

ide

informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Märchen

Herausgegeben von
Nicola Mitterer und Markus Pissarek
unter Mitarbeit von Mara Rader

Heft 3-2020
44. Jahrgang

Editorial

NICOLA MITTERER: Editorial	5
-------------------------------------	---

Magazin

Kommentar

MANUELA KAPELLER: Von einer, die auszog, aus der Distanz zu lehren	118
---------------------------------------------------------------------------------	-----

ide empfiehlt

MATTHIAS LEICHTFRIED: F. Heizmann, J. Mayer, M. Steinbrenner (Hg., 2020): Das Literarische Unterrichts- gespräch	121
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Neu im Regal</i>	124
---------------------------	-----

Märchen im Großen und Ganzen und en détail

- STEFAN NEUHAUS: Über die allmähliche Verfertigung der Märchen beim Erzählen. Zur Entstehung der Gattung bei den Brüdern Grimm und E.T.A. Hoffmann 9
- VIKTORIA WALTER: Das Kunstmärchen um 1800. Beispiele, Ausprägungen, Entwicklungstendenzen 19

Märchen und ihre unterschiedlichen kulturellen Ausprägungen

- KARIN RICHTER: Das Märchen in einem interkulturellen, intermedialen und fächerübergreifenden Unterricht 30
- ADAMS BODOMO: *Ananse auf der Suche nach einem Narren*. Ein Volksmärchen aus Afrika 53
- POLONA ZAJEC: *Mojca Pokrajculja*. Die Perle der slowenischen Volksmärchen. 59
- Online: CAO LI: Mythos oder Märchen? Adaptionen und Interpretationen von »Jing Wei Tian Hai«

Märchen in Bild und Text und in ihrer besonderen Struktur

- JAN M. BOELMANN, LISA KÖNIG: »Es war einmal eine neue Welt ...« Märchenerzählungen in virtuellen Realitäten 65
- CLARA VON MÜNSTER-KISTNER: »Die habe ich, die sollen mir nicht wieder entwischen.« Zum Zusammenspiel von Bild und Text für die Erzeugung von Angst in *Hänsel und Gretel*-Bilderbüchern 77
- HEIDI LEXE: Rotkäppchen-Verschwörungen. Multimediale Neu-Inszenierungen eines Volksmärchens 86
- ANITA SCHILCHER, CHRISTINA KNOTT: Propps Märchentheorie als Ausgangspunkt für eine kompetenzorientierte Märchendidaktik 95

Märchenhaftes Theater

- KATHARINA SCHMÖLZER: Märchen und Theater. Ein Erfahrungsbericht aus dem Stadttheater Klagenfurt 107

Service

- CLARA VON MÜNSTER-KISTNER: Märchenwelten. Bibliographische Hinweise. 110

»Märchen« und »Erzählen« in anderen ide-Heften

ide 2-2020	Videospiele
ide 2-2019	Verbalisieren. Zur Sprache kommen
ide 2-2018	Textmuster und Textsorten
ide 3-2016	Sehnsuchtsort Mittelalter
ide 3-2011	Erzählen
ide 2-2002	Bilderbuch
ide 4-2000	Kinderliteratur aus dem Süden
ide 1-2000	Schöpfungsmymhen. Erzählungen vom Anfang

Das nächste ide-Heft

ide 4-2020	Spracherwerb und Sprachenlernen <i>erscheint im Dezember 2020</i>
------------	----------------------------------------------------------------------

Vorschau

ide 1-2021	Interpretieren
ide 2-2021	Wald

<https://ide.aau.at>

Besuchen Sie die *ide*-Webseite! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

www.aau.at/germanistik/fachdidaktik

Besuchen Sie auch die Webseite des Instituts für Germanistik^{AECC},
Abteilung für Fachdidaktik an der AAU Klagenfurt:
Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Editorial

»Ja, ja, so geht es in der Welt zu!« dachte der Tannenbaum und glaubte, es sei wahr, weil der Mann, der es erzählte, so nett war.
(Hans Christian Andersen 1980, S. 307)

Literatur und Unterricht sind gewissen Moden unterworfen, das Märchen aber ist im Leben wie in der Schule seit langer Zeit omnipräsent. Die Gründe dafür sind vielfältig und werden in vielen der Beiträge in diesem Heft benannt, allerdings vermögen diese nur in ihrer schwer beschreibbaren Gesamtheit einen Eindruck davon zu vermitteln, weshalb das Märchen bei all seiner Antiquiertheit so zeitgemäß, in seiner Einfachheit so faszinierend komplex wirkt und weshalb es trotz unzähliger literaler und visueller Interpretationen den Charakter eines oral vermittelten Erzählens beibehalten konnte. Wenn man sich Geschichten erzählt, ohne sie vorzulesen, beginnen diese meist mit »Es war einmal...«. Die weltweite Existenz märchenhafter Erzählungen lässt dabei vermuten, dass es einen tieferen Grund für unsere enge Verbundenheit mit diesem historisch und topographisch zwar jeweils verorteten, aber in seinen Motiven dennoch archaischen Genre gibt. Möglicherweise ist er darin zu finden, was Paul Good als grundlegenden Antrieb für das Geschichtenerzählen und die Sinnsuche des Menschen beschreibt. In *Die Unbezüglichkeit der Kunst* (1998) denkt er eingangs lange über die bild-

lich und textuell in unzähligen Ausführungen vorhandene, in seinen kulturellen Ausprägungen äußerst mannigfaltige Vorstellung des Einhorns nach, dessen reale Existenz nie nachgewiesen werden konnte. Das sei auch nicht nötig, so der Autor, schließlich erweise sich

auch ohne empirische Letztinstanz [...] das Geschäft des Bedeutens keineswegs als chaotisch. Vielmehr lehrt uns die Geschichte des menschlichen Sinnierens und Selbstdarstellens, daß sich immer wieder die gleichen Erfahrungen, Hoffnungen, Vorstellungen in vielfachen Formen und Verwandlungen [...] aussprechen. (Good 1998, S. 15)

Diese Annahme wird, wie der Autor ausführt, vom Interesse der Schüler_innen bestätigt, denn diese zeigen sich immer wieder aufs Neue und erstaunlich unabhängig von den Veränderungen der sozialen Realitäten von Märchen fasziniert. Auf höheren Schulstufen lässt sich dies insbesondere dann beobachten, wenn die »kleine Geschichte«, die oftmals zu Unrecht als eine »Geschichte für Kleine« missverstanden wird, beispielsweise durch anspruchsvolle Illustrationen wie etwa jene von Lisbeth Zwerger, Nikolaus Heidelberg, Kat Menschik oder Shaun Tan, durch Adaptionen, die jeweils unterschiedliche Aspekte der Ursprungserzählung fokussieren, ausgestaltet, verändert und in jedem Fall neu und anders dargestellt wird. Gleich drei Beiträge in diesem Band werden auf diese »neuen Märchen« eingehen und in diesem Zusammenhang Ideen für den Unterricht bereitstellen, die auch noch in der Sekundarstufe II auf Interesse stoßen können (siehe dazu die Beiträge von *Jan M. Boelmann* und *Lisa König*, *Clara von Münster-Kistner* sowie

Heidi Lexe). Ob das Märchen hier nun durch die Überführung in visuelle Formen des Erzählens, durch – mitunter antithetische – Umdeutungen der Figurencharakterisierung oder die Möglichkeit eines interaktiven Mitgestaltens einer ästhetisch zwar voll ausgeformten, in ihren inhaltlichen Aspekten aber variablen und konstruktiv erfahrbaren Welt grundlegende Veränderungen erfährt, ist im Unterricht von den jeweiligen (technischen) Möglichkeiten und den Erkenntnisinteressen abhängig. Diese lassen sich auch über inhaltlich-thematische Bezüge hinausdenken und können etwa die Erzähltheorie betreffen, deren grundlegende Kategorien sich am Märchen in seiner oft einfachen, daher »prototypischen« Struktur exemplifizieren und damit einüben lassen. Ein solcher Zugang gibt das Märchen als etwas nicht Zufälliges und damit in seiner künstlerischen Gemachtheit zu erkennen, wobei der Unterricht – vielleicht unerwarteter Weise – unterhaltsam und kurzweilig sein kann (siehe dazu den Beitrag von *Anita Schilcher* und *Christina Knott*).

Insbesondere in der Zusammenschau dieser Neu- und Umarbeitungen alter Märchenstoffe und traditioneller Darstellungen wird sich den Leser_innen dieses Heftes das Genre auch als etwas Wundersames insofern präsentieren, als es in den verschiedenen Beiträgen sowohl als die literarische Form der Dichotomien par excellence erkennbar wird – wo sonst gibt sich das Gute und das Böse in der Literatur noch so eindeutig zu erkennen? – als auch als ein hybrides Genre, dessen selbst geschaffene, meist unumstößlich und starr wirkende Kategorien auf

allen Ebenen der Kunst mit Leichtigkeit aufgebrochen, bei Bedarf auch in ihr Gegenteil verkehrt werden können. Ob der Wolf nun gut ist oder böse, Rotkäppchen Opfer oder Täterin, letztlich ist das zu einer Frage der medialen Auswahl geworden und lässt sich ebenso auf die eine wie auf die andere Weise beantworten. Gerade hier liegt wohl auch ein größtenteils noch unentdecktes didaktisches Potenzial des Literaturunterrichts mit Märchen, der in dieser Akzentuierung des performativen Potenzials zur Etablierung eines »weiten Blicks« der Schüler_innen, auch auf ethische Fragen, beitragen kann.

Während das Märchen in den Darstellungsformen der Graphic Novel und des Videospiele tendenziell Althergebrachtes infrage stellt, transformiert oder zumindest in neue Bezüge setzt, ist es andererseits auch das paradigmatische Genre des Bewahrens und Tradierens. In bestimmten kulturellen Ausprägungen des Märchens steht dieser Aspekt ebenso im Vordergrund wie die Fortführung einer im Westen längst nicht mehr omnipräsenten Erzählkultur (siehe dazu den Beitrag von *Adams Bodomo*), die sich im Unterricht aufs Neue etablieren ließe, ebenso wie eine interkulturelle Perspektive, die Verbindendes wie Unterschiedliches, mitunter auch Unvereinbares als unschätzbare wertvollen Beitrag zu einer diversen Gesellschaft umfassen kann. In diesem Sinne widersetzen sich Märchen den globalen Vereinheitlichungstendenzen, nicht zuletzt in ihren Erzählungen und in den unterschiedlichen Weisen des Erzählens.

Beachtlich ist in diesem Zusammenhang auch, wie weit das Märchen als Erzählform und einige seiner Motive

gereist sind, wie vielfältig und mitunter hochartifizuell die Formen der visuellen und narrativen Rezeption dabei waren und sind. Gerade dieser Zugang, der beispielsweise ein längst bekanntes und eventuell langweilig gewordenes Märchenmotiv in völlig andere als die gewohnten Bezüge zu setzen vermag, kann für Schüler_innen aller Altersstufen in der Sekundarstufe I und II neue und unerwartete Einsichten ermöglichen und das vielleicht schläfrigmachende Dornröschen in seiner wesentlich blutrünstigeren französischen Ursprungsversion wieder zum Leben erwecken (siehe dazu den Beitrag von *Karin Richter*). Um derlei (Ver-)Wandlungen erlauben und eventuell in eigenen produktiven Zugängen weiterspinnen zu können, bedarf es allerdings eines soliden Grundlagenwissens, das in diesem Heft insbesondere der Beitrag von *Stefan Neuhaus* in verständlicher und dennoch umfassender Form vermittelt. Dieser Artikel legt die geschichtliche Bedingtheit von Märchen und ihre Entstehungszusammenhänge dar und nimmt den hin und wieder verklärt dargestellten *Kinder- und Hausmärchen* der Gebrüder Grimm die politische Unschuld, indem er sie als ein (inter-)kulturelles Konstrukt zeigt, das heute immense urheberrechtliche Probleme aufwerfen würde und mit den Kunstmärchen, wie sie im deutschsprachigen Raum etwa Ludwig Tieck und E.T.A. Hoffmann hervorgebracht haben, nur entfernt verwandt ist. Dieses Wissen in den Unterricht miteinzubeziehen, ist aus Sicht der Herausgeber_innen unabdingbar, um eine Generation heranzuziehen, die sich der gesellschaftlichen Wirkkraft von Literatur und Kunst erst bewusst werden muss.

Zu guter Letzt wird sich das Märchen den Leser_innen dieses Heftes als ein Alleskönner präsentieren und jene, die es im Unterricht seit Jahren verwenden, werden daran nichts Überraschendes entdecken können. Das Märchen kann Vieles sein, einerseits etwa die Geschichte, die sich »das Volk« erzählt bzw. die es sich erzählen lässt, und dabei die Motive und Themen aufgreift, die uns im Alltag beschäftigen und die so sehr im Alltäglichen und im Existenziellen verwurzelt sind, dass sie auf der ganzen Welt auftauchen. So kann auch der Austausch zwischen Mensch und Tier und die Lehren, die sich aus deren Interaktionen ziehen lassen, durchaus als eine kulturübergreifende Konstante des Genres betrachtet werden, die auch in Adaptionen erhalten bleibt und ihre Wirkung tut (siehe dazu den Beitrag von *Polona Zajec*). Das Spektrum internationaler Märchen wird durch einen Beitrag aus China ergänzt (siehe den online-Beitrag von *Cao Li*, <https://ide.aau.at/>), der dem Zusammenhang der importierten literarischen Gattung Märchen mit Vorläufern in der chinesischen Tradition nachspürt. Andererseits kann das Märchen seine Form verändern, nicht mehr Volks-, sondern Kunstmärchen sein, nicht einfach, sondern reich an Figuren, kontextuellen, philosophischen und historischen Bezügen, selbstreferenziell und dabei nicht nur die Welt außen, sondern auch das eigene Wirken reflektierend (siehe dazu den Beitrag von *Viktoria Walter*). Kunstmärchen à la Friedrich de la Motte Fouqué und Ludwig Tieck haben ebenso wie das in Georg Büchners *Woyzeck* integrierte »Antimärchen« ihren Status als klassische Lektüre im Unterricht der gymnasialen Oberstufe

behaupten können. Von didaktischem Interesse sind hier nicht zuletzt die Entstehungsgeschichte (auch: des Genres selbst) und die künstlerischen Anliegen der Verfasser_innen, wobei auch die Frage im Hintergrund immer bestehen bleibt, weshalb, auch ganz unabhängig von romantischen Tendenzen, die Literatur ohne das Märchen, dessen Motive und spezielle Erzählweise nicht auskommt – und das bis heute. Dieser Frage im Unterricht Platz einzuräumen, ist ein sinnhaftes Unterfangen, das vermutlich zu einem Nachdenken über die Bedeutung des Geschichtenerzählens einlädt. Für das Volksmärchen wie für das Kunstmärchen, bebildert, aufgeführt, animiert oder nicht, gilt, dass es eine Form der Bildung ermöglicht, die imponiert, ohne zu manipulieren:

Am ästhetischen Gebilde, und nur an ihm, haben wir gelernt, uns einer nicht-versklavenden Form von Autorität, einer nicht-repressiven Erfahrung von Rangdifferenz auszusetzen. Das Kunstwerk darf uns, den der Form Entlaufenen, noch etwas »sagen«, weil es ganz offensichtlich nicht die Absicht verkörpert, uns zu beengen. (Sloterdijk 2009, S. 37)

Besonders deutlich spricht das Märchen dann zu uns, wenn es sich auf der großen Bühne präsentiert, mit Kostümierung, Bühnenbild, Stimme und anderen Varianten körperlicher Präsenz in Erscheinung tritt. Spätestens dann wird die vielleicht weit zurückliegende Vorleseerfahrung wieder lebendig und es wird deutlich, dass uns das Märchen in allen Lebensphasen etwas zu sagen hat (siehe dazu den Beitrag von *Katharina Schmölzer*). Die Frage nach dem Bedeuten und der Bedeutsamkeit des

Märchens wird sich im besten Unterricht nicht abschließend klären und gleicht darin allen Erkenntnismöglichkeiten, die die Literatur betreffen.

Gewiss ist nur, es war einmal ...

Clara von Münster-Kistner bietet im Serviceteil eine bibliographische Zusammenschau relevanter Publikationen zum Thema. Grenzen und Möglichkeiten des Distance Learning kommentiert *Manuela Kapeller*. *Matthias Leichtfried* rezensiert und empfiehlt *Das Literarische Unterrichtsgespräch*, weitere aktuelle Publikationen stellt *Ursula Esterl* vor.

Der besondere Dank der Herausgeber_innen gilt der Illustratorin *Renate Habinger*, die uns für die Gestaltung des Covers Bilder aus dem wunderbaren *Buch, gegen das kein Kraut gewachsen ist* (Anger-Schmidt/Habinger 2010), zur Verfügung gestellt hat.

NICOLA MITTERER

Literatur

- ANDERSEN, HANS CHRISTIAN (1980): Der Tannenbaum. In: Ders.: *Sämtliche Märchen in zwei Bänden*. Erster Band. München: Winkler, S. 302–312.
- ANGER-SCHMIDT, GERDA; HABINGER, RENATE (2010): *Das Buch, gegen das kein Kraut gewachsen ist. Kräuter und Gewürze von Augentrost bis Zimt*. Wien: Nilpferd bei Residenz.
- GOOD, PAUL (1998): *Die Unbezüglichkeit der Kunst*. München: Fink.
- SLOTERDIJK, PETER (2009): *Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechnik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

NICOLA MITTERER und MARKUS PISSAREK forschen und lehren am Institut für Germanistik^{AEGC}, Abteilung Fachdidaktik, der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. E-Mail: nicola.mitterer@aau.at und markus.pissarek@aau.at

Stefan Neuhaus

Über die allmähliche Verfertigung der Märchen beim Erzählen

Zur Entstehung der Gattung bei den Brüdern Grimm und E.T.A. Hoffmann

Die Gattung Märchen entsteht mit den *Kinder- und Hausmärchen* (1812/15) der Brüder Grimm und den Märchenerzählungen E.T.A. Hoffmanns. Im Rahmen einer »Archäologie« (vgl. Foucault 1981) lässt sich der Prozess der Naturalisierung der Gattung nachvollziehen. Die *Kinder- und Hausmärchen* als prototypische »Volksmärchen« werden als Beitrag zum national-kulturellen Diskurs lesbar. Der politische Kontext der Zeit wirkte auf die Entstehung der Texte massiv ein, ohne dass die von Wilhelm Grimm stark schematisierten Texte selbst diese Spuren auf den ersten Blick zeigen. E.T.A. Hoffmann verwendet in *Der goldne Topf* von 1814 zum ersten Mal konsequent einen Dualismus von fiktionaler Realität und Wunderwelt, auch dieses Konzept wird gattungsbildend: für das sogenannte Kunst- oder Wirklichkeitsmärchen.

Das abgewandelte Zitat im Titel (Heinrich von Kleist *Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden*, entstanden vermutlich 1805/06, Erstdruck von 1878) soll auf den Konstruktionscharakter nicht nur aller Gedanken, sondern auch aller Gattungen hinweisen. Am Beispiel der Gattung Märchen soll versucht werden zu zeigen, wie sehr unser »kulturelles Gedächtnis« (vgl. Assmann 2002) von Konzepten geprägt ist, die vergleichsweise jung sind. Generell gilt, »[...] daß die Wahrnehmung, die Einspeicherung und der Aufruf von Erinnerungen kulturellen Schemata folgt« (Welzer 2005, S. 160). Der Prozess der Naturalisierung des Anfang

STEFAN NEUHAUS ist seit 2012 Professor für Neuere deutsche Literatur am Campus Koblenz der Universität Koblenz-Landau. Studium der Germanistik in Bamberg und Leeds. 1996 Promotion, 2001 Habilitation, 2005 Ehrendoktorwürde der Universität Göteborg. Professuren an den Universitäten Oldenburg und Innsbruck. E-Mail: neuhaus@uni-koblenz.de

des 19. Jahrhunderts entstandenen kulturellen Schemas oder Konzepts »Märchen« soll im Rahmen des gegebenen Umfangs eines solchen Beitrags nachvollzogen werden. Auch wenn es, mit Michel Foucault gesprochen, kein Außerhalb des Diskurses gibt (vgl. Foucault 2000, S. 25), so können doch im Rahmen einer (von ihm so benannten) »Archäologie« (Foucault 1981) die Voraussetzungen des Diskurses offen gelegt werden, um zu einer größeren Freiheit im Umgang mit den Gegenständen zu gelangen.

1. Die *Kinder- und Hausmärchen* als Beitrag zum national-kulturellen Diskurs

Die Entstehung der *Kinder- und Hausmärchen* (in der Folge KHM) der Brüder Grimm, die zu den berühmtesten Publikationen der Weltgeschichte zählen und deren Manuskript zum Weltdokumentenerbe gehört, ist eine Geschichte von Zufällen und Anfangsproblemen. Als Clemens Brentano mit Achim von Arnim Lieder und Gedichte für die 1806–1808 veröffentlichte Liedersammlung *Des Knaben Wunderhorn* – deren Bedeutung für die deutschsprachige Lyrik den KHM ebenbürtig ist – suchte, kam er auf die Idee, auch eine Märchensammlung zu beginnen (vgl. Rölleke 2004, S. 35). Da er wusste, dass seine Bekannten Jacob und Wilhelm Grimm Bibliothekare in Kassel waren und somit an der Recherchequelle saßen, bat er sie um ihre Hilfe – doch verlor er bald das Interesse.

Die Brüder Grimm wussten das nicht, sammelten weiter und schickten Brentano das Manuskript – nicht ohne eine Abschrift anzufertigen, sonst gäbe es die KHM heute nicht. Denn Brentano antwortete nicht und nach längerem Überlegen und Zögern brachten die beiden Grimms, mit Hilfe von Achim von Arnim, die Sammlung nun selbst heraus (vgl. Rölleke 2004, S. 80 f.). Sie erschien in zwei Bänden 1812 und 1815 und lag wie Blei im Regal des Verlegers. Niemand wollte diese Sammlung kaufen, die in den jungen Jahren der Entstehung der Germanistik aus der Edition von Texten wie dem *Nibelungenlied* als eines von vielen Editionsprojekten entstanden war. Erst die weitere Bearbeitung durch Wilhelm Grimm, der dabei »seinen eigentümlichen Märchenstil« (ebd., S. 88) entwickelte, und vor allem die sogenannte »Kleine Ausgabe« von 1825 mit einer Auswahl von 50 Märchen und mit Illustrationen der nun auch »kindgerechten Märchentexte« von Ludwig Emil Grimm (ebd., S. 92) verhalf den KHM zum Durchbruch: »Die Erstauflage umfaßte 1500 Exemplare und wurde zu Lebzeiten Wilhelm Grimms zwischen 1833 und 1858 noch neunmal aufgelegt« (ebd., S. 93).

Im Geiste Johann Gottfried Herders wollten die Grimms der deutschen Nation auf die Sprünge helfen, die in politischer Hinsicht leider auch später nicht gemacht wurden (vgl. Neuhaus 2002). Die Befreiungskriege gegen Napoleon halfen nicht, eine moderne Nation mit parlamentarischer Mitbestimmung zu initiieren. Der Wiener Kongress schuf 1815 mit dem Deutschen Bund eine feudale, wenn auch leicht modernisierte Nachfolgeorganisation für das Heilige Römische Reich deutscher Nation, das 1806 untergegangen war. Damit war – retrospektiv gesehen – politisch der Zug bereits abgefahren, eine Systemreform nach dem Muster Frankreichs (eine Republik) oder Großbritanniens (eine konstitutionelle Monarchie)

durchzuführen. Es kam zwar immer wieder zu revolutionären Protesten, vom Wartburgfest 1817 über das Hambacher Fest 1832 bis zur sogenannten »deutschen Revolution« von 1848, die schnell in eine konservative Gegenrevolution mündete. Die feudal geprägte Struktur wurde immer so weit den ökonomischen und sozialen Wandlungsprozessen angepasst, dass sie nicht dauerhaft gefährdet wurde und sogar – mit den sogenannten Einigungskriegen Preußens von 1864 (gegen Dänemark, um Schleswig-Holstein), 1866 (gegen Österreich, um die Vorherrschaft im Deutschen Bund) und 1870/71 (gegen Frankreich) – in die Gründung des Zweiten deutschen Kaiserreichs mündete, als sogenannte »kleindeutsche Lösung« ohne das mittlerweile andere Interessen verfolgende Österreich (Doppelmonarchie Österreich-Ungarn seit 1867).

Diese politischen Zusammenhänge wirken sich auf die Literatur aus und umgekehrt – und dies kann in einem weitaus größeren Maß der Fall sein, als dies üblicherweise bei der Lektüre von Literatur in Bildungskontexten (Schule, Universität) berücksichtigt wird. Das System Kunst ist zwar – so hat es Niklas Luhmann ausbuchstabiert (vgl. Luhmann 1997) – wie jedes Teilsystem der Gesellschaft autopoietisch und unterscheidet zwischen Kunst und Nichtkunst, es steht aber auch in enger Wechselwirkung mit den anderen Teilsystemen. Mit Pierre Bourdieu lässt sich von einer »paradoxen Beziehung zum geschichtlichen Erbe« (Bourdieu 2001, S. 386) sprechen. Einerseits ist Literatur autonom, weil sie sich ihre eigenen Regeln gibt, andererseits entstehen diese neuen Regeln in einem komplexen Austausch mit früheren Texten und innerhalb eines politischen, sozialen, ökonomischen Kontexts der jeweiligen Zeit und Gesellschaft.

Da es an politischen Gestaltungsmöglichkeiten mangelte, konzentrierte sich das gebildete Bürgertum auf die weitere Ausformulierung einer »deutschen« Kultur. Dieses Selbstverständnis schloss zu dieser Zeit Österreich als mächtigsten Mitgliedsstaat noch mit ein. Im Übergang von einem (ebenfalls schriftlich basierten!) mündlichen Gedächtnis zu einem schriftlichen schufen deutschsprachige Autoren eine Nationalliteratur, die allerdings bis ins frühe 19. Jahrhundert (nicht zuletzt angesichts der fehlenden Aussicht auf politische Teilhabe) eher ein Konzept von »Weltliteratur« favorisierte, wie es Johann Wolfgang von Goethe in seinen Gesprächen mit Eckermann vertrat: als Gespräch über Literatur der an ihr Beteiligten und als »komplexes Beziehungssystem von Texten, das durch zahllose Verweise und Verknüpfungen zusammengehalten wird« (Lamping 2010, S. 62).

Das von Herder entwickelte, sehr offene und daher für unterschiedlichste Temperamente und Interessen adaptionsfähige Konzept der sogenannten »Volks poesie« schuf bereits früh einen idealen Rahmen. Parallel zur Alphabetisierung und »ästhetischen Erziehung« des Bürgertums nach den Maximen von Friedrich Schiller, wurden Stoffe und Themen in einem »deutschen« Sinn bearbeitet. Hier wirkte die Aufklärung nach und weiter, insbesondere mit ihrem Tugendideal und der Aufforderung zu »vernünftigem« Handeln. Die Arbeit am kollektiven Gedächtnis der deutschen Kulturnation machte allerdings, weil es dafür noch kein Bewusstsein gab, vor Plagiaten und eigenen Produktionen nicht halt. Historische wie gegenwärtige Realität ist das Ergebnis von oft nicht (mehr) sichtbaren Aushand-

lungsprozessen: »Individuelle wie kollektive Vergangenheit [...] werden in sozialer Kommunikation beständig neu gebildet.« (Welzer 2005, S. 44) Es gilt daher, sich den spezifischen, die Entstehung der Gattung Märchen prägenden Diskurs der Zeit zu erschließen, um die Mechanismen dieser Arbeit an der »Vergangenheit« besser verstehen zu können.

Die Brüder Grimm schufen, in der fortdauernden Bearbeitung vor allem durch Wilhelm Grimm, eine verbindliche Form für eine sehr einfache und nicht zuletzt auch dadurch sehr populäre, aber zugleich ausgesprochen voraussetzungsreiche kurze literarische Form – das sogenannte Volksmärchen. Von Lothar Bluhm (2011, S. 17) wird es zu Recht als »Buchmärchen« bezeichnet, da es sich bei der behaupteten Methode der Aufzeichnung um einen Mythos im genannten Sinn handelt, also um die Arbeit an einer »deutschen« Kultur, die zugleich für die kaum verfügbare und vorzugsweise idealisierte Vergangenheit wirksam werden soll.

Für die meisten der von ihnen »nacherzählten« Märchen verwendeten die Grimms Vorlagen aus Märchen- und Novellensammlungen anderer Sprachen. Zu nennen sind beispielsweise Giovan Francesco Straparolas *Die ergötzlichen Nächte* (1550–53), Giambattista Basiles *Das Pentameron* (1634–36) und Charles Perraults *Contes du temps passé* (1697) (vgl. Neuhaus 2017c, S. 64–82). Viele dieser und anderer Quellen waren auch im sozialen Umfeld der Grimms bekannt: »Die Gewährsleute der ersten Stunde sind durch die Namen Mannel, Wild und Hassenpflug gekennzeichnet. Es handelt sich ausnahmslos um überdurchschnittlich gebildete Frauen aus gutsituierten Familien« (Rölleke 2004, S. 76). Die Grimms selbst legten, als »gute« Editoren, in einem umfangreichen Kommentarteil viele ihrer Quellen offen (vgl. Brüder Grimm 1994, Bd. 3).

Die »Vorrede« zur zweiten, bereits von Wilhelm Grimm weiter bearbeiteten Ausgabe von 1816 ist aus heutiger Sicht eine fragwürdige Mystifikation:

Wir finden es wohl, wenn von Sturm und anderem Unglück, das der Himmel schickt, eine ganze Saat zu Boden geschlagen wird, daß noch bei niedrigen Hecken oder Sträuchen, die am Wege stehen, ein kleiner Platz sich gesichert hat und einzelne Ähren aufrecht geblieben sind. Scheint dann die Sonne wieder günstig, so wachsen sie einsam und unbeachtet fort: keine frühe Sichel schneidet sie für die großen Vorratskammern, aber im Spätsommer, wenn sie reif und voll geworden, kommen arme Hände, die sie suchen, und Ähre an Ähre gelegt, sorgfältig gebunden und höher geachtet als sonst ganze Garben, werden sie heimgetragen, und winterlang sind sie Nahrung, vielleicht auch der einzige Samen für die Zukunft.

So ist es uns vorgekommen, wenn wir gesehen haben, wie von so vielem, was in früherer Zeit geblüht hat, nichts mehr übrig geblieben, selbst die Erinnerung daran fast ganz verloren war, als unter dem Volke Lieder, ein paar Bücher, Sagen und diese unschuldigen Hausmärchen. Die Plätze am Ofen, der Küchenherd, Bodentreppen, Feiertage noch gefeiert, Triften und Wälder in ihrer Stille, vor allem die ungetrübte Phantasie sind die Hecken gewesen, die sie gesichert und einer Zeit aus der andern überliefert haben.

Es war vielleicht gerade Zeit, diese Märchen festzuhalten, da diejenigen, die sie bewahren sollen, immer seltener werden. (Brüder Grimm 1994, Bd. 1, S. 15)

Es ist hier weder der Raum, die Geschichte der Germanistik aus einer frühen Form der Editionsphilologie zu entwickeln, noch besteht hier die Möglichkeit, das Konzept der Volkspoesie Herders und dessen Wirkung nachzuzeichnen. Wichtig ist

festzuhalten, dass es für die Brüder Grimm kein Gegensatz und nicht einmal ein Widerspruch war, dass sie schriftliche Quellen und mündliche Überlieferungen, die auf schriftliche Quellen zurückgingen, als Material für ihre Bearbeitungen nutzten und dies nicht als Konstruktion, sondern als Rekonstruktion idealtypischer bürgerlicher »deutscher« Erzählungen verstanden. Der ganze Prozess der durchaus auf Popularität und Wirkung zielenden Bearbeitung insbesondere durch den Wechsel der Ausrichtung von einem an Editionen interessierten Fachpublikum hin zu einer breiten und vor allem kindlichen Öffentlichkeit wird in der »Vorrede« angesprochen: »Wir suchen die Reinheit in der Wahrheit einer geraden, nichts Unrechtes im Rückhalt bergenden Erzählung. Dabei haben wir jeden für das Kindesalter nicht passenden Ausdruck in dieser neuen Auflage sorgfältig gelöscht« (Brüder Grimm 1994, Bd. 1, S. 17).

Wie skrupulös die Grimms beispielsweise alles Sexuelle, das sich in den Ursprungstexten in großer Deutlichkeit findet, getilgt haben, konnten Beat Mazenauer und Severin Perrig zeigen (vgl. Mazenauer/Perrig 1998). Viele der Stoffe, die sich teilweise bis ins frühe Mittelalter zurückverfolgen lassen, bearbeiten Themen, die Menschen in ihrer Zeit beschäftigten, etwa die Frage des Scheintodes oder der möglichen Folgen unehelichen Geschlechtsverkehrs. Das konnte aber in einer vom Entstehen der modernen Wissenschaften ebenso wie vom Tugendbegriff und Erziehungsprogramm der Aufklärung geprägten, kulturell und politisch neuen Halt suchenden Gesellschaft keine Rolle mehr spielen. Dazu kommt: Kinder und ihre erwachsenen Mitleser*innen sind, das haben die Grimms – vielleicht auch durch die Wirkung von *Des Knaben Wunderhorn* – zunehmend erkannt, viel leichter zu erreichen und im skizzierten »bürgerlich«-ideologischen Sinn zu beeinflussen. Diese Arbeit der Grimms an »ihren« Märchen geschah dabei nicht vorrangig reflektiert-konzeptionell, sondern ganz konkret im Austausch mit den aufgeklärt erzogenen, entsprechend (vor-)gebildeten Mitbürger*innen (vgl. Martus 2015, S. 211). So suchten und fanden sie »ihren« originellen Weg und schufen eine der populärsten Textsammlungen aller Zeiten.

Verblüffend ist im Nachhinein, wie sehr der Erfolg den Brüdern Grimm recht gab: Die KHM gelten bis heute als Ursprungserzählungen nicht nur »deutscher« Kultur, sondern einer Ursprungskultur, die von der »verspäteten Nation« herbeigewünscht wurde, um das Trauma der Verspätung zu verarbeiten und eine noch glorreichere Nationwerdung zu imaginieren. Dass diese Perspektive wie bei Goethe so auch bei den Grimms durchaus noch ansatzweise kosmopolitisch geprägt war, zeigt die Bemerkung gegen Ende der »Vorrede«: »Übrigens ist dies nur gegen sogenannte Bearbeitungen gesagt, welche die Märchen zu verschönern und poetischer auszustatten vorhaben, nicht gegen ein freies Auffassen derselben zu eignen, ganz der Zeit angehörenden Dichtungen, denn wer hätte Lust, der Poesie Grenzen abzustecken?« (Brüder Grimm 1994, Bd. 1, S. 24). Hier schimmert bei aller Camouflage durch, dass es für die Grimms kein Problem darstellte, Stoffe auch anderer Sprachen und Kulturen zu bearbeiten, denn es ging ihnen nicht darum, die Stoffe »zu verschönern und poetischer auszustatten«, sondern darum, sie »frei aufzufassen« und der »Zeit« anzupassen.

Welche fatalen Folgen eine solche kulturpolitische »Saat« außerdem noch haben sollte, konnten die Brüder Grimm natürlich nicht wissen. Es wäre falsch, die Entwicklung, in der die KHM prominent stehen, als Vorbereitung der konservativen Gegenrevolutionen bis hin zum Nationalsozialismus misszuverstehen. Aber ebenso falsch wäre es, nicht die Tendenzen zu sehen, die solche Gegenrevolutionen später begünstigten.

2. E.T.A. Hoffmanns *Der goldne Topf* als Paradigma des Kunst- und Wirklichkeitsmärchens

Mit der Kritik der Grimms am »Verschönern und poetischer Ausstatten« (vgl. ebd.) ist wohl vor allem das Erzählen im höfischen Kontext gemeint, wie es beispielsweise noch Perrault pflegte. Seit den Märchen und Erzählungen von Christoph Martin Wieland, der Sammlung *Volksmärchen der Deutschen* von Johann Karl August Musäus (1782–86) und den Märchen Ludwig Tiecks bahnte sich aber ein anderes, nicht-höfisches Märchenerzählen an (vgl. Neuhaus 2017c, S. 83 ff.), das nicht weniger einflussreich werden sollte. Die gültige Form gab dem sogenannten Kunst- oder Wirklichkeitsmärchen E.T.A. Hoffmann mit *Der goldne Topf. Ein Märchen aus der neuen Zeit* von 1814 in seiner Sammlung *Fantasiestücke in Callot's Manier* (1814/15).¹ Weitere berühmte Märchen aus seiner Feder folgten, etwa *Nußknacker und Mausekönig* (1816), das beispielsweise, über den Umweg einer Bearbeitung von Alexandre Dumas, 1892 von Pjotr Iljitsch Tschaikowski als Ballett-Version unter dem Titel *Der Nußknacker* auf die Bühne gebracht wurde.

Hoffmann verwendet in *Der goldne Topf* zum ersten Mal konsequent einen Dualismus von auf die zeitgenössische Realität bezogener fiktionaler Realität und Wunderwelt, also einer anderen fiktionalen Realität innerhalb der Fiktion, die wahrnehmungsabhängig ist. Der Archivarius Lindhorst und seine Tochter Serpentina sind die prominentesten Figuren aus der Wunderwelt Atlantis, deren Schöpfungsmythos analog zur Bibel in der dritten Vigilie (lat. »Nachtwache«), also im dritten Kapitel erzählt wird. Dies geschieht mit einer gehörigen Portion (keineswegs nur romantischer) Ironie, die besonders auffällig wird, wenn die beiden »Welten« miteinander kollidieren, etwa nachdem der Archivarius von der Erschaffung von Atlantis erzählt hat:

Erlauben Sie, das ist orientalischer Schwulst, werter Hr. Archivarius! sagte der Registrator Heerbrand, und wir baten denn doch, Sie sollten, wie Sie sonst wohl zu tun pflegen, uns etwas aus Ihrem höchstmerkwürdigen Leben, etwa von Ihren Reise-Abenteuern und zwar etwas wahrhaftiges erzählen.« Nun was denn, erwiderte der Archivarius Lindhorst: das, was ich so eben erzählt, ist das wahrhaftigste was ich Euch auftischen kann ihr Leute und gehört in gewisser Art auch zu meinem Leben. Denn ich stamme eben aus jenem Tale her und die Feuerlilie die zuletzt als Königin herrschte, ist meine Ur-ur-ur-großmutter, weshalb ich denn auch eigentlich ein Prinz bin. Alle brachen in ein schallendes Gelächter aus. (Hoffmann 2006, S. 246 f.)

1 Die Ausgabe im Deutschen Klassiker-Verlag verwendet nach dem Erstdruck die in der weiteren Textüberlieferung unübliche Schreibweise *Der goldene Topf*.

Schon der Untertitel »Märchen aus der neuen Zeit« hat einen Dualismus etabliert, werden Märchen doch üblicherweise in einer (damals immer häufiger dem Mittelalter nachgebildeten) undatierbaren Vorzeit angesiedelt. Die Evozierung und Vereinigung des Gegensätzlichen, die paradoxe Struktur des Kunst- und Wirklichkeitsmärchens betrifft die beiden Ebenen Zeit und Raum. Dies wird auch in den Unterüberschriften der Vigilien deutlich, die realitätsbezogene und realitätserweiternde Wahrnehmung mischen: »Vierte Vigilie. Melancholie des Studenten Anselmus. – Der smaragdene Spiegel. – Wie der Archivarius Lindhorst als Stoßgeier davon flog und der Student Anselmus niemandem begegnete.« (Hoffmann 2006, S. 250)

Realitätsbezogen entworfene Figuren pflegen nicht davonzufliegen, erst recht nicht als Stoßgeier, und auch aus der Nachricht, die keine ist – dass Anselmus niemandem begegnete –, spricht die Ironie deutlich, denn sie ist es, die das vereinigende Prinzip darstellt. Nur im Modus der Ironie kann zusammenkommen, was im Text zusammengehört. Die hier bezeichnete Stelle des Davonfliegens gehört zu den Stellen, die meisterhaft den Übergang zwischen den Naturgesetzen folgend und sie verlassenden Regeln gestalten, hier noch auf der Schwelle der Unsicherheit, ob Anselmus sich den Flug und die Verwandlung des Archivarius nur einbildet:

Der Archivarius hatte dem Studenten Anselmus ein kleines Fläschchen mit einem goldgelben Liquor gegeben, und nun schritt er rasch von dannen, so, daß er in der tiefen Dämmerung, die unterdessen eingebrochen, mehr in das Tal hinabzuschweben als zu gehen schien. Schon war er in der Nähe des Koselschen Gartens, da setzte sich der Wind in den weiten Überrock und trieb die Schöße auseinander, daß sie wie ein Paar große Flügel in den Lüften flatterten und es dem Studenten Anselmus, der verwundrungsvoll dem Archivarius nachsah, vorkam, als breite ein großer Vogel die Fittige aus zum raschen Fluge. – Wie der Student nun so in die Dämmerung hineinstarrte, da erhob sich mit krächzendem Geschrei ein weißgrauer Geier hoch in die Lüfte, und er merkte nun wohl, daß das weiße Geflatter, was er noch immer für den davonschreitenden Archivarius gehalten, schon eben der Geier gewesen sein müsse, unerachtet er nicht begreifen konnte, wo denn der Archivarius mit einemmal hingeschwunden. (Hoffmann 2006, S. 257)

Auch der Schluss, als sich der Erzähler selbst mit der Mitteilung in seine Erzählung einschaltet, er kenne den Schluss nicht, spricht Bände:

Ich härmte mich recht ab, wenn ich die eilf Vigilien, die ich glücklich zu Stande gebracht, durchlief und nun dachte, daß es mir wohl niemals vergönnt sein werde die zwölfte als Schlußstein hinzuzufügen, denn so oft ich mich zur Nachtzeit hinsetzte, um das Werk zu vollenden, war es, als hielten mir recht tückische Geister (es mochten wohl Verwandte – vielleicht Cousins germains der getöteten Hexe sein) ein glänzend poliertes Metall vor, in dem ich mein Ich erblickte, blaß, übernächtigt und melancholisch wie der Registrator Heerbrand nach dem Punsch-Rausch und nach allerlei Phrasen haschend um ein nie geschautes Eldorado zu malen. – Da warf ich denn die Feder hin und eilte ins Bette um wenigstens von dem glücklichen Anselmus und der holden Serpentina zu träumen. (Ebd., S. 316)

Der Schluss bietet neben dem Traum und dem »angezündeten Arrak« (einem hochprozentigen Schnaps), den der nun autodiegetisch gewordene Erzähler beim Archivarius unter Umständen genießt, die ebenfalls nicht mit den Naturgesetzen vereinbar sind (vgl. Hoffmann 2006, S. 318), noch eine dritte, die Ironie über-

steigende und alles transzendierende Deutung an, wenn der Archivarius den sich über sein eigenes, im Vergleich mit Anselmus trübes Schicksal beklagenden Erzähler wie folgt tröstet:

»Still still Verehrter! klagen Sie nicht so! – Waren Sie nicht so eben selbst in Atlantis und haben Sie denn nicht auch dort wenigstens einen artigen Meierhof als poetisches Besitztum Ihres innern Sinns? – Ist denn überhaupt des Anselmus Seligkeit etwas anderes als das Leben in der Poesie, der sich der heilige Einklang aller Wesen als tiefstes Geheimnis der Natur offenbart?« (Hoffmann 2006, S. 321)

Es geht um das »Leben in der Poesie«, also um den Prozess der Lektüre selbst. Spätestens jedes erneute Lesen nach der Erstlektüre dürfte den *goldnen Topf* nun als metafictionalen Text erscheinen lassen, als einen Text also, der nicht nur ein Märchen ist, sondern im Modus des Erzählens märchenhafter Begebenheiten auch den Konstruktionscharakter und den Sinn des Märchens wie aller Literatur – die Möglichkeiten der Alltagswahrnehmung durch die Kunst zu erweitern – zugleich im Erzählen vorführt.

Diese Doppelcodierung hat Hoffmann im Titel dieser Sammlung als *Fantasiestücke in Callot's Manier* und später, einer nicht weniger bekannten Sammlung ebenso einen (ent-)sprechenden Titel gebend, als »serapiontisches Prinzip« bezeichnet (vgl. Neuhaus 2017b, S. 146–153). Die Spuren dieses Konzepts werden in zahlreichen weiteren Kunst- und Wirklichkeitsmärchen zu finden sein, bis hin zu J.K. Rowlings Romanserie über den Zauberlehrling Harry Potter (ab 1997) und Walter Moers' Zamonien-Romanen (ab 1999; vgl. Neuhaus 2017c, S. 391 ff. und 409 ff.). Selbstreflexivität und ihre Spielart Metafictionalität (vgl. Mader 2017) werden mit und nach Hoffmann konstitutiv für die Literatur der Moderne und Postmoderne.

3. Schlussfolgerungen

Die Märchen der Brüder Grimm funktionieren auch heute noch, weil der kulturgeschichtliche Kontext ihrer Entstehung in der populären Rezeption konsequent ausgeblendet wird. Die Märchen E.T.A. Hoffmanns funktionieren auch heute noch, weil Hoffmann den kulturgeschichtlichen Kontext ihrer Entstehung weitgehend ausblendet. Zwar sind die Einflüsse der »Theorie der Romantik« (Uerlings 2000) evident, etwa in der Adaption des Konzepts des Goldenen Zeitalters. Doch entwickelt der vielseitige Künstler Hoffmann sein eigenes »autonomieästhetisches« (Heydebrand/Winko 1996, z. B. S. 33) Konzept, dessen Folgen kaum zu überblicken sind.

Das scheinbar naive »Volksmärchen« mit seiner starken Schematisierung und deutlichen Mehrfachadressierung (an Leser*innen aller Altersgruppen und sozialer Herkunft) hat wenig von seiner Attraktivität verloren, auch wenn manche Schemata in der Trivialkultur zum gängigen Muster geworden sind, etwa das Aschenputtel-Motiv: Junge und attraktive, sich ihrer erotischen Anziehungskraft nicht bewusste Frau wird von gutaussehendem und sozial deutlich höhergestelltem Mann (»Prinz«) geheiratet – und sie lebten glücklich bis an ihr gemeinsames

Ende. Welchen Schaden dieses Muster in der Realität junger Frauen angerichtet hat und anrichtet, scheint angesichts fehlender Studien immer noch zu den großen Tabus unserer Kultur zu gehören. Andererseits kann die Beschäftigung gerade mit solchen scheinbar einfachen Texten wie den »Volksmärchen« dazu beitragen, die Faszination und Funktionsweise solcher Schemata besser zu verstehen.

Die sich selbst als Literatur thematisierende und gestaltende Literatur, die im Modus der Ironie die Grenze von Fiktionsrealität und Fiktion transzendiert und damit auch die Grenze zur Realität perforiert, scheint hingegen imprägniert zu sein gegen äußere Einflüsse. Doch weil sie deutlich voraussetzungsreicher ist, wird sie immer eher ein elitäres Publikum anziehen. Es ist Aufgabe von Literaturvermittler*innen, die (im Falle Hoffmanns auch historische) Schwelle zu senken. Dann könnten gerade die Märchen E.T.A. Hoffmanns dazu dienen, die produktiven Möglichkeiten der Fiktion deutlicher wahrnehmbar zu machen und so die Produktivität der Fantasie der Leser*innen anzuregen. Nichts anderes hat beispielsweise Michael Ende in seinem metafikcionalen Märchenroman *Die unendliche Geschichte* (1979) versucht, zweifellos auch unter dem Eindruck seiner Lektürekennntnis der Texte Hoffmanns (und anderer Texte der Romantik, etwa Novalis' *Heinrich von Ofterdingen* von 1802).

An den Märchen der Grimms wie Hoffmanns – und anderer – ließe sich, wie ansatzweise deutlich geworden sein sollte, ein ganzes Spektrum der Literaturbetrachtung abstecken und in unterschiedlicher Weise die Relevanz bestimmter Aspekte von Literatur zeigen, von der Entstehung über die Rezeption bis zur Wirkung, vom Text zum sozialgeschichtlichen Kontext, zu dem auch die Autor*innen gehören, und wieder zurück zum Text. Welcher Aspekt realisiert wird, hängt von der Fragestellung und dem Blickwinkel, vor allem aber – sofern man es sich bewusst macht – vom eigenen Erkenntnisinteresse ab.

Literatur

- ASSMANN, JAN (⁴2002): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: C.H. Beck (= Beck'sche Reihe).
- BLUHM, LOTHAR (1995): *Grimm-Philologie. Beiträge zur Märchenforschung und Wissenschaftsgeschichte*. Hildesheim u. a.: Olms-Weidmann (= Schriftenreihe Werke der Brüder Jacob und Wilhelm Grimm, Bd. 2).
- DERS. (2011): »Die Erzählung von den beiden Wanderern« (Kinder- und Hausmärchen 107). Möglichkeiten und Grenzen der Grimm-Philologie. In: Bleckwenn, Helga (Hg.): *Märchenfiguren in der Literatur des Nord- und Ostseeraumes*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Schriftenreihe der Ringvorlesungen der Märchen-Stiftung Walther Kahn, Bd. 11), S. 5–31.
- BOURDIEU, PIERRE (2001): *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes*. Aus dem Französischen übersetzt von Bernd Schwibs und Achim Russer. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= stw 1539).
- BRÜDER GRIMM (1994): *Kinder- und Hausmärchen. Ausgabe letzter Hand mit den Originalanmerkungen der Brüder Grimm*. Mit einem Anhang sämtl., nicht in allen Aufl. veröff. Märchen u. Herkunftsnachw. hg. v. Heinz Rölleke. 3 Bände. Stuttgart: Reclam (= RUB 3291–3293).
- FOUCAULT, MICHEL (1981): *Archäologie des Wissens*. Aus dem Französischen übersetzt von Ulrich Köppen. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= stw 356).

- DERS. (2000): *Die Ordnung des Diskurses*. Aus dem Französischen übersetzt von Walter Seitter. Mit einem Essay von Ralf Konersmann. Frankfurt/M.: Fischer (= Fischer Wissenschaft).
- HEYDEBRAND, RENATE VON; WINKO, SIMONE (1996): *Einführung in die Wertung von Literatur. Systematik – Geschichte – Legitimation*. Paderborn u. a.: Schöningh (= UTB 1953).
- HOFFMANN, E.T.A. (2006): *Fantasiestücke in Callot's Manier. Werke 1814*. Hg. von Hartmut Steinecke unter Mitarbeit von Gerhard Allroggen und Wulf Segebrecht. Frankfurt/M.: Deutscher Klassiker Verlag (= Deutscher Klassiker Verlag im Taschenbuch, Bd. 14).
- LAMPING, DIETER (2010): *Die Idee der Weltliteratur. Ein Konzept Goethes und seine Karriere*. Mit sieben Abbildungen. Stuttgart: Kröner.
- LUHMANN, NIKLAS (1997): *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= stw 1303).
- MADER, ILONA (2017): *Metafiktionalität als Selbst-Dekonstruktion*. Würzburg: Königshausen & Neumann (= Film – Medium – Diskurs, Bd. 73).
- MARTUS, STEFFEN (2015): *Die Brüder Grimm. Eine Biographie*. Reinbek: Rowohlt.
- MAYER, MATHIAS; TISMAR, JENS (1997): *Kunstmärchen*. 3., völlig neu bearb. Aufl. Stuttgart-Weimar: J. B. Metzler (= Sammlung Metzler, Bd. 155).
- MAZENAUER, BEAT; PERRIG, SEVERIN (1998): *Wie Dornröschen seine Unschuld gewann. Archäologie der Märchen*. Mit einem Essay von Peter Bichsel. München: dtv.
- NEUHAUS, STEFAN (2002): *Literatur und nationale Einheit in Deutschland*. Tübingen-Basel: Francke.
- DERS. (Hg., 2017a): Das Märchen als Poesie der Poesie. In: *Märchen*. Stuttgart: J. B. Metzler (= Kindler Kompakt), S. 9-31.
- DERS. (2017b): *Grundriss der Neueren deutschsprachigen Literaturgeschichte*. Tübingen-Basel: Francke (= UTB 4821).
- DERS. (2017c): *Märchen*. 2., überarb. Aufl. Tübingen-Basel: Francke (= UTB 2693).
- PÖGE-ALTER, KATHRIN (2016): *Märchenforschung. Theorien, Methoden, Interpretationen*. Tübingen-Basel: Narr (= Narr Studienbücher).
- RÖLLEKE, HEINZ (2004): *Die Märchen der Brüder Grimm. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam (= RUB 17650).
- UERLINGS, HERBERT (Hg., 2000): *Theorie der Romantik*. Stuttgart: Reclam (= RUB 18088).
- WELZER, HARALD (2005): *Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung*. München: C.H. Beck (= Beck'sche Reihe 1669).

Viktoria Walter

Das Kunstmärchen um 1800

Beispiele, Ausprägungen, Entwicklungstendenzen

Der Aufsatz vertritt die These, dass die »Kunstmärchen« im Gefolge Ludwig Tiecks ein Produkt der Frühromantik sind. Auf Abgrenzungsmerkmale hinsichtlich der Grimm'schen Sammlung von »Volksmärchen« wird ebenso eingegangen wie auch auf erste Beispiele im Ausgang der Spätaufklärung. Im Zentrum der Analyse stehen vier prominente Texte, die unterschiedlichen Gattungen entstammen: Tiecks »Novellenmärchen« *Der blonde Eckbert*, das sogenannte »Kindermärchen« *Der gestiefelte Kater*, das mit dem Untertitel versehene »Ammenmärchen« *Ritter Blaubart* sowie de la Motte Fouqués bekanntes Märchen *Undine*. Als wesentliches Merkmal von »Kunstmärchen« lassen sie neben der allegorischen Motivbildung wesentliche romantische Gestaltungsprinzipien wie perspektivische Rahmung, die Subversion von faktuellem und fiktionalem Erzählen und – ganz wichtig – ironische Stilisierung erkennen. Das abschließende Beispiel vom »Antimärchen« in Büchners *Woyzeck* zeigt, dass die Subgattung mit der Hochromantik zwar ihren Zenit erreicht, aber noch nicht ausgedient hat.

1797 war nicht nur Goethes und Schillers »Balladenjahr«, sondern auch das »Märchenjahr« der Frühromantik. Neben Goethes *Zauberlehrling* und Schillers *Der Taucher* sowie *Der Handschuh* werden im selben Zeitraum das »Kindermärchen« *Der gestiefelte Kater*, das »Ammenmärchen« *Ritter Blaubart* und das »Novellenmärchen« *Der blonde Eckbert* verfasst. So können die Kunstmärchen in ihrer deutschsprachigen Ausprägung als eine Erfindung der Frühromantik betrachtet

VIKTORIA WALTER ist seit 2017 Universitätsassistentin (prae-doc) am Institut für Germanistik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Sie studierte Neuere deutsche Literatur, Politikwissenschaften und Interkulturelle Kommunikation an der Universität München, war nach ihrem Abschluss zunächst in einem Verlag und einem wissenschaftlichen Editionsprojekt zum *Narrenschiff* tätig und promoviert zum politischen Bündnis bei Friedrich Schiller. E-Mail: viktoria.walter@aau.at

werden, allen voran des Dichters Ludwig Tieck. Zwar hatte Goethe mit Schiller bereits 1795 im Rahmen des gemeinsamen »Horen«-Projekts über die Integration seines *Märchens* in die »Unterhaltungen deutscher Ausgewanderten« verhandelt. Auch nimmt das Kunstmärchen als »eine Gattung von Märchenerzählungen« nach heutigem Forschungsstand – trotz aller definitorischen Abgrenzungsprobleme, wie u. a. Mathias Mayer und Jens Tismar (Mayer/Tismar 2003, S. 1) befinden¹ – streng genommen bereits in der Spätaufklärung seinen Anfang, als Christoph Martin Wieland die europäische Tradition der *contes de fées* (Feenmärchen) in *Don Sylvio* (1764) adaptierte – ein Roman, der in seiner Anlage »offen das Muster ›Don Quijote‹ nach[ahmte]« (ebd., S. 35): »Schwärmerei als fehlender Wirklichkeitssinn wird exemplifiziert an der unvernünftigen Weltansicht des Helden, insofern er literarische Fiktionen schlicht für wahr hält.« (Ebd.)² Im *Deutschen Wörterbuch* der Brüder Jacob und Wilhelm Grimm wird das Märchen denn auch als eine »fabula«, eine »kleine Erzählung« bezeichnet, die »im gegensatz zur wahren geschichte« stehe und als bloße »kunde, nachricht, die der genauen beglaubigung entbehrt, ein bloszes weiter getragenes gerücht« (DWB, Bd. 12, Sp. 1619) angenommen werden könne. Trotz der darin anklingenden Abwertung sollte jenes »Wunderbare«, das sich in der schillernden Wirklichkeit der Fiktion als etwas »Sagenhaftes« ereignete, gerade das imaginäre Potential einer Literatur steigern, die sich mit dem romantischen Kunstideal wesentlich vorwagte in eine durch Ironie und Witz gebrochene, sich selbst reflektierende Poesie.

In diesem Beitrag möchte ich ein paar der markantesten Kunstmärchen um 1800 in ihrer Anlage und Ausformung einander gegenüberstellen. Eine Analyse der Subgattung prägenden Konventionen muss sich dabei grundlegend von jener der Volksmärchen unterscheiden, insofern die Kunstmärchen als originelle, »individuelle Erfindung eines bestimmten, namentlich bekannten Autors« (Hasselblatt 1956, S. 134 f.) schriftlich fixiert und veröffentlicht wurden, bevor sie weitere Verbreitung fanden. In der neueren Märchenforschung wird denn auch vor einer »Fixierung auf die Volksmärchentradition« (Zeller 1993, S. 56) gewarnt.³ Manfred Grätz kritisierte schon in den 1980er Jahren, dass gemeinhin die »Angaben über die mündliche Vermittlung der Erzählungen so spärlich und zugleich so klischeehaft« seien, »daß sie nur mit größter Vorsicht übernommen werden sollten« (Grätz 1988,

1 Zu Gattungsfragen und den verschiedenen Ausprägungen des Kunstmärchens in der europäischen wie spezifisch romantischen Tradition siehe die regelmäßig neu aufgelegte Monographie von Mayer/Tismar 2003; hier zitiert: S. 1.

2 Das Beispiel von Wielands Roman *Die Abenteurer des Don Sylvio von Rosalva* führt auch Rosemarie Zeller an, und zwar als »Beleg dafür, wie sehr die französischen Feenmärchen auch in Deutschland verbreitet gewesen sein müssen, denn nur wenn man die zahlreichen Anspielungen auf die französischen Feenmärchen versteht, kann man den Text genießen.« (Zeller 1993, S. 65)

3 Siehe auch Zeller 1993, S. 71 f.: »Die Fixierung der Kunstmärchen-Forschung auf den Mythos des Volksmärchens hat meiner Ansicht nach wesentliche Aspekte jenes Kunstmärchens verdeckt, welches durch das französische Feenmärchen und seine Nachfolger repräsentiert wird.«

S. 29). Dennoch gestaltet sich der Versuch einer kontrastiven Abgrenzung von den Volksmärchen auch deshalb als schwierig, da die Kunstmärchen nicht zuletzt aus einem ähnlichen Fundus an Topoi und Stoffen schöpften – bzw. sich ihrer Motive bedienten. Insofern wird die Grimm'sche Märchen-Definition im *Deutschen Wörterbuch* sinnvollerweise um jene der Volksmärchen ergänzt, die in Anlehnung an Joachim Heinrich Campes *Wörterbuch der deutschen Sprache* gefasst wurden als »1) ›ein mährchen fürs volk, für die menge zur unterhaltung und auch wohl zur belehrung« und »2) ›mährchen, welche einem volke eigenthümlich sind, welche unter demselben erzählt werden« (DWB, Bd. 26, Sp. 492).

1. Frühromantische Kunstmärchen bei Tieck und Fouqué: Rahmung und Selbstreferentialität

Zu den Kunstmärchendichtern der ersten und zweiten Stunde zählen heute zwei Autoren, deren Bekanntheit hinter denen ihrer Werke zurückbleibt: Ludwig Tieck (1773–1853) und Friedrich de la Motte Fouqué (1777–1843). Mit dem Novellenmärchen *Der blonde Eckbert* und den als Dramen verfassten »Kinder-« bzw. »Ammenmärchen« *Der gestiefelte Kater* und *Ritter Blaubart* setzte Tieck »phantastische« Erzählungen in Szene, die zum Teil noch spätaufklärerischen Traditionen folgten, sie aber mit den Mitteln der Ironie und der kunstvollen erzählerischen Rahmung wesentlich weiterentwickelten. Nach ihm belebte de la Motte Fouqué das Genre mit seiner *Undine* (1811) erneut, indem er seinerseits auf ein bekanntes Motiv der Sagendichtung zurückgriff, das Goethe bereits in der Ballade *Der Fischer* (1779) verdichtet hatte.

1.1 *Der blonde Eckbert* (Ludwig Tieck, 1797)

Im Unterschied zu den von den Gebrüdern Grimm überlieferten »Volksmärchen«, deren Kern in einem mündlich und anonym tradierten Legenden- oder Sagenstoff bestand, erhält das Kunstmärchen bei Tieck und de la Motte Fouqué eine beziehungsweise mehrere Rahmungen, innerhalb derer die Erzählsituation durch den Text selbst hergestellt wird. Eine solche tritt beispielsweise in *Der blonde Eckbert* infolge eines Besuchs am Abend ein, als Eckberts Frau Berta der Bitte nachkommt, dem befreundeten Gast ihre Lebensgeschichte zu erzählen. Markiert wird diese Intradiegeese durch einen Absatz, eingeleitet von Bertas Warnung an den Besucher wie die Leserschaft, die Erzählung »für kein Märchen« zu halten, »so sonderbar sie auch klingen mag« (Tieck 1979, S. 633). Selbstreferentialität wird so über die Perspektive der sekundären Erzählerin erzeugt, zugleich werden die Grenzen zwischen faktuellem und fiktionalem Erzählen unterlaufen. Dabei bleibt die Geschichte Berthas nicht ohne Folgen für die extradiegetische Handlung: Die »seltsame« Begebenheit ihrer Jugend, die für die Wendung ihres Schicksals gesorgt hatte und ein bislang zwischen ihr und Eckbert geteiltes Geheimnis gewesen war, schlägt am Ende auf die Psyche (vgl. Rippere 1970) Eckberts durch, »der tötet, um sich von Mitwissern einer verborgenen Schuld zu befreien« (Mayer/Tismar 2003, S. 60). Die

märchenhafte Erzählung Bertas setzt auf diese Weise erst ein Wissen frei,⁴ das auf einen Inzest der Ehepartner hindeutet und die beiden einzigen Freunde Eckberts als Doppelgänger der alten Frau erscheinen lässt, an der sich Berta einst schuldig gemacht hat. Mayer und Tisman haben diesem Kunstmärchen einen »Repräsentationscharakter« attestiert, der den Ängsten und der Unsicherheit einer frühkapitalistischen, bürgerlichen Klasse gelte, »was sie zum eigenen Vorteil gegenüber den undurchschaubaren Mächten sich wünschen dürfte« (ebd.).

1.2 *Der gestiefelte Kater* (Ludwig Tieck, 1797)

In *Der gestiefelte Kater* spielt die Gattung mit ihrer eigenen Erscheinungsform, indem sie als dramatischer Stoff inszeniert wird, der die Möglichkeiten seiner Produktion und Rezeption bereits im *Prolog* reflektiert. So treffen im Publikum Zuschauer aus sowohl handwerklichen als auch bildungsbürgerlichen Kreisen zusammen und tauschen sich neugierig über das zu erwartende Schauspiel aus:

Fischer: [...] Herr Müller, was sagen Sie zu dem heutigen Stücke?

Müller: [...] Ein wunderlicher Titel ist es: »der gestiefelte Kater«. – Ich hoffe doch nimmermehr, dass man die Kinderpossen wird aufs Theater bringen.

Schlösser: Ist es denn eine Oper?

Fischer: Nichts weniger, auf dem Komödientzettel steht: »ein Kindermärchen«. (Tieck 2019, S. 5)

Tatsächlich gelangt mit dem *Gestiefelten Kater* ein humoriges Schauspiel zur Aufführung, das jedoch entgegen den Konventionen keinerlei Identifikation mit dem Inhalt oder dem Protagonisten zulässt, sondern auf ironisierende Weise ein Panorama der literarischen Topoi entwickelt, die das Märchen gemeinhin prägen: Ein schrulliger, alternder König, der seine Tochter zu verheiraten gedenkt, gehört ebenso dazu wie ein exotischer Prinz, ein Hofgelehrter und Hofnarr sowie der arme Bauernsohn namens Gottlieb, der einen sprechenden Kater erbt. Dieser soll ihm zum Glück verhelfen und erbittet sich darum jene Stiefel, die ihn bei seiner abenteuerlichen Reise begleiten – diese sind im Übrigen nichts anderes als der allumspannende Katalysator einer Nicht-Handlung von gebrochenen Szenen, in die Kater Hinze, »das Publikum« sowie die LeserInnen geworfen werden. Allein, das Publikum wie die autofiktionale Figur des Dichters stellen dabei selbst weite Teile des Dramentextes und sind in ihm ständig präsent; auf diese Weise wird die vierte Wand bereits hier, innerhalb der Frühromantik und vor aller moderner Dramaturgie à la Brecht, durchbrochen. In seinem Nachwort zur Textausgabe hat Helmut

4 Zur »Warnung« Bertas, ihre Erzählung »für kein Märchen« zu halten, siehe Rippere 1970, S. 474: »I would content that the sense of this warning is not that we should discount the ›Erzählung‹ as a ›Märchen‹ but, on the contrary, given its fairy-tale character, deal with it in an appropriate manner; that, in ›Der blonde Eckbert‹ – in the ›frame‹ of this ›Rahmengeschichte‹ as well as in the inner narrative – the plausible, ›ordinary‹ psychological content is set forth in the symbolic language of the ›marvelous‹, the language of dreams, myths, and fairy tales.«

Kreuzer daher zutreffend formuliert, das Theaterstück sei als »eine zu seiner Zeit hochaktuelle Satire« konzipiert, deren »einziger Inhalt ein missglückter Theaterabend ist, der halb scheiternde Versuch einer fiktiven Theatertruppe, das Märchenstück eines fiktiven Autors vor einem fiktiven Publikum aufzuführen« (Kreuzer 2019, S. 75). Das Scheitern des Dichters, die Erwartungen von Zuschauern und Kritikern zu erfüllen, wird denn auch als grundsätzliches Problem und Vorbedingung der dramatischen Gattung veranschaulicht. Illustriert werden diese Realitäts-effekte u. a. wiederholt in der Person des Fischers, der bereits mit der Sprachfertigkeit des Katers hadert und einfach nicht in das Stück hineinfinden will:

Die Kunstrichter (im Parterre): Der Kater spricht? – Was ist denn das?

Fischer: Unmöglich kann ich da in eine vernünftige Illusion hineinkommen. (Tieck 2019, S. 11)

Dabei lässt sich der sprechende Kater (mehr noch als die Figur des Dichters) als ironische Metapher für den vermeintlich schöpferischen Prozess von Literatur verstehen. So gerät der Broterwerb zu einer eigentlichen Odyssee, in der Kater Hinze mal in die Szene zweier Liebenden geworfen wird, die sich schwülstig ewige Treue schwören, mal am königlichen Gastmahl teilhat, nachdem er ein Kaninchen gefangen hat und schließlich doch noch alle Umstände – die Reise des Königs mit seiner Tochter, das Auftreten Gottliebs als »Graf von Carabas« und die Entthronung des mächtigen »Popanz« – so einzurichten weiß, dass Gottlieb den tyrannischen Herrscher ablösen kann und die Prinzessin zur Braut zugesprochen bekommt. Dass das Publikum dabei zeittypische, in den Theaterkritiken bezeugte Reaktionsmuster spiegelt, zeigt sich am Ende sowohl an der Rolle »Böttichers«, der als Karikatur auf den Weimarer Literaten Böttiger verfasst ist (Kreuzer 2019, S. 80), ebenso wie am Schlosser, der die Zensur wittert. Deshalb will er um keinen Preis an der lautstarken Zustimmung des Publikums teilhaben:

Schlosser: Doch also ein Revolutionsstück? – So sollte man doch um des Himmels willen nicht pochen. (*Das Pochen dauert fort, Wiesener und manche andre klatschen, Hinze verkriecht sich in einen Winkel und geht endlich gar ab. – Der Dichter zankt sich hinter der Szene und tritt dann hervor.*) (Tieck 2019, S. 58)

Dass das Illusionstheater gar nicht gelingen will und auch nicht soll, ist in der Textstruktur angelegt: Diese setzt vielfach auf Distanzierung durch die subversive Reflexion des literarischen Mediums. Derlei Passagen lassen sich im Drama viele finden. Sie betreffen aber auch die Konventionen des Märchens selbst, insbesondere dessen Integration des »Wunderbaren« und – wie Zeller festgehalten hat, die »ständige[] Konfrontation von realer und wunderbarer Welt« (Zeller 1993, S. 72). Beispielsweise bezweifelt Gottlieb im Dritten Akt, dass sich sein Glück noch rechtzeitig vor dem Ende der Komödie einstellen werde (»Bald, sehr bald muss es kommen, sonst ist es zu spät, es ist schon halb acht und um acht ist die Komödie aus«; Tieck 2019, S. 45). Auch fällt er aus der Rolle, wenn er den »verdammte[n] Souffleur« kritisiert, dieser spreche »so undeutlich, und wenn man dann manchmal extemporieren will, geht's immer schief« (ebd.).

Dass der »wunderbare« Gehalt schließlich von Kater Hinze selbst bekräftigt und veranschaulicht werden muss, rückt die Gattung selbst in den Fokus, wenn er die gelaufene Strecke als unwahrscheinliche zu bedenken gibt:

Hinze: Wer etwas Wunderbares hören will, der höre mir jetzt zu. – Wie ich gelaufen bin! – Erstlich von dem königlichen Palast zu Gottlieb, zweitens mit Gottlieb nach dem Palast des Popanzes, wo ich ihn gelassen habe, drittens von da wieder zum König, viertens lauf ich nun vor dem Wagen des Königs wie ein Laufer her und zeige ihm den Weg. (Tieck 2019, S. 51)

Noch ein anderer Aspekt des unterschätzten »Kindermärchens« rückt mit dem ständigen Standortwechsel von intradiegetischer zu extra- bzw. metadiegetischer Handlung – sofern man die Ironie und Selbstreferentialität als weitere Rahmung begreift – in den Blick: das Nichtvorhandensein einer stringenten Positionierung Tiecks. »[D]ass Tieck keinen festen Standort im Stück bezieht, sondern ihn von Punkt zu Punkt wechselt, punktuell den ›Dichter‹ oder das ›Publikum‹ (oder Hanswurst, König usw.) für sich sprechen« lasse, wurde Kreuzer zufolge von der Forschung zeitweise gar zum »Vorwurf der politischen ›Affirmation‹ zugespitzt« (Kreuzer 2019, S. 85). Tieck erschien in dieser Deutung als einer der von ihm selbst parodierten Zuschauer, der in der kleingeistigen Idylle seiner bürgerlichen Verhältnisse verharrt. Tatsächlich aber fördert die vielschichtige Anlage des Dramas die Erkenntnis zutage, dass dieses Kunstmärchen, gerade weil es im Modus der beständigen Selbst-Bezugnahme verfasst ist, höchst kritisch und auf unterhaltsame Weise seine Entstehungs- als auch Rezeptionsbedingungen stets mitreflektiert. Es muss LeserInnen und ZuschauerInnen der Gegenwart daher überraschend modern erscheinen.

1.3 *Ritter Blaubart* (Ludwig Tieck, 1797)

Wie schon beim *Gestiefelten Kater* entlehnt Ludwig Tieck auch den Stoff des *Ritter Blaubart* den *Contes de ma mère l'Oye* (1697), einer Märchensammlung von Charles Perrault. Die verbreitete Sage vom hässlichen Blaubart, der seine Ehefrauen zu töten und deren Leichen in einer von Blut getränkten Kammer zu verbergen pflegte, findet auch Eingang in Tiecks dramatisches Kunstmärchen, das er mit dem Untertitel: »Ein Ammenmärchen in vier Akten«, versieht. Damit verweist er bereits im Paratext auf die Tradition mündlicher Überlieferung und Rezeption der Märchen gerade durch Frauen (vgl. Zeller 1993, S. 57)⁵. In ihrer traditionellen Funktion als Erzieherinnen und primäre Bezugsperson von Kindern schlüpfen sie gelegentlich in die Rolle der Erzählerinnen, um ihre Schützlinge zu besänftigen, aber eben auch: um sie vor drohenden Gefahren, seien es wahrscheinliche Gefahren oder eben auch vor mystischen Einbrüchen in die reale Welt zu warnen (qua Mangel besseren

5 Vgl. dazu Zellers Anregung der »Frage, warum es Frauen waren, die sich mit dieser vom offiziellen Gattungssystem zunächst nicht sanktionierten Gattung abgaben« (Zeller 1993, S. 57). Sie ergänzt diese Anmerkung um die Fußnote, die »Hinweise in den Poetiken« ließen »vermuten, daß Frauen auch besonders eifrige Leserinnen der wunderbaren Tradition« (ebd.) gewesen seien.

Wissens, befördert aber auch von einer an Eigenlogik gewinnenden, von mystifizierenden Elementen getragenen Erzähltradition).

Eingeführt wird das Schauspiel durch einen Prolog, der bereits das Leitmotiv des Schlüssels und des Aufschließens enthält. Dies »eröffnet« aus hermeneutischer Perspektive zudem eine weitere Dimension literarischer Texte: die des Verstehens als das Erschließen eines in ihnen verborgenen Sinns. Dabei richtet der *Prolog* die Aufmerksamkeit auf »[d]ie fernsten, wundervollsten Welten« (Tieck 2015, S. 4), die vom »Zauberstab des Dichters« (ebd.) erschlossen würden; freilich mit der Antithese, dass es eine »heimlich im Gebüsch versteckt[e] ... Tür« (ebd.) noch zu entdecken gäbe, die zu öffnen dem Dichter vorbehalten sei.

Kern der Handlung ist denn auch ein Schlüsselbund, den Blaubart seiner Verlobten anvertraut, offenbar in der Absicht, sie auf eine Probe zu stellen. Von den Kammern, zu denen ihr die Schlüssel Zutritt verschaffen, stehen ihr sechs offen. Nur das siebte Zimmer, »das dieser goldene Schlüssel öffnet« (ebd.), soll ihr verboten sein. Dass Agnes schließlich ihrer Neugier nachgibt und die verbotene Kammer dennoch betritt, kann im Sinne Detlef Kremers zu Tiecks »Interesse für komplexe psychologische Konstellationen« gerechnet werden, »in denen einerseits eine differenzierte literarische Phänomenologie bürgerlicher Alltagswelt entsteht, andererseits eine wachsende Aufmerksamkeit für abweichende Verhaltensweisen und deren Psychogenese in individuellen Lebensgeschichten artikuliert wird« (Kremer 2011, S. 498).

Im Unterschied zu den beiden bereits nach ihren proromantischen Merkmalen untersuchten Kunstmärchen erscheint *Ritter Blaubart* jedoch mehr noch dem Modus spätaufklärerischen Erzählens verpflichtet, als sich in ihm keine eindeutigen Markierungen selbstreferentieller Bezugnahme erkennen lassen. Zwar ist auch anhand einiger parodistisch eingestreuter Dialogfetzen, die auf berühmte Philosophen verfasst sind, der Versuch der ironischen Rückkopplung an zeitgenössische Diskurse bemerkbar, beispielsweise an jenen der »Erfahrungsseelenkunde« (à la Karl Philipp Moritz)⁶ oder auch den der Frühromantik. So könnte man im sentimentalischen Grundton, den Bruder Simon anschlägt, sowohl das Reflexionsbedürfnis der Gebrüder Schlegel als auch Positionen des philosophischen Idealismus karikiert sehen, als er über die mangelnde Fähigkeit seiner Geschwister klagt, (selbst-)reflexiv zu denken:

Simon: Siehst du, jetzt verstehst du mich gar nicht, weil du auf die Gedanken noch gar nicht gekommen bist. – Siehst du, ich denke, und mit dem Zeuge, womit ich denke, soll ich denken, wie dieses Zeug selbst beschaffen sei. Es ist pur unmöglich. Denn das, was denkt, kann nicht durch sich selbst gedacht werden. (Tieck 2015, S. 15)

Das Textverfahren dominiert jedoch im *Blaubart*, ähnlich wie im *Gestiefelten Kater* (abzüglich dessen vielschichtigen Panoramas) die Polyphonie der Figuren, in

6 Zum Einfluss Karl Philipp Moritz' auf Tiecks »spätaufklärerisches Erzählen« siehe die Forschung zusammenfassend Kremer 2011, S. 499 f.

denen vielfach Gesellschaftstypen »gespiegelt« werden. Ob dieser »Spiegelung« eine ebensolche Brechung des konventionellen Märchens zukommt, wie sie die beiden anderen Kunstmärchen Tiecks demonstrieren, oder ob hier »lediglich« ein bekannter Stoff neu aufgelegt wird, muss an dieser Stelle offenbleiben. In der Thematisierung von innerweltlicher Kontingenz und der Unergründbarkeit menschlichen Daseins treten jedoch offensichtlich Aspekte auf, die Kremer als für die Spätaufklärung »charakteristisch« begreift. Allerdings könnte die Beobachtung, dass dem Drama eine hintergründige Ironie zu eigen ist, zumal es phantastische, schauerromantische Episoden in die Handlung integriert, Kremers Argument modifizieren. Ohnehin schloss dessen Behauptung, »daß der Großteil der Prosaarbeiten Tiecks bis etwa 1796/1797 formal wie thematisch der Spätaufklärung zuzuordnen und im Kern keineswegs als prä- oder proromantisch zu verstehen« (Kremer 2011, S. 496) sei, ja nicht im engeren Sinne auch die dramatischen Arbeiten mit ein (wenngleich Tieck das »Märchenspiel« *Ritter Blaubart* im Jahr seiner Entstehung auch noch in die Form einer Erzählung gießen sollte mit dem Titel *Die sieben Weiber des Blaubart*⁷).

Dagegen herrscht weitgehend Einigkeit in der Einschätzung, dass *Der blonde Eckbert* einen »Bruch« mit der Spätaufklärung markiere, ja sogar als »zentrales Archiv der späteren romantischen Literatur« (Kremer 2011, S. 504) bezeichnet werden könne:

»Der blonde Eckbert« spielt die generischen Möglichkeiten des romantischen Kunstmärchens beinahe vollständig aus. [...] Der epochale Bruch mit der Literatur der Spätaufklärung läuft über die Behauptung und Begründung ästhetischer Autonomie, deren Rückseite eine Abgrenzung von der rationalen Zweckbestimmung der Wissenschaft und der moralischen Funktionalität der Literatur der Aufklärung bezeichnet. Die beanspruchte Autonomie des romantischen Textes besteht u. a. in einer weitgehenden Selbstreflexion, in atmosphärischer Ambiguität und allegorischer Verdichtung, aber auch in einer auffälligen psychologischen Differenzierung. (Kremer 2011, S. 504)

Alle diese Kriterien finden in Tiecks Kunstmärchen *Der blonde Eckbert* ihre Konkretion: die Behauptung ästhetischer Autonomie qua erzählerischer Rahmung und selbstreferentieller Rückkopplung, die Verkettung von Wunderbarem und Wahrscheinlichem, die kunstvolle Ausgestaltung von (Leit-)Motiven wie auch die psychologisch höchst ausdifferenzierte Ambivalenz des Protagonisten.

1.4 *Undine* (Friedrich de la Motte Fouqué, 1811)

Mit Friedrich de la Motte Fouqués *Undine* (1811) rückt ein etwa zehn Jahre später entstandenes, in diesem Fall unbestrittenes »Kunstmärchen« in das Blickfeld. Fouqué adaptierte darin Motive aus einer Schrift von Paracelsus über die Elementargeister (*Liber de Nymphis, Sylphis, Pygmaeis et Salamandris, et de caeteris spiritibus*)

7 Zu den verschiedenen Ausgestaltungen des *Blaubart*-Stoffs bei Tieck siehe weiterführend Scherer 2012.

von 1591. Im Zentrum der Handlung steht die titelgebende Protagonistin, die dem Wasserreich entstammt und zunächst als launisch-eigensinniges Mädchen eingeführt wird, das einem Fischerpaar als Kind zugelaufen war. Ähnlich wie in Tiecks *Der blonde Eckbert* entsteht auch zu Beginn dieses Novellenmärchens eine Erzählsituation, die durch den späten Besuch eines Gastes – in diesem Fall ein dem »magischen« Wald entfloherer Ritter namens Huldbrand – hervorgerufen wird. Um den nächtlichen Gast zu unterhalten und von der Exzentrik Undines genervt, erzählt der Fischer davon, wie das Mädchen zu ihm gekommen war (Zweites Kapitel). Die Intradiegeese erklärt Undines Herkunft zwar nicht gänzlich, enthält aber erste Hinweise auf deren enge Verbundenheit mit dem Wasser. Zudem erzeugt der offenbar unmittelbar aufeinanderfolgende Tod der Fischertochter und das Zulaufen des Mädchens vom Wasser her eine Spannung, die bereits auf den »Kardinalpunkt im problematischen Verhältnis zwischen Mensch und Elementargeist« (Mayer/Tismar 2003, S. 74) hindeutet: die Seele. Dass Undine nur durch die geschlechtliche Verbindung mit einem Mann zum Menschen werden kann, dieses Dasein aber zudem an die eheliche Treue des Gatten gebunden bleibt, markiert den tragischen Knoten der Handlung.

Mit weiteren erzählerischen Einschüben, die zunächst vom Ritter selbst, dann von Undines Perspektive aus erfolgen, wird die Verflochtenheit der Erzählebenen noch gesteigert. Hinzu tritt eine Person, welche die literarisch typische Konstellation eines zwischen zwei Frauen stehenden Mannes noch verschärft. Huldbrands Verhalten entspricht denn auch der erwartbaren, aber den Entwicklungsprozess Undines unterminierenden Reaktion. Hatte sich diese auf der Burg des Ritters zu einer »liebende[n], leidende[n] Frau« entwickelt, versichert sich Huldbrand im Stillen wiederholt seines Selbstmitleids: »Das kommt davon, wenn gleich sich nicht zu gleich gesellt, wenn Mensch und Meerfräulein ein wunderliches Bündnis schließen.« (Fouqué 1979, S. 619) Dass sich diese Beteuerung zu einer Art *self-fulfilling prophecy* entwickelt, täuscht nicht darüber hinweg, dass die Sphärentrennung von Erden- und Wassermenschen letztlich fiktional transzendiert wird durch den schicksalhaften Einbruch des Wunderbaren in die Handlungswirklichkeit. Ob der Sieg, den die metaphysische Nemesis dabei davonträgt, als romantisches Aufbäumen vor dem (poetischen) Realismus interpretiert werden kann oder ihm vielmehr eine eigene literarische Tiefendimension zugesprochen werden muss, hängt nicht zuletzt davon ab, welcher Perspektive – der literaturgeschichtlichen oder der rezeptionsästhetischen – man den Vorzug geben möchte. Von Tiecks Kunstmärchen hebt sich Fouqués *Undine* durch das hochkomplexe Hintereinanderschalten von mehreren Binnenerzählungen ab, die alle Hauptcharaktere (Fischer, Ritter Huldbrand, Undine) zu Wort kommen lassen und ihre jeweiligen Perspektiven und Erfahrungen mit metaphysischen, »verwunderlichen Schatten« (Fouqué 1979, S. 566) und Mächten wiedergeben. Die Lektüre dieses virtuosen Textes bei hochgradiger, allegorischer Verdichtung bleibt dennoch spannungsreich, da ihn Fouqué in insgesamt neunzehn Kapitel gliedert, die jeweils einen Zwischentitel enthalten – und den LeserInnen sowohl Orientierung verschaffen als auch das Interesse am Fortgang der Handlung erhalten.

2. Ausblick und Schluss: Gegenteillichkeiten in Büchners »Antimärchen« (*Woyzeck*, 1837)

Die *Undine* stand erst zu Beginn der Hochromantik, die mit den 1810er Jahren eingeleitet wurde. Die phantastische Erzähltradition beförderte nachhaltig insbesondere E.T.A. Hoffmann in seinen u.a. als Kunstmärchen konzipierten Erzählungen *Der goldne Topf* (1814)⁸, *Der Sandmann* (1816) und *Klein Zaches genannt Zinnober* (1819). Soweit man epochalen Modellen folgen will, stellt sich zur Mitte des 19. Jahrhunderts hin eine spätromantische Phase ein, die auch die Subgattung des Kunstmärchens betrifft. Die Überformung, und das heißt eben auch: Konterkarierung des Märchenschemas, das bereits seinen Zenit überschritten hat, lässt sich besonders eindrücklich an Georg Büchners bekanntem »Antimärchen« im *Woyzeck* (1836) veranschaulichen. Zwar grenzt sich Büchners soziales Drama stark von der Romantik ab, es bleibt aber, wie Meagan Tripp betont, »der Struktur und der Sprache des Volksmärchens relativ treu« (Tripp 2010, S. 66). Im Dramenfragment steht das Antimärchen unmittelbar im Kontext von Woyzecks Mord an seiner Geliebten Marie. Die Großmutter erzählt es den Kindern, in Anwesenheit Maries und wohl auch deren gemeinsamen Kindes mit Woyzeck:

Grossmutter: »[...] Es war einmal ein arm Kind und hatt kein Vater und keine Mutter, war alles tot, und war niemand mehr auf der Welt. Alles tot, und es is hingangen und hat gesucht Tag und Nacht. Und weil auf der Erde niemand mehr war, wollt's in Himmel gehen, und der Mond guckt' es so freundlich an; und wie es endlich zum Mond kam, war's ein Stück faul Holz. Und da ist es zur Sonn gegangen, und wie es zur Sonn kam, war's ein verwelkt Sonneblum. Und wie's zu den Sternen kam, waren's kleine goldne Mücken, die waren angesteck, wie der Neuntöter sie auf die Schlehe steckt. Und wie's wieder auf die Erde wollt' war die Erde ein umgestürzter Hafen. Und es war ganz allein, und da hat sich's hingesetzt und geweint, und da sitzt es noch und is ganz allein. (Büchner 2006, S. 23)

Trotz der Eingangsformel »Es war einmal...« und bekannten Narrativen, die nicht zuletzt dem Märchen *Die Sterntaler* entnommen sind, bricht Büchners Antimärchen vor allem inhaltlich mit den Konventionen des Volksmärchens. Verglichen mit der intertextuellen Parallele und entgegen der eingeübten Rezeptionshaltung, sieht das »arm Kind« keiner Verbesserung, keiner glücklichen Fügung entgegen. Dabei strahlt die Erzählung auf das Drama aus: Wie das Kind im verzerrten Märchen der Großmutter, steht dem gemeinsamen Kind von Woyzeck und Marie ein Waisenschicksal bevor. Der Kontrast zwischen den aufgerufenen romantischen Topoi – Himmel, Mond, Sonne – und der ausgewogenen Situation des Kindes lässt zudem die Prekarität einer sozialen Klasse hindurchscheinen, die keine ernsthaften Absichten auf den gesellschaftlichen Aufstieg hegen darf. Tripp hat es daher als »das Märchen der Moderne« bezeichnet: »ein verzerrtes Märchen, in dem das Subjekt entfremdet und ohne jene Zuflucht außer dem Tod ist« (Tripp 2010, S. 73). Es lässt sich in diesem Sinne als Endpunkt einer Entwicklung verstehen, die mit den aufwändig disponierten, selbstreferentiellen Kunstmärchen Ludwig Tiecks begonnen hatte,

8 Siehe hierzu den Beitrag von Stefan Neuhaus, insbesondere S. 14–16, in diesem Band.

durch viele seiner Schriftstellerkollegen – unter ihnen Goethe (*Märchen, Der neue Paris, Die neue Melusine*), de la Motte Fouqué und Novalis – aufgegriffen und befördert worden war. Als poetische Form kam das Kunstmärchen der Realisierung des romantischen Programms einer »progressiven Universalpoesie« wohl am nächsten, deren »Bestimmung« Friedrich Schlegel darin sah, »alle getrennte[n] Gattungen der Poesie wieder zu vereinigen, und die Poesie mit der Philosophie und Rhetorik in Berührung zu setzen«:

Sie will, und soll auch Poesie und Prosa, Genialität und Kritik, Kunstpoesie und Naturpoesie bald mischen, bald verschmelzen, die Poesie lebendig und gesellig, und das Leben und die Gesellschaft poetisch machen, den Witz poetisieren, und die Formen der Kunst mit gediegnem Bildungsstoff jeder Art anfüllen und sättigen, und durch die Schwingungen des Humors beseelen. Sie umfaßt alles, was nur poetisch ist, vom größten wieder mehre Systeme in sich enthaltenden Systeme der Kunst, bis zu dem Seufzer, dem Kuß, den das dichtende Kind aushaucht in kunstlosen Gesang. (Schlegel 1988, S. 114)

Literatur

- BÜCHNER, GEORG (2006 [1837]): *Woyzeck. Ein Fragment*. Husum: Hamburger Lesehefte, Bd. 148.
- DE LA MOTTE FOUQUÉ, FRIEDRICH (1979 [1811]): Undine. In: Hofmannsthal, Hugo von (Hg.): *Deutsche Erzähler. Erster Band*. Frankfurt/M.: Insel, S. 559–631.
- SCHLEGEL, FRIEDRICH (1988 [1798]): Athenäums-Fragmente. In: Ders.: *Kritische Schriften und Fragmente [1798–1801]*. Hg. von Ernst Behler und Hans Eichner. Paderborn u. a.: Schöningh, S. 114 f. ([116]).
- TIECK, LUDWIG (1979 [1797]): Der blonde Eckbert. In: Hofmannsthal, Hugo von (Hg.): *Deutsche Erzähler. Erster Band*. Frankfurt/M.: Insel, S. 632–649.
- DERS. (2015 [1797]): *Ritter Blaubart. Ein Ammenmärchen in vier Akten*. Vollstd. durchges. Neusatz mit einer Biographie des Autors bearb. und eingerichtet von Michael Holzinger. Berlin: Holzinger. [Nach der Textgrundlage von Ludwig Tieck (1967): *Werke in einem Band*. Mit einem Nachwort von Richard Alewyn. Hamburg: Hoffmann und Campe.]
- DERS. (2019 [1797]): *Der gestiefelte Kater*. Hg. von Helmut Kreuzer. Stuttgart: Reclam.
- DWB / *Deutsches Wörterbuch* von Jacob und Wilhelm Grimm. 16 Bde. in 32 Teilbänden. Leipzig 1854–1961. Quellenverzeichnis Leipzig 1971. Online: <http://woerterbuchnetz.de/> [Zugriff: 8.8.2020].
- GRÄTZ, MANFRED (1988): *Das Märchen in der deutschen Aufklärung. Vom Feenmärchen zum Volksmärchen*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- HASSELBLATT, URSULA (1956): *Das Wesen des Volksmärchens und das moderne Kunstmärchen*. Dissertation (masch.), Freiburg.
- KREMER, DETLEF (2011): Frühes Erzählen (Auftragsarbeiten, Kunstmärchen). In: Stockinger, Claudia; Scherer, Ludwig (Hg.): *Ludwig Tieck. Leben – Werk – Wirkung*. Berlin: de Gruyter, S. 496–514.
- KREUZER, HELMUT (2019): Nachwort. In: Tieck, Ludwig: *Der gestiefelte Kater*. Stuttgart: Reclam, S. 72–88.
- MAYER, MATHIAS; TISMAR, JENS (⁴2003): *Kunstmärchen*. Stuttgart u. a.: J. B. Metzler.
- RIPPERE, VICTORIA L. (1970): Ludwig Tieck's »Der blonde Eckbert«. A psychological Reading. In: *PMLA*, Bd. 85, H. 3, S. 473–486.
- SCHERER, STEFAN (2012): Ursprung der Romantik: Blaubart-Konstellationen bei Tieck. In: *Fabula. Zeitschrift für Erzählforschung*, Bd. 53, H. 3, S. 205–222.
- TRIPP, MEAGAN (2010): Das Anti-Märchen als Kulturfenster und Zeitzeuge in Georg Büchners Woyzeck. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik*, H. 2, S. 63–73.
- ZELLER, ROSEMARIE (1993): Das Kunstmärchen des 17. und 18. Jahrhunderts zwischen Wirklichkeit und Wunderbarem. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Bd. 92, S. 56–74.

Karin Richter

Das Märchen in einem interkulturellen, intermedialen und fächerübergreifenden Unterricht

Auf der Grundlage repräsentativer empirischer Daten zur Literatur- und Medienrezeption von Kindern wird der Frage nachgegangen, auf welche Weise und mit welchen Medien das Interesse am Märchen wachgehalten werden kann. Im Fokus stehen dabei auch genderspezifische Aspekte. Nach Erkundungen zur Verbindung der Märchenbehandlung mit verschiedenen Medien wird der Umgang mit ungewöhnlichen Bildwelten der Schweizer Bauhauskünstlerin Warja Lavater zu den Märchen *Schneewittchen* und *Hans im Glück* vorgestellt. Ihre Piktogramme werden interpretiert, und die Dekodierfähigkeit von Kindern wird am Beispiel von kindlichen Textproduktionen und Collagen gezeigt.

Keiner wird der Behauptung widersprechen, dass Märchen ein unerschöpfliches Thema darstellen, ein geradezu ideales Feld für die familiäre Kommunikation zwischen Großeltern, Eltern und Kindern sind und auch im Grundschulunterricht eine bedeutende Rolle spielen können. Dennoch spiegelt sich die Vielfalt der künstlerischen Zugänge, die es zu diesem Genre sowohl auf der Textebene als auch auf bildkünstlerischem Terrain gibt, in den beiden genannten Kommunikationsfeldern kaum wider.

1. Empirische Erkundungen zur Lesemotivation und zur Märchenrezeption

Um möglichst das gesamte Bedingungsgefüge und -geflecht der Literatur- und Medienwahrnehmung durch Kinder zu erfassen, habe ich von 1998 bis 2000 in

KARIN RICHTER ist Professorin (em.) an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erfurt. Studium der Germanistik, Geschichte und Pädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Habilitation zur Poetologie der Kinder- und Jugendliteratur. Lehrtätigkeit an den Universitäten in Halle, Gießen und Erfurt sowie im Ausland. Forschungsschwerpunkte: Theorie, Geschichte und Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur, Konzepte und Modelle zur Literaturbehandlung in Grundschule und Sekundarstufe I. E-Mail: Karin.Richter@uni-erfurt.de

verschiedenen Kulturräumen Thüringens eine Erhebung durchgeführt, die die medialen Veränderungen in der Kindheit erfassen sollte, insbesondere mit Blick auf Literatur und Fernsehen und deren Rolle im kindlichen Leben bei Schüler_innen der 1. bis 5. Klasse (vgl. Abb. 1). Hintergrund der Konzentration auf diese Altersgruppe war ein auffälliges Desiderat: Die empirischen Erhebungen setzten erst mit der Klassenstufe 6 ein; Aussagen zur Medienwahrnehmung im Grundschulalter besaßen keine empirische Basis. Auf der Grundlage der gewonnenen Befunde und der damit verbundenen Fragen bereitete ich im Rahmen eines DFG-Projektes eine empirische Erhebung zur Lesemotivation vor, die 2001 erfolgte und 2005 in einer repräsentativen Studie der Erfurter Universität (Richter/Plath 2001, 2005) dokumentiert wurde. Sie erbrachte neben vielen anderen überraschenden Befunden bei den knapp 2000 Schüler_innen der Klassen 2 bis 4 das Ergebnis, dass vornehmlich die Jungen das Märchen bereits ab Klasse 3 ablehnen und es mit dem Verdikt »Baby-Lektüre« versehen. Genauere Befragungen der Proband_innenengruppe offenbarten, dass diese Ablehnung vornehmlich darauf beruht, dass den pädagogischen und didaktischen Zugängen zu Märchen im Kindergartenalter in der Grundschule wenig Neues hinzugefügt wird – es sind die wenigen, hinreichend bekannten Märchen, die ins Zentrum gerückt werden, die gelesen werden, die in Spiel-Szenen eine Umsetzung erfahren, ohne dass damit eine vertiefte Wahrnehmung nach historischen Erzähldimensionen des Märchens, seiner Bedeutung für die Lebenspraxis ländlicher und bürgerlicher Schichten, seine Widerspiegelung atmosphärischer und regionaler Besonderheiten verbunden wären.

Welche Bücher / Geschichten liest du gern? (in Prozent)

Ich lese gern Texte, ...	Ges. (%)	Klassenstufe (%)			Geschlecht (%)	
		2	3	4	Ju	Mä
... die über bestimmte Dinge informieren	55,9	61,5	58,3	48,9	59,0	52,9
... in denen Abenteuer erzählt werden	64,4	69,0	60,1	64,5	63,7	65,1
... in denen Märchen, Sagen und Phantasiegeschichten erzählt werden	45,0	58,3	41,2	37,2	35,0	55,1
... in denen Tiergeschichten erzählt werden	45,4	67,0	41,9	29,7	31,7	59,0
... in denen wahre Geschichten erzählt werden	25,0	38,4	19,6	18,6	25,0	25,1
... in denen es um Fernsehsendungen oder Fernsehfilme geht	27,1	37,7	25,9	18,9	28,6	25,6

Abb. 1: Ergebnisse der Erfurter Studie zur Lesemotivation

Genres	2001			2009		
	gesamt	Jungen	Mädchen	gesamt	Jungen	Mädchen
1) Abenteuerliteratur	64,4	63,7	65,1	61,2	63,6	58,8
2) Sachliteratur	55,9	59,0	52,9	53,3	59,0	47,5
3) Tiergeschichten	45,4	31,7	59,0	37,1	27,2	47,0
4) Märchen	45,0	35,0	55,1	29,3	23,5	35,2
5) Fernsehbegleitliteratur	27,1	28,6	25,6	23,2	24,1	22,3
6) Realistische Literatur	25,0	25,0	25,1	19,4	17,3	21,5

Lektürepräferenz von Grundschüler_innen 2001 (N = 1880) und 2009 (N = 750) im Geschlechtervergleich (in Prozent)

Abb. 2: Vergleich Erfurter Studie (2001) und Sächsische Studie (2009)

Neben vielen Befunden, die vor allem auch darauf deuteten, dass der Unterricht, der Literatur miteinbezieht, in der Grundschule nahezu völlig an den Lektüre- und Medieninteressen der Kinder vorbeigeht, erweckten vor allem die Aussagen zum Märchen unsere wissenschaftliche Neugier. In unserer Forschungsgruppe erkundeten wir in der Folge neue Wege zu diesem Genre, die die Lesemotivation steigern und garantieren sollten, dass das Interesse am Märchen über die Grundschulzeit hinaus wachgehalten wird, um dessen Komplexität auch in höheren Klassenstufen mit vertieften Zugängen erfassen zu können.

Das Interesse an genderorientierter Rezeption verband sich – neben Fragen zu anderen Genres – mit der Zielstellung zu erkunden,

- auf welchen Wegen Jungen weiterhin Interesse am Märchen finden können,
- welche Medien (Hörmedien, Filme, Internet-Literatur, künstlerische Bildwelten) und
- welche Inhalte und Methoden (Märchen im interkulturellen Kontext, Beziehungen zwischen Märchen und Mythen, Textproduktionen und Spiel-Szenarien) zu einer Neuentdeckung des Märchens beitragen können.

Unserer Arbeit kam entgegen, dass das Sächsische Bildungsinstitut auf der Grundlage eines Beschlusses des Sächsischen Kabinetts als Reaktion auf PISA eine Konzentration auf die Leseförderung von Jungen anregte und mich um die wissenschaftliche Begleitung des Projektes bat. Auf diese Weise konnten wir nicht nur Daten erheben, sondern Literaturprojekte anregen und begleiten, die noch heute – nach Abschluss des ursprünglichen Projektes – zu weiterführenden Kontakten mit sächsischen Lehrer_innen führen. Dabei ging und geht es um die Behandlung

unterschiedlicher Genres (vgl. Abb. 2) und, bezogen auf das Märchen, um neue Zugänge zu Märchen durch Betonung des interkulturellen Kontextes und zu Neuentdeckungen durch vielfältige Bildwelten.

2. Märchen interkulturell und Märchen wandern durch die Welt

Besonders erstaunlich ist die Tatsache, dass auch gegenwärtig der interkulturelle Kontext des Märchens sehr wenig genutzt wird, um auf die veränderte Zusammensetzung der Klassen zu reagieren und gerade Kindern mit Migrationshintergrund in diesem Rahmen eine Möglichkeit intensiver Mitarbeit zu eröffnen.

Bis heute ist mir eine Situation in Erinnerung, als wir in der Erfurter Kinder-Universität »Rund um das Buch« (Richter u. a. 2013) an einem Tag den Schwerpunkt »Orientalische Märchen« in den Mittelpunkt rückten. Der Schriftsteller Paul Maar nahm an einem von Studentinnen geleiteten Seminar mit Schüler_innen einer vierten Klasse teil, zu denen viele Migrant_innen gehörten. Auf die Frage der Studentinnen nach den Kenntnissen zu orientalischen Märchen reagierten zwei Schüler_innen: ein Mädchen aus Afghanistan und ein Junge aus Usbekistan. Beide erzählten ein Märchen. Paul Maar unterbrach das Seminar mit folgenden Worten: »Ich habe schon Geschichten von vielen Kindern gehört, aber noch nie habe ich einen solch wunderbaren Vortrag eines Märchens gehört«. Die Direktorin der Schule erklärte mir bei einem späteren Gespräch, dass diese Reaktion von Paul Maar nicht nur das Selbstwertgefühl beider Kinder gesteigert habe, sondern auch deren Stellung in der Klasse veränderte.

2.1 Die Theorie von Migration und Polygenese

Nach unseren Erfahrungen kann ein derartiger Einstieg – etwa über das orientalische oder auch das mitteleuropäische oder osteuropäische Märchen – dazu führen, die Frage nach den Ähnlichkeiten und den Unterschieden im Märchengut verschiedener Völker und Regionen und deren Hintergründen zu stellen.

In unserem Projekt im Rahmen der »Erfurter Kinder-Uni ›Rund um das Buch« (vgl. Richter u.a. 2013) haben wir am Beispiel der Theorien von Migration und Polygenese (vgl. Abb. 3, 4) erläutern können, warum man auf diese Frage keine eindeutige Antwort weiß und damit auch die mündliche Tradierung des Märchens erklärt.¹

Es bietet sich dann an, Elemente, Strukturen und Figuren von Märchen zusammenzutragen, die die Unterschiede und Berührungen benennen:

- die phantastischen Figuren des Märchens: Hexen, Zwerge, Trolle, Feen (und deren unterschiedliche Prägungen im interkulturellen Märchengut = zum Beispiel Hintergrund für die Zeichnung der Hexen im deutschen Märchen;

1 Gemeinsam mit meinen Kolleginnen gestalten wir an der Universität Erfurt jedes Jahr während der Erfurter Kinderbuchtage eine einwöchige Kinder-Universität »Rund um das Buch«, die für Schüler_innen der 3. bis 6. Klasse zu Märchen, Mythen, Kinderliteraturklassikern, klassischen Adaptionen, verfilmter Literatur sowie jüdischen Geschichten gehalten wird. Nach einer Vorlesung der Dozentinnen bieten Student_innen sechs verschiedene Seminare an.

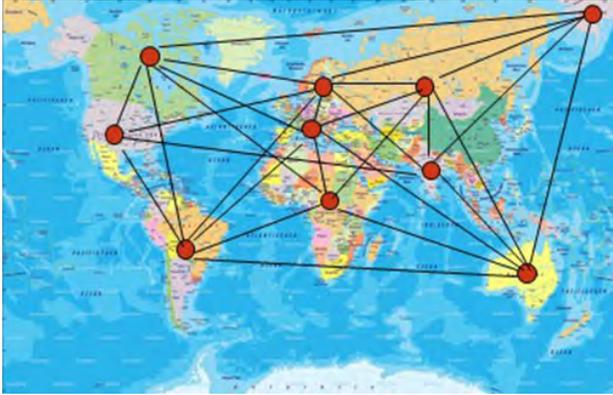


Abb. 3: Polygenese: – *Poly* = viel; *Genese* = Entwicklung
– an vielen Orten der Welt gleichzeitig entstanden
– Märchen wurden bekannt und verändert durch die Begegnung von Menschen aus verschiedenen Ländern

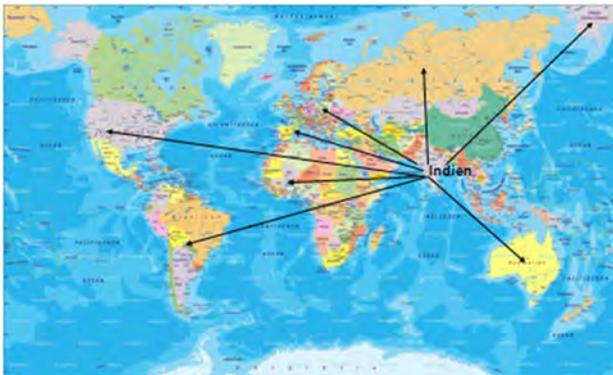


Abb. 4: Migration: – Migration = Wanderung
– an einem Ort entstanden (Indien oder Orient)
– von dort durch Kaufleute, Ritter, Krieger in die Welt »getragen«

geographische und atmosphärische Bedingungen für das Erfinden der Trolle im nordeuropäischen Märchen);

- die Fortbewegungsmittel im Märchen (Kutsche, Fliegender Teppich, Boote) – in den Märchen welcher Kulturräume tauchen diese auf?
- Hintergründe zu den magischen Zahlen;
- positive und negative Schluss-Passagen – welchen Hintergrund besitzen diese?

Über diese einzelnen Elemente kann dann als nächster Schritt die Frage nach der Grundstruktur gestellt werden: Wovon erzählen die Märchen eigentlich? Zeigen sie

uns grundlegende menschliche Bedürfnisse und Wünsche, die zu allen Zeiten Gültigkeit besaßen und besitzen? Verweisen sie nicht auch auf Unterschiede, je nach Zeit und Region, in der sie entstanden sind?

Um an diesen grundlegenden Fragestellungen alle Schüler_innen zu beteiligen, empfiehlt es sich, dass die Lehrpersonen einen längeren Einstieg als Lehrer_innen-Erzählung vorbereiten, um auf dieser Grundlage eigenständige Schüler_innenarbeit anzuregen. In unseren Märchen-Projekten im Rahmen der Kinder-Universität, aber auch in größeren schulischen Literaturprojekten in den Klassen 3 bis 6, wählten wir zunächst ein deutsches Märchen und dessen »Varianten« in Frankreich und Italien. Hierfür eignet sich in besonderer Weise *Dornröschen* – nicht nur, weil man damit die Mär vom typisch deutschen Erzählgut in Frage stellen kann, sondern dergestalt auch viele Irrtümer über das Grimm'sche Märchensammeln zu widerlegen imstande ist.

2.2 *Sonne, Mond und Talia – Die schlafende Schöne im Walde – Dornröschen*

Da das Märchen *Dornröschen* vielen Kindern bekannt ist, lässt sich dessen inhaltlicher Verlauf rasch rekapitulieren. Dabei fiel in all unseren Erkundungen auf, dass sowohl bei Schüler_innen als auch bei Studierenden die Eingangspassage des Märchens – der lange unerfüllt gebliebene Kinderwunsch des Königspaares – nicht mehr in Erinnerung ist. Dabei ist dieser Ausgangspunkt für das, was in der Folge erzählt wird, bedeutsam: Nachdem sich der Wunsch endlich erfüllt hat, folgt die Bedrohung des Kindes durch eine böse Fee. Der König tut alles, um die Gefahr abzuwenden, aber in einem versteckten (verbotenen) Zimmer sticht sich Dornröschen dann doch in den Finger. Mit diesem märchenhaft-phantastischen Handlungs-Tableau erzählt das Märchen von der menschlichen Erfahrung, dass man seinem Schicksal nicht entgehen kann. Der Bezug zur Feier anlässlich von Dornröschens Geburt spiegelt den seit Jahrhunderten ausgeübten Brauch wider, in einer Feier das Glück mit anderen zu teilen und zugleich durch Paten die Zukunft des Kindes zu sichern. Warum also gelingt es dem mächtigen König nicht, die Gefahr abzuwehren? Spiegelt sich in diesem Erzählelement der Gedanke an die Schicksalhaftigkeit und die Vorherbestimmtheit des Lebens, die nicht zu »überlisten« ist? Dieser Gedanke wird noch einmal verstärkt durch die Tatsache, dass die Eltern gerade am Tag der höchsten Gefährdung ihrer Tochter nicht in ihrer Nähe sind. Natürlich glaubt heute kein Grundschulkind mehr daran, dass ein hundertjähriger Schlaf möglich sei. Aber – so die Erfahrungen, die wir in einer Fülle von Unterrichtsprojekten gewinnen konnten – sie interessieren sich dafür, warum Menschen diese märchenhaften Erzählungen in ihrer alltäglichen Lebenspraxis erdacht haben: Könnte hinter diesem Schlaf und der Dornenhecke auch der Gedanke an den Schutz für Dornröschen stehen? Schließlich geschieht das Unglück zu einer Zeit, in der sie vom Kind zur Frau wird und wartet, bis der Richtige kommt (Abb. 5).

Dieses Märchen ist keineswegs eine deutsche Erfindung, bereits lange vor der Märchensammlung der Brüder Grimm (1812) hatte Charles Perrault die französische Fassung dieses Märchens unter dem Titel *La belle au bois dormant* (*Die*

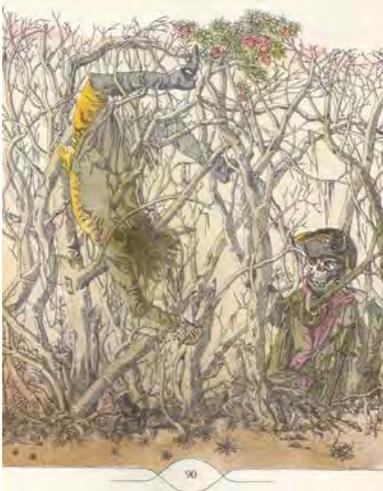


Abb. 5: Illustrationen von Klaus Ensikat zu *Die schlafende Schöne im Walde* (Grimms Märchen 2010)

schlafende Schöne im Walde, 1697) veröffentlicht. Und noch vor Perrault edierte der italienische Schriftsteller Giambattista Basile sein »Dornröschen-Märchen« unter dem Titel *Sole, Luna e Talia* (1634).

Nur das deutsche Märchen endet mit der Hochzeit, das französische fängt an dieser Stelle an, erst noch einmal richtig spannend zu werden.

Hier ist der Prinz, der die schlafende Schöne wach geküsst hat, der Sohn einer Menschenfresserin. Er versteckt deshalb seine Frau vor den Eltern in einem Schloss im Walde. Nach dem Tod seines Vaters wird er König und zieht nun mit seiner schönen Frau in das hauptstädtische Schloss. Inzwischen haben beide auch schon zwei Kinder, das Mädchen heißt Morgenröte und der Junge Tageslicht. Der junge König muss bald darauf in einen Krieg ziehen. Seine Mutter will die Zeit nutzen, um ihren menschenfresserischen Gelüsten zu frönen. Sie befiehlt dem Haushofmeister, die beiden Kinder und schließlich auch die junge Königin zu töten. Der Haushofmeister verhält sich wie der Jäger in *Schneewittchen*: Er tötet Tiere, lässt diese der bösen Schwiegermutter vorsetzen und versteckt die beiden Kinder und die junge Königin in seinem Haus. Die Menschenfresserin kommt aber hinter den Betrug. Sie bereitet eine Tonne vor, in der sich giftige Tiere befinden. In diese sollen die junge Königin und deren Kinder gesteckt werden. Aber in diesem Moment kehrt der König zurück, und seine Mutter stürzt sich selbst in die Tonne und kommt darin um.

In Italien wird dieses Märchen wieder anders erzählt: Wahrsager teilen einem reichen Herrn mit, dass seiner Tochter Talia eine große Gefahr durch eine Flachs-faser drohe. Daraufhin lässt er alle Spindeln, Flachs und Hanf aus der Umgebung seiner Tochter verbannen. Doch eines Tages kommt Talia dennoch mit Flachs in

Berührung und fällt wie tot um. Der Vater verlässt in seiner großen Trauer den ländlichen Palast und Talia bleibt im Sessel sitzend darin zurück. Auf einer Jagd entdeckt ein junger König das Haus, er sieht Talia und versucht sie zu erwecken. Es gelingt ihm nicht, aber er ist von ihrer Schönheit so verzaubert, dass er sich einfach nicht von dem Anblick lösen kann. Das heißt: Er liebt sie so sehr, dass Talia nach neun Monaten Zwillinge – einen Jungen und ein Mädchen – zur Welt bringt. Talia wacht aber auch bei deren Geburt nicht auf. Und hier ist es nun – im Unterschied zu *Dornröschen* – eine gute Fee, die die Zwillinge umsorgt und die Kinder immer wieder zu Talia bringt, damit sie gestillt werden können. Einmal verfehlt ein Kind beim Trinken die Brustwarze der Mutter und saugt versehentlich an deren Finger. Auf diese Weise wird die Flachsfasern, die sich unter dem Fingernagel versteckt hatte, herausgesogen – und Talia erwacht. Eines Tages kommt bei einer Jagd der junge König wieder an dem Haus vorbei. Als er die drei sieht, ist er sehr erfreut und möchte am liebsten bei ihnen bleiben. Es gibt nur ein Problem: Der König ist bereits verheiratet. Als er zu seiner Frau zurückkehrt, denkt er aber nur an Talia und an Sonne und Mond – so heißen seine beiden Kinder. Selbst nachts im Traum nennt er ihre Namen. Seine Frau wird misstrauisch und entdeckt die Ursache, die ihren Mann immer wieder von ihr wegführt. Und dann folgt dasselbe Geschehen wie in dem französischen Märchen *La belle au bois dormant*. Diesmal stürzt sich die böse Frau nicht in eine Tonne, sondern sie verbrennt in einem Feuer, das sie vorbereitet hatte, um ihre Nebenbuhlerin zu töten. Talia und der junge König aber leben fortan vergnügt bis an ihr Lebensende.

Als wir im Rahmen unserer Kinder-Universität zum Thema »Märchen wandern durch die Welt« diese drei Varianten des Märchens vorstellten, waren vor allem die Jungen von dem Basile-Märchen und der Perrault-Fassung fasziniert. Die Unterschiede der Fassungen lassen sich auch Kindern mit den Unterschieden des Adressatenkreises der Märchen und deren spezifischen kulturellen Interessen erklären. Während die Brüder Grimm beim Aufschreiben ihrer Märchen auch an Kinder als Zuhörer_innen dachten, haben Perrault in Frankreich und Basile in Italien die Märchen ausschließlich Erwachsenen erzählt. Perrault wirkte in diesem Kontext am Hof des französischen Königs und auch Basile richtete seine Märchen an Erwachsene: Er erzählte sie am Hof des spanischen Vizekönigs in Neapel. Außerdem waren die reichen Bürger_innen der Stadt Neapel seine Zuhörer_innen. Dieses Lesepublikum besaß andere Interessen als die Adressat_innen von Jacob und Wilhelm Grimm.

Die unterschiedliche Prägung des Märchenstoffes drängt natürlich die Frage auf, inwieweit die Grimms die italienische und die französische Fassung wahrgenommen haben und warum sie sich nicht dazu entschieden, den zweiten Teil des Märchens von der »Schlafenden Schönen im Walde« in ihr Märchengut mitaufzunehmen. Inzwischen ist durch die Forschungen von Heinz Rölleke (vgl. 2003, 2005) belegt, dass es gilt, den Begriff »Volksmärchen« zu hinterfragen. Philologische Studien haben gezeigt, dass die Grimms keineswegs nur das im deutschen Volk (bei der ländlichen Bevölkerung) Vorgeprägte aufzeichneten und sich mit künstlerischen Eingriffen nicht zurückhielten. Diese Tatsachen führten Rölleke zu dem

apodiktischen Urteil über viele deutschen Volksmärchen: weder Volk noch deutsch. In bildlichen Darstellungen des Märchensammelns der Brüder Grimm wurde versucht, eine Mär von ihren Erkundungen vor Ort in bäuerlichen Anwesen zu konstruieren, die der Realität des Märchensammelns widerspricht. Die Stilisierung des Märchensammelns im typisch dörflichen Ambiente wurde nicht nur auf Bildern präsentiert, die die Grimms in Gesprächen mit bäuerlichen Familien zeigen, auch das Bild einer der wichtigsten Gewährsfrauen der Brüder Grimm, Dorothea Viehmann, das der Grimm'schen Sammlung vorangestellt wurde, sollte deren bäuerliche Herkunft verdeutlichen. Allerdings waren weder die Viehmännin noch andere Gewährsfrauen der Grimms einfache Bäuerinnen, und sie waren auch nicht deutscher Herkunft, sondern aus Frankreich emigrierte Hugenottinnen mit bürgerlichem Hintergrund, die die Geschichten ihres französischen Märchendichters Charles Perrault ausgezeichnet kannten.

Mit der kritischen Sicht auf derartige bildliche Darstellungen haben sowohl Heinz Rölleke als auch Lothar Bluhm (2013) die Vorstellungen vom Sammeln der sogenannten Volksmärchen zurechtgerückt, aber damit keineswegs die Leistung von Jacob und Wilhelm Grimm in Frage gestellt. Die Grimms begriffen das Sammeln von Märchen und Sagen als die Schaffung eines Dokuments deutscher Kultur. Ihr Versuch, sich dem im Volke lebendig gebliebenen Kulturgut zuzuwenden, erfolgte vor dem Hintergrund, nach den Elementen zu suchen, die das deutsche Volk einen könnten, um einen Weg zum Nationalstaat zu finden. Sehr schnell sahen die Grimms die Grenzen ihres Versuchs, die Nähe zum einfachen Volk, speziell zur ländlichen Bevölkerung zu suchen. Sie lauschten also keineswegs im heutigen Verständnis von Feldforschung den einfachen Bauern und Handwerkern ihre Geschichten ab, sondern suchten nach Gewährsfrauen und Gewährsmännern, die ihnen märchenhafte Fabulate erzählten. Die große Leistung von Jacob und Wilhelm Grimm bestand aber ohne Zweifel darin, dass sie – in Kenntnis märchenhafter Erzähl-Elemente im mündlich tradierten deutschen Volksgut – auch schriftliche Zeugnisse aus anderen Kulturen wahrnahmen und auf diesem facettenreichen Hintergrund ihren eigenen, unverkennbaren Märchengestus prägten, der die Grimm'schen Märchen zur Weltliteratur erhob.

Viele traditionelle und moderne Medien haben zu einer Vielfalt (zuweilen auch zu einer Einfalt) der Märchen-Aneignung beigetragen: mit Illustrationen, Filmen, Theater-Inszenierungen, Comics, Bildwelten sehr unterschiedlicher Prägung.

Verbunden mit der Absicht, in unserer Forschungsgruppe nach Wegen zu suchen, um zu kreativer Aneignung von Märchen durch Kinder in Grundschule und Sekundarstufe I beizutragen, analysierten wir insbesondere unterschiedliche Verfilmungen und sehr verschiedene Bildwelten in den Printmedien und erprobten deren Wirkung bei kindlichen und jugendlichen Adressat_innen, um einen Weg von medialen Umsetzungen, die für junge Mediennutzer_innen attraktiv sind, zum originalen Text zu finden. Die weitreichendsten Ergebnisse erzielten wir mit dem *Weg von der Illustration zum Text*.

Ich konzentriere mich im Folgenden auf unsere Forschungen und unterrichtlichen Erprobungen mit Illustrationen, die schließlich ihren Niederschlag in der

Publikationsreihe »Bilder erzählen Geschichten – Geschichten erzählen zu Bildern« fanden, in der Modelle zum Umgang mit Märchen, Mythen und Sagen, klassischen Adaptionen, Kinderliteraturklassikern und Filmen vorgestellt wurden. Die Fülle der Neuverfilmungen von Märchen durch ARD und ZDF stand wegen ihrer zum Teil problematischen ästhetischen Qualität nur kurzzeitig in unserem Fokus. Dagegen wandten wir uns den verschiedenen Facetten der Illustrationen zu, wie an zwei ungewöhnlichen bildkünstlerischen Editionen gezeigt werden soll. Den Hintergrund bildete die in den Unterrichtsversuchen gewonnene Erkenntnis von der überraschenden Wirkung der Bilder. Der Weg über die Illustration zum Text erwies sich als weitaus ergiebiger als eine Verbindung von Literatur- und Filmanalyse.

3. Märchen in Bildwelten

Herausragende Bildkünstler_innen haben seit Beginn des literarischen Märchens dieses Genre und seine Rezeption wesentlich geprägt. Doch auch heute vermitteln namhafte Illustrator_innen dem Zugang zu Märchen neue Impulse und Interpretationen: Roberto Innocenti, Lisbeth Zwerger, Klaus Ensikat, Nikolaus Heidelbach, Wolf Erlbruch, Gennady Spirin sind nur einige Namen aus der internationalen Illustratoren-Szene, die immer wieder mit neuen Gestaltungen ihrer Märchenaneignung und -interpretation überraschen.

Eine besondere Wirkung erzielten wir mit der Erschließung der ungewöhnlichen Form der Märchen-Erzählung in Piktogrammen von Warja Lavater.

3.1 Ungewöhnliche Bildwelten von Warja Lavater als kreative Zugänge zu Märchen

Das Erzählen in Piktogrammen durch die Schweizer Bauhauskünstlerin Warja Lavater ist in Deutschland – bis auf wenige Kenner aus der Kunst-Szene – im Wesentlichen unbekannt geblieben. Nach unserer Recherche wurde nur in Frankreich und in der Schweiz mit diesen Piktogrammen im Unterricht gearbeitet. Die ungewöhnlichen Bilder von Warja Lavater zu den Grimm'schen Märchen waren für unsere Forschungsgruppe zunächst ein entscheidender Impuls, die oben genannte Publikationsreihe zu eröffnen, um diese Bilder – die über den normalen Buchhandel nicht zu erwerben sind und als separat gefertigte Leporellos für den schulischen Bereich zu kostenintensiv und für die Arbeit mit den Schüler_innen wenig geeignet sind – als Arbeitsmaterial für den Unterricht zugänglich zu machen. Die große Resonanz auf unsere Publikation zu Warja Lavaters *Schneewittchen* führte uns dazu, weitere Lavater-Piktogramme in Unterrichtsexperimenten zu erproben.

Warja Lavater, die in der Schweiz, in den USA und in Russland gelebt hat, wollte mit dieser Form des Märchenerzählens ohne Text, Kinder, ganz gleich aus welcher Region, Sprache und Kultur sie kommen, erreichen. Warja Lavater (1913–2007) ist eine Nachfahrin des bekannten Philosophen, Schriftstellers und Theologen Johann Kaspar Lavater (1741–1801). Die Bauhaus-Ideen, die sie während ihres Studiums an der Züricher Kunstgewerbeschule kennenlernte, bestimmten ihre eigene künst-

lerische Arbeit. Klarheit und Einfachheit von Farben und Formen, Konzentration auf Wesentliches und Funktionales, Kunst für breite Bevölkerungsschichten stand für sie im Mittelpunkt. In diesem Kontext und durch ihre Berührung mit verschiedenen Kulturkreisen entstand ihre Idee, »durch Bilder, genauer durch Zeichen zu erzählen« (Lavater 1991; zit. nach Plath/Richter 2013, S. 12). Sie suchte nach einem Bild-Code, der es ihr ermöglichte, Menschen unterschiedlicher nationaler Herkunft eine Geschichte zu erzählen, die unabhängig von verschiedenen Sprachen, Schriften, Kulturen und Gedankenwelten von allen verstanden werden kann (vgl. ebd., S. 11 ff.).

Warja Lavater wählte für ihre Art des Erzählens die Form des Leporellos. Damit wurde es möglich, dass jede Doppelseite als eigenständiges Bild »gelesen« werden kann, aber die Geschichte darüber hinaus über die einzelnen Seiten hinweg miteinander verbunden ist: »Mein Wunsch war es, das Bild zur Schrift werden zu lassen, aber auch, dass die Schrift Bild wird. Und wirklich: der Piktogrammcode war lesbar, unabhängig von Nationalität und Alter.« (Gromer/Lavater 1991, S. 44)

Die Umsetzung dieser Idee ermöglichte es Warja Lavater, zwei ihrer Leidenschaften – die Malerei und das Erzählen von Geschichten – miteinander zu verbinden. Als erste Werke dieser Art entstanden *Rotkäppchen* und *Wilhelm Tell*, die der Direktor des Museums of Modern Art in New York sofort für sein Museum auswählte.

Für ihre Symbolik wählt Warja Lavater zunächst strenge geometrische Formen: den Kreis, das Dreieck, das Rechteck und Linien. Jede Figur wird warmen oder kalten Farben zugeordnet. Die so entwickelten Choreographien und Szenarien ermöglichen auf eine ganz direkte Weise ein tiefes Eindringen in den Sinngehalt und den spezifischen Zauber von Märchen: »Aus den farbigen Zeichen steigen den Kindern wie von selbst die blonden Prinzessinnen und die wilden Ungeheuer zu, selbst erschaffen nach ihrem Gusto und nicht vorfixiert durch so genannte kindliche Figuren und Gesichter. Anschauung, Denkvorgänge, Phantasie geraten gleichzeitig in Marsch« (Monteil 1990, S. 12). Warja Lavater entschied sich sehr bewusst für »ganz, ganz einfache Formen«, in denen sie Urzeichen und Urformen des Menschen erblickt. Zugleich zielt sie damit auf eine »möglichst große Ablesbarkeit« und einen bemerkenswerten Interpretationsspielraum, der nach den Erfahrungen der Künstlerin bei Kindern zum Erzählen »herrlicher Geschichten« führt (vgl. Lavater 1996).

3.2 *Schneewittchen* in Piktogrammen von Warja Lavater

Die Distanz der an unseren Unterrichtserkundungen beteiligten Lehrer_innen und Student_innen löste sich, als sie die Reaktionen von Schüler_innen der 1. bis 6. Klassenstufe wahrnahmen und erkennen konnten, mit welcher großer Offenheit und mit welcher Neugier die Kinder – insbesondere die Jungen – auf die so »erzählten« Geschichten reagierten und welche Leistungen sie vor diesem Hintergrund im visuellen Entdecken und literarischen Lernen erbringen konnten. Das Entschlüsseln des Einzelbildes und der Bildfolgen im Rahmen von handlungs- und produktionsorientierten Verfahren und Methoden literarischen Lernens führte zu einer tiefen Wahrnehmung des Sinnpotentials der Märchen sowie zu einer kreativen

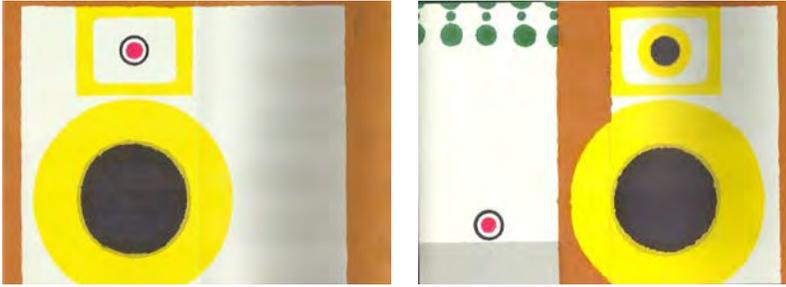


Abb. 6: Spiegel-Szenen zu *Schneewittchen* (Plath/Richter 2013)

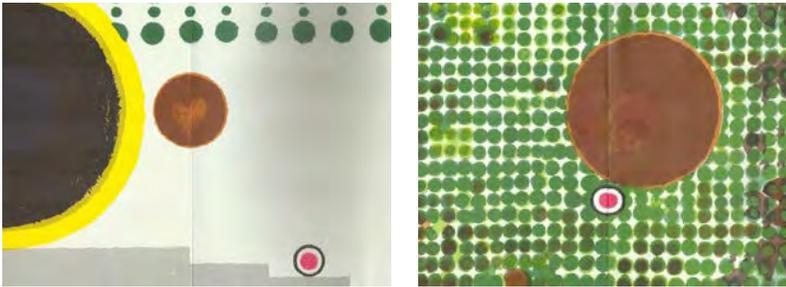


Abb. 7: Der Jäger erhält von der bösen Königin den Befehl, Schneewittchen zu töten, aber er hat ein Herz (Plath/Richter 2013)

Gestaltung von Bildcollagen und zu Textproduktionen, die im Erzählgestus die Aneignung wesentlicher Elemente der Dichtung widerspiegelten.

Unsere Erkundungen in natürlichen Unterrichtssituationen richteten sich speziell auf die Frage, wie über die *Wahrnehmung auf der visuellen Ebene neue Zugänge zur Textebene* gewonnen werden können. Die Erkenntnis der lesemotivierenden Impulse, die von Bildwelten ausgehen können und die geradezu einen Drang der Kinder auslösten, nun im literarischen Text die Handlung zu verfolgen, führte uns zu einer exakten Beobachtung der entsprechenden Vorgänge. Während sich in der Phase der Entdeckung, was mit diesen Piktogrammen erzählt wird, die Lehrpersonen nicht selten ganz schnell abwandten und nichts entdecken konnten, betrachteten die Schüler_innen der verschiedenen Klassenstufen bis in die gymnasiale Stufe hinein die Piktogramme sehr intensiv, bis sie eine Lösung gefunden hatten. Aussagen der Kinder einer zweiten Klasse zum ersten Spiegelbild (Abb. 6):

Die böse Königin erkennt man daran, dass

- »sie innen ganz schwarz ist ... eben dunkel ... ganz böse ist das. Das Gelbe ist nur das Kleid ... damit es keiner merkt ... das Böse in ihr.«
- »sie ihre schwarze Seele [versteckt] ... sie ist ganz schlecht ... innen. Nur außen ist sie schön.«

- »sie eine schwarze Seele und eben kein gutes Herz [hat], sonst hätte das die Künstlerin rot gemalt. Aber von außen kann man das nicht sehen ... noch nicht, denn sie hat ein schönes Kleid an ... ganz aus Gold.«

Neben diesem Erkennen von Figuren in den geometrischen Gebilden, den Piktogrammen, das Voraussetzung für alle weiteren Schritte ist, ist auch das Wahrnehmen der veränderten Größe der Figuren bedeutsam: Warum ist im Bild, auf dem die böse Königin dem Jäger den Auftrag erteilt, Schneewittchen zu töten, das die Königin darstellende Piktogramm so groß und das des Jägers klein, während bei der Begegnung des Jägers mit Schneewittchen im Wald die Größe des Jäger-Piktogramms im Vergleich zu Schneewittchen sehr groß ist? (Abb. 7) Die Kinder erkennen sehr schnell, dass die Größe auch Ausdruck von Beziehungsstrukturen und von Machtverhältnissen ist. Diese Erkenntnis kann dann auch eine Grundlage für die eigene Gestaltung von Szenen als Collagen bilden.

Die Collagen der Schüler_innen können ein Ausgangspunkt dafür sein, in die Gefühls- und Gedankenwelt der Figuren einzusteigen. Was geht in diesem Moment

Schneewittchen kostet vom vergifteten Apfel



Abb. 8:

Collage von Kindern der 2. Klasse zur Szene, in der die böse Königin Schneewittchen den vergifteten Apfel reicht

in Schneewittchen oder der bösen Königin vor, könnte eine Frage sein – verbunden mit dem Impuls nachzusehen, was dazu im Text steht. Dieser Impuls läuft insofern ins Leere, als der Märchentext diese inneren Vorgänge verschweigt. Auf diese Weise erkennen die Kinder selbst – ohne dass sie die meist formal angebotene Merkmal-Liste der Lehrpersonen erhalten – ein wesentliches Merkmal der Märchen selbst, die uns nur eine »Draufsicht« bieten, aber keinen Blick in das Innere der Figuren zulassen; auch über deren Herkunft, ihre Lebens-Erfahrungen, die Ursachen für ihre Charaktere wird nichts mitgeteilt. Damit erkennen die Schü-

ler_innen entscheidende Leerstellen und eine Offenheit des Textes, der zu eigenem Nachdenken und Fabulieren geradezu herausfordert. Damit werden nicht nur Vorleistungen für einen Perspektivwechsel geboten, sondern die Schüler_innen erhalten auch Einblicke in narrative Elemente und Muster (innerer Monolog, Bewusstseinsströme etc.). Zu der oben gestalteten Collage (Abb. 8) erfanden die Schüler_innen der zweiten Klassenstufe folgende Erzählungen:

»Ich bin Schneewittchen. Eines Tages kam eine alte Frau, die mir einen Apfel geben wollte. Aber ich darf doch nichts nehmen, haben die Zwerge gesagt. Der Apfel sieht aber so lecker aus und die Frau ist eigentlich auch sehr nett. Nur einen einzigen Bissen ... ja, ich koste ihn mal.« (Mädchen, 2. Klasse)

»Ich bin die böse Königin. Ha, ich freue mich schon, wenn Schneewittchen tot da liegt und dann werde ich die Schönste sein! Ah, ich habe einen großen Korb mit Äpfeln dabei und einer ist vergiftet. Ich werde den jetzt anbieten. ›Schneewittchen, ich bin so arm, willst du einen von meinen Äpfeln kosten? Los, ich gebe ihn dir!‹ Ah, Schneewittchen fällt drauf rein. Sehr gut, sie nimmt den Apfel. Dann geh ich mal wieder.« (Junge, 2. Klasse)

Mit derartigen Schritten zur Märchen-Aneignung werden auch spätere Behandlungen in den Sekundarstufen vorbereitet, wo dann tiefer über den Hintergrund der Zeichnung von Stiefmüttern, der gesellschaftlich bedingten Konkurrenzsituation zwischen Mutter und Tochter, der Rolle der Frau in Familie und Gesellschaft nachgedacht werden kann.

3.3 *Hans im Glück* in Piktogrammen von Warja Lavater und in den »Vorläufern«

Weitaus komplexer und schwerer erschließbar sind Warja Lavaters Piktogramme zu *Hans im Glück*. Das 1819 erstmals veröffentlichte Märchen der »Unbestimmtheit« kann – wie die Illustrationsgeschichte zu dieser Erzählung zeigt – durch die begleitenden und damit auch den Text kommentierenden bzw. interpretierenden Bilder einen Sinn gewinnen. Geradezu stilbildend war die Illustration von Ludwig Richter (1845). Diese Darstellung hat – auch bei der Abkehr von deren »Aussage« – viele Künstler beeinflusst (Abb. 9).



Abb. 9: Die »Schluss-Sentenz« bei Ludwig Richter (1845) und Christa Unzner (1996)

Die Hinwendung bekannter Bildkünstler_innen wie Max Slevogt, Georg Cruikshank oder auch Carl Offterdinger und Ruth Koser-Michaels zu diesem Märchen zeugt von dem Reiz, den wahrscheinlich gerade dessen Uneindeutigkeit für bildende Künstler_innen auslöste. Das Bild des englischen Karikaturisten und Radierers Georg Cruikshank gilt als älteste Illustration des Märchens (Abb. 10).

Cruikshank bleibt – wie die rechte Illustration des englischen Künstlers Walter Crane zeigt – nicht der Einzige, der alle Tauschgeschäfte in einem Bild vereint. Bei anderen Künstler_innen dominiert die bildliche Darstellung des ersten und des letzten Tauschgeschäftes sowie der »Schluss-Akkord«.

Hans im Glück wird oft damit charakterisiert, dass es sich hier um kein Märchen im eigentlichen Sinne handele, da jegliches Wunder fehle (vgl. Rölleke 2005, S. 7).

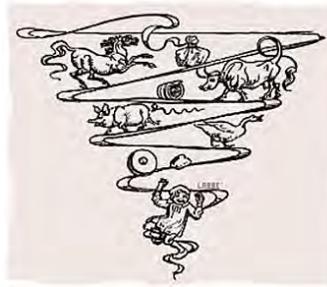


Abb. 10: Illustrationen von Georg Cruikshank (1823) und von Walter Crane (1886)

Man könnte den Gedanken insoweit weiterführen, dass dieses Märchen eher dazu angetan ist, sich über den Märchenhelden zu wundern und damit die Frage zu verbinden, welcher Art das Glück (oder auch das Unglück) ist, das Hans widerfährt. Das Märchen konterkariert die landläufige Vorstellung von märchenhaftem Glück, märchenhafter Glückssuche und Glückserwartung. Doch gerade dadurch evoziert es ein tieferes Nachdenken über seinen Sinn. Damit eröffnet das Märchen auch weitreichende, interessante Erschließungsmöglichkeiten in den weiterführenden Schulen, zumal dessen Interpretationen in der Charakterisierung des Helden zwischen »Einfaltspinsel« und »glücklicher Narr« (Diederichs 1995, S. 151 f.), ein von der Norm abweichender einfältiger Mensch (vgl. Uther 1990, S. 488 f.), ein Lebensuntüchtiger (vgl. O. Wittgenstein 1976, S. 55 ff.) und ein von der »Gnade des Naiven« gezeichnetes Wesen (vgl. Oesterle 2005, S. 31) schwanken. Diese gegensätzlichen Interpretationen können eine Herausforderung für ältere Schüler_innen bedeuten.

Verfolgt man die Kette der Ereignisse, die Hans auf seiner Wanderung erlebt, und berücksichtigt die Tauschgeschäfte, die er eingeht und freudig begrüßt, so kann man nur zu dem Ergebnis gelangen, dass Hans ein naiver, einfältiger Bursche ist, der die Tatsachen völlig verkennt, der Wertvolles in weniger Wertes umwandeln lässt und sich dabei noch glücklich fühlt. Zudem sind ihm alle Personen, denen er begegnet und die mit ihm einen Tauschhandel eingehen, intellektuell überlegen. Diese Überlegenheit erfährt im Laufe der Handlung insofern eine Steigerung, als mit der Abnahme der sozialen Sanktionierung der Figuren – angesichts ihrer Hierarchie in der Gesellschaft – deren Verschlagenheit gegenüber Hans zunimmt.

Hans ist ohne Arg; er verkennt die Durchtriebenheit seines letzten Tauschpartners und schätzt sich gerade nach seinem letzten Tausch unendlich glücklich: Mit »vergnügtem Herzen« und »vor Freude leuchtenden Augen« setzt er seinen Weg fort und vermutet, dass er »in einer Glückshaut geboren sein muss«. Da ihm alle Wünsche erfüllt werden, nimmt er an, »ein Sonntagskind« zu sein. Damit ist der Höhepunkt des Märchens noch nicht erreicht. Dieser verbindet sich eher mit dem Schluss-Akkord: Der ermüdete und hungrige Hans, den die Steine »ganz erbärmlich drücken«, ruht sich nicht einfach an einem Feldbrunnen aus, sondern trägt

zunächst Vorsorge, dass »er die Steine nicht beim Niedersitzen beschädige« und legt diese deshalb auf den Brunnenrand. Eine unbedachte Bewegung des Helden führt schließlich dazu, dass ihm seine letzten »Reichtümer« in den Brunnen plumpen². Nun kennt die Freude von Hans keine Grenzen und er dankt Gott, weil die Befreiung von den Steinen das Einzige gewesen sei, was ihm noch zu seinem Glück gefehlt habe. Nun fühlt sich Hans als glücklichster Mensch unter der Sonne.

Das Schwanken zwischen der Hervorhebung der liebenswerten Züge und der Kunst des Protagonisten, die Dinge leicht zu nehmen und damit einem allgemein menschlichen Wesenszug zu verkörpern, und der Auffassung, dass Hans eher als Versager zu seiner Mutter zurückkehrt und sich nicht als reif und lebensstüchtig erwiesen hat (vgl. Rölleke 2005, S. 7), kennzeichnet zugleich die Problematik, dieses Märchen so zu deuten, dass man von der Schlüssigkeit der Interpretation überzeugt ist. Doch diese Überzeugung will sich bei keiner der vorgefundenen Interpretationen einstellen. Das Märchen bleibt rätselhaft wie ein schwer deutbares Orakel. Insofern ist es interessant, sich die merklichen Brüche in diesem zur Offenheit neigenden Text genauer anzusehen und zugleich zu betrachten, wie die Illustrat_innen – insbesondere Warja Lavater – damit umgehen.

Hans befindet sich als Wanderbursche auf seiner »Lebensreise«, die ihm verschiedene Begegnungen beschert, in denen er zuweilen geradezu beflissen den Reden (oder Belehrungen) anderer zu folgen scheint. Am Ende aber verweist seine dem Betrachter abgewandte Gestik darauf, dass er keine weiteren Belehrungen oder Bewertungen seines Tuns erwarten will und mit dem leicht geschwenkten Hut in der Hand sich auf seine weitere Lebensreise begeben wird (Abb. 11). Da er nun selbst seinen Schatten wirft, bedarf er keiner weiteren Ratschläge und der Held steht zu seinem Lebenskonzept. Doch worin dieses besteht, dürfte eine weitere Frage sein, die wiederum auf die Offenheit der Dichtung zurückverweist.



Abb. 11: Klaus Ensikat: Illustrationen zu *Hans im Glück* (Grimms Märchen, 2010)

2 Der Begriff »plumpen« steht in allen Fassungen, die zu Lebzeiten der Grimms erschienen; erst später wird ein »plumpsen« daraus. Die Wandlung von »plumpen« (= dumpfer Fall) zu »plumpsen« wird als etymologischer Vorgang vom 16. bis zum 19. Jahrhundert beschrieben (vgl. Pfeifer u. a. 1989, S. 1291).

Auf jeden Fall kann die Offenheit des Märchens, das sich gleichsam einer einfachen, eindeutigen Interpretation zu verweigern scheint, dazu beitragen, mit Kindern und Jugendlichen ein offenes Philosophieren über das Glück anzuregen. Dazu sind – wie im Folgenden gezeigt werden soll – die Illustrationen von Warja Lavater (Abb. 12 bis 16) in besonderer Weise geeignet.

3.4 *Hans im Glück* in der künstlerischen Gestaltung von Warja Lavater

Bei Warja Lavaters Umgang mit *Hans im Glück* fällt auf, dass sie ihren Piktogrammen nicht nur eine Legende der verwendeten »Zeichen« voranstellt, sondern zudem noch eine Textgrundlage bietet, die sich in nicht wenigen Aspekten von der Grimm'schen Fassung unterscheidet. Im Schluss-Akkord offenbart sich dann, warum die Künstlerin in Details Veränderungen vornimmt. Alles gipfelt am Ende darin, dass Hans um Erfahrungen reicher geworden ist. Seine eigene Kennzeichnung seiner Person – »Ich bin der Hans im Glück« – deutet auf eine bewusste Lebenshaltung und -gestaltung, die in anderen Textfassungen nicht erkennbar ist. Nicht mehr eine Kette von Ereignissen wird dargestellt, sondern durch die Aufnahme des Symbols vom Rad wird ein Kreislauf ohne Anfang und Ende akzentuiert. Diese Veränderung im letzten Tausch hat grundlegende Bedeutungskonsequenzen, weil damit die Deutung, Hans sei ein Tor, ein Dümmling, nicht mehr dominant ist.

Beispiele für die »Bilder« Lavaters und deren Erzählpotential

Warja Lavater gestaltet die Personen und Tauschobjekte so, dass sie sowohl in Bezug auf Form als auch Farbgebung zueinander passen beziehungsweise miteinander harmonisieren. Die Veränderungen in der Farbgestaltung im Verlauf der Bildgeschichte verweisen zumeist auf Befindlichkeiten, Gefühle und Emotionen der Handlungsträger.

- (1) *Hans hat sieben Jahre bei einem Meister gearbeitet. Da spricht er zu ihm:*
»Meister, meine Zeit ist um, ich möchte nach Hause.«



Abb. 12:
Bild 1: Ausgangssituation (Plath/Richter 2015)

Im ersten Bild wird dem Betrachter das Symbol von Hans vorgestellt. Lavater benutzt für den Protagonisten des Märchens die Farbe Blau. Blau gilt als Farbe der Weite, der Ferne und der Freiheit. Diese Deutung korrespondiert mit dem Wunsch von Hans, nach sieben Lehrjahren seinen Meister zu verlassen und nach Hause zu gehen. Das Symbol für Hans ist in der oberen Hälfte der Bildmitte platziert. Seine »Hände« hängen nach

unten, was sich als ruhende, wenn nicht gar erschöpfte Geste interpretieren lässt; aber auch eine Erwartungshaltung ist deutbar. Der untere, in Rot gehaltene »Balken« kennzeichnet – wie in den Piktogrammen Warja Lavaters üblich – den Handlungs-ort. Insgesamt befinden sich auf dem Bild sieben rote vertikale Linien, die die Arbeitsjahre von Hans versinnbildlichen.

- (2) *Der Meister antwortet: »Du hast deine Arbeit gut gemacht, deshalb soll auch dein Lohn gut sein«, und er gibt ihm einen mächtigen Klumpen Gold.*



Abb. 13:
Bild 2: Hans bekommt seinen Lohn
(Plath/Richter 2015)

Das zweite Bild hat wiederum eine rote Basis und kann daher wie das erste Bild als Arbeits- und Lebensraum von Hans verstanden werden. Zu Hans »gesellt« sich nun der Meister mit dem Lohn in Form eines Goldklumpens. Das mit einer runden Aussparung versehene kreisförmige Symbol für den Meister wird mit einer grünen Farbe unterlegt. Das Symbol des Meisters dominiert das Bild. Damit könnte auf die Hierarchie verwiesen sein: Die in seinem Symbol erkennbaren abgezählten

sieben schwarzen Striche deuten auf seine Einschätzung der sieben erfolgreich geleisteten Lehrjahre, die ihn zu dem großzügigen Lohn veranlassen: Hans erhält einen Klumpen Gold – gekennzeichnet als runder gelber Kreis, der sich von seiner Größe aus betrachtet in die Aussparung des Meister-Symbols einfügen ließe.

In den Bildern 3 bis 12 werden die fünf Begegnungen und Tauschgeschäfte in je zwei aufeinanderfolgenden Bildern erzählt. Dabei wird Hans auf dem jeweils ersten Bild in der Konfliktsituation mit seinem aktuellen Besitz (Gold, Pferd, Kuh, Schwein, Gans) dargestellt, während im jeweils darauffolgenden Bild die momentane Lösung des Problems durch den Tausch gezeigt wird.

Die Last, die Hans beim Tragen des Goldes empfindet, wird im dritten Bild dargestellt. Während der Goldklumpen sich in Hans' Schulter einzupassen scheint, vermittelt die in den grünen unteren Balken ragende »Körperpartie« den Eindruck der (zu) schweren Last. Das Angebot des Reiters kommt Hans deshalb gerade recht. Während sich das Gold in das Symbol des neuen Besitzers geradezu ideal einfügt, verweist das »Bild« von Hans mit seinem neuen Besitz – dem Pferd – eher auf eine Disproportion und ein »Nichtzusammenpassen« von neuem Besitzer und Besitz. Dieses Gefühl vermittelt auch die Darstellung der folgenden Tauschgeschäfte.

Erst die Begegnung mit dem Scherenschleifer verändert die Situation:

Der Scherenschleifer befindet sich auf dem 11. Bild als Symbol erstmals auf der rechten Seite. Diese Veränderung der Position des Tauschpartners und des Tausch-

gegenstandes kann nicht zufällig sein: Sie lässt sich durchaus damit erklären, dass nun das »rechte Tauschobjekt« geboten wird. Hans tauscht die Gans gegen das ihm vom Scherenschleifer angebotene Rad.

(11) *Wie er sich aber überlegt, dass er die Gans töten muss, um sie zu rupfen, wird er traurig. Da begegnet ihm ein Scherenschleifer, der ein Rad mit sich trägt. Hans klagt ihm sein Leid. »So gib mir deine Gans und ich schenke dir mein Rad dafür, solange sich das dreht, wirst du um Abwechslung nie verlegen sein«. Hans bedankt sich für den guten Rat. »Das gefällt mir«, sagt er.*

(12) *Der Scherenschleifer geht mit der Gans auf dem Arm davon. Hans beginnt mit dem Rad zu spielen. Sein Kleid ist allmählich zerrissen, seine Hände sind leer, doch fröhlich wagt er ein Kunststück, auf dem Rad will er tanzen.*



Abb. 14:
Bild 11, 12: Tausch Gans gegen Rad
(Plath/Richter 2015)

Die Aufnahme des Symbols vom Rad stellt die gravierendste Veränderung des Märchens durch Warja Lavater dar. Es bietet das Zeichen »entfesselter Lebendigkeit« sowie der Vollendung und

des Zyklus von Leben und Tod, der Ewigkeit, des Schicksals, des Glücks. Damit hat Warja Lavater dem Märchen eine völlig neue Dimension der Deutung gegeben.

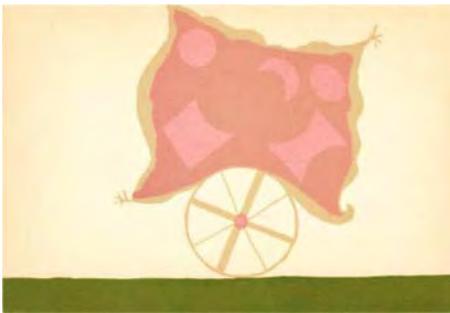


Abb. 15:
Bild 13: Hans verliert das Gleichgewicht
(Plath/Richter 2015)

(13) *Aber ... er verliert sein Gleichgewicht, das Rad rollt unter ihm weg ... immer weiter den Berg hinunter und verschwindet.*

Die Veränderung der Farbgebung mit der zunehmenden Dominanz leuchtender Farben scheint auf den Zusammenhang zwischen dem Rad-symbol und dem Glücksrad ebenso

zu deuten wie auf die Erkenntnis, dass Hans nun das zu ihm passende Objekt gefunden hat.

(14) *Nun hat Hans gar nichts mehr, das ihm gehört. Sein Fetzenkleid ist abgefallen, stattdessen aber umgibt ihn jetzt eine feine neue Hülle. Da ruft er aus: »Ich bin frei von aller Last und reich an Erfahrung ... ich bin der Hans im Glück!«*

Das letzte Bild reicht als einziges über drei Buchseiten. Zunächst überrascht das vergleichsweise große Symbol von Hans in der oberen Bildhälfte. Es reicht in der Länge über zwei Seiten und ist fast eine ganze Seite breit. Hans' »Hände« sind nach oben gerichtet. Es scheint, als breite er die Arme aus.

Die untere Bildhälfte ist von dem Symbol des Berges ausgefüllt. Das Rad rollt auf der linken Seite den Hang hinab. Das könnte als Zeichen dafür verstanden werden, dass Hans nun des Rades nicht mehr bedarf, weil er durch die ihm mit diesem Objekt vermittelte Bewegung zu der entscheidenden Erkenntnis seines wahren Glückes gelangt ist. Hans thront nun auf dem Gipfel des Berges. Der Berg – das Symbol für das Streben nach Erkenntnis – bringt Hans dem Himmel nahe. Die Festigkeit des unteren Teils des Hans-Symbols verweist auf Erdverbundenheit, während die helle Farbe des größeren Teils des Symbols auf Offenheit hindeutet. Sie kann verstanden werden als optimistische Kennzeichnung der weiteren Lebensreise des Helden.

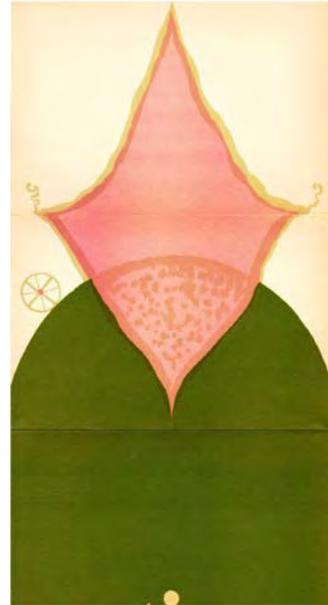


Abb. 16:
Bild 14: Abschluss
(Plath/Richter 2015)

4. Reaktionen der Kinder

Es war in den verschiedenen Unterrichtserkundungen in den Klassen 3 bis 7 eine wichtige Erfahrung, wie gerade die Komplexität und Rätselhaftigkeit der Piktogramme die Dekodierfähigkeit der Schüler_innen herausforderte (siehe dazu ausführlich Plath/Richter 2015). Sie dachten über die Symbole und deren Form und Farbgebung nach und zogen daraus ihre Schlüsse auf die Sicht der Künstlerin auf ihren »Helden«. Partiiell bezogen sie einzelne Verhaltensweisen von Hans auch auf sich und auf eigene Erfahrungen (Abb. 17, 18).

Die Texte zeigen, dass die Kinder das Verhalten von Hans im Verlauf der Geschichte verschieden bewerten. Eindeutige Zurückweisungen wie: »*Du bist nicht im Glück, das kann ich dir sagen!*« und achtungsvolle Anerkennung: »*Ich finde dich sehr schlau, weil ...*« finden sich ebenso wieder wie Toleranz und Offenheit gegenüber

Lieber Hans, ... *ich finde dich sehr schlau weil, wenn Du etwas hattest was Du nicht bekommen konntest hast Du es einfach getauscht. Zum Schluss hattest Du zwar nichts, aber dafür, hast Du Dich immer gefreut wenn Du etwas von Deiner Last tauschen konntest. Auch wenn Du etwas bekommen hast, hast Du Dich immer gefreut. Auch wenn Du zum Schluss nichts mit nach Hause gebracht hast freust Du Dich auf Deine Familie. Im großen und ganzen: Ich finde Dich total schlau!*

Abb. 17: Junge, Klasse 4

Lieber Hans, ... *Jeder hat seine gedanken. Du brauchst doch nicht soviel. Aber ganz gut das du alles tauscht oder verlorst ist es nicht! Du hast aber die anderen glücklich gemacht. Bist du glücklich damit das deine Lasten immer verschwinden? Weist du warum ich es nicht so gut aber auch nicht schlecht finde: es ist nicht toll das du alles gute tauscht, es ist aber auch nicht toll alle Lasten zu haben. "ES IST SEHR SCHWER".*

Abb. 18: Mädchen, Klasse 4

den Empfindungen anderer: »Jeder hat seine Gedanken. ... Bist du glücklich damit, dass deine Lasten immer verschwinden?« (vgl. dazu ausführlich Plath/Richter 2015, S. 40–66).

Die Ausführungen zu kindlichen Reaktionen verweisen auf das große Potential von Lavaters Piktogrammen. Es gibt allerdings auch andere künstlerische Visualisierungen, die in ihrer Offenheit Kinder und Jugendliche zu eigenen Deutungen herausfordern und damit das Wirkungspotential märchenhafter Dichtungen erweitern. Ein kurzer Verweis auf die originellen Bildwelten des Ostberliner

Künstlers Klaus Ensikat, der als erster deutscher Illustrator die höchste internationale Auszeichnung für Kinder- und Jugendliteratur – die Hans-Christian-Andersen-Medaille – erhielt, soll den Beitrag abschließen und zu weiterem Nachdenken anregen.

5. Klaus Ensikats Illustrationen zu den *Bremer Stadtmusikanten*

Ensikats Märchen-Illustration zu den *Bremer Stadtmusikanten* (1994) (Abb. 19 bis 22) bietet sehr verschiedene Facetten des Einblicks in soziale und gesellschaftliche Kontexte. Selbst eine so einschichtig wirkende Geschichte einer Tiergesellschaft zeigt in seiner Bildwelt einen Bezug zu einem grundlegenden Vorgang in der menschlichen Gesellschaft – nämlich die Problematik des Umgangs mit Menschen (hier in verfremdeter Tier-Gestalt), die ihren »Marktwert« für eine Gemeinschaft verloren haben, eine Ausgrenzung erleben und nun nach einem neuen Lebensinhalt suchen.

Aber das ist schon wieder ein neues Thema!

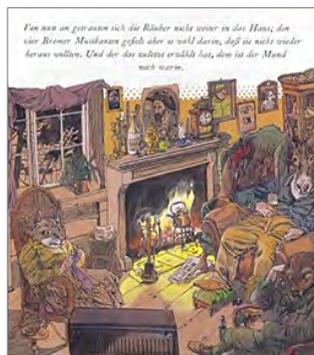
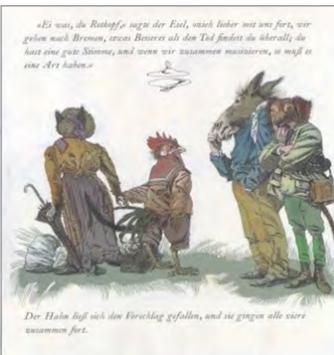
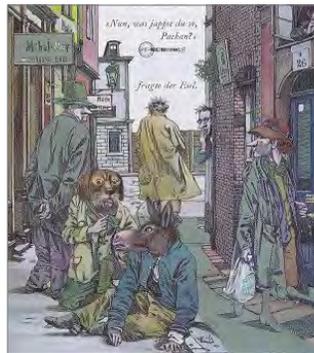
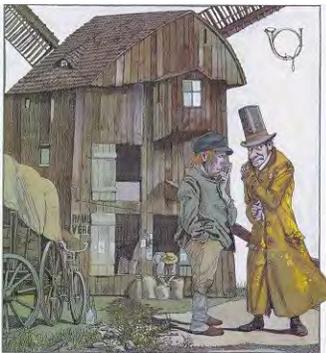


Abb. 19 bis 22:
Die Vertreibung und die Suche nach Neubeginn und Ankunft
(*Die Bremer Stadtmusikanten*, Grimm/Grimm/Ensikat 1994)

Literatur

- GRIMM, JACOB; GRIMM, WILHELM (1996): *Von Schelmen und Glückskindern*. Mit Illustrationen von Christa Unzner. Wien-München: Betz.
- DIES. (2010): *Grimms Märchen*. Illustriert von Klaus Ensikat, Vorwort von Michael Maar. Berlin: Tulipan.
- GRIMM, JACOB; GRIMM, WILHELM; ENSIKAT, KLAUS (1994): *Die Bremer Stadtmusikanten*. Berlin-München: Altböhringer Verlag [Neuausgabe: leiv Verlag Leipzig 2017].
- Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm*. Gesamtausgabe mit 90 Holzschnitten von Ludwig Richter. Freiburg i. Br. 1926.
- PERRAULT, CHARLES (1977): *Der kleine Däumling und andere Märchen*. Mit Illustrationen von Klaus Ensikat. Berlin: Kinderbuchverlag. [Die Rechte liegen beim Künstler.]
- PRESSLER, CHRISTINE (1980): *Schöne alte Kinderbücher*. Eine illustrierte Geschichte des deutschen Kinderbuches aus fünf Jahrhunderten. München: Bruckmann.
- BLUHM, LOTHAR (2013): »es war zugleich die Absicht, daß ... ein eigentliches Erziehungsbuch daraus werde«. Die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm im Wandel der Bildungsdiskurse. In: Dawidowski, Christian (Hg.): *Bildung durch Dichtung – Literarische Bildung. Bildungsdiskurse literaturvermittelnder Institutionen um 1900 und um 2000*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang, S. 179–189 (= Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, Bd. 69).
- DIEDERICH, ULF (1995): *Who's who im Märchen*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- GROMER, BERNADETTE (1991): Tête à Tête. Rencontre avec Warja Lavater. In: *La Revue des Livres pour Enfants*, H. 137–138, S. 40–49.
- LAVATER, WARJA – *Bildstellerin*. Interview vom 17. Januar 1996. Geführt im Rahmen einer studentischen Hausarbeit an der Universität Zürich (unveröff. Manuskript).
- MONTEIL, ANNEMARIE (1990): Denken mit den Augen. Vorwort. In: Lavater, Warja: *Die Perzeption*. Ausstellungskatalog. Helmhaus Zürich. 1. Dezember 1990 – 6. Januar 1991.
- OESTERLE, GÜNTER (2005): Glück und Pech im Märchen. Der dreifache Eigensinn des märchenhaften Glücks: Befreiung vom Alp des Mythos – archaische Lust – Glück des Naiven. In: Ehlers, Swantje (Hg.): *Märchen-Glück. Glücksentwürfe im Märchen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 21–33.
- PFEIFER, WOLFGANG u. a. (1989): *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. 3 Bände. Berlin: Akademie.
- PLATH, MONIKA; RICHTER, KARIN (2013): *Die Bildwelten der Warja Lavater »Schneewittchen«*. 4., unverf. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. [= Bilder des Leporellos in Faltsache.]
- DIES. (2015): *»Hans im Glück« in Bildern von Warja Lavater*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. [= Bilder des Leporellos in Faltsache.]
- RICHTER, KARIN; PLATH, MONIKA (2005): *Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht*. Weinheim-München: Juventa.
- DIES. (2007): *Märchenhafte Bildwelten Klaus Ensikats »Die Bremer Stadtmusikanten« und »Kieselchen«*. Modelle und Materialien für den Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- RICHTER, KARIN; PLATH, MONIKA; JAHN, LEONORE; HEINKE, SUSANNE (2013): *Die Erfurter Kinder-Universität »Rund um das Buch«*. Vorlesungen und Seminare für Grundschule und Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- RÖLLEKE, HEINZ (2003): Die Brüder Grimm und Bechstein. In: Richter, Karin; Schlundt, Rainer (Hg.): *Lebendige Märchen- und Sagenwelt*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 12–21.
- DERS. (2005): Glück und Unglück in Grimms Märchen zu den Zeiten, wo das Wünschen noch geholfen hat. In: Ehlers, Swantje (Hg.): *Märchen-Glück. Glücksentwürfe im Märchen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 5–20.
- UTHER, HANS-JÖRG (1990): Hans im Glück. In: *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung*. Bd. 6. Berlin: de Gruyter, S. 487–494.
- Wittgenstein, O. Graf von (1976): *Märchen, Träume, Schicksale. Autoritäts-, Partnerships- und Sexualprobleme im Spiegel zeitloser Bildersprache*. München: Kindler.

Adams Bodomo

Ananse auf der Suche nach einem Narren

Ein Volksmärchen aus Afrika¹

Volks- oder Märchenerzählungen sind ein bedeutendes Genre der mündlichen Literatur in afrikanischen Sprachen und Kulturen. In den traditionellen afrikanischen Gesellschaften, in den Dörfern Afrikas, am Abend und in der Nacht, versammeln sich die Familienmitglieder oft nach dem Abendessen und beginnen, Volksmärchen zu erzählen. Kinder und Jugendliche bilden oft das Hauptpublikum dieser Volksmärchendarbietungen, da von ihnen erwartet wird, dass sie durch diese Volksmärchen viel über die kulturellen Sitten und Gebräuche ihrer Gesellschaft lernen. In diesem Beitrag wird ein Volksmärchen aus der ghanaischen Dagaare-Sprache über *Ananse/Badere auf der Suche nach einem Narren im Dorf* vorgestellt. Anschließend werden die in das Volksmärchen eingebetteten moralischen Lehren kurz diskutiert. Schließlich vergleiche ich dies mit den Volksmärchen Europas, insbesondere mit dem skandinavischen Volksmärchen *Der Riese, der kein Herz in seinem Leib* hatte.

1. Ein Volksmärchen aus Afrika² und die Methode des Paralleltexts

Herr Spinne, oder Ananse (in der Sprache Akan in Ghana und der Elfenbeinküste) bzw. Badere (in der Sprache Dagaare in Ghana und Burkina Faso), ist ein bekannter Held in afrikanischen Volksmärchen.

ADAMS BODOMO, gebürtig in Ghana, ist seit 2013 Professor für Afrikanistik (Institut für Afrikawissenschaften, Lehrstuhl für Sprachen und Literaturen) an der Universität Wien. Davor studierte und arbeitete er an verschiedenen Universitäten in Ghana, Norwegen, den USA und China. Er hat sich auf afrikanische Sprach- und Literaturwissenschaften spezialisiert. E-Mail: adams.bodomo@univie.ac.at

- 1 Dieser Beitrag wurde von den Herausgeber_innen gemeinsam mit der Redaktion und der Studentin Mara Rader ins Deutsche übertragen. Das Original ist auf der *ide*-Website www.ide.aau.at nachzulesen.
- 2 Diese Geschichte wurde uns von Mr. Anthony Dakura Yidamba erzählt und wird auch in dem Band *Dagaare Folktales in Parallel Texts*, herausgegeben von Mark Ali und Adams Bodomo (in Vorbereitung), veröffentlicht.

Bádéré Dambóli Bóóbó

Bádéré lá bébe a táá o náábó a yeli ká o bóóró lá zóle ka o ne ó na kó a náábó ɔɔ. Le lá ká ó bó a zóle léé a te bale.

Dááré kangá ka ó iri nyógé a náábó, a moɔ vũũ póó, a kpe né mɔpelaá póó. Be lá ká ó te be a kyé máng kyeere: »Némbúóng bé kye a waa zóle? O sobá wa ka té ɔɔ n náábó nga.« O wa te banná ka Galénggáa lá a áge wa geré ka o boole, »Galénggáa!« ka Gaalénggáa sage, »Gǎǎ!«³ Ka Bádéré yeli, »Zóle ka N bóóró ká ka N ne o ɔɔ n náábó nga.« Ka Galénggáa yeli, »Gǎǎ!« Ka Bádéré soore o »Fo bá wongi N náng yeli a yélé kó fó bé?« Ka Galénggáa la boreng yeli »Gǎǎ!« Le la ka Bádéré tééré o zù póó ká o nyé lá o zóle na.

Bádéré bóólé lá Galénggáa ka bá kó náábó na. Ba náng wa béré béré a nandaaré zaá bare ka Bádéré yeli ko Galénggáa ká ó dé a kondógéléé sígí né baá te onge kóó wa né ka bá dógé né a néne. Ka Galénggáa soge »Gǎǎ!« Ka Bádéré súúrí deé iri ka ó pórré kyé dé a kondógéléé gaa né a baá ná te onge a kóó.

Galénggáa nang wa nyé ka Bádéré gaá lá a baá báaré ka ó dé a náábó néme zaá a te bó zíé sógélé kyé wa tú bogi dé a náábó zóóré ũũ kyé ká o sǎa fěé lé. Sánga na Bádéré náng wa te yí a baá waaná né a kóó ka Galénggáa zo te nyóge a náábó zóóré a tá gerá kyé konó: »Gǎǎ! gǎǎ! gǎǎ!.« Ka Bádéré dé a kondógéléé zá ngmáre a kyet zo gaa te tára ka Galénggáa lá a nyóge náábó zóóréng a tá gerá kyé konó.

Ka Bádéré te nyóge a táge né o ma dógébo zaá venennenene, ka fogiri, a zóóré náng vóó a bogi póó. Ka Bádéré yeli Galénggáa ka o nang zólé lé na ká ó are be. Kyé dé a náábó zóóré kúlí né; ká o na kúlí te sééré né lá báwáá.

Sángá ná Bádéré náng wa kúlí lá ka Galénggáa méng kúlí te bóólé ó pógé ané ó bírí ka bá gaa te tuo a náábó néne gaa né ba yíri a te bingi dógérá ɔɔrɔ.

Ka née ningeng sǎa dambóli bá wuli ká o e lá dambóli. Kángkáaráá móóréé.

Herr Spinne auf der Suche nach einem Narren

Einst lebten Herr Spinne und Herr Krähe (in einer großen Gemeinschaft, in der die Menschen sich gegenseitig mit ihrer Weisheit herausforderten). Eines Tages verkündete Herr Spinne, dass er eine sehr dicke Kuh habe, die er mit der dümmsten Person der Gemeinschaft essen wolle. Er hatte die Kuh im Busch angebunden und fuhr dann fort: »Wer in dieser Gemeinde ist ein Narr? Ich will einen Narren, mit dem ich die dickste Kuh essen kann.«

Bevor er dies wiederholen konnte, flog Herr Krähe vorbei. »Herr Krähe«, rief Herr Spinne, »ich suche einen Narren, mit dem ich diese fette Kuh essen kann.« Und Herr Krähe antwortete: »Ja?«⁴ Herr Spinne sagte noch einmal: »Haben Sie nicht verstanden, was ich gesagt habe?« Und wieder sagte Herr Krähe: »Ja?« Nach der dritten Rückfrage dachte Herr Spinne, er habe den Narren, den er suchte, gefunden, und so machten sie sich daran, die fette Kuh zu töten und das Festmahl vorzubereiten.

Nach dem Schlachten der Kuh und dem Zerlegen des Fleisches wurde Herr Krähe mit einem Topf zum Fluss geschickt, um Wasser zu holen, damit sie das Fleisch kochen konnten.

3 Das Wort »Gǎǎ« imitiert auf Dagaare das Krächzen der Krähe.

4 Vergleichbar mit dem Wort »Gǎǎ« auf Dagaare klingt »Ja« auf Deutsch auch ähnlich wie das Krächzen einer Krähe.

Mr Spider in Search of a Fool

Once there lived Mr Spider and Mr Crow (in a big community where people challenged one another with their wisdom). One day Mr Spider announced that he had a very fat cow which he wanted to eat with the most foolish person in the community. He had tied up the cow in the bush and went on thus »Who in this community is a fool? I want a fool with whom to eat the fattest cow.«

Before he could repeat Mr Crow came flying past. »Mr Crow,« called Mr Spider, »I am looking for a fool to eat this fat cow with.« And Mr Crow replied »Well?« Mr Spider went again »Have you not understood what I said?« And again Mr Crow said »Well?« After the third enquiry Mr Spider thought he had gotten the fool he was looking for and so they set out to kill the fat cow and prepare the feast.

After slaughtering and cutting up the meat Mr Crow was sent to the river with a pot to fetch water so they cook the meat. As usual Mr Crow responded, »Well,« (I don't understand, I don't, don't, don't.). Mr Spider said »You are really a fool« and took the pot himself and went to bring the water.

When Mr Spider had left for the water, Mr Crow collected and hid all the meat in the bush. He then buried the tail of the cow leaving a part of it sticking out.

When Mr Spider appeared Mr Crow quickly ran and took hold of the tail of the cow and started crying out: »Help! Help! Help!« Mr Spider dropped the pot of water and ran to assist Mr Crow in pulling at their cow (which supposedly was) trying to escape. Mr Spider pulled the tail with all his strength and the tail came off at once.

»Now you, the fool that you are,« Mr Spider said to Crow, »...you will go home with empty hands. As for me I have this tail which I will use for dancing«. Crow said »Well.«

When Mr Spider left Mr Crow went and called his family members to come and carry all the meat home and made a big feast.

A person may look like a fool but may not be a fool after all. That ends my story.

Wie üblich antwortete Herr Krähe: »Ja?« (Ich verstehe nicht, nicht, nicht, nicht.) Herr Spinne sagte:

»Sie sind wirklich ein Narr«, nahm den Topf selbst und ging das Wasser holen.

Als Herr Spinne zum Wasser gegangen war, sammelte Herr Krähe das ganze Fleisch ein und versteckte es im Busch. Dann vergrub er den Schwanz der Kuh und ließ einen Teil davon hervorragen.

Als Herr Spinne zurückkam, lief Herr Krähe schnell los, ergriff den Schwanz der Kuh und begann zu schreien: »Hilfe! Hilfe! Hilfe!« Herr Spinne ließ den Wassertopf fallen und rannte los, um Herrn Krähe dabei zu helfen, an ihrer Kuh zu ziehen, die (vermeintlich) versuchte, zu entkommen. Herr Spinne zog mit aller Kraft am Schwanz, und plötzlich löste sich der Schwanz und die beiden fielen flach auf den Rücken.

»Nun sind Sie der Narr, der Sie sind«, sagte Herr Spinne zu Herrn Krähe, »... Sie werden mit leeren Händen nach Hause gehen. Was mich betrifft, so habe ich diesen Schwanz, den ich zum Tanzen verwenden werde.« Die Krähe sagte: »Ja.«

Als Herr Spinne gegangen war, rief Herr Krähe alle Mitglieder seiner Familie, damit sie kommen und das ganze Fleisch nach Hause tragen, und sie feierten ein großes Fest.

Eine Person mag wie ein Narr aussehen, aber vielleicht ist sie letztlich doch kein Narr. Damit endet meine Geschichte.

Seine Figur ist bekannt dafür, dass sie bei der Interaktion mit anderen Figuren immer alle möglichen Tricks im Ärmel hat. In dieser Geschichte, die in einem Paralleltext⁵ sowohl in der Sprache des Volkes, dessen Volksmärchen sie ist, als auch in einer internationalen Sprache, in diesem Fall Englisch, geschrieben ist und hier auch in deutscher Übersetzung vorliegt, sehen wir Badere/Ananse, der sich auf die Suche nach dem Dorfnarren begibt.

2. Analyse des Volksmärchens

Nun, wie man am Ende sieht, gibt es eine Moral, und jedes Kind in jedem Dagaare-Dorf in Ghana oder Burkina Faso (wo Dagaare gesprochen wird) versteht beim Hören des Volksmärchens auch schnell die Moral der Geschichte.

Aber diese Geschichte hat viel mehr zu bieten als die Moral, und darauf möchte ich mich konzentrieren. Volksmärchen haben in den meisten Kulturen – aus einer kulturübergreifenden Perspektive – universelle Merkmale, etwa wie die handelnden Figuren in diesen Geschichten versuchen, die Gedanken anderer zu lesen, um eine Beziehung zu ihnen aufzubauen, entweder in einer für beide vorteilhaften Win-win-Situation oder um einen persönlichen Vorteil daraus zu ziehen. Deshalb sind Volksmärchen sehr *kognitiv*, und ich möchte behaupten, dass es in allen Volksmärchen darum geht, dass Charaktere andere manipulieren.

Ich möchte dies am Beispiel eines meiner skandinavischen Lieblingsmärchen, *Der Riese, der kein Herz im Leib hatte*⁶, erläutern.

Dies ist eine Geschichte, die von Peter Christen Asbjørnsen und Jørgen Engebretsen Moe aufgeschrieben wurde. Sie handelt von einem König, der sieben Söhne hatte. Sechs von ihnen schickte er auf die Suche nach einer Braut. Sie fanden ihre Bräute, aber bei dem Versuch, eine Braut für ihren zu Hause zurückgelassenen Bruder zu suchen, trafen sie auf einen schrecklichen Riesen, der sie und ihre Bräute in leblose Statuen aus Stein verwandelte. Dies tat er, da er zu Hause eine hübsche Braut hatte, von der er nicht wollte, dass andere Männer ihr zu nahe kämen. Nachdem er lange nichts mehr von seinen Brüdern gehört hatte, machte sich der zu Hause gebliebene jüngste Prinz auf die Suche nach ihnen. Unterwegs traf er auf drei Tiere – einen Raben, einen Lachs und einen Wolf – und half ihnen auf verschiedene Weise. Dafür unterstützten sie ihn dabei, seine Brüder zu finden und den Riesen zu besiegen, die Prinzessin zu befreien und seine Brüder und ihre Bräute zu erlösen.

5 Die Arbeit mit Paralleltexten ist eine Methode, die ich verwende, um die Volksmärchen, über die ich schreibe, mit Leben zu erfüllen. Sehr häufig wird mit Volksmärchen in Minderheitensprachen in literarischen Werken so verfahren, dass sie einfach ins Englische oder in andere große Welt-sprachen übersetzt werden und die Sprache, in der sie ursprünglich verfasst wurden, ignoriert wird. Im Rahmen meiner Methode, in der die beiden Texte nebeneinander gedruckt werden, erhalten die Leser_innen die Möglichkeit, das Volksmärchen in seiner ursprünglichen Sprache und seinem Schriftsystem zu sehen (auch dann, wenn sie den Text nicht verstehen können).

6 Englisch: <https://www.storyberries.com/fairy-tales-the-giant-who-had-no-heart-in-his-body-by-asbjornsen-and-moe/> [Zugriff: 10.7.2020]. Deutsch: http://www.sagen.at/texte/maerchen/maerchen_norwegen/herz.html [Zugriff: 10.7.2020].

Die Geschichte endet damit, dass die sieben Prinzen und ihre Bräute nach Hause reiten und der König für sie ein Festmahl bereitet.

Natürlich sind das Dagaare-Volksmärchen und das skandinavische Volksmärchen völlig unterschiedliche Geschichten. Die eine ist kurz und weist ein kleines Figureninventar auf, die andere ist länger und bezieht zahlreiche Charaktere in die Handlung mit ein. Dennoch gibt es, bezogen auf die Natur der Volksmärchen in einer universellen Perspektive, einige Parallelen.

Vom formalen oder strukturellen Standpunkt aus betrachtet, ist eine der zuerst auffallenden Ähnlichkeiten der Anthropomorphismus, also die Zuschreibung menschlicher Eigenschaften an Tiere und andere nicht-menschliche Wesen. Volksmärchen in den meisten, wenn nicht in allen Teilen der Welt beinhalten anthropomorphe Techniken wie jene der Personifizierung. Im Volksmärchen aus Afrika sehen wir, dass die Spinne und die Krähe sich wie menschliche Wesen verhalten. Im genannten skandinavischen Volksmärchen sehen wir, dass der Rabe, der Lachs und der Wolf personifiziert werden und menschliche Aktivitäten wie das Sprechen und Kommunizieren mit dem Prinzen übernehmen. Die Personifizierung ermöglicht es den Zuhörer_innen oder Leser_innen des Volksmärchens, die Dinge aus einem menschlichen Blickwinkel zu betrachten, und daher wirken die Interaktionen zwischen Mensch und Tier so, als wären es solche unter Menschen.

Aus funktionaler Sicht besteht außerdem die Ähnlichkeit darin, dass Volksmärchen in den meisten Teilen der Welt Edutainment-Komponenten aufweisen, also zugleich erzieherisch und unterhaltend wirken.

Das Publikum der afrikanischen Volksmärchen besteht in der Regel zumeist aus Kindern, die den Erzählungen eines Älteren oder eines anderen Familienmitglieds zuhören. In unserem Beispiel würden die Kinder die Spannung genießen und sie würden beobachten wollen, wie Badere mit seinen üblichen Tricks, mit denen er immer versucht herauszufinden, ob er die Menschen übervorteilen kann, diesmal mit Herrn Krähe Erfolg haben wird. Sie beginnen, sich in den Helden hineinzuversetzen und den Anti-Helden geringzuschätzen. Letztendlich wäre Herr Krähe in diesem Fall der Held, weil es ihm gelingt, Badere zum Narren zu halten, obwohl Badere das eigentlich mit ihm machen wollte. Das skandinavische Volksmärchen lehrt die Kinder brüderliche Liebe und Tapferkeit, es berichtet aber auch von der Notwendigkeit, sich auf den Weg zu machen und für sich selbst und sein Glück zu kämpfen.

Noch wichtiger ist, dass diese Volksmärchen den Kindern eine Menge über die Moral- und Wertesysteme beibringen, in denen sie heranwachsen. In den ländlichen afrikanischen Gesellschaften lernen Kinder vor allem durch Volksmärchen und andere literarische Genres wie Sprichwörter, Rätsel und geistreiche Sprüche die Werte ihrer Gesellschaft kennen: über Landwirtschaft, Jagd, die Versorgung der Familie, kindliche Frömmigkeit und Ähnliches mehr. Volksmärchen sind bei den Dagaaba im Norden Ghanas also eine wichtige Quelle der Bildung.

Lassen Sie mich abschließend auf das Thema der *kognitiven* Natur von Volksmärchen als einen Universalismus zurückkommen. Meine Hypothese lautet, dass Volksmärchen, auch wenn sie in bestimmten Kulturen angesiedelt und daher

kulturspezifisch sind, universelle Züge tragen, etwa in der Art und Weise, wie sich Figuren zueinander verhalten. In jedem Volksmärchen streben die Charaktere danach, die Gedanken der anderen zu lesen und sich gegenseitig zu beeinflussen, entweder für Win-win-Beziehungen oder um die Gedanken der anderen zu manipulieren, um sich gegenseitig auszunutzen. Die Spinne in afrikanischen Volksmärchen ist ein bedeutsamer Gedankenmanipulator.

3. Schlussfolgerung

Volks- oder Märchenerzählungen sind ein bedeutendes Genre der mündlichen Literatur in afrikanischen Sprachen und Kulturen. Während dieses Genre angesichts der sozialen Medien und anderer Formen von Edutainment bedroht sein mag, versammeln sich in den traditionellen afrikanischen Gesellschaften, in den Dörfern Afrikas, abends und nachts viele Familienmitglieder noch immer nach dem Abendessen und beginnen, Volksmärchen zu erzählen. Durch diese traditionellen literarischen Formen und Darbietungen lernen Kinder und Jugendliche die kulturellen Werte – Überlieferungen, Sitten und Gebräuche – ihrer Gesellschaft kennen. Ich habe wesentliche Merkmale dieses Genres erörtert, indem ich das Volksmärchen in der ghanaischen Sprache Dagaare *Herr Spinne auf der Suche nach einem Narren im Dorf* über *Ananse/Badere* vorgestellt habe.

Gleichzeitig habe ich versucht, in diesem Beitrag darzulegen, dass Volksmärchen zwar oft bestimmten Gesellschaften eigen und daher kulturspezifisch sind, dass es aber einige universelle Merkmale dieses Genres gibt. Um dies zu veranschaulichen, habe ich einen Vergleich zwischen einem Volksmärchen aus meiner traditionellen afrikanischen Gesellschaft und einem meiner europäischen Lieblingsmärchen, dem skandinavischen Volksmärchen *Der Riese, der kein Herz in seinem Leib hatte*, gezogen. Wie dabei gezeigt werden konnte, weisen diese beiden Erzählungen, auch wenn sie recht unterschiedlich sind, einige universelle Merkmale auf, und zwar sowohl was die Techniken der Charakterisierung (Personifizierung) als auch was deren Funktionalität (Edutainment) betrifft.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass traditionelle kulturelle Praktiken jeweils spezifisch für ihre Umgebung sind, dass aber dennoch die meisten Kulturen auch gemeinsame, universelle Merkmale aufweisen. Um die Welt besser zu verstehen, müssen wir diese Besonderheiten und Gemeinsamkeiten erforschen und diese unseren Kindern auch in der Schule vermitteln.

Literatur

- ASBJØRNSEN, PETER CHRISTEN; MOE, JØRGEN ENGBRETSSEN (1852): The Giant who had no heart in his body. In: Dies. (Hg.): *Norske folkeeventyr (Norwegian Folk Tales)*. Oslo: Dreyers Forlag.
- DAKURA YIDAMBA, ANTHONY (in Vorb.): Badere in a search of a fool. In: Ali, Mark; Bodomo, Adams (Hg.): *Dagaare Folktales in Parallel Texts*. Unveröffentlichtes Manuskript: Universität Wien.

Polona Zajec

Mojca Pokrajculja

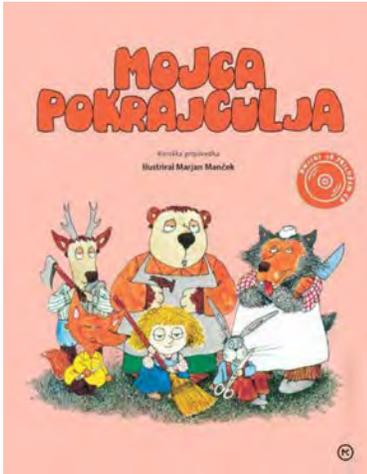
Die Perle der slowenischen Volksmärchen¹

Der folgende Beitrag stellt eines der bekanntesten slowenischen Volksmärchen vor, das nach seiner Protagonistin *Mojca Pokrajculja* benannt ist und ursprünglich aus dem Mežica-Tal in Kärnten stammt. Im Mittelpunkt des Interesses steht die Beziehung zwischen der Heldin der Geschichte, Mojca, und den Tieren, die sie in ihrem Topf empfängt. In dieser Betrachtung erweist sich *Mojca Pokrajculja* als eine Ketten- oder Formelgeschichte, die auch eine »Tierfabel« sowie eine »Ursprungsgeschichte« in sich vereint. Die Spezifitäten dieses Märchens, so etwa der sich wiederholende Rahmen der Geschichte, die Motive, die einprägsame Handlung und die Tatsache, dass das Böse gewinnt und belohnt wird, während die Freundlichkeit unbelohnt bleibt, scheinen in ihrem Zusammenwirken Gründe dafür zu sein, dass *Mojca Pokrajculja* einen wichtigen Platz im Kanon slowenischer Erzählungen innehat. Die Tatsache, dass das Gute in diesem Märchen nicht gewinnt, sorgt unter Schüler_innen gewiss für Diskussionsstoff und kann somit didaktisch fruchtbar gemacht werden.

Mojca Pokrajculja ist eine der bekanntesten, wenn nicht die bekannteste Volkerzählung in Slowenien. Es handelt sich um eine sehr alte Geschichte, die aus dem Mežica-Tal im slowenischen Teil Kärntens stammt. Mittlerweile wurde das Märchen in Buchform veröffentlicht, in Gedichte, Theaterstücke und Zeichentrickfilme

POLONA ZAJEC ist eine interdisziplinäre Wissenschaftlerin, die an zehn verschiedenen Universitäten auf allen Kontinenten studiert und an der Universität Wien über die zeitgenössische Literatur des südlichen Afrika promoviert hat. Sie ist auch humanitär tätig und hat mit den Vereinten Nationen und dem Internationalen Komitee vom Roten Kreuz (IKRK) in Mosambik, Eswatini, Südafrika und der Ostukraine zusammengearbeitet. E-Mail: a01249661@unet.univie.ac.at

1 Dieser Beitrag wurde von der Autorin auf Englisch verfasst und von den Herausgeber_innen gemeinsam mit der Redaktion ins Deutsche übertragen. Das Original ist auf der *ide*-Website www.ide.aau.at nachzulesen.

**Abb. 1:**

Mojca Pokrajculja (Manček 2011)
 (<https://osbraslovce.si/2/podruznice/wp-content/uploads/sites/3/2020/04/Mojca-pokrajculja.pdf>; Zugriff: 5.8.2020)

übertragen und es sind auch Merchandise-Artikel wie etwa eine Puppe, die die Züge der Protagonistin trägt, oder ein Stempel erhältlich. Es sei auch erwähnt, dass die Erzählung in die Gebärdensprache übersetzt wurde. Was sich also mit Bestimmtheit sagen lässt, ist, dass die Erzählung in Slowenien allgemein bekannt ist. Kinder begegnen ihr meist schon im Kindergarten und wenn nicht, dann steht sie landesweit auf der Liste der Pflichtlektüre in der ersten Klasse der Grundschulen. In den letzten Jahren hat die schriftliche Version des Märchens auch aufgrund der berühmten Illustrationen von Marjan Manček (2011) (Abb. 1) an Popularität gewonnen. In Anbetracht der Omnipräsenz dieser Geschichte verwundert es wenig, dass *Mojca Pokrajculja* die meisten berühmten zeitgenössischen Märchenautor_innen in Slowenien, wie etwa Boris A. Novak, Svetlana Makarovič, Andrej Rozman, Lojze Kovačič und Anja Štefan, beeinflusst hat.

1. Das Volksmärchen *Mojca Pokrajculja* (manchmal übersetzt als »Das Mädchen und der Topf«)

Mojca Pokrajculja je pometala hišo in našla med smetmi krajcar. Zanj si je kupila piskrček. Zvečer je zlezla vanj, legla in zaspala. Zunaj pa je bil hud mraz in padala je slana. Mojca Pokrajculjo je zbudilo močno trkanje na vrata njene hišice. »Kdo je zunaj?« je vprašala. »Jaz sem, lisica. Oh, Mojca Pokrajculja, lepo te prosim, pusti me k sebi, zunaj brije burja in pritiska mraz. Zmrznem, če me ne vzameš pod streho!« je javkala. Mojca Pokrajculja pa se ni dala kar tako pregovoriti in je dejala: »Če kaj znaš, ti odprem, drugače ne!« »Šivilja sem,« je odgovorila lisica. Mojca Pokrajculja je spustila lisico gegen piskrček. Legli sta in takoj zaspali (Mödemdorfer 1993, S.1 f.).

So beginnt die schriftliche Fassung des Volksmärchens *Mojca Pokrajculja* in slowenischer Sprache. Für diesen Artikel wurde von der Autorin die folgende Übersetzung erstellt:

Eines Tages fegte Mojca Pokrajculja das Haus und fand dabei eine Münze auf dem Boden. Mit dieser Münze kaufte sie sich einen Topf. Als die Nacht kam, kletterte sie in den Topf und schlief ein. Draußen war es sehr kalt und ein starker Wind wehte. Mitten in der Nacht wurde sie durch ein Klopfen an der Tür ihres Topfes geweckt. »Wer ist da?«, fragte sie. »Ich bin eine Füchsin und ich friere, bitte lass mich in deinen Topf«. Aber Mojca ließ sie nicht einfach ein, sondern verlangte etwas dafür: »Nur wenn du weißt, wie man arbeitet, und mir in meinem Topf zur Hand gehst, lasse ich dich herein.« »Ich bin Näherin, ich kann mich gut nützlich machen«, antwortete die Füchsin und so ließ Mojca Pokrajculja sie herein und beide schliefen sofort ein.

Doch schon kurze Zeit später klopfte es erneut an der Tür und man hörte eine Stimme: »Oh, Mojca Pokrajculja, es ist so kalt hier draußen, bitte lass mich hinein. Ich bin ein Wolf, und ich bin Metzger und kann dir in deinem Topf eine große Hilfe sein.« »Weil du weißt, wie man sich nützlich machen kann, werde ich dich hereinlassen«, sagte Mojca, und die drei gingen schlafen. Nicht lange, dann klopfte es wieder: »Mojca Pokrajculja, bitte, lass mich hinein. Ich bin ein Bär, aber ich werde in dieser kalten Nacht frieren, wenn du mich nicht aufnimmst in deinem Topf.« »Was kannst du denn, um bei mir bleiben zu dürfen?«, fragte Mojca Pokrajculja. »Ich bin ein Schuhmacher, auch ich werde dir zur Hand gehen können«, antwortete der Bär, und so ließ man ihn in den Topf. »Gibt es denn heute Nacht gar keine Ruhe mehr?«, fragte Mojca, als sie wieder ein Klopfen hörte. »Mojca Pokrajculja, bitte lass mich ein, mir ist so kalt!« »Wer bist du und was kannst du?«, fragte Mojca Pokrajculja. »Ich bin ein Hase, und ich bin Schneider«, antwortete es von draußen, und so wurde auch das Häschen im Topf willkommen geheißen. Als sie danach schon wieder ein Pochen vernahm, wurde es Mojca Pokrajculja allmählich zuviel, aber da hörte man jemanden rufen: »Mojca Pokrajculja, bitte lass mich rein, ich kann diesen kalten Wind nicht mehr ertragen«. Die Stimme gehörte einem Hirschen und er war ein geschickter Holzfäller, also gewährte man auch ihm Einlass. Dann schliefen alle Bewohner des Topfes endlich ein.

Am Morgen schickte Mojca Pokrajculja alle zur Arbeit. Danach machte ihnen der Wolf ein köstliches Abendessen. Er hatte auch einen Bienenstock gefunden und der Bär bewahrte den Honig daraus in einer großen Schüssel auf. In dieser Nacht konnte die Füchsin nicht schlafen, sie weinte immer wieder und klagte über Bauchschmerzen. Mojca Pokrajculja sagte zu ihr: »Geh in die Küche und mach dir einen Kamillentee.« Also ging die Füchsin in die Küche. Nicht lange nach ihrer Rückkehr weinte sie wieder: »Ich habe immer noch solche Bauchschmerzen«, und Mojca schickte sie erneut in die Küche, um noch etwas mehr Kamillentee zu holen. Also ging die Füchsin wieder in die Küche. In Wahrheit aber hatte sie gar keine Bauchschmerzen und sie bereitete auch keinen Tee zu, sondern sie wusste, wo der Bär die Schüssel mit dem Honig hingestellt hatte, und fraß alles auf. Dann schlief sie wieder ein.

Am Morgen schickte Mojca Pokrajculja alle zur Arbeit, zur Füchsin aber sagte sie, sie solle im Bett bleiben und ausschlafen, da sie in der Nacht so krank gewesen sei. Kurze Zeit später brach in der Küche ein Streit aus: »Du hast den Honig gestohlen!« – »Nein, du hast alles aufgegessen!« – »Nicht ich, du warst es!« Mojca Pokrajculja unterbrach den Streit und sagte, der Dieb müsse unter den Bewohnern des Topfes sein, da die Türen die ganze Nacht über geschlossen und verriegelt gewesen seien. Um der Sache ein Ende zu machen, schlug der Wolf vor: »Legen wir uns auf dem Rücken ins Gras. Wenn wir uns in die Sonne legen, wird derjenige, der den Honig gegessen hat, ein glänzendes Maul bekommen.« So legten sich also alle ins Gras in die Sonne, und da es schön warm war, schliefen sie einer nach dem anderen ein.

Bis auf die Füchsin. Sie fühlte sich schuldig, und schon bald glänzte ihr Maul in der Sonne von all dem Honig, den sie gegessen hatte. Sie wischte sich schnell das Maul ab und strich den Honig auf das Maul des schlafenden Häschens. Dann schlief auch sie ein, wurde aber kurze Zeit später von entsetzlichem Geschrei geweckt. Als die anderen Tiere aufwachten und und sahen, dass der Hase ein glänzendes Maul hatte, dachten sie, dass er der Dieb wäre, und sie begannen ihn zu jagen. Der arme Hase lief, so schnell er konnte, aber er stürzte und brach sich beide Vorderbeine. Dennoch rannte er weiter, während die anderen Tiere ihn verfolgten und immer weiter wegliefen. Mojca Pokrajculja war nun wieder allein in ihrem Topf. Die Vorderbeine des Hasen aber wuchsen nie nach, und deshalb sind die Vorderbeine der Hasen heute noch kürzer als seine Hinterbeine.

2. Analyse der Erzählung

Mojca Pokrajculja ist die Heldin des Märchens. Sie hat eine besondere Beziehung zu Tieren und ist immer bereit, ihnen zu helfen, auch wenn das bedeutet, dass sie sie in ihr Haus aufnehmen und ihnen Unterschlupf gewähren muss. Gleichzeitig ist Mojca keine ganz uneigennützig Wohltäterin, sie wird als schlau dargestellt und besteht darauf, dass die Tiere ihr etwas als Gegenleistung anbieten. Die Schurkin in dieser Geschichte ist die Füchsin, die um des eigenen Vorteils willen bereit ist, andere zu verletzen. Der Hase wird zum Opfer ihres Egoismus, denn er ist völlig unschuldig, wird aber trotzdem bestraft, da alle anderen Tiere davon überzeugt sind, dass er für das Verschwinden des Honigs verantwortlich sei.

Die Darstellung einer besonderen Beziehung zwischen Mädchen/Frauen und Tieren ist in Volks- und Märchenerzählungen auf der ganzen Welt sehr verbreitet – im deutschsprachigen Raum findet man sie häufig in den Märchen der Gebrüder Grimm – und wird zum zentralen erzählerischen Element in der Zeichentrickserie *Masha und der Bär*, die auf einem alten russischen Volksmärchen basiert. Die zeitgemäße Adaption des alten Stoffes hat der Geschichte einen enormen Erfolg gesichert, so hat etwa die beliebteste Episode der Serie auf YouTube mehr als 4,3 Milliarden Aufrufe zu verzeichnen.

Die innere Logik von *Mojca Pokrajculja* weist typische Merkmale eines »Ketten-« oder »Formelmärchens« auf. Die Abfolge der Geschehnisse wird durch eine »Verkettung« ähnlicher Ereignisse ausgelöst, die von einander recht gleichartigen (in diesem Fall tierischen) Charakteren bestimmt wird. Die Beliebtheit von *Mojca Pokrajculja* lässt sich unter anderem auf die Tatsache zurückführen, dass die Geschichte von den Zuhörer_innen und Leser_innen offenbar bis heute als relevant empfunden wird, Wiederholungscharakter besitzt und (dadurch) leicht zu merken ist. Abgesehen davon ließe sich die Geschichte auch als ein »Herkunfts-märchen« charakterisieren, das erklärt, weshalb Hasen kürzere Vorderbeine haben. Derlei Erzählungen lassen sich ebenfalls in allen Kulturen finden.

3. Struktur des Märchens

Was seine Struktur betrifft, so folgt das Märchen *Mojca Pokrajculja* einem ziemlich einfachen Muster. Zeit und Ort der Erzählung sind der Winter und der Topf. Die Geschichte wird aus der Perspektive einer allwissenden Erzählerinstanz berichtet, die außerhalb des Geschehens situiert ist. Der Beginn des Märchens lässt die Leser_innen oder Zuhörer_innen wissen, wie Mojca zu ihrem Topf gekommen ist und wie es sich zutrug, dass sie darin eine Füchsin, einen Wolf, einen Bären, ein Häschen und einen Hirschen beherbergt hat. Zu einer Komplikation in der Geschichte kommt es dadurch, dass die Füchsin den Honig frisst, diese Tatsache aber um jeden Preis verbergen möchte, als ein Streit darüber ausbricht. Der Höhepunkt der Geschichte ist erreicht, als die Füchsin dem schlafenden Hasen heimlich Honig aufs Maul streicht und ihn so ungerechterweise zum Schuldigen macht. Die Auflösung geschieht nicht etwa durch die Wiederherstellung der Gerechtigkeit, vielmehr

endet das Märchen damit, dass die Tiere dem Hasen die Schuld geben und anfangen, ihn zu jagen, wobei er auf seiner Flucht zu Fall kommt und noch einmal zusätzlich »bestraft« wird, indem er sich die Vorderbeine bricht. Die Konsequenz aus diesen Ereignissen ist, dass Mojca allein in ihrem Topf bleibt und der Hase für immer kürzere Vorderbeine als Hinterbeine hat. Aufgrund des Anthropomorphismus der Tiere kann *Mojca Pokrajculja* dabei auch als eine »Tierfabel« klassifiziert werden.

4. Motive der Fabel

Eine Besonderheit dieser Geschichte besteht auch darin, dass sie sehr unterschiedlich interpretiert werden kann: Die Tiere sind in Mojcas Haus, dem Topf, zwar willkommen, aber es gibt Regeln, die befolgt werden müssen. So müssen alle Bewohner_innen des Topfes arbeiten und das, was sie haben, zu gleichen Teilen teilen. Der Begriff des Verbots wird etwa erst an der Stelle eingeführt, als die Füchsin weiß, dass der Honig unter allen geteilt werden sollte, ihn aber trotzdem alleine auffrisst. Auf diese Weise wird eines der eingeführten Gebote gebrochen. Was nun folgt, ist eine Phase der »Prüfung«, die den oder die Schuldige(n) ermitteln soll. Die Übeltäterin versucht, ein Opfer zu finden, um alle zu täuschen, und da das gelingt und der Hase an ihrer Stelle beschuldigt wird, ist das Täuschungsmanöver abgeschlossen. Viele Kinder haben dabei das Gefühl, dass die Geschichte nicht fair ist, da das Gute nicht belohnt wird (schließlich wird Mojca Pokrajculja am Ende allein gelassen) und der Unschuldige beschuldigt wird, während der Schuldige nicht bestraft wird. Das Gleichgewicht wird nicht wiederhergestellt, und so haben Kinder häufig das Bedürfnis, das Ende umzuschreiben, um es gerechter zu machen.

Zu den wichtigsten Motiven, die in *Mojca Pokrajculja* vorkommen und anhand dieses Märchens diskutiert werden können, gehören: a) Freundschaft, b) Freundlichkeit – diese äußert sich zum Beispiel darin, dass Mojca alle Tiere akzeptiert, c) Gier – die Füchsin frisst den ganzen Honig alleine, anstatt zu teilen, d) Lüge – die Füchsin gibt ihre Tat nicht zu, e) Ungerechtigkeit – der Hase wird zu Unrecht beschuldigt, f) Rache – die anderen Tiere jagen den Hasen fort, weil er angeblich den ganzen Honig gefressen hat, g) Einsamkeit – Mojca Pokrajculja bleibt allein in ihrem Topf zurück, obwohl sie so freundlich zu allen war, und h) Bestrafung – die Vorderbeine des Hasen werden für immer kürzer sein als die Hinterbeine.

5. Schlussfolgerung

Wegen des ungewöhnlichen Endes von *Mojca Pokrajculja*, wo das Böse gewinnt und belohnt wird und Güte unbelohnt bleibt oder sogar bestraft wird, ist der letzte Teil der Geschichte im Laufe der Jahre verändert worden. Doch trotz der Tatsache, dass das Ende in moralischer Hinsicht »problematisch« ist, weil die Füchsin mit einer Lüge davonkommt und der Hase ungerechterweise für ein Verbrechen bestraft wird, das er nicht begangen hat, bietet dieses Märchen eine gute Gelegenheit, gerade diese fraglichen Aspekte in einer Klasse zu diskutieren. Abgesehen davon

erfreut sich die Geschichte trotz der Tatsache, dass sie nicht der klassischen Märchenform folgt, in der das Gute das Böse besiegt, mit ihrer einfachen, klaren und lebendigen Struktur nach wie vor größter Beliebtheit und regt offenbar zum Nachdenken über die hier verhandelten Probleme an. Im Mittelpunkt des Märchens steht letztlich wie bei anderen Erzählungen dieses Genres auch, der Kampf zwischen Gut und Böse, der von universeller Relevanz ist und in der Wirklichkeit auch nicht immer »gut« ausgeht. Dies ist ein Thema, das alle Generationen anspricht. Diese inhaltliche Komponente, gemischt mit dem sich wiederholenden Binnengeschehen und der einprägsamen Handlung der Geschichte, garantiert *Mojca Pokrajculja* nicht nur einen Platz in der Zukunft des Märchenerzählens in Slowenien und darüber hinaus, sondern macht es zu einer Perle unter den slowenischen Volksmärchen.

Literatur

- MANČEK, MARJAN (2011): *Mojca Pokrajculja*. Ljubljana: Mladinska Knjiga.
MÖDERNDORFER, VINKO (1993): *Mojca Pokrajculja*. Ljubljana: Mladinska Knjiga.

Jan M. Boelmann, Lisa König

»Es war einmal eine neue Welt ...« Märchenerzählungen in virtuellen Realitäten

Märchenerzählungen stellen noch heute eines der zentralen anthropologischen Kulturgüter der literarischen Welt dar: Kinder kommen frühzeitig in Kontakt mit Klassikern der Grimm'schen Märchenwelt, aber auch mit phantastischen Erzählungen, die bekannte Märchenmerkmale adaptieren und in neue Anderswelten übertragen. Neuartige Medienformate wie Virtual Reality (VR) ermöglichen es dabei, nicht nur Prinzen, Heldinnen und magische Fabelwesen in neue Medienkontexte zu transferieren, sondern ihre Geschichte vollkommen neu zu erzählen. Im Rahmen dieses Beitrags wird erläutert, welche Potenziale in geschichtserzählenden virtuellen Welten stecken und wie sich diese für den Unterricht nutzen lassen.

Seit Jahrhunderten ermöglichen Märchen ihren Rezipientinnen und Rezipienten die Auseinandersetzung mit anthropologischen Grunderfahrungen und helfen ihnen dabei, die Welt zu verstehen. Ihre Wirkmächtigkeit zeigt sich auch darin, dass sich jede neue narrative Medienform – von der Schrift bis hin zur Computertechno-

JAN M. BOELMANN ist Professor für Literatur- und Mediendidaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und Direktor des Zentrums für didaktische Computerspielforschung. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Feldern des literarischen Lernens mit allen Medien und der empirischen Bildungsforschung. E-Mail: jan.boelmann@ph-freiburg.de

LISA KÖNIG ist akademische Mitarbeiterin für Literatur- und Mediendidaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (Schwerpunkt: Primarstufe). Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der Untersuchung literarischer und medialer Lernprozesse von Primarstufenlernenden, Virtual und Augmented Reality sowie der empirischen Bildungsforschung. E-Mail: lisa.koenig@ph-freiburg.de

logie – früh Märchenstoffen, -themen und -adaptionen zugewendet hat. So bietet auch die seit 2016 einem größeren Publikum zur Verfügung stehende Virtual Reality-Technologie den Nutzerinnen und Nutzern vielfältige Erfahrungsräume, um Märchen zu erleben. Vor diesem Hintergrund widmet sich der vorliegende Beitrag den Potenzialen von drei VR-Märchen-Spielen, wobei die Adaption *Down the Rabbit Hole* (2019), das Kunstmärchen *A Fisherman's Tale* (2018) und das Volksmärchen *Moss* (2018) zeigen, wie die körperlich-räumlichen und technisch-interaktiven Novitäten der VR-Technologie Rezeption und literarische Lernpotenziale verändern und erweitern.

1. Märchenerzählungen neu gedacht – Potenziale virtueller Welten für das Geschichtenverstehen

Die Sinnhaftigkeit des Einsatzes unterschiedlicher Medienformate zur Vermittlung literarischen Verstehens gilt in der Literatur- und Mediendidaktik seit einigen Jahren als unbestrittener Konsens (vgl. Abraham/Kepser 2016, S. 170 ff.). Konzepte wie die Medienverbunddidaktik (vgl. u. a. Josting/Maiwald 2007; Kruse 2014) sprechen sich dafür aus, literarisches Verstehen vor dem Hintergrund der lebensweltlichen Relevanz diverser Medienformate für die Schülerinnen und Schüler zu vermitteln. Dabei sollten auch verschiedene medienspezifische Gestaltungsstrukturen anhand unterschiedlicher medialer Angebote zum Einsatz kommen, um damit Geschichten für Kinder und Jugendliche in vielfältigen erzählenden Medien erfahr- und erlebbar zu machen. Insbesondere Untersuchungen der 2000er Jahre nahmen die Potenziale verschiedener Medienformen für den unterrichtlichen Einsatz in den Blick – hierbei unter anderem auditive Formen wie Hörspiele und Hörbücher (vgl. u. a. Wermke 2004; Müller 2007; Hüttis-Graff 2012), visuelle Erzählungen in Filmen und Kinderserien (vgl. z. B. Blell u. a. 2016), interaktive Angebote wie Computerspiele (vgl. Boelmann 2015) oder literaturbezogene App-Umsetzungen (vgl. u. a. Knopf 2018).

Im Gegensatz zu den bislang fokussierten medialen Geschichtenerzählungen, die literarische Welten präsentieren und in die die Rezipierenden entweder in ihrer Vorstellung oder mithilfe eines Bildschirm eintauchen können, eröffnet Virtual Reality als aktuell neueste Medienform virtuelle Erfahrungsräume, in denen mit literarischen Welten direkt körperlich interagiert werden kann (vgl. Dede u. a. 2017, S. 6 f.; Zender u. a. 2018, S. 5 f.).



Infobox: Virtual Reality

Virtual Reality meint die technische Erzeugung einer virtuellen Realität, in welche eine Rezipientin oder ein Rezipient mithilfe des Aufsetzens einer VR-Brille gelangt. In dieser kann sie oder er sich anschließend – zumeist – frei bewegen und mit Gegenständen oder Figuren interagieren. Die projizierte Welt wird dabei in 360° dargestellt. Die Steuerung erfolgt über die eigenen Bewegungen, die mithilfe von Bewegungssensoren und Handcontrollern erfasst werden.

In Virtual-Reality-Angeboten tauchen Lernende in eine alternative geschichten-erzählende Welt ein, wobei wir im Folgenden mit Blick auf den Deutschunterricht hochnarrative Werke fokussieren. Hierbei werden die Lernenden in die Lage versetzt, zuvor ausschließlich textuell beschriebene Umgebungen selbstständig zu erforschen, mit literarischen Figuren zu interagieren und körperlich Einfluss auf die diegetische Welt zu nehmen. Anders als in Filmen oder auch Computerspielen werden in diesen Formaten nicht nur die bloßen Kernelemente einer Narration visualisiert (vgl. u. a. Blohm/Reimann 2006, S. 172; Schäfer 2010, S. 66; Bower 2013), sondern für Rezipientinnen und Rezipienten wirklichkeitsauthentische (vgl. Jacobson 2017, S. 37) und gleichzeitig immersive (vgl. Moser/Zumbach 2012, S. 158; Slater 2017, S. 20 f.) Erfahrungsräume eröffnet, in welchen sie weniger eine Geschichte rezipieren, als selbst zum Teil einer Erzählung werden und sie somit er- und durchleben.

Insbesondere für Märchenerzählungen, welche von Phantasie- oder auch Anderswelten berichten (vgl. Abraham 2012; Brittnacher/May 2013), bietet Virtual-Reality das Potenzial, direkt in eine derartig andere Erzählrealität einzutauchen, sich also nicht nur lesend die sieben Zwerge Schneewittchens vorzustellen oder den bösen Wolf aus *Rotkäppchen* im Bett der Großmutter zu imaginieren, sondern selbst in die Rolle eines der Zwerge zu schlüpfen, Rotkäppchen auf dem Weg durch den erlebbar dunklen Wald zu begleiten oder auch selbst wie Alice durch einen Kaninchenbau ins Wunderland zu fallen (vgl. hierzu auch Kapitel 2 »(Ein-)Blick in virtuelle Welten«). Die eigene Beteiligung am Geschehen und die körperliche Eingebundenheit in den Handlungsfortgang führen dabei dazu, dass die Interaktion mit virtuellen Realitäten weniger einer Rezeption als vielmehr einer Partizipation gleicht. Anders als bei anderen digitalen Bildschirmmedien wird dabei das Erleben des Weltenerkundens jedoch nicht nur mit einzelnen Interaktionen verknüpft, sondern als immersives Erlebnis gestaltet, das durch das Aufsetzen der VR-Brille zu einem vollständigen Eintauchen in eine andere Welt führt. Im Rahmen immersiver Rezeptionserlebnisse kommt es dabei zu einer erhöhten bzw. intensiveren Auseinandersetzung mit der skizzierten Welt, da die Spielenden nicht die Rolle von passiven Rezipient*innen, sondern die aktiver Gestalter*innen einnehmen, die für ihre eigenen Handlungen innerhalb der virtuellen Welt direkt verantwortlich sind und auch verantwortlich gemacht werden (vgl. ausführlicher König 2019).¹

Zugleich eröffnen diese beteiligenden und immersionsfördernden Rezeptionsformen Zugänge zum Erfahrungslernen, deren Eingang in formale Bildungskontexte als Desiderat – insbesondere im Deutschunterricht – gekennzeichnet werden muss (vgl. ausführlicher Boelmann/Stechel 2020; Kolb/Kolb 2017). Im Prozess des

1 Immersive Erfahrungen finden sich zwar mediumsunabhängig – so ist es beispielsweise ebenso möglich, in eine skizzierte Buchwelt versunken zu sein oder gebannt dem Geschehen eines Filmes zu folgen –, interaktive Medienformen bieten jedoch das Potenzial der eigenen Beteiligung der Spielenden. Für eine ausführliche Darstellung von Immersion für die Rezeption von Computerspielen sei daher weiterführend auf König 2019 verwiesen.

Konkrete Erfahrung (abgrenzbare) Spielerfahrung aus den genannten Kategorien
- Problemerkahrung
- Irritationserfahrung
- Abwägungserfahrung
- Zwangserfahrung
- Folgenerfahrung
- Emotionale Erfahrung
- Narrative Erfahrung
- Immersive Erfahrung

Tab. 1: Typologie konkreter Erfahrungen im Erfahrungslernen (vgl. Boelmann/Stechel 2020, S. 14)

Erfahrungslernens² gewinnen die Lernenden in einer Phase des Experimentierens konkrete Erfahrungen, deren Reflexion zu Begriffsbildung oder Abstraktion dieser Erfahrungen führt (vgl. Tab. 1). Dieses als stetig fortlaufende Spirale modellierte Konzept zeigt die Potenziale des Lernens in Virtual Reality auf, da durch die spezifische Medialität des literarischen Gegenstands andersartige Erfahrungsräume geschaffen werden, als es bei rein rezeptiven Medienformen möglich ist. Eben jenes Zusammenspiel aus immersiven und narrativen Erfahrungsräumen kann sich dabei begünstigend auf die Auseinandersetzung mit literarischen Gegenständen auswirken.

Immersive Erfahrungen werden dann ermöglicht, wenn sich die Spielenden selbst als Teil eines durch das Computerspiel entfalteten Erfahrungsraums erleben. Hierbei weisen Computerspiele am PC oder an der Spielekonsole bereits erhebliche Potenziale für dieses Erleben auf, da die Spielenden durch ihr Handeln Einfluss auf das auf dem Bildschirm dargestellte Geschehen nehmen können. Diese Selbst(wirksamkeits)erfahrungen (vgl. Boelmann/Stechel 2020, S. 15) ziehen eine intensive Auseinandersetzung mit dem Geschehen und den Handlungen im Spiel nach sich, was sich in der Folge für vertiefte unterrichtlich begleitete Lernprozesse nutzen lässt. Zugleich bleibt beim Computerspielen eine körperlich-räumliche und eine technisch-interaktive Distanz zum Geschehen bestehen, da die Spielenden einerseits nicht direkt mit dem Spielgeschehen interagieren, sondern zumeist durch einen Bildschirm das Geschehen wahrnehmen, und andererseits ihre Handlungen im Spiel durch Eingabegeräte wie Tastatur, Maus und/oder Controller vermittelt übertragen werden – hierbei handelt es sich um eine sensomotorische Synchronisierung. Gut programmierten Computerspielen gelingt es, die Spielenden in einen Flow-Zustand zu führen, der die Wahrnehmung dieser Distanz verschwimmen

2 Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die von Boelmann/Stechel (2020) vollzogene Adaption des *Experiential Learning Cycle* von Kolb (1984), die in *ide 2-2020* vorgestellt wurde.

lässt – vergleichbar mit dem völlig versunkenen Spiel von Kindern und Jugendlichen –, dennoch kann sie in dieser technischen Konfiguration nicht vollständig überwunden werden. Anders gestaltet sich dies in der Rezeption von Geschichten in Virtual Reality-Umgebungen: Durch das Aufsetzen der VR-Brille und dem Anlegen der Handcontroller vollziehen die Spielenden einen Übergang in die virtuelle Welt, in der sie sich als unmittelbar körperlich Interagierende wahrnehmen, dargestellte Welten erkunden oder sogar selbst in die Rolle einer Figur schlüpfen.

VR-Welten setzen das Vorhandensein von Avatarfiguren nicht mehr voraus, durch die Handlungen vermittelt werden, sondern Spielende erhalten die Autonomie, unvermittelt Einfluss auf die virtuelle Welt zu nehmen. Die Spielenden erfahren sich nicht als Rezipienten und Rezipientinnen einer ihnen präsentierten Geschichte, sondern erleben als Teil der Geschichte ein Abenteuer, das sie gleichsam mitgestalten – was sich als Substitution beschreiben lässt. Welche Auswirkungen dies für die Auseinandersetzung mit Märchenwelten und die Involvierung in die dort lebenden Figuren bedeutet, soll im Folgenden expliziert werden.

2. (Ein-)Blick in virtuelle Welten – beispielhafte Märchenerzählungen

2.1 Märchenräume erleben – *Down the Rabbit Hole* und *A Fisherman's Tale*

Die Auseinandersetzung mit literarischen Gegenständen geht stets mit der Imagination der darin beschriebenen Figuren und Welten einher (vgl. Hallet/Neumann 2009, S. 11 f.). Insbesondere Märchenwelten, die deutlich von der realen Lebenswelt der Rezipientinnen und Rezipienten abweichen, setzen dabei voraus, dass die teilweise unbeschreiblichen und unvorstellbaren Gestaltungsmerkmale als gegeben angenommen werden müssen und als handlungsinhärent wahr gelten (vgl. u. a. Abraham 2012; Brittnacher/May 2013). Phantastische Anderswelten konfrontieren ihre Leserinnen und Leser in ihren Weltgestaltungen jedoch u. a. mit derartigen Absurditäten, dass deren Annahme eine ausgeprägte Imaginationsfähigkeit verlangt. Fehlt diese Fähigkeit, ist es Rezipientinnen und Rezipienten nicht ohne Weiteres möglich, sich in diese Welten hineinzudenken oder sich literarische Figuren oder Räume vorzustellen. Die VR-Anwendungen *Down the Rabbit Hole* (Cortopia Studios 2019) und *A Fisherman's Tale* (Vertigo Games 2018) versetzen ihre Spielerinnen und Spieler jedoch durch den Übergang in virtuelle Welten – ähnlich einem Weltenübertritt in teilphantastischen Erzählungen (vgl. Todorov 2013, S. 134) – selbst in märchenhafte und magische Räume, deren Erleben die Imaginationsanforderung deutlich absenkt.

In *Down the Rabbit Hole* tauchen die Spielenden in die phantastische Welt von *Alice im Wunderland* ein und erleben die mediale Adaption des bekannten Kunstmärchens Lewis Carrolls (1865) auf neue Art und Weise: Die Rezipientin oder der Rezipient spielt dabei nicht Alice selbst, sondern ein anderes Mädchen, das auf der Suche nach seinem verloren gegangenen Haustier Patches in einer Hütte eines dunklen Waldes durch eine Bodenluke ins Wunderland fällt und im Kaninchenbau des bekannten weißen Kaninchens lange vor Alices Ankunft landet. Unglücklicher-



Abb. 1:
Die einzelnen Handlungsepisoden werden
in Minidioramen dargestellt ...,



Abb. 2:
..., in welche auch direkt eingetaucht werden
kann (*Down the Rabbit Hole*, 2019)

weise bringt es dabei die Einladungen der bösen Herzkönigin durcheinander, die das Kaninchen bereits sortiert hatte, sodass diese nun im ganzen Wunderland verstreut sind. Um dem weißen Kaninchen zu helfen und nebenbei Patches zu finden, der sich wohl ebenfalls ins Wunderland verirrt hat, begibt sich die Protagonistin auf der Suche nach Briefumschlägen und Haustierhinweisen immer tiefer in die Wirren des Kaninchenbaus und trifft auf altbekannte Figuren wie den verrückten Hutmacher, die dicke Raupe, die Grinsekatz und auch die Herzkönigin selbst.

Die Welt des Wunderlands wird innerhalb der VR-Umgebung in Form von Minidioramen dargestellt, die sich – dem Aufbau eines Kaninchenbaus gleichend – um die Rezipientin oder den Rezipienten aufbauen, sobald diese*r gemeinsam mit der namenlosen Protagonistin durch die Bodenluke gestürzt ist. Ihr oder ihm ist es dabei möglich, sich entweder selbst zu drehen und damit von einem Diorama zum anderen zu gehen oder sich an angezeigten Wurzeln immer tiefer in den Bau hinauszuziehen. Dabei bleibt es durch die Gestaltung der Geschichte im Rahmen einer VR-Umgebung jedoch nicht nur bei einer einfachen Third-Person-Perspektive – vielmehr ist es den Spielenden möglich, an die Dioramen näher heranzutreten, wie in ein Aquarium hineinzusehen oder einfach selbst den Kopf in das Geschehen zu stecken (Abb. 1 und 2). Mit einem Knopfdruck auf einem der Handcontroller kann die Perspektive von einer Rundumaußenansicht in eine First-Person-Perspektive umgekehrt werden, sodass sich die oder der Spielende dann mit dem zu steuernden Mädchen in einem der Minidioramen wiederfindet, den Weg von Raum zu Raum durchschreitet oder selbst in den Schatzkisten der Herzkönigin herumstöbert. Hierbei kommt es im Sinne Lotmans zu einem topographischen Raumerleben, da die oder der Spielende den literarischen Handlungsraum nicht nur durch semantische Oppositionen beschrieben bekommt – wenngleich diese durch Beschreibungen wie »oben und unten«, »innen und außen« oder »vorne und hinten« zur Orientierung innerhalb des Kaninchenbaus beitragen –, sondern das phantastische Wunderland eigenständig betreten und Raum als topographische Landschaft erleben kann (vgl. Lotman 1972, S. 327 f.).

Innerhalb der einzelnen Dioramen wird die Geschichte des Mädchens anhand der typischen Gestaltungsmerkmale des bekannten Wunderlands erzählt: Mal

müssen die Rezipientinnen und Rezipienten an verrücktgewordenen Uhren drehen, um geheime Türen zu öffnen, mal wird das Mädchen durch Zaubertränke viel zu groß oder viel zu klein für den zu erkundenden Raum. Die inhaltliche Weltgestaltung des Wunderlands in *Down the Rabbit Hole* unterscheidet sich folglich kaum von der Welt, die Alice und die Leserinnen und Leser in Lewis Carrolls Werk kennenlernen. Die Wahrnehmung des literarischen Raumes und der skizzierten Welt weicht durch die Umsetzung in der virtuellen Realität jedoch deutlich von bisherigen literarischen Erfahrungsmöglichkeiten ab: Während in der Buchvorlage die wundersamen Vorgänge des Vergrößerns und Schrumpfens oder auch das Spiel mit Zeit und Figurenperspektiven als märchenhaft-phantastisch akzeptiert werden müssen, erlebt die Spielerin oder der Spieler innerhalb des Hasenbaus selbst, was phantastische Gestaltungsmerkmale literarischer Welten innerhalb dieser bedeuten und wie mit diesen handlungslogisch inhärent umgegangen werden kann.

Im Gegensatz zu *Down the Rabbit Hole* treibt *A Fisherman's Tale* das Spiel der Wahrnehmung literarischer Räume und märchenhafter Welten noch weiter.



Abb. 3:
A Fisherman's Tale spielt in einer Schachtelwelt
(*A Fisherman's Tale*, 2018)

Das Spiel erzählt die Geschichte des einsamen Fischers Bob, der nach dem Untergang seines Schiffes und dem Verlust seiner Crew abgeschottet in einer kleinen Hütte am Fuße eines Leuchtturmes lebt. Um das Geschehene zu verarbeiten, beginnt er ein realitätsgetreues Modell seiner Umgebung zu bauen, welches von oben einsehbar ist und sogar ein kleines Modell von ihm selbst in Form einer Marionette beherbergt (Abb. 3). Als er eines Morgens erwacht, bemerkt er beim Blick in

den Spiegel, dass er selbst zur Marionette wurde. Ein Blick nach oben verrät, dass er selbst nur ein Modell eines anderen ist, der wiederum das Modell eines anderen zu sein scheint. Die Spielerin oder der Spieler schlüpft dabei direkt in die Rolle Bobs und versucht fortan, aus der Hütte zu entkommen. Die märchenhafte Umsetzung zeichnet sich dabei durch mal mehr, mal weniger eindeutig markierte intertextuelle Bezüge aus: So orientiert sich die Figur des Bob deutlich an dem Fischer aus dem Grimm'schen Volksmärchen *Vom Fischer und seiner Frau*, wenngleich diese Orientierung insbesondere nach seiner Verwandlung in ein marionettenhaftes Modell seiner Selbst zunehmend durch intertextuelle Bezüge zu *Pinocchio* abgelöst wird. Bob verwandelt sich dabei nicht nur in eine Marionette, deren Wunsch es ist, wieder ein normaler Mensch aus Fleisch und Blut zu werden, sondern nutzt in verschiedenen Rätselepisoden einen Fisch, der in seinem Modellhaus noch recht klein wirkt, in den überlagernden Modellwelten jedoch zunehmend größer und größer wird. Von diesem lässt er sich verschlucken, um auf eine »höhere« Erzählebene zu gelangen, wodurch der biblische Verweis auf die Erzählung von Jona und dem Wal neu eingebettet wird.

Die räumliche Darstellung der Geschichte orientiert sich dabei – anders als in *Down the Rabbit Hole* – an der Perspektive Bobs, die von der Spielerin oder dem Spieler übernommen wird. Bobs Raumwahrnehmung prägt dabei die der Spielenden, da zunächst seine Umgebung als die den Spielenden zur Verfügung stehende und damit geschichteneinhärente Welt dargeboten wird. Richtet die Spielerin oder der Spieler den Blick jedoch nach oben, wird sofort deutlich, dass sie oder er sich in einer verschachtelten Anderswelt befindet. Während sich die Märchenwelt in *Down the Rabbit Hole* folglich insbesondere durch topographische Gestaltungsmittel auszeichnet und anhand dieser erschlossen werden kann, spielt *A Fisherman's Tale* insbesondere mit dem semantischen Oppositionspaar des »Oben und Unten«, um zum einen die von den Spielenden aktuell zu bespielende Wirklichkeit von der noch zu erschließenden abzugrenzen, zum anderen durch die ständige Wahrnehmbarkeit der sich noch außen befindenden Welt die eigentlich klare Grenze wie bei einem Blick in eine Schneekugel verschwimmen zu lassen.

2.2 Verschmelzung mit dem Helden – *Moss*

Im VR-Spiel *Moss* (Polyarc 2018) begleitet die Spielerin oder der Spieler die Maus Quill bei dem erfolgreichen Versuch, die Welt der Tiere vor einer dunklen Bedrohung zu bewahren. Hierbei weist die Geschichte neben allen Elementen der klassischen Heldenreise (vgl. Campbell 1999) die zentralen Märchenmerkmale nach Lüthi (2004) auf und lässt sich somit – wenngleich ihr kein klassisches Märchen als Vorlage dient – als moderne Interpretation des Volksmärchens beschreiben. Zu Beginn materialisieren sich die Spielenden unvermittelt in einer Kathedrale und finden sich vor einem Tisch stehend, auf dem sich neben altertümlich anmutenden Gegenständen zentral ein dickes Buch mit der Aufschrift »Moss« befindet. Nutzt man die virtuellen Hände, um das Buch zu öffnen, erklingt eine Stimme und die Seiten beginnen sich mit Bildern zu füllen. Die Stimme der Erzählerin spricht die Spielenden direkt an: »Deine Zeit ist nun gekommen, werter Leser, wir begannen diese Geschichte zwar schon vor langer Zeit, doch wir hoffen, dass Du sie zu Ende bringst.« In der Folge erfahren die Spielenden mit stetigem Umblättern der Seiten die Geschichte der *Nacht der Flammen*, in der dunkle Mächte einst den König der Mäuse töteten, um an sein machtvolles Glasrelik zu gelangen. Am Ende der Vorgeschichte bricht aus dem Buch gleißendes, weißes Licht und die Spielenden werden in einen verwun-

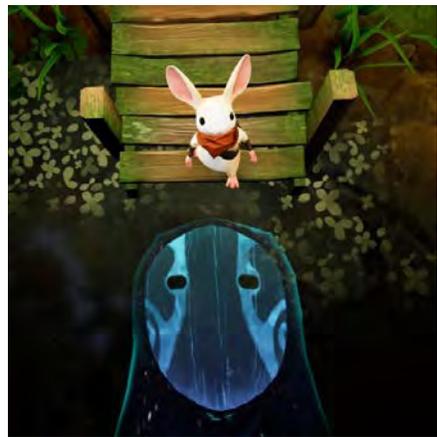


Abb. 4:
Die Spielenden erhalten als Waldgeist eine Präsenz im Spiel (*Moss*, 2018)

schenen Wald versetzt, in dem sie der abenteuerlustigen Mäusin Quill begegnen, die von der Erzählerin als unerwartete Heldin eingeführt wird. Quill hat sich vom Mäusedorf entfernt und tritt der oder dem Spielenden gegenüber, wobei die Erzählerinnenstimme direkt auf die Spielenden verweist: »Sie [Quill; Anm. d. Verf.] fühlte sich durch das Wesen, das lautlos auf sie herabsah, nicht bedroht.« Senken die Spielenden den Blick, können sie nun ihr eigenes Spiegelbild in einem Gewässer erkennen (vgl. Abb. 4) und erhalten so eine körperliche Präsenz im Spiel. Diese als Waldgeist, der über die kleinen Tiere des Waldes wacht, eingeführte Figur kann nun über die Handcontroller mit der Welt und Quill interagieren, indem sie Hindernisse aus dem Weg räumt, der kleinen Maus neue Kraft schenkt oder Gegner und Gefahren festhält. Die Übernahme der Rolle innerhalb des Spiels lässt sich als Substitution (vgl. Fritz 2006, S. 130) beschreiben, da die Spielenden nicht vermittelt ins Geschehen eingreifen, sondern – dem berühmten Holodeck gleich (vgl. Murray 1997) – selbst zur Figur der Geschichte werden. In ihrer Rolle als Beobachter*innen und vorsichtige Begleiter*innen werden die Spielenden direkt in die Geschichte involviert, was mit einem Verlust von Distanz zum Geschehen einhergeht. Spielhandlung und Raum werden in der subjektiven Wahrnehmung unvermittelt erlebt, was den Raum für intensive Immersions- und Narrationserfahrungen öffnet.

Darüber hinaus lenkt die Spielerin oder der Spieler gleichzeitig mit dem Stick der linken Steuereinheit die Maus Quill, ohne ihre Rolle zu übernehmen. Dieser Akt sensomotorischer Synchronisierung – das Spiel überträgt die Eingaben der oder des Spielenden auf die Figur, wobei nur eine symbolische Entsprechung zwischen den Bewegungen von Spielenden und Spielfigur besteht – schafft wiederum eine Distanz zum Geschehen, da die Spielenden die Hauptfigur Quill nicht aus der Ich-Perspektive beobachten, sondern aus der Außenperspektive steuern. Mit dieser Kombination zweier synchron ineinandergreifender Steuerprinzipien geht *Moss* neue Wege, da es zu den Konventionen der Spielprogrammierung gehört, nur eine Steuermechanik pro Spielendem bzw. Spielender zu verwenden.³ Dennoch bleibt dieser technische Kniff handlungsinhärent logisch, da der von den Spielenden verkörperte Waldgeist – und nicht die Spielenden selbst – die Kontrolle über das von ihnen zu beschützende Wesen übernimmt, um es durch die Gefahren der es umgebenden Welt zu leiten.

Dieses Spiel von Involviertheit und Distanz verfolgt *Moss* auf verschiedenen Ebenen, da der Spielfluss und der mit ihm einhergehende Flow an zentralen Stellen durch Präsentationssequenzen unterbrochen wird: Erreicht das Spiel narrative Wegpunkte, die häufig mit Raumwechseln einhergehen, werden die Spielenden aus der Spielwelt zurück aus dem Buch herausgezogen und erhalten weitere Hintergrundinformationen zur Geschichte des Spiels durch das Buch in der Kathedrale.

3 Beispielhaft können hier die märchenhaften Spiele *Ghost Giant* (2019) (VR-Spiel, in dem der*die Spieler*in als Geist Einfluss auf die Welt nimmt), *Down the Rabbit Hole* (2019) (VR-Spiel, in dem der*die Spieler*in eine Figur von außen steuert) und *Child of Light* (2014) (Computerspiel, in dem zwei Figuren mit unterschiedlicher Steuermechanik von verschiedenen Spieler*innen gesteuert werden) genannt werden.

Mit Abschluss dieser Sequenz werden sie zurück ins Buch gezogen und können ihre Reise mit Quill fortsetzen.

Vor dem Hintergrund des Erfahrungslernens erweist sich dieses Wechselspiel besonders vielversprechend, da es den Phasen des Experimentierens und des Sammels von Erfahrungen kontemplative Momente des Innehaltens und Reflektierens gegenüberstellt, die eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Erlebten in der letzten Phase des Erfahrungslernzyklus' Begriffsbildungen und Abstraktion begünstigen. Die Verortung des Spiels in einer Märchenwelt in Kombination mit den direkten und unmittelbaren Erfahrungen von Problemen, Abwägungen, Zwängen, Folgen und Emotionen wirkt sich wiederum positiv auf die Auseinandersetzung mit anthropologischen Grunderfahrungen aus.

3. Zum Einsatz von Videospiele in der Schule – didaktische Implikationen

Wie in den Beispielanalysen zu *Down the Rabbit Hole*, *A Fisherman's Tale* und *Moss* gezeigt, ermöglicht der Einsatz von Virtual Reality-Umgebungen eine andersartige Auseinandersetzung mit phantastischen und märchenhaften Welten, als es die Vermittlung über printbasierte Medienformen erlaubt. Zum einen eröffnen virtuelle Realitäten Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sich weniger rezipierend als interaktiv und immersiv erlebend mit den dargestellten Umgebungen auseinanderzusetzen. Die körperlich-räumlich bedingte Gestaltung von Virtual Reality-Welten führt dazu, dass Rezipientinnen und Rezipienten unmittelbar in phantastische Welten eintauchen können, diese selbst erkunden und sich in diesen bewegen, wodurch sie selbst zu einem Teil der Geschichte werden. Darüber hinaus bietet die technisch-interaktive Umsetzung von Virtual Reality das Potenzial, dass die Spielenden nicht nur eine dargestellte Welt erkunden, sondern weiterführend mit den darin lebenden Figuren und Gegenständen interagieren, wodurch sie – im Sinne des Erfahrungslernens – experimentierend zu Selbstwirksamkeitserlebnissen gelangen. Insbesondere für die Auseinandersetzung mit märchenhaften und phantastischen Erzählungen im Deutschunterricht wirkt sich die mediale Gestaltungsform von Virtual Reality eher lernförderlich auf die Aushandlungsprozesse von Schülerinnen und Schülern aus.

Einerseits erleichtert die Umsetzung von Märchenwelten in Virtual Reality – unabhängig davon, ob wie in *Down the Rabbit Hole* eine bestehende Märchenwelt adaptiert, in *A Fisherman's Tale* intertextuell auf diese verwiesen oder aber in *Moss* die Konstruktion neuer Märchenerzählungen anhand der typischen Märchenmerkmale vorgenommen wird – den Zugang zu phantastischen Anderswelten, die in anderen Medienformen von den Lernenden eine ausgeprägte Imaginationsfähigkeit sowie die Metakognition, magische oder märchenhafte Zustände als gegeben hinzunehmen, verlangen. Durch den Übertritt in eine virtuelle Welt wechseln die Schülerinnen und Schüler ihre Bezugsnorm von Wirklichkeit und Unwirklichkeit, wodurch die Akzeptanz welteninhärenter Logiken und wundersamer Vorkommnisse leichterfällt. Phantastische Weltendarstellungen werden hierdurch zugänglicher und in den literarischen Verstehensprozess besser integrierbar.

**Online-Special
zu diesem Beitrag**

Die in diesem Beitrag besprochenen Spiele stellen die Autor*innen Ihnen in einem Video vor.

Online unter:

<http://www.zfd.de/idemaerchen>

Andererseits ist es den Lernenden innerhalb von VR-Welten ebenso möglich, in eine spezifische Figur hineinzuschlüpfen oder sich selbst ohne Avatar in dieser zu bewegen. Der innerhalb von Märchen genrespezifische Gut-Böse-Dualismus zwischen den einzelnen literarischen Figuren wird den Schülerinnen und Schülern durch das immersive Eintauchen der oder des Spielenden in eine Geschichte zugänglicher gemacht, da sie selbst Erfahrungen in Interaktion mit den Figuren sammeln können und damit weniger ein bereits vorgezeichnetes Bild einer ausschließlich positiv oder negativ konnotierten Figur nachvollziehen, sondern vielmehr selbst ein solches konstruieren. Die hierbei auf Erfahrungen beruhenden Lernprozesse ermöglichen es anschließend, die in Märchen skizzierten anthropologischen Grunderfahrungen und Problemstellungen tiefergehender nachzuvollziehen, da auch diese nicht auf der Textoberfläche präsentiert, sondern für die Spielerin oder den Spieler erfahrbar werden.

Literatur

- ABRAHAM, ULF (2012): *Fantastik in Literatur und Film. Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Berlin: Erich Schmidt.
- ABRAHAM, ULF; KEPSEK, MATTHIS (2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 4., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- BLELL, GABRIELE; GRÜNEWALD, ANDREAS; KEPSEK, MATTHIS; SURKAMP, CAROLA (Hg., 2016): *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- BLOHM, MANFRED; REIMANN, DANIEL (2006): Hypermedia- und Mixed Reality-Systeme im Rahmen ästhetischer Projekte an Schule und Hochschule gestalten. In: Hoffmann, Dagmar; Hugger, Kai-Uwe (Hg.): *Medienbildung in der Migrationsgesellschaft. Beiträge zur medienpädagogischen Theorie und Praxis*. Bielefeld: Ges. für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, S. 172-180.
- BOELMANN, JAN M. (2015): *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen*. München: kopaed.
- BOELMANN, JAN M.; STECHEL, JANEK (2020): Erfahrungsbasiertes Lernen mit Computerspielen in formalen Bildungskontexten. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 44, H. 2, S. 9-21.
- BOWER, MATT (2013): Augmented Reality in education – cases, places and potentials. In: *Educational Media International* 51, H. 1, S. 1-15.
- BRITTNACHER, HANS RICHARD; MAY, MARKUS (Hg., 2013): *Phantastik. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- CAMPBELL, JOSEPH (1999 [1953]): *Der Heros in tausend Gestalten*. Frankfurt/M.: Insel.
- FRITZ, JÜRGEN (2006): Zur Faszinationskraft virtueller Spielwelten. In: Dittler, Ulrich; Hoyer, Michael (Hg.): *Machen Computer Kinder dumm? Wirkung interaktiver, digitaler Medien auf Kinder und Jugendliche aus medienpsychologischer und mediendidaktischer Sicht*. München: kopaed, S. 119-146.
- HALLET, WOLFGANG; NEUMANN, BIRGIT (2009): Raum und Bewegung in der Literatur: Zur Einführung. In: Dies. (Hg.): *Raum und Bewegung in der Literatur. Die Literaturwissenschaften und der Spatial Turn*. Bielefeld: transcript, S. 11-32.
- HÜTTIS-GRAFF, PETRA (2012): Die Lese-Hör-Kiste. Vom Hören lernen. In: Schulz, Gudrun (Hg.): *Lesen. Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 214-222.

- JACOBSON, JEFFREY (2017): Authenticity in Immersive Design for Education. In: Liu, Dejian; Dede, Chris; Huang, Ronghuai; Richards, John (Hg.): *Virtual, augmented and mixed realities in education*. Singapur: Springer, S. 35–54.
- JOSTING, PETRA; MAIWALD, KLAUS (Hg., 2007): *Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund: Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht*. München: kopaed.
- KNOFF, JULIA (2018): Literarische Kompetenzen entwickeln, Möglichkeiten der Digitalisierung nutzen: von E-Book Readern, Booktube & Augmented Reality. In: Abraham, Ulf (Hg.): *Genussvolle Aneignung der Künste*. Vechta-Langförden: Geest, S. 13–33.
- KOLB, ALICE Y.; KOLB, DAVID A. (2017): *The Experiential Educator. Principles and practices of experiential learning*. Kaunakakai, HI: EBLS Press.
- KOLB, DAVID ALLEN (1984): *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs/N.J.: Prentice-Hall.
- KÖNIG, LISA (2019): Sterben oder Sterben lassen? Förderung literarischer Perspektivübernahme im immersiven Spielerleben in »This war of mine«. In: *Literatur und Unterricht*, H. 1, S. 45–58.
- KRUSE, IRIS (2014): Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbünde im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekundarstufe. In: *Leseräume 1*, H. 1, S. 1–30.
- LIU, DEJIAN; DEDE, CHRIS; HUANG, RONGHUAI; RICHARDS, JOHN (Hg., 2017): *Virtual, augmented and mixed realities in education*. Singapur: Springer.
- LOTMAN, JURIJ M. (1972): *Die Struktur literarischer Texte*. München: Wilhelm Fink.
- LÜTHI, MAX (2004 [1976]): *Märchen*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- MOSER, STEPHANIE; ZUMBACH, JÖRG (2012): Augmented Reality – erweiterte multimediale Lernerfahrung. In: Blaschitz, Edith; Brandhofer, Gerhard; Nosko, Christian; Schwed, Gerhard (Hg.): *Zukunft des Lernens. Wie digitale Medien Schule, Aus- und Weiterbildung verändern*. Glückstadt: Hülsbusch, S. 145–164.
- MÜLLER, KARLA (2007): Hörbücher. In: Josting, Petra; Maiwald, Klaus (Hg.): *Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund*. München: kopaed, S. 96–107.
- MURRAY, JANET H. (1997): *Hamlet on the holodeck. The future of narrative in cyberspace*. Cambridge: MIT Press.
- SCHÄFER, CHRISTIAN (2010): *Erweiterte Wirklichkeit(en). Literatur lesen und unterrichten im Zeitalter der Virtualisierung*. Berlin: LIT.
- SLATER, MEL (2017): Implicit Learning Through Embodiment in Immersive Virtual Reality. In: Liu, Dejian; Dede, Chris; Huang, Ronghuai; Richards, John (Hg.): *Virtual, augmented and mixed realities in education*. Singapur: Springer, S. 19–33.
- TODOROV, TZVETAN (2013 [1972]): *Einführung in die fantastische Literatur/Introduction à la littérature fantastique*. Berlin: Wagenbach.
- WERMKE, JUTTA (2004): Das Hörbuch im Rahmen einer Hördidaktik. In: *Der Deutschunterricht* 56, H. 4, S. 50–60.
- ZENDER, RAPHAEL; WEISE, MATTHIAS; VON DER HYDE, MARKUS; SÖBKE, HEINRICH (2018): Lehren und Lernen mit VR und AR – Was wird erwartet? Was funktioniert? In: *Die 16. e-Learning Fachtagung Informatik (DeLFI)*. Online: http://ceur-ws.org/Vol-2250/WS_VRAR_paper5.pdf [Zugriff: 30.5.2020].

Ludographie

- A Fisherman's Tale*. Vertigo Games. Niederlande, 2018.
- Child of Light*. Ubisoft. Kanada, 2014.
- Down the Rabbit Hole*. Cortopia Studios. Großbritannien, 2019.
- Ghost Giant*. Zoink AB. Schweden, 2019.
- Moss*. Polyarc. USA, 2018.

Clara von Münster-Kistner

»Die habe ich, die sollen mir nicht wieder entwischen.«

Zum Zusammenspiel von Bild und Text
für die Erzeugung von Angst
in *Hänsel und Gretel*-Bilderbüchern

In diesem Beitrag werden zwei *Hänsel und Gretel*-Bilderbücher (von Lorenzo Mattotti, 2011 und Sybille Schenker, 2012) analysiert. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, welche Elemente im Text bei den Rezipient_innen angstausslösend sind und wie diese bildgestalterisch umgesetzt werden, um dieses Gefühl der evidenten Bedrohung zu unterstützen. Eingangs erfolgt eine Annäherung an das Phänomen der Angst auf theoretischer Ebene. Auf dieser Basis wird dann in Schenkers Buch die Hexe und bei Mattotti der Wald exemplarisch als Angst auslösendes Objekt bzw. als beängstigende Situation untersucht. Zuletzt werden didaktische Überlegungen angestellt, wie Zielsetzungen im Bereich literarischen und medienästhetischen Lernens mithilfe der beiden Bücher erreicht werden können.

Die Alte hatte sich nur so freundlich angestellt, sie war aber eine böse Hexe, die den Kindern auf-lauerte, und hatte das Brothäuslein bloß gebaut, um sie herbeizulocken. Wenn eins in ihre Gewalt kam, so machte sie es tot, kochte es und aß es, und das war ihr ein Festtag. Die Hexen haben rote Augen und können nicht weit sehen, aber sie haben eine feine Witterung, wie die Tiere, und merken's, wenn Menschen herankommen. Als Hänsel und Gretel in ihre Nähe kamen, da lachte sie boshaft und sprach höhnisch »die habe ich, die sollen mir nicht wieder entwischen«. (Brüder Grimm 2019, S. 101)

Das Bild, das vor dem inneren Auge entsteht, wenn man die Beschreibung der Hexe in *Hänsel und Gretel* liest, erzeugt vermutlich nicht nur bei Kindern ein Gefühl von Angst. Doch trotz der detailreichen Beschreibung nimmt das Bild der Hexe wohl in

CLARA VON MÜNSTER-KISTNER hat die Lehramtsausbildung für die Fächer Deutsch und Englisch an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt 2019 abgeschlossen und ist derzeit Doktorandin im Fach Deutschdidaktik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. E-Mail: claravo@edu.aau.at

jeder Leserin und jedem Leser eine andere Gestalt an. Unzählige Illustrator_innen haben ihre persönlichen Eindrücke in Bildern zu den Märchen festgehalten, denn die Tradition der Bildkunst in Märchenbüchern begann schon mit der Erstausgabe der *Kinder- und Hausmärchen* der Brüder Grimm. Für diesen Beitrag wurden zwei Bilderbücher zum Märchen *Hänsel und Gretel* ausgesucht: eine Schwarz-Weiß-Ausgabe von Lorenzo Mattotti (2011) und ein Scherenschnittbuch von Sybille Schenker (2012). Anhand dieser beiden Beispiele soll untersucht werden, welche Elemente im Text bei den Rezipient_innen angstausslösend sind und wie diese bildgestalterisch umgesetzt werden. Zuerst muss der Begriff der Angst diskutiert werden, wobei man schnell feststellt, dass dieser eben nicht so leicht zu definieren ist, denn »[d]as Bedrohliche hat immer eine Dimension von Ungewissheit« (Görling 2013, S. 180), die nur der Leserin oder dem Leser bewusst ist. Exemplarisch für die Analyse wird im Mattotti-Bilderbuch der Wald genauer betrachtet und im Buch von Sybille Schenker liegt der Fokus auf der bildlichen Inszenierung der Hexe.¹ Zuletzt soll überlegt werden, welche didaktischen Ziele durch die Miteinbeziehung der Bücher in den Unterricht verfolgt werden können.

1. Das Phänomen der Angst

Angst ist die am häufigsten vorkommende Emotion in den Grimm'schen Märchen (vgl. Meyer-Sickendiek 2010, S. 5). In manchen der Märchen geht es um die Angst selbst (*Das Märchen von einem, der auszog das Fürchten zu lernen*), in anderen passiert etwas, das Angst macht (etwa das Auftauchen des Wolfes, der die Geißlein frisst in *Der Wolf und die sieben Geißlein* oder das Abschlagen der Hände in das *Mädchen ohne Hände*). Bei *Hänsel und Gretel* reihen sich sogar verschiedene Ängste aneinander: das Verstoßenwerden von den Eltern, das mögliche Verhungern, der dunkle Wald und das Verirren darin oder die kinderverschlingende Hexe – um nur die offensichtlichsten zu nennen. Wolfgang Mieder merkt an, dass die Brüder Grimm bei ihrer Bearbeitung absichtlich die Angst erzeugenden Umstände der Geschichte ausgebaut haben – die Mutter wird zur Stiefmutter und die Hexe wird detaillierter beschrieben und somit bedrohlicher dargestellt (vgl. Mieder 2007, S. 13).

Angst als Begriff entzieht sich einer konkreten Definition (vgl. Koch 2013a, S. 2). Laut Lickhardt scheitert man, »will man die Angst definitiv, begrifflich konzeptualisieren und Beschreibungen oder Bestimmungen liefern, die nicht tautologisch sind, sondern wirklich synthetisch und erläuternd Aspekte hinzufügen [...]« (Lickhardt 2013, S. 191). Jedoch gibt es Kontexte, die Angst auslösen. Dazu zählen »die Benennung von Angst- bzw. Furcht-Gegenständen wie Spinnen oder Arbeitslosigkeit ebenso wie [...] Leerstellen, die die Leserin oder der Leser in Unwissen und

1 Aus Platzgründen kann in der Analyse nicht auf beide Elemente in beiden Büchern gleichermaßen eingegangen werden. Jedoch bietet sich die Betrachtung der Hexe in Mattottis Buch ebenso gut an wie bei Schenker; des Weiteren ließe sich der Wald in Mattottis Buch mit dem von Schenker kontrastieren.

Desorientierung lassen« (Lickhardt 2013, S. 195). Angst kann sich also auf ein konkretes Objekt richten oder eine diffuse Ängstlichkeit darstellen (vgl. Fuchs/Micali 2013, S. 51). Auf diese Definition möchte ich mich im Folgenden beziehen und jeweils einen Aspekt der Bilderbücher hervorheben, der entweder eine konkrete oder eine diffuse Angst aufgreift. Meyer-Sickendiek (2010, S. 4) konstatiert, dass im Grimm'schen Märchen das Fürchten konkrete Formen annimmt, »die auf relativ eindeutige Quellen einer Bedrohung zurückzuführen sind.« Jedoch kann der Wald ebenso als Ort angesehen werden, der eine diffuse Angst auslöst, da der Wald an sich den Kindern nichts Böses will, ihm aber trotzdem durch die Dunkelheit und die wilden Tiere, die dichten Bäume und die Möglichkeit des Verirrens und Verhungerns ein tatsächliches Gefahrenpotential innewohnt. In der folgenden Analyse soll die Hexe stellvertretend für das konkrete Objekt stehen und der Wald wird als ein Raum sichtbar, der eine diffuse Angst auslöst. Anhand einer genauen Untersuchung der Bilder und des Textes soll rekonstruiert werden, wie diese Gefahrenquellen auf der Bildebene den Text in seiner Angst auslösenden Wirkung unterstützen, dieses Gefühl verändern oder gar abschwächen.

2. Die Bearbeitung durch Sybille Schenker

Beim Buch von Sybille Schenker handelt es sich um ein Scherenschnitt-Bilderbuch, das 2011 mit dem »Sonderpreis Märchenbilderbuch«, gestiftet von der Märchen-Stiftung Walter Kahn, ausgezeichnet wurde. Das Deckblatt ist schwarz, ein Eichhörnchen mit einer Haselnuss sitzt unterhalb des ausgestanzten Titels. Dahinter scheint das geblünte Muster des vorderen Vorsatzpapiers durch, das sich auf zwei weiteren Seiten wiederholt. Interessanterweise verwenden sowohl Mattotti als auch Schenker für den Titelschriftzug (bis auf eine Variation des Buchstaben »G«) dieselbe Schriftart (Fette Fraktur). Der Originaltext in der Ausgabe von Sybille Schenker wurde von Werner Thuswaldner stark gekürzt und befindet sich jeweils auf einer Seite mit den Bildern. Dieses Buch setzt im Vergleich zur Mattotti-Ausgabe andere Akzente, um die Bedrohung, die im Text unter anderem durch die Hexe evident ist, zu verstärken: Es arbeitet mit wiederkehrenden Mustern und sparsam, doch gezielt eingesetzter Farbe, (Farb-)Symbolik und daraus entstehenden Vorausdeutungen. Die Scherenschnitte bauen Spannung auf, da man im Hintergrund immer schon etwas mehr als das gegenwärtig Erzählte sieht, wodurch man vorausahnen kann, was noch kommen wird.

Die kannibalische Hexe

Einige Interpretationen des Märchens legen nahe, dass die Mutter und die Hexe im Grimm'schen Märchen eine Person seien (vgl. u. a. Freund 1996, S. 44), denn als die Kinder am Ende des Märchens nach Hause zurückfinden, ist die Mutter, wie zuvor die Hexe, gestorben. Diese psychologische Theorie wird von Schenker deutlich unterstützt, indem die Gestalt der Mutter mit jener der Hexe nahezu identisch ist: Sie tragen beide eine Schürze, auf die dasselbe Blumenmuster gedruckt ist, zeigen

im Profil eine Hakennase und ein spitzes Kinn mit behaarter Warze und haben dieselben gekrümmten, krallenartigen Finger (vgl. Grimm/Grimm/Schenker 2012, S. 7 und S. 28).² Die Mutter und die Hexe werden auf symbolischer Ebene zusammen und damit die Angst auf eine ganz neue Ebene geführt: Die lebensspendende Mutter wird zur Kannibalin, die dieses Leben ebenso schnell wieder nehmen kann. Auf der Textebene sind dabei durchaus weitere Parallelen zwischen Mutter und Hexe vorhanden: Beide verstellen sich, scheinen erst besorgt und liebevoll, dabei tischen sie den Kindern eigentlich ihre jeweilige Henkersmahlzeit auf (einmal Brot, einmal Süßigkeiten). Beide wollen durch die Opferung der Kinder ihr eigenes Überleben sichern (vgl. Freund 1996, S. 44). Laut Freund verkörpern sie beide »das Verschlingende und Lebensfeindliche schlechthin. In der Hexe ist das Verschlingende ins Raubtierhafte gesteigert« (ebd.), was man gut anhand des Zitats, das an den Anfang dieses Beitrags gestellt wurde, erkennen kann.

Die Kinder machen sich auf die Suche nach dem Heimweg und bei jedem Umblättern der Seiten lichtet sich der Wald mehr und es wird heller (was der Machart des Scherenschnitts geschuldet ist). Die Kinder sind »schon den dritten Tag unterwegs« (Grimm/Grimm/Schenker 2012, S. 21), als ein weißer Vogel, dem sie hinterhergehen, sie zum Hexenhaus führt. Der Hintergrund des Hauses hat dasselbe geblünte Muster wie das Vorsatzpapier, das hinter den ausgestanzten Titelbuchstaben hervorleuchtet. Das Haus ist bunt und geblümt und es handelt sich um eine unübliche Darstellung, die auf den traditionellen Lebkuchenbau und Zuckerwerkverzierungen verzichtet.³ Nur vereinzelt sind »süße Elemente« auszumachen: Das Haus hat Balken aus Duplo- und Kinder-Riegel-Schokolade und ein Teil der Wand sowie die Umrandung der Tür besteht aus Milka-Schokoladenstücken. Auf den ersten Blick erkennt man also nichts Gefährliches. Doch bei näherer Betrachtung fällt auf, dass das Muster auf der linken Dachseite des Hexenhauses das Muster der Blumenschürze der Mutter und der Hexe wiederaufnimmt und somit abermals einen Zusammenhang zwischen den zwei Figuren, die die Kinder tot sehen wollen, nahelegt (vgl. ebd., S. 27). Diese Parallelen zwischen Hexe und Mutter werden in den Bildern an mehreren Stellen verdeutlicht und verstärken die Angst auslösende Wirkung der Hexenfigur, wobei selbst noch deren Zuhause eine diesen Ängsten entsprechende Gestaltung aufweist: Die Tür des Hexenhauses ist ein gähnendes, schwarzes Loch; auch die Fenster sind schwarz und lassen keinen Blick ins Innere zu. Es schaut keine Hexe daraus hervor, wie es in vielen älteren Illustrationen der Fall ist. Erst beim Umblättern sieht man die Hexe zum ersten Mal: Sie stützt sich auf eine Krücke, hat rote Augen, eine runzelige Stirn sowie eine Hakennase und ein ausgeprägtes Kinn – ganz so, wie es im Text beschrieben wird. Ihre Finger sind gekrümmt und locken die Geschwister, die auf der nächsten Seite abgebildet sind, zu

2 Da die Bilderbücher keine Seitenzahlen enthalten, wurden sie für den Zweck eindeutiger Verweise von der Autorin dieses Beitrags durchnummeriert.

3 Vergleiche dazu Illustrationen von Ludwig Richter (1853), Hermann Vogel (1892), Ernst Kreidolf (1903), Franziska Schenkel (1913), Erhard Ruyter (1940) oder Dorothee Duntze (2001), die das Hexenhaus als Lebkuchenhaus darstellen.

sich heran. Der Hintergrund ist vollkommen schwarz, so dass es aussieht, als würde sie in der Tür stehen. In starkem Kontrast dazu steht die Darstellung der Kinder, die, in Trachtenkleidung, Lebkuchen und Schokolade in den Händen haltend, weiterhin vor dem geblühten Hintergrund abgebildet sind (vgl. ebd., S. 28f.).

Die Gefahr durch die Hexe wird dann auf der nächsten Doppelseite noch deutlicher: Die linke Seite ist in Blutrot, der universellen Farbe für Gefahr, gehalten und auch die Augen der Hexe sind rot. Im Inneren des Hauses sieht man zwei Stühle neben einem Tisch, auf dem Cupcakes und Bonbons liegen. Auf der rechten Seite greift die Hexenhand mit ihren spitzen Nägeln in Richtung des Tisches (vgl. ebd., S. 30f.); und blättert man die Seite um, so scheint durch das Transparentpapier die Hand auf der nächsten Doppelseite wiederum in Richtung der Kinder zu greifen, die friedlich im Bett schlafen (vgl. ebd., S. 32f.). Die Bilder unterstützen hier nachdrücklich die bedrohliche Stimmung, die vom Schrifttext ausgeht, der die Leserin oder den Leser darüber aufklärt, dass es sich bei der alten Frau um eine böse Hexe handele, »die den Kindern auflauert [...]« (ebd., S. 33), um sie zu töten und zu essen. Die Kinder liegen in blau geblühter Bettwäsche, ihre Gesichter sind nicht zu sehen, auch scheint kein Licht durch ein Fenster herein. Allein der Text, der über den endlich satt, nichtsahnenden und seelenruhig schlafenden Geschwistern schwebt, hebt sich leuchtend vom schwarzen Hintergrund ab und die letzten Worte auf der Seite lauten: »Die habe ich, die sollen mir nicht wieder entwischen.« (Ebd.)

3. Die Bearbeitung durch Lorenzo Mattotti

Das Bilderbuch von Lorenzo Mattotti (2011) trennt die Bild- von der Textebene räumlich streng; es wechselt sich jeweils eine Text-Doppelseite mit einer Bild-Doppelseite ab. Der Text folgt ungekürzt der Ausgabe letzter Hand der *Kinder- und Hausmärchen* von 1857 (vgl. Brüder Grimm 2019), wenn man von sprachlichen und orthographischen Anpassungen absieht. Sämtliche Illustrationen sind in Schwarz-Weiß gestaltet, wobei meist das Schwarze überwiegt und das Weiß zu verschlingen droht. Der geschriebene Text ist blockartig formatiert und lässt viel weißen Raum, die Schrift ist moosgrün und steht damit in einem starken Gegensatz zur grundsätzlich düsteren visuellen Gestaltung. Die zweite Farbe, die verwendet wird, ist das Gold der Titelbuchstaben. Zu Beginn jedes Absatzes sind die Initialen durch ihre Verzierung hervorgehoben und vermitteln dadurch den Eindruck, man habe ein traditionelles Märchenbuch vor sich, wobei die innovative künstlerische Gestaltung dem widerspricht. Die zwei wichtigsten bildgestalterischen Mittel in diesem Buch sind die disproportionalen Größenunterschiede und die Farbgebung, wodurch die Gefahr, die vom undurchdringlich scheinenden Wald ausgeht, betont wird.

Schatten im großen, dunklen Wald

Schon auf der Titelseite werden die Silhouetten zweier Kinder im Wald gezeigt. Nachts allein im Wald zu sein, spricht eine diffuse Angst im Menschen an. Der

Grund für diese Angst ist nicht auszumachen, und doch schafft dieses Bild, ob es nun sprachlich oder visuell evoziert wird, bei der Leserin oder dem Leser ein bedrückendes Gefühl. Obwohl die Kinder bei Mattotti auf der Titelseite nur schemenhaft zu erkennen sind, sieht man, dass rechts der Junge vorangeht und das jüngere Mädchen an der Hand hält. Die Figuren wirken verschwindend klein im Vergleich zu den Bäumen und dem Rest des dichten Waldes. Dieses Muster der extremen Größenverhältnisse zieht sich durch das gesamte weitere Buch hindurch. Schon das Vorsatzpapier inszeniert den Wald als beängstigend, mit großen, schwungvollen Pinselstrichen gemalt, die große, schwarze Flächen schaffen und so den Eindruck des Vorhandenseins vieler Schatten verstärken, in denen potentiell etwas Böses lauert.

Im Text überredet die Mutter den Vater, die Kinder mit in den Wald zu nehmen und dort zurückzulassen, wo sie verhungern sollen (vgl. Grimm/Grimm/Mattotti 2011, S. 8 f.). Der Wald wird hier also noch zusätzlich mit einer konkreten Angst – dem Verhungern – verbunden. Als der Vater die zwei Kinder in den Wald führt, wirkt es so, als ob er sie ziehen müsste, um sie zum Mitkommen zu bewegen. Die Bäume über ihm neigen sich zur Seite, wodurch eine bedrohliche Stimmung entsteht und auch hier verwendet der Künstler wieder geschwungene Linien mit breiten Pinselstrichen (vgl. ebd., S. 14 f.). Molly Bang (2000, S. 20–22) stellt in ihren Ausführungen zur Wirkung von Bildern fest, dass schiefe Formen eine beängstigende Stimmung hervorrufen können, was von Mattottis Zeichnungen an dieser Stelle eindrucksvoll bestätigt wird. Gesteigert wird das Gefühl der Angst auf der nächsten Doppelseite durch die noch deckendere Verwendung der Farbe Schwarz und die daraus resultierenden Flächen sowie durch einen noch wilderen und dynamischeren Pinselduktus (vgl. Grimm/Grimm/Mattotti 2011, S. 18 f.). Bang (2000, S. 18) weist auch darauf hin, dass eine Situation beängstigender wirkt, wenn die Hauptfiguren disproportional kleiner als ihre Umgebung dargestellt werden, und auch dies ist auf dieser Doppelseite der Fall, wo die kleinen Figuren im Vergleich zum großen Wald noch verlorener und verletzlicher wirken. Die Farbe Schwarz schafft Dunkelheit und lässt sich auf den vorangestellten Text beziehen, in dem es heißt »[a]ls sie endlich erwachten, war es schon finstere Nacht« (Grimm/Grimm/Mattotti 2011, S. 17). Interessanterweise wird eine der wichtigsten und Hoffnung spendenden Handlungen vom Künstler nicht umgesetzt: das Ausstreuen der Brotkrumen bzw. noch davor das Legen einer Spur mit Kieselsteinen. Stattdessen bleibt durchgehend der Wald und das vergebliche Suchen des Heimwegs im Vordergrund.

Die Eltern zünden auch beim zweiten Versuch, die Kinder auszusetzen, ein Feuer an, das unheimliche Fratzen in den Himmel zu malen scheint. Es ist wiederum vieles nur schemenhaft zu erkennen, doch der Wald ringsum sieht wild und undurchdringlich aus, denn die Eltern führen die Geschwister dieses Mal »noch tiefer in den Wald, wo sie ihr Lebtag noch nicht gewesen waren« (ebd., S. 25). In der rechten unteren Ecke sieht man zwei Gestalten davoneilen, die Gesichter unkenntlich, bis auf ein Auge, das zu den Kindern zurückblickt. Die Figur trägt ein Beil, das auf die zurückgelassenen Kinder gerichtet ist. Es ist nicht eindeutig erkennbar, ob es sich bei dieser Figur um den Vater handelt, der mit schlechtem Gewissen auf Hänsel

und Gretel zurückschaut, oder ob sich die Mutter überzeugen will, dass die Geschwister schlafen und den Heimweg sicher nicht mehr finden (vgl. ebd., S. 26f.). Die künstlerische Inszenierung bewirkt, dass nicht so sehr das Sichtbare Angst auslöst, als vielmehr das, was man sich bei der Betrachtung vorstellt und wahrzunehmen glaubt. Manchmal muss man als Rezipient_in die Bilder sehr lange betrachten, um etwas zu erkennen, so als würde man tatsächlich im Dunkeln zu sehen versuchen. Und obwohl die Kinder tage- und nächtelang gehen, »kamen sie aus dem Wald nicht heraus«, sondern »gerieten immer tiefer in den Wald, und wenn nicht bald Hilfe kam, mussten sie verschmachten« (ebd., S. 28f.). Der Wald lichtet sich erst, als die Kinder zum Haus der Hexe gelangen und somit von einer diffusen Gefahr in eine konkrete geraten.

4. Didaktische Überlegungen

Wie die Analysen gezeigt haben, bieten die beiden Bilderbücher verschiedene Möglichkeiten, um didaktische Zielsetzungen im Bereich des literarischen und des medienästhetischen Lernens zu verfolgen. Durch die Bilderbuchanalyse kann die medienästhetische Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler geschult werden, wobei es von besonderer Bedeutung ist, den Lernenden die spezifischen Gestaltungsmittel des Bilderbuchs sowie deren komplexes Zusammenwirken näherzubringen. Darüber hinaus kann thematisiert werden, welche Emotionen in literarischen Texten vorkommen und wie sie in Text und Bild dargestellt bzw. von den Rezipierenden wahrgenommen werden (vgl. Mellmann 2017). Dabei bietet sich das Märchen für eine Auseinandersetzung mit der Emotion Angst besonders an. Im Folgenden soll an Beispielen gezeigt werden, wie die oben genannten Ziele im Unterricht umgesetzt werden könnten.

Die textuelle und visuelle Inszenierung von Angst im Märchen

Als Einstieg könnte man die Schülerinnen und Schüler (Sekundarstufe I), ohne dass sie den *Hänsel und Gretel*-Text vorher lesen, ein eigenes Bild von der Hexe malen lassen. Man kann davon ausgehen, dass sie die grobe Struktur und den Inhalt des Märchens kennen. Danach sollen sie sich in Zweier-Teams gegenseitig erklären, wieso sie die Figur gerade auf diese Weise bildnerisch umgesetzt haben. Nach der Lektüre des Originaltextes können sie ihre Darstellung mit der Beschreibung im Märchen vergleichen. Daran anschließend werden die Schülerinnen und Schüler mit den Bilderbüchern vertraut gemacht.

Für die Bilderbuchanalyse könnte man die Klasse in zwei Gruppen teilen. Eine davon erhält nur die Bilder des Buches, die zweite nur den Text. Dafür ist es sinnvoll, den Schülerinnen und Schülern eine vereinfachte Form der Bilderbuchanalyse an die Hand zu geben, wofür sich Staigers »fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse« anbietet (vgl. Staiger 2014). Im Unterricht lassen sich besonders die verbale und die bildliche Dimension untersuchen, aber auch die intermodale Dimension (das Verhältnis von Bild- und Schrifttext) könnte die Lehrperson

gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern betrachten. Die Gruppe, die mit dem Text arbeitet, soll versuchen, Textstellen zu markieren, in denen Ängste genannt oder ausgelöst werden. Dabei könnten sie versuchen zu unterscheiden, ob es sich um Ängste handelt, die die Leserin oder der Leser entwickelt, oder ob es sich um Ängste der Figuren handelt. Des Weiteren könnte man die Unterscheidung von »konkreter« und »diffuser« Angst einführen (vgl. Fuchs/Micali 2013, S. 51) und die Schülerinnen und Schüler die gefundenen Textstellen danach unterscheiden lassen. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei auf Wortwahl und Satzbau sowie Aussagen der Figuren achten.

Die Gruppe, die nur die Bilder behandelt, kann die Farbgebung, den Raum und die Fläche sowie den bildnerischen Stil und die generelle Komposition untersuchen (vgl. Staiger 2014, S. 18 f.). Der Lehrperson können die oben beschriebenen Ausführungen als Ausgangspunkt für die Analyse dienen. Die Schülerinnen und Schüler achten dabei auf Details auf Bild- und Textebene und üben konzentriertes und aufmerksames Betrachten. Nach diesen Arbeitsphasen führt die Lehrperson entweder beide Gruppen wieder zusammen und behandelt die intermodale Dimension, oder die Gruppen werden gewechselt und beschäftigen sich mit dem jeweils anderen Medium.

Bei der Untersuchung der intermodalen Dimension geht es darum, »wie Bild und Schrifttext im Bilderbuch zueinander in Beziehung stehen« (vgl. ebd., S. 19). Dabei benutzt Staiger die fünfteilige Unterscheidung, der zufolge die Beziehung »symmetrisch« (Bild und Text enthalten dieselben Informationen), »komplementär« (Bild und Text ergänzen wechselseitig Leerstellen), »anreichernd« (Informationen werden durch Bild oder Text ausgeweitet), »kontrapunktisch« (Bild und Text geben unterschiedliche Informationen, ergänzen sich aber gegenseitig) oder »widersprüchlich« (Informationen in Bild und Text widersprechen einander) sein kann (ebd., S. 20). Eine Analyse der Bilder auf diesen Aspekt hin verdeutlicht den Schülerinnen und Schülern, welche Möglichkeiten und Besonderheiten das Medium Bilderbuch hat, Texte und Bilder miteinander zu verknüpfen. Weiterführend könnte man mit den Schülerinnen und Schülern darüber nachdenken, welche thematischen Schwerpunkte es in anderen Märchen gibt und was passieren würde, wenn man diese von einer Figur auf ein Element der Umgebung übertragen würde. Wie würde es etwa das Märchen auf inhaltlicher bzw. gestalterischer Ebene verändern, wenn es bei *Rapunzel* nicht die Zauberin wäre, die das Mädchen festhalten will, sondern der Turm.

5. Schlussbetrachtung

Wie die Analyse der beiden *Hänsel und Gretel*-Bücher gezeigt hat, wird die Emotion Angst konkret in der Figur der Hexe und in diffuser Form durch die Gefahr des Waldes evident. Sybille Schenker inszeniert die von der Hexe ausgehende Bedrohung durch die Verwendung von Scherenschnitten, wiederkehrenden Mustern und geschicktem Einsatz von Farben und Symbolik, wohingegen Lorenzo Mattotti durch die schwarz-weiße Gestaltung, seinen expressionistischen Malstil und die

unproportionalen Größenunterschiede den Eindruck einer Bedrohung durch den Wald erzielt.

Diese beiden thematisch auf Grund der literarischen Vorlage so ähnlichen, in ihrer jeweiligen Ästhetik aber so unterschiedlichen Bücher können auf vielfältige Weise zur Ausbildung oder Festigung literatur- und mediendidaktischer Fähigkeiten beitragen, wobei das bekannte und beliebte Märchen den Einstieg erleichtert, dann aber in neuen und überraschenden Facetten entdeckt werden kann.

Literatur

- BRÜDER GRIMM (2019): *Kinder- und Hausmärchen*. Ausgabe letzter Hand mit den Originalanmerkungen der Brüder Grimm. Bd. 1. Hg. von Heinz Rölleke. Stuttgart: Reclam.
- GRIMM, JACOB; GRIMM, WILHELM; MATTOTTI, LORENZO (2011): *Hänsel und Gretel*. Hamburg: Carlsen.
- GRIMM, JACOB; GRIMM, WILHELM; SCHENKER, SYBILLE (2012): *Hänsel und Gretel*. Bargteheide: min-edition.
- BANG, MOLLY (2000): *Picture This. How Pictures Work*. San Francisco, CA: Chronicle Books LLC.
- FREUND, WINFRIED (1996): *Deutsche Märchen. Eine Einführung*. München: Wilhelm Fink (= UTB für Wissenschaft, Bd. 1902).
- FUCHS, THOMAS; MICALI, STEFANO (2013): Phänomenologie der Angst. In: Koch (2013), S. 51–60.
- GÖRLING, REINHOLD (2013): Verkörperung. In: Koch (2013), S. 180–188.
- KOCH, LARS (Hg., 2013): *Angst. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- DERS. (2013a): Einleitung. Angst als Gegenstand kulturwissenschaftlicher Forschung. In: Koch (2013), S. 1–4.
- LICKHARDT, MAREN (2013a): Narration. In: Koch (2013), S. 189–196.
- MELLMANN, KATJA (2017): Emotionalisieren. In: Martínez, Matías (Hg.): *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 243–249.
- MEYER-SICKENDIEK, BURKARD (2010): *Böse Hexen und dunkle Wälder. Die Angst im Volks- und Kunstmärchen*. Kritische Ausgabe.de. Online: <http://www.kritische-ausgabe.de/artikel/b%C3%B6se-hexen-und-dunkle-w%C3%A4lder> [Zugriff: 2.4.2020].
- MIEDER, WOLFGANG (2007): *Hänsel und Gretel. Das Märchen in Kunst, Musik, Literatur, Medien und Karikaturen*. Wien: Praesens (= Kulturelle Motivstudien, Bd. 7).
- STAIGER, MICHAEL (2014): Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Abraham, Ulf; Knopf, Julia (Hg.): *Deutschdidaktik für die Primartufe*. Bd. 1: *Bilderbücher. Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 12–23.

Heidi Lexe

Rotkäppchen-Verschwörungen

Multimediale Neu-Inszenierungen eines Volksmärchens

Adaption, Transformation, Neu-Interpretation: Wenige Texte eignen sich für solche intermedialen Prozesse besser als jene Volksmärchen, die sich im kulturellen Gedächtnis gleich mehrerer Generationen festgesetzt haben. Mit Hilfe unterschiedlichster literarischer, grafischer und audiovisueller Gestaltungsformen wird in der modernen Medienwelt auf die populären, traditionellen Texte zurückgegriffen. Es entsteht ein kaum noch überblickbares Angebot an multimedialen Neu-Inszenierungen, die dennoch die Möglichkeit bergen, intermediale Prozesse in den Blick zu nehmen. Am Beispiel des Märchens *Rotkäppchen* lässt sich zeigen, dass damit nicht nur literarische Hybridformen etabliert, sondern auch Rollenmuster des Märchens neu befragt werden können. Dieserart kann der Wolf in unterschiedlichen jugendliterarischen Genrekontexten zum Werwolf, zum genmanipulierten Soldaten oder zum (Sexual-)Verbrecher werden.

Wenn ich groß bin, werde ich Feuerwehrfrau! Dann spritze ich den Wolf nass – von oben bis unten!
(Leroy/Maudet 2016, o. S.)

Ein Sandkastenidyll im Pappbilderbuch-Format. Die Figuren jedoch, die hier ihre Wunschvorstellungen über zukünftige Selbstsicherheit und Stärke austauschen, sind dem Volksmärchen entlehnt. Es sind das Rotkäppchen und die drei Schweinchen, die ihre zukünftigen Verfahrensweisen mit dem Wolf utopieren: »Wenn ICH groß bin, werde ich Zauberer! Dann lasse ich den Wolf einfach verschwinden.«
(Leroy/Maudet 2016, o. S.)

HEIDI LEXE ist Leiterin der STUBE – Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur, Lehrbeauftragte für Kinder- und Jugendliteratur am Institut für Germanistik der Universität Wien und Herausgeberin des Fernkurses »Kinder- und Jugendliteratur« der STUBE. E-Mail: h.lexe@stube.at

So einfach könnte es sein; und so variantenreich geht es zu, wenn unterschiedliche Genres und Buchformate auf das Volksmärchen zurückgreifen und dessen Figuren, Motive und Handlungskonstanten in neue Erzählkontexte einfügen. Da stößt man schon einmal auf einen kultivierten Wolf, der dem pubertären Rotkäppchen erst beibringen muss, wie ein ordentlicher Besuch bei der Großmutter abzulaufen hat – selbstgepflückter Blumenstrauß und selbstgebackener Kuchen inklusive. Denn: *Rotkäppchen hat keine Lust* (2016). Also lässt Autor und Illustrator Sebastian Meschenmoser den Wolf in seiner Bilderbuch-Parodie bei der Großmutter einziehen und allerlei weinselige Abende mit ihr verbringen; das Rotkäppchen aber wird Piratin. Gerade im Bereich der Hybridmedien ist die Variationsbreite des intertextuellen/intermedialen Zugriffs auf populäre Volksmärchen wie *Rotkäppchen* schier unendlich. Wie aber könnte man all diese literarischen Modulationen unterschiedlicher Qualität und Provenienz, die ihren Ursprung im Märchen Nummer 26 der *Kinder- und Hausmärchen* (Brüder Grimm 1980) haben, begrifflich unter einen Hut bekommen?

In der Betrachtung einzelner Neu-Bearbeitungen bietet Gérard Genette mit seinem Begriff der Transformation erzähltheoretische Möglichkeiten, wenn er in seinen *Palimpsesten* damit die komplette Umformung eines Ausgangstextes beschreibt (vgl. Genette 1993). Kommen »Medienwechsel« und »Medienkombination« hinzu, kann auf Irina Rajewskys Intermedialitäts-Theorie zurückgegriffen werden (vgl. Rajewsky 2002). Überblickt man aber die Gesamtheit der Angebote an Medien, die ihren Ursprung – in welcher Form auch immer – in *Rotkäppchen* haben, erscheint es zielführender, einen Begriff zu etablieren, der diesen vielfachen Rückgriff auf ein singuläres Werk impliziert. Basierend auf einer Begriffs-Entlehnung aus jener Theater-Praxis, die auf die wiederholte Inszenierung schriftsprachlicher Dramen Bezug nimmt, kann hier von *Neu-Inszenierungen* gesprochen werden. Gemeint ist damit die Gesamtheit von Transformationsprozessen ausgehend von einem Ausgangstext; umfasst sind damit gattungsspezifische, erzähltheoretische, motivische, ästhetische und medienspezifische Aspekte gleichermaßen – wenn auch in entsprechend unterschiedlicher Gewichtung. Materialität und Multimodalität spielen dabei ebenso eine Rolle wie die Neu-Interpretation der Figuren und das Neu-Arrangement der Figuren-Konstellationen.

Im Folgenden sollen unterschiedliche Varianten solcher Neu-Inszenierungen ausgehend von *Rotkäppchen* kurz vorgestellt werden, sodass die Vielfalt der Möglichkeiten sowohl der Transformationsprozesse als auch der Analyse der einzelnen Neu-Inszenierungen sichtbar wird. Im Mittelpunkt stehen dabei der Wolf und die unterschiedlichen Rollen, die er in den Neu-Inszenierungen einnimmt.

1. Des Wolfes neue Kleider

Mit diesen Worten stürzte sich der Wolf auf Rotkäppchen und fraß es auf. (Perrault 1986, S. 73)

Hier endet das Märchen vom Rotkäppchen in der Version von Charles Perrault, die 1697 erstmals unter dem Titel *Le petit chaperon rouge* veröffentlicht wurde. Beendet

wird damit der berühmt gewordene Dialog zwischen dem Rotkäppchen und der vermeintlichen Großmutter über die Größe von Armen, Beinen, Ohren, Augen und Zähnen.

Die Vermessung des gesamten Körpers resultiert aus der Tatsache, dass das Rotkäppchen in Perraults Version sich auf die Aufforderung des Wolfes hin auszieht, sich zu ihm ins Bett legt und bei dieser Gelegenheit »sehr erstaunt« darüber ist, »wie ihre Großmutter ohne Kleider aussah« (ebd.). Wurden in einigen Frühformen des Märchens (siehe dazu Ritz 2013) noch kannibalische Aspekte mit einbezogen (der Wolf forderte das Rotkäppchen zum Beispiel dazu auf, vom Blut der getöteten Großmutter zu trinken), so wurde das Märchen von Charles Perrault im Sinne eines Lektüre-Angebotes an den Hof in Versailles von solchen Derbheiten gereinigt. Sehr wohl impliziert war in seine Version jedoch eine explizit sexuelle Komponente – verschleiert durch das Moment des Fressens, das unschwer als Märchen-Version eines »Vernaschens« lesbar ist; oder, jenseits eines solchen genderspezifisch despektierlichen Sprachspiels, als sexueller Übergriff des überlegenen Mannes auf das hierarchisch unterlegene, jungfräuliche Mädchen. Die Brüder Grimm reinigten in ihrer Bearbeitung das Märchen von solchen expliziten, sexuellen Anspielungen und führten mit dem Jäger das Happy End ein. Großmutter und Rotkäppchen wurden verschlungen und im Sinne alter Initiationsriten, die in der Tradition des Märchens durchaus feststellbar sind (vgl. Ritz 2013), wieder ausgespien – und damit verwandelt. Im Sinne des Rotkäppchens kann dabei psychologisierend von einem Zugewinn an Erfahrung gesprochen werden: Es hat Folgen zu spüren bekommen, wenn es vom Weg abkommt; denn genau davor hat die Mutter gewarnt: »Mach dich auf, bevor es heiß wird und wenn du hinauskommst, so geh hübsch sitzsam und lauf nicht vom Weg ab, sonst fällst du und zerbrichst das Glas, und die Großmutter hat nichts« (Brüder Grimm 1980, S. 157).

Für den folgenden Blick auf unterschiedliche Neu-Inszenierungen können ausgehend von Perrault gleichermaßen wie von den Brüdern Grimm zwei wesentliche, an die Figur des Wolfes gebundene Motive festgehalten werden: Die (körperliche) Überlegenheit des Wolfes, die zu einer sexuellen Überlegenheit wird; und die Täuschung des Rotkäppchens, die auf der Maskierung des Wolfes als Großmutter basiert. Der Wolf nähert sich dem Mädchen in der Rolle einer Vertrauensperson.

Was wird nun in den Neu-Inszenierungen aus diesem Märchen-Wolf? In wessen Kleider schlüpft er?

2. Der Wolf: ein Werwolf

Gesteigert werden kann der animalische Aspekt des Übergriffs, indem der »mythogen[e]« (Seibert 2008, S. 77) Märchenwolf mit der »antimythogen[en]« (ebd.) Figur des Werwolves zusammengeführt wird. Bereits Ovid spricht in seinen Metamorphosen von einem Lykanthropen, einem Mannwolf. Diese metamorphe und hybride Figur ist eingeschrieben in die unterschiedlichen Spielarten der Phantastik und des Horrors und kann auch mit dem Märchenwolf aus *Rotkäppchen* eine erzählerisch

fruchtbare Symbiose eingehen, wie ein Film von Catherine Hardwicke zeigt. In *Red Riding Hood* (2011) wird das Geschehen in eine Art Mittelalter-Setting verlegt – wobei die Coolness eines modernen Stylings der Figuren mit dem menschlichen Aberglauben und seinen Auswüchsen zusammengeführt wird. Zum Rotkäppchen wird Valerie, deren Großmutter, die ihrer Enkelin zu Beginn des Films ein selbst genähtes rotes Cape schenkt, fernab des ohnehin schon entlegenen Dorfes im Wald lebt. Aus dem wehenden roten Stoff, dem Weiß des winterlichen Schnees und dem dunkelgrünen Schwarz der Wälder entsteht eine märchentypische Farbkombination, die in ausladenden Panorama-Bildern inszeniert wird.

Auf Valeries Dorf jedoch liegt ein Fluch: Bei Vollmond taucht ein riesiger Wolf auf, der von den Dorfbewohner_innen mit fleischlichen, wohlgerukt tierischen Opfergaben in seiner Grausamkeit gezügelt wird. Doch als der Blutmond näher rückt (gleichermaßen eine spezifische astronomische Konstellation wie ein unheilverkündendes Zeichen), tötet der Wolf ein Mädchen aus dem Dorf. Ein herbei gerufener Werwolf-Jäger (angelehnt an Vampir-Jäger wie Van Helsing) hält fest, dass eine_r aus der Dorfgemeinschaft die- oder derjenige sein muss, die/der sich bei Vollmond verwandelt; und dass dieser Wolf ein Naheverhältnis zu Valerie hat. Damit beginnt die spannungsgeladene Frage danach, welche der handelnden Figuren der Werwolf sei. Im Sinne der Spannungsliteratur/Spannungsmedien bringt diese Frage die Rezipient_innen in einen Zustand »physopsychischer Erregung« (Seibel 2008, S. 663) – verstärkt durch die Tatsache, dass unterschiedliche Naheverhältnisse, sprich familiäre, freundschaftliche oder aber amouröse Beziehungen für Valerie den Tod bedeuten könnten. Denn ihr Gegenüber ist sich in der verwandelten Daseinsform als Werwolf seiner selbst nicht mehr bewusst und folgt ausschließlich seinen animalischen Trieben. Oder wird dieser Wolf das Rotkäppchen durch sein Naheverhältnis zu ihm verschonen?

In seiner *Ästhetik des Horrors* hält Hans Richard Brittnacher fest: »Das Monstrum ist vor allem Körper, elementares, leibliches Gegebensein. Diese Exklusivität seines ausschließlich physischen Daseins ist die Quelle für Horror und Faszination zugleich.« (Brittnacher 1994, S. 197) Dieserart lassen sich am Beispiel von *Red Riding Hood* (2011) nicht nur anhand dem Märchen entnommener und in den neuen Erzählkontext gestellter Szenen Adaptions- und Transformationsprozesse zeigen, sondern auch die Funktionsweisen von Spannung und Horror.

3. Der Wolf: ein Soldat

In Lunarien, einem Staat, der sich aus einer ehemaligen menschlichen Mondkolonie entwickelt hat, führt Königin Levana ein despotisches Regiment und übt aufgrund ihrer Fähigkeit zur Gedankenmanipulation Macht über ihr Volk und auch über die Menschen der irdischen Staatengemeinschaften aus. Dazu dient ihr unter anderem eine Armee genmanipulierter Soldaten, deren Kampfkraft durch Hinzufügung animalischer DNA optimiert wurde. In diesem zukünftigen Szenario der so genannten *Lunar Chronicles* (Meyer 2012–2015) steht jeweils eine weibliche, dem Märchen entlehnte Figur im Mittelpunkt der vier Bände, die in der Originalausgabe

auch nach diesen Frauenfiguren betitelt sind: *Cinder*, *Scarlet*, *Cress* und *Winter*.¹ Meyer erweitert die Figurenkonstellation von Band zu Band, sodass Levana im finalen Teil ein kleines Grüppchen von Rebell_innen gegenübersteht. Unter ihnen die rothaarige Scarlet, die mit ihrer Großmutter auf einer Farm in Frankreich lebt und deren Begabung, Raumschiffe zu lenken, überantwortet bekommen hat. Eines Tages ist die Großmutter, deren Biografie wie jene der anderen Figuren auch mit den kriegerischen Ereignissen rund um die Erstarkung Levanas verflochten ist, verschwunden; dafür taucht überraschend ein Straßenkämpfer namens Wolf in Scarlets Umfeld auf – ein Deserteur der lunarischen Armee. Aber: Stimmt diese Story, oder spielt Wolf ein falsches Spiel?

Die animalische Monstrosität des Horrorgenres dient hier als motivischer Hintergrund, wenn Aggression, Instinkt und Zuneigung eine explosive Mischung bilden. Dabei werden – wie in allen anderen Teilen der Serie auch – Details des Handlungsverlaufes und der Motivik des Märchens nicht nur in die Ereignisse integriert, sondern im Sinne des Genres umgeformt. Denn in dieser Variante der Future Fiction (siehe dazu Kalbermatten 2020), in der nach einem vierten Weltkrieg neue Gesellschaftssysteme entstanden sind, geht es natürlich auch um den Kampf des Guten gegen das Böse – und damit um den Versuch, den Despotismus Levanas zu besiegen und eine Staatsform zu etablieren, die demokratischen Präsidentschaftsformen nahekommt. Scarlet ist innerhalb eines solchen Szenarios nicht Opfer, sondern selbstbestimmte Figur, die sich queeren Vorurteilen gegenüber Wesen mit Wolfs-DNA zu widersetzen weiß. Dieserart lassen sich Fragen politischen Handelns im Kontext der Future-Fiction aufgreifen und dabei Neu-Inszenierungen von Märchenfiguren in einem seriellen, literarischen All-Age-Kontext zeigen, der Elemente von Liebesroman, Science-Fiction und Widerstandserzählung zusammenführt.

4. Der Wolf: ein Mörder

Während die Germanistik Bilderbuch und Comic seit längerem in ihre Lehre und Forschung integriert hat, finden die beiden Genres nur zögerlichen Eingang in die Schullektüre. Das erscheint insofern schade, als sich das Bilderbuch als Kunstform ideal zu fächerübergreifenden Überlegungen zwischen Deutsch- und Kunstgeschichteunterricht eignen würde. Zumal es im konstitutiven Miteinander von Bild und Text oftmals viel mehr auf ästhetische Herausforderungen setzt, denn auf eine kindliche Zielgruppe. Die Heftigkeit, mit der Aaron Frisch und Roberto Innocenti ihr Rotkäppchen in *Das Mädchen in Rot* (2013) in die grausame Falle des Wolfes tappen lassen, bestätigt dies auch auf thematischer Ebene. Die beiden Künstler nutzen dabei das Moment der kontrapunktischen Bild-Text-Interdependenz: Während der Text über weite Strecken hinweg der märchenhaften Welt des kindlichen Staunens folgt, lenken die Bilder in eine urbane Welt der Überfülle und

1 Leider haben deutsche Betitelung und Aufmachung der Bücher dazu geführt, dass die Serie weit weniger Erfolg und Breitenwirkung hatte wie im englischsprachigen Raum.

Sinnentleertheit. *The Wood* ist hier ein Einkaufszentrum, ein Nicht-Ort im Sinne Marc Augés (2014), von dem Sofia auf ihrem Weg zur Großmutter magisch angezogen wird. Nicht vom Weg abzukommen scheint in dem urbanen Raum unmöglich, in dem Straßenschilder ständig in die Gegenrichtung weisen und Schakale in dunklen Ecken lauern. Der Wolf tritt als dominanter Retter im Motorradleder auf. Und auch hier ist die Täuschung vorerst undurchschaubar – auch wenn sie sich intertextuell ankündigt: »Ein lächelnder Jäger. Was er für große Zähne hat.« (Frisch/Innocenti 2013, o. S.)

In der Bilderbuchkomposition wechseln einander Panel-Anordnungen mit großformatigen, übervollen, wimmelartigen Illustrationen ab; der Text ist in abgesetzten Panels platziert, sodass die Differenz zwischen dem Gesagten und Gezeigten auch im Bilderbuch-Raum sichtbar wird.

Hinzugefügt wird ein metafiktionales Moment: Die Binnenhandlung ist eingegliedert in eine Rahmenhandlung, in der die Ereignisse um das Mädchen in Rot und die Täuschungen des Wolfes als Märchen einer Erzählerinnenfigur ausgewiesen werden; und dieser Erzählerin obliegt die Möglichkeit, ihren entsetzten innerdiegetischen Zuhörer_innen ein alternatives Ende anzubieten. Sie überarbeitet das Erzählte also gleichermaßen, wie die Brüder Grimm es mit der Fassung von Charles Perrault getan haben. Dieserart lassen sich nicht nur die Kompositionsformen und Funktionsweisen des Hybridmediums Bilderbuch zeigen, sondern vor dem Hintergrund der Entstehungs- und Bearbeitungsgeschichte des Volksmärchens auch die Möglichkeiten des Miteinanders von Intertextualität/Intermedialität und Metatextualität.

5. Der Wolf: ein Sexualverbrecher

Bereits in *Das Mädchen in Rot* (Frisch/Innocenti 2013) war Monstrosität nicht mehr animalisch (oder durch ein metamorphes Alter Ego) bedingt, sondern durch soziale und gesellschaftliche Hierarchien. Dieser Aspekt setzt sich hier in einem Jugendroman fort, der nur noch sehr lose an das Volksmärchen gebunden ist. Einzig der Titel des Romans und ein intertextueller Verweis provozieren eine motivische Rückbindung an das Märchen, wenn Beate Teresa Hanika in *Rotkäppchen muss weinen* (2010) vom Übergriff eines Wolfes (eines Mannes) auf ein Rotkäppchen (ein Mädchen) erzählt. Zum wesentlichen, an das Märchen gemahnenden Motiv wird dabei die Maskierung des Wolfes, der sich dem Rotkäppchen als Vertrauensfigur nähert. Hier ist es der Großvater, der seine Enkelin Malvina sexuell missbraucht.²

2 Anmerkung der Herausgeber_innen: Eine Behandlung dieses Textes im Unterricht erscheint vor dem Hintergrund der emotionalisierenden, belastenden Darstellung, der Altersgruppe und dem Sachverhalt, dass letztlich von der Lehrkraft niemals ausgeschlossen werden kann, ob nicht doch Kinder mit traumatisierender Missbrauchserfahrung in der Klasse sind, höchst problematisch.

Der Roman wählt dabei ein durchkomponiertes Zeitkonzept und erzählt auf zwei Ebenen: In der Zeit der Osterferien, in der Zeit der Passion also, soll die 11-jährige Malvina dem angeblich kranken Großvater etwas zu essen bringen – und damit seit langem wieder einmal alleine zu ihm gehen. Als der Großvater Malvina in dieser Situation auf den Mund küsst, glauben weder der Vater noch der angehimmelte ältere Bruder, dass es sich dabei um etwas anderes als eine liebevolle, familiäre Geste handeln könnte. Das irritierende Ereignis jedoch lässt verdrängte Erinnerungen in Malvina lebendig werden. Der Großvater hat Malvina bereits als Kind missbraucht. Inszeniert hat er sich selbst jedoch immer als kultivierter Genussmensch, der nun alt und angeblich hilfsbedürftig sei. Malvina hat dieser klugen Maskerade nichts entgegenzusetzen, weil ihre Familie daran glaubt. Und die wissende, mittlerweile verstorbene Großmutter hat mitgespielt, weil sie durch den Verrat an der Enkelin den choleraschen Großvater befrieden konnte. Der Wolf und die Großmutter werden also auf einer metaphorischen Ebene zu einer Person.

Den Täuschungen des Wolfes kann Malvina sich letztlich durch mehrere hilfreiche Personen entziehen: durch einen neuen Freund, der – ganz der Jäger – das falsche Spiel des Großvaters durchschaut und Malvina (auch topografisch) Zugehörigkeit jenseits ihrer Familie verschafft; eine Nachbarin, die in mehreren brenzligen Situationen eingreift und Malvina mit ihrer eigenen Biografie Denk- und Handlungsanstöße gibt; und letztlich die Mutter ihrer besten Freundin, die Malvina nach den Osterferien dabei hilft, »endlich zu reden« (Hanika 2010, S. 220) und den Großvater an der Familie vorbei anzuzeigen. Dieserart lässt sich zeigen, dass sich das Märchen durch den losen Verweis im Titel des Romans nutzbar machen lassen kann, um einzelne Motive und Figuren in der Textanalyse auszudeuten und damit durch die Einbeziehung des Märchens Entlastung im Rahmen eines herausfordernden, aber wichtigen Lektüreprozesses zu schaffen.

6. Der Wolf: ein Verbrecher?

Den Erzählvarianten der (grausamen) Täterschaft des Wolfes sei am Ende noch ein außerordentlich witziges Beispiel einer Neu-Inszenierung von *Rotkäppchen* hinzugefügt: *Hoodwinked!* (2005), ein Animationsfilm, der unter dem deutschsprachigen Titel *Die Rotkäppchen-Verschwörung* in den Kinos lief und auf DVD verfügbar ist. Das Märchen selbst wird dabei als Ausgangsszenario gewählt, wenn dessen Finale als Einstiegssituation des Filmes genutzt wird. Sollte im Haus der Großmutter ein Verbrechen verübt werden? Und steht dieses Verbrechen vielleicht in Zusammenhang mit dem Backwerk-Banditen, der seit längerem in dieser Gegend sein Unwesen treibt? Die Polizei rückt an und riegelt den Tatort ab. Für die Uniformierten vor Ort scheint alles klar; doch Ermittler Nicky Flippers ist der Meinung, dass vier Verdächtige auch vier unterschiedliche Geschichten zu erzählen haben. Und nicht nur das: Die nacheinander erfolgenden Verhöre von Rotkäppchen, dem Wolf, der Großmutter und dem Jäger erzählen denselben Plot jeweils neu, greifen dabei ineinander und führen zur Erkenntnis, dass sich ein und dieselbe Szene aus neuer Perspektive jeweils ganz anders darstellt, ganz neu kontextualisiert wird und damit

unterschiedliche Bedeutungen erhält. Dasselbe gilt für die Figuren, die durch die Kenntnis des zugrunde liegenden Märchens vorerst klare Zuschreibungen erfahren, sich aber durch ihre jeweils eigene Geschichte in ganz neuem Licht präsentieren. Der Wolf, ein Investigativjournalist? Die Großmutter, ein Extremsportjunkie? Alles ist möglich, wenn das einstige Märchen auf aberwitzige Weise gleich mehrmals neu inszeniert wird und dabei den definatorischen Grundlagen des Detektivromans folgt. Denn im Verhör versucht Nicky Flippers dem »Who? How? Why?« auf die Spur zu kommen. Dieses Moment der Analysis, die Peter Nusser (2003, S. 29) als »intellektuellen« Anteil des Krimis bezeichnet, wird im letzten Teil des Films durch die »Action« (vgl. ebd.) abgelöst, wenn die gesamte Märchen-Gemeinschaft den Backwerk-Banditen jagt und sich dabei geriert, als wäre man soeben mal dem letzten *Mission Impossible*-Film entstieg. Dieserart kann gezeigt werden, wie der Krimi, wie aber auch eine Krimiparodie funktioniert und dabei im metafikcionalen Spiel zahllose intertextuelle mediale Verweise auf das Märchen, aber eben auch auf die Popkultur zu einem rasanten, außerordentlich unterhaltsamen Animationsfilm arrangiert werden. An dessen Beginn wird übrigens ein Märchenbuch gezeigt, das aufgeklappt wird und sich einem Papiertheater gleich zu jener Szenerie öffnet, in die filmisch hineingezoomt wird. Verwiesen ist damit zuletzt noch einmal auf Materialität und Multimodalität von Neu-Inszenierungen, die in ihrem Variantenreichtum unterschiedlichste Beschäftigung mit gattungsspezifischen, erzähltheoretischen, motivischen, ästhetischen und medienspezifischen Aspekten ermöglichen – ausgehend von ein und demselben Märchen.

Literatur

- BRÜDER GRIMM (1980): *Kinder- und Hausmärchen. Ausgabe letzter Hand mit den Originalanmerkungen der Brüder Grimm*. Drei Bände. Stuttgart: Reclam.
- FRISCH, AARON; ROBERTO INNOCENTI (2013): *Das Mädchen in Rot*. Aus dem Englischen von Ulli und Herbert Günther. Hildesheim: Gerstenberg.
- HANIKA, BEATE TERESA (2010): *Rotkäppchen muss weinen*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch.
- LEROY, JEAN; MAUDET, MATTHIEU (2016): *Wenn wir groß sind*. Pappbilderbuch. Aus dem Französischen übersetzt von Markus Weber. Frankfurt/M.: Moritz.
- MESCHENMOSER, SEBASTIAN (2016): *Rotkäppchen hat keine Lust*. Stuttgart: Esslinger.
- MEYER, MARISSA (2012–2015): *The Lunar Chronicles. Cinder / Scarlet / Cress / Winter* [4 Bände]. New York: Feiwel & Friends.
- DIES. (2013–2016): *Wie Monde so silbern / Wie Blut so rot / Wie Sterne so golden / Wie Schnee so weiß* [4 Bände]. Aus dem Englischen von Astrid Becker. Hamburg: Carlsen.
- PERRAULT, CHARLES (1986): *Sämtliche Märchen*. Aus dem Französischen von Doris Distelmaier-Haase. Illustriert von Gustave Doré. Stuttgart: Reclam.
- AUGÉ, MARC (2014): *Nicht-Orte*. Aus dem Französischen von Michael Bischoff. München: C. H. Beck.
- BRITTNACHER, HANS RICHARD (1994): *Ästhetik des Horrors. Gespenster, Vampire, Monster, Teufel und künstliche Menschen in der phantastischen Literatur*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- GENETTE, GÉRARD (1993): *Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe*. Aus dem Französischen von Wolfram Bayer und Dieter Hornig. Berlin: Suhrkamp.
- KALBERMATTEN, MANUELA (2020): *Future Fiction*. Reihe spectrum im Fernkurs Kinder- und Jugendliteratur der STUBE. Hg. von Heidi Lexe und Kathrin Wexberg. Wien: STUBE [Fernkurskriptum].

NUSSER, PETER (³2003): *Der Kriminalroman*. Stuttgart: J. B. Metzler.

RAJEWSKY, IRINA O. (2002): *Intermedialität*. Stuttgart: UTB.

RITZ, HANS (¹⁵2013): *Die Geschichte vom Rotkäppchen. Ursprünge, Analysen und Parodien eines Märchens*. Göttingen: Muriverlag.

SEIBEL, KLAUDIA (2008): Spannung. In: Nünning, Ansgar (Hg.): *Metzler Lexikon der Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. 4., akt. u. erw. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 663–664.

SEIBERT, ERNST (2008): *Themen, Stoffe, Motive in der Literatur für Kinder und Jugendliche*. Wien: Facultas.

Filme

Hoodwinked! Regie: Cory Edwards; Todd Edwards; Tony Leech. USA 2005. 80 min. [Deutsch: *Die Rotkäppchen-Verschwörung*, 2005.]

Red Riding Hood. Regie: Catherine Hardwicke. USA/Kan. 2011. 100 min. [Deutsch: *Unter dem Wolfsmund*, 2011.]



Im Oktober beginnt der 8. Jahrgang in diesem Fernkurs *Kinder- und Jugendliteratur*, einem viersemestrigen Lehrgang, der unabhängig von Wohnort und Vorwissen in die Kinder- und Jugendliteratur nicht nur einführt, sondern vorhandenes Fachwissen systematisiert und vertieft. Info und Anmeldung unter www.stube.at

Anita Schilcher, Christina Knott

Propps Märchentheorie als Ausgangspunkt für eine kompetenzorientierte Märchendidaktik

Märchen bieten aufgrund ihrer Musterhaftigkeit zahlreiche didaktische Möglichkeiten für einen kompetenzorientierten Deutschunterricht. Die Märchentheorie Vladimir Propps (1972 [1928]) erweist sich als theoretische Grundlage hierfür als besonders ergiebig. Die Auseinandersetzung mit seinen strukturellen »Funktionen« ebenso wie die Einteilung der einzelnen Figuren in Funktionsträger vermittelt Schülerinnen und Schülern die abstrakte Grundstruktur der Märchen und fordert sie gleichzeitig auf, diese spielerisch für die Produktion von Märchen zu nutzen. Der Artikel zeigt die vielfältigen didaktischen Anknüpfungspunkte und unterschiedliche methodische Möglichkeiten einer kompetenzorientierten Märchendidaktik in unterschiedlichen Schulstufen.

Nach den ersten Bilderbüchern, die sich auf Alltagsgegenstände (z. B. »Tiere«, »Spielzeug« etc.), Alltagsgeschehnisse (z. B. *Bobo Siebenschläfer*) oder Handlungsaufforderungen beziehen (Mitmachbilderbücher wie *Klopf an*), sind die ersten fiktiven Geschichten im Leben von Kindern, die keinen unmittelbaren Bezug zu deren Alltagswelt haben, meist Märchen. Durch Märchen kommen Kinder über das Erzählen, Vorlesen oder die mediale Rezeption im Elternhaus oder spätestens im Kindergarten mit Fiktionalität in Berührung. Doch was ist es, was gerade die Märchen für den Erstkontakt mit Fiktionalität so geeignet macht? Die folgenden

ANITA SCHILCHER hat den Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Regensburg inne. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Lese- und Schreibdidaktik, literarisches Lernen, fachspezifisches Professionswissen. E-Mail: anita.schilcher@ur.de

CHRISTINA KNOTT ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Regensburg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Schreibdidaktik und literarisches Lernen. E-Mail: christina.knott@ur.de

Ausführungen sollen zeigen, wie die Musterhaftigkeit von Märchen für unterschiedliche Lernprozesse im Deutschunterricht genutzt werden kann.

1. Prototypizität von Märchen

Psychoanalytiker/-innen wie Bruno Bettelheim oder Verena Kast sehen die Bedeutung von Märchen darin, dass sie inneren Vorgängen Ausdruck verleihen, Entwicklungsaufgaben des Kindes und krisenhafte Situationen, wie etwa Trennungsangst oder Erniedrigung, thematisieren und damit zur Reifung (oder psychischen Gesundung) der Persönlichkeit beitragen. Märchen als Projektionshilfen stellen in diesen psychotherapeutischen Modellen Lebenshilfen dar, da sie durch ihre Schwarz-Weiß-Zeichnung die kindliche Weltsicht widerspiegeln und durch ihren glücklichen Ausgang Hoffnung auf unverhoffte Lösungen und eine bessere Zukunft machten (vgl. Bettelheim 2017; Kast 2016).

Aus germanistischer Perspektive kann man über die in einigen Ansätzen vorliegenden Märcheninterpretation durchaus geteilter Meinung sein, geht es dabei doch weniger um eine schlüssig aus dem Text abgeleitete Interpretation als um eine Illustration der eigenen Theorie mithilfe von Märchentexten.

In der Pädagogik – und zum Teil auch in der Deutschdidaktik – stieß diese psychoanalytische Lesart von Märchen auf großen Widerhall, so dass das Bettelheim'sche Verdikt »Kinder brauchen Märchen« bis heute bis in Examensarbeiten hinein Gültigkeit beansprucht. So betont etwa Spinner (2011, S. 30), dass Märchenräume offen sind für Konnotationen und symbolisches Verstehen. Dadurch, dass ähnliche Elemente in unterschiedlichen Märchen jeweils eine ähnliche symbolhafte Bedeutung haben – etwa Räume wie »Wald«, »Meer«, »Mühle«, »Teich«, »Hütte« –, ermöglichen sie Kindern zu verstehen, dass Orte im Märchen nicht beliebig gewählt sind, sondern eine zusätzliche, übertragene Bedeutung aufweisen (vgl. Wienker-Piepho 2004, S. 169). Insofern überschneiden sich gerade im Hinblick auf die dargestellten Räume die psychoanalytische und die literaturwissenschaftliche bzw. literaturdidaktische Lesart.

Der folgende literaturdidaktische Ansatz stellt nicht in Abrede, dass Märchen auch eine psychosoziale Bedeutung haben (können), er fokussiert jedoch die germanistische Tradition der Märchenanalyse und schließt an die Arbeit von Vladimir Propp (1972) an, die uns für das literarische Lernen ergiebiger erscheint. Im Zentrum der an Propp orientierten Märchenrezeption steht die Prototypizität der Märchen, die es erlaubt, sowohl eine prototypische Erzählstruktur mit typischen semantischen Räumen und Ordnungen sowie typische Figuren und Figurenkonstellationen zu abstrahieren. Diese Musterhaftigkeit von Märchen, die sich oft auch in ihrer Schnörkellosigkeit und Kürze niederschlägt, sorgt für deren hohe Einprägsamkeit und ihren Wiedererkennungswert (vgl. Schilcher/Pissarek 2015, S. 7). Rosch (1975, S. 532) geht davon aus, dass die intensive mentale Verarbeitung notwendig ist, um prototypische Vorstellungen eines Textmusters im Gedächtnis zu etablieren. Das heißt, schon kleine Motive, wie der verlorene Schuh auf der Treppe, das rote Mäntelchen oder die goldene Kugel, lassen sich – etwa in der Werbung –

nutzen, um den gesamten Handlungszusammenhang inklusive der Figuren bei den Rezipient/-innen abzurufen.

Der hohe Wiedererkennungswert resultiert nicht zuletzt aus der Tatsache, dass die Figuren wie auch die jeweils dargestellte Weltordnung nicht nur prototypisch, sondern auch statisch angelegt sind. Weder die Eigenschaften der Figuren noch die semantische Ordnung der Welt (etwa deren Teilung in »Gut« und »Böse«) verändern sich im Handlungsverlauf. Somit steht der zentrale Konflikt, den es zu lösen und zu überwinden gilt, im Zentrum, etwa die Bedrohung der Großmutter oder die Gefährdung von Schneewittchen. Auf Grundlage einer einfachen semantischen Ordnung (gut vs. böse; faul vs. fleißig; arm vs. reich etc.) entfaltet sich ein erwartbarer Handlungsverlauf: der Konflikt, die Gefahr, die Bedrohung werden immer abgewandt und die Weltordnung wird wieder hergestellt: Märchen enden stets »gut«. Märchentexte sind demnach nicht ambivalent. Schon mit der Exposition der Figuren ist jeweils klar, auf welcher Seite Rotkäppchen und der Wolf, Schneewittchen und die Stiefmutter, die Müllerstocher und Rumpelstilzchen stehen. Diese Polarität schafft einerseits Spannung, die sich in einer Lösung des Konflikts entladen muss, andererseits entlastet sie den Rezeptionsprozess der Kinder. Denn die Einfachheit der dargestellten Welt und die Eindimensionalität der Figuren unterstützen die Kinder bei der Bildung eines mentalen Modells, da dieses während des Lesens nicht mehr umstrukturiert werden muss. Dadurch werden Spielräume für die Imagination der Rezipierenden eröffnet und die Aufmerksamkeit stärker auf die funktionale Bedeutung der Räume gelenkt (vgl. Spinner 2011, S. 29). Dass die Lösungen fast immer durch »wunderbare«, »magische« oder »unwahrscheinliche« Ereignisse zustande kommen, die in der Realität erklärungsbedürftig wären, macht sie gerade im Vorschulalter, in dem Kinder zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr die sogenannte »magische Phase« durchleben, besonders attraktiv und erklärt ihre unangefochtene Stellung als Vorlesestoff (vgl. Michaelis/Niemann 2004, S. 52).

Wenn die Kinder in die Schule kommen, ist die »magische Phase« meist überwunden. Doch nun lässt sich das vielfach bereits vorhandene Wissen über Märchen für Lernprozesse nutzen. Die Musterhaftigkeit der Märchen, die den Kindern zumindest implizit bekannt ist, kann den Erzähl- und Schreibprozess wesentlich entlasten. Da Märchen auch sprachlich stark konventionalisiert sind, liefern sie ein festes Repertoire an Auswahlmöglichkeiten für ihre strukturelle, inhaltliche wie sprachliche Umsetzung (vgl. Schilcher/Pissarek 2015, S. 6). So kann, wie auch Jesch ausführt, eine »narratologisch fundierte Didaktik der Textnähe« (2003, S. 205), die an das kindliche Weltwissen anknüpft, die Entwicklung der Kinder wesentlich fördern.

2. Vladimir Propps *Morphologie des Märchens* (1972 [1928]) als Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen

Eine literaturtheoretische Grundlage für didaktische Überlegungen liefert der russische Formalist Vladimir Propp. Er untersuchte ein umfangreiches Korpus an

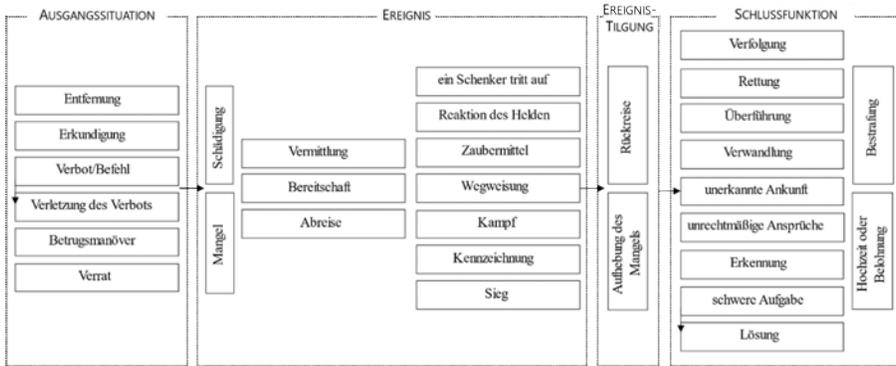


Abb. 1: Überblick über die Grundstruktur der Funktionen in Märchen

russischen Volksmärchen hinsichtlich ihrer Ereignisfolgen miteinander. Dabei stellte Propp fest, dass den inhaltlich variierenden Märchen eine unveränderliche Tiefenstruktur zugrunde liegt. Er konnte zeigen, dass sich die Gesamtheit der Märchen auf eine Grundstruktur von 31 »Funktionen« zurückführen lässt.

Unter »Funktionen« versteht er dabei konstante Größen, die als »kleinste rekurrente Einheiten« (Renger 2006, S. 109) in den Märchen vorkommen. Er identifiziert als solche »Funktionen« Handlungselemente, die den Verlauf der Handlung strukturieren. Typische Funktionen des Märchens sind nach Propp etwa die »Mangelsituation« (dem Helden fehlt es an Essen, Geld, einer Partnerin o. Ä.), die »Schädigung« (der Protagonist oder die Protagonistin wird verzaubert, entführt, gefressen o. Ä.) oder die »Erkennung« (die Protagonistin oder der Protagonist werden als die wahren Prinzen oder Prinzessinnen erkannt o. Ä.).

Die oben abgebildete Grafik (Abb. 1) gibt einen Überblick über alle Funktionen bei Propp, die nachstehend knapp beschrieben und durch Beispielmärchen der Gebrüder Grimm illustriert werden (vgl. dazu Propp 1972, S. 181–214 und Renger 2006, S. 106 ff.).

Ausgangssituation: Ein Märchen beginnt in der Regel mit einer Ausgangssituation, die dazu dient, die zentralen Figuren sowie den Ort der Handlung einzuführen.

1. *Zeitweilige Entfernung:* Eine Figur bricht von zu Hause auf (*Rotkäppchen, Der Däumling, Das tapfere Schneiderlein*)
2. *Verbot:* Ein Verbot wird erteilt (*Marienkind, Rotkäppchen, Brüderchen und Schwesterchen*)
3. *Verletzung des Verbots* (*Rotkäppchen, Marienkind, Brüderchen und Schwesterchen*)
4. *Erkundigung:* Ein Gegenspieler versucht Erkundigungen einzuziehen (*Rotkäppchen, Schneewittchen, Die sechs Schwäne*)

5. *Verrat*: Der Gegenspieler erhält Informationen über sein Opfer
(*Rotkäppchen, Schneewittchen, Die sechs Schwäne*)
6. *Mithilfe*: Das Opfer fällt auf das *Betrugsmanöver* herein und hilft damit dem Gegenspieler
(*Der Wolf und die sieben Geißlein, Schneewittchen, Schneeweißchen und Rosenrot*)
7. *Schädigung*: Der Gegenspieler fügt einem Familienmitglied einen Schaden oder Verlust zu
(*Die sieben Schwäne, Dornröschen, Schneeweißchen und Rosenrot*)
8. *Mangelsituation*: Einem Familienmitglied fehlt etwas, zum Beispiel eine Braut, Geld, Essen
(*Hänsel und Gretel, Aschenputtel, Rumpelstilzchen*)
9. *Vermittlung*: Ein Unglück oder der Wunsch, etwas zu besitzen, werden verkündet, dem Helden wird eine Bitte bzw. ein Befehl übermittelt, man schickt ihn aus oder lässt ihn gehen
(*Frau Holle, Die Bienenkönigin*)
10. *Bereitschaft*: Der Held entschließt sich zu gehen
(*Jorinde und Joringel, Die drei Federn*)
11. *Abreise*: Der Held verlässt das Haus
(*Die sieben Schwäne, Tischlein deck dich*)
12. *Ein Schenker* (»Helfer«) tritt auf: Der Held wird auf die Probe gestellt
(*Die weiße Schlange, Die drei Federn*)
13. *Reaktion des Helden*: Der Held reagiert auf die Handlungen des Schenkers/Helfers
(*Die weiße Schlange*)
14. *Empfang eines Zaubermittels*: Der Held bekommt ein Zaubermittel, zum Beispiel ein Tier, Gegenstände, Eigenschaften
(*Jorinde und Joringel, Aschenputtel, Tischlein, deck dich*)
15. *Wegweisung*: Der Held wird zum Aufenthaltsort des gesuchten Gegenstandes/der gesuchten Person gebracht
(*Aschenputtel, Die sieben Raben, Die sieben Schwäne*)
16. *Kampf*: Der Held und sein Gegner treten in einen Zweikampf
(*Hänsel und Gretel*)
17. *Kennzeichnung*: Der Held wird gekennzeichnet (Wunde, erhält einen Ring o. Ä.)
(*Die zwei Brüder, Tischlein deck dich*)
18. *Sieg*: Der Gegenspieler wird besiegt
(*Hänsel und Gretel, Das tapfere Schneiderlein*)
19. *Aufhebung des Unglücks/des Mangels*: Das anfängliche Unglück wird beseitigt oder der Mangel behoben
(alle Märchen)
20. *Rückkehr*: Der Held kehrt zurück
(*Tischlein deck dich, Die drei Federn*)
21. *Verfolgung*: Der Held wird verfolgt
(*Die beiden Königskinder*)

22. *Rettung*: Der Held wird vor den Verfolgern gerettet
(*Rumpelstilzchen*)
23. *Unerkannte Ankunft*: Der Held gelangt unerkannt nach Hause zurück oder in ein fremdes Land
(*Der goldene Vogel, König Drosselbart, Allerleirauh*)
24. *Unrechtmäßige Ansprüche*: Ein falscher Held macht unrechtmäßig Ansprüche geltend
(*Brüderchen und Schwesterchen, Aschenputtel, Die Gänsemagd*)
25. *Schwere Aufgabe*: Dem Helden wird eine schwere Aufgabe gestellt
(*Rumpelstilzchen, Die sechs Schwäne, Der Teufel mit den drei goldenen Haaren, Die zertanzten Schuhe*)
26. *Lösung*: Die Aufgabe wird gelöst
(*Das tapfere Schneiderlein, Rumpelstilzchen*)
27. *Erkennung*: Der Held wird erkannt
(*Aschenputtel, Die Gänsemagd, Allerleirauh*)
28. *Überführung*: Der Gegenspieler wird entlarvt
(*Brüderchen und Schwesterchen, Die sechs Schwäne*)
29. *Verwandlung*: Der Held erhält ein anderes Aussehen
(*Frau Holle, Froschkönig, Schneeweißchen und Rosenrot*)
30. *Bestrafung*: Der Feind wird bestraft
(*Schneewittchen, Rumpelstilzchen, Schneeweißchen und Rosenrot*)
31. *Hochzeit/Belohnung*: Der Held heiratet, besteigt den Thron oder erhält eine Belohnung
(alle Märchen)

Kein einzelnes Märchen enthält alle bei Propp aufgelisteten Funktionen, sondern jeweils nur einige von ihnen, ohne dass sich durch die Auslassung die Reihenfolge der übrigen Funktionen verändert.

»Die Minimalform besteht aus nur vier Funktionen, von denen eine ein Mangel bzw. eine Schädigung ist, eine andere eine Schlußfunktion wie Hochzeit, Liquidierung des Mangels, Rückkehr oder Bestrafung.« (Renger 2006, S. 110) Propp beschreibt damit die Makrostruktur des Märchens, die typische Handlungsverläufe ermöglicht und die Rezipient/-innen schnell erkennen lässt, dass es sich bei einem Text um ein Märchen handelt.

Auch Märchenparodien halten sich bei verändertem Figurenrepertoire, modernisiertem Sprachgebrauch oder (seltener) abweichenden räumlichen Strukturen an den »typischen« Handlungsverlauf eines Märchens. Es findet sich in Animationsfilmen wie *Shrek*, Bilderbüchern wie *Prinzessin Popelkopf*, aber auch in popkulturellen Adaptionen wie bei Julien Bams *Märchen in asozial* oder den *Tiny Tales* auf Twitter (z. B. e.english: »#tf140 Hänsel, Gretel, Wald, Ofen heiss, Hexe kalt.6:57 PM -13 Sep 13«).

Im Anschluss an Propp erweitert der Ethnologe Claude Lévi-Strauss (1971) das Textkorpus und kommt zu dem Schluss, dass sich die von Propp beschriebene Struktur in allen europäischen Volksmärchen findet und zum Teil auch in den

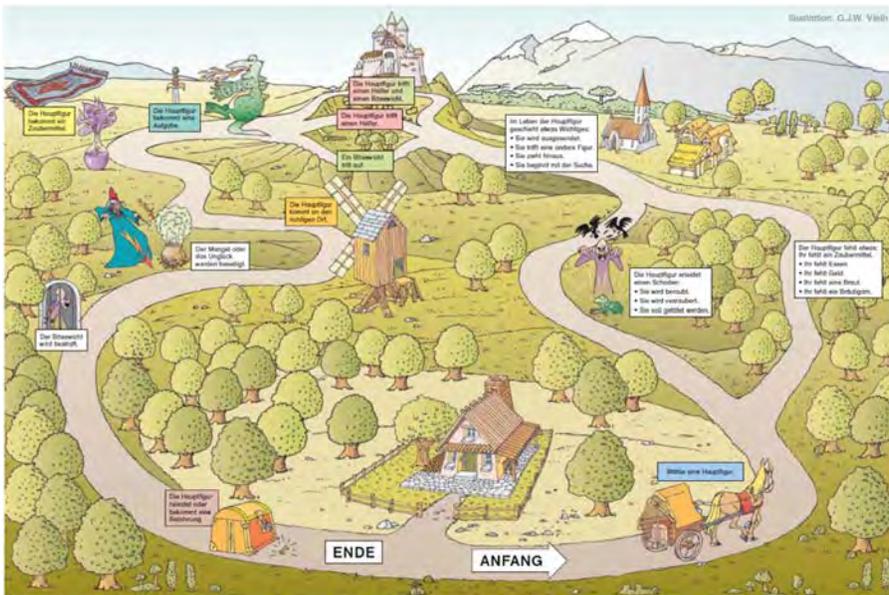


Abb. 2: Schilcher (2015a, S. 44), Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Verlags: © westermann. Online: <https://www.westermann.de/anlage/4575293/Maerchen-Erfinder-Spiel-Mit-dem-Maerchenspiel-schreiben-erzaehlen-und-analysieren> [Zugriff: 10.7.2020]

Mythen nachweisen lässt. Auch moderne Fantasy-Erzählungen folgen in den meisten Fällen dieser Märchenstruktur. Somit stellt die Märchenstruktur ein Grundgerüst für »traditionelles« Erzählen dar. Dies könnte auch der Grund sein, dass sich an Kindertexten, wie etwa dem Korpus von Wardetzky (1992), beobachten lässt, dass Kindern das Schreiben von Märchen erkennbar leichterfällt als etwa das Schreiben realistischer Geschichten, da sie über implizites Wissen zur Grundstruktur des Märchens verfügen. Die Realität hingegen folgt weit weniger einem vorgegebenen Muster.

3. Zur Nutzung der »Funktionen« Propps für die Märchendidaktik

● ... in der Schreibdidaktik

»Funktionen« lassen sich in der didaktischen Anwendung auch als typische »Bausteine« des Märchens beschreiben. Greift man einige zentrale Funktionen Propps heraus und vereinfacht sie zu einem Weg, so ergibt sich für Schüler/-innen ein gut handhabbares Gerüst für das Schreiben eigener Märchen (vgl. Schilcher 2015a, Abb. 2).

Durch das imaginative Abschreiten des Weges und das inhaltliche Ausgestalten der »Funktionen« entsteht ein eigenes, neues Märchen, das dennoch ein »typisches« Märchen darstellt. Vorgegeben werden durch die Funktionen nur

Etappen, die Schüler/-innen können diese inhaltlich ganz unterschiedlich füllen. Bereits die Entscheidung für eine der Ausgangsfunktionen: »Verbot«, »Der Held erleidet einen Schaden« oder »Dem Helden fehlt etwas« legt für das entstehende Märchen eine je eigene Handlungslogik fest.

Die Schüler/-innen können im vorgegebenen Rahmen somit ihren Weg wählen, füllen inhaltlich den Handlungsverlauf und bestimmen ein eigenes Figurenrepertoire, das – wie sich zeigt – nicht selten dem Repertoire der TV-Zeichentrickserien entliehen ist. Die Verschiedenartigkeit der Texte, die entstehen, zeigt die vielfältigen Möglichkeiten, die sich trotz der gleichen Grundstruktur bieten. Ein Vorgehen wie dieses entlastet den Schreibprozess, da es den Rückgriff auf Muster erlaubt (vgl. Dehn/Merklinger/Schüler 2011, S. 11), die bereits aus der Vorschulzeit durch Vorlesen oder auch durch die Rezeption von Märchen im Fernsehen bekannt sind. Die entstehenden Geschichten der Kinder sind deshalb oft fantasievoller und ausgereifter als typische »Erlebniserzählungen«, die den eigenen Alltag zum Thema haben. Während die vorgestellte Unterrichtsidee auf der Texttiefenstruktur basiert und diese als Scaffold für das Schreiben nutzt, geht Benjamin Uhl (2020, S. 16) in seinen Unterrichtsmodellen stärker von den prototypischen sprachlichen Handlungen aus, um Erzählräume im Märchen zu etablieren. Mithilfe geeigneter Vorlagentexte können Schüler/-innen prototypische Eigenschaften von Erzählungen, wie Textmuster oder Adjektivverwendungen, erkennen und dann selbst in ihren Texten anwenden (vgl. Uhl 2015, S. 31).

- *... für das literarische Lernen*

Neben produktiven Umsetzungsmöglichkeiten erlauben es die »Funktionen« Propps auch, den Handlungsverlauf von Märchen genauer zu analysieren und dabei eine Metaperspektive auf Texte einzunehmen, ohne nur die Handlung zu paraphrasieren. Je nach gewähltem Märchen bietet es sich am Anfang an, nur diejenigen »Bausteine« auszuwählen, die in diesem Märchen eine Rolle spielen (etwa »Mangelsituation«, »Empfang eines Zaubermittels«, »Wegweisung«, »Unerkannte Ankunft«, »Unrechtmäßige Ansprüche«, »Erkennung«, »Hochzeit« bei Aschenputtel). Bei später hinzukommenden Märchen können die Funktionen erweitert werden und im Laufe eines Schuljahres können Schüler/-innen selbstständig neuen Märchen Bausteine zuordnen, die sie aus den bereits bekannten Märchen kennen. Dies führt zu Abstraktionsleistungen, die später auch bei anderen literarischen Analysen erforderlich sind. So kann etwa bei den Kunstmärchen gezeigt werden, wie diese im Format eines Pastiche Elemente und Stil von Volksmärchen aufgreifen.

Solch ein Vorgehen führt den Schüler/-innen vor Augen, dass Literatur geprägt ist von intertextuellen Bezügen, die nicht nur auf der inhaltlichen Ebene zu finden sind, sondern auch auf der strukturellen. Und nicht zuletzt können Schüler/-innen erkennen, dass viele neue Film- und Fernsehformate (vor allem Hollywoodfilme) unter Einsatz neuester Technik auf sehr alte und vertraute Grundstrukturen, nämlich die »Funktionen« oder »Bausteine« des Märchens, zurückgreifen.

Besonders lohnenswert ist dieses Vorgehen auch mit Kindern aus unterschiedlichen Kulturen, denn die Fokussierung auf die Struktur zeigt, dass Märchen aus unterschiedlichen Kulturen mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede aufweisen. Durch den musterhaften Aufbau und die typischen sprachlichen Elemente entsteht ein gemeinsamer Hintergrund, der unterschiedliche Kulturkreise und Vorwissensbestände miteinander verbindet.¹

Haben Schüler/-innen einmal anhand der Analyse von Märchen erkannt, dass bestimmte literarische Gattungen sich über ähnliche Handlungsverläufe und Figurenrepertoires konstituieren, kann man im Sinne eines literarischen Kompetenzerwerbs auf diesem Wissen aufbauen und es ausbauen und auf andere Gattungen transferieren. Besonders naheliegend ist etwa das archetypische Erzählmuster der klassischen Heldenreise nach Campbell (2011, S. 40 ff.), wie es sich in vielen Abenteuerromanen finden lässt: Ein auserwählter Held macht eine Wandlung vom Außenseiter zum Mittelpunkt der Gesellschaft durch.

Während ein solches implizites Lernen für Grundschüler/-innen eine Annäherung an literarische Kategorien ermöglicht, soll in der Sekundarstufe auch ein explizites literarisches Lernen stattfinden (vgl. Schilcher/Pissarek 2013, S. 12). Auch hier bietet es sich wiederum an, mit dem Märchen zu beginnen. Konzepte wie die semantischen Ordnungen können am Märchen idealtypisch erarbeitet werden, da sie sich meist auf zwei oppositionell angeordnete Ordnungen beschränken, etwa gut vs. böse, arm vs. reich, bäuerlich vs. königlich oder gehorsam vs. normverletzend. Da sich Märchen meist auf ein zentrales Ereignis konzentrieren, fällt es Schüler/-innen auch leicht, den Handlungsverlauf als Grenzüberschreitung zwischen zwei semantischen Räumen nachzuvollziehen. So wird aus dem Jüngsten und Schwächsten der Erfolgreiche, aus dem armen Mädchen die Prinzessin etc. Dabei wird in der Regel nicht die Weltordnung in Frage gestellt (im Sinne eines Meta-Ereignisses), sondern eine Hauptfigur wechselt den semantischen Raum (z. B. durch sozialen Aufstieg) oder kehrt in den ihr zugewiesenen Raum zurück, aus dem sie vertrieben wurde, nachdem die Hindernisse beseitigt sind.

Die literarischen Figuren lassen sich diesen Räumen meist ohne Probleme zuordnen. Durch die Eindimensionalität der Figuren lassen sich diese anhand ihrer äußerlichen Eigenschaften und ihres Verhaltens beschreiben. Propp entwickelt hierfür sieben sogenannte Handlungskreise, um jeweils eine stereotype Figur, wie Gegenspieler, Helfer, Schenker, Königstochter, Sender, Held und falscher Held, in dessen Zentrum zu stellen (vgl. Propp 1972, S. 79 f.). Auch Figurenkonstellationen können aufgrund des überschaubaren Repertoires übersichtlich dargestellt werden.

Dadurch, dass Märchentexte deutlich erkennbar von der Alltagssprache abweichen, lässt sich die Wirkung dieser Sprache gut erkunden. Durch »Umschreiben« von Märchen in Alltagssprache oder Jugendsprache entstehen Märchenparo-

1 Siehe dazu die Beiträge von Adams Bodomo und Polona Zajec in diesem Band.

dien, die Schüler/-innen eine produktive Auseinandersetzung mit Sprache ermöglichen und gleichzeitig zu der Erkenntnis führen, dass die sprachliche Gestaltung ganz wesentlich die Wirkung eines Textes prägt.

Der kurze Überblick zeigt, dass sich Märchen in vielerlei Hinsicht als Einstiegs-gattung ins literarische Lernen eignen.

- *... für das konzentrierte Hören*

Kinder lernen Märchen meist nicht durch Lesen kennen, sondern durch Zuhören, etwa wenn Erwachsene ihnen Märchen erzählen oder vorlesen. An diese Tradition lässt sich im Unterricht gut anknüpfen. Das Märchen-Hören ist geeignet, mangelnde Zuhör-Erfahrungen der frühen Kindheit nachzuholen, aber auch dazu, erworbene Fähigkeiten durch die Hör-Aufgaben weiterzuentwickeln (vgl. Schilcher 2015b, S. 8).

Grundsätzlich lassen sich mit dem Hören von Märchen verschiedene Ziele anstreben (Müller 2012, S. 59), wie z. B. das bewusste, konzentrierte Zuhören, das Vertrautwerden mit konzeptioneller Schriftlichkeit, die Erweiterung des Wortschatzes oder das Kennenlernen unterschiedlicher Textstrukturen. Da viele Kinder mit etlichen Märchen gut vertraut sind, lässt sich das nutzen, um ihre Konzentration zu schulen, wenn sie gezielt nach Fehlern in vorgelesenen Märchentexten suchen (etwa »leichte« Fehler wie »Blaukäppchen« oder anspruchsvolle wie stilistische Abweichungen »der König war echt reich«). Durch Handheben können diese Fehler angezeigt werden. Ein anspruchsvolleres Ziel ist das Notieren der Fehler während des Zuhörens. Je bekannter die gewählten Märchen sind (z. B. *Rumpelstilzchen* oder *Schneewittchen*), desto leichter fällt es, Abweichungen zu erkennen. Bei den unbekannteren Märchen und bei zunehmender Länge der Hörtexte steigt die Schwierigkeit.

Will man Lese- und Hörverstehen kombinieren, können unbekanntere Märchen gewählt werden, wie etwa *Die Bienenkönigin*, *Die zertanzten Schuhe* oder *Die sechs Schwäne*. Diese Texte können dann mit dem Ziel gelesen werden, die Geschichte möglichst genau zu behalten, um beim Hören die Abweichungen zu erkennen. Liegt eine Textversion zum Lesen vor, können im Anschluss an das Hören oder auch parallel dazu die Fehler markiert werden (vgl. Müller 2012, S. 101 f.).

Die Kinder können auch selbst Märchen-Hörtexte mit eingebauten Fehlern erstellen und sie ihren Mitschüler/-innen zur Verfügung stellen. Grundsätzlich ist auch von Anfang an eine Differenzierung dadurch möglich, dass mit bekannteren und unbekannteren Märchen gearbeitet wird.

- *... zum produktiven Umgang mit Medien*

Eine weitere Möglichkeit, Märchen medial umzusetzen, sind Erklärvideos (vgl. Knott 2015, S. 20). Erklärvideos sind eine populäre neue Umsetzungsform von Informationen aus dem Bereich Werbung und Infotainment. Es handelt sich dabei um kurze Filmbeiträge, die einen Erklärgegenstand fokussieren und diesen einem Publikum in wenigen Minuten kompakt, informativ und auf zentrale

Bestandteile reduziert nahebringen. Mittlerweile haben sich verschiedene Formate etabliert. Neben der starken Vereinfachung und Konzentration auf den Kern der Thematik spielt die Visualisierung der Inhalte eine wichtige Rolle.

Als Darstellungsform zur Umsetzung der Märchen bietet sich das sogenannte schwarz-weiß Papierlege-Trickformat an. Dabei informiert ein/e Sprecher/-in maximal drei Minuten über ein Thema, während zeitgleich schwarz-weiße Grafiken im Comicstil per Hand über einen weißen Hintergrund geschoben werden. Dieser Legetrickstil ist symbolhaft und plakativ ohne jegliche Ausschmückung (z. B. Strichmännchen). Märchen lassen sich in diesem Format sehr gut umsetzen, da sie durch ihre Schlichtheit automatisch einen begrenzten Textumfang haben. Die Prototypizität und Eindimensionalität der Figuren sowie die stereotypen Orte reduzieren die benötigten Elemente auf ein überschaubares Maß. Beim Erstellen der Erklärvideos lernen die Schüler/-innen durch die filmische Erarbeitung und die starke Reduktion ihren Blick auf das Wesentliche zu lenken. Dies gilt insbesondere für die musterhafte Handlungsstruktur der Texte.

Die Methode kann gewinnbringend, je nach Niveaustufe, von der Primarstufe bis in hohe Jahrgangsstufen im Rahmen des literarischen Lernens genutzt werden.

So können bereits Grundschüler/-innen sogenannte Erzählvideos produzieren, indem sie die Märchen in einem Erklärvideo nacherzählen. Zum Übergang in die Sekundarstufe I können Erklärvideos auch für erste literarische Analysen genutzt werden. Die Schüler/-innen analysieren hierzu in einem ersten Schritt die Figuren, Raumsemantik und Handlung des Textes und setzen das Märchen in einem zweiten Schritt in einem Erklärvideo um, für das sie alle Requisiten auf Basis der literarischen Analyse selbst erstellen (vgl. Knott 2015, S. 23 ff.).

In höheren Jahrgangsstufen, etwa ab dem Ende der Sekundarstufe I, kann der Blick zunehmend auf die Textstruktur gelegt und mit dieser gespielt werden. Die Schüler/-innen setzen dabei nicht nur das Märchen in einer Textzusammenfassung um, sondern analysieren dieses und erklären ihre Interpretation. Dazu erhalten sie die verschiedenen »Funktionen« von Propp, wählen die entsprechenden aus und bringen diese mit den jeweiligen Textstellen in Verbindung. Im Rahmen des Erklärvideos erhellen sie den Aufbau und die Struktur des Märchens für ihre Mitschüler/-innen. Damit wird ein Metablick auf den Text geschaffen. Durch den wiederholten Einsatz von Erklärvideos kann somit sowohl mediale Gestaltungskompetenz als auch Erzähl- und Analysekompetenz im Umgang mit Texten erworben werden.

Propps Morphologie des Märchens wird somit zu einem Unterrichtsgegenstand, der viele Bereiche im Sinne eines kompetenzorientierten Deutschunterrichts verbindet.

Literatur

- BETTELHEIM, BRUNO (³⁴2017): *Kinder brauchen Märchen*. München: dtv.
- CAMPBELL, JOSEPH (2011 [1953]): *Der Heros in tausend Gestalten*. [Nachdruck]. Frankfurt/M.: Insel.
- DEHN, MECHTHILD; MERKLINGER, DANIELA; SCHÜLER, LIS (2011): *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Stuttgart: Klett|Kallmeyer.
- JESCH, TATJANA (2003): Subjektwerdung im und durch das Märchen. Ein textnahes und produktionsorientiertes Lektüremodell für den Deutschunterricht. In: Dies. (Hg.): *Märchen in der Geschichte und Gegenwart des Deutschunterrichts. Didaktische Annäherungen an eine Gattung*. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, Bd. 53), S. 173–212.
- KAST, VERENA (2016): *Märchen als Therapie*. München: dtv.
- KNOTT, CHRISTINA (2015): Infotainment mit dem Froschkönig. In: *Praxis Grundschule*, H. 5, S. 20–30.
- LÉVI-STRAUSS, CLAUDE (1971): *Mythologica I. Das Rohe und das Gekochte*. Aus dem Französischen von Eva Moldenhauer. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- MICHAELIS, RICHARD; NIEMANN, GERHARD W. (2004): *Entwicklungsneurologie und Neuropädiatrie*. Stuttgart: Thieme. Online: <http://dx.doi.org/10.1055/b-002-5220> [Zugriff: 31.5.2020].
- MÜLLER, KARLA (2012): *Hörtexte im Deutschunterricht*. Seelze: Kallmeyer.
- PROPP, VLADIMIR (1972 [1928]): *Morphologie des Märchens*. München: Carl Hanser.
- RENGER, ALMUT-BARBARA (2006): *Zwischen Märchen und Mythos. Die Abenteuer des Odysseus und andere Geschichten von Homer bis Walter Benjamin*. Stuttgart-Weimar: J. B. Metzler.
- ROSCH, ELEANOR (1975): Cognitive Reference Points. In: *Cognitive Psychology* 7, H. 4, S. 532–547.
- SCHILCHER, ANITA (2011): Vladimir Propps Morphologie des Märchens (1928) als Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen zum Märchen. In: *Märchenspiegel*, H. 1, S. 25–28.
- DIES. (2015a): Märchen-Erfinder-Spiel. Mit dem Märchenspiel schreiben, erzählen und analysieren. In: *Praxis Grundschule*, H. 5, S. 42–44.
- DIES. (2015b): »So war das aber nicht!«. Zuhörkompetenz mit Märchen schulen. In: *Praxis Grundschule*, H. 5, S. 8–10.
- SCHILCHER, ANITA; PISSAREK, MARKUS (Hg., 2013): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DIES. (2015): Märchenhaft = musterhaft? Musterhaftigkeit von Märchen für Lernprozesse nutzen. In: *Praxis Grundschule*, H. 5, S. 6–7.
- SPINNER, KASPAR H. (2011): Räume imaginieren – ein Vorschlag zur Märchendidaktik. In: *Märchenspiegel*, H. 1, S. 29–33.
- UHL, BENJAMIN (2015): »Die coole Prinzessin und der freshe Prinz...«. Lebendig erzählen: Wie geht das? In: *Grundschulunterricht Deutsch*, H. 3, S. 29–32.
- DERS. (2020): »Als das Wünschen noch geholfen hat...«. In: *Praxis Deutsch*, H. 48, S. 14–19.
- VOM ORDE, HEIKE (2012): Bruno Bettelheim: Kinder brauchen Märchen. In: *TELEVIZION*, H. 25/2, S. 8–10.
- WARDETZKY, KRISTIN (1992): *Märchen – Lesarten von Kindern. Eine empirische Studie*. Berlin u. a.: Peter Lang.
- WIENKER-PIEPHO, SABINE (2004): Schlösser im europäischen Volksmärchen. In: Lox, Harlinda; Jacobsen, Ingrid; Lutkat, Sabine (Hg.): *Sprachmagie und Wortzauber. Traumhaus und Wolken-schloss. Forschungsbeiträge aus der Welt der Märchen*. Krummwisch: Königsfurt-Urania, S. 160–185.

Katharina Schmölzer

Märchen und Theater

Ein Erfahrungsbericht aus dem Stadttheater Klagenfurt

Märchen begleiten uns alle ein Leben lang. Aber wie lernen Kinder Märchen kennen? Welchen Stellenwert haben Märchen im Theaterbetrieb und wie kommt ein Märchen auf die Bühne? Was ist das Besondere an Märchenvorstellungen?

Wir alle, so hoffe ich, erinnern uns an die Märchen unserer Kindheit und an den vertrauten Klang der Stimmen beim Vorlesen. Im Kopf entstanden Bilder von Königinnen und Königen, Schlössern, Zwergen, dunklen Wäldern, Hexen, Zauberern, Tieren mit außergewöhnlichen Fähigkeiten und — die Aufzählung könnte noch lange so weitergehen. Die Märchen wurden nicht nur einmal gelesen, nein, immer wieder wollten wir sie hören und immer gleich. Der Text war so verinnerlicht, dass jedes falsche Wort sofort bemerkt wurde. Jedes Märchen hatte seine eigene Atmosphäre, seine Klänge, seine Farben. Das Ende war (fast) immer gut.

Nachgespielt wurde natürlich auch, zuhause mit phantasievollen Verkleidungen aus Decken, Tüchern, Anzihsachen aus Mamas und Papas Kleiderschrank und mit Alltagsgegenständen, die dann ganz schnell ihre Funktion gewechselt haben. Das Faschingsfest wurde zur Bühne für ein großes, chaotisches Schauspiel mit unzähligen »richtigen« Prinzessinnen in glitzernden Kleidern und mit goldenen Krönchen.

Auf der Theaterbühne treffen wir Märchenfiguren meistens in der Weihnachtszeit. Wobei im Stadttheater Klagenfurt in den Spielzeiten 2018/2019 und 2019/2020 zusätzlich zwei Märchenopern auf dem Programm standen: *Cendrillon* (*Aschen-*

KATHARINA SCHMÖLZER hatte nach dem Schauspielstudium am Mozarteum in Salzburg Engagements an Theatern in Deutschland, Österreich und in der Schweiz. Sie ist aktuell am Stadttheater Klagenfurt als Schauspielerin und in der Theaterpädagogik tätig.

E-Mail: K.Schmoelzer@stadttheater-klagenfurt.at



Abb. 1:
Das Märchen von den wilden Schwänen
(Archiv Stadttheater, © Karlheinz Fessl)



Abb. 2:
Der Lebkuchenmann
(Archiv Stadttheater, © Arnold Pöschl)

puttel) von Jules Massenet und *Rusalka* (die Geschichte einer unmöglichen Liebe einer Meerjungfrau zu einem Menschen, uns durch die Disney-Verfilmung *Arielle, die Meerjungfrau* präsent) von Antonín Dvořák. Das Weihnachtsmärchen ist ein wichtiger Punkt im Jahresspielplan eines Theaters, denn zu diesen Vorstellungen kommt ein ganz besonderes Publikum, eines, das sich aus mehreren Generationen zusammensetzt. Großeltern, Eltern und (Enkel-)Kinder schauen und hören gemeinsam zu, wenn die Geschichte, die zuhause hoffentlich noch vorgelesen wird, auf der Theaterbühne Gestalt annimmt. Dann gibt es auch noch viele Schüler- vorstellungen am Vormittag, eine ungewöhnliche Zeit, um Theater vor Publikum zu spielen. Normalerweise finden vormittags Proben auf der Bühne statt, der Zuschauer- raum ist leer, außer dem Regieteam natürlich, es herrscht konzentriertes Arbeiten und Ruhe. Nicht an den Tagen, an denen das Weihnachtsmärchen gespielt wird. Kindergewusel, wohin man schaut, es ist laut. Aber wenn der Theatersaal dunkel wird und die Kinder spüren, dass gleich etwas Besonderes passieren wird, verändert sich die Stimmung im Zuschauerraum schnell. Die Energie der jungen Men- schen bündelt sich, die Spannung steigt, das Spiel auf der Bühne kann beginnen. Es ist für alle auf der Bühne ein großer Moment, wenn es ihnen gelingt, die Aufmerk- samkeit der Kinder zu fesseln, denn Kinder sind ein ehrliches Publikum!

Doch was wird erzählt und wie? Für welches Märchen entscheidet man sich und warum? Welches Regieteam wird seine Vision vom Märchen auf die Bühne bringen? Welche Schauspielerinnen und Schauspieler übernehmen die verschiedenen Rollen?

Das Stadttheater Klagenfurt arbeitet mit Gästen im künstlerischen Bereich. Es gibt kein festes Ensemble, keine Hausregisseur_innen. Die künstlerische Leitung (Intendant und Dramaturgie) entwickelt den Spielplan, sucht passende Regieteams für die verschiedenen Produktionen und ist auch gemeinsam mit dem Team für die Besetzung verantwortlich. Zum Regieteam zählen die Verantwortlichen für Regie, Bühne, Kostüme, Musik und Choreografie. Nicht selten kommt die Idee zu einem Stück vonseiten der Regie und das Theater nimmt das Projekt in den Spielplan auf.



Abb. 3:
Das Kalte Herz
(Archiv Stadttheater, © Helge Bauer)



Abb. 4:
Ronja Räubertochter
(Archiv Stadttheater, © Helge Bauer)

Märchenstoffe müssen für die Bühne adaptiert werden. Aus der Geschichte wird ein Theaterstück mit Akten, Szenen, Rollen und Dialogen. Diese Umsetzung liegt in den Händen von Regie und Dramaturgie. Wo liegt der Schwerpunkt, welches Thema wird in den Vordergrund gestellt, wie soll das heute erzählt werden? Entscheidungen, die auch die Gestaltung von Bühne, Kostümen und Musik beeinflussen. Der Entwurf wird dann im Probenprozess durch die Interpretation und Eigenart der verschiedenen Schauspielerpersönlichkeiten zum Leben erweckt.

Zu Probenbeginn gibt es auf der Probephöhne das erste große Zusammentreffen von allen Beteiligten, das Stück wird in einer sogenannten Leseprobe von den Schauspielerinnen und Schauspielern gelesen, Bühne und Kostüme werden anhand von Figurinen, Fotos und Bühnenbildmodell vorgestellt, es wird diskutiert, Sekundärliteratur wird ausgeteilt und empfohlen, Probenkostüme werden ausgesucht, dann, endlich, zaghaft oft, die ersten Blicke, Worte, Schritte auf der Probephöhne.

Sechs Wochen lang wird durchschnittlich auf der Probephöhne, in den letzten zwei Wochen auch auf der Bühne geprobt, bis die Premiere stattfindet. Märchenproben sind neben der künstlerischen Arbeit ein Eintauchen in Kinderwelten, in die eigenen vergangenen und in die vorherrschenden. Dabei wird bewusst, dass die Themen und Archetypen, die uns in den Märchen begegnen, immer aktuell bleiben.

Auf der Bühne spürt man sehr deutlich, wie das Publikum mit dem Spiel mitgeht und ganz besonders bei Märchenproduktionen, in denen es gelingt, dem Zauber Platz zu geben, ohne dabei kitschig und kindisch zu werden. Kinder merken das, Erwachsene natürlich auch, sie haben nur nicht mehr den Mut, es durch unruhiges auf dem Platz Hin- und Herwetzen und durch Zwischenrufe zum Ausdruck zu bringen.

Märchen berühren uns, auf der Bühne, wenn wir sie erzählen, und im Zuschauerraum, wenn wir dem Geschehen auf der Bühne folgen, weil wir sie von klein auf kennen und immer wieder zu ihnen zurückkehren.

Clara von Münster-Kistner

Märchenwelten

Bibliographische Hinweise

Die hier aufgelisteten Literaturhinweise berücksichtigen nur eine kleine Auswahl der Publikationen der umfassenden Märchenforschung, die von den unterschiedlichsten Disziplinen durchgeführt wurde und immer noch wird. Der Fokus liegt auf den Bereichen der Literaturwissenschaft, Fach- und Mediendidaktik und gibt einen kleinen Einblick in interdisziplinäre und pädagogische Forschungsinteressen. Einleitend findet sich eine kurze Liste von Primärwerken, die aufgrund ihrer Innovation, Ästhetik und Eignung für den Unterricht erwähnenswert scheinen. Die Notation gibt zuerst den/die AutorIn des Schrifttextes und dann den/die IllustratortIn an. Der zweite Teilbereich gibt einen Überblick über zentrale Fachwerke und -zeitschriften aus literaturwissenschaftlicher Perspektive und enthält neben aktuellen auch einige Publikationen älteren Datums, die jedoch immer noch wichtige Grundlagen- und Einführungswerke darstellen. Der nächste Abschnitt listet Werke, die in den Bereich der Fach- und Mediendidaktik fallen. Dabei legen die Publikationen ihren Fokus unter anderem auf die medialen (Neu-)Gestaltungen von Märchen beispielsweise in Bilderbüchern oder Filmen. Darunter werden wieder Fachzeitschriften und Hefte vorgestellt, die sich ganz dem Märchentema widmen. Bei der Auswahl wurden bevorzugt aktuellere Veröffentlichungen gelistet. Abschließend werden in Abschnitt drei und vier die interdisziplinäre und (literatur-)pädagogische Seite der Märchenforschung beleuchtet. Weitere Sekundärliteratur findet sich in den bibliographischen Angaben der jeweiligen Beiträge des Heftes.

1. Primärwerke: Bilderbücher und Graphic Novels

- Adreani, Manuela (2015): Die Schöne und das Biest. Mailand: Edizioni White Star.
- Adreani, Manuela (2019): Snow White. Mailand: Edizioni White Star.
- Andersen, Hans Christian; Zwerger, Lisbeth (2014): Andersen Märchen. Paris: Minedition.
- Bracken, Beth; Timmins, Jeffrey (2009): Cinderella. The Graphic Novel. North Mankato, MN.: Stone Arch Books.
- Cole, Babette (1997): Prince Cinders. New York: Paper Star Book.
- Dahl, Roald (2009): Revolting Rhymes. New York: Puffin Books.
- Diederichs, Ulf (2006): Indische Märchen. München: dtv.
- Fabris, Nadia (2019): Rotkäppchen. München: arsEdition.
- Fléchais, Amélie (2017): The Little Red Wolf. St. Louis, MO.: CubHouse.
- French, Fiona (1989): Snow White in New York. Oxford: Oxford University Press.
- Frisch, Aaron; Innocenti, Roberto (2013): Das Mädchen in Rot. Hildesheim: Gerstenberg.
- Grimm, Jacob und Wilhelm; Garcia, Camille Rose (2012): Snow White. New York: Harper Design.
- Grimm, Jacob und Wilhelm; Janssen, Susanne (2008): Hänsel und Gretel. Rostock: Hinstorff.
- Grimm, Jacob und Wilhelm; Lacombe, Benjamin (2012): Schneewittchen. Berlin: Jacoby & Stuart.
- Grimm, Jacob und Wilhelm; Pacovská, Květa (2007): Rotkäppchen. Paris: Minedition.
- Grimm, Jacob und Wilhelm; Pacovská, Květa (2009): Hänsel und Gretel. Paris: Minedition.
- Grimm, Jacob und Wilhelm; Zwerger, Lisbeth (2012): Brüder Grimm Märchen. Ausgewählt und illustriert von Lisbeth Zwerger. Paris: Minedition.
- Haworth, Katie; Mirtalipova, Dinara (2017): Beauty and the Beast. London: Templar Publishing.
- Heidelbach, Nikolaus (2010): Die schönsten Märchen. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Jackson, Ellen; O'Malley, Kevin (1998): Cinder Edna. New York: Harper Collins.
- Kindermärchen aus aller Welt. Hundertundein Märchen in sieben Kapiteln. (2018). Ausgewählt von Djamila Jaenike, illustriert von Christina Roters. Mutabor Märchenstiftung.
- Kipling, Rudyard (2014): Genau-so-Geschichten oder Wie das Kamel seinen Höcker kriegte. Zürich: Unionsverlag.
- Laibl, Melanie; Roher, Michael (2017): Prinzessin Hannibal. Wien: Luftschacht.
- Laube, Christina; Zaeri, Mehrdad (2016): Aschenputtel. München: Knesbeck.
- Laube, Christina; Zaeri, Mehrdad (2019): Dornröschen. München: Knesbeck.
- Leprince de Beaumont, Jeanne-Marie; Pacheco, Gabriel (2015): Die Schöne und das Biest. Zürich: Bohem Press.
- Mandela, Nelson (2006): Meine afrikanischen Lieblingsmärchen. München: dtv.
- Martin, Rafe; Shannon, David (1992): The Rough-Face Girl. New York: G.P. Putnam's Sons.
- Meschenmoser, Sebastian (2016): Rotkäppchen hat keine Lust. Stuttgart: Thienemann.
- Perrault, Charles; Garcia, Camille Rose (2015): Cinderella, or The Little Glass Slipper. New York: Harper Design.
- Perrault, Charles; Innocenti, Roberto (2014): Aschenputtel. Hildesheim: Gerstenberg.

- Persch, Ulrike (2005): Rotkäppchens List. Bad Soden: Kinderbuchverlag Wolff.
- Phelan, Matt (2018): Snow White. A Graphic Novel. Somerville, MA.: Candlewick Press.
- Powell, Martin; Rivas, Victor (2009): Red Riding Hood. The Graphic Novel. Mankato, MN.: Stone Arch Books.
- Pullman, Phil (2013): Grimms Märchen. Mit Bildern von Shaun Tan. Aus dem Englischen von Martina Tichy. London: Aladin.
- Pullman, Philip; Tan, Shaun (2013): Grimms Märchen. Stuttgart: Aladin.
- Ramos, Mario (2016): Der Wolf im Nachthemd. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Serra, Adolfo (2012): Rotkäppchen. Zürich: Araceri.
- Siebenhaar, Renate; Neidhardt, Hanna Rut (2013): Rotkäppchen und Herr Wolf. Frankfurt/M.: weissbooks.w.
- Tan, Shaun (2016): Singende Knochen. Stuttgart: Aladin.

2. Literaturwissenschaftliche Perspektiven

- Bluhm, Lothar (1995): Grimm-Philologie. Beiträge zur Märchenforschung und Wissenschaftsgeschichte. Hildesheim u. a.: Olms-Weidmann (= Schriftenreihe Werke der Brüder Jacob und Wilhelm Grimm, Bd. 2).
- Boltes, Johannes; Polvika, Georg (2014): Anmerkungen zu den Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm. 5 Bände. Norderstedt: Vero.
- Brinker-von der Heyde, Claudia; Ehrhardt, Holger; Ewers, Hans-Heino; Inder, Annekatrin (Hg., 2015): Märchen, Mythen und Moderne. 200 Jahre Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Darin:
- Bauer, Manuel: Wie wird aus einem Grimm'schen Kinder- und Hausmärchen ein Kunstmärchen aus Zamonien? Walter Moers' *Ensel und Krete* und die Transformation eines romantischen Märchenmodells, S. 403–412.
- Bunzel, Wolfgang: Kooperation und Konkurrenz – oder: Das Ende einer Freundschaft. Clemens Brentano und die Brüder Grimm im auktorialen Wettstreit um das »romantische« Märchen, S. 51–64.
- Dettmar, Ute: Rotkäppchen, revisited. Wie im Animationsfilm *Die Rotkäppchen-Verschönerung* (Hoodwinked!) Märchen erzählt werden, S. 505–516.
- Forlin, Francesco: Gegen die Moderne. Zeit und Geschichte bei den Brüdern Grimm, S. 83–88.
- Kurwinkel, Tobias: Märchenhafte Medientexte – mediale Märchentexte. Wie DreamWorks' *Shrek* das Märchen aktualisiert und weiterschreibt, S. 517–530.
- Mattenklotz, Gundel: Märchenbilderbücher der Gegenwart. Inszenierungen, Konzeptionen und Strategien, S. 337–348.
- Oetken, Mareile: Schneewittchen schrecklich schön. Benjamin Lacombes bildkünstlerische Märchenbearbeitung, S. 379–388.
- Der Märchenspiegel. Zeitschrift für internationale Märchenforschung und Märchenpflege, herausgegeben von der Märchen-Stiftung Walter Kahn. Online: <https://www.maerchen-stiftung.de/der-maerchenspiegel/> [Zugriff: 31.7.2020].
- Dettmering, Peter (Hg., 1985): Die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm in ihrer Urgestalt. Urfassung 1812–1814. Lindau: Antiqua.
- Fabula. Zeitschrift für Erzählforschung / Journal of Folktale Studies / Revue d'Etudes sur le Conte Populaire. Hg. von: Bönisch-Brednich, Brigitte; Stiefbold, Simon; Zimmermann, Harm-Peer. Berlin: de Gruyter. Online: <https://www.degruyter.com/view/journals/fabl/fabl-overview.xml> [Zugriff: 31.7.2020].

- Freund, Winfried (1996): Deutsche Märchen. Eine Einführung. München: Fink.
- Gerstner, Hermann (⁹1997): Brüder Grimm. Reinbek: Rowohlt (= rowohlts monographien, Bd. 201).
- Haase, Donald (Hg., 2008): The Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales. Westport, CT: Greenwood Press.
- Janning, Jürgen; Gehrts, Heino (Hg., 1984): Die Welt im Märchen. Kassel: Erich Röth (= Veröffentlichungen der Europäischen Märchengesellschaft, Bd. 7).
- Joosen, Vanessa (2011): Critical and Creative Perspectives on Fairy Tales. An Intertextual Dialogue Between Fairy-Tale Scholarship and Postmodern Retellings. Detroit: Wayne University Press.
- Karlinger, Felix (Hg., 1973): Wege der Märchenforschung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Karlinger, Felix (1988): Geschichte des Märchens im deutschen Sprachraum. Grundzüge. 2., erweiterte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lange, Günter (Hg., 2009): Märchen – Märchenforschung – Märchendidaktik. 2., unveränderte Neuauflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lenz, Friedel (¹⁰2012): Bildsprache der Märchen. Stuttgart: Urachhaus.
- Lüthi, Max (2004): Märchen. 10., aktualisierte Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler (= Sammlung Metzler, Bd. 16).
- Marvels & Tales. Journal of Fairy Tale Studies. Detroit: Wayne State University Press. Online: <https://digitalcommons.wayne.edu/marvels/> [Zugriff: 31.7.2020].
- Mayer, Mathias; Tismar, Jens (⁴2003): Kunstmärchen. Stuttgart: Springer.
- Mazenauer, Beat; Perrig, Severin (1998): Wie Dornröschen seine Unschuld gewann. Archäologie der Märchen. Mit einem Essay von Peter Bichsel. München: dtv.
- Mieder, Wolfgang (2020): Schneewittchen. Das Märchen in Literatur, Medien und Karikaturen. Wien: Praesens (= Kulturelle Motivstudien).
- Neuhaus, Stefan (2005): Märchen. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Neuhaus, Stefan (2017): Kindler Kompakt Märchen. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Neumann, Michael (2013): Die fünf Ströme des Erzählens. Eine Anthropologie der Narration. Berlin: de Gruyter (= Narratologia, Bd. 35).
- Neumann, Siegfried (2013): Sichtweisen in der Märchenforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Schriftenreihe Ringvorlesungen der Märchen-Stiftung Walter Kahn, Bd. 12).
- Neumann, Siegfried (2018): Erzählwelten. Fakten und Fiktionen im mündlichen und literarischen Erzählen. Beiträge zur volkskundlichen Erzählforschung. Münster: Waxmann (= Rostocker Beiträge zur Volkskunde und Kulturgeschichte, Bd. 8).
- Pecher, Claudia Maria (2013): Märchen – (k)ein romantischer Mythos? Zur Poetologie und Komparistik von Märchen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Schriftenreihe Ringvorlesung der Märchen-Stiftung Walter Kahn, Bd. 13).
- Pöge-Alder, Kathrin (²2011): Märchenforschung. Theorien, Methoden, Interpretationen. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Propp, Vladimir (1972 [1928]): Morphologie des Märchens. München, Wien: Hanser.
- Ranke, Kurt; Brednich, Rolf (Hg., 2015): Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung. Berlin: de Gruyter.
- Rölleke, Heinz (1985): »Wo das Wünschen noch geholfen hat.« Gesammelte Aufsätze zu den »Kinder- und Hausmärchen« der Brüder Grimm. Trier: WVT.
- Rölleke, Heinz (1998): Grimms Märchen und ihre Quellen. Die literarischen Vorlagen der Grimmschen Märchen synoptisch vorgestellt und kommentiert. Trier: WVT (= Schriftenreihe Literaturwissenschaft, Bd. 35).

- Rölleke, Heinz (Hg., 2000): Die Märchen der Brüder Grimm. Quellen und Studien. Gesammelte Aufsätze. Trier: WVT.
- Rölleke, Heinz (2004): Die Märchen der Brüder Grimm. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.
- Röth, Dieter; Kahn, Walter (1993): Märchen und Märchenforschung in Europa. Ein Handbuch. Frankfurt/M.: Haag & Hercher.
- Scherf, Walter (1995): Das Märchenlexikon. 2 Bände. München: C.H. Beck.
- Solms, Wilhelm (2006): Grimms Märchen, ein Werk der Romantik? In: Bormann, Alexander von (Hg.): Ungleichzeitigkeit der europäischen Romantik. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 249-265.
- Tatar, Maria (1990): Von Blaubärten und Rotkäppchen. Grimms grimmige Märchen. Salzburg-Wien: Residenz.
- Teverson, Andrew (Hg., 2019): The Fairy Tale World. London-New York: Routledge.
- Tismar, Jens (1981): Das deutsche Kunstmärchen des zwanzigsten Jahrhunderts. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Uther, Hans-Jörg (Hg., 1990): Märchen vor Grimm. München: Diederichs (= Märchen der Weltliteratur).
- Uther, Hans-Jörg (2008): Handbuch zu den »Kinder- und Hausmärchen« der Brüder Grimm. Entstehung - Wirkung - Interpretation. Berlin: de Gruyter.
- Uther, Hans-Jörg (2015): Deutscher Märchenkatalog. Ein Typenverzeichnis. Münster: Waxmann.
- Zipes, Jack (1985): Rotkäppchens Lust und Leid. Biographie eines europäischen Märchens. Frankfurt/M.: Ullstein.
- Zipes, Jack (2006): Fairy Tales and The Art of Subversion. The Classical Genre for Children and the Process of Civilization. London: Routledge.
- Zipes, Jack (2015): The Oxford Companion to Fairy Tales. Oxford: Oxford University Press (= Oxford Companions).

3. Fach- und mediendidaktische Perspektiven

- Barsch, Achim; Seibert, Peter (Hg., 2007): Märchen und Medien. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker, Susanne (2009): Märchen kennen lernen. In: Grundschule Deutsch, H. 24, S. 26-27.
- Dettmar, Ute; Pecher, Claudia Maria; Schlesinger, Ron (Hg., 2017): Märchen im Medienwechsel. Zur Geschichte und Gegenwart des Märchenfilms. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Deutschunterricht, H. 4/2015: Märchen - interkulturell, intertextuell, intermedial.
- Eyrich, Alexandra (2009): Faszination »Es war einmal...«. Warum Kinder Märchen lieben. In: Klein & groß, H. 62, S. 36-39.
- Franz, Kurt; Kahn, Walter (2000): Märchen - Kinder - Medien. Beiträge zur medialen Adaption von Märchen und zum didaktischen Umgang. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V., Bd. 25).
- Gerndt, Helge (2020): Sagen - Fakt, Fiktion oder Fake? Eine kurze Reise durch zweifelhafte Geschichten vom Mittelalter bis heute. Münster: Waxmann.
- Giribone-Fritz, Béatrice; Krüger, Renate; Muller, Chantal (2010): Europa in Sagen und Märchen. Ein anderer Zugang zu europäischen Kulturen und Sprachen für den

- Fremdsprachenunterricht der Grundschule. Bern-Wien: Peter Lang (= Mehrsprachigkeit in Europa, Bd. 3).
- Grundschule Deutsch, H. 42/2014: Märchen begegnen.
- :in Deutsch, H. 2/2008: Andersens Märchen. Kreativer Umgang mit Figuren und Motiven (5/6).
- Jesch, Tatjana (Hg., 2003): Märchen in der Geschichte und Gegenwart des Deutschunterrichts. Didaktische Annäherungen an eine Gattung. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, Bd. 53).
- Darin:
- Heidtmann, Horst: Medienadaptionen von Volksmärchen, S. 82-98.
- Knoch, Linde: Märchen und Medien, S. 60-66.
- Zitzlsperger, Helga: Märchenrezeption von Kindern, S. 14-30.
- kj&M, Jg. 68, H. 2/2016: Neues vom Rotkäppchen. (Trans)Mediale Märchenwelten.
- Krieger-Laude, Kristina (2018): »An deiner Zunge hängt ihr Leben«. Mit Hans Christian Andersens »Die wilden Schwäne« Gefühle von Ausgrenzung und Gemeinschaft (nach)empfinden. In: Praxis Deutsch, H. 272, S. 20-29.
- Kruse, Iris (2014): Märchenbilder im Medienverbund. Zugänge zu komplexen Märchenbilderbüchern durch intermediale Lernumgebungen. In: Scherer, Gabriela; Volz, Steffen; Wiprächtiger-Geppert, Maja (Hg.): Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven. Trier: WVT, S. 89-110.
- Lange, Günter; Ziesenis, Werner (2011): Märchen. In: Lange, Günter (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur in der Gegenwart. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 231-251.
- Lexe, Heidi (2014): Märchenfiguren im (medialen) Exil. In: Dolle-Weinkauff, Bernd; Ewers, Hans-Heino; Pohlmann, Carola (Hg.): Kinder- und Jugendliteraturforschung 2013/2014. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Jahrbuch der Kinder- und Jugendliteraturforschung, Bd. 20), S. 107-115.
- Lexe, Heidi (2017): Spiegelungen in Bild und Text. Zu Neu-Inszenierungen des Märchens Schneewittchen. In: Mitterer, Nicola; Auernig, Florian Marlon; Hudelist, Andreas (Hg.): IchErzählungen. Narrative Identitäts/De/Konstruktionen. Innsbruck: Studien-Verlag (= Schriftenreihe des Instituts für Österreichkunde, Bd. 29), S. 141-157.
- Metzger, Klaus (2010): Märchen und Fabeln. Phantastische Literaturformen im Grundschulunterricht. In: Grundschulmagazin, H. 78, S. 7-9.
- Metzger, Klaus (Hg., 2011): Unterrichtsideen zu Märchen, Fabeln, kurzen Texten. Leseverstehen vertiefen, Kreativität fördern. Für alle Jahrgangsstufen. Mit Kopiervorlagen. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Mohr, Silvia (2008): Rotkäppchen für Fortgeschrittene. Erarbeitung eines Märchens im Stationenverfahren. In: Fördermagazin, H. 5, S. 8-12.
- Neuburg, Ute (2017): »Ihr könnt nie wirklich wissen, was kommen wird.« Ist das Böse wirklich böse? – Das Mädchen in Rot von Roberto Innocenti. In: Praxis Deutsch, H. 261, S. 12-21.
- Plath, Monika; Richter, Karin (2009): Die Bildwelten der Warja Lavater »Schneewittchen« : Modelle und Materialien für den Literaturunterricht (Klasse 1 bis Klasse 5). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sahr, Michael (2004): Verfilmte Kinder- und Jugendliteratur. Der literarische Kinderfilm – ein vernachlässigtes Unterrichtsmedium. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Sahr, Michael (2007): *Zeit für Märchen. Kreativer und medienorientierter Umgang mit einer epischen Kurzform*. 2., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schmitt, Christoph (2003): *Mediale Adaptionen von Märchen – Bruch oder Wandel tradierter Erzählformen?* In: Franz, Kurt (Hg.): *Märchenwelten. Das Volksmärchen aus der Sicht verschiedener Fachdisziplinen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 142–167.
- Tüpker, Rosemarie (2020): *Märchen von nah und fern. Einfach erzählt für die Arbeit in sozialen Kontexten*.
- Uhl, Benjamin (2020): »Als das Wünschen noch geholfen hat ...« Lernende erkunden narrative Textprozeduren in Märchenanfängen. In: *Praxis Deutsch*, H. 281, S. 14–19.
- Weinrebe, Helge (1988): *Märchen – Bilder – Bücher. Illustrierte Märchenbücher der Brüder Grimm im Unterricht*. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Wicke, Andreas (2019): *Wer ist schuld am bösen Wolf? Grimms Märchen im materialgestützten Literaturunterricht*. In: *Praxis Deutsch*, H. 273, S. 26–32.

4. Kulturwissenschaftliche Perspektiven

- Aarne, Antti (2016): *Vergleichende Märchenforschung*. Dresden: saxionabuch.
- Anker, Martin; Harms, Anke; Pecher, Claudia Maria (2015): *Grimms Märchenwelten im Bilderbuch. Beiträge zur Entwicklung des Märchenbilderbuches seit Mitte des 20. Jahrhunderts*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Schriftenreihe Ringvorlesungen der Märchen-Stiftung Walter Kahn, Bd. 14).
- Bacchilega, Cristina (1997): *Postmodern Fairy Tales. Gender and Narrative Strategies*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Drascek, Daniel (2001): »SimsalaGrimm«. Zur Adaption und Modernisierung der Märchenwelt. In: *Schweizerisches Archiv für Volkskunde* 97, S. 70–89.
- Franz, Kurt (Hg., 2003): *Märchenwelten. Das Volksmärchen aus der Sicht verschiedener Fachdisziplinen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Friedrich, Andreas (Hg., 2003): *Filmgenres: Fantasy- und Märchenfilm*. Stuttgart: Reclam.
- Haase, Donald (2004): *Fairy Tales and Feminism: New Approaches*. Detroit, Michigan: Wayne State University Press (= Series in Fairy-Tale Studies).
- Hollis, Susan; Pershing, Linda; Young, M. Jane (Hg., 1993): *Feminist Theory and the Study of Folklore*. Urbana, Illinois: University of Illinois Press.
- Horn, Katalin (1983): *Märchenmotive und gezeichneter Witz: Einige Möglichkeiten der Adaption*. In: *Österreichische Zeitschrift für Volkskunde* 37, S. 209–237.
- Joosen, Vanessa (2018): *Picturebooks as Adaptations of Fairy Tales*. In: Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hg.): *The Routledge Companion to Picturebooks*. New York: Routledge (= Routledge Companions to Literature Series), S. 473–484.
- Liptay, Fabienne (2004): *WunderWelten. Märchen im Film*. Remscheid: Gardez.
- Mattenklott, Gundel; Wardetzky, Kristin (Hg., 2005): *Metamorphosen des Märchens*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Schriftenreihe Ringvorlesungen der Märchen-Stiftung Walter Kahn, Bd. 3).
- Darin:
- Mattenklott, Gundel: *Märcheninszenierungen im zeitgenössischen Bilderbuch*, S. 100–118.
- Stephan, Inge: *Volksmärchen – Kunstmärchen – globale Mythen. Geschlechter-Konstruktionen und mediale Umsetzungen am Beispiel der Wasserfrau*, S. 54–70.

- Röhrich, Lutz (1990): Wandlungen des Märchens in den modernen Bildmedien: Comics und Cartoons. In: Uther, Hans-Jörg (Hg.): Märchen in unserer Zeit. Zu Erscheinungsformen eines populären Genres. München: Diederichs, S. 11–26.
- Röhrich, Lutz (2002): »und weil sie nicht gestorben sind«. Anthropologie, Kulturgeschichte und Deutung von Märchen. Köln: Böhlau.
- Schmitt, Christoph (Hg., 2008): Erzählkulturen im Medienwandel. Münster: Waxmann.
- Weinrebe, Helge (1987): Märchen – Bilder – Wirkungen. Zur Wirkung und Rezeptionsgeschichte von illustrierten Märchen der Gebrüder Grimm nach 1945. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Weinsheimer, Stefanie (2011): Märchenfilm. In: Koebner, Thomas (Hg.): Reclams Sachlexikon des Films. Stuttgart: Reclam, S. 415–417.
- Zipes, Jack (2006): Why Fairy Tales Stick. The Evolution and Relevance of a Genre. New York: Routledge.

5. Das Märchen interdisziplinär – zwischen Kunst und Pädagogik

- Arend, Helga; Barz, André (2009): Märchen – Kunst oder Pädagogik? Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Schriftenreihe Ringvorlesungen der Märchen-Stiftung Walter Kahn, Bd. 9).
- Bastian, Ulrike (1981): Die »Kinder- und Hausmärchen« der Brüder Grimm in der literaturpädagogischen Diskussion des 19. und 20. Jahrhunderts. Frankfurt/M.: Haag + Hercher (= Studien zur Kinder- und Jugendmedien-Forschung, Bd. 8).
- Bettelheim, Bruno (¹⁵2019): Kinder brauchen Märchen. München: dtv.
- Betz, Felicitas (⁹2005): Märchen als Schlüssel zur Welt. Eine Anleitung zum Erzählen und zum Gespräch mit Kindern. München: Auer.
- Bottigheimer, Ruth (1987): Grimm's Bad Girls and Bold Boys. The Moral and Social Vision of the Tales. New Haven-London: Yale University Press.
- Bühler, Charlotte; Bilz, Josephine (⁴2013): Das Märchen und die Phantasie des Kindes. München: Springer.
- Franz, Marie-Louise von (1989): Psychologische Märcheninterpretation. Eine Einführung. München: Kösel.
- Geister, Oliver (2013): Kleine Pädagogik des Märchens. Begriff – Geschichte – Ideen für Erziehung und Unterricht. Mit 20 Märchen und 2 Beiträgen. 3., überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Karimi, Edith (2016): Mimetische Bildung durch Märchen,. Phantasie, Narration, Moral. Münster: Waxmann (= European Studies in Education, Bd. 34).

Kommentar

Manuela Kapeller

Von einer, die auszog, aus der Distanz zu lehren ...

Es war einmal eine Deutschlehrerin. Der Winter zog gerade über das Alpenland und aus fernen und nahen Ländern wurde berichtet, dass eine Seuche ihr Unwesen trieb. Die Deutschlehrerin besprach in diesen Tagen mit ihren ältesten Schüler_innen das Thema »Literatur und Zeit« und schmökerte lange über ihren Vorbereitungen. Mit Zeilen aus dem Buch *Kohelet* (»Für jedes Geschehen unter dem Himmel gibt es eine bestimmte Zeit«) und literarischen Beispielen unterschiedlicher Epochen ergaben sich angeregte Diskussionen: Warum schreitet die Zeit im Leben eines Menschen manchmal schnell und manchmal langsamer fort? Oder darüber, dass der Mensch im Erleben seiner Zeit die Motive der Abweichung, Umkehrung oder Überwindung des regulären Zeitflusses benennen kann und dafür literarische Darstellungsformen gefunden hat.

Welche Bedeutung die »Zeit« für jede_n Einzelne_n in den nächsten Wochen und Monaten noch haben wird, ahnte damals noch niemand.

Die Zeiten wurden unruhig, ein geheimnisvolles und furchterregendes Virus breitete sich aus und es rumorte in Europa. Der »Lockdown« ließ nicht lange auf sich warten und zwei Wochen später schloss die Alpenrepublik ihre Pforten. Von diesem Tag an lernten die Kinder zuhause, die Materialien dazu bekamen sie von ihren Lehrer_innen per E-Mail, WhatsApp, Webuntis oder Teams zugesandt. Es wurde auch erzählt, dass Volksschulkinder mit gedruckten Textpaketen versorgt wurden, die sie von nun an mit ihren Eltern bearbeiten sollten. Auch die Eltern arbeiteten nun von zuhause aus, das ganze Land befand sich im Ausnahmezustand, einem Dornröschenschlaf, einer besonderen Zeit.

Für die Deutschlehrerin waren die ersten drei Wochen im Distance Learning wenig märchenhaft und überschattet von den warnenden, in Sorge versetzenden Signaltönen digitaler Endgeräte. Der Aufbau von Lerngruppen und der Zugang aller Schüler_innen, insbesondere der Unterstufen, über den bisher kaum genutzten Webuntis-Messenger, verbreitete Kummer und Ungewissheit. Das Datenvolumen des Servers war mehr als unzulänglich und der Kontakt konnte oft nur in den unruhigen Nachtstunden aufgebaut werden. Schüler_innen der Oberstufe wurde hingegen plötzlich klar, dass er oder sie bereits seit langer Zeit ein Outlook-E-Mail-Konto besaß, welches nur geöffnet werden musste. Es glich Zauberei, welche Möglichkeiten das digitale Universum bot.

Stundenlang und stumm verharrte die mutige Deutschlehrerin vor dem PC, um die verwunschenen Hintergründe digitaler Systeme zu verstehen. Zugleich waren aber auch unzählige, beschwichtigende Telefonate mit ihren Mitsreiter_innen, im gemeinsamen Kampf gegen das unsichtbare Virus, zu führen: nicht vorhandene oder verlegte Zugangscodes, leere Druckerpatronen, überforderte Lieferdienste und die fehlende Infrastruktur in den Haushalten verbreiteten unter Eltern und Schülern Angst und Schrecken. Nur abends und in den frühen Morgenstunden konnte sich die Deutschlehrerin ihren eigentlichen Aufgaben widmen, dem Erstellen und Kontrollieren von strategisch sinnvollen Aufgaben für ihre Schützlinge.

Das kaiserlich-königliche Bildungsministerium regierte wie ein Alleinherrscher und startete sofort eine Umfrage, um zu wissen, wie der neue Heim-Unterricht funktioniere. Stolz präsentierte man erste Ergebnisse: Es habe sich gezeigt, dass Eltern und Lehrer_innen den Schul-Schließungen in »überwältigendem Ausmaß« zustimmen, Lehrer_innen die Schüler_innen mit sehr vielen Lern-Unterlagen und Übungen versorgen und auch, dass »Eltern Lehrer_innen nicht ersetzen können«, wurde festgestellt.

Dem Ungeheuer Fernunterricht etwas hemdsärmelig entgegenzutreten, konnten sich die Bildungsbeauftragten in den ersten Wochen des Ausnahmezustands wohl erlauben, denn die kreative Widerstandskraft vieler Schulen und Lehrkräfte war erstaunlich. Aber langsam wurde es Zeit ..., denn für jedes Geschehen gibt es eine bestimmte Zeit, erinnerte sich die Deutschlehre-

rin. Sie war irritiert, denn die Vorbereitungs- und die Korrekturzeiten hatten sich mindestens verdoppelt. Das ständige Sitzen vor dem Laptop, das wiederholte Zusenden von Aufgaben und Erklärungen, die leider in den Tiefen des Internets verloren zu gehen schienen, oder das lange Besprechen von kurzen Lernvideos forderte Lebenszeit, die unwiederbringlich verbraucht war, ohne sichergehen zu können, ob das, was man da produziert hat, auch einen Sinn hat. Genügt das digitale Know-how? Was ist pädagogisch-didaktisch zu beachten?

Nachts und während einsamer Waldläufe sehnte sie sich in die »alte Zeit« zurück und dachte darüber nach, warum die Situation vor dem PC, in Quarantäne, ihren (?) beruflichen Alltag so »zeitlos« macht. Die Erinnerung an das gemeinsame Tun im Klassenzimmer: Lehren und Lernen waren spannend, lustig, anregend und freudvoll: ansprechende Materialien, eine begeisterte Lehrkraft, der direkte Kontakt in Gestik und Mimik, die Situationskomik, der Blickkontakt, das Weiterdenken ..., ach welch einen schönen Beruf sie doch früher hatte!

Überdies war das Wiederholen bereits erarbeiteter Inhalte, spätestens vier Wochen nach der Schulschließung, nicht mehr zu ertragen. Weder für die Deutschlehrerin noch für die Schüler_innen. Das glaubten auch alle, bis auf den Bildungsminister, und der Unterricht wurde vielerorts doch, so konnte man vernehmen, mit neuen Inhalten gefüllt.

Statt der Schulklingel piepste nun das furchteinflößende Einloggsignal für die Teams-Plattform, auf der sich die Klasse virtuell traf. Mit interessan-

ten Effekten: Schüler_innen, die sonst häufig zu spät gekommen sind, klinkten sich oft schon drei Minuten vor Chat-Beginn ein und freuten sich wirklich sehr, die anderen zu sehen. Auch traf man sich gerne um neun Uhr, bei einem früheren Unterrichtsbeginn wurde die Deutschlehrerin mit Abwesenheit bestraft. Viele Schüler_innen konnten interessante Selbsterfahrungen sammeln, sich in Motivation und Organisation schulen und lieferten zudem ausgezeichnete, selbst erarbeitete Ergebnisse. Zudem erlaubte das Distance Learning jedem eine bestimmte Zeit-Freiheit, insbesondere jugendliche Sport- und Outdoorbegeisterte schätzten das. Zudem konnten die Eltern erstmals erleben, dass das Leseverständnis ihres Sprösslings noch ein wenig Übungszeit in Anspruch nehmen werde.

Nach neun Wochen in der Isolation wurden die Schultore wieder geöffnet: In kleinen Gruppen, an separaten Tagen, konnte die Deutschlehrerin wie-

der unterrichten: ein traumhafter Zustand, in kleinen Gruppen eine Sprache zu lehren! Doch der anfänglichen Euphorie des »Wiedereinstiegs« folgte eine lähmende Ernüchterung: Zu lange Frei-Zeiten zwischen den Anwesenheits-Zeiten machten den Schüler_innen schwer zu schaffen. Dieser ungeheuerliche Schwebезustand – drei Tage im Unterricht und mindestens doppelt so lange in den »Ferien« – nagte an den Reserven und schwächte den Kampfgeist der Schüler_innen und Lehrer_innen.

Mittlerweile war es Sommer geworden, die furchterregende Seuche war noch nicht besiegt, auch wenn sie hierzulande eine Auszeit zu nehmen schien. Die heldenhafte Deutschlehrerin hatte die Ungeheuer besiegt, vorläufig zumindest, und sie lebte glücklich und zufrieden. Die Ferienzeit ist angebrochen – eine Auszeit, um zu Kräften zu kommen und neue Pläne zu schmieden, damit sie gewappnet ist für die Ungeheuer der kommenden Zeit.



Mag.ª Manuela Kapeller

arbeitet als Lehrerin für die Fächer Deutsch und Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung am BRG Spittal/Drau. Darüber hinaus ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik^{AEECC}/Abteilung Fachdidaktik der Universität Klagenfurt und in der Lehrer_innen-Ausbildung tätig.

E-Mail: manuela.kapeller@aau.at

ide empfiehlt



Felix Heizmann, Johannes Mayer,
Marcus Steinbrenner (Hg.)

Das Literarische Unterrichtsgespräch

Didaktische Reflexionen
und empirische Rekonstruktionen.
Baltmannsweiler: Schneider Verlag
Hohengehren, 2020. 363 Seiten.
ISBN 978-3-8340-2007-9 • EUR 30,70

Wird Literatur im Unterricht zum Gegenstand, passiert dies in den meisten Fällen in literarischen Gesprächen. Es ist mittlerweile (hoffentlich) eine literaturdidaktische Binsenweisheit, dass die Form des fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch kein angemessener Umgang mit den meist vieldeutigen literarischen Texten ist. Die These, dass das offene und authentische Gespräch eine angemessenere Gesprächsform für den Umgang mit Literatur sei, war die Ausgangsthese jener Forschungsgruppe um Gerhard Härle, Marcus Steinbrenner und Johannes Mayer an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg, die Ende der

1990er Jahre das Konzept des Literarischen Gesprächs nach Heidelberger Modell entwickelt hat. Was als Versuch begann, unter Einbezug literaturtheoretischer Verstehenstheorien eine Alternative zum handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht und den kritisierten gelenkten Gesprächen zu modellieren, ist in den letzten zwanzig Jahren zu einem Fixpunkt in der literaturdidaktischen Diskussion geworden und wird – obwohl das Konzept nicht nur Methode, sondern mehr eine Haltung gegenüber Literatur beschreibt – heutzutage sowohl in der Lehrer*innenbildung als auch in der Schule erfolgreich eingesetzt. Sechzehn Jahre nach Erscheinen des ersten Sammelbandes *Kein endgültiges Wort* (2004) ist soeben der dritte Sammelband *Das Literarische Unterrichtsgespräch* erschienen und soll im Folgenden vorgestellt, aber vor allem empfohlen werden.

Den Herausgebern Felix Heizmann, Johannes Mayer und Marcus Steinbrenner sowie den jeweiligen Beiträger*innen ist es nämlich nicht nur gelungen, die theoretische Anschlussfähigkeit des Literarischen Gesprächs nach dem Heidelberger Modell zu aktuellen Themen der Deutschdidaktik (Inklusion, Gender, Transkulturalität, sprachliche Bildung) aufzuzeigen und seine damit verbundenen vielgestaltigen Ausformungen darzustellen, sondern sie geben auch Einblick in die intensive empirische Beforschung literarischer Gespräche, indem eine Reihe von teils abgeschlossenen, teils noch in Arbeit befindlichen Forschungsvorhaben vorgestellt werden.

Ein einleitender Beitrag des Herausgeberteams zur Entstehung des Heidel-

berger Modells und seiner Einbettung in den literaturdidaktischen Diskurs gibt einen guten Überblick über die bisher geleistete Forschung zu literarischen Gesprächen und stellt die jeweiligen Beiträge kurz vor. Gegliedert ist der Sammelband in zwei Hauptteile – didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen – und gibt so ein vielstimmiges Bild von gesprächsförmigem Literaturunterricht und dessen empirischer Beforschung.

Im ersten Teil – *didaktische Reflexionen* – werden grundsätzliche Aspekte des literarischen Gesprächs bestimmt, theoretische Einordnungen und Grundfragen des literarischen Verstehens stehen hier im Mittelpunkt. Ulf Abraham diskutiert beispielsweise das Gespräch als kulturelle Praxis, Gerhard Härle setzt sich mit dem Verhältnis von Verstehen und Nicht-Verstehen auseinander und Marcus Steinbrenner fragt u. a. aus sprachdidaktischer Perspektive nach dem Verhältnis von Bildungssprache und sprachlicher Bildung, wobei er das Potential der Bildungssprache an einem Literarischen Gespräch zu einem Celan-Gedicht aufzeigt. Generell fällt in den Beiträgen eine fruchtbare Verquickung von theoretischer Reflexion und Berichten aus der konkreten Praxis auf, wenn beispielsweise Werner Wintersteiner anhand einer Filmszene das literarische Gespräch mit den Grundsätzen der transkulturellen Literaturdidaktik zusammendenkt oder Thomas Zabka an einem konkreten Fallbeispiel versucht, Kategorien der Aufgabenanalyse für die Gesprächsanalyse zu nutzen. Einen erhellenden Einblick in die Implementierung der Prinzipien des Literarischen Gesprächs in einer Schweizer

Schule geben Stefan Hofer-Krucker Valderrama und Christine Weber in ihrem Beitrag, wenn sie das Heidelberger Modell mit dem Prinzip des Dialogischen Lernens von Ruf und Gallin verschränken und damit dem Dialog sowohl in Gesprächen als auch in schriftlicher Kommunikation Raum geben.

Wie Literarische Gespräche in der empirischen Forschung untersucht werden und dass es auch hier eine erstaunliche Bandbreite an vielversprechenden Zugängen gibt, zeigen die Beiträge des zweiten Abschnitts – *empirische Rekonstruktionen*. Den Einstieg macht Kaspar H. Spinner mit einem kompakten Forschungsüberblick über die wichtigsten empirischen Forschungsprojekte zum Heidelberger Modell, welche zum Teil schon abgeschlossen sind und zum Teil noch laufen. Einige der genannten Forscher*innen kommen anschließend im Sammelband auch selbst zu Wort. Anhand der überblicksartigen Darstellung von Spinner wird auch deutlich, dass selbst empirisch eher schwer zugängliche Bereiche wie ästhetische Erfahrung und literarisches Lernen beforscht werden können, die vorgestellten Projekte und Methoden sind vielversprechend und lassen auch auf eine zukünftige rege empirische Beforschung hoffen.

In den darauf folgenden Beiträgen werden dann einige vielfältige empirische Projekte zur Erforschung literarischer Gespräche vorgestellt, die in unterschiedlichen Schulstufen – Nicola Mitterer zu literarischen Gesprächen mit Vorschulkindern, Felix Heizmann zur Typologie literarischer Lernprozesse sowie Eric Sasse zu genderspezi-

fischen Praktiken in Gesprächen in der Grundschule, Annika Schmidt über das Gespräch über Kunstwerke sowie Scherf, Sander und Harwart zum adaptiven Lehrerhandeln in der Sekundarstufe und Johannes Mayer zu Grundfragen der Gesprächsleitung in der Hochschullehre – und unterschiedlichen Schultypen – Yvonne Thösen zu Gesprächen im transkulturellen Literaturunterricht der Realschulen; Frederking, Brüggemann und Albrecht zu einem großangelegten Forschungsprojekt im Gymnasium sowie Christoph Bräuer zum Figurenverstehen anhand literarischer Gespräche in der Berufsfachschule – angesiedelt sind. Auch diese Spannweite an Schulformen und Jahrgangsstufen zeigt, wie vielseitig einsetzbar das Heidelberger Modell ist.

Fazit: Es scheint, als hätten die Herausgeber das im Heidelberger Modell so zentrale Prinzip der Vielstimmigkeit beherzigt, denn die unterschiedlichen Perspektiven im Sammelband, aus denen auf Literarische Gespräche geschaut wird, zeigen, dass jenes Konzept, das vor mehr als zwanzig Jahren in Heidelberg seinen Ausgangspunkt hatte, mittlerweile eine nicht mehr wegzudenkende Größe in der literaturdidaktischen Diskussion ist und wohl auch in Zukunft wertvolle Impulse zur Frage nach dem angemessenen Um-

gang mit Texten im Literaturunterricht beisteuern wird. Eine klare Leseempfehlung, die den literaturdidaktischen Horizont erweitert, aber aufgrund des Praxisbezugs auch für Lehrpersonen wertvolle Anregungen bereithält.

MATTHIAS LEICHTFRIED ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Germanistik Wien im Gebiet der Fachdidaktik Deutsch und forscht im Bereich der Literatur- und Medien- didaktik. Außerdem ist er Lehrer für Deutsch und Philosophie/Psychologie an einem Wiener Gymnasium.

E-Mail: matthias.leichtfried@univie.ac.at

* * *

idt
wien 2021

XVII.
Internationale Tagung
der Deutschlehrerinnen
und Deutschlehrer

* mit.sprache.teil.haben

VERSCHOBEN!
Neuer Termin:
15.-20. August 2022
www.idt-2021.at

IDV QDP

Neu im Regal

Christiane Fäcke,
Franz-Joseph Meißner (Hg.)
**Handbuch Mehrsprachigkeits- und
Mehrkulturalitätsdidaktik**

Tübingen: Narr Francke Attempto, 2019.
600 Seiten.

ISBN 978-3-8233-8200-3 • EUR 49,00

Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität sind vielzitierte Dachbegriffe, die unterschiedliche Konzepte umfassen, dementsprechend divers sind die wissenschaftlichen Zugänge und Forschungsschwerpunkte, die damit verbunden sind. Um eine bessere Orientierung in diesem vielfältigen Themenbereich zu ermöglichen, versammeln Christiane Fäcke und Franz-Joseph Meißner im *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* auf ca. 600 Seiten über 120 Artikel, die einen umfassenden Überblick über den Stand der Forschung und der (Unterrichts-)Praxis bieten. Dabei tragen sie der Verschiedenheit der Diskurse in den unterschiedlichen Referenzbereichen Rechnung. Mehrsprachigkeitsdidaktik wird reflektiert und kritisch, u. a. aus der Perspektive der autochthonen Sprachen, der Mutter- und Herkunftssprachen, der Schulfremdsprachen, der globalen und regionalen Sprachen, der Dialekte und Amtssprachen, betrachtet. Die Mehrkulturalitäts-

didaktik umfasst die Referenzbereiche Inter- und Transkulturalität, Multi- und Plurikulturalität, Didaktik des Fremdverstehens, Diversität, Postkolonialismus und Antirassismus, dominante und marginalisierte Kulturen, kulturspezifische Kenntnisse, Handlungsweisen und Einstellung, Friedenserziehung und Global Citizenship Education – aufgrund dieser bereits sehr großen Heterogenität beschränken sich die Ausführungen vorwiegend auf den europäischen, insbesondere den deutschsprachigen Kontext. Das Handbuch ist sehr übersichtlich in mehrere Abschnitte (von A bis O) eingeteilt. Die meist drei- bis fünfseitigen gut strukturierten Beiträge bieten knappe, aber fundierte und gut verständliche Auseinandersetzungen mit dem jeweiligen Themenbereich; hilfreich ist, dass es auch innerhalb der Artikel immer Querverweise auf weiterführende Beiträge gibt, die aufgrund der durchgängigen Nummerierung schnell auffindbar sind.

Die einzelnen Abschnitte bieten nach einem einführenden Teil zu Sprachlichkeit und Kulturalität mit breit gestreuten Beiträgen – u. a. zu folgenden Bereichen: Sprachenkonzepte und Sprachenpolitik (national und EU), didaktische Konzepte und Kompetenzprofile für Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in einer globalisierten Welt, Erst-, Zweit- und Mehrsprachenerwerb, Sprachenlernen, Tertiärsprachendidaktik, Interkomprehension, lebensweltliche Vielsprachigkeit, Herkunftssprachen und DaZ, autochthone Mehrsprachigkeiten – einen beeindruckenden Überblick über den Stand der Forschung in diesem immer noch nicht ausreichend

erforschten, sich ständig weiterentwickelnden Feld der Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Es ist ein großes Verdienst des Handbuches, unterschiedliche Konzepte und Zugänge versammelt zu haben, sodass jederzeit ein erhellender Blick über den Tellerrand möglich ist und Querverbindungen hergestellt werden können. Der Band eignet sich gleichermaßen für einen ersten Überblick zu einem der Themenbereiche oder als Nachlese und ist in seiner Vielfalt höchst empfehlenswert.

Tina Welke, Renate Faistauer (Hg.)

Eintauchen in andere Welten

Vielfalt ästhetischer Texte im Kontext
Deutsch als Fremdsprache und
Deutsch als Zweitsprache.

Unter Mitarbeit von Stephan Kurz.

Wien: Praesens, 2019. 305 Seiten.

ISBN 078-3-7069-1020-0 • EUR 33,10

Ästhetisch-kulturelles Lernen befähigt die Lernenden, die eigenen Sichtweisen, Hör- und Leseweisen zu erkennen und sie zu artikulieren. Ästhetisch-kulturelles Lernen initiiert und fördert Reflexionsprozesse, unterstützt die Entwicklung kritischer Diskursfähigkeit und bietet Gelegenheit, sich zu gesellschaftspolitischen Prozessen zu äußern, wodurch Lernende auf ihrem Weg zu einer emanzipatorischen Teilhabe an der Gesellschaft begleitet werden können. Ästhetisch-kulturelles Lernen zielt darauf ab, subjektive Erkenntnisse zu befördern, entzieht sich dadurch jedoch weitgehend der Messbarkeit. Ästhetisch-kulturelles Lernen und intermediale Darstellungsverfahren bieten sinnliche und emotionale Zugänge zur Sprache, sind also keines-

wegs nur schmückendes Beiwerk von Unterricht, sondern selbstverständlicher Teil der Aneignung von Sprache.

Und trotz dieses für Lehr-Lernsituationen so wesentlichen Mehrwerts wird ästhetisch-kulturelles Lernen im Fach Deutsch als Fremdsprache/ Deutsch als Zweitsprache (DaF/DaZ) und den entsprechenden Lehrwerken bislang kaum berücksichtigt. Dies ist aus Sicht der Herausgeber_innen und Autor_innen nicht nachvollziehbar und so unterbreiten sie ein buntes Angebot an unterschiedlichen sicht-, hör- und lesbaren Möglichkeiten, wie die konsequente Berücksichtigung unterschiedlicher ästhetischer und alltagskultureller Texte im Unterricht umgesetzt werden könnte. Die Einbeziehung unterschiedlicher Wahrnehmungsmodi ermöglicht ganzheitliches Lernen, regt identitätsrelevante Prozesse an, bietet aber auch Gelegenheit, sich mit seiner Umwelt sowie den kulturellen Handlungs- und Deutungsmustern von Gesellschaften auseinanderzusetzen. Durch rezeptive und produktive Beschäftigung mit ästhetischen Texten wird die performative Kompetenz und Handlungsorientierung weiterentwickelt sowie Medienkompetenz und kritische Diskursfähigkeit ausgebildet.

Die Autor_innen bieten Einblicke in Forschung und Unterrichtserfahrungen und unterbreiten ein vielseitiges Angebot, sich dem ästhetisch-kulturellen Lernen in seiner medialen Vielfalt zu nähern – dies kann auf analytischem Weg oder auch im kreativen Schaffen eigener Texte erfolgen. Es bleibt den Leser_innen überlassen, die Schwerpunkte nach eigenen Interessen auszuwählen und sie in eigene Unterrichtskontexte einzubinden. Die consequen-

te Einbeziehung (alltags)kultureller Angebote in den Unterricht ist eine wesentliche Ressource, um die sprachliche Handlungsfähigkeit der Lernenden zu erweitern und sie in ihrer Urteilsfähigkeit zu unterstützen – es ist aber vor allem eine unschätzbar wertvolle Möglichkeit, die Diversität der Lernenden zu berücksichtigen und reale Lerngelegenheiten zu schaffen, um sich kritisch, reflektiert, emotional und zuweilen auch kontrovers mit einem Thema auseinanderzusetzen, eigene Meinungen darzulegen und auf andere einzugehen – kurz, sich selbst als erfolgreich sprachlich handelnd wahrzunehmen.

Es bleibt zu wünschen, dass dieser so wichtige Zugang künftig die ihm zustehende Beachtung im DaF-DaZ-Unterricht erhält.

Helmuth Feilke,
Dorothee Wieser (Hg.)

**Kulturen des Deutschunterrichts –
Kulturelles Lernen im
Deutschunterricht**

Stuttgart: Fillibach bei Klett, 2018. 298 Seiten.
ISBN 978-3-1268-8081-7 • EUR 30,00

»Worin besteht die Kulturalität des Deutschunterrichts? Welche Kulturen des Deutschunterrichts gibt es? Was schließlich ist *kulturelles Lernen* und wie findet es im Deutschunterricht statt?« – Dies sind die von den beiden Herausgeber_innen dieses Sammelbandes zu den »Kulturen des Deutschunterrichts« – Helmuth Feilke und Dorothee Wieser – eingangs gestellten Fragen, auf die versucht wird, Antworten zu finden. Dabei wird keine grundsätzlich neue Perspektive eingenom-

men, es sollen jedoch unterschiedliche Forschungszugänge systematisch zusammengeführt werden, die in letzter Zeit aufgrund der Dominanz kompetenztheoretischer Zugänge (in Schüler- und Lehrerforschung) eher in den Hintergrund getreten sind, und dies, obwohl Komposita mit »Kultur« – man denke an »Schulkultur«, »Lernkultur, »Aufgabenkultur« – im didaktischen Diskurs allgegenwärtig sind und gerne mit den Bezeichnungen »neu« und »innovativ« verbunden werden.

Der vorliegende Sammelband vereint Beiträge der Sektion »Kultur(en) des Deutschunterrichts – Kulturelles Lernen im Deutschunterricht« des Symposiums Deutschdidaktik in Ludwigsburg (2016), wobei sich die Autor_innen »Kultur(en)« aus verschiedenen Blickwinkeln und mit unterschiedlichen Zugängen nähern. Der gemeinsame Fokus ist auf die Auswirkungen von Fragehaltung und Bewertung von Forschungsergebnissen zu Lehr- und Lernprozessen im Deutschunterricht unter Berücksichtigung der sozialen und damit kulturellen Konstituiertheit des Lernens und Lehrens gerichtet. Dafür werden konzeptionelle und empirische, sprach- und literaturdidaktische Beiträge zu Formen, Verfahren und Prozessen kulturellen Lernens im Deutschunterricht zusammengeführt sowie Möglichkeit, Potential, aber auch die methodologischen und methodischen Herausforderungen dieses Forschungsansatzes genauer ausgelotet – im ersten Teil des Bandes zu Aspekten sprachlichen und im zweiten Teil zu jenen literarischen Lernens – und anhand unterschiedlicher Daten aus der Unterrichtspraxis diskutiert. Es sollen damit Anstöße für

eine weitere Diskussion dieser Zugänge geboten werden, die eine wertvolle und für die Deutschdidaktik wesentliche Erweiterung zur kompetenzorientierten Forschung darstellen.

Jan M. Boelmann (Hg.)

Empirische Forschung in der Deutschdidaktik

Baltmannsweiler: Schneider Verlag
Hohengehren.

Band 1: Grundlagen (2019). 339 Seiten.
ISBN 78-3-8340-1881-6 • 19,80

Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren (32018). 349 Seiten.
ISBN 978-3-8340-1882-3 • 19,80

Band 3: Forschungsfelder (2018). 344 Seiten.
ISBN 978-3-8340-1883-0 EUR • 19,80

»Empirisches Forschen ist ein spannendes Handwerk«, lautet das Credo des Herausgebers Jan M. Boelmann der vorliegenden dreibändigen Publikation *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*. Es begleitet die Umsetzung theoretischer Konzepte in die Praxis, eröffnet Möglichkeiten, um Hypothesen zu überprüfen, Daten zu gewinnen und daraus neue Erkenntnisse abzuleiten. Es bietet den Rahmen, um Forschungsprojekte, -methoden und -stile zu erproben und ist – trotz so mancher Vorbehalte gegenüber zu eng gefassten empirischen Forschungsdesigns – aus der aktuellen deutschdidaktischen Forschungslandschaft nicht wegzudenken. Ob wissenschaftliche Qualifizierungsarbeit oder Forschungsprojekt, Wissen um die Möglichkeiten empirischer Forschung sowie eine möglichst sichere Handhabung des erforderlichen Instrumentariums erweisen sich als wesentliche

Voraussetzung für einen erfolgreichen Abschluss. Daher wurde im Jahr 2015 an der PH Ludwigsburg eine Tagung für Nachwuchswissenschaftler_innen veranstaltet. Mit Blick auf diese Zielgruppe wurden die Beiträge in einem grundlegenden Einführungsband zu »Erhebungs- und Auswertungsverfahren« (Band 2 der Reihe) zusammengeführt und wissenschaftlich fundiert, aber dennoch gut verständlich und um weiterführende Literaturempfehlungen und ein Glossar ergänzt, aufbereitet. Im ersten Teil von Band 2 werden die einzelnen Erhebungsverfahren und Methoden mit ihrem Potential und möglichen Stolpersteinen kurz vorgestellt, Teil zwei bietet einen Überblick über verschiedene Auswertungsverfahren.

Das Interesse an empirischer Forschung war und ist anhaltend groß und so entstanden zwei weitere Bände. Mit theoretischen »Grundlagen« empirischen Forschens – vorgestellt werden unterschiedliche Forschungsansätze, Forschungsparadigmen und Forschungsdesigns mit ihren Vor- und Nachteilen – und praxisrelevanten Hilfestellungen für die Organisation, Durchführung und Auswertung der Erhebung werden die Leser_innen in Band 1 von ihrer ersten Idee bis zum konkreten Forschungsprojekt begleitet.

Band 3 bietet Einblicke in deutschdidaktische Forschungsfelder und ihre jeweilige empirische Fachkultur, um Noviz_innen einen Überblick über die unterschiedlichen Forschungszugänge vorzustellen und sie bei der Themenfindung und der Wahl ihrer Forschungsmethode zu unterstützen. In 19 Beiträgen werden literatur- und sprachdidaktische Forschungsfelder sowie übergreifende Bereiche rund um

Unterricht, Lehrende und Lernende vorgestellt.

Alle drei Bände vermitteln theoretische Grundlagen, um den Einstieg in die empirische Forschung zu erleichtern, und bieten Orientierung, wie angehende Forscher_innen praxisnah an die Planung und Durchführung ihres eigenen Projekts herangeführt werden können. Die Wahl der passenden Methode ist eine zentrale Herausforderung bei der Planung jeder wissenschaftlichen Forschung. Sollte man sich für eine empirische Forschungsmethode entscheiden, so wird man in dieser dreibändigen Einführung wertvolles Grundlagenwissen erwerben.

Wolfgang Gehring

Fremdsprache Deutsch unterrichten

Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb, 2018. 252 S.
ISBN 978-3-8252-5030-0 EUR • 19,99

Die schulischen Lernumgebungen sind heutzutage von großer Diversität geprägt und in den Klassenzimmern sind Lernende mit höchst unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedarfen versammelt. Diese vielfältigen Ausgangsbedingungen der Lernenden erfordern Unterrichtsangebote für Deutsch in allen Fächern und stellen Lehrende, die sprachfördernd unterstützen möchten, vor so manche methodische Herausforderung.

Wolfgang Gehring, Professor für Englische Fachdidaktik, unterbreitet mit der vorliegenden Publikation all jenen ein Angebot, die Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache oder auch einfach »nur« als Unterrichtssprache in einem mehrsprachigen Klassenzimmer verwenden und lehren – also allen

Lehrpersonen. Dafür stellt er Erkenntnisse der Fremdsprachendidaktik, methodische Erwägungen und explizite Aufgabenbeispiele vor, die Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung unterstützen.

Im einführenden Kapitel werden »Standards, Bedingungen, Anforderungen« in den Blick genommen, es erfolgt eine kurze theoretische Einführung in wichtige Konzepte des (guten) Fremdsprachenunterrichts in unterschiedlichen Erwerbs- und Lernumgebungen mit Schüler_innen, die in hybriden Lernwelten verankert sind. Im zweiten Kapitel werden »Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen« zu den Lernfeldern des (Fremd-)Sprachenunterrichts geboten. »Arrangements, Formate, Umgebungen« nimmt das dritte Kapitel in den Blick und richtet die Aufmerksamkeit auch auf kulturelles, kreatives, performatives und forschendes Lernen in der Schule und an außerschulischen Lernorten. Im letzten Kapitel wird der Fokus auf »Strategien, Formate, Bedarfe« von der Methodenvielfalt bis zum Feedback gerichtet.

Die vorgestellten, auf einer modernen Fremdsprachendidaktik beruhenden Zugänge eignen sich sowohl für eine unterrichtspraktische als auch für eine forschende Auseinandersetzung mit den grundlegenden Prozessen der Vermittlung von DaF und DaZ in der Lehrer_innenaus- und -weiterbildung. Der Band erlaubt eine rasche Orientierung im großen methodischen Feld und bietet niederschwellige Zugänge, dabei richtet er sich an Lehramtsstudierende sowie beruflich tätige und zukünftige DaF-/DaZ-Lehrkräfte.

Rezensionen: URSULA ESTERL