

Lange, Anja

Kirgisisch-deutsches Institut für angewandte Informatik

Bilytska, Viktoriya

Nationale Technische Universität der Ukraine

“Igor Sikorsky Kyjiwer Polytechnisches Institut”

ORCID: 0000-0002-5067-309X

**LITERATURUNTERRICHT NACH GERHARD HAAS:
DANIEL KEHLMANNS *RUHM* IM HANDLUNGS- UND
PRODUKTIONSORIENTIERTEN LITERATURUNTERRICHT –
EIN UNTERRICHTSENTWURF ZUR VERBINDUNG ZWISCHEN
LITERATURVORLAGE UND VERFILMUNG**

Стаття презентує теоретичні засади, емпіричний досвід та практично орієнтоване дидактично-методичне підґрунтя для підготовки та проведення заняття з німецької мови як іноземної з використанням сучасної німецької літератури у вищих закладах освіти. Дослідження, проведене авторками статті, базується на залученні до матеріалу заняття роману “Ruhm” (2009) сучасного німецького письменника Даніеля Кельманна та екранізованої адаптації цього роману режисера Ізабель Клеєфельд (2012), включає розробку окремих завдань із урахуванням засад діяльнісно-орієнтованого підходу Герхарда Хааса та їх апробацію. Апробація проводилася на заняттях зі студентами-лінгвістами кафедри ТПП німецької мови Національного технічного університету України “КПІ” імені Ігоря Сікорського (Київ, Україна) та зі студентами-інженерами Киргизько-німецького інституту прикладної інформатики (Бішкек, Киргизстан).

Ключові слова: *заняття з німецької мови як іноземної, діяльнісно-орієнтований підхід, проєкт уроку, Герхард Хаас, Даніель Кельманн.*

The article presents the theoretical foundations, empirical experience and practically oriented didactic-methodological basis developed by the authors of the article for the preparation of classes in German as a foreign language using modern German literature in higher education. The research is based on the novel of the contemporary German writer Daniel Kelmann (Ruhm) (2009) and a screen adaptation of this novel by Isabel Kleefeld (2012). The lesson was conducted in classes with students of linguistic study of the Department of German language of the National Technical University of Ukraine “KPI” named after Igor Sikorsky (Kyiv, Ukraine) and with engineering students of the Kyrgyz-German Institute of Applied Informatics (Bishkek, Kyrgyzstan).

Key words: *Lessons in German as a foreign language, activity-oriented approach, project year, Gerhard Haas, Daniel Kehlmann.*

Literatur ist ein wichtiger Teil des DaF-Unterrichts, da mit ihr der eigene Erfahrungshorizont reflektiert und erweitert werden kann. Leider wird im Literaturunterricht das Potential, das ein literarischer Text und dessen Verfilmung bieten, nicht immer vollständig erkannt und genutzt. Gerhard Haas (1997) entwickelte ausgehend von seinen empirischen Beobachtungen im Literaturunterricht

ein didaktisches Modell, den sogenannten handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht¹, der von den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler und Studierenden ausgeht und sie aktiv in die Literaturrezeption einbindet. Unser Artikel soll eine empirische Erfahrung und didaktische Gestaltung eines Unterrichts vorstellen, der sowohl den Roman *Ruhm* von Daniel Kehlmann aus dem Jahre 2009 als auch die filmische Adaption des Romans aus dem Jahre 2012 von Isabel Kleefeld mit dem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht nach Gerhard Haas erschlossen.

Zunächst werden die beiden Institute, an denen die Unterrichtskonzeption erprobt wurde, und die Studierendengruppen, mit denen der Unterricht durchgeführt wurde, kurz vorgestellt. Danach wird eine kurze Einführung in die Besonderheiten der Literaturverfilmung gegeben, in der deutlich wird, warum wir uns für den handlungs- und produktionsorientierten Unterricht nach Haas in Verbindung zur Analyse einer Romanvorlage und deren Verfilmung entschieden haben. Schließlich werden wir den didaktischen Aufbau des Unterrichts erläutern und einige Anmerkungen geben.

1. Kurzvorstellung der beiden Institute und der beiden Studierendengruppen

Die didaktischen Konzeptionen wurden an der Nationalen Technischen Universität der Ukraine “Kiewer Polytechnisches Institut” benannt nach Ihor Sikorsky (KPI Kyjiw) und am Kirgisisch-Deutschen Institut für Angewandte Informatik in Kirgistan (INAI Bischkek) mit Studierenden, die Deutsch als Fremdsprache im Haupt- und Nebenfach studieren, durchgeführt. Am KPI Kiew nahmen acht Studierende des vierten Studienjahres der Fakultät für Linguistik teil. Sie studieren Deutsch als Fremdsprache und Übersetzungswissenschaft als Hauptfach. Sie haben/besitzen ein Deutschniveau zwischen B2 und C1. Neben einem Literaturunterricht in der Muttersprache findet mindestens zwei Mal pro Monat eine Doppelstunde deutsche Literatur (“Hauslektüre”) mit dem ortsansässigen DAAD-Lektoren statt. Vor diesem Hintergrund haben die KPI-Studierenden eine umfangreiche Erfahrung mit literarischen Texten, sowohl in der Muttersprache als auch im Deutschen, aufgebaut. Am INAI Bischkek werden Studierende in Angewandter Informatik ausgebildet, sie studieren Deutsch als Fremdsprache im Nebenfach neben den Hauptfächern Programmierung, Bio- und Medizininformatik und Angewandte Informatik. Sie sind es eher nicht gewohnt, literarische Texte zu lesen. Die sechs teilnehmenden Studierenden haben das Niveau A2/B1. Beide Studierendengruppen wurden

¹ Der handlungs- und produktionsorientierte Unterricht wurde u.a. von Spinner (2013), Waldmann (2001) und Waldmann (2013) weiterentwickelt. Wir konzentrieren uns in diesem Artikel nur auf die Methodologie von Gerhard Haas (1997, 2021).

deswegen ausgewählt, weil sie sehr unterschiedlich sind, sowohl im Studienverlauf als auch im Sprachniveau und in der Lesekompetenz. Die ukrainischen ÜbersetzerInnen können auf eine breite Texterfahrung in mehrere Sprachen zurückgreifen, während die kirgisischen InformatikerInnen mit eher weniger Erfahrungen im Lesen und Bearbeiten von Texten ihr Studium bestreiten.

Zum Verhältnis zwischen Verfilmung und Literaturvorlage

Im Folgenden soll das Verhältnis zwischen einer literarischen Vorlage und der dazu passenden Verfilmung. Zunächst soll es um den Begriff der Literaturverfilmung gehen und eine kurze Analyse der Rolle der Literaturverfilmung folgen, bevor sich näher mit der Methode des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts befasst wird.

Eine Literaturverfilmung oder Buchverfilmung “bildet eine Brücke zwischen den literarischen Texten als traditionellem Gegenstandsbereich der Literaturwissenschaft und dem relativ jungen Medium des Films” (Mundt, 2011, S. 1). Laut Mundt stehen Literatur und Film in einem Spannungsfeld und es gilt zu prüfen, “in welcher Weise diese Disziplin einen Beitrag leisten kann, den theoretischen und methodischen Zugang zu der künstlerischen Kommunikationsform Film zu erleichtern” (Mundt, 2011, S. 1). Ein Vergleich zwischen Roman und Verfilmung bietet sich an², da der Film eine Interpretation bzw. Adaption der Romanvorlage ist (vgl. Hanich, 2012, S. 243). Als Beispiel einer Auslegung des literarischen Vorbildes wird der Film mit der Vorlage in Beziehung gesetzt und diskutiert (bspw. in den Feuilletons der Zeitungen). Kürzungen der Literaturvorlage und damit eine Selektion des Inhalts im Film sieht Hanich als eines der Hauptspannungsmomente zwischen diesen beiden Medien (vgl. 2012, S. 241). Ein Mammutwerk wie *Krieg und Frieden* ließe sich nicht angemessen in einen Spielfilm umwandeln, da alleine die Quantität sehr unterschiedlich sei (ca. 1000 Buchseiten gegen eine dreistündige Verfilmung), so Hanich (2012, S. 241). Ein anderes Spannungsmoment ist der Inhalt beider Medien und die Interpretation, die jeder Lesende sich selbst während des Lesens macht. Wenn es um das Verhältnis zwischen Romanvorlage und Verfilmung geht, da sind wir mit Hanich einer Meinung, geht es oft um starke Gefühle, meist negativer Art: Viele Menschen sind enttäuscht, wenn sie aus dem Kino kommen und die Verfilmung eines Buches gesehen haben, das sie zuvor gelesen haben (vgl. Hanich 2012, S. 239). Obwohl es in diesem Artikel nicht explizit um die Gefühle beim Lesen geht und die Frage, ob nun die Verfilmung gelungen ist oder nicht, recht müßig ist, greifen wir einen relevanten Aspekt aus Hanich heraus (2012, S. 242): Die Enttäuschung vieler LeserInnen beim Betrachten der Verfilmung resultiert daraus, dass der Vorgang des Lesens eher als

² Zu den prototypischen Differenzen zwischen Literatur und Film siehe u.a. Maiwald (2015, S. 20).

“meinig” empfunden wird als das Schauen eines Filmes. Das Lesen des Buches dauert zum einen länger, zum anderen ist es zeitlich und örtlich unabhängig, während man beim Ansehen eines Filmes stets ein Abspielgerät zur Verfügung haben muss. Durch den Leseprozess ist mir als Lesende die Buchvorlage näher als der Film. Die Relevanz dieser Tatsache wird weiter unten, wenn es um die handlungs- und produktionsorientierte Methode geht, deutlich gemacht.

Ähnlich wie Hanich wollen wir nicht über die Vorzüge des einen oder anderen Mediums sprechen und auch nicht das eine gegen das andere auf- oder abwerten. Wir schauen mit einem didaktischen Fokus darauf, wie beide Medien sinnvoll miteinander verbunden werden können.

Prämissen und Forschungsfragen

Wir gehen in diesem Artikel von einem Roman aus, der eher als der Film erschienen ist und damit bereits vor der Verfilmung rezipiert wurde, eine zeitliche Reihenfolge, die wir auch in der Unterrichtsgestaltung beibehalten haben. Diese Reihenfolge, zuerst das Buch zu lesen und danach die Verfilmung zu sehen, ist nicht unproblematisch, da “das Vorurteil, ein Roman sei immer besser als seine Verfilmung, bis heute teilweise den Diskurs über Literaturverfilmungen [bestimmt]” (Anders u.a., 2019, S. 81). Ein Grund dafür sehen Anders u.a. darin, dass lange Zeit Literaturverfilmungen nicht ernst genommen wurden und als sekundäres Medium gegenüber der Romanvorlage behandelt wurden (vgl. Anders u.a. 2019, S. 81). In unserer Unterrichtskonzeption haben wir den Studierenden zuerst den Text gegeben und dann den Film gezeigt. Deswegen möchte dieser Artikel der Frage nachgehen, wie die Studierenden diese Reihenfolge bewerten und wie sich Verfilmungen und Literaturvorlage sinnvoll miteinander verbinden lassen. Gleichzeitig sehen wir auch die umgekehrte Rezeption und fragen uns in einem Vergleich zwischen Text und Film, welche Rolle die Bilder des Films bei der Rezeption des Textes spielen. Hauptaugenmerk des Artikels liegt folglich auf der Rezeption beider Medien und darauf, inwiefern die Auseinandersetzung mit dem Text und dem Film auf unterschiedliche Weise bei den Studierenden erfolgte. Ebenfalls soll betrachtet werden, wie die oben beschriebenen heterogenen Studierendengruppen aus der Ukraine und Kirgistan bei der Lektüre und beim Betrachten des Filmes reagieren.

Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht nach Gerhard Haas

Die Verbindung zwischen Literaturverfilmung und handlungs- und produktionsorientiertem Literaturunterricht erscheint logisch, da Haas im Jahre 1997 seine Methode entwickelte, wie ein effektiverer Literaturunterricht möglich sein kann.

Obwohl diese Methode für den Primar- und Sekundarbereich entwickelt wurde, möchten wir mit diesem Artikel zeigen, dass der Einsatz auf Universitätsebene im DaF-Kontext ebenso lohnenswert sein kann.

Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht kritisiert die bestehende Literaturdidaktik. Haas konstatiert dabei den durchaus stattfindenden Wechsel von Methoden und Konzepten, wie guter Literaturunterricht durchgeführt werden kann, hebt jedoch gleichzeitig hervor, dass sich einige Dinge dabei nicht ändern würden:

Es gibt nämlich bei diesen Veränderungen Konstanten, die seit mehr als 150 Jahren unangetastet erhalten geblieben sind: die absolute Dominanz des kognitiven Vorgehens, in der Zieldiskussion die Vorrangstellung von Erkenntnis und Wissen, das Arrangement eines Unterrichts, in dem die Wortgewandten und Schnellen dominieren, die weitgehende Vernachlässigung der sinnlichen Seite von Literatur, vor allem aber die fraglose Priorität des literarischen Objekts gegenüber dem Subjekt des Lektüreprozesses (Haas, 1997, 2021, S. 7).

Im Literaturunterricht würde es meist um das fertige Werk gehen, der Prozess des Lesens bleibe dabei unbeachtet. Auch die Tendenz, Wissen abzufragen, d. h. sich auf die Daten und Fakten des Autors oder Haupthelden im literarischen Werk zu konzentrieren, kritisiert Haas. Auch im Fremdsprachenunterricht beobachten wir, dass meist die sprachlich guten Studierenden aktiv sind und mitarbeiten, während sich die sprachlich schwächeren Studierenden zurückziehen und eher schweigen. Aus diesem Grund erscheint uns Haas' Ansatz als lohnenswert, da er dezidiert aktivitätsfördernd gestaltet ist. In einer Studie, die wir 2015 publiziert haben, haben wir bereits bemerkt, dass "im fremdsprachlichen Literaturunterricht für Fremdsprachenstudenten in der Ukraine meist ein literarischer Text nacherzählt und analysiert" wird (Lange, Bilytska, 2015, S. 253). Die aktivierenden Aufgaben von Haas' haben sich damals als lohnenswert für ukrainische Linguistik- und Ingenieurwissenschaftsstudierende erwiesen. Nun sollen ähnliche Aufgaben im kirgisisch-ukrainischen Kontext untersucht werden, da auf Grund des postsowjetischen Erbes auch in Kirgistan der Unterricht eher rezeptiv gestaltet ist.

Haas' Ansatz sieht vor, dass die Lernenden einen "einlässig-aktiven und produktiven Umgang mit Texten" (Haas 2021, S. 12) haben. Diesen Umgang sollte die Lehrkraft gezielt initiieren, beispielsweise "wenn etwa die Schülerinnen/Schüler ihre unterschiedlichen rekonstruktiven oder produktiven Ergebnisse darstellen, erklären, miteinander vergleichen, sie angreifen und verteidigen" (Haas, 1997, 2021, S. 12). Die Lehrkraft wird in diesem Szenario der Moderierende des Prozesses, in dem sich die Lernenden mit verschiedenen Sinnen mit dem Text beschäftigen und sich kreativ mit ihm auseinandersetzen. Im Folgenden wird anhand unserer Unterrichtskonzeption deutlich, wie das beispielhaft passieren kann.

Nachdem die aktive Komponente des Literaturunterrichts erläutert wurde, soll ein weiterer Grund gegeben werden, aus dem Haas' Konzept für den Unterricht aktuell scheint: Wie oben erläutert haben LeserInnen eine besondere emotionale Beziehung zu dem gelesenen Text, da sie Stunden verwendet haben, sich in die Welt des Romans hineinzudenken. Der Text ist folglich affektiv mit ihnen verbunden (Hanich bezeichnet das mit den Worten "Buch als Freund" (Hanich, 2012, S. 244)). Haas sieht den Wert der emotionalen Intelligenz und gibt an, dass mit seiner Methode vor allem die affektive Bindung zum Text, die sonst bei im Unterricht behandelte Literatur meist nicht sonderlich groß ist, gesteigert werden könnte (vgl. Haas, 1997, 2021, S. 18). Die Emotionen, die zwangsläufig bei dem Vergleich zwischen Literaturvorlage und Film entstehen, sollen in unserem Unterrichtsentwurf genutzt werden, um eine emotionale Bindung zum Text aufzubauen und damit die Lernenden in emotionaler Intelligenz zu schulen und ihre Textkompetenz zu steigern.

Weiter unten werden Aufgaben gezeigt, die wir dafür mit den Studierenden erprobt haben. Wir wollen zeigen, welche beispielhaften Aufgaben sich finden lassen, die es den Lernenden erlauben, sich aktiv und produktiv mit dem Text und dem Film auseinander zu setzen.

Vorstellung der Literaturvorlage und der Verfilmung

Im Unterricht haben wir nicht die gesamte Literaturvorlage *Ruhm* von Daniel Kehlmann bearbeitet, sondern uns für die Kurzgeschichte "Rosalie geht sterben" entschieden, in der die Protagonistin Rosalie, eine ältere Dame, die an Bauchspeicheldrüsenkrebs erkrankt ist, beschließt, in der Schweiz Sterbehilfe in Anspruch zu nehmen. Diese Kurzgeschichte aus den insgesamt neun miteinander verbundenen Episoden des Romans *Ruhm* ist deswegen interessant, weil der Autor³ direkt ins Gespräch mit der Hauptfigur tritt und mit ihr über ihr Schicksal diskutiert. So stellt Kröber fest: "jedoch begehrt Rosalie mehr und mehr gegen den vom Erzähler vorgesehenen Handlungsverlauf auf, indem sie über sich selbst reflektiert, versucht, eigene Entscheidungen zu treffen und so verstärkt einen eigenen Charakter zu entwickeln scheint" (Kröber, 2011, S. 2). Diese Charakterentwicklung und die innere Reflexion wurde von uns Deutschdozentinnen als für die Studierenden relevant gesehen, da sich einige Anknüpfungspunkte für junge Menschen bilden: Der Drang, auszubrechen und selbst Entscheidungen zu übernehmen, dürfte für die Studierenden lebensnah sein, und obwohl es sich bei der Literaturvorlage um eine ältere Dame handelt, hofften wir auf Identifikationsmomente der Studierenden. Außerdem ist "Rosalie geht sterben" eines der wenigen Kapitel im Roman, das eine

³ In *Ruhm* ist der Autor eine Figur im Roman selbst, nämlich der Schriftsteller Leo Richter. Wenn hier von "Autor" die Rede ist, ist folglich nicht Daniel Kehlmann, sondern Leo Richter gemeint.

Binnenhandlung hat/besitzt/aufweist, die nicht auf einer Fiktionsebene oder narrativen Ebene eines anderen Kapitels liegt (vgl. Kasko, 2012, S. 32) und so als abgeschlossener Text behandelt werden kann.

Aus der filmischen Adaption wurden im Unterricht fünf Abschnitte in chronologischer Reihenfolge gezeigt, ohne die anderen Geschichten im Film zu zeigen.

Szene 1: 17:45-20:07	Die Figur Rosalie schaut Fernsehen, spricht scheinbar mit sich selbst, eigentlich jedoch mit dem Autor
Szene 2: 55:26-57:35	Rosalie packt ihre Sachen, Szene im Badezimmer, Rosalie sortiert ihre Papiere, Szene im Handyladen
Szene 3: 01:13:09-01:14:17	Rosalie an den Gleisen auf dem Weg zur Schweiz, Personenschaden beim ICE – die Reise verzögert sich
Szene 4: 01:19:06-01:22:46	Rosalie in der Schweiz, Treffen mit Freytag, Gespräch mit dem Autor
Szene 5: 01:27:14-01:32:42	Freytag macht den Fernseher aus, Rosalie ist weg, der junge Fan des Autors liest ein Manuskript vor, bei dem es sich um den Anfang des Textes “Rosalie wird sterben” handelt, der Autor trifft Rosalie im Hotelzimmer, macht sie gesund und jung, sie geht zur Straße hinaus

Unterrichtskonzeption

Die Behandlung des Romans und des Films haben wir auf zwei Doppelstunden á 80 Minuten beschränkt. Der Text wurde in zwei Teile geteilt: Der erste Teil wurde ohne den Titel als Hausaufgabe gegeben (Kehlmann, 2009, S. 51–62). Die Studierenden wurden im Unterricht in Kleingruppen geteilt (meist Gruppen mit je 2-3 Teilnehmenden). In der ersten Doppelstunde wurden Assoziationen und Eindrücke nach dem Lesen besprochen und die Hauptfigur charakterisiert. Auch die besondere Beziehung zu dem Autor wurde herausgearbeitet. Das waren typische Aufgaben, wie sie im Literaturunterricht vorkommen, ein lehrerzentriertes Gespräch und das Sammeln von Eigenschaften literarischer Figuren. Bei diesen Aufgaben, das haben wir zuvor beobachtet und würden dabei Gerhard Haas zustimmen, beteiligen sich meist immer die sprachlich starken Studierenden. Um die schwächeren Studierenden zu aktivieren, haben wir handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben angeschlossen. Eine typische Aufgabe, die Haas vorschlägt, ist es, dem Text selbst eine Überschrift zu geben. Die Studierenden sollten mit dem Nachbarn einen passenden Titel finden. Die Auflösung, wie die Geschichte wirklich heißt, wurde erst am Ende des Unterrichts nach dem Anschauen des Films gegeben. Eine handlungs- und

produktionsorientierte Aufgabe, die wir 2015 bereits durchgeführt haben (Lange/Bilytska, 2015), war das Visualisieren (d. h. Malen oder Zeichnen eines Bildes im Unterricht) eines möglichen positiven oder negativen Endes. Es wurde nur die erste Hälfte des Textes gelesen, damit die Studierenden miteinander über den weiteren Verlauf des Textes ins Gespräch kommen. Die Bilder sollten bei Onlineunterricht zu Hause als Hausaufgabe, bei Präsenzunterricht im Kursraum während des Unterrichts angefertigt und besprochen werden.

Die Hausaufgabe zwischen den beiden Doppelstunden war das Lesen des zweiten Textteils (Seite 62–77). Danach sollten die Studierenden mögliche Szenarien für die Verfilmung des Romans in Kleingruppen besprechen. Dabei, und das ist der Sinn der Aufgaben, beschäftigen sie sich mit dem Inhalt und der Sprache des Textes, ohne die üblichen rezeptiven Aufgaben (Auswendiglernen und Wiedergeben) zu vollziehen, sondern die Studierenden müssen selbst darüber entscheiden, wie sie den Roman verfilmen würden, was für sie wichtig ist, was folglich unbedingt in der Verfilmung vorkommen soll und was sie für eher irrelevant hielten. Auch Fragen danach, wie die Protagonistin Rosalie dargestellt werden könnte, wie sie aussieht und welche Kleidung sie trägt, war Teil dieser Unterrichtsphase. Damit sollte die Verfilmung, die in der zweiten Doppelstunde angesehen wurde, vorentlastet werden. Der Film wurde ausschnittsweise gezeigt, wobei die Geschichte von Rosalie (wie oben gezeigt) aus insgesamt fünf Szenen besteht, die nicht zusammenhängend wie die Buchvorlage sind. Alle fünf Szenen wurden gezeigt und danach wurde der Film mit der Buchvorlage verglichen. Dabei ging es besonders um die imaginierten Bilder im Kopf versus Filmszenen. In zwei Szenen haben wir hineingezoomt, das heißt die beiden Szenen haben wir nochmals gezeigt und Screenshots besprochen. Es handelt sich um die Szene im Badezimmer und die Ordnung der Dokumente (56:00-57:00). Die These dieses Vorgehens war, dass das kognitive Bild durch den Film ergänzt wird. Beispielsweise wird die Hauptfigur im Text sehr akkurat dargestellt, aber im Film wirkt sie eher pedantisch. Einige Szenen, beispielsweise die Zimmerpflanzen, die sie in die Badewanne stellt, so als wäre sie nur für einen Urlaub nicht da, kommen im Text nicht vor. Die Szenen wurden im Unterricht noch einmal gezeigt bzw. es wurde mit Screenshots/Filmstills gearbeitet. Dabei liegt das Hauptaugenmerk darauf, wie die Studierenden sich die Szene und den Charakter der Hauptfigur vorgestellt haben und wie dies im Film gezeigt wird. Auch wird bei der zusätzlich eingefügten Szene der Zimmerpflanzen besprochen, welche Funktion diese Schlüsselszene im Film haben könnte und was die Studierenden über die Einfügung dieser Szene denken. Schließlich wird auch darüber gesprochen, wie das Ende der Geschichte im Buch (Rosalie überzeugt den Autor, sie nicht sterben zu lassen) und im Film interpretiert wird und inwiefern der Film den Studierenden geholfen hat, diese Szene besser zu verstehen.

Eine produktive Aufgabe, die teilweise nicht mehr im Unterricht durchgeführt werden konnte, war eine Schreibaufgabe, die einen Perspektivenwechsel beinhaltete. Es ging darum, dass die Studierenden die Geschichte aus der Perspektive von Herrn Kleyn (Mitarbeiter der Organisation in der Schweiz) aufschreiben.

Durchführung der Unterrichtseinheit an (den) beiden Universitäten

Im Folgenden werden Anmerkungen zum Unterricht gegeben. Dabei wurden die Unterrichtsstunden per Video (beim Onlineunterricht) oder per Diktiergerät aufgenommen (beim Präsenzunterricht). Hier werden die Diskussionen aus Platzgründen zusammengefasst und paraphrasiert. Anschließend werden die Ergebnisse der ausgeteilten Fragebögen präsentiert.

1. Kiewer Polytechnisches Institut benannt nach Ihor Sikorsky (KPI)

Am KPI findet der Unterricht seit 2021 online statt und die Hausaufgaben werden via Google Classroom auf- und abgegeben. Diese Unterrichtsform erweist sich aus methodologischer Sicht als vorteilhaft: alle Diskussionen lassen sich leicht für weitere Analysen aufzeichnen, die schriftlich erledigten Aufgaben werden von den Studierenden ab fotografiert und im Google Classroom hochgeladen.

Zunächst wurde im Unterricht die Protagonistin besprochen. Viele Studierende sahen die Protagonistin als eine intelligente, vernünftige und erfahrene Frau, die sich keine Illusionen über ihr künftiges Leben mache, aber auch einen starken Geist habe und als pedantisch, zurückhaltend und einsam wahrgenommen wurde. Sie reflektiere viel über das Leben und die Menschen um sich herum.

Wenn es um die Beziehung zwischen dem Autor und der Hauptfigur geht, wurden die Studierenden befragt, wie sie sich den Autor vorstellen. Interessant ist, dass die meisten Studierenden sich unter dem Autor einen Menschen vorstellen, also keinen Gott oder Geist, und sich einen Mann vorgestellt haben, obwohl das

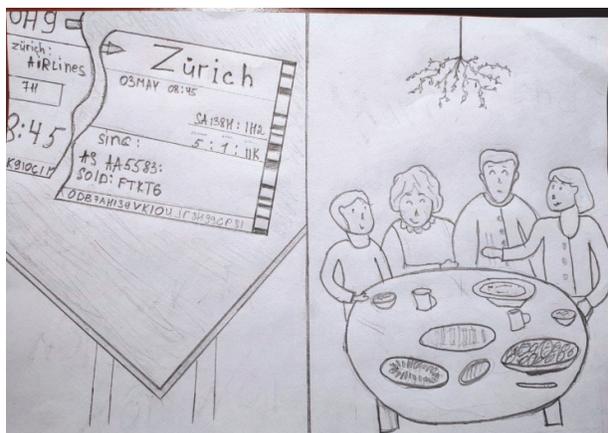


Abbildung 1: Das Ticket wird zerrissen und ein letztes Abendessen findet statt.

Geschlecht des Autors nicht im Text genannt wird. Den Autor fanden sie im Gegensatz zur Hauptfigur nicht akribisch, da er sich nicht um die Figuren kümmere, darum schenke er ihnen nicht viel Aufmerksamkeit in seinem Text. Die Stelle des Gesprächs zwischen Rosalie und dem Autor hat die Studierenden sehr tief beeindruckt, weil sie dieses Zweigespräch zwischen einer literarischen Figur und dem Autor noch in keinem anderen Text

gesehen/gelesen haben. Bei der Betitelung der Geschichte waren die Studierenden sehr kreativ und fanden unterschiedliche, sogar diametrale Überschriften: “Euthanasie”, “Rezeption der Wahrheit”, “Keine Hoffnungslosigkeit – das Leben geht weiter”, “Rosalie bereitet sich auf den Tod vor” und “Eine Geschichte von einer starken Frau” waren die Titel, die die Studierenden gefunden haben.

Im Sinne der handlungs- und produktionsorientierten Methode fanden die Studierenden das Malen eines möglichen Endes als “motivierend” und “zum Nachdenken anregend”. In ihren Reflektionen über den Malprozess haben sie unterstrichen, dass sie beim Malen entspannt über den Text und die Protagonistin nachdenken konnten und sich gleichzeitig mit dem Text auseinandergesetzt haben. Folgende Beispielbilder mit den Kommentaren der Studierenden zu ihren Bildern sind besonders interessant: Abbildung 1 zeigt das Abendessen im Familienkreis, das vor allem auf der Buchvorlage beruht, da dort die Nichte und die Freundinnen Rosalies erwähnt werden. Im Film scheint die Figur Rosalie sehr allein. Abbildung 2 zeigt die Figur Rosalie, die ihr Schicksal akzeptiert und schöne Tage am Meer verbringt. Abbildung 3 zeigt eine dankbare Figur Rosalie. Alle drei gezeichneten Enden haben einen positiven hoffnungsvollen Moment, obwohl viele Studierende eher ein negatives Ende prophezeiten/ antizipieren.



Abbildung 2: “Ihre letzten Tage (bevor der Krebs sie nahm) hat Rosalie am Meer verbracht. Ganz allein, in Ruhe”.



Abbildung 3: “In den Händen des Schicksals”

Bei der Entwicklung der möglichen Szenarien für die Verfilmung des Romans war die Auseinandersetzung mit dem Text sehr intensiv. Die Studierenden haben in Gruppen unterschiedliche Schwerpunkte für die Verfilmung hervorgehoben. Im Hauptfokus sollten allerdings Emotionen und Gedanken von Rosalie, ihren Freundinnen und dem Autor stehen. Den Autor würden die Studierenden einstimmig als Gott mit

einer Männerstimme von außen oder im Kopf von Rosalie darstellen. Weitere Ideen hierzu waren, den Autor als einen geistig kranken Menschen, der Rosalie überall verfolgt, oder als eine Art Mini-Gott, der auf der Schulter sitzt und ihr ins Ohr flüstert, darzustellen.

Nach Angaben der Studierenden haben sie beim Ausfüllen des Steckbriefs über Rosalie viel mit dem Text gearbeitet und viele Informationen aus dem Text ergänzt (etwa Beruf und Alltagsbeschäftigungen). In den Vorstellungen der Studierenden gab es auch einige Gemeinsamkeiten in den Antworten über das Äußere, nämlich Alter und Größe der Protagonistin (ca. 70-80 Jahre alt, etwa 170 cm groß), Augen- und Haarfarbe (grau oder blau, grauhaarig), merkwürdige altmodische Kleidung. Einige Studierende stellten sich vor, sie wohne in einer sauberen, aber dunklen und tristen Wohnung.

Bei der Besprechung der Szenen (beim Unterlagensortieren und im Badezimmer) und dem Vergleich der Bilder im Kopf mit dem Film ließen sich unsere Thesen bestätigen: Die persönliche Eigenschaft, alles ordentlich und akkurat zu halten (im Text), wurde nach dem Filmsehen zu einem stärkeren Charakterzug und Rosalie wurde einstimmig als sehr pedantisch und vorsorglich bezeichnet. Die zweite Szene mit den Zimmerpflanzen in der Badewanne haben die Studierenden beim Lesen nicht wahrgenommen. Beim Filmsehen entstand aber bei allen das gleiche Bild im Kopf, nämlich dass Rosalie zurückkommen möchte bzw. wird und die Zimmerpflanzen dann gewissermaßen auf sie warten würden.

Zu weiteren Aufgaben bei der Auseinandersetzung sowohl mit dem Text als auch mit dem Film haben die Studierenden einstimmig darauf hingewiesen, dass der Film einzelne Szenen durch die detaillierte Darstellung präzisere (Rosalie sortiert Papiere und Szene im Badezimmer). Hierbei erscheine die Protagonistin Rosalie als akribische ältere Dame, die sich auf ihren Tod vorbereite. Der Film veränderte jedoch auch das Bild, das sich die Studierenden im Kopf von der Protagonistin gemacht hätten, da sie im Film jünger gezeigt wurde, als viele Studierende sie sich vorgestellt hätten und ihre Wohnung sei im Film schicker und aufgeräumter dargestellt, als vom Text erwartet. Szenen, die im Film neu dazukamen, vor allem das Ende, wurde von den Studierenden kontrovers diskutiert. Hier gab es Interpretationen, die von einer Anspielung auf das neue Leben bis zur Auflösung der Figur Rosalie im Regenwasser reichten. Auf jeden Fall regte der Vergleich stark das kreative Arbeiten an und führte in den zwei Doppelstunden zu regen Diskussionen.

2. Das Deutsch-Kirgisische Institut für Angewandte Informatik Bischkek (INAI)



Abbildung 4: Rosalie mit ihrem imaginären Enkel

Am INAI findet seit Januar 2021 Unterricht in Präsenz statt, d.h. alle Unterrichtsteile wurden in Präsenz durchgeführt. Auch hier wurde der Text als Hausaufgabe gegeben und der Film gemeinsam im Unterricht gesehen. Gefundene Titel für die Geschichte waren “Unsterbliche Hoffnung”, “Der unvermeidliche Tod”, “Alte Frau” und “Leben bis zum Ende”. Die Studierenden sollten im

Unterricht in Gruppen das mögliche Ende malen, wobei vor allem besprochen wurde, dass der Film wahrscheinlich nicht gut ausgehen wird. “Soll ich eine positive oder eine negative Oma malen?”, fragte eine Studentin ihre Gruppe. Die Studierenden beschäftigten sich vor allem mit dem Thema Tod und Sterben und besprachen dies intensiv in den Gruppenarbeiten.

Die Malaufgabe wurde mit Staunen aufgenommen. “Malen? Jetzt?” fragte ein Student. Das ist eine Aufgabe, die sie noch nicht im Deutschunterricht erhalten haben. Nach anfänglicher Skepsis erwies sich diese Aufgabe jedoch als sehr fruchtbar. In Abbildung 4 sieht man ein mögliches Ende: Rosalie stirbt, sie “geht zu Tommy” (ihrem imaginären Enkel). Ein Student erklärte: “Es gibt keinen Tommy und nach ihrem Tod gibt es auch keine Rosalie mehr”. Der Film wurde von den Studierenden besser als der Film bewertet und sie fanden vor allem, dass Rosalie viel jünger und schöner im Film wirkte, als sie sich das aus dem Buch vorgestellt hatten.

Das Ende bereitete den Studierenden Probleme. Sie konnten nicht verstehen, dass es sich bei dem Zwiegespräch mit Rosalie um den Autor handelt. Das wurde nach dem Sehen des Filmes klarer, da dort der Autor als Person auftritt und mit Rosalie diskutiert. Eine Studentin meinte, dass sie dachte, das Ende sei nur in Rosalies Kopf entstanden, dass sie in Wirklichkeit einfach gestorben sei.

Die beiden hereingezoomten Szenen mit den Zimmerpflanzen und den Dokumenten führten laut den Studierenden eher dazu, dem Film “philosophische Momente” hinzuzufügen. In der Szene mit den Zimmerpflanzen schaut sich die Figur Rosalie im Spiegel an, das diene dazu, dass sie sich selbst vergebe, und das sei eine sinnliche Szene. Die Szene, in der sie die Dokumente ordnet, wurde negativ gedeutet, die Figur Rosalie denke stets an das negative Ende, sie habe ein trauriges Gesicht und habe sich mit ihrem Schicksal abgefunden. Darüber entfachte sich eine rege Diskussion: Hat die Figur Rosalie sich mit ihrem Schicksal abgefunden oder nicht? Und wenn ja, warum diskutiert sie dann mit dem Autor?

Von den Studierenden wurde der Film als “trauriger” empfunden als der Text. “Im Text sitzt sie glücklich im Café, jetzt ist sie nur alleine zu Hause”, sagte eine Studentin. Alle Szenen, in denen Rosalie mit Familienmitgliedern oder Freundinnen spricht, wurden im Film weggelassen, sodass sie nur das Zwiegespräch mit dem Autor führt.

Im Text hätten die Studierenden eher eine alte mürrische Frau gesehen, da die Innenansicht von Rosalie gezeigt wurde. Im Film wäre die Figur zwar trauriger, dafür jedoch schöner und “wunderbarer” als im Text gewesen, weswegen den Studierenden der Film besser gefiel. Rosalie sehe im Film nicht krank aus. Außerdem weinte sie im Film viel, im Text weinte die Figur nicht, es kam den Studierenden im Text sogar so vor, als ob Rosalie ihr eigenes Schicksal egal ist. Im Film wird sie durch das Weinen sensibler dargestellt.

3. Auswertung des Fragebogens

Der Fragebogen wurde am Ende der beiden Unterrichtsstunden gegeben/ ausgefüllt und regte eine starke Selbstreflexion an. Unsere Konzeption des Unterrichts wurde an manchen Stellen in Frage gestellt (Landeskunde) und bestätigt (Reihenfolge: Text/Film). Die Studierenden fanden einstimmig den handlungs- und produktionsorientierten Ansatz im Lektüreunterricht für sinnvoll, haben ihrer Meinung nach dabei mehr als üblich gelernt und würden motiviert den Roman weiterlesen wollen. Im landeskundlichen Aspekt gab es bei einigen Studierenden Bedenken. Hierzu könnte man im Fragebogen eine Option der offenen Selbstkommentare hinzufügen, so dass die Studierenden ihre Meinung präzisieren könnten. Einstimmig waren sie allerdings in der Frage über die Motivation zum Deutscherwerb, die durch unterschiedliche Aufgabenstellungen mit Schwerpunkt auf Handeln und Produktion erhöht wurde.

Nr.	Frage	Antwort (Institut und Anzahl)
1	Halten Sie den handlungs- und produktionsorientierten Ansatz im Lektüreunterricht für sinnvoll?	Ja: INAI 6 Ja: KPI 8 Nein: 0 Weiß nicht: 0
2	Haben Sie mit Hilfe der angebotenen Aufgaben mehr als üblich im Landeskundeunterricht gelernt?	Ja: INAI 5 Ja: KPI 6 Nein: KPI 2 Weiß nicht: INAI 1
3	Würden Sie den Roman gerne weiterlesen?	Ja: INAI 4 Ja: KPI 8 Nein: 0 Weiß nicht: INAI 2
4	Was glauben Sie, ist es besser erst den Roman zu lesen oder erst den Film zu sehen?	Erst Roman lesen: INAI 4 Erst Roman lesen: KPI 8 Erst Film sehen: INAI 1 Weiß nicht: INAI 1
5	Wie schätzen Sie die von Ihnen erledigten Aufgaben in Hinblick auf Ihre Lernleistung ein?	Habe viel gelernt: INAI 3 Habe viel gelernt: KPI 8 Habe ein wenig gelernt: INAI 2 Habe nicht so viel gelernt, wie im "üblichen" Unterricht: INAI 1

6	Wie schätzen Sie die von Ihnen erledigten Aufgaben in Hinblick auf Ihre Motivation ein. Die unterschiedlichen Aufgabenstellungen mit Schwerpunkt auf Handeln und Produktion ...	Erhöhen meine Motivation zum Deutscherwerb: INAI 6 Erhöhen meine Motivation zum Deutscherwerb: KPI 8 Haben keinen Einfluss: 0 Deprimieren mich: 0
---	---	--

Besonders die INAI-Studierenden sahen den Lernzuwachs bei den erledigten Aufgaben kritisch. Auch waren sie sich unschlüssig, ob sie den Roman weiterlesen wollen oder nicht. Oft wurde das mit dem hohen Sprachniveau begründet, das man bräuchte, um den Text zu verstehen. Hier waren die KPI-Studierenden im Vorteil, weil sie über ein deutlich höheres Sprachniveau und eine größere Textkompetenz verfügen.

Zusammenfassung

Die beschriebenen Aufgaben haben gezeigt, dass man eine literarische Vorlage und die dazugehörige Verfilmung durch handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben sinnvoll miteinander verbinden kann. Wie eingangs beschrieben, setzt das Lesen eines Textes und das Sehen der Verfilmung hohe Emotionalität frei, was wir auch im Unterricht beobachtet haben. Dort wurde oft mit den Worten “traurig”, “schön”, “wunderbar”, “mürrisch” operiert, um die Hauptfigur zu beschreiben. Die starke Emotionalität, die aufkommt, wenn eine Verfilmung anders ist als vorgestellt, konnten wir ebenso bei den Studierenden beobachten. Die handlungs- und produktionsorientierte Beschäftigung mit dem Text und dem Film wurde von den Studierenden positiv bewertet, auch wenn es einige Schwierigkeiten gab. Hier sollte nachgebessert werden, für die B1-Studierenden war der Text sehr schwer und der emanzipatorische Aspekt der Figur Rosalie, wie sie mit dem Autor des Textes diskutiert, wurde nicht von allen Studierenden verstanden. Hier half der Film, wo die Figur des Autors auftritt und sich mit Rosalie in einem Raum befindet, wodurch das Zwiegespräch viel anschaulicher wird.

Im Hinblick auf eine sinnvolle didaktische Verbindung von einem literarischen Text und einer Verfilmung lässt sich anhand der Ergebnisse an beiden Instituten schließen, dass sich beide Medien kompetenzfördernd logisch miteinander kombinieren lassen. Dabei geht es in erster Linie um den Erwerb des Deutschen als Fremdsprache und der Binnendifferenzierung in heterogenen Gruppen: der handlungs- und produktionsorientierte Ansatz zum Leseverstehen gibt reichlich Anlässe zum anschließenden produktiven Sprechen und Schreiben mit Rücksicht auf die Heterogenität der

Lernenden. Das Hör-Sehverstehen ergänzt das didaktische Themenfeld, fördert die Lesereflexion und trägt zur intensiveren Auseinandersetzung mit dem Text bei. Der Film kann dabei nicht die ganze Doppelstunde in Anspruch nehmen, sondern lässt sich themenübergreifend und, was wichtig ist, zeitlich passend im Unterricht einteilen und einplanen.

Der handlungs- und produktionsorientierte Ansatz stärkt auch ein wichtiges Element des Fremdspracherwerbs, die Motivation der Lernenden. Das ergab sich eindeutig anhand der qualitativen Daten aus der vorliegenden Untersuchung sowie aus der von 2015 (Lange/Bilytska, 2015).

Bei der Auseinandersetzung mit einem literarischen Text im Fremdsprachenunterricht geht es nicht nur um den Fremdsprachenerwerb, sondern nicht zuletzt um die deutsche Literatur. Die Beschäftigung mit den literarischen Texten und deren Verfilmungen hat wesentliche Vorteile für Lernende, die in der Film-Text-Relation und -reflexion implizit sind und weit über Landeskunde, soziale Gegebenheiten, gesellschaftliche Kontroversen und Vorurteile hinausgehen.

LITERATUR

- Anders, P., Staiger, M., Albrecht, C., Rüssel, M., & Vorst, C. (2019). Literaturverfilmung. In dies. (Hrsg.), *Einführung in die Filmdidaktik* (S. 81–95). Stuttgart: J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04765-6_6
- Haas, G. (2021). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines "anderen" Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe* (14 Aufl.). Seelze-Velber: Praxis Deutsch.
- Hanich, J. (2012). Große Erwartungen. Literaturverfilmung und die Imagination des Lesers. In H. Wulff (Hrsg.), *Auslassen, Andeuten, Auffüllen. Der Film und die Imagination des Zuschauers* (S. 239–261). München: Wilhelm Fink.
- Kasko, N. (2012). Grenzüberschreitung und Identitätskonstruktion in Daniel Kehlmanns *Ruhm*. *Werkstatt*, 7, 26–48. <https://werkstatt.unideb.hu/2012/kaskon.pdf>
- Kehlmann, D. (2009). *Ruhm*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kröber, F. (2011). *Metalepsen und das Aufbegehren der Figur gegen den Erzähler in "Rosalie geht sterben" aus Daniel Kehlmanns Roman "Ruhm"*. Norderstedt: Grin.
- Lange, A., & Bilytska, V. (2015). Die handlungs- und produktionsorientierte Methode nach Gerhard Haas in der praktischen Anwendung mit modernen Texten am Beispiel von Daniel Kehlmanns "Ruhm". *Germanistik in der Ukraine*, 10, 247–253.
- Maiwald, K. (2015). *Vom Film zur Literatur. Moderne Klassiker der Literaturverfilmung im Medienvergleich*. Stuttgart: Philipp Reclam Jr.
- Mundt, M. (2011). *Transformationsanalyse: Methodologische Probleme der Literaturverfilmung*. Tübingen: Niemeyer / De Gruyter.
- Spinner, K. (2013). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In Frederking, Volker, Krommer, Axel, & Meier, Christel (Hrsg.), *Taschenbuch des*

Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik (S. 319–333). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Waldmann, G. (2001). Produktiver Umgang mit Literatur. Verschiedenartige Gedanken zum Entstehen der Konzeption. In *Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg*. Heft 8 (2001), 37–47.

Waldmann, G. (2013). *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle*. Deutschdidaktik aktuell Band 1. Schneider Verlag Hohengehren.

DOI: <https://doi.org/10.32589/2408-9885.2021.16.260068>

Nickl, Milutin Michael
Hof in Bayern / Deutschland

NOTIZEN ZUM GENUSSYSTEM UND ZUR GENUSINHÄRENZ PERSONENBEZOGENER NOMINA IM GEGENWARTSDEUTSCHEN

У сучасній (транснаціональній) німецькій мові можна визначити п'ять-шість граматичних родів: чоловічий, жіночий, спільний, середній, спільний (для назв тварин чоловічого і жіночого роду), подвійний (невизначений у вжитку) чи змінний. У дидактичному плані безперечно домінують три роди: чоловічий, жіночий, середній. Але ще у 95 році ритор Квінтіліан зазначав, що не варто залишатись на рівні шкільної мудрості у визначенні тільки трьох родів. Йдеться також і про ті іменники, які мають два і більше родів. З іншого боку, граматична коректність і в гнучкій сучасній транснаціональній німецькій не залишається автохтонною, залежною від носіїв мови або соціуму, її неможливо безмежно розтягати. Намагання встановлення рівнозначних контруентних відносин між семантикою і морфологічним ресурсом граматичного роду іменників, біологічною статтю та соціально-гендерними уявленнями, конструкціями і сприйняттям базуються на формі знання, яка не піддається реалізації.

Ключові слова: *рід іменника, гендерна інгерентність, семантика, соціально-гендерні уявлення.*

In Contemporary Transnational German (CTG) there is no biological and linguistically consistent congruency alongside of genders. Usually three genders are defined in German: masculine, feminine, and neuter. However, there is also a distinctive Common gender, and many Epicenes can be found in German as well. Moreover, an additional Dubium, Uncertain or Diverse gender may be distinguishable among up to six genders. Word endings in and by themselves don't reveal grammatical gender thoroughly within current German. In addition, you have to consider set theoretical aspects, intersections and certain propositional connectives. Different aspects of German nouns, selected distinctions and relations between gender inherence and grammatical German gender on the other hand are addressed here from a systematic point of view.

Key words: *noun gender, gender inherence, semantics, socio-gender perceptions.*

Angesichts des Aprioris der Argumentation in Kommunikationsgemeinschaften (Apel 1973/II) gehen wir davon aus, dass eine strenge Trennung von Grammatik,