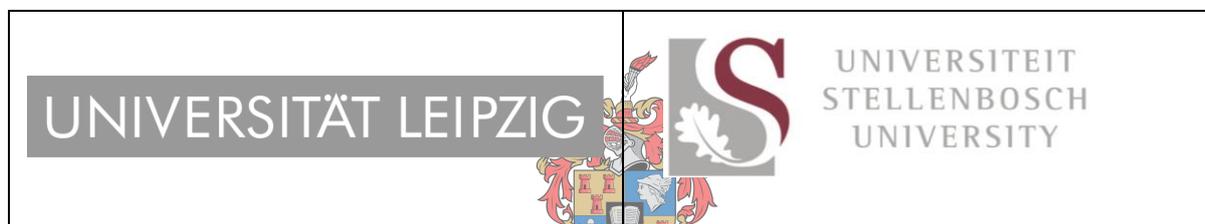


Didaktik der Literarizität:
**Didaktische Überlegungen zu Wolfgang
Herrndorfs Romane *Tschick* und *Bilder deiner
großen Liebe* (B1-B2)**

Angelika Heidrun Johannes



UNIVERSITEIT
iYUNIVESITHI
STELLENBOSCH

Thesis presented in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Arts (German) in the Faculty of Arts and Social Sciences at Stellenbosch University and for the degree of Master of Arts (Deutsch als Fremdsprache im deutsch-afrikanischen Kontext) in the Faculty of Philology at Leipzig University in terms of a double degree agreement.

Supervisor: Dr. Isabel dos Santos (Stellenbosch)

Co-Supervisor: Dr. Carmen Schier (Leipzig)

March 2018

Declaration

By submitting this thesis electronically, I declare that the entirety of the work contained therein is my own, original work, that I am the sole author thereof (save to the extent explicitly otherwise stated), that reproduction and publication thereof by the Stellenbosch University will not infringe any third party rights and that I have not previously in its entirety or in part submitted it for obtaining any qualification.

March 2018

English Abstract

This thesis aims to make a contribution to the field of teaching German as a Foreign Language. Based on Dobstadt and Riedner's theoretical concept of "didactics of literariness" ("Didaktik der Literarizität") and considering Kramersch's concept of a "symbolic competence", it provides didactical suggestions for teaching the novels *Tschick* and *Bilder deiner großen Liebe* by Wolfgang Herrndorf on a B1 – B2 level. The goal is to develop the learner's understanding of the complexity of language, to make them aware of the literariness of literary texts and to gain a broader understanding of language itself.

Afrikaanse Opsomming

Hierdie tesis beoog om 'n bydrae te lewer op die gebied van onderrig in Duits as 'n Vreemdetaal. Gebaseer op Dobstadt en Riedner se teoretiese konsep "didaktiek van letterkundigheid" ("Didaktik der Literarizität") en Kramersch se konsep van 'n "simboliese kompetensie", word hier didaktiese voorstelle gemaak, hoe om Wolfgang Herrndorf se *Tschick* en *Bilder deiner großen Liebe* in die praktyk op B1 – B2 vlak om te sit. Die doel is dat die leerders die kompleksiteit van taal kan verstaan, van die letterkundigheid van literêre tekste bewus kan wees en taal in sigself beter kan verstaan.

Acknowledgements

I would like to thank my supervisors for their support and invaluable guidance, especially Dr. Isabel dos Santos for her patience and helpful contributions throughout the writing process. I want to express my gratitude towards my family and my friends for all their encouragement and the many ways in which they have all supported me. Lastly, I want to acknowledge that my studies in Leipzig would not have been possible without my DAAD scholarship and my Erasmus+ bursary. I am extremely grateful.

Inhaltsangabe

Declaration	2
English Abstract	3
Afrikaanse Opsomming	3
Acknowledgements	4
0. Einleitung	7
1. Literatur im DaF-Unterricht.....	12
1.1. Geschichte der Literaturdidaktik	12
1.2. <i>Tschick</i> und <i>Bilder deiner großen Liebe</i> von Wolfgang Herrndorf	15
2. Erläuterung der theoretischen Konzepte	18
2.1. Literarizität	18
2.2. Symbolische Kompetenz	23
3. Überlegungen zur Didaktisierung von Herrndorfs <i>Tschick</i> und <i>Bilder deiner großen Liebe</i>	27
3.1. Rahmenbedingungen der Überlegungen.....	28
3.2. Didaktische Ziele der Unterrichtsüberlegungen	31
3.3. Wolfgang Herrndorf	33
3.4. Begründung der Auswahl der Literatur	35
3.5. <i>Tschick</i> von Wolfgang Herrndorf.....	37
3.5.1. Überlegung 1	39
3.5.2. Überlegung 2	45

3.5.3. Überlegung zu <i>Tschick</i> und <i>Bilder deiner großen Liebe</i>	48
3.6. <i>Bilder deiner großen Liebe</i> von Wolfgang Herrndorf.....	54
3.6.1. Überlegung 1	58
3.6.2. Überlegung 2	62
3.6.3. Überlegung 3	66
3.6.4. Überlegung 4	68
3.6.5. Zusammenfassende Überlegungen zur Didaktisierung von Herrndorfs <i>Bilder deiner großen Liebe</i>	72
4. Fazit	75
5. Literaturverzeichnis	77
5.1. Primärliteratur	77
5.2. Sekundärliteratur	77
5.3. Online-Quellen.....	81
Anhang	82

0. Einleitung

Verrückt sein heißt ja auch, dass man verrückt ist, und nicht bescheuert.

(Wolfgang Herrndorf in *Bilder deiner großen Liebe*)¹

Warum die Bedeutung des Wortes "verrückt" gleich zu Anfang eines Romans geklärt werden muss, ist eine interessante Frage. Als einleitender Satz besteht noch kein Kontext einer Geschichte oder kein Zusammenhang einer Handlung. Gibt es also mehrere Bedeutungen, die in Frage kämen?

Lernt man eine Fremdsprache, kommt es oft vor, dass man neue Vokabeln als entsprechende Übersetzung der muttersprachlichen Äquivalenten lernt. *Verrückt* wäre dann auf Englisch mit *crazy* oder auf Afrikaans mit *mal* gleichzusetzen. Was dabei leider nicht beachtet wird, sind die unterschiedlichen Konnotationen, die in einer Sprache mit einem einzelnen Wort hervorgerufen werden. Die Mehrdeutigkeit des Wortes spielt dabei keine Rolle. Die poetische Funktion innerhalb des Satzes oder des Textes wird außer Acht gelassen. Dass Wörter mehr als nur eine Bedeutungsseite haben, ist scheinbar irrelevant.

Die Komplexität einer Sprache und der Wörter innerhalb einer Sprachgemeinschaft sind durchgehend Subjekt der Forschung. Sprache ist kein in sich geschlossenes System, das man komplett verstehen und erlernen kann. Es wird durch unzählig viele Faktoren beeinflusst, die mal mehr, mal weniger auf den Gebrauch der Sprache einwirken. In diesem Zeitalter der Globalisierung stehen Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Migration und Vernetzung im Vordergrund. Keine Sprachgemeinschaft ist isoliert, sondern ständig im Austausch und stetig in der Entwicklung.

Was Sprache überhaupt ist, kann man daher an der Sprache der Literatur feststellen. (Jahraus 2004:104 zitiert nach Dobstadt/Riedner 2012:17)

Die Frage stellt sich also, wie man dann überhaupt festhalten kann, was Sprache tatsächlich ist. Eine Möglichkeit wird in dem oben aufgeführten Zitat deutlich: die Sprache kann durch Literatur erkenntlich werden.

¹ In: Wolfgang Herrndorf (2014): *Bilder deiner großen Liebe*. S. 7

In der vorliegenden Arbeit soll untersucht werden, wie dieses konkret ausgeführt werden könnte. Wie kann die Aufmerksamkeit der Fremdsprachenlerner² anhand von Literatur auf die Mehrdeutigkeit einzelner Wörter oder gar Sätze und Texte und auf die literarisch-ästhetische Dimension einer Sprache gelenkt werden? Wie können Lehrer einer Fremdsprache die Language Awareness der Lerner fördern und sie sensibilisieren für die Literarizität einer Sprache?

Aus diesen Anhaltspunkten hat sich die folgende Forschungsfrage ergeben: Welche Aufgaben und Methoden fördern die Bewusstheit für die Literarizität von Texten im DaF-Unterricht auf dem Niveau B1-B2? Auf der Grundlage der Didaktik der Literarizität sollen didaktische Überlegungen anhand der Romane *Tschick* und *Bilder deiner großen Liebe* von Wolfgang Herrndorf zur Beantwortung dieser Frage dargestellt werden.

Als erstes soll die Frage nach dem Stellenwert der Literatur im Unterricht in der modernen Geschichte betrachtet werden. Wie gezeigt werden wird, ist dieses durchgehend Anhaltspunkt zur Diskussion. Ob und wie die Literatur im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden soll, wird immer wieder von neuen Ansätzen und unterschiedlichen Strömungen bestimmt. Die Praxis der Literaturdidaktik passt sich je nach sozio-politischer Lage, und Veränderung des kulturwissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskursen, an (vgl. Mair 1981).

Die heutige Zeit stellt viele Herausforderungen an den Fremdsprachenunterricht. Der Alltag wird von Mehrsprachigkeit und ständigem Austausch bestimmt. Die Vernetzung der Menschen über den ganzen Globus nimmt zu und Migration findet weltweit statt. Der einzelne Mensch muss sich in dieser dauernd sich verändernden Lage irgendwie selbst verorten und fähig sein, in neuen Situationen und Kontexten kommunizieren zu können. Die Anforderungen haben einen gravierenden Einfluss auf den Fremdsprachenlerner. Der unbegrenzte Zugang zu Informationen durch die Neuen Medien zwingt dazu, die Bedeutung dieser Informationen zu hinterfragen. Nicht nur die Welt, sondern auch das Individuum steht im scheinbar endlosen Wandel.

² In dieser Arbeit wird das generische Maskulinum verwendet, da es ansonsten den Lesefluss stören würde.

Aus der Geschichte der Literaturdidaktik wird deutlich, dass es neuer Ansätze zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht bedarf. Im zweiten Teil wird somit der aktuelle Forschungsstand mit Bezug auf Literaturtheorien und Konzepte beschrieben. Zentral für diese Arbeit ist das Konzept der Literarizität, das von Dobstadt und Riedner geprägt wurde. Auch das von Kramersch entwickelte Konzept der symbolischen Kompetenz ist in diesem Zusammenhang wichtig. Eine rein kommunikative Kompetenz als Lernziel des Fremdsprachenunterrichts, wie sie heute von vielen angestrebt wird, ist nicht mehr ausreichend für die Anforderungen der sprachlichen Lage in einer globalisierten Gesellschaft (vgl. Kramersch 2006:249f).

Im dritten Teil wird dann auf die theoretischen Konzepte eingegangen. Im Fokus dieser Arbeit ist die Literarizität. Dieser Ansatz ist meines Erachtens sehr geeignet, um den Fremdsprachenlernern eine erweiterte Spracherfahrung zu bieten, der die Lust am Lesen weckt und auch Wege zum kreativen Umgang mit der Sprache eröffnet. Die Ziele der Didaktik der Literarizität sind vor allem darauf fokussiert, die Lerner mit der literarisch-ästhetischen Dimension von Sprache vertraut zu machen (vgl. Dobstadt/Riedner 2011b:110f). Dabei werden Aspekte wie Mehrdeutigkeit, Intertextualität und Ambivalenzen beachtet, die aber nicht nur auf das "Ästhetisch-Schöne" (Dobstadt/Riedner 2011b:108) der Sprache beschränkt sind, sondern tatsächlich Merkmale der Sprache im Allgemeinen sind. Dazu gehört auch das implizite und explizite Wissen, dass Sprache nicht nur eine Bedeutungsseite hat, die wir irgendwie verwenden können, sondern dass auch immer die Ausdrucksseite der Sprache mitschwingt (ebd. 2011b:109).

Das zweite wichtige Konzept ist die symbolische Kompetenz, wie sie von Claire Kramersch beschrieben wird (2006:249f). Ihr Plädoyer bezieht sich auf eine Entwicklung von einer kommunikativen Kompetenz zu einer symbolischen Kompetenz. In der komplexen Welt, in der wir leben, reicht es nicht mehr aus, nur die Bedeutungsseite der verbalen Sprachen zu kennen und benutzen zu können. Fremdsprachenlerner müssen auch in der Lage sein, non-verbale Kommunikation zu verstehen. Das schließt die Ausdrucksseite der Wörter und der sich ständig wiederholende Prozess der Bedeutungsherstellung ein.

Im Hauptteil dieser Arbeit folgen dann die konkreten Didaktisierungen der beiden Romane *Tschick* und *Bilder deiner großen Liebe* von Wolfgang Herrndorf. Erstens wird der Hintergrund des Autors geschildert. Da seine Umstände einen erheblichen Einfluss auf seine Werke hatten, sind diese Informationen sehr wichtig, um die Entstehung der Werke zu verstehen. Herrndorf litt an einem Hirntumor, der seine Konzentration erheblich beeinflusste. Trotzdem ist es ihm gelungen, in seinen letzten Lebensjahren vier Werke zu veröffentlichen, darunter sogar der Bestseller *Tschick*.

Zweitens soll auf die Auswahl der Literatur für diese Arbeit eingegangen und zudem begründet werden. Sie sind nicht bloß vom selben Schriftsteller verfasst worden, sondern können aufgrund der Protagonisten, des Genres und einiger zentralen Themen miteinander in Verbindung gebracht werden. Die beiden Road Novels werden durch das Unterwegssein der Protagonisten bestimmt und dadurch auch zusammengehalten (vgl. Hoppe 2016:159).

Danach werden die Rahmenbedingungen der Didaktisierungen geschildert. Es sollen keine kompletten und in sich abgeschlossenen Unterrichtseinheiten dargestellt, sondern eher Vorschläge und Überlegungen angestellt werden. Diese sind zwar für die Zielgruppe auf dem Niveau B1-B2 gedacht, können aber von den Lehrkräften für andere Zielgruppen angepasst oder leicht verändert werden. Von der Verfasserin dieser Arbeit werden auch keine Angaben zu der Anzahl der Unterrichtsstunden oder andere Zeitangaben vorgeschrieben, da solche Angaben meist kontextabhängig sind.

Bilder deiner großen Liebe ist das letzte Werk Herrndorfs. Thematisiert wird die Reise eines jungen, hellseherischen Mädchens namens Isa, das sich barfuß durch Felder, Wälder und Dörfer schlägt. Sie begegnet vielen merkwürdigen Personen und unterhält sich sogar länger mit einem taubstummen Jungen. Episodisch hält sie ihre Erlebnisse in einem Tagebuch fest, das sie überall mit sich herumträgt. Dem Leser wird schon auf der ersten Seite gezeigt, dass es sich um eine außergewöhnlichen Geschichte handelt mit einer Protagonistin, die noch lange durch die Gedanken wandelt.

Für den Unterricht auf Grund der Didaktik der Literarizität eignen sich viele Textabschnitte aus diesem Roman. Im letzten Kapitel werden diese aufgeführt und für den Unterricht mit Fragen und Aufgaben erweitert. Sie bieten die Möglichkeit, die Lerner für die Ebenen jenseits der einfachen Bedeutungs- und Inhaltsebene zu sensibilisieren und die Lust am Lesen zu wecken. Sie fördern den kreativen Umgang mit einer Sprache und sorgen für eine erweiterte Spracherfahrung.

Der beliebte Roman *Tschick* wurde 2010 veröffentlicht und erzählt das Abenteuer zweier Jungs, die sich einen Lada stehlen und in den Sommerferien durch Deutschland reisen. Beide sind Außenseiter, kommen aber aus ziemlich unterschiedlichen Familien. Maik ist vierzehn, hat eine Alkoholikerin als Mutter und einen scheiternden Investor als Vater. Andrej, genannt Tschick, ist mit seinem Bruder aus Russland gekommen. Planlos fahren sie "in die Walachei" (Herrndorf 2012:95) und erleben eine Reise, die an spannungsvollen Erlebnissen nicht mangelt.

Auch *Tschick* ist für die Didaktik der Literarizität ein geeigneter Roman. Dass man mit dem Inhalt und den Themen sehr viel Unterrichtsmaterial erarbeiten kann, zeigen die zahlreichen Didaktisierungen, die schon erschienen sind und im Forschungsstand dieser Arbeit aufgelistet werden. Trotzdem kann man anhand vieler Textabschnitte noch intensiver auf den Sprachgebrauch und die Verwendung der Wörter im Roman eingehen und die Aufmerksamkeit der Lehrer auf den literarischen Wert der Sprache lenken.

Zum Schluss werden Unterrichtsüberlegungen zu den beiden Romanen Herrndorfs vorgelegt, die von Lehrkräften je nach Kontext und Situation angepasst und benutzt werden können, um die Lerner für die Literarizität eines Textes zu sensibilisieren und die Language Awareness zu fördern.

1. Literatur im DaF-Unterricht

Dieses Kapitel soll einen Überblick über die Entwicklung der Literaturdidaktik in der modernen Geschichte verschaffen und darstellen welche Literaturtheorien und Konzepte daraus entstanden sind. Dabei ist zu beachten, dass diese Entwicklungen weltweit sehr unterschiedlich verlaufen sind und hier nur einige im Rahmen Europas wichtige Entwicklungen thematisiert werden. Zum Schluss dieses Kapitels wird der aktuelle Forschungsstand zu den Romanen *Tschick* und *Bilder deiner großen Liebe* von Wolfgang Herrndorf dargeboten.

1.1. Geschichte der Literaturdidaktik

Betrachtet man in der modernen Geschichte und vor allem im europäischen Rahmen den Stellenwert der Literatur im Fremdsprachenunterricht, stellt man fest, dass die Vernachlässigung der ästhetischen Bildung nicht verwundert. Im 19. Jahrhundert bildete Literatur das höhere Bildungsgut, das nur den Gebildeten zur Verfügung stand (vgl. Dobstadt/Riedner 2011a:6). Die Klassiker, die im Unterricht als Lektüre dienten, sollten zur Charakterbildung beitragen. Dazu diente der Sprachunterricht quasi als eine Einstiegsmöglichkeit in die Literatur, die sonst dem Lerner, vor allem dem Fremdsprachenlerner, verschlossen blieb (vgl. Ehlers 2016:19). Ferner wurde in dieser Zeit vielfach die klassische Grammatik-Übersetzungsmethode eingesetzt, die oft dazu führte, dass Lerner die Lust am Sprachunterricht verlierten.

Ende des 19. Jahrhunderts kam es zum Umbruch und entwickelte sich die Direkte Methode, die garantieren sollte, dass Fremdsprachenlerner eine praktische Anwendung für das Gelernte erreichen konnten (vgl. Mair 1981:27). Leider rückte dann die gesprochene Sprache in den Mittelpunkt und verlor die Literatur an Stellenwert.

Da der Sprachunterricht viele Probleme und Herausforderungen aufwies und die Sprachvielfalt in Europa sich nach dem Krieg in der Bildung widerspiegelte, spielten die audio-linguale und die audio-visuelle Methode einer immer größere

Rolle im Fremdsprachenunterricht (vgl. Mair 1981:41). Der Unterricht wurde auf handlungsfähige Kommunikationskompetenz ausgerichtet, die dem Fremdsprachenlerner im Alltag dienen sollte, wobei die Literatur aber größtenteils außer Acht gelassen wurde (vgl. Dobstadt/Riedner 2011a:7). Diese kommunikative Wende rückte die literarisch-ästhetische Bildung und ein Verstehen der Literatur im historischen Kontext immer mehr in den Hintergrund. In diesem Zusammenhang plädierte Weinrich in seinem viel zitierten Aufsatz dann für das Wiedereinsetzen von Literatur, da die Literatur das Interesse an einer Fremdsprache sehr gut mit Hilfe der literarischen Form erwecken könne (Weinrich 1985:241).

Das hatte dann zur Folge, dass in den Lehrwerken wieder vermehrt Literatur auftauchte, die aber vor allem für einen produktions- und handlungsorientierten Unterricht eingesetzt wurde und zu der interkulturellen Bildung der Lerner beitragen sollte (vgl. Dobstadt/Riedner 2011a:8). Diese beiden Konzepte sind bis heute sehr prägend für den Fremdsprachenunterricht. Auch das literaturwissenschaftliche Konzept der Rezeptionsästhetik beeinflusst heute noch den Umgang mit der Literatur. Sie setzt voraus, dass nicht der Text an sich einen Sinn ergibt oder Bedeutung hat, sondern diese erst in der Interaktion mit dem Leser entsteht (vgl. Dobstadt/Riedner 2011a:8). Somit hat sich ein kreativer Umgang mit der Literatur ergeben, der die von der Literatur direkt angesprochenen Lerner zur eigenen Sprachproduktion anspornt. Als Folge bekam die Kinder- und Jugendliteratur einen neuen Stellenwert. Sie wurde relevant für die Lerner, da sie zur Auseinandersetzung mit aktuellen Themen und mit der Literatur selbst wurde.

Zu dem wurden verschiedene Medien in den Unterricht integriert und stark auf das interkulturelle Potenzial der Literatur konzentriert. Letzendlich wurde auch von einer inhaltlichen Ebene auf einer Kompetenzebene umgestellt (vgl. Ehlers 2016:28). Das löste eine Welle der Kritik aus, da zwischen den literarischen Kompetenzen nicht genügend Unterschiede getroffen wurden.

Dobstadt und Riedner (2014:18) meinen in ihrem Beitrag *“Dann machen Sie doch mal etwas anderes” – Das Literarische im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht*

und die Kompetenzdiskussion:

Die Ausführungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) – dem zentralen Dokument der Umstellung auf Kompetenzorientierung im Fremdsprachenbereich – zur „ästhetischen Sprachverwendung“ (Trim u.a. 2001: 51) wie auch seine Kompetenzskalen machen dabei deutlich, dass diese Entwicklung mit einem weitgehenden Ausschluss des Ästhetischen einher geht; der ästhetische Aspekt der Sprache spielt jedenfalls in dem Sprachkonzept, das dem GeR zugrunde liegt, keine Rolle. (Dobstadt/Riedner 2014:18)

Das Plädoyer, das im Rahmen dieser Vernachlässigung der literarisch-ästhetischen Bildung entstanden ist, hat schon einige interessante Versuche hervorgebracht (vgl. Dobstadt/Riedner 2011b:112). Da unter zählen Gerlind Belke, die versucht im Anfängerunterricht die Lerner implizit für die sprachliche Form zu sensibilisieren. Dazu benutzt sie sprachspielerische Texte und das Verfahren des generativen Schreibens. In den USA experimentieren Kramsch und Huffmaster “mit der Herstellung und der Reflexion von Übersetzungen, um amerikanischen Lernenden auf College-Niveau die unabschließbare Prozessualität der Bedeutungsbildung nahe zu bringen” (ebd.). Auch Dobstadt und Riedner haben in ihren Seminaren unter dem Einsatz vom Verfahren dichter Lektüre von literarischen als auch nicht-literarischen Texten zu dem Ziel hingearbeitet, Literarizität und ihre Effekte als greifbar darzustellen und das Bewusstsein zu fördern, dass sie eine allgemeine Sprachfunktion sind (Dobstadt/Riedner 2011b:113).

Im zweiten Kapitel dieser Arbeit werden somit auf die zentralen theoretischen Konzepte, die die didaktischen Überlegungen zu *Tschick* und *Bilder deiner großen Liebe* zugrunde liegen, eingegangen. Die Konzepte umfassen die Literarizität und die symbolische Kompetenz, die beide aus dem oben aufgeführten Stand der Literaturdidaktik hervorgegangen sind.

1.2. *Tschick* und *Bilder deiner großen Liebe* von Wolfgang Herrndorf

Wolfgang Herrndorfs Werk hat sich in der Gegenwartsliteratur einen respektierten Platz verschaffen. Sein Adoleszenzroman *Tschick* wurde schon mehreren Didaktisierungen unterzogen und wird vermehrt im Schulunterricht eingesetzt. Zu dem Fragment *Bilder deiner großen Liebe* ist noch nicht sehr viel Unterrichtsmaterial veröffentlicht worden, dem Buch wird aber in der Forschung immer mehr Beachtung geschenkt. In diesem Abschnitt wird eine Auswahl der Veröffentlichungen zu den Romanen und zu Herrndorf allgemein dargeboten.

Tschick wurde vor allem für den muttersprachlichen Schulunterricht didaktisiert. In dem Band *Wolfgang Herrndorf lesen* (Standke 2016) wurden zu diesen Didaktisierungen und Unterrichtsmaterialien zwei Beiträge veröffentlicht (Kroesen/Mielke 2016:225f und Loderhose/Kumschlies 2016:259f), die diese intensiv analysieren und überprüfen. Der erste Beitrag untersucht sechs der Unterrichtshilfen anhand des von Tilman von Brand entwickeltem Instrumentarium und der zweite Beitrag befasst sich mit dem literarischen Lernen in zwei der Unterrichtshilfen. Diese Analysen sind für die vorliegende Arbeit nicht wesentlich, da sie die Aspekte der Literarizität nicht untersuchen und werden deshalb hier nur am Rande erwähnt. Eine Liste mit einer umfangreichen Auswahl der Didaktisierungen hat Führer (2016:9) erstellt.

Trotz des Fokus auf den Muttersprachenunterricht verschaffte einer der Didaktisierungen für das Verfassen dieser Arbeit einen guten Überblick - das 2014 von Thomas Möbius für die Königs Erläuterungen erstellte *Tschick. Eine Textanalyse und Interpretation mit ausführlicher Inhaltsangabe und Abituraufgaben mit Lösungen*, das sich intensiv mit dem Werk befasst. Es geht auf die Entstehungsgeschichte und den Autor ein, diskutiert zentrale Themen, die im Roman vorkommen, analysiert die Figuren und ihre Beziehungen zu einander, bietet viel zusätzliches Material und im letzten Kapitel noch Prüfungsaufgaben mit Lösungen.

Im Forschungsbereich wurden zu *Tschick* zudem viele Beiträge veröffentlicht. In seinem Artikel *Tschick und Sand. Zwei komplementäre Geschichten über Identität*

untersucht Mühr (2015) die Kontingenz, die Komplementarität und die Identität, die diese beiden Werke miteinander verbinden. Herrndorf soll selber *Sand* als nihilistischen Gegenentwurf zu *Tschick* bezeichnet haben (vgl. Mühr 2015:198). Das Thema der Identität wird auch in einem Beitrag von Weber (2016) analysiert. *“Tschick” als Bildungsroman? Eine Analyse von Wolfgang Herrndorfs Meisterstück* betrachtet unterschiedliche Aspekte wie Reise, Identität, Freundschaft und Sexualität, und untersucht Elemente des Abenteuer- und Jugendromans.

Einen interessanten Beitrag lieferten Cornelia Zierau und Martina Kofer mit *Literatur in der Sprachförderung – Überlegungen zu einer Neuorientierung im Sprach- und Literaturunterricht am Beispiel von Wolfgang Herrndorfs Adoleszenzroman „Tschick“*. Fokussiert auf den DaZ-Unterricht und die Entwicklung einer schriftlichen Kompetenz, benutzen sie *Tschick*, um Anregungen für den Unterricht zu konzipieren. Zur Begründung der Literatúrauswahl meinen sie, dass Sprache im Roman eine große Rolle spielt, da viele Erlebnisse dem Leser in Dialogen mitgeteilt werden (vgl. Kofer/Zierau 2017:6). Zudem enthält er “sprachliche Bilder und Wortspiele” (ebd.) und wirkt mit Hilfe der Jugendsprache “lebendig und authentisch” (ebd.).

Zur Gegenwartsliteratur thematisiert Klaus Maiwald 2016 in seinem Beitrag *Literarische Qualität und (Re-)Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeiten in der neueren deutschen Kinder- und Jugendliteratur – aufgezeigt an Romanen von A. Steinhöfel, M. Wildner und W. Herrndorf* die thematische Komplexität und literar-ästhetische Qualität dreier Romane, darunter auch *Tschick*. Eingegangen wird dabei nicht nur auf das Potenzial der Jugendliteratur, gesellschaftlicher Wirklichkeiten zu (re-)konstruieren, sondern auch auf die Widerspiegelung der sprachlichen Wirklichkeit in den Romanen.

Ein für diese Arbeit sehr wichtiger Beitrag, ist der neuerschienene Band *Wolfgang Herrndorf lesen*, herausgegeben von Jan Standke (2016). Dieser Sammelband enthält viele Artikel, die neue Lesewege der Gegenwartsliteratur eröffnen und Vorschläge für den Fremdsprachenunterricht bieten. Führer (Standke 2016:25) untersucht das Intermediale Erzählen anhand von Herrndorfs Debütroman *In Plüschgewittern* und dem Film *Oh Boy!*. Obwohl sie nicht direkt die Primärliteratur

dieser vorliegenden Arbeit benutzt, sind viele der angesprochenen Theorien und Themen übertragbar und vor allem für die Didaktisierung von *Bilder deiner großen Liebe* relevant.

Fünfzehn Beiträge zu Herrndorf sind hier gesammelt und thematisieren unter anderem die Intertextualität (vgl. Born 2016:42f und Arnold 2016:131f), das interkulturelle Potenzial für den Unterricht (vgl. Osthues 2016:65f und Zierau 2016:81f) und Ansätze zum medienintegrativen Unterricht (Hodson/Sieber 2016:185f), und untersuchen in den Werken Herrndorfs die Themen der Reise und der Identität (Schindler 2016:53f und Brechensbauer 2016:95). Wie bereits oben erwähnt, erscheinen hier auch zwei Beiträge zur Untersuchung der Didaktisierungen und den Unterrichtsmaterialien zu *Tschick* (vgl. Kroesen/Mielke 2016:225f und Loderhose/Kumschlies 2016:259f). Zudem waren die Beiträge zu *Tschick* und *Bilder deiner großen Liebe* als gemeinsames Untersuchungsobjekt für die vorliegende Arbeit sehr wertvoll. Von Brechensbauer wurden die Reiseidentitäten in beiden Werken untersucht (2016:95f), von Arnold die Intertextualität (2016:131f) und von Hodson und Sieber (2016:185f) die Möglichkeit die Werke gemeinsam im medienintegrativen Unterricht einzusetzen.

Zu *Bilder deiner großen Liebe* gibt es inzwischen auch eine eigene Didaktisierung. Im Bergmoser und Höller Verlag erschien 2016 in der Reihe *Deutsch betrifft uns* eine Online-Ausgabe mit dem Titel *Wolfgang Herrndorf: "Bilder deiner großen Liebe"*. Hier werden neben den üblichen Textanalysen und Interpretationen auch Klausurvorschläge gebracht und literarische Vorbilder dargestellt.

Im Klett Verlag soll in der nahen Zukunft ein Buch mit dem Titel *Literatur Lesen Lernen* erscheinen. Unter anderem wird in diesem Buch *Tschick* auf Grund der Didaktik der Literarizität für den Fremdsprachenunterricht erarbeitet. Zur Zeit der Verfassung dieser vorliegenden Arbeit, stand mir dieses Buch leider noch nicht zur Verfügung, mit Ausnahme eines unfertigen Kapitels, das mir freundlicherweise von der Herausgeberin ermöglicht wurde.

2. Erläuterung der theoretischen Konzepte

In diesem Kapitel werden die wichtigsten beiden theoretischen Konzepte, die als Grundlage dieser Arbeit dienen, erläutert. Es handelt sich dabei um das von Dobstadt und Riedner geprägte Konzept der Literarizität und die von Kramsch entwickelte symbolische Kompetenz. Es soll dargestellt werden, wie es zur Entwicklung der Konzepte kam und welchen Einfluss sie folglich für den Fremdsprachenunterricht haben könnten.

2.1. Literarizität

2009 meint Dobstadt in seinem Aufsatz *Literarizität als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten*, dass Literatur oftmals nur als “Mittel des Spracherwerbs oder zum Kulturlernen” im DaF-Unterricht eingesetzt wird (Dobstadt 2009:21). Im aktuellen Sprachunterricht wird vorwiegend auf prüfbare Kompetenzbereiche und handlungsorientierte Aufgaben fokussiert. Dabei wird vorgelerntes Wissen überprüft, Ergebnisse dargestellt und das rationale Denken gefördert. Der Unterricht, vor allem beim Erlernen einer Sprache, ist kaum mit sinnlicher Wahrnehmung oder subjektbezogenem Interpretieren verbunden, sondern viel eher aufs Lernen mit Hilfe authentischer Kommunikationssituationen ausgerichtet. Die von Weinrich betonte ästhetische Dimension der Sprache wird dabei völlig vernachlässigt (Dobstadt/Riedner 2011a:7).

In diesem Zusammenhang plädieren also Dobstadt und Riedner mit ihrem Konzept der Literarizität für einen neuen Ansatz im Fremdsprachenunterricht, der vor allem beim Einsatz von Literatur zu beachten ist. Im Mittelpunkt ihres Arguments steht die literarische Form, die Ausdrucksseite der Sprache. In der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* (Ausgabe 44, 2011:69) im *Aktuellen Fachlexikon* wird es wie folgt definiert:

Literarizität meint das Literarische der Literatur. Dieses ergibt sich aus der Tatsache, dass die Sprache nicht nur eine Bedeutungsseite, sondern auch eine Ausdrucksseite hat. [...] Literarizität bedeutet daher indirektes, uneigentliches

Sprechen. (FD 44 2011:69)

Die Ausdrucksseite der Sprache kann sehr viele Aspekte beinhalten. Zum Einen die Form des Textes, das Aussehen, der Klang der Sprache und sogar die Position des Textes auf dem Papier. Zum Andern schließt es aber auch die Position in dem öffentlichen Diskurs ein, der meist von sozio-politischen Gegebenheiten beeinflusst wird. Das indirekte und uneigentliche Sprechen, das in der literarischen Form auf subtile Weise ausgedrückt wird, hat zur Folge, dass jeder Rezipient den Text oder die Lektüre auf eine eigene Weise deuten und interpretieren kann (ebd.). Jede Person trägt seine theoretische Kenntnis, individuelle Erfahrung und subjektiven Gefühlsenerlebnisse, sowie sein eigenes Vorwissen an einen Text heran. Dieses führt dazu, dass ein einziger Text mehrere Bedeutungen zugeschrieben werden kann.

In einer Vorlesung im Rahmen des Moduls *Literatur und ihre Didaktik* (Dobstadt/Riedner, 2012:3f) verweisen Dobstadt und Riedner auf zwei Personen, die das Konzept der Literarizität vorgeprägt haben.

Als erstes heben Dobstadt und Riedner die bekannte Definition der Literarizität von Roman Jakobson hervor, der die Literarizität als ein "Merkmal, das an eine bestimmte Einstellung des Rezipienten bzw. Produzenten gebunden ist: an die Einstellung als solche, die Zentrierung auf die Nachricht um ihrer selbst willen" beschreibt (Dobstadt/Riedner 2012:3). Das hat zur Folge, dass "die Aufmerksamkeit von den Äquivalenzen bei der Auswahl der Worte weg und auf die Äquivalenzen zu der Verkettung der Worte hinzulenken ist" (Dobstadt 2009:24). Hier wird die literarische Form und die poetische Funktion, also die Besonderheit der literarischen Sprachverwendung, in den Mittelpunkt gestellt und nicht der Inhalt.

Als zweite Person wird Manfred Frank zitiert, der die Literarizität als "das Unsagbare" definiert (Dobstadt/Riedner 2012:12f). Seiner Meinung nach ist Literatur immer eine Transformation anderer Texte und eine Neuartikulation anderer Zeichen (ebd.). In diesem Zusammenhang wird in der Vorlesung zurück gegriffen auf De Saussure, der meinte, "die Sprache enthält weder Vorstellungen noch Laute, die gegenüber dem sprachlichen System präexistent wären, sondern

nur begriffliche und lautliche Verschiedenheiten, die sich aus dem System ergeben" (zitiert nach Dobstadt/Riedner 2012:13). In diesem Sinne meint auch Eagleton, dass Signifikat und Signifikant so eng zusammen liegen, dass sie sich immer wieder von einem zum anderen verwandeln, also dass ein Signifikat auch immer ein Signifikant sei (vgl. Dobstadt/Riedner 2012:13).

"Wenn wir die Bedeutung von Zeichen als das Sagbare definieren, so können wir ihre spezifische – von keinem Bezeichnungssystem der Welt ersetzbare – Poetizität das Unsagbare nennen." (Frank 1984:594f zitiert nach Dobstadt/Riedner 2012:14)

Daraus kann abgeleitet werden, dass Literarizität auch indirektes und uneigentliches Sprechen beinhaltet. Neben der Bedeutungsseite hat Sprache also auch eine Ausdrucksseite, wie die Form, der Klang oder das Aussehen, so auch die Platzierung im Text, auf dem Papier oder gar in den Diskursen. Jeder Leser trägt sein eigenes Vorwissen und die eigenen Erfahrungen an einen Text heran und dem zur Folge kann die Bedeutung eines Textes nicht eindeutig bestimmt werden (vgl. FD 44 2011:69).

Dobstadt und Riedner betrachten Literarizität in ihrem Beitrag *Überlegungen einer Didaktik der Literarizität im Kontext Deutsch als Fremdsprache* als "spezifische Sprachfunktion, die sich nicht auf bestimmte Textsorten und -typen einschränken lässt, sondern je nach Fokussierung durch den Betrachtenden in den Vorder- oder Hintergrund tritt" (2011b:110). Demnach könnte jeder Text also im Prinzip als Literatur gelten. Im diesem Verständnis wird deshalb von einer "Didaktik der Literarizität" und nicht von Literaturdidaktik im engeren Sinne geredet, da Literarizität nicht zwischen Literatur und Nicht-Literatur abgrenzen möchte (vgl. ebd.).

Infolgedessen identifizieren Dobstadt und Riedner (2011b:110f) drei Hauptziele der Didaktik der Literarizität, die hier erläutert werden sollen. Als erstes geht es darum, die Lerner mit der literarisch-ästhetischen Dimension von Sprache vertraut zu machen. Dieses heißt konkret:

1. mit der Bedeutungsrelevanz der formalen, der Ausdrucksseite des sprachlichen Zeichens, die bei Kramsch (2006:251) mit dem Begriff "form as meaning" erfasst wird; 2. mit der sich daraus ergebenden "suspended relation of reference and meaning" (Derrida 1992:48), d.h. mit der Tatsache, dass Zeichen auf Zeichen verweisen und nicht auf Sachen (bzw. Konzepte); 3. mit der damit in Zusammenhang stehenden fundamentalen Zitathaftigkeit (und also Uneigentlichkeit) der Rede – ein anderer Ausdruck dafür ist ‚Intertextualität‘; und 4. mit der sich daraus ergebenden irreduziblen Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit sprachlicher Äußerungen, die vom sprechenden Subjekt niemals völlig unter Kontrolle gebracht werden können. (Dobstadt & Riedner 2011b:110)

Wie auch schon in dem Beitrag *Literarizität als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten* (Dobstadt 2009:24) wird hier an der Definition von Derrida, der Literarizität als "suspended relation to meaning and reference" definiert, angeschlossen, wobei "suspended" hier nicht bedeute, dass "Literatur Referenzialität, Bedeutung und pragmatische Wirkung der Sprache außer Kraft, wohl aber, dass sie sie gleichsam in Anführungszeichen setzt" (ebd.). Das heißt also, dass es der Didaktik der Literarizität nahe liegt, den Lernern den symbolischen Zusammenhang der Sprache beizubringen, dass man als Sprecher in einer Sprachgemeinschaft immer mit Deutungsmuster ausgestattet wird, die auch perspektivieren, wie man auf die "Wirklichkeit" schaut.

An zweiter Stelle setzt die Didaktik der Literarizität das Sensibilisieren der Lerner für die Differenz zwischen einem instrumentellen und einem literarizitätsorientierten Sprachverständnis zum Ziel (Dobstadt/Riedner, 2011b:111). Auf der einen Seite wird die Sprache als eindeutiges und zu jeder Zeit verfügbares Medium angesehen, auf der anderen Seite wird gerade diese Eindeutigkeit und die Verfügbarkeit von Signifikaten in Frage gestellt. Es genügt nicht, den Lernern literarische Sprachverwendung ohne reflexive Bewusstmachung des Sprachverständnisses beizubringen, da es die sprachliche Handlung grundlegend beeinflusst (ebd.).

Als letztes Ziel der Didaktik der Literarizität wird auf eine erweiterte Spracherfahrung hingezielt, wobei den Lernern die ästhetische Dimension der Sprachverwendung, wie sie in der Literatur genutzt und aufgedeckt wird, vermittelt

wird (Dobstadt/Riedner 2011b:111). Eine solche Spracharbeit hat einen Mehrwert, der von Dobstadt und Riedner als folgende vier Hypothesen dargestellt wird. Er liegt:

1. in einem erweiterten Sprachwissen/-bewusstsein, das Sinn als konstruiert, als Effekt, als nicht vorgängig und ein für allemal feststehend erkennt
2. in einem bewussteren und zugleich gelasseneren Umgang mit Sprache (in Bezug auf die man nunmehr weiß, dass sie niemandem gehört und von niemandem völlig beherrscht werden kann) und Kultur (insofern diese als Teil und Ergebnis von sprachlich verfassten, ebenfalls mehrdeutigen und unabschließbaren Deutungsprozessen erkannt und anerkannt ist)
3. in der Schärfung der Deutungskompetenz (z.B. in Bezug auf Verschleierungs- und Manipulationsrhetorik)
4. in der Steigerung der Handlungskompetenz (auch) in der Fremdsprache (indem klar wird, dass sprachliches Handeln ein kreativer Prozess ist, der sich völligen Festschreibungen widersetzt). (Dobstadt/Riedner 2011b:112)

Diese vier Kompetenzen führen zur aktuellen Frage zurück, wie Literatur im Unterricht eingesetzt werden kann. Das Konzept der Literarizität verändert die Perspektive auf Sprache und die Überlegungen für eine Didaktik der Literarizität beinhalten große Veränderungen im Rahmen des Unterrichts. Zudem leben wir in der Zeit der Globalisierung, die auch eine große Rolle in der Zielsetzung der Bildung im Allgemeinen und auch des Fremdsprachenunterrichts im Besonderen spielt. Die Erwartungen an den einzelnen Menschen, vor allem auf kommunikative und interkulturelle Ebene, sind heute entsprechend höher als noch im vorigen Jahrhundert. Nicht mehr steht im Mittelpunkt die Gegenübersetzung “meiner” und “ihrer” Kultur oder das “Eigene” und das “Fremde”, sondern der flexible Umgang mit Fremdheit und das konstante Reflektieren, Bearbeiten, Erproben und Entwickeln des eigenen Wissens. Dieses wird im Sprachunterricht durch die Besonderheit der literarischen Sprachverwendung ermöglicht.

2.2. Symbolische Kompetenz

Befasst man sich mit der Funktion der Literarizität im Fremdsprachenunterricht, wird man auch auf die von Claire Kramersch entwickelte symbolische Kompetenz aufmerksam. In ihrem Beitrag *From Communicative Competence to Symbolic Competence* (2006:249f) plädiert sie für einen komplexeren Fremdsprachenunterricht, der nicht nur die nötige Alltagskommunikation vermittelt, sondern den einzelnen Lerner mit einer symbolischen Kompetenz ausstattet, die einen befähigt in einer global vernetzten Welt besser zu kommunizieren und (verbale und non-verbale) Kommunikation zu interpretieren. Es reicht nicht mehr nur Wörter und deren Bedeutung auszuhandeln und zu vermitteln:

Today it is not sufficient for learners to know how to communicate meanings; they have to understand the practice of meaning making itself. (Kramersch 2006:251)

Dieses steht im Gegensatz zum Fremdsprachenunterricht, wie er in der Gegenwart leider oft aussieht. Zu Anfang der kommunikativen Wende zielte der Unterricht auf ein Sprachverständnis, das Sprache als funktional sah, eine Gesprächssituation als dialogisch wahrnahm und den soziokulturellen Kontext als ethnographisch klassifizierte (vgl. Kramersch 2006:250). Er fokussierte auf die Interaktion zwischen Hörer und Sprecher und auch zwischen Text und Leser, und setzte gesprochene wie geschriebene Sprache ein. Sogar das affektive Engagement der Lerner wurde berücksichtigt. In den Jahren danach hat sich das Bild aber drastisch gewandelt. Plötzlich wurde Sprache nur noch auf die gesprochene Form reduziert, Lehrern wurde das Erteilen von Instruktionen untersagt und sie wurden auf Vermittler oder Prozessbegleiter der kommunikativen Aktivitäten im Unterricht eingeschränkt. Kommunikation musste schnell und effektiv verlaufen (ebd.).

Heute wird viel mehr von den Fremdsprachenlernern erwartet. Selten trifft man auf einen monolingualen Muttersprachler, der ethnisch und national eindeutig verortet werden kann. Das hat zur Folge, dass nicht alle Kommunikation kurz, akkurat und stringent erfolgt. Die Gesprächssituation ist oft von Misstrauen des Gesprächspartners und Mangel des Verständnisses geprägt (vgl. Kramersch 2006:250). Bleibt man also nur bei der kommunikativen Kompetenz im

Fremdsprachenunterricht, wird die historische und kulturelle Lücke, die aufgrund der komplexen Verortung von ethnischer und nationaler Identität entstanden ist, und der globalen sozialen und kulturellen Ungleichheit, sowie der steigenden religiösen und ideologischen Bedeutung, nicht angesprochen und wahrscheinlich auch gefördert (ebd.).

Es wäre also von unschätzbarem Wert, wenn Fremdsprachenlerner im Unterricht lernen würden, wie man die Symbolik einer Gesprächssituation navigiert, wie man die Wörter außerhalb der Bedeutungsebene interpretiert und welche Aussagekraft allein die Wortwahl hat. Im Mittelpunkt steht nicht nur das bloße Reden und der Informationsaustausch, sondern eine Person mit eigener Identität, Erinnerungen, Geschichte, Träume, Gedankenwelt und vieles mehr (Kramersch 2006:250). Alle Aspekte fließen in die Gesprächssituation hinein und bereichern den Austausch.

Symbolic competence does not do away with the ability to express, interpret, and negotiate meanings in dialogue with others, but enriches it and embeds it into the ability to produce and exchange symbolic goods in the complex global context in which we live today. (Kramersch 2006:251)

In ihrem Beitrag *Symbolische Kompetenz durch literarische Texte*, erschienen in der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* (FS Deutsch 44 2011:35), nennt Kramersch drei Aspekte der symbolischen Kompetenz, die auch den drei von Karl Bühler identifizierten Funktionen von Sprache entsprechen. Als erstes gilt die symbolische Darstellung oder was die Sprache aussagt. Wörter können eine denotative, also wörtliche Bedeutung, aber auch eine konnotative Bedeutung haben, die sich je nach Kontext oder Perspektive ändern kann (ebd.).

An zweiter Stelle steht die symbolische Sprechhandlung oder Appell, also was die Sprache tut (Kramersch 2011:37). Hier können in Texten die literarischen Verfahren identifiziert und analysiert werden, z.B. in welchem Ton geschrieben wird, ob Wiederholungen stattfinden, welche Anredeformen benutzt werden, welche Bezüge zu Personen oder Dinge hergestellt werden, welche Ausdrucksweise gebraucht wird, wie Parallelismen und Verlebendigungen die Form unterstützen, und insbesondere, welche Lücken und Leerstellen es im Text gibt - was nicht gesagt oder gefragt wird (ebd.).

Als dritter Aspekt der symbolischen Kompetenz nennt Kramersch (2011:37) den symbolischen Ausdruck oder was durch die Sprache evoziert wird. Kann man in einem Text Verweise oder Anspielungen auf andere Texte oder Gattungen finden? Welche Ausdrücke sind anderen Texten oder Gattungen entliehen? Welche Assoziationen werden durch Klangeffekte oder außergewöhnliche Zusammensetzungen hervorgerufen? Welche historischen oder zeitlichen Ebenen kann man im Text identifizieren?

Diese drei Komponente der symbolischen Kompetenz kann man an unterschiedlichen literarischen Texte anwenden. Im Fremdsprachenunterricht der heutigen Zeit sind sie vor allem wichtig geworden, da sie zur Erschließung der Bedeutung oder selbst zum Prozess der Bedeutungsherstellung sehr viel beitragen. Es genügt nicht mehr, nur den Inhalt zu erfassen. Lässt man einen Aspekt der symbolischen Kompetenz weg, wird manden meisten Texten nicht mehr gerecht. Die Sensibilisierung der Lerner für diese Aspekte ist sehr wichtig, ebenso notwendig auch die Bewusstmachung ihrer Funktion im literarischen Text.

Eine reichhaltige Quelle mit der man diese symbolische Kompetenz der Fremdsprachenlerner entwickeln könnte, ist die Literatur. Durch Literatur betritt man eine Welt, in der man nicht nur mit lebenden Personen im Austausch steht, sondern auch mit fiktionalen Personen (vgl. Kramersch 2006:251) und mit Personen, die der Leser vielleicht gerne sein möchte. Literatur bietet die Möglichkeit, Sprache nicht nur als funktionales Kommunikationsmittel zu erlernen, sondern auch die Hauptaspekte der symbolischen Kompetenz aufzudecken. In ihrem Beitrag identifiziert sie drei Komponente, die durch Literatur gefördert werden könnten:

1. Production of Complexity
 2. Tolerance of Ambiguity
 3. Form as Meaning
- (Kramersch 2006:251)

“Production of Complexity” oder Produktion von Komplexität beinhaltet, dass man sich von der binären Sichtweise, Kommunikation sei “richtig” oder “falsch”, wegbewegen sollte und mögliche Alternativen schaffen sollte. Sprachliche

Äußerungen lassen sich nicht nur den zwei Kategorien zuordnen, sondern sind von Natur aus vielschichtig, mehrdeutig, komplex und unübersichtlich (vgl. Van der Westhuizen 2016:57). Das lässt sich in der Literatur erkennen und sollte vor allem in der höheren Bildung eingesetzt werden, um den Fremdsprachenlernern die Vielfalt der Interpretationsmöglichkeiten vor Augen zu legen.

“Tolerance of Ambiguity” oder Ambiguitätstoleranz ist für Kramersch wesentlicher Bestandteil der symbolischen Kompetenz (Kramersch 2006:251). In der Literatur bietet sich die Möglichkeit, Kontroversen zu erforschen und Tabuthemen anzusprechen. Fremdsprachenlerner können an Widersprüche und Inkompatibilitäten herangeführt werden und befähigt werden, mit Konflikten umzugehen (Van der Westhuizen 2016:57). Die Literatur dient sozusagen als Schule für die Auseinandersetzung mit Ambivalenzen und Ambiguitäten im alltäglichen Leben.

“Form as Meaning” oder Form als Bedeutung erfasst die Relevanz der Bedeutung in allen Manifestationen, seien sie linguistisch, textuell, visuell, akustisch oder poetisch (Kramersch 2006:251). Die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts ist es, den Lernern mit Hilfe der Literatur diese Bedeutung in Wörter fassen zu lehren. Das geschieht durch einen Umgang mit Literatur, wo nicht nur der Inhalt als bedeutungsrelevant gilt, sondern auch die Funktion der Ausdrucksebene erschlossen wird und die Rolle der formalen Elemente im Sinnbildungsprozess berücksichtigt wird (Van der Westhuizen 2016:57f).

An diesem Punkt schließt sich die Didaktik der Literarizität an. Dobstadt und Riedner (2011:110f) identifizieren die Form als Bedeutung als Aspekt des ersten Ziels der Didaktik der Literarizität, den Lernern die literarisch-ästhetische Dimension der Sprache nahezubringen. Im nächsten Kapitel wird dargestellt, wie die Ziele der Didaktik der Literarizität im Unterricht umgesetzt werden können. Was beim Deutschunterricht wichtig zu beachten ist, erfasst folgendes Zitat sehr gut:

In teaching German, it is important to remember that meanings expressed in the German language only exist in relation to other meanings, constructed in other codes in other places in other times. (Kramersch/Huffmaster 2008: 296)

3. Überlegungen zur Didaktisierung von Herrndorfs *Tschick* und *Bilder deiner großen Liebe*

In diesem Abschnitt folgt der Hauptteil der vorliegenden Arbeit. Die didaktischen Überlegungen zu den beiden Romanen *Tschick* und *Bilder deiner großen Liebe* auf Grund der Didaktik der Literarizität werden hier präsentiert.

Zuerst wird der Rahmen und die Voraussetzungen für das Einsetzen der Überlegungen im Fremdsprachenunterricht aufgeführt. Diese sind für den Kontext der Vorschläge sehr wichtig. Im selben Zusammenhang stehen danach die didaktischen Ziele dieser Überlegungen, die für die Didaktik der Literarizität von hohem Stellenwert sind.

Da der Hintergrund des Autors Wolfgang Herrndorf von erheblichem Einfluss auf die Entstehung seiner Werke war, wird er auch in diesem Abschnitt geschildert und anschließend die Wahl der Literatur erläutert. Nicht nur der gleiche Autor verbindet die beiden Romane, sondern auch das Genre und einige zentrale Themen. Diese werden in einem eigenen Abschnitt thematisiert und herausgearbeitet, wie sie in den Unterrichtsüberlegungen eingebunden werden können.

Als Fremdsprachenlehrer ist es essentiell beim Auswählen eines Romans für den Unterricht nicht die eigene subjektive Sichtweise zu berücksichtigen, sondern mit einem klaren Ziel im Kopf und die Lerner vor Augen einen Text zu wählen, von dem man mit Weinrich sagen kann, „wenn man schon lange bei einem Text verweilen muss, dann doch bitte bei einem, der es auch erträgt, dass man sich lange bei ihm aufhält“ (Weinrich 1983 zitiert nach Steinbrügge 2016).

In diesem Sinne folgen dann die Überlegungen und Vorschläge zur Didaktisierung der beiden Romane *Tschick* und *Bilder deiner großen Liebe* von Wolfgang Herrndorf. In jedem Abschnitt steht ein Textausschnitt des Romans im Mittelpunkt. An diesem Text werden zentrale Themen diskutiert, Fragen gestellt und Aufgaben erarbeitet, die alle den im nächsten Abschnitt aufgeführten didaktischen Zielen entsprechen. Zwischendurch und am Ende werden die Aufgaben und Fragen besprochen und begründet werden.

3.1. Rahmenbedingungen der Überlegungen

Bei der Unterrichtsplanung sollte man einige Aspekte vorher bedacht haben. Das im Klett Verlag erschienene Buch *DaF unterrichten - Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (2013:163) listet in der Einheit zur Unterrichtsplanung einige dieser Aspekte auf. Als erstes sollte man als Lehrer bei der Planung die Lerner berücksichtigen. Zu diesem Punkt wird weiter unten im Bezug auf dieser Arbeit Stellung eingenommen. An zweiter Stelle sollte man immer vom Lernziel aus planen (ebd.). Hierzu werden in diesem Abschnitt auch die Lernziele genannt, von denen aus die didaktischen Überlegungen angestellt werden. Drittens benötigt man die Lerninhalte, die zum Erreichen der Lernziele erforderlich sind (ebd.). Die Lerninhalte können sich aus physischen Lehrmaterialien wie Romane, Erläuterungen zu Texten und Arbeitsbögen zusammensetzen. Es können aber auch inhaltliche Aspekte des Lerninhalts sein, die beispielsweise in der Vorentlastung thematisiert werden, wie z.B. sprachliche Mittel, Begriffe oder Redewendungen.

Danach wird die Feinplanung vorgenommen (ebd.) Das heißt konkret, dass die Schritte in den jeweiligen Phasen festgelegt werden sollten. Diese Phasen werden in verschiedenen Lehrwerken auf Grund der unterschiedlichen theoretischen Grundlagen anders benannt und deshalb wird hier nicht weiter darauf eingegangen. Für die Didaktik der Literarizität sind in den zur Zeit der Verfassung dieser Arbeit verfügbaren Beiträgen die unterschiedlichen Phasen noch nicht einheitlich festgelegt. Im Hauptteil dieser Arbeit werden die jeweiligen Phasen je Unterrichtsvorschlag dargeboten.

Als nächstes muss die Zeitplanung flexibel gehandhabt werden (ebd.). Das schließt nicht nur die Planung vor der Unterrichtseinheit ein, sondern auch die Unterrichtseinheit selber. Mit Erfahrung und Kenntnis der eigenen Lerner, kann die Lehrkraft diesen Aspekt im Laufe der Zeit immer besser einschätzen. Wichtig ist jedoch, dass nicht die vorgesehene Zeit im Mittelpunkt steht, sondern die Lerner, die Bewältigung des Inhalts und das Erreichen der Lernziele. Auch hierzu weiter unten ein Kommentar zu den vorliegenden Überlegungen.

Als letzter Aspekt der Unterrichtsplanung wird das gründliche Sichten der Lehrwerkskomponenten und die Begründung der ausgewählten Aktivitäten aufgelistet (ebd.). Um bei der Fülle der verfügbaren Lehrmaterialien und –werke eine gute Entscheidung zu treffen, sollte man sich fragen, was die Lerner benötigen, um die Lernziele zu erreichen. Die verfügbare Zeit im Unterricht spielt auch eine große Rolle. Daneben sollte auch eine logisch nachvollziehbare Zusammensetzung von Aufgaben, die auf einander aufbauen und einander ergänzen, erkennbar sein.

Der Verfasserin dieser Arbeit ist der Rahmen dieser vorliegenden Überlegungen für den Fremdsprachenunterricht sehr wichtig. Es wird nicht als vollständige und in sich abgeschlossene Unterrichtsreihe präsentiert, noch wird eine genaue Zielgruppe, mit Ausnahme des Niveaus, festgelegt oder bestimmte Rahmenbedingungen vorgegeben, die das Einsetzen dieser Vorschläge beeinträchtigen könnten. Der Grund liegt in den endlosen Möglichkeiten, die die Didaktik der Literarizität bietet und im Potenzial des Einsetzens von Literatur im Unterricht.

Aus eigener Erfahrung mit unterschiedlichem Lehrmaterial wurde oftmals festgestellt, dass die Vorgaben der Lehrwerke den Lehrkräften wenig Freiheit bieten und die unterschiedlichen Kontexte, in denen das Material angewendet werden könnte, nicht berücksichtigt werden. Ob man im Ausland mit deutschlernenden Schulkindern der letzten Schulklassen oder in Deutschland mit jungen Erwachsenen im Integrationskurs Literatur im Unterricht einsetzt, kann zu sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen führen. Dass es nicht immer möglich sei, sich nicht auf einen Kontext festzulegen und es eventuell zu sehr unkonkreten Vorschlägen führen könne, ist der Verfasserin klar.

Aber in dieser Arbeit sollen Überlegungen präsentiert werden, die in gleicher Weise oder zum Teil angepasst im Unterricht verwendet werden können. Es wird keine absolute Reihenfolge vorgegeben, in der die Vorschläge eingesetzt werden sollten, da diese oftmals der subjektiven Sichtweise der Verfasserin bzw. der Lehrkräfte entspricht. Vielmehr sollten sie als Anregung oder Richtlinie für die Lehrkräfte dienen, die im Unterricht im Umgang mit Literatur einen literarisch-ästhetischen Ansatz konkret umsetzen wollen und die Lerner für die Literarizität

eines Textes sensibilisieren wollen. Die verschiedenen Überlegungen können auch durchaus unabhängig von einander umgesetzt werden. Dementsprechend wird hier nur festgelegt, dass diese didaktischen Überlegungen vor allem für Fremdsprachenlerner auf dem Niveau B1-B2 geeignet sind, aber für andere Stufen angepasst werden könnten.

Ferner werden für die zeitliche Planung in dieser Arbeit keine Angaben gemacht. Es ist notwendig, dass Lehrkräfte je nach Unterrichtssituation selbst diese Entscheidung treffen, wie viel Zeit für die Literatur zur Verfügung steht und welche Aspekte der Überlegungen sie in den Unterrichtseinheiten einbinden wollen. Da die Vorschläge in dieser Arbeit nicht empirisch im Fremdsprachenunterricht geprüft und ausprobiert wurde, hat sich kein Kontext für die Rahmenbedingungen ergeben.

3.2. Didaktische Ziele der Unterrichtsüberlegungen

Beim Konzipieren der Unterrichtsüberlegungen ist es erstrebenswert, immer wieder die Lernziele vor Augen zu führen. Da bei den einzelnen Vorschlägen dieser Arbeit auf zu erreichende Ziele konkret eingegangen wird, soll hier ein ganzheitlicher Überblick gegeben werden. Die übergeordneten Lernziele der folgenden didaktischen Überlegungen können entsprechend den Zielen der Didaktik der Literarizität, wie von Dobstadt und Riedner identifiziert (Dobstadt/Riedner 2011b:110f), wie folgt aussehen:

- Die Lerner mit der literarisch-ästhetischen Dimension von Sprache vertraut zu machen.
- Das Sensibilisieren der Lerner für die Differenz zwischen einem instrumentellen und einem literarizitäts-orientierten Sprachverständnis.
- Eine erweiterte Spracherfahrung, bei der den Lernern die ästhetische Dimension der Sprachverwendung, wie sie in der Literatur genutzt und aufgedeckt wird, vermittelt wird.

Des Weiteren können auch Ziele im Zusammenhang mit der Aneignung einer symbolischen Kompetenz in den Überlegungen integriert werden:

- Die Lerner mit der Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit der Sprache vertraut zu machen.
- Das Sensibilisieren für die Darstellung, den Appell und den Ausdruck einer Sprache.
- Die Bewusstmachung des Spiels mit der Sprache in der Literatur.

Geht man von diesen Zielen im Unterricht aus, sollten die Lerner am Ende auch einige pragmatische Ziele (Brinitzer et al. 2013:155) erreicht haben. Z.B. sollten sie literarische Texte analysieren und im weitesten Sinne interpretieren können. Die Lerner sollten auch zwischen einer einfachen Bedeutungsebene und einer komplexeren Ausdrucksebene der Sprache unterscheiden können. Sie sollten die Verbindung zwischen der Sprache der Literatur und der Kommunikationssprache des Alltags verstehen können.

Auch kognitive Ziele (Brinitzer et al. 2013:155) werden in diesen Unterrichtsvorschlägen angestrebt. Die Lerner sollten wissen, dass die Ambivalenzen und Ambiguitäten der Literatur auch Merkmale der gesprochenen Kommunikation sind. Sie sollten wissen, dass die Herstellung von Bedeutung ein Prozess ist mit dem man sich auseinandersetzen sollte. Die Lerner sollten wissen, dass Sprache weitaus komplexer ist als das richtige Wort an der entsprechend richtigen Stelle zu setzen.

Im Einklang mit diesen Zielen, wird den Lernern auch vermittelt, dass Sprache nie ganz transparent ist. Egal ob Fremdsprache oder Muttersprache, man kann sie nie völlig beherrschen. Das wird im Unterricht deutlich, wenn literarische Texte von vielen Lernern gelesen werden. Die Lesbarkeit eines Textes ist somit nie eindeutig zu bestimmen. Im Unterricht wird also eine Komplexität und Offenheit der Sprache vermittelt (vgl. Wichmann 2015:67).

Als Lehrkraft ist es essentiell diese aufgeführten Ziele nicht zu schnell erreichen zu wollen. Je nach Lernertypen, kann es sehr lange dauern bis ihnen die völlige Komplexität einer Sprache bewusst geworden ist und sie für den Umgang mit einer sich stets verändernder Sprache sensibilisiert worden sind. Wenn es der erste Umgang mit Literatur auf eine literarizitäts-orientierten Weise ist, muss sehr kleinschrittig im Unterricht vorgegangen werden. Die Lerner sollten letztendlich ihr eigenes Handeln in der Fremdsprache reflektieren können und außerdem sollten ihre Fähigkeiten in der Fremdsprache zu kommunizieren gefördert werden.

3.3. Wolfgang Herrndorf

Obwohl Wolfgang Herrndorf in nur knappen zehn Jahren eine überschaubare Anzahl literarischer Werke veröffentlicht hat, ist er im deutschen Rahmen der Gegenwartsliteratur ein sehr bekannter Autor, der sogar einen Bestsellerroman, *Tschick*, veröffentlicht hat. Seine sechs Werke sind von einer formalen Vielfalt, die für den Schulunterricht immer wieder aufs neue diskutiert werden. Vor allem *Tschick* ist in der Literaturdidaktik Subjekt vieler Didaktisierungen. Langsam gewinnt aber auch das posthum erschienene Werk *Bilder deiner großen Liebe*, das leider nur ein Fragment geblieben ist, an Popularität.

Bekannt wurde Herrndorf aber nicht nur durch den Bestsellerroman *Tschick*, sondern auch durch sein online Weblog *Arbeit und Struktur*. Dieses begann er, nachdem er mit einem bösartigen Hirntumor, ein sogenanntes Glioblastom, diagnostiziert wurde. Was anfangs nur informativ für seinen Freundeskreis gemeint war, bekam, nach der Entscheidung Herrndorfs es für die Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen, von immer mehr Lesern Aufmerksamkeit. Es war nicht nur ein reines Internettagebuch, es wurde immer mehr ein literarisches Konstrukt. In einer der Hildesheimer Universitätsschriften *Große Gefühle - in der Literatur*, schreibt Thomas Klupp (2017:224f) in seinem Aufsatz mit dem Titel *Schreibend sterben*, wie Herrndorf seinen nahenden Tod "abgeklärt und pointiert" auf Papier festhält. Im Normalfall schreibt niemand so, der fast schon auf dem Sterbebett liegt. Zugleich meint Klupp (ebd.), dass er vor dem Lesen von *Tschick* selten "etwas lustigeres, lebensbejahenderes und menschenfreundlicheres" gelesen habe. Wie schafft Herrndorf es also, so fesselnd, so literarisch eigenartig zu schreiben?

Zum einen kann man sich die unterschiedlichen Perspektiven anschauen, die er benutzt, um einen einzigen Aspekt hervorzuheben. Auch die Stimmung ändert sich im Laufe des Geschehens immer wieder. Manchmal ist es still und tendenziell melancholisch, anderswo ist es bewusst nüchtern und objektiv, fast schon wissenschaftlich. Aber wenn man in Herrndorfs Journal blickt, weiß man, dass er nahezu ein Stilfanatiker war. Ein Stilist der deutschen Sprache, der manchmal stundenlang an einem einzigen Satz geschrieben, verändert, neu geschrieben

und gefeilt hat (Klupp 2017:229). Nichts war ihm wichtiger als den Leser nicht zu langweilen und sich selbst nicht zu bemitleiden. Vielsagend ist dementsprechend auch der Titel des online Tagebuchs *Arbeit und Struktur*. In der sehr kurzen Zeit vor seinem Tod, wollte Herrndorf handlungsfähig bleiben. Er wollte so viel schaffen, wie noch nie zuvor in seinem Leben und vor allem die Kontrolle behalten. Bedenkt man, dass er quasi die letzten vier seiner Werke in diesem Zeitraum veröffentlicht hat, könnte man der Meinung sein, dass es ihm gelungen sei.

Herrndorfs Romane *Sand*, *Tschick*, *Die Rosenbaum-Doktrin* und *Bilder deiner großen Liebe* widerspiegeln sein Vorhaben, sich in seinen letzten Monaten nur der Arbeit zu widmen. Die Arbeit an diesen Werken ermöglichte es ihm bis zu seinem Ende Schriftsteller zu sein. Befasst man sich mit seinem ganzen literarischen Œuvre, stellt man fest, dass die stilistische Genauigkeit und poetische Form Herrndorf als Schriftsteller auszeichnet. Dieses kann man schon an seinem Debütroman *In Plüschgewittern* erkennen und vor allem in den Erzählungen des Bandes *Diesselts des Van-Allen-Gürtels* wiederfinden.

Sein ganz eigener und Genre übergreifender Stil ist der Grund, warum sich die beiden Romane *Tschick* und *Bilder deiner großen Liebe* für einen Unterricht auf Grund der Didaktik der Literarizität eignen. Sie dienen dazu die Lerner für die literarischen Signaturen und die poetischen Formen zu sensibilisieren, sie zu reflektieren und letztendlich auch darüber zu informieren. Gerade im Fremdsprachenunterricht ist es wichtig, diese Aspekte, Tendenzen und Traditionen im Literaturunterricht herauszuarbeiten und bei den Lernern die Lust an der Deutschen Sprache zu wecken.

3.4. Begründung der Auswahl der Literatur

Wird man als Lehrkraft vor die Wahl gestellt, geeignete Literatur für den Fremdsprachenunterricht auszuwählen, bieten sich unendlich viele Möglichkeiten an. Der sogenannte Kanon umfasst jede Menge spannender, wie auch lehrreicher Romane, die mal mehr, mal weniger für den entsprechenden Kontext geeignet sind.

Für diese Arbeit war das wichtigste Ziel, Literatur zu finden, die den Ansprüchen der Didaktik der Literarizität gerecht würde. Mit anderen Worten sollen nicht nur Kenntnisse vermittelt und Kompetenzen entwickelt werden, sondern im Prinzip soll der ganze Unterricht umgestaltet werden. Nach Dobstadt und Riedner (2011:113) heißt das, "dass wir Textdeutungen nicht als Ziele betrachten, die von den Lernenden erreicht werden können oder nicht, sondern als Mittel, um die Erfahrung mit der fremden Sprache zu vertiefen und zu bereichern".

Die Werke Herrndorfs sind "trotz des vergleichsweise überschaubaren Umfangs erstaunlich vielfältig" (Standke 2016:1) und zeichnen sich "durch eine ganz eigene, Genres und Traditionen verschmelzende Signatur" (ebd.) aus. Zu seinem ganzem literarischen Werk meint Rüther passend:

Ein lustiges, trauriges, abenteuerliches, intelligentes, vielfältiges Werk: Kein einziges Buch ähnelt formal einem anderen. Ein Werk, das aus romantischer Weltabgewandtheit und der Umarmung des Internets schöpfte, in ein und derselben Bewegung. Das Werk eines Autors, das ungerührt ganze Epochen einstampfte [...] Ein populärer Autor, ein Bestsellerautor sogar, der auch für Jugendliche schrieb. [...] Was hätte da noch alles kommen können! (Rüther 2015:585 zitiert nach Standke 2016:1)

In diesem einzigartigen literarischen Werk lassen sich zwei Romane identifizieren, die aufgrund ihre Thematik, ihres Genres und Reisemotivs gut ergänzend im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden könnten. *Tschick* und *Bilder deiner großen Liebe* sind beide Road Novels, die "dauerhafte Bewegung, sowie ständige Ortswechsel mit der Frage nach Identitätsbildung" verbinden (Brechensbauer 2016:95) und gehören somit zu der "Tradition literarischer Texte, in der eine Reise

als “strukturbildendes, literarisches Verfahren” (Schaefers 2010:61) fungiert” (Brechensbauer 2016:95). In diesen Erzählungen, wird die Identitätssuche als Bewegung dargestellt, eine Bewegung von Ort zu Ort.

Daneben finden sich in beiden Romanen einige derselben Protagonisten wieder. *Tschick* beschreibt die Reise der beiden Jungen, Maik und Tschick, die auf einer Müllkippe die exzentrische Isa treffen. *Bilder deiner großen Liebe* wiederum erzählt die episodische Reise Isas, die irgendwann auf Tschick und Maik trifft. Die Intertextualität, die sich dabei untersuchen lässt, bietet sehr viele Möglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht an.

Hoppe (2016:163) meint, dass *Tschick* “in Form eines umfangreicheren Einstiegs” vor der Behandlung von *Bilder deiner großen Liebe* vorzunehmen sei, die Dichte des Fragments für die Lerner zugänglicher zu machen (ebd.). Befasst man sich mit zwei Werken des gleichen Autoren, könnte es zu einer vertieften Bewusstheit der Gegenwartsautoren führen. Nicht nur sind die Lerner dann über den Inhalt der Romane und Hintergrund des Autoren informiert, sondern sie können sich auch äußern zu Themen, die in den Romanen diskutiert werden. Die Figuren und Themen werden lebendig und sind durchgehend präsent bei den Lernern. Zudem wird *Bilder deiner großen Liebe* als zweites Werk mit anderen Augen gelesen. Antje Arnold (2016:133) zitiert in diesem Zusammenhand Umberto Eco, der meinte:

Kein einziger Text wird unabhängig von den Erfahrungen gelesen, die aus anderen Texten gewonnen wurden. (Eco 1990:101)

Für einen Unterricht auf Grundlage der Didaktik der Literarizität lassen sich alle diese Elemente – Genre, Thematik, Figuren – zu einem sinnvollen Unterricht integrieren, in dem die Lerner für die Besonderheiten der formalen Sprache sensibilisiert werden. Das heißt, dass sie mit spannenden und relevanten literarischen Werken und gut durchdachten, auf die Merkmale der Vielschichtigkeit und der Ambivalenzen der Sprache hin ausgerichteten Übungen, ihre Language Awareness fördern können.

3.5. *Tschick* von Wolfgang Herrndorf

Der 2010 erschienene Roman *Tschick* bedeutete für Wolfgang Herrndorf den Durchbruch. Mit diesem Bestseller schrieb er eine lustige und lebensfrohe Geschichte, die mittlerweile in 24 Sprachen übersetzt und auch verfilmt wurde. 2011 gewann *Tschick* den Deutschen Jugendliteratur Preis, wie auch den Clemens-Brentano Preis und 2012 gewann er den Hans-Fallada Preis (Möbius 2013:29). Bei den Lesern und bei den Kritikern kam der Roman sehr gut an. Thomas Klupp meint sogar, dass *Tschick* "ein echter Glückmacher, ein literarischer Abwehrzauber gegen Bitterkeit, Weltekel und Pessimismus jeder Art" für ihn gewesen sei (Klupp 2017:225).

Doch so rosig scheint der Roman auf den ersten Blick nicht. Einer der Protagonisten, Maik Klingenberg, ist ein unauffälliger 14-jährige Junge, der aus bürgerlichem Elternhaus stammt und in der Schule gute Leistungen in Sport und Mathe bringt. Heimlich ist er in seine Klassenkameradin Tatjana verliebt, mit der er aber bedauerlicherweise noch nicht im Austausch ist. Der andere Protagonist ist Andrej Tschichatschow, oder einfach Tschick, der mit seinem Bruder aus sehr einfachen Verhältnissen in Russland nach Deutschland gekommen ist. Er fällt auf durch sein Verhalten und seine Kleidung, und weiß sich in der Schule Respekt zu verschaffen, bleibt aber trotzdem Außenseiter. Als die Sommerferien anfangen, taucht Tschick mit einem geklauten Auto vor Maiks Haustür auf und gemeinsam beschließen sie "in die Walachei" (Herrndorf 2012:97) zu fahren. Wo das genau ist, wusste keiner von beiden. Planlos fahren sie durch den Osten Deutschlands und begegneten überall netten Leuten, die ihnen in aussichtslosen Situationen zur Seite standen. Maik meinte zum Schluss:

Seit ich klein war, hatte mein Vater mir beigebracht, dass die Welt schlecht ist. Die Welt ist schlecht, und der Mensch ist auch schlecht. [...] Das hatten mir meine Eltern erzählt, das hatten mir meine Lehrer erzählt, und das Fernsehen erzählte es auch. [...] Und vielleicht stimmte das ja auch, und der Mensch war zu 99 Prozent schlecht. Aber das Seltsame war, dass Tschick und ich auf unserer Reise fast ausschließlich dem einen Prozent begegneten, das nicht schlecht war. Da klingelt man nachts um vier irgendwen aus dem Bett, weil man gar nichts von ihm will, und er ist superfreundlich und bietet auch noch seine Hilfe an. (Herrndorf

2012:209)

Dem Leser wird schnell klar, dass dieses eine abenteuerliche Reise ist, die man nicht so schnell vergessen wird. Sie steht ganz in der Tradition der Heldenreise und weicht doch in vielen Hinsichten davon ab. In den anschließenden Unterrichtsüberlegungen werden diese genreüberschreitenden Merkmale untersucht.

Herrndorf sagte zu der Entstehung dieses Romans in einem Interview (Möbius 2013:22), dass er die Bücher seiner Jugend wieder gelesen hätte, unter anderem nannte er *Herr der Fliegen* von William Golding, *Pik reist nach Amerika* von Franz Werner Schmidt, *Huckleberry Finn* von Mark Twain und *Der Bericht des Arthur Gordon Pym* von Edgar Allan Poe, und in ihnen hatte er drei Gemeinsamkeiten feststellen können: Das Fehlen einer erwachsenen Bezugsperson, eine Reise und Wasser (vgl. Möbius 2013:22). Diese Elemente wollte Herrndorf in einer realistischen Jugendgeschichte vereinen und entstanden ist dann eine Reise von zwei Außenseitern mit einem gestohlenen Auto. Das große Wasser fehlte zwar im Laufe der Handlung, da mit einem Floß die Elbe runter, ihm dann doch zu unrealistisch schien (Möbius 2013:22f). Allein die letzte, komische Pool-Szene (Herrndorf 2012:251f) erinnert an den Aspekt des Wassers. An einen symbolischen Neuanfang, an einer Wiedergeburt.

Am Ende der Reise, nach einem zweiten Unfall und einer Gerichtsverhandlung, kommt Tschick in ein Heim und kann Maik, nicht mehr als Außenseiter geltend, in das neue Schuljahr starten. Die Reise hat die Protagonisten letztendlich zu sich selber auf dem Weg ihrer Identitätsbildung geführt und einander in enger Freundschaft vereint. Klaus Maiwald (2016:13) meint, dass man keinen Roman besser hätte zu Ende bringen können:

Ich dachte daran, dass es jetzt nicht mehr lange dauern würde, bis ich Tschick in seinem Heim besuchen konnte, und ich dachte an Isas Brief, [...]. Ich dachte, dass ich [die Fahrt] ohne Tschick nie erlebt hätte in diesem Sommer und dass es ein toller Sommer gewesen war, der beste Sommer von allen, und an all das dachte ich, während wir da die Luft anhielten [...] und ich freute mich wahnsinnig. Weil, man kann zwar nicht ewig die Luft anhalten. Aber doch ziemlich lange. (Herrndorf 2010:253f)

3.5.1. Überlegung 1

Ich konnte Tschick von Anfang an nicht leiden. Keiner konnte ihn leiden. Tschick war ein Asi, und genau so sah er auch aus. Wagenbach schleppte ihn nach Ostern in die Klasse, und wenn ich sage, er schleppte ihn in die Klasse, dann meine ich das auch so. Erste Stunde nach den Osterferien: Geschichte. Alle saßen auf ihren Stühlen wie festgetackert, weil, wenn einer ein autoritäres Arschloch ist, dann Wagenbach. Wobei Arschloch jetzt eine Übertreibung ist, eigentlich ist Wagenbach ganz okay. Er macht okayen Unterricht und ist wenigstens nicht dumm, wie die meisten anderen, wie Wolkow zum Beispiel. (Herrndorf 2012:41)

Tschick ist ein Adoleszenzroman, der sehr viel Jugendsprache aufweist. Die Merkmale und Funktionen der Jugendsprache können im Fremdsprachen Unterricht aufgezeigt und somit der Sprachgebrauch Herrndorfs reflektiert werden (vgl. Dobstadt/Riedner 2017:86f). In diesem Abschnitt kommen Wörter und Phrasen wie “ein Asi”, “festgetackert”, “autoritäres Arschloch”, “okay” und “okayen Unterricht” vor. Im Roman lassen sich noch unzählig viele Beispiele anführen. Einige werden hier erwähnt, da sie für diese Unterrichtsüberlegung essentiell sind.

Jugendsprache in *Tschick*:

in die Hose gepisst	einen Scheiß	interessierte	völlig fertig	Hammer!
zack tanken und weg	die Karre	beharken	wie ein gefrorener Haufen Scheiße	
superkorrekt	wo isses denn?	mehr so interessiert-angespannt	ihr Oberspastis	
Autoknacker	so'n Dings	Kippe am Arsch	du verarscht mich	Ein Idiot!

Diese Sprache, von Möbius (2014:9) als “Kunstsprache, die Merkmale der Jugendsprache und des Slangs aufweist” bezeichnet, ist im Roman durchgehend präsent, ohne übertrieben und künstlich zu wirken. Herrndorf benutzt umgangssprachliche Ausdrücke und authentisch wirkende Redewendungen, vor allem in den Dialogen der Protagonisten. Dort erkennt man auch einen leichten ironischen Sprachgebrauch, der durch die kurzen Sätze betont wird. Dieser Sprachgebrauch ist nicht selbstverständlich von allen Altersgruppen und Schichten der Gesellschaft zu verstehen und deshalb auch um so schwieriger für die Fremdsprachenlerner zu erfassen. Je nach Region oder sozioökonomischen Begebenheiten, kann sie auch unterschiedlich realisiert werden. Es bietet sich also an, im Fremdsprachenlichen Unterricht auf die Komplexität und

Mehrdeutigkeit dieser Wörter einzugehen und annähernd versuchen, sie zu erläutern.

In der Gegenwartszeit der Neuen Medien bietet es sich an, im Unterricht eine ähnliche Seite, wie die englische Website *Urban Dictionary* (www.urbandictionary.com) zu gestalten. Dieses ist ein online Wörterbuch für englische Slangwörter, -ausdrücke und -namen, das von Benutzern zusammengestellt wird. Alle Begriffe werden auch von den Benutzern definiert und erklärt, so dass oft mehrere Einträge zu einem Wort vorgefunden werden können. Es gibt auch deutschsprachige Varianten, die im selben Stil konzipiert sind. Darunter zählen *Mundmische* (www.mundmische.de) und *Sprachnudel* (www.sprachnudel.de/). Von PONS wird auch jährlich ein Wörterbuch der Jugendsprache herausgegeben.

Diese Übung könnte gemeinsam von allen Lernern gestaltet werden und sich in digitale Form umsetzen lassen. Es gibt im Internet sehr viel herunterzuladende Software, die für solch ein Konzept geeignet wären. Je nach Kontext und Möglichkeiten des Kurses, bieten sich unterschiedliche Optionen an. Meines Erachtens sind Wikis, die von unterschiedlichen Plattformen und auch in Kombination mit *Blackboard* oder *Moodle* benutzt werden können, sehr geeignet. Von der Website *Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg* wird beispielsweise *DokuWiki* vorgeschlagen. Da die spezifische Software aber bei dieser Unterrichtsüberlegung keinen allzugroßen Einfluss auf die Übungen haben sollte, sei dieses an dieser Stelle nur am Rande erwähnt.

Diese Unterrichtsüberlegung ist nicht auf eine Einheit angelegt, sondern kann durchgehend von den Lernern im Kurs bearbeitet werden. Trotzdem sollte eine Einführung in die Jugendsprache des Romans und die Benutzung des Wikis³ erfolgen. Hinsichtlich dieser Unterrichtsüberlegung ist zu empfehlen, die Einführung vor dem Lesen des Romans zu präsentieren.

Um das Vorwissen der Lerner zu aktivieren, kann zu Anfang ein Video mit authentischer Jugendsprache gezeigt werden. Diese können leicht in den

³ In dieser Einheit wird auf Wiki verwiesen, es kann aber durch eine beliebige andere geeignete Software ersetzt werden.

deutschen YouTube Trends (www.youtube.de) gefunden werden. Anschließend kann im Plenum das Gehörte besprochen werden. Welche Wörter wurden oft wiederholt? Welche Wörter wurden nicht verstanden? In welchem Ton wurde gesprochen? Welche Zielgruppe wurde im Video adressiert? Mit anderen Worten, in welchem Kontext wird diese Sprache benutzt? Die Diskussion kann sich auch von dem Video zum allgemeinen Begriff der Jugendsprache und der persönlichen Begegnung der Lerner damit, wenden. Welche Jugendsprache kennen Sie? Wo haben Sie diese Art der Sprache schon mal gehört? Klingt die Jugendsprache überall gleich, so dass man sie als eine neue "Fremdsprache" erlernen könnte? Welche Funktion kann Jugendsprache haben? Ist es akzeptabel, wenn eine ältere Person Jugendsprache spricht? Warum oder warum nicht?

Mit Hilfe dieser Diskussion soll für die Lerner deutlich werden, was Jugendsprache ist, in welchen Kontexten sie meistens zu finden ist und wie sie in *einer* spezifischen Form aussehen kann. Es soll auch betont werden, dass es nicht *eine* Jugendsprache gibt, die aus einem Regelsystem besteht und eventuell erlernt werden könnte. Je nach sozio-kulturellem Kontext und individueller Entwicklung verändert sich die Sprache und neue Wörter und Phrasen werden von den Personen des gesellschaftlichen Rahmens neu definiert und auch eigene Bedeutungen hinzugefügt.

Die Funktion der Jugendsprache braucht hier nur oberflächlich erwähnt zu werden. In einem weiteren Abschnitt dieser Überlegung wird tiefgründiger darauf eingegangen.

Der oben zitierte Textausschnitt oder ein längerer Auszug aus *Tschick* kann in der nächsten Phase ausgeteilt werden. In Kleingruppen kann der Text gelesen und anhand der folgenden Fragen diskutiert werden:

1. Welche Wörter und Phrasen können als Jugendsprache bzw. Umgangssprache identifiziert werden?
2. Welchen Einfluss haben sie auf den Text?
3. Wirkt die Jugendsprache authentisch oder eher übertrieben?
4. Inwiefern kann die Sprache in diesem Textausschnitt von einem Fremdsprachenlerner verstanden werden?
5. Welche Funktion erfüllt die Jugendsprache in diesem Textausschnitt?

Dieser Textausschnitt soll den Lernern ein Vorgefühl für den Roman geben und ihre Lust wecken, die Geschichte auch zu lesen. Mit den darauf folgenden Fragen sollen sie für die Sprachverwendung Herrndorfs sensibilisiert werden und diese reflektierend betrachten. Es dient zum Kennenlernen der Jugendsprache und beleuchtet diese im Rahmen des Romans.

In der nächsten Phase wird das gemeinsame Projekt vorgestellt. Die Lehrkraft kann die Websites *Urban Dictionary*⁴ und *Mundmische*⁵ den Lernern vorstellen, indem sie die Lerner fragt, ob sie so ein gemeinsam erstelltes Wörterbuch kennen und vielleicht auch schon selber dran gearbeitet haben. Danach können die Lerner ins Internet gehen und sich diese Websites selber anschauen. Hier kann den Lernern Freiheit geboten werden, da es sehr viel auf diesen Websites zu entdecken gibt.

Wenn die Lerner einigermaßen mit den Websites vertraut sind, kann die Aufgabe erklärt werden. In der nächsten Zeit und während des Lesens des Romans *Tschick*, soll von den Lernern auch so ein Wörterbuch für Jugendsprache erstellt werden. Jeder Lerner arbeitet selbständig und trägt die Wörter ein, die zu der künstlichen Jugendsprache gehören, die umgangssprachlich benutzt werden und eventuell auch einige neue und fremde Wörter. Zum Schluss der Lektüre soll ein umfangreiches und für alle zugängliches Wörterbuch vorhanden sein.

Die eingetragenen Wörter werden auch von den Lernern definiert und mit Beispielsätzen versehen. Das hat zum Ziel, die Mehrdeutigkeit einzelner Wörter oder Phrasen aufzudecken und die Vielschichtigkeit der Wörter darzustellen. Auf der einen Seite soll somit die Bedeutungsseite des Wortes erläutert werden, aber auf der anderen Seite soll die viel relevantere Ausdrucksseite hervorgehoben werden. Dieses geschieht in dem den Lernern gezeigt wird, welcher Konnotationen die anderen Lerner mit den Worten verbinden, welchen Aspekt des Wortes sie als den wichtigsten in der Erklärung des Wortes achten und wie unterschiedlich die Beispielsätze ausfallen. Da diese Wörter durchgehend eingetragen werden, können sie ständig verglichen werden.

⁴ Diese Website ist im Anhang 1 zu betrachten.

⁵ Diese Website ist im Anhang 2 zu betrachten.

Wenn die Aufgabe allen Lernern klar ist, muss die Software vorgestellt werden, die von der Lehrkraft ausgesucht wurde. Es ist sehr wichtig zu beachten, dass alle Zugang zu dieser Plattform haben und wissen, wie sie zu bearbeiten ist. Eine übersichtliche Anleitung kann vom Lehrer ausgeteilt werden. Überprüft werden sollte auch die Sicherheit dieser Website, und ob sie im geschlossenen Rahmen benutzt werden kann.

Im Laufe der Lektüre sollte der Lehrer regelmäßig online nachschauen, ob die Lerner die Aufgabe verstanden haben, ob sie durchgeführt wird und wie die Lerner dazu stehen. Eine Frist sollte vor dem Anfang feststehen, damit die Lerner ihre Zeiteinteilung gut im Voraus planen können. Vom Lehrer ist auch zu entscheiden, ob ein Minimum an Worteinträgen vorgegeben werden sollte und wie das am Besten zu überprüfen sei.

Nach der Lektüre des Romans kann diese Sprachverwendung noch einmal im Unterricht thematisiert werden. Eva Neuland (2008:176f) schreibt in ihrem Buch über die Jugendsprachforschung, dass der Fremdsprachenlerner an der und über die Jugendsprache, über die deutsche Sprache lernen kann. Dieses fördert eine analytische Kompetenz, da DaF-Lerner an "den variierenden Ausdrucksweisen Jugendlicher viel über die Entwicklung der Deutschen Sprache und ihre sich wandelnden Gebrauchsnormen" (ebd.) lernen.

Wissen über die Deutsche Sprache kann sich [...] auf ihre Geschichte und ihre Gegenwart sowie auf ihre innere Differenzierung beziehen und in kontrastiver Perspektive mit der eigenen Sprache erarbeitet werden. Der Aufbau eines Varietätenbewusstseins in der Zielsprache kann zur Förderung der kommunikativen Kompetenz im Umgang mit solchen Varietäten in verschiedenen Sprechsituationen und Textsorten genutzt werden. (Neuland 2008:176)

Meines Erachtens dient diese vorgelegte Unterrichtsüberlegung aber nicht nur dem Ziel einer kommunikativen Kompetenz, sondern auch einer symbolischen Kompetenz. Blickt man zurück auf die drei Funktionen der Sprache, wie von Kramsch (2011:35f) identifiziert, stellt man fest, dass die Aufmerksamkeit der Lerner erstens auf die Darstellung der Wörter gelenkt wurde. Das heißt, dass die eingetragenen Wörter nicht nur eine denotative Bedeutung haben, sondern auch

eine konnotative (ebd.). Zweitens wurde ihnen der Appell der Sprache gezeigt, also was die Sprache tut. Hier wurde vor allem auf das Register der Jugendsprache konzentriert und wie es in einem Roman wirkt bzw. in einem Gespräch wirken könnte. Und drittens wurden sie für den symbolischen Ausdruck der Sprache sensibilisiert. Das beinhaltet das Entleihen der Ausdrücke und Wörter aus anderen Kontexten und Gattungen und impliziert historische Gegebenheiten bei der Erwähnung von spezifischen Wörtern.

Fernerhin wurden sie auch auf das Sprachspiel, das in der Jugendsprache zu erkennen ist, hingewiesen. Neue Wörter und Ausdrücke werden auf kreative Weise erfunden, so z.B. durch Wortschöpfungen und -bildungen, Wortspiele, Personifizierungen, Anglizismen und Metaphern. Dieses Phänomen wird auch in der Forschung untersucht:

Die aktuelle Jugendsprachforschung präsentiert viele Beispiele für einen kreativen, innovativen Umgang von Jugendlichen mit der deutschen Sprache, einschließlich der Differenzierung von innerer und auch äußerer Mehrsprachigkeit. Jugendliche beherrschen in außerschulischen Kontexten eine Vielzahl sprachlicher Register und setzen diese in der Regel bewusst und wirkungsvoll ein. (Neuland 2008:169)

Wie diese Jugendsprache in verschiedenen Kontexten eingesetzt wird, ist eng mit der Funktion der Sprache verbunden (vgl. Dobstadt/Riedner 2017:87). Es kann in manchen Kontexten als Abgrenzung dienen und in wieder anderen Kontexten Zugehörigkeit signalisieren. Eine Gruppenidentität kann dadurch festgehalten werden und zu der eigenen Identitätsbildung beitragen. Es könnte aber auch der Ausdruck des Widerstands gegen die sprachlichen Normen sein, wie auch die der Gesellschaft. Im schulischen Kontext könnte es aber auch den sprachlichen Input der Mitschüler widerspiegeln ohne für den einzelnen Lerner von persönlicher Bedeutung zu sein.

Als Abschluss dieser Überlegung sollte von den Lernern Feedback gegeben werden, wie sie die Übung erlebt haben und was sie daraus über die Sprachverwendung in *Tschick* gelernt haben. Diese Reflexion dient nochmal dem Bewusstwerden des eigenen Lernprozesses und des eigenen Sprachgebrauchs.

3.5.2. Überlegung 2

Dann zog er ein kleines braunes Glasfläschen aus der Hosentasche und überreichte es uns, als wäre es das Kostbarste auf der Welt. Er machte ein großes Gewese drum, wollte aber nicht sagen, was drin war. [...] Wir sollten es nur aufmachen, wenn wir in Not wären, schärfte er uns ein, wenn die Lage so ernst wäre, dass wir nicht mehr weiterwüssten, [...] Es würde uns das Leben retten. [...] und als er das Fläschen schließlich aufmachte, fing es an, wie wahnsinnig nach faulen Eiern zu stinken, und er warf es aus dem Fenster. (Herrndorf 2012:188)

In diesem Abschnitt wird den beiden Jungen, Tschick und Maik, ein Fläschen "Elixier" von einem alten Mann geschenkt. Sie haben keine Ahnung, wie sie es verwenden sollten oder wofür es gut sein könnte. Angeblich sollte es ihnen helfen, sogar das Leben "retten". Doch die beiden Jungen können sich keine Situation vorstellen, in der es vielleicht nötig sein würde. Tschick versuchte die verblasste Schrift auf dem Fläschen zu entziffern, konnte aber keinen Buchstaben erkennen. Schließlich öffnete er es, roch die zähe Flüssigkeit, die nach faulen Eiern stank und warf sie aus dem Fenster.

Herrndorf erfüllt somit die alte Tradition der Heldenromane und treibt zugleich seinen Spott damit. Die "Helden" bekommen tatsächlich ihren Heldentrunk, ihr Elixier, aber anstatt ihnen das Leben zu retten, wird es unzeremoniell aus dem Fenster geworfen. Warum Herrndorf das so gewollt hat, wurde er oft gefragt. In einem Interview mit der FAZ, gab er folgende Antwort:

Das bin ich jetzt auch schon häufiger gefragt worden: Was das für ein Elixier ist, das der Alte mit der Flinte den beiden da aufdrängt? Aber das weiß ich ja auch nicht. Das war nur, weil mich beim Schreiben jemand auf die „Heldenreise“ aufmerksam machte, ein Schema, nach dem angeblich fast jeder Hollywood-Film funktioniert. Da müssen die Protagonisten unter anderem immer ein solches Elixier finden. Habe ich natürlich gleich eingebaut. (Herrndorf 2010 in der FAZ)

Herrndorf gibt als Autor keine Geheimnisse preis. Er lässt den Leser rätseln und seine genre-übergreifenden Romane lange untersuchen. Die Funktion des Elixiers deutet Born (2016:41) folgendermaßen:

Das Elixier hat folglich den Zweck, das Heldenreise-Schema zu erfüllen, vielleicht aber noch mehr, überhaupt darauf aufmerksam zu machen, dass dieses Schema dem Autor bekannt und für ihn verbindlich ist. Für den uneingeweihten Leser bleibt es rätselhaft, den kundigen Leser erfreut es als Kommentar, der zeigt, dass die Romanhandlung in einer großen Texttradition steht. Dass bewusst auf das Schema der Heldenreise angespielt wird, kann als ironische Distanzierung oder augenzwinkernde Identifikation gedeutet werden. Dieses Verfahren ist in Herrndorfs Œuvre durchaus kein randständiges Phänomen. (Born 2016:41)

Herrndorf spielt in diesem Abschnitt mit dem Genre der Heldenreise. Die Funktionslosigkeit des Elixiers verändert aber die Verbindung zu diesem Genre, da es für manche Leser unverständlich und rätselhaft ist und für andere Leser eine Abgrenzung darstellt. Somit wird "das Genre der Heldenreise nicht nur parodiert – sondern auch aktualisiert" (Born 2016:44).

Im Unterricht können die Lerner sich mit dieser Intertextualität, die Herrndorf sehr oft in seinen Werken benutzt, auseinandersetzen. Ziel dieser Unterrichtsüberlegung ist die Bewusstmachung der Lerner für die Intertextualität auf den Ebenen der Sprache, des Textes und der Gattung. In der letzten produktiven Übung, sollen die Lerner auch für die unendlichen Möglichkeiten der Sprache sensibilisiert werden. Niemand kann eine Sprache in ihrer Ganzheit begreifen, verstehen oder erlernen. Die Leseerfahrung des Lesers spielt dabei eine große Rolle, denn die eigenen Erfahrungen und das Vorwissen wird immer mit an einen Text herangetragen.

Als Vorentlastung kann von der Lehrkraft das Genre der Heldenreise vorgestellt werden. Anhand einiger bekannten Filme und Romane, wo die Helden vom Elixier gerettet werden, kann im Unterricht dann eine kurze Zusammenfassung mit Bildern und kurzen Videos präsentiert werden. Hieraus soll deutlich werden, dass viele Texte genau dieser Tradition folgen und welche gemeinsamen Merkmale sich identifizieren lassen.

Danach wird der obige Textausschnitt an alle Lerner verteilt. Dieser soll in Kleingruppen gelesen werden und Unterschiede zwischen den "typischen" Heldenreisen und diesem Text aufgezeichnet werden. Dazu sollen die folgenden

Fragen beantwortet werden:

Vergleichen Sie die vorgestellten Romane und Filme der “typischen” Heldenreise mit der “Heldenreise” Herrndorfs.

1. Welche Unterschiede fallen Ihnen bei dem Vergleich auf?
2. Welche sprachlichen Mittel benutzt Herrndorf, diese “Heldenreise” darzustellen?
3. Wie wirkt es auf den Leser?
4. Wie hätten Sie sich in Tschick und Maiks Lage verhalten? Das Elixier aufbewahrt und in der richtigen Situation getrunken oder es auch sofort weggeworfen? Oder fallen Ihnen andere Ideen ein?
5. Schreiben Sie einen Text, ungefähr eine Seite lang, wie die Geschichte auch hätte verlaufen können.

Bei Herrndorf wird Intertextualität oft durch Ironie zustande gebracht. Auch in diesem Abschnitt benutzt er Ironie. Born meint, dass Ironie und Intertextualität nach “kompetenten Lesern” verlangen, “die mit entsprechendem Vorwissen, bzw. entsprechenden Vorerwartungen an Texte herangehen” (Born 2016:45). Aus den Fragen, die die Lerner beantworten müssen, soll ihnen gezeigt werden, wie dieses Vorwissen die Rezeption eines Textes verändern kann. Es soll ihnen nahegebracht werden, dass sogar Muttersprachler nie genügend Vorwissen oder Kenntnis der eigenen Sprache besitzen können, alle Hinweise und Verweise wahrnehmen und dazu auch deuten zu können.

Die fertigen Texte können zum Schluss im Plenum vorgestellt und eventuell auch gespielt werden. Daraus könnte für die Lerner deutlich werden, wie viele Möglichkeiten eine Gattung birgt und welche unterschiedlichen Merkmale die einzelnen Lerner in ihren Texten benutzt haben.

3.5.3. Überlegung zu *Tschick* und *Bilder deiner großen Liebe*

Auszug aus *Tschick*:

Und so lernten wir Isa kennen. Die Ellenbogen auf die vorderen Sitzlehnen gelegt, schaute sie von der Rückbank genau zu, wie Tschick den Lada anließ und Gas gab. Und natürlich hatten wir da überhaupt keine Lust drauf. Aber nach dieser Benzinsache war es schwer, sie nicht wenigstens ein Stück mitzunehmen. Sie wollte unbedingt, und nachdem sie gehört hatte, dass wir Berliner waren, sagte sie, das wäre genau ihre Richtung. [...] Isa saß hinten und quasselte unaufhörlich. [...] Und auch was sie da redete, war gar nicht immer uninteressant. Ich meine, sie war nicht doof auf ihre Weise und auch Tschick biss sich nach einiger Zeit auf die Lippen und hörte ihr zu und nickte. [...] Trotzdem war es zwischen den beiden noch nicht ganz vorbei. (Herrndorf 2012:164f)

Auszug aus *Bilder deiner großen Liebe*:

Bei Tageslicht ist der Blonde ganz hübsch, er redet aber kaum. Das Reden erledigt der Russe. Schlitzaugen, dicke Lippen. Er sieht aus wie ich, wenn ich ein Junge wäre. Mir ist sofort klar was mit ihm los ist, und ich glaube, er weiß auch, was mit mir los ist. Da gibt es gleich Streit. Wir beschimpfen uns. Der Blonde hält sich raus. An einer Veränderung in seinem Gesicht kann ich sehen, dass er sich in mich verliebt hat. Er weiß es noch nicht. (Herrndorf 2014:121)

In diesen beiden Abschnitten wird die Begegnung zwischen den beiden Jungen, Maik und Tschick, und dem wilden Mädchen Isa dargestellt. Die erste Fassung ist aus der Perspektive Maiks und die zweite aus der Perspektive Isas. Beim ersten Lesen wird schnell deutlich, dass sie sehr unterschiedlich sind und das Erlebte anders in Worten gefasst wird. Für einen Unterricht der Didaktik der Literarizität bieten sich diese Textausschnitte sehr gut an, da anhand eines Spiels ein Einblick in die Komplexität und Mehrdeutigkeit der Sprache durch die Äußerungen vermittelt werden kann.

Rein formal betrachtet, erstreckt sich die Begegnung in *Tschick* von Kapitel 29 bis 34 und umfasst somit fast 30 Seiten, wobei die Begegnung in *Bilder deiner großen Liebe* in Kapitel 29 und 30 stattfindet und nur knappe 6 Seiten deckt. Trotzdem "nimmt die Begegnung eine Sonderstellung ein" (Hollerweger 2016:178). In *Tschick* ist sie, im Vergleich zu anderen Begegnungen auf ihrer Reise, viel länger,

und in *Bilder deiner großen Liebe* läuft sie auf den Höhepunkt zu, da sie direkt vor dem Treffen mit ihrer Halbschwester in Prag stattfindet (vgl. ebd.).

Im Unterricht können als Vorentlastung die beiden Texte gelesen werden. Von der Lehrkraft können zwei Personen ausgewählt werden, die die Abschnitte laut vorlesen. Dazu können dann im Plenum einige Gedanken ausgetauscht und diskutiert werden. Es ist zu diesem Zeitpunkt noch nicht so wichtig, die unterschiedlichen Perspektiven tiefgründig zu besprechen.

In der nächsten Phase soll den Lernern anhand eines Spiels, die unterschiedlichen Deutungsmöglichkeiten, die die verschiedenen Sprachstile (in diesem Fall Beschreibungen) hervorrufen können, aufgezeigt werden. Sechs Lerner können sich freiwillig melden und werden in zwei Gruppen geteilt. Gruppe 1 ist als erstes dran und die drei Personen setzen sich jeweils in einer Dreiecksformation auf Stühle vorne im Raum. Wichtig ist, dass keiner den anderen sehen kann. Während dessen sollten die Personen aus Gruppe 2 den Raum verlassen. Es wäre sehr hilfreich, wenn das Spiel aufgenommen werden könnte, damit Gruppe 2 es danach anschauen kann.

Die Personen der Gruppe 1 nennen wir nun Person A, Person B und Person C. Vor Person A liegt auf einem Tisch ein Bild mit einer Bauidee für Lego Bausteine. Es ist nur das Bild - keine Bauanleitung ist vorhanden. Vor Person B und Person C liegen auf dem Tisch alle nötigen Lego Bausteine. Die Aufgabe ist folgende: Person A soll möglichst genau erklären, wie die Bauidee aussieht und wie sie zu bauen ist, also die Bauanleitung in Worte fassen. Dabei spielt vor allem die Farbe, die Größe und die Form der Bausteine eine große Rolle. Personen B und C müssen dann die Anleitung befolgen und versuchen, die Bauidee umzusetzen. Die restlichen Lerner achten genau auf die Sprachverwendung der Person A.

Wenn die Bauidee einigermaßen umgesetzt ist, können Person A und Personen B und C sich umdrehen und die Idee mit den echten Lego Bausteinen vergleichen. Erfahrungsgemäß ist die Bauidee von Personen B und C anders umgesetzt als ursprünglich auf dem Bild zu sehen ist und unterscheidet sich auch von einander.

Danach kommt Gruppe 2 in den Raum und wird vor genau dieselbe Aufgabe gestellt. Person A der Gruppe 2 bekommt das gleiche Bild wie die der vorigen Gruppe und Personen B und C müssen die gleiche Idee umsetzen, wie die der vorigen Gruppe. Die Lerner sollten nun genau darauf achten, wie anders die Wörter und die Beschreibung der Person A dieser Gruppe ist. Obwohl die gleiche Bauidee beschrieben werden soll, wird es ganz anders in Worte gefasst. Auch die Umsetzung ist wahrscheinlich eine ganz andere.

Nachdem die Idee mit der Umsetzung der Gruppe 2 verglichen wurde, kann im Plenum Feedback gegeben werden. Wie haben die beiden Personen A die Bauidee beschrieben? Welche Worte haben sie benutzt? Wie effektiv waren sie? Was hätten sie anders sagen können? Es ist interessant zu bemerken, wie dieselbe ursprüngliche Idee komplett anders ausfallen kann. Die Umsetzung der Bauidee der beiden Gruppen sieht als Endprodukt komplett anders aus.

Relevant für die Literarizität der Sprache sind nicht nur die unterschiedlichen Stile, die die beiden Personen A benutzt haben, sondern auch die verschiedenen Deutungen, die Personen B und C dem Gehörten entnommen haben. Obwohl sie genau dieselbe Beschreibung gehört haben, haben sie es trotzdem etwas anders umgesetzt. Dieses Spiel kann nicht alle Aspekte der Literarizität decken, aber es gibt den Lernern einen Einblick in die Komplexität der Sprache, in die Mehrdeutigkeit der Äußerungen und die Vielschichtigkeit des Gesagtem.

Hollerweger (2016:179f) verschafft einen exemplarischen Überblick der Begegnungen. Als Abschluss dieser Unterrichtsüberlegung, sollten die Lerner die folgende Tabelle untersuchen und in Kleingruppen besprechen. Die Unterschiede und Ähnlichkeiten können markiert und diskutiert werden. In den Gruppen sollen sie einen kurzen Text schreiben, der diese Begegnung aus der Perspektiven der dritten Person erzählt. Es soll dabei eine Außenperspektive entstehen, die einen anderen Stil benutzt und trotzdem dieselben Gegebenheiten beschreibt. Die Texte können im Plenum vorgelesen und abschließend besprochen werden.

<i>Bilder deiner großen Liebe</i>	<i>Tschick</i> ²⁰
Vor mir ein älterer Mann, zwei Kinder [...] (119)	Irgendwo ganz hinten lief ein alter Mann gebückt herum und sammelte Elektrokabel ein. [...] Und zwei Kinder. Aber die schienen nicht zusammenzugehören. (149)
[...] außerdem zwei Jungen in meinem Alter. Sie fluchen wie Idioten. (119)	Und ein Mädchen in unserem Alter war auch da, ganz verdreht. (149)
Als die Jungen haben, was sie wollen, gehen sie. (119)	[...] da blieb sie stehen und zeigte runter: „Da!“ (153)
Ich laufe ihnen hinterher, weil sie wissen, wo Brombeeren sind. (119)	Aber dann kam sie uns auf einmal hinterhergelaufen. Und irgendwie hatte ich gleich ein komisches Gefühl bei der Sache, als ich sah, wie sie hinter uns herlief. Normalerweise können Mädchen ja nicht laufen, oder nur so schlenkerig. Aber die konnte laufen. Und sie lief mit ihrer Holzkiste im Arm, als ginge es um Leben und Tod. Ich hatte nicht direkt Angst vor ihr, wie sie da auf uns zuschoss. Aber ein bisschen unheimlich war sie mir schon. (154f.)
Sie rennen davon. Ich schleiche hinterher. Der klappernde Kanister ist im dunklen Wald nicht schwer zu orten. (119)	Um ganz sicherzugehen, liefen wir ein bisschen schneller und hockten uns dann nach einer scharfen Biegung ins Gebüsch und warteten. Wir warteten mindestens fünf Minuten, und als das Mädchen uns dann nicht nachgeschlichen kam, gingen wir zur Raststätte zurück. (158)
Aus der Dämmerung wird Nacht, und in der Nacht steht eine Tankstelle an der großen Straße wie ein frisch gelandetes Raumschiff. Hell erleuchtete Fenster, Suchscheinwerfer, zweibeinige Schatten und ein kaum wahrnehmbares Brummen der Antigravitationsmaschinen. Über allem und um alles herum ein riesiges blaues Lichtband. Als ich näher komme, sehe ich, dass es doch keine Tankstelle ist, sondern tatsächlich ein Raumschiff. (120)	Und ich war froh, als die Neonlichter der Tankstelle wieder vor uns durch das Laub leuchteten. (159)
Hinten am Parkplatz versuchen die Jungs, mit ihrem Schlauch Benzin aus einem geparkten Golf zu zapfen. Aber sie sind zu blöd dazu. Ich gehe hin und zeige es ihnen. (120)	Ich stellte ihr den Kanister hin, sie hielt den Schlauch in die Öffnung, und das Benzin schoss aus dem Tank. Von ganz allein, und es hörte auch überhaupt nicht mehr auf (163)

<p>Ich glaube, die Jungs hoffen insgeheim, mich am Morgen nicht mehr zu sehen. Aber ich will mitfahren. (121)</p>	<p>Und so lernten wir Isa kennen. Die Ellbogen auf die vorderen Sitzlehnen gelegt, schaute sie von der Rückbank genau zu, wie Tschick den Lada anließ und Gas gab. Und natürlich hatten wir da überhaupt keine Lust drauf. Aber nach dieser Benzinsache war es schwer, sie nicht wenigstens ein Stück mitzunehmen [...] weil wir ohne sie ja nicht mal Benzin gehabt hätten. (164)</p>
<p>Er kurbelt das Fenster runter, zeigt auf meine Haare und sagt: „Da wohnen Tiere drin“, und ich nenne ihn eine schlechtgefickte Brotspinne, weil er recht hat. (121)</p>	<p>Als Isa einmal ihren Kopf nach vorne steckte, zeigte Tschick auf ihre Haare und sagte: „Da leben Tiere drin“, und Isa zog sofort den Kopf zurück und sagte: „Ich weiß“, und ein, zwei Kilometer später fragte sie: „ihr habt nicht zufällig eine Schere? Weil, ich müsste mal Haare schneiden.“ (165)</p>
<p>Er will wissen, ob meine Eltern mich ausgesetzt haben. „Die Wahrheit ist“, sage ich, „dass ich aus einem Heim ausgebrochen bin.“ Sie antworten eine Minute nichts und ich sage, dass die Klapse nicht so schlimm ist. (121f.)</p>	<p>Wir versuchten an diesem Abend noch mehrfach rauszukriegen, wo sie denn eigentlich herkam und wo sie wirklich hinwollte, aber alles, was sie erzählte, waren wilde Geschichten. (168)</p>
<p>Wir schwimmen im Sec. Das ist schön, aber auch kalt. Die Jungs haben eine Flasche Shampoo dabei, und sich nach so langer Zeit mal wieder einzuseifen fühlt sich an wie gelöschter Durst. (123)</p>	<p>Zum Baden schien der Sec zu kalt zu sein. [...] Als wir an Land kamen, zog Isa sofort Shirt und Hose und alles aus und fing an sich einzuseifen. Das war ungefähr das Letzte, womit ich gerechnet hatte. „Herrlich“ sagte sie. Sie stand im knietiefen Wasser, schaute in die Landschaft und schäumte ihre Haare ein, und ich wusste nicht, wo ich hingucken sollte. Ich guckte mal hier-, mal dahin. Sie hatte wirklich eine tolle Figur und eine Gänsehaut. Ich hatte auch eine Gänsehaut. (166)</p>
<p>Wir fahren über den Berg. Wir verabreden, uns in fünfzig Jahren wiederzutreffen. Ich bin einverstanden. Ich find's gut, aber ich glaube nicht dran. Entweder man sieht sich vorher oder nie. (124)</p>	<p>„Ich wollte sagen“, sagte ich, „ich finde es toll, dass wir jetzt hier sind, und ich bin froh, dass ich mit euch hier bin. Und dass wir befreundet sind. Aber man weiß ja nie, wie lange – ich meine, ich weiß nicht, wie lange es Facebook noch gibt – und eigentlich würde ich gern wissen, was aus euch mal wird, in fünfzig Jahren. [...] Wie wär's, wenn wir uns einfach in fünfzig Jahren wiedertreffen? Genau hier, in fünfzig Jahren. [...] Auch wenn wir vorher dreißig Jahre nichts voneinander gehört haben. Dass wir alle wieder hierherkommen, egal, wo wir dann gerade sind, ob wir Siemens-Manager sind oder in Austra-</p>

	lien. Wir schwören uns das, und dann reden wir nie wieder drüber. Oder ist das blöd?“ Nein, fanden sie gar nicht blöd. Wir standen um die Schnitzerei rum und schworen, und ich glaube, wir dachten alle darüber nach, ob das sein könnte, dass wir in fünfzig Jahren noch immer am Leben wären und wieder hier. (175f.)
--	---

(Hollerweger 2016:179f)

3.6. *Bilder deiner großen Liebe* von Wolfgang Herrndorf

Bilder deiner großen Liebe erzählt die Geschichte der verrückten, hellsichtigen⁶ Isa, die dem Leser auch schon im Roman *Tschick* begegnet ist und von der der Autor in seinem Blog meinte: "Tschick-Fortsetzung aus Isas Perspektive angefangen. Mach ich aber nicht. Mach ich nicht." (19.06.2011 - Herrndorf 2015:213). Zum Schluss hat er es doch gemacht und es wurde zur zweiten Road Novel, dieses Mal aber eine Reise zu Fuß. Zunächst kam die Arbeit gut voran und Herrndorf schreibt in seinem Blog: "Mit etwas Rumprobieren einen Ton gefunden, schreibt sich wie von selbst. Und praktisch: kein Aufbau. Man kann Szene an Szene stricken, irgendwo einbauen, irgendwo streichen, irgendwo aufhören." (31.03.2012 - Herrndorf 2015:31)

Aber schon kurzer Zeit später bereitete ihm seine Gesundheit große Probleme. Er litt unter starken Konzentrationsschwierigkeiten und völliger Erschöpfung. Nach einer dritten Hirnoperation, glaubte er nicht mehr, dass das Werk zu Ende gebracht werden könnte. In einer Mail an seine Herausgeber schreibt Herrndorf: "Isa wird nie fertig." (Herrndorf 2014:135). Vergeblich suchte er nach einem Autor, der das Werk zu Ende schreiben würde, aber alle waren sich einig, dass ein Buch von Wolfgang Herrndorf auch von Wolfgang Herrndorf sein müsse und von keinem andern (Herrndorf 2014:138).

Resigniert akzeptierte der Autor die Lage und beauftragte seine Herausgeber durch Redigieren, Streichen, Wiedereinfügen und Anordnen einen zusammenhängenden Text herzustellen, aber nicht die vorhandenen Lücken zu verdecken. So entstand unter schweren Umständen *Bilder deiner großen Liebe*, das letztendlich von Herrndorf noch selbst zur Veröffentlichung bestimmt und auch von ihm mit einem Titel versehen wurde.

Im Roman begegnet der Leser also Isa, die hellsichtig und verrückt ist. An einem ganz normalen Tag, als keiner guckt, huscht sie durch das Tor der Anstalt, in der sie zu Hause ist, und beginnt eine Reise durch Wälder, Felder und Dörfer, und notiert dabei ihre phantastischen Erlebnisse in einem Tagebuch. In kurzen

⁶ "verrückt" und "hellsichtig" werden im Roman mehrmals von Isa selbst verwendet, sich zu beschreiben. In dieser Arbeit werden sie weiterhin als nicht-beleidigend und nicht-herablassend, im Sinne des Romans benutzt.

Abschnitten werden dem Leser die folgenden Tage und Nächte ihres merkwürdigen Lebens auf eine Art dargestellt, die für ein sehr mitreißendes Leseerlebnis sorgt.

Aber schon bald werden die ersten Lücken des Textes deutlich, denn klar ist nicht, ob der Romantext auch identisch mit den Texten der Tagebucheinträge ist oder nicht. Der Leser weiß, dass Isa sich immer wieder Notizen und Skizzen macht, das Erlebte festzuhalten und zu reflektieren (Hoppe 2016:152). Es kommt vor, dass sie es dem Leser erzählt: "Ich hole das Tagebuch heraus. [...] Ich schreibe: Wollte ich auch nie sein." (Herrndorf 2014:29). Aber studiert man den Text genauer, kann man nur an einzelnen Stellen die tatsächlichen Notizen erkennen. Dieses Tagebuch ist für Isa von unschätzbarem Wert und sie betont immer wieder, wie wichtig es ihr ist, in dem sie es in Plastik einwickelt, es vor dem Wasser zu schützen und es in einer auf dem Müllhaufen gefundenen Holzkiste reinzulegen (vgl. Hoppe 2016:152). Hoppe meint weiter:

Das Schreiben des Tagebuchs ist eine Form des Dialogs, ist ein Dialog Isas mit sich selber, der oft nur angedeutet wird und daher viele Leerstellen lässt. (Hoppe 2016:152)

Diese Leerstellen lassen sich auch erzähltheoretisch analysieren. Untersucht man die Hauptfigur Isa als Erzählerin der Handlung, könnte sie nach Martinez und Scheffel (2007:100f) als unzuverlässige Erzählerin eingestuft werden. Als Ich-Erzählerin schildert sie ihre Erlebnisse aus einer unmittelbaren Nähe, das heißt ohn Distanz und wird von Martinez und Scheffel (2007:49f) als dramatischer Modus bezeichnet. (Dem gegenüber steht der narrative Modus, bei dem mit Distanz zum Geschehen erzählt wird (vgl. ebd.).)

Ich marschiere durch einen dunklen Wald, in der Mitte eine etwas hellere Fichtenschonung, dann Mischwald und die Hände einer Kastanie, dann wieder tiefer, dunkler Wald, und plötzlich fange ich an, wie vollkommen irre zu rennen. Ich sehe mich um, und ich weiß nicht, ob ich renne, weil ich Angst habe, oder ob ich Angst habe, weil ich renne, aber ich renne und höre erst damit auf, als der Wald zu Ende ist. (Herrndorf 2014:29)

In diesem Abschnitt wird deutlich, dass Isa eine intradiegetische Erzählerin ist, also Erzählerin und Bewohnerin der erzählten Welt zugleich. Da ein Erzähler normalerweise einen Wahrheitsanspruch in der erzählten Welt erhebt, muss dieser auch auf Isa als Figur in der erzählten Welt ausgedehnt werden, da sie Erzählerin und Figur zur selben Zeit ist (vgl. Martinez/Scheffel 2007:95f). Trifft dieses zu, sollte Isas Erzählen durchgehend der Wahrheit in der erzählten Welt entsprechen. An den folgenden beiden Zitate kann der Leser aber feststellen, dass dieses nicht zutrifft.

Zu Anfang des Romans schreibt sie in ihrem Tagebuch, dass ihr Vater nicht mehr lebt:

Daneben lege ich mich zum Trocknen. Ich drehe mich auf den Rücken und schreibe. Ich schreibe: Mein Vater war Physiker, und seine Arbeit war sinngemäß für das Auswärtige Amt. Sinngemäß im Sinne von meistens geheim. Als er starb, wurde ich eingeschult. Die Wahrheit ist: Ich kann mich nicht erinnern. (Herrndorf 2014:17)

Kurz danach meint sie aber, ihren Vater an einer Bushaltestelle wiederzusehen:

An einer Bushaltestelle steht mein Vater. Ich erkenne ihn an dem ausziehbaren langen grauen Teleskop, das er auf dem Rücken trägt wie Jäger ihre Büchse. Er winkt mich zu sich. Er hat zwei Fahrscheine in der Hand, aber ich will nicht mit ihm fahren. [...] Ich winke meinem Vater lange nach. (Herrndorf 2014:18)

An diesen kurzen Auszügen ist Isa deutlich als unzuverlässige Erzählerin erkennbar. Nicht nur ist ihr Vater mal tot und mal lebendig (es gibt noch weitere solche Hinweise), sondern manchmal erinnert sie sich auch an ihn und mal eben nicht. Ob es sich dabei nur um eine Analepse, also eine Rückblende, handelt, wird aus dem Text nicht deutlich.

Nennenswert ist in diesem Zusammenhang auch die Tatsache, dass Herrndorf sich selbst als Figur im Roman untergebracht hat und Isa auf einem Friedhof begegnet:

“Was machst du da?” fragt ein Mann, der wie aus dem Boden neben mir

aufgetaucht ist. Er trägt eine grüne Trainingsjacke.⁷ (Herrndorf 2014:20)

Somit entsteht in diesem Fragment eine Kombination aus erheblich einflussreichen Umständen des Autors und einer Hauptfigur, die hellsichtig und verrückt, und zum größten Teil eine unzuverlässige Erzählerin ist. In den folgenden Überlegungen zur Didaktisierung des Romans *Bilder deiner großen Liebe*, wird auf diese eigenartige Kombination zurückverwiesen und bedacht, welche Konsequenzen sie auf den Text und der Didaktik der Literarizität hat.

⁷ Herrndorf ist auf einem bekannten Foto von ihm in grüner Trainingsjacke zu sehen, dass auf mehreren Webseiten gesichtet werden kann. So z.B. bei der Süddeutschen Zeitung: <http://www.sueddeutsche.de/kultur/isa-von-wolfgang-herrndorf-dunkel-bestrahlter-schutzengel-1.2146299> (Zuletzt besichtigt am 10.11.2017) Dieses Bild kann in Anhang 3 angeschaut werden.

3.6.1. Überlegung 1

Kanakenfreund
Debilo
Insasse

Himbeermarmelade kaufen &
Brot & Butter & ein Messer
Anosognosie
du süße kleine Fickmaus
(Herrndorf 2014:24)

Dieses Zitat steht am Ende eines Abschnitts in einem für einen Roman ganz eigenartigen Format. Auf den ersten Blick sieht es wie ein Gedicht aus; betrachtet man es aber im Kontext der Handlung, könnte es auch dem Tagebuchtext Isas entsprechen. Kurz vorher ist Isa in einer sehr merkwürdigen Lage – sie hat gerade ihre Montasblutung bekommen und versucht sich mit runtergelassener Hose über einem Wassersprenger zu waschen. Dummerweise kommt genau zu dem Zeitpunkt eine Fußballmannschaft aufs Feld und die Spieler fangen an ihr mehrere Schimpfwörter zuzurufen, die sie noch nie gehört hat (Herrndorf 2014:23). Isa meint dann: “Ich merke mir die Wörter, um sie später aufzuschreiben” (ebd.). Als sie zitternd vom Platz gegangen ist, findet sie hinter dem Vereinsheim ein Schinkenbrot und ein Stück Kuchen. Leider ist es nicht essbar und sie muss den ganzen Tag in der Hitze Hunger leiden.

Wie bereits im vorigen Abschnitt erwähnt, ist die Grenze zwischen der Erzählung Isas und der Wirklichkeit Herrndorfs in diesem Roman nicht ganz klar. Anhand des obigen Zitats kann im Unterricht untersucht werden, wie dies sich im Roman widerspiegelt und wie auf inhaltliche und semantische Ebene Bezüge zu beiden Kontexten hergestellt werden können.

Sind die ersten drei Wörter die von Isa in ihrem Tagebuch aufgeschriebenen Schimpfwörter, die sie sich unbedingt merken wollte (Herrndorf 2014:23)? Oder könnten “Debilo” und “Insasse” vielleicht auf Herrndorf selber bezogen sein, der sich ja nach seiner Hirnoperation selber in einem Pinguinkostüm in einer

Neuropsychiatrie eingeliefert hat (Herrndorf 2015:9 – 8.3.2010)?

Der nächste Teil des Zitats scheint eher wie eine Einkaufsliste des Autors, die er in Gedanken oder als Nebenwirkung seines Hirntumors zum Manuskript des Romans hinzugefügt hat. Aber bei einer genauen Untersuchung, muss man feststellen, dass es inhaltlich vielleicht sogar doch zu Isas Lage an dem Nachmittag passt. Das gefundene Stück Kuchen und Schinkenbrot kann sie leider nicht essen und wirft es wieder weg (Herrndorf 2014:24). Hat sie sich aus diesem Anlass vielleicht in ihrem Tagebuch eine Notiz niedergeschrieben, im nächsten Dorf Marmelade und Brot und Butter und ein Messer zu kaufen?

Das Wort “Anosognosie” wird im Duden (Duden Online: “Anosognosie”) als eine “mit manchen Gehirnerkrankungen einhergehende Unfähigkeit, Erkrankungen der eigenen Person wahrzunehmen” definiert. Ist hier wieder Herrndorf und sein Gehirntumor gemeint? Oder ist es eine Anspielung auf die schizophrene Isa, die oft nicht weiß, warum sie für verrückt gehalten wird? Könnte es auch eine Verschmelzung beider andeuten?

Liest man den obigen Abschnitt laut vor, könnte man fast meinen, es sei ein Gedicht. Der Rhythmus und vor allem die letzte Zeile, “du süße kleine Fickmaus”, wecken den Eindruck, eher etwas Poetisches zu sein. Der abschließende Gedanke kommt sehr überraschend und doch wirkt er nicht so derb, wie der Inhalt oder die Semantik der Wörter eigentlich sind. Analysiert man die Zeile, stellt man fest, dass es ein Dreiheber mit weiblichem Versschluss ist. Von der Bedeutung her derb und herablassend, aber im Ausdruck durch poetischen Stil verschönert. Herrndorf bringt es fertig durch Ironie und Platzierung im Text einen widerwärtigen Spruch fast sanft und schön klingen zu lassen.

Im Unterricht könnte man also zu Anfang als Vorentlastung über den Einfluss der eigenen Umstände bzw. der des Autors auf das Arbeiten und Schreiben diskutieren. Wie leicht führt Müdigkeit zu langsamerem Arbeiten? Kommen Fehler öfter vor, wenn man sich nicht gut konzentrieren kann? Diese Fragen können im Plenum angesprochen werden und eigene Erfahrungen ausgetauscht werden.

In der zweiten Phase kann der obige Textausschnitt vom Lehrer laut vorgelesen

werden. Wenn es nötig ist, kann er zweimal verlesen werden, damit er seine Wirkung nicht verfehlt. Im Anschluss kann im Plenum festgehalten werden, wie es gewirkt hat. Welche Stimmung ruft der Abschnitt bei den Lernern hervor? Unterstützt die Ausdrucksweise den Inhalt oder das Gesagte? Wie hätte man die einzelnen Zeilen auch anders betonen, ausdrücken oder sagen können? Es ist notwendig diese Phase zu besprechen und nicht nur als Aufgabe schriftlich zu erarbeiten, da gerade das Gesprochene im Fokus stehen soll.

Es ist davon auszugehen, dass die Lerner zu diesem Zeitpunkt bereits den Roman gelesen haben. Deshalb kann man die oben genannten Fragen auch erweitern, in dem man nicht nur diesen Textabschnitt betrachtet, sondern fragt, ob es an andern Stellen auch aufgefallen ist, dass Inhaltliches anders betont und ausgedrückt wird als "normalerweise". Ein Beispiel wäre auf Seite 99 zu finden:

Nachdem ich alles gegessen habe, steige ich wieder in den Wald, weiter bergan. Hinter einem Gebüsch stolpere ich über einen Kadaver. Eine Wolke Fliegen rauscht vor mir hoch. Ich nehme die Ellenbogen vors Gesicht. (Herrndorf 2014:99f)

Hier stolpert Isa regelrecht über einen toten Mann und zeigt keine Spur des Entsetzens oder der Aufregung oder des Schreckens. Das Verb "nehmen" im letzten Satz, deutet nicht mal auf eine eilige oder hastige Bewegung, sondern scheint eher bedacht und langsam vor sich zu gehen. Sofort wird dem Leser eine ganz andere Stimmung vermittelt als es normalerweise in der Gegenwart eines Kadavers üblich sein würde.

Diese erweiterten Fragen mit Bezug auf den ganzen Roman können zu zweit oder zu dritt im Unterricht besprochen und aufgezeichnet werden. Die Textstellen können näher untersucht werden und die Lerner können sich fragen, wie die Wortwahl die Aussage eines Satzes verändern kann. Wie hätte es gewirkt, wenn Isa ihr Gesicht hinter den Ellenbogen versteckt hätte? Auch das Fehlen einer spontanen Reaktion hat einen Einfluss auf die Aussage des Abschnittes. Isa reagiert nicht auf den Kadaver, sondern kommentiert erstmal die Fliegen.

Die in Gruppen erarbeiteten Textstellen können dann im Plenum vorgestellt

werden und ausgetauscht und ergänzt werden. Als Textarbeit können die Fragen am Ende dieses Abschnitts von den einzelnen Lernern beantwortet werden. Es handelt sich in dieser Einheit also um zwei wichtige Aspekte: Zum Einen geht es um die unterschiedlichen und endlosen Faktoren, die einen Einfluss auf so einen Roman haben, und wie sie dazu beitragen, der Bedeutung der Handlung vielschichtige Deutungen hinzuzufügen. Zum Anderen geht es um die Art und Weise etwas auszudrücken oder in der Sprache darzustellen. Konkret handelt es vom Rhythmus und der Wortwahl, die einer Szene einen anderen Charakter oder eine andere Stimmung verleihen können.

Die Fragen sollen den Lernern Einsicht in diese Aspekte geben, damit sie für die Literarizität eines Textes sensibilisiert werden. Am Ende ist es wichtig, dass die Lehrkraft nochmal auf die Fragen und Antworten der Lerner eingeht und sie nicht im Raum stehen lässt. Eine Nachbetrachtung des Erarbeiteten dient der Sicherung des Gelernten.

1. Herrndorf schrieb diesen Roman unter schweren Bedingungen. Glauben Sie, es hat das Werk beeinflusst? An welchen Stellen ist Ihnen das deutlich geworden?
2. Welche Zusammenhänge können Sie im Textausschnitt zu der Wirklichkeit Herrndorfs finden?
3. Was bedeutet "Anosognosie"? Inwiefern trifft es auf Isa und auf Herrndorf zu?
4. Die letzte Zeile wirkt wie ein abschließender Gedanke eines Gedichts. Welche Ähnlichkeiten zum Gedicht könnten darin identifiziert werden?
5. Im Roman finden sich viele Aussagen, die inhaltlich und ausdrucksmäßig nicht "wie üblich" zusammenpassen. Welche Mittel benutzt Herrndorf, dieses darzustellen?
6. Mit welchen Wörtern würde man eher die Begegnung mit einem Kadaver beschreiben?

3.6.2. Überlegung 2

Die Wärme des Tages ist im Gras. Ich liege auf dem Rücken. Weiß umrandete Wolken ziehen vor dem Mond vorbei. Ich stelle mir vor, jemand sieht mich von oben, aber niemand sieht mich. Dabei liege ich so malerisch. Das glaube ich, und ich fühle mich so wohl und so tot und wie ein aufgestauter Fluss, über den in der Nacht immer wieder einmal der Wind geht. (Herrndorf 2014:59)

In diesem Abschnitt begegnet der Leser einem für Herrndorf typisches Merkmal. Wie oft in der Gegenwartsliteratur, ist auch dieses eher fragmentarisch geschrieben, aber was Herrndorf auszeichnet, ist das filmische Erzählen. In einem Beitrag⁸ im Band *Wolfgang Herrndorf lesen*, beschreibt Führer (2016:31) es als eine Veränderung des Textes durch verschiedene Erzähltechniken. Dabei kann man zwei Kennzeichen unterscheiden: “die Audiovisualisierung der Literatur” und “die Einbindung des Aspekts der Bewegung” (ebd.) Weiterhin kann auch zwischen dem offenen und dem verdeckten Typus des filmischen Erzählens unterschieden werden, wobei dieser Textauschnitt eher dem offenen Typus zugeordnet werden würde. Das heißt, dass dieser Text formal filmisch erzählt ist, aber auf inhaltlicher Ebene keinen Film einbindet (ebd.).

Typologisch könnte man also den Roman auf Zeitstrukturen oder Raum- oder Figurenverhältnisse untersuchen (vgl. Führer 2016:32). Dieser Textauschnitt eignet sich meines Erachtens sehr gut für eine Betrachtung der Raumverhältnisse. Wie bereits festgestellt, ist Isa eine intradiegetische Erzählerin. Der Leser erlebt somit die erzählte Welt aus ihre Perspektive, hier vor allem was ihre Augen sehen. Isa liegt auf ihrem Rücken und schaut nach oben. Sie sieht die Wolken, die am Nachthimmel vorüberziehen. Dann stellt sie sich vor, wie jemand sie von oben sieht. Plötzlich ändert sich die Perspektive des Lesers und ungewollt wird man in die Lage der von oben schauenden Person versetzt. Man sieht Isa malerisch im Gras liegen und vielleicht kann man sich verbildlichen, wie sie ein aufgestauter Fluss ist, worüber der Wind weht.

⁸ Carolin Führer bezieht sich in ihrem Beitrag auf *In Plüschgewittern* von Wolfgang Herrndorf. Da aber ähnliche Merkmale in *Bilder deiner großen Liebe* gefunden werden können, ist es auch hier von Relevanz.

Für den Unterricht lohnt sich eine Untersuchung dieses kurzen Abschnitts. Als Einleitung, kann der Lehrer diesen Textausschnitt laut vorlesen, während dem die Lerner ihre Augen verschlossen halten und ganz still sitzen. Die vorhererteilte Aufgabe ist, einfach nur zuzuhören und sich die Szene vorzustellen. Man könnte eventuell auch einen längeren Abschnitt oder sogar die ganze Seite vorlesen. Anschließend kann im Plenum besprochen werden, was man “wahrgenommen” hat.

Diese Besprechung kann durch leitende Fragen des Lehrers in die Richtung des filmischen Erzählens geführt werden. Aus welcher Perspektive sieht man Isas Umgebung? Wenn man “mit Isas Augen” schaut, warum kann man plötzlich Isa im Gras sehen? Wo ist es üblich so einen Perspektivenwechsel wahrzunehmen?

Diese Schwenkung der Kamera kommt natürlich normalerweise im Film vor. Aber in *Bilder deiner großen Liebe* hat Herrndorf diese Technik nochmal um einiges gesteigert. Nachdem diese Textstelle als Einleitung im Unterricht eingesetzt wurde, können die Lerner sich auf ein ganzes Kapitel des Perspektivwechsels und der verwirrenden Raumverhältnisse einlassen.

Dann stehe ich vor einem Zaun. Hinter dem Zaun liegt ein Feld. Auf dem Feld steht ein Haus zwischen sechs hohen Buchen. Ich stelle mir vor, wie mein Leben jetzt weitergehen würde, wenn es nicht mein Leben wäre, sondern ein Roman. Dann wäre das Haus jetzt mein Haus [...] und jetzt würde ich dort mit einer Schürze in der Küche stehen. [...] Mit auf den Tisch gestützten Ellenbogen würde ich aus dem Fenster schauen und seufzen [...] Und während ich so weine und klage und den Glauben an Gott verliere, würde der Romanautor die Gelegenheit nutzen, noch einmal schnell mein Leben vor den Augen des Lesers vorbeiziehen und dabei meinen Charakter in allen Facetten leuchten zu lassen, so in der Art wie Bilder auf einem Kalender. [...] Ich habe eine Hand auf den Zaun gelegt, da kommt ein riesiger Schäferhund aus Richtung des Hauses auf mich zugerast und bellt und beißt in die Luft. [...] Ich renne. Hinter Gut Hohenbuchen kommt freies Feld. Das Gebell habe ich noch kilometerweit in den Ohren. (Herrndorf 2014:25-29)

In Kleingruppen können die Lerner dieses Kapitel im Unterricht untersuchen. Zu Anfang erlebt der Leser noch die Handlung aus Isas Perspektive. Danach ist es fast als erlebe man Isa aus der Gedankenwelt Isas. Sie beschreibt eine Szene, wie sie in einem von ihr vorgestellten Roman stattfindet. Folgende Fragen könnten als Anregung dienen, die Überlegungen sollten aber nicht auf diese Aspekte eingeschränkt werden.

1. Kann man sich die unterschiedlichen Kameraschnitte, wie sie in einem Film vorkommen würden, vorstellen? Warum?
2. Welche klanglichen Aspekte sind von Herrndorf in diesem Abschnitt eingebunden, die ihn wie einen Film wirken lassen?
3. Diesen Abschnitt könnte man als Handlung innerhalb einer anderen Handlung bezeichnen. Doch da kommt noch eine dritte Handlung innerhalb der zweiten Handlung vor. Wie wird diese visuell inszeniert?
4. "Gut Hohenbuchen" ist der Name, der erst im "zweiten Roman" vorkommt. Trotzdem ist es Isa, die im "ersten Roman" zum Schluss tatsächlich von dort wegrennt. Wie wirkt diese Perspektivenvermischung auf den Leser? Schaut man Isa nach, wie sie wegrennt oder sieht man eher wieder die Welt aus ihren Augen?

Aus diesen Fragen sollte deutlich geworden sein, dass die Perspektive des Lesers sich wie die Kameraschwenkungen eines Films verändert. Obwohl Isa von einem "Roman" redet, zeigen die klanglichen und visuellen Aspekte, dass es von der Typologie auch viele Merkmale des filmischen Erzählens aufweist. Insofern könnte man sagen, dass Herrndorf nicht nur genreübergreifend, sondern auch medialübergreifend schreibt. Die Sprache, die er benutzt, reiht er nicht nur nach Logik und Bedeutung aneinander, damit sich ein zusammenhängender Inhalt ergibt, er widersetzt sich der für eine intradiegetische Erzählerin typische Erzähltechnik und benutzt das filmische Erzählen, um mit der Sprache zu spielen und einen außergewöhnlichen Effekt zu schaffen.

Zum Abschluss dieser Einheit kann von den Lernern ein Storyboard erstellt werden. Das heißt, dass die Lerner in der Kleingruppe die unterschiedlichen Szenen auf einem Poster festhalten. Im traditionellen Sinn sollten diese Szenen gezeichnet werden, aber meines Erachtens kann dieses auch mit Hilfe ausgedruckter Bilder zusammengestellt werden. Als Endprodukt können die Lerner dann visuell die verschiedenen Perspektiven auf einen Blick wahrnehmen. Eine Möglichkeit wäre mit einer Kamera einige Fotos aufzunehmen und sie dann als Inszenierung in einem Storyboard zusammenzutragen. Auditive Effekte können auf kreative Weise hinzugefügt werden.

3.6.3. Überlegung 3

Die Wärme des Tages ist im Gras. Ich liege auf dem Rücken. Weiß umrandete Wolken ziehen vor dem Mond vorbei. Ich stelle mir vor, jemand sieht mich von oben, aber niemand sieht mich. Dabei liege ich so malerisch. Das glaube ich, und ich fühle mich so wohl und so tot und wie ein aufgestauter Fluss, über den in der Nacht immer wieder einmal der Wind geht. (Herrndorf 2014:59)

Obwohl hier wieder der gleiche Textabschnitt wie in der zweiten Überlegung zitiert wird, bietet sich eine komplett andere Didaktisierungsmöglichkeit an. Für den viel belesenen Lerner, kommen einige Aspekte aus diesem Text bekannt vor. In *Die Leiden des jungen Werther* von Goethe gibt es im ersten Buch einen sehr ähnlichen Abschnitt⁹:

Am 10. Mai

[...] Ich könnte jetzt nicht zeichnen, nicht einen Strich, und bin nie ein größerer Maler gewesen als in diesen Augenblicken. Wenn das liebe Tal um mich dampft, und die hohe Sonne an der Oberfläche der undurchdringlichen Finsternis meines Waldes ruht, und nur einzelne Strahlen sich in das innere Heiligtum stehlen, ich dann im hohen Grase am fallenden Bache liege, und näher an der Erde tausend mannigfaltige Gräschen mir merkwürdig werden; wenn ich das Wimmeln der kleinen Welt zwischen Halmen, die unzähligen, unergründlichen Gestalten der Würmchen, der Mückchen näher an meinem Herzen fühle, und fühle die Gegenwart des Allmächtigen, der uns nach seinem Bilde schuf, das Wehen des Allliebenden, der uns in ewiger Wonne schwebend trägt und erhält; mein Freund! [...] (Goethe 1771)

Die Ähnlichkeit liegt nicht unbedingt im Stil oder in der Syntax, sondern in den Elementen, aus denen der Text zusammengesetzt ist. Hier wird der Mensch unzertrennlich mit der Natur verbunden, fast verschmelzen sie zu einem Ganzen. Dieses bietet die Möglichkeit sich mit der Intertextualität als Ziel der Didaktik der Litarizität zu befassen und die Lerner für die Zitathaftigkeit der Sprache zu sensibilisieren. Als Ziel dieser Überlegung steht auch die Bewusstmachung der unterschiedlichen Effekte der selben Elemente in verschiedenen Kontexten bzw. Texten.

⁹ Diesen Hinweis zu den Ähnlichkeiten gab mir meine Betreuerin Dr. Isabel dos Santos. Ich bedanke mich herzlich dafür.

Zu Anfang des Unterrichts werden die Lerner in zwei große Gruppen geteilt. Die eine Hälfte bekommt den Textausschnitt aus *Bilder deiner großen Liebe* von Herrndorf, die andere Hälfte den Textausschnitt aus *Die Leiden des jungen Werther* von Goethe. In diesen Gruppen können nun Kleingruppen gebildet werden, so, dass alle in einer Kleingruppe denselben Text haben. Die Aufgabe ist, sich den Text genau anzuschauen und zu untersuchen, und die wichtigsten Elemente, aus denen der Text besteht, aufzuschreiben. Das wären also Objekte oder Dinge, die genannt werden oder Verben, die die Handlung beschreiben oder auch Beschreibungen der Umgebung. Übergeordnete Begriffe oder Wörter, die nicht genau so im Text vorkommen, aber trotzdem das Gesagte erfassen, können auch miteingeschlossen werden. Für den Herrndorf Text könnte es also folgendermaßen aussehen:

liegen	Wolken und Mond	Gras	malerisch	Wärme
wohl und tot	Fluss	Wind	sehen	Natur
				draußen

Die verschiedenen Gruppen werden sehr wahrscheinlich alle etwas unterschiedliche Wörter notiert haben, aber sie sollten sich trotzdem ähneln. Danach werden die notierten Wörter unter den Gruppen ausgetauscht. Die Gruppen mit den Herrndorf Texten, bekommen Wörterlisten mit den Elementen aus dem Goethe Text und umgekehrt. Nun kann verglichen werden, welche Elemente sich aus der fremden Wörterliste im eigenen Text wiederfinden.

Bevor der Lehrer den Gruppen auch den zweiten Text austeilt, sollten die Lerner mit den Elementen auf der fremden Wörterliste einen eigenen kurzen Text produzieren. Dieses soll dazu dienen den Lernern zu zeigen, wie viele unterschiedliche Texte aus den selben Wörtern zustande kommen können. Wenn die Texte fertig sind, können sie im Plenum vorgelesen und diskutiert werden.

Vor allem soll es aber aufzeigen, welche vielschichtigen Bedeutungen ein Wort annehmen kann, wenn sich der Kontext, der Stil und die Ausdrucksweise ändert. Die produzierten Texte sollten bestenfalls im Raum aufgehängt und öfter gelesen werden. Zum Schluss sollten alle Lerner beide Texte in Ruhe untersuchen und die Vergleiche aufzeichnen.

3.6.4. Überlegung 4

Als Mädchen ist man wie behindert, man hat plötzlich einen Körper. Und das weiß ja keiner, die Jungs. [...] Und dass sie einfach Glück hatten. Wenn ich an Glück denke, denke ich immer an Mongos. Mongos und Jungen. Dumm sterben. (Herrndorf 2014:29f)

geistlos
verachtenswert
nutzlos
unmoralisch
dumm

tot und gestorben und so wohl
(Herrndorf 2014:59)

Ich denke darüber nach, habe mein ganzes Leben darüber nachgedacht, wie ich mich umbringen würde, wenn ich mich umbringen würde. Ich würde Tabletten schlucken und mich dann auf den Rand eines Hochhauses setzen, damit ich runterfalle, wenn ich müde bin. Das wollte ich schon mit fünf. Ich meine, ich wusste, dass ich so sterben will: fallen. (Herrndorf 2014:126f)

In diesen drei Abschnitten wiederholt sich ein ganz zentrales Thema des Romans: das Sterben. Isa befasst sich oft und intensiv mit dem Tod. In dieser Unterrichtseinheit¹⁰ soll von den Lernern erkannt werden, wie Isa sich über die Sprache mit diesem Thema auseinandersetzt. Dabei ist immer der Kontext ihrer Aussagen ein wichtiger Anhaltspunkt.

Zu Beginn der Unterrichtseinheit kann das Thema "Tod" als Vorentlastung besprochen werden. Als Anregung kann die Lehrkraft einige der folgenden Fragen stellen: Wie wird normalerweise mit dem Tod umgegangen? Reden Leute gerne darüber? Ist es kulturell unterschiedlich, wie mit einem Todesfall umgegangen wird? Diese Fragen sind unpersönlich und beziehen sich auf größere gesellschaftliche Kontexte. Wenn die Unterrichtssituation es erlaubt, kann die Lehrkraft auch fragen, wer sich selber schon mal mit dem Sterben befasst hat und ob es leicht war bzw. ist darüber zu reden?

¹⁰ Der Verfasserin ist bewusst, dass der Tod im Unterricht ein heikles Thema sein kann und vorsichtig und einfühlsam damit umgegangen werden sollte.

Danach können die drei Textausschnitte ausgeteilt werden. In Kleingruppen sollen sie gelesen und erste Eindrücke ausgetauscht werden. Ist es den Lernern beim ersten Durchlesen des Romans aufgefallen, dass Isa den Tod oft thematisiert? Wie wirkt ihre Haltung dem Sterben gegenüber? Im Plenum können dann die ersten Gedanken ausgetauscht werden. Dieser Aspekt ist meines Erachtens sehr wichtig, da die Lerner mit neuem Wortschatz ausgerüstet werden; zudem zu einem Thema, das selbst beim Sprechen in der Muttersprache Schwierigkeiten bereitet. Neue Wörter oder Phrasen zu diesem Thema können von den Lernern an die Tafel geschrieben werden.

Betrachtet man den ersten Text im Kontext der Handlung, stellt man fest, dass Isa zu dem Schluss kommt, nur Jungen und Mongos sind glücklich und können somit glücklich sterben (vgl. Herrndorf 2014:29f). Isa möchte kein Mädchen sein – das betont sie zu Anfang dieses Abschnitts (ebd.) und im Roman mehrere Male. Sie meint sogar, ihr eigenes Häutchen weggemacht zu haben, da sie nicht wollte, dass ein anderer das macht (ebd. 2014:30). Ein Junge wollte sie sein, solange sie denken konnte (ebd. 2014:29). Das hätte sie glücklich gemacht. Da sie aber kein Junge sein kann und doch glücklich sterben möchte, bleibt einzig die Option ein Mongo zu sein, und dumm, aber glücklich zu sterben. Herrndorf benutzt die Platzierung innerhalb des Absatzes, diese beiden Optionen als die einzigen Möglichkeiten darzustellen. “Mongos und Jungen.” (ebd. 2014:30), ein Satz mit nur zwei Substantiven. “Dumm sterben.” (ebd.), ein Satz mit nur einer Möglichkeit, nur einem Verb.

Diesen Gedankengang greift Isa dann etwas später nochmal auf. Am Ende eines Abschnitts taucht eine der vielen von Isas Wörterlisten auf (Herrndorf 2014:59). Sie liegt im Gras, lässt den Mond vorüberziehen und fühlt sich dabei “so wohl und so tot und wie ein aufgestauter Fluss” (ebd.). Danach schreibt sie stichwortartig ihre Gefühle auf, alles kleingeschrieben und direkt untereinander, als würde sie langsam von einem Gefühl zum anderen schreiten, Schritt für Schritt dem Tod, der in der letzten Zeile lang und liegend dargestellt wird, entgegen. Dabei scheint es sie nicht zu beängstigen oder traurig zu stimmen, sondern ganz im Gegenteil - es kommt so vor, als wäre der Tod als geistloser, verachtenswerter, nutzloser, unmoralischer und dummer Mensch sehr wohltuend.

Im letzten Textausschnitt setzt Isa sich explizit mit dem eigenen Tod auseinander. Sie wusste schon immer, dass sie im Fallen sterben wollte (Herrndorf 2014:126f). Es erinnert sehr stark an die Thematisierung des eigenen Todes von Herrndorf in seinem Blog *Arbeit und Struktur*. Dort schrieb er:

Was ich brauche, ist eine Exitstrategie. [...] und da war ich noch vollkommen sicher, daß es nur eine Waffe sein könne. [...] Voraussetzung dafür war, daß zwischen Entschluß und Ausführung nicht mehr als eine Zehntelsekunde liegen dürfe. Schon eine Handgranate wäre nicht gegangen. Die Angst vor den drei Sekunden Verzögerung hätte mich umgebracht. Medikamente mit dem langwierigen Vorgang des Schluckens und Wartens sowieso. Weil ich wollte ja nicht sterben, zu keinem Zeitpunkt, und ich will es auch jetzt nicht. Aber die Gewißheit, es selbst in der Hand zu haben, war von Anfang an notwendiger Bestandteil meiner Psychohygiene. [...] Ich muß wissen, daß ich Herr im eigenen Haus bin. Weiter nichts. (Herrndorf 2015:50 - 30.04.2010)

Dem Leser fällt dieser Bezug zum Autor sehr oft in diesem Roman auf. Es ist, als hätte Herrndorf sich einen Begleiter für das langsame Sterben erfunden und aufgeschrieben und seine Gedanken in ihrer Figur verewigt. Diese Idee teilt auch Radisch (2014):

Wolfgang Herrndorf hat sich in seinen letzten Lebensmonaten mit der verlorenen und wilden Isa seinen Schutzengel erschrieben. (Radisch 2014)

Meines Erachtens ist dieser Wendepunkt in *Bilder deiner großen Liebe* von bedeutender Funktion. Isa steht am Abgrund, feuert ihre Waffe – und entkommt trotzdem den Tod. Das Sterben, das sie in der ganzen Handlung thematisiert hat, wird ganz zum Schluss mit dem Leben ersetzt. Als Heldin kann sie ihre Reise fortsetzen. So ganz anders ist es bei Herrndorf. Sein Ende bestimmt er selbst – mit einer Waffe erschoss er sich auf dem Ufer an einem Kanal. Er hat keine Möglichkeit weiter zu leben. Nimmt er es nicht in die eigenen Hände, würde die Krankheit es langsam und quälend für ihn tun. Der Schlusstrich in Herrndorfs Leben wurde klar und deutlich gezogen. Das steht im Gegensatz zu dem "vermeintlichen Fragment" (Hoppe 2016:158). Sie meint (ebd.), es könne "in der Fiktion so umgedeutet" werden, dass er "doch zu einem (vor allem für Jugendliche) befriedigenden Ende kommt".

Ich schaue in den Abgrund, genau über meine Stiefelspitzen hinweg. Ich halte die Waffe genau senkrecht hoch und sehe mit offenem Mund der Kugel hinterher, sehe sie steigen, sehe sie immer kleiner und kleiner und fast unsichtbar werden im tiefdunklen blauen Himmel, bevor sie sich aus dem Verschwundensein wieder materialisiert und zu fallen beginnt, millimetergenau zurück in den Lauf der Waffe. (Herrndorf 2014:129)

Isa schafft es am Rande des Abgrunds doch nicht in den Tod zu gehen, sie überwindet den Wunsch zu sterben: "Der Abgrund zerrt an mir. Aber ich bin stärker. Ich bin nicht verrückt." (Herrndorf 2014:128).

Dann folgt ein Satz, der mit einer Ellipse vom vorigen Satz getrennt ist: "... Ich bin dieselbe. Ich bin das Kind." (Herrndorf 2014:128). Könnte es Herrndorf selber sein, der diese Worte denkt? Die Herausgeber Gärtner und Passig geben dazu einen Hinweis, da sie auf der letzten Seite des Romans meinen (Herrndorf 2014:141), der Autor wäre "nicht nur in der Figur des Mannes in der grünen Trainingsjacke auf dem Friedhof" wiederzufinden (vgl. Hollerweger 2016:178). Es könnte durchaus möglich sein, dass Herrndorf in Isa eine "Widerspiegelung des Ichs" erschaffen hat. Überwindet er den Tod zusammen mit Isa, indem er selbst entscheidet wann er stirbt? Entscheidet er sich, sowie Isa, für das Leben, wenn er sich von einer hinausgestreckten Qual befreit und lieber stirbt?

Herrndorfs Gedanken über den Tod hat er (sehr wahrscheinlich) in der Figur Isas konkretisiert. Er hat seine Gedanken mit den Gedanken Isas verwoben und mit ihr den Tod überwunden. In ihr findet die Widerspiegelung seines Ichs eine konkrete Form. In diesem Zusammenhang kann im Unterricht ein Aspekt des zu Anfang besprochenen Themas des Sterbens in Konkrete Poesie umgesetzt werden. Im Prozess des Schaffens eines Gedichts der Konkreten Poesie ist es dem Lerner bewusst, mit einem Wort ein ganzheitliches Bild zu Schaffen. Die Form des Bildes wird somit zur Bedeutung. Den Lernern soll nahegebracht werden, dass sowohl in der symbolischen Kompetenz als auch in der Literarizität, die Form eine wesentliche Rolle beim Bedeutungsbildungsprozess spielt (vgl. Kramsch 2006:251). Die fertige Poesie kann zum Schluss im Raum prätextualisiert werden.

3.6.5. Zusammenfassende Überlegungen zur Didaktisierung von Herrndorfs *Bilder deiner großen Liebe*

Aus den aufgeführten Überlegungen ist deutlich geworden, dass *Bilder deiner großen Liebe* viel Potenzial birgt für einen Unterricht der Didaktik der Literarizität. Der Verfasserin dieser Arbeit ist es oft schwer gefallen, sich auf eine Überlegung je Textausschnitt zu beschränken, da es tatsächlich unendlich viele Möglichkeiten gäbe. In diesem Abschnitt soll eine Überlegung dargestellt werden, die sich nicht auf einen Textabschnitt, sondern auf den ganzen Roman bezieht und meines Erachtens sehr sinnvoll im Umgang mit diesem Werk ist.

Hoppe (2016:164) schlägt in ihrem Beitrag *Fragmentstrukturen und Wahrnehmungsweisen: Bilder deiner großen Liebe* vor, dass man im Unterricht mit diesem Werk ein Lesetagebuch einsetzen könnte, in dem die Lerner mit Hilfe freier Texte ihren Leseprozess reflektieren und kommentieren können. Als Beispiel eines einzutragenden Textes schlägt sie Imitatives Schreiben vor (ebd.). Dafür könnten Abschnitte aus dem Roman oder aber auch Abschnitte, die an den Text heranführen, ausgewählt werden. Als Vorentlastung könnte der Lehrer einige Leitfragen stellen und wichtige Aspekte des Textes hervorheben.

Für das Erreichen der Ziele eines literarizität-orientierten Unterrichts und im Rahmen eines Fremdsprachenunterrichts, bietet es sich an, den Lernern Richtlinien und Leitfragen zu geben und einige Pflichtaufgaben vorzuschreiben, ein umfassendes Lesetagebuch zusammenstellen zu können. Es könnte auch eine Wörterliste angefertigt werden, die unbekannte und neue Wörter beinhaltet. Jeder Lerner kann selbst entscheiden, ob die Wörter nach Bedeutung, Kontext oder Wortgruppe zusammengegliedert werden sollen.

Da *Bilder deiner großen Liebe* in kurzen, fragmentarischen Abschnitten geschrieben ist, eignet es sich gut nach jedem Abschnitt einen Eintrag zu verfassen. Den Lernern sollte viel Freiheit bei der Gestaltung gegeben werden und das Lesetagebuch sollte von der Lehrkraft nicht im Sinne einer Prüfung korrigiert werden. Viel eher sollten die Lerner sich mit der Reflexion des Leseprozesses befassen und ermutigt werden ausführliche Einträge zu verfassen. Die folgenden Punkte und Fragen können dabei beachtet werden:

1. Welche Stimmung wurde im Abschnitt übertragen?
2. Welche Wörter waren fremd und neu?
3. Welche Figuren kamen im Abschnitt vor?
4. Beinhaltet der Abschnitt einen oder mehrere Dialoge?
5. Wie reden die Figuren miteinander? Können Unterschiede im Sprachgebrauch festgestellt werden?
6. Selbstgezeichnete Bilder von Personen oder Objekte anhand von Beschreibungen aus dem Text
7. Persönliche Eindrücke
8. Verständnis- oder andere Probleme, die beim Lesen aufgetreten sind.
9. Zitate, die wichtig erscheinen oder einfach dem Leser gefallen.
10. Persönliche Meinung zu der Lektüre
11. Welche stilistischen Merkmale stechen hervor?
12. Wie verhalten sich die Figuren? Wie wirkt das auf dem Leser?
13. Eigene Kommentare
14. Mit welcher Figur kann der Leser sich am besten identifizieren?
15. Welche Assoziationen (z.B. Musik, Filme, Geschichten, usw.) werden hervorgerufen?
16. Passende Bilder, Tabellen oder Zeitstränge können hinzugefügt werden.

Für einen Unterricht auf Grundlage der Didaktik der Literarizität ist es wichtig, dass die Lerner nicht nur ihre subjektive Sichtweise des Romans oder des Abschnitts notieren, sondern tatsächlich von der Lehrkraft ermutigt werden, vor allem die Sprache und den Text an sich zu betrachten. Dieses könnte immer wieder im Unterricht betont werden und auch in eingeplanten Reflexionsstunden thematisiert und diskutiert werden.

Zusätzlich zu der Wörterliste, kann auch eine Sammlung an Zitaten im Lesetagebuch eingetragen werden. Zum Schluss können die Lerner die Sammlung untersuchen und sich fragen, warum die zu den schönsten Zitaten zählen. Sagen sie nur etwas inhaltlich Gutes aus oder sind sie auch sprachlich interessant und gut konstruiert? Welche stilistischen Merkmale können an ihnen erkannt werden?

Diese Zitatsammlung kann zum Schluss der Lektüre im Raum präsentiert werden. Meines Erachtens ist es für den Lernprozess sehr wertvoll, wenn Lerner ihre Arbeit den anderen Lernern zeigen und erklären können, vor allem wenn ihnen kreativer Freiraum bei der Gestaltung gegeben wird. In diesem Sinne, wäre es denkbar, dass die Lerner selbst entscheiden, wie sie die Präsentation anbieten wollen. Es könnte in der Form einer PowerPoint Präsentation sein, als Poster gestaltet werden oder in einem Kurzvideo dargestellt werden. Es könnte aber auch in Buchform gedruckt werden und selbst mit malerisch ausgeschmückt werden.

Bei der Vorstellung im Kurs könnte dann auf die Gründe der Auswahl der Zitate eingegangen werden und welche Wirkung sie beim Lesen erzeugt haben. Vor allem sollte aber auf die stilistischen Merkmale oder Besonderheiten eingegangen werden. Möglicherweise benötigt dieser Aspekt die Unterstützung der Lehrkraft und es können vorher einige Hinweise gegeben werden.

Dieses Lesetagebuch dient somit einem Zweck, der nicht nur den eigenen Leseprozess reflektiert, sondern auch den Sprachgebrauch des Autors. Die Lerner sollen sensibilisiert werden für die unterschiedlichen Stile, die verwendet werden können und den Text an sich interessant machen. Es soll vor allem die Aufmerksamkeit der Lerner auf die Ausdrucksseite des Gesagten lenken und sie für die literarisch-ästhetische Dimension der Sprache sensibilisieren.

4. Fazit

Im einen Moment denkt man, man hat es. Dann denkt man wieder, man hat es nicht. Und wenn man diesen Gedanken zu Ende denken will, dreht er sich unendlich im Kreis, und wenn man aus dieser unendlichen Schleife nicht mehr rauskommt, ist man wieder verrückt. Weil man etwas verstanden hat. (Herndorf, 2014:106)

Dieses Zitat stammt von Isa, die nun bekannte Protagonistin aus *Bilder deiner großen Liebe*. Betrachtet man es im Lichte des Romans und versteht man ihre Sätze im Kontext der Handlung, erscheint diese Behauptung nicht außergewöhnlich. Doch betrachtet man diese Äußerung im Rahmen dieser Arbeit, ergibt sich ein ganz anderer und doch sehr relevanter Sinn.

Eine Fremdsprache zu erlernen ist mit vielen Herausforderungen verbunden. Wichtig ist nicht nur die Sprache zu verstehen und inhaltlich verstanden zu werden, sondern viel mehr muss man die Ausdrucksebene und das Nicht-gesagte einer Kommunikationssituation interpretieren können und auf symbolische Ebene im Austausch mit muttersprachlichen Gesprächspartnern effektiv und tiefgründig interagieren können. Dieser Lernprozess ist niemals abgeschlossen und muss immer wieder aufs Neue durchgeführt werden.

Manchmal hat ein Fremdsprachenlerner das Gefühl alles verstanden zu haben, dann jedoch trifft man auf eine Situation, ob im alltäglichen Leben oder in der Literatur, wo die Konventionen der Sprache verbogen oder verändert wurden. Dann mag es einem so vorkommen, als hätte man die Sprache doch noch nicht verstanden. Dieser Prozess verläuft endlos und dreht sich oftmals im Kreis, weil die Sprache nicht nur aus inhaltlich bedeutungsvollen Worten besteht, sondern auch gerade durch die Ausdrucksweise interessant wird.

Die Didaktik der Literarizität, wie auch die symbolische Kompetenz, zielen im Fremdsprachenunterricht darauf hin, den Lernern diese Aspekte der Sprache nahezubringen und sie für die Besonderheiten der sprachlichen Ausdrucksweise zu sensibilisieren. Wie in der vorliegenden Arbeit gezeigt wurde, können diese Aspekte sehr gut durch die Literatur erkenntlich gemacht werden.

Die Forschungsfrage dieser Arbeit lautete: Welche Aufgaben und Methoden fördern die Bewusstheit für die Literarizität von Texten im DaF-Unterricht auf dem Niveau B1-B2? Anhand der aufgeführten Unterrichtsüberlegungen in den Romanen *Tschick* und *Bilder deiner großen Liebe* von Herrndorf konnte analytisch und reflektierend dargestellt werden, wie diese Bewusstheit für die Literarizität erreicht werden kann. Als Ausblick ist es der Wunsch der Verfasserin, diese Überlegungen empirisch im Fremdsprachenunterricht einzusetzen mit dem Ziel sie auszuwerten und eine Empfehlung zu ihrer weiteren Benutzung auszustellen.

Aus dem Forschungsstand ist hervorgegangen, dass die literarisch-ästhetische Bildung sehr vernachlässigt wird und es deshalb notwendig geworden ist, aufgrund eines neuen Ansatzes zu unterrichten. Der Ansatz der Didaktik der Literarizität dient letztendlich nicht nur dem Bewusstwerden von der Literarizität der Texte, sondern erweitert auch die ganzheitliche Spracherfahrung der Fremdsprachenlerner. Dieser Ansatz wird sehr gut von der symbolischen Kompetenz ergänzt, da die Form der Sprache auch immer als Bedeutung geachtet wird.

Tschick und *Bilder deiner großen Liebe* von Wolfgang Herrndorf haben sich als sehr tauglich für die Unterrichtsüberlegungen aufgrund der Didaktik der Literarizität erwiesen und können für den Fremdsprachen Unterricht auf jeden Fall empfohlen werden. Sie beinhalten nicht nur relevante und spannende Geschichten, sondern sind stilistisch auf dem höchsten Niveau. Die sprachlichen Besonderheiten, der leichte Hauch der Ironie und die normüberschreitenden Genres können immer wieder untersucht werden, ohne jemals alles deuten zu können. Und genau das ist das Ziel der Didaktik der Literarizität – Sprache ist kein festgesetztes Regelsystem, sie ist ein kreativer Prozess, der immer wieder neu und in allen möglichen Kombinationen realisiert werden kann.

5. Literaturverzeichnis

5.1. Primärliteratur

Herrndorf, Wolfgang (2014): *Bilder deiner großen Liebe*. Ein unvollendeter Roman. Berlin: Rowohlt Berlin Verlag.

Herrndorf, Wolfgang (2012): *Tschick*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

5.2. Sekundärliteratur

Arnold, Antje (2016): Herrndorfs "kaputtes Werk". Intertextualität in *Tschick* und *Bilder deiner großen Liebe*. In: Standke (Hg.): *Wolfgang Herrndorf lesen: Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 131-148.

Born, Stefan (2016): Intertextualität bei Wolfgang Herrndorf. Potenziale für die Stildidaktik. In: Standke (Hg.): *Wolfgang Herrndorf lesen: Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 41-52.

Brechensbauer, Katharina (2016): Ich gehe. Reiseidentitäten in Wolfgang Herrndorfs *Tschick* und *Bilder deiner großen Liebe*. In: Standke (Hg.): *Wolfgang Herrndorf lesen: Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 95-110.

Brinitzer, Michaela et al. (2013): *DaF unterrichten: Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.

Dobstadt, Michael (2009): „Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. In: *Deutsch als Fremdsprache, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 46, S. 21-30.

Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2011a): *Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*

44, S. 5-14.

Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2011b): Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Ewert/Riedner/Schiedermaier (Hgg.) (2011): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. München: Iudicium Verlag GmbH, S. 99-115.

Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2012): „Sprache“: Literatur – Sprache – Literarizität. Modul „Literatur und ihre Didaktik“. Universität Leipzig.

Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2014): „Dann machen Sie doch mal etwas anderes“ - Das Literarische im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht und die Kompetenzdiskussion. In: Bernstein/Lerchner (Hgg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Musik – Kunst – Film – Theater – Literatur. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache. Göttingen: Göttinger Universitätsverlag, S. 17-31.

Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2017): Literatur Lesen Lernen. Lesewerkstatt Deutsch 2. Stuttgart, S.83-97. [unveröffentlicht]

Duden (2017): „Anosognosie“. Online verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Anosognosie> [Stand: 17.11.2017]

Ehlers, Swantje (2016): Literaturdidaktik: Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.

Führer, Carolin (2016): „Es wird eigentlich nichts erzählt, oder?“ Wolfgang Herrndorfs Debütroman *In Plüschgewittern* im Literaturunterricht der Sekundarstufen. In: Standke (Hg.): Wolfgang Herrndorf lesen: Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 9-24.

Führer, Caroline (2016): Intermediales Erzählen. *Oh Boy!* und *In Plüschgewittern* als Generationenporträts? In: Standke (Hg.): Wolfgang Herrndorf lesen: Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 25-40.

Goethe Institut et al. (Hgg.) (2011): Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die

Praxis des Deutschunterrichts 44, S. 68-70.

Goethe, Johann Wolfgang (1771): Die Leiden des jungen Werther. [Online abrufbar unter: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/die-leiden-des-jungen-werther-3636/1> - zuletzt gesichtet am 17.11.2017]

Herrndorf, Wolfgang (2015): Arbeit und Struktur. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Hollerweger, Elisabeth (2016): Ver-rückte Welt? Von De- und Rekonstruktion von Ich – Natur – Gesellschaft in Wolfgang Herrndorfs *Bilder deiner großen Liebe*. In: Standke (Hg.): Wolfgang Herrndorf lesen: Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 167-184.

Hoppe, Henriette (2016): Fragmentstruktur und Wahrnehmungsweisen Isas in Wolfgang Herrndorfs *Bilder deiner großen Liebe*. In: Standke (Hg.): Wolfgang Herrndorf lesen: Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 149-166.

Klupp, Thomas (2017): Schreibend sterben. Wolfgang Herrndorfs Journal Arbeit und Struktur. In: Tholen/Moennighoff/Bernstorff (Hgg.) Große Gefühle - in der Literatur. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim, S. 221-238.

Kramsch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: The Modern Language Journal 90(2), S. 249-252.

Kramsch, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 44, S. 35-40.

Lenz, Lutz (2016): Wolfgang Herrndorf: "Bilder deiner großen Liebe". Deutsch betrifft uns. Aachen: Bergmoser & Höller Verlag AG, 3.

Mair, Walter (1981): Der Methodenwechsel im Fremdsprachenunterricht. In: Mair/Meter (Hgg.): Fremdsprachenunterricht – Wozu? Historische und

methodologische Überlegungen zur Situation der Sprachdidaktik.
Tübingen: Gunter Narr, S. 11-71.

Maiwald, Klaus (2016): Literarische Qualität und (Re-)Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeiten in der neueren deutschen Kinder- und Jugendliteratur: aufgezeigt an Romanen von A. Steinhöfel, M. Wildner und W. Herrndorf. [Online abrufbar unter: http://opus4.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/files/3809/Maiwald_KJL.pdf - zuletzt gesichtet am 16.11.2017]

Martínez, Matias / Scheffel, Michael (2007): Einführung in die Erzähltheorie.
München: C.H. Beck.

Möbius, Thomas (2014): Textanalyse und Interpretation zu Wolfgang Herrndorf, Tschick: Alle erforderlichen Infos für Abitur, Matura, Klausur und Referat plus Musteraufgaben mit Lösungsansätzen. Hollfeld: Bange.

Mühr, Stephan (2015): Tschick und Sand - Zwei komplementäre Geschichten über Identität. In: Acta Germanica: German Studies in Africa, 43(1), S. 200-213.

Neuland, Eva (2008): Jugendsprache: Eine Einführung. Tübingen;Basel: Francke.

Passig, Kathrin (2011): Wann hat es „Tschick“ gemacht, Herr Herrndorf? FAZ. 31.01.2011. [Online verfügbar unter: http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/autoren/im-gespraech-wolfgang-herrndorf-wann-hat-es-tschick-gemacht-herr-herrndorf-1576165-p2.html?printPageArticle=true#pageIndex_1 - zuletzt gesichtet am 17.11.2017]

Radisch, Iris (2014): Und Engel gibt es doch. Zeit. 19.09. 2014. [Online abrufbar unter: <http://www.zeit.de/2014/39/wolfgang-herrndorf-roman/komplettansicht> – zuletzt gesichtet am 17.11.2017]

Standke, Jan (2016): Wolfgang Herrndorf lesen: Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Steinbrügge, Lieselotte (2016): Fremdsprache Literatur: Literarische Texte im

Fremdsprachenunterricht. Narr Francke Attempto Verlag.

Weber, Stefanie (2016): "Tschick" als Bildungsroman?: Eine Analyse von Wolfgang Herrndorfs Meisterstück : Seminararbeit\$Stefanie Weber. Hamburg: Bachelor + Master Publishing.

Weinrich, Harald (1985): Von der Langeweile des Sprachunterrichts. In: Ders.: Wege der Sprachkultur. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt, S. 221–245.

Wichmann, Laura (2015): An neue Sprachufer übersetzen: Zur Didaktik der Literarizität und dem Potential eines erweiterten Übersetzungskonzeptes im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. Masterarbeit. Stellenbosch: Stellenbosch University.

Zierau, Cornelia / Kofer, Martina (2015): Literatur in der Sprachförderung - Überlegungen zu einer Neuorientierung im Sprach- und Literaturunterricht am Beispiel von Wolfgang Herrndorfs Adoleszenzroman "Tschick". Deutsch als Fremdsprache, 52, S. 3-13.

5.3. Online-Quellen

Urban Dictionary: (Website) unter: www.urbandictionary.com [Stand 17.11.2017]

Mundmische: (Website) unter: www.mundmische.de [Stand 17.11.2017]

Sprachnudel: (Website) unter: www.sprachnudel.de [Stand 17.11.2017]

Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg: (Webseite) unter: https://lehrerfortbildung-bw.de/st_digital/medienwerkstatt/internet/cms/wiki/dokuwiki/index.html [Stand 17.11.2017]

YouTube: (Website) unter: www.youtube.de [Stand 17.11.2017]

Anhang

Anhang 1

Urban Dictionary (www.urbandictionary.com):

The screenshot shows the Urban Dictionary website interface. At the top, there is a navigation bar with the 'urban DICTIONARY' logo, links for 'Browse', 'Vote', and 'Store', and a 'Cart' icon. A search bar contains the text 'Type any word...'. Below the search bar is a banner for the video game 'Marvel vs. Capcom 3: Infinite'.

The main content area features the date 'NOV 14' and the word 'conversation walling' in a large blue font. The definition reads: 'When you're trying to **make** a conversation with a **girl**/guy you met recently, either A) online B) via text message or C) in person, and she/he responds to any of your questions with blank stares, one letter text messages using the words: oh, cool, or **nice**, or nothing at all until you have to **try** to change the subject.'

Below the definition is a conversation log between 'Ron' and 'Emily':

- Ron: so **do you** have any brothers or **sister**?
- Emily: **Yes**
- ~4 minute delay~
- Ron: Are you the oldest?
- Emily: No
- ~2 minute delay~
- Ron: So how was your day?
- ~2 minute delay~
- Emily: Ok
- Ron: Are you conversation walling me on purpose?
- Emily: What?
- Ron: I think I'd have a better conversation with a brick wall.

At the bottom of the definition, there are several hashtags: #brick walling #walling #convo walling #waling #convo waling #conversation.

On the right side of the page, there is a sidebar with the text 'URBAN DICTIONARY IS WRITTEN BY YOU' and a 'Define a Word' button. Below this are social media links for Twitter and Facebook, and buttons for 'HELP' and 'SUBSCRIBE'.

Anhang 2

Mundmische (www.mundmische.de):

The screenshot displays the homepage of the website 'MundMische'. At the top left is the logo 'MundMische' with the tagline 'SPASS AN UMGANGSSPRACHE UND SPRICHWÖRTERN'. To the right are links for 'Eintrag erstellen', 'Anmelden', and 'Registrieren'. Below the logo is a search bar with the placeholder 'Suchtext' and a 'Suche' button. A navigation menu includes 'Startseite', 'Lexikon', 'Zufallseintrag', 'Wortcharts', 'Sprichwortcharts', and 'Brandneu'. A pink banner highlights 'Gerade im Trend: Fick-mich-Wimpel'. The main content area is titled 'Wörterbuch der deutschen Umgangssprache' and features a dictionary entry for 'usselig'. The entry includes three numbered definitions: 1. Weather (nass-kaltes Wetter), 2. A person (unwohl dabei), and 3. A person (berühren wollen würde). The entry is attributed to 'Orko (Nordrhein-Westfalen) vor 10 Jahren'. On the right side, there is a Facebook widget for 'mundmische.de' with a 'Like Page' button and a post about a 'Weihnachtsbaum Showroom'.

Eintrag erstellen Anmelden Registrieren

MundMische
SPASS AN UMGANGSSPRACHE UND SPRICHWÖRTERN

Suchtext Suche

Startseite Lexikon Zufallseintrag Wortcharts Sprichwortcharts Brandneu

Gerade im Trend: **Fick-mich-Wimpel**

Wörterbuch der deutschen Umgangssprache

usselig

1. Das Wetter kann "usselig" sein. Das Adjektiv bezeichnet dann nass-kaltes Wetter. Es ist furchtbar nieselig und grau und kalt und vorallem ungemütlich draußen.
2. Einem Menschen kann es "usselig" sein. Ihm ist dann kalt, es fröstelt ihn und er fühlt sich wirklich unwohl dabei.
3. Ein Mensch kann "usselig" sein. Man könnte auch sagen, derjenige wäre "fies" - aber "usselig" fügt dem hinzu, dass man den Menschen auf garkeinen Fall berühren wollen würde.

Orko (Nordrhein-Westfalen) vor 10 Jahren

Mundmische auf Facebook

mundmische.de
Like Page

Be the first of your friends to like this

mundmische.de about 11 months ago

Wo habt ihr denn den Weihnachtsbaum her? Direkt vom Weihnachtsbaum Showroom!

Weihnachtsbaum Showroom

Anhang 3

Wolfgang Herrndorf in grüner Trainingsjacke:



Quelle: Süddeutsche Zeitung (SZ.de) unter <http://www.sueddeutsche.de/kultur/isa-von-wolfgang-herrndorf-dunkel-bestrahlter-schutzengel-1.2146299>

(Zuletzt gesichtet am 15.11.2017)