

# Fremdsprache Deutsch

Heft 11 | 1994

Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts



## Literatur im Anfängerunterricht



GOETHE-INSTITUT

## I N H A L T

## Heft 11: Literatur im Anfängerunterricht

- 2** Editorial
- 4** BERND KAST:  
**Literatur im Anfängerunterricht**
- 14** DOMINIQUE LAFARGUE:  
**„Die Ilse ist weg“ - Ein Jugendbuch für den Deutschunterricht**  
Französische Schüler lesen einen Roman
- 22** Christine Nöstlinger im Gespräch
- 24** ELKE DEHMEL:  
**„Von Rußland träum' ich nicht auf deutsch“**  
Über die Arbeit mit Jugendbüchern in Großbritannien
- 28** MAX-MORITZ MEDO:  
**„Mitmachhefte“: Lektürehefte zum Mitschreiben und Reinmalen**  
Möglichkeiten eines handlungs- und produktionsorientierten Umgangs mit Texten im Fremdsprachenunterricht
- 31** GU YUNYING:  
**Gedichte machen Sprachunterricht lebendig**  
Erfahrungen aus China
- 34** URSULA HERMES:  
**Der Mann, der nie zu spät kam**  
Eine Kurzgeschichte im Anfängerunterricht



- 40** RAINER E. WICKE:  
**Die Aufgabe als Verstehenshilfe im Umgang mit literarischen Texten**  
Lernerzentrierte Übungs- und Aufgabentypen
- 46** MONA HASHEM/ ROLAND GRÄTZ:  
**Die Geschichte von dem Liebespaar in der Schule**  
Didaktisierungsvorschlag zu einem Märchen aus „Tausend und eine Nacht“
- 52** MARION UMBREIT:  
**Die Sterntaler**  
Vom Hören zum Lesen zum Schreiben zum Sprechen
- 57** ILONA FELD-KNAPP:  
**Spiel und Spaß in Visegrád**  
Projekttag mit Literatur im Anfangsunterricht. Ein Bericht aus Budapest
- 60** SWANTJE EHLERS:  
**Gegenrede**



### Rubriken

- 50** Bücher und Aufsätze zum Thema
- 61** Zeitschriften stellen sich vor
- 61** Leserbrief
- 62** Gewußt wie – erklärt warum:  
Unsere Sprachecke
- 63** Aktuelles Fachlexikon
- 64** Unsere Autorinnen und Autoren
- 64** Impressum

## **Liebe Leserinnen, liebe Leser!**

„Literatur im Anfängerunterricht“ – so lautet der Titel dieses Themenheftes von FREMDSPRACHE DEUTSCH. Es enthält – wie immer – zahlreiche Vorschläge, die Sie anregen sollen, so oft wie möglich literarische Texte in Ihren Unterricht aufzunehmen. Literarische Texte bieten durch ihre unterschiedlichen Bedeutungsebenen mehr Stoff für Reflexion sowie intensive Auseinandersetzung und gehaltvolle Arbeit am Text. Dieses unterscheidet sie von den meisten Alltagsdialogen und vielen sogenannten Gebrauchstexten. Gerade deswegen eignen sie sich besonders für die Begegnung mit einer anderen Welt in einem interkulturellen Unterricht.

Übrigens beruhen manche der Vorschläge, Lektüreangaben, Hinweise, ja selbst die Sprachecke in diesem Heft, auf Anregungen Ihrerseits in der Fragebogenaktion in Heft 8. Wir wollen Sie ab dieser Nummer von FREMDSPRACHE DEUTSCH auch regelmäßig über Auswertungsergebnisse informieren. Ganz besonders wichtig erscheint uns hier, daß sich sehr viele Leser über eine „Leserecke“ mehr Austausch mit ihren Kolleginnen und Kollegen in der ganzen Welt wünschen. Erste Schritte in diese Richtung gab es ja bereits in Heft 10, wo wir die Reaktion zweier Leserinnen auf Beiträge in vorhergehenden Heften abgedruckt haben, um auf diese Weise einen Gedanken- und Erfahrungsaustausch in Gang zu bringen.

Nun sind Sie aufgefordert – schreiben Sie uns!

Für das Jahr 1994 liegen Ihnen nun die zwei regulären Themenhefte vor. Es steht noch aus die Sondernummer „Neue Wege in der Deutschlehrerausbildung“. Darin bilden Berichte über die Reformen der Deutschlehrerausbildung in den mittel- und osteuropäischen Ländern einen Schwerpunkt. Im Hinblick auf eine größtmögliche Aktualität der Beiträge wollten wir eine Verschiebung des Erscheinungstermines auf Juni 1995 in Kauf nehmen. Wir bitten Sie dafür um Ihr Verständnis.

Mit den besten Grüßen und Wünschen für ein gutes und erfolgreiches 1995 –

Ihre 

# LITERATUR IM ANFÄNGERUNTERRICHT

Von Bernd Kast

## 1. Literatur und der kommunikative Ansatz

Im kommunikativen Deutschunterricht, so meinten viele, habe Literatur nichts zu suchen. Das ließ sich begründen, so zum Beispiel: man wollte die Lernenden vorbereiten auf das *Leben außerhalb der Schule*, auf das, was man Realsituationen nannte. Und in diesen realen Situationen geht es erst einmal um das (sprachliche) Überleben, ein „Sich-Retten-Können“, ganz pragmatisch also: Wie frage ich nach dem Weg? Wie verstehe ich Bahnhofsdurchsagen? Wie lese ich eine Nachricht? Und wie schreibe ich einen Brief an meinen Brieffreund?

Literatur spielt da keine Rolle, und Harald Weinrich meinte bissig, es leuchte ein, „daß auf dem geradlinigen Weg hin zur kommunikativen Kompetenz in der Alltagssprache die Literatur ein ziemlich nutzloser und von der didaktischen Vernunft kaum zu billigender Umweg ist“ (Weinrich 1983, 201).

Der „geradlinige Weg“ hin zur Alltagssprache, das hat sich gezeigt, war ein Holzweg, der eben nicht zu dem Ziel führte, das man sich vorstellte: zu einem lebendigen, motivierenden, herausfordernden Unterricht. Gerade Jugendlichen ist nicht zu vermitteln, warum sie sich jahrelang mit

Alltagsbanalitäten beschäftigen sollen, die sie vielleicht in einigen Jahren einmal in der Begegnung mit Deutschen würden gebrauchen können. Kreativer Umgang mit Literatur ist *eine* Möglichkeit, der „Langeweile des Sprachunterrichts“ (Weinrich 1981) ein Schnippen zu schlagen.

Jedoch nicht der Umgang mit Literatur schlechthin sorgt für einen motivierenden Unterricht, wie die Beispiele zeigen, die den kommunikativen Ansatz und seine „Übungstypologie“ (Neuner u.a. 1981) unreflektiert auf die Arbeit mit literarischen Texten übertragen haben und die Texte so lange durch den sprachdidaktischen Fleischwolf drehen, bis von Literatur nichts mehr übrig blieb. Etwa dann, wenn der Witz und die Spannung der Hörspiele „Papa, Charly hat gesagt“ vom Autor mit einem Übungsangebot ruiniert werden, das sich beschränkt auf umständliche Wortschatzerklärungen, Richtig-Falsch-Aufgaben, Fragen zur „Textanalyse“ (bei denen es freilich nicht um die Analyse des Textes geht: „Wann ist man nach Meinung des Vaters alt genug für die Liebe?“) und Übungen zum Wortschatz und zur Grammatik in Form von Lückentexten.

Mit Literatur hat das wenig zu tun. Und worin unter-

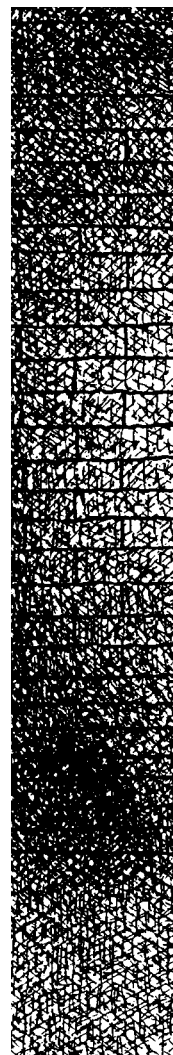
scheidet sich die Arbeit mit diesen Hörspielen von der Arbeit mit einem Zeitungstext?

Was ich hier beschreibe, ist kein Einzelbeispiel: so wurden literarische Texte im kommunikativen Ansatz verramscht, durch die Bank, und wenige Ausnahmen bestätigen auch hier die Regel.

Im Anfängerunterricht – und darüber reden wir in diesem Heft – bewegen sich die Lernenden in einem „Schonraum“, in dem ihnen Komplexität, auch die literarischer Texte, vorenthalten wird zugunsten einer „glatten Progression der grammatischen Lektionen“. Wird der Lernende dann „ungeschützt dem Ausdrucksreichtum der Literatursprache ausgesetzt“, begegnet er zum erstenmal „einem echten literarischen Text“, ist der Lernende geschockt, weil er den Eindruck hat, daß er nichts versteht.

Harald Weinrich hält diesen Schonraum, in dem literarische Texte ausgespart bleiben, für verheerend, weil „mit der Komplexität auch das Leben aus dem Sprachunterricht ausgetrieben wird“ (Weinrich 1983, 201–203). Noch auf der Mittelstufe, wo literarische Texte verstärkt behandelt werden, weicht man der Komplexität aus,

**„Kreativer Umgang mit Literatur ist eine Möglichkeit, der Langeweile des Sprachunterrichts ein Schnippen zu schlagen.“**





## „Literarische Texte

werden oft behandelt,  
als ob sie Sachtexte

wären. Die ästhetische  
Struktur der Texte bleibt  
unberücksichtigt.“

geht es nicht um den literarischen Text, sondern wird er zu Wortschatz- und Grammatikübungen oder zur Behandlung landeskundlicher Themen ausgeschlachtet.

Irmgard Honnef-Becker hat dieses Elend an verschiedenen Mittelstufenmaterialien aufgezeigt und stellt treffend fest: „Literarische Texte werden oft behandelt, als ob sie Sachtexte wären. Lesetechniken, die an Sachtexten erarbeitet worden sind, werden unreflektiert übernommen, während die ästhetische Struktur der Texte unberücksichtigt bleibt“ (Honnef-Becker 1993, 439). Noch immer werden an Brechts „Wenn die Haifische Menschen wären“ die Konjunktiv II-Formen aufgezeigt und geübt, ohne ihre Funktion in diesem Text zu reflektieren.

Literatur und Fremdsprachenunterricht, das ist die Geschichte einer schüchternen Liebe und die Geschichte eines ständigen Mißbrauchs. Leider

kann ich diese Geschichte aus Platzgründen hier nicht darstellen. Einen ersten und allgemeineren Eindruck können aber die „Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts“ von Gerd Neuner und Hans Hunfeld (1993) vermitteln.

Statt dessen möchte ich mich etwas ausführlicher dem kommunikativen Ansatz zuwenden und der Diskussion, die er ausgelöst hat und die zu unterschiedlichen Konzepten im Umgang mit literarischen Texten geführt hat.

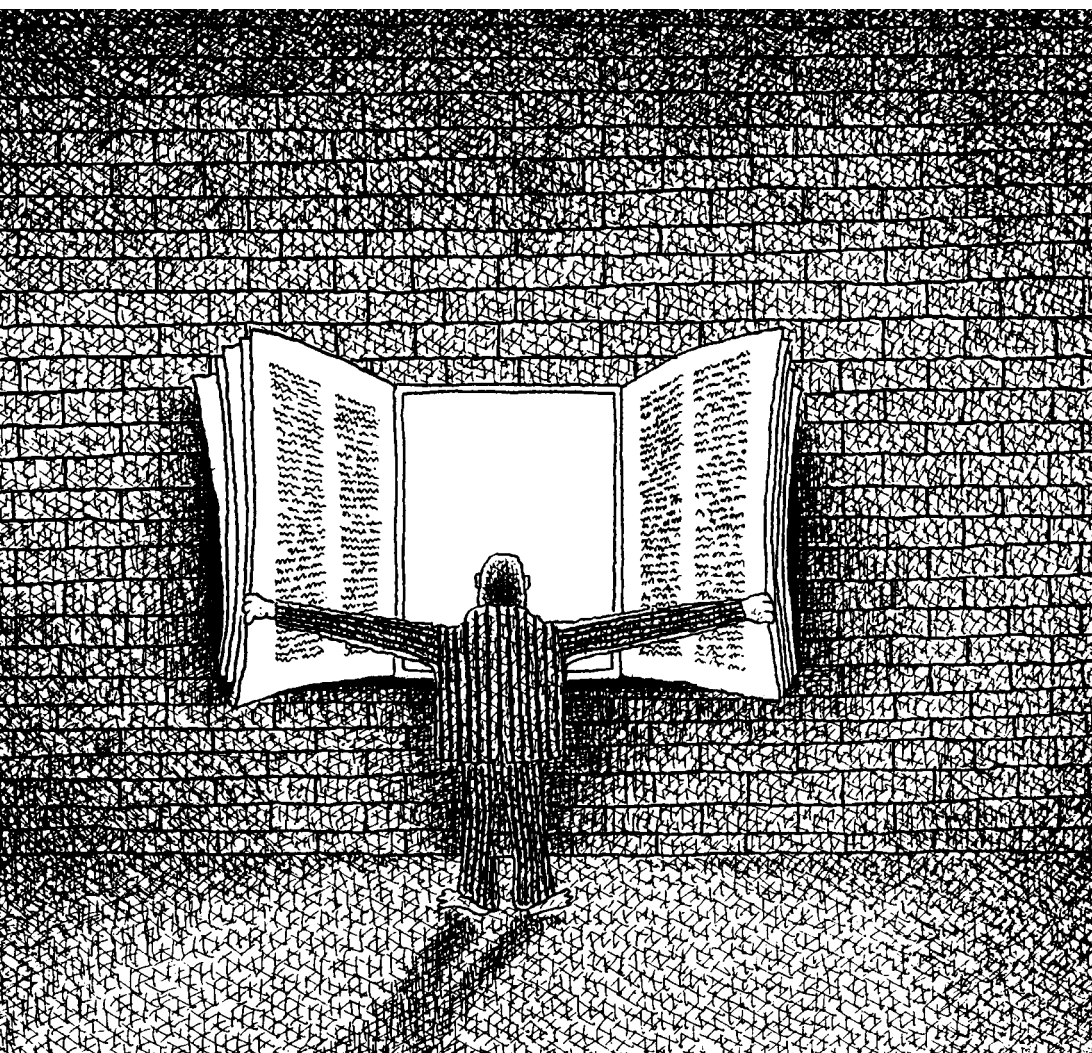
### Das pragmatisch-funktionale Konzept (1975–1985)

In der Phase des kommunikativen Ansatzes ging es primär um pragmatische Ziele: die Fremdsprache sollte in Alltagssituationen verwendet werden – und in den so definierten Alltagssituationen spielt Literatur nur eine sehr bescheidene Rolle. Arbeit mit Texten bedeutete für dieses Konzept konsequenterweise Arbeit mit Alltagstexten (Anzeigen, Formulare, Speisekarten, Briefe usw.).

In den Lehrwerken dieser Generation des kommunikativen Ansatzes spielen literarische Texte kaum eine Rolle oder werden kommunikativ ausgeschlachtet: zum Beispiel als Sprechlaß oder als Lesetext mit Kontrollaufgaben (Typ Zuordnung) wie im Märchen vom Hasen und dem Igel (Abb. 1, S. 6). Steht man dieser Aufgabe wohlwollend gegenüber, kann man sie als Verstehenshilfe interpretieren: die Zuordnung wird dann zu einer Vorentlastung, die die Lektüre des Märchens erleichtert.

### Das interkulturelle Konzept (ab 1985)

Dieses Konzept ist stark beeinflusst von der sogenannten interkulturellen Germanistik und ihrer *Hermeneutik der Fremde*. Literarische Texte wenden sich üblicherweise an Leser ihres Sprach- und Kulturraums; werden sie von Angehörigen einer anderen Sprache und Kultur gelesen, ändern sich die Rezeptionsvoraussetzungen und die Leseerwartungen: die fremde Sprache und die fremde Welt erschweren das Verstehen oder verhindern es sogar. Gleichzeitig weiß der fremdsprachige Leser, daß ihn möglicherweise Verstehensprobleme erwarten, und er ist bereit, „weitere Lese-Wege zu gehen“, er ist „zu größerem Risiko bereit“ und erwartet „weniger Bestätigung, dafür mehr Überraschung; Nichtverstehen löst weniger Irritation aus“ (Krusche 1985, 139). Mit anderen



© Klaus Becher

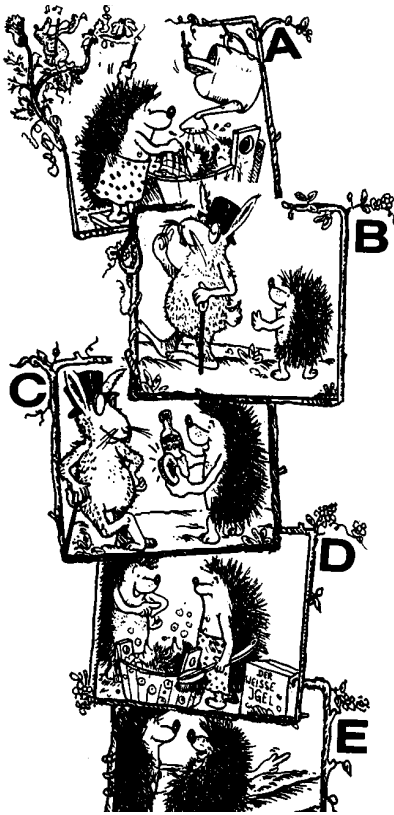


Abb. 1: Märchen vom Hasen und vom Igel: Zuordnungsaufgabe. Aus: Deutsch Aktiv 2

### **U1** Bild und Text – was gehört zusammen?

- ① Als er zu Hause ankam, rief er seine Frau und sagte: "Ich habe mit dem Hasen gewettet, daß ich schneller laufen kann als er." – "Ach du lieber Gott, bist du verrückt?"
- ② "Was kriegt der Sieger?" – "Ein Goldstück und eine Flasche Schnaps." – "Gut, fangen wir gleich an!"
- ③ Beim vierundsiebzigstenmal blieb der Hase tot liegen. Der Igel nahm das Goldstück und die Flasche Schnaps.
- ④ Als der Hase unten ankam, rief die Igelfrau: "Ich bin schon da!" Der Hase war total überrascht, dann rief er: "Noch einmal!"
- ⑤ Es war an einem schönen Sonntagmorgen im Herbst. Frau Igel wusch gerade ihre Kinder.

angeboten: über das Hören, als Hörspiel, und über das Lesen.)

Dabei geht es also

- ▷ um den *Aufbau von Erwartungshaltungen*, die das textliche und außertextliche Vorwissen der Lernenden einbeziehen;
- ▷ um die *Geduld im Umgang mit der Offenheit des Textes*, d.h. im Umgang mit jenen Stellen, die nicht eindeutig sind, die Fragen aufwerfen und dadurch eine didaktische Bedeutung erhalten; die einen Dialog mit dem Leser erfordern und die Möglichkeit eröffnen, im Dialog mit anderen Lesern Sinn auszuhandeln. Von einem literarischen Text, zumal in der Fremdsprache, erwarten die Lernenden also nicht, daß sie ihn sofort verstehen und daß es immer nur eine Bedeutung gibt;
- ▷ um den *Aufbau von Erschließungs- und Deutungstechniken*.

Die Lektionstexte in „Die Suche“ schrieb Hans Magnus Enzensberger; die Suche zweier Agenten nach der schönen Zaza ist paradigmatisch: So suchen auch die Lernenden als Leser Sinn, indem sie von der ersten Lektion an zum Raten, Kombinieren, Fragen, eben zum Suchen angeregt und angehalten werden: das Lehrbuch wird so zum Lernroman mit einer „Suche“-Didaktik.

## 2. Der sogenannte Paradigmenwechsel in der Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik

Die Art des Umgangs mit Literatur in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache widerspiegelt zum einen mehr oder weniger und zeitversetzt die Fachdiskussion in den Fremdsprachen, zum andern die Diskussion in der Literaturwissenschaft und -didaktik. Sie ist in Deutschland im wesentlichen gekennzeichnet durch zwei sich diametral gegenüberstehenden Ansätze:

### **Werkimmanente Interpretation (etwa 1945–1970)**

In der sogenannten werkimmanenten Interpretation, wie sie u.a. Wolfgang Kayser in seinem 1948 zuerst erschienenen Standardwerk „Das sprachliche

Worten: in der Fremdheit des literarischen Textes liegt auch eine Verstehenschance, die es zu nutzen gilt.

Das erste Lehrwerk, das systematisch dieses Konzept umzusetzen versuchte, war „Sichtwechsel“ (Hog u.a. 1984). In ihm spielen literarische Texte eine wichtige Rolle: Texte von Ernst Jandl (11, 13), Heinrich Böll (23-25), Bertold Brecht (28, 62, 86), Günther Kunert (56), Peter Handke (64), Günther Grass (64), Peter Bichsel (66) und vielen anderen. Zum erstenmal in Lehrwerken wird neben der Spracharbeit auch der Versuch unternommen, die kulturspezifischen Erfahrungen und Wahrnehmungen der Lernenden zu berücksichtigen, z.B. zu Bölls „Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral“ die Frage: „Was ist Arbeit?“ und „Suchen Sie im Text alle Beispiele für Zeichen- und Körpersprache beim Fischer und beim Touristen. Was drücken diese körperlichen Signale aus?“ „Schreiben Sie eine Zusammenfassung aus der Sicht des Fischers oder aus der Sicht des Touristen“ (Bachmann u. a. 1988, 23–25).

Hier stoßen zwei Welten aufeinander, nämlich die eigene mit der fremden. Mit der Rollenübernahme geht der Ler-

nende einen Schritt in Richtung Reflexion der Fremdheit und der eigenen Erfahrungswelt; die eigenen Normen werden konfrontiert mit den im Text vermittelten. Die eine Kultur, die des Lesers, tritt in einen Dialog mit der anderen, der des Textes.

### **Das entdeckende-literarische Konzept (ab 1990)**

Eine andere Konsequenz aus dem pragmatisch-funktionalen Ansatz ist ein Konzept, das in dem Deutschlehrwerk „Die Suche“ (Eismann u. a. 1994) versucht wird: der Deutschlernende wird zum Lesenden mit all den Haltungen, die konstitutiv für den „Akt des Lesens“ (Iser 1976) und des Hörens sind. (Der Text wird über zwei Rezeptionsweisen

**„In der Fremdheit  
des literarischen Textes  
liegt auch eine  
Verstehenschance, die es  
zu nutzen gilt.“**

**„Ein Text hat immer  
zwei 'Autoren': einen,  
der den Text schreibt und  
einen, der den Text  
rezipiert. Im Dialog  
zwischen Text und Leser  
entsteht der Sinn.“**

Kunstwerk“ beschrieben hat (1992, 20), wird das literarische Kunstwerk als *autonomes*, unabhängig von geschichtlichen und gesellschaftlichen Bedingungen verstehbares *ästhetisches Gebilde* aufgefaßt. Die uneingeschränkte Vorherrschaft dieser Interpretationsmethode bis Ende der sechziger Jahre ist auch in der Literaturdidaktik zu erkennen, die ebenfalls eine Monopolstellung einnahm. Im muttersprachlichen und fremdsprachlichen Literaturunterricht verbreiteten sich wie ein Virus die sprichwörtlich gewordenen „Fragen zum Text“ mit der Frage aller Fragen: „Was will uns der Autor damit sagen?“

**Rezeptionsdidaktischer und  
leserorientierter Ansatz (etwa  
1975 bis heute)**

Entscheidende Anstöße erfuhr die sogenannte Rezeptionsästhetik in Deutschland durch „Literaturgeschichte als Provokation“ von Hans Robert Jauß (1970) und „Der Akt des Lesens“ von Wolfgang Iser. Ein literarischer Text, so lauten die zentralen Aussagen dieses Ansatzes, existiert nicht als Gegenstand „an sich“, sondern nur als rezipierter, d.h. als Text, der während des Leseaktes immer neu entsteht. Das Entscheidende am Lektüreprozeß ist deshalb nicht der Text, sondern das, was sich in der Interaktion

zwischen Text und Leser entwickelt. Ein Text hat immer zwei „Autoren“: einen (im traditionellen Sinn), der den Text schreibt und einen zweiten, der ihn rezipiert und ein im Text vorhandenes Sinnpotential „konstituiert“. Der Text selbst enthält keine Bedeutung, sondern bietet Möglichkeiten zur Konstituierung von Bedeutung an. Die *Kategorie der Offenheit*, die einen literarischen Text wesentlich von anderen Texten unterscheidet, fordert den Leser dazu auf, über die im Text manifesten Aussagen hinauszugehen, die aufgeworfenen Fragen zu beantworten, das, was nicht offen mitgeteilt ist, hinzuzudenken, sogenannte *Leerstellen* (auch Unbestimmtheitsstellen genannt) mit Sinn zu füllen (oder konkret zu bestimmen).

Ein anschauliches Beispiel für diesen Prozeß bringt Lothar Bredella, indem er Schüler (Lehrer) „Eine Flugzeuggeschichte“ von Franz Hohler (Text unten) lesen läßt. Nach der Lektüre läßt Bredella dann jeden Schüler aufschreiben, wie die Stewardess den König überzeugt, aus dem Flugzeug zu springen: „erst dadurch, daß die Teilnehmer die Unbestimmtheitsstelle füllen, wird erfahrbar, wie sie versuchen, sich das Geschehen verständlich zu machen und was sie dabei an Vorwissen und Imagination mobilisieren“ (Bredella 1985, 382 f.). Bei diesem „neuen Paradigma“ geht es also weniger um den Autor und um den Text, als um den Leser und seine aktive Rolle, die er beim Lesen spielt.

Die Folgen dieser hier nur schlagwortartig skizzierten Theorie für die Didaktik des Literaturunterrichts sind von großer Tragweite:

- ▷ Bei der Beschäftigung mit Literatur geht es primär um die Aktivität, Spontaneität und Intentionalität des einzelnen Schülers: sie sind zu fördern.
- ▷ Es gibt nicht eine von allen zu akzeptierende Interpretation eines Textes, sondern so viele Interpretationen, wie es Schüler/Leser gibt.
- ▷ Die Schüler/Leser stellen dem Text ihre Fragen, ausgehend von ihren Bedürfnissen, Erfahrungen, Erwartungen und Wünschen (vgl. dazu den informativen Aufsatz „Didaktische Folgen der Rezeptionsästhetik“ von H.-D. Weber 1977, 3–12).

Dieser rezeptionsdidaktische Ansatz wurde zuerst für den muttersprachlichen Literaturunterricht entwickelt, aber es zeigte sich, daß er sich hervorragend mit den Zielvorstellungen des kommunikativen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht verbinden ließ, auch wenn die ersten Annäherungsversuche, anfangs prüde abgewiesen, dann eher zögerlich, schüchtern erfolgten.

Warum ließen sich diese rezeptionsdidaktischen Überlegungen so gut mit den Vorstellungen des kommunikativen Ansatzes verbinden?

Nachdem man in der Rezeptionsästhetik den Leser entdeckt hatte, und zwar nicht als abstraktes Wesen, sondern in seiner jeweiligen Einmaligkeit, einen Leser oder eine Leserin aus

**Eine Flugzeuggeschichte**

Von Franz Hohler

In einem Flugzeug löschten während eines sehr unruhigen Fluges plötzlich drei Buchstaben einer Leuchtschrift aus. Die Aufforderung NO SMOKING hieß jetzt NO KING. Dem schenkte niemand Beachtung, bis die Passagiere bemerkten, daß trotz der Ankündigung, man werde jetzt bald landen, das Flugzeug nicht landete. Einigen Leuten schien es, der Ankunftsort sei erreicht, und sie glaubten, ihn bereits tief unter sich wahrzunehmen, tiefer unten, als die Stadt eigentlich bei einem Anflug hätte sein müssen. Es machte sich jetzt auch eine gewisse Hast unter den Stewardessen bemerkbar, man sah, daß sich zwei etwas zuflüsterten und sich dann die dritte zur Pilotenkabi-

ne begab. Als sie wieder herauskam, war sie sehr bleich, und ihre Lippen zitterten, als sie sagte: „Ist zufällig ein König unter den Passagieren?“ In der ersten Klasse erhob sich ein kleiner, dunkler, kraushaariger Herr mit einer goldumrandeten Brille und stellte sich als König eines afrikanischen Landes vor, das wie Basotho oder Basoko tönte. Die Stewardess bat ihn, mit ihr nach hinten zu kommen. Dort sprach sie sehr eindringlich mit ihm, aber so leise, daß niemand verstand, was sie sagte. Man sah nur, wie sich gleich darauf eine Luke im Boden öffnete, durch die der König in aufrechter Haltung, wenn auch mit etwas traurigem Blick, hinaussprang. Hierauf fiel die Leuchtschrift ganz aus, und das Flugzeug landete mit geringer Verspätung an dem zur Ankunft vorgesehenen Ort.

**Aus: Franz Hohler: Ein eigenartiger Tag**



Fleisch und Blut, entdeckte man auch die jeweiligen Besonderheiten der „fremdkulturellen Leserposition“, d.h. den konkreten einzelnen Leser in Japan, in Kenia und in den USA. Anders formuliert: man entdeckte eine „kulturräumliche Vermittlungsdistanz“ und stellte sich die Frage, welche Rolle „die Bedingung der Fremdsprachlichkeit in bezug auf den Akt des literarischen Lesens“ spielt (Krusche 1985, 7f.). Jeder Leser deutet die Offenheit des literarischen Textes im Rückgriff auf eigene lebensweltliche Erfahrungen und eigenes lebensweltliches Handeln. Im Unterricht kann ein Gespräch über diese jeweiligen Deutungen stattfinden, der fremde Text und die unterschiedlichen Deutungen sind echte Sprechansätze. Es kommt zu Rezeptionsgesprächen und – in der Fremdsprache – Lerngesprächen, vorausgesetzt, daß den Lernenden die dafür notwendigen Redemittel vorab zur Verfügung gestellt worden sind. Sprache wird also nicht für pragmatische funktionale Zwecke eingesetzt, sondern um etwas Eigenes auszudrücken und um etwas darüber zu erfahren, was andere denken und empfinden.

### 3. Schüler- und handlungsorientierter Literaturunterricht

Eigentlich ist es eher verwunderlich, daß der kommunikative Ansatz die Entdeckung des (jugendlichen) Lesers nicht von Anfang an beachtet hat: ging es doch auch diesem didaktischen Konzept um Anknüpfungsmöglichkeiten an die Lebenserfahrungen der Lernenden und um eine Berücksichtigung von Schülerinteressen, wurde doch auch hier Wert auf einen Unterricht gelegt, in dem die Lernenden im Mittelpunkt standen und mit der Sprache „handelten“.

Damit sind wir wieder bei unserem Ausgangspunkt angekommen: bei der Literatur in einem kommunikativen Unterricht. Oder besser, bei dem, was der kommunikative Ansatz versäumt hatte: einem schüler- und handlungsorientierten fremdsprachlichen Literaturunterricht.

Schauen wir uns an, was das konkret bedeuten könnte: Es geht ihm wahrsten Sinne des Worts um ein „Lernen aus

Erfahrung“, um eine Einlösung der Forderung „learning by doing“. In einem schüler- und handlungsorientierten Literaturunterricht spielen Verfahren und Methoden eine prominente Rolle, in denen *Schüler und Schülerinnen*, ausgehend von *ihren* Erfahrungen, *ihren* Vorstellungen, *ihrem* Wissen mit dem und am Text *Handlungen* durchführen, d.h. mit dem Text „etwas machen“ – und in denen nicht (nur) über den Text geredet wird. Beim Reden über den Text – und das gilt ja noch in weit stärkerem Maße für fremdsprachliche Texte – kann man eine gravierende Asymmetrie in der Lehrer-Schüler-Interaktion feststellen: der Lehrer weiß und stellt (trotzdem? deshalb?) Fragen, der Schüler weiß nichts und versucht, die Fragen, die nicht er, sondern der Lehrer gestellt hat, zu beantworten. (Ich weiß: auch das ist sprachliches Handeln. Aber hier geht es nicht um Feinheiten der Sprechakttheorie, sondern um didaktische Forderungen an den Unterricht.)

„Handeln“ heißt in dem hier vorgestellten Verständnis: produktiv mit dem Text umgehen, ihn verändern, aktiv eingreifen und sich als Bedeutung herstellender Leser bzw. Leserin einbringen. „Handeln“ heißt: kreativ mit dem Text umgehen, ihn mit der eigenen Phantasie konfrontieren und die Phantasie durch ihn wecken lassen. „Handeln“ heißt: selbständig, eigenmächtig, ohne die Autorität des Lehrers und an seiner Hand geführt den Mut aufbringen, dem Text einen Sinn zu geben – oder banaler: etwas dazu zu sagen haben (vgl. Fingerhut 1987, 583).

Wie sinnlich das Wort „handlungsorientiert“ zu verstehen ist und wie man ihm konkret auf den Leib rücken kann, zeigen Ihnen die Beispiele im „Handlungskasten“ auf Seite 10.

Diese Beispiele machen deutlich, warum man die handlungs- und produktionsorientierten Verfahren als „eine Ra-

dikalisierung des rezeptionsästhetischen Ansatzes“ bezeichnete (Spinner 1987, 602): hatte jener gezeigt, daß literarisches Verstehen aktive mentale Handlungen beim Lesenden voraussetzt, die den Leser zum Ko-Autor werden lassen, zeigt der handlungsorientierte Ansatz, daß dieses Verstehen durch „konkrete Handlungen am und mit dem Text“ oft erst ermöglicht und immer noch intensiviert werden kann. Durch das kreative, verändernde, phantasievolle Eingreifen in den Text gewinnen die Lernenden bessere Einsichten, als durch interpretierende Monologe des Lehrers.

Bleibt da aber, fragt so mancher, nicht die Literatur auf der Strecke? Ist das kein Sakrileg an jenem sprachlichen Kunstwerk, dem man sich mit Respekt, Ehrfurcht und großer Bescheidenheit nähern sollte?

Lassen wir keinen Lehrer und lassen wir keinen Literaturprofessor diese Fragen beantworten. Sondern lassen wir einmal einen Schriftsteller selbst etwas dazu sagen, Hans Magnus Enzensberger zum Beispiel: „Der Leser hat... immer recht, und es kann ihm niemand die Freiheit nehmen, von einem Text den Gebrauch zu machen, der ihm paßt. Zu dieser Freiheit gehört es, hin- und her-zublättern, ganze Passagen zu überspringen, Sätze gegen den Strich zu lesen, sie mißzuverstehen, sie umzumodeln, sie fortzuspinnen und auszu-

schmücken mit allen möglichen Assoziationen, Schlüsse aus dem Text zu ziehen, von denen der Text nichts weiß, sich über ihn zu ärgern, sich über ihn zu freuen, ihn zu vergessen, ihn zu plagieren und das Buch, worin er steht, zu einem beliebigen Zeitpunkt in die Ecke zu werfen. Die Lektüre ist ein anarchischer Akt. Die Interpretation, besonders die einzig richtige, ist dazu da, diesen Akt zu vereiteln“ (Enzensberger 1988, 33f.).

**„Durch das kreative, verändernde, phantasievolle Eingreifen in den Text gewinnen die Lernenden bessere Einsichten, als durch interpretierende Monologe des Lehrers.“**



Diese Ermutigung des Lesers (und Schülers) und diese bissige Kritik am Interpreten (Lehrer und Literaturprofessor) wird vielen ein Dorn im Auge sein. Doch lassen Sie sich ermutigen, neben all dem, was Sie in Ihrem Literaturunterricht machen, *auch* solche Verfahren anzuwenden, nutzen Sie die Chancen, die in ihnen schlummern, denn es geht hier nicht nur um schöne Spielereien, Spaß um des Späßes willen und ein kreatives Sich-Austoben.

Freilich soll damit nun nicht gesagt werden, daß *nur* solche Verfahren in der Lage sind, den Schülern einen Text näher zu bringen. Natürlich sollte er von ihnen auch als ästhetisches Gebilde wahrgenommen werden, indem sie sich mit seiner Struktur (Spannungsbogen, Aufbau, textsortenspezifisches usw.), mit seiner Sprache (Bildern, Metaphern, rhetorischen Elementen usw.) beschäftigen, bei Gedichten formale Gesichtspunkte (Strophen, Metrum, Reimschema usw.) beachten und ihre Funktion erkennen.

Doch müssen diese Aspekte, zumal im Anfängerunterricht, in den handlungsorientierten Umgang mit dem Text integriert werden. Gerade handlungsorientierte Aufgabenstellungen, die in engem Bezug zu Inhalt und Struktur des Textes stehen, können als subjektive Textdeutungen genutzt werden. Wenn Texte weiter- und umgeschrieben, wenn sie verfremdet und verändert werden sollen, dann doch deshalb, um eine intensive und altersspezifische Auseinandersetzung mit dem Text zu provozieren. Gerade diese intensive Auseinandersetzung ist es doch, die durch eine kreative, emotionale und phantasiebetonte Verarbeitung eine kognitive Beschäftigung mit dem Text ermöglicht und den Zugang zu den oft sperrigen Inhalten und Strukturen literarischer Texte eröffnet.

Der „Handlungskasten“ (S. 10) zeigt hierfür vielfältige Aufgabenstellungen, die den Schülerinnen und Schülern die Chance geben, sich aus ganz unterschiedlichen Perspektiven einem Text zu nähern.

Der „Handlungskasten“ (S. 10) zeigt hierfür vielfältige Aufgabenstellungen, die den Schülerinnen und Schülern die Chance geben, sich aus ganz unterschiedlichen Perspektiven einem Text zu nähern.

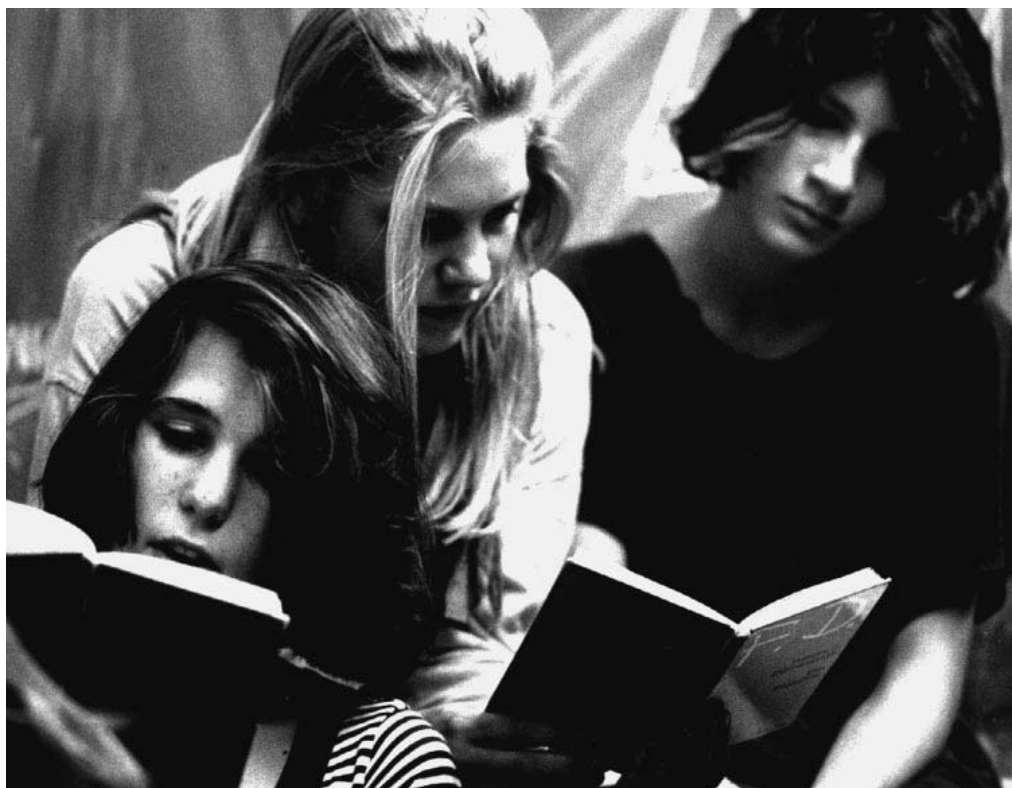


Foto: Veit Mette

Gerhard Haas hat solche Arbeitsweisen für Deutsch als Muttersprache ausführlich beschrieben und begründet (Haas 1989).

#### 4. Einiges über Erwartungen, Antizipationen und die didaktischen Folgen

##### ERWARTUNG UND ANTIZIPATION

Lesen ist antizipatorisch, d. h. der Leser richtet an das, was er liest, konkrete Erwartungen: das Interesse richtet sich auf das, was kommt. Oder einfacher formuliert: wir lesen, weil wir neugierig sind. Gier nach Neuem, Gier auf Neues. Das kann man nutzen, indem man nicht nur über Gelesenes spricht, sondern über das, was man lesen möchte.

„Lese ich beispielsweise den folgenden Titel einer Geschichte:

##### Mann über Bord -

dann habe ich sofort einen Kontext vor Augen. Ich weiß, daß es sich um einen Ausruf handelt, und ich weiß, wo (Schiff) und in welcher Situation (ein Mann stürzt vom Schiff ins Wasser) dieser Ausruf gebraucht wird. Damit habe ich bereits einen Rahmen für die

Geschichte und leite daraus gewisse Erwartungen ab:

- ▷ daß das folgende Geschehen auf einem Schiff spielt,
- ▷ daß jemand eben 'über Bord' geht und
- ▷ daß das in irgendeiner Weise eine Folge hat.“ (Ehlers 1992, 16).

Anhand des Titels (einer spannenden Geschichte von Günter Kunert 1972) baut sich eine Erwartungshaltung in bezug auf den Verlauf der Geschichte auf, und diese lenkt die weiteren Wahrnehmungen. Diese Erwartungen können in der Klasse gesammelt und auf ihre Wahrscheinlichkeit hin diskutiert werden. Was erwarten die Lernenden von einem literarischen Text? Was sagt ihnen ihr Welt- und literarisches Wissen? Denn selbstverständlich unterscheiden sich die Erwartungen bei einer Zeitungsnachricht von denen einer Kurzgeschichte. Das literarische Weltwissen erwartet etwas Spannendes, Überraschendes, Erzählenswertes, es erwartet ein Geschichtenschema, das abweichend von Alltagserfahrungen verläuft, und es erwartet das in einer Sprache, die nicht all das sagt, was sie meint, die also an den Leser appelliert, Unbestimmtes zu bestimmen, nicht Gesagtes zu sagen (oder zu denken).

## „Handlungskasten“ oder: Wie Schüler an Texte „Hand anlegen“ können

Sie können:

- Den Text oder Teile des Textes transformieren, verändern, z.B. unter der Aufgabenstellung: „Wie würde die Handlung weitergehen, wenn...?“;
- Einen Brief an den Autor/die Autorin schreiben und die eigenen Eindrücke mitteilen, Fragen stellen usw.;
- Briefe entwerfen, die eine Figur der anderen schreibt (Wer könnte wem was schreiben?);
- Einer Figur im Text (die man besonders mag, die einen irritiert usw.) einen Brief schreiben (was man von ihr/ihrem Verhalten hält, wo man zustimmt oder anderer Meinung ist, Fragen hat usw.);
- Ein Tagebuch aus der Perspektive einer Figur schreiben;
- Einen Dialog schreiben, wenn im Text nur erwähnt wird, daß Figur A und B miteinander gesprochen haben;
- Sich ein anderes Ende überlegen oder über das Ende der Geschichte hinaus schreiben (Wie könnte die Geschichte fortgesetzt werden?);
- Erzählen, was geschehen ist, bevor die Geschichte beginnt (um zu erklären, was in der Geschichte passiert, um Handlungen und Verhaltensweisen zu begründen);
- Die Geschichte aus einer anderen Perspektive schreiben (z.B. „Hänsel und Gretel“ aus der Perspektive der Hexe);
- Sich selbst als neue Figur in den Text einbringen (um Partei zu ergreifen, zu vermitteln, den Verlauf zu verändern);
- Den Text in einer anderen Textsorte schreiben (z.B. wird eine Kurzgeschichte in eine Zeitungsnachricht übertragen);
- Den Text oder Teile davon als Hörspiel bearbeiten;
- Selbst einen Text (ein Gedicht, eine Fabel) schreiben;
- Eine pantomimische Umsetzung von Textteilen versuchen;
- Den Text als Rollenspiel bearbeiten und vorspielen;
- Eine Rezension schreiben (z.B. für die Schul- oder Klassenzeitung);

- Auf eine vorliegende Rezension reagieren (z. B. in Form eines Leserbriefs);
- Ein Interview mit einer der Figuren vorbereiten: einige Schüler übernehmen die Rolle der/des Interviewten oder bereiten sich auf ihre Rolle anhand der Interviewfragen vor;
- Ein Bild/eine Collage/ein Plakat zum Text/zu einigen spannenden, wichtigen Textstellen anfertigen;
- Bilder und literarische Texte einander zuordnen/Bilder bestimmten Stellen im Text zuordnen und diese Zuordnungen begründen (die Bilder können sehr unterschiedlich sein und sollten Eindrücke wiedergeben können, nicht primär den Text illustrieren);
- Einen Text aktualisieren, indem sie die Handlung aus einer vergangenen Epoche in die Gegenwart versetzen (Modell „Die neuen Leiden des jungen W.“ von Ulrich Plenzdorf);
- Ein Lesetagebuch führen, in dem alles notiert wird, was ihnen ein- und auffällt, was ihnen gefällt und mißfällt, was sie die anderen Schüler fragen möchten, wo sie interessante Zitate festhalten usw.;
- Einen auseinandergeschnittenen Text wieder rekonstruieren (die Textteile in die richtige Reihenfolge bringen);
- Einen Lückentext ausfüllen, um die Erfahrung zu machen, daß sie die wesentlichen Inhalte eines Textes verstehen können, ohne alles verstehen zu müssen;
- Handlungslücken füllen, indem sie den Kontext (also auch das, was nach der Lücke folgt), berücksichtigen;
- Wortkarten, die Bausteine des Handlungsgerüsts enthalten, in eine logische (kohärente) Reihenfolge legen; ihre Geschichte dann mündlich oder schriftlich erzählen und danach mit dem Original vergleichen;
- Versuchen, sich in eine Figur zu versetzen und in Form eines inneren Monologs aufzuschreiben, was diese fühlt und denkt;
- Alternative Handlungen und Haltungen beschreiben, mit denen eine Figur ihr Ziel besser/schneller/verantwortungsvoller usw. erreicht hätte.

Vielleicht haben Sie auch noch mehr Ideen.

Auch während der Lektüre kann man den Leseprozess unterbrechen und vorhersagen: Welches Wort paßt? Wie geht der Satz weiter? Was steht in dem folgenden Abschnitt? Wie geht die Geschichte zu Ende? Solche Antizipationen sind dann besonders ergiebig, wenn eine Figur vor eine Entscheidungssituation gestellt wird: Wie könnte sie sich entscheiden? Was spricht dafür, was dagegen? Wie würdest du dich entscheiden?

### PERSPEKTIVENÜBERNAHME

Der Schüler/Leser nimmt so die Perspektive der jeweiligen Figur ein, er tut das, was auch Leerstellen im Text von ihm fordern: er muß die fremde Perspektive, die für ihn ja dreifach fremd ist:

- ▷ als literarischer Text,
- ▷ in der fremden Sprache,
- ▷ aus einer fremden Kultur (und möglicherweise noch aus einer zurückliegenden Epoche)

einnehmen, indem er sie antizipiert. Damit wird er gezwungen, seine Einbindung in seine Lebenswelt und seine kulturellen Erfahrungen erst einmal aufzugeben und so zu tun, als würde er die fremde Rolle spielen. Die im „Handlungskasten“ aufgezählten handlungs- und produktionsorientierten Aufgabenstellungen und das antizipierend-spekulative Verfahren sind also auch Anleitungen zur Perspektivenübernahme, und gerade das ist eine entscheidende Haltung beim Lesen fremdsprachlicher literarischer Texte: Die Fremdheit des

Textes führt zu Fragen, die der Text aufwirft und die der Schüler/Leser an den Text stellt. Es ist wichtig, daß der Schüler/Leser lernt, seine Fragen an den Text zu richten, um dann zu versuchen, im weiteren Verlauf des Textes Antworten auf *seine* Fragen zu finden.

Auf Seite 14 ff. beschreibt Dominique Lafargue in seinem Beitrag „Jugendbücher im Unterricht“ die Klassenlektüre „Die Ilse ist weg“ von Christine Nöstlinger. Nun könnte man schon beim Titel und der Umschlagillustration (siehe S. 14) die Lernenden bitten, Fragen zu stellen, auf die der Roman eine Antwort geben sollte. Die Erfahrung zeigt, daß die Schüler dann fragen: Wer ist Ilse? Was heißt „ist weg“? Warum ist sie weg? Wohin ist sie gegangen? Wie alt ist sie?

Dann: Wer sind die Personen im Hintergrund? Welche Bedeutung hat die Torle? Was ist mit den Rosen? usw.

Das erste Kapitel des Romans hat als Überschrift „Warum 3 Großmütter, 3 Großväter, eine Mutter, ein Vater, ein Stiefvater, eine Frau vom Stiefvater und 7 Geschwister keine große Familie sind“. Wenn diese Überschrift keine Fragen aufwirft! Wieso 3 Großmütter? Wer gehört zu wem? Wer ist der Vater von Ilse? Wer die Mutter? Hat sie sieben Geschwister? Und warum ist das keine große Familie? usw. Jeder weitere Satz gibt (vorläufige) Antworten, provoziert aber gleichzeitig neue Fragen: „Ich werde die Geschichte aufschreiben“. Wer ist die Ich-Figur? Für wen schreibt sie die Geschichte auf? Schreibt sie Tagebuch? usw. Swantje Ehlers hat dieses Vorgehen in ihrem Didaktisierungsvorschlag zu „Die Ilse ist weg“ anschaulich beschrieben (1993).

#### SCHÜLERFRAGEN STATT LEHRERFRAGEN

Eine weitere Möglichkeit wäre ein Rollenspiel, in dem die Schüler der Autorin/dem Autor Fragen stellen. Die Autorenrolle können Sie als Lehrer oder kann ein Schüler oder eine Schülerin, zusammen mit Ihnen entsprechend vorbereitet, übernehmen. Die Schüler bereiten sich mit Fragen an den Autor auf das Interview vor, das dann kollektiv geführt wird (vgl. dazu Kast 1985, 189 f.).

Dieser Perspektivenwechsel im Frageverhalten ist folgenreich: nicht der Lehrer fängt die Schüler mit *seinem* Fragennetz, sondern die Schüler stellen dem Text, dem Autor, dem Lehrer ihre Fragen, ausgehend von ihrer subjektiven Textrezeption. Die Fragen sind das Eigene, mit dem sich die Schüler dem Fremden nähern.

Ein Plädoyer für Schülerfragen ist gleichzeitig ein Plädoyer gegen die ach! so beliebten und offensichtlich nur schwer ausrottbaren Lehrerfragen zum Text: Sie führen die Lernenden von *ihrer* Rezeption des Textes weg und zwingen sie, sich darüber Gedanken zu machen, *was der Lehrer bzw. die Lehrerin hören möchte*. Lehrerfragen sind fremde Fragen an einen fremden Text. Die Fragen beziehen sich außerdem immer nur auf je einen Text und führen nicht zu einer Strategie, die die Lernenden befähigt,

## „Nicht der Lehrer fängt die Schüler mit seinem Fragennetz, sondern die Schüler stellen – ausgehend von ihrer subjektiven Textrezeption – ihre Fragen.“

anderen Texten gegenüber eine Fragehaltung einzunehmen.

#### VORWISSEN AKTIVIEREN DURCH „ADVANCE ORGANIZING“

Der Lernenden verfügen über ein bestimmtes Wissen: sprachliches, semantisches, pragmatisches, landeskundliches, literarisches, textsortenspezifisches. Beim Lesen eines literarischen Textes geht es darum, an diese bereits vorhandenen Ressourcen heranzukommen. Dazu eignen sich z. B. *das Vorwissen aktivierende Aufgaben*. In den meisten Fällen reicht dieses Wissen jedoch nicht, um einen Text in einer fremden Sprache und aus einer fremden Kultur verstehen zu können. Es ist banal, aber gerade in einem schüler- und handlungsorientierten Unterricht keine Leerformel: Sollen und Wollen impliziert Können. Denn selbstverständlich kann es nicht darum gehen, daß der Lehrer erklärt, wo der Schüler nicht verstehen kann.

Was aber ist zu tun?

Da ist einmal Handwerkliches: Die Lernenden können sogenannte *heuristische Strategien* erwerben, wie sie mit Unbekanntem umgehen, wie sie Hypothesen bilden und Unbekanntes erraten können (vgl. dazu u.a. Westhoff 1987 zum Lesen allgemein und Ehlers 1992 zum Lesen literarischer Texte). Sie müssen die Erfahrung machen, daß sie den Inhalt eines Textes verstehen können, ohne alles verstanden zu haben (denn in einem Text gibt es Wichtiges und weniger Wichtiges).

Da gibt es aber auch die „List der Didaktik“ – und hier

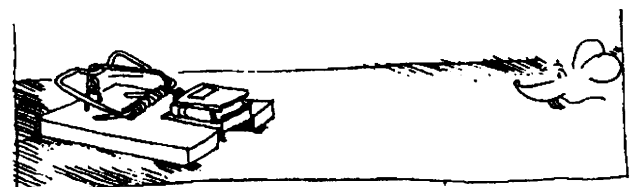
kommen Sie als Lehrer ins Spiel. Indem Sie Ihren Schülern das Wissen vorab zur Verfügung stellen, das sie benötigen, um verstehen zu können, was sie verstehen sollen. In der Lernpsychologie hat man das *advance organizing* genannt: vor der Lektüre des Textes werden die Barrieren abgebaut, die einen Schüler hindern, den Text mit Lust und Freude lesen und verstehen zu können, ohne dabei die Mühen zu nehmen und die Anstrengungen, die ja zu dieser Lust gehören (davon kann jeder Marathonläufer ein Lied singen). Solche *advance organizer* finden Sie in zahlreichen Beiträgen in diesem Heft.

## 5. Kriterien der Textauswahl

Ein heißes Eisen, an dem man sich leicht die Finger verbrennt. Welche Texte sind für Jugendliche im Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache geeignet? Und wie läßt sich die Auswahl begründen? Gibt es so etwas wie eine „repräsentative Relevanz“, ein Kriterium, das Franz Hebel in die Diskussion gebracht hat und das besagt, „Texte danach auszuwählen und zu erarbeiten, daß die Eigenart der zentralen Kultur hervortritt, auf die sie jeweils bezogen werden“? So würden z.B. Bölls Kurzgeschichten in „Wanderer kommst du nach Spa...“ als Texte der „Trümmerliteratur“ „eine Phase der Bewältigung der Vergangenheit...“, die historisch den fünfziger Jahren der Bundesrepublik Deutschland zuzuordnen ist“ repräsentieren (Hebel 1980, 183f.). Ich bin da skeptisch und halte das für kein taugliches Kriterium.

Was aber sonst?

Ausgehend von den rezeptionsdidaktischen Vorüberlegungen und dem leser- und handlungsorientierten Ansatz müßte meines Erachtens der fremdsprachige jugendliche Leser das Kriterium sein, von dem aus Entscheidungen



getroffen werden, wobei folgende Fragen leitend sein könnten:

- ▷ Entspricht der Text der fremdsprachlichen Kompetenz der Jugendlichen?
- ▷ Auf welche muttersprachlichen und fremdsprachlichen Leseerfahrungen der Jugendlichen kann er sich gründen?
- ▷ Wie fremd, wie weit entfernt von der eigenen Kultur liegen die Inhalte und die damit verbundene Verfremdung von Vertrautem?

Wichtigstes Kriterium sind die Rückmeldungen dieser Jugendlichen selbst (Abb. 2). Kommen die Texte ihren Neigungen und Interessen entgegen? Haben sie Lust, die Texte zu lesen und zu bearbeiten? Anregungen zur Lektüre, das bestätigen alle vorliegenden Untersuchungen, gehen kaum von der Schule und vom Lehrer aus (24%), eher noch von den Eltern (35%), in erster Linie aber von Freunden, d.h. von Jugendlichen selbst (61%). Ihrem Urteil vertraut man (vgl. z.B. Schiefele und Stocker 1990, 37). Ich habe deshalb die Schüler Bücher anhand des folgenden Karteikärtchens beurteilen lassen:

Datum:
Autor: . . . . .
Titel: . . . . .
Verlag: . . . . .
Junge/Mädchen:
Klasse und Schultyp:
Geburtsdatum:
<u>Beurteilung des Buches:</u>
Note (0-10):
Warum gibst du diese Note?

Schüler geben dem gelesenen Buch (Text) eine Note und begründen im Anschluß daran kurz ihre Entscheidung. Diese Kärtchen stehen anderen Schülern zur Verfügung und helfen ihnen, Lektüreentscheidungen zu treffen. Das reduziert Herrschaftswissen (nicht der Lehrer weiß, was den Schüler interessiert, sondern Schüler teilen Schülern mit, was interessant ist) und ist mit der Forderung, Schüler in die Auswahl der Texte mit einzubeziehen, ein Beitrag zur Demokratisierung des Unterrichts.

Interessiert es Sie, welche Erwartungen Jugendliche an literarische Texte richten?

Tab. 10: Erwartungen an literarische Texte, die in der Freizeit gelesen werden

	Mädchen	Jungen	Gesamt
Er sollte sich mit Problemen und Themen befassen, die mich persönlich angehen und interessieren	74.1	62.2	66.4
Er sollte sprachlich verständlich sein	73.6	67.1	69.4
Er sollte eine überschaubare Handlung haben	53.8	55.6	54.9
Er sollte spannend sein	51.3	73.2	65.5
Er sollte eine gehobene, schöne Sprache aufweisen	20.9	19.8	20.2

– Was halten Sie von diesen Kriterien? Mit welchen können Sie sich einverstanden erklären? Mit welchen nicht? Welche fehlen Ihrer Meinung nach? (Siehe auch die Kriterien auf S. 15)

Abb 2: Erwartungen an literarische Texte, die in der Freizeit gelesen werden. Aus: H. Schiefele und K. Stocker 1990, 39.

Ich möchte versuchen, die in Frage kommenden Entscheidungskriterien systematischer darzustellen:

LESERBEZOGENE ASPEKTE

- ▷ Sprachlich und inhaltlich entspricht der Text dem Niveau der Lernenden.
- ▷ Der Text regt zum Nachdenken und zum Reden über das dargestellte Thema an.
- ▷ Der Text ermöglicht kreative Bearbeitungsmöglichkeiten und subjektive Deutungen (ohne Dominanz des Lehrers).
- ▷ Das Thema bietet ausreichend Identifikations- und Projektionsansätze, läßt aber auch kritische Distanz zu.
- ▷ Der Text wird von den Jugendlichen als spannend, attraktiv, unterhaltsam, kurz: als lesenswert erfahren.
- ▷ Der Text ist nicht pädagogisierend-belehrend, es gibt keinen moralisierend erhobenen Zeigefinger.
- ▷ Der Text eignet sich auch zur individuellen Lektüre (vor allem bei Jugendbüchern wichtig).
- ▷ Das Thema ist aktuell und hat einen Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen.
- ▷ Der Text ist geeignet, auf die Haltungen (Attitüden) der Jugendlichen einzuwirken, indem vertraute Muster in

Frage gestellt, Vertrautes problematisiert wird.

LITERARISCHE ASPEKTE UND ARBEITSWEISEN

- ▷ Es handelt sich um authentische Texte.
- Und um die Didaktik nicht aus den Augen zu verlieren:
- ▷ Vereinfachungen und Kürzungen finden anhand lesedidaktischer Überlegungen statt (und nicht anhand von Frequenzlisten) und berücksichtigen solche Texte, die sich dafür eignen (also nicht Gedichte, dafür Texte aus dem Bereich der Jugendliteratur – um ein Beispiel zu nennen).
  - ▷ Die ästhetischen Textfunktionen sollten von den Jugendlichen wahrgenommen werden können.

Ich wiederhole mich: Der Text muß den Jugendlichen etwas zu sagen haben, die Lektüre und die Arbeit mit dem Text muß ihnen Spaß machen, was durchaus nicht heißen muß, daß ihnen keine Anstrengungen abverlangt werden.



## 6. Zum guten Schluß: eine Literaturliste

In der Diskussion zur Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht – das haben auch meine Ausführungen gezeigt – lassen sich verschiedene „Schulen“, Richtungen, Modellbildungen, wie immer man es nennt, erkennen. Jürgen Schier hat sie ausführlich dargestellt (1989). Vereinfachend möchte ich hier tendenziell von zwei Richtungen sprechen, wobei sich diese Richtungen natürlich nicht streng voneinander abgrenzen, sondern gegenseitig beeinflussen.

- ▷ Da ist einmal eine mehr interkulturell *hermeneutisch* orientierte Richtung, die sich die Frage stellt, „welche Rolle die Literatur als Sprach- und *Verstehenslehre*“ im Sprachunterricht spielen könnte (Hunfeld 1990,7; Hervorhebung von mir). Neben Hans Hunfeld sind hier unter anderen Lothar Bredella, Swantje Ehlers und Dietrich Krusche zu nennen.
- ▷ Da ist zum anderen eine kommunikativ handlungsorientierte Richtung, der Ingrid Mummert, Gerhard Haas, Günter Waldmann und dieser Beitrag verpflichtet sind.

In der folgenden Literaturliste finden Sie die Vertreter beider Richtungen. Mit einem \* markierte Publikationen halten wir für Ihren konkreten Sprachunterricht für besonders hervorhebenswert.

- \* Bredella, Lothar: Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Gründe und Methoden: In: Manfred Heidt (Hrsg.): Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe House New York 1984. Goethe-Institut: München 1985, 352-393.
- \* Ehlers, Swantje: Literarische Texte lesen lernen. Klett Edition Deutsch: München 1992.
- \* Ehlers, Swantje: Didaktisierungsvorschlag zu Christine Nöstlinger, Die Ilse ist weg. Goethe-Institut/Langenscheidt Verlag: München 1993.
- Enzensberger, Hans Magnus: Bescheidener Vorschlag zum Schutze der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie. In: Mittelmaß und Wahn. Gesammelte Zerstreungen. Suhrkamp: Frankfurt am Main 1988.
- Fingerhut, Karlheinz: Kann „Handlungsorientierung“ ein Paradigma der Literaturdidaktik sein?: In: DD 98, 1987, 581-600.

- \* Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in der Sekundarstufe I. Schroedel: Hannover 1989.
- Hebel, Franz: Zur Bestimmung von Kriterien der Textauswahl im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: A. Wierlacher (Hrsg.): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Bd. 6. Julius Groos: Heidelberg 1980, 181-184.
- Hohler, Franz: Ein eigenartiger Tag. Hermann Luchterhand: Darmstadt und Neuwied 1980.
- Honnet-Becker, Irmgard: Wie sich Literatur mit Vergnügen lesen läßt. Bemerkungen zum Umgang mit literarischen Texten in Deutsch als Fremdsprache. In: *INFO DAF*, Informationen Deutsch als Fremdsprache, Heft 4, hrsg. vom DAAD in Zusammenarbeit mit dem FaDaF. iudicium: München August 1993, 437-448.
- Hunfeld, Hans: Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts. Langenscheidt: Berlin und München 1990.
- Iser, Wolfgang: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. Uni-Taschenbücher 636: München 1976.
- Jauß, Hans Robert: Literaturgeschichte als Provokation. Suhrkamp (es 418): Frankfurt am Main 1970.
- \* Kast, Bernd: Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht. Langenscheidt: Berlin und München 1985.
- Kayser, Wolfgang: Das sprachliche Kunstwerk. Eine Einführung in die Literaturwissenschaft. Francke: Tübingen und Basel 201992.
- Krusche, Dietrich: Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz. iudicium: München 1985.
- Kunert, Günter: Tagträume in Berlin und andernorts. Carl Hanser: München und Wien 1972.
- Neuner, Gerd/Krüger, Michael/Grewer, Ulrich: Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Langenscheidt: Berlin und München 1981.
- Neuner, Gerd und Hunfeld, Hans: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. (Bd. 4 der Reihe: Fernstudieneinheiten, Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache). Langenscheidt: Berlin und München 1993.
- \* Nöstlinger, Christine: Die Ilse ist weg (Reihe: Leichte Lektüren für Jugendliche). Langenscheidt: Berlin und München 1991.
- Rank, Bernhard: „Handlungsorientierung“ als neues Paradigma? Ein literaturdidaktisches Konzept aus der Sicht der Sprachdidaktik. In: DD 98, 1987, 529-540.
- Schiefele, Hans und Stocker, Karl: Literatur-Interesse. Ansatzpunkte einer Literaturdidaktik. Beltz: Weinheim u. Basel 1990.
- Schier, Jürgen: Schülerorientierung als Leitprinzip des fremdsprachlichen Literaturunter-

richts (Bd. 193 der Reihe: Europäische Hochschulschriften). Peter Lang: Frankfurt am Main u. a. 1989.

- Spinner, Kaspar H.: Wider den produktionsorientierten Literaturunterricht – für produktive Verfahren. In: DD 98, 1987, 601-611.
- \* Weber, Hans-Dieter: Didaktische Folgen der Rezeptionsästhetik. In: Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung, Heft 2. Ernst Klett: Stuttgart 1977, 3-12.
- \* Weinrich, Harald: Von der Langeweile des Sprachunterrichts. In: *ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK*, Heft 27. Beltz: Weinheim 1981, 169-185.
- Weinrich, Harald: Literatur im Fremdsprachenunterricht – ja, aber mit Phantasie. In: *DIE NEUEREN SPRACHEN*, Bd. 82, Heft 3. Diesterweg, Frankfurt am Main 1983, 200-216.
- \* Westhoff, Gerard J.: Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen. Max Hueber: München 1987.

DD = *DISKUSSION DEUTSCH*. Zeitschrift für Deutschlehrer aller Schulformen in Ausbildung und Praxis. Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main.

Weitere Hinweise auf Materialien für den Unterricht finden Sie auf S. 50-51.

### Anmerkung:

Wenn so mancher Kollege sich in diesem Literaturverzeichnis nicht wiederfindet, so liegt das weder an der Qualität seiner Beiträge noch an ihm selbst, sondern an meiner perspektivischen Wahrnehmung und Darstellung des Themenbereichs.

### Zitierte Lehrwerke:

- Bachmann, Saskia u.a.: Sichtwechsel. Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung. Ein Deutschkurs für Fortgeschrittene. Arbeitsbuch. Ernst Klett: Stuttgart 1988.
- Eismann, Volker u.a.: Die Suche. Das andere Lehrwerk. Langenscheidt: Berlin und München 1994.
- Hog, Martin, Bernd-Dietrich Müller und Gerd Wessling: Sichtwechsel. Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung. Ein Deutschkurs für Fortgeschrittene. Ernst Klett: Stuttgart 1984.
- Abb. 1 mit Genehmigung des Verlages aus: Neuner, Gerd u.a.: Deutsch aktiv. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrbuch 2. Langenscheidt, Berlin und München 1980.
- Zielinski, Wolf-Dietrich: Papa, Charly hat gesagt... Ausgewählte Gespräche zwischen Vater und Sohn mit Übungen zum Deutschunterricht für Ausländer. Langenscheidt: München 1983.