

# Stadt lesen – Stadt schreiben: Literatur- und fremdsprachendidaktische Perspektiven auf Stadtromane aus der Weimarer Republik

Hanna Henryson

## Abstract:

In diesem Artikel wird ein literatur- und fremdsprachendidaktisches Pilotprojekt vorgestellt, das im Rahmen des Deutschunterrichts an zwei Universitäten in Schweden durchgeführt worden ist. Im Mittelpunkt des Projektes steht die Frage, wie zwei Romane aus der Weimarer Republik – Irmgard Keuns *Gilgi* (1931) und Erich Kästners *Fabian* (1931) – für den Literaturkurs im zweiten Semester des Deutschstudiums zweckgemäß und anregend didaktisiert werden können.

Mit Ausgangspunkt in den Raumdarstellungen der Romane wurde ein Unterrichtskonzept entwickelt, das sowohl einen sprachlichen und kulturhistorischen als auch einen analytischen Lerngewinn erzielt. Zur Vorbereitung auf den Unterricht wurden Fragenkataloge über die Romane bereitgestellt. Die Seminaraufgaben basieren auf dem *close reading*-Verfahren, jedoch mit besonderem Fokus auf Verben der Bewegung, Adjektive und Adverbien, da diese sprachlichen Kategorien die Stadtdarstellungen der beiden Romane prägen. In einer Nachbereitungsaufgabe haben die Studierenden schließlich in Anlehnung an die Psychogeografie-Methode einen Spaziergang in einer vertrauten Umgebung eingehend dokumentiert und einen kurzen kreativen Text mit dieser Dokumentation und den Romantexten als Inspiration verfasst.

Zur Untersuchung der Ergebnisse des Projektes wurde ein Fragebogen erstellt, in dem die neun antwortenden Studierenden sowohl auf förderliche Lerneffekte, unerwartete kognitiv-emotionale Reaktionen sowie verbesserungsbedürftige Aspekte der Aufgaben hinweisen. Anhand der erhobenen Daten aus dieser Umfrage werden Anpassungen für Online- beziehungsweise Präsenzunterricht diskutiert und Vorschläge für die Weiterentwicklung des Unterrichtskonzepts gemacht.

## 1. Einleitung

Im Jahr 1931 sind zwei Romane erschienen, die den Zeitgeist der späten Weimarer Republik auf eindruckliche Weise einfangen. In Irmgard Keuns *Gilgi – eine von uns* befreit sich die junge Hauptfigur Gilgi von den Zwängen des bürgerlichen Berufs- und Familienlebens in Köln. In Erich Kästners *Fabian. Die Geschichte eines Moralisten* schlägt sich die arbeitslose Hauptfigur Jakob Fabian in Berlin durch. Nicht zufällig spielen diese Romane beide

in großen Städten, denn im frühen 20. Jahrhundert ist die Stadt zum Kristallisationspunkt des modernen Lebens sowie zu einem bevorzugten Schauplatz und literarischen Stoff der Neuen Sachlichkeit geworden. Aus diesen Gründen haben Keuns und Kästners Romane Eingang in den deutschsprachigen Kanon der Zwischenkriegszeit gefunden. Davon zeugt nicht zuletzt die Tatsache, dass sie auf den Literaturlisten im Fach Deutsch an schwedischen Universitäten stehen.

In diesem Artikel wird ein literatur- und fremdsprachendidaktisches Pilotprojekt präsentiert, das im Rahmen des Deutschunterrichts an zwei verschiedenen Universitäten in Schweden durchgeführt worden ist – im ersten Fall mit *Gilgi* und im zweiten Fall mit *Fabian* als Text.<sup>1</sup> Literatur und das Lesen sind feste Bestandteile des gesamten DaF-Studiums in Schweden. Die Kurspläne an den beiden Universitäten schreiben vor, dass sowohl literaturgeschichtliches und historisch-kulturelles Wissen als auch literaturwissenschaftliche Terminologie und Methodik den Studierenden in dafür vorgesehenen Literaturkursen vermittelt werden sollen. Dies entspricht der Idee des kulturellen Lernens durch die Arbeit mit Literatur (siehe dazu zum Beispiel Hille & Schiedermaier 2021: 91–103). In Anlehnung an das Konferenzthema „Sprachliche Begegnungen“ habe ich die Begegnung der Studierenden mit einem fremd(sprachig)en Text untersucht, der in einer fremden Stadt vor knapp 100 Jahren spielt. Die zentrale Fragestellung des Pilotprojektes ist, mit welchen Methoden ein solcher literarischer Text didaktisiert werden kann, um den Text lebendig und interessant für die Studierenden zu machen und um gleichzeitig sprachliche sowie analytische Lerneffekte zu erzielen. Diese Frage ist also nicht nur in Bezug auf *Gilgi* und *Fabian* relevant, sondern in Bezug auf alle literarischen Texte, die einen beträchtlichen zeitlichen, räumlichen oder kulturellen Abstand zum Alltag der Studierenden aufweisen.

Mit Ausgangspunkt in meiner Forschung über Städte in der neueren deutschsprachigen Literatur besteht ein weiteres Erkenntnisinteresse der Untersuchung darin, wie ein Fokus auf Darstellungen von städtischem Raum das Lernen der Studierenden beeinflusst. Raum – ob städtisch oder nicht – ist eine lebensweltliche Kategorie, die mit historischen Ereignissen und kulturellen Vorstellungen stark verbunden ist und dadurch Emotionen und Erinnerungen hervorruft (siehe Hallet & Neumann 2009: 11). Eine leitende These der Untersuchung ist deswegen, dass ein Fokus auf Raum im Fremdsprachenunterricht sowohl die Sprachfertigkeit und die Analysefähigkeit als auch das inhaltliche und kulturelle Textverständnis der Studierenden durch kognitive und emotionale Aktivierung fördern kann.

---

<sup>1</sup> Um die Anonymität der Studierenden zu wahren, werden die beiden Universitäten, an denen das Pilotprojekt durchgeführt worden ist, im Folgenden als Universität A beziehungsweise Universität B gekennzeichnet. Ich bedanke mich herzlich bei den Studierenden und Kolleg\*innen an den beiden Universitäten, die mit hilfreichen Kommentaren maßgeblich zur Entwicklung des Projektes beigetragen haben. Ich danke ebenfalls den anonymen Gutachter\*innen für ihr fachkundiges Feedback zu diesem Artikel.

Das Ziel der Untersuchung ist es, sinnvolle und effektive Unterrichtsmethoden und Aufgabenkonzepte für Literaturkurse im Rahmen des universitären Deutschstudiums zu identifizieren. Diesem Ziel folgend habe ich in der ersten Projektrunde an der Universität A eine Reihe von asynchronen und synchronen Aufgaben entwickelt, die ursprünglich auf die Arbeit mit *Gilgi* abzielten. Diese Aufgaben sind in der zweiten Projektrunde an der Universität B mit *Fabian*<sup>2</sup> als Text durchgeführt worden (siehe Abschnitt 3.). Die Aufgaben haben erstens als individuelle Vorbereitung auf das Seminar gedient, in dem die jeweiligen Romane diskutiert wurden, zweitens haben die Studierenden mit besonderen Aufgaben im Seminar gemeinsam gearbeitet, und drittens wurde die Textarbeit mit einer individuellen kreativen Schreibaufgabe als Nachbereitung abgeschlossen.

Bei der Entwicklung der asynchronen Aufgaben und des synchronen Unterrichtsablaufs mussten die unterschiedlichen Bedürfnisse der Studierenden sowie das Unterrichtsformat beachtet werden. Im Fach Deutsch sind die Seminargruppen normalerweise heterogen, was Vorkenntnisse und Voraussetzungen betrifft, und die Gruppen bestehen vorwiegend aus Studierenden, die in Teilzeit studieren. Während ein Teil der Studierenden kurz nach dem Abschluss des Gymnasiums Deutsch studieren und Schwedisch als L1 haben, sind oft gleich viele Studierende berufstätig oder Rentner\*innen und sprechen Deutsch oder eine ganz andere Sprache als L1.<sup>3</sup> Die Studierenden, die an meiner Studie teilgenommen haben, hatten alle schon einen Literaturkurs im Rahmen des ersten Semesters des Deutschstudiums abgeschlossen, als wir uns im zweiten Semester kennengelernt haben. Ich konnte deswegen davon ausgehen, dass alle Studierende eine gewisse Lesekompetenz und ein literaturwissenschaftliches Grundwissen hatten. An den beiden Universitäten waren die Seminargruppen beinahe gleich groß. In der ersten Runde des Projektes fanden die Literaturseminare

---

<sup>2</sup> Von Kästners Roman *Fabian* existieren mehrere Fassungen. In der Fassung, die 1931 erschienen ist, fehlt ein Kapitel, das von der Deutschen Verlags-Anstalt aus Angst vor der Zensur gestrichen wurde. Erst 2013 wurde eine vollständige Version des Romans mit dem von Kästner ursprünglich geplanten Titel *Der Gang vor die Hunde* im Atrium Verlag veröffentlicht. Die Studierenden an der Universität B haben jedoch die Fassung von 1931 gelesen.

<sup>3</sup> Da auch Muttersprachler\*innen und/oder Studierende mit besonders guten Vorkenntnissen häufig an den Deutschkursen an schwedischen Universitäten teilnehmen, um zum Beispiel einen Lehramtsabschluss anzustreben, kann hier nicht von einem ‚klassischen‘ DaF-Unterricht im engeren Sinne gesprochen werden. Stattdessen werden die Begriffe ‚Fremdsprachenunterricht‘ oder ‚Deutschunterricht‘ im Kontext dieses Pilotprojektes verwendet, da die aktuellen Deutschkurse im Grunde für Studierende mit Schwedisch oder einer anderen Muttersprache als Deutsch konzipiert sind. Zulassungsbedingung zum universitären Deutschstudium in Schweden ist die Hochschulreife und mindestens 100 Stunden Deutsch (Stufe 3) auf gymnasialem Niveau. Alle Studierende sollen dadurch schon beim Anfangen des Deutschstudiums über ein grammatisches Grundwissen und eine grundlegende mündliche und schriftliche Sprachfertigkeit verfügen, aber aufgrund von Faktoren wie der Qualität der schulischen Ausbildung und der Sprachbiografien der Studierenden kann in der Unterrichtsplanung von keinem einheitlichen Vorwissen ausgegangen werden.

online statt, während die zweite Runde in Präsenz am Campus der Universität B durchgeführt wurde, was einen Vergleich zwischen digitalen und nicht-digitalen Unterrichtsbedingungen im Rahmen dieses Artikels ermöglicht.

Die verschiedenen Aufgabenbereiche erfüllen mehrere Zwecke und Funktionen, die auch den Lernzielen im Kursplan des jeweiligen Kurses entsprechen. Erstens unterstützen die Vorbereitungsaufgaben die Studierenden bei der Romanlektüre und bereiten sie auf Seminardiskussionen über kontextuelle und inhaltliche Aspekte des Textes vor. Zweitens üben die Studierenden im Seminar die literaturwissenschaftliche Analyse eines Textes ausgehend von der Methode des *close reading* in einer Gruppenarbeit, die auch dem Vokabellernen und der Entwicklung der Sprachfertigkeit dient, indem sowohl das Sprechen als auch das Leseverständnis zentral für die Bearbeitung der Aufgaben sind. Aus dem Grammatikunterricht, den die Studierenden normalerweise parallel zum Literaturkurs besuchen, kennen sie schon die grammatische Terminologie, die in dieser Aufgabe vorkommt. Der Zweck der Seminaraufgaben ist ebenfalls, die Studierenden auf die letzte, kreative Schreibaufgabe vorzubereiten und ein Material zusammenzustellen, das sie im Schreibprozess als eine sprachliche und inhaltliche Grundlage verwenden können. Die kreative Aufgabe basiert aber vor allem auf einem kurzen Spaziergang, den die Studierenden selbständig in ihren heimischen Umgebungen durchführen und dokumentieren, um einen kurzen Text mit Inspiration von sowohl dieser Dokumentation als auch dem Roman zu schreiben. In dieser Aufgabe wird somit nicht nur die schriftliche Sprachfertigkeit geübt, sondern gleichzeitig vertiefen die Studierenden ihre Auseinandersetzung mit den Stadtdarstellungen im Roman sowie auch mit ihren eigenen Wahrnehmungen einer vertrauten Umgebung. Um Informationen über den Lerngewinn der verschiedenen Aufgaben erhalten zu können, habe ich einen Fragebogen erstellt, der von einem Teil der Studierenden nach den jeweiligen Seminaren ausgefüllt worden ist. Im Folgenden werden die theoretischen und methodischen Ausgangspunkte, das Aufgabendesign und der Unterrichtsablauf sowie die Ergebnisse der Befragung präsentiert. Abschließend werden die verschiedenen Aufgaben sowie das Pilotprojekt als Ganzes auf der Basis der Ergebnisse des Unterrichts und des Fragebogens diskutiert und ausgewertet, um Schlüsse über die Didaktisierung von Stadtliteratur aus der Weimarer Republik ziehen zu können. Schließlich werden Entwicklungen der Aufgaben und neue Projekte vorgeschlagen.

## 2. Theoretische und methodische Ausgangspunkte

### 2.1. Stadtliteratur der Weimarer Republik: *Gilgi* und *Fabian*

Die besondere soziale und kulturelle Bedeutung, die der Stadt in der Moderne zukommt, spiegelt sich in der vielfältigen Stadtliteratur wider, die um die Jahrhundertwende 1900 entstanden ist und in der Weimarer Republik zu einem literarischen Experimentierfeld wurde. Im Hinblick auf die Literatur

beschreibt Erhard Schütz die kulturelle Funktion der großen Städte in der modernen Gesellschaft „als Orte der Konkurrenz, Besonderheit und Einmaligkeit, als Orte der Unerkennbarkeit, des Unerklärlichen, Geheimnisvollen und Abenteuerlichen“ sowie als „Ort[e] der Moden“ (1999: 8). Wolfgang Hallet und Birgit Neumann zufolge ist Raum in der Literatur „nicht nur Ort der Handlung, sondern stets auch kultureller Bedeutungsträger“, denn literarische Räume sind grundsätzlich „menschlich erlebte Räume, in denen räumliche Gegebenheiten, kulturelle Bedeutungszuschreibungen und individuelle Erfahrungsweisen zusammenwirken“ (2009: 11). Aus dem Grund eignet sich Raum als Unterrichtsgegenstand im Fremdsprachenunterricht, in dem die Studierenden sich laut Kursplan mit der Literatur *und* Kultur aus einem bestimmten zeitlichen und geographischen Kontext – im vorliegenden Fall der Moderne und der Weimarer Republik – auseinandersetzen sollen.

In der Stadtliteratur der Weimarer Republik steht vor allem die Industriemetropole Berlin im Mittelpunkt. Erich Kästners *Fabian* und Irmgard Keuns zweiter Roman *Das kunstseidene Mädchen* (1932) gehören zu den berühmtesten Berlindarstellungen der Zwischenkriegszeit. Neben den Metropolen Berlin und Wien kommen Städte wie Köln in Diskussionen über die Stadtliteratur der Moderne seltener vor. Eben aus dem Grund und auch, weil Keun auf genauso facettenreiche und eindringliche Weise den Kölner wie den Berliner Stadtraum geschildert hat, ist *Gilgi* sowohl aus stadtliterarischer als auch aus literatur- und sprachdidaktischer Sicht besonders interessant zu untersuchen.

Die Romane von Keun und Kästner werden ferner der Neuen Sachlichkeit zugeordnet. Der Einfluss der neusachlichen Kunst sowie von anderen Medien wie Film und Fotografie auf die Stadtliteratur der Weimarer Republik kommt durch Stilmerkmale wie die Collage und den Bewusstseinsstrom sowie durch einen Fokus auf visuelle Eindrücke und Bewegung im urbanen Raum zum Ausdruck. Wie Hallet & Neumann bemerken, kann Raum von Bewegung nicht getrennt werden (2009: 20). In *Gilgi* und *Fabian* fallen die Dynamik und der Detailreichtum der Stadtdarstellungen sofort auf. Weder Keun noch Kästner schrecken davor zurück, auch den (moralischen) Verfall und die Schattenseiten der Stadt zu schildern. Dokumentarische und authentisch wirkende Beschreibungen von Liebe, Beziehungen und Körperlichkeit sowie von Gewalt und gesellschaftlichen Problemlagen anhand einer ‚Bericht-‘, ‚Sachlichkeits-‘ oder ‚Präzisionsästhetik‘, die zum Teil aus dem Journalismus abgeleitet worden war, sind ein weiteres Merkmal der Neuen Sachlichkeit (Becker 2024: 101–106).

Aufgrund ihrer „Orientierung an Zeitlichkeit und Faktizität“ bezeichnet Sabina Becker die Romane der Neuen Sachlichkeit als Zeitromane und soziale Romane zugleich, „die auf die Darstellung der sozioökonomischen Realität wie auch der Befindlichkeit und Mentalität einer Generation oder einer Klasse abzielt“ (1995: 10). Am Ende der 1920er Jahre war diese Realität

vor allem durch die Weltwirtschaftskrise geprägt. Mit der Ausnahme von Alfred Döblins *Berlin Alexanderplatz* (1929) drehen sich die neusachlichen Romane oft um das Schicksal der ‚Angestellten‘, also jene soziale Gruppe, die in Firmen und Büros in den neuen Großstädten arbeiteten und deren geistige Verfassung nach Siegfried Kracauer von einer ‚ideologischen Obdachlosigkeit‘ geprägt war (siehe Kracauer 1974 [1930]). Dies trifft auf sowohl Keuns Protagonistin Gilgi als auch Kästners Protagonisten Fabian zu.

Gilgi arbeitet als Typistin in einem Büro und ist vor allem damit beschäftigt, Pläne für ihre berufliche Zukunft zu schmieden. Sie wohnt zwar noch bei ihren Eltern, die sich am Anfang des Romans als ihre Adoptiveltern herausstellen, aber insgeheim hat sie sich ein eigenes Zimmer gemietet, wo sie ungestört Französisch, Englisch und Spanisch lernen kann, um später im Ausland arbeiten zu können. Im Kölner Stadtraum begegnet Gilgi täglich armen Menschen, die im Zuge der Weltwirtschaftskrise arbeitslos geworden sind, aber sie selbst ergattert durch ihre jugendliche, energische Art einen zweiten Arbeitsauftrag als Typistin, um noch mehr Geld für die Auslandsreise sparen zu können. Gilgi meidet bewusst Liebesbeziehungen, da diese sie von ihren Zukunftsplänen ablenken würden. So gesehen verkörpert sie die pragmatische Selbständigkeit der ‚neuen Frau‘ der Moderne (siehe zum Konzept der ‚neuen Frau‘ z. B. Hecken 2024). Allerdings verliebt sie sich unwillkürlich in den Schriftsteller-Bohemien Martin Bruck, was ihre Prinzipien und schließlich ihr ganzes Dasein ins Wanken bringt.

Die Hauptfigur in Kästners Roman, der Werbetexter Jakob Fabian, hat eine ähnliche sachlich-pragmatische Lebenshaltung. In einem ironisch-distanzierten Ton schildert Kästner die von wirtschaftlichen und politischen Krisen geprägte Lage der Hauptstadt durch die Beobachtungen des selbst-ernannten Moralisten Fabian. Sein bester Freund, der Literaturwissenschaftler Stephan Labude, versucht der politischen Polarisierung und dem Aufstieg des Nationalsozialismus durch Vorträge über politische Einheit und Appelle an die Rationalität des Publikums entgegenzuwirken. Fabian dagegen hat kein politisches Engagement, keinen beruflichen Ehrgeiz und glaubt auch nicht an die Liebe, sondern wartet eher passiv darauf, dass die Anständigkeit in die Gesellschaft zurückkehren wird. Wie Gilgi verliebt sich Fabian aber unerwartet, und zwar in die promovierte Rechtsreferendarin und Schauspielerin Cornelia Battenberg. Kurz darauf verliert er seine Arbeit, was schwerwiegende Folgen für die Beziehung zu Cornelia sowie für Fabian selbst hat.

In ihren heutigen Erscheinungen sind die Schauplätze der Romane von Keun und Kästner vielen Menschen und auch einigen der Studierenden in meinen Kursen vertraut. Dass ein Roman in einer Stadt spielt, die eine Entsprechung in der realen Welt hat, kann zum Beispiel durch Ortsnamen, Dialekt oder Verweise auf historische Ereignisse und kulturelle Besonderheiten gezeigt werden. Bei Leser\*innen, die in der realweltlichen Stadt gewesen sind, rufen solche Referenzen möglicherweise ein noch deutlicheres Bild der dargestellten Stadtlandschaften sowie persönliche Erinnerungen und

Emotionen hervor. *Gilgi* und *Fabian* spielen aber in zwei verschiedenen Städten – Köln beziehungsweise Berlin zur Zeit der Weimarer Republik – die wegen Krieg und Umbau in der dargestellten Form nicht mehr existieren. Daher dürften diese beiden Romanstädte den Studierenden trotzdem mehr oder weniger fremd sein, was erneut zur Fragestellung führt, wie diese Texte sinnvoll und effektiv didaktisiert werden können.

## 2.2. Didaktisierung von Stadtliteratur im Fremdsprachenunterricht

Ein erster didaktischer Ausgangspunkt des vorliegenden Pilotprojektes ist der lernerzentrierte Unterrichtsansatz, der mit den Lernzielen und dem Fokus auf mündliche Leistungen in den Kursplänen der beiden Literaturkurse im Einklang steht. Im Kontext des Projektes heißt das, dass die Studierenden einen Einfluss auf ihre Lernprozesse haben und den Unterricht durch Diskussion und Gruppenarbeit in bedeutendem Ausmaß aktiv mitgestalten können.

Aus dem lernerzentrierten Unterrichtsansatz folgt, dass der Lehrkraft eine unterstützende und nicht vorwiegend kontrollierende Rolle zukommt, was mit dem sozialkonstruktivistischen Unterrichtsprinzip des *scaffolding* (dt. ‚Gerüst‘) einhergeht.<sup>4</sup> In der Unterrichtspraxis könnte dies zum Beispiel bedeuten, dass die Lehrkraft einen Fragenkatalog zu einem Text bereitstellt, die die Studierenden aber selbständig als Vorbereitung auf ein Seminar bearbeiten und/oder im Seminar in Gruppen diskutieren. Ein Fragenkatalog bietet eine gemeinsame Grundlage, die die Lektüre des literarischen Textes erleichtert und den sofortigen Einstieg in die Seminardiskussion ermöglicht. Anhand eines Fragenkatalogs lesen die Studierenden selektiv statt global (vgl. Hille & Schiedermaier 2021: 60). Eine globale Lektüre könnte zu einem weiteren Lerngewinn führen, wenn die Studierenden währenddessen oder danach selbständig Fragen und Diskussionspunkte formulieren, aber dadurch würden sie einen Teil der verfügbaren Vorbereitungs- oder Seminarzeit darauf verwenden müssen, was bei der Gestaltung des Unterrichts im Pilotprojekt in Erwägung gezogen worden ist.

Die Forschung zur Literatur im Fremdsprachenunterricht ist mittlerweile umfangreich und bietet zahlreiche weitere theoretische und methodische Ansätze zur Didaktisierung von literarischen Werken. In Übereinstimmung mit den Kursplänen an der Universität A beziehungsweise B kann als Erstes ein Fokus auf die Funktion von literarischen Texten als „Medien für sprachliches und kulturelles Lernen“ genannt werden (Hille & Schiedermaier 2021: 31). In den untersuchten Literaturkursen sind die sprachlichen Fertigkeiten

---

<sup>4</sup> Der *scaffolding*-Begriff wurde im Kontext der soziokulturellen Theorie des Lernens geprägt und bedeutet, dass die Lehrenden die Lernenden anfänglich durch ein ‚Gerüst‘ unterstützen, die im Laufe des Lernprozesses schrittweise entfernt wird, um die Selbständigkeit der Lernenden zu fördern (vgl. z. B. Storch 2017: 71). Das *scaffolding* könnte somit in den ersten Semestern eines Fremdsprachenstudiums stärker eingesetzt werden, um besonders die Nicht-Muttersprachler\*innen zu unterstützen, um dann in den folgenden Semestern mehr selbständiges Input von den Studierenden zu fordern.

des Lesens, des Sprechens und des Hörens zentral, während die schriftliche Sprachfertigkeit eine geringere Rolle spielt. Wie Almut Hille und Simone Schiedermaier ausführen, kann Literatur auch der Grammatikvermittlung dienen (2021: 73), was im Fremdsprachenunterricht besonders nützlich ist. Ein einseitiger Fokus auf diesen fertigkeitsfördernden Funktionen von literarischen Werken könnte jedoch zu einer Instrumentalisierung der Literatur führen, die ästhetische, emotionale und komplexe thematische Aspekte der Texte ausblendet. Solche Aspekte sind in didaktischen Ansätzen zentral, die inhaltsorientiert sind (Hille & Schiedermaier 2021: 245).

Ein weiterer Ansatz, der für das vorliegende Projekt relevant ist, ist die Handlungsorientierung, die auf die eigenständige Rezeption und Produktion von Sprache abzielt (vgl. Hille & Schiedermaier 2021: 245).<sup>5</sup> Dazu gehören zum Beispiel das kreative Schreiben sowie eine Reihe anderer Methoden und Aufgaben, denen ein lernerzentrierter Umgang mit literarischen Texten gemeinsam ist (Surkamp 2007: 93–94; vgl. auch Hille & Schiedermaier 2021: 260). Im vorliegenden Pilotprojekt ist der Versuch vorgenommen worden, sprachfertigkeitsfördernde, inhaltsorientierte und handlungsorientierte Aufgaben in der Arbeit mit *Gilgi* und *Fabian* zu kombinieren.

Für das Aufgabendesign war schließlich die Entscheidung zentral, ob der Literaturunterricht eher offen und ungesteuert oder mit vielen festgelegten Aufgaben angegangen werden soll. Der aufgabenorientierte Unterrichtsstil (Eng. *task-based learning*, *TBL*) setzt die Vorbereitung einer Reihe von kommunikations- und lernerzentrierten Aufgaben zu einem besonderen literarischen Text durch die Lehrkraft voraus (vgl. Delanoy 2007: 111–112). Die Aufgabenorientierung ist für das vorliegende Pilotprojekt gewählt worden, da es wesentlich einfacher ist, die Lerneffekte von konkreten, voneinander getrennten Aufgaben zu messen als beispielsweise von ungesteuerten Literaturdiskussionen. Alle oben genannten Ansätze der Didaktisierung von Literatur für den Fremdsprachenunterricht haben jedoch bei der Entwicklung der Aufgaben zu *Gilgi* und *Fabian* eine Rolle gespielt, nicht zuletzt, weil sie mit verschiedenen Aspekten in den Kursplänen der Literaturkurse an der Universität A beziehungsweise B korrespondieren.

Zur besonderen Didaktisierung von Stadtliteratur sind bisher nur wenige Publikationen veröffentlicht worden. Im Kontext der Geokritik (Frz. *géocritique*) und kartografischer Analyseverfahren in der Literaturwissenschaft finden sich auch didaktische Konzepte, die auf Städte und Stadtliteratur angewandt werden können, zum Beispiel das Panorama, das Kaleidoskop und der Stadtbummeler (vgl. Ameal 2018). Ein kartografischer Ansatz von Jesus Balado Frias (2023) hat die Inspiration für die erste synchrone Seminaraufgabe über *Gilgi* an der Universität A geliefert. Anhand der Graphentheorie

---

<sup>5</sup> ‚Handlungsorientierung‘ wird hier als einen Oberbegriff betrachtet, der produktions- und rezeptionsästhetische Aspekte einschließt. In anderen Kontexten wird aber zwischen Handlungsorientierung einerseits und Produktionsorientierung andererseits getrennt (siehe dazu Surkamp 2007: 93).



zeigt Balado Frias, wie bedeutungsvolle Orte und die Bewegungsmuster der Figuren – mit anderen Worten: „the spatial complexity of urban scenarios“ – in einem literarischen Werk auf einer Karte visualisiert werden können (2023: 54–55).

Eine weitere Reihe von didaktischen Methoden und Aufgaben werden von Lieven Ameel et al. (2023) vorgeschlagen, die sich entweder auf Kurse beziehen, die einen besonderen Fokus auf Stadtliteratur haben, oder auf Kurse, in denen ein stadtliterarisches Werk neben anderen Werken und Inhalten gelesen und diskutiert wird. Durchgehend wird das Interesse an dem ‚Städtischen‘ (*citiness*) der Werke hervorgehoben, das heißt, an den formalen und inhaltlichen Besonderheiten der Stadtliteratur und deren Implikationen für die Didaktisierung von stadtliterarischen Werken (Ameel et al. 2023: 13). Nach Ameel et al. sind ebenfalls die Kontextualisierung eines literarischen Werkes sowie die Reflexion der Studierenden über ihre eigene Position im Verhältnis zu einem literarischen Stoff von großer Bedeutung, vor allem, wenn es sich um Texte handelt, die komplexe oder kontroverse historische Ereignisse verarbeiten (2023: 19–20). Um Kontextualisierung und Reflexion zu fördern, heben die Autoren unter anderem die Psychogeografie als eine fruchtbare Methode hervor:

Methods that deliberately address questions of positionality and that invite students to take into account personal perspectives include walking seminars or creative writing classes [...]. One approach is provided by psychogeography, a field at the crossroads of the academic investigation of place and creative (nonfiction) writing. The practice of psychogeography can take the form of a writer-researcher narrating their own sensory encounters with real-world sites [...]. Indeed, the very act of cultivating self-consciousness about one's urban surroundings, taking notes, and connecting different pasts with different perspectives on the present could enhance literary reading as well as create an active presence in the city [...]. (Ameel et al. 2023: 19–20)

Der psychogeografische Ansatz, der ursprünglich in den 1950er Jahren von Mitgliedern der französischen Kunstbewegung der Situationistischen Internationale für die Erkundung von Stadträumen entwickelt wurde,<sup>6</sup> hat als methodischer Ausgangspunkt für die kreative Nachbereitungsaufgabe im vorliegenden Pilotprojekt gedient. Da die dargestellten Orte aus *Gilgi* und *Fabian* im Rahmen der jeweiligen Kurse nicht besucht werden konnten, haben die Studierenden mit den Städten oder Umgebungen, in denen sie wohnen oder sich zum Arbeiten oder Studieren aufhalten, als psychogeografisches Milieu arbeiten dürfen. Durch die Verbindung der Lektüre von *Gilgi* beziehungsweise *Fabian* mit der Dokumentation der Sinneseindrücke während eines kurzen Spaziergangs in Anlehnung an die Psychogeografie war meine Absicht, dass die Studierenden die Darstellungen des Kölner be-

---

<sup>6</sup> Für eine Übersicht über die Situationistische Internationale und die Psychogeografie, siehe zum Beispiel Adamek-Schyma (2008).

ziehungsweise Berliner Stadtraums sowie ihre Positionalität in ihren eigenen, realweltlichen Umgebungen mit größerer Bewusstheit zu analysieren und reflektieren lernen würden, in Bezug auf sowohl die inhaltliche als auch die sprachlich-formale Ebene eines Textes. Angeliki Sioli und Willie Vogel konzeptualisieren diese gehende Dokumentations-praxis als *enactive walking* – „a consciously embodied interaction with the city, influencing and redefining the environment around it“ (2020: 72–73).

Wie Ameel et al. betonen, sind weitere Studien erforderlich, um diese ersten Ansätze zur Didaktisierung von Stadtliteratur weiterzuentwickeln (2023: 12), um nicht zuletzt auch unterschiedliche Rahmenbedingungen erforschen und differenzierte didaktische Konzepte zum Beispiel für Online-Unterricht beziehungsweise Präsenzunterricht oder Studierendengruppen mit verschiedenen L1 entwickeln zu können. Das vorliegende Pilotprojekt befasst sich probeweise mit einem noch weniger erforschten Thema – Stadtliteratur im Fremdsprachenunterricht – und synthetisiert dabei die oben dargestellten Erkenntnisse aus der Literaturwissenschaft, der Literatur- und Sprachdidaktik sowie der Stadtforschung. Unten werden die methodischen Ausgangspunkte präsentiert, die der Durchführung und der Auswertung des entworfenen Unterrichtskonzepts zu *Gilgi* und *Fabian* zugrunde liegen.

### 2.3. Teilnehmende Beobachtung des Unterrichts und Studierendenumfrage

Die Ergebnisse der entwickelten Aufgaben zu *Gilgi* und *Fabian* sind mit zwei Methoden untersucht worden: durch Beobachtung des Unterrichts einerseits und eine Umfrage andererseits. In der Rolle als Lehrkraft in den untersuchten Kursen habe ich die Interaktion der Studierenden und die Rezeption der Aufgaben, soweit sie zum Ausdruck gekommen ist, ungesteuert und unstrukturiert in der authentischen Unterrichtssituation beobachtet, das heißt, ohne eine Grundlage „von im Vorfeld festgelegten Beobachtungsschwerpunkten“ (Schramm & Schwab 2016: 142). Meine Rolle als beobachtende Lehrkraft entspricht am ehesten der des *participant-as-observer*, da ich mit den Studierenden interagiert und sie darüber informiert habe, dass es sich bei den Aufgaben und Diskussionen über *Gilgi* und *Fabian* um eine Forschungsstudie handelt (vgl. Schramm & Schwab 2016: 143). Meine Eindrücke und Beobachtungen habe ich nach den jeweiligen Seminaren notiert und diese Daten fließen in die Beschreibungen des Unterrichtsablaufs im Abschnitt 3. unten mit ein.

Zur Untersuchung der Lerneffekte der verschiedenen Aufgaben habe ich ebenfalls eine Umfrage in der Form eines Fragebogens durchgeführt, den die Studierenden nach den jeweiligen Seminaren und den Nachbereitungsaufgaben freiwillig ausfüllen konnten. Claudia Riemer weist darauf hin, dass Befragungen in der Form von Fragebögen oder Interviews Selbstauskünfte sind und daher mit gewissen problematischen Tendenzen wie „Erinnerungsfehler[n]“, sozial erwünschte[n] Antworten, Gefälligkeitsaussagen und

Einflüsse[n] persönlicher Antworttendenzen (engl. *response set*), wie z. B. [der] Akquieszenz (Ja-Sage-Tendenz)“ verbunden sein können (2016: 155). Diese Tendenzen müssen bei der Auswertung der Antworten von den Studierenden berücksichtigt werden. Um den Beantwortungsaufwand der Studierenden möglichst gering zu halten und die Vergleichbarkeit der Antworten zu erhöhen, besteht der Fragebogen hauptsächlich aus geschlossenen Fragen mit vorgegebenen Antworten, die die Studierenden ankreuzen sollen, aber in zwei offenen Fragen wurden die Studierenden ebenfalls dazu aufgefordert, ihr Feedback frei zu formulieren (vgl. Riemer 2016: 156–157). Durch diesen relativ hohen Anteil an geschlossenen Fragen sollte vermieden werden, dass die Studierenden das Ausfüllen des Fragebogens abbrechen.

Da ich die Wahrscheinlichkeit erhöhen wollte, dass die Studierenden die Fragen ehrlich und offen beantworten, habe ich mich für einen anonymen Fragebogen als Methode der Datenerhebung entschieden (vgl. Riemer 2016: 155–156). Als die Studierenden den Fragebogen beantwortet haben, war der Literaturkurs noch nicht zu Ende und es sollte auf keinen Fall der Eindruck entstehen, dass die Beantwortung des Fragebogens ein Teil der Leistungsbewertung war. Obwohl es auch interessant gewesen wäre, die Antworten der Studierenden zusammen mit ihren kreativen Texten zu analysieren, sind die oben genannten Gründe als schwerwiegender eingeschätzt worden. Die Ergebnisse der Beobachtung und der Umfrage werden in den Abschnitten 3. und 4. dargestellt.

### 3. Aufgabendesign und Unterrichtsablauf

In diesem Abschnitt werden die Aufgaben und der Unterrichtsablauf beschrieben, die im Rahmen des Pilotprojektes entwickelt und die mit Studierenden im zweiten Semester des Deutschstudiums an zwei verschiedenen Universitäten in Schweden durchgeführt worden sind. Die Romane *Gilgi – eine von uns* von Irmgard Keun beziehungsweise *Fabian. Die Geschichte eines Moralisten* von Erich Kästner wurden in jeweils einem Seminar behandelt, das mit einer kurzen Einführungsdiskussion über die Neue Sachlichkeit eingeleitet wurde und hauptsächlich aus Gruppendiskussionen und Übungen mit Ausgangspunkt in den Stadtdarstellungen der beiden Romane bestanden hat. Zudem haben die Studierenden sowohl inhaltsorientierte Vorbereitungsaufgaben als auch handlungsorientierte Nachbereitungsaufgaben selbständig und asynchron durchgeführt, die das Textverständnis, kontextuelles Wissen, sprachliches Wissen sowie kreatives Schreiben betreffen. Auf die drei verschiedenen Aufgabenbereiche wird unten näher eingegangen.

#### 3.1. Vorbereitungsaufgaben: Romanlektüre und Fragenkatalog

Im Stundenplan der Literaturkurse an den beiden Universitäten hatten die Studierenden mindestens zwei Wochen Zeit zwischen den Seminaren, in denen sie *Gilgi* beziehungsweise *Fabian* vollständig lesen und die

Vorbereitungsaufgaben erledigen konnten. Die Vorbereitungsaufgaben wurden den Studierenden schon einige Wochen im Voraus zusammen mit einem übersichtlichen Referenzmaterial über die Weimarer Republik und die Neue Sachlichkeit auf der Lernplattform der jeweiligen Universität zugänglich gemacht. In beiden Literaturkursen gab es zur Vorbereitung schon einen Fragenkatalog mit Fragen, die sich sowohl auf den Kontext und den Inhalt (Textverständnis) als auch auf die Analyse der Form und die Interpretation des Textes beziehen.<sup>7</sup>

Darüber hinaus wurden die Studierenden in der Aufgaben-PDF instruiert, auf drei Textpassagen in den Romanen zu achten, in denen Köln beziehungsweise Berlin besonders eingehend geschildert werden. Die Auswahl der Textpassagen habe ich als Lehrkraft in Anlehnung an das Prinzip des *scaffolding* übernommen, um eine gemeinsame und einheitliche Grundlage für die Semindiskussionen zu schaffen. Da die Vorkenntnisse in den Literaturkursen sehr unterschiedlich sind, können solche *scaffolding*-Maßnahmen erfahrungsgemäß besonders für Studierende von großer Bedeutung sein, für die das Lesen mit einem großen Zeitaufwand verbunden ist.

### 3.2. Seminaraufgaben: *close reading* und Wörterlisten

Die Seminare in den beiden Literaturkursen hatten eine ähnliche Struktur. Nach einer einleitenden, allgemeinen Diskussion im Plenum über die Epoche und die jeweiligen Autoren folgten Gruppendiskussionen über die Texte und eine Gruppenarbeit mit den besonderen Seminaraufgaben zu den Stadtschilderungen. Die Seminaraufgaben zu *Gilgi* beziehungsweise *Fabian* unterscheiden sich nur in einem Punkt, und zwar in der ersten Aufgabe, die ich mit den Studierenden an der Universität A durchgeführt habe.<sup>8</sup>

Im Seminar an der Universität A haben die Studierenden zuerst alle Orte und Ortsnamen in Köln aufgelistet, die in *Gilgi* regelmäßig vorkommen, und wurden dazu ermuntert, sie auf einer imaginären Karte einzuzichnen (vgl. die graphentheoretische Methode von Balado Frias 2023). Es wäre theoretisch möglich gewesen, eine Karte von Köln um 1930 zu verwenden, aber alle Orte werden nicht namentlich – mit realen Toponymen oder Adressen – im Romantext genannt und können deswegen schwerlich auf einer Karte gefunden werden. In einem zweiten Schritt sollten die Studierenden auch die Funktion dieser Orte für die Hauptfigur Gilgi als entweder „Zuhause“, „Arbeit“ oder „Öffentlichkeit“ und „sicher/stabil“ oder „unsicher/instabil“ kategorisieren. Durch die Kartierung der verschiedenen Orte im Roman haben

---

<sup>7</sup> Um die Studierenden mit den neuen Aufgaben nicht zu überfordern, habe ich die jeweiligen Fragenkataloge in beiden Fällen etwas reduziert. Die Fragen sind teilweise von mir neu formuliert und teilweise aus früheren Semestern übernommen worden. Die Fragenkataloge der beiden Universitäten unterscheiden sich vor allem darin, dass die Studierenden an der Universität B auch zur Narratologie befragt werden (siehe die Fragenkataloge im Anhang).

<sup>8</sup> Diese erste Aufgabe habe ich im Präsenzkurs an der Universität B aus zeitlichen Gründen weggelassen.

die Studierenden die Handlung und wichtige Themen wieder durchdacht und durch die Kategorisierung der Orte haben sie gleichzeitig über die Darstellung der Beziehung einer Romanfigur zu ihrer Umgebung reflektiert, was auch ein zentrales Thema in den folgenden Seminaraufgaben ist.

In der Hauptphase der Seminare standen die drei von mir ausgewählten Textpassagen im Mittelpunkt, die die Studierenden schon aus der Vorbereitung auf das Seminar kannten. Die Seminaraufgaben haben zuerst die Aufmerksamkeit der Studierenden auf die Wahrnehmung der erlebenden Figur – *was* und *wie* diese Figur sieht und erlebt – in den jeweiligen Textpassagen gelenkt. In den beiden Gruppen drehten sich die Diskussionen, die in kleineren digitalen Räumen beziehungsweise in Kleingruppen im Seminarraum stattgefunden haben, um das Verhältnis der Figuren in den Textauszügen zu Köln beziehungsweise Berlin. Für Gilgi ist Köln der einzige Ort, an dem sie gelebt hat, und dank ihres jugendlichen Lebensmuts und Emanzipationswillens betrachtet sie ihre Stadt vor allem als einen Ort der Möglichkeiten, während der erfahrene, vielgereiste Bohemien-Schriftsteller Martin Köln als kleinstädtisch, regnerisch und bürgerlich auffasst. Der gebürtige Dresdner Jakob Fabian dagegen beobachtet das Stadtleben in Berlin mit kühler Distanz, da er sich den vielen Menschen dort, denen der soziale Aufstieg und Vergnügungen im Nachtleben viel wichtiger als moralische Werte sind, zunehmend entfremdet fühlt.

An der Universität B schreibt der Kursplan vor, dass die Studierenden im Laufe des Literaturkurses mit der Terminologie und den Analysemethoden der Narratologie vertraut werden sollen. Ein Ergebnis der einleitenden Gruppendiskussion an der Universität B war deswegen die Analyse der Erzählperspektive in *Fabian*, die durchgehend – möglicherweise bis auf die allerletzten Sätze des Romans – intern fokalisiert ist, und zwar ausschließlich aus der Perspektive der Hauptfigur Jakob Fabian. Auch *Gilgi* hat eine interne Fokalisierung, die aber im Unterschied zu *Fabian* zwischen den Figurenperspektiven von Gilgi und Martin springt, wobei Gilgis Perspektive stark dominiert. Von den drei Textpassagen, die die Studierenden an der Universität A analysiert haben, werden zwei aus Gilgis Perspektive und eine aus Martins Perspektive erzählt. Durch die interne Fokalisierung in Keuns und Kästners Romanen kommen die Leser\*innen der Wahrnehmung der Figuren näher. Die Romane haben beide eine heterodiegetische Erzählstimme, die also nicht in der Form einer Figur im dargestellten Geschehen auftritt.

Nach der ersten Gruppendiskussion sind wir zu den hauptsächlichen Seminaraufgaben gekommen, die auf der Methode des *close reading* basieren. Dabei liegt aber der Fokus nicht auf sämtlichen sprachlichen Besonderheiten der drei ausgewählten Textauszügen, sondern besonders auf Verbausdrücken, die mit Bewegung zu tun haben, beziehungsweise auf Adjektiven und Adverbien. Diese sprachlichen Kategorien habe ich ausgewählt, weil sie die Stadtdarstellungen in *Gilgi* und *Fabian* besonders

stark prägen. Die Einschränkung des Fokus des *close reading*-Verfahrens ist auch aus Gründen des *scaffolding* und der Zeitökonomie vorgenommen worden. Die Studierenden haben die folgenden Aufgabenstellungen im Seminar bekommen:

1. Macht eine Liste mit allen Verben und Ausdrücken in den drei Romanauszügen, die mit Bewegung zu tun haben, zum Beispiel ‚gehen‘. *Wie* bewegen sich Menschen und Dinge durch die Stadt? Was sagen diese Verben und Ausdrücke der Bewegung über das Verhältnis der Figur/Figuren zur Stadt aus?

Auszug I	Auszug II	Auszug III
gehen		
usw.		

2. Macht auch eine Liste mit allen Adjektiven und Adverbien, die in den Auszügen vorkommen. Welche Adjektive/Adverbien fallen auf? Was sagen diese Wörter darüber aus, wie die Figur/Figuren die verschiedenen Orte in Köln/Berlin erlebt/erleben?

Auszug I	Auszug II	Auszug III
langsam		
usw.		

Für diese Aufgabe konnten an der Universität A 30 Minuten und an der Universität B 20 Minuten reserviert werden. Alle Gruppen haben es geschafft, zumindest für den ersten Textauszug vollständige Listen zu erstellen. Einige Gruppen haben die Listen auch für die anderen Auszüge schnell fertig gehabt. Im Zitat aus *Gilgi* unten sind zur Veranschaulichung die Verbausdrücke durch fette Schrift gekennzeichnet und die Adjektive und Adverbien unterstrichen worden. Darunter folgen die Listen der Verben, Adjektive und Adverbien aus diesem Textauszug.

Gilgi **geht** die Domstraße **entlang**, am Hauptbahnhof **vorbei** – Samstag abend – das **kriecht** und **wimmelt**, **hetzt** und **jagt**, sie **überquert** den Domplatz, muss sich die Mütze festhalten, dass sie nicht **fortweht**. Gott sei Dank, jetzt steht sie vorm Savoy-Hotel, hier ist es weniger stürmisch. Sie streicht sich den Trenchcoat glatt und die Haare, gibt der kleinen Baskenmütze wieder den richtigen Sitz. **Biegt** in die Hohestraße **ein** – Menschen, Menschen – das **schiebt sich** die schmalen Bürgersteige **entlang**, man **kommt** nur langsam vorwärts. Verkehrsordnung einhalten! Rechts **gehen**! Man wird ganz kribbelig, wenn man gewohnt ist, lange, flotte Schritte zu machen. (Keun 2023 [1931]: 38)

Verben der Bewegung	Adjektive/Adverbien
entlanggehen	weniger stürmisch
vorbeigehen	glatt
kriechen	klein

wimmeln	richtig
hetzen	schmal
jagen	langsam vorwärts
überqueren	rechts
fortwehen	ganz kribbelig
einbiegen	gewohnt
sich entlangschieben	lang
kommen	flott
gehen	
Schritte machen	

Nach dieser Aufgabe wurde im Plenum diskutiert, was man an diesen Listen möglicherweise erkennen kann. Ein zentrales Ergebnis der Diskussionen in beiden Kursen war die Feststellung, dass sowohl Keun als auch Kästner eine erstaunliche Menge verschiedener Verbausdrücke der Bewegung verwendet haben, die die Atmosphäre der Stadt und den Charakter der Figuren hervorheben. Die Menschenmasse, die in der Moderne sowohl ein faszinierendes als auch furchterregendes urbanes Phänomen darstellte,<sup>9</sup> ist in Gilgis Wahrnehmung ein Es, das zuerst „kriecht und wimmelt, hetzt und jagt“, und sich dann die Bürgersteige träge entlangschiebt. In Gilgi löst das langsame Vorwärtskommen ein Kribbeln der Ungeduld aus, weil sie sonst immer „lange, flotte Schritte“ macht, was ihre Initiativkraft und Zielstrebigkeit als eine ‚neue Frau‘ der Moderne akzentuiert.

In *Fabian* wecken die Bewegungsverben in dem ersten ausgewählten Auszug einen ähnlichen Eindruck; Fabian befindet sich inmitten eines lauten und bunten Gewimmels von Menschen, Dingen und Fahrzeugen, die hastig marschieren, fahren, knattern, herunterregnen und sich bücken, während er selbst an Bauarbeiten entlanggerät, Prostituierten entkommt und sich vorstellt, dass er fliegt und auf sich selbst heruntersieht (vgl. Kästner 2019 [1931]: 11; siehe auch die Seminaraufgaben im Anhang). Diese Vielfalt an Bewegungen und Sinneseindrücken ist ebenfalls ein Merkmal der modernen Stadtliteratur, die beispielsweise auch in der collagehaften Form von Alfred Döblins *Berlin Alexanderplatz* widergespiegelt wird. Interessanterweise hat Keun *Gilgi* im Präsens verfasst, während Kästner das Präteritum für seinen *Fabian* gewählt hat. In den Seminardiskussionen über *Gilgi* wurde der Effekt von Keuns Tempuswahl diskutiert und die Studierenden waren sich darin einig, dass das Präsens sehr stark zur Intensität und Gegenwärtigkeit des Erzählten beiträgt.

In Bezug auf die Listen der Adjektive und Adverbien ist es den Studierenden dadurch offenbar deutlicher geworden, welches Verhältnis die wahrnehmende Figur zur jeweiligen Stadt hat. Die Adjektive und Adverbien

<sup>9</sup> In der Moderne war die Menschenmasse ein Phänomen der neuen Großstädte, dessen gemeinschaftsstiftendes und zugleich psychotisch-zerstörerisches Potenzial in vielen soziologischen und sozialpsychologischen Studien im deutschsprachigen Raum von zum Beispiel Max Weber, Ferdinand Tönnies und Sigmund Freud beschrieben und analysiert wurde.

aus *Gilgi* zeigen, dass die Hauptfigur Gilgi eine überwiegend neutrale oder sogar positive Einstellung zu Köln hat, während Martins Wahrnehmung der Stadt durch Adjektive wie „wolkig“, „schmuddelig“ und „klebrig nass“ als überwiegend negativ dargestellt wird (Keun 2023 [1931]: 96). In *Fabian* lassen ironisch-distanzierte Beschreibungen von den Häuserfronten in Berlin als „mit buntem Licht beschmiert“ oder von der Berliner Nacht als „fiebrig entzündet“ Jakob Fabians eher gespaltenes Verhältnis zu Berlin zum Vorschein kommen (vgl. Kästner 2019 [1931]: 11).

Neben den sprachlichen und inhaltlich-kontextuellen Aspekten war der Zweck der gesamten Seminaaraufgaben, die Studierenden durch das Erstellen von den Wörterlisten sowie die Diskussionen über die Stadtdarstellungen in den Romanen auf die letzte kreative Aufgabe vorzubereiten, die nach dem jeweiligen Seminar eingereicht werden sollte. Diese Aufgabe wird unten näher beschrieben.

### **3.3. Nachbereitungsaufgaben: Psychogeografie und kreatives Schreiben**

An der Universität A war das Seminar über *Gilgi* schon früher mit einer kreativen Aufgabe verbunden gewesen, die als Inspiration für die Entwicklung der aktuellen Nachbereitungsaufgabe gedient hat. An der Universität B war das Schreiben des kreativen Textes eine zusätzliche Aufgabe. Die Studierenden an den beiden Universitäten konnten die kreative Aufgabe einige Wochen vor dem jeweiligen Seminar auf der Lernplattform einsehen und wurden gleichzeitig darüber informiert, dass diese Aufgabe erst nach dem Seminar als eine nicht benotete Nachbereitungsaufgabe eingereicht werden sollte. Die Aufgabenstellungen sind folgendermaßen formuliert:

3. Gehe in einer Umgebung spazieren, die du gut kennst. Wähle zwei Orte aus, die nicht sehr weit (max. 3 Minuten) voneinander entfernt liegen. Gehe die Strecke zwischen diesen beiden Punkten und dokumentiere mithilfe von Notizen, Zeichnungen oder Fotos aufmerksam und eingehend, was du siehst, fühlst und erlebst.
4. Schreibe ca. 1 Seite darüber, was passiert wäre, wenn Gilgi/Fabian die gleiche Strecke in deiner heutigen Umgebung gelaufen wäre. Verwende den Romantext und deine Dokumentation als Inspiration/Illustration. Sei kreativ und lass deiner Fantasie freien Lauf!

Da es im Fernstudium nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Studierenden in derselben oder überhaupt in einer Stadt wohnen, wurde der neutrale Begriff „Umgebung“ statt „Stadt“ bei der Formulierung der Aufgabenstellung verwendet. Auf die Tatsache, dass die Dokumentationsmethode im ersten Teil der Aufgabe der Psychogeografie entspricht, habe ich die Studierenden in der Aufgabenstellung nicht hingewiesen, da der Fokus der Aufgabe nicht auf Begrifflichkeiten, sondern auf dem dokumentierenden Verfahren an sich liegen sollte. Im Seminar habe ich zwar erwähnt, dass es wissenschaftliche Methoden mit ähnlichen Verfahren gibt, aber wegen der



kurzen Seminarzeit habe ich dies nicht weiter ausgeführt. Der Zweck des Spaziergangs ist es, die Studierenden für den Raum um sie herum zu sensibilisieren und sie auf den zweiten Teil der Aufgabe, das Verfassen eines kreativen Textes, vorzubereiten.

Die Frist für den kreativen Text wurde nur drei Tage nach dem Seminar angesetzt, um den Studierenden zu signalisieren, dass sie diesen zweiten Teil der Aufgabe nicht zu aufwendig bearbeiten sollten, sondern idealerweise mit ungehemmter Kreativität schreiben sollten. Dabei sollten sowohl die Dokumentation des Spaziergangs als auch die Wörterlisten aus dem Seminar im Sinne des *scaffolding* ein hilfreiches Material sein. Der Zweck der Schreibaufgabe ist, dass die Studierenden durch die Produktion eines kreativen Textes neue Vokabeln und Ausdrücke lernen sowie das Schreiben einer Textsorte mit ästhetischer Funktion auf Deutsch üben. Die stilistische Nachahmung der Romanvorlage soll den Studierenden im Schreibprozess helfen. Die gesamten Nachbereitungsaufgaben dienen zum einen also der Entwicklung der schriftlichen Sprachfertigkeit und zum anderen wird durch den Bezug auf den Romaninhalt auch eine weitere Gelegenheit zur interpretativen und analytischen Auseinandersetzung mit dem Text gegeben. Außerdem lernen die Studierenden mit der Psychogeografie eine Methode des Schreibens kennen, die darauf zielt, ihre Wahrnehmung der Umgebung zu schärfen und ihren ästhetischen Sinn zu entwickeln.

Die Mehrheit der Studierenden haben den kreativen Text rechtzeitig abgegeben.<sup>10</sup> An den meisten Texten ist deutlich erkennbar, dass die Verfasser\*innen sich bemüht haben, den Ton von *Gilgi* oder *Fabian* zu treffen. In einigen Texten kommen auch Vokabeln und Ausdrücke aus den Wörterlisten vor. Vier Studierende haben ihre Texte mit Fotos von ihren Umgebungen illustriert. Die Texte handeln teilweise von alltäglichen Spaziergängen zur Arbeit, zur Mülltrennungsstation oder zur Kita, während ein paar Studierende an der Universität B dramatischere Ereignisse, wie zum Beispiel einen Streit zwischen Obdachlosen im Stadtraum, in ihren Texten schildern. Dabei orientieren sie sich an der Vorlage, denn in *Fabian* werden Straßengewalt, Armut und Arbeiterproteste mehrmals thematisiert, zum Beispiel in einer Szene, in der Fabian und sein Freund Labude einen Kommunisten und einen Nationalsozialisten nachts ins Krankenhaus fahren müssen, weil sie sich gegenseitig in einer dunklen Straße angeschossen haben (Kästner 2019 [1931]: 69–74). Die Mehrheit der Studierenden haben somit die Aufgabenstellung beachtet und ihre Texte ausgehend von den Seminar-materialien verfasst.

In 6 der insgesamt 18 Fälle haben die Textverfasser\*innen aber nicht über Gilgis oder Fabians Spaziergänge in ihrer heutigen Umgebung geschrieben, wie die Aufgabenstellung vorschreibt, sondern über sich selbst in der 1. oder 3. Person. Dieses Missverständnis der Aufgabenstellung ist offensichtlich

---

<sup>10</sup> An der Universität A haben sämtliche 11 Studierende ihre Texte vor der Frist eingereicht und an der Universität B war die entsprechende Zahl 7 aus 10.

nicht als eine Ausnahme oder einen Zufall zu betrachten, da ein Drittel der Studierenden die Aufgabe auf die gleiche Weise missverstanden haben. Diese sechs Texte sind sonst aber größtenteils sprachlich und inhaltlich gelungen und enthalten auch viele Passagen, die den Romantext nachahmen und gleichzeitig den Inhalt auf kreativer Weise umgestalten. Weitere Lerneffekte der durchgeführten Aufgaben wurden durch einen Fragebogen untersucht, dessen Ergebnisse unten beschrieben und diskutiert werden sollen.

## 4. Studierendenumfrage

### 4.1. Fragebogen

Ein wichtiger Teil des Pilotprojektes sind die Ergebnisse aus der Studierendenumfrage, auch wenn nur ein Teil der Studierenden an den beiden Universitäten nach den Seminaren über *Gilgi* und *Fabian* daran teilgenommen hat. Obwohl die erhobenen Daten aufgrund der geringen Anzahl an Antworten keine statistische Signifikanz haben, geben sie aufschlussreiche Hinweise darauf, wie mit den Aufgaben und der Didaktisierung von Stadtliteratur weitergearbeitet werden kann. Ein Fragebogen wurde mithilfe der Umfrage-Software der jeweiligen Universitäten erstellt und den Studierenden direkt nach der Abgabe der kreativen Aufgabe zugänglich gemacht. Der Fragebogen war zirka eine Woche lang offen. Die Fragen konnten auf Schwedisch oder Deutsch beantwortet werden und waren in den beiden Projektrunden identisch, damit die Ergebnisse verglichen werden können. Die Studierenden wurden im Seminar sowie in einem einleitenden Text im Fragebogen darüber informiert, dass die Teilnahme an der Umfrage freiwillig ist und dass die Antworten anonym ausgewertet werden. Im einleitenden Text stand auch, dass die Ergebnisse der Umfrage zur Weiterentwicklung des Literaturunterrichts beitragen werden.

Der Fragebogen hat drei Hauptteile mit Fragen über die Vorbereitungsaufgaben, die Seminaufgaben beziehungsweise die Nachbereitungsaufgaben. Sechs der acht Fragen sind obligatorisch und müssen ausgefüllt werden, um den Fragebogen abschicken zu können. Dadurch wird vermieden, dass die Studierenden vergessen, eine Frage zu beantworten. Es gibt auch zwei Freitextfelder, die bei Bedarf für weiteres Feedback genutzt werden können. Unten wird auf besonders aussagekräftige Antworten von den Studierenden an den beiden Universitäten eingegangen.

### 4.2. Ergebnisse der Umfrage an der Universität A

An der Universität A haben sechs der 11 Studierenden im Literaturkurs die obligatorischen Fragen im Fragebogen vollständig beantwortet.<sup>11</sup> Die erste

---

<sup>11</sup> In der Übersicht der erhobenen Daten sind die Studierenden jeweils mit einer Nummer von 1 bis 6 versehen worden, das heißt, es ist ersichtlich, welche Antworten von den jeweiligen Individuen abgegeben wurden. Zur Unterscheidung von den Studierenden an der Universität B, die den Fragebogen ausgefüllt haben, werden die sechs Studierenden der

Frage bezieht sich auf den Schwierigkeitsgrad der Sprache des Romans. Die Studierenden haben darin ankreuzen können, ob die Sprache ihrer Meinung nach „leicht“, „ziemlich leicht“, „ziemlich schwierig“ oder „schwierig“ ist. Der Hauptteil der Studierenden – vier von sechs – haben die Sprache „ziemlich schwierig“ gefunden. Ein Grund dafür könnte sein, dass der Roman teilweise im Kölner Dialekt verfasst ist und zahlreiche Referenzen zu orts- und zeitspezifischen Phänomenen wie dem Kölner Karneval, zeitgenössischen Schlagern und Produktmarken sowie historischen Ereignissen enthält. Im Seminar haben wir über die Bedeutung von einigen solchen Begriffen gesprochen, konnten aus zeitlichen Gründen aber nicht auf alle eingehen.

Bei der zweiten Frage sollten die Studierenden in einer Likert-Skala Adjektive ankreuzen, die ihr Lektüreerlebnis am besten beschreiben. An der Universität A sind in Bezug auf *Gilgi* überwiegend positiv geladene Adjektive wie „spannend“ und „amüsant“ angekreuzt worden. Nur die/der Studierende 4A weicht von dieser positiven Bewertung durch das Ankreuzen des Skalenpunkts 5 („stimmt sehr gut“) bei dem Adjektiv „uninteressant“ ab. Das Adjektiv „lehrreich“ hat insgesamt die höchsten Einschätzungen von den Studierenden bekommen.

Die dritte Frage gilt den Seminaraufgaben, das heißt sowohl den Diskussionsfragen als auch dem *close reading*-Verfahren und den Listen mit Verben und Adjektiven/Adverbien. In einer Likert-Skala haben die Studierenden die von mir formulierten Behauptungen „Ich habe meine Fähigkeit zur Analyse von Literatur entwickelt“ und „Die Aufgaben haben mir beim Schreiben des kreativen Textes geholfen“ besonders hoch eingeschätzt. Letzteres stimmt mit meinem Eindruck der abgegebenen kreativen Texte überein. Bei den Behauptungen „Ich habe die Figuren, die Handlung oder andere Aspekte des Romans besser verstanden“ und „Ich habe neue Wörter und Ausdrücke gelernt“ nehmen die Studierenden eher eine Mittelposition ein. Die letzte Behauptung, „Ich habe nichts Neues gelernt“, ist von fünf Studierenden mit einer 1 oder 2 („stimmt gar nicht“) bewertet worden, was im Umkehrschluss bedeuten dürfte, dass sie der eigenen Einschätzung nach viel gelernt haben. Allein die/der Studierende 4A hat den Skalenpunkt 5 („stimmt sehr gut“) bei der letzten Behauptung angekreuzt.

Der Frage 3 folgt ein nicht-obligatorisches, offenes Freitextfeld, in dem die Studierenden weiteres Feedback eintragen konnten. Zwei von ihnen haben diese Möglichkeit genutzt, darunter die/der Studierende 3A, die noch einmal betont, dass die Wörterlisten beim Schreiben der kreativen Aufgabe hilfreich gewesen seien. In der zweiten freiwilligen Antwort steht das Zeitmanagement im Fokus:

---

Universität A als 1A–6A gekennzeichnet. Alle Zitate aus den Aussagen der Studierenden werden im Original, das heißt auch mit möglichen Sprachfehlern, wiedergegeben. Die Übersetzungen der auf Schwedisch eingetragenen Antworten ins Deutsche stammen von mir und die Originalzitate sind gegebenenfalls in den Fußnoten zu finden.

Es war inspirierend, *close reading* an einem Text auszuprobieren, aber das Buch war so gut und es gab so viele interessante Textpassagen, die nicht mit dem Stadtraum zu tun hatten, dass ich gerne ein Seminar zum Buch und ein separates Seminar mit der *close reading*-Übung gehabt hätte. In unserer Gruppe war es so, dass wir eher Diskussionen zu den Romanfiguren als zu deren Wanderungen durch Köln geführt haben. (Studierende/r 1A)<sup>12</sup>

Die offenen und obligatorischen Fragen 5 und 6 beziehen sich auf die Nachbereitungsaufgaben. Obwohl ich den Studierenden die Dokumentation des Spaziergangs nicht ausdrücklich als Psychogeografie präsentiert habe, haben mehrere Studierende in ihren Antworten auf die Frage 5 über den dokumentierenden Spaziergang wichtige Teile der Methode unwissentlich zusammengefasst. So hat zum Beispiel die/der Studierende 1A die folgende Antwort formuliert:

Sie [die Aufgabe] erhöht das Bewusstsein für Details im Straßenbild, die im gestressten und oft leider etwas gleichgültigen Alltagsleben leicht zu übersehen sind. Meiner Meinung nach hat die Aufgabe mir zuerst eine schöne Viertelstunde von geschärfter Wahrnehmung in meiner Heimatstadt und dann drei Viertelstunden leicht inspirierter Schreibübung auf Deutsch gegeben. Toll! (Studierende/r 1A)<sup>13</sup>

Auch die/der Studierende 4A, die/der bei den ersten Fragen eher negative Bewertungen hinterlassen hat, beantwortet die Frage 5 damit, dass sie/er die gewohnte Umgebung durch die Dokumentationsaufgabe „anders wahrgenommen“ hat. Einige Studierende verbinden den Spaziergang mit dem Romaninhalt, zum Beispiel Studierende/r 3A, die/der den Sinn der Aufgabe darin sieht, dass sie „das Verständnis dafür erhöht hat, wie Keun die Umgebung verwendet, um Gilgi zu beschreiben“<sup>14</sup>. Die kurzgefasste Antwort der/des Studierenden 2A fokussiert auf die Produktion des kreativen Textes: „Aus meiner Sicht war der Sinn die schreiberische Kreativität zu fördern“. Diese Antwort ist möglicherweise als eine Gefälligkeitsaussage zu betrachten. Von der/dem Studierenden 6A wird zuerst die Wahrnehmung der Umgebung und dann einen anderen, interessanten Aspekt als Sinn der Aufgabe aufgegriffen:

---

<sup>12</sup> Originalzitat: „Det var inspirerande att få testa närläsning av en text, men boken var så bra och det fanns så många intressanta textpassager som inte hade med stadsbilden att göra att jag gärna hade haft ett seminarium om boken och ett separat seminarium där vi fick öva på närläsningen. Nu råkade vi i vår grupp hamna i diskussioner om romanfigurerna mer än deras vandringar genom Köln.“ (Student 1A)

<sup>13</sup> Originalzitat: „Den [uppgiften] höjer medvetenheten om detaljer i gatubilden som man lätt missar i sin stressade och ofta tyvärr lite likgiltiga vardag. Jag tycker att den gav mig en först en fin kvart av höjd närvaro i min hemstad och sedan trekvart av lite inspirerat övningssskrivande på tyska. Kul!“ (Student 1A)

<sup>14</sup> Originalzitat: „Det ökade förståelsen för hur Keun använde sig av omgivningen för att beskriva Gilgi.“ (Student 3A)

Auf meine Sinne zu fokussieren und die Umgebung wirklich wahrzunehmen. Einen Grund zu haben, tatsächlich rauszugehen, sonst habe ich oft das Gefühl, dass ich Studienzeit „verschwende“, wenn ich eine Pause mache, um spazieren zu gehen oder Sport zu machen. (Studierende/r 6A)<sup>15</sup>

Die Bewertungen der Studierenden deuten somit darauf hin, dass die kreative Aufgabe die aktivierende und ästhetisch sensibilisierende Funktion gehabt hat, die bei der Entwicklung der Aufgabe beabsichtigt war.

Die Frage 6 gilt dem Schreiben des kreativen Textes. Dazu hat die/der Studierende 5A schon bei der Frage 5 geschrieben, dass es „interessant und ein wenig entspannend [war], einen solchen Text zu schreiben, denn gewöhnlicherweise verbringe ich viel Zeit damit, grammatisch und stilmäßig richtig zu schreiben“. In den Antworten auf Frage 6 sind auch mehrere ähnliche Positionen vertreten, was das kreative und freie Schreiben betrifft. Zum Beispiel schreibt die/der Studierende 6A, dass sie/er „außerhalb der gewohnten Bahnen denken und meine Fantasie verwenden [durfte]. Darüber nachdenken, wie Gilgi meine Umgebung erleben würde“.<sup>16</sup>

Ein interessanter Aspekt ist zudem, dass die/der Studierende 1A sich in ihrer/seiner Antwort auf die Frage 6 Feedback zur Sprache des kreativen Textes wünscht. Die Tatsache, dass ich die Studierenden dazu aufgefordert habe, ihre Texte einzureichen, hat zumindest der/dem Studierenden 1A signalisiert, dass es irgendeine Form von Feedback darauf geben würde. Da das Seminar über *Gilgi* das Letzte war, das ich in dem Literaturkurs unterrichtet habe, gab es keine Möglichkeit dazu, im folgenden Seminar die kreativen Texte zu diskutieren und dabei kollektives, mündliches Feedback zu geben. Die einzige Möglichkeit wäre also ein individuelles schriftliches Feedback gewesen. Wegen der Anonymität der Befragten ist es aber nicht ersichtlich gewesen, wer von den Studierenden den Feedbackwunsch geäußert hatte. In der Projektplanung hatte ich keine strukturierte Feedbackrunde vorgesehen, da der Zweck der Aufgabe war, dass die Studierenden sich beim Schreiben frei fühlen sollten. Wenn ihre Texte nachher korrigiert und bewertet werden, würde das Wissen darüber vermutlich die Kreativität und Freiheit einschränken.

Die Antwort der/des Studierenden 3A auf die Frage 6 ist ebenfalls interessant, da diese Antwort alle Aspekte der kreativen Aufgaben zu *Gilgi* zusammenfassend aufgreift:

Es verbessert das Verständnis der Schreibtechnik eines Autors/einer Autorin, wenn man selber versuchen darf, auf eine ähnliche Weise zu schreiben, und es hat auch zu einer tiefergehenden Analyse des Buches geführt, zu versuchen Gilgi in andere

---

<sup>15</sup> Originalzitat: „Att fokusera på mina sinnen och verkligen känna in miljön. Att ha en anledning att faktiskt gå ut, brukar annars känna att jag ‚slösar‘ studietid om jag tar en paus för promenad eller annan träning.“ (Student 6A)

<sup>16</sup> Originalzitat: „Jag fick tänka utanför boxen och använda min fantasi. Tänka kring hur Gilgi skulle uppleva min miljö.“ (Student 6A)

Kontexte einzubringen. Ich fand, dass der Spaziergang mir erst dann etwas gebracht hat, als wir die Texte in den Seminargruppen diskutiert hatten, dann war es viel einfacher. (Studierende/r 3A)<sup>17</sup>

Offensichtlich hat die/der Studierende 3A den Spaziergang schon vor dem Seminar durchgeführt, was ihrer/seiner Meinung nach zur Folge hatte, dass die Aufgabe weniger Sinn gemacht hat, als wenn sie/er die Aufgabe erst nach dem Seminar zusammen mit dem kreativen Text gemacht hätte.

Bei der achten und letzten Frage im Fragebogen – „Hast du Verbesserungsvorschläge oder Kommentare?“ – greift auch die/der Studierende 6A die Formulierung der Aufgabenstellung auf:

Möglicherweise die Aufgabenstellung verdeutlichen? Ich habe sie nämlich missverstanden und gedacht, es handelte sich um zwei verschiedene Aufgaben, eine, in der wir über unseren Spaziergang im Stil des Romans schreiben sollten, und eine, in der wir darüber schreiben sollten, welche Herausforderungen Gilgi in ihrer Situation in der heutigen Gesellschaft gehabt hätte. Das hätte ich aber auch interessant gefunden.<sup>18</sup>

Im Freitextfeld der freiwilligen Frage 8 schreibt außerdem die/der Studierende 3A, dass sie/er einen Text normalerweise einen Tag lang liegen lässt, um danach Fehler finden und eine letzte Bearbeitung machen zu können, wofür es bei der kreativen Aufgabe zu *Gilgi* aber nicht genug Zeit gab. Ein letzter Feedbackpunkt betrifft die Methoden, die den Nachbereitungsaufgaben zugrunde liegen. In Bezug darauf schreibt die/der Studierende 1A, dass sie/er es interessant fand, einen Einblick in eine wissenschaftliche Methode zu bekommen, aber vorab gern gewusst hätte, um welche Methode es sich handelt, da sie/er dann vielleicht mit einem stärkeren Fokus gearbeitet hätte.

In den erhobenen Daten zeichnet sich ein eher positiver Gesamteindruck der Aufgaben ab. Dies bestätigt auch die Frage 7, in der die Studierenden die gesamten Aufgaben zu *Gilgi* anhand von fünf Skalenpunkten in der Form von Sternen bewerten sollen. Hier haben die Studierenden 1A, 2A, 4A, 5A und 6A vier Sterne vergeben und die/der Studierende 3A fünf.

#### 4.3. Ergebnisse der Umfrage an der Universität B

An der Universität B habe ich den Fragebogen zu *Gilgi* unverändert übernommen und eine Version davon zu *Fabian* erstellt, die den Studierenden

---

<sup>17</sup> Originalzitat: „Förståelsen för en författares skrivteknik förbättras när man själv får chansen att försöka skriva likadant och det gav också en djupare analys av själva boken att försöka sätta in Gilgi i andra sammanhang. Promenaden gav inte så mycket förrän vi tillsammans hade gått igenom texterna i grupper på seminariet tyckte jag, då var det mycket enklare.“ (Student 3A)

<sup>18</sup> Originalzitat: „Möjligtvis göra instruktionerna något tydligare? Jag missuppfattade nämligen och trodde det var två uppgifter, en där vi skulle skriva om vår promenad i stilen från romanen och en där vi skulle skriva om vad som hade varit Gilgis utmaningar med sin situation i dagens samhälle. Det hade jag dock också tyckt var intressant.“ (Student 6A)

durch die Lernplattform zugänglich gemacht wurde. An der Universität B ist der Fragebogen von drei der sieben Studierenden, die die kreative Aufgabe abgegeben hatten, vollständig und durchgängig auf Deutsch ausgefüllt worden.<sup>19</sup> Obwohl das erhobene Material in diesem Fall klein ist und keine allgemeingültigen Schlussfolgerungen zulässt, werden die Ergebnisse der Vollständigkeit halber hier zusammengefasst.

Bei der Frage 1 geben zwei der drei Studierenden an, dass sie die Sprache in *Fabian* „ziemlich schwierig“ gefunden haben, während die/der Studierende 1B die Alternative „leicht“ angekreuzt hat. Die Frage 2 zum Lektüreerlebnis hat ein eher divergentes Gesamtergebnis. Niemand hat die Lektüre als ganz uninteressant oder mühsam aufgefasst – auch hier werden die eher positiven Adjektive „amüsant“ und „lehrreich“ am höchsten eingeschätzt, aber die/der Studierende 1B hat sich durchgehend um die Mittelposition gehalten.

Bei der Frage 3 zu den Seminaufgaben haben die Studierenden 1B und 2B angegeben, dass sie viel gelernt haben, was den Wortschatz und die Analysefähigkeit betrifft. Sie haben auch beide eine 5 („stimmt sehr gut“) bei der Behauptung angekreuzt, dass die Seminaufgaben ihnen beim Schreiben des kreativen Textes geholfen haben. Die/der Studierende 3B ist moderater in der Bewertung und hat bei der Behauptung „Ich habe nichts Neues gelernt“ die 3 gewählt. Dies ist möglicherweise nicht als negativ aufzufassen, da das Ankreuzen der Mittelposition in einer solchen Skala eine neutrale Position im Sinne von „Ich habe keine Meinung dazu“ bedeuten könnte (vgl. Riemer 2016: 159). Der tatsächliche Grund dazu bleibt allerdings unklar, denn im Freitextfeld nach der Frage 3 hat nur die/der Studierende 2B etwas kommentiert, und zwar, dass es „[i]nteressant [war] eine detaillierte Analyse zu machen. Da sieht man die große Variation der Sprache im Roman und bekommt Inspiration“.

Auf die Frage 5 haben die Studierenden ihre Eindrücke des Spaziergangs und des kreativen Schreibens in eher positiven Tönen beschrieben:

Es hat sehr viel Spaß gemacht, das Gesehene in einen Text umzuwandeln! So lernt man sich besser in Charaktere hineinzusetzen. (Studierende/r 1B)

Die Aufgabe war toll und ganz schwierig. Es hat mehrere Stunden gedauert, teilweise weil ich sonst nie kreative Texte schreibe. (Studierende/r 2B)

---

<sup>19</sup> In der Übersicht der erhobenen Daten sind die Studierenden jeweils mit einer Nummer von 1 bis 3 versehen worden, das heißt, es ist auch hier ersichtlich, welche Antworten von den jeweiligen Individuen abgegeben wurden. Zur Unterscheidung von den Studierenden an der Universität A, die den Fragebogen ausgefüllt haben, werden die drei Studierenden der Universität B als 1B–3B gekennzeichnet. Die geringe Antwortquote an der Universität B hat sich durch eine Erinnerungsnachricht auf der Lernplattform nicht vergrößert. Alle Zitate aus den Aussagen der Studierenden werden im Original, das heißt auch mit möglichen Sprachfehlern, wiedergegeben.

Ich wusste genau welche Umgebung ich nehmen sollte, also ganz gewohne Eindrücke, und im dokumentieren bin ich ein Bisschen faul gewesen und habe nur observiert und fotografiert. (Studierende/r 3B)

In den Antworten der Studierenden 1B und 3B sind visuelle Eindrücke durch die Verwendung der Begriffe „das Gesehene“, „observieren“ und „fotografieren“ zentral in der Beschreibung des Spaziergangs. Die Beobachtung der/des Studierenden 3B, dass sie/er beim Dokumentieren „ein bisschen faul“ geworden ist, hebt den Unterschied zwischen der Wahrnehmung einer vertrauten beziehungsweise einer fremden Umgebung hervor. In der Aufgabenstellung habe ich präzisiert, dass die Studierenden in einer bekannten Umgebung spazieren gehen sollen, da ich den kognitiven und zeitlichen Aufwand so gering wie möglich halten wollte, was offensichtlich zumindest bei einer Person dazu geführt hat, dass sie/er in der Dokumentation und im Schreiben des kreativen Textes sich auf ihre/seine bereits existierenden Eindrücke der Umgebung verlassen hat. Überhaupt handeln die Antworten der Studierenden an der Universität B weniger davon, wie die Aufgaben ihre räumliche Wahrnehmung beeinflusst haben, als bei den Studierenden an der Universität A. Der Schwerpunkt in den Antworten der Studierenden 1B und 2B liegt stattdessen schon bei der Frage 5 auf das Schreiben des kreativen Textes. Bei der/dem Studierenden 2B, genau wie bei der/dem Studierenden 5A an der Universität A, kommt das Feedback auf, dass das Schreiben eines kreativen Textes für sie/ihn ungewohnt und mühsam ist.

Die Antworten auf die Frage 6, in der die Studierenden zum kreativen Schreiben befragt werden, zeigen, dass sie die Aufgabe an sich und die Wörterlisten und Übungen aus dem Seminar geschätzt haben. Die/der Studierende 2B fand es „nützlich, mit spezifischen Aspekten des Schreibens in einem kurzen Text, bewusst zu arbeiten“, während die/der Studierende 1B ihre/seine Eindrücke der kreativen Aufgabe folgendermaßen zusammenfasst:

Ich musste mich mit meinen Notizen beschäftigen und versuchen, das Gesehene in Worte zu fassen, mehrere Adverbien/Adjektive und Bewegungsverben nutzen. Das hilft dabei das Sprachgefühl zu verbessern. (Studierende/r 1B)

Auch die/der Studierende 3B schreibt, dass sie/er gerne kreativ schreibt, aber es dieses Mal schwierig fand, anzufangen, „weil ich nicht genau wusste was das Ziel war“. Hier scheint es sich also wieder um die (Un-)Deutlichkeit der Aufgabenstellung zu handeln. Bei dieser Frage und auch bei der achten und letzten, freiwilligen Frage betont die/der Studierende 3B genau wie die/der Studierende 1A an der Universität A, dass sie/er es „gern gehabt [hätte] dass wir was mit den Texten gemacht hätten, am mindestens alle gelesen“ oder dass ich irgendeine andere Form von Feedback darauf gegeben hätte. Die Frage 8 ist nur von dieser/diesem einen Studierenden beantwortet worden.

Bei der Frage 7 sind die gesamten Aufgaben zu *Fabian* von den Studierenden 1B und 3B mit vier Sternen bewertet worden, während die/der



Studierende 2B fünf Sterne angekreuzt hat. Die Ergebnisse aus den beiden Befragungen deuten insgesamt darauf hin, dass das Unterrichtskonzept zu *Gilgi* und *Fabian* laut Selbsteinschätzung der Studierenden positive Lerneffekte gehabt hat, aber die Antworten der Studierenden zeigen auch mögliche Verbesserungen auf. Die gesamten Ergebnisse aus dem Projekt werden unten diskutiert und zusammengefasst, um abschließende Schlüsse über die Didaktisierung von Stadtliteratur im Fremdsprachenunterricht ziehen zu können.

## 5. Diskussion

Im Mittelpunkt des vorliegenden Pilotprojektes steht die Frage, wie literarische Texte aus der Weimarer Republik für Studierende im zweiten Semester des universitären Deutschstudiums in Schweden zweckgemäß und anregend didaktisiert werden kann. Das Ziel der Untersuchung war es, Methoden und Unterrichtskonzepte zu identifizieren, die die Begegnung der Studierenden mit der fremdsprachigen Darstellung des ebenfalls fremden Stadtraums Köln in Irmgard Keuns Roman *Gilgi – eine von uns* beziehungsweise Berlin in Erich Kästners Roman *Fabian. Die Geschichte eines Moralisten* interessant und lebendig machen. Um diese (fremd)sprachliche Begegnung mit den beiden Texten zu erleichtern, habe ich asynchrone und inhaltsorientierte Vorbereitungsaufgaben, synchrone Seminaufgaben nach dem Prinzip des *task-based learning* beziehungsweise asynchrone und handlungsorientierte Nachbereitungsaufgaben entwickelt, die den Studierenden sowohl sprachliche als auch analytische Werkzeuge zur Texterschließung geben sollten.

Weitere zentrale didaktische Ausgangspunkte im Pilotprojekt waren der lernerzentrierte Unterrichtsansatz und der Fokus auf die Darstellung von städtischem Raum in den beiden Romanen, da Räume und Orte sowohl kulturelle und historische als auch persönliche und emotionale Dimensionen haben. Dieser Fokus entspricht auch dem Lernziel des historisch-kulturellen Lernens in den Kursplänen der Literaturkurse an den beiden Universitäten in Schweden, an denen das Projekt jeweils einmal durchgeführt worden sind. Eine leitende These der Untersuchung ist, dass die Sprachfertigkeit, die analytische Fähigkeit sowie das kulturell-historische Wissen durch den gezielten Umgang mit Stadtdarstellungen gefördert werden können.

Die Ergebnisse des Unterrichtskonzepts sind durch teilnehmende Beobachtung der Lehrkraft und eine Studierendenumfrage untersucht worden. Da die Seminargruppen aus maximal 10 Studierenden bestanden, von denen außerdem nicht alle an der Umfrage teilgenommen haben, sind die erhobenen Daten nicht statistisch signifikant und sollen deswegen in der Entwicklung des vorliegenden Unterrichtskonzepts oder neuer Konzepte zur Didaktisierung von Stadtliteratur am ehesten als richtungsweisend betrachtet werden.

In den Literaturkursen standen Keuns beziehungsweise Kästners Stadtromane schon neben anderen Werken aus dem 20. Jahrhundert auf den Literaturlisten, was mir erlaubt hat, das neue Unterrichtskonzept ohne größere Eingriffe und Änderungen in den Kursen zu pilotieren. Generell habe ich versucht darauf zu achten, dass der kognitive und zeitliche Aufwand, den die Studierenden bei der Bearbeitung der Aufgaben aufbringen müssen, nicht zu groß wird, um vorzubeugen, dass sie aufgeben und/oder zu viel Zeit auf einzelne Aufgaben verwenden (müssen). Da sowohl die Seminaaraufgaben als auch die Nachbereitungsaufgaben für die Studierenden neu und eventuell aufwendig sein würden, sind die Vorbereitungsaufgaben reduziert und nach dem didaktischen Prinzip des *scaffolding* gestaltet worden, indem ich passende und im Hinblick auf die Raumdarstellung besonders interessante Textauszüge aus den Romanen ausgewählt und bereitgestellt habe, die auch als eine gemeinsame Arbeitsgrundlage im Seminar gedient haben.

Durch meine Beobachtung des Unterrichts als Lehrkraft und die nachfolgende Umfrage unter den Studierenden ist ein überwiegend positiver Eindruck der Lerneffekte der gesamten Aufgaben zu *Gilgi* und *Fabian* entstanden. Die ausgewählten Textpassagen haben den sofortigen Einstieg in die Gruppenarbeit ermöglicht und die Arbeit mit den Wörterlisten lief aus meiner Sicht reibungslos. Die Diskussionen in den beiden Seminaren – sowohl im Plenum als auch in den Gruppen – waren insgesamt sehr lebendig und die Studierenden hatten sich im Allgemeinen sehr gut darauf vorbereitet. In der digitalen Unterrichtssituation an der Universität A habe ich allerdings nur ein eingeschränktes Bild der Gruppendiskussionen bekommen können, da sie in separaten digitalen Räumen stattfinden, in denen ich aus Zeitgründen jeweils nur einige Minuten verbringen konnte.

Das digitale Unterrichtsformat an der Universität A hat auch zur Folge gehabt, dass ich die Plenumsdiskussionen stärker moderieren musste als an der Universität B, wo das Präsenzformat auch spontane Wortmeldungen von den Studierenden und eine interaktivere Diskussionsdynamik erlaubt hat. An der Universität A haben die Gruppen fokussierter gearbeitet und sind weiter gekommen mit den Seminaaraufgaben als an der Universität B, was eventuell daran liegen könnte, dass die Gruppen in den kleineren digitalen Räumen in Ruhe und ohne Ablenkungen durch andere Gruppen arbeiten können. Bei künftiger Durchführung des Unterrichtskonzepts könnten die festgestellten Unterschiede zwischen dem Online- und dem Präsenzunterricht dazu genutzt werden, das Konzept für die jeweiligen Unterrichtsformate zu modifizieren, zum Beispiel im Hinblick auf das Zeitmanagement.

Die Nachbereitungsaufgaben – der Spaziergang und das kreative Schreiben – haben insgesamt zu einem überwiegend positiven Ergebnis geführt, was sich nicht zuletzt dadurch zeigt, dass viele Studierende die Schreibaufgabe mit großem Engagement und viel Kreativität durchgeführt und zum Beispiel durch Fotos und interessante Stilexperimente ergänzt haben. Wie mehrere Studierende in der Umfrage betonen, haben die

Wörterlisten und die Seminardiskussionen ihnen beim Schreiben der kreativen Texte geholfen, was davon zeugt, dass eine intensive Arbeit mit dem Textverständnis und der Sprache in literarischen Texten in mehrfacher Hinsicht lohnend sein kann. Besonders interessant ist die kognitiv-emotionale Reaktion von einigen Studierenden im Fernstudium auf die Aufgabe, vom Computer aufzustehen und einen Spaziergang im Freien zu machen. Die Antworten der Studierenden auf die Fragen zu den Nachbereitungsaufgaben im Fragebogen zeigen auch, dass der kreative Umgang mit einem literarischen Text und die eigene kreative Textproduktion sowohl als spannend und sprachlich-analytisch fruchtbar als auch ungewohnt und mühsam aufgefasst wurden. Dies liegt vermutlich daran, dass kreative Schreibaufgaben im universitären Sprachunterricht eher selten vorkommen.

Das gesamte Feedback von den Studierenden weist auf einen Bedarf hin, die Aufgaben deutlicher zu erklären und in den Kurs zeitlich und strukturell besser einzubetten. Davon zeugt auch die Tatsache, dass die Aufgabenstellung für die kreativen Texte von den Studierenden unterschiedlich gedeutet wurde. Die Studierenden, die die Aufgabenstellung missverstanden hatten, haben sich aber trotzdem mit dem literarischen Material auseinandergesetzt und Texte geschrieben, die in den meisten Fällen sprachlich und inhaltlich gelungen sind, was bedeuten dürfte, dass auch sie durch die Beschäftigung mit den Aufgaben etwas gelernt haben. Da die Umfrage anonym ist, können die Antworten der Studierenden, die die Aufgabenstellung der kreativen Aufgabe nur teilweise oder gar nicht beachtet haben, nicht mit ihren kreativen Texten verglichen werden. Die Formulierung der Aufgabenstellungen und auch die Reihenfolge, nach der die Aufgaben den Studierenden präsentiert und von ihnen durchgeführt werden, sollten bei eventuellen weiteren Projekttrunden überdacht werden, damit der Zusammenhang zwischen den Aufgaben logischer und deutlicher wird.

Die Ergebnisse aus der Umfrage zeigen ferner, dass das Zeitmanagement verbessert werden kann. Obwohl die Studierenden an den beiden Universitäten im Seminar und im Fragebogen betont haben, dass sie die Arbeit mit den Stadtdarstellungen interessant und gewinnbringend fanden, haben viele von ihnen auch den Wunsch geäußert, mehr freie Diskussionszeit zur Interpretation des Textes zu bekommen, was eine wichtige Erinnerung daran ist, dass die grundlegende Textarbeit im Seminar nicht vernachlässigt werden sollte. Im Idealfall würde es im Kurs Zeit für ein zweites Seminar zum gleichen Werk geben, in dem noch ausführlichere Diskussionen von anderen Aspekten des Textes neben den Stadtdarstellungen möglich werden. In einem zweiten Seminar wäre es auch möglich, strukturiertes Feedback von der Lehrkraft und/oder von den Mitstudierenden auf die kreativen Texte einzuplanen. Wenn der Seminarplan kein zweites Seminar zulässt, sollte eine Reduktion der Aufgaben in Erwägung gezogen werden, damit mehr Zeit für jede Aufgabe eingeplant werden kann.

Weitere Entwicklungsmöglichkeiten des hier vorgestellten Unterrichtskonzepts bestehen darin, andere Texte auszuprobieren oder mit anderen sprachlichen Kategorien im Seminar zu arbeiten, zum Beispiel Wortneuschöpfungen oder Verben der Wahrnehmung. Da das vorliegende Konzept ausgehend von Raumdarstellungen in der Stadtliteratur entwickelt wurde, fiel die Wahl auf Verben und Ausdrücke der Bewegung beziehungsweise Adjektive und Adverbien, da diese sprachlichen Kategorien einige Besonderheiten der Stadtliteratur aus der Weimarer Republik widerspiegeln, wie die Darstellung von Größe, Geschwindigkeit und der Menschenmasse. Unverändert könnte das Konzept vermutlich mit einem vergleichbaren Ergebnis auf andere Stadttex te angewandt werden – möglicherweise auch auf Texte in anderen Sprachen als Deutsch. Wenn Narratologie Teil des Kursinhaltes ist, wie es an der Universität B der Fall war, könnten die Aufgaben auf narratologischen statt sprachlichen Kategorien aufgebaut werden, wie zum Beispiel Erzählperspektive, Distanz oder Zeit. Da die Kurspläne an den beiden Universitäten sich in diesem Punkt unterscheiden, haben sich die Seminardiskussionen teilweise etwas unterschiedlich entwickelt, aber in beiden Fällen stand trotzdem die sprachliche Darstellung von Raum im Mittelpunkt der Diskussionen.

Auch für die kreative Nachbereitungsaufgabe sind viele Modifikationen denkbar. Es wäre zum Beispiel interessant zu untersuchen, was passiert, wenn der Spaziergang in einer fremden Umgebung und/oder synchron in der Seminargruppe stattfindet. Ein gemeinsamer Spaziergang setzt natürlich voraus, dass die Studierenden sich in der gleichen Stadt befinden oder dorthin fahren können, auch wenn sie eine Sprache im Fernstudium studieren. Die theoretischen Grundlagen der Aufgabe, die ich den Studierenden in diesem Projekt nicht explizit erklärt habe, könnten auch mit einbezogen werden, entweder als Vorbereitungsmaterial auf der Lernplattform oder als Diskussionspunkt in einem (vorbereitenden) Seminar.

Insgesamt deuten die Ergebnisse aus dem Pilotprojekt darauf hin, dass die sprachliche, interpretative und kreative Begegnung der Studierenden mit Keuns und Kästners Romanen überwiegend zu förderlichen Lerneffekten und kognitiv-emotional stä rkenden Erlebnissen geführt hat. Es würde sich demnach lohnen, die Aufgaben und das Unterrichtskonzept weiterzuentwickeln und in weiteren Literaturkursen im Rahmen des universitären Fremdsprachenstudiums durchzuführen. Weitere Studien der Didaktisierung von Stadtliteratur besonders für den Fremdsprachenunterricht bleiben somit ein Desiderat.

## Literatur

Adamek-Schyma, Bernd (2008), „Psychogeographie heute: Kunst, Raum, Revolution?“, *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 7(3): 407–432, <https://doi.org/10.14288/acme.v7i3.813>.

- Ameel, Lieven (2018), „Panoramic perspectives and city rambles: Teaching literary urban studies“, in Robert T. Tally Jr. (Hg.), *Teaching Space, Place, and Literature*. New York/Abingdon: Routledge, S. 89–98.
- Ameel, Lieven, Bar-Itzhak, Chen, Finch, Jason, García, Patricia, Laine, Silja, Lanigan, Liam, Lappela, Anni, Rajaniemi, Juho & Salmela, Markku (2023), „Teaching Literary Urban Studies“, in Lieven Ameel (Hg.), *The Routledge Companion to Literary Urban Studies*. New York/Abingdon: Routledge, S. 11–25.
- Balado Frias, Jesus (2023), „Connecting the Nodes: Graph theory to study urban complexity“, in Carlo Machado e Moura, Dalia Milián Bernal, Esteban Restrepo Restrepo, Klaske Havik & Lorin Niculae (Hg.), *Repository: 49 Methods and Assignments for Writing Urban Places*. Rotterdam: nai010 publishers, S. 54–56.
- Becker, Sabina (2024), „Neue Sachlichkeit“, in Maren Lickhardt & Robert Krause (Hg.), *Handbuch Weimarer Republik: Literatur und Kultur*. Stuttgart: Springer Nature, S. 100–122.
- Becker, Sabina (1995), „Neue Sachlichkeit im Roman“, in Sabina Becker & Christoph Weiss (Hg.), *Neue Sachlichkeit im Roman: Neue Interpretationen zum Roman der Weimarer Republik*. Stuttgart: Metzler, S. 7–26.
- Delanoy, Werner (2007), „Literaturdidaktik als Zusammenspiel von Rezeptionsästhetik und Task-Based-Learning“, in Wolfgang Hallet & Ansgar Nünning (Hg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT, S. 107–121.
- Hallet, Wolfgang & Neumann, Birgit (2009), „Raum und Bewegung in der Literatur: Zur Einführung“, in Wolfgang Hallet & Birgit Neumann (Hg.), *Raum und Bewegung in der Literatur. Die Literaturwissenschaften und der Spatial Turn*. Bielefeld: transcript, S. 11–32.
- Hecken, Thomas (2024), „Neue Frau“, in Maren Lickhardt & Robert Krause (Hg.), *Handbuch Weimarer Republik: Literatur und Kultur*. Stuttgart: Springer Nature, S. 424–435.
- Hille, Almut & Schiedermaier, Simone (2021), *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kästner, Erich (2019 [1931]), *Fabian. Die Geschichte eines Moralisten*. 4. Aufl. Zürich: Atrium.
- Keun, Irmgard (2023 [1931]), *Gilgi – eine von uns*. 4. Aufl. Berlin: Ullstein.
- Kracauer, Siegfried (1974 [1930]), *Die Angestellten. Aus dem neuesten Deutschland*. 2. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Riemer, Claudia (2016), „Befragung“, in Daniela Caspari (Hg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 155–173.
- Schramm, Karen & Schwab, Götz (2016), „Beobachtung“, in Daniela Caspari (Hg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 141–154.

- Schütz, Erhard (1999), „Text der Stadt – Reden von Berlin“, in Erhard Schütz & Jörg Döring (Hg.), *Text der Stadt – Reden von Berlin. Literatur und Metropole seit 1989*. Berlin: Weidler, S. 7–15.
- Sioli, Angeliki & Vogel, Willie (2020), „Enactive walking“, in Klaske Havik, Kris Pint, Svava Riesto & Henriette Steiner (Hg.), *Vademecum: 77 Minor Terms for Writing Urban Places*. Rotterdam: nai010 publishers, S. 72–73.
- Storch, Neomy (2017), „Sociocultural Theory in the L2 Classroom“, in Shawn Loewen & Masatoshi Sato (Hg.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. New York: Routledge, S. 69–83.
- Surkamp, Carola (2007), „Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht“, in Wolfgang Hallet & Ansgar Nünning (Hg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT, S. 89–106.

## Kurzbiographie

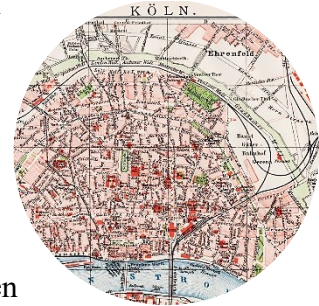
Hanna Henryson ist als Forscherin und Lehrkraft an der Universität Stockholm tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im transdisziplinären Bereich der Literary Urban Studies, in der Narratologie und in der Sprach- und Literaturdidaktik. In ihrer Monografie *Gentrifikationen: Zur Gentrifizierung in deutschsprachigen Berlin-Romanen nach 2000* (2021) sowie in weiteren Publikationen in Zeitschriften wie *Narrative Journal*, *Forum for Modern Language Studies* und *Journal of Urban Cultural Studies* stehen sozialräumliche Aspekte der Stadt im Mittelpunkt. In ihrem aktuellen Forschungsprojekt untersucht Henryson literarische Darstellungen von Obdachlosigkeit aus dem 20. und 21. Jahrhundert.

## Seminaraufgaben (Gruppenarbeit): Irmgard Keun, *Gilgi – eine von uns* (1931)

### Die Stadt lesen und schreiben

Diese Seminaraufgaben dienen der kreativen Auseinandersetzung mit literarischen Schilderungen von Orten und Umgebungen. *Gilgi – eine von uns* spielt in Köln um 1930. Aber wie werden verschiedene städtische Orte und das städtische Leben im Roman geschildert? Wie kann man mit sprachlichen Mitteln Erlebnisse und Erfahrungen einer Stadt vermitteln?

1. Beschäftigt Euch zuerst mit den verschiedenen Orten im Roman. Welche öffentlichen und privaten Orte in Köln kommen immer wieder vor? Macht eine Liste oder zeichnet eine imaginäre Karte, auf der ihr die Orte arrangiert. Ihr könnt auch eine Karte von Köln aus der Zeit um 1930 verwenden, aber denkt daran, dass manche Orte im Roman nicht mit Namen (Toponymen) oder Adressen genannt werden und auf einer tatsächlichen Stadtkarte nicht gefunden werden können.
2. Welche Funktion haben die jeweiligen Orte für Gilgi und/oder für andere Romanfiguren? Kategorisiert jeden Ort auf eure Liste als entweder „Zuhause“, „Arbeit“ oder „Öffentlichkeit“.
3. Versetzt dann die jeweiligen Orte entweder mit den Adjektiven sicher/stabil oder unsicher/instabil. Gibt es weitere Adjektive, die die Bedeutung und Funktion der Orte für Gilgi oder für andere Romanfiguren beschreiben können?
4. Lest dann die Auszüge aus dem Roman unten, worin die Stadt Köln besonders genau geschildert wird. Welche Figur sieht und erlebt? Welches Verhältnis hat diese Figur zur Stadt?



Die Seitenangaben beziehen sich auf diese Ausgabe des Romans (Ullstein, 4. Aufl., 2023):

#### Auszug I, S. 38:

„Gilgi geht die Domstraße entlang, am Hauptbahnhof vorbei – Samstag abend – das kriecht und wimmelt, hetzt und jagt, sie überquert den Domplatz, muss sich die Mütze festhalten, dass sie nicht fortweht. Gott sei Dank, jetzt steht sie vorm Savoy-Hotel, hier ist es weniger stürmisch. Sie streicht sich den Trenchcoat glatt und die Haare, gibt der kleinen Baskenmütze wieder den richtigen Sitz. Biegt in die Hohestraße ein – Menschen, Menschen – das schiebt sich die schmalen Bürgersteige entlang, man kommt nur langsam vorwärts. Verkehrsordnung einhalten! Rechts gehen! Man wird ganz kribbelig, wenn man gewohnt ist, lange, flotte Schritte zu machen. An der Passage stehen ein paar trübselige Nutten, sie sehen brav, bieder und schlecht gelaunt aus, ohne Schminke und Attropin könnte man sie für entlassene Telefonbeamtinnen halten. Gilgi geht durch die Schildergasse. »Blumen – Blumen!« Ein verfrorenes, kleines Mädchen steht an der Ecke. »Gib man 'n Strauß her.« Gelbe Mimosen, wem soll sie die schenken?“

Auszug II, S. 53:

„Mit langen Schritten überquert Gilgi den Neumarkt. Die große Normaluhr zeigt elf, jetzt ist Pit nicht mehr zu Haus, der spielt jetzt in einer dreizehntklassigen Kneipe in einer Rheingasse Klavier. Da wird man hingehn und warten, bis er fertig ist.

Gilgi ist auf dem Heumarkt angelangt, vor ihr liegt der Rhein. Sie schwenkt rechts in die Seitenstraßen. Dufter Gegend. Enge Gassen, schmale, gebrechliche Häuser. Sie kommt auf den Alten Markt, ein zauberhaftes Stückchen Mittelalter liegt vor ihr, aber Gilgi hat weder sonst noch heute sonderliche Vorliebe für Mittelalter. Sie biegt in eine Gasse ein, die hinunter zum Rhein führt. Lintgasse. Hier muss es sein, wo Pit spielt. Sie kennt diese Gegend kaum. Die Gasse verengt sich zum Rhein zu. Wenn man die Arme ausbreitete, könnte man mit den Fingerspitzen beide Häuserseiten berühren. Irgendwo patrouilliert ein Schupo, aus einem Fenster winkt ein wasserstoffgelber Frauenkopf, ein paar junge Burschen schlendern mit sichtlichem Zuhausegefühl auf und ab. Gilgi rennt ratlos bis ans Ende der Gasse, sie muss das Lokal übersehen haben – Frühstücksstube – das kann's nicht sein. Sie kehrt um. Läuft schneller, als ein Junge ihr eine kräftige Schweinerei zuruft. Da – Weinstube! Sie stößt die Tür auf. Gott sei Dank – das erste, was sie sieht, ist Pits roter Haarschopf.“

Auszug III, S. 96–98:

„Planlos streift Martin Bruck durch die Straßen. Mistiges Wetter, klebrig nass. Guckt man nach oben: wolkiges, schmuddeliges Grau – guckt man nach unten: schwärzliches feucht-glitschiges Pflaster. Missvergnügt blinzeln die Lichtreklamen auf dem Hohenzollernring durch den Nebel. [...]

Martin biegt in die Ehrenstraße. Dorado der Hausfrauen. Geschäft neben Geschäft. Metzgerläden illuminieren reizvoll ihre sinnig arrangierten Auslagen. Zwischen blutigen Fleischfetzen ängstigen sich blasse Narzissensträußchen. Wollige, kleine Hasen starren vorwurfsvoll aus toten verglasten Augen. Aus Fischgeschäften strömt der Rachegehalt silberbäuchiger Hechte und Schellfische. Damen mit Einholnetzen drängeln beutegierig wie Siouxindianer auf dem Kriegspfad an den Schaufenstern vorbei. Blasse, verwahrloste Frauen zerren schmuddelige Kinder hinter sich her, abgerissene Arbeitslose versuchen vergeblich, sich am warmen Dunst lockender Brotläden satt zu riechen. Ganz umsonst lässt ein Radiogeschäft Tauber etwas sehr Trauriges aus dem Zarewitsch in die wimmelnde Straße hinein singen... in tiefer Nacht...

Die Verlängerung der Ehrenstraße ist die Breitestraße. Ein Herr Reich kann arm, ein Herr Dick dünn sein – die Breitestraße ist schmal. Staunend bemerkt Martin, dass es Leute gibt – verdrossene und verdrießende Verkehrsstörungen –, die mitten im Hasten und Drängen Kauflustiger spazieren gehen, schlendern, wie Brunnentrinker auf der Kurpromenade in Wiesbaden oder Karlsbad. Köln am Rhein, du schönes Städtchen – Martin friert. Hände und Gesicht sind regennass. Traurige Stadt. Trauriges Land. Jeder Mund, der sich auftut, atmet schlechte Laune, Freudlosigkeit in die Luft. Müde Augen, unfrohe Gesichter. Verfroren und missgestimmt landet Martin in einer Hafenwirtschaft [...].“



5. Macht jetzt eine Liste mit allen Verben und Ausdrücken in den drei Auszügen, die mit Bewegung zu tun haben, zum Beispiel „gehen“. *Wie* bewegen sich Menschen und Dinge durch die Stadt? Was sagen diese Verben und Ausdrücke der Bewegung über das Verhältnis der Menschen zur Stadt aus?

Auszug I	Auszug II	Auszug III
gehen		
usw.		

6. Macht zuletzt eine Liste mit allen Adjektiven und Adverbien, die in den Auszügen vorkommen. Welche Adjektive/Adverbien fallen auf? Was sagen diese Wörter darüber aus, wie die Figuren die verschiedenen Orte in Köln erleben?

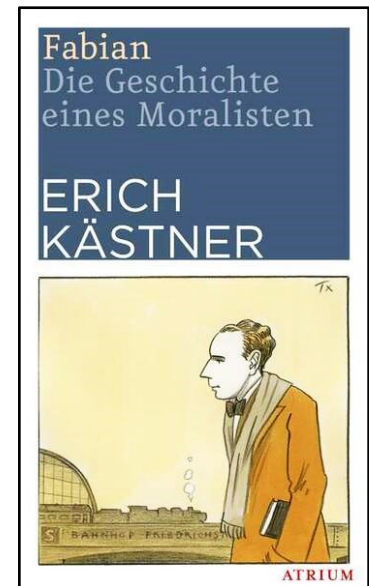
Auszug I	Auszug II	Auszug III
langsam		
usw.		

# Gruppenarbeit: Stadtschilderungen

1. Lest die Auszüge aus *Fabian* unten, in denen **die Stadt Berlin** geschildert wird. Was sieht Fabian und wie erlebt er die Stadt? Bitte diskutiert gemeinsam in der Gruppe.

- Seite 11 am Anfang des Ersten Kapitels („Er folgte drei hastig marschierenden Arbeitern ...“)
- Seite 121–122 am Anfang des elften Kapitels („Damit verließ Fabian seine Wirkungsstätte ...“)
- Seite 180–181 am Ende des fünfzehnten Kapitels („Wollen Sie eine Stulle haben? ...“)

Die Seitenangaben beziehen sich auf diese Ausgabe des Romans (Atrium Verlag, 4. Aufl., 2019): —————→



# *Fabian: Auszug 1*

„Er folgte drei hastig marschierenden Arbeitern und geriet, über Holzbohlen stolpernd, an Bauzäunen und grauen Stundenhotels entlang, zum Bahnhof Jannowitzbrücke. Im Zug holte er die Adresse heraus, die ihm Bertuch, der Bürochef, aufgeschrieben hatte: Schlüterstraße 23, Frau Sommer. Er fuhr bis zum Zoo. Auf der Joachimsthaler Straße fragte ihn ein dünnbeiniges wippendes Fräulein, wie er drüber dächte. Er beschied das Anerbieten abschlägig, drohte mit dem Finger und entkam.

Die Stadt glich einem Rummelplatz. Die Häuserfronten waren mit buntem Licht beschmiert, und die Sterne am Himmel konnten sich schämen. Ein Flugzeug knatterte über die Dächer. Plötzlich regnete es Aluminiumtaler. Die Passanten blickten hoch, lachten und bückten sich. [...] Fabian hatte mit einem Male die Vorstellung, er fliege dort oben im Aeroplan und sehe auf sich hinunter, auf den jungen Mann in der Joachimstaler Straße, im Gewimmel der Menge, im Lichtkreis der Laternen, im Straßengewirr der fiebrig entzündeten Nacht.

Wie klein der Mann war. Und mit dem war er identisch!“ (S. 11)

# *Fabian: Auszug 2*

„Damit verließ Fabian seine Wirkungsstätte und holte sich an der Kasse zweihundertsiebzig Mark. Bevor er auf die Straße trat, blieb er minutenlang im Tor stehen. Lastautos ratterten vorbei. Ein Depeschbote sprang vom Rad und eilte ins gegenüberliegende Gebäude. Das Nebenhaus war von einem Gerüst vergittert. Maurer standen auf den Laufbrettern und verputzten den grauen, bröckeligen Bewurf. Eine Reihe bunter Möbelwagen bog schwerfällig in die Seitenstraße. Der Depeschbote kam zurück, stieg hastig auf sein Rad und fuhr weiter. Fabian stand im Torbogen, griff in die Tasche, ob das Geld noch darin sei, und dachte: ‚Was wird mit mir?‘ Dann ging er, da er nicht arbeiten durfte, spazieren.

Er lief kreuz und quer durch die Stadt, trank gegen Mittag, Hunger hatte er nicht, bei Aschinger eine Tasse Kaffee und setzte sich von neuem in Bewegung, obwohl er sich lieber traurig in den tiefen Wald verkrochen hätte. Aber wo war hier ein tiefer Wald? Er lief und lief und rannte sich den Kummer an den Stiefelsohlen ab.“ (S. 121–122)

# *Fabian: Auszug 3*

„Wollen Sie eine Stulle haben?“, fragte der Mann im Kiosk.

„Eine Woche reicht’s schon noch“, sagte Fabian, bedankte sich und ging zum Bahnhof hinüber. Er studierte den Fahrplan. Sollte er, vom letzten Geld, ein Billett kaufen und zur Mutter kutschieren? Aber vielleicht wusste Zacharias morgen einen Ausweg? Als er aus dem Bahnhof trat und wieder diese Straßenfluchten und Häuserblöcke vor sich sah, dieses hoffnungslose, unbarmherzige Labyrinth, wurde ihm schwindlig. Er lehnte sich neben ein paar Gepäckträgern an die Wand und schloss die Augen. Doch nun quälte ihn der Lärm. Ihm war, als führen die Straßenbahnen und Autobusse mitten durch seinen Magen. Er kehrte wieder um, stieg die Treppe zum Wartesaal hinauf und legte dort den Kopf auf eine harte Bank. Eine halbe Stunde später war ihm wohler. Er ging zur Straßenbahnhaltestelle, fuhr nach Hause, warf sich aufs Sofa und schlief sofort ein.“ (S. 180–181)

# Verben und Ausdrücke der Bewegung

2. Macht zuerst eine Liste mit allen **Verben** und **Ausdrücken** in den drei Auszügen, die mit **Bewegung** zu tun haben, zum Beispiel „folgen“. *Wie* bewegen sich Menschen und Dinge durch die Stadt? Was sagen diese Verben und Ausdrücke der Bewegung über das Verhältnis von Fabian – und von den Menschen überhaupt – zur Stadt aus?

Auszug I	Auszug II	Auszug III
folgen		
usw.		

Bitte notiert Eure Antworten für die Diskussion im Plenum!

# Adjektive und Adverbien

3. Macht zuletzt eine Liste mit allen **Adjektiven** und **Adverbien**, die in den Auszügen vorkommen. Welche Adjektive/Adverbien fallen auf? Was sagen diese Wörter darüber aus, wie Fabian die verschiedenen Orte in Berlin erlebt?

Auszug I	Auszug II	Auszug III
hastig		
usw.		

Bitte notiert Eure Antworten für die Diskussion im Plenum!



# Auswertung der Aufgaben zu Irmgard Keuns *Gilgi - eine von uns*

Dieser Fragebogen dient der Weiterentwicklung des Literaturunterrichts im Fach Deutsch. Deine Teilnahme ist freiwillig und alle Antworten werden anonym ausgewertet. Die sieben Fragen unten können auf Schwedisch oder Deutsch beantwortet werden.

Wenn du den ausgefüllten Fragebogen einreichst, gibst du dein Einverständnis zur Teilnahme an dieser Studie. Vielen Dank für deine Bereitschaft, den Fragebogen auszufüllen.

Denna enkät är ett led i vidareutvecklingen av litteraturundervisningen i ämnet tyska. Ditt deltagande är frivilligt och svaren som samlas in är anonyma. De sju frågorna nedan kan besvaras på svenska eller tyska.

När du skickar in den ifyllda enkäten ger du ditt medgivande till att delta i studien. Tack för att du vill fylla i enkäten och bidra med dina svar.

Hanna Henryson

\* Obligatoriskt

1. Wie leicht oder schwer fandest du die Sprache des Romans? / Hur lätt eller svårt var språket i romanen för dig? \*

schwer / svårt	ziemlich schwer / ganska svårt	ziemlich leicht / ganska lätt	leicht / lätt
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Wie war es für dich, *Gilgi* zu lesen? / Hur upplevde du läsningen av *Gilgi*?

1 = *stämmer gar nicht*, 5 = *stämmer sehr gut* / 1 = *stämmer inte alls*, 5 = *stämmer mycket väl* \*

	1	2	3	4	5
spannend / spännande	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mühsam / mödosam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
amüsant / rolig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
leicht / lätt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
uninteressant / ointressant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lehrreich / lärorik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
berührend / berörande	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



3. Was hast du durch die Seminaraufgaben zu den drei Romanauszügen gelernt (Stadtschilderungen eingehend lesen, Listen mit Verben und Adjektiven erstellen)? / Vad lärde du dig av seminarieuppgifterna om de tre utdragen ur romanen (läsa stadsskildringarna noga, skapa listor med verb och adjektiv)?

1 = *stimmt gar nicht*, 5 = *stimmt sehr gut* / 1 = *stämmer inte alls*, 5 = *stämmer mycket väl* \*

	1	2	3	4	5
Ich habe die Figuren, die Handlung oder andere Aspekte des Romans besser verstanden. / Jag fick en bättre förståelse av figurena, handlingen eller andra aspekter av romanen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe neue Wörter und Ausdrücke gelernt. / Jag lärde mig nya ord och uttryck.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe meine Fähigkeit zur Analyse von Literatur entwickelt. / Jag har utvecklat min förmåga att analysera litteratur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Aufgaben haben mir beim Schreiben des kreativen Textes geholfen. / Jag hade nytta av uppgifterna i skrivandet av den kreativa texten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe nichts Neues gelernt. / Jag lärde mig ingenting nytt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Weitere Kommentare zur Frage 3: / Ytterligare kommentarer till fråga 3:

5. Beschreibe deine Eindrücke von der Aufgabe, einen kurzen Spaziergang in einer bekannten Umgebung mithilfe von Notizen, Zeichnungen oder Fotos eingehend zu dokumentieren. Welchen Sinn hatte diese Aufgabe für dich? /  
Beskriv dina intryck av uppgiften att noga dokumentera en kort promenad i en välbekant omgivning med hjälp av anteckningar, teckningar eller foton. Vad var givande för dig i denna uppgift? \*

6. Was hat es dir gebracht, einen kurzen kreativen Text mit Inspiration aus *Gilgi* und deiner eigenen Dokumentation eines Spaziergangs zu schreiben? /  
Vad gav det dig att skriva en kort kreativ text med inspiration från *Gilgi* och din egen dokumentation av en promenad? \*

7. Wie fandest du die gesamten Aufgaben zu *Gilgi*? / Vad tyckte du om uppgifterna till *Gilgi* som helhet? \*



8. Hast du weitere Kommentare oder Verbesserungsvorschläge? Bitte schreib sie hier. / Har du andra kommentarer eller förbättringsförslag? Tack för att du skriver dem här.

Q1



1. Wie leicht oder schwer fandest du die Sprache des Romans? / Hur lätt eller svårt var språket i romanen för dig?

- ☐ schwer / svårt
- ☐ ziemlich schwer / ganska svårt
- ☐ ziemlich leicht / ganska lätt
- ☐ leicht / lätt

Q2



2. Wie war dein Leseerlebnis des *Fabian*? / Hur var din upplevelse av att läsa *Fabian*?

1 = stimmt gar nicht, 5 = stimmt sehr gut / 1 = stämmer inte alls, 5 = stämmer mycket väl

	1	2	3	4	5
spannend / spännande	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mühsam / mödosam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
amüsant / rolig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
leicht / lätt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
uninteressant / ointressant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lehrreich / lärorik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
berührend / berörande	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q3



3. Was hast du durch die Seminaraufgaben zu den drei Romanauszügen gelernt (Stadtschilderungen eingehend lesen, Listen mit Verben und Adjektiven erstellen)? / Vad lärde du dig av seminarieuppgifterna om de tre utdragen ur romanen (läsa stadsskildringarna noga, skapa listor med verb och adjektiv)?

1 = stimmt gar nicht, 5 = stimmt sehr gut / 1 = stämmer inte alls, 5 = stämmer mycket väl

	1	2	3	4	5
Ich habe die Figuren, die Handlung oder andere Aspekte des Romans besser verstanden. / Jag fick en bättre förståelse av figurerna, handlingen eller andra aspekter av romanen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe neue Wörter und Ausdrücke gelernt. / Jag lärde mig nya ord och uttryck.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe meine Fähigkeit zur Analyse von Literatur entwickelt. / Jag har utvecklat min förmåga att analysera litteratur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Aufgaben haben mir beim Schreiben des kreativen Textes geholfen. / Jag hade nytta av uppgifterna i skrivandet av den kreativa texten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe nichts Neues gelernt. / Jag lärde mig ingenting nytt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q4

4. Weitere Kommentare zur Frage 3: / Ytterligare kommentarer till fråga 3:

Q5



5. Beschreibe deine Eindrücke von der Aufgabe, einen kurzen Spaziergang in einer bekannten Umgebung mithilfe von Notizen, Zeichnungen oder Fotos eingehend zu dokumentieren. Welchen Sinn hatte diese Aufgabe für dich? /  
Beskriv dina intryck av uppgiften att noga dokumentera en kort promenad i en välbekant omgivning med hjälp av anteckningar, teckningar eller foton. Vad var givande för dig i denna uppgift?

Q6



6. Was hat es dir gebracht, einen kurzen kreativen Text mit Inspiration aus *Fabian* und deiner eigenen Dokumentation eines Spaziergangs zu schreiben? /  
Vad gav det dig att skriva en kort kreativ text med inspiration från *Fabian* och din egen dokumentation av en promenad?

Q7



7. Wie fandest du die gesamten Aufgaben zu *Fabian*? / Vad tyckte du om uppgifterna till *Fabian* som helhet?



Q8

8. Hast du weitere Kommentare oder Verbesserungsvorschläge? Bitte schreib sie hier. / Har du andra kommentarer eller förbättringsförslag? Tack för att du skriver dem här.