

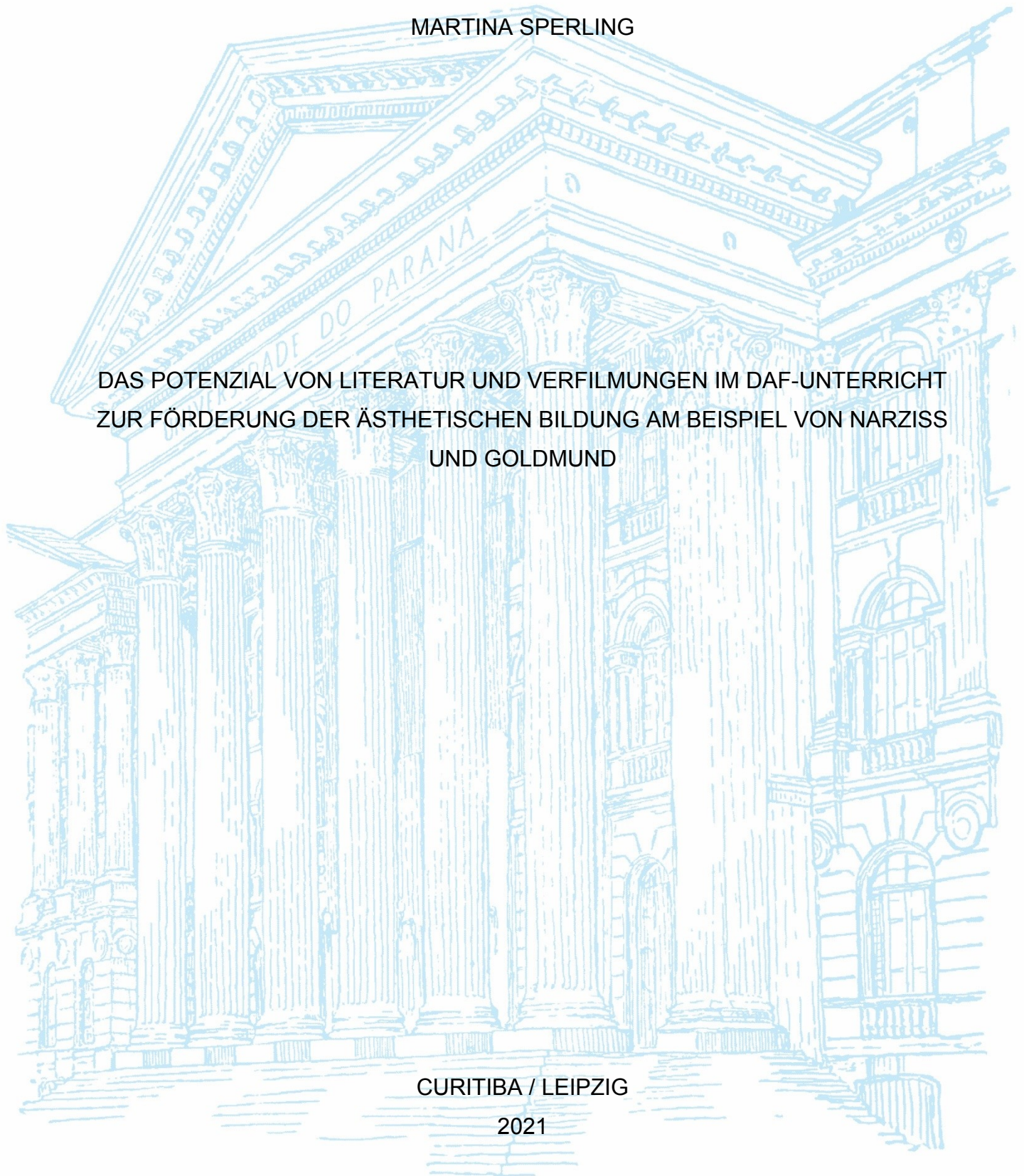
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
UNIVERSITÄT LEIPZIG

MARTINA SPERLING

DAS POTENZIAL VON LITERATUR UND VERFILMUNGEN IM DAF-UNTERRICHT  
ZUR FÖRDERUNG DER ÄSTHETISCHEN BILDUNG AM BEISPIEL VON NARZISS  
UND GOLDMUND

CURITIBA / LEIPZIG

2021



MARTINA SPERLING

DAS POTENZIAL VON LITERATUR UND VERFILMUNGEN IM DAF-UNTERRICHT  
ZUR FÖRDERUNG DER ÄSTHETISCHEN BILDUNG AM BEISPIEL VON NARZISS  
UND GOLDMUND

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras do Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Astor Soethe

Coorientador: Prof. Dr. Claus Altmayer

CURITIBA / LEIPZIG

2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –  
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Sperling, Martina

Das Potenzial von Literatur und Verfilmungen im DaF-Unterricht zur Förderung der ästhetischen Bildung am Beispiel von Narziss und Goldmund. / Martina Sperling. – Curitiba; Leipzig, 2021.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná; Universität Leipzig.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Astor Soethe

Coorientador: Prof. Dr. Claus Altmayer

1. Língua alemã - Estudo e ensino – Falantes estrangeiros. 2. Literatura – Estudo e ensino. 3. Estética – Estudo e ensino. 4. Filme cinematográfico. 5. Didática, metodologia, prática de ensino. I. Soethe, Paulo Astor, 1968-. II. Altmayer, Claus, 1956-. III. Título.

CDD – 438





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -  
40001016016P7

ATA Nº1061

## ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM LETRAS

No dia trinta de abril de dois mil e vinte e um às 14:00 horas, na sala Auditório em ambiente Zoom: <https://us02web.zoom.us/j/89743139985?pwd=TGtweCs1RkZuQINFRmFkcVpOL1dOQT09> / Meeting-ID: 897 4313 9985 / Senha de acesso: 590648, Ambiente virtual, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **MARTINA SPERLING**, intitulada: *Das Potenzial von Literatur und Verfilmungen im Daf-Unterricht zur Förderung der Ästhetischen Bildung am Beispiel von **Narziss Und Goldmund***, sob orientação do Prof. Dr. PAULO ASTOR SOETHE. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: PAULO ASTOR SOETHE (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), FERNANDA BOARIN BOECHAT (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ), THIAGO VITI MARIANO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, PAULO ASTOR SOETHE, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 30 de Abril de 2021.

Assinatura Eletrônica

03/05/2021 20:19:24.0

PAULO ASTOR SOETHE

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

03/05/2021 20:48:24.0

FERNANDA BOARIN BOECHAT

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ)

Assinatura Eletrônica

04/05/2021 15:06:15.0

THIAGO VITI MARIANO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rua General Carneiro, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil  
CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: [ppglet@gmail.com](mailto:ppglet@gmail.com)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.  
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 90592

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.pppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>  
e insira o código 90592



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -  
40001016016P7

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **MARTINA SPERLING** intitulada: **Das Potenzial von Literatur und Verfilmungen im Daf-Unterricht zur Förderung der Ästhetischen Bildung am Beispiel von *Narziss Und Goldmund***, sob orientação do Prof. Dr. PAULO ASTOR SOETHE, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Abril de 2021.

Assinatura Eletrônica

03/05/2021 20:19:24.0

PAULO ASTOR SOETHE

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

03/05/2021 20:48:24.0

FERNANDA BOARIN BOECHAT

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

04/05/2021 15:06:15.0

THIAGO VITI MARIANO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

---

Rua General Carneiro, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil  
CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: ppgglet@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 90592

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prrpg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>  
e insira o código 90592

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Professor Paulo Astor Soethe pela orientação acadêmica e profissional e pela confiança depositada em mim e em meu trabalho. Agradeço pela orientação do Professor Claus Altmayer da Universidade Leipzig. Aos membros da banca de defesa, Professor Thiago Viti Mariano e Professora Fernanda Boarin Boechat agradeço pela produtiva discussão e pelas contribuições ao meu trabalho. Agradeço também a CAPES e ao DAAD, que forneceram bolsa de estudos durante o período do mestrado no Brasil e na Alemanha.

Agradeço pelo apoio da minha mãe, Maria Luiza Sperling, que de várias formas facilitou minha vida para que eu tivesse mais tempo para me dedicar à pesquisa. Ao meu pai, Heinz Paul Sperling, agradeço por ter me apresentado a língua alemã e por ter sido a ponte entre a Alemanha e o Brasil para mim.

Às colegas de mestrado Tatiane Schuster, Ana Beatriz Vasques e Jannika Jung agradeço por me inspirarem com sua organização, dedicação e também pelo apoio mútuo. Ao Conrad Meißner agradeço pela leitura e revisão do trabalho. Agradeço a Letícia Fontana Steinmetz pela amizade e pelas palavras de motivação.

A Steffani Sperling agradeço por ter me ensinado tanto.

## DANKSAGUNG

Mein herzlicher Dank geht an meinen Betreuer Herrn Prof. Paulo Astor Soethe für die wissenschaftliche und berufliche Betreuung. Ebenfalls bedanke ich mich bei Herrn Prof. Claus Altmayer von der Universität Leipzig.

Ich bedanke mich bei Herrn Prof. Thiago Viti Mariano und Frau Prof. Fernanda Boarin Boechat, die an der Prüfungskommission teilnahmen und die viel zu meiner Arbeit beitrugen. Außerdem bedanke ich mich bei der CAPES und dem DAAD, die mich mit einem Stipendium in Brasilien und in Deutschland förderten.

Ich danke meiner Mutter, Maria Luiza Sperling, für die bedingungslose Unterstützung. Meinem Vater, Heinz Paul Sperling, der mir die deutsche Sprache vermittelte und der die Brücke zwischen Brasilien und Deutschland geschlagen hat.

Meinen Kommilitoninnen Tatiane Schuster, Ana Vasques de Araujo, Jannika Jung danke ich für die gegenseitige Unterstützung. Ich danke Leticia Steinmetz für ihre Freundschaft und motivierenden Worte. Für die Lektüre und Korrektur bedanke ich mich bei Conrad Meißner.

Ich bedanke mich bei Steffani Sperling, die mir so viel beigebracht hat.

## RESUMO

O presente trabalho discute a utilização de literatura e de adaptações cinematográficas para a formação estética nas aulas de Alemão como Língua Estrangeira. Essa abordagem entende que o ser humano se forma a partir de suas experiências sensoriais. Em resposta a uma tendência pragmática no ensino de línguas que foca em resultados mensuráveis e dedica pouco espaço para outras formas de aprender é que se defende a aprendizagem estética. Foram escolhidos o romance *Narziss e Goldmund* de Hermann Hesse e a recente adaptação cinematográfica do livro para exemplificar como se daria a aplicação didática das obras em um contexto de incentivo à formação estética. No percurso teórico apresenta-se o papel de textos literários nas aulas de Alemão como Língua Estrangeira bem como abordagens que priorizam o caráter estético das obras. Em seguida são apresentados argumentos que favorecem a presença de filmes no trabalho com literatura. O trabalho parte da perspectiva de associação entre mídias (*Medienverbund*) como uma opção produtiva para o uso de *Narziss und Goldmund* em romance e em filme em contexto didático. Para a elaboração do capítulo em que possibilidades didáticas são descritas, foi preciso realizar uma análise das obras. Por meio de perguntas comparou-se como romance e filme dão forma à história. O trabalho insere-se no campo de didática de literatura e de cinema com foco na formação estética.

Palavras-chave: Alemão como Língua Estrangeira; didática; formação estética; ensino de literatura e cinema; Hermann Hesse; *Narziss und Goldmund*.



## ABSTRACT

This work investigates the use of literature and film adaptations to promote aesthetic education in German as a Foreign Language classes. Aesthetic education assumes that human beings can develop themselves from their sensory experiences. Aesthetic education serves as a reaction to a pragmatic orientation that focuses on measurable outcomes in foreign language learning. Hermann Hesse's novel *Narcissus and Goldmund* and the cinematic adaptation of the book were chosen to illustrate how the didactic application of the artistic works could be done in the context of promoting aesthetic education. The theoretical basis investigates the role of literature in teaching German as a Foreign Language and presents approaches that focus on the aesthetic value of the texts. Afterwards, arguments for the presence of film in German as a Foreign Language classes are presented. This work is based on the perspective of the media association. This proves to be a productive procedure for using *Narcissus and Goldmund* in the media forms of novel and film in the classroom. Using question sets, the novel and the film were analyzed, examining how the story emerges in each medium. The work is classified in the fields of literature and film didactics as well as research on aesthetic education.

Keywords: German as a Foreign Language; didactics; aesthetic education; didactics of literature; didactics of film; Hermann Hesse; *Narcissus and Goldmund*.

## ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Arbeit untersucht den Einsatz von Literatur und Verfilmungen zur Förderung der ästhetischen Bildung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. Die ästhetische Bildung geht davon aus, dass der Mensch sich aus seinen sinnlichen Erfahrungen bilden kann. Sie dient als Reaktion auf eine pragmatische Orientierung, die sich auf messbare Ergebnisse im Fremdsprachenlernen konzentriert. Hermann Hesses Roman *Narziss und Goldmund* und die filmische Adaption des Buches wurden ausgewählt, um zu veranschaulichen, wie die didaktische Anwendung der Werke im Kontext einer Förderung der ästhetischen Bildung erfolgen könnte. Die theoretische Grundlage beschäftigt sich mit der Rolle von Literatur im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht und stellt Ansätze vor, die den ästhetischen Wert der Texte in den Vordergrund stellen. Danach werden Argumente für die Präsenz von Film im DaF-Unterricht gesammelt. Diese Arbeit geht von der Perspektive des *Medienverbundes* aus. Diese zeigt sich als ein produktives Verfahren, um *Narziss und Goldmund* in den medialen Formen Roman und Film im Unterricht einzusetzen. Anhand von Fragestellungen wurden der Roman und der Film analysiert und dabei untersucht, wie die Geschichte in jedem Medium entsteht. Die Arbeit wird in die Bereiche Literatur- und Filmdidaktik sowie Erforschung der ästhetischen Bildung eingeordnet.

Stichwörter: Deutsch als Fremdsprache; Didaktik; ästhetische Bildung; Literaturdidaktik; Filmdidaktik; Hermann Hesse; Narziss und Goldmund.

## ABKÜRZUNGEN

DaF - Deutsch als Fremdsprache

DaZ - Deutsch als Zweitsprache

## INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG.....	9
1 ÄSTHETISCHE BILDUNG, LITERATUR UND FILME IM DAF-UNTERRICHT .....	12
1.1 Ästhetische Bildung: Begriffsbestimmung	12
1.1.1 Ästhetische Bildung im DaF-Unterricht.....	18
1.2 Literatur im DaF-Unterricht	21
1.2.1 Literarizität und Auswahlkriterien.....	21
1.2.2 Überblick: Literatur in der DaF-Didaktik.....	25
1.2.3 Kritik am kommunikativen Ansatz und neuere Ansätze.....	29
1.3 Filme im DaF-Unterricht	35
1.4 LITERATUR UND VERFILMUNG: MEDIENVERBUND ALS DIDAKTISCHES ANGEBOT	42
2 <i>NARZISS UND GOLDMUND</i> : MEDIENKOMPARATISTISCHE ANALYSE.....	47
2.1 LITERATURAUSWAHL	47
2.1.1 Kriterien der Literatúrauswahl.....	48
2.2 ROMAN- UND FILMANALYSE	49
2.1.1 Fragestellungen zur Analyse.....	49
2.1.2 Ergebnisse der Analyse.....	50
3 DIDAKTISCHE IMPULSE.....	78
AUSBLICK UND FAZIT.....	92
LITERATURVERZEICHNIS.....	97

## EINLEITUNG

Kann der Fremdsprachenunterricht ästhetische Bildung fördern? Wie lassen sich ästhetische Bildung und Deutschlernen kombinieren? Wie sollte man Literatur und Filme in den DaF-Unterricht am besten integrieren? In der vorliegenden Arbeit stehen diese Fragen im Vordergrund.

Ästhetische Bildung fokussiert auf die Förderung und Differenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit, die Entfaltung von Emotionalität, Vorstellungskraft, Phantasie und Kreativität; Ausrichtung der Sozialität und des Handelns; Entwicklung von Interpretations- und Deutungskompetenz und auf das ganzheitliche Lernen (BADSTÜBNER-KIZIK, 2014, S. 298).

In der DaF-Didaktik dient die ästhetische Bildung als Reaktion gegen Ansätze, die sich ausschließlich auf messbare Kompetenzen begrenzen und die Literatur instrumentalisieren, ohne auf ihr ästhetisches Potenzial zu achten.

Die Ansicht, dass Lernen ganzheitlich sein muss, also nicht nur den Kopf, sondern den gesamten Menschen einbeziehen muss, ist aber in den letzten Jahren ins Zentrum der wissenschaftlichen Auseinandersetzung gerückt worden. Grund dafür ist die Beobachtung, dass das rein kognitive Bildungssystem nicht mehr mit den Herausforderungen einer globalisierten, sich ständig wandelnden Zeit in Einklang zu bringen ist. (BERNSTEIN & LERCHNER, 2014, S. VI).

Es gilt nun die Auffassung zu bestärken, dass der DaF-Unterricht zur persönlichen Entwicklung der Lernenden beiträgt und somit ihre allgemeine Sprachfähigkeit fördert. In diesem Sinne setzt sich die vorliegende Arbeit mit Hermann Hesses Roman *Narziss und Goldmund* und dem gleichnamigen Film von Regisseur Stefan Ruzowitzky auseinander. Es wird untersucht, wie man als Lehrende didaktisch mit beiden Medien im DaF-Unterricht umgehen kann, um ästhetische Bildung zu fördern. Die Arbeit liefert hierzu konkrete Beispielaufgaben. Diese können als Impulse für eine didaktische Einheit dienen. Es stellt sich heraus, dass Filmhefte bereits für den Deutsch als Muttersprache-Unterricht zur Verfügung stehen. Im Gegensatz dazu, ist das Angebot für den DaF-Unterricht noch begrenzt. Für viele Lehrende ist es nicht einfach, didaktische Angebote zur ästhetischen Bildung vorzubereiten. Deswegen wird folgender Forschungsfrage nachgegangen:



*Welche Möglichkeiten bieten der Roman Narziss und Goldmund und seine gleichnamige Verfilmung, die ästhetische Bildung von DaF-Lernenden im brasilianischen Schulkontext zu fördern?*

Es wird untersucht, welche didaktischen Möglichkeiten bestehen, wenn man Medien im Unterricht kombiniert. Es werden Beispiele gegeben, wie man den ästhetischen Wert des Romans und des Filmes hervorhebt und dabei die Sprache gebraucht.

Um dieses Ziel zu erreichen, wird eine medienkomparatistische Analyse von *Narziss und Goldmund* durchgeführt. Anhand von Fragestellungen wird untersucht, wie jedes Medium die Geschichte erzählt. Es werden die Darstellung der Hauptfiguren und des Schauplatzes, die Hinweise auf Konflikte, die narrative Struktur, die Episode mit der Geliebten des Fürsten und die Auflösung der Erzählung analysiert. Der Fokus der Analyse liegt auf den spezifischen Gestaltungsmitteln jedes Mediums (geschriebene Sprache, laufende Bilder, Musik, Montage, Schnitt).

Die Ergebnisse dienen als Grundlage für die didaktischen Überlegungen. Diese stützen sich auf die Arbeit im *Medienverbund* (BADSTÜBNER-KIZIK, 2014, S. 301) und sehen vor, dass geeignete Aktivitäten in drei Phasen aufgeteilt werden. Zuerst sollten sich Lernende mit einem Bestandteil des Medienverbundes, mit dem Roman oder mit dem Film beschäftigen. Danach vergleichen sie am besten beide Medien und gehen auf die intermedialen und intramedialen Verbindungen zwischen ihnen ein. Im letzten Teil erweitern sie den Medienverbund um sekundäre Elemente, was bedeutet, dass sie zum Beispiel Bilder auswählen, die den Roman illustrieren könnten.

Diese Masterarbeit ist folgendermaßen strukturiert:

- Im ersten Kapitel wird zuerst ästhetische Bildung allgemein definiert, danach wird die Rolle der ästhetischen Bildung im DaF-Unterricht erläutert. Das Kapitel widmet sich nun Merkmalen literarischer Texte und ihrer Präsenz im DaF-Unterricht. Es werden ebenfalls Kriterien zur Literatúrauswahl dargestellt und Möglichkeiten untersucht, Filme im DaF-Unterricht zu behandeln. Abschließend wird die Didaktik des *Medienverbundes* präsentiert, die die Kombination von zwei oder mehreren Medien im ästhetischen Lernkontext für produktiv hält.

- Das zweite Kapitel enthält eine medienvergleichende Analyse des Romans und des Films *Narziss und Goldmund*.
- Abschließend und anhand der Ergebnisse des analytischen Teils, werden im dritten Kapitel didaktische Impulse für die Arbeit im *Medienverbund* im DaF-Unterricht gegeben. Die didaktischen Impulse sollen konkret zeigen, wie Lernaufgaben zur ästhetischen Bildung aussehen können.

# 1 ÄSTHETISCHE BILDUNG, LITERATUR UND FILME IM DAF-UNTERRICHT

## 1.1 ÄSTHETISCHE BILDUNG: BEGRIFFSBESTIMMUNG

Da die vorliegende Arbeit die Absicht verfolgt, einen Roman und einen Film zu behandeln, mit dem Ziel, die ästhetische Bildung von DaF-Lernenden zu fördern, könnte die Frage auftauchen, ob sie nicht im Widerspruch zu dem steht, was man unter „ästhetisch“ versteht. Nadja Hermann (2005, S. 36) beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Ästhetik und Ethik und erklärt, dass die Trennung zwischen dem Ästhetischen und irgendeiner pädagogischen oder moralischen Berufung von der Autonomie des künstlerischen Schaffens ausgehe. Weil Kunst von jedem anderen Zweck befreit sei, dürfe sie das Gute und das Böse ignorieren. In Bezug auf die vorliegende Arbeit würde die Frage lauten: Soll das „Ästhetische“ eine Rolle in der Bildung spielen? Bevor man auf die Frage nach der Widersprüchlichkeit zurückkommt, werden die Begriffe Ästhetik/ästhetisch definiert.

Es handelt sich hier um keinen neuen Begriff, sondern seine Geschichte geht bis in die Antike zurück. Zu finden ist keine eindeutige Definition, denn mit der Begriffsgeschichte ist ein Bedeutungswandel verknüpft. Laut Sabine Grosser (2008, S. 27) meint „ästhetisch“ – abgeleitet von dem griechischen Wort „aisthesis“ – die Wahrnehmung oder die Lehre der Sinneserkenntnis. Schon in der Antike beschränkte sich Ästhetik nicht auf die Kunst, sondern umfasste den Bereich der Rhetorik und der Architektur. Im 18. Jahrhundert wurde der Begriff eher auf die Kunst eingeschränkt, und unter Ästhetik verstand man die Philosophie der Kunst. In diesem Zusammenhang würde die Sinneserkenntnis durch das Kunst-Schöne gewonnen. Im heutigen Kontext von Kunstpraxis versteht man unter „ästhetisch“ alles, was unsere Sinne anregt und worauf wir gefühlsmäßig reagieren (ebd., 2008, S. 27- 28). Gundel Mattenklott (2013, 2012, k.A.) erklärt, dass vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts das Adjektiv „ästhetisch“ in unterschiedlichen Kontexten gebraucht wurde. Im Alltag meint man damit oft „schön“, aber in den gegenwärtigen geistes- und kulturwissenschaftlichen Diskursen wurde der Begriff erweitert, sodass unter „ästhetisch“ ein Bedeutungsfeld verschiedener Natur-, Alltags, Lebenserfahrungs- und -gestaltungen gemeint ist. Eine Reflexion auf Gegenstand und Subjekt des Erlebens ist daran allerdings immer gekoppelt. In Bildungstheorie und Didaktik

herrsche laut Lutz Küster (2015, S. 18) auch ein sehr viel weiteres Verständnis von Ästhetik: Sie sei für uns in einer unüberschaubaren Vielfalt von Phänomenen des Alltagslebens verfügbar, von der Architektur bis zur Kleidung, im Design, in der Werbung und in allen medialen Darstellungsformen. Nach der Kontextualisierung von „ästhetisch“ widmet sich das Kapitel der ästhetischen Bildung/ dem ästhetischen Lernen.

Ziel des ästhetischen Lernens sei laut Sabine Grosser (2008, S. 28) die Bildung einer reflexiven Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeit durch unsere Sinneskanäle und unseren Gleichgewichtssinn. Unsere „aisthesis“ – in ihrer ursprünglichen Bedeutung – soll gebildet werden. In Mittelpunkt davon stehen die ästhetischen Erfahrungen, die sich sowohl rezeptiv als auch produktiv erfahren lassen. Ästhetische Erfahrungen beschränken sich nicht auf die Kunst, sondern können mit Objekten unseres Alltags gemacht werden. Allerdings ist es wichtig, dass diese Objekte die Aufmerksamkeit auf sich ziehen und als Erfahrung von Diskontinuität, dem Kontrast zum bisher Erlebtem, charakterisiert werden.

Antje Dohrns (2014, S. 135-136) definiert ausführlich die ästhetische Bildung:

Der Begriff Ästhetische Bildung hat seinen kulturphilosophischen Hintergrund in Friedrich Schillers Schrift *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* (1795) und bezeichnet einen Ansatz in den Erziehungswissenschaften, bei dem der Mensch sich durch sinnliche Erfahrungen bildet und entwickelt. Es geht hier nicht allein um die Erfahrungen, die an künstlerischen Werken gemacht werden, sondern ästhetische Bildung zielt auf die Bildung der reflexiven Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeit in allen Lebensbereichen ab. Bildung wird nicht in erster Linie als Wissensaneignung aufgefasst, bei der das Denken über der Wahrnehmung steht, sondern sie ist Weg und Ergebnis sinnlicher Erfahrungen – also auch sinnliche Erfahrungen mit anderen Kunst- und Medienformen, wie z.B. der Literatur und literarischen Texten. Diesen ästhetischen Zugang zur Bildung gilt es insbesondere angesichts der gegenwärtigen Effizienz- und Outputorientierung von DaZ im schulischen Unterricht und in der Lehrerfortbildung zu stärken.

Die obengenannten Definitionen zeigen, dass in der Fachliteratur sowohl die Begriffe „ästhetisches Lernen“ als auch „ästhetische Bildung“ ohne Unterschied vorkommen. In dem Sammelband von Nils Bernstein und Charlotte Lerchner (2014) zu „Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht“ erläutert Carmen Schier (2014, S. 12):

Ästhetische Bildung versteht sich in diesem Kontext nicht in erster Linie als Prozess der Wissensaneignung, sondern als Ergebnis sinnlicher Erfahrung und des Austausches darüber als eigenständige Quelle von Wissen und

Erkenntnis. In diesem Rahmen spielt auch die symbolische Sinnzuweisung eine Rolle.

Auch bei Natalia Hahn (2014) und Manfred Schewe (2014) taucht „ästhetische Bildung“ auf. Christiane Hochstadt (2014), Susanne Even (2014) und Eva Veronik Chen (2014) sprechen von „ästhetischem Lernen“.

Eine weitere Definition finden wir in Susanne Even (2014, S. 192):

Ästhetisches Lernen verfolgt damit die Ausbildung der selbstreflexiven Wahrnehmungsfähigkeit, die dem Individuum Lernwelten eröffnet, die über die reine Wissensaneignung hinausgehen. Es gilt daher, Lernstoff und Lernprozesse zu *ästhetisieren*.

Wenn man die Erläuterungen zu „ästhetischem Lernen“ und „ästhetischer Bildung“ gründlich analysiert, stellt man fest, dass sie sich mit den gleichen Zielen und Ansätzen beschäftigen. Zu verstehen ist aufgrund der Erläuterungen, dass „ästhetische Bildung“ als Ziel und Ergebnis eines ästhetischen Lernens definiert werden kann, während „ästhetisches Lernen“ die Lernprozesse an sich bezeichnet. Es lässt sich jedoch aus den Beiträgen feststellen, dass die Begriffe quasi als Synonyme verwendet werden und so werden sie auch in der vorliegenden Arbeit vorkommen.

Einen wichtigen Beitrag zur Erweiterung der Begrifflichkeit in diesem Bereich leistet Kasper Spinner (2007) anhand von Thesen, die ein Konzept ästhetischer Bildung schildern sollen. In seiner ersten These behauptet er, dass *sinnliche Wahrnehmung* die Grundlage ästhetischer Erfahrung sei. Wir hören Musik, schauen ein Gemälde an, riechen ein Parfüm – dafür brauchen wir unsere Sinnesorgane. Wenn man allerdings den Schnee beobachtet, um rechtzeitig mit dem Auto loszukommen, dann handle es sich dabei um eine zweckorientierte-pragmatische Wahrnehmung. Ein ästhetisches Erlebnis sei dagegen mit Erstaunen verbunden. Da ästhetische Wahrnehmungen nicht immer intensiv, differenziert oder nachwirkend sind, weil sie im Alltag unbemerkt vorkommen, bestehe die Aufgabe der Schule darin, bedeutende, differenziertere und sensiblere Wahrnehmungserfahrungen zu ermöglichen (SPINNER, 2007, S. 9-10).

Wenn man als Lehrende intensive ästhetische Wahrnehmungen im Unterricht einbeziehen möchte, dann sollte man mehrere Sinneskanäle anregen. Man kann von *Synästhesie* sprechen, wenn z.B. ein Gedicht sich sowohl akustisch als auch visuell wahrnehmen lässt, oder bei Gemälden, die auf den Betrachter so wirken, als wäre er



selbst in der gemalten Landschaft. Synästhesie sollte wegen der wechselseitigen Intensivierung der Sinneseindrücke, aber auch weil man dadurch mehrere Lernende erreichen kann, in den Unterricht integriert werden (ebd., S. 10-11).

Durch ästhetische Wahrnehmungen erfahren wir den normalen Zeitablauf anders, für einen Augenblick nehmen wir uns Zeit, ein Kunstobjekt oder die Natur zu betrachten. In solchen Situationen geht es um *ästhetische Zeit-Erfahrungen*. Auch in der Schule mit ihrer organisierten Zeit sollte Platz für ein interessenloses Genießen geschaffen werden (ebd., S.12-13). Dass wir in der Lage sind, Sinneswahrnehmungen, die gar nicht real gegeben sind, zu evozieren oder uns bei dem Lesen eines Romans in andere Zeiträume zu versetzen, liegt das an unserer Vorstellungskraft.

*Imagination* ist den Menschen wichtig, weil sie erst dadurch über die Beschränkungen des Alltags hinausgehen können. Auch wenn Imagination subjektiv ist, kann sie entfaltet und angeregt werden, deswegen sollte man im Unterricht einen Mittelweg zwischen Imagination und genauer Wahrnehmung finden (ebd., S.13-14). Ästhetische Bildung sollte offen gegenüber dem Überraschenden, dem Ungewohnten und dem Fremden sein.

*Das Verfremden des Gewohnten* kann durch den Umgang mit ungewöhnlichen Ausdrucksformen oder mit zeitgenössischer Kunst gefördert werden. Auch in der Literatur begegnen wir fremden Erfahrungen, die für die eigene Reflexion eine Rolle spielen (ebd., S.15).

Von besonderer Relevanz für den DaF-Unterricht sind die Thesen „*Anstoß zur Reflexion*“ und „*Gesprächskultur*“. Spinner erklärt, dass ästhetische Bildung zwei Grundfähigkeiten kombiniere nämlich aufmerksame Wahrnehmung und Reflexion. Weder eine trockene Analyse noch ein beliebiges Herumfantasieren führen zur ästhetischen Bildung. Der Unterricht ist eine kommunikative Situation. Deswegen sollen Lernende die Chance haben, um sowohl über den subjektiven, emotionalen Zugang zu einem ästhetischen Objekt als auch über seine formalen Aspekte zu sprechen (ebd., S.16-17). Um eine gelungene Kommunikation über ästhetische Erfahrungen im Unterricht zu unterstützen, sollen drei Aspekte berücksichtigt werden: „Die Beteiligten müssen subjektive Sichtweisen anderer aufbringen dürfen, sie sollen Respekt für abweichende Sichtweisen anderer aufbringen und sie sollen sich abwägend auf das besprechende Werk (ein Bild, ein Gedicht) beziehen können.“ (SPINNER, 2007, S. 20). Um eine Gesprächskultur zu unterstützen, brauchen Lernende eine Sprache, um ihre emotionalen Eindrücke zu äußern, die

Fähigkeit, mit Anderen Deutungen zu verhandeln, und eine Beschreibungssprache bzw. einige Fachbegriffe, um sich auf das besprochene Objekt zu beziehen (ebd., S.20-21). Sabine Grosser (2008, S.29) geht ebenfalls auf die Bedeutung der Reflexivität und Selbstreflexivität zur ästhetischen Bildung ein, denn nur indem man seine Wahrnehmungen und Empfindungen mit anderen vergleicht und auslegt, würde man sich ästhetisch verhalten. Obwohl Spinner sich nicht spezifisch mit der Fremdsprachendidaktik beschäftigt, geht diese Arbeit davon aus, dass der DaF-Unterricht zur Erfüllung der obengenannten sprachlichen Anforderungen beitragen kann, denn auch in einer Fremdsprache möchte man sich über ästhetische Erfahrungen austauschen können. In einem integrativen-ästhetischen Konzept beim Fremdsprachenlehren- und lernen möchte die Fremdsprachendidaktik laut Magdalena Rozenberg (2006, S.14) nicht die Kunst angreifen, sondern ihr Interesse läge an den von Kunstwerken ausgelösten sprachlichen Äußerungen. Das Lernen wird in diesem Konzept holistisch betrachtet, indem die Sinne, Emotionen und Handlungen der Lernenden in Betracht gezogen werden. Unter den Prämissen des radikalen Konstruktivismus wird bei Rozenbergs Studie versucht, die traditionelle Auffassung von Lehren und Lernen zu reformieren (ebd., S.14).

Kasper Spinner (2007, S.18-19) geht auf die Fragen der *kulturellen Traditionen* ein. Aufgabe der ästhetischen Bildung sei es, Lernenden ästhetische tradierte Vorstellungsbilder, die heute noch unser Bewusstsein prägen, zu vermitteln. Als Beispiel nennt er die unterschiedlichen Symbole, die mit Spiegeln verbunden sind (Selbstspiegelung, Selbsterkenntnis, Narzissmus). Lernende sollen auch ein Verständnis dafür gewinnen, wie bestimmte Themen im Laufe der Zeit unterschiedlich dargestellt wurden. In gleichem Maße ist es auch interessant im Unterricht zu verfolgen, wie kulturelle Begegnungen zu produktiven Missverständnissen führen können. In der Literatur finden wir Beispiele für Werke, die je nach Land unterschiedlich rezipiert worden sind. Die befruchtende Begegnung mit östlicher und fernöstlicher Dichtung bei Hermann Hesse ist nur ein Beispiel, wie ästhetische Bildung *Offenheit für kulturelle Vielfalt* unterstützen kann (ebd., S.16). *Symbolische Bedeutungserweiterungen* sind Teil einer ästhetischen Bildung. Ein Fluss kann je nach Kontext Vergänglichkeit oder Freiheit bedeuten. Erst durch die Auseinandersetzung mit einem Roman oder einem Film könne man Aussagen darüber treffen. Allerdings sollen Lernende die Erfahrung machen, dass Unbestimmtheit zur Literatur gehört (ebd., S.18). Laut Spinner (2007, S.21-22) träge

die ästhetische Bildung zur Identitätsentwicklung bei, aus drei Gründen: Wenn Lernende selbst ein ästhetisches Objekt gestalten oder sich mit fremden Kunstwerken auseinandersetzen, dann entsteht Distanz zum Eigenen und damit die Reflexion über die eigene Subjektivität. Lernende dürfen Persönliches (sinnliche Wahrnehmungen, aber auch Gefühle und Gedanken) in den kommunikativen Austausch über die ästhetischen Erfahrungen einbringen. Dies sei ebenfalls für die *Identitätsbildung* wichtig. Besonders wichtig sei der Zusammenhang zwischen ästhetischen Erfahrungen und Selbstwerterfahrungen. Wenn man sich Zeit für ästhetisches Genießen nimmt, dann ist das ein Beweis dafür, dass man sich selbst für wertvoll hält. Man erlaubt sich, das eigene Leben zu bejahen. Die letzte These lautet „ästhetisches Wahrnehmen und Gestalten gehört zur anthropologischen Grundausstattung des Menschen.“ (SPINNER, 2007, S. 22). In diesem Sinne soll Bildung den ganzen Menschen im Blick haben und dies sei nur durch die Einbeziehung ästhetischen Lernens möglich (ebd., S.22).

Eine konkretere Darstellung davon, wie ästhetische Bildung sich entfalten lässt, finden wir in den von Cornelia Dietrich (2012) beschriebenen Dimensionen der ästhetischen Erziehung: *Fingerfertigkeiten*, *Alphabetisierung*, *Selbstaufmerksamkeit* und *Sprache*.

*Fingerfertigkeiten* bezieht sich auf eine praktische Fähigkeit. Schon als Kind lernt man im Umgang mit Klängen, Lauten und Stoffen ästhetische Materialien zu differenzieren. Die Beherrschung und Kenntnis eines Instruments (im weiteren Sinne) oder von Techniken, das aktive Hören, Sehen und Begreifen zählen auch dazu. In der *Alphabetisierung* lernt man die Symbolbestände und ihre Traditionen. Hier geht es darum Herkünfte, Bedeutungen, soziale Funktionen und Machtgefügen von ästhetischen Tätigkeiten zu erkennen. Schule, Hochschulen und Bildungsinstanzen sind herkömmlicherweise für solche Alphabetisierung zuständig. Bei der *Selbstaufmerksamkeit* soll man die eigene Wahrnehmung wahrnehmen. Die Gegenstände werden anders als auf der pragmatischen Welt wahrgenommen. Dazu sind die geeigneten Rahmenbedingungen wichtig, damit man auf die eigene Sinnestätigkeit aufmerksam wird. Durch die *Sprache* besteht die Möglichkeiten, die ästhetischen Erfahrungen mit anderen und mit sich selbst zu teilen. Erst durch die Artikulation werden die Erfahrungen konstituiert. Allerdings muss das nicht diskursiv geschehen, sondern auch durch Körperhaltung oder Bilder (ebd., S. 5-7).

Obwohl Dietrich sich nicht mit Fremdsprachen beschäftigt, lässt sich feststellen, dass die vier Dimensionen auch im DaF-Unterricht gefördert werden können, denn auch in der Fremdsprache möchten die Individuen ihre Subjektivität und ihre Erfahrungen mitteilen, damit sie an einer Sprachgemeinschaft teilnehmen können.

### 1.1.1 Ästhetische Bildung im DaF-Unterricht

Im Folgenden wird diskutiert, inwieweit die Förderung der ästhetischen Bildung im DaF-Unterricht sinnvoll und produktiv sein kann. Im Vergleich zu bereits etablierten Ansätzen muss die ästhetische Bildung ihre Stellung noch behaupten.

Es ist durchaus möglich, dass Lehrende selbst von Literatur oder Kunst begeistert seien oder sich an dem orientieren, was sie im Studium der Literaturwissenschaft lernten, und deswegen schaffen sie auch Raum für die ästhetische Bildung. Eine solche Zufälligkeit sei allerdings nicht ausreichend, um die Einbeziehung von ästhetischen Werken im Unterricht zu begründen (KÜSTER, 2015, S. 15)

Verfügen – so ist vielmehr zu fragen – ästhetisch-literarische Gegenstände über ein didaktisches Potenzial, das sie im Vergleich zu anderen in einem Maße wertvoll macht, das ihre unterrichtliche Behandlung erstrebenswert oder womöglich gar unverzichtbar macht? (ebd., S.15).

Lutz Küster (2015, S.15-16) beschäftigt sich mit bildungspolitischen Rahmenvorgaben des Fremdsprachenunterrichts aus Deutschland und stellt fest, dass Begriffe wie „Ästhetik“ oder „ästhetisch“ kaum vorhanden sind, und wenn, mit einem utilitaristischen Zugang verbunden. In der schulischen Landschaft herrsche eine dominante Zweckrationalität, die nach *Standards* und *Outputs* orientiert sei. Gegen eine Standard- und Outputorientierung argumentiert Küster (ebd., S.17), dass viele Inhalte und Lernumstände erst nach vielen Jahren abgerufen werden können, sie seien nicht kurzfristig prüfbar. Das bedeutet, dass nicht jeder Inhalt standardisiert und anhand von Kompetenzskalen geprüft werden kann. Nichtsdestotrotz haben sie keinen eigenständigen Gültigkeitsanspruch. Im Anschluss an Kant (1990 zit.n. Küster, 2015, S. 17) fordert Küster die Selbstzweckhaftigkeit und den Autonomieanspruch des Ästhetischen insgesamt von Kunst und Literatur zurück.

Trotz ihrer Selbstzweckhaftigkeit kann man die Funktionalität und Zweckdienlichkeit der ästhetischen-literarischen Gegenständen für die Fremdsprachdidaktik in vier Feldern zusammenfassen:

- a Entfaltung der interkulturellen Kompetenz bzw. interkulturellen Bildung;
- b Entfaltung der Phantasie und Kreativität;
- c Entfaltung der Text- und kritischen Medienkompetenz; und
- d Verbindung zu sprachlichen Lernzielen (KÜSTER, 2015, S.18).

In der vorliegenden Arbeit handelt es sich primär um die Förderung der ästhetischen Bildung durch einen Roman und einen Film, allerdings finden wir unterschiedliche Beispiele, wie ästhetisches Lernen in den DaF-Unterricht integriert werden kann. Sabine Hochstadt (2014, S.76) widmet sich dem mimetischen-ästhetischen Lernen. Seit der Kindheit orientieren wir uns an Vorbilder und das sei in sprachlichen Aneignungsprozessen auch wichtig, denn mimetische Bezugnahmen seien wesentlich, um eine Sprache zu erwerben. Im Sprachunterricht soll auch mimetisches Handeln gefördert werden. Sabine Hochstadt (ebd., S.78) plädiert für einen erweiterten Begriff von Sprachförderung, der mimetisch-ästhetisches Lernen für Prozesse des Sprechen-, Zuhören-, Lesen- und Schreiblernens einsetzt. Eine Trennung zwischen der Förderung sprachlicher Fähigkeiten und ästhetischen Handels sollte vermieden werden, denn erstere kann von letzterer profitieren.

Eine weitere Möglichkeit, ästhetisches Lernen im DaF-Unterricht zu unterstützen, ist der Einsatz von Gedichten, aber nicht wie im traditionellen Literaturunterricht, sondern mit Methoden der Ästhetischen Kommunikation. Anstatt Gedichte überwiegend kognitiv zu analysieren, werden in dem von Stöver-Blahak (2014, S.123) vorgestellten Projekt Gedichte *ersprochen*, d.h. sprechend erarbeitet. Das Besondere an diesem Ansatz sei, dass die Beziehung zwischen Lernenden und ihren Gedichten ganzheitlich sei. Beim sprecherischen Erarbeiten treten Elemente von Fremdheit (ebd., S.123):

Körper, Kognition und Emotionen sind beteiligt, Elemente von Fremdheit – lexikalische oder phonetische Hindernisse, aber auch das Wahrnehmen oder Nichtverstehen des kulturell und/oder historisch Anderen – treten beim sprecherischen Erarbeiten auf und werden in diesem Kontext behandelt und bestenfalls gelöst. (STÖVER-BLAHAK 2014, S.123).



Lernende haben durch diesen Ansatz „einen ästhetischen Zugang zur Bildung“ (DOHRN, 2014). Bildung bezieht sich in diesem Zusammenhang hauptsächlich auf sprachliche Bildung, auch wenn im DaF-Unterricht andere Lernziele angestrebt werden dürfen und sollen. Dass Lernende sich mit einem gegebenen, fertigen Text beim Erarbeiten einer Sprechfassung eines Gedichtes befassen, betrachtet Anke Stöver-Blahak (2014, S.125) als besonders vorteilhaft, denn sie müssen keinen Inhalt generieren und sich auf den korrekten Gebrauch von Grammatik zu konzentrieren.

Magdalena Haftner & Anne Marie Kuhfuß (2014, S. 228-229) gehen auf die Rolle des Improvisationstheaters für die Sprachförderung ein. Neben der Sensibilisierung für den Augenblick, einer Haltung der Offenheit und einer Atmosphäre der Akzeptanz werden bei theatralischen Erfahrungen spontane Sprachhandlungen evoziert und Fehler werden als natürliche Begebenheit des mündlichen Sprachausdrucks wahrgenommen. Improvisationstheater im DaF-Unterricht solle vor allem Spaß am imaginativen Spiel, am Gebrauch der Sprache und an der erfolgreichen Kommunikation hervorrufen.

Als letztes möchten wir auf die ästhetische Bildung anhand von Bildern und Objekten eingehen. Laut Eva Veronik Chen (2014, S. 265) böten selbst gewöhnliche Alltagsobjekte einen Anlass für ästhetisches Lernen, wenn man einen genauen Blick auf sie wirft. Man soll nach der *Sprache der Dinge* fragen, denn neben ihren selbstverständlichen Funktionen verstecken sie viele Betrachtungsebene. Die gemeinsame Bedeutungserschließung soll kommunikative Situationen erstellen, die unter anderem der Entwicklung der Sprache dienen. Die gezielte Schulung des Sehens soll im DaF-Unterricht einbezogen werden, weil darin die Grundlage für alle weiteren Prozesse des kulturbezogenen Lernens und Verstehens läge, so Chen (ebd., S. 263).

Somit lässt sich festhalten, dass ästhetische Bildung und Sprachförderungen nicht zu trennen sind, denn letztere soll sich nicht ausschließlich auf messbare Kompetenzen und Inhalten beschränken. Außerdem spielt die emotionale Wirkung eine bedeutende Rolle, so Ulrike Pleß (2014, S. 52):

Das ästhetische Lernen aktiviert verschiedene Sinne gleichzeitig und kann bei den Kursteilnehmenden eine emotionale Wirkung entfalten mit einer ganzheitlicheren Wahrnehmung als bei nur verkopftem Lernen. Ästhetik bietet den Kursteilnehmenden in der Regel die Möglichkeit, einen

emotionalen Bezug zu ihrer eigenen Realität zu erstellen und diese in Beziehung zur Realität der Welt zu setzen.

Anschließend kommen wir auf die Frage der Widersprüchlichkeit des ästhetischen Lernens zurück, die am Anfang dieses Kapitel thematisiert wurde. Trotz der Autonomie des künstlerischen Schaffens, das keinen Kompromiss mit Bildung eingehen muss (aber darf), würde eine wachsende Präsenz von ästhetischen Erfahrungen an Bildungseinrichtungen einen Umbruch einleiten, der der subversiven Kraft der Kunst ähneln würde.

## 1.2 LITERATUR IM DAF-UNTERRICHT

### 1.2.1 Literarizität und Auswahlkriterien

Im vorliegenden Kapitel soll die Rolle von Literatur für das Fach Deutsch als Fremdsprache erläutert werden. Zuerst wird diskutiert, wodurch sich literarische Texte im Unterschied zu Sachtexten auszeichnen. Im folgenden Schritt wird festgestellt, welche Rolle Literatur im Fach bereits spielte und welche neueren Ansätze aufgestellt wurden. Danach werden Kriterien zur Literatúrauswahl im Lernkontext dargestellt. Anschließend wird das Verhältnis zwischen Literatur und ästhetischer Bildung erläutert.

Wenn man literarische Texte im DaF-Unterricht behandeln möchte, sollte man ihren Besonderheiten besondere Aufmerksamkeit schenken, um didaktische Möglichkeiten, Grenzen oder Schwierigkeiten nachvollziehen zu können. Simone Winko (2009, S.375-376) stellt die Debatte um die Literarizitätskriterien dar und fasst sie in drei Tendenzen zusammen: 1) Unter Literarizität wird eine besondere Art der Sprachverwendung verstanden; 2) Literarizität bezieht sich auf Textsorten und bezeichnet die Eigenschaft von Texten, literarisch zu sein und 3) Literarizität ist von der Rezeption abhängig - erst der Leser bestimmt, ob ein Text literarisch ist oder nicht. Der Verarbeitungsmodus sei entscheidend.

Aus einer historischen Perspektive skizziert Simone Winko (2009) die Positionen rund um Literarizität wie folgt:

1960-er Jahre: Roman Jakobson formuliert in seinem Aufsatz „Linguistics and Poetics“ die bekannteste Auffassung zum Thema. Er beschreibt die Funktionen der Sprache, auch die poetische. Die Poetizität bezeichnet sich durch die Einstellung auf die Botschaft als solche. Im Vordergrund steht die Art und Weise, wie eine „Nachricht“ sprachlich gebildet wird. Dadurch entsteht eine Entautomatisierung der Wahrnehmung, indem die Beziehung von Zeichen und Bezeichnetem an Bedeutung gewinnen. Außerdem projiziert sie das Prinzip der Äquivalenz von der Achse der Selektion auf die Achse der Kombination. In literarischen Texten herrscht diese Funktion vor. Aus seiner Theorie könnte man folgende Literarizitätskriterien auflisten: Abweichung (Entautomatisierung der Wahrnehmung), Äquivalenz, Rekurrenz, Dominanz der poetischen Sprachfunktion, Mehrdeutigkeit, Konvergenz von Form, Ausdruck und Inhalt (WINKO, 2009, S.378-379).

1970-er Jahre: Jakobsons Modell wird hauptsächlich in Bezug auf zwei Punkte kritisiert: a) Die von Jakobson für spezifisch literarisch gehaltenen sprachlichen Mittel kämen auch in der Alltagssprache vor und seien nicht bei jedem literarischen Text zu finden. b) Die Instanz des Lesers wird von Jakobson nicht berücksichtigt: Man müsse die Reaktion des Lesers untersuchen, um den poetischen Effekt bestätigen zu können, weil er sich nicht aus einer rein linguistischen Analyse feststellen lasse. Der Versuch, rein formal-sprachliche Kriterien für Literarizität zu finden wurde theoretisch abgelehnt (WINKO, 2009, S.380-384).

1980-er Jahre: Betont wird in dieser Zeit die Freiheit über die Literatur verfügt, sprachliche Mittel auszuwählen und zu kombinieren. Nicht-literarische Texte sollen stets auf sprachliche Normen achten. Die Frage der Rezeption wird stärker beachtet, sodass die Verarbeitungsprozesse als Komponente der Literarizität miteinbezogen werden (ebd., S.384-387).

1990-er Jahre: Miall und Kuiken entwickeln ein Drei-Komponenten-Modell: „Briefly, literariness is constituted when stylistic or narrative variations defamiliarize conventionally understood referents and prompt reinterpretive transformations of conventional feeling or concept“ (MIALL & KUIKEN 1999, S.121 zit.n. WINKO, 2009, S. 388). Mit diesem Modell wird die erste Hypothese (Literarizität entstehe durch eine besondere Art der Sprachverwendung) bekräftigt und die dritte (Literarizität läge ausschließlich in dem Verarbeitungsmodus) abgelehnt. Bei Gérard Genette (1991, S.

37 zit.n. Winko, 2009, S.388) werden „Fiktion“ und „Diktion“ als „Modi“ der Literarizität beschrieben. Hier spielt die zweite Hypothese (Literarizität läge in den Textsorten) die wichtigere Rolle.

Der von Winko gegebene Überblick zeigt, dass Literarizität ausschließlich im Sinne der „besondere[n] Art der Sprachverwendung“ nicht nachvollziehbar ist, da auch bei regulären Texten angebliche literarische Merkmale zu finden sind oder da man Beispiele aus der Literatur findet, die keinen Gebrauch von abweichenden sprachlichen Mitteln machen. Ihr scheint das Drei-Komponenten Modell am sinnvollsten, da es Literarizität als das Zusammenwirken von textuellen Bedingungen und Rezeptionsfaktoren beschreibt (WINKO, 2009, S.391).

Aus der DaF Perspektive beschäftigt sich auch Heidi Rösch (2011) mit den Merkmalen literarischer Texte. Literatur initiiere einen nicht-pragmatischen Diskurs und sei ein aktualisierender und interlingualer Sprachgebrauch, indem sie Sprache kreativ nutzt, hinterfragt, offenbart oder neu schöpft (RÖSCH, 2011, S.97). Die Mehrfachkodiertheit sei ein zweites Merkmal von Literatur. Damit ist gemeint, dass der Sinn eines Werkes aus mehreren Bedingungen einschließlich des Weltwissens und der Einstellung des Lesers entsteht (ebd., S.98). Literarische Texte zeichneten sich auch durch ihren fiktionalen, ästhetischen, autoreflexiven und intertextuellen Charakter aus, so die Autorin (ebd., S.98-100). Außerdem hebt Heidi Rösch (2011) die mediale, intramediale oder intermediale Facette von Literatur hervor. Damit ist gemeint, dass Literatur visuell, auditiv oder audiovisuell präsentiert werden kann. Anschließend wird das Verhältnis zwischen Literatur und Kultur erörtert: Dadurch werden kulturelle Muster vermittelt oder auch kritisiert, die Begegnung mit historischen, kulturellen oder ästhetischen fernen Texten ermöglicht eine Erfahrung von Alterität (ebd., S.100-101). Es ist wichtig zu nennen, dass Literatur ein Bildungspotenzial aufweist, weil sie sich mit anthropogenen, sozialen, kulturellen und anderen Fragen menschlicher Existenz auseinandersetzt, wodurch die Identitätsentwicklung der Lesenden gefördert werden kann (ebd., S.102).

Es lässt sich aus der Einführung in den Begriff Literarizität festhalten, dass ein sich am ästhetischen Lernen orientierender Unterricht die Besonderheiten literarischer Texte im Auge behalten sollte. Auch wenn andere Ziele mit literarischen Texten verfolgt werden, zum Beispiel historische Fakten zu behandeln, sollten

Lehrende den Unterricht auf die besondere Art der Sprachverwendung, auf die Konvergenz von Form, Ausdruck und Inhalt lenken. Auf diese Weise werden Möglichkeiten mit einbezogen, mit der Sprache kreativ, rezeptiv und produktiv umzugehen.

Nach der Einführung in die Merkmale literarischer Texte wendet man sich den Kriterien zur Literatúrauswahl im Kontext des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremdsprache zu. Unter den zahlreichen Möglichkeiten sollten Lehrende einige Kriterien beachten. Heidi Rösch (2011) erklärt, dass die Kriterien sich auf die Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalebene beziehen können. Auf der Sachebene geht es darum, Literatur mit ihren Merkmalen im Unterschied zu pragmatischen Texten zu erkennen und zu nutzen. Auf der Methodenebene wird Wert auf die Lesarten eines Werkes gelegt. Das Vorwissen und das Interesse der Lernende (Personalebene) und die Möglichkeiten zur Anschlusskommunikation (Sozialebene) dienen auch als Kriterien für die Literatúrauswahl (RÖSCH, 2011, S.107). Dietmar Rösler (2012) befasst sich ebenfalls mit den Auswahlkriterien und meint, dass Lehrende dabei das Sprachniveau, das Alter, die Interessen der Lernende, das Sprachmaterial und dessen Verbindung zu den Lerninhalten in Betracht ziehen sollen. Außerdem soll die Förderung der interkulturellen Kommunikation und die Unterstützung der Lesefreude nicht unbeachtet bleiben (RÖSLER, 2012, S.228). Camilla Badstübner-Kizik (2014) erweitert die Diskussion und stellt folgende Fragen: Werden die Texte von größeren Gruppen im deutschsprachigen Raum wiedererkannt (oder außerhalb vom Fach DaF)? Verfügen die Texte über eine mediale Tradierung und über verschiedene mediale Kanäle (Verfilmungen, neuere Auflagen)? Werden sie in der Gegenwart unter verschiedenen Formen rezipiert? Sind sie für einen bestimmten didaktischen Kontext relevant? Können die Texte auf überschaubare Einzelaspekte und Fragmente reduziert werden (z.B. Wechsel unterschiedlicher medialer Formen)? (BADSTÜBNER-KIZIK, 2014, S 81). Die aufgelisteten Kriterien dienen als Orientierung und können je nach Kontext und Ziel erweitert oder adaptiert werden.

In Hinblick auf die ästhetische Bildung scheinen uns einige Kriterien von besonderer Relevanz zu sein. Die Personalebene darf als wichtigeres Kriterium dienen, wenn die Identitätsbildung am stärksten gefördert werden soll. Je mehr ein Text die Lernenden in ihrer Subjektivität anspricht, desto intensiver können sie sich



damit beschäftigen und sich in das ästhetische Genießen hereinfallen lassen. Ob ein Werk die Anschlusskommunikation besonders anregen kann, scheint uns von besonderer Wichtigkeit, wenn die schriftliche und die mündlichen Fertigkeiten im Vordergrund stehen. Die These *Anstoß zur Reflexion* (SPINNER, 2007) könnte in diesem Fall leicht einbezogen werden. Die Lernende können anhand ihrer subjektiven Eindrücke und einer auf die Literarizität fokussierten Analyse des Textes über den Text diskutieren. Im Rahmen unserer Arbeit sind die Kriterien mit Bezug auf die mediale Tradierung (BADSTÜBER-KIZIK, 2014) sehr relevant. Das kann einerseits die Chance erhöhen, mehr Lernende zu gewinnen, indem mehrere Sinneskanäle einbezogen werden. Derjenige, der nicht so gerne liest, freut sich vielleicht auf einen Film. Und wenn die Lesefreude wichtig ist, dann darf die „Sehfreude“ oder die „Hörfreude“ nicht unbeachtet bleiben (RÖSLER, 2012).

### 1.2.2 Überblick: Literatur in der DaF-Didaktik

An dieser Stelle wird die Rolle von Literatur für die Didaktik von Deutsch als Fremdsprache erörtert. Neuerdings werden Ansätze hervorgehoben, die sich dem ästhetischen Wert oder dem Potenzial zum kulturellen Lernen widmen. Allerdings wurde Literatur im Laufe der Entwicklung des Faches unterschiedlich aufgenommen.

Bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts wurde mit Literatur im Fremdsprachenunterricht das Ideal einer höheren Bildung angestrebt. Aufgrund sozialer Veränderungen wie wachsende Mobilität und neue berufliche Anforderungen wurden neue Ziele gesetzt: Der Unterricht sollte sich unter dieser Perspektive auf den Erwerb sprachlicher Handlungsfähigkeit in Alltagsleben fokussieren (DOBSTADT & RIEDNER, 2011, S. 6).

Dietmar Rösler (2012, S.225) bezieht sich auf die allgemeine Fremdsprachendidaktik und erklärt, dass in der Grammatik-Übersetzungsmethode literarische Texte einen hohen Stellenwert im Unterricht hatten, wohingegen sie in der direkten Methode und im audiolingualen und kommunikativen Ansatz an Bedeutung verlor. Seit den 1980-er Jahren wird wieder Raum für Literatur im Rahmen der interkulturellen Methode und mit Weiterentwicklung des kommunikativen Ansatzes geschaffen.

Laut Swantje Ehlers (2010, S. 1530) wurde der kommunikative Ansatz stark von der Pragmatik beeinflusst, wodurch das Ziel des Fremdsprachenlernens auf das soziale Handeln beschränkt sein sollte. In diesem Zusammenhang gewannen die mündliche Sprechfertigkeit und alltagspraktische Texte (zum Beispiel der Dialog) an Bedeutung. Literarische Texte dagegen wurden wegen ihrer Länge und ihres Inhaltes als ungeeignet eingestuft, denn laut diesem Ansatz gehören sie nicht zur alltäglichen Kommunikation. Der Einsatz von Literatur fokussierte sich auf pragmatische Ziele und ihr literarisch-ästhetischer Charakter stand im Hintergrund (EHLERS, 2010: 1530). Mit einer kritischen Perspektive betonen Artikel aus den 70-er Jahren (PIEPHO, 1974, KAST 1980 u. LÖSCHMANN 1975 zit. n. EHLERS, 2010, S.1530) dass der Kontakt mit Sprache in vielen Kontexten hauptsächlich mit Texten erfolgt, deswegen sollte ein breites Angebot von Textsorten den Lernenden angeboten werden und das Leseverstehen im erweiterten Sinne gefördert werden. Die Tatsache, dass Literatur mehr Anreiz für eine echte Kommunikation im Vergleich zu herkömmlichen Lehrwerken habe, war auch ein Argument. Außerdem sollten die Motivation und das Vergnügen, die literarische Texte erwecken können, nicht außer Acht gelassen werden. Ein weiteres Argument bezieht sich auf die soziale, kognitive und emotionale Entwicklung von Schülern, indem sie sich mit Figuren, Situationen und Geschehnisse der Handlung auseinandersetzen, die sowohl zur Identifikation als auch zum Abarbeiten und Ausdifferenzieren anregen (EHLERS, 2010, S.1530-1531).

Eine andere Perspektive kommt aus einem anderen Teilbereich. Claus Altmayer (2014, S. 26) geht auf die „Kulturstudien“ ein, die sich den theoretisch-begrifflichen, wie den praktischen Fragen der Kulturwissenschaften im Kontext von Deutsch als Fremdsprache widmen. Die Beschäftigung mit literarischen Texten gewinnt in Forschung und Lehre eine neue Relevanz im Rahmen der Kulturstudien. Während die Didaktik sich in den 1990er Jahren stark mit der Vermittlung interkultureller Fähigkeiten beschäftigte, veränderten sich ab dem neuen Jahrtausend die bildungspolitischen Rahmenbedingungen. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen und seine Kann-Beschreibungen und sprachlich-kommunikativen Kompetenzen beschränkte den Raum für Inhalte, die sich nicht in operationalisierbare Kompetenzen übersetzen lassen. Altmayer diskutiert die Rolle literarischer Texte in einem größeren Zusammenhang kulturbezogenen Lernens, wonach Literatur eine Form sprachlich-medialer

Kommunikation sei. Kultur bezieht sich auf die „Prozesse und Ergebnisse diskursiver Bedeutungszuschreibung und Bedeutungshandlung und insbesondere auf die dabei herangezogenen Bestände und Ressourcen eines (gemeinsamen) Wissens“ (ALTMAYER, 2014, S.29). Das gemeinsame Wissen wird *kulturelles Deutungsmuster* genannt und wir greifen darauf zurück, indem wir Sprache in allen ihren Formen gebrauchen oder rezipieren. Diese neue Interpretation des Kulturbegriffs veränderte auch die Landeskunde, die sich *Diskursive Landeskunde* nennt und davon ausgeht, dass das Erlernen von zusätzlichen Sprachen die Partizipation an Diskursen in der zu erlernenden Sprache ermöglichen soll, was einen kompetenten Umgang mit den kulturellen Mustern voraussetzt. Diskurse werden in Form von Textkorpora materialisiert, die aber im erweiterten Sinnen verstanden werden – schriftliche und mündliche Äußerungen, außersprachliche Medien, Musik und Bilder. In diesem Sinne sind literarische Texte auch Diskurse, die kulturelle Muster implizit verwenden und stabilisieren, aber auch verhandeln, in Frage stellen, ironisch brechen oder weiterentwickeln. Zusammenfassend formuliert Altmayer (ebd., S.34-35) fünf Thesen zu der Rolle von Literatur in den Kulturstudien im Fach DaF: 1) Gegenstand des Faches Deutsch als Fremdsprache sei die deutsche Sprache und die in dieser Sprache vermittelte Kultur aus der Fremd- und aus der Lehr-/Lernperspektive, deswegen konstituieren literarische Texte keinen eigenen wissenschaftlichen Teilbereich des Faches. 2) Literarische Texte sind nicht *a priori* ein Forschungsinteresse, sondern müssen im Einzelfall legitimiert werden. 3) Der Mehrwert von Literatur läge in den häufig diskursiven Auseinandersetzungen um einzelne kulturelle Muster, die sich an ihr herausarbeiten ließen. 4) Die Kooperation mit der internationalen Germanistik sei besonders wertvoll, weil daraus innovative kulturwissenschaftliche Problemstellung und Perspektivierung entstehen könnten. 5) Die Kulturstudien sollen den Tendenzen der Standardisierungen und Outcome-Orientierung entgegenwirken, so Altmayer, und die Partizipation an fremdsprachigen Diskursen ermöglichen. Dass der Literatur dabei eine bedeutende Rolle dabei zukomme, soll eine Aufgabe der Kulturstudien im Kontext von Deutsch als Fremdsprache sein (ALTMAYER, 2014, S.35).

Als Zwischenbilanz kann man also festhalten, dass Literatur mit unterschiedlichen didaktischen bzw. wissenschaftlichen Interessen in den Unterricht miteinbezogen wird. Die Auffassung von Sprache und von den Ansprüchen des alltäglichen Sprachgebrauchs sind entscheidend für die Rolle, die literarischen

Texten zukommt. Danach wird diskutiert, wie die heutigen Ansprüche einer multikulturellen Gesellschaft die Präsenz von Literatur im DaF-Unterricht bekräftigen können.

Bevor man auf Ansätze eingeht, die den Kommunikativen Ansatz kritisieren und den ästhetischen Wert literarischer Texte privilegieren, möchte man noch einige Unterschiede einer *fremdspezifischen* Literaturdidaktik und einer muttersprachlichen beleuchten. Swantje Ehlers (2010, S. 1532) beschäftigt sich mit dieser Fragestellung und nennt als erstes Merkmal die Fremdsprache an sich, die das Lesen und Verstehen beeinträchtigen kann und als zweites den kulturellen Abstand zwischen den Lesenden und dem Text. Auch der mündliche Austausch über die Leseerfahrung ist begrenzt, wenn er in der Fremdsprache durchgeführt wird. Nicht zu unterschätzen ist auch der verlangsamte Lesefluss, wodurch der Umfang und die Menge der Lektüre begrenzt werden. Die Spezifika einer fremdsprachlichen Literaturdidaktik sind ein wichtiger Hinweis, um angemessene didaktische Angebote vorzubereiten, die den Zugang zur deutschsprachigen Literatur erfolgreich und bedeutend für die Lernenden ermöglichen können. Das Lesen und Verstehen eines Textes sind letzten Endes hochkomplexe sprachliche Aktivitäten, deswegen ist es sinnvoll bestimmte Aufgaben durchzuführen, die die Lernenden auf die Lektüre vorbereiten oder auch unterstützende Materialien (Glossare, Rezensionen, Informationen zu der Entstehung eines Werkes oder zu dem Schriftsteller) anzubieten. Als Lehrperson sollte man bedenken, wie man die fremdsprachliche Leseerfahrung zugänglicher machen kann. Das bedeutet, dass auch wenn die ästhetische Bildung oder zum Beispiel das kulturelle Lernen das Hauptziel einer didaktischen Einheit sind, die sprachlichen Hindernisse überwunden werden müssen.

Aus dieser Argumentation lässt sich ableiten, dass die Literaturdidaktik von den Kenntnissen der Leseforschung profitieren kann. Laut Lesetheorien beginnt der Leseprozess mit primären Wahrnehmungsvorgängen und läuft über die Worterkennung, die syntaktische und semantische Verarbeitung bis zur Textverarbeitung. Zu diesem Zweck aktiviert der Leser verschiedene Wissensquellen (Vorwissen, Textdaten). Eine wichtige Rolle spielen die selektiven Mechanismen, womit der Leser Wichtiges von Unwichtigem trennt und seinen Fokus wechseln kann, damit er bereits bekannte Informationen mit Neueren verknüpfen kann. Die Vertrautheit mit Textinhalten und mit formalen Strukturen erleichtern das Lesen und die Motivation steuert die Aufmerksamkeit und den kognitiven Aufwand, den ein

Leser einem Text widmet (EHLERS, 2010, S. 1538). Außerdem unterstreicht die Autorin, dass Gattungskonventionen und Textsortenspezifika das Verstehen lenken, deswegen soll auch eine narrative Kompetenz entwickelt werden. Anschließend lässt sich festhalten, dass die Besonderheiten des fremdsprachlichen Leseprozesses, der mithilfe mehrerer Variablen zu verstehen ist, bei einer Lese- und Literaturdidaktik des Faches Deutsch als Fremdsprache in Betracht gezogen werden sollten (ebd., S. 1539).

Obwohl das Interesse der vorliegenden Arbeit nicht auf Lesestrategien liegt, sollen typische sprachliche Schwierigkeiten von DaF-Lernenden mitgedacht werden. Auch wenn die ästhetische Bildung Raum für eine kreative Auseinandersetzung mit der Sprache schafft - eine gewisse Vertraut mit dem Wortschatz oder dem Thema eines Textes oder eines Filmes ist wünschenswert. Das ästhetische Genießen wird beeinträchtigt, wenn man ständig Wörter suchen muss oder überhaupt keine Hypothesen, Inferenzen oder Schlussfolgerungen aus einem Werk herausziehen kann. Deswegen sollen die Spezifika einer fremdsprachlichen Literatur in Betracht gezogen werden. Als nächstes werden didaktische Ansätze präsentiert, die das ästhetische Lernen begünstigen.

### 1.2.3 Kritik am kommunikativen Ansatz und neuere Ansätze

Die Bildungsdebatte um Kompetenz- und Outputorientierung ist in der DaF-Didaktik sowie in anderen Fächern präsent. Die Stellung von Literatur im DaF-Unterricht hängt ebenfalls von dieser Diskussion ab. Swantje Ehlers (2010, S. 1537) betrachtet als problematisch, dass die Auseinandersetzung mit Literatur im Schulkontext auf operationale, testbare und verengte Fertigkeiten reduziert wird. Die Autorin plädiert für Möglichkeiten, die über einen reduzierten Literaturbegriff und -unterricht hinausgehen. Eine narrative Verstehenskompetenz könnte gefördert werden, indem Lernende sich mit narrativen Strukturen und Erzählkategorien vertraut machen. Erzähltexte ermöglichen ein Fremdverstehen, indem die Lesenden die Perspektive von Figuren anerkennen und differenzieren. Die Beschäftigung mit dem Diskurs des Erzählers und seine Wertungen und Haltungen soll auch zum Fremdverstehen anregen.

Kritisch positioniert sich ebenfalls Claire Kramersch (2006, S. 249-250) zur Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht. Sie erklärt, wie der

Kommunikative Ansatz demokratische Ziele in den 1970-er Jahren verfolgte, da Nicht-Muttersprachler einen erleichterten Zugang zur Sprachgemeinschaft mit Muttersprachlern haben sollten. Eine angemessene Interaktion mit bestimmten sozialen Gruppen sollte im Vordergrund stehen, im Rahmen derer Lernende die Konventionen kennen und mit ihren Gesprächspartnern handeln können. Im Vordergrund sollten die Funktionen der Sprache stehen, das heißt, was man mit Sprache ausführen kann. In den nächsten Jahrzehnten wurde der kommunikative Ansatz drastisch anders interpretiert, sodass mit Kommunikativer Kompetenz oftmals nur die mündliche Sprache gemeint war und die Grammatik an Platz verlor. Die lehrende Person spielte hier eher die Rolle eines Moderators, der Gesprächsaufgaben organisieren sollte (ebd., S.249-250).

Kommunikation bedeutet im heutigen Bildungsverständnis, die Fähigkeit möglichst schnell und effizient Informationen auszutauschen, Probleme zu lösen und Ergebnisse zu liefern. Laut Claire Kramersch (2006, S. 250) genügen diese Fähigkeiten im globalen Zeitalter jedoch nicht. Wer eine Fremdsprache lernt, begegnet nicht nur einsprachigen Muttersprachler, die sich mit einer einzigen nationalen Kultur identifizieren, sondern mehrsprachige Individuen, die Erfahrung in unterschiedlichen Kulturen sammeln. Sich verständlich zu machen und den anderen zu verstehen, erfordert Verständnis der Absichten unserer Gesprächspartner. „What often needs to be negotiated nowadays is not how to achieve the task, but the nature and the purpose of the task itself“ (ebd., S.250). Hier betont die Autorin, wie aus sozialen und wirtschaftlichen Ungleichheiten, ethnischen und identitären Fragen sowie aufgrund von Religion und Ideologien kulturelle Spaltungen entstanden sind, die sich nicht durch rein kommunikative Kompetenzen überbrücken lassen. Um andere Menschen zu verstehen, muss man ihre Erinnerungen aus der Vergangenheit, ihre Erwartungen und Vorstellungen für die Zukunft und ihr Hinstellen in der Gegenwart kennen (ebd., S.250-251).

Claire Kramersch (2006, S.251) behauptet, dass das heutige *Input* von höchster Komplexität sei. Wichtiger sei in diesem Kontext zu verstehen, wie Bedeutung zum Beispiel in der politischen Werbung oder im Internet hergestellt wird. Unbedingt erforderlich sei eine *symbolische Kompetenz*, durch die man in unserer komplexen Gesellschaft symbolische Güter austauschen und herstellen könne. Dazu gewinnen Form, Genres, Register, Stil und soziale Semiotik an Bedeutung. Die Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht soll die Symbolische Kompetenz begünstigen:

„for it's through Literature that learners can communicate not only with other, but also with imagined others and with the otherselves they might want to become“ (ebd., S. 251). Wenn Lernende verstehen sollen, wie Bedeutung hergestellt wird, dann findet man in Literatur ein hervorragendes Beispiel für das Potenzial der Sprache, Bedeutung herzustellen. Kramersch nennt drei Komponenten der symbolischen Kompetenz: *production of complexity, tolerance of ambiguity, form as meaning*. Literatur fördert allesamt. *Komplexität* wird durch Literatur gefördert, weil sie zeigt, wie sich menschliche Kommunikation nicht auf richtige Zeit, richtigen Ort und richtige Wörter begrenzt, sondern, dass viele andere Nuancen und Variablen das Verständnis begünstigen oder erschweren. Gegensätze zwischen Mythen und Wirklichkeit, ohne die Absicht sie abzuklären, kann nur durch literarische Sprache dargestellt werden. *Ambiguitäten* werden vollkommen akzeptiert. Dass *Form Bedeutung* herstellt, lässt sich nirgends besser erfahren. (KRAMSCH, 2006: 51)

Dass Symbolische Kompetenz im DaF-Unterricht gefördert werden soll (KRAMSCH, 2006), geht unserer Argumentation entgegen. Symbolische Bedeutungserweiterung (SPINNER, 2007) und Entwicklung von Interpretation- und Deutungskompetenz (BADSTÜBNER-KIZIK, 2014) sind tragende Säulen einer ästhetischen Bildung. Deswegen sollte die didaktische Auseinandersetzung mit Medien sich auf deren Komplexität, Ambiguitäten und Formen fokussieren. Auf diese Weise hoffen wir, dass DaF-Lernende lernen in ihrer Konfrontation mit der Welt mit den Nuancen und Variablen der menschlichen Kommunikation zurechtzukommen.

Michael Dobstadt (2009) geht auf das Verhältnis zwischen Literatur und DaF ein und ist der Meinung, dass man einen klaren Blick für die Erkenntnisinteressen des Faches haben sollte, um diese vermitteln zu können. Im Gegensatz zur Literaturwissenschaft, die sich mit dem literarischen Gegenstand als solchen beschäftigt, wendet sich DaF an die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens der Sprache Deutsch (GÖTZE/ SUCHSLAND, 1996: 6 zit. n. DOBSTADT, 2009, S. 21). In diesem Sinne schlussfolgert Dobstadt, dass eine eigenständige Literaturwissenschaft DaF sich nicht begründen lässt, was aber die Untersuchung von literarischen Texten nicht ausschließt; die gleiche Meinung finden wir bei Claus Altmayer (2007). Auf literaturwissenschaftliches Wissen soll nicht verzichtet werden, denn auch wenn Spracherwerb im Mittelpunkt von DaF steht, soll man beim Lehren und Lernen erkennen können, wodurch sich das Literarische auszeichnet (DOBSTADT, 2009, S. 23). Dobstadt schlägt zwei Thesen vor:



1. „Literatur in Deutsch als Fremdsprache ist eine für Sprach- und Kulturlernzwecke funktionalisierte Literatur“ und

2. „Ausgangs- und Bezugspunkt der Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten ist die Reflexion auf ihre Literarizität“.

Im Gegenteil zu vielen Ansätzen, die Literatur erst im höheren Sprachniveau miteinbeziehen, spricht Dobstadt von der besonderen Eignung literarischer Texte für den Anfängerunterricht. Von besonderem Wert ist der Spiel- und Rätselcharakter der Literatur, denn bei konkreter Poesie oder einfachen Liedern haben Lernende eine sinnlich-genießende Begegnung mit der Sprache. Die partielle Suspendierung der referentiellen Funktion und die Selbstreferenzialität ermöglichen, dass Lernende die Kontexte selbst erzeugen können. Im Gegenteil dazu sollen Sachtexte in einer referenziellen Weise verstanden werden (ebd., S. 25). Die gleiche Meinung vertreten wir, und jede Argumentation, die die ästhetische Bildung auf Anfängerniveau verweigert scheint uns nicht sinnvoll.

Michael Dobstadt & Renate Riedner (2011, S. 7) betrachten als besonders problematisch, dass im DaF-Unterricht die ästhetische Dimension literarischer Sprache nur selten berücksichtigt wird. Da diese die Verfremdung und Verlangsamung der Wahrnehmung erfordert, passt sie nicht in einen Fremdsprachenunterricht, der bloß auf eine reibungslose kommunikative Kompetenz ausgerichtet ist. An dieser Stelle taucht die Frage auf, warum die Verfremdung und Verlangsamung der Wahrnehmung von Bedeutung ist. In vielen gesellschaftlichen Bereichen werden „Schnelligkeit und Effizienz“ als Vorteil von Produkten und Diensten beworben. In der Bildung sind die Ansprüche heutzutage ähnlich. Auf der anderen Seite machen Michael Dobstadt & Renate Riedner (2011) uns auf die Komplexität unserer heutigen Gesellschaft aufmerksam. Die weltweite wirtschaftliche Verflechtung einer globalisierten Zeit birgt kulturelle und politische Folgen, die sich hauptsächlich seit den 1990-er Jahren verschärft haben. Fragen der Mehrsprachigkeitsforschung, dem Deutscherwerb in Migrationskontexten und einer kulturwissenschaftlich fundierten Landeskunde gewinnen an Bedeutung. Individuen sollen noch mehr als früher mit verschiedenen sprachlichen Handlungs- und kulturellen Deutungsmustern, Normen und Rollenerwartungen umgehen können. Das interkulturelle Paradigma scheint auch keine Begründung mehr zu finden, denn die „eigene“ Kultur lässt sich schwer von der „fremden“ differenzieren (ebd., S.7). Hier zeigt sich die „symbolische Kompetenz“ (KRAMSCH, 2006) ein weiteres Mal

relevant, weil dadurch Individuen in diesen vielfältigen spannungsvollen Konstellationen sprachlich handeln könnten (DOBSTADT & RIEDNER, 2011, S.8). Zurück auf die vorherige Frage kann man zusammenfassen, dass eine Verlangsamung der Wahrnehmung wichtig ist, um dieses Netz voller Gegensätze und Ansprüche zu verstehen. Erstaunlicherweise braucht man in Zeiten der Beschleunigung die Kompetenz, sich Zeit zu nehmen, um das angeblich Selbstverständliche anders wahrzunehmen.

Michael Dobstadt und Renate Riedner (2011) argumentieren ähnlich wie Claire Kramsch (2009), indem sie Literatur wegen ihrer vielschichtigen Sprache als besonders geeignet einstufen, symbolische Kompetenz zu fördern. Im Mittelpunkt des heutigen Fremdsprachenunterrichts müsse ein kulturbezogenes Lernen stehen, das einen flexiblen und offenen Umgang mit Fremdheit einübe, ohne im Voraus zu sagen, was fremd und was heimisch sei. Um das zu verwirklichen, soll der Schwerpunkt auf die *Literarizität* gelegt werden (DOBSTADT & RIEDNER, 2011, S.8). Diese sei selbst eine Art Fremdsprache (MUSCHG, 1987: 7 zit.n. DOBSTADT & RIEDNER 2011, S. 8). Damit wird gemeint, dass Literatur auch für den muttersprachlichen Leser *Fremdsprache* bleibt. Im Gegensatz zu dem alltäglichen Sprachgebrauch, der Muttersprachlern normalerweise keine Schwierigkeiten bereitet, fällt diese Selbstverständlichkeit bei Literatur aus. Das soll aber nicht bedeuten, dass Literatur etwas Unverständliches oder für eine Elite gedacht ist, sondern dass sie ein neues Ausdruckspotential bietet. Der Zugang zu Sinn und Bedeutung wird uns eröffnet.

Durch die Literarizität werden ganz verschiedene Ebenen der Sprache (von der semantischen bis zur grafischen) zu komplexen Mustern zusammengefügt, die überraschende und vielschichtige Bedeutungen entfalten. Diese sind frei vom Zwang scheinbar vorgegebener Bedeutungen und können (Sinn-)Innovation schaffen. Hier sollte man nicht von (Sinn-)Willkür ausgehen, sondern von einem kreativen Umgang mit dem Sprachmaterial (DOBSTADT & RIEDNER, 2011, S.11).

Wenn Lehrende von der Perspektive der Literarizität ausgehen, sollen sie auf deren besondere Lesbarkeit achten. Anfangs des Kapitels wurde schon erwähnt, dass die formalen Muster literarischer Texte sich selbst als sinntragend erweisen. Nichtsdestotrotz finden Leserinnen und Leser keine Schwierigkeiten, denn ihnen werden „Stolpersteine“ in den Weg gelegt, die die Sinnerschließung erschweren. Was als schwierige Herausforderung erscheinen kann, soll andererseits als Mittel zur

Einübung des Umgangs mit symbolischer Komplexität betrachtet werden. In diesem Sinne muss man nicht unbedingt den Entstehungskontext eines Werkes kennen lernen, um ihm Sinn zuzuschreiben. Gemeint ist nicht, dass der Kontext nicht thematisiert werden soll, aber eher als eine weitere Ebene des Textes angeboten werden. (ebd., S.11).

Vorgeschlagen wird, literarisches Lesen auch mit nicht-literarischen Texten zu üben, weil sie, je nachdem wie man sie liest, Vielschichtigkeit und Abgründigkeit zeigen. Dadurch sollen Lernende befähigt werden, Realität in ihrer Widersprüchlichkeit, Vielfältigkeit und Vielschichtigkeit zu erkennen und akzeptieren (ebd., S.12).

Theoretisch betrachtet, scheint eine Didaktik der Literarizität leicht umsetzbar. In der Praxis tauchen aber viele Zweifeln auf, wie zum Beispiel welche Texte sich für welches Niveau am besten eignen. Michael Dobstadt & Renate Riedner (2011, S. 12-13) plädieren für das Einbeziehen von Literatur in allen Niveaustufen. Auf den Niveaustufen A1 und A2 sollte man vor allem Texte auswählen, die spielerisch mit der Fremdsprache umgehen. Lieder sollen einbezogen werden, weil durch ihren Fokus auf Rhythmus und Reim eine semantische Entschlüsselung im Hintergrund steht. Einfach gebaute lyrische und erzählerische Texte wie z.B. Märchen können die besondere Lesbarkeit von Literatur hervorheben. Auf den höheren Niveaustufen können Lernende auf die Vielschichtigkeit und Komplexität literarischer Texte aufmerksam gemacht werden. Im Poststrukturalismus spricht man von „Unlesbarkeit“, ein Begriff, der sich auf die Vielschichtigkeit und Doppelbödigkeit von Literatur bezieht. Damit ist gemeint, dass von einer korrekten oder endgültigen Interpretation keine Rede sein darf (ebd., S.13).

Anschließend wird die Frage aufgeworfen, wie die Vielschichtigkeit der Literatur ohne gemeinsame, angeleitete Deutungsgespräche erfahrbar gemacht werden kann. Auch wenn die Fremdsprachendidaktik diese Frage noch nicht beantworten kann, kann man die Rolle von Lehrenden für die Umsetzung der Didaktik der Literarizität wie folgt zusammenfassen: Sie sollen zielgruppen- und sprachniveauspezifische literarische Erfahrungen in Erfahrungen von Literarizität verwandeln. Wie bereits erläutert wurde, besteht ein Unterschied zwischen den Erkenntnisinteressen der Literaturwissenschaft und denen des Faches DaF. In der Beschäftigung mit Literatur geht es vor allem um sprachliche und kulturbezogene Kompetenzen (ebd., S.13).

Die dargestellten Argumente rechtfertigen unserer Ansicht nach, literarisches Lesen und ästhetisches Lernen in den DaF-Unterricht zu integrieren. In Hinsicht auf die Ansprüche unserer komplexen, strittigen Gesellschaft ist Symbolische Kompetenz nicht nur wünschenswert, sondern ein Muss. Mithilfe der Literatur können unterschiedliche Facetten der ästhetischen Bildung in die Praxis umgesetzt werden: Förderung und Differenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit, Entfaltung der Emotionalität und der Vorstellungskraft, der Phantasie und der Kreativität; Ausrichtung der Sozialität und des Handelns; Entwicklung von Interpretations- und Deutungskompetenz und das ganzheitliche Lernen (BADSTÜBNER-KIZIK, 2014, S. 298). Im folgenden Schritt widmen wir uns der Rolle von Filmen im DaF-Unterricht und diskutieren, wie sich Filme, Literatur und ästhetische Bildung kombinieren lassen.

### 1.3 FILME IM DAF-UNTERRICHT

Die Einbeziehung von Filmen oder anderen bildhaft erzählenden Medien im Fremdsprachen Unterricht sei laut Renate Bürner-Kotzam (2014, S. 65) nicht nur wünschenswert, sondern eine Notwendigkeit, will man Lernende erreichen. Die Autorin vertritt dezidiert den Standpunkt, dass ein Literaturunterricht sich nicht mehr nur auf die Auseinandersetzung mit literarischen Texten beschränken sollte, denn das würde für die Förderung der kulturellen Kompetenz von Lernenden nicht ausreichen. Die Rede könne nicht mehr von medialem Einfluss sein, man müsse eher von einer *mediendominierten Lebensrealität* sprechen.

Literatur verfüge jedoch immer noch über einen höheren Status und die Lesesozialisation gälte als immer unverzichtbarer im Vergleich zur Mediensozialisation, so Bürner-Kotzam. Selbst der Begriff „Literaturverfilmung“ setzt schon die angebliche Souveränität der Literatur voraus. Renate Bürner-Kotzam (2014, S. 66) plädiert für die Gleichwertigkeit beider Medien. Dass Lernende sicherer mit Medien umgehen können, sei kein Nachteil, sondern sollte im Gegenteil für einen produktiven Austausch mit den Lehrenden genutzt werden.

Die Argumente für die Präsenz von Filmen im DaF-Unterricht sind nicht zu unterschätzen. Die universal nachvollziehbaren, filmsprachlichen Zeichensysteme sowie die einfachen Distributionsbedingungen ermöglichen, auch in multikulturellen Lerngruppen, das Zurückgreifen auf gemeinsame Filmerfahrungen. Der Eindruck,

dass Filme scheinbar leicht zu verstehen sind, erzeugt eine Motivation, sich mit ihnen zu beschäftigen. Filme sind allerdings das Zusammenspiel von Bildkomposition, Sprache, Musik und Geräusch, Licht, Einstellungsgrößen, Montage, usw. Die Wahrnehmungsschulung, die den analytischen Zugang zu der Filmsprache fördert, soll auf keinem Fall den ästhetischen Genuss ersetzen, sondern ihn erhöhen (ebd., S.67). Wenn zwei Medien kombiniert werden – in unserem Kontext Buch und Film –, können Lernende ihre Aufmerksamkeit auf die unterschiedlichen Rezeptionsbedingungen lenken. Sowohl das Schreiben als auch das Lesen von Sehgewohnheiten, Zeitempfinden und Erwartungshaltungen, die mit Filmen gebildet wurden, sollten beeinflusst werden (ebd., S.68). Das Gleichgewicht zwischen der inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Eigenschaften des Mediums Film und dem ästhetischen Erlebnis sollen unseres Erachtens nach auch im Unterricht gewährleistet werden.

Welches Verhältnis zwischen der DaF-Didaktik und der Filmdidaktik besteht, wird als nächstes thematisiert. Aufgabe der jungen Teildisziplin *Filmdidaktik* ist es zu untersuchen, welche Lernziele durch den Einsatz von Filmen in institutionellen fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen verfolgt werden, und zu bestimmen, welche audiovisuellen Genres und Methoden der Arbeit mit Filmen sich für diese Ziele am besten eignen. Filme werden aber nicht erst seit den letzten Jahren im Fremdsprachenunterricht eingesetzt, sondern seit dem Vormarsch der audiovisuellen Methode in den 1950-er Jahren, wobei die Filmdidaktik sich erst seit der 1990-er Jahre etabliert hat. Die Kulturwissenschaft trug auch zur Popularisierung von Filmen im Fremdsprachenunterricht bei, nachdem eine scharfe Trennung zwischen Hochliteratur und Populärkultur überwunden wurde (SURKAMP, 2017, S. 73).

Im Kontext eines kommunikativen Sprachunterrichts liegt das Potenzial von Filmen auf den Sprechhandlungen, die sie auslösen. Eine mögliche Erklärung hierfür sind die emotionalen Reaktionen und die persönliche Stellungnahme von Lernenden, die stärker auf visuelles Input als auf andere Formate reagieren (ebd., S. 73). Der Zugang zur fremden Sprache wird durch den Film erleichtert, da er die Zielsprache anhand von Bildern, konkreten Situationen, menschlichen/ persönlichen Begegnungen und Musik und Geräuschen kontextualisiert. Da Filmdialoge verbale, nonverbale und paralinguistische Aspekte von Kommunikation einbeziehen, unterstützen sie das Verstehen der fremden Sprache. (ebd., S. 74)

Valerie Bauernfeind (2015, S. 64) zufolge muss man nicht eine bestimmte Methode zur Arbeit mit Film im Unterricht auswählen, denn eine Mischung von kommunikativen, handlungsorientierten, filmanalytischen und produktionsorientierten Aufgaben könne zum Erfolg führen. Etabliert hat sich jedoch die Aufteilung der Filmarbeit in Phasen. In der *pre-viewing Phase* geht es um den Einstieg in den Film z. B. anhand von Werbematerialien und um Wortschatzarbeit. Die Verständnissicherung und die Erfassung filmspezifischer Darstellungsformen finden während der *while-viewing activities* statt. Üblich in der *post-viewing phase* sind Rezeptionsgespräche, in denen Lernende ihre Eindrücke und Stellungnahmen äußern können (in kommunikativ ausgerichtetem FU). Andererseits könnten bei lerner- und handlungsorientierten FUs Film posters gestaltet oder Schlüsselszenen gespielt werden. Als Ergebnis der Beschäftigung mit Filmen soll eine Filmkompetenz (*film literacy*) entstehen, womit Lernende bewegte Bilder lesen und einen bewussten Umgang mit dem Medium Film finden können (SURKAMP, 2017, S.74).

Im Kontext eines an der ästhetischen Bildung orientierten Unterrichts kann man beispielweise in der *pre-viewing Phase* ausschließlich mit dem *Soundtrack* arbeiten. So können Lernende ihre Gefühle ausdrücken und Hypothesen zum Film aufstellen. Diese Aufgabe fördert die Ausdifferenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit, weil Filmmusik oft unbeachtet bleibt, obwohl sie zur Bedeutung des Films offensichtlich beiträgt. Die *while-viewing activities* können sich ebenfalls auf bestimmte visuelle, auditive oder narrative Elemente fokussieren. Während eine Gruppe sich mit der Montage beschäftigt, können sich andere auf die Kameraarbeit konzentrieren. So gewinnen sie ein Verständnis dafür, wie Inhalt und Form verbunden sind. Wir können uns vorstellen, dass in der *post-viewing phase* die Phantasie und die Kreativität besonders gefördert werden. Lernende können beispielweise ein im Film vorkommendes Symbol in eigenen Produktionen einsetzen. Die Möglichkeiten sind vielfältig, jedoch soll immer im Auge behalten werden, dass die didaktischen Aktivitäten die ästhetische Auseinandersetzung mit den Medien privilegieren sollte.

Ähnlich plädiert Carola Surkamp (2017, S.74) dafür, dass auf den Kunstcharakter von Filmen mehr Aufmerksamkeit gelegt wird. Lernende sollen ein Verständnis für das Zusammenspiel von visuellen, akustischen, sprachlichen und außersprachlichen Zeichen gewinnen sowie dafür, wie diese zum Wirkungs- und Funktionspotenzial eines Filmes beitragen. Ein Vergleich zwischen literarischen,

dramatischen und cineastischen Aspekten sind sinnvoll, weil Lernende in der Regel bereits über literar-ästhetisches Wissen verfügen. Lehrende können die Aufmerksamkeit auf Elemente der Literatur lenken – Plot, Figuren, wiederkehrende Themen, Raum und Zeitdarstellung sowie Erzählweise –, die in Filmen ebenfalls vorkommen (ebd., S.75). Filme enthalten auch Elemente von dramatischen Texten wie Rollenbesetzung, Gestik und Körpersprache, Kostüme, Ausstattung des Schauplatzes u.a. Die vielerorts gängige Praxis, einen Film nach der Behandlung eines Romans/Dramas zu zeigen, ohne ihn in den Unterrichtsverlauf einzubinden, soll nach der FilmDidaktik durch andere Verfahren ersetzt werden. Wichtig sei eine integrative Mediendidaktik zu verfolgen, wonach die besondere Ästhetik literarischer und filmischer Elemente verglichen werden, damit Lernende erfahren, wie unterschiedliche Medien Geschichten erzählen und wie Emotionen erzeugt werden (ebd., S.75). Die ästhetische Bildung kann gleichzeitig die Filmkompetenz fördern.

Filmkompetenz (auch *film literacy*) setzt voraus, bewegte Bilder lesen zu können, die akustischen Signale von audio-visuellen Formaten auch in Kombination mit den Bildern deuten zu können und schließlich Filme kritisch zu nutzen, aber auch sie gestalten zu können. Filmkompetenz enthält folgende Teilkompetenzen (SURKAMP, 2017, S.77):

*Medialitätsbewusstsein:* Wenn Lernende diese Kompetenz beherrschen, dann ist ihnen bewusst, dass Filme die Wirklichkeit nicht darstellen können, sondern stattdessen anhand konstruierter Bilder und aus einer bestimmten Perspektive einen Blick auf sie liefern. (ebd., S.77).

*Filmwissen:* Um Filmkompetenz zu erwerben, sollen Lernende die Strukturen, Bedingungen und Wirkungsmechanismen filmischer Verfahren kennenlernen. Mit Strukturen sind die optischen und akustischen Codes eines Films gemeint, die miteinander verknüpft sind. Wichtig ist auch, dass sie anerkennen, inwieweit die Produktions- und Rezeptionsbedingungen einen Einfluss auf ästhetische Formate üben, und verstehen, dass Filme Produkte sind, deren Entstehung mit wirtschaftlichen Faktoren verbunden ist (ebd., S.77).

*Filmspezifische Reaktionsmuster:* Wenn Lernende sich gut mit Genres auskennen, da sie zum Beispiel typische Merkmale für Komödien oder Krimifilme erkennen können, dann sind sie auch in der Lage, unterschiedliche Verarbeitungsstrategien im

Rahmen der Filmrezeption anzuwenden. Das ist von besonderem Vorteil in der Fremdsprache, weil adäquate Erwartungshorizonte das Verständnis erleichtern können (ebd., S.77).

*Genussfähigkeit:* Der Genuss sei ein wichtiger Faktor zur Medienrezeption. Er entsteht aus einer kognitiven Dimension (ein Medium zu kennen und es analysieren zu können) und einer affektiven (sich mit den Charakteren zu identifizieren zit.n. SURKAMP, 2017, S. 77).

*Kritikfähigkeit:* das Filmwissen und die filmspezifischen Reaktionsmuster sollen in einer Kritikfähigkeit münden (ebd., S.77).

*Produktionsfähigkeit:* Lernende sollen nicht nur Filme kritisch analysieren können, sondern selbst in der Lage sein, Filmformate zu gestalten, damit sie deren Entstehungsprozesse nachvollziehen können (ebd., S.77).

*Anschlusskommunikation:* Kritik- und Genussfähigkeit sowie Medialitätsbewusstsein entstehen erst durch die Fähigkeit, über die eigene Rezeptionserfahrung zu kommunizieren (GROEBEN, 2004: 178 zit.n. SURKAMP, 2017: 77).

Natalia Hahn (2015, S.15) macht uns auf die zusätzlichen Kompetenzen aufmerksam, über die Lehrende und Lernende verfügen müssen, damit der Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht fruchtbar wird. Erstere brauchen filmpädagogische Kenntnisse und Kenntnisse der Filmdidaktik, letztere sollen Komponenten der Filmkompetenz und interkulturelle sowie fremdsprachliche Kompetenzen haben. Sie bezieht sich auf die Rolle der Filmbildung im Kontext deutscher Schulen. Der Kongress „Kino macht Schule“ war bei der Implementierung von Curricula zur Filmerziehung von großer Bedeutung (Bundeszentrale für politische Bildung in Kooperation mit der Filmförderungs-anstalt; Berlin 2003). Als Ergebnis wurde eine in Deutschland bis heute erziehungspolitisch beachtete Filmkompetenzerklärung verabschiedet (BPD, 2003) Es wird hier auf die ersten drei Punkte des Dokuments eingegangen:

- 1 Die Kultusministerkonferenz muss sich auf die curriculare Verankerung des Themas "Film – seine Geschichte, seine Sprache, seine Wirkung" in den Schulen, den Universitäten und den Fortbildungsstätten einigen.



- 2 Bildungsziel ist es, zu lehren und zu lernen, die Codes bewegter Bilder zu dechiffrieren – und das quer durch die Disziplinen und Fächer.
- 3 Filmkompetenz muss integraler Bestandteil jeder pädagogischen Ausbildung an den Universitäten – inklusive Leistungsnachweis – sein.

Anhand dieses Auszugs lässt sich feststellen, dass die Entwicklung einer Filmernziehung nicht unabhängig von der Ausbildung zukünftiger Lehrer und Lehrerinnen stattfinden kann. Die Erwartung, Kindern eine Filmkompetenz beizubringen, über die Lehrende selbst nicht verfügen, ist unrealistisch. Der zweite Punkt erkennt die Filmsprache und ihre Besonderheiten an und geht davon aus, dass alle Disziplinen und Fächer in der Lage sind, Filmernziehung zu fördern. Obwohl Fremdsprachenunterricht nicht explizit einbezogen wurde, ist zu vermuten, dass es unter „alle[n] Disziplinen und Fächer[n]“ mitgemeint ist.

In Bezug auf die Filmbildung in Deutschland fasst Hahn zusammen, dass es sich um ein etabliertes Verfahren im Schulkontext handelt. Sowohl im pädagogischen als auch im fachdidaktischen und wissenschaftlichen Diskurs habe die schulische Filmbildung einen festen Platz. Ab hier sei es allerdings wichtig, den aktuellen Zustand der filmischen Bildung im didaktischen Handlungsfeld Deutsch als Fremdsprache zu situieren (HAHN, 2015, S. 20).

Die Monographie von Inge Christine Schwerdtfeger (1989) war ein Wendepunkt in der Entwicklung der Didaktik des Filmeinsatzes im DaF-Unterricht: Sie plädierte für die Anerkennung des Seh-Verstehens als fünfte Fertigkeit in fremdsprachlichen Lernprozessen. Inzwischen sind tatsächlich Deskriptoren zum Hör-Seh-Verstehen im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen zu finden (HAHN, 2015, S.21). Was Natalia Hahn (2015) unter Filmkompetenz und Filmbildung versteht geht jedoch weit über die Fertigkeit des „Hör-Seh-Verstehen“ hinaus. Letztere beschreiben Blett und Lütge als „Fähigkeit, fremdsprachliche Inhalte bildgestützt verstehend zu hören und zu sehen und sie sprachhandlungsorientiert zu verarbeiten“ (BLETT & LÜTGE, 2008, S. 128 zit.n. Hahn, 2015, S. 21-22). Dabei werden alle audiovisuellen Mittel (Fernsehsendungen, Fernsehnachrichten und didaktische Lehr-/Lernfilme und Spielfilme) umfasst und dienen primär als Ausübung kommunikativer Fertigkeiten und interkultureller Kompetenzen (HAHN, 2015, S.21). Natalia Hahn (2015, S. 22) differenziert Filme als Lehr-/Lernmaterial und Filme als

„Gesamtkunstwerk“. Versteht man Filme als Gesamtkunstwerke, dann wird ihre spezifische Sprache mit ihrer eigenen „Grammatik und Syntax“ hervorgehoben. Dass jedes Bild, jede Kamerabewegung nicht willkürlich ausgedacht ist, müsse erlernt werden. Deswegen sei das Hör-Seh-Verstehen, das heißt Bilder sehen und Töne hören und beide im Rahmen einer zeitlich begrenzten Filmszene in Zusammenhang zu bringen, nicht genug. Vielmehr ginge es darum, das gesamte Bild- und Tongefüge eines Films zu deuten (ebd., S.22). Als Ergebnis eines Ansatzes, der Filme als Gesamtkunstwerke betrachtet, ist neben der Förderung der kommunikativen Kompetenzen, die der Filmbildung wichtig (ebd., S.22).

Auf die Frage, inwieweit es eine Aufgabe des DaF-Unterrichts sei, Filme zu interpretieren, antwortet Hahn mit folgendem Argument: Ziel des DaF-Unterrichts ist die deutsche Sprache und Kultur zu vermitteln, deswegen sei die Konfrontation mit deutschsprachigen Filmen, Regisseuren und Schauspielern sowie die Projektion von Filmdeutungen auf die Realität ein Weg zu neuen Erkenntnissen (ebd., S.22-23).

Lehrende könnten argumentieren, dass Lernende Spielfilme auch außerhalb des schulischen Kontextes sehen könnten, auch in einer Übersetzung. Dagegen spricht die einzigartige Erfahrung, die Originalfassungen ermöglichen, sich in die Welt des Zielsprachenraums hineinzusetzen. In anderen Fächern sei das nicht immer der Fall, deswegen hat der DaF-Unterricht eine besondere Möglichkeit, die Authentizität von Filmen zu gewährleisten (HAHN, 2015, S.23).

Valerie Bauernfeind (2015, S. 54) geht davon aus, dass narrative Filme und Videos aus dem Fremdsprachenunterricht nicht mehr weg zu denken sind. Dem DaF-Unterricht sind die Vorteile eines Lernens mit audiovisuellen Medien (plurale Verständnisunterstützung und das gleichzeitige Ansprechen von emotionalen und kognitiven Dimensionen) bereits bekannt. Noch zu erreichen ist die Dekodierung und die analytische Behandlung dieser Medien im Unterricht, im Gegensatz zu Ansätzen, die sich primär um instrumentelle Funktionen kümmern. Die Medien werden nicht selten ausschließlich als Anlass zur Kommunikation genutzt. Da viel von der Medienerziehung von Kindern die Rede sei, stellt Bauernfeind die Frage, ob auch der DaF-Unterricht mit Erwachsenen nicht die Aufgabe haben sollte, eine kritische Haltung gegenüber Erlebtem, Empfundem, Gelesenem, Gehörtem oder Gesehenem zu fördern. Außerdem sollte die Förderung von Medienkompetenz nicht

ausschließlich in Fächern wie „Medienbildung“ stattfinden, denn auch der Fremdsprachenunterricht sei dazu geeignet. Die Sprachvermittlung sollte Lernende die Partizipation an Sphären sozialer und gesellschaftlicher Teilhabe sichern (ebd., S.55).

Ähnlich wie Natalia Hahn (2015, S.22), die den Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht als „Gesamtkunstwerk“ etablieren möchte, spricht Valerie Bauernfeind (2015, S.56) von der formal-ästhetischen *Machart* und Wirkung der filmischen Texte und ist auch der Meinung, dass sie im Unterricht nicht ignoriert werden sollten. Lehrende könnten viel mehr die vorhandene narrative Dimension der audio-visuellen Sprache thematisieren. Es ist wichtig zu verstehen, dass die versprachlichten Dialoge weniger zur Erzählung der Geschichte beitragen als zur filmischen Wirkung, die sich aus den Mitteln der Filmsprache, aus der Kombination der Bild- und Tonebene sowie aus der Montage ergibt (ebd., S.57).

Wichtig in diesem Zusammenhang sei allerdings, auf ein Gleichgewicht zwischen Filmgenuss und Filmanalyse zu achten (ebd., S.59). Auch wenn Lehrende eine Filmanalyse durchführen, sollte diese das ästhetische Erleben nicht stören.

Schließlich erklärt Valerie Bauernfeind (2015, S. 62-63), dass die inhaltliche Dimension zusammen mit der Spracharbeit sehr oft bei Didaktisierungen im Vordergrund stehen. Lehrende aktivieren das Vorwissen der Lernenden über Erzählstrukturen und typische Handlungsmuster. Dies sei sowohl im DaF-Unterricht als auch im muttersprachlichen Deutschunterricht üblich. Obwohl dieses Verfahren sinnvoll sei, betont Bauernfeind, dass die formal-ästhetische Ebene auch eine narrative Funktion hat. Die *Machart* des Mediums Films sei keine Nebensache, denn Kameraperspektive, Format, Farben, Musik und Montage trügen zur Filmwahrnehmung und zum Filmverstehen bei.

Der Exkurs über die Rolle von Filmen im DaF-Unterricht und über die Säule der Filmkompetenz trägt dazu bei, mehrere Argumente für die Einbeziehung dieses Mediums in Hinblick auf ihr Potenzial für das Deutschlernen und für die Förderung der ästhetischen Bildung zu sammeln. Es stellt sich nun die Frage, wie die Kombination literarischer Texte und ihrer Verfilmungen im DaF-Unterricht für die ästhetische Bildung produktiv sein kann. Das wird als nächstes diskutiert.

## 1.4 LITERATUR UND VERFILMUNG: MEDIENVERBUND ALS DIDAKTISCHES ANGEBOT

Im Folgenden geht es um die Möglichkeiten, Medien im DaF-Unterricht zu kombinieren, um ein ästhetisches Lernen zu fördern. Nach der vorangegangenen, gründlichen Erörterung über die didaktische Rolle von literarischen Texten und von Filmen beim Fremdsprachenlernen, stellt das vorliegende Unterkapitel dar, wie man als Lehrende beide Medien kombinieren und didaktisch angehen kann, damit das ästhetische Potenzial von Literatur und von ihren Verfilmungen nicht verloren geht. „Gerade unter den Zielsetzungen ästhetischen Lernens kann die Kombination verschiedener medialer Textformate didaktische hochpotente Lernangebote schaffen“, so plädiert Badstübner-Kizik (2014, S. 301) für den *Medienverbund* im DaF-Unterricht.

Mit Hinblick auf die Voraussetzungen für eine gelungene Förderung des ästhetischen Lernens erklärt Badstübner-Kizik (2014), dass ästhetische Lernprozesse durch Gegenstände angeregt werden, welchen ein bewusster Gestaltungsprozess zugrunde liegt und die über unterschiedliche Sinneskanäle wahrgenommen werden können. Ein weiteres Merkmal bezieht sich auf ein vielfältiges, mehrdeutiges und offenes Deutungs- und Handlungsangebot. Es sind authentische Gegenstände, die nicht ursprünglich mit Lernzwecken gestaltet wurden und die in einer erfassbaren medialen Form vorliegen, die ein spezifisches Zeichen- und Symbolsystem mit einer konkreten Präsentationsform kombinieren.

Dabei wird ihnen grundsätzlich ein Inhalt unterstellt, den sie formen und in Bezug auf den sie nicht neutral sind. Konkrete mediale Formen machen bestimmte Inhalte möglich (und andere unmöglich) und strukturieren sie. Sie gestatten jeweils eine bestimmte Art der Speicherung, des Transports durch Raum und Zeit, der (rezipierenden) Nutzung und der (produktiven) Be- und Verarbeitung. (BADSTÜBNER-KIZIK, 2014, S. 299).

In diesem Sinne beschäftigt sich diese Arbeit damit, *Narziss und Goldmund* in den medialen Formen Roman und Film zu analysieren. Der Fokus liegt auf der Art und Weise, wie jedes Medium Inhalt strukturiert und Bedeutung herstellt. Untersucht wird ebenfalls, wie die Verarbeitungsgewohnheiten die Entstehung von Medien

beeinflussen, das bedeutet zum Beispiel, Veränderungen in der narrativen Struktur im Film zu begründen, denn Filmezuschauer haben oft einen höheren Anspruch auf Spannung und auf eindrucksvolle Bilder und Ereignisse als Romanleser.

Verfilmungen sind in einem multimedialen Lernkontext ein äußerst produktives Angebot, denn „zum gedruckten vorliegenden Text kommen die simultanen Codes von Bild, Klang, ggf. Raum, Licht, Bewegung hinzu, die literarische Textvorlage wird zu einer Art Hypertext erweitert, der andere Rezeptionsflächen bietet“ (BADSTÜBNER-KIZIK, 2014, S. 301). Im analytischen Teil wird untersucht, wie die Verfilmung anhand ihrer technischen und künstlerischen Mittel den Text (den Roman) erweitert.

Die Kombination von Medien lässt sich in zwei Verfahren unterteilen. Im *Primären Medienverbund* wird eine konkrete mediale Form bewusst in ein anderes Medium transformiert, mit diesem verglichen oder um dieses ergänzt. Die mediale Beziehung wird sowohl zeitgleich als auch zu einer späteren Gelegenheit gesetzt. Beispiele für diese intendierten Bearbeitungen sind Illustrationen, Vertonungen oder Verfilmungen literarischer Textvorlagen. Das Verfahren kann sich von der gezielten Unterordnung des Zitats bis hin zu einer deutlichen Kontrastierung ausbreiten, wie dies in Parodien der Fall ist (ebd., S. 302). Als *Sekundären Medienverbund* bezeichnet man die Zusammenstellung von Medien aufgrund didaktischer und lernorientierter Ziele. Es besteht die Möglichkeit, sich auf eine zeitliche oder inhaltliche Passung oder auf die ästhetische und strukturelle Parallelität zu fokussieren. Diese Art des Medienverbunds ist offener, unstrukturierter und subjektiver als der erster. Die Auswahl einzelner Bestandteile kann kulturelle Kriterien oder formale Merkmale beachten oder auch lernerorientiert sein. Didaktisch sind rezeptive und produktive Verfahren möglich, in denen Lernende zum Beispiel neue Kombination erstellen. (ebd., S. 303).

Als nächstes werden Beispiele gegeben, wie Medienverbünde in den DaF-Unterricht integriert und wie Lernaktivitäten in diesem Zusammenhang ausgestaltet werden können. Im Folgenden wird auf die Möglichkeit eingegangen, einen Bestandteil bzw. Fragment aus einem Medienverbund im Unterricht analytisch zu erarbeiten (BADSTÜBNER-KIZIK, 2014, S. 306-307).

- Lernende beschreiben die äußere Erscheinung des Romans/ des Filmes (z.B. Länge, Größe, Bestandteile, Farben, Formen, Lautstärke usw.);
- Lernende benennen einzelne Elemente (z.B. sprachliche Bilder, dargestellte Personen, Gegenstände, Motive, sprachliche und musikalische Formen usw.);

- Lernende decken Beziehungen zwischen einzelnen Elementen auf (Erzählperspektiven, Fokalisierungen, Blickrichtungen, usw.);
- Lernende analysieren den eigenen Rezeptionsprozess, indem sie die vom Medium ausgelösten Emotionen benennen und ihre Auslöser suchen;
- Lernende gehen auf Stolpersteine und Leerstellen in ihrem Verständnisprozess ein
- Lernende bauen assoziative und/oder semantische Netze um einzelne Elemente herum auf;
- Lernende reproduzieren Ausschnitte und ggf. verbalisieren sie die damit verbundenen Vorgängen und Gefühle (z.B Sprechen, Singen, Aufführen);
- Lernende wandeln das mediale Format in ein neues um, ohne auf die wesentlichen inhaltlichen Bestandteile zu verzichten (Film zum Kurzfilm, Roman zum Comic);
- Lernende verändern strukturell wichtige Eigenschaften (z.B Perspektivenwechsel, elektronische Klangveränderungen) und
- Lernende verarbeiten Fragmente oder Motive in Form von Spielen (z.B Text-, Bild-Puzzle) (ebd., 2014, S. 306-307).

In Bezug auf die oben genannten Lernaktivitäten möchte man auf das Potenzial für das Sprachenlernen betonen, denn Lernende müssen die Sprache aktiv gebrauchen, um die Medien zu beschreiben und von ihrer Rezeption zu berichten. Die Beispiele verdeutlichen, dass ästhetisches Lernen auch im Anfängerniveau möglich ist. Wenn Lernende semantische Netze bauen sollen, haben sie die Möglichkeit, ihren Wortschatz zu gebrauchen und auch dessen Zweideutigkeit oder poetische Funktion zu erkennen. In der Beschreibung der äußeren Erscheinung von Medien können die Lehrenden Redemittel zur Verfügung stellen, mit denen Inhalte sprachlich angemessen beschrieben werden können. Eine Trennung zwischen Sprache und ästhetischer Erfahrung sei eigentlich unmöglich, denn letztere werden erst durch die sprachliche Artikulation konstituiert, so behauptet Dietrich (2012) bei ihren *Dimensionen der ästhetischen Erziehung*.

In einem weiteren Schritt kann die Arbeit mit Medienverbund sich auf die inter- und intramediale Beziehung zwischen den medialen Formaten fokussieren sowie sich für schwierige und ungewohnte Aufgaben öffnen (ebd. 2014, 307). Folgende Lernaktivitäten sind möglich:

- Die oben genannten analytischen Verfahren breiten sich über zwei oder mehrere mediale Formate aus;
- Lernende erkennen die intertextuellen Verbindungen, Abhängigkeiten und Gemeinsamkeiten zwischen den Medienformaten (z.B. Text-Text oder Text-Film);
- Lernende arbeiten komplementäre oder kontrastierende bedeutungstragende Strukturen (z.B. Film-Musik) heraus;
- Lernende analysieren welche intertextuellen Leerstellen zu finden sind (z.B. Welche Stelle des Romans ist im Film nicht wiederzuerkennen?);
- Lernende vergleichen einzelne Textfragmente und ihre Übersetzung und achten auf deren Konnotationen;
- Lernende erarbeiten neue Lösungen innerhalb eines Medienverbundes und blenden die offiziellen transmedialen Beziehungen aus; (z.B. aus einem Film wird ein Theaterstück erarbeitet);
- Lernenden recherchieren weitere Beispiele für szenische Aufführungen, Adaptionen und Parodien und schätzen sie anhand von Kriterien ein und
- Lernenden handeln aktiv und schaffen komplementäre mediale Angebote (z.B. Textillustrationen zum Roman) (ebd., 2014, S. 307-208).

In den obengenannten Beispielen lässt sich ein weiteres Mal das Verhältnis zwischen Sprachgebrauch und ästhetischem Lernen konstatieren, denn um, zum Beispiel, intertextuelle Verbindungen zwischen Medienformaten zu erkennen und zu äußern, werden syntaktische und lexikalische Mittel gebraucht, die dann im Unterricht geübt werden können. Wenn Lernende weitere Medienverbünde suchen und diese analysieren, werden ebenfalls spezifische sprachliche Mittel gefördert. Es lässt sich feststellen, dass beim ästhetischen Lernen die Sprache als Mittel zum Ausdruck von Sinneserfahrungen und Emotionen vermittelt wird.

Der primäre Medienverbund darf um sekundäre Elemente erweitert werden. Besonders geeignet für diesen Zweck sind Recherchen, die die Medienkenntnisse, die Rezeptionskompetenz und Autonomie fördern. Hier einige Beispiele:

- Lernende wählen subjektiv als passend empfundene Texte, Bilder und Lieder aus und begründen ihre Entscheidung;
- Lernende übertragen erkannte strukturelle Eigenschaften auf andere selbst gewählte Medien (z.B. Kurzfilm mit Erzähler);
- Lernende erweitern den Text und schaffen Hypertexte und

- Lernende beschäftigen sich in einem Projekt langfristig mit Teilen des Medienverbundes und fokussieren sich auf einzelne Aspekte (Verfilmung, Literatur, Musik in den Filmen) (ebd., 2014, S. 308).

Im sekundären Medienverbund lässt sich mit der poetischen Funktion von Sprache besonders gut experimentieren, denn Lernende dürfen für ihre Kreativität Raum schaffen und selbst Texte schreiben oder an Kunstwerken arbeiten. Hoffentlich geben die Beispiele einen Überblick über die Möglichkeiten des Einsatzes von Roman und Film im DaF-Unterricht. Im letzten Teil dieser Arbeit werden in Anlehnung an die Didaktik des *Medienverbundes* Aktivitäten für die Arbeit mit *Narziss und Goldmund* im DaF-Unterricht vorgeschlagen.



## 2 NARZISS UND GOLDMUND: MEDIENKOMPARATISTISCHE ANALYSE

### 2.1 LITERATURAUSWAHL

#### ***Narziss und Goldmund: Roman***

*Narziss und Goldmund* ist ein Roman von Hermann Hesse, der 1930 im S. Fischer Verlag erschien. Goldmund ist ein junge, der von seinem Vater in die Klosterschule Mariabronn gebracht wird. Er ist ohne Mutter aufgewachsen. Im Kloster lernt er den Zögling Narziss kennen, mit dem er Freundschaft schließt. Sein Vater beschreibt die Mutter als ein unwürdiges, wildes Weib, die nach der Ehe verschwunden ist. Goldmund aber hört den Ruf seiner Mutter im tiefen seines Herzens. Narziss kann die Bestimmung anderer Menschen erkennen und sagt seinem lieben Freund, dass er ein anderes Leben als dasjenige im Kloster führen soll. Nach der Begegnung mit einer erfahrenen Frau ist Goldmund zum Aufbruch bereit. Er fühlt sich hingezogen, dem Ruf seiner Mutter zu folgen. Er wandert ohne Ziel, findet Aufnahme bei wohlhabenden und bescheidenen Familien, verliebt sich in mehrere Frauen, erlebt Freunde und Trostlosigkeit. Er muss um sein Leben kämpfen und auch dafür töten. Bei Meister Niklaus lernt er die Bildschnitzkunst. Es ist Narziss, der Goldmunds Lebens rettet und ihn zurück ins Kloster bringt. Die jahrelange Freundschaft hält. Narziss ist Abt geworden und regiert *Mariabronn*. Goldmund ist veraltet und krank und fürchtet den Tod nicht. Narziss bleibt bei ihm, bis er zufrieden vom Leben Abschied nimmt.

#### ***Narziss und Goldmund: Film***

*Narziss und Goldmund* ist ein Dramafilm von Stefan Ruzowitzky aus dem Jahr 2020. In den Hauptrollen sind Jannis Niewöhner und Sabin Tambrea. Es handelt sich um eine Verfilmung der gleichnamigen Erzählung von Hermann Hesse. Die Geschichte spielt im Kloster *Mariabronn*, wohin Goldmund als Kind vom Vater gebracht wird. Er lernt fleißig, aber sein Freund Narziss warnt ihm davor, dass er im Kloster nicht glücklich sein kann. Als junger Mann verlässt Goldmund das Kloster und wandert für Jahre durch die Gegend. Im Film werden die Episoden in einer

anderen Reihenfolge als im Roman erzählt. Nach Goldmunds Aufbruch wird gezeigt, wie er nach vielen Jahren Narziss wiedersieht und sie ins Kloster zurückkehren. In eine Rückblende werden Goldmunds Abenteuer erzählt. Er trifft und liebt viele Frauen, wird Bildschnitzer, tötet, leidet und erlebt viel Freude. Im Kloster fertigt Goldmund einen neuen Altar, nur dem Bruder Lothar gefällt dieser nicht. Die Auseinandersetzung endet in einem Brandanschlag, der Goldmund das Leben kostet.

### 2.1.1 Kriterien der Literatúrauswahl

Für die Literatúrauswahl und die didaktischen Überlegungen nimmt man hier als Lernende eine relativ homogene Klasse aus brasilianischen Schülerinnen und Schülern an, die Deutsch als Fremdsprache mehrmals wöchentlich lernen. Die Schüler besäßen das sprachliche Niveau B2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen und befänden sich in der Sekundarstufe II (in Brasilien: Ensino Médio).

Die Literatúrauswahl stützt sich auf folgende Kriterien:

- Personalebene: *Narziss und Goldmund* stellt zwei Figuren vor, die über ihre Lebensbestimmungen diskutieren. Goldmund interessiert sich für das Lernen, aber innerlich weiß er, dass er selbst erleben muss, was in den Büchern steht. Narziss ist davon überzeugt, dass er Mönch werden wird. Er liebt seinen Freund, aber weiß, dass dieses Gefühl ihm verboten ist. Zu einem späteren Zeitpunkt wird Goldmund ein Bildhauer und erkennt, dass er sich dadurch ausdrücken kann. Für junge DaF-Lernenden kann die Erzählung zur Identitätsbildung beitragen.
- Sozialebene: *Narziss und Goldmund* ist einer der meistgelesenen Romane von Hermann Hesse und weckt das Interesse mehrerer Generationen. Er bietet viele Möglichkeiten zur Anschlusskommunikation, denn er ruft Diskussionen hervor. Man hat auf der einen Seite Narziss, der sein Leben der Wissenschaft widmet und auf das Weltliche verzichtet. Auf der anderen Seite hat man Goldmund, der sich nach seinen Sinnen richtet und ein Leben voller Leidenschaft und Abenteuer sucht. Aus der Geschichte geht die Frage hervor, wie man am besten das eigene Leben führen soll. Man kann auch darüber diskutieren, was eigentlich die Suche nach der Mutter bedeutet und welche Rolle die Frauen spielen, denen Goldmund

in seinem Leben begegnet. Der Roman und der Film regen außerdem zu einem Perspektivwechsel an. Das Thema Freundschaft und Liebe sind in jedem Lebensalter wichtig, aber besonders für Jugendliche hat es eine große Bedeutung.

- Stand des Literaturerwerbs: In der Sekundarstufe II (Ensino Médio) haben Lernende bereits viele Erfahrungen mit Literatur gesammelt. Im Deutschunterricht haben sie wahrscheinlich auch schon längere Texte gelesen. Deswegen kann man mit einem Roman arbeiten, der anspruchsvoller ist.
- Schullektüre: Es spricht auch für den Einsatz des Werkes, dass *Narziss und Goldmund* an deutschen Schulen gelesen wird und aus dem Grund diesbezügliches Lehrmaterial bereits vorhanden ist.
- Anerkennung im deutschsprachigen Raum: *Narziss und Goldmund* wird nicht nur im didaktischen Kontext behandelt, sondern findet im deutschsprachigen Raum Anerkennung. Außerdem wird das Werk außerhalb des DaF-Bereichs von benachbarten Disziplinen wie Philosophie, germanistischer Literaturwissenschaft, Psychologie und Erziehungswissenschaft erforscht.
- Anerkennung in Brasilien: Die Werke Herman Hesses werden seit den 1930-er Jahren in Brasilien übersetzt. In den 60-er und 70-er Jahren sind viele Übersetzungen auf dem brasilianischen Markt erschienen und seine Werke gewannen viel Anerkennung (BIRK, 1979; THIMANN, 1991). Zurzeit werden neuere Auflagen veröffentlicht. Hesse ist noch heute einer der beliebtesten deutschsprachigen Autoren in Brasilien.
- Verfilmung: *Narziss und Goldmund* wurde schließlich angesichts der Argumente, die für die Einbeziehung andere Medien im Literaturunterricht sprechen, ausgewählt. Dass der entsprechende Film erst kürzlich erschienen ist, war ein wichtiges Argument.

## 2.2 ROMAN- UND FILMANALYSE

### 2.1.1 Fragestellungen zur Analyse

In Anlehnung an die theoretischen Überlegungen und insbesondere in Hinblick auf die Didaktik des *Medienverbundes* stellt dieses Kapitel eine Analyse des Romans und des Films „*Narziss und Goldmund*“ vor, deren Ergebnisse die Entwicklung eines didaktischen Konzepts ermöglichen sollen. Gegenstand dieser Analyse ist die Form,

in der jedes Medium die Erzählung strukturiert und anhand ihrer eigenen künstlerischen/ästhetischen Mittel Bedeutung herstellt. Wir gehen ebenfalls der Frage nach, welche Seh- und Lesegewohnheiten bestimmte Unterschiede beispielsweise in der narrativen Struktur zwischen Roman und Film begründen können. Die Analyse zielt darauf ab, intertextuelle Verbindungen, Abhängigkeiten und Gemeinsamkeiten zu erkennen und über sie zu reflektieren. Ebenfalls gehen wir auf intertextuelle Leerstellen zwischen den Medienformaten ein.

### **Fragestellungen:**

- a) Wie werden die Hauptfiguren und der Schauplatz in der Einleitung dargestellt?
- b) Wie werden Hinweise auf die Konflikte im Roman und im Film gegeben?
- c) Wie unterscheiden sich die narrative Struktur des Romans und des Films?
- d) Wie wird die Episode mit der Geliebten bzw. Gattin des Fürsten dargestellt?
- e) Wie kommt die Geschichte zu ihrer Auflösung im Roman und im Film?

#### 2.1.2 Ergebnisse der Analyse

##### **a) Wie werden die Hauptfiguren und der Schauplatz in der Einleitung des Filmes und des Romans dargestellt?**

### **Film**

Der Film fängt mit *Panoramaaufnahmen* (Abb.1) an. Es sind winterliche Landschaften. Der Boden ist mit Schnee bedeckt. Man sieht zwei Menschen auf Pferden, zu Anfang noch in der Ferne (Abb.2). In Kombination mit den gregorianischen Gesängen erzeugen die ersten Bilder eine erhabene Atmosphäre und situieren die Zuschauer in der Zeit und geben Hinweise auf den religiösen Kontext. Die Natur wird in ihrer Großartigkeit gezeigt und man hat den Eindruck, dass die Erzählung an einem fernen, stillen und zurückgezogenen Ort stattfindet. Eine *Halbnahaufnahme* (Abb.3) zeigt die Hauptfigur Goldmund zum ersten Mal. Er schaut in Richtung Kloster. Man kann Neugier und Erwartung in seinem Gesicht sehen. Die Kamera rückt näher bis man das Kloster Mariabronn und den von Doppelsäulchen getragenen Rundbogen des Eingangs sehen kann. Der im Roman

detailliert beschriebene Kastanienbaum ist auch im Film zu sehen (Abb.4). Allerdings wird dieser nur kurz gezeigt, sodass nur diejenigen, die den Roman bereits kennen, den Baum und dessen Bedeutung erkennen können. Im Roman ist das anders, denn mittels eines Erzählers werden Gegenstände und Situationen sowie die Gedanken der Figuren ausführlich dargestellt und problematisiert. Der Film hätte diese Möglichkeit auch, zum Beispiel, durch *Voice-overs*, die das Gesehene für den Betrachter kommentieren (NICHOLS, 2010, S. 31f. zit.n. KEUTZER, 2014, S.289). Auf diese Art der Narration verzichtet der Film, abgesehen von Zwischentiteln mit Zeitangaben (7 Jahre später, 15 Jahre später...), die auch eine narrative Funktion haben. Der Rundbogen des Eingangs und der Kastanienbaum werden mehrmals im Laufe des Films gezeigt, damit die Zuschauer sich situieren können. Im Vergleich mit dem Roman, der ausschließlich die geschriebene Sprache zur Verfügung hat, nutzt der Film in dieser ersten Szene die Mittel, die für dieses Medium kennzeichnend sind: laufende Bilder und Töne.



Abbildung 1: Panoramaaufnahme (0:00:56)



Abbildung 2: Goldmund und sein Vater (0:01:25)



Abbildung 3: Goldmund (0:01:36)



Abbildung 4: Kloster Mariabronn und Kastanienbaum (0:01:41)

Noch im einleitenden Teil wird das Gespräch zwischen dem Abt Daniel und dem Zögling Narziss, das auch im Roman vorkommt, in gekürzter Form dargestellt. Hier erfährt man Narziss' Wunsch, Priester oder Mönch zu werden. Auch an dieser Stelle äußert er sich über seine Fähigkeit, Menschen und ihre Schicksale zu erkennen. Die Dialoge spielen im Film eine wichtige Rolle, denn sie vermitteln an manchen Stellen die Informationen, die im Roman durch den Erzähler gegeben werden. Manche Dialoge kommen in einer viel kürzeren Fassung als im Roman vor und beschränken sich auf Kerninformationen.

Eine *Großaufnahme* (Abb.5) zeigt Abt Daniels Gesichtsausdruck, als Narziss ihm erzählt, wie er durch seine Beobachtungen gemerkt hat, dass der Abt lieber in eine Einsiedelei ziehen würde, anstatt ein großes Kloster zu regieren. *Großaufnahmen* sorgen dafür, dass geistig-mentale Prozesse sichtbar werden. Abt Daniels Ausdruck lässt interpretieren, dass Narziss ihn wirklich kennt und vielleicht besser als er selbst weiß, wie er sein Leben am liebsten führen würde. Dieses Gespräch ist wichtig, weil man die ersten Hinweise für den Verlauf der Geschichte bekommt. Man erfährt, dass Narziss vom Leben im Kloster überzeugt ist und sich vorbildlich verhält. Auch die Haltung und Manieren des Jungen zeigen, dass er still, beherrscht und fein ist.



Abbildung 5: Abt Daniel (0:03:09)

Eine weitere Szene stellt die Unterschiede zwischen Narziss und Goldmund in den Vordergrund (Abb.6). Während Narziss in seiner beherrschten Haltung dem Neuankömmling das Kloster zeigt und ihm die Tagesroutine erklärt, ist Goldmund neugierig, fasst Säulen an, schaut nach draußen, stellt Fragen. Man sieht auch, wie Narziss geradewegs und in der Mitte des Ganges läuft. Das Bild weist bereits auf die Charaktere der beiden hin. Narziss wird ein geregeltes Leben im Kloster führen und immer höhere Ämter belegen, bis er Abt wird. Goldmund hingegen wird ein planloses Leben führen und einen ungeraden Weg gehen.



Abbildung 6 Narziss und Goldmund (0:04:50)

Danach sieht man, wie Narziss und Goldmund aus dem Kloster hinausgehen, um den Sonnenuntergang zu betrachten. Die *Panoramaaufnahme* (Abb.7) und die Musik stellen eine gefühlsmäßige Atmosphäre her. Der Schritt von Kindheit in die Jugend wird durch einen *weichen Schnitt* und eine Überschrift „7 Jahre später“ signalisiert. Narziss und Goldmund sitzen auf einer Bank (Abb.8) und das Bild wird allmählich dunkler (*Abblende*). Wenn dieses wieder hell ist, sieht man die beiden schon in ihrer Jugend, jedoch am gleichen Ort (Abb.9). Dieser Art des Schnittes stellt sicher, dass es sich um die gleichen Jungen und den gleichen Ort handelt.





Abbildung 7: Panoramaaufnahme (0:09:28)



Abbildung 8: Kindheit (0:09:54)



Abbildung 9: Jugend (0:10:04)

### **Roman:**

Im ersten Kapitel wird als allererstes der Kastanienbaum am Klostereingang beschrieben. „Ein vereinzelter Sohn des Südes“ und „ein zartgesinnter und leicht

fröstelnder Gast aus einer anderen Zone“ wird er genannt. Als Goldmund im Kloster ankommt, binden Vater und Sohn ihre Pferde am Kastanienbaum fest, auf den Goldmund aufmerksam wird. Dass der Baum „zartgesinnter“ und „fröstelnder“ genannt wird und Goldmunds Ankunft verkündigt, lässt sich so interpretieren, dass der Baum als ein Symbol für Natur Goldmunds steht. Im Laufe der Erzählung erfährt man, dass Goldmund lieber mit seinen Sinnen die Welt erprobt als mit seinem Geist. Bei jedem kleinen Anreiz „fröstelt“ er bereits. Ein anderer Hinweis für die Assoziation zwischen dem Kastanienbaum und Goldmund ist, dass sowohl der eine als auch der andere nicht von allen im Kloster geliebt wird und ein Fremder bleibt: Der Baum wegen seiner Herkunft „von den Welschen und Lateinern [geliebt], von den Einheimischen als Fremdling begafft“, Goldmund vermutlich wegen seiner Natur, die nicht zu den Anforderungen eines zukünftigen Mönchs oder Priesters passt.

Der Schauplatz wird ausführlich beschrieben. Das Kloster *Mariabronn* wird als Ort der Widersprüche und Gegensätze dargestellt, wo die unterschiedlichsten Menschen Wissenschaft und Kunst betreiben:

Gelehrsamkeit und Frömmigkeit, Einfalt und Verschlagenheit, Weisheit der Evangelien und Weisheit der Griechen, weiße und schwarze Magie, von allen gedieh hier etwas, für alles war Raum; es war Raum für Einsiedelei und Bußübung ebenso wie für Geselligkeit und Wohlleben; an der Person des jeweiligen Abtes und an der jeweils herrschenden Strömung der Zeit lag es, ob das eine oder das andere überwog und vorherrschte (HESSE, 2011, S. 12-13).

Die Beschreibung des Klosters enthüllt bereits Zeichen für die Entwicklung der Geschichte, denn die Gegensatzpaare wie ‚Gelehrsamkeit und Frömmigkeit‘ oder ‚weiße und schwarze Magie‘ sind Hinweise für die Figuren Narziss und Goldmund, die sich in ihrer Natur ebenfalls voneinander unterscheiden. Als erstes erfährt man, wer Narziss ist. Er ist ein Novize, der Griechisch perfekt beherrscht, mit höfischen Manieren, „mit dem ritterlich tadellosen Benehmen“ (ebd., S. 16). Außerdem erzählt er Abt Daniel, dass er die Art und Bestimmung anderer Menschen erkennen kann. Diese Eigenschaft spielt in der Erzählung eine entscheidende Rolle, denn später wird er Goldmund als Mentor dienen.

Goldmund wurde von seinem Vater zum Kloster gebracht. Er sollte für immer im Kloster bleiben und sein Leben Gott weihen. Der Wunsch des Vaters war mit der verstorbenen Mutter verbunden, obwohl er nur Andeutungen darüber macht. Es liegt eine Bürde auf dem Jungen. Narziss erkennt in Goldmund einen Verwandten,

obwohl er sein Gegenstück zu sein scheint. Im Roman lässt sich die Figur Goldmunds am besten im Vergleich zu Narziss verstehen. Die Beschreibung voller gegensätzlicher Worte erlaubt, die Natur der beiden zu definieren: "Wie Narziß dunkel und hager, so war Goldmund leuchtend und blühend. Wie Narziß ein Denker und Zergliederer, so schien Goldmund ein Träumer und eine kindliche Seele zu sein." (ebd., S. 52).

Der Überblick über die Einleitung lässt feststellen, dass der Schauplatz im Film mit visuellen, musikalischen dargestellt wird. Auch die Kostüme spielen eine wichtige Rolle, denn man sieht ausschließlich nur Mönche, Priester oder Zöglinge. Im Roman dagegen wird der Ort nicht nur architektonisch beschrieben. Der Erzähler beschreibt auch, was die Menschen da treiben. Die wesentlichen Unterschiede zwischen Narziss und Goldmund werden mit gegensätzlichen Paarwörtern signalisiert, während man sie im Film am Anfang mehr an Körpersprache und Taten erkennt.

## **b) Wie werden Hinweise auf Konflikte im Roman und im Film gegeben?**

### **Film:**

In der Einleitung der Geschichte erfahren wir, dass Goldmund ins Kloster geschickt wird, um zu lernen und um für die Sünde seiner Mutter zu büßen, wie sein Vater dem Abt Daniel erklärt. Das Leben im Kloster und die Freundschaft mit Narziss scheinen ihm Vergnügen zu bereiten. Die ersten Hinweise auf einen Konflikt sind, zum Beispiel, in einer Szene zu sehen, an der Goldmund noch als Kind den Ruf einer weiblichen Stimme während des Gottesdienstes hört (Abb.10). Er schaut sich Figuren in der Kirche an, die Dämonen repräsentieren. *Detailaufnahmen* zeigen mehrere dieser Figuren und sollen den Zuschauern signalisieren, dass Goldmund seine Mutter mit der Sünde verbindet (Abb.11). Am Ende der Szene wird Goldmund ohnmächtig und in die Krankenstation gebracht.



Abbildung 10: Goldmund (0:06:17)



Abbildung 11: Detailaufnahme Dämonen (0:06:09)

Die Gefühle Narziss' gegenüber Goldmund sind ein weiterer Hinweis dafür, dass Goldmund bald das Kloster verlassen wird. Wenn die beiden spielerisch rennen und plötzlich auf den Boden fallen, schauen sie sich in die Augen und werden für einen Augenblick still und nachdenklich (Abb. 12). Die körperliche Nähe, und wie Narziss Goldmund lächelnd anschaut, stellen eine erotische Atmosphäre her. Da diese Anziehungskraft streng verboten ist und die Zukunft Narziss' als Abt verhindern könnte, stehen sie auf und laufen zurück ins Kloster, als wäre nichts passiert.



Abbildung 12 : Gefühle zwischen Narziss und Goldmund (0:10:48)

Eine weitere *Detailaufnahme* zeigt ein Gemälde der Muttergottes (Abb.13). Goldmund betrachtet es und sagt Narziss, dass sie schöne Brüste hat. Der Freund lehnt Goldmunds Aussage ab, der trotzdem versucht ernst genommen zu werden. Diese Szene zeigt die Anziehungskraft, die die Figur der Muttergottes auf Goldmund ausübt. Es ist gleichzeitig eine erotische Kraft, aber auch die Sehnsucht des kleinen Jungen, der ohne Mutter aufgewachsen ist.



Abbildung 13: Detailaufnahme: Mutter Gottes (0:11:31)

Sowohl im Film als auch im Roman verlässt Goldmund noch als junger Mann das Kloster. Im Roman sind mehrere Dialoge zwischen Narziss und Goldmund zu finden, in denen sie ihre gegensätzlichen Ziele und Bestimmungen diskutieren.

Narziss versteht, dass sein Freund sich zu Frauen hingezogen fühlt und verurteilt ihn nicht. In einem Gespräch sagt er seinem Freund: „Du hast deine Kindheit vergessen, aus den Tiefen deiner Seele wirbt sie um dich. Sie wird dich so leiden machen, bis du sie erhörst.“ (ebd., S. 155). Im Film dagegen geschieht dies in einer viel abrupteren und spannenderen Weise. Abt Daniel ist der Gefühle zwischen Narziss und Goldmund bewusst und er erkennt auch, dass Goldmund im Kloster nicht glücklich sein wird. Deswegen überzeugt er Narziss davon, dass er seinen Freund wegschicken soll. Narziss leidet unter diesem Befehl und möchte ihn am Anfang nicht akzeptieren, aber als er Goldmunds Zeichnungen von Scheiden sieht, fühlt er sich wie betrogen und kann kaum glauben, dass Goldmund mit Frauen zusammen war. Eine ominöse melancholische Musik erzeugt eine Atmosphäre der Steigerung. Narziss dreht sich um, weil er Schritte hört. Man wird als Zuschauer neugierig auf die Schritte. In diesem Fall treibt das *Sounddesign* die Handlung voran und eine Erwartungshaltung wird aufgebaut (Abb.14) Die beiden Freunde streiten sich und Goldmund verlässt verwirrt den Raum.



Abbildung 14: Goldmunds Zeichnungen 0:19:07)

Bevor sich Goldmund entscheidet, das Kloster zu verlassen, trifft er noch eine Frau, Lise, die eine wichtige Rolle bei dieser Entscheidung spielt. Im Film wird diese Szene sehr explizit erotisch dargestellt. Goldmund kommt in einem Lager an und Lise spricht ihn an. Das Feuer im Lager symbolisiert Wärme und Nähe. Im Unterschied zum Roman verrät im Film Lise Goldmund, dass er ein Geheimnis habe und nach der Frau bzw. der Mutter suche, in dem sie seine Hände liest (Abb.15).





Abbildung 15: Lise (0:21:52)

Sie gehen ins Zelt und Goldmund hat seine erste sexuelle Erfahrung. Lise sitzt auf Goldmund und die Kameraperspektive (*Untersicht*) trägt dazu bei, dass sie heroisch, mächtig und überlegen aussieht, ihre körperliche Haltung zeigt Sicherheit und Vertrauen (Abb.16) Man bezweifelt nicht, dass sie eine erfahrene Frau ist. Goldmund dagegen zittert vor Aufregung und Unsicherheit, aber lässt sich führen. Die rötlichen, ornamentierten Stoffe sind ein Zeichen für die sexuelle Begierde und für die Sinnlichkeit. Nach den ersten Berührungen verändert sich die Stellung und aus einer *Untersicht* Perspektive sieht man Goldmund, der jetzt sicherer und souveräner ist (Abb.17).

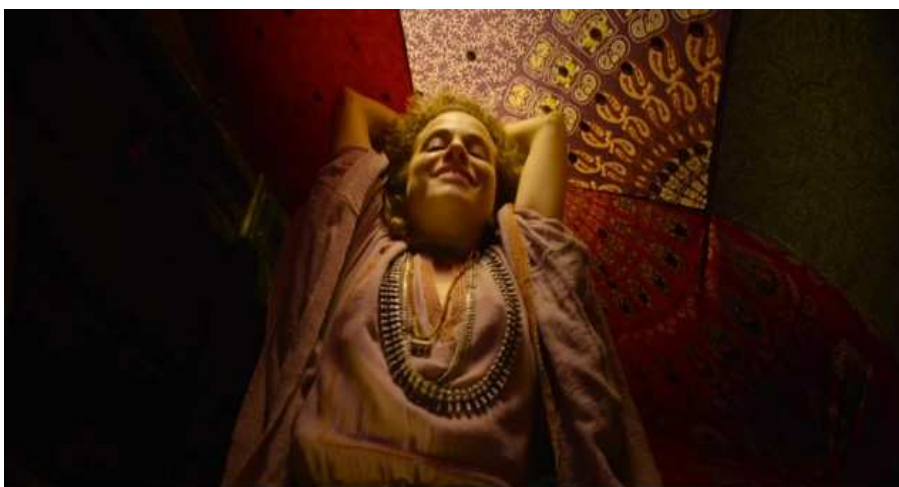


Abbildung 16: Untersicht Lise (0:22:52)



Abbildung 17: Untersicht Goldmund (0:24:05)

### **Roman:**

Das sechste Kapitel des Romans erzählt die Begegnung zwischen Goldmund und Lise und wie er sich entscheidet, das Kloster zu verlassen. An einem Tag bekommt er vom Pater Anselm den Auftrag, ein Bündel Johanniskraut zu sammeln. Er genießt den Spaziergang in der Natur. Nach einer Weile setzt er sich auf einen Stein und ruht. Er schläft in der Sonne ein, als Lise sich nähert. Am Anfang ist sie misstrauisch und hat Angst vor dem Mann, aber gleich danach betrachtet sie ihn ein zweites Mal und findet den Jüngling schön und freundlich. Goldmund öffnet seine Augen und freut sich auf die warmen braunen Augen. Die Analyse des Filmes zeigt, dass die sexuelle Anziehung zwischen den beiden durch Musik, Farbe, Kameraperspektive und Bild dargestellt wird. Im Roman wird diese Atmosphäre wie folgt geschaffen:

Der Frauenmund verweilte an dem seinen, spielte weiter, neckte und lockte und ergriff zuletzt seine Lippen mit Gewalt und Gier, ergriff sein Blut und weckte es auf bis ins Innerste, und im langen stummen Spiel gab die braune Frau, ihn sacht belehrend, sich dem Knaben hin, ließ ihn suchen und finden, ließ ihn erglühen und stillte die Glut. Die holde kurze Seligkeit der Liebe wölbte sich über ihm, glühte golden und brennend auf, neigte sich und erlosch. (HESSE, S. 249)



Die Wörterauswahl verrät, dass die Begegnung mit Lise den sexuellen Trieb Goldmunds erweckt und gleichzeitig seine Sehnsucht nach der Mutterliebe stillt. Die Verben „spielen“, „necken“ und „locken“ deuten auf eine kindische Verbindung hin. Anstatt den Geschlechtsverkehr deutlich und offen zu beschreiben, gebraucht der Erzähler Metaphern wie „ergriff sein Blut und weckte es auf bis ins Innerste“ oder „ließ ihn erglühen und stillte die Glut“. Vorher wurde erwähnt, dass man im Film ein Feuer sieht, deswegen könnte man behaupten, dass der Regisseur diese Stelle des Buches in eine filmische Sprache übersetzt. Im Roman liest man „und im langen stummen Spiel gab die braune Frau, ihn sacht belehrend, sich dem Knaben hin...“ und im Film sehen wir Lise souverän auf Goldmund (Abb. 16). An dieser Stelle merkt man wie Konzepte des Romans ins Kino übertragen werden. Im Film sind Farben, Musik und Körperhaltung für die Darstellung notwendig, da keine wörtlichen Auszüge aus dem Roman dargestellt werden.

Im Roman trifft Goldmund Lise und geht danach zurück ins Kloster, um Abschied von Narziss zu nehmen. Als er fortgegangen ist, verbringt er die Nacht im Wald mit ihr. Da er von Lise die Geheimnisse der sexuellen Begierde lernt, ist ihm folgendes bewusst: „deutlich auch fühlte er, daß sie diesmal anders geliebt zu werden wünsche als beim ersten Mal, daß sie diesmal ihn nicht verführen und belehren, sondern sein Angreifen und seine Begierde erwarten wolle.“ (ebd., S. 282). Im Film werden diese zwei ersten Begegnungen auf eine beschränkt, aber die Veränderung von Narziss Haltung werden auch dargestellt. In der Abbildung sehen wir, wie Goldmund von Lise lernte und nach einer Weile seine Begierde und Sicherheit zeigt (Abb. 17).

### **c) Wie unterscheidet sich die narrative Struktur des Romans und des Films?**

Im Film verabschiedet sich Goldmund von Narziss und beginnt die Suche nach seiner Mutter. Der Auslöser dieser Entscheidung ist das Treffen mit Lise. Im Roman erfährt man die abenteuerlichen Episoden ab seinem Aufbruch in chronologischer Reihenfolge. Anstatt die Ereignisse chronologisch zu erzählen verwendet der Film eine anachronische Erzählform (GENETTE, 1994, S. 26 zit.n KEUTZER et.al, 2014, S. 2018). Anhand von Prolepsen (Vorausblenden oder *flash forwards*) erfahren wir zuerst, was fünfzehn Jahre nach seinem Aufbruch passiert. Das bedeutet, dass man nicht gleich sieht, was Goldmund in seinen Wanderjahren

erlebt, sondern dass man zu einem zukünftigen Zeitpunkt versetzt wird, als er zu Tode verurteilt wird, weil er mit der Gattin des Fürsten die Nacht verbracht hat. Narziss ist an dem Tag in der Bischofsstadt und rettet seinen Freund. Das *Vorausblenden* wird deutlich markiert durch ein Einblende „15 Jahre später“. Diese dient als narratives Instrument und verhindert, dass die Zuschauenden verwirrt werden, weil sie nicht sicher sind, in welcher Zeit die Figuren sich gerade befinden.

Nachdem Goldmund mit Hilfe von Narziss flieht, treffen sie sich außerhalb der Bischofsstadt und dann fragt ihn Narziss, der mittlerweile Abt geworden ist: „Was ist denn passiert?“ Goldmund antwortet: „Mehr als in ein Leben passt“. Hier spielt der Bildschnitt eine bedeutende Rolle (Abb. 18). Der *weiche Schnitt* ermöglicht, dass der Übergang von einer Einstellung zur nächsten nicht abrupt verläuft, durch *Überblendung* wird Goldmunds Gesicht immer durchsichtiger, bis man zurück in der Szene ist, als er das Kloster verlassen hat. Die *Überblendung* sorgt dafür, dass die Zuschauer erkennen, dass es sich um Erinnerungen handelt. Goldmund erzählt zuerst von seinem Aufenthalt bei einem wohlhabenden Mann, der zwei Töchter hatte, Lydia und Julia. Die Liebespiele zwischen Goldmund, Lydia und Julia werden vom Vater entdeckt und er wirft Goldmund hinaus. Nach dieser Episode kehrt der Film in die Gegenwartsebene zurück und man sieht Goldmund und Narziss im Kloster, wie sie über den Altar verhandeln, den Goldmund, der Bildschnitzer geworden ist, anfertigen soll. Bis ans Ende des Filmes wird zwischen der Gegenwartsebene und Rückblenden hin und her gewechselt.

Im Roman werden die Ereignisse chronologisch erzählt, sodass man erst in den letzten Kapiteln erfährt, wie es zu dem Wiedersehen zwischen Goldmund und Narziss kommt, nachdem ersterer das Kloster verlassen hat. Abschnitte aus der Kindheit, der Jugend und des Erwachsenenalters werden der Reihe nach erzählt.



Abbildung 18: Überblendung ( 0:32:59)

An dieser Stelle wäre zu fragen, aus welchem Grund die Erzählung im Film anders zeitlich geordnet wurde. Aus der technischen Perspektive könnte man die Geschichte sowohl chronologisch als auch anachronisch erzählen. Die chronologische Form wäre vielleicht die einfachste Form, denn man bräuchte keine erzählerischen Mittel, um den Zuschauern zu signalisieren, dass es sich um *Vorausblenden-* oder *Rückblenden* handelt. Eine Hypothese ist, dass der Film entspannter wird, indem man gleich erfährt, dass Goldmund wegen der Gattin des Fürsten fast hingerichtet und von Narziss gerettet wird. So wird Neugier erweckt, denn man möchte wissen, wie er in diese Situation gerät und was er in den fünfzehn Jahren dazwischen treibt. Die Abwechslung zwischen *Rückblenden* und dem gegenwärtigen Moment im Kloster sorgt für Spannung. Im Roman wird erzählt, wie Goldmund als Kind ins Kloster kommt, wie er sich dazu entscheidet, wandern zu gehen und die Mutter zu suchen, wie er sich in dutzende Frauen verliebt und Bildschnitzer wird, wie er die Pest erlebt und beinahe hingerichtet wird, bis er endlich ins Kloster zurückkehrt. Die innerliche und äußerliche Erschöpfung und seine Versöhnung mit dem Bild der Mutter erlauben es ihm, sich mit dem Tod abzufinden. Die Spannung des Romans liegt viel mehr in den Diskussionen der Freunde über Kunst, Wissenschaft oder den Sinn des Lebens als in der Ordnung des Erzählens. Die Sichtweise des Erzählers erlaubt den Lesenden einen direkten Einblick in die Gedanken und Gefühlen der Figuren. Man kann dabei äußerst subjektive und reflexive Stellen lesen, die für eine subjektive-innerliche Spannung sorgen. Wenn man den folgenden Abschnitt liest, kann man ihm nur schwer gleichgültig

gegenüberstehen. Es sind kontroverse Gefühle gegenüber dem Menschsein, von denen jeder Leser betroffen sein kann.

Ach, alles war unverständlich und eigentlich traurig, obwohl es auch schön war. Man wußte nichts. Man lebte und lief auf der Erde herum oder ritt durch die Wälder, und manches schaute einen so fordernd und versprechend und sehnsuchterweckend an: ein Stern am Abend, eine blaue Glockenblume, ein schilfgrüner See, das Auge eines Menschen oder einer Kuh, und manchmal war es, als müsse jetzt gleich etwas Niegesehenes und doch lang Ersehntes geschehen, ein Schleier von allem fallen; aber dann ging es vorüber, und es geschah nichts, und das Rätsel wurde nicht gelöst und der geheime Zauber nicht entbunden, und zuletzt wurde man alt und sah so pfiffig aus wie der Pater Anselm oder so weise wie der Abt Daniel und wußte vielleicht noch immer nichts, wartete und horchte noch immer. (HESSE, 2011, S. 243-244).

Der Film könnte diesen Abschnitt nur schwer in irgendeiner Form darstellen. Deswegen legt er den Fokus auf eine spannendere Ordnung der Ereignisse.

#### **d) Wie wird die Episode der Geliebten bzw. der Gattin des Fürsten dargestellt?**

##### **Roman:**

Im fünfzehnten Kapitel kehrt Goldmund in die Bischofsstadt zurück, in der Hoffnung, Meister Niklaus wiederzusehen. Dieser brachte ihm vor ein paar Jahren die Bildschnitzerei bei und half ihm seine Berufung zur Kunst zu entwickeln. Sein Herz ist voller Freude als er die Gebäude, die Häuser und den Marktplatz wiedererkennt. Das letzte Mal als er hier war, beobachtete er die Fischhändler und ihre Weiber mit Verachtung:

Alle waren sie vergnügt oder beschäftigt, hatten es wichtig, hatten es eilig, schrien, lachten und rülpsten einander an, machten Lärm, machten Witze, zeterten wegen zwei Pfennigen, und allen war es wohl, sie waren alle in Ordnung und höhlich mit sich und der Welt zufrieden. (HESSE, 2011, S. 601).

Diesmal sieht Goldmund die Stadt und ihre Bewohner mit anderen Augen, denn er fürchtet, dass sein Vagantenleben letztendlich nicht besser als dasjenige der Sesshaften ist:

Waren am Ende nicht doch die Sesshaften zu beneiden, in ihren hübschen sicheren Häusern, in ihrem befriedeten Bürgerleben, in ihrem beruhigenden und stärkenden Gefühl von Heimathaben, von Zuhausesein in Stube und Werkstatt, zwischen Weib und Kind, Gesinde und Nachbarschaft? (ebd., S. 779)

Als er das erste Mal in der Stadt wohnte, hätte er bleiben können, die Tochter des Meister heiraten und seine eigene Werkstatt haben können, allerdings war sein Wunsch weiter zu wandern mächtiger als dieses Angebot und er ging fort. Der Wunsch, den Meister wiederzusehen wird nicht erfüllt, denn letzter ist bereits gestorben. Allerdings sorgt die Episode für viel Spannung. In der Bischofsstadt herrscht derzeit ein Statthalter, der Ordnung schaffen soll, denn der Bischoff verließ die Stadt nach dem Beginn der Pest. Ein Mädchen erkennt Goldmund wieder und bietet ihm ein Zimmer in ihrem Elternhaus an und da verweilt er eine Weile und beschäftigt sich mit dem Zeichnen.

Wieder ist es eine Frau, die Goldmunds Schicksal neu orientiert, Agnes, die Geliebte des Statthalters (Im Film ist es Julia). Ihr äußerliches Aussehen deckt bereits auf, welche Anziehungskraft sie auf ihn ausübt: "Es war eine Frau zu Pferde, ein großes hellblondes Weib mit neugierigen, etwas kühlen Blauaugen, mit festen, straffen Gliedern und einem blühenden Gesicht voll Lust zu Genuß und Macht, voll Selbstgefühl und witternder Sinnenneugierde." (ebd., S.807). Die Tatsache, dass sie zu Pferde war, weist auf ihre erhöhte gesellschaftliche Rolle hin, was für Goldmund eine Herausforderung darstellt. Da diese Frau ein Gesicht voll „Lust zu Genuss“ und voll „witternder Sinnenneugierde“ hat, stellen sich Ähnlichkeiten zwischen ihr und Goldmund heraus. "Im Augenblick, da Goldmund sie sah, wurde er völlig wach und voll Begierde, sich mit diesem stolzen Weib zu messen. Diese Frau zu erobern, schien ihm ein edles Ziel, und auf dem Weg zu ihr den Hals zu brechen, hätte ihm kein übler Tod geschienen" (ebd., S. 808-809). Die Wörter „erobern, Ziel, Weg, Tod“ rufen in Gedanken Krieg oder Kampf hervor, und, dass diese Frau die mächtigste von allen ist, kann man so interpretieren, dass Goldmund am Ende seiner Wanderschaft ein letztes großes Abenteuer erleben soll. Es lässt sich ebenso verstehen, dass Goldmund sehr nah an seinem Ziel ist und seine mütterliche Natur in dieser Frau wiedererkennt. Auf seine Natur machte bereits Narziss ihn aufmerksam:

Die Naturen von deiner Art, die mit den starken und zarten Sinnen, die Beseelten, die Träumer, Dichter, Liebenden, sind uns andern, uns Geistmenschen, beinahe immer überlegen. Eure Herkunft ist eine mütterliche. Ihr lebt im Vollen, euch ist die Kraft der Liebe und des Erlebenkönnens gegeben. (ebd., S. 150-152).

Der Ausbruch aus dem Kloster war ein Versuch, seine mütterliche Natur wiederzufinden und anzuerkennen, sie vollkommen zu erleben. Man erkennt an

dieser Stelle, dass diese Suche sich bald abschließen soll, denn Goldmund spürt die Ähnlichkeiten zwischen ihm und dieser auch mit starken und zarten Sinnen ausgestatteten Frau, wie dieser Abschnitt andeutet: "An einem Brunnenbecken blieb er stehen und suchte sein Spiegelbild. Das Bild paßte brüderlich zum Bild der blonden Frau, nur war es gar sehr verwildert." (ebd., S. 810). Die Ähnlichkeiten zwischen Agnes und seiner Mutter sind ein weiteres Zeichen, dass die Begegnungen mit Frauen in Goldmunds Leben eine Versöhnung mit dem Bild seiner Mutter bedeuten: "Ihm schien, noch niemals habe die Liebe ihm so gestrahlt wie aus dieser Frau, deren hohe Gestalt und blonde lachende Lebensfülle ihn an das Bild seiner Mutter erinnerte, wie er es damals, als Knabe in Mariabronn, im Herzen getragen hatte." (ebd., S. 818). Im Film wird diese Stelle dem Roman angepasst. Anstatt des Brunnenbeckens, erblicken sich Goldmund und Julia im Spiegel, ersterer schaut sich vorsichtig an und merkt die Ähnlichkeiten zwischen den beiden (Abb.19).



Abbildung 19: Spiegelbild (1:32:24)

Nachdem Goldmund für mehrere Tage Agnes nachgelaufen ist, kommt er mit ihr ins Gespräch und vertraut sich ihr an: "ich möchte dir viel lieber etwas schenken, als etwas von dir annehmen. Ich möchte mich dir zum Geschenk anbieten, schöne Frau, mach dann mit mir, was du willst." (ebd., S. 814-815). Agnes antwortet: „Ich kann nur Männer lieben, die im Notfall ihr Leben daran wagen.“ (ebd., S. 815). Ihre Aussage verweist auf eine Probe, denn Goldmund wird sein Leben tatsächlich wagen müssen.

Eines Abends gelingt es dem frisch Verliebten ins Schloss zu kommen, bis in Agnes Zimmer. Es ist bemerkenswert, wie im Roman die Berührungen zwischen den beiden beschrieben werden.

Tief in seiner Kehle summt ein Ton des Glückes, als er die Härte in ihren kühlen Augen hinschmelzen und schwach werden sah. Wie ein zärtliches Zittern und Sterben flog der Schauer in der Tiefe ihrer Augen vorüber, erlöschend wie der Silberschauer auf der Haut eines sterbenden Fisches, mattgolden wie das Aufblinken jener Zauberschimmer tief im Flusse. Alles nur irgend dem Menschen erlebbare Glück schien ihm in diesen Augenblick zusammengeronnen (ebd., S.825-826).

An anderen Stellen der Erzählung wird der Liebesakt ebenfalls durch Metaphern und Vergleiche dargestellt. Hier möchten wir uns auf das Wort „Schauer“ konzentrieren. Dies scheint uns ein gutes Beispiel dafür zu sein, wie man Lernende auf die Besonderheiten der literarischen Sprache aufmerksam machen kann. „Schauer“ wird in der Meteorologie gebraucht und bezeichnet einen intensiven Niederschlag von kurzer Dauer. In der gehobenen Sprache bezeichnet „Schauer“ eine starke Empfindung von Kälte oder ein plötzliches körperlich empfundenes Gefühl der Angst oder des Entsetzens (DUDEN). Alle Bedeutungen können den Liebesrausch und seinen Höhepunkt darstellen, es handelt sich um ein intensives, vorübergehendes, unvorhersehbares sowohl physisches auch psychologisches Phänomen. Angesichts der Gefahr vom Grafen totgeschlagen zu werden verlässt Goldmund Agnes und verspricht ihr, morgen wieder zu kommen. Am nächsten Tag wird er aber ertappt. Bevor diese Szene analysiert wird, gehen wir auf die Episode im Film ein, die eine Adaption von der Begegnung mit Agnes darstellt.

### **Film:**

Im Film kehren die Figuren Julia und Lydia noch einmal zurück, und zwar erkennt Julia Goldmund, als er an einer Kirche ein Gemälde betrachtet und die beiden führen ein Gespräch über Kunst. Sie fühlen sich zueinander hingezogen und sie verspricht, ihn am nächsten Tag dem Meister des Gemäldes vorzustellen. Erst am nächsten Tag wird die Identität von Julia aufgezeigt, sie ist Fürstin geworden und ist selbst die Künstlerin hinter den Gemälden. Hier wäre zu fragen, inwieweit es für die Erzählung wichtig ist, dass die Geschwister noch einmal hervortreten, denn im Roman ist das nicht der Fall. Das kann am Versuch liegen, alle aufgeworfenen

Fragen der Zuschauer zu beantworten und ein geschlossenes Ende darzustellen. Die filmische Dramaturgie von „Narziss und Goldmund“ ist nicht innovativ. Man spricht von einem „*Archeplot*“ wenn „Das Publikum [...] das Kino mit einer abgerundeten, abgeschlossenen Erfahrung [verlässt] – nichts bleibt zweifelhaft, nichts unbefriedigt“ (MCKEE, 2011, S. 58 zit. n. KEUTZER ET AL. 2014, S. 199). Eine weitere Frage bezieht sich auf das Frauenbild. Julia ist Malerin und meint ironisch, dass Frauen zum künstlerischen Schaffen nicht fähig seien. Das ist nicht das einzige Beispiel, auch Lise meint, dass sie vieles bräuchte, einen Mann aber nicht“. Es lässt sich daraus schließen, dass die Adaptionen nicht nur aus technischen Gründen die Erzählungen adaptieren, sondern auch aus politischen Gründen, damit sich vielleicht Zuschauerinnen mit den weiblichen Figuren identifizieren können.

Während sich die Szene mit der Geliebten des Statthalters im Roman auf den Liebesrausch und die Sinnesempfindungen fokussiert, geht es im Film mehr um Julias Rolle als Mentorin. Nach dem sexuellen Begehren haben Goldmund und Julia ein Gespräch, in dem ersterer Julia zu Rate zieht. Auch hier lässt sich die Entscheidung Julias Rückkehr erklären, denn sie kennt Goldmund bereits und seine Geschichte. Als erfahrene und weise Frau sagt sie ihm: „Vielleicht ist deine Mutter in all den Frauen, denen du begegnet bist. Die kokette Lydia... Lisbeth, die perfekte Hausfrau... die geliebte Lene, die dein Kind trug. Und all die anderen. Vielen, vielen anderen. Das ist deine Suche.“ Julia liegt auf einem niedrigen Liegesofa, das einem Diwan ähnelt und Goldmund sitzt daneben auf dem Boden. Diese Einrichtung lässt sich mit den Zimmern vergleichen, wo Therapeuten ihre Patienten beraten (Abb.20).



Abbildung 20 Julia als Mentorin (1:31:44)



## Roman und Film:

Sowohl im Film als auch im Roman wird Goldmund auf frischer Tat ertappt und daraufhin verhaftet. Am nächsten Tag soll er gehängt werden. Im Roman gewinnt die Szene in der Gefängniszelle viel Bedeutung, denn Goldmund denkt über sein Leben nach:

Und Abschied nehmen mußte er von seinen eigenen Händen, von seinen eigenen Augen, von Hunger und Durst, Speise und Trank, von der Liebe, vom Lautenspielen, vom Schlafen und Erwachen, von allem. Morgen flog ein Vogel durch die Luft, und Goldmund sah ihn nicht mehr, es sang ein Mädchen im Fenster, und er hörte es nicht mehr singen, es lief der Strom und schwamm stumm die dunkeln Fische, es ging ein Wind und fegte das gelbe Laub am Boden, es schien eine Sonne und ein Sternenhimmel, es zogen junge Leute zum Tanzplatz, es lag ein erster Schnee auf den fernen Bergen – und alles ging weiter, alle Bäume legten ihre Schatten neben sich, alle Menschen blickten froh oder traurig aus ihren lebendigen Augen, die Hunde bellten, die Kühe brüllten in den Ställen der Dörfer, und alles ohne ihn, alles gehörte ihm nicht mehr, von allem war er weggerissen. (S. 865-866).

An dieser Stelle kann man verstehen, was der Tod für Goldmund bedeuten würde. Wenn es das Ziel seines Lebens war, die Welt mit eigenem Leib zu erfahren und sowohl für das Leid als auch für die Freude bereit zu sein, fürchtet er den Tod, weil er weiß, dass er von allen diesen Gefühlen und Empfindungen Abschied nehmen muss. Besitz, Ämter oder Ruhm würde er nicht vermissen, denn das alles verfolgte er nicht – ihm würden das Hören, Riechen, Sehen, Tasten und Schmecken fehlen.

Im Roman und im Buch ist Narziss gerade an dem Tag in der Bischofsstadt, als Goldmund verhaftet wird, und er soll die Beichte des Verhafteten hören. Unter diesen Umständen sehen sich Narziss und Goldmund wieder. Im Film wird Spannung durch Goldmunds Flucht erzeugt. Dafür täuschen die Freunde vor, dass Narziss verprügelt wurde und der Inhaftierte so fliehen konnte. Im Roman erklärt Narziss gleich nach dem Wiedersehen.

Übrigens kann ich dich wegen des Galgens beruhigen. Du bist begnadigt. Ich habe Auftrag, dir das mitzuteilen und dich mitzunehmen. Denn hier in der Stadt darfst du nicht bleiben. Wir werden also Zeit genug haben, einander dies und jenes zu erzählen. Aber wie ist das nun: willst du mir jetzt die Hand geben? (HESSE, S. 890-891)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Begegnung mit Agnes bzw. Julia sowohl im Roman als auch im Film weit über das sexuelle Begehren

hinausgeht. Im Roman erkennt Goldmund in Agnes das vergessene Bild seiner Mutter, die ihn als Kind trug. Im Film ist Julia eine Art Mentorin, die weise sagt, dass Goldmund seiner Mutter begegnete in allen Frauen, mit denen er zusammen war. Goldmund muss in dieser Episode den Tod konfrontieren. Im Film wird kein Raum für seine Reflexionen angesichts der Todesstrafe geschaffen, während man im Roman Einblick in seine Gedanken und Gefühlen bekommt.

#### **e) Wie kommt die Geschichte zu ihrer Auflösung im Roman und im Film?**

##### **Film:**

Nachdem Goldmund von seinem treuen Freund gerettet wurde, kehren sie zurück ins Kloster. In den ersten Tagen kümmern sich die Klosterbrüder um seine Gesundheit, aber Goldmund plant nicht, seinen Aufenthalt zu verlängern. Goldmund erzählt von seinen Jahren in der Lehre bei Meister Nicklaus und Narziss gibt ihm den Auftrag, eine heilige Katharina und einen neuen Altar zu schnitzen. Die Entscheidung gefällt dem Bruder Lothar nicht, der Misstrauen gegen Goldmund hegt und sich Sorgen um den geplanten Schweinestall macht, denn Narziss scheut keine Ausgaben. Lothar versammelt mehrere Klosterbrüder und ermutigt sie, den Altar zu zerstören, allerdings geben sie auf, als sie den Altar zum ersten Mal sehen und Narziss einen Gesang anstimmt. Sie sind von dem Altar und dem Gesang bezaubert.

In der Verfilmung wird das Rätsel um Goldmunds Mutter gelöst, indem er kurz vor seinem Tod noch seinen Vater sucht und um eine Erklärung für den Aufbruch seiner Mutter bittet. Das Wiedersehen wird voller Anspannung dargestellt. Auf seinem Sterbebett in einem dunklen Zimmer schaut der Vater den Sohn verächtlich an, denn er sei „Wie deine Mutter. So schön und dabei so sündig und schlecht“. Die *Großaufnahmen* von Vater und Sohn (Abb. 21 u. 22) zeigen deutlich ihre wütenden Gesichtsausdrücke, so gewinnt das Gesagte an Bedeutung. Hier erfährt Goldmund, dass sein Vater seine junge Mutter tötete und kann es nicht fassen. Voller Wut erschlägt er den alten Mann. Der Ton ruft eine ängstliche und leidende Atmosphäre hervor.



Abbildung 21 Großaufnahme: Vater (1:42:44)



Abbildung 22 Großaufnahme: Goldmund (1:43:16)

Im Roman erfahren wir wenig über die mütterliche Figur, denn die Suche nach der Mutter findet eher auf einer psychologischen Ebene statt. Der Film weist auch auf die symbolische Bedeutung hin, aber stellt diese Suche viel konkreter dar, indem Goldmund die Spuren der Mutter anhand eines Amuletts verfolgt und die Wahrheit um ihren Tod am Ende entdeckt. Diese inhaltlichen Unterschiede könnten eine produktive Reflexion im DaF-Unterricht anregen, indem Lernende dazu aufgefordert werden, die Änderungen bei der filmischen Adaption zu begründen. Während im Roman die psychologischen Ebenen durch Dialoge und Hinweise des Erzählers eingeführt werden, lässt sich das im Kino schwieriger handhaben. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass viele inhaltliche Änderungen den Rhythmus der Erzählung spannender machen. Es liegt an den Zuschauenden, die

laufenden Bilder zu deuten und weit über das Gezeigte und Gesagte hinaus zu denken.

Nach dem tragischen Ereignis mit seinem Vater kehrt Goldmund ins Kloster zurück. Bruder Lothar gibt nicht auf, den Altar zu zerstören und zündet ihn eines Abends an. Der Altar brennt lichterloh und Goldmund schaut ihn ein letztes Mal an. Besondere Aufmerksamkeit schenkt er der Mariafigur und er glaubt, ihren Ruf zu hören. Die Szene wird sehr emotional dargestellt, die Flammen, die Musik und die brennenden Holzstücke beeindrucken die Zuschauer (Abb. 23). Goldmund stirbt infolge der Verbrennungen und Narziss bleibt bei ihm bis zum Schluss. Das Motiv des Kastanienbaums schließt den Film ab. Narziss geht den gleichen Weg, den er auch als Jugendlicher mit Goldmund gegangen ist und hält an dem Kastanienbaum an. Dass dieser Baum ein Symbol für Goldmunds Natur ist, wird dadurch bestätigt, dass Narziss ihn sanft streichelt (Abb.24), als würde er sich an seinen gestorbenen Freund erinnern.



Abbildung 23: Eskalation um Goldmunds Altar (1:47:22)



Abbildung 24 (Narziss am Kastanienbaum (1:51:56))

## **Roman**

Im letzten Kapitel des Romans kündigt sich Goldmunds Tod an: "Der Sommer ging hin, Mohn und Kornblume, Rade und Sternblume welkte und schwand, still wurden die Frösche im Weiher, und die Störche flogen hoch und bereiteten sich zum Abschied. Da kam Goldmund wieder!" (HESSE, 2011, S.1032). An anderen Stellen werden die Zustände Goldmunds ebenfalls durch Metaphern verdeutlicht, die auf die Natur hinweisen. Hier steht das Sommerende als Zeichen des Verfalls: Goldmunds Leben erreicht seinen Höhepunkt und neigt sich dem Ende zu. Des Weiteren stammen Mohn, Kornblume und Rade ursprünglich aus dem Mittelmeerraum und Sternblumen stammen aus Südamerika, was ein Hinweis auf Goldmunds fremde Anwesenheit im Kloster darstellen könnte, denn ein Mönch hätte er nie werden können. In einem Gespräch mit Narziss erkennt Goldmund, dass er kein Geistmensch, kein Gelehrter war:

»Glaubst du mir jetzt, Goldmund, daß du nie ein Gelehrter sein wirst?«  
O ja, Goldmund glaubte es längst, er war damit einverstanden. »Ich bin gar nicht mehr in das Streben nach eurem Geist verbissen«, sagte er, halb lachend. »Es geht mir mit dem Geist und mit der Gelehrsamkeit ähnlich, wie es mir mit meinem Vater gegangen ist: ich glaubte ihn sehr zu lieben und ihm ähnlich zu sein, ich schwor auf alles, was er sagte. Aber kaum war meine Mutter wieder da, so wußte ich erst wieder, was Liebe ist, und neben ihrem Bild war das des Vaters plötzlich klein und unfroh und beinah widerwärtig geworden. Und jetzt neige ich dazu, alles Geistige als väterlich, als unmütterlich und mutterfeindlich anzusehen und es ein wenig gering zu achten.« (ebd. S, 210-211).

Während seiner Wanderjahre suchte Goldmund seine Zufriedenheit und die Erfüllung seiner Sinnenbedürfnisse. Allerdings war sein Leben als Heimatloser nicht immer, wie er es sich wünschte. Erst am Ende der Erzählung versöhnt sich Goldmund mit seinem Schicksal und dem Leser wird diese Veränderung deutlich signalisiert, als der gealterte Goldmund sich nach seiner letzten Wanderung im Spiegel anschaut:

Aufmerksam blickte er den Goldmund an, der ihm aus dem Spiegel entgegensah: einen müden Goldmund, einen müd und alt und welk gewordenen Mann, mit stark grau gewordenem Bart. Es war ein alter, etwas verwaorloster Mann, der ihm aus der kleinen trüben Spiegelfläche entgegenblickte, ein wohlbekanntes Gesicht, aber ein fremd gewordenes, es schien nicht recht gegenwärtig zu sein, es schien ihn wenig anzugehen (ebd., S. 1035-1036).

An dieser Stelle schafft sich Goldmund einen Überblick über sich selbst als wäre er ein anderer, als würde er ein fremdes Gesicht beobachten, denn es scheint der Moment zu sein, an dem er die Ergebnisse seines Lebens zum ersten Mal wahrnimmt. Er erkennt, dass jeder Mensch, der seinen Weg kreuzte, zu seiner Identität beitrug. Im zweiten Augenblick schaut er sich vorsichtiger an:

Mit Sorgfalt las er in dem Spiegelgesicht, als sei ihm daran gelegen, über diesen fremden Menschen Auskunft zu bekommen. Er nickte ihm zu und kannte es wieder: ja, es war er selber, es entsprach dem Gefühl, das er von sich selber hatte. Ein sehr müder und etwas stumpf gewordener alter Mann war da von der Reise zurückgekommen, ein unscheinbarer Mann, es war mit ihm kein Staat zu machen, und doch hatte er nichts gegen ihn, und doch gefiel er ihm: er hatte etwas im Gesicht, was der frühere hübsche Goldmund nicht gehabt hatte, in aller Müdigkeit und Zerfallenheit einen Zug von Zufriedenheit oder doch von Gleichmut. Er lachte leise vor sich hin und sah das Spiegelbild mitlachen: einen schönen Kerl hatte er da von der Reise mit nach Hause gebracht! (ebd. S. 1037-1038).

Dass die Heldenreise sich seinem Ende nähert, wird uns deutlicher, als Goldmund seine neue Persönlichkeit akzeptiert und stolz auf das ist, was aus ihm geworden ist. Die Reise bzw. das Abenteuer zeigt sich als die treibende Kraft des Helden. Bevor er stirbt, schließt sich die Suche nach der Mutter ab, indem er versteht, dass er sie überall traf und seine Sehnsucht mit allen getroffenen und geliebten Frauen gelöscht wurde. Im Gegensatz zum Film, in dem er an einem Brandunfall stirbt, ist er im Roman bereit, Abschied zu nehmen, denn noch in seiner letzten Wanderung hörte er den Ruf der Mutter und weiß sich von ihr geformt:

Sie hat ihre Hände um mein Herz und löst es los und macht mich leer, sie hat mich zum Sterben verführt, und mit mir stirbt auch mein Traum, die schöne Figur, das Bild der großen Eva-Mutter. Noch sehe ich es, und wenn ich Kraft in den Händen hätte, könnte ich es gestalten. Aber sie will das nicht, sie will nicht, daß ich ihr Geheimnis sichtbar mache. Lieber will sie, daß ich sterbe. Ich sterbe gern, sie macht es mir leicht.

Der Film stellt den Tod Goldmunds viel tragischer und gewaltiger dar als es im Roman der Fall ist. Im Roman gewinnen die innerlichen Reflexionen Goldmunds eine privilegierte Stelle und seine Erschöpfung schickt ihn in den Tod. Im Film sind es die äußeren Gegebenheiten und Intrigen, die sein Schicksal bestimmen. Die filmische Dramaturgie wird als *Archeplot* bezeichnet: Es bleiben wenige Fragen offen. Man weiß, was mit Goldmund passiert ist und er rächt sich an seinen Vater. Julia tritt noch einmal auf. Sein Tod ist klar dargestellt, man hat keine Zweifel, aus welchem Grund er stirbt.

### 3 DIDAKTISCHE IMPULSE

In der Analyse des Romans und des Filmes stellte sich heraus, dass es sich um unterschiedliche Geschichten handelt trotz der gleichen Motive, Figuren, Schauplätze, grundlegenden Konflikte und Textstellen. Selbst wenn der Filmregisseur den Roman so treu wie möglich hätte darstellen wollen, wäre das ein erfolgloser Versuch gewesen. Das Medium Film verfügt letztendlich über andere Mittel, Geschichten zu erzählen: die Kameraarbeit, die Musik und Töne, das Schauspielen, der Schnitt und die Montage, usw. Es wurde festgestellt, dass die tiefen Gespräche zwischen Goldmund und Narziss wahrscheinlich nicht in einen Film passen, der Spannung und Unterhaltung hervorrufen möchte. Diese Ergebnisse der Analyse bilden die Grundlage für die didaktischen Überlegungen. Die Aktivitäten sollen Lehrenden Vorschläge unterbreiten, wie sich ästhetisches Lernen und Sprachlernen einschließlich der Spezifika des Fremdsprachen-Lesers und -Zuschauers integrieren lassen. Eine vollständige Einheit mit allen Phasen des Unterrichts wird nicht angestrebt, denn jede/r Lehrende wird die spezifischen Bedürfnisse und Sprachkenntnisse ihrer/seiner Lerngruppe kennen. Deshalb beschränkt sich diese Arbeit darauf, eine Reihenfolge von Aufgaben darzustellen, die als Impulse dienen können. Die von Badstübner-Kizik (2014) skizzierten Aufgaben für die Arbeit mit einem Medienverbund dienen als Vorlage für die hier beschriebenen Beispiele. Die Autorin schlägt vor, mit der Analyse eines Bestandteiles des Medienverbundes anzufangen (Teil I), damit die Lernenden in einem weiteren Schritt auf inter- und intramediale Beziehungen (Teil II) eingehen können. Zuletzt seien Lernende dann bereit, sekundäre Medienverbände herzustellen (Teil III). Im Folgenden werden für jeden Teil Aufgaben vorgeschlagen.

**Teil I:** In diesem Schritt sollen Lernende sich mit einem Bestandteil des Medienverbundes analytisch beschäftigen. Sie gehen noch nicht auf die inter- und intramedialen Beziehungen zwischen dem Roman und dem Film ein. An dieser Stelle werden Möglichkeiten gezeigt, wie jedes Medium einzeln analysiert werden kann. Dies erweist sich als ein sehr praktikables Ziel, denn der unmittelbare Einstieg in die intramedialen Beziehungen kann zu einer oberflächigen Behandlung führen. In diesem Teil ist es möglich, auf die Eigenschaften jedes Mediums einzugehen. Diese Phase ermöglicht auch die Arbeit mit einem Fachwortschatz und den Redemittel, die



für eine gelungene Beschreibung der objektiven und subjektiven Eindrücke der Lernende nötig sind.

Die zwei folgenden Lernaktivitäten sind eine gute Basis, um dieses Ziel zu erreichen. Die Aufgabe fokussiert auf die Förderung und Differenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit, die mit dem ästhetischen Lernen erreicht werden soll.

- a Lernende beschreiben die äußere Erscheinung des Romans/ des Filmes (z.B. Länge, Größe, Bestandteile, Farben, Formen, Lautstärke usw.). (BADSTÜBNER-KIZIK, 2014, S. 306).
- b Lernende benennen einzelne Elemente (z.B. sprachliche Bilder, dargestellte Personen, Gegenstände, Motive, sprachliche und musikalische Formen usw.). (ebd. S. 306)

### **Aufgabenbeispiele Teil I – Film:**

Die Lernenden schauen die zehn ersten Minuten des Filmes und achten auf Musik, Figuren, Orte, Gegenstände, Formen usw. Sie sollen dann in Einzel- oder Partnerarbeit folgende Aufgaben erledigen.

**Beispiel 1:** Lernende fokussieren ihre Aufmerksamkeit auf den Anfang des Filmes. Sie können dabei beschreiben, was sie sehen und wie das technisch präsentiert wird. Anhand eines Arbeitsblattes mit Einstellungsbildern gehen sie auf die filmischen Mittel ein und auf die verschiedenen Einstellungsgrößen. In diesem Schritt sind Aufgaben zur Filmsprache wichtig, damit Lernende über die eigene Wahrnehmung reflektieren können. Sie untersuchen, welche Effekte die Einstellungsgrößen erzeugen. Wenn sie das Buch noch nicht gelesen haben, können sie sich vorstellen, wie eine bestimmte Szene des Filmes im Roman vorkommen würde und selbst einen Abschnitt schreiben. Damit werden die Eigenschaften jedes Mediums deutlicher.

**Beispiel 2:** Lernende beschäftigen sich mit der Musik im einleitenden Teil. Sie beschreiben den Stil, die Instrumente und die erweckten Gefühle. Auch hier können Lehrende hilfreiche Redemittel anbieten, um über die Musik zu sprechen. Eine interdisziplinäre Arbeit mit dem Fach Musik ist auch wünschenswert. Man kann

Beispiele geben, wie Musik oder Geräusche die Erzählung bestimmen, denn auch diese haben eine erzählerische Funktion.

Es ist üblich, dass Musik für die Charakterisierung des Protagonisten gebraucht wird. Leimotive sind wiederkehrende, charakteristische musikalische Ideen, die mit Figuren, Orten oder Gegenständen assoziiert werden (KEUTZER ET AL., 2014, S. 123). Eine weitere Funktion von Musik oder Sounddesign ist es, Emotionen zu steuern. In Liebesfilmen etablieren ruhige, fließende Streicherklänge eine intime Atmosphäre, während Angst und Schrecken in Horrorfilmen durch schrille Dissonanzen samt Schlagwerk hervorgerufen werden (ebd. 2014, S. 124).

Wenn man mit dem Video ohne Ton oder umgekehrt arbeitet, können die Schüler sich noch mehr auf einzelne Aspekte konzentrieren. Man kann auch einen anderen Ton spielen lassen und mit der Gruppe diskutieren, wie die Musik die Wahrnehmung beeinflusst.

**Beispiel 3:** In dieser Aufgabe sollen Lernende die Figuren Narziss und Goldmund mit den Eindrücken beschreiben, die sie während des Schauens der Einleitung gesammelt haben. Sie gehen auf das Aussehen, Denkweisen, die Körperhaltung, die Gesichtsausdrücke und den Charakter der Jungen ein. Sie können kurze Szenen inszenieren, in denen ein Lernender Narziss repräsentiert, und der andere Goldmund. Die Gruppe soll anschließend raten, welche Rolle von wem gespielt wurde. Auf diese Weise können sie sich mit der Bedeutung des Schauspielens für die Konstruktion der Figuren beschäftigen.

### **Aufgabenbeispiele Teil I – Roman:**

**Beispiel 1:** Das Motiv Kastanienbaum: Die Lernenden lesen das erste Kapitel des Romans zum zweiten Mal (es wird in dem Fall davon ausgegangen, dass sie den Roman bereits kennen). Als erstes beschäftigen sie sich mit dem Bild des Kastanienbaums. Sie sammeln die Begriffe und Wörter, mit denen der Erzähler den Baum beschreibt. Wie bereits erwähnt wurde, kann man im ersten Teil insbesondere auf die Eigenschaften des einzelnen Mediums achten. Die Gruppe kann ein Wörterbuch für literarische Symbole zu Rate ziehen und das Symbol Baum nachschlagen.

Nachdem sie die Bedeutung des Kastanienbaums durchleuchtet haben, kann man eine produktive Aufgabe durchführen, die zur Identitätsbildung beiträgt. In Einzelarbeit wählt jeder einen Baum aus, der die eigene Identität abbildet. Sie können ihn zeichnen oder basteln und einen Romanabschnitt schreiben, in dem der eigene Baum vorgestellt wird. Diese Aufgabe vereint mehrere Ziele der ästhetischen Bildung: symbolische Bedeutungserweiterung, Identitätsbildung, Entfaltung der Vorstellungskraft und andere.

**Beispiel 2:** Das Kloster: Die Lernenden lesen den bereits zitierten Abschnitt, in dem das Kloster vorgestellt wird. Sie können einzelne Wörter im Wörterbuch suchen, falls nötig. Sie sollen überlegen, was die Beschreibung über den Roman verrät. Es geht um die gegensätzlichen Charaktere und darum, wie sie sich an diesem Ort, in diesem Raum wiederfinden.

Gelehrsamkeit und Frömmigkeit, Einfalt und Verschlagenheit, Weisheit der Evangelien und Weisheit der Griechen, weiße und schwarze Magie, von allen gedieh hier etwas, für alles war Raum; es war Raum für Einsiedelei und Bußübung ebenso wie für Geselligkeit und Wohlleben; an der Person des jeweiligen Abtes und an der jeweils herrschenden Strömung der Zeit lag es, ob das eine oder das andere überwog und vorherrschte (HESSE, S. 12-13).

Man kann die Gruppe auf die Kategorie des literarischen Raums aufmerksam machen. Es kann unterschieden werden, wie der Raum um Narziss und Goldmund präsentiert wird (mit konkreten räumlichen Merkmalen oder eher mit menschlichen Eigenschaften). Im Anschluss kann man eine Vorlesungsrunde organisieren. Jeder Schüler sucht sich einen Abschnitt aus einem beliebigen deutschsprachigen Roman aus, in dem der Schauplatz beschrieben wird. Es ist auch möglich, dass sie einen Roman auf Portugiesisch auswählen und aus der Übersetzung vorlesen.

**Beispiel 3:** Narziss und Goldmund: Die Lernenden suchen Sätze im Text, die die Figuren sowohl äußerlich als auch innerlich darstellen, zum Beispiel: "Lange und immer wieder sah er den jungen Lehrer an, freute sich an seiner straffen schlanken Gestalt, seinem kühl blitzenden Auge, seinen straffen, klar und fest die Silben formenden Lippen, an seiner beschwingten, unermüdlichen Stimme." (HESSE, 2011, S. 47). Sie können darüber reflektieren, inwieweit das Äußerliche den Charakter der Figuren abbildet.

**Teil II:** Als nächstes gehen die Lernende auf die inter- und intramedialen Beziehungen zwischen dem Roman und dem Film ein. Man könnte die Aufgaben aus Teil I wiederholen. Der Fokus liegt aber diesmal auf einem Vergleich bzw. Kontrastierung. Hier werden folgende Lernaktivitäten durchgeführt:

- a Lernende analysieren den eigenen Rezeptionsprozess, indem sie die vom Medium ausgelösten Emotionen benennen und ihre Auslöser suchen. (BADSTÜBNER-KIZIK, 2014, S. 307-208).
- b Lernende analysieren welche intertextuellen Leerstellen zu finden sind (z.B. Welche Stellen des Romans sind im Film nicht wiederzuerkennen?). (ebd., S. 307-308)
- c Lernenden handeln aktiv und schaffen komplementäre mediale Angebote (z.B. Textillustrationen zum Roman). (ebd., S. 307-308)

### **Aufgabenbeispiele Teil II**

**Beispiel 1:** Hier haben Lernende die Möglichkeit, ihren emotionalen Zugang zum Film und zum Roman auszudrücken und mit den anderen darüber zu reflektieren. Die Aufgabe soll den Lernenden zeigen, wie die eigene Wahrnehmung mit der literarischen und filmischen Gestaltung verbunden ist. Kasper Spinner (2007) nennt *Anstoß auf Reflexion* und *Gesprächskultur* als wichtige Elemente einer ästhetischen Bildung, und diese Aufgabe dient der Ausübung dieser Aspekte.

In der Analyse (Kapitel 2) wurde bereits erläutert, auf welche unterschiedlichen Weisen Goldmund im Roman bzw. im Film stirbt. Ziel dieser Aufgabe ist es, dass Lernende ihre Emotionen und Eindrücke mit anderen Mitschülern teilen und zusammen Auslöser für diese Eindrücke suchen. Ein Beispiel ist die filmische Szene, in der der Altar angezündet wird und Goldmund an Brandverletzungen stirbt. Um den Vergleich und die Kontrastierung zu ermöglichen, analysieren die Lernenden folgenden Auszug aus dem Roman:

Jetzt aber sind beide Flammen erloschen. Ich habe das tierische Glück der Wollust nicht mehr – und ich hätte es auch nicht, wenn die Frauen mir noch heute nachliefen. Und Kunstwerke zu schaffen, ist auch nicht mehr mein Wunsch, ich habe genug Figuren gemacht, es kommt auf die Zahl nicht an. Darum ist es für mich Zeit zu sterben. Ich bin willig dazu und bin neugierig darauf. (HESSE S. 1109).

Obwohl verschiedene Meinungen und Gefühle auftreten können, ist es wichtig, dass die Lernenden ihre Aufmerksamkeit auf die Unterschiede beider Medien lenken. Unterstützende Fragen können die Reflexion anregen: Warum wird der Tod Goldmunds im Film dramatischer als im Roman dargestellt? Aus welchem Grund stirbt der Wanderer im Roman? Wie würden die Zuschauer reagieren, wenn der Film den Tod Goldmunds genauso wie im Roman abbilden würde?

**Beispiel 2:** Die folgende Aufgabe konzentriert sich auf die intertextuellen Leerstellen. Im Film sind inhaltlich neue Elemente, Figuren und Symbole vorhanden, die im Roman nicht präsent sind. Im Roman werden ebenfalls Gestaltungstechniken gebraucht, die der Film nicht unmittelbar übernehmen kann. Ein Beispiel dafür sind die tiefen und langen Gespräche zwischen Goldmund und Narziss. Hier kann man die Gruppe für die Spezifika des Kinos und der geschriebenen Literatur sensibilisieren. Das ist einerseits wichtig für die Anerkennung der intertextuellen Leerstellen, andererseits gewinnt die Gruppe so ein besseres Verständnis dafür, welche Codes jedes Medium zur Verfügung hat und wie diese unterschiedlich rezipiert werden. In der Analyse (Kapitel 2) wurden die Rolle des Vaters und die Suche nach der Mutter im Roman und im Film verglichen. Im Film wird das Schicksal der Mutter aufgedeckt und Goldmund hat ein letztes Gespräch mit seinem Vater, bevor dieser stirbt. Als Zuschauer werden alle unsere Fragen beantwortet. Das im Film gezeigte Amulett dient als Spur der verlorenen Mutter. Die Suche wird im Film viel konkreter dargestellt. Lernende können einen Dialog aus dem Roman aussuchen, der im Film nicht vorkommt, und den Inhalt in einem Video wiedergeben. Die Herausforderung liegt hier in der Transformation des Textes von einem Medium ins andere. Diese aktive Gestaltung fördert die Kreativität und die Medienbildung.

**Beispiel 3:** Nach der Auseinandersetzung mit dem Roman und mit dem Film haben die Lernenden die Möglichkeit, selbsterstellte Medien mit einzubeziehen. Die Aufgabe ist wichtig für den eigenen kreativen Umgang mit der Sprache oder mit anderen künstlerischen Formen. Die Gruppe kann eigene Textgenres auswählen und die Geschichte für dieses Genre adaptieren. Wichtig dabei ist, dass sie auf die Eigenschaften des ausgewählten Mediums achten. Hier kann die Arbeit mit der Sprache sehr produktiv sein. Wenn Lernende beispielweise eine Episode aus dem

Roman in einen Comic übertragen, müssen sie einen älteren und formaleren Sprachgebrauch durch einen informellen und zeitgenössischen ersetzen.

**Teil III:** Im Anschluss werden sekundäre Medienverbände bearbeitet. Der letzte Schritt in der Arbeit mit dem Medienverbund fördert eine kritische Rezeptionskompetenz und unterstützt einen eigenverantwortlichen Lernprozess (BADSTÜBNER-KIZIK, 2014, S. 308). Folgende Aktivitäten sind möglich:

- a Lernende wählen subjektiv als passend empfundene Texte, Bilder oder Lieder aus und begründen ihre Entscheidung zum Beispiel anhand des Motivs. (ebd., 2014, S. 308).
- b Lernende übertragen erkannte strukturelle Eigenschaften auf andere selbst gewählte Medien (z.B. Kurzfilm mit Erzähler) (ebd., 2014, S. 308).

### **Aufgabenbeispiele Teil III**

**Beispiel 1:** Um sekundäre Medienverbände zu bearbeiten, sollen Lernende die Bestandteile des Medienverbundes bereits ausführlich analysiert haben, denn sie sollen mit den inhaltlichen und strukturellen Eigenschaften jedes Mediums vertraut sein. In dieser Aktivität können sie beliebte Kunstwerke, Lieder, Bilder oder Comics in den Unterricht integrieren. Der sekundäre Medienverbund darf das ganze Buch oder den ganzen Film zum Thema haben, aber auch nur einzelne Episoden. Die Begründung der Auswahl ist relevant, weil sie zeigt, ob Lernende in der Lage sind, wichtige Themen und Symbole zu erkennen und zu interpretieren. Man kann eine Ausstellung mit den ausgewählten Medien organisieren, die zu jeder Zeit besucht werden darf. Damit fördert man ästhetische Zeit-Erfahrungen (SPINNER, 2007), die ein interesseloses Genießen ermöglichen.

**Beispiel 2:** Die erkannten strukturellen Eigenschaften können Lernende inspirieren, selbst künstlerisch produktiv zu werden. In der Analyse wurde erwähnt, dass der Film anachronisch geordnet ist und das *Rück-* und *Vorausblenden* genutzt werden, um Spannung zu erzeugen. Lernende können die Lebensgeschichte einer für sie inspirierenden Person in einem kurzen Video erzählen. Dabei sollen sie eine anachronische Ordnung und das *Rück- und Vorausblenden* nutzen. Diese Aktivität

fördert den Umgang mit Medien und ihren strukturellen Eigenschaften und fördert außerdem die Identitätsbildung. Bei der Auseinandersetzung mit den eigenen Vorbildern, sollen die Lernenden sich fragen, warum inspiriert mich diese Person? Möchte ich wie sie werden?

Die Möglichkeiten Medienverbände in den DaF-Unterricht zu integrieren sind vielfältig und Lehrende können auf spezifische Interessen ihrer Gruppe eingehen. Obwohl Lernende sowohl sprachlich als auch inhaltlich Unterstützung brauchen, um über ihre ästhetischen Erfahrungen zu berichten und zu reflektieren, soll der Genuss am Lesen oder am Zuschauen beibehalten werden. Eine mediale Kontextualisierung sei auch wünschenswert, so Camilla Badstübner-Kizik (2014, S. 309). Damit kann ein Gleichgewicht zwischen subjektiven Eindrücken und medienorientierter Analyse gewährleistet werden.

### **Filmheft *Narziss und Goldmund* von *Vision und Kino***

Weitere didaktische Impulse für die Arbeit mit *Narziss und Goldmund* im DaF-Unterricht findet man im Filmheft *Narziss und Goldmund* (VISION KINO, 2020).

*Vision Kino* ist eine gemeinnützige Gesellschaft aus Deutschland, die die Film- und Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen fördert. Eine kontinuierliche schulische und außerschulische Filmarbeit wird unterstützt durch Informationen, Beratung und Publikationen zur Film- und Medienarbeit; Vernetzung und Koordination von Initiativen und Institutionen; eigene Projekte und Projektunterstützung und Angebote der Evaluierung und Qualitätsstandards. Unterschiedliche Institutionen arbeiten in Kooperation mit *Vision Kino*: Die Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien; die Filmförderungsanstalt; die Deutsche Kinemathek und Kino macht Schule GbR.

Ein wichtiges Angebot von *Vision Kino* ist „Die SchulKinoWochen“, eine bundesweite Initiative, die für die Dauer einer Woche mehreren Kindern und Jugendlichen ermöglicht, zu einem ermäßigten Eintrittspreis bestimmte Kinovorstellungen zu besuchen. Von *Vision Kino* werden kostenlose pädagogische Begleitmaterialien zur Verfügung gestellt. Die Filmauswahl wird halbjährlich aktualisiert und besteht aus aktuellen Spielfilmen, Dokumentarfilmen,

Animationsfilmen und Filmklassikern, die nach Fächern, Altersempfehlungen und lehrplanrelevanten Themen gegliedert sind.

Nennenswert ist das Pilotprojekt „Deutsch lernen mit Filmen: Sehen, Verstehen, Besprechen“, das die Eignung ausgewählter Kinder- und Jugendfilme und die dazugehörigen pädagogischen Unterrichtsmaterialien für den Einsatz im Schulunterricht mit Kindern erprobt, die eine andere Muttersprache haben als Deutsch. Das Programm enthielt folgende Filme: *Heidi*, *Paddington*, *Vorstadtkrokodile*, *Ostwind – zusammen sind wir frei*, *Vincent will mehr* und *Tschick*. Die Gesellschaft bietet auch einen Praxisleitfaden zum „Film Im Fremdsprachenunterricht: Methoden, Tipps und Informationen“, der auf ihrer Homepage zur Verfügung steht.

Das Filmheft zu „*Narziss und Goldmund*“, besteht aus drei Teilen. Das erste widmet sich den Lehrenden und bietet eine Einführung in den Film, einen Überblick über die Arbeitsblätter, didaktische Kommentare und Lösungshinweise. Im zweiten Teil findet man ein Arbeitsblatt, das vor dem Kinobesuch bearbeitet werden soll und weitere dreizehn Arbeitsblätter, die nach dem Kinobesuch eingesetzt werden können. Es wird für junge Menschen ab dem 15. Lebensjahr oder ab der 10. Klasse empfohlen und bietet Themen an, die in den Fächern Deutsch, Geschichte, Philosophie und Ethik, Religion, Sozial- und Gemeinschaftskunde und Religion behandelt werden können. Obwohl es nicht für den DaF- oder DaZ- Unterricht entworfen wurde, kann man aus dem Filmheft Anregungen für Aufgaben bekommen, die für den DaF-Unterricht adaptiert werden können.

Das Ziel des Filmheftes ist es, die Film- und Medienkompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. Es ist vor allem für einen deutschen schulischen Kontext gedacht. Man muss auch unterstreichen, dass das Heft auf den Film fokussiert ist, obwohl die Dramaturgie des Buches ebenfalls kommentiert wird. Die Ziele der vorliegenden Arbeit sind es, didaktische Aktivitäten im Medienverbund – Buch und Film – darzustellen, deswegen kann das Heft nur teilweise gebraucht werden. Sehr geeignet sind die Arbeitsblätter, die in die filmischen Gestaltungsmittel einführen. Die letzten vier Blätter enthalten lange Texte und behandeln anspruchsvolle Themen. Man kann sie ebenfalls für die Deutung des Romans gebrauchen.

In Bezug auf den DaF-Unterricht lässt sich sagen, dass manche Arbeitsblätter angepasst oder ergänzt werden sollten. Für die meisten Aufgaben bräuchten



Lernende Unterstützung, um sie zu lösen. Hier würden Redemittel am Rande des Arbeitsblattes helfen. Auch zur ästhetischen Bildung ist das Filmheft empfehlenswert. Da es sich hauptsächlich um schriftliche Aufgaben handelt, kann man weitere Ausdrucksformen miteinbeziehen. Die produktiven Aufgaben beschränken sich auf das Schreiben. Es wäre jedoch für Lernende interessant, selbst Videos zu gestalten.

Als nächstes werden didaktische Impulse gegeben, um das Arbeitsblatt Nr. 3 (Aufgabe ‚b‘) des Filmheftes in den DaF-Unterricht einbeziehen zu können. Die hypothetische Lerngruppe besteht aus brasilianischen Schülerinnen und Schülern, die sich in der Sekundarstufe II befinden und das Niveau B2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen besitzen. Das Arbeitsblatt präsentiert zwei Szenen aus dem Drehbuch. In der Szene 127 wird der Tod Lenes dargestellt und in 128 ein Gespräch zwischen Narziss und Goldmund, in welchem letzterer verstehen möchte, warum seine Geliebte sterben musste.

## Narziss und Goldmund I: Eine Szene untersuchen

### Aufgaben

- Ordnen Sie den Drehbuchauszug in die Handlung von NARZISS UND GOLDMUND ein. Welche Ereignisse liegen zwischen Bild 127 und Bild 128? Erläutern Sie, wie die zeitlich auseinander liegenden Momente inhaltlich miteinander in Beziehung gesetzt werden.
- Versetzen Sie sich in die beiden Figuren, indem Sie Bild 128 laut lesen (auch die Szenenbeschreibungen). Überprüfen Sie, mit welcher emotionalen Haltung Narziss und Goldmund miteinander sprechen. Worum geht es in dem Konflikt zwischen beiden?
- In Drehbüchern werden in den Szenenbeschreibungen üblicherweise nur Dinge dargestellt, die Zuschauer\*innen sehen oder hören können. In diesem Auszug gibt es eine Ausnahme. Finden Sie diese Ausnahme und erläutern Sie, was mit den vier Worten gemeint ist.

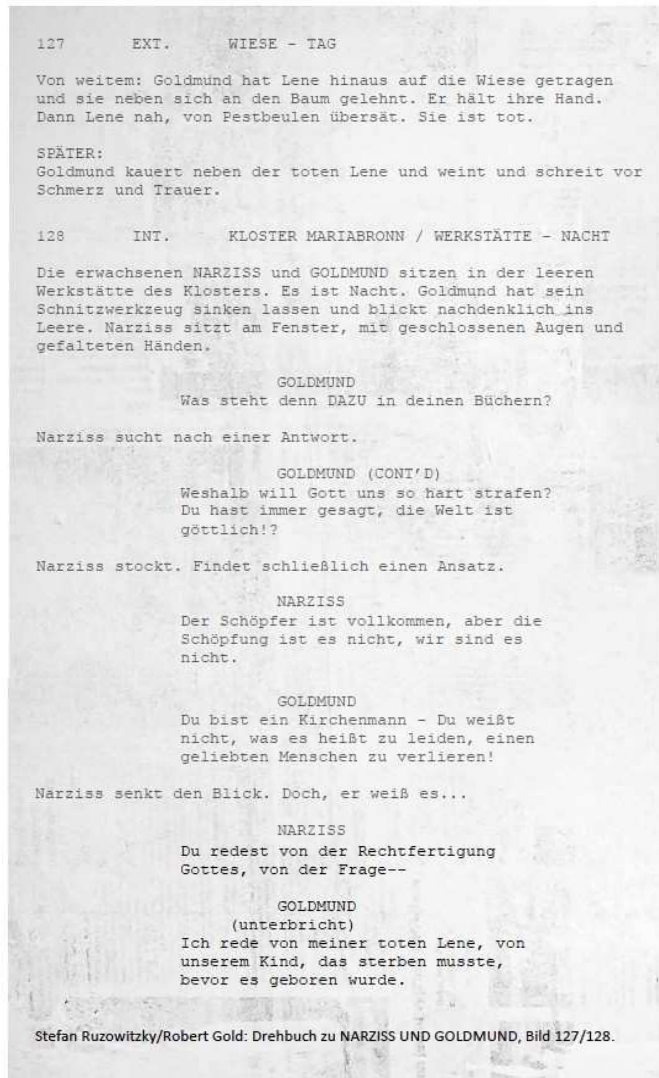


Abbildung 25 Arbeitsblatt 3, VISION KINO (2020)

Es ist angebracht, dass man zuerst die Vorkenntnisse der Lernende hervorruft und auf die Gattungskonventionen und Textsortenspezifika eingeht, bevor man die Aufgabe mit dem Drehbuch aus *Narziss und Goldmund* anfängt. Wenn man die *Spezifika einer fremdsprachlichen Literaturdidaktik* in Betracht zieht, dann lassen sich einführende Gespräche bzw. Aufgaben begründen. Swantje Ehlers (2010, S. 1532) verweist auf die sprachliche Barriere, den kulturell-räumlichen Abstand und den verlangsamten Lesefluss, die allesamt die Auseinandersetzung mit

fremdsprachlicher Literatur erschweren können. Sinnvoll wäre zum Beispiel eine Szene aus einem beliebten brasilianischen Spielfilm den Lernenden vorzustellen, damit sie die Teile eines Drehbuches erkennen und benennen können. Hier ist es auch wichtig, dass sie auf die Sprache achten. Im Gegensatz zum Roman enthalten Drehbücher Anweisungen und werden im Präsens verfasst. Diese Aktivität soll das Verstehen des Drehbuches eines deutschsprachigen Filmes erleichtern, indem Lernende bewusster mit der Textsorte umgehen und in dem Fall eines bekannten brasilianischen Filmes sofort erkennen können, welche Szene das Drehbuch beschreibt.

Im nächsten Schritt können Lernende sich dann der Aufgabe widmen und das Drehbuch lesen. Hier kann ein Glossar helfen, den Text zu verstehen. Bei *Narziss und Goldmund* kommen oft Wörter aus einem religiösen Kontext vor oder solche, die im historischen Kontext des Mittelalters zu verstehen sind. Ein Glossar mit der Übersetzung ins Portugiesische bzw. einer Erklärung folgender Begriffe wäre hilfreich: Pestbeulen, der Schöpfer, die Schöpfung, der Kirchenmann, die Rechtfertigung.

Die Aufgabe 3b bietet auch die Möglichkeit *symbolische Kompetenz* (KRAMSCH, 2010) zu fördern. Wie erläutert wurde, handelt es sich um die Kompetenz, die Herstellung von Bedeutung zu verstehen. Eine gelungene Kommunikation beschränkt sich nicht auf die grammatikalische Korrektheit. Man muss die Werte, Absichten, Ideologien von unseren Gesprächspartnern erkennen können und respektvoll darauf reagieren. In dieser Aufgabe geht es darum, emotionale Haltungen und Konflikte erkennen zu können. Die Anweisungen des Drehbuches dienen auch als Hinweis, denn sie gehen auf die Körpersprache der Schauspieler ein. In diesem Sinne kann die Arbeit mit Literatur und Film Lernende befähigen, in ihren zukünftigen Sprachhandlungen Konflikte, Emotionen und Haltungen zu identifizieren und sprachlich angemessen zu reagieren. Während des Vorlesens des Dialoges zwischen Goldmund und Narziss sollen Lernende üben, die innerlichen Konflikte der Figuren mittels der Sprache – und des Körpers - zu kommunizieren. So wird die Entfaltung der Emotionalität (BADSTÜBNER-KIZIK, 2014) gefördert. Das bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler vorbereitet werden, ihre Emotionen und Konflikte anderen auch in der Fremdsprache mitzuteilen.

Es besteht ebenfalls die Möglichkeit, mimetisch-ästhetisches Lernen durch diese Aufgabe zu fördern. Dazu kann man die Szene im Unterricht schauen mit dem

Ziel, auf die Körpersprache und auf die Intonation der Schauspieler zu achten. Einige Lernende konzentrieren sich auf Goldmund und andere auf Narziss. Das Vorlesen des Dialogs ermöglicht es, dass Lernende durch Imitation die Sprache erlernen. Mimetische Bezugnahme ist ein wesentlicher Teil des sprachlichen Aneignungsprozesses (HOCHSTADT, 2014, S. 78). Außerdem sind die Lernenden so von dem Druck befreit, eigene Texte vorzulesen. Schülerinnen und Schüler können sich dabei auf das Schauspiel und auf die Intonation konzentrieren.

Anschließend können Lehrende auch den Roman in diese Aufgabe einbeziehen. Das Filmheft schließt die Arbeit mit dem Roman aus, weil es hauptsächlich der Filmbildung dienen soll. In Rahmen dieser Arbeit plädiert man allerdings dafür, beide Medien als ästhetisches Angebot im DaF-Unterricht zu integrieren. Im siebzehnten Kapitel des Buches kommt ein Gespräch zwischen den beiden Freunden vor, das vermutlich als Vorlage für die Szene 128 diene.

Aber ich denke an Rebekka, an die verbrannten Juden, an die Massengräber, an das große Sterben, an die Gassen und Stuben, in denen die Pestleichen lagen und stanken, an diese ganze grauenhafte Wüstenei, an die verwahten, allein zurückgebliebenen Kinder, an die in ihren Ketten verhungerten Hofhunde – und wenn ich an das alles denke und diese Bilder vor mir sehe, dann tut das Herz mir weh, und es will mir scheinen, unsere Mütter hätten uns in eine hoffnungslos grausame und teuflische Welt hinein geboren, und es wäre besser, sie hätten es nicht getan und Gott hätte diese schreckliche Welt nicht erschaffen und der Heiland hätte sich nicht unnütz für sie ans Kreuz schlagen lassen. (HESSE, 2011, S. 913-914).

Der Vergleich zwischen der Szene 128 und diesem Abschnitt aus dem Roman ermöglicht es, über die Rezeption beider Medien nachzudenken. Im Sinne der *Didaktik der Literarizität* (DOBSTADT & RIEDNER, 2011), können Lernende differenzieren, wie im Roman die Unzufriedenheit Goldmunds Form annimmt. Dafür helfen folgende Redemittel, die den Austausch über das Werk erleichtern sollen:

- Die Unzufriedenheit Goldmunds lässt sich an...erkennen.
- Der Abschnitt löst...aus.
- Nachdem ich den Abschnitt gelesen haben, fühle ich mich...
- Die Wörter..., ... und... rufen besonders ein Szenario der... hervor.

Die hier skizzierten didaktischen Impulse können je nach Kontext und Sprachniveau adaptiert und ergänzt werden. Die Möglichkeiten Sprachförderung mit ästhetischer Bildung zu kombinieren sind vielfältig. Es ist jedoch wichtig festzuhalten, dass die Unterschiede zwischen ästhetischer Bildung in der

Erstsprache und in der Fremdsprache (oder auch Zweitsprache) berücksichtigt werden müssen. Es ist zu bedenken, dass der Austausch über Romane bzw. Filme und andere Kunstwerke nur dann produktiv sein kann, wenn Lernende sprachlich darauf vorbereitet werden; sei es mit Redemitteln, mit Wortschatzarbeit oder mit Übersetzungen. Um über die eigene Rezeption differenziert sprechen zu können, braucht es auch eine Medienbildung, damit Schülerinnen und Schüler ein Verständnis dafür gewinnen, wie unterschiedliche Medien Sinn erzeugen.

## AUSBLICK UND FAZIT

In dieser Arbeit setzte ich mich mit der Förderung der ästhetischen Bildung im DaF-Unterricht auseinander. Auch wenn es keine grundsätzliche Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts ist, Lernende für den Umgang mit Kunstformen zu sensibilisieren, kann er viel dazu beitragen und davon profitieren. Im Kapitel 2.1 wurde ästhetische Bildung definiert. Sie geht von der Annahme aus, dass der Mensch sich durch seine sinnlichen Wahrnehmungen bilden kann. Im Unterricht geht es darum, eine Selbstreflexion über die ästhetischen Erfahrungen zu fördern. Die Sprache spielt dabei eine wesentliche Rolle, denn erst durch die Artikulation und den Austausch mit anderen werden ästhetische Erfahrungen konstituiert. Im DaF-Unterricht kann man u.a. mit Literatur, bildender Kunst, Theater, Musik und Filmen ein ästhetisches Lernen ermöglichen.

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde untersucht, wie sich Literatur und Filme in den DaF-Unterricht integrieren lassen, um ästhetisches Lernen zu fördern. Im Kapitel 2.2 stellte sich heraus, dass Literatur mit unterschiedlichen Zielen im Unterricht eingesetzt wird. Zwei Gesichtspunkte zeigen sich als besonders geeignet für die ästhetische Bildung: die *Didaktik der Literarizität* und die Begünstigung der *Symbolischen Kompetenz*. Erstere vertritt den Standpunkt, dass man den Unterricht mehrheitlich auf die Besonderheiten der literarischen Sprache fokussieren sollte. Letztere hält Literatur für die geeignetste Form, Lernende für die Komplexität der heutigen Kommunikation zu sensibilisieren. In dieser Arbeit gewinnt die *Literarizität* ebenfalls die prägnanteste Rolle. Es wurde untersucht, wie Roman und Film die Geschichte *Narziss und Goldmund* erzählen. Ich bin auf die spezifischen Darstellungsformen jedes Mediums eingegangen und stellte fest, dass auch wenn der Film das Buch als Vorlage hat, erzählt er eine andere Geschichte.

Im Kapitel 2.3 wurden Argumente für die Einbeziehung von Filmen im DaF-Unterricht gesammelt. Während das Buch ausschließlich die geschriebene Sprache zur Verfügung hat, konzentrieren Filme mehrere Zeichensysteme: laufende Bilder, Musik und Töne, mündliche Sprache, Licht, Schnitt und Montage. Das bedeutet, dass die sprachlichen Hindernisse mit anderen Informationen kompensiert werden können. Die Filmdialoge enthalten sowohl verbale als nonverbale und paralinguistische Aspekte der Kommunikation. Damit wird ein Verständnis erleichtert.

In Hinblick auf die ästhetische Bildung soll der Kunstcharakter des Films betrachtet werden, was bedeutet, Filme anhand ihrer formal-ästhetischen Merkmale wahrzunehmen und zu analysieren.

Aus einer didaktischen Perspektive kann die Kombination verschiedener medialer Textformate für das ästhetische Lernen effektiv sein. Die Arbeit im *Medienverbund* ermöglicht den Vergleich und die Kontrastierung zwischen den Medien. Somit können Lernende über die eigene Wahrnehmung reflektieren und auf die ästhetischen Merkmale achten, die Sinn und Bedeutung herstellen. Es stellte sich heraus, dass, wenn man einen Roman und seine Verfilmungen im DaF-Unterricht einsetzt, die Arbeit im Medienverbund besonders geeignet ist. Der Film erweitert den Text anhand seiner eigenen Codes, daraus ergibt sich ein neues mediales Format und die Geschichte wird anders dargestellt.

Im dritten Kapitel führte ich eine medienkomparatistische Analyse des Romans und der Verfilmung durch. Dabei behandelte ich Fragen, die sich auf folgende Aspekte konzentrierten: Darstellung der Hauptfiguren und des Schauplatzes, Hinweise auf die Konflikte, narrative Struktur, Untersuchung einer bestimmten Episode und Auflösung der Erzählung. Wenn man die Einleitung des Romans und des Films miteinander vergleicht, stellt man folgendes fest: Der Film gebraucht vor allem Bilder, Musik und Dialoge, um die Hauptfiguren und den Schauplatz darzustellen. Die Dialoge, die im Roman detailreich und lang sind, werden im Film in kürzerer Form wiedergegeben. Symbole, wie der Kastanienbaum, werden gezeigt, aber nicht sprachlich kommentiert. Es liegt hauptsächlich an den Zuschauenden, ihnen Bedeutung beizumessen. Im Roman beschreibt der Erzähler die Figuren und man hat dadurch Zugang zu ihren Gefühlen und Eindrücken. Im Film übernehmen die Inszenierung und das Schauspiel diese Funktion. In Bezug auf die Hinweise auf Konflikte lässt sich zusammenfassen, dass der Roman aus einer innerlichen Perspektive der Figuren hervorgeht. Goldmund versteht, dass er das Kloster verlassen und sich mit dem mütterlichen Bild versöhnen muss. Die vielen Gespräche mit Narziss unterstützen diese Entscheidung. Narziss akzeptiert, dass sein Freund kein Gelehrter sein wird und rät ihm, seine eigenen Wege zu gehen. Im Film werden die Konflikte in konkreteren Situationen dargestellt. Narziss erfährt, dass Goldmund weibliche Körper gezeichnet hat und fühlt sich beleidigt. In der Szene wird das sehr dramatisch und gefühlvoll inszeniert. Der Abt Daniel warnt Narziss, dass die enge Beziehung zwischen den beiden Jungen nicht gut angesehen ist. Deswegen fühlt

sich Narziss verpflichtet, den Freund wegzuschicken. Unterschiedlich ist ebenfalls die Art, wie sexuelle Begegnungen beschrieben werden. Im Roman werden Metaphern dazu gebraucht, der Liebesakt wird zum Beispiel mit Feuer repräsentiert. Im Gegensatz dazu zeigt der Film offensichtlich, wie sich Goldmund und Lise berühren und Sex miteinander haben.

Die Untersuchung der narrativen Struktur zeigte, dass der Film eine anachronische Erzählform gebraucht, während die Episoden im Roman chronologisch erzählt werden. Der Schnitt und die Montage spielen bei dieser Veränderung eine wichtige Rolle. Es soll den Zuschauenden signalisiert werden, wann es sich um vergangene oder gegenwärtige Ereignisse in der Diegese handelt. Die anachronische Zeitordnung sorgt für mehr Spannung, denn man sieht einerseits, was Goldmund in den Wanderjahren erlebt hat, und andererseits, erfährt man, wie er wieder im Kloster aufgenommen wird. Die Spannung liegt viel mehr als im Roman in dieser Abwechslung. Die Spannung im Roman wird mit der innerlichen Entwicklung der Figuren hergestellt.

Narziss und Goldmund wurde 1930 veröffentlicht und der Film kam 2020 ins Kino. Der Zeitunterschied hilft zu verstehen, warum ein aktualisiertes Frauenbild im Film vorkommt und warum die homoerotische Anziehung zwischen den beiden Freunden klarer angedeutet wird, als es im Roman der Fall ist. Man muss auch bedenken, dass der Film nicht unbedingt für Romanlesende gedacht ist. Nicht jeder der Narziss und Goldmund liest, möchte den Film schauen und umgekehrt. In der Analyse wurde festgestellt, dass der Film alle aufgeworfene Fragen beantwortet, die in der Handlungsstruktur vorkommen, die der Film selber gestaltet. Man erfährt zum Beispiel, wie die Mutter Goldmunds gestorben ist. Man kann deswegen behaupten, dass der Film für ein großes Publikum gedacht ist und seine Spannung und seine beeindruckenden Szenen den Zuschauenden gefallen können.

Mithilfe der Untersuchung sollte eine Antwort auf die folgende Forschungsfrage gefunden werden: *Welche Möglichkeiten bieten der Roman Narziss und Goldmund und seine gleichnamige Verfilmung, um die ästhetische Bildung von DaF-Lernenden im brasilianischen Schulkontext zu fördern?* Im Kapitel vier werden didaktische Impulse gegeben, die unterschiedliche Möglichkeiten des Einsatzes des Romans und des Films im DaF-Unterricht vorstellen. Bereits im theoretischen Teil konnte ich feststellen, dass die Arbeit mit mehreren Medien für die ästhetische Bildung sehr produktiv sein kann. Außerdem zeigte sich die Auswahl eines Romans und seiner



Verfilmung erfolgreich, denn durch Vergleich und Kontrastierung kann man im Unterricht auf das Verhältnis zwischen Form und Bedeutung eingehen. In der Analyse wurde gezeigt, wie Film und Roman die Geschichte unterschiedlich erzählen und welches Potenzial jedem Medium innenwohnt. Im Rahmen dieser Arbeit konnte man einige Möglichkeiten präsentieren, aber je nach Kontext und Lernzielen sind noch weitere Aktivitäten geeignet. Die Lernaktivitäten wurden in drei Teile aufgeteilt: Im ersten Teil arbeiten die Lernenden mit einem Bestandteil des Medienverbundes (Buch oder Film). Es wurde eine Beispielaufgabe gegeben, mithilfe derer Lernende auf die Musik des Filmes achten und sie beschreiben lernen. Sie gehen ebenfalls auf die, von ihr evozierten, Gefühle ein. Wenn man nur mit dem Roman arbeitet, kann man auf die Symbole eingehen. Es wurde vorgeschlagen mit einem Wörterbuch für literarische Symbole zu arbeiten, damit Lernende ein Verständnis dafür gewinnen, wie man Symbole interpretieren kann. Eine weitere Möglichkeit ist es, Roman und Film zu vergleichen. Im zweiten Teil wurden Beispielaufgaben für diesen Zweck erläutert. Im Unterricht kann man die Art und Weise thematisieren, wie Goldmund im Roman und Film stirbt. Die Lernenden können dabei den eigenen Rezeptionsprozess analysieren und diskutieren, in welchem Medium der Tod am überraschendsten präsentiert wurde und wie sie sich am Ende der Erzählung fühlten. Es ist ebenfalls möglich, dass Lernende den primären Medienverbund um sekundäre Elemente erweitern. Sie können beispielweise Bilder, Musik, Comics oder Gedichte auswählen, die ähnliche thematische oder strukturelle Eigenschaften besitzen wie der Roman und der Film.

Die Forschungsfrage konnte beantwortet werden. Ich musste mich auf einige Beispielaufgaben begrenzen, allerdings sind noch weitere Lernaktivitäten möglich. Hier wurden sowohl rezeptive als auch produktive Aufgaben präsentiert. Man könnte sich aber auch nur auf eine Fertigkeit konzentrieren. Es kann je nach Ziel auch sinnvoll sein, nur mit einem Auszug oder einer Szene aus dem Film im Unterricht zu arbeiten. Wenn man Themen auswählt, kann man auch die von Badstübner-Kizik (2014) vorgeschlagenen Teile I, II und III anführen, aber mit Fokus auf die Darstellung der ausgewählten Thematik. Ein Beispiel dafür ist, wie Kunst in den beiden Werken vorkommt. Es lässt sich zusammenfassen, dass die Arbeit im *Medienverbund* mit einem Roman und einer Verfilmung für die ästhetische Bildung eine Vielfalt an Lernaktivitäten inspirieren kann. *Narziss und Goldmund* ist ein bedeutender deutschsprachiger Roman, der universelle und zeitlose menschliche

Erlebnisse erzählt. Mit dem Film kann man Lernende dazu motivieren, sich ebenfalls mit dem Roman zu beschäftigen.

Durch die vorliegende Untersuchung lassen sich Erkenntnisse zu Literatur- und Filmdidaktik und zur ästhetischen Bildung im DaF-Unterricht herausstellen. Der Einsatz von Literatur und Film zum Deutschlernen hat eine Tradition, allerdings steht der ästhetische Wert der Texte nicht immer im Vordergrund der Lernaktivitäten. In den Erziehungswissenschaften ist der Begriff *ästhetische Bildung* schon lange geprägt, aber im DaF-Bereich kann er noch an Bedeutung gewinnen. Im Rahmen dieser Arbeit war es möglich, didaktische Impulse für die Arbeit mit einem Roman und einer Verfilmung zu geben. Die Beispielaufgaben wurden detailliert und praxisnah beschrieben. Damit gelang dieser Arbeit die Theorie mit der Praxis zu verbinden.

Die Ergebnisse legen die Grundlage für weitere Forschungsansätze im Bereich der Literatur- und Filmdidaktik. Spezifische didaktische Einheiten können künftig auf Basis der hier vorgelegten Impulse geplant und in einer Lerngruppe durchgeführt. Andere Forschende könnten somit untersuchen, welche Schwierigkeiten beim ästhetischen Lernen auftreten und wie Lernende der deutschen Sprache damit umgehen. Man kann auch Lernende befragen, ob Roman und Film *Narziss und Goldmund* ihr Interesse wecken. Meines Erachtens sollten didaktische Angebote entwickelt werden, die Lehrenden Beispiele geben, wie man ästhetische Bildung im DaF-Unterricht fördern kann. Dazu hofft die vorliegende Arbeit beigetragen zu haben, indem sie erste theoretische Aspekte in die Diskussion einzubringen versuchte.

## LITERATURVERZEICHNIS

ALEMANHA. BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG. **Filmkompetenzerklärung.** 2003. Disponível em: <https://www.bpb.de/veranstaltungen/dokumentation/129881/filmkompetenzerklaerung>. Acesso em: 07 abr. 2021.

ALTMAYER, Claus. Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache. In: ALTMAYER, Claus; DOBSTADT, Michael; RIEDNER, Renate; SCHIER, Carmen (org.). **Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik: Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven.** Tübingen: Stauffenburg, 2014. p. 25-35.

BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla. Sprache - Literatur - Kultur? : zu den Chancen eines didaktischen Brückenschlages. In: ALTMAYER, Claus; DOBSTADT, Michael; RIEDNER, Renate; SCHIER, Carmen (org.). **Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik: Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven.** Tübingen: Stauffenburg, 2014. p. 75-85.

BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla. Text - Bild - Klang: ästhetisches lernen im mehrsprachigen medienverbund. In: BERNSTEIN, Nils; LERCHNER, Charlotte. **Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik - Film.** Göttingen: Universitätsdrücke Göttingen, 2014. p. 297-313.

BAUERNFEIND, Valerie. Lernen mit Film: eine Frage der Einstellung?. In: WELKE, Tina (ed.). **Film im DaF/DaZ-Unterricht: Beiträge der xv. Idt Bozen.** Wien: Praesens, 2015. p. 54-65.

BRINK, Christl M.K.. Hermann Hesse und seine Wirkung in Brasilien. **Língua e Literatura**, São Paulo, v. 8, p. 69-81, 1979. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/lingueliteratura/issue/view/8581/628%3e>. Acesso em: 08 abr. 2021.

BÜRNER-KOTZAM, Renate. Ästhetische Bildung und medialer Wandel: Literaturunterricht verliert die Orientierung am Lerner. In: ALTMAYER, Claus; DOBSTADT, Michael; RIEDNER, Renate; SCHIER, Carmen (org.). **Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik: Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven.** Tübingen: Stauffenburg, 2014. p. 65-74.

CHEN, Eva Veronika. Die Sprache der Dinge: ästhetisches lernen und visual literacy in der ausbildung daf-lehrenden - über die arbeit mit objekten und bildern. In: BERNSTEIN, Nils; LERCHNER, Charlotte. **Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik - Film.** Göttingen: Universitätsdrücke Göttingen, 2014. p. 261-279.

DIETRICH, Cornelia. **Ästhetische Erziehung**. 2013/2012. Disponível em: <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erziehung>. Acesso em: 29 set. 2020.  
DOBSTADT, Michael; RIEDNER, Renate. Fremdsprache Literatur: neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. **Fremdsprache Deutsch**, Berlin, n. 44, p. 5-12, 04 jan. 2011.

DOBSTADT, Michael. "Literarizität" als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten: zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. **Deutsch Als Fremdsprache**, v. 1, p. 21-30, 2009.

DOHRN, Antje. Leseförderung mit literarischen Texten im DaZ-Unterricht. In: BERNSTEIN, Nils; LERCHNER, Charlotte (org.). **Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik - Film**. Göttingen: Universitätsdrücke Göttingen, 2014. p. 135-150.

EHLERS, Swantje. Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In: JÜRGEN-KRUMM, Hans; FANDRYCH, Christian; HUFSEISEN, Brutta; RIEMER, Claudia (org.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch**. Berlin: De Gruyter, 2010. p. 1530-1544.

EVEN, Susanne. Dramapädagogik und Ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: BERNSTEIN, Nils; LERCHNER, Charlotte (org.). **Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik - Film**. Göttingen: Universitätsdrücke Göttingen, 2014. p. 191-206.

GROSSER, Sabine. Bildwelten: ästhetisches lernen im Kontext kultureller Globalisierung. In: VORST, Claudia; GROSSER, Sabine; ECKHARDT, Juliane; BURRICHTER, Rita (org.). **Ästhetisches Lernen: fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule**. Frankfurt A.M: Lang, 2008. p. 27-44.

HAFTNER, Magdalena; KUHFUSS, Anne-Marie. Ich hab gar nicht gemerkt, dass ich Deutsch spreche: wie die theatrale Erfahrung des Improvisationstheaters freies und authentisches Sprechen erlebbar macht und die kommunikative Kompetenz fördert. In: BERNSTEIN, Nils; LERCHNER, Charlotte (org.). **Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik - Film**. Göttingen: Universitätsdrücke Göttingen, 2014. p. 217-232.

HAHN, Heidi. Bühne frei für große Gefühle: ästhetisches und theatrales Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht am Beispiel von Heinrich Heines „Der arme Peter“ in der Bilderbuchadaption von Peter Schössow. In: BERNSTEIN, Nils; LERCHNER, Charlotte (org.). **Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik - Film**. Göttingen: Universitätsdrücke Göttingen, 2014. p. 45-60.

HAHN, Natalia. Filmbildung im deutsch- und im DaF-didaktischen Handlungsfeld: eine kontrastive Perspektive. In: WELKE, Tina (ed.). **Film im DaF/DaZ-Unterricht: Beiträge der xv. Idt Bozen**. Wien: Praesens, 2015. p. 13-35.

HERMANN, Nadja. Estetização do mundo da vida e sensibilização moral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 35-47, 2005. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/921>. Acesso em: 29 set. 2020.

HESSE, Hermann. **Narziß und Goldmund**. Berlin: Suhrkamp, 2011.

HOCHSTADT, Christiane. *Der is im Herzen müd*: mimetisch-ästhetisches Lernen im gemeinsamen Deutschunterricht mit L1- und L2-Lernenden an den Beispielen der literarischen Gesprächs- und der Leseförderung. In: BERNSTEIN, Nils; LERCHNER, Charlotte (org.). **Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht**: Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik - Film. Göttingen: Universitätsdrücke Göttingen, 2014. p. 75-90.

KEUTZER, Oliver; LAURITZ, Sebastian; MEHLINGER, Claudia; MOORMANN, Peter. **Filmanalyse**. Wiesbaden: Springer Vs, 2014.

KRAMSCH, Claire. From communicative Competence to Symbolic Competence. **The Modern Language Journal**. 2006, p. 249-251. jun. 2006.

KÜSTER, Lutz. Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? ausgewählte theoretische Fundierungen. In: KÜSTER, Lutz; LÜTGE, Christiane; WIELAND, Katharina (org.). **Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht**: Theorie - Empirie - Unterrichtsperspektiven. 52. ed. Frankfurt, M.: Lang, 2015. p. 15-32.

MATTENKLOTT, Gundel. **Ästhetisch-Asthetisches Lernen**. 2013/2012. Disponível em: <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetisch-aisthetisches-lernen>. Acesso em: 29 set. 2020.

MORAITIS, Anastasia. Ästhetische Sprachbildung: mehr Sprachen- mehr Kulturen - mehr Bildung. **Unikate**: Berichte aus Forschung und Lehre, Duisburg-Essen, v. 49, p. 32-41, 2016. Disponível em: [https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico\\_mods\\_00070386](https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00070386). Acesso em: 29 set. 2020

NARZISS und Goldmund. Direção de Stefan Ruzowitzky. Alemanha, 2020. (118 min.), color.

PLEß, Ulrike. Übersetzen von Liedern im DaF-Unterricht. In: BERNSTEIN, Nils; LERCHNER, Charlotte. **Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht**: Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik - Film. Göttingen: Universitätsdrücke Göttingen, 2014. p. 151-167.

RALL, Dietrich. Die Farbe Blau: Literatur und Kunst im DaF-Unterricht. In: BERNSTEIN, Nils; LERCHNER, Charlotte (org.). **Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht**: Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik - Film. Göttingen: Universitätsdrücke Göttingen, 2014. p. 91-106.

RÖSCH, Heidi. **Deutsch als Zweit-und Fremdsprache**. Berlin: Akademie Verlag, 2011.

RÖSLER, Dietmar. **Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung**. Stuttgart: J.B Metzler, 2012.

ROZENBERG, Magdalena. **Die Anwendung eines integrativ-ästhetischen Konzepts beim Fremdsprachenlehren und -lernen**. Frankfurt A.M: Lang, 2006.

SCHEWE, Manfred. Für das Ästhetische einen Ort schaffen. DaF als Bauhaus: ein Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik - Film. Göttingen: Universitätsdrücke Göttingen Vorentwurf. In: BERNSTEIN, Nils; LERCHNER, Charlotte (org.). **Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik - Film**. Göttingen: Universitätsdrücke Göttingen, 2014. p. 167-178.

SCHIER, Carmen. Ästhetische Bildung in DaF und im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für eine nachhaltige Allianz zwischen Denken und Empfinden. In: BERNSTEIN, Nils; LERCHNER, Charlotte (org.). **Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik - Film**. Göttingen: Universitätsdrücke Göttingen, 2014. p. 3-17.

SPINNER, Kasper H. Perspektiven ästhetischer Bildung: zwölf Thesen. In: VORST, Claudia; GROSSER, Sabine; ECKHARDT, Juliane; BURRICHTER, Rita (org.). **Ästhetisches Lernen: fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule**. Frankfurt A.M: Lang, 2008. p. 9-23.

STÖVER-BLAHAK, Anke. Ästhetische Kommunikation im DaF-Unterricht: ich habe es eher als ein Arbeitswerkzeug betrachtet als ein richtiges Gedicht. In: BERNSTEIN, Nils; LERCHNER, Charlotte (org.). **Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik - Film**. Göttingen: Universitätsdrücke Göttingen, 2014. p. 121-134.

SURKAMP, Carola. Filmdidaktik. In: SURKAMP, Carola (org.). **Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze - Methode - Grundbegriffe**. Stuttgart: J.B Metzler, 2017. p. 73-77.

SURKAMP, Carola. Filmkompetenz. In: SURKAMP, Carola (org.). **Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze - Methode - Grundbegriffe**. Stuttgart: J.B Metzler, 2017. p. 77-78.

THIMANN, Susanne. Brasilien. In: PFEIFER, Martin. **Hermann Hesses weltweite Wirkung**. Frankfurt Am Main: Suhrkamp, 1991. p. 96-113.

VISION KINO. **Filmheft Narziss und Goldmund**. Disponível em: <https://www.visionkino.de/unterrichtsmaterial/filmhefte/filmheft-narziss-und-goldmund/>. Acesso em: 05 out. 2020.

VISION KINO. **Profil**. Disponível em: <https://www.visionkino.de/ueber-uns/>. Acesso em: 05 out. 2020.

WINKO, Simone. Auf der Suche nach der Weltformel: Literarizität und Poetizität in der neueren literaturtheoretischen Diskussion. In: WINKO, Simone; JANNIDIS, Fotis; LAUER, Gerhard (org.). **Grenzen der Literatur**: zu Begriff und Phänomen des Literarischen. Berlin: De Gruyter, 2009. p. 374-396.