



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Deutsch lernen mit Fanfictions? Didaktische Verwendungsmöglichkeiten von Fanfictions im DaF-Unterricht“

verfasst von / submitted by

Isabella Katzenbeisser BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

UA 190 344 333

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Englisch UF Deutsch

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger



## **Danksagung**

*Was wäre, wenn...*

... Mein Diplomarbeitsbetreuer, Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger, sich dieses Themas und des theoretischen Zugangs dazu nicht angenommen, mich nicht mit hilfreichen Ratschlägen und Literaturtipps hin- und wieder in die richtige Richtung geschubst und mir nicht stets mit konstruktiven Verbesserungsvorschlägen bei der Besprechung der einzelnen Kapitel zur Verfügung gestanden hätte?

... Meine Familie mich nicht seit Beginn meines Studiums immer unterstützt, mir nicht gut zugesprochen hätte, wenn die Arbeit mitunter zu viel wurde, und ihre Ohren gegen meine Sorgen verschlossen hätte?

... Meine Freundin und Kollegin Sabrina Huber mir nicht ihr Wissen und ihre Zeit geschenkt und mir nicht stets Anregungen zum Schreiben und zur Gliederung der Arbeit gegeben hätte?

... Meine Freundinnen Therese Gnilsen und Nicole Tillner nicht gemeinsam mit mir eine Schreibgruppe gebildet und wir uns nicht gegenseitig unterstützt und motiviert hätten, wenn die Anforderungen unserer Abschlussarbeiten mal wieder unüberwindbar erschienen?

... Die Mitglieder meines Schreibzirkels des Begleitseminars zur Diplomarbeit nicht so wundervolles, konstruktives Feedback gegeben hätten?

Wären all diese Menschen nicht gewesen, wäre diese Diplomarbeit nie zustande gekommen!

Ihnen allen möchte ich an dieser Stelle von ganzem Herzen für ihre beständige

Unterstützung danken!



# Inhalt

<b>1. Einleitung</b> .....	1
1.1. Zum Forschungsprozess: Fragestellung und Literaturrecherche .....	2
1.2. Aufbau der Arbeit.....	4
1.3. Zur Schreibweise des Wortes <i>Fanfiction</i> .....	5
<b>2. <i>Fanfictions? Sind das Comics oder so?</i> - Eine Erläuterung</b> .....	6
2.1. Fans und Fandom: Grundlagen für Fanfictions.....	7
2.2. Canon ≠ Fanon?: Definition und Begrifflichkeiten.....	10
2.3. Ein bisschen Theorie im Plot hat noch keinem geschadet...: Geschichte und Einordnungsversuche von Fanfictions .....	14
2.4. Literaturtheoretische Überlegungen zu Fanfictions .....	20
2.5. <i>Vielen Dank auch an meine wundervolle Betaleserin</i> : Die Rolle der (Beta-) Lesenden für den Entstehungsprozess von Fanfictions.....	22
<b>3. Zur Rolle der Literatur im Fremdsprachenunterricht</b> .....	25
3.1. Konzepte, Theorien, Ansätze: Zur gegenwärtigen Diskussion über Literatur im Fremdsprachendiskurs.....	25
3.1.1. Literatur und ihre Berücksichtigung im Fremdsprachenunterricht Deutsch .....	25
3.1.2. Zur Frage der Ästhetik, Symbolik und Literarizität .....	28
3.1.3. Der nicht-messbare Mehrwert der Literatur: Mitgefühl, Verständnis und emotionale Resonanz.....	32
3.1.4. Text-Intertextualität-Diskurs: Halletts Intertextualitätsparadigma für den Fremdsprachenunterricht .....	34
3.1.5. “Then as now, we pass the time by telling stories to each other”: Narrativität im Fremdsprachenunterricht .....	38
3.2. Literatur (lesen) im Netz: Grundzüge digitalen Lesens und digitaler Literaturplattformen .....	42
3.2.1. Digitale Literatur, Literatur im Netz und Literaturplattformen.....	42
3.2.2. Kommentare erwünscht: Lesekonventionen im Netz .....	46
<b>4. Schreiben im Fremdsprachenunterricht Deutsch</b> .....	50
4.1. Schreibdidaktische Ansätze im DaF-Unterricht.....	50
4.1.1. Die Fertigkeit Schreiben und ihre Berücksichtigung im Fremdsprachenunterricht..	50
4.1.2. Schreibmodelle .....	53
4.1.3. Schreibstrategien, Feedback und Kooperatives Schreiben: Herausforderungen sowie praktische Überlegungen zum Schreiben in einer Fremdsprache .....	57
4.2. Handlungs- und produktionsorientierter Unterricht .....	61
4.3. <i>Unleash your imagination</i> : Kreatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht .....	64
4.3.1. Sei kreativ – was ist denn kreativ? Definition des Kreativitätsbegriffs .....	65
4.3.2. Lasst uns übers Schreiben reden und einen Bestseller verfassen: Ansätze kreativen Schreibens.....	66
4.3.3. Und wozu machen wir das? – Kreatives Schreiben im DaF-Unterricht .....	68
4.4. Schreiben im Netz: Digitale Schreibkompetenz im Unterricht .....	71
<b>5. Zum didaktischen Potenzial von Fanfictions</b> .....	74
5.1. Fremdsprachenlernen mit Popkultur? Fanfictions als popkulturelles Phänomen.....	74
5.2. Das Potenzial von Fanfictions aus literaturdidaktischer Perspektive .....	79
5.2.1. Symbolische Kompetenz und Literarizität mit Fanfictions erarbeiten – Ja, aber... .	80

5.2.2. Vom Original zum Fandiskurs und wieder zurück: Intertextuelles Lernen mit Fanfictions .....	82
5.2.3. <i>Was wäre, wenn...</i> : Narrative Kompetenz mit Fanfictions erlernen .....	83
5.2.4. Thematisierung digitaler Literaturpraktiken mit Fanfictions.....	84
5.3. Zur Förderung der fremdsprachlichen Schreibkompetenz mit Fanfictions .....	85
5.3.1. Fanfictions und Teilprozesse des Schreibens .....	85
5.3.2. Fanfictions als Unterrichtsmittel eines handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts sowie als eine Form des kreativen Schreibens.....	87
5.3.3. Digitale Schreibkompetenz mit Fanfictions entwickeln.....	89
<b>6. Didaktisierung zur Verwendung von Fanfictions im schulischen DaF-Unterricht .....</b>	<b>90</b>
6.1. Bevor wir anfangen: Praktische Überlegungen zur Planung und Vorstellung eines deutschsprachigen Fanfiction-Archivs.....	91
6.1.1. Was es zu beachten gilt .....	91
6.1.2. <i>Und wo finde ich Texte? - Fanfiction.de</i> : Erläuterungen zu einem Fanfiction-Archiv .....	93
6.2. „Mein Name ist Sherlock Holmes und die Adresse ist 221b, Bakerstreet“: <i>Sherlock</i> als beispielhaftes Fandom und Fanfiction-Vorlage .....	97
6.2.1. Über Jahre und Medien hinweg: Zur Beliebtheit des Sherlock Holmes.....	98
6.2.2. Wie funktioniert Fanfiction? Analyse einer Beispielfanfiction .....	99
6.2.2.1. Methodik: Narratologische Textanalyse.....	99
6.2.2.2. „Was meint er, du hast mit einer Tiefkühlpizza einen Überfall vereitelt? “: Analyse einer deutschsprachigen Fanfiction.....	103
6.3. Lehr- und Lernziele sowie Kompetenzen nach dem GERS.....	109
6.4. Didaktisierung für eine Projektarbeit mit Fanfictions.....	114
6.4.1. Einführung in das Projekt.....	115
6.4.2. Heranführung an und kooperatives Schreiben von Fanfictions.....	118
6.4.3. Individueller Schreibauftrag zu Fanfictions .....	123
6.4.4. Tabellarischer Überblick .....	127
<b>7. Conclusio .....</b>	<b>132</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>137</b>
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>149</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>150</b>
Appendix A.....	150
Appendix B .....	157
Appendix C.....	158
<b>Abstract .....</b>	<b>159</b>

# 1. Einleitung

„[F]ic authors posit the question ‘what if’ to every possible facet of a source text [...]” (Derecho 2006, S. 76). So bringt es Derecho in ihren Ausführungen zu Fanfictions auf den Punkt. Das ist die Frage, die auch der Themenfindung dieser Diplomarbeit zugrunde lag: Was wäre, wenn Fanfictions im schulischen Fremdsprachenunterricht Verwendung fänden? Was wäre, wenn Fanfictions eine Möglichkeit böten, die zeitweise frustrierende Fremdsprache Deutsch in einem anderen, zugänglicheren Licht zu präsentieren? Was wäre, wenn Fanfictions Raum und Gelegenheit eröffneten, um Fremdsprachenkompetenzen mit Kreativität und außerschulischen Interessen der Lernenden zu kombinieren? Was wäre, wenn das Lieblingsbuch oder der Lieblingsfilm zu einem offenen Text werden könnte, der dazu einlädt zu probieren, zu erschaffen und Deutsch durch einen spielerischen, kreativen Zugang zu erleben? Was wäre, wenn...

Der Beantwortung dieser Fragen hat sich diese Diplomarbeit verschrieben. Der Blick auf Fanfictions als Material im Unterrichtsdiskurs ist dabei keinesfalls ein neuer. Besonders im anglophonen Raum, und hier vor allem auch im Bereich der *English as a Foreign Language* (EFL) und *English as a Second Language* (ESL)-Didaktik (siehe u.a. Black 2009; Mackey & McClay 2008; Lazar 2008; Rogge 2017; Bahoric & Swaggerty 2015; Booth 2015; Sauro & Sundmark 2016, 2019), wurden bereits einige sowohl theoretische als auch praktische Arbeiten dahingehend verfasst. In der Forschung für *Deutsch als Fremdsprache* (DaF) beziehungsweise *Deutsch als Zweitsprache* (DaZ) wurde das Genre bis jetzt jedoch kaum beleuchtet, was wohl unter anderem auch darin begründet liegt, dass das Phänomen *Fanfiction* im deutschsprachigen Raum im Allgemeinen bislang vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit erhalten hat (vgl. Baumann 2009, S. 104); an der Universität Wien gibt es nur eine einzige Diplomarbeit, die sich mit der Frage nach den didaktischen Möglichkeiten von Fanfictions für den muttersprachlichen Deutschunterricht beschäftigt (siehe Köllemann 2015).

An dieser Stelle möchte diese Diplomarbeit daher ansetzen und das Genre *Fanfiction* für den DaF-Unterricht erarbeiten. Dabei handelt es sich methodisch um eine vorwiegend theoretische Arbeit, die durch eine Didaktisierung zu einem Projekt mit Fanfictions im schulischen DaF-Unterricht abgeschlossen wird. Der Grund für diesen Theriefokus ergibt sich aus der bereits erwähnten mangelnden Thematisierung von Fanfictions im DaF-Forschungsdiskurs. Es erschien daher wichtig, zunächst eine klare Positionierung von Fanfictions im Rahmen der DaF-Didaktik, und hier vor allem der Literatur- und Schreibdidaktik, zu etablieren und theoretische Überlegungen zu

Verwendungsmöglichkeiten im Fremdsprachendiskurs anzustellen. An diese Punkte gilt es, in weiterer Folge empirisch anzuschließen; hier eröffnet sich demnach noch ein breites Feld an Forschungsoptionen. Da im Hinblick auf die Didaktisierung zudem eine Eingrenzung der möglichen Zielgruppe stattfinden musste, liegt der Fokus der Forschungsfrage vor allem auf dem DaF-Unterricht im Schulkontext. Daher ergeben sich auch im Hinblick auf die Erwachsenenbildung sowie den DaZ-Bereich noch eine Reihe von Untersuchungsmöglichkeiten.

### **1.1. Zum Forschungsprozess: Fragestellung und Literaturrecherche**

Der theoretische Teil der Arbeit liefert zunächst eine Definition über das Genre *Fanfiction* sowie über geläufige Konzepte und Modelle innerhalb der Literatur- und Schreibdidaktik für den Bereich *Deutsch als Fremdsprache*, innerhalb derer die Verwendung von *Fanfiction* positioniert und didaktisch begründet wird. Zu diesem Zweck wurde von den grundlegenden Forschungsfragen ausgehend eine Reihe weiterführender Fragen verfasst, die im Laufe der Arbeit und mit zunehmender Vertiefung noch ergänzt wurden. An diesen orientierte sich die Suche nach passender Literatur.

Folgende Fragestellungen sollen durch diese Diplomarbeit beantwortet werden:

- I. Welcher didaktische Nutzen ergibt sich durch die Verwendung von *Fanfiction*s im schulischen DaF-Unterricht hinsichtlich des Fremdsprachenerwerbs, und hier besonders in Bezug auf die Förderung der Schreibkompetenz sowie des literarischen Lernens?
- II. Wie lässt sich die Verwendung von *Fanfiction*s im Unterricht umsetzen?

Anhand dessen wurden folgende weiterführende Fragen zur Unterstützung und Lenkung der Literaturrecherche verfasst:

- ❖ Was sind *Fanfiction*s? Wie ist das Genre definiert, wie hat es sich entwickelt, welche Forschungsansätze gibt es? In welchem Bezug stehen *Fanfiction*s zu dem größeren Konzept des sogenannten *Fandom*s?
- ❖ Welche Rolle nimmt die Kommentarfunktion im Entstehungsprozess von *Fanfiction*s ein? Inwiefern lässt sich dies besonders im Hinblick auf den Schreibprozess für den Unterricht instrumentalisieren?
- ❖ Welche Forschung existiert bereits hinsichtlich der Verwendungsmöglichkeiten von *Fanfiction*s im Fremdsprachenunterricht? Welche Schlussfolgerungen lassen sich daraus für den DaF-Unterricht ziehen?

- ❖ Wo und wie lassen sich Fanfictions hinsichtlich fremdsprachlicher Literatur- und Schreibdidaktik verorten? Welche Anknüpfungspunkte an Konzepte und Modelle gibt es?
- ❖ Vor allem mit Blick auf die Digitalisierung der Gesellschaft, welche Möglichkeiten bestehen, Praktiken des digitalen Lesens und Schreibens mithilfe von Fanfictions auch im Fremdsprachenunterricht zu thematisieren?
- ❖ Welches Potenzial bieten popkulturelle Medien für den Fremdsprachenunterricht?

Im Hinblick auf die Didaktisierung stellten besonders folgende Fragen eine Orientierung dar:

- ❖ Welches Material eignet sich für den Fremdsprachenunterricht, welche Internetseiten stehen zur Verfügung? Nach welchen Kriterien erfolgt die Auswahl der für den Unterricht bestimmten Fanfictions?
- ❖ Für welche Zielgruppe ist die Didaktisierung konzipiert? Welche Lernziele werden dafür gesetzt, welche Methoden eignen sich für die Umsetzung?

Angeleitet durch diese Fragestellungen fand die Literaturrecherche vor allem im Hinblick auf die Definition von Fanfiction, schreib- und literaturdidaktische Konzepte im Fachdiskurs *Deutsch als Fremdsprache* sowie Ausführungen zu didaktischen Möglichkeiten von Fanfictions im Fremdsprachenunterricht statt; letztere stammen jedoch, wie bereits erwähnt, vorwiegend aus dem Bereich der EFL- und ESL-Didaktik, sodass hieraus passende Schlussfolgerungen für den DaF-Unterricht übernommen wurden. Die Summe dieser Ausführungen mündet schließlich in der Benennung theoriegestützter didaktischer Verwendungsmöglichkeiten für Fanfictions im schulischen DaF-Kontext ehe zum Abschluss ein Unterrichtsvorschlag präsentiert wird. Die nachfolgende Graphik stellt den Forschungsprozess nochmals im Überblick dar:

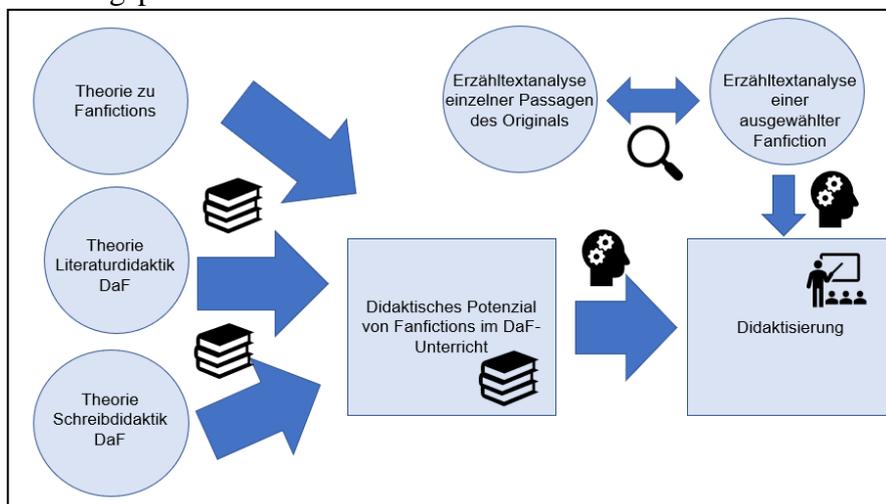


Abb. 1: Grafik zum Forschungsprozess dieser Diplomarbeit (eigene Darstellung)

## 1.2. Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist insgesamt in fünf Kapitel unterteilt, von denen besonders die ersten drei sehr literaturgestützt sind. Im ersten Kapitel wird zunächst der für Fanfictions essentielle Begriff *Fan* näher erläutert, da dies einer genaueren Definition als „[ein] begeisterter Anhänger von jemandem [...] oder etwas“ (Brockhaus online) bedarf. Vielmehr bedingt die Auseinandersetzung mit Fanfictions ein differenziertes Verständnis von Fans als „active participants in the construction and circulation of textual meanings“ (Jenkins 2013, S. 24). Wesentlich ist darüber hinaus eine Erläuterung des Konzepts *Fandom*, innerhalb dessen Fanfictions produziert werden und bedeutungserfassend fungieren (siehe Jenkins 2013). Anschließend daran erfolgt eine breite Definition zu Fanfictions, angefangen von wesentlichen Begrifflichkeiten, über einen historischen Überblick, hin zu literaturtheoretischen Überlegungen und der besonderen Rolle der Lesenden im Entstehungsprozess einer Fanfiction.

Das zweite Kapitel liefert einen Überblick über literaturdidaktische Zugänge im DaF-Diskurs. Nach einem kurzen historischen Exkurs zur Rolle der Literatur im Verlauf des deutschsprachigen Fremdsprachenunterrichts werden Claire Kramschs (2011) Ausführungen einer symbolischen Kompetenz sowie eine Didaktik der Literarizität nach Dobstadt und Riedner (2011) vorgestellt, welche die sprachlichen Besonderheiten literarischer Texte in den Mittelpunkt stellen. Darüber hinaus gilt es jedoch auch, den nicht messbaren Mehrwert von Literatur zu berücksichtigen, wie sie etwa Bredella (2013) formuliert, nämlich in Form einer persönlichen und emotionalen Entwicklung des Lesers oder der Leserin. Aufgrund des intertextuellen Charakters von Fanfictions wird zudem das Intertextualitätsparadigma nach Wolfgang Hallet (2002) erläutert sowie Formen narrativer Kompetenz in der Fremdsprache nach Nünning & Nünning (2007) diskutiert. Abschließend werden die für Fanfictions relevanten Aspekte digitalen Lesens sowie digitaler Literaturplattformen vorgestellt.

Das dritte Kapitel konzentriert sich auf Aspekte der fremdsprachlichen Schreibforschung. Nach einer allgemeinen Erläuterung der Fertigkeit *Schreiben* und einer kurzen Übersicht zur Rolle des Schreibens im Fremdsprachenunterricht im Laufe der Zeit werden drei Schreibmodelle vorgestellt, welche für die Darstellung des (fremdsprachlichen) Schreibprozesses besonders relevant scheinen. Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang auch die Vorstellung entsprechender Schreibstrategien zur Unterstützung des Schreibens, wie sie sich etwa bei Schmölder-Eibinger (2008) und Dengerscherz (2012) finden. In weiterer Folge werden zudem das Prinzip eines handlungs- und produktionsorientierten

Unterrichts sowie Aspekte kreativen Schreibens erläutert, da sich Fanfictions aus didaktischer Perspektiven hier gut verorten lassen.

Kapitel vier thematisiert nun konkret jene didaktischen Potenziale, die Fanfictions für den Fremdsprachenunterricht darstellen. Dabei wird zunächst noch auf die Verwendungsmöglichkeiten der Popkultur im Schulkontext eingegangen, da Fanfictions einerseits als popkulturelles Phänomen zu betrachten sind und andererseits die überwiegende Mehrheit an Fanfictions zu popkulturellen Produkten geschrieben wird. Im Anschluss daran werden die in Kapitel zwei und drei vorgestellten Aspekte der fremdsprachlichen Literatur- und Schreibdidaktik in direkten Zusammenhang mit der Verwendung von Fanfictions im Schulunterricht gebracht.

Kapitel fünf ist vor allem praxisorientiert und liefert einen Unterrichtsvorschlag zu einem Semesterprojekt mit Fanfictions im Schulkontext auf Niveau B2. Dafür werden zu Beginn noch einige praktische Überlegungen zur Planung angestellt und das deutschsprachige Fanfiction-Archiv *fanfiction.de* vorgestellt. Anschließend erfolgt eine Darlegung der für die Didaktisierung als Beispiel herangezogenen BBC-Serie *Sherlock* (2010) sowie eine narratologische Textanalyse einer Fanfiction, die im Zuge des Projekts als beispielhafte Vorlage dient. Schließlich werden konkrete Lernziele definiert, zum Teil in Zusammenhang mit den Deskriptoren nach dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* (2018), ehe das Projekt selbst erläutert wird.

### **1.3. Zur Schreibweise des Wortes *Fanfiction***

Nicht nur in der existierenden Forschungsliteratur, sondern auch in Fandiskursen gibt es verschiedene Schreibweisen des Wortes *Fanfiction*. Eine im englischen Raum übliche Schreibung ist *fan fiction*, im Deutschen existiert u.a. auch *Fanfiktio*n oder *Fangeschichte* (vgl. Baumann 2009, S. 104). Diese Diplomarbeit verwendet die Schreibung *Fanfiction* bei einzelnen Geschichten beziehungsweise *Fanfictions*, wenn von mehreren Geschichten oder Fanfictions in ihrer Gesamtheit die Rede ist, da dies, nach Petra Baumann, „der häufigste [Begriff] und auch in allen nicht-englischsprachigen Fangemeinden gebräuchlich [ist]“ (ibid. S. 104). Da zuweilen englischsprachige Zitate in der Arbeit verwendet werden, welche die Form *fan fiction* gebrauchen, erschien es angebracht, zu Beginn die Thematik der für diese Diplomarbeit gebräuchlichen Schreibung zu erläutern.

## 2. *Fanfiction*s? Sind das Comics oder so? - Eine Erläuterung

Der Begriff *Fanfiction* ist keinesfalls mehr ein unbeschriebenes Blatt im Bereich der (anglophonen) Medien- und Kulturforschung (siehe etwa Jenkins 2013; Coppa 2017; Busse & Hellekson 2006; Jamison 2013; Thomas 2011; Black 2009; Ortner 2008; Metzger 2012). Ehe daher ein Überblick über das Genre sowie über die gegenwärtige Forschungsliteratur gegeben wird, sei an dieser Stelle ein kurzer Auszug aus dem Vorwort zu Francesca Coppas Monographie *The Fanfiction Reader. Folk Tales for the Digital Age* (2017) zitiert:

The experience of fandom, especially in the age of the internet, is one of binge reading: most new fans, upon discovering fanfic, gobble it down. The first story you read is usually an eyebrow raiser; [...]. “What is this craziness? Do people really do this? [...] Let me just look at one more...” And then the next thing you know, it’s four in the morning, it’s three days later, it’s ten years on. [...] You’ve read roughly forty-five thousand stories, some of them amazing, many of them terrible, and you now have all sorts of opinions about tropes and genres. [...] [N]o matter what you like, and no matter how much there is of it – *there isn’t enough of it*. And so some readers [...] will start to write. You’ll write the thing you want to read, because how hard can it be? You can do better than the story you read last night. [...] That is the experience of fanfiction, and it’s an experience I can’t create for you [...] (Coppa 2017, ix-x).

Coppas Zitat soll an dieser Stelle die unmittelbare Empfindung, das Vergnügen beim Lesen und Schreiben von *Fanfiction*s betonen, welche bei einer rein theoretischen Abhandlung rasch in einer Flut an Begriffen, Definitionen und Erklärungen untergehen können. Gerade diesen emotionalen, persönlichen Fan-Zugang zu Texten gilt es jedoch stets im Hinterkopf zu bewahren, wenn man sich wissenschaftlich mit *Fanfiction*s auseinandersetzt.

Die Mehrheit der zurate gezogenen Literatur hinsichtlich *Fanfiction*s stammt aus dem anglo-amerikanischen Raum. Dies hängt einerseits damit zusammen, dass die überwiegende Anzahl an *Fanfiction*s in englischer Sprache verfasst wird, unabhängig davon, ob deren Verfasser und Verfasserinnen Englisch als Erstsprache haben (vgl. Cuntz-Leng & Meintzinger 2015, online). Andererseits liegt dies aber ebenso daran, wie Ingelmann und Matuszkiewicz (2017) kritisch bemerken, dass sich die germanistische Literaturwissenschaft bislang vergleichsweise wenig für Laienliteratur jeglicher Art, zu der auch *Fanfiction*s zu zählen sind, interessiert hat. Dementsprechend sind zwar bereits eine Reihe von Werken zu *Fanfiction*s erschienen, jedoch überwiegend mit Blick auf den US-amerikanischen Kulturraum, während sich die deutschsprachige Forschung auf einige wenige Erscheinungen beschränkt (vgl. *ibid.* S. 301-302). Wenngleich ein verstärkter Blick auf

Fanfictions im deutschsprachigen Raum von Interesse wäre, – Cuntz-Leng und Meitzinger (2015) verweisen hierbei auf die Heterogenität der Fangemeinschaft, trotz der scheinbaren Homogenität, die durch die überwiegende Verwendung des Englischen suggeriert wird – so eignet sich die englischsprachige Literatur dennoch für den Zweck dieses Kapitels, einen Überblick über das Phänomen zu schaffen.

## 2.1. Fans und Fandom: Grundlagen für Fanfictions

Ehe das Genre *Fanfiction* als solches charakterisiert wird, ist es wichtig, zwei entscheidende Begriffe zu definieren: die Bezeichnung *Fan* sowie das Konzept *Fandom*. Beide sind untrennbar mit Fanfictions verbunden, – nicht ohne Grund ist das Wort ‚Fan‘ bereits in ‚*Fanfiction*‘ enthalten – sodass eine kurze Erläuterung zu Beginn notwendig erscheint.

Eines der zentralen Werke für die Arbeit zu Fandom im Allgemeinen stellt Henry Jenkins‘ *Textual Poachers* (1992) dar, welcher den Bereich der Fankultur zu Beginn der 1990er Jahre ausführlich definierte (vgl. Busse & Hellekson 2006, S.18). 2013 erschien eine Neuauflage zu Jenkins‘ Werk, die im Weiteren aus Gründen der Aktualisierung für diese Arbeit herangezogen wird. Jenkins definiert seine Zielgruppe zunächst als *media fandom*, als Menschen, die Fans verschiedener medialer Texte sind: Von japanischen Mangas über Hollywood Filme hin zu Populärliteratur. Hierbei ist der Begriff *Fandom* zum Teil nur schwer abzugrenzen und zu definieren: Fandoms existieren in einer Art Zwischenraum aus Alltag und Popkultur, basierend auf bereits bestehenden Texten sowie im ständigen Austausch mit historischen und soziokulturellen Bedingungen, und sind dabei nicht nur zeitlich, sondern auch räumlich durch ständigen Wandel geprägt. Jenkins zufolge lassen sich fünf kennzeichnende Bereiche dieser Medienfanlandschaft definieren: eine bestimmten Rezeptionsart, die Förderung von Aktivitäten vonseiten der Zuschauerinnen und Zuschauer, die Funktion als interpretierende Gemeinschaft, spezielle Traditionen von Kulturproduktionen sowie der Status als alternative gemeinschaftliche Gruppierung (vgl. Jenkins 2013, S. 1-3).

Der Begriff *Fan*<sup>1</sup> ist zum Teil auch heute noch negativ konnotiert. Dies liegt einerseits an seiner sprachgeschichtlichen Entwicklung, abgeleitet vom lateinischen Wort *fanaticus*, das aus einer religiösen Praxis entstand eher es mit der verkürzten Form *fanatic*, zu

---

<sup>1</sup> Das Oxford English Dictionary definiert das Wort *Fan* zunächst innerhalb des Kontexts Sport und bezeichnet Fans als „keen and regular spectator of a (professional) sport, orig. of baseball; a regular supporter of a (professional) sports team“ (OED Online), gefolgt von der Beschreibung als „a keen follower of a specified hobby or amusement, and [...] an enthusiast for a particular person or thing“ (ibid). Die Brockhaus Enzyklopädie beschreibt Fans als „begeisterter Anhänger von jemandem (v. a. von Stars aus Sport und Film) oder etwas“ (Brockhaus online).

Deutsch *fanatisch*, eine zunehmend negative Bedeutung erhielt und hierbei vor allem Sportfans und begeisterte Theaterbesucherinnen im 19. Jahrhundert umfasste. Andererseits beruht diese negative Wahrnehmung auch auf anhaltenden Stereotypen von Fans als einfältigen, emotional unreifen Konsumenten, welche popkulturellen Produkten unverhältnismäßig viel Bedeutung zuschreiben und denen es außerhalb der Fangemeinschaft an sozialen Kompetenzen mangelt. Zuschreibungen, die durch mediale Darstellungen etwa in Filmen, aber auch in Zeitungsberichten weiter gefestigt werden (vgl. Jenkins 2013, S. 10-15), wengleich der Unterschied zwischen Fans und ‚einfachen‘ Konsumentinnen und Konsumenten heute bereits mehr als fließend ist (vgl. Booth 2017, S. 24).

Jenkins liefert dahingehend eine differenziertere Beschreibung: Fans sind demnach vor allem durch einen Aktivismus geprägt, der bei ‚regulären‘ Leserinnen und Lesern und/oder Zuschauerinnen beziehungsweise Zuschauern nicht zu finden ist. Die emotionale Involviertheit in ein Medienprodukt, sei es Begeisterung, sei es Frustration, wenn die Bedürfnisse der Rezipientin beziehungsweise des Rezipienten nicht erfüllt werden, führt zu eigenen Interpretationen und eigenen Produktionen innerhalb des Canons des Originalwerkes, welche Fans zu „active participants in the construction and circulation of textual meanings“ (Jenkins 2013, S. 24) machen. Das Ausgangsprodukt stellt hierbei nicht nur die Basis für solch aktive Fanhandlungen, sondern bietet zugleich den Grundstock für die Etablierung einer interagierenden Fangemeinschaft (vgl. *ibid.* S. 22-23). Eine ähnliche Ausführung findet sich bei Paul Booth (2017). Im Unterschied zu den Enzyklopädie-Einträgen des Oxford English Dictionarý sowie des Brockhaus‘ (siehe Fußnote 1), welche Fans entweder als Anhänger oder Unterstützer bezeichnen und hierbei eher die (passive) Konsumation beziehungsweise unreflektierte Bindung zu einem popkulturellen Produkt implizieren, definiert Booth Fans als „a person who invests time and energy into thinking about, or interacting with, a media text“ (Booth 2017, S. 19) und bemerkt: „Fans make explicit what we all do implicitly: [...] [W]e actively read and engage with media texts on a daily basis“ (*ibid.* S. 20). Eine Feststellung, die dem bei Jenkins angesprochenen Aktivismus weitaus eher entspricht.

Was macht Fandom nun aus? Der aktive Fan-Zugang zu Texten schafft eine Vielzahl von individuellen Interpretationen, beeinflusst durch metatextuelle Diskussionen innerhalb der Fangemeinschaft, wodurch die Deutungsmöglichkeiten eines Textes erweitert werden und über den Zeitpunkt der ersten Rezeption hinweg stattfinden (vgl. Jenkins 2013, S. 45). Auf den Punkt gebracht, definiert Jenkins Fandom als „a participatory culture which transforms the experience of media consumption into the production of new texts, a new

culture and a new community” (ibid. S. 46). Fanprodukte basieren demnach nicht nur auf dem Originalwerk, sondern werden weiters durch zentrale Aspekte der Fangemeinschaft hinsichtlich Ästhetik, sozialen Praktiken, interpretativen Gepflogenheiten und technischen Rahmenbedingungen beeinflusst (vgl. ibid. S. 49). Organisierte Fandoms sind häufig geprägt durch Theorien über und Kritik am Originaltext, wodurch sich ein gemeinschaftlicher Raum bildet, der eine Vielzahl konkurrierender Interpretationen beinhaltet und diskutiert (vgl. ibid. S. 86). Wenngleich eine Reihe von Auslegungen innerhalb eines Fandoms existieren können, so gibt es doch Interpretationen, die geläufiger sind und dementsprechend beinahe als gegeben betrachtet werden können; diese bilden den sogenannten *Fanon*. Zentral ist hierbei stets die Orientierung am Originalwerk und innere Kohärenz etwa hinsichtlich Charakterentwicklung. Die Fülle an Theorien und Interpretationen erschafft dabei einen gemeinschaftlichen Metatext, der häufig weitaus größer und komplexer ist als das Original (vgl. ibid. S. 278).

Wenngleich diese zugrundeliegenden Definitionen von Fandom und Fans im Wesentlichen auch heute noch innerhalb der Fanforschung von Bedeutung sind (siehe etwa Helleson & Busse 2014; Coppa 2017; Booth 2017; Ortner 2008; Hills 2017), so erscheint es dennoch angebracht, einige Ergänzungen gerade hinsichtlich der seitdem stattgefundenen enormen Digitalisierung – auch die Neuauflage von Jenkins‘ Werk orientiert sich in großem Maße an den Gegebenheiten der 1990er, dem Erscheinungszeitraum der ersten Ausgabe – anzumerken. „Fandom [...] has become mainstream“ (Booth 2017, S. 222): Eine Feststellung, die gerade hinsichtlich der Popularität großer Fandoms wie des *Marvel Cinematic Universe* oder *A Game of Thrones* und ihrer Berücksichtigung auch in ‚seriösen‘ Printmedien<sup>2</sup> durchaus zutreffend erscheint. Auch wenn dies nicht für jedes Fandom zutreffen mag, so kann man zugleich auch nicht mehr nur von jener Nischenkultur sprechen, die Jenkins vor Augen hatte. Coppa (2017) hält fest, dass mehr Leute denn je Fanprodukte produzieren – seien es Fanfictions, Fanvideos oder -kunst (vgl. ibid. S. 1) – und Matt Hills (2017) etwa bemerkt, dass „the notion of subcultural fandom [...] has become increasingly problematic in the era of social media and Web 2.0“ (ibid. S. 862). Hills liefert in seinem Artikel nicht nur eine Übersicht über verschiedene Diskurse innerhalb der modernen Fanstudien (vgl. ibid. S. 862-864), und hier besonders hinsichtlich der scheinbaren Dichotomie zwischen „traditional fan communities and new industry-driven fans“ (Busse & Gray 2011, S. 431), sondern ruft zudem zu einer Neuorientierung des Begriffes *Fandom* sowie der Definition der Zugehörigkeit und Berücksichtigung als *Fan*

---

<sup>2</sup> Ein aktuelles Beispiel wäre hier der online „Game of Thrones Episodenblog“ der *Presse*, in welchem seit Staffel 3 die einzelnen Folgen der Serie rezensiert werden (vgl. *Die Presse* online).

auf (vgl. Hills 2017, S. 877-878), nämlich als „a set of pathways or branches which can close down what it means to be a fan for any given person“ (ibid. S. 878).

Paul Booth (2017) liefert ebenso eine Erweiterung zur Konzeption von Fandom im digitalen Zeitalter. In *Digital Fandom 2.0* legt er Fandom eine gewisse Verspieltheit zugrunde, sowohl im Bezug auf Fan-Produktionen als auch -Interaktionen, die sich gerade aus der Inkorporation von Fandom in den Mainstream ergeben (vgl. ibid. S. 20-21). Eine wichtige Funktion dahingehend nimmt die Webblogseite *Tumblr* ein, welche 2007 online ging und seitdem in gewissem Maße dem zuvor populären *LiveJournal* als öffentlicher Raum für vor allem bildgeneriertes Fandom den Rang ablief (vgl. Morimoto & Stein 2018, online). Gerade aufgrund des visuell ausgerichteten Aufbaus, etwa GIFs oder Bilder, und der Funktion des Bloggens und Rebloggens lässt sich für Userinnen und User ein Bereich kreieren, der ihren Vorlieben entspricht, wodurch eine Integration in ein oder mehrere Fandoms leicht gemacht wird (vgl. Booth 2017, S. 234-235).

Sowohl Fan als auch Fandom sind demnach Begriffe, die sich nun im digitalen Zeitalter erneut im Wandel befinden. Zentral für diese Arbeit ist jedoch ihre Bedeutung als Grundlage für die Entstehung und Funktion von Fanfictions, auf welche in den nächsten Kapiteln genauer eingegangen wird.

## **2.2. Canon ≠ Fanon?: Definition und Begrifflichkeiten**

Was ist gemeint, wenn von *Fanfiction* die Rede ist? Welche Subkategorien, welche Begriffe haben sich dahingehend etabliert, wie sind Fanfictions aufgebaut? „Der Begriff Fanfiction bezeichnet Texte, die auf Produkten der Populärkultur – also beispielsweise auf Büchern, Musikstücken, Fernsehsendungen, Filmen und Videospielen –basieren“ (Ortner 2008, S. 356). Auf den Punkt gebracht ist dies eine knappe Darstellung dessen, was Fanfiction im groben Sinne bezeichnet. Fans von Werken, seien sie filmischer, literarischer oder digitaler Natur, schreiben Erzählungen beruhend auf den Figuren, Orten und Handlungssträngen eines Originalwerks, wobei sie entweder die ursprüngliche Handlung ergänzen, fortführen oder sogar gänzlich verändern (vgl. ibid. S. 356). Ähnlich formuliert dies Booth (2017), der jedoch von „strands of the story“ (ibid. S. 28) spricht, die zwar nicht Teil des offiziellen Kanons sind, jedoch „adjacent“ (ibid. S. 28), also *neben-einanderliegend* oder *angrenzend* (eigene Übersetzung), an diesen gelesen werden können. Im Hinblick auf die komplexe Konstruktion von Fandoms (Kapitel 2.1) erscheint diese Definition eine gute Ergänzung zu Ortner zu bieten.

Als eine der wenigen Autorinnen und Autoren im deutschsprachigen Raum, die sich mit dem Phänomen Fanfiction beschäftigen, liefert Ortner (2008) eine neutrale Analyse des von ihr herangezogenen Forschungskorpus. Sie definiert Fanfictions allgemein als digitale Literatur nach Beat Suter, der hierunter Literatur versteht, „welche die neuen Techniken als textkonstitutive oder projektimmanente Elemente einsetzt [...] [und] dann teilweise hybrid (in Sachen Medium, Träger, Funktion, Inhalt, Disziplinenabgrenzung) oder vollkommen digital [ist]“ (Suter 2006, S. 266), und als E-Texte im engeren Sinne (Ortner 2008, S. 359). Hierbei handelt es sich um „Texte, die zwar zuvor nicht in Papierform oder in einem anderen Medium veröffentlicht, aber direkt elektronisch erfasst und als Daten gespeichert wurden [...] [und] 1:1 auf Papier ausgedruckt werden [könnten]“ (Suter 2006, S. 280). Allerdings verweist Ortner darauf, dass manche durch Suter genannten Merkmale von Internetliteratur, wie etwa hypertextuelle Strukturen, Experimentierfreudigkeit oder das Setzen von Hyperlinks innerhalb der Geschichten selbst (siehe Suter 2006), hier nicht anzutreffen sind. Wie digitale Literatur sind Fanfictions zwar von Flüchtigkeit (Transfugalität) und einer Offenheit gegenüber technischen Kommunikationsformen (Transversalität) geprägt, zeichnen sich sonst jedoch aufgrund ihrer Linearität eher durch eine Orientierung an traditioneller, nicht-digitaler Literatur aus. Dabei sind Fanfictions nicht auf bestimmte Stilmerkmale und Genres begrenzt, sondern hybride Formen, „die verschiedenste Diskurse und Genres vereinen und für Verfasser/innen und Leser/innen neue, einzigartige Bedeutungen erzeugen“ (Ortner 2008, S. 359). Textsorten umfassen hierbei u.a. Gattungen wie:

- *Drabbles*: Hierbei handelt es sich meist um Texte mit nur ein paar hundert Wörtern, die häufig durch eine überraschende Wendung geprägt sind.
- *One-shots*: In der Regel sind dies kurze und in sich abgeschlossene Geschichten.
- *Songfics*: Geschichten, die auf dem Inhalt oder den hervorgerufenen Gefühlen eines Liedtextes basieren.
- *Poesie*: Darunter werden in diesem Kontext nicht nur Gedichte, sondern auch Kurzgeschichten und innere Monologe verstanden.
- *Mehrteiler*: Diese Art von Fanfictions können in der Regel mehrere Kapitel umfassen und sind zwischen mehreren tausend und hunderttausend Wörtern lang (vgl. *ibid.* S. 359-360).

Weitere relevante Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit Fanfiction finden sich bei Kristina Busse und Karen Hellekson (2006). Wesentlich ist vor allem die Unterscheidung zwischen *Canon*, „the events presented in the media source that provide the universe,

setting, and the characters” (ibid. S. 9) und *Fanon*, „the events created by the fan community in a particular fandom and repeated pervasively throughout the fantext” (ibid. S. 9). Die genaue Abgrenzung des Canons ist allerdings nicht immer möglich. Beispielsweise stellt sich bei Fanfictions aus dem *Der Herr der Ringe*-Universum die Frage, ob J.R.R. Tolkiens Werk *Das Silmarilion*, Tolkiens *Der Herr der Ringe*-Trilogie, Peter Jacksons Verfilmungen und Ralph Bakshis Animationsfilm alle den Canon konzipieren oder nur eine beliebige Kombination dieser Werke. Zudem liefern auch verschiedene Blickwinkel auf ein Fandom Interpretationsspielraum darauf, was zum Canon zu zählen ist und was nicht (vgl. ibid. S. 9-10).

Heutzutage finden sich Fanfictions hauptsächlich im Internet auf bestimmten Archivseiten. Meistens werden Fanfictions dabei nach bestimmten Schlagworten organisiert, mithilfe derer Fans nach konkreten Geschichten suchen können. Diese sind meist Fandomspezifisch, die drei geläufigsten sind jedoch:

- *Gen*: Dies kennzeichnet Geschichten ohne eine romantische Beziehung.
- *Het*: Die Handlung dreht sich üblicherweise stark um die heterosexuelle, romantische Beziehung zwischen zwei Figuren, entweder aus dem Originalwerk oder aber zwischen einer eigenen erfundenen Figur und einem ursprünglichen Charakter.
- *Slash*: Damit sind in der Regel Fanfictions gemeint, in denen homosexuelle Beziehungen zwischen zwei Charakteren eine zentrale Rolle in der Handlung einnehmen, meist basierend auf eigenen Interpretationen der Verfasser und Verfasserinnen und nicht im Originaltext zu finden beziehungsweise nicht realisiert (vgl. Busse & Helleson 2006, S. 10).<sup>3</sup>

Im *Header*, also in der Kopfzeile, finden sich üblicherweise neben den Informationen zu Autoren- und Autorinnenname, Titel und romantischem Status (siehe oben) zuweilen Kontaktinformationen sowie Ratings (jugendfrei beziehungsweise nichtjugendfrei u.ä.), Genreidentifikation, Spoilerwarnungen, vorkommende Charaktere, Verweise auf eine bestimmte Folge und Staffel oder einen konkreten Band einer Buchreihe, Danksagungen an Betalesende und Disclaimer, also Verweise auf das Originalwerk. All diese Kriterien ermöglichen es Leserinnen und Lesern, sich in der Fülle an Material zurechtzufinden und

---

<sup>3</sup> Slash-Fanfictions machen einen großen Teil an Fangeschichten aus (vgl. Ortner 2008, S. 364), ein Aspekt, der in der existierenden Forschungsliteratur durchaus berücksichtigt wird (siehe etwa Jenkins 2013; Stasi 2006; Woledge 2006; Penley 1997; Nesselhauf & Schleich 2017; Coker 2015). Diese Arbeit wird allerdings nicht weiter auf den Bereich der Slash-Fanfictions eingehen, da dies für die Forschungsfrage nicht von unmittelbarer Relevanz ist und dementsprechend den Rahmen der Arbeit sprengen würde.

jene Geschichten zu suchen, die ihrem Leseinteresse entsprechen (vgl. Busse & Hellekson 2006, S. 10).

Hinsichtlich der Genrebestimmungen ist ein umfassender Überblick beinahe unmöglich, da es zuweilen fandomspezifische Genres gibt, welche nur in einem bestimmten Fandom gebräuchlich sind. Busse und Hellekson (2006) fassen dennoch ein paar der geläufigsten zusammen:

- *Hurt/Comfort*: Zentral ist hierbei eine körperliche oder mentale Verletzung oder Kränkung eines Charakters, sowie die Trostspendung durch einen anderen.
- *Deathfic*: Dies ist sowohl Genre als auch Warnung zugleich, dass ein Hauptcharakter sterben wird.
- *Curtainfic*: Hierbei ist die Handlung eher auf den Beziehungsaspekt ausgerichtet, „so domestic that the main characters [...] shop for curtains together“ (ibid. 2006, S. 11).
- *Episode fix*: Üblicherweise findet sich diese Bezeichnung bei Umschreibungen einer Folge, um einen ‚Fehler‘ oder ein nichtzufriedenstellendes Ereignis zu verbessern.
- *Missing scene*: Wie der Name bereits vermuten lässt, handelt es sich hier um den Ausbau oder die Weitererzählung einer Szene des Canons.
- *Alternate Universe/AU*: Charaktere des Canons werden in einer anderen fiktiven Welt platziert.
- *Crossover*: Die Charaktere oder auch die Handlungsstränge aus zwei oder mehreren Quellen werden vermischt.
- *Fluff*: Eine Geschichte, bei der romantische Gefühle und nicht die Handlung im Vordergrund stehen.
- *Mary Sue/Marty Stue*: Dies sind Geschichten, die einen von dem Autor oder der Autorin selbst geschaffenen Charakter als Hauptfigur beinhalten, häufig mit Ähnlichkeiten zum Verfasser oder zur Verfasserin, „presented as the beautiful, smart heroine who saves the day and then gets the guy“ (ibid. S. 11).

Ein weiteres wichtiges Merkmal von Fanfictions ist ihre Intertextualität. Verweise auf das Originalwerk, etwa durch *Disclaimer* am Beginn einer Geschichte, aber auch das Zitieren von Textpassagen oder die Imitation eines bestimmten Schreibstils werden offen deklariert; hier sieht Ortner auch einen offensichtlichen Unterschied zwischen schreibenden Fans und Schriftstellern beziehungsweise Schriftstellerinnen, welche die Bandbreite ihrer Lektürekennntnisse üblicherweise nicht zu Beginn eines literarischen Werkes offen darlegen. Wissen wird hierbei nicht nur aus jenem Werk genommen, auf dem die jeweilige Fanfiction basiert, sondern auch aus anderen Texten, beispielsweise Songlyrics, Filmen,

Serien u.ä., die in keinem offensichtlichen Bezug zu der Vorlage stehen. Abgesehen von seiner Referenz zum Originalwerk erfüllt ein *Disclaimer* jedoch noch eine andere Funktion, nämlich eine Absicherung gegenüber möglichen Copyright-Klagen durch die Anerkennung des Autors beziehungsweise der Autorin des Ursprungstexts (vgl. Ortner 2008, S. 366-367). Die Diskussion über die Verwendung urheberrechtlicher Inhalte zu Unterhaltungszwecken ist gerade angesichts der aktuell stattfindenden Debatte zur EU-Urheberrechtsreform aktueller denn je (vgl. Press Releases European Parliament, 26.02.2019) und wird etwa auch bereits bei Lewis, Black und Tomlinson (2009) aufgegriffen, die für eine Legalisierung von Fanfiction plädieren, allerdings mit Blick auf US-amerikanische Rechtsverhältnisse.

Auf eine intensive Intertextualität verweisen auch Busse und Hellekson (2006) in der Einleitung ihres Sammelbands *Fan Fiction and Fan Communities in the Age of the Internet*. Der Titel besagter Einführung, „Work in Progress“, ist hierbei passend gewählt, verweist er doch auf die gängige Praxis bei längeren Fanfictions diese als *Work in Progress* zu deklarieren. Dieser Aspekt der Offenheit eines Textes beziehungsweise auch des Schreibprozesses des Autors oder der Autorin stellt ein weiteres Charakteristikum von Fanfictions dar, nämlich die Kommunikation zwischen Schreibenden sowie Lesern und Leserinnen. So werden Fanfictions etwa basierend auf Anmerkungen anderer Fans weitergeschrieben oder es entwickeln sich in der Kommentarfunktion Diskussionen über den Text. Gleichzeitig verweist der *Disclaimer* auch auf den Ursprungstext, welcher demnach ebenfalls als noch nicht abgeschlossen betrachtet werden kann und durch die Auseinandersetzung und Interpretation der Fans laufend ergänzt und erweitert wird. Das Verständnis eines Fandoms ist ständigem Wandel unterworfen, was direkten Einfluss auf die Schaffung und Rezeption von Fanfiction hat (vgl. *ibid.* S. 5-7). Die Funktionen, die Fanfictions erfüllen, sind hierbei unterschiedlich und reichen von Freude am Schreiben innerhalb eines vorgegebenen (unterstützenden) Rahmens und ohne Angst vor einer Beurteilung, wie es in der Schule häufig der Fall ist, über den sozialen Umgang auf den Webseiten hin zu ‚Frustration‘ mit dem Originalwerk in dem Sinne, als dass Elemente scheinbar nicht ausreichend behandelt wurden und nun von Fans ergänzt oder umgeändert werden (vgl. Ortner 2008, S. 374).

### **2.3. Ein bisschen Theorie im Plot hat noch keinem geschadet...: Geschichte und Einordnungsversuche von Fanfictions**

Wie bereits erwähnt, stellt Henry Jenkins *Textual Poachers* (1992) ein Grundlagenwerk im Bereich der Forschung zu Fankultur und Fanfiction dar. Neben Jenkins sind vor allem

noch Camille Bacon-Smiths *Enterprising Women* (1992) und Constance Penneys *Feminism, Psychoanalysis, and the Study of Popular Culture* (1992) zu nennen, die sich anders als Jenkins jedoch weniger auf die gesamte Bandbreite von Fandoms und Fanfictions konzentrieren, sondern mehr die Schreiberinnen (hier ist bewusst nur die weibliche Form gewählt) von Fanfictions in den Fokus nehmen und dahingehend besonders das Verfassen von sogenannten *Hurt/Comfort*-Geschichten respektive Slash-Texten analysieren (vgl. Busse & Hellekson 2006, S. 18-19). Der Fokus auf Frauen kommt hierbei keineswegs von ungefähr: Nach Francesca Coppa (2006) stellten weibliche Science-Fiction-Fans die Grundlage für die historische Entwicklung von Fandoms und Fanfictions dar (siehe unten) und waren meist „better educated than most, heavy readers, and scientifically literate“ (ibid. S. 45). Eine Feststellung, die von Metzgers (2012) Erhebung zu soziodemographischen Angaben sowie Medienverwendung von 2,401 internationalen Fanfiction-Autoren und Autorinnen bestätigt wird: Beinahe 98% der Teilnehmenden waren weiblich, über die Hälfte war zwischen 16 und 30 Jahren alt und etwa 50% hatten einen Universitätsabschluss oder befanden sich aufgrund ihres Alters wahrscheinlich noch in Ausbildung (vgl. ibid. S. 387-388). Andere Forschungsliteratur um die Jahrtausendwende bemühte sich dagegen, Verallgemeinerungen zu vermeiden und auch Fans selbst zu Wort kommen zu lassen, indem sie stark mit und an Quelltexten arbeiteten (vgl. Busse & Hellekson 2006, S. 21).

In seinem Artikel kritisiert etwa Thomas (2011), wie später auch Hills (2017) hinsichtlich der gegenwärtigen Situation der Fanstudien allgemein, dass besonders die frühen akademischen Arbeiten zu Fanfictions dazu tendierten, diese zu idealisieren und die Fangemeinschaft zu homogenisieren. Erst in späteren und der gegenwärtigen Forschung wurde eine durchaus auch kritische und komplexere Sicht auf Fankultur im Allgemeinen üblich (vgl. Thomas 2011, S. 3-4).

Für die Entwicklung von Fanfictions besonders wichtig war die Etablierung verschiedener Fandoms. Coppa (2006) liefert hierzu eine knappe historische Darstellung, beschränkt auf den Bereich US-popkultureller Medien, und etabliert zunächst die Herkunft des Begriffes selbst. Demnach wurde die Bezeichnung *Fandom* zunächst im Sport und Theater verwendet, ehe sie Einzug in das Science-Fiction Genre hielt und hier besonders durch das Magazin *Amazing Stories* aus dem Jahre 1926 etabliert wurde. 1930 entwickelte sich daraus das erste von Fans produzierte Magazin, in weiterer Folge auch als *Fanzine* bezeichnet, *The Comet*. Fans hatten hier die Möglichkeit, sich auszutauschen und über das

Originalwerk zu diskutieren. 1939 fand schließlich die erste *World Science Fiction Convention* in New York City statt, heute bekannt als *Worldcon* (vgl. *ibid.* S. 42-43).

Jamison (2013) verortet die zwei ersten großen Fandoms bereits vor der Etablierung der technischen Medien, nämlich noch im Bereich der ‚traditionellen‘ Literatur mit den Werken von Jane Austen sowie Arthur Conan Doyles *Sherlock Holmes* (vgl. *ibid.* S. 40-42). Die erste Fernsehserie, aus der ein Fandom hervorging, war schließlich *The Man from U.N.C.L.E.* (1964-1968), dicht gefolgt von Gene Roddenberrys *Star Trek* (1966-1969), dem wohl ein wesentlich größerer internationaler Bekanntheitsgrad zugesprochen werden kann, obwohl die Serie ursprünglich stark unter schwächelnden Einschaltquoten litt. Einen großen Beitrag zu dieser Popularität leisteten Fanaktivitäten, die sich nicht nur auf die zuvor üblichen Diskussionen in Fanzines beschränkten, sondern in großem Maße auch aus kreativen Produkten der Fans selbst bestanden, sogenannte *Fanart*, von Zeichnungen über Gedichte und Songs hin zu Geschichten und sogar Drehbüchern (vgl. Coppa 2006, S. 44-45).

Ab Mitte der 70er Jahre hatten zwei Erscheinungen Einfluss auf die weitere Etablierung von Fandoms: die TV-Serie *Starsky and Hutch* (1975-1979) sowie die Produktion von Qualitätsfernsehserien, beispielsweise *Hill Street Blues* (1981-1987). Während erstere besonders den Aspekt loyaler Freundschaft zelebrierte, ein Punkt, der bereits bei *Star Trek* von Fans stark in den Vordergrund gerückt wurde und sich daher leicht auf die Partnerschaft der beiden Polizisten übertragen ließ, führte letztere als eher anspruchsvollere Serie neue narrative Elemente ein, darunter etwa anregende und verstrickte Handlungen sowie kompliziertere Figuren, was ebenfalls Einflüsse auf die Produktion von Fanfictions hatte (vgl. Coppa 2006, S. 48-51).

Ende der 80er und Beginn der 90er Jahre führte die langsame Etablierung des Internets zu einer Abwendung von traditionellen Fanzines, wenngleich eine Zeit lang das alte und das neue Medium parallel existierten. Fans schufen Online-Foren und -Archive, in denen ihre Fanfictions distribuiert wurden, wenngleich diese Verteilung zunächst nur auf Maillisten basierte, durch die eingetragene Empfänger und Empfängerinnen Fanfictions zugesandt bekamen. Bekannte Fandoms waren daran erkennbar, dass sie über mehrere Maillisten sowie über ein eigenes Archiv mit fandomspezifischen Fanfictions verfügten. Die späten 90er Jahre und die zunehmende Etablierung des Internets im ‚Mainstream‘ erlaubten schließlich noch mehr Menschen, an der Community eines Fandoms teilzuhaben. Dies drängte zwar einerseits den traditionellen, persönlichen Fanaustausch zurück, wie er in kleinen Fanzines, aber auch noch über Maillisten üblich gewesen war, führte aber

andererseits zu einer globalisierenden Entwicklung und einer internationalen Teilhabe an Fandoms. Zudem kam es in den 90ern, ebenfalls bedingt durch das Internet, zu einer Fusion verschiedener Formen von Fandoms mit einem Mix aus Fanfictions basierend nicht mehr nur auf Fernsehserien, sondern auch auf Comics, Animes, Musik und sogar real existierenden Persönlichkeiten, meist Sängerinnen und Sängern oder Schauspielerinnen und Schauspielern (vgl. Coppa 2006, S. 53-56). Auf den Punkt gebracht formuliert Coppa die aktuellen Entwicklungen folgendermaßen: „[T]his is fandom’s postmodern moment, when the rules are ‘there ain’t no rules’“ (ibid. 2006, S. 57).

Mit der Frage nach der Funktion von Fankunst allgemein, und Fanfictions im Speziellen, beschäftigt sich Abigail Derecho (2006). Sie verortet die Existenz von Fanfiction bereits im wesentlich älteren Genre der derivativen beziehungsweise „appropriative“ (ibid. S. 63) Literatur, kritisiert jedoch deren negative Konnotation, die dem jeweiligen Werk eine schlechtere Qualität oder Positionierung als dem Original zuspricht. Stattdessen bemüht sie Jacques Derridas Begriff der *Archivliteratur* zur besseren Einordnung von Fanfictions. Demzufolge sind Archive durch eine ständige Offenheit und einen kontinuierlichen Wandel geprägt, die durch neues Material ständig ergänzt, jedoch nie beendet werden können (vgl. ibid. S. 63-64). Jacques Derrida formulierte dies folgendermaßen:

By incorporating the knowledge which is deployed in reference to it, the archive augments itself, engrosses itself, it gains in *auctoritas*. But in the same stroke it loses the absolute and meta-textual authority it might claim to have. One will never be able to objectivize it while leaving no remainder. The archivist produces more archive, and that is why the archive is never closed. It opens out of the future (Derrida 1995, S. 45).

Zugrunde liegt dieser Funktion von Archiven das *archivische Ordnungsprinzip*, der Zwang eines Archivs sich ständig zu erweitern und zu ergänzen, „a principle of consignment, that is, of gathering together“ (Derrida 1995, S. 10).

Derecho argumentiert weiter, dass ihre Definition von Fanfictions als Archivliteratur, das bedeutet, als Texte, die das Potenzial zur unendlichen Erweiterung bieten, durchaus für alle literarischen Werke zutreffen kann (vgl. Derecho 2006, S.65). Sie relativiert jedoch, dass dies eher dem Konzept der Intertextualität entspricht und hält fest:

[I]t is the specific relation between new versions and the originary versions of texts, the fact that works enter the archive of other works by quoting them consciously, by pointedly locating themselves within the world of the archontic text, that makes the concept of archontic literature different from the concept of intertextuality. All texts may be intertextual—that is to say, it is possible to argue that all texts are archives that contain hundreds or thousands of other texts—but for the purposes of my

discussion, “archontic” describes only those works that generate variations that explicitly announce themselves as variations (ibid. S. 65).

Eine besondere Rolle nimmt in diesem Kontext jene Archivliteratur ein, die von „subordinate cultures“<sup>4</sup> verfasst wurde, um gegebene normative soziopolitische und kulturelle Praktiken zu kritisieren; Derecho bezieht den im Zusammenhang mit dem Proletariat des zwanzigsten Jahrhunderts geprägten Begriff *subordinate* hier bewusst bereits auf frühere Epochen, denn „especially women and ethnic minorities[...] have chosen to record and/or publicize their opinions by writing archontic literature“ (Derecho 2006, S. 67). Auch wenn zu diesem Zweck verfasste archivische Literatur bereits seit der Antike existiert, beginnt Derecho ihre Ausführungen erst im siebzehnten Jahrhundert mit der ersten Prosapublikation einer weiblichen Autorin, die als Archivliteratur bezeichnet werden kann. Über die Jahrhunderte schrieb eine Reihe von Schriftstellern und Schriftstellerinnen in diesem Genre, wenngleich nicht immer gesellschaftskritisch, im Gegenteil: Manche dieser Werke schienen soziokulturelle Normen vielmehr zu bekräftigen als sie zu kritisieren, hinterfragten dabei jedoch die Intentionen des Originalwerks und lieferten einen Einblick in die Wunschvorstellungen ihrer Verfasserinnen (bewusst weibliche Form). Ihren Höhepunkt als Mittel der Sozialkritik erreichte Archivliteratur demnach innerhalb der letzten achtzig Jahre durch die Veröffentlichung postkolonialer Literatur (vgl. Derecho 2006, S. 67-70).

An dieser Stelle wird der Bogen zurück zu Fanfictions gespannt. Derecho argumentiert, dass auch Fanfictions eine Möglichkeit für Subordinierte darstellen, ihre Sichtweise und Interpretation eines Werkes zur Geltung zu bringen. Zwar erkennt Derecho an, dass die Mehrheit verfasster Fanfictions dem Kriterium der soziopolitischen Kritik nicht entsprechen (im Gegenteil, größtenteils entsprechen diese gesellschaftlichen Normen), dennoch sieht sie in ihnen schon allein deshalb kritische Archivliteratur, da hierbei Frauen gegen eine Medienlandschaft schreiben, die überwiegend immer noch von Männern dominiert wird. Ebenso argumentiert sie, dass romantische Fanfictions sehr häufig einen Einblick in das innere Verlangen ihrer Verfasserinnen nach emotionaler Erfüllung und Aufmerksamkeit liefern, die ihnen patriarchalisch geprägte Medienprodukte beziehungsweise die Realität nicht liefern. Das Schreiben von Fanfictions ist in diesem Sinne eine Anerkennung des archivischen Charakters der Originalwerke, wonach ihre Bedeutung nie

---

<sup>4</sup> Derecho (2006, S. 66-67) nimmt hierbei Bezug auf John Fiske (1992), welcher Fandom basierend auf Bourdieus Kapitalmodell folgendermaßen definiert: „Fandom is typically associated with cultural forms that the dominant value system denigrates [...]. It is thus associated with the cultural tastes of subordinated formations of the people, particularly with those disempowered by any combination of gender, age, class and race“ (Fiske 1992, S. 30).

gänzlich gefestigt ist und sich im ständigen Diskurs mit anderen Texten befindet (vgl. Derecho 2006, S. 71-75). Zugegebenermaßen, „Fan fiction is not a genre of ‘pure’ resistance” (Derecho 2006, S. 76). Dennoch eröffnen sie die Möglichkeit, neue Perspektiven zu vorhanden Texten zu liefern: „In fan fiction, there is an acknowledgment that every text contains infinite potentialities, [...]: fic authors posit the question ‘what if’ to every possible facet of a source text and explore situations that the makers of the source text simply cannot [...]” (Derecho 2006, S. 76).

Im Hinblick auf die Verschiebung von Fandoms und Fanfictions in den Mainstream (siehe Booth 2017; Hills 2017; Thomas 2011) wirkt der (alleinige) Fokus auf subordi- nierte Gruppen wie es Derecho hier praktizierte nicht mehr komplett stimmig. Die Ein- ordnung von Fanfictions als Archivliteratur erscheint jedoch zielführend, und eignet sich auch mit Blick auf Booths (2017) Definition von Fanfictions als „strands of the story“ (ibid. S. 28), weswegen diese Ausführung zur Platzierung von Fanfictions in einem grö- ßeren Kontext in dieser Diplomarbeit erwähnt wird.

Eine weitere Verortung von Fanfictions wäre zudem im Brauchtum der Volkserzählun- gen. In dem Artikel *In TV’s Dull Summer Days, Plots Takes Wings on the Net* von Amy Harmon wird Jenkins wie folgt zitiert:

If you go back, the key stories we told ourselves were stories that were important to everyone and belonged to everyone. [...] Fan fiction is a way of the culture repairing the damage done in a system where contemporary myths are owned by corporations instead of owned by the folk (Jenkins, zit. nach Harmon 1997).

Diese Sichtweise auf Fanfictions wird immer wieder aufgegriffen, auch von Jenkins selbst, der in dem Vorwort zur Neuauflage seines Kultwerkes *Textual Poachers* eine ge- wisse Ähnlichkeit zwischen Volkstum und jener teilnehmenden Kultur sieht, als die er Fangemeinschaften betrachtet, wenngleich er die Beziehung nicht komplett mit den Tra- ditionen des Volkstums und seiner gegensätzlichen Rolle gegenüber der Kultur der Eliten gleichsetzen möchte (vgl. Jenkins 2013, S. xxvii-xxviii). Metzger (2012), die bereits im Titel ihres Artikels *Fanfiction-Die Rückeroberung der Mythen durch das Volk* einen Be- zug zu volkstümlichen Erzählungen herstellt, sieht Fanfictions ebenfalls in dieser Tradi- tion. Auch Hellekson und Busse (2014) verweisen in ihrem Sammelband einleitend zu dem Bereich „Fanfiction as Literature“ auf die Tatsache, dass in Zeiten des Copyrights, in denen sogar ursprüngliche Volksfiguren wie Schneewittchen von Unternehmen, wie etwa Disney, besessen werden können, Fanfictions eine Möglichkeit bieten, geteilte Wel- ten und Figuren neu zu definieren (vgl. ibid. S. 21). Coppa (2017) zieht schließlich eine Verbindung zwischen Fanfictions und Geoffrey Chaucers *Canterbury Tales*, indem sie

festhält: „Then as now, we pass the time by telling stories to each other; fanfiction reminds us that storytelling isn't a professional activity, but a human one in which originality and publishability is rarely the point" (ibid. S. 4). Aufgrund der Tatsache, dass Geschichten zuweilen nicht einmal mehr einzelnen Autorinnen und Autoren ‚gehören‘, sondern in Zeiten von Amazon, Netflix und Apple riesige Unternehmen die Rechte an Inhalten haben, erscheinen Fanfictions die einzig logische Schlussfolgerung, um den Aspekt des Geschichtenerzählens aufrechtzuerhalten: „Fanfiction is what happened to folk culture“ (ibid. S. 7).

## 2.4. Literaturtheoretische Überlegungen zu Fanfictions

Literarische Analysen bestimmter Fanfictions aufgrund literaturtheoretischer Fragestellungen sind eher die Ausnahme als die Regel. Der wesentlich größere Schwerpunkt der Forschung lag bisweilen auf Fanfictions als Kulturprodukt und wurde eher von der Medien- und Kulturforschung anstatt der Literaturwissenschaft dominiert (Vgl. Hellekson & Busse 2014, S. 24). Im Folgenden sollen dennoch einige Ansätze, die Fanfictions aus literaturtheoretischer Perspektive betrachten, knapp dargelegt werden.

Einen Überblick zu existierender Fanforschung im Allgemeinen, unter anderem auch aus literaturtheoretischer Perspektive, liefert Thomas (2011). Dieser fordert gerade hinsichtlich des Qualitätskriteriums einen neuen Blickwinkel auf Fanfictions. Anstatt davor zurückzuscheuen aus Sorge, anmaßend oder einengend zu wirken, sollten Maßstäbe formuliert werden, nach denen einzelne Fantexte untersucht werden können (vgl. ibid. S. 13). Allerdings geht es dabei nicht darum, ein fertiges ‚Gerüst‘ an Qualitätskriterien an einen Text anzulegen. Vielmehr ist es notwendig, die Frage nach dem ‚Wert‘ einer Fanfiction neu zu formulieren, etwa hinsichtlich Perspektivenwechsel und Innovativität (vgl. ibid. S. 15). Zentral ist dabei nicht „what fanfictions *are*“, sondern vielmehr „what fans *do* with these texts“ (ibid. S. 15, Herv. i.O.). Thomas stützt sich hier auf Sandvoss (2014)<sup>5</sup>, welcher den Wert und die Qualität eines Textes nicht eindeutig bei diesem, dem Autor beziehungsweise der Autorin oder dem Rezipienten beziehungsweise der Rezipientin verortet, sondern vielmehr in einer Interaktion zwischen allen drei Faktoren (vgl. ibid. S. 70). Durch den Fokus auf Vertrautheit und Erwartung, anstelle von Überschreitungen und Verrückung, entsprechen Fanfictions zwar nicht traditionell ästhetischen Werten, doch gerade daher sei es wichtig, den Fokus auf den Leser beziehungsweise die Leserin und

---

<sup>5</sup> Sandvoss' Aufsatz "The Death of the Reader? Literary Theory and the Study of Texts in Popular Culture" erschien bereits 2007 und wurde 2014 in Helleksons und Busses Sammelband ebenfalls abgedruckt. Diese Diplomarbeit bezieht sich auf die Ausgabe von 2014, die jedoch zu der von Thomas' herangezogenen Ausgabe unverändert ist.

vor allem auf den Prozess des Lesens selbst zu legen (vgl. *ibid.* S. 72-73). Thomas hält diesbezüglich schließlich fest, dass jegliche Wertung von Fanfictions, etwa hinsichtlich Schreibstil oder Charakterdarstellung, nur unter Berücksichtigung der Bedeutung eines einzelnen Texts innerhalb einer Fangemeinschaft stattfinden kann (vgl. Thomas 2011, S. 20).

In ihrem Aufsatz *Construction of Fan Fiction Character Through Narrative* konzentriert sich Kaplan (2006) auf narratologische Mittel, die Fanfiction-Autoren und -Autorinnen zur Figurendarstellung in ihren Geschichten anwenden. Wie Hellekson & Busse (2014) bemerkt sie zu Beginn, dass ein Großteil der existierenden Forschungsliteratur sich mit Fanfictions weniger als literarischem Text als vielmehr ein Mittel zur Erforschung der Motive der Verfasser und Verfasserinnen beschäftigt. Eine Untersuchung des Geschriebenen unter literaturkritischer Perspektive ist eher die Ausnahme als die Regel (vgl. *ibid.* S. 134-135). Dabei erfordert das Schreiben von Fanfiction bereits eine Analyse und Interpretation des Originalwerks. Das Kreieren neuer oder Weiterführen sowie Umschreiben bereits existenter Handlungen verlangen von Fans genaue Kenntnisse zu Charakteren und Handlungssträngen, die sie umgekehrt auch bei ihren Lesern und Leserinnen voraussetzen: Fanfiction-Autoren und Autorinnen verschwenden keine Zeit darauf, eine Welt und Figuren zu erschaffen (auch wenn sie es zuweilen tun), da sie selbstverständlich annehmen können, dass ihre Rezipienten und Rezipientinnen das nötige Vorwissen mitbringen. Hierbei erschaffen auch die zwischen Fans geführten Diskussionen über Inhalt und Figuren sich wandelnde Interpretationen des Originalwerks, die ihrerseits wiederum Teil des allgemeinen Wissens über ein bestimmtes Fandom werden. Dies schafft einen „dynamic interpretative space“ (*ibid.* S. 137), innerhalb dessen sich etwa Charaktere des Originals in einem kontinuierlichen Wandel befinden. Die Schreiber und Schreiberinnen müssen zudem auch in der Lage sein, ihre Charakterisierung abhängig von dem gewählten Genre sowie der Textlänge zu adaptieren (vgl. *ibid.* S. 135-138).

Coppa (2017) verortet als eine der definierenden Eigenschaften von Fanfictions den verstärkten Fokus auf Figuren und deren Sichtweisen anstatt auf fiktive Welten, wie es etwa bei Science-Fiction oder der Fantastik der Fall ist (vgl. *ibid.* S. 12-14). Gerade auch hinsichtlich der Darstellung von (romantischen) Beziehungen, die im Originaltext nicht vorhanden sind, oder zumindest nicht realisiert werden, ist es für die Schreibenden daher wichtig, das Innenleben beziehungsweise die Handlungen der Figuren so darzustellen, dass die Beweggründe für einen veränderten Beziehungsstatus plausibel erscheinen (vgl. Kaplan 2006, S. 139). Die Analyse von Figurenhandlungen im Originalwerk finden

demnach nicht (nur) als Metatext in Fandomdiskussionen statt, sondern vor allem auch beim Schreiben von Fanfictions, denen schließlich eine bestimmte Auslegung der Autorin beziehungsweise des Autors zugrunde liegt. Durch die Wahl passender narratologischer Mittel (siehe Kaplan 2006, S. 140-150, für eine narratologische Analyse hinsichtlich der Figurenentwicklung und -charakterisierung dreier exemplarisch herangezogener Fanfictions) entsteht so eine Interpretation, die einerseits im Dialog mit dem Ursprungstext steht und andererseits innerhalb des Fanprodukts über eine gewisse Eigenständigkeit verfügt (vgl. *ibid.* S. 151).

Auf den Prozess des Lesens von Fanfictions konzentriert sich Samutina (2017) in ihrem Artikel. Die Beschäftigung mit bestimmten Fandoms beeinflusst demnach die Lesestrategien der Lesenden und erweitert das intertextuelle Wissen der Leserin beziehungsweise des Lesers, wodurch sich neue Auswahlkriterien für weitere lesenswerte Texte ergeben (vgl. *ibid.* S. 254-255). Dabei ist das Lesen von Fanfictions innerhalb eines Fandoms (oder auch mehrerer Fandoms) sehr umfangreich: Aktive Mitglieder stehen im ständigen Austausch mit anderen Fans oder durchsuchen Online-Foren, um Empfehlungen für neue Fanfictions zu erhalten (vgl. *ibid.* S. 257). Eine hilfreiche Funktion nimmt hierbei der Header ein, wodurch die Lesenden entscheiden können, ob eine Geschichte ihren aktuellen (Lese-)Bedürfnissen entspricht (vgl. *ibid.* S. 263). Ein Augenmerk sowohl bei der Auswahl als auch beim Lesen selbst ist Emotionalität. Die Lesenden wählen ihr Lesematerial nicht nur aufgrund einer bestimmten emotionalen Gefühlslage aus, sie drücken zudem in Kommentaren ihre Empfindung während des Lesens aus. Im Gegensatz zur Distanziertheit, die in akademischen Interpretationen zu literarischen Texten gefordert wird, steht bei Fanfictions das Eintauchen in die fiktive Welt und (besonders) in ihre Figuren im Vordergrund (vgl. *ibid.* S. 257-260).

## **2.5. *Vielen Dank auch an meine wundervolle Betaleserin: Die Rolle der (Beta-) Lesenden für den Entstehungsprozess von Fanfictions***

Anders als bei traditioneller Literatur, welche den Rezipienten beziehungsweise die Rezipientin kaum in den Entstehungsprozess miteinbezieht, ist die Onlinegemeinschaft bei Fanfictions von großer Bedeutung (vgl. Ortner 2008, S. 368), weswegen in den nachfolgenden Absätzen näher auf die Rolle der Lesenden sowie auf die Beziehung zwischen Leserinnen beziehungsweise Lesern und Schreibenden eingegangen werden soll.

Nach Thomas (2011) veranschaulichen Fanfictions die Wirkung von Texten auf die Leserinnen und Leser sowie deren Interaktion mit fiktiven Welten. Gleichzeitig verschwimmen die traditionellen Grenzen zwischen Schreibenden und Lesenden: Nicht selten

werden Konsumentinnen und Konsumenten von Fanfictions auch zu Verfasserinnen und Verfassern (vgl. *ibid.* S. 7-8). Durch die Kommentarfunktion haben Leser und Leserinnen dabei nicht nur die Möglichkeit, sofort Feedback zu hinterlassen, sondern können bisweilen auch in die Entstehung der Geschichte miteingreifen, wenn der Autor oder die Autorin dies möchte. Hierbei wird zwischen verschiedenen Registern gewechselt: Während die Texte selbst meist eher einen literarischen Stil imitieren, sind die Kommentare durch Merkmale der informellen Online-Kommunikation geprägt (vgl. Ortner 2008, S. 368). Die Anmerkungen drücken hierbei nicht nur Lob und Anerkennung sowie Bitten um baldige Fortsetzungen aus, sondern beschreiben auch die eigene Gefühlsregung während des Lesens (siehe auch Kapitel 2.4.). Einige Leser und Leserinnen stellen außerdem Interpretationen zu der gelesenen Handlung sowie zum Fortgang an und gehen teilweise sogar auf Probleme schriftstellerischer oder persönlicher Natur ein, welche der Verfasser beziehungsweise die Verfasserin artikuliert (vgl. *ibid.* S. 371).

Magnifico, Curwood und Lammers (2015) untersuchen in ihrem Artikel Leser- und Leserinnenkommentare zu Fanfictions innerhalb des *Die Tribute von Panem* Fandoms und ziehen hierbei Parallelen zu gegenseitigem Schüler- und Schülerinnenfeedback innerhalb des Unterrichtskontextes (vgl. *ibid.* S. 159-160). Ihre Schlussfolgerungen hinsichtlich der Kommentarfunktionen weisen dabei klare Ähnlichkeiten zu Ortners (2008) Feststellungen sowie wie zu Samutinas (2017) Angaben hinsichtlich des Lesens von Fanfictions auf: Demnach drücken Leser und Leserinnen vor allem ihre Empfindungen während des Leseprozesses aus. Die meisten Rückmeldungen bleiben eher allgemein oder beziehen sich auf den Inhalt des Gelesenen. Nur wenige äußern tatsächlich Kritik, die darauf ausgerichtet ist, dem Schreiber beziehungsweise der Schreiberin bei der Verbesserung seiner oder ihrer Fertigkeiten zu unterstützen. Auch die klare Identifikation von Problemen sowie mögliche Überarbeitungsstrategien finden sich nur vereinzelt in den Kommentaren und wenn, bleiben auch diese eher oberflächlich. Die Mehrheit der identifizierten ‚Schwachstellen‘ beziehen sich zudem lediglich auf Grammatik- und/oder Rechtschreibfehler (vgl. *ibid.* S. 163-164). Mit Hinblick auf den Schulbereich verweisen die Autorinnen auf die Expertise der Lehrkraft zur Etablierung einer entsprechenden, konstruktiven Kritikfähigkeit (vgl. *ibid.* S. 165).

Eine besondere Funktion nehmen Betaleser und -leserinnen hinsichtlich der Produktion von Fanfictions ein. Karpovich (2006) definiert Betalesen als die Praxis, nach der Fanfiction-Autoren und -Autorinnen einen Entwurf ihrer Geschichte vor der Veröffentlichung auf der entsprechenden Fanfiction-Seite an ein Mitglied der Fangemeinschaft schicken,

um (kritisches) Feedback zu erhalten. Während dies zu Zeiten von Fanzines meist noch die Verleger und Verlegerinnen übernahmen und die Bezeichnung des *Betalesers* beziehungsweise der *Betaleserin* dahingehend noch eher unüblich war, etablierte sich dieser mit Übertritt von Fanfictions in das Internet und ist inzwischen gängige Praxis (vgl. *ibid.* S. 172-174). Dabei ist es keinesfalls erforderlich, dass ein Schreiber oder eine Schreiberin bereits zu Beginn des Schreibprozesses über einen Betalesenden verfügt: Online-Foren vereinfachen die Suche nach passenden Kritikern und Kritikerinnen und ermöglichen es den Schreibenden, dementsprechende Anfragen zu stellen. Zuweilen werden hierbei auch mehrere Betaleserinnen beziehungsweise Betaleser zurate gezogen, welche sich auf unterschiedliche Aspekte des Schreibens spezialisiert haben. Auch wenn die Verfasserinnen und Verfasser nicht verpflichtet sind, die Anmerkungen ihrer Betalesenden zu berücksichtigen, so hat sich doch die Konvention durchgesetzt, deren Bemühungen anzuerkennen, etwa durch Nennung und Dank zu Beginn der Fanfiction (vgl. *ibid.* S. 174-175).

Betalesen stellt nicht nur eine Orientierung am professionellen Verlagswesen dar, und hier vor allem die Begutachtung eines Textes durch einen Lektor beziehungsweise eine Lektorin, sondern liefert zudem eine weitere Facette innerhalb der komplexen Beziehung zwischen Schreibenden, Lesenden und Text. Demnach suggeriert die Existenz der Funktion des Betalesers beziehungsweise der Betaleserin, dass Fanfictions selbst nicht mehr nur ein reines Produkt der Wertschätzung des Originals sind, sondern auch als lesbare, einigermaßen normorientierte Texte fungieren sollen. Betalesende selbst sind hierbei meist ebenfalls Fans des ursprünglichen Werks – was sie beinahe auch sein müssen, um eine Fanfiction in Bezug auf intertextuelle Bezüge zum Originaltext nicht nur zu verstehen, sondern auch ‚überprüfen‘ zu können – und nehmen dahingehend sowohl eine Position als Lesende, Kritikerin beziehungsweise Kritiker und Lektorin beziehungsweise Lektor ein (vgl. Karpovich 2006, S. 176-177). Auf den Punkt gebracht, formuliert Karpovich die Beziehung zwischen den Schreibenden, den Betalesenden und Fanfictions folgendermaßen:

Thus, the practice of beta reading fan fiction represents a unique form of audience engagement with the text [...] because it allows some members of an audience to significantly affect a text addressed directly to them in ways that greatly exceed the possibilities afforded to the audiences of any commercially produced texts (*ibid.* S. 177).

### **3. Zur Rolle der Literatur im Fremdsprachenunterricht**

Wenngleich Fragen der Ästhetik und Literarizität im Hinblick auf Fanfictions noch weitgehend unbeantwortet sind (siehe Kapitel 2.4.), erscheint es für den Umgang mit Fanfictions im Fremdsprachenunterricht dennoch erforderlich, diese im Kontext der Literaturdidaktik zu betrachten. Nicht alle Aspekte der im Fachdiskurs diskutierten Theorien und Konzepte werden sich für den Umgang mit dieser Form der Laienliteratur eignen. Daher soll hier ein allgemeiner Überblick hinsichtlich des Forschungsstandes und der Frage, was Literatur für das Fremdsprachenlernen leisten kann, nachgegangen werden, ehe an passender Stelle Überlegungen angestellt werden, inwiefern sich in diesem Zusammenhang Fanfictions im Fremdsprachenunterricht einsetzen lassen.

#### **3.1. Konzepte, Theorien, Ansätze: Zur gegenwärtigen Diskussion über Literatur im Fremdsprachendiskurs**

Die Rolle der Literatur durchlief im Laufe der Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts unterschiedliche Stadien: War die Lektüre klassisch kanonischer Werke zunächst noch essentieller Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Dobstadt & Riedner 2011, S. 6), so führte die zunehmende Standardisierung und Kompetenzorientierung zu einer zunehmenden Verdrängung von Literatur aus dem Unterricht (siehe Hackl 2015). Der gegenwärtige Unterricht ist, zumindest mit Blick auf rahmengebende Curricula und Bildungspolitiken, „[auf] einen pragmatischen, kompetenzorientierten, tendenziell eher auf undefinierte Inhalte und Nichtberücksichtigung von Literatur ausgerichtete Linie“ (Volkmann 2017, S. 209) ausgerichtet, wenngleich zahlreiche wissenschaftliche Publikationen für eine stärkere Verwendung literarischer Texte plädieren (siehe etwa Schiedermaier 2017; Volkmann 2017; Dobstadt & Riedner 2016; Hackl 2015; Kramsch 2011; Bredella & Hallet 2007). Im Folgenden wird daher ein Überblick über vergangene und gegenwärtige Konzepte hinsichtlich der Verwendung von Literatur im Fremdsprachenunterricht präsentiert.

##### **3.1.1. Literatur und ihre Berücksichtigung im Fremdsprachenunterricht Deutsch**

Swantje Ehlers (2010) Ausführungen zu Ansätzen der Literaturberücksichtigung im DaF-Unterricht beginnt mit einer Kritik an der kommunikativen Orientierung des Fremdsprachenunterrichts in den 1960er Jahren, der besonders die mündliche Kompetenz in den Fokus des fremdsprachlichen Lernens rückte und literarische Texte als nicht dem pragmatischen Ziel der Alltagsbewältigung gerecht werdend abstempelte. Mitte der 1970er Jahre

fand allerdings innerhalb des fachlichen Diskurses eine Kehrtwende statt, Literatur rückte wieder verstärkt in das Zentrum der fremdsprachendidaktischen Aufmerksamkeit. Dabei wurde nicht nur die Vernachlässigung der anderen Fertigkeiten im Vergleich zum Sprechen bemängelt, sondern auch der Verstoß von Literatur aus dem Unterricht, die jedoch im Vergleich zu Lehrbuchtexten weitaus authentischeres Sprachmaterial bereitstellen und damit einen wesentlich größeren motivationalen Anreiz darstellen würde. Für die in den 1980er Jahren aufkommende Debatte über eine fremdsprachliche Literaturdidaktik war besonders die Etablierung der Rezeptionsästhetik von großer Bedeutung, nicht zuletzt da sie den Fokus fort vom Text als zu interpretierende und analysierende Einheit hin auf die Lesenden lenkte, was sowohl der mutter- als auch der fremdsprachlichen Literaturdidaktik neue Möglichkeiten eröffnete (vgl. Ehlers 2010, S. 1530-1532).

In ihrem Beitrag *Ist das Literatur? ... Was ist denn Literatur?* liefert Schiedermaier (2017) einen ausführlichen Überblick über Konzepte und Ansätze innerhalb der fremdsprachlichen Literaturdidaktik. Diese gliedert sie hierbei in drei grobe Bereiche: Literatur und Grammatik beziehungsweise Sprache, Literatur und Kultur beziehungsweise Gesellschaft sowie Literatur und Interkulturalität beziehungsweise Fremdheit (vgl. Schiedermaier 2017, S. 17-18). Konzepte, welche sie dem ersten Bereich zuordnet, konzentrieren sich dabei vor allem auf die sprachliche Ebene von Literatur, der es durch Verfremdungseffekte gelingt, den Fokus besonders auf jene Merkmale von Sprache zu lenken, die im auf Alltagssprache fokussierten Unterricht nicht immer ausreichend thematisiert werden (vgl. *ibid.* S. 18-19). Repräsentativ für diesen Zugang ist der Ansatz von Gerlind Belke (2011), welche die Bedeutung literarischer Texte darin sieht, den Fokus der Lernenden auf die Sprache zu lenken. Ihr Augenmerk liegt hierbei auf Poesie und Reimen, denen sie eine starke Repetition grammatischer Elemente zuschreibt und damit eine besondere Eignung für sprachliches Lernen (vgl. Belke 2011, S. 15-17). Belke plädiert dahingehend für die Verwendung des Prinzips des generativen Schreibens, nach dem die Lernenden eigene Texte produzieren, welche sich an der Form und Struktur des Originals orientieren (vgl. *ibid.* S.18). Schiedermaier kritisiert hierbei vor allem die Konzentration auf Grammatik und bemängelt, dass die „spezifische Sprachlichkeit literarischer Texte“ (Schiedermaier 2017, S. 21) nicht vollends berücksichtigt wird (vgl. *ibid.* S. 21).

Ebenfalls in den Bereich Literatur und Grammatik bzw. Sprache ordnet Schiedermaier (2017) den Fokus auf die funktionale Pragmatik, angeregt besonders durch Dietrich Krušes Beschäftigung mit deiktischen Verweisen innerhalb eines literarischen Werks. Ergänzt um einen breiteren Blick auf die Funktion sprachlicher Mittel innerhalb eines

Textes bietet dieser Zugang die Option, Eindrücke, welche während des Lesens entstehen, besser benennen zu können. Anschaulich verdeutlicht Schiedermaier diesen Zugang in der Analyse des Textes „10“ aus Reinhard Lettaus 1988 veröffentlichten Band *Zur Frage der Himmelsrichtungen*, in dem die Kritik am Massentourismus nicht nur auf inhaltlicher, sondern auch auf sprachlicher Ebene dargelegt wird, was jedoch erst durch die Analyse der sprachlichen Mittel deutlich ersichtlich wird (vgl. Schiedermaier 2017, S. 24-25).

Innerhalb des zweiten Bereichs Literatur und Kultur bzw. Gesellschaft betrachtet Schiedermaier im Überblick jene Ansätze, die literarische Texte als reine Quelle für landeskundlichen Unterricht betrachten. Zwar konstatiert sie innerhalb des Fachdiskurses eine Abwendung von diesem Zugang, bemängelt jedoch die (teilweise) Beibehaltung dieser Sichtweise im unterrichtlichen Alltag. Im Gegensatz dazu steht die Ansicht, dass Literatur keineswegs eine reine Darstellung der Realität ist, die es in Unterrichtsgesprächen nur noch zu entschlüsseln gilt. Vielmehr stellt sie Verweise auf die außerliterarische Welt her, welche literarische Texte „reflektieren – reflektieren im doppelten Wortsinn von ‚widerspiegeln‘ und ‚vergleichenden Prüfen““ (Ewert; Riedner & Schiedermaier 2011, S. 8). Aufgabe des Unterrichts ist daher das „kritisch reflektierende[] Nachvollziehen“ (Schiedermaier 2017, S. 27) literarischer Erzählungen. Dem hinzuzufügen ist außerdem das literarische Imaginationspotenzial, welches die Möglichkeit zur Diskussion über und Vorstellungen von gesellschaftlichen beziehungsweise historischen Entwicklungsmöglichkeiten zulässt und so eine Vielzahl potenzieller Lebenswelten kreativ veranschaulicht. Somit wird die literarische Lektüre „zur intensivierten Auseinandersetzung mit Aushandlungsprozessen von ‚Wirklichkeiten““ (ibid. S. 27). Unter diesem Blickpunkt stellt Literatur eine Möglichkeit zur Diskussion gesellschaftlicher Veränderungen innerhalb des Fremdsprachenunterrichts dar (vgl. ibid. S. 26-28).

Im dritten und letzten Bereich werden jene Konzepte zusammengefasst, die sich mit Literatur und Interkulturalität bzw. Fremdheit befassen. Dazu zählen zunächst Dietrich Kruschs Ansatz der auf dem Vormarsch der Rezeptionsästhetik sowie der Handlungs- und Produktionsorientierung basierenden interkulturellen Lesergespräche. Diese „verstehen den Text als Ort, an dem die Plausibilität unterschiedlicher Lektüren ausgehandelt wird, die sich aus der sprachlich und kulturell unterschiedlichen Herkunft seiner Lesenden ergeben“ (Schiedermaier 2017, S. 31). Dem Leser beziehungsweise der Leserin werden eine subjektive Leseerfahrung und Rezeption zugesprochen, begründet u.a. auch in der kulturellen Prägung des beziehungsweise der Einzelnen. Die im Unterricht durchgeführten Gespräche dienen dann vor allem der Erarbeitung kulturspezifischer Lesarten (vgl. ibid. S.

31). Problematisch ist hierbei der statische Kulturbegriff, von welchem sich die Fachdiskussion „zugunsten eines dialogischen, prozessualen und offenen Kulturbegriffs“ (Ewert 2011, zit.n.Schiedermair 2017, S.33) abgewandt hat. Auch Ehlers (2010) anerkennt zwar die Leistung der interkulturellen Germanistik, den Fokus der Forschung auf kulturelle Aspekte der Rezeption literarischer Texte gelenkt zu haben, kritisiert jedoch den methodischen Zugang und den bislang ausstehenden Beweis der Gültigkeit und Spezifik kultureigener Lesarten (vgl. Ehlers 2010, S. 1534). Unabhängig davon entwickelte sich eine interkulturelle Literaturdidaktik, innerhalb derer der Fokus auf die Begegnung unterschiedlicher kultureller Hintergründe in Bezug auf Inhalt, Sprache oder auch Autorenbiographie gelegt wird, wie dies etwa bei Migrations-, Exil- oder postkolonialer Literatur der Fall ist (vgl. *ibid.* S. 1536).

### **3.1.2. Zur Frage der Ästhetik, Symbolik und Literarizität**

Eine Reihe von Ansätzen und Konzepten hat sich innerhalb des Forschungsdiskurses etabliert, wie mit Literatur im Fremdsprachenunterricht umgegangen werden kann. Mehrheitlich positionieren sich diese dabei gegen eine reine Instrumentalisierung literarischer Texte zum Erreichen klarer und messbarer Fertigkeiten, wie dies nicht nur durch den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GERS), sondern die allgemeine Kompetenzorientierung im Bildungsbereich postuliert wird. Der Mehrwert literarischer Texte liegt in mehr als reiner Informationsentnahme; denn, so Bredella, „[w]enn wir sie wie Sachtexte lesen, können wir auf ihre Lektüre verzichten“ (vgl. Bredella 2013, S. 155).

Besser als non-fiktionale Texte eignet sich Literatur dafür, den Fokus der Lernenden auf die Ausdrucksebene zu lenken. *Wie* etwas erzählt wird ist schließlich von ebenso großer Bedeutung, wie *was* erzählt wird; ein Faktum, das ebenso auf Sachtexte zutrifft und dementsprechend einer allgemein gültigen sprachlichen Kompetenz gleichkommt. Literatur bietet dahingehend einen Anstoß nicht nur zur Reflexion, sondern auch zum kreativen Umgang mit Sprache. Besonders die kreative Auseinandersetzung mit Literatur öffnet für Lernende den Zugang abseits strikter normativer Vorgaben und erlaubt eine spielerische Beschäftigung mit der Fremdsprache. Dies ist grundlegend, um Lernenden die Möglichkeit zu bieten, ihren eigenen Ausdruck, aber auch ein Gespür für die konnotative Bedeutungsebene von Sprache zu entwickeln. Zudem sind literarische Texte selten eindeutig interpretierbar. Vielmehr verlangt es nach einer individuellen, aber auch gemeinschaftlichen Aushandlung der Bedeutungsebene eines Textes im Unterricht. Dadurch können außerdem zugrundeliegende transkulturelle Schemata aufgedeckt und besprochen werden sowie Texte als Teil eines diskursiven Netzwerkes betrachtet werden (vgl. Euba &

Warner 2017, S. 8-10). Die Beschäftigung mit Literatur ermöglicht einen Fokus auf den ästhetischen Aspekt der Sprache, welche im kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht meist wenig Berücksichtigung findet. Darüber hinaus kann gerade durch die Diskrepanz zwischen literarischer und Alltagssprache – die jedoch bei weitem nicht so breit ist wie zuweilen behauptet – die sprachliche Komplexität und Mehrdeutigkeit verdeutlicht werden und somit zu einem stärkeren Sprachbewusstsein führen (vgl. Riedner, Dobstadt & Altmayer 2016, S. 4-6).

Ein Plädoyer zur Berücksichtigung der Ästhetik liefert auch Lutz Küster (2015) in seinem passend titulierten Beitrag *Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen*. Vor der Frage, inwiefern sich das Ästhetische und sein Bildungswert angesichts gegenwärtiger Standardisierungs- und Nützlichkeits Tendenzen im Schulkontext behaupten können, definiert er hier unterschiedliche Zugänge. Unter Berücksichtigung verschiedener Auslegungen des Ästhetischen als eines „auf sinnlicher Erkenntnis beruhenden Weltzugangs“ (ibid. S. 19) sowie der ästhetischen Erfahrung als wahrnehmungsbasierte Anstöße zur Kontemplation der eigenen Weltanschauung plädiert er für mehr Zeit zur Entfaltung ästhetischer Lernprozesse im Schulalltag, befreit vom immanenten Erfolgs- und Leistungsdruck (vgl. ibid. S. 19-21). Bezugnehmend auf die von Dietrich et al. genannten Dimensionen ästhetischer Erziehung und Bildung erläutert er im Weiteren Anknüpfungspunkte zum Fremdsprachenunterricht. Der Aspekt „Fingerfertigkeit“ als Schärfung der Sinne bezieht Lutz auf grundlegende sprachliche Fähigkeiten, während „Alphabetisierung“, im Sinne eines Verständnisses um den Symbolisierungsgehalt kultureller Praktiken, für den fremdsprachlichen Literaturunterricht eine Berücksichtigung generischer Merkmale bedeutet. „Selbstaufmerksamkeit“ verweist auf die durch ästhetische Objekte ausgelöste subjektive Reflexion sowie der Wahrnehmung einer inneren Wirkung, die in Bezug auf bildungstheoretische Ziele im Unterricht ihren Stellenwert haben. Unter „Sprache“ schließlich wird die Artikulation der subjektiven Reaktion auf ästhetische Erfahrungen verstanden, was im Fremdsprachenunterricht lernerinnen- und lernerzentrierte Kommunikationsanlässe bietet (vgl. ibid. S. 23-24). Mit Blick auf gegenwärtige Bedingungen – nicht nur des Fremdsprachenunterrichts, sondern allgemeiner bildungspolitischer Entwicklungen – fordert Lutz abschließend in Bezug auf Möglichkeiten ästhetischen Lernens den „Verzicht auf zweckrationales Denken“ sowie „schulische Bildung und Erziehung [...] als Ermöglichungsraum, nicht als Ort normierter Zielerreichung zu konzipieren“ (ibid. S. 29), da nur so hinreichend komplexe Lernarrangements kreiert werden können, die ein allumfassendes Lernen und Verstehen ermöglichen (vgl. ibid. S. 27-28).

Einen weiteren interessanten Zugang zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht bietet Claire Kramschs (2011) Definition einer symbolischen Kompetenz. Dabei geht es Kramsch darum, die symbolische Komponente von Sprache im Unterricht zu berücksichtigen, sodass die Teilnehmenden lernen „die poetischen, gefühlsmäßigen und ideologischen Dimensionen von Texten wahrzunehmen und zu deuten“ (ibid. S. 36). Das Erlangen einer symbolischen Kompetenz dient der Aushandlung der eigenen Haltung, bedingt durch die Imagination alternativer Realisierungen etwa der Geschichte oder der Gesellschaft (vgl. ibid. S. 36). Die symbolische Komponente basiert dabei auf drei Punkten, die in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten berücksichtigt werden müssen:

- Die symbolische Darstellung verlangt nach einer Berücksichtigung nicht nur der denotativen, sondern auch der konnotativen Bedeutungsebene von Wörtern.
- Die symbolische Sprechhandlung versetzt den Leser beziehungsweise die Leserin durch bestimmte sprachliche und literarische Verfahren in eine bestimmten Rolle und positioniert die Lesenden damit in einer bestimmten Funktion zum Text.
- Der symbolische Ausdruck schließlich bezieht sich auf jene Aspekte, die beim Lesen eines Textes mithilfe bestimmter sprachlicher Mittel evoziert werden (vgl. ibid. S. 36-37).

Ziel der Beschäftigung mit der symbolischen Komponente von Sprache ist ein transkulturelles Verständnis durch das Bewusstmachen der konstruierten kulturellen und gesellschaftlichen Muster. Durch die Erlangung einer symbolischen Kompetenz mithilfe der sprachlichen Reflexion literarischer Texte, aber auch dem Verfassen eigener Texte sollen die Lernenden befähigt werden, „über die sprachliche *Form* und deren *Wirkung*“ (Kramsch 2011, S. 40) nachzudenken und somit die Konstruktion der sozialen Realität zu erkennen (vgl. ibid. S. 39-40).

Einen weiteren Ansatz, der über die reine grammatische Sprachbetrachtung literarischer Texte hinausgeht, stellt Dobstadts und Riedners Didaktik der Literarizität dar (vgl. Schiedermaier 2017, S. 21). In ihrem 2011 erschienenen Beitrag *Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht* attestieren sie der Literatur angesichts des interkulturellen Konzepts sowie des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts wieder eine größere Bedeutung im Fremdsprachenunterricht, bemängeln jedoch, dass die ästhetische Qualität literarischer Texte nach wie vor eine untergeordnete Rolle spielt (vgl. Dobstadt & Riedner 2011, S. 6). Ein Umstand, welcher in der Fachdiskussion (siehe etwa Ehlers 2010; Hackl 2015; Riedner 2017) der starken Orientierung am GERS und dessen

Fokus auf Alltagskommunikation und messbaren Kompetenzen (vgl. Hackl 2015, S. 130) zugeschrieben wird, wenngleich sich etwa Caspari (2017) um eine differenziertere Sichtweise bemüht und den fachdiskursiven Anstoß hier nicht gegenüber dem GERS und der Kompetenzorientierung per se vermutet, sondern vielmehr in der „grundsätzlichen Frage, ob im Schulunterricht Raum ist bzw. bleibt, Dinge um ihrer selbst willen zu tun“ (Caspari 2017, S. 241).

Dobstadt und Riedner (2011) betonen die zentrale Rolle von Literarizität für sprachliches und kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht (vgl. *ibid.* S. 8) und definieren diese basierend auf Roman Jakobson als eine zugrundeliegende, jedoch an Rezipientinnen beziehungsweise Rezipienten gebundene Eigenschaft von Sprache, welche erkenntlich wird, „wenn die Nachricht um ihrer selbst willen betrachtet wird“ (Jakobson 1972, zit.n. Dobstadt & Riedner 2011, S. 9). Das bedeutet, dass sich die Aufmerksamkeit der Lesenden vom Inhalt auf die Form eines Textes richtet (vgl. *ibid.* S. 10), auf die „Zusammenstellung der Worte, die nicht nur nach dem Kriterium der kommunikativen ‚Richtigkeit‘ erfolgt, sondern auch [...] nach dem Kriterium eines (formalen) Zueinander-Passens“ (*ibid.* S. 9). „Zur Bedeutungsbildung des Textes [spielt] auch das ‚Wie‘, d.h. die Seite des Ausdrucks“ (Dobstadt & Riedner 2016, S. 220) eine zentrale Rolle, wenngleich diese in der Mehrheit der an der kommunikativen Didaktik orientierten Aufgabenstellungen in Lehrwerken nicht expliziert thematisiert wird (vgl. *ibid.* S. 219). Die Beschäftigung mit Literarizität würde den Lernenden die Möglichkeit bieten, nicht nur mit sprachlicher Ambiguität, sondern auch mit dem „symbolic gap between signifier and signified“<sup>6</sup> (Kramsch & Huffmaster 2008, S. 286) in Berührung zu kommen, die zwar vor allem in literarischen Texten besonders deutlich werden, jedoch in jeglicher Form der Kommunikation von Bedeutung und somit für sprachliche Kompetenz unerlässlich sind (vgl. Dobstadt & Riedner 2016, S. 226). Dobstadt und Riedner fordern daher, dass „Sprachrezeption und Sprachproduktion viel stärker als bisher als fundamental kreative Prozesse betrachtet werden, in denen es darum geht, Lösungen zu (er)finden, um diese Lücke zu schließen“ (*ibid.* S. 225).

---

<sup>6</sup> Dobstadt und Riedner (2016, S. 221) beziehen sich hierbei auf Kramsch und Huffmaster (2008), die in ihrem Beitrag Unterrichtsaktivitäten basierend auf Kramschs Definition der symbolischen Kompetenz vorstellen mit dem Ziel „[to develop] students‘ understanding of lexical and grammatical form as making meaning while exploring the semiotic potential of linguistic signs across languages“ (*ibid.* S. 285). So sollte den Studierenden in einem Unterrichtsabschnitt die Arbitrarität der Beziehung zwischen einem „visual signifier and a verbal signified or concept“ (*ibid.* S. 286) verdeutlicht werden (vgl. *ibid.* S. 286).

### **3.1.3. Der nicht-messbare Mehrwert der Literatur: Mitgefühl, Verständnis und emotionale Resonanz**

Angelehnt an einen weitgefassten Bildungsbegriff ist Bredellas (2013) Plädoyer für die Berücksichtigung von Literatur im Fremdsprachenunterricht. Mit kritischem Blick auf die zunehmende Fokussierung auf messbaren Output und damit einer „Verengung des Bildungsbegriffs“ (Bredella 2013, S. 154) betont er die Rolle von Literatur für die Entwicklung von Empathie und Urteilsfähigkeit, die sich durch den Dialog zwischen Text beziehungsweise dessen narrativer Welt und den Lesenden entfalten (vgl. *ibid.* S. 156). Geschichten ermöglichen den Blick in andere (Lebens-)Welten, bieten die Möglichkeit andere Realitäten zu erkunden, die dem Leser beziehungsweise der Leserin sonst versperrt bleiben. Dabei schafft gerade die Distanz zur realen Welt die Möglichkeit, sich auf andere Perspektiven einzulassen und diese emotional zu erleben sowie darüber zu resümieren. Zudem stellen literarische Texte immer auch ein Repertoire an Handlungsmöglichkeiten dar, die dem Leser und der Leserin eine gewisse Orientierungshilfe bieten können (vgl. *ibid.* S. 159-161). Befreit von der Anforderung des Handelns und somit frei sich auf die emotionale Reaktion zu konzentrieren, können sich die Lesenden auf die erzählte Welt und ihre Figuren einlassen, sich in sie hineinversetzen und damit Gefühle ihnen gegenüber entwickeln (vgl. *ibid.* S. 164). Außerdem fordert die erzählte Geschichte die Lesenden zur Urteilsbildung heraus, indem sie beispielsweise Situationen schildert, die dem zugrundeliegenden Bedürfnis nach Kooperation zuwiderlaufen und somit in der Leserin beziehungsweise im Leser Irritation sowie ein Verlangen nach dem Wiederherstellen der Ordnung hervorrufen (vgl. *ibid.* S. 165-166). Die Fähigkeit des Sich-hineinversetzens in fiktive Figuren stellt demnach eine Kompetenz dar, „die darin besteht, dass Leser mit Hilfe ihrer lebensweltlichen und literarischen Erfahrungen unter der Leitung des Textes lebendige Charaktere entstehen lassen“ (Bredella 2007, S. 82) und die Lesenden dadurch dazu befähigt, besagte Empathie sowie Urteils- und Interpretationsfähigkeit zu entwickeln (vgl. *ibid.* S. 82-83).

Im Hinblick auf die Beschäftigung mit Fanfictions stellen die durch das Lesen von literarischen Texten sowie das Schauen von Filmen hervorgerufenen Emotionen einen wesentlichen Aspekt dar. Die Grundlage für das Lesen als auch das Schreiben von Fanfictions sind die emotionalen Reaktionen der Rezipierenden auf das Originalwerk, seien diese positiver oder negativer Natur (siehe die Ausführung zu Fans und Fandom in Kapitel 2.1.). Auch bei Leser- und Leserinnenkommentaren ist das Ausdrücken der eigenen Gefühlsregung während des Leseprozesses eine wesentliche Komponente (siehe die

Darstellungen zu den Reaktionen der Lesenden in Kapitel 2.4. bei Samutina (2017) sowie in Kapitel 2.5. bei Magnifico, Curwood und Lammers (2015)). Angesichts dessen gilt es zu überlegen, welche Rolle die durch literarische Texte hervorgerufenen Emotionen im Fremdsprachenunterricht spielen (können). Einer Frage, der unter anderem Donnerstag und Wolff (2007) in ihrem Beitrag „Literarische Texte und Emotionen im Fremdsprachenunterricht“ nachgehen. Sie konstatieren zunächst eine scheinbare Dichotomie zwischen Emotion und Verstand, nicht nur innerhalb der Kunst und deren Rezeption, sondern auch bei den Geisteswissenschaften, die durch eine Fokussierung auf Methoden und Theorien dem Vorwurf der Subjektivität entgegenzutreten versucht. Das Augenmerk der kultur- und literaturwissenschaftlichen Betrachtung literarischer Texte liegt, mit Ausnahme der Rezeptionsästhetik, größtenteils auf der Interpretation eines literarischen Werkes und nicht auf dem individuellen Lesenden; eine Herangehensweise, die vom schulischen Literaturunterricht ebenfalls aufgegriffen wurde (vgl. *ibid.* S. 143-146).

„Somit ist die Hauptfunktion der Emotion, die Aufmerksamkeit auf die Vorgänge zu lenken, die für die Belange des Individuums wichtig sind“ (Donnerstag & Wolff 2007, S. 147): Unter dieser Prämisse werden Emotionen als Bestandteil von Motivation und Interesse sehr wohl als Basis für Themen- und Materialauswahl im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt (siehe etwa Trim, North & Coste 2001, S. 56-57). Was jedoch kaum bis keine Berücksichtigung findet, ist die Thematisierung der emotionalen Komponente *während* des Lesens, die Gefühle, die im Zuge des Leseprozesses evoziert werden. Im Schulunterricht herrscht dagegen vielfach eine „Orientierung am ‚monotheistischen‘ interpretatorischen Paradigma, das die Subjektivität des Lesens leugnet“ (Donnerstag & Wolff 2007, S. 152). Dabei können narrative Texte nicht nur Sympathie und Empathie mit Figuren oder emotionale Reaktionen zu Handlungen hervorrufen, sondern durchaus auch Emotionen angesichts der sprachlichen Gestaltung eines Textes erwecken (vgl. *ibid.* S. 150-151); eine Komponente, die gerade für den Fremdsprachenunterricht durchaus Potenzial hat. Die Reduktion auf eine rein objektive Literaturbetrachtung vernachlässigt einen zentralen Bestandteil des Lesens, wobei umgekehrt natürlich auch eine zu subjektive Lesart die Textrezeption beeinflussen kann. Vielmehr gilt es, eine Gradwanderung zwischen diesen beiden Polen zu finden (vgl. *ibid.* S. 153-154).

Damit sich Emotionen im Laufe des Leseprozesses jedoch tatsächlich einstellen können, bedarf es einer angepassten Lesestrategie, wobei gerade im Kontext des Fremdsprachenlernens natürlich auch Fremdsprachenkenntnisse eine Rolle spielen. Wendet ein Leser oder eine Leserin für einen literarischen Text dieselbe Strategie wie für einen Sachtext

an, nämlich ein faktenorientiertes Lesen, so kann es durchaus passieren, dass sich keine oder eine rein negative, ablehnende Emotion gegenüber dem Text entwickelt. Um sich auf Literatur emotional einzulassen bedarf es entweder einer handlungs- oder einer themenorientierten Lesestrategie, die sich klar an narrativen Elementen orientieren. Andernfalls bleiben nicht nur andere Lesestrategien unterentwickelt, sondern das volle Potenzial literarischer Texte kann nicht ausgeschöpft werden (vgl. Donnerstag & Wolff 2007, S. 155-156). Zudem rückt eine Berücksichtigung der emotionalen Reaktion den Lesenden in seiner beziehungsweise ihrer Individualität in den Mittelpunkt und begünstigt neben einer Entwicklung der Empathiefähigkeit auch transkulturelles Verständnis (vgl. *ibid.* S. 159-161).

### **3.1.4. Text-Intertextualität-Diskurs: Hallets Intertextualitätsparadigma für den Fremdsprachenunterricht**

Mit Blick auf den besonderen intertextuellen Charakter von Fanfictions (siehe Kapitel 2.2.) und Derechos Definition des Genres als Archivliteratur (siehe Kapitel 2.3.) bietet Wolfgang Hallets *Intertextualitätsparadigma* eine passende Ergänzung zu den zuvor vorgestellten Konzepten innerhalb der fremdsprachigen Literaturdidaktik. Dabei geht es Hallet vor allem darum, die Verwendungsmöglichkeiten von Intertextualität innerhalb des Fremdsprachenunterrichts darzulegen (vgl. Hallet 2002, xiii). Ein Zugang, der sich in ähnlicher Art und Weise auch in Schiedermairs (2011) Beitrag *Literarische Texte als literarische Texte – Vieldeutigkeit, Anschaulichkeit, Kontextverbundenheit* finden lässt. Zwar steht in diesem Zusammenhang die Vieldeutigkeit literarischer Texte im Vordergrund; allerdings betont die Autorin ebenso die Kontextverbundenheit der ausgewählten Lektüre, die hierbei nicht als Eingrenzung der individuellen Deutung zu verstehen ist, sondern vielmehr zur Interpretation und Reflexion auffordert (vgl. Schiedermair 2011, S. 29). Demnach wird der Text „so in ein flexibles ‚Kontextnetz‘ eingebunden“ (*ibid.* S. 29).

Hallet (2002) selbst betont die Wichtigkeit des Rezeptionsprozesses für die Konstruktion intertextueller Beziehungen und hält hinsichtlich des Literaturunterrichts fest:

Ein Text (gedacht als Ausgangstext im Unterricht) muss immer gesehen und kann nur verstanden werden in einem Geflecht von Beziehungen zu anderen Texten, sei es, dass letztere als vorgefundene in den Ausgangstext Eingang gefunden haben [...], sei es, dass der Ausgangstext einen Text (eine Erfahrung, einen Referenztext, einen Mythos, etc.) im Textrepertoire eines Rezipienten evoziert, sei es, dass er die Entdeckung von Relationen oder von Differenzen zwischen zuvor scheinbar unverbundenen Texten provoziert [...] (Hallet 2002, S. 14).

Darüber hinaus bedarf es einer Erweiterung des Textbegriffes, um die Komplexität intertextueller – oder eher: intermedialer – Bezüge zu umfassen. Der bei Hallet zugrunde gelegte Textbegriff umfasst daher nicht nur sprachliche, sondern auch nichtsprachliche Texte, etwa Filme, Bilder oder Musik, wobei nicht das Trennende, sondern das Übereinstimmende im Fokus steht. Intertextualität beschränkt sich demnach nicht auf die Beziehung zwischen schriftlichen Texten, sondern inkludiert Texte jeglicher medialen Repräsentation. Für den Unterricht eröffnet sich dadurch die Möglichkeit, im intermedialen Zusammenspiel die Kreativität der Schülerinnen und Schüler zu fördern und zudem der multimedialen Kulturkonstruktion und -distribution innerhalb einer Gesellschaft auch im schulischen Kontext Rechnung zu tragen (vgl. *ibid.* S. 15-16). Hallet betont, dass auch in Unterrichtskontexten die intertextuellen Bezüge beziehungsweise die interaktive Teilnahme eines Textes an einem Diskurs erhalten bleiben muss und die Auswahl für den Unterricht dementsprechend auf der Frage basieren sollte, ob eine „(Re-) Konstruktion [der] kulturelle[n] Wirklichkeit“ (*ibid.* S. 29) möglich ist. Die textuellen Verbindungen basieren dabei auf der Bedeutungskonstruktion durch die Lesenden und berücksichtigen ebenso die Identität des oder der Einzelnen als einen weiteren, individuellen Text. Dadurch stellt der Austausch der Texte im Unterrichtskontext einen „Prozess der Mediation, des Austauschs und der Aushandlungen [...] von kulturellen Bedeutungen, Erfahrungen, Vorstellungen, Handlungsmustern und Werthaltungen“ (*ibid.* S. 29) dar, wobei der Unterricht selbst bereits ein komplexes textuelles Netz aus Textvorlage, Lehrenden- und Lernendenidentität darstellt (vgl. *ibid.* S. 29-30).

Hallet hebt die vernetzte Vielfalt an Texten hervor, zu denen er nicht nur die schriftlichen oder visuellen Ausgangstexte zählt, sondern jegliche Äußerung vonseiten der Lernenden und der Lehrkraft. Dadurch entsteht ein Netzwerk aus unterschiedlichen Texten, die in komplexen und sich wandelnden Beziehungen zu einander stehen (vgl. Hallet 2002, S. 71). Dabei ist es wichtig zu bedenken, dass auch der Prozess der Rezeption, des Verstehens ein „intertextuelles Netz“ (*ibid.* S. 70) darstellt, welches durch eine gegenseitige Beeinflussung verschiedener textueller Grundlagen gekennzeichnet ist (vgl. *ibid.* S. 70). Diese Überlegungen fasst Hallet in der nachfolgenden Grafik sehr anschaulich zusammen, die zur besseren Verständlichkeit seiner Erläuterungen hier abgebildet wird (siehe Abb. 2).

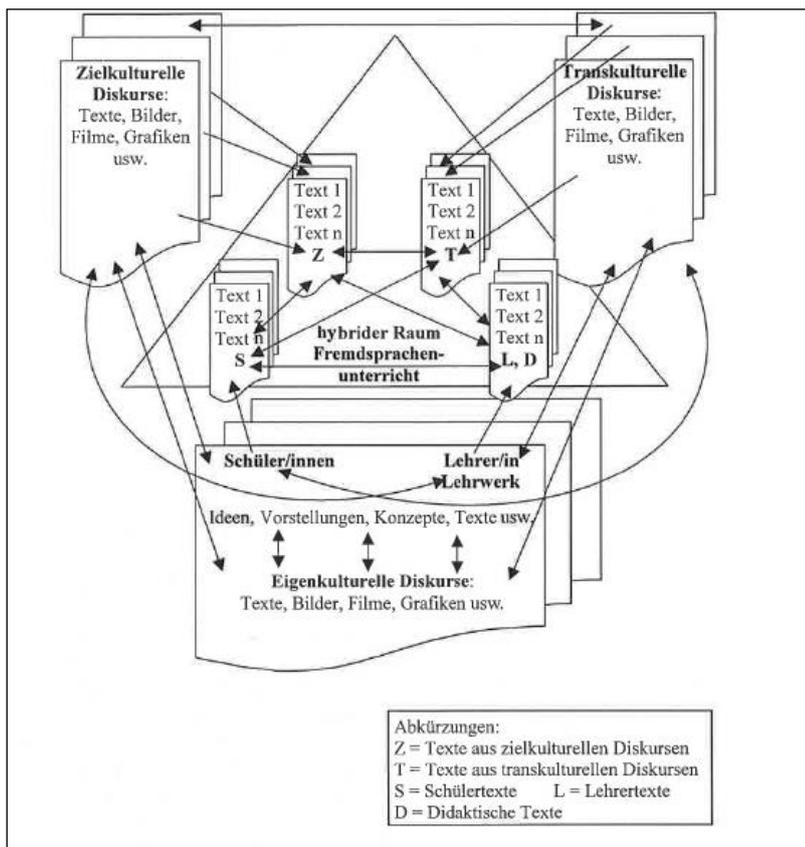


Abb. 2: Fremdsprachenunterricht als Textgewebe (Hallet 2002, S. 74)

Die Vermittlung einer intertextuellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht ist demnach nicht eine neue Ausrichtung, sondern vielmehr eine Realisierung der intertextuellen Eigenschaft, die jedem Text inhärent ist und als solches im Unterricht notwendigerweise Berücksichtigung und gezielter Arbeit bedarf (vgl. Hallet 2002, S.101). Dabei gilt es folgende Aspekte für die Umsetzung zu bedenken:

- Intertextualität ist Bestandteil eines jeden Textes. Einzeltexte sind als solches eingebettet in ein kontextuelles Netzwerk aus unterschiedlichen Texten und Diskursen, das es im Unterricht zu erarbeiten gilt.
- Zur Bedeutungsfindung ist demnach die Lektüre eines einzelnen Textes nicht ausreichend, sondern verlangt nach einer Berücksichtigung der damit verbundenen Texte und Kontexte; ein Zugang, der in der kulturwissenschaftlichen Literaturanalyse in der dualen Ergänzung aus *close reading* und *wide reading* ebenfalls Berücksichtigung findet (siehe Hallet 2010). Wichtig ist daher die ergänzende Wirkung der Texte, die in einen hinterfragenden und ergänzenden Dialog treten sollten.

- Darüber hinaus ist die kulturell, gesellschaftliche Komponente von entscheidender Bedeutung, um einen Raum für eigen-, ziel- und transkulturelles Lernen zu schaffen.
- Die intertextuellen Beziehungen (siehe Abb. 2) sind das Zentrum des Unterrichts, sie müssen sichtbar gemacht werden. Aufgaben sollten daher so gestellt werden, dass diese reflektiert und diskutiert werden können. Bei der Arbeit mit Einzeltex-ten gilt es, die Verweise zu „Intertexten und Diskursen“ (Hallet 2002, S. 99) auf-zudecken.
- Notwendigerweise verlangt die Berücksichtigung von Intertextualität die Be-schäftigung mit einer Vielzahl von Texten. Besonders im Unterrichtskontext bie-tet sich hier nicht nur eine Arbeitsteilung an, sondern außerdem eine thematische Organisation zur Orientierung, die durch einen Zentraltext geliefert wird.
- Weiters ist intertextuelles Lernen im Unterricht nicht als lineares Abarbeiten einer Reihe von Texten zu verstehen. Vielmehr werden mehrere Texte zeitgleich be-trachtet, sodass „Binnendifferenzierung durch individuelle Prioritäten beim Zu-gang zu einem Thema“ (ibid. S. 100) möglich wird.
- Wichtig ist dabei auch die Dokumentation der Schülertexte, idealerweise in schriftlicher oder visueller Form, um der potenziellen Flüchtigkeit durch reine Mündlichkeit entgegenzuwirken. Dadurch wird nicht nur die Reflexion vereinfacht, sondern es können auch einzelne Etappen des Arbeitsprozesses leichter nachvollzogen werden.
- Der Lehrertext ist in diesem Zusammenhang nur ein Teil des Netzwerks; ihm kommt weder eine zentrale Funktion zu, noch sollte er viel Raum einnehmen. Die Aufgabe der Lehrperson besteht darin, ein Thema zu benennen und Unterstützung bei der Bedeutungskonstruktion zu bieten (vgl. ibid. S. 98-101).

Wie bereits zu Beginn vermerkt, stellt die offensichtliche Intertextualität von Fanfictions eine gute Grundlage für die Beschäftigung mit Hallets Ansatz dar. Hellekson und Busse (2014) etwa halten dahingehend fest, “[that] treating a fan story as only a singular literary text may obscure the complex intertextuality that tends to embed stories in an economy of collectively shared production, distribution and reception that together create a more complex intertextual meaning” (ibid. S. 24). Die Kombination aus Fandom, Canon und Fanon, mit einer Vielzahl an Metatexten und Interpretationen, kann demnach mitunter ein ähnlich komplexes Netzwerk darstellen wie Hallets Textgewebe in Abbildung 2. Wenngleich intertextuelles Lernen nicht der Fokus dieser Arbeit ist, so lässt sich an dieser

Stelle dennoch zumindest auf das Potenzial hinweisen, das sich durch die Beschäftigung mit Fanfictions im Zusammenhang mit metatextuellen Diskussionen des jeweiligen Fandoms und ihrer gegenseitigen Beeinflussung bietet. Aufgrund der englischsprachigen Dominanz in Fandiskursen (siehe Cuntz-Leng & Meitzinger 2015) wäre eine Kombination mit dem Englischunterricht (im schulischen Kontext) dabei eine durchaus passende Zusammenarbeit.

### **3.1.5. “Then as now, we pass the time by telling stories to each other<sup>7</sup>”: Narrativität im Fremdsprachenunterricht**

Coppas Zitat im Kapiteltitel ist einer Passage entnommen, in der sie eine Verbindung zwischen Geoffrey Chaucers *Canterbury Tales* und dem Schreiben von Fanfictions zieht; zwei Begriffe, denen auf den ersten Blick nicht viel gemein ist. Beides jedoch, so hält sie fest, legt das Bedürfnis des Menschen dar, Geschichten zu erzählen (vgl. Coppa 2017, S. 4). Ähnlich lautet der Befund bei Riedner (2017), die von der „Wirkungsmächtigkeit des Erzählens als einer grundlegenden Form des Sprechens und der Konstruktion und Deutung von Welt“ (ibid. S. 59) spricht, oder Nünning & Nünning (2007), die wiederholt festhalten, dass „Erzählen in der Tat ein anthropologisches Grundbedürfnis des Menschen ist“ (ibid. S. 89). Erzählungen prägen die außerschulische Lebenswelt, sei es im Bereich der Alltagskommunikation, etwa in Form von Witzen oder anekdotenhaften Erzählungen, sei es durch narrativ geprägte Medienangebote, wie Filme, Serien oder Erzähltexte im Internet. (vgl. ibid. S. 87). Die Frage ist daher, welche Kompetenzen erforderlich sind, um Erzählungen in einer Fremdsprache zu verstehen beziehungsweise selbst produzieren zu können; eine Frage, die insofern für diese Arbeit von Bedeutung ist, als sie in direktem Zusammenhang mit der Verwendung von Fanfictions im Unterrichtskontext gestellt werden kann.

Nach einem kurzen Überblick des wissenschaftlichen Diskurses zum Erzählen im Zweit- und Fremdsprachenunterricht (vgl. Riedner 2017, S. 60-66) bemängelt Riedner die vergleichsweise geringe Berücksichtigung dieses Aspekts im Forschungsdiskurs und verortet die Begründung dafür im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* und seinem Fokus auf alltagsorientierter Kommunikation sowie der darauf basierenden Marginalisierung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht (vgl. ibid. S. 67). Mit Verweis auf die von ihr und Dobstadt definierte Didaktik der Literarizität (siehe Kapitel 3.1.) stellt sie dabei „einen literarischen Sprachbegriff als Gegenbegriff zu dem instrumentellen

---

<sup>7</sup> Coppa (2017), S. 4.

Sprachbegriff der aktuellen Fremdsprachendidaktik, der [...] zu einer utilitaristischen Verengung der Möglichkeiten des Fremdsprachenlehrens und -lernens führt“ (ibid. S. 67). Wichtig wäre dahingehend, nach dem Potenzial des Erzählens für das Fremdsprachenlernen zu fragen, und zwar im Zusammenhang des ästhetischen Lernens und als Bestandteil literarischer Spracharbeit, sodass Lernprozesse konkretisiert werden können (ibid. S 68).

Einen anderen Zugang wählen Vera und Ansgar Nünning (2007), welche ganz im Zeichen der Kompetenzorientierung für den Umgang mit Erzähltexten im Fremdsprachenunterricht die Grundzüge einer narrativen Kompetenz festlegen. Angesichts der Bedeutung von Geschichten im Alltag stellt ihrer Ansicht nach die Etablierung narrativer Fertigkeiten für den Fremdsprachenunterricht eine zentrale Notwendigkeit dar (vgl. ibid. S. 89). Dafür definieren sie zunächst den Narrativitätsbegriff, der ihren Ausführungen zugrunde liegt. Basierend auf den Grundlagen des Strukturalismus kann ein Erzähltext demnach zunächst in *Story*, was erzählt wird, also die Abfolge der Ereignisse, und *Discourse*, wie erzählt wird, d.h. die formelle Gestaltung eines Textes, unterschieden werden. Im Bereich der Story-Ebene lassen sich dann wiederum *Events*, also Ereignisse, und *Existents*, in einer Geschichte vorhandene Phänomene wie Figuren und Handlungsort, unterscheiden. Abhängig davon, ob der Fokus der Aufmerksamkeit dabei auf Story oder Discourse liegt, sehen unterschiedliche Ansätze dabei Handlung oder die Mittelbarkeit des Erzählens als zugrundeliegende Eigenschaft narrativer Texte. Eine Ergänzung wäre dahingehend jener Aspekt, der die Eigenschaft von Erzählungen, Erfahrungen und Erkenntnisse der Wirklichkeit widerzuspiegeln, als einmaliges Charakteristikum in den Vordergrund stellt. Ein weitgefasster Narrativitätsbegriff, der über die explizite Mittelbarkeit hinausgeht, umfasst demnach auch Genres wie Comics oder Filme, da auch diese eine Geschichte erzählend wiedergeben; jenes Merkmal, das narrative Texte ganz grundlegend von argumentativen oder instruktiven Textformen abgrenzt (vgl. ibid. 90-92).

Zur Förderung narrativer Kompetenz eignen sich dabei nicht nur ‚einfache‘ Textsorten, wie etwa Märchen, Witze oder Sagen, welche klare Motive beinhalten und sich meist durch eine Orientierung an mündlicher Erzählhaltung auszeichnen, sondern eine Bandbreite an Texten. Dabei zu berücksichtigen sind nicht nur ‚traditionelle‘ Textsorten, sondern durchaus auch neue Medienformate wie Filme, Serien oder Musikvideos beziehungsweise Textformen wie Hyperfictions, die sich erst in den letzten Jahrzehnten durch das Internet entwickelt haben. Nünning und Nünning anerkennen dabei die

Bedeutsamkeit dieser neuen Mediengattungen für die Lebenswelt jugendlicher Lerner und Lernerinnen (vgl. Nünning & Nünning 2007, S. 93-95) und fordern:

Solange der Versuch nicht strafbar ist, das, was für Lernende interessant und mit Spaß verbunden ist (z.B. Pop- und Rap-Songs, urban legends, Comics sowie Erzählformen des Fernsehens und des Internet [sic!]), mit dem Nützlichen und Nötigen – z.B. der Schulung ihrer fremdsprachlichen, interkulturellen und narrativen Kompetenzen – zu verbinden, spricht nichts dagegen und alles dafür, dass diese Genres der zeitgenössischen Populärkultur auch in den Fremdsprachenunterricht Einzug halten (Nünning & Nünning, 2007, S. 95).

Besonders komplexe Textgattungen wie der Film oder der Roman, in denen die Möglichkeit einer umfassenden Weltenerzeugung mit unterschiedlichen Handlungsschauplätzen und Figurenbeziehungen meist besser realisiert werden kann, spielen dabei für die Entwicklung einer narrativen Kompetenz eine große Rolle, verlangen sie von Lernenden doch, die in ihnen enthaltenen komplexen Zusammenhänge zu entschlüsseln. Schließlich sind auch von Lernenden selbst produzierte Texte, sowohl schriftlich als auch mündlich, narrativ und somit ein „Medium der Kommunikation“ (ibid. S. 96). Dementsprechend sollte nicht nur der Rezeptions-, sondern auch der Produktionsprozess von Erzählungen in didaktischen Überlegungen berücksichtigt werden (vgl. ibid. S. 95-96).

Narrative Kompetenz in einer Fremdsprache zu erlangen bedeutet nicht nur, narrative Texte zu verstehen, sondern verlangt ebenso die Produktion eigener Erzählungen. Ausdifferenziert lassen sich daher sechs Aspekte narrativer Kompetenz unterscheiden:

- Die rezeptionsästhetische Dimension,
- Die kognitive Dimension: Kenntnis der zentralen Bausteine von Erzählungen (und diese benennen zu können),
- Die gattungsbezogene Dimension: Wissen um und Erkennen von den wichtigsten narrativen Genres,
- Die analytische Dimension: Durch Analyse die einzelnen Elemente eines narrativen Textes herausarbeiten,
- Die produktionsästhetische Dimension: Das Produzieren eigener Geschichten,
- Die performative Dimension: Mündliche Erzählung narrativer Texte (vgl. Nünning & Nünning 2007, S. 97).

Zum Erlangen dieser Fähigkeiten bedarf es nicht einer rein theoretischen narrativen Analyse von Geschichten, wie es traditionell gerade im schulischen Kontext praktiziert wird, sondern vielmehr einen lernendenzentrierten, kreativen, produktiven Zugang zu Narrativität im Fremdsprachenunterricht. Dies ist besonders dahingehend wichtig, als es gerade

mit Blick auf die Orientierung am kommunikativen Handeln nicht Ziel und Zweck sein kann, Schülerinnen und Schüler zwar bei der theoretischen Identifizierung narrativer Elemente zu unterstützen, nicht jedoch bei der Fähigkeit, selbst in einer Fremdsprache erzählerisch tätig zu werden. Vielmehr gehen die rezeptiv-kognitiven und die produktiven Aspekte der narrativen Kompetenz Hand in Hand und begünstigen einander gegenseitig (vgl. Nünning & Nünning 2007 S. 97-101), basierend auf der Annahme, dass „Geschichten Konstrukte sind, die nach bestimmten, früh internalisierten Regeln gebildet werden, und dass diese Regeln gelehrt und erlernt werden können“ (ibid. S. 99). Erzählungen fungieren dabei nicht nur als Möglichkeit, Erfahrungen und Erlebnisse retrospektiv zu ordnen und ihnen Sinn zu verleihen. Sie sind zudem Mittel zur Kommunikation und der gemeinschaftlichen Konstruktion sowie Identitätsbildung und können zudem, wie etwa Märchen oder Fabeln, einen moralischen oder pädagogischen Zweck erfüllen (vgl. ibid. S. 102). Auch in Bezug auf die modernen Anforderungen zur Mediennutzung stellt die narrative Kompetenz zunehmend eine Schlüsselqualifikation dar. Nünning und Nünning heben hervor, dass „für Jugendliche [...] allein schon die Einsicht [wichtig ist], dass es von den gleichen vergangenen Ereignissen oft viele verschiedene Geschichten gibt“ (ibid. S. 103), eine Erkenntnis, die allgemein auch für ein Verständnis politischer und wirtschaftlicher Narrative von großer Bedeutung ist. Außerdem gilt zu bedenken, dass die heutige Medienkultur zu einer rapiden Entwicklung neuer Erzählgenres beiträgt, welche eine zentrale Position im Leben vieler Jugendlicher einnehmen und die dementsprechend im Fremdsprachenunterricht nicht negiert werden sollten (vgl. ibid. S. 103-104).

Welche Schlussfolgerungen lassen sich anhand dieser Überlegungen für das Potenzial von Fanfictions im Fremdsprachenunterricht ziehen? Wenn Erzählen ein so grundlegendes Phänomen menschlicher Sinnbildung ist, ein zentrales Werkzeug zur Konstruktion nicht nur der eigenen Identität, sondern auch von Gemeinschaft ist, wie es nicht nur bei Riedner (2017) und Nünning und Nünning (2007), sondern auch bei Schiedermaier (2015), Kubanek (2012) oder Bredella (2013) postuliert wird (um nur ein paar zu nennen), dann erscheint eine dementsprechende Berücksichtigung im Fremdsprachenunterricht die einzig logische Schlussfolgerung. Fanfictions bieten dabei eine Reihe von Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit dem Narrativen: Einerseits verlangt das Verfassen eigener Fanfictions Kenntnisse zu zentralen narrativen Elementen eines Originalwerks, allen voran der Charakterisierung von Figuren, aber auch des Handlungsverlaufs, um potenzielle Leerstellen oder Ungereimtheiten zu identifizieren, die bei den Lernenden zu Irritation geführt haben. Andererseits ist es das zugrundeliegende Prinzip von Fanfictions, dass die Lernenden selbst produktiv werden und die zuvor erarbeiteten Irritationspunkte unter

Berücksichtigung der vorhandenen narrativen Elemente ihren Vorstellungen entsprechend verändern. Auf das konkrete didaktische Potenzial von Fanfictions wird an späterer Stelle noch im Detail eingegangen (siehe Kapitel 5), jedoch lassen sich bereits hier im Hinblick auf die narrative Kompetenz wie sie bei Nünning und Nünning definiert wurde Anknüpfungspunkte finden.

### **3.2. Literatur (lesen) im Netz: Grundzüge digitalen Lesens und digitaler Literaturplattformen**

Angesichts der Tatsache, dass sowohl das Lesen als auch das Schreiben von Fanfictions im Netz stattfindet, scheint es vonnöten, einen kurzen Exkurs nicht nur in den Bereich des digitalen Lesens, sondern auch der digitalen Literatur – oder vielmehr: der digitalisierten Literatur oder Literatur im Netz – zu machen. Um diesen Bereich einzuschränken, werden dabei vor allem jene Aspekte hervorgehoben, die für den Aufbau und den Umgang mit Fanfictions relevant erscheinen.

#### **3.2.1. Digitale Literatur, Literatur im Netz und Literaturplattformen**

Angesichts der Veränderungen, die durch die Konzeption und Rezeption literarischer Texte im Netz eintreten, spricht Suter (2006) von einem Übergang zum „schwebenden Schreiben“ (ibid. S. 265) und hält dahingehend fest:

Dabei geht es einerseits um den direkten und sofortigen Einbezug des Lesers in den kreativen Prozess, das heißt, aus der Schreibplattform wird eine Kommunikationsplattform, in welcher auf mannigfaltige Weise miteinander zusammengearbeitet werden kann, andererseits um den Einbezug des Computers in den Schreibprozess als automatischer Schreibkumpan, der Informationen gezielt und schnell finden, neu verknüpfen, zusammenziehen und ausgeben kann. Der Online-Raum hat sich also fürs Schreiben zu einem kommunikativen und sozialen Netzwerk geöffnet (ibid. S. 265).

Die Produktion literarischer Texte im Internet eröffnete eine Reihe von Veränderungen und Möglichkeiten: So konnte die in Texten implizit existierende Intertextualität durch ihre Positionierung im Netz offen dargelegt werden. Der Austausch zwischen Lesenden und Schreibenden wurde direkter, kreative textuelle Formen mithilfe digitaler Mittel sowie multimediale und multilineare Textformate umsetzbar. Suter unterscheidet dabei zwischen *digitalisierter Literatur*, also der Übertragung von ‚traditioneller‘ Literatur in den digitalen Raum etwa wie bei dem Projekt Gutenberg, und *digitaler Literatur*, die zumindest teilweise oder vollständig nur im Netz existieren kann (vgl. Suter 2006, S. 265-266). Schäfer (2013) verwendet den Begriff *Netzliteratur*, der zum einen als Sammelbegriff für alle im elektronischen Raum zugänglichen literarischen Texte dient, zum anderen im

engeren Sinnen jedoch „flüchtige Materialisierungen eines zwischen menschlichen Akteuren [...] und nichtmenschlichen Akteuren [...] verteilten Kommunikationshandelns mit einem veränderlichen Text“ bezeichnet (ibid. S. 481).

Als wesentliches Merkmal digitaler Literatur bezeichnet Suter *Transfugalität* und *Transversalität*. Transversalität bezieht sich hierbei auf Ästhetik und Kreativität, die sich durch das Schreiben im Netz ergeben beziehungsweise Kommunikations- und Darstellungsformen, die für die Schreibenden eine Notwendigkeit werden, etwa Webseitengestaltung, hypermediale Verlinkung, Bildbearbeitung und Programmieren. Transfugalität wiederum beschreibt die der digitalen Literatur inhärente Flüchtigkeit. Diese betrifft nicht nur die Speicherung der Texte in Form binärer Daten, sondern vielmehr auch den Prozess der Veröffentlichung des Textes an sich, unabhängig von traditionellen Literaturbetrieben, die Schnellebigkeit der Datenträger selbst, wenn etwa eine ältere Version mit einer neueren nicht mehr kompatibel ist und es somit zum Datenverlust kommt, sowie die Einfachheit und Schnelligkeit, mit der ein literarisches Werk im Netz verändert, gespeichert oder gelöscht werden kann (vgl. Suter 2006, S. 267-268). Texte und Werke befinden sich demnach in einem Zustand „dauernde[r] Unfertigkeit“ (Schäfer 2013, S. 485), sodass man von ihnen als „*text in progress*“ (ibid. S. 485) sprechen kann; eine Bezeichnung nicht unähnlich der offenen Deklaration von Fanfictions als „work in progress“, solange diese noch nicht abgeschlossen sind (vgl. Busse & Hellekson 2006, S. 6).

Als weitere Merkmale digitaler Literatur nennt Suter unter anderem (a-)synchrone Interaktivität als die Möglichkeit zur minimalen Partizipation der Lesenden, Intermedialität sowie die spezifische Nutzung digitaler Formen zur Inszenierung des Textes (vgl. Suter 2006, S. 268-270). Weiters zeichnen sich viele digitale Literaturformen durch einen experimentellen Charakter sowie eine „unregelmäßige wuchernde multilineare Struktur [...] [aus], die sich nach allen Richtungen ausbreiten kann und/oder in der jeder Punkt mit jedem verbunden sein kann“ (ibid. S. 273). Auch die Rolle der Lesenden kann sich im digitalen Raum verändern. Im Gegensatz zum Lesen ‚traditioneller‘ Literatur wird vom Leser beziehungsweise von der Leserin eine gewisse Partizipation, eine Performanz verlangt, etwa bei Hyperfictions, wenn für den Fortgang der Erzählung das Anklicken eines Links erforderlich ist. Die Wahl liegt hierbei vollständig bei den Rezipierenden: Durch das Anklicken eines Links werden andere zurückgewiesen, der Erzählstrang zweigt bei jeder Auswahl neu ab (vgl. ibid. S. 275). Digitale Literatur versucht der Imagination der Lesenden nachzukommen, indem sie einen Raum erschafft, der die Immersion der Userinnen und User durch eigenständiges und doch beschränktes Handeln

gestattet. Dabei ist die Kommunikation, wie in vielen Internetforen, geprägt durch Mündlichkeit (vgl. *ibid.* S. 276-277); Suter spricht hier unter Bezugnahme auf Walter Ong von „,sekundärer Oralität‘ [...]: eine partizipatorische Kommunikation, die sich einer hybriden Form zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit bedient“ (*ibid.* S. 278), um das Gemeinschaftsgefühl zwischen den Teilnehmenden digitaler Kommunikation zu stärken und einen effizienten Gesprächsraum zu schaffen. Manche Formen digitaler Literatur sind zudem konkreativ angelegt, das bedeutet als ein gemeinschaftliches Mitschreibprojekt, an dem der Übergang zwischen der Rolle der Schreibenden und der Lesenden fließend und abwechselnd ist (vgl. *ibid.* S. 278-279).

Wenngleich sich eine Gattungsbestimmung digitaler Literatur aufgrund der Dynamik der digitalen Texte als schwierig gestaltet, bemüht sich Suter (2006) dennoch um eine grobe Unterteilung. Er unterscheidet hierbei:

- Nicht digitale Literatur,
- Digitalisierte Literatur, etwa wie das Projekt Gutenberg; hierbei werden literarische Werke nachträglich digitalisiert,
- E-Texte, die zwar digital erfasst, jedoch problemlos auf Papier gedruckt werden könnten,
- Digitale Literatur, für deren Rezeption ein Computer vonnöten ist,
- Hyperfictions
- Interaktive Literatur
- Computerpoesie
- Multimediale Literatur
- Konkreative Projekte (vgl. *ibid.* S. 280-281).

Wie bereits in Kapitel 2.2. ausgeführt, bezeichnet Ortner (2008) Fanfictions als E-Texte basierend auf Suters Definition, da diese nur wenige der oben genannten Merkmale erfüllen (vgl. Ortner 2008, S. 359). Eine Ergänzung zu dieser Einordnung bietet darüber hinaus ein Blick auf die Funktionsweise digitaler Literaturplattformen. Boesken (2013) definiert Online-Literaturplattformen als „Foren [...], in denen Nutzer eigene literarische Texte veröffentlichen, aber auch die Texte anderer Teilnehmer kommentieren, ihnen Verbesserungsvorschläge unterbreiten und auf ein ebensolches Feedback zu ihren eigenen Texten hoffen können“ (*ibid.* S. 21) und hält an späterer Stelle fest, dass „[e]in ähnliches Prinzip [...] im Übrigen auch der so genannten *Fan Fiction* zugrunde [liegt]“ (*ibid.* S. 24, Fußnote 10).

Literatur im Internet kann einerseits als Ergänzung zum herkömmlichen Literaturbetrieb betrachtet werden, wenn das Internet eine weitere Plattform zur Literaturdistribution und -rezeption für beispielsweise Verlage, Zeitschriften oder Buchhandel eröffnet, andererseits stellen sie jedoch im Hinblick auf die spezifischen Merkmale digitaler Literatur auch eine Erweiterung dar (vgl. Boesken 2013, S. 23). Literaturplattformen kombinieren dabei „alle Bereiche literarischen Handelns [...]: Textproduktion und -rezeption, aber auch Vermittlung, im Sinne einer Veröffentlichung, sowie [...] Beschäftigung mit literarischen Texten“ (ibid. S. 24-25). Auch wenn dieses Grundelement keinesfalls einzigartig oder neu ist, ergeben sich durch die Verankerung im digitalen Raum neue Optionen, die außerhalb dessen nicht existieren könnten. So finden sich hinsichtlich der Publikationsmöglichkeiten keinerlei Einschränkungen, solange ein respektvoller Umgang gepflegt und gegebenenfalls spezifische Richtlinien einer Plattform befolgt werden. Durch die computergetragene Kommunikation beschleunigt sich nicht nur der Austausch, sondern auch die Etappen der Produktion und Rezeption. Wie bereits bei Suter bemerkt, unterliegen aber auch diese Formen dem grundlegenden Element der Flüchtigkeit digitaler Texte: Veröffentlichen, Überarbeiten und Löschen sind nur wenige Mausklicke entfernt. Durch die automatische Speicherung der digital gestützten Kommunikation lassen sich zudem Arbeitsschritte offenlegen, die außerhalb des Internets meist nicht erkennbar sind (vgl. ibid. S. 25-27). Dadurch wird die Anschlusskommunikation zu sogleich abrufbaren und einsehbaren Texten, die „Einfluss auf die Rezeption der veröffentlichten Texte nehmen, etwa weil sie [...] Informationen über den Verfasser, seine Vorstellungen oder Arbeitsweisen vermitteln“ (ibid. S. 27). Schließlich erlauben Literaturplattformen zu einem gewissen Grad auch die spielerische Konstruktion der (Online-) Identität: Da die Kommunikation rein schriftlich erfolgt und der Kontakt demnach um auditive oder visuelle Identitätsaspekte wegfällt, verbleibt es den Teilnehmenden, wie viel und was sie preisgeben möchten (vgl. ibid. S. 27-28).

Auf den Aufbau von Literaturplattformen (siehe Kapitel 3.1 in Boesken 2013) wird an dieser Stelle bewusst nicht näher eingegangen. Da die für die Didaktisierung ausgewählten Fanfiction-Archive einen sehr ähnlichen Aufbau haben, wird die Struktur dieser Seiten im Rahmen der Vorstellung der Fanfiction-Plattformen dargelegt. Zu klären bleibt hingegen noch die Funktion von Literaturplattformen. So sind sie einerseits ein Podium, auf dem die Mitglieder ihre Texte präsentieren und sich inszenieren können. Andererseits bieten sie einen Ort der Gemeinschaft, an dem Gleichgesinnte sich austauschen können, an dem jedoch auch zusammen an Texten gearbeitet werden kann. Wenngleich diese Funktionen auch von anderen Webseiten erfüllt werden können, so zeichnen sich

Literaturplattformen dadurch aus, dass sich all diese Merkmale in ihnen sammeln und diese gleichzeitig dabei auch erst als solche definieren (vgl. Boesken 2013, S. 34). Sie sind virtuelle Räume, die anders als private Webseiten erst durch gemeinschaftliches Handeln ausverhandelt und gestaltet werden. Dabei befinden sie sich im Spannungsverhältnis aus (suggerierter) Privatheit und Öffentlichkeit, die notwendig ist, um die Plattform dynamisch und damit ‚lebendig‘ zu erhalten (vgl. Boesken 2013, S. 38-39).

### **3.2.2. Kommentare erwünscht: Lesekonventionen im Netz**

Nachdem Fanfictions als E-Texte und einer Form von Literaturplattformen ihren festen Platz im Internet haben, stellt sich die Frage, inwiefern sich das Lesen im digitalen Raum von Lesen im Printmedium unterscheidet. Wie bereits bei Suter (2006) veranschaulicht, zeichnen sich digitale Texte durch Multilinearität aus. Texte können vom schriftlichen in ein auditives, visuelles oder audio-visuelles Medium übergehen, nur um wieder bei der Schrift zu enden. Links verknüpfen Texte und Textbausteine, schicken die Lesenden von einer Webseite zur nächsten, ohne dabei hierarchisch organisiert zu sein. Die Entscheidung, welcher Link angeklickt wird, welcher Lesepfad beschriftet wird, obliegt dem Leser beziehungsweise der Leserin. Dies führt zu einer Veränderung der Beziehung zwischen Autoren sowie Autorinnen und ihrer Leser- und Leserinnenschaft: Für erstere ist es ein Kontrollverlust, für letztere bedeutet die stärkere Autonomie gleichzeitig auch eine verminderte Orientierung. Links repräsentieren dabei eine Vielzahl von Textmöglichkeiten, die im ursprünglichen Text enthalten sind. Meist werden oder können diese während des Leseprozesses gar nicht alle realisiert werden, sondern die Lesenden wandern einen gewählten Weg durch das Gewebe potenziell existierender Verknüpfungen, auf dem sie zwar zu einem gewissen Grad ‚zurückgehen‘ können, niemals jedoch das komplette Netz überblicken oder ‚bewandern‘ können (vgl. Wanning 2015, S. 911-913).

Diese Form der Unabgeschlossenheit von Hypertexten hat direkten Einfluss auf das notwendige Leseverhalten bei solchen Texten und „verlangt das relationale oder performative Lesen, ständige Unterbrechung des gewohnten Leseflusses, Abschweifungen und Zerstückelungen“ (Wanning 2015, S. 913). Während bei herkömmlichen Printmedien der inhaltliche Zusammenhang sowie Logik durch die formale Linearität des Textes selbst gewährleistet ist, so liegt es bei Hypertexten in der Hand der Lesenden, diese herzustellen. Durch die Aufforderung selber schreibend aktiv zu werden, und sei es auch nur in Form von Kommentaren, ändert sich zudem die Funktion des Lesers beziehungsweise der Leserin (vgl. *ibid.* S. 914) und bedarf der Entwicklung einer „Kompetenz, die über die lineare Lesefertigkeit hinausgeht“ (*ibid.* S. 916). Dazu zählt nicht nur ein verstärktes

Bewusstsein für (inner-) textuelle Bezüge, sondern auch die Etablierung logischen Denkens, um Schlussfolgerungen über Fortgang und Schluss eines Textes anzustellen. Darüber hinaus werden hypertextuell lesegeschulte Leserinnen und Leser die Fähigkeit entwickeln (müssen), „neue, multiple und netzstrukturartige Zusammenhänge [zu] erschließen“ (ibid. S. 917). (Hypertextuelles) Lesen im Internet fordert von den Lesenden kognitive, kreative und produktive Fertigkeiten, wobei Rezeption und Produktion gleichermaßen zentrale Elemente des digitalen Leseprozesses darstellen. Lese- und Schreibkompetenz bedürfen demnach einer stärkeren Verknüpfung, um die effektive Beteiligung an Kommunikationsprozessen im World Wide Web zu gewährleisten (vgl. ibid. S. 917).

Ortner (2008) bemerkt richtigerweise, dass Fanfictions an sich nicht hypertextuell sind. Das Setzen von Hyperlinks innerhalb der Geschichte wird üblicherweise durch die Formate der Webseiten nicht unterstützt, die einzige Möglichkeit bietet dahingehend nur das Überspringen einzelner Kapitel (vgl. ibid. S. 359). Das Lesen von Fanfictions verlangt demnach nicht notwendigerweise eine Erweiterung der ‚traditionellen‘ Lesekompetenz. Die Navigation der Webseiten an und für sich sowie die Interaktion im Fandom bedarf jedoch sehr wohl nicht nur einer digitalen Medienkompetenz, sondern zu einem gewissen Grad auch eines erweiterten Leseverhaltens wie zuvor bei Wanning (2015) beschrieben.

Eine sinnvolle Ergänzung erscheint dahingehend die Betrachtung des Lesens als gemeinschaftlicher Prozess innerhalb von digitalen Netzwerken, besser gesagt die „Transformation sozialer Interaktion zum Lesen“ (Kuhn 2015, S. 428) in diesen. Kuhn basiert soziale Interaktionsprozesse im Netz dabei auf dem Konzept der Anschlusskommunikation, definiert an „der Schnittstelle zwischen massenmedialer und interpersonaler Kommunikation“ (ibid. S. 430). Durch den mangelnden „Rückkanal“ (ibid. S. 430) im Zuge des Kommunikationsprozesses fehlt den Rezipierenden die Bestätigung und Vergewisserung der Richtigkeit der eigenen Deutungen. Die Anschlusskommunikation dient daher „der Integration von Individuen in Gemeinschaften, Gesellschaft und Kultur“ (ibid. S. 430). Dabei lässt sich weiter zwischen primärer und sekundärer Thematisierung von Texten unterscheiden: Während bei der primären Thematisierung bereits während des Lesens soziale Interaktion stattfindet, im Sinne des durch Softwareprodukte ortsunabhängigen gemeinschaftlichen Lesens, Kommentierens oder Interpretierens, orientiert sich die sekundäre Thematisierung eher am Muster der individuellen Lektüre, aber der gemeinsamen Diskussion, die dabei in den digitalen Raum verlegt wird (vgl. ibid. S. 430-431). Das Lesen von Fanfictions entspricht dabei eher dem Aspekt der sekundären Thematisierung, weswegen auf das gemeinschaftlichen Lesen, Schreiben und Überarbeiten, wobei allen

Beteiligten jegliche Veränderungen und Fortschritte synchron mitgeteilt werden können (vgl. *ibid.* S. 431-432), hier nicht weiter eingegangen wird (siehe Kuhn 2015, Kapitel 4 für eine ausführlichere Erläuterung zur primären Thematisierung in digitalen Netzwerken).

Ähnlich sozialer Netzwerke schließen sich bei der sekundären Thematisierung von Texten inhaltsorientierte Gruppen zusammen, die, anders als personenzentrierte Gemeinschaften, irregulär, dafür aber längerfristig und orientiert an gemeinsamen Interessensgebieten, Zielen und Themen genutzt werden. Die Teilnehmenden kennen dabei nicht notwendigerweise die Identität der anderen Mitglieder, sondern das gemeinsame Interesse am Lesen sowie der anschließende Austausch über gelesene Texte ist dabei das verbindende Element (vgl. Kuhn 2015, S. 436-437). Die Anschlusskommunikation lässt sich dabei auf unterschiedliche Art und Weise realisieren. Bereits die Erstellung eines Profils innerhalb der Gemeinschaft ermöglicht die „Inszenierung der eigenen Leseidentität“ (*ibid.* S. 437). Neben biographischen Informationen bietet es die Möglichkeit, die Aktivitäten innerhalb der Gruppe zu dokumentieren und somit die Position innerhalb dieser zu stärken. Mithilfe eines virtuellen Bücherregals (eine Funktion, die sich beispielsweise auch auf der deutschsprachigen Fanfiction-Seite *fanfiction.de* findet) können nicht nur die eigenen Lesevorlieben gezeigt werden, es lädt auch zur Kommunikation ein. Dasselbe trifft für die Veröffentlichung von Rezensionen oder Bewertungen zu, die eine weitere Möglichkeit zum Austausch unter den Lesenden bieten (vgl. *ibid.* S. 437).

Motivation für die Partizipation in solchen Lesegemeinschaften ist einerseits der informative Austausch zu Texten, andererseits spielen auch emotionale Komponenten eine Rolle. Denn zum einen liefert die gemeinschaftliche Interaktion Aufschluss über Interpretationspraktiken zu bestimmten Texten, zum anderen ermöglicht der Kontakt zu anderen Lesenden die Inszenierung der Leseridentität nach eigenen Vorstellungen. Durch die aktive Teilnahme entstehen Gratifikationsmomente, die ebenso motivierend sein können wie das eigentliche Lesen literarischer Werke (vgl. Kuhn 2015, S. 438). Je aktiver Mitglieder dabei innerhalb der Lesegemeinschaft agieren, umso mehr steigt das Gruppenzugehörigkeitsgefühl. Problematisch wird dies nur insofern, wenn subjektive Interpretationen durch die sozialen Interaktionen innerhalb der Gruppe beeinflusst und die Leseridentität in Bezug auf Leseziele und Leseverhalten vereinheitlicht werden (vgl. *ibid.* S. 439-440). Für Autoren und Autorinnen eröffnen Lesegemeinschaften wiederum die Möglichkeit, mit ihrer Leserschaft direkt in Verbindung treten und über die eigenen Texte diskutieren zu können (vgl. *ibid.* S. 441).

Fanfiction-Seiten fungieren zu einem gewissen Grad wie die oben dargelegte sekundäre Thematisierung von Texten. Das vereinende Interesse ist die Liebe zu einem bestimmten Fandom, aber auch zum Lesen (und Schreiben) selbst. Je aktiver die Lesenden dabei innerhalb der Fangemeinschaft sind, desto mehr entsteht ein Zugehörigkeitsgefühl und es entsteht ein reger Austausch zu gängigen Faninterpretationen und Fantheorien, die wiederum die eigene Meinung zum Canon beeinflussen und gleichzeitig für die Etablierung des Fanons verantwortlich sind. Wie in Lesegemeinschaften und Literaturplattformen besteht dabei die Möglichkeit, die eigene Online- und Fan-Identität selbst zu gestalten. Wichtig ist jedoch zu berücksichtigen, dass der Fandiskurs dabei nicht auf Fanfiction-Seiten beschränkt ist, sondern nur ein Teil eines intertextuellen und intermedialen Diskurses ist. Während also die aktive Partizipation an Fanfictions allgemein eine Vorliebe der Mitglieder zum Lesen und Schreiben repräsentiert, anstatt beispielsweise zum Zeichnen von Fankunst oder dem Schneiden von Fanvideos, ist das übergeordnete verbindende Interesse die Begeisterung für ein oder mehrere Originalwerke, zu dem entweder Fanprodukte konsumiert oder selbst produktiv und kreativ gestaltet werden.

## **4. Schreiben im Fremdsprachenunterricht Deutsch**

Die Relevanz der Schreibkompetenz für die Erarbeitung des didaktischen Potenzials von Fanfictions liegt auf der Hand. Das Weiterspinnen, Ergänzen und Umschreiben basierend auf der subjektiven Interpretation eines Werkes lässt sich dabei solide im Sinne eines handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts sowie innerhalb des kreativen Schreibens verorten. Gleichzeitig bietet das Schreiben im Netz die Möglichkeit, Aspekte der Digitalisierung und des Handelns im digitalen Raum zu einem gewissen Grad – sofern es für das Lesen, Kommentieren und Verfassen von Fanfictions zulässig ist – zu thematisieren. Das nachfolgende Kapitel liefert dahingehend zunächst einen Überblick über allgemeine Positionen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik ehe eine Verengung auf den handlungs- und produktionsorientierten Unterricht, das kreative sowie das digitale Schreiben erfolgt. Dadurch sollen all jene didaktischen Rahmenbedingungen dargelegt und diskutiert werden, innerhalb derer die Verwendung von Fanfictions im Fremdsprachenunterricht begründet liegt.

### **4.1. Schreibdidaktische Ansätze im DaF-Unterricht**

Für die Verwendung von Fanfictions im Fremdsprachenunterricht spricht besonders die Förderung der Schreibkompetenz durch das Verfassen eigener Fanfictions. Die nachfolgenden Unterkapitel bieten eine Übersicht zu vergangenen und aktuellen schreibdidaktischen Ansätzen. Das Schreibmodell nach Flower und Hayes wird aufgrund seiner Relevanz für den Fachdiskurs vorgestellt, auf dem schließlich auch Börners Darlegung der Schreibprozesse im Fremdsprachenunterricht basiert. Anschließend werden einzelne Aspekte des fremdsprachlichen Schreibens näher erläutert, die auch im Zusammenhang mit der Verwendung von Fanfictions im Unterricht von Belang sind.

#### **4.1.1. Die Fertigkeit Schreiben und ihre Berücksichtigung im Fremdsprachenunterricht**

Schreiben ist, wie es Mohr (2010) salopp formuliert, „eine der vier ‚klassischen‘ Fertigkeiten“ (ibid. S. 992), die es im (Fremd-)Sprachunterricht zu erwerben gilt. Dabei geht es keinesfalls um die automatisierte motorische Fähigkeit des Schreibens per se – der Schriftspracherwerb nimmt dabei eher eine Randposition begrenzt auf den Anfängerunterricht ein – sondern um die Produktion fremdsprachlicher Texte inner- und außerhalb des Unterrichts (vgl. Portmann-Tselikas 2010, S. 92). Die Schreibkompetenz wird über einen längeren Zeitraum hinweg aufgebaut, beeinflusst u.a. durch das Leseverhalten und meist in Kombination mit den anderen Fertigkeiten. Schreiben findet dabei allerdings

keinesfalls in einem neutralen Raum statt. Vielmehr werden Texte beziehungsweise Textsorten in einem kulturellen Kontext realisiert und durch diesen geprägt, sodass Rezeption und Produktion durch ihn bestimmt sind. Zur Förderung der fremdsprachlichen Schreibkompetenz ist demnach eine Berücksichtigung der kulturell beeinflussten Textsortenmerkmale unerlässlich (vgl. Mohr 2010, S. 992).

Schreiben war im Laufe der Entwicklungsgeschichte des Fremdsprachenunterrichts von variierender, häufig jedoch untergeordneter Bedeutung. Während in der Grammatik Übersetzungsmethode das Schreiben als Lernmedium für Lexik und Grammatik eingesetzt, nicht jedoch als Lernziel benannt wurde und der Fokus auf der Förderung der Lesekompetenz lag, rückte die Aufmerksamkeit innerhalb des Audiolingualismus auf die Mündlichkeit und die kommunikativen Verwendungsmöglichkeiten der Fremdsprache, was unweigerlich zu einer Aufwertung des Sprechens und beinahe einer kompletten Vernachlässigung des Geschriebenen gleichkam. Erst der kommunikative Fremdsprachenunterricht ergänzte das mündliche kommunikative Bedürfnis, in Ansätzen, um das schriftliche. Im Zuge der Etablierung der Schreibforschung rückte das Schreiben schließlich stärker in den Blickpunkt didaktischer Überlegungen, was angesichts des im Unterrichts favorisierten schriftlichen Modus vieler Lernmaterialien sowie der zunehmend erwarteten Beherrschung der kognitiven Schriftlichkeit mit voranschreitendem Bildungsweg logisch und wenig überraschend erscheint (vgl. Portmann-Tselikas 2010, S. 93). Zudem erfolgte eine Neuorientierung innerhalb der Schreibforschung, welche die Aufmerksamkeit fort vom fertigen Produkt und hin zum Schreiben als Prozess lenkte. Während beim produktorientierten Ansatz der fertige Text im Mittelpunkt steht und Übungen dazu dienen, inhaltliche Merkmale, Textstrukturen und sprachliche Mittel zu verdeutlichen, welche die Lernenden in ihren eigenen Texten verwenden können, konzentrieren sich prozessorientierte Ansätze auf jene Abläufe, die während des Schreibens an sich ablaufen, etwa indem individuelle Schreibstrategien thematisiert werden (vgl. Mohr 2010, S. 995-996). Gerade im schulischen Kontext werden meist beide Ansätze kombiniert und „damit die Chance [genutzt], die klare Vorgaben zum Textprodukt in Bezug auf Textmuster und Schreibmuster im Schreibprozess selbst bieten“ (ibid. S. 996).

Grundlage einer fremdsprachlichen Schreibdidaktik ist nicht allein die Beschäftigung mit Ausdrucksmitteln der Fremdsprache eingebettet in einen auf kommunikatives Handeln ausgerichteten Aufgabenkontext, sondern auch die Berücksichtigung der dualen Funktion des Schreibens als zu erlangende Fertigkeit und unterstützendes Medium innerhalb des Lernprozesses (vgl. Portmann 1991, S. 372). Besonders die notwendige Aufmerksamkeit

auf sprachliche Formulierungen ermöglicht den Lernenden die kognitive Verknüpfung von Bekanntem und Unbekanntem sowie eine Reflexion über den Zusammenhang zwischen Bedeutung und Form (vgl. Portmann-Tselikas 2010, S. 94). Der prozesshafte Charakter des Schreibens verlangt darüber hinaus eine dementsprechende Fokussierung innerhalb didaktischer Überlegungen, die den mannigfaltigen Anforderungen während des Schreibens Rechnung tragen und die Lernenden in der Entwicklung einzelner Komponenten des Schreibprozesses zielgerichtet unterstützen. Schreiben muss dabei nicht zwingend alleine vonstattengehen: Gerade durch Kooperationsmöglichkeiten können verschiedene Phasen des Schreibprozesses besser veranschaulicht werden (vgl. Portmann 1991, S. 371-372).

Das fremdsprachliche Schreiben verlangt von den Lernenden nicht nur thematische und linguistische Kenntnisse, etwa im Bereich Lexik, Syntax und Grammatik, sondern ebenso Strategien zur Sprachverarbeitung. Darunter fällt beispielsweise das Wissen über die adäquate Anordnung der sprachlichen und inhaltlichen Informationen im Rahmen einer bestimmten Textsorte. Wie bereits erwähnt spielen kulturell geprägte Textsortenmuster eine nicht zu unterschätzende Rolle, besonders wenn diese von den Gepflogenheiten in der Zielschriftsprachenkultur abweichen, von den Lernenden jedoch unhinterfragt übernommen werden. Fremdsprachliche Schreibförderung geht daher über die reine Vermittlung von Sprachkenntnissen, aber auch Schreibstrategien hinaus und bedarf zusätzlich einer gezielten Reflexion der textsortenspezifischen Normen im Vergleich zwischen Erst- und Fremdsprache (vgl. Krumm 2000, S. 11-12). Dabei profitieren die Lernenden von einem direkten Vergleich zwischen ihren eigenen Texten und entsprechenden Texten in der Zielsprache. Allgemein sollte die bereits existierende Schreiberfahrung der Lernenden in ihren Erstsprachen während des Fremdsprachenunterrichts gezielt thematisiert und berücksichtigt werden, sodass bereits etablierte Schreibroutinen auch in der Fremdsprache genutzt werden können. In Kombination mit einer Schreibprogression von strukturierten zu freieren Textprodukten können dadurch potenzielle Hemmschwellen gegenüber dem Schreiben abgebaut werden, wenngleich das freie Schreiben von Anfang an gefördert werden sollte, um die Schreibsicherheit der Lernenden zu unterstützen (vgl. *ibid.* S. 13-14).

Schreiben wird keineswegs isoliert erlernt, sondern umfasst „im Alltag wie im Unterricht [...] meistens auch Hör-, Lese- und Sprechaktivitäten und fördert damit ebenfalls die Entwicklung der anderen Fertigkeiten“ (Mohr 2010, S. 992). Eine Förderung der Schreibkompetenz bedarf daher einer Verflechtung mit anderen Aktivitäten. Gerade in

Kombination mit mündlicher Sprachproduktion ist dabei auch eine konkrete Behandlung der Unterschiede zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit vonnöten. Weiters gilt mit Blick auf die Korrekturfunktion der Lehrkraft im prozessorientierten Schreibunterricht zu bedenken, dass nicht erst das Endprodukt auf normative Entsprechungen überprüft wird. Vielmehr „wird [Korrigieren] zur dialogischen Arbeit am Text, bei der die Lehrkraft oder die Mitstudierenden aus der Leser-Rolle heraus Fragen an den Text und seine Verfasser stellen“ (Krumm 2000, S. 14). Die Schaffung eines Bewusstseins über den eigenen Schreibprozess begünstigt die Entwicklung der Schreibfertigkeit (vgl. *ibid.* S. 14-15).

#### **4.1.2. Schreibmodelle**

Einen wesentlichen Beitrag zur Neuorientierung innerhalb der Schreibforschung stellte das ursprünglich 1980 veröffentlichte Schreibmodell von Flower und Hayes dar (vgl. Flower & Hayes 2014, S. 35), wenngleich es seit seiner Publikation durchaus immer wieder kritisiert wurde (siehe Ruhmann & Kruse 2014, S. 20-21). Im Gegensatz zu der bis dahin gültigen Annahmen, dass Schreiben etappenähnlich in verschiedenen linearen Stufen stattfindet, etwa vom Planen zum Ausführen zum Überarbeiten, beschreibt das Modell nach Flower und Hayes Schreiben als mentale Prozessabläufe, die auf hierarchischen Strukturen basieren und somit jederzeit während des Schreibens stattfinden können (vgl. *ibid.* S. 36-37). Dabei unterscheiden sie drei zentrale Aspekte, die wiederum weitere Teilelemente umfassen. So beinhaltet der Bereich des Langzeitgedächtnisses Wissen über Thema, Adressatinnen und Adressaten sowie Schreibstrategien, während unter der Ebene Aufgabenstellung all jene Punkte gefasst sind, die außerhalb des subjektiven Schreibers liegen, das heißt die Schreibaufgabe sowie der verfasste Text selbst. Der dritte Bereich schließlich benennt den Schreibprozess selbst und umfasst die durch den Monitor gesteuerten Handlungsschritte des Planens, Übersetzens – hier zu verstehen als „Ideen in Sprache übertragen“ (ibid. S. 39) – und Überprüfens (vgl. *ibid.* S. 39).

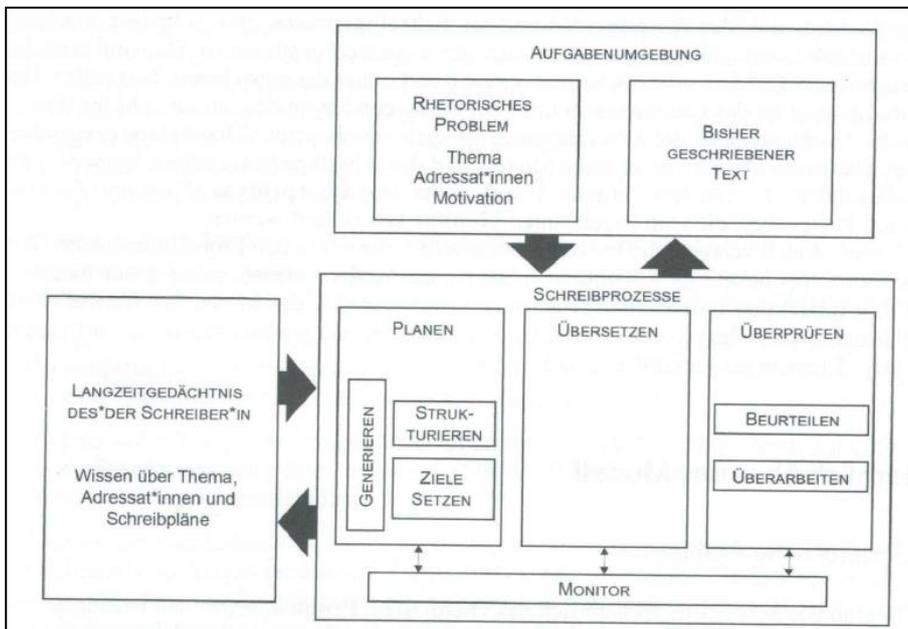


Abb. 3: Schreibmodell nach Flower & Hayes 1981 (Flower & Hayes 2014, S. 40)

Während das rhetorische Problem, das im Schulbereich meist durch konkrete Aufgabenstellungen realisiert wird, den Schreibenden Anhaltspunkte zu Thema und Adressaten und Adressatinnen liefert, dient der bereits geschriebene Text (idealerweise) als weiterführender Wegweiser im Schreibprozess, von dem aus der weitere Text verfasst wird (vgl. Flower & Hayes 2014, S. 40-41). Für den Aspekt des Planens werden weitere Teilprozesse als besonders wichtig erachtet: So werden unter dem Punkt Ideengenerierung jene Prozesse zusammengefasst, mithilfe derer gespeichertes Wissen aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen wird. Davon ausgehend müssen die Schreibenden den geplanten Inhalt in passende Strukturen ordnen, um den durch die Zielsetzung gestellten Anforderungen nachzukommen. Der im Modell als *Übersetzen* bezeichnete Prozess des Übertragens in Sprache stellt nochmals eine enorme Herausforderung für die Schreibenden dar. So müssen die zuvor evozierten Ideen zu normgerechten Aussagen formuliert werden, was von den Schreibenden ein Aufrufen und Anwenden ihres lexikalischen, syntaktischen und grammatischen Wissens sowie die Berücksichtigung formaler Vorgaben verlangt. Die zwei Teilprozesse des Überprüfens, nämlich das Beurteilen und Überarbeiten des bereits Geschriebenen, zeichnen sich schließlich dadurch aus, dass sie zu jeder Phase des Schreibprozesses durchgeführt werden können. Der übergeordnete Monitor wird dabei von Flower und Hayes als Kontrollinstanz bezeichnet, die den gesamten Schreibprozess überwacht und die verschiedenen Schritte aktiviert (vgl. *ibid.* S. 42-44). Kennzeichnend für die Umsetzung dieser Teilprozesse ist der ständige Wechsel zwischen ihnen, also zwischen inhaltlichen Überlegungen und sprachlicher Umsetzung sowie zwischen der Revision des bereits verfassten Textes und seiner Weiterplanung. Kurzes oder längeres

Innehalten während des Schreibens entsprechen dabei dem üblichen Schreibverhalten sowohl in der Erst- als auch in der Fremdsprache, wenngleich im letzteren Fall häufigere Pausen eingelegt werden (vgl. Krings 1992, S. 55-56)

Seit seiner Publikation wurde das Modell nach Flower und Hayes immer wieder revidiert und überarbeitet. Von Interesse für den DaF-Bereich ist hierbei besonders Wolfgang Börners Darlegung zu fremdsprachlichen Schreibprozessen. Börner adaptierte das Modell nach Flower und Hayes in zweierlei Hinsicht, nämlich durch eine Sprachaufteilung in Erst-, Interims- und Fremdsprache sowie eine Platzierung des Schreibens in einem Lehr-Lern-Kontext. So wird die Schreibaufgabe – bei Flower und Hayes unter dem Punkt des rhetorischen Problems zusammengefasst – um zentrale, für die Lehrsituation übliche Elemente ergänzt, etwa wie Ausgangstexte, die thematische, sprachliche sowie textschema-tische Orientierungshilfe in der Fremdsprache bieten, Übungen sowie die Aufgabenstellung, welche die Schreibziele vorgibt. Darüber hinaus werden Schreibhilfen, wie Wörterbücher oder Grammatiken, sowie der Intertext des Lehrers, der nicht nur Korrekturen und Unterstützung anbietet, sondern zudem die Schreibziele festlegt, in diesem Modell ebenfalls ergänzt (vgl. Börner 1992, S. 299-301). Zudem müssen die Aspekte des Langzeitgedächtnisses sowie des Monitors um den Aspekt der Interimssprache ergänzt werden, da sowohl das Abrufen von Informationen als auch die Überwachung des Schreibprozesses durch einen Sprachwechsel gekennzeichnet sind. Auch Schreibstrategien verändern sich im Wechsel zwischen Erst- und Fremdsprache und müssen dahingehend angepasst werden (vgl. Börner 1987, S. 1342-1343).

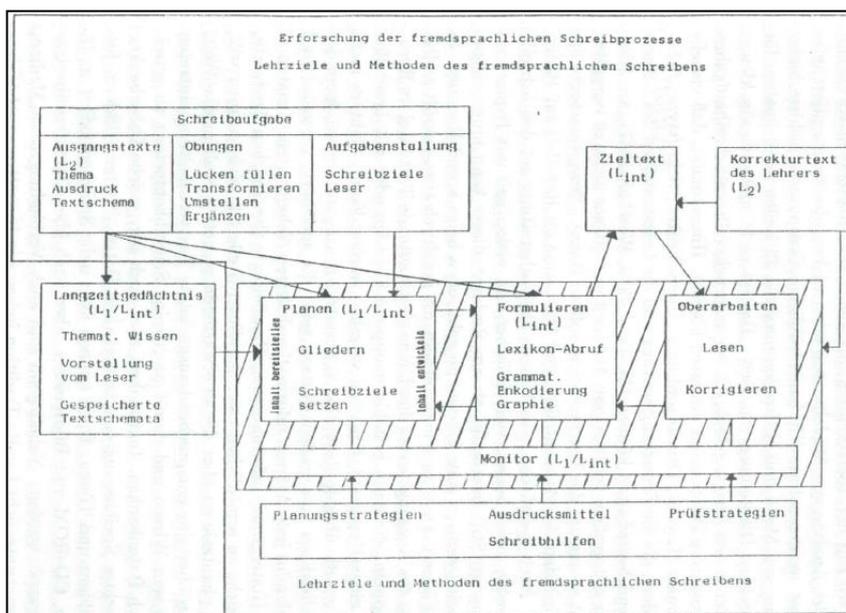


Abb. 4: Schreibmodell für den Fremdsprachenunterricht (Börner 1992, S. 301)

Beide Modelle stellen eine grundlegende Darstellung der involvierten Teilprozesse des Schreibens dar. Eine letzte Ergänzung bietet an dieser Stelle schließlich noch das Schreibmodell von Becker-Mrotzek und Böttcher (2015). Anders als bei den vorangegangenen Grafiken wird hierbei nämlich die Rolle der intendierten Lesenden beziehungsweise der Rezeptionsbedingungen und ihr Einfluss auf den Schreibprozess veranschaulicht. Schreiben wird dabei als „komplexe sprachliche Handlung [verstanden], die der Verständigung über Raum und Zeit hinweg dient“ (Becker-Mrotzek & Böttcher 2015, S. 20). Mit der expliziten Leserinnen- und Leserberücksichtigung sowie deren Wissen, Erwartungen und Interessen wird Schreiben als lokal und temporal unabhängige kommunikative Situation betrachtet. Der Text fungiert dabei als Schnittstelle zwischen den Schreibenden und den Lesenden, selbst wenn diese beiden Funktionen in ein- und derselben Person zusammenfallen sollten (etwa bei einem Tagebucheintrag) (vgl. *ibid.* S. 20).

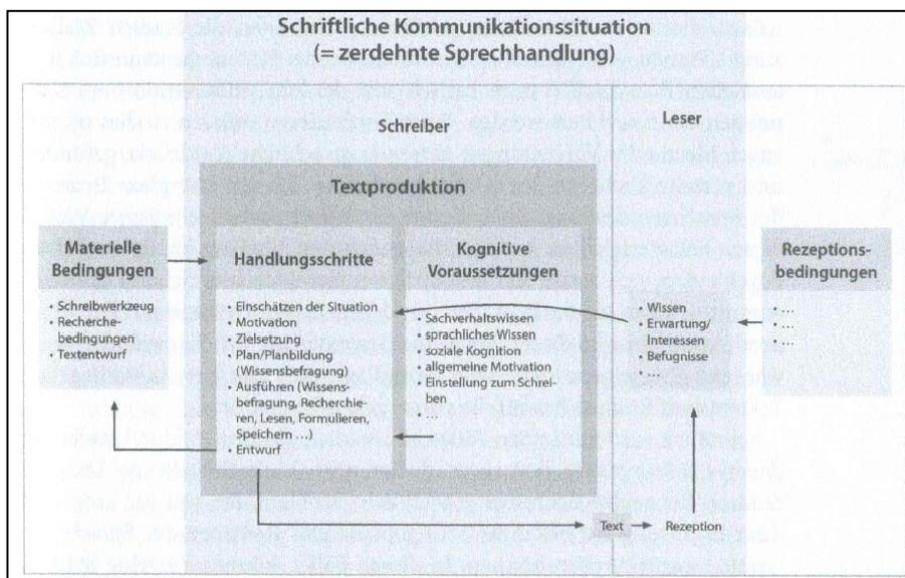


Abb. 5: Schreiben als schriftsprachliches Handeln (Becker-Mrotzek & Böttcher 2015, S. 21)

Dies stellt nur eine knappe Darlegung der jeweiligen Schreibmodelle dar. Ihre Relevanz für diese Arbeit ergibt sich einerseits der Vollständigkeit halber – Flower und Hayes als historischer Wendepunkt innerhalb der Schreibforschung, Börner als Ergänzung zum fremdsprachlichen Schreiben und Becker-Mrotzek und Böttcher aufgrund der expliziten Berücksichtigung der Lesenden für den Schreibprozess –, andererseits aus der Relevanz für Didaktisierungsvorschläge zu Fanfictions (siehe Kapitel 6). Da die Verwendung von Fanfictions im Fremdsprachenunterricht auf die Förderung der Schreibfertigkeit abzielt, sollten die in diesen Modellen vorgestellten Teilprozesse des Schreibens bei der Planung jedenfalls berücksichtigt werden.

### **4.1.3. Schreibstrategien, Feedback und Kooperatives Schreiben: Herausforderungen sowie praktische Überlegungen zum Schreiben in einer Fremdsprache**

Schwierigkeiten während des Schreibprozesses können aus unterschiedlichen Gründen auftreten. Wenn etwa das Sprach- oder das Weltwissen der Lernenden für die Erfüllung der Aufgabe nicht ausreichend ausgebildet ist, verzögert und erschwert dies das Schreiben, da der Prozess ständig unterbrochen werden muss, um fehlende Informationen nachzuschlagen. Dabei helfen bereits entwickelte Schreibroutinen in der Erstsprache nur bedingt, wenn diese nicht expliziert beziehungsweise durch mangelnde lexikalische oder grammatische Kenntnisse behindert werden. Dasselbe gilt für problemlösende Strategien, die nicht immer umstandslos von der Erst- in die Fremdsprache übertragen werden können. Sprachliche Formulierungen wie Chunks, die etwa bei bestimmten Textsorten eingeübt werden, stellen dabei ein zweiseitiges Schwert dar: einerseits sollen sie die Lernenden beim Schreiben unterstützen, andererseits erschaffen sie eine gewisse Künstlichkeit, die im Kontrast zu den bereits in der Erstsprache präferierten Schreibstrategien stehen können. Schließlich stellt auch die bereits mehrfach erwähnte kulturelle Prägung der Textsorten häufig ein Problem dar für Schreibende dar, sodass eine klare Thematisierung spezifischer Merkmale im Unterricht unerlässlich für die Unterstützung der Schreibkompetenz ist (vgl. Mohr 2010, S. 993).

Eine Möglichkeit zur Förderung der Schreibkompetenz stellt Schmölder-Eibinger (2008) mit ihrem *3-Phasen Modell* vor. Dieses umfasst die drei Ebenen der Wissensaktivierung, der direkten Beschäftigung mit den Texten und schließlich der Texttransformation mit dem Ziel, Anregungen für „intensive Prozesse des Lesens, Schreibens, Nachdenkens und Diskutierens über Texte“ (ibid. S. 28) zu schaffen. Während der Phase der Wissensaktivierung gilt es vor allem, Assoziationen, Erfahrungen und Wissensstand der Lernenden zu einem bestimmten Thema hervorzurufen, um zu verhindern, dass bereits in der Anfangsphase des Schreibprozesses Schreibblockaden aufgrund eines Mangels an Ideen auftreten. Assoziative Verfahren bieten dafür eine gute Option. Wichtig ist, dass der Fokus in dieser Phase auf dem Inhalt und nicht auf der sprachlichen Korrektheit liegt; Rechtschreib- und Grammatikfehler sind daher zu diesem Zeitpunkt zweitrangig. In der zweiten Phase des Modells wird schließlich mit vorgegebenen Textfragmenten sowie am eigenen Text gearbeitet. Durch Selektion, Fokussierung und Abstraktion verschiedener Inhalte sollen die Lernenden dazu angeregt werden, „Texte aus unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen [...], zu reflektieren, zu rekonstruieren, zu überarbeiten oder neu zu

konstituieren“ (ibid. S. 30). Dabei gilt es sowohl sprachliche als auch inhaltliche Aspekte des zu verfassenden Schreibprodukts zu berücksichtigen (vgl. ibid. S. 28-30). In der finalen Phase – der Texttransformation – werden die Lernenden dazu angeregt, durch die Platzierung eines Textes innerhalb eines neuen Kontextes ihre subjektive Interpretation des Ursprungstextes zum Ausdruck zu bringen und somit dessen zugrundeliegenden Sinn nicht nur zu erkennen, sondern zu transformieren (vgl. ibid. S. 33).

Mit *Schreibstrategien* während des fremdsprachlichen Schreibens beschäftigt sich Dengerscherz (2012). Hinsichtlich der verschiedenen Aufgaben, die Teil des Schreibprozesses sind, von der Ideengenerierung und -strukturierung über Wortfindung hin zu entsprechender Adressatinnen- und Adressatenberücksichtigung sowie Textsortenkonformität, stellt sie ein Sortiment an Strategien vor, um diesen potenziellen Problempunkten zu begegnen. Dabei gesteht sie der Erstsprache sowie weiteren von den Lernenden möglicherweise beherrschte Sprachen innerhalb der verschiedenen Strategien durchaus eine Rolle zu (vgl. ibid. S. 68-69). Sie unterteilt mögliche Schreibstrategien in folgende Punkte:

- **Ideenfindung:** Vielfach liegt der Fokus der Aufmerksamkeit beim fremdsprachlichen Schreiben rein auf der sprachlichen Ebene ohne die inhaltlichen Punkte ausreichend zu thematisieren. Jene Techniken, die häufig verwendet werden, um den entsprechenden Wortschatz zu aktivieren, wie Brainstorming, Clustern oder automatisches Schreiben, können jedoch genauso gut zur Ideengenerierung herangezogen werden. Dabei muss nicht unbedingt nur in der Fremdsprache verharret werden, sondern es können durchaus mehrere zur Verfügung stehende Sprachen gemischt und erste mehrsprachige Entwürfe verfasst werden, falls dies für die Lernenden eine Erleichterung darstellt; der Fokus liegt auf dem Inhalt (vgl. ibid. S. 70-71).
- **Stoffstrukturierung:** Abhängig von der Textlänge – kürzere Texte folgen meist einem routinemäßigen Schreibmuster – bieten Schreibpläne, Gliederungen oder Mindmaps eine Unterstützung, um die gesammelten Ideen zu ordnen. Allerdings müssen diese nicht notwendigerweise bereits zu Beginn entworfen werden, sondern können auch im Laufe des Schreibprozesses immer wieder adaptiert oder sogar erst während des Schreibens selbst erstellt werden. Auch hier ist ein Ausweichen auf die Erstsprache möglich (vgl. ibid. S. 71-72).
- **Wortfindung:** Die Mehrzahl der Fehler findet sich in diesem Bereich, denn „[h]ier treffen die [...] Fähigkeiten der Textherstellungskompetenz und der Sprachkompetenz am offensichtlichsten zusammen“ (ibid. S. 73). Während bei geübten

Schreibenden in der Erstsprache dem Formulierungsprozess nur noch geringe Aufmerksamkeit geschenkt werden muss, kommt es hier in der Fremdsprache sehr häufig zu Frustration, da die Schreibenden das, was sie aussagen möchten, nicht entsprechend ausdrücken können. Die Folge sind häufig Schreibblockaden oder ungelenke Texte. Für die Lernenden sind daher Strategien wichtig, die ihnen helfen, den Schreibfluss aufrecht zu erhalten, etwa indem kurzfristig Leerstellen im Text gelassen, alternative Formulierungen verwendet werden (um vielleicht später nach einer passenderen zu suchen) oder das fehlende Wort als Platzhalter in einer anderen Sprache geschrieben wird. Damit dies funktioniert, muss eine Überarbeitungsphase in den Schreibprozess eingeplant werden – sowohl auf inhaltlicher als auch sprachlicher Ebene (vgl. *ibid.* S. 73-74).

- **Qualitätssicherung:** Dieser Punkt umfasst sowohl inhaltliche als auch sprachliche Punkte und bezieht sich vor allem auf normative und textsortenspezifische Konventionen. Besonders die entsprechende Orientierung an den Adressatinnen und Adressaten sowie stilistische Gepflogenheiten führen hierbei häufig zu Schwierigkeiten. Eine hilfreiche Strategie ist hier die Orientierung an sowie die Analyse von einem Textsortenmuster der Zielsprachenkultur als beispielhaftes Exemplar, um seine Funktion und Zielsetzung zu klären. Unterstützend ist in diesem Falle auch das gemeinsame Schreiben sowie gegenseitiges Peer-Feedback (vgl. *ibid.* S. 75).

Einen wesentlichen Faktor gilt es noch zu diskutieren, nämlich jenen des Feedbackgebens durch andere Schreibende. So geht es nicht nur um die Textoptimierung etwa durch Fehleranmerkungen, sondern auch um die Unterstützung eines Perspektivenwechsels, der von den Verfasserinnen und Verfassern verlangt wird, um sich in ihre intendierten Adressatinnen und Adressaten hineinzusetzen, was durch kollegiales Feedback leichter bewerkstelligt werden kann; die abstrakten Rezipierenden werden so konkret fassbar. Auch wenn beim Textfeedback an einem bestimmten Schreibprodukt gearbeitet und Feedback zu dessen Gestaltung gegeben wird – das Feedback bezieht sich dabei auf die „*Wahrnehmung* und nicht auf die *Bewertung*“ (Ruhmann & Kruse 2014, S. 27) durch die Lesenden – so ist das übergeordnete Lernziel dennoch eine Reflexion und, wenn nötig, eine Anpassung der eigenen Schreibstrategien. Grundlegendes Prinzip ist dabei der wertschätzende Umgangston, eine Betonung der Stärken des Textes sowie die Umsetzungsmöglichkeit des erhaltenen Feedbacks (vgl. *ibid.* S. 26-27); denn: „Feedback, das nicht in potenzieller Überarbeitung mündet, ist nutzlos“ (*ibid.* S. 27). Sehr anschaulich präsentiert dies beispielsweise Beatrice Mall-Grob (2019), die in ihrem Beitrag die

unterstützende Funktion des *Peer-Feedbacks* für Studierende mit Deutsch als Fremdsprache betont. Dabei formuliert sie, angelehnt an Elisabeth Rankin, klare Richtlinien für eine produktive Gesprächskultur, angefangen von einem wertschätzenden, höflichen Umgang innerhalb der Gruppe über den klaren Unterschied zwischen Kritik und Feedback sowie das passende Formulieren, aber auch das Annehmen von diesem. In der Verantwortung der Schreibenden liegt es dabei, die Lesenden ausreichend über Art und Schreibziel des vorgelegten Textes zu informieren und klare Fragen zu formulieren, auf die die Lesenden bei ihrem Feedback achten sollen. Wichtig ist dabei, sich für den Text nicht zu rechtfertigen und die erhaltenen Anmerkungen anzuhören, nicht jedoch gezwungenermaßen umzusetzen. Für die Lesenden wiederum gilt, den zur Verfügung gestellten Text aufmerksam und mit Blick auf die vom Verfasser oder der Verfasserin formulierten Fragen zu lesen. Es gilt, zunächst die positiven Aspekte des Textes hervorzuheben, die Anliegen der Schreibenden zu beantworten und darüber hinaus, wenn angebracht, Verbesserungsvorschläge anzumerken (vgl. *ibid.* S. 24-25).

Erwähnenswert ist in dem Zusammenhang schließlich noch der Ansatz des *kooperativen Schreibens*. Besonders seit der Erfindung neuer digitaler Textverarbeitungsprogramme rücken vor allem die Revisions-, aber auch die Produktionsmöglichkeiten eines Textes durch verschiedene Ko-Aktanten vermehrt ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Das kooperative Schreiben orientiert sich dabei an diesem Prinzip. Gemeinsames Schreiben kann nicht nur die Formulierungsfähigkeit der Lernenden beeinflussen, sondern auch die Rezeptions- und Lesekompetenz steigern. Grundlegend für den Erfolg ist dabei, dass die Teilnehmenden offen ihre Problembereiche ansprechen und diskutieren (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher 2015, S. 32). Angelehnt an die Englischdidaktik lassen sich dabei das *gemeinsame kooperative Schreiben* und das *schrittweise kooperative Schreiben* unterscheiden. Während ersteres einen „gemeinsamen Produktionsprozess“ (*ibid.* S. 33) des Planens, Formulierens und Revidierens bezeichnet, bei dem alle Prozesse von mehreren Schreibenden zu demselben Text durchlaufen werden, bezeichnet letzteres eine bewusst gesuchte Interaktion zwischen Schreiberin beziehungsweise Schreiber und einem oder mehreren bestimmten Rezipierenden. Hauptaugenmerk liegt im zweiten Fall auf der Einholung von konstruktivem Feedback zu ausgewählten Textpassagen und der anschließenden Überarbeitung durch die Verfasserin oder den Verfasser. Dies führt zu einer frühen Berücksichtigung der Lesenden und somit zu einer Förderung des Perspektivenwechsels zwischen diesen zwei Positionen (vgl. *ibid.* S. 33-34).

Die hier vorgestellten Punkte stellen nur eine Auswahl möglicher relevanter Anregungen aus einer Vielzahl anderer erwähnenswerter Aspekte dar, die bei der didaktischen Planung zur Verwendung von Fanfictions im Unterricht berücksichtigt werden sollten. Mit Blick auf die spätere Didaktisierung in einem der folgenden Kapitel reichen die genannten Punkte jedoch aus.

## **4.2. Handlungs- und produktionsorientierter Unterricht**

Die zugrundeliegende Funktion eines *handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts* fasst Haas (2013) folgendermaßen zusammen:

Texte in andere Medien, Aussageformen und Situationen hinein übersetzen, sie variieren, modifizieren, ergänzen, verändern, ihnen widersprechen, sie spielen, aktualisieren, verfremden – alles in allem sie ohne falsche Ehrfurcht, aber mit wachsender Sensibilität als etwas Gemachtes und damit auch zumindest versuchs- und probeweise Veränderbares verstehen, produktiv und aktiv mit ihnen umgehen, ihnen nicht nur mit Gedanken, sondern auch mit Gefühlen begegnen, auf sie in jeder realisierbaren Form reagieren (ibid. S. 40).

Mit Blick auf die Definition von Fandom und Fanfictions als basierend auf subjektiven sowie gemeinschaftlichen Interpretationen von und Produktionen zu einem Originaltext (siehe Kapitel 2) erscheint ein Zusammenspiel zwischen dem Genre Fanfiction und dem Konzept des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts im Zusammenhang didaktischer Überlegungen nicht unbegründet. Ziel ist „das Verstehen des Textes und die Aneignung von reflektierbaren Erschließungsverfahren [...] [sowie] die Sensibilisierung der Wahrnehmungsfähigkeit [und] die Entwicklung der inneren Vorstellungskraft“ (Haas, Menzel & Spinner 1994, S. 23).

Bereits in den 1970er Jahren wird der Begriff der Produktionsorientierung neben der Handlungsorientierung in die Fachdiskussion eingeführt und bezieht sich dabei auf die Bemühungen, die Lesenden „aus der Passivität des ‚normalen‘ Schüllesens [...] herauszutreten“ (Haas 2013, S. 43) zu lassen. Der Unterschied zwischen den beiden im Grunde sehr ähnlichen Ansätzen liegt in den damit verbundenen Methoden: Während die Schülerinnen und Schüler bei einem handlungsorientierten Unterricht den gelesenen Text verändern, mit ihm handeln, etwa durch Transformation in ein anderes Medium, steht bei einem produktionsgeleiteten Unterricht die Eigenproduktion von Texten im Fokus, ausgehend von dem Originaltext. Die Ähnlichkeit beider Konzepte führte schließlich zu ihrer Zusammenlegung (vgl. ibid. S. 43-44). Dabei geht es bei dieser Form des Unterrichts nicht vorrangig um vordefinierte Erkenntnisse, welche die Lernenden durch die Auseinandersetzung mit dem Text erlangen müssen, sondern um „die Herstellung eines engen,

intensiven Kontakts mit dem Text durch handelndes Reagieren auf ihn und produktives Agieren mit ihm“ (ibid. S. 44). Literaturtheoretisch lässt sich der Ansatz sowohl rezeptionsästhetisch als auch poststrukturalistisch begründen. Angelehnt an die Erkenntnis der Rezeptionsästhetik, dass Lesen nicht eine reine Sinnentnahme darstellt, sondern das Textverständnis erst durch den individuellen Lesenden konstruiert wird, indem dieser sein Vorwissen und seine Erwartungen an den Text heranträgt, regen produktive Verfahren die subjektive Deutung der Schülerinnen und Schüler an beziehungsweise veranschaulichen diese und gehen somit über den reinen Rezeptionsprozess hinaus. Der Poststrukturalismus stellt insofern eine Grundlage für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht dar, da er Texte nicht als geschlossenes Ganzes, sondern als „dynamische Gebilde“ begreift, die durchzogen sind von verschiedenen Bedeutungssträngen“ (Haas, Menzel & Spinner 1994, S. 18). Dieser Zugang eröffnet einen produktiven, sinnerschaffenden Umgang mit Texten (vgl. ibid. S. 18). Der Verweis auf verschiedene Bedeutungsstränge eines Textes passt dabei zu Paul Booths (2017) Definition von Fanfiction, der ebenfalls von nebeneinanderliegenden beziehungsweise angrenzenden „strands of the story“ (ibid. S. 28) spricht; ein weiteres Indiz für die kompatible Positionierung des Schreibens von Fanfictions im Rahmen handlungs- und vor allem *produktionsorientierter* Verfahren.

Die eigenständige, kreative Beschäftigung mit literarischen Texten beruht zudem auf der Erkenntnis, dass das vielfach praktizierte Unterrichtsgespräch, mit Fokus besonders auf Interpretation und Analyse, den Bedürfnissen vieler Schülerinnen und Schüler nicht gerecht wird. Die Konzentration auf kognitive Kompetenzen und eine kritische Lesehaltung übergeht die phantasievolle, emotionale und kreative Ebene, die während des Lesens angesprochen wird, und übersieht es, „die Grundlange einer tragfähigen und belastbaren *Lese-Motivation* zu schaffen“ (Haas, Menzel & Spinner 1994, S.18). Lesebereitschaft bietet jedoch die Grundlage für alle weiterführenden, auch analytischen Tätigkeiten (vgl. ibid. S.17-18). Ein handlungs- und produktionsorientierter Unterricht berücksichtigt daher den individuellen Zugang zu einem Text, indem er den Lernenden ermöglicht, ihr subjektives Textverständnis offen zu präsentieren und darzustellen (vgl. ibid. S.19-20). Die Verfahren des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts wollen somit „mit einem Text etwas tun und *über* den Text nachdenken“ (ibid. S.20).

Textanalyse und Kreativität schließen einander dabei nicht aus. Die eigenständige Arbeit an Texten verlangt ein tieferes Verständnis der gelesenen Lektüre, sodass die schülereigenen Produktionen wieder auf den Ausgangstext zurückbezogen werden können. Dies ergibt sich durch einen Mix aus kreativer Arbeit sowie Verfahren der Textanalyse, da

Textverständnis nicht nur durch die subjektiven Erwartungen und Erfahrungen der Lesenden, sondern vor allem auch durch textuelle Steuerungsmechanismen konzipiert wird. Die Bedeutung literarischer Mittel für die Konstruktion des individuellen Leseerlebnisses wird dadurch verdeutlicht. Darüber hinaus bieten textanalytische Zugänge aufgrund ihrer systematischen Präzision ein Stützgerüst und Fachvokabular für die eigenständige Beschäftigung der Lernenden mit literarischen Texten und heben sich dadurch objektiv von den stark subjektiv geprägten Interpretationsgesprächen ab (vgl. Nünning & Surkamp 2013, S. 155-156).

Die Umsetzung handlungs- und produktionsorientierter Verfahren hat unterschiedliche Konsequenzen für den (fremdsprachlichen) Unterricht. Neben der Anregung zur Hypothesenbildung zu und kreativen Arbeit mit einem Text anstelle reiner Wissensvermittlung und damit der Orientierung an der subjektiven Lesart der Schülerinnen und Schüler, ändert sich auch das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden. Im Vordergrund steht nicht das lehrerzentrierte Unterrichtsgespräch, sondern ein „aufgabenorientiertes Lernen [...], bei dem die Förderung der Lernerautonomie im Mittelpunkt steht“ (Surskamp 2007, S. 99). Die Lehrkraft nimmt eine Vermittlerrolle zwischen dem Text und den Lernenden ein, muss jedoch darauf bedacht sein, ihre eigene Interpretation des Textes nicht als zu erlangendes Lernziel zu postulieren. Durch den subjektiveren Zugang zur Lektüre liegt ein größeres Augenmerk auf der emotionalen Komponente des Lesens. Die Lernenden werden ermutigt, sich ihrer eigenen Wertvorstellungen, Fantasien und Gefühle bewusst zu werden, indem sie spontan und kreativ zu und mit einem Text handeln. Dies steigert auch die Lesemotivation, was wiederum gerade im Fremdsprachenunterricht angesichts sprachlicher Schwierigkeiten besonders wichtig ist. Abgesehen von der Miteinbeziehung aller Lernenden, der kreativen Erarbeitung inhaltlicher und formaler Textmerkmale sowie der Entwicklung der inneren Vorstellungskraft (vgl. *ibid.* S. 98-100), spielt besonders im Fremdsprachenunterricht auch die Förderung des Fremdverstehens sowie des Perspektivenwechsels eine große Rolle. Die kreative Auseinandersetzung mit zielkulturellen literarischen Texten ermöglicht es den Lernenden, „die Bereitschaft [...] zum Nachvollzug von und zur Auseinandersetzung mit fremden Erfahrungsperspektiven“ (Nünning & Surskamp 2013, S. 157) zu entwickeln und somit Empathie und die Fähigkeit des Sich-Hineinversetzens auszubilden (vgl. *ibid.* S. 157).

Wie bereits erwähnt ist die Rückkoppelung der schülerproduzierten Texte zum Ausgangstext unerlässlich, um einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht nicht zu einem zwar lustvollen, nicht jedoch produktiven, lernzielgesteuerten Ab-und-Zu-Erlebnis

im Unterricht verkommen zu lassen. Den Schülerinnen und Schülern muss verdeutlicht werden, dass genaue Textkenntnisse des Ursprungstextes notwendig sind, um sinnvoll weiter mit diesem handeln und produzieren zu können; dies verlangt eine Behandlung der Funktion textueller Strategien im Unterricht. Diese Bewusstseins-schaffung verhindert darüber hinaus eine willkürliche Interpretation des Textes. Durch den Verweis auf Stellen im Text, um ihre Darlegung zu begründen, wird den Lernenden vermittelt, dass nicht nur ihre subjektive Auslegung basierend auf ihren eigenen Vorstellungen und Erwartungen ausschlaggebend für das Textverständnis ist, sondern diese auch durch textuelle Mittel sowie kontextuelle Fakten beeinflusst werden. Dementsprechend ist es Aufgabe der Lehrkraft, die Schülerinnen und Schüler dahingehend anzuleiten (vgl. Surkamp 2007, S. 101-102).

Das Verfassen eigener Fanfictions schließt sich dabei sehr gut an diese Forderung der Rückkoppelung an den Ursprungstext an: Das Weiterschreiben oder Umschreiben als Fan verlangt detaillierte Kenntnisse des Originals sowie der Konventionen des jeweiligen Fandoms. Durch die intensive Auseinandersetzung mit dem ursprünglichen Text werden die Analysefertigkeiten der Schreibenden sowie ihre Schreibkompetenz geschult, wenn sie ihre Interpretation im eigenen Fan-Text ausdrücken (siehe Kapitel 2). Beim Verfassen von Fanfictions im Unterricht ist es demnach die Aufgabe der Lehrkraft, bei den Lernenden ein Bewusstsein für diese Kriterien zu schaffen und sie gegebenenfalls dazu aufzufordern, auf bestimmte Stellen im Ursprungstext zu verweisen, um ihre Lesart zu begründen. Dies würde natürlich auch vonseiten der Lehrkraft gute Kenntnisse des jeweiligen Textes verlangen, was schwierig werden kann, wenn man den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben möchte, tatsächlich selbstbestimmt zu jenem Medienprodukt zu schreiben, mit dem sie sich als Fan identifizieren – keine Lehrkraft kann hierbei in allen potenziell zur Verfügung stehenden Texten bewandert sein. Eine mögliche Lösung dieses Dilemmas wird im Rahmen der Didaktisierung (siehe Kapitel 6) vorgeschlagen.

### **4.3. *Unleash your imagination*: Kreatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht**

*Unleash your imagination – Entfessle deine Fantasie* (eigene Übersetzung): so heißt es auf der Seite eines der größten englischsprachigen Fanfiction-Archive, *fanfiction.net* (Stand 2019). Kreativität und Schreiben gehen hier Hand in Hand, die Entfaltung der eigenen Vorstellungskraft ist offendeklarierendes Ziel und Zweck des Verfassens von Fanfictions. Angesichts dieser klaren Hervorhebung von Fantasie und Kreativität im

Zusammenhang mit dem Schreibprozess ist eine Auseinandersetzung mit dem Ansatz des kreativen Schreibens zur didaktischen Positionierung von Fanfictions unumgänglich.

#### **4.3.1. Sei kreativ – was ist denn kreativ? Definition des Kreativitätsbegriffs**

„Eine allgemeingültige Definition für den Begriff *Kreativität* liegt bisher nicht vor“ (Karagiannakis & Wicke 2013, S. 3) – und betrachtet man die umfassende Diskussion des Kreativitätsbegriffs etwa bei Ruf (2016), so scheint dies eine zutreffende Diagnose zu sein. Zur Einschränkung und Erläuterung werden daher Merkmale herangezogen, die unumstößlich Teil des Kreativen zu sein scheinen (vgl. Karagiannakis & Wicke 2013, S. 3).

Der Kreativitätsbegriff durchlief dabei im Laufe der Zeit eine Reihe von unterschiedlichen Bedeutungen. Spinner (2015) etwa vergleicht dessen divergente Auslegung in den 1970er und 80er Jahren. Während zu Beginn kreatives Denken als eine Art Wandern abseits gewohnter Pfade, als problemlösend und unkonventionell betrachtet wurde, angelehnt an die Verfremdungsästhetik und ihrer Charakterisierung literarischer Texte als vom Gewöhnlichen, Herkömmlichen abweichend, was für den Schulunterricht einen Fokus auf kreatives Schreiben als normverstoßend und verfremdend bedeutete, wandelte sich der Kreativitätsbegriff im nachfolgenden Jahrzehnt zunehmend. Es fand eine Subjektivierung statt, die mit dem Kreativen vor allem Selbstaussdruck, eine Offenlegung des Inneren sowie den „Entwurf einer neuen, subjektbestimmten Wirklichkeit“ (ibid. S. 110) verband. Zunächst wurde dieser Zugang in der durch Laien geformten Schreibbewegung praktiziert ehe er für die Schule übernommen wurde. Daraus entwickelten sich im Zusammenspiel mit der Aufsatzdidaktik Anregungen wie das freie und das personale Schreiben sowie der durch die kognitivistische Schreibforschung unterstützte Blick auf den Schreibprozess (vgl. ibid. S. 109-112).

Ruf (2016) definiert den gegenwärtigen Kreativitätsbegriff als geprägt durch Eigenschaften wie „Originalität/Neuartigkeit, aber auch Flexibilität, Einfallsreichtum und Offenheit“ (ibid. S. 22). Die Flexibilität bezieht sich hierbei auf die Anpassung an sich rasch ändernde Bezugssysteme sowie die Fähigkeit analytischen Denkens zur Neustrukturierung des bereits Bekanntem (vgl. ibid. S. 22). Eine nähere Erläuterung dieser Kreativitätsmerkmale findet sich unter anderem bei Pommerin et al. (1996). Sie unterscheiden zwischen Erfindungs- und Entdeckungsgabe und bezeichnen ersteres als das (Er-)Finden etwas noch nie dagewesenen und zweiteres als die Entdeckung etwas bis dahin Unbekannten. Offenheit wiederum impliziert den aufnehmenden Zugang eines Individuums zu seiner Umgebung (vgl. ibid. S. 50). Bezugnehmend auf Paul J. Guilford identifiziert Ruf

Kreativität weiters als ein „Verhaltensmuster, unter das ein Sensorium für aufkommende Probleme [fällt]“ (Ruf 2016, S. 22) sowie ein Verständnis für komplexe begriffliche und symbolische Strukturen und subjektive Wege zur Motivation. Dem kreativen Prozess wohnen dabei immer eine gewisse Lebendigkeit und Lust am Experimentieren, am Erschaffen von Neuem und Freude am Schöpferischen um seiner selbst willen inne, der nicht einmalig, sondern immer wieder vonstattengeht. Allerdings zeigt sich Ruf zufolge dadurch auch eine zugrundeliegende kulturelle Problematik: das Auseinanderklaffen zwischen kreativ sein wollen (und müssen) und es nicht zu können, und gleichzeitig die Suggestion, dass diese Problematik durch ausreichendes Training beseitigt werden kann (vgl. *ibid.* S. 22-23).

Für den Schulkontext besonders relevant ist jenes Charakteristikum, das Kreativität als die menschliche Fähigkeit Neues zu erzeugen bezeichnet. Zur Entfaltung des kreativen Potenzials ist dafür ein Unterricht gefordert, welcher die Lernenden in ihrer Gesamtheit fördert, nicht nur die kognitiven Fertigkeiten. Offene und lernerzentrierte Aufgabenstellungen schaffen hier jene Rahmenbedingungen, die das gemeinschaftliche kreative (Sprach-)Handeln der Gruppe oder aber des oder der Einzelnen unterstützen und darüber hinaus Fantasie, Strategien zur Problemlösung, aber auch emotionale Involviertheit und Persönlichkeitsentwicklung fördern (vgl. Karagiannakis & Wicke 2013, S. 3-4). Zu betonen ist, – und das ist in Zeiten von Standardisierung und Kompetenzorientierung durchaus keine Selbstverständlichkeit – dass es hierbei „um schöpferische Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler geht, die per se nicht messbar sind“ (*ibid.* S. 4). Literarische Texte bilden dabei eine gute Voraussetzung für die Kreativitätsförderung im Fremdsprachenunterricht; werden dabei die subjektiven Zugänge der Lernenden sowie ihre persönlichen Erfahrungen und Interessen berücksichtigt, lässt sich kreatives mit sprachlichem Lernen ideal kombinieren (vgl. Ünal 2013, S. 11).

#### **4.3.2 Lasst uns übers Schreiben reden und einen Bestseller verfassen: Ansätze kreativen Schreibens**

Was umfasst nun die Bezeichnung *Kreatives Schreiben*? Welche Kreativitätsmerkmale werden hier angelegt? Wie bereits bei Spinner erwähnt, gipfelten die sich wandelnden Kreativitätsauslegungen in den 1980er Jahren in Schreibbewegungen, die vor allem durch Laien praktiziert wurden. Geschrieben wurde in Kursen und Seminaren, allerdings nebenbei und eher als Beschäftigung in der Freizeit denn als berufliche Ausbildung. Ziel war nicht die Produktion eines literarischen Meisterwerkes, oder überhaupt die Publikation der verfassten Texte, sondern der harmonische Austausch im Kreise Gleichgesinnter

(vgl. Porombka 2009, S. 169). Dieser Zugang zum kreativen Schreiben wurde Mitte der 90er Jahre im Zuge zunehmender Professionalisierung des Kultur- und Literaturbetriebs umgekehrt. Während es den Gruppierungen der Schreibbewegung gerade um die Beibehaltung ihres Amateurstatus sowie die Darstellung ihres Inneren ging, lag der Fokus bei der nächsten Generation an Schreibenden auf der Erschaffung von Literaturprodukten, die auch tatsächlich verkauft werden konnten. Überschwappend aus den USA und England in den deutschsprachigen Raum versprachen Schreibratgeber und Schreibkurse Methoden, mit denen Bestseller geschrieben und verkauft werden konnten (vgl. *ibid.* S. 170-171). Porombka spricht in dem Zusammenhang vom „neuen Kreativen Schreiben“ (*ibid.* S. 174) und bemerkt hierbei eine aufkommende Berücksichtigung des kulturellen Kontexts, in dem geschrieben wird, als zentral für die Erschaffung eigener literarischer Texte; dies verlangt vor allem ein intensives Lesen vor, während, aber auch nach dem Schreibprozess als eine Art „Treibstoff für das eigene Schreiben“ (*ibid.* S. 175). Zugrunde liegt diesem Zugang die Annahme, dass Texte in ein Geflecht kontextueller und diskursiver Stränge eingebettet sind. Beim neuen kreativen Schreiben geht es also um das Erkunden des literarischen Schreibens und seiner Beschaffenheit, um die Transformation „kultureller Energien“ (*ibid.* S. 176) in eine textuelle Gestalt sowie um die grundlegende Annahme, dass kreatives Schreiben (er-)lernbar ist (vgl. *ibid.* S. 174-176).

Spinner (2015) erläutert das kreative Schreiben eingebettet in den Schulkontext und betont vor allem dessen allumfassenden Zugang und die daraus resultierende befreiende Wirkung des Schreibens, wodurch nicht nur Schreibblockaden gelöst, sondern allgemein die Freude am Schreiben erhalten werden kann (vgl. *ibid.* S. 118). Spinner definiert als zentrales Charakteristikum für das kreative Schreiben die Aktivierung der Imaginationskraft. Ziel und Zweck des kreativen Schreibens ist nicht die Erarbeitung bestimmter textsortenspezifischer Merkmale, die Förderung kommunikativer Fertigkeiten oder aber die Abbildung der Wirklichkeit, sondern die Entfaltung und Entwicklung der Vorstellungskraft der Schülerinnen und Schüler. Anders als beim freien Schreiben geht es nicht notwendigerweise darum, etwas bereits (kognitiv) Vorhandenes in Worte zu fassen, sondern es soll auch zum Schreiben hingeführt werden, wobei durch Methoden wie das Clustering, Schreiben zu Kunst oder Meditieren innere Vorstellungskräfte aktiviert beziehungsweise ‚angezapft‘ werden sollen. Beim kreativen Schreiben wird üblicherweise nicht nach einem vorher überlegten Schreibplan geschrieben, sondern man lässt „sich in gewisser Weise von der Sprache forttragen“ (*ibid.* S. 120), sodass sich erst im Laufe des Schreibprozesses neue Ansichten und Vorstellungen entwickeln, die den Schreibenden mitunter selbst überraschen können (vgl. *ibid.* S. 120). Gerade im schulischen, aber auch

im außerschulischen Bereich ist der Gruppenfaktor dabei auch eine zentrale Komponente des kreativen Schreibens. Da die Lernenden meist eine persönlichere ‚Bindung‘ zu einem eigenen kreativen Text haben, stellt das Vorlesen und Diskutieren mit anderen eine wichtige Rückmeldung dar und ermöglichen darüber hinaus auch soziales Lernen (vgl. *ibid.* S. 121-122). Basierend auf diesen Überlegungen definierte Spinner schließlich drei Grundprinzipien kreativen Schreibens:

- Irritation zur Provokation neuer Einfälle und um stereotype, eingefahrene Schreibideen einzuschränken,
- Expression als Grundlage für authentisches, kreatives Schreiben abseits inhaltsloser Banalität (vgl. *ibid.* S. 108),
- Imagination als „die Ausgestaltung von Fantasien und ein Sich-Hineindenken in andere Welten und menschliche Erfahrungsweisen“ (*ibid.* S. 108).

#### **4.3.3. Und wozu machen wir das? – Kreatives Schreiben im DaF-Unterricht**

Pommerin et al. (1996) nennen einige Aspekte, die für das kreative Schreiben in einer Fremdsprache eine Rolle spielen können. Kreatives Schreiben stellt demnach ein Gegengewicht zum normorientierten Schreiben dar, besonders wenn freies, kreatives Schreiben bereits im Anfängerunterricht praktiziert wird und die Lernenden so bereits in einem frühen Lernstadium sich selbst und ihre Ansichten in den Schreibprozess einbringen können. Auch kulturelle Fremderfahrung kann mithilfe kreativer Schreibansätze thematisiert werden. Die offene Atmosphäre wirkt dabei nicht nur motivierend, sondern bietet auch Raum für das „spielerische Erproben der eigenen sprachlichen Möglichkeiten und Grenzen“ (*ibid.* S. 60). Der Einsatz entsprechender Methoden kann hier die Auseinandersetzung mit der Erst- sowie der Fremdsprache anregen und darüber hinaus zu einer Erweiterung des fremdsprachigen Wortschatzes führen. Zudem schließt kreatives Schreiben auch Grammatikvermittlung nicht aus: Sprachreflexion und Kenntnis grammatischer Regelsysteme sind schließlich notwendig, um die situative Angemessenheit sprachlicher Mittel beurteilen zu können (vgl. *ibid.* S. 59-61).

Ziel und Zweck eines kreativen fremdsprachlichen Schreibunterrichts ist damit weitergefasst als reine normative Sprachvermittlung. Das Experimentieren mit der Sprache geht über das grammatikalisch korrekte Formulieren hinaus und konzentriert sich mehr auf die Wirksamkeit eines Textes. Der anregende und motivierende Zugang zur Fremdsprache unterstützt den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler in einer Umgebung ohne Angst vor einer negativen Beurteilung. Durch die Freiheit, die durch diesen offeneren Zugang

zur Fremdsprache entsteht, lässt sich Wort- und Sprachgefühl einfacher erkunden und das Spiel mit der fremden Sprache fördern. Kreative Textprodukte können dabei nicht per se gut oder schlecht, richtig oder falsch sein; vielmehr gilt es, ihre Wirkung im Klassendiskurs zu besprechen und daraus unterschiedliche Zugänge zu Texten zu verdeutlichen, die wiederum in einer Reflexion über das eigene Schreiben münden können. Aufgabe der Lehrkraft ist die positive Konnotation des Schreibens und die Aktivierung der Kreativität der Lernenden durch entsprechende Schreibanregungen (vgl. Behrendt 2013, S. 30-31).

Auch wenn kreatives Schreiben einen Raum ohne Angst vor einer schlechten Beurteilung schaffen sollte, so fordert Spinner (2015) dennoch eine Berücksichtigung der kreativen Leistungen bei der Benotung. Allerdings betont er die notwendige pädagogische Sensibilität vonseiten der Lehrkraft, um die Motivation und Freude der Lernenden nicht im Keim zu ersticken, und schlägt eine gemeinsame Erarbeitung eines Kriterienkatalogs vor, nachdem die kreativen Schülertexte beurteilt werden. Dabei spielen weniger Orthographie und Grammatik eine Rolle, sondern vielmehr kreative und textuelle Aspekte wie Einfallsreichtum, Kohärenz und Variation im Ausdruck (vgl. *ibid.* S. 123). Auch Surkamp (2007) liefert Anregungen zur Beurteilung kreativer Schülertexte, allerdings im Rahmen des handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes, nicht des kreativen Schreibens. Neben der inhaltlichen und sprachlich-ästhetischen Berücksichtigung, spielt auch das Ausmaß, indem ein Bezug zum Ausgangstext hergestellt wurde eine Rolle bei der Beurteilung (vgl. *ibid.* S. 103) – ein Beurteilungskriterium, das auch beim Verfassen von Fanfictions im Fremdsprachenunterricht miteinbezogen werden sollte.

Welche Verfahren kreativen Schreibens gibt es? Becker-Mrotzek und Böttcher (2015) nennen sechs Methodengruppen, in die sich, nicht immer klar trennbar, kreative Schreibansätze unterteilen lassen:

- Assoziative Verfahren: Diese stehen meist zu Beginn des kreativen Schreibprozesses, da sie den Gedanken und Vorstellungen der Lernenden eine gewisse Richtung und Struktur verleihen sollen. Die wichtigste Funktion dieser Aufgaben ist die Aktivierung und Vernetzung der Schreibideen. Zu den assoziativen Verfahren zählen beispielsweise Cluster, das Schreiben zu Reizwörtern, automatisches Schreiben oder Fantasiereisen.
- Schreibspiele: Auch wenn der Begriff häufig für alle Methoden kreativen Schreibens herangezogen wird, beschränken Becker-Mrotzek und Böttcher ihn auf gemeinschaftliche Verfahren, bei denen das gemeinsame Schreiben am Text im

Mittelpunkt steht, wie beispielsweise Geschichten reihum, das Würfeln von Geschichten oder Wörter finden.

- Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern: Dieser Zugang ist meist strukturierter und bietet den Schülerinnen und Schülern klare inhaltliche, formale, literarische oder strukturelle Vorgaben, die mitunter eine Entlastung darstellen können, an denen sie ihr Schreiben orientieren und ausprobieren können. Dazu zählen Verfahren wie das Schneeballgedicht, das Elfchen oder Geschichten zu Wörtern.
- Schreiben zu und nach (literarischen) Texten: Hierbei geht es nicht nur um das kreative, sondern auch um das literarische Schreiben. Literarische Texte stellen die Anregung für das eigene Schreibprodukt dar und geben dabei nicht nur Muster vor, welche die Lernenden zu imitieren versuchen, sondern bieten außerdem die Möglichkeit, sich in andere Welten und Personen hineinzusetzen. Methoden sind hierbei beispielsweise die Textreduktion, das Über-den-Rand-hinaus-Schreiben, zu Ende schreiben oder perspektivisches Schreiben.
- Schreiben zu Stimuli: Stimuli als Anregung des Schreibprozesses können die Fantasie anregen und Assoziationen provozieren, weswegen sie sich auch durchaus in Kombination mit assoziativen Verfahren eignen – so werden die hervorgerufenen Vorstellungen gleich sprachlich sortiert. Reizmittel können dabei unterschiedlicher Art sein, von Musik über Tanz und Bewegung zu Bildern zu anregenden Schreiborten.
- Weiterschreiben an kreativen Texten: Hierbei lässt sich zwischen kreativen und kriterienorientierten Verfahren unterscheiden. Während erstere sowohl der Produktion als auch der Revision dienen, sind zweitere durch gemeinsam definierte Kriterien zur Bearbeitung des Textes gekennzeichnet. Zu den Methoden zählen etwa die Textreduktion, das Operieren mit Textteilen, die Textlupe sowie die Schreibkonferenz (vgl. *ibid.* S. 174-178).

Das Schreiben von Fanfictions lässt sich innerhalb dieser Methodengruppen wahrscheinlich am ehesten unter dem vierten Punkt verorten, wenngleich Verfahren aus allen Gruppen geeignet sind, um die Kreativität der Lernenden bereits zuvor, aber auch währenddessen zu aktivieren und ihren Schreibprozess zu unterstützen. Fanfictionschreiben als kreatives Schreiben ermöglicht demnach nicht nur die intensive Auseinandersetzung mit Deutsch als Fremdsprache, besonders in Form der Förderung der fremdsprachlichen Schreibfertigkeit sowie der Reflexion sprachlicher Ausdrucksmittel und ihrer Wirkungen.

Sondern es dient ebenso der Entfaltung der Vorstellungskraft der Lernenden und eröffnet dadurch einen motivierenden, reizvollen Zugang zum Deutschen.

#### **4.4. Schreiben im Netz: Digitale Schreibkompetenz im Unterricht**

Angesichts des Mediums, in dem Fanfictions gegenwärtig produziert und veröffentlicht werden, erscheint es notwendig, Aspekte digitalen Schreibens allgemein sowie dessen didaktische Potenziale für den (Fremdsprachen-)Unterricht näher zu betrachten. Das Verfassen von Fanfictions lässt sich demnach nicht nur im Zuge des ‚herkömmlichen‘ Schreibunterrichts in den Fremdsprachenunterricht integrieren, sondern auch im Rahmen eines mediengestützten Unterrichts. Da der Bereich der Mediendidaktik in diesem Zusammenhang zu weit führen würde und der Schwerpunkt dieser Arbeit außerdem nicht direkt darauf ausgerichtet ist, ergibt sich die Einschränkung auf Kriterien digitalen Schreibens.

Die Partizipationsmöglichkeiten durch des Web 2.0 führten in den letzten Jahren zu einer zunehmenden Veränderung des Schreibverhaltens Jugendlicher (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher 2015, S. 41), auch wenn sich dieses aufgrund der Diskrepanz zwischen den jeweils geforderten Textsorten nur eingeschränkt im Unterricht nutzen lässt (vgl. Radvan 2013, S. 111). Für den Schreibunterricht sind besonders zwei Merkmale digitaler Schreibverfahren von Interesse, nämlich deren Rekursivität und Dialogizität, die sich auf die schreibdidaktischen Aspekte der Prozessorientierung sowie des kooperativen Schreibens umlegen lassen (vgl. *ibid.* S. 108). Textverarbeitungsprogramme stellen eine ideale Ergänzung im Unterricht dar, da sie „die Rekursivität des Schreibprozesses in besonderer Weise unterstütz[en]“ (Becker-Mrotzek & Böttcher 2015, S. 41).

Basierend auf dem Verständnis von Schreiben als Prozess lässt sich digitales Schreiben als eine von zwei Transkriptionsdarstellungsformen bezeichnen; Handschriftlichkeit bildet demnach die zweite Möglichkeit. Im Unterschied zu letzterem, bei dem Schreiben tatsächlich die motorische Bewegung des Buchstabenformens und die Veränderung einer Oberfläche mithilfe eines Schreibgeräts bezeichnet, bedeutet digitales Schreiben das Auswählen vorgegebener Buchstaben auf einer Fläche sowie eine funktionale und operative Verwendung digitaler Schreibmedien während des Schreibprozesses *per se*. Demnach kann nicht alleine das Abtippen eines fertiggestellten Textes als digitales Schreiben bezeichnet werden, sondern es müssen zumindest Teilprozessen des Schreibens, etwa die Phasen der Planung und Revidierung, durch digitale Medien realisiert werden; Interaktivität und Konnektivität stellen dabei zentrale Merkmale dar (vgl. Radvan 2013, S. 109-110). Dies beeinflusst vor allem auch die Verarbeitung von Sprache und Textprodukten:

Copy/Paste eröffnet neue Zugänge der Textgestaltung etwa durch eine beliebige Kombination eigener und fremder Textprodukte. Das unbegrenzte Verschieben von Textausschnitten verleiht dem Einfach-darauf-losschreiben eine neue Freiheit und ermöglicht eine vereinfachte Revidierung und Planung zu jedem Zeitpunkt der Textproduktion (vgl. Ruf 2016, S. 169).

Becker-Mrotzek und Böttcher (2015) betonen richtigerweise, dass „[d]ie neuen digitalen Medien – so wenig wie die alten – Selbstzweck [sind], sondern Teil eines gesamt-didaktischen Konzepts“ (ibid. S. 42) sein müssen. Radvan (2013) fasst diesbezüglich die folgenden möglichen didaktischen Potenziale des digitalen Schreibens zusammen:

- Digitales Schreiben entspricht der non-linearen, rekursiven Art des Schreibprozesses und ermöglicht dahingehend eine Individualisierung je nach Schreibtyp. Die verschiedenen Schreibphasen können mithilfe digitaler Schreibprogramme transparenter dargestellt werden.
- Durch den Umgang mit digitalen Schreibgeräten ergeben sich durchaus neue Herausforderungen, die im Unterricht berücksichtigt werden sollten. So kann das Verfassen von Texten am Laptop oder PC zwar einerseits eine Erleichterung und Beschleunigung im Vergleich zum handschriftlichen Schreiben darstellen, verlangt jedoch von den Schreibenden neue Kompetenzen und Kenntnisse, von der Tastaturbedienung hin zur Kenntnis von unterstützenden Programmfunktionen.
- Formen des kooperativen Schreibens lassen sich mithilfe digitaler Medien leichter realisieren und eröffnen eine Beeinflussung des Schreibprozesses über räumliche und zeitliche Distanzen durch eine Aufhebung der „zerdehnte[n] Kommunikationssituation des Schreibens“ (ibid. S. 125).
- Inwiefern die Nutzung digitaler Medien tatsächlich eine (notwendige) Bereicherung ist, hängt auch von der jeweiligen Textsorte ab. So können etwa in Textprogrammen enthaltene Formatvorlagen, wie etwa bei Bewerbungsschreiben, dazu dienen, die festgelegten normativen Vorgaben bestimmter Textsorten sowie mögliche digitale Hilfsmittel zu besprechen.
- Durch die starke Orientierung digitaler Kommunikation an konzeptionellen, aber auch medialen Formen der Mündlichkeit lassen sich die Unterschiede zwischen konzeptionell mündlichen und schriftlichen Merkmalen thematisieren.
- Die einfachen und leicht zugänglichen Publikationsmöglichkeiten des Webs bieten durchaus Raum für an der Lebenswelt der Lernenden orientierte

Schreibanlässe sowie ein größeres Publikum für eigene Schreibprodukte, beispielsweise auf der Homepage der Schule (vgl. *ibid.* 124-127).

Die Inklusion digitaler Medien kann weiters einen zusätzlichen Motivationsfaktor im Unterricht darstellen, vor allem die Verwendung des Internets im Sinne der Kooperations- und Produktionsmöglichkeiten des Web 2.0 und weniger als (reine) Informationsquelle. So eröffnen sich dadurch beispielsweise neue Möglichkeiten kooperativer Arbeitsformen im Unterricht, aber auch Aspekte des Fremdsprachenlernens, wie etwa Vokabelaneignung oder der Gebrauch von Nachschlagewerken, können im digitalen Raum realisiert und somit an die lebensweltlichen Gewohnheiten jugendlicher Lernenden angenähert werden. Schülerinnen und Schüler können mithilfe digitaler Lernmittel außerdem zusätzliche Autonomie erlangen, wenn sie dadurch ihre Lerngewohnheiten individueller gestalten können. Zudem ergeben sich durch die Berücksichtigung digitaler Medien neue, kreative Gestaltungsmöglichkeiten. Die Verwendung sozialer Netzwerke entspricht außerdem dem Freizeitverhalten von Jugendlichen, was nicht nur einen zusätzlichen Motivationsanreiz darstellen kann, sondern auch den Kontakt zu anderen Lernenden oder Erstsprachensprechenden ermöglicht (vgl. Ende 2014, S. 43-44). Auch die vielfältigen Präsentationsmöglichkeiten der eigenen Leistungen können motivierend sein. Voraussetzung für ein gelingendes Arbeiten ist, die Lernenden nicht durch ein zu viel digitaler Einsatzmöglichkeiten zu überfordern, weswegen nur eine begrenzte Anzahl an Anwendungsmöglichkeiten im Schuljahr eingeführt werden sollte. Vonseiten der Lehrkraft verlangt es nicht nur die Bereitschaft, sich auf diese neuen Lernmittel einzulassen, sondern auch klare Aufgabenstellungen und Lernziele, um ein zielloses Herumspielen zu vermeiden (vgl. *ibid.* S. 48).

Das Verfassen von Fanfictions im Fremdsprachenunterricht stellt demnach nicht nur eine Möglichkeit zur Förderung der Schreibfertigkeit dar, sondern eröffnet auch Möglichkeiten digitalen Lernens. Die Arbeit mit Textverarbeitungsprogrammen und mit technischen Hilfsmitteln zur Unterstützung des Schreibprozesses sind in der durch Digitalisierung geprägten (Arbeits-)Welt grundlegende notwendige Qualifikationen, die über den Fremdsprachenunterricht hinausgehen. Hier bietet sich ein möglicher Ansatz, diese auf kreative Weise zu fördern.

## 5. Zum didaktischen Potenzial von Fanfictions

Die vorangegangenen Kapitel haben sich vor allem um einen Forschungsüberblick zu gegenwärtigen Zugängen der fremdsprachlichen Literatur- und Schreibdidaktik bemüht, um so eine Grundlage für die didaktische Verortung von Fanfictions als Unterrichtsmittel im Fremdsprachendiskurs zu schaffen. Das nachfolgende Kapitel fasst die bereits teilweise aufgestellten Überlegungen zusammen und konkretisiert sie, um somit einen klaren Überblick über die möglichen Potenziale von Fanfictions zu liefern. Wo angebracht, wird auf bereits existierende Sekundärliteratur verwiesen, die meisten Vorschläge beziehen sich jedoch konkret auf zuvor vorgestellte theoretische Überlegungen der jeweiligen Didaktik, sodass nur auf die jeweiligen Kapitel innerhalb der Diplomarbeit hingewiesen wird.

### 5.1. Fremdsprachenlernen mit Popkultur? Fanfictions als popkulturelles Phänomen

Die Mehrheit der heute verfassten Fanfictions im Netz bezieht sich auf mediale Werke, die dem Populärkulturellen zuzurechnen sind – auf der Startseite des deutschsprachigen Fanfiction-Archivs *fanfiktion.de* finden sich beispielsweise über 100,000 Fanfictions zu Animes und Mangas, gefolgt von knapp 99,700 Fanfictions zu Büchern (diese lassen sich größtenteils den Genres *Fantasy* und *Science-Fiction* sowie *Kinder- und Jugendliteratur* zuordnen) sowie um die 60,000 Geschichten zu TV-Serien (Stand 2. September 2019); ähnlich in der Verteilung, wenn auch mit wesentlich mehr Werken, sieht die Lage auf der englischsprachigen Seite *archiveofourown.org* aus (Stand 2. September 2019). Dementsprechend erscheint es in diesem Zusammenhang unumgänglich, die Möglichkeiten, die sich durch den Einsatz popkultureller Produkte im Fremdsprachenunterricht ergeben, zu betrachten.

Popkultur nimmt im Schulunterricht nach wie vor eine eher untergeordnete Rolle ein. So bemängeln Sohns und Utikal (2009) diesen Umstand folgendermaßen:

Die Qualität und Relevanz der Popkultur [...] hat sich in Schulen und Leselisten [...] noch kaum niedergeschlagen. Die Teilnahme an der Gegenwartskultur ist zwar vielerorts zum Ziel [...] erklärt, über Tagebücher zur Erfassung des Medienkonsums geht die Unterrichtspraxis jedoch selten hinaus. Popkultur gilt häufig per se als trivial, tauglich allenfalls als Mittel zum didaktischen Zweck. [...] Als Unterrichtsgegenstände mit eigener Berechtigung bleiben Werke der Populärkultur somit oft unberücksichtigt (ibid. S.10).

Eine Übersicht zu den Möglichkeiten popkultureller Berücksichtigung im Schulunterricht liefert beispielsweise Volkmann (2007), indem er dahingehend zunächst unterschiedliche

Ansichten kontrastiert. Bezugnehmend auf besonders kritische Stimmen gegenüber Popkultur argumentiert er, dass ein pessimistischer Blick auf das Populäre als Einflussmittel zur Manipulation der Massen, beruhend auf einer grundlegend skeptischen Haltung gegenüber gegenwärtigen gesellschaftspolitischen sowie wirtschaftlichen Tendenzen, von der Berücksichtigung des Popkulturellen im Unterricht dementsprechend verlangen würde, diese als „flexibles und facettenreiches potenzielles Manipulationsinstrument“ (ibid. S. 281) zu entlarven. Demnach müssten zwei grundlegende Positionen der Popkultur im Unterricht verhandelt werden, nämlich die Produktionsrolle einerseits, die in gewisser Weise schablonenhafte, festgelegte Darstellungen der Welt erzeugt, um „willige und passive Konsumenten von Massenprodukten zu schaffen“ (ibid. S. 280), und die Rolle der jugendlichen Rezipierenden und die Beeinflussung ihrer Weltansicht durch diese eingeschriebenen Wertsysteme andererseits. Ein wesentlich positiverer Zugang entspringt dagegen dem Diskurs der *Cultural Studies* im angloamerikanischen Raum, die unter dem Begriff *self-empowerment* eine Aufwertung des Ichs verstehen, wenn Fans an von ihnen geschätzten Werken partizipieren; eine Sichtweise, die jener der *Fan studies* wie etwa bei Jenkins (2013) oder Busse und Hellekson (2006) ähnelt (siehe Kapitel 2). Demnach wird Popkultur hier weniger als Mittel der Manipulation verstanden, sondern vielmehr die „vielfältigen Optionen des kreativen, spielerischen und produktiven ‚Sinnstiftungsprozesses‘“ (Volkman 2007, S. 281) betont. Dem Gros der Rezipierenden wird dabei zugetraut, ihren Medienkonsum selbst zu steuern und zu wählen sowie den inhärenten Appellcharakter zu erkennen und kritisch zu hinterfragen. Ähnlich der Ausführungen zu Fandom und Fanfictions bemerkt Volkman, dass „[d]ie Texte der Massenkultur [...] entsprechend als Spielmaterial definiert [werden], aus dem der Rezipient oder die Rezipientin sich die eigenen Bedeutungsmuster erstellen kann“ (ibid. S. 282). Im Unterricht gilt es jedenfalls, beide Positionen zu verhandeln, aber nicht, Popkultur komplett aus der Schule zu verbannen; dies würde einen zentralen Bestandteil der Lebenswelt der Jugendlichen negieren (vgl. ibid. S. 280-283).

Der Erfolg und die Beliebtheit popkultureller Erzählungen gerade (aber nicht nur) bei Jugendlichen basiert Donnerstag (2002) zufolge auf „kulturell geprägten, aber grundlegend universellen kognitiven Verstehensarten“ (ibid. S.181). Erzählungen stellen ein Mittel zur Sinnkonstitution und zur Darlegung der Weltanschauung dar, wobei Menschen dazu tendieren, Erlebnisse als Geschichten wahrzunehmen beziehungsweise diese als solche wiederzugeben. Dadurch bildet sich eine Parallelität zwischen Fiktion und Wirklichkeit, da beide in Form von Erzählungen realisiert werden. Die Art und Weise, wie Erzählungen dabei die Welt wiedergeben, variieren, wodurch eine Verbindung zu den

unterschiedlichen Interpretationen und Ansichten der Wirklichkeit entsteht. Donnerstag nennt dahingehend vier Stufen des Verstehens von Erzählungen: das mythische, das romantische, das philosophische und das ironische Verstehen (vgl. *ibid.* S. 181-182).

Hinsichtlich der Beliebtheit popkultureller Erzählungen bei Jugendlichen ist besonders das romantische Verstehen von Bedeutung. Im Gegensatz zum philosophischen Verstehen ist dieses noch eher im Konkreten als im Abstrakten verankert, ist dabei jedoch objektiver als das mythische Verstehen. Der Appell dieser Erzählungen richtet sich an die staunende Neugierde der Rezipierenden angesichts der überwältigenden Varietät an Geschehnissen. Ihr Fokus liegt auf „herausgehobene[n] Helden, auf wundersame[n] Ereignisse[n] und exotische[n] und bizarre[n] Vorfälle[n]“ (Donnerstag 2002, S. 183) und weckt damit die Imagination der jugendlichen Rezipientinnen und Rezipienten. All dies sind Elemente, die sich heute in popkulturellen Erzählungen gerade unter Schlagwörtern wie *fantasy*, *science fiction*, *fun*, *adventure* und *action stories* wiederfinden und daher bei Jugendlichen enorm beliebt sind. Durch den multimedialen Charakter der Mehrheit popkultureller Produkte werden zudem mehrere Sinnesorgane angesprochen, was zu einer stärkeren emotionalen Reaktion führt. Die Kombination dieser beiden Aspekte, das Appellieren an das romantische Verstehen sowie die emotionale Wirkung, zeichnen sich Donnerstag zufolge für den enormen Erfolg der Popkultur bei Jugendlichen aus (vgl. *ibid.* S. 183-184).

Gerade die emotionale Komponente popkultureller Rezeptionsprozesse bietet dabei eine Bereicherung für den Fremdsprachenunterricht. Durch die Aktivierung des romantischen Verstehens wird der Vorstellungskraft der Jugendlichen ein Anreiz geliefert, was wiederum Aufmerksamkeit weckt und Anstoß zum Erinnern schafft. Zudem gilt zu bedenken, dass das Gehirn konkrete Erzählungen leichter behält als abstraktes Faktenwissen, besonders wenn diese bei jugendlichen Lernenden das romantische Verstehen ansprechen. Hieraus ergibt sich eine Möglichkeit, Schülerinnen und Schülern den Zugang zu fremdsprachlichen Lernprozessen zu erleichtern. Das Bedürfnis, sich über das Gesehene oder Gelesene auszutauschen, die eigene Interpretation mit der anderer zu vergleichen, bietet beispielsweise einen authentischen Gesprächsanlass im Unterricht und liefert zudem einen zusätzlichen Motivationsfaktor (vgl. Donnerstag 2002, S. 188-190).

Die Inklusion popkultureller Phänomene in den Schulkontext verlangt nach konkreten Lernzielen und -inhalten. Im Fremdsprachenunterricht bieten gerade Werbung oder Songs abgesehen von authentischem Sprachmaterial auch Anlass zur Sprachreflexion, etwa in Bezug auf Wortspiel, grammatischer Strukturen oder Register. Offene Passagen

können hier kreativ verhandelt werden, wodurch sich die Rezeption als ein gemeinsames Erlebnis gestalten lässt. Darüber hinaus eröffnen sich Möglichkeiten des transkulturellen Lernens sowie die Förderung einer Medienkompetenz, die neben Medienkritik auch Kenntnisse der Medienkunde sowie Mediennutzung und -gestaltung beinhaltet (vgl. Volkmann 2007, S. 283-285). Eine *Pädagogik der Popkultur*, wie es Sohns und Utikal (2009) in der Einleitung ihres Sammelbands bezeichnen, befähigt darüber hinaus zum Handeln im Bereich des Popkulturellen und zielt auf ein „verbessertes Verständnis der Gegenwartskultur und eine[r] Verbesserung der Gegenwartskultur selbst“ (ibid. S. 12) ab. Dabei sind popkulturelle Werke selbst innerhalb einer größeren Tradition zu betrachten und verlangen etwa nach einer Reflexion ihres Entstehungsprozesses sowie ihres gegenwärtigen Kontexts. Auch wenn jugendliche Lernende hier mithin bereits ein großes Vorwissen mitbringen, ist es dennoch wichtig, sie für ihnen noch unbekannte popkulturelle Aspekte zu sensibilisieren, die den Rezeptionsprozess bereichern können. Dies bedeutet keinesfalls, dass popkulturelle Produkte an die Stelle ‚traditioneller‘ Werke zu stellen sind; vielmehr geht es um eine Balance der beiden Bereiche und eine Verknüpfung möglicher Lerninhalte (vgl. ibid. S. 12-14). Besonders angesichts der steigenden Tendenzen des Medienkonsums von Jugendlichen ist es Aufgabe der Schule, „zu einem angemessenen Umgang mit den neuen Möglichkeiten anzuregen, als die Jugendlichen sich selbst zu überlassen“ (ibid. S. 15).

TV-Serien stellen beispielsweise ein popkulturelles Phänomen dar, dessen Potenzial im Schulunterricht (noch) nicht ausgeschöpft wird, dessen Behandlung aber im Sinne eines Unterrichts, der die Schülerinnen und Schüler zu einem reflektierten, selbstständigen Umgang mit neuen Medienformaten befähigen soll, immer mehr von Bedeutung wird (vgl. Zerweck 2009, S. 253-254); angesichts der steigenden Anzahl von Streamingdiensten wie *Netflix* und *Amazon Prime Video*, um nur zwei zu nennen, die besonders auch durch zunehmende Eigenproduktionen an Serien von sich reden machen, gilt diese Forderung mehr denn je. Dabei meint die Bezeichnung *Serie* im Sinne des Qualitätsfernsehens meist jene Produktionen, die sich an ursprünglich US-amerikanischen Formaten orientieren und inzwischen aber längst zu transnationalen Phänomenen geworden sind. Diese Serien zeichnen sich vor allem durch narrative Komplexität aus: Neben einer Vielzahl an Figuren sind besonders komplexe und ineinander verwobene Handlungsstränge kennzeichnend, die vom Publikum konzentrierte Aufmerksamkeit verlangen. Eine hilfreiche Unterscheidung bietet hierbei die Differenzierung zwischen Fortsetzungsserien mit teils über mehrere Staffeln fortgesetzten Handlungssträngen und Episodenserien, die aus abgeschlossenen Folgen bestehen. Das Beziehungsgeflecht der Figuren untereinander kann dabei mitunter

so verworren sein, dass zusätzliche Informationen die Zusammenhänge für die Zuschauerinnen und Zuschauer nochmals erläutern müssen. Nicht selten werden dabei auch aktuelle gesellschaftspolitische Aspekte thematisiert. Das serielle Erzählen unterscheidet sich dabei ganz konkret vom Film, da diese Möglichkeiten an narrativer Komplexität im Film nicht realisiert werden können, etwa im Hinblick auf inter- und intratextuelle Bezüge; ein weiteres Argument dafür, Serien als eigenes Medium im Unterricht zu behandeln. Hinzu kommt noch die Möglichkeit des transmedialen Storytellings, wobei ein Zusammenspiel verschiedener Medienkanäle erst zum vollen Verständnis der Erzählung beiträgt beziehungsweise dieses laufend ergänzt als „ein Geflecht von Marketingstrategien und Fankultur“ (Henseler & Möller 2017, S. 4). Neben dem Primärtext existiert demnach der Sekundärtext, also Produkte der Produzentinnen und Produzenten wie Trailer oder zusätzliche Szenen, und Fanprodukte als Tertiärtexte; die letzteren beiden stellen dabei ein Modell für Eigenproduktionen der Schülerinnen und Schüler dar (vgl. *ibid.* S. 2-5).

Henseler und Möller (2017) liefern in ihrem Beitrag schließlich noch einen Überblick zu besonderen Herausforderungen, die sich beim Einsatz von Serien im Unterricht ergeben können, liefern mögliche Strategien für den Umgang, zu fördernde Kompetenzen<sup>8</sup> und schließlich eine Übersicht an möglichen Aufgabenstellungen. In derselben Ausgabe der Zeitschrift *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* liefert Rogge (2017) einen Unterrichtsvorschlag zum Entwurf transmedialer Elemente im Unterricht und nennt dabei etwa auch das Verfassen von Fanfictions als Teil des transmedialen Storytellings. Fanfictions als Tertiärtexte werden in beiden Artikeln explizit als Option für den Unterricht genannt und stellen eines von vielen Mitteln dar, die Komplexität von Rezeptionsprozessen gegenwärtiger Serienprodukte zu veranschaulichen. Eines der Potenziale von Fanfictions im Fremdsprachenunterricht ist demzufolge die Möglichkeit zur Diskussion der gegenwärtiger Komplexität und Transmedialität des Serienkonsums sowie eine Thematisierung neuer Produktionsbedingungen, etwa wenn Fans vereinzelt Einfluss auf den Handlungsverlauf einer Serie nehmen können, was die traditionelle Trennung zwischen Produzierenden und Rezipierenden zu einem gewissen Grad durchsichtiger werden lässt<sup>9</sup>. Gleichzeitig stellt die Berücksichtigung der Popkultur, zu welcher schließlich vorwiegend

---

<sup>8</sup> Zu nennen wären hier beispielsweise Bild- und Filmkompetenz, kommunikative, narrative sowie (inter-)kulturelle Kompetenz, Lesekompetenz und TV serial literacy; letzteres bezeichnet Fertigkeiten, die sich konkret auf TV-Serien beziehen (vgl. Henseler & Möller 2017, S. 6).

<sup>9</sup> Ein Beispiel wäre hier etwa die BBC-Serie *Sherlock* (2010), die gewissermaßen selbst als eine Fanfiction in dem Sinne betrachtet werden kann, als dass Doyles Abenteuer des Sherlock Holmes in das gegenwärtige London verlegt werden. Hier nimmt die gesamte erste Episode der dritten Staffel Bezug auf Fantheorien hinsichtlich der Frage, wie Sherlock Holmes am Ende der zweiten Staffel seinen Tod vorgetäuscht hat und stellt einige der populärsten vor, ohne jedoch schließlich eine vollkommene Auflösung des Rätsels zu bieten (vgl. Armstrong 2016).

Fanfictions geschrieben werden, eine Möglichkeit dar, die emotionale Resonanz zu einem Medium und die daraus resultierende Motivation der Lernenden mit der Förderung jener Kompetenzen zu kombinieren, die in der gegenwärtigen durch digitale und transmediale Medienformate geprägten Gesellschaft von immer größerer Relevanz werden, wie etwa das Verständnis transmedialer Sinnkonstruktionen und komplexer Zusammenhänge sowie die Darstellung gesellschaftspolitischer Themen in popkulturellen Produkten. Zu erwähnen wäre hier beispielsweise noch Black (2009), welche eine Übersicht über *21st Century Skills*, wie etwa *Print Literacy*, *Technological* und *Multimodal Literacy* sowie *Information Literacy*, liefert und darlegt, inwiefern Fanpraktiken für den Fremdsprachenunterricht genutzt werden können, um diese für die gesellschaftliche Partizipation notwendigen Fertigkeiten zu üben.

Für den Fremdsprachenunterricht im speziellen stellt der Einbezug von Medienprodukten, zu denen jugendliche Lernende außerhalb des Unterrichts einen sehr positiven emotionalen Bezug haben wie bereits erwähnt eine Möglichkeit dar, günstige Lernvoraussetzungen zu schaffen und eine zusätzliche Motivation zu schaffen. Außerdem liefern sie authentisches Material, an und mit dem im Fremdsprachenunterricht sowohl rezeptiv als auch produktiv gearbeitet werden kann. Zu betonen, gerade im Hinblick auf eine mögliche Unterrichtsplanung zu popkulturellen Produkten in Kombination mit Fanfictions, bleibt dabei allerdings nochmals, dass sich diese authentischen Kommunikationsanlässe, wie sie in Fankreisen praktiziert werden und für den Unterricht nutzbar gemacht werden wollen, nur dann einstellen, wenn die Lernenden einen subjektiven, emotionalen Bezug zu einem Werk haben; kurz, wenn sie tatsächlich Fans *sind* und ihnen nicht innerhalb eines Lernkontexts die *Rolle des Fans* auferlegt wird. Lazar (2008) bringt es auf den Punkt, wenn er meint: “If we are to use such sites successfully in the classroom, we should therefore try to ensure that students have a choice in terms of which works they engage with as fans, rather than forcing them to engage only with our choices or with set works on the syllabus” (ibid. S. 159).

## **5.2. Das Potenzial von Fanfictions aus literaturdidaktischer Perspektive**

Die Arbeit mit Fanfictions im fremdsprachlichen Literaturunterricht verlangt von Lehrkräften mehr noch als bei kanonischen Werken eine umsichtige Auswahl; sowohl bei Lazar (2008) als auch bei Mackey und McClay (2008) finden sich explizite Erwähnungen angesichts der inhaltlichen, aber auch der sprachlichen Angemessenheit von Fanfictions für jugendliche Lernende; Lazar etwa bemerkt, dass Lehrkräfte Fanfictions als „rather basic compared to the subtle literary effects of great canonical works“ (ibid. S. 159)

empfinden könnten. Allerdings betonen beide Artikel auch deren positive Einsatzmöglichkeiten im Schulkontext. Bei Überlegungen zur Inklusion von Fanfictions in den Fremdsprachenunterricht gilt es immer zu bedenken, dass es sich eher um Laienliteratur, denn Literatur im ‚klassischen‘ Sinn handelt, und ein Anlegen der gleichen Wertmaßstäbe der eigentlichen literarischen Funktion von Fanfictions nicht gerecht wird (siehe hierzu die Ausführungen in Kapitel 2.4.). Die folgenden Unterkapitel sollen aufzeigen, welche Möglichkeiten literarischen Lernens durch die Verwendung von Fanfictions im Fremdsprachenunterricht anhand der in Kapitel drei vorgestellten Ansätze möglich sein können.

### **5.2.1. Symbolische Kompetenz und Literarizität mit Fanfictions erarbeiten – Ja, aber...**

Das Ausmaß, in dem sich die nach Claire Kramersch (2011) definierte symbolische Kompetenz (siehe Kapitel 3.1.2.) mithilfe von Fanfictions im Unterricht erarbeiten lässt, hält sich zugegebenermaßen in Grenzen. Dennoch finden sich Anknüpfungspunkte, nach denen Fanfictions hierfür durchaus eine Einsatzmöglichkeit bilden können. So heißt es bei Kramersch, dass die Lernenden „in der Auseinandersetzung mit fremden literarischen Texten die Fähigkeit entwickeln, sich andere mögliche Darstellungen ihrer geschichtlichen beziehungsweise kulturellen Umwelt vorzustellen [...] und unter diesen möglichen Darstellungen ihre eigene Haltung zu finden“ (Kramersch 2011, S. 36). Hier lässt sich eine Brücke zu Fanfictions schlagen: Mit dem Verweis bei Busse und Hellekson (2006) auf die Bezeichnung „*work in progress*“ als eine Anspielung auf die Nicht-Abgeschlossenheit nicht nur der Fanfiction, sondern auch der Offenheit des Originaltexts ergibt sich eine Möglichkeit „to enter, interpret, and expand the text. In so doing, the open-source text in particular invites fan fiction as an expansion to the source universe and as interpretive fan engagement where the fan not only analyzes the text but also must constantly renegotiate her analyses“ (ibid. S. 6). Demnach können gerade offene oder kontroverse Stellen innerhalb eines literarischen Werkes Anlass dazu bieten, diese im Gegensatz oder aber auch im Einklang mit der eigenen Weltsicht mithilfe von Fanfictions zu verhandeln und diese Interpretationen etwa im Gespräch mit der Gruppe gegebenenfalls auch zu überdenken. Fanfictions sind dabei weniger literarisches Medium per se, an dem diese symbolische Kompetenz erarbeitet wird (wobei dies nicht gänzlich unmöglich ist, jedoch eine sehr gründliche Auswahl bedarf), sondern vielmehr Mittel zum Zweck, mit dem diese nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich geübt werden kann.

Auch im Hinblick auf die Forderung „über die sprachliche *Form* und deren *Wirkung*“ (Kramersch 2011, S. 40) zu reflektieren bietet das Verfassen von Fanfictions durchaus

Umsetzungsmöglichkeiten. Das Verfassen eigener Fanfictions verlangt von den Schreibenden eine intensive Auseinandersetzung mit der Sprache, zumindest wenn dies innerhalb des Unterrichts als konkretes Lernziel definiert wird. In ihrem Beitrag zur Verwendung von Fanfictions an einer schwedischen Universität zum Zwecke des sprachlichen und literarischen Lernens in der Fremdsprache Englisch geben Sauro und Sundmark (2016) ihren Studierenden explizit den Auftrag, sich am sprachlichen Stil J.R.R. Tolkiens zu orientieren (vgl. *ibid.* S. 417). Der Fokus dieser Untersuchung lag nicht explizit auf dem literarischen Lernen im Sinne einer symbolischen Komponente von Sprache, sodass die sprachliche Verbesserung vor allem im Bereich der Lexis festzustellen war (vgl. *ibid.* S. 420). Um symbolisches Lernen in diesem Zusammenhang zu ermöglichen, würde es sich demnach anbieten, konkret über die sprachliche Form im Ursprungstext im Sinne der symbolischen Darstellung und anschließend weiterführend der symbolischen Sprechhandlung sowie des symbolischen Ausdrucks zu reflektieren und diese schließlich in eigenen Fanfictions kreativ umsetzen zu lassen.

Dasselbe Urteil hinsichtlich der Verwendung von Fanfictions kann auch in Bezug auf die von Dobstadt und Riedner (2011) vorgeschlagene Didaktik der Literarizität getroffen werden. Die inhärente Literarizität von Sprache lässt sich anhand von Fanfictions in bedingtem Ausmaß erarbeiten und, auf die Gefahr hin, in diesem Verweis bereits repetitiv zu sein, verlangt eine sorgsame Auswahl. Fanfictions als Laientexte außerhalb des traditionellen Literaturbetriebs weisen zuweilen, mehrheitlich jedoch nicht jene ästhetische Eigenschaft auf, die Dobstadt und Riedner besonders in Literatur repräsentiert sehen. Dennoch lässt sich Fanfiction ähnlich wie bei der Arbeit zur symbolischen Komponente als Mittel einsetzen, um Aspekte der Literarizität zu üben, etwa indem beim Verfassen von Fanfictions ein Arbeitsauftrag gegeben wird, der die „Zusammenstellung der Worte [...] nach dem Kriterium eines (formalen) Zueinander-Passens“ (Dobstadt & Riedner 2011, S. 9) in den Mittelpunkt stellt. Dies setzt, wie jegliche Arbeit mit Fanfictions im Unterricht, ein Wechselspiel zwischen Werkinterpretation und -analyse und eigenständiger Produktion voraus. Zudem lässt sich in gewisser Weise ein Bezug zu den bei Küster (2015) vorgestellten Dimensionen ästhetischer Bildung herstellen: Dieser betont die für den Fremdsprachenunterricht relevante Dimension der „Artikulation ästhetischen Erlebens und Erschließung der ästhetischen Erfahrung“ (Dietrich et al. 2012, zit.n. Küster 2015, S. 24), was eine Realisierung der eigenen Empfindungen gegenüber ästhetischen Objekte voraussetzt (vgl. *ibid.* S. 24). Fanfictions wären in diesem Zusammenhang eine Möglichkeit, kreativ und spielerisch den eigenen Eindrücken gegenüber der Ästhetik des Originalwerks Ausdruck zu verleihen.

## 5.2.2. Vom Original zum Fandiskurs und wieder zurück: Intertextuelles Lernen mit Fanfictions

Der intertextuelle Charakter von Fanfictions und dessen offene Deklaration bieten eine gute Grundlage, jenes intertextuelle Textgewebe darzulegen, das Hallet (2002) zufolge Ausgangspunkt für jede Textbetrachtung sein muss (siehe Kapitel 3.1.4.), sowie darüber hinaus transmediales Storytelling zu veranschaulichen. Für die Umsetzung im Unterricht wäre es dafür erforderlich, nicht nur eine bestimmte Fanfiction als in sich geschlossenes Werk zu lesen, sondern diese im Kontext des gesamten Fandoms zu betrachten. Die Konsumierung anderer Fanprodukte sowie die Interpretationen und Diskussionen innerhalb des Fandiskurses kann die individuelle Rezeption wesentlich beeinflussen und unter Umständen bereichern.<sup>10</sup> Kaplan (2006) hält dahingehend fest:

In reality, fans are members of an active interpretive community. A large part of the fannish experience lies in analyzing the source texts of fandom. Fans interpret these texts through discussion and formal analysis, but also through the creative act of writing fan fiction. Manifestoes on characterization, reactions to individual moments in the source text, community in-jokes rooted in the source text and the community's reactions to it, and creative fan works [...] all contribute to a shared understanding of the source text. [...] Thus fanon, the noncanonical knowledge about a source text, is the sum of the community's shared interpretive acts (ibid. S. 135-136).

Die Existenz eines Fanons, also der geteilten und mehrheitlich akzeptierten Interpretationen innerhalb eines Fandoms, parallel zum offiziellen Kanon eines Originaltextes, verdeutlicht bereits die Relevanz, die bestimmte Fanauslegungen innerhalb eines Fandoms einnehmen können. Um dieses Potenzial für den Fremdsprachenunterricht auszuschöpfen, bietet sich die Arbeit mit Hallets *Intertextualitätsparadigma* beziehungsweise der kulturwissenschaftliche Ansatz des *wide readings* an, welchen Wolfgang Hallet folgendermaßen definiert:

Mit dem Begriff des *wide reading* wird diesem Verfahren einer einzeltextbasierten Interpretation eine Methode komplementär zur Seite gestellt, welche die Lektüre des literarischen Textes mit der Ko-Lektüre einer Vielzahl anderer, auch nicht-literarischer Texte verbindet [...]. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass sich die Bedeutung auch kleinster Elemente eines literarischen Textes letztlich nur aus der Zusammenschau mit ihrer Verwendung und Bedeutung in der umgebenden Kultur und in einer Vielzahl anderer Texte aufschließen lässt (Hallet 2010, S. 294).

---

<sup>10</sup> Siehe hier etwa, als eines von vielen Beispielen, den YouTube Kanal *Emergency Awesome* mit unzähligen Fanvideos zu verschiedenen Fandoms, in denen Szenen und Hintergrundinformationen diskutiert werden. So liefern etwa Videos zu den *Avengers* zusätzliche Informationen aus den Comics oder im Falle von *A Game of Thrones* Details aus den Büchern, die eine vertiefende Rezeption der Filme beziehungsweise der Serie ermöglichen (Stand September 2019).

Ein Bewusstsein für den Kontext und dessen Einfluss auf die Textproduktion und -rezeption ist in jedem interpretativen Zusammenhang von Bedeutung und stellt daher eine persönliche Kompetenz dar, die über den Fremdsprachendiskurs hinausgeht (siehe Hallet 2002). Die Erarbeitung dieser Fertigkeit mithilfe von Fandoms bietet eine Möglichkeit, dies mit popkulturellen Phänomenen zu tun, zu denen die Lernenden einen subjektiven Zugang finden und idealerweise bereits ein gewisses Vorwissen mitbringen, was ein Verständnis dafür erleichtern kann. Aufgrund der englischsprachigen Dominanz in Fandiskursen erscheint ein fächerübergreifendes Projekt mit dem Englischunterricht angebracht. Internetseiten, die Material zur Arbeit mit Fantheorien und -diskussionen liefern, wären neben *YouTube* und dessen Vielzahl an Fanvideos beispielsweise die Webblogseite *Tumblr*<sup>11</sup>, die zahlreiche Beiträge zu unterschiedlichsten Fandoms bietet, sowie das Wiki *Fanlore*, welches einen Überblick über wichtige Elemente des allgemeinen Fandiskurses liefert und gegebenenfalls auf weiterführende Seiten verweist. Abgesehen davon existieren zahllose fandomspezifische Blogs, in denen Faninterpretationen diskutiert werden.

### **5.2.3. Was wäre, wenn...: Narrative Kompetenz mit Fanfictions erlernen**

Die Bedeutung der Erzählung nicht nur im Unterricht, sondern als ein allgemeines Grundbedürfnis des Menschen zur Sinnkonstitution der Wirklichkeit und somit auch für Lernprozesse wurde bereits mehrheitlich erwähnt (siehe Kapitel 3.1.5. sowie die Ausführungen bei Donnerstag in Kapitel 5.1.). Dementsprechend ist die Vertiefung narrativer Fertigkeiten mithilfe von Fanfictions als Erzählung ein ‚logisches‘ Potenzial für den Fremdsprachenunterricht, welches es konkret zu thematisieren gilt. Nicht nur, weil die Lernenden auch bei selbst gewählten Fandoms nicht unbedingt so vertraut mit narrativen Elementen aus dem Originaltext sind, wie es für das Verfassen beziehungsweise das Lesen von Fanfictions notwendig ist. Sondern auch, weil sich hier eine Brücke zwischen schulischem Lernen und von Jugendlichen selbst gewählten, positiv emotional behafteten Medien schlagen lässt. Die Notwendigkeit der Kenntnis narrativer Aspekte lässt sich hier also mitunter besser veranschaulichen, als mit Werken eines eher ‚klassischen‘ Literaturkanons.

Ein besonderer Fokus liegt bei Fanfictions auf Figuren und deren Motiven; Coppa (2017) definiert dies als eines der wesentlichen Merkmale von Fanfictions im Vergleich zu etwa Fantasy und Science-Fiction, die eher handlungs- als figurengetrieben sind (siehe die

---

<sup>11</sup> Siehe McCracken (2017) für detailliertere Ausführungen bezüglich Tumblr und dessen Bedeutung nicht nur im Fankontext. Die Autorin bemerkt diesbezüglich etwa, dass „[f]or many youth, Tumblr has become an alternative, tuition-free classroom, a powerful site of youth media literacy, identity formation, and political awareness that often reproduces cultural studies methods of media analysis“ (ibid. S. 152).

Ausführungen in Kapitel 2.4.) Hier kann bereits der Unterschied zwischen *plot driven* und *character driven* erarbeitet werden, etwa im Vergleich zwischen dem Original und einer beispielhaft herangezogenen Fanfiction. Weitere relevante Elemente einer narrativen Analyse in diesem Zusammenhang wären beispielsweise der Handlungsverlauf, die Erzählform, Figurenkonstellation und Figurenrede (etwa, wenn diese in einer eigenen Fanfiction möglichst genau imitiert werden soll); Sauro und Sundmark (2016) merken dahingehend an: „Plot, setting, characterization, narration, theme, language style, and genre are all standard concepts when analysing fictional texts. Here, they serve not only to help the students pick apart and understand how the primary text works, but to inspire their own writing” (ibid. S. 418). Dadurch werden nicht nur Grundkenntnisse für das Verfassen eigener Fanfictions gefestigt, sondern mitunter bereits Aspekte angesprochen, die geändert oder Leerstellen, die gefüllt werden wollen.

Der Fokus auf den Figuren anstatt den Geschehnissen als vorantreibendes Element der Handlung erleichtert zudem mitunter das, was Bredella (2013) als Sich-hinein-versetzen bezeichnet, nämlich als die Möglichkeit zur Übernahme einer anderen Perspektive und als das spielerische Ausprobieren anderer Sichtweisen. Durch den ‚Gebrauch‘ einer bereits existierenden, definierten Figur wird es den Lernenden abgenommen, sich selbst einen Charakter überlegen zu müssen und sie können sich demnach darauf konzentrieren, diese innerhalb ihrer eigenen Fanfiction zu ‚erkunden‘ und zu verstehen.

#### **5.2.4. Thematisierung digitaler Literaturpraktiken mit Fanfictions**

Ein letztes Potenzial durch Fanfictions erschließt sich schließlich in der Auseinandersetzung mit digitalen Literaturplattformen sowie digitalen Lesegewohnheiten. Die Betrachtung von Fanfiction-Archiven sowie die Gepflogenheiten auf diesen ist hier als Teil einer allgemeinen Thematisierung von Literaturplattformen im Netz, wie beispielsweise die Seite *literaturcafe.de*, zu verstehen und welche Bedeutung diese im Zusammenhang oder aber auch im Kontrast zum herkömmlichen Literaturbetrieb darstellen (siehe die Ausführungen in Kapitel 3.2.1.). Dasselbe gilt für digitale Lesegewohnheiten und die Rolle als digitaler Lesender, die sich ebenfalls anhand von entsprechenden Internetseiten, wie etwa *LovelyBooks*, und im Zusammenspiel mit Fanfiction-Archiven besprechen lassen; ganz abgesehen davon, dass diese Seiten eine Fülle an authentischen Unterrichtsmaterial für den Unterricht bieten und auch den digitalen Gepflogenheiten der Lernenden außerhalb des Schulkontexts entgegenkommen. In dem Zusammenhang lassen sich auch die Funktion der Betalesenden für Fanfictions beziehungsweise des Lektorats im Allgemeinen besprechen und ausprobieren.

Ebenfalls zu thematisieren gilt es, welche Formen des Umgangs als Partizipierenden im digitalen Raum angemessen sind, also Punkte der Netiquette und des Kommentareschreibens, die schließlich sowohl bei Fanfiction-Seiten als auch auf anderen Literaturplattformen sowie allgemein bei der Partizipation in sozialen Netzwerken wichtig sind. Auch dieses Thema verkörpert in einem Unterricht, der sich stets die Frage stellen muss, „[i]n Beziehung zu welcher Wirklichkeit [...] die Schule [steht]“ (Bonz 2009, S. 33), einen Aspekt, der über den Fremdsprachenunterricht als solches hinausgeht und eine Kompetenz darstellt, die im gegenwärtigen digitalen Zeitalter von immer größerer anstatt geringerer Relevanz wird. Zu guter Letzt eröffnet die Auseinandersetzung mit Fanfictions und Literatur im digitalen Raum sowie die digitale Anschlusskommunikation in Lesegemeinschaften schließlich auch eine Option, das ‚leidige‘ Thema der Lesemotivation neu aufzurollen und dieser mithilfe der digitalen Medien und Praktiken, also der ‚natürlichen Feinde des Lesens‘, einen neuen Anstoß zu geben.

### **5.3. Zur Förderung der fremdsprachlichen Schreibkompetenz mit Fanfictions**

Das Verfassen eigener Fanfictions stellt eine offensichtliche Möglichkeit für deren Berücksichtigung im Fremdsprachenunterricht dar. Daher werden in den folgenden Unterkapiteln die Überlegungen aus Kapitel vier nochmals konkret mit dem Schreiben von Fanfictions in Verbindung gebracht, um so deren Potenzial aus schreibdidaktischer Perspektive zu verdeutlichen.

#### **5.3.1. Fanfictions und Teilprozesse des Schreibens**

Auch beim Verfassen von Fanfictions bietet sich die Möglichkeit, entsprechend der Prozessorientierung die Phasen des Planens, Formulierens und Überarbeitens konkret zu thematisieren. In Formen kooperativen Schreibens an einer gemeinsamen Fanfiction lassen sich so beispielsweise Teilprozesse des Schreibens offen darlegen, wodurch die Lernenden im Austausch mit anderen Schreibenden profitieren können (siehe die Ausführungen in Kapitel 4.1.). Dafür ist es wichtig, zu jeder Phase des Schreibprozesses Lösungsmöglichkeiten für allfällige Schreibschwierigkeiten zu bieten. Nicht nur sprachliches Wissen kann dabei eine Herausforderung für die Lernenden darstellen, sondern auch die Ideenfindung für eigene Geschichten beziehungsweise Punkte innerhalb des Ursprungstextes zu identifizieren, die sich für eine eigene Fanfiction anbieten. Ganz im Sinne des bei Schmolzer-Eibinger (2008) vorgestellten 3-Phasen Modells ist es demnach zu Beginn zentral, nicht nur das Wissen zum Originaltext zu festigen, sondern anschließend daran noch im Gespräch mit der Klasse oder in Gruppenarbeit die Fantasie der Schülerinnen

und Schüler anzuregen und gemeinsam einen Ideenpool zu generieren; besonders für Lernende, die mit kreativen Schreibaufträgen und/oder einer zu großen Wahlfreiheit an möglichen Inhalten Probleme haben, kann dies eine Erleichterung darstellen. Mithilfe passender Methoden wie beispielsweise Brainstorming, Clustern oder automatisches Schreiben kann die Ideenfindung für eigene Fanfictions unterstützt werden. Auch der Wortschatz kann etwa in Form von Brainstorming an der Tafel gemeinsam erarbeitet werden, allerdings gilt zu bedenken, dass dieser bei völliger Wahlfreiheit zu Fandom, Thema und Inhalt der Fanfictions gezwungenermaßen eher allgemein bleiben wird. Wichtig ist daher vor allem, den Lernenden passende Nachschlagewerke vorzustellen. Dies ist durchaus auch in Bezug auf den Inhalt möglich, wenn für das gewählte Fandom etwa bereits ein eigenes Wiki existiert, was die Berücksichtigung gewisser Details aus dem Ursprungstext erleichtern kann<sup>12</sup>.

Als nächstes ist es wichtig zu definieren, welche Punkte innerhalb des Originals Potenzial für eine eigene Fanfiction haben. Dabei kann die Auswahl vonseiten der Lehrkraft mehr oder weniger eingeschränkt werden, je nachdem, welche Lernziele damit verfolgt werden sollen. Völlige Themenfreiheit lässt der Kreativität und Autonomie der Lernenden mehr Freiheit, kann aber auch, wie bereits bemerkt, überfordernd wirken; eine Themeneinschränkung kann wiederum für manche Lernende frustrierend sein, andererseits lässt sich der Blick damit leichter auf bestimmte thematische Aspekte lenken, falls diese von der Lehrkraft konkret angesprochen werden wollen. Es bietet sich aber in jedem Fall an, zunächst eine Fanfiction aus dem Netz als Beispieltext heranzuziehen, um den Schülerinnen und Schülern die zugrundeliegende Funktion sowie eine mögliche Strukturierung von Fanfictions zu verdeutlichen (siehe Kapitel 4.1.1.). Die individuelle Planungsphase der Lernenden bezüglich Aufbau und Inhalt der Fanfiction kann dabei durchaus auch unter Miteinbezug der Erstsprache erfolgen, wie es etwa Dengscherz (2012) vorschlägt, um den Fokus auf die inhaltliche Qualität zu lenken und den Text dadurch für diese Phase von allfälligen sprachlichen Herausforderungen zu entlasten. Auch für die Produktionsphase, also das tatsächliche Schreiben der Fanfiction, sollten Strategien vorgestellt werden, um mit momentanen Wortfindungsproblemen umgehen zu können und dafür nicht sofort den Schreibfluss unterbrechen zu müssen; Dengscherz schlägt hierfür beispielsweise bewusste Leerstellen im Text, alternative Formulierungen oder das Wort in einer anderen Sprache zu schreiben vor.

---

<sup>12</sup> Siehe etwa die Einträge unter „Wiki“ auf der Webseite *fandom.com*; hier findet sich etwa eine Vielzahl an Hintergrundinformationen in Wikis zu unterschiedlichen Fandoms, die für die Lernenden bei der inhaltlichen Planung eine Hilfestellung bieten können (Stand September 2019).

Die Kommentarfunktion bei Fanfictions bietet schließlich die Option, ein Bewusstsein für die Rolle des Lesers beziehungsweise der Leserin zu schaffen. In Anlehnung an Becker-Mrotzeks und Böttchers (2015) Schreibmodell gilt es zu betonen, dass die Lesenden ein gewisses Vorwissen, subjektive Erwartungen und Interessen an den Text herantragen. Autoren und Autorinnen von Fanfictions können sich üblicherweise darauf verlassen, dass ihre Leserinnen und Leser mit dem etablierten kanonischen als auch fanonischen Wissen vertraut sind und stützen ihre Geschichten darauf, was eine elaborierte Einführung von aus dem Originalwerk stammenden Charakteren und Schauplätzen obsolet macht (vgl. Kaplan 2006, S. 136). Beim Lesen von Fanfictions im Schulkontext kann dieses Basiswissen nicht (immer) vorausgesetzt werden. Hier kann die Relevanz des Vorwissens sowie die Differenz zwischen jeweils intendierten Rezipienten und Rezipientinnen im Vergleich zwischen ‚authentischer‘ und ‚schulischer‘ Fanfiction verdeutlicht werden<sup>13</sup> (ein möglicher Lösungsansatz bezüglich des fehlenden kanonischen Wissens bei einer Vielzahl von erlaubten Fandoms beim Schreiben der eigenen Fanfictions wird in der Didaktisierung vorgestellt). Während das Erhalten von Kommentaren auf eigene Fanfictions demnach ein Bewusstsein für die Lesenden schafft, kann das Verfassen von diesen sowie die Funktion der Betalesenden schließlich einen Anlass bieten, Formen konstruktiven Feedbacks zu diskutieren (siehe die Vorschläge bei Mall-Grob (2019) zur unterstützenden Funktion von Peer-Feedback).

### **5.3.2. Fanfictions als Unterrichtsmittel eines handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts sowie als eine Form des kreativen Schreibens**

Das Verfassen von Fanfictions ermöglicht beziehungsweise setzt jenen Zugang zu Texten voraus, den Haas (2013) als zugrundeliegend für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht formuliert, nämlich Texte „ohne falsche Ehrfurcht, aber mit wachsender Sensibilität“ zu betrachten und sie dementsprechend zu „variieren, modifizieren, ergänzen, verändern, [und] ihnen [zu] widersprechen“ (ibid. S. 40). Der enge Bezug zum Originaltext ist hier Voraussetzung für das Verfassen eigener, authentischer Fanfictions. Fanfictions stellen die subjektive Interpretation ins Zentrum, basierend auf der emotionalen und kreativen Komponente, die während des Lesens angesprochen wird, und geben dieser damit mehr Raum. Durch das Schreiben von Fanfictions wird die Fantasie und Vorstellungskraft der Lernenden gefordert, das subjektive Leserlebnis steht im Mittelpunkt

---

<sup>13</sup> Eine interessante Studie bezüglich dieses Unterschieds, wenn auch nicht mit Fokussierung auf Leserinnen- und Leserberücksichtigung, findet sich dahingehend bei Sauro und Sundmark (2019), die Fanfictions eines Universitätslehrgangs mit jenen auf der Fanfiction-Seite *archiveofourown.org* in Bezug auf stilistische und thematische Unterschiede verglichen.

und ist zudem zentral für den weiterführenden Schreibprozess. Darüber hinaus liefern Fanfictions auch eine Grundlage für analytische Tätigkeiten, da schließlich das Original sowie bestimmte narrative Elemente und kanonische Interpretationen gekannt werden müssen, damit diese angewandt, erweitert oder verändert werden können. Ein wichtiges Kriterium, auch mit Blick auf eine allfällige Bewertung der Texte sowie hinsichtlich Korrekturen im Überarbeitungsprozess, bleibt der Bezug zum Original. Dies verhindert komplett willkürliche Interpretation, was zwar prinzipiell bei Fanfictions an sich durchaus möglich ist; im Unterrichtskontext und unter der Prämisse literaturdidaktischer Lernziele erscheint es jedoch sinnvoll, diesen Rückbezug zu betonen.

Fanfictions als Form des kreativen Schreibens (siehe die Ausführungen in Kapitel 4.3.) fördern die Kreativität der Lernenden, verlangen das Nachdenken über Neues im Kontext des erzählerischen Rahmens des Originals und darüber hinaus, fordern Flexibilität und Offenheit für neue Zugänge und Ideen zu einer Geschichte und bedingen schließlich auch eine Bereitschaft zum Experimentieren mit dem Text, am Schöpferischen um seiner selbst willen. Beim Verfassen von Fanfictions geht es zentral darum (wie es Spinner (2015) für kreatives Schreiben im Allgemeinen deklariert), die Freude am Schreiben (wieder) zu entdecken und die Imagination der Schülerinnen und Schüler anzuregen. Daher ist es wichtig, den Lernenden nach der Einführung der Textsorte anhand eines gemeinsamen zugrundeliegenden Ausgangstext zur beispielhaften Veranschaulichung die Wahl zu lassen, worüber sie schreiben wollen, da dieser Aspekt der Schreibfreude sonst wieder verloren gehen könnte. In Zusammenhang mit entsprechenden Aufgabenstellungen kann darüber hinaus auch Spracharbeit ermöglicht werden (siehe beispielsweise die positiven Ergebnisse bei Sauro und Sundmark (2016), die allerdings auf der Selbsteinschätzung der Studierenden beruhen); Pommerin et al.(1996) betonen etwa, dass das freie Schreiben kreativer Texte bereits eine Reflexion und Einschätzung der situativen Angemessenheit über Grammatik und Stil verlangt (siehe Kapitel 4.3.3.). Der Fokus der kreativen Arbeit mit Fanfictions liegt jedoch, wie bereits im vorangegangenen Kapitel diskutiert, auf der Wirksamkeit eines Textes, die durch unmittelbares Feedback durch Kommentare beziehungsweise im Klassengespräch greifbar gemacht wird. Schlussendlich können auch Methoden kreativen Schreibens als Unterstützung für das Verfassen von Fanfictions nutzbar gemacht werden: So können beispielsweise assoziative Verfahren und Schreiben zu Stimuli für Ideen und Wortschatz genutzt werden.

### 5.3.3. Digitale Schreibkompetenz mit Fanfictions entwickeln

Schließlich ermöglichen es Fanfictions, Aspekte digitalen Schreibens konkret zu thematisieren. Besonders die Phase der Überarbeitung als Teil des Schreibprozesses lässt sich mithilfe des ständig möglichen Revidierens in Textverarbeitungsprogrammen gut veranschaulichen. Zudem kann auch das Nachschlagen unbekannter sprachlicher, aber auch inhaltlicher Informationen in Kombination mit dem Internet vereinfacht werden. Die Flexibilität und Offenheit vieler Softwareprogramme ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern außerdem, das Schreiben ihrer Fanfictions individuell zu gestalten. Anwendungen wie *Google Docs* stellen darüber hinaus eine Erleichterung für kooperative Schreibaufgaben dar und lassen sich daher auch einfacher und mit weniger Organisationsaufwand für die Lernenden außerhalb des Unterrichts realisieren; diese Erleichterung tritt allerdings nur zutage, wenn die Schülerinnen und Schüler zuvor mit den Funktionsweisen der Anwendung vertraut gemacht wurden und damit nicht alleine gelassen werden. Zudem bietet es eine weitere Option, die Autonomie der Lernenden zu unterstützen, indem sich diese die Zeit, in der sie an einem gemeinsamen Projekt schreiben wollen, frei einteilen können.

Basierend auf den hier vorgestellten Überlegungen, aufbauend auf gegenwärtigen Ansätzen des Forschungsdiskurses der fremdsprachlichen Literatur- und Schreibdidaktik, präsentieren sich Fanfictions als ein Unterrichtsmittel, mithilfe dessen nicht nur fremdsprachliche Kompetenzen gefördert werden können, sondern das zugleich dem außerschulischen digitalen Freizeit- und Medienkonsumverhalten jugendlicher Lernenden entgegenkommt. Dabei sind Fanfictions nicht nur Mittel zum unterrichtlichen Zweck, sondern haben aufgrund ihres Stellenwerts in intertextuellen, transmedialen Erzählkomplexen eine spezifische Funktion, die es im Hinblick auf gegenwärtige Tendenzen der Medienproduktion und -rezeption zu thematisieren gilt. Das nachfolgende Kapitel liefert daher abschließend einen Unterrichtsvorschlag, wie Fanfictions im DaF-Unterricht eingesetzt werden können.

## 6. Didaktisierung zur Verwendung von Fanfictions im schulischen DaF-Unterricht

Die bisherigen Kapitel waren vor allem eine Vorstellung der relevanten Forschungsliteratur und dahingehend theoretischen Überlegungen zu Verwendungsmöglichkeiten von Fanfictions. Dieses abschließende Kapitel soll nun einen konkreten Unterrichtsvorschlag bieten, wie mit Fanfictions im Fremdsprachenunterricht Deutsch im Schulkontext konkrete Lernziele erreicht und fremdsprachliche Kompetenzen gefördert werden können. Dafür wird das Format eines einsemestrigen Projekts<sup>14</sup> angedacht. Der Grund für die Wahl einer Projektarbeit anstatt auf wenige Stunden beschränkte Unterrichtseinheiten liegt in der zeitlichen Flexibilität, die sich daraus ergibt: Das Vermitteln von für den Unterricht relevanten Fanpraktiken kann unterschiedlich viel Zeit in Anspruch nehmen und lässt sich so besser auf mehrere Stunden verteilen. Auch der Arbeit an eigenen Fanfictions kann somit mehr Raum gegeben werden, gleichzeitig lassen sich diese als Schreibaufträge auch außerhalb des Unterrichts realisieren, sodass nicht zu viel Zeit von der Erarbeitung curricularer Lehr- und Lernziele genommen wird. Gegebenenfalls ließe sich dieses Projekt außerdem in Form von schulischen Zusatzangeboten realisieren. Zudem erscheinen die durch Fanfictions angedachten Fördermöglichkeiten zum größten Teil Kompetenzen zu umfassen, die über einen längeren Zeitraum erarbeitet werden müssen, weswegen ein Projektvorschlag in dem Zusammenhang ebenfalls sinnvoll erschien.<sup>15</sup>

Einschränkend sei hier noch angemerkt, dass nicht alle bisher vorgestellten didaktischen Möglichkeiten im Hinblick auf Fanfictions in dieser Didaktisierung ihren Platz finden; das erscheint durchaus logisch, würde dies wohl doch den Rahmen eines für ein Semester angedachten Projekts, das sich seine Zeit schließlich mit anderen Unterrichtsinhalten ‚teilen‘ muss, sprengen und bei den Lernenden womöglich zu Überforderung führen. Es spricht jedoch nichts dagegen, dieses Projekt auf ein weiteres Semester auszudehnen und noch nicht behandelte Aspekte hier zu berücksichtigen; das wird jedoch nicht mehr Teil dieser Diplomarbeit sein. Gleichzeitig ist bereits die hier vorgeschlagene Didaktisierung sehr umfangreich und lässt sich in dieser Form je nach Schulkontext möglicherweise nicht umsetzen. In diesem Fall dient die vorgestellte Projektplanung als eine Sammlung von

---

<sup>14</sup> Hierbei beziehe ich mich auf die Definition, wie sie Michael Scharf (2003) für seine Ausführungen zu Projektarbeiten im DaF-Unterricht zugrunde legt, nämlich als „zeitlich begrenzte und auf ein bestimmtes Ziel gerichtete Unternehmungen im Rahmen von institutionalisierten Lehr- und Lernprozessen, bei denen die selbstständige Aktivität der Lernenden eine herausgehobene Rolle spielt“ (ibid. S. 68).

<sup>15</sup> Siehe hier auch als Vergleich Antje Hübners (2019) Ausführungen zum Projekt *Die Federsammler* in Ausgabe sechzig von *Fremdsprache Deutsch*, welches Ähnlichkeiten zum Schreiben von Fanfictions aufweist.

Vorschlägen, aus denen jeweils für den spezifischen Unterricht passende Anregungen entnommen werden können. Aufzupassen ist hierbei nur, dass das Verständnis des Zusammenhangs von Fanfiction und Originaltext jedenfalls gesichert ist. Der hier präsentierte Unterrichtsvorschlag konzentriert sich vor allem auf schreibdidaktische Aspekte sowie Elemente narrativer Kompetenz, da diese eine gute Grundlage für die größere Thematik von Fanfictions und Fandiskurs bieten, auf der weitere Unterrichtseinheiten zu komplexeren Fertigkeiten aufbauen können (siehe hierzu die Vorschläge in Kapitel 5).

## **6.1. Bevor wir anfangen: Praktische Überlegungen zur Planung und Vorstellung eines deutschsprachigen Fanfiction-Archivs**

Abgesehen von klar definierten Lehr- und Lernzielen sollten noch weitere Punkte hinsichtlich der Verwendung von Fanfictions im Unterricht zuvor überlegt werden. Einige wurden stellenweise bereits im Verlauf dieser Arbeit vorgestellt, dennoch sollen die augenscheinlich wichtigsten Anregungen im nachfolgenden Unterkapitel nochmals genannt werden. Anschließend wird die Fanfiction-Seite *fanfiction.de* als eine Quelle für deutschsprachige Fanfictions vorgestellt.

### **6.1.1. Was es zu beachten gilt**

Hinsichtlich der Unterrichtsplanung mit Fanfictions gilt es, einige praktische Überlegungen vorab anzustellen. Dies betrifft zunächst die Auswahl eines passenden Fandoms, aus dem Fanfictions zur Analyse herangezogen werden. Wie bei anderen Textsorten gilt auch bei Fanfictions, dass es für die Lernenden eine Erleichterung darstellt, wenn sie anhand eines Modelltextes erarbeiten können, welche Besonderheiten und Charakteristika typisch für diese Art von Erzählung sind. Da sich Vergleiche einfacher anhand eines gemeinsamen Ursprungswerks erarbeiten lassen, sodass Erkenntnisse im Plenum verglichen werden können, wäre es daher zu Beginn ratsam, wenn die Lehrkraft ein solches Original vorgibt, mit dem im Klassenverband gearbeitet wird. Bahoric und Swaggerty (2015) bemerken bezüglich der Rolle der Lehrkraft:

Teachers should also consider becoming familiar with media that is popular among his or her students. Teachers may discover that it's easier to find quality mentor texts when he or she has some background knowledge of the original media. Having background knowledge will allow for enhanced comprehension of student-written fanfiction. In addition, teachers will be able to provide informed suggestions for improvement or ideas for brainstorming new writing (ibid. S. 31).

Die hier gemachten Anmerkungen führen bereits zur nächsten praktischen Überlegung, nämlich die Rolle der Lehrkraft als Mentor beziehungsweise Mentorin im Schreibprozess. Dies umfasst nicht nur fremdsprachliche Kompetenzen wie Lexik und Grammatik,

die für Fremdsprachenlernende eine Herausforderung darstellen können, wenn es um die Produktion eigener Texte geht und die daher der Unterstützung der Lehrkraft bedürfen (vgl. Lazar 2008, S. 159). Sondern auch im Hinblick auf Schreibideen sollten Lehrkräfte in der Lage sein, Hilfestellungen zu bieten, was zumindest ein allgemeines Verständnis von Schreibkonventionen von Fanfictions voraussetzt<sup>16</sup>.

Werden Fanfictions im Unterricht nicht nur geschrieben, sondern auch auf Fanfiction-Seiten im Netz gelesen, ist es zudem Aufgabe der Lehrkraft, diese sorgsam auszuwählen. Lazar (2008) nennt als eines der möglichen auftretenden Probleme bei der Verwendung von Fanfictions im Unterricht, „that some of the material available on fan fiction sites may not be at all suitable for our students“ (ibid. S. 159). Eine unterstützende Option bietet dahingehend die Installation von Jugendschutzprogrammen; auf der Startseite des Fanfiction-Archivs *fanfiktion.de* wird beispielsweise explizit auf diese Möglichkeit hingewiesen (Stand September 2019). Es bleibt schlussendlich im Ermessen der jeweiligen Lehrkraft, wie er oder sie dieses Thema adressiert; es sollte jedoch kein Grund sein, Fanfictions von vornherein als mögliches Unterrichtsmittel auszuschließen.

Bezüglich der Veröffentlichung von Schülerinnen- und Schülertexten im Netz schlagen Mackey und McClay (2008) vor, lehrkraftgesteuerte Webseiten zu kreieren, auf denen die schülerinnen- und schülereigenen Texte hochgeladen und kommentiert werden können (vgl. ibid. S. 145). Im Sinne der Authentizität des Fandiskurses, aber auch als Motivationsanreiz wäre es jedenfalls empfehlenswert, die selbst verfassten Fanfictions der Lernenden zu veröffentlichen; allerdings sollte dies freiwillig geschehen, mit der Option dies auch zu verweigern, falls sich eine Schülerin oder ein Schüler dabei sehr unwohl fühlt. Um die Anonymität zu gewährleisten (falls erwünscht), sollte außerdem auf frei wählbare Userinnen- und Usernamen zurückgegriffen werden, wie dies auch auf Fanfiction-Seiten üblich ist, um die Identität der Verfasserin oder des Verfassers zu verbergen. Veröffentlichungen auf der Schulhomepage zur Präsentation des Projekts und/oder auf einem eigens erstellten Klassenblog, auf dem die Fanfictions auch kommentiert werden können, scheinen hier die zielführendsten Möglichkeiten.

Hinsichtlich des Verfassens eigener Fanfictions ist es vonseiten der Lehrkraft notwendig, klare Vorgaben zu geben. Mackey und McClay (2008) bemerken richtigerweise: „Fan fiction is not only found on fanfiction.net; popular fiction includes successful commercial

---

<sup>16</sup> Bei Bahoric und Swaggerty (2015) findet sich dahingehend eine Tabelle mit geläufigen, in den meisten Fandoms vorkommenden Fanfiction-Genres, die zudem mit Beispielen unterlegt sind (vgl. ibid. S. 29); diese kann nicht nur für den Unterricht herangezogen werden, sondern auch für Lehrkräfte als Möglichkeit zum Einlesen dienen.

adaptations that can be considered fan fiction, too” (ibid. S. 145). Demnach ist es wichtig, dass Lehrkräfte Grenzen ziehen, was noch als ‚akzeptable‘ Fanfiction (im Unterrichtskontext) gilt und in welchem Ausmaß Bezüge zum Originaltext hinsichtlich Handlung, Figuren und Genre bestehen müssen. In dem Zusammenhang sei auch nochmals die im Laufe der Arbeit bereits vielfach erwähnte Wahlfreiheit erwähnt. Diese gilt in zweierlei Maß: Einerseits in Bezug auf die Gestaltung der Fanfiction, denn während manche Lernende bevorzugen, eine Prosa im klassischen Sinn zu schreiben, tendieren andere vielleicht zu neueren Textsorten wie Drehbüchern. Lehrkräfte sollten daher sicherstellen, dass Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Möglichkeiten des Geschichtenerzählens vertraut sind (vgl. ibid. S. 145). Andererseits betrifft diese Wahlmöglichkeit das Fandom, zu dem die Lernenden schreiben möchten. Mackey und McClay betonen, „[a] writer must know the chosen fictional world very well” (ibid. S. 145) und führen weiter aus:

When young writers choose a well-loved fiction, they can ‘bootstrap’ their writing skills by working in more sophisticated fictional structures and characters than they could otherwise create on their own. Like parody, fan fiction can provide scaffolding of narrative forms and conventions for young writers (ibid. S. 145-146).

Um diese Form des Scaffoldings also im Unterricht nutzbar zu machen, müssen die Lernenden eine Geschichte wählen können, die sie bereits gut kennen und zu der sie sich, idealerweise, als Fan bekennen. Hier gilt es, den Schülerinnen und Schülern die Wahl aus Geschichten jeden Mediums offen zu lassen; dies können also Bücher oder Filme sein, aber auch TV-Serien, Comics, Graphic Novels, Mangas oder Computerspiele mit einer komplexen narrativen Handlung<sup>17</sup>. Wichtig ist die Bereitschaft der Lehrkraft, die Lebenswelt der Jugendlichen in den Unterricht zu lassen und hier auch die Rolle des Nicht-wissenden einnehmen zu können.

### **6.1.2. Und wo finde ich Texte? - Fanfiktion.de: Erläuterungen zu einem Fanfiction-Archiv**

Die Seite *fanfiktion.de* weist aktuell 394.797 Fanfictions sowie 175.207 freie Arbeiten auf (Stand 24.05.2019); bei letzterem handelt es sich „um originale Arbeiten und originale Charaktere, zu denen keine enge Vorlage existiert“ (<https://www.fanfiktion.de/>). Dies erscheint wenig, vergleicht man die rund 4.841.727 Werke (Stand desselben Tages), die auf *archiveofourown.org* zu finden sind. Allerdings sind diese in insgesamt 69 Sprachen

---

<sup>17</sup> Zu letzteren gibt es allein auf *fanfiktion.de* mehr als 16.000 Fanfictions zu unterschiedlichsten Spielen (Stand September 2019).

verfasst, auf Deutsch sind auf dieser Seite nur rund 10.786 Texte zu finden; im Vergleich zu den 4.520.015 Fanfictions auf Englisch scheint sich hier der Trend zu bestätigen, überwiegend in englischer Sprache zu publizieren.

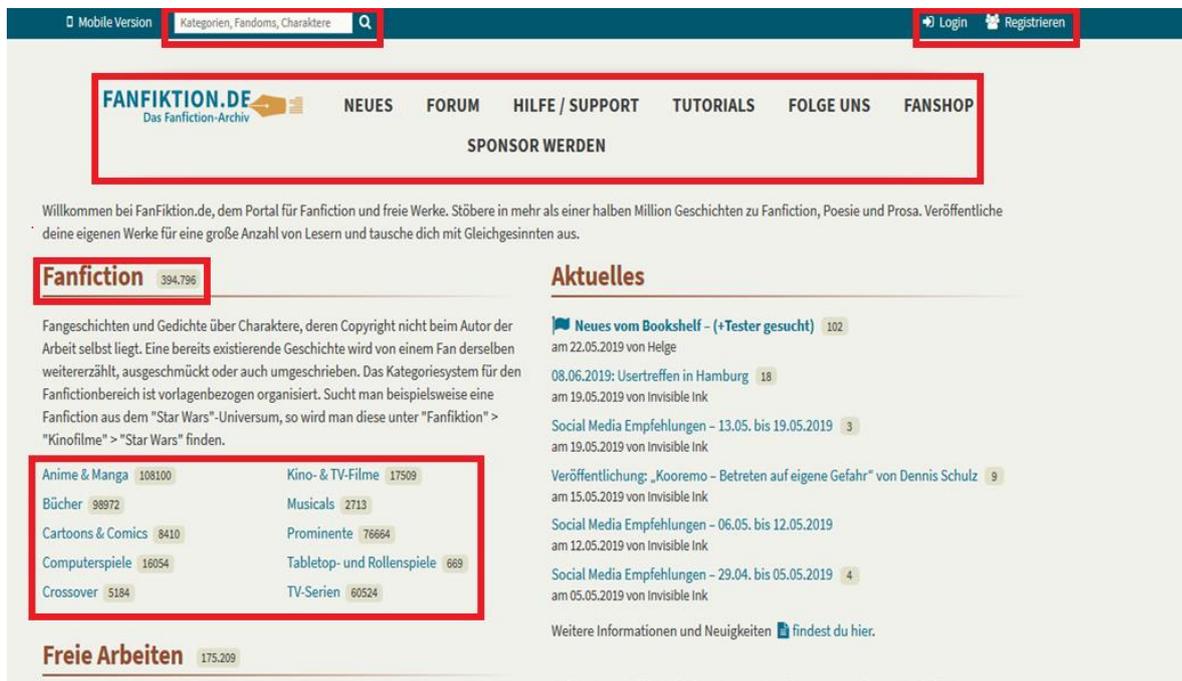


Abb. 6: Startseite des Fanfiction-Archivs *fanfiction.de* (<https://www.fanfiction.de/>)

Bezüglich des Aufbaus der Seite (siehe Abbildung 6) befindet sich im Header zunächst auf einer separaten Leiste die Suchfunktion sowie die Option des Logins und des Registrierens als Mitglied. Dies erleichtert die kostenlose Erstellung eines Accounts, was für die Veröffentlichung eigener Fanfictions sowie für das Verfassen von Kommentaren notwendig ist. Weiters ist im Header die Webseitennavigation mit folgenden Menüpunkten platziert: *Neues*, *Forum*, *Hilfe/Support*, *Tutorials*, *Folge uns*, *Fanshop*, *Sponsor werden*. Darunter befinden sich auf der Startseite zwei Spalten: Linkerhand die Bereiche *Fanfiction*, *Freie Arbeiten* und *Die tatkräftigsten Review-Schreiber*, rechterhand sind Neuigkeiten und organisatorische Aspekte zu finden mit den Kategorien *Aktuelles*, *Die App für dein Smartphone oder Tablet*, *Unterstütze FanFiktion.de* und *Jugendschutz auf FanFiktion.de*. Unter dem Bereich *Fanfiction* finden sich schließlich weiterführende Links zu den Kategorien *Anime & Manga*, *Bücher*, *Cartoons & Comics*, *Computerspiele*, *Crossover*, *Kino- & TV-Filme*, *Musicals*, *Prominente*, *Tabletop- und Rollenspiele* und *TV-Serien*, die selbst nochmals in verschiedenen Fandoms unterteilt sind (siehe Abbildung 7).



Abb. 7: Unterteilung in verschiedene Fandoms innerhalb der Kategorie Bücher (<https://www.fanfiction.de/Buecher/c/103000000>)

Der Bereich *Freie Arbeiten* ist mit seinen drei Kategorien *Poesie*, *Projekte* und *Prosa* weitaus weniger differenziert, wobei die Kategorien selbst dann nochmals in verschiedene Genres unterteilt sind, beispielsweise etwa *Abenteuer*, *Essays* oder *Kurzgeschichten* innerhalb der Kategorie *Prosa* (siehe Abbildung 8).



Abb. 8: Weitere Genres innerhalb der Kategorie Prosa (<https://www.fanfiction.de/Prosa/c/201000000>)

Sucht man nach einem bestimmten Fandom, so gilt es jene Kategorie zu wählen, in der das Originalwerk ursprünglich erschienen ist. Dies kann mitunter allerdings unübersichtlich werden. So gibt es etwa unter dem Schlagwort *Sherlock* fünf verschiedene Wahlmöglichkeiten: *Sherlock BBC* (TV-Serie), *Sherlock Holmes* (Bücher), *Sherlock Holmes*

(Filme), *Die Stars der Sherlock Holmes Filme* (Schauspieler) und schließlich *Elementary* (TV-Serie), eine US-amerikanische moderne Version von Sherlock Holmes. Innerhalb einer Kategorie lässt sich die Suche nach einer Fanfiction schließlich ebenfalls einschränken (siehe Abb. 9). Dies ist besonders für die Suche geeigneter Fanfictions für den Unterricht eine Hilfestellung: Die Länge einer Fanfiction wird in Wörtern angegeben, sodass sich leicht einstellen lässt, ob eher eine kurze oder lange Geschichte gesucht wird. Auch der Punkt *Typ der Geschichte* hilft hier, die Suche dementsprechend einzuschränken. Genreangaben reichen von *Abenteuer* über *Drama* und *Humor* hin zu *Übernatürlich*, sodass auch hier durchaus Flexibilität in der Auswahl möglich ist. Interessant ist schließlich die Einstellung *Altersempfehlung*<sup>18</sup>, da so für den Unterricht eher weniger passende Fanfictions leichter aussortiert werden können.

The screenshot shows the search settings for 'Sherlock BBC' on fanfiction.de. The page is titled 'Suche: Fanfiction / TV-Serien / Sherlock BBC'. It features a search bar and a 'Sucheinstellungen zurücksetzen' button. The settings are organized into several sections:

- Stichworte im Titel:** A text input field.
- Stichworte in der Kurzbeschreibung:** A text input field.
- Autor:** A text input field.
- Länge der Geschichte (in Worten):** A dropdown menu set to 'keine Einschränkung'.
- Typ der Geschichte:** A grid of checkboxes for various story types:
  - Aufzählung/Liste
  - Drabble
  - Kurzgeschichte
  - Mitmachgeschichte
  - Chat/Interview/Quiz
  - Gedicht
  - Leseprobe
  - Oneshot
  - Crossover
  - Geschichte
  - Liedtext
  - Songfic
- Genre der Geschichte:** A dropdown menu set to 'keine Einschränkung'.
- Altersempfehlung:** A grid of checkboxes for age ratings:
  - P6
  - P12
  - P12 Slash
  - P16
  - P16 Slash
  - P18
  - P18 Slash
  - P18-AVL
  - P18-AVL Slash
- Suchergebnis sortieren nach:** A dropdown menu set to 'Relevanz'.
- Status der Geschichte:** A dropdown menu set to 'keine Einschränkung'.
- Charaktere, die alle in der Geschichte vorkommen müssen:** A row of checkboxes for 'Anthea', 'Henry Knight', and 'OC (Own Character)', all of which are currently unchecked.

Abb. 9: Sucheinstellung innerhalb eines bestimmten Fandoms und Kategorie (<https://www.fanfiktio.de/Sherlock-BBC/c/300000230/search>)

Durchaus von Interesse für Lernende, aber auch für Lehrkräfte, um sich mit dem Schreiben von Fanfictions vertraut zu machen, ist die Rubrik *Tutorien – Autoren helfen Autoren*. Hier finden sich unterschiedliche Beiträge zu den Aspekten *Planung*, *Charaktere*, *Inhaltliches/Handwerkliches*, *Form/Stil*, *Reviews* und sogar *der Weg zum Verlag* (siehe Abb. 10), welche unter Umständen auch für den Unterricht herangezogen werden können.

<sup>18</sup> Siehe allgemein die Rubrik *Richtlinien für die Alterskennzeichnung* auf [fanfiktio.de](https://www.fanfiktio.de) zu näheren Informationen diesbezüglich (Zugriff am 12.09.19 unter <https://www.fanfiktio.de/p/ageadvice/0>).

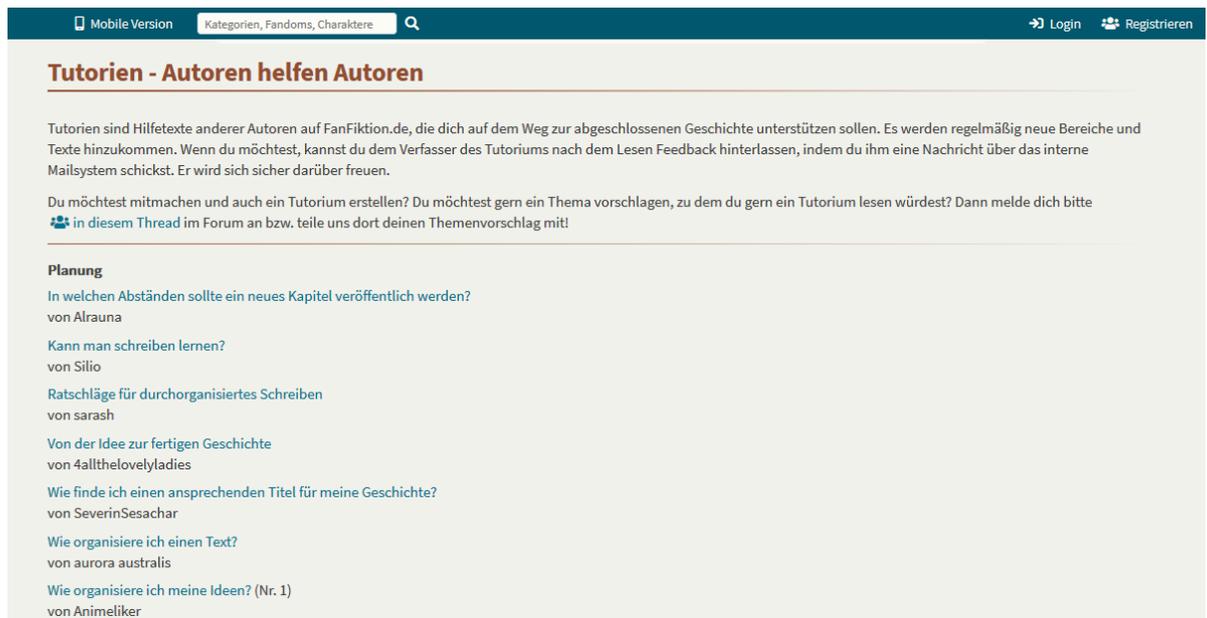


Abb. 10: Tutorien zum Schreiben von Fanfictions ([https://www.fanfiktio.de/p/tutorials\\_index/0](https://www.fanfiktio.de/p/tutorials_index/0))

Natürlich sind mit dieser Erläuterung nicht alle Funktionen und Möglichkeiten der Webseite dargelegt worden, allerdings würde dies hier auch zu weitführen. Die wesentlichsten Punkte zum Gebrauch des Archivs für Unterrichtszwecke scheinen hiermit jedoch abgedeckt.

## 6.2. „Mein Name ist Sherlock Holmes und die Adresse ist 221b, Bakerstreet<sup>19</sup>“: *Sherlock* als beispielhaftes Fandom und Fanfiction-Vorlage

„I grew up watching Sherlock Holmes. So did my mother and father. And their parents. My teenage daughter has *Sherlock* earrings” (Jamison 2013, S. 41). Liest man dieses Zitat, so scheint die Popularität jenes Detektivs, den Sir Arthur Conan Doyle erstmals 1887 rätselhafte Fälle lösen lies, auch über ein Jahrhundert später nach wie vor ungebrochen. Mit der Adaption von Steven Moffats und Mark Gatiss‘ (2010) *Sherlock* wird Sherlock Holmes ins London des 21. Jahrhunderts geholt, unterstützt nach wie vor von Dr. John Watson. Im nachfolgenden Unterkapitel soll zunächst erläutert werden, warum sich *Sherlock* auch für den DaF-Unterricht als beispielhaftes Fandom eignet ehe eine deutschsprachige Fanfiction zu der Serie analysiert wird.

<sup>19</sup> Moffat, Gatiss & McGuigan 2011a, 11.47-11.50

### 6.2.1. Über Jahre und Medien hinweg: Zur Beliebtheit des Sherlock Holmes

Die Entscheidung, sich mit der britischen Serie *Sherlock* in dieser Didaktisierung zu befassen, liegt einerseits in ihrer Popularität<sup>20</sup> und Aktualität (die bislang letzte Staffel wurde 2017 abgedreht), andererseits ist die Beschäftigung mit Sherlock Holmes auch aus fan- und literaturhistorischer Perspektive durchaus interessant. Zahllose Adaptionen zu Doyles Detektiv erschienen alleine in den letzten zehn Jahren in den unterschiedlichsten Medien, die in Kombination mit, aber auch unabhängig von seinen Erzählungen erarbeitet werden können. Neben der britischen Serie, zu der von 2010 bis 2017 vier Staffeln gedreht wurden (vgl. IMDb.com, *Sherlock*), wurde nur zwei Jahre später eine US-amerikanische Serie, *Elementary* (2012), produziert, die Sherlock Holmes nicht nur in die Gegenwart, sondern über den Atlantik nach New York verschlägt und ihm einen weiblichen Watson zur Seite stellt (vgl. IMDb.com, *Elementary*). Auch im Medium des Films ist der Detektiv gut vertreten, zuletzt in Bill Condons *Mr. Holmes* (2015) oder in Guy Ritchies Adaptionen *Sherlock Holmes* (2009) und *Sherlock Holmes: Spiel im Schatten* (2011). Und auch für jugendliche Leserinnen und Leser werden die Abenteuer des Sherlock Holmes mit der Buchreihe des britischen Autors Andrew Lane *Young Sherlock Holmes* (2012) neu erschlossen.

Diese Vielzahl an Adaptionen (und hierbei handelt es sich nur um eine sehr selektive Auswahl) spiegelt die Zentralität wider, die Doyles Werke nicht nur für die Entwicklung des Detektivgenres hatte (vgl. Jamison 2013, S. 40), sondern auch innerhalb der Etablierung von Fans und Fandoms. Sherlock Holmes gilt als eines der ersten Fandoms, wie beispielsweise Jamison (2013) in ihren Ausführungen zur Geschichte von Fanfictions folgendermaßen festhält, „Sherlock Holmes has produced the most spin-offs, pastiches, and adaptations, in the most media, ever. It is the first formal fandom – with rules“ (ibid. 40), und auch Armstrong (2016) betont: „Sherlock Holmes’ avid readers helped to create the very modern practice of fandom.“ Die Popularität der Serie führte zu zahllosen Fanfictions (vgl. Jamison 2013, S. 46), nicht nur im Englischen, sondern eben auch im Deutschen, die sich daher als Ausgangslage für die Arbeit mit Fanfictions im Fremdsprachenunterricht Deutsch eignen. Darüber hinaus bietet die Vielzahl an Adaptionen in unterschiedlichen Medien die Möglichkeit, dass die Lernenden bereits mit Erzählungen zu Sherlock Holmes vertraut sind, sodass sich hier ein motivationaler Anschluss einstellt. Selbst wenn dies nicht der Fall ist, so erfüllen die abenteuerlichen, spannenden

---

<sup>20</sup> Siehe beispielsweise Matthew Sweets’ (2013) Artikel *Sherlock: how it became a global phenomenon* zu weiteren Ausführungen hinsichtlich des Erfolgs von *Sherlock*.

Geschichten um den deduzierenden Detektiv jene Voraussetzungen des romantischen Verstehens, wie es Donnerstag (2002) als besonders zugänglich für jugendliche Rezeptionsprozesse beschrieben hat (siehe Kapitel 5.1.). Dennoch gilt zu bedenken, was Riemer (2010) bezüglich der Motivation im Lehr- und Lernkontext folgendermaßen auf den Punkt bringt: „Motivierung impliziert danach die gezielte Auswahl an den Interessen und Bedürfnissen ausgerichteter Unterrichtsgegenstände, Materialien, Medien und Lehrtechniken [...]“ (ibid. S. 172). Die Auswahl eines passenden Fandoms ist dementsprechend ebenso von der Individualität des jeweiligen Unterrichtskontexts abhängig wie jeder andere Aspekt der Unterrichtsplanung. Dementsprechend ist die Wahl des *Sherlock* Fandoms auch nur als solches zu verstehen – als Vorschlag.

## **6.2.2. Wie funktioniert Fanfiction? Analyse einer Beispielfanfiction**

Um den Lernenden Aufbau und Funktion von Fanfictions näher zu bringen empfiehlt es sich, diese Aspekte anhand einer als Beispiel herangezogenen Fanfiction der deutschsprachigen Fanfiction-Seite *fanfiction.de* zu veranschaulichen und zu erarbeiten. Im Folgenden wird zunächst die dafür herangezogene Methode vorgestellt ehe eine ausgewählte Fanfiction aus dem Fandom *Sherlock* analysiert wird.

### **6.2.2.1. Methodik: Narratologische Textanalyse**

Betrachtet man die enge Verknüpfung zwischen dem Originaltext und Fanproduktionen, so erscheint es hinsichtlich der Auswahl von geeigneten Fanfictions für den Sprachunterricht im Allgemeinen wichtig, dass sich die Autorin beziehungsweise der Autor an diesen Konventionen orientiert. Eine Analyse muss demnach darauf basieren, inwiefern intertextuelle Verweise zwischen dem ursprünglichen Werk und daraus resultierenden Fanfictions bestehen. Hinsichtlich der Verwendung im fremdsprachlichen Kontext ist dies zudem noch um eine Berücksichtigung des Sprachgebrauchs in den Texten zu ergänzen, da es hierbei zu normativen Abweichungen kommen kann und diese dementsprechend im Unterricht thematisiert werden sollten. Auf Grund dieser Annahme wird daher eine narratologische Textanalyse der ausgewählten Fanfiction sowie von relevanten Teilen des Originalwerks vorgenommen und diese zusammengeführt, um so die Bezüge zwischen den beiden Texten zu überprüfen.

Mittel der Erzähltextanalyse ist ein „metaphorischer ›Werkzeugkasten‹“ (Sommer 2010, S. 96), welcher die narratologischen Bestandteile eines Textes untersucht. Wesentlich ist hier im Allgemeinen die Analyse folgender sechs übergeordneter Aspekte:

- 1) Handlung

- 2) Figuren
- 3) Raumdarstellung
- 4) Zeitdarstellung
- 5) Erzählerische Vermittlung
- 6) Figurenrede und Bewusstseinsdarstellung (vgl. *ibid.* S. 97-98)

Sommer (2010) hält fest, dass „es bei narratologischen Textanalysen nicht darum [geht], auf jeden Text *alle* verfügbaren Konzepte anzuwenden. Das Ziel ist vielmehr, die [...] für die jeweilige Fragestellung relevanten Aspekte herauszuarbeiten“ (*ibid.* S. 98). Dementsprechend wird auch die ausgewählte Fanfiction nicht auf alle Bereiche hin analysiert, sondern vor allem auf jene, die besonders zugänglich für Faninterpretationen und Veränderungen scheinen. Daher wird im Folgenden näher auf die Analyse von Handlung, Figuren, Figurenrede und Bewusstseinsdarstellung sowie zu einem gewissen Grad die erzählerische Vermittlung eingegangen.

Geschichten folgen üblicherweise gewissen Strukturen, die ihren Verlauf bestimmen, und „besteh[en] aus einer Kette von Ereignissen“ (Ehlers 2011, S. 7). Als *Ereignis* ist eine Zustandsveränderung zu bezeichnen, die durch Dynamik charakterisiert ist, im Gegensatz zu *Situationen*, die eher statischen Charakter aufweisen; letzteres umfasst etwa Figuren(anordnungen) und Objekte. Eine Abfolge von Ereignissen ist dabei durch Aspekte der Kausalität und Temporalität strukturiert. Ereignisse lassen sich weiters in *Handlung* oder *Geschehen* unterteilen. Während letztere eine Beeinflussung von außen bezeichnet, wie etwa eine Umweltkatastrophe, ist erstere „dadurch definiert, dass sie einen Handlungsträger [...] hat, zielgerichtet und intendiert ist und in bestimmten raum-zeitlichen Verhältnissen stattfindet“ (*ibid.* S. 8); die Tätigkeit zeichnet sich hingegen durch Nichtintentionalität aus. Eine Handlung kann entweder eine Einzelhandlung innerhalb einer Handlungssequenz bezeichnen oder aber die Gesamtheit der Handlung in einer Erzählung. Abhängig von der Komplexität der Narration kann man schließlich noch zwischen *ein- und mehrsträngigen Handlungen* unterscheiden. Motivationale Aspekte beeinflussen dabei den Verlauf einer Handlung ebenso wie die charakterlichen Eigenschaften von Figuren, sofern diese ausgestaltet sind (vgl. *ibid.* S. 7-10).

Geschichten sind dabei häufig nach dem folgenden Schema aufgebaut:

- Orientierung: Dies dient der Leserinnen- und Leserorientierung im Geschehen, also der Absteckung eines erzählerischen Rahmens, innerhalb dessen die

Geschichte stattfindet. In dieser Phase werden üblicherweise Figuren, Zeit und Ort vorgestellt.

- **Komplikation:** Dies ist der Kern der Geschichte und kann unterschiedliche Konfliktursachen haben. Konflikte lassen sich dabei nach Gegensätzen zwischen Figuren (Protagonist/Antagonist), Spannungen innerhalb einer Figur (psychologische Motive), Kontrasten zwischen Umwelt und Figur sowie schließlich Konflikten wegen einer äußeren Gefahrenlage typisieren.
- **Evaluation:** Dabei handelt es sich um eine Bewertung der Erzählung durch den Erzähler. Diese können implizit, durch die Art und Weise des Erzählens, sowie explizit in Form von Bemerkungen des Erzählers realisiert werden.
- **Lösung:** Um Spannung aufzubauen wird nicht sogleich die endgültige Lösung präsentiert, sondern zunächst einzelne Lösungsschritte, etwa Prüfaufgaben für den Helden beziehungsweise die Heldin in Märchen. Erst dann wird die eigentliche Lösung vorgestellt.
- **Koda/Moral:** Wahlweise kann auf die Lösung noch ein abschließender Kommentar des Erzählers folgen, der ein Fazit zu der erzählten Geschichte zieht (vgl. Ehlers 2011, S. 11-15).

In Abgrenzung zu Personen der wirklichen Welt bezeichnet der Begriff *Figuren* Menschen, aber auch übermenschliche und übernatürliche Wesen, die Teil einer Erzählung sind. „Eine Figur ist Teil der erzählten Welt, sie nimmt dort ihren Platz ein, spielt eine Rolle innerhalb eines Handlungsgeschehens, tritt in Interaktion mit anderen Figuren, lebt in Beziehungen, durchlebt Gefühle und ist in lebensweltliche Zusammenhänge eingebunden“ (Ehlers 2011, S. 26). Eine grundlegende Unterscheidung ist dabei die Einteilung in *Haupt- und Nebenfiguren*, abhängig von der Relevanz einer Figur für den Handlungsverlauf, sowie in *Protagonisten und Antagonisten* als eine Art Gegensatzpaar zwischen Helden und Heldinnen sowie Gegenspielern und Gegenspielerinnen. Für die Konzeption von Figuren stellt die Handlung eine wichtige Funktion dar. Nicht nur, weil Figuren als Handlungsträger fungieren, sondern da häufig „explizite Zuschreibungen von Merkmalen zu einer Figur komplementär zu Merkmalen, die sich aus Handlungen und Verhaltensweisen ableiten lassen, [erfolgen] [...] [und] in Widerspruch zueinander treten“ (ibid. S. 26-27). Das Verhältnis der Figuren in einer Erzählung zueinander bildet schließlich die *Figurenanordnung* (vgl. ibid. S. 26-27).

Die *Charakterisierung* von Figuren ist durch unterschiedliche Aspekte geprägt. Zu nennen wäre hier zunächst die Unterscheidung zwischen *impliziter und expliziter*

Figurenbeschreibung. Letzteres benennt die Zuordnung konkreter Merkmale zu einer Figur und umfasst Bereiche, die sowohl das Äußere als auch das Innere, also Charaktereigenschaften, betreffen. Implizite Informationen zu einer Figur lassen sich hingegen eher aus deren Verhalten und Handlungen schlussfolgern. Darüber hinaus spielt auch die Menge und Platzierung der Figureninformationen eine nicht zu unterschätzende Rolle bei der Figurenkonstruktion, abhängig davon wie oft etwa eine bestimmte Information genannt wird oder zu welchem Zeitpunkt in der Erzählung diese verraten wird. Hier ist auch die Rolle des Erzählers von entscheidender Bedeutung, da die Informationsvergabe zu verschiedenen Figuren je nach Erzähler und Erzählverhalten variieren kann. Auch die Zulässigkeit der bekanntgegebenen Informationen gilt es zu hinterfragen, abhängig von der Vertrauenswürdigkeit des Erzählers oder aber der Figur, die diese wiedergibt. Schließlich wird noch im Hinblick auf die Komplexität zwischen *flächigen und vielschichtigen Figuren* unterschieden. Ein Beispiel für erstere wären Märchenfiguren ohne ein ausdefiniertes Innenleben und Psyche, während letztere durch eine Vielzahl von Eigenschaften definiert werden, wie es meist bei Romanfiguren der Fall ist. Hier lässt sich auch die Unterscheidung zwischen einem eher *reichhaltigen* Charakter und einem *eindimensionalen* Typ, wie etwa der Typ des Wissenschaftlers, treffen (vgl. Ehlers 2011, S. 28-31).

Das Erzählen per se und hierbei die Rolle des *Erzählers* kann für die Analyse von Fictions insofern wichtig sein, als dass sich dabei die Möglichkeit ergibt, die erzählte Sicht im Vergleich zum Original zu wechseln. Hier gilt es zunächst die Frage zu stellen, ob der Erzähler *inner- oder außerhalb* der erzählten Welt steht beziehungsweise inwiefern er am Geschehen beteiligt ist. Weiters ist zu klären, ob es sich um eine *Er- oder Ich-Erzählung* handelt. Bei Er-Erzählungen ist der Erzähler nicht Teil der erzählten Wirklichkeit, es wird aber aus der Perspektive einer bestimmten Figur erzählt (auf welche sich das Personalpronomen *er/sie* bezieht). Dies ist auch der Fall, wenn das Pronomen *Ich* verwendet wird, sich der Erzähler aber dennoch außerhalb befindet. Im Kontrast dazu ist der Erzähler der Ich-Erzählungen eine Figur innerhalb der Geschichte, die diese aus ihrer Perspektive erzählt (vgl. Ehlers 2011, S. 48-51). Bezüglich des *Erzählverhaltens* lässt sich zwischen folgenden Formen unterscheiden:

- *Auktorial*: Der Erzähler steht zwar außerhalb, bringt sich jedoch immer wieder durch Kommentare und Anmerkungen, die direkt an die Lesenden gerichtet sind, in die Geschichte ein. Meist ist er durch Allwissenheit in Bezug auf die Geschehnisse, aber auch das Innenleben der Figuren, deren Rede indirekt wiedergegeben wird, gekennzeichnet (vgl. *ibid.* S. 56-57).

- *Personal*: Hier „rückt der Erzähler nahe an eine Figur heran und beschreibt die Wahrnehmung und das Denken der Figur aus ihrer Sicht“ (ibid. S. 58), dennoch bleibt eine Distanz zwischen Erzähler und Figur. Üblich sind hier die erlebte Rede, innere Monologe beziehungsweise Gedankenankündigungen (vgl. ibid. S. 58-60).
- *Neutral*: Dies bezeichnet einen Erzähler, der sich weder als auktorial noch als personal definieren lässt und sich nicht kommentierend in das Geschehen einmischt. Üblicherweise sind Formen dieses Erzählverhaltens von Sachlichkeit und Objektivität geprägt.

Abschließend bleibt noch ein kurzer Blick auf den Aspekt der Personenrede zu werfen. Direkte Äußerungen in Form der *direkten Rede*, unabhängig davon, ob es sich um eine gesprochene Aussage oder um innere Gedankengänge handelt, werden zu der *Personenrede* einer Figur gezählt. Die *erlebte Rede* ist mehr durch eine Hinwendung zur Innenwelt der Figuren geprägt; Ehlers (2011) bezeichnet sie als „schillerndes Phänomen, da sie die Grenze zwischen der Ebene des Erzählers und der der Figur verschleiert“ (ibid. S. 84). Sie ist durch ein Zurücknehmen des Erzählers geprägt, der die „Wahrnehmungs- und Erlebnisperspektive einer Figur“ (ibid. S. 85) annimmt. Zudem sind empathische Ausdrücke und ein Sprachstil nach der Figur charakteristisch (vgl. ibid. S. 84-86).

#### **6.2.2.2. „Was meint er, du hast mit einer Tiefkühlpizza einen Überfall vereitelt?“<sup>21</sup>: Analyse einer deutschsprachigen Fanfiction**

Die hier analysierte Fanfiction dient innerhalb der Didaktisierung als beispielhafte Vorlage für die Lernenden, um die Textsorte einzuführen und den Schülerinnen und Schülern zu veranschaulichen, wie diese realisiert werden kann. Der Schwerpunkt dieser Analyse liegt vor allem auf konkreten Anknüpfungspunkten zu der Serie *Sherlock* (2010), da dies ein zugrundeliegendes Merkmal ist, welches die Lernenden in weiterer Folge in ihren eigenen Fanfictions ebenfalls berücksichtigen müssen. Da vor allem die erzählte Handlung selbst untersucht wird, werden die eingesetzten filmischen Mitteln nicht näher analysiert. Die ausgewählte Fanfiction trägt den Titel *Hol die Milch*, John verfasst von einer Autorin mit dem Nicknamen *Kontrapunkt* auf der Seite *fanfiction.de*. Ein Blick auf den Account von Kontrapunkt informiert über ihren Vornamen und Wohnort, allgemein nur mit Deutschland angegeben. Ein weiterführender Link führt zudem zu ihrer Tumblr-Seite, die mehr über aktuelle Fandom-Vorlieben der Autorin verrät. Die selbstgewählte

---

<sup>21</sup> Kontrapunkt 2011

Alterskennzeichnung zu der Fanfiction ist mit P12 angegeben, was in etwa der Altersfreigabe FSK ab 12 bei Filmen entspricht, und ist dem Genre *Allgemein* zugeordnet. Die Geschichte selbst ist in zehn Absätze unterteilt und lässt sich inhaltlich vermutlich zu einem undefinierten Zeitpunkt während der ersten oder nach dem Ende der ersten Staffel einordnen, da alle Verweise auf diese Staffel zurückzuführen sind; zudem war zum Zeitpunkt der Veröffentlichung 2011 erst Staffel eins der Serie erschienen. Die vollständige Fanfiction ist im Anhang in Appendix A zu lesen, im Folgenden wird nur auf jeweils relevante Textpassagen verwiesen beziehungsweise daraus zitiert.

Im Hinblick auf die Figurenrede gebraucht die Autorin in der gesamten Fanfiction nur die direkte Rede, hebt die inneren Gedankengänge im Gegensatz zu den unter Anführungszeichen gesetzten gesprochenen Aussagen aber durch eine kursive Formatierung hervor, wie beispielsweise am Ende des ersten Absatzes: „*Unglaublich, was ein Mann alles für einen Tee mit Milch tun muss, dachte er*“ (Kontrapunkt 2011). Zuweilen gebraucht die Autorin dabei Inquit-Formeln wie in dem vorangegangenen Beispiel, an anderen Stellen unterbricht sie ohne eine solche Einleitung die Erzählerrede durch kursiv markierte Gedankengänge der Figur:

*Beliebt wegen der einfachen Konstruktion und der geringen Größe. Leicht zu verstecken. 1967 wurde die Letzte hergestellt. Er sah den Mann zum ersten Mal wirklich an. Ein junges Gesicht, spitz und unvoreilhaft umrahmt von rostrottem Haar. Wahrscheinlich hat er sie von seinem Daddy geklaut* (Kontrapunkt 2011).

Durch Referenzen innerhalb der Figurenrede zu Handlungselementen oder Aussagen des Originalwerks bemüht sich die Autorin, dem Sprachstil der Figuren aus dem Original nachzukommen, wie etwa in dem Satz „Oh, ich dachte, er würde es mit den Brötchen versuchen, nichtsdestotrotz ganz und gar bemerkenswert!“ (Kontrapunkt 2011); das Wort *bemerkenswert* entspricht dabei jener Wortwahl, die Mycroft Holmes auch im Original in der ersten Folge der ersten Staffel trifft (vgl. Moffat, Gatiss & McGuigan 2011a, 39.35). An anderer Stelle scheinen jedoch sprachliche Färbungen durch, die vom Sprachstil des Originals abweichen, etwa die vulgären Ausdrücke „*der Trottel*“ oder „*du Sack*“, aber auch Mycrofts Ausruf „[...] denken Sie mit, Mann!“ (Kontrapunkt 2011); hier mischt sich Erzählerrede mit jener der Figurenrede, die durch das Original vorgegeben wird.

Der Aufbau der Erzählung folgt im Großen und Ganzen jenem Schema, wie es Ehlers (2011) darlegt (siehe das vorangegangene Kapitel). Die Orientierungsphase, die zur Einführung in das Geschehen dient, erstreckt sich über die ersten zwei Absätze und legt den Grundstein für den aufkommenden Konflikt. Bereits der erste Satz, „Hast du die Milch

gekauft?‘, fragte John, obwohl er wusste, dass er es sich eigentlich sparen könnte“ (Kontrapunkt 2011) stellt eine Beziehung zu Episode 3, *Das große Spiel*, von Staffel eins dar. John Watson, aufbrechend zu seiner Freundin Sarah, bemerkt im Hinausgehen zu Sherlock: „Milch. Wir brauchen Milch.“ Sherlock antwortet: „Besorg ich“, woraufhin John sich umdreht und ungläubig nachfragt: „Wirklich?“ (Moffat, Gatiss & McGuigan 2011b, 01.19.06-01.19.08). Die Frage zu Beginn von Kontrapunkts Fanfiction bezieht sich also direkt auf dieses Gespräch in der Episode. Die nachfolgenden Sätze verraten schon etwas über die Beziehung zwischen den beiden Figuren: John Watson als der Pragmatiker, Sherlock Holmes als das geniale Superhirn, das sich um triviale Dinge wie den Einkauf nicht kümmern kann. Auch diese Charakterisierung hält sich sehr an die Vorgaben der Serie, etwa wenn John zu Beginn der dritten Episode fragt, ob etwas zu essen da ist und als Antwort darauf nur ein Kopf im Kühlschrank zu sehen ist, den Sherlock dort für ein Experiment platziert hat (vgl. *ibid.* 03.29-03.33).

Auch der zweite Satz des ersten Absatzes beweist die Genauigkeit, mit der sich die Autorin am Original orientiert. „Sherlock, der schon wieder in seiner Denker-Pose auf dem Sofa drapiert war, die Handflächen behutsam aneinander gelegt [sic!], gestreckte Beine, das Gesicht zur Decke gewandt“ (Kontrapunkt 2011); eine exakte Beschreibung der Position, in der die Figur zu Beginn der dritten Episode zu sehen ist (vgl. Moffat, Gatiss & McGuigan 2011b, 03.20). Auch der Verweis auf „seine alte, geflickte Jacke“ (Kontrapunkt 2011) am Ende desselben Absatzes ist eine direkte Referenz zu derselben Episode, als John sich verärgert seine Jacke anzieht (vgl. Moffat, Gatiss & McGuigan 2011b, 05.27). Im zweiten Absatz, der ebenfalls noch der Orientierung zuzuschreiben ist, findet sich schließlich noch ein weiterer Verweis auf die Handlung der Serie, in dem Fall der ersten Episode. Hier heißt es: „John schob den Einkaufswagen vor sich her und ärgerte sich im Stillen über seine alte Angewohnheit, mehr zu kaufen, als er eigentlich brauchte. In der Armee musste man nehmen, was man kriegen konnte, weil nie sicher war, ob der nächste Proviant noch kommen würde“ (Kontrapunkt 2011). Dies stellt eine zusätzliche, subjektive Ergänzung der Autorin zu John Watsons Kampfeinsatz in Afghanistan dar (vgl. Moffat, Gatiss & McGuigan 2011a, 00.06-02.11). Auch Johns Analyse der Waffe im vierten Absatz verweist auf seine Zeit im Militär (vgl. Kontrapunkt 2011). Der letzte Satz des zweiten Absatzes leitet schließlich die Komplikation ein, nämlich einen Überfall auf den Supermarkt, in dem John Watson seinen Einkauf erledigt (vgl. Kontrapunkt 2011).

Der nächste Absatz führt eine Parallelhandlung ein: Eine von der Autorin neu erfundene Figur namens Stan Pike, ein Angestellter von Mycroft Holmes, der sich „ausschließlich mit der Überwachung von Sherlock Holmes und Dr. John Watson beschäftigte“ (Kontrapunkt 2011), bemerkt den Überfall und informiert notgedrungen seinen Vorgesetzten (vgl. *ibid.*); die Observierung durch Holmes‘ Mitarbeiter basiert ebenfalls auf einer Vorlage aus der Serie (vgl. Moffat, Gatiss & McGuigan 2011a, 01.27.09-13). Diese Parallelhandlung nimmt dabei in gewisser Weise die Funktion der Evaluation ein, denn Mycroft Holmes beobachtet und kommentiert die Situation im Supermarkt vor allem mit amüsiertem Neugierde, ehe er seinen Mitarbeiter anweist, die Polizei zu informieren (vgl. Kontrapunkt 2011). Allerdings wird diese Handlung aus personaler Erzählsicht der Figur Stan Pike erzählt, sodass hier einerseits eine Bewertung von John Watsons Handlung durch Mycroft Holmes erfolgt, die jedoch vor allem der impliziten wie expliziten Charakterisierung des Arztes dient, und andererseits eine Evaluation der gesamten Handlungssequenz des Supermarktüberfalls mitsamt Mycrofts Bemerkungen dazu, welche Stan schließlich mit den Worten „*Die Welt ist verrückt geworden, [...] vollkommen verrückt*“ (*ibid.*) zusammenfasst. Neben der Referenz auf die Observierung findet sich innerhalb dieses Handlungsstrangs noch ein weiterer Anknüpfungspunkt zur ersten Episode, nämlich Mycrofts Bemerkung zu Johns Händen: „Sehen Sie seine Hände? Er ist vollkommen ruhig“ (*ibid.*). Der Fokus auf Johns Hände erklärt sich daraus, dass er zu Beginn der ersten Folge ein zeitweiliges Zittern in der linken Hand vorweist (vgl. Moffat, Gatiss & McGuigan 2011a, 08.12), welches jedoch, wie Mycroft bei ihrer ersten Begegnung bemerkt, in Momenten großer Anspannung und Gefahr verschwindet (vgl. *ibid.* 39.19-40.20); ein Detail, welches Bestandteil der impliziten Charakterisierung der Figur ist und das die Autorin hier wieder für ihre eigene Darstellung von John Watson aufgreift.

Die Komplikation der Haupthandlung wird vornehmlich im vierten und sechsten Absatz erzählt, als sich John Watson mit einem jungen Mochtegern-Räuber, Peter Dobson, konfrontiert sieht. John ist hier zunächst nur Beobachter, evaluiert die Lage und versucht, die Situation mit Worten zu deeskalieren (vgl. Kontrapunkt 2011). Auch hier finden sich, vor allem in Absatz vier, Referenzen zur Serie. So stellt John etwa trocken in Gedanken fest: „*Und natürlich hat Sherlock meine Pistole. Vielleicht ballert er gerade wieder auf die Wand ein*“ (Kontrapunkt 2011). Diese Aussage spielt auf eine Szene zu Beginn der dritten Episode an, als Sherlock aus frustrierter Langeweile ob der friedlichen Londoner Nachbarschaft Löcher in die Wohnzimmerwand schießt (vgl. Moffat, Gatiss & McGuigan 2011b, 02.30-02.56). Am Ende des Absatzes bemerkt John die Überwachungskameras und „erinnerte sich daran, was Mycroft Holmes vor ihrem ersten Treffen mit den Kameras

getan hatte und fragte sich, ob er die Show genoss“ (Kontrapunkt 2011). Diese Bemerkung bezieht sich auf eine Sequenz der ersten Episode, als Mycroft Überwachungskameras der Stadt manipuliert (vgl. Moffat, Gatiss & McGuigan 2011a, 34.00-34.23).

Absatz acht leitet schließlich die Lösung des Konflikts ein. Überdruß des Wartens auf die Polizei, nimmt John die Dinge selbst in die Hand, denn „von so einem ahnungslosen Bubi in einem Supermarkt erschossen zu werden, wo er nur Milch hatte kaufen wollen, war nach seinem Geschmack doch unter seiner Würde“ (Kontrapunkt 2011). Mithilfe einer Tiefkühlpizza als Ablenkung setzt er Dobson schließlich außer Gefecht „und sprach mit der KassiererIn, fragte vermutlich, ob es ihr gut ging. Er war schließlich nur ein harmloser, freundlicher, kleiner Mann“ (Kontrapunkt 2011). Diese letzte Erzählerbemerkung ist von Bedeutung, setzt sie doch einen klaren Kontrast zwischen Johns Handlung und seiner Selbstdarstellung als unauffälliger Arzt. Auch an anderer Stelle wird dies betont, wenn Mycroft Holmes John während des Überfalls „den Blick ununterbrochen auf den kleinen Mann [...] [richtete], der an der Wand kauerte, als erwartete er von ihm immer noch große Taten“ (Kontrapunkt 2011). Hier wird eine implizite Charakterisierung der Figur John Watson aus der Serie aufgegriffen, die sich durch die gesamte Serie zieht, sich jedoch unter anderem am Ende der ersten Episode sehr deutlich veranschaulichen lässt. Sherlock Holmes teilt Detective Inspector Lestrade seine Vermutungen zu jenem Schützen mit, der den Taxifahrer erschossen hat. Er resümiert:

Die Kugel aus dem Türrahmen gehört zu einer Handfeuerwaffe. Ein tödlicher Schuss auf die Entfernung aus so einer Waffe, da suchen Sie einen erstklassigen Schützen und mehr noch, einen Kämpfer. Seine Hände können nicht gezittert haben, Gewalt ist für ihn sicher nichts Ungewöhnliches. Geschossen hat er erst als ich in Gefahr war, er handelt also nach moralischen Grundsätzen. Sie suchen nach einem Mann, der wahrscheinlich an militärischen Einsätzen teilgenommen hat... mit... Nerven aus Stahl... (Moffat, Gatiss & McGuigan 2011a 01.22.15-01.22.36).

Mit diesen Worten bricht Sherlock ab als sein Blick auf John Watson fällt, der unauffällig neben der Polizeiabsperrung steht und das Geschehen mit neutralem Gesichtsausdruck beobachtet (vgl. *ibid.* 01.22.39). Hier werden jene Figurencharakteristiken explizit verdeutlicht, die auch bei Kontrapunkts Fanfiction zur Schau gestellt werden: Jene des augenscheinlich unscheinbaren, ruhigen Doktor Watson im Gegensatz zu seinen militärischen Qualifikationen und seiner Ruhe und Contenance selbst in Gefahrensituationen. In diesem Sinne kann die gesamte Fanfiction auch als eine Charakterstudie der Figur John Watson gelesen werden, in der die Autorin ihre Interpretation der Charakterisierung im Original in einer eigenen Erzählung veranschaulicht.

Der letzte Absatz führt John Watson schließlich wieder zurück in die Wohnung, in der Sherlock noch immer auf dem Sofa liegt und „sich, seit John gegangen war, offensichtlich keinen Zentimeter bewegt [hatte]“ (Kontrapunkt 2011). Nochmals bemüht die Autorin eine Referenz zu Episode drei, wenn Sherlock John um sein Handy bittet: In der Fanfiction sitzt John darauf (vgl. *ibid.*), in der Episode befindet es sich in Sherlocks Jackettasche (vgl. Moffat, Gatiss & McGuigan 2011b, 17.12-17.30). Zuvor hatte John noch seine Aussage auf der Polizeistation machen müssen, wo er endlich das bekam, weswegen er ursprünglich in den Supermarkt gegangen war: „Lestrade hatte ihm sogar eine Tasse Tee gemacht, mit Milch“ (Kontrapunkt 2011). Hier schließt sich der Kreis zum Beginn der Erzählung, als John sich entnervt fragt, was man alles für einen Tee mit Milch auf sich nehmen müsse (vgl. *ibid.*). Auf diese und ähnliche Art gelingt es der Autorin, die Erzählung immer wieder humoristisch zu unterlegen. Der letzte Satz fasst die leichte Abstrusität der Auflösung des Konflikts gut zusammen, wenn Sherlock fragt: „Was meint er, du hast mit einer Tiefkühlpizza einen Überfall vereitelt?“ (ibid.). Die Wahl der Tiefkühlpizza als Mittel zur Überwältigung des Jungen mit der Waffe erfüllt hier zweierlei Zweck: Einerseits veranschaulicht es die bereits erwähnten Qualifikationen Johns, in Gefahrensituationen ruhig zu bleiben, und unterstützt somit dessen Charakterisierung, andererseits trägt es zum Humor der Erzählung bei, wenn der Arzt „die Pizza wie eine Frisbeescheibe [warf] [...], die Tiefkühlpizza zielsicher Dobsons Hinterkopf traf, davon abprallte und wie eine überdimensionale Schinken-Käse-Münze davonrollte“ (ibid.). Auch die Rolle der Figur Stan Pike dient immer wieder für humoristische Einwürfe, etwa wenn Stan das Verhalten seines Vorgesetzten entsetzt und ungläubig kommentiert wie beispielsweise an dieser Stelle:

„Ach nein!“, rief Mycroft Holmes im dreizehnten Stock nach dieser Wendung der Ereignisse enttäuscht, „Wie deprimierend geistlos!“

Stan glotzte ihn an.

Fehlte nur noch, dass sein Boss Cola schlürfte und Popcorn in sich hinein schaufelte, während er das Verbrechen beobachtete.

Mycroft Holmes klopfte sich mit dem Zeigefinger nachdenklich auf die Lippen. „Na gut“, ergab er sich endlich, „Dann rufen wir eben die Polizei.“

Sofort war Stan am Telefon und wählte die Nummer.

*Hoffe, ich gerate niemals mit Holmes in einen Überfall* (Kontrapunkt 2011).

Die Wahl dieser Fanfiction als Beispielfanfiction für den Unterricht ergibt sich aus mehreren Gründen: Einerseits ist die Erzählung mit weniger als zweitausend Wörtern nicht sehr lange und lässt sich daher gut im Unterricht lesen, andererseits ist sie inhaltlich allgemein genug, dass sie eine Mehrheit der Schülerinnen und Schüler ansprechend finden

kann. Sprachlich müssen die Lernenden jedenfalls beim Verständnis der Fanfiction unterstützt werden, da die Autorin sich gerne des Konstrukts deutscher ‚Schachtelsätze‘ bedient und auch sonst mitunter Vokabular und Grammatik gebraucht, welches für Lernende auf Niveau B1, aber auch noch B2 eine Herausforderung darstellen kann. Die zahlreichen Anknüpfungspunkte zur Originalserie und die implizite Charakterisierung von John Watson veranschaulichen, wie mit Fanfictions die Handlung und Figurendefinierung erarbeitet werden kann sowie die individuelle Interpretation der Rezipierenden in den Mittelpunkt gestellt wird. Gleichzeitig wird offenbar, wie genau Schreibende von Fanfictions ein Originalwerk kennen müssen, um auch kleinste Details für die Authentizität der Erzählung als Ergänzung zur dargestellten fiktiven Welt verwenden zu können. Diese Punkte gilt es im Fremdsprachenunterricht anhand der Analyse dieser Fanfiction klar hervorzuheben, sodass den Lernenden das Lernziel bezüglich des Verfassens ihrer eigenen Fanfictions deutlich wird.

### **6.3. Lehr- und Lernziele sowie Kompetenzen nach dem GERS**

Die hier vorgestellte Didaktisierung legt einen Schulunterricht mit jugendlichen Lernenden auf Niveau B2 zugrunde. Es handelt sich hierbei um einen Unterrichtsvorschlag, der durchaus auch für Studienlehrgänge oder Sprachkurse auf dem gleichen oder höheren Niveau adaptiert werden kann. Auch für das Niveau B1 lässt sich die Didaktisierung noch modifizieren, für die Level A1-2 scheinen die Anforderungen jedoch zu komplex. Aufgrund der Zentralität des GERS für Curricula und zu erreichende Kompetenzen werden die hier vorgestellten Lernziele mit Deskriptoren des Referenzrahmens verknüpft. Dafür wird aus Gründen der Aktualität die überarbeitete Version von 2018 herangezogen, die zum gegenwärtigen Zeitpunkt jedoch nur auf Englisch zur Verfügung steht.

Folgende allgemeine Deskriptoren liegen der nachfolgenden Didaktisierung für eine Projektarbeit zugrunde:

- Vorrangiges Ziel ist die **Förderung der Schreibkompetenz** der Lernenden durch das Verfassen eigener Fanfictions. Nachfolgende Deskriptoren bilden dafür allgemeine Grundlagen:
  - „Can write clear, detailed texts on a variety of subjects related to his/her field of interest, synthesising and evaluating information and arguments from a number of sources” (Council of Europe 2018, S. 75). Die Bezeichnungen *field of interest* und *number of sources* beziehen sich in diesem Zusammenhang auf Fandomspezifische Aspekte.
  - „Can structure longer texts in clear, logical paragraphs” (ibid. S. 142).

- „Can produce text that is generally well-organised and coherent, using a range of linking words and cohesive devices” (ibid. S. 142).
- In Bezug auf den **Planungsprozess des Schreibens**:
  - „Can plan what is to be said and the means to say it, considering the effect on the recipient(s)” (ibid. S. 78).
  - „Can address most communication problems by using circumlocutions, or by avoiding difficult expressions” (ibid. S. 79).
  - „Can use circumlocution and paraphrase to cover gaps in vocabulary and structure” (ibid. S. 79).
  - „Can correct slips and errors if he/she becomes conscious of them or if they have led to misunderstandings” (ibid. S. 80).
- Hinsichtlich des **kreativen Schreibens** fordert der GERS „personal, imaginative expression in a variety of text types” (ibid. S. 76). Dies beinhaltet mit zunehmender Kompetenz unter anderem „engaging stories“, „well-structured and developed descriptions and imaginative texts“, „following established conventions of the genre concerned in clear, well-structured, smoothly flowing text” sowie „an assured, personal, natural style appropriate to both the genre adopted and the reader” (ibid. S. 76). Im Detail werden folgende Fertigkeiten angestrebt:
  - „Can write clear, detailed descriptions of real or imaginary events and experiences marking the relationship between ideas in clear connected text, and following established conventions of the genre concerned” (ibid. S. 76).
  - „Can write clear, detailed descriptions on a variety of subjects related to his/her field of interest” (ibid. S. 76).
- Bezüglich der **Narration** von Geschichten findet sich im GERS unter dem Punkt *Creative Writing* folgender allgemeiner Deskriptor bereits auf Niveau B1: „Can narrate a story“ (ibid. S. 76). In Zusammenhang mit der Arbeit zu Fanfictions ist besonders auch die Erarbeitung der Dimensionen narrativer Kompetenz nach Nünning und Nünning (2007) ein zentrales Lernziel. Im Bezug zum GERS erscheinen die nachfolgenden Deskriptoren für die jeweiligen Dimensionen narrativen Erzählens passend:
  - Zur rezeptionsästhetischen Dimension, dem Verständnis auch komplexer Geschichten (vgl. Nünning & Nünning 2007, S. 97):
    - „Can read novels that have a strong, narrative plot and that are written in straightforward, unelaborated language, provided that

- he/she can take his/her time and use a dictionary” (Council of Europe 2018, S. 65).
- „Can understand [...] plays and the majority of films in the standard form of the language” (ibid. S. 66).
  - „Can summarise in writing [...] the main content of well-structured but propositionally complex spoken and written texts [...] on subjects within his/her fields of [...] personal interest” (ibid. S. 112).
  - „Can explain in writing [...] the viewpoint articulated in a complex text [...], supporting inferences he/she makes with reference to specific information in the original” (ibid. S. 112).
- Zur kognitiven Dimension, der Kenntnis narrativer Elemente (vgl. Nünning & Nünning 2007, S. 97): Dieser Punkt ist im GERS nicht explizit benannt, ist jedoch für die Didaktisierung insofern von Relevanz, als dass die Benennung narrativer Aspekte des Originaltexts notwendig ist, um diese im eigenen Schreiben aufzugreifen oder zu verändern.
  - Zur gattungsbezogenen Dimension, Wissen über Erzählgenres (vgl. Nünning & Nünning 2007, S. 97): Genrekenntnisse sind wichtig, um die Schreibprodukte entsprechend der Konventionen zu verfassen. Hier findet sich im GERS allgemein der Verweis „to follow[...] established conventions of the genre concerned” (Council of Europe 2018, S. 76). Für Fanfictions im Unterrichtskontext bedeutet das, dass ein offensichtlicher Bezug zum Original bestehen muss, die Handlung in der fiktiven Welt des Ursprungstextes angesiedelt ist und der Fokus stärker auf den Figuren als auf der Handlung liegt. Letzteres bedeutet, dass die Handlung zur impliziten Charakterisierung einer oder mehrerer Figuren beitragen soll und/oder besonders das Innenleben im Zentrum der Erzählung steht.
  - Zur analytischen Dimension, der Analyse auch komplexer Erzählungen (vgl. Nünning & Nünning 2007, S. 97): Die Analyse des Originaltextes findet hier im Zuge des Verfassens der Fanfictions beziehungsweise in der Vorbereitung darauf statt:
    - „Can evaluate the way the work encourages identification with characters [...]” (Council of Europe 2018, S. 117).
    - „Can give a reasoned opinion about a work, showing awareness of the thematic, structural and formal features [...]” (ibid. S. 117).

- In Bezug auf den Vergleich zwischen einer Fanfiction und dem Ursprungstext: „Can compare two works, considering themes, characters and scenes, exploring similarities and contrasts and explaining the relevance of the connections between them” (ibid. S. 117).
  - Zur produktionsästhetischen Dimension, dem Verfassen eigener Geschichten (vgl. Nünning & Nünning 2007, S. 97): Hierunter fallen Deskriptoren, die bereits unter dem Punkt des kreativen Schreibens genannt wurden, sowie folgende Ergänzungen:
    - „Can develop a clear [...] narrative, expanding and supporting his/her main points with relevant supporting detail [...]” (Council of Europe 2018, S. 141).
    - In dem Sinne, als dass Fanfictions die individuellen Reaktionen und Interpretationen zu einem Text darstellen: „Can give a clear presentation of his/her reactions to a work, developing his/her ideas [...]” (ibid. S. 116).
- Die explizite Förderung allgemeiner **linguistischer Kompetenzen** steht nicht im Mittelpunkt dieser Didaktisierung, durch das Lesen und Schreiben von Fanfictions sowie durch die Beschäftigung mit dem Originalwerk sollen jedoch die folgenden linguistischen Lernziele des GERS unterstützt werden:
  - „Has a good range of vocabulary for matters connected to [...] most general topics” (ibid. S. 132).
  - „Can vary formulation to avoid frequent repetition, but lexical gaps can still cause hesitation and circumlocution” (ibid. S. 132).
  - „Shows a relatively high degree of grammatical control. Does not make mistakes which lead to misunderstanding” (ibid. 133).
  - „Lexical accuracy is generally high, though some confusion and incorrect word choice does occur without hindering communication” (ibid. S. 134).
- Bezüglich gemeinsamen Arbeitens, etwa des **Kooperativen Schreibens**, gilt, dass dieses ein Bewusstsein für einzelne Phasen des Schreibens schaffen soll. Zusätzlich finden sich folgenden Deskriptoren im GERS:
  - „Can understand detailed instructions reliably” (ibid. S. 88).
  - „Can help along the progress of the work by inviting others to join in, say what they think etc.” (ibid. S. 88).
  - „Can outline an issue or a problem clearly [...]” (ibid. S. 88).

- In Bezug auf das **Verfassen von Kommentaren** zu Fanfictions von Mitschülerinnen und -schülern auf einer Lernplattform:
  - „Can post a comprehensible contribution [...] on a familiar topic of interest [...]” (ibid. S. 97).
  - „Can make personal online postings about experiences, feelings and events and respond individually to the comments of others in some detail” (ibid. S. 97).

Folgende Lernziele, die sich nicht explizit mit Deskriptoren des Referenzrahmens beschreiben lassen, sollen überdies durch diese Didaktisierung erreicht werden:

- Die Schülerinnen und Schüler lernen **Schreibstrategien** zur Ideenfindung, Stoffstrukturierung, Wortfindung und Qualitätssicherung kennen (siehe die Ausführungen bei Dengscherz (2012)) und können diese zur Unterstützung ihres eigenen Schreibprozesses zunächst mit Unterstützung der Lehrkraft und schließlich selbstständig anwenden. Methoden des kreativen Schreibens unterstützen die Lernenden, ihre Vorstellungskraft zu aktivieren.
- Die Schülerinnen und Schüler können **konstruktives Peer-Feedback** auf einer Lernplattform geben und erhalten, wodurch einerseits die Rolle der Lesenden ins Bewusstsein rückt und andererseits das Schreibprodukt basierend auf den Anmerkungen verbessert wird (siehe hier auch die Ausführungen bei Mall-Grob (2019)). Das bedeutet im Detail:
  - Die Schülerinnen und Schüler pflegen einen **wertschätzenden Umgang** auf der Plattform, sodass die Verfasserin oder der Verfasser sich nicht gekränkt fühlt durch verbessernde Vorschläge zu ihrem oder seinem Text.
  - In der Rolle der **Feedbackgebenden** nennen die Jugendlichen konkrete Textbeispiele samt Begründung, wenn sie Verbesserungsvorschläge machen, sodass der Autor oder die Autorin gezielt am eigenen Text weiterarbeiten kann.
  - Die Schülerinnen und Schüler können ihre **Meinung** und ihr **Empfinden** während des Lesens von Fanfictions ihrer Mitschüler ausdrücken.
  - In der Rolle der **Schreibenden** soll den Lernenden ein positiver, konstruktiver Zugang zu Feedback vermittelt werden, das ihnen hilft, ihre Schreibkompetenzen in der Fremdsprache Deutsch zu verbessern.
  - Die Schülerinnen und Schüler erkennen, welche **Wirkung** ihr Text auf ihre Mitschülerinnen und -schüler hat.

- Die Schülerinnen und Schüler realisieren die **Autonomie** über ihre eigenen Texte, indem sie selbst entscheiden, inwiefern sie das erhaltene Feedback in ihren Text einbauen wollen.
- Die Schülerinnen und Schüler werden sich ihrer **emotionalen Reaktion** zu rezipierten Erzählungen jeglichen Mediums bewusst, indem sie ihre Meinung in Form von Leserinnen- und Leserkommentaren formulieren.
- Die Schülerinnen und Schüler können ihre **individuelle Interpretation** zu einem Werk oder zu seiner Handlungssequenz in einem Werk auf kreative Art und Weise darstellen.
- Die Lernenden können sich durch die Beschäftigung mit einem ausgewählten Originalwerk und dem anschließenden Verfassen einer Fanfiction in eine oder mehrere Figuren hineinversetzen und deren **Perspektive übernehmen**.

Da es sich um ein semesterlanges Projekt handelt, sind die zu erreichenden Kompetenzen dementsprechend umfangreich; die Arbeit mit Fanfictions kann natürlich auch auf weniger Lernziele beschränkt werden. Durch die Verweise auf Deskriptoren des Referenzrahmens wird veranschaulicht, dass sich Fanfictions jedenfalls entsprechend kompetenzorientierter Vorgaben in den Fremdsprachenunterricht integrieren lassen.

#### **6.4. Didaktisierung für eine Projektarbeit mit Fanfictions**

Anschließend an die vorangegangenen Darlegungen hinsichtlich einiger praktischer Überlegungen vorab, der Wahl eines geeigneten Fandoms und einer passenden Fanfiction, einer narrativen Analyse dergleichen sowie schließlich der Definition konkreter Ziele wird nun die konkrete Unterrichtsplanung zu einer möglichen Projektarbeit mit Fanfictions im schulischen DaF-Unterricht mit jugendlichen Lernenden auf Niveau B2 vorgestellt. Zugrunde liegt diesem Vorschlag die Theorie der vorherigen Kapitel, sodass diese hier nicht nochmals explizit erwähnt wird. An dieser Stelle sei nochmals betont, dass die Didaktisierung eine Reihe von Einsatzmöglichkeiten vorstellt, die sich auch für kürzere Unterrichtskontexte und andere Sprachniveaus adaptieren lassen. Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit werden die Schülerinnen und Schüler nachfolgend mit *SuS* abgekürzt. Da es sich um ein theoretisches Konzept handelt, werden auch keinerlei zeitliche Angaben bezüglich der Dauer der jeweiligen Einheiten und Aktivitäten angegeben. Grundlegende Voraussetzung ist jedenfalls ein zeitweiliger PC- oder Laptopzugang, entweder im Klassenzimmer selbst oder in einem Computerraum der Schule.

### 6.4.1. Einführung in das Projekt

Zu Beginn des Semesters kündigt die Lehrkraft die Projektarbeit an. Hier werden die Eckpunkte des Projekts mitgeteilt, sodass die SuS von Anfang an über den Verlauf und Abgabetermine informiert sind und sich ihre Zeit gegebenenfalls hinsichtlich anderer schulischer Abgaben und Leistungsüberprüfungen einteilen können. Die Lehrkraft verkündet, dass während des Projekts zunächst mit der BBC-Serie *Sherlock* gearbeitet wird und in weiterer Folge insgesamt drei kreative Texte unterschiedlicher Länge zum Teil in Kleingruppenarbeit, zum Teil alleine im Laufe des Semesters verfasst werden. Die zugrundeliegenden Lernziele werden ebenfalls auf entsprechende Art und Weise kommuniziert. Die Lehrkraft verkündet bereits zu Beginn, dass die verfassten Geschichten im Laufe des Projekts auf einem eigens dafür kreierte Blog veröffentlicht werden, sodass die SuS dies von Anfang an beim Verfassen ihrer eigenen Texte berücksichtigen können. Dies soll einerseits einen motivationalen Anreiz beim Schreiben darstellen, andererseits die Bemühungen der SuS wertschätzen, indem ihre Ergebnisse auch über das Klassenzimmer hinaus präsentiert werden. Als kostengünstige Variante bietet sich hierfür *WordPress.com* an, welches die Grundfunktionen zur Erstellung einer Webseite oder eines Blogs gratis anbietet; zusätzliche Angebote müssen käuflich erworben werden. Idealerweise hat die Lehrkraft den Blog bereits zuvor erstellt und die SuS erhalten Zugriff darauf, sodass dieser wirklich zu einem Klassenblog wird, auf dem alle Teilnehmenden aktiv tätig werden können. Zudem sollte für dieses Projekt, falls diese nicht ohnehin zu anderen Unterrichtszwecken bereits existiert, eine Lernplattform eingerichtet werden, auf welcher der Zeitplan, Aufgabenstellungen und Zusatzinformationen zur Verfügung gestellt und Abgaben hochgeladen werden können; eine Option wäre hier beispielsweise die Lernplattform *Moodle.org*.

Bezüglich des Veröffentlichens der Geschichten im Netz gilt es gegebenenfalls und abhängig von den gesetzlichen Rahmenbedingungen eine Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten einzuholen. Außerdem sollte jedenfalls die Option bestehen, dass die Geschichten der SuS unter einem selbstgewählten Pseudonym auf den Blog gestellt werden; diese Praxis ist schließlich auch beim Veröffentlichens von Fanfictions üblich und ermöglicht den SuS Anonymität, falls diese erwünscht ist. Sollte sich im Zuge des Projekts abzeichnen, dass ein Schüler oder eine Schülerin seine oder ihre Geschichten unter keinen Umständen veröffentlichen möchte beziehungsweise sollten die Erziehungsberechtigten die Erlaubnis verweigern, so bleibt diese Geschichte nur auf der internen Lernplattform zugänglich; dies sollte jedoch die Ausnahme, nicht die Regel sein.

Zur Einleitung des Projekts erkundigt sich die Lehrkraft, ob die SuS die Serie selbst oder andere Adaptionen zu Sherlock Holmes bereits kennen. Je nach Ausgangslage können dann entweder jene SuS, die mit dem Stoff bereits vertraut sind, in ein bis zwei Sätzen erzählen, worum es geht (Stichwort: Detektivgeschichte, Sherlock Holmes, Doktor Watson, Verbrechen lösen, gegebenenfalls die Deduktionsfähigkeiten von Holmes), sonst führt die Lehrkraft die Kernpunkte der Sherlock Holmes Erzählungen ein. Anschließend werden in etwa die ersten zehn Minuten der ersten Episode der ersten Staffel von *Sherlock* angesehen, *Ein Fall von Pink* (genaue Zeitangabe: 00.00-12.03); es liegt im Ermessen der Lehrkraft, ob mit Untertiteln gearbeitet wird. Die zeitliche Beschränkung ergibt sich daraus, dass zwar im weiteren Verlauf nicht mit der gesamten Episode gearbeitet wird, jedoch hier die wichtigsten Figuren eingeführt werden: In den ersten zehn Minuten werden grundlegende Punkte zu Doktor Watson und Sherlock Holmes vorgestellt, etwa Watsons Zeit als Arzt beim Militär und seine Schussverletzung, Holmes' Deduktionsgabe und sein exzentrisches Verhalten. Auch Nebenfiguren wie die Gerichtsmedizinerin Molly Hooper und Detective Inspector Lestrade haben bereits kurze Auftritte und die ikonische Adresse *221b, Baker Street* wird als Wohnadresse genannt.

Nach dem Anschauen dieser zehn Minuten wird zunächst mündlich im Plenum rekapituliert, was die SuS gesehen haben, sodass die Lehrkraft nötigenfalls Unklarheiten klären kann. Anschließend werden zentrale narrative Elemente in den Unterricht eingeführt, falls diese den SuS noch nicht bekannt sind; falls doch, empfiehlt sich zumindest eine Wiederholung. Die SuS sollten mit Begriffen wie *Handlung*, *Handlungsaufbau*, *Figuren*, *Figurenbeziehung*, *Innenleben der Figuren*, *Ort* und *Zeit* sowie deren narrativen Funktionen vertraut sein. Selbst wenn die SuS diese Kategorien bereits kennen, sollte jedenfalls noch eine lexikalische und begriffliche Hilfestellung als Form des Scaffoldings etwa in Form eines Arbeitsblatts zur Verfügung gestellt werden; eine Anregung dazu findet sich bei Ehlers (2011), die ein Set operationalisierter Fragen zur interpretatorischen Erschließung von Erzählungen zur Verfügung stellt (vgl. *ibid.* S. 46). Zum leichteren Nachschlagen findet sich eine Kopie von Ehlers Tabelle im Anhang unter Appendix B.

Schließlich werden diese Elemente anhand des gesehenen Ausschnitts von *Sherlock* mithilfe folgender Fragestellungen im Plenum erarbeitet:

- Was wird erzählt, wie ist die chronologische Reihenfolge der erzählten Ereignisse, wann ist die Erzählung zeitlich in etwa angesiedelt? Die SuS sollen hier zur Unterstützung eine Zeitleiste erstellen.

- Wo findet die Erzählung allgemein statt (geografisch), wo finden die einzelnen Handlungssequenzen statt (in einem Krankenhaus, im Park, ...).
- Wer tritt auf, wer sind die Figuren, wie stehen die Figuren zueinander?
- Was lässt sich in diesen zehn Minuten über mögliche Emotionen, Motive und das Innenleben der Figuren sagen, woran lässt sich das im gesehene Ausschnitt feststellen?

Die Ergebnisse der Plenumsarbeit werden schließlich auf der Lernplattform zur Verfügung gestellt, sodass die Lernenden immer wieder darauf zurückgreifen können. Anschließend werden noch zwei weitere Szenen der ersten Episode gezeigt. Dies ist notwendig, da hier noch eine weitere wichtige Figur eingeführt wird, nämlich die des Mycroft Holmes, Sherlock Holmes' Bruder. Der erste Auftritt von Mycroft Holmes erstreckt sich von Minute 33.06 bis 41.03. In diesem Auszug bleibt unklar, wer genau die Figur ist, es wird kein Name genannt und im Gespräch mit John Watson wirkt der ältere Holmes antagonistisch (vgl. Moffat, Gatiss & McGuigan 2011a, 35.30-40.39). Nachdem diese Sequenz angesehen wurde, wird im Plenum die Handlung besprochen und die SuS stellen Vermutungen an, wer die Figur ist; die Vorschläge werden auf der Tafel gesammelt. Abschließend wird die ‚Auflösung‘ am Ende der Episode angesehen (Zeitangabe: 01.24.33-01.26.30) und die Beziehung von Mycroft Holmes zu anderen Figuren neu bewertet.

Als nächstes wird die dritte Episode der ersten Staffel bis auf die letzten zehn Minuten angesehen (Zeitangabe: bis 01.19.51). Hier sind die SuS dazu angehalten, sich während der Episode Notizen zur Handlung bzw. zu den Figuren zu machen; diese können in der Erstsprache der SuS verfasst werden, wenn es den Lernenden ermöglicht, sich dadurch verstärkt auf den Inhalt zu konzentrieren. Die SuS müssen nachher mit diesen Notizen weiterarbeiten, daher sollte klar gemacht werden, dass diese Mitschrift für den nächsten Arbeitsauftrag wichtig ist. Der Zeitpunkt zum Abbruch ergibt sich aus zweierlei Gründen: Einerseits, weil die als Beispiel herangezogene Fanfiction sich auf den Austausch zwischen Holmes und Watson am Ende dieses Abschnitts bezieht, zum anderen, weil im Anschluss das Staffelfinale folgt, mit welchem zu einem späteren Zeitpunkt separat gearbeitet wird. Nun gehen die SuS in Kleingruppen zu dritt oder viert zusammen und erarbeiten nach dem gleichen Schema wie zuvor die narrativen Elemente der Episode; hierfür dienen die Notizen der Lernenden als Hilfestellung. Die Ergebnisse werden von den Gruppen schließlich auf der Lernplattform als Dokument hochgeladen. Sollten bei Begutachtung der Erkenntnisse grobe Mängel oder Fehler auffallen, werden diese von der

Lehrkraft nochmals explizit thematisiert, sodass sichergestellt ist, dass die Lernenden ein solides Wissen über die Handlung der bis dahin gesehenen Episode haben.

#### **6.4.2. Heranführung an und kooperatives Schreiben von Fanfictions**

Als nächster Schritt wird in das Genre Fanfiction eingeführt. Dazu wird zunächst die in Appendix A angehängte Fanfiction *Hol die Milch, John* von Kontrapunkt (2011) zur Gänze im Unterricht gelesen, ohne dass vorerst näheres zum Genre oder zum Text selbst erläutert wird; das bedeutet, es sollte den SuS nicht vorab mitgeteilt werden, dass sie eine Fanfiction lesen. Hier gibt es unterschiedliche Möglichkeiten der Präsentation des Textes: Der Text kann als Druckversion in der Klasse verteilt werden oder online auf der Lernplattform gelesen werden; letzteres empfiehlt sich insofern, als dass dies der üblichen Lesart von Fanfictions im Netz näher kommt, allerdings setzt das voraus, dass alle SuS ein internetfähiges Gerät im Unterricht bei sich haben<sup>22</sup>. Auch das Einbetten des Links zur Fanfiction auf *fanfiction.de* auf der Lernplattform ist prinzipiell eine Option, bietet sich in diesem Fall jedoch nicht an, da bereits der Name der Webseite das Genre des Textes verraten würde.

In der ersten Phase geht es um die Sicherung des sprachlichen und inhaltlichen Verständnisses des Textes. Die SuS lesen die Geschichte zunächst individuell und leise für sich. Die Lehrkraft weist die Lernenden zuvor dazu auf, Phrasen zu markieren, die für sie nicht verständlich sind. Dies gilt sowohl für lexikalische Begriffe als auch für Aspekte des Inhalts der Geschichte. Nachdem alle SuS den Text fertiggelesen haben, werden zunächst Fragen zu unbekanntem Formulierungen im Plenum gesammelt und an die Tafel geschrieben. Je nachdem, wie groß die Anzahl der Begriffe ist, können diese gruppiert werden und die SuS erarbeiten in Partnerarbeit die Wörter jener Gruppe, die ihnen zugeteilt wurde. Hierbei nutzen die Lernenden entweder digitale Nachschlagewerke oder gebundene Wörterbücher. Sollten nur wenige Wörter nicht bekannt sein, können diese auch gemeinschaftlich im Plenum besprochen werden. Die Ergebnisse werden, je nach Umfang, entweder auf der Tafel oder auf der Lernplattform präsentiert, sodass die Lehrkraft diese kontrollieren kann und die anderen SuS ebenfalls Zugriff darauf haben.

Nun werden inhaltliche Fragen, die bei der ersten Lektüre des Textes aufkamen, entweder auf einem Poster oder auf der Lernplattform gesammelt, allerdings noch nicht besprochen

---

<sup>22</sup> Dies ist zwar vielerorts inzwischen der Fall, sollte aber keinesfalls stillschweigend angenommen werden. Die Lehrkraft sollte daher in der Stunde zuvor und auf der Lernplattform ankündigen, dass die Lernenden entsprechende Geräte in den Unterricht mitnehmen oder einen Computerraum in der Schule mieten. Ist dies nicht oder nur teilweise möglich, empfiehlt sich die Variante mit der Druckversion der Fanfiction.

(sollten tatsächlich keine Fragen bestehen, kann dieser Schritt auch übersprungen werden). Nun lesen die SuS die Geschichte ein zweites Mal. Da der Fokus auf dem inhaltlichen Verständnis und nicht auf der Aussprache liegt, lesen die Lernenden die Texte wieder individuell und leise für sich. Anschließend werden die inhaltlichen Fragen nochmals herangezogen und erörtert, ob durch die zusätzlichen Informationen zum Vokabular Verständnisschwierigkeiten gelöst wurden. Fragen, bei denen das der Fall ist, werden gestrichen, Fragen, die nach wie vor unklar sind, bleiben stehen. Die vorläufige Rekapitulation der Handlung der Fanfiction, soweit sie die SuS verstehen, kann entweder mündlich im Plenum erfolgen oder schriftlich in Partnerarbeit.

Als nächster Schritt wird das Prinzip von Fanfictions im Unterricht erarbeitet. Die Lehrkraft fragt die SuS, wie sie den gelesenen Text kategorisieren würden, das heißt ob sie die Geschichte einem bestimmten Genre oder einer bestimmten Textsorte zuordnen würden. Falls ein Schüler oder eine Schülerin hier bereits Fanfictions nennt, sollte darauf aufgebaut werden, sonst wird nun die Hilfestellung gegeben, die gelesene Geschichte mit den Episoden von *Sherlock* zu vergleichen (hier reicht zunächst ein allgemeiner Verweis, es geht noch nicht um eine detaillierte Erarbeitung). Idealerweise stellen die SuS die Verbindung selbst her, sonst hebt die Lehrkraft diese hervor. Die Lehrkraft verteilt nun ein Arbeitsblatt mit Eigenschaften von Fanfictions, welches die folgenden Punkte umfassen sollte (siehe dafür im Detail die Ausführungen in Kapitel 2):

- Der Bezug zwischen einer Fanfiction und dem Originalwerk, besonders auch die intertextuellen Verweise als wesentlicher Bestandteil des Inhalts einer Fanfiction (als konkrete Beispiele sind hier nicht nur Bücher und Filme zu nennen, sondern auch Serien, Comics, Graphic Novels, Mangas und Computerspiele, sodass die Lernenden bereits ein Gespür für die breite Vielfalt an Möglichkeiten bekommen).
- Die individuelle Interpretation von Fanfiction-Autorinnen und -Autoren zu bestimmten Szenen oder Figuren, die Fanfictions zugrunde liegt. Hier sollten bereits Beispiele genannt werden, sodass die SuS später Anregungen für ihre eigenen Texte finden, etwa das Weiterschreiben oder Umschreiben von Szenen, eine ‚fehlende‘ Szene hinzufügen, die Handlung aus der Perspektive einer bestimmten Figur erzählen, das Innenleben und die Motive einer Figur näher ausführen, u.ä.
- Bestimmte Sub-Genres von Fanfictions.
- Fokus eher auf den Figuren als auf der Handlung des Originalwerks.

- Die Funktion von Betalesenden, welche Fanfictions vor der Veröffentlichung gewissermaßen lektorieren.
- Leserinnen und Leser können Kommentare und Feedback zu Fanfictions hinterlassen.

Anschließend erhalten die SuS ein Arbeitsblatt mit dem Schemaaufbau von Erzählungen, wie es beispielsweise bei Ehlers (2011) vorgestellt wird (siehe *ibid.* S. 10-15 sowie Kapitel 6.2.2.1. dieser Arbeit), das im Plenum allgemein besprochen wird. Die SuS schließen sich nun zu zweit oder dritt in Partner- beziehungsweise Kleingruppenarbeit zusammen. Mit Hilfe ihrer Notizen sollen die SuS nun folgende Punkte erarbeiten:

- Inwiefern und an welchen Stellen wird in der Fanfiction ein Verweis zu einer der beiden Episoden hergestellt? Dies muss natürlich nicht so ausführlich und genau erfolgen, wie die narrative Analyse in Kapitel 6.2.2.2.; vielmehr dient die Analyse als Hilfestellung für die Lehrkraft, um selbst Referenzen zu identifizieren, auf die die SuS aufmerksam gemacht werden. Hilfreich wäre es, wenn die SuS die Möglichkeit haben, auch die jeweiligen Episoden in Auszügen zu konsultieren, um die Fanfiction direkt mit der Serie vergleichen zu können. Beispielsweise könnte im Falle der Verwendung eines Computerraums ein oder zwei Computer als ‚Fernsehstation‘ aufgesetzt werden, sodass die Gruppen hier nochmals einzelne Sequenzen der Episoden ansehen können, um die Referenzen zu verifizieren. Auch die Notizen zu Episode drei sollen hier nochmals als Hilfestellung herangezogen werden.
- Welche Absätze lassen sich welchem Punkt des Geschichtenaufbaus bei Ehlers (2011) zuordnen?
- Welchem Sub-Genre würden die SuS die gelesene Fanfiction zuordnen?
- Liegt der Fokus auf bestimmten Figuren des Originals und wenn ja, welchen?
- Erfüllt der Text die Aufgabe, eine Ergänzung zum Original darzustellen und wenn ja, welche?
- Die SuS verfassen in einem kurzen Absatz ihre eigene Meinung zu der gelesenen Fanfiction: Was hat ihnen gefallen, was hat ihnen nicht gefallen?

Die Ergebnisse werden wieder auf der Lernplattform hochgeladen und schließlich im Plenum besprochen. Sollte sich bereits im Zuge der Gruppenarbeit herausstellen, dass die Lernenden große Schwierigkeiten mit dem ersten Punkt haben, kann dieser auch gleich im Plenum oder in größeren Gruppen erarbeitet werden. Über die eigene Meinung zu der gelesenen Fanfiction kann im Plenum gesprochen werden und wenn das Verlangen dazu besteht, sollte dem auch jedenfalls Raum gegeben werden; allerdings sollten die

Lernenden dazu nicht gedrängt werden. Es genügt, wenn ihre Meinung schriftlich auf der Lernplattform festgehalten ist.

Nun werden die letzten zehn Minuten der dritten Episode der ersten Staffel von *Sherlock* angesehen. Das Finale der Staffel ist durch ein sehr offenes Ende gekennzeichnet, mit einer ersten Konfrontation zwischen Sherlock Holmes und dessen Gegenspieler James Moriarty (vgl. Moffat, Gatiss & McGuigan 2011b, 1.21.50-1.28.49). Nach einer Rekapitulation des Inhalts zur Verständnissicherung wird nun der erste Schreibauftrag gegeben: Zu zweit, maximal zu dritt im Falle einer ungeraden Schülerinnen- und Schüleranzahl sollen die Lernenden eine eigene Fanfiction zu *Sherlock* schreiben, welche auf die Lernplattform gestellt wird. Hierbei werden folgende Wahlmöglichkeiten gegeben:

- Eine Weitererzählung, die direkt an das Ende der dritten Episode anschließt. Wie könnte die Situation aufgelöst werden? Das Ende der Episode kann aber auch umgeschrieben werden im Sinne eines *alternativen Endes*.
- Eine *Missing Scene*: Zwischen den Szenen mit Holmes im Wohnzimmer und Holmes im Schwimmbad (Moffat, Gatiss & McGuigan 2011b, 1.19.51-1.19.53) ist ein klarer Schnitt. Die SuS sollen eine Fanfiction zu einer möglichen Szene, die dazwischen stattfindet, schreiben. Zudem erfährt man kurz darauf, dass John Watson von Moriarty als Geisel benutzt wird (vgl. *ibid.* 1.20.49); auch hier besteht die Möglichkeit, die SuS die fehlende Szene dazu schreiben zu lassen. Eine weitere Option zu dieser Szene wäre ein Wechsel der Erzählsicht, sodass beispielsweise aus personaler Sicht aus Holmes' oder Watsons Perspektive erzählt wird. In dem Fall sollten die Gedanken und Gefühle der Figur im Zentrum stehen.
- Ein weiterer Anknüpfungspunkt für eine Fanfiction wäre eine fehlende Szene nach der Explosion in der Baker Street zu schreiben (vgl. *ibid.* 06.23), entweder aus Sicht von Holmes, Watson oder Mrs. Hudson.

Die Lehrkraft sollte ein absolutes Minimum der Textlänge vorgeben; hier wird eine Wortzahl von 400-450 Wörtern vorgeschlagen. Die Fanfiction wird gemeinsam mit dem Partner oder der Partnerin im Unterricht geschrieben, die Lehrkraft steht zur Beratung in Bezug auf sprachliche oder inhaltliche Fragen zur Verfügung, die SuS dürfen ein analoges oder digitales Wörterbuch verwenden. Geschrieben wird entweder an einem Laptop beziehungsweise PC (je nach Verfügbarkeit) oder händisch; die Entscheidung obliegt der Lehrkraft, welcher Modus vorgegeben wird. Sollte ein oder mehrere Teams wesentlich länger brauchen als die Mehrheit der Gruppen, kann die Beendigung der Aufgabe auch als Hausaufgabe ausgelagert werden.

Bevor die SuS beginnen ihre Geschichte zu schreiben, werden im Plenum Ideen zum Inhalt gesammelt und auf der Tafel festgehalten, sodass die Lernenden Anregungen bekommen, worum es in ihren Geschichten gehen kann; gegebenenfalls können diese Ideen auch zum späteren Nachschlagen auf die Lernplattform gestellt werden. Zudem wird Ehlers (2011) Schemaaufbau von Geschichten als Stütze zur Strukturierung der eigenen Erzählung angeboten. In Bezug auf Probleme mit der Wortfindung wird vorgeschlagen, gegebenenfalls eine Leerstelle zu lassen oder das Wort beziehungsweise die Phrase in der Erstsprache zu schreiben, und den Begriff nachzuschlagen, sobald der erste Entwurf der Geschichte fertig ist.

Nachdem die Teams ihre Fanfictions auf der Lernplattform hochgeladen haben, wird der nächste Arbeitsauftrag erteilt: Mit dem gleichen Partner beziehungsweise der gleichen Partnerin sollen nun Fanfictions von mindestens zwei anderen Teams gelesen und kommentiert werden. Um zu gewährleisten, dass nicht einige wenige Texte viele Kommentare erhalten und andere gar keine, kann beispielsweise vorab bestimmt werden, welches Team welche Fanfictions liest und kommentiert, etwa indem sich die SuS in eine dafür erstellte Tabelle eintragen. Die Kommentare sollen dabei neben der persönlichen Leserinnen- und Lesermeinung auch konstruktives Feedback zur Überarbeitung der Fanfiction enthalten. Dafür werden Formen guten Feedbacks im Unterricht besprochen (falls die SuS damit bereits vertraut sind, kann dieser Schritt übersprungen werden). Diese können gemeinsam mit den SuS im Plenum erarbeitet werden oder von der Lehrkraft als klare Vorgaben definiert werden. Jedes Team sollte zumindest zwei andere Fanfictions lesen, sodass die Autorinnen und Autoren idealerweise mehr als ein Feedback erhalten. Die Kommentare werden direkt auf der Lernplattform unter der hochgeladenen Fanfiction gepostet. Anhand des erhaltenen Feedbacks überarbeiten die Teams gegebenenfalls ihre Fanfictions und laden die revidierte Version nochmals auf die Plattform. Die Lehrkraft liest die gesammelten Fanfictions und gibt allgemeine Anmerkungen hinsichtlich positiver und negativer Aspekte der selbstverfassten Texte, sodass die SuS wissen, welche Erwartungen die Lehrkraft an die Geschichten hat.

An dieser Stelle bietet es sich an, das Projekt bisher sowie den gemeinsamen Schreibprozess zu reflektieren, sodass offene Fragen geklärt werden können. Die SuS schreiben ein (anonymes) Feedback an die Lehrkraft; dies kann entweder ein offener Text sein oder die Lehrkraft entwirft einen Feedbackbogen mit klaren Fragestellungen. Es sollte jedenfalls die Meinung der SuS zu den bisher stattgefundenen Arbeitsphasen eingeholt werden hinsichtlich der Fragen, was (nicht) gefallen hat, welche Schwierigkeiten es gibt oder gab,

ob die SuS sich zu bestimmten Bereichen mehr Unterstützung gewünscht hätten oder noch wünschen. Die Anregungen der SuS sollten im Zuge des weiteren Projektverlaufs (sofern möglich) berücksichtigt werden.

### 6.4.3. Individueller Schreibauftrag zu Fanfictions

Das Projekt verlagert sich nun von der kooperativen Arbeit im Unterricht zur individuellen Arbeit der SuS außerhalb der Unterrichtszeit. Die Lehrkraft gibt an, dass sich die SuS nun selbst ein Fandom, das heißt ein Originalwerk, aussuchen können, zu dem sie Fanfictions verfassen sollen. Die SuS haben die freie Auswahl, welchen Text sie als Vorlage wählen, wichtig ist lediglich, dass die Erzählung altersangemessen und eine komplexe narrative Handlung aufweist. Es können sowohl Werke der Popkultur als auch der Höhenkammliteratur ausgewählt werden, auch verschiedene Medienformate sind erlaubt; es kann ausdrücklich betont werden, dass hier Werke gewählt werden können, die die Lernenden in ihrer Freizeit gerne konsumieren. Um Überforderung zu vermeiden ist es sinnvoll, wenn die Lehrkraft eine beispielhafte Auswahl zur Verfügung stellt, falls manche Lernende nicht wissen, welches Fandom sie nehmen sollen oder was angemessen ist<sup>23</sup>. Als Hilfestellung bietet es sich zudem an, auf entsprechende Seiten für Fandiskurse zu verweisen, auf denen sich die SuS Anregungen zu den Ursprungswerken holen können, die wiederum das Schreiben ihrer Fanfictions unterstützen können (siehe etwa *YouTube*, *Tumblr* oder *Fandom.com*). Dies ist allerdings nur möglich, falls das entsprechende Werk auf diesen Portalen auch vertreten ist, weswegen es sich hier nur um eine freiwillige Option zur Unterstützung handelt; zudem ist die Mehrheit der Diskussionen auf diesen Seiten auf Englisch.

Die nun geschriebenen Fanfictions werden nicht auf der Lernplattform, sondern auf dem eigens dafür kreierte Klassenblog hochgeladen. Die SuS können hier unter einem Pseudonym, welches jedoch der Lehrkraft als Kontrollinstanz genannt werden muss, ihre Fanfictions hochladen. In dem Sinne wird dem üblichen Prozedere auf Fanfiction-Seiten entsprochen und die Lernenden haben auch gegenüber ihren Mitschülerinnen und Mitschülern eine gewisse Anonymität. Gleichzeitig handelt es sich immer noch um einen

---

<sup>23</sup> Als weitere Beispiele, abgesehen von *Sherlock*, wären hier *Harry Potter*, *A Game of Thrones* oder auch das *Marvel Cinematic Universe (MCU)* als aktuell sehr beliebte Fandoms zu nennen, ebenso wie die Werke von J.R.R. Tolkien und deren Verfilmungen von Peter Jackson. Besonders das *MCU* bietet eine Fülle an Material, da im weiteren Sinne neben den Filmen auch die Serien und vor allem die zugrundeliegenden Comics von Stan Lee Teil des Fandoms sind/sein können und sich daher ausgesprochen gut für transmediales Storytelling sowie intertextuelles Lernen eignen würden. Auch *Star Wars* oder *Star Trek* stellen beliebte Fandoms dar, ebenso *Naruto*, *Supernatural* oder *Final Fantasy*. Allgemein ist es hilfreich, gegenwärtig bei Jugendlichen beliebte Filme, Serien, Bücher oder Computerspiele als Beispiele zu nennen, um den Lernenden damit bereits zu suggerieren, dass diese Werke eine Option darstellen.

vergleichsweisen geschützten Raum im Netz. Die hochgeladenen Fanfictions können jederzeit auch wieder gelöscht oder überarbeitet werden. Hier ist es jedenfalls notwendig, die Funktionsweise des Blogs zumindest einmal gemeinsam im Unterricht zu erarbeiten. Als hilfreiche Unterstützung können zudem Links zu einzelnen Tutorien auf *fanfiktion.de* bezüglich der Phasen des Schreibens von Fanfictions auf der Lernplattform zur Verfügung gestellt werden (siehe [https://www.fanfiktion.de/p/tutorials\\_index/0](https://www.fanfiktion.de/p/tutorials_index/0)); dies ist sprachlich jedoch sehr anspruchsvoll und bedarf unter Umständen der weiteren Unterstützung der Lehrkraft.

Ebenfalls am Anfang dieser Projektphase wird nochmals auf den allgemeinen Projektplan verwiesen, auf dem bereits festgehalten ist, wie viele Texte geschrieben werden müssen und bis zu welchen Abgabeterminen. Sinnvoll wäre es, einen Termin in der Mitte des Semesters anzusetzen, einen anderen gegen Ende, sodass die SuS wirklich über das ganze Semester verteilt schreiben und nicht beide Geschichten am Ende verfassen; auch für die Lehrkraft ergibt sich so eine besser kontrollierbare Arbeitsteilung. Für das hier vorgestellte Projekt sind zwei Fanfictions pro Schüler beziehungsweise Schülerin angedacht. Wie im Falle des kooperativen Schreibens empfiehlt sich die Vorgabe einer Mindestlänge; hier wird ein Minimum von einer bis eineinhalb Seiten bei Schriftgröße 12 vorgeschlagen, die jeweilige Entscheidung liegt natürlich bei der Lehrkraft. Nach oben müssen keine Grenzen gesetzt werden.

Die SuS haben in etwa eine Woche Zeit, sich für ein Fandom zu entscheiden, dann müssen sie die Entscheidung der Lehrkraft mitteilen. Damit nicht zu viele SuS zu ein- und demselben Werk schreiben, dürfen maximal zwei SuS das gleiche Fandom wählen. Zwecks besserer Übersicht tragen die SuS ihre Wahl in einer Tabelle auf der Plattform ein, sodass die anderen Lernenden sehen, welche Werke bereits vergeben sind. Die Lehrkraft bestätigt dann innerhalb einer weiteren Woche, ob das gewählte Werk vorläufig akzeptiert wird oder nicht. Innerhalb von zwei-drei Wochen müssen die SuS zu ihrem gewählten Ausgangswerk eine Synopsis auf die Plattform laden. Diese sollte allgemeine Informationen zu den folgenden Punkten enthalten:

- Handlung
- Figurenkonstellation und -charakterisierung (inkl. Motiven)
- Schauplätze
- Ggf. Zeit
- Erzählperspektive(n)

Die Synopsis hat zweierlei Funktionen: Einerseits soll sie die SuS bereits dazu anregen, sich mit narrativen Elementen auseinanderzusetzen, die für das Verfassen ihrer eigenen Fanfictions wichtig sind und somit eine Hilfestellung bieten. Andererseits ermöglichen sie der Lehrkraft, aber auch den Mitschülerinnen und Mitschülern, welche die Fanfictions lesen, eine allgemeine Übersicht zu Eckpunkten des gewählten Werks. Wird den SuS nämlich tatsächlich komplett freie Wahl bezüglich der zugrundeliegenden Narrationen gegeben, ergibt sich unweigerlich die Situation, dass die Lehrkraft nicht in all diesen Werken bewandert sein kann, zumindest nicht in dem Maße, als dass sie im Detail über Handlung und Figuren informiert ist. Die Lehrkraft muss hier akzeptieren, nicht in der Expertinnen- oder Expertenrolle zu sein; diese wird von den SuS zu ihrem Fandom eingenommen. Aufgabe der Lehrkraft ist es, die Lernenden in Anliegen zu ihrem Schreibprozess zu unterstützen sowie als Instanz in der Fremdsprache zu fungieren. Erst nachdem die SuS eine ausführliche Darlegung ihres Fandoms eingereicht haben, gibt die Lehrkraft ihre endgültige Zustimmung und die Lernenden können mit dem Schreiben der Fanfictions beginnen. Die gemeinsam gelesene und analysierte Fanfiction *Hol die Milch, John* dient als Anregung, inwiefern die SuS Elemente des Ursprungstextes in ihre eigene Fanfiction einbauen, allerdings muss dies nicht verpflichtend auf diese Art und Weise geschehen.

Ein weiterer Punkt dieser Projektphase betrifft die auf Fanfiction-Seiten übliche Praxis des Betalesens, also eine Art Lektor beziehungsweise Lektorin, der oder die den Text vor der Veröffentlichung auf inhaltliche und sprachliche Aspekte Korrektur liest. In Anlehnung daran wählen sich die SuS unter ihren Mitschülerinnen und -schülern einen Betaleser oder eine Betaleserin aus; die Auswahl kann auch von der Lehrkraft gesteuert werden. Natürlich kann sich hier die Problematik einstellen, dass die Betalesenden mit dem Originalwerk nicht so vertraut sind wie die Schreibenden. In dem Fall entfällt die ‚Überprüfung‘ der Referenz zum Original und der Betalesende konzentriert sich auf inhaltliche Kohärenz und sprachliche Angemessenheit. Die SuS sind im Projekt sowohl Schreibende als auch Betalesende; auch dies entspricht meist den Gegebenheiten auf Fanfiction-Seiten. Falls noch nicht bei der allgemeinen Einführung von Fanfictions geschehen, erläutert die Lehrkraft ausführlich die Aufgaben eines Betalesers beziehungsweise einer Betaleserin oder ruft diese in Erinnerung (siehe beispielsweise die Ausführungen zu Betalesenden unter [https://www.fanfiktion.de/p/tutorials\\_tut-form-1/0](https://www.fanfiktion.de/p/tutorials_tut-form-1/0)). Die Betalesenden lesen beide Fanfictions ‚ihres‘ Autors oder ‚ihrer‘ Autorin und geben diesen ausführliches Feedback; das sollte privat und nicht auf der Lernplattform oder dem Blog stattfinden. Zur Überprüfung der tatsächlichen Erfüllung dieser Aufgabe sollten die SuS ihr gegebenes Feedback

auch der Lehrkraft zeigen, allerdings ist es ausreichend, wenn dieses sehr informell ist, etwa nur in Form von Notizen, die während des Lesens gemacht wurden. Als Schreibende sind die SuS dazu aufgefordert, das Feedback der Betalesenden zu reflektieren, sie müssen es jedoch nicht zwingend annehmen, falls sie damit überhaupt nicht einverstanden sind; die Kontrolle über den eigenen Text bleibt bei den Verfasserinnen und Verfassern.

Schließlich sollten die SuS, wie schon beim kooperativen Schreiben, jeweils zwei weitere Fanfictions ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler lesen und kommentieren. Der Kommentar sollte wieder die eigene Meinung zur gelesenen Geschichte sowie konstruktives Feedback, wie es zuvor erarbeitet wurde, enthalten. Wichtig sind ein wertschätzender Umgang, eine Betonung des Positiven sowie ein respektvolles Aufzeigen von Elementen, die vielleicht verbessert werden könnten. Die Kommentare müssen jedoch nicht so aufwendig gestaltet werden, wie das Feedback der Betalesenden, sondern sollen sich eher am Format kurzer Blogkommentare orientieren. Auch für die Kommentare besteht die Möglichkeit, Abgabetermine festzulegen, beispielsweise jeweils ein bis zwei Wochen, nachdem die Fanfictions hochgeladen werden mussten, sodass auch hier eine Partizipation im Verlauf des Semesters angeregt wird.

Die SuS haben die Möglichkeit, freiwillig mehr als die vorgeschriebenen Fanfictions zu schreiben und diese hochzuladen; ebenso können sie mehr als das Minimum an zwei Kommentaren verfassen. Diese Beiträge sollten in der Beurteilung honoriert werden, wenn sie zumindest in einem gewissen Maß den Vorgaben für die verpflichtenden Abgaben nachkommen, etwa indem sie eine positive Form der Mitarbeit darstellen. Basierend auf den Kommentaren, welche die SuS unter ihren Fanfictions erhalten, können die Lernenden ihre Texte nochmals überarbeiten und anschließend wieder auf dem Blog hochladen. Die Lehrkraft kommentiert ebenfalls die Fanfictions der SuS und hält sich dabei an die für die SuS vorgegebenen Regeln des Feedbackgebens. Zudem steht sie den SuS bezüglich sprachlicher Formulierungen oder als Unterstützung im Schreibprozess zur Verfügung, korrigiert die Endprodukte jedoch nur dann auf sprachliche Korrektheit und Textkohärenz, wenn die Lernenden um diese Form der Korrektur bitten. Die Kontrolle über den Text bleibt bei den SuS, sie entscheiden selbst, in welchem Ausmaß von außen (in Form von Kommentaren und Lehrerkorrekturen) in ihre Geschichte eingegriffen wird. Ziel ist es, die Freude am fremdsprachlichen Schreiben und Erschaffen einer Geschichte zu fördern, und damit auch die Kreativität der Lernenden, die SuS zu einem reflektiertem Umgang mit Textprodukten und dem Prozess des Schreibens anzuregen sowie die Rolle der Lesenden verstärkt ins Bewusstsein zu rufen.

Hinsichtlich der Berücksichtigung der kreativen Textprodukte für die Beurteilung empfiehlt sich eine Fokussierung auf kreative und textuelle Elemente anstelle von sprachlicher Korrektheit, wie es etwa Spinner (2015) und Surkamp (2007) vorschlagen. Besonders der bei Surkamp vorgeschlagene Fragenkatalog bietet eine gute Anregung zur Erarbeitung eigener Beurteilungskriterien für Fanfictions; eine Kopie dieses Katalogs ist in Appendix C nachzulesen. Es ist jedenfalls empfehlenswert, diese Kriterien vor dem Verfassen der eigenen Fanfictions mit den SuS zu besprechen oder diese sogar gemeinsam mit ihnen zu erarbeiten, da dies eine weitere Orientierungshilfe beim Schreiben bieten kann.

Zum Abschluss findet nochmals eine Feedbackrunde zum Ablauf des Projekts statt; diese kann entweder mündlich oder schriftlich erfolgen. Die Lehrkraft holt die Meinungen der SuS ein, was ihnen am Projekt (nicht) gefallen hat und welche Verbesserungsvorschläge sie hätten. Optional besteht die Möglichkeit, das Projekt weiterlaufen und die SuS regelmäßig Geschichten hochladen zu lassen, abhängig von der Bereitschaft und Motivation der Lernenden. Falls möglich bietet es sich an, den Klassenblog mit den Texten der SuS mit der Schulhomepage zu verlinken, um so eine größere Leserinnen- und Leserschaft zu erreichen. Die Präsentation der Geschichten über die Klassengemeinschaft dient sowohl als Motivationsanlass als auch einer Honorierung der Bemühungen der SuS.

#### 6.4.4. Tabellarischer Überblick

Zur besseren Übersicht der vorgestellten Didaktisierung werden die einzelnen Schritte abschließend stichwortartig in einer Tabelle dargestellt.

Arbeitsphase	Benötigte Materialien, Arbeitsform
Einführung in das Projekt	
Erstellung eines Klassenblogs sowie Einrichten der Lernplattform.	<i>WordPress.com</i> <i>Moodle.org</i>
Einverständnis der Erziehungsberechtigten einholen.	
Vorstellung des Projekts.	Arbeitsblatt mit den notwendigen Eckpunkten zum Projekt im Verlauf des Semesters sowie Mitteilung der Lernziele.

Einführung des <i>Sherlock</i> -Fandoms.	Plenumsgespräch: Kennen SuS bereits Adaptionen von <i>Sherlock Holmes</i> ? Falls ja: SuS-gesteuert Falls nein: Lehrkraftgesteuert
Ansehen der ersten zehn Minuten der ersten Episode der ersten Staffel, <i>Ein Fall von Pink</i> .	<i>Sherlock. Staffel 1. Episode 1</i> . Entweder als DVD oder Zugang durch einen Streamingdienst.
Rekapitulation der gesehenen Handlung.	Plenumsgespräch
Einführung oder Wiederholung narrativer Elemente, insbesondere folgende Begriffe: Handlung, Handlungsaufbau, Figuren, Figurenbeziehung, Innenleben, Ort, Zeit.	Arbeitsblatt mit Erläuterungen und lexikalischen Hilfestellungen.
Erarbeitung dieser Elemente zu den angesehenen zehn Minuten von <i>Sherlock</i> .	Plenumsarbeit, Leitfadengeleitet Ergebnissicherung auf der Lernplattform.
Ansehen von einem Auszug der ersten Episode, Zeitstempel: 33.06-41.03.	<i>Sherlock. Staffel 1. Episode 1</i> . Erster Auftritt Mycroft Holmes (Identität der Figur unbekannt).
Handlungsrekapitulation und Vermutungen bezüglich der Identität von Mycroft Holmes.	Plenumsgespräch Vorschläge auf Tafel sammeln
Ansehen Ende erste Episode, Zeitstempel: 01.24.33-01.26.30; Auflösung und Neubewertung zu Mycroft Holmes.	Plenumsgespräch
Ansehen der dritten Episode <i>Das große Spiel</i> bis 01.19.51.	<i>Sherlock. Staffel 1. Episode 3</i> . SuS machen sich Notizen zu Handlung und Figuren (ggf. in Erstsprache).
Erarbeitung der zuvor eingeführten narrativen Elemente zu der gesehenen Episode.	Kleingruppenarbeit von drei-vier SuS Ergebnissicherung auf der Lernplattform.
Ggf. Thematisierung auftretender Probleme bei der Bearbeitung der vorherigen Aufgabe. Verständnissicherung der Handlung.	
Heranführung an und kooperatives Schreiben von Fanfictions	
Einführung in das Genre: Lesen der Fanfiction <i>Hol die Milch, John</i> .	Kopie oder Online-Zugang zu der Beispiel-Fanfiction

SuS lesen Text für sich, markieren sprachlich sowie inhaltlich unbekannte Wörter, Phrasen, Passagen.	Individuelles, stilles Lesen
Fragensammlung zu unbekanntem Formulierungen im Plenum. Bedeutungsfindung zu nicht-bekanntem Begriffen.	Plenumsgespräch, Tafel Plenum oder Partnerarbeit
Fragensammlung zum Inhalt.	Poster oder Lernplattform
Nochmaliges Lesen der Fanfiction.	Individuelles, stilles Lesen
Besprechung der inhaltlichen Fragen.	Plenumsgespräch
Rekapitulation der Handlung.	Plenumsgespräch oder schriftliche Zusammenfassung in Partnerarbeit
Erörterung des zugrundeliegenden Prinzips von Fanfictions: Einordnungsversuch des gelesenen Textes durch die SuS, heranzuführen an die Bezeichnung <i>Fanfiction</i> . Besprechung der wichtigsten Funktionen von Fanfictions.	Plenumsgespräch Arbeitsblatt
Einführung des Schemaaufbaus von Erzählungen.	Plenumsgespräch, Arbeitsblatt
Analyse der gelesenen Fanfiction.	Partner- bzw. Kleingruppenarbeit, leitfadengestützt
Ggf. Unterstützung bei der Analyse. Ergebnissicherung	Plenumsgespräch Lernplattform
Ansehen der letzten zehn Minuten von Episode drei von <i>Sherlock</i> (Zeitstempel: 1.21.50-1.28.49).	<i>Sherlock. Staffel 1. Episode 3.</i>
Rekapitulation der Handlung.	Plenumsgespräch
Ankündigung 1. Schreibauftrag (im Unterricht): Zu zweit, max. zu dritt schreiben SuS eine eigene Fanfiction zu <i>Sherlock</i> .	Partner- bzw. Kleingruppenarbeit Endprodukt auf Lernplattform Arbeitsblatt mit vorgegebenen Wahlmöglichkeiten und Textlänge.
Ideensammlung Vorschlag zum Aufbau der Erzählung sowie Strategien bei Wortfindungsproblemen.	Plenumsgespräch, Tafel
Schreibphase	Partnerarbeit

<p>Arbeitsauftrag im gleichen Team: Lesen von zwei Fanfictions von Mitschülerinnen und -schülern, Feedbackkommentare schreiben.</p> <p>Ggf. Überarbeitung der Texte anhand des Feedbacks.</p>	<p>Lernplattform</p>
<p>Reflexion des Projekts bisher.</p>	<p>Plenumsgespräch oder schriftlich durch Feedbackbögen</p>
<p>Individueller Schreibauftrag zu Fanfictions</p>	
<p>Vertraut machen mit den wichtigsten/relevanten Funktionen des Klassenblogs.</p>	<p><i>WordPress.com</i></p>
<p>Erläuterung zu den nächsten zwei Schreibaufträgen (individuell):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abgabefristen auf dem Projektplan nochmals ansprechen.</li> <li>- Arbeitsaufträge klarstellen: zwei Fanfictions mit mind. 1-1½ Seiten Länge, Betalesen/Korrekturlesen der zwei Fanfictions eines Mitschülers oder einer Mitschülerin, zwei Kommentare zu Fanfictions auf dem Blog verfassen.</li> <li>- Wahl eines Fandoms innerhalb einer Woche (freie Auswahl, Vorschläge durch Lehrkraft als Hilfestellung), Eintragung in Tabelle auf Lernplattform.</li> <li>- Vorläufige Bestätigung durch die Lehrkraft.</li> <li>- 2-3 Wochen später: Abgabe einer Synopsis zum gewählten Fandom.</li> <li>- 1 Woche später: endgültige Bestätigung der Wahl durch die Lehrkraft.</li> <li>- Wahl eines Betalesenden, ggf. ausführliche Besprechung von dessen Funktion.</li> <li>- Hochladen der 1. Fanfiction auf dem Klassenblog (Mitte des Semesters).</li> <li>- 1-2 Wochen später: Kommentar bei einer anderen Fanfiction hinterlassen.</li> <li>- Hochladen der 2. Fanfiction auf dem Klassenblog (Ende des Semesters).</li> </ul>	<p><i>WordPress.com</i></p> <p>Individuelle Arbeitsphasen außerhalb des Unterrichts</p>

- 1-2 Wochen später: Kommentar bei einer anderen Fanfiction hinterlassen. (-Lehrkraft kommentiert ebenfalls Fanfictions).	
Abschließende Feedbackrunde	Plenumsgespräch oder schriftlich durch Feedbackbögen

## 7. Conclusio

Das Schreiben von Fanfictions als Unterrichtsmittel im Sinne eines handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts hat in der DaF-Forschung bislang wenig Berücksichtigung gefunden. Ausgangspunkt dieser Arbeit war daher eine theoretische Fundierung von Fanfictions innerhalb gegenwärtiger Konzepte fremdsprachlicher Literatur- und Schreibdidaktik sowie im Anschluss daran ein Unterrichtsvorschlag zu einer Projektarbeit mit Fanfictions, um somit deren Praktikabilität zu verdeutlichen. Dabei sollte gerade der große Umfang des Projekts darlegen, welche Einsatzmöglichkeiten sich mit Fanfictions im Unterricht bieten.

Blicken wir zurück auf die Fragestellungen aus der Einleitung:

- I. Welcher didaktische Nutzen ergibt sich durch die Verwendung von Fanfictions im schulischen DaF-Unterricht hinsichtlich des Fremdsprachenerwerbs, und hier besonders in Bezug auf die Förderung der Schreibkompetenz sowie des literarischen Lernens?
- II. Wie lässt sich die Verwendung von Fanfictions im Unterricht umsetzen?

Bezugnehmend auf die erste Frage, so lassen sich Fanfictions zunächst innerhalb der Schreibdidaktik ebenso gut platzieren wie andere Textsorten. Hinsichtlich der Prozesshaftigkeit des Schreibens eignen sich Fanfictions genauso wie jeder andere Text, unterschiedliche Phasen des Schreibens zu üben. Für die Planung besonders wichtig ist hierbei der Ausgangstext, auf den Bezug genommen wird. Bereits an dieser Stelle bedarf es eines soliden Vorwissens zu Handlung und Figuren, sodass Leerstellen oder Irritationen identifiziert werden können, an die angeschlossen und der subjektive Blick der Lernenden auf eine Erzählung erarbeitet werden kann. Auch die Perspektivenübernahme von einer Figur bedarf einer guten Kenntnis der Charakterisierung. Hier verlangt es nach Planungsstrategien, wie etwa dem Aufbauschema von Erzählungen bei Ehlers (2011) zur Gliederung der eigenen Geschichte, aber auch Strategien zur Ideengenerierung. In Bezug auf Fanfictions zu verschiedenen Fandoms kann dies unter Umständen für die Lehrkraft herausfordernd sein. Daher ist es jedenfalls hilfreich, zuerst anhand eines Beispieltextes nicht nur textsortenspezifische Merkmale zu erarbeiten, wie dies etwa Mohr (2010) betont, sondern daran auch bereits mögliche Ideen für das eigene Schreiben zu verdeutlichen. Zusätzlich ist es von Vorteil, wenn die Lehrkraft mit allgemeinen Subgenres von Fanfictions vertraut ist (wie in Kapitel 2.2. knapp vorgestellt) beziehungsweise die Lernenden auf entsprechende ergänzende Fanfictions zur Themenfindung aufmerksam machen kann. Strategien

wie Brainstorming, Clustering oder das automatische Schreiben, wie bei Dengscherz (2012) vorgestellt, bieten hierbei hilfreiche Unterstützungsmöglichkeiten.

Das Formulieren der Fanfictions aktiviert notwendigerweise die lexikalischen und grammatikalischen Sprachkenntnisse der Lernenden. Auch in dieser Hinsicht ist es notwendig, Unterstützungsmittel und Strategien anzubieten, wie es Börner (1992) in seinem Schreibmodell veranschaulicht. Ebenso wie bei anderen Textsorten lässt sich hier die Arbeit mit Nachschlagewerken üben beziehungsweise sollten diese jedenfalls zur Unterstützung während des Schreibens zur Verfügung stehen. Strategien zur Wortfindung helfen zudem, den Formulierungsprozess nicht zu unterbrechen. Dafür bedarf es jedenfalls der Überarbeitung des Textes. Gerade für diese Phase des Schreibens stellt die Funktion des Betalesens von Fanfictions eine ideale Möglichkeit für den Fremdsprachenunterricht dar. Einerseits wird das Sprach-, aber auch das Handlungswissen der Betalesenden aktiviert, wenn sie der Autorin oder dem Autor konstruktives Feedback geben wollen, andererseits wird den Verfasserinnen und Verfassern die Wichtigkeit von Korrekturen sowie der anschließenden Textüberarbeitung vermittelt. Dadurch ergibt sich auch die Möglichkeit, Formen konstruktiver Kritik im Unterricht zu thematisieren.

Ein weiterer wichtiger Punkt, für den Fanfictions besonders geeignet sind, ist die Berücksichtigung der Lesenden. Fanfictions stellen dabei ein spezielles Phänomen dar, da Fanfiction-Autorinnen und -Autoren hinsichtlich Vorwissens und Erwartungen, wie dies im Schreibmodell von Becker-Mrotzek und Böttcher (2015) dargestellt wird, davon ausgehen können, dass ihr Publikum mit dem Originaltext ebenso vertraut ist wie sie selbst und auf eine dementsprechende Einführung verzichten werden kann. Im Schulkontext kann besonders bei verschiedenen Ursprungstexten dasselbe Wissen nicht vorausgesetzt werden, weswegen sich entweder ein gemeinsamer Text als Grundlage anbietet oder eine Zusammenfassung des Inhalts für die Mitschülerinnen und -schüler benötigt wird. Durch die Kommentarfunktion, die durchaus auch im Unterricht beibehalten werden kann, um nicht zu sagen *sollte*, werden die Lesenden und deren Reaktionen für die Schreibenden sichtbar, wodurch ein Bewusstsein auch für die Leserinnen- und Leserberücksichtigung bei anderen Textsorten geschaffen werden kann. Zudem eröffnet die Verwendung von Fanfiction-Archiven als Literaturplattform im Netz Möglichkeiten, auch Praktiken digitalen Schreibens sowie digitaler Literaturpraktiken zu erarbeiten, besonders da sich daraus weiterleitend ein Anschluss zu Lesegemeinschaften im Netz und dort besprochenen literarischen Werken als weiteres authentisches Unterrichtsmittel ergibt.

Auch literaturdidaktisch hat die Verwendung von Fanfictions im Fremdsprachenunterricht seine Berechtigung. Zunächst stellen sie die Subjektivität der Sinnkonstruktion in den Mittelpunkt und liefern einen Einblick in individuelle Interpretationen der Rezipientinnen und Rezipienten. Außerdem rücken sie vor allem das in den Mittelpunkt, was nach Donnerstag und Wolff (2007) bei der schulischen Betrachtung literarischer Texte in den Hintergrund gedrängt wird, nämlich die evozierten Gefühle beim Lesen. Dies betrifft einerseits die Emotionen bei der Rezeption des Originaltextes selbst, die zu einer anschließend spontanen Produktion aufgrund des Gesehenen oder Gelesenen führen beziehungsweise überhaupt erst für das tiefe Interesse für ein Werk verantwortlich sind. Und andererseits ist auch das Lesen von Fanfictions selbst von starker Emotionalität geprägt, wie es etwa bei Samutina (2017) ausgeführt wird. Es ergibt sich hier die Möglichkeit, gerade jenen Aspekt, der im Schulkontext häufig außen vor gelassen wird, in den Unterricht zu holen und somit einen persönlicheren Zugang zur Fremdsprache zu schaffen. In Kombination mit einer intensiven Auseinandersetzung eines literarischen Textes eignen sich Fanfictions schließlich auch zu einem gewissen Grad als Unterrichtsmittel, um symbolische Kompetenz nach Kramersch (2011) sowie die Literarizität der Sprache nach Dobstadt und Riedner (2011) zu erarbeiten.

Besonders der intertextuelle Charakter von Fanfictions lässt sich zudem sehr gut heranziehen, um die Relevanz des textuellen Kontextes einer Erzählung für seine Bedeutungskonstitution zu erarbeiten. Busse und Hellson (2014) betonen die Wichtigkeit des Fandiskurses für einzelne Fanfictions und umgekehrt, sodass sich hier in Kombination mit mehreren Fanprodukten und Fanseiten darstellen lässt, wie gemeinschaftliche Interpretationspraktiken geschaffen werden und ein Text den anderen beeinflussen und mit diesem verwoben sein kann. In dem Zusammenhang stellen Fanfictions außerdem einen Bestandteil transmedialen Storytellings dar, welches nach Henseler und Möller (2017) durch einen Austausch unterschiedlicher Medienkanäle zum vollständigen Verständnis eines Textes beiträgt. Dementsprechend sind Fanfictions als Tertiärtexte des Primärwerkes wesentlicher Bestandteil des intertextuellen sowie transmedialen Netzwerkes zu einem Ursprungstext. Da es sich hierbei meist um Werke der Populärkultur handelt, bieten sich hier leichtere Anknüpfungspunkte an die außerschulische Lebenswelt der Lernenden und dadurch ein zusätzlicher Motivationsanreiz, sich mit diesem doch komplexen Konzept zu befassen. Ein Verständnis für das „Geflecht von Beziehungen zu anderen Texten“ (Hallet 2002, S. 14) ist eine wesentliche Kompetenz, die über den Fremdsprachenunterricht hinausgeht und für die Sinnkonstruktion gesellschaftspolitischer Bedingungen unerlässlich

ist. Fanfictions und popkulturelle Werke bieten hier die Möglichkeit, dies auf eine spielerische Art und Weise zu veranschaulichen.

Wofür sich Fanfictions zudem besonders gut eignen, ist die Förderung der Kreativität in der Fremdsprache. Das Verfassen von Erzählungen lädt zum Spielen mit der Sprache ein, zum Ausprobieren neuer Formulierungen innerhalb eines vorgegebenen Handlungsgerüsts. Gleichzeitig ist nach wie vor die Kreativität der Lernenden gefragt, um mit den vorgegebenen Figuren und Handlungselementen einen eigenständigen Text zu verfassen. Das Konzept von Fanfictions unterstützt demnach den kreativen Schreibprozess, wie es etwa Mackey und McClay (2008) betonen, fordert die Lernenden dabei aber gleichzeitig sowohl auf sprachlicher als auch kreativer, inhaltlicher Ebene heraus.

Das Handeln im digitalen Raum sowie der Miteinbezug popkultureller Werke in den Unterricht bieten schließlich die Möglichkeit, einen Bezug zur außerschulischen Lebenswelt der Jugendlichen herzustellen. Fanfictions haben das Potenzial, für die Lernenden einen zusätzlichen Motivationsanreiz zu schaffen, indem sie in der fremden Sprache kreativ über ein Werk in einem Medium schreiben dürfen, das ihnen auch außerhalb des Schulkontexts vertraut ist. Dabei geht es um die Wiederentdeckung der Freude am Erschaffen von Neuem in der Fremdsprache und einem positiven Zugang zum Prozess des Schreibens per se, das von vielen meist mit Mühsal, Aufwand und Arbeit verbunden wird. Das zentrale Anliegen der Verwendung von Fanfictions im DaF-Unterricht ist die Kombination aus fremdsprachlichen Lernen mit kreativen Aufgabenstellungen, welche einerseits an die außerschulischen Interessen der Schülerinnen und Schüler anschließen und andererseits sprachliche und persönliche Kompetenzen vermitteln.

Hinsichtlich der zweiten Fragestellung, der Umsetzung von Fanfictions im Unterricht, so ist die hier vorgestellte Didaktisierung bewusst sehr umfangreich ausgefallen, um eine Vielzahl an möglichen Verwendungen vorzustellen. So wäre es eine weitere Option, die Einführung des Genres kürzer zu gestalten und Fanfictions im Zusammenhang mit anderen Formen transmedialen Storytellings zu besprechen oder aber im Kontext des Fandiskurses eines bestimmten Fandoms. Nach der Einführung des Fandoms kann zudem das Lesen verstärkt in den Vordergrund gestellt werden anstelle der Schreibfertigkeit, indem eine Reihe von Fanfictions gelesen werden. Bereits das hier herangezogene Fandom, *Sherlock*, bietet die Möglichkeit, das Thema literarischer Adaptionen zu besprechen, etwa im Vergleich zu Doyles Originaltext sowie mit anderen modernen medialen Umsetzungen, und darüber hinausgehend zu diskutieren, wodurch sich diese von Fanfictions unterscheiden. Auch Literaturplattformen und Lesegemeinschaften können über die

Einführung von Fanfiction-Archiven weiter besprochen und andere Webseiten zum Vergleich herangezogen werden. Es bestehen jedenfalls mehrere Möglichkeiten, Fanfictions zur Erreichung unterschiedlichster Lernziele in den Unterricht zu integrieren. Der Verweis auf Deskriptoren des GERS als Referenz für viele Bildungscurricula sollte zudem verdeutlichen, dass sich Fanfictions auch hinsichtlich der gegenwärtigen Kompetenzorientierung im Bildungsbereich im Fremdsprachenunterricht einbinden lassen.

Die Verwendung von Fanfictions im DaF-Unterricht auf rein theoriebasierten Überlegungen ist jedenfalls eine gut begründbare Option, die durchaus in anderen Disziplinen, allen voran der EFL-/ESL-Didaktik, bereits breiter erforscht ist. Was fehlt, sind empirische Untersuchungen zur Bekräftigung oder aber auch Widerlegung der hier aufgestellten Hypothesen. Aufgrund der in dieser Arbeit und vor allem in der Didaktisierung angestrebten Kompetenzen, die einen längeren Zeitraum zur Beschäftigung mit Fanfictions vorsehen, war eine praktische Umsetzung, und damit einhergehend eine empirische Erhebung, unglücklicherweise nicht möglich. Es bleibt zu empfehlen, an die hier vorgestellten Punkte empirisch anzuknüpfen, um die Verwendung von Fanfictions als Unterrichtsmittel weiter im Fachdiskurs zu etablieren.

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur:

Kontrapunkt (12.09.11). Hol die Milch, John. *Fanfiktion.de*. Zugriff am 12.09.2019 unter <https://www.fanfiktion.de/s/4e6e5c520001c8df06713c6a/1/Hol-die-Milch-John>.

Moffat, Steven (Producer) & Gatiss, Mark (Producer) (2010). *Sherlock* [Serie]. Richmond: Hartwood Films, BBC Wales.

Moffat, Steven (Producer)/Gatiss, Mark (Producer) & McGuigan, Paul (Director) (24.07.2011a). Ein Fall von Pink [Fernsehübertragung]. *Sherlock* S1, E1. Richmond: Hartwood Films, BBC Wales.

Moffat, Steven (Producer)/Gatiss, Mark (Producer) & McGuigan, Paul (Director) (07.08.2011b). Das große Spiel [Fernsehübertragung]. *Sherlock* S1, E3. Richmond: Hartwood Films, BBC Wales.

### Sekundärliteratur:

Bahoric, Kelly & Swaggerty, Elizabeth (2015). Fanfiction: Exploring In- and Out-of-School Literacy Practices. *Colorado Reading Journal* 26, S. 25-31. Zugriff am 11.09.19 unter [https://www.researchgate.net/profile/Elizabeth\\_Swaggerty/publication/280531703\\_Fanfiktion\\_Exploring\\_in-\\_and\\_out-of-school\\_literacy\\_practices/links/563a5e4208ae405111a5864b/Fanfiktion-Exploring-in-and-out-of-school-literacy-practices.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Elizabeth_Swaggerty/publication/280531703_Fanfiktion_Exploring_in-_and_out-of-school_literacy_practices/links/563a5e4208ae405111a5864b/Fanfiktion-Exploring-in-and-out-of-school-literacy-practices.pdf).

Baumann, Petra Martina (2009). Halbe Literatur(en). Fanfiction als literaturwissenschaftliches und soziologisches Phänomen. *LiTheS* 2, S. 104-113. Zugriff am 27.09.19 unter [http://lithes.uni-graz.at/lithes/beitraege09\\_02/heft\\_2\\_baumann.pdf](http://lithes.uni-graz.at/lithes/beitraege09_02/heft_2_baumann.pdf).

Becker-Mrotzek, Michael & Böttcher, Ingrid (2015). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen.

Behrendt, Ulrike (2013). »Noch'n Gedicht«. Kreatives Schreiben im Deutschunterricht am Beispiel von Gedichten. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* (49), S. 30-34.

Belke, Gerlind (2011). Literarische Sprachspiele als Mittel des Spracherwerbs. *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Fremdsprache Literatur* (44), S. 15-21.

Black, Rebecca W. (2009). English-Language Learners, Fan Communities, and 21st-Century Skills. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 52(8), S. 688-697.

Boesken, Gesine (2013). Literaturplattformen. In Grond-Rigler, Christine & Straub, Wolfgang (Hrsg.): *Literatur und Digitalisierung*. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 21-42. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110237887> (Zugriff am 26.07.2019).

- Bonz, Jochen (2009). Kulturwissenschaftliche Anmerkungen zum Verhältnis von Schule und Popkultur. In Sohns, Jan-Arne & Utikal, Rüdiger (Hrsg.): *Popkultur trifft Schule. Bausteine für eine neue Medienerziehung*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 33-44.
- Booth, Paul (2017). *Digital Fandom 2.0. New Media Studies*. New York: Peter Lang.
- Börner, Wolfgang (1987). Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Überlegungen zu einem Modell. In Lörcher, Wolfgang & Schulze, Rainer (Hrsg.): *Perspectives on Language in Performance. Studies in Linguistics, Literary Criticism and Language Teaching and Learning. To Honour Werner Hüllen on the Occasion of His Sixtieth Birthday. Volume 2*. Tübingen: Gunter Narr, S. 1336-1349 (Tübinger Beiträge zur Linguistik Band 317).
- Börner, Wolfgang (1992). Das Werkzeug „Textverarbeitung“ im fremdsprachlichen Schreiben: Idealkonzeption und Realisierungen. In Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.): *Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS-Verlag, S. 297-313 (Reihe: Fremdsprachen in Lehre und Forschung Band 10).
- Bredella, Lothar & Hallet, Wolfgang (2007). Einleitung: Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. In Bredella, Lothar & Hallet Wolfgang (Hrsg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT, S. 1-10 (WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik Band 2. Herausgegeben von Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning).
- Bredella, Lothar (2007). Die welterzeugende und die welterschließende Kraft literarischer Texte: Gegen einen verengten Begriff von literarischer Kompetenz und Bildung. In Bredella, Lothar & Hallet Wolfgang (Hrsg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT, S. 65-86 (WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik Band 2. Herausgegeben von Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning).
- Bredella, Lothar (2013). Wozu lesen wir Geschichten im Fremdsprachenunterricht? In Klein, Erwin/Meissner, Franz-Joseph & Prokopowicz, Tanja (Hrsg.): *Lesen, Lesekompetenz, Leseförderung. Akten des GMF-Sprachentages Aachen 2011*. Giessen: Giessener Elektronische Bibliothek, S. 154-181 (Giessener Fremdsprachendidaktik: Online 1. Herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer, Hélène Martinez und Franz-Joseph Meißner). Zugriff am 22.07.2019 unter <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9525>.
- Busse, Kristina & Gray, Jonathan (2011). Fan cultures and fan communities. In Nightingale, Virginia (Hrsg.): *The Handbook of Media Audiences*. Oxford: Wiley-Blackwell, S. 425–443. DOI: 10.1002/9781444340525.ch21 (Zugriff am 27.06.2019).
- Busse, Kristina & Hellekson, Karen (2006). Introduction. Work in Progress. In Busse, Kristina & Hellekson, Karen (Hrsg.): *Fan Fiction and Fan Communities in the Age of the Internet: New Essays*. Jefferson, NC: McFarland & Co, S. 5-32.

- Caspari, Daniela (2017). Sündenfall Kompetenzorientierung? Zu Funktion und Stellenwert literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht vor und nach Einführung der Bildungsstandards. In Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch*. München: Iudicium, S. 223-246.
- Coker, Cait (2015). Everybody's bi in the future: Constructing sexuality in the Star Trek Reboot fandom. *The Journal of Fandom Studies* 3 (2), S. 195-210. DOI: [https://doi.org/10.1386/jfs.3.2.195\\_1](https://doi.org/10.1386/jfs.3.2.195_1) (Zugriff am 01.07.2019).
- Coppa, Francesca (2017). *The Fanfiction Reader. Folk Tales for the Digital Age*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Coppa, Francesca (2006). A Brief History of Media Fandom. In Busse, Kristina & Hellekson, Karen (Hrsg.): *Fan Fiction and Fan Communities in the Age of the Internet: New Essays*. Jefferson, NC: McFarland & Co, S. 41-59.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Zugriff am 16.09.2019 unter <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Cuntz-Leng, Vera & Meintzinger, Jacqueline (2015). A Brief History of Fan Fiction in Germany. *Transformative Works and Cultures* (19). DOI: <https://doi.org/10.3983/twc.2015.0630> (Zugriff am 12.05.2019).
- Dengscherz, Sabine (2012). Auf dass sie wissen, was sie tun...Strategierepertoires für das Schreiben in einer L2 erweitern. *ÖDaF-Mitteilungen* (2), S. 65-80.
- Derecho, Abigail (2006). Archontic Literature. A Definition, a History, and Several Theories of Fan Fiction. In Busse, Kristina & Hellekson, Karen (Hrsg.): *Fan Fiction and Fan Communities in the Age of the Internet: New Essays*. Jefferson, NC: McFarland & Co, S. 61-78.
- Derrida, Jacques (1995). Archive Fever: A Freudian Impression. *Diacritics* 25 (2), S. 9-63. (Translated by Eric Prenowitz). Zugriff am 08.04.2019 unter <https://www.jstor.org/stable/465144>.
- Dobstadt, Michael & Riedner, Renate (2011). Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Fremdsprache Literatur* (44), S. 5-14.
- Dobstadt, Michael & Riedner, Renate (2016). Eine ‚Didaktik der Literarizität‘ für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In Brüggemann, Jörn/Dehrmann, Mark-Georg & Standke, Jan (Hrsg.): *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 215-236.
- Donnerstag, Jürgen (2002). Der globale Erfolg amerikanischer Populärkultur als Herausforderung für sprachliches und kulturelles Lernen. In Decke-Cornill, Helene & Reichart-Wallrabenstein, Maike (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in*

*medialen Lernumgebungen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 181-193 (KFU – Kolloquium Fremdsprachenunterricht Band 12. Herausgegeben von Gerhard Bach, Volker Raddatz, Michael Wendt und Wolfgang Zydatiß).

- Donnerstag, Jürgen & Wolff, Martina (2007). Literarische Texte und Emotionen im Fremdsprachenunterricht. In Hallet, Wolfgang & Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT, S. 143-164 (WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik Band 1. Herausgegeben von Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning).
- Ehlers, Swantje (2010). Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Berlin: de Gruyter, S. 1530–1544 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft /HSK 35.2).
- Ehlers, Swantje (2011). *Studienbuch zur Analyse und Didaktik literarischer Texte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschunterricht Grundwissen Literatur Band 4).
- Ende, Karin (2014). Motivation durch digitale Medien im Unterricht? Aber ja! *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* (51), S. 42-48.
- Euba, Nikolaus & Warner, Chantelle (2017). Einführung. In Dobstadt, Michael & Riedner, Renate (Hrsg.): *Literatur Lesen Lernen. Lesewerkstatt Deutsch 2*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, S. 6-13.
- Ewert, Michael; Riedner, Renate & Schiedermaier, Simone (2011). Zur Einführung. Literarizität, Diskursivität und Medialität als Leitbegriffe einer Literaturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In Ewert, Michael; Riedner, Renate & Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: iudicum, S. 7-11.
- Fiske, John (1992). The Cultural Economy of Fandom. In Lewis, Lisa A. (Hrsg.): *The Adoring Audience. Fan Culture And Popular Media*. London, New York: Routledge, S. 30-49.
- Flower, Linda & Hayes, John R. (2014). Schreiben als kognitiver Prozess. Eine Theorie. In Dreyfürst, Stephanie & Sennwald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zu Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 35-56.
- Haas, Gerhard/Menzel, Wolfgang & Spinner, Kaspar H. (1994). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. *Praxis Deutsch* (123), S. 17-25.
- Haas, Gerhard (2013). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer/Klett.

- Hackl, Wolfgang (2015). Literatur im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In Drumbl, Hans & Hornung, Antonie (Hrsg.): *IDT 2013/1 Hauptvorträge*. Bozen: Bozen-Bolzano University Press, S. 127-148.
- Hallet, Wolfgang (2002). *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: WVT (Studien zur Englischen Literatur- und Kulturwissenschaft. Band 6. Herausgegeben von Ansgar und Vera Nünning).
- Hallet, Wolfgang (2010). Methoden kulturwissenschaftlicher Ansätze: *Close Reading* und *Wide Reading*. In Nünning, Vera & Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, S. 293-316.
- Hellekson, Karen & Busse, Kristina (Hrsg.) (2014). *The Fan Fiction Studies Reader*. Iowa City: University of Iowa Press.
- Henseler, Roswitha & Möller, Stefan (2017). Previously On. Mit TV-Serien narrative Kompetenz und Spracherwerb fördern. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 51 (146), S. 2-9.
- Hills, Matt (2017). From Fan Culture/Community to the Fan World: Possible Pathways and Ways of Having Done Fandom. *Palabra Clave* 20(4), S. 856-883. DOI: 10.5294/pacla.2017.20.4.2 (Zugriff am 24.04.2019).
- Hübner, Antje (2019). Bücher schreiben und dabei Deutsch lernen? *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* (60), S. 46-51.
- Ingelmann, Julian & Matuszkiewicz, Kai (2017). Autorschafts- und Literaturkonzepte im digitalen Wandel. *Zeitschrift für Germanistik, Neue Folge* XXVII (2), S. 300–315.
- Jamison, Anne Elisabeth (2013). *Fic: why fanfiction is taking over the world*. Dallas, TX: Smart Pop.
- Jenkins, Henry ([1992] 2013). *Textual Poachers. Television Fans and Participatory Culture*. New York, London: Routledge.
- Kaplan, Deborah (2006). Construction of Fan Fiction Character Through Narrative. In Busse, Kristina & Hellekson, Karen (Hrsg.): *Fan Fiction and Fan Communities in the Age of the Internet: New Essays*. Jefferson, NC: McFarland & Co, S. 134-152.
- Karagiannakis, Evangelia & Wicke, Rainer E. (2013). Kreative Arbeitsformen im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* (49), S. 3-10.
- Karpovich, Angelina I. (2006). The Audience as Editor. The Role of Beta Readers in Online Fan Fiction Communities. In Busse, Kristina & Hellekson, Karen (Hrsg.): *Fan Fiction and Fan Communities in the Age of the Internet: New Essays*. Jefferson, NC: McFarland & Co, S. 171-188.

- Köllemann, Melanie (2015). *Das Potential von Fanfiction aus deutschdidaktischer Perspektive*. Universität Wien, Wien.
- Kramersch, Claire & Huffmaster, Michael (2008). The Political Promise of Translation. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 37, S. 283-297. Zugriff am 28.07.2019 unter <http://periodicals.narr.de/index.php/flul/article/viewFile/2744/2635>.
- Kramersch, Claire (2011). Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Fremdsprache Literatur* (44), S. 35-40.
- Krings, Hans P. (1992). Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen – Ein Forschungsüberblick. In Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.): *Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS-Verlag, S. 47-77 (Reihe: Fremdsprachen in Lehre und Forschung Band 10).
- Krumm, Hans-Jürgen (2000). Schreibforschung und Schreibförderung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden*. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 7-16.
- Kubanek, Angelika (2012). Überlegungen zum Stellenwert eines „narrativen Prinzips“ im Fremdsprachenunterricht. *Babylonia* (02), S. 61-68. Zugriff am 17.07.2019 unter <http://babylonia.ch/de/archiv/2012/nummer-2/ueberlegungen-zum-stellenwert-eines-narrativen-prinzips-im-fremdsprachenunterricht/>.
- Kuhn, Axel (2015). Lesen in digitalen Netzwerken. In Rautenberg, Ursula & Schneider, Ute (Hrsg.): *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 427-444. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110275537> (Zugriff am 27.07.2019).
- Küster, Lutz (2015). Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen. In Küster, Lutz/Lütge, Christiane & Wieland, Katharina (Hrsg.): *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie - Empirie - Unterrichtsperspektiven*. Frankfurt a. M.: Lang, S.15-32.
- Lazar, Gillian (2008). Some Approaches to Literature, Language Teaching and the Internet. *FLuL* 37, S. 154-163.
- Lewis, Lauren/Black, Rebecca & Tomlinson, Bill (2009). Let Everyone Play: An Educational Perspective on Why Fan Fiction Is, or Should Be, Legal. *International Journal of Learning and Media* 1(1), S. 67-81.
- Mackey, Margaret & McClay, Jill Kedersha (2008). Pirates and poachers: Fan fiction and the conventions of reading and writing. *English in Education* 42 (2), S. 131-147. DOI: 10.1111/j.1754-8845.2008.00011.x (Zugriff am 09.03.2019).

- Magnifico, Alecia Marie/Curwood, Jen Scott & Lammers, Jayne C. (2015). Words on the screen: broadening analyses of interactions among fanfiction writers and reviewers. *Literacy* 49 (3), S. 158-166.
- Mall-Grob, Beatrice (2019). Wissenschaftliches Schreiben als Kommunikationsanlass – interdisziplinär, kooperativ und handlungsorientiert. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* (60), S. 20-26.
- McCracken, Allison (2017). Tumblr Youth Subcultures and Media Engagement. *Cinema Journal* 57 (1), S. 151-162.
- Metzger, Sabine (2012). Fanfiction. Die Rückeroberung der Mythen durch das Volk? In Altmeppen, Klaus-Dieter/Greck, Regina & KU Eichstätt-Ingolstadt, Deutschland (Hrsg.): *Facetten des Journalismus. Theoretische Analysen und empirische Studien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 377-394.
- Mohr, Imke (2010). Vermittlung der Schreibfertigkeit. In Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1*. Berlin/New York: De Gruyter, S. 992-998.
- Morimoto, Lori & Stein, Louisa Ellen (2018). Tumblr and Fandom. *Transformative Works and Cultures* (27). DOI: 10.3983/twc.2018.1580 (Zugriff am 15.04.2019).
- Nesselhauf, Jonas & Schleich, Markus (2017) (Hrsg.). *Banal, trivial, phänomenal: Spielarten des Trash*. Darmstadt: BÜCHNER.
- Nünning, Vera & Nünning, Ansgar (2007). Erzählungen verstehen – Verständlich erzählen: Dimensionen und Funktionen narrativer Kompetenz. In Bredella, Lothar & Hallet, Wolfgang (Hrsg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT, S. 87-106.
- Nünning, Ansgar & Surkamp, Carola (2013). Text – Literatur – Kultur: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 148-171.
- Ortner, Heike (2008). „Ein wenig Romantik neben dem Hauptplot kann nicht schaden“: Vernetztes (Weiter-)Erzählen in Fanfiction-Communities. In Gächter, Yvonne/Ortner, Heike/Schwarz, Claudia & Wiesinger, Andreas (Hrsg.): *Erzählen – Reflexionen im Zeitalter der Digitalisierung. Storytelling – Reflections in the Age of Digitalization* Innsbruck: Innsbruck University Press (Conference Series, herausgegeben von K. Habitzel und T. D. Märk), S. 356-378.
- Penley, Constance (1997). *Nasa/Trek. Popular Science and Sex in America*. London, New York: Verso.
- Pommerin, Gabriele; Kupfer-Schreiner, Claudia; Lamprecht, Stephanie; Meyer, Ulla; Schloß, Iris; Akman, Ibrahim; Mayr, Johann & Quitz, Hans-Martin (1996).

*Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1-10.* Weinheim; Basel: Beltz.

- Porombka, Stephan (2009). Das neue Kreative Schreiben. *GFL – German as a foreign language* (2-3), S. 167-193.
- Portmann, Paul R. (1991). *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik.* Tübingen: Max Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik 122. Herausgegeben von Helmut Henne, Horst Sitta und Herbert Ernst Wiegand).
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2010). Schreiben. In Hallet, Wolfgang & König, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik.* Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett, S. 92-96.
- Radvan, Florian (2013). Digitales Schreiben im Deutschunterricht. In Lobin, Henning/Leitenstern, Regine/Lehen, Katrin & Klawitter, Jana (Hrsg.): *Lesen, Schreiben, Erzählen. Kommunikative Kulturtechnik im digitalen Zeitalter.* Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 107-130.
- Riedner, Renate (2017). Narrativität und Literarisches Erzählen im Fremdsprachenunterricht. In Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch.* München: Iudicium, S. 58–76.
- Riemer, Claudia (2010). Motivation. In Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik.* Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett, S. 168-172.
- Rogge, Michael (2017). Just Make It a Good Story. Fan fiction und transmediale Elemente zu einer TV-Serie entwerfen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 51 (146), S. 28-33.
- Ruf, Oliver (2016). *Kreatives Schreiben. Eine Einführung.* Tübingen: A. Francke Verlag.
- Ruhmann, Gabriela & Kruse, Otto (2014). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In Dreyfürst, Stephanie & Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zu Theorie, Didaktik und Beratung.* Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 15-34.
- Samutina, Natalia (2017). Emotional landscapes of reading: fan fiction in the context of contemporary reading practices. *International Journal of Cultural Studies* 20 (3), S. 253–269. DOI: 10.1177/1367877916628238 (Zugriff am 22.03.2019).
- Sandvoss, Cornel ([2007] 2014). The Death of the Reader? Literary Theory and the Study of Texts in Popular Culture. In Hellekson, Karen & Busse, Kristina (Hrsg.): *The Fan Fiction Studies Reader.* Iowa City: University of Iowa Press, S. 61-74.

- Sauro, Shannon & Sundmark, Björn (2016). Report from Middle-Earth: fan fiction tasks in the EFL classroom. *ELT Journal* 70 (4), S. 414-423. DOI:10.1093/elt/ccv075 (Zugriff am 03.02.2019).
- Sauro, Shannon & Sundmark, Björn (2019). Critically examining the use of blog-based fanfiction in the advanced language classroom. *ReCALL* 31(1), S.40–55. DOI: 10.1017/S0958344018000071 (Zugriff am 19.04.2019).
- Schäfer, Jörgen (2013). Netzliteratur. In Binczek, Natalie; Dembeck, Till & Schäfer, Jörgen (Hrsg.): *Handbuch Medien der Literatur*. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 481-501. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110295573> (Zugriff am 25.07.2019).
- Schart, Michael (2003). *Projektunterricht subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schiedermaier, Simone (2011). Literarische Texte als *literarische* Texte – Vieldeutigkeit, Anschaulichkeit, Kontextverbundenheit. *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Fremdsprache Literatur* (44), S. 28-34.
- Schiedermaier, Simone (2015). Lyrik und Kurzprosa im Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache. In In Dobstadt, Michael/Dvorecký, Michal/Mandl, Eva/Navas de Pereira, Grauben & Riedner, Renate (Hrsg.): *IDT 2013 Band 3.2 - Kultur, Literatur, Landeskunde. Sektionen E5, E8*. Bozen: Bozen-Bolzano University Press, S. 47-58.
- Schiedermaier, Simone (2017). "Ist das Literatur? ... Was ist denn Literatur?" Ein Rückblick und Ausblick auf die Rolle der Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch*. München: Iudicium, S. 15-40.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008). Ein 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* (39), S. 28-33.
- Sohns, Jan-Arne & Utikal, Rüdiger (2009). Popkultur trifft Schule: Eine Pädagogik der Popkultur. In Sohn, Jan-Arne & Utikal, Rüdiger (Hrsg.): *Popkultur trifft Schule. Bausteine für eine neue Medienerziehung*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 9-18.
- Sommer, Roy (2010). Methoden strukturalistischer und narratologischer Ansätze. In Nünning, Vera & Nünning, Ansgar (Hrsg.). *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, S. 91-108.
- Spinner, Kaspar H. (2015). *Kreativer Deutschunterricht. Identität-Imagination-Kognition*. Seelze: Kallmeyer/Klett (Reihe Praxis Deutsch. Herausgegeben von Jürgen Baurmann und Clemens Kammler).

- Stasi, Mafalda (2006). The Toy Soldiers from Leeds: The Slash Palimpsest. In Busse, Kristina & Hellekson, Karen (Hrsg.): *Fan Fiction and Fan Communities in the Age of the Internet: New Essays*. Jefferson, N.C.: McFarland, S. 115-133.
- Surkamp, Carola (2007). Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In Hallet, Wolfgang & Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT, S. 89-106 (WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik Band 1. Herausgegeben von Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning).
- Suter, Beat (2006). Neue Formen der Literatur und des Schreibens. In Wermke, Matthias für die Dudenredaktion/Hoberg, Rudolf & Eichhoff-Cyrus, Karin für die Gesellschaft für deutsche Sprache (Hrsg.): *Von \*hdl\* bis \*cul8r\**. *Sprache und Kommunikation in den Neuen Medien*. Thema Deutsch, 7. Mannheim, Wien u.a.: GfdS, S. 265-282.
- Thomas, Bronwen (2011). What Is Fanfiction and Why Are People Saying Such Nice Things about It?? *Storyworlds: A Journal of Narrative Studies* (3), S. 1-24. DOI: 10.5250/storyworlds.3.2011.0001.
- Trim, John; North, Brian & Coste, Daniel (in Zusammenarbeit mit Sheils, Joseph) (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Ünal, D. Çigdem (2013). Kreativer Umgang mit literarischen Texten. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* (49), S. 11-16.
- Volkman, Laurenz (2007). *Popular Culture* im Fremdsprachenunterricht: Musikvideoclips, Popsongs, Werbung. In Hallet, Wolfgang & Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT, S. 277-291 (WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik Band 1. Herausgegeben von Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning).
- Volkman, Laurenz (2017). Funktionen literarischer Texte. Perspektiven der Englischdidaktik. In Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch*. München: Iudicium, S. 206-222.
- Wanning, Berbeli (2015). Lesestrategien für digitale Medien. *Bibliotheksdienst* 49 (9), S. 909-919. DOI: 10.1515/bd-2015-0109 (Zugriff am 27.07.2019).
- Woledge, Elizabeth (2006). Intimatopia: Genre Intersections Between Slash and the Mainstream. In Busse, Kristina & Hellekson, Karen (Hrsg.): *Fan Fiction and Fan Communities in the Age of the Internet: New Essays*. Jefferson, N.C.: McFarland, S. 97-114.
- Zerweck, Bruno (2009). Fernsehen und Schule. TV-Serien als trojanische Pferde des Schulunterrichts. In Sohns, Jan-Arne & Utikal, Rüdiger (Hrsg.): *Popkultur trifft Schule. Bausteine für eine neue Medienerziehung*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 253-268.

## Internetseiten:

- aboutbooks GmbH. *LovelyBooks*. Zugriff am 05.09.2019 unter <https://www.lovelybooks.de/>.
- Armstrong, Jennifer Keishin (06.01.2016). How Sherlock Holmes changed the world. *BBC Culture*. Zugriff am 02.09.2019 unter <http://www.bbc.com/culture/story/20160106-how-sherlock-holmes-changed-the-world>.
- Automatic Inc. *WordPress.com*. Zugriff am 17.09.2019 unter <https://de.wordpress.com/>
- Brockhaus. *Fan*. Zugriff am 03.06.2019 unter <http://brockhaus.de/ecs/enzy/article/fan>
- Emergency Awesome*. Zugriff am 05.09.19 unter <https://www.youtube.com/user/emergencyawesome>.
- European Parliament (2019). *Copyright: MEPs back provisional agreement*. Press Releases 26-02-2019 - 15:23. Zugriff am 29.03.2019 unter <http://www.europarl.europa.eu/news/en/press-room/20190226IPR28811/copyright-meps-back-provisional-agreement>
- FanFiction.Net*. Zugriff am 23.08.19 unter <https://www.fanfiction.net/>.
- Google LLC. *Google Docs, Sheets, Slides und Forms*. Zugriff am 07.09.19 unter [https://www.google.com/intl/de\\_at/docs/about/](https://www.google.com/intl/de_at/docs/about/).
- Harmon, Amy (18.8.1997). In TV's Dull Summer Days, Plots Takes Wings on the Net. *The New York Times*. Zugriff am 11.6. 2019 unter <https://www.nytimes.com/1997/08/18/business/in-tv-s-dull-summer-days-plots-take-wing-on-the-net.html>.
- ideaFactory. Geiler, Thiessen & Uhlig GbR. *Fanfiktion.de. Das Fanfiction-Archiv*. Zugriff am 24.05.2019 unter <https://www.fanfiktion.de/>.
- ideaFactory. Geiler, Thiessen & Uhlig GbR. Tutorien - Autoren helfen Autoren. *Fanfiktion.de. Das Fanfiction-Archiv*. Zugriff am 18.09.2019 unter [https://www.fanfiktion.de/p/tutorials\\_index/0](https://www.fanfiktion.de/p/tutorials_index/0).
- IMDb.com, Inc. *Elementary*. Zugriff am 14.09.2019 unter [https://www.imdb.com/title/tt2191671/?ref\\_=nv\\_sr\\_1?ref\\_=nv\\_sr\\_1](https://www.imdb.com/title/tt2191671/?ref_=nv_sr_1?ref_=nv_sr_1).
- IMDb.com, Inc. *Sherlock*. Zugriff am 14.09.2019 unter <https://www.imdb.com/title/tt1475582/>.
- literaturcafe.de*. Zugriff am 05.09.19 unter <https://www.literaturcafe.de/>.
- Moodle.org*. Zugriff am 17.09.2019 unter <https://moodle.org/>.
- Organization for Transformative Works (OTW). *Archive of Our Own*. Zugriff am 02.09.2019 unter <https://archiveofourown.org/>.
- Organization for Transformative Works (OTW). *Fanlore*. Zugriff am 05.09.19 unter [https://fanlore.org/wiki/Main\\_Page](https://fanlore.org/wiki/Main_Page).

Oxford University Press (March 2019). "fan, n.2." *OED Online*. Zugriff am 03.06.2019 unter [www.oed.com/view/Entry/68000](http://www.oed.com/view/Entry/68000)

Rampetzreiter, Heide. Episodenblog. *Die Presse*. Zugriff am 06.06.2019 unter <https://diepresse.com/home/kultur/gameofthrones/index.do>

Riiru. Tutorium: Ab wann ist ein Betaleser notwendig oder hilfreich? *Fanfiktion.de. Das Fanfiction-Archiv*. Zugriff am 18.09.2019 unter [https://www.fanfiktion.de/p/tutorials\\_tut-form-1/0](https://www.fanfiktion.de/p/tutorials_tut-form-1/0).

Sweet, Matthew (27.12. 2013). Sherlock: how it became a global phenomenon. *The Telegraph*. Zugriff am 14.09.2019 unter <https://www.telegraph.co.uk/culture/tvandradio/10501730/Sherlock-how-it-became-a-global-phenomenon.html>.

Tumblr Inc. *Tumblr*. Zugriff am 05.09.19 unter <https://www.tumblr.com/>.

Wikia Inc. *Fandom*. Zugriff am 09.09.19 unter <https://www.fandom.com/>.

YouTube LLC. *YouTube*. Zugriff am 05.09.19 unter <https://www.youtube.com/>.

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Grafik zum Forschungsprozess dieser Diplomarbeit (eigene Darstellung).....	3
Abb. 2: Fremdsprachenunterricht als Textgewebe (Hallet 2002, S. 74).....	36
Abb. 3: Schreibmodell nach Flower & Hayes 1981 (Flower & Hayes 2014, S. 40) .....	54
Abb. 4: Schreibmodell für den Fremdsprachenunterricht (Börner 1992, S. 301) .....	55
Abb. 5: Schreiben als schriftsprachliches Handeln (Becker-Mrotzek & Böttcher 2015, S. 21) .	56
Abb. 6: Startseite des Fanfiction-Archivs fanfiktion.de ( <a href="https://www.fanfiktion.de/">https://www.fanfiktion.de/</a> ).....	94
Abb. 7: Unterteilung in verschiedene Fandoms innerhalb der Kategorie Bücher ( <a href="https://www.fanfiktion.de/Buecher/c/103000000">https://www.fanfiktion.de/Buecher/c/103000000</a> ) .....	95
Abb. 8: Weitere Genres innerhalb der Kategorie Prosa ( <a href="https://www.fanfiktion.de/Prosa/c/201000000">https://www.fanfiktion.de/Prosa/c/201000000</a> ).....	95
Abb. 9: Sucheinstellung innerhalb eines bestimmten Fandoms und Kategorie ( <a href="https://www.fanfiktion.de/Sherlock-BBC/c/300000230/search">https://www.fanfiktion.de/Sherlock-BBC/c/300000230/search</a> ).....	96
Abb. 10: Tutorien zum Schreiben von Fanfictions ( <a href="https://www.fanfiktion.de/p/tutorials_index/0">https://www.fanfiktion.de/p/tutorials_index/0</a> ) .....	97

# Anhang

## Appendix A

Beispielhafte Fanfiction nach Kontrapunkt (12.09.2011). Hol die Milch, John. *Fanfiction.de*. Zugriff am 12.09.2019 unter <https://www.fanfiction.de/s/4e6e5c520001c8df06713c6a/1/Hol-die-Milch-John>.

### Hol die Milch, John

„Hast du die Milch gekauft?“, fragte John, obwohl er wusste, dass er es sich eigentlich sparen könnte.

Sherlock, der schon wieder in seiner Denker-Pose auf dem Sofa drapiert war, die Handflächen behutsam aneinander gelegt, gestreckte Beine, das Gesicht zur Decke gewandt, öffnete nicht einmal die Augen.

„Möchtest du die Antwort wirklich hören?“

John blinzelte kurz und überlegte bereits, ob der Supermarkt, in dem er einkaufte, an einem Samstag um beinahe halb sechs noch offen haben würde, versuchte es aber dennoch:

„Würde sie mir denn gefallen?“

John könnte schwören, dass Sherlock, der verdammte Bastard, ein Lächeln unterdrückte, als er verneinte.

*Unglaublich, was ein Mann alles für einen Tee mit Milch tun muss*, dachte er, als er sich seine alte, geflickte Jacke umwarf und, einen gewissen Consulting Detective lautstark verwünschend, zur Tür hinaus und auf die belebten Straßen Londons rauschte.

Der Supermarkt hatte noch offen.

John schob den Einkaufswagen vor sich her und ärgerte sich im Stillen über seine alte Angewohnheit, mehr zu kaufen, als er eigentlich brauchte.

In der Armee musste man nehmen, was man kriegen konnte, weil nie sicher war, ob der nächste Proviant noch kommen würde.

Er ließ den Blick über Schokoladenpudding, Spaghetti, Tomatensoße, verschiedene Fertignudelsuppen, Tiefkühlpizza (mit Schinken und viel Käse), Brötchen (für morgen früh, er selbst konnte in der Krankenhauskantine essen, aber Sherlock vergaß oder ignorierte solch trivialen Dinge wie Nahrungsaufnahme auffällig oft), neue Teebeutel und natürlich die Tüten Milch gleiten, die bereits in seinem Wagen gestapelt waren und

reihete sich in die Schlange an der Kasse ein, als der Mann vor ihm eine Pistole herauszog und sie der Kassiererin ins Gesicht hielt.

In einem modernen Bürogebäude am anderen Ende von London biss sich Stan Pike, einer der Angestellten im dreizehnten Stockwerk, das sich ausschließlich mit der Überwachung von Sherlock Holmes und Dr. John Watson beschäftigte, nervös auf die Unterlippe.

Sein Chef hatte ihnen allen befohlen, ihn bei „einer größeren Außerplanmäßigkeit“ sofort und persönlich zu informieren, und was Kamera Nummer 4486B ihm hier zeigte (Ein bewaffneter Mann nur wenige Schritte von Mr. Watson entfernt), war, wenn überhaupt etwas, ganz gewiss außerplanmäßig.

Doch niemand redete gerne mit dem Boss, wenn er sich am selben Tag mit seinem Bruder unterhalten hatte und dementsprechend schlecht gelaunt war.

Stan wartete noch ein paar Sekunden in der verzweifelten Hoffnung, dass sich das Problem von selbst lösen würde.

Das tat es nicht.

Der Mann begann stattdessen mit der Pistole herumzufuchteln und auch die Käufer zu bedrohen.

Stan atmete tief durch und wählte schweren Herzens Mycroft Holmes' Nummer.

*Beretta M 1935*, dachte John, als er in den Lauf eben dieser Waffe blickte und mit den anderen Kunden (eine ältere Dame, die ihre Fernsehzeitschrift fest umklammert hielt und eine Jugendliche mit einer Packung Tampons in der einen und einer Tüte Multivitaminbonbons in der anderen Hand) an die Wand gedrängt wurde, *wurde im zweiten Weltkrieg sowohl von den Italienern als auch Deutschen verwendet. Beliebt wegen der einfachen Konstruktion und der geringen Größe. Leicht zu verstecken. 1967 wurde die Letzte hergestellt.*

Er sah den Mann zum ersten Mal wirklich an.

Ein junges Gesicht, spitz und unvorteilhaft umrahmt von rostrotem Haar.

*Wahrscheinlich hat er sie von seinem Daddy geklaut.*

„Ich will keinen Ärger!“, versicherte der Junge als Erstes und John musste sich körperlich anstrengen, um nicht zu schnauben.

Menschen, die bewaffnet einen Laden überfielen, würden immer Ärger kriegen.

*Und natürlich hat Sherlock meine Pistole. Vielleicht ballert er gerade wieder auf die Wand ein.*

Er hielt weiterhin die Hände hoch. Mit grimmiger Genugtuung bemerkte er, dass sie vollkommen ruhig waren.

Die Jugendliche mit den Bonbons schluchzte leise.

Sofort richtete sich die Beretta auf sie.

„Schnauze!“, kreischte der Junge und ihm traten vor Aufregung beinah die Augen aus den Höhlen.

Es hätte lustig ausgesehen, wenn die Situation nicht so ernst gewesen wäre.

„Haltet alle die Schnauze und setzt euch an die Wand!“

Sie gehorchten, mit immer noch erhobenen Händen.

Das Bonbonmädchen schüttelte es vor lautlosen Tränen.

Die alte Dame sagte nichts, sondern umkrallte ihre Zeitschrift so fest, dass ihre dünnen Fingerknöchel weiß hervortraten.

John entdeckte jetzt die Überwachungskamera über dem Ausgang, die die Geschehnisse am Kassensbereich aufzeichnete.

Er erinnerte sich daran, was Mycroft Holmes vor ihrem ersten Treffen mit den Kameras getan hatte und fragte sich, ob er die Show genoss.

Stan Pike war sehr unwohl zumute.

Mycroft Holmes startete mit einer Begeisterung auf den Computerbildschirm, die Pike ihm in seinen kühnsten Träumen nicht zugetraut hätte.

„Er hat ein ganz spezielles Talent dafür, in Schwierigkeiten zu geraten, nicht wahr?“

Stan blinzelte.

„Wer, Sir?“

Mr. Holmes stach mit dem Finger auf den Bildschirm ein.

„John Watson natürlich, denken Sie mit, Mann!“

Stan ließ diesen unprofessionellen Kommentar schweigend über sich ergehen, immerhin war er auf so etwas gefasst gewesen.

„Sehen Sie seine Hände? Er ist vollkommen ruhig“, Holmes starrte auf das Bild, als könnte er es durch pure Willenskraft dazu bringen, schärfer zu werden.

Watson wandte sein Gesicht plötzlich der Kamera zu, die Hände erhoben.

Holmes lachte, er *lachte* doch tatsächlich und schüttelte ungläubig den Kopf.

„Es ist, als könnte er uns hier stehen sehen. Wahrhaft faszinierend. Ich kann allmählich verstehen, warum Sherlock ihn behalten will.“

Pike war inzwischen nicht mehr irritiert, wenn er Mr. Holmes von Menschen so reden hörte, als ob sie Haustiere wären, und kam deshalb gleich zu der Frage, die ihm auf der

Zunge brannte:

„Sollten wir nicht die Polizei alarmieren?“

Zu seinem Entsetzen schüttelte Holmes den Kopf und ließ sich einen Stuhl bringen, um sich neben ihn zu setzen (nicht einmal Stan selbst wusste, welche der beiden Taten ihn nervöser machte).

„Lassen Sie nur. Ich möchte sehen, was er tut.“

Die Kamera blieb weiter aufmerksam auf sie gerichtet und es waren immer noch keine Polizeisirenen zu hören.

Anscheinend musste er sich um dieses Problem allein kümmern.

„Kommen Sie“, sagte John, ruhig und sanft, als würde er mit einem verängstigten Hund sprechen, „Sie wollen doch nicht, dass jemand verletzt wird.“

Der Junge wirbelte prompt zu ihm herum, die Waffe auf ihn gerichtet.

*Ist nicht einmal maskiert, der Trottel. Vielleicht will er alle Zeugen beseitigen.*

Das würde nicht passieren.

„Sagen Sie uns einfach, was Sie wollen, und wir geben es Ihnen. Es gibt keinen Grund, irgendjemanden zu verletzen.“

Die Hand mit der Beretta zitterte.

Amateur.

„Ich bin John Watson“, fuhr er fort, immer noch darauf bedacht, seine Stimme so friedlich wie nur möglich klingen zu lassen, „Hi.“

„Peter Dobson“, antwortet der Junge automatisch, ein unscheinbarer, nichtssagender Kerl, der daran gewöhnt war, seinen Namen oft wiederholen zu müssen.

*Oh mein Gott, dachte John, gerade als Dobson die Pistole wieder nach oben riss, er hat mir seinen Namen gesagt, wie dämlich ist -*

„Sie haben mich reingelegt!“, kreischte der rothaarige Beinah-Verbrecher, „Sie haben mich dazu gebracht, meinen Namen zu sagen!“

„Wir werden es niemanden verraten“, versicherte John schnell und beruhigend, „Sie müssen -“

Das Bonbonmädchen schluchzte wieder, ein hohler, verzweifelter Laut, der John Schmerzen in der Brust bereitete.

„Ich muss gar nichts!“, rief Dobson und, als das Mädchen noch lauter weinte,

„SCHNAUZE!“

Sofort wurde es totenstill.

Die Augen des Jungen schnellten zwischen der alten Dame, der KassiererIn, dem

Bonbonmädchen und John hin und her.

*Eine große Wahl hat er nicht mehr.*

„Ich werde euch alle erschießen müssen“, stellte auch er schließlich fest und richtete seine Pistole auf die Kassiererin.

„Ach nein!“, rief Mycroft Holmes im dreizehnten Stock nach dieser Wendung der Ereignisse enttäuscht, „Wie deprimierend geistlos!“

Stan glotzte ihn an.

Fehlte nur noch, dass sein Boss Cola schlürfte und Popcorn in sich hinein schaufelte, während er das Verbrechen beobachtete.

Mycroft Holmes klopfte sich mit dem Zeigefinger nachdenklich auf die Lippen.

„Na gut“, ergab er sich endlich, „Dann rufen wir eben die Polizei.“

Sofort war Stan am Telefon und wählte die Nummer.

*Hoffe, ich gerate niemals mit Holmes in einen Überfall. Er würde den Dieb wahrscheinlich aus Langeweile dazu anstacheln, mich zu erschießen,* dachte er, nur halb im Spaß.

Mycroft Holmes ging allerdings nicht wieder, sondern blieb sitzen, den Blick ununterbrochen auf den kleinen Mann gerichtet, der an der Wand kauerte, als erwartete er von ihm immer noch große Taten.

John hatte genug.

Ihm war klar, dass er irgendwann sterben musste, aber von so einem ahnungslosen Bubi in einem Supermarkt erschossen zu werden, wo er nur Milch hatte kaufen wollen, war nach seinem Geschmack doch unter seiner Würde.

Lautlos hob er die Tiefkühlpizza aus seinem Einkaufswagen, der gleich neben ihm stand.

Das Bonbonmädchen weinte immer noch.

Das Geräusch überdeckte perfekt das Reißen der Packung.

John hielt die Pizza jetzt in der Hand, nur noch von einer Plastikfolie umwickelt.

Er hob sie hoch und zielte sorgfältig.

Er hatte nur einen Versuch.

Dobson hielt der Kassiererin, der die Todesangst im Gesicht stand, immer noch die Waffe entgegen.

„Ich wollte das alles nicht“, erklärte er ihr, „Das musst du verstehen.“

„*Ich muss gar nichts!*“, *du Sack,* dachte John und warf die Pizza wie eine Frisbeescheibe.

Stan Pike verfolgte mit entsetzter Überraschung, wie die Tiefkühlpizza zielsicher Dobsons Hinterkopf traf, davon abprallte und wie eine überdimensionale Schinken-Käse-Münze davonrollte.

Der eine Moment Ablenkung war genug für Watson, kleiner, unscheinbarer John Watson, um sich auf den Verbrecher zu stürzen, ihm die Waffe zu entreißen und eins überzuziehen.

Der Junge ging zu Boden wie ein Sack Kartoffeln.

Watson warf noch einmal einen Blick Richtung Kamera, als ob er etwas sagen wollte wie „Danke für Nichts, ihr Idioten“ und sprach mit der Kassiererin, fragte vermutlich, ob es ihr gut ging.

Er war schließlich nur ein harmloser, freundlicher, kleiner Mann.

*Die Welt ist verrückt geworden*, dachte Stan geschockt, während Holmes neben ihm lachend sagte: „Oh, ich dachte, er würde es mit den Brötchen versuchen, nichtsdestotrotz ganz und gar bemerkenswert!“, *vollkommen verrückt*.

Seufzend schloss John die Wohnung auf.

Die Polizei war dann doch gekommen, zu spät, wie fast immer in dieser Stadt.

Lestrade hatte ihm sogar eine Tasse Tee gemacht, mit Milch.

Sie hatten ihn fast zwei Stunden dabehalten.

Die Pizza war ihm natürlich auch nicht ersetzt worden.

„Ich bin wieder da!“, rief er, nur um ein gelangweiltes „Oh, John, darauf wäre ich ohne dich niemals gekommen!“ als Antwort zu erhalten.

John stellte erschöpft die Einkäufe auf den Tisch und ließ sich auf den Sessel fallen.

Sherlock verharrte immer noch in seiner Denker-Pose.

Er hatte sich, seit John gegangen war, offensichtlich keinen Zentimeter bewegt.

In diesem Moment klingelte Sherlocks Handy.

„Reich' mir mein Handy, John“, befahl Sherlock, ohne die Augen zu öffnen.

„Wo ist es?“, fragte John entnervt, der inzwischen eine so große Sehnsucht nach seinem Bett verspürte, dass es fast weh tat.

„Du sitzt darauf.“

„Oh.“

Er warf es Richtung Sherlock und es prallte mit einem dumpfen Geräusch an dessen Brust ab.

Endlich öffnete Sherlock die Augen, um John empört anzufunkeln.

„Du hättest es mir geben können.“

„Du hättest es dir holen können.“

Sherlock ignorierte ihn und betrachtete missgelaunt die Nachricht.

„Sie ist von Mycroft“, informierte er John und sein angewidertes Gesichtsausdruck hätte John zum Lachen gebracht, wenn er nicht so müde gewesen wäre.

Sherlock schien die SMS dennoch widerwillig zu lesen, denn er schwieg kurz.

Dann: „Was meint er, du hast mit einer Tiefkühlpizza einen Überfall vereitelt?“

## Appendix B

Tabelle zum Erschließen von Erzählungen nach Ehlers, Swantje (2011). *Studienbuch zur Analyse und Didaktik literarischer Texte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschunterricht Grundwissen Literatur Band 4).

Tab. 9 Operationalisierung

Kategorien	Operationale Fragen
Erzählen	Was ist Erzählen? Welche Funktion hat das Erzählen?
Aufbau von Geschichten	Wie ist eine erzählte Geschichte aufgebaut? Welche narrativen Einheiten lassen sich identifizieren?
Funktion von Geschichteneinheiten	Welche Funktion haben die einzelnen Teile einer Geschichte?
Komplikation	Wodurch entsteht ein Konflikt bzw. eine Komplikation? Worin besteht der Konflikt?
Evaluationen	Finden sich Wertungen in dem Erzähltext? Wenn ja, wer wertet? Worauf sind die Wertungen bezogen (Figuren, Handlungen)? Welcher Art ist die Wertung?
Lösungen	Welche Lösungsschritte werden durchgeführt? Welche Lösungen werden geboten?
Episode	Was ist eine Episode? Wie ist sie aufgebaut?
Gliederungssignale	Lassen sich Gliederungssignale in der Geschichte und auf der Sprachebene identifizieren?
Handlungen	Wie ist die Abfolge von Handlungen und ihre Verknüpfung? Welche Handlungen sind hervorgehoben/wichtig, welche weniger wichtig? Handelt es sich um einsträngige vs. mehrsträngige Handlungen? Was motiviert das Handeln von Figuren?
Figuren	Welche Figur ist der Protagonist und wer ist der Antagonist? Wer ist Haupt- oder Nebenfigur? Wie ist eine Figur charakterisiert? Welche Merkmale lassen sich ihr zuordnen? Ändert sich die Figur im Laufe der Geschichte?
Emotionen von Figuren	Wie fühlt sich eine Figur in einer bestimmten Situation? Warum fühlt sie sich so? Wie reagiert sie innerlich auf bestimmte Geschehnisse und Verhaltensweisen anderer Figuren?
äußere Reaktionen	Wie reagiert eine Figur äußerlich auf bestimmte Vorkommnisse?
Einstellungen/ Weltbilder	Welche Einstellung hat eine Figur zu anderen Figuren und deren Verhalten; wie bewertet sie diese? Welche Sicht auf die Welt hat die Figur? Welche Wert- und Glaubenshaltungen nimmt sie ein?
Beziehungen	Welche Beziehungen bestehen zwischen Figuren? Ändern sich die Beziehungen im Laufe der Geschichte?
Schauplatz/Raum	Wo spielt die Geschichte? Welche Funktion hat der Raum? Wie sind der erzählte Raum und der Erzählraum gegliedert?
Zeit	Wann spielt die Geschichte? Gibt es zeitliche Signale auf den Kontext? Wann geschieht was? Wie sind erzählte Zeit und Erzählzeit gegliedert? Werden Ereignisse chronologisch oder achronologisch erzählt, finden Rückblenden und Vorausschau statt?

Quelle: Ehlers (2011), S. 46.

## Appendix C

Fragenkatalog zur Beurteilung kreativer Textprodukte nach Surkamp, Carola (2007). Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In Hallet, Wolfgang & Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT, S. 89-106 (WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik Band 1. Herausgegeben von Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning).

1. Wie sorgfältig und engagiert ist die Arbeit/Darstellung ausgeführt?
2. Ist der vorgetragene/vorgelegte Schülertext in sich stimmig? Gibt es Brüche? Worauf sind diese zurückzuführen? Gibt es beabsichtigte Brüche? Was ist deren Intention?
3. Wie hat der Lerner bzw. die Lernerin die Beziehung zum Thema der Aufgabe hergestellt? Bei speziell verlangtem Texttyp: Ist die Textart in ihrer Grundstruktur bei der Gestaltung erfasst? Bei Freigabe der Textart: Ist die Darstellung konzeptuell und thematisch angemessen?
4. Inwieweit ist der Prozess des Sich-Einlassens auf die Aufgabe im Rezeptionsprodukt zu erkennen?
5. Ist die Darstellung/der Text inhaltlich glaubwürdig und überzeugend? Sind z.B. die Figuren und Räume in ihren Merkmalen glaubhaft präsentiert?
6. In welchem Verhältnis steht das Rezeptionsprodukt zur Individualität des Schülers, seinem persönlichen Hintergrund und dem sonst ermittelten fremdsprachlichen Leistungsvermögen?
7. Inwieweit ist die Arbeit subjektiv-innovativ? Enthält sie originelle, abweichende, alternative, eigenständige Gedanken und Ausdrucksformen?
8. Wie weit ist die Arbeit fremdsprachlich normgerecht? Überzeugt die gewählte Sprache? Ist sie konsequent eingehalten worden? Gibt es sprachliche Brüche? Sind diese eventuell beabsichtigt?

Quelle: Surkamp (2007), S. 103.

## **Abstract**

Deutsch als zu erlernende Fremdsprache kann für viele Lernende mitunter abschreckend oder kompliziert wirken, besonders wenn starke Kontraste zwischen der Erstsprache und Deutsch bestehen. Daher gilt es, Unterrichtsmittel zu finden, die einen motivationalen Anreiz darstellen und idealerweise einen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden außerhalb des Lehr- und Lernkontexts herstellen. Fanfictions als ein popkulturelles Phänomen sind in diesem Zusammenhang noch kaum von der DaF-Forschung berücksichtigt worden. Ziel dieser Diplomarbeit war daher, anhand literatur- und schreibdidaktischer Konzepte theoretische Überlegungen anzustellen, ob und inwiefern sich Fanfictions als Brücke zwischen schulischem Lernen und außerschulischem Medienverhalten besonders jugendlicher Lernenden eignen.

Fanfictions als interpretatorischer, produktiver Zugang zu einem Originaltext durch Weiter- oder Umschreiben desselben bietet sowohl Möglichkeiten literarischen Lernens als auch zur Verbesserung der Schreibfertigkeit in der Fremdsprache. Da die Mehrheit an Fanfictions zu popkulturellen Produkten sowie im Netz geschrieben wird, bieten sich hier Anknüpfungen zum Medienkonsumverhalten jugendlicher Lernenden. Das Verfassen von Fanfictions setzt genaue Kenntnisse narrativer Elemente des Originals voraus, die sich damit im Fremdsprachenunterricht erarbeiten lassen. Der starke intertextuelle Charakter von Fanfictions eröffnet zudem die Option, Intertextualität sowie Formen des transmedialen Erzählens zu thematisieren. Darüber hinaus lassen sich Schreibstrategien und Schreibprozesse anhand von Fanfictions erläutern und vor allem die Rolle des Lesepublikums lässt sich hier für Lernende gut verdeutlichen. Das Verfassen eigener Geschichten fordert zudem die Kreativität der Schülerinnen und Schüler heraus, gleichzeitig bieten die bereits vorgegebenen narrativen Elemente einen unterstützenden Rahmen für das eigene Schreiben.