

Fantastische Lektüren und wie sie zu finden sind

Leseverstehen oder literarische Bildung? Beides! Impulse für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe I
Herbstakademie für Leseförderung Niedersachsen

Dr. Volker Pietsch

[ich bemühe mich, auf den folgenden Folien gegebenenfalls auch die Ergebnisse aus den gemeinsamen
Diskussionen in den Workshops möglichst getreulich wiederzugeben]

06.11.2019

1. Die Bedeutung der phantastischen Genres für literarische Sozialisation und Mediensozialisation

1.1 Textauswahl von Lehrkräften und Leseinteressen von Schülerinnen und Schülern

Wenn sich Jugendliche für Literatur begeistern können, dann oft für Titel der Sparten Fantasy, Science-Fiction und Horror. Aber noch immer scheint hier vielerorts eine Lücke zwischen privaten Vorlieben und Unterrichtslektüre zu klaffen.

Darauf deuten erste Ergebnisse aus der Studie TAMoLi hin, die unter Beteiligung der Universitäten Potsdam und Hildesheim sowie der PH FH Nordwestschweiz von Prof. Dr. Andrea Bertschi-Kaufmann, Dominik Fässler, Nora Kernen, Steffen Siebenhüner (PH FHNW), Prof. Dr. Katrin Böhme (Universität Potsdam), Prof. Dr. Irene Pieper und Simone Depner (Stiftung Universität Hildesheim) durchgeführt wurde (vgl. auch <http://www.literaturunterricht.ch>).

Teilgenommen haben 106 Klassen der Jahrgänge 8-9 verschiedener Schultypen, insgesamt 2626 Schülerinnen und Schüler sowie 116 Lehrkräfte.

Demnach finden unter den freizeithlichen Lesepräferenzen Science-Fiction und Fantasy (47%) sowie Horror (37%), aber auch den schulischen Lektürepräferenzen (SF/Fantasy: 25%, Horror, Grusel- und Gespenstergeschichten: 24%) der Schülerinnen und Schüler häufig Erwähnung,

wohl gemerkt der Schülerinnen *und* Schüler, denn diese Genres gelten traditionell eher als von Jungen bevorzugt (so z. B. noch: Vossen (2004): Einleitung zu: Horrorfilm. Stuttgart./ Rieseberg/Martin-News (1988): Macho-, Monster-, Medienfreizeit. TV- und Videokonsum Jugendlicher. Pfaffenweiler./Hans Böttcher (1969): Horrorfilme. In: Filmpsychologisches Kompendium. Hamm.).

Bei der Textauswahl von Seiten der Lehrer/-innen werden sie dagegen nur zu einem geringen Prozentsatz (SF/Fantasy: 5%, Horror, Grusel- und Gespenstergeschichten: 1%) berücksichtigt

(Diese Aussagen stützen sich auf den Vortrag auf dem Symposium der Deutschdidaktik vom 19.9.2019, „Lehrer(innen)seitige Textauswahl und schüler(innen)seitige Leseinteressen: professionelle Entscheidungen für literarische Bildung vs. Lesevergnügen?“ von Simone Depner, Steffen Siebenhüner, Dominik Fässler, Nora Kernen, Andrea Bertschi-Kaufmann, Katrin Böhme und Irene Pieper.

Dafür, dass es sich hier nicht nur um ein trendhaftes Phänomen handelt, spricht auch die Studie, die Klaus Gattermeier 1999 in 8. Stufen in Bayer und Sachsen durchführte:

Schüler-Privatlektüre [8. Jg. | : Titel und Autoren

1. Akte X (diverse Bände, verschiedene Autoren) [55 von 2310 Nennungen]
2. Wir Kinder vom Bahnhof Zoo (Christiane F.) [28]
3. Es (Stephen King) [27, „Es“ hat übrigens 1536 Seiten]

Stephen King ist außerdem noch auf Platz 7 und zweimal auf Platz 20 vertreten.

Schüler-Privatlektüre: Autoren

1. Stephen King (141 von 2310 Nennungen)
2. Chris Carter (55)
3. Wolfgang Hohlbein (50)

Vgl. Klaus Gattermeier: Literaturunterricht und Lesesozialisation. Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer. Regensburg 2003, S.357-359.

Akte X ist eine Reihe nach der gleichnamigen Science-Fiction-TV-Serie (USA 1993-2018), Chris Carter deren hauptverantwortlicher Drehbuchautor. Wolfgang Hohlbein ist für Romane in allen phantastischen Genres bekannt, Stephen King vor allem für Horror-Romane und -kurzgeschichten. Sein Roman „Es“ wurde 2017 und 2019 in zwei Teilen recht werkgetreu für das Kino adaptiert, beide Filme gehören zu den bislang erfolgreichsten Horrorfilmen überhaupt (zusammen bislang 1.166 000 000 \$ Einspielergebnis); man darf anhand der Erfahrungen aus der Mediensozialisationsforschung davon ausgehen, dass auch viele Jugendliche unter 16 Jahren sie sehen (vgl. z. B. Marci-Boehncke/Rath (2010): Der Gewalt ihre Freiheit. Der Horror-Film als jugendliches Wertekonstrukt. In: Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik. 2/2010, o.P.).

1. Die Bedeutung der phantastischen Genres für literarische Sozialisation und Mediensozialisation

1.2 Das lebendige Genrebewusstsein

Warum diese fehlende Übereinstimmung?

Es könnte sich natürlich um ein Missverständnis aufgrund definatorischer Unschärfe handeln. Denkbar, dass Lehrkräfte wie auch Schülerinnen und Schüler kanonische Texte wie „Der Sandmann“ oder „Der Schimmelreiter“ nicht als „Science-Fiction-“ oder „Gruselliteratur“ einordneten. Denkbar, dass viele Lehrkräfte „Horror“ als gleichbedeutend mit expliziten Gewaltschilderungen (also „Splatter“) auffassten und die gängige Überschneidung von gesellschaftskritischen Texten und Science Fiction nicht berücksichtigten.

Welche Erwartungen werden an die jeweilige Genrebezeichnung geknüpft?
All diese höchst unterschiedlichen Beispiele könnte man mit dem Begriff „Horror“ assoziieren:



Schon ein solches Auseinanderfallen der Genrevorstellungen wäre immerhin ein Grund der näheren Thematisierung im Unterricht.

Es ist anzunehmen, dass wir hier nicht von relativ verbindlichen Kategorien ausgehen können, wie sie dem Deutschunterricht für zum Beispiel Märchen oder Fabeln zugrunde liegen. Der Deutschunterricht hat sich diesen Gegenstand noch nicht soweit zu Eigen gemacht und auch, wenn es in der Literatur- und Medienwissenschaft viele Definitionsversuche gibt, folgt der Alltag hier wohl eher einer Logik der Praxis im Sinne Bourdieus, deren Ziel nicht Trennschärfe, sondern Praktikabilität ist (vgl. Bourdieu (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M., S.157-158). Leser/-innen werden selten exakte Definitionen an ihre Buchhändler herantragen, eher werden sie etwas suchen, das „so ähnlich ist wie Tolkiens *Der Herr der Ringe*“ oder „wie George R. R. Martins *Das Lied von Eis und Feuer*“ (bzw. nach diesem Muster im Internet Angebote bekommen).

“Die Geschichte eines Genres kann als Abfolge von nicht vorhersehbaren Prozessen der Etablierung, Sedimentierung und des Verschleißes von Stereotypen beschrieben werden. [...] Die Bestimmung von Prototypen ist also zwangsläufig ein retrospektiver Akt.“

Benjamin Moldenhauer (2016): *Ästhetik des Drastischen*. Berlin, S.30-32.

In der Kombination stereotyper Merkmale des Internats-, Kriminal-, Fantasy- und Adoleszenzromans entsteht beispielsweise ein Text wie J. K. Rowlings *Harry Potter und der Stein der Weisen* (1997), der selbst prototypisch für eine Flut anderer Fantasy-Werke im Schulumilieu wird (z. B. Rick Riordans *Percy Jackson – Diebe im Olymp* (2005), Richelle Meads *Vampire Academy – Die Blutsschwestern* (2007), Franziska Gehms *Die Vampirschwestern* (2008)...), bis bestimmte Stereotype zu Klischees gerinnen und ein vergleichbarer Erfolg sich erst wieder bei der nächsten maßgeblichen Variation einstellt.

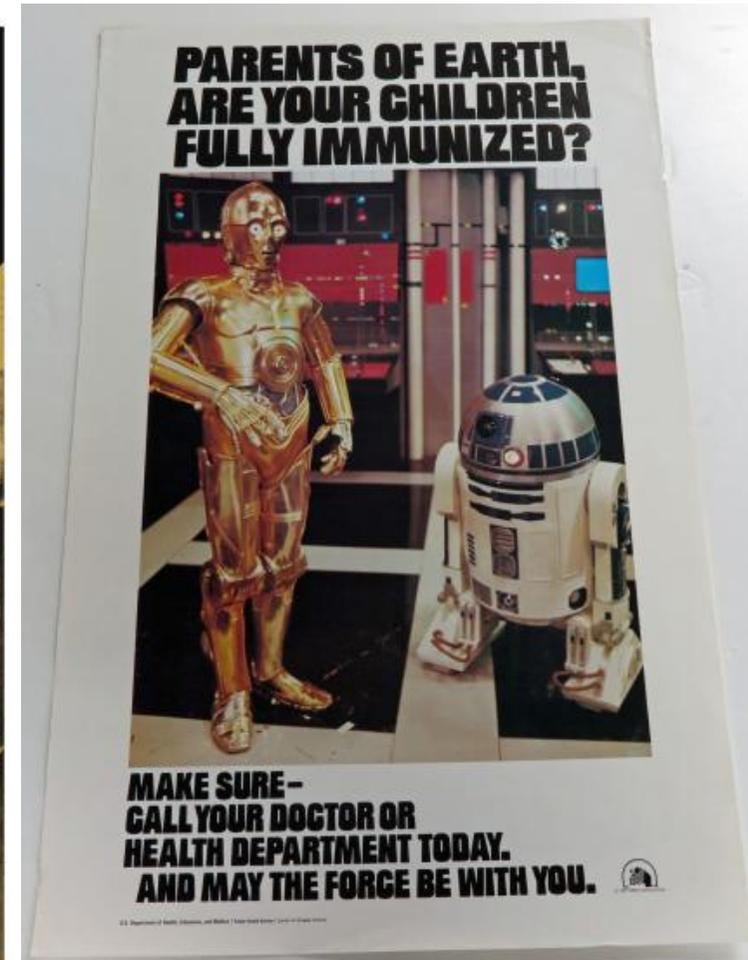
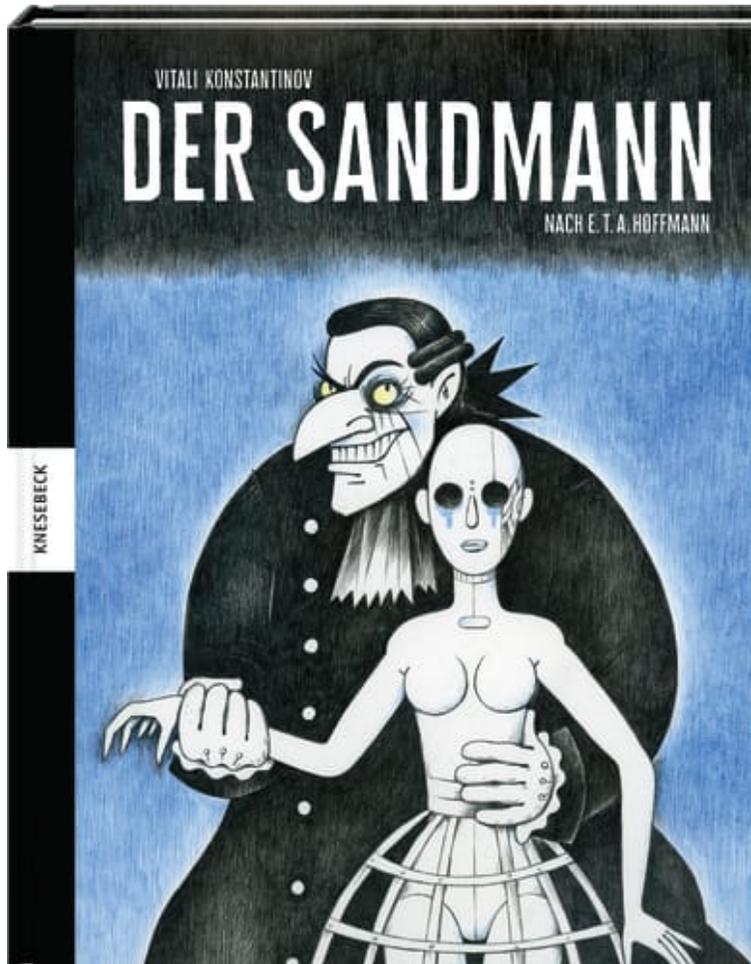
Stephenie Meyers *Twilight* (2005) etwa fokussiert sich auf eine Dreiecksbeziehung von Schüler/-innen, nimmt Anleihen bei William Shakespeares *Romeo und Julia* (1597) und wird selbst prototypisch, *Die Tribute von Panem* (2008) weist diese Dreiecks-Konstellation ebenfalls auf, wird aber selbst zum Prototypen dystopischer Jugendromane über Leistungsdruck und Konkurrenz, ein Aspekt, der in den Magie-Turnieren und im Punktesystem der verschiedenen Häuser bei *Harry Potter* bereits anklingt, aber auch Parallelen zu den gleichzeitig populär werdenden Casting-Shows im Fernsehen aufweist. Dabei muss der Prototyp nicht das “Original“ sein; schon vor *Die Tribute von Panem* gibt es etwa eine sehr ähnliche Story im Roman *Battle Royale* von Kōshun Takami (1999), der aber vor allem aufgrund seiner Härte kein vergleichbar breites Familienpublikum anspricht.

Für den Erwerb prototypischer Vorstellungen von Genres im Unterricht sollte sich die Perspektive stärker auf fluide Transformationsprozesse richten als primär auf Rahmungen und Invarianten.

Das implizite Erfahrungswissen vieler SuS könnte dabei einbezogen werden, damit SuS und Lehrkräfte gemeinsam ein genrehistorisches Bewusstsein entwickeln.

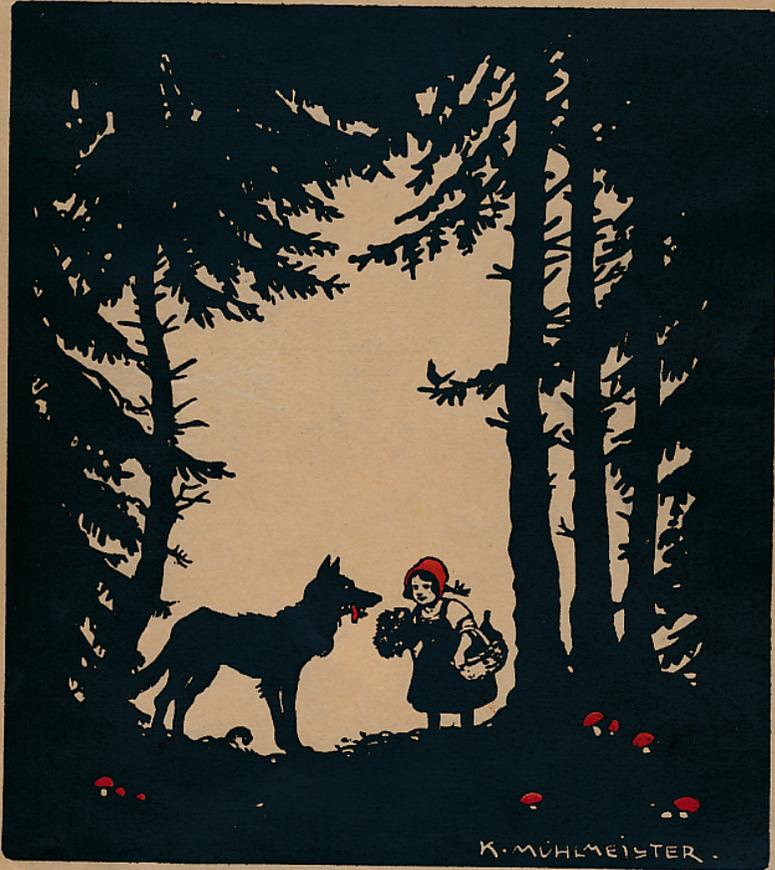
Bezüge zwischen den Beispielen aus der deutschen Literatur und der gegenwärtigen Medienwelt könnten sich über solche Stereotype und deren Variationen herstellen lassen.

Das kann z. B. über Ähnlichkeiten zwischen *Figuren* geschehen:



<https://americanhistory.si.edu/blog/star-wars-force-strong-museum>

**Rotkäppchen
und andere
Märchen der Brüder Grimm**

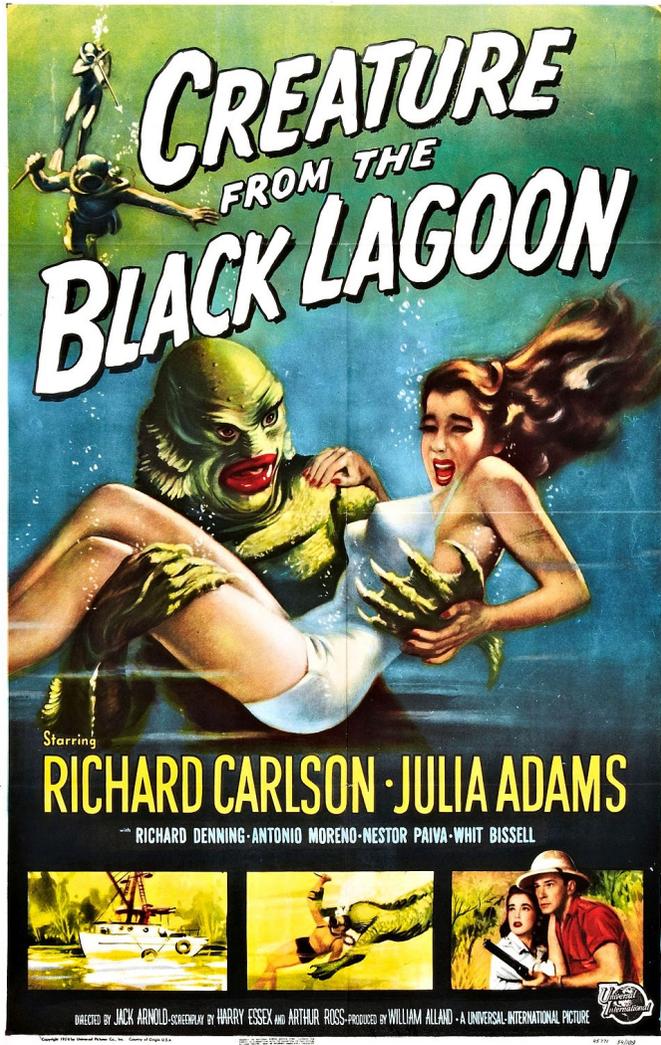


Oder über Ähnlichkeiten zwischen bestimmten *Figurenkonstellationen*:

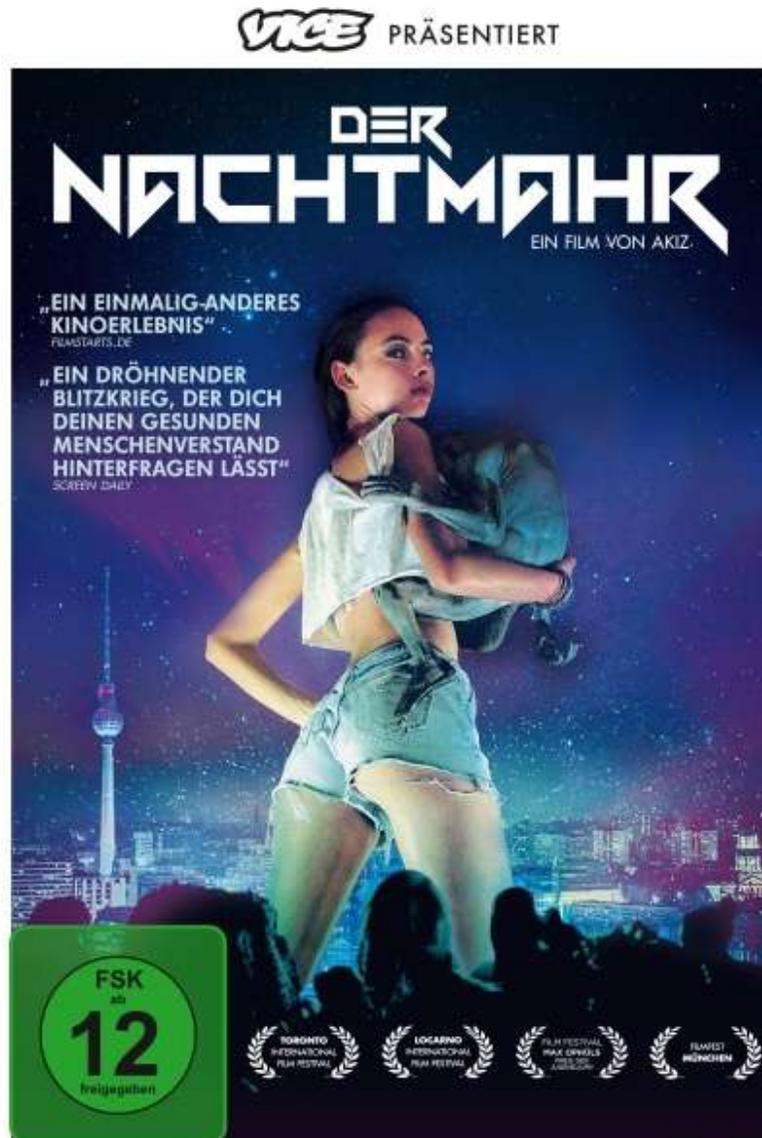


Der Wolfsmensch (*The Wolf Man*, USA 1941,
nach einem Drehbuch des deutschen
Exilanten Curt Siodmak)

Ein tradiertes Motiv wird – mit visuellen “Akzentuierungen” ein populäres Motiv im phantastischen Film seit der Nachkriegszeit (das ausschließlich Männer an den Spitzen der Filmstudios standen, mag eine gewisse Rolle gespielt haben):



Eine Konstellation zwischen junger Frau und „Biest“ aus Deutschland anno 2015:



bzw. 2016, diesmal von einer Regisseurin, allerdings erst ab 16 freigegeben:



Es können aber auch bestimmte für die Genres typische Erzähltechniken sein...

2. Die Bedeutung des Horrorgenres für das literarische und medienästhetische Lernen

2.1 Eine literaturdidaktische Perspektive auf den Umgang von Schülerinnen und Schülern mit den phantastischen Genres:

Hinweise auf Aspekte literarischen Lernens in Aufgabenlösungen

Das Forschungsprojekt OLe (Orthographisches Lernen durch Zugang zur Schriftstruktur), 2015-2018

vgl. <https://www.ew.uni-hamburg.de/forschung/sprache-und-bildung/literacy-auflistung/ole.html>

Beteiligte:

Prof. Dr. Astrid Müller, Dr. Melanie Bangel, *Universität Hamburg*

Datengrundlage

- 250 Schülertexte aus Klasse 5
- Schreibaufgabe: Geschichte weiterschreiben
- Geschichtenanfänge:

1) Auf dem Weg zur Schule verspürte ich heute großen Durst. Zum Glück fand ich noch etwas Geld in meiner Hosentasche und konnte mir eine Flasche Wasser kaufen. Ich trank sie sofort aus, doch was war das? Plötzlich fing mein Körper an zu wachsen.

2) Mitten in der Nacht wachte Leo von einem seltsamen Geräusch auf. Er wollte aufstehen, um herauszufinden, woher das Geräusch gekommen war. Er schaltete seine Nachttischlampe an und erschrak:

Häufigkeit	Bezugnahme (Thema, Stichworte)	
3	Bloody Mary	
1	Pikachu	
7	Chucky	
3	Anabelle	
1	Vampir	
1	Freddy Krüger	
1	das Krümelmonster	
1	YouTube-Influencer Chan	
1	Maske, der Joker	
1	Killerclown	
1	<i>The Walking Dead</i>	
1	Siriprank	
1	Yo-kai Watch	
1	<i>Star Wars</i>	
1	Harry Potter	
2	Minecraft	

eine Stichprobe bereits näher analysierter Beispieltexthe (Tabelle: OLe, Müller/Bangel)

und da war sie "Bladdy Merry".....

Sie ging zu Leo und sagte: "DU WIRST NICHT STERBEN, ICH WILL NUR ETWAS VON DIR, WENN ICH NICHTS BEKOMME WIRD DEINE MUTTER GETÖTET!!!!"

Leo sagte nichts und gab ihr Geld.

SIE antwortete: "ICH WILL MEHR, 100€!!!"

Leo gab Bladdy Merry 100€ und Sie verschwand. Leo ging zu seinen Eltern und sagte: "Mama, Papa darf ich bei euch Schlafen?" Sie sagten: "Ja klar."

2 Wochen später....

Die Mama wurde ermordet!!!!!!:

Leo hatte Bladdy Merry doch 100€ gegeben?

~~Was sie es~~ Was Bladdy Merry es, NIEMAND weiß es bis jetzt noch nicht!!!

Textbeispiel aus dem OLe-Projekt

Die 11 Aspekte literarischen Lernens nach Kaspar Spinner

(Kaspar Spinner: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 200, Jg.33. 2006, S.6-16.)

- 1. Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln**
- 2. Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen**
- 3. Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen**
- 4. Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen**
- 5. Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen**
- 6. Mit Fiktionalität bewusst umgehen**
- 7. Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen**
- 8. Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen**
- 9. Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden**
- 10. Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen**
- 11. Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln**

In der gemeinsamen Arbeit am Material wurde deutlich, dass sich im vorigen Text bereits beträchtliche Fähigkeiten hinsichtlich verschiedener Aspekte des literarischen Lernens nach Spinner diagnostizieren lassen.

Ob nun Loslösungsprozesse von der eigenen Mutter hier eine Rolle gespielt haben oder nicht, dieser Schüler zeigt beim kreativen Schreiben, dass er um eine spezifische Medialität des Horrors weiß und diese in seine Gestaltung mit einbezieht.

Sofort ins Auge springt wohl die Großschreibung in einigen Passagen, die wir nicht nur als ein Kennzeichen für eine erhöhte Lautstärke beim Imaginieren von Bloody Marys Sprechen betrachten können, sondern für eine erhöhte Dringlichkeit, deren quasi-körperliche Energie sich schon über die Graphik auf die Rezipienten übertragen kann. Durch diese andere, die Aufmerksamkeit lenkende Schreibweise werden die entsprechenden Wörter im wahrsten Wortsinn hervorgehoben, so dass die eigentlich flache Seite in der Wahrnehmung eine virtuelle Dreidimensionalität erreicht. Sowohl die Anwesenheit Marys („SIE“) als auch die gleichsam (ver-)störende Abwesenheit eines berufenen Aufklärers („NIEMAND“) materialisiert sich hier raumgreifend auf dem Papier. Der Schüler arbeitet mit der Schrift nicht unähnlich einen Maler, der mit Impasto höhere Plastizität erreicht.

Ob dies dem Schüler bewusst gewesen ist oder nicht, passt dies übrigens in besonderem Maße zu der Figur der „Bloody Mary“, die aus dem Spiegel hervor in den Raum tritt, aber in jedem Fall passt es zu der gewaltsamen Präsenz, mit der die Kreaturen des Genres unsere lineare Ordnung von Raum und Zeit stören. Diese schockhafte Störung bereitet dieser Text aber gleichwohl auch im linearen Verlauf der Erzählung sorgsam vor. Zweimal setzt der Dreipunkt hier einen Akzent, bevor im vierfachen Ausrufezeichen ein Höhepunkt erreicht wird: zunächst der angedrohte, dann der tatsächliche Tod der Mutter (von der übrigens nachvollziehbar in Bloody Marys Worten zunächst als Mutter, dann aus Leos intimerer Perspektive als Mama gesprochen wird).

Durch den Dreipunkt pausiert einerseits das Geschehen. Der Rhythmus des Textes wird durch die Aussparung verlangsamt, der Satz klingt aus und die Schrift wird verkleinert, bevor der Schock der Großbuchstaben und der inhaltlichen Enthüllung angebahnt wird. Ein gleiches Verfahren von der auffälligen Stille und Verlangsamung hin zu penetranten akustischen und visuellen Signalen liegt dem *Jump Scare* im Horrorfilm zugrunde. Der Dreipunkt hat aber noch andere Effekte auf den Text. Insbesondere für Rezipienten mit Genrewissen schafft er *Suspense*, also Spannung durch Vorwissen, da der Name „Bloody Mary“ bereits eine unheilvolle Entwicklung in Aussicht stellt. Beim zweiten Einsatz haben genrekundige Leser auch gegenüber dem armen Leo bereits einen Wissensvorsprung, da die Pünktchen als Spannungssignale erkannt werden können und jede Retardation in diesem Genre (wie in der Tragödie nach Gustav Freytag) eine Katastrophe befürchten lassen muss.

Eine dritte potentielle Funktion des Dreipunktes ist schließlich jener der Aussparung. Auf das Erscheinen Bloody Marys hin wird der Text vorübergehend sprachlos. Ihre Erscheinung wird nicht beschrieben, sondern gänzlich der Imagination überlassen. Mit einem Punkt würde der Text freilich über die fehlende Ausführung nur hinweggehen, die so auch als Symptom einer noch wenig entwickelten Erzählkompetenz aufgefasst werden könnte. Der Dreipunkt betont dagegen eben diese Leerstelle, der dadurch ein potentiell beunruhigendes Gewicht zukommt.

Auch in Computerspielen oder Filmen werden solche Andeutungen als Sichtfeldbegrenzungen erzeugt, etwa durch Schatten, Nahaufnahmen, unübersichtliche Schauplätze oder in jüngerer Zeit auch durch die verzögerten Schwenks und elliptischen Schnitte der Handkameraästhetik.

Ob der Schüler uns tatsächlich Figuren und Orte schon detaillierter nahebringen könnte, wenn er wollte, können wir hier noch nicht sagen, jedenfalls behilft er sich hier mit durchaus passenden Mitteln. Stimmig sind sie zudem insofern, als auch der Inhalt ostentativ die Unabschließbarkeit der Sinnbildung vor Augen führt.

Durch die „unfaire“ Ermordung der Mutter setzt der Text hier einen pessimistischen Epilog, wie er für das Genre etwa seit den 1960er Jahren typisch geworden ist. Dass die übersinnliche Bloody Mary zuvor überhaupt Geld angenommen hatte, was zunächst als Genreunkennntnis des Verfassers erschien, hat uns nun möglicherweise auf eine falsche Fährte gelockt.

Die Jugendlichen zelebrieren durch das Genre eine Angstlust, die einerseits in immer neuen Variationen körperliches Empfinden provoziert bzw. dabei hilft dieses auszudrücken, andererseits aber durch die Aneignung des Genrewissens auch Kontrolle ermöglicht. In dem Emoticon, das auf den Tod der Mutter folgt, könnte einerseits ein Anreiz zur Empathie zu sehen sein. Wie beim Texting und Chatten, aber auch wie in den audiovisuellen Medien würde das weinende Gesicht unserem Gehirn vermittels Spiegelneuronen erlauben, die hier gezeigten Affekte selbst nachzuvollziehen, gegebenenfalls also mitleidend.

Denkbar wäre allerdings auch eine durch das Emoticon markierte, vielleicht sogar ironische Distanz zur Handlungsebene. In beiden Fällen aber demonstriert der Verfasser bereits eine beträchtliche Souveränität im Umgang mit den genreeigenen Verfahren und Bedingungen sowie ein durch implizite intertextuelle und -mediale Referenzen erkennbares Fiktionalitätsbewusstsein. Von einer „Abstumpfung“ der Sensibilität kann keine Rede sein.

Achtung: Ab 18 | Horror
Geschichte

Textbeispiel aus dem OLe-Projekt

In dem Vermögen, andere zu manipulieren bzw. selbst die Manipulationen zu durchschauen, liegt auch die Selbstermächtigung, einmal „erwachsener“ zu sein als die Mitschüler und so manche Erwachsenen. Nicht von ungefähr dienen urbane Legenden wie jene der „Bloody Mary“ mit den entsprechenden Tabubrüchen (3 oder 7mal ihren Namen vor dem Spiegel auszusprechen) oder auch Horrorfilm-Abende als Mutproben und Initiationsrituale.

- 2. Die Bedeutung der phantastischen Genres für das literarische und medienästhetische Lernen**
- 2.2 Die spezifischen ästhetischen Bedingungen z. B. des Horrorgenres**

Das Potenzial des Genres für den Deutschunterricht geht über motivationale Faktoren hinaus (zumal die bloße Integration in den Unterricht den Texten auch gerade den Reiz der Grenzüberschreitung nehmen könnte).

Ziel der Deutschdidaktik sollte es sein, die ästhetische Gestaltung hinter ihrer Verdeckung durch die Provokationsfixierung von Seiten der Schüler/-innen wie auch der Erwachsenen hervorzurücken.

Die Motivation der Jugendlichen hängt mit der genrekennzeichnenden Ästhetik zusammen.

In welcher Kunst, in welchem Medium auch immer: bei Horror vollzieht sich in der Regel eine – mal subtile, unheimliche, mal schockhafte – Transformation von Formen. Es werden räumliche und zeitliche, psychische und physische Bedingungen geschaffen – erzählt, gebaut bzw. komponiert – die dann fundamental gestört werden, sich auflösen, verwesen oder mutieren. Die Ordnung kann dabei von Beginn an streng und geschlossen oder auch fragil und bereits in Auflösung begriffen sein. High Fantasy oder Science-Fiction widmen sich dahingegen eher dem World Building, also der Konstruktion von Parallelwelten.

Im Lehrzusammenhang also lässt sich am Beispiel von Horror der Blick ausgezeichnet auf die Form schärfen und zwar nicht nur zu einer aufklärerischen Distanzgewinnung, sondern auch zu einer Sensibilisierung des ästhetischen Urteilsvermögens. Die aufmerksame und genaue Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung, das Verständnis der Handlungslogik sowie metaphorischer und symbolischer Ausdrucksweisen profitieren von den genreimmanenten Brüchen.

2. Die Bedeutung der phantastischen Genres für das literarische und medienästhetische Lernen

2.2 Die spezifischen ästhetischen Bedingungen z. B. des Horrorgenres

Für das Horrorgenre kennzeichnend und zentral sind Brüche, Transformationen und Dekonstruktionen formaler wie inhaltlicher Strukturen.

Diese Eigenschaft kann in besonderem Maße die Aufmerksamkeit auf die sprachliche Gestaltung richten, zum Beispiel zum Verständnis der narrativen und dramaturgischen Handlungslogik sowie metaphorischer und symbolischer Ausdrucksweisen beitragen.

Die narrative Kontinuität bei einer gleichzeitigen Auflösung von Raum- und Zeitstrukturen spricht Jugendliche besonders an.

Diese medialen Erfahrungen korrespondieren möglicherweise mit den selbst durchlebten sozialen, psychischen und physischen Umwandlungen, die angst- oder lustbesetzt sein können (oder beides zugleich).

2. Die Bedeutung der phantastischen Genres für das literarische und medienästhetische Lernen

2.3 Typische Motive der Phantastik in verschiedenen Texten am Beispiel des Fliegens

Zum Vergleich hatten wir im Workshop:

Boy Lornsen: *Robbi, Tobbi und das Fliewatüüt*. Stuttgart: Thienemann 1967, S.44-48.

Joanne K. Rowling: *Harry Potter und der Stein der Weisen (Harry Potter and the Philosopher's Stone)*. Aus dem Englischen von Klaus Fritz). Hamburg: Carlsen 2009, S.160-167.

Angela Sommer-Bodenburg: *Der kleine Vampir*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2004, S.37-42.

Einige Ergebnisse der gemeinsamen Arbeit an den Texten

Gemeinsamkeiten:

- In allen drei Textauszügen wird das Fliegen als Schwellenphänomen dargestellt, lesbar als Initiation (etwa als symbolisch verschlüsselter Reifeprozess). Die Kinder müssen ihre Ängste überwinden und das Fliegen (als außergewöhnliche Selbsterhöhung mit entsprechender Fallhöhe) meistern.
- Alle drei Kinder begehen dabei einen Regelverstoß gegenüber den Vorgaben der Erwachsenen.
- Alle drei Kinder haben dabei Hilfe von phantastischen Mentorenfiguren.
- Alle drei Kinder sind Jungen (das ist in der KJL wohl kaum *immer* der Fall, aber in seiner Häufigkeit doch auffällig – entsprechend viele Beispiele für Grenzüberschreitungen in die phantastische Welt finden sich bei Mädchenfiguren eher für das Durchqueren von Tunneln, die in magische Unterwelten führen, siehe etwa *Alice im Wunderland* (1865) von Lewis Carroll, *Coraline* (2002) von Neil Gaiman oder *Das Labyrinth des Fauns* (2019) von Cornelia Funke und Guillermo del Toro).
- In allen drei Texten ist der Moment vor dem Abheben mit einer sprachlichen Verknappung verbunden (der provokative Dialogwechsel zwischen Anton und dem Vampir, die technische Verständigung zwischen Robbi und Tobbi, der Countdown von Madame Hooch). Die Geschwindigkeit wird erhöht, indem die Worte nur noch vermittels Gedankenstrichen aneinandergereiht werden. Von gleitenden, fließenden Übergängen kann keine Rede sein, das Abheben wird sprunghaft und mit abrupter Härte eingeleitet. Die Sprache wird zugleich in der jeweiligen Welt der Handlung vor dem physischen Erlebnis des Fluges auf das Wesentliche reduziert, sie ist für die Beherrschung des Körpers und der Luft nur noch zur knappen Information wichtig.

Einige Ergebnisse der gemeinsamen Arbeit an den Texten

Unterschiede:

- Die Ängste der Kinder sind in den drei Textpassagen jeweils anders geartet:

Tobbi empfindet offenbar ein rein physisches Unwohlsein, ähnlich wie bei einem Fahrgeschäft auf dem Jahrmarkt.

Harrys Sorgen setzen erst nach dem Flug ein, dabei handelt es sich ausschließlich um Angst vor sozialen Sanktionen und einer Rückstufung oder schlimmstenfalls Ausgrenzung aus der Gemeinschaft, die ihm seine zukünftige Selbstverwirklichung verbauen könnten.

Anton hat dagegen weniger Angst vor dem Fliegen als vor der Veränderung, die damit einhergehen wird; er traut seinem vampirischen (sprich: auf eine unangepasste Art autonomen) Freund Rüdiger nicht und glaubt, er könne sich selbst in einen Vampir verwandeln. Der nach Verwesung stinkende Umhang, der ihm das Fliegen ermöglicht, konfrontiert ihn auf unmittelbare Art mit der Materialität des Todes. Anton sorgt sich um die Wahrung seiner (noch kindlichen) Identität und hat Angst davor, gefährdet und für andere gefährlich zu werden.

- Die Gesellschaften, gegen deren Regeln die drei Kinder verstoßen, sind jeweils andere:

Harry bewegt sich in einer sehr ausdifferenzierten, realistisch detailliert anmutenden magischen Welt mit eigenen offiziellen und inoffiziellen Regeln, in der er seine Rolle finden muss, wenn er nicht in die „unterlegene“, ihm nicht gemäße andere Welt zurückgestoßen werden soll.

Anton bewegt sich zwischen zwei Welten, die er (mit drei vampirischen Mitwissern) voreinander geheim halten muss, weil sie einander sonst in höchste Gefahr bringen könnten: eine gutbürgerlich-mittelständische, vergleichsweise behütete Welt, repräsentiert durch die Eltern, die sich zum Ball fein herausputzen, und eine sowohl diskriminierte als auch tatsächlich potentiell „infektiöse“ Gegenwelt.

Tobbi schwingt sich mithilfe neuester Technik über eine noch märchenhaft anmutende, traditionell altmodische Welt empor, die er damit (auch durchaus bewusst) provoziert – eine Welt der Kirchtürme und Wetterhähne, der früh zu Bett gehenden Dorfbewohner und der empfindlichen, aber bereits sterilen Natur (das ältliche, kinderlose und zeternde Rotkehlchenpaar).

Einige Ergebnisse der gemeinsamen Arbeit an den Texten

Unterschiede:

- Dementsprechend bewähren sich die Kinder auch auf unterschiedliche Weise, wenn sie das Fliegen erlernen:

Tobbi muss die Steuerung des Fliewatüüts technisch meistern, sich unter den Verkehrsbedingungen zurechtfinden (Hochspannungsleitungen, Leuchttürme, Straßenverkehr) und auch seinen eigenen Körper an den Flug gewöhnen.

Harry muss nur seiner Natur folgen und durch Eigeninitiative das in ihm schlummernde Talent verwirklichen, indem er sich im „Turnier“ mit dem Besen (den er selbst mit einem Pferd vergleicht) ritterlich verhält und den Schwächeren beschützt, weil es wichtigeres gibt als starre Regeln. Freilich lernt er dabei auch, die Anerkennung seiner Bewunderer/-innen zu genießen.

Anton muss mit einem trotzigem Sprung lernen, sich gegen seine Minderwertigkeitsgefühle durchzusetzen, auch wenn dies Gefahr bedeutet. Seine offenbar lange unterdrückte Aggressivität, von Rüdiger herausgekitzelt, hilft ihm, die Angst zu überwinden. So festigt er das Vertrauen in seinen Freund und insbesondere in die Möglichkeit, sich in beiden Welten souverän zu bewegen.

Einige Ergebnisse der gemeinsamen Arbeit an den Texten

So, wie sie das Fliegenlernen gestalten, entsprechen die drei Textpassagen den Prioritäten, die für jeweils bestimmte Genres typisch sind:

- die Herausforderung der (eigenen und fremden) Natur durch die Technik in der Science Fiction (*Robbi, Tobbi und das Fliewatüüt*)
- die Bewältigung von Stationen auf der Reise des edlen, zu Großem bestimmten Helden in der Fantasy (*Harry Potter und der Stein der Weisen*)
- die Auseinandersetzung mit der Angst sowie dem Verhältnis zwischen Norm und Monstrosität im Horror (*Der kleine Vampir*)

Zudem entsprechen die drei Passagen auch den unterschiedlichen Altersgruppen, an die sich die Texte eventuell richten könnten:

- das Lernen, die eigenen Körperfunktionen und Objekte in ihrem mechanischen Abläufen zu beherrschen (*Robbi, Tobbi und das Fliewatüüt*)
- das Lernen, sich mehr oder weniger explizit mit der eigenen Sterblichkeit zu konfrontieren sowie über die eigene Familie hinaus Freundschaften zu erschließen (*Der kleine Vampir*)
- das Lernen, innerhalb eines komplexen sozialen Gefüges als gesellschaftlich handlungsfähiges Individuum seinen (beruflichen, politischen, privaten usw.) Lebensweg zu gestalten (*Harry Potter und der Stein der Weisen*)

Ich möchte dafür plädieren, sich weniger auf einen festen Kanon bestimmter Werke zu konzentrieren, sondern mehr auf die formalen und inhaltlichen Konventionen der Genres in ihrem Wandel zu achten, seien dies typische Stoffe, narrative Techniken (z. B. Schock- oder Spannungserzeugung) oder bestimmte Motive bzw. Symbole wie das der Verwandlung oder des Fliegens (dafür allein lassen sich noch viele Beispiele finden wie der Drachenflug, der Flug auf dem fliegenden Teppich...).

Gemeinsam mit Studierenden bemühen wir uns an der Uni Hildesheim, solche Merkmale in den Texten herauszuarbeiten, sie aber auch in ihren individuellen Wechselwirkungen zu kontextualisieren und differenziert zu betrachten.

Frau Merle Bode hat etwa im Rahmen ihrer Masterarbeit in einem ersten Ansatz unter anderem die folgenden Merkmale herausgearbeitet:

Auffällige Gestaltungsmerkmale in Bedrohungsszenarien aus Texten der phantastischen Literatur

- Darstellung des Monsters, falls vorhanden
- Setting
- Protagonist/-in
- Narrative Aspekte
- Sprachliche Aspekte
- Ende
- Humoristische Aspekte

Eine mögliche Frage wäre auf dieser Grundlage, ob sich die Merkmale in ihren spezifischen Kontexten das Bedrohungsszenario potentiell eher steigern oder relativieren/mildern.

PROTAGONIST*IN

MERKMALE		BÜCHER						
		Lindgren – „Die Brüder Löwenherz“	Stine – „Gänsehaut. Willkommen im Haus der Toten“	Ness, Dowd – „Sieben Minuten nach Mitternacht“	Sommer-Bodenburg – „Der kleine Vampir“	Städig – „Johnny Sinclair“	Schlüter – „Frankenstein und ich“	Lüfter – „Die Finstersteins“
Ängstlichkeit	sehr ängstlich	X						
	in best. Situationen/ eher ängstlich		X				X	
	teilweise/ manchmal ängstlich			X	X	X		X
	Angstlust				X	(X)	(X)	X
Angst-symptome	werden beschrieben	X		X		X		X
	werden sehr oft beschrieben		X		X		X	
vorwiegend interne Fokalisierung		X	X	X	X	X	X	X

ABMILDERNDE MERKMALE

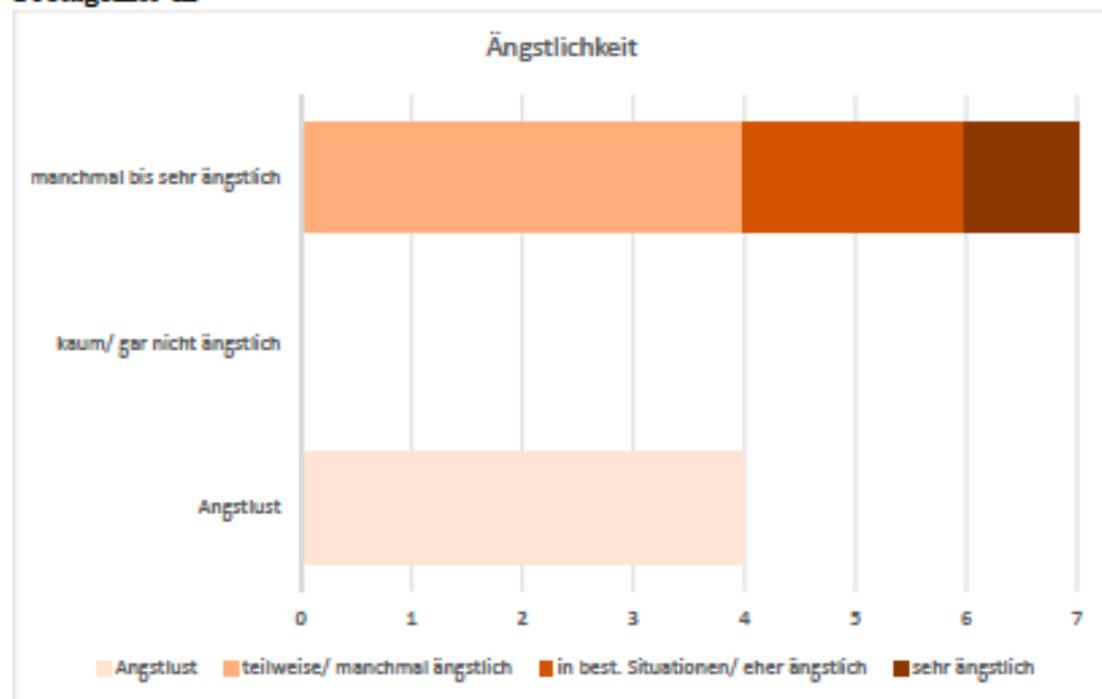
MERKMALE		BÜCHER						
		Lindgren – „Die Brüder Löwenherz“	Stine – „Gänsehaut. Willkommen im Haus der Toten“	Ness, Dowd – „Sieben Minuten nach Mitternacht“	Sommer-Bodenburg – „Der kleine Vampir“	Städig – „Johnny Sinclair“	Schlüter – „Frankenstein und ich“	Lüfter – „Die Finstersteins“
Humor und Komik					ist vorhanden Der Vampir hat Angst im Dunkeln. Anna benutzt ein Parfum namens „Mufti Eleganti“	ist vorhanden Die Geister werden mit Dingen wie einem Nussknacker, einer Autowaschanlage oder einer Ming-Vase verglichen. Der Highlander wird mit „Schnauze!“ zum Schwelgen gebracht...	ist vorhanden Das Monster bricht in Tränen aus und Ricky hat das Gefühl es trösten zu müssen.	ist vorhanden Z. B.: Als das monströse Krokodil in der Schule auftaucht, beginnt Fred es nervös zu streicheln und „Dutschl-dutschl“ zu sagen.
freundschaftliches Verhältnis zwischen Monster und Protagonist*in (siehe Monsterdarstellung)				ist teilweise vorhanden Conor hat das Monster unbewusst gerufen. Es hilft ihm, mit der Krankheit seiner Mutter klarzukommen.	ist vorhanden Der Vampir Rüdiger und Anton werden Freunde.			ist teilweise vorhanden Fred wird als der Erwecker, der von Finstersteins gefeiert. Vor allem das jüngste Mädchen der Familie gefällt ihm.

MONSTERDARSTELLUNG

MERKMALE	BÜCHER						
	Lindgren – „Die Brüder Löwenherz“	Stine – „Gänsehaut. Willkommen im Haus der Toten“	Ness, Dowd – „Sieben Minuten nach Mitternacht“	Sommer-Bodenburg – „Der kleine Vampir“	Städig – „Johnny Sinclair“	Schlüter – „Frankenstein und ich“	Lüfter – „Die Finstersteins“
Art:	Drachenweibchen	Geister – lebende Tote	1. Eibenmonster 2. Albraummonster	Vampire	vor allem Geister – aber auch Schädel, Hund	Frankensteins Monster	1. erweckte, alte Steinstatuen 2. das Böse in Menschengestalt
Besiegbarkeit: unbesiegbar – besiegt	kaum besiegt – übermächtig Schwachstelle: muss dem Träger eines best. Horns gehorchen	sehr schwer besiegt – können in letzter Minute besiegt werden Schwachstelle: Licht	1. muss nicht besiegt werden 2. nicht besiegt	müssen nicht besiegt werden	teilweise leicht besiegt – können einfach (durch eine Wasserpitole mit Salzwasser) bekämpft werden	schwer besiegt – vernichtet sich selbst, Protagonisten scheitern daran	1. müssen nicht besiegt werden 2. leicht besiegt – wird mit Hilfe von 1. besiegt
Beschreibung (nicht beschrieben) • Hässlichkeit • Größe und Stärke • ...	nicht genau beschrieben – furchtbar, hässlich, grauenvoll, übermächtig, groß und stark <i>Der Name der Kreatur steht eine lange Zeit für sich. Sie wird auch nach der ersten Erscheinung nicht weiter beschrieben.</i>	sind beschrieben – Sie sehen aus wie Menschen und werden als solche beschrieben. Nur als Geistererscheinung mit glühenden Augen, bösem Lächeln etc. haben sie eine übernatürliche Erscheinung.	1. ist beschrieben monströs, böseartig, furcht-einflößendes Äußeres 2. ist beschrieben übergroß, zerstörerisch, bestehend aus Asche und Feuer	ist/ sind beschrieben hässlich, furcht-einflößend, blutdürstig ABER der kleine Vampir auch: im Dunkeln ängstlich	sind meistens beschrieben verändern die Farbe, wenn sie wütend werden, sind unterschiedlich gefährlich und nicht alle gleich unheimlich	wird beschrieben ist sehr groß, stark, hässlich ABER: leidet unter letzterem und ist dumm	1. sind beschrieben unterschiedlich, sehen aus wie Menschen, aber bedrohlich 2. ist beschrieben bedrohlich ABER: auch dumm, nicht ernstzunehmen und komisch
Beziehung zu Protagonist*in	ist vorhanden – stark diametral Jonathan stiehlt das Horn und ist zeitweilen der Herr Katlas.	ist vorhanden – diametral Die Familienmitglieder der Protagonisten sind die einzigen	1. ist vorhanden – Helfer Das Monster ist erschienen, um Conor zu helfen.	ist vorhanden – gespannt und freundschaftlich Das Verhältnis zwischen Anton und Rüdiger ist hin und	ist vorhanden – diametral Nur Johnny kann die Geister sehen.	ist vorhanden – diametral Die Protagonisten haben das Monster nach dem Erschaffen als erste gesehen,	1. ist vorhanden – Erwecker und Erweckte Fred ist der Erwecker der von Finstersteinfamilie. Er hat

	Nur die Protagonisten wagen sich freiwillig in das Heimatland des Monsters. Sie werden als einzige Zeugen ihres Todes und teilen später ihr Schicksal.	Menschen in dem entlegenen Ort Dark Falls.	2. ist schwach vorhanden Es ist Conors persönliches Albraummonster. Es stellt jedoch nicht sein böses Gegenüber dar, das es zu besiegen gilt.	wieder gespannt. Er muss sich vor den erwachsenen Vampiren in Acht nehmen. Zwischen Anton und Rüdiger sowie Anna überwiegt aber die Freundschaft und das gemeinsame Abenteuererleben.	Er jagt sie und ist daher ihr Gegenüber. Sie finden jedoch durch ihre Vernichtung ihren Frieden und danken Johnny teilweise dafür.	wissen als einzige von dessen Existenz, jagen sich gegenseitig und sind Zeugen seiner Vernichtung.	Respekt vor ihnen und gruselt sich vor einigen Mitgliedern 2. ist vorhanden – diametral Adelbert von Bärbach steht den von Finstersteins und somit auch Fred feindlich gegenüber.
Intertextualität				klassische Vampirmerkmale Hinweise auf Geschichten wie „Dracula“, „Frankenstein“ und „King Kong“	Verweis auf „John Sinclair“ und „Mordor“ aus „Der Herr der Ringe“.	starke Verweise auf Mary Shellys „Frankenstein“	

Protagonist*in



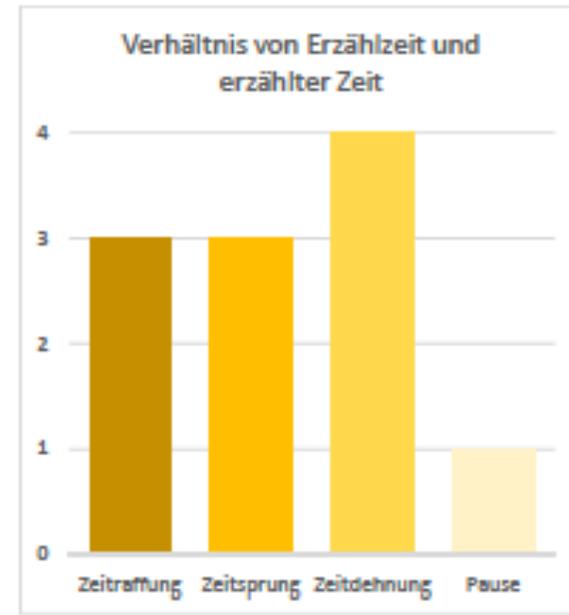
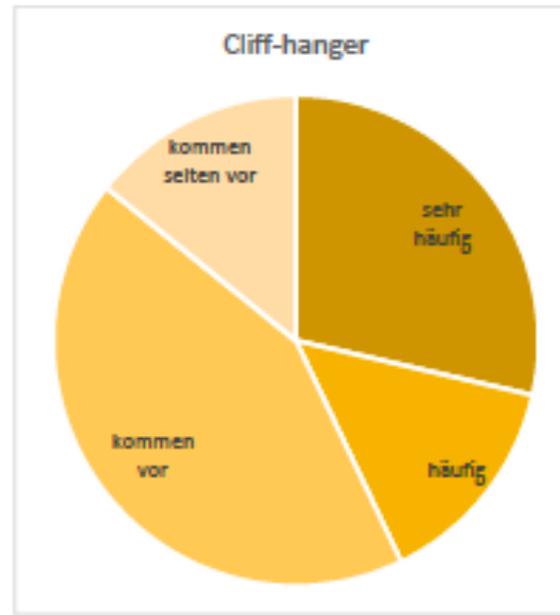
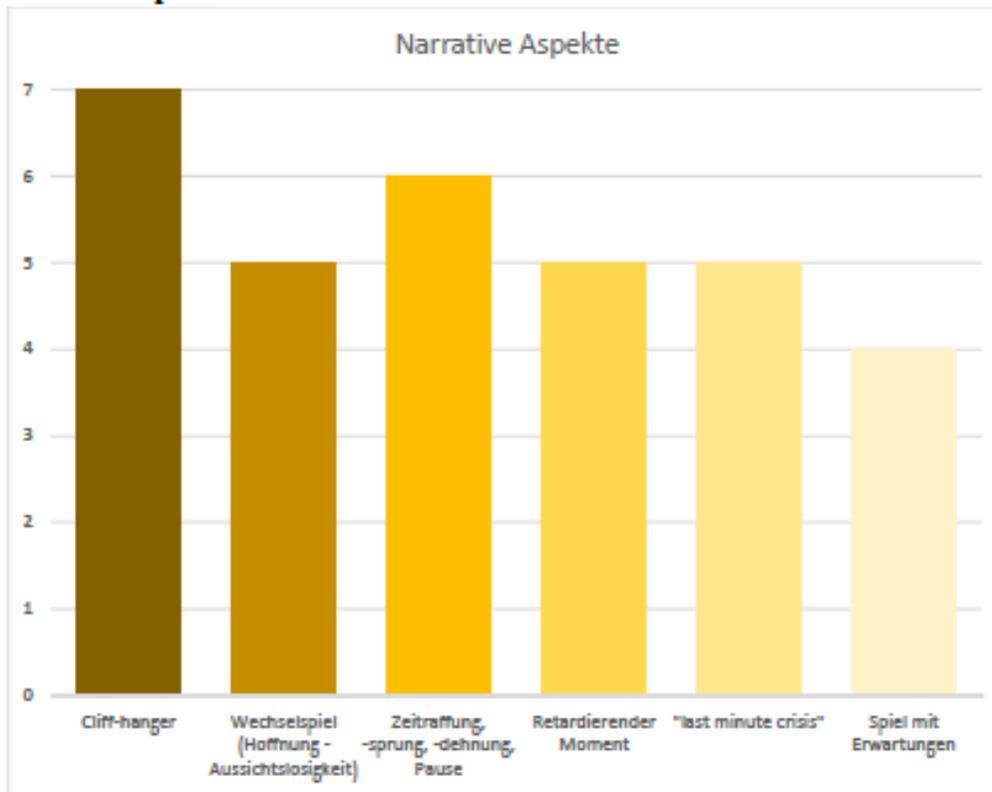
ENDE

MERKMALE		BÜCHER						
		Lindgren – „Die Brüder Löwenherz“	Stine – „Gänsehaut. Willkommen im Haus der Toten“	Ness, Dowd – „Sieben Minuten nach Mitternacht“	Sommer-Bodenburg – „Der kleine Vampir“	Städig – „Johnny Sinclair“	Schlüter – „Frankenstein und ich“	Lüfter – „Die Finstersteins“
Ende	nicht gut	X	X					
	teils offen	X	X				X	X
	eher gut	X	X	X				
	gut				X	X	X	X

NARRATIVE ASPEKTE

MERKMALE		BÜCHER						
		Lindgren – „Die Brüder Löwenherz“	Stine – „Gänsehaut. Willkommen im Haus der Toten“	Ness, Dowd – „Sieben Minuten nach Mitternacht“	Sommer-Bodenburg – „Der kleine Vampir“	Städig – „Johnny Sinclair“	Schlüter – „Frankenstein und ich“	Lüfter – „Die Finstersteins“
Cliffhanger	kommen selten vor				X			
	kommen vor	X		X		X		
	häufig						X	
	sehr häufig		X				X	
Wechselspiel (Hoffnung – Aussichtslosigkeit)		X	X			(X)	X	(X)
Erzählzeit vs. erzählte Zeit	Zeitraffung	X				X		X
	Zeitsprung	X		X	(X)			
	Zeitdehnung	X				(X)	(X)	X
	Pause							X
Retardierender Moment		(X)	X	X			(X)	(X)
„last minute crisis“		X	X	(X)			X	X
Spiel mit Erwartungen			X			X	X	X

Narrative Aspekte



SPRACHLICHE ASPEKTE

MERKMALE	BÜCHER						
	Lindgren – „Die Brüder Löwenherz“	Stine – „Gänsehaut. Willkommen im Haus der Toten“	Ness, Dowd – „Sieben Minuten nach Mitternacht“	Sommer-Bodenburg – „Der kleine Vampir“	Städig – „Johnny Sinclair“	Schlüter – „Frankenstein und ich“	Lüfter – „Die Finstersteins“
verschiedene Satztlängen	treten auf	treten auf	treten auf	treten auf	treten auf	treten auf	treten auf
kurze parataktische Sätze (Satzreihungen, Ellipsen)	kurze Satzreihungen treten auf (z. B. Katlas Ende) Ellipsen sind teilweise vorhanden (z. B. „Vor unseren Augen.“)	gesteigertes Vorkommen von: • kurzen Sätzen (und Absätzen – siehe unten) • Ellipsen (z. B.: „Ein Gesicht. Im linken Fenster.“)	Ellipsen sind häufig vorhanden (teilweise sogar als kurzer, für sich stehender Absatz) (z. B. „Auf die Eibe.“) Ellipsen und Satzreihungen (z. B.: „Ein Monster. Im richtigen Leben. Nicht im Traum, sondern hier vor seinem Fenster. Gekommen, um ihn zu holen.“)	kurze Sätze und Ellipsen sind teilweise vorhanden (z. B.: „Mit einem Brief?“)	kurze Sätze und Ellipsen sind vorhanden (z. B.: „Keine Antwort.“ „Doch Vorsicht!“)	kurze Sätze und Ellipsen sind häufig vorhanden (z. B.: „Keine Reaktion.“) kurze Satzreihungen treten auf (z. B. als sie bei der Apotheke klingeln.)	kurze Sätze und Ellipsen sind teilweise vorhanden (z. B.: „Na, herzlichen Glückwunsch!“)
Unterbrechungen und Satzabbrüche (Absätze)	Satzunterbrechungen (z. B. ...) Absätze	gesteigertes Vorkommen vieler kurzer Absätze Satzunterbrechungen (z. B.: Gedankenstriche)	häufiges Vorkommen von Satzabbrüchen und Unterbrechungen (z. B. durch Absätze, ..., Gedankenstriche) viele kurze Absätze	Satzunterbrechungen und -abbrüche (z. B. Gedankenstriche, ...)	Satzunterbrechungen und -abbrüche (z. B. Gedankenstriche, ..., Absätze)	häufiges Vorkommen von Satzabbrüchen und Unterbrechungen (z. B. durch Absätze, ..., Gedankenstriche)	häufiges Vorkommen von Satzabbrüchen und Unterbrechungen (z. B. durch Gedankenstriche, ...)

Fragen und Ausrufe	treten auf Krümel stellt sich z. B. Fragen, was sich hinter dem Namen Katla verbergen könnte. Er hat Angst!	treten häufig auf	treten auf Z. B. möchte Conor, dass der Albtraum endet! Beim ersten Auftauchen des Monsters fragt er sich zunächst, ob das Albtraummonster ihm vielleicht gefolgt wäre.	treten häufig auf	treten auf Johnny fragt sich z. B. im Moor, ob das schon sein Ende ist.	treten auf Z. B. bei der ersten Begegnung mit dem Monster hält Ricky die Vorstellung, dass es sich um eine lebende Leiche handelt für gruselig! Er fragt sich, wie und wohin sie fliehen könnten.	treten auf Fred fragt sich z. B., was mit Herrn Bärbach bloß los wäre.
erlebte Rede	tritt auf Z. B. Krümel beschreibt seine Angst.	tritt auf		tritt (selten) auf	tritt (selten) auf		tritt auf z. B.: „Pfff...“, „Na toll!“, „Ähm, wo ging es denn jetzt nochmal raus?“, „Die Finstersteins ... Verdammst [...]“
Wiederholungen von Wörtern und Satzfragmenten (z. B. auch Anapher, Epanalepse, Epipher)	Wortwiederholungen (z. B.: „Und dann war es über uns. Ein Unwetter [...].“) Satzfragmente z. B.: Krümel sieht Katla.	Wortwiederholungen Signalwörter (z. B.: „Tod“, „Umzingelt“, „Schrei“) Satzfragmente (z. B.: „kein warmes Lächeln, kein freundliches Lächeln“)	Wortwiederholungen (z. B.: „[...] dass er nur ein Baum war, ein Baum wie jeder andere, wie all die Bäume entlang der Bahngleise. Ein Baum. Sonst nichts. Und er war noch nie etwas anderes gewesen. Ein Baum.“)	Wortwiederholungen (z. B.: „Jetzt – jetzt musste ihn das Ungeheuer erreicht haben.“ „Überall lagen Knochen, leuchtende, große Knochen.“) Satzfragmente (z. B.: „Er hasste [...]! Er hasste [...]“ „Das Ding am Fenster war schlimmer als King Kong, schlimmer als Frankenstein	Wortwiederholungen (z. B.: „Schneller und immer schneller [...].“)	Wortwiederholungen (z. B.: „Niemand war da. Und niemand kam.“) Satzfragmente (z. B.: „Wir mussten zurück und ihn warnen. Wir mussten...“)	Wortwiederholungen (z. B.: „Heute würde ich es tun. Heute musste ich es einfach tun. Heute war irgendwie ein guter Tag dafür.“)

				und schlimmer als Dracula!)			
formale Hervorhebung durch Kursivschreibung, Fettgedrucktes und Großbuchstaben	tritt (selten) auf Hervorhebung von: „Ich sah Katla.“	tritt (selten) auf Hervorhebung von: „Die Tür war geschlossen.“	tritt häufig auf Kursivschreibung Die Rede des Monsters ist ausschließlich kursiv geschrieben. Einzelne Wörter: (z. B. „Und er war auch noch nie etwas anderes gewesen.“) Fettgedrucktes (z. B.: „Der Mann, sagte er, hat ein Monster gerufen.“)		tritt (selten) auf Kursivschreibung Als Johnny vor dem Geisterhund flieht, wird seine Hilflosigkeit durch seine Gedanken: „Was tun, was tun, was tun [...]“, hervorgehoben.	tritt (selten) auf Kursivschreibung Z. B. bei der ersten Begegnung mit dem Monster: „Daraufhin stockte mir der Atem.“ Großschreibung: Die Rede des Monsters ist durch Großbuchstaben hervorgehoben.	tritt (selten) auf Kursivschreibung: Hervorhebung von: „Heute musste ich es einfach tun“, kurz vor dem erstmaligen Betreten der Gruft. Großschreibung: Hervorhebung von: „So jedenfalls fühlte es sich mit Sicherheit NICHT an, ein Held zu sein. [...] und mein Gefühl, KEIN echter Held zu sein, nahm zu.“
umschreibende Adjektive	sind vorhanden z. B.: Katlas Ende (furchtbar, scheußlich, todbringend, grauslich...)	sind vorhanden z. B. Ende der Geister (erschrocken, wütend, schrecklich)	sind vorhanden z. B. Beschreibung des Monsters (riesenhaft, gewaltig, furchterregend, ächzend, knackend...)	sind vorhanden z. B. Beschreibung des Vampirs (kalkweiß, blutunterlaufen, fleckig, schwarz...)	sind vorhanden z. B. Begegnung mit dem Geisterhund im Nebel (totenstill, seltsam, höllisch, verzweifelt, leuchtend, spitz, riesig)	sind vorhanden z. B. Begegnung mit dem Monster (furchtbar, blutrot, vergammelt)	sind vorhanden z. B. „Sieg“ gegen Herrn Bärbach (blöd, erbärmlich, unberechenbar, wild, gehetzt, unwillkürlich)
Stilmittel	Metapher, Personifikation, Onomatopoesie (Katlas Schritte: „Dump“)	Personifikation	Personifikation (z. B. verfolgende Finsternis, „Geschichten jagen, beißen und verfolgen dich“)	Personifikation (z. B. gähnender Krater), Onomatopoesie („Brrr!“), (Metapher)	Metapher, Onomatopoesie („Puff!“)	Oxymoron „lebende Leiche“	Metapher, Onomatopoesie („Pff“)

Da dies noch *Work in Progress* ist, möchte ich Ihnen zum Schluss noch zwei Fachbücher und ein fiktionales Buch empfehlen, mit denen jeweils ein umfassender Überblick verschiedenster Aspekte der Phantastik möglich ist:

Zwei Empfehlungen für umfassende Überblicke:



Stuttgart 2013.



Baltmannsweiler 2012.

In diesem zu Unrecht vergleichsweise unbekanntem Buch von Erich Kästner geht die Reise durch verschiedene Welten der Phantastik, eine zukünftige, eine vergangene, eine märchenhafte, eine abenteuerlich-„exotische“ und eine – zumindest für Erwachsene – etwas horrible, in der Kinder sich an ihren Eltern mit schwarzer Pädagogik rächen:



Hamburg; Zürich 2018.

Und hier noch 2 ausdifferenzierte Modelle literarischen Lernens auf Grundlage von Kaspar Spinners 11 Aspekten:

- Ulf Abraham: Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung. 2. Jg. 2015/Heft 2, S.6-12.
- Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Baltmannsweiler 2018.

zitierte Fachliteratur

- Abraham, Ulf (2012): Fantastik in Literatur und Film. Berlin.
- Böttcher, Hans (1969): Horrorfilme. In: Filmpsychologisches Kompendium. Hamm, S.78-82.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.
- Freud, Sigmund (1919): Das Unheimliche (1919). In: Alexander Mitscherlich, Angela Richards und James Strachey (Hg.): Sigmund Freud. Studienausgabe. Band IV: Psychologische Schriften. Frankfurt a. M. 1970, S. 241-274.
- Marci-Boehncke/Rath (2010): Der Gewalt ihre Freiheit. Der Horror-Film als jugendliches Wertekonstrukt. In: Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik. 2/2010.
- Moldenhauer, Benjamin (2016): Ästhetik des Drastischen. Berlin.
- Rieseberg, Angela/Martin-Newe, Ursula (1988): Macho-, Monster-, Medienfreizeit. TV- und Videokonsum Jugendlicher. Pfaffenweiler.
- Voigt, Stefania (2017): „Blut ist süßer als Honig“. Angstlust im Horrorfilm im Kontext von Medientheorie und Medienpädagogik. Würzburg.
- Vossen, Ursula (2004): Einleitung zu: Horrorfilm. Stuttgart.

Forschungsprojekte:

- **TAMoLi (Texte, Aktivitäten und Motivationen im Literaturunterricht der Sekundarstufe I)**

Projektteam: Prof. Dr. Andrea Bertschi-Kaufmann, Dominik Fässler, Nora Kernen (PH FHNW), Prof. Dr. Katrin Böhme, (Universität Potsdam), Prof. Dr. Irene Pieper (Stiftung Universität Hildesheim), Simone Depner (Stiftung Universität Hildesheim), Steffen Siebenhüner (PH FHNW)

<https://www.uni-hildesheim.de/lisz/projekte/>

Das Forschungsprojekt OLe (Orthographisches Lernen durch Zugang zur Schriftstruktur)

Projektteam: Prof. Dr. Astrid Müller, Dr. Melanie Bangel (Universität Hamburg)

<https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/mueller-a/files/files/orthographisches-lernen.pdf>