

BT kopl. 20: 1990 v.

V25821 II

1991-11-18

GLOTTODIDACTICA

VOL. XX



2003. GRU. 1 6

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

GLOTTODIDACTICA

AN INTERNATIONAL JOURNAL
OF APPLIED LINGUISTICS

VOLUME XX

Editor — Waldemar Pfeiffer, Poznań
Assistant to the editor — Jerzy Mleczak, Poznań

Editorial Advisory Board

Albert Bartoszewicz — Warszawa
Stanisław Gniadek — Poznań
Leon Kaczmarek — Kraków
Aleksander Szulc — Kraków

Jacek Fisiak — Poznań
Franciszek Grucza — Warszawa
Waldemar Marton — Poznań
Władysław Woźniewicz — Poznań



POZNAŃ 1990

Okładkę projektowała
MARIA DOLNA

425821 II / 20 / 1990



Redaktorzy: Anna Gierlińska, Andrzej Pietrzak
Redaktor techniczny: Michał Łyssowski

ISBN 83-232-0199-4

ISSN 0072-4769

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersYTETU IM. A. MICKIEWICZA W POZNANIU

Nakład 520+80 egz. Ark. wyd. 15,25. Ark. druk. 11,75. Papier druk. sat. kl. III. 80 g
70×100. Oddano do składania 23 II 1989 r. Podpisano do druku we wrześniu 1990 r. Druk ukończono
we wrześniu 1990 r. Zam. nr 391/105.

DRUKARNIA UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA – POZNAŃ, UL. FREDRY 10

BIBL. UAM
91 E 744

CONTENTS

I. ARTICLES

Walter APELT, Zu Theorie und Praxis einer allgemeinen Fremdsprachenmethodik (AFM) — Grundlegende Positionen und empirische Erfahrungen	5
Ulrich ESSER/Ulrich NOWAK, Kognitives Training von Fremdsprachlernstrategien — Begründung eines neuen Forschungsansatzes der Fremdsprachlernpsychologie	15
Aleksander KOZŁOWSKI, Der Text im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts	21
Martin LÖSCHMANN, Welche Aufgaben und Übungen bei literarischen Texten?	33
Jan KORZENIEWSKI, Zur Sprachkreativitätsförderung mittels neuartiger Bildkonventionen	45
Marianne LÖSCHMANN, Zum Hör-Seh-Verstehen von Video- und Fernsehsprachprogrammen	51
Vesselin VAPORĐSHIEV, Didaktisierung von textlinguistischen Mitteln zur Entwicklung des Verstehenden Lesens von Fachtexten	63
Olga DIAZ, Didactique littéraire	71

II. NOTES AND DISCUSSIONS

Ulrich ESSER, Psychologische Aspekte der Diagnose von Fremdsprachenlernfähigkeit — Eine Diagnose der Diagnostik	77
Janusz ZYDRON, Sita Learning System — Auswertung eines Lerneffizienztestes	83

III. REPORTS

Marek SZALEK, Some features of the communicative approach in Great Britain and the Soviet Union	91
---	----

IV. CASE STUDIES

Efurosibina ADEGBIJA, Learners' strategies for improving English: a case study of Nigerian undergraduates	103
Mirosława STAWNA, The communicative approach in the classroom: a diagnostic study	113

V. BOOK REVIEWS AND ANNOTATIONS

T. Buntgarten (Hrsg.), <i>Wissenschaftssprache und Gesellschaft</i> (Andrzej Z. BZDEGA).	123
E. Apeltauer (Hrsg.), <i>Gesteuerter Zweitsprachenerwerb</i> (Werner REINECKE)	125
K. R. Bausch, F. G. Königs, R. Kogelheide (Zusammenstellung & Redaktion),	

	<i>Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung</i> (Werner REINECKE) . . .	129
K.-R. Bausch, F. G. Königs (Hrsg.), <i>Sprachlehrforschung in der Diskussion</i> (Jan KORZENIEWSKI)		134
F. G. Königs (Hrsg.), <i>Manuskripte zur Sprachlehrforschung</i> (Jan KORZENIEWSKI)		138
R. Ehnert, H.-E. Piepho (Hrsg.), <i>Fremdsprachenlernen mit Medien</i> (Gothild LIEBER)		140
Autorenkollektiv, <i>Funktionen, Gestaltung und Einsatz von Unterrichtsmitteln im Englischunterricht</i> (Kazimiera MYCZKO)		144
H. Breitung, R. König, I. Schwarz, <i>Zu Gestaltung und Einsatz komplexer Lehr- und Lernmittel im Deutschunterricht für Ausländer</i> (Maria SAWICKA)		147
R. Brütting, <i>Literaturdidaktische Kommunikationsforschung</i> (Aleksander KOZŁOWSKI)		148
W. Melde, <i>Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht</i> (Halina MALEŃCZYK)		153
Autorenkollektiv unter Leitung von G. Michel, <i>Sprachliche Kommunikation (Einführung und Übungen)</i> (Halina MALEŃCZYK)		157
E. I. Passow, <i>Kommunikatiwnyj metod obuczenija inozazyčnomu goworeniju</i> (Marek SZALEK)		161
R. Bamberger, E. Vanecek, <i>Lesen — Verstehen — Lernen — Schreiben</i> (Maria SAWICKA)		163
I. Poldauf, <i>English word stress. A theory of word-stress patterns in English</i> (Stanisław PUPPEL)		164
R. Freudenstein, C. V. James (eds), <i>Confidence through competence in modern language learning</i> (Teresa SIEK-PISKOZUB)		167
H. Küpper, <i>Illustriertes Lexikon der deutschen Umgangssprache</i> (Vesselin VAPORDSHIEV)		172
B. Voss (ed.), <i>Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht</i> (Wojciech MEHL)		174
C. Brumfit, H. Lunt, J. Trim (eds), <i>Second language learning: research problems and perspectives</i> (Wojciech MEHL)		175
D. Strauss, <i>Didaktik und Methodik. Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung</i> (Jan KORZENIEWSKI)		176
K.-R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen, H.-J. Krumm (Hrsg.), <i>Empirie und Fremdsprachenunterricht</i> (Barbara SKOWRONEK)		178
H. Stiefenhöfer, <i>Lesen als Handlung</i> (Barbara SKOWRONEK)		179
G. Zimmermann, <i>Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts</i> (Barbara SKOWRONEK)		181
G. Zimmermann, E. Wißner-Kurzawa, <i>Grammatik lehren, lernen, selbstlernen</i> (Barbara SKOWRONEK)		182
K.-R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen, H.-J. Krumm (Hrsg.), <i>Forschungsgegenstand Richtlinien</i> (Barbara SKOWRONEK)		183
VI. PUBLICATIONS RECEIVED		185

WELCHE AUFGABEN UND ÜBUNGEN BEI LITERARISCHEN TEXTEN?

(WHICH TASKS AND EXERCISES CAN BE USED WITH LITERARY TEXTS?)

MARTIN LÖSCHMANN

Karl Marx University, Leipzig

Received December 1987

ABSTRACT. Starting with a number of views on the use of literary texts, the author presents tasks and exercises for meaningful teaching from them. This presupposes instruction that is based on communication, creativity, *Landeskunde* and on the use of technical equipment. Special attention is paid to the problem of how reality is reflected in literature, and to the discrepancy between saying and meaning on the one hand and reception on the other. Two texts serve as an illustration of exercises for text reception, text reproduction and text production.

1. DER LITERARISCHE TEXT KOMPLETTIERT DEN TEXTKANON DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

Es gilt heute wohl als unbestritten, daß literarische Texte den Textkanon eines kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterrichts (FU) auf allen Unterrichtsstufen bereichern. Freilich wird damit keineswegs einer Reliterarisierung des FU das Wort geredet und implizite etwa W. Gruhns Methode (für das Selbststudium) bekräftigt, „ein etwas umfangreicheres belletristisches Buch auszuwählen, es zunächst in der Muttersprache und dann immer wieder in der Fremdsprache zu lesen“¹. Dagegen bleibt strittig, in welchem Maße literarische Texte den FU stimulieren und damit effektiveren können. Extremauffassungen sind hier nicht zu übersehen. Doch weder eine Rückkehr zum FU als Literaturunterricht unseligen Gedenkens noch eine Ignorierung der Spezifika künstlerischer Texte im Namen der Kommunikation sind der Schlüssel zu einem wirkungsvollen Unterricht, vielmehr kann es nur darum gehen, die spezifischen Leistungspotenzen literarischer Texte im Rahmen eines kommunikativ orientierten, landeskundlich durchdrungenen, problemhaften und kognitiv determinierten, kreativ gestalteten, technikgestützten FU zu bestimmen. Sie können nur — wie an anderer Stelle gezeigt

¹ W. Gruhn (1984): *Sprachen lernen — (k)ein Problem?*, Leipzig, Jena, Berlin, S. 149.

worden ist² — zu dem Schluß führen, daß literarische Texte, abgesehen von weit fortgeschrittenem Unterricht, immer nur den Textkanon komplettieren und nicht dominieren können. Daß literarische Texte auf allen Stufen eine Rolle spielen sollten³, ist darin enthalten, wobei selbst auf der Grundstufe keine zwingende Notwendigkeit besteht, sich etwa auf die „konkrete Poesie“ zu beschränken. Ausgehend von einer solchen Einordnung, soll im folgenden erörtert werden, wie mit Hilfe entsprechender Aufgaben und Übungen die Wirkungspotenzen literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht zur Geltung gebracht werden können. Als Beispiele werden gewählt: Brechts *Fragen eines lesenden Arbeiters* und Knoblochs Feuilleton *Am Rande der Liebe II*. (Vgl. Texte am Ende des Artikels).

2. DAS DIDAKTISCH-METHODISCHE INSTRUMENTARIUM DER ARBEIT AN LITERARISCHEN TEXTEN BEDARF DER SPEZIFIZIERUNG

Die Spezifizierung des didaktisch-methodischen Instrumentariums der Arbeit an literarischen Texten ist um so dringlicher, als mancherorts in Deutschlehrbüchern und im Unterricht immer noch eine Gleichsetzung der Aufgaben- und Übungsgestaltung zu literarischen und nichtliterarischen Texten zu beobachten ist. Sie läßt gelegentlich immer noch den literarischen Text „zum Exerzierfeld für grammatische und lexikologische Übungen“⁴ werden. Welchen Sinn soll es haben, wenn z. B. das reimlose Gedicht mit unregelmäßigen Rhythmen von Brecht zum Übungsfeld der Fragebildung gemacht oder als Lückentext angeboten oder sogar verlangt wird, die Fragen „anders zu sagen“ („Sagen Sie die Sätze anders!“), wo sie doch so überzeugend, geradezu suggestiv formuliert worden sind? Oder man erinnere sich nur an den Einsatz von Mehrfachwahlantworten (multiple choice): Ist die „alte Dame“ in *Am Rande der Liebe II* verheiratet, verlobt, verliebt oder ledig? Mit einer solchen Befragung des Textes wird die Tragödie einer Rentnerin, die ja nicht nur der erste Weltkrieg, sondern der Krieg überhaupt für sie gebracht hat, ins Lächerliche gezogen und ein Teil der emotionalen Wirkung von vornherein zerstört. Was bei nichtliterarischen Texten noch angehen mag, geht bei literarischen am Wesen vorbei, schon deshalb, weil gerade

² Vgl. M. Löschmann (1984): Kommunikative Orientierung des Fremdsprachenunterrichts und Einsatz literarischer Texte — kein Widerspruch. In: *Deutsch als Fremdsprache* 6, S. 367—371 u. M. Löschmann/G. Schröder (1984): *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht*, Leipzig.

³ Vgl. z. B. auch H. Weinrich (1984): Literatur im Fremdsprachenunterricht — ja, aber mit Phantasie. In: *Unterrichtspraxis und theoretische Fundierung in Deutsch als Fremdsprache*. Hrsg. v. H. L. Ludwig, München, S. 227—243.

⁴ G. Lerchner (1978): Bezugsforderungen von linguistischen und literaturwissenschaftlichen Kategorien bei der Vermittlung literarischer Texte. In: *DaF* 4, S. 193.

bei Gedichten oft die Kundgabe- und Appellfunktion der Sprache (K. Bühler) vorherrschend ist. Andererseits werden nicht selten literarische Texte mit literaturwissenschaftlichen Interpretationen belastet. Da wird die Dichterbiografie behandelt, das Genreproblem erörtert, der Text in literaturwissenschaftliche und -historische Bezüge eingebettet. Darüber wird leicht der Leser, der Rezipient, der Lerner vergessen und ein Zugang zur Literatur, wie er in der Alltagskommunikation, im Umgang mit Literatur normalerweise üblich ist, verschüttet. Wer hat nicht schon die Erfahrung gemacht, wie ein solcher Zugriff für die Dichtung zum Würgegriff werden kann. Das aber läßt sich verhindern, wenn der literarische Text als Rezeptionsvorgabe aufgefaßt wird, mit der der Lerner sich eigenständig auseinandersetzen hat. Damit tritt die Text-Leser-Beziehung in den Mittelpunkt der Betrachtung. Daß diese Auseinandersetzung auch vergnüglich und genußvoll sein sollte, muß wohl nicht betont werden⁵. Wie soll aber Freude aufkommen, wenn einerseits die erwähnten Übungen absolviert und andererseits Fragen nach dem Motto gestellt werden: Was will der Dichter damit sagen? Angesichts der angedeuteten Tatbestände und der nicht genügend bestimmten Rolle von Literatur im FU drängt sich die Frage nach der Spezifik der Aufgaben- und Übungsgestaltung bei literarischen Texten auf. Im Rahmen dieses Beitrages kann es sich nur um die Erörterung ausgewählter Probleme handeln, zu denen Anmerkungen gemacht werden.

3. DIE SPEZIFIK DER POETISCHEN KOMMUNIKATION DETERMINIERT ENTSCHIEDEND DIE AUFGABEN- UND ÜBUNGSGESTALTUNG

Es gehört zum gesicherten Bestand der Didaktik, daß die Aufgaben- und Übungsgestaltung ziel-, stoff- und bedingungsabhängig ist. Wenn ich im folgenden den Stoffaspekt exponiere, wird diese gesicherte Erkenntnis keineswegs aufgegeben. Da der literarische Text seinen spezifischen Beitrag zur Erfüllung der jeweiligen Bildungs- und Erziehungsziele zu leisten hat und nicht etwa jenseits dieser Zielstellung angesiedelt ist, hat die Ausprägung der Spezifik der Aufgaben- und Übungsgestaltung mit Blick auf diese Ziele zu erfolgen. Das heißt: Es muß gefragt werden, in welcher Weise der in Frage kommende Text zur Entwicklung sprachlich-kommunikativen Könnens auf der Basis solider Sprach-, aber auch Sachkenntnisse, in die landeskundliche eingeschlossen sind, und zur Persönlichkeitsbildung im gegebenen Rahmen beiträgt. Zugleich muß das Verstehen von Literatur des Zielsprachlandes und der Gedankenaustausch darüber im Rahmen der Alltagskommunikation im Sinne interkultureller Verständigung selber Ziel des Unterrichts sein.

⁵ Freilich gehe ich nicht so weit wie N. Groeben (1979): *Literaturrezeption zwischen Genuß und Erkenntnis*. In: H. Mainusch (Hrsg.): *Literatur im Unterricht*, München, vom „Einüben von Genußfähigkeiten“ die Rede ist.

Wenn dies wesentliche Ziele beim Einsatz literarischer Texte sind, dann genügen folgende Fragen zu dem großartigen Gedicht von Bertolt Brecht *Fragen eines lesenden Arbeiters* nicht: „Stehen die Namen von großen Männern auch in Ihrem Geschichtsbuch? Finden Sie Geschichte interessant oder langweilig? Warum halten Sie es für richtig, daß man in der Schule Jahreszahlen lernen muß? Was ist Ihrer Meinung nach in der Geschichte am wichtigsten?“⁶ Liest man das Gedicht, wird schnell deutlich, daß es ganz andere Fragen aufwirft. Es werden nämlich die tatsächlich geschichtstragenden Kräfte ins Bild gerückt. So wäre u. a. zu fragen, aus welcher Sicht die Fragen gestellt werden, welche Geschichtsbücher denn bei Brecht gemeint sind. Wenn Klarheit darüber herrscht, könnte der nächste Schritt gegangen werden: „Stehen die Namen von großen Männern auch in Ihrem Geschichtsbuch?“ So wichtig gerade bei literarischen Texten der persönliche Zugang ist, sowenig kann dieser Bezug voraussetzungslos hergestellt werden, denn die Sicht des Arbeiters ist die Position marxistischer Geschichtsschreibung und -betrachtung, weshalb der Geschichtslehrer Riebenlamm in dem bekannten Roman *Die Aula* von Kant das Gedicht bemüht, um seine Geschichtsauffassung kenntlich zu machen: „Los, Leute zurück zu Bertolt Brechts Frage und damit zur ersten Regel unserer neuen Geschichtsbetrachtung: ‚Wer baute das siebentorige Theben?‘, das ist, was uns interessiert, das werden wir fortan immer fragen, und wenn wir die Antworten, die wir darauf bekommen, säuberlich auffädeln, werden wir eines Tages ahnen, was Geschichte ist“⁷.

Das Beispiel macht schon deutlich: Die Wirkungen literarischer Texte im Bildungs- und Erziehungsprozeß beruhen auf dem Reiz des Erkenntnisobjekts, das durch sie in den Unterricht eingebracht wird. Dieser Reiz ergibt sich aus der individuellen literaturschöpferischen Widerspiegelung der Wirklichkeit, der Aneignung der Welt, ihrer ästhetischen Wertung, den auf ästhetische Weise vermittelten Einsichten in die Realität, in das gesellschaftliche Leben eines Landes. Entscheidend dabei ist: Literarische Texte ermöglichen „Einblicke in die Menschenwelt“⁸. Es sind gerade diese Einblicke, die das gegenseitige Verstehen der Völker fördern, nicht zuletzt deshalb, weil sie Fremdheit abbauen helfen. Indes darf der literarische Text auf Grund seiner Beschaffenheit nicht direkt auf die objektive Realität und die Kommunikationsgemeinschaft bezogen werden. Die wiederholt herausgearbeitete Unterscheidung von Abbildung und Darstellung bzw. der „doppelten Kodierung“

⁶ Vgl. z. B. Szanyi (1982): *Német nyelvkönyv*, Bd. IV, Budapest, S. 24.

⁷ H. Kant (1965): *Die Aula*, Berlin, S. 83.

⁸ D. Schlenstedt (1981): Problemfeld Widerspiegelung. In: *Literarische Widerspiegelung*, Berlin u. Weimar, S. 157. Vgl. auch das Internationale Deutschlehrersymposium „Fremdsprachenunterricht Deutsch im Dienste der Völkerverständigung“. Thesen. Moskau 23.–26. September 1985. Moskau 1985.

(einer sprachlichen und poetischen)⁹ hat weitreichende Bedeutung für die Aufgaben- und Übungsgestaltung. Sie muß die Diskrepanz zwischen Textdenotat und Textreferenz in Rechnung stellen. Nach Lerchner referiert die sprachliche Bedeutung des Textes „auf ein fiktives Abbild. Aber in diesem Funktionszusammenhang operieren einzelne sprachliche Zeichen, die ihrerseits denotative Bedeutungen haben“, wobei „diese denotativen Komponenten der Textsegmente eine — natürlich komplexe, strukturierte — denotative Bedeutung des Gesamttextes konstituieren. Deren vom Sprachsystem her, also paradigmatisch bestimmte reale Abbildrepräsentation gerät jedoch in partiellen Widerspruch zu dem fiktiven, ‚gemeinten‘ Abbild, das der literarische Text als Ganzheit repräsentiert“¹⁰. Weil die Dinge so liegen, wäre es schon problematisch, wenn die Aufgaben- und Übungsgestaltung zu Brechts Gedicht die Gedichtsrezeption zur Geschichtslektion geraten ließe — etwa nach dem Motto: Wer war Cäsar, Philipp von Spanien, Friedrich der Zweite? Vielmehr geht es eben darum, die geschichtstragenden Kräfte zu erkennen, und zwar durch die im Gedicht vorgegebenen Antworten, die zugleich in Frage gestellt sind. Die entsprechenden Bestimmungs- und Entscheidungsfragen, die wie auch der nach dem Muster dialogischer Sprechweise komponierte Text für die Spracharbeit durchaus ergiebig sein können, sofern sie in die Interpretation einbezogen werden, erweisen sich als äußerst stimulierend. Nicht von ungefähr stehen ja z. B. am Ende des Gedichts zwei Bestimmungsfragen, deren Beantwortung sich der Hörer bzw. Leser nicht entziehen kann

Wer kochte den Siegesschmaus?
 Alle zehn Jahre ein großer Mann.
 Wer bezahlte die Spesen?
 So viele Berichte.
 So viele Fragen.

Gewiß ist ein bestimmtes Denotatswissen erforderlich, das auch landeskundlich relevant und möglicherweise sogar als Hintergrundwissen unabdingbar ist, aber darin darf sich die Behandlung des Gedichts nicht erschöpfen. Detaillierte Geschichtskennntnisse sind nicht erforderlich, um es zu verstehen. Man braucht z. B. nicht zu wissen, wann die zitierten Potentaten gelebt haben und worin ihre historische Bedeutung im einzelnen zu sehen ist. Überhaupt macht das pädagogische Bemühen um ein „vollständiges Verstehen literarischer Texte“ ihre Rezeption oft schwerfällig und grenzt ihren Einsatz unnötig ein. Wir lesen doch auch literarische Texte in der Muttersprache immer wieder und dringen dabei in tiefere Sinnschichten ein, lesen sie auf Grund neuer gesellschaftlicher und individueller Erfahrungen anders. Aus

⁹ G. Lerchner/H.-G. Werner (1975): Probleme der semantischen Analyse eines poetischen Textes. In: *Weimarer Beiträge* 10, S. 100ff.

¹⁰ G. Lerchner (1984): *Sprachform von Dichtung*, Berlin u. Weimar, S. 25.

diesen Gründen muß wohl überlegt werden, was vor der Begegnung mit dem Text als Minimum an Verstehensvoraussetzungen zu schaffen ist. Sie könnten z. B. eine Assoziation zu den geschichtstragenden Kräften unserer Zeit — etwa die Besinnung auf die Kraft der Friedensbewegung — verhindern.

Auch bei Knoblochs Parabel hätte die Aufgabenstellung das Mitgeteilte und Gemeinte in Beziehung zu setzen, die Zuwendung zum Rezipienten, zu seinen Erfahrungen, Gefühlen, Stimmungen kenntlich zu machen. Entsprechende strukturelle Spezifika (Textkonstituenten) müssen dabei erfaßt werden, denn sie sind an der Konstituierung des Textsinns beteiligt. Dazu wäre zum einen die erste Satzhälfte als Monolog eines potentiellen Käufers herauszuarbeiten, der mit einem Angebot konfrontiert wird (interessant dabei die Aufnahme der Werbesprache) und zum anderen die Bindung des begehrten Objekts an das Subjekt, an die alte Dame, um deren Hochzeitsgeschenk es sich ja handelt. Indem sie sich nun nach vielen Jahren der Einsamkeit im hohen Alter von dem Eßservice trennt, wird der Leser darauf verwiesen, daß eine Tafel nicht gedeckt worden und eine Gemeinschaft von zwölf Personen nicht zustande gekommen ist. Damit wird am Beispiel des Alltäglichen die menschliche Tragödie sichtbar, die der Krieg verursacht¹¹. Daß dabei auf einen Roman von Arnold Zweig angespielt wird — auf *Junge Frau von 1914* — ist bei der Interpretation nicht so entscheidend, wenngleich Knobloch mit dem Zitat einen Dichter würdigt, der diese Zeit göltig in seinen bekannten Romanen gestaltet hat.

Aus dem Erörterten ergibt sich: Die literarische Texte charakterisierenden Widersprüche zwischen Mitgeteiltem und Gemeintem, dem Abbild und dem Dargestellten, aber auch der Einheit und Widersprüchlichkeit zugleich von Inhalt und Form, der Verweisungscharakter müssen durch die Aufgaben- und Übungsgestaltung verdeutlicht und für die Kenntnisgewinnung und Könnensentwicklung in Einheit mit der Persönlichkeitsentwicklung produktiv gemacht werden.

4. DIE AUFGABEN UND ÜBUNGEN BEZIEHEN SICH AUF DAS WAHRNEHMEN DES TEXTES, DAS ERFASSEN DES MITTEILUNGSGEHALTES UND DAS ERSCHLIESSEN DES GEMEINTEN

Da der literarische Text als Ergebnis von Kommunikation betrachtet wird und seine Erzeugung grundsätzlich den gleichen Gesetzmäßigkeiten unterliegt wie die eines nichtliterarischen, kann für die Beschäftigung mit literarischen Texten bei entsprechender Zielstellung zunächst das gleiche didaktisch-methodische Instrumentarium zur Anwendung kommen wie bei den nichtliterarischen. Allerdings wird es durch das Besondere der poetischen

¹¹ Vgl. auch die Interpretation des Feuilletons, das aber mehr als Parabel zu fassen ist, bei B. G. Jäckel (1984): Samenkorn Kurzprosa. In: *NDL* 2.

Kommunikation modifiziert bzw. machen sich völlig neue didaktisch-methodische Vorgehensweisen erforderlich.

So unterscheide ich bei der Behandlung literarischer wie nichtliterarischer Texte Aufgaben und Übungen zur Textrezeption (1), zur -reproduktion (2) und zur -produktion (3). Nach ihrer Stellung sind auseinanderzuhalten Aufgaben und Übungen zur Vorbereitung von Textrezeption, -reproduktion und -produktion, Aufgaben und Übungen, die die Textreproduktion und -produktion begleiten, und Aufgaben und Übungen zur Nachbereitung der Textrezeption, -reproduktion und -produktion¹².

(1) Die Aufgaben und Übungen zur Rezeption beziehen sich vornehmlich auf die inhaltliche und sprachliche Vorbereitung der Rezeption, d. h. auf das Wahrnehmen des Textes mit seinen sprachlichen und nichtsprachlichen Informationen, das Erfassen des Mitteilungsgehalts, weniger auf das Erschließen des Gemeinten. Von hier aus muß wohl überlegt werden, welche unbekannt Wörter bzw. Sachverhalte im voraus semantisiert werden müssen. Das ist besonders deshalb erforderlich, weil das Erschließen des Textsinns dadurch erschwert wird, daß oft neue Wörter semantisiert und gedeutet werden müssen. Deshalb hat man gerade bei literarischen Texten diesen unbekannt Einheiten besondere Aufmerksamkeit zu schenken, vor allem dann, wenn im Text nicht genügend Erschließungshilfen gegeben und sie in einschlägigen Wörterbüchern womöglich nicht zu finden sind. In unserem ersten Beispieltext könnten das sein: herbeischleppen, Ersaufende, Spesen ... ; im zweiten: Gebrauchwarenladen, Jugendstil, Kriegstrauung ... Entsprechende Wortschatzvermittlung und Erschließungsübungen zielen auch auf Metaphern, Bilder, Vergleiche u.a.m. Fraglos steht die Arbeit am Wortschatz bei der Behandlung literarischer Texte im Mittelpunkt der Spracharbeit, zumal die Forderung gilt, daß die grammatischen Grundstrukturen möglichst bekannt sein sollten. Bei nichtliterarischen Texten ist die Steuerung des Rezeptionsprozesses von Belang, erleichtern sie doch als Orientierungshilfe bzw. Leseanleitung insofern die Rezeption, als sie die für das Verstehen so wichtigen Erwartungshaltungen ausprägen helfen. Indes derartige Leitfragen bewähren sich aber nur bedingt bei literarischen Texten — bei Gedichten noch weniger als bei Prosatexten. Es besteht bei ihrem Einsatz leicht die Gefahr der Gängelei, des Eingreifens in die Interaktion von Leser und Text. Die für die Begegnung mit literarischen Texten so bedeutsame divergierende Phase der Texterarbeitung und -verarbeitung, in der die Lerner spontan und ohne Korrektur und Wichtung durch den Lehrer ihre Meinungen zum Text äußern und ihre Interpretation vorschlagen, würde stark eingeschränkt. Im Grunde genommen wird durch

¹² Vgl. ausführlicher Löschmann/Schröder, a.a.O., S. 61ff.

die Leitfragen gleich auf die konvergierende Phase hingearbeitet, in der die Vorschläge sondiert, am Text überprüft, akzeptiert oder verworfen werden, wobei selbstverständlich mehrere Lesearten zugelassen werden.

- (2) Aufgaben und Übungen zur Reproduktion umfassen zum einen das laute Lesen, das künstlerische Vorlesen und zum anderen das Wiedergeben eines Textes bzw. Teiltexes. Dabei sollte das wörtliche Wiedergeben auf solche Texte beschränkt bleiben, die so bedeutsam sind, daß sie des Zitierens wert sind. Der Anfang des Gedichts von Brecht könnte durchaus auswendig gelernt werden. Zu den reproductiv-produktiven Aufgaben und Übungen gehören bekanntlich vor allem die mehr oder weniger freie Wiedergabe des Inhalts, die Nacherzählung, die Wiedergabe der Fabel, der künstlerischen Idee, das Dialogisieren und Dramatisieren (Rollenspiel). Die Aufforderung zur Wiedergabe kann sich auch nur auf die Ebene der dekodierten Mitteilung als eine mögliche Voraussetzung beziehen, den Textsinn besser zu erschließen. Zum Beispiel wäre es denkbar, die Aussagen über die Potentaten zusammentragen zu lassen, um sie danach mit den bohrenden Fragen zu konfrontieren. Reizvoll wäre es sicherlich, wenn authentische Darstellungen aus einem entsprechenden Geschichtsbuch herangezogen würden. Beim zweiten Beispiel bietet sich geradezu an, zunächst den Vorgang des Verkaufs des Eßservices darzustellen. Wichtig dabei ist, daß diese Aufgaben möglichst kommunikativ determiniert werden: Wem erzähle ich mit welcher Intention den Inhalt der Kurzgeschichte? Um solches Handeln zu ermöglichen, muß die ästhetisch geformte Sprache, die nur bedingt Musterfunktion für eigene Äußerungen übernehmen kann, oft in Standardsprache umgeformt werden. Dazu sind Paraphrasierungen unabdingbar. Das heißt, der Lerner muß die Sprache des Kunstwerks mit Hilfe von Substituierungen, Transformationen, Komprimierungen, Expandierungen und umfangreicheren Neuformulierungen in die eigene übertragen¹³. Das muß nun in Tat geübt werden, zumal gerade von hier aus der Impuls zur Dynamisierung und Sensibilisierung des Sprachbesitzes ausgeht.
- (3) Während sich die Aufgaben und Übungen zur Rezeption in erster Linie auf die vorbereitende Phase der Textarbeit beziehen und die zur Reproduktion im Zentrum der Texterarbeitung stehen, bestimmen die Aufgaben und Übungen zur Textproduktion die Phase der Textverarbeitung und -überschreitung. Sie sind in hohem Maße auf das Einbringen des eigenen Rezeptionsertrages, des individuellen Hör- bzw. Leseergebnisses und seiner Wertung aus. Die Übergänge zwischen Textverarbeitung und -überschreitung sind fließend. Erstere zielen auf die Verdeutlichung des

¹³ Vgl. ausführlicher Marianne Löschmann/M. Löschmann (1982): Funktion und Gestaltung von Aufgaben und Übungen zur Paraphrasierung. In: *DaF* 1, S. 10–22.

Textsinns und konturieren die Beziehung Leser—Text. Letztere führen vom Text weg, werden noch vom Wirkungspotential des jeweiligen Textes gespeist, aber nicht mehr von ihm direkt bestimmt. Es sind oft weiterführende Betrachtungen und Diskussionen, auch Sprachübungen, die auf den Text in meist assoziativer Weise Bezug nehmen, gehören hierher. Wichtig ist dabei nur, daß sie von der eigentlichen Behandlung des literarischen Textes abgesetzt werden. Die zitierte Frage „Warum halten Sie es für richtig, daß man in der Schule Jahreszahlen lernen muß?“ könnte u. U. zu diesem Aufgaben- und Übungstyp gerechnet werden. Während die existentiellen Grunderfahrungen wie Alter, Einsamkeit, Trennung in *Am Rande der Liebe II* noch unmittelbarer Bestandteil der Textinterpretation sind, wäre eine Diskussion um die Folgen eines Nuklearkrieges eher der Phase der Textüberschreitung zuzuweisen. Da die Sprache der Interpretation und des Wertens nicht die des Kunstwerkes sein kann, muß durch angemessene Übungen gesichert werden, daß die Lernenden in die Lage versetzt werden, sich mit ihrem Sprachbesitz verständlich zu machen. Ein Minimum an fachspezifischen sprachlichen Mitteln ist dafür unabdingbar. Ausdrücke wie Thema, Fabel, Motiv, Konflikt oder anregend, problematisch, widersprüchlich (in unserem Fall vielleicht Behauptung, Gedicht, Reim, dialektisch) müßten schon beherrscht werden. Ein derartiges Minimum, das nicht das einer Fachsprache für Literaturbehandlung sein soll, gibt es noch nicht. Um es zu ermitteln, müßte man untersuchen, wie sich der Austausch über rezipierte Kunstwerke in der Alltagskommunikation vollzieht; denn darum muß es gehen, sofern die Adressaten keine Germanisten sind.

5. FÜR DEN EINSATZ LITERARISCHER TEXTE GIBT ES KEIN EINHEITLICHES DIDAKTISCH-METHODISCHES ABLAUFSHEMA

Die ausgeprägte Individualität literarischer Texte problematisiert die Fixierung eines ein für allemal geltenden Ablaufschemas¹⁴. Nicht jeder Text muß vorbereitet und interpretiert werden. So hängt das Vorgehen schon davon ab, ob der Text „nur“ gelesen oder zugleich als Sprech- und Höranlaß dienen soll. Brechts Lehrgedicht gibt Denkanstöße und eignet sich daher als Sprech- und Höranlaß. Dagegen könnte man es bei *Am Rande der Liebe II* damit bewenden lassen, daß eine bestimmte Nachdenklichkeit erreicht wird. Aufgaben zum Dichten bzw. Weiterdichten in der fremden Sprache halte ich dagegen für

¹⁴ Vgl. dazu auch den Sektionsbericht „Auswahl und Behandlung literarischer Texte“ von E. Marsch (1986). In: *VIII. Internationale Deutschlehrertagung 4.–8. August 1986*. „Ziele und Wege des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache. Sein Beitrag zur interkulturellen Verständigung“. Tagungsbericht, Bern, S. 140f.

strittig, auch wenn wie auf der Berner IDV-Tagung 1986 plausible Beispiele vorgetragen werden können. Wer um die geringe, äußerst begrenzte sprachlich-kommunikative Kompetenz gerade auf der Grund- und Oberstufe weiß, wird eine solche Übungsform nicht in extenso vorschlagen, wonach aus vorgegebenen Wörtern ein Gedicht im Sinne der „konkreten Poesie“ nach dem Motto *learning by doing* zu schreiben ist. Zur Auflockerung des Unterrichts, zur Abwechslung und damit auch zur Aktivierung kann sicherlich das „Erstellen“ eines Gedichtes in der fremden Sprache nach einem entsprechenden Muster dienen. Nur wird ein solches Ziel immer eine Randzone des FU bleiben. Das gilt selbst für den Muttersprachunterricht, erst recht für den FU. Es ist etwas anderes, wenn Leerstellen ausgefüllt oder nach Varianten gefragt wird, die die gefundene Lösung des Dichters als besonders wirkungsvoll erscheinen lassen: Welche Herrscher hätte Brecht auch nennen können? Bei aller Variabilität muß gesichert werden, daß die Behandlung des künstlerischen Textes motiviert ist, die rezeptionsvorbereitende Phase zu angemessenen Leseanforderungen führt, die ganzheitliche Aufnahme des Textes ermöglicht wird, auch dadurch, daß einer Erst- eine vertiefende Rezeption folgt und die Texterarbeitung und -verarbeitung mit einem möglichst genußvollen Erleben des Gesamttextes abschließt, neben dem Was auch das Wie erfaßt wird. Obwohl die Rezeption einen individuellen Prozeß darstellt und von den Erfahrungen, der Weltanschauung, dem Wissen und Können des Lesers u.a.m. bestimmt wird, muß das Textverständnis an den Textgegebenheiten überprüft und objektiviert werden. Auf die wechselseitigen Bezüge der verschiedenen Informationsebenen ist dabei besonders zu achten. Das alles bedingt eine Aufgaben- und Übungsgestaltung, die zur Kreativität der Lernenden anhält, die bei keinem anderen Text so aufgerufen ist wie beim literarischen.

Bertolt Brecht: Fragen eines lesenden Arbeiters

Wer baute das siebentorige Theben?
 In den Büchern stehen die Namen von Königen.
 Haben die Könige die Felsbrocken herbeigeschleppt?
 Und das mehrmals zerstörte Babylon —
 Wer baute es so viele Male auf? In welchen Häusern
 Des goldstrahlenden Lima wohnten die Bauleute?
 Wohin gingen an dem Abend, wo die Chinesische Mauer fertig war
 Die Maurer? Das große Rom
 Ist voll von Triumphbögen. Wer errichtete sie? Über wen
 Triumphierten die Cäsaren? Hatte das vielbesungene Byzanz
 Nur Paläste für seine Bewohner? Selbst in dem sagenhaften Atlantis

Brüllten in der Nacht, wo das Meer es verschlang,
Die Ersaufenden nach ihren Sklaven.
Der junge Alexander eroberte Indien.
Er allein?
Cäsar schlug die Gallier.
Hatte er nicht wenigstens einen Koch bei sich?
Philipp von Spanien weinte, als seine Flotte
Untergegangen war. Weinte sonst niemand?
Friedrich der Zweite siegte im Siebenjährigen Krieg. Wer
Siegte außer ihm?
Jede Seite ein Sieg.
Wer kochte den Siegeschmaus?
Alle zehn Jahre ein großer Mann.
Wer bezahlte die Spesen?

So viele Berichte.
So viele Fragen. (*Gedichte*, Bd. IV, Berlin 1961, S. 45f.)

Heinz Knobloch: *Am Rande der Liebe II*

Im Gebrauchtladen heißt es, daß sie nächste Woche etwas sehr Schönes hereinbe-
kommen, ein Eßservice für zwölf Personen, alles da, alles komplett, später Jugendstil,
wie neu, ganz neu, noch nicht benutzt, originalverpackt, nur ein paar Proben hat die
alte Dame gezeigt, die sich jetzt von ihrem Hochzeitsgeschenk trennt, junge Frau von
1915, Kriegstrauung nannte man das, aber der Mann kam nicht zurück, da hat sie ihr
Geschirr nie auswickeln mögen.

(In: *Zur Feier des Alltags*, Halle/Leipzig 1986, S. 275)

