

**DER MEHRWERT VON LITERARISCHEN TEXTEN IM DaF-
UNTERRICHT****THE ADDED VALUE OF LITERARY TEXTS FOR TEACHING GERMAN AS A
FOREIGN LANGUAGE****Ana KARLSTEDT¹**

Abstract

The aim of this paper is to critically analyze the benefits of applying literary texts in foreign language classes and to delineate the conditions that must be fulfilled in order for literature to support and stimulate the process of learning a foreign language. The exercises presented can be applied immediately as they are specially selected for the purpose of teaching and easy to make use of. It is being stated that reading must be considered as a two-way street: It promotes the ability of understanding of different perspectives, of the self and the other. Instead of drilling learners on grammar and vocabulary, the goal of the foreign language class will be to develop a mature understanding of the foreign culture and language and to master various speaking and writing tasks.

Keywords: Literature in FLT/German, the communicative and intercultural method in FLT, reading as comprehension, practice and activity orientation in FL-classes

**1. Entwicklung diktascher Ansätze zum Einbezug von literarischen Texten
in den FSU**

Der interkulturelle Ansatz der Fremdsprachendidaktik ist ein direkter Nachfolger des kommunikativen Ansatzes. Was die Einbeziehung der Literatur in den Fremdsprachenunterricht angeht: Beide Ansätze stützen sich auf den pragmatischen Versuch, Sprachvermittlung mit Hilfe literarischer Texte zu organisieren, sowie auf den literaturwissenschaftlich orientierten Zugang. Einerseits wurde versucht, theoretische Begriffe der Literaturwissenschaft im Fremdsprachenunterricht zu verwenden, andererseits ging es darum, Vorgehensweisen zu entwickeln, die es möglich machten, literarische Texte in einem kommunikativ-interkulturell orientierten Unterricht zum Tragen zu bringen (s. Krenn, 2003: S. 15f.).

War in der Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) in den 1960er Jahren der Unterricht darauf ausgerichtet, die Literatur als Manifestation der Kultur der

¹ Ana Karlstedt, Universität Bukarest, Fakultät für Fremdsprachen, Germanistikdepartment, ana.karlstedt@lfs.unibuc.ro, ana.karlstedt@gmail.com

Zielsprache zu verstehen, so erschien diese Arbeitsweise später als obsolet. Es bestand die Notwendigkeit, die möglichen Aufgaben von Literatur im Fremdsprachenunterricht (FSU) zu überdenken (s. ebd.). Es musste die Übertragbarkeit literaturwissenschaftlicher Kriterien auf den FSU überprüft werden (s. ebd.).

Drei Kriterien wurden dabei berücksichtigt: *Erstens* eine neue, umfassendere Definition von Liter, laut der man literarische Texte mit fiktionalen Texten gleichsetzen kann. Der Literaturbegriff wurde also ausgeweitet. *Zweitens* kam die Frage auf, wie literarische Texte verstanden werden können. Es wurde eine sogenannte literarische Kompetenz bei den Lernern angestrebt. Mit Hilfe der Literaturwissenschaft wurde nach Wegen gesucht, sich mit den Texten auseinanderzusetzen, dies u.a. durch textimmanente, rezeptionstheoretische und andere Interpretationen. Andererseits wurde angestrebt, einen Zugang aus der Perspektive der muttersprachlichen LeserInnen zu gewinnen. So konnte alles analysiert werden und die Ergebnisse wurden auf den fremdsprachlichen Leseprozess übertragen. *Drittens* wurde die Frage danach gestellt, wie man den Verstehensprozess beim Lesen fremdkultureller Texte vorantreiben kann. So lernten die Lerner nicht nur die fremdkulturelle, sondern auch die eigene (kulturelle) Perspektive kennen (s. ebd.).

Die kommunikativ-interkulturelle Methode legte den Fokus auf didaktisierte literarische Texte, mit Hilfe derer man alle vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) trainieren konnte. Es wurden Zugänge zu den Texten gefordert, die kreativ sowie praxis- und handlungsorientiert waren (kreatives Schreiben, Rollenspiele usw.).

2. Sinnvolle Aufgabenstellungen zum Einsatz von literarischen Texten im FSU

Die Chance für den Einsatz von literarischen Texten im FSU liegt darin, dass Literatur „schnelleres und effizienteres Sprachlernen ermöglicht“ (ebd.: S. 23). Die zentrale Frage dabei bleibt, *wie* Literatur diesen Nutzen zum FSU bringt. Das *Wie* führt zur Analyse der Aufgabenstellungen, die das Erlernen einer FS sind.

Laut Krenn gibt es sieben Kriterien für lernwirksame Aufgabenstellungen (2003: S. 24f.):

(a) Aufgabenstellungen sollen von Lernenden als *signifikant* und *relevant* (meine Hervorhebung, A.K.) erlebt werden; Krenn bringt hier die beiden obigen Begriffe mit dem der *Motivation* in Zusammenhang. Während prüfungsorientierte Aufgaben nach dem Motto „Wenn ich diese Aufgaben mache, habe ich bei der Prüfung bessere Ergebnisse“ funktionieren, operiert Literatur mit anderen

Motivationsfaktoren. Wo die Prüfungsorientiertheit eine extrinsische Art der Motivation darstellt, kann Literatur von sich aus, d.h. intrinsisch motivieren. Literarische Texte wirken „interessant und ansprechend“ (ebd.) auf die Lerner.

Krenn zählt folgende Vorteile von literarischen Texten im FSU auf – sie:

- Sind spannend
- Lösen Gefühlsreaktionen aus
- Bieten Identifikationsangebote
- Erschließen neue Welten
- Ermöglichen Kulturlernen
- Fordern den Lerner heraus

Krenn räumt ein, dass das volle Potenzial erst dann zum Tragen kommen kann, wenn die Textauswahl sowie das Vorwissen und die Erwartungshaltung der Lernenden stimmen.

(b) Aufgabenstellungen sollen mitteilungsbezogene Kommunikation im FSU fördern. Der „Motor des Spracherwerbs“, so Krenn, ist „das Bedürfnis, Äußerungen verschiedener KommunikationspartnerInnen zu verstehen und eigene Sprechabsichten zu verwirklichen“ (ebd.: S. 26). Literarische Texte haben „durchaus das Potenzial, solche Sprechanlässe im Unterricht bereitzustellen“ (ebd.). Folgende adäquate Aufgaben zählt er auf: Rollenspiele, Simulationen, kreative Schreib- und Sprechanlässe. Solche konstruierten authentischen Situationen können dazu führen, dass die Lerner ihre Hemmungen abbauen und Mut fassen, in der Fremdsprache zu kommunizieren.

(c) Aufgabenstellungen sollen die Aufmerksamkeit der Lerner auf relevante sprachliche Phänomene lenken und ihnen relevante lexikalische Einheiten (so genannte „Chunks“) präsentieren. Wortschatzvermittlung rückt dabei in den Vordergrund. Literarische Texte bieten den passenden Kontext, in dem man solche Chunks erfolgreich üben kann.

(d) Aufgabenstellungen sollen sinnvolles Üben ermöglichen. Der Grund dahinter: Üben und Wiederholen sind Grundbestandteile des Lernens, sei es in der Mutter- oder Fremdsprache. So werden Textstellen mehrfach gelesen und verarbeitet.

(e) Aufgabenstellungen sollen den Erwerb von Fertigkeiten unterstützen: Die vier Hauptfertigkeiten sollen trainiert werden.

(f) Aufgabenstellungen sollen in heterogenen Gruppen einsetzbar sein, d.h. durch Binnendifferenzierung sollen mehrere Lernstile und mehrere Sprachniveaus angesprochen werden. Auch sollte der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben knapp das Niveau der Lernenden überschreiten, so Krenn. Die Lernenden sollen dabei so

genannte „Kompensationsstrategien“ entwickeln, die ihnen helfen, sich mit dem Text „anzufreunden“, selbst wenn dessen Lexik und Grammatik über ihrem Niveau liegen.

Solche Strategien können:

- Wortbedeutung aus dem Kontext erschließen
- Satzreduktionen, die komplexe Satzstrukturen vereinfachen
- Vorhersagen über den weiteren Textverlauf
- Vorschlagen von alternativen Titeln für den Gesamttext oder Titeln für einzelne Absätze

Aufgaben vor, nach und während des Lesens können dafür konzipiert sein, unterschiedlichen Niveaus gerecht zu werden. Auch können solche Aufgaben „Weltwissen, landeskundliches Wissen, Wissen über literarische Konventionen, Vertrautheit mit Dekodierungsstrategien beim Lesen von Literatur“ (ebd.: S. 30) aktivieren. Krenn weist auf die Gefahr hin, dass die Kluft zwischen dem sprachlichen und kulturellen Vorwissen der Lernenden und dem des literarischen Textes zu groß sein kann. Es empfiehlt sich, einen Text heranzuziehen, der ~~mehr~~ zu den Lernenden passt (der sich den Niveau(s) der Lerner anpasst?).

(g) Beim Einsatz eines literarischen Texts muss bei jeder Zielgruppe neu durchdacht werden, welche Strategien aktiviert bzw. trainiert werden müssen, um einen adäquaten Zugang zum Text zu schaffen. Vorgefertigte Didaktisierungen, so Krenn helfen dabei nur wenig, weil sie nicht auf die spezifischen Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe zugeschnitten sind (ebd.).

3. Auswahl von geeigneten literarischen Texten für den FSU

Trotz der Meinung, dass es beim Einsatz literarischer Texte im FSU nahezu unmöglich ist, „ganz generell zielführende Vorgangsweisen“ (Krenn: S. 32) zu etablieren, schlägt Krenn einige Beispiele für Literatur in der Unterrichtspraxis vor (s. ebd.: S. 33f.):

- Vorentlastung (Wortschatz)
- Graduelle Entdeckung des Textes, v.a. bei Kurzprosa
- Laufdiktat (Lerner notieren in Partnerarbeit, was sie vom Text behalten haben, abschließend wird zur Überprüfung der Gesamttext präsentiert)
- Fragen zum Textverständnis stellen
- Absatzweise rekonstruieren die Lerner einen Lückentext
- Thematisches Gruppieren und Diskutieren von Schlagwörtern aus dem Text

Krenn ist der Meinung, für den Einsatz im FSU sind kürzere Texte passender für Kinder und Jugendliche. Jedoch können längere Prosatexte auch ihre Anwendung im Unterricht finden. Diese Arbeit mit längeren Texten und „Kompensationsstrategien“ können folgende Formen annehmen.

- (Anhand des Titels) über den Textinhalt spekulieren
- Fragen an den Text stellen
- Texte so intensiv wie nötig und so extensiv wie möglich lesen
- Wörter aus dem Kontext erschließen (ebd: S. 36)

Längere Prosatexte können extensiv zu Hause gelesen und auszugsweise intensiv im Unterricht behandelt werden: Ziel der Aufgabenstellung wäre es wiederum, Teile der Texte intensiv zu lesen, das sprachliche Material intensiv zu verarbeiten, Sprechanlässe zu nutzen, Fertigkeiten zu trainieren und dabei neue Lexik und relevante Sprachstrukturen zu üben (ebd.).

Auch Koppensteiner weist darauf hin, dass Literatur oft als Brücke zwischen „den praktischen Forderungen, nämlich dem Erwerb von Sprachkönnen, und einem antiutilitaristischen Bildungs- und Kanondenken“ dient (2003: S. 41).

Die kanonisierte Literatur der Zielsprache galt in den literaturwissenschaftlich orientierten Ansätzen als wichtige Manifestation der Kultur des Landes. Krenn meint dazu:

Die Auseinandersetzung mit diesen Texten sollte zur Persönlichkeitsentwicklung und Charakterbildung der FremdsprachenlernerInnen beitragen. Sprachunterricht auf Anfängerniveau war vor allem Vorbereitung auf die Lektüre kanonisierter Werke der fremdsprachigen Literatur. (Krenn, 2003: S. 19)

Koppensteiner warnt davor, Lerner zu früh zu anspruchsvollen literarischen Texten „auszusetzen“, wobei er dies als „kontraproduktiv“ und für die Lernenden abstoßend bewertet (ebd.). Die Lerner prallten mit einem „Literaturshock“ zusammen (ebd.). Mit passenden Texten aber sollte Literatur „von Anfang an eine wichtige Stelle im Unterricht einnehmen“ (ebd.: S. 42). Literatur im FSU muss nicht unbedingt aus dem deutschen Sprachraum stammen, es können auch Übersetzungen ins Deutsche verwendet werden. Auch müssen die ausgewählten Texte nicht ausschließlich aus Klassikern und Kanonwerken bestehen (s. Koppensteiner 2003: S. 41). Weiterhin heißt es:

Die Literatur ist der Ort, an dem die Lernenden der sprachlichen und sachlichen Komplexität des fremden Landes am besten begegnen können. (Koppensteiner, 2003: S. 42, zit. nach Weinrich, 1988: S. 11)

Literatur soll also integrativer Bestandteil des FSU und Literaturkompetenz eines der Lernziele des FSU sein. Literarische Texte mit den Spuren ihrer Zeit sind flexibel, man darf „alles Mögliche“ (ebd.: S. 43) mit ihnen machen: „verändern, umformen, kürzen und erweitern“ (ebd.). Kreativität ist gefragt:

Produktionsorientierte Techniken (im FSU) Führen die LeserInnen über das Gesagte hinaus, fordern sie auf, kreativ zu sein, Verstehensschwierigkeiten zu artikulieren, „Leerstellen“ zu entdecken und auf diese entsprechend – kreativ-produktiv – zu reagieren. (ebd.)**4. "Chez eux" – the questionable definition of home and the ideology behind it**

4. Übungstypologien für den Einsatz von Literatur im FSU

Folgende Übungstypologien lassen sich im FSU effizient anwenden:

Übungen vor dem Lesen:

- Lesererwartungen (I): Vermutungen über den Inhalt anhand des Titels oder eines Schlüsselwortes oder eines „Mindmaps“ oder einer Wortwolke zum Text (Antizipation des Texts)

Übungen während des Lesens

- Wichtige, schwierige, relevante Textstellen und Schlüsselwörter markieren
- Antworten auf W-Fragen (wer, was, wann, wo, warum) finden

Übungen nach dem Lesen

- Titel mit dem Text vergleichen, evtl. andere passende(re) Titel finden
- Text in Kapiteln einteilen und jedem Kapitel einen Titel geben
- Kernaussage des Textes finden
- Text wiederherstellen
- Text mit Hilfe der Schlüsselpassagen / -wörtern nacherzählen
- Kiste mit Objekten: Objekt auswählen und mit dem Text in Verbindung bringen
- Mit den Schlüsselwörtern relevante Sätze zum Text bilden
- Steckbriefe zu den Hauptpersonen erstellen und anschließend einen kurzen Text dazu schreiben (Koppensteiner, 2003: S. 46)
- Inhaltliche Zusammenhänge erkennen: Begriffe, die aus Textstellen stammen, sollen mit den jeweiligen Textstellen verglichen werden (ebd.)
- Inhaltsangaben in die richtige Reihenfolge setzen (ebd.: S. 47)
- Anhand von Sätzen eine Inhaltsangabe fertig stellen (ebd.)
- Drei Gruppen arbeiten so: Eine macht eine Zusammenfassung aus ca. 70 Wörtern, die nächste reduziert sie auf 35 und die nächste wiederum auf 17. (ebd.: S. 48)

- Haupt- und Nebeninformationen auseinanderhalten: Die Lerner bekommen eine Liste mit Wörtern, die für den Text: a) eine große Rolle, b) eine geringe Rolle, c) keine Rolle spielen (ebd.)
- Meinungsäußerungen: Die Lerner müssen Meinungen zum Text als richtig oder falsch identifizieren (ebd.)
- Leerstellen: Lerner notieren Fragen darüber, was im Text nicht gesagt wird (ebd.: S. 49)
- Lesererwartungen (II): Die Lerner spekulieren, was passieren würde, wenn die Umstände anders wären (ebd.)
- „Leserbrief“: Das Verhalten einzelner Figuren im Text kann in Form eines Leserbriefs kritisiert werden (ebd.)
- „Kummerecke“: Die Lerner versetzen sich in die Rolle einer Figur, schreiben einen Brief an die „Kummerecke“ und suchen Rat für ein Problem
 - 1. Variante: Die Übung in Partnerarbeit gelöst werden. Eine Person beklagt sich und die andere spielt die Rolle der Beraterin
 - 2. Variante: Alle Briefe können in Einzelarbeit verfasst werden. Im Anschluss zieht jeder Lerner einen Brief, den er beantworten muss (ebd.)
- „Weiterspinnen“ / „Ausphantasieren“ einer Geschichte, wobei der Ausgang bekannt oder aber auch unbekannt bleiben kann (ebd.)
- Ersetzen des Endes einer Geschichte
- Eine Vorgeschichte erfinden (ebd.: S. 50)
- Tagebucheintragungen schreiben (ebd.)
- Rede: Lerner versetzt sich in die Rolle einer Figur und schreibt aus dieser Perspektive eine kurze Rede; die anderen Lerner müssen die Figur erraten
- Reflexion: Welche Ansichten aus der Epoche, die Sie in diesem Kurs kennen gelernt haben, sind immer noch aktuell, welche obsolet?
- Welche waren die Lebensmottos der studierten Epochen? Die Lerner entwickeln für jede Epoche in ihren eigenen Worten ein eigenes Motto
- Elfchen: Die Lerner schreiben ein Elfchen zu einem Thema, das im Kurs besprochen wurde
- Quiz (I): Die Lerner spielen den Lehrer und entwickeln aus dem Stoff des Kurses fünf Fragen, deren Antwort sie kennen. Sie lesen dann die Fragen vor und testen ihre Kommilitonen
- Quiz (II): Die Lerner schreiben nach jedem Kapitel Testfragen für Ihre Kommilitonen
- Klappentext: Die Lerner entwerfen einen neuen Klappentext (ebd.: S. 51)
- Zeitleiste für das Geschehen im Buch (ebd.)
- Kurze Übersetzungsarbeit: Kurze Textstellen auswählen und diese in die Muttersprache übersetzen und wenn möglich mit vorhandenen Übersetzungen vergleichen
- Standbilder, Pantomime, spielerische Darstellung, Monolog, Dialoge

- Collagen
- Kurzinterviews mit den Hauptfiguren spielen
- Werbung für das behandelte literarische Werk, Lerner stellen interessante Textstellen und den Autor / die Autorin vor

Textarbeit führt dazu, dass „die Textrezeption verlangsamt und intensiviert wird, um effiziente Sprachlernprozesse zu ermöglichen“ (Krenn 2003: S. 35). Als Fazit lässt sich festhalten, dass Literatur (und Kultur) eine Kompetenz an sich im lernerzentrierten, handlungsorientierten FSU sein muss. Es geht dabei um:

Aspekte wie das Erfassen charakteristischer Kennzeichen einer bestimmten Textsorte und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmittel, aber auch (...) um Grundformen des Erzählens, um die Autor- und Leserrollen, um Erzählformen, um die Zeichnung von Figuren, die Darstellung von Raum und Zeit. (...) Nicht zuletzt kann es auch um literaturgeschichtliche Elemente gehen. (Koppensteiner, 2003: S. 43)

Literatur

- Ehlers, S.** 1992. *Literarische Texte lesen lernen*, München: Klett.
- Ehlers, S.** 1998. *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*, Tübingen: Narr.
- Hunfeld, H. & Neuner, G. (Hrsg.)** 1993. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*, München: Fink.
- Iser, W.** 1976. *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*, München: Fink.
- Kast, B.** 1988. *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*, Berlin: Langenscheidt.
- Koppensteiner, J.** 2003. „Literatur im DaF-Unterricht. Arbeitsvorschläge mittels produktionsorientierter Techniken“, in: **Krumm, H.-J. & Portmann-Tselikas, P.R.**: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Heft 6 / 2002. Schwerpunkt: Literatur im DaF-Unterricht*, Studien Verlag: 41-57.
- Krenn, W.** 2003: „Garnierung oder Hauptgericht? Überlegungen zum Einsatz literarischer Kurztexte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“, in **Krumm, H.-J. & Portmann-Tselikas, P.R.**: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Heft 6 / 2002. Schwerpunkt: Literatur im DaF-Unterricht*, Studien Verlag: 15-41.
- Krumm, H.-J.** 2000. „Hat Literatur einen Platz in der gegenwärtigen Diskussion über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen?“, in *ÖDaF Mitteilungen* 2/2000: 18-27.
- Leskovec, A.** 2011. *Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft*, Darmstadt: WBG.

The author

Dr. **Ana Karlstedt**, born in 1982 in Bucharest, studied Germanic and Anglophone Studies, Social Studies, Literature and Media, and Literary Translation in Bucharest, Essen, and Bayreuth. She is a teaching assistant at the Germanic Department of the Faculty for Foreign Languages at the University of Bucharest. Main areas of interest in the field of teaching German as a foreign language are: didactics of teaching, intercultural competences, cultural studies, literature and film, and games for teaching in the classroom. Her current literary seminars cover the periods of the Vienna Modernity and *Sturm und Drang*. Ana contributed to the Leonardo Da Vinci-Project of the EU to establish a curriculum for the subject Intercultural Communication (DE, HU, BG, RO), and PASCH (*Schulen: Partner der Zukunft*, Goethe Institut). Important publications include: *Prämissen für die Vermittlung interkultureller Kompetenzen im studienbegleitenden DaF-Unterricht* (reviste.ulbsibiu.ro/gb/GB35/Karlstedt.pdf), *Das Bild des Anderen in der interkulturellen Pädagogik* (reviste.ulbsibiu.ro/gb/GB36/Karlstedt.pdf), *Interkulturelle Kommunikation im studienbegleitenden DaF-Unterricht* (Editura Ars Docendi). Ana's literary translations (German – Romanian) include three published novels.