

DaF-Szene Korea

Nr. 58

Literatur im Deutschunterricht

herausgegeben vom



FREUNDES- UND ARBEITSKREIS
DER LEKTOREN-VEREINIGUNG KOREA
FALK E. V.

und der



Berlin & Seoul, Juni 2024

Abdruck, auch in Auszügen, nur mit Genehmigung der Autoren

ISSN 1860-4463

Inhalt

Vorwort — V

Beiträge zum Thema *Literatur im Deutschunterricht*

Christoph Seifener

Über einige Schwierigkeiten mit germanistischen Literaturseminaren in Korea — 3

Kim Sung-hwa

Interkulturelle Germanistik und *Media Literacy* im Literaturseminar – Am Beispiel des Seminars *Germanische Mythologie und deutsche Volksmärchen* in Korea — 9

Aylin Can

Rhythmus der Sprache zwischen Inter- und Transkulturalität – Migrantischer Deutschrap im DaF-Unterricht — 21

Ruben Kuklinski

Vom Singen und Sagen: Deutsche Lyrik unterrichten. Ein Praxisbeispiel aus Japan — 35

Michael Menke

Krimis zum Lesen, Sehen und Hören — 53

Beiträge zu anderen Themen

Thomas Kuklinski-Rhee

**Bilder des Horrors in einer Welt des Schreckens
Über den Popularitätswandel von Filmnarrationen seit der Corona-Pandemie — 63**

Rezensionen

Thomas Schwarz

**»Der Kanarienvogel, das war ich«
Judith Schalansky positioniert sich in einem Essay zum Anthropozän
— 81**

Berichte zu Seminaren & Tagungen

Christian Horn

Bericht zum »Internationalen Symposium zur DaF-Didaktik« mit dem Thema »Schlüsselkompetenzen in DaF« — 93

IV — Inhalt

Über die Lektoren-Vereinigung Korea — 96

Autorenangaben — 97

Hinweise für Autorinnen und Autoren — 99

Kontakte — 101

Impressum — 102

Vorwort

Das Studium deutschsprachiger Literatur, teils auch philosophischer, juristischer, medizinischer und theologischer Fachliteratur, war lange Zeit ein wichtiger Grund, warum junge Leute im ostasiatischen Raum Germanistik studieren und die deutsche Sprache lernen wollten. Diese ehemals zentrale Rolle der deutschsprachigen Literatur in der Sprachvermittlung ist nach der kommunikativen Wende in der Sprachpädagogik stark zurückgegangen. Das macht sich etwa in den einschlägigen Lehrwerken bemerkbar, in denen immer größerer Wert auf möglichst authentische Dialoge und Texte, die einem im echten Leben begegnen könnten, Wert gelegt wird und Auszüge aus literarischen Werken kaum noch zu finden sind. Welche Rolle kann *Literatur im Deutschunterricht* heute noch spielen, wo sind ihre Möglichkeiten und Grenzen? Diese und verwandte Fragen bilden den Themenschwerpunkt in der vorliegenden Ausgabe 58 der *DaF-Szene Korea*.

Christoph Seifener berichtet in einem Überblicksartikel über Schwierigkeiten mit germanistischen Literaturseminaren in Korea, die angesichts zunehmender administrativer Kürzungen und Veränderungen des Mediennutzungsverhaltens junger Leute in letzter Zeit immer größer wurden. Eine gewisse Abhilfe könnte die Lektüre von Bilderbüchern für Erwachsene, inklusive *Graphic Novels*, bieten.

Auch **Kim Sung-hwa** berichtet von einem lernerzentrierten Konzept der *Media Literacy* im digitalen Zeitalter unter Einbeziehung populärer narrativer Medien wie Webtoons und PC-Spielen bei der Literaturvermittlung in einem Seminar über germanische Mythologie und deutsche Volksmärchen.

Das Themenfeld der Inter- und Transkulturalität behandelt **Aylin Can** in ihrem Beitrag über migrantischen Deutschrap im B2-Unterricht. Am Beispiel des Raptexes *Fremd im eigenen Land* (1992) von Advanced Chemistry zeigt sie die Potentiale, diskutiert aber auch Grenzen und mögliche Problemfelder von Deutschraptexten als literarische Werke im DaF-Unterricht.

Ruben Kuklinski stellt ein ausführliches Unterrichtskonzept mit deutscher Lyrik nicht unbedingt im Deutschunterricht, aber im deutschsprachigen Unterricht mit Musikstudierenden in Japan vor. Trotz sprachlicher Komplexität bietet Dichtung einen niedrigschwelligen Einstieg in die Beschäftigung mit fremdsprachlicher Literatur und lohnt sich bereits auf einem relativ niedrigen Fremdsprachniveau auf Seiten der Lernenden.

Und schließlich berichtet **Michael Menke** von seinen Erfahrungen bei der Thematisierung von Krimis als Lesetext, als Film und als Hörspiel im fortgeschrittenen DaF-Unterricht ab Niveau B1. Die allseits bekannte, relativ simple Krimi-Struktur lie-

fert Spannung, fördert Neugier und hält die interne Motivation vergleichsweise sehr hoch.

Einen kulturphilosophischen Fachbeitrag zu einem anderen Thema über die Veränderung bei den Präferenzen filmischer Narrationen präsentiert **Thomas Kuklinski-Rhee**. Er stellt die überprüfbare These auf, dass Horrorfilme aufgrund der Zunahme existentieller Angstgefühle bei vielen Menschen seit dem Auftreten weltweiter Krisen wie die Corona-Pandemie beliebter als in weniger krisengeschüttelten Zeiten geworden sind, da viele Menschen ihre eigenen Affekte durch das zuschauende Erleben angstauslösender Situationen kulturkathartisch besser bewältigen können.

Thomas Schwarz stellt als Rezension den Essay *Schwankende Kanarien* (2023) von Judith Schalansky im Zusammenhang mit ihren früheren Schriften vor, in dem sie unter anderem über das Konzept des Anthropozäns diskutiert.

In den Berichten zu Seminaren und Tagungen fasst **Christian Horn** das 15. »Internationale Symposium zur DaF-Didaktik« zusammen, das am 30. März 2024 zum Thema »Schlüsselkompetenzen in DaF« per Zoom stattfand.

Die Herausgeber danken allen Autorinnen und Autoren für die Mitgestaltung dieser Ausgabe sowie allen Gegenlesenden für das kollegiale Feedback zu den einzelnen Beiträgen. Eine anregende Lektüre wünschen

die Herausgeber
Berlin & Seoul, Juni 2024

GastherausgeberIn bei der *DaF-Szene Korea* werden

Haben Sie Interesse, selbst GastherausgeberIn einer Ausgabe der *DaF-Szene Korea* zu werden und einen Forschungsschwerpunkt, der Ihnen am Herzen liegt, gemeinsam mit anderen zu diskutieren und in einem Themenheft zusammenzufassen? Dann kontaktieren Sie unser Redaktionsteam! Wir unterstützen Sie gern dabei, AutorInnen anzusprechen, Manuskripte zu lektorieren und ein thematisches Heft zusammenzustellen.

Beiträge zum Thema
Literatur im
Deutschunterricht

Über einige Schwierigkeiten mit germanistischen Literaturseminaren in Korea

Christoph Seifener

Die Germanistik hat es als Studienfach in Korea bekanntermaßen seit geraumer Zeit nicht einfach; und für die germanistische Literaturwissenschaft trifft dieser Befund in besonderem Maße zu. Abteilungen, die früher »Department of German Language and Literature« hießen, werden in »German Studies« umbenannt oder gehen gleich in »European Studies« auf, und während man dem Erlernen der deutschen Sprache im günstigsten Fall immerhin noch einen praktischen Nutzen zuerkennen mag, scheint die Auseinandersetzung mit der deutschsprachigen Literatur irgendwie überflüssig geworden zu sein. Sie macht häufig nur noch einen kleinen Teil der Beschäftigung mit der deutschen/europäischen Kultur aus oder wird vorwiegend als Lehrmittel im Sprachunterricht eingesetzt.

Die Abteilung, an der ich seit 12 Jahren an der Korea University arbeite, nennt sich immer noch »Department of German Language and Literature«. Dementsprechend werden jedes Semester dezidiert literaturwissenschaftliche Kurse angeboten, die bestimmte Gattungen, Epochen oder Themen der deutschsprachigen Literatur zum Gegenstand, aber in Konkurrenz zu den Sprachkursen und dem landeskundlichen und allgemein kulturwissenschaftlichen Lehrangebot einen eher schweren Stand haben. Ich finde allerdings, wenn Studentinnen und Studenten »Deutsche Sprache und Literatur« studieren, dann sollten sie im Laufe des Studiums durchaus schon mal was von Goethe und Kafka und Brecht im Original gelesen haben. Sie sollten wissen, wer E.T.A. Hoffmann war und was Thomas Mann in seinem Leben so getrieben und geschrieben hat, von Büchner, Böll und Bachmann etc. zumindest schon gehört haben und ungefähr wissen, wo man sie hinzupacken hat. Sie sollten auch in der Lage sein, grob die Unterschiede zwischen Aufklärung und Romantik zu erklären, und wissen, was episches Theater ist. Die koreanischen Kollegen und Kolleginnen und ich versuchen also in den entsprechenden Kursen, die so vielversprechende Titel haben wie »German Masterpieces« oder prosaischere wie »Modern German Drama«, zunächst literaturwissenschaftliches Grundlagenwissen zu vermitteln. Für mich persönlich heißt das, den Studierenden im Laufe des Studiums einen Überblick über die deutsche Literaturgeschichte zu geben, also zu klären: was sind die Themen, wer sind die Protagonisten, an welcher Stelle ist literarisch etwas wirklich Neues und Aufregendes passiert? Natürlich ist mir völlig klar, dass wenige Studenten dieses Wissen im späteren Berufsleben benötigen werden. Sooo viele germanistische Literaturwissenschaftler braucht Korea ja tatsächlich nicht. (Aber diese Problematik teilt sich die

Germanistik mit vielen geisteswissenschaftlichen Studienfächern.) Wenn man allerdings in Betracht zieht, dass die Studierenden in den Seminaren beispielsweise auch lernen, wie Narrative aufgebaut sind und wie sie funktionieren und ihnen natürlich en passant viel Wissen über die deutsche und europäische Kultur und Geschichte vermittelt wird, ist der Erkenntnisgewinn des Studiums schon deutlich vergrößert und die Anwendbarkeit des Erlernten breiter ausgefächert.

Aber vielleicht geht es auch bei einem Literaturstudium darüber hinaus grundsätzlich noch um etwas anderes. Vielleicht kann gerade ein solches Studium ein Gegenmodell sein zu einem gesellschaftlichen und politischen Trend, der gerade in Korea sehr stark ist, wie mir scheint, und der ausschließlich die unmittelbare ökonomische Verwertbarkeit als einziges Kriterium eines Studiums herausstellt. Es dürfte aber eigentlich unbestritten sein, dass der Nutzen und der Gewinn einer Beschäftigung mit Literatur sich nicht darin erschöpft, möglicherweise ein Sprungbrett für große berufliche Karrieren zu bieten, sondern dass ein Literaturstudium den Studenten nicht zuletzt die Möglichkeit eröffnet, in der Auseinandersetzung mit den Werken zu einer eigenen Sicht auf die Welt und zu einer neuen Perspektive auf das eigene Leben zu finden, und ja, dass ein solches Studium im besten Fall auch etwas mit Persönlichkeitsbildung zu tun hat.

Es ist nämlich ja nicht so, dass die kanonischen Texte, die in Literaturseminaren gelesen werden, mögen sie auch alt sein und aus einem anderen Kulturkreis stammen, nichts mit dem Leben heutiger koreanischer Studentinnen und Studenten zu tun hätten. Werthers Frust mit dem Gesandtschaftssekretär beispielsweise sollte für jeden Berufseinsteiger nachvollziehbar sein. Weil man solche Typen wie den Sekretär eben in allen möglichen Firmen, Institutionen und Behörden findet, wo man mit ihnen und ihren Verhaltensweisen gegenüber Untergebenen im Laufe eines Praktikums vielleicht schon Bekanntschaft gemacht hat. Hoffmanns Erziehungssatire »Das fremde Kind« löst bei jedem, der ein Bildungssystem wie das koreanische durchlaufen hat, Wiedererkennungseffekte aus. Über Probleme des Erwachsenwerdens lässt sich, unabhängig von Zeit und Kultur, in Grimms Märchen (sagen wir mal, in »Hänsel und Gretel«) genauso viel lernen wie in Kafkas »Urteil«. Von all dem, was man in den Werken über das allgemein Zwischenmenschliche erfährt, über Existentielles wie Liebe und Tod und darüber, wie Menschen mit ihren Träumen, Wünschen und Ängsten umgehen, und wozu die daraus folgenden Verhaltensweisen führen können, ganz zu schweigen. Dass die Einsichten und Perspektiven, die man solcherart durch die Beschäftigung mit Literatur gewinnt, in vielen Lebenssituationen dann doch wieder sehr nützlich sein können, versteht sich.

Es stellt sich die Frage, wie man das gerade einigermaßen emphatisch Propagierte den Studierenden vermitteln soll. Die Sprachkenntnisse stellen natürlich erst einmal das größte Problem dar. Niveau B1 sollte es auf Studentenseite schon sein und selbst dann ist es für die Seminarteilnehmer oft schwierig, die Texte zu verstehen, den Er-

klärungen auf Deutsch zu folgen und die eigenen Gedanken in der Fremdsprache so zu formulieren, dass man sich an der Diskussion beteiligen kann. Schwierig, aber, so jedenfalls meine Erfahrung, nicht unmöglich, sobald man die Seminarteilnehmer davon überzeugt hat, dass es vollkommen in Ordnung ist, Fragen zu stellen, wenn man etwas nicht verstanden hat, und nachzuhaken, wenn auch die ersten Erklärungsversuche des Dozenten keine Hilfe waren.

Grundsätzlich besteht die Möglichkeit, dass man sich in einem Semester sehr intensiv mit einem oder zwei Werken beschäftigt. (Die Auswahl der Texte und die Ausgestaltung der Seminare ist mir an meiner Uni selbst überlassen.) Schlinks »Vorleser« zum Beispiel kann man in einem Semester sehr gut lesen und nebenher die Themen Vergangenheitsbewältigung, die 68er und Mentalitäten der alten Bundesrepublik behandeln. Da ich es aber vor allem wichtig finde, den Studierenden möglichst vielfältige Anregungen zu geben und ihnen gewissermaßen zu zeigen, schaut mal, das hier gibt es in der Literatur und das auch und das ist wieder ganz anders, aber irgendwie auch interessant, behandle ich im Semester in der Regel sechs bis sieben verschiedene Texte, die dann entweder ziemlich kurz sein müssen oder von denen man eben nur prägnante Ausschnitte lesen kann. Um den Text einordnen zu können, müssen die Studierenden natürlich Informationen zum Autor, zur literarischen Epoche, zum historischen Hintergrund ganz allgemein oder auch zu einer bestimmten literarischen Gattung bekommen. Diese Infos können sich die Studenten in Gruppenarbeiten mit anschließenden kurzen Präsentationen zum Teil auch selbst beschaffen. Das eigentliche Lesen der Texte (im Sinne von laut vorlesen) geschieht immer im Seminar gemeinsam mit den Kursteilnehmern, so dass Verständnisfragen direkt geklärt werden können. Dabei geht es nicht darum, die Texte Wort für Wort zu übersetzen (außer natürlich, die genaue Formulierung einer Stelle ist besonders wichtig) und grammatische Strukturen zu erklären. Der Sinn dessen, was da gelesen wurde, muss klar werden. Und dann beginnt das gemeinsame Sprechen über das gerade Gelesene. Ausgehend von ganz einfachen Fragen wie »Was halten Sie von dieser Szene?«, »Wie finden Sie dieses Verhalten der Protagonisten?«, »Kommt ihnen das Gelesene bekannt vor?« oder »Wie hätte Sie in der Situation gehandelt?« kann man sich den Werken erst einmal nähern und sich dann zu tiefer gehenden Analysen vortasten.

Das Ganze findet vor dem Hintergrund der Erkenntnis statt, dass es zwar nicht die richtige Interpretation eines Textes gibt, aber sehr wohl jede Menge falsche. Dass man also über einen Text diskutieren und unterschiedliche Meinungen zu Form und Inhalt vertreten kann und soll, dass das aber nichts mit »labern« und Beliebigkeit zu tun hat, weil es da eben doch klare, wissenschaftlich herleitbare Grenzen gibt.

Das Ganze klingt sicherlich ziemlich *oldfashioned*. Aber tatsächlich fanden sich immer genug Studentinnen und Studenten, die genau an einem solchen Unterricht interessiert waren. Weil sie sich wirklich für den Stoff interessierten und es ausdrücklich gut fanden, deutschsprachige Literatur auch mal im Original lesen zu können.

Einige waren auch immer darunter, die sogar einen Lieblingsautor hatten, von dem sie schon das ein oder andere gelesen hatten und über den sie mehr wissen wollten.

Aber da hat sich in den letzten Jahren etwas verschoben. Ich mache die Erfahrung, dass es immer schwieriger wird, genug Teilnehmer zusammen zu bekommen, damit die Kurse auch stattfinden können. Erst dachte ich, dass hinge mit der Pandemie zusammen. Weil die Studierenden keine Austauschsemester mehr in Deutschland machen konnten, die Sprachkenntnisse darunter litten und damit auch der Mut nicht mehr da war, sich in ein deutschsprachiges Seminar zu setzen. Aber ich fürchte, das Problem geht tiefer. Als ich vergangenes Jahr in einem Kurs über Kinder- und Jugendliteratur den Studenten eingangs die Frage stellte, was sie denn so in ihrer Schulzeit gelesen hätten, oder früher von ihren Eltern vorgelesen bekommen hätten, da war die Antwort fast durchgängig: »Ich habe eigentlich keine Bücher gelesen.« Und: »Meine Eltern haben mir nicht vorgelesen.« Ein Nachhaken in anderen Seminaren förderte - nicht ausschließlich, aber doch in beachtlichem Ausmaß - ähnlich ernüchternde Reaktionen zutage: »Ich lese eigentlich nie Romane. Außer Harry Potter.« »Ich lese nicht gerne.« »Ich finde Bücher langweilig.« »Ich mag keine Bücher.« Das saß! Da mag man dann in kulturpessimistisches Lamentieren verfallen (und sich Sorgen um seinen Job machen), aber es hilft ja nichts. Die Mediennutzung hat sich eben rasant verändert und die Studierenden sind in dieser Beziehung einen ganz anderen Zugang zur Welt gewohnt. Sie sind ja trotzdem kluge und reflektierte Menschen geworden. Man könnte also seinen Frieden mit der Entwicklung machen, wenn da nicht das Gefühl wäre, es entginge den Studierenden aufgrund der offenbaren Gleichgültigkeit gegenüber Literatur wirklich etwas, was ihr Leben entscheidend bereichern könnte. Die Frage ist dann also, wie man einen guten Teil der Studierenden zur Literatur überhaupt erst führen kann.

Im vergangenen Semester fand an der Chungnam National University eine Ausstellung von deutschen und koreanischen Bilderbüchern, die in die jeweils andere Sprache übersetzt worden sind, statt, in die ich am Rande involviert war. Da konnte man die Beobachtung machen, dass Studentinnen und Studenten sehr wohl an Büchern interessiert sind. Die Ausstellung war sehr gut besucht und die Studierenden nahmen die ausgestellten Bilderbücher in die Hand (wozu sie ausdrücklich ermuntert wurden), lasen sie an Ort und Stelle und redeten miteinander darüber. Vielleicht sollte man an dieser Stelle zunächst schnell mit dem Vorurteil aufräumen, Bilderbücher seien ausschließlich Lektüre für sehr kleine Kinder. Das sind sie natürlich auch, aber es gibt mittlerweile ein breites Angebot an Titeln, die sich direkt an Erwachsene richten und noch mehr Werke, die so tun, als wären sie Kinderliteratur, aber als Zielpublikum eigentlich die Erwachsenen im Auge haben, die ihren Kindern die Bücher vorlesen. Und eben aufgrund dieser besonderen Lektüresituation, derer sich die Autorinnen und Autoren natürlich bewusst sind, beinhalten beinahe alle Bilderbücher (auch) eine Botschaft für Erwachsene.

Bilderbücher nun scheinen tatsächlich ein Medium zu sein, das den Mediennutzungserfahrungen von Studierenden entgegenkommt. Da ist zum einen die Tatsache, dass es eine kurze literarische Form ist, deren Rezeption keine übermäßig lange Aufmerksamkeit des Lesers in Anspruch nimmt. Und trotzdem können die Studierenden nach der Lektüre mit Recht behaupten, ein ganzes Buch in einer Fremdsprache gelesen zu haben, was durchaus ein Erfolgserlebnis sein und motivierend wirken kann. Und dann ist es beim Bilderbuch eben so, dass ein wesentlicher Teil der Kommunikation auf der visuellen Ebene stattfindet. Ich will nicht die kühne These aufstellen, dass Bilderbücher die Literatur der Generation TikTok sind, aber so ganz von der Hand zu weisen sind die formalen Parallelen nicht. (Dass Bilderbücher einen ganz anderen inhaltlichen Gehalt haben können als ein TikTok-Video, versteht sich.)

Bilderbücher, aber auch Comics und *Graphic Novels*, könnten also literarische Formen sein, mit der man Studierende bei ihren Medienerfahrungen abholen könnte, wie man neuerdings so schön sagt. Anschlusspunkte gäbe es. Zum einen gibt es zahlreiche Originaltexte aus diesem Bereich, von Heinrich Hoffmann »Struwelpeter« über die Bildergeschichten Wilhelm Buschs bis zu den Comics von Ralf König, die eine Beschäftigung sicherlich lohnen. Zum anderen sind viele kanonische Werke der deutschsprachigen Literatur als Bilderbuch oder *Graphic Novel* adaptiert. Das betrifft nicht nur Märchentexte von »Rotkäppchen« bis »Nussknacker und Mausekönig« oder ausgesprochene Klassiker wie »Faust«, »Kleider machen Leute« oder »Die Verwandlung«. Auch neuere Werke wie Uwe Timms »Entdeckung der Currywurst« sind als *Graphic Novel* erschienen. Natürlich ersetzen diese Ausgaben nicht einfach die Beschäftigung mit den Originaltexten. Und die Auseinandersetzung mit Bilderbüchern und *Graphic Novels* bringt auch neue Fragestellungen mit sich, die in den Seminaren berücksichtigt werden müssen. Die Gattungen haben natürlich einen eigenen künstlerischen Rang und erfordern, will man sie wissenschaftlich rezipieren, spezielle Analyse Kriterien. Aber darum soll es in diesem Zusammenhang nicht in erster Linie gehen. Vor allem scheinen Bilderbücher und *Graphic Novels* eine Möglichkeit darzustellen, die Studierenden für die entsprechenden Titel zu interessieren und eine Brücke zu den Originaltexten zu bauen. Der Rückgriff auf Bilderbücher als Seminaregegenstand löst nicht die grundsätzlichen Probleme der literaturwissenschaftlichen Germanistik in Korea, aber ein kleiner Baustein, um bei Studentinnen und Studenten ein Bewusstsein zu wecken, warum sich so ein Studium und die Beschäftigung mit Literatur lohnen könnte, können sie schon sein.

Interkulturelle Germanistik und *Media Literacy* im Literaturseminar – Am Beispiel des Seminars *Germanische Mythologie und deutsche Volksmärchen* in Korea

Kim Sung-hwa

1. Zusammenfassung

Die Germanistik als Auslandsgermanistik und speziell der deutsche Literaturwissenschaftsunterricht in Korea entwickeln sich im gesellschaftlichen Wandel der Globalisierung, des Medienwandels und der Digitalisierung. In diesem Beitrag wird das Unterrichtskonzept und das didaktische Modell im Seminar Germanische Mythologie und deutsche Volksmärchen für koreanische Germanistik-Studierende vorgestellt als ein Beispiel für den Literaturunterricht an einer koreanischen Universität im Rahmen der Auslandsgermanistik. Die Grunddisziplinen des Seminars sind: (1) Interkulturelle Germanistik und Interdisziplinarität, (2) Medienkompetenz: Literaturwissenschaft im digitalen Zeitalter und (3) Stärkung der Kommunikationskompetenz. Nach einem Überblick über germanische Mythologie und deutsche Volksmärchen im literaturgeschichtlichen Kontext recherchierten, analysierten und referierten die Lernenden selbstständig darüber. Dabei zeigte sich, dass ein intermediäres und hybrides Unterrichtskonzept mit medialer Adaptionsanalyse in koreanischen populären Medien eine Orientierung für den Literaturunterricht im digitalen Zeitalter ermöglicht, die ein lernerzentriertes, didaktisches Modell für die interkulturelle Germanistik und Media Literacy bietet.

2. Auslandsgermanistik als Interkulturelle Germanistik und hybrides Didaktikmodell: interkulturell, interdisziplinär, kommunikativ

Wie orientiert sich die deutsche Literaturwissenschaft als Geisteswissenschaft und Hochschulfach in Korea im Zeitalter der digitalen Medien, des Crossovers und der kulturellen Diversitäten? Und welche Lehr- bzw. Aneignungsweisen sind dabei im Lehr- bzw. Lernprozess anzuwenden? Seit der Gründung des ersten Instituts für Germanistik in Korea im Jahr 1959 hat sich der Literaturunterricht an koreanischen Universitäten stark gewandelt. Als Auslandsgermanistik ist der deutsche Literaturunterricht in Korea im interkulturellen Kontext eng mit der Inlandsgermanistik verbunden. Andererseits geht es der koreanischen Germanistik auch um eine didaktische Methodologie im interkulturellen Kontext, d.h. um Fragen wie: Welche Lernziele sollen die Lehrenden den koreanischen Studierenden präsentieren, wie können die Stu-

dierenden zum Lernen motiviert und aktiviert werden, und auf welche Weise kann der Lernprozess unterstützt werden?

Im Kontext eines zu vermittelnden Zuganges zur deutschen Literatur als fremdsprachige Literatur reflektiert jedes Unterrichtskonzept die interkulturelle Kompetenz und die Medien- bzw. digitale Kompetenz des Lehrenden und darüber hinaus sein Verständnis von Umfang, Geschichte und anthropologischem Wert der Literatur in ästhetischer, historischer und sozialer Hinsicht. Zudem ist der Lehrende im Unterricht nicht nur ein Wissensvermittler als Literaturwissenschaftler mit Fachwissen, sondern auch ein Förderer für die Lernautonomie und das selbstorganisierte Lernen, dazu ein Berater zur Orientierung, Strukturierung, Vertiefung und Problemlösung im Lernprozess, der auf eine Stärkung der Selbstkompetenzen der Studierenden abzielt. Dabei umfasst Selbstkompetenz zum einen die Entwicklung strategischer Ansätze und Fähigkeiten zur Datenanalyse, zum anderen soziale Kommunikationsfähigkeiten wie Meinungs austausch und Koordination. Hierzu soll neben dem vom Lehrenden vermittelten Wissen die eigenständige Durchführung der Aufgaben befähigen. In diesem Beitrag wird nun das Unterrichtskonzept und das didaktische Modell des Seminars *Germanische Mythologie und deutsche Volksmärchen*, das sich an koreanische Germanistik-Studierende des 3. und 4. Studienjahrgangs richtet, vorgestellt. Es dient als Beispiel für den Literaturunterricht an einer koreanischen Universität im Rahmen der Auslandsgermanistik.

Dieses Seminar war Teil eines *Begleitprojekts Lehrende-Lernende*¹, das darauf abzielte, »die Zufriedenheit der Studierenden mit dem Unterricht und die Qualität des Unterrichts zu verbessern, indem die Bedürfnisse der Lernenden erfasst und im tatsächlichen Unterricht berücksichtigt werden sollten, um einen lernerzentrierten Unterricht zu schaffen, der sowohl die Lehrenden als auch die Studierenden zufrieden stellt«.² Eine Befragung über die Zufriedenheit der Studierenden mit der didaktischen Arbeit im Kurs wurde während der Vorlesungszeit durchgeführt. Das Ergebnis wurde für Lehrende und Lernende offiziell freigegeben, und gegen Ende des Semesters wurde noch einmal ein Feedback gegeben.

Die Grunddisziplinen des Seminars waren: (1) Interkulturelle Germanistik und Interdisziplinarität, (2) Medienkompetenz: Literaturwissenschaft im digitalen Zeitalter und (3) Stärkung der Kommunikationskompetenz. Davon ausgehend wurde für das Seminar ein duales Unterrichtskonzept entwickelt, welches den literaturgeschichtlichen Ansatz und die mediale Adaptionen-Analyse zum Thema *Germanische Mythologie und deutsche Volksmärchen* verbindet: (1) Der Lehrende gibt einen Einblick über germanische Mythologie und deutsche Volksmärchen im literaturgeschichtlichen Kontext. (2) Auf der Basis ihres Verständnisses des Unterrichtsinhalts recher-

¹ Das Seminarmodell wurde für das *Begleitprojekt Lehrende-Lernende* 교수-학생 수업동행 프로젝트 im WS 2023 an der *Kyonggi University* ausgewählt und unterstützt.

² Vgl. <https://ctl.kyonggi.ac.kr/ko/teaching/with/intro> (Zugriff 30.4.2024)

chieren, analysieren und referieren die Lernenden Adaptionen und Transformationen der germanischen Mythologie und der deutschen Volksmärchen. Die Basis für Entwurf und Praxis des Unterrichtskonzepts soll im Folgenden anhand von Reflexionen über vergangene didaktische Konzepte und Probleme konkretisiert werden.

3. Problematik der Auslandsgermanistik in Korea und didaktische Reflexion

Die Germanistik als Auslandsgermanistik und speziell der deutsche Literaturwissenschaftsunterricht in Korea entwickeln sich im gesellschaftlichen Wandel der Globalisierung, des Medienwandels und der Digitalisierung. In der pädagogischen Praxis ist der Übergang von einer lehrerorientierten Wissensvermittlung zu einer lernerorientierten Didaktik festzustellen, die sich auf die Anregung zur Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung beim Studieren fokussiert. Das steht im engen Zusammenhang mit der Änderung des Verhältnisses von »Inlandsgermanistik« und »Auslandsgermanistik«, welches dem neueren Forschungsparadigma der Interkulturalität seit Mitte der 1980er Jahre unterliegt.

Nach A. Wierlacher lassen sich »Auslandsgermanistik« und »Inlandsgermanistik« jeweils als »Germanistik im fremdsprachigen Ausland« bzw. »muttersprachliche Germanistik deutschsprachiger Länder« im Rahmen der interkulturellen Germanistik verstehen (Wierlacher 1987, 14; zit. nach Gutjahr 2002, 348). Zum Verhältnis von »Auslands- und Inlandsgermanistik« erläutert Gutjahr, dass durch die interkulturelle Germanistik »ein prinzipieller Wandel im Selbstverständnis der Germanistik angezeigt [ist]. Aufgekündigt wird nämlich die Vorstellung, dass in der Inlandsgermanistik die wissenschaftlichen Maßstäbe für die Forschung und Lehre des Fachs gesetzt werden und diese dann unter Maßgabe der jeweils spezifischen kulturellen Gegebenheiten im Ausland lediglich noch modifiziert werden müssen.« (Gutjahr 2002, 350) Auslandsgermanistik als interkulturelle Germanistik bedeutet nicht *sekundärmarginale* Germanistik, welche die Inlandsgermanistik als *Original* voraussetzt und sie nur *nachahmen, importieren* oder *einführen* will. Trotzdem wurde in der Vergangenheit der deutsche Literaturunterricht an den koreanischen Universitäten unter der Prämisse eines *primären - sekundären Verhältnisses* von Inlands- und Auslandsgermanistik abgehalten. Vor allem sind dozentenzentrierte Methoden zu problematisieren, die hauptsächlich durch die einseitige Wissensvermittlung der Inlandsgermanistik als *Implantationen* durchgeführt wurden. Niedergeschlagen hat sich dies: (1) in Übersetzungen der deutschen Literaturtheorie bzw. -geschichte ins Koreanische und im Auswendiglernen auf Seiten der Lernenden, (2) in Übersetzungen des Kanons der deutschen Literatur von Lernenden, die von Lehrenden ausgewählt waren.

Im Verhältnis von *primärer* Inlandsgermanistik und *sekundärer* Auslandsgermanistik als Nachahmung entstand eine Hierarchie zwischen Lehrenden und Lernenden – der Lehrende als absoluter Wissensvermittler und dessen Wissen als absolu-

tes Muster, sowie der Lernende als einseitiger Wissensempfänger –, die den Literaturunterricht zur bloßen *Implantation des Wissens* und zum Auswendiglernen führte und auf interaktive Kommunikation verzichtete. Das Problem des lehrendenzentrierten Literaturunterrichts mit dem Schwerpunkt auf Übersetzung und Auswendiglernen des literarischen Wissens liegt darin, dass die Lernautonomie und -motivation der Lernenden nicht berücksichtigt und ihre kritische Denkfähigkeit und Kreativität nicht angeregt und gefördert werden. Die primären Lernziele des Übersetzens und des Auswendiglernens im Literaturunterricht verhindern zudem die Entwicklung eines Interesses an der Literatur bei vielen Lernenden. Zudem bewirken die geringen Sprachkenntnisse und das begrenzte Fachwissen der Studierenden im BA-Studiengang, dass die Lernzielsetzung »Übersetzung der deutschen Literaturtheorie und kanonisierter Texte« zu einer Überforderung der Lernenden führt, die durch eine als misslungen erfahrene Lernzielerreichung in Verlust- und Minderwertigkeitsgefühlen endet und im schlimmsten Fall den Abbruch ihres Hauptfaches heraufbeschwört.

Die lehrerzentrierte Didaktik mit dem Schwerpunkt der Wissensvermittlung und des Auswendiglernens lässt die Studierenden die Literaturgeschichte als eine Geschichte von *Kanons, Klassikern bzw. Meisterwerken* verstehen. Im lehrerzentrierten Literaturunterricht war die Aneignung der Literaturgeschichte auf das Erfassen von Epochenbegriffen, Autoren und deren Werke, literarischen Gattungen etc. abgestellt, also auf ein *mustergültiges* Wissen, welches für die Klausuren auswendig gelernt werden konnte. Die Variabilität der Perspektiven und Kriterien, die auf die Literaturgeschichtsschreibung an sich angewandt werden, wurde unkritisch akzeptiert: Die Infragestellung aus der Perspektive der Metaebene, dass nämlich Literaturgeschichte ein Produkt von Literaturhistorikern ist und je nach Zeit und Sichtweise unterschiedlich geschrieben werden kann, wurde übersehen. Über diese Problematik schreibt Korte, »es ist nicht mehr möglich, Literaturgeschichte heute ohne Einsicht in die Komplexität des Gegenstandes und ohne Reflexion der eigenen Ordnungs- und Konstruktionsprinzipien zu betreiben. Vor diesem Hintergrund wäre Literaturgeschichte als ein eigenständiger Unterrichtsgegenstand zu entdecken, der seine eigenen Fragestellungen und Verfahrensweisen hat und ein seiner Sachstruktur adäquates Wissen anbietet« (Korte 2012, 313).

In dieser Hinsicht sollte die didaktische Methode im literaturhistorischen Unterricht nicht das bloße Auswendiglernen sein, sondern die Literaturgeschichte an sich als eigenständiger und zu reflektierende Aneignungsgegenstand behandelt werden, um ein falsches »Verständnis vom literaturgeschichtlichen Orientierungswissen als fest gefügten Ordnungs- und Epochenschemata, in denen die historische Bedeutung und der kulturelle Wert von Autor, Werk, Stil und Gattung vorgegeben und eindeutig fixiert sind« (Korte 2012, 308), zu vermeiden und um kritisches Denken und kreative Interpretationsfähigkeit der Lernenden zu fördern.

Darüber hinaus ist ein erweitertes anthropologisches Verständnis von Literatur notwendig – als Ereignis und soziales Phänomen, als ein überliefertes Erzeugnis von Produktions-, Distributions- und Rezeptionsprozessen in der Menschheitsgeschichte –, um die Vielfalt der ästhetischen und medialen Formen von Literatur, die sowohl vorhanden als auch potenziell möglich sind, zu verstehen. Die Literaturgeschichte als Sozial- und Mediengeschichte sowie die Vermittlung von Literatur gehen der selektiv beschriebenen, auf Autor und Werke zentrierten literarischen Kanonisierung voraus und dauern als kulturelle Praxis und Kommunikation bis heute an. In dieser Hinsicht ist der Vermittlungsprozess der Literatur an sich, angesichts des Literaturverständnisses, zu reflektieren. Darum erfordert die neue Literaturdidaktik eine interdisziplinäre Methodik im Zusammenspiel mit Kulturwissenschaften, Medienwissenschaften sowie Anthropologie und Ethnologie. Sie bietet einen Leitfaden für das Verständnis sowohl der Populär- und Volksliteratur als auch der verschiedenen medialen Formen der Literatur, die in der auf ästhetischer Bewertung basierenden Literaturgeschichtsschreibung als *Hochkultur* ausgeschlossen worden sind.

4. Unterrichtskonzept des Seminars *Germanische Mythologie und deutsche Volksmärchen*: Interdisziplinäre Methodologie und *Media Literacy*

4.1 Grundthesen und Lernziele

Ausgehend von den kritischen Betrachtungen zum herkömmlichen lehrerzentrierten Unterrichten in Korea soll nun ein neues Unterrichtskonzept für deutsche Literaturwissenschaft als interkulturelle Germanistik vorgeschlagen werden, durch das Diversität, Alterität und Hybridität in den Vordergrund rücken. Ihr Schwerpunkt wird in »der Erforschung und Vermittlung deutscher Kultur, ihrer Literatur, Sprache und gesellschaftlichen Wirklichkeit unter der Bedingung (und in der Perspektive) ihrer Fremdheit« (Gutjahr 2002, 349f.) gesehen.

(1) Das Seminar *Germanische Mythologie und deutsche Volksmärchen* geht von einem Verständnis der Mythologie und Volksmärchen als universelle literarische Phänomene in verschiedenen Kulturräumen aus, erfasst sie als Teil der Geschichte der mündlich und schriftlich überlieferten Literatur und verfolgt anthropologische und komparatistische Perspektiven. In komparatistischer Hinsicht werden die Studierenden dazu angeregt, die Entstehung der germanischen Mythologie und der deutschen Volksmärchen »unter der Bedingung ihrer Fremdheit«, aber auch als anthropologisches Ereignis zu verstehen, welches mit ihrer Entstehung in ihrem eigenen Kulturraum vergleichbar ist.

(2) Germanische Mythologie und deutsche Volksmärchen als Unterrichtsgegenstand beinhaltet den sozialen Verbreitungsprozess von mündlicher Überlieferung, Verschriftlichung, Massenpublikation und der populären Lektüre. Hinsichtlich der Sozialgeschichte der Literatur können diese Verbreitungsformen als Teil der Popu-

lärkultur untersucht werden, d.h. quantitativ als die Literatur der Mehrheit, die, im Unterschied zur autorenzentrierten Literatur, von anonymen Vermittlern weitergegeben wird. Das Ziel dieses Seminars ist es, ein erweitertes Verständnis von Literaturgeschichte aus einer medien- und kulturwissenschaftlichen Perspektive zu vermitteln.

(3) Germanische Mythologie und deutsche Volksmärchen als Narrative sind durch unterschiedliche Medienformen in die Gegenwart transportiert, und ihre Adaptionen können mit den Perspektiven von Intertextualität und Intermedialität analysiert werden. Die Adaptionen in Korea und im Ausland gestalten ein intermediäres Feld als transnationale Adaptionen und sind Beispiele der interkulturellen Germanistik: »Interkulturalität meint also nicht Interaktion zwischen Kulturen im Sinne eines Austauschs von je kulturell Eigenem, sondern zielt auf ein intermediäres Feld, das sich im Austausch der Kulturen als Gebiet eines neuen Wissens herausbildet und erst dadurch wechselseitige Differenzidentifikation ermöglicht« (Gutjahr 2002, 353). Insbesondere die Adaptionen von germanischer Mythologie und deutschen Volksmärchen in koreanischen Populärmedien wie Web-Romanen, Web-Comics und PC-Spielen lassen die Germanistik-Studierenden die Geistesgeschichte *der Fremden* in vertrauten, alltäglichen Medien entdecken, und sie können in einem interkulturellen Kontext analysieren, wie germanische Mythologie und deutsche Volksmärchen auf verschiedene Weise in den koreanischen Populärmedien übermittelt, interpretiert und transformiert wurden.

4.2 Didaktikmodell und -methoden: Stärkung von *Media Literacy* im Literaturunterricht und von Selbst- und Kommunikationskompetenzen

Das Seminar gliedert sich in zwei Teile: einen literaturgeschichtlichen Überblick mit Theorien/Methodologien zur Analyse von germanischer Mythologie und deutschen Volksmärchen (von dem Lehrenden) sowie eine darauf aufbauende Fallstudie zu medialen Adaptionen (von den Lernenden). Die Lernziele sind (1) ein literaturgeschichtliches Verständnis germanischer Mythologie und deutscher Volksmärchen (literaturgeschichtliche Überlieferung, Produktion-Distribution-Rezeption und gesellschaftliche Verbreitung von Literatur, Entstehung im historischen und sozialen Kontext); (2) eine Erweiterung der Medienkompetenz durch die selbstbestimmte Ausführung der Aufgabe (Verständnis und Analyse von verschiedenen medienspezifischen Erzählweisen); (3) eine Förderung und Stärkung der Selbstkompetenz durch selbstorganisiertes Lernen im Gesamtprozess (Datenrecherche, -analyse und -anwendung, Kreativität). Das folgende Diagramm (Abb. 1) zeigt das Unterrichtsmodell und den Prozess zur Lernzielerreichung.

Die Unterrichtsgegenstände sind (1) germanische Mythologie und deren literarische Überlieferungen (althochdeutsche Literatur am Beispiel der *Merseburger Zaubersprüche* und des *Hildebrandslieds*; Literatur des Hochmittelalters am Beispiel des Nibe-

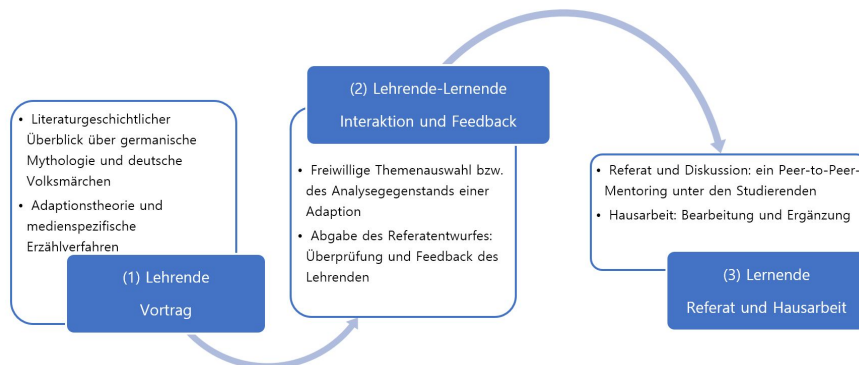


Abb. 1: Unterrichtsmodell des Seminars *Germanische Mythologie und deutsche Volksmärchen*

lungenliedes) und (2) Grimms Volksmärchen (Entstehungsgeschichte von Grimms *Kinder- und Hausmärchen* und der gesellschaftliche Diskurs im 18. Jh.). Auf Basis der Vorlesungen des/der Lehrenden referiert jeder Seminarteilnehmer eine Fallstudie zur medialen Adaption.

Der/die Lehrende vermittelt einen literaturgeschichtlichen Überblick über germanische Mythologie und deutsche Volksmärchen sowie die theoretischen Ansätze zur Sozialgeschichte der Literatur, Adaptionstheorie, Medientheorie etc., die für die Analyseaufgabe notwendig sind. Dabei liegt die Rolle des/der Lehrenden in der ersten Linie darin, Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung beim Lernen und Studieren anzuregen: »Hauptanliegen universitärer Veranstaltungen [...] muss nach unserer Auffassung sein, die Studierenden an ein verständnisintensives, reflektiertes Selbststudium heranzuführen und seine Bedeutung für ein selbstbestimmtes Studium erfahrbar zu machen. [...] Die Vorlesung bietet eine Vororientierung und Vorstrukturierung des anzuregenden reflektierten Selbststudiums« (Coriand 2017, 90). Aufgrund der literaturgeschichtlichen und theoretischen Vororientierung im Literaturunterricht sind die Lernenden in der Lage, ein sie interessierendes Thema auszuwählen und dadurch selbstmotiviert relevante Fälle der medialen Adaptionen zu recherchieren und zu analysieren. Nach einer primären Recherche und Planung legt der Lernende dem Lehrenden seinen Entwurf für das Referat vor, der im Austausch mit dem/der Lehrenden durch dessen Rückmeldungen zum Analysekonzept verfeinert wird.

Dieses individuelle Feedback im Voraus als eine interaktive Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden verbessert die Gesamtqualität des Seminars: Die Vorbesprechung und das Feedback des Lehrenden ermutigen den Lernenden, den anderen Teilnehmern in seinem Referat genauere Kenntnisse und eine verbesserte Analyse zu präsentieren; das lässt die anderen Lernenden zuhören und sich auf das Referat konzentrieren, dessen qualitatives Niveau sicher und inhaltlich überprüft ist. Dadurch wird verhindert, dass sich die koreanischen Studierenden, die den lehrer-

zentrierten Unterricht und das Auswendiglernen gewohnt sind, ausschließlich auf den Lehrervortrag konzentrieren. Es wird angeregt, den Referaten der anderen Lernenden zu vertrauen und zuzuhören und zu autonomen Diskussionen und einem Peer-to-Peer-Mentoring zu führen. Dabei fungiert der Lehrende als Diskussionsleiter, der die Diskussionen unter den Lernenden koordiniert und ergänzt, damit sie eine kritische und konkretisierte Sichtweise auf das Thema entwickeln. Zugleich fasst er die Hauptpunkte der Fragen und Antworten in der Diskussion zusammen, sodass alle die Teilnehmer, die mit dem Thema nicht vertraut sind, dem Diskussionsfluss folgen können.

Das qualitativ verbesserte Referat führt zu gesteigerter Lernmotivation der anderen Lernenden und lässt sie mehr Interesse daran haben, sich mit ihren eigenen Themen zu beschäftigen. Dieses selbstbestimmte Lernen in Interaktion mit dem Lehrenden verbessert die Gesamtqualität der Referate und gibt dem Lernenden ein Erfolgsgefühl und Selbstvertrauen. Zudem erhöht die Diskussionsbeteiligung als interpersoneller Kommunikationsprozess die Sozialkompetenz, indem die Lernenden von einem starren, lehrerzentrierten Vorlesungsmodus abweichen und Gelegenheit haben, offiziell zu Wort zu kommen. Die aktive Einbindung der Lernenden mittels Frage- und Diskussionsmöglichkeiten stärkt sowohl kritisches, logisches Denken als auch koordinative Fähigkeiten.

Schließlich legt der Lernende seine Hausarbeit vor, die auf dem primären Feedback des Lehrenden basiert sowie auf der Überarbeitung und Ergänzung des Referats durch die Diskussion: Die Hausarbeit ist insgesamt das Ergebnis (1) der eigenständigen Themenwahl des Lernenden, (2) der Recherche und Datenanalyse, des kritischen, logischen und kreativen Denkens und (3) der interaktiven Kommunikation zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden sowie unter den Lernenden selbst. Als endgültiges Resultat wird die Hausarbeit nach folgenden Kriterien bewertet: (1) Originalität des Themas und der Perspektive; (2) Fähigkeit, Daten zu sammeln, zu analysieren und anzuwenden; (3) Entwicklung einer These und kritisch-logisches Denken; (4) Selbstreflexion, Verfeinerung und Verbesserung des Entwurfs.

4.3 Media Literacy und Fallanalyse der germanischen Mythologie in den koreanischen populären Medien

Der Wandel der Medienbedingungen hat den Horizont des Narrativs erweitert: Die Art und Weise, wie wir uns heutzutage mit Literatur beschäftigen, bedeutet nicht nur das Lesen von Büchern. Literarische Narrative erscheinen als verschiedene Adaptionsformen im intertextuellen und intermedialen Verhältnis. Aus dieser Perspektive ist eine Erweiterung der Methoden in der Literaturpädagogik wie der hermeneutischen literarischen Textanalyse um komparatistische, medienwissenschaftliche, kulturwissenschaftliche Ansätze, einschließlich der Vermittlung der Literatur und ihrer

Materialität, medienspezifisches Erzählen und Intertextualität sowie Intermedialität erforderlich.

Insbesondere verlangt der Medienwandel der Digitalisierung die Förderung einer *Media Literacy*³ (Medienkompetenz) nach den Bedürfnissen der Lernenden als *Digital Natives*. Auch die Bildungspolitik des koreanischen Erziehungsministeriums betont seit einiger Zeit die Notwendigkeit der *Media Literacy* im Unterricht, in den lernendenorientierte und selbstgesteuerte didaktische Methoden integriert sind: Die bildungspolitische Zielsetzung *SMART Education* aus dem Jahr 2011, eine Strategie zur Förderung der digitalen Bildung, zielte ebenfalls auf selbstgesteuertes Lernen mit Medienkompetenzerziehung als Reaktion auf den Wandel der Medienbedingungen ab. Mit dem Motto *SMART (Self-directed, Motivated, Adaptive, Resource free, Technology embedded)* handelt es sich um ein innovatives Bildungssystem mit Bezug auf das Bildungsumfeld, die Bildungsinhalte, die Lehrmethoden und die Bewertungen und mit dem Ziel eines selbstgesteuerten, motivierten, an Niveau und Fähigkeiten der Lernenden angepassten, ressourcenfreien und technologiegebundenen Lernens (Vgl. Ministry of Education of Korea/KERIS 2023, 538). Diese staatliche Bildungspolitik zur Medienkompetenz setzt die Notwendigkeit einer digitalen Medienkompetenz in der Hochschulbildung voraus, bei der es nicht primär um eine Wissensvermittlung geht, sondern um die Förderung der sozialen Kommunikationsfähigkeiten und des Denk- und Urteilsvermögens. Medienkompetenz ist eine Kompetenz für den Zugang zu Wissen, für das selektive und kritische Verständnis von umfangreichem Wissen und ist Grundlage für die Teilnahme an der Gesellschaft. Die Bildung der Medienkompetenz ist in diesem Sinne »Erwerb einer Metasprache« und sie ermöglicht nicht nur »Verwendung und Interpretation eines Mediums«, sondern auch »analytisches Verständnis«.⁴

Im Seminar *Germanische Mythologie und deutsche Volksmärchen* bietet die Aufgabe von Fallanalysen der medialen Adaptionen einen Anlass, durch selbstbestimmte und selbstgesteuerte Lernmethoden eigenständig die Medienkompetenz zu stärken und dadurch eine lernerorientierte, medienpädagogische Praxis zu ermöglichen.

³ Zur *Media Literacy* sind die Definitionen des *Centers for Media Literacy* (2011) und der *National Association for Media Literacy Education* (2007) zu nennen: »*Media literacy* is a twenty-first century approach to education which provides a framework to access, analyze, evaluate, and create messages in a variety of forms — from print to video to the internet. Media literacy builds an understanding of the role of media in society, as well as essential skills to inquiry and self-expression necessary for citizens of a democracy«; »the ability to access, analyze, evaluate, and communicate information in a variety of forms — is interdisciplinary by nature. Media literacy represents a necessary, inevitable, and realistic response to the complex, ever-changing electronic environment and communication cornucopia that surround us.« (zit. nach Baylen & D’Alba 2015, 15)

⁴ »[Media Literacy is] a critical literacy that involves analysis, evaluation, and critical reflection,“ die nur möglich ist durch die ”acquisition of a metalanguage – that is, a means of describing the forms and structures of different modes of communication; and it involves a broader understanding of social, economic and institutional contexts of communication, and how these affect people’s experiences and practices“ (Luke, 2000). ”Media literacy certainly includes the ability to use and interpret medial; but it also involves a much broader analytical understanding.« (Mihailidis 2014, 33)

Germanische Mythologie und deutsche Volksmärchen als *Erzählungen* sind in verschiedenen medialen Adaptionen durch den Wandel der Medienumwelt überliefert worden. Die Lernenden können aufgrund eines vom Lehrenden vermittelten Verständnisses über medienspezifische Erzählweisen die Adaptionen analysieren als Gegenstand zur Bildung der Medienkompetenz. Während die Vermittlung von Erzählungen im vergangenen Literaturunterricht von der Lektüre von Texten abhängig war, erfahren die Lernenden heute Erzählungen durch Adaptionen in vertrauten audiovisuellen und digitalen Medien, d.h. visualisiert als Bilder und in virtuellen Räumen. Der Wandel der Medienbedingungen steht in direktem Zusammenhang mit den Wahrnehmungsfähigkeiten und den Wahrnehmungsverfahren der Rezipienten; das zeigt, dass ein lerner-rezipientenzentrierter Literaturunterricht auf die Vielfalt der Erzählmedien im Lernprozess ausgerichtet sein sollte. In dieser Perspektive sollen die studentischen Referate zum Thema mediale Adaptionen germanischer Mythologie und deutscher Volksmärchen die Medienkompetenz der Lernenden stärken und das Verständnis von Literatur als Narrative bereichern. Im Rahmen der medialen Adoptionsanalyse von Mythologie und Volksmärchen vergleicht der Lernende die Adaption mit der Vorlage im intertextuellen Verhältnis, und im intermedialen Verhältnis deren medienspezifische Erzählweise.

Die Adaptionen germanischer Mythologie und deutscher Volksmärchen wurden als zeitgenössische und transnationale kulturelle Phänomene durch Musik, Filme, audiovisuelle Medien wie Serien und digitale Medien wie Web-Romane, Web-Comics und PC-Spiele neugestaltet. Vor allem in Korea haben Web-Romane und Web-Comics, die über digitale Plattformen vertrieben werden und über digitale Geräte wie Smartphones jederzeit und überall leicht zugänglich sind, die neueste Populärkultur geformt, die sogenannte *Snack Culture*. In diesen populären digitalen Medien werden die mythologischen und literarischen Motive vielfältig neu interpretiert und als neue Narrative im digitalen Zeitalter visualisiert.

Vor dieser technologischen und kulturellen Kulisse gehen die Studierenden auf digitale Medien wie PC-Spiele, Web-Romane und Web-Comics zum Thema mediale Adaptionen ein: Die Themen, die von den Studierenden am häufigsten ausgewählt wurden, waren bezüglich der germanischen Mythologie in den PC-Spielen *Odin Valhalla Rising* (2021) von *Kakao Games* (ein koreanischer Videospiel-Entwickler) und *God of War* (2018) von *Sony Interactive Entertainment Inc.* Die Welt der germanischen Mythologie, die ursprünglich als mündlich überlieferte Erzählung keine Gestalt hatte, wird im Spiel durch hochauflösende Graphiken dargestellt – eine virtuelle Realität, die durch die Teilnahme des Nutzers am Spiel anschaulich erlebbar ist: »Digitale Spiele nutzen Mythologien, Legenden, die von Menschen geschaffene Erzählungen sind, und verändern die Art und Weise, wie wir Geschichten konsumieren, indem sie es uns ermöglichen, in sie einzutauchen und sie zu erleben, anstatt sie nur anzusehen oder zu lesen.« (Kim 2020, 215) Digitale Medienkompetenz kann durch die Analyse

von PC-Spielen mit dem Fokus auf das Verständnis von Spielmechanik und Narrativen geübt werden: Wie ist die Spielmechanik gestaltet, um den Spieler zu fesseln, und wie sind die Narrative aufgebaut, um eine Message zu vermitteln.

In den vertrauten digitalen Medien betrachten die koreanischen Lernenden die Jahrtausende alten Figuren und Motive der germanischen Mythologie: Diese Vertrautheit führt zum Interesse am Fremden, zu freiwilligem und interkulturellem Verständnis, was der Ausgangspunkt für eine interkulturelle Literaturwissenschaft ist. Zugleich fördert die mediale Adaptionanalyse die Medienkompetenz, die auf natürliche Weise das Interesse an der Medialität der verschiedenen Medien leitet.

5. Auslandsgermanistik als Diversität und Hybridität

Die Referate der Lernenden zum Thema *mediale Adaptionen*, die durch die selbstbestimmte Themenauswahl und die selbstorganisierte Recherche und Analyse ausgeführt werden, könnten Antworten auf skeptische Fragen wie folgende geben: Sind *Snack Culture* und subkulturelle Formen wie Web-Romane, Web-Comics und PC-Spiele aus der pädagogischen Perspektive als Lehrstoffe geeignet? Gibt die Verwendung der Populärmedien im Literaturunterricht den Lernenden ein oberflächliches oder verzerrtes Verständnis von Literatur?

Im Gegensatz zu Befürchtungen und pessimistischen Ansichten wie etwa bei Adorno und Horkheimer, dass die industriell produzierte Kultur ein Massenbetrug sei, der die Menschen ihrer Vorstellungskraft beraube und den Niedergang der Hochkultur herbeiführe, können die Populärmedien als Produkt der zeitgenössischen Kulturindustrie durch ihre Vertrautheit dazu beitragen, die *in Vergessenheit zu geratende, untergehende Hochkultur* in die Gegenwart zu holen und sie wiederzubeleben.

Als ein Teil der Geschichte der Menschheit bzw. der Literatur der anonymen Mehrheit als *Volksliteratur* werden germanische Mythologie und deutsche Volksmärchen durch verschiedene digitale Populärmedien weiterhin erzählt und behalten ihre erzählerische Vitalität. Die Geschichte der Germanen, die vor tausenden Jahren von Mund zu Mund überliefert wurde, kam verschriftlicht als Text bzw. Buch nach Korea, und die Erzählwelt wird nun von koreanischen Studierenden als neue virtuelle Welt *erlebt*, die in koreanischen Videomedien mit digitalen Graphiken geschaffen wurde. Durch das intermediäre, hybride Unterrichtskonzept und die Didaktik im interdisziplinären Strukturgefüge gibt die mediale Adaptionanalyse in koreanischen populären Medien eine Orientierung für den Literaturunterricht im digitalen Zeitalter, die ein lernerzentriertes, didaktisches Modell für die interkulturelle Germanistik und *Media Literacy* bietet.

Literatur

- Baylen, Danilo M. & D'Alba, Adriana (Ed.) (2015). *Center Essentials of Teaching and Integrating Visual and Media Literacy: Visualizing Learning*. Heidelberg/New York: Springer.
- Bogdal, Klaus-Michael & Korte, Hermann (Hrsg.) (2012). *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv.
- Coriand, Rotraud (2017). *Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Frechette, Julie & Williams, Rob (Ed.) (2016). *Media Education for a Digital Generation*. London/New York: Routledge.
- Gutjahr, Ortrud (2002). Alterität und Interkulturalität (Neuere deutsche Literatur) In: Benthien, Claudia & Velten, Hans Rudolf: *Germanistik als Kulturwissenschaft: Eine Einführung in neue Theoriekonzepte*. Hamburg: Rowohlt.
- Kergel, David & Heidkamp-Kergel, Birte (2020). *E-Learning, E-Didaktik und digitales Lernen*. Wiesbaden: Springer.
- Kim, Kyung-hee [김경희 외] (2020): *Digital Literacy* [디지털 리터러시]. Seoul: Hanul [한울].
- Korte, Hermann (2012). Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl. In: *Texte zur Theorie und Didaktik der Literaturgeschichte*. Hrsg. v. Marja Rauch und Achim Geisenhanslücke. S. 243-258. Stuttgart: Reclam.
- Mihailidis, Paul (2014). A case for curation as a media literacy imperative for participatory culture. In: De Abreu, Belinha S. & Mihailidis, Paul (Ed.) (2014): *Media literacy in action: theoretical and pedagogical perspectives*. New York: Routledge.
- Ministry of Education of Korea/KERIS (Korea Education and Research Information Service) (2023). Digital Education White Paper 2023 [2023년 디지털교육백서]. Daegu.
- The Korea Times (2014). Snack Culture. In *The Korea Times*, 2. Februar 2014. Online: www.koreatimes.co.kr/www2/common/viewpage.asp?newsIdx=150813&categoryCode=386 (Zugriff 30.4.2024)

Rhythmus der Sprache zwischen Inter- und Transkulturalität – Migrantischer Deutschrap im DaF-Unterricht

Aylin Can

1. Zusammenfassung

Der folgende Beitrag setzt sich mit der Einbindung inter- und transkultureller Deutschraptexte als literarische Werke im DaF-Unterricht auf dem Niveau B2 auseinander. Es soll aufgezeigt werden, welche Vorzüge und Potenziale sich aus der Nutzung von Raptexten ergeben, zeitgleich werden aber auch ihre Grenzen und mögliche Problemfelder verdeutlicht. Am Beispiel des Raptextes Fremd im eigenen Land von Advanced Chemistry, der sich mit den Themen Migration und Identität auseinandersetzt, soll exemplarisch gezeigt werden, wie Lehrkräfte Raptexte in den DaF-Unterricht einbinden können, um ein aktives inter- und transkulturelles Lernumfeld zu schaffen.

2. Einleitung

In den letzten Jahren hat sich Deutschrap zu einer bedeutenden kulturellen Bewegung entwickelt und ist zu einem integralen Bestandteil der deutschen Musiklandschaft geworden. Deutschrap ist dabei weit mehr als nur Unterhaltung; seine Texte sind Ausdruck von Lebensrealitäten, Identitäten und sozialen Kommentaren. Der DaF-Unterricht sollte daher auch diese Realität widerspiegeln sowie Lernenden aus verschiedenen kulturellen Hintergründen gerecht werden und das interkulturelle Verständnis fördern.

Musik allgemein bietet hierbei eine zeitgenössische Möglichkeit, Lernende auf emotionaler und kultureller Ebene anzusprechen. Speziell Raptexte sind dabei im Hinblick auf kulturelle Vielfalt und Identitätsbildung relevant und können dazu beitragen, Sprachkompetenzen zu verbessern (Chen 2022).

In diesem Beitrag soll zunächst eine Kategorisierung des oft mit Vorurteilen behafteten Rapbegriffs vorgenommen werden, um anschließend die kulturelle Relevanz migrantischen Deutschraps im DaF-Unterricht aufzuzeigen. Grundlegende Definitionen zielen darauf ab, das Begriffsverständnis zu vertiefen, um anschließend auf die Entstehung und Entwicklung migrantischen Raps in Deutschland einzugehen. Vorzüge und Potenziale, aber auch mögliche Grenzen, die sich aus der Nutzung von Deutschraptexten im DaF-Unterricht ergeben, sollen beleuchtet werden. Abschließend werden anhand von Unterrichtsvorschlägen Möglichkeiten aufgezeigt, Raptext-

te in den Unterricht zu integrieren, um ebendiesen lebendiger, realitätsnaher und relevanter zu gestalten.

Aufgrund der thematischen und sprachlichen Komplexität des Themas eignen sich die Vorschläge für die Niveaustufe B2. Die Vorschläge können in reduzierter und vereinfachter Form auf das Niveau B1 angepasst werden.

3. Definitionen und Kontextualisierung

3.1 Rap und Hip-Hop

Hip-Hop ist eine kulturelle Bewegung, die in den 1970er Jahren in den USA entstand und verschiedene Elemente umfasst, die zur Entwicklung einer einzigartigen kulturellen Identität beigetragen haben (Schröder 2013) und miteinander nicht verwechselt werden sollten. Folgende Elemente umfassen dabei den Hip-Hop:¹

1. Rap: Rappen bezeichnet das rhythmische Sprechen oder Singen von Texten über einen Beat oder eine musikalische Begleitung. Die Texte behandeln oft soziale Themen, persönliche Erfahrungen, politische Ansichten oder die Relevanz des Rappens *per se*.
2. DJing: DJing bezieht sich auf das Auflegen und Mischen von Musik, um einen kontinuierlichen Beat oder eine Klanglandschaft zu erzeugen. DJs spielen eine zentrale Rolle bei Hip-Hop-Veranstaltungen und -Aufnahmen, indem sie Beats, Samples und Scratches verwenden, um dynamische Beats zu schaffen.
3. Breakdance: Akrobatische Bewegungen, Bodenarbeit, Stände und Spins machen den Breakdance aus. Oft findet diese Form des Tanzes in einem improvisatorischen und wettbewerbsorientierten Kontext statt.
4. Graffiti: Unter Graffiti ist eine Kunstform zu verstehen, die das abstrakte Malen von Buchstaben, Bildern oder Designs auf Oberflächen im öffentlichen Raum bezeichnet. Diese Kunstform dient oft als Ausdrucksmittel für soziale und politische Botschaften sowie als Mittel zur Verzierung und Identitätsbildung in urbanen Umgebungen.

Der für den DaF-Unterricht relevante literaturfokussierte Bereich beschränkt sich in diesem Beitrag auf den Rap, der somit als eine Unterkategorie des Hip-Hops zu verstehen ist. Andere genannte Bereiche können ebenfalls in einem theaterpädagogischen und -praktischen Rahmen im DaF-Unterricht zum Einsatz kommen.

3.2 Migrationsbegriff

Bei der Untersuchung vom Nutzen migrantischer Raptexte im inter- und transkulturellen DaF-Kontext ist es essentiell, die Bedeutungen von *Migration und Migrations-*

¹ Die folgenden Definitionen beziehen sich auf die Ausführungen Schröders.

hintergrund korrekt zu erfassen. Diese Begriffe dienen als grundlegendes Vokabular bei der thematischen Erörterung kultureller Fragestellungen.

Gemäß den Ausführungen von Hill und Yildiz (2015) ist ein Migrationsprozess als Zeitpunkt zu verstehen, an dem eine Person den Entschluss fasst, ihre Herkunftsgesellschaft zu verlassen und sich in die Einwanderungsgesellschaft zu integrieren, und diesen Entschluss schließlich in die Tat umsetzt. Hierbei ist festzuhalten, dass dieser Prozess mehr als nur das physische Verlassen eines bestimmten geografischen Gebiets umfasst. Er beinhaltet auch maßgeblich psychologische Anpassungs- und Auseinandersetzungsprozesse. Während des Migrationsprozesses entsteht ein dritter kultureller Raum, der sich von der Ausgangs- und Zielkultur unterscheidet. Diese dritte kulturelle Ebene, die den Grundbaustein der Erfahrungen, welche in den Songtexten der migrantischen Rapszene behandelt werden, bildet, soll in dieser Arbeit genauer untersucht werden.

Oswald (2007, S. 13) betont dies in ihren Ausführungen ebenfalls und hält fest, dass Migration »mit der Erfahrung sozialer, politischer und/oder kultureller Grenzziehung einhergeht.« Sie beschreibt, dass Migration nicht allein durch die Verschiebung des Lebensstandorts einer Person in eine andere geografische Region außerhalb ihres Heimatlandes definiert ist, sondern auch die Interaktion zwischen den mitgebrachten kulturellen Konzepten und denen des Ziellandes sowie die darauffolgende Auseinandersetzung mit ihnen umfasst.

Diese Auseinandersetzung mit bekannten und unbekanntem kulturellen Konzepten sowie den damit verbundenen Problematiken findet ihren Ausdruck im Migrantentrap, dessen Entstehung und Inhalte im Folgenden erläutert werden.

3.3 Migrantischer Rap in Deutschland

Seinen Weg aus den USA in die Bundesrepublik Deutschland fand der Rap zu einem Zeitpunkt, der eng mit der Einwanderungsgeschichte des Landes verbunden ist. Die Soziologen Friedrich und Klein (2003) haben in ihren Untersuchungen die Ausbreitung des Genres weltweit veranschaulicht. Jugendliche in Deutschland, die Rap hörten oder selbst Texte verfassten, bezogen sich auf den Ursprungsmoment in der New Yorker Bronx der 1970er Jahre (Loh 2005). Schwarze Jugendliche in den USA, oft am Rande der Gesellschaft, fanden im Rap eine Möglichkeit, ihre Erfahrungen auszudrücken. Zeitgleich waren AusländerInnen und Ausländer in Deutschland ebenfalls rassistischen Anfeindungen ausgesetzt und wurden in von der deutschen Gesellschaft weitgehend isolierten Gegenden untergebracht. Dieser Hintergrund bot auch Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland eine Identifikationsfläche, die sie zunächst für Musikproduktionen in ihren eigenen Muttersprachen nutzten (Friedrich & Klein 2003).

Zu Beginn der 1990er Jahre entwickelte sich der Rap zu einem Sprachrohr und Machtinstrument benachteiligter Ausländerinnen und Ausländer, was unter ande-

rem auf zahlreiche rassistische Ausschreitungen wie z. B. den Solinger Brandanschlag 1993 zurückzuführen ist, bei dem der deutsche Attentäter das Haus einer türkeistämmigen Familie anzündete und dabei fünf Menschen aus rassistischen Gründen ermordete (Demirtas 2023). Dass dies kein Einzelfall war und Rassismus nach wie vor ein Problem ist, mit dem Deutschland sich zwingend weiterhin auseinandersetzen muss, wird nicht nur durch den Anschlag in Hanau deutlich, bei dem 2020 ein Deutscher neun Jugendliche mit Migrationshintergrund aus rassistischen Motiven erschossen hat (Glathe & Gorriahn 2022). Zudem sind Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus seit Oktober 2023, dem Beginn des Israel-Hamas-Krieges, in Deutschland wieder besonders präsent (Wossagk 2023).

All diese Erlebnisse und die mit ihnen verbundenen Emotionen manifestieren sich damals wie heute »in einer offensiven Selbstbehauptung migrantischer Protagonisten im Bereich der HipHop-Kultur« (Seeliger 2018), weshalb »Fremdheit und Migration als ein zentraler Bezugspunkt deutscher Rapmusik« (ebd.) verstanden werden kann.

Um die Entstehung von Rassismus und die damit verbundenen Schemata nachvollziehen zu können, müssen Stereotype und Vorurteile als weitere Begrifflichkeiten abgeklärt werden, welche im Rahmen von inter- und transkulturellen Unterrichtsstunden von Lernenden genauer untersucht werden können.

3.4 Stereotype, Vorurteile und ihre Analyse im DaF-Unterricht

Wenn Personen mit Situationen konfrontiert werden, die mit der oben genannten Migrationsthematik und Rassismusproblematik verbunden sind, greifen sie in ihren Denkprozessen automatisiert auf vordefinierte, kognitive Muster zurück. Diese Schemata sind als Stereotype zu verstehen. Lüsebrink (2012) beschreibt ein Stereotyp dabei als »kulturell bedingte, nicht hinterfragte, festgefahrene Meinung [...] einer Gruppe über Eigenschaften und Besonderheiten einer anderen« (S. 20). Vorurteile zerlegen folglich die soziale Realität von Menschen, die als andersartig oder fremd betrachtet werden, und das nicht ausschließlich in negativer Hinsicht. Durchaus können auch positive Aspekte miteinbezogen werden (vgl. ebd.).

Betrachtet man diese Überlegungen genauer, bedeutet dies auch, dass ein Individuum zunächst eine unbewusste und persönliche Definition und Abgrenzung seiner Identität oder Eigenschaften vornehmen muss, um das *Andere*, das stereotypisiert wird, auch als *fremd* von sich selbst abzutrennen. Dieser Aspekt gewinnt besonders an Bedeutung, wenn es um die Auseinandersetzung mit kulturell vielfältigen Raptexten im DaF-Unterricht geht. Deutschlernende befinden sich selbst in einem neuen kulturellen Raum, in welchem sie sich mit der Zielsprache Deutsch, und damit zeitgleich mit der deutschen Kultur, auseinandersetzen und diese zwangsläufig ihrer eigenen Sprache und Kultur gegenüberstellen.

Im Rahmen des DaF-Unterrichts spielt die kritische Auseinandersetzung mit Stereotypen und Vorurteilen eine bedeutende Rolle. Diese Thematik ermöglicht den Lernenden, ein vertieftes Verständnis für die deutsche Kultur und Gesellschaft zu erlangen. Indem sie sich mit diesen Konzepten auseinandersetzen, tauchen sie in die komplexen kulturellen Facetten ein, die hinter Stereotypen oft verborgen sind. Dies kann dazu beitragen, die Vielfalt und Nuancen der deutschen Gesellschaft besser erkennen zu können. Zudem fördert diese Reflexion die interkulturelle Kompetenz der Lernenden, da sie lernen, kulturelle Unterschiede zu erkennen, zu respektieren und zu reflektieren. Sie entwickeln ein feineres Gespür für die unterschiedlichen Lebensstile, Werte und Traditionen anderer Kulturen. Darüber hinaus regt die Diskussion über Stereotype und Vorurteile die Lernenden zur Selbstreflexion an; sie werden ermutigt, ihre eigenen Einstellungen und Vorurteile zu hinterfragen und kritisch zu betrachten. Dies fördert nicht nur ihre persönliche Entwicklung, sondern trägt auch zur Sensibilisierung bezüglich der Vielfalt der Perspektiven anderer bei.

Nicht zuletzt stärkt die Auseinandersetzung mit diesem Thema das soziale Bewusstsein und die Empathie der Lernenden. Sie lernen, wie Stereotype und Vorurteile das Leben von Menschen beeinflussen können, und werden motiviert, aktiv dazu beizutragen, Vorurteile abzubauen und eine inklusive Gesellschaft zu fördern. Durch diesen Prozess werden die Lernenden befähigt, über den reinen Spracherwerb hinauszugehen und aktiv an der Förderung eines respektvollen und vielfältigen, gesellschaftlichen Zusammenhalts mitzuwirken.

3.5 Inter- und Transkulturalität

Interkulturalität und Transkulturalität sind zwei Begriffe, die im Bereich der Kulturwissenschaften und der interdisziplinären Studien von zentraler Bedeutung sind. Diese Konzepte verfolgen jeweils unterschiedliche Ansätze für das Verständnis von kultureller Vielfalt, Interaktion und Austausch in einer globalisierten Welt.

Interkulturalität bezieht sich auf das Zusammenwirken und die Wechselwirkungen zwischen verschiedenen kulturellen Gruppen. Sie betrachtet die Beziehungen zwischen Kulturen und untersucht die Prozesse der Kommunikation, Koexistenz und des kulturellen Austauschs. Dabei geht sie über die bloße Toleranz oder Anerkennung kultureller Unterschiede hinaus und strebt nach einem tieferen Verständnis und einer konstruktiven Interaktion zwischen verschiedenen kulturellen Identitäten (Langenohl 2017).

In der Praxis bedeutet Interkulturalität, dass Individuen und Gruppen aus verschiedenen kulturellen Hintergründen miteinander interagieren und voneinander lernen (Altmayer 2021). Dies kann in verschiedenen Kontexten auftreten, sei es in der Bildung, im Arbeitsleben, in zwischenmenschlichen Beziehungen oder in kulturellen Produktionen wie Kunst, Literatur und Medien.

Der DaF-Unterricht kann einen interkulturellen Kontext schaffen, indem er einen Austausch zwischen Lernenden schafft, die oftmals unterschiedlichste kulturelle Hintergründe mitbringen. Diese Hintergründe sowie Emotionen und Erfahrungen, die mit diesen verknüpft sind, können als Kommunikationsgrundlage verschiedener Unterrichtseinheiten dienen. Im vorliegenden Beitrag bildet ein migrantischer Rap-Text eine Basis, auf welcher die Lernenden sich austauschen können.

Transkulturalität geht über die bloße Interaktion zwischen verschiedenen Kulturen hinaus und beschreibt die Dynamik und Fluidität von kulturellen Identitäten und Praktiken. Sie untersucht die Prozesse der kulturellen Vermischung, Hybridisierung und Transformation, die in einer globalisierten Welt stattfinden. Transkulturalität bezieht sich auf kulturelle Gemeinsamkeiten und die aus dem kulturellen Austausch resultierenden Neuschöpfungen (Welsch 2024).

Im transkulturellen Ansatz werden kulturelle Identitäten nicht als festgelegt oder statisch betrachtet, sondern als dynamisch und veränderlich. Menschen können multiple kulturelle Zugehörigkeiten haben und verschiedene kulturelle Praktiken in ihrem Leben integrieren. Transkulturalität erkennt die Komplexität und Vielschichtigkeit von kultureller Identität an und stellt traditionelle Vorstellungen von Kultur als homogenes und unveränderliches Konstrukt in Frage (vgl. ebd.).

Interkulturalität und Transkulturalität sind folglich zwei zentrale Konzepte für das Verständnis von kultureller Vielfalt und kulturellem Wandel. Während Interkulturalität sich auf die Beziehungen zwischen verschiedenen Kulturen und die Förderung des interkulturellen Dialogs, der auf dem Fokus der Unterschiede basiert, konzentriert, untersucht Transkulturalität die Dynamik und Fluidität von kulturellen Identitäten und Praktiken. Beide Konzepte sind von entscheidender Bedeutung für die Förderung von multikulturellem Verständnis und Zusammenarbeit in einer zunehmend diversen und vernetzten Gesellschaft und sollten in einem kulturfördernden DaF-Unterricht nicht getrennt behandelt werden – vielmehr sind die als gegenseitige Ergänzungen mit unterschiedlichem Fokus zu betrachten.

4. Migrantischer Rap als Literatur im interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Es erscheint evident, dass dem DaF-Unterricht im Kontext des interkulturellen Lernens eine signifikante Bedeutung zukommt. Ein Fremdsprachenunterricht mit interkulturellem Fokus strebt dabei danach, das Verhältnis zwischen Bekanntem und Unbekanntem neu zu betrachten (Kessler 2008). Bredella (1999) betont in diesem Zusammenhang, dass das Erlernen einer Fremdsprache dazu beitragen kann, die verborgenen Einflüsse auf unser Verhalten zu erkennen und zu verstehen sowie die Gemeinsamkeiten, die wir mit anderen teilen, zu entdecken. Sprache und Kultur werden dabei als Faktoren verstanden, die sich nicht trennen lassen (vgl. ebd.). Auch Kramsch

(1998) ist der Auffassung, dass Sprache und kulturelle Wirklichkeit gleichzusetzen sind. In der Diskussion über literarische Texte wird oft betont, dass sie weit mehr als nur eine kognitive Ebene bieten. »Der narrative Text erschöpft sich nicht in einer kognitiven Argumentation, sondern er zeigt die Emotionen der Menschen in ihrem lebensweltlichen Handeln, und er verlangt die emotionale Reaktion des Rezipienten« (Donnerstag 1999, S. 252). Es soll folglich ein Dialog ausgelöst werden, in welchem die Rezipientinnen und Rezipienten sich mit dem Gelesenen und den persönlichen Erfahrungen auseinandersetzen sollen.

Bei der Aufnahme von literarischen Werken bringen dabei die Leserinnen und Leser bereits ein umfassendes Spektrum an kulturellem Wissen, Perspektiven und Lebenserfahrungen mit, die unausweichlich Einfluss auf die Art und Weise haben, wie der Text wahrgenommen wird (Hermes 1999, S. 443). Der Aufnahmeprozess literarischer Texte beinhaltet somit stets eine Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen und Wahrnehmungen.

Besonders migrantischer Rap kann hier eine signifikante Rolle spielen. Als literarischer Text bietet auch der Rap mehr als nur eine Ebene, indem er nicht nur als Mittel zur sprachlichen Vermittlung dient, sondern intensive Emotionen und Lebensrealitäten von Menschen widerspiegelt, die eine emotionale Reaktion der Rezipientinnen und Rezipienten erwirken möchten. Durch die Einarbeitung von migrantischem Rap in den DaF-Unterricht haben Lernende die Möglichkeit, sich mit den Erfahrungen und Perspektiven von Menschen mit Migrationshintergrund auseinanderzusetzen und ihre eigene Wahrnehmung zu erweitern.

Darüber hinaus ermöglicht der Rap als Ausdrucksform der Jugendkultur eine authentische und motivierende Lernumgebung, in der die Studierenden nicht nur ihre sprachlichen Fähigkeiten verbessern, sondern sich mit den Themen *Fremd- und Eigenwahrnehmung* sowie *Identität* auseinandersetzen.

5. *Fremd im eigenen Land* (1992) – Advanced Chemistry

In *Fremd im eigenen Land* der Rapgruppe Advanced Chemistry äußern die Rapper, die nachfolgend auch als Sprecher bezeichnet werden, ihre Erfahrungen und Gedanken über Identität, Zugehörigkeit und Vorurteile in Deutschland. Sie sprechen von den Herausforderungen, denen sie als deutschstämmige Bürger mit ausländischen Wurzeln gegenüberstehen, und thematisieren die Konfrontation mit Stereotypen und Diskriminierung aufgrund ihrer Herkunft. Dabei stellen sie die Vielfalt und Komplexität der deutschen Gesellschaft heraus und kritisieren die Ausländerfeindlichkeit, der sie und andere Migrantinnen und Migranten ausgesetzt sind. Der Text reflektiert zeitgleich die politische und gesellschaftliche Situation in Deutschland, insbesondere in Bezug auf Migration, Integration und Rassismus. Es wird dazu aufgerufen, Vorurteile zu überwinden und ethische Werte über nationale Grenzen

hinweg zu respektieren. Die Frage nach der Bedeutung von Empathie und Verständnis für unterschiedliche Perspektiven, um eine inklusive und tolerante Gesellschaft zu schaffen, steht im Mittelpunkt. Migration, Integration und Identität werden als globale Themen angesprochen und ermöglichen den Lernenden so, über kulturelle Grenzen hinweg zu denken und genannte Fragestellungen im Zusammenhang mit globalen Entwicklungen transkulturell zu reflektieren.

5.1 Sprachliche und inhaltliche Analyse

Dieser folgende Ausschnitt aus *Fremd im eigenen Land* (nach Seeliger 2018) soll im Fokus der sich anschließenden sprachlichen und inhaltlichen Analyse stehen. Weitere Verse des Raps bieten ebenfalls reichhaltiges Material für eine inter- und transkulturelle DaF-Unterrichtseinheit und können ergänzend in den Unterricht einbezogen werden.

Ich habe einen grünen Pass mit 'nem goldenen Adler drauf
 Dies bedingt, dass ich mir oft die Haare rauf
 Jetzt mal ohne Spaß: Ärger hab' ich zuhauf
 Obwohl ich langsam Auto fahre und niemals sauf
 All das Gerede von europäischem Zusammenschluss
 Fahr' ich zur Grenze mit dem Zug oder einem Bus,
 Frag' ich mich, warum ich der Einzige bin, der sich ausweisen muss,
 Identität beweisen muss!
 Ist es so ungewöhnlich, wenn ein Afro-Deutscher seine Sprache spricht?
 Und nicht so blass ist im Gesicht?
 Das Problem sind die Ideen im System
 Ein echter Deutscher muss auch richtig deutsch aussehen
 Blaue Augen, blondes Haar, keine Gefahr
 Gab's da nicht 'ne Zeit wo's schon mal so war?
 Gehst du mal später zurück in deine Heimat?
 Wohin? Nach Heidelberg? Wo ich ein Heim hab'?
 Nein du weißt, was ich mein.
 Komm lass es sein, ich kenn diese Fragen, seitdem ich klein
 bin, in diesem Land vor zwei Jahrzehnten gebor'n
 Doch frag' ich mich manchmal: Was hab' ich hier verlor'n?

Fremd im eigenen Land von Advanced Chemistry ist ein reichhaltiges Gewebe aus literarischen und sprachlichen Elementen, in welchem die Sprecher Schwierigkeiten, die sie aufgrund ihrer äußeren Erscheinung und ethnischen Herkunft in der deutschen Gesellschaft erleben, thematisieren. 99 Verse verleihen dem Rap mit einer Mischung aus Binnen- und Paarreimen einen markanten Rhythmus, und den Ungerechtigkeiten, denen die Sprecher als Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland ausgesetzt sind, Ausdruck. Die Reimschemata werden gezielt eingesetzt, um die Emotio-

nen der Rezipientinnen und Rezipienten auf die Vorurteile, die im Folgenden genauer geschildert werden sollen, zu lenken.

Bereits der Titel *Fremd im eigenen Land* stellt als Oxymoron das Gefühl der Fremdheit und Entfremdung innerhalb des eigenen Heimatlandes, was als roter Faden durch den gesamten Rap führt, in den Mittelpunkt. Direkt zu Beginn des Textes fungiert die Metapher »Ich habe einen grünen Pass mit 'nem goldenen Adler drauf« (Z. 1) als kraftvolles Symbol für die Staatsangehörigkeit des Sprechers, wobei sie zugleich seine Identität als Deutscher verdeutlicht. Die emotionale Verstrickung des Sprechers mit seiner nationalen Zugehörigkeit wird direkt im Anschluss hervorgehoben und stellt die Identitätsproblematik, welche das zentrale Thema des Raps ist, in den Mittelpunkt.

Der Sprecher macht deutlich, dass er trotz seines deutschen Passes nicht als Afro-Deutscher, sondern als Ausländer in einem fremden Land wahrgenommen wird. Durch die Verwendung von Ironie und Sarkasmus wird seine Frustration über die unfairen Erwartungen und Vorurteile, denen er begegnet, ausgedrückt: »Ist es so ungewöhnlich, wenn ein Afro-Deutscher seine Sprache spricht?« (Z. 10-11).

Von der Gesellschaft an ihn gerichtete, ernst gemeinte Fragen deutet er als rhetorisch und entkräftet sie auf diese Weise: »Gehst du mal später zurück in deine Heimat? / Wohin? Nach Heidelberg? Wo ich ein Heim hab?« (Z. 17-18). Dieses Motiv der Identität nimmt eine zentrale Rolle ein, da der Sprecher gezwungen ist, seine Zugehörigkeit und sein Recht auf Teilhabe immer wieder zu verteidigen. Die Diskrepanz zwischen der äußeren Erscheinung des Sprechers und seiner tatsächlichen Herkunft und Zugehörigkeit wird zeitgleich betont.

Sharifi (2011, S. 35) erläutert in diesem Zusammenhang, dass es »so und ähnlich [...] sicherlich vielen Kulturschaffenden und Künstlern [geht], die in erster Linie durch Name [sic] und äußeres Erscheinungsbild als nicht-deutsch wahrgenommen werden und auf ihre ›ursprüngliche‹ Herkunft, wo auch immer sie sein mag, reduziert werden.«

Eine Anspielung auf gesellschaftliche Normen und Vorurteile, wie sie in »Das Problem sind die Ideen im System« (Z. 13) zu finden ist, fokussiert die Herausforderungen, denen der Sprecher aufgrund seiner ethnischen Herkunft und äußeren Erscheinung gegenübersteht, indem Kritik am gesamten als rassistisch klassifizierten System ausgeübt wird. Insgesamt reflektiert der Ausschnitt die ambivalente Beziehung des Sprechers zu seiner Identität als Afro-Deutscher, und seine Suche nach einem Ort, den er wahrhaftig als Heimat anerkennen kann.

Die Verwendung der Hyperbel »Ein echter Deutscher muss auch richtig deutsch aussehen« (Z. 14) betont die Absurdität und Unfairness dieser Erwartung und unterstreicht die starken Vorurteile und Stereotype, denen sich der Sprecher in der deutschen Gesellschaft ausgesetzt fühlt, indem sie auf eine übertriebene Weise dargestellt werden. Alliterationen, wie in Z. 15 »Blaue Augen, blondes Haar, keine Gefahr«, len-

ken die Aufmerksamkeit der Rezipientinnen und Rezipienten nochmals auf ein idealisiertes und überspitztes Bild des deutschen Aussehens.

Ironie und Sarkasmus ziehen sich durch den gesamten Rap und dienen dazu, die Frustration und Ablehnung des Sprechers gegenüber den gesellschaftlichen Erwartungen und Vorurteilen auszudrücken, indem sie sie durch die Kunst der Verzerrung in den Fokus rücken. Die Zuspitzung dieser Dramatik findet sich im Paradoxon und Vergleich »Gab's da nicht 'ne Zeit wo's schon mal so war?« (Z. 16) wieder, welches auf die Verfolgung und Ausgrenzung von Minderheiten und Menschen, denen zur Zeit des Nationalsozialismus ihre deutsche Identität und Menschlichkeit aberkannt wurde, anspielen soll. Die Sprecher möchten auf diese Weise der Absurdität ihrer Erfahrungen und der Tatsache, dass Deutschland ihrer Meinung nach nicht das Richtige aus seiner Geschichte gelernt habe, Ausdruck verleihen. Die Kontinuität und Beharrlichkeit von Vorurteilen gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund und ihre Aus- und Abgrenzung als *Fremde* soll am Ende des Abschnitts in den Vordergrund gestellt werden und Rezipientinnen und Rezipienten dazu anregen, sich mit den Ursprüngen und drastischen Auswirkungen von Vorurteilen gegenüber Minderheiten auseinanderzusetzen.

5.2 Didaktische und methodische Überlegungen für den B2-Unterricht

5.2.1 Didaktische Überlegungen

- Minimalziel: Die Lernenden analysieren und erläutern die Begrifflichkeiten Stereotype und Vorurteile. Sie untersuchen diese anschließend anhand der Textgrundlage *Fremd im eigenen Land*.
- Maximalziel: Die Lernenden integrieren ihr erworbenes Wissen in die Produktion eigener Raptexte, die sich mit Stereotypen und Vorurteilen auseinandersetzen.

Laut Roche (2005) besteht die Zielsetzung der interkulturellen Sprachdidaktik darin, keine bloße Nachahmung der deutschen Sprache zu erwirken, sondern vielmehr kulturelle Vielfalt zu fördern und voneinander zu lernen. Dies geschieht durch den Austausch zwischen verschiedenen Kulturen, wie er beispielsweise in den meisten Sprachgemeinschaften intuitiv durch Entlehnungen stattfindet. In der deutschen MigrantInnenliteratur kann dieser Austausch ebenso beobachtet werden. Trotz Bedenken von SprachkritikerInnen können auch rudimentäre Varianten des Deutschen, z. B. das sogenannte Kanakisch, durch ihren Sprachwitz und sogar durch ihre Grammatik wesentliche Beiträge zum Spracherwerb leisten (vgl. ebd.).

Aus diesem Grund eignen sich ebenfalls sprachlich unkonventionelle Texte für einen interkulturell orientierten Sprachunterricht, solange sie als solche gekennzeichnet werden und der bewusste Umgang mit ebendiesen geübt wird. Roche betont dabei Ergebnisse der Sprachforschung, die zeigen, dass sich Grammatiken über bestimmte sprachliche Sequenzen entwickeln und rudimentäre Strukturen zwar als

Entwicklungsfehler auftreten können, sich im Laufe der Zeit aber von selbst wieder auflösen (vgl. ebd.).

Der ausgesuchte Rap-Text dient hierbei als authentisches Material, welches die Lernenden sprachpraktisch dazu animieren soll, Texte rhythmisch nachzusprechen, um anschließend eigene Texte zu verfassen und ihre Gedanken und Erfahrungen schriftlich sowie mündlich zu äußern, während sie sich gleichzeitig thematisch mit sozial relevanten Themen auseinandersetzen. Da der Rap gezielt negative Erfahrungen im Migrationszusammenhang in den Mittelpunkt rückt, ist es Aufgabe der Lehrkraft, auch andere Blickwinkel zu berücksichtigen oder auf diese aufmerksam zu machen, um der Generalisierung einer eindimensionalen Darstellung entgegenzuwirken.

5.2.2 Methodische Überlegungen

In der geplanten B2-Unterrichtseinheit, die sich auf ein bis zwei Doppelstunden erstrecken kann, werden verschiedene Methoden verwendet, um die Studierenden aktiv in den inter- und transkulturellen Diskurs einzubeziehen und ihre Fähigkeiten im Umgang mit Stereotypen zu entwickeln. Die genannten Ideen dienen als Anregung und können flexibel an unterschiedliche Rahmenbedingungen angepasst werden.

Der Einstieg erfolgt durch Comics, Videos oder Schaubilder, die eine kurze Diskussion über Stereotype und ihre Auswirkungen auf das alltägliche Leben einleiten. Studierende sollen lernen, Vorurteile als solche zu identifizieren, um anschließend in Gruppen über Vorurteile gegenüber verschiedenen Kulturen, einschließlich der deutschen und ihrer eigenen, zu diskutieren.

Im Anschluss wird der Rap-Text *Fremd im eigenen Land* von Advanced Chemistry kommentarlos zweimal abgespielt. Die Studierenden sollen sich in neuen Gruppen über den Inhalt austauschen und in einer Mind-Map ihre Gedanken festhalten. Daran anknüpfend teilt die Lehrperson den Songtext aus und spielt den Song noch einmal ab. Zunächst soll der Text mitgelesen werden, um ihn im nächsten Anlauf rhythmisch mitzusprechen. Auf diese Weise soll das Sprachgefühl der Lernenden gestärkt und ein Verständnis für die Rhythmen des Raps entwickelt werden.

In Kleingruppen analysieren die Studierenden anschließend unterschiedliche Abschnitte des Raps, da jeder Abschnitt unterschiedliche Erfahrungen der Sprecher thematisiert. In Gruppen sollen sie Problematiken und Vorurteile, die die Sprecher beschreiben, identifizieren und deren Bedeutung im Kontext der Migration erklären. Dabei sind sie aufgefordert, eigene Gedanken und Erfahrungen einzubringen. Ihre Ergebnisse sollen sie durch für alle zugängliche Online-Tools wie *Zumpad* schriftlich festhalten und im Plenum präsentieren.

Im kreativen schriftlichen Teil verfassen die Studierenden dann in Kleingruppen ihre eigenen Rap-Texte, in denen sie Stereotype reflektieren und alternative Perspektiven darstellen können. Sie können frei entscheiden, ob sie die konkrete Problema-

tik in *Fremd im eigenen Land* aufgreifen und fortführen bzw. Lösungen oder Alternativwelten fortsetzend formen oder ganz neue biographische und/oder künstlerische Schwerpunkte setzen. Online-Tools mit Reimgeneratoren² oder von der Lehrkraft bereitgestellte Textausschnitte mit kreativen Anregungen sollen als Werkzeugkasten dieser Schreibearbeit dienen.

Anschließend bieten sich mehrere Optionen der Ergebnissicherung, um die sprachlichen Fähigkeiten und Kreativität der Studierenden zu fördern und den inter- und transkulturellen Austausch zu stärken:

1. Die selbst geschriebenen Rap-Texte werden im Plenum präsentiert.
2. Studierende erhalten die Möglichkeit, Video- oder Audioaufnahmen zu erstellen, die von der Lehrkraft zu einem Album formatiert werden. Hierbei ist es wichtig anzumerken, dass Studierende frei entscheiden können, wie sie ihre Texte vortragen möchten; sowohl performativen Ansätzen als auch einfachem Vortragen wird Raum geboten.
3. Studierende präsentieren ihre Texte in Kleingruppen anderen Gruppen; es findet keine Präsentation im Plenum statt. Dies soll Hemmschwellen des Vortragens entgegenwirken, indem eine überschaubare Umgebung für das Präsentieren angeboten wird.

Nach den Präsentationen folgen eine Abschlussdiskussion bzw. Reflexion, die in zwei Teile unterteilt ist. Im ersten Teil sollen die Studierenden ihr Hörverständnis absichern, indem sie nach den jeweiligen Präsentationen die thematischen Schwerpunkte der gehörten Raptexte festhalten und wiedergeben sollen.

6. Fazit

Die Analyse des Raptexts *Fremd im eigenen Land* von Advanced Chemistry sowie die daraus abgeleiteten didaktischen Überlegungen für den inter- und transkulturellen Fremdsprachenunterricht verdeutlichen die Bedeutung von migrantischem Rap und interkultureller Literatur als wertvolle Ressourcen für den DaF-Unterricht. Diese Formen der kulturellen Ausdrucksweise ermöglichen es den Lernenden, sich mit den Erfahrungen und Perspektiven von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland auseinanderzusetzen und ihre eigene, womöglich interkulturell geprägte (Familien-)Geschichte im Rahmen des geschaffenen kulturellen Austausches zu reflektieren.

² www.wortsport.org bietet beispielsweise zahlreiche Möglichkeiten, um sich kreativ mit der deutschen Sprache auseinanderzusetzen. Die Website vereint zahlreiche Tools, die nicht nur beim Schreiben eigener Raptexte unterstützend eingesetzt werden können, sondern generell Sprach- und Schreibfertigkeiten von Deutschlernenden auf kreative Weise trainieren können.

Die Integration von Rapmusik und interkultureller Literatur in den DaF-Unterricht schafft eine authentische und motivierende Lernumgebung, in der die Studierenden nicht nur ihre sprachlichen Fähigkeiten verbessern, sondern auch komplexe multikulturelle Themen erkunden können. Dabei ist es wichtig, nicht nur interkulturelle Differenzen zu fokussieren, sondern auch transkulturell-verbindende Elemente in den kulturellen Austausch zu integrieren.

Durch die sprachliche und inhaltliche Analyse von *Fremd im eigenen Land* wird die vielschichtige und künstlerische Kraft des Raps deutlich. Die didaktischen Überlegungen verdeutlichen, wie der Raptext als Ausgangspunkt für eine interaktive Unterrichtseinheit genutzt werden kann, die das Hörverständnis, die sprachlichen Fähigkeiten und das interkulturelle Bewusstsein der Lernenden zeitgleich stärkt. Methodische Herangehensweisen, die sich interaktiver Medien bedienen, sind bei dieser Unterrichtsplanung von erheblicher Bedeutung; Gruppeninteraktionen sind bei einem multikulturellen DaF-Austausch unerlässlich.

Es ist jedoch wichtig anzuerkennen, dass der Einsatz von Rapmusik im Unterricht auch bestimmte Grenzen und Herausforderungen mit sich bringt, insbesondere im Hinblick auf die Auswahl geeigneter Texte und die Sensibilität im Umgang mit kontroversen Themen. Daher ist es entscheidend, dass Lehrkräfte bei der Integration von Rapmusik im Unterricht sorgfältig vorgehen und geeignete Unterrichtsmaterialien entwickeln, die die Bedürfnisse und Hintergründe der Lernenden berücksichtigen.

Insgesamt zeigen die Analyse und die didaktischen Überlegungen, dass Rapmusik und interkulturelle Literatur als kulturelle Werke wertvolle Ressourcen für inter- und transkulturelles Lernen und den kulturübergreifenden Dialog darstellen. Die Integration dieser Formen der kulturellen Ausdrucksweise in den Fremdsprachenunterricht bietet somit eine Möglichkeit, das Verständnis für Stereotype und Vorurteile zu fördern und die Lernenden zu ermutigen, sich aktiv mit den Themen Identität, Fremd- und Eigenwahrnehmung sowie Migration auseinanderzusetzen.

Der zweite Teil schließt sich mit der Bedeutung und dem Umgang mit Stereotypen in der Gesellschaft an. Die Studierenden sollen ihre Erfahrungen und Schwierigkeiten während der Unterrichtseinheit teilen und Erkenntnisse reflektieren. Dabei wird generell Raum für Diskussionen geboten, die über die Themen Identität, Migration und Heimat hinausgehen und sich mit weiteren Vorurteilen, Stereotypen und den Umgang mit diesen auseinandersetzen.

Literatur

- Altmayer, C. (2021). Interkulturalität. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl, A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte–Themen–Methoden*, S. 376-393. Heidelberg: Metzler.
- Bredella, L. (1999). Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: L. Bredella, W. Delanoy (Hrsg.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, S. 85-120. Tübingen: Narr.

- Chen, Y. (2022). Symbolic competence and race in »Gute Menschen«: Teaching about racism in Germany through a hip-hop music video. In AATG (Hrsg.), *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, S.191-205. New Jersey: AATG.
- Demirtas, B. (2023). Der Solinger Brandanschlag – eine biografische und gesellschaftspolitische Annäherung aus der Perspektive einer deutsch-türkischen Solingerin. In: B. Demirtas, A. Schmitz, D. Gür-Seker, C. Kahveci (Hrsg.), *Solingen, 30 Jahre nach dem Brandanschlag*, S. 197-210. Bielefeld: transcript.
- Donnerstag, Jürgen (1999). Kulturelle Kreolisierung und interkulturelle Kompetenz. In Bredella, L., W. Delonay (Hrsg.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, S. 240-260. Tübingen: Narr.
- Friedrich, M. & Klein, G. (2003). *Is This Real? Die Kultur des HipHop*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Glathe, J. & Gorriahn, L. (2022). Antirassistische Kämpfe und politischer Wandel in der postmigrantischen Gesellschaft. Eine Bestandsaufnahme mit Max Czollek, Tahir Della und Naika Foroutan. In J. Glathe & L. Gorriahn (Hrsg.), *Demokratie und Migration. Konflikte um Migration und Grenzziehungen in der Demokratie*, S. 26-38. Baden-Baden: Nomos.
- Hermes, Liesel (1999). Das Fremde und das Eigene. Leserperspektive und Erzählperspektive in Short Stories. In Bredella, L., W. Delonay (Hrsg.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, S. 439-458. Tübingen: Narr.
- Hill, M. & Yildiz, E. (2015). *Nach der Migration. Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft*. Bielefeld: Transcript.
- Kessler, B. (2008). *Interkulturelle Dramapädagogik. Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Langenohl, A. (2017). Inter- und Transkulturalität. In C. Leggewie, E. Meyer (Hrsg.), *Global Pop*, S. 54-63. Stuttgart: Metzler.
- Loh, H. (2005). Deutschrapp zwischen Ghetto-Talk und rechter Vereinnahmung. In K. Neumann-Braun, B. Richard (Hrsg.), *Coolhunters. Jugendkulturen zwischen Medien und Markt*, S. 111-126. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lüsebrink, H. J. (2012). *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart: Metzler.
- Oswald, I. (2007). *Migrationssoziologie*. Konstanz: UVK.
- Roche, J. (2005). Interkulturalität in DaF-Didaktik und DaF-Unterricht. In E. Neuland, K. Ehrlich, W. Roggausch (Hrsg.), *Perspektiven der Germanistik in Europa*, S. 159-169. München: iudicum.
- Schröer, S. (2013). *HipHop als Jugendkultur?* Berlin: RabenStück.
- Sharifi, A. (2011). Postmigrantisches Theater: Eine neue Agenda für die deutschen Bühnen. In W. Schneider (Hrsg.), *Theater und Migration. Herausforderungen für Kulturpolitik und Theaterpraxis*, S. 35-45. Bielefeld: Transcript.
- Welsch, W. (2024). *Wir sind schon immer transkulturell gewesen: Das Beispiel der Künste*. Basel: Schwabe.

Internetquellen

- Seeliger, M. (2018). Rap und Gegenidentitäten in der Migrationsgesellschaft, www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/265102/rap-und-gegenidentitaeten-in-der-migrationsgesellschaft/ (Letzter Zugriff: 04.04.2024)
- Wortsport.org (2024). www.wortsport.org (Letzter Zugriff: 13.05.2024)
- Wossagk, B. (2023). www.br.de/radio/bayern2/sendungen/zuendfunk/krieg-in-israel-und-gaza-antimuslimischer-rassismus-in-deutschland-100.html (Letzter Zugriff: 04.04.2024)

Vom Singen und Sagen: Deutsche Lyrik unterrichten. Ein Praxisbeispiel aus Japan

Ruben Kuklinski

1. Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird an einem Praxisbeispiel gezeigt, wie Deutschlernenden in Japan die Grundlagen klassischer deutscher Poesie nähergebracht werden können. Den Rahmen bildet die theoretische Frage nach dem Warum von Literaturvermittlung im Fremdsprachenunterricht, die durch einen Überblick über die Fachliteratur zu Beginn der Darstellung erörtert wird. In der anschließend beschriebenen Unterrichtsreihe steht die besondere sprachliche Konstruiertheit von Poesie im Mittelpunkt. Lyrische Texte haben den Vorteil, dass die wechselseitige Beziehung von ästhetischer Form und Inhalt leichter zu erkennen ist als bei literarischer Prosa. An ausgewählten Beispielen wird gezeigt, wie die Lernenden sich unbekannte Formelemente wie Metrik und Reimschema durch handlungsorientierte Aufgabenstellungen selbst erschließen und in der Diskussion über die vermittelten Inhalte mit Sinn füllen können. Der Beitrag schließt mit der Feststellung, dass Dichtung jenseits ihrer sprachlichen Komplexität einen niedrighschwelligigen Einstieg in die Beschäftigung mit fremdsprachlicher Literatur bietet und sich bereits auf einem relativ niedrigen, fremdsprachlichen Niveau auf Seiten der Lernenden lohnt.

2. Einleitung

Der vorliegende Beitrag stellt Ausschnitte aus einer Unterrichtsreihe zur Lyrik vor, die in den Jahren 2016-2019 an der *Tokyo University of the Arts* entwickelt wurde. Der jeweils einjährige Kurs trug den Titel »Deutsches Lied« und war auf die besonderen Bedürfnisse von Gesangsstudierenden in Japan zugeschnitten, für die klassische deutsche Dichtung in musikalischer Form zu den wichtigsten Studien- und Arbeitsmaterialien gehört. Es handelte sich bei dem Kurs also nicht um Fremdsprachenunterricht im eigentlichen Sinne; gleichwohl setzten sich die Kurse ausschließlich aus Studierenden zusammen, die zuvor und/oder zeitgleich an einem oder mehreren Deutschkursen teilgenommen hatten und/oder teilnahmen. Arbeitssprachen im Unterricht waren Deutsch und Japanisch.

Als Trainingsfeld für Literaturvermittlung im DaF-Unterricht in Japan bot der Kurs also geradezu ein ideales Unterrichtsdesign – mit einer gravierenden Einschränkung: Unterrichtsstoff war ausschließlich vertonte deutsche Poesie des 18. und 19.

Jahrhunderts.¹ Zu den Formen und zum Vokabular der Alltagssprache, wie sie im kommunikativen DaF-Unterricht vermittelt werden, hätte der Unterschied kaum größer sein können. Hinzu kam die Tatsache, dass die Studierenden in der Regel wenig geübt darin waren, ästhetische Texte auf ihre Form und ihren Aussagegehalt hin eigenständig zu analysieren und zu interpretieren. Um mit diesen Schwierigkeiten umzugehen, entstanden im Laufe der Jahre eine Reihe Übungen mit dem Ziel, den Studierenden Form und Inhalt lyrischer Texte über handlungsorientierte Aufgaben bewusst zu machen; diese Übungen werden im Folgenden anhand ausgewählter Beispiele beschrieben. Zuerst soll jedoch ein Blick auf die Entwicklung der fachlichen Diskussion zur Literaturvermittlung im Sprachunterricht geworfen werden, um die Prämissen und Grenzen, aber vor allem auch die Möglichkeiten eines solchen Unterrichts abzustecken.

3. Literaturvermittlung im DaF-Unterricht: Die fachliche Diskussion

In den Anfängen des fremdsprachlichen Deutschunterrichts hatte Literatur dort ihren festen Platz (vgl. zur Geschichte der Literatur im DaF-Unterricht in Japan: Schilling 2019). Mit der sogenannten »kommunikativen Wende« seit den 1970er Jahren »haben literarische Texte ihre bis dahin selbstverständliche Rolle als Gegenstand von Lektüre und Übersetzung im Fremdsprachenunterricht« dann jedoch verloren (Schiedermaier 2019: 5). Aus dieser Fokussierung auf die Alltagssprache erwuchs als Nebeneffekt eine thematische Langeweile, die unter anderem durch den neuerlichen Einsatz von Literatur durchbrochen werden sollte (Kast 1994: 4). Schiedermaier (2017) gruppiert die Methoden, die in den ersten Jahren dabei zum Einsatz kamen, um drei verschiedene Zusammenhänge herum wie folgt:²

1. Literatur und Sprache/Grammatik
2. Literatur und Landeskunde
3. Literatur und Rezeption/Interkulturalität

Schiedermaier hat diese Konzepte wiederholt als ältere Herangehensweisen von jüngeren Konzepten abgegrenzt.³ Sie sind durch ihre Tendenz gekennzeichnet, literarische Texte nicht als ästhetische Äußerungen zu begreifen, sondern lediglich »als

¹ Eine Abweichung gab es nur in Richtung Musikdrama: Am Ende des zweiten Semesters wurden auch Operntexte von Richard Wagner behandelt.

² In Ansätzen wurde diese Dreiteilung bereits von Kast (1994) vorweggenommen. Vor allem Schiedermaier hat die methodische Untergliederung in drei Ansätze spätestens seit 2011 immer wieder formuliert (vgl. etwa: dies. 2011; 2019). Auch das einführende Studienbuch zur Literaturvermittlung von Hille/Schiedermaier (2021) basiert noch auf dieser Dreiteilung, die es allerdings in verschiedene Richtungen erweitert.

³ Vgl. z. B. dies. 2017: 17: »seit langem etablierte Konzepte«; dies. 2019: 5: »Konzepte [...], die schon seit langem vorliegen«; Hille/Schiedermaier (2021: 5 et al.): »Etablierte Perspektiven«, in Abgrenzung zu den »Neue[n] Perspektiven«.

didaktischen Kniff zu nutzen, als methodisches Mittel gegen die potentielle Langeweile im Sprachunterricht« (Schiedermaier 2017: 35). In diesem Sinn wurde der Literatur im kommunikativen DaF-Unterricht kein Selbstzweck mehr zugebilligt, und ihre eigentlichen literarischen Potenziale blieben ungenutzt. Schon Kast (1994: 4) äußerte sich in den 1990er Jahren kritisch über die Verwendung von Literatur mit dem einzigen Ziel, die Langeweile, die sich mit der Fokussierung auf funktionale Alltagstexte in den Unterricht eingeschlichen hatte, zu vertreiben: demnach sei Literatur »im kommunikativen Ansatz« zunächst regelrecht »verramscht« worden.

In den letzten Jahrzehnten hat die Literaturvermittlung vor dem Hintergrund »eines veränderten Kultur- und Sprachbegriffs, der sich am aktuellen Stand kulturwissenschaftlicher Theoriebildung und poststrukturalistischer Sprachreflexion orientiert« (Dobstadt/Riedner 2011: 108), eine Aufwertung erfahren. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage der spezifischen Literarizität ästhetischer Texte, also der Frage, inwieweit literarische Texte gerade durch ihre ästhetische Verfremdung von Wirklichkeit Bedeutung erlangen: »Kunst verfremdet, um die automatisierte Wahrnehmung zu unterbrechen. Literarische Texte tun dies durch ihre spezifische Sprachverwendung und ihren spezifischen Wirklichkeitsbezug und durch das damit erzeugte Wahrnehmungspotential« (Schiedermaier 2017: 35). Diese Kunst der Verfremdung im Fremdsprachenunterricht offenzulegen ist deshalb sinnvoll, da heute auch die Veränderbarkeit und Verfremdung der Alltagssprache zunehmend in den Fokus gerät. So äußern sich Dobstadt/Riedner (2011: 108) über das Kennzeichen moderner Sprache wie folgt:

Mehrdeutigkeiten, Ambivalenzen, zitierendes Sprechen, Intertextualität, die Relevanz der Form, die Komplexität der Bedeutungsbildung usw. sind nicht auf den Bereich des ›Ästhetisch-Schönen‹ beschränkt, sondern sind Kennzeichen von Sprache allgemein.

Vor diesem Hintergrund fordern sie für den Fremdsprachenunterricht eine sogenannte »Didaktik der Literarizität«: die Vermittlung der »Kompetenz, Sprache als einen vielschichtigen Bedeutungsprozess, in den der Sprachbenutzer selbst involviert ist, zu erkennen, zu begreifen und dann auch für die eigenen kommunikativen Zwecke zu nutzen« (ebd.: 110). Vereinfacht ausgedrückt könnte man sagen, dass in einer immer komplexer werdenden Welt diejenigen einen Kommunikationsvorteil haben, die die Kompetenz lernen, sprachliche Äußerungen ähnlich wie ästhetische Äußerungen zu ›lesen‹: An diesem Punkt erhält nicht nur die klassische Leselektüre, sondern erhalten alle narrativen Medien, einschließlich Comics und audiovisueller Formate, eine neue Legitimation im Fremdsprachenunterricht.

Für die oben genannten herkömmlichen Herangehensweisen an die Beschäftigung mit Literatur bedeutet das jeweils eine qualitative Aufwertung, die Hille/Schiedermaier (2021: 121-155) wie folgt systematisieren:

1. Literatur und Literarizität
2. Literatur und Diskursivität
3. Literatur und Medialität⁴

Im Gegensatz zum simplen Erlernen von Grammatik und Wortschatz stehen bei Punkt (1) nun die Fremdheitseffekte im Vordergrund, die durch die ästhetische Form bewirkt werden: Entscheidend ist die aus der Literatur gewonnene Erkenntnis, dass Sprache immer eine gestaltete, in spezifischer Weise verfremdete Wirklichkeit spiegelt, die es zu lesen gilt, um sie zu verstehen. Punkt (2) basiert auf dem Diskursbegriff nach Michel Foucault; demnach stehen alle sprachlichen Äußerungen immer in einem diskursiven Geflecht, das heißt sie verweisen über sich selbst hinaus auf andere Diskurse. Aufgabe der Beschäftigung mit Literatur im Fremdsprachenunterricht wäre insofern die Ausbildung der diskursiven Fähigkeiten, die zur Orientierung im Netzwerk aktueller Diskurse erforderlich sind.⁵ Punkt (3) geht davon aus, dass durch die »fortschreitende **Medialisierung bzw. Digitalisierung** des Alltags« (Hille/Schiedermair 2021: 145; Hervorhebungen i. O.) in der Gegenwart eine Form von »**multiliteracy**« (ebd.: 149; Hervorhebungen i. O.) erforderlich wird, ein kompetenter Umgang mit Hypertexten wie dem Internet und Konzepten wie »Multimodalität, Nichtlinearität und Interaktivität« (ebd.: 149f). Um diese Kompetenzen auch im Fremdsprachenunterricht zu fördern, wird der Textbegriff auf alle Medien ästhetischer Narration erweitert; im Fokus des Interesses stehen hier unter anderem Filme und Videos, Netzliteratur oder Comics und Graphic Novels.

Bei dem im Folgenden beschriebenen Praxisbeispiel ist von diesen Konzepten in erster Linie das der Literarizität im Fokus zu behalten. Die Fähigkeit zum ›Lesen lernen‹, das heißt zum interpretierenden Verstehen der Verfremdungen aller sprachlichen Äußerungen, lässt sich sehr direkt aus dem Umgang mit klassischer Dichtung erwerben.

4. Die Unterrichtsreihe

Das übergeordnete Ziel der Unterrichtsreihe war, den Studierenden ein Verständnis zu vermitteln, wie sich Form und Inhalt in Lyrik gegenseitig bedingen.⁶ Für Gesangsstudierende ist es essentiell, dass sie lernen, sich die immanente Poetik von Gedichten selbst zu erschließen, um vor allem die Gefühle, die darin vermittelt wer-

⁴ Zu diesen Fortentwicklungen der drei etablierten Konzepte kommen noch einige neue Konzepte aus der jüngsten Vergangenheit hinzu, die allerdings noch in den Kinderschuhen stecken; Hille/Schiedermair (2021) nennen hier: Performativität, Mehrsprachigkeit, Wissen, Postkolonialität, Gender (ebd.: 123 bzw. 157-218).

⁵ Eine Idee in diesem Zusammenhang ist die Arbeit mit Textnetzen; ein Beispiel dafür bietet Schiedermair 2020 (der Autor war Teilnehmer der dort beschriebenen DaF-Fortbildung in Japan).

⁶ Da der Kurs die vertonte deutsche Lyrik zum Inhalt hatte, erfolgte die Auswahl der Gedichte mit Hilfe der Auflistung deutscher Lieder bei Fischer-Dieskau (1968).

den, im gesanglichen Vortrag angemessen zum Ausdruck bringen zu können. In der Lyrik spielen formgebende Elemente eine weit größere Rolle als in Prosatexten; das wechselseitige Verhältnis zwischen ästhetischer Verfremdung und Sprache lässt sich hier auch in der Fremdsprache relativ leicht vermitteln. Da gesungene Gedichte in der Regel recht kurz sind, können Wortschatz und Grammatik auch auf niedrigem Sprachniveau relativ zügig entschlüsselt werden. Hinzu kommt, dass so gut wie alle klassisch vertonten Gedichte auch in (japanischen) Übersetzungen vorliegen, was eine große Verständnishilfe darstellt. Aus diesen Gründen eignen sich Gedichte tatsächlich sehr gut zur Literaturvermittlung im DaF-Unterricht – ein Interesse an den Texten selbst bei den Studierenden vorausgesetzt.

Die Unterrichtsreihe lief über zwei Semester und wurde inhaltlich entsprechend in zwei Einheiten getrennt. Im ersten Semester stand das Erlernen der Formenanalyse im Vordergrund. Hier bot sich als Schwerpunktthema Goethe an, da Goethe zeitlebens sehr mit der lyrischen Form gespielt hat. Es wurden jedoch auch andere Gedichte analysiert, die einzelne Formelemente besonders treffend demonstrieren oder auch für die Gattung »Deutsches Lied« von besonderem Interesse sind. Im zweiten Semester lag der Schwerpunkt auf der Lyrik von Heinrich Heine, dem bis heute – noch vor Goethe – meistvertonten deutschen Dichter überhaupt. Typisch für Heine ist das lyrische Erzählen im Volksliedton: vierzeilige Strophen in dreihebigen Jamben, überwiegend im Kreuzreim verfasst. Da die Formenanalyse bei Heine weniger Varianz ergibt, wird die Beschäftigung mit Heines Dichtung im vorliegenden Bericht nur am Rande angeschnitten. Im Folgenden sollen einzelne Schwerpunkte der Unterrichtsreihe in eigenen Unterkapiteln vorgestellt werden.

5. Form und Inhalt I: Versmaß und Metrik

Wie sich Form und Inhalt im Gedicht gegenseitig bedingen, wurde zu Beginn der Unterrichtsreihe mit einer Strophe (V. 31-36) aus der Ballade »Der Taucher« von Friedrich Schiller anschaulich gemacht:

Und es waltet und siedet und brauset und zischt,
 Wie wenn Wasser mit Feuer sich mengt,
 Bis zum Himmel sprüht der dampfende Gisch,
 Und Flut auf Flut sich ohn Ende drängt,
 Und will sich nimmer erschöpfen und leeren,
 Als wollte das Meer noch ein Meer gebären.⁷

⁷ Sämtliche zitierten Gedichte liegen sowohl im Druck als auch online in unzähligen Versionen vor, die in der konkreten Zitierweise geringfügig voneinander abweichen. Aus pragmatischen Gründen wurde deshalb für alle Texte, für die die Autor:innenrechte erloschen sind, auf genaue Quellenangaben verzichtet.

Aufgabe war zunächst, das Gedicht laut zu lesen und über die Analyse der betonten Silben zu erkennen, dass es sich um ein dreihebige Versmaß, eine Art Walzer-Takt, handelt. Eine Versmaßanalyse erfordert für Studierende mit japanischer Muttersprache einiges an Unterstützung. Im Unterschied zum Deutschen ist Japanisch eine silbenzählende Sprache, die keine Unterschiede in der Betonung der einzelnen Silben kennt; stattdessen werden in Gedichten und Liedern alle Silben gleichwertig durchgezählt.⁸ Im Deutschen werden dagegen die Akzente (Hebungen) gezählt: Ob und wie viele unbetonte Silben (Senkungen) sich zwischen zwei Hebungen befinden, ist für das Metrum zweitrangig. Tatsächlich haben japanische DaF-Lernende große Schwierigkeiten, den Rhythmus von Liedern und Gedichten zu erkennen;⁹ hier bilden Gesangsstudierende, die durch die Musik an das jambische Grundgefühl der deutschen Sprache gewöhnt sind, allerdings eine Ausnahme.

Die Frage nach dem Versmaß/Metrum begann im Unterricht immer mit der Suche nach mehrsilbigen Wörtern, idealerweise in den Versen 1-2. Bei mehrsilbigen Wörtern ist die Betonung festgelegt, betonte Silben bilden im Vers automatisch eine Hebung. Bei genügend mehrsilbigen Wörtern in den ersten Zeilen lässt sich das Versmaß also relativ schnell entschlüsseln. In dem obigen Beispiel finden sich in Vers 1 idealerweise drei zweisilbige Verben (*wallet, siedet, brauset*), die je aus einer betonten Stammsilbe mit unbetonter Endung bestehen. Durch simple Analogie zu diesen Verben wird deutlich, dass auch das einsilbige »zischt« am Versende betont werden muss; damit lassen sich in Vers 1 rasch vier Hebungen identifizieren. In Vers 2 sind drei Hebungen offensichtlich: die Stammsilben von *Feuer* und *Wasser* sowie, analog zu Vers 1, das einsilbige Verb *mengt* am Versende.

Zu klären bleibt nun nur noch, ob es am Anfang der Verse 1 und 2 noch je eine weitere Hebung gibt. Dazu sollten die Studierenden die Verse laut lesen: So lässt sich rasch erkennen, dass innerhalb der Verse auf eine Hebung je zwei Senkungen folgen. Nach diesem Schema sollte auch das *wie wenn* zu Beginn von Vers 2 unbetont bleiben; das gleiche gilt dann analog für das *und es* am Anfang von Vers 1. Dass der Versanfang jeweils unbetont ist, lässt sich noch weiter verdeutlichen, indem man die Verse unter rhythmischem Klatschen in beiden Versionen – mit und ohne Hebung zu Versbeginn – laut lesen lässt: Bei der unbetonten Version ergibt sich ein schlüssiger Rhythmus im Viervierteltakt (wobei am Ende von Vers 2 eine Pause eingefügt werden muss), während sich, wenn man *um* und *wie* am Versanfang je betont, kein Rhythmus erschließt, der sich leicht in einen musikalischen Takt einfügen ließe.

⁸ Bekannt ist z. B. die Silbenzahl des Haiku: 5 – 7 – 5. Im deutschen Haiku neigen wir dazu, dem Gedicht einen trochäischen Rhythmus zu geben; dieser Wechsel von betonter und unbetonter Silbe fehlt im japanischen Sprachgefühl.

⁹ Diese Erfahrung mache ich immer wieder, wenn ich Studierende (keine Gesangsstudierenden) z. B. Rap-Texte – eigene oder auch fremde – vortragen lasse: Ohne sehr viel Übung und Unterstützung ist es für sie kaum möglich, die rhythmischen Betonungen nicht mit sprachlich unbetonten Silben zu besetzen.

Nach diesem Muster wurden in der gesamten weiteren Unterrichtsreihe alle Gedichte zunächst rhythmisiert, indem ihre Hebungen und Senkungen festgelegt wurden. In der Beispielstrophe aus »Der Taucher« wird dabei spätestens in Vers 4 deutlich, dass einsilbige Wörter dann auf eine Hebung fallen müssen, wenn sie bedeutungstragend sind: Hier muss selbstverständlich das Wort *Flut* beide Male betont werden, da es durch die Wiederholung in seiner Bedeutung doppelt markiert ist. Im Ergebnis ergibt sich zwischen dem doppelten *Flut* folgerichtig eine einfache Senkung: *auf*. Auf diese Weise wird begreiflich, dass die Anzahl von Senkungen nebensächlich ist: In Vers 4 bilden außerdem das *und* zu Beginn sowie die Endsilbe *-de* von *Ende* eine einfache Senkung; das gleiche gilt im Rückschluss auch für die Endsilbe *-el* von *Himmel* in Vers 3.

Nachdem das Versmaß so erschlossen wurde, sollten die Studierenden das Gedicht erneut laut lesen und nach Wörtern suchen, die den Rhythmus assoziativ spiegeln. Hier wurden in der Regel sehr schnell die durch ihre Wiederholung markierten Wörter *Flut* und *Meer* genannt; der walzerartige Dreierhythmus assoziiert folgerichtig eine Wellenbewegung. Damit hatten die Studierenden das Grundprinzip ästhetischer Texte im Allgemeinen und von Lyrik im Besonderen bereits erkannt: Was mit Worten ausgedrückt werden soll – hier: das wellenartige Herannahen der aufgewühlten Brandung –, sollte sich idealerweise auch in der Form – hier: im wellenartigen, vorwärtsdrängenden Rhythmus – spiegeln. Der Rest erschließt sich wie von selbst: So etwa die lautmalerische Komponente von *zischt* und *Gischt*, die Auswahl extremer und/oder dichotomischer Begriffe (*wallen, siedeln, brausen, zischen, Wasser, Feuer, Himmel, sprützen, dampfende Gischt, ohn Ende, drängen, nimmer, erschöpfen, leeren, gebären*) oder auch die Spannungssteigerung in den Versen 5 und 6, in denen das Unausweichliche der herannahenden Flut durch den plötzlichen Paarreim – im Gegensatz zum Kreuzreim der Verse 1 bis 4 – und die zusätzliche Senkung an den Versenden besonders betont wird. So lässt sich an einer einzigen Schillerstrophe rasch verdeutlichen, wie eng Form und Inhalt der Sprache miteinander verknüpft sind. Es ist schwer, nach einer solchen Analyse den Text noch zu lesen, ohne das Bild der heranbrausenden Brandung lebendig vor Augen zu haben.

Die Identifizierung des Rhythmus wurde anschließend im Kurs für eine Reihe weiterer Gedichte beispielhaft durchexerziert. Dabei wurde den Studierenden deutlich, dass es verschiedene Grundmuster für die Verteilung von Hebungen und Senkungen gibt: die Versmaße. Wenn man Gedichte in verschiedenen Versmaßen laut liest, wird außerdem rasch klar, dass verschiedene Metren auch mit verschiedenen Effekten verbunden sein können. So bietet sich ein Dreierhythmus¹⁰ wie in »Der

¹⁰ In der antiken Dichtung unterscheidet man bei einem Dreierhythmus noch streng zwischen Daktylus (auf eine Hebung folgen zwei Senkungen) und Anapäst (einer Hebung gehen zwei Senkungen voraus); in der klassischen Dichtung, die mal mit, mal ohne Auftakt auskommt – der außerdem mal aus zweien, häufig aber auch nur aus einer Senkung bestehen kann –, ist diese Unterscheidung vergleichsweise nebensächlich. In der Unterrichtsreihe wurde deshalb aus pragmatischen Gründen lediglich festgehalten, ob ein

Taucher« zur Verdeutlichung wellenartiger Bewegungen geradezu an,¹¹ aber auch starke Betonungen einzelner Silben lassen sich mit einem Dreierhythmus gut erzeugen, wie zum Beispiel in Goethes »Beherzigung« oder auch in dem Mignon-Lied »Nur wer die Sehnsucht kennt«. Bei Liedern mit galoppierenden Themen findet man häufiger eine Mischung aus Zweier- und Dreierhythmen, die an den Galopp der Pferde erinnern; so z. B. in Goethes »Erlkönig« oder Detlev von Liliencrons »Bruder Liederlich«. Der zweihebige Jambus, das – in seiner hohen Affinität zur gesprochenen Sprache – mit Abstand häufigste Versmaß, lässt sich durch seinen aufsteigenden Ton besonders gut für vorwärtsdrängende, eilende und kräftige Rhythmen verwenden; als Beispiele können Christian Friedrich Daniel Schubarts »Die Forelle«, Wilhelm Müllers »Wanderschaft«, Joseph von Eichendorffs »Da fahr ich still im Wagen« oder auch Goethes »Der Fischer« gelten. Der ebenfalls zweihebige Trochäus mit seiner Betonung auf der ersten Silbe und dem abfallenden Ton auf der zweiten eignet sich wiederum sowohl für innehaltende, traurige und klagende Themen (Beispiele: »Am Grabe Anselmos«/ Matthias Claudius; »Erster Verlust« und »Heidenröslein«/ Goethe) als auch für einen majestätisch-schreitenden Grundton (Beispiel: »An die Freude«/ Friedrich Schiller).

Natürlich gilt es bei jedem Gedicht einzeln zu entscheiden, in welchem Verhältnis das Versmaß zur verbalen Botschaft steht; bei Goethes »Heidenröslein« assoziiert der Trochäus zum Beispiel vorbildlich die stechende Bewegung, von der das Lied handelt. Weiter ist beim Versmaß immer auch die Kadenz an jedem Versende zu beachten: Diese kann entweder abfallend / unbetont / zweisilbig (Beispiel »Der Taucher«: V. 5 + 6) oder aufsteigend / betont / einsilbig (V. 1 - 4) sein. Ein Dreierhythmus mit Auftakt und einsilbiger Kadenz kann so einen völlig anderen, vorwärtsdrängenden Eindruck erwecken (Beispiel: »Der Alpenjäger« aus »Wilhelm Tell«/ Friedrich Schiller) als das dreihebige Versmaß ohne Auftakt und mit absteigender Kadenz aus dem bereits zitierten Mignon-Lied »Nur wer die Sehnsucht kennt«. Da alle diese Elemente großen Einfluss auf den emotiven Grundton eines Gedichtes haben, dessen Verständnis wiederum für den gesanglichen Vortrag entscheidend ist, wurden diese Formelemente bei jeder Gedichtanalyse als erstes bestimmt; bei der Interpretation wurde hinterfragt, auf welche Weise sich Versmaß und die verbale Botschaft des Textes spiegeln.

Dreierhythmus mit oder ohne Auftakt beginnt; eine weitere Unterteilung in »Daktylus« und »Anapäst« ergibt für vertonte Lieder keinen Sinn.

¹¹ Weitere Beispiele wären »Lied auf dem Wasser zu singen« von Friedrich Leopold zu Stolberg-Stolberg oder auch Heines Lorelei-Lied.

6. Form und Inhalt II: Reimschema

Neben dem Metrum bildet das Reimschema das auffälligste formgebende Element im klassischen Gedicht. Die japanische Lyrik (und Sprache) kennt keine Reime, weshalb im Kurs zunächst die Grundlagen vermittelt werden mussten. Zu diesem Zweck wurde ein Lehrvideo gezeigt, das auf YouTube zur Verfügung steht: »Reimschema (Deutsch) | Beispiele und Bedeutung« von *Wortwuchs* (2014). Das Video ist auf Deutsch, ist jedoch so anschaulich, dass es auch ohne große Sprachkenntnisse verstanden und auf andere Beispiele übertragen werden kann. Im Wesentlichen sind die Studierenden nach dem Ansehen des Videos in der Lage, gleich klingende Versenden mit gleichen Buchstaben (Beispiel: *aa, bb*) zu versehen und dazu die entsprechenden Begriffe (Beispiel: Paarreim) zu nennen.¹²

Wichtiger als die Frage nach dem *Wie* ist jedoch die Frage nach dem *Warum*. Reime – im Germanischen ursprünglich in der Form von Stabreimen – gab es in narrativen Texten, lange bevor Literatur verschriftlicht wurde; sie stammen – ebenso wie die Versform – noch aus den Zeiten mündlicher Tradierung und waren ursprünglich eins der wichtigsten Mittel zur Unterstützung des Gedächtnisses, um bedeutende Äußerungen nicht zu vergessen.¹³ Auch in Zeiten schriftlichen Dichtens haben sie diese Funktion nie verloren; gereimte Gedichte lassen sich leichter erinnern als ungereimte oder gar ein Prosatext. Wie Reime im Gedicht unsere Fähigkeiten der sprachlichen Formgebung unterstützen, wurde im Kurs mit Hilfe von folgenden zwei Goethe-Gedichten – jeweils die ersten 12 Verse – verdeutlicht:

Kleine Blumen, kleine Blätter
Streuen mir mit leichter Hand
Gute junge Frühlingsgötter
Tändelnd auf ein luftig Band.
 Zephyr, nimm's auf deine Flügel,
 Schling's um meiner Liebsten Kleid!
 Und so tritt sie vor den Spiegel
 All in ihrer Munterkeit,
Sieht mit Rosen sich umgeben,
Selbst wie eine Rose jung.
Einen Kuß, geliebtes Leben!
Und ich bin belohnt genug. [...]

Mit einem gemalten Bande

Bedecke deinen Himmel, Zeus,
Mit Wolkendunst!
Und übe, dem Knaben gleich,
Der Disteln köpft,
An Eichen dich und Bergeshöh'n!
Mußt mir meine Erde
Doch lassen steh'n,
Und meine Hütte,
Die du nicht gebaut,
Und meinen Herd,
Um dessen Glut
Du mich beneidest. [...]

Prometheus

¹² In der hier vorgestellten Unterrichtsreihe wurden dazu ein paar ergänzende Übungen gemacht: So sollten spezifische Reimmuster (*aabb, abab*, etc.) den entsprechenden Begriffen (Paarreim, Kreuzreim, etc.) zugeordnet werden. Anschließend wurde an einer Reihe von Gedichten, die im weiteren Verlauf der Unterrichtsreihe besprochen werden sollten, geübt, das Reimschema zu analysieren.

¹³ Eine Reminiszenz an diese alte Stabreimfunktion finden wir in alliterierenden Redewendungen: *Mann und Maus, Kind und Kegel, Haus und Hof, Himmel und Hölle* etc. Eine ähnliche gedächtnisstützende Funktion in der Dichtung hat auch das Metrum.

In der Druckversion, die die Studierenden erhielten, waren die unterstrichenen Textteile getilgt; sie erschienen stattdessen in willkürlicher Reihenfolge als Textbausteine in einem Kasten über den Gedichten. Aufgabe war, in zwei Gruppen jeweils eines der Gedichte ohne Hilfe von Wörterbüchern und Internet mit den Redemitteln aus dem Kasten zu vervollständigen. Die Gruppe, die das gereimte Gedicht bearbeitete, war in der Regel relativ schnell fertig, auch wenn sie kein Wort des Textes verstand; das in freien Reimen gedichtete – und weitaus berühmtere – Prometheus-Gedicht machte dagegen große Schwierigkeiten, da es sich nur über Wortsinn und Grammatikregeln erschließen lässt. Eine Variante dieser Aufgabe, die auch erprobt wurde, ist, nur das gereimte Gedicht zu präsentieren und ebenfalls in zwei Gruppen ergänzen zu lassen, wobei eine Gruppe mit, eine Gruppe ohne Wörterbuch arbeiten soll. Zum Erstaunen der Studierenden war in der hier beschriebenen Unterrichtsreihe die Gruppe ohne Wörterbuch schneller fertig, da sie sich zwangsläufig auf die formgebenden Elemente verlassen musste; die andere Gruppe, die den Wortschatz umfangreich nachschlug, verlor entsprechend Zeit.

Als weitere Übung zum Verständnis der formgebenden Funktion von Reimen erhielten die Studierenden die ersten drei Strophen (V. 1-18) von Matthias Claudius' »Abendlied«, und zwar als fortlaufenden Prosatext ohne satztrennende Zeichen; Aufgabe war, die Anzahl der Strophen, der Verse pro Strophe sowie das Reimschema zu bestimmen:

Der Mond ist aufgegangen die goldnen Sternlein prangen am Himmel hell und klar der Wald steht schwarz und schweiget und aus den Wiesen steigt der weiße Nebel wunderbar wie ist die Welt so stille und in der Dämmerung Hülle so traulich und so hold als eine stille Kammer wo ihr des Tages Jammer verschlafen und vergessen sollt seht ihr den Mond dort stehen er ist nur halb zu sehen und ist doch rund und schön so sind wohl manche Sachen die wir getrost belachen weil unsre Augen sie nicht sehn

Tatsächlich ist die Aufgabe leichter als gedacht. Wer schon ein bisschen über Reimschemata weiß, wird bald erste Reimwörter erkennen; mit etwas Unterstützung durch die Lehrkraft lassen sich so die Verse gut voneinander trennen. Um auch die Strophen voneinander absetzen zu können, muss man das Versmaß analysieren: Die ersten fünf Verse jeder Strophe sind dreiebig, der letzte hingegen besitzt vier Hebungen; im Sprachrhythmus ergibt sich so eine Pause. Dieser Unterschied weist daraufhin, dass hier eine sprachliche Einheit – die Strophe – beendet sein dürfte.

Auch bei dieser Aufgabe bestand der Sinn darin zu erkennen, dass formgebende Elemente völlig unabhängig von der Bedeutung der einzelnen Wörter einen ersten Zugang zur Bedeutung des gesamten Textes bereitstellen: Die deutliche Markierung

des Strophenendes durch die rhythmische Varianz mit vier Hebungen weist ebenso wie das Schema des Schweifreims (*aabccb*) – das die Geschlossenheit der Strophe betont – daraufhin, dass Claudius seinen Gedankengang offensichtlich stufenweise entwickeln wollte; eine Erkenntnis, die das spätere Lesen des Textes vorentlastet. Im Anschluss an diese Formenanalyse wurde im Kurs eine Live-Performance des Liedes von Herbert Grönemeyer gezeigt,¹⁴ die das Analyseergebnis musikalisch untermauert: Nach jeder Strophe (Grönemeyer beschränkt sich wie die meisten Interpret:innen auf die Strophen 1-3 und 7) wurde die Tonart um einen Halbton nach oben transponiert. Es ist nach dieser Analyse ein leichtes, beim Lesen des Textes die stufenartige Entwicklung von der simplen Beschreibung eines Naturphänomens über die Bürde des Menschseins bis hin zur Geborgenheit in der Hinwendung zu Gott nachzuvollziehen.¹⁵

Das Reimschema spielte, ebenso wie das Versmaß, im weiteren Verlauf des Kurses eine wichtige Rolle und wurde jeweils zu Beginn der Beschäftigung mit einem Gedicht bestimmt, zusammen mit dem Versmaß. Anhand der Analyse verschiedener Goethe-Gedichte im Verlauf des ersten Kurssemesters wurde auf diese Weise deutlich, wie experimentell Goethe mit den formgebenden Elementen von Dichtung umgegangen ist und dass er in unterschiedlichen Lebensphasen zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen gekommen ist. Diese Ergebnisse wiederum spiegeln biografische Punkte in Goethes dichterischer Entwicklung, die durch eine Beschäftigung mit dem Leben des Dichters während des ganzen Semesters beleuchtet wurden.¹⁶ Insgesamt ergab sich der Eindruck, dass Goethe formgebende Elemente ähnlich einem Maler eingesetzt und seine Gedichte regelrecht visuell komponiert hat:¹⁷ So in dem Lied »Erster Verlust« mit seiner auffälligen Strophenlänge und dem ebenso auffälligen Reimschema (*abcd-cad-ad*); hier wird durch die Verkürzung der Strophen zum Ende hin sowie die Wiederholung bestimmter formaler Muster die kürzer werdende Lebenszeit und die immer stärkere Besinnung auf das Wesentliche – die schönen Ta-

¹⁴ Aus der Tour »Mensch«, live in Gelsenkirchen 2003; <https://www.youtube.com/watch?v=9gzr9hiWjg> (letzter Aufruf: 28.04.2024).

¹⁵ Die Lehrkraft kann hier auf weitere formgebende Elemente verweisen, die die sprachliche Botschaft untermauern: Die Kürze der Verse mit ihren rasch aufeinanderfolgenden Reimen, die zweisilbige Kadenz am Versende mit ihrem weichen Klang, die Pausen am Ende der Strophenverse 3 und 6, die ebenso wie die zweisilbige Kadenz das Tempo verlangsamen, sowie das ohne Ausnahmen (wie etwa zusätzliche oder ausgelassene Senkungen) konsequent durchgezogene Versmaß verweisen alle auf die Sicherheit und Stabilität der göttlichen Ordnung, wie sie in der letzten Strophe betont wird.

¹⁶ Am bekanntesten dürfte Goethes Phase von Dichtung in freien Rhythmen und Reimen während der Sturm und Drang-Zeit sein (Beispiele: »Prometheus«, »Ganymed«, »An Schwager Kronos«); demgegenüber steht ein Hang zur strengeren Form (z. B. Sonette) im späteren Lebensalter. Diese Entwicklung spiegelt durchaus Goethes dichterisches Selbstbewusstsein: Der Absage an jede lyrische Tradition in jungen Jahren steht die Betonung traditioneller Muster in späteren Jahren gegenüber, als sich Goethe sicher sein konnte, dass längst er es war, der traditionsbildend gewirkt hatte.

¹⁷ Als biografische Parallele ergab sich hierzu, dass Goethe in jungen Jahren tatsächlich überlegt hat, ob er lieber Dichter oder Maler werden sollte; dem Malen ist er bekanntermaßen ein Leben lang treu geblieben.

ge der Liebe – visuell untermauert, ein Vorgang, der das Auslaufen der Lebenszeit schon allein auf der formalen Ebene sichtbar werden lässt.

7. Gedichtinterpretationen

Ziel aller Übungen zur Formenanalyse war es, Hilfsmittel an die Hand zu bekommen, um sich den Inhalt von Gedichten selbst erschließen und einen individuellen Zugang zum Verständnis der Lieder, die ja irgendwann gesungen werden sollten, erlangen zu können. In der Musik ist es unumgänglich, die emotive Essenz eines Stückes herauszuarbeiten und – als Komponist:in – in musikalische Form zu bringen oder – als Interpret:in – entsprechend auszudrücken. Zu diesem Zweck wurden nach dem »Durchexerzieren« der Formenanalyse eine Reihe von Gedichten im Kurs gemeinsam auf mögliche Interpretationen hin abgetastet; einige der Methoden, mit denen dabei gearbeitet wurde, sollen hier an ausgewählten Beispielen demonstriert werden.

Um ein Gedicht interpretieren zu können, müssen die Studierenden den Text zunächst verstehen; bei komplexeren Texten wie z. B. dem »Erkönig« haben wir deshalb parallel mit Übersetzungen gearbeitet. Um einen Text auch ohne Übersetzung zugänglich zu machen, eignen sich ganz traditionelle Methoden wie das Auseinanderschneiden der Liedtexte in einzelne Strophen oder Verse, die dann wieder in die richtige Reihenfolge gebracht werden müssen: So wurde beispielsweise Goethes »Heidenröslein« den Studierenden zunächst in einzelnen Versen präsentiert. Bei diesem Gedicht ist es wichtig zu erkennen, dass es einen Refrain gibt: Die Studierenden sind durch das mehrfache Auftauchen der Textstreifen *Röslein, Röslein, Röslein rot / Röslein auf der Heiden* zunächst verwirrt. Diese Verwirrung lässt sich nutzen, um den Fokus auf den volksliedhaften Charakter des Werkes zu lenken, das in seiner Strophenform seltsam harmlos daherkommt, ganz im Gegensatz zu seinem sehr gewalttätigen und wenig empathischen Inhalt.¹⁸ Offensichtlich ist es gerade dieser Widerspruch zwischen der unbarmherzigen verbalen Botschaft und der harmlos wirkenden äußeren Form, aus der das Gedicht seine Wirkung erzielt – wie immer man diese interpretieren möchte.

Das Auseinanderschneiden von Gedichten in einzelne Strophen bot sich bei der späteren Beschäftigung mit Heine besonders an. Wie bereits erwähnt, zeichnet sich Heines Dichtung in typisch romantischer Manier durch die Dominanz der so genannten Volksliedstrophe aus, deren Verwendung von Heine ins Extrem getrieben wurde: Die Bedeutung ergibt sich bei Heine aus dem Widerspruch zwischen simpler Form und häufig ironischem Inhalt. Um die formale Stereotypik bei Heine zu erkennen,

¹⁸ Der Kurs verfolgte durchgehend einen feministischen Ansatz; man muss dem »Heidenröslein« aber die Metapher einer Vergewaltigung gar nicht unterstellen, um in dem mitleidlosen Brechen der Rose, die dadurch unweigerlich zum Sterben verurteilt ist, einen Akt der Gewalt zu erkennen.

wurden im Kurs gleich sechs Gedichte aus dem »Buch der Lieder«¹⁹ in einzelne Strophen zerschnitten und sollten gemeinsam wieder zusammengesetzt werden. Diese Aufgabe fand zu Beginn der Beschäftigung mit Heine statt und verdeutlichte den krassen Kontrast zu Goethes Dichtung, wo Strophen nur selten formal austauschbar sind. Die sechs Heine-Lieder unterscheiden sich hingegen nur minimal in ihrer äußeren Form,²⁰ zur Erfüllung der Aufgabe war es vielmehr nötig, sich zusätzlich mit den sprachlichen Mitteln zu befassen. Da bei einem Kurs mit Gesangsstudierenden in der Regel Teilnehmende anwesend sind, die eines oder mehrere der Lieder bereits aus der Praxis kennen, konnte die Aufgabe immer erfolgreich bewältigt werden; die Studierenden hatten so durch die ganz dingliche Auseinandersetzung mit den Heine-Strophen einen ersten Zugang zu dem ästhetischen Rahmen, der die weitere Beschäftigung mit Heines dichterischen Texten umfasste.

Noch eine Möglichkeit, den Studierenden den Zugang zum verbalen Verständnis von Gedichten zu erleichtern, ist das oben bereits an einem Beispiel illustrierte Tilgen einzelner Textteile, die dann durch verschiedene Aufgabenstellungen zu rekonstruieren sind. Im Kurs wurde dies an einem weiteren Mignon-Gedicht exerziert, dem berühmten »Kennst du das Land«:

Kennst du das Land, wo die Zitronen blühen,
 Im dunklen Laub die Goldorangen glühen,
 Ein sanfter Wind vom blauen Himmel weht,
 Die Myrte still und hoch der Lorbeer steht?
 Kennst du es wohl? Dahin! Dahin
 Möcht ich mit dir, o mein Geliebter, ziehn!
 Kennst du das Haus? Auf Säulen ruht sein Dach.
 Es glänzt der Saal, es schimmert das Gemach,
 Und Marmorbilder stehn und sehn mich an:
 Was hat man dir, du armes Kind, getan?—
 Kennst du es wohl? Dahin! Dahin
 Möcht ich mit dir, o mein Beschützer, ziehn!
 Kennst du den Berg und seinen Wolkensteg?
 Das Maultier sucht im Nebel seinen Weg.
 In Höhlen wohnt der Drachen alte Brut.
 Es stürzt der Fels und über ihn die Flut.
 Kennst du ihn wohl? Dahin! Dahin
 Geht unser Weg. O Vater, lass uns ziehn!

19 »Auf Flügeln des Gesanges«, »Aus meinen großen Schmerzen«, »Die Lotosblume«, »Ein Jüngling liebt ein Mädchen«, »Ich weiß nicht, was soll es bedeuten«, »Im wunderschönen Monat Mai«.

20 Alle Gedichte sind Vierzeiler im dreihebigen Jambus. Alleinstellungsmerkmal in diesem Kanon haben der umarmende Reim (*abba*) in »Aus meinen großen Schmerzen«, der vierhebige Vers 1 in »Im wunderschönen Monat Mai« sowie die durchgehend zweisilbige Kadenz in »Aus meinen großen Schmerzen«; alle übrigen Gedichte haben eine alternierend ein- und zweisilbige Kadenz. Zwei Gedichte sind konsequent im Kreuzreim durchgereimt (*abab*): »Auf Flügeln des Gesanges« und »Ich weiß nicht, was soll es bedeuten«; die übrigen drei Gedichte weisen keinen Reim in den Versen 1 u. 3 (*xaxa*) auf.

Auch hier waren die unterstrichenen Wörter getilgt, die Studierenden sollten sie aus einem Redemittelkasten ergänzen. Bei den drei Wörtern aus den Versen 1 (Land, Haus, Berg) ist es nötig, sich dazu den Wortschatz der Strophe zu vergegenwärtigen; es handelt sich jeweils um das zentrale Stichwort für das Bild, das in der Strophe beschrieben wird.²¹ Die drei Wörter der Verse 6 (Geliebter, Beschützer, Vater) kennzeichnen dagegen eine Entwicklung in der Beziehung zwischen Mignon als Sprecherin und dem Angesprochenen männlichen Du: vom (auf Augenhöhe befindlichen) Geliebten zu einer über der Sprecherin angeordneten und entsprechend mit Dominanz ausgestatteten Vaterfigur. So lassen sich, indem man das Augenmerk durch einfache Auslassungen auf zentrale Begriffe lenkt, die hinter den häufig schwierig zu entschlüsselnden Worten stehenden Metaphern, Beziehungen und Entwicklungen für die fremdsprachlichen Studierenden erfahrbar machen.

Es muss noch erwähnt werden, dass am Ende der Beschäftigung mit jedem Gedicht eine oder mehrere vertonte Versionen gemeinsam im Unterricht gehört und gegebenenfalls miteinander verglichen wurden.²² Das macht nicht nur für Gesangsstudierende Sinn. Nachdem man so lange gemeinsam den Bildern und Emotionen nachgegangen ist, die der lyrische Text hervorruft, lassen sich die gewonnenen Kenntnisse und Erfahrungen am musikalischen Beispiel wirkungsvoll in der Praxis erproben. Zielfrage war dabei nicht, inwieweit die Analyse und Interpretation im Kurs durch die musikalische Umsetzung verifiziert wurde: Es sollte im Gegenteil hinterfragt werden, inwieweit die Vertonung dem literarischen Ausdruck des Liedes, dem wir uns in der Analyse angenähert haben, auch tatsächlich entspricht. Hier ist besonders zu empfehlen, sich mehr als eine Vertonung anzuhören und anschließend gemeinsam zu erörtern, welche und aus welchen Gründen sie die passendere ist. Für eine ausführliche Darstellung dieser Unterrichtsphase ist hier kein Platz; es sei aber zumindest angemerkt, dass man bei der Frage, wer die durch die lyrischen Texte vermittelten Gefühle und Stimmungen am besten in konkrete Noten übertragen kann, immer gut beraten ist, die Variante von Franz Schubert – wenn vorhanden – vorzuspielen.²³

8. Analyse-Beispiel: »Wanderers Nachtlied II«

Zum Schluss soll noch die Aufgabenstellung zu einem weiteren Gedicht vorgestellt werden, das sich sehr gut eignet, die Bedeutung der ästhetischen Form für die Botschaft des Textes intuitiv bewusst zu machen, und das deshalb auch sehr gut unab-

²¹ Um die Aufgabe zu erleichtern, wurden zusätzlich drei Bilder gezeigt, die die entsprechenden Szenarien illustrieren; sie sollten ebenfalls den Strophen und auch den drei Begriffen zugeordnet werden.

²² Häufig mit Hilfe von YouTube-Videos; wenn spezielle Aufnahmen (bestimmte Interpret:innen oder eher unbekannte Vertonungen) dort nicht vorhanden waren, über CDs. Man kann davon ausgehen, dass Vertonungen aller Lieder im Internet frei zur Verfügung stehen.

²³ Es ist kein Geheimnis, dass Heine seinen frühen dichterischen Ruhm wesentlich den Schubert-Liedern zu verdanken hat, obwohl ihm dieser Ruhm auch aus eigener Kraft gebührt.

hängig von anderen lyrischen Beispielen im DaF-Unterricht eingesetzt werden kann. Es handelt sich dabei um das bekanntere der beiden mit »Wanderers Nachtlied« über-
titelten Gedichte von Goethe:

Über allen Gipfeln
Ist Ruh',
In allen Wipfeln
Spürest Du
Kaum einen Hauch;
Die Vögelein schweigen im Walde.
Warte nur! Balde
Ruhest du auch.

Dieses Gedicht sollten die Studierenden in der Unterrichtsreihe zunächst in Gruppen ins Japanische übersetzen; anschließend wurde gemeinsam überlegt, welche Übersetzung die angemessenste sei. Das interessante ist, dass bei diesem Gedicht so gut wie alle Übersetzungsversuche zu fünf separaten Zeilen führen, ein formaler Widerspruch zu den acht Versen bei Goethe. Das liegt natürlich daran, dass es sich sprachlich tatsächlich um fünf voneinander getrennte Sätze handelt. Drei davon werden bei Goethe über das Versende hinaus fortgesetzt,²⁴ und da auch kein spezifisches Versmaß erkennbar ist, lässt sich das Gedicht fast wie ein Prosatext lesen; tatsächlich ist, wenn man das Gedicht nicht liest, sondern nur zu hören bekommt, die äußere Unterteilung in acht Verse überhaupt nicht zu erkennen.

Anlass für das Unterrichtsgespräch bildete dann die Frage, warum und wie im Original das Gedicht in acht Versen erscheint. Als wichtigstes Erkennungsmerkmal dienen die Endreime.²⁵ Von den acht Reimwörtern handelt es sich immerhin bei der Hälfte ursprünglich um einfache Binnenreime (*Wipfeln – Gipfeln – Du – Balde*), die nur durch die achtzeilige Form ihre Endreimstellung erhalten haben; auf der anderen Seite taucht das Wort *nur* (V. 7) trotz Satzendstellung nicht als Reimwort auf. Was hat Goethe zu dieser Form veranlasst? Hier kann die Lehrkraft die Diskussion unterstützend lenken, wenn von den Studierenden nicht genügend Ideen kommen. Eine Möglichkeit ist, sich die durch die Endreimstellung betonten Wörter genauer anzuschauen. Im Unterricht wurden dazu bestimmte Wörter mit Bildzeichen (Emoji) unterlegt: *Gipfel – Wipfel – Du – Walde*. Wenn man noch *Vögelein* hinzunimmt, wird deutlich, dass hier im Grunde die Evolution herbeizitiert wird: Erde – Pflanzen – Tiere – Menschen, mit dem »Sinn«, dass alle Existenz irgendwann endet – ein Vergänglichkeitsmotiv, das gerade in Japan einen zentralen Platz in der Lyrik hat. Ein weiteres strukturgebendes Element, das eine Betrachtung verdient, ist das Reimschema. Das Gedicht beginnt im Kreuzreim (V. 1-4), schließt jedoch im umfassenden Reim

²⁴ Über allen Gipfeln ist Ruh; In allen Wipfeln spürest du kaum einen Hauch; Balde ruhest du auch. Ausnahmen sind: Die Vögelein schweigen im Walde; Warte nur!

²⁵ Wenn Reimschemata zuvor noch nicht im Unterricht behandelt wurden, ist das eine gute Gelegenheit.

(V. 5-8). Besonders auffällig ist, dass der Wechsel des Reimschemas der sprachlichen Ebene zuwiderläuft: Es ist im Grunde unmöglich, nach *Spürest Du* (V. 4) eine Pause zu machen. Auf diese Weise wird sprachlich eng verknüpft, was andererseits formal getrennt wird: Warum? Wichtiger als definitive Antworten auf diese und ähnliche Fragen zu liefern ist es, den Blick der Studierenden darauf zu lenken, dass entsprechende Fragen gestellt werden müssen: Die Form ist gerade nicht selbstverständlich, sondern wurde gezielt gewählt, um unsere Aufmerksamkeit auf die Sprache zu lenken.²⁶

Hille/Schiedermaier (2021: 88-90) nennen eine weitere Möglichkeit, die Bedeutung der sprachlichen Form dieses Gedichts auf interessante Weise begreiflich zu machen: Durch einen Textvergleich mit einer kurzen Passage aus Daniel Kehlmanns Roman »Die Vermessung der Welt« (2008: 128). Hier wird Alexander von Humboldt auf seiner Reise durch Südamerika von seinen spanischsprechenden Begleitern aufgefordert, ein Beispiel deutscher Literatur zu zitieren. Er antwortet, dass er leider literarisch ungebildet sei und sich deshalb nur an ein Gedicht erinnern könne, das aber auch gleich das schönste sei. Daraufhin gibt Kehlmann Humboldts Nacherzählung des Gedichts mit folgenden Worten – die wir uns Spanisch vorgetragen vorstellen müssen – wieder:

Oberhalb aller Bergspitzen sei es still, in den Bäumen kein Wind zu fühlen, auch die Vögel seien ruhig, und bald werde man tot sein.

Die perplexen – und ironischerweise wie in Versform erscheinende²⁷ – Reaktion der Zuhörer im Roman veranschaulicht, dass die Botschaft des Gedichts tatsächlich ohne die originale Form und auch Wortwahl über die rein verbale Ebene kaum zu vermitteln ist.

²⁶ Eine weit verbreitete Interpretation zielt auf die Bewegung im Gedicht: Sie geht vom Universum/Göttlichen als absoluter Distanz (*Himmel*) über Berge, Bäume, Vögel und Menschen bis ins absolut Nahe und Vertraute. Gleichzeitig läuft sie unausweichlich und sehr schnell ab, unterstützt durch die kurzen Verse und vor allem durch die vielen Zeilensprünge (Enjambements); es ist eine gewisse Atemlosigkeit gegenüber der eigenen Vergänglichkeit spürbar.

²⁷ Ich möchte allerdings vor Überinterpretation warnen (vgl. etwa Hille/Schiedermaier 2021: 89). Die äußere Form der Darstellung bei Kehlmann unterscheidet sich an dieser Stelle nicht von der äußeren Erscheinung der Gesamterzählung; die »versartige« Form der Reaktionen von Humboldts Zuhörern, auf die Hille/Schiedermaier verweisen, fällt nur auf, wenn man die Stelle aus dem Kontext reißt. Im Kontext des Romans bewirken sie keine Verfremdung. Alle wörtlichen Äußerungen werden im Roman wie Humboldts Rede und die seiner Zuhörer indirekt im Konjunktiv wiedergegeben, wobei jede neue Äußerung ausnahmslos in einer neuen Zeile beginnt. Im Kontext des Romans ist die Tatsache, dass die Reaktion der Zuhörer in mehreren »verkürzten Zeilen« versartig untereinandergesetzt ist – gegenüber Humboldts »wie Prosa« (ebd.) wirkender Erzählung –, nur folgerichtig: Es wäre ein formaler Widerspruch, wenn dem nicht so wäre. Auch hier sollte man die rein akustische Probe ohne die visuelle Form machen: Der Textausschnitt verliert beim Hören, also ohne die visuelle »versartige« Form, nichts von seiner Wirkung.

9. Fazit

Als Fazit lässt sich festhalten, dass die Beschäftigung mit (klassischer) Lyrik einen guten und niedrighwelligen Einstieg bietet, um die so genannte »symbolische Kompetenz« (Kramsch 2011) zu vermitteln, die die Fremdsprachendidaktik mit Hilfe von Literatur in den Lernenden kultivieren möchte: Die Fähigkeit, »darüber reflektieren zu können, wie Texte gemacht sind, wie lexikalische und grammatische Kategorien eine bestimmte soziale Realität konstruieren« (ebd: 40). Die Fremdheit, die durch die lyrische Form offensichtlich ist, bietet ein ideales Feld für Diskussionen über die Konstruiertheit von Sprache und den Zusammenhang zwischen sprachlichem Inhalt und sprachlicher Form. Gleichzeitig sind Gedichte, da sie meist sehr kurz sind und häufig auch durch Übersetzungen gut zugänglich, bereits im Anfängerunterricht geeignet. Sie haben außerdem gerade bei klassischer Lyrik einen hohen Bekanntheitsgrad und lassen sich zusätzlich durch Vertonungen nahebringen; der hohe emotionale Appellcharakter von Poesie wird durch den Einsatz von Vertonungen besonders offensichtlich. Ein weiterer Vorteil ist der metrische Grundton von Gedichten: Gerade bei Lernenden aus Sprachen, die keine Akzentuierung von Silben kennen, lässt sich so ein Gefühl für den rhythmischen Klang des Deutschen sowie für den Unterschied zur eigenen muttersprachlichen Klangwelt erzielen. Aus diesen Gründen kann ich nur ermutigen, den Einsatz von klassischer Poesie auch im eigenen Unterricht zu erproben.

Literatur

- Dobstadt, Michael & Riedner, Renate (2011): Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Ewert, Michael; Riedner, Renate; Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft: Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: Iudicium, S. 99-115.
- Fischer-Dieskau, Dietrich (1968): *Texte deutscher Lieder: Ein Handbuch*. München: dtv.
- Hille, Almut & Schiedermaier, Simone (2021): *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Kast, Bernd (1994): Literatur im Anfängerunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch 11*, S. 4-13.
- Kramsch, Clair (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: *Fremdsprache Deutsch 44*, S. 35-40.
- Kehlmann, Daniel (2008): *Die Vermessung der Welt*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schiedermaier, Simone (2011): Literarische Texte als literarische Texte. In: *Fremdsprache Deutsch 44*, S. 28-34.
- Schiedermaier, Simone (2017): »Ist das Literatur? ... Was ist denn Literatur?« Ein Rückblick und Ausblick auf die Rolle der Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: dies. (Hrsg.): *Literaturvermittlung: Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch*. München: Iudicium, S. 15-40.
- Schiedermaier, Simone (2019): Zur Arbeit mit Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *Lektoren-Rundbrief 48*, S. 5-11.
- 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.

Schilling, Anette (2019): Zur Rolle der Literatur im Deutschunterricht in Japan. Ein historischer Überblick. In: *Lektoren-Rundbrief* 48, S. 12-20.

Wortwuchs (2014): Reimschema (Deutsch) | Beispiele & Bedeutung. https://www.youtube.com/watch?v=r6l-r94_8rM (letzter Aufruf: 11.05.2024)

Krimis zum Lesen, Sehen und Hören

Michael Menke

1. Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag beschreibt einen Unterricht auf fortgeschrittenem Niveau ab B1, bei dem Krimis zum Lesen, Sehen und Hören im Zentrum stehen. Nacheinander wurden der DaF-Lernkrimi *Liebe bis in den Tod* von Cornelsen (2016), der deutsche Filmklassiker »M – Eine Stadt sucht einen Mörder« von Fritz Lang (1931) sowie das Hörspiel »Fahrerflucht« (1969) aus der ARD-Audiothek im Unterricht behandelt und besprochen. Das Gefüge des Krimis dürfte den Studenten bekannt sein, wenn nicht aus der Literatur, dann doch aus zahlreichen Kriminalfilmen oder -serien. Durch ihre einfach durchschaubare und spannend inszenierte Gestaltung bieten sie den Studierenden viele Gelegenheiten zum Sprachenlernen und halten insbesondere ihre interne Motivation auf vergleichsweise sehr hohem Niveau.

2. Einleitung

Der Krimi ist nicht nur eine Literaturgattung, in der Form des Kriminalromans oder der Kriminalgeschichte, sondern kann auch Film oder Hörspiel sein. Er ist damit ein Genre, das »vor allem in den populären Medien bzw. in der Unterhaltungsindustrie verbreitet ist und einen aufklärerischen Spannungsbogen hat.« (Wikipedia). Der Krimi kann von Handlung und Personen einfach konzipiert und damit trivial sein, andererseits gibt es auch anspruchsvolle Kriminalromane (und Verfilmungen), hier sei z.B. Umberto Eco's *Der Name der Rose* genannt. Auch einige Kinderbücher fallen in dieses Genre, z.B. *Emil und die Detektive* von Erich Kästner oder die Buch- und Hörspielserie *Die drei ???*.

Als Begleittext für den DaF-Unterricht ist der Krimi bereits in den Kanon des Lehrmaterials eingezogen. Mit kleinen »DaF-Krimis«, die schon auf Niveau A1 beginnen (siehe Menke 2009), können sich Deutschlerner auch mit diesem Themenfeld beschäftigen. Lektüretexte gibt es seit vielen Jahren, fast alle Verlage haben mehr oder weniger kurze Geschichten im Programm, mit Audio-Dateien und Aufgaben. Angefangen hat es wahrscheinlich mit Hans Magnus Enzensbergers *Die Suche* (1993) und dem Folgeband *Der Auftrag*.

Der Krimi hat gegenüber anderen Literatur- oder auch Filmgenres einige Vorteile. Fast immer gibt es eine festgelegte Struktur, die üblicherweise so aussieht: Ein Verbrechen geschieht, die Polizei oder ein Detektiv suchen und verfolgen den oder

die Täter und sind in der Regel am Ende erfolgreich. Der Leser kann dabei miterleben, wie der Weg der Wahrheitsfindung verläuft, sei es durch Aussagen von Zeugen, Befragungen oder Indizien. Außerdem besteht ab Beginn der Erzählung die Möglichkeit, Vermutungen anzustellen und vielleicht selbst zu vermuten, wer der Täter sein könnte und was die Motivation für die Tat war.

3. DaF-Krimis

Für den dritten und vierten Jahrgang biete ich im Sommersemester regelmäßig den Kurs »Fortgeschrittene deutsche Konversation« an. In diesem Kurs steht im Vordergrund, mit den Studenten Texte lesen und diese diskutieren. Von den Studenten sind mehr als die Hälfte auf dem Niveau B₁ (oder höher) und können relativ anspruchsvoll über gelesene Literatur sprechen, aber eben nur bis zu einem gewissen Level. Lesen wir also normale (d.h. schwierigere) literarische Texte, gibt es das Problem, dass ich zu jedem Satz oder Abschnitt viel erklären muss, oder die Studenten selbst versuchen müssen, dieses Verständnisproblem zu lösen. Aber ist es nicht eine Spaßbremse für jeden Literaturkonsum, wenn man nach jedem Satz erstmal die Hälfte des Inhalts recherchieren muss? Sind die Texte von vornherein einfacher in Struktur und Wortschatz, fällt dieses Problem weitgehend aus.

Ich verwende einige dieser sogenannten DaF-Lernkrimis, die man bei fast allen Lehrbuchverlagen ziemlich günstig erwerben kann. Mein Favorit, auch wenn der Text schon einige Jahre auf dem Markt ist, ist der Krimi auf A₂/B₁-Niveau *Liebe bis in den Tod* (Borbein & Baumgarten 2016). Der Text von 2009 ist seit 2016 erneut im Verlagsprogramm und wird mit Audio-Material verkauft, d.h. den gesamten Text gibt es auch als vorgelesene Version. Die Handlung ist einfach verständlich, aber gar nicht so simpel: Am Beginn wird der Privatdetektiv Patrick Reich vorgestellt, der mit seiner Freundin Urlaub auf Mallorca macht. Beide kommen zu dem Schluss, dass es viel besser sei, eine Fremdsprache zu lernen, um Land und Leute verstehen zu können. Also belegen beide gemeinsam nach dem Urlaub einen Spanischkurs an der Volkshochschule in Kassel.

Im Kurs verliebt sich einer der Teilnehmer in eine andere Teilnehmerin und beginnt sie zu stalken. Einige Zeit später wird die junge Frau tot in einem Wald in Kassel gefunden. Doch dann nimmt die Erzählung eine überraschende Wende.

Die Handlung des Textes ist durchgehend spannend aufgebaut, besonders durch den inhaltlichen Schwenk zum Ende hin. Fast bis zum Schluss hin wird ein Verdachtschema aufgebaut, dass sich aber am Ende hin als falsch erweist und damit die Suche nach dem Täter neu beginnt. Trotz eingeschränkter sprachlicher Mittel kommt Spannung beim Leser auf. Als Kursleiter musste ich demzufolge verbieten, nach dem jeweiligen Unterricht weiterzulesen (ich weiß aber nicht, ob das alle Studenten befolgt haben). Was der Text sprachlich durch die Beschränkung auf Niveau A₂/B₁ (Abb. 1)

Donnerstag, 24. April
20.45 Uhr

„Wir machen eine kleine Pause“, sagt Carmen Alonso, die spanische Kursleiterin. Die Teilnehmer, fünf Frauen und
5 drei Männer, stehen auf. Sie sprechen miteinander. Die Kursteilnehmer reden sich mit Vornamen an. Das hat Carmen Alonso vorgeschlagen. Auf den Tischen stehen Namensschilder. Die meisten Kursbesucher wollen für ihren nächsten Urlaub Spanisch lernen.

10 Vor der Pause hat Tobias neben Patrick gesessen. Jetzt ist der Platz leer. Patrick fragt sich, warum Tobias den Platz gewechselt hat. Tobias sitzt neben Manuela. Die Neugier von Patrick ist geweckt. Er beobachtet die beiden.

Abb. 1: Textbeispiel *Liebe bis in den Tod*, S. 16

nicht bieten kann, wird durch gezeichnete Bilder ergänzt, die man auch vorher als Einstieg in das jeweilige Kapitel ansehen und beschreiben kann (Abb. 2). Schwierige Ausdrücke werden unterhalb des Lesetextes erklärt.



Abb. 2: Im Spanischkurs, Kapitel 4

Ein weiterer Vorteil ist, dass die Orte des Textes real existieren. Die Studenten können sich also online über die Stadt Kassel, das Programm der dortigen Volkshochschule oder die Speisekarte eines Restaurants orientieren, das die Helden der Erzählung besuchen. Selbst das Geschäftshaus, in dem der Privatdetektiv sein Büro hat, ist auf Google Maps zu finden.

Der oben beschriebene Krimi *Liebe bis in den Tod* ist schon ein älterer Text, mittlerweile gibt es bereits eine Vielzahl solcher Lektüren auf den Webseiten der Lehrbuch-Verlage (nur einige Beispiele):

- Klett-Verlag, »Tatort DaF«
- Cornelsen, »Lernkrimis Deutsch« (auch zum Selbstlösen)
- Hueber, »Spannende Lernkrimis«, A1 – B2

4. Kriminalfilm

Im zweiten Teil meines Kurses stand ein Kriminalfilm auf dem Programm, und zwar der wahrscheinlich erste echte deutsche Krimi »M – Eine Stadt sucht einen Mörder« von Fritz Lang aus dem Jahr 1931. Der Film ist im Übergang von Stummfilm auf Tonfilm entstanden, so sind gesprochene Stellen oft sehr kurz, dagegen gibt es lange Szenen, in denen Stille vorherrscht, oder nur einzelne Geräusche erklingen. Auch die Bildsprache ist interessant für heutige Kinogänger. Deutliche Anlehnungen an den Expressionismus sind zu sehen. Vieles erinnert eher an eine Theaterinszenierung, und entsprechend der Thematik ist die Atmosphäre düster und dunkel. Die Schauspieler (besonders Peter Lorre, der Darsteller des verwirrten Mörders) kommen eindeutig vom Theater oder aus dem Stummfilm, Handlung und Mimik sind dementsprechend auffällig. Der Film gilt bis heute als einer der wichtigsten für seine Epoche, und es gibt mehrere Remakes und eine Umarbeitung zu einer Oper.

Anfangen habe ich mit zwei Fotos von Filmplakaten, welche die Studenten beschreiben und einordnen sollten, mit der Fragestellung »Wer könnte das sein?«, »Was passiert hier?«



Abb. 3: Peter Lorre als enttarnter Mörder



Abb. 4: Der Mörder als Schatten

Bei Abb. 3 ist sofort klar, dass das es sich um den Mörder handeln muss. Aber wie kommt das »M« auf seinen Mantel, und was ist vorher passiert? Was geschieht danach? Bei Abb. 4 kann man fragen, wer die Opfer des Mörders sind, wie er sie findet und ermordet, es löst direkt spannende Neugier aus. Auch der Inhalt des Plakats ist interessant.

Zur Handlung des Films: Nach einem Prolog beginnt der Film damit, dass Kinder aus der Schule kommen und von den Eltern abgeholt werden. Ein Schulmädchen geht allein nach Hause, kommt aber dort nicht an. Die Mutter wartet vergeblich. Es ist von Anfang an klar, dass auch dieses Kind Opfer des Kindermörders geworden ist, der schon eine Zeitlang in der Stadt (es gibt etliche Hinweise, dass das Berlin ist) sein Unwesen treibt, und der sie (im Film nur als Schatten, Abb. 4) angesprochen hat. Die Polizei sucht fieberhaft überall, dadurch fühlen sich die Verbrecherorganisationen gestört und gehen selbst auf die Suche nach dem Mörder. Sie fangen ihn, und am Ende steht ein Schauprozess, aus dem auch klar wird, worum es dem Drehbuchschreiber oder auch dem Regisseur damals (die Machtergreifung der Nazis 1933 warf bereits ihre Schatten voraus) ging. Das können natürlich auch die Studenten herausfinden, z.B. »Recht steht über Selbstjustiz«, »Sinn der Todesstrafe«, »Strafmündigkeit« usw.

Die Handlung des Films und auch die Bildsprache sind das, was einen guten Film ausmacht, nämlich ausdrucksstark, aber gleichzeitig auch relativ einfach, und das kommt einem didaktischen Einsatz sehr entgegen. Fast in jeder Szene kann man fragen oder drüber sprechen, welche Rolle gerade eine Person (Täter, Zeuge, Opfer, Polizist, Verbrecher) hat, und wie es vielleicht weitergeht.

Die Studenten können den Film ganz oder teilweise noch einmal sehen, denn die restaurierte Version von 1931 mit relativ einfachen englischen Untertiteln ist kostenlos auf YouTube zu finden: www.youtube.com/watch?v=mUS2gdowGKY

Ich selbst hatte vor einigen Jahren noch eine Folge des österreichischen Remakes von David Schalko (ein TV-Sechsteiler aus dem Jahr 2019 mit bekannten Schauspielern wie Lars Eidinger und Moritz Bleibtreu) aufgezeichnet, und so konnten wir in der Klasse zumindest den Anfang beider Versionen miteinander vergleichen. Vieles ist wirklich gleich, z.B. die Namen der Personen und die gepfiffene Melodie, die den Mörder ankündigt, aber es gibt einen ganz anderen geschichtlichen Zusammenhang: Im Original ist es die liberale Weimarer Republik am Vorabend der NS-Gewaltherrschaft, aber im österreichischen Remake sind die ermordeten Kinder Flüchtlingskinder, Hintergrund sind so zum Beispiel auch fremdenfeindliche Motive.

5. Kriminalhörspiel

Der Verfasser dieses Textes gehört der älteren Generation an und ist großgeworden mit einer Gattung, die später viele Jahre *out* war, heute aber mittlerweile, Hand in

Hand mit dem Aufblühen des *Podcasts*, wieder relativ großen Zuspruch hat: dem Hörspiel. Als Kind waren das bei mir die Märchen der Gebrüder Grimm auf Schallplatte, später dann Hörspiele nach Karl May oder von anderen Verfassern von Abenteuer-Romanen. Ich kann mich aber auch erinnern, dass meine Eltern damals regelmäßig Kriminalhörspiele im Radio gehört haben, so wie man heute den *Tatort* sieht, manche davon sollen sogar sogenannte Straßenfeger gewesen sein. Die Sprecher waren dieselben Schauspieler, die man aus dem deutschen Nachkriegs-Kino kannte (natürlich besonders aus Kriminalfilmen), oder als Synchronstimmen für Hollywood-Filme.

Eine Fundgrube für solche Krimis zum Hören ist die ARD-Audiothek, und hier besonders die Reihe »kein Mucks«, in der Bastian Pastewka Kriminalhörspiele aus den Jahren 1950-1970 vorstellt: www.ardaudiothek.de/sendung/kein-mucks-der-krimi-podcast-mit-bastian-pastewka-neue-folgen/77021218/

Es handelt sich bis auf wenige Ausnahmen um jeweils abgeschlossene Krimis, und besonders die älteren sind oft nur 30 bis 40 Minuten lang und lassen sich gut in einer zweistündigen Unterrichtseinheit verwenden. Die Sprecher sind, wie bereits gesagt, bekannte Theater- und Filmschauspieler dieser Jahre, und damit ist eine klare Aussprache garantiert. Oft rollt beim Sprechen noch das gute alte deutsche Theater-R.

Bei manchen Hörspielen kann man vom Sender die Manuskripte anfordern. Aber auch mit heutiger Handy- oder Computertechnik lassen sich die gesprochenen Texte relativ einfach aufnehmen und verschriftlichen, und so hat man dann das Manuskript und gleichzeitig den Hörtext. Das einzige Problem, das sich gelegentlich einstellt, ist die Sprache, die nun doch schon über 50 Jahre alt ist. Manche Wörter und Begriffe sind heute nicht mehr geläufig (oder hören sich auch für deutsche Hörer zumindest fremd an), wie zum Beispiel der »Gendarmerie Wachtmeister«. Auch in modernen Sprachlehrwerken tauchen diese Begriffe nicht mehr auf. Aber das ist ja auch mit älteren Lesetexten so.

Mein Tipp aus der Reihe »Kein Mucks« ist das Hörspiel »Fahrerflucht« aus dem Jahr 1969. Ein Immobilienmakler verursacht einen Unfall, Alkohol ist auch im Spiel, und verletzt dabei einen Radfahrer schwer. Er und sein Kollege verlassen den Unfallort, ohne die Polizei oder einen Notarzt zu verständigen. Durch verschiedene Aktionen versucht er, sich ein Alibi zu verschaffen und seine Tat zu vertuschen. Als er am Abend seine Frau trifft, teilt diese ihm mit, dass der gemeinsame Sohn einen Unfall mit dem Fahrrad hatte und verblutet ist, und ihn somit der Vater auf dem Gewissen hat.

Die Studenten fanden das Thema sehr interessant, und auch wenn Feinheiten des Textes nicht immer vollkommen verstanden worden sind, ist das Thema »Alkohol am Steuer mit Fahrerflucht« auch hierzulande oft in den Medien.

Kriminalhörspiele bedienen zwar nur die Fertigkeit des Hörens (oder wenn man die Texte hat, ist auch das Lesen dabei), es ist aber interessant, wie man sich dann die Personen vorstellt. Ich spiele dazu kurze Passagen des Hörspiels vor, und die Lerner sollen dann versuchen, die jeweilige Person zu beschreiben. Das kann man noch ausweiten, indem man fragt, wie wohl der Ort der Handlung aussieht, und so entsteht beim Hören gleichzeitig ein kurzer Film im Kopf.

6. Fazit

Alle drei Teile, Lesekrimi, Kriminalfilm und Kriminalhörspiel, sind in diesem Unterricht auf großes Interesse bei den Studenten gestoßen. Natürlich ist es nicht die große Literatur, die hier im Vordergrund stand, aber der Unterricht hat Spaß gemacht und dürfte für alle Beteiligten relativ unterhaltsam und lehrreich gewesen sein.

Literatur

- Enzensberger, Hans Magnus & Eismann, Volker (1993). *Die Suche. Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Textbuch 1. Stuttgart: Langenscheidt.
- Baumgarten, Christian & Borbein, Volker (2009). *Liebe bis in den Tod: Ein Fall für Patrick Reich*. DaF-Lernkrimi A2/B1, mit Audio-CD. Berlin: Cornelsen.
- Borbein, Volker & Baumgarten, Christian (2016). *Liebe bis in den Tod: Ein Fall für Patrick Reich*. Die DaF-Bibliothek A2/B1, mit Audios online. Berlin: Cornelsen.
- Menke, Michael (2009). Lernkrimi »Jeder ist käuflich«, in *DaF-Szene Korea* 29, Mai 2009, S. 25-26.

Beiträge zu anderen Themen

Bilder des Horrors in einer Welt des Schreckens Über den Popularitätswandel von Filmnarrationen seit der Corona-Pandemie

Thomas Kuklinski-Rhee

Zusammenfassung

Ausgehend vom Phänomen der sogenannten Superhelden-Müdigkeit in den letzten Jahren werden kulturphilosophische Überlegungen über Veränderungen bei den Präferenzen filmischer Narrationen aufgestellt. Die These ist, dass eine tendenzielle Interessenverschiebung vom weltweit dominierenden Superheldennarrativ mit Happy End zum thematisch damit verwandten Horrornarrativ mit Doomed End stattgefunden hat, also eine Narrationstransition. Unter Zuhilfenahme von neueren Erkenntnissen aus der psychologischen Forschung über die kathartische Wirkung von Horrorerfahrungen wird folgende Erklärung für diesen Popularitätswandel vorgeschlagen: Die Zunahme existentieller Angstgefühle bei vielen Menschen seit dem Auftreten weltweit spürbarer Krisen wie die Corona-Pandemie und steigende Inflation lässt das Horrornarrativ beliebter als in weniger krisengeschüttelten Zeiten werden, da viele Leute durch das zuschauende Erleben angstauslösender Situationen ihre eigenen Affekte besser bewältigen können. Umgekehrt ist demnach zu erwarten, dass das Interesse an Horrornarrativen zugunsten von Superheldennarrativen auch wieder abnimmt, wenn das Erleben von Krisen wieder zurückgeht. An diesem Test wird sich die These bewähren müssen.

1. Einleitung

Wer sich für aktuelle Filme im Kino und bei Streaming-Diensten interessiert, dürfte bemerkt haben, dass in den letzten Jahren einige umwälzende Entwicklungen stattgefunden haben (siehe zum Folgenden detaillierter Kuklinski-Rhee 2022). So sind vor allem in den Jahren der Corona-Pandemie die Besucher- und Umsatzzahlen bei Kinofilmen stark eingebrochen, während OTT-Streaming-Anbieter wie Netflix, Amazon Prime Video, Disney+, Apple TV+ usw. starken Zuwachs verzeichneten, teilweise in dieser Zeit sogar erst gestartet sind und längst eigene Filme und Serien produzieren und exklusiv zeigen, die qualitativ aufwändigen Kinoproduktionen in nichts nachstehen. Außerdem ist die jahrzehntelange Hegemonie des Hollywood-Kinos durch den wachsenden internationalen Filmmarkt, vor allem in China, stark in Bedrängnis geraten. Seit dem ersten Pandemiejahr 2020 machen immer wieder vor allem chinesische Filme Hollywood-Blockbustern den Rang streitig, zumindest, was Popularität

und Umsätze betrifft, und seit vielen Jahren produzieren die verbliebenen großen US-Filmstudios Disney Studios, Warner Bros., Universal Pictures, Sony Pictures und Paramount ihre Filme nicht mehr vor allem für den einheimischen, nordamerikanischen Filmmarkt, sondern für ein internationales Publikum, oft in direkter Kooperation mit chinesischen Geldgebern.

Doch auch inhaltlich gab es auffällige Veränderungen bei den populärsten Film-Narrationen.¹ Bis kurz vor der Pandemie, 2019, dominierte weltweit das Narrativ der Erlösung von dem Bösen durch Superhelden mit übermenschlichen Kräften oder Fähigkeiten (siehe Kuklinski-Rhee 2018). Auf dieser Struktur basiert etwa das gesamte sogenannte *Marvel Cinematic Universe* (MCU) von Marvel Studios (im Besitz von Disney), das 2008 gestartet ist, sehr schnell zur größten Filmserie aller Zeiten aufblühte und 2019 mit dem Finale der Avengers-Erzählung *Avengers: Endgame* zwischenzeitlich den finanziell erfolgreichsten Film weltweit hervorbrachte. Aber auch viele andere Filmserien basierten ganz oder teilweise auf diesem Narrativ, vor allem die Filme um Spider-Man und die X-Men, die ebenfalls auf Marvel-Comics basieren, aber von anderen Filmstudios produziert werden, oder die von Warner Bros. als Eigentümer des Verlags DC Comics produzierten Filmserien um Superman, Batman und die *Justice League*. Auch viele Filme und Filmserien, die nicht auf Comics basieren, bauen auf diesem Narrativ, vor allem *The Fast and The Furious* (spätestens ab Teil 5 (2011); siehe Kuklinski-Rhee 2016), die meisten Filme über James Bond sowie *Mission: Impossible* aus diesem Jahrtausend, sämtliche Jason-Bourne-Filme und unzählige andere aus den 2000er und 2010er Jahren. Selbst bei Filmen, die nicht auf ein Teenager-Publikum abzielten, wurde auf dieses Narrativ gesetzt, etwa bei *Mord im Orient-Express* (2017) oder im Oscar-Gewinner *Shape of Water* (2017).

Diese Entwicklung hat sich jedoch seit der Corona-Pandemie ins genaue Gegenteil verkehrt, sodass Superhelden-Filme, besonders in den letzten zwei Jahren, kaum noch erfolgreich waren und angesichts gigantischer Produktionskosten immer öfter horrenden Verluste einfuhren. Insbesondere die Filmserie des sogenannten *DC Extended Universe* (DCEU), die auf ihrem Höhepunkt mit *Aquaman* (2018) einen Milliarden-erfolg feierte, landete mit ihren Kino-Filmen 2022 (*Black Adam*) und 2023 (*Shazam! Fury of the Gods*, *The Flash*, *Blue Beetle* und *Aquaman: The Lost Kingdom*) einen Misserfolg nach dem anderen; der Film *Batgirl* (2022) wurde nach der Fertigstellung gar eingestampft und wird nie veröffentlicht, um durch Steuerabschreibungen die erwarteten Verluste einzugrenzen. Aber auch das erfolgsverwöhnte MCU musste letztes Jahr bei den Filmen *Ant-Man and the Wasp: Quantumania* und *The Marvels* große Verluste einstecken, da die Einnahmen nicht einmal die Produktionskosten deckten. Freilich gab

¹ Wenn hier und nachfolgend von Narrationen oder Narrativen die Rede ist, so sind damit keine begrifflichen Unterscheidungen gemeint. Sie bezeichnen Erzählformen allgemein, die nach Han Byung-Chul »dem Leben Orientierung und Halt« geben und vor allem Emotionen ansprechen (2023, 93f.). Hans Auffassung des Menschen als »*animal narrans*« (95; Hervorhebung im Original) kann man sich weitgehend anschließen, auch ohne seinen kulturpessimistischen Grundton zu übernehmen.

es auch Ausnahmeerfolge wie *Spider-Man: No Way Home* (2021), *Spider-Man: Across the Spider-Verse* (2023) oder *Guardians of the Galaxy Vol. 3* (2023), die an der generellen Tendenz aber nichts ändern.

Diese Entwicklung wird meist als Superhelden-, gelegentlich auch als Comic- oder speziell Marvel- bzw. DC-Müdigkeit (*fatigue*) bezeichnet und oft mit dem allgemeinen Rückgang an Kinozuschauern in Verbindung gebracht, ist allerdings nicht auf Kinofilme beschränkt. Der Streaming-Anbieter Netflix etwa hat einige selbst produzierte Filme mit Superheldennarrativen ausgestrahlt, die trotz guter Resonanzen und angekündigter bzw. teilweise sogar gedrehter Fortsetzungen vorerst nicht weiterverfolgt werden (*Bright*, 2017; *6 Underground*, 2019; *The Old Guard*, 2020; *Project Power*, 2020; *The Grey Man*, 2022; *Heart of Stone*, 2023). Action- bzw. Abenteuerfilme mit konventionellen Heldennarrativen hingegen sollen Fortsetzungen erhalten (z.B. *Red Notice*, 2021) oder haben bereits eine (*Enola Holmes 2*, 2022; *Tyler Rake: Extraction 2*, 2023).²

Diese Müdigkeitsdiagnose bei Superheldennarrativen wird oft mit ihrer Erklärung verwechselt.³ Danach stelle sich bei derartigen Filmen nach einem gewissen Zeitraum großen Erfolgs irgendwann natürlicherweise Langeweile ein, das Interesse daran verblasse schlicht. Das ist allerdings eine ziemlich nichtssagende Erklärung, ihr epistemischer Gehalt ist nicht viel mehr als die Feststellung »Weil es so ist.« Sie spezifiziert kein Kriterium, in welchen Fällen sie wie stark greift, und so wird sie beliebig verwendet oder zurückgehalten, sie lässt sich mit jeder möglichen Entwicklung in Einklang bringen und ist gegen jedes widerlegende Gegenbeispiel immun. Und das ist freilich kein Gütekriterium einer erklärenden Theorie oder Hypothese, sondern ihre methodologische Bankrotterklärung. Denn Aussagen über die Realität müssen prinzipiell fallibel bzw. empirisch falsifizierbar sein, andernfalls informieren sie gar nicht über unsere, sondern über eine fiktive Welt (siehe ausführlicher Popper 1994; Albert 1991).

Eine epistemisch gehaltvolle Erklärung dafür, warum das Interesse an einem dominierenden Narrativ weltweit synchron plötzlich stark zurückgegangen ist, und zwar zugunsten anderer Narrative, müsste hingegen deren gestiegene Attraktivität berücksichtigen und dafür eine Erklärung bieten. Genau diese These einer Interes-

² Siehe »Doch kein Netflix-Hit?« auf dem YouTube-Kanal FilmFlash, <https://youtu.be/QM3efEUFjwo?si=opCUtA6KGmLwocQX> (Zugriff 28.4.2024). Die Angaben über fertiggestellte und/oder gestrichene Fortsetzungen stammen vom Moderator Ren Kühn.

³ Eine oft erwähnte andere Erklärung, dass aktuelle Superheldenfilme plötzlich an Qualität einbüßten, soll hier nicht weiterverfolgt werden, denn über qualitative Urteile bei Filmen wollen wir uns weitgehend zurückhalten, da sie sehr subjektiv sind. Außerdem wurden in der Vergangenheit auch zahlreiche, allgemein eher schlecht bewertete Superheldenfilme zu kommerziell großen Erfolgen, andererseits wurden mehrere Superheldenflops der letzten Jahre von Kritikern hoch gelobt.

senverschiebung bei Narrationen oder, griffiger, einer Narrationstransition ist nun der Gegenstand der vorliegenden Untersuchung.⁴

Dazu wird im folgenden Abschnitt ausgehend von empirischen Befunden eine neuere Entwicklung in Betracht gezogen, die wachsende Beliebtheit von Horrorfilmen. Zur genaueren Analyse wird anschließend das Konzept der Horrornarration definiert. Unter Berücksichtigung neuerer psychologischer Erkenntnisse sowie der Entwicklungsgeschichte des Horrorfilms werden im vierten Abschnitt konkrete Vermutungen über mögliche Gründe der gesteigerten Horrorfilm-Popularität formuliert. Diese werden im fünften Abschnitt mit gesellschaftspolitischen Entwicklungen in den vergangenen Jahren in ein Verhältnis gesetzt. Im abschließenden Fazit wird die Relevanz der Überlegungen genauer eingegrenzt und ein Ausblick auf weitere Entwicklungen unternommen.

2. Der Horror seit Corona

Ein Filmgenre mit einem starken narrativen Wiedererkennungswert, das seit der Corona-Pandemie 2020 auffällig überproportional an Popularität gewonnen hat, ist zweifellos der Horrorfilm. Seit dem Siegeszug von VHS und DVD in Kinos eher unterrepräsentiert und oft als B- oder C-Movies direkt für den Heimvideomarkt produziert, gab es in diesem Jahrtausend ohnehin eine kleine Renaissance erstklassig produzierter und mit namhaften Schauspielenden besetzter Horrorfilme fürs Kino. Parallel zu den Filmreihen um Superhelden wie Spider-Man, X-Men, die Avengers und Superman & Batman haben sich ganz eigene, kommerziell sehr erfolgreiche Horrorfilm-Filmreihen etabliert: Die *Saw*-Filmreihe seit 2004 (zuletzt 2023 *Saw X*, 2025 folgt *Saw XI*), die *Insidious*-Filme seit 2010 (zuletzt 2023 Teil 5 mit *Insidious: The Red Door*) und das sogenannte *Conjuring*-Universum seit 2013 mit bisher 9 Filmen, inklusive Spin Offs wie *Annabelle* und *The Nun* (wird ebenfalls fortgesetzt). Bei erstaunlich günstigen Produktionskosten trotz hochwertiger Filmtricks spielen sie regelmäßig das Zehnfache und oft weit mehr wieder ein, und das auch oft trotz unterdurchschnittlicher Kritiken (siehe die entsprechenden Übersichten in der Wikipedia⁵). Kleinere Produktionsstudios wie *Blumhouse Productions* (seit 2000) haben beachtliche Gewinne mit innovativen Genre-Filmen wie *Insidious* (2010), *The Purge* (2013), *Halloween* (2018), *M3GAN* (2022), *Five Nights at Freddy's* (2023) und nicht zuletzt *Get Out* (2017)

⁴ In eine ähnliche Richtung geht auch die Kritik von Joe Russo, einem der Architekten des MCU-Erfolgs, an der Müdigkeitserklärung. Statt eines Interessenverfalls sieht er vielmehr Änderungen bei Gewohnheiten des Medienkonsums am Werk: »I think we're in a transitional period and people don't know quite yet (...) what kinds of stories they're going to want.« Allerdings nennt er als Ursache dafür vor allem Generationsunterschiede (siehe Murray 2024).

⁵ de.wikipedia.org/wiki/Saw_(Filmreihe), de.wikipedia.org/wiki/Conjuring-Universum (Zugriff jeweils 28.4.2024)

gemacht, der 2018 einen der wenigen Oscars (für das beste Original-Drehbuch) für einen Horrorfilm bekam.⁶

Dieser Horrorfilm-Boom hat nun in den Jahren der Corona-Pandemie noch kräftig zugenommen. Eine gute Übersicht dazu bietet etwa die Filmanalyse-Webseite *The Numbers*, wo man den Marktanteil der einschlägigen Filmgenres im Kino im Verlauf der letzten 30 Jahre in Nordamerika abrufen kann (siehe Abb. 1)⁷. Man sieht deutlich den Corona-Knick bei den Kino-Besuchen insgesamt ab 2020, was sich natürlich auch auf weniger Besuchende bei Horrorfilmen niederschlug. Doch zugleich ist der Anteil, den der Besuch von Horrorfilmen unter allen Filmgenres ausmachte, überproportional gestiegen, zweimal überschritt er die Zehn-Prozent-Marke. Nur einmal, 2017, kam er zuvor nah heran; damals liefen der bis dato finanziell erfolgreichste Horrorfilm *It* (Deutsch *Es*) und der Oscar-prämierte *Get Out*. Das Jahr 2023 wurde treffend gelegentlich auch »the year for fear« genannt (Val Morgan 2023).

Auch bei den Streaming-Anbietern liegt das Horrorfilm-Genre bei den Zuschauern seit der Corona-Pandemie hoch im Kurs (siehe z.B. Donato 2023, Stewart 2023). Wie hoch genau der Anteil ist, ist ohne aufwändige Marktforschungen schwer zu ermitteln, da die Betreiber ihre Zahlen bekanntlich ungern veröffentlichen. Filmstreaming ist aber erst seit der Pandemie eine ernsthafte Konkurrenz zum Kino geworden, und das Angebot an Horrorfilmen bei den verschiedenen Streamern ist schlicht unübersichtlich groß.⁸ Seit einigen Jahren gibt es etwa mit Shudder (www.shudder.com) und Screambox (www.screambox.com) auch eigene Streaming-Dienste ausschließlich für Horror und verwandte Filme, jedenfalls in den USA.

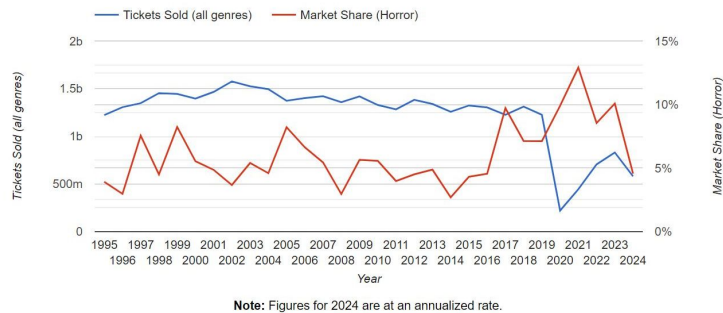
Horrorfilme haben es also in genau der Zeit plötzlich zu bisher ungeahnter Popularität gebracht, als Superheldenfilme in der Gunst des Publikums radikal einbrachen. Man könnte nun in die Versuchung geraten, diese Entwicklung dahingehend zu interpretieren, dass bei den Menschen eine Interessenverschiebung stattgefunden hat in dem Sinne, dass dieselben Leute plötzlich im Kollektiv kein Interesse mehr an strahlenden Überhelden, dafür ein Bedürfnis nach Angst und Grusel hatten. Ganz so weit soll die These hier nicht auf die Spitze getrieben werden. Doch eine Art schwache Narrationstransition in dem Sinne, dass Geschichten über das Erleiden des Bösen plötzlich denen über die Erlösung vor dem Bösen vielfach vorgezogen wurden, soll

⁶ Horrorfilme gelten bei den Oscars als unterrepräsentiert. Am erfolgreichsten waren hier *Das Schweigen der Lämmer* (1991, 5 Oscars), *Der weiße Hai (sic!)* (1975, 3 Oscars), *Bram Stoker's Dracula* (1992, 3 Oscars) und *Der Exorzist* (1973, 10 Nominierungen, 2 Trophäen). In diesem Jahrtausend wurden insgesamt erst drei Horrorfilme mit einem Oscar ausgezeichnet; siehe die Übersicht in Shedwick 2024.

⁷ Leider gibt es keine entsprechend aussagenkräftige Übersicht für Superheldenfilme, weil derartige Filme dort in die zwei Genres »Abenteuer« und »Action« aufgesplittert sind, die jeweils auch zahlreiche konventionelle Heldenfilme beinhalten und ganz unterschiedliche Verläufe aufweisen. Siehe <https://www.the-numbers.com/market/genres> (Zugriff 28.4.2024).

⁸ Eine aktuelle Übersicht pro Streamer oder fürs Heimkino insgesamt (aber auch fürs Kino) kann man jederzeit hier finden: www.rottentomatoes.com/browse/movies_at_home/genres:horror (Zugriff 28.2.2024).

Ticket Sales and Market Share by Year

**Abb. 1:** Marktanteil von Kino-Horrorfilmen in Nordamerika (in Prozent)⁹

hier durchaus behauptet werden. Um das genauer zu verstehen, ist es hilfreich, die beiden Narrative schärfer voneinander abzugrenzen.

3. Im Angesicht des Bösen: Kampf vs. Kapitulation

Das Genre der Superheldenfilme und -literatur, also weitgehend Comics, kann als eine Weiterentwicklung des normalen Heldennarrativs gesehen werden, das so alt ist wie Literatur bzw. Kultur selbst (siehe ausführlicher Kuklinski-Rhee 2016). Im typischen Heldennarrativ geht es darum, dass der oder die ProtagonistIn eine Aufgabe bewältigt, eine Schwierigkeit beseitigt, einen Gegner besiegt oder allgemein ein Problem löst, das die Ordnung der Gesellschaft bedroht. In einem weiteren Schritt kann dieses Problem nun genau darauf abzielen, die Helden der Gesellschaft zu neutralisieren, also wenn z.B. ein Monster die Wachen im Weißen Haus überwindet und zum US-Präsidenten vordringt (*X-Men 2*, 2003), oder wenn die gesamte Polizei einer Stadt überwältigt wird (*The Dark Knight Rises*, 2012). Diese Gegner stellen somit Gegner zweiter Ordnung dar, Supergegner, und es braucht entsprechend Helden zweiter Ordnung, Superhelden, um sie zu bezwingen. Superhelden haben also nicht zwingend übernatürliche Superkräfte, die den Gesetzen der Physik und Logik widersprechen. Jedoch müssen sie über Fähigkeiten verfügen, die über das Normalmenschliche herkömmlichen Heldentums signifikant hinausgehen, um übergroße Bedrohungen abwehren zu können. Typischerweise haben Heldengeschichten ein gutes Ende; denn ihr Sinn und Zweck besteht darin, in Anlehnung an reale Situationen zufriedenstellende Lösungen für fiktive Probleme zu liefern. Das gleiche gilt für

⁹ Siehe <https://www.the-numbers.com/market/genre/Horror> (Zugriff 28.4.2024). Auf der Webseite ist das Diagramm dynamisch, d.h. es werden per *mouse-over* die genauen Zahlwerte pro Jahr angezeigt. Außerdem finden sich dort Angaben, wie viele Horrorfilme in den letzten 30 Jahren pro Jahr überhaupt ins nordamerikanische Kino gelangt sind. Spitzenreiter waren mit Abstand die Corona-Jahre 2021 mit 50 (12,92% Marktanteil) und 2023 mit 55 Filmen (10,08%); in diesem Jahr werden es voraussichtlich 46 Horrorfilme.

das Superheldennarrativ. Wenn die Geschichte kein *Happy End* hat, ist sie noch nicht zu Ende erzählt.

Die Gegner und Katastrophen in Superheldengeschichten werden meist möglichst furchteinflößend dargestellt. Dieser Teil stellt eine wichtige Gemeinsamkeit mit dem Horrornarrativ dar. Üblicherweise wird Horror als eine spekulative Fiktion beschrieben, die Angst, Grauen und Ekel auslösen soll, z.B. durch grausame, unerklärliche Phänomene oder Taten (siehe etwa de.wikipedia.org/wiki/Horror). Das ist ihr Hauptzweck. Freilich gibt es meist ProtagonistInnen in Heldenrollen, die sich dem Unheil entgegenstemmen (ob sie wollen oder nicht), und nicht selten setzen auch sie dabei übernatürliche Fähigkeiten ein, wenn sie etwa eine verzauberte Waffe schwingen oder einen Exorzismus durchführen. Analog dazu tauchen auch in vielen Superheldengeschichten Horrorelemente auf wie menschenfressende Monster, Massenmörder, tödliche Seuchen oder eroberungswütige Außerirdische. Mehrere Superheldenfilme drehen sich zentral um typische Horrorfiguren wie Vampire (*Blade*, 1998; *Blade II*, 2002; *Blade: Trinity*, 2006; *Morbius*, 2022), Werwölfe (*Werewolf by Night*, 2022) und Zombies (*What if...?*, 2021, 2023). Bisweilen wurde gar versucht, beide Genres direkt miteinander zu verknüpfen, wenn auch mit durchwachsenem Publikumserfolg (*Armee der Finsternis*, 1992; *Brightburn*, 2019; *The New Mutants*, 2020).¹⁰ Und oftmals haben bekannte Horrorfilm-Regisseure später erfolgreiche Superheldenfilme inszeniert, z.B. Ruben Fleischer, Scott Derrickson, Andy Muschietti, Guillermo Del Toro, David F. Sandberg, Richard Donner, James Wan, Sam Raimi, Zack Snyder und James Gunn (siehe Gray 2023).

Trotz weitreichender Gemeinsamkeiten und Überschneidungen unterscheiden sich die Genres in einem kritischen Punkt. Während es bei Superheldengeschichten wie in jeder Heldengeschichte wichtig ist, dass das Böse am Ende ein für alle Mal besiegt ist, kennt der echte Horror gar kein Ende; statt eines *Happy End* gibt es am Ende ein schreckliches Ende, das man entsprechend als *Bad End* oder *Doomed End* bezeichnen könnte. Inszenatorisch wird dies oft erst nach einem letzten Plot-Twist erkennbar, wenn sich der oder die ProtagonistIn bereits in Sicherheit wähnt und eventuell nur die Zuschauer die fortgesetzte Katastrophe erkennen (z.B. *Tanz der Vampire*, 1967), oder gar im Abspann, wenn die Geschichte eigentlich schon längst halbwegs glücklich zu Ende war (z.B. *The Green Inferno*, 2013). Um es begrifflich auf den Punkt zu bringen: das Superheldennarrativ besteht im erfolgreichen Kampf gegen das überwältigende Böse, das Horrornarrativ hingegen in der Kapitulation vor dem Bösen.¹¹

¹⁰ Dazu zählt sicherlich auch der inoffizielle, aber millionenfach gesehene Fan-Film *The Spider* (2024); siehe <https://www.youtube.com/watch?v=1-tc2YlCqCk> (Zugriff 5.5.2024).

¹¹ Freilich gibt es Ausnahmen; so enden manche Superheldenfilme eher unglücklich oder ambivalent, z.B. *Avengers: Infinity War* (2018) oder *Ant-Man and The Wasp: Quantumania* (2023), wenn klar ist, dass sie ohnehin fortgesetzt werden. Und eine Reihe von Horrorfilmen hat tatsächlich ein befriedigendes Ende; siehe etwa die entsprechende Auflistung von 41 Filmen in der *Internet Movie Database*, <https://www.imdb.com/list/ls505044971/> (Zugriff 19.5.2024). Derartige Ausnahmen können hier nicht genauer analysiert werden.

4. Warum schaut man sich eigentlich Horrorfilme an?

Wenn Horrornarrationen vor allem Angst auslösen, ohne, dass dies am Ende aufgelöst wird, kann man sich (mit dem Autor) zurecht fragen, warum man sich diese Erfahrung überhaupt antun sollte oder sogar möchte. Warum sehen manche Leute gern Horrorfilme? Dazu finden sich die verschiedensten Erklärungsansätze, von banalen wie reiner Neugier und Gelegenheit zu sozialer Interaktion über plausible wie das Interesse an Spannung und Aufregung bis hin zu demographischen wie Jugend, Geschlecht und Bildungsstand (zahlreiche Diagramme zum Thema finden sich etwa bei www.statista.com).

In der psychologischen Forschung wird dazu gern auf das Konzept des Sensation-Seeking von Marvin Zuckerman (1994) verwiesen, ein Persönlichkeitsmerkmal, das das Bedürfnis nach stimulierenden Eindrücken bestimmt. Je nach Ausprägung brauchen die Menschen entsprechend mehr oder weniger aufregende Erfahrungen, um sich wohlzufühlen; dazu mögen neben Sex, Drogen und Bungee-Jumping auch Horrorfilme zählen. Als Persönlichkeitsmerkmal ist es freilich ziemlich stabil und vermag plötzlich auftretende, kollektive Verhaltensunterschiede kaum zu erklären. Neuere Untersuchungen nehmen Bezug auf die seit den 1970er Jahren von Dolf Zillmann entwickelte *excitation transfer theory*, nach der die Angst, die man etwa beim Anschauen gruseliger Filme empfindet, die später auftretenden, positiven Emotionen verstärkt (siehe Johnson 2020). Der Konsum von Horrornarrativen kann somit zu größerer emotionaler Entspannung und sogar gesteigertem Vergnügen führen. So fand Coltan Scrivner etwa bei einer Untersuchung mit über 300 Teilnehmenden heraus, dass Personen mit gesteigerter morbider Neugier (*morbid curiosity*) und Interesse an Horrorfilmen »greater resilience during the pandemic« zeigten (Scrivner et al. 2021). Durch das Zuschauen angstauslösender Fiktionen können wirksame Bewältigungsstrategien (*coping strategies*) »that can be beneficial in real-world situations« eingeübt werden (ebd.).

Dieser Ansatz passt zu der altehrwürdigen Theorie der Katharsis, nach der die Seele von Affekten wie Angst und Schrecken durch das simulierte Erleben entsprechender Situationen im Theater gereinigt werden kann (Aristoteles 1994, 1449b26). In der Psychotherapie ist dieser Ansatz seit Sigmund Freuds Abkehr davon etwas in Ungnade gefallen. Oft wird argumentiert, dass das Er- oder Ausleben aggressiver Handlungen die eigene Aggressivität nicht mindere, sondern im Gegenteil bestärke (siehe z.B. Bandura 1979). Doch Horrornarrationen sind (in erster Linie) keine Fantasien über das Ausleben von Gewalt, sondern über das Durchleben von Ängsten.¹² Und so gibt es in jüngster Zeit auch erfolgversprechende Versuche, angstauslösende

¹² Freilich gibt es auch Subgenres wie Kannibalenfilme, *true crime* oder Folterhorror (*torture porn*), wo man sich fragen kann, auf welcher Seite man als Zuschauer steht. Doch diese Genres sind auch bei Fans umstritten, und die wenigsten Horrorfilme zählen dazu.

Horrorfilme als therapeutische Maßnahme in der Traumatherapie einzusetzen (Johnson 2020). Auch Horror-Forscher Scrivner sieht diese Zusammenhänge, auch wenn er sie noch nicht ganz erklären kann:

There's pretty good now, I think, empirical evidence that some people do use fictional scary events or scary play to help them deal with real scary events. And it's not clear to me or I think anyone else yet why this works for some people or in some circumstances and maybe not for others or in other circumstances. (Scrivner 2023)

Nun ist klar, dass bei der großen Bandbreite von Horror-Untergenres ein einziger Grund nicht die Ursache für das Interesse an allen sein kann. Wer sich etwa gern von eher harmlosen Grusel-Komödien wie die Filmreihe *Ghostbusters* (seit 1984) oder von Genre-Parodien wie *Scream* (seit 1996), *Scary Movie* (seit 2000), *Shaun of the Dead* (2004) oder durchaus auch *The Evil Dead* (Deutsch *Tanz der Teufel*, seit 1981; jedenfalls die drei Originalfilme von Sam Raimi) unterhalten lässt, hat dafür sicherlich andere Motivationen als beim Anschauen von Klassikern der Filmgeschichte wie *Nosferatu – Eine Symphonie des Grauens* (1922), *Frankenstein* (1931) oder *The Shining* (1980), bei intelligentem Psychohorror à la *Psycho* (1960) oder *Se7en* (Deutsch *Sieben*, 1995), bei bluttriefenden Kettensägen- und Kannibalismus-Filmen der 1970er und 80er Jahre, bei seriösen Literaturverfilmungen wie *Bram Stoker's Dracula* (1992) oder *Mary Shelley's Frankenstein* (1994), beim videospiegelähnlichen Zombie-Jagen in *Zombieland* (2009) oder *Army of the Dead* (2021), bei Must-See-Serien wie *The Walking Dead* (2010-2022) oder bei extremen Subgenres wie Folterhorror (z.B. *Hostel*, 2005). Nachfolgend wird daher angestrebt, sich auf das Horrornarrativ mit *Doomed End* zu konzentrieren und Untergenres mit herkömmlicher Action, Komik-Auflösungen und *Happy End* oder ausufernden Gewaltfantasien im Zentrum nicht weiter zu berücksichtigen.

Dazu lohnt vielleicht ein kleiner Blick in die Geschichte des Horrorfilms (siehe als Übersicht etwa en.wikipedia.org/wiki/Horror_film). Ohne sich zu sehr in Details zu verlieren ist festzuhalten, dass es Horrorfilme bzw. Horrornarrative praktisch schon immer gab, dass sie aber vor allem dann wenig Interesse hervorriefen, wenn das Publikum schon genug Horror im echten Leben erleben musste, und zwar während der beiden Weltkriege. Offensichtlich funktioniert der psychokulturelle Mechanismus der Konsum-Katharsis dann nicht recht, wenn Leib und Leben wirklich in Gefahr sind, also ohne ausreichend Möglichkeit des emotionalen Abstands. Erst in Zeiten, in denen die eigene Existenz nicht oder nicht direkt auf dem Spiel stand, war offensichtlich ein immer größerer Teil des Publikums bereit, Horrornarrative zu konsumieren. (Selbstverständlich spielt auch eine Rolle, dass man genug Geld für das Kino-Ticket übrig haben muss.)

Dabei darf nicht vergessen werden, dass Horrorfilme trotz steigendem Angebot und gelegentlicher Kassenschlager wie *Psycho* (1960), *Der Exorzist* (1973), *Das Schweigen der Lämmer* (1991) oder *It (Es)* (2017) nie zum Mainstream geworden sind, der

Marktanteil blieb insgesamt relativ niedrig, die meisten Zuschauenden hielten sich davon fern. Der wachsende Markt seit den 1960er Jahren bei einer bestimmten Klientel lässt sich dahingehend deuten, dass trotz steigendem Wohlstand in dieser Zeit gewisse Ängste und Bedrohungsgefühle in manchen Teilen der Gesellschaft verblieben, die das Bedürfnis nach dem zuschauenden Erleben von Ängsten und Grauen aufrechterhielten. So wurde etwa in einer vergleichenden Untersuchung von 82 Kinomärkten weltweit festgestellt, dass das Publikum sich desto lieber »scary stuff« im Kino ansieht, je höher das Bruttoinlandsprodukt pro Person eines Landes ist (Yang & Zhang 2021). Erklärt wird dieser zunächst kontraintuitiv wirkende Zusammenhang damit, dass die erhöhte Verfügbarkeit vor allem finanzieller Ressourcen sogenannte *protective frames* wie Gefühle der Sicherheit, der Distanziertheit und der Selbstsicherheit im Umgang mit Gefahren verbessert, die zusammen die quasi-notwendige Voraussetzung für den Genuss von Horrornarrativen darstellen. Kurz, wo Geld und andere Lebensressourcen fehlen, sind die existentiellen Ängste einfach zu groß.

Stellt Horror somit eine Art Luxus dar, den man sich leisten können muss? Das wäre sicherlich zu sehr auf die Spitze getrieben. Eher kann er als eine besondere Kulturleistung verstanden werden, die erst auf einer gewissen Reflexionsstufe genussvoll konsumiert bzw. gewürdigt werden kann. So thematisieren Horrorfilme aus Hollywood üblicherweise christlich-abendländische Topoi, während z.B. der südkoreanische Kassenschlager *Exhuma* (2024) auf Schamanismus, Yin-Yang-Geomantie und dem kollektiven Trauma der japanischen Kolonialzeit basiert, was bei westlichen Zuschauenden kaum Ängste hervorzurufen vermag. Und nicht wenige Horrorfilme nehmen für sich in Anspruch, Fehlentwicklungen der Gesellschaft explizit zu reflektieren und kritisieren, etwa Rassismus (z.B. *Die Nacht der lebenden Toten*, 1968; *Get Out*, 2017) oder Konsumwahn und kapitalistischer Materialismus (z.B. *Dawn of the Dead*, 1978). Und noch viel mehr lassen sich zumindest dahingehend interpretieren. Die erfolgreichsten Horrorfilme ihrer Zeit wie Monsterfilme und Alien-Invasionen der 1950er Jahre oder Katastrophenfilme der 1970er, von Alfred Hitchcock, Stanley Kubrick oder allgemein Stephen King reflektieren gesellschaftlich relevante Ängste ihrer Zeit. Die dort inszenierten Schrecken müssen möglichst einen Bezug zur Lebenswirklichkeit der Zuschauenden haben, ihre Ängste geradezu widerspiegeln, damit sie als echte Bedrohung wahrgenommen werden (vgl. Muir 2011). Diese Spiegelfunktion haben Horrorfilme gemein mit Superheldenfilmen; vermutlich trifft es auf jedes Kulturprodukt von Relevanz mehr oder weniger zu. Wenn nun ein Genre beim Publikum beliebter als das andere geworden ist, könnte das also darauf hindeuten, dass die dort inszenierten Schrecken (bzw. aufgebauten Spiegel) das Publikum besser ansprechen oder tiefer treffen als im anderen Genre.

5. Welt des Schreckens

Laut eigener, früherer Untersuchungen (Kuklinski-Rhee 2016, 2018) wurden Superheldenfilme ab den 2000er Jahren deswegen so beliebt und zum weltweit erfolgreichsten Kino-Genre aller Zeiten, weil die Welt besonders seit dem 11. September 2001 von vielen Menschen als sehr viel bedrohlicher wahrgenommen wurde als in den 1990er Jahren, wo Superheldenfilme finanziell gesehen kaum eine Rolle spielten. Und seitdem ließen die weltweiten Spannungen ja nie ganz nach, sie wurden immer wieder aufgefrischt oder verschärft durch Krisen wie die Finanz- und Bankenkrise 2008/9, der Brexit 2016 und Donald Trumps US-Präsidentschaft ab 2017.

Das alles wurde aber durch die Corona-Pandemie weit in den Schatten gestellt. Die Weltgesundheitsorganisation etwa berichtete von »global prevalence of anxiety and depression increased by a massive 25%« im ersten Jahr der Pandemie (WHO 2022). Auslöser dafür seien vor allem soziale Isolation und Einsamkeit, Angst vor Ansteckung, Erleiden der oder einer anderen Krankheit, Todesfälle bei Familie und Freunden sowie finanzielle Unsicherheit, und bei Helfern im Gesundheitsbereich zusätzlich körperlich-geistige Erschöpfung. Über zwei Jahre lang musste fast die gesamte Menschheit weltweit Restriktionen wie soziale Isolation, Maskenzwang, Massimpfungen und allgemeinen Lockdown erleiden, und zwar ohne Aussicht auf baldige Verbesserung der Lage. Da halfen auch kein Spider-Man oder Batman, weder die Avengers noch die X-Men – kein Superheld konnte die Menschheit von dieser Krise erlösen. Das Superheldennarrativ hatte seinen Zauber, seine Relevanz und damit Funktion weitgehend verloren. Statt Kampf gegen die Krise machte sich immer stärkere Resignation breit. Und das Ende der Pandemie bedeutete keineswegs das Ende der Krisen, denn es ging nahtlos weiter mit Extremwettern als Manifestationen der Klimakrise, dem Einfall russischer Soldaten in die Ukraine am 24. Februar 2022 und dem Überfall der Hamas auf Israelis am 7. Oktober 2023. Und das alles wirkte sich durch damit zusammenhängende Wirtschafts- und Energiekrisen und letztlich steigende Inflation direkt auf jeden Einzelnen spürbar aus.¹³

Wie sehr sich das auf die Stimmung in Deutschland auswirkt, zeigt z.B. die Umfrage des ARD-Deutschlandtrends in den Tagesthemen vom 4. April 2024. Danach stimmten 67 Prozent der Befragten der Aussage »Bedrohung von Frieden und Sicherheit in Europa« stark oder sogar sehr stark zu. Und zwar war dies ein Anstieg von 28 Prozent gegenüber derselben Frage im Februar 2019, also ein Jahr vor der Pandemie. Im Gegenzug stimmten nun 30 Prozent wenig oder gar nicht dieser Aussage zu, und das waren sogar 30 Prozent weniger als fünf Jahre zuvor. Damit hat sich

¹³ Außerdem gab und gibt es noch weitere Krisen wie etwa die Kriege im Jemen, Sudan und in Äthiopien, die in unseren Nachrichten keine besondere Rolle spielen, oder die immer gruseligeren Fortschritte in der Künstlichen Intelligenz und, damit zusammenhängend, Robotik, die wie die Klimakrise voraussichtlich in Zukunft immer bestimmender werden. Doch es sollte reichen, wenn wir uns hier auf die aktuell in unserer Lebenswelt am meisten wahrgenommenen Krisen beschränken.

die Wahrnehmung einer Bedrohungslage ziemlich genau invertiert, von 60 Prozent Ablehnung zu 67 Prozent Zustimmung. Als ein weiteres Beispiel sei der sicherlich übertrieben gemeinte, aber auf den Punkt gebrachte Monolog des Moderators Christian Ehring in der Satiresendung Extra 3 kurz zitiert:

»Es gibt immer mehr Menschen, die sagen, ich kuck' keine Nachrichten mehr, ich halte es nicht mehr aus! Klimakatastrophe, Inflation, Wirtschaftskrise, Heizungsverbot, Sprachverbot, Tofuzwang – ein normaler Tag in Deutschland ist wie ein Horrorfilm. (...) Horror! So kommt es einem vor.« (Extra 3 vom 11.04.2024 im Ersten, ab Minute 25:20; siehe www.ardmediathek.de)

So ähnlich mögen sich viele, wenn nicht die meisten Leute derzeit fühlen, vor allem, aber nicht nur im sogenannten Westen (vgl. Wally 2023). Die Bedrohungen in den letzten Jahren wurden als so erdrückend und so häufig empfunden, dass immer mehr Leute emotionell vom Kampf- in den Kapitulationsmodus wechselten und sich nicht mehr nach dem Gefühl der Erlösung von ihren Ängsten sehnten (und entsprechende Kinofilme besuchten), sondern sich an ihrem Erleiden ergötzten oder sie für eine Weile vergessen wollten, indem sie bemitleidenswerten Opfern zuschauten, denen es noch schlimmer ergeht. Und am Ende nicht das Gefühl haben wollten, dass einem eine heile Welt vorgegaukelt wird, sondern dass alles noch viel schlimmer sein könnte, was vielleicht ja auch so geschehen mag. Zumindest ein Teil der Kinobesuchenden dachte und denkt vermutlich so, und offensichtlich ein viel größerer Teil als noch fünf Jahre zuvor. Und angesichts fortgesetzter Krisen und kommender Bedrohungen wie Wahlen in ostdeutschen Bundesländern und in den USA dürfte diese Stimmung noch eine Weile andauern.

6. Fazit und Ausblick

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, ein alternatives Modell zur Erklärung der sinkenden Beliebtheit von Superheldenfilmen, also des Rückgangs beim Bedürfnis nach dem Konsum von Superheldennarrativen, zu entwickeln, das auch Prognosen erlaubt und somit empirisch überprüfbar ist. Die hier vorgeschlagene These beruht auf der theoretischen Annahme, dass der Konsum von narrativen Kulturprodukten durch die eigene Gefühlslage beeinflusst wird, sowie auf psychologischen Erkenntnissen, nach denen Prozesse wie Katharsis tatsächlich zu funktionieren scheinen. Wer nun die Krisen und Katastrophen, die in seine Lebenswelt eingreifen, als derart groß empfindet, dass sich ein Gefühl der Kapitulation einstellt, anstatt weiterzukämpfen und sich dafür, quasi als Motivationshilfe, an Geschichten von übermenschlichen Heldenleistungen zu orientieren, der oder die greift dann immer öfter auf Horrornarrationen zurück, um etwa den eigenen Ängsten in einem kontrollierten Rahmen freien Lauf zu lassen und ihnen so die Spannung zu nehmen. Die Prognose besteht nun darin, dass Horrornarrative weiterhin zunehmend konsumiert werden,

wenn die existentiellen Krisen in der Gesellschaft etwa so stark bleiben, und dass sie erst dann wieder abnehmen, wenn die Krisen gefühlt stark genug zurückgehen. Werden die Krisen zwar als stark, aber bewältigbar empfunden, so wird der Konsum von Horrornarrativen zugunsten von Superheldennarrativen vermutlich also wieder zurückgehen, sprich, Superheldenfilme werden wieder populärer. Angesichts der ambitionierten Filmpläne von Marvel (bzw. Disney) und DC Comics (bzw. Warner Bros.) in den kommenden Jahren bedeutet dies, dass sie nur dann so erfolgreich sein können wie erhofft, wenn die Krisen auf der Welt signifikant abnehmen. Doch das muss sich erst noch zeigen.¹⁴

Eine weitere Überlegung betrifft das Medium kultureller Narrationen. Die Filmindustrie als Speerspitze narrativer Kultur in den letzten Jahrzehnten wird allmählich von der Videospieldindustrie abgelöst. Kommerziell hat letztere die erstere längst abgehängt, es scheint nur noch eine Frage der Zeit, bis sie sich gesellschaftlich allgemein durchsetzt. So gab es in den letzten Jahren immer mehr Verfilmungen erfolgreicher Videospiele, und in jüngster Zeit auch endlich richtig gute und kommerziell erfolgreiche Filme und Serien (*Uncharted*, 2022; *Der Super Mario Bros. Film*, 2023; *Five Nights at Freddy's*, 2023; *The Last of Us*, 2023; *Fallout*, 2024; *Twisted Metal*, 2024). Außerdem gibt es immer mehr (eigenständige) Filme, die deutliche Elemente von Videospiele verwenden bzw. bereits wie verfilmte Videospiele wirken, z.B. *Scott Pilgrim gegen den Rest der Welt* (2010), *Sucker Punch* (2011), *Edge of Tomorrow* (2014), *Hardcore Henry* (2015), *Ready Player One* (2018), *Alita: Battle Angel* (2019), *Boss Level* (2020), *Guns Akimbo* (2020), *Free Guy* (2021), *Bullet Train* (2022), *Fast X* (2023), *Dungeons & Dragons: Ehre unter Dieben* (2023) und nicht zuletzt *John Wick: Kapitel 4* (2023). Der umgekehrte Trend ist schon längst Normalität, denn immer mehr, besonders sogenannte AAA-Videospiele orientieren sich an filmischen Inszenierungen. Filme und Videospiele verschmelzen immer stärker. Sehr wahrscheinlich werden Videospiele in absehbarer Zeit einen vergleichbaren kulturellen Stellenwert erreichen wie Filme und Serien. Das bedeutet aber auch, dass dann immer mehr Leute Videospiele konsumieren statt Filme und Serien, was bei den sogenannten Generationen Y und Z vielfach jetzt schon der Fall ist. Und auch bei Videospiele stehen Helden- und Horrornarrative mit Überlebenskämpfen gegen kriminelle Banden, Monster, Zombies und Außerirdische hoch im Kurs. Die steigende Popularität von Videospiele wird die Aussagekraft der Auswertung von Film- und Seriengewohnheiten allerdings zunehmend einschränken.

¹⁴ Ein anderes Genre, das vor allem nach der Corona-Zeit stark an Beliebtheit gewonnen hat und parallel zu den Entwicklungen in Künstlicher Intelligenz und Robotik weiter an Fahrt gewinnen und Horror und Superhelden den Rang streitig machen könnte, ist Science-Fiction; es wird gelegentlich bereits als »Genre der Stunde« bezeichnet (Romanowski 2024).

Literatur

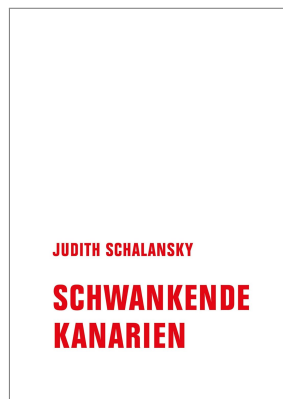
- Albert, Hans (1991). *Traktat über kritische Vernunft*. 1. Auflage 1968, 5. Auflage 1991, verb. u. erw. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Aristoteles (1994). *Poetik: Griechisch/Deutsch*. Übers. und hrsg. von Manfred Fuhrmann. Stuttgart: Reclam.
- Bandura, Albert (1979). *Aggression. Eine sozial-lerntheoretische Analyse*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Donato, Matt (2023). How Streaming became the New Frontier for Horror. 29. September 2023. Online unter www.ign.com/articles/how-streaming-became-the-new-frontier-for-horror (Zugriff 28.4.2024).
- Gray, Niall (2023). 10 Comic Book Movie Directors Who Started Out In Horror. 5. November 2023. Online unter <https://screenrant.com/comic-book-movie-directors-who-started-in-horror/> (Zugriff 28.4.2024).
- Han, Byung-Chul (2023). *Die Krise der Narration*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Johnson, Nicole (2020). How horror movies can help people overcome real-world trauma. In *National Geographic*, 30. Oktober 2020. Online unter www.nationalgeographic.com/science/article/how-horror-movies-can-help-overcome-trauma-and-relieve-stress (Zugriff 28.4.2024).
- Kuklinski-Rhee, Thomas (2016). Die Banalität der Superhelden. Wozu braucht die globale Gesellschaft »Freaks in Clownkostümen«? In *DaF-Szene Korea* 43 (Sept. 2016), S. 40-52.
- ders. (2018). Alles super oder was? Auf dem Weg in die Supermoderne. In *DaF-Szene Korea* 46 (Juni 2018), S. 95-120.
- ders. (2022). The Clash of Film Narrations – Von der Corona-Pandemie zum Narrationsdarwinismus. In *DaF-Szene Korea* 55 (Dez. 2022), S. 59-74.
- Muir, John Kenneth (2011). *Horror Films of the 1990s*. Jefferson, N.C.: McFarland & Company.
- Murray, Emily (2024). Avengers: Endgame directors say they don't believe in superhero fatigue and that the MCU's current problems are part of a »generational divide«. 27. April 2024. Online unter www.gamesradar.com/russo-brothers-mcu-superhero-fatigue-exclusive (Zugriff 1.5.2024).
- Popper, Karl (1994). *Logik der Forschung*. 1. Auflage 1935, 10. Auflage 1994, mehrfach verbessert und erweitert. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Pagano, Monica (2021). Knockout Global Weekend Results Point to the Horror Renaissance. In *Val Morgan*, 8. Juni 2021. Online unter www.valmorgan.com.au/news/global-results-horror-renaissance (Zugriff 28.4.2024).
- Romanowski, Susanne (2024). Warum Science-Fiction das Genre der Stunde ist. In *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*, 14. April 2024. Online unter www.faz.net/aktuell/feuilleton/warum-science-fiction-das-genre-der-stunde-ist-19648339.html (Zugriff 28.4.2024).
- Scrivner, Coltan (2023). Speaking of Psychology: Why do we love scary movies? With Coltan Scrivner, PhD. American Psychological Association Podcast, Oktober 2023. Online unter www.apa.org/news/podcasts/speaking-of-psychology/morbid-curiosity (Zugriff 26.4.2024).
- Scrivner, Coltan; Johnson, John A.; Kjeldgaard-Christiansen, Jens & Clasen, Mathias (2021). Pandemic practice: Horror fans and morbidly curious individuals are more psychologically resilient during the COVID-19 pandemic. In *Personality and Individual Differences*, Vol. 168, 1. Januar 2021. Online unter <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110397>
- Shedwick, Gaby (2024). The Complete History of Horror Movies at the Oscars. 6. März 2024. Online unter <https://collider.com/oscars-horror-movies/> (Zugriff 28.4.2024).
- Stewart, Samantha (2023). Hollywood Loves Halloween: Inside the Lucrative Business of Horror Movies. 31. Oktober 2023. Online unter www.bloomberg.com/news/features/2023-10-31/hollywood-loves-halloween-inside-the-lucrative-business-of-horror-movies (Zugriff 28.4.2024).
- Val Morgan (2023). Screaming success: 2023 the year for fear. 30. Oktober 2023. Online unter www.valmorgan.com.au/news/screaming-success-2023-the-year-for-fear (Zugriff 28.4.2024).
- Wally, Maxine (2023). The Year Horror Went Highbrow. In *W Magazine*, 17. März 2023. Online unter www.wmagazine.com/culture/horror-movies-rise-in-popularity (Zugriff 28.4.2024).

- Whelan, Robbie (2023). Hollywood Is Betting on Fear. In *The Wall Street Journal*, 25. März 2023. Online unter www.wsj.com/articles/horror-movie-boom-smile-nope-m3gan-host-barbarian-4e44a0d1 (Zugriff 28.4.2024).
- WHO (2022). COVID-19 pandemic triggers 25% increase in prevalence of anxiety and depression worldwide. World Health Organization, 2. März 2022. Online unter www.who.int/news/item/02-03-2022-covid-19-pandemic-triggers-25-increase-in-prevalence-of-anxiety-and-depression-worldwide (Zugriff 28.4.2024).
- Yang, Haiyang (2023). Why do we enjoy horror? Science explains. *Johns Hopkins Carey Business School*, 19. Oktober 2023. Online unter carey.jhu.edu/articles/research/why-we-enjoy-horror-science-explains (Zugriff 28.4.2024).
- Yang, Haiyang & Zhang, Kuangjie (2021). The Psychology Behind Why We Love (or Hate) Horror. *Harvard Business Review*, 26. Oktober 2021. Online unter <https://hbr.org/2021/10/the-psychology-behind-why-we-love-or-hate-horror> (Zugriff 28.4.2024).
- Zuckerman, Marvin (1994). *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rezensionen

»Der Kanarienvogel, das war ich« Judith Schalansky positioniert sich in einem Essay zum Anthropozän

Thomas Schwarz



1. Literatur als Seismografie der Tiefenzeit

Dass die Autorin Judith Schalansky auf zwei Seiten mehr sagen kann als andere auf 200, beweist ihr *Atlas der abgelegenen Inseln* (2009). Er enthält unter anderem die Parabel vom »Raubbau« auf der Osterinsel, deren Geschichte als »Paradefall für das ausgemachte Ende der Erde« präsentiert wird (176f.). Eine andere Geschichte erzählt von der Insel Fangataufa, wo am 24. August 1968 die französische Wasserstoffbombe gezündet wurde. Der radioaktive Fallout der Serie von Atombombentests, die mit dem Trinity-Test von 1945 begonnen hat, ist heute einer der bedeutendsten Kandidaten für eine Stratigrafie, die sich vor die Aufgabe gestellt sieht, das seit 12.000 Jahren andauernde Holozän vom Anthropozän abzugrenzen und die Bruchlinie mit einem entsprechenden Referenzpunkt, einem *golden spike*, zu markieren. Das Anthropozän ist das Zeitalter, in dem sich die Menschheit zu einem geologischen Machtfaktor entwickelt hat, vergleichbar der Naturgewalt eines Meteoriteneinschlags, der dem Lauf der Erdgeschichte eine entschieden neue Richtung zu geben vermag. Nichts ist ungeheurer als der Mensch, wusste schon Sophokles.

In ihrem Bildungsroman mit dem Titel *Der Hals der Giraffe* (2011) zieht Schalanskys Protagonistin eine der Lehren, die sich aus der Auseinandersetzung mit dem Konzept des Anthropozäns ergeben, nämlich in geohistorischen Dimensionen zu

denken, in denen es die Menschheit noch nicht gab oder nicht mehr geben wird. Blickt man im Kosmischen Kalender auf die 13,8 Milliarden Jahre seit dem Big Bang zurück, dann liegt die »Menschwerdung, das erste Feuer in den Höhlen der Hominiden«, erst einen »Wimperschlag« zurück. Schalanskys Biologielehrerin Inge Lohmark erklärt, dass der Mensch ein »flüchtiges Vorkommnis auf Proteinbasis« sei, das »diesen Planeten für kurze Zeit befallen hatte und schließlich genau wie ein paar andere wundersame Wesen wieder verschwinden« werde, begraben von einer »Sedimentschicht« (70). In ihrem *Verzeichnis einiger Verluste* (2018) kritisiert Schalansky diese so überaus invasive menschliche »Spezies« dafür, dass sie nicht bereit ist, »ihre gänzliche Bedeutungslosigkeit« hinzunehmen (24). Es zeichnet sich ab, dass von ihr nichts als ihr »Abfall« zurückbleibt, eine »geologische Schicht aus Techniksrott, Plastik- und Atommüll«, die auch das »uns nachfolgende Leben auf der Erde noch lange belasten« wird (24). Dass Schalansky in der Lage ist, literarisch versiert von der *deep time* zu erzählen, der geologischen Tiefenzeit, demonstriert sie in diesem Buch mit einem Bericht von der Insel Tuanaki, die um den Jahreswechsel 1842/43 bei einem Seebeben im Südpazifik, dem Stillen Ozean, untergegangen sein dürfte:

»Doch dieses Meer war weder friedlich noch still, lauerten doch in seinen lichtlosen Tiefen unzählbare Gewalten auf ihre sichere Wiederkehr. Rissig und zerfurcht war sein Grund, die Erdrinde von unterseeischen Gräben und Gebirgen zerklüftet, unverheilte Narben jener Vorzeit, in der die noch ungeteilten Kontinente, als eine einzige Masse im Weltmeer treibend, von ungeheuren Kräften auseinandergerissen und in den Erdmantel gedrängt worden waren, bis sich ihre Platten übereinandergeschoben und untereinandergegraben hatten, hinab in jähe Abgründe, hinauf in lichte Höhen, den Naturgesetzen ergeben, die weder Gnade kennen noch Gerechtigkeit. Wasser begrub die Vulkankegel, und Myriaden von Korallen besiedelten die Ränder ihrer Krater, um im Licht der Sonne Riffe zu errichten, jene Skelette neuer Atolle, auf deren fruchtbarem Boden die Samen angespülter Äste gediehen, während die erloschenen Vulkane hinabsanken bis zum fernen dunklen Grund – im Zeitmaß der Unendlichkeit.« (33)

Die Passage beschreibt eine Metamorphose, die den Lesenden Respekt abnötigt. Der Pazifik ist hier kein müßiges Objekt. Das Meer dieser Erzählung Schalanskys verfügt über »unzählbare Gewalten«. Es ist nicht nur unverfügbar, sondern auch animiert, es besitzt Handlungsfähigkeit, *agency*. Die Erdrinde ist wie ein Lebewesen mit Narben übersät. Die Natur, die Schalansky hier seismografisch heraufbeschwört, zerstört nicht nur, sie baut auch, zum Beispiel Inseln mit Hilfe von Korallen. Diese Form von Literatur ist heute, angesichts einer Natur, die auf den menschlichen Einfluss zunehmend sensibler und radikaler reagiert, fürwahr preisverdächtig.

2. Ein preisgekrönter Essay als Warndreieck

2023 erhielt Judith Schalansky einen Preis, den die *Crespo Foundation* für »kritische Kurztexte« vergibt. In der Ausschreibung heißt es, dass »Kurzgeschichten, Erzählungen und Miniaturprosa, aber auch Essays« unsere Aufmerksamkeit unter anderem deshalb verdienen, weil sie ein breites Publikum zu erreichen vermögen (vgl. 63). Hinzufügen ließe sich, dass sich besonders Kurztexte auch zur Thematisierung im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache eignen. Schalanskys Atlas bietet sicher erstklassiges Unterrichtsmaterial, das sich leicht in ein Seminar zum Anthropozän einbauen ließe. Doch ihren ausgezeichneten Essay mit dem Titel *Schwankende Kanarienvogel*, den der Berliner Verbrecher Verlag in einer handlichen Edition herausgebracht hat, kann ich nicht derart leichten Herzens für pädagogische Experimente im Fremdsprachenunterricht empfehlen. Die vierzig Druckseiten sind dicht geschrieben, verlangen eine konzentrierte Lektüre als Ganztext und annähernd muttersprachliche Kompetenz. Schalanskys essayistische Ausführungen dürften jedoch von Interesse sein für aufgeweckte Studierende, die wissen, was die Stunde geschlagen hat, und für Lehrkräfte, die sich über Poetiken des Anthropozäns informieren möchten. Sollte der DAAD ein Buchpaket für sein internationales Netzwerk von Ortslektoraten zum Thema »Klimawandel/Anthropozän« zusammenstellen, dann darf Schalanskys Zwischenruf nicht fehlen. Vermutlich gibt der Essay auch Auskunft über die literarische Produktion, die wir von dieser Schriftstellerin in Zukunft erwarten dürfen. Die Verpflichtung auf die kurze Form birgt ein Potential, literarische Kreativität zu entfalten. Der Zwang zu straffer Gedankenführung geht mit einer Befreiung von der Vorstellung einher, eine Unzahl weißer Blätter füllen zu müssen, und kann als Produktionsaufgabe dazu beitragen, Schreibblockaden zu überwinden. Das gilt gleichermaßen für Fremdsprachenlernende wie für die Professionellen der schreibenden Zunft.

Schalanskys Büchlein ist auch drucktechnisch ansprechend gestaltet. Nimmt man es in die Hand und öffnet es, dann kontrastieren die äußeren weißen Umschlagsseiten mit dem leuchtenden Rot der Seiten des Vor- und Nachsatzes. Auch die roten Buchstaben des Titels auf weißem Grund strahlen nicht anders als die Farben eines Warndreiecks. Der Essay beginnt mit einem Albtraum in einer »drückend heißen Nacht Anfang August« (11). Die übermäßige Konzentration von Treibhausgasen in der Atmosphäre schlägt sich offensichtlich auf die Stimmung der Autorin nieder, sie ist nicht weniger fiebrig bedrückt als der Planet insgesamt. Die Erzähltheorie kennt das Phänomen als Wetterparallelismus. Im Traum ist die Autorin in einem endlosen Parcours aus Gruben gefangen, sie fällt von einer in die nächste. Ihre Gesprächspartnerin, die Drehbuchautorin Sibylle, wird im Nachtschlaf »regelmäßig von einer riesigen, tsunamihafte Welle überwältigt« (11). Wovon die Medien täglich berichten, vom Steigen des Meeresspiegels und von Überschwemmungen allenthalben, das wird bei Sibylle sichtlich als Tagesrest in den Traum gespült.

Schalansky wünscht sich die Fähigkeit des »luziden Träumens«, die in der Kunst besteht, »unmittelbar in das Traumgeschehen eingreifen zu können« (12). Sie könnte dann beispielsweise einen »niedergebrannten Dschungel in schwindelerregendem Zeitraffer chlorophylltrunken austreiben und von einer triumphal lärmenden Menagerie in Besitz nehmen lassen« (12). Essayistisch träumend wünscht sie sich nichts weniger als den Aufstieg zu einer »Supermacht«, die »das dramaturgische Ruder mit allen zulässigen Mitteln der Narration herumreißen« kann, um den Albtraum zu einem guten Ende zu wenden (12f.). Sie könnte dann die Waldflächen, die als Kohlendioxidspeicher benötigt werden, mitsamt ihren von der sechsten Massenextinktion bedrohten Tierarten vor dem Untergang retten.

In der Realität käme es darauf an, in die Entwicklung einzugreifen, bevor die *tipping points* erreicht werden, um einen Prozess zu stoppen, der sich zu verselbständigen droht und die »Situationen zum Kippen« bringt (vgl. 13). Um zu prognostizieren, wann diese »Kippunkte« erreicht werden, haben Wissenschaftler Diagramme mit exponentiell steigenden »Kurven« erstellt (14). Das Zahlenwerk der *Great Acceleration*, angefangen vom »Wert der Kohlenstoffdioxidpartikel in der Erdatmosphäre über den des ansteigenden Meeresspiegels« bis hin zur »Menge täglich aussterbender Pflanzen- und Tierarten«, bildet für Schalansky zwar einen »eindrücklich überschaubaren Datenkäfig«, der ihr letztlich allerdings unzugänglich bleibt (14).

Vor dem Hintergrund der »Geschichte des Lebens auf der Erde« relativiert Schalansky die Bedeutung der menschlichen Spezies mit einer bereits bekannten Formulierung (17). Sie stützt sie auf ein »flüchtiges Vorkommen auf Proteinbasis« zurecht, »das ebenso verschwinden würde wie eine Reihe anderer wundersamer Wesen« (17). Das an dieser Stelle nicht ausgewiesene Kryptozitat aus Schalanskys *Der Hals der Giraffe* zeigt, dass es voreilig wäre, die Gedanken der Protagonistin des Romans insgesamt auf der Müllhalde des Sozialdarwinismus zu entsorgen. Im Zeitraffer erzählt Schalansky vom »Spektakel eines erst brennenden, dann brodelnden und dampfenden, bald schmatzenden Planeten, auf dem sich Wasser zurückzog und Kontinentalplatten verschoben, ungeheure Wälder wucherten, im Ozean allerlei Getier gedieh, das die Landmassen zu erkunden begann, bis nach einer Ewigkeit und einigen eisenzeitlichen Sekunden doch noch eine gebückt gehende, behaarte, bewaffnete Kreatur auftauchte, mit der ich mich zu identifizieren gelernt hatte.« (17) Diese narrative Rückblende fasst in einem Satz eine Tiefenzeit von mehr als vier Milliarden Jahren zusammen, die im Kosmischen Kalender von der Entstehung des Sonnensystems bis zum Auftreten der Hominiden vor etwa 120.000 Jahren reicht. Im »Rest« spielt sich dann das Holozän ab, das Schalansky mit den Stichworten »Sesshaftwerdung und Abholzung, Bergbau, Verstädterung und Satellitenschrott« auf einen Nenner bringt (17).

Mit Begriffen, die sie aus der Poetik des Aristoteles entlehnt, drängt sich Schalansky die Frage auf, wie sich die Katastrophe vermeiden ließe: »Wenn das die Vorge-

schichte war, und das menschliche Leben keine Tragödie werden sollte, dann brauchte es doch eine Lösung, einen Wendepunkt der Handlung« (17f.). Auf der Suche nach zugkräftigen Appellen, die eine Peripetie in Gang setzen könnten, geht die Schriftstellerin in Gedanken die »Sprüche« des ökologischen Aktivismus aus den 1980er Jahren durch, die ihr inzwischen nur noch als abgegriffene »Kalenderweisheiten« erscheinen (»Wir haben die Erde nur geliehen« oder »Erst wenn der letzte Baum ...«). Selbst die »dramatischere, ebenfalls auf einen Kippunkt verweisende Zeitansage, es sei bereits »fünf vor zwölf«, verwirft Schalansky als hoffnungslos »überlebt« (18).

3. Schalanskys Kritik am Konzept des Anthropozäns

Schalanskys suchender Blick bleibt schließlich bei einer bildhaften Redewendung hängen, dem im »englischsprachigen Raum« weitverbreiteten Idiom vom »canary in the coal mine«. Es beschwört das »Bild eines gelben gefiederten Geschöpfes im verborgenen Erdinnern« herauf (18). Schalansky fragt sich, wie es dazu kommen konnte, dass dieses »Sprachbild« symbolisch für die gegenwärtige »Desorientierung« stehen kann und zum »Bild« des »Anthropozäns« avancieren konnte (20). Leitmotivisch führen auch eine Handvoll Abbildungen der Singvögel durch ihren Text.

Vormals sollen die besten Sänger unter den Kanarienvögeln auf Fuerteventura gelebt haben, »bevor Abholzung und Überweidung die Insel in eine Wüstenei verwandelt haben« (vgl. 37). Verbreitet sind sie noch »in Schwärmen« auf »den westlichen der Kanarischen Inseln«, aber auch auf den Azoren und auf Madeira (37). Auf der Suche nach der Herkunft ihrer symbolischen Aufladung stößt Schalansky auf die Figur des schottischen Physiologen John Scott Haldane, der Ende des 19. Jahrhunderts Grubenunglücke in britischen Bergwerken untersuchte und als Figur hinreichend Stoff für ein Drehbuch bietet (20ff.). Die Steinkohle hatte nicht nur die Industrialisierung vorangetrieben, unentwegt blies ihre Verbrennung auch »gewaltige Mengen des Treibhausgases Kohlendioxid in die Erdatmosphäre« (22). Haldane gelang der Nachweis, dass im Bergbau viele Grubenopfer an einer »Vergiftung mit Kohlenmonoxid« starben (23). Als »Wächtertiere« (24) empfahl er Kanarienvögel, die beim Einatmen toxischer Gase »zwanzig Minuten früher als Menschen ihr Bewusstsein« verlieren (25): »Ein bewusstloser Kanarienvogel hört auf zu singen und fällt ohnmächtig von seiner Sitzstange – ein unmissverständliches Zeichen für Gefahr« (25).

Mensch und Tier bildeten fortan im Bergwerk eine symbiotische Lebensform. Schalansky stellt sich vor, wie Bergmänner und Vögel, die »Klangfarben zu imitieren« vermögen, gemeinsam pfeifend ein »speziesübergreifendes« Konzert aufführen (26). Die Kanarien wurden für die Steiger in der »unterirdischen Symbiose« zu »Gefährten«, die sich nicht auf den Status trillernder »Frühwarnsysteme auf Körnerbasis« reduzieren ließen (29). Die emotionale Bindung kommt auch in der Trauer zum Aus-

druck, mit der die Bergmänner auf die Substitution der Kanarien durch »seelenlose Detektoren«, die sogenannten »electronic noses«, reagierten (29).

Im Jahr 2020 erklärte der damalige Premierminister von Fidschi, Frank Bainimarama, dass es die pazifischen Inselnationen leid seien, noch länger die »sprichwörtlichen Kanarienvögel im Kohlebergwerk der Welt zu sein« (30): »Wir wollen mehr von uns selbst, als hilflose Singvögel zu sein, deren Forderung als Warnung für andere dient« (33). Das Leben vieler Inselbewohner ist offensichtlich nicht »metaphorisch«, sondern ganz »real« (33), sie sind keiner imaginären, sondern einer wirklichen Bedrohung ausgesetzt. Schalansky konstatiert, dass die »Kanarienvogelmetapher« zu diesem Zeitpunkt kurz vor dem Aus stand, als eine lediglich verschleiende »Wort-hülse« (33).

In ihrem abwägenden Rettungsversuch macht sie auf eine Parallele aufmerksam, die ihrem Essay den Titel gegeben hat: »Bevor ein Kanarienvogel von der Stange fällt, fängt er an zu schwanken. Bevor ein System endgültig kippt, gibt es oft starke Amplituden« (39). Sie sind die Zeichen dafür, dass eine Phase eingetreten ist, in der »Entwicklungen nicht mehr aufgehalten werden« können (39). Doch angesichts der drohenden Katastrophe scheinen Schalansky ihre Bemühungen vergeblich und das Bild zu schief zu sein:

»Das Bild des Kanarienvogels schwankte. Die Metapher mochte griffig sein, aber sie half nicht weiter, weil die Welt nun einmal keine Grube ist – und kein Vogelverhalten erfahrbar machen konnte, dass die Förderung von Kohle und anderen Energiequellen aus fossilisierten Organismen noch eine andere Verbindung von Sauerstoff und Kohlenstoff – das Kohlendioxid – in der Atmosphäre freisetzt und die Bedingungen für das Leben so gravierend verändert, dass die Zukunft nicht nur ein ungewisser, sondern ein beängstigender Ort geworden ist.« (40)

Gleich im Anschluss verwirft Schalansky das Konzept des Anthropozäns: »Er wurde geprägt, um die weltbeherrschende Hauptrolle der eigenen Spezies im Schauspiel des irdischen Lebens zu benennen und damit zugleich das räuberische Wirken der Industriegesellschaften als menschliche Natur festzuschreiben« (41). Die Passivkonstruktion birgt die Gefahr einer pauschalen und billigen Polemik, die in einem verdichteten Kurzschluss potenzielle Verbündete verprellt. Der Satz unterschiebt ausgerechnet den Kritikern der menschlichen Hybris, die im Diskurs über das Anthropozän die überwältigende Mehrheit bilden und auf verantwortungsbewusste, kollektive Anstrengungen der Menschheit zur Abwendung einer Katastrophe drängen, eine böse Absicht, also genau das, was sie eigentlich nicht wollen. Es war der Nobelpreisträger Paul Crutzen, dem es im Jahr 2000 auf einer Tagung mit einer emotionalen Intervention gelungen ist, das Konzept des Anthropozäns in die Debatte einzuspeisen. Es ist nicht notwendig, alle politischen Positionen dieses Wissenschaftlers zu unterschreiben. Doch wenn die Ausgewogenheit zu den Stilmerkmalen der Essayistik gehört, dann wäre auch der Hinweis angebracht, dass es Forschern wie Crutzen zu

verdanken ist, wenn heute immer mehr Menschen in der Lage sind, Ausführungen zu den Zusammenhängen zwischen den verschiedenen Sphären des Erdsystems und ihren Zyklen zu begreifen. Schalanskys Formulierung lässt sich so verstehen, dass es kapitalistische Kleptokraten waren, die den Begriff des Anthropozäns mit ideologischen Absichten in Umlauf gebracht haben. Aus diesem Lager stammen diejenigen, die den Klimawandel leugnen und der herrschenden Klasse, die sie gerne auch mal ›Menschheit‹ nennen, in der Tat ein ewiges Naturrecht zuschreiben, sich die Erde in Form von billiger Natur untertan zu machen, während sie nur ihren Profit im Auge haben. Sie fassen den Begriff des Anthropozäns aber in der Regel nur mit den Fingerspitzen an und stellen sich bewusst außerhalb des Zusammenhangs auf, der mit diesem Konzept verhandelt wird. Vor dem Hintergrund, dass Donald Trump die anstehende Präsidentenwahl in den USA zu gewinnen droht, kann die Kritik dieses Menschenschlags nicht scharf genug ausfallen.

Zugestanden sei, dass es bei Schalansky auch ein Argument gibt, eine Warnung vor bestimmten Konnotationen des Konzepts »Anthropozän«. Die Autorin besteht im Hinblick auf die Verwendung des Begriffs darauf, dass es »kein wertfreies Beschreiben« gibt (41). Die Logik ihres Vorwurfs lautet: Wer auch immer den Anthropos zum Vorderglied eines Determinativkompositums macht, inthronisiert ihn als den Herrscher über ein ganzes Erdzeitalter. Implizit zumindest kritisiert Schalansky hier wohl auch die Geoingenieure, die der Menschheit Hoffnung machen wollen, weil sie ja auf gewaltige technische Möglichkeiten zurückgreifen könnte, die Erdatmosphäre mit Injektionen technisch so zu manipulieren, dass der Klimawandel abgewendet werden kann. Schalansky macht darauf aufmerksam, dass der Anthropos den »Moment« bereits verpasst haben könnte, so dass er sein »schicksalhaftes, zwangsläufiges Potenzial« unabwendbar entfaltet (41).

Dass die Debatte über das Anthropozän ihren Gedankengang entscheidend prägt, verrät Schalansky auch mit der folgenden, scheinbar naiven Frage: »Wann also hat die Misere angefangen? Mit der Ausrottung des Riesenfingertiers in prähistorischer oder der Einführung der Dampfmaschine in frühmoderner Zeit?« (42) Dahinter steckt die Frage, ob das Anthropozän mit der Ausrottung der Megafauna beginnt oder mit dem Aufstieg des Kapitalismus, so dass es vielleicht besser wäre, vom Kapitalozän zu sprechen. Hier bringt Schalansky auch wieder Haldane ins Spiel, der sich als der »heimliche Protagonist« ihres Textes entpuppt (42). 1935 erklärt dieser, dass das »Leben eines Organismus seine Umwelt« umfasst und dass sich Organismen »gegenseitig durchdringen« (42). Das ist anschlussfähig an Donna Haraways These, dass wir nicht im Anthropozän, sondern in den Multispezieszusammenhängen des Chthuluzäns leben. Es scheint mir an dieser Stelle wichtig zu sein, darauf hinzuweisen, dass sowohl viele Kritiker des Kapitalozäns als auch die Anhänger des Chthuluzäns das Konzept des Anthropozäns nicht in Bausch und Bogen aufgegeben haben. Denn als Kristallisationspunkt politischer Allianzen gegen das, was bei Schalansky als »Mise-

re« (vgl. 42) firmiert, ist die Diskussion über das Anthropozän überaus nützlich. Wir benötigen den Set von neuen Begriffen aus diesem Diskurs, um Handlungsweisen zu hinterfragen, die einem ökologischen Kollaps Vorschub leisten, um über alternative Praktiken nachzudenken und überhaupt handlungsfähig zu werden. Aber was kann Literatur dazu beitragen?

4. Die Schriftstellerin als schwankender Kanarienvogel

Schalanskys Essay stellt auch die »Genrefrage« (43). Der Klappentext bringt das Problem auf den Punkt: Welche »Erzählmuster« stehen uns angesichts »ökologischer Krisen« zur Verfügung, »um unmittelbares Handeln anzumahnen«? Der »bürgerlichen, individualistischen Gattung« des »Romans« erteilt Schalansky eine Absage (44). In seinem »Prototyp« durchläuft ein »weißer Mann auf einer einsamen Insel« ziemlich »fragwürdige« zivilisatorische Prozesse, »inklusive Sklavenhaltung« (44). Nur an einer Stelle hat der Text für Schalansky noch Bestand, im Versuch Robinson Crusoes, sich vor der Einsamkeit mit der »Zähmung eines jungen Papageis« zu retten (44). An anderer Stelle ihres Textes fällt auch der Name Kim Stanley Robinson, der die Literatur der »Science-Fiction« als den »Realismus unserer Zeit« bezeichnet hat (vgl. 16). Der Autor und Klimaaktivist ist ein Schüler der ebenfalls erwähnten Ursula K. Le Guyn, deren Poetik Schalansky aber eher »ratlos« zurücklässt (43).

Zugänglicher ist ihr das Genre der Fabel. Sie verweist auf ein Sachbuch der Biologin Rachel Carson von 1962 mit dem Titel *Silent Spring*, in dem sich ein Kapitel mit der Überschrift »A fable for tomorrow« findet (zitiert nach 44f.). In ihm wird das »Verstummen der Vögel ein dringendes Warnzeichen dafür«, »den Rückzug anzutreten« (44). Als Cassandra warnt Carson vor einer »akuten Katastrophe« mit der eindringlichen Imagination einer Welt ohne Vögel. Die Publikation führte zum Verbot des Pestizids DDT (45f.). Der wichtigste Gewährsmann für das Anliegen Schalanskys ist jedoch der Schriftsteller Kurt Vonnegut, der im Jahr 1969 in einer Rede »Künstler mit Kanarienvögeln verglich: »Sie sind hochsensibel. Sie kippen um wie Kanarienvögel in vergifteten Kohlebergwerken, lange bevor robustere Typen überhaupt eine Gefahr erahnen.« (47) Die Erzählliteratur Vonneguts gibt den Vögeln eine Überlebenschance, so dass sie mit ihrem »Stimmföhlungslaut« die Umwelt und sich selbst davon überzeugen können, dass es sie noch gibt (50, vgl. 37). Die Lektüre Vonneguts führt bei Schalansky zu einer Anagnorisis. Sie erkennt sich selbst wieder in dem gefiederten Gefährten, der seine Umwelt vor der drohenden Gefahr warnt, und damit ihre Aufgabe als Schriftstellerin: »Der Kanarienvogel, das war ich, und er versicherte mich, dass ich noch da war, in einer Gegenwart, deren prekärer Zustand nicht nur durch Wissenschaft benannt, sondern durch die Kunst erfahrbar gemacht werden konnte« (50).

Schalansky, Judith (2023): *Schwankende Kanarien*. Mit Beiträgen von Sandra Poppe, Christiane Riedel und Philip Theisohn. Reihe: Wortmeldungen, Bd. 4, Berlin: Verbrecher Verlag, 69 S., 14 €. ISBN-13: 9783957325648

Bildquelle: <https://www.amazon.de/Schwankende-Kanarien-Wortmeldungen-Judith-Schalansky/dp/3957325641>

Weitere im Text zitierte Literatur

Schalansky, Judith (2009). *Atlas der abgelegenen Inseln*. Zahlreiche Wiederauflagen, hier zitiert nach *Taschenatlas der abgelegenen Inseln. Fünfzig Inseln, auf denen ich nie war und niemals sein werde*. 13. Aufl., Frankfurt a. M.: Fischer 2013.

Schalansky, Judith (2011). *Der Hals der Giraffe. Bildungsroman*. Berlin: Suhrkamp.

Schalansky, Judith (2018). *Verzeichnis einiger Verluste*. Berlin: Suhrkamp 2020.

Berichte zu Seminaren & Tagungen

Bericht zum »Internationalen Symposium zur DaF-Didaktik« mit dem Thema »Schlüsselkompetenzen in DaF«

Christian Horn

Das 15. »Internationale Symposium zur DaF-Didaktik« am 30. März 2024 stand unter der Überschrift »Schlüsselkompetenzen in DaF«. 16 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus sechs Ländern (Argentinien, Deutschland, Japan, Südkorea, Taiwan, Ukraine) hatten sich für die Veranstaltung angemeldet, die wieder per *Zoom* durchgeführt wurde. Beim Veranstalterteam hatte es dabei eine Veränderung gegeben: Die langjährige Mitorganisatorin Monika Moravkova von der Hankuk University of Foreign Studies (HUFS) hatte sich Ende 2023 nach sieben Jahren aus dieser Tätigkeit zurückgezogen, sodass das Symposium seit dem Jahresbeginn 2024 von Christian Horn (ebenfalls HUFS), der die Reihe 2016 initiiert hatte, wieder allein organisiert wird.

Im Fokus der Beiträge und Diskussionen des Symposiums stand die Integration von Schlüsselkompetenzentwicklung in den DaF-Unterricht. Schlüsselkompetenzen werden als besonders bedeutsame überfachliche Kompetenzen angesehen, weil sie Menschen einerseits dabei helfen, zentrale Anforderungen des Lebens unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen zu erfüllen, sie andererseits aber auch zu wertvollen Ergebnissen für die Gesellschaft beitragen. In einer Welt, in der die spezifischen künftigen Herausforderungen immer weniger genau beschrieben werden können, wird der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen im Rahmen der Ausbildung immer größere Relevanz zugeschrieben.

Der erste Beitrag setzte sich mit der ideengeschichtlichen Entwicklung des Verständnisses von Schlüsselkompetenzen in den letzten 70 Jahren auseinander und stellte somit eine grundlegende Einführung in den Themenbereich dar. In seinem Vortrag »Konzeptionelle Entwicklungslinien der Schlüsselkompetenzen« führte Christian Horn (HUFS) die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Dahrendorfs »extrafunktionalen Qualifikationen« (1956), über Mertens »Schlüsselqualifikationen« (1974) und die »beruflichen Handlungskompetenzen« (1990er Jahre) zu den »Schlüsselkompetenzen« (seit Ende der 90er Jahre). Erläutert wurde dabei, wegen ihres Einflusses auf den Fachdiskurs und ihrer wissenschaftlichen Fundierung, insbesondere die Kategorisierung von Schlüsselkompetenzen der *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (OECD).

Nach dieser Einführung und der Herstellung eines gemeinsamen Verständnisrahmens von Schlüsselkompetenzen zeigten im Anschluss die Beiträge von Referentinnen und Referenten aus Argentinien, Taiwan und Japan, wie die Entwicklung unterschiedlicher Bereiche dieser Kompetenzen konkret im DaF-Unterricht erfolgen kann.

Anke Holzapfel (Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentinien) führte in ihrem Beitrag »Interkulturelle Kompetenz als fächerübergreifende Schlüsselkompetenz im argentinischen Hochschulkontext« die Anwesenden mit kleinen, interaktiven Aufgaben zunächst an die Thematik heran und erläuterte dann das aktuelle Verständnis von interkultureller Kompetenz im Fachdiskurs. Im Anschluss stellte sie Aktivitäten vor, die sie in ihrem Unterricht zur Förderung verschiedener Aspekte von interkultureller Kompetenz einsetzt. Dazu gehören UNESCO Story Circles, ein COIL-Projekt (COIL steht für »Collaborative Online International Learning«) mit einer Universität in Russland sowie eine fächerübergreifende Workshop-Reihe zum Thema Interkulturalität. Inhalte aus den Workshops, wie zum Beispiel verschiedene Kulturmodelle, werden dann im Unterricht aufgegriffen und mit den Studierenden weiter erörtert.

In seinem Beitrag »Digital Literacy und Fremdsprachenunterricht: Der Einsatz von Augmented Reality in einem tertiären Lese- und Schreibkurs« ordnete Jörg Parchwitz (Soochow University, Taipeh, Taiwan) zunächst die Relevanz von Digital Literacy in digitalisierten Gesellschaften ein. Im Anschluss stellte er aktuelle Entwicklungen im Bereich Augmented Reality vor und zeigte Beispiele dafür, wie sie bereits in Lehrwerken genutzt wird. Daran anschließend stellte er ein eigenes Projekt vor, bei dem Augmented Reality zum Einsatz kam. Im Rahmen dieses Unterrichtsprojekts mit einer Simulation einer Büchermesse verknüpften die Studierenden in der Vorbereitungsphase Umschlagseiten ausgewählter Bücher mit weitergehenden Informationen und Medien zu dem jeweiligen Werk über eine App. Bei der Büchermesse konnten die Lernenden dann mit ihren Smartphones die verschiedenen Umschläge scannen und die Informationen in Form von Augmented Reality erhalten.

Im vierten Beitrag »Portfolio: ein vielversprechendes Instrument zur Förderung von Schlüsselkompetenzen« illustrierte Nancy Yanagita (Sophia University, Tokio, Japan) die Vielfalt von sog. »Portfolios«. Ein Portfolio kann verstanden werden als eine auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtete Sammlung von Einzelarbeiten, die die jeweiligen Lernfortschritte der lernenden Person offenlegen. Im Rahmen eines Portfolios bestimmt der/die Lernende über die Auswahl der Inhalte und der Beurteilungskriterien mit und reflektiert über den eigenen Entwicklungsfortschritt. Die Referentin stellte drei Beispiele für Portfolios vor (ein Schreibportfolio, ein Märchenportfolio sowie das Europäische Sprachenportfolio) und fasste dann zentrale Merkmale von Portfolios zusammen. Zum Schluss zeigte sie, wie das Portfolio die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen begünstigen kann.

Die Beiträge und Diskussionen zeigten, dass die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen an zahlreichen Stellen im DaF-Unterricht möglich ist und auch in vielen Formen, etwa im Rahmen von Projektarbeit, bereits seit langer Zeit umgesetzt wird. Ebenfalls wurde deutlich, dass die explizite Adressierung dieser Kompetenzen durch die Aufnahme in die jeweiligen Lernziele und die spezifische didaktische Umsetzung

eine noch effektivere Entwicklung ermöglichen könnte. Dabei wurde auch erkennbar, dass der Sprachunterricht durch entsprechende Projekte nicht notwendigerweise leidet, sondern durch interessant gestaltete Vorhaben inhaltlich bereichert und die Relevanz des Unterrichts für die Lernenden erhöht werden kann.

Den Referentinnen und Referenten sei zum Schluss dieses Berichts noch einmal herzlich für Ihre interessanten Beiträge gedankt, ebenso den Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus den verschiedenen Ländern für den anregenden Gedanken- und Erfahrungsaustausch.

Über die Lektoren-Vereinigung Korea

Unsere Ziele

- Ansprechpartner und fachlicher Repräsentant für deutschsprachige Lektorinnen und Lektoren in Korea
- Gelegenheiten zur fachlichen Weiterentwicklung im Bereich DaF geben
- Gelegenheiten zur Diskussion von Methoden und Inhalten des DaF-Unterrichts in Korea schaffen
- Interessenten über relevante und interessante Inhalte informieren
- Zusammenarbeit und soziales Miteinander der Lektorinnen und Lektoren in Korea fördern

Unser Angebot

- Fachveranstaltungen und Workshops zu DaF und DaF-bezogenen Themen
- Möglichkeit zur Publikation in unserer Fachzeitschrift *DaF-Szene Korea*
- regelmäßige Lektorentreffen
- Möglichkeit zur Zusammenarbeit in Form von wissenschaftlichen Arbeitsgruppen
- Newsletter mit Informationen zu fachlichen und kulturellen Veranstaltungen und Stellenangeboten in Korea (Anmeldung auf unserer Website)

Mitgliedschaft

Wir freuen uns immer sehr über neue Mitglieder! Als Mitglied der LVK ...

- können Sie an allen LVK-Veranstaltungen teilnehmen,
- informieren wir Sie mit unserem Newsletter automatisch über aktuelle Veranstaltungen und Stellenangebote,
- erhalten Sie kostenlos zwei Ausgaben jeder *DaF-Szene Korea*,
- bieten wir Ihnen den Zugang zum geschützten Bereich unserer Website mit ergänzenden Informationen und Arbeitsmaterialien,
- können Sie die LVK als stimmberechtigtes Mitglied aktiv mitgestalten.

Mitglied werden

- Registrieren Sie sich auf unserer Website: <https://www.lvk-info.org>
- Überweisen Sie den Mitgliedsbeitrag von 20 000 Won (oder 20 Euro) auf die auf der Website angegebene Bankverbindung.

Autorenangaben

Christoph Seifener, Dr.: Studium der Germanistik, Geschichte und Politikwissenschaften an der Universität Siegen, Promotion an der Universität Kassel, 2005-2007 Lektor an der Universität Nizza, 2007-2012 DAAD-Lektor an der *Seoul National University*, seit 2012 am Fachbereich Germanistik der *Korea University* (Associate Professor), Forschungsschwerpunkte: Exilliteratur, Gegenwartsliteratur.

Kim Sung-hwa, Ph.D.: Studium Germanistik/Philosophie an der *Hankuk University of Foreign Studies* (HUFS), Universität Würzburg und Freie Universität Berlin (ASEM-DUO Fellowship, 2009). Dissertation über »Novalis' Projekt der Romantisierung der Welt« (2014) an der HUFS (NRF Global Ph.D. Fellowship, 2011-2014). Post-Doc-Projekt »Intermedialität und Intertextualität in den Literaturadaptionen Nicolas Mahlers« an der Ruhr-Universität Bochum (2016-2018). Forschungsprojekt »Ddakjibon as Korean modern popular reading material and social diffusion« an der Universität Zürich (*The Academy of Korean Studies*, 2023-2024). Seit 2018 Dozentin an der HUFS. Forschungsschwerpunkte: Literatur und visuelle Kultur (Graphic Novels, Illustrationen), Literatursoziologie.

Aylin Can: Studium Germanistik und Darstellendes Spiel an der Leibniz-Universität in Hannover, Abschluss: Master of Education (M.Ed.). Interessenschwerpunkte: Theaterpädagogischer DaF-Unterricht sowie inter- und transkulturelle Theaterpädagogik. Arbeitet nach 6 Jahren in China (*Hebei Foreign Studies University*, Shijiazhuang, und *University of Science and Technology Beijing*, Peking) seit 2023 an der *Hankuk University of Foreign Studies* (HUFS) in Seoul. Hobbys sind Musikproduktion und Kunstmalerei. Kontakt: aylincan92@gmail.com

Ruben Kuklinski: Studium Germanistik, Theater-/Film-/Fernsehwissenschaft, Japanologie in Köln (M.A.); 1999-2004 Promotions-Stipendium des DAAD und des Japanischen Kultusministeriums (Monbusho) an der Tohoku-Universität Sendai/Japan; Promotion (2007) in Komparatistik an der Tohoku-Universität; seit 2009 DaF-Lehraufträge an diversen Universitäten in Tokyo; u. a. seit 2010 an der Waseda-Universität; 2011-2019 *Assistance Professor* an der *Tokyo University of the Arts* (Geidai); seit 2020 *Project Associate Professor* an der Tokyo Universität; Schwerpunkte und Interessen: Mediävistik, Mündlichkeitsforschung, Helden-/Kriegerepik, Kriegsliteratur, Trauma und Literatur. Gründungsmitglied und Beisitzer der *Interessengemeinschaft der deutschsprachigen Lehrenden* (IDL) in Japan.

Michael Menke: Seit 1994 an der *Incheon National University*, Studium der Germanistik, Publizistik und Musikwissenschaften in Göttingen, Berlin und Wien. Bis 1991 Journalist. Arbeits- und Interessensgebiet: Gegenwartsmusik, Verhältnis von Musik und Sprache.

Thomas Kuklinski-Rhee, Ph. D.: Studium der Philosophie, Psychologie und Soziologie in Würzburg, Heidelberg und Bielefeld, M.A. in Philosophie 1998 in Heidelberg mit einer Untersuchung

über Karl Popper und Hans Albert. Seit 2018 Deutschlehrer an der *Hankuk University of Foreign Studies* (HUFS) in Seoul.

Thomas Schwarz: Studium der Fächer Deutsch und Geschichte, Erstes und Zweites Staatsexamen, promoviert mit einer Arbeit über den österreichischen Expressionisten Robert Müller, DAAD-Lektorate in Korea (*Keimyung University*, Daegu) und Indien (*University of Pune*, *Jawaharlal Nehru University* in New Delhi), Lehrbeauftragter an der Humboldt- und an der Freien Universität Berlin. 2013-2018 an der *Rikkyo University* in Tokyo (Germanistik), 2018-2020 Lehrtätigkeit in den Bereichen Deutsch als Fremdsprache und Germanistik / *German studies* an der *University of Tokyo* (Komaba).

Christian Horn: Linguist und Mediator. *Associate Professor* an der *Hankuk University of Foreign Studies*, Seoul. Vorher wissenschaftlicher Mitarbeiter in linguistischen Projekten in der DFG-Forschergruppe 600 sowie im DFG-Sonderforschungsbereich 991 an der Universität Düsseldorf. Forschungs- und Arbeitsfelder im Bereich DaF: Plattformprojekte, Telekollaboration, Interkulturalität, Phonetik, Schlüsselkompetenzen.

Hinweise für Autorinnen und Autoren

Die *DaF-Szene Korea* betrachtet sich als Plattform für den fachlichen Austausch zwischen Unterrichtenden im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Sie wird vor allem in Korea und Deutschland gelesen und an zahlreiche Germanistikabteilungen an koreanischen und deutschen Universitäten versandt sowie seit 2004 in der Deutschen Nationalbibliothek archiviert. Neben der Printausgabe ist sie auch auf der Website der LVK (<https://www.lvk-info.org>) als PDF verfügbar.

Die *DaF-Szene Korea* erscheint zweimal jährlich zu wechselnden Themenschwerpunkten, die sich auf das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache beziehen, wobei die Unterrichtsbedingungen in der ostasiatischen Region im Fokus stehen. Außerdem werden neue Entwicklungen im Bereich der Literatur-, Sprach- und Kulturwissenschaft in Hinblick auf ihre Bedeutung für Deutsch als Fremdsprache diskutiert.

Neben dem jeweiligen Schwerpunktthema umfassen die Rubriken auch »Fachtexte zu anderen Themen«, »Forum«, »Rezensionen & Filmbesprechungen« und »Seminare & Tagungen«. Die Sprache der Beiträge ist i. d. R. Deutsch.

Eingegangene Beiträge werden stets von zwei Gegenlesenden unabhängig voneinander auf sprachliche Korrektheit und Angemessenheit überprüft und in Bezug auf inhaltliche Schlüssigkeit kommentiert. Die Anmerkungen der Gegenlesenden sollten von den Beitragenden als kollegiales Feedback zur Optimierung des Manuskriptes verstanden werden.

Wir bitten bei der Erstellung der Beiträge um Stil und Ausdrucksweise in fachlich angemessener Art. Für den Inhalt der einzelnen Texte sind die jeweils benannten Autorinnen und Autoren verantwortlich. Er spiegelt nicht zwangsläufig die Meinung der Herausgeber wider.

Bitte senden Sie Ihr Manuskript per E-Mail an: kontakt@lvk-info.org

Wir bitten um folgende Gestaltung Ihrer Texte:

- Verwenden Sie bitte das Dateiformat DOC(X) oder RTF.
- Bitte senden Sie Ihre Manuskripte möglichst unformatiert.
- Bei Beiträgen ab vier Seiten sollte dem Text eine knappe deutschsprachige Zusammenfassung wesentlicher Inhaltspunkte oder Ziele des Beitrags vorangestellt werden.
- Sämtliche Abbildungen wie Fotos, Screenshots, Grafiken etc. sollten nochmals separat in einer eigenen Datei mit einer Auflösung ab 300 dpi beigefügt werden, z.B. als JPG oder TIF.
- Abbildungen sollten durchnummeriert sowie knapp betitelt werden.
- Für die Einhaltung der urheberrechtlichen Bestimmungen sind die Beitragenden selbst verantwortlich.
- Sämtliche Literaturhinweise sind als Kurzbelege in Klammern zu setzen, z.B. (Müller 2021, 123).

- Fußnoten sollten lediglich für ergänzende, den Lesefluss möglicherweise störende Informationen genutzt werden; nicht für ausführliche Zitationen.
- Bitte fassen Sie alle Literaturangaben am Ende des Beitrags alphabetisch zusammen. In Bezug auf Struktur der Literaturliste sowie Zitierweise orientieren wir uns an etablierten Richtlinien wie *Modern Language Association* (MLA) oder *American Psychological Association* (APA).

Konkrete Hinweise für das Erstellen der Beiträge sowie Beispiele für Zitierweisen finden Sie auf unserer Webseite unter <https://lvk-info.org/daf-szene/hinweise-fuer-beitragende/>

Kontakte

DAAD-Informationszentrum Südkorea

Dr. Hokyong Rhee (이호경), Leiter

☎ (02) 3785 0657

✉ hokyong.rhee@daad.or.kr

🌐 <https://www.daad.or.kr>

Goethe-Institut Seoul

N.N., Leiter der

Spracharbeit Region Ostasien

☎ (02) 2021-2800

🌐 <https://www.goethe.de/korea>

Deutsche Botschaft Seoul

Martin Kasperek, Leiter des

Kultur-, Rechts- und Konsularreferats

☎ (02) 748-4117

✉ ku-1@seou.diplo.de

Heike Siebeneicher-Kwon, Kulturreferat

☎ (02) 748-4120

✉ ku-10@seou.diplo.de

🌐 <http://www.seou.diplo.de>

Schweizerische Botschaft Seoul

Suna Kim, Kulturabteilung

☎ (02) 3704-4757

✉ suna.kim@eda.admin.ch

🌐 <https://www.eda.admin.ch/seoul>

Österreichische Botschaft Seoul

☎ (02) 732-9071

✉ seoul-ob@bmeia.gv.at

🌐 <https://www.bmeia.gv.at/oeb-seoul>

Koreanische Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache (KGDaF, 한국독일어교육학회)

Wonkyung Lee (이원경), Vorsitzende

✉ kgdaf2015@gmail.com

🌐 <http://www.kgdaf.or.kr>

Koreanische Gesellschaft für Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft (KGD, 한국독일어문학회)

Kuk Hyun Cho (조국현), Vorsitzender

☎ (053) 950-5838

✉ chaeyes@knu.ac.kr

🌐 <http://www.kgd.or.kr>

Koreanische Gesellschaft für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur (한국독어독문학교육학회)

Miyeon Kim (김미연), Vorsitzende

✉ jyfaust@snu.ac.kr

🌐 <http://dugerman.or.kr>

Koreanische Gesellschaft für Germanistik (KGG, 한국독어독문학회)

Yeong-don Roh (노영돈), Vorsitzender

✉ kgg@kggerman.or.kr

🌐 <http://kggerman.or.kr>

Koreanischer Deutschlehrer-Verband (KDV, 한국독일어교사회)

Sung-Young Lee (이성영), Vorsitzende

☎ 010 2289 3630

✉ wiebitte@icloud.com

🌐 <http://www.kdv.or.kr>

DAAD Bonn

Arpe Caspary, Referent für das

Ortslektorenprogramm

☎ +49 (228) 882-650

✉ ortslektoren@daad.de

🌐 <https://www.daad.de/ortslektoren>

Interessengemeinschaft der deutschsprachigen Lehrenden in Japan (IDL)

Gabriela Schmidt, Vorsitzende

✉ kontakt@idl-japan.org

🌐 <https://idl-japan.org/>

Impressum

Herausgeber: Freundes- und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea (FALK e. V.)
Postanschrift: M. Adelhoefer, Zabel-Krüger-Damm 192, 13469 Berlin
und
Lektoren-Vereinigung Korea (LVK)
Postanschrift: Songpa-gu, Samjeon-ro 4-gil 17, 05593 Seoul

Vorstand FALK

Mathias Adelhoefer (Geschäftsführer)
Christina Youn-Arnoldi (stv. Geschäftsführerin)
chrisarnoldi@hotmail.com

Vorstand LVK

Iris Brose
Frank Grünert
Thomas Kuklinski-Rhee
Michael Menke
Marcus Stein
kontakt@lvk-info.org

Webseite der LVK: <https://www.lvk-info.org>
Redaktion: Iris Brose, Frank Grünert, Thomas Kuklinski-Rhee, Roman Lach, Michael Menke
Layout & Coverdesign: Monika Moravkova
Anzeigen: Michael Menke
Bankverbindung Korea: Kto.: 795-21-0072-726 (Kookmin Bank, Michael Menke)
Bankverbindung Deutschland: IBAN: DE89 1007 0024 0410 8106 00
BIC: DEUTDE33HAN (Deutsche Bank 24, Michael Menke)

Die *DaF-Szene Korea* wird in Berlin und Seoul herausgegeben vom Freundes- und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea (FALK) und der Lektoren-Vereinigung Korea (LVK). Sie erscheint zweimal jährlich, i. d. R. im Mai und im November. Sprache der Beiträge ist i. d. R. Deutsch. Die *DaF-Szene Korea* hat wechselnde thematische Schwerpunkte, etwa zum deutsch-koreanischen Kulturaustausch und zum Unterricht für Deutsch als Fremdsprache, in denen die Unterrichtsbedingungen in der ostasiatischen Region besonders berücksichtigt werden. Auch werden neue Entwicklungen im Bereich der Literatur-, Sprach- und Kulturwissenschaft in Hinblick auf ihre Bedeutung für die Germanistik in Ostasien diskutiert. Die *DaF-Szene Korea* umfasst jeweils nach Rubriken gegliederte Beiträge zum jeweiligen Themenschwerpunkt, fachliche Beiträge zu anderen Themen, nicht-fachliche Beiträge im Forum sowie Rezensionen und Tagungsberichte. Kulturfeuilletons und Berichte im Forum können etwa Lebens-, Arbeits- und Vertragsbedingungen transparent machen, die für neue Lektoren in Korea relevant sind. Die *DaF-Szene Korea* fördert insbesondere die wissenschaftliche Diskussion zwischen den Mitgliedern von LVK und FALK, steht aber grundsätzlich allen Interessierten als Plattform zur Verfügung.

Für den Inhalt der einzelnen Texte sind die jeweils benannten Autoren verantwortlich. Die Inhalte der Texte spiegeln nicht zwangsläufig die Meinung der Herausgeber wider.

Redaktionsschluss für die nächste Ausgabe: **10. Oktober 2024**

♣ *Wir danken unseren Anzeigekunden für die gute Zusammenarbeit.* ♣