



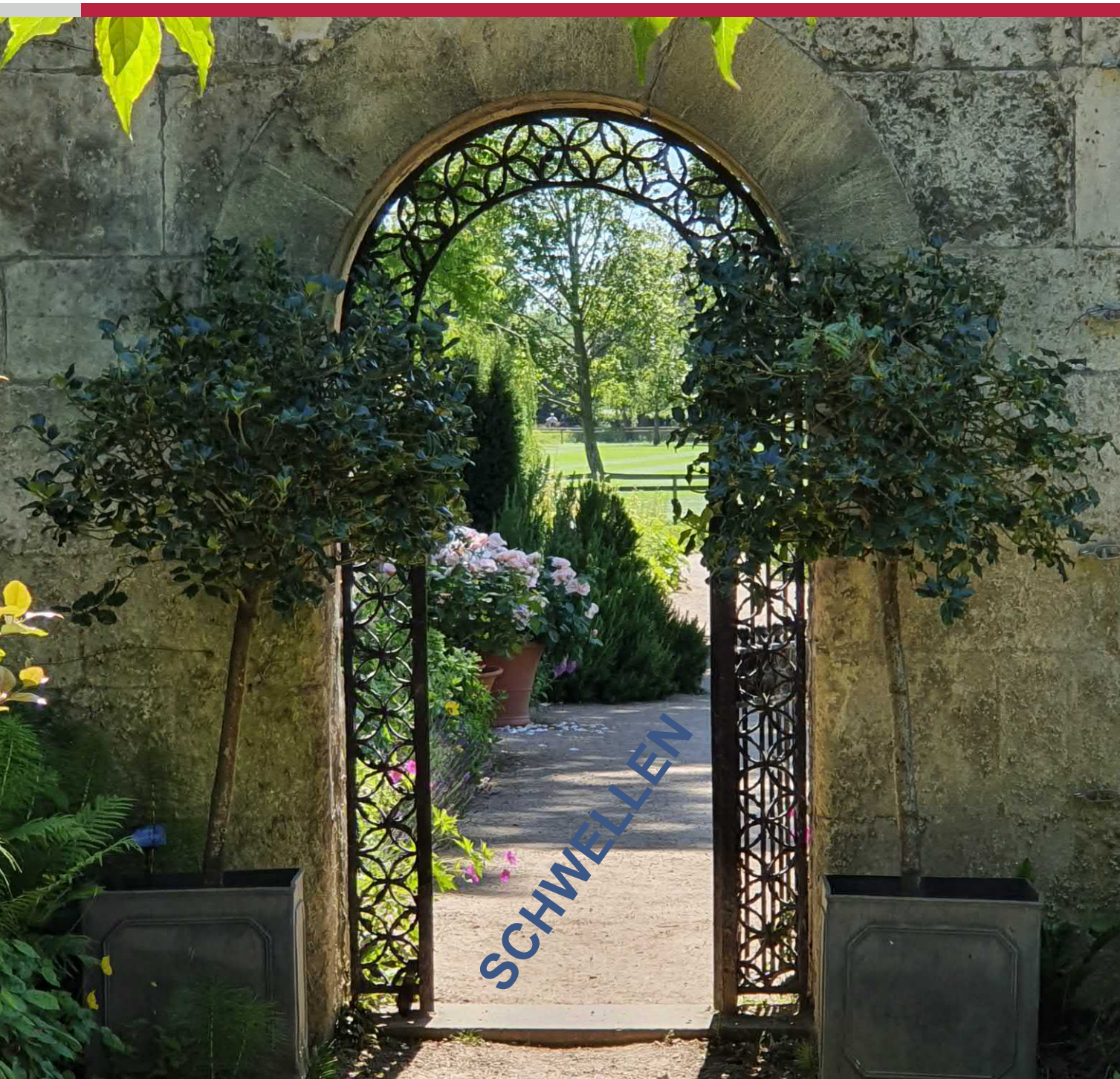
Rheinland-Pfalz

MINISTERIUM FÜR BILDUNG

LIES

Lernen Informieren Erleben in der Schulbibliothek

Nr. 41 - Jg. 2024



Die Kommission „Zentrale Schulbibliothek“

- fördert im Auftrag des Ministeriums für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz seit 1982 die Einrichtung zentraler Schulbibliotheken. Die zentrale Schulbibliothek ist ein Ort, an dem die Medien allen am Bildungsgeschehen der Schulgemeinschaft Beteiligten zur Verfügung stehen;
- setzt sich zusammen aus Lehrkräften, die überwiegend selbst Leiterinnen oder Leiter von Schulbibliotheken sind, und Bibliothekarinnen und Bibliothekaren aus der Landesbücherei-stelle im Landesbibliothekszentrum Rheinland-Pfalz (LBZ);
- unterstützt die Schulen durch die Herausgabe von Arbeitshilfen in der Zeitschrift LIES und auf der Internetseite www.schulbibliothek-rlp.de. Dabei werden sowohl Fragen der Verwaltung (Einrichtung, Bestandsaufbau und -pflege, Katalogisierung, Ausleihe, EDV usw.) als auch die Aspekte der Einbindung der Schulbibliothek in das pädagogische und didaktisch-methodische Konzept der Schule behandelt. Neben allgemeinen Reflexionen dazu stellen die Veröffentlichungen konkrete und in der Praxis erprobte Unterrichtsbeispiele vor;
- beobachtet den Markt für technische Einrichtungen in der Schulbibliothek (z. B. Computer, Bibliotheksverwaltungsprogramme) und gibt Empfehlungen dazu;
- bietet in Kooperation mit dem LBZ regelmäßig Fortbildungen an, in denen nicht nur Informationen zur Verwaltung, pädagogischen, didaktisch-methodischen Einbindung der Schulbibliothek in den Lernalltag vermittelt werden, sondern die auch einen fruchtbaren Austausch von Schulbibliotheksleitungen aus dem ganzen Land und quer durch alle Schularten erlauben;
- berät Schulen in Abstimmung mit dem LBZ in Schulbibliotheksfragen.

Impressum

LIES Lernen, Informieren, Erleben in der Schulbibliothek ist eine Schriftenreihe für die Arbeit in den Zentralen Schulbibliotheken des Landes Rheinland-Pfalz. Herausgegeben von der Kommission „Zentrale Schulbibliothek“.

Verantwortlich: StD Joachim Franz, Staatliches Studienseminar
für das Lehramt an Gymnasien Landau

Layout: StD Joachim Franz, Staatliches Studienseminar
für das Lehramt an Gymnasien Landau

Umschlag: LBZ ; Foto: Joachim Franz

ISSN: 2199-5524

Auflage: 1.000 Exemplare

Online-Ausgabe: www.schulbibliothek-rlp.de

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	2
COMICS UND BIBLIOTHEK	3
ZWISCHEN ANPASSUNG UND WIDERSTAND	6
LESEN IM 21. JAHRHUNDERT	16
ESCAPE-GAMING	24
RICHARD STRAUSS: EINE ALPENSINFONIE	26
MANGAS IN DER SCHULBIBLIOTHEK	43
DAS INFOPORTAL DES LBZ - NATURWISSENSCHAFTLICHE FÄCHER	47

VORWORT

Wie das Leben selbst trifft man auch im Schul- und Bibliotheksalltag auf „Schwellen“ unterschiedlicher Art und Höhe: Sei es subjektive oder objektive Hürden, sich mit bestimmten fachlichen Inhalten auseinanderzusetzen, sei es Methoden, die überfordern, sei es der Eingang zur Schulbibliothek, hinter dem Herausforderndes lauert.

Das Überschreiten einer Schwelle oder die Überwindung einer Hürde birgt aber oft die Chance zu Neuentdeckungen, neuen Perspektiven oder Erfolgserlebnissen.

Dieses ganze Spektrum hat das vorliegende Heft im Blick: Mit Comics und Mangas den Zugang zur Schulbibliothek niedrigschwellig gestalten, Escape-Gaming zur Leseförderung einsetzen. Das Spannungsfeld zwischen Anpassung und Widerstand der Jugend im Nationalsozialismus wird anhand ausgewählter Jugendbücher in einem Unterrichtsprojekt erarbeitet. Die Lesekompetenz im 21. Jahrhundert

wird im Rahmen einer Analyse unterschiedlicher wissenschaftlicher Erkenntnisse beleuchtet. Fächer- und Wahrnehmungsbegrenztheiten werden im Projekt „Richard Strauss - Eine Alpensinfonie“ überwunden.

Auch in einigen Abbildungen spiegelt sich das Thema wider: Die sich öffnende Tür der „Bibliothekstelefonzelle“ und weitere Tür- und Torschwellen setzen die im Titelbild markierte Symbolhaftigkeit fort. Andere Bilder zeigen, welche Kunst aus Büchern, die die „Altersschwelle“ überschritten haben, entstehen kann.

Schließlich wird auch im Heftformat eine kleine Schwelle überschritten: Die Übersichtstabelle zum Projekt „Alpensinfonie“ finden Sie in der Heftmitte zum Ausklappen (sog. „Altarfalz“).

Die Redaktion wünscht Ihnen eine anregende Lektüre.

Joachim Franz



COMICS UND BIBLIOTHEK

Wie Schwellen überwunden werden können

Der Comic (Kurzform für Comicstrip) ist eine Geschichte, die in einer Folge von Bildern erzählt wird.¹ Diese sind in der Regel gezeichnet und mit einem Text kombiniert, der in das Bild integriert wird. Durch die Verbindung von Bild und Textblase unterscheiden sich Comics von klassischen Bildergeschichten.

Der moderne Comic bildete sich in Amerika im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert. Hier spielte zunächst die namensgebende

den 90er-Jahren auch außerhalb Japans sehr an Popularität gewannen. Mit einem literarischen Anspruch versehen entstanden seit den späten 1970er-Jahren graphische Romane unter dem Titel „Graphic Novels“ (Will Eisner: „A Contract with God“, dt.: „Ein Vertrag mit Gott“), die sich vor allem mit biographischen Themen beschäftigen.²

In den Lesecken der Schulbibliotheken finden sich Comics vor allem als Bande dessinée, Graphic Novel und Manga. Inwiefern können (1.) und

sollten (2.) sie Schülerinnen und Schülern helfen, die Schwelle zur Bibliothek zu überwinden?

(1.) Eine zunehmende Zahl der Kinder und Jugendlichen liest gerne Comics, denn sie sind ansprechend gestaltet, oft bekannt aus Anime und scheinbar einfacher zu lesen. Manche Schülerinnen und Schüler reagieren regelrecht enthusiastisch, wenn sie „ihre“ Comics in der Schulbibliothek vorfinden. Sie versammeln sich gerne – sofern vorhanden – in



Die Comicecke der Schulbibliothek des Friedrich-Spee-Gymnasiums Trier

Komik eine entscheidende Rolle (comic strips: amerikanisches Englisch, dt.: komische Streifen), an deren Stelle seit den 30er-Jahren zunehmend Spannung und Action traten. In Europa begann die Entwicklung des Comics in den 1920er-Jahren; zwei Zentren des europäischen Comics wurden Belgien mit Zeichnern wie Hergé (Georges Remi, „Tintin“, dt.: „Tim und Struppi“), Morris (Maurice de Bévère, „Lucky Luke“) oder André Franquin („Marsupilami“ und „Gaston“) und Frankreich mit dem Autor René Goscinny und dem Zeichner Albert Uderzo (Asterix). In Japan kam es in den 20er-Jahren und besonders nach dem Zweiten Weltkrieg zu einer Neuentwicklung des Comics in der Form der Manga (siehe den Artikel „Mangas in der Schulbibliothek“ in diesem Heft), die seit

der Comicecke der Bibliothek, in die sie sich zum Lesen und zum Austausch mit Gleichgesinnten zurückziehen. Natürlich gibt es weiterhin Schülerinnen und Schüler, die, wie sie sagen, „richtige“ Bücher lesen möchten. Hier schließt das eine das andere nicht aus; es ist eher so, dass sich die Bibliothek für ein weiteres Lesepublikum öffnet.

(2.) Comics haben eine eigene literarische Dignität, die es wert ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit ihnen auseinandersetzen. Dabei braucht die Lektüre von Comics in der Schulbibliothek nicht in Konkurrenz zur fachdidaktischen Auseinandersetzung mit Comics, etwa im Deutschunterricht, zu treten.³

¹ McCloud definiert Comic mit Will Eisner als „sequenzielle Kunst“, etwas erweitert als „zu räumlichen Sequenzen angeordnete, bildliche oder andere Zeichen“, McCloud (2001) 207.

² Zur Geschichte des Comics vgl. Abel/ Klein (2016) S. 3-37, Schikowski, Klaus (2021), Art. „Comic“ in Wikipedia (2023), Lambiek Comiclopedia (2023).

³ Vgl. für den Deutschunterricht: Wrobel (2015), Ruser (2021); allgemein: McCloud (2001), Abel/ Klein

Trotzdem gilt: Ohne die Kenntnis und Anwendung seiner Formensprache ist das Verstehen des Comics ebenso schwer wie für viele Schülerinnen und Schüler heute das Lesen von Büchern. Eine wichtige Rolle spielt insbesondere der Raum zwischen den Panels, der sogenannte „gutter“: „Genau dieser schmale Raum stellt eines der großen Geheimnisse der Comics dar: Der Leser muss eine Verbindung beider Panels herstellen, und zwar unabhängig davon, wie nah oder wie fern die Bildinhalte zueinander stehen.“⁴ Hier entsteht Raum für die Phantasie der Leserinnen und Leser von Comics.

Wer an einer Bibliothek Unterstützung bei der Auswahl von geeigneten Comics sucht, findet sie nicht so leicht wie für Bücher. Schulbibliotheken mit geförderter Lesecke erhalten die jährlich erscheinenden „Empfehlungsliste Bücher und Medien“, die vom Landesbibliothekszenrum Rheinland-Pfalz herausgegeben wird. Die annotierten Titel sind nach Altersstufen geordnet und den Rubriken Comics, Mangas und Graphic Novels zugeordnet. Ebenfalls annotiert und nach Altersstufen filterbar sind die „Lesetipps und Aktionsideen“ der Stiftung Lesen auf deren Internetseite. Vierteljährlich erscheint eine annotierte Comic-Bestenliste mit Leseprobe auf der Internetseite „Comic“ (in der Verantwortung des Splitterverlags), deren Titel von einer großen Kritikerjury ausgewählt werden. Nicht zuletzt gilt im Bereich der Comics dieselbe Regel wie bei allen Medien: unsere Schülerinnen und Schüler geben jederzeit gerne Tipps für neue Titel und Reihen.

Kleines Vokabular des Comics für Einsteiger⁵

- **Album:** buchähnliches Format, etwa DIN-A4; mit festem Umschlag und geklebt oder gebunden, in der Regel 48 oder 64 Seiten lang; typisch für den frankobelgischen Comic
- **Anime:** japanischer Zeichentrickfilm; häufig auf Manga basierend
- **Autorencomic:** Szenarist/Autor und Zeichner sind hier dieselbe Person.
- **Bande dessinée:** (gezeichnete Streifen) französischer Begriff für Comic

(2016) S. 77-106.

⁴ Schikowski (2021) 23.

⁵ Vgl. Wrobel (2015) 9, Abel/ Klein (2016) S. 316-320, Schikowski (2021) 309-315.

- **Cartoon:** Einbildgeschichte, in der Regel in Zeitungen abgedruckt
- **École de Marcinelle** oder **École de Charleroi:** (Schule von Marcinelle bzw. Charleroi) einer der beiden großen Zeichenstile des frankobelgischen Comics, verbunden mit der Comic-Serie „Spirou“ und den Zeichnern Franquin, Jijé und Morris; im Unterschied zur Ligne claire größere zeichnerische Freiheiten



- und Dynamik sowie rundlichere Formen
- **Graphic Novel:** Comicroman; graphischer Roman mit literarischem Anspruch
- **Gutter:** Leerraum zwischen Panels
- **Manga:** im Japanischen Oberbegriff für Comic (siehe entspr. Artikel in diesem Heft)
- **Ligne claire** oder **École de Bruxelles:** (klare Linie bzw. Schule von Brüssel) einer der beiden großen Zeichenstile des frankobelgischen Comics, begründet vom Zeichner Hergé, klar konturierte und vereinfachte Figuren vor sorgfältig gestaltetem Hintergrund
- **Panel:** Einzelbild im Comic
- **Szenarist:** Autor einer Comic-Geschichte, entwirft das Szenario, die Textgrundlage eines Comics
- **Textblase:** Einbettung von gesprochener oder gedachter Sprache (Sprech- oder

Gedankenblase) im Comic, mittels Hinweisstrich („Dorn“) einer Figur zugewiesen

- **Zeichner:** erstellt auf der Grundlage des Szenarios die Zeichnungen für einen Comic

Literatur

Abel, Julia/ Klein, Christian (Hrsg.) Comics und Graphic Novels. Eine Einführung, Stuttgart 2016

Artikel „Comic“ in Wikipedia: <https://de.wikipedia.org/wiki/Comic> [20.06.2024]

Lambiek Comiclopedia <https://www.lambiek.net/comics/index.htm> [20.06.2024]

Scott McCloud: Comics richtig lesen, veränderte Neuausgabe, Hamburg 2001

Ruser, Luisa: Comics im Deutschunterricht Aspekte eines Curriculums für die Förderung comicbezogener Kompetenzen. Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of Education im Studiengang Master of Education für das Lehramt an Gymnasien und Oberschulen, Fach Deutsch (FB 10) in der Fachdidaktik Deutsch der Universität Bremen 2021: <https://media.suub.uni-bremen.de/handle/elib/5538> [20.06.2024, CC BY 3.0 DE]

Schikowski, Klaus: Der Comic. Geschichte, Stile, Künstler, Ditzingen, durchgesehene und aktualisierte Ausgabe 2021

Wrobel, Dieter: Graphic Novels, in: Praxis Deutsch 252, 2015, S. 4-13

Gisbrecht Isselstein

Comics zu Sachthemen

Ein wachsender Anteil an Comics beschäftigt sich mit Sachthemen. Die Verbindung von Grafik und Text kommt modernen Bildschirm-Lesegewohnheiten entgegen und erleichtert den Zugang selbst zu komplexeren Fragestellungen. Neben Biografien erscheinen zunehmend Comics zu Themen aus Geschichte, Politik und Gesellschaft, aber auch aus den Naturwissenschaften. Einzelne Titel und Reihen eignen sich besonders für Weniglesende. Hier ein paar Anregungen für die Schulbibliothek.

Reed, M.K.: Auf den Spuren der Dinosaurier/M.K. Reed, Joe Flood ; aus dem Englischen übersetzt von Anna Taube. - Bindlach: Loewe-Verlag, 2024. - 125 Seiten, farbig (Superbrain Comics ; Band 1) ISBN 978-3-7432-1801-7 EUR 15.00



Der erste Band der neuen Comic-Sachbuchreihe beschäftigt sich mit der Geschichte der Paläontologie. Welche Forscherinnen und Forscher haben einen Beitrag zu unserem heutigen Wissen geleistet? Welche Fragen sind

noch offen? Daneben gibt es viele Fakten zu Dinosauriern. Ab 9 Jahren.

Zackroff, Casey: Die Geheimnisse der Wale/ Casey Zackroff, Pat Lewis ; aus dem Englischen übersetzt von Anna Taube. - Bindlach: Loewe-Verlag, 2024. - 128 Seiten, farbig (Superbrain Comics ; Band 2) ISBN 978-3-7432-1800-1 EUR 15.00



Im zweiten Band interviewt Schnabelwal Flitz seine Artgenossen Buckelwal, Beluga, Pottwal, Orca und Blauwal über ihren Lebensraum, ihre Ernährung und ihre Begegnung mit Menschen. Eingebettet in eine Rahmenhandlung wird Sachwissen anschaulich vermittelt. Ab 9 Jahren.

Chad, Jon: Abenteuer Vulkane. Alles über brodelnde Lava und heiße Quellen/Jon Chad ; aus dem Englischen übersetzt von Anna Taube. - Bindlach: Loewe-Verlag, 2024. - 128 Seiten, farbig (Superbrain Comics ; Band 3) ISBN 978-3-7432-1846-8 EUR 15.00

Auf der Suche nach einer Wärmequelle stößt Kundschafterin Aurora auf unterirdische Magmakammern, brodelnde Lava und heiße Quellen. Sie sammelt Wissen über Vulkane und andere geologische Phänomene. Ab 9 Jahren.



Gaudin, Jean-Charles: Das Gehirn / Szenario: Jean-Charles Gaudin ; Zeichnungen und Farben: Minte ; aus dem Französischen von Swantje Baumgart. - Bielefeld: Splitter-Verlag, 2023. - 47 Seiten: Illustrationen, farbig (Es war einmal ... das Leben ; Band 2)
ISBN 978-3-95839-981-5 EUR 13.95



Gaudin, Jean-Charles: Das Herz/Szenario: Jean-Charles Gaudin; Comicaaption nach dem Originaldrehbuch von Albert Barillé; Zeichnungen und Farben: Minte; aus dem Französischen von Swantje Baumgart. - Bielefeld: Splitter-Verlag, 2023. 45 Seiten, Illustrationen, farbig (Es war einmal ... das Leben ; Band 1)
ISBN 978-3-95839-980-8 EUR 13.95



Im ersten Band der neu erschienenen Comic-Adaption der Kultserie steht das menschliche Herz und seine unermüdliche Tätigkeit im Mittelpunkt. Klassiker. Ab 9 Jahren.

Im zweiten Band der Klassiker-Reihe erkundet Maestro das menschliche Gehirn und erklärt anschaulich wichtige Funktionen. Ab 9 Jahren.

Schädlich, Susan: Mensch! Eine Zeitreise durch unsere Evolution. - Hamburg: Carlsen, 2023. - 125 Seiten: Illustrationen, farbig
ISBN 978-3-551-25495-5
EUR 20.00



Anhand einzelner Schritte der Evolution wird die Geschichte der frühen Menschheit von Anfängen bis zum Neandertaler größtenteils in Comicform erzählt. Ab 10 Jahren.

Heike Steck

ZWISCHEN ANPASSUNG UND WIDERSTAND

Jugend im Nationalsozialismus

Nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten am 30. Januar 1933 zeigt sich der totalitäre Anspruch des Regimes schnell in allen Bereichen des privaten und öffentlichen Lebens: Insbesondere Jugendverbände der Arbeiterbewegung, bündische sowie christliche Jugendgruppen werden verboten, zur Selbstaflösung gezwungen oder in die „Hitlerjugend“ eingegliedert. Jugendliche, die ihre gesellschaftliche und kirchliche Arbeit in der Illegalität fortsetzen, werden von der Gestapo ebenso rigoros verfolgt wie junge Menschen, die ihren legitimen Anspruch auf ein

selbstbestimmtes Leben behaupten.

Ein „überraschend großes Interesse an der NS-Zeit“ ermittelte eine im Jahr 2021 durchgeführte, psychologisch ausgerichtete Studie des Rheingold-Instituts bei jungen Menschen der sogenannten Generation Z (etwa 15-25jährige): Dies erkläre sich „auch durch ihre besondere Lebenssituation in einer komplexen Welt mit einer multioptionalen Bereitstellungskultur. Dagegen ist die NS-Zeit mit ihrer Pflicht zum unbedingten Gehorsam und den völkisch-festgelegten Kategorien ein extremes Gegenbild. Die Auseinandersetzung

ist für Jugendliche somit eine Grenzerfahrung und befriedigt den Reiz, sich in tabuisierte Gefühle vorzutasten. Dabei wollen sie sich in die Opferrolle hineinversetzen und die Ungerechtigkeit nachempfinden, aber auch das Böse, die Täterperspektive erkunden (54 %): Wie konnte es so weit kommen? Wie hätte ich mich in der NS-Zeit verhalten?¹

Dem Anreiz, sich tatsächlich intensiver mit dem Nationalsozialismus auseinanderzusetzen, stehen jedoch bei vielen Jugendlichen auch Hemmungen gegenüber dem Thema entgegen, die sich aus dem in jeder Hinsicht ungeheuerlichen Ausmaß der in der Studie präsentierten historischen Fakten ableiten:

- Angst, von bedrückenden Gefühlen übermannt und überwältigt zu werden
- Angst, dem Anspruch an so komplexes Wissen nicht gerecht werden zu können²

Aus schulischer Sicht begründet dieser Befund eine frühe Herangehensweise auf der Basis altersgemäßer Materialien und Aufgabenstellungen in der Sek. I. Der Zugang über den Schwerpunkt „Jugend im Nationalsozialismus“ lässt sich – auch fachübergreifend z.B. im Rahmen einer Projektwoche – in den Fächern Deutsch, Geschichte, Religion/Ethik und Sozialkunde verorten.

Hinweise zu den Materialien

Als didaktischer Leitfaden dient die Analyse des Spannungsfelds zwischen Anpassung und Widerstand, in dem Jugendliche im NS agierten. Das vorliegende Material beinhaltet – teilweise nach Klassenstufe 7/8 bzw. 9/10 gestufte –

¹ Zit. nach: <https://arolsen-archives.org/lernen-mit-wirken/studie-gen-z-ns-zeit/>; vgl. die Tagesschau vom 25.01.2022: „Der Umgang mit der NS-Zeit sei für viele aus der Gen Z eine Art Mutprobe. So wie sich die Jugendlichen mit True-Crime-Formaten auseinander setzten, so näherten sie sich jetzt auch dem Nationalsozialismus. Mit einer Mischung aus Faszination und Erschrecken über dessen Monstrosität.“ (zit. nach: <https://www.tagesschau.de/inland/studie-generati-on-z-101.html>) [17.04.2024]

² Vgl. Kapitel 3 („Barrieren und Ängste“); S.64ff.: https://arolsen-archives.org/content/uploads/studienergebnisse-gen-z-ns-zeit_arolsen-archives.pdf [17.04.2024]

Impulse für die Lektüre eines Jugendromans mit fiktionalen Protagonisten in der Zeit des NS (M1–M3). Didaktisch gut für den Unterricht aufbereitet und leicht über das LBZ/in Schulbibliotheken zugänglich sind drei Titel, die im Anhang vorgeschlagen und kurz vorgestellt werden.

Weiterführende Impulse (M 4) dienen der Aneignung historischen Wissens über Widerstandsgruppen in der NS-Zeit. Der Recherche nach vier eher unbekannteren Gruppen³ (Edelweißpiraten, Jürgen Bock & die Erfurter Handelsschüler, Leipziger Meuten, Swing-Jugend) ist einleitend die Recherche nach entsprechenden Jugendbüchern in der Schulbibliothek bzw. dem Katalog der LBZ vorangestellt (vgl. unten). Den Zugang zu Informationen nach den historischen Hintergründen erleichtern Hinweise auf geeignete Internetquellen.

Die einzelnen Materialien können lektüreunabhängig, in Auswahl sowie in beliebiger Anordnung (von der Lektüre eines Jugendromans M 1-3 zur Aneignung historischen Wissens M 4 oder umgekehrt) eingesetzt werden.

Bettina Pinks



³ Sophie Scholl und die Weiße Rose werden hier nicht explizit berücksichtigt; die in M 4 angebotenen Impulse lassen sich gleichwohl auf diese Gruppe anwenden.

Herkunft des Begriffs

Der Begriff „Gleichschaltung“ kommt ursprünglich aus der Elektrotechnik.

Bedeutung im Nationalsozialismus

Bei „Gleichschaltung“ denkt man meistens an die Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland (1933-1945). Die Nationalsozialisten haben, kurz nachdem sie an die Macht kamen, die meisten Organisationen im Staat, also Parteien, Verbände, Vereine und die Medien auf die politischen Ziele der Nationalsozialisten hin ausgerichtet. Die Organisationen durften nicht mehr selbstständig sein, sondern mussten den Vorgaben der NSDAP (der "Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei") folgen. Viele Organisationen wurden aufgelöst und durch Organisationen ersetzt, die bedingungslos dem Willen der NSDAP folgten und auch die Symbole des Nationalsozialismus übernahmen. Diese Ausrichtung auf die Weltanschauung des Nationalsozialismus nennt man „Gleichschaltung“.

Kontrolle aller Lebensbereiche

Durch die Gleichschaltung sollten alle Lebensbereiche der Menschen unter die Kontrolle der Nationalsozialisten kommen. Auch Kinder und Jugendliche wurden in Jugendverbänden wie der Hitler-Jugend (HJ) oder dem "Bund deutscher Mädel" auf den Nationalsozialismus und seine Ziele hin beeinflusst. Wer sich der Gleichschaltung widersetzte, wurde bekämpft. Gesetze wurden geändert, Andersdenkende wurden verfolgt und mit Gewalt eingeschüchert. Die Gleichschaltung war ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur Errichtung der nationalsozialistischen Diktatur.

<https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/das-junge-politik-lexikon/320425/gleichschaltung/>

1a) Erkläre die Wortbildung des Begriffs „Gleichschaltung“ bezogen auf die NS-Zeit.

1b) Füge deiner Erklärung eine aussagekräftige Abbildung hinzu (Internetrecherche).

1c) Die abgebildeten Cover gehören zu Jugendromanen zum Thema NS-Zeit. Notiere und begründe *vor der Lektüre* deine Vermutungen im Hinblick auf mögliche Konflikte im Zusammenhang mit der „Gleichschaltung“.



1d) Vergleiche *nach der Lektüre* deine Vermutungen mit deinen Leseerkenntnissen.

Als **Fanatismus** bezeichnet man es, wenn jemand von einer Idee oder Überzeugung so besessen ist, dass er abweichende Meinungen nicht akzeptiert. Der Fanatiker lässt keinerlei Zweifel an der eigenen Meinung zu und hält oft auf Kosten anderer Menschen an seiner Überzeugung fest.

Ein Mensch zeigt **Zivilcourage**, wenn er sich für schutzbedürftige Mitmenschen gegen Unrecht und Gewalt ohne Rücksicht auf sich selbst einsetzt, um so dafür zu sorgen, dass Menschen in einer Gesellschaft nicht mehr entwürdigt werden. Der Begriff wird aus „zivil“ (lat. „civis“ – bürgerlich, anständig) und „courage“ (frz. – Mut) zusammengesetzt.

Als **Mitläufer** bezeichnet man Personen, die sich einer Weltanschauung oder einer Gruppierung anschließen, jedoch nicht aus innerer Überzeugung, sondern nur weil andere ebenfalls so handeln und man aus Angst, sonst aufzufallen, „mit dem Strom schwimmen“ möchte.

2a) Untersuche die Romanfiguren mit Blick auf die drei Definitionen.

2b) Stelle deine Ergebnisse in einem aussagekräftigen Schaubild dar.

2c) Diskutiert im Plenum Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Begriffszuordnungen.

2a) Informiere dich mit Hilfe von <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/das-junge-politik-lexikon/> über die Begriffe:

- Fanatismus
- Zivilcourage

2b) Entscheide auf der Basis von aussagekräftigen Textbelegen, welche der Romanfiguren sich diesen Begriffen zuordnen lassen.

2c) Benenne eine Figur, deren Verhalten sich **nicht** eindeutig einem der Begriffe zuzuordnen lässt. Finde und erläutere einen passenden Begriff für das Verhalten dieser Figur.

3a) Formuliere in max. drei Sätzen/ Erstelle eine Mindmap für eine Bestimmung des Begriffs „Widerstand“. Berücksichtige dabei, in welchen Zusammenhängen du selbst den Begriff verwendest.

3b) Überprüfe Deine Begriffsbestimmung im Hinblick auf die Begriffe: *gewalttätig – gewaltfrei / individuell – kollektiv / spontan – geplant*. Ergänze, wenn nötig, deine Begriffsbestimmung.

3c) Finde passende Beispiele im Text und dokumentiere deine Ergebnisse in einem Schaubild. Berücksichtige dabei auch die Begriffe aus 3b).

Typische Formen des Widerstands

Beschädigung – Zerstörung – Sabotage – Schläge – Verweigerung des Grußes – Flugblätter – Solidarität mit Verfolgten – Unterschlupf – Zugehörigkeit zur Widerstandsgruppe – Gehorsamsverweigerung – Attentat - Abreißen von Plakaten – Streik – ...

¹ aus: H.-P. Tiemann, Stern ohne Himmel, S.30

² aus: H.-P. Tiemann, Stern ohne Himmel, S.30

³ nach: R. Klimmer, Mit dem Rücken zur Wand, S.19

3a) Untersucht die Hauptfigur(en) des Romans im Hinblick ihre Ablehnung des Nationalsozialismus (Textbelege).

3b) Analysiert die Hauptfigur(en) mit Hilfe des Stufenmodells (Abb.1).

Stufen abweichenden Verhaltens (nach D. Peukert,1982)	
1. Stufe: Nonkonformität	Normenverletzungen, die nicht das Ganze in Frage stellen
2. Stufe: Verweigerung	Verhalten, das sich den Anordnungen des Regimes bewusst widersetzt
3. Stufe: Protest	Verhalten, das noch mehr auf die generelle Ablehnung des Regimes ausgerichtet ist
4. Stufe: Widerstand	Verhaltensformen, in denen das NS-Regime als Ganzes abgelehnt und Vorbereitung seines Sturzes getroffen werden

Abb. 1

3c) Verortet die Hauptfigur(en) in der Graphik (Abb. 2) und diskutiert euer Ergebnis im Plenum.

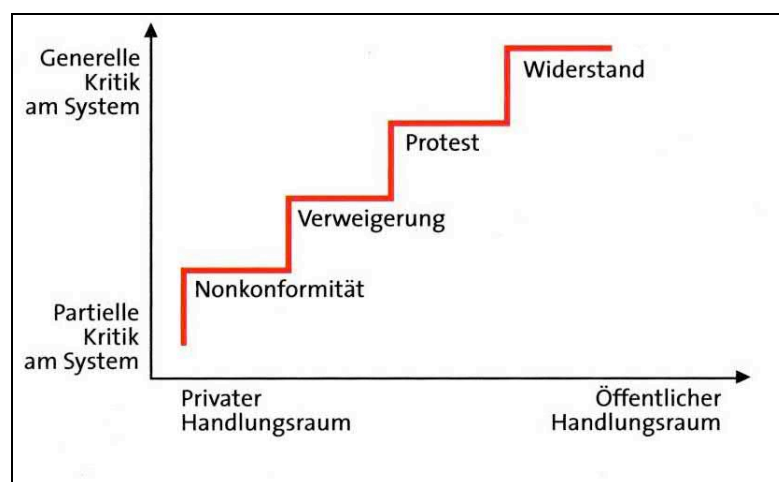


Abb. 2

3d) Diskutiert im Plenum die Aussagekraft und die Probleme eines solchen Stufenmodells (Abb.2).

3e) Recherchiert anhand geeigneter Begriffe (z.B. Machtergreifung, Antisemitismus, Jugend im 3. Reich, Hitlerjugend, ...) den historischen Hintergrund der Hauptfigur(en)

- im Katalog Eurer Schulbibliothek
- mit Hilfe des „Infoportals für Schüler“ des Landesbibliotheksentrums RLP: <https://lbz.rlp.de/recherche/infoportal-fuer-schuelerinnen-und-schueler>.

3f) Erörtert anschließend, ob es diese Figur(en) so gegeben habe könnte. Begründet eure Entscheidung im Plenum.


⁴ Abb. 1 und 2: <https://www.uni-goettingen.de/de/document/download/6c9ca7a93b29fd2487e9dab3c4cb5f92.pdf/Jugendwiderstand%20Hermse%20Rahe%20Schmidt.pdf> [17.04.2024]



- 4a) Benennt Indizien für den Widerstand der Jugendgruppen (Abb. 1-4)¹. Begründet historisch.
- 4b) Erstellt mit Hilfe der Kataloge eurer Schulbibliothek sowie des LBZ ([https://lbz.bibliothek-
open.de/](https://lbz.bibliothek-
open.de/)) eine Liste mit Jugendbüchern über diese Jugendgruppen.
- 4c) Fertigt aussagekräftige Steckbriefe an und stellt sie in eurer Schulbibliothek an geeigneter Stelle aus.
- 4d) Sammelt Informationen über die historischen Hintergründe. Verwendet folgende Quellen:
- Gedenkstätte Deutscher Widerstand
 - LeMO Lebendiges Museum Online
 - Planet Wissen
 - Wikipedia
- 4e) Untersucht die Jugendgruppen auf Formen und Merkmale (vgl. M 3.1) bzw. Stufen (vgl. M 3.2) des Widerstands.
- 4f) Visualisiert eure Ergebnisse für eine Präsentation in der Schulbibliothek.

¹ Abb.1: https://ga.de/region/siebengebirge/koenigswinter/den-edelweisspiraten-auf-der-spur_aid-62376279 [17.04.2024]; Abb.2: <https://www.spiegel.de/geschichte/jung-rebellisch-gesucht-a-12c68d5d-0002-0001-0000-000162996747> [17.04.2024]; Abb.3: <https://www.stsg.de/cms/zeithain/veranstaltungen/meuten-swings-edelweisspiraten-jugendkultur-und-opposition-im#lg=1&slide=0> [17.04.2024]; Abb.4: <https://www.ns-zeit-hannover.de/hitler-jugend-hannover/swing-jugend/> [17.04.2024]

Anhang

Titel	Inhalt	Anhang	Did. Begleitmaterial	Ergänzende Infos:
<p>Leonie Ossowski, Stern ohne Himmel, Beltz Verlag (1979) 2006</p> 	<p><u>Ort:</u> ein (fiktives) Internat im Osten Deutschlands <u>Zeit:</u> 1945, unmittelbar vor dem Eintreffen der russischen Armee <u>Inhalt:</u> Die Entdeckung eines jüdischen Flüchtlingsjungen im Lebensmittellager des Internats wird zum Prüfstein für vier Jugendliche und ihren Lehrer: werden sie ihn schützen oder verraten?</p>	<p>Nachwort der Autorin (1978)</p>	<p>Marc Böhm, Stern ohne Himmel im Unterricht, Beltz Verlag 2012: Materialien für eine fächerübergreifende Unterrichtseinheit für Klasse 8-10 (kostenloser Download)</p> <p>Hans-Peter Tiemann, Leonie Ossowski: Stern ohne Himmel, Bergmoser + Höller Verlag 2011: Materialien für den Deutschunterricht für Klasse 7/8 (kostenloser Download)</p>	<p>Die Verfilmung des Romans von 1981 ist unter https://www.youtube.com/watch?v=e1_RFhLnTRM greifbar. Infos zur Verfilmung: https://www.basisfilm.de/60jahre_kriegsende/fb_stern.pdf</p>
<p>Klaus Kordon, Mit dem Rücken zur Wand, Beltz Verlag 2000</p> 	<p><u>Ort:</u> Berlin/ Wedding <u>Zeit:</u> 01.08.1932 – 30.01.1933 <u>Inhalt:</u> Die Monate vor der Machtergreifung treiben den 15 Jahre alten Hans immer stärker in den gewaltsam ausgetragenen Konflikt zwischen Kommunisten und Nazis: wird er sich zu seiner jüdischen Freundin bekennen?</p>	<p>Alphabetisches Glossar</p>	<p>Richard Klimmer, Klaus Kordon, Mit dem Rücken zur Wand, Beltz Verlag 2007: Materialien für den Deutsch- und Geschichtsunterricht ab Klasse 8, (kostenloser Download)</p>	<p>Zum Weiterlesen: Der Roman ist der (für den schulischen Gebrauch gekürzte) zweite Teil der „Trilogie der Wendepunkte“: Bd.1: Die roten Matrosen oder Ein vergessener Winter, 1984 Bd.2: Mit dem Rücken zur Wand, 1990 Bd.3: Der erste Frühling, 1993</p>
<p>Daniel Höra, Kopf runter, durchhalten, Carlsen 2019</p> 	<p><u>Ort:</u> Berlin <u>Zeit:</u> 30.01.1933 – 4.6.1933 <u>Inhalt:</u> Angesichts staatlich organisierter Ausschreitungen gegen Juden begreift der 15-jährige Hans zunehmend die Realität der Diktatur. Seine Liebe zur gleichaltrigen Ursula, einer glühenden Hitler-Verehrerin, gerät auf den Prüfstand.</p>	<p>Alphabetisches Glossar</p>	<p>Toka-Lena Rusnok, Unterrichtsmodell für die Klassen 9–10: Kopf runter, durchhalten!, Carlsen o.J.: Anregungen zur Unterrichtsgestaltung im Deutschunterricht für die Klassen 9–10 (kostenloser Download)</p>	<p>Zum Weiterlesen: Der Umgang mit nationalsozialistischem Gedankengut im Umfeld jugendlicher heute wird thematisiert in: Daniel Höra, Braune Erde, Hase und Igel² 2013</p>

Jugend im Nationalsozialismus - Literatur

Sachbuch

Bruchfeld, Stéphane: Erzählt es euren Kindern / Stéphane Bruchfeld ; Paul A. Levine. - München: cbt, 2015. - 160 Seiten: zahlreiche Illustrationen, Karten; ISBN 978-3-570-40324-2, kartoniert, EUR 6.99



Die aufrüttelnde Dokumentation über den Holocaust in Europa bietet umfangreiches Archivmaterial, Fotos und Überblicksinformationen und wurde 2001 für den Deutschen Jugendliteraturpreis nominiert. Ab 13 Jahren.

Klönne, Arno: Jugend im Dritten Reich. Die Hitlerjugend und ihre Gegner. - Köln: PapyRossa Verlag, 2003. - 6. Auflage (2023). - 327 Seiten. ISBN 978-3-89438-552-1, kartoniert, EUR 22.90



Anhand zahlreicher Dokumente und zeitgenössischer Berichte untersucht der Autor in diesem Standardwerk Ausprägungen und Wirksamkeit faschistischer Jugendernziehung. Dem gegenüber stehen oppositionelle Jugendkulturen und unterschiedliche Formen des Widerstandes Jugendlicher.

Lange, Sascha: Meuten, Swings & Edelweißpiraten. Jugendkultur und Opposition im Nationalsozialismus. - Mainz: Ventil Verlag, 2018. - 223 Seiten; zahlreiche Illustrationen. ISBN 978-3-95575-039-8, kartoniert, EUR 17.00



Der Autor skizziert die Geschichte der Jugendkulturen in der Weimarer Republik und der NS-Zeit und gibt einen Überblick über oppositionelles Verhalten von Jugendlichen. Der Fokus liegt dabei auf informellen Gruppen, die sich aufgrund persönlicher Sympathien sowie kultureller Vorlieben für Musik und Kleidung zusammengeschlossen haben.

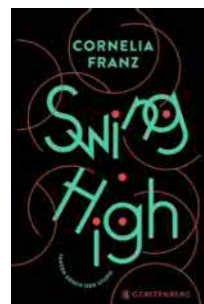
Jugendroman

Boie, Kirsten: Dunkelnacht. - Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger, 2021. - 127 Seiten. ISBN 978-3-7512-0053-0, EUR 13.00



Der Roman basiert auf einem wahren Ereignis. Wenige Tage vor Kriegsende kommt es im oberbayerischen Penzberg zu einem furchtbaren Verbrechen. 16 Bürgerinnen und Bürger werden von einer Kompanie der Wehrmacht und einer Werwolf-Einheit getötet, weil sie die friedliche Übergabe der Stadt an die Amerikaner vorbereiten oder den Sozialdemokraten und Kommunisten nahestehen. Die Jugendlichen Schorsch, Marie und Gustl geraten zwischen die Fronten. Ab 14 Jahren. Deutscher Jugendliteraturpreis 2022

Franz, Cornelia: Swing High. Tanzen gegen den Sturm. - Hildesheim: Gerstenberg, 2022. - 216 Seiten. ISBN 978-3-8369-6105-9, EUR 16.00



Hamburg im Sommer 1939: Der 16-jährige Henri und seine Freunde genießen ihr Leben. Sie begeistern sich für Jazz und treffen sich zum Tanzen, Blödeln und Platten hören. Für die Polizei sind die unangepassten Jugendlichen ein Ärgernis und schon bald wird Henri verhaftet. Ab 14 Jahren.

Geldorf, Wilma: Reden ist Verrat - nach der wahren Geschichte der Freddie Oversteegen / Wilma Geldorf ; aus dem Niederländischen von Verena Kiefer. - Hildesheim, Gerstenberg 2020. - 304 Seiten: Illustrationen. ISBN 978-3-8369-6045-8 EUR 18.00



Der Roman beruht auf den Erinnerungen der niederländischen Widerstandskämpferin Freddie Oversteegen, die sich einer kommunistischen Widerstandsgruppe gegen die deutschen

Besitzer anschloss. Obwohl sie aus voller Überzeugung handelt, muss sie sich zunehmend mit ihren Ängsten, Zweifeln und Skrupeln auseinandersetzen. Ab 13 Jahren. Nominiert für den Deutschen Jugendliteraturpreis 2021

Hesse, Monica: Das Mädchen im blauen Mantel / Monica Hesse ; aus dem amerikanischen Englisch von Cornelia Stoll. - München: cbt, 2019. - 380 Seiten.

ISBN 978-3-570-31319-0, kartoniert, EUR 10.00

Amsterdam 1943: Hanneke arbeitet als Kurierin für Schwarzmarktgeschäfte. Auf der gefährlichen Suche nach Mirjam, einem jüdischen Mädchen, das aus seinem Geheimversteck verschwunden ist, trifft sie auf eine Widerstandsgruppe.



Deutscher Jugendliteraturpreis 2019

Preis der Jugendjury

Kessler, Liz: Als die Welt uns gehörte / Liz Kessler; aus dem Englischen von Eva Riekert. - Frankfurt am Main: Fischer Sauerländer, 2023. - 299 Seiten; Illustrationen. ISBN 978-3-7373-4256-8, EUR 17.00

Die Freunde Elsa, Leo und Max genießen eine unbeschwertere Zeit in Wien. Nach dem Anschluss Österreichs an Hitlerdeutschland trennen sich ihre Wege. Leo und Elsa haben jüdische Wurzeln und müssen fliehen. Max, dessen Vater ein glühender Nationalsozialist ist, wird Mitglied im Jungvolk. Die Autorin verarbeitet im Roman die Familiengeschichte ihres Vaters. Deutscher Jugendliteraturpreis - Preis der Jugendjury 2023. Ab 12 Jahren.



Pressler, Mirjam: Malka Mai. - Weinheim: Julius Beltz, 2004. - 15. Auflage. - 324 Seiten.

ISBN 978-3-407-78594-7, kartoniert, EUR 7.95

Auf der überstürzten Flucht vor den Deutschen durch die Karpaten muss die jüdische



Ärztin Hanna Mai ihre erkrankte siebenjährige Tochter Malka bei Bauern zurücklassen. Für Malka beginnt eine unglaubliche Odyssee, denn sie wird entdeckt und ins Ghetto gebracht. Der Roman basiert auf einer authentischen Geschichte. Ab 12 Jahren.

Reifenberg, Frank M.: Wo die Freiheit wächst. Briefroman zum Widerstand der Edelweißpiraten. - München: arsEdition, 2019. - 375 Seiten.

ISBN 978-3-8458-2274-7, EUR 15.00

Köln, 1942. Das Leben der 16-jährigen Lene, die eine Lehre in einem Friseursalon macht, wird zunehmend vom Krieg bestimmt. Als sie Erich kennenlernt und sich verliebt, schließt sie sich den Edelweißpiraten an und gerät ins Visier der Gestapo. Der fiktive Briefroman beruht auf Aussagen von Zeitzeugen. Ab 14 Jahren.



Szczygielski, Marcin: Flügel aus Papier / Marcin Szczygielski; aus dem Polnischen von Thomas Weiler. - Frankfurt am Main: Fischer Sauerländer, 2017. - 285 Seiten. ISBN 978-3-7335-0127-3, kartoniert, EUR 11.00

Rafal lebt mit seinem Großvater im Warschauer Ghetto. Fast täglich besucht er die Bücherei, vergisst beim Lesen Hunger und Angst und träumt sich in andere Welten. Dem Großvater gelingt es, Rafal aus dem Ghetto schmuggeln zu lassen. Als Rafals Lage immer schlimmer wird, lässt er sich im Traum von einer Zeitreisemaschine in die Zukunft versetzen. Historischer Roman mit Science-Fiction-Elementen. Ab 10 Jahren.



Sy, Astrid: Nenn keine Namen / Astrid Sy ; aus dem Niederländischen von Rolf Erdorf. - Hildesheim: Gerstenberg, 2023. - 446 Seiten; Illustrationen, schwarz-weiß. ISBN 978-3-8369-6181-3, EUR 24.00

Der Jugendroman basiert



auf einer wahren Geschichte. Die Amsterdamer Kinderschwestern Kaat, Rosie und Bethje leben seit der Kapitulation 1940 im Ausnahmezustand. Sie erleben hautnah, wie jüdische Mitmenschen deportiert werden, und entschließen sich, jüdische Kinder zu verstecken. Ab 13 Jahren.

Zöller, Elisabeth: Wir tanzen nicht nach Führers Pfeife. Ein Tatsachen-Thriller über die Edelweiß-Piraten. - München: dtv, 2014. – 423 Seiten.

ISBN 978-3-423-62563-0, kartoniert, EUR 9.95

Als der Halbjude Paul von den Nationalsozialisten in ein Lager gebracht werden soll, taucht er im zerbombten Köln unter. Er trifft auf eine Gruppe Jugendlicher, die Flugblätter verteilen, Lebensmitteltransporte plündern und Sabotageakte planen. Sie nennen sich Edelweißpiraten. Ab 13 Jahren.



Biografie

Finder, Rena: Ich überlebte. Ein Mädchen auf Schindlers Liste/ Rena Finder, Joshua Greene; aus dem Englischen von Manuela Knetsch. - München: Carl Hanser, 2022. - 93 Seiten, Illustrationen.

ISBN 978-3-446-27238-5 EUR 15.00

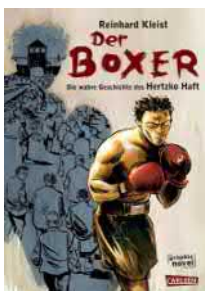
Zeitzeugenbericht. Nach dem Überfall der Nationalsozialisten auf Polen muss Rena mit ihrer Familie ins jüdische Ghetto ziehen. Während ihr Vater und die Großeltern ins KZ deportiert werden, können Rena und ihre Mutter in Oskar Schindlers Munitionsfabrik arbeiten. Sie überleben. Ab 12 Jahren.



Kleist, Reinhard: Der Boxer. Die wahre Geschichte des Hertzko Haft. - Hamburg: Carlsen, 2012. – 193 Seiten, überwiegend Illustrationen.

ISBN 978-3-551-78697-5, EUR 18.00

Comic-Biografie über den polnischen Juden Hertzko



Haft, der nach Auschwitz deportiert wurde. Dort war er gezwungen, zur Unterhaltung der Wachmannschaften gegen Mithäftlinge bis zum Tod zu boxen, um selbst zu überleben. Die grafische Adaption basiert auf der Biografie „Eines Tages werde ich alles erzählen“. Ab 16 Jahren.

Leyson, Leon: Der Junge auf der Holzkiste: Wie Schindlers Liste mir das Leben rettete/ Erinnerungen von Leon Leyson.

Aus dem Amerikanischen übersetzt von Mirjam Pressler. – Frankfurt am Main: Fischer Sauerländer, 2015. - 205 Seiten, Illustrationen,

ISBN 978-3-7335-0048-1, kartoniert, EUR 10.00

Der Autor, der zu den von Oskar Schindler in Polen geretteten Juden gehört, erzählt sachlich und in klarer Sprache von seiner Kindheit im Shtetl, vom Einmarsch der Deutschen und vom grausamen Lageralltag, den er mit viel Glück überlebte. Ab 12 Jahren.



Mozes Kor, Eva: Ich habe den Todesengel überlebt. Eine Auschwitz-Zeitzeugin erzählt/ Eva Mozes Kor, Lisa Rojany Buccieri. - München: cbt, 2022. - Überarbeitete Neuauflage.

- 268 Seiten, Illustrationen, schwarz-weiß

ISBN 978-3-570-31500-2, kartoniert, EUR 10.00

Die Autorin ist zehn Jahre alt, als sie mit ihrer Familie aus Siebenbürgen nach Auschwitz verschleppt wird. Die Eltern und zwei ältere Geschwister werden ermordet. Eva und ihre Zwillingsschwester Miriam kämpfen täglich darum, das Lager und die grausamen Experimente des KZ-Arztes Mengele zu überleben. Ab 14 Jahren.



Voigt, Jochen: Nieder mit Hitler! oder Warum Karl kein Radfahrer sein wollte/ gezeichnet von Hamed Eshrat.

- Berlin: avant-Verlag, 2018. - 143 Seiten, Illustrationen.



ISBN 978-3-945034-98-9, kartoniert EUR 20.00
Im Sommer 1943 gründen fünf 15-jährige Jungen in Erfurt eine Widerstandsgruppe gegen den Faschismus. Doch schon im September werden sie verraten und erhalten längere Haftstrafen. Graphic Novel über das Leben von Karl Metzner, der der Gruppe angehörte und später als Pfarrer in der DDR erneut im Widerstand gegen das Regime stand.

Schwieger, Frank: Kinder unterm Hakenkreuz. Wie wir den Nationalsozialismus erlebten/mit Illustrationen von Friederike Ablang. - München; Deutsche Verlagsgesellschaft, 2023. - 287 Seiten,

Illustrationen, schwarz-weiß.
ISBN 978-3-423-76440-7, EUR 18.00

Zehn Kinder schildern exemplarisch, wie sie das Dritte Reich und den Zweiten Weltkrieg erlebt haben und wie sie mit Verfolgung und Ausgrenzung, mit Krieg und Flucht, aber auch mit Propaganda in der eigenen Familie umgegangen sind. Mit Hintergrundinformationen zur historischen Einordnung der Geschichten. Ab 10 Jahren.



Heike Steck

LESEN IM 21. JAHRHUNDERT

Neue Anforderungen an eine zentrale Kulturtechnik

Spätestens seit der Veröffentlichung der PISA-Studie 2000, in der Deutschland Platz 21 der „Gesamtskala Lesen“ einnahm, ist bekannt, dass unsere Schülerinnen und Schüler ein Defizit im Bereich der Lesekompetenz haben. Daran hat sich nichts geändert.¹

Dieser Artikel gibt einen kurzen Einblick in die Anforderungen der PISA-Studie, fasst ihre Ergebnisse für Deutschland zusammen und reißt Forschungsergebnisse und Vorschläge von Experten zur Problematik an.

Des Weiteren wird ebenso knapp auf den Unterschied von Lesekompetenz bei analogen bzw. digitalen Medien eingegangen, soweit dies für den Unterricht in der Sekundarstufe von Relevanz sein könnte und Ergebnisse vorliegen. Die hier knapp vorgestellten Studien und deren Ergebnisse stehen exemplarisch für eine Vielzahl von Studien ohne Anspruch auf Vollständigkeit und Präferenz von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die zu diesem Themenfeld forschen.

¹ Von Brand, Tilman; Eickenbusch, Gerhard; Mues, Brigitte (2023): Digitales Lesen - Grundlagen - Perspektiven - Unterrichtspraxis; Hannover (Überschrift des 1. Kapitels liefert die Überschrift des vorliegenden Artikels; künftig: Digitales Lesen

Bei der PISA-Studie 2000 gab es im Bereich der Lesekompetenz **fünf Kompetenzstufen**: die Fähigkeit, Texte zu verstehen, zu nutzen, zu bewerten und über sie zu reflektieren sowie bereit zu sein, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen. Lesekompetenz ist danach die Grundlage dafür, eigenes Wissen und Potenzial zu entwickeln und an der Gesellschaft teilzuhaben. Um dieser umfassenden Definition der Lesekompetenz gerecht zu werden, deckt der PISA-Test verschiedene Arten von Texten und Aufgaben in verschiedenen Schwierigkeitsstufen ab.² Lesekompetenz wird in **drei Teilkompetenzen** gegliedert: (PISA 2000; S.82ff)³

- „Informationen ermitteln“
- „Textbezogenes Interpretieren“
- Verknüpfung von Informationen mit textexternem Wissen - „Reflektieren und Bewerten“

² <https://www.pisa.tum.de/pisa/kompetenzbereiche/lesekompetenz/> (Entnahme: 17.04.2024)

³ PISA-Studie 2000; zitiert in: Garbe, Christine: Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation in der Mediengesellschaft. PISA und IGLU als Herausforderung für eine systematische Leseförderung; in: Lesekompetenz fördern von Anfang an. Didaktische und methodische Anregungen zur Leseförderung. Hrsg. Gläser, Eva und Franke-Zöllmer, Gitta, 2005; künftig: Lesekompetenz fördern; (S.9-23), S.13

Das **Konzept der Lesekompetenz** („Reading Literacy“) der **PISA-Studie** sieht Textverstehen als Konstruktionsleistung des Individuums an. Es geht demnach nicht um eine passive Rezeption, was im jeweiligen Text an Information enthalten ist, sondern um aktive (Re-)Konstruktion der Textbedeutung, also um Textaussagen, die aktiv mit Vor-, Welt- und Sprachwissen des Lesers verbunden werden sollen (vgl. PISA 2000, S.70/71). Lesen dient in erster Linie als „Informationslesen“, als „Mittel zum Aufbau von Wissensstrukturen“. Es geht darum, geschriebene Texte zu verstehen, sie zu nutzen, über sie zu reflektieren, um eigenes Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln (PISA 2000; S.80).

Damit wird Lesen zu einer Schlüsselqualifikation in unserer Informations- und Wissensgesellschaft und eine zentrale Aufgabe von Schule ist es, den Schülerinnen und Schülern, die „Fähigkeit zum strategischen, aufgaben- und zielbezogenen Lesen“ (Pisa 2000; S.73) zu vermitteln.

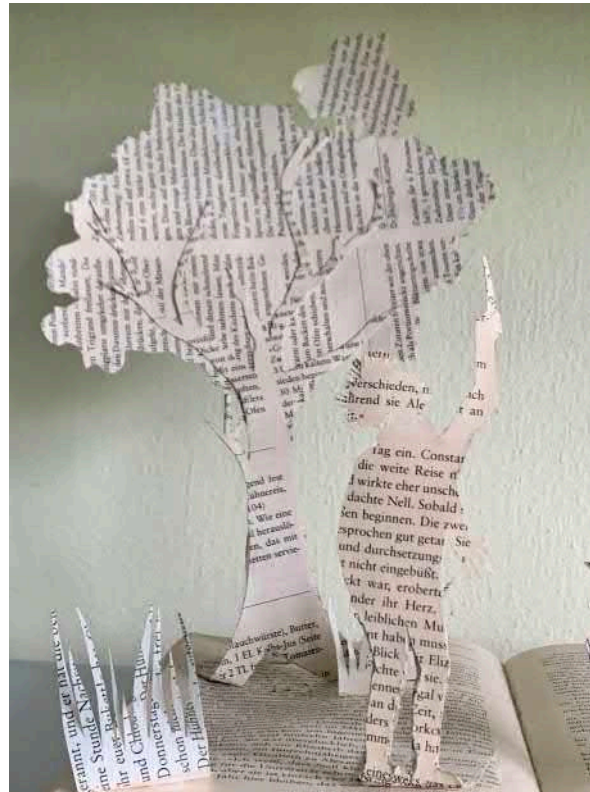
In PISA 2000 und 2003 wurden Schüler mit vielfältigen Textarten konfrontiert, wobei nicht-fiktionale überwogen. Eine nähere Beschäftigung mit dem Korpus von Texten, die für PISA-Studie verwendet werden, hat ergeben, dass „kontinuierliche“ (d.h. fortlaufende Texte: 12% Erzählungen bzw. appellative oder expositorische Texte) weniger stark vertreten sind als „nicht-kontinuierliche“ Texte (Text, Bild, Diagramm, Tabelle, Grafik) mit einer Gewichtung von 62:38%. Dies zeigt, dass der Schwerpunkt auf der Informationsentnahme und -verarbeitung von Sachtexten und literarischen Texten liegt, nicht auf literarischem Textverstehen im engeren Sinne.

In Deutschland ist der Bereich der Förderung der Lesekompetenz vor allem im Deutschunterricht verortet, wo solche Aufgaben behandelt werden, aber keinen Schwerpunkt bilden. Die Studie zeigt, dass Schüler in Deutschland beim Verstehen von Sachtexten deutliche Defizite haben. Konkret bedeutet dies, dass Schule „in allen Schulfächern an der systematischen Förderung von Lese- und Schreibkompetenzen arbeiten muss“.⁴ Lesekompetenz enthält neben allgemeinen

⁴ Zitiert in: Garbe: Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation; S.14

Elementen auch fach- bzw. bereichsspezifische Kompetenzen.

Sachtexte werden erfahrungsgemäß ab und während der Pubertät entdeckt, Jugendliche befriedigen hier nicht nur ihr Bedürfnis nach Information, sondern auch nach Unterhaltung



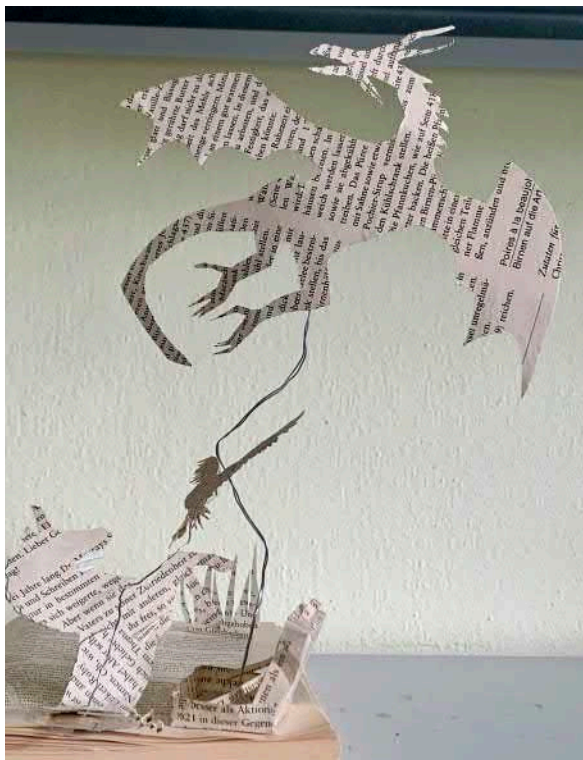
und Spannung. Sie befördern gerade bei Jungen die „soziale und kommunikative Partizipation“⁵. Um dies für den Unterricht zu nutzen, ist es hilfreich, vier Faktoren, die bei der Fähigkeit zum Verstehen von Sachtexten eine Rolle spielen, zu kennen:

- Kenntnis der Wortbedeutung
- Nachvollziehen der Struktur des Textes
- Ziehen von Schlussfolgerungen beim Lesen
- Identifizierung der Intention des Textes/ Autors

Wenn die Bedeutungen von Wörtern unklar bleiben, wenn Textstrukturen (Konstruktionen, Experimentaufbau etc./fach-bzw. bereichsspezifische Elemente) nicht bekannt sind, dann ist es problematisch, Schlussfolgerungen daraus zu ziehen. Konkret bedeutet dies, dass der Erwerb von Lesestrategien gesichert werden muss. Dabei

⁵ Graf, Werner (2002): Zur Genese der Sachtextlektüre in der Jugendphase. Zitiert in: Ingrid Kunze: „Das steht doch aber gar nicht im Text!“ Zum Umgang mit Sachtexten in allen Fächern Lesekompetenz fördern von Anfang an. In: Lesekompetenz fördern; (S.80-89); S.82

geht es zunächst um die reduktiv-organisierende Strategie (Verkürzung von Informationen) und um elaborierende Strategien (Aktivieren von Vorwissen, dieses mit den Textinhalten verknüpfen und neue Informationen generieren). Ziel muss es sein, Lesende dazu zu befähigen, einzuschätzen, bei welcher Leseintention und bei welchem Text welche Lesestrategie angebracht ist. Dazu bedarf es bei Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften der Ausdauer, Gelegenheiten zum Trainieren der Lesestrategien zu nutzen. Ingrid Kunze weist explizit darauf hin, dass „Sachtextleser“ nicht „Leser zweiter Klasse“ sind. Sachtexte verstehen zu können, trägt wie das Lesen literarischer Texte zur Welterschließung bei.“⁶



Außerdem müsse systematische Leseförderung zum Erwerb einer allgemeinen Lesekompetenz („Reading Literacy“) in der Schule implementiert werden, da deutlich werde, dass Lesesozialisation nicht mehr nur auf Familien beschränkt werden könne. Bekanntermaßen hängt Lesekompetenz auch vom Umfang des Lesens ab. Richard Bamberger behauptet: „Viele Schüler lesen keine Bücher, weil sie nicht (richtig) lesen können; sie können nicht (richtig) lesen, weil sie keine Bücher

lesen.“ (zit. nach Schön 2002, S.83)⁷. Dazu müsse der Umfang des schulischen Lesepensums in Deutschland, der vergleichbar gering ist, erhöht werden und der Schulkanon verändert werden, z.B. durch Lese- und Lernolympiade und der Forderung, Schülerinnen und Schüler ein Buch pro Woche ihrer Wahl lesen zu lassen anstelle von zwei Klassikern über mehrere Monate.

Zudem hat die Auswertung der PISA-Studie zu einer Diskurserweiterung geführt, die über den kognitiven Lesebegriff der PISA-Studie hinausgeht. Bettina Hurrelmann mahnt an, dass die didaktische Perspektive fehle, z.B. die Erweiterung des Lesebegriffs um Beweggründe für das Lesen (Motivation), Gefühle beim Lesen (Emotion), Gespräche über das Gelesene (Interaktion) als Bestandteile von Lesekompetenz. Möglicherweise könnte man so auch den „Leseknick“, d.h. die kontinuierliche Abnahme der Leseintensität in den höheren Klassen, abschwächen. Laut Studie betrifft dies ab der 7. Klasse fast jeden fünften Jungen, im Vergleich dazu jedes 20. Mädchen während der Pubertät, wenn auch dieser Trend an Gymnasien nicht so stark ausgeprägt ist. Zudem häuft sich die Kritik am Deutschunterricht, dessen Lektüreauswahl am Leseinteresse der Heranwachsenden vorbeigehen würde und stattdessen eine Auswahl zwischen thematischen Bereichen verschiedener Genres und verschiedenen Schwierigkeitsniveaus nötig wäre.

Trotz dieser Ratschläge der Experten hat sich an der Lesekompetenz unserer Schülerinnen und Schüler seitdem wenig geändert. Im Dezember 2023 hat die OECD die Ergebnisse der PISA-Erhebung 2022 vorgestellt. Demnach erzielten die deutschen Schülerinnen und Schüler im internationalen Leistungsvergleich PISA im Jahr 2022 das bisher schlechteste Ergebnis.⁸ Hier Auszüge aus dem Originaltext der OECD Studie 2023⁹:

2022 fielen die Durchschnittsergebnisse bei 15-jährige [Schülerinnen und Schülern] in Deutschland in Mathematik, Lesekompetenz und

⁷ Zitiert in: Garbe: Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation; S.21

⁸ [Neue PISA-Studie: Deutsche Schüler schneiden so schlecht ab wie nie | tagesschau.de](https://www.tagesschau.de) (Entnahme: 17.04.2024)

⁹ https://www.oecd.org/media/oecdorg/satellitesites/berlincentre/pressthemen/GERMANY_Country-Note-PISA-2022_DEU.pdf (Entnahme: 17/04/2024)

⁶ Ingrid Kunze: „Das steht doch aber gar nicht im Text!“ Zum Umgang mit Sachtexten in allen Fächern Lesekompetenz fördern von Anfang an. In: Lesekompetenz fördern (S.80-89)

Naturwissenschaften schwächer aus als 2018. Insgesamt handelt es sich bei den Ergebnissen von 2022 in allen drei Kompetenzbereichen (Mathematik, Lesekompetenz und Naturwissenschaften) um die niedrigsten Werte, die jemals im Rahmen von PISA gemessen wurden. Die Differenz zwischen den Durchschnittsergebnissen von 2018 und 2022 in Mathematik und Lesekompetenz entspricht in etwa dem typischen Lernfortschritt, den [Schülerinnen und Schüler] im Alter von ca. 15 Jahren während eines ganzen Schuljahrs erzielen. Im Bereich Lesekompetenz erreichten etwa 75% der [Schülerinnen und Schüler] in Deutschland mindestens Stufe 2 (OECD-Durchschnitt: 74%). Diese [Schülerinnen und Schüler] sind zumindest



in der Lage, die Hauptaussage eines mittellangen Textes zu erfassen, sie können expliziten, z. T. aber auch komplexen Kriterien entsprechende Informationen finden und nach ausdrücklicher Anweisung über die Funktion und die Form von Texten reflektieren. 8% der [Schülerinnen und Schüler] erreichten im Bereich Lesekompetenz Stufe 5 oder höher (OECD-Durchschnitt: 7%). Diese [Schülerinnen und Schüler] können längere Texte verstehen, mit abstrakten und kontraintuitiven Konzepten umgehen und aufgrund von impliziten Hinweisen in Bezug auf Inhalt oder Informationsquelle zwischen Fakten und Meinungen unterscheiden.¹⁰

Die Reaktionen in Politik und Gesellschaft¹¹ ließen nicht auf sich warten.

¹⁰ OECD, PISA-2022-Datenbank, Tabelle I.B1.5.4, I.B1.5.5 und I.B1.5.6

¹¹ <https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/wissenschaftler-fordern-moratorium-der-digitalisierung-in-kitas-und-schulen.html> (Entnahme: 11/01/2024)

So fordert Bildungsministerin Karliczek eine „Grundfähigkeit des Lesens“ und bezeichnete Lesen als „die Basiskompetenz, die jeder Mensch für eine gute Bildung benötigt“. Gerade in einer Demokratie sollte die junge Generation in die Lage versetzt werden, „Texte kritisch lesen und die Fakten darin erkennen zu können“. Bei der Förderung des Lesens müsse noch stärker zweistufig vorgegangen werden, forderte die Ministerin. Zum einen müsse die „Grundfähigkeit des Lesens“ gestärkt werden, es müsse aber auch die „Fähigkeit zum digitalen Lesen“ verbessert werden.¹²

Als Reaktion auf das schlechte Abschneiden Schwedens in der OECD-Studie 2023 will die schwedische Bildungsministerin Lotta Edholm die nationale Digitalisierungsstrategie nun bremsen. Hierzu muss man wissen, dass selbst Grundschüler seit fünf Jahren fast ausschließlich digital unterrichtet wurden. Aufgrund einer nationalen Richtlinie waren digitale Lehrmittel wie Laptops oder Apps einzusetzen. „Zurück zu Buch und Heft“ heißt die Devise jetzt. Die Regierung will umgerechnet 60 Millionen Euro in diesem Jahr für Schulbücher zur Verfügung stellen, in den kommenden Jahren sind ähnlich hohe Summen eingeplant. Sie folgt damit einer Empfehlung des Karolinska-Instituts in Stockholm.

Torkel Klingberg, Professor für kognitive Neurowissenschaften behauptet: „Je nachdem, wie intensiv Schulen Computer einsetzen, hat das Auswirkungen auf Mathematik und Lesevermögen. Je mehr eine Schule ihren Unterricht auf Internet und Computer stützt, desto schlechter die Leistung der Kinder. Das sind richtig deutliche Effekte, die beinahe die Hälfte der Leistungsunterschiede zwischen Schulen erklären.“ Der Digitalisierungsexperte der schwedischen Schulbehörde sieht das etwas anders. Auch er stützt sich auf Forschung und zitiert Studien, die beweisen sollen, dass es am Ende auf eines ankäme: die Lehrkraft. Denn wenn die verstehe, wie und wann digitale Lehrmittel eingesetzt werden sollen, dann erreiche man die besten Ergebnisse.¹³

¹² [OECD-Auswertung: Viele Jugendliche mit schwacher Lesekompetenz | tagesschau.de](https://tagesschau.de) (Entnahme: 17/04/2024)

¹³ [Schweden: Viele Schulen kehren zurück zu Heft und Buch - SWR Kultur](https://www.swr.de/kultur) (Entnahme: 11.01.2024)

Vom analogen zum digitalen Lesen

In der Medienpädagogik wird der Begriff „literacy“ aus dem Englischen verwendet, da dieser neben grundlegender Lese- und Schreibfähigkeit auch „die Freude am Lesen, [...] gedankliche Abstraktionsfähigkeit sowie den kompetenten Umgang mit Medien“ umfasst und als „lebenslanges Bildungsprojekt“ aufgefasst wird (vgl. Digitales Lesen, S. 10). Es scheint Einklang darüber zu bestehen, dass „reading literacy“ Voraussetzung für die Aneignung von „digital literacy“ ist.

Bettina Hurrelmann begründet dies so: „Weil das Lesen sprachliche und begriffliche Kompetenzen, Differenzierungen von Perspektiven, emotionale Beteiligung und Konzentration auf das Verstehen einübt, ist die Lesekompetenz eine entscheidende funktionale Voraussetzung auch für die kompetente Nutzung der anderen Medien. Lesen ist ein Schlüssel zur Medienkultur.“¹⁴ Laut Garbe ist Lesen „die Schlüsselqualifikation für jede Art des Wissenserwerbs und der Informationsverarbeitung in der Mediengesellschaft.“¹⁵ Für Ulrich Saxer ist die wirksamste Medienpädagogik „ein effizienter Leseunterricht“, auf dem eine „umfassende Medialphabetisierung“ aufbauen muss (vgl. Saxer 1991, S. 100)¹⁶.

Erschwert wird die derzeitige Diskussion dadurch, dass Uneinigkeit darüber herrscht, was „digitales Lesen“ überhaupt ist. Viele Lesestudien basieren auf einem „Print-Fundament“, also auf einem als PDF-Datei fixierten Text, der am Computer, Tablet, I-Pad etc. gelesen wird, also nicht auf das Lesen von Hypertexten und dynamischen Text- oder Bildseiten oder gar Texten mit aktivierten Hyperlinks. Auch bei digitalen Schulbüchern handelt es sich zunächst um Texte im PDF-Format, die z.T. mit Unterrichtslinks in

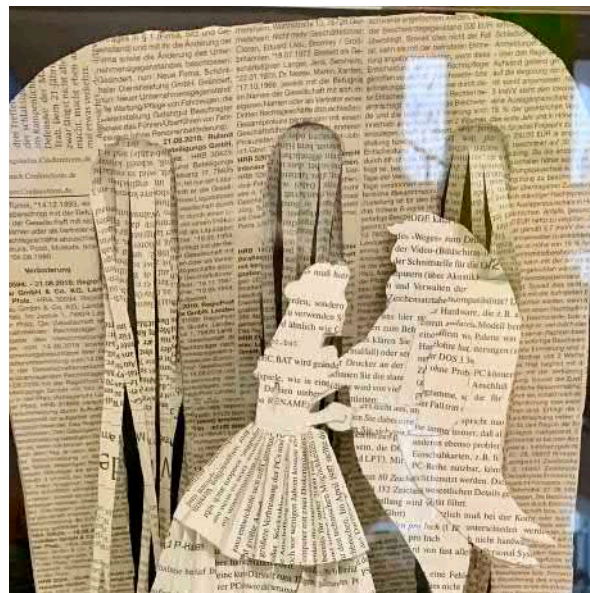
¹⁴ Garbe, Christine, „Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation in der Mediengesellschaft. PISA und IGLU als Herausforderung für eine systematische Leseförderung“. In: Lesekompetenz fördern (S.9-22), S.12

¹⁵ Coiro, Julie (2021): Digitales Lesen; zitiert in: Digitales Lesen; S.92

¹⁶ Dr. Yvonne Kammerer (2019); Textverständnis beim Lesen digitaler und gedruckter Texte; aus: Seminar-Lehrerbildung und Schule 3/2019 (BAK-Vierteljahresschrift 25. Jahrgang 2019: Digitale Transformation als Herausforderung für Seminar und Schule); Hrsg. von Jörg Dohnicht; (S.64-72; künftig: Textverständnis

Form von Vokabeln etc. ergänzt werden.

Bei der Auswertung von Studien (vgl. Stavanger-Erklärung: E-READ 2018) sollte darauf geachtet werden, was unter „digitalem Lesen“ verstanden wird und woran es gemessen wird (vgl. Checkliste für Forschungsergebnisse und Studien zu digitalem Lesen [Coiro 2021]¹⁷). Bei „digitalem Lesen“ stehen Leseverständnis und Leseflüssigkeit im Vordergrund, während bei „digitalen Leseprozessen“ interaktive Umgebungen mit einfließen, also digitale Kompetenzen nötig sind. Somit sind multi-modale, interaktive Texte generell nicht vergleichbar mit monomodalen, nicht-interaktiven Texten sind (vgl. Digitales Lesen, S. 95). Die Analyse von Metastudien unterstreicht: „Bei der Vermittlung und Unterstützung von Leseprozessen, bei



Leseförderung und Leseprojekten ist es weniger wichtig, das richtige Medium auszuwählen, als den Leseprozess richtig anzuleiten.“ (Digitales Lesen, S.107)

Wie bereits oben angedeutet, ging es bei E-READ, einer Forschungsstudie, auf die sich die „Stavanger Erklärung“ (22.01.2019) bezog, um „digitales Lesen“ von monomodalen, nicht-interaktiven Texten, präsentiert auf Papier bzw. auf Computern. Dabei wurde deutlich, dass Leser beim Lesen digital präsentierter Texte eher zu übersteigertem Vertrauen in ihre Verständnissfähigkeiten neigen als beim Lesen gedruckter Texte, vor allem, wenn sie unter Druck

¹⁷ Delgado, Pablo (2018): Don't throw away your printed books [...]; zitiert in Kammerer; Textverständnis; S.65f

stehen, was wiederum zum Überfliegen und zu geringerer Konzentration auf den Inhalt des Gelesenen führt.

Eine Metastudie von 54 Studien mit zusammen mehr als 170.000 Teilnehmern zeigt, dass das Verständnis langer Informationstexte beim Lesen auf Papier besser ist als beim Bildschirmlesen, insbesondere wenn die Leser unter Zeitdruck stehen. Bei narrativen Texten wurden keine Unterschiede festgestellt.

Die Forschung zeigt, dass Papier weiterhin das bevorzugte Lesemedium für einzelne längere Texte bleiben wird, vor allem, wenn es um ein tieferes Verständnis der Texte und um das Behalten geht. Außerdem ist Papier der beste Träger für das Lesen langer informativer Texte.



Das Lesen langer Texte ist von unschätzbarem Wert für eine Reihe kognitiver Leistungen wie Konzentration, Aufbau eines Wortschatzes und Gedächtnis. Daher ist es wichtig, dass wir das Lesen langer Texte als eine unter mehreren Leseformen bewahren und fördern.

Auch in der „Starvanger Erklärung“ wird empfohlen, Schülerinnen, Schülern und Studierenden Strategien beizubringen, die sie nutzen können, damit ihnen „tiefes Lesen“ (deep reading) und höherwertige Leseprozesse auf digitalen Geräten gelingen.

Yvonne Kammerer fasst in ihrem Artikel „Textverständnis beim Lesen digitaler und gedruckter Texte“¹⁸ die Ergebnisse einer Messung anhand von Textverständnisaufgaben zusammen, die ebenfalls nur Studien berücksichtigt, welche

¹⁸ Kammerer; Textverständnis; S.68

die Texte gedruckt und digital in vergleichbarer Form präsentierten, ohne die Berücksichtigung digitalen Textversionen.

Für beide Studienarten zeigte sich als Gesamtergebnis, dass papierbasiertes Lesen zu einem besseren Textverständnis führte als bildschirmbasiertes Lesen, was als sogenannter Bildschirm-Unterlegenheits-Effekt (screen inferiority effect) bezeichnet wird. Dieser Effekt zeigte sich sowohl für wörtliches als auch für schlussfolgerndes Textverständnis, für kurze und lange Texte (d.h. mehr oder weniger als 1000 Wörter), für Personen unterschiedlicher Altersstufen (Grundschule, Sekundarstufe, Studierende) sowie unabhängig davon, ob zur Beantwortung der Verständnisfragen Zugriff auf den Text bestand oder nicht.

Aber die Metaanalyse von Delgado et al. (2018)¹⁹ ergab, dass sich der Bildschirm-Unterlegenheits-Effekt nur für Informations- bzw. Sachtexte, also Texte, in denen Fakten vermittelt und komplexere Sachverhalte beschrieben oder erörtert werden (wie im Fachunterricht üblich), nachweisen ließ.

Bei narrativen Texten (d.h. Geschichten und Erzählungen) scheint das Lesemedium hingegen keine Rolle für das Textverständnis zu spielen.

Ein ähnlicher Befund zeigt sich für den Faktor Zeitdruck: Ist die Lesezeit zeitlich beschränkt, so dass die Lesenden unter Zeitdruck stehen, scheint das bildschirmbasierte Lesen zu einem schlechteren Textverständnis zu führen als das papierbasierte Lesen. Ohne Zeitdruck scheint es den Bildschirm-Unterlegenheits-Effekt dagegen nicht zu geben. Unter Zeitdruck erzielten Versuchspersonen, die Texte am Computerbildschirm lasen, schlechtere Ergebnisse bei der Beantwortung von Fakten- und Verständnisfragen (Multiple Choice) als Versuchspersonen, die dieselben Texte auf Papier lasen. Gleichzeitig waren diejenigen, die auf dem

¹⁹ zitiert in Kammerer; Textverständnis; S.67f

Bildschirm lesen, jedoch zuversichtlicher, dass sie ein gutes Testergebnis erzielen würden, d.h. sie überschätzten ihr tatsächliches Textverständnis, man spricht hier von „Verständnisillusion“²⁰.

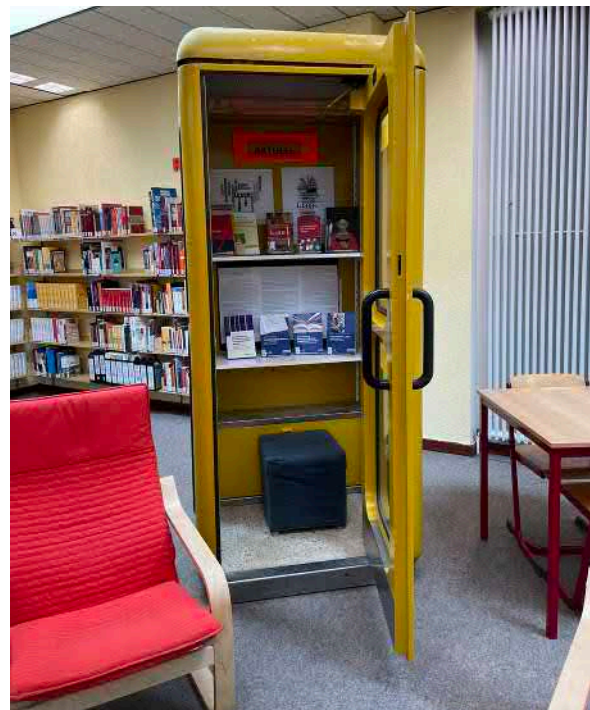
Eine mögliche Erklärung für den Bildschirm-Unterlegenheits-Effekt beim Lesen von Sachtexten unter Zeitdruck ist, dass Lesende am Bildschirm oberflächlicher und flüchtiger lesen als auf Papier, da der Umgang mit digitalen Medien (z.B. in sozialen Netzwerken) oftmals aus schnellen, kurzen und oberflächlichen Interaktionen besteht (Delgado et al., 2018). Dies ist auch die Annahme der sogenannten „Shallowing“-Hypothese (Annisette & Lafreniere, 2017)²¹, die besagt, dass es Lesenden, die auf digitalen Geräten lesen, schwerer fällt, anspruchsvolle Aufgaben, wie beispielsweise Textverständnisaufgaben, die dauerhafte Aufmerksamkeit verlangen, auszuführen, insbesondere unter Zeitdruck (vgl. Delgado et al., 2018). Einige Studien, die das Lesen ohne Zeitvorgabe untersuchten, zeigten zudem, dass für das Lesen auf Papier mehr Zeit aufgewendet wurde als für das Lesen auf dem Bildschirm (z.B. Singer Trakhman, Alexander & Berkowitz, 2019; Singer Trakhman, Alexander & Silverman, 2018)²², was ein weiterer Hinweis für die oberflächlichere oder flüchtigere Verarbeitung beim Lesen digitaler Texte sein könnte.

Der Bildschirm-Unterlegenheits-Effekt wird verstärkt, wenn Notwendigkeit zu Scrollen besteht, aufgrund der schlechteren visuell-räumlichen Orientierung beim Lesen am Bildschirm (Mangen, Walgermo & Brønnick, 2013)²¹.

Selbst wenn digital präsentierte Texte so auf mehreren Seiten präsentiert sind, dass innerhalb einer Seite nicht gescrollt werden muss, hat man jedoch immer nur den aktuellen Textausschnitt vor sich, wohingegen man gedruckte Texte als Ganzes vor sich hat bzw. sogar in der Hand hält (Mangen et al., 2013). Ein direktes Anfassen der Seiten ist bei digital präsentierten Texten nicht möglich, sodass das haptische Erlebnis im Vergleich zu papierbasierten Texten deutlich reduziert bzw. überhaupt nicht vorhanden ist, was nach Mangen et al. (2013) ebenfalls die visuell-

räumliche Orientierung erschweren könnte.

EsgibtalsoRandbedingungenfürdenerefolgreichen Einsatz digitaler Texte im Bildungskontext. Es bedarf eines sorgfältig vorbereiteten und angeleiteten Einsatzes digitaler Leseformate. Gleichzeitig sollte aber auch das Lesen gedruckter Texte weiterhin gefördert und dazu motiviert werden. Denn unabhängig davon, ob es sich um einen digitalen oder einen gedruckten Text handelt, ist für ein gutes Textverständnis eine systematische und aktive Verarbeitung der Inhalte notwendig. Dies kann durch die Anwendung von Lesestrategien erzielt werden (vgl. Philipp, 2015)²². Andreas Gold²³ mahnt, dass digitales Lesen gelernt sein will, da die herkömmlichen



Lesestrategien nicht ausreichen, um aus digitalen Texten genauso gut lernen zu können wie aus analogen. Schon gar nicht, wenn die digitalen Dokumente keine isolierten Fließtexte sind, sondern multipel verknüpfte, dynamische und multimodale. Genau darin liegen aber ihre besonderen Vorzüge, dass sie die räumlich-zeitlichen Begrenzungen linearer Analogtexte überwinden lassen. Die lesedidaktischen Herausforderungen sind allerdings enorm. Auch Gold fordert, dass digitale Lesekompetenzen vermittelt, erlernt und eingeübt werden. Dazu

²⁰ Zitiert in: Kammerer; Textverständnis; S.68

²¹ Zitiert in: Kammerer; Textverständnis; S.68f

²² Zitiert in: Kammerer; Textverständnis; S.70

²³ <https://zeitung.faz.net/faz/politik/2021-01-07/70c0277191f5eeb737e9fd50db2cd89b?GEPc=s5> (Entnahme: 11/01/2024)

bedarf es gezielter pädagogischer Maßnahmen, z.B. indem eine weniger oberflächliche Leseweise und eine Verlangsamung des Leseprozesses erzwungen werden. Dies bedeutet für die Lehrer, strukturierende Leitfragen zu stellen, zu handschriftlichen Notizen und zum Anfertigen von Zusammenfassungen aufzufordern, Schlüsselbegriffe aufschreiben zu lassen, und zwar gleichzeitig mit dem Leseauftrag.

Da unsere Schülerinnen und Schüler künftig verstärkt auf digitalen Endgeräten lesen werden, braucht es Lesestrategien, die u.a. den Besonderheiten der digitalen Angebote Rechnung tragen und vor allem beim Lesen von Sachtexten vermittelt werden. Beim Lesen von literarischen Texten spielt das Trägermedium offenbar kaum eine Rolle, weil man nicht Wort für Wort verstehen muss, sondern in die Handlung einer Erzählung „eintaucht“, um sie insgesamt zu erfassen. Ablenkungen, wofür die englische Sprache den schönen Begriff des „mind wandering“ bereithält, spielen dabei keine so große Rolle.

Komplizierter wird der analog-digital-Vergleich dann, wenn die digitalen Textdesigner die Vorzüge des elektronischen Mediums voll ausspielen. Für digitale Sachtexte meint dies, dass über den eigentlichen Text hinaus Kommunikationsangebote, Wissensressourcen und Informationsquellen bereitgestellt werden, die beliebig kombinierbar, leicht zugänglich und flexibel nutzbar sind. Das bedeutet eine erhebliche Mehranforderungen an Leser. Dazu kommt, dass der digitale Raum neben Lösungswegen auch Irrwege anbietet, von den allfälligen sachfremden Ablenkungen gar nicht zu sprechen.

Positiv ist anzumerken, dass digital zugänglich gemachte Texte neuartige Möglichkeiten zur individuellen Förderung und zur Differenzierung eröffnen. Das fängt mit einer differenzierten Materialgestaltung an und setzt sich mit der leichteren Bereitstellung individuell angepasster Lernmaterialien fort. Die Erfassung individueller Lesefortschritte und auftretender Leseschwierigkeiten kann sich ebenfalls digitaler Techniken bedienen. Das seichte, rasch spannende und auf unmittelbare Verwertbarkeit ausgerichtete Lesen hat seine Berechtigung dort, wo es primär auf Informationssuche ankommt.

Eine weitere, sehr erfreuliche Entwicklung ist laut der FAZ „Die Rückkehr des Lesens“.²⁴ Interessanterweise verhelfen hier soziale Medien und Apps, wie „Booktok“, „Tiktok“, Instagram dem analogen Buch zu einer Wiederbelebung bei jungen Lesern: „Hier geht es nicht nur um ein Hobby, sondern um eine Identifikation mit dem Lesen, die nach außen getragen wird, in den Alltag hinein. [...] Es ist vor allem die Leidenschaft für das Gedruckte. [...] Vielleicht hat das Echtzeitalter einer Kultur, die nicht mehr zwischen analogem und digitalem Zugang zum Lesen unterscheidet, jetzt begonnen.“(FAZ)

In der Zukunft sollte es in der Schule nicht darum gehen, digitales und analoges Lesen gegeneinander auszuspielen, sondern die zentrale Kulturtechnik des Lesens so grundlegend und verpflichtend in allen Fächern zu vermitteln, dass sie um die notwendigen Kompetenzen der „digital literacy“ erweitert werden kann – und es zu einer gegenseitigen Befruchtung kommen kann.



²⁴ FAZ, 17.03.2024 (Printausgabe)

Literatur

Cost&E-READ (2019): Starvanger Erklärung: [Stavanger-Erklärung von E-READ: Zur Zukunft des Lesens \(faz.net\)](#) (Entnahme: 11.08.2019)

Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V. <https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/wissenschaftler-fordern-moratorium-der-digitalisierung-in-kitas-und-schulen.html> (Entnahme: 11.01.2024)

Gläser, Eva; Franke-Zöllmer, Gitta, (Hrsg.); (2005): Lesekompetenz fördern von Anfang an. Didaktische und methodische Anregungen zur Leseförderung; Baltmannsweiler

Gold, Andreas (2021): Lesen analog oder digital – nicht egal. Noch ist zu wenig erforscht, was das Lesen am Bildschirm für Textverständnis und Wahrnehmung bedeutet. <https://zeitung.faz.net/faz/politik/2021-01-07/70c0277191f5eeb737e9fd50db2cd89b?GEPC=s5>

Kammerer, Dr. Yvonne (2019): Textverständnis beim Lesen digitaler und gedruckter Texte; aus: Seminar-Lehrerbildung und Schule 3/2019 (BAK-Vierteljahresschrift 25. Jahrgang 2019: Digitale Transformation als Herausforderung für Seminar und Schule); Hrsg. von Jörg Dohnicht); S. 64-72.

[Neue PISA-Studie: Deutsche Schüler schneiden so schlecht ab wie nie | tagesschau.de](#) (Entnahme: 17.04.2024)

<https://www.pisa.tum.de/pisa/kompetenzbereiche/lesekompetenz/> (Entnahme: 17.04.2024)

[OECD-Auswertung: Viele Jugendliche mit schwacher Lesekompetenz | tagesschau.de](#) (Entnahme: 17.01.024)

https://www.oecd.org/media/oecdorg/satellitesites/berlincentre/pressethemen/GERMANY_Country-Note-PISA-2022_DEU.pdf (Entnahme: 17.04.2024)

Rüther, Tobias (2024): „Die Rückkehr des Lesens“; FAZ, 17.03.2024

Sälzer, Christine (Prof. Dr.): Lesen im 21. Jahrhundert. Lesekompetenz in einer digitalen Welt. Deutschlandspezifische Ergebnisse des PISA-Berichts „21st-century readers“ [21st-Century Readers : Developing Literacy Skills in a Digital World | PISA | OECD iLibrary \(oecd-ilibrary.org\)](#) (Entnahme: Mai 2021)

[Schweden: Viele Schulen kehren zurück zu Heft und Buch - SWR Kultur](#) (Entnahme: 11.01.2024)

Von Brand, Tilman, Eickenbusch, Gerhard, Mues, Brigitte (2023): Digitales Lesen; Grundlagen – Perspektiven - Unterrichtspraxis; Hannover

Ulrike Kalbitz

ESCAPE-GAMING

Was ist Escape-Gaming?

„Escape-Games“ oder „Escape-the-Room-Games“ gehören zu dem Computerspielgenre der Abenteuerspiele („Adventure“). Das Ziel dieser Spiele besteht darin, einen Ort, an dem man gefangen ist, zu verlassen. Dieser Ort ist meist ein Raum, der mindestens eine verschlossene Tür besitzt und einige Gegenstände sowie versteckte Lösungshinweise bereithält. Diese müssen richtig interpretiert oder es müssen Rätsel gelöst werden, um an erforderliche Codes oder

Passwörter zu gelangen. Neben Computerspielen gibt es auch Umsetzungen als reale Gruppenspiele, oft als „Live Escape-Games“ bezeichnet; hier müssen Menschen in einer vorgegebenen Zeit in einem realen Raum Aufgaben oder Rätsel lösen, um den



Raum oder mehrere Räume wieder verlassen zu können. [vgl. Wikipedia-Artikel „Escape Game“: https://de.wikipedia.org/wiki/Escape_Game; 20.06.2024]

Warum Escape-Gaming in der Schulbibliothek?

Aufgrund seines motivierenden Potentials eignet sich Escape-Gaming zum Einsatz in der Leseförderung. Die Leserinnen und Leser können sich hier auf spielerische Weise mit Buchinhalten auseinandersetzen und so eine Geschichte beim Lösen eines Escape-Gamings noch einmal aktiv nacherleben.

Beispiel: Beim „Escape the Room“-Spiel des Büchereiverbandes Österreichs BVÖ [<https://www.wirlesen.org/idee/escape-the-room>; 20.06.2024] geht es darum, aus der Bibliothek zu entkommen (🔑). Dazu müssen anhand von Hinweisen Bücher gefunden werden. Diese Hinweise können Texthinweise (z. B. Klappentext), Bilder oder Gegenstände sein, die auf den Verlag, die Verfasserin/den Verfasser, den Buchtitel, den Covertext uvm. hinweisen. In den Büchern befinden sich Fragen zu Textstellen, die gelesen werden müssen, um die richtige Antwort zu finden. Die richtigen Antworten ergeben einen Code, der die Spielerinnen und Spieler aus der Bibliothek „befreit“.

Wo bekomme ich Material?

- Landesbibliothekszentrum Rheinland-Pfalz
LBZ
[<https://lbz.rlp.de/landesbuechereistelle/>

ergaenzungsbuecherei/medienbildung/escape-gaming; 20.06.2024]: Aktionskisten, 3 Monate Leihfrist:

- Escape the Book – Escape Bücher für Erwachsene
 - Escape the Book junior – Escape Bücher für Kinder und Jugendliche
 - Escape the Box – Escape Brett- und Kartenspiele
 - Escape the School – Konzepte für den Schulunterricht
 - Best Case – mobiles Escape Game mit viel Zubehör
 - DIY Escape Game – Anleitungen zur Erstellung eines eigenen Escape Games
- www.wirlesen.org [Webportal des BVÖ, s.o.]: Anleitung zur Erstellung eines „Escape the Room“-Spieles sowie benötigte Materialien (kostenlos)
 - www.auer-verlag.de: „Escape Rooms Sekundarstufe“ für Schulfächer sowie für die Themen Rechtschreibung und Leseförderung (kommerzielles Angebot des Auer-Verlags)

Wer kann mir weiterhelfen?

- Akademie für Leseförderung Niedersachsen (Suchbegriff: Escape Rooms): Seminare und Fortbildungsangebote [<https://www.alf-hannover.de>; 20.06.2024]
- LBZ (s.o.): Linkliste „Escape Gaming“ (pdf-Datei) mit weiteren kostenlosen Angeboten und Anregungen

Gisbrecht Isselstein



RICHARD STRAUSS: EINE ALPENSINFONIE

Ein gemeinsames Projekt der Fächer Deutsch, Musik, Philosophie und Geschichte

Einführung in das Projekt

In diesem fächerverbindenden Projekt für die Oberstufe steht die Tondichtung „Eine Alpensinfonie“ im Mittelpunkt. Didaktischer Hintergrund des Ansatzes ist es, die Grenzen der Fächer so zu überschreiten, dass eine Werkdeutung auf mehreren Ebenen möglich wird: der musikalisch-analytischen, der musikalisch-ästhetischen und der biographischen (sowohl in Bezug auf den Komponisten als auch in Bezug auf Karl Stauffer). Zugleich kann eine Einordnung in die historischen, literarischen und musikalischen Epochenstränge stattfinden, die einen kulturgeschichtlichen Überblick ermöglicht. Die Gedichtinterpretationen im Rahmen des Faches Deutsch spiegeln dabei Geistesströmungen, die - als Parallele oder Kontrast - zu den Abschnitten der „Alpensinfonie“ in Beziehung gesetzt werden können.

Die Einbindung von Nietzsches „Antichrist“ stellt eine Verbindung zur Entstehungsgeschichte der „Alpensinfonie“ her und erlaubt eine diskursive Beschäftigung mit der Frage, ob in der Endfassung bzw. der Gesamtkonzeption des Werks noch Anknüpfungspunkte zu jener Philosophie bestehen.

Die beobachtbaren „Schwellen“ im Werk und Leben Strauss' und Stauffers bzw. in der „Alpensinfonie“ selbst werden im Fach Geschichte auf dortige „Übergänge“ übertragen sowie in die zeitgenössische Geschichte eingeordnet.

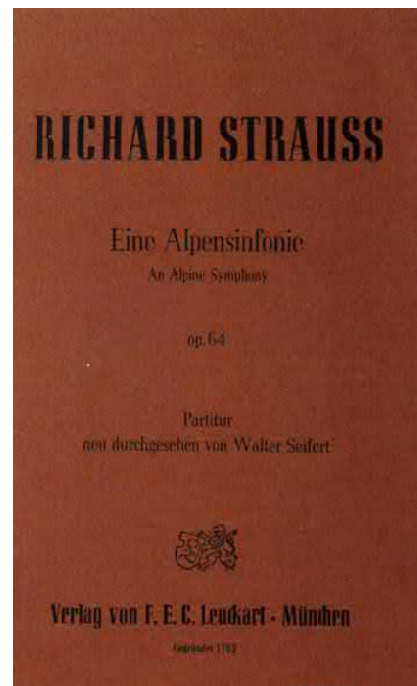
Die Tabelle in der Heftmitte (aufklappbar) macht diesen didaktischen Ansatz in einer Synopse augenscheinlich. Damit wird auch der exemplarische Ansatz der Auswahl des Unterrichtsgegenstandes sichtbar: Oft spiegeln Kunstwerke Biographien, Geistes- und Zeitgeschichte.

Hier werden aber auch Grenzen des vorliegenden Projektes sichtbar. Auch die

vorgeschlagene Tabelle erhebt keinen Anspruch auf Vollständig- oder Alternativlosigkeit. Vor allem im Rahmen eines stundenplangebundenen Unterrichts ist eine Umsetzung nur in reduzierter Form denkbar. Beispielsweise könnten nur vier Abschnitte der „Alpensinfonie“ ausgewählt, (Sonnenaufgang - Wasserfall - Gipfel - Ende), Zusatztexte reduziert und entsprechend weniger Gedichte interpretiert werden.

Sehr gut eignet sich der Unterrichtsvorschlag für eine Projektwoche. In diesem Rahmen können ggf. sogar weitere Fächer (z.B. Bildende Kunst) eingebunden werden.

In jedem Fall bietet die Schulbibliothek für die Präsentation der Ergebnisse ein breites Feld an Möglichkeiten, wie sie in Aufgabe 10 beispielhaft genannt sind und beliebig ausgestalten bzw. ausgeweitet werden können.



Verfasser: Joachim Franz (S. 26-37), Gisbrecht Isselstein (S. 38-43)

Aufgaben

Als Einleitung sei hier aus einem Beitrag des Kirchenmusikers und Musikwissenschaftlers Eberhard Steindorf für das Beiheft einer CD mit einer Aufnahme der „Alpensinfonie“ zitiert¹:

„Natürlich hätte Strauss die programmatischen Zwischentitel unveröffentlicht gelassen, wenn er sie die Hörer nicht hätte wissen lassen wollen. Aber schon 1915 wies der Strauss-Biograph Steinitzer in seinem thematischen Führer durch das Werk darauf hin, daß es sich hier nicht um die Übersetzung von Landschaftsbildern in Orchesterfarben, sondern um den Ausdruck innerer, an diese Bilder anknüpfender Erlebnisse handele. Nietzsche hatte gefordert: ‚Man muß geübt sein, auf Bergen zu leben‘, und in diesem Sinne, scheint es, wollte Strauss >>ein philosophisches Poem über das Auf und Ab des Lebens schreiben, eine Art „Aufstiegs- und Abstiegskurve“, wobei der Höhepunkt auf dem „Gipfel“, sozusagen auf einer Höhenebene spielt, die von den Niederungen des Alltagslebens entsprechend abgehoben ist<< (Stephan Kohler). Der Komponist entfaltete dabei eine außerordentliche Klangphantasie (>>Jetzt hab’ ich endlich instrumentieren gelernt<< soll er nach der Generalprobe geäußert haben), und er ordnete auch die scheinbar illustrativen Elemente dem poetischen Einfall unter.“

1. Fertigen Sie eine Tabelle nach folgendem Muster an:

Richard Strauss: Eine Alpensinfonie				
Abschnitt	1. Nacht	2. Sonnenaufgang	3. Der Anstieg	4. ...
erste Höreindrücke				
Musik				
musikalische Epoche				
literarische Epoche				
Epochen deutscher Geschichte				
Richard Strauss (1864-1949) [Biographisches]				
Karl Stauffer (1857-1891) [Biographisches]				
Gedichte	Otto Julius Bierbaum (1865-1910)	Ernst Stadler (1883-1914)	Max Dauthendey (1867-1918)	
	<i>Gebet</i>	<i>Sonnenaufgänge</i>	<i>Die weißen Nebel</i>	

¹ Deutsche Grammophon GmbH, Hamburg 1994; Beiheft S. 7; Staatskapelle Dresden, Giuseppe Sinopoli

2. Hören Sie sich im Plenum oder arbeitsteilig die einzelnen Abschnitte der „Alpensinfonie“ an und notieren Sie erste Eindrücke in der Tabelle. Achten Sie dabei besonders auf den Zusammenhang zwischen den Titeln der Abschnitte und der musikalischen Gestaltung.
 3. Erarbeiten Sie wesentliche Aussagen und Interpretationen aus dem vorliegenden Material und notieren Sie Ihre Ergebnisse unter dem jeweiligen Abschnitt der Alpensinfonie (Zeile „Musik“) [arbeitsteilige Gruppenarbeit]. Diskutieren Sie die von den Autoren vertretenen wertenden Positionen gegenüber der musikalischen Gestaltung Strauss’.
- a. Hansen, Mathias: Richard Strauss – Die Sinfonischen Dichtungen (Material 1)
 - b. Lachenmann, Helmut: Zur Alpensinfonie von Richard Strauss (Material 2)
 - c. Schick, Hartmut: Eine musikalische Bergtour ohne Gipfelkreuz (Material 3)
 - d. Schuh, Willi: Richard Strauss (Material 4)

4. Exkurs: Friedrich Nietzsches „Der Antichrist“

- a. Bearbeiten Sie die Aufgaben zum Beitrag des Faches Philosophie (Material 5).
- b. In den Sekundärtexten (vgl. Aufg. 3) fanden sich folgende Formulierungen:
 - Umwertung der Werte
 - sittliche Reinigung aus eigener Kraft
 - Befreiung durch die Arbeit
 - Anbetung der ewigen Natur
 - Alleinsein mit sich selbst

Diskutieren Sie die Position Mathias Hansens anhand dieser Zitate und der Ergebnisse aus 4a, nach der das Programm des „Antichrist“ in der Endfassung der „Alpensinfonie“ keine Rolle mehr spiele (vgl. Hansen 214). Ergänzen Sie Ihre Ergebnisse in der Tabelle.

5. Die Biographien Richard Strauss’ und Karl Stauffers

- a. Stellen Sie wesentliche Elemente der jeweiligen Biographie zusammen (arbeitsteilige Gruppenarbeit) und notieren Sie sie auf Moderationskarten. Mögliche Quellen:
 - Biographische Lexika in der Schulbibliothek
 - Brahm, Otto: Karl Stauffer – Bern. Literaricon 2019 (=Nachdruck 1911)
 - Walter, Michael: Richard Strauss und seine Zeit. Laaber 2000
 - https://www.kunstmuseumbern.ch/admin/data/hosts/kmb/files/page_editorial_paragraph_file/file/356/070815_Biographie_Stauffer-Bern_d.pdf?lm=1326732386
 - <https://www.deutsche-biographie.de/sfz81060.html>
 - <https://www.richardstrauss.at/biographie.html>
 - <https://www.dhm.de/lemo/biografie/richard-strauss>
 - <https://www.deutsche-biographie.de/sfz74911.html>
- b. Präsentieren Sie anschließend Ihre Ergebnisse im Plenum.
- c. Überprüfen Sie gemeinsam, ob sich Zusammenhänge zwischen der Gestaltung bzw. dem Ablauf der „Alpensinfonie“ und den beiden Biographien ergeben. Tragen Sie die Ergebnisse in die Tabelle ein.



6. Ordnen Sie die vorliegenden bzw. erarbeiteten Daten in die Musik-, Literatur- und Zeitgeschichte ein und ergänzen Sie Ihre Ergebnisse in der Tabelle in zwei Zeitstrahlen. Definieren und erläutern Sie dabei folgende von Mathias Hansen formulierten Gegensatzpaare für die Zeit an der Schwelle zum 20. Jahrhundert: „Traditionalismus - Modernismus, Konservatismus - Avantgardismus, Realismus - Abstraktion, Tonalität - Atonalität, Semantik - Asemantik“ (vgl. Hansen 216).

7. Fakultativ: Analysieren und interpretieren Sie die den einzelnen Abschnitten der „Alpensinfonie“ zugeordneten Gedichte (arbeitsteilige Partnerarbeit) und/oder ergänzen Sie die „Lücken“ jeweils begründet mit einem von Ihnen ausgewählten Gedicht (Binnendifferenzierung möglich: z.B. Gedichte nach Leistungsfähigkeit zuweisen, wählen lassen, selbst passende suchen lassen).

8. Hören Sie sich unter <https://www1.wdr.de/radio/wdr3/musik/wdr3-werkbetrachtungen/werkbetrachtung-alpensinfonie-102.html> eine Werkeinführung zur „Alpensinfonie“ des Dirigenten Markus Stenz an. Vergleichen Sie das dort Gesagte mit Ihren Ergebnissen. Ggf. ergänzen Sie diese.

9. Ausweitung: Bearbeiten Sie das Material zum Beitrag des Faches Geschichte (Material 6).

10. Bauen Sie in der Schulbibliothek (als Großprojekt auch im Schulhaus möglich) die in der „Alpensinfonie“ vorkommenden 22 „Stationen“ (oder ausgewählte) als Wanderung nach. Präsentieren Sie an diesen Stationen Ihre Ergebnisse aus der Tabelle und bereichern Sie sie mit den Gedichten, Hörbeispielen aus der „Alpensinfonie“ und Abbildungen zum Leben und Werk der beiden Künstler an. QR-Codes zu weiteren Informationen können hier hilfreich sein. So kann die Schulbibliothek zum „Erlebnisraum“ werden. Hier kann auch das Fach Bildende Kunst einen anschaulichen Beitrag leisten.

Lösungsansätze zu den Aufgaben finden Sie in der ausgefüllten Tabelle (aufklappbar in der Heftmitte) bzw. im Material.

Ergänzende Literaturangabe: Bayreuther, Rainer: Richard Strauss' Alpensinfonie. Entstehung, Analyse und Interpretation; Olms, Hildesheim 1997



Joachim Franz



Material 1

Textzitate aus: Mathias Hansen: Richard Strauss – Die Sinfonischen Dichtungen
Bärenreiter, Kassel 2003, S. 212-234

Langwierige Entstehungsgeschichte

„Eine Alpensinfonie“ ist zweifellos die problematischste und rätselvollste unter den Tondichtungen von Richard Strauss, was sich bereits an der Entstehungsgeschichte des Stückes zeigt. [...] Ab 1899 oder auch 1900 beschäftigte Strauss der Plan einer Tondichtung, der als Programm eine „Künstlertragödie“ zugrunde liegen sollte. Der „Held“ dieses Werkes war eine reale Gestalt, war das tragische Schicksal des Schweizer Malers Karl Stauffer, über den Otto Brahm 1892 eine Lebensbeschreibung veröffentlicht hatte. [...]

Zum Verwirrenden, Irritierenden bei der Entstehung der „Alpensinfonie“ gehört, dass es in dieser Entstehung konstante Elemente gibt, die bis in die Endfassung des Werkes hinein erhalten blieben, und solche, die von einem bestimmten Zeitpunkt an folgenlos ausgeschieden wurden. Das betrifft eben die Künstlertragödie mit dem konkreten Hintergrund des Lebensganges von Karl Stauffer, die ein rundes Jahrzehnt lang - bis 1911 - Straussens tondichterische Phantasie beschäftigte. Deren erste kompositorische Ausformungen, voran die niedersinkende, zu dunklem Klanggewebe sich ausweitende Skalenbewegung des Beginns, bleibt bis in die Endgestalt des Werkes erhalten. [vgl Takt 1ff.] [...]

Im Frühjahr 1902 gelangte Strauss einer Eintragung in ein Skizzenbuch zufolge zu neuen konzeptionellen Überlegungen. Nun verband er die „Künstlertragödie“ mit dem Titel einer der provokativsten Schriften Friedrich Nietzsches und nannte das geplante Werk „Der Antichrist. Eine Alpensinfonie“. [...]

Die weitreichende Rekonstruktion des weltanschaulichen Hintergrundes [die Bayreuther in seinem grundlegenden Buch vornimmt] soll nicht darüber hinwegtäuschen, daß Strauss diese Konzeption nach einigen Jahren verworfen und sowohl das Programm, als auch die äußere Disposition des Stückes vollkommen neu entworfen hat. [...]

Im Mai 1911 wird dann jener viel zitierte „Schreibtischkalendereintrag“ vorgenommen, in welchem Strauss den Tod Gustav Mahlers notiert, in knappen Sätzen Überlegungen zum Christentum sowie zur Notwendigkeit formuliert, „die deutsche Nation“ von ihm zu befreien, und zu dem Schluss kommt: „Ich will meine Alpensinfonie: den Antichrist nennen, als da ist: sittliche Reinigung aus eigener Kraft, Befreiung durch Arbeit, Anbetung der ewigen herrlichen Natur.“ [...]

Hinsichtlich der Bedeutung und der Spannweite des Programms, das der schlussendlichen „Alpensinfonie“ zugrunde liegt, muss man sicherlich der Feststellung Walter Werbecks zustimmen, wonach es keinen sicheren Anhaltspunkt dafür gibt, in diesem Programm auch weiterhin noch dasjenige des „Antichrist“ in der bisherigen substanziellen Bedeutung vornehmen zu wollen: „Aber auch von den drei „Antichrist“-Thesen im Schreibtischkalendereintrag [...] bleibt allenfalls die letzte [...] übrig.“

Veränderte Umwelt - neue Perspektiven

[...] Es geht um die vielfältigen Veränderungen nicht nur in der Musik, sondern in allen Künsten und den kulturellen Verhältnissen in Europa um und nach der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. Sie sind mit gegensätzlichen Begriffspaaren andeutungsweise zu umschreiben, etwa mit

-1- Traditionalismus - Modernismus, Konservatismus - Avantgardismus, Realismus - Abstraktion,



Richard Strauss

Tonalität - Atonalität, Semantik - Asemantik usw. Richard Strauss war an diesen Veränderungen intensiv und frühzeitig beteiligt, sogleich seit seiner Wende zur Tondichtung in den achtziger Jahren. Dabei gründete seine Modernität in keinen systematisch geformten Anschauungen, die ihn - wie dies etwa bei Richard Wagner der Fall war und bei Arnold Schönberg der Fall sein wird - zum Ausgangspunkt einer Nachfolge oder gar zum Haupt einer -Schule- gemacht hätten. [...]

Anzeichen für die Erschöpfung seiner instrumentalen Darstellungsmittel sind auch darin zu sehen, dass Strauss neben den langwierigen, immer wieder verworfenen Erprobungen im Werkkomplex „Alpensinfonie“ die entscheidende Wende zum Musiktheater, zu seinem Musiktheater vollzieht. Diese Wende ist durchaus vergleichbar mit der vorausgegangenen zur Tondichtung: Strauss findet ein weiteres Mal seinen „Ton“ und seine „Form“; und es liegt sicher eine gewisse Wahrheit in der einigermaßen schal gewordenen Behauptung, dass insbesondere die Einakter „Salome“ und „Elektra“ die unmittelbare Fortsetzung oder auch die Übertragung der Tondichtung auf das Musikdrama darstellen. [...]

Suggestivität der Klang-Bilder

[...] Insbesondere die dunkle, nicht selten düstere Grundstimmung der „Alpensinfonie“, aber auch merkwürdige klangliche Verfremdungen, die gelegentlich sogar verzerrte Klangwahrnehmung suggerieren, können als ein Echo naturmystischer, naturphilosophischer Anschauungen gehört werden. [...] In dieser naturhaft reinen, zeitenthobenen Welt werde er zu einem neuen, ebenso naturhaft reinen Wesen, das sich über seine bisherige Existenz und deren Umwelt nicht nur erhebe, sondern diese vollständig aus der Erinnerung lösche. So gesehen, bedeutete die „Alpensinfonie“ gewissermaßen die gedankliche Verweigerung jeder modernen, zeitgemäßen Weltsicht, die Abkehr vor allem von der Frivolität des Alltags in der Massengesellschaft, von Nietzsches „Viel-zu-Vielen“. Sie bildet eine Art Dokument rigoroser Individualität und Subjektivität gegen die anderslautenden Zeichen der Zeit.

[...] Der „Sonnenaufgang“ erinnert denn auch weniger an einen dramatischen Durchbruch [...], sondern eher an ein reines, gleißendes Aufscheinen von Lichtfülle. Dazu trägt erheblich bei, dass das Thema dieses „Aufganges“ eine direkte Variante des ersten „Nacht-Motivs [...] bildet und somit auch wie eine zu erwartende Fortsetzung wirkt.“ [vgl. Takt 46ff.] [...]

Die Takte 1-73 enthalten mit der „Nacht“- und der „Sonnenaufgangsszene“ eine Einleitung, deren dominantischer Schluss, gefolgt von einem halben Pausentakt als Hallraum, wie ein Doppelpunkt fungiert, nach dem das Hauptthema des Werkes „sehr lebhaft und energisch“ einsetzt.“ [Takte 74 und 1149][...]

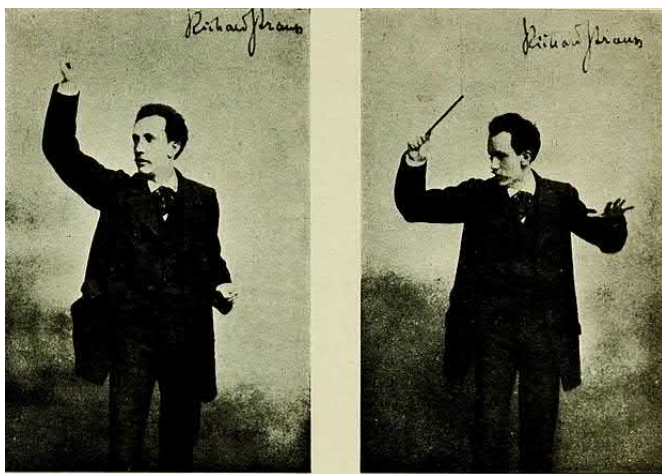
Die schließlich gewählte Folge mit ihren An- und Abstiegswechseln in gleichmäßiger und punktierter Rhythmisierung erzielt diesen Eindruck zweifellos - und mutet dennoch merkwürdig starr und konstruiert an, im Vergleich etwa mit den Hauptthemen früherer Tondichtungen. Dieser Eindruck verstärkt sich noch, sobald das Thema kontrapunktisch verarbeitet wird.“ [Takt 86ff.] [...]

Eine Alpensinfonie.

Orgel.

Richard Strauss, Op. 84.

Die kanonisch einsetzende Umkehrung wirkt etwas aufgesetzt und steif - weshalb dem



RICHARD STRAUSS. CONDUCTING.

Richard Strauss als Dirigent.

Tonsatz auch durch harmonisch-klangliche Ausweitungen mittels stark alterierter Akkordbildung [T. 88] einige Belebung zugeführt werden soll. Dieses Wechselspiel von verfestigender Konstruiertheit und gegensteuernd lösenden Flexibilisierungen des Tonsatzes strahlt auf das ganze Werk aus, macht wohl seinen eigenartigen, wenn auch gelegentlich fragwürdigen Reiz aus. So etwa in dem Abschnitt mit dem „Eintritt in den Wald“ [Takt 147ff.]. Ein neues Thema wird mit dem „Anstiegs“-Thema geradezu bausteinhaft kombiniert. [Takt 149ff.]

[...]

Auch wenn es nahe liegt, in einer Passage, in der eine Bewegung „Durch Dickicht und Gestrüpp“ vernehmbar werden soll, ein gesteigertes Maß an kontrapunktisch verflochtenen Stimmen aufzuführen, droht doch auch gerade hier die Gefahr, dass sich diese Stimmen lediglich zu einer in sich kreisenden oder gar ins Leere laufenden Parallelführung versammeln. Das Artistisch-Virtuose, dem sich der Tonsatz öffnen soll, gerät zu gekünstelt wirkender Kontrapunktakrobatik. [Takt 445ff.] Ähnliches gilt für die Passage „Auf dem Gletscher“ (T. 490ff.), in der das „Wald“-Thema mit einer Umkehrung des „Abstiegs“-Themas verflochten wird, das eben dergestalt den Beginn der Rückkehr signalisiert. [...]

Es sind die unauffälligen Passagen [, die aufhorchen lassen,] wie jene, in der es um den „aufsteigenden Nebel“ (T. 728ff.) und die anschließende „Sonnenverdüsterung“ (T. 736ff.) geht. [...] Straußens Darstellungsinteresse [scheint] nicht so sehr darauf gerichtet zu sein, wie sich dieses Naturereignis musikalisch „abbilden“ ließe, als vielmehr darauf, einen optischen Eindruck von Blicktrübung zu verwandeln in einen akustischen von Trübung oder zumindest von Irritierung der Hörwahrnehmung. [Takt 736ff.] [...]

In einer Bewegung, die vom klanglich Schwereren zum Leichterem führt, liegt es nahe, das volle Orchester entsprechend zu verringern. Strauss unternimmt dies bis hin zu solistisch-kammermusikalischen Besetzungen. [Takt 230ff.] [...] Dabei ist nicht die kammermusikalische Besetzung an sich das Besondere, sondern der von ihr ausgehende Klangcharakter, von dem im Umfeld des (über-)großen Orchesters etwas Surreales ausgeht und das den Eindruck erweckt, gewissermaßen exterritorial zu sein. Es hat dies sicher auch mit einer Art Klangverfremdung zu tun, die der Instrumentalmusik des 19. Jahrhunderts noch fast gänzlich unbekannt war und die umso auffälliger zu einem Zeichen der Neuen Musik werden sollte.



Richard Strauss' Villa in Garmisch

Quelle: <https://www.richard-strauss-institut.de/de/rs-leben/>

Material 2

Helmut Lachenmann zur Alpensinfonie von Richard Strauss:
<https://beckmesser.info/helmut-lachenmann-und-die-alpensinfonie/>

Material 3

Zitate und Bilder aus: Hartmut Schick, Eine musikalische Bergtour ohne Gipfelkreuz, in: Akademie Aktuell 01/2019, S. 30–33

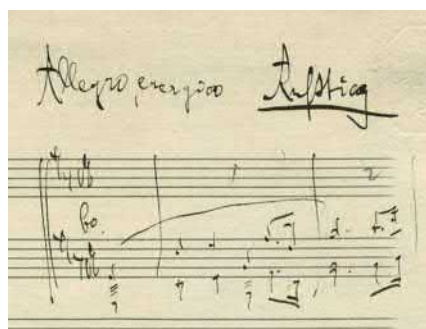
Die letzte der 13 Tondichtungen von Richard Strauss, „Eine Alpensinfonie“ op. 64, gehört zu den beim Publikum beliebtesten Werken des Komponisten, hat aber von Anfang an selbst die Strauss-Anhänger polarisiert. Die Fachleute rümpfen bis heute die Nase angesichts der scheinbar naiven Tonmalerei der Musik und der Realistik des Programms, dessen Grundlinien Strauss explizit in der Partitur vermerkte. Es liest sich wie das Stichwort-Protokoll einer Eintagestour im Hochgebirge: Nacht - Sonnenaufgang - Der Anstieg - Eintritt in den Wald - Wanderung neben dem Bache - Am Wasserfall - Auf blumigen Wiesen - Auf der Alm - Durch Dickicht und Gestrüpp auf Irrwegen - Auf dem Gletscher - Gefahrvolle Augenblicke - Vision - Nebel steigen auf - Die Sonne verdüstert sich allmählich - Elegie - Stille vor dem Sturm - Gewitter und Sturm, Abstieg - Sonnenuntergang - Ausklang - Nacht.

Künstlerische Verarbeitung einer Bergtour bei Murnau?

Das alles wird so nachvollziehbar in Musik gefasst, bis hin zum Einsatz von Herdenglocken und Donnerblech, dass es dem Publikum stets eine Freude ist. Konzertveranstalter lieben es, Aufführungen zu bebildern; Bergfilme könnten sich keinen besseren Soundtrack wünschen. Häufig ist zu lesen, die „Alpensinfonie“ reflektiere die Erlebnisse des 15-Jährigen bei der Besteigung des Heimgarten bei Murnau, die Strauss 1879 seinem Freund Ludwig Thuille mit forcierter Dramatik brieflich schilderte: „Am nächsten Tage habe ich die ganze Partie auf dem Klavier dargestellt. Natürlich riesige Tonmalereien und Schmarrn (nach Wagner).“

Nun vergingen nach der Besteigung des Heimgarten zwei Jahrzehnte, bis Strauss erste Motive der „Alpensinfonie“ notierte, und noch einmal 16 Jahre, bis er das Werk vollendete. In der Zwischenzeit hatte er unzählige Bergwanderungen unternommen, im Chiemgau, wo er in den 1890er Jahren die Sommermonate zubrachte, in der „Sommerfrische“ in Tirol, im Pustertal, in den Dolomiten oder in Zermatt (wo er immerhin den 3.135 m hohen Gornergrat bestieg) und natürlich in Garmisch, wo er 1906 seine Villa am Fuße des Kramer bezog. Fraglos brauchte Strauss - nicht anders als Gustav Mahler - die Ruhe in der alpinen Landschaft, um kreativ zu werden. Aber ist die „Alpensinfonie“ deswegen ein Reflex von Eindrücken aus Bergtouren?

Immerhin schrieb Strauss um 1940, melodische Einfälle kämen ihm üblicherweise „nicht, wie oft geglaubt wird, nach sinnlichen Eindrücken, Anschauung von großen Naturschönheiten, feierlichen Stimmungen in poetischer Landschaft“, und fügt hinzu: „die Übertragung derartiger Wirkungen



Das energische Motiv des Anstiegs

in Tonbilder geht eher durch Verstandesarbeit, also übertragen, nicht direkt“. Und noch mehr relativierte er schon 1892 die Bedeutung von Naturerlebnissen in einer Tagebucheintragung auf der Ägyptenreise: Der Sinn für das exotische Volksleben stumpfte schnell ab. „Länger wirkt die Natur, weil sie doch viel mannigfaltiger ist. Aber auf die Dauer fesselt doch nur, was der Mensch aus sich selbst heraus in die Natur hineinlegt: künstlerische Arbeit oder die Aufnahme der künstlerischen Arbeit anderer, die Werke unserer großen Genies. Das Höchste ist: Alleinsein mit den großen Geistern, in sie versenkt. Alleinsein mit sich selbst.“

Heißt das nun, dass es selbst in der „Alpensinfonie“ womöglich mehr um „künstlerische Arbeit“ - die eigene oder die großer Genies - geht als um das musikalische Abbilden von Natureindrücken? Die extrem verwickelte und langwierige Entstehungsgeschichte des Werks gibt jedenfalls zu denken.

Zu Beginn ging es noch gar nicht Komposition einer „Liebestragödie Andenken Karl Stauffers“: ein in Wahnsinn und Freitod mündende Das Werk sollte offenbar „Die von Nacht und Sonnenaufgang im zur „Befreiung durch die Arbeit: „Befreiung in der Natur“ führen, ging dann zu einer zweiteiligen, Konzeption über, gab aber auch noch einsätzigen Form, in der nun Zarathustra“, Friedrich Nietzsche Tagebucheintrag, in dem Strauss



Karl Stauffer (Selbstbildnis)

um eine Bergtour, sondern um die eines Künstlers“, gewidmet „dem viersätzigen Werk über das tragische, Schicksal des Schweizer Künstlers. Alpen“ heißen, mit einer Darstellung Schweizer Gebirge beginnen und das künstlerische Schaffen“ oder wie es in den Skizzen heißt. Strauss mit einer „Katastrophe“ endenden diese wieder auf zugunsten einer nur plötzlich, wie schon in „Also sprach evoziert wird. Im Anschluss an einen seine Erschütterung über den Tod von

Gustav Mahler notiert, vermerkte er 1911: „Ich will meine Alpensinfonie: den Antichrist nennen, als da ist: sittliche Reinigung aus eigener Kraft, Befreiung durch die Arbeit, Anbetung der ewigen, herrlichen Natur.“

Im weiteren Skizzierungsprozess trat das Motiv der künstlerischen Arbeit immer weiter zurück zugunsten der musikalischen Schilderung einer imaginären Bergtour. Selbst Nietzsches „Antichrist“ verschwand wieder aus dem Titel: Beendet und uraufgeführt wurde die Tondichtung 1915 als „Eine Alpensinfonie“. blieb aus den anspruchsvollen Plänen also nur noch eine Folge von musikalischen Naturbildern übrig? Das würde dann doch verwundern bei einem Komponisten, den – siehe oben – vor allem interessierte, „was der Mensch aus sich selbst heraus in die Natur hineinlegt: künstlerische Arbeit oder die Aufnahme der künstlerischen Arbeit anderer, die Werke unserer großen Genies.“

Auseinandersetzung mit der Musikgeschichte

So realistisch und suggestiv die Musik der „Alpensinfonie“ fraglos Natur „malt“: Immer wieder scheint sie auch Musikgeschichte zu thematisieren. So zitieren die drei Vogelrufe, die Strauss im „Wald“ erklingen lässt - in einer Skizze notiert Strauss hier „Amsel“ und „Nachtigall“ – geradezu den Schluss der „Szene am Bach“ von Beethovens „Pastoralsinfonie“. Die sprudelnden Sechzehntelketten in Flöten, Klarinetten und Streichern, mit denen die „Wanderung neben dem Bache“ gestaltet wird, wirken wie dem Beginn von Smetanas „Moldau“ entsprungen. Die zwölf Jagdhörner, die beim „Anstieg“ in triolischen Rhythmen erklingen, erinnern deutlich an die zwölf Hörner hinter der Bühne in der 3. Szene von Wagners „Tannhäuser“ sowie am Beginn des II. Aufzugs von „Tristan und Isolde“. Selbst die Kuhglocken, mit denen Strauss die Szene „Auf der Alm“ grundiert, kann man als musikgeschichtliches Zitat hören: als Nachklang der Herdenglocken aus der 6. Sinfonie von Gustav Mahler und der ersten „Nachtmusik“ von Mahlers 7. Sinfonie. Und sollte der Alphornruf, mit dem Mahlers „Nachtmusik“ beginnt, Strauss zu seinem energischen Motiv des „Anstiegs“ inspiriert haben, oder war es eher das Codamotiv der Celli im Finale von Beethovens

5. Sinfonie? Strauss zitiert nicht notengetreu, aber er provoziert - gewiss nicht von ungefähr - solche Assoziationen.

Die schwärmerische, mit einem Terz- und einem Quartfall beginnende Hörnermelodie, in der das Gipfelerlebnis kulminiert, hat Strauss in den Skizzen mit „Wie schön ...“ kommentiert und bei einer Orchesterprobe einmal scherzhaft „die Bruchstelle“ genannt. Tatsächlich beginnt sie wie ein Zitat von Max Bruch: aus dem langsamen Satz von dessen g-Moll-Violinkonzert, der einst immens populär war und dem Publikum als Inbegriff melodischer Schönheit galt. Und der Beginn der „Alpensinfonie“ ist mit seiner clusterartigen Ausfüllung des Klangraums mit sämtlichen Tönen der b-Moll-Tonleiter zwar höchst avanciert – geradezu ein Vorgriff auf Techniken der Nachkriegsavantgarde. Die Textur, mit der anschließend die „Nacht“ gemalt wird, rekuriert aber ganz offenkundig auf das Vorspiel von Wagners „Rheingold“: Über einem langen, extrem tiefen Orgelpunktton B entfaltet sich in akzelerierenden Dreiklangsbrechungen und Skalen ein zuletzt allumfassender Klangraum, der sich dann nach oben hin lichtet.

Anspielungen auf eigene Werke

Strauss wäre nicht Strauss, würde er nicht auch auf das eigene Schaffen anspielen. Dass er für den Abschnitt „Durch Dickicht und Gestrüpp auf Irrwegen“ ausgerechnet die altherwürdige Fugentechnik verwendet, verweist auf die satirisch-absurden Fugen, mit denen er in „Zarathustra“ die blutleere Wissenschaft und in „Till Eulenspiegel“ die Sprachverwirrung der Prager Professoren gezeichnet hatte. Das Fanfarenmotiv, mit dem auf dem Gipfel im Fortissimo der Blechbläser strahlendes C-Dur durchbricht, schlägt den Bogen zum Beginn von „Zarathustra“, und selbst die unmusikalischen Herdentiere auf der Alm äußern sich artifiziel-selbstbezüglich: Das Muhen und Blöken realisiert Strauss mit jenen hässlichen Lauten, die er im „Don Quixote“ für das atonale Blöken der Hammelherde eingesetzt (und damit spieltechnisch überhaupt erst erfunden) hatte, zum Entsetzen des Publikums und der Musikkritik: nämlich einzelnen Holzbläser-tönen, die mit „Flutterzunge“ zu spielen sind. Die dazu erklingenden „Alphornrufe“ wiederum scheinen dem Beginn des Finalsatzes von Beethovens „Pastoralsinfonie“ abgelauscht. Von extremer Hässlichkeit bis hin zum Inbegriff von Naturschönheit und menschlicher Ergriffenheit reicht also die Spannweite dessen, was Strauss mit musikalischen Chiffren ausdrückt, die einem eigentümlich vertraut sind – allerdings weniger aus der Natur als aus der Musiktradition.



Seit 1906 wohnte Richard Strauss in Garmisch. Hier der Blick von der Frühlingstraße zur Zugspitze.

Für Strauss könnte beim Komponieren sogar fast alles, was uns wie realistische Tonmalerei erscheint, eine Auseinandersetzung mit Musikgeschichte gewesen sein, bis hin zum Titel, dessen unbestimmter Artikel die bedeutendste Tondichtung vor Strauss, Franz Liszts „Eine Faust-Symphonie“, evoziert, aber auch „Ein Heldenleben“.

Die Grundtonart Es-Dur wiederum „zitiert“ einerseits Wagners „Rheingold“, andererseits Liszts „Berg-Symphonie“, deren finaler Choral-Apotheose Strauss aber mit dem Antichrist-Gedanken die „bestimmte Negation“ entgegengesetzt. Seine „Alpensinfonie“ nimmt nirgends Transzendentes in den Blick, und mit ihrer Andeutung einer Kreisform stellt sie christlich-eschatologischer Zielgerichtetheit das naturhaft-heidnische Prinzip entwicklungsloser Zyklizität entgegen: Sie kehrt gegen Ende retrograd zum Anfang zurück und könnte so immer wieder neu beginnen. Auch darin mag sich für den Nietzscheaner Strauss das „Höchste“ gespiegelt haben: das „Alleinsein mit den großen Geistern, Alleinsein mit sich selbst“ – beim Reflektieren dessen, was er und seine Vorgänger musikalisch „in die Natur hineingelegt“ haben.

Material 4

Willi Schuh: Richard Strauss

In: Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Band 12 – Schoberlechner – Symphonische Dichtung. DTV/Bärenreiter, Kassel 1989 (=1965), Sp. 1486-1495; Sp. 1911

Richard Strauss (11. Juni 1864 – 8. September 1949)

Im Werk Richard Strauss' erreichte die klass.-romant. Epoche einen letzten Höhepunkt und zugleich ihren Abschluß. [...]

Der „Revolutionär“ der neunziger Jahre und des ersten Jahrzehnts des 20. Jh. Erlebte, als in seinem Schaffen die Hinwendung zu den klass. Vorbildern stärker hervortrat, neben sich den Aufbruch der „Neuen Musik“ (die ihm fremd blieb) und geriet damit in den Ruf eines „Reaktionärs“. Strauss war weder das eine noch das andere. [...]

Durch Ritter ist Strauss auch Wagners Kunstlehre und Schopenhauers Philosophie erschlossen worden. Und Ritter lehrte ihn, daß „neue Gedanken sich neue Formen suchen“ müßten, daß die absolute Musik sich mit Beethoven erschöpft habe und seither zu einem leeren Gehäuse geworden sei. Diese einseitige Lehre fiel bei Strauss auf fruchtbaren Boden, denn er hatte sich, wie er 1888 an Bülow schreibt, „seit der f-moll-Symphonie (1882-84) in einem allmählich immer größeren Widerspruch zwischen dem mus.-poetischen Inhalt“, den er habe mitteilen wollen, „und der von den Klassikern überkommenen Form des dreitl. Sonatensatzes gefunden“. Der gesteigerte Drang nach Ausdruck, nach Individualisierung der Einzelst. Und der sie tragenden Instr. Verwandelte Strauss' Musik von innen her.

[...]

Der endgültige Durchbruch der Persönlichkeit findet im *Don Juan* statt. Dieser eröffnet die Reihe der sinfonischen Tondichtungen, mit denen sich Strauss an die Spitze des Schaffens seiner Generation stellte, heftig befeindet und stürmisch gefeiert. Er knüpft zwar an Berlioz und Liszt an, steht stilistisch jedoch Wagner sehr viel näher. Dessen harmonische Errungenschaften und polyphone Orch.-Behandlung erfahren eine Weiter- und

Umbildung im Sinne psychologischer Differenzierung. Gesteigerte Beweglichkeit der Harmonik und Rhythmik, expressive Farbigkeit des aufgelockerten Orch.-Klangs und Schwungkraft der Themen treten als charakteristische Merkmale seines Stils (der im eigentlichen Sinne Orch.-Stil ist) hervor. Diese Merkmale stehen in Zusammenhang mit dem subjektiven Grundzug seiner Musik, die vom *Don Juan* bis zur *Alpensinfonie* die Spontaneität und Vitalität seines Wesens, in den stillen Schlüssen aber auch die besinnlichen Schlüsse widerspiegelt.

[...]

Sein Glaubenssatz war: das Leben sei nur dazu da, Kunst zu ermöglichen. Zum Christentum hielt er, der sich gern einen „griech. Germanen“ nannte, Distanz. [...]

Der oft unvermittelte Wechsel von höchster Kompliziertheit zu Simplizität bildet eines der Kennzeichen seiner Kunst. Die geistige und seelische Gegensätzlichkeit wirkte sich in ständigem Wechsel von Spannung und Entspannung, aber auch im raschen Wechsel der Stoffwelten aus. Für das sinfonische wie für das Opernschaffen sind gegensätzliche Werkpaare kennzeichnend. Gegensätzlichkeit meint nichts Trennendes, sondern Zusammengehörendes. [...]

Die autobiogr. Züge, die in den sinfonischen Dichtungen und in einigen Opernwerken enthalten sind, prägen das Bild des Strauss'schen Schaffens entscheidend mit. [...]



Jede der sinfonischen Dichtungen wird von einem eigenen Formgedanken beherrscht. „Die poetische Idee muß formbildende Kräfte enthalten, muß ‚absolute‘ Musik werden.“ [...]

Neben den neuen Formgedanken waren es vor allem die Harmonik und die Orch.-Technik, die Strauss als kühnen Neuerer erscheinen ließen. Die Alterationsharmonik wurde stark ausgebaut. [...]

Die Emanzipation der Dissonanz erfolgt bei Strauss immer nur vorübergehend zur Ausdrucksintensivierung. Auch das a-funktionelle Parallel- oder Gegenführen von Drei-, Vier- und Fünfklingen zielt selten auf impressionistische Farbwirkung; immer steht das expressive Moment im Vordergrund. [...] Auch für die Kombinierung rhythmisch, metrisch und harmonisch kontrastierender Motive sind stets psychologische Momente maßgebend. [...]

[E]s wurde übersehen, daß in den Tondichtungen, wie später in den Opern, die Vergrößerung des Apparats nicht auf Vergrößerung und Massierung des Klangs zielt, sondern dem Ausbau der einzelnen, oft auf längere Strecken die Führung übernehmenden Klanggruppen dient. Mehrfachen Teilungen bei den Str. entsprechen Teilungen bei den Bläsern; kam. Episoden (*Domestica*) und Solo-Stellen (*Heldenleben*) bestätigen, daß mit dem größeren Apparat eine größere Differenzierung des Klangbildes beabsichtigt wurde. - Die Tondichtungen bilden die Vorstufe zum musikdramatischen Schaffen. [...]

Erst *Salome*, mit der Strauss den entscheidenden Schritt über Wagner hinaus tat, eröffnet eine neue Epoche. Die dramatische Dichtung übernimmt die Rolle der „poetischen Idee“. [...]

Strauss übernahm [...] Dramen von der Sprechbühne und verband mit der Straffung der Texte eine dramaturgische Bearb., die auf die Herausbildung mus. Großformen zielt. [...]

Elektra enthält (in der Erkennungsszene) nicht nur Strauss' menschlich reifste, sondern (in der Szene Elektra-Klytämnestra) auch seine am tiefsten in seelische Abgründe dringende. Strauss war an Grenzen gelangt, die er weder überschreiten konnte noch wollte. [...] Die Welt des *Rosenkavaliers* reicht vom Derb-Komischen bis zur poetischen Verzauberung. [...] Die wienerische Komödie bedeutet kein „Zurück zu Mozart“, wohl aber ein Einschwenken auf eine stilistische Linie, auf der Hofmannsthal und Strauss Mozartsche und Wagnersche Stilelemente zu einer „dritten Manier“ zu entwickeln suchten. Mozartisches Tempo, Leichtigkeit und Formklarheit sollte sich mit der Bedeutungsfülle und sinnbildhaften Größe der von Wagner ausgehenden Orch.-Sprache verbinden.

Sp. 1911

Im Gegensatz zu Liszt, den er nie nachgeahmt hat, war er viel reicher in der mus. Formgebung. Er verwendete auch nicht den Ausdruck „Symphonische Dichtung“, sondern [...] „Tondichtung“. Dennoch verband ihn mit Liszt eine idealistische Grundhaltung, die ihn gelegentlich auch zu philosophischen Themen führte. Andererseits war er durchaus naturalistisch und knüpfte an Berlioz an, mit dem er auch die bis ins letzte gesteigerte Kunst der Instrumentation gemeinsam hatte.



Material 5 - Exkurs

Nietzsches „Antichrist“ – philosophischer Hintergrund der Alpensinfonie

Die Partitur von Richard Strauss' Alpensinfonie trug bis zu den letzten Skizzen den Titel „Der Antichrist, eine Alpensinfonie“. Der „Antichrist“ ist zunächst eine Figur des Neuen Testaments, sie kann hier zwei Bedeutungen haben: wenn die griechische Vorsilbe „anti“ im Sinne von „gegen“ verstanden wird, handelt es sich bei Antichristen um Vertreter gegnerischer theologischer Positionen. Hat „anti“ die Bedeutung „anstelle von“, steht die Vorstellung eines endzeitlichen Gegenspielers Jesu Christi im Vordergrund. In den ursprünglich geplanten Titel von Strauss' Sinfonischer Dichtung kam die Gestalt des Antichristen durch ein Werk Friedrich Nietzsches (1844-1900). Nietzsche war „einer der radikalsten Kritiker der abendländischen Traditionen, Metaphysik, Philosophie und der christlichen Moral überhaupt“¹. Der „Antichrist“ zählt zu seinen Spätwerken und wurde erstmals 1895 mit dem Untertitel „Versuch einer Kritik des Christentums“ veröffentlicht.

Die Arbeit an der Sinfonie begann Strauss im Todesjahr Nietzsches. Geprägt von dessen Philosophie identifizierte er offensichtlich den Künstler Karl Stauffer (vgl. den entspr. Beitrag in diesem Heft) mit Nietzsche und seinem „Antichrist“. Dort weist schon das erste Kapitel über die Sprachbilder Eis und Tod (Zeile 3 der Textvorlage) sowie Weg und Labyrinth (Zeile 4) auf zentrale Themen der Alpensinfonie hin.

Hier soll es nun um ein erstes Kennenlernen von Nietzsches Werk gehen. Die zwei folgenden Arbeitsblätter geben Schülerinnen und Schülern der Oberstufe Gelegenheit, den zwar bekannten, aber selten gelesenen Philosophen im Originaltext kennenzulernen. Im Anschluss können drei Aufgaben und ein Hinweis zur Weiterarbeit dabei helfen, das Gelesene besser zu verstehen und inhaltlich zu vertiefen.

Literatur

Gilliam, Bryan: Richard Strauss. Magier der Töne, München 2014.

Kenny, Anthony: Geschichte der abendländischen Philosophie, Band IV: Moderne, 4. durchges. Aufl., Darmstadt 2016.

Nietzsche, Friedrich: Also sprach Zarathustra (= Kritische Studienausgabe 4), 19. Auflage, München 2021.

Nietzsche, Friedrich: Der Antichrist. Fluch auf das Christentum (= Kritische Studienausgabe 6), 14. Auflage, München 2022.

Nietzsche, Friedrich: Zur Genealogie der Moral (= Kritische Studienausgabe 5), 17. Auflage, München 2020.

Nüsser, Judith: Werkeinführung Richard Strauss - „Eine Alpensinfonie“ op. 64

<https://www1.wdr.de/orchester-und-chor/sinfonieorchester/werkeinfuehrungen/strauss-alpensinfonie-102.html> [20.06.2024]

Pratscher, Wilhelm, Art. Antichrist, in: Das Wissenschaftliche Bibellexikon im Internet, 2010 <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/49887> [20.06.2024].

Schopenhauer, Arthur: Über die Grundlage der Moral, Feldafing 2018.

Schulz, Walter: Philosophie in der veränderten Welt, Pfullingen 1976.

Sommer, Andreas Urs: Kommentar zu Nietzsches Der Antichrist. Ecce homo. Dionysos-Dithyramben. Nietzsche contra Wagner (= Heidelberger Akademie der Wissenschaften (Hrsg.): Historischer und kritischer Kommentar zu Friedrich Nietzsches Werken 6/2), Berlin/Boston 2013. (Der „De Gruyter Wissenschaftsverlag“ bietet auf seiner Internetseite den Download des Kommentars als pdf-Datei kostenlos an: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110292893/html?lang=de> [20.06.2024].

Steenblock, Volker: Geschichte der Philosophie, 2. vollständig überarbeitete und bibliographisch ergänzte Auflage, Ditzingen 2019.

-9- ¹ Steenblock (2019) 256

Kapitel 1

– Sehen wir uns ins Gesicht. Wir sind Hyperboreer, – wir wissen gut genug, wie abseits wir leben. „Weder zu Lande, noch zu Wasser wirst du den Weg zu den Hyperboreern finden“: das hat schon Pindar von uns gewusst. Jenseits des Nordens, des Eises, des Todes – unser Leben, unser Glück ... Wir haben das Glück entdeckt, wir wissen den Weg, wir fanden den Ausgang aus ganzen Jahrtausenden des Labyrinths. Wer fand ihn sonst? – Der moderne Mensch etwa? „Ich weiß nicht aus, noch ein; ich bin Alles, was nicht aus noch ein weiß“ – seufzt der moderne Mensch ... An dieser Modernität waren wir krank, – am faulen Frieden, am feigen Kompromiss, an der ganzen tugendhaften Unsauberkeit des modernen Ja und Nein. Diese Toleranz und largeur des Herzens, die Alles „verzeiht“, weil sie Alles „begreift“, ist Scirocco für uns. Lieber im Eise leben als unter modernen Tugenden und andren Südwinden! [...]

Kapitel 2

Was ist gut? – Alles, was das Gefühl der Macht, den Willen zur Macht, die Macht selbst im Menschen erhöht.

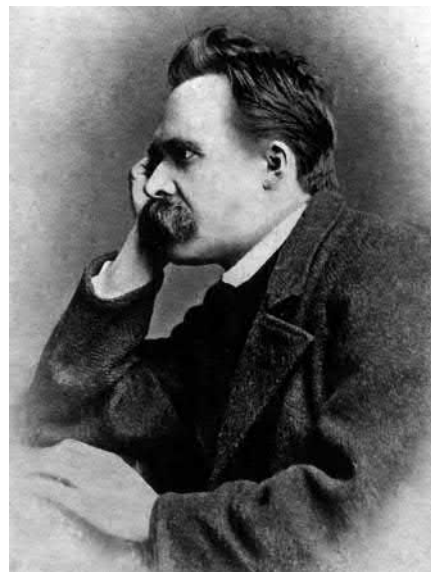
Was ist schlecht? – Alles, was aus der Schwäche stammt.

Was ist Glück? – Das Gefühl davon, dass die Macht wächst, dass ein Widerstand überwunden wird.

Nicht Zufriedenheit, sondern mehr Macht; nicht Friede überhaupt, sondern Krieg; nicht Tugend, sondern Tüchtigkeit (Tugend im Renaissance-Stil, virtù, moralinfreie Tugend).

Die Schwachen und Missratenen sollen zu Grunde gehen: erster Satz unsrer Menschenliebe. Und man soll ihnen noch dazu helfen.

Was ist schädlicher als irgendein Laster? – Das Mitleiden der Tat mit allen Missratenen und Schwachen – das Christentum [...]



Friedrich Nietzsche 1882, Photographie von Gustav-Adolf Schultze

Kapitel 7

Man nennt das Christentum die Religion des Mitleidens. –

Das Mitleiden steht im Gegensatz zu den tonischen Affekten, welche die Energie des Lebensgefühls erhöhen: es wirkt depressiv. Man verliert Kraft, wenn man mitleidet. Durch das Mitleiden vermehrt und vervielfältigt sich die Einbuße an Kraft noch, die an sich schon das Leiden dem Leben bringt. Das Leiden selbst wird durch das Mitleiden ansteckend; unter Umständen kann mit ihm eine Gesamt-Einbuße an Leben und Lebensenergie erreicht werden, die in einem absurden Verhältnis zum Quantum der Ursache steht (– der Fall vom Tode des Nazareners). Das ist der erste Gesichtspunkt; es gibt aber noch einen wichtigeren. Gesetzt, man misst das Mitleiden nach dem Wert der Reaktionen, die es hervorzubringen pflegt, so erscheint sein lebensgefährlicher Charakter in einem noch viel helleren Lichte. Das Mitleiden kreuzt im Ganzen Großen das Gesetz der Entwicklung, welches das Gesetz der Selektion ist. Es erhält, was zum Untergange reif ist, es wehrt sich zu Gunsten der Enterbten und Verurteilten des Lebens, es gibt durch die Fülle des Missratenen aller Art, das es im Leben festhält, dem Leben selbst einen düsteren und fragwürdigen Aspekt. [...] Nochmals gesagt: dieser depressive und kontagiöse Instinkt kreuzt jene Instinkte, welche auf Erhaltung und Werterhöhung des Lebens aus sind: er ist ebenso als Multiplikator des Elends wie als Konservator alles Elenden ein Hauptwerkzeug zur Steigerung der *décadence* - Mitleiden überredet zum Nichts! ... Man sagt nicht „Nichts“: man sagt dafür „Jenseits“; oder „Gott“; oder „das wahre Leben“; oder Nirwana, Erlösung, Seligkeit ... Diese unschuldige Rhetorik aus dem Reich der religiös-moralischen

M5

Idiosynkrasie erscheint sofort viel weniger unschuldig, wenn man begreift, welche Tendenz hier den Mantel sublimer Worte um sich schlägt: die lebensfeindliche Tendenz. Schopenhauer war lebensfeindlich: deshalb wurde ihm das Mitleid zur Tugend [...] Nichts ist ungesunder, inmitten unsrer ungesunden Modernität, als das christliche Mitleid. Hier Arzt sein, hier unerbittlich sein, hier das Messer führen – das gehört zu uns, das ist unsre Art Menschenliebe, damit sind wir Philosophen, wir Hyperboreer! – – –

Kapitel 54

Man lasse sich nicht irreführen: große Geister sind Skeptiker. Zarathustra ist ein Skeptiker. Die Stärke, die Freiheit aus der Kraft und Überkraft des Geistes beweist sich durch Skepsis. Menschen der Überzeugung kommen für alles Grundsätzliche von Wert und Unwert gar nicht in Betracht. Überzeugungen sind Gefängnisse. Das sieht nicht weit genug, das sieht nicht unter sich: aber um über Wert und Unwert mitreden zu dürfen, muss man fünfhundert Überzeugungen unter sich sehen, – hinter sich sehen ... Ein Geist, der Großes will, der auch die Mittel dazu will, ist mit Nothwendigkeit Skeptiker. Die Freiheit von jeder Art Überzeugungen gehört zur Stärke, das Freiblicken-können [...]

Umgekehrt: das Bedürfnis nach Glauben, nach irgendetwas Unbedingtem von Ja und Nein [...] ist ein Bedürfnis der Schwäche. Der Mensch des Glaubens, der „Gläubige“ jeder Art ist notwendig ein abhängiger Mensch, – ein Solcher, der sich nicht als Zweck, der von sich aus überhaupt nicht Zwecke ansetzen kann. Der „Gläubige“ gehört sich nicht, er kann nur Mittel sein, er muss verbraucht werden, er hat Jemand nötig, der ihn verbraucht. [...] Viele Dinge nicht sehen, in keinem Punkte unbefangen sein, Partei sein durch und durch, eine strenge und notwendige Optik in allen Werten haben – das allein bedingt es, dass eine solche Art Mensch überhaupt besteht. Aber damit ist sie der Gegensatz, der Antagonist des Wahrhaftigen, – der Wahrheit ... Dem Gläubigen steht es nicht frei, für die Frage „wahr“ und „unwahr“ überhaupt ein Gewissen zu haben: rechtschaffen sein an dieser Stelle wäre sofort sein Untergang. Die pathologische Bedingtheit seiner Optik macht aus dem Überzeugten den Fanatiker – Savonarola, Luther, Rousseau, Robespierre, Saint-Simon – den Gegensatz-Typus des starken, des freigewordenen Geistes. Aber die große Attitüde dieser kranken Geister, dieser Epileptiker des Begriffs, wirkt auf die große Masse, – die Fanatiker sind pittoresk, die Menschheit sieht Gebärden lieber als dass sie Gründe hört ...



Friedrich Nietzsche 1906, Portrait von Edvard Munch

Nietzsche, Friedrich: Der Antichrist. Fluch auf das Christentum (= Kritische Studienausgabe 6), 14. Auflage, München 2022. Der Text ist für schulische Zwecke leicht bearbeitet; die eigenartigen Interpunktionszeichen wurden beibehalten, die Zeichen [...] weisen wie gewohnt auf Auslassung hin. - Munch: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/dd/Friedrich_Nietzsche.jpg?uselang=de [16.09.2024]

Aufgaben

- 1) Klären Sie arbeitsteilig die große Anzahl von Fremdwörtern unter Zuhilfenahme allgemeiner sowie philosophischer und theologischer Lexika oder Fremdwörterbücher der Schulbibliothek.
- 2) Beschreiben Sie aus den vorliegenden Textausschnitten das Ideal eines Menschen, wie es Nietzsche etwa in dem Begriff „Hyperboreer“ vorschwebt.
- 3) Erklären Sie mithilfe von (biographischen) Lexika, warum Nietzsche in Savonarola, Luther, Rousseau, Robespierre und Saint-Simon den „Gegensatz-Typus“ (Z. 58f.) zu seinem Idealmenschen sieht.

-11-

Hinweis zur Weiterarbeit

In Kapitel 2 diffamiert Nietzsche das Christentum als Religion eines lebensfeindlichen Mitleidens. Weitere Texte Nietzsches gegen eine Moral des Liebens und Mitleidens finden sich in „Also sprach Zarathustra“ (1885; so nannte Richard Strauss seine sinfonische Dichtung von 1896) 2. Teil. Von den Mitleidigen. Von den Priestern. Von den Tugendhaften (KSA 4, S.113-123) und in „Zur Genealogie der Moral“ (1887) 1. Abhandlung 7f. und 16 (KSA 5, S. 266ff. und S. 285-288).

Kritisch bezieht sich Nietzsche (z.B. in „Der Antichrist“ Kap. 7, Z. 38f.) auf seinen ehemaligen Lehrer Schopenhauer, der seine Mitleidsethik etwa in der „Preisschrift über die Grundlage der Moral“ §18 Die Tugend der Menschenliebe (S. 583-587) erläutert. Darüber hinaus finden sich zwei zentrale Texte der Mitleidsethik im Neuen Testament: Das Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Lk 10) und in einem Entwurf des 20. Jh.: Walter Schulz: Philosophie in der veränderten Welt (1972), S. 749ff.

Gisbrecht Isselstein

Material 6 - Ausweitung**„Schwellen“ in der Geschichte**

Richard Strauss' Alpensinfonie wurde am 28. Oktober 1915 in Berlin uraufgeführt; sie datiert damit in das zweite Jahr des Ersten Weltkriegs. Gegen die Annahme, dieser zeitliche Hintergrund werde in der sinfonischen Dichtung nicht sichtbar, votiert etwa der Komponist und Dirigent Helmut Lachenmann (geb. 1935):

„Die Alpensinfonie ist keine unreflektierte Musik. Sie gibt sich ungebrochen, aber das ist etwas anderes als unreflektiert. Ich glaube, dass Richard Strauss ganz genau gewusst hat, dass es zu Ende ist mit dem Weltbild, das er hier vermittelt hat. Im „Mann ohne Eigenschaften“ sagt Musil über den Zeitgeist des jungen 20. Jahrhunderts einmal sinngemäß: Die einen haben neue Luft gewittert, und andere haben im Wissen, dass sie ausziehen müssen, noch einmal im alten Gebäude so richtig gehaust. Strauss macht das mit einem riesigen Orchesterapparat. Diese Art Abschiedsfeier von einem nur noch scheinbar intakten, zur Attrappe gewordenen Weltbild ist für mich nicht weniger apokalyptisch und helllichtig erhellend als jene Musik, die den Bruch vollzieht, so dass musikalische Sprache aus den Trümmern der alten sich neu definiert, wie wir es bei Schönberg, Berg, Webern, aber auch bei Charles Ives erlebt haben.“¹



Nicht nur dieser Zeitbezug macht den Schwellencharakter der Alpensinfonie aus, sondern auch die inhaltliche Ausrichtung, die Richard Strauss seinem Werk mitgab. Bis kurz vor der Veröffentlichung trug es nämlich den Arbeitstitel „Der Antichrist, eine Alpensinfonie“. Strauss wollte Nietzsches Gedanken der Überwindung des Christentums in Musik umsetzen.

Zeitbezug und Inhalt lassen es also sinnvoll erscheinen, auch das Fach Geschichte in einen fächerverbindenden Unterricht zur Alpensinfonie einzubeziehen. Im Folgenden finden sich als Anregung vier Aufgaben mit möglichem Erwartungshorizont.

¹ <https://www.beckmesser.info/helmut-lachenmann-und-die-alpensinfonie> [20.06.2024] Vgl. Artikel von Joachim Franz im Heft.

1. Aufgabe: Identifizieren Sie „Schwellen“ (also Übergänge von etwas Altem zu etwas Neuem) in der Geschichte und begründen Sie Ihre Auswahl.

Mögliche Lösungen:

- A. Übergang von der Alt- zur Neusteinzeit
- B. Solons Schlichtung im Athen des 6. Jh. v. Chr.
- C. Französische Revolution
- D. Erster Weltkrieg als Epochenwende in Deutschland, Europa und weltweit

2. Aufgabe: Unterscheiden Sie die Begriffe Reform und Revolution (in der Oberstufe eventuell zusätzlich: Kontinuität und Diskontinuität).

Mögliche Lösungen:

Revolution ist eine grundlegende Umgestaltung der gesellschaftlichen Struktur, der politischen Organisation sowie der kulturellen Wertvorstellungen. Nach Inhalten unterscheidet man politische Revolution, soziale Revolution und Kulturrevolution, im übertragenen Sinn auch industrielle Revolution und wissenschaftliche Revolution, nach Trägern bürgerliche, bürgerliche, proletarische, nationale und religiöse Revolution.

Ursprünglich bedeutete Revolution die Rückkehr zum alten Recht und Veränderung als Ergebnis natürlicher Gesetzmäßigkeiten (lateinisch bedeutet revolvare „zurückdrehen, zurückrollen“), vgl. 3. Aufgabe, Lösungsvorschlag C.

Reform ist eine gewaltlose Umgestaltung bestehender politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Verhältnisse.



3. Aufgabe: Wenden Sie die Unterscheidung aus der zweiten Aufgabe auf die in der Geschichte identifizierten Schwellen an.

Mögliche Lösungen:

- A. Der Übergang von der Alt- zur Neusteinzeit bedeutete einerseits eine längere Übergangszeit (sog. Mittelsteinzeit), andererseits war er ein so tiefgreifender Prozess, dass die Forschung von der „Neolithischen Revolution“ spricht.
- B. Durch Solons Schlichtung im Athen des 6. Jh. v. Chr. konnten viele Athener – je nach Einkommen – Einfluss auf die Geschicke der Polis nehmen. Sie war ein Zwischenschritt in der athenischen Geschichte zwischen Aristokratie und Demokratie.
- C. Die Französische Revolution ist **die** Revolution schlechthin, denn erst in der Französischen Revolution erhielt der Begriff Revolution die Bedeutung einer aktiven, radikalen Abkehr vom historisch Gewordenen und verband sich mit Fortschrittsvorstellungen.
- D. Siehe Aufgabe 4.

4. Aufgabe: Überprüfen Sie die These des Musikers Lachenmann, dass die Entstehung der Alpensinfonie in eine Zeit historischen Umbruchs fällt.

Mögliche Lösungen:

In verschiedensten Bereichen konstatiert die Geschichtswissenschaft einen oft so genannten „Aufbruch in die Moderne“:

- Das Jahr 1917 gilt durch die Oktoberrevolution in Russland sowie den Kriegseintritt der USA als „Epochenjahr“. Das Ende des 1. Weltkriegs markierte das Ende der europäischen

Dominanz in der Welt.

- Die Novemberrevolution in Deutschland 1918 bedeutete den Übergang von der Kaiserzeit zur ersten Demokratie (Weimarer Republik).
- Technische Neuerungen ermöglichten u.a. moderne Massenmedien (Presse, Film, Rundfunk).
- In Kunst und Kultur entstanden neue Ausdrucksformen und Stilrichtungen (Jugendstil, Impressionismus, Expressionismus).
- Der Prozess der Ablösung vom christlichen Glauben und von den Kirchen („Säkularisierung“) nahm an Fahrt auf.
- Die zunehmende Kaufkraft der Bevölkerung als Folge des Kapitalismus eröffnete den Weg zur Konsumgesellschaft.

Ausgehend von den Ergebnissen zu Aufgabe 4 ist in Verbindung mit dem **Fach Musik** nun die **weiterführende Aufgabe** sinnvoll, im Sinne der oben genannten These Helmut Lachenmanns den zeitgeschichtlichen Hintergrund in der Alpensinfonie zu entdecken und begründet zu dokumentieren.

Gisbrecht Isselstein

MANGAS IN DER SCHULBIBLIOTHEK

Phantasiewelten oder Albtraum? - Ein Erfahrungsbericht

Mangas sind seit der Modernisierung unserer Bibliothek am Friedrich-Spee-Gymnasium Trier im Jahr 2006 „irgendwie da“. Keiner erinnert sich genau, wer sie angeschafft hat, und in den ersten Jahren haben sie es nicht einmal bis in die Bücherregale geschafft, sondern fristeten ein „Randdasein“ in bunten Holzkisten in einer Sitzgruppe am Rand der Lesecke. Irgendwann wurden die Holzkisten anderweitig gebraucht und die Mangas „durften“ zu den anderen Comics ins Regal. Gelesen wurden Mangas eher selten, immer etwas verschämt in der Ecke und ausgeliehen nur sehr vereinzelt.

Seit ca. zwei Jahren wandelt sich die Situation. Eine stetig wachsende Zahl von Schülerinnen und Schülern aller Klassenstufen liest kontinuierlich Mangas, teilweise ausschließlich. Mangas werden aktiv nachgefragt und gewünscht. Das hat uns veranlasst unsere

Reihen zu überprüfen und zu vervollständigen. Bei Neuanschaffungen verlassen wir uns auf Tipps von Leserinnen und Lesern.

Doch wer auch immer hört, dass wir Mangas anschaffen, reagiert skeptisch: Kollegen und Kolleginnen, Eltern und sogar unsere Buchhandlung! „Keine Literatur“, „keine Leseförderung“, „verdummt unsere Schülerinnen und Schüler“, „gewaltverherrlichend“, „pornographisch“. Sind Mangas also ein „gefährliches Medium“?¹ Und was fasziniert unsere Leserinnen und Leser dann so? Sollen wir das als Schulbibliothek wirklich unterstützen? Zeit für uns, etwas genauer hinzuschauen.

„Manga“ ist der japanische Begriff für Comic und wird in der westlichen Welt

¹ Vgl. Brunner, Miriam (2009): Manga - Die Faszination der Bilder.- Wilhelm Fink Verlag/München, S. 11f.



Unsere Mangaecke

fast ausschließlich auch für Comics aus Japan verwendet. In der Literatur finden sich unterschiedliche Übersetzungen des Begriffs „Manga“. In der Kanji-Schreibweise setzt er sich aus den beiden chinesischen Schriftzeichen „man“ und „ga“ zusammen. Das Schriftzeichen „ga“ wird einheitlich mit dem Begriff „Bild“ übersetzt, „man“ hingegen wird unterschiedlich übersetzt: von „zufällig“, „rasch“, „flüchtig“ bis hin zu „moralisch verdorben“. Der Duden übersetzt „man“ mit „bunt gemischt“ und betont damit die inhaltliche Vielfalt des Mediums.

Teils werden die Anfänge des manga in den karikierenden Bildrollen (emakimono) des 12. Jahrhunderts gesehen, teils als europäisches bzw. amerikanisches Importprodukt Ende des 19. Jahrhunderts betrachtet.² Geschichtlich wird der Begriff „Manga“ oft mit dem japanischen Holzschnittkünstler Katsushika Hokusai in Verbindung gebracht, der 1814 eine Reihe seiner Skizzenbücher als „Manga“ bezeichnete. Doch erst seit den 1920er Jahren etablierte

² Vgl. Köhn, Schönbein, Martina (2000): Dem Story-manga auf der Spur: Potentielle Prototypen des modernen japanischen Comics in der Text/Bild-Tradition der Edo-Zeit, Japonica Humboldtiana 4, S. 21-58

sich der Begriff nachweislich als gängiger Ausdruck für Comics in Japan. Der westliche Buchmarkt trennt erst seit den 1990er Jahren zwischen Comics und Mangas.³

Die Mangalandschaft in Japan ist sehr differenziert und deckt unterschiedliche Altersgruppen ab: Kodomo für kleine Kinder, Shōnen für männliche Jugendliche, Shōjo für weibliche Jugendliche, Seinen für (junge) Männer sowie Josei oder „Ladies Comic“ für (junge) Frauen. Diese Gattungen haben Einfluss auf den Inhalt der Mangas: Shōnen-Manga sind eher actionhaltig, während bei Shōjo-Serien Romantik im Mittelpunkt steht.⁴ Die Ursprünge für die Teilung der Gattungen nach Geschlechtern

liegen in der in Japan seit dem Mittelalter starken Trennung der Lebensbereiche von Männern und Frauen, besonders im kulturellen Bereich. Außerdem besteht die klassische Einteilung nach Genres wie z.B. Romantik, Thriller oder Science-Fiction.

Kompliziert wird die Situation durch die in Europa und den USA weit verbreitete Annahme, dass Bildgeschichten und Trickfilm der Kinderunterhaltung zuzuordnen sind. Mangas sind in Japan oftmals für ein erwachsenes Publikum geschrieben, haben in der westlichen Welt aber eher Kinder und Jugendliche als Zielgruppe. Der Umgang mit der Darstellung von Sexualität und Freizügigkeit unterscheidet sich daher zwischen Japan und den Lizenzmärkten in den USA beziehungsweise in Deutschland, sodass beispielsweise nachträglich Kleidung ergänzt wird – teilweise auch noch vom japanischen Künstler selbst als Arbeit für den Exportmarkt.⁵

³ Vgl. Kahl, Ramona (2012): Manga – Der kulturspezifische japanische Comic? Kids+Media, 2(2), S. 2-30

⁴ Vgl. Schulz, Christine (2014): Die deutsche Manga- und Animefanszene - Verortung und Habitus einer Onlineszene.- Erfurt

⁵ Vgl. Brunner, Miriam (2009): Manga - Die Faszinati-

Das einheitliche Bild „Manga“, das sich in vielen Köpfen abzeichnet, muss zur Beantwortung der oben gestellten Frage also differenziert betrachtet werden.

Die eigentliche Fragestellung des Artikels ist ja die nach der Fantasie in der Darstellung von Mangas. Die meisten Mangas sind in Schwarz-Weiß gehalten. Die Darstellung beinhaltet alle Stilmittel, die auch in Comics verwendet werden. Dazu zählen die Vereinfachung und Übertreibung von Figuren, Bewegungen und Posen, der Einsatz von Symbolen, Lautmalerei und Typographie. Wie auch beim westlichen Comic ist es eine spezielle Anforderung an Leserinnen und Leser die „Lücken“ zwischen den einzelnen Panels (Einzelbildern) zu „füllen“ und zu interpretieren. Stimmungen und Emotionen sind für Mangas daher sehr wichtig. Sie werden nicht selten durch längere Bildfolgen ohne Text erzeugt, in denen die Umgebung der Hauptfiguren im Mittelpunkt steht. Diese „leeren Bilder“ lassen sich als visualisierte Emotionen beschreiben. Im Gegensatz dazu gibt es lange Bildstrecken, die sich extrem kurzen Handlungseinheiten widmen und dadurch eine Art Zeitlupeneffekt erzeugen.⁶ Mangas verfügen über eine anspruchsvolle Symbolik und Lautmalerei.

Ungeübten Mangalesern und -leserinnen fehlt diese „spezielle Lesekompetenz“, was ihnen den Zugang zu diesem Medium erschwert. Außerdem werden Mangas entsprechend der traditionellen japanischen Leserichtung von „hinten“ nach „vorne“ und von rechts nach links gelesen, was ebenfalls eine gewisse Übung erfordert.

Diese etablierten Stilmittel und verwendeten Symbole unterstützen eine schnelle Rezeption der Seiten. Laut einer japanischen Untersuchung wenden kompetente Mangaleserinnen und -leser nur durchschnittlich 3,75 Sekunden pro Seite auf.⁷ Der Symbolgehalt der Seiten ermöglicht aber dennoch die Vermittlung vergleichsweise vieler Informationen und bedarf on der Bilder.- Wilhelm Fink Verlag/München, S. 47f

⁶ Vgl. Platthaus, Andreas (2008): Die 101 wichtigsten Fragen. Comics und Mangas.- C.H.Beck/München, S. 88ff

⁷ Vgl. Seite „Manga“. in: Wikipedia - Die freie Enzyklopädie. <https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Manga&oldid=223295804> (Abgerufen: 21. Juni 2022)

zugleich einer sehr guten Lesekompetenz. Die oftmals hohe künstlerische Qualität vieler Mangas unterstreicht die „fantastische Wirkung“ zusätzlich.

An dieser Stelle sollen jetzt unsere Leserinnen und Leser selbst zu Wort kommen. Sie wurden nach dem „Warum“ und dem „Wie“ beim Mangalesen gefragt, um der „Faszination Manga“ auf die Spur zu kommen.

M. (m), 15 Jahre (M. ist ein guter Leser und liest auch umfangreiche Romane und Erzählungen):

„Ich lese Mangas, weil mich die künstlerische Darstellung fasziniert und die dynamische Interaktion der Charaktere. Ich mag Action und Abenteuer und die Mangas vermitteln mir ein Gefühl von Freiheit. Ich kann eintauchen in die Welt der Helden und die Abenteuer dort auch selbst erleben. Beim Lesen entsteht in meiner Vorstellung ein Film und ich höre die Stimmen der unterschiedlichen Personen und komme in einen „Leseflow“. Ich denke, dass die „Bewusstheit der Fiktion“ der Geschichten der Gewalt und auch dem Frauenbild entgegenwirkt.“



Panel aus „Beserk“, einer Lieblingsreihe von M.

Z. (m), 13 Jahre:

„Ich mag die Spannung und die Action der Geschichten und ich kann mich mit den Helden identifizieren. Ich lese lieber Mangas als Anime zu schauen, da in den Büchern nicht so viele „Filler“⁸ die Geschichte stören. Die vielen Bilder machen es leicht in die Geschichten zu kommen, beim

⁸ Nebengeschichten, die nicht zum eigentlichen Erzählstrang gehören

Manga brauche ich höchstens fünf Minuten, bei einem Buch eine halbe Stunde oder so.“

L. (w), 12 Jahre (L. hat eine Lese-Rechtschreibschwäche):

„Ich finde die Geschichten spannend und schön. Mit den Bildern lassen sich die Geschichten leichter lesen und miterleben. Ich kann ganz in die Bilder und Geschichten eintauchen und mir die Personen ganz lebendig vorstellen.“

M. (m), 10 Jahre (M. bezeichnet seine Lesekompetenz als „geht so“):

„Ich mag die Zeichnungen sehr, besonders die Bilder mit Bewegungen und Action. Ich kann die Bewegungen sehen und mir vorstellen und kann so mit dabei sein. Ich kann mir sogar die Stimmen der Personen vorstellen. Ich finde auch das Aussehen der Figuren gut und die Kleider sind oft cool.“ Auf Nachfrage: „Ich lese „freiwillig“ kein „normales“ Buch.“

R. (w), 13 Jahre (R. ist eine geübte Leserin):

„Ich habe zuerst Anime-Serien geschaut und bin dann erst zum Mangalesen gekommen. Die Animes haben mir geholfen die Zeichnungen der Mangas zu verstehen. Ich sehe die Bilder aus den Filmen und kann dabei auch die Stimmen hören. Ich lerne aus den Mangas etwas über das Leben. Ich habe ganz viel über die japanische Kultur gelernt und mich auch weiter informiert.“

Kollegin:

„Mir ist das zu anstrengend! Da müsste ich mich so konzentrieren und wenn ich in meiner Freizeit lese, tue ich das zur Entspannung.“

Mutter:

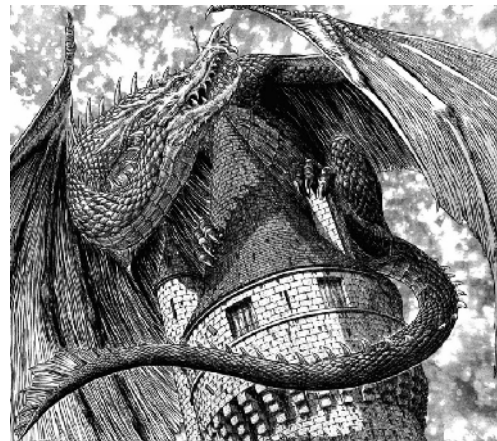
„Mein Sohn schreibt ganze Bücher über die Geschichten hinter den Mangas.“

Und diese Beobachtung konnten wir in der Bibliothek auch machen. Schüler und Schülerinnen sitzen in der Comicecke und unterhalten sich über die unterschiedlichen Welten der Manga-Reihen! Und beim Zuhören wird schnell klar: Harry Potters Welt ist relativ einfach gestrickt im Vergleich zu manchem Manga-Universum.

Insgesamt konnten wir durch die Mangas eine große Gruppe an Leserinnen und Lesern dazugewinnen. Wir haben in der Bibliothek viele Gespräche über Mangas geführt und dadurch

einen persönlicheren Kontakt zu unseren Schülerinnen und Schülern aufbauen können. Unser Blick auf Mangas hat sich verändert und differenziert. Das Lesen und Verstehen von Comics und somit auch von Mangas erfordert eine umfangreiche (visuelle) Lesekompetenz und ist anspruchsvoll. Alle Möglichkeiten der Literatur eröffnen sich auch durch Mangas: die Verarbeitung von Erfahrungen und Ängsten, das Eintauchen in neue, andere Welten, die Identifikation mit Protagonisten und Helden. All dies wird auch durch Mangas befördert und Mangalesen funktioniert nur mit Fantasie!

Für uns bleiben aber auch einige offene Fragen: Wie beurteilen wir die Darstellung von Gewalt, insbesondere in den Manga-Reihen für Jugendliche (nachgefragte Reihen: „Berserk“ oder „Bleach“)?



Panel aus „Vagabond“

Wie gehen wir mit kulturell geprägten Frauenbildern und Rollenverhalten um (beliebt bei Mädchen der Unterstufe: „Honey come Honey“)? Wie gelingt der Übergang vom Manga zum Buch? Kann er überhaupt gelingen und welche Unterstützung oder Anregungen sind dazu notwendig? Und wie kann die Schulbibliothek dazu beitragen? Und, wie können wir als „Nichtmangaleserinnen und -leser“ überhaupt urteilen, wenn unsere „mangaspezifische“ Lesekompetenz nur mangelhaft ist? Unsere Mangaleser und -leserinnen warten jedenfalls schon gespannt auf neue Bände von Boruto, Tokyo Revengers und Co.

Gerne würden wir uns mit anderen Schulbibliotheken über Erfahrungen, Ansichten und Ideen austauschen: bibliothek@fsg-trier.de

Christiane Schiff

DAS INFOPORTAL DES LBZ

Folge 3: Die naturwissenschaftlichen Fächer

Vielleicht erinnern sich einige von Ihnen an das von der Kommission „Zentrale Schulbibliothek“ und dem Landesbibliothekszenrum aufgebaute „Infoportal für Schülerinnen und Schüler“ (<http://s.rlp.de/schuelerportal>) oder nutzen es sogar regelmäßig? In dem Infoportal finden Sie zahlreiche Links zu Online-Angeboten für die Schule, darunter Online-Lexika, Fachportale, Erklärvideos oder Schüler-Tutorials. Sie sind nach Schulfächern sortiert und zum Großteil frei im Internet verfügbar. Seit diesem Jahr finden Sie das Infoportal auch in der öffentlichen Sammlung „Kompetent recherchieren mit dem Landesbibliothekszenrum“ im Schulcampus Rheinland-Pfalz.

Nachdem wir in früheren LIES-Heften bereits die Angebote zu den künstlerischen Fächern und den Sprachen vorgestellt haben, soll es heute um die Naturwissenschaften gehen. Neben vielfältigen Angeboten zu den einzelnen Fächern gibt es hier einige interessante Informationsseiten für mehrere oder alle Naturwissenschaften, darunter zum Beispiel die Lexika des Heidelberger Spektrum-Verlags. Auch max-wissen, das Schulportal der Max-Planck-Gesellschaft, ist hier zu nennen: Es enthält nicht nur eine umfangreiche Sammlung an Medien für den Unterricht (Filme, Podcasts, Aufgaben und interaktive Übungen), sondern auch die kostenlosen MAX-Hefte, in denen Grundlagen und aktuelle Forschungsergebnisse von Max-Planck-Wissenschaftlerinnen und -Wissenschaftlern aus den Bereichen Chemie, Physik und Astronomie vorgestellt werden.

Mehr auf die Zielgruppe der Mittelstufe zielt das Portal MINTFIT, das von mehreren Hamburger Hochschulen erarbeitet wurde. Es bietet webbasierte Tests in Mathematik, Physik, Chemie und Informatik an, mit denen Schülerinnen und Schüler ihren Wissensstand kostenlos und anonym überprüfen können. Außerdem stehen zu diesen Fächern Online-Lernkurse zur Verfügung, die modular aufgebaut sind und das Wiederholen und Vertiefen individueller Schwerpunkte ermöglichen.

Den Youtube-Kanal „musstewissen“ von ARD und ZDF gibt es ebenfalls für verschiedene naturwissenschaftliche Fächer, so für Physik und Chemie (und Mathematik). Hier wird fündig, wer lieber mit audiovisuellen Inhalten als mit Texten lernt.

Biologie

Unter den Online-Ressourcen für das Fach Biologie sind zunächst die beiden Fachinformationsdienste Virtuelle Fachbibliothek Biologie und LIVIVO - Suchportal für die Lebenswissenschaften zu nennen. Beide Portale werden von Bibliotheken betreut und bieten in erster Linie umfangreiche Recherchemöglichkeiten nach Literatur für das jeweilige Fachspektrum.



Die Virtuelle Fachbibliothek stellt darüber hinaus auch elektronische Zeitschriften zur Verfügung (aktuelle sowie historische) und bietet eine weiterführende Linksammlung zu Internetquellen. Für die Facharbeit in Biologie sollte man hier sicher fündig werden.

Eher Lexikoncharakter hat die Seite FloraWeb des Bundesamtes für Naturschutz, die Informationen zu über 4000 in Deutschland wachsenden Farn- und Blütenpflanzen, aber auch zu natürlichen Lebensgemeinschaften und zum Artenschutz liefert. Weitere verlinkte Angebote wie „Abenteuer Regenwald“ und „NaturDetektive“ richten sich eher an jüngere Zielgruppen. Wenn Sie weitere Angebote für die Oberstufe kennen, nehmen wir Ihre Vorschläge daher gern entgegen.

Chemie

Chemie für die Schule aufbereitet bietet die Plattform Studimup, die zudem auch Material für den Physik- und den Mathematikunterricht enthält. Alle Kurse begleiten die Schülerinnen und Schüler bis zum Abitur. Neben allgemeinen

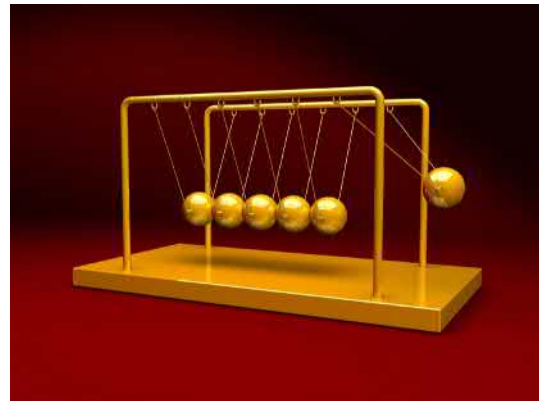


Grundlagen der Chemie findet man hier Informationen zur anorganischen und organischen Chemie, die kompakt dargestellt sind, den Stoff Schritt für Schritt erklären und an Beispielen veranschaulichen. Ebenfalls auf den Schulunterricht zugeschnitten ist das Portal LNCU.de – „Lebensnaher Chemieunterricht“, das neben Unterrichtsideen für Lehrerinnen und Lehrer auch zahlreiche Angebote für Schülerinnen und Schüler enthält: Die umfangreiche Kursbibliothek ist nach Lernfeldern und Themen durchsuchbar und stellt sowohl Erklärungen zu verschiedenen Aspekten der Chemie als auch Selbsttests, Arbeitsblätter und interaktive Übungsaufgaben zur Verfügung. Über Neuigkeiten aus der Chemie informiert die Seite Internetchemie.info, die allerdings auch kommerziellen Anbietern aus der Chemieindustrie eine Plattform bietet; weitere

verlinkte Angebote wie „Naturwissenschaften unterrichten“ richten sich vorwiegend an Lehrkräfte.

Physik

Für den Physikunterricht steht mit LEIFiPhysik ein sehr gut aufbereitetes Lernportal mit Materialien, Versuchen, Aufgaben, Tests und Lesestoff zur Verfügung. Die Inhalte sind hier nach Jahrgang und Bundesland gegliedert und sollen den Physikunterricht ergänzen und erweitern. Ein Überblick über die Teilgebiete der Physik ermöglicht zudem einen thematischen Einstieg. Das Portal wurde vor über 20 Jahren von zwei Lehrern begründet und wird bis heute regelmäßig aktualisiert. Anschaulich aufbereitete Themen der Physik bietet auch die vom Bundesministerium für



Bildung und Forschung geförderte Seite „Welt der Physik“. Neben aktuellen Nachrichten sind hier Hintergrundberichte, Podcasts und Interviews zu finden. Ebenfalls praktisch: Die Interaktive Online-Formelsammlung für den Mathematik- und Physikunterricht.

Dr. Daniel Fromme

Bildnachweise:

S. U1, 2, 29, 41, 42, 48: J. Franz
S. 3, 4, 22, 23, 44: Schulbibliothek des Friedrich-Spee-Gymnasiums; Archiv SB FSG.
S. 7, 17, 18, 20, 21: B. Pinks (Max-Slevogt-Gymnasium LD)
S. 26: https://archive.org/details/einealpensinfoni00stra_0/page/n3/mode/2up [12.11.2024]
S. 29o.: <https://www1.wdr.de/radio/wdr3/musik/wdr3-werkbetrachtungen/werkbetrachtung-alpensinfonie-102.html>



S. 30: <https://www.richardstraussgesellschaft.org/strauss.html> [12.11.2024]
S. 32: <https://www.richardstrauss.at/fotoalbum.html> [12.11.2024]
S. 36: http://www.rene-gagnaux-2.ch/s_repertoire/strauss-r_trv_156_nypo_bernstein_03_02_1963.html [12.11.2024]
S. 37: <https://pictures.abebooks.com/inventory/337294736.jpg> [12.11.2024]
S. 39: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/23/Nietzsche1882.jpg?uselang=de> [16.09.2024]

Die **Kommission Zentrale Schulbibliothek** wird vom Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz berufen. Ihr gehören in der Schulbibliotheksarbeit erfahrene Lehrerinnen und Lehrer aus den Schulen in Rheinland-Pfalz sowie Bibliothekarinnen und Bibliothekare aus der Landesbüchereistelle im Landesbibliothekszentrum an. Derzeit besteht die Kommission aus folgenden Mitgliedern:

StD Joachim Franz (Leitung)
Staatliches Studienseminar für das
Lehramt an Gymnasien Landau
Nordring 23, 76829 Landau
Telefon: 06341 935966
joachim.franz@gym-ld.semrlp.de

Bibl. B. A. Sophia Becker
Landesbibliothekszentrum Rheinland-Pfalz
Landesbüchereistelle
Bahnhofplatz 14, 56068 Koblenz
Telefon: 0261 91500-312
Sophia.Becker@lbz.rlp.de

StD Gisbrecht Isselstein
Friedrich-Spee-Gymnasium
Mäusheckerweg 1, 54293 Trier
Telefon: 0651 967 98-10
isselstein@fsg-trier.de

OStR' Ulrike Kalbitz
Bischöfliches Willigis-Gymnasium
Willigisplatz 2, 55116 Mainz
Telefon: 06131 286760
ukalbitz@willigis-online.de

StD' Bettina Pinks
Staatliches Studienseminar für das
Lehramt an Gymnasien Landau
Nordring 23, 76829 Landau
Telefon: 06341 935966
bettina.pinks@gym-ld.semrlp.de

Dipl.-Bibl. Heike Steck
Landesbibliothekszentrum Rheinland-Pfalz
Landesbüchereistelle
Lindenstraße 7-11, 67433 Neustadt
Telefon: 06321 3915-13
Heike.Steck@lbz.rlp.de



Kommission
Zentrale Schulbibliothek



Rheinland-Pfalz

MINISTERIUM FÜR BILDUNG

Kommission Zentrale Schulbibliothek

c/o Staatliches Studienseminar für das Lehramt
an Gymnasien, Landau
Nordring 23
76829 Landau
Telefon: 06341 935966
Joachim.Franz@gym-ld.semrlp.de

Landesbibliothekszentrum /
Landesbüchereistelle
Bahnhofplatz 14
56068 Koblenz
Telefon: 0261 91500-301

Landesbibliothekszentrum /
Landesbüchereistelle
Lindenstraße 7 - 11
67433 Neustadt/Weinstraße
Telefon: 06321 3915-0

info.landesbuechereistelle@lbz.rlp.de
www.lbz.rlp.de

