

## Forum

### Literatur für Lerner

#### Ein didaktisches Konzept für den Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache

*Volker Eismann, Paris / Maria Thurmair, München*

Literatur für Anfänger: nicht Literaturunterricht im fremdsprachlichen Kontext soll damit gemeint sein, sondern Unterricht mit Literatur – von Anfang an. Im einzelnen geht es um folgende Fragen: Welchen Platz könnte oder sollte der literarische Text am Beginn und im gesamten Ablauf des Fremdsprachenerwerbs einnehmen? Welchen Stellenwert kann der literarische Text im didaktischen Konzept von Lehrwerken haben? Im folgenden werden wir dabei zunächst Stellenwert und Funktion der Lehrwerktexte im didaktischen Konzept herkömmlicher Lehrwerke betrachten, um dann ein neues Konzept vorzustellen.

#### **1. Stellenwert und Funktion der Texte in herkömmlichen didaktischen Konzepten**

Lehrwerktexte (gemeint sind damit vor allem die didaktischen Basistexte einer Lektion) haben mit literarischen Texten wohl nur eines gemeinsam: beide sind fiktionale Texte. Lehrbuchtexte sind, wo es sich nicht um authentische Texte handelt, fiktional insofern, als sie eine zielsprachliche Wirklichkeit fingieren, auf die Lernende sich einlassen sollen oder müssen. Aber natürlich sind die Lehrbuchtexte deshalb noch lange keine literarischen Texte – und sie erheben diesen Anspruch auch nicht. Abgesehen von der beiden gemeinsamen Fiktionalität scheinen Lehrwerktexte und literarische Texte in deutlichem Widerspruch zueinander zu stehen, und nirgendwo scheint dieser Widerspruch größer zu sein als im Anfängerunterricht (vgl. dazu Hunfeld 1990b).

In den Lehrwerken treten als Textvorkommen vor allem Dialoge auf (in Form von Hör- und Lesetexten), seltener andere Textsorten wie Be-

schreibungen, Briefe. Allen diesen Texten ist eines gemeinsam: ihr Ziel besteht nicht im ästhetischen Genuß oder in einer Rezeption, wie sie literarischen Texten angemessen ist, die – so Krusche – stark vorstellungsbildend und damit auch erfahrungsbildend sind, sondern in der Vermittlung und Darstellung von Lernstoff, vor allem von Grammatik und Wortschatz, daneben auch Redemitteln. Um die Gründe dafür zu skizzieren, muß man weiter ausholen: Als Lernziel des Sprachunterrichts wird – auf jeden Fall seit der kommunikativen Wende – der Erwerb der Handlungsfähigkeit in der Zielsprache oder genauer: in der zielsprachlichen Realität gesehen. Beim Erwerb dieser Handlungsfähigkeit spielt für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht die Entwicklung der Sprechfertigkeit (getreu dem Motto: „Sprachen erlernt man durch Sprechen“), verbunden mit verstehendem Hören, eine zentrale Rolle. Lese- und vor allem Schreibfertigkeit haben meist eine untergeordnete, wenn auch keinesfalls unbedeutende Funktion.

Literarische Texte tauchen im Anfängerunterricht kaum auf. Für ihren Einsatz ist von verschiedenen Seiten immer wieder plädiert worden (vgl. etwa Krusche 1985, 1987, Hunfeld 1990b oder Weinrich 1985b). Die Gründe dafür, der Literatur im Anfängerunterricht aus dem Weg zu gehen, sind vielfältiger Natur; die zwei zentralen Argumente (die übrigens beide den mit Literatur oft verbundenen hohen Anspruch implizieren) sind: ‚Literatur ist für den Anfangsunterricht zu kostbar‘ oder umgekehrt ‚Literatur ist zu anspruchsvoll, man muß die Lerner davor schützen‘ (vgl. dazu Krusche 1987, 7). Wenn literarische Texte überhaupt im Anfängerunterricht eingesetzt werden, dann tauchen sie allenfalls als Auflockerung oder zur Abwechslung auf; und zwar als zusätzliche Lesetexte, nicht als Lerntexte. Eine spezifische didaktische Funktion kommt den literarischen Texten in den allermeisten Fällen nicht zu. Das liegt an einer klaren Rollentrennung: der Lehrbuchtext als Sprachlerntext spricht (ausschließlich) den Lerner an, der eingestreute literarische Text spricht (ausschließlich) den Leser an.<sup>1</sup>

Wir möchten jetzt nicht dem literarischen Text einen würdig(er)en Platz zwischen den Dialogen, Realien und Zeitungsartikeln erstreiten (das ist an vielen Stellen schon geschehen), sondern möchten umgekehrt die text-

---

1 Ein veränderter Umgang mit den Lehrbuchtexten könnte einen Ausweg darstellen, allerdings bieten diese Texte im allgemeinen dafür kaum Ansatzpunkte: sie sind – um mit Krusche zu sprechen – wenig vorstellungs- und erfahrungsbildend.

typologischen Merkmale der Lehrwerktexte und den im didaktischen Konzept angelegten Umgang mit ihnen kritisch betrachten. Dabei wird sich auch die Frage stellen, inwieweit eine Verbindung der Rolle des Lerner und der des Lesers bereits im Anfangsunterricht möglich und wünschenswert ist. (Unter „Lehrwerktexten“ verstehen wir hier ausdrücklich nicht die zusätzlichen Lese- oder Hörtexte, die in jedem Lehrwerk einen mehr oder weniger großen Platz einnehmen, sondern die Kerntexte der Lektion, in denen der neue Lernstoff vermittelt werden soll, d. h. die Texte, mit denen der Lerner im Normalfall eine neue Lektion beginnt.)

Schematisch könnte man das didaktische Konzept des kommunikativen Ansatzes etwa so darstellen: Der Lektionstext besteht aus einem oder mehreren kleinen Texten oder Kurzdialogen und möglicherweise zusätzlich einem Angebot von Redemitteln. Der semantische Klärungsprozeß wird gestützt oder „vorentlastet“ durch die Illustrationen. Sie sind Träger der unabdingbaren Situationsvorgaben und/oder Semantisierungshilfe für einzelne Redemittel. Die sorgfältige Dosierung des neuen Sprachmaterials im Hinblick auf die sprachlichen Vorkenntnisse – sie schafft weiche Übergänge (vgl. Weinrich 1985b, 247) – ermöglicht zusammen mit dem Weltwissen über die wahrscheinlichen Mitteilungsabsichten in den skizzierten Alltagssituationen und den Lehrererkklärungen die Texterschließung. Diesem Klärungsprozeß folgt eine Phase der Aneignung der Redemittel und ihr zunächst reproduktiver und dann produktiver Einsatz in Anwendungs- und Übertragungssituationen, d. h. die Produktion von „Lernertexten“. Diese Lernertexte sind oft unabhängig voneinander, also nicht kohärent, und mit dem Lektionstext nur insoweit inhaltlich verbunden, daß sie den Gebrauch der sprachlichen Formen und Strukturen aus dem Lektionstext erlauben.

Die durch die Lehrwerke intendierte didaktische Kreativität zielt meist darauf ab, den semantischen Klärungsprozeß so eindeutig, so schnell und effizient wie möglich, die produktive Phase dagegen so vielseitig, abwechslungsreich und motivierend wie möglich zu gestalten. Hier liegt in der Kürze die Würze – dort soll das Vergnügen dauern. Die unbestreitbaren und unbestrittenen Verdienste dieses didaktischen Konzeptes liegen vor allem im Bereich der Sprechfertigkeit sowie in der Ermutigung zur aktiven und produktiv-kreativen Aneignung eines neuen Kommunikationsmittels.

Kritisch betrachten muß man das, was in der ersten Phase nach Einführung des Lektionstextes, also bei der ‚Texterarbeitung/-klärung‘ ge-

schieht oder besser: nicht geschieht. Die gemeinsame Charakteristik aller hier auftauchenden Textsorten ist ihre instrumentelle Zielsetzung: es sind Texte ohne eigene Mitteilungsabsicht, sie sind für (Lerner als) Lerner bestimmt und nicht für (Lerner als) Leser oder Zuhörer. Außerhalb der jeweiligen Lern-Situation gibt es keinen Textadressaten und gäbe es auch keinen Anlaß, sich mit ihnen zu befassen. Sie sind – besonders im Anfängerunterricht – auf das Einfachste reduziert. Zum einen hinsichtlich des Sprachmaterials: die schon erwähnten weichen Übergänge von Lektion zu Lektion schaffen einen Schonraum, aus dem herauszutreten dann um so problematischer ist.<sup>2</sup> Die Lektionstexte führen zum anderen immer auch in die fremdsprachliche Welt ein und legen durch die Selektion und Präsentation der jeweiligen Inhalte die Annäherung an diese Welt fest. Und auch diese Ausschnitte der fremden Wirklichkeit unterliegen dem Zwang zur Vereinfachung.<sup>3</sup> Die einzige Funktion der Lehrwerktexte besteht vielfach darin, das Sprachmaterial anzubieten, das der Lerner aufnehmen und im wesentlichen mündlich aktiv bzw. kreativ anwenden oder umsetzen soll.

Der Lerner begegnet diesen Texten mit den Augen und Ohren, die dieser Zielsetzung angemessen sind, d. h. mit den dem Ziel entsprechenden Fragestellungen: Was verstehe ich, was verstehe ich nicht? Und im Hinblick auf den Gebrauchswert: Was kann ich benutzen und wie muß ich es benutzen? Und je schneller und eindeutiger diese Lücke zwischen Verstandenem und noch nicht Verstandenem geschlossen werden kann, je schneller und effizienter das angebotene Sprachmaterial zum Bestandteil

---

2 In diesem Zusammenhang spricht Weinrich (1985b, 247) vom „Literaturshock“, der bei modernen Texten „fast unausweichlich eintritt, wenn der Fremdsprachenschüler aus dem Schonraum der grammatischen Lektionen austritt und nun ungeschützt dem Ausdrucksreichtum der Literatursprache ausgesetzt wird“. Ähnlich weist Hunfeld (1990a, 16) darauf hin, daß es eine Funktion der literarischen Texte sein kann, zu zeigen, daß die gerade im Anfängerunterricht notwendigen Vereinfachungen, die Reduktion auf das Lehrbare nicht die ganze fremdsprachliche Sprachwelt sind.

3 Hier zeigt sich das grundsätzliche Dilemma der Lehrbuchtexte: „Während sie im simulierten Dialog auf die authentische Fremdwirklichkeit vorbereiten wollen, legen sie diese auf eine einsträngige Weise durch den zugleich ungenauen wie typisierten Ausschnitt so fest, daß die versuchte Antizipation von Wirklichkeit diese selbst eigentlich ausschließt“ (Hunfeld 1990b, 24). Zu den Problemen einer solchermaßen vereinfachten und zurechtgestutzten Landeskunde-Vermittlung vgl. auch Hunfeld (1990d, 67f).

der eigenen sprachlichen Fertigkeiten wird, desto besser und didaktisch verdienstvoller ist oder erscheint das Lehrwerk. Am Ende dieses Aneignungsprozesses bleibt sozusagen eine leere Text-Hülse, die ihr Bestes und meist Einziges gegeben hat.

Was ist daran auszusetzen? Betrachten wir diese Texte aus der Lerner-Perspektive:

Die Sparsamkeit und der notwendig stereotype Charakter der Kontextinformationen und Mitteilungsinhalte bergen die Gefahr, daß der Text zu einer Art Supermarkt für die Sprachlerner wird, die sich hier ihre neuen Redemittel holen.<sup>4</sup> Der Lerner begegnet so der für ihn neuen Sprache nicht mit einer inhaltsbezogenen Erwartung, ob sie ihm etwas, und wenn ja, was sie ihm zu sagen habe, sondern als jemand, der sich ihrer schnellstmöglich bemächtigen soll, um selbst etwas zu sagen. Fraglich ist dabei, ob es dem Erlernen und dem Verständnis der fremden Sprache auf lange Sicht dienlich ist, wenn sie so eilig, ohne genauer betastet oder untersucht worden zu sein, zum eigenen Gebrauch übernommen wird. Viele Texte in Lehrwerken sind langweilig, weil es zu schnell gehen soll. Um das im Fremdsprachenunterricht zwangsläufig verzögerte Verstehen zu überwinden oder zu beschleunigen, werden möglichst einfache, kurze, Alltagssituationen betreffende Texte angeboten. Das Lernziel besteht in einem schnellen, eindeutigen Dechiffrieren der neuen lexikalischen Einheiten, dem Erwerb von Redemitteln zur Realisierung von Sprechintentionen und dem Kennenlernen und Einüben neuer grammatischer Phänomene. Auf die darin evidente Problematik weist unter anderem Weinrich (1985b, 251) hin:

„Wie soll man nun unter diesen Bedingungen den psychischen Zustand eines Sprachschülers beschreiben, der durch die Begrenzungen seiner noch unentwickelten Interimskompetenz dahin gebracht wird, daß er bei den fremdsprachlichen Texten, die ihm sein Lehrwerk anbietet, lange verweilen muß, ohne daß diese Texte in ihrem formalen Anspruch ein solches Verweilen wert sind und entsprechend belohnen?“

Der Umgang mit komplexeren, mit literarischen Texten läßt sich jedoch auch im Anfangsunterricht durch die stärkere Vermittlung von Texterschließungsstrategien und Interpretationsstrategien ermöglichen und fördern, was ja ebenfalls dem verzögerten Verstehen entgegenwirken kann.

---

4 Butzkamm (1985, 117) spricht hier von einem Vorratslernen, das erst für den späteren Gebrauch bestimmt ist.

Zum anderen kann die verminderte Rezeptionsgeschwindigkeit auch als Chance begriffen werden, indem dem Lerner (literarische) Texte angeboten werden, bei denen sich langsames oder sehr langsames Lesen und längeres Verweilen lohnen (vgl. Weinrich 1981).

Die Zielsprache wird eher wahrgenommen als Mittel, Dinge, Sachverhalte, Handlungen, Geschehen zu bezeichnen, als Träger von Informationen, d. h. vor allem in ihrem deskriptiven, denotativen Aspekt, aber nicht so sehr als Träger von Konnotationen, von komplexen Bezügen und Emotionen, als Anlaß für Ausdeutung und Spekulation. Dabei sind diese verschiedenen Aspekte dem Lerner ja nicht neu: aus seiner Muttersprache weiß er, was im Medium Sprache alles möglich ist.

„Wir haben, wenn wir eine Fremdsprache zu lernen beginnen, in unserer Muttersprache längst alle möglichen Bewegungen auszuführen gelernt: das Krabbeln, das Aufstehen, das Gehen, das Rennen, das Spielen und Tanzen. All das erwarten wir uns nun auch von der Fremdsprache. Es erscheint mir wichtig, daß der Lernende das Angebot erhält, auch in der Fremdsprache so bald wie möglich die spielerischen Bewegungsformen zu erproben.“ (Krusche 1987, 8)

Das Bild der zielsprachlichen Welt, das über diese Texte aufgebaut wird, stellt sich als eine Art Puzzle von relativ banalen Alltagssituationen und Sachinformationen dar.

Die durch den Mangel an Kontextinformationen notwendige Auswahl an prototypischen oder stereotypen Kommunikationssituationen und Mitteilungsinhalten verurteilt den Fremdsprachenlerner zu einer Art sozialer und intellektueller Regression: über viele Stunden hinweg wird ein Anfänger, gleich welchen Alters, zu einer Art Überlebenstraining verurteilt sein und sich mit Kennenlernen, Einkaufen, Autoreparaturen, Wohnungseinrichtungen und Restaurantbesuchen beschäftigen müssen.

Das alles ist kein Vorwurf an Lehrwerkautoren: solange sich der Lehrwerksinput an dem intendierten produktiven, im wesentlichen mündlichen Output der Lerner orientiert, bleibt die mögliche Mitteilungsrelevanz von Äußerungen und Texten an die langsame, mühsame Progression dieser produktiven Fertigkeit gebunden – im besten Falle durch Literatur ab und zu aufgelockert.

Das schwerwiegendere Problem bei den bisherigen Konzeptionen scheint jedoch im Verständnis des Lernzieles selbst zu liegen: Wenn man die Handlungsfähigkeit in der Sprache nicht vornehmlich mit Sprechfertigkeit gleichsetzt, sondern darunter eine effektive Handlungsfähigkeit in der außerschulischen, außer-unterrichtlichen, zielsprachlichen Wirklich-

keit versteht, entdeckt man schnell, daß möglicherweise falsche Prioritäten gesetzt wurden. Die Hauptschwierigkeit, mit der der ‚Ex-‘Lerner in der zielsprachlichen Wirklichkeit konfrontiert sein wird, ist nicht die, sich verständlich zu machen – hier kann er oft, wenn auch nicht immer, auf wohlwollende Hilfe, interpretierendes Zuhören und Geduld seiner Gesprächspartner rechnen. Als Hauptschwierigkeit wird sich das Verständnis, die Deutung und Interpretation dessen, was von der anderen Seite kommt, erweisen.

Lehrbuch- und Unterrichtskontext nähren die Illusion,

- daß eine einfach formulierte Frage eine ebenso einfach formulierte Antwort auslöst;
- daß sich die zielsprachliche Umwelt einstimmt auf das Niveau des Nicht-Muttersprachlers;
- daß Informationen und Bedeutungen so sauber und sozusagen gebrauchsfertig verpackt auftreten wie im Lehrwerk;
- daß Mißverständnisse gar nicht vorkommen oder wenn, dann auf die noch nicht perfekte Sprachkompetenz des Fremdsprachenlerner zurückzuführen sind.

Gleich welches Niveau ein Lerner im Unterricht erreicht hat: die Texte, denen er in der Zielsprache dann wirklich begegnet, werden noch lange, wenn nicht immer, sein Kompetenz-Niveau um ein Vielfaches überfordern. Die wirklich entscheidende Frage ist, ob der Lerner gelernt hat, mit dieser Kompetenzlücke umzugehen; ob er gelernt hat, Texte auszuhorchen, auszudeuten, zu knacken; ob er gelernt hat, sich den Weg zum Verständnis zu erfragen, Bedeutungen auszuhandeln; ob er (auch) eine hermeneutische Kompetenz entwickelt hat; kurz, ob er gelernt hat, in der Sprache weiterzulernen.

Die Fähigkeit, die hier gefordert wird, wird mit der auf schnelle Klärung angelegten Textdarbietung und dem fast gleichzeitigen Vorantreiben der produktiven wie der rezeptiven Fertigkeit nicht gefördert. Die Sprachlosigkeit und das oft lange Verstummen vieler Sprachlerner, die mit der zielsprachlichen Wirklichkeit konfrontiert werden, gründet sich wohl nicht so sehr auf ihre Unfähigkeit zu sprechen, sich zu äußern, sondern auf ihre Angst vor der Antwort, auf die entmutigende Erfahrung, mit ihren Sprechversuchen eine Antwortlawine auszulösen, die sie meistens überrollt.

Versucht man, diese kritischen Betrachtungen in ein didaktisches Konzept umzusetzen, so müßte im Zentrum der Lektionen etwas geschehen:

Es müßten bereits als Kerntexte der Lektionen Hör- oder Lesetexte angeboten werden,

- die den Lerner als Leser/Zuhörer ansprechen;
- die diesem Leser/Zuhörer ein Identifikationsangebot machen;<sup>5</sup>
- an denen er etwas erfahren, entdecken und wenn möglich sogar genießen kann;
- in denen sprachliche Äußerungen so kontextualisiert werden, daß Bedeutungen, Bezüge, Konnotationen und Implikationen erkennbar und deutbar werden;
- die als inhaltlich relevante Hör- oder Lesetexte zum Erzählen und freien bzw. kreativen Schreiben anregen;
- die sich in ihrem sprachlichen Angebot – hinsichtlich der Quantität und der Qualität – nicht nur an der intendierten (Re-)Produktionsfertigkeit des Lerners orientieren, sondern auch stärker am Lernziel einer rezeptiven Fertigkeit, indem sie die Entschlüsselung, den Zugang zum Verständnis, das Aushandeln von Bedeutungen zum Gegenstand der Kommunikation im Unterricht machen, um so Techniken und Verhalten zu vermitteln, die es später erlauben, mit der Verständnislücke kreativ umzugehen;
- die so auch eine rezeptive interpretative Kompetenz entwickeln helfen, ohne dabei die Fertigkeiten zu vernachlässigen, die im kommunikativen Ansatz an erster Stelle stehen: Hör- und Sprechfertigkeit, d. h. die Fertigkeit, inhalts- und mitteilungsbezogene Äußerungen zu verstehen und zu formulieren.

Es ist natürlich unschwer zu erkennen, wohin diese Kritik einerseits und die Forderungen andererseits führen: zum literarischen Text.

## 2. Zur Funktion des literarischen Textes im Fremdsprachenerwerb

Die Forderung nach einem didaktischen Konzept, bei dem der literarische Text die zentrale Rolle spielt, ist nun keine abstrakte Forderung, sondern reales Projekt: Im folgenden wollen wir nicht nur allgemein über die Möglichkeiten eines neuen didaktischen Ansatzes, sondern ganz konkret über das didaktische Konzept eines (Anfänger-)Lehrwerkes berichten, das im

---

5 Vgl. dazu schon die Forderung bei Leontev (1974, 52): „Der Lehrtext muß im Optimalfall wie ein literarischer Text gebaut sein, der (je nach seinem Niveau) die ‚Übertragung‘ des Lesers auf den Helden gewährleistet“.

Entstehen ist und dessen erster Band im Laufe des Jahres 1993 erscheinen wird.<sup>6</sup>

Lehrwerkautoren sind im allgemeinen keine Schriftsteller, und von den existierenden literarischen Texten (Erzählungen oder Romanen) würde sich wohl keiner für ein solches didaktisches Konzept, noch dazu auf Anfänger-Niveau, eignen. Also wurden zwei Schriftsteller beauftragt, literarische Texte zu schreiben, die diesen Anforderungen genügen würden.<sup>7</sup> Der Roman, der den Leitfaden – genauer: die Basis – dieses Lehrwerkes bildet, stammt für den ersten Band von Hans Magnus Enzensberger, für den zweiten Band von Peter Schneider (Titel des Romans wie des Lehrwerks ist *Die Suche*). Auf der Basis einer vorgegebenen Grammatikprogression und zum Teil auch Wortschatz- bzw. Redemittel-Vorgaben hat Enzensberger eine leichte, heitere Geschichte gemacht, die man – nur soviel sei verraten – als eine Art Detektivgeschichte bezeichnen könnte. Die Geschichte ist spannend, unterhaltsam; sie weckt die Leselust, motiviert damit zum Weiterlesen und Weiterlernen und gibt ihren ‚Gebrauchswert‘ als Lerntext erst auf den zweiten oder dritten Blick preis.

Der Roman baut eine fiktionale Welt auf, einen erkennbaren und doch spezifischen Kontext,

- in dem Aussagen als Bedeutungsträger erscheinen und als solche analysiert, interpretiert und hinterfragt werden können,
- in dem über die Sprache Schauplätze, Handlungen, Geschehen, Personen, Gefühle in einen erkennbaren und deutbaren Bezug gestellt werden,
- kurz, der Roman baut eine Textwelt auf.

Eine der Besonderheiten der Darstellung in einem literarischen Text ist die Konkretisierung bzw. Versprachlichung von Unerhörtem, Fiktionalem, Phantastischem, Erträumtem, Imaginärem. Der Leser eines literarischen Textes reagiert, wenn er adäquat reagiert, spezifisch, und zwar ungefähr so, wie es Sartre bei einem Schauspieler beschreibt: „Nicht die Rolle rea-

6 Eismann / Enzensberger / Eunen / Helmling / Kast / Mummert / Thurmair 1993. Zum Umgang mit Literatur im Unterricht vgl. auch die einschlägigen Publikationen von Helmling, Kast und Mummert.

7 Ähnliche Überlegungen bilden die Grundlage für: Alain Robbe-Grillet: *Djinn. Un Trou rouge entre les pavés disjoints*. Paris 1981 und die Lehrbuchfassung Alain Robbe-Grillet / Yves Lenard: *Le rendez-vous*. Paris 1981, sowie für Michel Benamou / Eugène Ionesco: *Mise en train. Première année du français*. London 1969.

lisiert sich im Schauspieler, sondern der Schauspieler irrealisiert sich in seiner Rolle!“ (vgl. Sartre 1971, 296). Der Leser irrealisiert sich im Lese-prozeß, er distanziert sich von der Art der Objektreferenz, die seine Alltagswahrnehmung bestimmt. Nur so kann er Unerhörtes (d. h. auch am Rande bzw. jenseits der Sprache Befindliches) verstehen und mitvollziehen. Diese Form der Irrealisierung ist dem Fremdsprachenlerner nicht unbekannt, denn auch im Fremdsprachenunterricht wird der gewohnte Bezug zur gewohnten Wirklichkeit in Frage gestellt. Der Fremdsprachenlerner muß lernen, neue Bezüge zur Wirklichkeit durch eine unbekannte Sprache, die anders funktioniert als die ihm vertraute, zu verstehen.

Die meisten Lehrbücher suggerieren, wie schon gesagt, schnelle Verständlichkeit; sie übersehen eine Grundtatsache des Fremdsprachenlernens: die Irrealisierung des Lerners, dessen tentatives Umgehen mit unbekanntem Wörtern und mit undeutlichen Bedeutungen ihn zu einem Mitspieler eines neuen Sprachspiels macht. Sie unterschätzen oder gehen zumindest nicht ein auf den ‚slow-motion-Effekt‘ des Fremdsprachenunterrichts: langsames Lesen, langsames Sprechen, langsames Reagieren, kurz: verzögertes Verstehen. Literarische Texte dagegen bieten die Möglichkeit, sich diesen ‚slow-motion-Effekt‘ zunutze zu machen, ihn als Chance zu nützen. Literarische Texte stellen sich quer, bauen Hindernisse auf – aber sie belohnen den, der sich auf sie einläßt.

Der literarische Text als Lehrbuchgrundlage bezieht den Lerner als Leser in prinzipiell anderer Weise mit ein; dies ist unter anderem auf die verschiedenen Ebenen bei der Rezeption literarischer Texte zurückzuführen. Bredella (1979, 39) unterscheidet drei Ebenen: a) das Verstehen der dargestellten Interaktionen, das Agieren der Protagonisten; b) das Verstehen der Interaktion zwischen literarischem Text und Leser: der Text legt dem Leser eine Reaktionsweise nahe, will ihn rühren, zum Lachen bringen usw.; c) die Verständigung der Lerner/Leser über ihre Deutungen und Antworten auf den Text.<sup>8</sup>

Der Lerner/Leser vom literarischen Text als selbständiges Subjekt angesprochen wird, das individuelle und kulturell spezifische Vorerfahrungen einbringt und einbringen muß; dazu Bredella (1985, 362): „der literarische Text wird in pädagogischer Hinsicht bedeutsam, wenn wir erkennen, daß der Leser mit seinem Vorwissen, seinen geistigen Tätigkeiten, seiner Urteilskraft, seinen Gefühlen und Einstellungen an der Sinnkonstitution beteiligt

8 Vgl. dazu auch Bredella 1980 oder Bruschi 1985

ist“. Krusche (1985, 451) nennt dies die „Referenzstruktur eines Textes“: das sind die Elemente in einem literarischen Text, „die dem Leser die Chance bieten, seinen eigenen Erfahrungshorizont darin wiederzuentdecken“.<sup>9</sup>

Der literarische Text ermöglicht es also dem Leser in ganz anderem Maße als herkömmliche Lehrbuchtexte, sich zu identifizieren, eigene Vorstellungen zu bilden, einen ‚Vorstellungsraum‘ zu entwickeln. Er ruft eigene, kulturell andere Erfahrungen des Lernalers auf; er evoziert verschiedene Rollen, mit denen sich der Lerner identifizieren kann; er fordert eine affektive Beteiligung. Diese Möglichkeiten der Ich-Beteiligung bewirken auch eine andere, letztlich wohl stärkere Motivation.

Kurz gesagt: Wo der Lehrbuchtext informiert, verstrickt der literarische Text seinen Leser.<sup>10</sup>

Die im Vergleich zu Lehrbuchtexten andere Rezeption des literarischen Textes führt weiterhin dazu, daß der Lerner im Unterrichtsdiskurs nicht nur auf Aufforderungen reagiert; vielmehr sind seine Aktionen und auch Reaktionen kohärent in dem Sinne, daß sie sich aus dem Text ergeben. So kann etwa die Unterdetermination eines literarischen Textes geradezu zur Auseinandersetzung mit den Leerstellen zwingen.<sup>11</sup> Der literarische Text regt damit an zum Raten, Imaginieren und Kombinieren und schafft so eine Vielzahl von Sprechansätzen.<sup>12</sup>

Was andere Lehrbücher oft vernachlässigen oder übersehen, steht im Mittelpunkt der „Suche“:

- Sprachen-/Lesenlernen ist ein Prozeß des Eindringens in eine neue Welt.
- Der Aufbau einer neuen Rolle in der Fremdsprache impliziert den Abbau, das Zurückdrängen (die Irrealisierung) der alten Rolle.

Gröger und Schlock, die beiden Hauptfiguren dieses ‚Lehrbuch-Romans‘, sind ein doppeltes Exempel dieses Prozesses: Einmal suchen sie selber, sind unsicher in ihrer Rolle, zum anderen lernt der Lerner/Leser die beiden und ihre Weltsicht nur langsam kennen.

9 Das entspricht der „sachlichen Bezogenheit“ des Textes bei Mukarovsky (1970, 96ff); vgl. auch das Konzept der Leerstelle bei Iser (1976, bes. 284ff). Zu den Referenzstrukturen und Referenzschemata, die sich besonders dazu eignen, fremdkulturelle Vorerfahrungen ins Spiel zu bringen, vgl. Krusche 1985.

10 Zum „Verstricktsein als Erfahrungsbedingung“ vgl. auch Iser 1976, 210ff

11 Zum Rezeptionsgespräch im Unterrichtsdiskurs vgl. auch Weber 1985

12 Das deckt sich mit der Forderung Hunfelds (1990c, 38): „Der fremdsprachliche Text müßte demnach im Idealfall sowohl das Muster der sprachlichen Korrektheit und Konvention, als auch den Impuls für die eigene Antwort liefern.“

- Der Semantisierungsprozeß ist damit doppelt offen und mehrdeutig: das fremdsprachige Wort ist es per se; das von den unbekanntem fiktiven Personen gebrauchte Wort ist, da die Sprecher (d. h. die beiden Hauptfiguren) deutlich typisiert sind, individuell gefärbt und, solange die Personen nicht vertraut sind, offen; der Prozeß der Semantisierung, das Entdecken der Referenz von Wort und Realität ist ein langsamer, verzögerter.
- Der deutsche Alltag, der im Hintergrund des Romangeschehens steht und allmählich in den Blick kommt, ist dann auch nicht mehr der stereotyp-bekannt, sondern eine langsam sich aufbauende gleichzeitig fremde und vertraute Welt.
- *Die Suche* konstituiert also eine Lese- und Lernwelt: der Leser (oder der Lerner als Leser) tritt in diese fiktionale Welt ein; er wird durch den narrativen Zusammenhang zum Weiterlesen motiviert. Es gibt Identifikationsmöglichkeiten mit den Personen; der Leser-Lerner wird Mitspieler, er kann in der neuen Sprache eine neue Rolle einnehmen und so Abstand von der Muttersprache gewinnen. Der Unterrichtsdiskurs ergibt sich ‚organisch‘ aus dem gemeinsam gelesenen, aber – aufgrund der unterschiedlichen individuellen und kulturellen Vorerfahrungen – bis zu einem gewissen Grad unterschiedlich rezipierten Text; der Lerner spricht über die mit den anderen Lernern geteilte (Text-)Welt und wird dazu angeregt, über diese fiktionale Welt im Unterschied zu seiner Lernerwelt zu reflektieren. Die so entstehende Textwelt wird damit zu einem gemeinsamen und dennoch subjektiven Erfahrungsraum, zum Gegenstand von inhaltsbezogener Kommunikation zwischen den Lernern.

### 3. Ein konkretes Beispiel

#### 3.1 *Textarbeit*

Zum Abschluß sei als konkretes Beispiel das zweite Kapitel dieses neuen Lehrwerkes kurz beschrieben. In Kapitel 1 erfolgt der Einstieg in die Geschichte, die Lerner machten Bekanntschaft mit den beiden Hauptfiguren, den ‚Helden‘ der Geschichte, Gröger und Schlock, die in der U-Bahn augenscheinlich auf etwas warten. Kapitel 2 beginnt nun mit einem Bild der beiden Hauptfiguren. Mit dem Spekulieren über das Bild wird der Kontext reaktualisiert und werden inhaltsbezogene Vorerwartungen auf den kommenden Dialog geweckt. Der Dialog wird zuerst einmal nur gehört:

Gröger: „Das Foto, bitte!“

Schlock: „Hier. Sehen Sie, Gröger, wie sie lächelt!“

Gröger: „Eine sonderbare Frau.“

Schlock: „So? Warum?“

Gröger: „Arrogant. Finden Sie nicht?“

Schlock: „Unsinn. Ich finde sie wunderbar.“

Gröger: „Sie ist gefährlich.“

Schlock: „Ach was!“

Gröger: „Ein Biest.“

Schlock: „Idiot!“

Gröger: „Wer? Ich?“

Schlock: „Entschuldigen Sie bitte, Gröger. Ich bin heute nervös.“

Gröger: „Ich auch. Wir sind beide nervös. Warten, warten, immer warten. Das ist doch idiotisch.“

Schlock: „Das ist nicht idiotisch. Das ist normal.“

Der Umgang mit dem neuen Text beginnt mit drei Übungen zum Hörverstehen: bei der ersten geht es um die Identifikation der Themen, also um globales Hörverstehen; bei der zweiten geht es um die bewußte Wahrnehmung der Gesprächsatmosphäre; in der dritten Übung, verbunden mit nochmaligem Hören, geht es um gezielteres, differenzierendes Hören, doch noch nicht im Hinblick auf Textinformationen, sondern im Hinblick auf die emotionale Implikation der Sprecher. Nach Austausch über das Verstandene im Unterrichtsdiskurs und erneutem Anhören des Textes dürfte als Ergebnis dieser ersten Text-Erschließungsphase klar sein:

- daß es in dem Dialog zuerst um die Frau und dann um die Männer selbst geht,
- daß es sich um eine konfliktuelle Situation handelt,
- und daß der eine sich eher positiv und der andere eher negativ über diese Frau äußert.

Mit diesem Vorwissen wird nun der Text gelesen. Die Aufgaben zum Lesetext haben alle das gleiche Ziel: den Text mit verschiedenen Aufgabenstellungen aus verschiedenen Perspektiven zu durchleuchten und zu durchsuchen, wobei am Anfang das semantische Verständnis im Vordergrund steht, um dann, im weiteren Verlauf, zu Deutungen, Interpretationen und Meinungen, Urteilen der Leser-Lerner zu führen. In den daran anschließenden drei Übungen wird der neue Wortschatz zunächst durch globale Zuordnung (negativ/positiv) und dann über Synonyme erschlossen und schließlich auch von den Lernern produktiv eingesetzt. Daran anschließend wird der Konfliktverlauf analysiert und gedeutet; man ist also bereits hier nicht mehr auf der Ebene der semantischen Entschlüsse-

lung, sondern auf der der Text-Interpretation. Die letzte Übung führt vom Text weg und regt an zur Formulierung von freien Meinungsäußerungen zum Textthema „warten“. Sowohl bei den Übungen zum Hörverstehen als auch bei denen zum Lesetext werden unter anderem heuristische Strategien zur Texterschließung vermittelt und gefördert, und damit wird auch die Verstehenskompetenz in besonderer Weise geschult. Das Textverständnis und der Umgang mit dem Text werden schließlich auch durch den Kontext der fortlaufenden Geschichte unterstützt. Die darin gegebene Kohärenz spiegelt sich auch in den Übungen wider: die Übungen sind kohärent, insofern sie sich selbstverständlich aus dem Text ergeben und sich auf diesen beziehen, und insofern sie untereinander kohärent sind – weil sie aufeinander aufbauen bzw. aufeinander Bezug nehmen.

Indem die Arbeit mit dem literarischen Text das Gespräch über den Text, das gemeinsame Aushandeln von Bedeutungen, die Verständigung über Deutungen, Interpretationen und Meinungen fördert, enthält sie neben der subjektiven auch eine starke interaktive Komponente.

### 3.2 Grammatik

Aber natürlich ist Sprachlehren und -lernen auch mit den rein formalen Seiten der Sprache befaßt, muß also Grammatik und Wortschatz zum Gegenstand machen. Die literarische Textgrundlage erfordert dabei einen etwas anderen Umgang bzw. anders gewichteten Umgang mit grammatischen Strukturen.

Dies sei ebenfalls an dem oben zitierten Dialogtext verdeutlicht: der angeführte Text erscheint in Kapitel 2, also etwa der fünften Unterrichtsstunde, und enthält u. a. folgende Strukturen: „*Hier. Sehen Sie, Gröger, wie sie lächelt!*“ und „*Eine sonderbare Frau.*“ Es findet sich also hier sowohl eine Nebensatzstruktur als auch Adjektiv-Deklination. Selbstverständlich werden diese Phänomene nicht systematisiert werden, der Text soll ja auch nicht gelernt oder angeeignet werden, sondern verstanden – und verstanden werden diese Sätze sicher, spätestens nach der Texterarbeitung. In der Progression des Enzensberger-Textes gibt es regelmäßig solche Vorwegnahmen. Das heißt, die besondere Form des Romans als Lehrbuchgrundlage erfordert auch ein ganz spezifisches Umgehen mit grammatischen Phänomenen. Durch den Text laufen zwei Grammatik- und Wortschatzprogressionen: Die eine wird gezielt in produktive Fertigkeiten umgesetzt,

die andere begnügt sich, bis die Zeit dafür reif ist, mit einem rezeptiven Erkennen-Können.

Der Lerner wird also auch im Hinblick auf Sprachformen und -strukturen nicht in einem ‚klinisch sauberen‘ Schonraum gehalten, in dem neuer Stoff nur streng dosiert nach einer Grammatikprogression dann eingeführt wird, wenn er an der Reihe ist, was den Komplexitätsschock in der ‚rauen Wirklichkeit‘ ja nur noch verschlimmert, sondern er wird – in kleinen Dosen – immer auch mit Sprachmaterial und -strukturen konfrontiert, die ‚noch nicht dran‘ sind. Dieses unterschiedliche Anforderungsniveau hinsichtlich der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten hat nicht nur den Vorzug der Wirklichkeitsnähe, sondern erlaubt auch, neue Formen gleichsam fließend einzuführen, mit ihnen vertraut zu machen, bevor sie produktiv übernommen werden sollen. Gleichzeitig wird der Lerner aber auch befähigt, mit unbekanntem grammatischen Phänomenen und Strukturen umzugehen, ihre Funktion zu erkennen und sich Strukturen, Regeln selbständig zu erschließen und zu erarbeiten. Die Grammatikdarstellung, die mit den dazugehörigen Übungen im Arbeitsbuch untergebracht ist, ist folglich so angelegt, daß sie eine produktive Aneignung ermöglicht und zu selbständiger Regelfindung ermutigt.

### 3.3 *Landeskunde*

Welchen Stellenwert kann in einem solchen Konzept die Landeskunde haben? Der Roman erzählt eine fiktionale Geschichte vor dem Hintergrund einer realen Wirklichkeit. Der Text gibt nicht vor, Aufzeichnung oder Wiedergabe von realen Kommunikationsprozessen zu sein, nährt also auch nicht die Illusion, daß hier in der zielsprachlichen Realität gehandelt wird, sondern gibt sich explizit als Fiktion zu erkennen. In dieser Fiktion gibt es allerdings immer wieder sprachliche und inhaltliche Versatzstücke der zielsprachlichen Wirklichkeit, sozusagen ‚Türen‘, die in diese Realität führen bzw. auf diese Realität verweisen. Diese Türen – um im Bild zu bleiben – sollen nun an gewissen Stellen geöffnet und durchschritten werden. Die Landeskunde-Kapitel stellen damit gewissermaßen Ausflüge aus der fiktionalen Welt in die Bezugswirklichkeit dar. Der fiktionale Text wird so fortschreitend mit Kontextelementen der ‚Hintergrundwirklichkeit‘ verwoben, auch wenn die Schritte in die Wirklichkeit natürlich sehr bescheiden bleiben.

Dieses Konzept bedeutet auch, daß die Landeskunde ein integrierter Teil des Ganzen ist und besser nicht als Landeskunde, sondern als Landeserkundung bezeichnet werden sollte. Der Begriff Landeserkundung entspricht dem, was ein Lehrbuch Deutsch als Fremdsprache bestenfalls leisten kann und sollte: Anlässe bieten für erste Erfahrungen, provisorische Urteile und Meinungsbildung, Entdeckung von offener Vielfalt, Einsicht in Bezüge und Verbindungen, Globalorientierung. Und nicht – wie es der Anspruch der Landeskunde oft ist – Vermittlung von verbindlichen und legitimierte Vorstellungen, Kenntnissen, Bildern.

Wir hoffen, daß es uns gelungen ist, zu zeigen, daß mit diesem didaktischen Ansatz und in dem geschilderten Lehrwerk etwas Neues passiert und daß hier, neben oder vor der kommunikativen Kompetenz (mit deutlichem Akzent auf der Sprechfertigkeit) etwas anderes erworben werden soll: nämlich eine interpretative Kompetenz. Der rote Faden, der sich durch alle Unterrichtseinheiten zieht, ist die Textklärung und die Textrezeption. Doch bleibt diese Texterschließungsarbeit kein passiver Prozeß, sie verläuft über einen intensiven aktiven Austausch in der Zielsprache, bei dem Informationen, Erklärungen, Deutungen, Meinungen verglichen und ausgehandelt werden und bei dem zwangsläufig die Redemittel, die der Text und die Aufgabenstellungen zur produktiven Übernahme anbieten, aufgenommen und umgesetzt werden.

Gibt es einen besseren Anlaß für authentische, mitteilungsbezogene Kommunikation im Unterrichtskontext?

## Literatur

- Bredella, Lothar (1979): *Die Struktur der Interaktion und das Verstehen literarischer Texte im Unterricht*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 52, 37–50
- Bredella, Lothar (1980): *Das Verstehen literarischer Texte*. Stuttgart
- Bredella, Lothar (1985): *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht*. In: Manfred Heid (Hg.): *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe House New York vom September 1984. München, 352–393
- Brusch, Wilfried (1985): *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. In: Manfred Heid (Hg.): *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe House New York vom September 1984. München, 47–67
- Butzkamm, Wolfgang (1985): *Literarische Texte als Sprachlerntexte*. In: Manfred Heid (Hg.): *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. Beiträge

- eines Werkstattgesprächs des Goethe House New York vom September 1984. München, 114–131
- Eismann, Volker / Enzensberger, Hans Magnus / van Eunen, Kees / Helmling, Brigitte / Kast, Bernd / Mummert, Ingrid / Thurmair, Maria (1993): *Die Suche*. Band 1. München (erscheint)
- Hunfeld, Hans (1990a): *Fremdsprachenunterricht als Verstehensunterricht*. In: ders.: *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*. Berlin u. a., 9–17 (zuerst 1988)
- Hunfeld, Hans (1990b): *Lehrbuchtext und Literatur im Anfangsunterricht DaF*. In: ders.: *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*. Berlin u. a., 18–27 (zuerst 1987)
- Hunfeld, Hans (1990c): *Nur sprechen lernen, aber nichts zu sagen haben?* In: ders.: *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*. Berlin u. a., 28–41 (zuerst 1988)
- Hunfeld, Hans (1990d): *Das deutliche Gegenüber*. In: ders.: *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*. Berlin u. a., 60–76 (zuerst 1986)
- Iser, Wolfgang (1976): *Der Akt des Lesens*. München
- Krusche, Dietrich (1985): *Die Chance des fremdkulturellen Lesers. Konkrete Poesie im Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache – und danach?* In: Manfred Heid (Hg.): *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe House New York vom September 1984*. München, 444–481
- Krusche, Dietrich (1987): *Aufschluß. Kurze deutsche Prosa im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Teil II: Erläuterungen und Materialien. Bonn
- Leontev, Aleksey (1974): *Psycholinguistik und Sprachunterricht*. Stuttgart
- Mukarovsky, Jan (1970): *Kapitel aus der Ästhetik*. Frankfurt
- Sartre, Jean-Paul (1971): *Das Imaginäre. Phänomenologische Psychologie der Einbildungskraft*. Hamburg
- Weber, Hans (1985): *Literaturunterricht als Rezeptionsgespräch: Warum Peter Bichsels ‚San Salvador‘ auch didaktisch ein guter Text ist, und wie mit ihm umzugehen wäre*. In: Manfred Heid (Hg.): *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe House New York vom September 1984*. München, 85–113
- Weinrich, Harald (1981): *Lesen – schneller lesen – langsamer lesen*. In: Dietrich Sturm (Hg.): *Media Paris 1980. Deutsch als Fremdsprache heute. Lehren – Lernen – Informieren*. München, 121–147
- Weinrich, Harald (1985a): *Von der Langeweile des Sprachunterrichts*. In: ders. (Hg.): *Wege der Sprachkultur*. Stuttgart, 221–245 (zuerst 1979)
- Weinrich, Harald (1985b): *Literatur im Fremdsprachenunterricht – ja, aber mit Phantasie*. In: ders. (Hg.): *Wege der Sprachkultur*. Stuttgart, 246–264 (zuerst 1982)
- Weinrich, Harald (1985c): *Fremdsprachen für den Alltag und der Alltag des Fremdsprachenunterrichts*. In: ders. (Hg.): *Wege der Sprachkultur*. Stuttgart, 265–289 (zuerst 1980)