
„...etwas, das dem Blick unsichtbar gewesen...“: Heinrich von Kleists „Das Bettelweib von Locarno“ als Hörspiel im Literaturunterricht Deutsch als Fremdsprache

Manfred Kaluza

1. Einleitung

Während im Fremdsprachenunterricht der Übergang vom Leseverstehen zur Literatur frühzeitig und ohne größere Schwierigkeiten bewältigt wird, ist der Schritt vom Hörverstehen zum Hörspiel mühseliger und wird oft gar nicht vollzogen. Zu viele Schwierigkeiten praktischer und ästhetisch-medialer Art türmen sich vor dem Lehrenden auf, so dass man es oft bei den angebotenen Hörverstehensübungen und einzelnen Hörszenen bewenden lässt.

Die hier beschriebene Unterrichtseinheit (im Folgenden UE) versucht eine Verbindung zwischen zwei Gattungen, Erzählung und Hörspiel, und deren unterschiedlicher medialer Realisierung herzustellen, indem ein kurzer literarischer Text, Kleists „Das Bettelweib von Locarno“, in ein Hörspiel transformiert werden soll. Sie möchte ermutigen, das Hörspiel in den Unterricht Deutsch als Fremdsprache, insbesondere in den Literaturunterricht, zu integrieren und die Lerner durch rezeptive und produktive Arbeit zu einer Auseinandersetzung mit einem elektroakustischen Medium zu motivieren.

Die UE wurde für einen studienvorbereitenden Literaturkurs am Studienkolleg geplant. Da sie keinen einführenden Charakter hat, konnte nicht nur auf literarische Vorkenntnisse aus den Schulbiografien der Teilnehmer, sondern auch auf Vorkenntnisse aus dem Kurs selbst zurückgegriffen werden. Die Einheit ist jedoch in allen Einzelteilen so aufgebaut, dass die Form der Textanalyse, die Einführung der Gattungsmerkmale des Hörspiels und die Adaptionmöglichkeiten eine flexible Gestaltung zulässt, so dass sie auch mit Deutschlernern im fortgeschrittenen Bereich oder mit Germanistikstudenten erprobt werden kann.

Die UE kann einzeln unterrichtet werden oder als Teil einer Unterrichtsreihe. Mögliche Themen einer Reihe sind: Literaturgeschichte (Literatur der Klassik, Romantik, Literatur um 1800), Autor (erzählerisches Werk Heinrich von Kleists), Gattung (Literarische Kurzformen: Gespenster- und Spukgeschichten, Hörspiele im Literaturunterricht), Medien (Verbindung von Literatur und anderen Medien).

Der inhaltliche und organisatorische Aufbau der UE lässt wenig Zweifel zu, dass die fremdsprachlichen Fertigkeiten Sprechen, Lesen, Hören und Schreiben geübt werden. Trotzdem sei an dieser Stelle noch einmal angemerkt, dass der analytische und produktionsorientierte Umgang mit den literarischen Gattungen Erzählung und Hörspiel im Vordergrund steht. Die fremdsprachlichen Fertigkeiten werden

nicht systematisch im Sinne einer Spracherwerbsprogression geübt; sie haben vor allem instrumentellen Charakter, um folgendes Ziel zu erreichen: ein eigenständig adaptiertes und produziertes Hörspiel auf der Basis einer literarischen Vorlage.

2. Das Hörspiel: Eine Momentaufnahme

Vergliche man das Hörspiel mit einem Patienten, so lautete die Diagnose: eine schwere, chronische Erkrankung, aber es besteht keine Lebensgefahr, sogar Anzeichen einer Besserung sind zu erkennen.

Der erste Teil der Diagnose erklärt sich historisch aus medientechnischen Innovationen und deren Auswirkungen auf die Nutzung des Mediums, in diesem Fall das Radio. Hörisch (2001: 338) schreibt dazu:

Wie denn die Geschichte des Radios überhaupt eine Grundtendenz in der Entwicklung der Mediennutzung zur Kenntlichkeit verdichtet: Aus Medien der Versammlung werden Medien der Zerstreuung. Vom Sinn zu den Sinnen, von der Versammlung vieler, die versammelt/konzentriert einer Botschaft lauschen, von der sie annehmen, dass sie sinnvoll ist, zur Zerstreuung, zur Unterhaltung, aber eben auch zur Individuierung.

Hauptverantwortlich für die Tendenz, das Radio als Hintergrundgeräusch („Berieselung“) zu benutzen, sei es bei häuslichen Tätigkeiten, am Arbeitsplatz oder beim Autofahren, ist ein neueres massenwirksames Leitmedium: das Fernsehen (vgl. Hickethier 1997).

„Individuierung“ meint in obigem Zitat zum Einen die Aufsplitterung der Sendefrequenzen, die die Ausstrahlung von vielen Radioprogrammen gleichzeitig zulässt, und somit dem Hörer mehr Auswahl gibt, neben dem öffentlich-rechtlich organisierten Rundfunk mit seinem Kulturauftrag auch rein kommerziell orientierte Programme („Dudelfunk“). Zum Anderen sorgen Aufzeichnungstechniken und deren Speichermedien (Tonband, Kassette, CD, Podcast) dafür, personalisiertes, allgegenwärtiges Hören möglich zu machen (vgl. Steinmetz 2006: 82f.).

Auch innerhalb der einzelnen Programme der ARD, des wichtigsten Produzenten von Hörspielen, droht dem Hörspiel durch die Medienforschung, die mit rein quantitativ ausgerichteten Parametern den Hörspielmachern ein ständig sinkendes Interesse der Hörerschaft nachweist, eine ernsthafte Gefahr (vgl. Buggert 1985).

Für den zweiten Teil der Diagnose, „keine Lebensgefahr“, genügt der Hinweis auf eine weitere Erkenntnis der Medienwissenschaft: „Alte Medien werden durch neue nie gänzlich abgeschafft“ (Hörisch 2001: 74).

Das Fernsehen wird das Radio nicht abschaffen, genauso wenig wie das Kino das Theater abgeschafft hat. Entsprechendes gilt für das Hörspiel. Obwohl an Popularität und Massenwirksamkeit Film, Fernsehfilm und -spiel sowie Theaterstück hoffnungslos unterlegen, wird das Hörspiel doch nicht sterben.

„Anzeichen einer Besserung“ zeigen sich bei der Produktion, Distribution und Präsentation. Die ARD weist – bei sehr weiter Auslegung der Formen und Genres – in den letzten Jahren regelmäßig über 600 Hörspielproduktionen aus (vgl. ARD Jahresstatistik Hörspiel), die bis zum Jahre 2008 in einer eigenständigen Reihe dokumentiert wurden (Deutsches Rundfunkarchiv 2011). Wichtiger als die Zahl der Hörspielproduktionen sind die qualitativen Veränderungen im Produktionsbereich, die durch die Digitalisierung ausgelöst werden. Die technischen Möglichkeiten, wie z.B. Mehrkanaltechnik und Surround-Sound ließen immer aufwendigere Produktionen entstehen, häufig mit experimentellem und grenzüberschreitendem Charakter. Zudem verschwimmen die Grenzen von Autor und Produzent, da die digitale Produktion von Hörspielen ohne besonderen Aufwand außerhalb der Studios geleistet werden kann. Immer häufiger treten kommerzielle Hörverlage als Produzenten/Koproduzenten von Hörspielen auf, deren literarische Großproduktionen häufig bereits vor der Ausstrahlung im Radio als Hörbücher erscheinen (vgl. Krug 2008: 149-166).

Im Distributionsbereich bietet das Datenübertragungs- und Datenverarbeitungsmedium Internet als interaktive „Eintauchmöglichkeit“ (Kosfeld 2003: 135ff.) das größte Potential für das Hörspiel. Einige Beispiele:

- Radio Bremen stellte eine interaktive Version des ersten Teils des Hörspiels „Der Steppenwolf“ online.
- Hörer können über so genannte Blogs andere Hörer über die Ausstrahlung von Hörspielen informieren, Tauschbörsen einrichten, Kritiken zu Hörspielen verfassen und im Netz veröffentlichen, z.B. unter <http://www.hoerspiel.com/> (Zugriff: 24.5.2012).
- Öffentlich-rechtliche Sender bieten eigene Hörspielrubriken auf ihren Internetportalen an, wie z.B. der Sender Bayern 2 des Bayerischen Rundfunks. Dort kann man auf dem Portal „radioWissen“ u. a. Hörspiele herunterladen, sogar „Ursendungen“ innerhalb von sieben Tagen, und zahlreiche Informationen (Newsletter, Halbjahresheft etc.) bestellen. Es ist bezeichnend, dass der Unterpunkt der Rubrik „Hörspiel und Medienkunst“ heißt. Hörspiele sollen in experimenteller Form, z. B. als „Texthörspiel“ oder in Kombination mit Musik und Geräusch an die Medienkunst angeschlossen werden. (vgl. <http://www.br-online.de/bayern2/radiowissen>, Zugriff: 24.5.2012).
- Rundfunkadaptionen beliebter Fernsehserien wie der ARD-Tatort werden produziert, im Radio (und im Internet als Livestreams) gesendet und anschließend vier Wochen zum Herunterladen ins Internet gestellt (vgl. <http://www.radiotatort.ard.de>, Zugriff: 24.5.2012).
- Suchmaschinen wie Google helfen bei der Beschaffung von Daten aus dem Internet, indem sie eine unendliche Fülle und Kombinationsmöglichkeit von Suchwörtern zulassen (Kosfeld 2003: 115-134).

Und auch bei der Präsentation von Hörspielen lassen sich im Zuge der ‚Eventkultur‘ Veränderungen feststellen. „Hörbars“ und die Reihe „Hörspiele unterm Sternenhimmel“, die bereits seit 1995 erfolgreich Hörspiele in den beiden Berliner Planetarien ausstrahlt, versuchen die eher intim-individuelle Rezeption aufzubrechen und das Hörspielhören zu einer Gemeinschaftserfahrung zu machen. Höhepunkt dieser neuen Entwicklung sind Live-Hörspiele. So waren am 21.8.2010 15.000 Zuhörer bzw. Zuschauer bei der Lesung einer Folge der Serie „Die drei ???“ in der Berliner Waldbühne anwesend, was die Verbesserung des eigenen Rekords um 4000 Zuschauer und gleichzeitig einen neuen Eintrag im Guinnessbuch der Rekorde bedeutete.

Ein spezifisches Problem im Zusammenhang dieser UE soll hier noch kurz angerissen werden. Es geht um das Verhältnis von Originalhörspiel und Bearbeitung (vgl. Huwiler 2005: 25-41), in diesem Falle die Adaption eines literarischen Werkes. Bolik (1998: 154f.) hat auf die negative Wahrnehmung bzw. die oft gar nicht existierende Wahrnehmung von Adaptionen im Hörspielbereich hingewiesen und dies kritisch mit dem Medium Film verglichen. Dabei verrät sich der Ignorant mitunter selbst. Bräutigam (2005: 10) lässt in seinem Handbuch nur Originalhörspiele gelten, mit der Ausnahme von drei Werken, die zu der Entwicklung der Gattung wahrscheinlich mehr beigetragen haben als der Großteil der Originalhörspiele: Orson Welles‘ berühmte Bearbeitung von H. G. Wells‘ Roman „Krieg der Welten“ und Max Ophüls‘ Bearbeitungen von Goethes „Novelle“ und Schnitzlers „Berta Galan“. Beide Regisseure werden heute eher als bahnbrechende Pioniere des Mediums Film gesehen.

3. Fachdidaktische Reflexion

Insgesamt positiver zu beurteilen ist der Zustand des „Patienten Hörspiel“ in der Literatur- und Fremdsprachendidaktik. Siehe z.B. Klose (1974), Lermen (1975), Dringenberg (1980), Everling (1988) für den Deutschunterricht, Groene (1980), Berndt (1994, 1996) und Dahlhaus (1996) für den Fremdsprachenunterricht.

Hörspiele gelten im Fremdsprachenunterricht als gewünschte, produktive Erweiterung der Textsorten im Literaturunterricht, mit dem Ziel einer ästhetisch-literarischen und medienkritischen Bildung, und dienen gleichzeitig der Schulung und Verbesserung des Hörverstehens (vgl. Schmidt 1993: 661-663).

Diese hörspielspezifische Begründung für den Einsatz im Unterricht soll zunächst in die weitere fachdidaktische Diskussion eingebettet werden, um danach wieder auf das Hörspiel bezogen zu werden. Zwei Problembereiche, die in den konkreten Entscheidungen über Verlauf und Schwerpunktsetzungen der UE immer wieder eine Rolle spielen, werden dabei diskutiert: das Verhältnis von Analyse und Kreativität im Literaturunterricht und die methodische Frage, wie Fachbegriffe in den Unterricht eingeführt werden. Als Konsequenz dieser Diskussion wird bei

der Darstellung der UE nicht mehr jeder Planungsschritt und jede methodische Entscheidung ausführlich hergeleitet und begründet.

Literaturdidaktische Positionen folgen häufig denen der Literaturwissenschaft. Die literaturwissenschaftliche Hinwendung zur Rezeptions- und Wirkungsästhetik stellte den Leser oder Rezipienten in den Mittelpunkt, der durch den Lese- und Rezeptionsprozess einem literarischen Werk erst seinen Sinn verleiht (vgl. Caspari 1994: 111, Ehlers 2010: 1531f.). Dabei müssen die Unterschiede zwischen primär- und fremdsprachlichen Rezeptionsprozessen berücksichtigt werden (vgl. Caspari 1994: 101, Ehlers 2010: 1532). In der fachdidaktischen Diskussion schlug sich dieser Wechsel zum Rezipienten im Paradigma des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts nieder (vgl. Winzer 1993 und – eher literaturwissenschaftlich-philosophisch orientiert – Bredella 2004).

In häufig missverständlicher Weise wird der traditionelle, dem Verstehen des autonomen literarischen Werkes verpflichtete Literaturunterricht als eine Ansammlung kognitiver Operationen verstanden, bei der die Analyse des Textes mit Hilfe literaturwissenschaftlicher Begriffe im Zentrum steht. Solch ein Unterricht, so lautet der Vorwurf, vernachlässige den Rezipienten und töte die Lust am Lesen. Umgekehrt wird ein handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht mit einem emphatischen Kreativitätsbegriff konnotiert. Handeln meint aktives Eingreifen der Rezipienten in den Text mit dem Ziel etwas Neues, Originelles zu produzieren. Kritisch wird dagegen eingewendet, dass solch ein Unterricht die Rezeption des Lesers absolut setze und zu einer ahistorischen Spontanität führe, die dem literarischen Werk in keiner Weise gerecht werde (vgl. Winzer 1993: 1-10).

In dieser Unterrichtseinheit wird Kreativität nicht als Gegenbegriff zur Analyse benutzt, sondern als Ergänzung, die Analyse voraussetzt. Kreative Operationen an Texten, gezielte Veränderungen, Ergänzungen und Umgestaltungen setzen immer analytische Operationen voraus, analytische wiederum enthalten immer kreative Momente; das hat der Verstehensbegriff der Hermeneutik auf theoretischer Ebene zu klären versucht (vgl. Fingerhut/Malenk 1980: 495). Wie soll man Handlungsschemata von literarischen Texten auf andere Situationen übertragen, wenn sie vorher nicht relativ abstrakt formuliert wurden? Ein Transfer kann doch erst geleistet werden, wenn im Sinne einer kognitiven Operation verstanden worden ist, was und in welcher Form transferiert werden soll.

In der Hörspieldidaktik wird ein ähnlicher Gegensatz aufgebaut zwischen Rezeptivität, gleich analytisch, und Produktivität, gleich kreativ (vgl. Friedrichs 1982: 212-216). Dabei wird die eher analytisch-rezeptive und die eher kreativ-produktive Hörspielerarbeit häufig nach Lebensalter und Entwicklungsstand der Lerner getrennt. Die kreative Umgestaltung oder Neugestaltung wird den jüngeren Lernern unter Hinweis auf den motivationsfördernden spielerisch-experimentellen Umgang mit Hörspielen zugeordnet, die Erschließung und Analyse von Hörspielen eher älteren Lernern. Eine Trennung, die nicht immer nachvollziehbar ist, und in dieser UE

aufgehoben werden soll. Denn wie soll man ein Hörspiel produzieren, wenn man die Gattungsmerkmale des Hörspiels im Sinne eines Musters nicht vorher durchschaut hat? Trotz früher Einführung der Umformung einer literarischen Textvorlage in ein Hörspiel in den Kanon der unterrichtlichen Hörspielarbeit (vgl. Ulshöfer 1953: 61-75, Klose 1974: 222-234 und 276-277) steht das Analyseverfahren im Sinne eines erweiterten Kreativitätsbegriffes eindeutig im Vordergrund.

Hören, Lesen, Beobachten, Beschreiben, Benennen und In-Beziehung-Setzen der Darstellungsmittel, Deuten ihrer Funktion und der Aussageabsicht des Autors, Reflexion intendierter und möglicher Wirkungen, Nachdenken über den Bezug des Textes zur eigenen Lebenswirklichkeit etc. sind keine passiven Rezeptionsweisen, sondern höchst kreative Denk- und Verstehensprozesse, die im Unterricht nicht zu kurz kommen dürfen (vgl. Dringenberg 1998: 690).

Oft liegt das Problem nicht so sehr auf der didaktischen, begründenden, sondern eher auf der unterrichtspraktischen, gestaltenden Ebene: Wie werden kognitiv-analytische und kreative Lese- und Verstehensprozesse in den Literaturunterricht eingeführt und gesteuert? Können beispielsweise die Gestaltungselemente des Hörspiels, für die ein begriffliches Inventar notwendig ist, durch die Produktion von Hörszene(n) bzw. Hörspielen, also durch ein induktives, sukzessiv erkennendes Herantasten an das Hörspiel (vgl. Everling 1988: 8, Waldmann, 1984: 128) oder eher deduktiv von einem ‚fertigen‘ Hörbeispiel, auch in Textform, mit gezielten Beobachtungsaufgaben erschlossen werden (vgl. Dringenberg 1998: 688). Auch hier gilt, dass ein Ausschließlichkeitsanspruch einer der beiden Herangehensweisen verfehlt wäre. In der Unterrichtspraxis ergeben sich immer Kombinationen.

4. Die Unterrichtseinheit

4.1. Didaktisch-methodische Vorbemerkungen

Didaktisch folgt die UE dem gängigen Dreischritt: Vorentlastung, Texterarbeitung und Textverarbeitung/Vertiefung. Die Textverarbeitungsphase entspricht der Umarbeitung der Vorlage und der Produktion des Hörspiels. Bei der Texterarbeitung wird der rezeptionsorientierten Erschließung eine textorientierte zum Vergleich gegenübergestellt.

Methodisch untergliedert sich die UE in zwei Teile: während für die Rezeption und Interpretation der Erzählung, die Erarbeitung der Strukturelemente des Hörspiels sowie die Klärung der Arbeitsschritte für die Umformung die Methode des Lehrgangs (vgl. Giesecke 1978: 46-49) gewählt wird, gilt für die konkrete Umformungsarbeit und die Produktion des Hörspiels die projektorientierte Methode (vgl. Dewey; Kilpatrick 1935, Hänsel 1997).

Unter Lehrgang wird hier eine Methode verstanden, die weitgehend lehrerzentriert ist, die Lernenden spielen eine eher rezeptive Rolle.

Dem Grundprinzip des Lehrgangs, dass die vom Lehrer vorgeplante Arbeitsorganisation und Zielstruktur auch tatsächlich von den Schülern nachvollzogen wird, sind alle weiteren methodischen Aspekte untergeordnet (vgl. Giesecke 1978: 47).

Der Lehrer wählt zweckgebunden Unterrichtsform und Medien. Eine Gleichsetzung des Lehrgangs mit Frontalunterricht und Lehrervortrag ist jedoch nicht statthaft, Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit können variiert eingesetzt werden.

Projektorientierter Unterricht leitet sich für diese UE ab aus dem zu Beginn des 20. Jahrhunderts vor allem in den USA entwickelten Projektunterricht, der zum Ziel hatte, die Humboldt'sche Trennung von allgemeiner und beruflicher, von formaler und materialer Bildung zu überwinden. Es geht bei der Entscheidung für die projektorientierte Methode nicht darum, ambitionierte und überzogene Ansprüche an die UE heranzutragen, auch soll hier kein aufgesetztes, dem Unterrichtsalltag entthobenes Projekt durchgeführt werden; es geht lediglich um Entwicklungsmöglichkeiten des projektorientierten Unterrichts aus dem Unterrichtsalltag heraus. Diese Methode setzt, im Unterschied zu produkt-, schüler-, oder prozessorientiertem Unterricht (vgl. Caspari 1994: 164ff.), keinen spezifischen Schwerpunkt. Wichtig ist hier, dass die Unterrichtsorganisation, die zumindest während der Produktion die Aufteilung in Fachstunden innerhalb eines festen Zeitrahmens überwindet, geprägt ist von möglichst selbständig planenden und handelnden Gruppen, die vom Lehrer nur beratend unterstützt werden. Dass die projektorientierte Phase des Unterrichts auf Schwierigkeiten stoßen kann, zeigen für den Bereich Deutsch als Fremdsprache die empirischen Arbeiten von Schart (2003) und Hoffmann (2008). Schart ist durch seine ‚naive‘ Herangehensweise überhaupt erst auf die Fragestellungen seiner Untersuchung zum Projektunterricht gestoßen (vgl. Schart 2001: 41f.).

Die methodischen Merkmale der projektorientierten Phase lassen sich wie folgt auflisten:

- Einrichtung fester Arbeitsgruppen über einen längeren Zeitraum;
- Gleichberechtigte Zusammenarbeit aller Mitglieder der Arbeitsgruppen, die auch Raum für Spezialisierungen einzelner Mitglieder lässt, vor allem bei den technischen Arbeitsschritten;
- Einschub, wenn nötig, von lehrergeleiteten Lehrgängen und Plenumsdiskussionen zu Detailinformationen, Produktions-techniken, Zwischenberichten aus den Arbeitsgruppen;
- Orientierung des Lernens auf ein konkretes Arbeitsergebnis hin (Produktororientierung).

Obwohl das Sprachlernen auch in dieser Phase, wie oben beschrieben, weitgehend ungesteuert stattfindet, ergeben sich Möglichkeiten der Ausweitung der Fremdsprachenkenntnisse. Die hohe ‚Interaktionsdichte‘ der Arbeitsgruppen ermöglicht eine stärkere Beteiligung und fördert den aktiven und passiven Gebrauch, insbesondere bei zurückhaltenden Lernern. Außerdem werden in den Arbeitsgruppen wichtige sprachliche Handlungen geübt, wie z.B. argumentieren, zuhören, Interessen vertreten, Redestrategien durchhalten oder wechseln.

4.2. Heinrich von Kleists „Das Bettelweib von Locarno“ – Begründung der Wahl der literarischen Vorlage

Die Kürze des Textes macht eine vollständige, beinahe lückenlose, Erschließung möglich und sinnvoll, stellt also eine feste, solide Basis für eine Adaption dar. Diskussionen über Umfang und Kürzungen sind erfahrungsgemäß in einer Gruppenarbeitsphase schwieriger zu führen, und werden von den Lernenden oft weniger motivierend empfunden als detailreiche Ausgestaltungen und Hinzufügungen.

Der Text hat eine analytische Struktur: er beginnt mit einem Jetztzustand, und versucht dann zu klären, wie es dazu gekommen ist, am Ende wird die Geschichte noch einmal mit dem Jetzt verknüpft. Diese analytische Struktur eröffnet die Möglichkeit zumindest zweier Handlungsebenen, die interessante, hörspielspezifische Verbindungen zulässt. Trotz der erzähltechnisch anspruchsvollen Konstruktion gibt es genug Handlungselemente, die eine dialogisch-szenische Ausgestaltung zulassen.

Die Haupthandlung enthält zeitraffende („mehrere Jahre nachher“), zeitdeckende (szenisch-dialogische Teile) und zeitdehnende (parallele Darstellung der Katastrophe– „während“) Passagen, die interessante, technische Strukturierungsmöglichkeiten durch Blende, Schnitt und Montage bieten.

Der Text kann dem Genre der fantastischen Literatur (vgl. Mein 2006: 15ff.), als Gattung der Gespenster- oder Spukgeschichte, die zahlreiche stoffliche Elemente der Sage enthält (vgl. Niehaus 2008: 86f.), zugeordnet werden. Diese beim Leser Spannung erzeugende Erzählform arbeitet – in den besten Beispielen – virtuos mit zweifelhaften, unerklärlichen Sinneseindrücken. Bei Kleist wird das Unheimliche dadurch erzeugt, dass etwas nicht gesehen, aber gehört wird. Dies ist eine ‚Steilvorlage‘ für die Umgestaltung in ein elektroakustisches Medium. Damit zusammenhängend können Wirklichkeits- und Einbildungsebene unterschieden und in vielfältiger Weise zueinander ins Verhältnis gesetzt werden.

Der Spuk wird am Ende nicht aufgelöst. Kausale Zusammenhänge zwischen den Ereignissen, etwa zwischen dem unwilligen Befehl des Marchese und dem Sturz des Bettelweibes, werden nie explizit gemacht (vgl. Landfester 1998: 145). Diese offenen, „modernen“ Elemente der Erzählkunst Kleists legen die Rezipienten

in der Gestaltung ihrer Adaption wenig fest, bedeuten gleichzeitig aber eine interpretatorische Herausforderung. Der letzte Punkt kann sogar noch ausgeweitet werden, indem bei der Texterschließung und der Umgestaltung das Augenmerk auf die zahlreichen psychologischen und erzählerischen „Ungereimtheiten“ (vgl. Niehaus 2008: 81f.) gelegt wird. Diese Leerstellen können nun gefüllt werden, sei es als ‚realistisches Stützkorsett‘ der Fabel, sei es als Übersteigerung des Fantastischen bzw. Unwahrscheinlichen.

4.3. Vorentlastung und Texterarbeitung: Rezeptions- versus Textorientierung

Bei der Erarbeitung des Textes, ebenso wie bei der Einführung in die Gattung Hörspiel soll in einer Phase der Vorentlastung das Vorwissen der Lernenden aktiviert (vgl. Ehlers 2010: 1540) und eine positive Erwartungshaltung gegenüber der UE geschaffen werden. Die Vorentlastung soll außerdem dem fremdsprachlichen Leseprozess Rechnung tragen.

Mögliche Einstiege sind:

- Ein *Bildimpuls*: hier eine Schlossruine oder eine Landkarte, ein Bild des Autors etc.;
- Vorwissen über *Gattung*: Erzählen von Gespenstergeschichten, Austausch in Gruppen, die besten Geschichten werden im Plenum erzählt; Alternative: Einschränkung des Erzählens auf einzelne Handlungselemente bzw. Textteile (erster Satz, Anfang der Geschichte, letzter Satz, Ende der Geschichte), das Plenum ergänzt und diskutiert über die fehlenden Teile.
- *Schlüsselwörter* aus dem Text, die zu einer Geschichte zusammengefügt werden müssen ;
- Angabe der *Personen* der Erzählung, die zu einer Geschichte zusammengefügt werden müssen;
- Listen aus dem *Wortfeld* „*Gespenster*“, die geordnet werden müssen.

Für die rezeptionsorientierte Texterarbeitung bieten sich folgende Möglichkeiten (vgl. Haas u. a. 1994: 24):

- *Textunterbrechung*: Vorgegeben wird der erste Teil des ersten Satzes, der sich auf den Jetzzustand bezieht (Hypothesenbildung über den weiteren Verlauf; Vorgabe des Schlusses, wieder der Jetzzustand, und Hypothesenbildung, wie es dazu kommen konnte).
- *Textrekonstruktion*: Es werden auseinandergeschnittener *Textteile* vorgegeben. Es empfiehlt sich ein Auseinanderschneiden entlang der zeitlichen Struktur des Textes, jeder Teil sollte eine Zeitangabe enthalten, so dass der Handlungsverlauf und auch

eine Spannungskurve erkennbar sind; eine Spannungskurve der Geschichte kann dann gezeichnet werden. Alternativ dazu können die Lerner alle Zeitangaben im Text unterstreichen, und in einer Tabelle die Zeitangaben und Stichpunkte zum Handlungsverlauf gegenüberstellen; im Literaturunterricht sollte an dieser Stelle das Verhältnis *Erzählzeit – erzählte Zeit* herausgearbeitet werden; am Ende stünde wiederum das Zeichnen einer Handlungskurve.

- *Textlücken*: Der Spuk des Bettelweibes kann herausgeschnitten werden, zunächst können wieder Hypothesen gebildet werden, dann werden die verschiedenen Ausschnitte verteilt und an den entsprechenden Stellen eingefügt. Unterschiedliche Beschreibungen des Spukgeräuschs werden deutlich, vertieft werden kann das Wortfeld „Schmerzgeräusche“, weil es für die akustische Umsetzung wichtig ist. Bei der Einfügung muss auf die für Kleist sehr wichtigen Satzkonstruktionen geachtet werden. Eine Sensibilisierung für den Kleist'sche Stil kann hierdurch entwickelt werden.
- *Veränderung* der Textsorte bzw. des Adressaten: Als alternative Textgestaltung kann der Vorschlag aufgegriffen werden, eine „Inhaltsangabe mit ‚Einleitungssatz‘“ (Niehaus 2008: 85) zu schreiben, bei deren anschließender Auswertung bereits Unstimmigkeiten und ‚Fehler‘ der Fabel deutlich werden können. Oder die Erzählung in Form eines „Berichts für eine Boulevardzeitung“ (Große 2011: 47) zu verfassen, eine Aufgabe, die auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass der Text zuerst in dem Kleist'schen Tageszeitungsprojekt „Berliner Abendblätter“ erschien.
- *Charakterisierung* der Hauptfiguren (über die wichtigen Textstellen hinaus): Charakterbilder mit Hilfe von Adjektivlisten erstellen, die Stimme mit Adjektiven beschreiben, Sprechweisen ausprobieren etc.

Für die textorientierte Erarbeitung bieten sich folgende Möglichkeiten:

Eine am Text orientierte Erschließung beinhaltet zunächst Wortschatzhilfen und Fragen zur Informationsentnahme, z. B. zu Ort, Zeit, Personen oder Handlungselementen. Die Frageform, W-Fragen oder Ergänzungen von Vorgaben, wird durch die Art der Erschließung nicht determiniert. Es folgen Fragen oder Aufgaben zum Textverständnis, die die Entwicklung der Handlung oder die Charakterisierung der Personen thematisieren, bevor, mit oder ohne Vorgaben, eine Interpretation versucht wird (Bieler 1984: 137-139 und 1985: 61-62). Eine Einbeziehung des Spannungsbogens der Erzählung bietet die Entschlüsselung der komplexen Kleist'schen Syntax (Große 2011: 45).

Grundsätzlich können die hier am Beispiel des Lesetextes unterbreiteten Vorschläge mit entsprechenden Modifikationen auch auf der Basis einer Hörfassung der Erzählung durchgeführt werden. Die Unterschiede der Rezeptionsleistungen sind aufgrund der höheren Konzentration, die das Zuhören erfordert, beachtlich, wie ein Wahrnehmungsexperiment am Beispiel des Kleisttextes gezeigt hat (vgl. Mudrak 2008).

4.4. Einführung in die Gattung „Hörspiel“

Der Hörspielbegriff, der hier Verwendung findet, orientiert sich an der begrifflichen Differenzierung und gattungsmäßigen Beschreibung, die Lermen (1975: 16-45) unter Verweis auf die Geschichte des Hörspiels für das traditionelle Hörspiel entwickelt hat. Das dem traditionellen Hörspiel abgrenzend gegenübergestellte neue Hörspiel ist für diese Einheit ebenso wenig relevant wie Spezialformen, die aus der Dominanz bestimmter Ausdrucksmittel hervorgegangen sind, etwa aus der Musik bei der Funkoper (vgl. Hobl-Friedrich 1991: 59), oder aus der Handlungsführung, z. B. der Dominanz der Erzählersequenzen bei der Funkerzählung (vgl. Hannes 1990: 17).

Der Kontext, Literaturunterricht, und die Aufgabe, Umgestaltung einer literarischen Vorlage in ein Hörspiel, machen es erforderlich, den Hörspielbegriff eng an die literarischen Gattungen Dramatik und Epik anzubinden. Aus diesem Grund müssen die wichtigen technischen, institutionellen und pragmatischen Entstehungsbedingungen, denen das Hörspiel unterliegt und die stärkere Affinitäten zum Fernsehen als zur Literatur aufweisen, vernachlässigt werden (vgl. Döhl 1982). Im Laufe des Produktionsprozesses können die Lerner diese Bedingungen teilweise selbst erfahren.

Das traditionelle Hörspiel, dessen Gestaltungsmöglichkeiten durch die Bedingung der Hörbarkeit definiert werden, entsteht durch die Verbindung von Wort und Technik. Sprache und Sprechen, zusammen mit Musik, Geräusch und Stille, realisieren sich erst in der akustischen Vermittlung. Dramatische Elemente sind Dialog und Monolog, epische Elemente sind ein- oder überleitende Sprechertexte und die Gestalt des Erzählers, die in beiden Gattungen verwendete Form des inneren Monologs ist auch für das Hörspiel relevant. Weitere Charakteristika des Hörspiels sind Geräusch, Musik und Stille, die in unterschiedlichen Funktionen eingesetzt werden können. Der Raum ist beim Hörspiel, im Unterschied zur Bühne und zum Film, nicht real vorhanden, sondern muss akustisch im Hörer evoziert werden. Dabei kann man zwischen akustisch hörbaren und imaginierten, zwischen realen und unrealen Räumen unterscheiden (vgl. Schmedes 2002: 100f.). Ähnlich flexibel wie mit dem Raum kann auch mit der Zeit verfahren werden. Raffung, Dehnung, die Aufhebung der Chronologie sind Bestandteil beinahe aller Hörspiele. Voraussetzungen, Raum und Zeit zu strukturieren, sind Blende, Schnitt und Montage (vgl. Schmedes 2002: 86-99).

Viel stärker als von didaktischer und methodischer Reflexion, der Kenntnis des Forschungsstandes, der Interessen, Vorkenntnisse und Motivation der Lernenden hängt dieser Teil der UE von der Verfügbarkeit von Hörbeispielen ab. Soll die UE im Ausland durchgeführt werden, ist man in der Regel auf Materialien von Mittlerorganisationen angewiesen, wie z.B. *InterNationes: Kurzhörspiele für den Deutschunterricht* oder *InterNationes: Das Deutsche Hörspiel*. In Deutschland kann das Repertoire verfügbarer Hörbeispiele durch Einbeziehung der föderal organisierten Mediendienste erheblich ausgeweitet werden. Ein Mangel an geeigneten

Hörbeispielen kann durch das induktive Erarbeiten der Gattungsmerkmale und Gestaltungselemente kompensiert werden. Geräusche z.B. werden dann nicht erkannt, sondern produziert. Beispiele für die induktive Erarbeitung von Personenkonstellationen, Charaktere, Szenenwechsel, Raumakustik, Geräusche und innerem Monolog bietet Everling (1988: 22-74).

Wie der Text kann auch das Hörspiel in drei Schritten erarbeitet werden. An dieser Stelle werden Beispiele für die Vorentlastung gebracht, konkrete Hörbeispiele fehlen hier wegen der unterschiedlichen ‚Versorgungslage‘, der Verarbeitungs-/Vertiefungsphase entspricht das Schreiben und Produzieren eines Hörspiels.

Vor dem Hören findet ein Gespräch über die Hörerfahrungen der Lerner statt. Mögliche Impulse sind u.a.:

- Radio: Hörgewohnheiten, Lieblingssendungen, Radiokultur, auch im Vergleich mit dem Heimatland;
- Hörspiel: Vorkenntnisse: wo erworben: privat (zu Hause, durch Freunde) oder institutionell (Schule), durch welches Medium (Radio, Kassette).
- Beispiele: Kenntnisse zum Entstehungshintergrund, Autor, Rezeption, eventuell zur Form.

Bei ausreichend vorhandenen Vorkenntnissen sollten an dieser Stelle die Vorkenntnisse zum Thema Hörspiel gebündelt und strukturiert werden. Dies geschieht am besten in Gruppen mit Hilfe der Mind-Mapping Methode (vgl. Stary, Kretschmer 1994: 127-129). Diese Methode dient hier als Vehikel, um die für eine Hörspielanalyse so wichtigen Erschließungsfragen zu entwickeln und zu ordnen. Durch die Auswertung der Gruppenergebnisse sollte die Grundlage für den Fragekatalog geschaffen sein, der Lehrer kann, wenn nötig, wichtige Fragen ergänzen, z.B. aus dem Fragekatalog des Medienpädagogischen Zentrums Potsdam (Gaida 1996: 22-26).

Konkret können die Hörbeispiele vorentlastet werden durch:

- Titel des Hörspiels
- Handlungs- und Inhaltselemente
- Gestaltungselemente
- Namen, Handlungsorte
- Auszüge aus einem Hörspielmanuskript, die gelesen und beispielhaft ‚vorinszeniert‘ werden können
- sprachliche Vorentlastung wie Redemittel, Wortschatz, Erläuterung von Schlüsselsequenzen

Immer ist darauf zu achten, nicht zu viel vorzugeben, sodass den Lernenden Erfolgeerlebnisse beim Erkennen und Analysieren der Hörbeispiele bleiben.

4.5. Die Adaption: Umarbeitung und Produktion

4.5.1. Möglichkeiten einer Umarbeitung

Die Umarbeitung kann, abhängig von Sprachniveau, Zusammensetzung der Lerngruppe bzw. der zu bildenden Arbeitsgruppen, Vorkenntnissen und Interessen, die über das bisher Erarbeitete hinausgehen, in ganz unterschiedlicher Weise eine Beziehung zwischen Text und Hörspielfassung herstellen (vgl. Waldmann 1984: 117-127 und Huwiler 2005: 227-284).

Am stärksten werden die Adaptionmöglichkeiten von der Erarbeitung des Textes (textimmanent oder kontextuell), vom Spektrum und der Intensität der behandelten Hörbeispiele sowie von den Handlungsaufträgen des Lehrers abhängen. Er kann festlegen, welche kreativen Freiräume er akzeptiert oder welche Interpretationsidee und welche Verwendung gestalterischer Mittel den Arbeitsgruppen vorgegeben werden.

Da die Übertragung eines literarischen Textes in ein anderes Medium für die meisten Lerngruppen die Herausforderung ist, wird eine möglichst werkgetreue Adaption des Textes der Normalfall für die Gruppenarbeitsphase sein. Die werkgetreue Adaption übernimmt alle Handlungs- und Inhaltselemente, Figuren, Geräusche, soweit dies in dem neuen Medium möglich ist. Wörtliche Äußerungen der Figuren werden nicht verändert, indirekte Rede in direkte Rede umgewandelt. Ein nicht in die Handlung involvierter Erzähler verbindet mit aus dem Text weitgehend übernommenen Äußerungen die dialogisch-szenischen Teile, die Geräusche begleiten die Handlung und werden an den entsprechenden Stellen des Textes eingesetzt, Blende und Schnitt gliedern den Text analog dem Original. Es gibt keine Musik, da der Text aus der Handlung heraus keine Musik erfordert. Kern der Umgestaltung ist die „*Transformation*“ (Kreuzer 1993: 28, kursiv i. Orig.) in ein anderes Medium.

Verlässt man die Werktreue, wird die Adaption daran gemessen, wie stark die Bezüge zur Textvorlage sind, m. a. W. überwiegen die Abweichungen oder Übereinstimmungen im Hinblick auf Inhalt und Form. In jedem Fall handelt es sich um eine „*interpretierende Transformation*“ (Kreuzer 1993: 28, kursiv i. Orig.), für die bestimmte Kriterien wie Angemessenheit der Interpretation und eine gewisse Stringenz bei der Umsetzung gelten. Die Arbeitsgruppe sieht sich mit größeren Diskussions- und Entscheidungsprozessen konfrontiert, an deren Ende erkennbar werden muss, dass die Vorlage in irgendeinem Punkt (Handlung, Figurenkonstellation, Atmosphäre, Erzählhaltung) den Hörspielproduzenten – und damit den Zuhörern – noch etwas zu sagen hat. Dies gilt insbesondere für die ‚berühmt-berüchtigte‘ Aktualisierung, die an die Lebenswirklichkeit und Erfahrung der Lerngruppe, entweder in Deutschland oder im Heimatland, anknüpft. Sie kann zu vermeintlich kulturspezifischen Lesarten führen, die in der Literaturdidaktik des Faches Deutsch als Fremdsprache als „höchst problematisch“ (Riedner 2010: 1547) gesehen werden, weil sie einen essentialistischen Kulturbegriff implizieren.

Eine interpretierende, inhaltliche Transformation, die Kleists Lebenszeit und Arbeitsumstände (Journalismus) berücksichtigt (vgl. Landfester 1998: 144-146), kann für Studenten der Literaturwissenschaft bzw. Germanistik durchaus interessant sein, muss jedoch vorher, entweder als Lektüre mit Fragen oder als Referat, in den Unterricht eingeführt werden. Diese „gegenwartsdiagnostische“ (Landfester 1998: 144), sozialkritische Interpretation berücksichtigt die sozialen Umbrüche der Lebenszeit Kleists, also die Abschaffung der Feudalprivilegien und Feudalpflichten durch die Bauernbefreiung und den Aufstieg des Handels und der Städte durch die Gewerbefreiheit; dies auf dem Hintergrund der Französischen und der Industriellen Revolution. Die journalistische Arbeitsweise Kleists, die durch Termin- und Produktionsdruck gekennzeichnet ist, kann auch als Erklärung für die zahlreichen textlichen Unstimmigkeiten herangezogen werden (vgl. Niehaus 2008: 86). Das Bettelweib steht demnach für den Pauperismus der nunmehr entwurzelten Landbevölkerung, der Marchese fühlt sich einer Hilfe nicht mehr verpflichtet, gleichzeitig steigt er als Landadliger gegenüber dem zu starkem Wohlstand kommenden Stadtbürgertum (Ritter) ab, praktisch eine Umkehrung der sozialen Verhältnisse. Die Marquise ist gegenüber dem Bettelweib ebenfalls nicht mehr zu ständischem Handeln verpflichtet, zeigt aber im Unterschied zum Marchese Mitleid.

Daneben kann die Geschichte auch in die Gegenwart der Rezipienten versetzt werden. Eine gesellschaftskritische Analyse könnte Elemente der Verarmung eines Teils der Bevölkerung angesichts der sich ausweitenden und alle Lebensbereiche durchdringenden liberal-kapitalistischen Wirtschaftsordnung (Banken- und Finanzkrise, ‚Immobilienblase‘) enthalten, dessen ‚schöpferischer Zerstörung‘ sich auch der nicht mehr konkurrenzfähige Marchese nicht entziehen kann. Um die Gefahr einer oberflächlichen und klischeehaften Auseinandersetzung mit Phänomenen der Gegenwart zu verringern, sollte bei der Gruppenbildung für die Produktionsphase darauf geachtet werden, dass es alternative Transformationen der Erzählung gibt.

Auch auf der formalen, erzähltechnischen und medialen bzw. funkttechnischen Ebene gibt es genügend Bearbeitungs- und Transformationsmöglichkeiten, die die Arbeitsgruppen erproben können. Einige ausgewählte Möglichkeiten seien hier genannt:

Dominieren epische Elemente in der Hörspielbearbeitung, reicht das Spektrum von einem neutralen Er-Erzähler der oben beschriebenen werktreuen Fassung bis hin zu starken Veränderungen der Erzählperspektive. So kann z.B. ein Ich-Erzähler erfunden werden, der aus der Perspektive einer am Geschehen beteiligten Figur erzählt (Marchese, Marquise, Ritter, Diener, Hund). Oder der Ich-Erzähler nimmt nicht am Geschehen teil und bekommt dadurch auktoriale Züge. Er kann ausdrücklich als Verfasser der Geschichte auftreten, sie durch Kommentare, Wertungen, Reflexionen (auch über den Erzählvorgang) ausschmücken, kann Zeitsprünge vornehmen und durch technische Gestaltungsmittel wie Blende und

Schnitt ankündigen oder kommentieren. Da die Geschichte eine Rahmen- und eine Haupthandlung enthält, wäre sogar ein Wechsel der Erzählperspektive möglich (vgl. Hannes 1990: 93ff.).

Stärker an der dramatischen Form orientiert wäre eine Bearbeitung, die erzählerische Passagen in die Figurenrede integriert und dadurch Szenenwechsel markiert, unabhängig davon, ob es sich um Dialoge, Monologe oder innere Monologe handelt.

Ergänzend können auch nicht-sprachliche, technische Mittel wie Schnitt, Blende und Mikrofonposition als „mediale erzählende Instanz“ (Hannes 1990: 59) verwendet werden, um den Erzähler zu ersetzen und die Figuren zu charakterisieren (vgl. Huwiler 2005: 162-177).

Eine weitere Möglichkeit ist die Erarbeitung einer Musik für das zu erarbeitende Hörspiel. Die Musik kann die Handlung untermalen oder gliedern, sie kann beim Hörer Vorstellungen über Zeit, Raum und handelnde Personen wecken, eine bestimmte Atmosphäre kreieren oder eine Person charakterisieren. Sie kann dem Text unterlegt werden oder textunabhängig eingesetzt werden, das Hörspiel lediglich einleiten oder beenden, als Zwischenmusik das Ende einer Szene bzw. den Anfang einer neuen markieren. Bei der hier gewählten Textvorlage von Kleist, in der es keinen Hinweis auf eine in die Handlung integrierte Musik gibt, lässt sich mit dem Spukgeräusch als einem der Musik entlehnten ‚Leitmotiv‘ arbeiten, in dem es nicht nur an den verlangten Textstellen eingesetzt wird, sondern – auch in der Form variierend – an anderen, nicht dafür vorgesehenen Stellen. Vorahnungen oder Erinnerungen können so in die Handlung projiziert werden (vgl. Hobl-Friedrich 1991: 75-81; Schmedes 2002: 78f.).

4.5.2. Die Schreib- und Produktionsphase

In diesen projektorientierten Phasen der UE müssen die konkreten Umsetzungsentscheidungen von den Arbeitsgruppen getroffen werden. Dazu gehört in erster Linie die Erstellung eines Manuskripts, in dem, nach Szenen gegliedert, der Text, Geräusche, Musik, und die Übergänge von einer Szene zur nächsten enthalten sein sollen. Wichtig wird hier, durch Regieanweisungen genauere Hinweise auf die Gestaltung einzufügen, etwa zur Sprechart, Lautstärke der Musik oder der Geräusche etc. (vgl. <http://www.hoerspiel.com/praxis-hoerspiel-produzieren/produktion>, Zugriff: 24.5.2012) Der Lehrer kann lediglich Hilfestellung geben und Materialien bereitstellen, ob und wie Gestaltungsvorschläge der Arbeitsgruppen umzusetzen sind, etwa zur Erzeugung (vgl. Everling 1988: 65 oder Raab 1990: 130-132) oder zum Herunterladen von Geräuschen (<http://freesound.iaa.upf.edu/>, Zugriff: 24.5.2012). Neben den inhaltlichen Planungsentscheidungen der Gruppen sollte die Rollenverteilung bei der Produktion festgelegt werden. Technische Interessen können dabei ebenso berücksichtigt werden kreativ-gestalterische. Bei der

Aufteilung der Sprechrollen und während der Produktion sollten die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache deutlich werden (vgl. Ladler 2001: 37).

Durch die Digitalisierung ist die Hürde für die Produktion eines Hörspiels sehr stark gesunken, was die Durchführung einer medialen Umsetzung von Texten nicht nur erleichtert, sondern auch die Motivation der Lernenden fördert. Die Trennung der Produktion von Tonstudios, die in Universtäten und Schulen häufig vorhanden sind, ermöglicht eine flexiblere zeitliche und räumliche Gestaltung der Produktionsphase.

5. Schlussbemerkung: Erprobung und Auswertung

Eine Erprobung dieser UE stellt die Lernenden zunächst vor die Anforderung ihre herkömmliche Rezeptionshaltung über einen längeren Zeitraum aufzubrechen und sich auf ein in Gruppen zu erstellendes Werk einzulassen. Dies kann zunächst zu Abwehrhaltungen führen. Im Verlaufe der UE hat sich gezeigt, dass das Interesse für das Medium und seine Möglichkeiten durch die Erprobung steigt.

Weiterhin muss beachtet werden, dass Unterricht im schulischen und universitären Bereich stark an Leistungsmessung gekoppelt ist. Benotungen im Sinne einer verwertbaren Rückmeldung werden von vielen Lernern als wichtig und motivierend angesehen, sie verhindern hier jedoch eine der Kreativität zuträgliche angstfreie Unterrichtsatmosphäre. Unzufriedenheit mit dem Endprodukt oder sogar ein Scheitern sollten bei der Planung und Durchführung miteinkalkuliert werden.

Eine Lernerfolgskontrolle kann dennoch erfolgen, nicht um institutionellen Zwängen zu genügen, sondern um Lernerfahrungen und -prozesse deutlich zu machen. Sie könnte in einer mündlichen Auswertung liegen, bei der die Gruppenprodukte verglichen werden. Auf diese Weise können die Lerner ihre Beurteilungsfähigkeit zeigen. Die Beurteilungskriterien sollten zuvor noch einmal wiederholend gesammelt und zusammengestellt werden. Zum Vergleich und zur Beurteilung könnte auch ein professionell produziertes Hörspiel herangezogen werden, allerdings nur unter der Voraussetzung, dass die produzierten Hörspiele bei den Lernern eine gewisse Frustrationstoleranz erzeugt haben.

Literaturverzeichnis

- ARD Jahresstatistik Hörspiel (<http://www.ard.de/intern/abc/-/id=1643802/gp1=H/k0u6sd/index.html>, Zugriff 28.11.2012)
- Berndt, Annette (1994): Produktiver Einsatz von neuen Hörspielen und auditiver Dichtung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, München: Iudicium.
- Berndt, Annette (1996): Die Produktion eines Hörspiels im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Wolff, Armin/Schleyer, Walter (Hg.): Fach und Sprachunterricht. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Studiengänge Deutsch als Fremdsprache: Von der

- Theorie zur Praxis. Beiträge der 22. Jahrestagung DaF 1994. (=Materialien DaF 43), Regensburg: FaDaF, S. 431-443.
- Bieler, Karl-Heinz (1984): Standpunkte. Texte und Übungen für die Oberstufe. Deutsch als Fremdsprache, München: Hueber.
- Bieler, Karl-Heinz (1985): Standpunkte. Texte und Übungen für die Oberstufe. Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch, München: Hueber.
- Bolik, Sibylle (1998): Für ein unreines Hörspiel. Zur (nicht gestellten) Frage der Literaturadaption im Radio. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 28, Heft 111, 1998, S. 154-161.
- Bräutigam, Thomas (2005): Hörspiel – Lexikon, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Bredella, Lothar (2004): Literaturdidaktik im Dialog mit Literaturunterricht und Literaturwissenschaft. In: Bredella, Lothar/Delanoy/Werner/Surkamp, Carola (Hg.): Literaturdidaktik im Dialog, Tübingen: Narr, S. 21-64.
- Buggert, Christoph (1985): Geisel Hörspiel? Verteidigung eines Medienbiotops. In: ARD-Jahrbuch 17, S. 99-118.
- Dahlhaus, Barbara (1996): Hörspiele im studienvorbereitenden Unterricht. In: Kühn, Peter (Hg.): Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Frankfurt/M.: Lang, S. 215-233.
- Döhl, Reinhard (1982): Nichtliterarische Bedingungen des Hörspiels. In: Wirkendes Wort 32, S. 154-179.
- Dewey, John/Kilpatrick, William H. (1935): Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis. Herausgegeben von Peter Petersen, Weimar: Hermann Böhlau Nachfolger.
- Deutsches Rundfunkarchiv (2011): Hörspiele in der ARD 2008. Redaktion Dorothee Fischer. Potsdam: Verlag für Berlin-Brandenburg.
- Dringenberg, Brunhilde (1998): Das Hörspiel im Unterricht. In: Lange, Günter/Neumann, Karl/Ziesenis, Werner (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen der Sprach- und Literaturdidaktik. Band 2: Literaturdidaktik, Baltmannsweiler: Schneider, S. 669-694.
- Ehlers, Swantje (2010): Literarische Texte im Deutschunterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2.) Berlin u. a.: de Gruyter Mouton, S. 1530-1544.
- Everling, Esther (1988): Ein Hörspiel produzieren. Aneignung sprachlicher und technischer Gestaltungselemente in der Sekundarstufe I, Frankfurt/M.: Scriptor.
- Fingerhut Karlheinz/Melenk, Hartmut (1980): Über den Stellenwert von „Kreativität“ im Deutschunterricht. In: Diskussion Deutsch 11/55, S. 494-505. Friedrichs, Reiner (1982): Hörspiele aus der Sicht des Unterrichtspraktikers. Zwischen Rezeptivität und Produktivität. In: Wirkendes Wort 32, S. 208-231.
- Gaida, Edith (Red.) (1996): Hörspiel – Hören. Eine Handreichung für den Medieneinsatz. Potsdam: Medienpädagogisches Zentrum (MPZ).
- Groene, Horst (Hg.) (1980): Das Hörspiel im Englischunterricht. Theorie und Praxis, Paderborn: Schöningh.
- Große, Wilhelm (2011): Spannung pur: „Das Bettelweib von Locarno“. Kleists Geschichte in medialer Transformation: Hörbuch oder Hörspiel. In: Deutschunterricht 1, S. 44-49.
- Haas, Gerhard/Menzel, Wolfgang/Spinner, Kaspar H. (1994): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch 123, S. 17-25.
- Hannes, Rainer (1990): Erzählen und Erzähler im Hörspiel. Ein linguistischer Beschreibungsansatz, Marburg: Hitzeroth.
- Hänsel, Dagmar (Hg.) (1997): Handbuch Projektunterricht, Weinheim u. Basel: Beltz.

- Hickethier, Knut (1997): Radio und Hörspiel im Zeitalter der Bilder. In: Felix, Jürgen u. a. (Hg.): Radioästhetik – Hörspielästhetik. (=Augen-Blick. Marburger Hefte zur Medienwissenschaft 26). Marburg: Schüren, S. 6-20.
- Hobl-Friedrich, Mechthild (1991): Die dramaturgische Funktion der Musik im Hörspiel. Grundlagen, Analysen. Diss., Univ. Erlangen-Nürnberg.
- Hoffmann, Sabine (2008): Fremdsprachenlernprozesse in der Projektarbeit, Tübingen: Narr.
- Hörisch, Jochen (2001): Der Sinn und die Sinne. Eine Geschichte der Medien, Frankfurt/M.: Eichborn.
- Hörspielgeräusche: <http://www.freesound.org/> (24.5.2012).
- Hörspielinformationen: <http://www.hoerspiel.com/> (24.5.2012).
- Huwiler, Elke (2005): Erzähl-Ströme im Hörspiel. Zur Narratologie der elektroakustischen Kunst, Paderborn: mentis.
- InterNationes (o.J.): Kurzhörspiele für den Deutschunterricht. Bonn.
- InterNationes (1992): Das Deutsche Hörspiel. Bonn.
- Kleist, Heinrich von (1993): Das Bettelweib von Locarno. In: Ders.: Sämtliche Werke und Briefe. Bd. 2. Hg. von Helmut Sembdner. München: Hanser, S. 196-198.
- Kleist, Heinrich von (2001): Die Marquise von O.../ Das Bettelweib von Locarno. Hörbuch mit Musik. Sprecher: Wolfgang Hinze, Münster: Naxos Hörbücher.
- Klose, Werner (1974): Didaktik des Hörspiels, Stuttgart: Reclam.
- Krug, Hans-Jürgen (2008): Kleine Geschichte des Hörspiels, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Kosfeld Christian (2003): Eintauchen in mediale Welten. Immersionsstrategien im World Wide Web, Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Kreuzer, Helmut (1993): Arten der Literaturadaption. In: Gast, Wolfgang (Hg.): Literaturverfilmung, Bamberg: Buchner, S. 27-31.
- Ladler, Karl (2001): Hörspielforschung. Schnittpunkt zwischen Literatur, Medien und Ästhetik, Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Landfester, Ulrike (1998): Das Bettelweib von Locarno. In: Hinderer, Walter (Hg.): Kleists Erzählungen, Stuttgart: Reclam, S. 141-156.
- Lernen, Birgit H. (1975): Das traditionelle und neue Hörspiel im Deutschunterricht. Strukturen, Beispiele und didaktisch-methodische Aspekte, Paderborn: Schöningh.
- Mein, Georg (2006): Fantastik als Korrektiv der Wirklichkeit. Überlegungen zur Theorie des Fantastischen und zu Kleists Das Bettelweib von Locarno. In: Der Deutschunterricht 3, S. 10-20.
- Moser, Doris (2008): Bonustrack, oder: Warum das Hörbuch kein Literaturkiller ist. In: Esterl, Ursula/Zeitlinger, Edith (Hg.): Kultur des Hörens. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 32/1, S. 75-84.
- Mudrak, Andreas (2008): Hören und Lesen im Vergleich. Ein Wahrnehmungsexperiment zur Erzählung Das Bettelweib von Locarno von Heinrich von Kleist. In: Esterl, Ursula/Zeitlinger, Edith (Hg.): Kultur des Hörens. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 32/1, S. 106-113.
- Niehaus, Michael (2008): „Das Bettelweib von Locarno“. Vorschlag für eine neue Nutzung eines Lesebuchtextes. In: Der Deutschunterricht 5, S. 80-88.
- Raab, Johann (1990): Wir machen ein Hörspiel – aktive Medienerziehung. In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hg.): Hörspiel. Bestandsaufnahme, Anregungen für den Deutsch- und Geschichtsunterricht, Hilfen zur aktiven Medienerziehung, Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung, S. 107-153.
- Riedner, Renate (2010): Literatur, Kultur, Leser und Fremde –Theoriebildung und Literaturvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-

- Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35/2.), Berlin u. a.: de Gruyter Mouton, S. 1544-1554.
- Riemer, Claudia (1996): Literarische Texte. In: Henrici, Gert/Riemer, Claudia (Hg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen, Baltmannsweiler: Schneider, S. 282-299.
- Schart, Michael (2001): Aller Anfang ist Biografie – Vom Werden und Wirken der Fragestellung in der qualitativen Forschung. In: Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hg.): Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen, Tübingen: Narr, S. 40-62.
- Schart, Michael (2003): Projektunterricht – subjektiv betrachtet: Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache (mit CD), Baltmannsweiler: Schneider.
- Schätzlein, Frank (2012): Zusammenstellung von gedruckten und Online-Bibliografien zum Hörspiel: <http://www.frank-schaetzlein.de/>. (Stand: 24.5.2012).
- Schmedes, Götz (2002): Medientext Hörspiel. Ansätze einer Hörspielsemiotik am Beispiel der Radioarbeiten von Alfred Behrens(=Internationale Hochschulschriften Bd. 371), Münster u.a.: Waxmann.
- Schmidt, Carla (1993): „Hören Sie mal, Sie werden schon sehen“. Zum Einsatz von Hörspielen im Fremdsprachenunterricht Deutsch. In: Info DaF 20/6, S. 659-673.
- Sary, Joachim/Kretschmer, Horst (1994): Umgang mit wissenschaftlicher Literatur. Eine Arbeitshilfe für das sozial- und geisteswissenschaftliche Studium, Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor.
- Steinmetz, Rüdiger (2006): Vom Broadcasting zum Personal Casting. Muss das Radio jetzt neu erfunden werden? Herausforderungen und Chancen durch Digitalisierung, Personalisierung und Ubiquität der Kommunikation. In: Föllmer, Golo/Thiermann, Sven (Hg.): Relating Radio – Communities. Aesthetics. Access. Beiträge zur Zukunft des Radios, Leipzig: Spector Books, S. 82-92.
- Ulshöfer, Robert (1953): Wir formen in Klasse 5 „Die schwarze Galeere“ zu einem Hörspiel um. In: Deutschunterricht 5/1, S. 61-75.
- Waldmann, Günter (1984): Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: Hopster, Norbert (Hg.): Handbuch „Deutsch“ Sekundarstufe I, Paderborn: Schöningh, S. 98-141.
- Winzer, Hans-Joachim (1993): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht – ein Überblick, Oldenburg: Carl von Ossietzky-Universität.

Manfred Kaluza
 Studienrat am Studienkolleg
 der FU Berlin