

Wenn einer eine Reise tut: Literatur im Fremdsprachenunterricht

Eveline Schwarzl | Graz A

Ce texte illustre l'évolution observée depuis quelques décennies dans la didactisation de textes littéraires utilisés dans l'enseignement des langues étrangères. La nouvelle «San Salvador» de Peter Bichsel sert d'exemple afin de faire ressortir les différences existant entre l'enseignement de la littérature dispensé en langue maternelle et en langue étrangère. Ainsi, on constate entre autres que le lecteur de langue maternelle est supposé disposer d'une maîtrise linguistique et de stratégies de lecture d'une part et de connaissances des implications culturelles et des figures stylistiques contenues dans le texte d'autre part, facultés que l'on ne peut exiger de la part d'un lecteur de langue étrangère. D'ailleurs, lors de l'étude d'un texte littéraire, l'enseignant d'un cours de langue maternelle poursuit un autre but qu'un enseignant de langue étrangère. En effet, dans l'enseignement des langues étrangères, le processus de lecture obéit à des lois bien particulières. De ce fait, la didactisation employée doit être adoptée en fonction des différents objectifs visés pour l'enseignement et l'apprentissage.

1. Eine didaktische Reise nach San Salvador

Literatur kann ein Weg sein, um eine fremde Kultur kennenzulernen. Aber was kann der Fremdsprachenunterricht dazu beitragen und vor allem, wie kann er das tun? Spätestens seit der Literaturskepsis der 1970er Jahre stellen sich Fremdsprachendidaktiker die Frage nach der Rolle der Literatur im Fremdsprachenunterricht. Machen wir uns auf zu einer kleinen Reise durch die fremdsprachliche Literaturdidaktik der letzten Jahrzehnte, indem wir einen „Klassiker“ des mutter- wie des fremdsprachlichen Deutschunterrichts begleiten: „San Salvador“ von Peter Bichsel findet sich in Schul-Lesebüchern ebenso wie in DaF-Lehrwerken.

1.1 Das Ziel ist festgelegt

In dem im Jahr 1981 in der ersten Auflage erschienenen Buch „Moderne Literatur verstehen“ wird zum Text „San Salvador“ folgender Didaktisierungsvorschlag gemacht: Nach dem Lesen des Textes sollen die DaF-Lernenden vier Aufgaben bewältigen und zwar

- die reale Situation des Mannes mit seinen Wunschvorstellungen vergleichen,

- Textstellen suchen, die die Unzufriedenheit des Mannes deutlich machen,
- die Frage beantworten, warum der Mann sein Leben nicht tatsächlich ändern kann und
- zeigen, dass „die Komposition des Textes nur durch sprachliche Abläufe konstituiert ist und nicht durch Ereignisse der Außenwelt.“ (Beu-ers & Schneider, 1986: 23)

Diese am klassischen muttersprachlichen Literaturunterricht orientierte Vorgehensweise sieht das Lesen als monologischen Akt. Der Text soll zum Leser sprechen, die Erkenntnisse, die der Leser aus dem Text gewinnen könnte, sind durch die Aufgabenstellung allerdings bereits vorgegeben. Der Leser muss nur noch Belege dafür im Text suchen. Die Lernenden können sich selbst nicht einbringen, eine Anknüpfung an die eigene Erfahrungswelt ist nicht gefragt. Für die Lernenden stellt sich die Frage: Warum soll man sich durch einen Text quälen – und das Lesen von literarischen Texten in der Fremdsprache ist oft mühsam – wenn nicht klar wird, wozu man das tun soll. Immer schon gab es Möglichkeiten, die gestellten Aufgaben zu „lösen“, ohne sich mit dem Text wirklich beschäftigen zu müssen. Waren es früher Literaturlexika, so hat heute das Internet diese Rolle übernommen.

1.2 Der Weg ist das Ziel

Ab der Mitte der 1980er Jahre erfolgte mit dem Rezeptionsästhetischen Zugang ein Paradigmenwechsel im Literaturunterricht. Lesen wurde nun als dialogischer Prozess gesehen, bei dem die Lesenden ihren jeweiligen kulturellen und persönlichen Hintergrund in die Textdeutung mit einbringen sollten (vgl. Ehlers, 1992). Die Annahme, dass es eine einzige, verbindliche Interpretation eines Textes gibt, ist dadurch unhaltbar geworden. Die Rezipienten bekommen vor allem in der strikten Lernendenzentrierung des

Konstruktivismus ein ungeahntes Maß an Freiheit in ihrem Zugang zum Text, die freilich auch Gefahren in sich birgt, denn die Intention des Autors wird mitunter völlig außer Acht gelassen. Der Ruf „Literatur darf verändert werden“ stieß, vor allem bei den Lehrenden, auf große Resonanz. Texte wurden zerschnitten und neu zusammengefügt, verändert und auf die eigene Erfahrungswelt übertragen. Dieser neue didaktische Zugang öffnete literarischen Texten die Tür zum kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht dieser Zeit, indem betont wurde, dass auch mit ihrer Hilfe alle vier Kompetenzen – Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen – trainiert würden. Den Lernenden blieb aber der Sinn dieses Tuns vielfach verborgen. Warum mussten sie Literatur lesen, wenn sie dieselben Dinge auch an Alltagstexten lernen konnten?

In den frühen 1990er Jahren hat eine Didaktisierung des Textes „San Salvador“ vielleicht so ausgesehen:

Die Lernenden werden zunächst – in der Phase der *Vorentlastung* – aufgefordert, ihre Assoziationen zum Wort „San Salvador“ zu nennen. Diese Phase hat die Aufgabe, in den Text einzuführen und die Lernenden für das Thema des Textes empfänglich zu machen. In den Phasen der *Textpräsentation* und der *Textarbeit* liest der Lehrer den Text z. B. einmal vor, dann bekommen die Lernenden den zerschnittenen Text, den sie rekonstruieren sollen. In einem nächsten Schritt versetzt man sich in die Rolle des Protagonisten oder/und vielleicht auch in die von Hildegard. Die Lernenden werden aufgefordert, sich zu überlegen, wie die Personen aussehen, wie alt sie sind, welche Wünsche und Sehnsüchte sie haben. In der Phase der *Texterweiterung* sollen die Lernenden z. B. eine Tagebucheintragung von Hildegard schreiben. Es wäre aber auch durchaus legitim den Schluss zu ändern: Paul verlässt Hildegard tatsächlich und schreibt ihr aus San Salvador einen Brief, in dem er ihr sein Verhalten erklärt. Die Lernenden haben bei dieser Art des Umgangs mit Literatur wesentlich mehr aktive „Spracharbeit“ zu leisten als in unserem ersten Beispiel, denn sie müssen den Text wirklich verstehen, wenn sie ihn richtig zusammensetzen wollen, während sie im ersten Modell lediglich bestimmte Belegstellen im Text suchen mussten. Die Möglichkeit, eigene Erfahrungen einzubringen, erhöht die Motivation und das Interesse der

Lernenden, sich mit dem Text auseinanderzusetzen (vgl. Ehlers, 1992). Allerdings war es im Sinn der damaligen fremdsprachlichen Literaturdidaktik durchaus legitim, wenn die Lernenden lediglich „den konkreten Geschehnisablauf erfassen und wiedergeben“ konnten (ibid.: 35), also aufgrund ihrer (zu) geringen sprachlichen Kompetenz nur die Textoberfläche erfasst haben. Ist das aber der Sinn der Lektüre eines literarischen Textes? Wieder stellt sich die Frage nach dem Ziel dieses Tuns. Ja, man hat einen deutschen literarischen Text gelesen. – Aber was hat man daraus gelernt? Man hat über die eigenen Gefühle und Erfahrungen gesprochen. Braucht man dafür einen literarischen Text als Ausgangsbasis? Die eventuelle Erkenntnis, dass die Hauptperson ein langweiliges Leben führt und sich danach sehnt auszubrechen, ist nicht unbedingt etwas Überraschendes. Viele Lernende kennen dieses Gefühl entweder aus eigener Erfahrung oder durch die Beobachtung von anderen Menschen. Um dafür eine Bestätigung zu bekommen, muss man sich nicht mit einem fremdsprachigen Text plagen. „Die grundsätzliche Frage, nämlich was literarische Texte im Fremdsprachenunterricht können, was andere Textsorten nicht können, blieb weiterhin offen.“ (Krenn, 2003: 22)

1.3 Eine Reise besteht aus dem Weg und dem Ziel

Bredella und Burwitz-Melzer haben sich in der *Didaktik der Rezeptionsästhetik* von der ausdrücklichen Rezipientenzentrierung des Konstruktivismus distanziert und plädieren für eine interpretative Didaktik, in der die Lernenden sowohl eine Innen- als auch eine Außenperspektive einnehmen sollen (vgl. Bredella & Burwitz-Melzer, 2004).



Johann Wolfgang von Goethe, Faust, illustriert von Peter Cornelius.

Bredella fordert eine 3-stufige Aufgabenstellung:

1. Allgemeine Interpretationsaufgaben beschäftigen sich mit dem Setting der Geschichte, der Entwicklung des Plots, den Charakteren, der Erzählinstanz und der Wirkung der Geschichte. Der Zweck besteht darin, Beziehungen zwischen einzelnen Textstellen herzustellen, Leerstellen zu füllen, Schlussfolgerungen zu ziehen sowie Implikationen zu entfalten.
2. In einem zweiten Schritt folgen Interpretationsaufgaben, die sich auf eine Person beziehen.
3. Auf die Rezeption des Textes folgen kreative Schreibaufgaben.

Burkwitz-Melzer hebt die Bedeutung des Unterrichtsgesprächs hervor, das eine wichtige Ergänzung und Individualisierung der sprachlichen Ausbildung darstelle und das durch die Favorisierung der kreativen Verfahren im Literaturunterricht der 1990er Jahre in den Hintergrund getreten sei (vgl. *ibid.*: 234ff.).

Die Hinwendung zu dem, was der Autor mit dem Text – wahrscheinlich – sagen wollte und damit auch der Verweis auf die kulturelle Einbettung des Textes waren überfällig. Wenn man in einem Text nur die Bestätigung des Eigenen sucht, erfährt man nichts Neues. Diese Lesehaltung ist bei der Lektüre von Trivilliteratur legitim, aber nicht bei niveauvollen literarischen Texten.

Der oben dargestellte Didaktisierungsvorschlag ließe sich im Sinne von Bredella beispielsweise dahingehend erweitern, dass die Lernenden vorgegebene Thesen aus dem Text heraus belegen oder widerlegen sollen:

- *Paul liebt Hildegard nicht mehr. Die Ehe ist nur noch eine Farce.*
- *Paul wird nie weggehen, dazu ist er zu lethargisch.*
- *Paul liebt Hildegard sehr. Er kann es kaum erwarten, dass sie wieder zuhause ist.*
- *Die beiden sind sehr miteinander vertraut. Paul weiß genau, wie sie reagieren würde. Das zeigt, dass sie eine gute Ehe führen.*

Auch die Beschäftigung mit den kulturellen Implikationen des Textes hat nun wieder Platz. Die Sehnsucht nach einem tropischen Land, nach Wärme und dauerndem Sonnenschein ist z. B. nur nachvollziehbar, wenn man in einem Land mit langen kalten Wintern und mitunter eben solchen Sommern lebt.

1.4 Die Wahl des Verkehrsmittels

Auch in der Didaktik der Rezeptionsästhetik fehlt allerdings weitgehend ein wesentlicher Faktor: Die Frage, mit welchen sprachlichen Mitteln der Autor arbeitet. Welche Wörter, welche grammatischen Strukturen hat er verwendet, um gerade diese spezielle Wirkung zu erzielen, um gerade an diesem Punkt des Textes eine „Leerstelle“ zu produzieren, um gerade hier mehrdeutig zu werden? Besonders die Abweichungen von der Alltagssprache und der vordergründigen Bedeutung von Wörtern können die Lektüre von literarischen Texten zwar schwierig, aber auch besonders spannend machen.

Gemeint ist aber nicht, dass literarische Texte für Sprachübungen „missbraucht“ werden sollen, sondern gemeint ist vielmehr ein genaues Hinsehen auf sprachliche Besonderheiten, über die ein muttersprachlicher Leser vielleicht wie selbstverständlich hinwegliest. Wie könnte eine Didaktisierung des Textes „San Salvador“ unter diesem Aspekt aussehen? Die Möglichkeiten lassen sich hier nur andeuten: Man könnte im Text Wörter, die die Lernenden nicht kennen oder die für den Text eine besondere Bedeutung haben, weglassen. Im ersten Abschnitt könnten das die folgenden sein:

Er hatte sich eine Füllfeder gekauft.

Nachdem er mehrmals seine Unterschrift, dann seine Initialen, seine Adresse, einige Wellenlinien, dann die Adresse seiner Eltern auf ein Blatt _____ hatte, nahm er einen neuen Bogen, faltete ihn _____ und schrieb: „Mir ist es hier zu kalt“, dann „ich _____ nach Südamerika“, dann _____, schraubte die Kappe auf die Feder, betrachtete den Bogen und sah, wie die Tinte eintrocknete und dunkel wurde (in der Papeterie garantierte man, dass sie schwarz werde), dann nahm er seine Feder erneut zur Hand und _____ noch großzügig seinen Namen Paul darunter.

Die Lernenden sollen versuchen, die Lücken zu füllen. Dabei wird ihr Augenmerk auf die sprachlichen Besonderheiten des Textes gelenkt. Im Anschluss vergleichen sie ihre Version mit dem Originaltext (auch unter Zuhilfenahme des Wörterbuches) unter folgenden sprachlichen Aspekten:

- Haben wir dasselbe Wort gewählt?
- Haben wir ein Synonym gewählt? (z. B. *schrieb* für *setzte*; Achtung: *Ich gehe nach Südamerika* hat eine andere Bedeutung, als *Ich fahre nach Südamerika*.)
- Haben wir ganz andere Begriffe als der Autor gefunden? Wodurch unterscheidet sich aufgrund dessen die Aussage des Originaltextes von unserem Text?

Im nächsten Abschnitt bieten sich die Verben als Lücken an.

überflog / räumte / saß / schob / füllte / zerriss / dachte / entleerte

Dann _____ er da.

Später _____ er die Zeitungen vom Tisch, _____ dabei die Kinoinserate, _____ an irgendetwas, _____ den Aschenbecher beiseite, _____ den Zettel mit den Wellenlinien, _____ seine Feder und _____ sie wieder. Für die Kinovorstellung war es jetzt zu spät.

Schülerinnen und Schüler haben andere Ziele als Germanistik-Studierende oder Migranten in Deutschkursen. Das muss bei der Didaktisierung natürlich berücksichtigt werden.

Die parataktische Struktur des Textes wird den Lernenden bewusst gemacht, indem sie sich auf die sprachliche Komposition des Textes einlassen müssen. Sie rekonstruieren die Parataxe und erfassen auf diese Art ihre Wirkung eindeutiger, als wenn sie den Textteil nur lesen.

Grundsätzlich sollen die Aufgabenstellungen „die Aufmerksamkeit der Lernenden auf relevante lexikalische Einheiten“ lenken (Krenn, 2003: 26). Eine verlangsamte Form der Textpräsentation ist beispielsweise ein probates Mittel dafür, zumal das langsame und genaue Lesen der Beschäftigung mit Literatur immanent ist.

Manche fragen sich an dieser Stelle vielleicht, ob sich der Aufwand lohnt bzw. ob er wirklich nötig ist. Reicht es nicht, einen Text einfach zu lesen und „auf sich wirken zu lassen“? Das hängt wieder davon ab, welches Ziel man mit der Lektüre verfolgt, worauf der Lehrer hinarbeiten möchte, aber auch, was die Lernenden sich von der Lektüre erwarten.

2. Der implizite Leser und der fremdsprachige Leser: Die Reisegefährten

Literarische Texte unterliegen bestimmten Lese-regeln, man muss eine „literarische Lesehaltung“ einnehmen, die bedingt, dass man dem wörtlichen Text zusätzliche Bedeutung beimisst. Ziel der Lektüre des Textes ist die Entdeckung seiner Bedeutung (vgl. Steinmetz, 1996). Dabei spielen Welt-, Text- und Sprachkenntnisse sowie kulturell geprägte Leseerfahrungen eine ebenso große Rolle wie die Fähigkeit des Lesenden, andere Perspektiven einzunehmen.

Autorinnen und Autoren setzen bei ihrem Publikum neben einer umfassenden Sprachbeherrschung auch lesestrategische Kenntnisse, Weltwissen und die Vertrautheit mit literarischen Konventionen und Stilmitteln voraus (vgl. Burwitz-Melzer, 2004: 202).

Der implizite Leser ist ein muttersprachlicher Leser, während das Lesen in der Fremdsprache ein „Prozess mit eigener Gesetzmäßigkeit, eigenen Regeln und einer eigenen Dynamik, die von vielen verschiedenen Variablen bestimmt wird“ (ibid.: 205), ist.

Wichtig für die Didaktik ist, dass die Erwartungen an die impliziten Lesenden von den Lehrenden erkannt und in Relation zu dem von den Lernenden tatsächlich Leistbaren gesetzt werden (vgl. ibid.: 137). Welche literarischen Texte in welcher Form im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, wird von der Zielgruppe abhängig sein. Schülerinnen und Schüler haben andere Ziele als Germanistik-Studierende oder Migranten in Deutschkursen. Das muss bei der Didaktisierung natürlich berücksichtigt werden, denn:

Mit den Kontexten ändert sich die didaktische Analyse ein und desselben literarischen Textes, da ein Text je nach kulturellen Voraussetzungen und individueller Interessenlage der Zielgruppe verschiedene Anknüpfungsmöglichkeiten an Erfahrungen und Alltagwissen von Lernern bietet und andere Inhaltsaspekte eine Relevanz gewinnen, um Fremdheitserlebnisse auszulösen, zu vergleichen und, im Wechsel mit Eigenem und Fremdem, Verstehensmöglichkeiten zu erweitern. (Ehlers, 2010: 1533)

Lernende unterscheiden zwischen dem Lesen als Freizeitgestaltung und dem Lesen zu Lernzwecken. Bei einer Umfrage unter rund 80 StudienanfängerInnen, die sich für ein Fremdsprachenstudium entschieden haben (Karl-Franzens-Universität Graz, Wintersemester 2010/2011), waren nahezu 100% der Befragten der Meinung, dass sie durch die Beschäftigung mit literarischen Texten ihre kulturelle und sprachliche Kompetenz erweitern können. Die Lernenden schreiben den Texten also eine Lernfunktion zu. Die Lektüre erfolgt nicht aus Gründen der Entspannung oder Unterhaltung, sondern sie soll Erkenntnisse vertiefen. Welche das konkret sind und wie sie gewonnen werden können, ist für die Lernenden allerdings oft nicht so leicht zu erkennen. Die Wahl und der Vollzug der textverstehenden Operationen ist aber von der jeweiligen Leseabsicht abhängig, denn die Leseabsichten

- sind Vorwegnahmen des angestrebten Leseresultats,
- sind entscheidend für die Art des Lesens,
- wirken sich auf die Art und die Intensität des Lesens aus,
- müssen die Funktion erfüllen, das Lernen neuer und nicht nur die Anwendung schon bekannter Operationen zu steuern. (Vgl. Grzesik, 2005: 141ff)

Hier beginnt die Arbeit der Didaktik. Lehrerinnen und Lehrer müssen sich im Klaren darüber sein, welche Lehrziele sie mit der Lektüre eines Textes verfolgen, diese den Lernenden vermitteln und den Unterricht entsprechend planen (vgl. Schwarz & Kranich, 2003).

3. Resümee

Jede Textsorte weckt bestimmte Erwartungshaltungen bei den Rezipienten. Eine Gebrauchsanweisung liest man mit anderen Erwartungen als einen Reiseprospekt, einen Liebesbrief anders als einen Zeitungsartikel. Die Beziehung, die die Lesenden zum Text herstellen, ist – das ist seit der Rezeptionsästhetik unumstritten – von ihrem Vorwissen, ihren Erfahrungen und ihrem kulturellen Hintergrund abhängig. Die Lesenden kommunizieren immer mit dem Text und werden gewissermaßen zu Mitautoren.

In der didaktischen Arbeit mit literarischen Texten hat ein Paradigmenwechsel stattgefunden: Nicht einzelne Kompetenzen wie Lesen, Schreiben oder auch die korrekte Grammatikverwendung sollen mit ihrer Hilfe geübt werden, sondern alle Kompetenzen gilt es einzusetzen, um einen literarischen Text zu verstehen. Dazu gehört auch die Fähigkeit, fremdkulturelles Handeln einzuordnen. Nur so ist die Beschäftigung mit Literatur im Fremdsprachenunterricht zu rechtfertigen.

tigen. Aufgabe der Didaktik ist es, die Lernenden auf dem Weg zu kompetenten Lesenden zu begleiten und ihnen Möglichkeiten zur eigenständigen Lektüre zu zeigen. Als „Reisebegleiter“ kennen die Lehrerinnen und Lehrer auch die verborgenen Bedeutungen und Besonderheiten eines Textes und sind daher in der Lage, die Lesenden entsprechend zu führen. Sollten sich diese eines Tages allein auf die Reise begeben, so sind sie im Idealfall sensibilisiert für die sprachlichen Besonderheiten von literarischen Texten und es ist ihnen bewusst, dass es mehr als nur eine – vielleicht – interessante Geschichte zu entdecken gibt.

Bibliografie

- Beuers, A. & Schneider S. (1986). *Moderne Literatur verstehen. Texte und Anregungen zur Interpretation deutschsprachiger Literatur seit 1956*. München: Hueber.
- Bichsel, P. (1964). San Salvador. In *Eigentlich möchte Frau Blum den Milchmann kennenlernen*. Freiburg: Walter.
- Bredella, L. & Burwitz-Melzer, E. (2004). *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Tübingen: Narr.

Grzesik, J. (2005). *Texte verstehen lernen. Neuropsychologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Ehlers, S. (1992). *Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und ihrer Didaktik*. Fernstudieneinheit 2. Berlin: Langenscheidt.

Ehlers, S. (2010). Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In H.J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer, *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (pp. 1531-1544). Berlin: De Gruyter.

Koppensteiner, J. & Schwarz, E. (2012). *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens.

Krenn, W. (2003). Garnierung oder Hauptgericht? Überlegungen zum Einsatz literarischer Kurztexte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In H.J. Krumm & P. Portmann-Tselikas, *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, 6 (pp. 15-40). Innsbruck: Studienverlag.

Schwarz, E. & Kranich, K. (2003). Interkulturelle Kompetenz in der Auseinandersetzung mit „fremden Textwelten“. Literatur im (universitären) Fremdsprachenunterricht. In H.J. Krumm & P. Portmann-Tselikas, *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, 6 (pp. 149-165). Innsbruck: Studienverlag.

Steinmetz, H. (1996). *Moderne Literatur lesen. Eine Einführung*. München: Beck.



“I lay all this while, as the reader may believe, in great uneasiness.” – Page 8.

Jonathan Swift, *Gulliver's Travels*, illustrated by Thomas Morten.

Eveline Schwarz

ist Lecturer am Institut für theoretische und angewandte Translationswissenschaft der Universität Graz, Österreich. Sie unterrichtet Deutsch als Fremd- und Muttersprache, ist als Referentin in der LehrerInnenausbildung für Deutsch als Zweitsprache tätig und hat mehrere Lehrbücher für Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache, u. a. für die Verlage Klett und Veritas, veröffentlicht. Wissenschaftlich betätigt sie sich in den Bereichen Spracherwerbs- und Schreibforschung.