

## Inhalt / Contents

Gudrun Ziegler (Fremd-)Sprachenlehrkräfte ausbilden in Europa: Themen, Herausforderungen, Empfehlungen	5
Michael Kelly Strategic issues for language teacher education in Europe	22
Mirjam Egli Cuenat Curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, le projet suisse <i>Passepartout</i> et la formation des enseignants	43
Charles Max The development of initial teacher education focusing on multilingualisms: the innovative approach of Luxembourg	59
Miquel Strubell Problems and solutions for the mobility of language teachers in the European Union	79
Mirela Bardi Common Evaluation Frameworks for Language Teachers	100
Ildikó Lázár Teachers' beliefs about integrating the development of intercultural communicative competence in language teaching	113
Alícia Fuentes-Calle LINGUAPAX – Working for peace and linguistic diversity	128
Cornelia Brückner Internetbasiertes Lernen und Arbeiten im Fremdsprachenunterricht – Herausforderungen und Chancen	132
<b>Ursula Stohler/Daniel Henseler</b> <b>Wer im Gedicht den Schlitten zieht</b> <b>Handlungsorientierte Aufgaben im universitären Unterricht von russischer Literatur</b>	<b>148</b>

## Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

### Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

### Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Dietmar Rösler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

### Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-536100-2

aus Ausgabe 05 / 2011 ISBN 978-3-19-436100-3

3. Jahrgang, No 1, 2011

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv.  
Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

# Wer im Gedicht den Schlitten zieht

## Handlungsorientierte Aufgaben im universitären Unterricht von russischer Literatur

Ursula Stohler/Daniel Henseler

### Abstracts

This article explores the use of activity-oriented tasks in undergraduate studies, in particular of Russian literature and philology. For some time now theories on literary studies have advocated such tasks; however, not much progress has been made at undergraduate level. As we understand them, activity-oriented tasks are designed to help students develop an active approach to literature and sharpen their analytical skills. They can make a significant contribution towards reaching the goals of undergraduate studies, they can also make courses in literary studies livelier and more interesting. This is highly significant because while the Humanities are increasingly seen from an economy perspective, undergraduate literary studies are coming under greater pressure to justify their validity, and marginalisation is a real threat in some places. The article is structured as follows: First we present an outline of current challenges for undergraduate literary courses; next we set out learning goals for such courses. Then we present the concept of activity-oriented teaching of literature and a number of tasks. A generous practical part illustrates our ideas with tried and proven sample tasks using predominantly Russian literary texts. Various forms of activities are presented, such as visualising literary texts; reading them aloud; altering texts; and creating frozen tableaux based on extracts of texts.

Der vorliegende Artikel fragt danach, inwiefern handlungsorientierte Aufgaben im universitären Literaturunterricht sinnvoll eingesetzt werden können, und zwar angewendet auf die russische Literatur als fremdsprachliche Philologie. Theorien zum Literaturunterricht in Schulen propagieren handlungsorientierte Aufgaben seit einiger Zeit, an Universitäten haben sie sich jedoch noch nicht merklich durchgesetzt. Sie bezwecken, dass die Lernenden einen aktiven Umgang mit Literatur entwickeln und ihre Analysefähigkeit schärfen. Dadurch können sie einen bedeutenden Beitrag dazu leisten, dass die Ziele des universitären Literaturunterrichts erreicht werden. Zugleich macht die Anwendung solcher Aufgaben den Unterricht lebhafter und interessanter. Dies ist umso bedeutender, als sich der universitäre Literaturunterricht in der zunehmenden Ökonomisierung der Wissenschaften einem steigenden Rechtfertigungsdruck ausgesetzt sieht und an manchen Orten marginalisiert zu werden droht. Der Artikel ist folgendermaßen aufgebaut: Zuerst skizzieren wir kurz die gegenwärtigen Herausforderungen für den universitären Literaturunterricht. Danach gehen wir auf Lernziele ein. Anschließend stellen wir das Konzept des handlungsorientierten Literaturunterrichts vor und zeigen Aufgabentypen auf. In einem ausführlichen praktischen Teil illustrieren wir die bisherigen Überlegungen mit Beispielaufgaben anhand von Werken vorwiegend aus der russischen Literatur, die sich alle in der Praxis bewährt haben. Verschiedene Handlungsformen werden abgedeckt: Literarische Texte werden visualisiert oder laut gelesen; es werden Textstellen gestalterisch dargestellt; oder Texte werden verändert.

Cet article traite de la pertinence de la mise en pratique de méthodes pédagogiques actives dans l'enseignement universitaire, et en particulier, dans l'enseignement de la littérature russe. Les théories de l'enseignement de la littérature dans les écoles prônent le recours à des méthodes pédagogiques actives déjà depuis un certain temps. Or, ces dernières ne se développent guère en contexte académique. Elles visent à développer

chez l'étudiant une approche active face à la littérature et à affiner sa capacité d'analyse. Ceci est d'autant plus important à notre époque où les Universités subissent les conséquences de réductions budgétaires : les Facultés des Lettres, en effet, sont les plus menacées de la marginalisation. L'article est structuré comme suit : dans un premier temps, nous exposons brièvement les défis actuels de l'enseignement de la littérature au niveau universitaire ; dans un deuxième temps, nous examinons les objectifs de cet enseignement ; enfin, nous présentons le concept de pédagogie active ainsi que ses méthodes. De nombreux exemples pratiques servent d'illustration à notre réflexion. Diverses formes d'activités sont prises en considération, telles que la visualisation, la lecture à haute voix ou le remaniement de textes littéraires, ou encore la présentation stylisée d'extraits de textes.

Dr. Ursula Stohler  
Pädagogische Fakultät der Karlsuniversität Prag  
M. D. Rettigová 4, 116 39 Prag  
Tschechische Republik  
E-Mail: [ursula\\_stohler@hotmail.com](mailto:ursula_stohler@hotmail.com)

Dr. Daniel Henseler  
Departement für Sprachen und Literaturen, Slavistik, Universität Freiburg, Schweiz  
Route d'Englisberg 7, 1763 Granges-Paccot  
Schweiz  
E-Mail: [daniel.henseler@unifr.ch](mailto:daniel.henseler@unifr.ch)

Die Geisteswissenschaften befinden sich gegenwärtig in vielen Ländern in einer schwierigen Lage. Dies gilt insbesondere für die Literaturwissenschaft. Es wird seit einiger Zeit vermehrt die Frage nach dem ökonomischen Nutzen und dem allgemeinen Sinn der universitären Philologien für die Gesellschaft gestellt (Showalter 2007; Todorov 2007; Schärf 2001; Gadamer 1981; siehe aber auch die schon länger andauernde Frage zum Sinn von Literatur bei Sartre 1948, Ingarden 1972 oder Iser 1994). Die Situation ist dabei besonders prekär für fremdsprachige Philologien: Anders als die Germanistik in deutschsprachigen oder die Anglistik in englischsprachigen Ländern steht eine Russistik in der Schweiz oder eine Skandinavistik in Frankreich unter diesen Voraussetzungen vor ungleich größeren Herausforderungen. Solche fremdsprachigen Philologien, besonders, wenn sie an kleinen Instituten mit wenigen Studierenden gelehrt werden, können ihre Existenz nicht unmittelbar mit dem sie umgebenden Kontext rechtfertigen. Sie lassen sich weniger für die Identitätskonstruktion des Landes einsetzen, in welchem sie unterrichtet werden. Es braucht dementsprechend auch weniger Lehrpersonen, die in diesem Bereich ausgebildet werden müssen, was zu geringeren Studierendenzahlen führt. Zudem führen zeitgeistbedingte Entwicklungen dazu, dass andere universitäre Studienbereiche gegenwärtig höher gewichtet werden als die Literaturwissenschaften – dies schlägt sich wiederum in den Studierendenzahlen nieder.

In dieser Situation kommt der *Qualität* des universitären Literaturunterrichts eine tragende Rolle zu. Auf diesem Hintergrund schlägt der vorliegende Artikel vor, durch handlungsorientierte Aufgaben im Literaturunterricht die Studierenden zu aktivieren. Wir sind der Überzeugung, dass dadurch die Motivation der Studierenden gesteigert wird und der Unterricht (und letztlich auch das Fach selbst) an Attraktivität gewinnt.

### Lernziele im Literaturunterricht

Wenn man guten Literaturunterricht bieten will, muss man sich im Klaren darüber sein, was man damit erreichen will. Mit anderen Worten: Man muss die Lernziele dieses Unterrichts definieren. Einer der ersten, der Lernziele systematisch erforscht und kategorisiert hat, war der amerikanische Psychologe und Erziehungswissenschaftler Benjamin Bloom (1913–1999). Bloom hat in den 1950er Jahren eine Taxonomie von Lernzielen entwickelt (Bloom 1976). Er hat affektive und psychomotorische Lernziele formuliert, wurde jedoch vor allem für seine kognitiven Lernziele bekannt. Wir sind der Ansicht, dass im Literaturunterricht kognitive wie affektive Lernziele gleichermaßen wichtig sind. Sie sollen transparent gemacht werden, und der Unterricht soll derart gestaltet werden, dass beide Arten von Lernzielen erreicht werden können. Wie wir zeigen werden, kann der handlungsorientierte Unterricht hier einen bedeutenden Beitrag leisten.

Man findet in der einschlägigen Fachliteratur kaum Definitionen von Lernzielen, die spezifisch für den universitären Literaturunterricht formuliert werden. Eine der wenigen Lernziellisten in diesem Bereich stammt von der amerikanischen Literaturwissenschaftlerin Elaine Showalter, die sie in ihrem Buch *Teaching Literature* (2007) zusammengestellt hat. Showalter verfolgt einen anderen Ansatz als Bloom und seine Kollegen, da sie nicht eine Klassifizierung von Lernzielen aufstellt, sondern eine Reihe konkreter Kompetenzen und Fähigkeiten aufführt, die der universitäre Literaturunterricht ihrer Meinung nach anstreben soll. Sie lauten:

1. How to recognize subtle and complex differences in language use
2. How to read figurative language and distinguish between literal and metaphorical meaning
3. How to seek out further knowledge about the literary work, its author, its content, or its interpretation
4. How to detect the cultural assumptions underlying writings from a different time or society, and in the process to become aware of one's own cultural assumptions
5. How to relate apparently disparate works to one another, and to synthesize ideas that connect them into a tradition or a literary period

6. How to use literary models as cultural references, either to communicate with others or to clarify one's own ideas
7. How to think creatively about problems by using literature as a broadening of one's own experience and practical knowledge
8. How to read closely, with attention to detailed use of diction, syntax, metaphor, and style, not only in high literary works, but in decoding the stream of language everyone in modern society is exposed to
9. How to create literary texts of one's own, whether imaginative or critical
10. How to think creatively within and beyond literary studies, making some connections between the literary work and one's own life
11. How to work and learn with others, taking literature as a focus for discussion and analysis
12. How to defend a critical judgment against the informed opinions of others (Showalter 2007: 26-27).

Wir haben somit mögliche Lernziele für den universitären Literaturunterricht genannt. Showalters Liste bietet unserer Meinung nach einen geeigneten Ansatz. Ein guter Literaturunterricht sollte bestrebt sein, Lernziele dieser Art zu erfüllen. Wie das konkret aussieht, zeigen wir im praktischen Teil.

### Handlungsorientierte Aufgaben im Literaturunterricht

In den englischsprachigen Ländern wurde vor einiger Zeit das Konzept des „active learning“ in die unterrichtstheoretischen Debatten eingebracht. Ausgehend von den Theorien John Deweys und David A. Kolbs wurde darunter eine Lernmethode verstanden, bei welcher sich auf der Grundlage von Erfahrungen der Fokus von der Lehrperson auf die Lernenden verschiebt – es ergibt sich also ein „student centered learning“ (Dewey 1959; Kolb 1984). Damit soll ein stärkerer Einbezug der Lernenden in den Unterricht und in den Lernprozess erreicht werden. Die Studierenden werden von passiven Rezipierenden zu Handelnden. Das Konzept des „active learning“ wurde bisher vorwiegend von den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften aufgenommen. Hierbei werden vor allem Rollenspiele und Fallbeispiele („case studies“) propagiert. In den Literaturwissenschaften finden sich für den englischsprachigen Raum handlungsorientierte Konzepte vor allem für die Sekundarstufen I und II für das Fach Englisch als L2. Die Publikation von Carola Surkamp und Ansgar Nünning beispielsweise enthält neben grundsätzlichen Fragen zur Gestaltung von Literaturunterricht eine Reihe exemplarischer Unterrichtssequenzen mit kreativen Zugangsformen zu literarischen Texten (Surdkamp & Nünning 2009). Auch Engelbert Thaler geht in seinem Werk auf kreative, handlungsorientierte Konzepte für den Literaturunterricht ein (Thaler 2008). Nur gelegentlich wurden handlungsorientierte Konzepte jedoch spezifisch auf den universitären Literaturunterricht bezogen und für Englisch als L1 angewendet (Carter 1992; Chapman 1997; Degen 2000; Bean 2001).

In den deutschsprachigen Ländern hat sich ebenfalls eine gewisse Forschungstradition zum Thema „active learning“ entwickelt. In Theorien für den Literaturunterricht werden die beiden Begriffe „produktiver Literaturunterricht“ sowie „handlungsorientierter Literaturunterricht“ genannt, allerdings werden sie uneinheitlich verwendet (siehe dazu Paefgen 2006: 137–139). Als wichtige Referenzperson muss Günter Waldmann genannt werden (Waldmann 2003; Waldmann 2004; Waldmann 2007). In seinem Buch *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht* gibt er zudem einen Überblick über einige weitere wichtige Vertreter dieser Art von Unterricht, nämlich Gerhard Haas, Kaspar H. Spinner, Harro Müller-Michaels, Gerhard Rupp und Karlheinz Fingerhut (Waldmann 2004: 52-61). Die Werke dieser und weiterer Autoren sind allerdings ebenfalls nur teilweise auf den universitären Unterricht hin konzipiert; hauptsächlich befassen sie sich mit der primären und sekundären Schulstufe. Das gilt auch für Daniela Caspari (Caspari 1994), die kreative Verfahren im fremdsprachlichen Unterricht von französischer Literatur auf der Sekundarstufe II untersucht. Caspari stellt in ihrem

Buch jedoch verschiedene Konzepte und Verfahren für einen kreativen Umgang mit literarischen Texten vor, die auch für die Hochschule Anregungen bieten. Caspari unterscheidet produktorientierte, persönlichkeitsorientierte sowie prozessorientierte Ansätze (Caspari 1994: 157-225).

Sowohl für den englisch- wie auch den deutschsprachigen Raum kann festgehalten werden, dass die Debatte bislang kaum den universitären Literaturunterricht erreicht hat. Wir schlagen vor, dieses Konzept auf den universitären Literaturunterricht anzuwenden. Das Grundprinzip des handlungsorientierten Literaturunterrichts, wie wir ihn nennen möchten, lautet, dass am literarischen Text eine Handlung vorgenommen wird: Der Text wird umgeschrieben, verändert, visualisiert oder inszeniert. Wie solche Aufgaben aussehen können, zeigen wir nachfolgend auf. Aus pragmatischen Gründen wählen wir für die Beispiele vorwiegend Gedichte. Die meisten der vorgeschlagenen Übungen können jedoch problemlos auch mit anderen Gattungen (und längeren Texten) durchgeführt werden.

### 1. Einen Text visualisieren

Ein kurzer literarischer Text oder eine Momentaufnahme aus einem längeren Text wird als Graphik oder als Zeichnung dargestellt. Dies führt dazu, dass die Studierenden Leer- und Unbestimmtheitsstellen des Texts konkretisieren (müssen): In einer Erzählung wird beispielsweise ein Zimmer beschrieben, aber nicht die alle Einrichtungsgegenstände werden genannt. Wenn die Studierenden in einer Zeichnung das Zimmer visualisieren, müssen sie mehrmals eine Auswahl treffen. Dabei gibt es Entscheide, die aufgrund des Textes als Ganzes besser nachvollziehbar sind als andere. Eine solche Übung ist geeignet, fruchtbare Diskussionen über Vorannahmen bei einer Lektüre und über Rezeptionsvorgänge auszulösen.

### 2. Eine Textstelle laut lesen

Die Teilnehmenden überlegen sich, wie eine ausgewählte Textstelle laut vorgelesen klingen soll. Geeignet sind Ausschnitte aus Gedichten oder aus Dramen sowie Teile von Dialogen aus Prosawerken. Die Teilnehmenden machen sich vorerst einzeln Gedanken zu dieser Aufgabe. Danach fassen sie ihre Entscheidung in Worte und begründen sie, indem sie die Textstelle sorgfältig mit den Informationen aus dem Text in Bezug setzen. Erst dann werden die Überlegungen mit denjenigen der anderen Teilnehmenden verglichen.

### 3. Zwei Gedichte trennen

Bei dieser Übung hat die Lehrperson zwei den Studierenden bisher nicht bekannte Gedichte vorgängig miteinander verschränkt, wobei die Reihenfolge der Zeilen nicht verändert wurde. Die Studierenden sollen die derart vermischten Gedichte wieder trennen. Damit sie diese Aufgabe lösen können, müssen sie nach Argumenten suchen, die ihren Lösungsvorschlag unterstützen.

### 4. Die Perspektive wechseln

In einem literarischen Text wird versuchsweise die Perspektive gewechselt. Eine Gestalt aus dem Text, deren Perspektive ansonsten nicht thematisiert wird, erzählt dabei ihre eigene Version der Geschehnisse. Dafür eignet sich beispielsweise eine Nebenfigur. Der Plot des Texts (oder ein Teil davon) wird so umgeschrieben, wie er der Perspektive dieser Figur entsprechen könnte.

### 5. Einen Epochenstil ändern

Bei dieser Übung wird ein Text in den Stil einer anderen literaturgeschichtlichen Epoche umgewandelt. So können die Studierenden beispielsweise die Aufgabe erhalten, ein barockes in ein postmodernes Gedicht umzuschreiben. Damit die Studierenden die Übung erfolgreich durchführen können, müssen sie zunächst die Epochenmerkmale (barocke Stilelemente, älteren Sprachstand des Russischen, syllabische Metrik usw.)

des Ausgangstexts erschließen. Sodann müssen sie Epochen- und Stilmerkmale der Postmoderne kennen, um den Zieltext oder Elemente davon produzieren zu können, sei es in der Unterrichtssprache oder in der Sprache des Originaltextes. Die Übung schärft den Blick der Studierenden für (epochenspezifische) Gattungs- und Stilmerkmale.

#### 6. Ein Standbild gestalten

Eine Szene aus dem Text wird visualisiert, indem sie mit einer Auswahl an Teilnehmenden dargestellt wird. Dieses Vorgehen erlaubt, textbedingte Unbestimmtheitsstellen sowie individuelle Interpretationen sichtbar zu machen. Im Gegensatz zu theatralischen Präsentationen ist das Standbild eine unbewegliche und stumme Darstellung einer Szene.

#### 7. Eine Textsorte in eine andere Textsorte umwandeln

Bei dieser Übung wird beispielsweise ein Naturgedicht in einen Radio-Wetterbericht umgeschrieben; aus einem poetischen Text wird ein Gebrauchstext. Dabei werden die Studierenden feststellen, dass sie Form, Syntax, Vokabular, Metaphorik der Zielgattung anpassen müssen. Die Übung kann für verschiedene Textsorten verwendet werden. Im universitären Literaturunterricht ist es sinnvoll, dass mindestens einer der beiden Texte (der Ausgangs- oder der Zieltext) ein literarischer Text ist.

#### 8. Ein Textelement verändern

Ein bedeutendes Element eines Textes oder eines Textausschnittes wird verändert. Durch diese Veränderung wird der Text verfremdet. Die Verfremdung bewirkt, dass die Bedeutung dieses Elementes für die tragende Kraft des Originaltextes hervortritt. Im Idealfall wird dadurch sichtbar, warum gerade dieses Element, das von der Autorin oder dem Autoren im Originaltext verwendet wurde, für dessen Ausdrucksstärke am passendsten ist.

#### 9. Ein Gedicht zusammensetzen

Ein Gedicht, dessen Strophen in falscher Reihenfolge aufgeführt werden, wird von den Studierenden wieder zusammengesetzt. Um die Aufgabe lösen zu können, werden die Studierenden ihren Blick auf poetische Mittel wie Reime und Versmaß lenken, sie werden nach Signalen für den Beginn und den Schluss des Gedichts, aber auch für dessen Gesamtarchitektur suchen.

Wir möchten dabei einen Aspekt ganz besonders hervorheben. Handlungsorientierte Aufgaben sollen die Studierenden nicht nur motivieren und den Unterricht lebhafter gestalten. Sie sollen auch nicht in erster Linie durch eigenes kreatives Schreiben zur Persönlichkeitsbildung der Lernenden beitragen. Alle diese Faktoren sind durchaus willkommene Bestandteile eines handlungsorientierten Literaturunterrichts. Entscheidend ist unserer Ansicht nach aber folgendes: Handlungsorientierter Literaturunterricht ist vor allem ein Instrument, das komplexe Lernprozesse auslöst und letztlich zu einem umfassenden Textverständnis führt. Die Analyse eines vorgelegten Textes fällt profunder aus als bei herkömmlichem Unterricht. Gleichzeitig trainiert der handlungsorientierte Unterricht die Fähigkeit der Studierenden, Texte und andere Zeichensysteme adäquat zu erfassen.

Die Einführung handlungsorientierten Literaturunterrichts bedingt, dass Lehrende wie Lernende bereit sein müssen, ihr Konzept von Literatur zu hinterfragen. Wenn nämlich an einem Text Handlungen vollzogen werden, so impliziert dies, dass der Text nicht mehr als etwas Unantastbares, „Heiliges“, Absolutes betrachtet werden kann. Wir glauben aber nicht, dass dies dem Text schadet. Im Gegenteil: Seine literarische Qualität und Einzigartigkeit kann gerade durch solche Verfahren hervorgehoben werden. Zugespielter formuliert: Nur ein Text, der einen solchen Umgang mit sich aushält – ihm standhält, ist vielleicht wirklich ein großer Text.

### Beispiele aus der Unterrichtspraxis

Im Folgenden möchten wir einige der oben vorgestellten Aufgaben mit Hilfe von Beispielen aus der russischen, und teilweise der Weltliteratur, illustrieren. Es sind alles Übungen, die sich in der Praxis bewährt haben. Wir haben uns für sechs Beispiele entschieden, die verschiedene Handlungsformen berücksichtigen: visualisieren (A), sprechen (B), schreiben (C), inszenieren (D), verfremden (E), ordnen (F).

#### A) Einen Text visualisieren

Wenn Wir wählen hier ein Beispiel von Afanasij Fet. Von ihm stammt folgendes bekannte Gedicht (1842), „Чудная картина“ („Bild, schön ohnegleichen“):

Чудная картина,  
Как ты мне родна:  
Белая равнина,  
Полная луна,

Свет небес высоких,  
И блестящий снег,  
И саней далеких  
Одинокий бег. (Fet 1990: 6).

Bild, schön ohnegleichen, / Lieb mir und verwandt: / Ebene, du weiße,  
/ Vollmond überm Land, // Licht der hohen Himmel, / Schnee – ein  
Funkeln, zart, / Und der fernen Schlitten / Einsam stille Fahrt. (Fet 1990: 7)

Die Studierenden erhalten das Gedicht, und zwar ohne Jahreszahl und ohne den Namen des Verfassers. Sie werden aufgefordert, je individuell den Inhalt des Gedichtes auf einem weißen Blatt zu zeichnen. Das impressionistische Naturgedicht eignet sich für eine solche Übung besonders gut. Am Schluss werden die verschiedenen Zeichnungen für alle gut sichtbar aufgehängt. Die anschließende Diskussion, die von der Lehrperson moderiert wird, ist ebenso wichtig wie der Prozess des Zeichnens und dessen Resultate selbst.

Die Studierenden werden durch die Übung gezwungen, eine Reihe von Konkretisierungen am literarischen Text vorzunehmen. Ein paar Studierende fassen das Gedicht aufgrund des Wortes „kartina“ als Ekphrasis, eine Bildbeschreibung, auf und zeichnen einen Bilderrahmen mit. Im Weiteren stellt sich die Frage, ob sich der Schlitten überhaupt im Bild (und somit auf der Zeichnung) befindet. Der Schlitten wird im Gedicht zwar hörbar, was durch die lautliche Struktur gewährleistet wird: So untermalen die vielen s und k in der zweiten Strophe das Knirschen des Schlittens im Schnee (in der ersten Strophe kommen hingegen viel mildere Konsonanten besonders l und n, vor). Allerdings ist nicht sicher, ob der Schlitten auch sichtbar ist, denn er ist ein „dalekie sani“ (ferne Schlitten; сани ist eigentlich ein Pluraletantum: der Schlitten; die deutsche Übersetzung mit dem Plural ist also ungenau), er ist also irgendwie in der Ferne. Ein Student zeichnet den Schlitten nicht und führt folgendes formale Argument dafür an: Die Verteilung der Hebungen im Gedicht verschiebt sich von der ersten zur zweiten Strophe grundlegend. In der ersten Strophe wird eine vollkommene Symmetrie installiert, die Ruhe und Harmonie bewirkt. Es herrscht ein Gleichgewicht zwischen den Hebungen links und den Hebungen rechts:

```

' - - - '
' - - - '
' - - - '
' - - - '

```

In der zweiten Strophe verschieben sich die Betonungen jedoch, wodurch sich das Gleichgewicht langsam nach rechts verlagert – so als würde der Schlitten an Fahrt gewinnen und letztlich aus dem Bild (und damit der Zeichnung) verschwinden:

```

  / - / - / -
  - - / - /
  - - / - / -
  - - / - /

```

Andere Studierende entschließen sich, den Schlitten zu zeichnen. Sie sind nun aber gezwungen festzulegen, wodurch sich der Schlitten bewegt oder wer ihn zieht – eine Frage, die sich bei einer bloßen Lektüre des Gedichts möglicherweise nicht aufdrängt. Eine Studentin zeichnet ein Pferd und begründet dies damit, dass in romantischen Gedichten keine Motorschlitten vorkommen können. Dies gibt Anlass zu einer Diskussion über den Begriff „Romantik“. Wenn damit eine Epoche gemeint ist, so stellt sich die Anschlussfrage, was denn am Gedicht dazu verleitet, dieses als Produkt des 19. Jahrhunderts aufzufassen. Nun enthüllt die Lehrperson das Entstehungsjahr des Gedichts, nämlich 1842, und thematisiert es im Hinblick auf Stil und Epochenmerkmale. Die Studentin hat mit „Romantik“ jedoch eher eine Stimmung gemeint. Hier entsteht eine Diskussion, warum zu einer romantischen Szenerie kein Motor gehören kann. Ein Student führt an dieser Stelle die oben genannte formale Argumentation weiter und wendet ein, im Gedicht sei zwar aufgrund der Lautstruktur ein Knirschen wie von Kufen zu „hören“, die Lautstruktur suggeriere hingegen kein Brummen eines Motors. Ein anderer Student begründet die von ihm gezeichneten Pferde damit, dass dies zu seinem Russlandbild passe. Hier fragen wir nach, wieso er annehme, dass ein in Russisch verfasstes Gedicht auch tatsächlich Russland beschreibt, und nicht Kanada. Genau so etwas denkt offenbar noch ein weiterer Student. In seiner Zeichnung hat er Hunde vor die Schlitten gespannt. In der Diskussion begründet er dies wie folgt: „Ich schaue wohl zu viele amerikanische Filme...“. Alle diese Elemente zeigen, wie durch Visualisierung implizite und explizite Vorannahmen der Studierenden transparent gemacht werden können. Die Übung trägt dazu bei, sich über eigene Rezeptionsprozesse bewusst zu werden und sie auch anderen kommunizieren zu können.

Die hier beschriebene Übung kann um eine Dimension erweitert werden. Man kann gerade bei Studierenden, die nicht russischer Muttersprache sind, neben dem Original auch eine Übersetzung beiziehen, im vorliegenden Fall beispielsweise die französische von Katia Granoff:

O merveilleuse image, / Combien tu m'es connue, / La lune, les nuages, / La plaine blanche et nue... // La neige éblouissante, / Le ciel et sa lumière, / La course étourdissante / Du traîneau solitaire... (Granoff 1961: 232).

Wenn ein Teil der Gruppe das Original, ein anderer Teil die Übersetzung zeichnet, werden die Zeichnungen weitere Unterschiede aufweisen. So wird ein Student, der zu Beginn der französischen Variante des Gedichts das Wort „image“ vorfindet, kaum einen Bilderrahmen zeichnen, weil „image“ ein breitere Bedeutungspalette aufweist: Es kann zwar auch eine konkrete bildliche Darstellung bezeichnen, es kann aber ebenso gut eine innere Vorstellung meinen. Dagegen ist das russische „kartina“ eindeutig ein Gemälde. Über den Umweg des Zeichnens werden bei einer solchen Übung die Unterschiede zwischen Original und Übersetzung viel deutlicher herausgestellt als durch einen bloßen Vergleich.

Von Elaine Showalters Lernzielen können hier beispielsweise die folgenden erreicht werden (die Zahl in Klammer verweist jetzt und in der Folge auf das jeweilige Lernziel, wie es von Showalter formuliert wird): Die Studierenden werden für die *subtile und komplexe Verwendung der Sprache* in literarischen Werken sensibilisiert (1), sie üben sich darin, *figürliche und metaphorische Sprache* zu erkennen (2), weiter lernen sie, einen *Text sorgfältig zu lesen* (8) und *kreative Verbindungen zwischen dem literarischen Text und ihrem eigenen Leben* zu schaffen (10).

## B) Eine Textstelle laut lesen

Als Illustration für diese Übung wählen wir eine Textstelle aus William Shakespeares Hamlet, der Tragödie um den jungen dänischen Prinzen, der mit der Ungewissheit konfrontiert ist, ob sein Vater durch seine Mutter und ihren Gemahl, den gegenwärtigen König, ermordet worden ist. In der zweiten Szene des zweiten Aktes finden wir Hamlet, der verrückt geworden ist oder sich verrückt stellt, um die Wahrheit um den Tod seines Vaters herauszufinden, im Gespräch mit Polonius, dem Vertrauten des neuen Königs. Polonius, befremdet über Hamlets seltsames Benehmen, fragt ihn, was er gerade am Lesen sei. Hamlet antwortet: „Words, words, words.“ (Shakespeare 2006: 195). Auf Polonius' Nachfrage gibt Hamlet eine unklare Antwort, und Polonius wechselt schließlich das Thema.

Die Studierenden haben verschiedene Vorschläge, wie die besagte Textstelle laut gelesen werden kann. Eine Studentin schlägt beispielsweise vor, dass sie mit bedeutungsvoller und langsamer Stimme gesprochen wird, jedes Wort einzeln betont, mit einem Anflug von Ungeduld in der Stimme, als wolle man in Ruhe gelassen werden. Hamlet würde dadurch Distanz zu seinem Gesprächspartner signalisieren. Diese lautliche Interpretation gäbe Hamlets zwiespältigen Gefühlen gegenüber seinem Gesprächspartner Ausdruck: Polonius ist wohl der Vater von Ophelia, für die Hamlet zärtliche Gefühle empfindet, jedoch auch der Vertraute des Königs, den Hamlet im Verdacht hat, seinen Vater ermordet zu haben – eine Vermutung, die einen möglichen leicht aggressiven Unterton in seiner Stimme motivieren würde. Bei dieser lautlichen Umsetzung erscheint Hamlet vorsichtig berechnend; er wirkt, als sei er bei klarem Verstand; Polonius wäre an dieser Stelle versucht, Hamlets irritierendes Benehmen eher der Launenhaftigkeit als der Verrücktheit zuzuordnen.

Eine andere Studentin interpretiert die Textstelle in ihrer lautlichen Dimension wie folgt. Hamlet spricht diese Worte in fröhlichem Tonfall, mit einer kurzen Pause zwischen dem ersten Wort und den beiden nachfolgenden. Der Eindruck der Verrücktheit Hamlets verstärkt sich auf diese Weise, ob eine echte oder eine vorgespielte. Hamlet wirkt unberechenbar, so, wie man sich Verrückte vorstellt. Polonius' Nachfragen nach dem genauen Inhalt der Lektüre, nachdem er Hamlets nichtssagende erste Antwort erhalten hat, wirkt hier wie eine behutsame Kontaktaufnahme zu einem Menschen, dessen Gemüt an Irrsinn erkrankt zu sein scheint.

Als weitere Option schlägt ein Student vor, die Aussage „words, words, words“ mit einer gleichgültigen Stimme zu sprechen. Hamlet würde hier in einem ersten Anlauf versuchen, vom wahren Inhalt der Lektüre abzulenken: Seine Antwort wäre eine Paraphrase von „Nichts Wichtiges“. Da Polonius nachhakt, gibt Hamlet schließlich eine ausführlichere Antwort, die dem Zuhörenden jedoch seltsam und dadurch wiederum nichtssagend vorkommt und typisch für einen Wahnsinnigen sein könnte. Der Eindruck, dass Hamlet verrückt sein könnte, erscheint hier mit zeitlicher Verzögerung, so, als ob Hamlet sich erst bei der zweiten Antwort innerlich entschieden habe, verrückt zu wirken oder seine Verrücktheit zu Tage treten zu lassen.

Diese Beispiele zeigen, dass verschiedene Lautinterpretationen auf unterschiedlichen Auslegungen des Textes und der Rolle Hamlets fußen. Je nachdem, wie die Textstelle laut gelesen wird, erscheint Hamlet berechnender, unkontrollierbarer, introvertierter oder angriffslustiger. Die laute Lektüre der Textstelle bringt Lesarten, die vorerst instinktiv sind, an die Oberfläche.

Die folgenden Lernziele werden bei dieser Übung erreicht. Sie fordert zur *genauen Lektüre* der Textstelle selber und der Textelemente, die mit ihr in Zusammenhang stehen, wobei beim lauten Lesen insbesondere die *Diktion* von Wichtigkeit ist (1, 8). Die Teilnehmenden reflektieren die verschiedenen Möglichkeiten von Lautinterpretationen auf dem Hintergrund ihrer *eigenen Lebenserfahrungen*, indem sie sich fragen, in welcher Situation und mit welchen Absichten man seine Stimme einsetzt (10). In der Besprechung der verschiedenen möglichen lautlichen Umsetzungen wird der literarische Text zu einem *Hilfsmittel*, um mit anderen Menschen zu *kommunizieren*. Dabei lernen die

Teilnehmenden, auf der Grundlage sorgfältiger Überlegungen und Nachweise eine eigene *Meinung zu vertreten* (11, 12).

### C) Die Perspektive wechseln

Wir illustrieren diese Aufgabe anhand einer autobiographischen Erzählung von Konstantin Paustovskij, *Voda iz reki Limpopo* (Wasser aus dem Fluss Limpopo) (Paustovskij 1968: 87–96). Zunächst zum Inhalt: Der zwölfjährige Konstantin Paustovskij, „Kostik“, besucht das Gymnasium in Kiew. Der Geografielehrer Petr Petrovč Čerpunov beeindruckt seine Schüler durch eine Reihe verschlossener Flaschen, welche gelbliches Wasser aus allen möglichen Flüssen und Seen der Welt enthalten, unter anderem aus dem Limpopo. Jede Flasche hat ihr eigenes Etikett. Čerpunov erlaubt den Schülern nicht, die Flaschen zu öffnen oder vom Wasser zu kosten. Die Schüler wissen zudem, dass ihr Lehrer zuhause ein Privatmuseum mit Exponaten von Flora und Fauna aus aller Welt unterhält. Dadurch angeregt, beginnt Kostik sein eigenes bescheidenes Museum anzulegen. Čerpunov erfährt davon und lädt Kostik an einem Sonntag zu sich nach Hause ein – eine Ehre, die bisher niemandem zuteil wurde. Bevor der Lehrer den Schüler durch sein Museum führt, trinken sie gemeinsam Tee, wobei auch Čerpunovs junge und geheimnisvolle Frau Maša zugegen ist. Maša begleitet nach der Führung Kostik ein Stück auf seinem Nachhauseweg. Nur wenige Tage später macht in Kiew die Nachricht die Runde, Maša habe ihren Mann verlassen. Čerpunov bleibt gebrochen zurück und stirbt bald darauf. Eher zufällig erfahren in der Folge die Schüler, dass sich in den verschlossenen Flaschen nichts anderes als ganz gewöhnliches Leitungswasser befunden habe.

In der Erzählung wird nicht erklärt, warum Maša ihren Mann verlässt; Maša kommt überhaupt wenig zu Wort. Die Studierenden sollen daher einen Abschiedsbrief von Maša an ihren Mann verfassen; dies kann in der Muttersprache der Studierenden geschehen. Die Studierenden werden durch diese Übung zu einer Konkretisierung von Mašas Handeln gezwungen. Dabei ist wichtig, dass diese nicht willkürlich ausfällt, sondern sich an Elementen der Erzählung orientiert. Sie wird sich außerdem letztlich nicht nur auf Mašas Motivation beschränken, sondern die Lektüre des Texts als Ganzes erfassen.

Die Studierenden müssen bereits bei der Wahl der Anrede eine Entscheidung fällen und werden dabei aus dem Text der Erzählung Hilfe bekommen: Čerpunov spricht seine Frau stets in der vertrauten Form Maša an, während sie ihn distanziert Petr Petrovič nennt. Diese Tatsache gibt bereits erste Hinweise für eine Interpretation der Beziehung zwischen den beiden Eheleuten, nämlich, dass ein Autoritätsgefälle vorhanden ist. Im Weiteren müssen die Studierenden entscheiden, was sie im Brief schreiben. Einige Studierende konzentrieren sich auf eine Begründung, warum Maša ihren Mann verlässt, während andere im Brief Maschas Zukunftspläne darlegen. So kann Mascha beispielsweise Čerpunov im Brief vorwerfen, sie führe das Leben eines jener tropischen Schmetterlinge, die Čerpunov in seinem Museum in einer Kiste versteckt, so dass niemand ihre Schönheit zu Gesicht bekommt. Oder Mascha schreibt, die Anwesenheit eines pubertierenden Jungen wie Kostik habe ihr ihr die Augen dafür geöffnet, dass das Leben ihr noch mehr bieten könne. Für beide Lösungsvorschläge lassen sich in der Erzählung Belege finden. Mašas Brief an Čerpunov kann jedoch nicht beliebige Inhalte annehmen: Ein Student schreibt in seiner Variante des Briefes, sie verlasse Čerpunov, weil sie einen Liebhaber habe. Dieser Lösungsvorschlag entbehrt allerdings einer Grundlage in der Erzählung.

Die geschilderten Beispiele zeigen, dass ein Perspektivenwechsel zu einer genauen Textlektüre führen kann. Die Studierenden werden durch diese Übung aufgefordert, ein „close reading“ der relevanten Stellen durchzuführen und darauf eine Interpretation von Mašas Handeln aufzubauen. Dabei werden verschiedene Lernziele erreicht. Die *Genauigkeit der Lektüre* wird gefördert, denn die angestrebte Version der Geschichte muss im Rahmen des vorgegebenen literarischen Texts plausibel bleiben und darf ihm nicht widersprechen (8). Es wird das Wissen über *kulturelle Konventionen* (4, im Hinblick auf die Personenanrede im Russischen) überprüft. Zugleich wird den Studierenden

bewusst, dass in Paustovskijs Erzählung der Schmetterling gleichermaßen konkret wie auch metaphorisch (als ein Bild für Maša) verstanden werden kann (*figürliche* und *metaphorische* Sprache, 2). Lässt man die Studierenden in einem Wettbewerb ihre verschiedenen Versionen des Briefs gegeneinander verteidigen, so wird die Fähigkeit ausgebaut, die *eigene Meinung zu verteidigen* (12). Maschas Brief, den die Studierenden verfassen, kann wie der Ausgangstext *literarischen Anspruch* haben (9).

#### D) Ein Standbild gestalten

Bei dieser Übung wird folgendermaßen vorgegangen. Eine Regieperson wird bestimmt. Sie sucht sich aus den Teilnehmenden Freiwillige, welche die Szene gemäß den Anweisungen der Regieperson darstellen: sie werden von ihr „modelliert“. Die übrigen Teilnehmenden beobachten den Vorgang. Die Regieperson weist die Darstellenden an, wo sie stehen, welche Körperhaltung sie einnehmen und welchen Gesichtsausdruck sie annehmen sollen. Wenn die Regieperson die Szene fertig modelliert hat, erstarren die Darstellenden für dreißig Sekunden im fertigen Standbild. Wenn möglich, wird das Standbild fotografiert. Danach lässt die Lehrperson die übrigen Teilnehmenden, welche das Standbild und dessen Entstehen beobachtet haben, zu Wort kommen. Sie teilen mit, ob das Standbild ihrer Sichtweise der Szene aus dem Text entspricht und was sie als Regieperson unter Umständen anders gemacht hätten. Das Standbild kann gemäß den Vorschlägen der Teilnehmenden laufend angepasst werden. Die Lehrperson befragt auch die Darstellenden. Diese teilen mit, wie sie sich in der zugewiesenen Rolle gefühlt haben und ob diese ihren Vorstellungen aus dem Text entspricht. Wer Änderungsvorschläge macht, erklärt diese auf der Grundlage des Textes (Stille 2007; Kunz 1995; Thaler 2008: 56; Surkamp & Nünning 2009: 98, 130).

Eine Szene aus dem Roman *Anna Karenina* von Leo Tolstoj soll dieses Vorgehen illustrieren. Anna, die aus ihrer unerfüllten Ehe ausgebrochen ist, nachdem sie Wronskij kennen gelernt und eine außereheliche Beziehung mit ihm begonnen hat, wird durch die Gesellschaft immer mehr isoliert. Sie entschließt sich, dennoch ins Theater zu fahren, was zur damaligen Zeit einen gesellschaftlichen Regelbruch darstellte. Die folgende Szene (Teil 5, Kapitel 32) spielt sich zwischen ihr und Wronskij ab:

- Вы точно поедете в театр? – сказал он, стараясь не смотреть на нее.
- Отчего же вы так испуганно спрашиваете? – вновь оскорбленная тем, что он не смотрел на нее, сказала она. – Отчего же мне не ехать?

Она как будто не понимала значения его слов.

- Разумеется, нет никакой причины, – нахмурившись, сказал он.
- Вот это самое я и говорю, – сказала она, умышленно не понимая иронии его тона и спокойно заворачивая длинную душистую перчатку.
- Анна, ради бога! что с вами? – сказал он, будя ее, точно так же, как говорил ей когда-то ее муж.
- Я не понимаю, о чем вы спрашиваете.
- Вы знаете, что нельзя ехать.
- Отчего? Я поеду не одна. Княжна Варвара поехала одеваться, она поедет со мной.

Он пожал плечами с видом недоумения и отчаяния.

- Но разве вы не знаете... – начал было он. (Tolstoj 1963: 130).

„Wollen Sie wirklich ins Theater?“ fragt er, bemüht, sie nicht anzusehen.  
 „Warum fragen Sie denn so erschrocken?“ sagte sie, wieder gekränkt, dass er sie nicht ansah. „Warum sollte ich denn nicht ins Theater gehen?“  
 Sie schien den Sinn seiner Worte nicht zu verstehen.  
 „Natürlich, es ist nichts dagegen einzuwenden“, sagte er finster.  
 „Das meine ich auch“, sagte sie, seinen ironischen Ton absichtlich überhörend und ruhig ihre langen, parfümierten Handschuhe aufstreifend. „Anna, um Gottes willen! Was haben Sie?“ sagte er, um sie zur Besinnung zu bringen, genau so, wie einst ihr Mann zu ihr gesagt hatte.  
 „Ich verstehe nicht, was Sie mit dieser Frage meinen.“  
 „Sie wissen doch, dass Sie nicht ins Theater gehen können.“  
 „Warum denn nicht? Ich gehe ja nicht allein hin. Prinzessin Warwara ist nach Hause gefahren, um sich umzuziehen. Sie geht mit mir.“  
 Er zuckte mit erstauntem und verzweifeltem Gesicht die Achseln.  
 „Wissen Sie denn nicht...“, fing er an. (Tolstoj 2003: 806).

Die Teilnehmenden haben den Auftrag, die hervorgehobene Replik als Standbild zu präsentieren. Die Regieperson entscheidet sich für die folgende Darstellung: Die Person, welche Anna darstellt, steht aufrecht, den linken Arm gestreckt und den rechten in einer Geste, die das Anziehen des linken Handschuhs imitiert. Ihr Blick ist auf den linken Arm gerichtet, das Kinn gesenkt. Die Körperhaltung ist aufrecht, das Brustbein angehoben, was der Darstellerin eine anmutige Gestalt verleiht. Ein leichtes, selbstsicheres Lächeln spielt um ihren Mund, die Augen drücken Bestimmtheit aus. Wronskij steht im Abstand von etwa einem Meter zu ihr, beide Arme angehoben, die linke Hand weiter vorgereckt als die rechte. Sein Blick wirkt flehentlich und zugleich gereizt, sein Mund ist halb geöffnet, als ob er Anna mit Nachdruck in der Stimme anspricht. Seine Schultern sind nach vorne gebeugt, was seine Körperhaltung weniger aufrecht aussehen lässt als Annas.

Diejenigen Teilnehmenden, welche das Standbild bisher beobachtet haben, bringen nun ihre Sichtweise ein. Eine Teilnehmende wirft die Frage auf, warum Anna lächle; ihr scheint ein ernster Gesichtsausdruck angemessener. Der Text wird konsultiert. Es stellt sich heraus, dass darin keine direkten Angaben zu diesem Punkt stehen, dass über Anna jedoch gesagt wird, sie fühle sich durch Wronskijs ausweichenden Blick verletzt und dass sie Gelassenheit ausstrahle. Eine Diskussion entbrennt um die Frage, ob diese beiden Charakteristiken im vorliegenden Fall besser durch ein Lächeln oder durch einen ernsten Gesichtsausdruck wiedergegeben werden. Ein Lächeln scheint den einen Teilnehmenden zu selbstsicher, denn obwohl Anna sich verletzt fühle und Gelassenheit ausstrahle, sei sie im Begriffe, sich in eine für sie kompromittierende Situation zu begeben. Dieser Sachverhalt müsse eine unterschwellige Nervosität bei Anna erzeugen, die am passendsten durch einen ernsten Gesichtsausdruck dargestellt werde. Die anderen Teilnehmenden finden hingegen, dass es gerade ein selbstsicheres, fast hochmütig wirkendes Lächeln sei, das Wronskijs heftige Reaktion auslöse, die im Dialog oben hervorgehoben steht. Diese letzteren Teilnehmenden untermauern ihr Argument zusätzlich mit dem Verweis auf die Aussage im Text, dass Anna absichtlich die Ironie in Wronskijs Frage unbeachtet lasse – ein Vorgehen, das einen gewissen Hochmut im Gesichtsausdruck und daher ein Lächeln rechtfertige. Es stellt sich heraus, dass die einen Teilnehmenden für ihre Interpretation den größeren gesellschaftlichen Kontext, der zu Annas Lebzeiten herrschte und der im Roman bislang dargelegt worden war, stark gewichten. Die anderen Teilnehmenden dagegen berufen sich für ihre Interpretation in erster Linie auf die Informationen im vorliegenden Textausschnitt und leiten daraus scheinbar allgemeingültige menschliche Reaktionsmuster ab.

Die Anzahl Lernziele, welche bei dieser Übung erreicht werden, ist beachtlich. Die Teilnehmenden werden dazu gebracht, sich mit den *Feinheiten der Sprache* im Originaltext auseinander zu setzen, wenn sie diesen bei der Besprechung des Standbildes und bei den Vorschlägen für dessen Änderung erneut konsultieren (1, 8). Indem sie

die Implikationen von Annas Verhalten und dessen Äußerung im Standbild diskutieren, setzen sie sich mit *orts- und zeitfremden kulturellen Gegebenheiten* auseinander (4, 6). Die Teilnehmenden *hinterfragen eigene Erfahrungen*, wenn sie sich in Annas Situation hineinversetzen und sich überlegen, was für Reaktionen ihre Lebenslage auslösen kann (7, 10). Wenn die Teilnehmenden ihre Version des Standbildes verteidigen, lernen sie, anhand von einem literarischen Werk in Gemeinschaft mit anderen eine *Argumentationslinie aufzubauen* (11, 12).

#### E) Ein Textelement verändern

Wir illustrieren dieses Vorgehen anhand eines Märchens. Die Wahl fiel hier auf das *Rotkäppchen*, ein Werk aus der Weltliteratur. In der Version der Gebrüder Grimm sowie in der russischen Übersetzung auf der Basis der Version von Charles Perrault handelt das Märchen vom Rotkäppchen von einem Mädchen, das von seiner Mutter beauftragt wird, der kranken Großmutter im Wald einen Kuchen bringen. Auf dem Weg zur Großmutter wird es im Wald vom Wolf angesprochen, kommt vom Weg ab und beginnt, Blumen zu pflücken. Währenddessen eilt der Wolf zur Großmutter, frisst sie auf und wartet darauf, mit Rotkäppchen dasselbe zu tun (Grimm 1984; Fjedorov 1986).

Die Studierenden ändern ein Element an diesem Plot und beobachten, was für Konsequenzen sich daraus für die Grundaussage des Textes ergeben. Ein Student entscheidet sich, dass sich Rotkäppchen nicht beim Blumenpflücken versäumt, sondern beim Pilze Sammeln. Im Ursprungstext könne die Blumen als Sinnbild für die sexuelle Jugend des Mädchens verstanden werden, als ein Symbol für die Verlockungen, die es vom richtigen Weg abbringen. Blumen implizieren Frische, Anmut und mildere Jahreszeiten wie Frühling oder Sommer. Pilze dagegen werden mit Herbst in Verbindung gebracht, mit Reife, mit Nahrungsmitteln (und damit mit etwas praktisch Verwertbaren im Gegensatz zu etwas nur Schmückendem wie Blumen), im biologischen Sinne auch mit Vermoderung und Parasitentum. Ein Mädchen, das sich auf dem Weg zur kranken Großmutter verspätet, weil es Pilze zu sammeln beginnt, denkt voraus an die kalte Jahreszeit des Winters, wenn das Essen knapp ist und eingemachte Pilze eine wertvolle Nahrungsmittelquelle sind. Oder es sammelt die Pilze, weil es der Großmutter daraus eine schmackhafte Mahlzeit kochen will, oder es will sie begierig selber verzehren. In jedem Fall erscheint das Mädchen durch diesen Eingriff reifer, überlegter oder pragmatischer als im Originaltext. Durch das Ersetzen der Blumen durch Pilze wird dem Text die Konnotation des sexuellen Aufblühens des Mädchens genommen, das der Wolf für sich ausnutzt.

Eine andere Studentin ändert das folgende Element. Das Mädchen besucht nicht seine *krank*e, sondern seine *gesunde* Großmutter. Damit verliert Rotkäppchens Persönlichkeitsbild ein altruistisches Element. Anstatt fürsorglich die kranke Großmutter pflegen zu gehen, könnte es nun sein, dass es sie aus eigenem Willen, aus lauter Freude oder weil sie sich mit der Großmutter schon immer gut verstanden hat, sie besuchen geht. All diese Gründe entspringen einer eher egoistischen Motivation und machen aus dem naiven, sich aufopfernden ein selbstbewusstes Mädchen. Eine gesunde Großmutter wirkt zudem weniger verletzlich als eine kranke und drängt die weiblichen Personen des Märchens weniger in eine Opferrolle.

Es kann sinnvoll sein, beim Ersetzen eines Textelementes darauf zu achten, dass nur *ein* Element des Originaltextes für die Veränderung ausgewählt wird und nicht ein ganzer Komplex von Elementen, ansonsten die Aufgabe zu vielschichtig wird. Ein ganzer Komplex von Elementen würde beispielsweise verändert, wenn Rotkäppchen anstatt die kranke Großmutter zu besuchen in die Stadt ginge, um beim Schuhmacher ein Paar für sich neu angefertigte Schuhe abholen zu gehen: Geschlecht und möglicherweise das Alter der zu besuchenden Person würden verändert (Schuhmacher anstatt Großmutter), der Zielort wäre ein anderer (Schuhmacherwerkstatt in der Stadt anstatt Großmutter's Häuschen im Walde), die mitgenommenen Gegenstände auch (Kuchen und Rotwein wird durch Geld ersetzt, um sich die Schuhe kaufen zu können), die Absicht des Mädchens wäre eine andere (egoistisch – möglicherweise sogar narzisstisch – anstatt



Die Studierenden sollen nun die korrekte Reihenfolge (sie lautet: E-C-B-D-A) wieder herstellen. Sie müssen deshalb die einzelnen Strophen genau lesen, und zwar im Besonderen im Hinblick auf ihre Abfolge. Die Studierenden stellen folgende Überlegungen an: Strophe E könnte am Anfang stehen, weil dort in der ersten Zeile ein „Ich“ benannt wird und zugleich der Beginn einer Handlung – ein Aufbruch – geschildert wird. C könnte auf E folgen, da mit dem „Himmel“ das Thema der Sterne fortgeführt wird. In Strophe C stellt das lyrische Ich sodann eine Reihe von Fragen (darunter: „Жду ль чего?“, Was erwart ich denn?) worauf B unmittelbar Bezug nimmt („Уж не жду от жизни ничего я“, Nichts hab ich im Leben zu verlangen; im russischen Original steht an beiden Stellen dasselbe Verb ждать, erwarten). Dieselbe Strophe B bringt am Schluss den Wunsch einzuschlafen, worauf wiederum D anknüpft. (D, wirft eine Studentin ein, könne wegen des Semikolons am Strophenende im Übrigen nicht am Schluss des Gedichts stehen). A nimmt in der ersten Zeile das „Чтоб“ (daß) wieder auf, mit dem auch die beiden letzten Zeilen von D einsetzen (in der deutschen Übersetzung allerdings nur die vorletzte Zeile). Schließlich wird in A die Ewigkeit evoziert (вечно, ewig, im russischen Original) – ein gewisses zusätzliches Argument dafür, dass die Strophe das Gedicht beschließt.

Die Studierenden achten unter anderem auf Signale eines Beginns und Abschlusses, aber auch auf Übergänge und werden sich der Bedeutung der Interpunktion bewusst. Die Übung sensibilisiert sie für das Inventar poetischer Mittel und ihre Rolle für die Kohärenz des Textes sowie für die *subtile und komplexe Sprachverwendung* in der Lyrik (1, 8). Falls die Übung als *Paar- oder Gruppenarbeit* aufgegeben wird, kann gleichzeitig die Fähigkeit trainiert werden, eine *eigene Meinung zu begründen* und sie gegenüber anderen zu verteidigen (12).

### Leistungsnachweise

Unter Bologna-Bedingungen müssen Studierende in der Regel einen Leistungsnachweis erbringen, um den Veranstaltungsbesuch erfolgreich abschließen zu können. Aus diesem Grund gehen wir in diesem Abschnitt auf die Frage ein, inwiefern sich handlungsorientierte Aufgaben im universitären Literaturunterricht für Leistungsnachweise eignen, und machen Vorschläge, wie solche konkret aussehen können.

Die meisten der vorgestellten Aufgaben eignen sich für Leistungsnachweise. Zwei Arten von Leistungsnachweisen kommen besonders in Frage: Erstens diejenigen, in welchen die Seminarleiterin die Resultate, welche die Studierenden für die gestellten Aufgaben erbracht haben, auf spezifische Merkmale hin überprüft. Zweitens erweisen sich Begleittexte mit Kommentaren zu den Lösungen auf gestellte Aufgaben als einsetzbare Leistungsnachweise.

Eine Aufgabe, bei der die Seminarleiterin das Resultat auf spezifische Merkmale hin überprüft, ist diejenige, bei der ein Epochenstil geändert wird (obige Aufgabe 5). Die Seminarleiterin sammelt beispielsweise die Lösungen der Studierenden ein und kontrolliert, ob typische Gattungs- oder Epochenmerkmale des Ursprungstextes und des neu verfassten Textes erkannt und angewendet worden sind. Sie kann eine Mindestanzahl solcher Merkmale festsetzen, welche ihrer Ansicht nach in den Lösungen der Studierenden vorhanden sein müssen, damit der Leistungsnachweis als erbracht gilt. Ähnlich kann ein Seminarleiter bei der Aufgabe vorgehen, bei der eine Textsorte in eine andere Textsorte umgewandelt wird (Aufgabe 7). Er kann zum Beispiel als wichtig erachten, dass offensichtlich notwendige Anpassungen des (oftmals literarischen) Ursprungstextes an die neue Textsorte von den Studierenden produziert werden. Diese offensichtlich notwendigen Anpassungen können je nach Text die Form, die Syntax, oder das Vokabular betreffen. Beispielsweise kann er bei der Umformung eines Gedichtes in einen Wetterbericht erwarten, dass Metaphern oder Inversionen der Wortfolge im Wetterbericht nicht mehr vorhanden sind.

Zu den Aufgaben, bei denen der Leistungsnachweis die Form eines Reflexionstextes annehmen kann, gehören die folgenden. Stellt die Seminarleiterin den Auftrag, einen Text durch eine Zeichnung zu visualisieren, so kann es sinnvoll sein, dazugehörige

Überlegungen schriftlich ausformulieren zu lassen (Aufgabe 1). Dabei ist es von Vorteil, wenn zwei Teilnehmende ihre Visualisierungen miteinander vergleichen und ihre Reflexionen erst anschließend schriftlich festhalten. Die Seminarleiterin sammelt die verfassten Kommentare ein und liest sie daraufhin durch, ob die dargelegten Überlegungen nachvollziehbar sind, ob eine ausreichende Anzahl davon vorhanden ist und ob sinnvolle Bezüge zum literarischen Text gemacht werden. Auch bei der Aufgabe, bei der eine Textstelle laut gelesen wird, eignet sich der Reflexionstext als Leistungsnachweis (Aufgabe 2). In der schriftlich ausformulierten Fassung der Überlegungen zur Frage, mit welcher Betonung und Stimmlage eine Textstelle laut gelesen werden soll, zeigt sich, ob sich die Studierenden sinnvolle Gedanken zum Text gemacht haben, ob der Text sorgfältig gelesen wurde, und ob die vorgestellten Lösungen nachvollziehbar sind.

Die beiden skizzierten Arten von Leistungsnachweisen, die Überprüfung auf spezifische Merkmale hin und der schriftliche Kommentar, lassen sich miteinander kombinieren. Eine solche Mischform ist beispielsweise bei der Aufgabe vorstellbar, wo die Studierenden zwei Gedichte, welche die Seminarleiterin vorgängig miteinander verschränkt hat, wieder trennen sollen (Aufgabe 3). Dem schriftlich verfassten Kommentar, welcher die Lösung der Studierenden begleitet, kann die Seminarleiterin einerseits entnehmen, ob prägnante Gedichtmerkmale wie Reim- oder Metrikschemata erkannt worden sind. Andererseits kann sie in Fällen, wo verschiedene Lösungen richtig sein können, dank dem verfassten Kommentar dem Gedankengang der Studierenden folgen und ihn dadurch bewerten. Diese Mischform der beiden Arten von Leistungsnachweisen ist auch bei der Aufgabe einsetzbar, bei welcher die Studierenden die Reihenfolge von durcheinander gebrachten Gedichtstrophen wiederherstellen sollen (Aufgabe 9): auch hier erfährt die Seminarleiterin durch den schriftlichen Kommentar sowohl, ob die vorliegenden poetischen Mittel erkannt wurden, wie auch, ob (insbesondere in Zweifelsfällen) sinnvolle Überlegungen zu diesen Lösungen angestellt wurden.

Die vorgestellten Leistungsnachweise können im Rahmen einer Prüfung oder in der Form eines Portfolios angewendet werden. Bei letzterem müssen die Studierenden im Verlauf des Semesters mehrere kleinere Aufgaben zu Hause erledigen und ihre Lösungen der Seminarleiterin abgeben. Für jede Aufgabe gibt es eine gewisse Punktzahl, welche sich zu einer Gesamtpunktzahl für das ganze Portfolio summiert und die Note bestimmt.

### Schlusswort

Eine der Aufgaben der Geisteswissenschaften ist es, Deutungsangebote zur Verfügung zu stellen (Hagner 2008: 57). Die Literaturwissenschaft eignet sich besonders für diese Aufgabe, da sie sich mit Interpretationsvarianten befasst. Die Unterschiedlichkeit möglicher Interpretationen ist einerseits darin begründet, dass ein literarischer Text immer nur einen Ausschnitt, eine Andeutung, einen Entwurf einer Wirklichkeit darlegt – ein literarischer Text gibt stets eine verzerrte Form der Wirklichkeit wieder und versucht auf diese Weise, unsere Sicht auf die bekannte Wirklichkeit zu verändern. Andererseits ist eine Ursache des variierenden Charakters von literarischen Interpretationen darin begründet, dass ein literarischer Text Unbestimmtheitsstellen aufweist (Ingarden 1968: 142, 156, 169ff, 178; Iser 1994: 268). Diese Unbestimmtheitsstellen werden von den Lesenden auf dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen gefüllt: Die Lesenden verbinden die im literarischen Text dargelegten Umstände mit ihrem je individuellen Vorwissen, das sie an den Text herantragen. Die Antwort auf die Frage, wer (oder was) also in Fets Gedicht den Schlitten zieht, fällt je nach Vorwissen unterschiedlich aus.

Mit handlungsorientierten Aufgaben im universitären Literaturunterricht kann erreicht werden, dass Lernende ihr Wissen über die Entstehung solcher unterschiedlicher Interpretationsvarianten vertiefen. Bei diesen Aufgaben werden die individuell unterschiedlichen Hintergründe für Interpretationsansätze sichtbar gemacht: Deutungsprozesse werden transparent. Indem die Lernenden nachvollziehen, wie individuell variierende Interpretationen zustande kommen, nehmen sie einen Perspektivenwechsel

vor. Sie distanzieren sich von ihrer eigenen Wirklichkeit und begreifen fremde Wirklichkeit, nämlich diejenige der anderen interpretierenden Personen. Die präzise Lektüre, welche die Lernenden für ihre Überlegungen und Handlungen benötigen, intensiviert zusätzlich Erkenntnisprozesse, wodurch handlungsorientierte Aufgaben „einer bloß flüchtigen Rezeption entgegenwirken“ (Haas, Menzel & Spinner 1994: 17). Durch die intensive und aktive Auseinandersetzung mit dem literarischen Text können handlungsorientierte Aufgaben dazu beitragen, dass die Lernenden sich nicht nur ihrer eigenen Lebensvorstellungen bewusster werden, sondern es kann auch eine höhere Wertschätzung eines literarischen Textes entstehen. Dies entspricht wohl dem Grundbedürfnis jeder Person, welche sich die institutionalisierte Beschäftigung mit Literatur, sei es zu Forschungs- oder zu Lehrzwecken, zu ihrer Aufgabe gemacht hat.

## Bibliographie

- Bean, J. C. (2001). *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Bloom, B. (Hrsg.) (1976). Zusammenfassung der Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. In: *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim/Basel: Beltz, 217-223.
- Carter, R. (1992). *Teaching Literature*. Harlow: Longman.
- Caspari, D. (1994). *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. Theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen*. Frankfurt am Main (u.a.): Peter Lang.
- Chapman, J. A. (1997). *Active Learning in Literature: Resources to Teaching Prose, Poetry, Drama, and Short Fiction*. A Thesis by Julie A. Chapman. Southeast Missouri State University (unpublished PhD thesis).
- Degen, M. (2000). *Prospero's Magic: Active Learning Strategies for the Teaching of Literature*. Garland, TX: Telemachos.
- Dewey, J. (1959). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Gadamer, H. (1981). Was ist Literatur? In: *Phänomenologische Forschungen* 11, 5-173.
- Fedorov, A. (1986). Krasnaja šapočka. In: Perrault, Ch. (Hrsg.). *Skazki matuški gusynj, ili istorij i skazki bylych vremen s poučenijami*. Moskva: Pravda, 29-31.
- Fet, A. (1990). *Gedichte. Russisch, deutsch*. Nachgedichtet von Uwe Grüning. Leipzig: Reclam.
- Granoff, K. (1961). *Anthologie de la poésie russe: Du XVIIIe siècle à nos jours*. Paris: Gallimard.
- Grimm, Gbr. (1984). Rotkäppchen. In: Rölleke, H. (Hrsg.). *Kinder- und Hausmärchen*. Stuttgart: Reclam, 156-159.
- Hagner, M. (2008). Geisteswissenschaften sind wichtig für die Demokratie. In: *Tages-Anzeiger*, Zürich, Freitag, 23. Okt. 2008, 57.
- Haas, G., Menzel, W. & Spinner, K. H. (1994). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: *Praxis Deutsch* 123, 17-25.
- Haas, G. (1996). Aspekte und Probleme des Leseunterrichts: Literaturunterricht. In: Steger, H. W. (Hrsg.). *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Berlin: de Gruyter, 1230-1240.
- Haas, G. (1997). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht: Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer.
- Ingarden, R. (1968). *Vom Erkennen des literarischen Kunstwerks*. Tübingen: Niemeyer.
- Ingarden, R. (1972). *Das literarische Kunstwerk*. Tübingen: Niemeyer.
- Ingendahl, W. (1991). *Umgangsformen: Produktive Methoden zum Erschließen poetischer Literatur*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Iser, W. (1994). *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Wilhelm Fink.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experiences as the Source of Learning and Development*. Upper Saddle River, N. J.: Prentice Hall.
- Köppert, Ch. (1997). *Entfalten und Entdecken: Zur Verbindung von Imagination und Explikation im Literaturunterricht*. München: Vögel.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1978). *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kunz, M. (1995). Szenisches Verfahren im Literaturunterricht. In: Spinner, K. H. (Hrsg.): *Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht*. Frankfurt a. Main: Lang, 55-58.
- Lermontow, M. (1985). *Einsam tret ich auf den Weg, den leeren. Gedichte russisch und deutsch*. Leipzig: Reclam.
- Paefgen, E. K. (2006). *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Paustovskij, K. (1968). *Sobranije sočinenij v vos'mi tomach*. Moskva: Chudožestvennaja literatura.
- Rupp, G. (1987). *Kulturelles Handeln mit Texten – Fallstudien aus dem Schulalltag*. Paderborn: Schöningh.
- Sartre, J.-P. (1948). *Qu'est-ce que la littérature?* Paris: Gallimard.
- Schärf, Ch. (2001). *Literatur in der Wissensgesellschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Shakespeare, W. (2006). *Hamlet: Englisch-deutsche Studienausgabe*. Übersetzung mit Anmerkungen von Norbert Greiner; Einleitung und Kommentar von Wolfgang G. Müller. Tübingen: Stauffenburg.
- Showalter, E. (2007). *Teaching Literature*. Oxford: Blackwell.
- Spinner, K. H. (1999). Produktive Verfahren im Literaturunterricht. In: Spinner, K. H. (Hrsg.): *Neue Wege im Literaturunterricht: Informationen, Hintergründe, Arbeitsanregungen*. Hannover: Schroedel, 33-41.

- Spinner, K. H. (1990). *Vorschläge für einen kreativen Literaturunterricht*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Stille, A. (2007). Standbilder. In: Gugel, G. (Hrsg.): *1000 neue Methoden: Praxismaterial für kreativen und aktivierenden Unterricht*. Weinheim: Beltz, 96-97.
- Surkamp, C. & Nünning, A. (2009). *Englische Literatur unterrichten 2: Unterrichtsmodelle und Materialien*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Thaler, T. (2008). *Teaching English Literature*. Paderborn: Schöningh.
- Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*. Paris: Flammarion.
- Tolstoi, L. N. (1963). *Sobranije sočinenij: Anna Karenina*. Herausgegeben von N. N. Akopovij. Moskva: Khudozhestvennaia literatura.
- Tolstoj, L. N. (2003). *Anna Karenina*. Herausgegeben von G. Drohla. Leipzig: Insel.
- Waldmann, G. & Bothe, K. (1992). *Erzählen: Eine Einführung in kreatives Schreiben und produktives Verstehen von traditionellen und modernen Erzählformen*. Stuttgart: Klett.
- Waldmann, G. (1984). Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: Hopster, N. (Hrsg.): *Handbuch Deutsch*. Paderborn: Schöningh, 98-141.
- Waldmann, G. (2003). *Neue Einführung in die Literaturwissenschaft: Aktive analytische und produktive Einübung in Literatur und den Umgang mit ihr: Ein systematischer Kurs*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Waldmann, G. (2004). *Produktiver Umgang mit dem Drama: Grundriss einer produktiven Hermeneutik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Waldmann, G. (2007). *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht: Grundriss einer produktiven Hermeneutik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Waldmann, G. (1988). *Produktiver Umgang mit Lyrik: Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben*. Baltmannsweiler: Schneider.