dort wird noch einmal gefordert, zu gehorchen, ohne eigenen Willen und Gefühle. Das Militär war besonders hierarchisch, drückte aber dennoch nur den hierarchischen Charakter der Gesamtgesellschaft aus, an deren Spitze der Kaiser stand, der seinerseits (nur noch) Gott unterstand.

So lernt Diederich, vor den Herrschenden zu buckeln und nach unten zu treten. Er ist gleichzeitig brutal und feige, unterwürfig und autoritär. Im Erwachsenenalter garantieren genau diese Eigenschaften seinen sozialen und wirtschaftlichen Erfolg. Deutlich wird: Die moralischen Maßstäbe sind gesellschaftlich determiniert und entstehen durch gesellschaftliche Strukturen. Daher ging Staudte auch davon aus, dass der Typus des Untertanen jederzeit wieder entstehen kann. Staudte geht es daher nicht darum, theoretisch ein dialektisches Dilemma aufzuzeigen. Vielmehr ist sein Ansatz – sind seine Filme – normativ: Es geht darum, das Individuum zu stärken, sich einem entsprechenden gesellschaftlich geforderten Opportunismus zu widersetzen (vgl. Grisko 2007: 85).

Ein entscheidender Aspekt ist dabei, sich mit der Vergangenheit zu befassen. Da Menschen immer wieder in ähnliche Verhaltensweisen zurückfallen können, bestehe die Gefahr, dass sich die Geschichte auch in ihren dramatischen Aspekten wiederholen könne (vgl. Schmidt-Lenhard/Schmidt-Lenhard 2006: 104f.). Die Überzeugung oder auch Furcht davor, dass es zu solchen Wiederholungen kommen könne, wird in mehreren Filmen Staudtes geäußert und bestimmt selbst die Titel verschiedener Spielfilme (z. B. *Rotation*, 1948). Daher sei es so wichtig, über den historischen Einzelfall (so extrem er auch gewesen sein mag) hinauszugehen und sich stets der Mechanismen bewusst zu bleiben, die zur Katastrophe geführt haben und eben auch wieder führen können. Dies ist eindeutig eine pädagogische Zielsetzung. Die Filme Wolfgang Staudtes sind daher in mehrfacher Hinsicht für den Unterricht geeignet.

Bezüglich der Person Wolfgang Staudtes gibt es biografische Gründe, die zu dieser Einsicht geführt hatten.

2.2 Wolfgang Staudte: Leben und Bedeutung

Staudte wurde am 9. Oktober 1906 geboren. Sein Geburtsort war eher zufällig Saarbrücken: Wolfgang war das Kind eines Schauspielerehepaars, das dort gerade ein Engagement hatte; er wurde also im selben Milieu groß, in dem er sich

später selbst betätigt hat. Die Familie zog nach Berlin, als Wolfgang noch klein war; und obwohl er dort in seiner gesamten Jugend immer wieder Jobs im Film- und Theaterbereich annahm, wandte er sich zunächst von der Schauspielerei ab und begann eine Ausbildung zum Kfz-Mechaniker sowie ein Ingenieursstudium. Dennoch schien es einfach zu sein, sein Studium durch Jobs in der Schauspielerbranche zu finanzieren, und so arbeitete er auch weiterhin als Synchronsprecher oder als Bühnenkomparse. Einer seiner Aufträge war die Mitarbeit an der Synchronisation einer amerikanischen Verfilmung des Romans *Im Westen nichts Neues* von Erich Maria Remarque (Milestone 1930), mit dem er sich auch inhaltlich identifizierte. Seine Position führte fast zwangsläufig zu Problemen, als 1933 die Nazis an die Macht kamen. Die neuen Machthaber reduzierten zunächst seine Arbeitserlaubnis: Staudte konnte nicht mehr als Schauspieler tätig sein, nur noch als (anonymer) Radiosprecher und (privatfinanzierter) Werbefilmregisseur. Gleichzeitig wuchs das Gefühl der möglicherweise gar existenziellen Bedrohung.

Wie reagieren, wenn es zu solchen Bedrohungen kommt? Eine simple Lösung war, sich nur an inhaltlich harmlosen Produktionen zu beteiligen. Dies war jedoch auf Dauer unmöglich. Der Tiefpunkt war für Staudte im Jahr 1940 gegeben, als er für eine Rolle in dem bekannten antisemitischen Propagandastreifen *Jud Süß* verpflichtet wurde. Auch wenn es sich lediglich um eine Nebenrolle handelte, plagten Staudte Gewissenskonflikte.

Die beiden einschneidenden Erlebnisse kamen also aus gänzlich unterschiedlichen Richtungen: der antikriegsgerische Remarque-Film und der jüdenfeindliche Film von Veit Harlan. Staudte betonte später immer wieder seine Schuld- und Schamgefühle (Staudte 1986). Sie nagten offenbar so sehr an ihm, dass er noch in der Zeit des Krieges gemeinsam mit seinem Vater ein Drehbuch erstellte, das die moralische Schuld der Deutschen thematisierte. Gleich nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs sprach Staudte bei den Alliierten vor, um diesen Film zu drehen. Die westlichen Besatzungsmächte lehnten aus unterschiedlichen Gründen allesamt ab, aber die sowjetische Besatzungsmacht unterstützte die Produktion, sodass der Film im Jahr 1946 produziert werden konnte. Wolfgang Staudte hat daraufhin mit *Die Mörder sind unter uns* (1945) den allerersten Nachkriegsfilm in Deutschland erstellt.

Alleine diese historische Bedeutung rechtfertigt die Beschäftigung mit dem Regisseur. Anhand seiner Person können die Gewissenskonflikte und moralischen Dilemmata erörtert werden, die die Diskurse in der Nachkriegszeit (und noch immer) prägen (und die, wie die polnischen Studierenden andeuteten, teilweise auch in Polen existierten und ähnlich verliefen). So lassen sich die Diskussionen in der Gründungsphase der Bundesrepublik, die Zeit des Wiederaufbaus (die auch dadurch geprägt war, dass ehemalige Täter wieder an führende Stellen gelangten), die Verdrängungen, aber auch die moralisch drängenden Fragen vor allem der Jugendlichen spannend anhand der Spielfilme Staudtes darstellen.

Dieser historische Aspekt hat des Weiteren zur Konsequenz, dass er eine Diskussionsgrundlage bietet, die, ohne dass dies zunächst im Vordergrund steht, Hör- und Sprechkompetenzen stärkt. Gerade weil es sich um eine ausgesprochen wertorientierte Debatte handelt, die zudem nicht primär das eigene Land betrifft und daher eigene Befindlichkeiten tendenziell in den Hintergrund rückt, reden viele Studierende engagiert mit.

Neben *Die Mörder sind unter uns* und *Der Untertan* gibt es weitere Staudte-Produktionen, die in einer entsprechenden Unterrichtsphase genutzt werden konnten. In Polen war von besonderem Interesse, dass Staudte zwar seine ersten Filme in der DDR realisiert, aber bald auch mit dem dortigen System Probleme bekam. Anfangs wurde er durchaus von offizieller Seite gefördert, da er eine moralisch begründete Kritik des Nationalsozialismus und auch der rechten Traditionen in der Bundesrepublik filmisch darstellte. Zunehmend kam es aber auch zu Konflikten mit der Kultusbürokratie der Deutschen Demokratischen Republik, da Staudte einen individuellen Moralismus propagierte und auch selbst offenbar zu individualistisch und allgemein obrigkeitsskritisch agierte. Im bereits erwähnten Film *Rotation* deutete die Frage, inwieweit man sich gegebenenfalls in Opposition zu dem politischen System begeben solle, in dem man lebt, bereits Zukunftskonflikte an, obgleich der Film (noch) die Zeit des Nationalsozialismus thematisierte. Als Staudte dann Bertold Brechts *Mutter Courage und ihre Kinder* für die DEFA verfilmen wollte, kam es zu solchen Konflikten, dass das Filmprojekt beendet wurde. So blieb *Der Untertan* Staudtes letzte DEFA-Produktion.

2.3 Beobachtungen zum Medienwechsel

Obgleich der Roman *Der Untertan* 40 Jahre älter als der Film ist und die Zeit, in der er spielt (vor 100 Jahren), von dem, was die heutige Gesellschaft prägt, sehr weit entfernt zu sein scheint, fanden ihn die Studierenden interessant und gut lesbar. Der Film, vor etwas mehr als 60 Jahren (und mithin nur etwas mehr als der Hälfte der Zeit) entstanden und damals das neue Medium, ist dagegen eindeutig stärker gealtert. Die Studierenden fanden es dabei, wie erwähnt, noch nicht einmal problematisch, dass es sich um eine Schwarz-Weiß-Produktion handelte; ärgerlicher erschienen die Ruckler und Bildsprünge. Die heutigen, von digitalen Produktionen geprägten Sehweisen zumindest der Studierenden, die überwiegend von entsprechenden Hollywood-Produktionen geprägt sind, lassen nur noch fließende Übergänge oder saubere Schnitte als akzeptabel und angenehm erscheinen.

Eine weitere Anmerkung zu medienspezifischen Wirkungsweisen: Die beschriebene und als störend empfundene Wirkung war im Unterrichtssaal deutlich weniger irritierend, da man dort aus einer deutlichen Distanz die Leinwand betrachtet. Es gab auch weniger Ablenkungseffekte, da der Gruppendruck dazu

führte, dass alle Studierenden den Film gemeinsam und vor allem linear, also vom Beginn bis zum Ende, anschauten. Dagegen waren die beschriebenen Phänomene beim Betrachten der DVD vor dem eigenen Computer, praktisch ohne Abstand zum Film, für manche Studierenden fast unerträglich. Jedenfalls sah sich keiner der Studierenden, die für eine Hausarbeit die DVD erhielten, um dort Szenen zu analysieren, den Film (nochmals) in voller Länge an.

Einen ähnlichen Medienwechsel gab es bei der Lektüre. Der Roman wurde den größten Teil des 20. Jahrhunderts als Buch, also in gedruckter und gebundener Form gelesen. Unsere polnischen Studierenden lesen den Text jedoch fast alle in digitaler Form, in der Fassung des *Projekts Gutenberg*. Die Portionierung hatte verschiedene Konsequenzen; insbesondere war das Lektüreerlebnis ganz eindeutig weniger intensiv. Problematisch für den Unterricht war, dass Zitate kaum auffindbar waren, da es ja keine Seitenzahlen gibt und selbst haptische Eindrücke („im letzten Drittel des Buches“) fehlten. Die akademische Beschäftigung mit dem Text (etwa beim Verweisen vom Spielfilm auf spezifische Passagen in den Romantext) hat darunter gelitten.

3. ABSCHLIEßENDE BEMERKUNG

Es mag irritierend klingen, wenn als Fazit des Berichts über eine Lehreinheit, in der eine Literaturverfilmung, also ein Spielfilm – allerdings ein alter Spielfilm aus der Mitte des vergangenen Jahrhunderts – im Zentrum steht, die Aussage getroffen wird, dass zumindest in diesem spezifischen Fall der Film im Vergleich zum Buch das weniger ‚moderne‘ Medium darstellt, dass die klassische Nutzersituation (im Unterrichtssaal, also ‚Kino-ähnlich‘) bessere Rezeptionseffekte aufwies als die individuelle Nutzung direkt am Computermonitor, und dass vergleichbare Effekte auch bei der Lektüre beobachtet wurden, wo die Nutzung des Buches im Vergleich zur Nutzung am Computermonitor effizienter gewesen zu sein schien. Vielleicht sollten daher gerade bei diesem Thema auch medienanalytische Reflektionen auf der Metaebene in den Unterricht integriert werden. Wird die jeweils unterschiedliche Wirkungsweise und Historizität der Medien herausgearbeitet, erhalten wir auf einer anderen Ebene einen weiteren Hinweis auf die Zeitabhängigkeit vieler Effekte in unserem Alltagsleben. Und das Stichwort ‚Zeitabhängigkeit‘ führt zurück zum zentralen Anlass der Unterrichtseinheit, in der gezeigt werden sollte, wie sehr sich die deutsche Gesellschaft im Laufe eines Jahrhunderts gewandelt, was sie geprägt hat und wie ein Verständnis von Geschichte und ihren Spiegelungen in literarischen und filmischen Texten zum Verstehen einer Gesellschaft beitragen kann.

LITERATUR

- Bréal, Michel (1872): *Quelques mots sur l'instruction publique en France*. Paris: Hachette.
- Clark, Christopher (2013): *Die Schlafwandler: Wie Europa in den Ersten Weltkrieg zog*. Aus dem Englischen von Norbert Juraschitz. München: Deutsche Verlags-Anstalt. Original: Clark, Christopher (2012): *The Sleepwalkers: How Europe Went to War in 1914*. London: Allen Lane.
- Daft, Richard L.; Lengel, Robert H. (1984): Information Richness: a New Approach to Managerial Behavior and Organizational Design. In: Cummings, Larry L.; Staw, Berry M. (Eds.) (1984): *Research in Organizational Behavior*. Homewood, IL: JAI Press: Vol. 6, 191–233.
- Giessen, Hans (2004): *Medienadäquates Publizieren. Von der inhaltlichen Konzeption zur Publikation und Präsentation*. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Grisko, Michael (2007): *Der Untertan Revisited*. Lübeck; Berlin: Bertz & Fischer.
- Grisko, Michael (Hrsg.) (2008): „Ein ‚Untertan‘ kommt selten allein. Historische und mediale Wahlverwandtschaften von Heinrich Manns Roman (1918) und Wolfgang Staudtes DEFA-Film (1951)“. In: Nachdenken über Wolfgang Staudte – Eine Dokumentation zur Veranstaltung im Filmmuseum Potsdam zum 100. Geburtstag. Siegen: Böschen, S. 55–84.
- Johnson, Birgit (2006): „Den Revolver in der Tasche“ In: Schmidt-Lenhard, Uschi; Schmidt-Lenhard, Andreas (Hrsg.) (2006): *Courage und Eigensinn – Zum 100. Geburtstag von Wolfgang Staudte*. St. Ingbert: Röhrig, S. 135–150.
- Ludin, Malte (1976): *Kein Untertan – Wolfgang Staudte und seine Filme*. Mainz: ZDF (Transkript).
- Mann, Heinrich (1918): *Der Untertan*. Leipzig: Wolff. Im Projekt Gutenberg: <https://www.projekt-gutenberg.org/mannh/untertan/untertan.html>
- Mason, Robin (2004): Online Education Using Learning Objects. In: *British Journal of Educational Technology*, Vol. 35, 752–754.
- McLuhan, Marshall (1964): *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw Hill (zitiert nach der deutschen Übersetzung 1994: *Die magischen Kanäle*. Dresden/Basel: Verlag der Kunst).
- Milestone, Lewis (1930): *All Quiet on the Western Front*. Los Angeles: Universal.
- Monaco, James (2009): *Film verstehen: Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der Neuen Medien*. Reinbek: Rowohlt.
- Orbanz, Eva (Hrsg.) (1977): *Wolfgang Staudte*. Berlin: Spiess.
- Schmidt-Lenhard, Uschi; Schmidt-Lenhard, Andreas (Hrsg.) (2006): *Courage und Eigensinn – Zum 100. Geburtstag von Wolfgang Staudte*. St. Ingbert: Röhrig.
- Staudte, Wolfgang (1986): „In meinem Beruf als Künstler – Dokumente aus dem Nachlass“. In: *Film und Fernsehen* Heft 9, 36–49.

- Wolf, Maryann (2007): *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*. New York: HarperCollins (Deutsche Übersetzung 2009: *Das lesende Gehirn*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag).
- Wrobel, Dieter (2013): Heinrich Mann: Der Untertan. Roman (1914/1918), in: Wrobel, Dieter: Romane von Kafka bis Kehlmann. Literarisches Lernen in der Sekundarstufe I und II. Seelze (Klett Kallmeyer), S. 90–104.
- Zuckmayer, Carl (1931): *Der Hauptmann von Köpenick. Ein deutsches Märchen in drei Akten*. Berlin: Propyläen.

Filmografie

- Die Mörder sind unter uns* (Regie: Wolfgang Staudte, Berlin: DEFA 1945)
- Rotation* (Regie: Wolfgang Staudte, Berlin: DEFA 1948)
- Der Untertan* (Regie: Wolfgang Staudte, Berlin: DEFA 1951)

II GRAPHIC NOVELS

„WIE KANNST DU HIER BLOß LEBEN, MIT DIESER
FURCHTBAREN MAUER DRUMRUM.“

Grafische Erzählungen als multimodaler Lernraum zur Förderung sprachlichen und kulturellen Lernens in Deutsch als Fremdsprache am Beispiel der Graphic Novel *Herr Lehmann* von Sven Regener und Tim Dinter

1. EINLEITUNG

Die Überzeugung, dass ein „unauflöslische[r] Zusammenhang von Sprache und Denken, von Denken und Kultur und von Kultur und Sprache“ (Ehlich 2006: 60) besteht, bildet nunmehr ein konstitutives Prinzip in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung. Dementsprechend zielt auch dieser Beitrag darauf ab, aus der Perspektive einer zeitgemäßen Konzeption der Landeskunde- und Kulturstudien die Wirkungsmöglichkeiten grafischer Erzählungen für sprach- und kulturbezogene Lernprozesse zu untersuchen. Thematisch werden dabei kulturhistorische bzw. erinnerungskulturelle Aspekte im Mittelpunkt stehen, insbesondere die Zeit der Wende und des Mauerfalls im Jahr 1989, die über die von Tim Dinter gezeichnete Graphic Novel *Herr Lehmann* (2014), eine multimodale Adaption des gleichnamigen Romans von Sven Regener (2001), vermittelt werden sollen.

Dies soll zunächst vor dem Hintergrund theoretisch geprägter Überlegungen verhandelt werden, die zum einen die Rolle der Kulturstudien und die Neuprofilierung der Literatur in Zusammenhang mit literarizitätsorientierten Zugangsweisen zu Texten in den Blick nehmen. Zum anderen wird die Aufmerksamkeit auf Forschungsansätze gerichtet, die sich mit dem Einsatz von multimodalen Zeichensystemen, die einen „radikalen Dominanzwechsel von der Schriftlichkeit zur Bildlichkeit“ (Lay/Koreik/Welke 2017: 661) herbeigeführt haben und heute zur Alltagserfahrung der Lernenden gehören, beim Sprach- und Kulturlernen beschäftigen. Welche Möglichkeiten diesbezüglich das *Graphic Storytelling* des Romans *Herr Lehmann* bietet und welches didaktische Potenzial von der damit verbundenen Text-Bild-Auseinandersetzung für die Ausbildung von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen ausgeht, soll nachfolgend ausgeleuchtet werden. Insbesondere wird dabei der Frage der Bedeutung des grafischen Erzählens für die Entwicklung der symbolischen Kompetenz nachgegangen, die die Lernenden dazu befähigen

soll, komplexe und heterogene sprachliche und kulturelle Phänomene als solche wahrzunehmen, darüber zu reflektieren, einen kritischen und zugleich kreativen Umgang damit zu initiieren, um auf diese Weise ihre sprach- und kulturbezogenen Erwerbsprozesse erfolgreich zu bewältigen.

2. KULTURSTUDIEN UND LITERATUR IM DAF-UNTERRICHT

Im Zuge poststrukturalistischer, sozialkonstruktivistischer und postmoderner Tendenzen hat auch im DaF-Bereich eine kritische Auseinandersetzung mit dem traditionellen Kulturbegriff stattgefunden, der Kulturen als homogene, abgeschlossene Systeme betrachtet. Dies hat sukzessiv zu einer Abwendung von essentialistischen Auffassungen geführt, denn angesichts der durch Globalisierung, Digitalisierung, Migration und zunehmende grenzüberschreitende Mobilität verursachten gesellschaftlichen Veränderungen stellt die auf eine Nation bezogene Kultur nur eine von vielen anderen kulturellen Zugehörigkeiten dar, an denen das Individuum partizipiert:

If culture is no longer bound to the territory of a nation-state and its history, then we have to see it as a dynamic process, constructed and reconstructed in various ways by individuals engaged in struggles for symbolic meaning and for the control of identities, subjectivities and interpretations of history. Culture cannot be directly read into behaviours and events, it has a meaning that depends on who does the reading and from which position in society. (Kramersch 2009a: 225–226)

Vor dem Hintergrund eines solchen bedeutungs- und symbolorientierten Kulturverständnisses mit einer dezidiert diskursiven, prozesshaften und dynamischen Natur scheint sich auch im DaF-Bereich – zumindest ansatzweise – ein Paradigmenwechsel vollzogen zu haben, der darauf abzielt, die lange Zeit auf faktenorientierte Inhalte ausgerichtete Landeskunde in eine Kulturwissenschaft umzuwandeln, auch wenn das Bestreben, diese als eine eigenständige Forschungsdisziplin zu konstituieren, nicht zuletzt aufgrund der interdisziplinären Verankerung der kulturellen Phänomene als problematisch beurteilt wird (vgl. Koreik/Fornoff 2020: 595f.). Der zentrale Gegenstand der Kulturstudien ist dabei nicht auf die Beschäftigung mit einem bestimmten Land ausgerichtet, sondern konzentriert sich auf „die diskursiven Prozesse der Bedeutungszuschreibung und Bedeutungsaushandlung in der fremden Sprache sowie insbesondere die kulturellen Ressourcen in Form von Wissensordnungen und kulturellen Mustern,¹ auf die dabei zurückgegriffen wird“ (Altmayer 2017: 12).

¹ Unter kulturellen Mustern werden „überlieferte, im kulturellen Gedächtnis einer Gruppe gespeicherte und abrufbare Muster von einer gewissen Stabilität“ (Altmayer 2006: 51) verstanden.

Demzufolge plädiert man für eine Substitution des Begriffes ‚Landeskunde‘ durch kulturelles bzw. kulturbezogenes Lernen, das dann stattfindet,

wenn Individuen in der und durch die Auseinandersetzung mit ‚Texten‘ [...] über die ihnen verfügbaren Deutungsmuster reflektieren und diese so anpassen, umstrukturieren, verändern oder weiterentwickeln, dass sie den kulturellen Deutungsmustern, von denen die Texte Gebrauch machen, weitgehend entsprechen, sie diesen Texten einen kulturell angemessenen Sinn zuschreiben und dazu angemessen (kritisch oder affirmativ) Stellung nehmen können. (Altmayer 2005: 55)

Die Kulturstudien greifen auf deutschsprachige Texte zurück, die schriftlich und mündlich sein oder auch auf außersprachlichen Medien wie Musik oder Bildern beruhen können (vgl. Altmayer 2014: 33). Dazu gehören selbstverständlich auch literarische Texte, die nicht nur implizites, präsupponiertes Hintergrundwissen enthalten, sondern auch Deutungsmuster, die explizit verhandelt werden (vgl. ebd.: 32f.).

Dass literarische Texte im Kontext sprach- und kulturbezogener Lernprozesse in den letzten Jahren eine deutliche Aufwertung erfahren haben, ist auch der Entwicklung des Konzepts der Didaktik der Literarizität zu verdanken, das die materiale Ausdrucksseite der sprachlichen Zeichen und damit ihre ästhetische Dimension in den Blick rückt mit dem Ziel, die Bewusstheit für den symbolischen Charakter von Sprache zu schärfen (vgl. u. a. Dobstadt/Riedner 2011, 2016). So kann die oftmals kreativ geprägte Auseinandersetzung mit den sprachlichen Formen und ihren Bedeutungen, dem ein großes sprach- und kulturreflexives Potenzial innewohnt (vgl. u. a. Baumann 2018), auch in Texten der sog. Erinnerungsliteratur zum Tragen kommen, die Erinnerungen fikionalisiert und ästhetisch inszeniert. Gerade aufgrund der diese Texte auszeichnenden Literarizität mit ihrem Fokus auf die „form as meaning“ (Kramsch 2006: 251) und der damit verbundenen Deutungsoffenheit werden „vielfältige Perspektiven auf dargestellte Erinnerungsversionen“ (Fischer 2016: 266) eröffnet. Auf diese Weise wird Erinnerung und Erfahrung zum „Rohstoff der Literatur“ (Assmann 2011: 79), deren sprach- und kulturdidaktisches Potenzial im Rahmen eines kulturwissenschaftlichen Gedächtnisdiskurses genutzt werden kann, um die Lernenden zur „Partizipation an fremdsprachigen Diskursen“ zu befähigen und die „damit einhergehenden kulturellen und symbolischen Kompetenzen für die Herausbildung einer ‚global citizenship‘ in einer sich weiter globalisierenden Welt“ (Altmayer 2014: 35) zu fördern.

3. MULTIMODALE ZEICHENSYSTEME UND LOGOVISUELLE ZUGANGSWEISEN IM KONTEXT SPRACH- UND KULTURBEZOGENER LERNPROZESSE

3.1 *Multimodales und multiliterales Lernen mit visueller Literatur*

Das Phänomen der Multimodalität, das „eine schon immer geltende Norm“ (Wildfeuer/Bateman/Hüppala 2020: 18, kursiv im Original) darstellt, aber in der modernen Kommunikationsgeschichte – vor allem im Zusammenhang mit den sog. Neuen Medien – einen regelrechten „multimodalen[n] turn“ (Bucher 2011: 123; vgl. hierzu auch Wildfeuer/Bateman/Hüppala 2020: 10ff.) eingeleitet hat, bei dem „neue und neuartige Mischformen der verschiedensten Kommunikationsmodi und Kanäle entstanden sind“ (Bucher 2011: 123), erfreut sich seit geraumer Zeit auch im Fremdsprachenunterricht einer zunehmend großen Relevanz. Dies lässt sich u. a. an der Erweiterung der anvisierten Lehr- und Lernziele und Kompetenzen ablesen, die vor dem Hintergrund eines Multimodalitätskonzepts, das als „Kombination von mehreren Sinnesmodalitäten (visuell, auditiv, olfaktorisch, gustatorisch, taktil) oder Kodalitäten (Sprache, Bild, Ton)“ (Siever 2014: 381) zu verstehen ist, dementsprechend auch auf die Aneignung multimodaler Kompetenzen ausgerichtet sind. Dabei sollen die Lernenden insbesondere dazu befähigt werden,

Sorten bzw. Typen von Bildern kategorisierend zu erkennen, dem Bild eine im Verwendungskontext relevante Bedeutung zuzuweisen, den Sprachtext im Abgleich mit der visuellen Botschaft zu verstehen, semantisierte Sprache und kontextualisiertes Bild zu integrieren sowie die Bildlichkeit der Sprache und der Textfläche bzw. des Schriftkörpers in den Prozess des Gesamtverstehens einzubeziehen. (Stöckl 2011: 45)

Der Fokus liegt hierbei vornehmlich auf der textuellen Verknüpfung von Sprache und Bild, die als Sonderfall intermodaler Beziehungen anzusehen ist und mit dem von Gansel und Jürgens entwickelten visuellen Textbegriff in Zusammenhang gebracht werden kann, wonach ein Text sich

unter medialen Gesichtspunkten einerseits nicht nur auf das sprachlich formulierte reduzieren [lässt], sondern [...] andererseits von den Gestaltungsprinzipien des jeweiligen Mediums her betrachtet werden [muss]. Vorstellungen von einem ‚visuellen Text‘ gehen davon aus, dass das Geäußerte mit der Abbildung eine Einheit bildet und somit erst den Text konstituiert. (Gansel/Jürgens 2007: 16)

Auch Graphic Novels² sind aufgrund ihrer Text-Bild-Kombinationen als multimodale Texte zu begreifen, von denen ein bedeutendes didaktisches Potenzial

² Zur Entstehungs- bzw. Entwicklungsgeschichte von Graphic Novels und ihrer Begrifflichkeit, die in den vergangenen Jahren in der Comicszene sowie unter Comicforschern inten-

ausgeht, wie diverse Studien in den letzten Jahren aufzeigen konnten.³ In diesem Beitrag soll die Graphic Novel, „die anhand inhaltlicher, ästhetischer oder qualitativer Merkmale als grafische Literatur typisiert werden kann“ (Eder 2016: 156), als ästhetisches „Intermedium“ (Packard 2016: 57) betrachtet werden, das nicht zuletzt aufgrund seines hohen Motivationspotenzials (vgl. u. a. Ganß 2014: 144, Grünewald 2014: 46) seine didaktische Wirkungskraft durch die Einbeziehung mehrerer *literacies* entfaltet. Seine Multiliteralität, d. h. das „ganzheitliche Zusammenwirken verschiedener Modi in einem einzigen Kommunikationsakt“ (Hallet 2012: 5), verweist auf eine Vielzahl von Fertigkeiten und Kompetenzen, durch die „intermediale[...] Lese- und Sehkompetenzen“ (Blell 2015: 94) und damit auch das Bildverstehen (*visual literacy*) auf besondere Weise gefördert werden. Um Bild und Wort sinnstiftend miteinander zu verknüpfen, bedarf es zudem der Kompetenz, Formen, Farben, symbolische Zeichen (z. B. Lauteffekt-Zeichen), die Komposition und Abfolge der Panels genau wahrzunehmen und zu interpretieren (vgl. Hallet 2012: 4ff.). Dies bildet nicht nur die Grundlage für die Herstellung kohärenter Bedeutungszuschreibung, sondern auch für die Entwicklung narrativer Kompetenz.

So können durch den Einsatz von Graphic Novels im DaF-Unterricht nicht nur sprachliche Fertigkeiten im rezeptiven Bereich ausgebaut werden, sondern auch produktive Fertigkeiten, insbesondere die Schreibfähigkeit, vor allem durch kooperative Arbeitsformen, durch die wiederum soziale Kompetenzen entwickelt werden können (vgl. Ganß 2014). Zudem ist davon auszugehen, dass die Auseinandersetzung mit der multimodalen Komplexität von Graphic Novels dazu beiträgt, Inhalte auf kritische Art und Weise zu lesen und interpretieren und damit das kritische Denken zu unterstützen (vgl. Jaffe/Hurwich 2019: 26, 15).

3.2 Zum kulturellen Potenzial von Graphic Novels

Durch die Auseinandersetzung mit visueller Literatur können nicht nur sprachliche und mediale, sondern vor allem auch kulturelle Lernprozesse in Gang gesetzt werden (vgl. Raith 2014, Kovar 2019), denn „graphic novels per se are devices of popular culture“ (Meyer 2013: 75). In der Tat zeichnet sich in den letzten Jahren im DaF-Bereich ein deutliches Interesse für Themen der

siv diskutiert wurde, ohne dabei zu einer endgültigen Definition zu gelangen, vgl. u. a. Baetens/Frey/Tabachnick (2018), Calabrese/Zagaglia (2017: 7f), Eder (2016: 156f) und Palandt (2014: 106f).

³ Vgl. hierzu die von Lay und Trippó (2020) erstellte umfangreiche Literaturliste mit Publikationen zu Comics, Graphic Novels und Mangas, die in den letzten zwanzig Jahren im DaF-Bereich entstanden sind.

Erinnerungskultur ab, die insbesondere Aspekte der deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts in den Blick nimmt und diese oftmals über die Beschäftigung mit Erinnerungsorten zugänglich macht (vgl. u. a. Badstübner-Kizik 2020), zumal

[e]ine der klassischen Forderungen zur Vermittlung historischer Inhalte im Fremdsprachenunterricht [...] die Forderung nach einem Aktualitäts- oder Gegenwartsbezug [ist], der sich möglichst auch darin ausdrücken soll, dass Bezüge zur aktuellen Alltagswelt herstellbar sein sollen. (Koreik 2015: 23)

Doch kommt vor dem Hintergrund der „Multimodalität kultureller Diskurse“ (Hallet 2010: 28) die Relevanz der Erinnerungskultur nicht nur durch ihren Gegenwartsbezug zum Tragen, sondern auch durch ihren Konstrukt- und Interpretationscharakter, der sich auf individuellen subjektiven Zuschreibungen und Perspektivierungen gründet (vgl. Riedner/Dobstadt 2018). In dieser Hinsicht werden auch Texte der visuellen Literatur aufgrund ihrer ästhetisch-poetischen Beschaffenheit als ausgesprochen geeignet erachtet, den Lernenden Erinnerungsphänomene durch grafisches Erzählen wirkungsvoll nahe zu bringen. Auf besondere Aufmerksamkeit stoßen hierbei Themen der zeitgenössischen Geschichte wie bspw. die Zeit der deutschen Teilung, des Mauerfalls und der Wende, die auch in diesem Beitrag im Mittelpunkt stehen werden. Dies ist wohl nicht zuletzt auf die umfangreiche Produktion von Graphic Novels zu diesen historischen Momenten zurückzuführen (vgl. Harmsen 2014), deren didaktische Bedeutung sowohl im muttersprachlichen Deutschunterricht als auch im DaF-Bereich durch zahlreiche Publikationen, Praxisberichte und didaktische Vorschläge aufgezeigt werden konnte (vgl. u. a. Hieronimus 2009, Cerri 2014, Führer 2016, Hoffmann/Lang 2019, Magosch 2015, Trippó 2018). So scheinen sich grafische Erzählungen auch im Kontext kultureller Lernprozesse als besonders vorteilhaft zu erweisen, da sie die Lernenden dazu anzuregen, „Unbestimmtheiten, Leerstellen, Ambiguitäten und Mehrdeutigkeiten im Bild, im Text und in deren Intersemiose sowie Bildfolge heuristisch ‚auszuhalten‘ und mental in einem intermediären Lektüreprozess auszubalancieren“ (Führer 2020: 17). Dies impliziert zugleich subjektive Involvierungen auf unterschiedlichen Ebenen und eine ausgesprochen emotional geprägte Dimension des Umgangs mit Text-Bild-Kombinationen, die für ganzheitliche und interkulturelle Lernprozesse unabdingbar sind.

4. ZUM KULTURDIDAKTISCHEN POTENZIAL DER GRAFISCHEN ERZÄHLUNG HERR LEHMANN

4.1 „Herr Lehmann“ zwischen Erinnerungskultur und multimedialen Darstellungsformen

Sven Regeners Roman *Herr Lehmann* wurde gleich bei seinem Erscheinen im Jahr 2001 von der Kritik als „glänzender Wenderoman aus westlicher Sicht“ (Spreckelsen 2001) bezeichnet und kann in der Hinsicht als Erinnerungsliteratur betrachtet werden, als „Geschichte zweiten Grades“, wie sie der Konzeption des kulturellen Gedächtnisses zugrunde liegt“ (Badstübner-Kizik 2020: 655). Die Handlung spielt in Berlin-Kreuzberg im Sommer und Herbst des Jahres 1989, also an einem Erinnerungsort, der durch die Mauer und damit durch die Teilung Deutschlands geprägt ist. Allerdings bilden die Ereignisse der Wendezeit lediglich den Hintergrund des Romans, denn der Protagonist Frank Lehmann ist mit den alltäglichen Dingen seines Lebens im Freundes- und Berufskreis so sehr beschäftigt, dass er am Abend des 9. November in einer Kreuzberger Kneipe zufällig durch die Worte eines Fremden, der in die Kneipe stürzt, vom Fall der Mauer erfährt. Sein völliges Desinteresse gegenüber den gesellschaftspolitischen Ereignissen und Veränderungen verweist zwar auf eine ironische Zuspitzung der Hauptfigur, doch lässt sich diese Einstellung in gewissem Maße durchaus auch als eine in der westdeutschen Gesellschaft anzutreffende Haltung ausmachen. Dies eröffnet eine ungewöhnliche kulturelle Perspektive, die sich als durchaus interessant auch für eine Auseinandersetzung mit den damit verbundenen Deutungsmustern im Kontext einer kulturwissenschaftlich ausgerichteten Landeskunde erweist.

Als einer der erfolgreichsten Romane der jüngeren deutschen Literatur avancierte *Herr Lehmann* in kurzer Zeit zu einem Kultroman, der im Laufe der Jahre „[i]ntermedial zersauselt“ (Lehnert 2019: 59) wurde, d. h. als Grundlage für multimediale Transformationen diente. Die erste mediale Umwandlung erfolgte durch den mehrfach ausgezeichneten gleichnamigen Film von Leander Haußmann, der nur zwei Jahre nach dem Erscheinen des Romans in die Kinos kam. 2008 wurden zwei Hörspieladaptionen angefertigt (eine der beiden mit der Beteiligung Sven Regeners als Erzähler). Sechs Jahre später wurde eine von dem Berliner Comic-Zeichner und Illustrator Tim Dinter gezeichnete Graphic Novel-Version veröffentlicht, die von der Kritik als „Wunder an Aneignung“ (Platthaus 2014: o. S.) gepriesen wurde, da sie die Leseindrücke des Kultromans wieder heraufbeschwöre und ihnen „ein Mehr an Konkrektion“ (ebd.) verleihe.

4.2 Erinnerungskulturelles Lernen mit der Graphic Novel „Herr Lehmann“

Die Graphic Novel *Herr Lehmann* folgt mit ihren insgesamt 232 Seiten der Kapitelsequenz der Romanverlage (284 Seiten), auch wenn die ursprünglich zwanzig Kapitel um vier Kapitel gekürzt wurden. Sie wurde mit einer Ligne-claire- und freien Laviertechnik gestaltet, die mit klaren Linien und differenzierten Grauschattierungen die Figuren, Stadtansichten und Innenräumlichkeiten darstellen. Gleichzeitig vermitteln diese sorgsam ausgeführten Schwarz-Weiß-Zeichnungen auf sehr überzeugende Weise die trübe Stimmung im Herbst 1989 in Westberlin, das hier als zeitlose Momentaufnahme kurz vor dem Fall der Mauer und damit vor seinem Ende als politische und kulturelle Einheit erscheint.

Gerade diese bedeutungsgeladene visuelle Dimension eröffnet einen ersten, vornehmlich sinnlich geprägten Zugang zum Text, der die Lernenden emotional einzustimmen und anzuregen vermag, „sich auf die Bilder einzulassen, sich dabei mit Fremdheit und Mehrdeutigkeit auseinanderzusetzen, Unsichtbares zu imaginieren und innere Bilder entstehen zu lassen“ (Hoffmann/Lang 2016: 182). Erweitert wird diese erste sinnliche Annäherung durch die Beschäftigung mit der Bild-Text-Interaktion, die nicht nur die Grundlage für den Verstehensprozess bildet, sondern auch für die Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit kulturellen Mustern, die es zu deuten, zu versprachlichen und zu reflektieren gilt.

In der Graphic Novel *Herr Lehmann* lassen sich mehrere, für das erinnerungskulturelle Lernen relevante Deutungsmuster ausmachen. Obgleich der gesellschaftspolitische und historische Kontext der Handlung im Hintergrund bleibt, stellt die deutsche Teilung und der damit verbundene Erinnerungsort der Berliner Mauer ein wichtiges Deutungsmuster dar, das durch die Verknüpfung einer temporalen (Zeit der Wende, kurz vor dem Mauerfall) und lokalen Dimension (Westberlin, von der Mauer umgeben) einen komplexen Charakter aufweist. Damit in Zusammenhang steht ein weiteres Deutungsmuster soziokultureller Natur, das den alternativen Lebensstil und das Lebensgefühl einer Generation junger Erwachsener wiedergibt, die in den 1980er Jahren – aus unterschiedlichen Städten und Regionen der Bundesrepublik Deutschland stammend – im Mikrokosmos von Berlin-Kreuzberg leben und dabei ausschließlich auf ihre Lebenswelt, im konkreten Fall auf das alternative Kneipenmilieu, in dem Lebenskünstler aller Art zusammentreffen, fixiert sind.⁴ Das Erleben der Teilung Deutschlands, der Mauer und schließlich ihres Zusammenbruchs aus der Perspektive dieser in Westberlin lebenden jungen Menschen, aber auch zahlreicher Bundesbürger und -bürgerinnen stellt ein drittes kulturelles Muster dar, das nun im Folgenden anhand einiger Beispiele der grafischen Erzählung vertiefend erörtert werden soll.

⁴ Vgl. hierzu u. a. die Diskussion über das philosophisch anmutende Thema „Lebensinhalt“ zwischen dem Protagonisten und der Köchin Katrin (Regener/Dinter 2014: 47–51).

„Wie kannst du hier bloß leben, mit dieser furchtbaren Mauer drumrum.“

Dass die Sicht auf die Ereignisse dieser nicht nur für die deutsche Geschichte so bedeutungsvollen historischen Phase aus einem ausschließlich westdeutschen Blickwinkel erfolgt, lässt sich bereits aus dem kurzen einführenden Erzähltext im Vorspann des ersten Kapitels „Der Hund“ ableiten, der metaphorisch auf die bevorstehenden Veränderungen hindeutet:

Der Nachthimmel, der ganz frei von Wolken war, wies in der Ferne, über Ostberlin, schon einen hellen Schimmer auf, als Frank Lehmann, den sie neuerdings nur noch Herr Lehmann nannten, weil sich rumgesprachen hatte, dass er bald dreißig Jahre alt werden würde, quer über den Lausitzer Platz nach Hause ging. (Regener/Dinter 2014: 8)

Diese zukunftsweisende Vorausschau steht jedoch im Kontrast zu den nachfolgenden Panels, in denen der Protagonist einsam in der Nacht durch ein genau erkennbar gezeichnetes Kreuzberg (Lausitzer Platz mit Emmaus-Kirche im Hintergrund) streift.



Abb. 1 (Regener/Dinter 2014: 157)⁵

In den kurzen Sätzen der wenigen Erzähltexte seines inneren, auf persönliche Aspekte fokussierten Monologs und dem anschließenden Gespräch mit dem Hund findet sich jedoch keinerlei Hinweis auf die sich anbahnenden tiefgreifenden gesellschaftlichen Umwälzungen. So kommt gleich zu Beginn des Textes die Divergenz zwischen der Bedeutung der historischen Wirklichkeit und der Unbedeutsamkeit, die diese im Leben der Hauptfigur spielt, zum Vorschein.

Doch das Desinteresse an der deutschen Teilung, der DDR und der Mauer betrifft nicht nur den Umkreis der Hauptfigur bzw. die Generation der Dreißig-

⁵ Die Autorin bedankt sich bei Tim Dinter für die Zurverfügungstellung der Nutzungsrechte sowie des Bildmaterials.

jährigen, die kurz vor dem Bau der Mauer geboren wurde und für die die Mauer eine in ihrem Leben gegebene Realität darstellt. Es ist auch in Westdeutschland verbreitet, d. h. auch in der Generation der Eltern, die den Zweiten Weltkrieg als Jugendliche erlebt haben ebenso wie die Entstehung der beiden deutschen Staaten, den kalten Krieg und die problematische Beziehung zur DDR, deren Existenz in den 1980er Jahren hingegen als normale Gegebenheit wahrgenommen wird. Dies geht bspw. aus dem Telefongespräch des Protagonisten mit seiner in Westdeutschland lebenden Mutter hervor, die ihrem Sohn den Besuch der Eltern Ende Oktober 1989 in Berlin ankündigt. In den diesbezüglichen Panels, in denen nur der Protagonist abgebildet ist, während die Anwesenheit der Mutter durch den Telefonapparat bzw. Telefonhörer vermittelt wird, wird diese Einstellung auf anschauliche Weise zum Ausdruck gebracht (Abb. 2).

So vermittelt der in den oberen drei Panels dargestellte Gesichtsausdruck des Protagonisten, zunächst durch die weit aufgerissenen Augen, danach durch den gesenkten und leicht erhobenen Blick, das anfängliche Entsetzen des Protagonisten auf den angekündigten Berlin-Besuch der Eltern, das sich vermutlich dadurch erklären lässt, dass er durch die Anwesenheit seiner Eltern seinen eingefahrenen Lebensrhythmus mit durchgemachten Nächten und spätem Aufstehen (vgl. das unrasierte Gesicht) bedroht sieht. Visuell verdeutlicht wird dieser Lebensstil in den Panels 4 und 5, in denen sich Frank Lehmann, nur mit Unterhose bekleidet, einen Instantkaffee aufgießt und versucht, seine erste Schockreaktion in eine argumentative Richtung zu lenken und seine Verwunderung auf das bisherige Desinteresse seiner Eltern zurückzuführen, die ihn scheinbar noch nie in Berlin besucht haben, weil ihnen „das mit der DDR nicht geheuer [war] und mit durch den Ostblock fahren und der ganze Quatsch.“ Ihren Gesinnungswandel („Aber Frank, wirklich, das ist doch heute alles gar nicht mehr so schlimm...“; „... nun stell dich mal nicht so an.“) untermauert die Mutter wenig später durch den Verweis auf die Ostverträge der 1970er Jahre: „Das sind doch olle Kamellen, das ist doch schon lange nicht mehr so schlimm heute, da gibt es doch Verträge und so“ (Regener/Dinter 2014: 28). Auffällig ist allerdings, dass die Ereignisse in den Wochen vor dem Mauerfall, in denen dieses Gespräch stattfindet, keinerlei Erwähnung finden. So vermag die genaue Wahrnehmung der visuellen Erzählebene, die Versprachlichung der Bilder und die Verknüpfung mit den sprachlichen Zeichen, die stark umgangssprachlich geprägt sind, die Lernenden in die Lage zu versetzen, sich nicht nur mit der visuellen und sprachlichen Dimension, sondern auch mit den *gutters*⁶ auseinanderzusetzen, die eine wichtige Rolle im Bedeutungskonstruktionsprozess spielen. Zudem trägt die genaue Be-

⁶ Der Begriff *gutter* stammt ursprünglich aus der Druckersprache und bezeichnet den Leerraum zwischen zwei Seiten. Auf Comics und Graphic Novels angewandt bezieht er sich auf die Zwischenräume zwischen den einzelnen Panels.

„Wie kannst du hier bloß leben, mit dieser furchtbaren Mauer drumrum.“



Abb. 2 (Regener/Dinter 2014: 27)

obachtung visuell wahrnehmbarer Details – bspw. der sich verändernde Gesichtsausdruck der Hauptfigur und die schrille Stimme der Mutter, die durch den in Zick-Zack-Form gestalteten Dorn der zum Telefonhörer hinführenden Sprechblase dargestellt wird – zu einer sinnlich-körperlichen und damit auch emotionalen Involvierung der Lernenden in das Narrationsgeschehen bei, so-

dass nicht nur die Kommunikationsprobleme zwischen Mutter und Sohn (vgl. Thüne 2008), sondern auch individuelle Gefühlszustände nachvollzogen werden können.

Als die Eltern bei einer Stadtrundfahrt während ihres Berlin-Aufenthalts Ende Oktober 1989 die Mauer mit eigenen Augen sehen, äußern sie sich in Bezug auf diese Erfahrung bei einem gemeinsamen Mittagessen mit ihrem Sohn in dessen Kreuzberger Stammlokal, wobei auch in diesem Fall die zeichnerische Darstellung der an der Gesichtsmimik ablesbaren Befindlichkeiten sehr aufschlussreich ist (Abb. 3).

So erwähnt die Mutter von all den möglichen Sehenswürdigkeiten, denen sie auf der Tour durch Westberlin begegnet sind, zuallererst die Mauer. Mit sehr ernster Miene beurteilt sie ihren Eindruck vom Leben in der geteilten Stadt als „schrecklich“ und „furchtbar“ (Regener/Dinter 2014: 121) und stellt damit auch die Entscheidung ihres Sohnes in Frage: „Wie kannst du bloß hier leben, mit dieser furchtbaren Mauer drumrum.“ (ebd.). Doch die angenehme Atmosphäre des familiären Beisammenseins beim Mittagessen lässt wenig Raum und Interesse für eine Vertiefung der Thematik, sodass der zunächst bekümmert wirkende Gesichtsausdruck der Mutter beim Erscheinen des Schweinebratens unverzüglich durch ein erfreutes Lächeln verdrängt wird. Auch wenn die Bemerkung „Da fühlt man sich doch total eingesperrt. Also ich könnte das nicht“ weiterhin auf das eingemauerte Berlin bezogen ist, verdeutlicht die visuelle Ebene, dass die Aufmerksamkeit ausschließlich dem Essen gilt und die gesellschaftspolitische Realität für die Eltern nur eine randständige Bedeutung einnimmt.

Als abschließendes Beispiel für das Deutungsmuster des Erlebens der Teilung Deutschlands und der Mauer sei der Schluss der grafischen Erzählung angeführt. Das mit „Party“ (ebd.: 212f.) betitelte Kapitel spielt in der Kreuzberger Kaffeebar, in der der Protagonist nach einem Streifzug durch andere Kneipen mit Sylvio, einem aus der DDR stammenden homosexuellen Freund, an der Theke zusammensitzt (Abb. 4–6). Es ist sein dreißigster Geburtstag. Die Panels der letzten acht Seiten des Buches behandeln die Nachricht des Falls der Berliner Mauer und die Reaktion der Menschen darauf. Dabei werden die an der Unterhaltung beteiligten Figuren in separat aufeinanderfolgenden Panels dargestellt, wobei ihre gleichgültig anmutende, ausdruckslose Mimik in augenfälligem Kontrast zu der Nachricht „Die Mauer ist offen“ (ebd.: 226–227) steht.

Nur der aus der DDR stammende Sylvio reagiert sehr heftig und emotional, da er in der DDR aufgrund seiner Homosexualität diskriminiert wurde. Dies wird durch die Verwendung von Kraftausdrücken und Vulgarismen nachdrücklich vermittelt („Ach du Scheiße“ – „Was meinst du, wie das da war mit den Arschlöchern? Als Schwuler im Osten, das war der letzte Scheiß.“ – „Die Mauer ist offen – der Arsch ist offen“ (ebd.: 227). Doch diese vehementen Äußerungen Sylvios, die die Thematik aus einer ostdeutschen Perspektive beleuchten, bewir-

„Wie kannst du hier bloß leben, mit dieser furchtbaren Mauer drumrum.“



Abb. 3 (Regener/Dinter 2014: 121)

ken weder interessierte Nachfragen zu seinem Leben in der DDR noch eine Reaktion auf die historische Nachricht des Mauerfalls, wie die Zeichnungen erzählen, in denen Frank Lehmann und die anderen Kneipengäste ihre Unterhaltungen unbeirrt und unbekümmert fortsetzen. Der aus dem Kneipenraum vernehmbare Vorschlag „Das sollten wir uns angucken“ (ebd.: 228) wird von Sylvio



Abb. 4 (Regener/Dinter 2014: 227)

mit einem vorsichtigen „Ja. Nur mal gucken“ (ebd.) aufgenommen, während Frank Lehmann mit seiner Äußerung „Aber erst mal austrinken“ (ebd.) seine Priorität zum Ausdruck bringt.

Die folgenden Panels stellen, z. T. in einem die gesamte Seite einnehmenden Großformat (ebd.: 229, 231–232), die sich lärmend durch Westberlin schieben-

„Wie kannst du hier bloß leben, mit dieser furchtbaren Mauer drumrum.“



Abb. 5 (Regener/Dinter 2014: 228)



Abb. 6 (Regener/Dinter 2014: 231)

den Trabi-Autokorsos dar, wobei das laute Hupen und das Dröhnen der lärmenden Trabi-Motoren durch Lautmalereien mit entsprechenden Soundeffekt-Zeichen („Tuut!“, „Rönn-Derönnng-Röhnnng“; ebd.), die den dunklen Himmel über Berlin füllen, auch auf sinnlicher Ebene wahrnehmbar gemacht wird. Auf diese Weise erhält die bildliche Darstellung durch die ikonisch verwendeten Inflektive, die die Imagination von Lauten bei den Lernenden evoziert, eine ausgesprochen sinnlich konzipierte Dimension.

5. MÖGLICHE LERNPERSPEKTIVEN UND ABSCHLIEßENDE ÜBERLEGUNGEN

Wie diese wenigen Beispiele erkennen lassen, eignet sich das ästhetische Medium der Graphic Novel auf besondere Weise für „*deutungsmusteranknüpfendes Lernen*“ (Altmayer 2017: 13, kursiv im Original). Insbesondere durch die Auseinanderset-

zung mit historischen Themen und den damit verbundenen Erinnerungsorten ergibt sich die Möglichkeit, nicht nur einen Zugang zur Vergangenheit zu erhalten, sondern auch die Gegenwart aus einer differenzierten Perspektive zu erkunden, die die „Vielschichtigkeit, Komplexität und vor allem auch Konfliktivität von Bedeutungen“ (Magosch 2015: 271) offenlegt. Indem die Lernenden zunächst auf die ihnen zur Verfügung stehenden kulturellen Muster zurückgreifen, können sie durchaus Irritationsmomente erleben. So dürfte die Tatsache, dass in *Herr Lehmann* die Banalitäten des Alltagslebens dieser Generation und ihr scheinbar von Gleichgültigkeit geprägter Lebensstil den Mittelpunkt des Geschehens bilden, während das historische Ereignis des Berliner Mauerfalls als nebensächliche Begleiterscheinung in den Hintergrund gedrängt wird, von den Lernenden vermutlich als Störfaktor im Hinblick auf ihr bereits vorhandenes Interpretationsrepertoire wahrgenommen werden. Dabei wird diese irritierende Erfahrung weniger durch die sprachlichen Zeichen selbst, die in dieser Graphic Novel ohnehin recht ökonomisch verwendet werden, sondern vielmehr durch die visuelle Dimension vermittelt, bspw. durch die Komposition der Panels, in denen die Figuren mit ausgesprochen aussagekräftigen Gesichtsausdrücken porträtiert werden, die insbesondere die emotionale Rezeptionsebene ansprechen, aber auch durch die Abfolge der Panels sowie die sie verknüpfenden Leerräumen, die ebenfalls ein eigenes bedeutungshaltiges Erzählvermögen besitzen. Dies alles ermöglicht den Lernenden, in die Bildwelten einzutauchen, indem sie die einzelnen Bilder genau wahrnehmen, beschreiben und interpretieren. Demzufolge nimmt die *visual literacy* in dieser Graphic Novel eine höchst relevante Rolle ein und bildet zugleich die Grundlage für das Abgleichen der Zeichnungen mit dem Text und damit die Integration der sprachlichen Zeichen in den Rezeptionsprozess, um unter Einbezug der kognitiven und emotionalen Ebene Bedeutungsaushandlungen und -zuschreibungen vornehmen zu können.

Dass ein solcher Sinngebungsprozess gerade bei der Auseinandersetzung mit dem Deutungsmuster des Erlebens der Zeit der Wende seitens der Generation junger Menschen in Westberlin nicht unproblematisch sein dürfte, werden die Lernenden durch die Konfrontation mit ihren eigenen kulturellen Mustern erfahren, die durch allgemeine Wissensbestände hinsichtlich dieser historischen Phase geprägt sind. Durch die Reflexion und das kritische Hinterfragen dieser Deutungsmuster können sie dazu angeregt werden, sich der sprachlichen und kulturellen Komplexität und Mehrdeutigkeit der grafischen Erzählung bewusst zu werden. In diesem Sinne wohnt dem multimodalen Lernraum der Graphic Novel *Herr Lehmann* auch ein besonderes Potenzial für die Entwicklung symbolischer Kompetenz inne, die die Lernenden dazu befähigt, den symbolischen Wert der symbolischen Form und die verschiedenen kulturellen Erinnerungen, die durch verschiedene symbolische Systeme hervorgerufen werden, zu verstehen (vgl. Kramsch 2009b: 201), um auf diese Weise ihre

Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Erkenntnisgrenzen zu erweitern und zu verschieben und – nicht selten im kalkulierten Bruch mit eingespielten Konventionen und Normen – neue Möglichkeiten des Denkens, Empfindens und Sprechens zu erschließen. (Dobstadt/Riedner 2021: 394)

Des Weiteren steht die Herausbildung symbolischer Kompetenz durch die Auseinandersetzung mit der Bild-Text-Interaktion in engem Zusammenhang mit multimodalen Kompetenzen bzw. einer multimodalen Textkompetenz, die den Lernenden die semiotische Komplexität der Graphic Novel zugänglich macht. Hiermit sind zugleich weitere Kompetenzen verbunden, die zwar unterschiedlich, aber dennoch eng miteinander vernetzt sind. Ein zentraler Bereich stellt der Leseprozess an sich und die damit verknüpfte Erweiterung von sprachlichen Fertigkeiten auf der rezeptiven Ebene dar, die auch Aspekte der diastratischen Varietät aufgrund der verbreiteten Verwendung umgangssprachlicher Elemente und Ausdrucksweisen umfassen. Ebenso spielt für den Verstehensprozess auch die produktive Ebene eine bedeutende Funktion, da durch die mündliche und schriftliche Versprachlichung des Zusammenspiels von Sprach- und Bildelementen nicht nur Sinn konstruiert, sondern auch eine narrative Kompetenz entwickelt werden kann.

Demzufolge führt die genaue Wahrnehmung der Bilder, die Auseinandersetzung mit der Bild-Text-Interaktion und den Leerräumen zwischen den Panels zu einem reflexiven und zugleich kritischen Umgang mit Bedeutungszuschreibungen, aber auch zu einer multiliteralen Diskurskompetenz, in der visuelle und sprachliche Kompetenzen auf rezeptiver und produktiver Ebene zum Tragen kommen. Diese unterschiedlichen Kompetenzen müssen notwendigerweise gleichzeitig aktiviert werden und agieren, um die Gesamtbedeutung und das Gesamtverstehen durch die „Synthese mehrerer Darstellungsmodi“ (Hallet 2012: 7) zu ermöglichen. Auf diese Weise können – nicht zuletzt auch durch den Einbezug der emotionalen Dimension – kreative, ganzheitliche und kritische Lernprozesse in Gang gesetzt werden, die letztendlich auch den Blick und die Bewusstheit für die Komplexität, Multiperspektivität, Ambivalenz und Vieldeutigkeit unserer Lebenswirklichkeit schärfen.

LITERATUR

- Altmayer, Claus (2006): ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. In: Fremdsprachen lehren und lernen 35, S. 44–59.
- Altmayer, Claus (2014): Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache. In: Altmayer, Claus / Dobstadt, Michael / Ried-

- ner, Renate / Schier, Carmen (Hrsg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, S. 25–37.
- Altmayer, Claus (2017): *Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht?* In: Haase, Peter / Höller, Michaela (Hrsg.): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde (= Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 96)*. Göttingen: Universitätsverlag, S. 3–23.
- Assmann, Aleida (2011): *Die Vergangenheit begehbar machen. Vom Umgang mit Fakten und Fiktionen in der Erinnerungskultur*. In: *Die Politische Meinung* 500/501 (7), S. 77–85.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2020): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im Kontext Deutsch als Fremdsprache*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25 (1), S. 649–675. <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1028/1025> [15.01.2022].
- Baetens, Jan / Frey, Hugo / Tabachnick, Stephen E. (Hrsg.) (2018): *The Cambridge History of the Graphic Novel*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baumann, Beate (2018): *Sprach- und kulturreflexives Lernen in Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Frank & Timme.
- Blell, Gabriele (2015): *Der Leser als ‚Grenzgänger‘: Entwicklung intermedialer Lese- und Sehkompetenzen*. In: Hecke, Carola / Surkamp, Carola (Hrsg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen, Methoden*. 2. Auflage. Tübingen: Narr, S. 94–110.
- Bucher, Hans-Jürgen (2011): *Multimodales Verstehen oder Rezeption als Interaktion. Theoretische und empirische Grundlagen einer systematischen Analyse der Multimodalität*. In: Dieckmannshenke, Hajo / Klemm, Michael / Stöckl, Hartmut (Hrsg.): *Bildlinguistik. Theorie – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin: Erich Schmidt, S. 123–156.
- Calabrese, Stefano / Zagaglia, Elena (2017): *Che cos'è il graphic novel*. Roma: Carocci.
- Cerri, Chiara (2014): *Comics zu aktuellen zeitgeschichtlichen Sujets. Eine visuell-sprachliche Herausforderung für den landeskundlichen DaF-Unterricht*. In: Hieronimus, Marc (Hrsg.): *Visuelle Medien im DaF-Unterricht (= Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 90)*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 119–151.
- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2011): *Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache*. In: Ewert, Michael / Riedner, Renate (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe – Themenfelder – Perspektiven*. München: iudicium, S. 99–115.

- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2016): Eine Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Brüggemann, Jörn / Dehrmann, Mark-Georg (Hrsg.): Literarizität. Herausforderungen für Theoriebildung, empirische Forschung und Vermittlung. Fachdidaktische und literaturwissenschaftliche Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider, S. 215–236.
- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2021): Literatur und andere ästhetische Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. In: Altmayer, Claus / Biebighäuser, Katrin / Haberzettl, Stefanie / Heine, Antje (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Heidelberg: J. B. Metzler, S. 394–411.
- Eder, Barbara (2016): Graphic Novels. Zum Begriff und seiner Geschichte. In: Abel, Julia / Klein, Christian (Hrsg.): Comics und Graphic Novels. Eine Einführung. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 156–168.
- Ehlich, Konrad (2006): Die Vertreibung der Kultur aus der Sprache. 13 kurze Reflexionen. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik. Themenheft: Linguistik und Kulturanalyse 34 (1/2), S. 50–63.
- Fischer, Nadia (2016): Erinnerungsliteratur als Erinnerungsort – und noch viel mehr: Literarische Inszenierungen von Erinnerungen und ihr kulturdidaktisches Potenzial am Beispiel der Autobiografie *Mein Auschwitz* von Wladyslaw Bartoszewski. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.): Erinnerung im Dialog. Deutsch-polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, S. 263–283.
- Führer, Carolin (2016): Emotionen in DDR-Geschichtcomics und Graphic Novels. Didaktische Überlegungen zur Analyse von Zeichensprache und Gefühlen in Comics über die DDR. In: Führer, Carolin (Hrsg.): Die andere deutsche Erinnerung. Tendenzen literarischen und kulturellen Lernens. Göttingen: V&R unipress, S. 311–325.
- Führer, Carolin (2020): Grafisches Erzählen zwischen subjektiver Involviertheit und genauer Text-Bildwahrnehmung. Zur Rekonstruktion von Rezeptionserfordernissen im Schreibunterricht der Sekundarstufen. In: MiDU – Medien im Deutschunterricht 2 (2), S. 1–21.
- Ganß, Mareike (2014): Förderung fremdsprachlicher und sozialer Kompetenzen mit Graphic Novels und Comics. In: Elsner, Daniela / Lohe, Viviane (Hrsg.): Multimodalität und Fremdsprachenlernen. Aachen: Shaker, S. 141–163.
- Gansel, Christina / Jürgens, Frank (2007): Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grünewald, Dietrich (2014): Die Kraft der narrativen Bilder. In: Hochreiter, Susanne / Klingenböck, Ursula (Hrsg.): Bild ist Text ist Bild. Bielefeld: transcript, S. 17–52.

- Hallet, Wolfgang (2010), Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In: Hecke, Carola / Surkamp, Carola (Hrsg.): Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. Tübingen: Narr, S. 26–54.
- Hallet, Wolfgang (2012): Graphic Novels. Literarisches und multiliterales Lernen mit Comic-Romanen. In: Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch 117, S. 2–8.
- Harmsen, Rieke C. (2014): Erinnerung in Wort und Bild. Comics zum Mauerfall. In: Goethe Institut, Magazin Sprache. <https://www.goethe.de/de/kul/lit/20439326.html> [15.01.2022].
- Hieronimus, Marc (2009): Geschichtscomics im DaF-Unterricht. In: Nieradka, Magali Laure / Specht, Denise (Hrsg.): Fremdkörper? Aspekte der Geisteswissenschaften in der Auslandsgermanistik und im DaF-Unterricht. Münster: Lit, S. 101–114.
- Hoffmann, Jeanette / Diane Lang (2019): Graphic Novels im Deutschunterricht – *drüben!* von Simon Schwartz. In: Knopf, Julia / Ulf Abraham (Hrsg.): Bilderbücher. Bd. 2 Praxis. Vollständig überarbeitete u. erweiterte Neuauflage. Baltmannsweiler: Schneider, S. 62–74.
- Hoffmann, Jeanette / Lang, Diane (2016): Erinnern im Unterricht: gemeinsame Rezeption grafisch erzählender Geschichte(n) als Teil einer anderen Erinnerung. In: Führer, Carolin (Hrsg.): Die andere deutsche Erinnerung. Tendenzen literarischen und kulturellen Lernens. Göttingen: V&R unipress, S. 181–205.
- Jaffe, Meryl J. / Hurwich, Talia (2019): Worth a thousand words: using graphic novels to teach visual and verbal literacy. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Koreik, Uwe (2015): Landeskunde, Geschichte und ‚Erinnerungsorte‘ im Fremdsprachenunterricht. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 15–35.
- Koreik, Uwe / Fornoff, Roger (2020): Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ – Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25 (1), S. 563–648. <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1027/1024> [15.01.2022].
- Kovar, Barbara (2019): Wir erzählen, wenn wir sehen – Zum Potenzial visueller Literatur für kulturbezogenes Lernen im Kontext des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 24 (2), S. 207–231. <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/975> [15.01.2022].

- Kramersch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: *The Modern Language Journal* 90 (2), S. 249–252.
- Kramersch, Claire (2009a): Cultural perspectives on language learning and teaching. In: Knapp, Karlfried / Seidlhofer, Barbara (Hrsg.) (in Zusammenarbeit mit Henry Widdowson): *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Handbooks of Applied Linguistics Vol. 6. Berlin: de Gruyter Mouton, S. 219–245.
- Kramersch, Claire (2009b): *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Lay, Tristan / Koreik, Uwe / Welke, Tina (2017): Bilder im DaF-/DaZ-Unterricht: Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Info DaF* 44 (6), S. 661–665.
- Lay, Tristan / Trippó, Sándor (2020): Bibliografie zu Comics, Graphic Novels und Mangas im DaF-Unterricht (2000–2020). In: *Fremdsprache Deutsch* 63, S. 1–11. <https://fremdsprachedeutschdigital.de/download/fd/FD-63-Online-Gutter.pdf> [15.01.2022].
- Lehnert, Nils (2019): Intermedial verzauselt. Sven Regeners „Herr Lehmann“ als Graphic Novel, Hörspiel, Film und Roman. In: Greif, Stefan / Lehnert, Nils / Meywirth, Anna-Carina (Hrsg.): *Sven Regener*. München: edition text + kritik (= Text + Kritik 224), S. 59–72.
- Magosch, Christine (2015): Comics im Erinnerungsdiskurs DDR – Ein paar kursorische Anmerkungen zu einem in der kulturwissenschaftlichen Landeskunde DaF noch wenig beachteten Medium. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 263–273.
- Meyer, Nikola (2013): Exploring the cultural potential of graphic novels. In: Elsner, Daniela / Viebrock, Britta / Heff, Sissy (Hrsg.): *Films, Graphic Novels & Visuals. Developing Multiliteracies in Foreign Language Education – An Interdisciplinary Approach*. Berlin/Münster: Lit, S. 73–86.
- Packard, Stephan (2016): Medium, Form, Erzählung? Zur problematischen Frage: „Was ist ein Comic?“ In: Abel, Julia / Klein, Christian (Hrsg.): *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 56–73.
- Palandt, Ralf (2014): Comics – Geschichte, Struktur, Interpretation. In: Hieronimus, Marc (Hrsg.): *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 77–118.
- Platthaus, Andreas (2014): So ein Mauerfall erschüttert doch Herr Lehmann nicht. <https://blogs.faz.net/comic/2014/10/06/ein-mauerfall-erschuettert-doch-herrn-lehmann-nicht-560/> [15.01.2022]
- Raith, Markus (2014): Multimodales Verstehen und kulturelles Lernen. Zu einer Didaktik des Logovisuellen. In: Hieronimus, Marc (Hrsg.): *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 25–52.

- Regener, Sven (2001): Herr Lehmann. Roman. Frankfurt a. M.: Eichborn.
- Regener, Sven (2014): Herr Lehmann. Gezeichnet von Tim Dinter. Köln: Eichborn.
- Riedner, Renate / Dobstadt, Michael (2018): Geteilte Geschichte. Erinnerungs-orte. In: Goethe Institut, Magazin Sprache. <https://www.goethe.de/de/spr/spr/21325739.html> [15.01.2022].
- Siever, Christina Margrit (2014): Multimodale Kompetenz und multimodale Kommunikation im DaF-Unterricht. In: Hieronimus, Marc (Hrsg.): Visuelle Medien im DaF-Unterricht. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 381–400.
- Spreckelsen, Tilman (2001): Verwirrt, träge und verliebt. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 11. August 2001. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/belletristik/rezension-belletristik-verwirrt-traege-und-verliebt-133082.html> [15.01.2022].
- Stöckl, Hartmut (2011): Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz. In: Dieckmannshenke, Hajo / Klemm, Michael / Stöckl, Hartmut (Hrsg.): Bildlinguistik. Theorie – Methoden – Fallbeispiele. Berlin: Erich Schmidt, S. 45–70.
- Thüne, Eva-Maria (2008): Kämpfen statt Kooperieren: Gespräch mit der Mutter in Sven Regeners Roman „Herr Lehmann“. In: Sprache und Literatur 39, S. 60–75.
- Trippó, Sándor (2018): Graphic Novels im DaF/DaZ-Unterricht. Ansätze für eine Comicedidaktik. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Literatur. Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 178–193.
- Wildfeuer, Janina / Bateman, John / Hüppala, Tuomo (2020): Multimodalität. Grundlagen, Forschungen und Analyse. Eine problemorientierte Einführung. Berlin/Boston: de Gruyter.

Ksenia Kuzminykh (Göttingen)

MEDIENINTEGRIERTES ARBEITEN IM DAF- UNTERRICHT MIT DER NOVELLE *DIE ENTDECKUNG DER CURRYWURST* VON UWE TIMM UND DER GLEICHNAMIGEN GRAPHIC NOVEL VON ISABEL KREITZ

1. EINLEITUNG

Der Beitrag thematisiert ein medienintegrativ ausgerichtetes didaktisches Konzept für den fremdsprachlichen Deutschunterricht anhand der Novelle *Die Entdeckung der Currywurst* (1993) von Uwe Timm (vgl. Timm 2020) und der gleichnamigen Graphic Novel von Isabel Kreitz (1996) (vgl. Kreitz 2005) vor dem Hintergrund einer literaturwissenschaftlichen Analyse nach dem *Close Reading*-Verfahren.

Die Intention besteht in der Initiierung von sprach-, literatur- und medienreflexiven Lernprozessen (vgl. Kruse 2014: 5) mittels dieser zwei Komponenten des umfangreichen Medienverbunds (vgl. Wrobel 2010: 214). Zu diesem Zweck werden Aspekte der erweiterten Verstehens- und Wahrnehmungserfahrung sowie die Einsicht in medienspezifische Darstellungsmöglichkeiten in den Fokus genommen. Folgende Kompetenzen lassen sich übergreifend formulieren: Die Lernenden können ein breites Textsortenangebot verstehen und kritisch interpretieren sowie feine stilistische Unterschiede und implizite Bedeutungen bzw. Anspielungen erfassen (vgl. GER 2001: 74f., 98). Des Weiteren kann das Verhältnis zwischen Fiktion und historischer Realität zum Gegenstand der unterrichtlichen Betrachtung gemacht werden. Hierfür können ausgewählte Textabschnitte zur Rezeption angeboten werden (vgl. Wrobel 2010: 197–235 und Maiwald 2010: 49–78).

2. UWE TIMM: *DIE ENTDECKUNG DER CURRYWURST*

Der autodiegetische Erzähler der Rahmengeschichte nimmt seine Narration *in medias res* auf. Er legt die Zeitstruktur fest, indem er die chronologische Ordnung des Geschehens durch Rückblenden durchbricht, und er situiert die Handlung mittels unverkennbarer topografischer Hinweise im Hamburger Raum. Die Be-

schreibung des Hafenviertels beginnt aus der Vogelperspektive und fokussiert schließlich die Details, die im Fortgang der Narration aufgegriffen und verdichtet werden (vgl. Timm 2020: 7). Metaphorisch wird dieses Verfahren mit Lena Brückers feinmaschigem Stricken gleichgesetzt (vgl. Timm 2020: 16). Ihre Figur avanciert zur intradiegetischen Erzählerin: Statt einer knappen Antwort entfaltet sie kurz vor ihrem bevorstehenden Tod ihre eigene Narration zweiten Grades, in der sie in aller Subtilität auf den politisch-historischen Kontext sowie auf ihre Liebes- und Lebensgeschichte eingeht (vgl. ebd.). Der Struktur der Binnengeschichte liegt ein kumulatives Verfahren der Konfliktpotenzierung zu Grunde, das aus der Symbiose der individuellen „moralischen“ (Jaspers 1965: 32) und der „kollektiven Schuld“ (Jung 1995: 230) besteht. Verrat betrifft die individuelle Ebene, während Verbrechen sowie die Zugehörigkeit zu einer Gruppe von Personen, die grausamste Menschenrechtsverletzungen begangen haben, die kollektive Ebene konstituieren (vgl. ebd.).

Der autodiegetische Erzähler ersten Grades nimmt in der Binnengeschichte die Rolle des Zuhörers ein. Er expliziert seine Aufgabe als Kommentator und Redakteur. Diesem selbstauferlegten Gebot kann er allerdings nicht gerecht werden (vgl. Timm 2020: 16). Er unterbricht die Erzählerin, sobald sie zu Degressionen neigt. Dies führt zu einem komplex komponierten Reigen aus direkten, indirekten und erlebten Redeformen. Auf seine Eingriffe reagiert Lena mit einer Allusion auf das ‚Dritte Reich‘: „Das is dann wieder so ne Hetze“ (ebd.: 159). Vor dem Hintergrund des historisch-sozialpolitischen Kontextes, der sowohl von Lena als auch von einem dritten, allwissenden, extradiegetischen Erzähler in einer variablen internen Fokalisierung in einem berichtenden Stil unterbreitet wird (vgl. ebd.: 16), erscheint das ausschließliche Interesse des autodiegetischen Erzählers der Rahmenerzählung an der Entdeckung der kulinarischen Kostbarkeit als eine Ridikülisierung der von Lena Brücker detailliert ausgebreiteten historischen Ereignisse. Ihre oppositionelle Haltung und die daraus resultierende Lebensbedrohung sowie ihre humanistischen und nicht nur rein egozentrischen Motive (vgl. Vogt 2014: 404), die darin bestehen, den jungen Mann vor dem Verheizen in letzter Minute (vgl. Timm 2020: 23) zu retten sowie ihn vor der Schuld, andere Menschen zu verstümmeln oder zu töten, zu bewahren, werden durch die Auflistung von vielzähligen Banalitäten verschleiert und marginalisiert (vgl. ebd.: 23, 35, 46, 102, 103, 120). Lenas Pazifismus wird durch einen Perspektivenwechsel pointiert. Ferner parallelisiert sie indirekt den jungen Mann mit ihrem sechzehnjährigen Sohn, der sich noch im Krieg befindet (vgl. ebd.: 32).

Die zeitliche Verortung führt von der erzählerischen Gegenwart in die Vergangenheit der letzten Tage des Krieges und der unmittelbaren Nachkriegszeit. Die beiden Ebenen werden mittels der wiederholt eingesetzten, den Krieg evozierenden Details verbunden und transzendiert (vgl. Timm 2020: 8, 19, 23–29, 127). So rahmt die grau-grün gesprenkelte Feldplane leitmotivisch die Handlung

ein. Sie dient der Einführung der Figur des jungen Hermann Bremer (vgl. ebd.: 19). Dadurch werden sowohl die Lebens- als auch die Zeitgeschichte um ein Liebessujet erweitert. Die Feldplane fungiert ferner als ein Indiz der Zäsur, die sich mit dem Erscheinen des Marinesoldaten Bremer im Leben der zentralen Figur vollzog. Als Relikt aus dunklen Kriegszeiten im wiederhergestellten Frieden ruft die Plane auch bei Bremer Erinnerungen an seine erste Begegnung mit Lena hervor (vgl. ebd.: 184). Einen ähnlichen Symbolgehalt hat das silberne Reitabzeichen, das sich für beide Figuren als „Glücksbringer“ (ebd.: 27, 173) erweist. Das Handlungsfeld der Entdeckung der originellen Rezeptur ist multidimensional: Die Invention der Kostbarkeit ist einerseits eng verbunden mit den Entbehrungen in der historischen Periode des Zweiten Weltkrieges sowie mit der aus raffinierten Überlebensstrategien resultierenden Kreativität bei der Beschaffung und Zubereitung von Lebensmitteln (vgl. ebd.: 35, 141). So wird Lenas in den Zeiten des Wohlstands ausgeprägte, um sich greifende Lustlosigkeit, die ihr ganzes Leben durchzieht, mit ihrer gesteigerten Lust unter den Bedingungen des Krieges kontrastiert (vgl. ebd.: 35). Der Einfallsreichtum impliziert Sehnsüchte nach einer Ästhetik des Genusses, zu der sinnliche (nicht nur gustatorische) Wahrnehmungen gehören (vgl. ebd.: 135, 181). Einen Kontrapunkt zur Hunger- und Mangelsituation und zu der damit korrelierenden Genusslosigkeit bildet das aphrodisierende Gewürz Curry und die durch ihn hervorgerufene, multidimensionale Apperzeption. Andererseits korrelieren die „Götterspeise“ und das „den Körper verwandelnde Genießen“ (ebd.: 82) mit Aspekten der Scham und Schuld.

Eine Parallele zu der gustatorischen Faszination bildet die erotische Emanation (vgl. ebd.: 20). Der 24-jährige Hermann Bremer evokiert bei der noch gut aussehenden 43-jährigen Lena Brücker eine Explosion der Empfindungen – den „Erinnerungs-Geschmack“ an das Paradies (ebd.: 35, 82, 181, 182, 185). Diese Parallelität wird durch folgende Elemente verstärkt: die Allusionen auf die orientalischen Märchen aus *Tausendundeiner Nacht* (vgl. ebd.: 181); die Anmerkung des Erzählers zu der „süßlichscharfe[n] Anarchie“; die Allegorie „Trümmer“ und „Neubeginn“, die sich metaphorisch auch auf die Physis von Lena und das Leben der beiden zentralen Figuren bezieht (ebd.: 183) sowie die Katapher, die mit dem Titel des Films „Es war eine rauschende Ballnacht“ (ebd.: 20), von dem Lena Hermann erzählt, eröffnet wird, und die mit der vorweggenommenen ersten Intimität korreliert. Die Beziehung zwischen Lena und Hermann resultiert aus einem Zufall (vgl. ebd.: 19), der in einer repetitiven Narration in einer multiplen internen Fokalisierung dargeboten wird. Multiperspektivisch erzählt werden der „schöne Zufall“ der Entdeckung der Currywurst (ebd.: 81, 151, 180) sowie Lena Brückers Angebot an Hermann Bremer, bei ihr „ganz“ (ebd.: 36) zu bleiben.

Darüber hinaus ist anzumerken, dass beide Handlungsfelder – die Gaumenfreude und die Liebeslust – vor dem Hintergrund der drohenden Katastrophe

eines potenziellen, mit dem Krieg korrespondierenden Todes erfolgen und dadurch wie bei Boccaccio novellistisch werden. Die Umstände dieser Begegnung sind dramatisch und risikobehaftet: Als Resultat dieser Koinzidenz wird Hermann Bremer zu einem Deserteur. Er hegt trotz seines Defätismus und trotz seiner impliziten Kritik an den sein junges Leben betreffenden militärisch-strategischen Entscheidungen der Oberbefehlshaber und der begründeten Antizipation seines eventuellen Sterbens an der Front, wie dies in seiner erlebten Rede von einem intern fokalisiertem Erzähler erläutert wird, keine Intentionen, sich gegen den Stellungsbefehl zu wehren oder zu desertieren (vgl. ebd.: 23, 60). Bereits an dieser Stelle zeigt sich seine Bereitschaft zur bedenkenlosen Erfüllung von Dienstaufgaben. Als Lena ihm jedoch den Vorschlag macht zu bleiben, „leuchtete sein Gesicht auf“ (ebd.: 37). Der intradiegetische Erzähler mit einer internen Fokalisierung legt zwar seinen inneren Antagonismus in einem Bewusstseinsbericht offen, akzentuiert jedoch lapidar, dass es Bremers Entscheidung war, fahnenflüchtig zu werden (vgl. ebd.: 39). An dieser Stelle scheint die Ironie der auktorialen Position (vgl. Schmid 2005: 113) durch: Bremers Vorname ist eine Allusion auf Hermann den Cherusker. Mit diesem internymischen Verweis (i. e. die Namensgleichheit) wird das übersteigerte ‚nationale‘ Empfinden im ‚Dritten Reich‘ karikiert. Hermann galt in dieser Periode unter Rückgriff auf seinen Vorfahren als ein Heros. In der Novelle verhält sich jedoch sein Namensträger aus der Sicht der Kriegführenden auf deutscher Seite kontrafaktisch zum Heldenmythos des *liberator Germaniae*. In der transponierten Gedankenrede von Hermann Bremer werden seine egozentrischen Gründe für die Flucht offengelegt. Als wichtigstes Motiv fungiert seine pure Todesangst. Diese wird wieder aufgenommen, als Bremer sich vor den SS-Soldaten versteckt (vgl. ebd.: 46). Es handelt sich bei diesem Vexierspiel jedoch um keine intendierte oppositionelle Haltung, wie sie von Holzinger und Lena eingenommen und aktiv ausgeführt wird (vgl. Wrobel 2010: 227f.).

Die Aufzählung der rigorosen Maßnahmen, die den Deserteuren galten, legitimiert sowohl seine Emotionen als auch seine Hypothese, dass Lena ihn bei der Polizei angezeigt haben könnte (vgl. ebd.: 46). Die Informationsvergabe über Lenas politische Haltung erfolgt analeptisch (vgl. ebd. 53–65). Diese Inkongruenz augmentiert sowohl Bremers Ängste als auch seine absolute Dependenz von seiner Geliebten. Die Figuren verschweigen einander ihre Weltsicht. Lenas oppositionelle Haltung verschärft sich durch diesen Rettungsakt (vgl. ebd.: 46, 79, 95). Bremer potenziert durch sein Bleiben die Gefahr für Lena sowie seine eigene individuelle Schuld auch ihr gegenüber.

Beide Figuren sind intertextuell mit der griechischen Mythologie verbunden (vgl. ebd.: 85). Lenas Figur verwandelt sich nach dem 8. Mai 1945 in die griechische Liebeszauberin Kirke (vgl. ebd.: 140). Bremer wird auf diese Transformation durch ein Kreuzworträtsel hingewiesen, aber der Fingerzeig entgeht ihm

(vgl. ebd.: 140). Seine Odyssee auf dem „Matratzenfloß“ (vgl. ebd.: 124) neigt sich ihrem Ende zu. Die metaphorische Metamorphose in ein Schwein, der Odysseus während der Rettung seiner Gefährten zu entgehen weiß und die metareflexiv von Hermann Bremer in seiner erlebten Gedankenrede zum Ausdruck gebracht wird, ist unter der Prämisse der kollektiven Schuld (vgl. Jung 1995: 230) aus diversen Blickwinkeln zu betrachten: Seine erlebte Gedankenrede – „Du bist ein Schwein, dachte er“ (Timm 2020: 138) – verweist allusiv auf die rechtsphilosophischen Hintergründe des Schuldproblems. Aus der Perspektive der Figur Hermann Bremers, der sich in der Wohnung seiner oppositionellen Verführerin Lena Brücker wie Adam (1. Buch Mose, 1. Kap. 3, 8) versteckt, kann es sich um tatsächliche Schuldgefühle und Scham, seine Kameraden verraten zu haben, handeln. Der Erzähler stellt unmittelbar nach der Flucht Fragen an die Rezipienten, aber er gibt textimmanent keine Antworten. Es folgt keine Introspektion in die Figur Bremers, sondern lediglich die ridikulisierende Schilderung des Tagesablaufs seiner an die Front aufbrechenden Kameraden sowie der Witterungsverhältnisse (vgl. Timm 2020: 40). Die Aussage kann jedoch wiederum aus Bremers Perspektive als Selbstanklage verstanden werden, weil er sich an der Verteidigung der angegriffenen Stadt Hamburg nicht beteiligt und sich daher schuldig macht. Geblendet von der Idee des potenziellen Sieges, wie sein Nachzeichnen von Kämpfen im Schulatlas im Fortgang der Narration zeigt, wäre es annehmbar, dass er tatsächlich seine Desertion bereut oder den Wunsch hegt, zum ‚Endsieg‘ seinen Beitrag leisten zu wollen. Aus der auktorialen Perspektive (vgl. Schmid 2005: 113) handelt es sich um die Ironisierung dieser Einstellung von Hermann Bremer. Die Verblendung der Angehörigen der ‚Wehrmacht‘ kann als Ergebnis einer effizienten Indoktrination betrachtet werden (vgl. Kershaw 1995).

Die imaginäre Fortführung des Krieges aus der Wohnung von Lena Brücker heraus schließt Hermann Bremers Einsicht in seine Schuld an den im Kriegsverlauf begangenen Verbrechen aus.

Die Aspekte der Schuld, der Scham sowie der Erotik rufen die Figuren von Michael Berg und Hanna Schmitz aus dem Roman *Der Vorleser* von Bernhard Schlink (1997) und dem gleichnamigen Film von Stephen Daldry (*The Reader*, 2009) in Erinnerung. Die pubertäre Disposition der Figur des fünfzehnjährigen Michael Berg auf der einen Seite und der Instinkt der erfahrenen und auf ihre Art begehrenswerten, zwanzig Jahre älteren Hanna Schmitz auf der anderen Seite legitimieren die sexuelle Beziehung dieser zwei fremden Personen der inertextlichen Wirklichkeit. Fungiert die Sexualität für Michael Berg als eine Initiation in das Erwachsenenleben, so ist Hermann Bremer bereits ein verheirateter Familienvater – ein Faktum, das er Lena verschweigt. Bremers Verrat an seiner Frau und seinem neugeborenen Kind wird intratextuell in eine Äquivalenzbeziehung zu seiner Desertion gesetzt. Dieser ‚doppelte Verrat‘ erhöht Her-

mann Bremers Schuld, die psychosomatisch im Verlust seiner gustatorischen Fähigkeiten manifest wird. Michael Berg versagt ebenfalls moralisch aus intratextueller Perspektive. Sein Schweigen im NS-Verbrecher-Prozess gegen Hanna Schmitz führt zu ihrer lebenslangen Haft. Michaels verräterische Passivität resultiert aus Scham, sich als minderjähriger Liebhaber der ehemaligen Wärterin eines Konzentrationslagers bloßzustellen. Seine Schuld nimmt die Form einer Psychose an und zwingt ihn – anders als Hermann Bremer – zur Selbstdestruktion (vgl. Schlink 1997: 159). Hanna Schmitz nimmt zwar die ihr angelastete Hauptschuld an. Diese Handlung resultiert jedoch nicht aus der Erkenntnis ihrer Schuld, sondern ebenfalls aus Scham, ihren Analphabetismus exponieren zu müssen.

Lena Bremer steht in einer scharfen Opposition zu Hanna Schmitz, wenngleich sich einige Affinitäten auf der Ebene der *histoire* aufspüren lassen: So werden beide feminine Figuren in eine Machtposition gegenüber den jüngeren männlichen Figuren gestellt, von der sie temporär Gebrauch machen.

Lenas physische Erblindung versinnbildlicht ihre metaphorische Blindheit während der sinnlichen Beziehung zu Hermann Bremer (Timm 2020: 27f.). Diese hält allerdings nur bis zum Beginn der literarisch vorverlegten Entnazifizierung an (vgl. Kershaw 1995). Die zeitliche Verschiebung ist ästhetisch motiviert und für die Entwicklung der Handlung sowie für die psychologische Dimension konstituierend. Der Schock über das erkannte Ausmaß der Verbrechen gegen die Menschlichkeit während des Krieges und auch die aus dieser Erschütterung resultierende Ergriffenheit bilden eine Disposition für Lenas „mentales Ereignis“ (Schmid 2019: 13), in dem sie sich und Hermann Bremer sowohl kollektive als auch individuelle Schuld attestiert. Bremer verwandelt sich in ihren Augen von einem jungen, schutzbedürftigen Mann zu einer verblendeten Marionette, die sich für die Machtzwecke Dritter ausbeuten lässt und die die manipulativen Fesseln der Fremdbestimmung nicht durchschaut. Seine Verblendung lässt sich mit Hannah Arendt als Banalität des Bösen bezeichnen (vgl. Arendt 2007).

Lena Brücker trennt sich von Hermann Bremer, wie sich Michael Berg von Hanna Schmitz trennt. Michael verdrängt seine Schuld. Lena dagegen erkennt die Schuld an.

3. ISABEL KREITZ: *DIE ENTDECKUNG DER CURRYWURST*

In der Graphic Novel *Die Entdeckung der Currywurst* von Isabel Kreitz bleiben die selektierbaren Kernbestandteile der gleichnamigen Novelle von Uwe Timm sowohl auf der Ebene der *histoire* als auch auf der Ebene des *discours* erkennbar. Dazu gehört die Differenzierung der Narration in eine Rahmen- und eine Bin-

nengeschichte. Auch die Rollen, die der autodiegetische Erzähler des ersten und die autodiegetische Erzählerin des zweiten Grades einnehmen, lassen sich in der visuellen Narration von Isabel Kreitz identifizieren. Der Wechsel der direkten Rede im unmittelbaren dramatischen Modus (*showing*) wird mit Hilfe von runden Sprechblasen (*dialogue-balloons*, vgl. Monnin 2009) dargestellt. Das Abgedruckte hebt die konzeptionelle Mündlichkeit hervor, die auch in der Novelle von Uwe Timm vorhanden ist. Durch den Rückgriff auf die stilistischen Formen des restringierten Codes – Parataxe, Ellipsen, Inflektive, Onomatopoetika und Interjektionen – werden sowohl die Spontanität als auch die Authentizität des Wortwechsels pointiert und ebenso das soziale Milieu der Figuren markiert.

Die extradiegetischen Kommentare im narrativen Modus erscheinen in eckigen Sprechblasen (*story-balloons*, vgl. ebd.) bzw. Blockkommentaren (*caption*, Lee 1978). Für die Gedanken und Erinnerungen der Figuren sind Gedankenblasen vorgesehen (*sound-balloons*, vgl. Monnin 2009). Die akustischen Phänomene erscheinen in *sound-balloons* (vgl. ebd.). Diese werden nicht nur mit Hilfe von Onomatopoetika wiedergegeben, sondern auch in der überdimensionalen, die Grenzen eines Panels transzendierenden Größe abgebildet. Dabei wird mittels der schwarzen und weißen Schrift differenziert, ob sie unerwartete Lebensgefahr oder überraschend eingetretenes Glück darstellen (vgl. Kreitz 2005: 13–15, 43f.). Die grafische Darbietung der Schrift erfüllt in diesen Fällen sowohl eine ästhetische als auch eine sinntragende Funktion.

Das Visuelle vermittelt auditive Gradationen: unterschiedliche Lautstärken finden ihren Ausdruck in der Hervorhebung der Buchstaben. Während des Streits zwischen Hermann Bremer und Lena Brücker sind Personalpronomen in den Repliken von Bremer fett markiert (vgl. Kreitz 2005: 31). Dieses typografische Indiz legt einerseits Bremers Wut offen, andererseits seine Angst vor den „Kettenhunden“ (Kreitz 2005: 31), also vor den „fliegenden Standgerichten“. Darüber hinaus wird dadurch seine nur auf sich und seine eigene Zukunft verengte Perspektive offenbart.

Die fettgedruckten Großbuchstabenfolgen bilden die steigende Intonation ab, während die dünnen Linien der Sprachzeichen sowie ihre sehr kleine Größe als Flüstern gedeutet werden können. Die verstärkten, gezackt dargestellten Lettern verhelfen zur Darstellung der Klangfarbe, bspw. der vor Wut zitternden Stimme. Die Illustration der Figur mit zusammengepressten Zähnen verstärkt diese Emotion (vgl. Kreitz 2005: 35).

Isabel Kreitz reduziert zusammengesetzte Substantive aus pragmatischen Gründen (vgl. Kreitz 2005: 3). Die Mehrsprachigkeit ist für beide Werke kennzeichnend. Verwendet Uwe Timm für die Charakterisierung seiner Figur Lena den Hamburger Dialekt (Timm 2020: 8f., 159), so ergänzt Isabel Kreitz die regionale sprachliche Varietät (Kreitz 2005: 5) durch nicht übersetzte Wendungen aus der englischen Sprache, um die Authentizität der Unterhaltung zwischen

Lena, ihrer Freundin Helga und Helgas englischem Lebensgefährten zu erhöhen. Auch die Redeanteile des aus England stammenden Intendanturrats werden in seiner Herkunftssprache wiedergegeben (vgl. ebd.: 40f.). Lena ist scheinbar auf die Übersetzung angewiesen bzw. muss sich stärker auf die Mimik, Gestik, Körperhaltung sowie auf die Intonation ihres Tauschpartners konzentrieren. Bei Timm wird zwar der Handel in der fremden Sprache angedeutet, aber nicht expliziert: Der Engländer reagiert auf den von Lena genannten, übertriebenen Preis lediglich mit einer grafisch hervorgehobenen Wendung mit zu vielen wiederholten Buchstaben, in dem er ausruft „Tuuuu matsch“ (Timm 2020: 172). Auf diese onomatopoetische Reaktion des Engländers verzichtet Kreitz in ihrer Darstellung und lässt Helga die gegenseitigen Aussagen der Handelspartner übersetzen (vgl. Kreitz 2005: 40). Der Verzicht auf diese zeichnerisch so gut wiederzugebende Stelle lässt die Figur Lenas nicht ausschließlich als eine merkantile Spekulantin erscheinen, zumal dem Leser aufgrund der Spezifik des Mediums Einblicke in ihre innere Welt nur eingeschränkt möglich sind.

Der autodiegetische Erzähler in der Novelle von Uwe Timm fährt fort, sich an die zurückliegenden Ereignisse in Form von Rückblenden zu erinnern und kreiert mit verbalen Mitteln einen Handlungsraum, in den außertextuelle Realitätseffekte eingebunden werden. Er skizziert die Beziehung zwischen Lena und sich selbst, als er ein kleiner Junge war. Isabel Kreitz verwendet für die gleiche Intention grafische Darstellungen: Man wird in den ersten sechs Panels mit diversen Einstellungen konfrontiert: mit der Supertotalen (*extreme long shot*), die mittels Zoom detaillierter wird (vgl. Timm 2020: 7–9); mit der Nahen (*shoulder close-up*), die den Erzähler aus der Perspektive der Aufsicht einführt und dadurch seine Rolle für die Narration herausstreicht; mit der Halbnahen (*medium close-up*), sodass auch sein Gesicht fokussiert wird, um dem Rezipienten einen Wiedererkennungseffekt zu ermöglichen. Die Lücken (*gutter/Hiatus*) zwischen diesen sechs Panels lassen sich als räumlich klassifizieren (vgl. Abraham 2012). Das darauffolgende (siebte) Panel markiert den zeitlichen Sprung (vgl. ebd.). Ferner lässt sich der mimische und gestische Hiatus bestimmen (*scene-to-scene-transition*, vgl. Monnin 2009). Der Rezipient wird in dem älteren Mann mit kurzen, elegant frisierten Haaren und dem jungen Mann mit einem langen Zopf eine und dieselbe Person erkennen und diese als den autodiegetischen Erzähler der Rahmengeschichte identifizieren (vgl. Kreitz 2005: 3f., 6).

Die Illustrationen stehen in einem Interdependenzverhältnis zum Text. Als ein prägnantes Beispiel ist die räumliche Momentaufnahme zu nennen: Bei Timm heißt es „und dahinter die Michaeliskirche, deren Turm nachmittags einen Schatten auf den Platz wirft“ (Timm 2020: 7), Kreitz zeichnet den Schatten, der auf den Platz fällt (vgl. Kreitz 2005: 3).

Die Komplementarität bietet zusätzliche Impulse und Anhaltspunkte für die Sinngebung (vgl. Kuzminykh 2014). Trotz dieser Symbiose kann die Darstellung

der Bewusstseinsinhalte nicht in der ausdifferenzierten Explizität einer verbalen Narration erfolgen. Exemplarisch hierfür können die Reminiszenzen von Lena Brücker an Hermann Bremer während des Ringtausches, der ihr weiteres Leben entscheidet, genannt werden. Bei Uwe Timm greift an dieser Stelle der extradiegetische, intern fokalisierte Erzähler ein und legt Lenas Gefühle und Gedanken mittels ihres Bewusstseinsberichts offen (vgl. Timm 2020: 178). Isabel Kreitz visualisiert die Introspektion in Lena mit Hilfe eines sehr schmalen eingescho-benen Panels (vgl. Kreitz 2005: 41). Dieses verweist analeptisch auf die ihr von Hermann Bremer am Anfang ihrer Beziehung erzählte Geschichte über das lebensrettende Elixier Curry (vgl. Kreitz 2005: 25) – ein Faktum, dem auch Lena eine hohe Signifikanz zumisst. Der Einschub dieser Reminiszenz befindet sich zwischen zwei breiten und somit dominant wirkenden Panels, auf denen die sich unterhaltenden Figuren von Lena und ihrer Freundin Helga abgebildet sind. Helga übersetzt, Lena schwelgt in Erinnerungen. Darauf deutet der verklärte Blick der Figur hin (vgl. Kreitz 2005: 41). Durch diesen zeichnerischen Griff wird die Möglichkeit eröffnet, die lokalen und globalen Inferenzen auszugestalten. Die Gestik und Mimik lassen die begründete Annahme zu, dass Lena beim Gedanken an Bremer auch Schuld und Scham empfindet. Der Geschmack von Curry, der mit der Erinnerung an Bremer sowie mit den mit seiner Person verbundenen Erkenntnissen zu konnotieren ist, wird mittels Ellipsen, Vergleichen, die auf das Schmerzempfinden abzielen, und negativ konnotierten Epitheta und Superlativen wiedergegeben. Isabel Kreitz stellt Lenas Gesicht, das von einer äußerst unangenehmen Empfindung verzerrt ist, in *close-up* dar. Anschließend wird sie bitterlich weinend gezeichnet (vgl. Kreitz 2005: 41). Lena beweint weder die zerbrochenen Flaschen noch das verschüttete Currypulver. Ihre Verzweiflung gilt der kollektiven Schuld, in die sie unwillentlich als eine dem deutschen Volk Zugehörige involviert wurde (vgl. Jung 1995: 220). Ihr unvorhergesehenes Stolpern an der Treppe ist als Allegorie zu verstehen und deutet auf diese nicht prognostizierbare Unfreiwilligkeit hin – auf das Stolpern in die Schuld. Daraus resultiert die brennende, unstillbare Scham für die kollektive Schuld. Die Panels zeigen die Explosion, Chaos, Lachen von Ketchup, die allusiv Blutlachen in Erinnerung rufen, und eine in sich zusammengesunkene reuevolle Frau. Sie hat Einsicht in ihre Schuld, somit ist für sie die größte Gnade möglich (vgl. Jung 1995: 220). Diese wird sowohl bei Timm als auch bei Kreitz mittels hyperbolisierender Euphorie indiziert (vgl. Timm 2020: 181). Kreitz fokussiert Lenas lachenden Mund und gibt ihr Glücksgefühl, das mit Hilfe der überdimensional großen, mehrere Panels und Seiten umfassenden Schrift dargestellt wird, wieder (vgl. Kreitz 2005: 4 f.).

4. DIDAKTISCHE IMPLIKATIONEN

Im fremdsprachlichen Deutschunterricht mit einem Medienverbund kann die Vorgehensweise in Abhängigkeit von der Lerngruppe und der zu erreichenden Kompetenzen methodisch unterschiedlich konzipiert werden (vgl. Kuzminykh 2014).

In Lerngruppen mit Mittelstufenkenntnissen (B1/B2) bietet es sich an, die Arbeit mit der Graphic Novel von Isabel Kreitz zu beginnen und erst im Anschluss die Novelle von Uwe Timm in Ausschnitten lesen zu lassen (vgl. Wrobel 2010: 222f. und Maiwald 2010: 70f.).

Die lapidare sprachliche Gestaltung in den Sprechblasen sowie der komplementäre Modus der visuellen und textuellen Informationen können eine motivierende und lesefördernde Wirkung ausüben (vgl. Maiwald 2010: 71). Dank der hohen Interdependenz grafischer und textueller Elemente kann die Graphic Novel als ein *scaffold* fungieren und sowohl den Prozess der Sinnkonstruktion als auch die Förderung der sprach- und medienreflexiven Kompetenz begünstigen.

Sind die Lernenden mit Figuren und Handlungskonstellationen vertraut, kann die Erweiterung von bestehenden Wissensschemata angestrebt werden. Sie können sich auf Details einlassen und hinter der expliziten Ebene zu den tieferen Dimensionen des Textes vordringen.

Wenn im Anschluss an die Graphic Novel die Novelle gelesen wird, können die fehlenden Details zum Aussehen der Figuren (vgl. Timm 2020: 19, 20, 185) oder der Objekte wie bspw. die gestrickte Landschaft (vgl. ebd.: 18, 28, 175) ergänzt werden. Dieter Wrobel weist darauf hin, dass der Pullover aufgrund seiner kontinuierlichen Präsenz als ein „geeigneter Unterrichtsgegenstand“ betrachtet werden kann, um „eine besondere Dichte an Texthinweisen“ zu ermitteln (Wrobel 2010: 229) sowie um eine Differenzierung zwischen Ding- und Symbolebene zu thematisieren (vgl. ebd.)

Aus der sprachlichen Perspektive fördert der Vergleich diverse sprachreflexive Kompetenzen: Im Bereich des Wortschatzes geht es um solche Wortfelder wie Personenbeschreibung, Farben und Handlungsmotive, kriegsspezifische Archaismen sowie bereichsbezogene Lexik, die mit dem historischen Lernen kombiniert werden können. Im Bereich der Grammatik werden folgende Themen aktualisiert: Deklination und Komparation der Adjektive, Komposita, komparative und kausale Nebensätze, Konjunktiv, Präpositionen sowie diverse Modalpartikel.

Die rezeptiv-analytischen Tätigkeiten fungieren als Formen einer erfahrungsgelbundenen Wiederentdeckung des bereits auf der Ebene der *histoire* Bekannten, das ästhetisch verändert und inhaltlich vertieft wird (vgl. Kuzminykh 2019).

Im Sinne eines binnendifferenzierenden Unterrichts können die Übergänge zwischen den Komponenten des Medienverbunds von Lernenden mit stärker

ausgeprägten Sprachkenntnissen übernommen werden. Dies würde die Entstehung von Kohärenz im Sinne eines „virtuellen Textes“ im Kopf begünstigen (Kruse 2014: 5).

In den Lerngruppen mit einer höheren Sprachkompetenz (C1/C2) kann die Reihenfolge variiert werden. In diesem Fall liegt der Fokus auf den Differenz- und Alteritätserfahrungen sowie auf der Förderung von *visual literacy* (vgl. Abraham 2012, Kuzminykh 2014). Für die Beschreibung des Sehverstehensprozesses bietet sich neben dem kognitionspsychologischen *Construction-Integration Model* von Walter Kintsch (vgl. Kintsch 1998) der Zugriff auf das trichotomische Zeichenmodell von Charles Sanders Peirce an (vgl. Peirce 1931–1958: 2277). Dabei können die Lernenden die einzelnen Panels untersuchen, Ikons, Indices und Symbole identifizieren und ihre ästhetische Funktion bestimmen. Das Schwarz-Weiß der Graphic Novel reduziert geringfügig den Grad der Denotation. Diese farbliche Gestaltung ist jedoch motiviert und kann thematisiert werden. Dabei kommen folgende Aspekte in den Blick: die Zielgruppe der Graphic Novel, der historische und psychologische Hintergrund sowie die damit korrespondierende allegorische Bedeutung der kontrastierenden Schwarz-Weiß-Zeichnung, mit der auf das Konzept der Schuld bzw. Unschuld rekurriert wird.

Bei Alteritätserfahrungen geht es um den Vergleich von einzelnen Komponenten des Medienverbunds und um die damit korrelierende Irritation durch formale und/oder inhaltliche Andersartigkeit. In dem vorliegenden Medienverbund kann bspw. die oben analysierte Passage (vgl. Kap. 3) mit der inneren und äußeren Mehrsprachigkeit für die Thematisierung dieser Kategorie herangezogen werden (vgl. Timm 2020: 172 und Kreitz 2005: 40).

Die Differenzenerfahrung kann auf die Frage zurückgeführt werden, warum die Darstellung in der Novelle und in der Graphic Novel variiert. Dabei geht es um einen bewussten Vergleich von formalen oder inhaltlichen Differenzen. Als Beispiel können die oben analysierten Panels rund um den Ringtausch angeführt werden (vgl. Kap. 3). Die konkrete Erfahrung der medialen Differenz visiert ein vertieftes Verstehen an und impliziert sowohl medienreflektorische Aspekte (Einsicht in medienspezifische Effektmöglichkeiten einschließlich subjektiver Rezeptionswirkungen) als auch individuelle Interpretationen.

Den Lernenden kann die basale Terminologie als eine Hilfestellung für das Beschreiben bzw. Analysieren von Panels angeboten werden (vgl. Kap. 3). Hierzu zählen diverse Einstellungsgrößen und Perspektiven. Es wird auffallen, dass die Sprechblasen in ihrer Gestaltungsform differieren und in dieser Variation eine narrative und ästhetische Funktion erfüllen (vgl. Kap. 3). Die runden Sprechblasen fungieren als ein Anzeichen des dramatischen Modus, während die eckigen den narrativen Modus indizieren. Mit dem Modus korreliert die Bestimmung der Fokalisierung. Die Suche nach der Antwort auf die Frage – Wer nimmt wahr? – ist für das Verstehen der beiden Texte von großer Relevanz und eröffnet

den Lernenden eine Chance, das literatur- und medienwissenschaftliche Instrumentarium in einem authentischen Kontext anzuwenden. Die Frage nach der Umsetzung der Fokalisierung rückt die Spezifik der Medien in den Fokus der Aufmerksamkeit.

LITERATUR

- Abraham, Ulf (2012): *Filme im Deutschunterricht*. Stuttgart: Klett Kallmeyer.
- Arendt, Hannah (2007): *Über das Böse. Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik*. München: Piper.
- Daldrys, Stephan (2009): *The Reader*. Los Angeles: Universum Studio.
- Die Bibel 1. Buch Mose, 1. Kap. 3, 8.
- Jaspers, Karl (1965): *Hoffnung und Sorge. Schriften zur Politik 1945–1965*. München: Piper.
- Jung, Carl Gustav (1995): *Nach der Katastrophe*. In: Jung, Carl Gustav (Hrsg.): *Gesammelte Werke*. Bd. 10. Solothur: Walter, S. 219–244.
- Kershaw, Ian (1995): *Der NS-Staat: Geschichtsinterpretationen und Kontroversen im Überblick*. Hamburg: rororo.
- Kintsch, Walter (1998): *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: CUP.
- Kreitz, Isabel (2005): *Die Entdeckung der Currywurst*. Hamburg: Carlsen.
- Kruse, Iris (2014): *Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik?* In: *Leseräume* (1), S. 1–30.
- Kuzminykh, Ksenia (2014): *Comics und graphic novels im multikulturellen Deutschunterricht*. In: *Glottodidactica* (XLI/2), S. 75–86.
- Kuzminykh, Ksenia (2019): *Kinderliterarische Werke im Russischunterricht. Ein Konzept der Medienverbunddidaktik*. In: Weigl, Anna / Nübler, Norbert / Movchan, Yana / Wilpert, Rebekka / Lis, Thomas / Mrowiński, Damian (Hrsg.): *Junge Slavistik im Dialog VIII*. Hamburg: Dr. Kovač, S. 81–93.
- Lee, Stan (1978): *How to Draw Comics the Marvel Way*. New York: Simon & Schuster.
- Maiwald, Klaus (2010): *Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I*. In: Kämper-van den Boogaart, Michael / Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): *Lese- und Literaturunterricht*, Bd. 11. 2. Baltmannsweiler: Schneider, S. 49–78.
- Monnin, Katie (2009): *Teaching Graphic Novels*. Gainesville: Maupin House Publishing.
- Pierce, Charles Sanders (1931–1958): *Collected Papers 1–8*. Cambridge: Harvard University Press.
- Schlink, Bernhard (1997): *Der Vorleser*. Zürich: Diogenes.

- Schmid, Wolf (2005): *Elemente der Narratologie*. Berlin: de Gruyter.
- Timm, Uwe (2020): *Die Entdeckung der Currywurst*. 25. Auflage. München: dtv.
- Trim, John / North, Brian / Coste, Daniel (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin: Langenscheidt.
- Vogt, Johann (2014): *Erinnerung, Schuld und Neubeginn: Deutsche Literatur im Schatten von Weltkrieg und Holocaust*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 395–409.
- Wrobel, Dieter (2010): *Analyse und Interpretation literarischer Texte – exemplarische Unterrichtsmodelle*. In: Kämper-van den Boogaart, Michael / Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): *Lese- und Literaturunterricht*. Bd. 11. 3. Baltmannsweiler: Schneider, S. 197–235.

Lynn Marie Kutch (Kutztown) und Tristan Lay (Sydney)

BIRGIT WEYHES GRAPHIC NOVEL *REIGEN* (2011) ALS TRANSFORMATORISCHES SPIEL UM STRUKTURPRINZIP, ERZÄHLFORM UND FIGURENENTWICKLUNG

Zur episodischen Narration fragmentierter Welten und individueller
Lebensgeschichten in Bildfolgen

1. LITERATUR IN COMICADAPTIONEN

Seit einigen Jahrzehnten prägen u. a. amerikanische und frankobelgische Comics (bandes dessinées) sowie japanische Mangas die Comicforschung, während in Deutschland ein immenser Nachholbedarf in den Bereichen der inländischen Comicproduktion und -forschung entstand. In Bezug auf den deutschsprachigen Raum könnte dieser Mangel zum Teil dadurch erklärt werden, dass im Vergleich zu anderen Ländern eine weiterhin augenfällige Abgrenzung zwischen künstlerischen Erzeugnissen der Hoch- und Populärkultur besteht. Inzwischen ist ein enormes Wachstum an Comic-Originalproduktionen zu verzeichnen und seit der Jahrtausendwende werden im deutschsprachigen Raum auch zunehmend kanonische Werke der Literatur im Bildmedium Comic als „Literatur-Comic“ (Schmitz-Emans 2012) oder Graphic Novel vorgelegt. Das Oszillieren zwischen Literaturvorlage und Comicadaption vermenigt die herkömmliche Sphäre der Hochkultur mit massenmedial verbreiteter Popkultur, sodass die starren Dichotomien sich sukzessive auflösen. Es sind insbesondere adaptierte Literaturklassiker, die partiell zu einem Prestige- und Imagewechsel grafischer Erzählkunst führen. Signale der Wertschätzung, Anerkennung, Aneignung und Integration von Popkultur in vielen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Bereichen dürften auch einen relevanten Beitrag zur künftigen Entwicklung und Etablierung des Mediums und seiner literarischen Qualität leisten.

Entgegen weit verbreiteter Meinungen gelten literarische Comicadaptionen nicht einfach als bebilderte Erzählungen. (Hochwertige) Literaturadaptionen stellen nicht nur neue Interpretationen des Vorgängertexts bereit, sie bieten zugleich Möglichkeiten, den Prätext neu zu inszenieren. Allerdings konzentrieren sich Kritikerinnen und Kritiker sowie Leserinnen und Leser in hohem Grade auf Inhalt und Werktreue, ohne die medialen Differenzen beider Kunstformen ausreichend zu berücksichtigen. In diesem Fall könnte ihnen das grafische Unternehmen bisweilen sinnlos bzw. überflüssig vorkommen, was die Vorstellung der

vermutlich geringeren Qualität von Graphic Novels auslösen und verstärken mag. Darüber hinaus bestehe die Gefahr der Entwicklung einer bestimmten Voreingenommenheit, in der textimmanente Bilder zur Vereinfachung des Primärtexts führen und so der Wert einer Comicaaption im Sinne von Platthaus (2000: 82) verloren gehen könne: „Literaturcomics vereinfachen und vereindeutigen ihre literarische Vorlage, da die interpretatorische Leistung des Zeichners der des Rezipienten bereits vorausgegangen ist“ (Stuhlfauth-Trabert/Trabert 2015: 12).¹ Ein Gegenargument der Comicwissenschaftler Maria Stuhlfauth-Trabert und Florian Trabert verweist darauf, dass Vereinfachungen gewiss sporadisch zu beobachten seien. Jedoch betonen sie, dass bei der „Hinzufügung der visuellen Dimension prinzipiell auch neue interpretatorische Herausforderungen entstehen können“, bspw. „wenn Text und Bild in einem widersprüchlichen Verhältnis zueinander stehen“ (ebd. 12).

Was Platthaus u. a. als „interpretatorische Leistung des Zeichners“ bezeichnet, verstehen andere Comicforscher vielmehr als eine „Neudeutung“ (ebd. 12), die berücksichtigt, dass die bildliche und verbale Dimension zu einem narrativen Gesamtgefüge verschmilzt, das alternative Lesarten zum Ausgangstext bietet. Weiterhin sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Graphic Novels durch ihre medienspezifische und multimodale Inszenierung bei der Rezeption ein bestimmtes ästhetisches Eigenempfinden auslösen (können), das die Ursprungstexte durch reine Textzeilen selbst nicht in dieser Form und Intensität zu evozieren vermögen. Die ästhetische Eigenwelt des Bildes im Comic kann geschickt mit Textanteilen symbiotisch verschmolzen werden, um ein erzählerisches Kunstwerk mit eigenen Formgesetzen, Darstellungsweisen und Narrationsspezifika zu schaffen (vgl. z. B. Abraham/Lay 2020; Lay/Nickl 2019).

Immer mehr ambitionierte Comic-Künstlerinnen und -Künstler wagen sich an das literarische Oeuvre kanonischer Autorinnen und Autoren, wie z. B. Birgit Weyhe, deren Episodenbuch *Reigen* (2011) Arthur Schnitzlers gleichnamiges Bühnenstück (1902) transformiert und das im nachfolgenden Kapitel eingehender betrachtet wird.

2. REIGEN IM MEDIENWECHSEL

Birgit Weyhes *Reigen* erschien 2011 im Berliner avant-verlag. Die Figuren, ihre Geschichten und Schicksale werden in dieser multiperspektivisch angelegten Erzählung durch eine Taufkette miteinander zu einem Geschichtennetz

¹ Stuhlfauth-Trabert/Trabert 2015 beziehen sich hier auf die Konzeptualisierung des FAZ-Feuilletonisten und Kulturkritikers Andreas Platthaus (2000: 82).

verwoben. Die Kette fungiert als literarisches Symbol, denn sie dient als Knotenpunkt der Erzählung und Verbindungsglied, indem sie von Geschichte zu Geschichte weitergegeben wird, um nicht nur von den zehn episodenhaft angelegten Lebenswegen, Begegnungen und Schicksalen zu erzählen, sondern gleichzeitig auch die Handlungsstränge gezielt miteinander zu verknüpfen. Die Graphic Novel *Reigen* erinnert so in Bezug auf Strukturprinzip und Erzählform augenscheinlich an Arthur Schnitzlers gleichnamiges und erfolgreiches Bühnenstück, das vom Konstruktionsprinzip her ebenfalls vom Episodischen geleitet wird und in zehn erotische Dialoge gegliedert ist (vgl. auch Klappentext von *Reigen* 2011). Anders als in Schnitzlers adaptierten Graphic Novels *Fräulein Else* (Fior 2017) und *Traumnovelle* (Hinrichs 2012), die eine gewisse Werktreue aufweisen, rekurriert Weyhes Pendant zwar auf Schnitzlers Prätext, indem strukturelle Prinzipien übernommen und modernisiert werden; inhaltlich weist der Comic jedoch weitgehend keine Affinität zu Schnitzlers Einakter auf. Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden der strukturell-narratologischen ‚Wahlverwandtschaft‘ im Kontext eines Medienwechsels nachgegangen werden. Insbesondere die episodische Form des Erzählens und Darstellens im Medium Comic soll näher beleuchtet werden, da in der sequenziellen Kunst ebenfalls die Mechanismen der Fragmentierung, Verdichtung und Verknüpfung greifen und dieses Erzählmodell durchaus fremdsprachendidaktisches Potential für den Unterricht birgt. In den Blick genommen werden außerdem die Abweichungen von Schnitzlers Vorlage, die im Rahmen einer Kurzanalyse exemplarisch erörtert und aus denen Impulse für die Unterrichtspraxis abgeleitet werden.

2.1 Rezeption von Arthur Schnitzlers „Reigen“ (1902)

Wie oben angedeutet, weist Birgit Weyhes *Reigen* eine wichtige Formähnlichkeit auf, während der Inhalt kaum Bezüge zu Arthur Schnitzlers Text herstellt. Weyhes grafische Adaption löste zum Beispiel im Gegensatz zu Schnitzlers Arbeit auch keine wilden Proteste und Demonstrationen aus. Als Schnitzlers *Reigen* veröffentlicht wurde, blieb das durch offen gelegte sexuelle Themen und beißende soziale Kritik geprägte Stück Skandalen nicht fern. Die wilde und in zeitgenössischen Weltzeitungen dokumentierte Tradition der Proteste, der heftige Widerstand und die willkürlichen Zensuren werfen die Frage auf, was die Presse, die Gesellschaft und das damalige Publikum an dem Stück so verwerflich fand. Auf den vorliegenden Artikel bezogen kommt auch die Frage auf, welche genauen Aspekte Weyhe an diesem hochliterarischen, doch auch heftig umstrittenen Prätext anzogen, welche ähnlichen kulturkritischen Themen bei Weyhe auftreten und warum diese Affinitäten und Divergenzen von Relevanz sind.

Der Skandal bei Schnitzler könnte möglicherweise daher rühren, dass der Autor die um die Jahrhundertwende gängige Vorstellung des „gemütlichen Wiens“ in seinen Werken gar nicht berücksichtigt. So Henry Schnitzler in einem Artikel über Otto P. Schinnerer, der sich gründlich und fast ausschließlich mit den Werken des älteren Schnitzlers befasst:

[...] unbeirrt von den abgedroschenen Phrasen über das „gemütliche“ Wien, [erkannte Schnitzler] das wahre Gesicht der Stadt [...]. (Schnitzler 1943: 204)

Der jüngere Schnitzler führt den Gedanken weiter:

Diese Konflikte [mit der Gesellschaft und den Behörden, mit denen sich Arthur Schnitzler befasst] erzählten allerdings mehr von der wahren Lage in Österreich, als die zahlreichen und immer wieder gedankenlos nachgeplapperten Schilderungen von der „lebenslustigen“ Stadt „an der schönen blauen Donau“ [...]. (Schnitzler 1943: 204)

Anzunehmen ist, dass das Stück aufgrund seiner nüchternen, ehrlichen Darstellungen der damaligen Wiener Gesellschaft der Hauptgrund war, warum das Bühnenwerk einer weit verbreiteten Zensur unterzogen worden ist.

Auf den ersten Blick erscheint das alles spielerisch und bisweilen unterhaltsam. Doch Schnitzlers Zeitgenosse, der Schriftsteller und Literaturkritiker Felix Salten, beschreibt die harte Direktheit, mit der Schnitzler seine Gesellschaft anprangert: „die Nüchternheit des Reigens, seine unbedenkliche Brutalität, die in zehn schleierlosen Gesprächen zehnmals der Liebe spottet, die zehnmals nur die geringe, listig-verlogene, ihren Trieben unterworfenen Kreatur zeigt, und uns zehnmals erschreckt“ (in Schinnerer 1931: 840). Bemerkenswert ist, dass der Geschlechtsakt nur sporadisch (gelegentlich bei Neuinszenierungen) auf der Bühne gespielt wird. Im Text wird dieser ausschließlich durch Gedankenstriche angedeutet. Trotzdem wurde das Stück zu seiner Entstehungszeit und bis in die Gegenwart nach einer kurzen Diskussion der Form fast ausschließlich mit sexuellen Zusammenkünften assoziiert. Weyhes Adaption befasst sich nicht direkt mit der Kritik der Sexualmoral, aber eine harte Kritik anderer gesellschaftlicher Normen spielt gewiss eine ausgeprägte Rolle.

Affinitäten zwischen dem Prätext und seiner Transformation sind nicht nur in der gemeinsamen übergreifenden Thematik, sondern auch in der Form zu finden, eine einzigartige Form, die auch in den Augen von Schnitzlers Zeitgenossen und Verteidigern einen viel wichtigeren Stellenwert als der Skandal und die Sexualität einnahmen. Der zeitgenössische Kritiker Hermann Bahr hat trotz der überwiegenden negativen Kritik an dem Inhalt den unbestreitbaren literarischen Wert des Stückes anerkannt. Bahr, dessen geplante öffentliche Lesung des Stückes daraufhin polizeilich verboten wurde, artikuliert seine Absicht und verteidigt dabei Schnitzlers *Reigen*:

Durch die Vorlesung will ich [...] in den Hörern die Erkenntnis erwecken oder die Überzeugung bekräftigen, dasz (sic!) es sich hier um ein literarisches Werk handelt, dasz (sic!) die Form des Ganzen und die Idee, die ihm zu Grunde liegt, es zu einem Kunstwerke machen, dasz (sic!) die heiklen Situationen, die in ihm vorkommen, nicht in den Dienst frivoler Spielerei, sondern ernster Gedanken gestellt, und nicht um ihrer selbst willen, sondern aus künstlerischen Gründen mit künstlerischer Notwendigkeit behandelt sind. (Schinnerer 1931: 844)

Bestimmt geht Weyhe von dieser Form aus, aber in ihrem Episodenbuch werden die sexuell heiklen Themen mit anderen modernisierten, doch zeitlos gesellschaftlich strittigen Themen ersetzt, wie zum Beispiel Repression und Macht, Kolonisierung, die Auswirkungen des Krieges auf zwischenmenschliche Beziehungen sowie Beziehungsprobleme im Alltag.

Zwei Hauptfragen, die eigentlich von zwei analytischen Fragen zu einer musikalischen Adaption von Schnitzlers Text inspiriert worden sind, erweisen sich im Rahmen dieser Untersuchung als relevant. Die Fragen rücken die technischen Aspekte der Umarbeitung in den Mittelpunkt. Erstens: Wie wird die grafische Erzählform bei Weyhe durch die sozial-kritischen Impulse beeinflusst? Und zweitens: Wie motivierten die diskursiven geschlechtsspezifischen und sozialen Werte die adaptierte Konstruktion?² Solche Fragen können und werden im vorliegenden Beitrag auch auf Weyhes Text angewendet. Die Gesamtwirkung der musikalischen Version, so Gier, ist, dass *Reigen* ein Spiel ist, das vom Spielen handelt („a play about ‚playing““, Gier 2007: 364). In diesem Zusammenhang sind „gendered dynamics“ und „power relations“ zu erkennen (ebd.). Am relevantesten, und auch wichtig bei der Analyse der Graphic Novel, ist folgende Auffassung: „[...] the solution to social problems can only be implied, never fully articulated“ (ebd.: 375). Bei der weiteren Analyse von Weyhes *Reigen* werden sich auch solche Fragen stellen, die sich mit dem durch das Werk implizierten sozialen Engagement befassen.

2.2 Episodisches Erzählen in Birgit Weyhes „Reigen“ (2011)

Die Werke von Weyhe kreisen u. a. um Themen und Konzepte wie Familie und Familienkonflikt, Heimat und Heimatlosigkeit, Migration und Migrationserfahrung sowie Fremdsein und Vertrautwerden. In ihrem Bilderkosmos entfaltet die Wahlhamburgerin auf Mikroebene individuelle und bewegende Lebensgeschich-

² Die Leitfragen zur musikalischen Version lauten wie folgt: „How might the social implications of Schnitzler’s work inflect the musical processes in Berg’s ‚Reigen‘?“ und „How did traces of the play’s discursive gendered and social values motivate the musical construction?“ (Gier 2007: 354)

ten, während auf Makroebene viele ihrer (oft auch partiell autobiografisch gefärbten) Geschichten spannende Stationen und einschneidende Ausschnitte der Geschichte des 20. Jahrhunderts thematisieren. Die Entwicklung und Verstrickung persönlicher Lebens- und Handlungslinien zum vielstimmigen und kaleidoskopischen Gesellschaftstableau manifestiert sich beispielhaft in ihrem Frühwerk *Reigen*, in dem die Künstlerin uns in Tinte und Tusche auf eine einfühlsame Zeitreise über Kultur- und Landesgrenzen mitnimmt.

In zehn verdichteten Episoden und in sich geschlossenen Geschichten (ca. 20 Seiten pro Geschichte) erzählt Weyhe im vielschichtigen Medium Comic von Figuren, die aneinander gekettet sind. Der Bildband vereint dabei Geschichten mit Geschichte: Es werden ausgewählte historische Schlüsselmomente (z. B. Erster und Zweiter Weltkrieg, Wirtschaftswunder, politische Wahlen in Kenia, Spannungen zwischen Französisch-Quebec und Englisch-Kanada) der Gegenwart gestreift, die vor dem Hintergrund individueller Biografien und Familiengeschichten eindrücklich gesellschaftskritische Themen aufgreifen und so gewissermaßen den „Reigen“ zu einer Kette des Lebens avancieren lassen. Die im Buch versammelten gerahmten Geschichten umfassen Themen wie Alterseinsamkeit (z. B. Ep. 6: Erna Schulz), Familienkonflikte (Ep. 1: Marie Boivin), das Streben nach einem besseren Leben (Ep. 8: Grace Kamau), familiäre Entfremdung (Ep. 9: Claude Laurent), Geschlechterverhältnisse oder Homosexualität (Ep. 10: Marie Laurent). Wie auch in anderen Werken Weyhes spielen Lebensgeschichten und somit auch immer Menschen mit ihren Sehnsüchten, Hoffnungen und Lebenszielen eine tragende Rolle.³ Neben Werten und Ordnungen sind es insbesondere Erinnerungen, die als Leitmotiv das Werk Weyhes durchziehen.

Birgit Weyhe, die ihre Kindheit und Jugend in Uganda und Kenia verbrachte, nutzt für ihre Version des *Reigens* gezielt narrative Verknüpfungstechniken, nicht nur um die Weitergabe der ‚Schicksalskette‘, sondern auch das Berühren ausgewählter Handlungsstränge und Biografien unterschiedlicher Menschen über Landesgrenzen zu ermöglichen, um so einen kreisförmigen und konzeptuellen Zusammenhalt zu gewährleisten. Wie ein roter Faden durchzieht die Kette stringent alle Handlungsabschnitte und rahmt so gewissermaßen die durch und durch konstruierte Episodenerzählung.

Den Episodenauftritt macht die Rentnerin Marie Boivin, die ihrer Enkeltochter Sandrine im kanadischen Québec davon berichtet, wie sie als junge Frau ihrem Ehemann Yves Boivin während des Ersten Weltkriegs 1915 das Schmuckstück als Talisman an die Front mitgibt. So macht sich die Marienkette auf eine lange Reise von Kanada nach Belgien, Frankreich, Deutschland und Kenia. Marie Boivins Enkeltochter akquiriert 2004 ebendiese Taufkette in Kenia, wahrlich

³ So z. B. in den Werken *Im Himmel ist Jahrmarkt* (2013), *Madgermanes* (2016) oder *Lebenslinien* (2020).

ohne zu ahnen, dass es sich dabei um ein lange verloren gegangenes Familien-erbstück handelt. Die geschlossene Erzählkohäsion wird am Ende durchbrochen, indem die Erzählung weitergesponnen wird. So gelangt die Marienkette zurück nach Montreal und wird gegen Ende von der nach Marie Boivin benannten Urenkelin als scheinbar belangloser Gegenstand in eine Kartonage mit anderen Erinnerungsstücken abgelegt.

2.3 Vergleichende Analyse und literaturdidaktische Unterrichtsimplementierung

In diesem Abschnitt soll im Rahmen einer vergleichenden Kurzanalyse auf ausgewählte Aspekte beider Reigen-Versionen eingegangen werden, die jeweils in potentielle Unterrichtsszenarien münden. Die hier vorgenommene Schwerpunktbildung der skizzierten Praxisanregung trägt weitgehend exemplifizierenden Charakter, da eine eingehende Didaktisierung mit Erläuterungen den Beitragsrahmen sprengen würde. Es werden folgende Kompetenzbereiche berührt, die im Sinne eines integrativen Deutschunterrichts aufeinander bezogen sind: Sprechen, Lesen und Schreiben im Kontext von Medienumgang, Figurenperspektive und Perspektivübernahme, Analyse von Charakterentwicklung, Strukturprinzip und Erzählform.

Der künstlerische Gehalt der Graphic Novel *Reigen* äußert sich nicht nur im Fingerspitzengefühl der Autorin für Erzählform, Sprache und Inhalt oder der Nuancierungsfähigkeit in den von ihr gezeichneten Tuschepanels bzw. Text-Bild-Paaren, die auch grundsätzlich Weyhes Oeuvre auszeichnen. Die Graphic Novel *Reigen* emanzipiert sich vielmehr vom Prätext und verfremdet ihn hochgradig durch die bewusst konzipierte Form-, Text- und Bildgestaltung. Trotz der tangentialen Bezüge und narratologischen Parallelen der Comicadaption zu Schnitzlers Primärtext sind einige miteinander verbundene künstlerische Entscheidungen zu unterstreichen, die zur intendierten Verfremdung führen.

Ein Charakteristikum liegt in der erweiterten Darstellung der Figuren durch eine Neuerarbeitung der Form. Konzeptionell besteht Schnitzlers *Reigen* aus zehn kurzen persönlichen Begegnungen, die jeweils zum Geschlechtsverkehr zwischen den beiden Protagonisten führen. Die Gesprächs- und Sexualpartner aus unterschiedlichen Sozialschichten werden wie bei einem Reigentanz weitergereicht, bis sich der Kreis in der Schlusszene schließt.

Claudia Benthien weist auf den Umstand hin, dass Schnitzlers Formprinzip eine bestimmte Flachheit der Originalfiguren vorgibt:

Durch die Beschränktheit der Auftritte einzelner Protagonisten in diesen neuen Dramenformen, die keine Darstellung von innerer Charakterentwicklung mehr ermöglicht, wird auf das äußere, funktionalisierende Moment von Interaktion verwiesen. (Benthien 1997: 130)

Dass sich spezifische Charakterzüge der Protagonisten nicht erkennen lassen, erweist sich somit als zentrales Konzept bei Schnitzler. Indessen bietet Weyhe im Zuge des Medienwechsels in ihrem *Reigen* personalisierende Geschichtsdarstellung: Anhand der fragmentarisch entworfenen Biografien werden einerseits diverse politische und historische Ereignisse unterschiedlichen Ausmaßes kontextualisiert, andererseits gelingt es Weyhe durch Verdichtung und Präzisierung, individuelle Porträts zu zeichnen, die nicht nur persönliche Vorgeschichten der Figuren berücksichtigen, sondern auch deren besondere Charaktereigenschaften hervorheben. Durch das Figurenplatzieren in konkrete situative, historische und kulturelle Einzelkontexte werden – anders als bei Schnitzler – deutliche Charakterentwicklungen vollzogen. So wird jede Figur in der *Graphic Novel* durch einen individuell gestalteten Umschlag in ‚ihre‘ Episode eingeführt, der von der Gestaltung her an Notiz- oder Tagebücher erinnert, die Ausschnitte aus dem Leben der Figur erzählen. Die Vorderseite enthält stets Vor- und Nachname sowie Handlungszeit (Monats- und Jahresangabe), die Rückseite nimmt die auf dem Frontcover bedruckten Muster auf, die thematisch eng an den jeweiligen Charakter angepasst wurden (z. B. Ep. 9, Vogel-Motiv beim Hobby-Ornithologen Claude Laurent). Statt eines Klappentextes ist stets eine Notiz mit transparentem Klebeband angeheftet, das in sparsam eingesetzten Sätzen, einen Überblick zur Figur und Episodensituation bietet.

In Episode 1 wird z. B. Marie Boivin vorgestellt, die seit dem Tod ihres Ehemanns mit Zwangsgedanken und -handlungen lebt. Ihr Hang zur Numerologie (ungerade Zahlen verheißen Unglück) wird anhand zahlreicher Panels visualisiert und durchzieht praktisch die gesamte Episode. Auch die historische Einbettung erfolgt durch die „Zahlenmystik“ (Weyhe 2011: 19) der Protagonistin: 1917 wird ihr Mann im Ersten Weltkrieg an der Front schwer verwundet und erliegt wenig später seinen Verletzungen. Die sog. „Richard Riot“-Demonstration ereignet sich am 17.03.1955.⁴ Der Familienkonflikt wird nicht nur von Geldschulden überschattet (vgl. ebd.: 11), sondern die Beziehung zum Schwiegersohn scheint auch durch das praktizierte „Zahlenorakel“ (ebd.: 18) Boivins gestört zu sein. So versucht der Schwiegersohn, ein innerfamiliäres Umgangs- und Kontaktverbot zwischen seiner Tochter und deren Großmutter durchzusetzen.

Für den Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen kann das personalisierte Erzählen durchaus vorteilhaft sein: Das Erfassen gesellschaft-

⁴ Dieses Ereignis stellt ein Schlüsselmoment im Prozess der kanadischen Nationenbildung dar, die parallel zu den konvergierenden nationalen Bewegungen verläuft, die sich im französischsprachigen Quebec entwickeln. Der Eishockeystar Maurice Richard war buchstäblich der Held von Quebec, besonders für die frankophonen Quebecer. Er wurde 1955 im NHL-Spiel gegen die Boston Bruins suspendiert, was die Fans von Montreal als ein weiteres Beispiel für die unfaire Behandlung ihres frankophonen Stars sahen.

lich-historischer Entwicklungen stellt für Lernende einen komplexen Vorgang dar, der in der Regel besser verstanden wird, wenn dieser in Form von Figurengeschichte erzählt wird. So können sich Lernende mit den Figuren (zumindest in manchen Szenen) identifizieren, also zu einem gewissen Grad (kognitiv oder emotional) Empathie empfinden und sich so in bestimmte Situationen einfühlen. Im Unterricht könnten bspw. – neben einer Charakterisierung der literarischen Figuren und ihrer Entwicklung innerhalb der Einzelepisode – persönliche Reaktionen und innere Regungen mit denen der Protagonisten verglichen werden, sodass auch über kulturell geprägtes Verhalten reflektiert und diskutiert wird. Die Perspektivübernahme der Figuren kann im Deutschunterricht bspw. dadurch erfolgen, dass die Lernenden sich gegenseitig fiktive Briefe schreiben oder auf bereits vorhandene Briefe in der Graphic Novel aus Empfängerperspektive antworten (z. B. ebd.: Ep. 4: 83; Ep. 10: 179). Derartige Arbeitsaufträge vertiefen die Verbundenheit mit den Figuren und tragen dazu bei, eingehender über die Charakterentwicklungen zu reflektieren.

Auch in Bezug auf Handlungszeit und -ort lassen sich in beiden Werken Unterschiede eruieren. Die Szenen in Schnitzlers *Reigen* spielen sich ausschließlich in Wien ab, während bei Weyhe – wie eingangs erwähnt – die Schauplätze über die ganze Welt verstreut sind und ausgewählte Einblicke in ein Jahrhundert gewähren. Dies führt vor Augen, dass Weyhe Schnitzlers Vorlage der Gesellschaftskritik in aktuelle Kontexte und länderübergreifend für heutige Leserinnen und Leser neu anwendet. Bemerkenswert ist zudem, dass das Gros der persönlichen Geschichten der Figuren auf verschiedene Weise in der *deutschen* Geschichte des zwanzigsten Jahrhunderts verwurzelt ist, was für den DaF-Kontext genutzt werden kann. Für den fremdsprachlichen Deutschunterricht bieten sich angeleitete Recherchearbeiten an, in denen Kleingruppen zu der ihnen zugewiesenen Episode den Deutschlandbezug herauskristallisieren und in der Endphase gemeinsam mit den Restgruppen an einer (analogen oder digitalen) Postercollage arbeiten, die die Ergebnisse visualisiert (vergrößerte Kopien einzelner Panels ausschneiden und anheften, Fotos zum Zeitgeschehen ausdrucken oder aus Magazinen entnehmen; mit der App Picsart arbeiten), in Beziehung setzt und schließlich textuell begleitet. So können z. B. kurze Tagebucheinträge aus der Figurenperspektive verfasst werden, in denen das Erlebte überdacht oder ggf. variiert wird. Auch das Erstellen einer Zeittafel oder eines Zeitstrahls (z. B. über Padlet), worin jeweils Figureninformationen, Zeitperiode, Ereignisse der Weltgeschichte (DACHL vs. Heimatländer der Lernenden) und episodensrelevante Themen aufgenommen werden, kann in den Unterricht eingebettet werden. Die Lernenden werden durch diesen gemeinsam ausgehandelten Rekapitulationsprozess in Bild und Text zu einer gesteigerten Wahrnehmung der Handlung angeleitet.

Von Relevanz bei der Diskussion der Verfremdung des Originaltexts durch die Transformation ist ferner die Neuanwendung eines zentralen Motivs: Die Taufkette, die ein Pendant zum Madonnabild im Prätext bildet. Dem Vorgängertext ähnlich werden die individuellen Schicksale durch die Kette verbunden, die eine symbolische Funktion einnimmt. Wie das Marienbild, das in der achten Szene bei Schnitzler vorkommt, erweist sich die Taufkette als „vielmehr ein nicht religiöses Symbol“, wie Ruth Klüger die Verwendung des Madonnabilds bei Schnitzler bewertet (2001: 10). Es wird argumentiert, dass sich die Bedeutung des Marienbilds auf traditionswidrige Weise entwickelt, und die Taufkette eine ähnliche Entwicklung durchläuft. Das Objekt wechselt in der Comicadaption zufällig und aus diversen Gründen seine Besitzer. Meist handelt es sich dabei um tragische und konfliktreiche Vorfälle (z. B. Krieg), die eine Weitergabe initiieren, aber auch persönliche Glücksmomente werden durch den Besitzerwechsel des Schmuckstücks erlebt. Die Taufkette wird aus Dankbarkeit (vgl. Weyhe 2011: 122), Zuneigung (vgl. ebd.: 83) oder Druck/Not (vgl. ebd.: 136) verschenkt/weitergegeben, sie wird gefunden (vgl. ebd.: 57), gestohlen (vgl. ebd.: 39) oder gekauft (vgl. ebd.: 154). Während das Objekt für manche einem Talisman gleicht (vgl. ebd.: 14) und somit Glück verheißt, bringt es anderen wiederum Unheil oder wird als Belastung empfunden („Ich will nicht länger an die Vergangenheit gekettet sein.“ ebd.: 103) und versinkt am Ende in völlige Bedeutungslosigkeit.

Das Wandern der Taufkette kann im Deutschunterricht zur Reflexion und Diskussion über Begegnung und Austausch zwischen Person und Objekt, materiellem Besitz und Beziehung anregen, wenn entsprechende Szenen aus dem Originaltext auf Symbolik, Ähnlichkeiten sowie Unterschiede analysiert und besprochen werden. Selbstverständlich lohnt im Rahmen einer Analyse auch die nähere Betrachtung des Strukturprinzips der Graphic Novel und ihrer Erzählform, denn die episodische Narration der fragmentierten Welten und Lebensgeschichten wird ja gerade durch die Taufkette zusammengehalten. Als Alternativ- oder Vertiefungsaufgabe wäre es möglich, nach dem vorgegebenen Erzählmuster eine Randfigur, die sich ebenfalls in einer Umbruchsituation befindet, auszubauen (z. B. Odette Simon in Ep. 2). Deren Lebensgeschichte kann erfunden und sinngemäß in den reigenhaften Gesamtkontext eingefügt werden. So muss auch das Prinzip der Verdichtung im Kontext von Zeitstruktur sowie die episodische Form des Erzählens/Darstellens im Medium Comic durchdacht und adäquat angewandt werden. Bei der unterrichtlichen Episodenerweiterung gewährt die Text-Bild-Komposition als künstlerisches Erzählsystem im Comic breiten Raum für die kreative und multimodale Umsetzung durch die Lernenden.⁵

⁵ Für Impulse zur unterrichtlichen Implementierung von Graphic Novels im Kontext DaF/DaZ siehe exemplarisch die versammelten Unterrichtsmodelle in Abraham/Lay 2020.

Die literaturdidaktische Fokussierung und Analyse von Strukturprinzip und Erzählform im Episoden-Comic kann in fortgeschrittenen universitären Lehrveranstaltungen (z. B. in sog. ‚Kulturkursen‘ im Rahmen von German Studies) eine durchaus lohnenswerte und interessante Aufgabe darstellen. Durch den Vergleich des literarischen Ausgangstexts mit seiner Comicaadaptation werden Lernende für Konvergenzen, Differenzen und Überschneidungen der Kunstformen Literatur und Comic sensibilisiert. Durch die gezielte Beschäftigung mit Struktur, Form und Inhalt erhalten sie Einblicke in medienspezifische und narratologische Zusammenhänge und erweitern so ihr Wissen um ästhetische Textsorten, die sie zwar aus ihrer alltäglichen Mediennutzung her kennen, über deren Merkmale, Funktion und Wirkung sie aber bislang sicherlich weniger nachgedacht haben dürften.

LITERATUR

- Abraham, Ulf; Lay, Tristan (2020): Graphic Novels. Ein Medium zwischen Comic, Roman und Film im Unterricht. In: Fremdsprache Deutsch 63, 3–8.
- Abraham, Ulf; Lay, Tristan (Hrsg.) (2020): Graphic Novels (Themenheft). Fremdsprache Deutsch 63.
- Benthien, Claudia (1997): Masken der Verführung. Intimität und Anonymität in Schnitzlers ‚Reigen‘. In: The Germanic Review: Literature, Culture, Theory 72 (2), 130–141.
- Fior, Manuele (2017): Fräulein Else. Nach der Novelle von Arthur Schnitzler. Berlin: avant-verlag.
- Gier, Christina (2007): Truth, Gender, and Sex: Berg’s Schnitzler and Motivic Processes in „Reigen,“ Op. 6. In: Journal of Musicological Research 26 (4), 353–375.
- Hinrichs, Jakob (2012): Traumnovelle. Frankfurt a. M.: Edition Büchergilde.
- Klüger, Ruth (2001): Schnitzlers Damen, Weiber, Mädeln, Frauen. Wien: Picus.
- Lay, Tristan; Nickl, Benjamin (2019): Transmediales Babylon: Überlegungen zum fremdsprachendidaktischen Potential der symbiotischen Einbindung von Narrativität, Multimodalität, Intermedialität und Authentizität in Arne Jyschs Graphic Novel *Der nasse Fisch*. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 24 (2), 233–260. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3202/>.
- Platthaus, Andreas (2000): Im Comic vereint: Eine Geschichte der Bildergeschichte. Frankfurt a. M./Leipzig: Insel.
- Schinnerer, Otto P. (1931): The History of Schnitzler’s Reigen. In: PMLA 46 (3), 839–859.

- Schnitzler, Arthur (1943): Otto P. Schinnerer und Arthur Schnitzler: Ein Blatt zur Erinnerung und des Dankes. In: *The German Quarterly* 16 (4), 202–206.
- Stuhlfauth-Trabert, Maria; Trabert, Florian (2015): Vorwort. *Graphisches Erzählen in Literaturcomics*. In: Trabert, Florian; Stuhlfauth-Trabert, Maria; Waßner, Johannes (Hrsg.) (2015): *Graphisches Erzählen. Neue Perspektiven auf Literaturcomics*. Bielefeld: transcript, 9–16.
- Wehye, Birgit (2011): *Reigen: Eine Erzählung in zehn Kapiteln*. Berlin: avant-verlag.
- Wehye, Birgit (2013): *Im Himmel ist Jahrmarkt*. Berlin: avant-verlag.
- Wehye, Birgit (2016): *Madgermanes*. Berlin: avant-verlag.
- Wehye, Birgit (2020): *Lebenslinien*. Berlin: avant-verlag.

COMICADAPTIONEN FÜR EINEN SPRACHINTEGRATIVEN DAZ-ORIENTIERTEN LITERATURUNTERRICHT

Hexen hexen in Versionen von Roald Dahl und Pénélope Bagieu
in der Primarstufe

1. HINFÜHRUNG

Literaturadaptionen im Comic haben in den vergangenen Jahren einen erheblichen Aufschwung erfahren, was nicht zuletzt dem allgemeinen Hype um Comics zu verdanken ist. Neben Adaptionen von Höhenkammliteratur wie bspw. Johann Wolfgang von Goethes *Faust* (Flix 2010; Kraus/Pavlenko 2021) werden auch kinderliterarische Werke wie Roald Dahls fantastischer Kinderbuch-Klassiker *Hexen hexen* (Bagieu 2020) transformiert. Dass es sich bei der Auseinandersetzung mit Literaturadaptionen in Comics um eine prinzipiell leichter zu lesende Version des Prätexts handele, ist ein Trugschluss.¹ Aufgrund der deutlich reduzierten Textanteile und der allgemein eher kurz gehaltenen Schrifttextanteile in Comics kann zunächst oberflächlich davon ausgegangen werden, dass dies eine Entlastung auf hierarchieniederer Prozessebene darstellt, durch welche mehr kognitive Kapazitäten für die hierarchiehöheren Leseprozesse zur Verfügung stehen. Der Zugang zum Text und das Textverständnis können dadurch sehr wohl erleichtert werden. In der Regel sind Comics außerdem dialogisch angelegt; Redeanteile und Reaktionen auf Gesagtes sind durch die Bildebene in den Panels leicht zu kontextualisieren.

Jedoch darf an dieser Stelle nicht unterschätzt und übersehen werden, dass bei der Lektüre von Comics andere Anforderungen an den Lesenden gestellt werden als bei der Lektüre eines schriftbasierten Texts: Bild- und Textebene müssen beim Lesen jeweils dekodiert und die einzelnen Panels miteinander in Verbindung gesetzt werden; es geht um mehr als um Schrift. Das sogenannte Gutter, das zwischen den einzelnen Panels liegt, markiert die Schwelle, auf der der Lesende konstruieren muss, was zwischen den einzelnen Panels passiert oder wie sie miteinander in Verbindung stehen (können). Der Grad der Konstruktionsleistung kann dabei durchaus unterschiedlich sein: Text und Bild können sich

¹ Dennoch existieren nach wie vor Beschreibungen im Kontext der Leseförderung, die den Comic als genuin leichte und schnelle Lektüre darstellen, welche bestenfalls irgendwann zum ‚richtigen‘ Buch führe (vgl. Sommer 2018; Gabai/Sommer 2015).

gegenseitig anreichern, aber z. B. auch in kontrapunktischem Verhältnis stehen. Panelsequenzen können eine Situation von Augenblick zu Augenblick zeigen, wobei die Induktionsleistung, d. h. die kohärenzbildende Verbindung der Panels, verhältnismäßig leicht gelingt. Panels können innerhalb einer Sequenz jedoch z. B. auch von Szene zu Szene und zwischen unterschiedlichen Räumen und Zeiten springen und dadurch eine größere Induktionsleistung erfordern. Zudem tragen zur Bedeutungskonstituierung Kolorierung, Perspektive, Szenerie, Zeichenstil usw. bei (zur Narrativik von Comics vgl. McCloud 2001). Der Zugang zum Gesamttext erfolgt also über verschiedene Ebenen, die bei der Thematisierung im schulischen Kontext genau aufgeschlüsselt und den Schülerinnen und Schülern bewusstgemacht werden müssen.

Die Beschäftigung mit Literaturadaptionen in Comics birgt darüber hinaus weitere Potenziale hinsichtlich literarischen Lernens. Der Germanist und Fachdidaktiker Kaspar H. Spinner veröffentlichte 2006 elf Aspekte literarischen Lernens und stieß damit eine breite Diskussion über die Frage an, wie literarisches Lernen in einer kompetenzorientierten Perspektive zu definieren und fördern sei. Er differenziert in seinem Beitrag allgemeine Definitionen (vgl. Büker 2002) weiter aus, bezieht Kompetenz- und Subjektorientierung in seine Überlegungen ein und unternimmt eine erkennbare Integration von Text- und Leserorientierung. Weiterhin stellt Spinner heraus, dass literarisches Lernen nicht auf gedruckte Texte beschränkt ist, sondern auch auditive und visuelle Rezeptionsformen in den Leseprozess mit einbezieht (vgl. Spinner 2006: 6). Ziel des literarischen Lernens ist literarische Kompetenz; die Fähigkeit, mit unterschiedlichen literarischen Erzeugnissen umzugehen. Spinner bindet Literatur in Text-Bild-Verbänden in der Formulierung seiner Aspekte zwar nur insofern ein, als dass er darauf hinweist, dass einfache literarische Formen für Kinder in Bilderbüchern zu finden sind und im Bilderbuch eine starke Zunahme der Psychologisierung von Figuren erkennbar ist, was der Perspektivübernahme allgemein eine größere Bedeutung bei der Interpretation zukommen lässt (vgl. Spinner 2006: 10). Allerdings zeigt sich Spinner bei der Überarbeitung der Aspekte (vgl. Spinner 2015) deutlich offener gegenüber anderen Textformaten und schließt diese keineswegs aus, auch wenn sie nicht explizit genannt werden. Klaus Maiwald (2015) erwähnt ausdrücklich, dass eine Erweiterung der Aspekte, vor allem um andere mediale Formen von Literatur, für die Ausrichtung von Literaturunterricht unter den Gegebenheiten der Kompetenzorientierung notwendig ist. Eine Systematisierung der Aspekte nehmen Boelmann und König (2021) im BOLIVE-Modell für die Primarstufe und die Sekundarstufen vor und differenzieren zwischen affektiven und kognitiven literarischen Bildungsaspekten, in die sie die Aspekte von Spinner integrieren und ergänzen, aber deutlich darauf hinweisen, dass die Liste unabgeschlossen ist (vgl. Boelmann/König

2021: 41f.).² Die literarische Kompetenz erfordert das Zusammenspiel zwischen den primär kognitiven Bildungsaspekten und gliedert sich in die folgenden sechs Grundkompetenzen: 1. Das Verstehen der Handlung durch ein Verständnis der narrativen Handlungsstruktur. 2. Das Verstehen der Handlung durch das Verstehen literarischer Figuren. 3. Das Verstehen der metastrukturellen Gestaltungsebene anhand des Verstehens symbolischer und metaphorischer Ausdrucksweisen. 4. Das Verstehen der metastrukturellen Gestaltungsebene durch das Verstehen sprachlicher Mittel. 5. Das Verstehen der Erzählinstanz und 6. Die Sinndeutung (vgl. ebd.: 42f.). Boelmann und König verwenden in ihrer Darstellung den Begriff ‚Literarischer Gegenstand‘ und fassen hierunter „[...] alle narrativen Gegenstände ungeachtet ihres konkreten Inhalts und ihrer Medialität [...]“ (ebd.: 17)

Um zu veranschaulichen, dass die durch Spinner initiierten Aspekte, wie Boelmann und König darlegen, offen für andere Textformen sind und mit ihnen gefördert werden können, fokussiert sich der vorliegende Beitrag anhand der Auseinandersetzung mit der Darstellung der Figur der Großmutter im Text von Dahl und in der Bearbeitung von Bagieu und einer exemplarischen Textstelle in beiden Texten auf folgende Punkte: Wie trägt die literarische Gestaltung der Texte zur Figurenzeichnung bei und wie werden Leerstellen erzählerisch umgesetzt? Wie können diese Aspekte in Prätext und Adaption für den sprachintegrativen Literaturunterricht einer 3. oder 4. Klasse, je nach Kompetenzstand, im Bereich DaZ konkret fruchtbar gemacht werden?

2. LITERATURADAPTION

Der Begriff der (Literatur)-Adaption wird in Anlehnung an die Forschung zur Filmanalyse als Transformation begriffen, wodurch die Eigenständigkeit des Endprodukts betont wird. Orientiert an der Herleitung von Juliane Blank (2014) sind Adaptionen „[...] Transformationen, die nach dem Prinzip einer intersemiotischen Übersetzung funktionieren“ (Blank 2014: 29). Diese Definition wird gewählt, um deutlich herauszustellen, dass es bei der Arbeit mit Prätext und Adaption nicht darum geht, die Werktreue zu beurteilen. Auf den Comic *Hexen*

² Die affektiven Bildungsaspekte rekurren insbesondere auf eine emotionale und ästhetische Auseinandersetzung, damit ist z. B. Genussfähigkeit, Identitätsentwicklung und Kreativität gemeint. Die kognitiven Bildungsaspekte sind unterteilt in Wissen (deklarative Bildungsaspekte, z. B. Wissen über prototypische Merkmale von Genres und Gattungen, Autoren sowie Autorinnen), Können (prozedurale Bildungsaspekte, z. B. die Anwendung von Methoden, um literarische Gegenstände zu erschließen) und Bewusstheit (metakognitive Bildungsaspekte, z. B. die Akzeptanz von und Auseinandersetzung mit Leerstellen und Fiktionalität) (vgl. Boelmann/König 2021: 39–41; 90–93).

hexen trifft der Transformationsbegriff in besonderem Maße zu, da die Erzählung nicht nur in ein anderes Zeichensystem transformiert, sondern außerdem in die Gegenwart übersetzt wurde (zum Übersetzungsbegriff vgl. Bachmann-Medick 2004). Die Handlung, die Figuren, ihre Konstellation und die Szenerie wurden in einen anderen zeitlichen und gesellschaftlichen Kontext übersetzt und individuell interpretiert, anders als bspw. in den Adaptionen von Erich Kästners *Pünktchen und Anton* oder *Das doppelte Lottchen* durch Isabel Kreitz (2016; 2018). Kreitz behält Kästners Sprache anhand signifikanter Auszüge zum Teil bei und orientiert sich bei der Konzeption ihres Bildprogramms an Walter Trier, der die Illustrationen zu Kästners Erstausgaben beigesteuert hat – eine Übersetzung in einen anderen zeitlichen und gesellschaftlichen Kontext findet nicht statt.

3. NARRATIVE UND INHALTLICHE UNTERSCHIEDE: DIE FIGURENDARSTELLUNG DER GROßMUTTER IN PRÄTEXT UND ADAPTION

Durch die Auseinandersetzung mit Prätext und Adaption werden die Lernenden mit dem Zeichensystem der Gattung³ Comic vertraut gemacht, indem sie nachvollziehen, mit welchen Mitteln der Prätext in das differente Zeichensystem übersetzt wird und welche Effekte diese Mittel haben. Beim Lesen und Hören des Prätexts können die Schülerinnen und Schüler u. a. Vorstellungen entwickeln und die sprachliche Gestaltung wahrnehmen. Die Arbeit mit der Adaption eignet sich ebenfalls für die Förderung der Wahrnehmung von sprachlichen Gestaltungsmitteln; besonders lohnend erscheint hier außerdem ein anschließender Vergleich beider Texte im Hinblick auf das Nachvollziehen von Perspektiven, um die unterschiedlichen erzählerischen Mittel und die unterschiedlichen Interpretationen von Figuren bewusst wahrzunehmen. Während sich die Schülerinnen und Schüler bei der Auseinandersetzung mit dem Prätext freilich auf den

³ In der Forschung besteht Uneinigkeit darüber, ob es sich beim Comic um ein Medium oder eine Gattung handelt. Scott McCloud begreift den Comic als Medium und begründet diese Annahme mit dem Verweis auf die Funktion der Erzähltechnik des Comics als Bote, in dem verschiedene Genres, Stile usw. vereint werden können (vgl. McCloud 2001: 14). Klaus Schikowski benutzt die Begriffe Medium und Gattung synonym für den Comic (vgl. Schikowski 2014: 12, 21). Jakob Dittmar verwendet den Begriff der Gattung für Comics (vgl. Dittmar 2017: 9). In diesem Beitrag wird der Comic als Gattung verstanden, da es wesentliche Übereinstimmungsmerkmale in der Gestaltung gibt, die genre- und stilübergreifend auf den Comic zutreffen: die Anordnung von bildlichen oder anderen Zeichen zu räumlichen Sequenzen, die Informationen vermitteln und/oder eine ästhetische Wirkung erzeugen. Diese Merkmale sind jedoch nicht an einen Träger gebunden, so können Comics z. B. in Büchern, aber auch online erscheinen.

Text und damit auf charakterisierende Beschreibungen, Dialoge, die Handlung usw. konzentrieren, nutzen sie bei der Adaption nicht nur die schriftsprachliche Ebene, sondern müssen die angesprochene Text- und Bildebene, die Interaktion zwischen beiden und zwischen den Panels berücksichtigen.

Der Prätext und die Adaption sind in der grundsätzlichen Handlung ähnlich angelegt: Der verwaiste und namenlose kindliche Protagonist lebt bei seiner Großmutter. Diese erzählt ihm allerlei Geschichten über ‚echte‘ Hexen und wie man diese erkennen kann. Bei einem gemeinsamen Erholungsurlaub versteckt sich der Junge in einem Tagungssaal, um dort seinen Mäusen Kunststücke beizubringen. Doch schon kurz darauf betritt die Königliche Gesellschaft zur Verhinderung von Kindesmisshandlungen (KGVK) den Saal und der Junge erkennt aus seinem Versteck, dass die Mitglieder in Wahrheit Hexen sind. Die Hexen entdecken das versteckte Kind, das sie daraufhin mit Hilfe eines Zaubertranks in eine Maus verwandeln. Der verhexte Junge entwischt aus dem Saal und schafft es zusammen mit der Großmutter und einem anderen verwandelten Kind schließlich, das Festessen der Hexen mit dem Zaubertrank zu versetzen. Alle Hexen verwandeln sich während des Essens in Mäuse und werden vom Hotelpersonal erschlagen. Der Junge und seine Großmutter schmieden daraufhin den Plan, die Welt mit Hilfe des Zaubertranks von allen Hexen zu befreien.

Im vorliegenden Prätext werden Lesende durch den Protagonisten, den namenlosen Jungen, der als homodiegetischer Erzähler die Vergangenheit erzählt, durch den Roman geführt (vgl. Dahl 1990: 15). Er berichtet, dass seine Großmutter „[...] ungeheuer alt und runzlig, kräftig und dick und ganz und gar in graue Spitze gehüllt [...]“ (ebd: 18) ist und zudem Zigarren raucht (vgl. ebd.: 20). Ihr fehlt nach der Begegnung mit einer Hexe ein Daumen (vgl. ebd.: 37). Die Illustrationen von Quentin Blake unterstützen diesen Eindruck einer Bilderbuchoma, die durch das Zigarrenrauchen jedoch mit einem speziellen Attribut ausgestattet wird. Die Binnenerzählung im Prätext beginnt in Norwegen. Dort wohnt die (ebenfalls namenlose) Großmutter des Jungen, die nach dem Tod der Eltern zu dem Jungen nach England zieht. Die Struktur des Comics ist so angelegt, dass die Fokalisierung innerhalb der Handlung wechselt. Eine Einsicht in die Tagträume des Jungen ist möglich (vgl. Bagieu 2020: 5–7), der Leser/die Leserin betrachtet die Großmutter beim Packen, während der Junge im Garten spielt (vgl. ebd.: 29–31), oder die Verwandlung der Kinder in Mäuse (vgl. ebd.: 147,162–164) usw. Es tritt kein Erzähler im Blocktext, wie zum Beispiel in *Meine Mutter ist in Amerika und hat Buffalo Bill getroffen* (Régnaud/Bravo 2009) auf. Die Anordnung der Panels und die Dialoge in ihnen führen allein durch die Erzählung. Es ist demnach festzuhalten, dass sich die Erzählperspektive in der Adaption ändert: Statt eines homodiegetischen Ich-Erzählers liegt im Comic ein impliziter extradiegetischer Erzähler vor. Wie im Film Kamera, Musik usw. die Narration lenken, wird auch hier der Blick durch Perspektive, Panelfolge usw. beeinflusst.

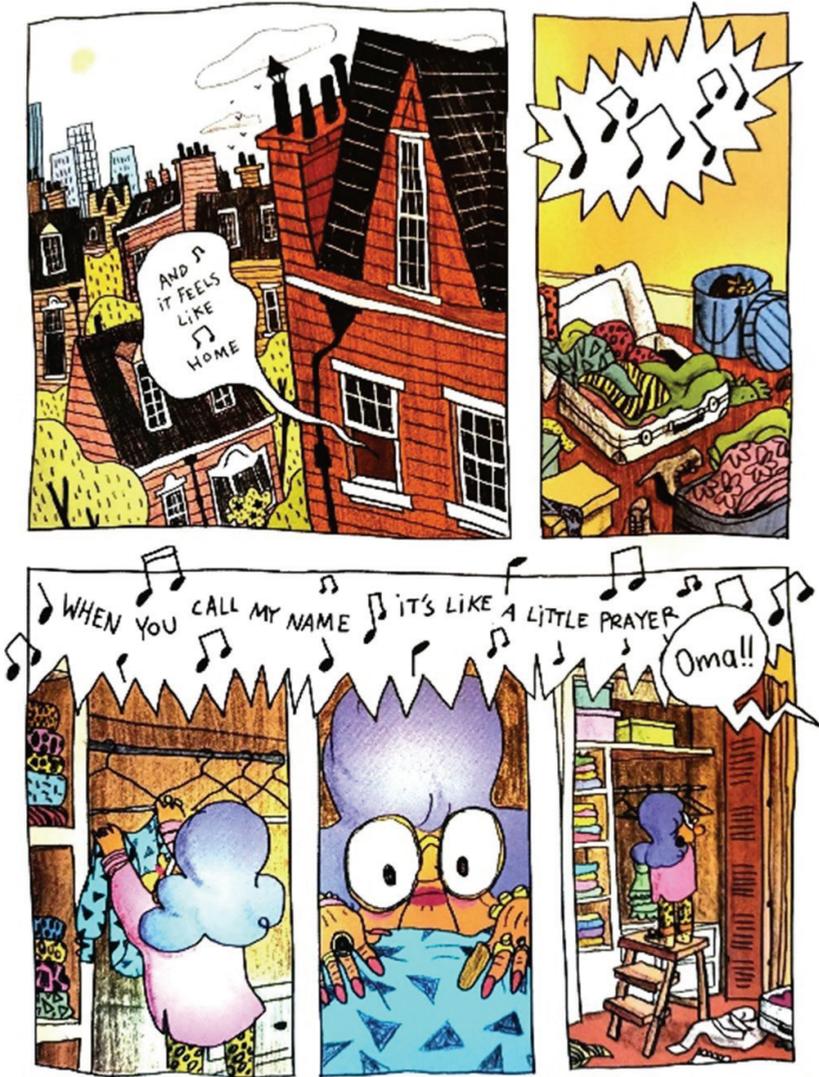


Abb. 1: Bagieu 2020: 29

In den abgebildeten Panels wird die Großmutter, im Gegensatz zum Prätext, nicht mit Worten beschrieben, sondern auf der Bildebene. Zu sehen ist ein Haus, aus einem Fenster erklingt laut *Like a Prayer* (1990), ein Popsong der Künstlerin Madonna. Dass die Musik in der Wohnung laut gespielt wird, ist durch die Form

der Sprechblasen in den Panels zu erkennen. Im ersten Panel wird deutlich, dass die Musik geradezu nach draußen schwebt. In den folgenden Panels sind Noten und eine Zeile des Lieds in großer Typografie in einer gezackten Sprechblase zu sehen: die Form weist im Zeichensystem Comic auf hohe Lautstärke hin. Weiterhin ist die Großmutter aus drei Perspektiven in den drei unteren Panels zu sehen. Im ersten ist sie in halbnaher Einstellung von hinten vor einem Kleiderschrank zu sehen, den sie mit bunt gemusterter Kleidung füllt. Dass diese Kleidung der Großmutter zu gehören scheint, wird an der Kleidung, die sie dabei trägt, deutlich. Weiterhin fällt auf, dass ihre Haare aufwändig toupiert zu sein scheinen und lila sind. Das folgende Panel zeigt sie in Großaufnahme von vorne, hier sind ihre schmuckbesetzten Finger zu sehen, an der linken Hand scheint der Zeigefinger durch eine Prothese ersetzt worden zu sein. Auf dem dritten Panel ist sie in einer totalen Einstellung von hinten vor dem Kleiderschrank zu sehen. Es wird deutlich, dass es sich um eine kleine Figur handeln muss, da sie, um die Kleiderstange erreichen zu können, auf eine Trittleiter steigen muss. Zudem werden ihre Füße sichtbar: Sie trägt Korksandaletten mit Keilabsatz. Der Comic zeichnet auf Bildebene das Bild einer extravaganten und auffälligen älteren Frau, die Popmusik mag. Auch auf Textebene wird dieses Bild unterfüttert. Ihre Sprache ist oft salopp umgangssprachlich, wie an Sätzen wie „Wie ich gesagt habe, nichts als alte Knacker.“ (ebd.: 70) oder „Tickst du noch ganz richtig?!“ (ebd.: 31) ersichtlich wird. Ihre vielfältigen Interessen, wie Reisen (vgl. ebd.: 61) oder Tauchen mit Harpune (vgl. ebd.: 66) und auch ihr Verhalten tragen weiterhin zu diesem Bild bei. Die Großmutter findet die Regelung, dass Kinder nicht ins Casino dürfen, übertrieben (vgl. ebd.: 69f.) und tanzt auf dem Tisch, als die Hexen in Mäuse verwandelt werden (vgl. ebd.: 278).

Gleichzeitig wird die Großmutter auf Bild- und Textebene auch als liebevoll und verletzlich dargestellt: Ihr Gesicht wird mit Tränen gezeigt, als sie den Jungen verletzt auffindet (vgl. ebd.: 264), ihr Gesicht ist sorgenvoll verzerrt und die Augen sind mit Tränen gefüllt, als der Junge ihr das erste Mal in Mäusegestalt gegenübertritt (vgl. ebd.: 188f.). Sie spricht ihn mit Kosenamen wie „Spatz“ (ebd.: 30), „Hase“ (ebd.: 32), „Kätzchen“ (ebd.: 58) oder „Dackelchen“ (ebd.: 66) an⁴ und schenkt dem Jungen Mäuse, damit er sich im Hotel nicht langweilt (vgl. ebd.: 75). Auf Bildebene wird die Liebe, die Großmutter und Enkel füreinander

⁴ Nachdem der Junge in eine Maus verwandelt wurde, ändert sich allerdings die Ansprache. Bis zur Verwandlung spricht die Großmutter ihren Enkel mit (verniedlichten) Tierbezeichnungen an, danach nennt sie ihn „mein Kleiner“ (ebd.: 264), „mein Stöpselchen“ (ebd.: 266) oder „mein Liebling“ (ebd.: 279). Die zuvor genutzten Kosenamen scheinen nun nicht mehr zu passen, weshalb sie ihre Anredeformen ändert. Zum Ende des Comics nutzt sie jedoch wieder Tierbezeichnungen (vgl. ebd.: 298); sie hat sich an die verwandelte Gestalt des Jungen gewöhnt.

ander empfinden an einer Stelle mit einem Herz als Symbol manifestiert. Als der Junge sich stundenlang vor einer Hexe versteckt und ihn die Großmutter erst abends findet, drückt er sich angstvoll und panisch an sie. Sie trägt ihn nach Hause und über den beiden Figuren ist ein Herz in einer Blase ohne Dorn abgebildet (vgl. ebd.: 58). Zusammenfassend ist an dieser Stelle festzuhalten, dass die Großmutter im Prätext und in der Adaption eine bemerkenswerte und außergewöhnliche Frauenfigur ist, deren Zeichnung in der Transformation noch verstärkt wurde. Sie erscheint als moderne Frau mit vielseitigen wie auch außergewöhnlichen Interessen, die in der Erziehung viele Freiheiten lässt, durch unkonventionelle Ansichten auffällt und trotzdem Verständnis und Sorge ausdrückt, wenn es um das Wohl ihres Enkels geht. Die Betrachtung der transformierten Darstellung der Großmutter zeigt, dass Bagieu in ihrer Adaption die Figur facettenreicher, moderner und komplexer interpretiert.

4. SPRACHLICHE UND LITERARISCHE POTENZIALE FÜR DEN DAZ-UNTERRICHT

Im Folgenden werden am Beispiel des Kapitels *Wie man eine Hexe erkennt* (Dahl 1990: 26–35) aus dem Prätext von Dahl sowie der entsprechenden Stelle im Comic (Dahl/Bagieu 2020: 41–123) sprachliche und literarische Herausforderungen und Möglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler aufgezeigt.

Im DaZ-Unterricht, der sich durch eine starke sprachliche und kulturelle Heterogenität auszeichnet, öffnet die Arbeit mit und an einem Comic nicht nur Zugänge zu kulturellen Diskursen, sondern sie lässt auch die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen und mit einbeziehen. Comics ermöglichen es, im DaZ-Unterricht an und mit Sprache zu arbeiten, literale Kompetenzen zu vermitteln und auszubauen, den Grammatikunterricht verlockend, motivierend und evident zu gestalten, sowie durch Ko-, De- sowie Rekontextualisierungen dank des Gegenwartsbezuges der Gattung (vgl. Lohrmann 2014) persönlich bedeutsames Wissen zu erarbeiten. Dadurch partizipieren die DaZ-Lernenden an der deutschen Kultur und Gesellschaft. Das ‚Bildkonzept‘ im Grundschulalter spielt noch eine bedeutende Rolle. Das hat noch etwas Haptisches, in gewissem Maße Transkulturelles, Musterhaftes und in dem Sinne Wiederkehrendes, womit Kinder gut zurecht kommen und ad hoc auf ihre Lebenssituation, Selbst- und Fremdwahrnehmung projizieren können. Bilder als ‚Blickfänger‘ und ‚Brücken‘ in eine neue Kultur verfügen über inhaltstragende Konzepte, die für kognitive und produktive Teilhabe am DaZ-Unterricht der Grundschule wichtig sind (vgl. Hecke/Surkamp 2015). Die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten sollen in dem Zusammenhang exemplarisch am Beispiel der Arbeit am

Wortschatz und implizit an Grammatik dargestellt werden (vgl. Bracker 2015; Frederking et al. 2018; Roche 2020; Spinner 2021).

Bereits ein flüchtiger Blick über das Kapitel reicht aus, um die sprachliche Komplexität des Ausgangstextes zu erkennen. Die Schülerinnen und Schüler erwartet auf der Satzebene eine breite Palette an Modus- und Tempusformen, die das Textverständnis erheblich erschweren bzw. je nach Sprachniveau der DaZ-Lernenden verhindern könnten: Das Präsens und das Perfekt (von schwachen und starken Verben), die die Schülerinnen und Schüler i. d. R. als erste Tempusformen kennenlernen; außerdem aber das Präteritum (begann, entgegnete), welches für DaZ-Lernende in der Grundschule komplett unbekannt sein dürfte, sowie das Plusquamperfekt (Präteritumperfekt), das in separaten Sätzen („Sie hatte sich ganz in sich selbst zurückgezogen“) oder in Nebensätzen (Temporalnebensatz: „Nachdem mich meine Großmutter (...) gebadet hatte, nahm sie mich (...) ins Wohnzimmer und erzählte (...)“) vorkommt. Schwierigkeiten können ferner Imperative („Unterbrich mich nicht!“; „Sei doch nicht so dumml!“) und der Konjunktiv II („Nach was würd ich denn riechen?“) bereiten. Auf der Wortebene bzw. lexikalischer Ebene scheint der Prätext ebenso anspruchsvoll zu sein. Es finden sich sowohl einzelne Vokabeln wie auch feste oder halb feste Wortverbindungen, die nicht zum Grundwortschatz der DaZ-Lerner gehören. Einzelne Beispiele seien an dieser Stelle angeführt: Adjektive (widerwärtig, kahl, grässlich, massenhaft, runzlig), Substantive (v. a. Komposita wie Zigarrenasche, Regenbogenhaut, Augenblick, Perückenpest), Verben, darunter auch mit präpositionaler Ergänzung (anschwindeln, (Feuer) flackern, erschrecken, betäuben, sich verlassen auf etc.), (halb)feste Wortverbindungen (nie und nimmer; Recht haben; außer sich sein; ins Bett gehen; jemandem über den Weg laufen). Auch fachsprachliche Lexik kann identifiziert werden (Pupille, Ausschlag, Klaue). Aus Platzgründen ist es nicht möglich (und vielleicht auch nicht nötig) alle lexikalischen, grammatikalischen sowie textuellen Phänomene, die den DaZ-Lernenden Schwierigkeiten bereiten (könnten), zu betrachten. Die Auswahl vermittelt dennoch ihre Vielfalt, die die Schülerinnen und Schüler (je nach Sprachniveau) überfordern kann. Dies tritt bei der Auseinandersetzung mit dem Text umso mehr in den Vordergrund, als dieser kaum Illustrationen enthält, die den Prozess der kognitiven Wahrnehmung unterstützen würden. Diese zahlreichen lexikalisch-grammatischen ‚Hürden‘ sollen jedoch von der Lehrkraft im Unterricht als Möglichkeiten angesehen und entsprechend genutzt werden.

Im Vergleich zum Original von Dahl ist die Comic-Adaption von Bagieu sprachlich weniger anspruchsvoll. Dank der Gattungsspezifika ist der textuelle Anteil deutlich geringer, Satzbau und lexikalisch-grammatikalische Mittel einfacher, wobei die Panels den Verstehensprozess unterstützen und erleichtern. Das „Bildelement“ spielt auch für die Variable Motivation insbesondere in der

Grundschule eine bedeutende Rolle (vgl. Hecke/Surkamp 2015; Kepser/Abraham 2016).

Hinsichtlich der Potenziale bezüglich literarischen Lernens kann die Beschäftigung mit dem Kapitel im Prätext die Vorstellungsbildung und die Wahrnehmung von sprachlicher Gestaltung fördern sowie die Auseinandersetzung mit Leerstellen und daraus entstehende literarische Gespräche⁵ anregen. Die entsprechende Textstelle im Comic bietet tatsächlich bildliche Unterstützung bei der Vorstellungsbildung und kann ebenfalls für den kreativ-produktiven Umgang mit dem Text herangezogen werden. Die Beschreibung im Prätext, wie Hexen zu erkennen sind, regt die Vorstellungskraft der Lesenden durch Vergleiche an. Das Kapitel kann – je nach Kompetenzstand – vorgelesen oder eigenständig erlesen werden und die Schülerinnen und Schüler erhalten den Auftrag, genau darauf zu achten, wie eine Hexe von dem Jungen erkannt werden kann. Die Kinder können sich die Merkmale notieren oder sie im Text anstreichen. Während die Vorstellungsbildung bei der Beschreibung, dass Hexen Handschuhe tragen (vgl. Dahl 1990: 29), noch nicht sonderlich herausfordernd ist, wengleich sehr wohl über die Art der Handschuhe nachgedacht werden kann, ist die sprachliche Gestaltung dieser Beschreibung durchaus herausfordernd. Im Text steht: „Zuerst einmal“, begann sie, „hat eine echte Hexe Handschuhe an, wenn du sie zum ersten Mal siehst.“ (ebd.: 29). Es wird nicht deutlich, wie die temporale Bedeutung zu verstehen ist: Beim ersten Aufeinandertreffen und nur dann trägt die Hexe Handschuhe? Oder trägt sie diese stets? Die Großmutter löst diese missverständliche Aussage nicht auf, im Gegenteil, sie führt weiter aus, dass die Hexe selbst im Sommer und im Haus Handschuhe tragen muss, damit sie ihre Krallen versteckt halten kann (vgl. ebd.: 29). Der temporale Konditionalsatz evoziert ein Missverständnis, das auf einen Übersetzungsfehler zurückzuführen ist. In der englischen Originalausgabe lautet der Satz: „In the first place“, she said, „a REAL WITCH is certain always to be wearing gloves when you meet her“ (Dahl 1983: 24). Eine echte Hexe trägt also mit Sicherheit Handschuhe, wenn man ihr begegnet – nicht nur beim ersten Mal. Die weiteren Erkennungsmerkmale der Hexen werden durch Vergleiche in die Vorstellung der Lesenden geholt: Statt Fingernägel hat die Hexe Krallen „wie bei einer Katze“ (Dahl 1990: 29f.), sie ist kahl „wie ein gekochtes Ei“ (ebd.: 30), die Ränder ihrer Nasenlöcher sehen aus „wie der Rand von bestimmten Meeresmuscheln“ (ebd.: 32), die Augen flackern wie Feuer oder es tanzen Eisschollen darin

⁵ Hierfür können inszenierte Gesprächsformen wie das Heidelberger Modell des literarischen Gesprächs (Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2010) anvisiert werden, jedoch sind auch offener gestaltete Gesprächsformen wie das autonome Kleingruppengespräch denkbar, in der u. U. mehr Offenheit gegenüber Mehrdeutigkeiten herrscht (vgl. Zabka 2020: 4–11).

(ebd.: 34), die Füße haben keine Zehen und enden „wie ein Block“ (ebd.: 36) und schließlich ist ihre Spucke blau, „[s]o blau wie Blaubeeren“ (ebd.: 37).

Die Schülerinnen und Schüler können nach dem Hören oder Lesen nun dazu angeregt werden, kreativ-produktiv tätig zu werden und anhand der Merkmale eine eigene Hexe entwerfen. Dies kann durch eigene Zeichnungen passieren, den Lernenden können aber auch vorbereitete Materialien zur Verfügung gestellt werden, aus denen sie im Collagen-Stil eine Hexe basteln. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass sie sich bei der Wahl der einzelnen Bausteine an die Informationen aus dem Text halten, so kann bei der kreativ-produktiven Auseinandersetzung gleichzeitig das Textverständnis überprüft werden.

In dem Kapitel taucht weiterhin eine Leerstelle auf, über die ein literarisches Gespräch angebahnt werden kann. Die Großmutter bejaht die Frage danach, ob sie selbst schon einmal eine Hexe getroffen habe. Weiteres möchte sie dazu jedoch nicht erzählen, „[g]ewisse Dinge sind so fürchterlich, dass man nicht über sie sprechen kann.“ (Dahl 1990: 39). Der Junge fragt weiter, ob ihr fehlender Daumen etwas mit dieser Begegnung zu tun haben könnte, doch die Großmutter antwortet nicht mehr, sie fängt an zu zittern und wirkt in sich zurückgezogen (vgl. ebd.). Diese Leerstelle wird auch im weiteren Verlauf der Erzählung nicht aufgelöst, es bleibt den Lesenden überlassen, diese zu füllen. Im Gespräch mit der Lerngruppe sollte zunächst thematisiert werden, wie sich die Großmutter fühlen könnte, wenn sie an diese Begegnung zurückdenkt und diese Deutung an Hinweisen aus dem Text hergeleitet werden. Anschließend können die Schülerinnen und Schüler Vermutungen anstellen, wie diese Begegnung wohl ausgesehen haben könnte. Die Kinder können dies – je nach Sprachniveau – schriftlich oder mündlich tun, auch eine Darstellung als Bild ist denkbar.

Die Thematisierung der Begegnung mit einer Hexe muss im Comic über die Panelstruktur und das Zusammenspiel von Bild und Text gedeutet werden.

Während auf Textebene die Unterhaltung einsilbig verläuft und die Großmutter bis auf das Bejahen der Begegnung und die Weigerung, mehr darüber zu erzählen, nichts sagt, wird diese Situation durch die Panelstrukturierung und die Bildebene aufgeladen. Die ersten drei Panels folgen zeitlich direkt aufeinander, weder Ort noch Einstellung ändern sich. Dadurch wird besonderes Augenmerk daraufgelegt, wie sich der Gesichtsausdruck der Großmutter verändert, als ihr Enkel sie fragt, ob sie schon einer Hexe begegnet sei. Der Blick wird von der Sprechblase hinunter auf den Gesichtsausschnitt der Großmutter gelenkt, sie scheint die Augen aufzureißen und zu erstarren. Im nächsten Panel sind ihre Füße zu sehen, der Schlüsselbund liegt am Boden, durch das onomatopoeische „Pling!“ und die Bewegungslinien wird verdeutlicht, dass ihr der Schlüssel heruntergefallen zu sein scheint. Der Grund dafür wird nicht expliziert. Großmutter und Enkel gehen schließlich in die Wohnung, die Perspektive wechselt und beide werden aus der Vogelperspektive gezeigt, es ist kein Einblick in die Gedan-



Abb. 2: Bagieu 2020: 46

ken der Großmutter möglich. Auf die Frage, ob diese Begegnung etwas mit dem fehlenden Finger zu tun hat, blickt die Großmutter im folgenden Panel nach oben, ohne dass ausgemacht werden kann, wohin sie sieht. Die Brillengläser wirken ovaler, was die Augen traurig aussehen lässt, sie lässt die Arme hängen und wirkt durch diese Haltung hilflos. Dadurch, dass die Zeit durch die Aneinanderreihung mehrerer Panels zur Darstellung eines kurzen Zeitraums gedehnt wird, wird verdeutlicht, dass es sich hier um eine Situation handelt, die bedeutsam für den Charakter der Großmutter ist. Dadurch, dass die Emotionen vor allem anhand der Bildebene deutbar sind, wird die Bedeutung auch für Schülerinnen und Schüler auf niedrigerer sprachlicher Kompetenzstufe nachvollziehbar. Die Anschlussbeschäftigung kann wie bei der Auseinandersetzung mit dem Prätext erfolgen, ein Vergleich ist ebenfalls möglich.

Die durch die Struktur gewährleistete aktive und ästhetisierte Wahrnehmung des Inhaltes des Comics *Hexen bexen* versetzt die Leserinnen und Leser in die Lage die „Varietäten von bildnerischen und sprachlichen Mitteln und Strukturen einer Sprach- und Kulturgemeinschaft“ (Blei-Hoch 2006: 57) eruieren zu können, was u. a. auch der Entwicklung von *visual literacy* bei Schülerinnen und Schülern beiträgt. Im Medienverbund könnten die beiden Texte für sprachliche Übungen abwechselnd angeboten werden, wobei die Adaption die Rolle des Leitmediums aus bereits erwähnten Gründen übernehmen würde. So könnte man im Unterricht (als Einstieg) nach dem lauten Vorlesen und Diskutieren des Originaltextes von Dahl damit anfangen, mit dem Comic bzw. mit Auszügen aus den beiden Medien zu arbeiten. Der Umkehrschluss wäre auch denkbar, wobei allerdings der Prätext als Leitmedium fungieren und der Comic die Vorentlastungsaufgabe übernehmen würde. Fokussiert werden soll an dieser Stelle jedoch die erste Option.

In der Vorentlastungsphase findet ein Vorgespräch statt, wobei das Weltwissen der Kinder in Bezug auf die Themen Comic, Hexen, Körperteile etc. aktiviert wird. Dies geschieht durch einen Impuls, sei es eine Frage: „Wie kann man eine Hexe erkennen?“ oder eine Frage begleitet von einer Darstellung (Bild). Bei schriftlichen Aufgaben, wenn die Schülerinnen und Schüler z. B. frei an die Tafel notieren, was ihnen zu den angebotenen Themen spontan einfällt, dürfen unter Umständen die jeweiligen Herkunftssprachen mit einbezogen werden, sollten einzelne Begrifflichkeiten in DaZ noch fehlen. Die Kinder können dann pantomimisch oder zeichnerisch, eventuell auch sprachlich versuchen, die Wörter, die sie in ihrer L1 aufgeschrieben haben, für alle zu erklären. Auch kann an Charaktereigenschaften und Merkmalen gearbeitet werden, indem von der Lehrkraft ein Hexenbild angeboten wird, welches die Lernenden in der Gruppe ausmalen und zu dem sie sich passende Vokabeln überlegen und niederschreiben (vorausgesetzt, dass die Kinder bereits bzw. in DaZ die Schrift(sprache) erworben haben, ansonsten werden Aufträge mündlich und kreativ erfüllt).

Außerdem kann in dieser Phase das Thema Comic neu eingeführt oder ggf. wiederholt werden. Die Lehrkraft führt (wenn z. B. der Ausgangstext von Dahl vorgelesen wird oder unmittelbar davor) den neuen bzw. für das Verständnis des Textes notwendigen Wortschatz (Schlüsselwörter) ein. Empfehlenswert ist dabei, dass dieser durch bildliche Darstellungsformate unterstützt wird. Zur Verständnisprüfung und Motivationssteigerung fragt die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler, wie entsprechende Vokabeln in ihrer L1 heißen. Dabei braucht die Lehrkraft keine Herkunftssprache zu beherrschen, um die Richtigkeit zu prüfen, da es vor allem um einzelne Vokabeln geht, die höchstwahrscheinlich durch Bilder bereits korrekt entschlüsselt wurden. Darüber hinaus soll diese Aufgabe die Motivation der Kinder steigern, da sie dadurch erfahren, dass die Lehrkraft ihre Muttersprache respektiert (vgl. Belyaev 2021).

Der DaZ-Unterricht der Grundschule verfügt über zahlreiche Übungs- bzw. sprachliche Spielformate und kreative Techniken, die sich in Bezug auf Comics mit der Wortschatz- und Grammatikarbeit verbinden lassen und dabei handlungs- und produktionsorientiert ausgerichtet sind (vgl. auch Frederking et al. 2018; Haas 2021; Roche 2020). Diese können in die Phasen der Inhaltserfassung sowie -erweiterung implementiert werden. So können die Schülerinnen und Schüler in Eigenregie zum vorgelesenen Text eine Comic-Geschichte fortsetzen bzw. zu Ende zeichnen und schreiben. Alternativ können leere Sprech- und Denkblasen (mit Text und/oder Bild) ausgefüllt werden. Wenn die Kinder einen Text schreiben oder lediglich einzelne Sätze und Wörter zu Panels, dann soll es ihnen auch erlaubt sein, im DaZ-Mentallexikon noch Fehlendes bzw. Vergessenes durch bildliche Elemente oder ihre L1 zu ersetzen, damit der Schreib- und (kreative) Gedankenfluss nicht einbricht.

Berücksichtigt bzw. in die Schreibaufträge integriert werden können (und sollten) der neue Wortschatz sowie die Arbeit an grammatikalischen Themen (Komparation, Präteritum und Plusquamperfekt, Komposita, Nebensätze, deiktische Mittel etc.) oder einzelnen Phänomenen (z. B. Partizipienbildung, Genus(bestimmung) etc.).

In der abschließenden Reflexions- bzw. Transferphase befassen sich die Kinder dramapädagogisch oder zeichnerisch-kreativ mit einem Szenarium (der neue Wortschatz wird darin eingebettet), welches es ihnen erlaubt, das erworbene Wissen auf den Alltag zu transponieren. Mögliche Endprodukte können danach noch im Sitzkreis diskutiert werden. Dabei kämen auch Kulturvergleiche (z. B. zum Thema Hexen, Zauberei etc.) ohne Wertung infrage.

5. FAZIT

Im DaZ-Unterricht, in dem eher der sprachliche Bereich fokussiert wird, empfiehlt es sich, literarische und landeskundliche Bereiche mit zu integrieren. „Ein kulturwissenschaftlich orientierter Umgang mit Literatur [ist] dafür geeignet, auch sprachlich und literarisch anspruchsvolle Literatur im frühen Fremdsprachenunterricht zu behandeln“ (Rösch 2011: 125). Literarische Adaptionen in Form von Comics erscheinen als ein geeignetes Mittel auf dem Weg zu einem (sprachlich-) reflexiven sowie bewussten Umgang mit Literatur und dadurch mit der Zielkultur. Indem sich die Schülerinnen und Schüler im Primärbereich mit Comics und ihren Prätexten im Medienverbund auseinandersetzen, können sie sich interpretative, ästhetische und kulturelle Fähigkeiten und Fertigkeiten aneignen bzw. diese ausbauen. Eine gezielte Arbeit am Wortschatz in diesem Zusammenhang begünstigt die Entwicklung von sprachlichen Registern von Alltagssprache bis hin zu Bildungssprache. Ästhetische und spielerische Sprachverwendung in einem sprachintegrativen DaZ-orientierten Literaturunterricht auf der Basis von Comics entwickelt bei Lernenden im Rahmen pragmatischer Kompetenzen diskursive und funktionale Kompetenzen wie auch Schemakompetenzen, die für eine angemessene (sprachliche) Performanz unentbehrlich sind.

LITERATUR

- Bachmann-Medick, Doris (2004): Übersetzung als Medium interkultureller Kommunikation und Auseinandersetzung. In: Jaeger, Friedrich / Straub, Jürgen (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 2: Paradigmen und Disziplinen. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, S. 449–465.
- Belyaev, Denis (2021): Adaptierte Grammatik-Übersetzungsmethode im modernen Fremdsprachenunterricht: Textarbeit und literale Kompetenzen. In: *Revista Lengua y Cultura – CEL, Mexiko*. Vol. 3, No. 5, S. 7–15.
- Blank, Juliane (2014): Literatradaptionen im Comic. Ein modulares Analysemodell. Berlin: Ch. A. Bachmann.
- Blei-Hoch, Claudia (2006): Bilderbuch. In: Kliewer, Heinz-Jürgen / Pohl, Inge (Hrsg.): *Lexikon Deutschdidaktik*, Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider, S. 56–58.
- Boelmann, Jan M. / König, Lisa (2021): Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das BOLIVE-Modell. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bracker, Elisabeth (2015): *Fremdsprachliche Literaturdidaktik. Plädoyer für die Realisierung bildender Erfahrungsräume im Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.

- Brand, Tilman von / Brandl, Florian (2018): Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung, Inklusion in den Sekundarstufen. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Brandstätter, Veronika / Schüler, Julia / Puca, Rosa Maria / Lozo, Ljubiza (2018): Motivation und Emotion. 2. Aufl. Berlin: Springer.
- Büker, Petra (2002): Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Bogdal,
- Dahl, Roald (1983): The Witches. London: Puffin Books.
- Dahl, Roald (1990): Hexen hexen. Hamburg: Rowohlt.
- Dahl, Roald / Bagieu, Pénélope (2020): Hexen hexen. Berlin: Reprodukt.
- Dittmar, Jakob F. (2017): Comic-Analyse. 2., überarb. Aufl. Köln: Herbert von Halem.
- Flix (2010): Faust. Der Tragödie erster Teil. Hamburg: Carlsen.
- Frederking, Volker / Krommer, Axel / Maiwald, Klaus (2018): Mediendidaktik Deutsch: Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.
- Gabai, Anna / Sommer, Frank (2015): Comic und Leseförderung. <https://www.borromaeusverein.de/literatur-cafe/2014-15/comics-und-lesefoerderung> [14.02.2022]
- Haas, Gerhard (2021): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. 14. Aufl. (Erstauflage: 1997). Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Hecke, Carola / Surkamp, Carola (Hrsg.) (2015): Bilder im Fremdsprachenunterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kepser, Matthis / Abraham, Ulf (2016): Literaturdidaktik Deutsch: Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.
- Klaus-Michael / Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv, S. 120–133.
- Kraus, Jan / Pavlenko, Alexander (2021): Faust. Frankfurt a. M.: edition faust.
- Kreitz, Isabel (2016): Das doppelte Lottchen. Hamburg: Dressler.
- Kreitz, Isabel (2018): Pünktchen und Anton. Hamburg: Atrium.
- Lohrmann, Katrin (2014): Kontextualisierung und Dekontextualisierung. In: Einsiedler, Wolfgang / Götz, Margarete / Hartinger, Andreas / Heinzel, Friederike (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4., erg. und aktual. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 414–418.
- Maiwald, Klaus (2015): Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff – Spinners „Elf Aspekte“ als Struktur- und Denkrahm(en) für weiterführende Modellierung(en). In: Leseräume 2 (2015), S. 85–95. <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-maiwald.pdf> [08.01.2022]

- McCloud, Scott (2001): Comics richtig lesen. (Die unsichtbare Kunst). Hamburg: Carlsen.
- Régnaud, Jean / Bravo, Émile (2009): Meine Mutter ist in Amerika und hat Buffalo Bill getroffen. Hamburg: Carlsen.
- Roche, Jörg (2020): Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik. Tübingen/Basel: A. Francke.
- Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie.
- Schäfer, Gerd E. (2001): Prozesse frühkindlicher Bildung. https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/Prozesse_Fruehkindlicher_Bildung.pdf [08.01.2022]
- Schikowski, Klaus (2014): Der Comic. Geschichte, Stile, Künstler. Stuttgart: Reclam.
- Sommer, Frank (2018): Mit Comics liest es sich leichter. https://www.eventilator.de/files/upload/Downloads/Downloads%20Comics/Flyer_Comic_Eventilator2018.pdf [15.02.2022]
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch (2006) 200, S. 6–16.
- Spinner, Kaspar H. (2015): Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? In: Leseräume 2 (2015), S. 188–194. <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-spinner.pdf> [08.01.2022]
- Spinner, Kaspar H. (2021): Kreativer Deutschunterricht: Identität, Imagination, Kognition. 7. Aufl. Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Steinbrenner, Marcus; Wiprächtiger-Geppert, Maja (2006): Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Literatur im Unterricht, Heft 3, S. 227–241.
- Zabka, Thomas (2020): Gespräche über Literatur. In: Praxis Deutsch (2020) 280, S. 4–11.

Tristan Lay (Sydney)

„IT’S NOT GONNA BE THE EXACT EXPERIENCE, AND IT
SHOULDN’T BE.“

Zur Exploration studentischer Vorstellungen und Erfassung
authentischer Lernerperspektiven im Kontext eines personenzentrierten
Interviewgesprächs zu den Themenkomplexen Medien(wechsel) und
Graphic Novels

1. MEDIEN IM DAF-UNTERRICHT: EINLEITENDE BEMERKUNGEN

Fremdsprachenunterricht ist ohne Medieneinsatz prinzipiell kaum denkbar. Zur Initiierung, Begleitung und Unterstützung fremdsprachlicher, landeskundlicher, interkultureller sowie ästhetisch-kultureller Lehr- und Lernprozesse wird seit jeher in unterschiedlichem Umfang auf diverse Materialien und Medien zurückgegriffen. Mediale Veränderungen haben in Informationsgesellschaften zu einer Medienvielfalt geführt, in der Digitalprodukte nunmehr nicht nur Printprodukte sinnvoll im Unterricht ergänzen, sondern gleichzeitig auch orts- und zeitunabhängiges Lernen ermöglichen. Die Vorteile und Herausforderungen medialer Hybridität und ihrer digitalen sowie mobilen Nutzungsformen wurden während der Corona-Pandemie in virtuellen Lernräumen offenkundig. Digitalisierung und Mediatisierung im Bildungsalltag ist dabei nicht nur auf das grundlegende Einführen und Nutzen verschiedener Medien ausgelegt. Es muss auch darum gehen, über das Beziehungsgeflecht von Lebenswelt und Lernumwelt stärker zu reflektieren und diese aufeinander zu beziehen. Denn im Zuge gesellschaftlicher Digitalisierungsprozesse ist mit veränderten Lebenswelten und Erwartungshaltungen zu rechnen: So nehmen Medienerlebnisse und -erfahrungen einerseits einen relevanten Platz in der Wahrnehmung, Identitäts- und Wissensbildung insbesondere junger Menschen ein. Andererseits bilden sie oft auch die Grundlage für das alltägliche Handeln und Denken, da schließlich im Medienumgang auch Deutungs- und Handlungsmuster entwickelt bzw. internalisiert werden. Medienbildung und Medienkompetenz kommt somit eine fachübergreifende Bedeutung zu und sie sollten daher stärker in den Blick der fremdsprachlichen Deutsch- und Kulturdidaktik rücken, damit Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die weltweit das Gros der Lernendenkohorte bilden, als Vielmedienutzer über ihre Medienpräferenzen, ihr Medienhandeln sowie ihre lebensweltliche Perspektive reflektieren können.

Im Folgenden wird anknüpfend an die obigen Ausführungen beispielhaft ein Interviewgespräch betrachtet, in dem Medien(wechsel) und Graphic Novels aus subjektiver Sicht exploriert werden, gewiss ohne den Anspruch auf Validität, Reliabilität und Objektivität einlösen zu wollen.

2. QUALITATIVES INTERVIEW

2.1 Bemerkungen zum Einzelinterview

Die explorative Ausrichtung des nachfolgenden Einzelinterviews dient primär dazu, die subjektive Perspektive der befragten Studentin zu den im Gespräch diskutierten Themenkomplexen nicht nur darzustellen, sondern auch ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken. Datenkorpora, in denen Studierendenstimmen die Grundlage bilden, sind im Kontext der fremdsprachendidaktischen Empirie zu ästhetischen Textsorten immer noch unterrepräsentiert.

Die Originalzitate in englischer Sprache werden im Beitrag in chronologischer Reihenfolge aufgeführt, so wie sie während des Gesprächs von meiner Interviewpartnerin geäußert wurden. Im Interview wurde meine Probandin aufgefordert, ihre *persönlichen* Erfahrungen, Einstellungen und Überzeugungen zu explizieren. Demnach können die Ergebnisse der Interviewanalyse in keiner Weise generalisiert werden. Auch wenn es sich hier lediglich um eine Einzelfallstudie handelt, der naturgemäß bestimmte Grenzen gesetzt sind, kann es durchaus sein, dass ein Bild zum Vorschein tritt, indem sich auch andere Lernende wiederfinden können.¹

Ohne hier auf den umfangreichen und vielfältigen Bereich empirischer Forschungsmethoden näher eingehen zu können², sollen im Folgenden Hintergrundinformationen dargeboten werden, die dabei helfen, ein ganzheitlicheres Bild des Interviewgesprächs entstehen zu lassen.

2.2 Eckdaten, Themenschwerpunkte und Hintergrundinformationen

Beim vorliegenden Gespräch handelt es sich um ein semistrukturiert-leitfadengestütztes Interview mit einer australischen Studentin aus Sydney zum Thema Medien(wechsel) und Graphic Novels.³ Drei miteinander verwobene Schwer-

¹ Zu den Möglichkeiten und Grenzen qualitativer Interviews vgl. zusammenfassend z. B. Trautmann 2012: 231.

² Für Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik siehe Caspari/Klippel/Legutke/Schramm 2016.

³ Der Leitfaden wurde der Probandin am 21. April 2021 zugeschickt. In der E-Mail wurde darauf hingewiesen, dass das Gespräch mit der App Voice Memos auf einem Handy auf-

punkte determinieren den Gesprächsverlauf: Deutschlernen und die Rolle der Medien, Graphic Novel sowie Adaptionen als Lehr- und Lerngegenstand.

Das Gespräch mit Ash (anonymisiert) wurde an einem Montagmorgen (3. Mai 2021, 10:30 Uhr) auf dem Campus der University of Sydney (Australien) aufgenommen. Im Interview wirkte die Zwanzigjährige selbstbewusst und konzentriert; sie besaß eine dezidierte Meinung zu den angesprochenen Themen. Auf die Fragen ging sie direkt ein, ohne sich jedoch davon beugen zu lassen. Sie nahm sich stets Zeit zum Nachdenken, um sich auch mit diffizileren Diskussionspunkten auseinanderzusetzen oder um ausführlichere Antworten geben zu können. Die Probandin antwortete bereitwillig und belegte viele Aussagen durch Beispiele aus ihrer Erfahrungswelt, um ihre persönliche Sichtweise zu verdeutlichen.

2.3 Interviewanalyse

2.3.1 Deutschlernen und Medienrolle

Der erste Themenkomplex diente nicht nur dazu, meine Gesprächspartnerin besser kennenzulernen, sondern er ermöglichte ihr auch einen einfachen sowie persönlichen Einstieg in das Interview. Der Gesprächseinstieg erfolgte über persönliche Reflektionen im Hinblick auf die Eigenmotivation zum Deutschlernen:

Zitat 1: I would trace it back to two things: The first was when I was in Germany. I think it was the first country that I have visited where the first language wasn't English. So it made quite an impact on me. And I think... I wanted to talk to a man that I felt that it would be rude to speak in English even though... like people in Germany obviously learn English. And so I realized I don't know really how to communicate politely with this man in this context, and it really threw me.

Der erste Grund, den Ash für ihre Motivation zum Deutschlernen anführt, kann sicherlich nicht verallgemeinert und ohne Weiteres auf andere Fremdsprachlernende übertragen werden. Interessant erscheint jedoch in diesem Zusammenhang, dass Ash als australische Touristin eine Situation in Deutschland erlebt, die sie regelrecht „umwarf“. Auch wenn ihr bewusst ist, dass die *lingua franca* Englisch flächendeckend an Schulen in Deutschland gelernt wird, ist es ihr in der zwischenmenschlichen Kommunikation aus Respektgründen wichtig, in Ansät-

genommen wird und bei der Transkription sowie Analyse persönliche Daten anonymisiert werden. Das Transkript umfasst insgesamt 19.864 Zeichen (ca. 10 Seiten). Die Rückspiegelung der Daten erfolgte im Rahmen einer kommunikativen Validierung; vor der Interviewanalyse wurde die Korrektheit seitens der Erzählperson bestätigt. Das Volltranskript sowie der Interviewleitfaden können beim Autor angefordert werden.

zen die Sprache ihres Gegenübers sprechen zu können. Für den australischen Kontext stellt der einfache kommunikative Austausch ‚auf Augenhöhe‘ nicht immer den ‚Normalfall‘ dar. Denn der von Ingrid Gogolin (1994) geprägte Begriff „monolingualer Habitus“ findet in Down Under seine Entsprechung in Michael Clynes (2005) Übersetzung „monolingual mindset“. Beide Termini problematisieren die Wahrnehmung, dass Monolingualismus (auch im hochgradig mehrsprachigen und mehrkulturellen Sydney!) weitgehend die soziale Norm darstellt.

Ashs zweiter Beweggrund zum Deutschlernen spricht ein gegenwärtig globales Phänomen an, dem im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen zwar durchaus ein Magnetcharakter zugewiesen werden kann, das bisweilen aber nur sporadisch Eingang in den Unterrichtsalltag findet: populärkulturelle Medien.

Zitat 2: The second thing, I think, which cemented it was actually an anime I was watching called *Attack on Titan* which is a Japanese anime and they've incorporated elements of German culture... sort of into their aesthetic so in... within anime there is lots of... like the way that the locations are in this world. The clothing of the characters, the names are some German... Germanic. At the beginning of the intro of this anime there was a little bit of German and the song was also in German and during that time I thought that sound really cool. I like to sing along to this. And that was what gave me the push I think.

Der Nexus populärer Kulturformen im Kontext der transnationalen Zirkulation kultureller und kreativer Werke manifestiert sich in Ashs Beispiel im Anime *Attack on Titan* (Japan 2018, Tetsurō Araki und Masashi Koizuka), ein Werk, das sich mittlerweile sowohl im anglophonen als auch im europäischen Raum äußerst erfolgreich neue Publikumsschichten erschlossen hat. Das originäre Druckerzeugnis hat derweil diverse Umsetzungen erfahren: Der Kinofilm *Attack on Titan* basiert auf der populären gleichnamigen Manga-Serie des japanischen Zeichners und Illustrators Hajime Isayama, das nicht nur als TV-Serie verfilmt wurde, sondern ebenfalls als Videospiel vorliegt. *Attack on Titan* ist in den Genres Action, Horror und Fantasy beheimatet, die insbesondere Jugendliche und junge Erwachsene anziehen. Wie bei vielen anderen Werken der Populärkultur, die Science-Fiction-Elemente in sich tragen, kann ebenfalls bei *Attack on Titan* ein (leidenschaftlich) agierender Fandom ausgemacht werden, der das Hauptwerk in Form von *Fan-Fiction* stetig weiterentwickelt und so auf informeller Ebene transformiert.

Ash erwähnt weiterhin im Gespräch, dass die Montage eingestreuter Gesprächsfetzen in deutscher Sprache und vor allem ein deutsches Lied im Anime der ausschlaggebende Grund für ihr Interesse an Deutsch sei. Das im Film zum

„It's not gonna be the exact experience, and it shouldn't be.“

Ausdruck kommende Dekor greife gleichfalls wie die darin erschaffene Architektur auf „elements of German culture“ (Zitat 2) zurück.⁴ So enthalte z. B. das Szenario Bilder malerischer Fachwerkhäuser, verwinkelte Gassen und historische Stadtkerne, die das geheimnisvolle Mittelalter-Flair in einer post-apokalyptisch anmutenden Welt heraufbeschwören:

Zitat 3: It's set in an alternate universe I believe; maybe a post-apocalyptic universe where these giants called „Titans“ have taken over the earth. It's set in somewhere it looks like Germany or Bavaria maybe... like very lush, forest. The architecture although it's very stylized and they have these big walls to protect from these giants that come into to attack them. It all looks very... sort of... like very European.

Es sind somit nicht mehr ausschließlich reale Bilder, die mit einem Objektiv im Zielsprachenland eingefangen werden, sondern zunehmend digital hergestellte Bilder aus dem Bereich Fantasy die Fremdsprachenlernende beeindrucken. Somit besitzen auch diese im Unterricht das Potential, die Beschäftigung mit fremden Sprachen, Kulturen und Welten zu animieren, auch wenn es sich bei ihnen um keine genuin ‚authentischen‘ Bilder aus der Zielsprachenkultur handelt oder diese unmittelbar aus der Sprachwirklichkeit entnommen wurden. Die Arbeit mit Bildern aus dem Metier der zeitgenössischen Populärkultur erfordert freilich eine andere Sicht auf das Bildmaterial: Hier müssen z. B. Faktualität und Authentizität im Rahmen des materialgestützten Unterrichts in der Sprach- und Kulturvermittlung thematisiert werden.

Neben *Attack on Titan* spielten und spielen weitere Medien eine zentrale Rolle für Ashs Motivation, Deutsch zu lernen. Im digitalen Zeitalter sind es insbesondere die Informationsfülle und Zugangsmöglichkeiten zum Fremdsprachenlernen, die das Internet auf einfachste Weise orts- und zeitungebunden bietet und gleichsam potenziert. Für einen Kontinent wie Australien, der nicht nur geografisch isoliert, sondern auch relativ weit weg von Europa liegt, ist die Überbrückung der räumlichen Entfernung zu den DACHL-Ländern über digitale Medien von besonderer Relevanz. Ash gewährt uns Einblicke in ihre autodidaktische Sprach- und Erlebnisreise im Netz:

Zitat 4: The very first thing I did was to use the app Duolingo. That was my first step to get the basics. [...] And I think from there I got a bit bored and so I went a bit... just then thought to myself, woah! I can understand like

⁴ Ergänzend zu den Kostümen des Figurenensembles hebt Ash auch die Namen der Protagonisten hervor, die eindeutig Namen tragen, die germanischen Sprachen entnommen wurden: Die fiktiven Hauptcharaktere heißen u. a. Eren Yeager (Jäger), Mikasa Ackerman (Ackermann), Armin Arlert, Reiner Braun, Jean Kirstein (Kirschstein), Connie Springer und Eren Kruger (Krüger).

every, you know, every sixth word maybe. Why don't I go on certain websites, and sort of, just read? [...] I followed Instagram accounts... like there was one called „Notes of Berlin“. That was just like people left angry notes to their neighbors. So you get a good sense of colloquial informal language there. Probably the biggest one was... like video, like watching TV and especially YouTube. I think YouTube was probably the biggest, sort of, and I continue to just like watch videos. I think that the important thing is I would never have stuck with it [German, TL] if I wasn't having fun while doing it and accessing things that I would have already accessed in English.

In ihren Reflexionen spiegelt sich u. a. auch die Relevanz von Filmbildern wider, die diverse Interessen und Akquisekontexte aus der Lernerperspektive berücksichtigen. Auch den mediengestützten Unterricht an ihrer Universität begrüßt sie explizit, insbesondere wenn bspw. für Grammatikerläuterungen Screencasts eingesetzt werden oder im Rahmen der Kulturvermittlung das Eintauchen in das Fürstentum Liechtenstein via YouTube ermöglicht wird. Die Symbiose von Grammatikinhalten und digitalen Medien wird dabei stets mit Spaß verbunden, ein Faktor in der australischen Motivationslandschaft, dem Deutschlernende große Bedeutung beimessen (vgl. dazu Schmidt 2011):

Zitat 5: We've got a... sort of like... a pre-tutorial like... module and we've got some videos in there; some of them are from YouTube. We've usually got a topic, like, for example, we did Liechtenstein recently and there was a video in German about the country. Sometimes they do like „Easy German“ some of those as explainers, little Grammar videos as well, so it's a mix of, sort of, fun stuff and Grammar lessons from YouTube.

Das schulische Fremdsprachenlernen wird hingegen rückblickend als eher langweilig und mühselig empfunden, das weder ausreichend mediale Ressourcen curricular einbettet noch eine Lernatmosphäre schafft, in der Sprachenlernen in ein positives Licht gerückt wird:

Zitat 6: I remember like learning languages in school it was very unengaging. Hmm, the only media that we really had, was, if we would sing a song. Yeah, it was not particularly something that you really wanted to do. Especially in, you know, in Australia where you were kind of forced to learn a language. You did it for a year or two and then you would drop it. So, there was not much inspired passion. So, I think that has changed, maybe. Yeah, multimedia.

2.3.2 Graphic Novel

Der zweite Gesprächsschwerpunkt fokussierte den Themenkomplex Graphic Novel. Auf die Frage, was konkret die Attraktivität dieses Mediums für DaF-Lernende ausmache, äußert sich Ash folgendermaßen:

Zitat 7: The fact that there are fewer words and if you don't understand a word or a phrase there is so much more context that you can easily, you know... everybody can understand a picture. So, hmm, you don't have to, I mean you can probably follow along and almost never pick up a dictionary. And, because of that you can read a few things faster and get a sense of the flow of the language and the flow of events. And you're not being constantly distracted by having, you know, to look up for a word or on the internet. The process is a lot simpler and easier and picking up the language in context as well. How people actually use these words as supposed to a bigger list of vocab.

Immer wieder hebt die Probandin die Aneignung kontextgebundenen Wissens hervor, in dem Lernumgebungen bzw. Lernarrangements geschaffen werden, die Anwendungsbezogenheit, lebensweltliche Orientierung und Autarkie involvieren. Dabei begünstigt und sichert insbesondere ein Spezifikum der Graphic Novel den Erfolg fremdsprachlichen Lesens: die Text-Bild-Symbiose. Das Lesen einer Graphic Novel bietet laut Ash weitere Kontexte, die bei Verständnisproblemen auf der Textebene herangezogen werden können, um das Erfassen weiterer Inhalte zu ermöglichen. In ihren Ausführungen wird deutlich, dass sie dabei insbesondere der Bildebene eine relevante Rolle beimisst. Auch wenn ihre Aussage, dass praktisch jeder in der Lage sei, ein Bild zu verstehen⁵, vielleicht etwas naiv anmuten mag, so schwingt bei ihrer Überzeugung doch mit, welche Rolle Bilder in der bilddominierten Gegenwart im Allgemeinen sowie in der Medienlandschaft im Besonderen spielen. Die bildlichen Darstellungen, die den Graphic Novels eigen sind, unterstützen Fremdsprachenlernende dabei, den Lesefluss besser aufrechtzuerhalten, in dem sie nicht nur Zusatzinformationen in visueller Form beisteuern, sondern auch (partiell komplexe) Informationen auf verständliche Art und Weise transportieren. Eben solche Hilfeimpulse wirken hochgradig motivierend, denn sprachliche Ungereimtheiten im Text, die normalerweise zu einem lückenhaften Verstehen führen, können im grafischen Narrativ durch das aktive Betrachten und Lesen der Bildfolgen nivelliert werden. Folglich erübrigt sich größtenteils die Suche im Wörterbuch beim Lesen einer Graphic Novel. Außerdem kann nach Ansicht der Probandin das grafische Erzählen nicht nur das Verständnis des Ereignisflusses der Geschichte, sondern auch das Sprachgefühl in der fremden Sprache fördern.

Das Eintauchen in fremde Welten wird für Ash durch ästhetische Texte wie Graphic Novels ermöglicht, die ihre Interessen und Erfahrungen ansprechen

⁵ Für die vielfältige Dimension des Verstehens von (Texten und) Bildern siehe z. B. Abraham/Sowa 2016: 26–28. Zur kulturellen Bedeutung von Bildern siehe exemplarisch Schelske 1997.

und dazu führen, dass sie beim Lesen die Zeit vergisst und sich in ein (fremdsprachiges!) Buch verlieren kann. Ihre Sprachkompetenz wird im informellen Kontext nicht getestet und das Lesen fühlt sich demnach auch nicht wie eine „Hausaufgabe“ (Zitat 8) an. Auf diese Weise wird Fremdsprachenlernen mit Spaß assoziiert (vgl. dazu auch Zitat 4 und 5), der in ihrer subjektiven Wahrnehmung und Bewertung als extrem wichtig eingestuft wird:

Zitat 8: If you learn a language you've got a kind of educational environment where you do work and it still feels like homework. And whereas with reading a book it's like sometime the time will, you know, you will lose track of time or, you know, you will forget that. You will forget it that you are using it for a language acquisition tool and instead it's just something fun which, you know, for me is quite crucial.

Ash hatte zuvor Kristina Gehrmanns literaturbasierte Graphic Novel *Der Dschungel* (2018) in ihrer Freizeit gelesen. Der Untertitel „Nach dem Roman von Upton Sinclair“ deutet bereits an, dass es sich um ein transformiertes Werk der Weltliteratur handelt. Auf fast 400 Seiten entfaltet die deutsche Künstlerin aus Leverkusen Geschichte und Schicksal einer litauischen Großfamilie, die im ausgehenden 19. Jahrhundert nach Amerika, dem Land der Hoffnung, auswandert, um in den Schlachthöfen Chicagos einen Neuanfang zu wagen.

In der folgenden Textpassage reflektiert sie darüber und unterstreicht bei ihren Ausführungen, dass das kontextbezogene Lesen einer Graphic Novel bei unzureichendem Wortschatzstand durchaus möglich ist. Außerdem hat sie durch *Der Dschungel* ihren „themenspezifischen“ Wortschatz im Deutschen erweitern können – etwas, was sie positiv bewertet, denn historisches Vokabular der Neuzeit im Themenkontext von Flucht und Migration wird in ihrer Wahrnehmung seltener im Klassenverband vermittelt:

Zitat 9: [*The Jungle*, TL] wasn't overly complex, because of that I didn't know a word I would usually know the other words and being able to situate the word in the context of those other words... And there was also quite a lot of specialized vocabulary, which I found interesting from an historical perspective, because, you know, it was about this family of immigrants that came to the US. I think it was the turn of the century, 19th to 20th century. And there was a lot of interesting time-specific vocab and that was pretty cool to learn. That's something you wouldn't pick up in usual class maybe, which is more present focused.

Ash ist in der Lage, einprägsame Panels aus der Graphic Novel zu benennen, die ihr besonders in Erinnerung geblieben sind. Bei den szenischen Panel-Arrangements handelt es sich zumeist um stimmungsvolle und emotionale Bilder, die in ihrem Gedächtnis haften geblieben sind. Erkennbar wird dabei, dass in ihnen

dem Text lediglich eine sekundäre Rolle zugeschrieben wird. Es ist vielmehr die bildliche Abfolge der Panels, die hier nicht nur komplexe Vorgänge visualisiert, sondern auch Zusammenhänge schnell und verständlich auf den Punkt bringt: Erzählen und visualisieren gehen im Medium Graphic Novel Hand in Hand:

Zitat 10: Hmm, I think I liked the part where... I forgot the main characters name... but he is a young man who is working at the factory and he really wants to impress his supervisors at the factory and do well in this new world and he really objects to the... when his co-worker proposes the idea of the workers union to him, where you pay and be part of the union and he really rejects that idea first. He is like: Why should I have to pay to do this? And, and then things... That was a really evocative panel, because of the way he really firmly objects to that. The drawings there were quite good. You get a sense of his emotion and feeling. And I think there was a bit of a sequence and then in the ensuing... in the events that happen... he sort of slowly starts to pick up on the injustices that happened around him and actually it's necessary to, you know, to join with these workers' unions and it's all being shown to you, it's not being told. So you know, it happens to be the next day; a couple panels later, you see somebody has gotten fired, you know.

Die Graphic Novel nutzt als „literaturfähiges Medium“ (Abraham/Lay 2020: 4) zum Erzählen und Visualisieren der Handlung nicht nur eine filmhafte Formensprache, auch bei der Entfaltung der Charaktere und Schauplätze orientiert sie sich ästhetisch an Bildelementen. So tragen bspw. großformatige *splash panels* dazu bei, eine bestimmte atmosphärische Stimmung zu erzeugen oder eben den Handlungsort (Chicago und die sog. Union Stock Yards) auf beeindruckende Weise ‚einzuführen‘. Dies ermöglicht aufmerksamen Betrachterinnen und Betrachtern, ein Gefühl dafür zu entwickeln, wo und wie alles war:

Zitat 11: Yes, I think the style of the book from memory was, yeah, it was a good mix of like... because realistically a lot of scenes, where the people sit around discussing things... so they had a lot of that, you know, was focused on the characters. And... But it was interspersed with really nice atmospheric frames of, you know... they wanted to introduce the city or the factory. You really got a sense of where everything was.

Die Symbiose von Bild- und Textelementen im Hybridmedium Graphic Novel erfordert vielfältige Verknüpfungsleistungen, damit die entsprechenden Geschichten auch erfolgreich gelesen werden. Das Dekodieren von Bild- und Wortbedeutungen verhält sich im fremdsprachlichen Leseprozess komplementär zueinander. So wird das Mit- und Nachvollziehen einzelner Handlungsstränge in der Story durch die Kombination von Bild- und Textinhalten nicht nur erleichtert, sondern führt ebenfalls dazu, dass das Erfassen relevanter Aussagen zügiger

erfolgt. Ash scheint sich darüber bewusst zu sein, dass Bilder u. a. auch eine kulturelle Dimension besitzen, die mittels Wissen über Zielsprachenkultur adäquat gedeutet werden muss. Hier helfen Textinformationen den Fremdsprachenlernenden beim kognitiv-perzeptiven (aber auch affektiven) Verstehen und Interpretieren der komplexen Bildinhalte:

Zitat 12: Well, I mean, images, I guess, can sometimes also explain what words can't sometimes. And they give you a sense very quickly of what a whole paragraph of imagery might otherwise do. But obviously, you know, being on B1-level a paragraph of imagery would be quite difficult for me to comprehend and enjoy even if I could. So, yeah, it's great to have the text there, sort of, to fill in so you're not doing so much reading and also to clarify what things actually mean, if I don't understand. And it will keep things moving quicker.

Ash ist in der Lage konkrete Beispiele für erlebnisstarke Bild-Text-Situationen aus der diskutierten Graphic Novel zu benennen. Nicht nur beim Fachvokabular sind Bildelemente von Nutzen, auch das Lesen der Körpersprache der Figuren ermöglicht gewissermaßen das visuelle Erfassen ihrer Gedankenwelt: Gesichtsausdrücke, Gestik, Körperhaltung und Bewegung als nonverbale Ausdrucksmittel der Bildnarration helfen beim Verständnis der von den Künstlern intendierten Charakterzeichnung:

Zitat 13: Yes, for example, I think sometimes technical language could go over my head. So, if they're describing where they're going, for example, but obviously this is not such a big problem, because you see where they're going. So, it's like, ah, that's what they're talking about... moods and emotions. So, if characters may be having a discussion and I couldn't understand exactly what the conversation was, in certain parts, you could see obviously by the body language or even just like the way the actual picture was framed or something. [...] So, it definitely, sort of, gave a deeper meaning. I think, sometimes reading... like a foreign language... the words will come across a bit like flat, because you don't quite understand it. And you're reading everything in your head quite monotone, because you haven't heard somebody saying this to you in your life so the images add a lot of depth to the text and clarify that meaning apart from just, you know. [...] Yes, there is a deeper level of meaning also I think that can help you to gain.

Die Text-Bild-Symbiose sowie das ihr inhärente non-lineare Erzählverfahren verlangen indes von Rezipientinnen und Rezipienten einiges ab. Am Beispiel der Graphic Novel *Der nasse Fisch* von Arne Jysch (es handelt sich hier um eine Comicaadaptation des gleichnamigen Buches von Volker Kutscher) machen Lay/Nickl (2019: 242) dies deutlich:

Der Lesevorgang wird dabei zum Betrachtungsvorgang. Dieser ist in hohem Maße subjektiv und vom Vorwissen der BetrachterInnen abhängig, weil der Aufbau der Seite durch mehrere Bilder eine Vielfalt, sowie mehrere Start- und Endpunkte bietet. Außerdem stellt die kunstkreative Gestaltung der Tuschezeichnungen einen ästhetischen Rahmen auf, mit dem die Aktionen der Charaktere, die Schauplätze, die Sprache und ikonische Bildelemente von den Lernenden bewertet werden müssen. Zugleich sind also für die Arbeit mit *Der nasse Fisch* neben Textstrukturwissen auch Bildwissen sowie Wissen um die Konventionalität von populärkulturellen Textsorten nötig. Die multimodale Einfassung der Graphic Novel animiert dadurch zu einem lernenden Betrachtungsmodus, der als komplexe Fähigkeit verstanden werden kann.

Auch das folgende Interviewexzerpt untermauert die Komplexität des Lesevorgangs im Kontext ästhetischer Text-Bild-Narration, die eine entsprechende (textimmanente, aber auch wissensbasierte) Verstehensleistung erfordert:

Zitat 14: I think that the medium of graphic novel and manga does take a little bit to get used to. [...] Possibly, even reading the manga of *Attack on Titan* [...] probably, sort of, got me used to the way of, you know, when to look at the text; when to look at the image. The way that they sometimes... text will overload, overlay several panels and you're not really sure. You sort of get a sense of like when to read each thing to get the full experience and in the correct order, and even, I guess sort of conventions of... the way that conversations are illustrated. It's a little bit like the frames in a movie, but it's not quite that. So you gotta get a sense of, you know... because you don't see... It's like still the several still frames in a scene rather than a full scene, like a fluent scene... you gotta sort of... get a sense of how the characters... from this point to this point, and reading a little bit of... you know... having experience in graphic novel helps you do that, I think.

Ash hebt hervor, dass das Lesen eines Romans und die Lektüre einer Graphic Novel nicht gleichzusetzen sind, denn die Vorgaben in der Graphic Novel schränken die bildstrukturelle Imaginationsleistung ihrer Leserinnen und Leser stark ein: Während die Romanvorlage als abstraktes (und intimes) Medium ausschließlich Wörter verwendet, die individuell imaginiert werden müssen, spiegelt die Graphic Novel die Vorstellungen ihrer Künstlerinnen und Künstler sowie Auftraggeberinnen und Auftraggeber wider. Diese Vorstellungen werden durch Bilder übermittelt und gleichsam fixiert.

Auf Ähnlichkeiten geht Ash zwar nicht direkt ein, diese klingen aber in ihren Ausführungen durch. Das Lesen von Bildfolgen ist ähnlich wie das Textlesen in einem kognitiv-prozesshaften Ablauf eingebettet, in dem Reflektion, Elaboration und Ergänzung konstituierende Bestandteile bilden: Hier müssen stets

„Leerstellen“ (nach Iser 1976) konstruktiv gefüllt werden, denn in den Bildern selbst werden lediglich Informationen zu wichtigen Ereignissen in der Geschichte angeboten, die die Rezipienten mittels ‚Kopfkino‘ zu einer ganzheitlichen Story spinnen (*closure*). Dies erfordert freilich hohe Konzentration, will man nicht von den optisch narrativen Elementen „überwältigt“ werden:

Zitat 15: When you're a little bit more experienced reading those graphic novel things... It's sort of... like, when you read a book the image in your mind I think. And sometimes it's harder to have an image in your mind if you've been given an image already. So, I think that you can, sort of, have an image of the setting and location when you're reading graphic novel, but it's quite different from a book. So you gotta sort of get used to being in the setting, but you're also being given an image of the setting itself. So you have an image of what's happening in between the panels, which requires a lot of concentration. I think if you're not concentrating properly on the actual... on the graphic novel... you might... just sort of sit there and let it all wash over you and not do any work yourself in your own brain. So I think concentration and maybe past experience with the medium can help with filling those gaps.

Für Ash sind die eingebauten textlosen Panels im Buch wichtig, denn sie bieten Zeit für Reflexionen, um Rückblicke und Antizipationen vorzunehmen:

Zitat 16: I think there are some frames in the book that are just image, they don't have any text, which is quite an interesting moment of impact when there is no text actually in the book. There is a sort of a code... You take a break... appreciate and settle and reflect on what's just happened or maybe what's in front of you... and without being crowded by text.

Wie eingangs bereits erwähnt, werden Emotionalität und Emotionalisierung im Medium der Graphic Novel hauptsächlich durch erlebnisreiche Bildsituationen evoziert, die auch in *Der Dschungel* eine evokative Wirkung entfalten und die Figurenidentifizierung affektiv aufladen. Die subjektivierende Erzählperspektive wird hier konsequent durch *Point-of-View-Shots* begleitet, sodass eine Identifikation mit Erzählern und (internen) Fokalisatoren begünstigt wird. Diese oft filmhaften und spannenden Erzählsequenzen im Bildbereich dienen nicht nur als Strategie der Verdichtung und Intensivierung, sie führen schließlich auch dazu, die fremdsprachliche Lesebereitschaft zu fördern, indem bestimmte fehlende oder ergänzende Informationen gezielt im Text ‚gesucht‘ werden müssen:

Zitat 17: This story was a very, sort of... The beginning is quite harrowing. It's like you follow this family and you don't really have... you experience this new country at the same time as they do. There is not much distance between the actual characters of the family and you. There is no dramatic

„It's not gonna be the exact experience, and it shouldn't be.“

irony or anything. And because of that you move through this world through pictures and see exactly what they're experiencing. And you've got the sense that... If you were someone in this time and you didn't speak English in America you're really quite vulnerable. You know... They never know when somebody is taking advantage of them in this setting or whether somebody is telling the truth and wants to help them out. And going to the story without any distance to the characters you really feel like, sort of, scared... you feel like... you could picture... you know... Is somebody gonna go to betray me or take advantage of me? So yeah, it does involve you quite emotionally.

2.3.3 Adaptionen als Lehr- und Lerngegenstand

Der Literaturkanon als Träger kultureller Tradition wird seit jeher auch im australischen Schulkontext gepflegt. Zu den kanonischen Texten gehören zweifellos die zahlreichen Werke von Shakespeare, die auch verpflichtend in Englisch-Leistungskursen an gymnasialen Oberstufen in Deutschland unterrichtet werden. Die Medialität, die mittels rasanter Digitalisierungsexpansion nicht nur weitere Lebensbereiche, sondern zunehmend auch Lern- und Arbeitsbereiche nachhaltig durchdringt, manifestiert sich insbesondere durch das Bewegtbild im Alltag, das in Form von Fernsehen und Internet mittlerweile omnipräsent ist. Die Kanonisierungspraxis scheint in Australien die heutige Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zu berücksichtigen, denn im Lehrplan des Bundesstaats New South Wales (NSW) ist bspw. für Dramen in den Jahrgängen 7 bis 10 vorgesehen, „Ideen und Erzählungen einer zeitgenössischen Umgebung anzupassen oder mit der Produktion des Textes auf verschiedene Weise zu experimentieren“:

Shakespearean drama involves active engagement in a range of segments of Shakespearean texts or an in-depth study of a particular play. An exploration of the emergence of professional theatre and the style of acting, language and staging employed, as well as the social and historical context of Elizabethan England, may help inform contemporary practice. Students may choose to adapt ideas and narratives to a contemporary setting or experiment in producing text in a variety of ways. (Board of Studies NSW 2003: 45)

Der Umgang mit Adaptionen literarischer Klassiker am Beispiel von Shakespeare als integraler Bestandteil innerhalb des Schulsektors wird auch von Ash im Gespräch aufgegriffen, wobei stets der Vergleich von Ausgangs- bzw. Bezugstext und „moderner Adaption“ den Schwerpunkt bildet. Schülerinnen und Schüler lernen, die Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Wirkungen beider Texte bzw. Medien herauszuarbeiten:

Zitat 18: I was taught adaptations in high school and throughout all my education. [...] Yeah, there is a lot of – at least in Australia, in the school system – there is a lot of emphasis on... for example, we... you compare the Shakespeare play, the original, to a modern adaptation to a movie like *She's the Man* or *10 Things I Hate About You*, which is *The Taming of the Shrew*... I forgot the name of the other Shakespeare play, but there is a lot of emphasis on comparing and contrasting and seeing... you know... because obviously you can get a lot out of... you know... this is the same story, but a lot has changed and that's sort of emphasized.

Nach Ansicht von Ash muss der Vorgängertext nicht zwingend zuerst im Unterricht behandelt werden, auch eine Umkehrung der Text- und Medienfolge wäre prinzipiell denkbar, was zugleich die Blickrichtung und Wahrnehmung aller Beteiligten schärfen könnte:

Zitat 19: I think it's interesting when whenever we learned about adaptations, then, you know, we would go for the older one first and then the newer one... I think... but it would be interesting to go the other way. Because, we are in the now. And so it would maybe be interesting to foreground it rather than.

Adaptionen als Lehr- und Lerngegenstand im Fremdsprachenunterricht birgt großes Potential, das die Kreativität digital heranwachsender Generationen berücksichtigen kann, indem bspw. Eigenproduktionen seitens der Lernenden gefördert werden. Um Ideenkultur und Innovation im Kontext transformierter Werke zu fördern, müsste im Bildungsbereich die Definition dessen, was eine Adaption ausmacht, breiter ausgelegt werden. Auch die Einbindung weiterer Medien im materialgestützten Unterricht käme dem Lernen fremder Sprachen und Kulturen entgegen:

Zitat 20: Maybe playing a bit loose with the definition here, but even encouraging students to make their own adaptations, maybe. That would be interesting, because the definition of what is a proper media [sic] or what is a proper text is changing now. What really separates somebody's YouTube video from an actual TV show... for example, it's becoming a lot more „You can be your own creative“. So maybe involving the student even in their adaptation of text might be useful for especially the language classes as well.

Auch wenn die mediale Übertragung und Transformation eines Werks bisweilen mit inhaltlichen ‚Abstrichen‘ und Herausforderungen einhergeht, so sind gerade diese nach Ansicht von Ash notwendig, damit sich überhaupt neue Erfahrungswirklichkeiten einstellen können:

Zitat 21: I think, maybe possibly it can invite... like more an obsession – this is a one-to-one translation of this and this – and I think it could take... if

something is in a language that is different, and it is reproduced in a different language, I think you could lose some of the meaning of the original through the translation. It might lose a bit of the meaning. So I think maybe emphasizing that this is now a different context and not really supposed to be, you know, a one-to-one... It's not gonna be the exact experience, and it shouldn't be. Yeah, it's a challenge!

3. GANZHEITLICHE BETRACHTUNG DES INTERVIEWGESPRÄCHS

Aus den Schilderungen von Ash geht hervor, dass ihr Interesse an der deutschen Sprache und Kultur durch Medien ausgelöst und geprägt wird. Dabei spielen für sie insbesondere populärkulturelle Medienkanäle und -angebote eine ausschlaggebende Rolle beim autodidaktischen (Anfangsphase) sowie institutionellen Deutschlernen (universitäre Weiterführungsphase). Duolingo, YouTube-Videos, Microblogs, audiovisuelle Plattformen, Social-News-Aggregatoren, Lehrvideos und Screencasts gehören u. a. zu den wichtigsten digitalen Tools, die Ash regelmäßig nutzt, um ihr individuelles und hochschulisches Lernen gezielt zu unterstützen. Ein besonderes Interesse hegt die Probandin für japanische Animefilme und Mangas, die auch ausschlaggebend für ihre Motivation waren, Deutsch in ihrem Heimatland Australien zu lernen. So werden z. B. im Anime *Attack on Titan* unterschiedliche repräsentative Elemente des deutschen Kulturraums auf audiovisuelle Weise in eine Dystopie eingebaut. Für Jugendliche und junge Erwachsene, die neben Kindern sicherlich für Science-Fiction die empfänglichsten Zielgruppen sein dürften, üben Fantasiewelten eine besondere Faszination aus. Hier nehmen zunehmend digital bearbeitete Bilder fotografischen Bildern – die einen indexikalischen Bezug zur scheinbaren Realität aufweisen – den Rang ab.

Auch mit Graphic Novels beschäftigt sich die Studentin in ihrer Freizeit gerne. Dieses Hybridmedium wird von ihr kontextbezogen rezipiert, wobei im fremdsprachlichen Leseprozess unverständliche Textstellen durch Bildinformationen nivelliert werden und vice versa. Das Charakteristikum der Text-Bild-Symbiose, das diesem Medium eingeschrieben ist, ermöglicht einen motivierten Zugang zum fremdsprachlichen Lesen. Hier könnte die empirische Forschung ansetzen und prüfen, ob eine unterrichtliche Vermittlung von Lesestrategien und -modi (z. B. *close reading*) im Kontext der multimodalen Graphic Novel das Potential trüge, zur autarken Lektüre fremdsprachlicher Ganzschriften zu animieren.

Das Leseerlebnis der Graphic Novel *Der Dschungel* in deutscher Sprache fällt in der rückblickenden Bewertung Ashs positiv aus. In ihren zahlreichen intensiven Reflexionen schildert sie ihre Erfahrungen mit Text-Bild-Kombinationen oder szenischen Panel-Arrangements, die sie in ihrer subjektiven Einschätzung

allesamt als hilfreich für den fremdsprachlichen Lese- und Verstehensprozess beurteilt. Ihr ist durchaus bewusst, dass nicht nur die Symbiose von Bild- und Textelementen, sondern auch künstlerische Inszenierungs- und Darstellungsformen (z. B. zwecks Verdichtung, Intensivierung, Emotionalisierung etc.) eigene Lesarten sowie aktive Verknüpfungsleistungen erfordern. Hier müssen Text und Bild – je nach Kontext – sowohl isoliert als auch aufeinander bezogen multimodal ‚gelesen‘ werden, um zu einer adäquaten Deutung der komplexen Text-Bild-Inhalte zu gelangen.

Adaptionen literarischer Klassiker kommt im australischen Schulkontext eine tragende Rolle zu. Auch Ash lässt in ihren Ausführungen durchklingen, dass in ihrem Bildungsweg diese stets von Bedeutung waren. Ob nun Werke von Shakespeare oder Jane Austen, literarische Transformationen werden von ihr stets in einem Beziehungsgeflecht von Populärkultur und Medien verortet und diskutiert. Dies erstaunt sicherlich nicht, wenn man bedenkt, welchen Status der populärkulturelle Phänomenbereich in der Lebenswelt junger Erwachsener einnimmt.

Auch die Fremdsprachendidaktik und der Fremdsprachenunterricht werden sich in Zeiten globalen Rückgangs von Teilnehmerzahlen fragen müssen, ob die Überwindung einer elitären Hierarchisierung von ‚Hochkultur‘ zugunsten einer Erweiterung des wissenschaftlichen und praktischen Blickfelds um populärkulturelle Phänomene im Kontext transnationaler Medien vonnöten sein wird. In der Sprachlehr- und Sprachlernforschung wurden einzelne Medientechnologien und Inhaltsschwerpunkte im Spannungsfeld von Theorie, Empirie und Praxis bereits ausgiebig ergründet. Die Erforschung populärkultureller Phänomene im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen stellt ein breites und durchaus lohnendes Feld dar, deren Anerkennung im institutionellen Bildungskontext jedoch vielerorts noch aussteht.

LITERATUR

- Abraham, Ulf / Lay, Tristan (2020): *Graphic Novels. Ein Medium zwischen Comic, Roman und Film im Unterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch* 63, S. 3–8.
- Abraham, Ulf / Sowa, Hubert (2016): *Bild und Text im Unterricht. Grundlagen, Lernszenarien, Praxisbeispiele*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Board of Studies New South Wales (2003): *Drama. Years 7–10. Syllabus*. [https://educationstandards.nsw.edu.au/wps/wcm/connect/7caf9538-516c-4d2d-978c-c4c93237f958/drama_710_syllabus.pdf?MOD=AJPERES&CVID=\[07.07.2022\]](https://educationstandards.nsw.edu.au/wps/wcm/connect/7caf9538-516c-4d2d-978c-c4c93237f958/drama_710_syllabus.pdf?MOD=AJPERES&CVID=[07.07.2022]).
- Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hrsg.) (2016): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Clyne, Michael (2005): *Australia's Language Potential*. Sydney: University of New South Wales Press.
- Gehrmann, Kristina (2018): *Der Dschungel. Nach dem Roman von Upton Sinclair*. Hamburg: Carlsen.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Iser, Wolfgang (1976): *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink.
- Lay, Tristan / Nickl, Benjamin (2019): Transmediales Babylon: Überlegungen zum fremdsprachendidaktischen Potential der symbiotischen Einbindung von Narrativität, Multimodalität, Intermedialität und Authentizität in Arne Jyschs Graphic Novel *Der nasse Fisch*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24 (2), S. 233–260.
- Schelske, Andreas (1997): *Die kulturelle Bedeutung von Bildern. Soziologische und semiotische Überlegungen zur visuellen Kommunikation*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Schmidt, Gabriele (2011): *Motives for studying German in Australia: Re-examining the Profile and Motivation of German Studies Students in Australian Universities*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Sinclair, Upton (1906): *The Jungle*. <https://www.gutenberg.org/files/140/140-h/140-h.htm> [07.07.2022].
- Trautmann, Matthias (2012): Führen und Auswerten qualitativer Interviews. In: Doff, Sabine (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Narr, S. 218–231.

III WEITERE MEDIENVERBÜNDE

HEIDI – ENDLESSLY REVISITABLE²

Ein langlebiger Medienverbund mit fremdsprachendidaktischem Potenzial

Der Medienverbund rund um den Doppel-Roman „Heidi“¹ („Heidi's Lehr- und Wanderjahre. Eine Geschichte für Kinder und auch Solche, welche die Kinder lieb haben“, 1880; „Heidi kann brauchen was es gelernt hat“, 1881²) der Schweizer Autorin Johanna Spyri (1827–1901) gehört mit zu den dichtesten überhaupt, die sich je um einen deutschsprachigen literarischen Ausgangstext gebildet haben – und offenbar auch weiterhin bilden. Zu unterscheiden ist dabei zum einen der primäre Medienverbund rund um die beiden Romane, d. h. der Bestand an linear aufeinander folgenden, sich direkt oder indirekt auf den Ausgangstext beziehenden Texten³ in verschiedenen medialen Formen, die sich als Ergebnis gezielter Transformationen auseinander ergeben, die einander begleiten und ergänzen, den Ausgangstext oder auf ihn folgende Texte fortschreiben, diese kommentieren, interpretieren, illustrieren oder kontrastieren. Rund um einzelne Bestandteile dieses primären Medienverbundes können sich zum anderen sekundäre Medienverbünde ergeben, auch sie gebildet durch unterschiedlichste Texte und Textformate. Ihre Entstehung ist sehr viel weniger vorhersehbar und

¹ Zur besseren Unterscheidung werden Buch- und Filmtitel im Folgenden in Anführungszeichen gesetzt („Heidi“), der Medienverbund und das Konzept *Heidi* werden kursiv markiert, Heidi als literarische bzw. filmische Figur bleibt unmarkiert.

² Für Textzitate aus Band 1 wird die digitalisierte Originalausgabe von 1880 in <https://www.deutschestextarchiv.de/zugrunde> gelegt. Zitate aus Band 2 folgen der Volltextausgabe auf <https://www.projekt-gutenberg.org/>.

³ Zugrunde gelegt wird im Folgenden ein weiter Textbegriff. Dabei wird angenommen, dass es sich bei ‚Texten‘ um das Zusammenspiel von sprachlichen und nicht-sprachlichen Elementen, Zeichen, handelt, denen eine gemeinsame kommunikative Absicht zu Grunde liegt. Adamzik (2011: 375) spricht auch von „Kommunikaten“. Dies kann – auf der Grundlage des semiotischen Zeichenbegriffes – dann auch auf Gegenstände, Gebäude und gestaltete Räume zutreffen (vgl. z. B. die Definitionen zu „Der Text als übersprachlicher Zeichenkomplex“ bei Klemm 2002). In diesem Sinne können neben schriftlichen (z. B. gedruckte Romane, Sachbücher, Graphic Novels, Werbetexte) auch akustische (z. B. Audio-books, Hörspiele), audiovisuelle (z. B. Spiel- und Dokumentarfilme, Buchtrailer), hypermodale (z. B. Internetseiten) oder visuelle ‚Kommunikate‘ (z. B. Buchcover, Textillustrationen, Fotostrecken, Filmplakate) sowie schließlich gestaltete Gegenstände und Räume (z. B. Gebrauchsgegenstände, Gebäude, Landschaften) als ‚Texte‘ verstanden werden.

linear, ihre Ausrichtung weniger folgerichtig und dafür deutlich disparater sowie ihre Existenz weit weniger stabil und dauerhaft (vgl. dazu Badstübner-Kizik 2014: 301–303). Im Folgenden wird dieser komplexe und vielschichtige mehrsprachige Textbestand in einigen seiner Bestandteile vorgestellt und daraufhin befragt, inwiefern er im Rahmen einer kulturaufmerksamen Fremdsprachendidaktik weiterhin Beachtung verdient.

1. HEIDI ALS PRIMÄRER UND SEKUNDÄRER MEDIENVERBUND

Unabhängig davon, in welchem zeitlichen Abstand zu einem Ausgangstext weitere auf ihn bezogene Texte entstehen – entscheidend ist im Falle eines primären Medienverbundes, dass die jeweilige Beziehung zwischen ihnen intendiert ist und einer (ggf. verdeckten) zeitlichen und kausalen Anordnung folgt: Die einzelnen Texte bedingen einander, sie reagieren und beziehen sich aufeinander (z. B. der Roman – eine Romanverfilmung – eine Rezension zur Verfilmung). Aus der Perspektive von Rezipientinnen und Rezipienten erscheinen sie autorisiert und (vor)gegeben, in ihrer Abfolge und Kombination wenig beeinflussbar. So auch im vorliegenden Fall. Die Zahl der Illustrationen⁴, Übersetzungen⁵, Hörfassungen⁶, Bühnenfassungen⁷, Co-

⁴ Online zugängliche Bildsammlungen (z. B. google graphics) demonstrieren eine Fülle visueller Texte zu *Heidi* aus aller Welt (meist Buchillustrationen und -umschläge), wobei die Konzentration auf 4–6 Elemente (Heidi, Ziege/n, grüne Almwiese, schneebedeckte Berge, Peter, Großvater) und die Dominanz der Anime-Konvention sehr deutlich ist.

⁵ Der Doppel-Roman wurde sehr schnell nach seinem Erscheinen ins Englische (1882), Französische (1882), Niederländische, Finnische (1885) und Norwegische (1882/83) übersetzt (vgl. Stan 2010: 2). Derzeit liegen Übersetzungen in mindestens 50 Sprachen vor. Stan (ebd.: 5–17) weist für die Zeit zwischen 1882 und 1959 dreizehn Übersetzungen ins Englische nach. Zur frühen Übersetzung ins Französische durch die Genfer Lehrerin Camille Vidart, einer engen Freundin Johanna Spyris, vgl. Wissmer 2014: 111–113.

⁶ Die Plattform audible (Amazon) verzeichnet unter „Johanna Spyri“ 47 deutschsprachige Titel (Hörspiele, Einzelepisoden, Lesungen der Ganzschrift). Mehrere Einspielungen entstanden als ‚Nachttexte‘ zu Romanverfilmungen, es lesen dann die beteiligten Schauspielerinnen und Schauspieler. Vgl. https://www.audible.de/search?keywords=Heidi+Spyri&ref=a_search_t1_header_search [25.01.2022].

⁷ Leimgruber (2001: 169f.) verzeichnet ein erstes „Kinderschauspiel in drei Akten“ für 1908. Er verweist u. a. auf eine Oper („Das fremde Haus. Heidi in Frankfurt“, Peter Jona Korn, 1961–63) das Musical „Heidi. The Musical for the whole family (Anne Pugh / Betty Utter, 1963) und das US-amerikanische „Heidi Folk Festival“ („Swisstown“ New Glarus, Wisconsin) mit einem „Heidi Play“. Seit 2005 wird auf der Walensee-Bühne in der Nähe von Bad Ragaz in regelmäßigen Abständen das zweiteilige „Heidi-Musical“ (Shaun McKenna / Stephen Keeling) aufgeführt, das neben dem Heidi-Stoff Motive aus dem Leben Johanna Spyris verarbeitet (vgl. Wissmer 2014: 32).

mics⁸, Verfilmungen⁹, Bearbeitungen¹⁰ sowie der (populär)wissenschaftlichen Erklärungs- und Interpretationsversuche, die die beiden „Heidi“-Romane seit ihrem Erscheinen in Form eines solchen primären Medienverbundes begleiten, geht in die Hunderte und kann auch nicht annähernd systematisch präsentiert werden.¹¹ *Heidi* besitzt zudem eine deutliche materielle, dreidimensionale Präsenz, etwa in Gestalt von Gebrauchsgegenständen (z. B. Bettwäsche, Geschirr), einzelnen Gebäuden samt ihrer Ausstattung¹² oder ganzen Gebäude- und Landschaftsensembles (z. B. die Schweizer Ferienregion „Heidiland“, das „Heididorf“ Maienfeld¹³). Diese ziehen

⁸ Zwischen 1977 und 1981 erschienen im bundesdeutschen Bastei Verlag 179 Hefte des Comics „Heidi“, visuell inspiriert von der Anime-Verfilmung von 1974.

⁹ In der Internet Movie Database IMDb sind 26 Verfilmungen für die Zeit zwischen 1920 und 2017 verzeichnet, darunter Live Action-Verfilmungen in Kinofilmlänge, Animationsfilme, TV-Produktionen und Musicals. Derzeit befinden sich 3 Live Action-Filme und ein Animationsfilm in der Postproduktion bzw. in Vorbereitung. Gezählt wurden Produktionen, die einen narrativen Bezug zum Roman Johanna Spyris aufweisen, nicht alle davon sind klassische Literaturverfilmungen. Elmiger (2002: Anhang 1, I) verzeichnet 18 Filmproduktionen für den Zeitraum 1929–2001/2.

¹⁰ Vgl. z. B. die Fortsetzung des Heidi-Stoffes als dreiteilige Familiensaga durch Charles Tritten in Lausanne, erschien zunächst auf Französisch (1936/1939). Heidis weiterer Lebensweg als Mutter und Großmutter wird von Francillon (2001) vor dem Hintergrund der Identitätssuche der französischen Schweizer der 1930er und 1940er Jahre interpretiert. Zu dem erstaunlichen Weiter- und Nachleben Heidis in französischsprachiger Tradition vgl. v. a. Wissmer 2014: 114–124, eine vollständige Bibliografie findet sich ebd.: 155–156.

¹¹ Vgl. zu Übersetzungen, Verfilmungen, Bühnenfassungen und Merchandising auch Elmiger 2002: 74–89. Die Autorin gibt eine Synopse über die wichtigsten Etappen der Rezeptionsgeschichte (Anhang 1, II-IV).

¹² Ott (2017: 14) beschreibt den dahinterstehenden doppelten Konstruktionsprozess sehr anschaulich: Ein narrativer Schauplatz aus dem „Buchroman“ wird „[...] additiv oder alternativ in anderen Medien erzeugt. In zum Teil nur loser Anknüpfung an literarische Figuren oder Persönlichkeiten als integratives Moment inszenieren dann TourismusanbieterInnen reale Orte als aufsuchbare fiktionale Welt und bauen sie zur touristischen Attraktion und Erlebniswelt aus.“ Das Ergebnis präsentiert eine „Pseudo-Authentizität“ (ebd.), die eine beachtliche Anziehungskraft entfalten kann (vgl. dazu auch Gyr 2001: 190f.).

¹³ Das Ensemble besteht aus einem „Heidihaus“, einem „Heidi-Erlebnisweg“ mit 12 Stationen und „Heidis Alphütte“, dazu kommen Zoo, Dorfladen, Souvenir-Shop und Museumsräume. Die Einrichtung ist z. T. interaktiv angelegt (vgl. Ott 2017: 15–16). Kreis (2010: 173) argumentiert, dass erst die Einrichtung eines „Heidi’s House mit Puppenfiguren und Originalstube“ in dem mit dem „Heidiland“ konkurrierenden „Heididorf“ in Maienfeld 1998 die endgültige Rückkehr Heidis in die Schweiz signalisiert. Vorausgegangen waren Landmarks in den 1950er Jahren, z. B. ein „Heidibrunnen“ (vgl. Kreis 2010: 173) oder ein „Hotel Heidihof“ (vgl. Gyr 2001: 189). Daneben konkurrieren andere Gegenden in der deutschsprachigen Schweiz um einen Anteil an *Heidi* (z. B. St. Moritz, St. Gallen, das Rheintal, Zürich). „Im Grunde aber ist die ganze Schweiz Heidiland.“ (Kreis 2010: 174) Auch Gyr (2001: 188, 195) verweist auf die fluide und situative Präsenz *Heidis* in der Schweiz. Auf

ggf. die Entstehung weiterer Texte nach sich (z. B. Werbeanzeigen, Wegweiser, Beschriftungen in Museen usw.). „Literatur als Erlebnis ist also keineswegs auf die Lektüre [oder etwa auf Filme, CBK] zu beschränken, sondern kann auf physisch reale Räume ausgeweitet und/oder übertragen werden“ (Ott 2017: 15). Schließlich ist mit einer beachtlichen immateriellen Dimension zu rechnen: *Heidi* ist zu einer Wortmarke¹⁴ geworden, zu einer „Mehrzweckmarke, das heisst ein Prädikat für unterschiedlichste Produkte und Marken“ (Kreis 2010: 170), vorrangig in der Tourismus-¹⁵, aber auch in der Lebensmittel- und Wellnessindustrie.¹⁶ Zu beachten ist ferner, dass sich der Medienverbund *Heidi* deutlich mehrsprachig präsentiert, wobei – neben Deutsch – Schwerpunkte im Englischen, Japanischen, Französischen und auch Türkischen liegen.¹⁷ Schließlich steht der Rezeptionsprozess¹⁸ selbst immer wieder im Fokus von kommentierenden, interpretierenden und analysierenden Texten – im Allgemeinen angeordnet rund um das Erscheinen eines neuen Bestandteils im Medienverbund (z. B. die Live Action-

die anhaltende globale Wirkung des v. a. (audio)visuell verbreiteten exotisierten ‚Schweizer Chalets‘, u. a. in der Tourismusbranche, macht Cieraad aufmerksam (2018: 280 und öfter). Vgl. zu „Heidi’s Village“ in Japan z. B. <https://www.yamanashi-kankou.jp/english/discover/heidi-village.html> [25.01.2022].

¹⁴ Vgl. z. B. die Ostschweizer Ferienregion <http://www.heidiland.com/de/oder> die „Heidi Alm Falkert“ im österreichischen (!) Kärnten, <https://www.heidialm.at/home/de> [25.01.2022].

¹⁵ Gyr (2001, 189) spricht von der „Heidisierung“ des Schweizer Tourismus und meint damit „[...] einen Prozess in welchem vermarktet wird, was es zu vermarkten gibt“; vgl. auch seine Formulierung von einer „offensiv gelenkten Touristisierung“ (Gyr 2001: 189).

¹⁶ Leimgruber (2001: 183) schreibt: „Nicht nur im Tourismus, sondern auch in anderen Wirtschaftssparten taucht Heidi nun auf, als Gastrokette, als Mineralwasser, als Kosmetik, als Modelinie, als Werbeträgerin für Autos. Auffallend ist dabei, dass es sich keineswegs um Produkte handelt, die sich einen besonders traditionellen, biederen, ländlichen oder schweizerischen Anstrich geben, sondern vielmehr um Produkte, die zum trendigen Lifestyle-Bereich gehören: Gesundheit (Mineralwasser, Naturkosmetika), Mobilität (Mercedes, VW 4Motion), moderne ökologische Bauweise (Holzfertighaus), Fastfood (McDonald’s), Mode (Moschino, Heidicolor) werben mit Heidi“.

¹⁷ Die breite und anhaltende Rezeption in Japan (erste Übersetzung 1920) und in der Türkei (erste Übersetzung 1927) sind einer besonderen Erwähnung wert. Interessante Details dazu enthalten die Seiten https://de.wikipedia.org/wiki/Heidi_in_Japan und https://de.wikipedia.org/wiki/Heidi_in_der_T%C3%BCrkei (beide aus deutscher Perspektive und nur deutschsprachig).

¹⁸ Die wissenschaftliche Reflexion des Rezeptionsprozesses erfolgt aus unterschiedlichen Perspektiven. Neben der Forschung zur Kinder- und Jugendliteratur (z. B. Lötscher 2016; Ott 2017) sind dies z. B. Film- und Medienwissenschaft (z. B. Lawrence 2012; Darling-Wolf 2016; Pellitteri 2018), Kulturanthropologie und Architekturgeschichte (z. B. Cieraad 2018), Humangeografie (z. B. Doughty 2018) oder auch Genderforschung (z. B. Schutzbach 2016).

Verfilmung 2015) oder um einschlägige Jubiläen (z. B. der 100. Todestag von Johanna Spyri 2001¹⁹). Im Allgemeinen sind die Relationen zwischen den einzelnen Bestandteilen eines primären Medienverbundes zum Zeitpunkt ihrer Entstehung logisch bedingt, sie bilden eine syntagmatische Relation im Sinne einer „geordneten Folge“ von „(erwartbaren!) Vor- und Nachtext-(sort)en“, „bei denen [der/] die eine [den/] die andere[n] voraussetzt“ (Adamzik 2011: 373). Dabei ist mit einer deutlichen Dynamik in Bezug auf ihre Wahrnehmung zu rechnen: Je nach Perspektive präsentieren sie sich mehr oder weniger bedeutsam, rücken sie eher ins Zentrum oder an die Peripherie. Die Relation zum literarischen Ausgangstext kann ggf. vollständig in den Hintergrund treten.

Wie alle primären Medienverbände ist *Heidi* aber darüber hinaus durch eine beliebige Anzahl sekundärer Medienverbände erweiterbar, die entlang individueller Erkenntnisinteressen rund um einzelne seiner Bestandteile konstruiert werden können. Potenziell fruchtbare Anknüpfungspunkte – und damit Keimzellen für sekundäre Medien(teil)verbände zu *Heidi* – bilden z. B. Stichworte wie ‚Kinderliteratur‘, ‚Literarische Erinnerungsorte‘ (vgl. Badstübner-Kizik 2015), ‚Verfilmungen von Kinderbuchklassikern‘, ‚Schweiz(klischees)‘, das Konzept ‚Heimat‘, der Name ‚Heidi‘²⁰ oder auch das Stichwort ‚Vermarktungskonzepte‘, um an dieser Stelle nur einige vielversprechende Aspekte herauszuheben. Die dabei aneinander gekoppelten und sekundär, als Folge eines individuellen Konstruktionsprozesses, im Kontext *Heidi* platzierten Texte können ihrerseits aus zeitlich und kausal ganz unterschiedlichen Entstehungs- und Funktionskontexten stammen (z. B. literarische und filmische ‚Heimatkonzepte‘ verschiedener Autorinnen und Autoren, aus unterschiedlichen Zeiten, in verschiedenen Sprachen). Sie werden erst nachträglich in eine Relation zueinander gebracht und können *Heidi* zum Bestandteil immer neuer, im Ausgangstext oft nur mittelbar angelegter Diskurse machen, die für die jeweiligen Autorinnen und Autoren solcher sekundären Medienverbände tatsächliche Bedeutung haben. Es lässt sich leicht erkennen, dass die sich daraus ergebenden Strukturen eine deutliche didaktische Dimension besitzen: Sekundäre Medienverbände können nicht nur neue Facetten in sprach- und kulturbezogene Lernprozesse einbringen, sondern ihnen auch

¹⁹ Vgl. z. B. im Kontext des 100. Todestages von Johanna Spyri (2001) die Erscheinung des Aufsatzbandes von Halter 2001 oder die Produktion des Films „Heidi“ (CH 2001, R.: Markus Imboden). Im Gefolge des 125. Jubiläum des Erscheinens des Romans (2005) entstand das Schweizer „Heidi-Musical“ (2005); vgl. auch Kreis 2010: 173; 177, Anm. 21–24.

²⁰ Der Vorname hat im Gefolge der Roman-Verfilmung von 1937 insbesondere im anglophonen Raum eine beachtliche Karriere gemacht. Vgl. [https://en.wikipedia.org/wiki/Heidi_\(given_name\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Heidi_(given_name)), siehe in der Liste der dort aufgeführten Personen insbesondere die Geburtsdaten.

eine tatsächliche subjektive Relevanz verleihen. Die Rezeption eines von offiziellen ‚Akteuren‘ (z. B. die Filmindustrie, die Tourismusbranche usw.) initiierten, vorgegebenen und in gewissem Maße vorhersehbaren primären Medienverbundes schlägt in einen kreativen, potenziell selbstverantworteten und steuerbaren Akt um, indem einer oder mehrere seiner Bestandteile – vorübergehend – an eigene Erlebens-, Denk-, Wissens- und Interpretationsstrukturen angeschlossen, an diese angepasst und in sie eingebaut werden. Im Ergebnis solcher konstruktiven Prozesse kann eine Vielzahl von sekundären Medienverbänden entstehen, in denen der *Heidi*-Bezug auf den ersten Blick ggf. nur noch lose ist. Der primäre Medienverbund *Heidi* kann auf diese Weise jederzeit in verschiedene Richtungen von individuellen Akteurinnen und Akteuren sekundär ausgebaut, angereichert und individuell bedeutsam gemacht werden. In ihrer Gesamtheit bilden primäre wie sekundäre Medienverbände ein Gesamtkonzept *Heidi*, das aus unterschiedlichen Teilkonzepten besteht. ‚Unbeschwerte, glückliche Kindheit‘, das ‚niedliche Kind‘, ‚Reinheit‘ und ‚Unverdorbenheit‘, ‚Unverfälschtheit‘ und ‚Natürlichkeit‘, ‚Lebensqualität‘, ‚Gesundheit‘, ‚Authentizität‘ und ‚Frische‘, ‚(Schweizer) Gastfreundschaft‘, ‚Schweiz‘, ‚Idylle‘, ‚Heimat‘, ‚Heimatverbundenheit‘²¹, aber auch ‚Heimweh‘²², ‚Herzlichkeit‘ und ‚Offenheit‘, ‚Ungebundenheit‘ und ‚Freiheit‘, ‚Kitsch‘, ‚Abschottung‘ (vgl. Löttscher 2016: 1) oder auch verdeckte ‚völkische Ideologien‘ (vgl. Schutzbach 2015) – alle diese Konzepte sind potenziell in *Heidi* enthalten und können immer auch ‚mitgemeint‘ sein, wenn von „Heidi“ die Rede ist (vgl. Kreis 2010: 169–170; Leimgruber 2001; Gyli 2001).

²¹ Tomkowiak (2001: 269) stellt – für die Verfilmungen des Stoffes 1952 und 1955 – eine Verbindung zu den „Werte[n], Bilder[n] und Topoi der Geistigen Landesverteidigung“ her, der Zeit zwischen den 1930er und 1960er Jahren, in der in der Schweiz ‚Schweizer Werte‘ in den Vordergrund gerückt wurden; vgl. dazu auch Jorio 2006.

²² Es gibt eine umfangreiche Literatur zum Begriff der ‚maladie suisse‘, einem besonders starken Heimwehgefühl, das sich u. a. aus den Gegensätzen zwischen ‚Gefahr in der Fremde‘ und ‚Sicherheit zu Hause‘, zwischen geringer Anpassungsfähigkeit und starker Verbundenheit mit dem eigenen Land sowie dem dort möglichen einfachen, aber freien und unabhängigen Leben, nicht zuletzt in Schweizer Söldnerkreisen, gespeist haben soll. Vgl. dazu Cieraad 2018: 267–269. Als Pendant zum Heimweh sieht Cieraad das Fernweh, die Sehnsucht, mit der andere von außen auf die Schweiz und ihre Landschaft blicken. Das ‚Schweizer Chalet‘ wird zum Symbol dafür (vgl. ebd.: 272–273). Vgl. zur ‚maladie suisse‘ auch Schmid 2010. Leimgruber (2001: 174) schreibt: „Und dieses Gefühl [des Heimwehs] wird so eindringlich beschrieben, dass viele Leserinnen und Leser sich darin wiedererkennen. Heimweh ist ein zentrales Thema in vielen Kindererinnerungen“.

2. HEIDI ALS TEXT(SORTEN)NETZ

Medienverbände können unter verschiedenen Prämissen untersucht werden. So lassen sich die medial unterschiedlich verfassten einzelnen Textbestandteile bspw. aus textlinguistischer Perspektive auf der Grundlage übergreifender textinterner und textexterner Merkmale klassifizieren und zu größeren Gruppen, den sog. Textsorten, zusammenfassen (vgl. dazu Badstübner-Kizik 2020: 138–143). Zu den textinternen Merkmalen, die hier als Kriterien in Frage kommen, zählen u. a. formelle Merkmale an der ‚Textoberfläche‘, bspw. lassen sich analog und digital vorliegende (z. B. gedrucktes Buch und eBook), mono- und multimodal verfasste (z. B. schriftlicher Text, Comic) oder linear und hypermedial rezipierbare Texte (z. B. Film und Webseite zum Film) unterscheiden. In Bezugnahme auf ihre ‚Tiefenstruktur‘ gewinnt u. a. die thematische Übereinstimmung zwischen Texten an Bedeutung (z. B. mehrere Rezensionen zu einem Film). Auf textexterner Ebene können Funktionen (z. B. Information, Unterhaltung) oder auch Kommunikationssituationen (z. B. Lesen, Hören, Interagieren) als Kriterium angelegt werden. Ein Einzeltext kann entsprechend mehreren Textsorten zugeordnet werden. So lässt sich die im Internet in den verschiedensten Sprachen und Konstellationen zugängliche Animationsverfilmung „Heidi“ von 1974 sowohl in die Gruppe digitaler, als auch multimodaler und linearer Texte einordnen, die ein Unterhaltungsbedürfnis bedienen.

Bezieht man die Perspektive der „Sprachteilhaber“ (Adamzik 2011: 368) mit ein, d. h. derjenigen Personen, die einen Medienverbund nutzen²³ und (mit)konstruieren, so besitzen Aussagen über die Beziehungen zwischen den einzelnen Text(sort)en immer auch eine didaktische Dimension. Adamzik (vgl. ebd.: 368, 372) argumentiert, dass zwischen Text(sort)en thematische, funktionale, situative oder auch formale Verbindungen bestehen. Diese werden „[a]us der Teilhaberperspektive“ (ebd.: 375) – bewusst oder unbewusst – wahrgenommen und dafür genutzt, um sich zwischen den einzelnen Bestandteilen zu bewegen. Die chronologische und kausale Reihenfolge ihrer Entstehung ist aus der Sicht der Rezipientinnen und Rezipienten eines Medienverbundes dabei zweitrangig, sie wird variabel und ist umkehrbar (z. B. Lesen einer Rezension – Sehen des Filmes – Lesen des Romans). Der Ausgangstext selbst kann in den Hintergrund rücken oder sogar ‚unsichtbar‘ werden, zumal wenn er, wie im Fall des Doppel-Romans von Johanna Spyri, für viele Leserinnen und Leser gewöhnungsbedürftig in der Rezeption sein dürfte.²⁴

²³ Auch Kreis (2020: 169) spricht von „Heidinitzern und vor allem Heidinitzerinnen“.

²⁴ Vgl. z. B. Formulierungen, die auch ungeübten muttersprachlich deutschsprachigen Rezipierenden Schwierigkeiten machen können, wie: „[Das] ist eine völlig beispiellose Aufführung“ (Spyri 1880, Kap. 7: 120; gemeint ist das Verhalten Heidis im Hause Sesemann),

Text(sorten)netze erscheinen also grundsätzlich hypertextuell, in ihrer Rezeption ‚delinearisiert‘. Zwischen den einzelnen Bestandteilen kann grundsätzlich frei hin und her navigiert werden. Allerdings liegen auch für diese Navigationspfade bestimmte Gesetzmäßigkeiten nahe. Adamzik zeigt, dass die Navigation (‚der assoziative Übergang‘²⁵) innerhalb eines Text(sorten)netzes mit hoher Wahrscheinlichkeit entlang bestimmter Relationswege ablaufen wird (vgl. Badstübner-Kizik 2020: 137–141). „Thematische Ähnlichkeit“ (z. B. Texte zur Rezeption des Romans von Johanna Spyri), „übergreifender Handlungszusammenhang“ (z. B. Schweiz-Marketing), „zeitliche und räumliche Kontiguität“²⁶ (z. B. der Wikipedia-Eintrag zum „Heidi“-Roman, der auf immer neue Texte verlinkt²⁷), „Formähnlichkeit“ (z. B. die dominierende Anime-Manier) oder auch Zielgruppenspezifik²⁸ (z. B. die Platzierung von Roman und Film/en in kinderspezifischen, ggf. genderspezifischen Distributionsstrukturen²⁹) bieten sich im vorliegenden Fall besonders an (vgl. Adamzik 2011: 380). Basierend auf der Analogie zwischen Textsortennetz und semantischem Netz spricht Adamzik (2011: 368) von der Modellierung der „kognitive[n] Organisation individuellen Wissens“ auf der Grundlage von Assoziationen zwischen Begriffen und entlang der zwischen ihnen bestehenden Relationen. Entlang der einzelnen Bestandteile eines Textsortennetzes vollziehen sich also Lernprozesse.

„[Sebastian] dachte: Das wird noch was absetzen!“ (Spyri, 1880, Kap. 7: 123; gemeint ist: Das wird noch Folgen haben.) „Jetzt ging sie stracks in’s Studierzimmer hinüber“ (Spyri 1880, Kap. 12: 181; gemeint ist: Jetzt ging sie direkt, ohne Umwege, ins Studierzimmer.). Zu den lexikalischen, stilistischen und grammatikalischen Abweichungen von einer modernen Umgangssprache kommen auch orthografische Besonderheiten, wie z. B. „Schnell und leise faßte er die beiden Kätzchen auf Klara’s Schooß“ (Spyri 1880, Kap. 7: 123) oder auch Schreibweisen wie „[D]as schien ihr nicht ganz gerathen zu sein“ (Spyri 1880, Kap. 13: 196). Siehe auch Anm. 60 und 61.

²⁵ Vgl. Adamzik (2011: 380) am Beispiel des Textsortennetzes zum „Lebensweg eines Menschen“: „Das folgende Netz [...] veranschaulicht die behandelten Relationen und zeigt, dass man assoziativ leicht von der einen zur anderen übergehen kann.“

²⁶ Adamzik spricht auch vom „gemeinsame[n] Vorkommen [...] von Texten in Konglomeraten“ (ebd.: 375).

²⁷ Räumliche (analoge) Kontiguität stellt z. B. die alphabetische Anordnung der Werke von Kinderbuchautoren in einer Bibliothek dar. Zeitliche Kontiguität bildet z. B. die enge Abfolge von Filmrezensionen auf eine Filmpremiere usw. Vgl. für hypertextuelle Kontiguität <https://blog.nationalmuseum.ch/en/2019/07/heidi-big-in-japan/>, wo sich neben Lesetexten ein Filmausschnitt, Zeichnungen usw. befinden.

²⁸ Bei Adamzik (2011: 380) heißt es: „[...] zum Repertoire von gesellschaftlichen Gruppen gehörig.“

²⁹ Leimgruber (2001: 180) argumentiert „[...] dass es eine geschlechtsspezifische Sichtweise [auf Heidi] gibt. Heidi ist in erster Linie eine Mädchengeschichte [...] Aber darüber hinaus vermag die Geschichte auch Erwachsene entlang der Geschlechtergrenze zu polarisieren.“

3. DER KERN DES MEDIENVERBUNDES HEIDI

Auf der diegetischen Ebene handelt es sich bei *Heidi* um einen ‚genuin‘ Schweizer Stoff, mit Elementen eines Entwicklungsromans, wobei die Figur ‚des Heidi‘³⁰ nur

[...] sekundär eine Person [ist], zu der die Frage passt, wer denn Heidi sei. Es ist primäre Repräsentation von Sachen und Werten [...] Die Figur entspricht der sie umgebenden Bergwelt. Mit ihrem Idealwesen verleiht sie ihr den Idealcharakter, den sie zugleich von ihr bezieht. (Kreis 2010: 169)

Involviert ist ein überschaubarer Kreis von sieben Haupt- und einigen Nebenfiguren sowie zwei extrem unterschiedliche Orte und Habitate.³¹ Das Waisenkind Heidi – ihre Mutter Adelheid ist vor Kummer verstorben, nachdem Heidis Vater Tobias bei einem Arbeitsunfall ums Leben gekommen war – lebt zunächst bei ‚Tante Dete‘, der Schwester ihrer Mutter, und wird später „an die Kost“ (Spyri 1880, Kap. 1: 10) gegeben, als Dete als Zimmermädchen nach Bad Ragaz (Kanton St. Gallen) geht. Als sie dann in Frankfurt eine lukrative Anstellung findet, wird das 5-jährige, als aufgeweckt und fröhlich beschriebene Kind zu seinem mürrischen Großvater väterlicherseits auf eine Alm oberhalb von Maienfeld (Kanton Graubünden) verbracht. Der ‚Öhi‘ (auch Almöhi, Alpöhi), der dort Ziegen hält, eine kleine Käseproduktion betreibt und Möbel für den Eigenbedarf zimmert, reagiert überrascht und abweisend. Er wird als Mensch charakterisiert, der problemlos das ganze Jahr allein auf seiner Alm zurechtkommt, sich von Menschen, Kirche und sämtlichen Institutionen fernhält und dementsprechend im Ort unbeliebt ist. Er soll sein Erbe verprasst haben und

[...] er sei dann unter das Militär gegangen nach Neapel und dann hörte man nichts mehr von ihm zwölf oder fünfzehn Jahre lang. Dann auf einmal erschien er wieder im Domleschg mit einem halb gewachsenen Buben [...]. Die

³⁰ Vgl. dazu z. B. Leimgruber (2001: 179–180): „Es ist wohl kein Zufall, dass Heidi in der Schweiz immer sächlich ist: ‚das Heidi‘. Heidi ist zwar ein Mädchen, aber Geschlechtlichkeit spielt weder bei ihr noch bei sonst irgend jemandem im Buch eine Rolle.“ „Diese Leerstelle bürgerlicher Kultur und Erziehung [ist] bei Spyri besonders ausgeprägt.“

³¹ Eine detaillierte literatur- und kulturgeschichtliche Interpretation und Kontextualisierung der Handlung bietet Wissmer (vgl. 2014: 43–85). Er gliedert den ersten Romanteil in die Abschnitte „Der Zauber der Alp“ (ebd.: 43), „Das bedrohte Paradies“ (ebd.: 55), „Kulturschock“ (ebd.: 62), „Rückkehr in die Heimat“ (ebd.: 80). Im ersten Romanteil schließt sich für Heidi ein Kreis. In der Figur der kranken Klara, die zunächst in Frankfurt bleiben muss, ist die Fortsetzung bereits angedeutet.

Frau muss eine Bündnerin gewesen sein, die er dort unten getroffen und dann wieder verloren hat. (Spyri 1880, Kap. 1: 8)³²

Dies wird – ebenso wie das Schicksal von Heidis Eltern – gleich zu Beginn des Romans als Hintergrundinformation angegeben. Heidi gelingt es im Laufe kurzer Zeit, das Herz des Alten zu erobern, sie gewinnt in dem 4 Jahre älteren „Gaißen-Peter“ (Spyri 1880, Kap. 1: 11) einen Freund und wird auch für dessen blinde Großmutter eine wichtige Bezugsperson. Knapp zwei Jahre leben Heidi und der Öhi sehr harmonisch zusammen. Unter Heidis Einfluss geht der Alte während dieser Zeit sogar einen Schritt auf seine Mitmenschen zu, einem Schulbesuch Heidis und dem damit verbundenen Umzug ins Dorf für die Winterzeit verweigert er sich allerdings. Lesen und Weltwissen hält er für unnötig und potenziell gefährlich. Das Zusammenleben wird gestört, als Dete erneut erscheint und Heidi regelrecht nach Frankfurt entführt, wo sie sie eigenmächtig als Gesellschafterin für die an den Rollstuhl gefesselte Klara Sesemann in Stellung gebracht hat. Für die in der Schweizer Bergwelt zurückgelassenen Personen und für Heidi selbst gerät die Welt ins Wanken und auch Klara sowie ihre freundliche Großmutter können daran nichts ändern. Die Sehnsucht nach den idyllischen, friedlichen, ruhigen Bergen und den vertrauten Bezugspersonen wird durch die strenge, standesbewusste und auf Äußerlichkeiten bedachte Haushälterin Rottenmeier nur verstärkt. Neben der Freundschaft zu Klara und ihrer Großmutter ermöglicht in Frankfurt allein der langwierige Prozess des Lesenlernens einige wenige Glücksmomente für Heidi. „Heidis Begegnung mit der modernen, urbanen Welt wird von Spyri als traumatische Erfahrung beschrieben“ (Schutzbach 2016: 583³³). Vor Heimweh schließlich auch physisch krank, darf Heidi zum Öhi zurückkehren, erholt sich dort denkbar schnell und setzt die wiederkehrende Energie und Lebenslust zum Nutzen des Öhi, von Peter und seiner Großmutter sowie natürlich von Klara ein. Dabei bringt Heidi das ein, was ‚es‘ in der Stadt gelernt hat – das Vor-Lesen erbaulicher Schriften (vgl. Lötscher 2016: 4–6). Im zweiten Teil des Doppel-Romans willigt der Öhi in Heidis Plan ein, Klara in die Berge zu holen, wo sie inmitten von Tieren, Pflanzen, frischer Luft, Ziegenmilch und freundlichen Menschen ihre Lähmung überwinden soll.³⁴ Mit der tatkräftigen Hilfe des Frankfurter Arztes Dr. Classen, der selbst als Vorhut kommt und die Alm und ihre Bewohner auf ihre Tauglichkeit hin prüft, sowie von Großmut-

³² Es heißt weiter, „[...] er sei von Neapel desertirt, es wäre ihm sonst schlimmer ergangen, denn er habe Einen erschlagen [...] beim Raufhandel.“ (Spyri 1880, Kap. 1: 8).

³³ Schutzbach interpretiert „Heidi“ insgesamt als „antimodernen“, „kulturpessimistischen“, unerschwinglich „völkisch“ ausgerichteten Text (2015; 2016: 583–584).

³⁴ Wissmer (vgl. 2014: 87–109) gliedert diesen Teil der Geschichte in folgende, pragmatisch betitelte Abschnitte „Hygiene und „Bildung“ (ebd.: 87), „Stadtmenschen entdecken die Berge“ (ebd.: 96), „Pia desiderata“ (ebd.: 104–109).

ter Sesemann gelingt dies über einige Umwege schließlich auch. Peter überwindet seine Berührungängste und Animositäten, er wird freundlich und umgänglich und erlernt mit Heidis Hilfe das Lesen. Der Öhi findet seinen Glauben zurück und versöhnt sich mit seinen Mitmenschen: Heidi übernimmt die Rollen von „Hilfslehrerin“ und „Hilfspfarrerin“ (Wissmer 2014: 93). Am Ende darf Vater Sesemann seine geheilte Tochter auf der Alm in die Arme schließen und sich in der Nähe ansiedeln. Eine beträchtliche Rolle im zweiten Romanteil spielen Glaube und Frömmigkeit³⁵, Aspekte, die in den späteren Rezeptionen zurückgenommen oder ganz ausgeblendet werden (vgl. Wissmer 2014: 103–109). Heidi ist schließlich dahin zurückgekehrt, wo es hingehört, wobei es dazu beiträgt, dass (fast) alle Romanfiguren in eine ‚höhere‘, ‚bessere‘ Lebensform gelangen: „Alles und alle sind am Ende an ihrem rechten Ort“ (Schutzbach 2015: 41).

Die Handlung oszilliert auf verschiedenen Ebenen zwischen einander als (fast) unversöhnlich gegenüberstehenden geografischen, architektonischen, lebensweltlichen und charakterlichen Extremen: Gebirge und Flachland, (gesundes) Landleben und (krankmachende) Stadt, (unbegrenzte, Lebensfreude spendende) Natur und (einengende, deprimierende) Zivilisation, Naturverbundenheit und Naturferne (vgl. Darling-Wolf 2016: 10–11), Naturbelassenheit und Verfremdung (vgl. Leimgruber 2001: 176), offener Raum und geschlossenes Haus (vgl. ebd.: 178f.), Gesundheit und Krankheit, Bewegung und Stillstand (vgl. Löttscher 2016: 2–4), „Angepasstheit und Widerständigkeit“ (Kreis 2010: 169), Heimat und Fremde, Heimweh und Fernweh (vgl. Cieraad 2018³⁶), Unschuld und Berechnung, Vertrautheit und Fremdheit, Sicherheit und Verunsicherung, menschliche Nähe und Distanz, Geborgenheit und Verlassenheit (vgl. Leimgruber 2001: 172), Wärme und Gefühlskälte (vgl. ebd.: 174) sowie natürlich Jugend und Alter (vgl. Gyr 2001: 191–192³⁷) oder auch Arm und Reich (ärmliche Hütte und großbürgerliches Haus). Die topografische Dimension ist hier immer in enger Nachbarschaft zur gesellschaftlichen und sozialen Dimension zu sehen. Auf der Alm und im Dorf sind die Bewohner aufeinander angewiesen, eng miteinander verbunden und grundsätzlich gleichwertig, das Leben verlagert sich nur im Winter in einen

³⁵ Johanna Spyri war strenggläubige Pietistin (vgl. Rutschmann 2001).

³⁶ Cieraad fasst ihre Argumentation folgendermaßen zusammen: „Heidi‘ brings together Heimweh and Fernweh in the illnesses of Heidi and her friend; it links both types of nostalgia to a longing for the Swiss Alps and the Swiss and it makes clear the healing, invigorating properties of mountain dwelling in contrast to the unhealthy enervation of city life.“ (2018: 279f.)

³⁷ Gyr (2001: 191) verweist auf die Vermarktung selbst dieses Konzepts durch die Einrichtung eines ‚Generationentreffs‘ und den gezielten Einsatz älterer männlicher Animatoren für Touristen (der Öhi) im Kontext der Ferienregion ‚Heidiland‘ zwischen Walensee, Sargans und Bündner Herrschaft.

Innenraum (die Hütte, die Schule, das Dorf). In der Stadt werden die zwischenmenschlichen Beziehungen von Dünkel, Vereinzelung und Gefühlskälte dominiert, das Ausleben von Gefühlen ebenso wie der nicht reglementierte Aufenthalt im Freien werden als unerwünscht, gefährlich und bedrohlich markiert. Den jeweiligen Polen werden auch Erziehungskonzepte zugeordnet (vgl. Lawrence 2012³⁸), etwa die Erziehung durch „Eigenerfahrung, Be-Greifen, Erleben“ beim Öhi (Leimgruber 2001: 177) und die Erziehung durch abstrakte Instruktion durch den ‚Kandidaten‘ und ‚Fräulein Rottenmeier‘ in Frankfurt.³⁹ Nur Großmutter Sesemann kann hier vermitteln, indem es ihr gelingt, neues Wissen an eigenes Erleben anzubinden: Heidis Lesemotivation resultiert zunächst allein aus der naturbezogenen Thematik der Lesetexte.

Im Roman gelingt die Versöhnung zwischen allen Extremen. Heidi ist in diesem Sinne eine „Reparaturfigur“ [...], weil es mit seiner Fähigkeit des Verbindens [...] zusammenfügt, was in Wirklichkeit und im wachsenden Mass auseinanderklafft“ (Kreis 2010: 170 auf der Grundlage von Leimgruber 2001⁴⁰). Heidi besitzt die „ausgesprochene Fähigkeit des Verbindens, [...] sie stiftet neue Beziehungen und Verbindungen, die sich für alle als fruchtbar erweisen“ (Leimgruber 2001: 175). Das Ergebnis dieses umfassenden ‚Reparaturversuches‘ ist die geheilte Klara. Ihren Anteil am Annäherungs- und Versöhnungsprozess übernehmen – durch ihre Empathie und Offenheit für unkonventionelle Lösungen – die Frankfurter Großmutter Sesemann und der Arzt Dr. Classen sowie – durch seine tatkräftige Mitarbeit an Klaras Heilungsprozess – der Öhi. Andere Figuren (Peter, Peters Großmutter, Vater Sesemann) wagen zaghafte Schritte in das ihnen jeweils unbekanntere ‚andere‘ Terrain, Fräulein Rottenmeier präsentiert sich im Roman als ‚unheilbar‘ und Tante Dete, ihrem Wunsch nach gesellschaftlichem Aufstieg ganz verfallen, bleibt ‚in der Fremde‘. Heidi aber ist definitiv „nicht für ein Leben in der Fremde gemacht, wie auch die Verhältnisse wären“

³⁸ Lawrence situiert dies im Kontext einer bewussten Distanzierung von (den Folgen) fortschreitender industrieller Revolution und Urbanisierung, denen das Idealbild unverdorbenener Kindheit gegenübergestellt wird (vgl. Lawrence 2012: 104; vgl. auch Leimgruber 2001: 175).

³⁹ Vgl. z. B. „Zum Lernen sitzt man still auf seinem Sessel und gibt acht. Kannst du das nicht selbst fertigbringen, so muss ich dich an deinen Stuhl festbinden.“ (Spyri 1880, Kap. 7: 110)

⁴⁰ Die Einschätzung von Leimgruber (2001: 184) dürfte auch 20 Jahre später nichts an ihrer Aktualität verloren haben. „Auffallend am aktuellen Heidi-Interesse ist die Tatsache, dass wir in einer Zeit, die viele als Umbruch, als Erschütterung wahrnehmen, wieder auf eine Figur zurückgreifen, die Stabilität und Orientierung verspricht, die versöhnt und zusammenführt, was in der Realität nicht zusammenkommt.“ Angelegt sind hier Eskapismus, Zivilisationsmüdigkeit und Nostalgie, aber auch eine (gefährliche) Sehnsucht nach (vermeintlich) vertrauten Strukturen und ‚klaren Verhältnissen‘.

(Spyri 1881, Kap. 9⁴¹). Es liegt nahe, dass es dieser Pool an universellen komplementären Narrativen ist, der *Heidi* so affin für unterschiedliche Rezeptions- und Bearbeitungsprozesse macht. Je nach Kontext und Ziel kann man sich aus ihm bedienen. „Dieses Zusammenfügen dessen, was in der Realität kaum je zusammenkommt, aber den Sehnsüchten vieler Menschen entspricht, dürfte ganz wesentlich zum Erfolg der Geschichte beigetragen haben.“ (Leimgruber 2001: 176)

4. HEIDI ALS FILMTEXT

Filmische Adaptationen – unabhängig davon, ob es sich um Animations- oder Real- bzw. Live Action-Verfilmungen handelt – bilden im Medienverbund *Heidi* einen besonderen Schwerpunkt. Die 2015 erschienene Live Action-Verfilmung in Kinolänge des Schweizer Regisseurs Alan Gsponer stellt die vorerst neueste, 25. Verfilmung des Romans dar. Der Film gilt als Erfolg: er wurde in mehr als 25 Länder exportiert, liegt in mindestens 17 Sprachfassungen vor und hat weltweit bisher über 38 Millionen Dollar eingespielt.⁴² Gedreht wurde, auf der Grundlage eines in Schweizerdeutsch verfassten Drehbuches (Petra Biondina Volpe), zunächst in Schweizerdeutsch.⁴³ Man kann damit von einer Produktion sprechen, die linguistisch passgenau und logisch umgesetzt wurde: Eine Deutschschweizer Geschichte wird auf Schweizerdeutsch realisiert und wenn an narrativ begründeten Stellen linguistische Flexibilität notwendig wird (z. B. Heidi bei der Frankfurter Familie Sesemann, Klara auf der Alm), so werden auch diese Varietäten-

⁴¹ <https://www.projekt-gutenberg.org/spyri/heidi2/heidi29.html>.

⁴² Nach den komplexen Berechnungen von Ebert (2018: 42) rangiert der Film auf Platz 5 unter den 10 in Deutschland erfolgreichsten Kinderfilmen im Untersuchungszeitraum 2011–2017. Einfluss auf den Erfolg hat neben der Höhe der Förderung u. a. die Tatsache, dass es sich um einen Live Action-Film, eine Literaturverfilmung, ein Mädchen als Protagonistin, die Präsenz von Tieren, eine auf Freundschaft bezogene Narration und die Wiederaufnahme bereits bekannter Charaktere handelt (vgl. ebd.: 21–29). Ebert verweist ausdrücklich auf äußere und innere „filmische [...] Merkmale, die als Erfolgsfaktoren wichtig sind“. Zu den äußeren gehört „[...] die mediale Umgebung, das Vorhandensein von Komplementärgütern und Brands“. „[F]ilmimmanente Erfolgsfaktoren [...] sind die Bekanntheit darin vorkommender Darsteller und Regisseure, der inhaltliche Bezug auf andere mediale Produkte (Sequels, Serien) oder aber Inhalte, bekannte Protagonisten, Themen.“ (Ebener 2018: 39).

⁴³ IMDb verzeichnet „Afrikaans [sic], German, Swiss German“ als die im Film benutzten Sprachen (<https://www.imdb.com/title/tt3700392/>), wobei nicht klar ist, worauf sich das beziehen könnte. Immerhin zeigt dies deutliche Schwierigkeiten mit der Varietätenproblematik auf der Ebene der internationalen Distribution. Wikipedia verzeichnet in der englischsprachigen Version „Swiss German, German“ ([https://en.wikipedia.org/wiki/Heidi_\(2015_film\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Heidi_(2015_film))), in der deutschsprachigen Version „Schweizerdeutsch, Deutsch, Bündnerromanisch“ ([https://de.wikipedia.org/wiki/Heidi_\(2015_Film\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Heidi_(2015_Film))).

kontakte glaubwürdig umgesetzt. Der „Heidi“-Film von 2015 ist in seiner Originalfassung daher ein ‚polyglotter Film‘ (vgl. Wahl 2005; 2008).⁴⁴ In dieser Beziehung geht der Film in seiner Originalfassung weiter als der Roman, denn Johanna Spyri hat ihr Buch „ganz auf den deutschen Buchmarkt ausgerichtet und [es wurde] von diesem sogleich aufgesogen [...]“ (Kreis 2010: 171).⁴⁵ An der Seite der sprachsensiblen Filmemacher Gsponer und Volpe stehen in der Verfilmung von 2015 dialekt- und varietätenkompetente Darstellende, ein Umstand, der zweifellos zur linguistischen Authentizität dieses filmischen Textes beiträgt. Für den deutschen Markt wurde anschließend eine Synchronfassung erstellt, deren Besonderheit darin besteht, dass die Schweizer Hauptdarsteller und Hauptdarstellerinnen sich selbst in ‚deutschem Deutsch‘ synchronisieren.⁴⁶ Dabei bleibt zwar akustisch und in einigen Fällen auch lexikalisch bewusst ein ‚Schweizer Akzent‘ erhalten, aber der Kontakt zwischen den verschiedenen Varietäten der deutschen Sprache wird auf einige wenige Stellen reduziert. Insgesamt kann man mit einiger Berechtigung von einer ‚Entdialektisierung‘ sprechen: „Heidi“ in seiner Fassung für den deutschen (und internationalen) Markt ist nun kein polyglotter Film mehr, die Präsenz von verschiedenen Varietäten des Deutschen wird nur noch durch frequente Gruß- und Anredeformen sowie einzelne, leicht erkennbare Ausdrücke ‚evoziert‘ (vgl. Bleichenbacher 2008).⁴⁷ Dies ist ein Preis, der offenbar zu zahlen ist, wenn Erfolg außerhalb der Schweiz angestrebt

⁴⁴ Christoph Wahl (2008: 339) macht wiederholt auf die Rolle aufmerksam, die (verschiedene) Sprachen im Hinblick auf die Authentifizierung und Glaubwürdigkeit einer Filmhandlung spielen: „[F]unctions of verbal language [...] go far beyond the mediation of content“ und „[...] the languages are a symbol for the relationship between the diverse characters“ ebd.: (347). In einem ‚polyglotten Film‘ werden „[...] Sprachen wie in der Wirklichkeit verwendet. Sie markieren geographische [...] Grenzen, ‚visualisieren‘ die unterschiedlichen sozialen, persönlichen und kulturellen Ebenen, auf denen sich die Figuren bewegen und bereichern die ‚Aura‘ der Darsteller, indem sie ihnen ihre Originalstimme belassen“ (Wahl 2005: 145).

⁴⁵ Kreis (2010: 171) weist auf die „fast zwanghafte Verleugnung der schweizerischen Sprachrealität“ bei Spyri hin und erwähnt die fehlende Schilderung „realer Schweizer Landschaft“.

⁴⁶ Für den Film von 1952 wurde offenbar ebenfalls über eine „hochdeutsche Version“ nachgedacht (vgl. Tomkowiak 2001: 266).

⁴⁷ Vgl. z. B. „Brötli“ (Heidi) und „Brötchen“ (Rottenmeier) (00:40:06ff.). Die von Heidi in der Originalfassung benutzte Schweizer Nebenvariante „Adje“ (anfangsbetont) wird in der synchronisierten Fassung durch das gebräuchlichere Schweizer „Adieu“ (anfangsbetont) ersetzt. Dem wird offenbar ausreichend Schweiz-Flair zugeschrieben. Bleichenbacher (2008: 59) definiert: „Evocation is defined as the use of a marked variety of [...] the base language, characterized by interference from the replaced language.“ Das meint sowohl ‚fremde Akzente‘, als auch „[...] words or expressions from the replaced language, which due to their cultural specificity, index a different language and are hard to render in [...] [the lead language, i. e. German, CBK] anyway“ (ebd.: 66).

wird.⁴⁸ Gsponers Film muss sich in diesem Sinne international v. a. auf die visuelle Dimension seines Films, v. a. die Landschaft, sowie auf eine Auswahl an *Heidi*-(Teil-)Konzepten verlassen. Dass auch andere Verfilmungen den ‚Angebotscharakter‘ des Romans selektiv nutzen, hat Binotto (2016: 90) deutlich gemacht, indem er gerade für die filmische Bearbeitung des *Heidi*-Stoffes das Bild vom „selektiven Echo“ bemüht und für die prominentesten Adaptionen aufzeigt, dass immer nur das aus dem literarischen Text herausgegriffen, verstärkt und ggf. modifiziert wird, „was genehm ist“ – und erfolgversprechend ist.

Dabei ist der unterschiedliche Widerhall des Heidi-Stoffes im Echoraum des Kinos umso interessanter, als in den Verfilmungen nicht nur ganz verschiedene Aspekte von Johanna Spyris Roman hervorgehoben werden, sondern vor allem auch, weil sich Anliegen, Befürchtungen und Obsessionen der jeweiligen Zeit und Kultur zeigen, in denen die Verfilmungen entstanden sind. Der literarische Stoff wird zur Versuchsanordnung, in der sich unterschiedlich experimentieren lässt. (Binotto 2016: 91)⁴⁹

Als eine markante Modifikation interpretiert Binotto bspw. die Tatsache, dass Heidi in Gsponers Film eben nicht Lesen, sondern Schreiben lernt. Er sieht hier einen selbstreflexiven Hinweis auf die Schriftstellerin Johanna Spyri, aber auch eine

[...] Anspielung auf das filmische Nachleben des Stoffes [...]. Denn so wie die Heidi-Figur bei Gsponer selbst zu schreiben beginnt, so haben sich auch die früheren Heidi-Filme nie einfach nur mit der Lektüre zufriedengegeben, sondern haben ihre eigene Geschichte immerzu um- und weitergeschrieben. Das Kino schreibt weiter.“. (ebd.: 95)

⁴⁸ Vgl. hier auch die Äußerung des Schweizer Regisseurs Christoph Schaub, der zu seinem rätoromanisch gedrehten Film „Amur senza fin“ (2018) äußerte: „Wenn der Film global verständlich ist, glaube ich nicht, dass es ein Hindernis für Erfolge im Ausland gibt – und unser Film hat einen Weg aus der Schweiz gefunden, was sehr schön ist.“ https://www.swissinfo.ch/ger/amur-senza-fin_leinwand-romantik-auf-romanisch/44480272 [15.01.2022].

⁴⁹ Am Beispiel der indischen „Heidi“-Adaption „Do Phool“ (1958, R.: Abdul Rashid Kardar) demonstriert Lawrence (2012) diesen selektiven Rezeptionsprozess. Der Film greift das Motiv der Bildung von Kindern heraus, die im Kontext des indischen *nationbuilding* eine wichtige Rolle spielte. „The importance of being able to read is emphasized throughout Heidi and amplified further in Kardar’s adaptation; Do Phool thus adapts the novel’s interest in literacy to fit its own cultural and political context.“ (Lawrence 2012: 106) Ein einzelner Narrationsstrang, ein Teilkonzept, wird hier fokussiert, verstärkt und in den Dienst eigener Ziele gestellt: „In so doing, the film reconfigures the foreign source material in order to reiterate reformist messages familiar to audiences of the Hindi ‚social‘ in the 1950s.“ (ebd.: 107) Andere Narrative werden dagegen verändert oder völlig vernachlässigt.

Einen Meilenstein in der Rezeptionsgeschichte⁵⁰ von Heidi stellt zweifellos die englischsprachige Live Action-Verfilmung „Heidi. Poor little rich girl“ (USA 1937, R.: Alan Dwan) mit Shirley Tempel in der Hauptrolle dar, dem „größten Boxoffice-Star dieser Jahre“ (Binotto 2016, 91). Regisseur Dwan „[...] wird den Schweizer Stoff [...] komplett den Vorlieben des klassischen Hollywood anpassen“, den Handlungsort in den deutschen Schwarzwald verlegen und holländische Akzente einbringen: „Europa wird zum Bilderbuch, in dem alles von derselben putzigen Exotik ist und es von Windmühlen zu Alphütten nur einen Kameraschwenk braucht.“ (ebd.: 91) Heidi erscheint „als amerikanische Touristin, die sich in ein märchenhaftes altes Europa hineinträumt“ (ebd.: 92). Auch die Handlung wird deutlich verändert. So ist der Almöhi keineswegs so menschen-scheu wie bei Johanna Spyri, Klara lernt bereits in Frankfurt laufen, der Öhi kommt auf der Suche nach Heidi persönlich nach Frankfurt, gerät dort ins Gefängnis, muss fliehen und findet Heidi per Zufall in der Stadt. Der Film wurde „an der Grenze zur Selbstpersiflage“ situiert (Wissmer 2014: 129), in Europa fiel er durch.

Der italienische, dem Neorealismus verpflichtete Regisseur Luigi Comenini legte 1952 in einer Schweizer Produktion die erste deutschsprachige Verfilmung⁵¹ des *Heidi*-Stoffes vor („Heidi“). Gedreht wurde im Kanton Graubünden und in Basel, z. T. vor Fototapeten, denn Frankfurt als ‚Gegenort‘ lag in Ruinen. So entstand ein „nostalgischer Film über eine Idylle des 19. Jahrhunderts unversehens als Deckerinnerung, hinter deren gefälschten Panoramabildern auch das ganz aktuelle Trauma des Weltkriegs lauert“ (Binotto 2016: 93; vgl. auch Tomkowiak 2001: 268). Auch in dieser Version wird die Vergangenheit des Öhi verändert (so soll er am Tod seines Sohnes, Heidis Vaters, schuldig gewesen sein), Klara wird in Frankfurt gesund, Peters Großmutter bleibt ausgespart und religiöse Aspekte werden ausgeblendet. In der Folgeproduktion „Heidi und Peter“ (1954/55, R.: Franz Schnyder) wird Maienfeld überflutet, Peters Schulbildung wird von Herrn Sesemann finanziert und Fräulein Rottenmeier heiratet sogar.

Zu den visuell und – wenigstens in ihrer deutschsprachigen Fassung⁵² – auch akustisch einflussreichsten Verfilmungen des Stoffes gehört die inzwischen ikonische japanische Anime-Serie „Heidi, Girl of the Alps“ in 52 Folgen (1974, Hayao Miyazaki / Isao Takahata). Die Serie ist im Kontext von einer ganzen Reihe von Adaptionen westeuropäischer und US-amerikanischer Kinderbuchklassiker in Japan zu sehen, federführend war hier

⁵⁰ Kreis (2010, 176, Anm. 13) spricht von „eine[r] Art Quantensprung“.

⁵¹ Der Film enthält auf Deutsch und auf Schweizerdeutsch gedrehte Passagen.

⁵² Vgl. hier den mit einer Goldenen Schallplatte ausgezeichneten Erfolgssong „Heidi, deine Welt sind die Berge“ (Gitti und Erika, 1977).

Nippon Animation mit dem „World Masterpiece Theater“ (seit 1979⁵³), einem der berühmtesten Programme in der Geschichte der japanischen Anime-Filme (vgl. Darling-Wolf 2016). Im Zentrum der an ein generationsübergreifendes Publikum gerichteten Geschichten stehen Waisenkinder (z. B. auch Tom Sawyer, Anne of Green Gables), Tiere und eine unspezifische nicht-japanische jüngere Vergangenheit, vorzugsweise zwischen Ende des 19. und Mitte des 20. Jahrhunderts. Vor dem Hintergrund der Erfahrungen von Verlust und Zerstörung werden Naturnähe und Naturverehrung, Sauberkeit und Ordnung sowie eine idyllische, idealisierte Kindheit betont, die möglichst lange ein Refugium vor den Härten des Erwachsenen-daseins bieten sollen (vgl. Wissmer 2014: 127–128⁵⁴). Miyazaki und Takahata hatten sich zunächst an Schweizer ‚Originalschauplätzen‘ umgesehen und sich inspirieren lassen, um dann ihre stark typisierte wirkenden, gleichsam aus Zeit und Raum gefallen Figuren und Orte zu kreieren. Die Serie steht deutlich in der Tradition des Manga-Stils. So setzt sie das ‚Kindchenschema‘ um, hebt die Gesichter und insbesondere die Augen der Figuren gegenüber ihrem Körper besonders hervor, betont typisierende Merkmale, nutzt konsequent visuelle Elemente als durchgehende Erkennungszeichen (z. B. den Bart des Ōhi, Peters Zahnlücke, Klaras Haarschleife usw.) und platziert die Handlung in einer ‚realistisch‘, aber stark typisiert wirkenden Umgebung (die Alm, das Dorf, die Stadt). Ein starker Fokus liegt auf der Natur (z. B. Bäume, Berge), auf Tieren, Jahreszeiten und Wetter. Der Film hat zum einen das Schweiz-Bild und die auf die Schweiz bezogenen Erwartungen nicht nur in Japan stark geprägt. Seine internationale Erfolgsgeschichte trug zum anderen entscheidend zu einem andauernden Anime-Boom bei, insbesondere im nicht-englischsprachigen – und nicht von Disney-Produktionen dominierten – Raum (vgl. Darling-Wolf 2016: 3–4). „The Heidi of Japanese anime may be Swiss, but she is definitely a Japanese version of ‚Swissness‘“, wie Darling-Wolf argumentiert (ebd.: 6), sowohl vom Aussehen her⁵⁵, aber auch durch ihr unabhängiges und aktives Auftreten. Sie läuft einerseits dem klassischen japanischen Stereotyp vom jungen Mädchen (*shōjo*) entgegen, verstärkt aber andererseits auch wünschenswerte weibliche Eigenschaften wie Charakterstärke, Mut, Ausdauer und Hingabe (*gambare/ganbare*) (vgl. ebd.: 7). Ein weiteres (pop)kulturelles japanisches Konzept, das auf *Heidi* angewendet wird, ist *kawaii*, ein ganzes Programm

⁵³ „Heidi“ bildet die letzte Serie des Programms „Calpis Comic Theater“ (1969–1974).

⁵⁴ Die „[...] in der Erinnerung als durchwegs heiter scheinende Bilderwelt der japanischen Heidi-Serie [erweist sich] bei erneuter Betrachtung als grundiert von der Erfahrung des Verlusts und der Zerstörung“ (Binotto 2016: 93f.).

⁵⁵ Heidi wird in Filmen meist blond dargestellt.

von bis ins Erwachsenenalter verlängerter Kindhaftigkeit und Niedlichkeit (vgl. Pellitteri 2018⁵⁶). Die image-bildende Kraft des japanischen *Heidi*-Bildes wird immer wieder thematisiert. So hat z. B. Reinfried (2004) auf der Grundlage einer Analyse von 52 zwischen 1986 und 2002 erschienenen japanischen Lehrbüchern die stark standardisierte Darstellung der Schweiz und die enge Bindung an die in der Anime-Produktion von 1974 perpetuierten Klischees hervorgehoben: Die Schweiz besteht aus schneebedeckten Bergen, weidenden Kühen und Chalets, die Menschen kennen keine Umwelt- oder Verkehrsprobleme, sondern leben ein romantisches Landleben im Einklang mit den Jahreszeiten

[...] and the well-known literary figures of Heidi and Peter are used to explain how peasants in the Alpine regions drive cattle and goats to the Maiensäss and the Alps in summer, returning them in autumn to their owners, who live in the villages down in the valley. (Reinfried 2004: 399)⁵⁷

All dies steht in einem ungeklärten (und unerklärbaren) Kontrast zu dem ebenfalls kolportierten hohen Schweizer Durchschnittseinkommen und Lebensstandard. Auch die japanische Anime-Verfilmung nimmt Veränderungen gegenüber dem literarischen Bezugstext vor. So haben Heidi und Peter einen treuen Bernhardiner an ihrer Seite, Peters Großmutter wird ausgespart und Klaras Großmutter ist mit neuen Eigenschaften ausgestattet. Für Binotto (2016: 94) stellt sie eine Art „Gegenentwurf zu den damals das japanische Kinderfernsehen dominierenden männlichen Identifikationsfiguren“ dar. Diese Großmutter singt, verkleidet sich, sammelt Kuriositäten und macht Spaziergänge in den umliegenden Wäldern, sie zeigt emanzipatorische Züge (vgl. Wissmer 2014: 125–126). Im zweiten Teil (ab Folge 41/42) konzentriert sich der Film auf Klara. Im Unterschied zum Original kommt Fräulein Rottenmeier hier mit auf die Alm, Peter zeigt sich frei von Eifersucht, hilfsbereit und verständnisvoll. „Keine Gewalt, wenig Gebete, ausschließlich gute Gefühle und viel Lebensfreude: der Geist der Spyrri und ihre Botschaft setzen sich am Ende trotz einer gewissen Verdünnung durch.“ (Wissmer 2014: 127)

Die Anime-Visualität ist im Gefolge dieser Serie ein ständiger Begleiter des Medienverbundes *Heidi* und insbesondere Heidis niedliches Gesicht hat sich fast

⁵⁶ Pellitteri stellt die japanische Kultur der ‚cuteness‘ differenziert vor und widmet sich insbesondere dem Phänomen einer anhaltenden ‚kawaiisation‘ in Europa. Der Zeichenstil von Yoichi Kotabe für den Film von Takahata wird als ein Meilenstein auf diesem Weg genannt (vgl. Pellitteri 2018: 13).

⁵⁷ Reinfried (2004: 405) fasst seinen Befund folgendermaßen zusammen: „Even personalities like Auguste Piccard and Henri Dunant cannot match the popularity of the literary figure of Heidi.“

schon verselbständigt und macht weltweit Karriere.⁵⁸ Nicht überraschend ist daher, dass eine deutliche visuelle Verbindung zur Animationsverfilmung in 3D von 2015–17 (FR/AUS/D, R.: Jérôme Mouscadet, 65 Folgen) besteht.⁵⁹ Die japanische Heidi-Figur wird besonders gern an die ‚literarischen‘ Schauplätze in der Schweiz zurückgebunden und dort kommerziell eingesetzt:

So dient die Anime-Heidi-Plüschfigur als Eyecatcher im Dorfladen und finden sich Anime-Figurationen vor allem von Heidi immer wieder auf Infotafeln, Werbebroschüren oder beispielsweise auch am Gatter zum Streichelzoo in Heididorf. In einigen Details hat Heidis Alphütte sogar größere Ähnlichkeiten mit der Darstellung der Hütte des Alpöhis aus der Anime-Serie als mit der Heidihütte am Ochsenberg. Die Inszenierung macht sich hier die Popularität der Anime-Serie zu eigen, die mit dem über Alpenwiesen rennenden lachenden Heidi eine Zeichentrick-Ikone geschaffen hat. (Ott 2017: 18)

5. DAS DIDAKTISCHE POTENZIAL VON *HEIDI* IM KONTEXT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Wir können davon ausgehen, dass der Text von Johanna Spyri in einem DaF- oder auch DaZ-Kontext nur in Ausnahmefällen als Ganzschrift und im Original rezipiert wird. Die dort verwendete Sprache erscheint stellenweise altertümlich⁶⁰ und enthält Regionalismen⁶¹, der Doppel-Roman ist lang und entsprechend mühsam zu lesen. Mit hoher Wahrscheinlichkeit geht also gerade die originale Textkomponente des Medienverbundes *Heidi* an den Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen der meisten Lernenden vorbei. Die zahlreich vorliegenden Tonaufnahmen sowie gekürzte Fassungen bzw. Bearbeitungen – etwa im Rahmen von Easy Reader-Serien für Deutschlernende⁶²

⁵⁸ Darling-Wolf (2016: 1) betont „[...] its continuing (trans)cultural impact, both in Japan and other parts of the world (albeit not in the United States).“

⁵⁹ Vgl. Claudia Walder in dem Beitrag „Heidi in Japan“ vom 17.07.2019 auf dem Blog des Schweizer Nationalmuseums <https://blog.nationalmuseum.ch/en/2019/07/heidi-big-in-japan/> [26.01.2022].

⁶⁰ Vgl. z. B. „Ich habe das Meinige an dem Kind gethan“ (Spyri 1880, Kap. 1: 10), „ein ganz artiges Bettlein“ (ebd., Kap. 2: 23), „[Klara] habe längst gewünscht, es möchte eine Gespieelin für sie in’s Haus aufgenommen werden“ ebd., Kap. 7: 106), „Glaubst du, man könne hier klingeln, so wie man dem Sebastian thut?“ (ebd., Kap. 7: 115).

⁶¹ Vgl. z. B. „der Großvater stand unter der Schopfthür“ (Spyri 1880, Kap. 2: 28). „Schopf“ ist eine oberdeutsche, schweizerische Variante für „Schuppen“.

⁶² Auf dem unübersichtlichen deutschsprachigen Markt für leichte Lektüren und Easy Reader kann derzeit lediglich im Programm von *Klett Sprachen* eine „Heidi“-Bearbeitung für Niveau A1 nachgewiesen werden.

– könnten hier gewisse Alternativen bieten, insgesamt aber kann für den Medienverbund *Heidi* mit einiger Berechtigung eine Verschiebung von schriftlichen zu audiovisuellen und von narrativen zu begleitenden, kommentierenden, interpretierenden und analysierenden Texten unterschiedlicher Komplexität festgestellt werden. Aus (fremdsprachen)didaktischer Perspektive geht damit die Notwendigkeit einher, neben der Lesedidaktik das Instrumentarium der Filmdidaktik, aber auch der Recherche- und Diskussionsdidaktik stärker ins Blickfeld zu rücken. Die Literaturdidaktikerin Sigrid Thielking hat – neben anderen – mehrfach auf die Chancen aufmerksam gemacht, die eine Öffnung hin zu einem „vielkanaligen Literaturerwerb“, zur Thematisierung der intermedialen Relationen zwischen verschiedenen Text(sort)en und zur Fokussierung von „Lesernavigationen“ bedeuten (2012: 276). Gerade „Vermischtheit, Vernetztheit, Nichtabgeschlossenheit oder Autorenavielfalt“ (Pappert/Michel 2018: 8) können als „Textualitätsdimensionen“ (ebd.) an Bedeutung gewinnen und didaktisch aufgewertet werden. Für *Heidi* würde das bedeuten, dass der Medienverbund bzw. das Textsortennetz selbst (bzw. einzelne ihrer Teile) zu einem Thema werden können, das ausreichend interessant, entwicklungsfähig und an subjektive Erfahrungswelten anschließbar ist, um zu einem motivierenden sprach- und kulturreflektierenden Lerninhalt zu werden, gerade auch für jugendliche und erwachsene und nicht nur für weibliche Lernende. Die immer wieder angemahnte Sprach-, Medien- und Kulturaufmerksamkeit ließe sich hier – zumindest zeitweise und durchaus auf unterschiedlichen sprachlichen Niveaustufen – über Aufgabenstellungen konkretisieren, die fallweise die Ausbildung von sprachübergreifenden Recherchekompetenzen, das Trainieren der mündlichen Ausdrucksfähigkeit, des Hör-Sehverstehens oder – als eine Art Fernziel – die Förderung eines kritischen Text- und Medienbewusstseins in den Fokus rücken. Jede Aufgabenstellung kann durch ein gut etabliertes methodisches Instrumentarium handhabbar gemacht und ggf. an curriculare Lernziele angebunden werden: Verstehendes Lesen und Hör-Sehen, Zusammenfassen und Nacherzählen, Zuordnen und Vergleichen, Beschreiben, Übersetzen, Diskutieren, Recherchieren und Präsentieren seien hier nur stellvertretend für viele andere genannt.

Abschließend seien einige ‚Pfade‘ angedeutet, entlang derer in einem fremdsprachendidaktischen Kontext im Medienverbund *Heidi* navigiert werden kann. Dabei wird es niemals um Vollständigkeit oder Verbindlichkeit, sondern immer nur um exemplarisches Vorgehen auf der Grundlage einiger weniger Texte (Textausschnitte), entlang kurzer Text(sort)ketten und im Kontext konkreter Bedingungen gehen. Sprachräume mit einer ausgeprägten *Heidi*-Tradition und einem gewichtigen Anteil an der Konstruktion des primären Medienverbundes (z. B. die deutschsprachigen Länder, Frankreich, Japan, die Türkei, die USA) sind dafür sicherlich besser geeignet als solche, in denen Heidi eine eher periphere

Rolle spielt und weniger facettenreich erscheint. In den meisten Kontexten aber können, ausgehend von *Heidi*, eine ganze Reihe weiterer Themen (in Form sekundärer Medienverbände) aufgebaut und erschlossen werden – individuell oder in unterschiedlich zusammengesetzten Gruppen (z. B. grenzübergreifende Projekte zu Kinderliteratur, ihrer Rezeption, Literaturverfilmungen, Schweiz-Bildern):

- die Originalversion sowie schriftliche Bearbeitungen des Ausgangstextes: z. B. Thematisierung von Versionen in einfachem Deutsch oder in anderen Sprachen, Bearbeitungen für Kinder
- Übersetzungen des Ausgangstextes: z. B. kritischer Vergleich verschiedensprachlicher Versionen, Vergleich mit dem Originaltext, Übersetzungs- und Rückübersetzungsversuche, Thematisierung ausgewählter translatorischer Schwierigkeiten
- bildliche Darstellungen und Bild-Text-Kombinationen: z. B. Beschreibung und Interpretation von Buchumschlägen, Thematisierung von Textillustrationen, Comic-Fassungen, Anime-Darstellungen
- filmische Umsetzungen des Ausgangstextes sowie Film-Text-Bezüge: z. B. Vergleich von verschiedenen filmischen Heidi-Figuren, Thematisierung der Schweizer Varietät des Deutschen, Recherchen zu Anime
- Nachfolgetexte: z. B. Lesen und Kommentieren von *Heidi*-bezogenen Texten⁶³, Fortsetzungsgeschichten zu „Heidi“
- literarische ‚Schauplätze‘: z. B. Recherchen zu Graubünden, Maienfeld, Bad Ragaz, Frankfurt, den Alpen, der Schweiz
- Akteurinnen und Akteure des Medienverbundes: z. B. Sammeln und Präsentieren von Informationen zu Johanna Spyri, Shirley Temple, Hayao Miyazaki, Isao Takahata, dem Anime-Studio Ghibli
- die Vermarktung von *Heidi*: z. B. virtuelle oder reale Recherchen rund um „Heidiland“, „Heididorf“, Heidi-Produkte
- die Internationalisierung von *Heidi*: z. B. Recherchen und Präsentationen zu *Heidi* in den USA, in Japan, in Deutschland, in der Schweiz
- die Mehrdimensionalität von *Heidi*: z. B. Sammeln und Präsentieren von Assoziationen und Meinungen zur Heidi-Figur, zur ‚Heidisierung‘ der Schweiz
- Heidi als literarischer Erinnerungsort: z. B. Thematisierung von Kinderliteratur, von anderen literaturbezogenen Erinnerungen und Prägungen.

⁶³ Vgl. z. B. den einschlägigen Text zur Verfilmung von 2015 im Portal swissinfo.ch, der in 10 Sprachen vorliegt: https://www.swissinfo.ch/ger/hartes-bergleben_das-kleine-maedchen-das-die-kinoleinwand-eroberte/41816288 (25.01.2022). Auf dieser Grundlage sind zahlreiche Aufgabenstellungen denkbar (z. B. Zusammenfassen, Rückübersetzen, in eine weitere Sprache Übersetzen, selbst Kommentieren).

Eine besondere didaktische Chance scheint mir gerade darin zu liegen, dass bei *Heidi* einerseits eine reale Distanz zum Ausgangstext besteht und diese andererseits auch bewusst eingehalten und thematisiert werden kann. Möglich würde damit eine Metadiskussion (über *Heidi*, über Literatur, über Medien, über Kommerzialisierung, über Klischees usw.), die sprach- und kulturbezogenes Lernen ein Stück weit subjektiv bedeutsam machen kann. Vielleicht geht es aber einfach auch einmal darum, dem *Heidi*-Mythos (für sich) auf den Grund zu gehen, sich zu ihm zu verhalten und weitere literarische Mythen zu entdecken und zu thematisieren. Denn möglicherweise trifft ja zu, was Wissmer (2014: 153) feststellt:

Wenn *Heidi* eine derartige Wirkung auf Generationen von Leserinnen und Lesern in der ganzen Welt entfalten konnte, dann deshalb, weil diese Geschichte den Menschen etwas Wichtiges zu sagen hat. *Heidi* steht für die Schweiz und die Welt gleichermaßen. Tatsächlich wurde dieses Kind von der ganzen Welt adoptiert, wie wenn es etwas Grundlegendes im Menschen, das Bedürfnis nach Freiheit, Authentizität und Frische, eine Rückkehr zu den Ursprüngen, zur Kindheit, zur Natur offenlegen würde.

LITERATUR

- Adamzik, Kirsten (2011): Textsortennetze. In: Habscheid, Stephan (Hrsg.): Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation. Berlin: de Gruyter, S. 367–385.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2014): Text – Bild – Klang. Ästhetisches Lernen im fremdsprachigen Medienverbund. In: Bernstein, Nils / Lerchner, Charlotte (Hrsg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Musik – Kunst – Film – Theater – Literatur. Göttingen: Universitätsverlag, S. 297–312.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2015): Heidi, Janosch und Otfried Preußler. Deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur als Erinnerungsort? In: Eder, Ulrike (Hrsg.): Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur II. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Fremdsprachenunterricht. Wien: Präsenz, S. 13–35.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2020): Der nasse Fisch im Netz? Medien und Text(sorten)netze rund um Volker Kutschers historischen Kriminalroman (2006). In: Hille, Almut / Völkel, Oliver Niels (Hrsg.): Was zu beginnen nicht aufhört. Facetten der Gegenwartsliteratur in der internationalen Germanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium, S. 132–149.
- Binotto, Johannes (2016). Eigenwillige Echos: Zu Heidis Nachleben im Film. In: Service de Presse Suisse. Viceversa literatur: „Heidi“. Zürich: Rotpunktverlag, S. 90–95.

- Bleichenbacher, Lukas (2008): *Multilingualism in the Movies. Hollywood Characters and Their Language Choices*. Tübingen, Narr/Francke/Attempo.
- Cieraad, Irene (2018): *Bringing Nostalgia Home: Switzerland and the Swiss Chalet*. In: *Architecture and Culture*, 6(2), S. 265–288.
- Darling-Wolf, Fabienne (2016): *The „Lost“ Miyazaki: How a Swiss Girl Can Be Japanese and Why It Matters*. In: *Communication, Culture and Critique*, 9(4), S. 499–516, hier zitiert nach: https://www.academia.edu/18212864/The_Lost_Miyazaki_How_a_Swiss_Girl_Can_Be_Japanese_and_Why_It_Matters [20.01.2022].
- Doughty, Karolina (2018): *Therapeutic landscapes*. In: Howard, Peter / Thompson, Ian u. a. (Hrsg.): *The Routledge Companion to Landscape Studies*. London: Routledge, S. 341–353.
- Ebert, Steffi (2018): *Der deutsche Kinderfilm 2011–2017. Formen, Themen und Erfolge*. Manuskript: https://www.academia.edu/37704167/StudieKinderfilm2011_2017online_pdf [20.01.2022].
- Elmiger, Marlen (2002): *Medien-Mythos Heidi. Vom Roman zum Merchandising*. Ungedruckte Lizenziatsarbeit Universita della Svizzera Lugano. <https://www.yumpu.com/de/document/read/21263994/medien-mythos-heidi-universita-della-svizzera-italiana> [20.01.2022].
- Francillon, Roger (2001): *Heidis Metamorphosen*. In: Halter, Ernst (Hrsg.): *Heidi. Karrieren einer Figur*. Zürich: Offizin, S. 237–251.
- Gyr, Ueli (2001): *Herzfigur und Markenzeichen. Zur Heidisierung im Schweizer Tourismus der Gegenwart*. In: Halter, Ernst (Hrsg.): *Heidi. Karrieren einer Figur*. Zürich: Offizin, S. 187–199.
- Halter, Ernst (Hrsg.) (2001): *Heidi. Karrieren einer Figur*. Zürich: Offizin.
- Jorio, Marco (2006): *Geistige Landesverteidigung*. In: *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS)*, Version vom 23.11.2006. <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/017426/2006-11-23/> [20.01.2022].
- Klemm, Michael (2002): *Ausgangspunkte: Jedem seinen Textbegriff? Textdefinitionen im Vergleich*. In: Fix, Ulla / Adamzik, Kirsten u. a. (Hrsg.): *Brauchen wir einen neuen Textbegriff?* Frankfurt a. M. u. a.: Lang, S. 17–29.
- Kreis, Georg (2010): *Heidi*. In: Ders.: *Schweizer Erinnerungsorte. Aus dem Speicher der Swissness*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung, S. 169–177.
- Lawrence, Michael (2012): *Hindianizing Heidi: Working Children in Abdul Rashid Kardar’s Do Phool*. In: *Adaptation*, 5 (1), S. 102–118.
- Leimgruber, Walter (2001): *Heidi – Wesen und Wandel eines medialen Erfolges*. In: Halter, Ernst (Hrsg.): *Heidi. Karrieren einer Figur*. Zürich: Offizin, S. 167–185.
- Lötscher, Christine (2016): *Heidis Herz und Alices Kopf. Unerlöste Lektüre auf der Alp und im Wunderland. Die Welt der Kinder. Weltwissen und Weltdeutung in Schul- und Kinderbüchern des 19. und frühen 20. Jahrhunderts*. Vor-

- trag Universität Zürich, Manuskript: https://www.academia.edu/24425549/Heidis_Herz_und_Alices_Kopf [21.01.2022].
- Ott, Christine (2017): Literarisches Dorfleben in Maienfeld oder Wie Heidi lebte: Inszenierte Kinderbuchwelten in der Erlebnisgesellschaft. In: *kj&m – forschung.schule.bibliothek*, 17(3), S. 14–22.
- Pappert, Steffen / Michel, Sascha (2018): Einleitung. In: Pappert, Steffen / Michel, Sascha (Hrsg.): *Multimodale Kommunikation in öffentlichen Räumen. Texte und Testsorten zwischen Tradition und Innovation*. Stuttgart: ibidem, S. 7–14.
- Pellitteri, Marco (2018): *Kawaii Aesthetics from Japan to Europe: Theory of the Japanese „Cute“ and Transcultural Adoption of Its Styles in Italian and French Comics Production and Commodified Culture Goods*. In: *Arts* 7(3). <https://www.mdpi.com/2076-0752/7/3/24> [27.01.2022].
- Reinfried, Heinrich (2004): Das Bild der Schweiz in Japan: Rezeptionsformen im 20. Jahrhundert. In: *Zeitschrift der Schweizerischen Asiengesellschaft* 58 (2), S. 389–411.
- Rutschmann, Verena (2001): „Gott sitzt im Regimente und führet alles wohl“. Zu den Kinderbüchern von Johanna Spyri. In: Halter, Ernst (Hrsg.): *Heidi. Karrieren einer Figur*. Zürich: Offizin, S. 207–219.
- Schmid, Christian (2010): Heimweh. In: *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS)*, Version vom 31.03.2010. <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/017439/2010-03-31/> [29.01.2022].
- Schutzbach, Franziska (2015): Der Alp-Traum. In: *Das Magazin* 49, S. 38–41, hier zitiert nach: https://www.academia.edu/19666448/Heidi_Ein_Alp_Traum [29.01.2022].
- Schutzbach, Franziska (2016): Der Heidi-Komplex. Gender, Feminismus und der Ekel vor der ‚Gleichmacherei‘. In: *PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft*, 185 (46), S. 583–597.
- Spyri, Johanna (1880): *Heidi's Lehr- und Wanderjahre*, 1. Aufl. – Gotha: F. A. Perthes. Digitalisat und Volltext der Originalausgabe abrufbar unter: http://www.deutschestextarchiv.de/book/show/spyri_heidi_1880.
- Spyri, Johanna (1881): *Heidi kann brauchen was es gelernt hat*, 1. Aufl. – Gotha: F. A. Perthes. Volltext abrufbar unter: <https://www.projekt-gutenberg.org/spyri/heidi2/heidi21.html>.
- Stan, Susan (2010): Heidi in English: A Bibliographic Study, *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 16 (1), S. 1–23.
- Thielking, Sigrid (2012): Intermedialität als Forschungsfeld der Fachdidaktik: Fallbeispiele und Kontakte. In: Kochanowska-Nieborak, Anna / Plomińska-Krawiec, Ewa (Hrsg.): *Literatur und Literaturwissenschaft im Zeichen der Globalisierung*. Frankfurt a. M.: Lang, S. 275–290.

- Tomkowiak, Ingrid (2001): Die „Heidi“-Filme der fünfziger Jahre. Zur Rezeption in der schweizerischen und bundesdeutschen Presse. In: Halter, Ernst (Hrsg.): *Heidi. Karrieren einer Figur*. Zürich: Offizin, S. 263–275.
- Wahl, Christoph (2005): Das Sprechen des Spielfilms. Über die Auswirkungen von hörbaren Dialogen auf Produktion und Rezeption, Ästhetik und Internationalität der siebten Kunst. Trier: WVT.
- Wahl, Christoph (2008): ‚Du Deutscher, toi Français, you English: beautiful!‘ – The polyglot film as a genre. In: Christensen, Miyaze / Erdogan, Nezhir (Hrsg.): *Shifting Landscapes. Film and Media in European Context*. Newcastel: Cambridge Publishing, S. 334–350.
- Wissmer, Michael (2014): *Ein Schweizer Mythos erobert die Welt*. (frz. Original 2012, übersetzt von Ernst Grell). Basel: Schwabe.

*Filmografie*⁶⁴

- Heidi* [auch als: *Heidi of the Alps*] (USA 1920, Regie: Frederick A. Thompson, Kurzfilm)
- Heidi* [auch als: *Heidi. Poor Little Rich Girl*] (USA 1937, Regie: Allan Dwan)
- Heidi* (Schweiz 1952, Regie: Luigi Comencini)
- Heidi Grows Up* (Großbritannien 1954, Regie: Joy Harington [?], 6 Folgen)*
- Frühlingslied* [auch als: *Frühlingslied. Heidi und ihre Freunde*] (Deutschland 1955, Regie: Hans Albin)*
- Heidi und Peter* (Schweiz 1955, Regie: Franz Schnyder)
- A Gift for Heidi* (USA 1958, Regie: George Templeton)*
- Heidi* (USA 1958, Regie: Max Liebman, Musical)
- Do Phool* (Indien 1958, Regie: Abdul Rashid Kardar)*
- Heidi* (Österreich/Deutschland 1965, Regie: Werner Jacobs)
- Heidi kehrt heim* (USA/Deutschland, 1968, Regie: Delbert Mann)
- Heidi* (Großbritannien 1974, Regie: June Wyndham-Davies, 6 Folgen)
- Arunpuro No Shojo Haiji* [*Heidi, Girl of the Alps*] (Japan 1974, Regie: Hayao Miyazaki / Isao Takahata, 52 Folgen, Animation)
- Heidi's Christmas / The New Adventures of Heidi* (USA 1978, Regie: Ralph Senensky / John Pearson, Musical)*

⁶⁴ Die Liste wurde auf der Grundlage der (vielfach widersprüchlichen) Angaben auf imdb.com, filmportal.de sowie in Elmiger 2002 erstellt, es besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit. Die mit * gekennzeichneten Titel weichen – bei Beibehaltung der Grundmotive – mehr oder weniger stark von der Vorlage Johanna Spyris ab. Nicht berücksichtigt wurden Produktionen aus der Branche der *adult films*, in denen (eine jugendliche oder erwachsene) Heidi in der Rolle des ‚unschuldigen Mädchens vom Lande‘ offenbar gerne als Sujet genutzt wird (vgl. dazu auch Elmiger 2002: 88–89).

- Heidi* (Schweiz/Deutschland 1978/79, Regie: Joachim Hess / Louis Elman / Tony Flaadt, 24 Folgen)
- Heidi's Song* (USA 1982, Regie: Robert Taylor, Animation)
- Climb a Tall Mountain* (USA 1987, Regie: Heinz Fussle)
- Courage Mountain* (USA 1990, Regie: Christopher Leitch)*
- Heidi* (USA/Österreich/Schweiz 1993, Regie: Michael Ray Rhodes, 2 Folgen)
- Heidi* (USA/Japan, 1995, Regie: Toshiyuki Hiruma / Takashi, Animation)
- Heidi* (Schweiz/Deutschland 2001, Regie: Marcus Imboden)*
- Heidi* (Großbritannien 2005, Regie: Paul Marcus)
- Heidi* (Deutschland/Kanada/Großbritannien 2005, Regie: Alan Simpson, Animation)
- Heidi* (Frankreich/Australien/Deutschland/Belgien 2015–17, Regie: Jérôme Mouscadet, 65 Folgen, Animation)
- Heidi* (Schweiz/Deutschland 2015, Regie: Alan Gsponer)
- Heidi. Bienvenida a casa* (Argentinien 2017, Regie: Marcela Citterio / Jorge Montero, 51 Folgen, Musical)
- Heidi* (USA 2022/23, Regie: Lynn Moody)
- Mad Heidi* (Schweiz 2022/23, Regie: Johannes Hartmann)*
- Heidi to the Rescue* (angekündigt, Studio 100 Media/Studio Isar Animation)

VON DER ROMANADAPTION ZUM INSTAGRAM-KANAL: LESSINGS *NATHAN* MULTIMODAL ERLESEN

1. EINFÜHRUNG

Nathan der Weise ist in der internationalen Germanistik ein kanonisierter Klassiker, der augenscheinlich an Aktualität nicht verloren hat und immer wieder zum Ausgangspunkt für gesellschaftliche (Selbst-)Verständigungsdiskurse wird. An der transnationalen Rezeptionsgeschichte etwa lässt sich die Verschiebung vom religiösen zum rassistischen Antisemitismus aufzeigen (Fischer 2000), die Neucodierung der Parabel unter den Bedingungen von Emigration und Exil (Kocyba 2017) oder die Neufokussierung auf die muslimischen Figuren im Stück in aktuelleren deutschen Inszenierungen wie auch in nicht-christlich geprägten Ländern (Kühne 2018). Selbst radikale Absagen, wie George Taboris *Nathans Tod* (UA 2001), läuteten nicht den Abgesang auf Lessings Toleranzgedanken ein, sondern seine Fortschreibung, wenn auch unter gelegentlich kritischeren Vorzeichen. Eingeschrieben in diese beeindruckende Rezeptionsgeschichte ist somit auch eine komplexe Adaptionsgeschichte, die zum einen die fortdauernde Relevanz des Toleranzgedankens abbildet, zum anderen interessante Versuche, den Prätext anzupassen:¹ an moderne Sehgewohnheiten, veränderte politische Rahmenbedingungen oder eine neue Zielgruppe. Für Lernende kann *Nathan der Weise* durchaus eine Herausforderung darstellen:² Wissensdiskurse und Sprache des 18. Jahrhunderts sind heutigen Lernern und Lernerinnen fremd geworden, das Drama verläuft – zumindest als texttreue Inszenierung – wenig dramatisch, sondern windet sich durch lange Passagen, in denen Ereignisse meist nicht erlebt, sondern nacherzählt werden. Angesichts dieser Herausforderungen wird im folgenden Beitrag ein didaktisches Modell vorgestellt, *Nathan der Weise* im Medienverbund zu unterrichten. Dabei werden die Ringparabel aus Lessings

¹ Das hier vorgeschlagene Modell wirkt innerhalb eines intertextuellen Textnetzes, jedoch liegt seine Zielsetzung nicht darauf, die Wirkmechanismen intertextueller Beziehungen aufzuzeigen, sondern eine multimodale Lesart zu erproben, die den Zugang zum Text erleichtern und die Medienkompetenz der Lernenden erweitern soll. Daher wird auf eine Herleitung des Intertextualitätsbegriffs zugunsten einer Definition von Medienkompetenz verzichtet. Zu Inter-Textualität wie auch Inter-Kontextualität vgl. Kocyba 2017.

² Vgl. zu dieser Problematik auch das aktuelle Themenheft 290 (2021) *Lessing lesbar machen* der Zeitschrift *Praxis Deutsch* sowie Demikiviran 2021: 224.

Dramentext mit Mirjam Presslers Jugendbuch *Nathan und seine Kinder* (2009) sowie Posts des Instagram-Kanals *nathan.to.go* des Düsseldorfer Schauspielhauses zusammengebracht, um durch diese unterschiedlichen Formate (1) den Zugang zum Text zu erleichtern und (2) seine unabgeschlossene Bedeutungsgeschichte und damit die Relevanz des Themas religiöser Toleranz sichtbar zu machen.

2. MEDIENKOMBINATION, MEDIENKOMPETENZ UND MEDIENNUTZUNG

Die Beschäftigung mit *Nathan der Weise* kann zweifellos ein ganzes Seminar umfassen. In der Praxis jedoch wird die Auseinandersetzung mit dem Text im Rahmen weniger Unterrichtsstunden stattfinden müssen. Auch der Aspekt der Performanz, also die Tatsache, dass *Nathan der Weise* ein Dramentext und damit auf Inszenierung angelegt ist, spiegelt sich in der (deutsch-)didaktischen Reflexion im Vergleich zur theaterwissenschaftlichen nur bedingt wider.³ Zwar wird *Nathan der Weise* regelmäßig an Theatern in Deutschland inszeniert, ein Theaterbesuch bildet aber häufig den Abschluss einer Unterrichtsreihe und nicht ihren Gegenstand.⁴ In Ergänzung oder als Alternative zu einer aktuellen Inszenierung bietet es sich also an, auf andere verfügbare mediale Transformationen zurückzugreifen. Neben diesem praktischen Grund verspricht der kombinierte Medieneinsatz vielseitige didaktische Möglichkeiten: So erlaubt etwa die Verwendung von Mirjam Presslers Jugendroman und dem Instagram-Kanal *nathan.to.go* eine Anpassung an unterschiedliche sprachliche Niveaustufen. Ebenso können individualisierte Lernwege und insgesamt abwechslungsreiche Zugänge geschaffen werden, die ein unterschiedliches Maß an Konzentration einfordern und bspw. Übergänge schaffen zwischen analytischen und spielerisch-kreativen Un-

³ Es ist ein allgemeines Phänomen in der Deutschdidaktik, teils auch mitbegründet im vorgeschalteten literaturwissenschaftlichen Studium, dass ein Dramentext zumeist als Lesedrama untersucht wird und nicht innerhalb des komplexen semiotischen Systems der Inszenierung. Charakteristisch für diese Herangehensweise ist etwa die Beschreibung Dawidowskis, der als zentrale Aufgabe des Dramenunterrichts die Hervorbringung „eines (literarischen) Bildungsprozesses, der mit den Bedingungen und Gesetzmäßigkeiten des dramatischen Schreibens und mit Werthaltungen in Geschichte und Gegenwart vertraut macht (im Sinne der Erziehung zur/durch Literatur)“ (Dawidowski 2016: 225) nennt. Auf das Defizit einer Dramendidaktik im schulischen Deutschunterricht reagiert bspw. Paule, indem die „Rezeption von Aufführungen als zentraler Unterrichtsgegenstand“ konzipiert wird (Paule 2009: 251).

⁴ Dabei hat die Erfahrung der Pandemie die Zugangsmöglichkeiten deutlich verändert; das Streamen von Theaterinszenierungen oder Theaterfilmen verstehen viele Theater mittlerweile als Teil ihres Programms. Solange keine DVD einer modernen Inszenierung vorliegt, lohnt sich also die Anfrage bei Theatern, eine Aufnahme für Unterrichtszwecke zur Verfügung zu stellen.

terrichtsphasen. Eine multimediale Lernumgebung, die also unterschiedliche Sinneskanäle und Zeichensysteme einbezieht, verspricht nicht nur einen Zuwachs an Möglichkeiten für die didaktisch-methodische Umsetzung. Sie kann auch gezielt zur Steigerung der Medienkompetenz genutzt werden, indem sie – wie im hier vorgestellten Unterrichtsmodell – auf die *multimodal literacy* und damit die kommunikative Handlungsfähigkeit der Lernerinnen und Lernern (speziell im Social Web) ausgerichtet wird.⁵

Ein ausdifferenziertes Verständnis von Medienkompetenz, wie etwa im nachfolgend zitierten *Paderborner Kompetenz-Standard-Modell*,⁶ umfasst dabei mehrere Fähigkeiten, die beim Lernenden ausgebildet werden sollen: (1) das Auswählen und Nutzen von Medienangeboten, (2) das Gestalten und Verbreiten von eigenen medialen Beiträgen, (3) das Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen, (4) das Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen sowie (5) das Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und ihrer Verbreitung.⁷ Diese Kompetenzbereiche lassen sich jeweils weiter aufschlüsseln. So kann die Auswahl von Medienangeboten sich an unterschiedlichen Funktionen orientieren, also etwa die Suche nach Medien zur Information, zum Lernen, zur Unterhaltung oder zur Kooperation.⁸ Eine solche ambitionierte Kompetenzorientierung wird durch den stetigen Zuwachs an Medienangeboten umso herausfordernder, zumal für Lernende, die im Feld der Fremd- oder Zweitsprache agieren. Neben die sprachliche tritt auch die kulturelle Herausforderung, sich in einer weniger vertrauten Medienlandschaft zurecht zu finden. Im Unterricht müssen also die passenden Rahmenbedingungen geschaffen werden, um die erwünschte ‚digitale Souveränität‘ zu erlangen.⁹ Dies fordert nicht zuletzt der Lehrperson die Bereitschaft ab, sich beständig neu zu orientieren und informieren.¹⁰ Vielversprechend scheinen in diesem Zusammenhang kooperative Ansätze wie ‚Lernen durch Lehren‘, bei denen Lernende als Expertinnen und Experten auftreten und ihr Wissen (etwa als User und Userinnen von Apps)

⁵ Der Begriff *multimodal literacy* geht auf Jewett und Kress (2003) zurück und wird mittlerweile in vielen Fachdidaktiken, darunter auch in der Didaktik des Deutschen sowie des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache, genutzt. Vgl. auch Trültzsch-Wijnen 2020 sowie Müller 2021.

⁶ Vgl. den europäischen Kompetenzraster DigComp 2.0, der ähnliche Kompetenzfelder auführt, daneben aber noch Fragen der Datensicherheit berücksichtigt sowie den Aspekt der Problemlösung einbezieht: „information and data literacy“, „communication and collaboration“, „digital content creation“, „safety“ sowie „problem solving“ (Carretero 2016: 7f).

⁷ Vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2019: 187.

⁸ Vgl. ebd.: 186.

⁹ Vgl. Schramm 2019: 237–247.

¹⁰ Vgl. in diesem Zusammenhang auch die ausdrückliche Aufforderung lebenslangen Lernens für Lehrende gemäß des Europäischen Referenzrahmens (vgl. Kultusministerkonferenz 2016: 19 u. 41).

einbringen können. Hierbei ist allerdings Sorge zu tragen, dass alle Lernenden Zugang zu einer digital-inklusiven Bildungsform haben.¹¹ Denn spätestens während der Corona-Krise wurde sichtbar, dass Lernende von der Teilhabe in, an und durch Medien mangels fehlender Ausstattung ausgeschlossen sein können. Im Kontext DaF muss außerdem berücksichtigt werden, dass sich die Medienutzung je nach Land stark unterscheiden kann. Dies betrifft die Infrastruktur und Ausstattung, aber auch mögliche Zensureinschränkungen beim Zugang zum World Wide Web. Weiterhin sind unterschiedliche Vorlieben bei der Nutzung von Anbietern zu berücksichtigen. Während in Deutschland etwa Messenger-Dienste wie WhatsApp beliebt sind,¹² wird in Ungarn Viber bevorzugt. Solche Unterschiede müssen bei der Aufgabenstellung bzw. Nutzung und Gestaltung von Medieninhalten berücksichtigt werden. Grundsätzlich sollte jedem unterrichtlichen Medieneinsatz eine kritische Auseinandersetzung über Nutzen und Gefahren vorausgehen. Letztere betreffen Fragen des Datenschutzes wie auch der Zuverlässigkeit und Glaubwürdigkeit von Medien, aber auch Gesundheitsrisiken (online-offline-balance, Cyber Bullying) und Umweltfragen (Herstellungsbedingungen, Nachhaltigkeit).¹³

3. NATHAN MULTIMODAL ERLESEN: BAUSTEINE DES DIDAKTISCHEN MODELLS

3.1 Erarbeiten der Figurenkonstellation und Ausgangssituation: Presslers Romanadaption

Mirjam Presslers Roman kann als vergleichsweise niedrigschwelliger Einstieg in das Drama genutzt werden. Bei der Transformation des Dramentextes in einen Prosatext hat Pressler anstelle eines auktorialen oder personalen Erzählers eine multiperspektivische Erzählform gewählt. Hierbei werden zentrale Ereignisse – der Brand von Nathans Haus, seine Einladung zum Sultan sowie neue, ergänzende Rückblenden – jeweils aus Perspektive der aus dem Prätext vertrauten sowie einiger neu geschaffener Figuren erzählt,¹⁴ darunter Nathans Gehilfen Elijahu und Jakob, die Köchin Zipora, der Waisenjunge Geschem sowie Abu Hassan – Hauptmann Saladins und Nathans möglicher Mörder.¹⁵ Lediglich

¹¹ Vgl. einschlägig Schulz 2021.

¹² Vgl. hierzu auch Würffel 2020: 219.

¹³ Vgl. Carretero 2016: 1.

¹⁴ Die Figur des Klosterbruders, welcher Nathan das Waisenkind Recha anvertraut, fehlt bei Pressler.

¹⁵ Im intertextuellen Vergleich stellt Presslers Erweiterung des Figurenpersonals eine spannende Untersuchung dar. Von der Figur des Waisenjungen Geschem etwa lassen sich sowohl Verbindungslinien zum Lessingschen Topos der Elternschaft ziehen („Aber macht

Nathan kommt nicht zu Wort; der Fokus liegt deutlich auf der „Tradierung seiner Werte“ (Pressler 2009: 250) durch die junge Generation – und damit die Leserschaft. Presslers Erzählweise legt es nahe, das Geschehen aus den Einzelperspektiven der Figuren rekonstruieren zu lassen – zumal der überschaubare Umfang der Kapitel die selbständige Lektüre erlaubt. Zu diesem Zweck können die ersten fünf Kapitel in Abhängigkeit zur Kursgröße einem oder mehreren Lernenden zugewiesen werden: Geschem (Pressler 2009: 9–23), Daja (ebd.: 24–40), Elijahu (ebd.: 41–54), Recha (ebd.: 55–66), Tempelritter (ebd.: 67–85). Die Lektüre sollte von zwei Aufgaben begleitet werden: (1) die Charakterisierung der Figur, (2) die Erstellung einer Figurenkonstellation. Die selbständige, schriftliche Ausführung dieser Aufgaben hängt vom Lernkontext (Sprachkurs, Schule, Universität) und Vorwissen der Lernenden ab und muss entsprechend vorbereitet und ggf. auch binnendifferenziert werden (etwa durch Vorlagen). Dabei ist von einem Mindestsprachniveau von B2 auszugehen.¹⁶

Der nächste Schritt umfasst die Absicherung der selbstständig erarbeiteten Ergebnisse und ihre Zusammenführung in der Gruppe. Sollten mehrere Lernende sich mit derselben Figur beschäftigt haben, so kann hier ein Abgleichen der Ergebnisse innerhalb einer Gruppe stattfinden. Danach erfolgt die gemeinsame Erstellung einer Figurenkonstellation. Die Lehrperson kann in dieser Phase begleitend zu Verfügung stehen und bei der Darstellung von Nathans Familie und seinem Bekanntenkreis helfen. Denn schließlich müssen nicht nur die erzählenden, sondern auch die erzählten Figuren erfasst werden. Zur Selbstkontrolle kann ergänzendes Material zur Verfügung gestellt werden.¹⁷ Die Ergebnisse aus der Gruppenarbeit können abschließend unterschiedlich präsentiert werden. Hier sind sowohl handlungsorientierte als auch mediengealterische Varianten vorstellbar: Eine Präsentation mittels Handout, Tafel oder PowerPoint verschafft dem Lernenden während des Redens Sicherheit; eine Präsentation, bei der Gruppenmitglieder etwa in die Rolle der

denn nur das Blut/Den Vater? nur das Blut?“ (Lessing V/7: 144) als auch zum wiederkehrenden Motiv des Waisenkindes in Presslers jugendliterarischem Gesamtwerk (vgl. etwa auch die Bücher *Novemberkatzen* und *Wenn das Glück kommt, muss man ihm einen Stuhl hinstellen*). Pressler selbst, geboren 1940 als Kind einer jüdischen Mutter, wuchs in einer Pflegefamilie auf. Eine Biografie Mirjam Presslers fehlt bislang. Am umfanglichsten hat Karin Richter Person und Werk untersucht, vgl. Richter/Mikota 2021.

¹⁶ Die Kapitel sind jeweils Ich-Erzählungen, teils unter Verwendung vermittelter Rede. Und auch wenn Pressler die Figuren nicht in gebundener Rede erzählen lässt, verwendet sie eine teils historisierte Sprache, die altertümliche Begriffe und teils sehr spezifisches (z. B. religiöses) Vokabular umfasst. Vgl. z. B. in Dajas Kapitel die Begriffe „Satan“, „Heiland“ und „Schöpfer“ (Pressler 2009: 27).

¹⁷ Vgl. hierzu auch die sog. Lektüreschlüssel zum Roman etwa vom Stark oder Schöningh Verlag.

Figuren schlüpfen oder selbst gewählte Fotos für ihre Figuren zeigen, fördert hingegen das freie Sprechen. Am Ende dieser Unterrichtsphase sollten die Lernenden das Geschehen erfasst (Hausbrand, Rettung Rechas, religiöse Spannungen in Jerusalem, Nathans Vorladung beim Sultan) und einen Überblick über die Figuren erhalten haben. Diese drei Arbeitsschritte – selbstständige Lektüre, gemeinschaftliche Erarbeitung und Präsentation – führen im hier vorgeschlagenen Modell zu einer Gelenkstelle; von hier aus ist zum einen eine vertiefende Arbeit mit den Figuren möglich, zum anderen eine historische Kontextualisierung des Geschehens.

3.2 Kontextualisierung des Nathan-Stoffes: Recherche im Netz

Die Kontextualisierung kann über einen (gesteuerten) Rechercheauftrag und eigenständige Lektüre der Online-Beiträge erfolgen. Es bietet sich an, auf die bestehenden Gruppen zurückzugreifen und die Arbeitsaufträge zu verteilen. Über eine von der Lehrperson vorbereitete Liste können die Lernenden Informationssseiten im Internet recherchieren und dabei zuverlässige und einschlägige Quellen kennenlernen, zum Beispiel:¹⁸

- lessing-akademie.de (umfassende Biografie Lessings)
- lessingmuseum.de (knappe Biografie Lessings, Kurzzusammenfassung des Dramas)
- <https://www.jmberlin.de/material-nathan-und-seine-kinder> (Konvolut an Unterrichtsmaterialien zum Download, darunter auf S. 4 kurze, verständliche Skizze von Presslers Roman in Bezug zu Lessings Drama)

Eine weitere, innovative Informationsquelle stellt der Instagram-Kanal *drama.to.go* des Düsseldorfer Schauspielhauses dar. Unter dem Titel *nathan.to.go* postete das Theater nicht nur Eindrücke der Düsseldorfer *Nathan*-Inszenierung, sondern auch Basisinformationen zum Stück, denn das Projekt ist als digitales Lerntool für Abiturienten und Abiturientinnen angelegt.¹⁹ Die Beiträge zeichnen sich durch die charakteristischen sprachlich-stilistischen Eigenschaften sozialer Medien aus: Die Sätze sind kurz und verständlich unter Verwendung einer jugendnahen Sprache (z. B. „Faktencheck“), es werden die typischen Emoticons zur Hervorhebung genutzt und Informationen mittels Hashtags verlinkt. Benutzerinnen und Benutzer können die Beiträge nicht nur liken, sondern auch teilen und kommentieren. Sie können interaktiv agieren

¹⁸ Im universitären Kontext können außerdem kurze wissenschaftliche Artikel (z. B. aus dem Metzler Lessing Handbuch), im schulischen Kontext Auszüge aus Lektürehilfen zur Verfügung gestellt werden.

¹⁹ <https://www.dhaus.de/digitales/nathan-to-go-instagram/> [06.02.2022]

und ihren medialen Gewohnheiten bei der Informationssuche folgen. Die Plattform nutzt Fotos, Videos sowie Infografiken und funktioniert nicht zuletzt durch die Hashtags als im Prinzip unbegrenztes Informationsnetzwerk. Die sachkundigen Beiträge sind professionell, abwechslungsreich und ansprechend gestaltet. Kurze Videos vermitteln nicht nur Interpretationen der Hauptfiguren, sondern auch einen Einblick in die Arbeit der Schauspielerinnen und Schauspieler sowie ihre persönliche Auseinandersetzung mit dem Stück. Dabei werden die Benutzer und Benutzerinnen immer wieder nach ihrer eigenen Meinung gefragt.²⁰ Die nachstehenden Abbildungen geben einen Eindruck von der Vielfalt der Posts:²¹



Abb. 1: Faktencheck Lessing



Abb. 2: Faktencheck Kreuzzüge



Abb. 3: Minderheit

Für die multimodale Interpretation von *Nathan der Weise* ist dieser Instagram-Kanal in mehrfacher Hinsicht sinnvoll, denn er ermöglicht (1) Zugang zu sachkundigen, relevanten und visuell ansprechenden Informationen zum Stück, (2) Zugang über ein modernes und populäres Medium (sofern Endgerät und Instagram-Account vorhanden), (3) interaktive Interaktion über die Plattform und damit ggf. auch Verbinden formellen und informellen Lernens.

3.3 Konfligierende Gefühlswelten: *Recha* und *Curd* auf Instagram

Darüber hinaus kann der Kanal des Düsseldorfer Schauspielhauses als Vorlage für die eigene kreative Mediengestaltung genutzt werden. Bevor nämlich die Ringparabel und damit die Auflösung(en) des Konflikts in den Fokus des Unterrichts rückt, bietet es sich an, Lernende sich in den Konflikt einfühlen zu lassen und zu einer kreativen Auseinandersetzung anzuleiten, das bedeutet, zu einer

²⁰ In Bezug zur *Nathan*-Adaption des dänischen Regisseurs Christian Lollike, die Teil der Düsseldorfer Inszenierung war, wird in einem Post etwa gefragt: „Aus dem biblischen Wort ‚Liebe deinen Nächsten wie dich selbst‘ entwickelt Lollike einen ganzen Monolog. Was bedeutet dieser Gedanke für dich in Bezug auf Angehörige anderer Kulturen?“ <https://www.instagram.com/p/CNUX3dGMYUu/> [06.02.2022]

²¹ <https://www.dhaus.de/digitales/nathan-to-go-instagram/> [06.02.2022]

Umsetzung, die zugleich medienadäquat und originell ist.²² Dabei kann das Posten auf Instagram als Schreibanlass genutzt werden, Lernende ein vertrautes Medium in der Fremdsprache erproben zu lassen. Hierzu eignen sich besonders die Figuren Recha und Curd, die einem regelrechten Gefühlschaos unterworfen sind: Zum einen hegen sie Gefühle füreinander,²³ zum anderen werden sie später in ihrer persönlichen Identität hinterfragt.²⁴ Während sowohl bei Lessing als auch bei Pressler die Gefühle Rechas erst dem vermeintlichen Engel und dann dem jungen Mann gelten, flauen diese von selber ab.²⁵ Der Templer hingegen erlebt, nachdem er sich zu seiner vermeintlich verbotenen Liebe durchgerungen hat, bei Lessing eine herbe Enttäuschung, als sich Recha als seine Schwester entpuppt. Bei Pressler hält er seine aufkeimenden Gefühle gegenüber Recha, die den Tod ihres Vaters verkraften muss, zurück.²⁶ Ziel der Aufgabenstellung ist es, sich in die Figuren einzufühlen, ihren Konflikt und seine Aushandlung nachzuempfinden und kreativ zum Ausdruck zu bringen. Hierzu eignen sich Formate, die als subjektives Ausdrucksmittel fungieren, wie etwa Tagebucheinträge oder Briefe. Ein (fiktiver) Instagram-Kanal kann auf ähnliche Weise genutzt werden,²⁷ um als Medium für subjektives Empfinden genutzt zu werden.²⁸ Allerdings ist dieses Medium deutlich näher an den Mediengewohnheiten der ‚Generation Selfie‘ und einhergehenden Praxen der Selbstdarstellung – sei es auf Face-

²² Angelehnt an Sternberg/Lubarts Definition von Kreativität als im Ergebnis *angemessenes* und *neues* Produkt. Vgl. auch Ziaja 2021.

²³ Sowohl bei Lessing als auch Pressler erfährt Recha, dass Nathan nicht ihr leiblicher Vater ist. Während Rechas Schwärmerei für den Tempelherrn bei Lessing durch das später aufgedeckte Verwandtschaftsverhältnis unterbunden wird, entfällt dieser Aspekt bei Pressler. Die beiden sind keine Geschwister. Dennoch endet ihr Roman nicht mit einem (theoretisch nun möglichen) Liebes-Happy-End. Recha und der Templer bleiben vorerst Freunde.

²⁴ Dieser zweite komplexe Aspekt bezüglich der Verwandtschaft der beiden Figuren kann aber im Zuge einer didaktischen Reduktion ausgeblendet werden, zumal er in Presslers Adaption nicht entfaltet wird. Im Zentrum steht ja die Frage nach den Möglichkeiten einer interreligiösen Liebe (die später in einer Variation auftritt, indem sowohl Recha als auch der Templer erfahren, dass ihre Eltern einer anderen Religion angehörten als die, in der sie erzogen wurden).

²⁵ Vgl. Recha: „Er wird / Mir ewig wert; mir ewig werter, als / Mein Leben bleiben: wenn auch schon mein Puls / Nicht mehr bei seinem bloßen Namen wechselt; / Nicht mehr mein Herz, sooft ich an ihn denke, / Geschwinder, stärker schlägt“ (Lessing III/3: 71).

²⁶ Denn hierin liegt ein wesentlicher inhaltlicher Unterschied zum Prätext: In Presslers Roman wird Nathan von Unbekannten ausgeraubt und ermordet.

²⁷ Es ist aber denkbar, das Projekt auf einem bestehenden Kanal anzusiedeln, etwa der betreffenden Bildungseinrichtung. Mit dem Übergang von der unterrichtlichen Nutzung zu einer öffentlichen wird von Lernenden zumeist auch eine Motivations- und Qualitätssteigerung erwartet (vgl. Würffel 2020).

²⁸ Das prominenteste Beispiel hierfür ist der kontrovers diskutierte Instagram-Kanal *ichbinsophiescholl*: <https://www.instagram.com/ichbinsophiescholl/> [06.02.2022]

book, TikTok oder Instagram.²⁹ Die Passage aus Presslers Roman, als sich Recha vor ihrem Spiegel selbst begutachtet und darüber grübelt, ob der Tempelherr sie schön findet, entspricht nicht nur der Lebenserfahrung vieler (jugendlicher und junger) Lernender, sie lässt sich auch sehr gut inszenieren und visualisieren: mit einem passenden Foto, einem persönlichen Kommentar und Emoticons zur Untermalung des Posts:

Deshalb stand ich auf und ging in mein Zimmer. Ich wollte allein sein, ich wollte ungestört an ihn denken. Ich trat vor die Kommode und griff nach dem Spiegel [...]. Ich hob den Spiegel und schaute hinein. Das Bild, das mir entgegenblickte, war mir seltsam fremd, als hätte ich diese Frau noch nie gesehen. Ihre Züge schienen über Nacht die kindlichen Rundungen verloren zu haben [...]. Das also bist du. So siehst du aus. Dieses Gesicht sieht er, wenn er dich betrachtet. Und du kannst nicht wissen, ob ihm das gefällt, was er sieht: blaugraue Augen, die vielleicht ein bisschen zu tief liegen, eine kurze, gerade Nase, volle Lippen, hinter denen sich weiße Zähne verbergen, gleichmäßig wie eine Perlenschnur, ein etwas zu spitzes Kinn, rötliche Haare, eine helle Haut. (Pressler 2009: 112)

Eine gelungene Inszenierung dieser Textstelle als Instagram-Post setzt zum einen eine genaue Textkenntnis, zum anderen ein Einfühlen in die Figurenperspektive voraus. Die Umsetzung kann dann möglichst textgetreu und einfühlsam erfolgen oder z. B. auch ironisch gebrochen – indem Rechas private Betrachtungen in den öffentlichen und für viele soziale Medien charakteristischen Modus optimierter Selbstdarstellung übertragen werden. Eine ironische Adaption dieser Passage könnte Recha etwa zwischen diversen Kosmetikprodukten, Frisuren und Outfits auswählen bzw. ihre Follower darüber abstimmen lassen. Lernende können die Figur direkt zitieren, eigene Worte finden oder einen Kontrast setzen, indem sie auf Lessings Sprache zurückgreifen.³⁰

²⁹ Bei Vorbehalten gegenüber der Nutzung sozialer Medien oder der Einrichtung eines fiktiven Kanals kann auf eine analoge Variante ausgewichen werden, indem Arbeitsblätter ausgeteilt werden, die später als Posts im Unterrichtsraum aufgehängt werden. Auf diese Weise können auch Kommentare und Likes der Mitlernenden auf die Blätter geschrieben bzw. gezeichnet werden.

³⁰ Für einen Textvergleich mit Lessing eignen sich aus dem dritten Akt Szene 2 (Begegnung zwischen Recha und dem Tempelherrn), Szene 3 (Rechas Zwiegespräch mit Daja und ihre abflauenden Gefühle), Szene 8 (als der Templer sich seine Gefühle für Recha eingesteht) sowie Szene 10 (als der Templer von Daja über Rechas Herkunft erfährt) sowie aus dem letzten, fünften Akt die letzte Szene, in der die Hoffnung auf eine Liebesheirat zwischen Recha und dem Templer durch das aufgedeckte Verwandtschaftsverhältnis jäh zerstört wird. In der Regieanweisung weicht der Templer seiner Schwester Recha erst bestürzt aus, bevor er sie dankbar in die Arme schließt (vgl. Lessing, V/8: 149).

Um demonstrieren zu können, wie sich die Gefühle der Figuren im Laufe der Handlung verändern, ist es sinnvoll, die Lernenden mehrere Posts erstellen zu lassen. Dieser Aspekt lässt sich über Instagram ebenfalls sehr gut umsetzen, da die Applikation auf dem Prinzip nahezu unabschließbarer Serialität beruht. So bietet sich auch Rechas sinnliche Beschreibung des jungen Tempelritters als Schreibanlass für einen weiteren Post an:

Ich sah nur sein Profil, eine hohe Stirn, unter dunklen Locken, eine schöne, gerade Nase, volle Lippen und ein kräftiges Kinn. [...] Sein Anblick traf mich wie ein Blitz, ich war wie gelähmt und spürte, dass mein Blut schneller floss und mein Herz heftig zu schlagen begann. [...] Als ich näher kam, sah ich die bräunliche, schöne Hand, die er dem Alten hinhielt, und als dieser seine Hand unter seinen Arm schob und sich einhängte, rutschte der weiße Ärmel zurück und gab den Blick auf einen kräftigen, jungen Arm frei. Meine Knie wurden weich, ich fing an zu zittern, und hielt mich nur mit Mühe aufrecht [...]. (Pressler 2009: 65f.)

Gerade an der Figur des Templers lassen sich die Veränderungen seiner Gefühle gegenüber Recha sehr gut veranschaulichen, angefangen bei seiner anfänglichen Abwehr jeglicher emotionalen Regung, über die Aufregung beim Gedanken, ein Paar werden zu können³¹ bis zur Zähmung seiner Gefühle angesichts der trauernden Recha und seiner möglichen Mitschuld am Tode Nathans (Pressler 2009: 246–247). Als Ergänzung zu Rechas Schwärmerei sei nachstehende Passage zitiert:

Ich schloss die Augen und Recha tauchte vor mir auf, ihr schönes Gesicht war klar und rein wie das eines Engels. Über ihrer runden Stirn ringelten sich rotgoldene Locken. Etwas Helles, Strahlendes umgab sie, sie sah nicht aus wie die anderen Frauen in diesem Land, und ich fragte mich erstaunt, warum mir das nicht früher aufgefallen war. Sie war zu weißhäutig und zu hellhaarig. Langsam kam sie auf mich zu, ihr Leib war rank und biegsam wie eine Palme und ihre Brust über dem eng geschnürten Mieder bewegte sich leicht hin und her im Rhythmus ihrer Schritte. (Pressler 2009: 180)

³¹ „Meine Gedanken schlugen Haken wie ein Hase auf der Flucht vor dem Jäger, und wie ein Hase gejagt und gehetzt, fühlte ich mich auch, ohne zu wissen, wer der Jäger war. [...] Und wenn sie keine Jüdin wäre? Wenn sie Christin wäre wie du und ich? Wenn Nathan nicht ihr Vater wäre?“ (Pressler 2009: 176)

3.4 Konflikt und Konfliktlösung: Die Ringparabel

Der religiöse Konflikt wird in *Nathan der Weise* verschiedenfach auf persönlicher Ebene durchgespielt – neben Recha und Curd kämpft etwa auch Daja mit ihren Vorurteilen. Mit der Ringparabel werden diese individuellen Auseinandersetzungen sublimiert und auf eine allgemeine Ebene übertragen: Die Parabel ist ein Modell, das sich an ein Kollektiv richtet. Dieses Modell zu verstehen und ggf. auch zu validieren, bleibt integraler Bestandteil jeder Auseinandersetzung mit *Nathan*. Für den Einsatz im Unterricht müssen zwei zentrale Perspektiven berücksichtigt werden: (1) religiöse (In-)Toleranz im deutschen Kontext und (2) religiöse (In-)Toleranz im Lernkontext. Wie eingangs skizziert hat *Nathan der Weise* eine komplexe Rezeptions- und Adaptionsgeschichte durchlaufen. Lange Zeit richtete sich der Fokus hierbei auf die Beziehungen zwischen jüdischen und christlichen Protagonisten und religiösen Antisemitismus. Das 20. Jahrhundert hat dieses Koordinatensystem grundlegend verändert und den Konflikt zu einem rassistisch motivierten verschärft. Im 21. Jahrhundert haben Flucht und Migration diese Konstellation abermals verändert. Die muslimischen Figuren bilden mittlerweile wichtige Referenzpunkte zur heterogenen deutschen Gesellschaft. Die Lage ist komplex, weil in Deutschland verschiedene Formen religiöser Diskriminierung zu verzeichnen sind, darunter islamischer und nicht-islamischer Antisemitismus wie auch antimuslimischer Rassismus. Es gehört zur Diskurskompetenz im Fach DaF/DaZ, ein Verständnis religiöser Toleranz (wie sie etwa im Grundgesetz verankert ist oder in zivilen Projekten Ausdruck findet), aber auch Formen der Intoleranz in Deutschland zu vermitteln.³² Daneben muss auch der jeweilige Lernkontext berücksichtigt und entsprechend sensibel vorbereitet werden. Abgesehen von den spezifischen historischen, gesellschaftlichen und politischen Diskursen, die auf den jeweiligen pädagogischen einwirken, kann folgender Dreischritt erprobt werden: (1) Der Text als sicherer Rahmen, (2) der Text als Brücke und (3)

³² Im aktuellen Deutschunterricht, der mittlerweile auch unter dem Vorzeichen der Interkulturalität und Migration projiziert wird, klappt eine Lücke, wie eine konkrete Didaktisierung des Dramas in einer heterogenen Klassengemeinschaft aussehen könnte. Reichelt und Klein machen hierzu einige Vorschläge, sodass Lernende „negative Beispiele“ thematisieren könnten, etwa „eigene negative Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit anderer Herkunft oder Hautfarbe, mit fremd klingenden Familiennamen“ (Reichelt/Klein 2021: 33). Wie die Lernumgebung vorbereitet werden sollte, um solche sensiblen Erfahrungen zu kommunizieren, wird allerdings nicht weiter erörtert. Das gleiche Desiderat tut sich in Röschs *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft* auf. In dieser Einführung wird Lessings Drama unter dem Titel *Migration (in) der Literatur* zwar vorgestellt, aber nicht didaktisiert. Erste Ansätze für eine rassistuskritische Fachdidaktik sind nachzulesen bei Simon/Feireidooi 2021.

der Text als Spiegel.³³ Dabei bietet der Text einen sicheren Rahmen, innerhalb dessen sich die Lernenden bewegen können, ohne auf Konflikte in Deutschland oder im eigenen Land eingehen zu müssen.³⁴ Die Ringe als Symbole für die drei monotheistischen Religionen zu erkennen, ist damit das zentrale Lernziel: „der rechte Ring war nicht/Erweislich; – (nach einer Pause, in welcher er des Sultans Antwort erwartet) Fast so unerweislich, als/ Uns itzt – der rechte Glaube.“ (Lessing III/7: 80) Die Lernenden können für die Texterschließung auf die bereits vorgestellte Homepage der Lessing Akademie zurückgreifen, wo die Ringparabel in zahlreichen Sprachen hinterlegt ist.³⁵ Die Ringparabel nicht nur auf Deutsch, sondern auch in der Muttersprache zu lesen, ist hierbei nicht nur als Hilfestellung zu verstehen, sondern bereits als Aufforderung zur Reflexion: Was kann das Anliegen sein, die Ringparabel in möglichst viele Sprachen zu übersetzen? Ebenso kann der Instagram-Kanal *nathan.to.go* erneut einbezogen werden. Hier steht die Ringparabel als Video der Düsseldorfer Inszenierung zu Verfügung.³⁶ Diese kann auch als Anlass für den zweiten Schritt sein, den Text als Brücke in die deutsche Gegenwart zu nutzen. Es handelt sich um eine mobile Inszenierung, bei der das Theater auch verlassen wird und neue Orte aufgesucht werden, wie Schulen, aber auch z. B. jüdische und muslimische Gemeinden. Im Unterricht nach den Gründen für eine solche mobile Variante zu fragen oder Rezensionen zur Inszenierung auszuwerten, hilft das Stück in der Gegenwart zu kontextualisieren. Eine solche erweiterte Auseinandersetzung kann zu dem Schluss führen, dass „[d]er *Nathan* [] ein immer aktuelles Stück [ist], weil die Aufklärung eben keine vergangene Epoche ist, sondern eine demokratische Überlebensnotwendigkeit“³⁷. Diese Erkenntnis kann auch als Anlass zur Selbstreflexion und damit den dritten

³³ Dieser didaktische Dreischritt beruht auf meinem Unterrichtskonzept zu gendersensibler Literaturdidaktik in Lernkontexten, die von einem sog. Anti-Gender-Diskurs gekennzeichnet sind. Hier entspannt sich ein vergleichbar konfliktreiches Feld wie beim Thema religiöser Intoleranz (vgl. Kocyba 2022).

³⁴ Angesichts solcher Problemlagen bleibt es für die Lehrperson eine individuell zu beantwortende Ermessensfrage, ob der Text in Bezug zur Gegenwart gesetzt werden muss – auch wenn fremdsprachliche Diskursfähigkeit ein berechtigter Wunsch in der Literaturdidaktik ist (vgl. hierzu Hille/Schiedermair 2021). Richter betont die Notwendigkeit eines „erlebnisbetonten Zugangs“, etwa durch Bezugnahme auf die Situation von Geflüchteten, die deutsche Leitkultur-Debatte oder religiösen Fanatismus (vgl. Richter 2016: 326).

³⁵ Vgl. <http://lessing-akademie.de/index.php/component/phocadownload/category/1-ringparabel> [06.02.2022]

³⁶ <https://www.instagram.com/p/CM6ifRiCbP/> [06.02.2022]

³⁷ Ralph Zinnikus: Der Abgrund des Guten. *Zu Nathan (to go)* von Gotthold Ephraim Lessing, abrufbar unter: <https://www.dhaus.de/programm/a-z/nathan-to-go/zu-nathan-to-goralph-zinnikus/> (06.02.2022)

Schritt genutzt werden: Lässt sich die Relevanz von *Nathan der Weise* auf die eigene Ausgangskultur übertragen? Eine solche Frage kann bspw. in Form eines Kommentars oder einer Rezension beantwortet werden oder auch im Plenum. Dabei ist nicht ausgeschlossen, die Unterrichtsreihe optimistisch ausklingen zu lassen – zum Beispiel mit dem Lied *Jerusalem*, das sich 2021 zu einem weltweiten (Tanz-)Hit entwickelte. YouTube-Videos von Tanzeinlagen unterschiedlicher religiöser Gruppierungen in Jerusalem können als Schlusstableau zusammengeführt werden, das die Hoffnung auf Frieden, die sich mit dieser Stadt verbindet,³⁸ nochmals vor Augen führt.³⁹

4. FAZIT

Nathan der Weise im Kontext DaF/DaZ zu unterrichten stellt Lehrende und Lernende vor unterschiedliche Herausforderungen. Es müssen nicht nur sprachliche Hürden genommen werden, sondern auch Brücken geschlagen werden in teils historische, teils gegenwärtige Diskurse. Der Themenkomplex religiöse Toleranz fordert dabei eine sachkundige wie auch sensible Vorbereitung des Lernkontextes in Ziel- und Ausgangskultur ein. Diesen Anforderungen steht der Mehrgewinn gegenüber, sich mit einem Text auseinanderzusetzen, dessen beeindruckende Rezeptions- und Adaptionsgeschichte von seiner Einzigartigkeit und Relevanz Zeugnis ablegen. Innerhalb dieses sich kontinuierlich ausdifferenzierenden Textnetzes können Knotenpunkte ausgemacht werden, die sich für eine multimediale bzw. multimodale Didaktisierung nutzen lassen. Neben der Ringparabel als Kernstück des Dramas wurden für dieses Unterrichtsmodell die Jugendromanadaption Mirjam Presslers (2009) sowie Posts des Instagram Kanals *nathan.to.go* der gleichnamigen Inszenierung des Düsseldorfer Schauspielhauses verwendet. Das Jugendbuch wie auch die Posts erleichtern dabei den sprachlichen wie auch inhaltlichen Einstieg in das Thema. Durch das Kennenlernen und Nutzen dieser unterschiedlichen medialen Transformationen des Prätexstes wird die Bedeutungsgeschichte von *Nathan der Weise* sichtbar, ohne den intertextuellen Vergleich in toto leisten zu müssen. Vielmehr zielt ein solches multimodales Modell darauf, die Lernenden in ihren Mediennutzungsgewohnheiten abzuholen und in ihrer Medienkompetenz zu fördern. *Literacy* wird hierbei sowohl bei der Lektüre eines multiperspektivischen Romans eingeübt als auch bei der Recherche im Netz und auf Instagram. Die Erstellung eines eigenen Medienbeitrags kann als Sicherung und Überprüfung des Gelernten betrachtet werden, da

³⁸ Vgl. hierzu auch Richters Vorschlag einer Bezugnahme auf Israel (Richter 2016: 326f.).

³⁹ Pressler fügt in ihrem Glossar auch eine Beschreibung Jerusalems bei, in der sie die Bedeutung der Stadt für alle drei Religionen erläutert (Pressler 2009: 256).

ein gelungener Post sich durch Sach- und Textkenntnis wie auch Kreativität auszeichnen wird. Ein solch positives Endergebnis zeigt, wie der kombinierte Einsatz von Roman, Instagram-Posts und Dramentext zum sprachlichen, kulturellen und medienreflexiven Lernen beitragen kann.

LITERATUR

- Carretero, Stephanie (2016): DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg Publication Office of the European Union. EUR 27948 EN.
- Dawidowski, Christian (2016): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh.
- Demikiviran, Sine (2021): Mirjam Pressler *Nathan und seine Kinder*. Adaptation und Rewriting für junge Leser. In: Çoşan, Leyla / Tahir Önc, Mehmet (Hrsg.): Jüdische Lebenswelten im Diskurs. Berlin: Logos, S. 223–247.
- Fick, Monika (2010): Lessing Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. 3. Aufl. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.
- Fischer, Barbara (2000): Nathans Ende? Von Lessing bis Tabori: Zur deutsch-jüdischen Rezeption von Nathan der Weise. Göttingen: Wallstein.
- Gotthold Ephraim Lessing (1779/2005): Nathan der Weise. Ein dramatisches Gedicht in fünf Aufzügen. Stuttgart: Reclam.
- Hille, Almut / Schiedermaier, Simone (2021): Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Jewitt, Carey / Kress, Gunther R. (2003): Multimodal Literacy. New York: Peter Lang.
- Kocyba, Kristina (2017): Nathan auf Reisen. Stationen einer transatlantischen Rezeptionsgeschichte. Dresden: Thelem.
- Kocyba, Kristina (2022): „von außen ist es nicht zu erkennen“: Gender und seine (literarische) Interpretation. In: Freese, Anika / Völkel, Oliver Niels (Hrsg.): Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. München: iudicium (= LiKuM – Literatur, Kultur und Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Band 4), S. 125–137.
- Kühne, Jan (2018): A Parable of three Languages – Nathan der Weise in Arabic, Hebrew, and German. In: Lessing Yearbook 2018, S. 92–109.
- Kultusministerkonferenz (2016): Strategie der Kultusministerkonferenz. Bildung in der digitalen Welt. Berlin: Eigendruck.
- Mirjam Pressler (1982): Novemberkatzen. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Mirjam Pressler (1994): Wenn das Glück kommt, muss man ihm einen Stuhl hinstellen. Weinheim: Beltz & Gelberg.

- Mirjam Pressler (2009): Nathan und seine Kinder. Weinheim/Basel: Gulliver.
- Müller, Christina Margit (2012): Multimodalität und multimodale Kompetenz. Text-Bild-Kommunikate im Social Web. In: Der Deutschunterricht, 64, 6, S. 22–33.
- Paule, Gabriela (2009): Kultur des Zuschauens: Theaterdidaktik zwischen Textlektüre und Aufführungsrezeption. München: kopaed.
- Reichelt, Michael / Klein, Stefanie (2021): Ideal, Idealismus oder Utopie? Eine Unterrichts Anregung zur Frage der Aktualität von Lessings Ringparabel. In: Praxis Deutsch 47, 290, S. 32–35.
- Richter, Karin (2016): Mirjam Pressler. Nathan und seine Kinder. In: Spinner, Kaspar H. / Standke, Jan (Hrsg.): Erzählende Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht. Textvorschläge – Didaktik – Methodik. Paderborn: Schöningh, S. 324–328.
- Richter, Karin / Mikota, Jana (2021): Mirjam Pressler (1940–2019): Romane – Erzählungen – Übersetzungen. Biographische Daten – literaturwissenschaftliche Analysen – Modelle für den Literaturunterricht. Anregungen für Universitäten, Schulen und Studienseminare. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rösch, Heidi (2017): Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft: Eine Einführung. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Schramm, Karen (2019): DaF-Unterricht in Zeiten digitalen Wandels. In: Burwitz-Melzer, Eva / Riemer, Claudia / Schmelter, Lars (Hrsg.): Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 237–247. (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)
- Schulz, Lea (2021): Diklusion – Lehren mithilfe digitaler Tools in inklusiven Lernsettings. Stuttgart: Raabe.
- Simon, Nina / Feireidooni, Karim (2021): Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken – (K)ein Zusammenhang? In: Dies. (Hrsg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden: Springer, S. 1–17.
- Trültzsch-Wijne, Christine W. (2022): Medienhandeln zwischen Kompetenz, Performanz und Literacy. Wiesbaden: Springer.
- Tulodziecki, Gerhard / Herzig, Bardo / Grafe, Silke (2019): Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Würffel, Nicola (2020): Soziale Medien im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Potenziale und Herausforderungen. In: Marx, Konstanze / Lobin, Henning / Schmidt, Axel (Hrsg.): Deutsch in Sozialen Medien. Interaktiv – multimodal – vielfältig. Berlin: de Gruyter, S. 217–232.

Monika Riedel (Dortmund)

ZIMT RIECHT AUF DER GANZEN WELT NACH ZIMT
ODER AYEDA ALAVIES „DEUTSCHES SPRACHFENSTER“.
ÜBERLEGUNGEN ZU EINEM RADIOFEATURE IM
DAF-UNTERRICHT

1. EINFÜHRUNG

Der folgende Beitrag widmet sich einer der klassischen Zweckformen des Radiojournalismus, dem Feature, das im deutschsprachigen Raum seit der Nachkriegszeit hohes Ansehen genoss (vgl. Auer-Krafka 1980, Hülsebus-Wagner 1983, Kribus 1995, Zindel/Rein 1997), aber kaum wissenschaftlich erforscht wurde und in jüngster Zeit aus dem kollektiven kulturellen Gedächtnis zu verschwinden droht (vgl. Runow 2007: 1, Fischer 2021). Mit ihrem zeitgeschichtlichen Anspruch und ihrer akustischen Narration bieten Radiofeatures nicht nur einen informationellen Mehrwert, sondern sind eine Mischung journalistischer, literarischer und technischer Darstellungsformen, die im besten Falle zu einem zwischen Fakten und Fiktion oszillierenden, transmedialen Endprodukt verschmelzen (zur Begriffsgeschichte vgl. Wessels 2003). Ihnen ist zudem eine von der Postmoderne favorisierte Erzählweise, deren Hauptmerkmal die „radikale [...] Vielstimmigkeit“ (Runow 2007: 1, Hervorhebung im Original) ist, zu eigen, da dem zentralen Subjekt der Erzählung „eine Vielzahl von eigenständigen Subjekten“ zur Seite gestellt wird, die eine „relative Selbständigkeit und gleichwertige Gewichtung im Hinblick auf die Gesamtkomposition“ (Runow 2007: 5) aufweisen.

Das hier exemplarisch behandelte Radiofeature *Zimt riecht auf der ganzen Welt nach Zimt. Als ich in der deutschen Sprache ankam* von Ayeda Alavie (2018) beleuchtet die gesellschaftlich relevanten Themen Flucht und Ankommen sowie die Auswirkungen dieser Erfahrungen auf die beteiligten Personen mit poetischen Mitteln. Als literarische Prätexte fungieren zwei Kurzgeschichten der Autorin, *Öl und Essig* (2011) und *Schneekugel* (2017), erschienen in ihrem mit dem Titel *Bayerns Beste Independent Bücher 2020* ausgezeichneten Erzählband *Ein Bild von mir*. Die seit zwanzig Jahren in Deutschland lebende Autorin und Übersetzerin geht in neun Texten Erinnerungen an ihre von Gewalt und Terror überschattete Kindheit und Jugendzeit im Iran der islamischen Revolution und des Ersten Golfkriegs literarisch nach, reflektiert den Prozess der Heimatgewinnung nach der Flucht nach Deutschland und ihren Spracherwerbsprozess.

Das Unterrichtsmodell, das ich für den Literaturunterricht der Sekundarstufe II und den internationalen Hochschulkontext ab Sprachniveau B2/C1 hier vorschlagen möchte, berücksichtigt Original und Transformation gleichermaßen. Es zeigt nicht nur Möglichkeiten für eine differenzierte Auseinandersetzung mit aktuellen Themen und deren Einordnung in gesellschafts- und europapolitische sowie globale Diskurse durch das Zusammentreffen von unterschiedlichen gattungsspezifischen ästhetischen Blickwinkeln auf, sondern liefert auch Ansätze für ihren empathischen Nachvollzug. Für den Bereich Deutsch als Fremdsprache werden außerdem textadäquate methodische Zugänge zur Spracharbeit skizziert. Auf Einzelkompetenzen aufgelöst bietet dieser Beitrag neben Textkommentaren und Erkenntnissen über die Besonderheiten der literarischen (Kap. 2) und der multimedialen Darstellungsform (Kap. 3) für das literarische, kulturelle, medien- und sprachreflexive sowie sprachliche Lernen (Kap. 4) ein integratives Lehr- und Lernarrangement mit einem dynamischen Wechselspiel von Denken und Handeln.

2. AYEDA ALAVIES KURZGESCHICHTEN

Ayeda Alavies Erzählband *Ein Bild von mir*¹ versammelt neben der deutschsprachigen Neufassung eines ihrer früheren Texte (*An dem Tag war dein Regenschirm geblümt*, 1992) und ihrem ersten auf Deutsch verfassten Text (*Ein Fenster*, 2001), sowohl Texte, die seit ihrer Ankunft in Deutschland 2001 in verschiedenen Kontexten – für Festivals oder Literaturwettbewerbe – entstanden sind und bereits veröffentlicht wurden, als auch einige Originaltexte. Die nicht selten schwermütigen Prosaminaturen, die stark mit Auslassungen arbeiten, erzählen von ambivalenten Gefühlen, verdrängten Erfahrungen, gefährlichen Gedanken und befreienden Taten. Die Texte sind, dank des Schutzraums der deutschen Sprache, deren Wahl als Literatursprache der Autorin Zensurfreiheit garantiert und die in ihrem Vorwort deswegen als „ein Fenster, mit starkem Rahmen und zugleich durchsichtigen, klaren Scheiben“, „[o]hne Gitter“ und im Verhältnis zu einem eingeschüchterten, „kleine[n] Kanarienvogel in meinem Herzen [dem Persischen]“ (Alavie 2020b: 7) imaginiert wird, in ihrer (widersprüchlichen) Leichtigkeit kraftvoll. Ihre Zusammenschau macht den Weg einer jungen Geflüchteten zurück zu sich selbst und zur literarischen Kommunikation in der Sprache ihres neuen Landes poetisch erfahrbar.

Die titelgebende Geschichte nimmt die Einbürgerung zum Anlass, nach der „Genauigkeit meiner Kindheitserinnerungen“ (9) zu fragen, weil das frühere Le-

¹ Künftig werden Zitate aus der Erzählammlung nur mit Seitenzahlen im laufenden Text vermerkt.

ben längst in Einzelbilder zerfallen ist und einem unvollständig vorkommt. Wie in einem „zensierte[n] Spielfilm“ (10) ist nur noch eine emotional negativ besetzte Geräuschkulisse – Schreie, Explosionen oder Weinen – oder die im Fernsehen in Endlosschleife gezeigten Gesichter von vermissten Menschen von ihm übrig, während Schlüsselszenen fehlen (vgl. ebd.). Als solche kann die Entstehung einer Porträtfotografie gelten, des allerersten offiziellen Fotos für die Schule, auf dem das sechsjährige Selbst ein plötzlich obligatorisches, aber gefühlsmäßig noch fremdes Kopftuch trägt. Die Wahrnehmung der Fotografie, die von der Lehrerin wegen der Diskrepanzen zwischen der (angeblich mehrfach unbedachten) Kleiderwahl und der neuen Schulordnung damals abgelehnt wurde, diktieren einerseits die politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse der Nachrevolutionszeit im Iran, die Identität und Gesellschaft zu einem untrennbaren Ganzen verschmelzen lassen, andererseits der zeitliche, räumliche und nicht zuletzt sprachliche (vgl. 21) Abstand.

Es ist eine Zeit, so ist in der Kurzgeschichte *Rotes Blutkörperchen* nachzulesen, in der im vom Krieg müden Kinderkopf die Erfahrungen der Menschen in Teheran im Widerspruch zu den Lehren großer Dichter und Mystiker der persischen Literatur stehen: Sie sind nicht mehr, wie einst Saadi behauptete, Teil eines großen „Menschheitskörper[s]“ (24), weil ihnen das Leid der Mitmenschen längst gleichgültig geworden ist. Der Alltag besteht nur noch aus Feindschaft, Angst und Sorge (vgl. 32), die die Verzweifelten zu absurden Ideen wie Verkaufsanzeigen von Nieren und Lebern treiben. Sie werden in Alavies Darstellung – durch die ausschließliche Nennung ihrer Blutgruppen (vgl. 31ff.) – zu einer anonymen Masse der Klagenden.

In mehreren Erzählungen geht es auch um das schrittweise Ankommen in Deutschland. Während *Unter freiem Himmel* das verwirrende Gefühl thematisiert, in der Öffentlichkeit einen Mann zu umarmen, ohne über die Art der Beziehung Rechenschaft ablegen zu müssen, rekapituliert die Ich-Erzählerin in der Kurzgeschichte *Das* die Fragen ihrer Abschlussprüfung im Bereich Deutsche Linguistik, die sich auf die Unbestimmtheit der Übersetzung (vgl. 44f. die sprachvergleichende Betrachtung des Wortes ‚Schnee‘) und die Funktion der Sprache als Kommunikationsmittel bezogen. Bei Letzterem geht sie gedanklich in ihre Anfangsjahre in Deutschland zurück und greift anhand der Kommunikationsweise einer Vorarbeiterin mit ihren eingewanderten Mitarbeiterinnen, die „[d]ie Kombination aus Zeigefinger und dem Wort ‚Das‘“ (47) auf die Höhe trieb, die Tonalität des ‚Dases‘ und seine variantenreiche Wiederholung vermeintlich verständnissichernd einsetzte, das Thema der Sprache als Machtinstrument auf. Dass die harmlose und zugleich verhängnisvolle Reaktion auf diese absurde Arbeitspraxis zur Kündigung der Erzählerin führte, zeigt, dass Macht und Ohnmacht nicht nur aufseiten der Eingewanderten in einem Wechselverhältnis stehen.

In *Öl und Essig* beschwört die Ich-Erzählerin während der Arbeit als Putzkraft in der Hotellerie in einer assoziativen Traumsequenz Erinnerungen an die Kinderjahre herauf. Diese gilt es „zu retten. Zu konservieren“ (65). Ihr Heimweh bekämpft sie, so ist es dem Text *Schneekugel* zu entnehmen, in dem die Badewanne durch das Meersalz im Badewasser zum Kaspischen Meer, zum Ort glücklicher Sommer mit der Großmutter, wird. Doch die Bilder und Wörter der Heimat mischen sich zunehmend mit deutschen Begriffen und Bedeutungen: Während sich die gelernten und gehörten Wörter mitten in der Muttersprache wohl fühlen und ein Teil von ihr werden (vgl. 41), baut sie auch eine emotionale Bindung zu ihrer Aufnahmegesellschaft auf, indem sie im Neuen immer auch das Alte sucht: „Es ist so schön, wie Zimt überall auf der Welt nach Zimt riecht. In der Vergangenheit und Gegenwart.“ (40). Das Dingsymbol Schneekugel steht für den Prozess des Ankommens, der längst im Gange, aber dessen Ende noch nicht abzusehen ist.

Die Suche des Vertrauten im Fremden, „[d]ie Vermessung des Vermissens“ (38), die künstlerische Auslotung der ambivalenten Erfahrung des Ankommens werden im Radiofeature fortgesetzt. Auf welche Art und Weise dies geschieht, möchte ich mit Berücksichtigung des für das Genre typischen multimedialen Erzählverfahrens erörtern.

3. DAS RADIOFEATURE *ZIMT RIECHT AUF DER GANZEN WELT NACH ZIMT*

3.1 *Hintergründe und inhaltlich-konzeptuelle Besonderheiten*

Das vom Deutschlandfunk Kultur am 13. August 2019 ausgestrahlte Feature ist eine Produktion des Bayerischen Rundfunks unter der Regie von Rainer Schaller. Die Sendungsreihe *Feature*, in der es platziert wurde, versteht sich als „Dokumentarfilm im Radio“, als „[d]as Leben in Nahaufnahme, erzählt aus unerwarteten Perspektiven“ (Kurzinformatio hoerspielundfeature.de). In unserem Beispiel, das als künstlerisch-literarisches Feature einzuordnen ist, stehen der Alltag und die ambivalente Gefühlswelt einer jungen namenlosen Geflüchteten im Mittelpunkt. Ihre Erfahrungen werden durch ein „deutsches Sprachfenster“ (Alavies 2020b: 5) und multiperspektivisch betrachtet. Ersteres meint einerseits eine den Alltagsbeschreibungen inhärente Reflexionsebene, auf der die Übersetzbarkeit des früheren Lebens in die Gegenwart thematisiert wird, andererseits die Beobachtungen zum Spracherwerbsprozess und dessen identitätskonstituierende Implikationen.

Obwohl Alavies Perspektive nicht als journalistisch motivierter Tatsachenbericht, Reportage oder Interview im Feature präsent ist und dieses in großen Teilen auf zwei Kurzgeschichten – also fiktionalen Texten – basiert, findet in den

kurzen Metatexten auf der Informationsseite des Features eine Gleichsetzung der Ich-Erzählerin und der Autorin statt. Die biografische Lesart, die die langwierigen Debatten um die sog. Migrationsliteratur in Erinnerung ruft (vgl. Blioumi 2021), soll m. E. durch die Betonung der Authentizität zum Erfolg des Hörwerks beitragen, wird aber dadurch konterkariert, dass die subjektive Erzählperspektive, entsprechend der Genre-Merkmale wohlgermerkt, auch durch den Einsatz vom dokumentarischen Material durchbrochen wird. Es handelt sich hierbei um aufgezeichnete akustische Sprachäußerungen, mit denen das zweite Merkmal der Multiperspektivität eng zusammenhängt.

Durch die Einsparngel mit Erinnerungen und Überlegungen einer Slowakin, einer Luxemburgerin, eines Rumäniendeutschen und eines Griechen, alle vier in Deutschland lebend, zu den Themen Migration, Flucht, Heimat und Mehrsprachigkeit wird der existentielle Charakter der Erfahrung betont und die historische und gesellschaftliche Bedingtheit der Selbstwahrnehmung des Individuums in Migrationsprozessen auch diachron entfaltet. Auch Kriegserfahrungen, die soldatischen und die der Zivilbevölkerung, werden auf beiden Ebenen thematisiert: auf der literarisch-fiktionalen Ebene des Radiofeatures anhand der Erinnerungen des demenzkranken Herrn K., dem die Erzählerin in ihrer Funktion als ehrenamtliche Pflegerin angesichts der eigenen Erfahrungen in den Jahren des Ersten Golfkriegs mit großer Empathie begegnet, auf der dokumentarischen Ebene anhand der Erinnerungen des vierten Zeitzeugen, der die von der Wehrmacht auf der griechischen Insel Kefalonia an italienischen Kriegsgefangenen verübten Gräueltaten zur Sprache bringt.

3.2 *Multimedialität und Erzählverfahren*

Der andere ästhetische Erfahrungsraum des Radiofeatures lebt von der künstlerisch-narrativen Montage, d. h. vom Arrangement verschiedener Veratzstücke, die zusammengeführt, kommentiert und zu einer durchgehenden Handlung komponiert werden (vgl. Zindel/Rein 1997: 32). Er lässt sich schrittweise, durch die Beschreibung seiner einzelnen Elemente – Text, Originaltöne, Musik und Geräusche – und deren Zusammenschau, erschließen. Dass das Feature als die „Montage-Kunst par excellence“ gilt, wie einst Alfred Andersch (1953: 95, vgl. auch Vowinkel 1995: 93, Runow 2007: 37) behauptete, belegt auch unser Beispiel. Die Sendung beginnt mit persischem Gesang, einem Zitat vom persischen Dichter Omar Chayyām (11. Jh.) über das Ankommen sowie einer Ansage und endet mit einer Absage über die gerade beendete Sendung und die Mitwirkenden. Wie aus den Ausführungen oben hervorgeht, kommt zwischen Anfang und Ende des Features dem Text und den dokumentarischen O-Tönen die gleiche Bedeutung zu – sie sind beide tragende Elemente der Erzählung.

Sie beginnt im Badezimmer der Ich-Erzählerin, die im Meersalzwasser sitzend über das am Vortag in der Therapiepraxis Erlebte sinniert (1. Sequenztitel *Badewanne*, 01:12–05:50) und den Tag an der Universität, eine Seminararbeit über das Präfix ‚ver‘, noch einmal Revue passieren lässt (2. Sequenztitel *Deutsch als Fremdsprache*, 05:50–07:32). Darauf folgt der erste O-Ton mit Erinnerungen Zuzana Erbis an den Einmarsch der Truppen des Warschauer Pakts in die Tschechoslowakei in der Nacht zum 21. August 1968 zur Niederschlagung des ‚Prager Frühlings‘ und Erklärungen über die Bedeutung dieses historischen Ereignisses für die eigene Identität, insbesondere im Hinblick auf Redeverbot und Freiheitsempfinden (07:43–11:22). Die dritte Erzählsequenz trägt den Titel *Im Traum* (11:30–14:04), auf die der zweite O-Ton folgt, in der die Luxemburgerin Veronique Dihimi von ihrer Mehrsprachigkeit und ihren Heimatvorstellungen einschließlich Wahlrecht spricht und zwei ihre Haltungen und Einstellungen veranschaulichende Gedichte zitiert (14:16–16:35). Auf die vierte Erzählsequenz (16:35–19:35), die *Pension* überschrieben ist und in der die junge Frau von ihrer studentischen Arbeit als Reinigungskraft erzählt, folgt die zweite *Traum*-Sequenz (19:36–24:16). In ihr werden, wie schon in der ersten, Erlebnisse und Ereignisse aus der Kindheit, ritualisierte Alltagshandlungen, das familieneigene Vokabular und Redensarten zu einem vielschichtigen Emotionsgebilde zusammengefügt und verstorbene Familienmitglieder, allen voran die geliebte Großmutter, dank des gelockerten Raum-Zeit-Gefüges lebendig. Danach wird der dritte O-Ton (24:20–27:52) in die Erzählung eingefügt, in der Günther Pflanzler seine alte Heimat Banat mit der neuen Heimat Bayern vergleicht, über die Bedeutung von Sprache für das Zugehörigkeitsgefühl spricht und das Gedicht *Einst und Jetzt* von Nikolaus Lenau und rumänische Sprichwörter zitiert, um sein Lebensgefühl einzufangen.

An diesem Punkt geht die Erzählung zur ehrenamtlichen Tätigkeit der Erzählerin an der Demenzstation eines Pflegeheims und zur Lebensgeschichte von Herrn K. über. Nach einer kurzen Vorstellung der Figur werden insbesondere ihre Erinnerungen an den Zweiten Weltkrieg (28:06–35:40) dialogisch aufbereitet und die Umstände ihres Todes geschildert (37:50–39:10). Das darauffolgende persische Wiegelied ist dem Vater gewidmet und bildet die Überleitung zur Abschlussequenz der Binnenerzählung (39:40–40:34). Die Erzählerin denkt in der Badewanne über die Parallelen in ihren Biografien und Herrn K.s Bedeutung für das eigene Leben nach. In der letzten O-Ton-Sequenz (40:35–43:57) erinnert sich Herr Theodoratos an das Massaker auf Kefalonia, dessen Augenzeuge er als Kind geworden ist, an seine Auswanderung nach Deutschland und seine Erfahrungen mit der dortigen Arbeitswelt. Die Schlussequenz vergegenwärtigt die verschiedenen Motive des Features: die durch die Erinnerungen in der Badewanne evozierten Gefühle, die Übersetzung der Vergangenheit in die neue Sprache und die

Bedeutung der hier wie andernorts gelernten Wörter und gemachten Erfahrungen für die eigene Zukunft.

Die skizzierte Gliederung des Features macht nur punktuell sichtbar, auf welche vielfältige Weise in der Erzählung eine Kohärenz aufgebaut bzw. die Aufmerksamkeit des Publikums aufrechterhalten wird. Die wichtigsten Elemente neben den Zwischentiteln sind Raum- und Zeitangaben (Erzählsequenz *Badewanne* Raum: Badezimmer, Zeit: heute, 01:12–01:18). Der Text wird außerdem mit verteilten Rollen gelesen, wobei die Bedeutung von Zitaten (Vierzeiler von O. Chayyām, 00:42–00:55), kommentierenden Wortverbindungen („Vermessung des Vermissens“, 07:32–07:34) oder Redewendungen („Je älter ein Baum, desto schwieriger ihn zu entwurzeln“, 27:53–27:58) zusätzlich durch einen Sprecherwechsel unterstrichen wird. Als Textbrücke werden Sprechübungen, etwa Stimmmodulationen, Wortverzerrungen oder Semantisierungsübungen („Beton! Beton! Beton... Nung. Bett...Tonung, Betonung“, „Heim, Heimat, att, Heimaten, Atmen“, 03:53–04:02), eingesetzt, die Schlüsselwörter akustisch markieren oder in ungewohnte Kontexte betten. Neben persischen Liedern sind nostalgische Klänge oder Mundharmonikamelodien zu hören, die, ebenso wie die Geräusche (Wassertropfen, Regen, Schritte im matschigen Schnee, Schreie, marschierende Soldaten), zur Illustration der Thematik oder Stimmung sowie zur Erzeugung einer Raumvorstellung mit akustischen Mitteln dienen.

4. METHODISCH-DIDAKTISCHE ANMERKUNGEN

Für die Behandlung der Erzählsammlung und des Radiofeatures im Literaturunterricht sprechen mehrere Argumente. Die Lerngegenstände bieten in der Kombination Möglichkeiten 1. für das literarische Lernen, durch die Beschäftigung mit schriftlich und nichtschriftlich vermittelter Literatur, 2. für das medienreflexive Lernen, durch die Auseinandersetzung mit dem Zeitgeschehen in der Darstellungsform Radiofeature, 3. für das kulturelle Lernen, durch die Anknüpfung neuen Wissens über Migration und Flucht oder Inter- und Transkulturalität an existierende Wissensvorräte und Erfahrungsbestände, 4. für das sozial-emotionale Lernen, durch die Einfühlung in die Gedanken, Gefühle und Motive geflüchteter Menschen, 5. für das sprachreflexive Lernen, durch die Erhöhung der Sprachbewusstheit, und das sprachliche Lernen, durch die Analyse literarisch-stilistischer Verfremdungstechniken.

Wie die Potentiale des Radiofeatures für die Lernbereiche konkret entfaltet werden können, soll hier auch kurz erörtert werden. Bei allen Lehr- und Lernarrangements bietet sich als Einstieg die arbeitsteilige Erschließung von Alavies Kurzgeschichten an, mit dem Ziel, die Erzählerin, die Stationen ihres Lebens und den Grundkonflikt ihrer Person in Kleingruppen herauszuarbeiten und in

einem literarischen Gespräch die Mosaiksteinchen zu einem Gesamtbild zusammenfügen. Wer ist die junge Frau, was hat sie erlebt und was ist für ihre Selbstwahrnehmung charakteristisch? Anschließend wählt man zur Vertiefung ein didaktisches Thema (oder auch mehrere Themen) mit den hier vorgeschlagenen methodischen Herangehensweisen aus. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich diese, wenn nicht anders angegeben, bei Aufgabenstellungen mit umsichtiger Konkretisierung und Individualisierung für beide Zielgruppen eignen.

4.1 Literarisches Lernen

Mit Literaturverfilmungen haben die Zielgruppen in der Vergangenheit wahrscheinlich schon Erfahrungen gesammelt. In dieser Unterrichtseinheit können sie das Spannungsverhältnis Literatur und Radiofeature ausloten und Besonderheiten einer Adaption ohne Visualisierung handlungsorientiert erarbeiten. Obwohl Original und Adaption wortbasierte Medien sind, macht eine textvergleichende Untersuchung der literarischen Vorlage und des Feature-Textes zum Zwecke der Sprachförderung nur bedingt Sinn: Da das Radiofeature lediglich auf zwei Prätexten aus der Erzählsammlung basiert, die außerdem teils gekürzt, teils ergänzt, an unzähligen Stellen im Wortlaut geringfügig verändert, aber auch neu strukturiert wurden, wäre dies für die Lernenden eine frustrierende Erfahrung. Den Diskrepanzen zwischen dem schriftlichen Original und der nicht-schriftlichen Adaption im Sinne „einer interpretierenden Transformation“ (Stai-ger 2010: 17) nachzugehen, erscheint als zielführender und verspricht auch einen höheren ästhetischen Genuss. Es empfehlen sich Fragen nach der Konkretisierung der Erzählfigur und ihrer Lebensgeschichte im Radiofeature und den Abweichungen zwischen den Imaginationen der Leserschaft und dem durch gesprochene Sprache, Musik und Geräusche vermittelten Bild. Denkbar wäre auch eine Aufgabe, die die Integration eines weiteren Textauszugs über sie zum Gegenstand hat: Wo ließe er sich dem Feature-Text hinzufügen und welchen Mehrwert hätte er für die Erzählung? Als Anregung sollen hier die Negierung der Individualität in der Nachrevolutionszeit und die Bedeutung von Familienmitgliedern für die Selbstermächtigung und Handlungsfähigkeit von Kindern in Umsturzsituationen stehen. Die Einbettung dieser Themen in das Feature kann durch die Ergänzung zweier Textstellen aus der Kurzgeschichte *Ein Bild von mir* erfolgen, in denen einerseits auf das Aufgehen des Einzelnen in einer „dezent-dunkel angezogenen Menschenmenge“ (15) zwecks Tarnung, andererseits auf eine „zerrissene Zeit“ hingewiesen wird, „[e]ine Zeit, in der nur die Großmutter nicht fällt. Wie eine alte Buche“ (21). Die Textstellen rücken die politische Aussageabsicht von Alavies Texten in den Mittelpunkt und laden zur empathiefördernden Erschließung der geschilderten Erfahrungen unter den Aspekten Vertrauen und Solidarität ein.

4.2 Medienreflexives Lernen

Im Überangebot von inter- und transmedial vermittelten Informationen und Meinungen über das aktuelle Zeitgeschehen spielen die dokumentarischen und künstlerisch-literarischen Features eine besondere Rolle. Nach der ersten literarischen Annäherung an den Lerngegenstand (s. Kapitel 4.1) kann in einem zweiten Schritt die Montagetechnik tiefergehend behandelt werden. Die Funktionen der einzelnen Feature-Elemente können am Beispiel des Originaltons und durch die Analyse seiner dramaturgischen Einbindung verdeutlicht werden. Über O-Töne werden keine neutralen Aussagen übermittelt, sondern Einblicke in die Lebenszusammenhänge der Sprechenden, ihre Ansichten und Weltwahrnehmung gewährt. In einer kooperativen Aufgabe können die Lernenden anhand der Sprechweise herausarbeiten, welche Bewertung das zu Sagende von der jeweiligen Person erfährt. Die Besonderheiten können schließlich im Plenum aufgegriffen und von tagesjournalistischen Interviewformen abgegrenzt werden.

Für hochschulische Kontexte ist auch der Einbezug eines weiteren Mediums und eine Auseinandersetzung mit „Formen des Ich-Erzählens“ (Schenk 2016) lohnend. Die Studierenden können durch die in der titelgebenden Kurzgeschichte genannte Fotografie, die nicht nur beschrieben wird, sondern auch das Buchcover ziert, den schriftlichen und den auditiven Text unterschiedliche Sinnzusammenhänge, die durch die drei künstlerischen Produkte hergestellt werden, thematisieren. Während die fotografische Annäherung an die Kindheit über die konventionellen Inhalte der Fotografie (als Medium im Sinne eines primären Abbilds der Welt) geschieht, weist die literarische Form des Erinnerns, wie auch die (hier zur Erzählung gehörende) Verständigung über die Fotografie durch das Medium Sprache bzw. Text, auf eine Repräsentation der Erfahrungen und eine Wirklichkeitskonstruktion hin (vgl. Pilarczyk/Mietzner 2005: 49), die im Radiofeature eine zusätzliche Emotionalisierung und Versinnbildlichung erfahren. Vor diesem Hintergrund soll mit den Studierenden der autobiografische Zugang, der durch die Fotografie, aber auch die Metatexte auf der Archivwebsite suggeriert wird, problematisiert und der Begriff Autofiktion für die „Abweichung vom Pakt zwischen Autor, Erzähler und Protagonist“ (Schenk 2016: 48) eingeführt und diskutiert werden.

4.3 Kulturelles Lernen

Alavies Kurzgeschichten verweisen einerseits auf eine der jüngeren Fluchtbewegungen nach Deutschland, andererseits transportieren sie historisches und kulturelles Wissen über ihr Herkunftsland. Die neuen Informationen stehen nicht ohne Kontext. Die aktuellen Wissenssplitter müssen in die existierenden Wissensvorräte und Erfahrungsbestände über Migration und Flucht im Allgemei-

nen und aus dem historischen Persien und dem gegenwärtigen Iran im Konkreten eingefügt werden. Welche Anknüpfungspunkte bieten sich dafür an? Die thematische Gewichtung der Erzählung durch die O-Töne zeigt einen möglichen Weg auf: Das Feature fokussiert die existentielle Erfahrung der Migration und versucht, ihre Ursachen und Implikationen für den Einzelnen auf der kognitiven Ebene anhand der historischen Ereignisse, die zur Einwanderung der interviewten Personen nach Deutschland führten, zu verdeutlichen. Damit wird auch ihr Einwanderungsstatus (Geflüchtete, Kontingentflüchtling, Gastarbeiter und EU-Bürgerin) indirekt zum Thema. Beides sind Aspekte, die sich für Recherchen über europäische Migrationsgeschichte anbieten und deren verschiedene Perspektiven sich den Lernenden mit der Methode Museumsrundgang (vgl. Brenner/Brenner 2011: 240) einfach und effektiv nahebringen ließen.

Eine andere, durchaus anspruchsvolle Herangehensweise, die Alavies Erzählverfahren eingeschrieben ist, ermöglicht den Aufbau von Diskurswissen zu Inter- und Transkulturalität. Literarische Gespräche zu den Erzählungen und dem Feature können aus interkultureller Perspektive den Blick für kulturelle Übersetzungsprozesse im Sinne Homi Bhabhas (2000) schärfen, indem man nach der Wirkung der Sprachgrenze auf das Denken der Erzählerin und die mitgebrachten Vorstellungen, Narrative und Bedeutungen fragt. In einem zweiten Schritt kann man mithilfe transkultureller Ansätze (vgl. Baumann 2017) die Wahrnehmungsperspektive erweitern, indem man die Interviews, in denen Identitäten mehrsprachig und plurikulturell gedacht werden, im Hinblick auf die kulturübergreifenden Themen Heimat, Zugehörigkeit und Ankommen analysiert und beide Muster herausarbeitet.

4.4 Sozial-emotionales Lernen

Die letztgenannten Themen werden nicht nur auf der kognitiven Ebene behandelt, sondern haben auch eine affektive Dimension. Nach universellen Maßstäben geht man von einem rational entscheidenden Subjekt mit hoher Ambiguitätstoleranz aus, doch Emotionalität und Situationsgebundenheit prägen das Verhalten entscheidend mit. Es ist davon auszugehen, dass per *close reading*, aber auch durch Mikro-Höraufgaben, die sowohl die textuelle als auch die auditive Darstellungsform berücksichtigen, die Perspektive der Erzählerin und zahlreiche Aspekte der emotionalen Verarbeitung von Krieg, Flucht und Integration zutage gefördert und der Zusammenhang der inneren Gefühlswelt der Erzählerin und ihrer Handlungen nachvollzogen werden können (vgl. Spinner 2006: 9f.). Erwähnenswert sind dabei die beiden Traum-Sequenzen, deren Bedeutung weder durch generalisierende Aussagen noch durch ritualisierte Emotionswahrnehmungsmuster erfasst oder beschrieben werden kann. Aber auch die O-Töne haben einen Eigencharakter – Stimmungen sowie emotionale Stärken und

Schwächen –, der Einfluss auf die Erzählweise nimmt. Nicht zuletzt können die Ausführungen der interviewten Personen zu den eingangs erwähnten Begriffen Heimat, Zugehörigkeit und Ankommen zu unerwarteten Erkenntnissen bzw. zur nachhaltigen Wahrnehmung von Emotionen führen, da sie eine breite Palette von diesen – Begeisterung, Staunen, Irritation und Ablehnung – evozieren (vgl. Ronge/Nickel-Bacon 2018: 102f.).

4.5 Sprachreflexives und sprachliches Lernen

Die Schriftstellerin Ayeda Alavie musste nach ihrem Wechsel der Bezugsgesellschaft nicht nur in einer neuen Kultur ankommen, sondern sich auch in einer neuen Sprache einrichten bzw. für ihren literarischen Kosmos eine neue Sprache finden. Dieser Prozess wird von ihr einerseits auf der thematischen Ebene aufgegriffen, andererseits führt er zu schriftstellerisch-ästhetischen Experimenten. So sind für ihre literarischen Texte eine textinterne Mehrsprachigkeit (vgl. Kremnitz 2004: 14), bei der nach der Funktion der gezielten Einfügungen aus dem Persischen zu fragen wäre, Sprachvergleiche und literarische Sprach- und Mehrsprachigkeitsreflexionen kennzeichnend, deren nähere Betrachtung zur Förderung der Sprachbewusstheit der Lernenden beitragen könnte (vgl. Luchtenberg 2017). Weitere Deutungspotentiale der Texte eröffnen sich durch die Analyse der Verfremdungstechniken. Insbesondere die Wortassoziationen und -verzerrungen im Radiofeature weisen den Weg zu ästhetisch anders gelagerten Interpretationen. Außerdem kann ein Abschnitt aus der Kurzgeschichte *Schneekugel*, der sich auf die Seminararbeit der Erzählerin zum Präfix ‚ver‘ bezieht, für eine kreative Schreibaufgabe genutzt werden: Ihre Aufzählung entsprechender Verbbeispiele, mit der sie belegt, dass ihr Wörterbuch *Deutsch als Fremdsprache* alle Wörter „zur Beschreibung meines Lebenslaufes“ (37) enthält, kann im Unterricht dem materialgestützten Verfassen ihres literarischen Lebenslaufs dienen. Alternativ können die Lernenden mithilfe der zur Verfügung stehenden Verben auch das eigene Leben erzählen.

5. FAZIT

Die hier skizzierten didaktischen Szenarien können unabhängig von den institutionellen Rahmungen an die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden angepasst werden. Sie sind einerseits in sich geschlossen und eignen sich daher für kürzere, einzelne Lernbereiche fokussierende Unterrichtseinheiten, stehen aber auch in vielfältigen Wechselbeziehungen zueinander, die je nach Zielgruppe, Unterrichtsform und Handlungsspielraum die abwechslungsreiche Gestaltung von Lernumgebungen, die Lernende beim (selbstgesteuerten) Erwerb von Wissen,

fachlichen und lernstrategischen Kompetenzen sinnvoll unterstützen, ermöglichen.

Ein solches Lehr- und Lernarrangement, das den Kunstcharakter von literarischen Texten wahrt, die historische und gesellschaftliche Bedingtheit ästhetischer Produktion reflektiert und gleichzeitig auf den kritischen Umgang mit zeitgenössischen gesellschaftlichen Phänomenen abzielt, wird im höchsten Maße auch dem hier betrachteten vielschichtigen (Kultur-)Medium gerecht. Denn das Radiofeature, so stellte der Feature-Redakteur Heinz Schwitzke (1963: 132) fest, „ist der Versuch, mit allen zu Gebote stehenden epischen, szenischen oder Reportagemitteln, poetisch und journalistisch, illustrativ und demonstrativ einen Komplex aus Wirklichkeit aufzubauen. [...] Er subsumiert nicht, vereinfacht nicht und erhebt nicht den Anspruch, mehr zu geben als den gerade beobachteten Fall im gerade gelebten Augenblick“. Durch diese Besonderheit kann es in der schulischen und hochschulischen Lehre Erkenntnis- und Identifikationsprozesse anbahnen, die die Selbstverortung der Lernenden in gesellschaftlichen Strukturen und deren Themen entscheidend voranbringen wird.

LITERATUR

- Alavie, Ayeda (2018): *Zimt riecht auf der ganzen Welt nach Zimt*. Als ich in der deutschen Sprache ankam. <https://www.hoerspielundfeature.de/ankommen-in-der-deutschen-sprache-zimt-riecht-auf-der-100.html> [15.01.2022].
- Alavie, Ayeda (2020a): *Ein Bild von mir*. Kurzgeschichten. München: Hagebutte.
- Alavie, Ayeda (2020b): Vorwort. *Mein deutsches Sprachfenster und der persische Kanarienvogel*. In: Alavie, Ayeda: *Ein Bild von mir*. Kurzgeschichten. München: Hagebutte, S. 5–7.
- Andersch, Alfred (1953): Versuch über das Feature. In: *Rundfunk und Fernsehen*, 1(10), S. 94–97.
- Auer-Krafka, Tamara (1980): *Die Entwicklungsgeschichte des westdeutschen Rundfunk-Features von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Wien: Wilhelm Braumüller.
- Baumann, Beate (2017): Multi, inter oder trans? Zum Wandel des Kulturkonzepts in den heutigen Gesellschaften und den Auswirkungen auf den Bereich Deutsch als Fremdsprache. In: Bürger-Koftis, Michaela; Pellegrino, Ramona; Vlasta, Sandra (Hrsg.): *wokommstduher? Inter-, Multi- und Transkulturalität im österreichischen Kontext*. Wien: Praesens, S. 3–25.
- Bhabha, Homi K. (2000): *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- Blioumi, Aglaia (2021): Kritischer Forschungsabriss zum Terminus „Migrationsliteratur“. In: Syrový, Daniel (Hrsg.): *Discourses on Nations and Identities*. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 437–450.

- Brenner, Gerd; Brenner, Kira (2011): Methoden für alle Fächer. Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.
- Fischer, Stefan (2021): „Ohne uns gäbe es das alles nicht“. Protest der Hörspielautoren. In: Süddeutsche Zeitung Online am 20.06.2021, <https://www.sueddeutsche.de/medien/protest-hoerspielautoren-ard-1.5327697> [15.01.2022].
- Hülsebus-Wagner, Christa (1983): Feature und Radio-Essay. Hörfunkformen von Autoren der Gruppe 47 und ihres Umkreises. Aachen: Cobra.
- Kremnitz, Georg (2004): Mehrsprachigkeit in der Literatur. Wie Autoren ihre Sprachen wählen. Wien: Praesens.
- Kribus, Felix (1995): Das deutsche Hörfunk-Feature. Geschichte, Inhalt und Sprache einer radiophonen Ausdrucksform. Dissertation. Universität Tübingen.
- Luchtenberg, Sigrid (2017): Language Awareness. Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider, S. 150–162.
- Pilarczyk, Ulrike; Mietzner, Ulrike (2005): Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ronge, Verena; Nickel-Bacon, Irmgard (2018): Spurensuche. Rezeptionsseitige Prozesse ästhetischer Erfahrung. In: Nickel-Bacon, Irmgard (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung mit Literatur. München: kopaed, S. 101–108.
- Runow, Tanja (2007): Von der Welt erzählen in vielen Stimmen. Polyphonie im deutschen Radio-Feature. Magisterarbeit. FU Berlin.
- Schenk, Klaus (2016): Formen des Ich-Erzählens in der inter-/transkulturellen Literatur. In: Rădulescu, Raluca; Baltés-Löhr, Christel (Hrsg.): Pluralität als Existenzmuster. Interdisziplinäre Perspektiven auf die deutschsprachige Migrationsliteratur. Bielefeld: transcript, S. 47–61.
- Schwitzke, Heinz (1963): Das Hörspiel. Dramaturgie und Geschichte. Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, Heft 200, S. 6–16.
- Stäger, Michael (2010): Literaturverfilmungen im Deutschunterricht. München: Oldenbourg.
- Vowinckel, Antje (1995): Collagen im Hörspiel. Die Entwicklung einer radiophonen Kunst. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Wessels, Wolfram (2003): Keine Debatte über das Feature. In: Rundfunk und Geschichte, Heft 3–4(29), S. 143–145.
- Zindel, Udo; Rein, Wolfgang (Hrsg.) (1997): Das Radio-Feature: ein Werkstattbuch. Konstanz: UVK.

„ICH KANN AUCH BALLADEN“

Das Spiel mit Stimme und Sprache als mehrsprachige Praxis in
Steinhöfels Kurzfilm *Das Regenhaus* um Rico und Oskar

1. EINLEITUNG

Mehrsprachigkeit als Zweisprachigkeit zu begreifen und zu erfassen ist seit den 1980er Jahren zumindest aus der Perspektive der Sprach- und Literaturwissenschaften problematisch geworden (vgl. Gogolin 2013: 339). Ungeachtet dieser Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte findet sich der Begriff der Zweisprachigkeit als eigentliches didaktisches Prinzip noch immer nahezu flächendeckend in den Lehrplänen für den Deutschunterricht wieder.¹ Spätestens mit den Verweisen von Dannerer zur inneren Mehrsprachigkeit der Dialekte, Soziolekte oder Ethnolekte innerhalb einer Sprache (vgl. 2014: 60) oder Gogolins zur „Super-Diversität“² als Begriff, ist jedoch deutlich geworden, dass eine pädagogische wie didaktische Fokussierung auf Familiensprachen als duale Konfrontation nicht mehr taugen. Und doch hält auch Hodaie fest, dass ein anhaltendes binäres Verständnis von Mehrsprachigkeit gerade in der Literatur und ihrer Didaktik dem kommunikativen und kreativen Prozess der Mehrsprachigkeit zu wenig Beachtung schenke (vgl. Hodaie 2020: 326/Sp2).

Mehrsprachigkeit ist in der gegenwärtigen pluralen Gesellschaft keine Angelegenheit einiger weniger und auch kein Phänomen, welches im allgemeinen und heterogenen Deutschunterricht nur wenige betrifft oder nach einiger

¹ So führt der Plan der Bildungsstandards der KMK das Lernen mit anderen Familiensprachen noch immer unter sonderpädagogischem oder fremdsprachigem Bedarf aus. Die einzelnen Bundesländer gehen in ihren Bildungsplänen nahezu flächendeckend vom Begriff der Zweisprachigkeit aus und setzen damit diejenigen, die eine andere Familiensprache sprechen als gesondert sprechende von den (vermeintlich) einsprachigen Schülern und Schülerinnen ab. Vgl. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichtsfacher/fremdsprachen.html> [10.02.2022]; Döll/Dirim 2010: 7.

² Gogolin entlehnt den Begriff von Vertovecs Analysen der modernen Wanderbewegungen und hält fest, dass soziale, ökonomische und affektive Unterschiede innerhalb (vermeintlicher) Ethnien eine multilinguale Sprachpraxis in allen Ländern, besonders im großstädtischen Raum ausmachen. Das sprechende Subjekt kann damit nicht mehr einem oder zwei Sprachräumen zugeordnet werden, als Praxis muss und will es sich täglich zwischen verschiedensten Abstufungen und Ausformungen linguistischer und semantischer Sprachen bedienen. Vgl. Gogolin 2013: 341.

Zeit aus dem Klassenraum verschwindet. Als lebenslange Praxis (vgl. Gogolin/Lange 2010, 2011) ist sie Teil des heterogenen Sprach- und Schrifterwerbs. Mehrsprachigkeit ist somit prozesshaft (vgl. Tracey 2008) und abhängig von der jeweiligen Sprechsituation (vgl. Gogolin 2013: 342f.; Dirim/Auer 2004: 19). Als solche Erweiterung hat sich auch in der Literaturdidaktik³ der Begriff der Mehrsprachigkeit theoretisch geöffnet: Einerseits in der Betrachtung des literarischen Abbilds lebenspraktischer Mehrsprachigkeit als allgegenwärtiger Kommunikationsform, als soziale Praxis, die immer durch Polyvalenzen und damit durch Nicht-Verstehen gekennzeichnet ist. Andererseits als literarisch-ästhetische Kategorie, in der sich Mehrsprachigkeit als das Spiel mit den Zeichen, als Mehrdeutigkeit und Abweichung von der Normsprache offenbart, die in Hybridisierungen, Neologismen oder Grenzüberschreitungen erfahrbar ist (vgl. Kilchmann 2012). Aufgrund dieser Mehrfachbedeutung von Mehrsprachigkeit zielt die folgende Analyse von Steinhöfels Rico und Oskar im Medienverbund bezüglich des Potentials zur Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht auf Unterrichtseinheiten im exklusiven Zweitsprachunterricht, sondern im inklusiven und heterogenen Deutschunterricht⁴. Mehrsprachigkeitsdidaktik ist dabei keine Überführung von ‚falschem‘ Sprechen ins ‚richtige‘, sondern als Teilaspekt aller menschlichen Kommunikationen und der Literarischen Bildung zu betrachten.

2009 erschien mit *Rico, Oskar und die Tieferschatten* ein Kinderroman aus der Feder Andreas Steinhöfels, der nicht nur schnell zu einer Romanreihe, sondern zu einem reichhaltigen Medienverbund weiterentwickelt wurde. Inzwischen existieren fünf Romane um die beiden gegensätzlichen Figuren, drei Filme, Hörspiele und -bücher, ein Musical, vier Comics und kurze Animationsfilme, die für die wöchentliche wissensvermittelnde Kindersendung *Die Sendung mit der Maus* im öffentlich-rechtlichen Fernsehen (WDR) entwickelt

³ Hille und Schiedermaier verweisen in ihrer Monografie zur Literaturdidaktik auch für den Deutschunterricht in Zweitsprache Deutsch auf die Bedeutung des Lerngegenstands Literatur. Dabei nehmen sie ebenfalls erzähltheoretische und poetische Mittel in den Lerngegenstand des Deutschunterrichts in der Zweitsprache auf (Hille/Schiedermaier 2021: 26). Mehrsprachigkeit bleibt zwar auch bei Hille und Schiedermaier auf den Sprachwechsel in der Literatur bezogen, jedoch zeigt die gegenstandsbezogene Didaktik der Literatur das Potential derselben für einen sprach- und identitätsbildenden Unterricht für Deutsch als Zweitsprache.

⁴ Im Folgenden nehmen wir eine Perspektive auf Mehrsprachigkeit ein, die nicht länger von einem gesonderten und exkludierenden Unterricht wie DaZ oder DaF ausgeht. Aus demografischen Gründen ist die Anzahl der Kinder, die mit anderen Familiensprachen im allgemeinen Unterricht sitzen, immer größer und somit muss diese verstärkt im allgemeinen Unterricht beachtet und eingesetzt werden. Die folgenden Ausführungen richten sich damit an einen heterogenen Deutschunterricht für alle Kinder, in dem Mehrsprachigkeit als Kommunikationsprinzip behandelt wird.

wurden⁵. Die Sendung richtet sich überwiegend an Vorschul- und Grundschul Kinder und vereint in ca. 30 Minuten kleine Spots mit unterhaltender Wissensvermittlung und bebilderten Geschichten und Liedern (Lach- und Sachgeschichten). Zentral für den Protagonisten Rico, der seine Lernschwierigkeiten als ‚Tiefbegabung‘ titulierte⁶ ist seine Angewohnheit, Wörter, die er nicht versteht, im Lexikon nachzuschlagen oder deren Bedeutung bei Erwachsenen nachzufragen. Den Ertrag fixiert er schriftlich, wobei das Besondere ist, dass er hier ganz eigene, poetisch-kluge und oft komische Definitionen formuliert, die Sprache reflektieren und auf den Kopf stellen.

Diese expliziten Sprachreflexionen bilden auch den Rahmen und den Motor für die ca. 7-minütigen Kurzfilme in der Kindersendung *Die Sendung mit der Maus* (*Lachgeschichten*). Für die Kurzfilme stellte Andreas Steinhöfel den beiden Jungen Rico und Oskar gleichaltrige Figuren an die Seite, sodass mit dem gemeinsamen Treffpunkt des Hinterhofs eine achtköpfige Freundesgruppe entsteht.⁷ Diese Kinderfiguren erweitern das ohnehin schon markante „Diversitätsrepertoire [...] vor allem in Hinblick auf den kulturellen und familiären Hintergrund und bilden dadurch eine vielfältige, bunte und aufregende Welt ab [...]“ (Schüller 2021: 170). Zu Beginn jeder Folge steht als wiederkehrendes (serielles) Moment stets ein Begriff, den Rico sich dann Stück für Stück mithilfe des gemeinsamen Erlebnisses mit den Freunden erschließt.

Mit Rico und Oskars ‚Lachgeschichten‘ stehen Lehrkräften wie Schülerinnen und Schülern mediale Bearbeitungen von Vielstimmigkeit als tägliche Praxis des Kindseins zur Verfügung, die Mehrsprachigkeit nicht nur als Prozess darstellen, sondern darüber hinaus auf den lustvollen, ästhetischen Gebrauch dieser Praxis verweisen, wie wir im Folgenden aufzeigen werden. Der Beitrag soll Mehrsprachigkeit als erweiterte Praxis der Heterogenität am Beispiel dieser Lachgeschichten aufzeigen und dabei den didaktischen Nutzen eines erweiterten Mehrsprachigkeitsbegriffs im Medienverbund verdeutlichen.

⁵ Zum Medienverbund zählen die fünf Romane *Rico, Oskar und die Tieferschatten* (2008); *Rico, Oskar und das Herzgebroche* (2009); *Rico, Oskar und der Diebstahlstein* (2011); *Rico, Oskar und das Vombimmelhoch* (2017); *Rico, Oskar und das Mistverständnis* (2020), die Verfilmungen der ersten drei Romane zwischen 2014 und 2016, bis auf *Rico, Oskar und das Mistverständnis* existieren zu allen Romanen Hörspielfassungen, sowie zu allen fünf Romanen Autorenlesungen auf CD. Außerdem existiert eine Bühnenfassung zu *Rico, Oskar und die Tieferschatten* von Felicitas Loewe und ein Musical *Bingo! Rico, Oskar und die Tieferschatten*. Vier der Zeichentrickfilme erschienen zwischen 2017 und 2019 bei Carlsen als Comic: *Fische aus Silber* (2017); *Die Regenhitze* (2017); *Die perfekte Arschbombe* (2018) und *Die Sache mit den Öhrchen* (2019). Von den Zeichentrickfilmen bei der *Sendung mit der Maus* existieren nach unserer Recherche dreizehn.

⁶ In den Oldenburger Poetikvorlesungen setzt Steinhöfel die Tiefbegabung mit ADHS in Beziehung (vgl. ders. 2012: 149).

⁷ Die Ausgestaltung dieser neuen Figuren stellte die Motivation für den vierten Roman *Rico, Oskar und das Vombimmelhoch* (2017) dar.

2. MEHRSPRACHIGKEIT IM KURZFILM *DAS REGENHAUS*

Literatur verfügt über Mittel, welche die Artikulation des Mehrsprachigen emotional erfahrbar machen (vgl. Kilchmann 2016: 54). Damit erweist sich der Literaturunterricht als didaktischer Raum, in dem eine Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit als *Prozess* sichtbar werden kann. Voraussetzung ist jedoch, die Bedingungen und Stile der Äußerung zu bedenken und Mehrsprachigkeit nicht auf den Vergleich zweier Sprachen zu verengen (vgl. Hodaie 2020: 326/Sp.2). In den Kurzfilmen (= Lachgeschichten) um Rico und Oskar und deren Freunde und Freundinnen sind die Praktiken des Nicht-Verstehens seriell Thema. Das Nicht-Verstehen und Verständlich-machen ist nun aber ein wesentlicher Bestandteil der Mehrsprachigkeitserfahrung als Prozess. In den Filmen steht am Beginn jeder Folge stets ein Wort, ein Begriff, der im Laufe des Spots von den Figuren unterschiedlich interpretiert und praktiziert wird. Dann folgen narrative und diegetische Aushandlungen von Bedeutungspraktiken im Spiel mit den Zeichen des Wortes (vgl. Kilchmann 2012: 120), welche als Praxis Ausdruck des Ausschlusses und der Zugehörigkeit werden (vgl. Busch 2017: 8; Busch/Busch 2008). Zusammenführend ermöglicht diese Aushandlungspraxis zwischen den Figuren am Ende nach dem anfänglichen Nicht-Verstehen ein gemeinsames Verstehen.

Die literarische Aushandlungspraxis wird in der *Perspektive* der Figuren und ihrer *Stimmen* im *Raum* offensichtlich. Anhand dieser drei Kategorien soll im Folgenden das mehrsprachige Potential der Rico und Oskar-Geschichten im Medienverbund aufgezeigt werden.

Im Kurzfilm *Das Regenhäus* (2016) entschließen sich die Kinder der Dieffenbachstraße eine Regenhütte zu bauen, weil sie sich so auch bei nassem Wetter treffen können. Dieser Plot dient dazu, das Wort ‚Zusammenhalt‘ zu erklären. Wie in den Büchern erfolgt die Erklärung auf Umwegen und als ein Weiterdenken des Begriffes. So eröffnet Rico die semantische Aushandlung von ‚Zusammenhalt‘ aus einem Neologismus heraus: der ‚Zusammennot‘, welche die Kinder erleben, als ihnen ihr Raum des Treffens durch die anhaltenden Regenschauer genommen wird. Doch was ist das für ein Raum, in dem die Worterklärungen und mit ihnen die Beziehungen der Kinder untereinander ausgehandelt und praktiziert werden? Es ist ein Raum, in welchem Unterschiedlichkeit als eine Praxis der Verständigung gelebt wird, ein Ort, an dem „Alterität zum *allgemein Menschlichen* erklärt [wird]“ (Schwahl 2010: 83, Hervorhebung im Original). In diesem Raum symbolisieren die Figuren nicht nur eine (großstädtische) Vielheit der Unterschiede, sondern durchkreuzen auch immer wieder Typisierungen, welche den Raum der Dialogizität wieder schließen würden.

Im Kurzfilm *Das Regenhäus* erfolgt gleich am Anfang ein Rundblick über den Hinterhof, in dem die Kinder unterschiedlichste Spiele miteinander spielen. Das

erweckt den Eindruck des Beisammenseins in der Unterschiedlichkeit. Ab 2:03⁸ sehen wir die Kinder in einer Reihe aufgestellt, jede und jeder mit einem anderen Werkzeug. Eine Reihe, die nicht die Gleichförmigkeit, sondern die Unterschiede betont. Exponiert wird diese Andersheit in den Werkzeugen, die die Kinder dabei haben und von denen jedes Kind eine eigene Vorstellung hat, dass es einen wichtigen Beitrag für den Bau der Regenhütte leiste. Die unterschiedlichen Vorstellungen von der Wichtigkeit übertrifft die Figur Lawotny mit einer Schale Pommes in der Hand, die seines Erachtens für den Bau der Hütte notwendig ist⁹. Dabei stehen Rico, Oskar und die anderen Kinder des Hinterhofs mit Blick auf das großstädtische Figurenensemble des Medienverbands nicht außerhalb einer normkompatiblen Gemeinschaft, sondern inmitten eines „Kosmos[,] an Alterität“ (Schwahl 2010: 81) der „ein Sammelsurium an schier unglaublichen Typen und Lebensentwürfen“ (ebd.) und „die Utopie einer inklusiven Gesellschaft“ bereithält (Frickel/Kagelmann 2017: 133).

Der Raum der Figuren um Rico und Oskar ist keiner, in dem sich die Ausgeschlossenen treffen und in einer Notgemeinschaft zueinander finden, sondern ein Raum, der das Anderssein zum Prinzip der Erzählungen an sich erhebt. Dieses Anderssein ist die Voraussetzung für eine Mehrstimmigkeitspraxis, weil es die Selbstverständlichkeit des Andersseins und der damit verbundenen Praxis des Verständlichmachens darstellt.

Als Folge der gleichberechtigten Mehrstimmigkeit können die Figuren mit ihrer Stimme die Erwartungen an sie aufzeigen und unterlaufen. Ihr mehrsprachiges Sprechen ist hier nicht linguistischer Art, sondern ist eine Praxis, in welcher diejenigen, die sich scheinbar nicht der Normsprache bedienen, die normativen Ansprüche an sie und ihr Reden zurückweisen: Die Figur Nuri ist als klichebehafteter Junge mit Familienerfahrungen der Migration aus der Türkei gekennzeichnet: etwas pummelig, „hübsch angebräunt“ (Steinhöfel 2017a: 48), Basecap-tragend und selbstverständlich mit Ethnolekt („Wallah, gib mal zwei, drei Schrauben“, 2:27). Gerade dieser Ethnolekt, der als Zeichen für eine nicht-deutsche Familiensprache und damit innerhalb eines deutschsprachigen Medienverbundes für eine Form von Mehrsprachigkeit funktioniert, initiiert die Erwartungen, die er in seiner Lebenswelt registriert. Doch Nuri bestätigt diese Zuschreibungen nicht einfach, sondern nutzt seinen Ethnolekt, um Vorurteile über ihn zu offenbaren und zu unterlaufen. Im Roman (vgl. Steinhöfel 2017a) ist es kurz nach dem Kennenlernen Ricos und Nuris so, dass Nuri von einem Moment zum anderen akzentfrei spricht und Rico ihn fragt „Wo ist dein Akzent?“ (ebd.:

⁸ Der Spot kann abgerufen werden unter: https://www.wdrmaus.de/filme/lachgeschichten/rico_regenhaus.php5 [01.02.2022] – Nachfolgende Zeitangaben im Fließtext beziehen sich auf diese Version.

⁹ Diese Szene ist ein Beispiel für das lustvolle Spiel mit der Mehrdeutigkeit.

51). Nuri antwortet: „Den kann ich ein- und ausschalten, wie ich will, eigentlich spreche ich voll gut Deutsch“ (ebd.). Auch die folgende Sequenz zeigt, dass Nuri in den Erwartungen nicht gefangen ist: Als Rico ihn fragt: „Was heißt ‚wallah? [...]‘“ (ebd.: 59) antwortet Nuri: „Bist du voll dumm oder was? [...] ‚Wallah‘ ist Arabisch und heißt ‚ich schwör‘. Aber ‚ich schwör‘ ist Assi-Deutsch, also sag ichs auf Arabisch“ (ebd.). Die deutsche Übersetzung ist laut Nuri unangemessen, weshalb er das Arabische hier als das bessere Sprechen, als höherwertig benutzt. Dieses Spiel mit den Erfahrungen und Zuschreibungen ist nun eine hochgradig sprachbewusste Zurückweisung der Spracherwartungen anderer: Denn Nuris Sprachbewusstsein zeugt a) von einer hohen Sprachkenntnis im Sinne des Sprachgebrauchs und seiner Angemessenheit b) von einem Vermögen des Sprachwechsels und der Sprachvariabilität und c) von einem erneuten Spiel mit den Sprachhoheiten. Der migrantische Junge wird hier zum wahren Sprachkenner, einer Umkehrung, die noch getoppt wird, als er im Roman Rico erzählt: „Ich kann sogar Balladen“ (ebd.: 51). Als Rico nun nicht weiß was Balladen sind, antwortet Nuri ihm: „Wallah, Alter. Du musst mal an deiner Integration arbeiten“ (ebd.). Nuris Stimme zeigt damit sowohl eine Bewusstheit des Sinns und der Wortbedeutung und gleichzeitig ist seine Stimme Trägerin des Erfahrungsspiels. Die Funktion dieser mehrsprachigen Stimme liegt damit in der Präsenz und dem Unterlaufen von Erinnerungen und Bedeutungszuschreibungen (vgl. Weigel 2006: 17).

Auch Samira, als diejenige ohne Verbalsprache, spielt mit den Erfahrungen und den Erwartungen an ihre Figur. In ihrem Nichtsprechen hören wir die Sprachlosigkeit, die mehrsprachigen Sprechenden ebenso unterstellt wird, wie dem kopftuchtragenden Mädchen. Doch Samira setzt ihre Mimik vielfältig ein (vgl. *Das Regenhaus*: 5:13) und zeichnet, was sie sagen will (vgl. ebd.: 5:26). Samiras Sprachlosigkeit ist damit nur scheinbar: Sie versteht nicht nur, was gesagt wird, sie nimmt auch am Dialog teil, wenn sie z. B. den Schraubendreher mitbringt und auf seine Bedeutung beim Ein- bzw. Ausdrehen der „Schraube, die alles zusammenhält“ (ebd.: 1:55) verweist. Ihre vermeintliche Sprachlosigkeit und das Spiel mit dieser verweist auf Mehrsprachigkeit als emphatische Alteritätserfahrung, weil sie zeigt, dass Nichtverstehen oft nur scheinbar ist und in anderen Sprachformen durchaus eine Kommunikation stattfinden könnte. Dass hier das Medium Zeichentrickfilm die Sprache von Samira nicht pathologisiert wie im Buch (vgl. Steinhöfel 2017a: 56f.¹⁰), zeigt eine Besonderheit des Medienverbands. Denn anders als im Buch ist die hörbare Stimme im Film wichtiges Ausdrucksmittel, sodass hier die Filmautorinnen und -autoren mit den Varianten

¹⁰ Im Roman erfahren die Lesenden, dass Samira im familiären Raum spricht, außerhalb nicht, was an selektiven Mutismus denken lässt. Allerdings fällt der Begriff im Sprechen der Kinder nicht.

der Kommunikationsfähigkeit Samiras anders spielen und hier auf diese Weise zeigen, dass Mehrsprachigkeit nicht Sprachlosigkeit bedeutet.

Insofern zeigt sich im Prinzip der Stimme die stilistische Mehrsprachigkeit der Kurzfilme, weil die Stimmen der Kinder hier auf ein Mehr an Aussagen über den prinzipiell Anderen aufmerksam machen. (Ein genauerer Blick zeigt ähnliche Praktiken bei mehreren Figuren: Rico, Oskar, Checker und Soo-Min). Ihre Stimmen erzeugen einen Erfahrungsraum durch ihre emotionale Tönung. Mit Böhme „färbt [die Stimme] auf die eigene Stimmung“ (Böhme 2009: 30) und erzeugt eine Atmosphäre im Erfahrungsraum. Diese Atmosphäre wird durch die Brüche der Stimme bei Nuri, dem Schweigen von Samira, dem Stocken und Ausharren von Rico und dem Schlagabtausch zwischen Checker und Oskar bzw. Oskar und Soo-Min erfahrbar und verweist auf die Aushandlungen der Beziehungen dieser Figuren zu sich (zum Selbstverhältnis vgl. Foucault 2011) und zueinander. Die Atmosphäre der Stimmen ist als Grundbedingung während der gesamten Kurzfilme immer wahrnehmbar – als ein Stimmengewirr, welches im Voice-Over die Vielgestaltigkeit des Redens und der Figuren und ihrer Aushandlungen unterstreicht. Betrachten wir diese Einordnung der Sprechakte von diesem Blickwinkel der Bedeutung her, so enthält das mehrsprachige Sprechen in der Kinder- und Jugendliteratur einen „verbal-ideologischen“ Sprechakt (vgl. Martínez 1996: 431), da das Sprechen auch auf das kollektive Subjekt verweist, das die sprechende Figur präsentiert.

Sowohl die Mehrperspektivität als auch das Spiel mit den Erwartungen, welches über die Stimme der Figuren initiiert wird, zeigt, dass die Kinder dieses Raums nicht einsprachig oder zweisprachig sind, sondern vielmehr eine soziale Praxis innerhalb ihres Raumes ausüben, welche im Sinne der Polyvalenz und Aushandlungen literarisch-mehrsprachig ist.

Ein weiteres Moment der Mehrsprachigkeit als Praxis findet sich in den Kurzfilmen darin, dass die Momente des Nicht-Verstehens, die immer wieder auftauchen (also seriell sind), gemeinsam in ein Verstehen überführt werden. Dafür wird jedoch nicht einfach ein Äquivalent eines Wortes in einer zweiten Sprache gesucht, sondern bewusst auf eine tragfähige Vergleichbarkeit zurückgegriffen.

Ricos Worterklärung ist eine fortlaufende sprachliche Erweiterung, weil sich Rico ein Wort nicht durch die alleinige Benennung erschließen kann, sondern Analogien, Gegenteiliges oder Emotional-Habituelles hinzufügen muss, um den semantischen Gehalt des Wortes zu erfassen (wie im übrigen Sprachlernende überhaupt). *Das Regenhaus* beginnt bereits mit einer Einführung, in der ein Neologismus zum Gegenteil des Wortes ‚Zusammenhalt‘ fungiert, aus dem sich die Wortbedeutung ergeben soll. ‚Zusammennot‘ (0:35) ist im Kurzfilm der Verstärker für gelingenden Zusammenhalt. Auf der Bildebene wird die Notwendigkeit durch die Bedrohung zusätzlich intensiviert, indem ein Gewitter aufzieht (0:42). Neben dem Antagonismus erfolgt eine Ergänzung, eine semantische Eröffnung

des Begriffs: „[...] man bekommt Zusammenhalt am besten mit Freunden hin“ (0:27–0:29).

Eine weitere mehrsprachige Praxis ist darin zu erkennen, dass die Wörter ihrer Bedeutung entrissen werden. Oskars Klaustrophobie wird personifiziert: „Er hat was mit einem Klaus“ (4:36) und schließlich durch Soo-Min wieder neu zusammengefügt: „Das bedeutet...“ (4:57). Das ist eine Art Verfremdung im Brechtschen Sinn, indem ein Wort erst einmal gebrochen wird, über das im Alltag oder beim einfachen Lesen bzw. Sehen hinweggegangen werden würde. Die Brechung wird aber wieder auf einer neuen Ebene geschlossen, indem Soo-Min die semantische Bedeutung von Klaustrophobie mit dem Gesehenen (Oskars Angst und Ohnmacht in der Hütte) zusammenfügt. Was hier deutlich wird, ist der Prozess der Mehrsprachigkeit – Mehrsprachigkeit als ein performativer Akt, von dem nicht nur der Beginn und das Ende ersichtlich sind, sondern der Weg dorthin, der sowohl Brechungen und Neuzusammenfügungen nutzt wie Analogien und Ergänzungen. Gleiches ist bei Lawottny zu erkennen – jener Figur, die markant für das Nichtverstehen steht. Er markiert durch seine Fragen und sein Unverständnis die Notwendigkeit von Erklärungen. In *Das Regenhaus* hat er nicht mitbekommen, dass Oskar sich aus Versehen eingeschlossen hat. Obwohl Oskar zu hören ist, markiert Lawottnys Frage nach dem Verbleib von Oskar (4:26) einen wesentlichen semantischen Aspekt des Wortes ‚Zusammenhalt‘ – wonach nämlich auch innerhalb einer Gruppe diejenigen aus dem Zusammenhalt ‚herausfallen‘, die nicht sichtbar sind. Die Doppeldeutigkeit von ‚Nicht-Sichtbar-Sein‘ funktioniert auf der konkreten Ebene als Lawottnys Nicht-Verstehen und auf der bildlichen Ebene verweist sie aber auch darauf, dass jemand ‚nicht sichtbar‘, also unbeachtet sein kann und damit aus der Gruppe und ihrem Zusammenhalt ‚hinausfällt‘.

3. LITERATUR- UND SPRACHDIDAKTISCHES POTENTIAL – UNTERRICHTSANREGUNGEN

Dass der didaktische Umgang mit Mehrsprachigkeit nicht mehr darauf zu beschränken ist, Kindern mit einer nichtdeutschen Familiensprache effektiv Deutsch beizubringen, ist angesichts der demografischen Gegenwart und Zukunft offensichtlich. 2021 haben 70 % der Kinder mit familiären Migrationserfahrungen einen deutschen Pass¹¹, sie sind also in Deutschland aufgewachsen, haben Kindergärten und Vorschulen besucht und bewegen sich in multilingualen Freundeskreisen. Der Mehrsprachigkeitsunterricht ist damit

¹¹ Vgl. Petschel 2021, aktuell am 22.12.2021. Petschel bezieht sich hier auf Zahlen von 2019.

einer, der als normaler Deutschunterricht (allgemeiner Sprachunterricht) in den Schulen als Antwort auf eine gesellschaftliche Tatsache erfolgen muss. Hierfür sind sowohl literaturdidaktische als auch sprachanalytische Methoden vorhanden.¹²

Betrachtet man unter diesen Bedingungen Mehrsprachigkeit als die Voraussetzung der Sprachkompetenz in und außerhalb der Klassenzimmer, so scheint die programmatische Forderung nach einem Mehrsprachigkeitsrepertoire, welches allen Kindern zur Verfügung gestellt werden sollte, konsequent. Unter einem Mehrsprachigkeitsrepertoire verstehen wir eine materialgestützte Erarbeitung von Praktiken des Verstehens und Nichtverstehens, die sich aus der Auseinandersetzung mit individuell und kollektiv geteilten sprachlichen Orientierungen und identitätsstiftenden kulturell-sprachlichen Handlungen auseinandersetzt (vgl. Ritter/Duckstein/Schulz 2021; Busch 2017). Ein solches Mehrsprachigkeitsportfolio orientiert sich *nicht* am exklusiven DaZ-Unterricht, sondern funktioniert als binnendifferenzierter Bestandteil des allgemeinen, inklusiven und heterogenen Deutschunterrichts mit seinen fachlichen Zielvorgaben der Sprachreflexion und des literarischen Textverständnisses.

Wie wir bei Rico und Oskar zeigen konnten, ist Mehrsprachigkeit eine soziale Praxis, die sich nicht im Betrachten eines anderen linguistischen Systems erschöpft. Nicht-Verstehen kennt vielmehr jedes Kind und mit einem Blick auf das Spiel mit den Sprachen als Praxis der Kommunikation und der Ich-Findung verlässt die Mehrsprachigkeitsdidaktik den geschlossenen Raum der DaZ-Didaktik und tritt in den heterogenen Deutschunterricht mit ein.

Ein solches Mehrsprachigkeitsportfolio soll hier in seinen Möglichkeiten kurz unter Verweis auf Iris Kruse angerissen werden, die als Fachdidaktikerin die Etablierung des Medienverbunds im Literaturunterricht (der Grundschule) fordert und mit dem Konzept der intermedialen Lektüre eine Lektüre anstrebt, die eine multimodale Entfaltung der literarischen und ästhetischen Dimensionen anvisiert (vgl. Kruse 2014b: 2). Im Sinne Kruses geht mit dem multimodalen Lektüreprozess eine Überwindung von Literatur- und Sprachbarrieren einher (vgl. ebd.: 7), indem sich literarästhetische Lernprozesse für *alle* Schülerinnen und Schüler mit sehr unterschiedlichen, z. B. familiensprachlichen Lernvoraussetzungen (vgl. ebd.: 3) initiieren lassen.

Ein Mehrsprachigkeitsportfolio der Strategien des Nichtverstehens könnte sich demnach aus den multimodalen Materialien und inklusiven Aufgaben erstellen lassen, wie im folgenden Abschnitt dargestellt werden soll.

¹² Vgl. Börjesson (2019) für die Grammatik; Dehn und Schüler (2011) für Schreibdidaktik und Rösch (2020) für literarisches Lernen.

Unterrichtsanregungen

Das Diversitätsrepertoire, das sich mit den acht Kinderfiguren also vor allem als ein Mehrsprachigkeitsrepertoire zeigt, kann produktiv gemacht werden, indem die Angemessenheit der Sprache in verschiedenen Situationen und die Vielheit der sprachlichen Praktiken gemeinsam erarbeitet und systematisch erschlossen wird. Der Vorteil einer solchen mehrsprachigen Zugangsweise liegt vor allem darin, dass hier von inklusiven Aufgaben (vgl. Naugk u. a. 2017) ausgegangen werden und aus dem Literaturunterricht *integrativ* Sprachdidaktik erfolgen kann. Wir zeigen, wie aus dem Literaturunterricht ein solches Portfolio entwickelt werden kann. Die Unterrichtsanregungen finden sich vor allem im Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ und ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘ wieder. Der Grundgedanke der Unterrichtseinheit ist, dass Strategien und Notwendigkeiten einer Verständigung beim Nichtverstehen gesucht und gefunden werden. Sie werden in einer vorbereiteten Sammelmappe ‚Verstehen lernen mit Rico und Oskar‘ gesammelt. Die Lerngruppe wird mit dem Medienverbund insofern vertraut gemacht, dass sie die Figuren Rico und Oskar kennt: Hier können ausschnitthaft der erste Abschnitt des ersten Romans und die Verfilmung in die Materialzusammenstellung einbezogen werden, in welchen sich Rico den Lesenden selbst mit seiner Tiefbegabung vorstellt (vgl. Steinhöfel 2008: 11). Auf Seite 18 erklärt er dann die Bedeutung seiner Worterklärungen. Anschließend kann die erste Begegnung zwischen Rico und Oskar im Film angesehen/gezeigt werden (vgl. Vollmar 2014, 15:56–18:20). Hier bemerken die Zuschauenden die differente Umsetzung der sprachreflexiven Praxis: Im Film schreibt Rico die Worterklärungen nicht auf, sondern spricht sie auf seinen Merkrekorder. Sind im Roman die Begriffserklärungen visuell in Kästchen und mit veränderter Schriftart – an Karteikarten erinnernd – abgesetzt, werden sie im Film zusätzlich markiert, indem seine Vorstellungen in Form von „animierte[n] Passagen [...] von der Real-Bildsprache des Films abgegrenzt“ (Lexe 2016: 133) und so „über die [sic!] seine Erklärung[en] gelegt“ werden (Kurwinkel 2020: 116).

Leitend für diese Unterrichtssequenz sollten die Fragen sein: „Geht es dir auch manchmal wie Rico? Kannst du auch manchmal neue Wörter nicht leicht verstehen? Wie entdeckt Rico neue Wörter?/Was tut er, um sie zu verstehen?“

Nun kann zu der Freundesgruppe und damit dem Kurzfilm, dem vierten Roman und dem Comic übergegangen werden. Zunächst kann in sechs Kleingruppen jeweils eine der neuen Figuren entdeckt werden; hier ergibt sich bereits der Fokus auf das jeweilige typische Sprechen der Figuren. Die Lehrkraft bereitet hierfür Auszüge aus dem vierten Roman vor. Beobachtungsschwerpunkte für die einzelnen Gruppen können sein: „Nuri spricht mal türkisch und mal deutsch.

Warum macht er das? In welchen Situationen nutzt du verschiedene Sprachen?¹³ Hier wird an das bewusste Code-Switching Nuris gedacht, das – und auch das kann reflektiert werden – im Kontrast zu Rico eine weitere Strategie des Verstehens und Verstanden-werdens darstellt (vgl. Schüller 2021: 176) „Wie unterscheiden sich Oskar und Soo-Min in ihrem Sprechen von den anderen?“; „Wie sprechen Sarah und Samira: Welche Mittel nutzen sie?“ Die Gruppenergebnisse können in Form eines für die Figur typischen Ausdrucks, Zeichens oder Bildes präsentiert werden.

Die folgenden Anregungen fokussieren nun auf die Geschichte zum Regenhäus, d. h. auf den Kurzfilm. Zur Ergänzung kann der zugehörige Comic genutzt werden.

Die semantische Bewusstheit und ihre Aushandlung sind ein wesentliches Moment der Geschichten Ricos und Oskars im Medienverbund. Sie bieten sich als Praxis an, die Polyvalenz im Klassenzimmer wahrzunehmen und auszuhandeln:

Eine Doppelseite im Comic zeigt Rico und Oskar auf ihrem Weg zum Hinterhof. Diese Doppelseite wird mit verteilten Rollen gelesen. Zwei Momente werden hier relevant: Zum einen die Wortfeldarbeit, welche Sprachsensibilität der Lehrkraft erfordert. In der Aufgabe: „Sammelt Wörter, die benennen, was die Gruppe alles zum Bau der Hütte benötigt.“ soll der Operator nicht ausgetauscht werden, damit auch Kinder diesen bildungssprachlichen Begriff lernen. Stattdessen bietet sich hier eine Binnendifferenzierung an, indem das Wort durch Analogien oder Wörterbucharbeit erklärt wird. Zweitens bietet die Rede-weise Oskars eine solche Bewusstwerdung der Bildungssprache, indem im Klassenraum erörtert wird, was denn Oskar meine, wenn er Rico danach fragt, ob er etwas dabei habe „was dem Zusammenhalt der Gruppe dienlich sein könnte?“ (Steinhöfel 2017b: 15¹³).

Gemeinsam kann nun im Anschluss mit dem Panel des Comics begonnen werden, auf dem Ricos Schreibheft mit dem Wort ‚Zusammenhalt‘ zu sehen ist (vgl. Steinhöfel 2017b: 3f.). Die Lernenden können versuchen, weitere Bedeutungsdimensionen zu ergänzen. Dabei kann auch über das sprachliche Bild ‚an einem Strang ziehen‘ gesprochen werden. Darauf aufbauend kann die Polyvalenz im Mehrsprachigkeitsportfolio weitergeführt werden: „Sucht euch zu dritt ein Wort. Erklärt es den anderen. Überlegt, wie ihr euch verständlich machen könnt. Was müssen die anderen wissen, welche Informationen brauchen sie, um euer Wort zu verstehen?“ Die Lernenden erkennen hier, dass das Erschließen und Erklären eines Wortes aufgrund seiner semantischen Vielheit unterschiedliche Zugriffe anbietet. So kann auch ein Klassenwortschatz entstehen, der zur

¹³ Der Comic ist nicht paginiert. Es wurde eine eigene Seitenzählung vorgenommen.

Umsicht mit dem polyvalenten Gebrauch von Sprache ebenso sensibilisiert wie für die Vielfalt der semantischen Bedeutungen von Phänomenen des Schulalltags.

Ein weiterer Auftrag im Verstehens-Portfolio kann nun aus den sprachlichen Besonderheiten der Figuren abgeleitet werden. Hier können die Kinder Strategien entwickeln, wie sich die einzelnen Figuren für die anderen verständlich machen könnten.

Neben der Analyse von Kommunikation, Semantik oder Textkompetenz („Schreibe eine gute Erklärung, wie eine Hütte gebaut werden kann. Was braucht es für eine Erklärung, die jede und jeder versteht?“¹⁴) um verstanden zu werden, braucht es auch systematisches Sprachwissen, welches hier folgendermaßen im Portfolio erarbeitet werden kann:

Im Vergleich mit einem Erklärungssatz aus der Figurenrede „Wenn alle an einem Strang ziehen, dann ist es Zusammenhalt“ kann z. B. die deutsche Grammatikregel der Verbstellung im Nebensatz oder der Konjunktion zwischen Neben- und Hauptsatz sprachanalytisch aufgebaut werden. Dafür steht der Satz aus dem Film mit breiten Lücken zwischen den Satzgliedern an der Tafel und die Lehrkraft erarbeitet mit den Kindern die Regel, aus der sich dieser Aufbau ergibt. Als generalisierende Regel wird dasselbe grammatische Phänomen nun anhand des Vergleichs einer Erstsprache im Klassenraum und des Deutschen verdeutlicht. Das grammatische Phänomen wird hier gemeinsam besprochen, im Anschluss können die Schülerinnen und Schüler in einer Partnerarbeit eine eigene Regel formulieren, diese im Marktplatz oder vor der Klasse den anderen vorstellen. Zur Sicherung sollten diese Regeln gesammelt und nun mit strukturiertem Material (vgl. Bangel/Müller 2018) eingeübt werden.

Insgesamt zeigen die Aufgabenstellungen aus den kommunikativen, bildungssprachlichen und grammatischen Sprechakten der Figuren um Rico und Oskar eine breite Möglichkeit, mit den Kindern die Bandbreite der Verständigung zu reflektieren. Indem Sprache ganzheitlich gedacht wird und alle Aspekte des Verstehens und Nichtverstehens einbezieht, erarbeiten sich die Kinder im inklusiven Unterricht kommunikative, grammatische und semantische Strategien, sich verständlich zu machen und andere zu verstehen. In seiner Summe ist dies eine didaktische Form, Mehrsprachigkeit zu begegnen, die auf ihr Potential im allgemeinen und inklusiven Deutschunterricht verweist.

¹⁴ So könnte auch ein Scaffolding für eine Worteinführung aus dem bildungssprachlichen Bereich aussehen.

4. FAZIT

Heidi Rösch urteilt noch 2017 über mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur: „Mir ist kein Kinderbuch bekannt, in dem die Figuren eine Mischsprache bzw. ethnolekte Wendungen nutzen und nur wenige, in denen das Dominanzverhältnis zwischen Sprachen bearbeitet wird.“ (Rösch 2017a: 43) Dieser (vorläufigen) Aussage Heidi Röschs kann mit Blick auf das Mehrsprachigkeitsportfolio in und mit den Kurzfilmen und Texten um Steinhöfels Rico und Oskar klar widersprochen werden. Es zeigt sich, dass die Kurzfilme, so wie die Romane selbst eine Praxis der Mehrsprachigkeit betonen, die als Aushandlung von Verstehen und Nichtverstehen in einem gleichberechtigten Raum funktioniert. Aus dem Vergleich und der Ergänzung im Medienverbund lassen sich deutschdidaktische Prinzipien ableiten, die zum einen Mehrsprachigkeit als allgemeine Praxis aller Kinder verdeutlichen und zweitens Strategien entwickeln, diese Mehrsprachigkeitspraxis als individuelles und kollektives Aushandlungsfeld zu entdecken und sich zu erschließen.

LITERATUR

- Böhme, Gernot (2009): Die Stimme im leiblichen Raum. In: Kolesch, Doris / Pinto, Vita / Schrödl, Jenny (Hrsg.): Stimmwelten – philosophische, medien-theoretische und ästhetische Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 23–32.
- Börjesson, Kristin (2019): Der Junge nimmt das Buch aus der Tasche. Satzstrukturen in Aussagesätzen im Vergleich. Praxis Deutsch, 278, S. 26–34.
- Budweg, Philipp / Marciniak, Robert (Produktion) und Vollmar, Neele (Regie) (2014): Rico, Oskar und die Tieferschatten [DVD]. Deutschland: *Lieblingsfilm* GmbH. 96 Minuten.
- Busch, Brigitta (2017): Mehrsprachigkeit. 2. Aufl., Wien: Facultas/UTB.
- Busch, Brigitta / Busch, Thomas (Hrsg.) (2008): Mitten durch meine Zunge. Erfahrungen mit Sprache von Augustinus bis Zaimoglu. Klagenfurt/Celovec: Drava.
- Dannerer, Monika (2014): Multiperspektivische Reflexion des (Deutsch-)Unterrichts in mehrsprachigen Kontexten. In: Oomen-Welke, Ingelore / Dirim, Inci (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern. 1. Auflage. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 59–77.
- Dettmar, Ute / Oetken, Mareile (Hrsg.) (2012): Poetikvorlesung zur Kinder- und Jugendliteratur. 2009–2011 Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Lutz van Dijk. Alexa Hennig von Lange. Andreas Steinhöfel. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. <http://oops.uni-oldenburg.de/1852/1/detpoe12.pdf> [08.10.2021].

- Foucault, Michel (2011): Die Regierung des Selbst und der anderen: Vorlesungen am Collège de France 1982/83. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Frickel, Daniela A. / Kagelmann, Andre (2017): Inklusives und ästhetisches Potential aktueller Werke der Kinder- und Jugendliteratur. In: Standke, Jan (Hrsg.): Gegenwartsliteratur im inklusiven Deutschunterricht. Trier: WVT, S. 129–148.
- Gogolin, Ingrid (2013) Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid / Kuper, Harm / Krüger, Heinz-Hermann / Baumert, Jürgen (Hrsg.): Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_14 [12.01.2022]
- Gogolin, Ingrid / Lange, Imke (2010): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara / Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 107–127.
- Gogolin, Ingrid / Lengyel, Dorit / Bainski, Christiane / Lange, Imke / Michel, Ute / Rutten, Sabine / Scheinhardt-Stettner, Heidi (2011): Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht. FörMig-Material Bd. 3. Münster: Waxmann.
- Hille, Almut / Schiedermaier, Susanne (2021): Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht. Tübingen: Narr.
- Kilchmann, Ester (2012): Poetik des fremden Worts. Techniken und Topoi heterolingualer Gegenwartsliteratur. In: Zeitschrift für interkulturelle Germanistik (ZiG), 2012, 2 (3. Jahrgang), S. 109–129.
- Kilchmann, Esther (2016): „Alles Dada oder: Mehrsprachigkeit ist Zirkulation der Zeichen!“ In: Dembeck, Till / Uhrmacher, Anne (Hrsg.): Das literarische Leben der Mehrsprachigkeit. Methodische Erkundungen. Heidelberg: Universitätsverlag, S. 43–62.
- Kruse, Iris (2011): Kinder- und Jugendliteratur intermedial erfahren, erleben, lesen. Intermediale Lektüren und ihr Potenzial für einen medienintegrativen Literaturunterricht. In: Marci-Boehncke, Gudrun / Rath, Matthias (Hrsg.): Medienkonvergenz im Deutschunterricht. München: kopaed, S. 200–210.
- Kruse, Iris (2014a): Intermediale Lektüre(n). Ein Konzept für Zu- und Übergänge in intermedialen Lehr- und Lernarrangements. In: Weinkauff, Gina / Dettmar, Ute / Möbius, Thomas / Tomkowiak, Ingrid (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten. Adaption – Hybridisierung – Intermedialität – Konvergenz. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 179–198.
- Kruse, Iris (2014b): Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbünde im Literaturunterricht der Primar- und der frühen Sekundarstufe. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule

und Forschung. <http://leseräume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2014-1-kruse.pdf> [12.01.2022]

- Kurwinkel, Tobias (2020): Der inklusive Blick durch die Kamera: Zu den Filmadaptionen der Kinderromantrilogie um Rico und Oskar. In: Frickel, Daniela A. / Kagelmann, Andre / Seidler, Andreas / von Glasenapp, Gabriele (Hrsg.): Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven. Frankfurt a. M.: Peter Lang (= Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien 119), S. 107–124.
- Lex, Heidi (2016): Rico, Oskar und der Kinderfilm. Zur Adaption eines Kinderromans mit Kulturcharakter. In: Maiwald, Klaus / Meyer, Anna-Maria / Pecher, Claudia Maria (Hrsg.): „Klassiker“ des Kinder- und Jugendfilms. Baltmannsweiler: Schneider, S. 123–138.
- Martínez, Matías (1996): Dialogizität, Intertextualität, Gedächtnis. In: Arnold, Heinz-Ludwig / Detering, Heinrich (Hrsg.): Grundzüge der Literaturwissenschaft. München: dtv, S. 430–445.
- Naugk, Nadine / Ritter, Alexandra / Ritter, Michael / Zielinski, Sascha (2016): Deutschunterricht in der inklusiven Schule. Perspektiven und Beispiele. Weinheim: Beltz Juventa.
- Petschel, Anja: Kinder mit Migrationsunterricht. <https://www.bpb.de/nachschlagen/datenreport-2021/bevoelkerung-und-demografie/329526/kinder-mit-migrationshintergrund> [22.12.2021]
- Ritter, Alexandra / Ritter, Michael / Duckstein, Johanna / Schulz, Mareike (2021): Deutungsmuster. Unveröffentlichtes Manuskript. Halle/Wittenberg: Institut für Grundschuldidaktik und Schulpädagogik, Arbeitsbereich Deutsch/Ästhetische Bildung.
- Rösch, Heidi (2020): Poetische Mehrsprachigkeit. In: Bildungsjournal der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe: Dialog. 07/2020 <https://www.ph-karlsruhe.de/hochschule/publikationen> [08.10.2021].
- Schüller, Liane (2021): Alteritätserfahrung und Umgang mit Differenz. Überlegungen zu Andreas Steinhöfels Roman Rico, Oskar und das Vomhimmelhoch. In: Standke, Jan / Wrobel, Dieter (Hrsg.): Andreas Steinhöfel. Texte – Analysen – didaktische Potentiale. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag, S. 167–185.
- Steinhöfel, Andreas (2008): Rico, Oskar und die Tieferschatten. Hamburg: Carlsen.
- Steinhöfel, Andreas (2017a): Rico, Oskar und das Vomhimmelhoch. Hamburg: Carlsen.
- Steinhöfel, Andreas (2017b): Die Regenhütte. Comic. Hamburg: Carlsen.
- Steinhöfel, Andreas / Döring, Klaus (Produktion): Das Regenhaus [Animationsfilm]. Lachgeschichten bei der Sendung mit der Maus (WDR). Deutschland: sad ORIGAMI Filmproduktion. 7 Minuten <https://kinder.wdr.de/tv/die->

sendung-mit-der-maus/av/video-rico-und-oskar-das-regenhaus-102.html
[12.01.2022]

Tracey, Rosemarie (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können.* Tübingen: Francke.

Vollmar, Nele (Regie): *Rico, Oskar und die Tieferschatten*, Deutschland, 2014.

Weigel, Sigrid (2006): *Die Stimme als Medium des Nachlebens: Pathosformel, Nachhall, Phantom, kulturwissenschaftliche Perspektiven.* In: Kolesch, Doris / Krämer, Sybille (Hrsg.): *Stimme.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 16–39.

„WAS IST DENN HIER PASSIERT?“

Medienwechsel als Initialzündung für kreative Aushandlungsprozesse im Kontext DaZ

1. EINLEITUNG

Der DaZ-Unterricht verfolgt u. a. das Ziel, Kommunikations- und Handlungsfähigkeiten der Lernenden in der deutschen Sprache zu entwickeln und sie an eine konstruktive Auseinandersetzung mit kulturbedingten Gegebenheiten und Darstellungsformen heranzuführen (vgl. Budde/Michalak 2022). Dies umfasst einen sicheren Umgang mit verschiedenen (nicht nur literarischen) Texten und Medien (vgl. bspw. für die Grundschule in Bayern LehrplanPlus 2014). Ein souveräner Umgang mit Literatur setzt jedoch meist erweiterte Sprachkenntnisse voraus. Die vielfältigen sprachlichen und kulturellen Voraussetzungen der Zielgruppe erfordern eine an diesen orientierte Auswahl literarischer Texte für den DaZ-Unterricht. Eine besonders vielversprechende Möglichkeit hierfür bieten textlose Bilderbücher, die es den Schülerinnen und Schülern – unabhängig von ihrem sprachlichen Niveau – ermöglichen, die bildnerisch-literarischen Inhalte zu erschließen und auch abstrakte literarästhetische Konzepte wie die Unterscheidung von faktuellem und fiktionalem Erzählen zu verhandeln. Insbesondere multimodal angelegte Bilderbücher können hier aktivierend wirken und so die Entwicklung eigener kreativer Aushandlungsprozesse anstoßen sowie durch den Medienwechsel gesellschaftliche Aushandlungsprozesse auf Basis der kulturellen und medialen Erfahrungen aus den Herkunftsländern anregen.

Inwiefern diese These tatsächlich zutrifft, wurde im Rahmen einer explorativen Studie anhand des Buches *Was ist denn hier passiert?* (Neuhaus/Penzek 2015) untersucht¹. In dem Beitrag werden die Ergebnisse der Studie ausgeführt und aus didaktischer Perspektive diskutiert. Im Zentrum stehen dabei kreative und kollaborative Aushandlungsprozesse bei der Erstrezeption von Grundschulkindern (n=21) mit verschiedenen Erstsprachen und unterschiedlichen schulischen sowie literarästhetischen Vorerfahrungen.

¹ Der vorliegende Beitrag präsentiert weitere Ergebnisse der Studie anknüpfend an Conrad/Winter/Michalak (2021) und Conrad/Michalak (2020).

2. EINSATZ LITERARISCHER TEXTE IM DAZ-KONTEXT

Der DaZ-Unterricht an Schulen bereitet die Lernenden auf den Regelunterricht vor und baut ihre Sprachhandlungsfähigkeit aus, damit die Zielgruppe an gesellschaftlichen Diskursen in der deutschen Sprache partizipieren kann (vgl. Budde/Michalak 2021: 31). Konzentriert man sich auf die Sprachvermittlung, besteht die Gefahr, dass Aspekte des literarischen Lernens in den Hintergrund rücken. Gerade die Auseinandersetzung mit literarischen Texten (nicht nur) im DaZ-Unterricht hilft bei der Differenzierung der Sichtweisen (vgl. Dammann-The dens/Michalak 2011: 656). Die Anschlusskommunikation ermöglicht einen Dialog, der im Hinblick auf die gesellschaftliche Teilhabe von großer Bedeutung ist. Die Begegnung mit Literatur bietet einen Rahmen, in dem eine Auseinandersetzung mit kulturell wirksamen Kategorien des Eigenen und des Fremden an geregt und so Impulse zur Reflexion angeboten werden können (vgl. Wrobel 2006: 37). Das Lesen und der Austausch über Literatur stellen jedoch hohe Anforderungen. Sprachliche Unsicherheiten können die Lernenden darin hemmen, beim Umgang mit Literatur eigene Kreativität zu nutzen, den Text in seiner kulturellen Ausprägung zu erschließen und die Nuancen individueller Interpretation sprachlich adäquat und präzise zu formulieren (vgl. Dammann-The dens/Michalak 2011: 656). Entsprechen die in DaZ-Kontexten eingesetzten Texte den Interessen sowie dem kognitiven und sprachlichen Niveau der Lernenden, motivieren sie zum Lesen und Sprechen (vgl. Glaap/Rück 2007: 133). Um an die sehr heterogenen sprachlichen und kulturellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen, ist ein passendes Medienangebot, das zugleich eine persönliche Teilhabe im Sinne eines literar-ästhetischen Unterrichts ermöglicht (vgl. Küster 2015: 25), sorgfältig auszuwählen.

2.1 Heterogene Voraussetzungen der Zielgruppe

Bei Kindern und Jugendlichen, die DaZ erwerben, handelt es sich um eine heterogene Zielgruppe. Da ihre Sprachlernbiografien, ihre Sozialisation und Erwerbskontexte sehr individuell sind, verfügen sie über vielfältige schulische, literarische und kulturelle Vorerfahrungen sowie sprachliche Kompetenzen (vgl. Ahrenholz/Maak 2013: 25). So variieren nicht nur ihre Erstsprachen und die erstsprachlichen Kompetenzen, sondern auch ihre Kenntnisse des Deutschen als Zweitsprache, was u. a. durch die erfahrene schulische Bildung, die Aufenthaltsdauer im Herkunfts- und Zielland sowie durch das Lebensumfeld bedingt wird. Das mitgebrachte kulturelle Kapital (vgl. Bourdieu 1982) beeinflusst die Einstellungen, Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata der Schülerinnen und Schüler, wodurch ihr Zugang zu Büchern und anderen Medien geprägt wird (vgl. Jungbauer-Gans 2006: 377, Madigan 2002: 122). Ihre bereits im Kin-

desalter entwickelten Fähigkeiten, Geschichten in der Erst- und/oder Zweitsprache zu verstehen und zu produzieren, sind für den späteren Bildungserfolg entscheidend (vgl. Kabasci 2009; Wieler 2010, 2018). Würden die Lernenden in ihren Herkunftssprachen (noch) nicht alphabetisiert, spielt für sie vermutlich die Mündlichkeit bzw. der Zugang zu Narrationen über die Oralität eine besondere Rolle. Brizić et al. (2022) zeigen am Beispiel des Kurdischen, inwiefern die Mündlichkeit zur Entwicklung der bildungssprachlichen Kompetenzen bei den in einer hauptsächlich durch oral tradierte Erzählungen geprägten Gesellschaft aufwachsenden Kindern beitragen kann. Die Studie belegt, dass bildungsferne und sogar illiterate Eltern sich als kunstvolle Erzählende erweisen können, die diese Kunst an die nächste Generation weitervermitteln und in ihren Narrationen komplexe bildungssprachliche Formulierungen verwenden. Abhängig von den literar-ästhetischen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen ist zudem ihr Verständnis im Hinblick auf die Unterscheidung von faktuellem und fiktionalem Erzählen sehr variabel und damit nicht eindeutig für die Zielgruppe – ebenso wie für Lernende mit Deutsch als Erstsprache (DaE) – definierbar (vgl. Conrad/Michalak 2020: 12).

Auch die schulischen Erfahrungen bzw. die gewohnten Schritte bei der Erschließung von Texten beeinflussen den Umgang mit literarischen Texten. Ezhova-Heer (2009, 2011) belegt, dass Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger, die bereits in Russland eingeschult waren, es aus dem Unterricht in der Heimat gewohnt sind, Texte mit Hilfe von Zusammenfassungen zu erschließen. Von derartigen vertrauten Strategien in der Erstsprache können die Schülerinnen und Schüler in der Zweitsprache profitieren, da diese auf die Zweitsprache – gelenkt durch explizite Instruktionen zum Transferieren (vgl. Rubin et al. 2007: 156) – übertragbar sind. Damit werden jedoch besonders der sprachliche Zugang bzw. die Versprachlichung von Narrationen unterstützt; die literarische Erschließung und damit die Einbindung der Inhalte in den kulturellen Kontext bedürfen einer fokussierten Begleitung in der Anschlusskommunikation (vgl. Dammann-Thekens/Michalak 2011: 661).

Die digitalen Vorerfahrungen von DaZ-Lernenden wurden bislang nur punktuell erhoben (vgl. Gredel 2021: 112). Bei der Gruppe neuzugewanderter Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I zeigt sich, dass sie keinen Zugang zu Computern haben und diesen auch nicht bedienen können, dafür jedoch mit mobilen Geräten vertraut sind (vgl. Michalak/Winter 2022). Ihre digitalen Kompetenzen scheinen sie durch alltäglichen Gebrauch von Smartphones erworben zu haben, ohne diese in didaktisch-methodischen Kontexten zu erweitern, indem sie bspw. gezielt Literatur, ihre Verfilmung oder digitale Adaptionen kriteriengeleitet rezipiert und interpretiert haben.

2.2 Literaturauswahl

Als ein Medienangebot, das allen Schülerinnen und Schülern gleiche Chancen bietet, sind – so unsere Annahme – textlose Bilderbücher besonders gut geeignet, da sie zwar narrativ und ästhetisch komplexe Strukturen darstellen bzw. fortgeschrittene Formen der Visual Literacy abrufen (vgl. Krichel 2020), diese jedoch ohne Unterstützung eines schriftlichen Textes auskommen und mehr Ebenen der Interpretation zulassen (vgl. Neuhaus 2014; Wieler 2015). Dementsprechend eröffnen sie alternative Wege der Erschließung und der sprachlichen Entfaltung (vgl. Dammann-Thedens/Michalak 2012: 130). Besonders hervorzuheben sind textlose Bilderbücher, die auf fantastischen Ereignissen beruhen, da diese „Kinder zur Spekulation über alternative Handlungssituationen veranlassen und gleichzeitig den Wunsch nach einem Austausch über alltägliche Erfahrungen, Befürchtungen und Wünsche auslösen“ (Wieler 2018: 107). Derartige Bilderbücher ohne sprachliche Verständnisbarrieren ermöglichen literale Aushandlungsprozesse im DaZ-Unterricht, da alle Schülerinnen und Schüler auf Bilder reagieren und auf Basis der visuellen Eindrücke eine Narration mit den ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln in der Erst- und/oder Zweitsprache unabhängig von ihren sprachlichen Kompetenzen aufbauen können (vgl. Dammann-Thedens/Michalak 2012: 131) und damit den Erwerb von Visual Literacy und narrativen Kompetenzen kombinieren (vgl. Krichel 2020: 32). Hier sind es die Bilder, die eine Handlung bzw. Bedeutung transportieren (vgl. Thiele 2003, Weinkauff/Glasenapp 2014). Die Abfolge der Bildbetrachtung ist nicht linear festgelegt, wie dies bei schriftsprachlichen Texten der Fall ist. Das Bild- bzw. Textverstehen erfolgt im Sinne einer Bildsemiotik anhand einer offenen Semantik und Syntaktik von einer individuell gewählten Reihung und Gewichtung der Bildzeichen und einer entsprechenden Pragmatik bei der Bewertung der unmittelbaren Wirkungseindrücke (vgl. Friedrich/Schweppenhäuser 2009), die durch Bezüge zu individuellen Erfahrungen und persönlichen Assoziationen erweitert werden. Folglich wird jedes Kind, unabhängig von seinen Voraussetzungen, durch die Bilder im textlosen Bilderbuch dazu ermutigt, seine eigene Bedeutung der Geschichte zu konstruieren und so eine narrative Struktur zu entdecken (vgl. Wieler 2015). Auch die Übergänge zwischen den einzelnen Szenen – sei es zwischen den Bildern in einem textlosen Bilderbuch oder zwischen denen in einem Bilderbuch und in dessen digitaler Erweiterung – müssen durch die Schülerinnen und Schüler erschlossen und rekonstruiert werden, bieten aber eine klare räumliche und zeitliche Orientierung (vgl. Leubner et al. 2016: 204). Dabei sind die zu (er-)schließenden Leerstellen zu Beginn der Rezeption kulturübergreifend verständlich, da sie interkulturell konventionalisiert sind und üblicherweise in mehreren Schritten durch die Bildnarration vorbereitet werden (vgl. Dammann-Thedens/Michalak 2011: 661). Die Konstruktion des Sinns bzw. der

Erzählstruktur baut wesentlich auf dem vorhandenen individuellen kulturellen Vorwissen sowie der bestehenden visuellen Kompetenz auf, die durch De- und Encodierung von Symbolen und Zeichen in Bildern abgerufen wird (vgl. Kümmerling-Meibauer 2006). Entsprechend divers kann eine Rezeption ausfallen. Das textlose Bilderbuch erfordert dabei nicht nur die Identifikation der verschiedenen Bildzeichen, sondern auch die Freilegung der darunterliegenden Bedeutungsebenen, also eine entsprechende auf mehreren Ebenen wirksame Bildsemiose, die im Sinne eines aktuellen Verständnisses von Visual Literacy wirksam wird. Zudem werden immer häufiger andere Medien und neue Erzählelemente im Bilderbuch sowohl inter- und transmedial als auch multimodal integriert, wie etwa klassische akustische und audiovisuelle Elemente aus Filmen, Hörbüchern und Musik (vgl. Kurwinkel 2020). Eine weitere Tendenz auf dem Kinderbuchmarkt des 21. Jahrhunderts ist die inklusive Erweiterung des Bilderbuches um olfaktorische oder haptische Elemente, die damit auch multimodal erweitert erzählen. Dementsprechend finden sich in der gegenwärtigen Kinder- und Jugendliteratur nicht nur intermediale Bezugnahmen, vielmehr fungieren die medialen und multimodal angelegten Erweiterungen eher additiv als Ergänzung der semiotischen Komplexität und nicht als eigenständige Bedeutungsträger (vgl. Conrad/Michalak 2020: 5). Diese Bilderbücher, die unter dem Begriff der multimodalen Bilderbücher subsumiert werden, haben immer auch ein besonderes innovatives und inklusives Potenzial. Gerade Kinder, die sich sonst tendenziell weniger an literarischen Aushandlungsprozessen beteiligten, zeigen sich bei der Auseinandersetzung mit Filmen äußerst engagiert und erzählen wortreich (vgl. Blaschitz et al. 2012: 170).

Aufgrund der Vorteile, aber auch durch die Entwicklung des Bildes als Leitmedium unter den Bedingungen der Digitalität, galten lange Zeit Bilderbücher oder visuell erzählende Medien im Kontext DaZ als Mittel zur Elizitierung von Erzählungen. Deren Einsatz als rein visuelle Stimuli, ohne die literar-ästhetische Auseinandersetzung zu beachten, ist jedoch zunehmend in die Kritik geraten (vgl. Becker 2005). Die bisherigen empirischen Studien zum Umgang mit textlosen Bilderbüchern berücksichtigen die Interdependenzen zwischen literar-ästhetischem Erleben, Multimodalität und Mehrsprachigkeit kaum. Sie reflektieren zwar Formen der Literacy, betrachten aber weder die Relevanz von und den Umgang mit Multimodalität eingehend, noch leisten sie die Einbeziehung der kindlichen Mehrsprachigkeit oder vertiefen den Aspekt der Nutzung dieser in der Rezeption (vgl. Krichel 2020; Wieler 2015). Bislang blieb auch unerforscht, inwieweit der Zugang zu oder die Interaktion mit textlosen multimodalen Bilderbüchern in Abhängigkeit von den einzelnen Erstsprachen variiert (vgl. Kalkan-Aydin 2016).

3. STUDIENDESIGN

An dieses Forschungsdesiderat knüpft unsere explorativ-qualitative Studie an, die die Rezeptionsprozesse von Schülerinnen und Schülern bei dem Buch *Was ist denn hier passiert?* (Neuhaus/Penzek 2015) untersucht und den Fragen nachgeht, wie Schülerinnen und Schüler mit DaZ und DaE mit multimodalen Bilderbüchern umgehen und vor allem, welche Unterstützung sie benötigen, um die Bedeutungskonstruktion im Austausch anzuregen sowie welche Rolle dabei der Medienwechsel spielt.

3.1 Das Bilderbuch „Was ist denn hier passiert?“

Exemplarisch für die auf dem deutschsprachigen Markt aktuell noch sehr überschaubare Menge dieses Texttyps der multimodal erweiterten textlosen Bilderbücher betrachtet die Studie das Buch *Was ist denn hier passiert?* (Neuhaus/Penzek 2015), das gleich mehrere innovative Potenziale textloser Bilderbücher realisiert und daher als in seiner Vielfalt besonders wegweisendes Beispiel ausgewählt wurde. Die zwölf narrativ angelegten Bilderszenen (im Folgenden auf Grund fehlender Seitenzahlen Abb. 1–12) werden durch Paratexte wie Titel, Untertitel oder Klappentexte ergänzt. Diese dienen als konventionelle Textrahmung sowie als Hinweis auf die Funktionalität des multimodalen Bilderbuches, bereiten damit implizit die Strukturierung der dargestellten Erzählung vor (vgl. Kurwinkel 2017), da die konventionelle Form einer stringenten narrativen Ereignisstruktur hier nicht eingehalten wird. Durch die Titelfrage „Was ist denn hier passiert?“ und die Darstellung der Narration als Szenenbild eines Endzustandes innerhalb der Ereignisstruktur auf je einer Buchseite bricht es die übliche Strukturierung einer Mikronarration (Ausgangszustand/Transformation/Endzustand) auf und zeigt die Geschichte ausschließlich und kontraintuitiv in ihrem Endzustand, wie dies eigentlich nur in komplexen Formen, etwa Kriminalgeschichten oder einem analytischen Drama üblich wäre. Diesem innovativen und auf den ersten Blick irritierenden Erzählkonzept des Bilderbuches entsprechend gibt es auf je einer Doppelseite ein kunstvoll gestaltetes Bild mit einer fantastisch-absurden Szene zu sehen, wie zum Beispiel einem Hund, der über einer Parkszenerie wie ein Luftballon an der Leine fliegt (Neuhaus/Penzek 2015: Abb. 1). Oder eine überrascht wirkende alte Dame, die im rosa Auto zusammen mit ihrem Hund über den Dächern einer Großstadt schwebt (ebd.: Abb. 5). Oder ein gestresster Matrose, fünf Gänse in bunten Hüten und ein Hund in einer düsteren Höhle sitzend, knöcheltief im Wasser, umgeben von vielen antik anmutenden Radios (ebd.: Abb. 6). Die Leserinnen und Leser werden durch die im Titel enthaltene Leitfrage angeregt zu überlegen, was wohl ‚hier passiert‘ sein könnte. Zur Auflösung der Frage kann der neben dem Bild abgebildete QR-Code mit Hilfe eines End-

gerätes gescannt und ein Trickfilm angeschaut werden. Dieses audiovisuelle Artefakt ist entsprechend digital zugänglich und erweitert das Buch um das Medium Bildschirm. Die Inszenierung des Filmes folgt dem Prinzip des Bilderbuches, indem das Narrativ mit Musik unterlegt, aber ohne Text auskommt. Multimodalität spielt sowohl im Medienwechsel als auch in der Modalität, in der der Film daherkommt, eine Rolle. Der QR-Code fungiert damit nicht nur als Auflösung der Vorgeschichte, sondern auch als Belohnung für die Bild- und Buchrezeption durch das Freischalten des Films (vgl. Conrad et al. 2022: 167). Durch die erweiterte Modalität erfährt der Aushandlungsprozess der Rezipientinnen und Rezipienten eine erweiterte Bedeutung, indem ihnen durch den Medienwechsel ein komplexerer Erwartungshorizont aufgezeigt wird, der sie zur aktiven Rezeption und kollaborativen Kreativität anregt. Erst die Kombination aus Buch- und Filmrezeption führt zur Entschlüsselung eines komplexen Zeichengefüges und ermöglicht die sukzessive Auflösung einer anfänglichen Irritation der Lesenden: Diese fortgeschrittene Visual Literacy bedarf eines Bewusstseins für die eigene Mediensozialisation und einer Sensibilität für das Erfassen von Bedeutung. Damit knüpft dieses multimodale textlose Bilderbuch nicht nur an die literar-ästhetischen Kompetenzen, sondern auch an die digitalen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler an.

3.2 Datenerhebung

Die Studie wurde im Rahmen des Sommercamps 2018 an der Universität Erlangen-Nürnberg durchgeführt. Die Auswahl der Stichprobe erfolgte gezielt in Bezug auf das Alter (sieben bis 14 Jahre) und die Erstsprache (Deutsch, Russisch und Arabisch). Während ihrer kollaborativen Rezeption des o. g. Bilderbuches wurden die Schülerinnen und Schüler videografiert und die Aufnahmen anschließend in Anlehnung an GAT (vgl. Selting et al. 2009) transkribiert. Mit Hilfe eines halbstandardisierten Fragebogens wurden sprachbiografische Daten der Lernenden erhoben, die einen Rückschluss auf Schul- und Leseerfahrungen sowie die Lernzeit des Deutschen ermöglichen. Mittels eines C-Tests wurden die allgemeinen sprachlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache erfasst.

Die gewählten Aufgabenstellungen orientierten sich an den Prinzipien des DaZ-Unterrichts, sodass in dem Forschungsdesign der Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit fokussiert wurde. Die Erhebung fand in drei Durchgängen mit je drei Phasen (vor, während und nach dem Medienwechsel) statt. Die Zusammensetzung der Gruppen und das zu analysierende Bild variierten: Für den ersten Durchgang wurden die Schülerinnen und Schüler ihren Erstsprachen entsprechend in Kleingruppen (3–4 Schülerinnen und Schüler) eingeteilt und sollten eine gemeinsame Narration zu dem Bild

mündlich auf Deutsch aushandeln und anschließend diese verschriftlichen. Während des Medienwechsels schauten sich die Schülerinnen und Schüler gemeinsam die filmische Erweiterung des Bildes an. Abschließend sollten die eigene Geschichte und die des Films mündlich abgeglichen werden. Beim zweiten Durchgang blieb die Zusammensetzung der Gruppe bestehen, die Kinder sollten aber die Narrationen nun in ihren Erstsprachen konstruieren. Für den dritten Durchgang wurden die Schülergruppen neu sortiert, sodass für sie Deutsch die einzig mögliche Kommunikationssprache in der jeweiligen Gruppe war.

Die Auswertung der Daten erfolgt mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010).

3.3 Sample

Die Stichprobe umfasst 21 Schülerinnen und Schüler im Durchschnittsalter von 10,08 Jahren ($SD= 1.98$). Zwölf Kinder definierten Deutsch als ihre Zweitsprache. Sieben Kinder gaben an, Arabisch, elf Deutsch und fünf Russisch als ihre Erstsprache zu sprechen. Bei den Kindern mit DaZ beträgt die Spannweite der Deutschlernzeit zwischen null und drei Jahren. Dementsprechend zeigt auch die Sprachkompetenz der Kinder eine deutliche Streuung zwischen den Schülerinnen und Schülern mit DaZ und mit DaE. Alle erreichten im Durchschnitt 39,34 ($SD= 18.33$), diejenigen mit DaZ im Durchschnitt 36,27 ($SD= 14.47$) und die Kinder mit DaE durchschnittlich 44,09 ($SD= 21.62$) von 100 möglichen Punkten im C-Test.

4. ANALYSE DER KREATIVEN AUSHANDLUNGSPROZESSE

Die Analyse ergab Kategorien für die Aushandlungsprozesse vor und nach dem Medienwechsel in Abhängigkeit von verschiedenen Prädiktoren, die didaktisch-methodisch relevant sind.

4.1 ... in Abhängigkeit der Erstsprachen

Bei der Betrachtung der nach den Erstsprachen aufgeteilten Gruppen lassen sich keine Unterschiede im Hinblick auf die kreativen Aushandlungsprozesse feststellen. Auffällig ist jedoch, dass die Schülerinnen und Schüler – auch wenn sie in homogene Gruppen nach den angegebenen Erstsprachen eingeteilt worden sind – die Zweitsprache Deutsch in der Kommunikation bevorzugen. Insbesondere die Gruppe der Arabisch sprechenden Kinder tauscht sich hauptsächlich auf Deutsch aus. Dies kann möglicherweise damit begründet werden, dass sie

aus verschiedenen Regionen stammen und unterschiedliche dialektale Ausprägungen des Arabischen beherrschen. Der Einsatz der Erstsprachen erfolgt überwiegend erst, wenn die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert werden, die Narration zu verschriftlichen.

Der Titel des Buches scheint alle Gruppen gleichermaßen dazu zu animieren, kreativ zu werden und Narrationen kollaborativ auszuhandeln. Im ersten Durchgang steigen die Kinder direkt nach dem Arbeitsauftrag in die Diskussion ein. Bei ihrer Vorgehensweise ist folgende Struktur erkennbar: In einem ersten Schritt wird diskutiert, ob die Narration auf einem fantastischen oder einem realistischen Ereignis beruhen sollte. Wie im Beispiel (Abb. 1) orientieren sie sich an den dargestellten Figuren.

Grün3:	Ist das ein Märchen?
Grün1:	Glaub schon.
Grün2:	Nein (-) das ist kein Märchen (-) Das ist in ECHT passiert.
Grün1:	In ECHT?
Grün2:	Ja (-) es gibt kein fliegende Auto.

Abb. 1: Gruppe B1– erster Durchgang (L1: Arabisch; Alter: 10/11/14, Deutschlernzeit: in Deutschland geboren/18/36 Monate; C-Test: 44/21/41), vor dem Medienwechsel²

In einem zweiten Schritt wird das Bild beschrieben. An dieser Stelle zeigt sich aber, dass die Intensität der Auseinandersetzung mit dem Bild bzw. die Verweildauer in dieser Phase bei Kindern mit DaE und DaZ unterschiedlich ist. Schülerinnen und Schüler mit DaE betrachten kurz das Bild und einigen sich schnell darauf, was das Bild darstellt. Die Beschreibung des Bildes mündet meist in einem einzigen Satz. Die dargestellten Figuren bekommen einen Namen. Anschließend bauen die Kinder ihre kreative Narration gemeinsam auf:

Lehrkraft:	Überlegt euch (-) Was ist denn hier passiert?
Rot1:	Eine Oma mit nem Hund.
Rot2:	Ich denke (-) die sind einfach abgehoben. (...)
Rot4:	Eine Oma sitzt mit ihrem Hund im Auto (-) sie fährt (-) die Straße entlang (-) Plötzlich hebt sich ihr Auto (-) Langsam und langsamer (-) Sie weiß nicht was los ist Plö(-) tzlich (-) es ist ein Tornado.
Rot4:	Sie fliegt in der Luft

² Die Informationen über die sprachbiografischen Daten der zitierten Schülerinnen und Schüler entsprechen der Reihenfolge des Auftretens im Text.

Rot2:	Sie schreit (-) und der Hund sieht aus (--) sieht komisch aus (-) sieht aus dem Fenster
Rot3:	Ok (-) also ich erzähl auch eine Geschichte (--) Die Oma Gertrude fährt mit dem Auto auf der Straße (--) Sie schiebt das Lenkrad nach rechts und plötzlich hebt sie ab (-) Der Hund ((lacht)) der Hund schaut erschrocken aus dem Fenster und Oma Gertrude schreit laut (-) Okay (-)

Abb. 2: Gruppe C3 – erster Durchgang (L1: Deutsch, Alter: 7/10/10/11, C-Test: 25/59/55/59), vor dem Medienwechsel

Kinder mit DaZ hingegen tendieren dazu, länger in der beschreibenden Phase zu verweilen. Sie deuten gemeinsam die dargestellten Figuren bzw. Elemente, indem sie ihre Vorstellungen mit den Mitschülerinnen und Mitschülern absichern, dabei die passenden Bezeichnungen in einem kommunikativen Aneignungsprozess aushandeln und nach Bestätigung für ihre Deutungen suchen:

Lila3:	Also ich seh da ein Oma: mit ihrem Hund.
Lila2:	Ich seh ein Auto (deutet auf Auto) (-) das da (-) das komisch aussieht.
Lila3:	((lacht)) He (-) das ist der Auto((lacht)).
Lila1:	Ich seh ein Vogel (-) de:r wi::e wie ne Banane aussieht?

Abb. 3: Gruppe C1 – erster Durchgang (L1: Arabisch; Alter: 10/11/13; Deutschlernzeit: 10 Monate/8 Jahre/36 Monate; C-Test: 39/54/47), vor dem Medienwechsel

Diese Erkenntnisse stehen in Einklang mit den Ergebnissen von Dammann-Thedens und Michalak (2012): Schülerinnen und Schüler mit DaZ benötigen eine „Orientierungsphase“ als Einstieg in die Rezeption, um die Begriffe in der Zielsprache Deutsch zu klären und zugleich ihre Unsicherheiten bezüglich des Erwartungshorizonts zu der gestellten Aufgabe zu überwinden. Die DaZ-Anfängerinnen und Anfänger versuchen, das Bild sprachlich zu erfassen, bis sie sich schließlich an eine eher kürzer gehaltene Narration wagen. Teilweise decodieren bzw. interpretieren sie die dargestellten Gegenstände und Figuren (z. B. ein fliegender Hund wird als Ziege oder Möwen als Hühner wahrgenommen) semiotisch unterschiedlich; teilweise fehlt ihnen der Wortschatz (z. B. das Wort „Leierkasten“). Dies hindert sie jedoch nicht daran, eigene kreative Narrationen weiter zu entfalten. Gleichzeitig zeigt sich nach der Durchmischung der sprachlichen Gruppen, dass diese unterschiedlichen Deutungen nicht verbessert werden und für die kreierte Bildnarration belanglos sind. Vielmehr diskutieren die Kinder auf einer inhaltlichen Ebene über die möglichen Ereignisse und unterstützen sich gegenseitig. Sie greifen die Ideen der anderen auf und entfalten diese weiter:

Rot4:	Hast du ne Idee? ((zu Rot3))
Rot3:	Es könnte auch sein (-) dass die irgendwie (-) das klingt jetzt dumm (-) irgendwie zum Beispiel Kriminelle sind und (-) weg wollen.
Rot4:	Da ist also (-)
Blau1:	Kann echt sein (-).
Rot4:	Alles Dummes kann ja echt sein ((lachend)).
Rot3:	Ja: ((lachend))
Rot4:	Schreib das mal auf (-) Wir können einfach drei Geschichten schreiben.(--)

Abb. 4: Gruppe A3 – dritter Durchgang (L1: Deutsch, Deutsch, Russisch; Alter: 10/11/8, Deutschlernzeit: in Deutschland geboren/18 Monate, C-Test: 55/59/44), nach dem Medienwechsel

Als verbindendes Element fungiert die Lösung der Frage ‚Was ist denn hier passiert?‘ und die Unwissenheit über den anstehenden Medienwechsel. Den Kindern ist bewusst, dass sie noch etwas zu sehen bekommen werden und dass es eventuell nicht die eine Interpretation der Geschichte gibt, sondern sehr viele Ideen auf Basis der Bilder entstehen können. Sie motivieren sich gegenseitig dazu, immer weiter kreative Ideen auszuarbeiten (Abb. 4).

Dabei begegnen sie sich auf Augenhöhe, nutzen die Eigendynamik der kommunikativen Verarbeitung und profitieren voneinander. Kinder, die bereits schulische Erfahrungen mitbringen (Abb. 5, Grün3), helfen trotz eigener Unsicherheiten im Deutschen, den in dieser Gruppe jüngeren Kindern mit DaE zu erkennen, dass die Frage ‚Was ist denn hier passiert?‘ auf eine Erzählung abzielt, die auch das ‚Wie?‘ beinhaltet:

Pink1:	Meine war (-) dass das sind die Kinder und das sind die Haustiere und die haben sich verkleidet (-) weil die eine Reise (-) und das war die OM (-) Mutter oder die Oma.
Grün3:	Ja aber halt (-) WIE ist das passiert?

Abb. 5: Gruppe B1 – erster Durchgang (L1: Deutsch, Arabisch; Alter: 7/14, Deutschlernzeit: in Deutschland geboren/36 Monate, C-Test: aufgrund des Alters nicht durchführbar/41), vor dem Medienwechsel

4.2 ... ausgehend von den schulischen, literarischen und medialen Vorerfahrungen

Die Textsorte der Erzählung ist allen Kindern vertraut. Besonders Kinder mit DaE scheinen sich an den Erwartungen der Lehrkraft zu orientieren und bemühen sich, – wie oft in der Unterrichtspraxis gefordert – mit typischen sprachlichen Mitteln einer Erzählung wie Adjektiven, Adverbien und wörtlicher Rede Spannung aufzubauen (Abb. 2).

Derartige schulische Erfahrungen fehlen möglicherweise den Kindern mit DaZ. Fordert man die Schülerinnen und Schüler mit Arabisch als Erstsprache – die oft einen längeren Fluchtweg hinter sich haben und dadurch unsicher in ihrer Erstsprache bzw. darin nicht alphabetisiert sind – auf, in ihrer Erstsprache die Geschichten auszuhandeln oder zu verschriftlichen, so führt das zu der Reflexion über eigene erstsprachliche Kompetenzen bzw. zu einer Diskussion über die Schönschrift, sprachliche Richtigkeit, Grammatik und Orthografie in der Erstsprache. Dies wird jedoch auf Deutsch thematisiert. Auch die kreativen Ausarbeitungsprozesse und die Entfaltung der eigenen Narration finden in der Zweitsprache Deutsch statt:

Lila2:	Soll ich? Oder schreibst du?
Lila1:	Eines Tages (--)
Lila2:	Nein (-)
Lila3:	Was für eines Tages?
Lila1:	Eines Tages war ein Oma (-)
Lila3:	Du schreibst ne Hälfte und ich schreib ne Hälfte
Lila2:	Ok. (--)
	Warte nein (-) Die d d d d (-) die Oma heißt (--)
	die Geschichte heißt Agent Oma 007
Lila3:	Ok, warte warte mal
	(...)
Lila2:	Die Oma (-) die fliegt durch die Luft (-) Schreibst du
Lila3:	Ja: (-) des is doch die Oma (-) Oma fliegt in die Luft (-) Ja (-) Die Oma (--)
	fliegt
Lila2:	Isch weiß (-) ich schreib nicht schön
Lila3:	Ich auch nicht (-)
Lila2:	A:: (-) du nicht (---)
Lila1:	Und mach ein Ausrufezeichen (-) So eine (--)
	Ok
	(...)
Lila1:	Warte (-) Jetzt gib mal (-) Du musst so machen
Lila2:	Muss das sein?
Lila1:	Ja (-) des muss unter (-) äh Überschrift (-) Also bitte (-) Jetzt musst du schreiben (-) unten
Lila3:	NEI:N!
Lila2:	Lass mich schreiben (--)
	obwohl du schöner schreibst
Lila1:	Ok (-) dann schreibst du::

Abb. 6: Gruppe C1 – erster Durchgang (L1: Arabisch; Alter: 11/10/13; Deutschlernzeit: 10 Monate/8 Jahre/36 Monate; C-Test: 39/47/54), vor dem Medienwechsel

Einige Schülerinnen und Schüler mit DaE und DaZ bewerten die Qualität eigener Erzählungen auf Grund ihrer Textlänge, was ebenso einen Zusammenhang mit den schulischen Erfahrungen und den damit verbundenen Leistungserhebungen vermuten lässt. Oft werden hier Vorgaben zur geforderten Wörteranzahl für schriftliche Textproduktionen gemacht, die als Qualitätskriterium eingeschätzt werden.

Das sichtbare Wissen um die Textsorte und die Gestaltung dieser lässt sich nicht nur auf schulische, sondern auch auf literarische Erfahrungen der Kinder zurückführen. Hier zeigen die Schülerinnen und Schüler, dass sie bspw. eine bestimmte Erwartung an das Buch haben, indem sie versuchen, die Realität/Fiktionalität der Ereignisse, den Fortgang der Geschichte sowie das Genre durch Weiterblättern zu erfassen. Bereits vor dem Medienwechsel stellen manche Gruppen die Vermutung auf, dass es sich bei dem Bild um einen Zeichentrick oder einen Cartoon und nicht um eine „wirkliche Geschichte“ (Abb. 7, Blau3) handeln könnte, und passen ihre Narration an das vermutete Genre an. Erst nach dem Medienwechsel (Kap. 3.3) erkennen sie, dass das Buch hier mit dem typischen Muster bricht und jedes Bild einzeln eine Geschichte für sich darstellt.

Blau3:	Ja sie (-) doch sie is vielleicht (--) doch es ist ja (-) keine wirkliche Geschichte.
Blau1:	Ja aber (-)
Blau3:	Es is ja Zeichentrick (-) Zeichentrick (-) in Zeichentrickfilm kann ALLES passiern (--) sogar dass „n Hund Flügel hat kann passieren (--) schau ((blättert im Buch zurück)) Das ist dann auch unlogisch ((zeigt auf das Bild mit dem fliegenden Hund)) is das da nicht auch unlogisch?
Blau1:	((lacht)) naja (---) vielleicht.

Abb. 7: Gruppe A1 – erster Durchgang (L1: Russisch, Alter: 7/8, C-Test: 23/44; Deutschlernzeit: in Deutschland geboren/18 Monate), vor dem Medienwechsel

Für die Ausgestaltung ihrer Narration greifen die Schülerinnen und Schüler auf intertextuelle Verbindungen aus Musik, Werbung und/oder Film zurück. Spezifische narrative Muster, etwa in Form von spannenden Wendepunkten in einer Geschichte entlehnen sie offenkundig aus anderen Büchern und Filmen. So nutzen sie punktuell das Muster der Verwandlung und die Zauberei als eine Möglichkeit, die für sie „komischen Bilder“ (Gruppe C3, Rot3) zu erklären und eine unklare Szene als fantastische Geschichte auszugestalten. Gleichzeitig setzen sie das Muster „Traum“ (Abb. 8, Rot4) ein, um die fantastisch anmutende Geschichte doch plausibel werden zu lassen, indem ihre Figur die Handlung nur geträumt hätte:

Rot3:	Ja warte (-) Punkt Punkt Punkt und dann mach ich (-) und sie wacht auf. (---)
Rot4:	Sie wacht auf oder (--) plötzlich steht sie am Boden beim Bäcker. (--) Äh, an der Tü. Äh plötzlich steht sie an der Tür vorm Bäcker.

Abb. 8: Gruppe C3 – erster Durchgang (L1: Deutsch, Alter: 11/10, Deutschlernzeit: alle in Deutschland geboren, C-Test: 59/55), vor dem Medienwechsel

Das literarische Verständnis einiger Kinder zeigt sich auch darin, dass sie die Bilder lediglich als einen Impuls wahrnehmen und von diesem ausgehend eine Geschichte aufbauen, die über das Bild hinausgeht. So vergleicht Blau1 die Szene mit Protagonisten aus einem ihm bekannten Buch bzw. reichert die Geschichte mit Informationen aus anderen Medien an, wie bspw. mit dem Verweis auf das Buch *Die Wupis* (Lenk 2017):

Blau1:	Die Oma hat sonst fast die Lösung (-) Auto wie die Oma hat in dem Buch „Wupis-mit großem Knall aus dem All“ (-) die Oma Adlig (-) diese adlige Oma da (-) die gerne (-) die fährt wie ein Henker und fährt gerne mit möglichst vielen kmh (-) Die fährt wie der Henker und wenn man von ihr zur Schule gefahren wird (-) das weiß der Enkel von der (-) dann ist das nicht das angenehmste (-) Die hat nämlich so ziemlich das schnellste Auto (-) was man als Oma so bedienen kann.
--------	--

Abb. 9: Gruppe A1 – erster Durchgang (L1: Russisch, Alter: 8, Deutschlernzeit: 18 Monate, C-Test: 44), vor dem Medienwechsel

Digitale bzw. mediale Vorerfahrungen motivieren die Schülerinnen und Schülern zur Erschließung der Narrationen. Sie wissen, wie man einen QR-Code nutzt. Ihnen ist von Anfang an bewusst, dass damit etwas passieren wird und erwarten eventuell einen Medienwechsel als Belohnung für die Bewältigung der Aufgabe. So kann Grün2 bspw. den Vergleich mit dem Film kaum abwarten und will gleichzeitig sein/ihr Wissen über den Umgang mit einem QR-Code mit der Lehrkraft teilen:

Grün2:	Wir sind fertig! Können wir den Film sehen? (...)
Grün2:	(zur Lehrkraft) Ich weiß wie du das Film gemacht hast einfach mit Handy (---) einfach diese Foto bei Handy machen dann weiß man was man (zeigt auf den QRcode).

Abb. 10: Gruppe B1 – erster Durchgang (L1: Arabisch; Alter: 11, Deutschlernzeit: 18 Monate; C-Test: 21), vor dem Medienwechsel

Zugleich wird deutlich, dass diese Erwartungshaltung vor dem ersten Medienwechsel teilweise die kreative kommunikative Verarbeitung sogar hemmen kann, da die Kinder neugierig sind, was sich hinter dem QR-Code verbirgt und deswegen ihre eigene Narration schnell abschließen wollen, um es möglichst bald zu erfahren.

4.3 ... beeinflusst durch den Medienwechsel

Erst durch den Medienwechsel erschließt sich den Schülerinnen und Schülern das narrative Prinzip des Buches tatsächlich. Ihr Fokus wird noch stärker darauf gelenkt, sich die Details im Buch genauer anzuschauen und nach den möglichen Zusammenhängen von einzelnen Zeichen, ihrer Syntaktik und Pragmatik im bildsemiotischen Kontext zu suchen. Dadurch werden ihre Blicke auf Randgegenstände – wie in dem Beispiel auf eine Eule oder eine Zeitung als Material, mit dem ein Baum auf dem Bild in der Collagetechnik gestaltet ist (Neuhaus/Penzek 2015: Abb. 1) – gelenkt und Vermutungen über ihre Bedeutung angestellt:

Blau1:	а что с этоо́й саваой тут (-) <i>[Und was ist hier mit dieser Eule?]</i>
Blau2:	тут ничего <i>[Es ist nichts.]</i>
Blau3:	сова (-) может там же ночь <i>[Eule, vielleicht ist da Nacht.]</i>
Blau2:	просто вот такая сова <i>[Einfach so eine Eule.]</i>
Blau3:	а почему там газета (-) почему эта газета (-) можно читать <i>[Und warum ist hier eine Zeitung, warum diese Zeitung? Kann man die lesen?]</i>
Blau1:	а ни могут это (-) быть новости <i>[Und könnten das Nachrichten sein?]</i>
Blau3:	ну могут <i>[Könnten sein.]</i>

Abb. 11: Gruppe A1 – zweiter Durchgang (L1: Russisch, Alter: 8/8/7, Deutschlernzeit: 24/18 Monate/in Deutschland geboren, C-Test: 14/23/44), nach dem Medienwechsel

Nach dem Medienwechsel lassen sich die Kinder deutlich motivierter auf die inszenierten Situationen und deren offensichtlich fantastischen Elemente ein und versuchen diese nicht mehr durch narrative Muster, wie dem Traum-Muster, in eine vermeintlich reale Geschichte umzuwandeln und so zu plausibilisieren. Dabei kann man während des Medienwechsels beobachten, dass die Kinder zuerst verwirrt sind und die Geschichte, die der Zeichentrick zeigt, als „komisch“

wahrnehmen. Doch schon bei der Auseinandersetzung mit dem zweiten Bild versuchen sie selbst möglichst überraschende und damit eher fantastische Geschichten zu erfinden.

Rot4:	Ich hab noch ne Idee! Das sind echte Menschen, die verzaubert von einer Hexe wurden.
Blau1:	ALles:: Klar::
Rot4:	Dieses Dummste kann wahr sein (-) Das Dummste kann wahr sein.

Abb. 12: Gruppe A3 – dritter Durchgang (L1: Deutsch, Russisch; Alter: 10/8, Deutschlernzeit: in Deutschland geboren/18 Monate, C-Test: 55/44), nach dem Medienwechsel

Konform mit den Ergebnissen von Blaschitz et al. (2012) zeigt sich, dass der kreative Aushandlungsprozess in allen Gruppen wesentlich länger dauert und die Vielfalt an Ideen deutlich zunimmt. Jetzt können sich die Kinder teilweise nicht mehr auf eine Geschichte einigen und diskutieren, ob es wohl erlaubt sei, auch drei Geschichten (Abb. 13) zu verschriftlichen, damit sie keine Idee fallen lassen müssen. Nun kommt in der Aushandlung eine neue Ebene hinzu: Diskussion über die verschiedenen Geschichten und darüber, welche den anderen Gruppen vorgestellt wird.

Pink4:	Wir haben zwei (-) und (-) und jetzt wissen wir nicht weiter.
Pink4:	Dann schreiben wir halt drei Geschichten.
Pink1:	Schreiben wir drei Geschichten deine (-) seine und meine.
Pink4:	Dürfen wir auch DREI Geschichten SCHREIBen?

Abb. 13: Gruppe B1 – zweiter Durchgang (L1: Deutsch; Alter: 10/7, Deutschlernzeit: in Deutschland geboren, C-Test: 14/0), nach dem Medienwechsel

Daraus resultiert die Annahme, dass besonders die multimodal erweiterten textlosen Bilderbücher durch die erweiterte Realisierung des Geschehens mehr Ebenen des Zugangs und der Interpretation ermöglichen, auch Aspekte wie intertextuelle und intermediale Verweise werden durch diese Erweiterung komplexer. Der Medienwechsel initiiert damit eine deutlich kreativere Aushandlung, indem die Fantastik der Ereignisse und der höhere Grad an Fiktionalität hinter den Bildern nicht mehr hinterfragt wird und dadurch die Kinder motiviert werden, als Erklärung der dargestellten Szene eine inhaltlich möglichst skurrile Geschichte zu erfinden, die die Geschehnisse spannend und interessant darstellt.

5. FAZIT

Die Analysen der Aushandlungsprozesse zeigen, unabhängig von den Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler und unabhängig von ihrem sprachlichen Niveau, dass die multimodal erweiterten textlosen Bilderbücher eine Möglichkeit bieten, bildnerisch-literarische Inhalte zu erschließen und auch abstrakte literarästhetische Konzepte wie die Unterscheidung von faktuellem und fiktionalem Erzählen zu verhandeln. Zudem wird, ausgehend von den Erstsprachen, deutlich, dass nicht die Sprachen der Schülerinnen und Schüler, sondern das Alter und ihre bisherigen schulischen, literarischen und medialen Vorerfahrungen für die Entfaltung eigener Narrationen entscheidend sind. Dabei muss die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler nicht zwangsläufig eingebunden werden. Wesentlicher ist der didaktisch-methodische Fokus: kollaborativ ausgerichtete Kommunikationssituationen (vgl. Charlton/Sutter 2007: 33), die den Raum für die Mehrsprachigkeit öffnen, diese jedoch nicht erzwingen. Besonders durch die Phase der Anschlusskommunikation (vgl. Dammann-Thedens/Michalak 2012: 139) können die Schülerinnen und Schüler ihre Kreativität gemeinsam entfalten und das sogar, obwohl sie ihre Gedanken sprachlich nicht immer präzise formulieren. So profitieren sie hier voneinander und schaffen es, gemeinsam in einem kreativen Prozess ihre Narration zu entwickeln und auch interkulturell voneinander zu lernen. Gerade die Medialität spielt hier eine große Rolle und gibt die Initialzündung für eben diese kreativen Aushandlungsprozesse, wie es das Buch *Was ist denn hier passiert?* aufzeigt. Die Schülerinnen und Schüler werden dazu animiert, die kognitive Dissonanz der fehlenden Information im Bilderbuch zuerst mit eigenen Narrationen zu füllen, dabei wird ihr Blick auf bestimmte Indizien und Bildelemente gelenkt. Zugleich aber versuchen sie, eine narrative Struktur des Trickfilms zu erraten – oder zu ‚erdichten‘ –, denn die bereits erwähnte Absurdität der Szene macht eine sehr kreative Auflösung wahrscheinlich. Diese Form der Multimodalität im Bilderbuch erscheint damit als eine Hybridität an den Schnittstellen zwischen Buch, Bildschirm und verbindendem Medienwechsel und damit zugleich in den Schnittpunkten zwischen Bild, Bewegtbild, Narration und Musik. Auf diese Weise bietet das multimodale textlose Bilderbuch vielfältige Anknüpfungspunkte an die Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler und gleichzeitig eröffnet es Möglichkeiten (z. B. kurze Stop-Motion-Filme in ähnlichem Stil drehen, Bilder zu Comicpanels umarbeiten, Szenisches Spiel oder Podcast-Aufnahmen) für einen kreativen Zugang zur Literatur im DaZ-Unterricht.

LITERATUR

- Ahrenholz, Bernt / Maak, Diana (2013): Zur Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern. Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)“, durchgeführt im Auftrage des TMBWK. 2. bearb. Aufl. www.daz-portal.de [14.02.2021].
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014): Lehrplan PLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule. <https://www.lehrplanplus.bayern.de> [22.06.2021].
- Becker, Tabea (2005): Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. Baltmannsweiler: Schneider.
- Blaschitz, Verena / Heringer, Ilirjana / Kurtz, Gunde (2012): „Eende gut Ales gut“. Wie Viertklässler das Ende schriftlicher Videonacherzählung gestalten: Beobachtungen aus Erhebungen in Wien und Heidelberg. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 17, 2, S. 157–171. <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/92/87> [14.02.2021].
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brizić, Katharina / Bulut, Necle / Şimşek, Yazgül / Blaschitz, Verena (2022): Mündliche Literatur. Zur Bildungssprachlichkeit illiterater Menschen. In: Birkner, Karin / Hufeisen, Britta / Rosenberg, Peter (Hrsg.): Spracharbeit mit Geflüchteten. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Budde, Monika Angela / Michalak Magdalena (2021): Anforderungen an Lehrwerke für Deutsch als Zweitsprache. In: Michalak, Magdalena / Döll, Marion (Hrsg.): Lehrwerke und Lehrmaterialien im Kontext des Deutschen als Zweitsprache und der sprachlichen Bildung. Münster: Waxmann, S. 31–56.
- Budde, Monika Angela / Michalak, Magdalena (2022): Deutsch als Zweitsprache. Eine Einführung in den systematischen Anfangsunterricht. Heidelberg: J. B. Metzler.
- Charlton, Michael / Sutter, Tilmann (2007): Lese-Kommunikation. Mediensozialisation in Gesprächen über mehrdeutige Texte. Bielefeld: transcript.
- Conrad, Maren / Michalak, Magdalena (2020): Innovatives Erzählen im Wechselspiel zwischen Buch und Bildschirm. Chancen und Grenzen multimodaler narrativer textloser Bilderbücher. MIDU. Medien im Deutschunterricht, 2: 2, S. 1–19. <https://dx.doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2020.2.7>
- Conrad, Maren / Michalak, Magdalena / Winter, Evelina (2022): Textlose multimodale Bilderbücher. Potenziale und Grenzen für deren Einsatz in inklusivem Deutschunterricht. In: Pissarek, Markus / Kramer, Stefan / Leicht-

- fried, Matthias (Hrsg.): Digitale Medien im Deutschunterricht. Innsbruck: Studienverlag, S. 184–200.
- Conrad, Maren / Winter, Evelina/Michalak, Magdalena (2021): A Case Study on Interactive Wordless Picturebooks and their Potentials within a Multilingual Classroom. In: *Journal of Literary Education*, (5), S. 7–32.
- Damman-Thedens, Katrin / Michalak, Magdalena (2011): Interkulturelles Lernen anhand von Bildnarrationen. In: *Estudios Filológicos Alemanes*, 22, S. 655–666.
- Dammann-Thedens, Katrin / Michalak Magdalena (2012): Bildnarrationen im Fremdsprachenunterricht – Annäherungen an das Bildverstehen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, S. 129–142. <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/90/85> [14.02.2021].
- Ezhova-Heer, Irina (2009): Schreiben an russischen und deutschen Schulen: unter besonderer Berücksichtigung der Textproduktion russischsprachiger Aussiedler und Spätaussiedler. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Friedrich, Thomas / Schweppenhäuser, Gerhard (2009): Bildsemiotik: Grundlagen und exemplarische Analysen visueller Kommunikation. Basel: Birkhäuser.
- Glaap, Albert-Reiner / Rück, Heribert (2007): Literarisches Curriculum. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4., vollst. neu bearb. Aufl. Tübingen: Francke, S. 133–138.
- Gredel, Eva (2021): CMC-Korpora und Digital Literacy in der Fremdsprachendidaktik: Relevanz, Potentiale und didaktische Szenarien. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 26: 1, S. 109–135. <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/> [14.02.2021].
- Jungbauer-Gans, Monika (2004): Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz: Ein Vergleich der PISA 2000 – Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 33: 5, S. 375–397.
- Kabasci, Kirstin (2009): Narration als Werkzeug der Kognition in der frühen Kindheit. Ein Fachbuch über frühkindliches Erzählen unter humanwissenschaftlichen Sichtweisen. Hamburg: Diplomica.
- Kalkavan-Aydın, Zeynep (2016): Mehrsprachige Ressourcennutzung in interaktiven Bilderbuchrezeptionen. In: Rosenberg, Peter / Schroeder, Christoph (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*, Berlin: de Gruyter Mouton, S. 25–54.
- Krichel, Anne (2020): Textlose Bilderbücher. Visuelle Narrationsstrukturen und erzähldidaktische Konzeptionen für die Grundschule. Münster: Waxmann.

- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2012): Bilder intermedial. Visuelle Codes erfassen. In: Pompe, Anja (Hrsg.): Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen. Empirische Befunde. Unterrichtspraktische Entwürfe. Baltmannsweiler: Schneider, S. 58–72.
- Kurwinkler, Tobias (2017): Bilderbuchanalyse. Narrativik, Ästhetik, Didaktik. Tübingen: UTB.
- Kurwinkler, Tobias (2020): Bilderbuch. In: Kurwinkler Tobias / Schmerheim Philipp (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Küster, Lutz (2015): Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen. In: Küster, Lutz / Lütge, Christiane / Wieland, Katharina (Hrsg.): Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 15–32.
- Lenk, Fabian (2017): Die Wupis. Bd. 1: Mit großem Knall aus dem All. Planet! Stuttgart: Thienemann-Esslinger.
- Leubner, Martin / Saupe, Anja / Richter, Matthias (2016): Literaturdidaktik. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Madigan, Timothy J. (2002): Cultural Capital. In: Levinson, David / Cookson, Peter / Sadovnik, Alan (Hrsg.): Education and Sociology. An Encyclopedia. New York: Routledge, S. 121–124.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Mey, Günther / Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 602–613.
- Michalak Magdalena / Winter Evelina (im Druck): Geflüchtete, Migranten oder Jugendliche mit DaZ? Zwischenergebnisse aus dem Projekt ForEST. In: Birkner, Karin / Hufeisen, Britta / Rosenberg, Peter (Hrsg.): Spracharbeit mit Geflüchteten. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Neuhaus, Julia / Penzek, Till (2015): Was ist denn hier passiert? Ein Bilderbuch mit zwölf Trickfilmen. München: Tulipan.
- Neuhaus, Stefan (2014): Grundriss der Literaturwissenschaft. Paderborn, München: UTB. A. Francke
- OECD (2003): Manual for the PISA 2000 International Database (www.pisa.oecd.org).
- Rubin, Joan / Chamot, Anna / Harris, Vee / Anderson, Neil J. (2007): Intervening in the use of strategies. In: Macaro, Ernesto / Cohen, Andrew (Hrsg.): Language learner strategies: 30 years of research and practice. Oxford: Oxford University Press, S. 141–160.
- Thiele, Jens (2003): Das Bilderbuch. Ästhetik. Theorie. Analyse. Didaktik. Rezeption. 2. Aufl. Oldenburg: Isensee.
- Weinkauff, Gina / Glasenapp, Gabriele (2014): Kinder- und Jugendliteratur. Paderborn u. a.: Schöningh.

- Wieler, Petra (2010): Eigene Geschichten. In: Duncker, Ludwig / Lieber, Gabriele / Neuß, Norbert / Uhlig, Bettina (Hrsg.) (2009): Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 207–209.
- Wieler, Petra (2015): Vorlesen ohne Text? Literarisches Lernen und der Erwerbkonzeptioneller Schriftlichkeit bei der Bilderbuch-Rezeption durch mehrsprachige Grundschulkinder. In: Dehn, Mechthild / Merklinger, Daniela (Hrsg.): Erzählen, Vorlesen, Zum Schmökern anregen. Beiträge zur Grundschulreform. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e. V., S. 100–113.
- Wieler, Petra (2018): Fiktionale Geschichten als Beitrag zur Literacy-Förderung und Erweiterung der kulturellen Identität mehrsprachiger Grundschulkinder. In: Hövelbrinks, Britta / Fuchs, Isabel / Maak, Diana / Duan, Tinghui / Lütke, Beate (Hrsg.): Der-Die-DaZ – Forschungsbefunde zu Sprachgebrauch und Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache. Berlin: de Gruyter, S. 101–115.
- Wrobel, Dieter (2006): Texte als Mittler zwischen Kulturen. Begegnungen und Bildung als Element des interkulturellen Literaturunterrichts. In: Dawidowski, Christian / Wrobel, Dieter (Hrsg.): Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider, S. 37–52.

Tina Welke (Wien)

„LIEBEN SIE VAN GOGH?“

Medienreflexion mit den multimodalen filmbezogenen Paratexten Flyer
und Trailer zum Animationsfilm *Loving Vincent*

Das Erzählen im Animationsmodus ist eine der frühesten Formen der Darstellung von und Auseinandersetzung mit Welt in bewegten Bildern. Im vorliegenden Fall sind die Gemälde Vincent van Goghs zum Leben erweckt worden. Die Prätexte begegnen uns als verfremdete Motive der filmischen Erzählung *Loving Vincent* über das letzte Lebensjahr van Goghs in Frankreich. Die präsentierten Paratexte Flyer und Trailer sind ihrer Funktion nach Teil des Distributionsnetzes zum Film, daneben aber auch selbst künstlerische Ausdrucksformen der Aneignung der Werke des Malers. Mit den ihnen gegebenen medialen Möglichkeiten thematisieren beide Paratexte den vorausgegangenen Transformationsprozess und laden ein, diesen zu reflektieren.

Zentral ist die ästhetische Dimension der beiden medialen Texte. Im didaktisch arrangierten Miteinander offenbaren sie ihren Charakter als Elemente eines weitaus umfassenderen Medienverbundes. Im günstigsten Falle vermag die unterrichtliche Thematisierung und Auseinandersetzung darüber hinaus interessierte Lernende dazu anzuregen, sich den beworbenen Animationsfilm *Loving Vincent* in Eigeninitiative anzusehen bzw. sich den Originalgemälden Vincent van Goghs anzunähern.

1. ZUR PRODUKTIONSWEISE VON *LOVING VINCENT*

Der in Polen und Großbritannien 2017 produzierte Film *Loving Vincent*¹ ist ein Animationsfilm in etwa 65.000 gemalten Einzelbildern, die die letzten Lebenswochen und den Tod des Malers Vincent van Gogh auf die Leinwand bringen.

Das Faszinierende an *Loving Vincent* ist seine Machart. Durch sie wirkt der Film gleichsam aus der Zeit gefallen. Nicht weniger außergewöhnlich ist der Entstehungsprozess der Filmproduktion, die u. a. auf der Kooperation von mehr als 120 internationalen Ölmalerinnen und Ömalern beruht.

¹ Regie: Dorota Kobiela, Hugh Welchmann; Drehbuch: Jacek Dehnel, Dorota Kobiela, Hugh Welchmann; Filmlänge: 98 Minuten.

Selbst wenn man auf Grund der Vermarktung der zahlreichen kommerziellen Reproduktionen der Gemälde van Goghs und seines tragischen Lebens ein reserviertes Verhältnis zum Künstler und seinem Schaffen hat, kann man sich der Wirkung der Bildkompositionen van Goghs und der in ihnen verwendeten Farben schwer entziehen. Dem Animationsfilm *Loving Vincent* gelingt es darüber hinaus zudem die taktile Anmutung der Originalbilder van Goghs in den zweidimensionalen Modus der bewegten Bilder zu transferieren bzw. zu transformieren. So scheinen Gegensätze außer Kraft gesetzt, zum einen durch die Gleichzeitigkeit von Linearität und dem Eindruck von materiegebundener Räumlichkeit, zum anderen durch die Verwandlung statischer Gemälde van Goghs in dynamische, künstlerische Aneignungen derselben durch die Produktionsbeteiligten. Die Aneignungen wiederum sind mehr als die zuvor erwähnten, omnipräsenten Reproduktionen mit dem Status von Kopien. Es sind Interpretationen der Gemälde van Goghs. Als solche beanspruchen sie künstlerische Originalität, auch wenn in ihnen Charakteristika von van Goghs Handschrift aufscheinen. Laut Presseheft verwendet der Film „94 Gemälde, die sehr nah an den Originalen van Goghs orientiert sind und 31 weitere im Wesentlichen oder in Teilen mit den Originalen übereinstimmen“ (o. J., o. S.). Ein weiteres interessantes Moment ist das gewählte Herstellungsverfahren der Rotoskopie², durch das in den Szenen agierende Schauspieler und Schauspielerinnen zu grafischen Figuren werden. Die Grenzen zwischen Action- und frame by frame-Darstellungen sind somit aufgehoben. Analoge und digitale Zugänge sind in einer Vielzahl von einzelnen Arbeitsschritten miteinander verknüpft. In *Loving Vincent* fließen Realität und Traumwelt ineinander.

2. ZUM ANIMATIONSFILM

Als Animation werden alle Bewegtbildformen bezeichnet, deren Abfolge sich auf die zeitlich getrennte fotografische Aufzeichnung von Einzelbildern zurückführen lässt (frame by frame). Eine Reihe von zumeist 24 separat entstandenen Bildern erzeugt auf Grund der Trägheit des menschlichen Auges (die Grenze liegt bei 12 Bildern pro Sekunde) die Illusion von Bewegung. Während im Real-

² Rotoskopie (engl. Rotoscoping) ist eine Technik, um animierte Filme und komplexe Bewegungsabläufe in Animationsfilmen realistischer wirken zu lassen. Sie wurde 1914 von Max Fleischer, der es erstmals bei der Animationsserie *Out Of The Inkwell* einsetzte, erfunden. Das Verfahren beruht im Wesentlichen darauf, dass Filmszenen auf eine Mattglasscheibe, die als Schirm dient, projiziert werden. Die Animatoren zeichnen dann Bild für Bild ab. Rotoskopieren ist damit ähnlich dem Durchpausen. Beachtenswert ist dabei, dass die Vorlagenfilme zum Teil extra produziert werden (vgl. <https://bluray-disc.de/lexikon/rotoskopie>) [21.12.2021].

film (live action) echte Bewegungsabfolgen mittels fotografischer Technik fixiert werden, kann Animation durch die schrittweise Veränderung bei jeder Aufnahme eines Einzelbildes scheinbar Unbelebtes zum Leben erwecken (lat. animare) und hat dabei die Freiheit, jedes einzelne Bild intentionsgemäß künstlerisch zu gestalten. „Und genau darum geht es: unbelebte Objekte scheinbar in Bewegung zu setzen“ (Friedrich 2007: 10).

Animationen lassen sich bezüglich ihrer Machart grob wie folgt unterscheiden: Filme im Sinne von Kommunikat (vgl. Kuchenbuch 2005: 30), die auf *analogen Abbildungen* basieren, wie z. B. Zeichnungen, Puppenknetfiguren oder Modellen. Eine der ältesten Formen der Animation in diesem Zusammenhang ist das Stop-Motion-Verfahren. Reale Objekte (z. B. bewegliche Puppen) werden animiert, also vom Animator verändert und nach jeder Veränderung mit einer Kamera aufgenommen (vgl. Rall 2014: 146). Bei Hobby-Animationsfilmen beliebt sind sogenannte Brickfilme. Hier werden mittels Legosteinen und Minifiguren Szenen nachgestellt. Des Weiteren spricht man von *Computer generierten Animationen*, bei denen die ‚Bilder‘ ausschließlich als Daten existieren sowie von *Direct Film-Animationstechniken*, bei denen analoge Filmstreifen (materielle Bilder) direkt, ohne Zuhilfenahme einer Kamera bearbeitet werden (vgl. Fuxjäger 2015: 12 sowie Bruckner 2011: 45). Kommerzielle Animationsfilme lassen sich darüber hinaus nach Genrezugehörigkeit kategorisieren, die sich an den Genrekonventionen des Realfilms orientiert, mitunter diese auch persifliert (vgl. Bruckner 2011: 61f.). Aus der Perspektive eines Animationsfilmwissenschaftlers formuliert Paul Wells sieben Genres des Animationsfilms, die Avantgarde-, Experimental, oder Autorenanimationsfilme einschließen (vgl. Wells 2007). Nach dieser Kategorisierung ist *Loving Vincent* ein animiertes Biopic.

Der Einsatz von Video und die Entwicklung und Verbreitung der Computertechnologie lösten in den 1980er Jahren einen Animationsschub aus, der sich mittlerweile auf alle Bereiche unseres alltäglichen Lebens erstreckt. Wir begegnen Animationen in klassischen Formen des Kinos und Fernsehens als Film oder Serie, in popkulturellen Bereichen z. B. als Musikclip oder Werbespot, auf Internetseiten oder als Computerspiel, als Softwareprogramm für Wissenschaft und Gesundheitswesen, zu journalistischen Zwecken und vielem mehr (vgl. Wells 2007). Animation ist ebenso wie Kunst, Wissenschaft, Online-Kommunikation usw. etwas Universelles. Sie ist voller Mischtechniken und verwischender Grenzen. Die Allgegenwärtigkeit von Animation ist Folge der ihr eingeschriebenen Interdisziplinarität. Sie integriert Elemente aus Malerei, Bildhauerei, Modellbau, Performance, Tanz, Computerwissenschaft (vgl. ebd.: 6f.). In ihr stehen Kunst und Handwerk in einem symbiotischen Verhältnis, darstellende Kunst und bildende Kunst sind ihre primären Bezugsquellen. Neben ihrem Status als autonome Kunstform kann Animation auch als eingebunden in die gestalterische Logik des Erzählkinos betrachtet werden. Sie bewegt sich in einem Spekt-

rum von Avantgardekultur bis Kommerz, von realitätsverpflichtet bis phantastisch, zwischen Komposition und Improvisation als Appell an Verstand oder Gefühl (vgl. Furniss 2010).

3. EIN FLYER ZUM FILM

Flyer sind kostenlose, oft in Farbe gehaltene gedruckte Werbemittel. Sie bewerben Produkte und regen zu deren Kauf an und/oder animieren Veranstaltungen zu besuchen. Bei Flyern handelt es sich um Bild-Text-Gefüge, die doppel- oder mehrfachseitig gestaltet sind. Sie liegen in unterschiedlichen Formaten, von A6 bis A4, vor und können in Hoch- oder Querformaten zu lesen sein. Zu den Bestandteilen eines Flyers gehören neben den Bildern auf der Textebene eine Headline, ein Logo und ein Produktname sowie Slogans und der Fließtext. Als Bild-Text-Kombination werden Flyer häufig einer schnellen und selektiven Lektüre unterzogen, vom Ganzen zum Detail und, handelt es sich um doppel- oder mehrseitige Produkte, von außen nach innen. Häufig kommentiert der Text das Bild, lenkt auf einen bestimmten Aspekt und strukturiert dabei die Rezeption (vgl. Raith 2014).

Bild-Text-Kombinationen bilden nicht nur Realitäten ab, sondern beteiligen sich an der Konstruktion gesellschaftlicher Realitäten. Sie tauchen in bestimmten Macht-Wissenskonstellationen (Dispositive) auf und erzeugen dabei politische Relevanz und ermöglichen auf diese Weise die Verortung entsprechender Subjektpositionen (vgl. Maasen et al. 2006).

Der vorgestellte auf den ersten Blick A5-formatige Flyer zum Film *Loving Vincent* lag in den Foyers der Wiener Programmkinos, die den Film rund um den deutschsprachigen Kinostart Ende Dezember 2017 im Verleih hatten, auf.³ Der aufwändig gestaltete, ästhetisch ansprechende Werbetext lädt ein, sich über die dort abgedruckten Abbildungen hinaus mit den Gemälden von van Gogh und seinem Leben zu beschäftigen. Er weckt Erwartungen und macht neugierig, das Verhältnis von Original und (filmischer) Adaption näher in Augenschein zu nehmen. Darüber hinaus thematisiert er transparent die Machart des Films und informiert über die Hintergründe seiner Entstehung. Insofern wird er seiner Werbefunktion mehr als gerecht. Die Gestaltung des Flyers und des DVD-Covers weisen einige Parallelitäten auf, nicht zuletzt aber auf Grund des zur Verfügung stehenden Platzes hat der Flyer quantitativ und qualitativ deutlich über das DVD-Cover hinausreichende Möglichkeiten der Informationsvermittlung.

³ Auf der Webseite des Filmverleihs finden sich als Downloads auf Deutsch, Französisch, Italienisch und Englisch: Poster, Presseheft, Flyer (2-seitig, A4) und Bilder. <https://www.praesens.com/praesens-pro-presse/katalog/loving-vincent/> [05.02.2022].

Die im Folgenden detaillierte Beschreibung orientiert sich an den von Schoppe vorgeschlagenen methodischen Verfahren und soll die Ergebnisse transparent und nachvollziehbar veranschaulichen (vgl. Schoppe 2015). Für das Erfassen der Deutungsangebote ist eine umfassende Erschließung kompositorischer und formaler Gestaltungsstrategien notwendig.

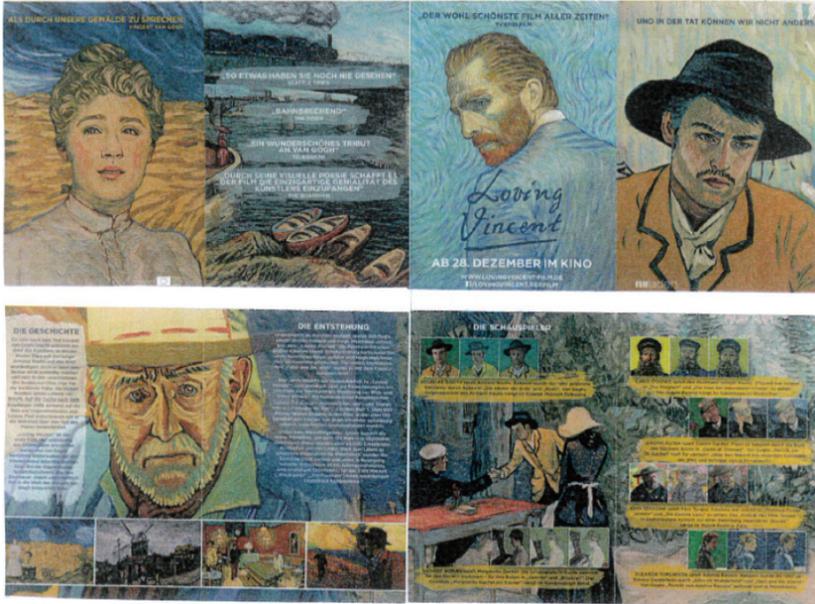


Abb. 1: Flyer

Es handelt sich bei dem Flyer um einen achtseitigen 3-Bruch geschlossenen Altarfalz⁴. Der Flyer verwendet ganzseitige Reproduktionen von Gemälden, die van Gogh zugeschrieben werden könn(t)en. Tatsächlich sind sie Reproduktionen von Ölgemälden, die von Künstlerinnen und Künstlern im Rahmen der Vorproduktion für den Animationsfilm *Loving Vincent* geschaffen wurden. Das

⁴ Der Papierbogen wird drei Mal parallel gefalzt: Zuerst werden die beiden äußeren Flügel zur Mittellinie hin gefalzt, anschließend wird der Papierbogen noch einmal mittig gefalzt, d. h. halbiert. Dabei entstehen drei Brüche bzw. acht Seiten. (<https://www.onlineprinters.at/magazin/falzarten-erklart/#3-Bruch-Altarfalz>) [20.12.2021]. Der Falz-Flyer des FIL.Mladens (www.filmladen.at) wurde von Creative Europe Media gefördert. Der Begriff A-Seite bezieht sich im Folgenden auf vier A5-Blätter (A-Seite: Titelblatt, Rückblatt, Porträts; B-Seite: Geschichte, Entstehung, Schauspielerinnen und Schauspieler 1, Schauspielerinnen und Schauspieler 2).

Titelblatt des Flyers entspricht grafisch und farblich in etwa der Gliederung des deutschsprachigen DVD-Covers. Der dunkelblaue Schriftzug des Filmtitels *Loving Vincent* auf dem verwendeten Bildmotiv, einem vorgeblichen Selbstporträt des Künstlers imitiert die Signatur van Goghs. Seine Platzierung in der unteren Bildhälfte gleicht dem DVD-Cover. Als Kopfzeile des Titelblatts des Flyers dient ein ebenso dunkelblau gehaltenes werbendes Zitat aus einer deutschen Film- und Fernsehzeitschrift: „DER WOHL SCHÖNSTE FILM ALLER ZEITEN.“ Am unteren Bildrand, wie auch die anderen Schriftelemente mittig gesetzt, steht in weißer Schrift das Datum des Kinostarts und darunter in kleinerer Schriftgröße der Verweis auf Webseite und soziale Medien.

Die Kopfzeile des DVD-Covers hingegen benennt den abgebildeten Selbstporträtierten mit seinem Schaffen und gibt zugleich das Versprechen, dass hier (auf der DVD im Inneren der Hülle) mit dem vorgeblich Bekannten etwas Neues, Unerwartetes geschieht: „VAN GOGHS BILDER WERDEN LEBENDIG“. Im oberen rechten Bildsegment zwischen Kopfzeile und über der rechten Schulter des am Betrachter vorbei zurückschauenden und zur Seite gewandten van Gogh sind hier untereinander zwei Logos mit den Nominierungen des Films montiert: *Oscar 2018* und *Golden Globe 2018*. In der Diagonale im unteren linken Eck des DVD-Covers findet sich die Kennzeichnung zur Altersfreigabe des Films: *FSK ab 6* (gelbes Label). Das vom Flyer bekannte Zeitschriftenzitat schließt analog zu dessen farblicher Anordnung in Weiß das Sehfeld ab. Im rechten Eck des Covers ist die Verleihfirma mit ihrem Logo *weltekino* platziert.

Auf dem Rückblatt des Altarfalz-Flyers ist ganzseitig randlos der Ausschnitt einer Adaption des Gemäldes *Seimebrücke bei Asnières* (1887) abgebildet. In ihm sind in horizontaler Ausrichtung mittig untereinander vier weiße Schriftblöcke auf weißem Grund montiert. Die Konturen der vier Flächen erinnern an Grundierungsarbeiten, die bildende Künstlerinnen und Künstler in Vorbereitung ihres künstlerischen Schaffens ausführen. Die vier Zitate in Majuskeln aus internationalen Pressemedien haben eine den Film *Loving Vincent* kommentierende Funktion: „SO ETWAS HABEN SIE NOCH NIE GESEHEN“ SEATTLE TIMES; „BAHNBRECHEND“ THE TIMES; „EIN WUNDERSCHÖNES TRIBUT AN VAN GOGH“ TELEGRAPH; „DURCH SEINE VISUELLE POESIE SCHAFFT ES DER FILM DIE EINZIGARTIGE GENIALITÄT DES KÜNSTLERS EINZUFANGEN“ THE GUARDIAN.

Rück- und Titelblatt des Flyers verweisen sowohl durch die parallele Verwendung der weißen Schrift auf blauem Grund als auch durch die Wiederkehr des Farbtons der Kopf- und Barthaare der Titelfigur Vincent im roten Kleid der weiblichen Gestalt und den rot-orangen Booten am linken Flussufer aufeinander. Das linke untere Bildfeld des Rückblatts ist in warmen Farben gehalten, während die obere Bildfläche durch die schwarze Silhouette eines Dampfzuges auf der durch den obersten Kommentar verdeckten Brücke über den Fluss dunkel

wirkt. Wenn man den aufgeschlagenen Flyer wie einen geöffneten Buchrücken betrachtet, könnte in diesem Lesemodus die mit der Position der Boote parallel verlaufende Blickrichtung der porträtierten titelgebenden Figur Vincent als aus der Ferne zur Frau hin gedeutet werden. Da zwischen beiden Figuren aber eine große räumliche Distanz liegt, nicht zuletzt durch das Größenverhältnis, und die Frau abgewandt nur in Rückenansicht zu erkennen ist und in dieser Bildmontage der breite Fluss, über den düster der Zug fährt, zwischen ihnen fließt, ist zu vermuten, dass die beiden Figuren nicht zueinander finden. In dieser Leseweise gibt die Anordnung der beiden Bilder einen Hinweis auf den biografischen Gehalt des Films *Loving Vincent*.

In dieser Hinsicht lassen sich zwei Strukturebenen des multimodalen Verstehens erkennen: die Identifizierung und Gruppierung bedeutungstragender Elemente (Selektionsproblem) und die Ebene der Kohärenz bzw. der Erschließungspfade im Kommunikationsraum [...]. Das bedeutet, dass multimodale Kommunikate in einem fortlaufenden Deutungsprozess erschlossen werden, der reziprok und rekursiv verläuft. (Bucher 2012: 69f.)

Wendet man den Altarfalz-Flyer und betrachtet man ihn nun gleich einem geöffneten vor sich liegenden Buch, zeigt das linke Blatt in einer Großaufnahme das Porträtbild eines jungen Mannes mit dunkelblau-schwarzem Hut. Er trägt eine ocker-orange Jacke mit schwarz gesäumtem Revers und geknotetem gelb-weißen Halstuch. Sein Blick scheint versunken abwesend. Über dem Kopf des Mannes stehen in dunkelblau auf schraffiertem Grund, der die Farbgebung seiner Kleidung und des Vincent-Bildes in Pastelltönen wiederholt, die Worte: „UND IN DER TAT KÖNNEN WIR NICHT ANDERS“. Der Satz wird auf dem rechten Flyer-Blatt fortgesetzt: „ALS DURCH UNSERE GEMÄLDE ZU SPRECHEN“. Er ist mit „VINCENT VAN GOGH“ autorisiert. Diese Zeilenhälfte nimmt komplementär das Ocker-Orange der Jacke auf. Auch das rechte Blatt zeigt ein Porträt in Großaufnahme, hier aber das einer Frau. Im Hintergrund liegt das bekannte von van Gogh gemalte Weizenfeld unter dunkelblauem Himmel. Der Blick der Frau geht in die Ferne, vorbei am Betrachter. Welche konkrete narrative Funktion beide Figuren im beworbenen Film innehaben, bleibt offen – die Porträtgröße ist ein Indiz ihrer Relevanz. Jeweils im unteren äußeren Bilddeck (links bzw. rechts) sind weiße Logos vom Herausgeber des Flyers ‚FILMladen‘ bzw. der finanzierenden Institution ‚Creative Europe Media‘ positioniert. In der Verwendung des obigen Zitats kommt eine identitätsbezogene Gemeinschaft der filmgestaltenden Künstlerinnen und Künstler mit dem filmisch porträtierten Vincent van Gogh zum Ausdruck. Sie teilen die Besessenheit, sich visuell ausdrücken zu wollen und zu müssen. Der potentielle Rezipient ist herangeführt an die für den Film maßgeblichen Figuren und die Machart des Films. In welchem Verhältnis die drei Protagonisten zueinander stehen, bleibt offen.

Bei allen drei Porträts handelt es sich um für den Film hergestellte Ölbilder, die auf weltberühmte Gemälde van Goghs referieren: *Selbstbildnis*, 1889; *Porträt Armand Roulin*, 1888; *Mademoiselle Gachet am Klavier*, 1890 und *Krähen über Weizenfeld*, 1890.

Schlägt man in einem weiteren Schritt die beiden Porträt-Blätter nach außen auf, liegt die gesamte B-Seite des Altarfalz-Flyers vor einem, d. h. vier A5-Blätter, wobei jeweils zwei Blätter eine gestalterische Einheit bilden, beide Hälften aber aufeinander bezogen sind. Die B-Seite des Flyers ist als Bild-Text-Gefüge gestaltet, in dem visuelle und verbale Elemente in einem quantitativ ausgewogenen Verhältnis stehen. Die grafische Aufbereitung ist kleinteiliger als auf der A-Seite des Flyers. Die beiden linken Blätter informieren über die Filmerzählung sowie über die Entstehung des Films. Beide Informationstexte rahmen das Porträt eines älteren Mannes in Form eines Bildausschnitts. Folgt man der Leserichtung von links nach rechts erfasst das Auge zuerst den Text über die erzählte Geschichte. Orientiert sich das Auge eher an der zentralperspektivischen Darstellung am Mittelfalz stehen die produktionstechnischen Angaben im Vordergrund. Beide Texte sind farblich grundiert und zentriert gesetzt, Zeilenanfänge und -enden flattern. Eine Bildleiste im unteren Viertel von vier rechteckig gerahmten auf Motive van Goghs verweisende Abbildungen schließt die linke Hälfte der Innenblätter des Altarfalz-Flyers horizontal ab. Beide Textblöcke und die Bildleiste sind auf das Porträt des Mannes montiert, sodass am unteren Bildrand Elemente seiner Kleidung zu erkennen sind. In der Bildmitte der beiden Blätter befindet sich die Mundpartie des Mannes. Seine Augen richten sich an den Bildbetrachter. Möglicherweise deutet diese Positionierung eine wichtige Funktion im beworbenen Film an.

Die rechten beiden inneren Flyer-Blätter, betitelt mit „DIE SCHAUSPIELER“, sind den Darstellerinnen und Darstellern von *Loving Vincent* gewidmet. Sechs von ihnen werden namentlich genannt und jeweils in einer eigenen Bildreihe visualisiert. Auffallend ist, dass die titelgebende Figur des Films keine Erwähnung findet, möglicherweise ein Hinweis, dass die Figur zwar Thema des Films ist, aber nicht im identen Darstellungsmodus auftritt. Die Kurztexte informieren über Darstellerinnen und Darsteller, verkörperte Figuren, berufliche Erfolge, Titel der Gemälde sowie deren aktuellen Standort. Die Bildreihen bestehen aus drei Einzelbildern, an Passfotos erinnernd. Sie schließen räumlich unmittelbar aneinander an. Das jeweils linke Bild zeigt die Köpfe der Schauspielerinnen und Schauspieler in fotografischer Qualität vor einem Green Screen. Das mittlere der drei Einzelbilder entstammt der Reproduktion eines Gemäldes von van Gogh. Die rahmenden rechten äußeren Bilder sind Darstellungen der filmischen Figuren aus dem Animationsfilm, wobei die Gesichter der Darstellerinnen und Darsteller zugleich erhalten bleiben und das Aussehen der Charaktere von den Gemälden tragen.

Gleichsam als Bildunterschriften befinden sich Kurztexte unter den Bildreihen. Wiederum wird das von der Darstellung der medialen Kommentare auf der Rückseite des Flyers bekannte Motiv der Grundierung bzw. künstlerischen Überarbeitung verwendet. Die Texte sind in schwarzer Schrift auf dunkelgelben Grund gesetzt. Die sechs horizontalen gelben Streifen imitieren in ihren Umrissen großflächige Pinselzüge. Der von der A-Seite des Flyers bekannte junge Mann und sein weibliches Pendant (Großaufnahmen) finden sich gemäß der Links-Rechts-Anordnung einer visuellen Grammatik (vgl. Stöckl 2004), links die bekannte Information, rechts die neu hinzugefügte, auf dem linken A5-Blatt. Der Bildinhalt und die Farbgebung im oberen linken Eck des äußeren Passbildes des Mannes entsprechen dem auf der A-Seite, allerdings ist der Aufnahmewinkel ein anderer. In der Bilddiagonale unten rechts auf diesem Blatt endet die Bildreihe mit dem Porträt der Frau von Seite A. Die Variation zum bekannten Bild besteht hier darin, dass sie in einem gänzlich anderen Kontext in einem Innenraum Klavier spielend im Profil sitzend dargestellt ist. Die beiden Bildreihen und die dazugehörigen Texte sind auf ein, das Format füllendes Hintergrundbild montiert. Es handelt sich um die Darstellung einer Begrüßungs-, Dank- oder Verabschiedungsszene zweier Männer in der Laube eines Gartens. Eine weibliche Figur in Rückenansicht ist Zeugin. In der Mitte der Bilddiagonale ist der Händedruck des jungen stehenden Mannes mit dem sitzenden Mann positioniert. Die rote Farbe des Tischtuchs im Raum korrespondiert mit der Gesichtsfarbe des älteren Mannes und Elementen in der Bilderleiste auf den beiden linken Blättern der B-Seite des Flyers. Die Anordnung der Figuren im Bildraum zieht die Betrachterinnen und Betrachter in die Szene hinein, sie wohnen ihr bei. Die kompositorische Einheit beider, Gemälde und Schauspielerinnen und Schauspieler bzw. filmische Adaptionen vorstellenden Blätter, besteht zum einen in der Gestaltung der Bildreihen und Bildunterschriften, zum anderen darin, dass sich der florale Hintergrund, ein Garten, vom linken Blatt über das rechte Blatt hin erstreckt. Auf dem rechten Blatt sind es vier horizontale Bild-Text-Gefüge, die Positionierung des oberen und unteren entspricht der auf dem linken Blatt. Die vier nach rechts und links versetzten Bild-Text-Blöcke verleihen dem Blatt eine zum Blattrand hin abgeschlossene Wirkung. An den Enden der Bilddiagonale zwischen dem linken Blatt oben und dem rechten unten enthält das jeweils erste Einzelbild durch den artifiziell grünen Hintergrund einen Hinweis auf das technische Verfahren der Rotoskopie. In der Vertikale findet sich auf dem rechten die Bildbetrachtung bzw. den Leseprozess abschließenden Blatt ein eben solcher Verweis: die drei grün unterlegten Einzelbilder bilden Eckpunkte eines spitzwinkligen Dreiecks, in dessen spitzen Winkel auf dem Hintergrundbild die Figur des Armand steht, was ihn als die zentrale handelnde Figur kenntlich macht. „Insgesamt ist seitens der Rezipienten eine hohe

Sensibilität nötig, um Sinnhaftigkeit bestimmter formaler Analyseschritte und deren Tragweite für anschließende Interpretationen einzuschätzen“ (Schoppe 2015: 39).

Der vorgestellte Flyer ist weder eine Bilderzählung noch ein illustrierter Text. Die Einzelbilder stehen in einer weiten Bildfolge zueinander (vgl. Palandt 2014). Sie können sowohl als aufeinander bezogene Panels mit Rand oder randlos interpretiert werden, aber auch als singuläre Artefakte. Ihre grafisch-räumliche Anordnung auf dem Altarfalz-Flyer erlaubt es, sie als visuelles Gefüge zu interpretieren, das einen präferierten bzw. intendierten Lesepfad besitzt (vgl. Kress/van Leeuwen 2020). Die textbasierten Elemente haben monologischen Charakter in appellativer und informierender Funktion. Es ist die autonome Entscheidung der Betrachterinnen und Betrachter, das Bild-Text-Gefüge non-linear und achronologisch zu ‚lesen‘. Grafische Aufbereitung und Bildkomposition sowie das voluminöse Farbspektrum und die intensiv leuchtende Farbqualität weisen über den Flyer und den beworbenen Animationsfilm hinaus, auf den in Szene gesetzten Künstler van Gogh und sein Schaffen hin.

4. EIN TRAILER ZUM FILM

Kino- und auch Fernsehtrailer kondensieren filmische Langformen zu Miniaturen. Durch szenische Einblicke versprechen sie Unterhaltung und/oder Information über den auf diese Weise beworbenen Film. Die Dauer eines Kinotrailers, ein Kurzfilmformat, beläuft sich auf 90–180 Sekunden. Er wird häufig im Kino als Werbung für demnächst in den Verleih kommende Filme gezeigt und ist auch über digitale Medien zugänglich. „Die filmische Machart von Trailern soll die Neugierde der intendierten Zielgruppe(n) wecken und das Bedürfnis auslösen, den Film zur Gänze zu sehen“ (Welke 2017: 11).

Die Anfertigung von Kinotrailern erfolgt noch während der Filmproduktion durch darauf spezialisierte Produzentinnen und Produzenten. Aus dem Rohmaterial des Films werden Szenen und Einstellungen verwendet, die um die jeweiligen Ton- und Bildelemente angereichert sind (vgl. Hediger 2001: 21ff.). Eine hohe Schnittfrequenz, eine starke Verdichtung des Rohmaterials und die Dominanz der tonalen über die visuelle Ebene sind charakteristisch. Weitere Merkmale sind Sprecherstimmen aus dem Off, häufig von einer Figur aus dem Film übernommen sowie Texteinblendungen. „Filmtrailer formulieren ein Versprechen, sie sollen eine Erwartungshaltung evozieren, die die Rezeption des beworbenen Films zur Folge hat“ (Welke 2019: 94). Die reduzierte Szenenabfolge fordert zur Ergänzung, Vervollständigung von Leerstellen und Antizipation auf.

Der deutschsprachige Trailer zum Film *Loving Vincent* hat eine Länge von 01:46 Minuten. Sein interner Aufbau ist fünf-gliedrig strukturiert und wird von einem Prolog und einem Epilog gerahmt (vgl. Faulstich 2013). In ihm wechseln auf Gemälden beruhende animierte Bilder mit Schrifteinblendungen. Auf der Tonebene kommen ausschließlich Figuren aus dem Film zu Wort. Bei der musikalischen Gestaltung des Trailers dürfte es sich um Computer-Musik handeln, möglicherweise auf der Basis eines E-Klaviers. Die Musik wurde von Clint Mansell komponiert und scheint sich an Motiven von Henryk Mikołaj Górecki (1933–2010), einem polnischen Komponisten, zu orientieren.

Die genaue Beschreibung des Trailers zu *Loving Vincent* erfolgt vor dem Hintergrund, dass „die gezielte Schulung des Sehens [...] wichtig [ist], weil darin die Grundlage für alle weiteren Prozesse des kulturbezogenen Lernens und Verstehens liegt“ (Chen 2014: 263).

Neben den rahmenden Titeleinblendungen am Anfang und Ende des Trailers gibt es vier weitere Textelemente. Sie imitieren das handschriftliche Verfassen der gegebenen Information mit einer kalligrafischen Stahlfeder in dunkler Tinte auf strukturiertem weißen Zeichenpapier, d. h. die zweifache Titelnennung und die vier Satzfragmente entstehen sukzessive vor dem Auge der Betrachterinnen und Betrachter. Die Satzfragmente bilden die Binnenstruktur des Trailers. Als Narration präsentiert der Trailer die anfänglich widerstrebend angetretene Reise der zentralen Filmfigur Armand Roulin zum letzten Wirkungsort der thematisierten Figur van Gogh über die Begegnung mit seinen Werken respektive der in ihnen porträtierten Personen und verewigten Landschaften. Vor der filmbezogenen Narration sind die Angaben zu den Verleihfirmen ‚Weltkino 2001‘, ‚Breakthru films‘, ‚treadwork films‘ angeführt. Hier setzt bereits die untermalende Musik ein, die den gesamten Trailer begleitet.

Das erste trailerinterne Textelement bezieht sich auf den bisherigen künstlerischen und ökonomischen Erfolg der Filmproduzenten. Es besitzt in Bezug auf die vorher erfolgte filmbezogene Einleitung legitimierende Funktion: „von den Oscar-prämierten Produzenten“. Die drei anderen Textelemente des Trailers haben persuasive Funktion. Sie zielen auf die Machart des Filmes: „Der erste Film der Welt aus Ölgemälden“, seine künstlerische und ästhetische Qualität ab: „Ein noch nie dagewesenes Gesamtkunstwerk“ und postulieren Außergewöhnlichkeit: „Der wohl schönste Film aller Zeiten.“

Die Narration an und für sich beginnt mit einem *Prolog*, in dem eine in Blau gefärbte männliche Figur aus dem Blick der Kamera entschwindet. Der Prolog schließt eine Klammer mit dem ausschließlich visualisierten *Epilog*. Es sind dies die beiden einzigen Momente, in denen die thematisierte Figur Vincent van Gogh ‚auftritt‘, ansonsten wird nur über sie gesprochen. Die zwei mittleren Teile der Trailer-Narration sind auf die handelnde Figur Armand Roulin bezogen, der selbst wiederum nur mit der Frage: „Und warum“ zu Worte kommt. Er ist,

gleich den Rezipientinnen und Rezipienten, Zuhörer derjenigen, die van Gogh kannten. Mit seiner Reise nach Auvers-sur-Oise reisen auch wir, die Betrachterinnen und Betrachter. Wir sehen, was er sieht, eventuell wissen oder erkennen wir durch Kenntnis von van Goghs Gemälden, wen er trifft und was er sieht, was wiederum bedeutet, dass wir, die Betrachterinnen und Betrachter, unter Umständen mehr bzw. anders oder auch anderes als die Hauptfigur sehen. Bevor Armand Roulin sich aber auf die Reise macht, lernen wir in der *Einleitung* sieben verschiedene Porträtierte sowie eine gesichtslose Person (Off-Ton) und ihre Meinung über Vincent van Gogh kennen. Er wird als „netter und ruhiger Mann“, als „harmlos“, „verrückt“, „böse“, „einsam“, „großer Künstler“ und als „ein Niemand“ bezeichnet. Die Einleitung ist präsentisch gehalten (historisches Präsens) und somit von faktuellem Aussagewert. Im anschließenden zweiten Erzählschritt werden wir durch einen Offizier mit dem *auslösenden Moment* der Handlung des Trailers, dem *Brief*, konfrontiert. Zu sehen ist in Detailaufnahme die animierte Darstellung eines Briefkuverts (BRIEFKAART) adressiert an: „Monsieur Th. Van Gogh, 28 rue de Laval, Paris“, d. h. eine innerdiegetische Verwendung von Schrift im Film. Im dritten Erzählschritt, dem dramaturgischen *Höhepunkt – Auftrag und Weigerung*, sitzt die zentrale Figur Armand Roulin in einer Gaststube, dem Café de Nuit, in Arles und spricht zuerst mit eben diesem Offizier, dann mit seinem Vater, dem Postmann Joseph Roulin. Beide Gespräche sind in Nahaufnahme abgebildet und folgen dem Schuss-Gegenschuss-Prinzip in real-life-Filmen. Innerdiegetisch wechseln in dieser Phase Tempus und Modus der Erzählung. Die zentrale Figur der Handlung wird durch in Gemälden van Goghs belegte zeitgenössische Autoritäten beauftragt, dem (letzten) Wunsch der thematisierten Figur nachzukommen. Dem Anliegen wird mit moralischen Argumenten Nachdruck verliehen: „Dein Vater will ihm doch nur seinen Respekt zollen [...] Wärscht du gestorben und wäre da ein Brief, ich würde ihn haben wollen.“ Letztlich wird Armand Roulin (und mit ihm die Rezipienten und Rezipientinnen) auf eine Bildungsreise geschickt, die zugleich in die Vergangenheit führt und doch gegenwärtig ist. Der vierte Erzählschritt, das *retardierende Moment – Zweifel*, offenbart, dass der junge Mann seinen Widerwillen überwunden hat. Er ist unterwegs mit dem Zug (vgl. Flyer) oder auf Fuhrwerken, durch Landschaften und Orte, die van Gogh künstlerisch festgehalten hat. Er begegnet Porträtierten, die van Gogh kannten und deren retrospektive widersprüchliche Kommentare Zweifel an den Todesumständen des Künstlers van Gogh in ihm aufkommen lassen. Die *Conclusio* des Trailers ist als Appell formuliert. Die Tochter des Arztes von van Gogh, Marguerite Gachet, fordert den 17-jährigen Armand Roulin, die zentrale Figur des Trailers und damit auch uns, die Rezipientinnen und Rezipienten, auf, sich weniger mit den Ursachen des Todes als mit dem künstlerischen Schaffen der thematisierten Figur van Gogh auseinanderzusetzen: „Sie wollen so viel über seinen Tod wissen, aber was wissen Sie von seinem

Leben?⁴⁴ Der Künstler spricht über sich in seinen Werken und durch seine Werke.

Im mit schwarz-weißer Farbgebung abgesetzten *Epilog* des Trailers geht eine männliche Silhouette auf einer am Fluss gelegene Straße auf ein Gebäude mit der Aufschrift VINS RESTAURANT zu. Die Figur dreht leicht den Oberkörper und wendet nun in Nahaufnahme den Kopf Richtung Kamera. Sukzessive färbt sich das Bild bläulich und friert schließlich ein. Es ist das vom Flyer und von dem DVD-Cover bekannte Porträt van Goghs. (Das Filmplakat nutzt das idente Motiv.) Der am Anfang der Trailererzählung aus dem Bild wankende Maler van Gogh erscheint am Ende noch einmal, schließt und autorisiert die Erzählung. Die Einblendung des Filmtitels und der Verweis auf das Distributionsmedium Kino beendet den Trailer.

Im Werbetext Trailer ist ein retrospektiver Erzählmodus durch die Schwarz-Weiß-Elemente im Epilog lediglich angedeutet. Der beworbene Film *Loving Vincent* hingegen verwendet dieses visuelle Stilmittel wiederholt als Rückblenden, zum einen in den Erzählfluss strukturierender Funktion, zum anderen, um in der visuellen Gestaltung möglichst nahe an den vorhandenen Originalgemälden van Goghs zu bleiben (vgl. Presseheft). Da fotografische Schwarz-Weiß-Aufnahmen bereits zu Lebzeiten van Goghs bekannt waren, kommt dies einer filmischen Authentisierungsstrategie gleich.

5. DIDAKTISCHE VORGEHENSWEISE

Die im Folgenden vorgeschlagene didaktische Aufbereitung bezieht sich ausschließlich auf die Arbeit mit den vorgestellten Paratexten Flyer und Trailer zum Animationsfilm *Loving Vincent* im Kontext DaF ab B2-Niveau. Sie fußt zum einen auf dem Konzept einer Wahrnehmungsschulung, die durch eine verzögerte Rezeption zu einem Sehen 2. Ordnung (vgl. Weidenmann 1988) heranführt. Zum anderen zielt sie auf die Förderung einer multimodalen Kompetenz ab (vgl. Stöckl 2011). Die detaillierte vorangegangene Beschreibung und Interpretation soll für Lehrende als informierender Bezugstext aufgegriffen werden.

Die Einstiegsphase dient der Annäherung an das Thema ‚Variationen von Bildmotiven in Abhängigkeit von ihren Verwendungskontexten‘.

In einem ersten Schritt arbeiten die Lernenden in Paaren. Ein Teilnehmender erhält das Flyer-Porträtbild von Armand Roulin, der andere das Porträt von Marguerite Gachet jeweils ohne Schriftzeile und Logo (vgl. Flyer-Analyse: A-Seite: Blatt 3 und 2). Die Lernenden beschreiben ihr Bild nacheinander genau. Auf der Grundlage der verbalisierten Bildbeschreibung zeichnet der Partner das beschriebene Porträtbild (‚Visuelles Diktat‘).

Nach Fertigstellung der beiden Zeichnungen vergleichen die Paare ihre Zeichnungen mit den Flyer-Bildern, halten die Gemeinsamkeiten und Unterschiede fest und versuchen gemeinsam die Ursachen der Unterschiede zu benennen. In weiterer Folge werden den Paaren Reproduktionen der Originalgemälde zur Verfügung gestellt (siehe oben). Wiederum geht es darum Gemeinsamkeiten und Unterschiede, hier aber zwischen dem Flyer-Porträt und dem Original, zu erkennen und mögliche Motivationen der Variationen zu reflektieren. In einer Zusammenschau werden die drei Varianten der Bildmotive als Galerie (‘Visuelles Diktat’, Flyer-Bild zu dem Animationsfilm, Standort des aktuellen Gemäldes) plenar präsentiert und die Ergebnisse der Partnerarbeit dokumentiert.

Im daran anschließenden Schritt wird der Gruppe der Satz „UND IN DER TAT KÖNNEN WIR NICHT ANDERS, ALS DURCH UNSERE GEMÄLDE ZU SPRECHEN.“ VINCENT VAN GOGH dargeboten. Die Lernenden tauschen in Kleingruppen ihre Ideen über folgende Fragen aus: „Was sagt der Satz über den Verfasser, über seinen Zugang zur Welt und sein künstlerisches Selbstverständnis?“ Die Vorschläge werden plenar festgehalten. Danach wird der Gruppe die Originalabbildung der beiden Flyerblätter mit Zitat und Logos präsentiert. Die Lernenden werden mit der Frage konfrontiert, inwieweit sich die vorherigen Vermutungen und Interpretationen angesichts der visuellen Einbettung und Kontextualisierung des Zitats verändern.

Damit endet die Arbeitsphase mit Bezug zu dem Flyer vorerst. Zu einem späteren Zeitpunkt wird auf den Flyer zurückgekommen.

Die folgende Unterrichtsphase widmet sich zum einen der Gestaltung des Trailers und zum anderen der in ihm vollzogenen Informationsvergabe.

Der (deutschsprachige) Trailer wird den Lernenden einmal ohne Ton vorgespielt (‘Silent viewing’), die Lernenden tauschen sich über den künstlerischen Eindruck aus. Bei einem wiederholten Ansehen des Trailers ohne Ton sollen die Lernenden über die tonale Gestaltung des Trailers spekulieren. Die Ideen werden plenar gesammelt.

Nun erfolgt eine Präsentation des Trailers mit Ton, wobei den Lernenden Leitfragen, die sie in Kleingruppen miteinander besprechen, gestellt werden: Welche Figuren treten im Trailer auf? Was erfahren Sie über Vincent van Gogh? Was ist das Thema des Films? (In dieser Phase der Arbeit mit dem Trailer können Motion Stills und Verbalisierungen unterstützend herangezogen werden.)

Der daran anschließende Schritt bezieht sich auf die Gliederung des Trailers, worauf die Fragen abzielen: Aus wieviel Teilen besteht der Trailer? Was gliedert den Trailer? Welche narrative Funktion haben die einzelnen Teile?

Nach diesen analytischen Aktivitäten diskutieren die Lernenden in Kleingruppen miteinander wer oder was das Thema des Trailers ist und wodurch sich das in der filmischen Gestaltung zeigt. (Auch hier wiederum können Motion Stills zur Wortschatzarbeit dienen).

Die den Trailer rahmende blau gefärbte Visualisierung Vincent van Goghs findet ebenso als Motiv des Titelblattes des Flyers und auf dem DVD-Cover Verwendung (siehe oben). Insofern kommt ihm in Bezug auf den Film *Loving Vincent* Eye-Catcher-Funktion zu. In einem didaktischen Zwischenschritt gehen die Lernenden im Nebeneinander von originalem Selbstbildnis (siehe oben) und darauf referierendem Bildmotiv (Flyer, DVD) den Variationen beider Darstellungen nach.

Nun erst wird den Lernenden der Flyer zur Verfügung gestellt. Allerdings sind hier die Blätter 4 und 5 auf der B-Seite dahingehend manipuliert, dass die beiden Textblöcke „DIE GESCHICHTE“ und „DIE ENTSTEHUNG“ vor-enthalten sind. Die Fragestellung an die Lernenden lautet zum einen: Welche Informationen über den Film vergibt der Flyer im Unterschied zum Trailer?, zum anderen: Welche Möglichkeiten sind beiden Formaten zu eigen und in welchen Aspekten sind sie limitiert?

Die nun erst nachgereichten Informationstexte aus dem Flyer sind Teil der Antwort. Sie leiten zur Thematisierung anderer bekannter filmbezogener Paratexte über sowie zu der Frage, welche Formen filmbezogener Kommunikation das Interesse der Lernenden wecken bzw. ihnen als Entscheidungshilfe für das Ansehen eines filmischen Textes dienen.

Als Nachbereitung sind die Lernenden aufgefordert nach anderen Aneignungsformen künstlerischen Schaffens im öffentlichen oder digitalen Raum zu recherchieren.

Eine Darlegung des individuellen Standpunkts zu den Grenzen von Original und Kopie schließt die Beschäftigung mit diesem Themenkomplex ab und beendet die Unterrichtsreihe.

Im Verlaufe dieser Unterrichtsreihe erleben die Lernenden individuelle Aneignungsprozesse ästhetischer Artefakte. Sie erfahren durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Varianten den Einfluss (künstlerischer) Handschriften auf Bedeutungskonstruktionen und Bedeutungswandel. Sie erkennen das Gestaltungsrepertoire und -potential statischer Bild-Text-Gefüge in Abgrenzung und Vergleich zu audio-visuellen Texten und können diese im medial vermittelten Komplex Filmvermarktung verorten.

6. CONCLUSIO

Im Vergleich zur ‚einfachen‘ Multimodalität des statischen Bild-Text-Gefüges des Flyers als Kombination von Bild und Wort, hier mit durch Formgebung (Altarfalz) begünstigter ‚räumlicher‘ Komponente zeichnet sich die Textsorte Filmtrailer durch ‚komplexe‘ Multimodalität in der Hervorbringung einer dynamischen Bild-Text-Folge in der Erweiterung um das Spektrum akusti-

scher Zeichen aus. Beide Paratexte behandeln dasselbe Thema und gleichen sich in ihrer Funktion. Sie sind Teil eines medialen Gewebes rund um den Animationsfilm *Loving Vincent*. Sie unterscheiden sich nicht nur im Modus ihrer Darbietung und Gestaltung sowie in ihrer Verbreitung und Zugänglichkeit, sondern auch in Bezug auf die Art ihrer Rezeption. Während der Flyer sakkadisch und linear rezipiert und interpretiert wird, erfolgt die Rezeption und Interpretation des Trailers gebunden an den linearen Präsentationsfluss des bewegten Bildes im Zusammenspiel mit den tonalen Codes. Im komplementären Nebeneinander offenbaren beide Paratexte die ihnen eingeschriebenen Grenzen und Möglichkeiten.

Als drei Einzelmedien referieren der Animationsfilm, der Trailer und der Flyer von *Loving Vincent* auf das künstlerische Schaffen und die historische Person Vincent van Gogh. Darüber hinaus stehen sie in mehrfacher Verbindung zueinander. Die Beziehungen untereinander sind zum einen funktionaler Natur, zum anderen besteht eine partielle Übereinstimmung im verwendeten Zeichenrepertoire.

Sowohl der Primärtext Animationsfilm als auch der ihm nachgeordnete Trailer greifen die originären Gemälde van Goghs bzw. deren Motive auf und modifizieren sie entsprechend der narrativen Intention. Als seine Miniatur imitiert der Trailer die narrative Struktur des Animationsfilms. Sein Zeichenrepertoire entstammt dem Rohmaterial des Films, das er neuarrangiert. Der Flyer aber kombiniert die Abbildungen originärer Gemälde van Goghs mit denen der filmischen Adaptionen und gibt zudem verbal und visuell Einblick in den vollzogenen Transformationsprozess. Er verweist im Arrangement des Neben- und Übereinanders seiner acht Blätter auf den sukzessive dargebotenen Primärtext Film. In seinem Darstellungsformat referiert der Flyer auf rituelle Aneignungsformen kultisch religiöser Altarbilder und macht sie sich hier als Miniatur für den individuellen Gebrauch zunutze. Er schließt so einen Zirkel zu den Gemälden van Goghs und der ihnen zugeschriebenen Bedeutung.

Die im vorliegenden Text durchgeführte Beschreibung, Analyse und Interpretation der beiden Paratexte Flyer und Trailer können als Ausgangspunkt von medienreflexiven Unterrichtsprozessen dienen, die neben Wahrnehmungsschulung und ästhetischer Sensibilisierung die Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen der Aneignung und Vermittlung von bildnerischer Kunst intendieren. Das Spannungsfeld erstreckt sich von verfremdeten Bildmotiven in Graffiti(s) im öffentlichen Raum über Aktionen wie „Kunst nachgestellt“ bis hin zu professionellen Formen wie dem Animationsfilm, dem Flyer und Trailer zu *Loving Vincent*.

LITERATUR

- Bruckner, Franziska (2011): *Malerei in Bewegung*. Wien: Springer.
- Bucher, Hans-Jürgen (2012): Multimodalität – ein universelles Merkmal der Medienkommunikation. Zum Verhältnis von Medienangebot und Medienrezeption. In: Bucher, Hans-Jürgen / Schumacher, Peter (Hrsg.): *Interaktionale Rezeptionsforschung. Theorie und Methode der Blickaufzeichnung in der Medienforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 51–82.
- Chen, Eva Veronika (2014): Die Sprache der Dinge: *Ästhetisches Lernen und Visual Literacy* in der Ausbildung von DaF-Lehrenden – Über die Arbeit mit Bildern und Objekten. In: Bernstein, Nils / Lerchner Charlotte (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Materialien Deutsch als Fremdsprache 93*. Göttingen: Universitätsverlag, S. 261–277.
- Faultsch, Werner (2013): *Grundkurs Filmanalyse*. 3. Auflage. München: Fink.
- Friedrich, Andreas (Hrsg.) (2007): *Filmgenres. Animationsfilm*. Stuttgart: Reclam.
- Furniss, Maureen (2010): Kunst im Animationsfilm. In: Dewald, Christian (Hrsg.): *Die Kunst des Einzelbilds. Animation in Österreich*. Wien: Filmarchiv Austria, S. 217–225.
- Fuxjäger, Anton (2015): Bewegte Bilder. Ein Klassifikationsversuch. In: Kramer, Stefan / Welke, Tina (Hrsg.): *Bewegte Bilder, IDE (= Informationen zur deutschdidaktik) 1 (39)*. S. 8–19.
- Hediger, Vinzenz (2001): *Verführung zum Film. Der amerikanische Kinotrailer seit 1912*. Marburg: Schüren.
- Kress, Gunther / van Leeuwen, Theo (2020): *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. 3. Auflage. London: Routledge.
- Kuchenbuch, Thomas (2005): *Filmanalyse. Theorie. Methoden. Kritik*. Wien: Böhlau UTB.
- Maasen, Sabine (Hrsg.) (2006): *Bilder als Diskurse – Bilddiskurse*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Palandt, Ralf (2014): Comics – Geschichte, Struktur, Interpretation. In: Hieronimus, Marc (Hrsg.): *Visuelle Medien im DaF-Unterricht. Materialien Deutsch als Fremdsprache 90*. Göttingen: Universitätsverlag, S. 77–118.
- Presseheft zu „Loving Vincent“, Verleih Praesens-Film AG, o. J. <https://www.praesens.com/praesens-pro-presse/katalog/loving-vincent/> [05.02.2022]
- Raith, Markus (2014): Multimodales Verstehen und kulturelles Lernen. Zu einer Didaktik des Logovisuellen. In: Hieronimus, Marc (Hrsg.): *Visuelle Medien im DaF-Unterricht. Materialien Deutsch als Fremdsprache 90*. Göttingen: Universitätsverlag, S. 25–52.

- Rall, Hannes (2014): Animationsfilm. Konzept und Produktion. Konstanz und München: UVK.
- Schoppe, Andreas (2015): Bildzugänge. Methodische Impulse für den Unterricht. 3. Auflage. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Stöckl, Hartmut (2004): Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Konzepte, Theorien, Analysemethoden. Berlin/New York: de Gruyter.
- Stöckl, Hartmut (2011): Multimodale Werbekommunikation – Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 54. Berlin/New York: de Gruyter, S. 5–32.
- Weidenmann, Bernd (1988): Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern. Bern: Huber.
- Welke, Tina (2017): In der Kürze liegt die Würze. Die filmischen Kurzformen TV- und Kinotrailer im Fremdsprachenunterricht. In: ÖDaF-Mitteilungen 1, (33). S. 111–124.
- Welke, Tina (2019): Gratis, aber nicht umsonst. Arrangements filmbezogener Werbetexte. In: Welke, Tina / Faistauer, Renate (Hrsg.): Eintauchen in andere Welten. Vielfalt ästhetischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. Wien: Praesens, S. 97–109.
- Wells, Paul (2007): Animation. Prinzipien/Praxis/Perspektiven. München: Stiebner.

Filmografie und Primärtexte

- Loving Vincent* (Regie: Dorota Kobiela / Hugh Welchmann, Polen/Großbritannien 2017)
- Trailer zu *Loving Vincent*. <https://www.youtube.com/watch?v=7JokbD0M7P0> [06.02.2022]
- Flyer des FILMladens Wien, o. J.

Christine Arendt (Mailand), Tristan Lay (Sydney), Dieter Wrobel (Würzburg)

MEDIENWECHSEL UND MEDIENVERBUND:
LITERATURADAPTIONEN UND
POLYMEDIALE TEXTNETZE IM KONTEXT DAF/DAZ:
AUSWAHLBIBLIOGRAFIE

Die folgende Auswahlbibliografie fasst Fachliteratur zum Thema Medienwechsel und Medienverbund im Kontext DaF/DaZ zusammen, ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Aufgenommen wurden auch grundlegende Titel zu damit verbundenen beziehungsweise angrenzenden Themenbereichen wie zur Intermedialität oder beispielsweise zur Comic-Forschung sowie zur didaktischen Literatur in Bezug auf diese Fachgebiete. Die Auswahlbibliografie markiert relevante Themenschwerpunkte der bisherigen Forschung, bietet einen ersten Überblick und soll insbesondere die Suche nach Forschungsarbeiten erleichtern.

- Abraham, Ulf (2016): *Filme im Deutschunterricht*. 3. akt. Aufl. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Abraham, Ulf; Lay, Tristan (2020): *Graphic Novels. Ein Medium zwischen Comic, Roman und Film im Unterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 63, S. 3–8.
- Abraham, Ulf; Sowa, Hubert (2012): *Bilder lesen und Texte sehen*. In: *Praxis Deutsch*, Heft 231, S. 4–19.
- Ahrens, Jörn (2012): *Intermedialität, Hybridität. Wieviel Unbestimmtheit verträgt der Comic?* In: Bachmann, Christian A.; Sina, Véronique; Banhold, Lars (Hrsg.): *Comics intermedial. Beiträge zu einem interdisziplinären Forschungsfeld*. Essen: Bachmann, S. 11–22.
- Anders, Petra; Staiger, Michael (Hrsg.) (2016): *Serialität in Literatur und Medien. Band 1: Theorie und Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Anders, Petra; Staiger, Michael (Hrsg.) (2016): *Serialität in Literatur und Medien. Band 2: Modelle für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Anders, Petra; Wieler, Petra (Hrsg.) (2018): *Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien*. Tübingen: Stauffenburg.
- Arendt, Christine (2021): *Lebensgeschichten von Kindern und Jugendlichen während des Nationalsozialismus im DaF-Unterricht: die Filmbiographie „Neger, Neger, Schornsteinfeger!“ Ein Leben in Deutschland nach der Autobiogra-*

- phie von Hans-Jürgen Massaquoi im Online-Live-Format. In: German as a Foreign Language GfL, 2021 (2), S. 15–40.
- Arendt, Christine (2022): Kampf gegen das Vergessen: der Film *Im Labyrinth des Schweigens* im DaF-Unterricht. In: Schaar, Torsten; Altal, Mahasen; Chang, Shi Wen (Hrsg.): Fokus DaF/DaZ: Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre. Band 2. Münster: LIT Verlag, S. 459–488.
- Bachmann, Christian A.; Sina, Véronique; Banhold, Lars (Hrsg.) (2012): Comics intermedial. Beiträge zu einem interdisziplinären Forschungsfeld. Essen: Bachmann.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2014): Text – Bild – Klang. Ästhetisches Lernen im mehrsprachigen Medienverbund. In: Bernstein, Nils; Lerchner, Charlotte (Hrsg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. (=MatDaF 93). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 297–312.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2020): Der nasse Fisch im Netz? Medien und Text(sorten)netze rund um Volker Kutschers historischen Kriminalroman (2006). In: Hille, Almut; Völkel, Oliver Niels (Hrsg.): Was zu beginnen nicht aufhört. Facetten von Gegenwartsliteratur in der internationalen Germanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium, S. 132–149.
- Baskin, Ellen (2018): *Enser's Filmed Books and Plays. A List of Books and Plays from which Films have been Made, 1928–2001*. London/New York: Routledge.
- Becker, Thomas (Hrsg.) (2011): *Comic. Intermedialität und Legitimität eines popkulturellen Mediums*. Essen: Bachmann.
- Bienk, Alice (2019): *Filmsprache. Einführung in die interaktive Filmanalyse*. 5. Aufl. Marburg: Schüren.
- Binczek, Natalie; Dembeck, Till; Schäfer, Jörgen (Hrsg.) (2013): *Handbuch Medien der Literatur*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Bleckmann, Paula; Lankau, Ralf (Hrsg.) (2019): *Digitale Medien und Unterricht. Eine Kontroverse*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Boelmann, Jan M. (2015): *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen. Eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium*. München: kopaed.
- Bogner, Ralf Georg (2013): Medienwechsel. In: Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Metzler Lexikon. Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, S. 503.
- Bohnenkamp, Anne (2012): Vorwort. *Literaturverfilmungen als intermediale Herausforderung*. In: Dies. (Hrsg.): *Literaturverfilmungen*. Stuttgart: Reclam, S. 9–40.

- Bönnighausen, Marion; Rösch, Heidi (Hrsg.) (2004): Intermedialität im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider.
- Borchmeyer, Dieter (1994): Theater (und Literatur). In: Borchmeyer, Dieter; Žmegač, Viktor (Hrsg.): *Moderne Literatur in Grundbegriffen*. 2., neu bearbeitete Aufl. Tübingen: Niemeyer, S. 420–430.
- Bung, Stephanie; Schrödl, Jenny (Hrsg.) (2017): *Phänomen Hörbuch. Interdisziplinäre Perspektiven und medialer Wandel*. Bielefeld: transcript.
- Cartmell, Deborah; Whelehan, Imelda (Hrsg.) (2014): *Teaching Adaptations*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cartmell, Deborah; Whelehan, Imelda (Hrsg.) (seit 2008): *Adaptation*. Erscheint dreimal im Jahr. Oxford: Oxford University Press. <https://academic.oup.com/adaptation> [25.02.2022]
- Cazden, Courtney; Cope, Bill; Cook, James; Fairclough, Norman; Gee, Jim; Kress, Gunther (1996): *A Pedagogy of Multiliteracies. Designing Social Futures*. *Harvard Educational Review* 66/1, S. 66–92.
- Cutchins, Dennis; Krebs, Katja; Voigts, Eckart (Hrsg.) (2018): *The Routledge Companion to Adaptation*. London/New York: Routledge.
- Degner, Uta; Wolf, Norbert Christian (Hrsg.) (2010): *Der neue Wettstreit der Künste. Legitimation und Dominanz im Zeichen der Intermedialität*. Bielefeld: transcript.
- Dettmar, Ute; Pecher, Claudia Maria; Schlesinger, Ron (Hrsg.) (2017): *Märchen im Medienwechsel. Zur Geschichte und Gegenwart des Märchenfilms*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Elsaghe, Yahya (2019): *Thomas Mann auf Leinwand und Bildschirm. Zur deutschen Aneignung seines Erzählwerks in der langen Nachkriegszeit*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Elsner, Daniela (2013): „Pow! Wow! Zoom! Mit *graphic novels* fremdsprachliche literacies fördern“. In: Grünewald, Andreas; Plikat, Jochen; Wieland, Katharina (Hrsg.): *Bildung – Kompetenz – Literalität. Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch*. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 194–206.
- Erll, Astrid; Sommer, Roy (Hrsg.) (2019): *Narrative in Culture*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Ferstl, Paul (Hrsg.) (2021): *Dialogues between Media*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Frederking, Volker; Josting, Petra (Hrsg.) (2005): *Medienintegration und Medienverbund im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Friedmann, Joachim (2016): *Transmediales Erzählen. Narrative Gestaltung in Literatur, Film, Graphic Novel und Game*. Konstanz: UVK.
- Gans, Michael; Jost, Roland; Kammerer, Ingo (Hrsg.) (2008): *Mediale Sichtweisen auf Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider.

- Giesa, Felix (2019): Comics als bildbasierte Erzählliteratur. In: Abraham, Ulf; Knopf, Julia (Hrsg.): Bilderbücher. Band 1: Theorie. 2. vollst. überarb. und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 58–72.
- Giessen, Hans; Lenk, Hartmut E. H.; Tienken, Susanne; Tiittula, Liisa (Hrsg.) (2019): Medienkulturen – Multimodalität und Intermedialität. Berlin u. a.: Lang.
- Hahn, Henrike (2014): Verfilmte Gefühle. Von „Fräulein Else“ bis „Eyes Wide Shut“. Arthur Schnitzlers Texte auf der Leinwand. Bielefeld: transcript.
- Hallet, Wolfgang (2012): Graphic Novels. Literarisches und multiliterales Lernen mit Comic-Romanen. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch. Heft 117, S. 2–8.
- Hallet, Wolfgang (2015): Literarisches und multiliterales Lernen mit Graphic Novels im Fremdsprachenunterricht. In: Küster, Lutz; Lütge, Christiane; Wielandt, Katharina (Hrsg.): Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie, Empirie, Unterrichtsperspektiven. Frankfurt a. M.: Lang, S. 193–207.
- Hallet, Wolfgang (2016): Was heißt *film literacy*? Filmverstehen und fremdsprachige Diskursfähigkeit. In: Blell, Gabriele; Grünewald, Andreas; Kepser, Matthias; Surkamp, Carola (Hrsg.): Film in den Fächern der sprachlichen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 177–193.
- Herz, Cornelius (2015): Unterricht in der Hand – zwischen Mythos, Multimedia und Medienbruch. In: Möbius, Thomas; Steinmetz, Michael; Lang, Verena (Hrsg.): Tablets im Deutschunterricht. Forschungsperspektiven – Unterrichtsmodelle. München: kopaed, S. 15–26.
- Hoppe, Henriette; Vorst, Claudia; Weißenburger, Christian (Hrsg.) (2017): Bildlitalität im Übergang von Literatur und Film. Eine interdisziplinäre Aufgabe und Chance kompetenzorientierter Fachdidaktik. Frankfurt a. M.: Lang.
- Hurst, Matthias (1996): Erzählsituationen in Literatur und Film. Ein Modell zur vergleichenden Analyse von literarischen Texten und filmischen Adaptationen. Tübingen: Niemeyer.
- Hutcheon, Linda (2006): Adaptation. London/New York: Routledge.
- Josting, Petra; Jonas, Hartmut (Hrsg.) (2007): Medien im Deutschunterricht. Themen-Schwerpunkt: Intermediale und interdisziplinäre Lernansätze im Deutschunterricht. München: kopaed.
- Josting, Petra; Maiwald, Klaus (Hrsg.) (2010): Verfilmte Kinderliteratur. Gattungen, Produktion, Distribution, Rezeption und Modelle für den Deutschunterricht. München: kopaed.
- Kanzog, Klaus (1994a): Film (und Literatur). In: Borchmeyer, Dieter; Žmegač, Viktor (Hrsg.) Moderne Literatur in Grundbegriffen. 2., neu bearbeitete Aufl. Tübingen: Niemeyer, S. 153–156.
- Kanzog, Klaus (1994b): Medien (und Literatur). In: Borchmeyer, Dieter; Žmegač, Viktor (Hrsg.) Moderne Literatur in Grundbegriffen. 2., neu bearbeitete Aufl. Tübingen: Niemeyer, S. 268–273.

- Kepser, Matthis (2020): Sounds in Silence. Tonalität in Comics und Graphic Novels. Systematische Grundlegung, Multimodalität und Überlegungen für den Deutschunterricht. In: MiDU – Medien im Deutschunterricht. Nr. 2/2020, S. 1–28.
- Kepser, Matthis; Surkamp Carola (2016): Literaturverfilmungen in den Fächern Deutsch und Englisch. Chancen und Risiken einer weit verbreiteten Film(genre)didaktik. In: Blell, Gabriele; Grünewald, Andreas; Kepser, Matthis; Surkamp, Carola (Hrsg.): Film in den Fächern der sprachlichen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 213–232.
- Krebs, Katja (Hrsg.) (2014): Translation and Adaptation in Theatre and Film. London/New York: Routledge.
- Kruse, Iris (2019): Trivialität, Komplexität, Intermedialität – Praxistheoretische Perspektiven auf Medienverbunddidaktik und intermediale Lektüre. In: Maiwald, Klaus (Hrsg.): Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 111–130.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2007): Überschreitung von Mediengrenzen. Theoretische und historische Aspekte des Kindermedienverbunds. In: Josting, Petra; Maiwald, Klaus (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht. München: kopaed, S. 11–21.
- Lay, Tristan; Nickl, Benjamin (2019): Transmediales Babylon: Überlegungen zum fremdsprachendidaktischen Potential der symbiotischen Einbindung von Narrativität, Multimodalität, Intermedialität und Authentizität in Arne Jyschs Graphic Novel *Der nasse Fisch*. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 24 (2), S. 233–260.
- Lecke, Bodo (Hrsg.) (2008): Mediengeschichte, Intermedialität und Literaturdidaktik. Frankfurt a. M.: Lang.
- Maiwald, Klaus (2015): Vom Film zur Literatur. Moderne Klassiker der Literaturverfilmung im Medienvergleich. Stuttgart: Reclam.
- Maiwald, Klaus (2019a): Intermedialität in der Literaturdidaktik. In: Lütge, Christiane (Hrsg.): Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 373–394.
- Maiwald, Klaus (Hrsg.) (2019b): Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider.
- Maiwald, Klaus; Kammerer, Ingo (2021): Filmdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.
- Meyer, Anne-Rose (Hrsg.) (2019): Internet – Literatur – Twitteratur. Erzählen und Lesen im Medienzeitalter. Perspektiven für Forschung und Unterricht. Berlin: Lang.
- Müller-Brauers, Claudia; Miosga, Christiane; Herz, Cornelius (2021): Animationen in Bilderbuch-Apps. Überlegungen zur Förderung des literarischen Ver-

- stehens und Handelns im inklusiven Deutschunterricht. In: MiDU – Medien im Deutschunterricht. Nr. 3/2021, S. 1–19.
- Müller, Karla (2007): Hörbücher. In: Josting, Petra; Maiwald, Klaus (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht. München: kopaed, S. 96–107.
- Müller, Karla (2012): Hörtexte im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprechen. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Mundt, Michaela (1994): Transformationsanalyse. Methodologische Probleme der Literaturvermittlung. Tübingen: Niemeyer.
- Neuhaus, Stefan (2007): Literatur im Film. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Neuner, Jörg (2013): Medienreflexives Erzählen. Zu einer erweiterten Literatur- und Kulturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider.
- Nicklas, Pascal; Lindner, Oliver (Hrsg.) (2012): Adaptation and Cultural Appropriation. Literature, Film, and the Arts. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Nieberle, Sigrid (2008): Literarhistorische Filmbiographien. Autorschaft und Literaturgeschichte im Kino. Mit einer Filmographie 1909–2007. Berlin/New York: de Gruyter.
- Nischik, Reingard (2013). Literaturadaptation. In: Nünning, Ansgar (Hrsg.): Metzler Lexikon. Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 454–455.
- Orphal, Stefanie (2014): Poesiefilm. Lyrik im audiovisuellen Medium. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Pietsch, Volker (2018): Verfolgungsjagden. Zur Diskursgeschichte der Medienkonkurrenz zwischen Literatur und Film. Bielefeld: transcript.
- Press, Alexander (2018): Die Bilder des Comics. Funktionsweisen aus kunst- und bildwissenschaftlicher Perspektive. Bielefeld: transcript.
- Rajewski, Irina O. (2002): Intermedialität. Tübingen: Francke.
- Renner, Karl N.; von Hoff, Dagmar; Krings, Matthias (Hrsg.) (2013): Medien. Erzählen. Gesellschaft. Transmediales Erzählen im Zeitalter der Medienkonvergenz. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Rentschler, Eric (Hrsg.) (1986): German Film and Literature. Adaptations and Transformations. New York: Methuen.
- Ricard Brede, Julia (2009): Handybücher. Literatur von und für die Daumen-Generation. In: Literatur im Unterricht. 10. Jg. Heft 2, S. 119–128.
- Ryan, Marie-Laure (2004): Narrative Across Media: The Language of Storytelling. Lincoln/London: University of Nebraska Press.
- Ryan, Marie-Laure; Thon, Jan-Noël (Hrsg.) (2014): Storyworlds across Media. Toward a Media-Conscious Narratology. Lincoln/London: University of Nebraska Press.

- Schiedermair, Simone (2020): Gegenwartsliteratur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag zur Arbeit mit Textnetzen. In: Hille, Almut; Völkel, Oliver Niels (Hrsg.): Was zu beginnen nicht aufhört. Facetten der Gegenwartsliteratur in der internationalen Germanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium, S. 95–113.
- Schmitz-Emans, Monika (2012): Literatur-Comics. Adaptionen und Transformationen der Weltliteratur. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Schmitz, Dieter Hermann (2019): Vom Buch zum Film und zurück. Anmerkungen zur „medialen Translation“ und ihrer Nutzbarkeit im Fremdsprachen- und Literaturunterricht. In: Welke, Tina; Faistauer, Renate (Hrsg.): Eintauchen in andere Welten. Vielfalt ästhetischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. Wien: Praesens, S. 137–155.
- Schneider, Irmela (1981): Der verwandelte Text. Wege zu einer Theorie der Literaturverfilmung. Tübingen: Niemeyer.
- Schönleber, Matthias (2012): Schnittstellen. Modelle für einen filmintegrativen Literaturunterricht. Frankfurt a. M.: Lang.
- Schüwer, Martin (2008): Wie Comics erzählen. Grundriss einer intermedialen Erzähltheorie der grafischen Literatur. Trier: wvt.
- Simonis, Annette (2010): Intermediales Spiel im Film. Ästhetische Erfahrung zwischen Schrift, Bild und Musik. Bielefeld: transcript.
- Sinyard, Neil (1986): *Filming Literature. The Art of Screen Adaptation.* London/New York: Routledge.
- Staiger, Michael (2010): Literaturverfilmungen im Deutschunterricht. München.
- Staiger, Michael (2019): Literaturverfilmung. In: Anders, Petra; Staiger, Michael u. a.: Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Berlin: Metzler, S. 81–95.
- Standke, Jan (2020): Multimodale Literatur. Medienverbund, Erzählen und Lesen im digitalen Zeitalter. In: Der Deutschunterricht. Heft 4, S. 38–48.
- Staubach, Katharina (Hrsg.) (2021): Multimodale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider.
- Stein, Daniel; Thon, Jan Noël (Hrsg.) (2013): From Comic Strips to Graphic Novels. Contributions to the Theory and History of Graphic Narrative. Berlin/New York: de Gruyter.
- Vom Orde, Heike; Durner, Alexandra (2021): Grunddaten Jugend und Medien 2021. Aktuelle Ergebnisse zur Mediennutzung von Jugendlichen in Deutschland. https://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/Grundddaten_Jugend_Medien.pdf [11.04.2022].
- Von Brand, Tilman (2020): Ganzschriften im Deutschunterricht. Mittelfristige Unterrichtsplanung zu Romanen, Novellen, Dramen und Graphic Novels. Hannover: Klett/Kallmayer.

- Welke, Tina; Faistauer, Renate (Hrsg.) (2019): Eintauchen in andere Welten. Vielfalt ästhetischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. Wien: Präsenz.
- Werther, Friedrich (2019): Bruchige Handlungslogik – Ludonarrative Dissonanzen und narrative Handlungslogik im Computerspiel. MiDU – Medien im Deutschunterricht. Nr. 1/2019, S. 15–30.
- Westermayr, Stefanie (2010): Poetry Slam in Deutschland. Theorie und Praxis einer multimedialen Kunstform. 2. Aufl. Baden-Baden: Tectum.
- Wieser, Dorothee (2016): Literaturcomics im Reigen medialer Erzählformen. Literaturdidaktische Sinnfälligkeiten und Widerhaken – am Beispiel von Kafkas Verwandlung. In: Pieper, Irene; Stark, Tobias (Hrsg.): Neue Formen des Poetischen: Didaktische Potenziale von Gegenwartsliteratur. Frankfurt a. M.: Lang, S. 77–101.
- Wiesner, Esther (2016): Multimodales Handeln im Unterricht. In: leseforum.ch. Online-Plattform für Literalität. 1/2016. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/564/2016_1_Wiesner.pdf [08.09.2022].
- Wildfeuer, Janina; Bateman, John; Hiippala, Tuomo (2020): Multimodalität. Grundlagen, Forschungen und Analyse. Eine problemorientierte Einführung. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Wojcik, Paula; Matuschek, Stefan; Picard, Sophie; Wolting, Monika (Hrsg.) (2019): Klassik als kulturelle Praxis. Funktional, intermedial, transkulturell. Berlin/New York: de Gruyter.
- Wolf, Werner (2019): Das Feld der Intermedialität im Überblick. In: Maiwald, Klaus (Hrsg.): Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 23–48.
- Wrobel, Dieter (2015): Graphic Novels. In: Praxis Deutsch, Heft 252, S. 4–14.
- Wrobel, Dieter (2016): Graphic Novel. In: Franz, Kurt; Lange, Günter; Payrhuber, Franz-Josef (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon. Meitingen: Corian, 58. Ergänzungslieferung, S. 1–60.
- Wrobel, Dieter (2020): „I got rhythm“ – Musik als Über-Lebensmittel. Graphic Novel zur Lebensgeschichte des Jazzmusikers Coco Schumann. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 63, S. 40–46.
- Wrobel, Dieter (2021): Streitfall Graphic Novel. Über ein Textformat und die Darstellung des Holocaust darin. In: Funda, Leonie; Herzog, Judith; Köhnen, Ralph; Rothstein, Björn (Hrsg.): Normativität. Systemische und praktische Ansätze für den Deutschunterricht. Weinheim: Beltz/Juventa, S. 161–180.

VERZEICHNIS DER AUTORINNEN UND AUTOREN

Dr. Christine Arendt: Studium der Fächer Germanistik, Musik und Erziehungswissenschaft in Hamburg; erstes und zweites Staatsexamen; seit 2000 Lektorin an der Katholischen Universität Mailand (Italien); Lehrtätigkeit als Vertragsprofessorin an der Universität Milano-Bicocca und an der Universität Mailand (Italien); Lehrtätigkeit als flying faculty an der GJU (German Jordanian University, Jordanien). Forschung in den Bereichen Filme und kulturelles Lernen im DaF-Unterricht, Intermedialität, Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts.

Prof. Dr. Camilla Badstübner-Kizik: Professorin am Institut für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań (Polen). Forschung, Lehre und Publikationstätigkeit in den Bereichen Kulturelles und ästhetisches Lernen, Mediendidaktik (Bild-, Musik- und Filmdidaktik im Kontext Deutsch als Fremdsprache), Medienlinguistik, Linguistic Landscape, außerschulische Lernorte.

Prof. Beate Baumann: Studium an den Universitäten Köln und Bologna (Didaktik moderner Fremdsprachen); seit 2002 Dozentin für Deutsche Sprache und Übersetzung der Universität Catania (Italien), zunächst als wissenschaftliche Mitarbeiterin, seit 2019 als außerordentliche Professorin; Ko-Direktorin des Interuniversitären Forschungszentrums POLYPHONIE (Universitäten Genua-Catania). Schwerpunkte in Forschung und Lehre im Bereich Didaktik des Deutschen als Fremdsprache, Interkulturelle Studien, Empirische Methodenforschung, Angewandte Linguistik, Mehrsprachigkeit und sprachliche Kreativität.

Dr. Denis Belyaev: Studium der Fächer Deutsch, Literatur, Russisch als Fremdsprache in Berlin und Moskau; Lehrtätigkeit an Universitäten in Russland, Aserbaidschan und Deutschland; seit 2021 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Grundschulpädagogik der Universität Rostock (Deutschland) und am Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter der Universität Koblenz-Landau (Deutschland). Schwerpunkte in Forschung und Lehre im Bereich Mehrsprachigkeit und Identität, Deutsch (DaM, DaZ/DaF), herkunftssprachlicher Unterricht, Sprachdidaktik, Kreativität und ästhetische Bildung, Pragmatik.

Jun.-Prof. Dr. Maren Conrad: Seit 2017 Juniorprofessorin für Neuere deutsche Literatur mit dem Schwerpunkt Kinder- und Jugendliteratur an der Universität Erlangen-Nürnberg (Deutschland); zuvor Promotion an der Universität Kiel; wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Münster; DAAD-Lekto-

rin an der Universität Cork (Irland). Forschungsschwerpunkte in den Bereichen interaktive Erzählverfahren, multilineares, crossmediales und intermediales Erzählen in Kinder- und Jugendliteratur und -medien sowie in jugendkulturellen Formaten.

Dr. Susanne Drogi: Seit 2019 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Grundschuldidaktik Deutsch/Ästhetische Bildung der Universität Halle-Wittenberg (Deutschland); zuvor 2019 Promotion; 2013 bis 2019 Tätigkeit im Bereich Grundschuldidaktik Deutsch an der Universität Leipzig. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte in den Bereichen zeitgeschichtliche KJL, literarisches Lernen im Medienverbund, Familienbilder in der aktuellen KJL.

Brigitta Flau: Studium der Germanistik und Philosophie in Köln, Abschluss mit 2. Staatsexamen; seit 1996 Lektorin für deutsche Sprache an der Universität Bari „Aldo Moro“. Diplomübersetzerin und -dolmetscherin mit Lehrtätigkeitsschwerpunkt im Bereich der Übersetzung. 2013/15 Projekt mit der apulischen Tourismusagentur „WeAreInPuglia“ zu Übersetzungen im Bereich des Tourismus; seit 2018 besteht ein autonomes Projekt zur Übersetzung der Untertitel von deutschen Dokumentarfilmen ins Italienische mit anschließender Präsentation; seit 1999 regelmäßige Veranstaltung von Filmreihen zu unterschiedlichen Themenschwerpunkten, z. B. *Perspektiven auf den Nationalsozialismus*, *Der unruhige Charme der Utopie – Filme aus der DDR oder Mitten in Deutschland – der neue Rechts-extremismus*; weitere Interessengebiete sind Medien- und Onlinedidaktik.

Prof. Dr. Hans Giessen: Geistes- und gesellschaftswissenschaftliches Studium an der FU Berlin, der Universität des Saarlandes, Saarbrücken, und der Universität de Metz; außerplanmäßiger Professor an der Universität des Saarlandes, Saarbrücken (Deutschland); yliopiston dosentti an der Universität Helsinki (Finnland); seit 2018 Professor an der Abteilung Sprache und Kommunikation der Jan Kochanowski Universität in Kielce (Polen). Schwerpunkte in Forschung und Lehre in den Bereichen Deutsch als Fremdsprache, interkulturelle Kommunikation sowie Medien.

Dr. Astrid Henning-Mohr: Seit 2019 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Grundschuldidaktik Deutsch/Ästhetische Bildung der Universität Halle-Wittenberg (Deutschland); zuvor Promotion an der Universität Hamburg im Bereich Literaturwissenschaft; Tätigkeit als Lehrbeauftragte an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg (Deutschland) und als Vertretungslehrerin in Hamburg und Schleswig-Holstein. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte in den Bereichen literarisches Lernen im Zweitspracherwerb und heterolinguale Kinder- und Jugendliteratur.

Lisa Ingermann: Studium der Fächer Germanistik, Anglistik und Neuere deutsche Literaturwissenschaft in Düsseldorf, Dresden und Berlin; seit 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulpädagogik an der Universität Rostock (Deutschland); Schwerpunkte in Forschung und Lehre im Bereich grafischer Literatur.

Dr. Kristina Kocyba: Studium der Germanistik, Amerikanistik, Politikwissenschaften und Deutsch als Fremdsprache an der Universität Regensburg und der Vanderbilt University; Master of Arts, Magistra Artium, Erstes und Zweites Staatsexamen; Stipendiatin der Doktorandenschule Laboratorium Aufklärung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena; Promotion, seit 2018 DAAD-Lektorin am Germanistischen Institut der ELTE in Budapest (Ungarn). Schwerpunkte in den Bereichen literatur-, theater- und kulturwissenschaftlicher Themen sowie Modellen ihrer Didaktisierung.

Prof. Lynn Marie Kutch, PhD: Studium der Fächer Germanistik in Tübingen, Medford (Tufts) und New Brunswick, NJ (Rutgers); seit 2007 Lehrtätigkeit an der Kutztown Universität (Kutztown, PA, USA). Schwerpunkte in Forschung und Lehre im Bereich Comics Studies, DaF-Unterricht, Dramapädagogik, Genderforschung sowie Forschungen im Bereich des Zweitspracherwerbs.

Dr. Ksenia Kuzminykh: Studium der Germanistik und Anglistik; Promotion an der Georg-August-Universität Göttingen; zweites Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien; Lehr- und Forschungstätigkeit an den Universitäten in Göttingen, Paderborn, Rostock und Tschita sowie an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg; seit 2018 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Georg-August-Universität Göttingen (Deutschland). Schwerpunkte in Forschung und Lehre im Bereich der Weltliteratur, der Kinder- und Jugendliteratur und -medien des 19. bis 21. Jahrhunderts, Literaturwissenschaft sowie Didaktik der deutschen und russischen Literatur und Sprache.

Dr. Tristan Lay: Studium der Fächer Sprachlehrforschung und Sinologie in Bochum und Taipeh; Lehrtätigkeit an den Universitäten Bamberg (Deutschland), National Chengchi University (Taipeh, Taiwan), Da-Yeh University (Changhua, Taiwan); seit 2013 Lecturer am Department of Germanic Studies der University of Sydney (Australien). Schwerpunkte in Forschung und Lehre im Bereich Applied Linguistics, Bilder und Filme im DaF-Unterricht sowie Forschungen im Bereich des multiplen Sprachenlernens.

Prof. Dr. Magdalena Michalak: Seit 2014 Lehrstuhlinhaberin für Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der Universität Erlangen-Nürnberg. Arbeits-

schwerpunkte im Bereich Zweitspracherwerb und Zweitsprachendidaktik sowie der Umgang mit nichtlinearen Darstellungsformen, die Sprachförderung von Kindern und Erwachsenen mit Migrationshintergrund und in diesem Kontext auch die Lehr-Lernprozesse in der Zweitsprache; zudem sprachbewusster Unterricht und Modelle der sprachlichen Bildung im Fachunterricht sowie die Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache.

Dr. Monika Riedel: Studium der Germanistik und Hungaristik an der Comenius-Universität in Bratislava; Lehrtätigkeit an der Konstantin-Universität in Nitra (Slowakei); seit 2013 Mitarbeiterin der Arbeitsstelle Deutsch als Zweitsprache an der TU Dortmund (Deutschland). Schwerpunkte in Forschung und Lehre in den Bereichen inter- und transkulturelle Gegenwartsliteratur, literarische Mehrsprachigkeit, sprachliche, literarische, kulturelle und mediale Bildung in der (post-)migrantischen Gesellschaft, digitale Medien im Bereich DaF/DaZ.

Dr. Tina Welke: Studium der Sprachwissenschaft, Politikwissenschaft und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien; Promotion; Koordinatorin für Deutsch an der Diplomatischen Akademie Wien und Lehrbeauftragte an den Universitäten Wien und Graz (Österreich); internationale Lehr- und Seminartätigkeit zu Hör-Seh-Verstehen und Film sowie Methodik DaF/DaZ. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte im Bereich Film, Filmdidaktik und bildgestütztes Lernen im DaF/DaZ-Unterricht.

Evelina Winter: Seit 2018 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der Universität Erlangen-Nürnberg (Deutschland) und Koordinatorin des Projektes Wi. L. D. in Erlangen; Arbeitsschwerpunkte in den Bereichen Sprachförderung anhand von textlosen Bilderbüchern sowie Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund und Lehr-Lernprozesse in der Zweitsprache.

Prof. Dr. Dieter Wrobel: Seit 2008 Inhaber des Lehrstuhls für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Würzburg (Deutschland); zuvor Lehramtsstudium (Germanistik und Sozialwissenschaften) Ruhr-Universität Bochum; 1997 Promotion; 1999–2004 Lehrer; Lehrbeauftragter an den Universitäten Bochum und Siegen; 2004–2008 abgeordneter Studienrat an der Universität Duisburg-Essen; 2008 Habilitation; Mitherausgeber von „Praxis Deutsch“. Forschungsschwerpunkte sind Literaturdidaktik, Leseforschung und Leseförderung, Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts (einschließlich Kinder- und Jugendliteratur sowie Bild-Text-Verbünde) und ihre Didaktik.

Band 1:

Renate Riedner, Simone Schiedermaier (Hrsg.): Literarisches und alltägliches Erzählen unter (fremd-)sprachendidaktischer Perspektive, 2020, ISBN 978-3-86205-631-6; ISBN 978-3-86205-875-4 (Open Access / PDF)

Band 2:

Almut Hille, Oliver Niels Völkel (Hrsg.): Was zu beginnen nicht aufhört. Facetten der Gegenwartsliteratur in der internationalen Germanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache, 2020, ISBN 978-3-86205-735-1; ISBN 978-3-86205-876-1 (Open Access / PDF)

Band 3:

Cynthia Freudenthal: Ökologische Diskurse im Fremdsprachenunterricht, 2021, ISBN 978-3-86205-736-8; ISBN 978-3-86205-877-8 (Open Access / PDF)

Band 4:

Anika Freese, Oliver Niels Völkel (Hrsg.): Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 2022, ISBN 978-3-86205-737-5; ISBN 978-3-86205-878-5 (Open Access / PDF)

Band 5:

Christine Arendt, Tristan Lay, Dieter Wrobel (Hrsg.): Medienwechsel und Medienverbund. Literaturadaptionen und polymediale Textnetze im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 2022, ISBN 978-3-86205-738-2; ISBN 978-3-86205-879-2 (Open Access / PDF)

AUßERHALB DER REIHE ERSCHIENEN SIND:

- Michael Ewert, Renate Riedner, Simone Schiedermaier (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven, 2011, ISBN 978-3-86205-093-2
- Almut Hille, Benjamin Langer (Hrsg.): Erzählte Städte. Beiträge zu Forschung und Lehre in der europäischen Germanistik, 2013, ISBN 978-3-86205-297-4
- Almut Hille, Sabine Jambon, Marita Meyer (Hrsg.): Globalisierung – Natur – Zukunft erzählen. Aktuelle deutschsprachige Literatur für die Internationale Germanistik und das Fach Deutsch als Fremdsprache, 2015, ISBN 978-3-86205-410-7
- Simone Schiedermaier (Hrsg.): Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch, 2017, ISBN 978-3-86205-497-8
- Simone Schiedermaier (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten, 2018, ISBN 978-3-86205-522-7