

GLOTTODIDACTICA

VOL • XXVII (1999)



2005. CZE. 0 8
2007 GRU. 1 6



HORIZON

13201

cd. 42582A 11

08. MAR. 2002

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

GLOTTODIDACTICA

AN INTERNATIONAL JOURNAL
OF APPLIED LINGUISTICS

VOLUME XXVII (1999)

Founding Editor – Ludwik Zabrocki

Editor – Izabela Prokop

Honorary Editorship – Waldemar Pfeiffer

Assistants to the Editor – Sylwia Adamczak, Augustyn Surdyk

Editorial Advisory Board

Albert Bartoszewicz – Olsztyn

Franciszek Grucza – Warszawa

Jacek Fisiak – Poznań

Waldemar Marton – Poznań

Barbara Skowronek – Poznań

Weronika Wilczyńska – Poznań

Władysław Woźniewicz – Poznań

Jerzy Żmudzki – Lublin



POZNAŃ 2000

Adres Redakcji:

Katedra Glottodydaktyki i Translatoryki UAM
ul. 28 Czerwca 1956 r. nr 198
61-485 POZNAŃ, Poland
tel. (+48-61) 831 12 19, tel./fax (+48-61) 831 12 48
e-mail: iprok@amu.edu.pl

Okładkę projektowała
MARIA DOLNA

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2000



Opracowanie redakcyjne i łamanie
ROBERT SCHLAFFKE

Redaktor techniczny
ELŻBIETA RYGIELSKA

425 821 II / Vol. 27
2000

ISBN 83-232-1043-8
ISSN 0072-4769

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Nakład 500 egz. Ark. wyd. 16,00. Ark. druk. 11,75. Papier offset. kl. III, 80 g, 70 × 100.
Podpisano do druku w sierpniu 2000 r. Druk ukończono we wrześniu 2000 r.

DRUKARNIA „AMK”, KOSTRZYN WLKP., UL. SIENKIEWICZA 5

BIBL. UAM

2002 EO 553

CONTENTS

I. ARTICLES

Sylvia ADAMCZAK, Literatur als Kultursensibilisierung? Zur Arbeit mit literarischen Texten im interkulturellen Fremdsprachenunterricht	5
Krystyna ANTKOWIAK, Texte littéraire dans la glottodidactique	27
K. CONNORS, Intuitions of adult L2-Learner and translation students as a guide to analysis in teaching	35
Piotr WOŹNIAK, Edward J. GORZELAŃCZYK, Modern hypermedia systems, which encompass the ability to adapt to the properties of human memory and cognition.	53
Sambor GRUCZA, Didaktische Texte im Bereich der Glottodidaktik. Versuch einer Begriffsbestimmung	63
Joanna KUBASZCZYK, Kognition und Übersetzen. Über das Übersetzen von Konzepten	77
Luise LIEFLÄNDER-KOISTINEN, Übersetzer- und Dolmetscherausbildung in Finnland	91
Weronika WILCZYŃSKA, Apprentissage semi-autonome: Résultats d'une expérience de tutorat	95
Jerzy ŻMUDZKI, Disparität von Attribuierungen in polnischen und deutschen Adjektiv-Substantiv-Kollokationen als Translationsproblem	107

II. REPORTS

Anna PIECZYŃSKA, Festschrift für Professor Ulrich Engel	121
Izabela PROKOP, Hohe deutsche Auszeichnung für Professor Waldemar Pfeiffer	122
Joanna ANDRZEJEWSKA, Kurzbericht über die III. deutsch-polnische Nachwuchskonferenz	123

III. BOOK REVIEWS AND ANNOTATIONS

Ernst Eichler, Gerold Hilty, Heinrich Löffler, Hugo Steger, Ladislav Zgusta (Hrsg.): <i>Namenforschung/Name Studies/Les noms propres. Ein internationales Handbuch zur Onomastik/An International Handbook of Onomastics/Manuel international d'onomastique.</i> (G. Lietz)	125
Janusz Arabski: <i>Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna</i> (A. Übermann)	140
Claudio Nodari: <i>Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur – Pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung</i> (R. Rybarczyk)	142

Edward Bialek, Ewa Hubicka-Kot: <i>Deutsch für Lerner und Lehrer. Band 1: Übungskurs. Band 2: Wiederholungskurs</i> (M. Guz)	144
Anna Bednarczyk: <i>Wybory translatorskie. Modyfikacje tekstu literackiego w przekładzie i kontekst asocjacyjny</i> (J. Kubaszczyk)	147
Sebastian Loskant: <i>Das neue Trendwörterlexikon</i> (L. Zieliński)	148
Saskia Bachmann, Sebastian Gerhold, Bernd-Dietrich Müller, Gerd Wessling: <i>Sichtwechsel neu 1, 2, 3</i> (K. Myczko)	150
Rotraud Cros, Doris Ladiges, Ingeborg Laveau: <i>Huckepack Gemeinsam Lernen macht Spaß</i> (K. Myczko)	152
Andrzej Kątny: <i>Zu ausgewählten Aktionsarten im Polnischen und deren Entsprechungen im Deutschen</i> . Tomasz Czarnecki: <i>Aspektualität im Polnischen und Deutschen. Bedeutungen und Formen in einer konfrontativen Übersicht</i> (M.L. Kotin)	153
Andrzej Kątny und Christoph Schatte (Hrsg.): <i>Das Deutsche von innen und von außen</i> (M. Płomińska, M. Gładysz)	156
Małgorzata Marcjanik: <i>Polska grzeczność językowa. (Polnische Sprachhöflichkeit)</i> (W. Miodęk)	160
Hubert Orłowski: „ <i>Polnische Wirtschaft</i> ”. <i>Nowoczesny niemiecki dyskurs o Polsce</i> (Z. Mielczarek)	164
Albert Raasch (Hrsg.): <i>Deutsch und andere Fremdsprachen – internationale Länderberichte, Sprachenpolitische Analysen, Anregungen</i> (J. Andrzejewska)	168
Mike Beers, Sandra Peters: <i>Antwerp Papers in Linguistics</i> (A. Nowicka, A. Surdyk)	172
Hartmut Schröder, Gerhard Wazel (Hrsg.): <i>Fremdsprachenlernen und interaktive Medien. Dokumentation eines Kolloquiums an der Europa-Universität-Viadrina 21.-24. März 1996 Frankfurt (Oder)</i> . (P. Hostyński)	174
C.H. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone: <i>Stereotype und Vorurteile</i> . (I. Gajewska-Głodek)	179
 IV. PUBLICATIONS RECEIVED	 183
 V. ANNOUNCEMENTS	 185

I. ARTICLES

LITERATUR ALS KULTURSENSIBILISIERUNG? ZUR ARBEIT MIT LITERARISCHEN TEXTEN IM INTERKULTURELLEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

SYLWIA ADAMCZAK

*Adam Mickiewicz University – Poznań
European University Viadrina – Frankfurt/O*

ABSTRACT. The development of intercultural understanding and the ability of transcultural communication have become one of the key concepts of foreign language teaching. A necessary precondition of such a complex concept is, of course, the comparison of native and foreign reality that is often only displayed in the form of stereotyped behaviour patterns in textbook dialogues. In teaching foreign literature, however, a literary text can be a suitable means for students to become more aware of the foreign culture by observing and analysing it from an intercultural perspective.

This article will therefore emphasize the validity of literary texts for preparing students for not only linguistic but also cultural experience. Thus the author will present current conceptions on the role of literature in foreign language teaching, examine specific criteria of the literary text choice for foreign language teaching purposes and provide an overview of current methodological trends for working with such texts.

Literatur war lange Zeit aus der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis verbannt, auch ihre Rolle bei der Verwirklichung der landeskundlichen Komponente wurde nicht anerkannt oder zumindest geringgeschätzt. Man vertrat die Auffassung, daß die Fähigkeit, literarische Texte zu lesen und zu interpretieren in zukünftigen Lebenssituationen der Schüler nur selten vorkommen werde, daß ihre Sprache als Vorbild für die Lernenden unangemessen sei und daß literarische Texte ein irreführendes Bild der fremden Kultur entwerfen (vgl. Endmondson 1993).

Diesen Tatbestand spiegeln ältere Ansätze der fremdsprachlichen Literaturdidaktik wider, die sich vor allem mit einer „werkimmanenten, literaturhistorischen oder gattungstypologischen Betrachtungsweise“ (Heller 1992, 4) beschäftigen (z.B. das herkömmliche Konzept einer „Literaturgeschichte“) oder den Hauptzweck fremdsprachlichen Literaturunterrichts nur im Spracherwerb sehen und literarische Texte vornehmlich als Übungsfeld zur Erreichung fremd-

sprachlicher Kompetenz verwerten. Diese Positionen sind in der gegenwärtigen Welt, einer Welt der hinfällig werdenden Grenzen und wachsender Multikulturalisierung der Gesellschaften nicht mehr haltbar. An ihrer Stelle tritt der individuelle literarische Text in den Mittelpunkt des didaktischen Interesses. Jedoch wird dieser nicht mehr „primär als ein autonomes ästhetisches Gebilde, sondern als Quelle interkultureller Erfahrung eingesetzt, wobei literaturgeschichtliche, textanalytische und sprachmittlerische Aspekte mitberücksichtigt werden“ (Heller 1992, 4).

Die Begegnung mit einem fremdsprachlichen literarischen Text wird heute als ein vielschichtiges interkulturelles Ereignis definiert, dem man sich auf kommunikative und intertextuell/intermediale Weise annähern kann. Diese Forderung nach einer kommunikativen und intertextuellen Vorgehensweise trägt zur Entstehung solcher literaturtheoretischen Richtungen wie Rezeptionsästhetik und *Response Theory* oder „interkulturelle Hermeneutik“¹ und zur Erweiterung des Literaturbegriffs bei, der im Gegensatz zur herkömmlichen Literatur im engeren, fiktional-künstlerischen Sinne („Schöne“ oder „Hohe“ Literatur) sich nicht nur auf die Behandlung der traditionellen Gattungen (Lyrik, Drama, epische Langform) konzentriert, sondern mehr und mehr auf die Texte, die „durch Aktualität, regionale Fixierung, Sachbezug und sozialen Appell pragmatisch auf eine bestimmte Rezeption hin geschrieben und als Mittel zum Zweck des Informations- und Erfahrungsaustausches eingesetzt werden“ (Raddatz 1989, 140).

In diesem Zusammenhang wird Literatur nicht mehr als lineare Widerspiegelung von Realität definiert, sondern als „subjektiv-modellhafte, in unterschiedlichen Diskursen ablaufende Reaktion auf Wirklichkeit, die es in den Texten behutsam zu rekonstruieren und nachvollzuziehen gilt“ (Heller 1992, 4).

Literature is part of our everyday lives to varying degrees, depending on our culture and educational background. (...) In a broader sense literature reflects the culture and the lan-

¹ Im Rahmen des vorliegenden Beitrags ist es nicht möglich, die nahezu uferlose Diskussion um die verschiedenen Prinzipien und Ansätze der Vermittlung von Literatur angemessen zu berücksichtigen. Ich möchte nur grob und verkürzt andeuten, daß die Rezeptionsästhetik und *Response Theory* in den letzten Jahren den größten Einfluß auf die Entstehung der fremdsprachenspezifischen Literaturdidaktik ausgeübt haben. Im Zentrum ihres Interesses steht nicht der literarische Text selbst, sondern die Tätigkeit des Lesers und die literarischen Kommunikationsprozesse zwischen Text und Leser, d.h. zwischen dem deutschsprachigen Text und den fremdkulturellen Rezipienten. Dies führt zu einer Betrachtung deutscher Literatur als „fremdkultureller Literatur“ (Wierlacher 1980, vgl. die kurze Zusammenfassung von Bredella 1995, 63-64 und Riemer 1996, 283). Den Höhepunkt der gegenwärtigen Entwicklungen bildet jedoch erst das interpretative Verfahren der „interkulturellen Hermeneutik“, das der traditionellen Hermeneutik den räumlich-kulturspezifischen Aspekt der Betrachtung der fremdkulturellen Distanz beifügt. Das Verfahren untersucht sowohl die Innen- als auch die Außenperspektive, literaturdidaktisches Lehrziel ist es, „das Eigene und das Fremde“ in seiner kulturspezifischen Differenz zu erkennen (siehe Krusche 1985, Krusche/Wierlacher 1990 sowie Mundzeck 1990).

guage of a society. (...) Therefore when using literature in a foreign language classroom, we are preparing students for an experience that is not only linguistic, but also cultural. Through reading literary works in a foreign language, the reader learns the problems, goals, dreams and values of another people as expressed through time and in another language. (Cassin/Muyskens 1991, 139)

Doch die Behandlung von Literatur im Fremdsprachenunterricht hat spezifische, über den Literaturunterricht in der Primärsprache hinausgehende Ziele und Aufgaben. Hier geht es nicht nur um „Literatur an sich“ (Glaap 1995, 150), also um die Ausbildung literarischer Kompetenz, sondern auch um Literatur als Reflexion einer bestimmten kulturellen Perspektive – auch darum, daß Literatur Sprachwissen vermittelt, indem sie die Verwendung sprachlicher Mittel zum Bestandteil der Fragestellung macht. Daraus resultierend findet die Beschäftigung mit Literatur im FU in einem speziellen Lernkontext statt: die Fremdsprachenlernenden setzen sich nämlich mit fremdsprachiger Literatur unter den besonderen Bedingungen des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs auseinander. Das bedeutet, daß die Zielsprache zugleich Objekt und Verständigungsmittel ist.

Sie ist Objekt, insofern es um das Verstehen von Literatur geht, die in der fremden Sprache geschrieben wurde und als Kulturträger Einblick in die Zielkultur gewährt. Sie ist Verständigungsmittel, weil die jeweiligen literarischen Texte Bezugspunkte für Interpretationsgespräche in der Fremdsprache sind, durch die auch das mündliche und schriftliche Ausdrucksvermögen verbessert werden sollen. Leitendes Prinzip ist hier also die Integration von Sprach- und Sacharbeit. (Glaap 1995, 150)

In diesem Zusammenhang ist die theoretische Begründung eines eigentlichen fremdsprachenspezifischen Literaturunterrichts nicht so leicht. Man versucht zwar die Fülle der Vorschläge und Anstöße aus der „normalen“ Literaturdidaktik zu verarbeiten; man vergißt aber dabei, daß die fremdsprachenspezifische Literaturdidaktik ganz andere Ziele und Methoden hat, die einer eigenständigen wissenschaftstheoretischen Basis bedürfen. Wie groß die Schwierigkeiten sind, eine so aufgefaßte Literaturwissenschaft zu begründen, bestätigt unfreiwillig das diesem Thema gewidmete „Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache“ Bd. 3, 1977. Der thematische Teil sollte sich mit „Aspekten einer Literaturwissenschaft des Deutschen als Fremdsprache befassen, enthält aber praktisch keine spezifischen Beiträge, sondern durchweg „normale“ germanistische Literaturwissenschaft. Daran hat sich seither nichts Wesentliches ändern lassen. Die programmatischen Erklärungen sind auch heutzutage noch unerfüllt. Hans Hunfeld (1980, 507) stellt in diesem Zusammenhang mit Recht fest: „Auch die Einzelaufsätze der jüngsten Zeit können nicht darüber hinwegtäuschen, daß eine Grundlegung der fremdsprachenspezifischen Literaturdidaktik noch geschrieben werden muß.“

Diese kurze Einführung war nötig, um die Erwartungshaltung gegenüber diesem Aufsatz auf das realistische Maß zu reduzieren. Was auf den nächsten

Seiten dieses Beitrags angedeutet wird, beansprucht nämlich lediglich den Charakter eines Denkanreizes und signalisiert eine deutliche Abkehr von einigen traditionellen Positionen und die eigene Meinung der Autorin, die nur die fremdsprachenspezifische Literaturdidaktik zum Thema ihrer Ausführungen macht. Daran anschließend setzt sie sich mit folgenden Fragen auseinander:

- Wie kann der Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht legitimiert werden, d.h. welche Potentiale besitzen literarische Texte, die anderen Textsorten nicht zur Verfügung stehen?
- Nach welchen Kriterien sollen literarische Texte für die Behandlung im Unterricht ausgewählt werden?

Erst danach wird in dem vorliegenden Artikel das Fremdverstehen als literarisch orientierte sprachdidaktische Aufgabenstellung untersucht und literarische Texte als Quelle fremdkulturellen Verstehens in den Mittelpunkt der Erwägungen gerückt, bevor abschließend methodische Prinzipien zur Ausführung eines auf literarischen Texten aufbauenden, interkulturellen Fremdsprachenunterrichts² formuliert werden.

Die Funktionen literarischer Texte im FU

Der Streit darüber, ob der Fremdsprachenunterricht – zumindest auf mehr fortgeschrittenen Stufen auch Literatur berücksichtigen sollte, scheint ausgestanden. Literarische Texte haben inzwischen einen festen Platz im schulisch gesteuerten Fremdspracherwerb. Man schreibt ihnen viele Potentiale zu, die anderen Texten nicht zur Verfügung stehen, man überlegt welche literarischen Textformen in der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis behandelt werden sollten und nach welchen Kriterien sie auszuwählen sind. Die gefundenen Lösungen und eine heftige Debatte darüber zeigen jedoch, daß noch viele von diesen Fragen offen sind. Deswegen möchte ich nun einen bescheidenen Beitrag zur ausgelösten Diskussion leisten, indem ich den Stellenwert des literarischen Textes und seine Rolle sowohl bei der fremdsprachigen Könnens- und Persönlichkeitsentwicklung als auch bei der Verwirklichung der landeskundlichen Komponente im FU näher charakterisiere³.

² Im Zusammenhang mit einem beschränkten Umfang dieses Beitrags muß auf die genaue Skizze der gegenwärtigen Ansätze zum „interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht“ leider verzichtet werden. Ich verweise jedoch auf Buttjes, der „interkulturelles Lernen zum Schlüsselbegriff des Fremdsprachenlernens macht“ (1991, 2) und demonstriert, wie kein anderes Fach so günstige Bedingungen für interkulturelle Erziehung besitzt wie der FU. Der Gedanke von Buttjes wird von vielen Wissenschaftlern in den letzten Jahren aufgegriffen, beispielsweise von Picht (1995), Vollmer (1995) sowie Huneke/Steinig (1997) und Häussermann/Piepho (1996), um nur einige von ihnen zu nennen.

³ Bei dieser Charakteristik soll der Terminus „literarisch“ nicht problematisiert werden. Ich wende ihn wie Claudia Riemer für „jene Texte, die weder nicht-fiktional noch authentisch sind und die ästhetisch-poetische Charakteristiken in ihrer sprachlichen Gestalt aufweisen“ (Riemer 1996, 282).

In den zahlreichen Aufsätzen zur Rolle von Literatur in der fremdsprachigen Unterrichtspraxis werden am häufigsten folgende mögliche Argumente für einen (angemessenen) Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht genannt:

- Effektivierung der Arbeit an den fremdsprachigen Kenntnissen und Fertigkeiten sowie Weiterentwicklung sprachlich – kommunikativer Befähigung,
- Beeinflussung des geistig – praktischen Verhaltens des Menschen,
- Auslösung einer Entspannungsphase im Unterricht,
- Gewinnung landeskundlicher und kultureller Einsichten,
- Erlangen interkultureller Kommunikationsfähigkeit und fremdkultureller Kompetenz.

Wenn man den Beitrag von Literatur bei der Effektivierung der Arbeit an fremdsprachigen Fertigkeiten erörtern will, sollte man zuerst ihre enorme Rolle bei der Wiederholung, Aktivierung und der Reflexion von Wortschatz nennen. Der Wortschatzerwerb wird hier nämlich durch die in literarischen Texten so häufig vorkommenden Wiederholungen, Parallelismen, Variationen und Verweise, aber auch Kontraste unterstützt.

Gerade die funktional bedingte Homogenisierung sprachlicher Mittel in künstlerischen Texten ist es, die den Wortschatzerwerb positiv beeinflussen kann, auch im Sinne der Systematisierung des Wortschatzes. Da in literarischen Texten die angeeigneten Sprachmittel bis an die Grenzen ihrer üblichen Funktionsweise und z.T. völlig neu verwendet werden können, erweisen sich diese Texte zugleich bei aller Problematik wortschatzaktivierend und- reaktivierend, denn beim Sprechen über die Texte werden solche Operationen wie Umschreiben, Transformieren, Substituieren, Reduzieren, Komprimieren, Expandieren usw. ausgelöst, die in diesen Fällen echt motivierend sind. (Löschmann/Schröder 1984, 19)

Die literarischen Texte sind aber nicht nur für Zielsetzungen im lexikalischen Bereich am besten geeignet. Sie können auch didaktische Maßnahmen zur Entwicklung anderer fremdsprachiger Fähigkeiten unterstützen, wie z.B. die Entwicklung des stillen Lesens und die Festigung grammatischer Kenntnisse. Sie bieten auch, wie Harald Weinrich einmal bemerkte, „die beste Gelegenheit sprachlicher und sachlicher Kompetenz zu begegnen und diese Begegnung methodisch zu kontrollieren“ (Weinrich 1984, 232).

Damit haben wir den Bereich der sog. Kompetenzen angesprochen. Nach dem Vorschlag von Böhme und Umlauf (1993, 325) kann sich der Beitrag von Literatur bei der Arbeit an fremdsprachigen Fertigkeiten auf folgende Kompetenzarten beziehen:

- die Sprachsystemkompetenz (z.B. durch die systemlinguistische Analyse)
- die Sprachtätigkeitskompetenz (durch die Nutzung des literarischen Textes für die Entwicklung der Lese-, Sprech-, Schreib-, aber auch Hörkompetenz)
- die kommunikative Handlungskompetenz (z.B. durch die Veranschaulichung von Mitteln der verbalen und nonverbalen Kommunikation im literarischen Text)

Der Einsatz von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht ergibt sich aus der Notwendigkeit, diese Kompetenzarten zu entwickeln. Narrative Kurzprosatexte scheinen für diese Zielsetzung besonders gut geeignet zu sein.

Ein in der Fremdsprachendidaktik bisher zu wenig beachtetes Argument für einen Einsatz literarischer Texte im FU ist die allgemein-pädagogische Funktion von Literatur. Sie – wie jede andere Kunst auch – wirkt bildend und erziehend zugleich. Sie erweitert den Erfahrungsbereich, unterstützt die Herausbildung ideologischer Einstellungen, bereichert die Gefühlswelt, das ästhetische Empfinden, regt die Phantasie an, schärft das Urteilsvermögen, steigert die Erlebnisfähigkeit; allgemeiner ausgedrückt: Die Literatur beeinflusst das geistig-praktische Verhalten des Menschen, besonders seine Beziehung zum Ästhetischen, sie fördert auch die Persönlichkeitsentwicklung. Für den Fremdsprachenunterricht ist auch folgende Tatsache wichtig: Der literarische Text trägt zur Erziehung, zur Achtung von kulturellen Leistungen des Volkes der Zielsprache und zur Relativierung oder zum Abbau von Vorurteilen über das Zielsprachenland bei.

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 Lerners 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 (Eismann/Thurmair 1993, 383).

Mit dem letzten Wort des vorliegenden Zitats haben wir die nächste Funktion von literarischen Texten angesprochen, nämlich ihre motivationsfördernden Auswirkungen, die wiederum einen großen Einfluß auf eine Dynamisierung und Auflockerung des Unterrichtsgeschehens ausüben. Die motivierende Funktion von Literatur ergibt sich dadurch, daß mit literarischen Texten eine Abwechslung in das „Einerlei“ der Arbeit an den Sachprosatexten kommt, die trotz aller Bemühungen von Lehrbuchautoren und Lehrern nicht immer allzu interessant sind, schon deshalb nicht, weil sie wegen der geringen Sprachkenntnisse nur in bescheidenem Maße neue Informationen vermitteln können. Den literarischen Texten wird in diesem Zusammenhang eine auflockernde und stimulierende Wirkung zugeschrieben, so gelten sie besonders anregend zur Meinungsäuße-

rung und Diskussion, da „sie zur Identifizierung einladen und die affektiven Bedürfnisse und die Kreativität der Lerner/innen ansprechen“ (Riemer 1996, 289).

Abschließend möchte ich noch zwei wichtige Potentiale von literarischen Texten betonen und den Leser darauf hinweisen, daß literarische Texte Einblick in das literarische und kulturelle Leben des Zielsprachenlandes anbieten und wichtige Quellen sowie interessanter Gegenstand der Landeskunde sein können, weil sie auf das Charakteristische deuten und schneller zum Wesen der Erscheinung als ein Text aus einem anderen funktionalistischen Bereich führen. Anders als Sachtexte, die in der Regel nur einen kleinen und meist schnell unaktuell werdenden Ausschnitt aus der gesellschaftlichen Wirklichkeit thematisieren, vermitteln gute literarische Texte in der Regel Komplexität. Dabei geht es sicherlich nicht nur um Fakten und Zusammenhänge, sondern auch darum, geistig-kulturelle und weltanschauliche Positionen zur Kenntnis zu nehmen, sowie um Ansichten und Einsichten sowie Verhaltensweisen von Menschen einer bestimmten Gesellschaft. Allerdings ist bei der Aneignung der eben genannten Informationen zu beachten, daß jeder literarische Text Aussagen über mehr oder weniger fiktive Geschehnisse macht. Die landeskundlichen Daten können folglich dem Text nicht direkt, undistanziert entnommen werden, sondern nur auf dem Umweg über die Analyse des Verhältnisses des Schriftstellers zu den interessierenden Sachverhalten der objektiven Realität sowie unter Beachtung der ästhetischen und sprachlichen Besonderheiten literarischer Texte.

Wenn hier von literarischen Texten als Quellen für kulturkundliche Informationen die Rede ist, kann man gleich auf die „Interkulturelle Germanistik“ (Wierlacher und Krusche) eingehen, die neue Legitimationen für den Einsatz literarischer Texte nennt. So ist das von Wierlacher (1980, 149) propagierte „Lehrziel der Kulturmündigkeit“, d.h. interkulturelle Kommunikationsfähigkeit und fremdkulturelle Kompetenz, mit der Vermittlung deutscher Literatur als fremdkultureller Literatur anzugehen. Als Ideal wird die gleichzeitige Vermittlung fremdkultureller und fremdsprachiger Kompetenz angestrebt.

Die gerade genannten Funktionen literarischer Texte prädestinieren sie dazu, Bestandteile auch von sprachlichen Lehrwerken zu werden – vorausgesetzt, daß sie sorgfältig nach bestimmten Kriterien für den Einsatz im FU ausgewählt werden.

Die Kriterien für die Auswahl von literarischen Texten

Bisher war im wesentlichen vom literarischen Text im allgemeinen die Rede. Literarische Texte präsentieren sich jedoch in einer großen Vielgestaltigkeit und weisen einen unterschiedlichen Grad an Literarizität auf. Literatur umfaßt Sprichwörter, Aphorismen, Märchen, Sagen, Fabeln, Lieder, Gedichte, Kurzgeschichten, Romane, Dramen, Feuilletons, um nur einige wichtige Genres zu

nennen. Wenn im folgenden Kriterien für die Auswahl von literarischen Texten beschrieben und dabei auch auf das Problem der Schwierigkeitsgradbestimmung eingegangen werden soll, dann muß diese Differenziertheit literarischer Texte immer berücksichtigt werden. Es ist ein Unterschied, ob Texte ein unmittelbares Abbild der Wirklichkeit enthalten, ob Lyrik oder Prosa, ob eine Literaturverfilmung oder ein Hörspiel behandelt wird. Hinzu kommen die unterschiedlichen Handschriften der Autoren. Es ist keine Frage, daß Texte von Thomas Mann, Peter Bichsel, Christa Wolf oder Kurt Tucholsky unterschiedliche Rezeptionsanforderungen stellen. Diese Vielfalt literarischer Gattungen und Genres, individueller künstlerischer Gestaltungsweisen und die Fülle der gestalteten Stoffe machen deutlich, daß die Auswahl eines literarischen Textes an Lehrbuchautoren und Lehrer hohe Anforderungen stellt und mit vielen unterschiedlichen „Auslesekriterien“ verbunden ist. Generell sind jedoch für die Selektion der literarischen Inhalte für den fremdsprachigen Unterricht folgende Orientierungsmarken maßgeblich:

- lernerbezogene Kriterien (Orientierung an den Adressaten),
- lernzielbezogene Kriterien (Orientierung an den sprachlichen, literarischen und kulturellen Zielen des Fremdsprachenunterrichts),
- textbezogene Kriterien (Kriterien aus der Sicht des Literaturwissenschaftlers, wie z.B. der ästhetische Wert und die Repräsentanz des ausgewählten literarischen Textes).

Die Orientierung an den Adressaten bedeutet, daß die lebensweltlichen Erfahrungen der Lernenden nicht als störend empfunden und ausgeklammert, sondern bewußt bei der Auswahl literarischer Texte berücksichtigt werden. Das bedeutet zum einen die Angepaßtheit an „das kognitive und emotionale Aufnahmevermögen“ (Löschmann/Schröder 1984, 33), das von den vorhandenen Sachkenntnissen, dem Erkenntnisstand, den geistigen, aber auch weltanschaulichen Voraussetzungen, von den Erfahrungen sowie von der Erlebniszähigkeit der Lernenden bestimmt ist, und zum anderen die Angepaßtheit an das fremdsprachige Leistungsvermögen. In diesem Zusammenhang müssen solche Voraussetzungen der Adressaten wie: Alter, Interessen, Bedürfnisse, kulturelle Herkunft, landeskundliche Kenntnisse, Lehr- und Lerntraditionen etc. berücksichtigt werden, d.h. der ausgewählte Text muß vom sprachlichen wie thematischen Schwierigkeitsgrad angemessen sein, er sollte an die Interessen der Lernenden angebunden sein bzw. die Lernenden sollten an der Auswahl beteiligt werden.

Ein weiteres wichtiges Kriterium zur Auswahl literarischer Texte für den FU ist die Lernzielorientierung: Die außersprachlichen Inhalte, die in den literarischen Texten behandelt werden, sollten landeskundlich informativ und relevant sein, d.h. der Text müßte durch den widergespiegelten Wirklichkeitsausschnitt Einsichten in die gesellschaftliche Realität vermitteln. Das bedeutet die Bevorzugung von Texten, in denen möglichst interessant und wirkungsvoll

Realien, gesellschaftliche Zusammenhänge und Hintergründe vermittelt werden, die für das Land der Zielsprache und das Leben seiner Menschen kennzeichnend und bestimmend sind. Entscheidend dabei sind Verhaltensweisen von Menschen des Zielsprachenlandes in Problem- und Bewährungssituationen, die in ganz unterschiedlichen Themen eingebettet sein können.

Eine andere wichtige Voraussetzung bei der Verwirklichung der Bildungsziele des fremdsprachlichen Unterrichts ist die Bevorzugung von Texten und Textausschnitten, die für den Lernenden wichtige Kommunikationssituationen abbilden und solche sprachlichen Mittel enthalten, die „für die Entwicklung der Kommunikationsbefähigung von Belang sind und die Entwicklung des rezeptiven und/oder produktiven Sprachvermögens gezielt fördern“ (Löschmann/Schröder 1984, 30). Dabei kommt es darauf an, daß – zumindest auf der Anfangs- und Mittelstufe – der Text möglichst viele Sprachmittel des Minimums enthält, daß er möglichst weitgehend mit Mitteln aus der normalsprachlichen Schicht auskommt und für Alltagskommunikation typisch ist. Nach gängiger Meinung sind deswegen Texte der Gegenwartsliteratur zu bevorzugen. Weitere Berücksichtigung verlangen auch allgemein-pädagogische und literarische Lernziele. Damit nähern wir uns dem dritten Bereich von Kriterien, das heißt den textbezogenen Orientierungsmarken.

Die Auswahl von Texten muß nämlich auch ästhetischen und gesellschaftspolitischen Wertungen künstlerischer Werke genügen. Das heißt, es muß nach der künstlerisch-ästhetischen Gestaltung, der Problemstellung und der Repräsentanz literarischer Texte gefragt werden. Die Texte sollen auch daraufhin überprüft werden, ob sie überhaupt für Interpretations- und Diskussionsgespräche geeignet sind. Soll ein Text zur Entwicklung sprachlicher Produktionsfähigkeiten eingesetzt werden, ist darauf zu achten, daß er Leerstellen (z.B. Auslassungen), Schnittstellen (z.B. Überlappungen) und Anschlußstellen (z.B. offene Fragen, offenes Textende) enthält, die zur Meinungsäußerung und Diskussion einladen. Eine wichtige Rolle spielt auch die Integriertheit der Texte in größere Unterrichtseinheiten. Es wird in diesem Zusammenhang gefordert, daß „literarische Texte nicht nur an und für sich behandelt, sondern als Zentraltex-te oder Bausteine in thematische Unterrichtseinheiten integriert werden, denen dann – zur Ergänzung, als Kontrastfolien oder als Hintergrundinformation – weitere fiktionale oder nicht fiktionale Texte zugewiesen werden“ (Glaap 1995, 153).

Entscheidungen für oder gegen bestimmte Texte setzen auch Überlegungen in bezug auf Zustand (authentische oder für den Fremdsprachenunterricht aufbereitete Texte), Alter, Herkunft sowie Gattung⁴ eines bestimmten Textes voraus.

⁴ Für den Einsatz im Unterricht stehen unterschiedliche Genres und Gattungen zur Verfügung. Eine gute Zusammenfassung der für den FU interessanten Bereiche findet sich bei Glaap (1995, 153-155), Kozłowski (1991, 69-95) sowie Riemer (1996, 292-297), die folgende Arten von literarischen Texten für die Behandlung in der fremdsprachigen Unterrichtspraxis vorschlägt: 1. Lyrik und Lied, 2.

Da es in dem vorliegenden Beitrag um den Einsatz literarischer Texte bei der Vermittlung kulturkundlicher Inhalte geht, wird hier primär nach solchen Texten gesucht, in denen nicht der ästhetische Wert, sondern Fragen des soziokulturellen Hintergrundes sehr schnell auf den Punkt gebracht werden und die den Leser zwingen, den Text ohne Umschweife auf die in ihm dargestellten kulturkundlichen Einsichten und Erfahrungen zu befragen.

In diesem Zusammenhang wird in diesem Aufsatz die Adaption von bestimmten längeren oder sprachlich sehr anspruchsvollen Texten nicht abgelehnt, obwohl ich mich dessen bewußt bin, daß manche Formen der Adaption, besonders die eliminierende und modifizierende Adaption, die ästhetische Widerspiegelung der Wirklichkeit in einem literarischen Text beschädigen und die Intention des Autors häufig verfälschen⁵.

Es war nicht so schwierig, eine Liste derjenigen Kriterien zusammenzustellen, die bei der Auswahl der fremdsprachigen Lektüre berücksichtigt werden sollten. Viel schwieriger ist es aber nun, einzelne Texte zu finden, die allen diesen Kriterien entsprechen.

Da es aber in diesem Artikel um den Einsatz literarischer Texte im Hinblick auf kulturelles Fremdverstehen geht, wird die Textauswahl hier primär unter kulturkundlichen, fremdkulturelles Verstehen fördernden Schwerpunkten entschieden. Die Beachtung der anderen Aspekte ist diesen dann zuzuordnen.

Prosaformen wie Fabel, Parabel, Anekdote, Aphorismus, Sprichwort, Witz, Märchen, Kurzgeschichte sowie kurze Erzählungen, die sich vor allem zum intensiven Lesen und zum interkulturellen Lesergespräch anbieten und ihren unterschiedlichen Gattungsmerkmalen entsprechend in ganz verschiedener Weise und in verschiedenen Situationen einzusetzen sind, 3. Fremdsprachliche epische Ganzschriften wie Romane oder Jugendbücher (vorwiegend in den Leistungskursen), 4. Dramen, 5. Literaturverfilmungen, literarische Filme und Fernsehspiele, 6. Ausländer- und „Gastarbeiter“-Literatur.

⁵ Ausführliche Informationen zum Problem der Adaption von literarischen Texten sind bei Kozłowski (1991, 29-33) und Löschmann/Schröder (1984, 35-43) zu finden. Ich möchte den Leser nur darauf hinweisen, daß zwei Typen von Adaption unterschieden werden: 1. Die Adaption *sensu largo*, also im weiteren Sinne (diese Art der Adaption bedeutet die Anpassung des Textes ohne textliche Veränderungen, sie gliedert sich in zwei Gruppen: die **selektierende** (die Selektion von Teiltexen aus einem Gesamtwerk) und **komplementierende** Adaption (hier wird der ausgewählte Text durch Rezeptionshilfen ergänzt), 2. Die Adaption *sensu stricto*, also im engeren Sinne, die einen Eingriff in den Text zuläßt, dabei werden auch zwei Untergruppen unterschieden: die **eliminierende** (sie führt zum Ausschluß von unbekanntem bzw. schwierigem Sprachmaterial, d.h. es werden hier Kürzungen und Auslassungen vorgenommen) und **modifizierende** Adaption, die zu einem Paraphrasieren des Textes führt (es kann sich dabei um Substitution mittels Synonymen, aber auch um Transformationen handeln). Die eliminierende und modifizierende Adaption sind nach Kozłowski und Schröder zu vermeiden. Um diese Formen der Adaption zu vermeiden, schlagen sie vor: die Suche nach den kleineren Formen (Kurzgeschichten!) und der Gegenwartsliteratur (Jugendliteratur, Ausländerliteratur!), die Bereitstellung von Paralleltexen und den möglichst komplexen Einsatz verschiedenartiger Unterrichtsmittel wie: ein Foto, eine Landkarte, ein Film oder ein Gemälde, die sich mit dem behandelten Thema auch auseinandersetzen können.

Fremdverstehen als literarisch orientierte sprachdidaktische Aufgabenstellung

Der Begriff des Fremdverstehens⁶ als literarisch orientierter sprachdidaktischer Aufgabenstellung eröffnet ein weites Feld unterschiedlicher Ansätze. Er stellt den Fremdsprachenunterricht vor große Herausforderungen in einer zunehmend interdependenten Welt, in der kulturell und sprachlich homogene Gesellschaften zur Ausnahme werden.

Dabei reicht es nicht aus, diesen Begriff als ein neues Schlagwort bei der Vermittlung von Fremdsprachen in Betracht zu ziehen. Sicherlich ermöglicht dies die Erkenntnis, daß es andere komplexe Lebens- und Denkweisen gibt, nach denen sich die anderen orientieren und verhalten können. Bei solch einer oberflächlichen Behandlung des Fremdverstehens wird man aber der Gefahr einer vorschnellen Kategorisierung sowie Be- und Verurteilung des Fremden ausgesetzt.

Um die Lernenden für den Umgang mit einer anderen Kultur zu sensibilisieren, ist es deshalb nötig, den fremdsprachlichen Verstehensprozeß ins Zentrum des Unterrichts zu rücken und den praktischen Umgang mit Fremdem über das Medium: Literatur zu fördern. In der Literatur trifft nämlich der Leser in mehrfacher Hinsicht auf Fremdheit. Er erlebt eine fremde Lebenswirklichkeit, wahrgenommen und geschildert durch einen Fremden in der fremden Sprache der Literatur. Fremdheit wird in diesem Zusammenhang von den Lernenden auf drei Ebenen erfahren: Zum einen enthält der Text eine sprachliche Fremdheit. Zum anderen konfrontiert er den Lernenden mit kultureller Fremdheit, indem er auf einen fremden kulturellen Kontext mit fremden Denk- und Verhaltensweisen verweist und, darauf basierend, implizite Vorannahmen eines Autors enthält, die die Schüler nicht teilen. Schließlich begegnen die Lernenden in einem literarischen Text ästhetisch-literarischer Fremdheit.

Allgemein wird diese mit der Tatsache in Zusammenhang gebracht, daß die Texte einer unvertrauten literarischen Tradition entstammen und dementsprechend ungewohnte Techniken der Darstellung und der Textkonstitution präsentieren können (Schinschke 1995, 68).

Die Deutung der Fremdheit als Ergebnis von räumlicher und damit kultureller sowie sprachlicher Distanz ist eine aktivierbare Interpretationsgrundlage; sie kann, muß aber nicht, eingenommen werden. Auch bei der muttersprachlichen Lektüre kann es vorkommen, daß der Autor/die Autorin ein bestimmtes Vorwissen und gewisse Vorannahmen voraussetzt, die die Lesenden nicht teilen. Der fremdkulturelle Text gibt aber Signale für die Interpretation als kultu-

⁶ Bei dieser Darstellung muß aus räumlichen Gründen auch die Erklärung des Wortes „Fremdverstehen“ ausgelassen werden. Zum aktuellen Stand der Diskussion über diesen Terminus verweise ich auf solche Namen wie: Wierlacher (1993), Krusche (1994) sowie Nieweler (1995).

relle Andersartigkeit, das heißt für die Interpretation von literarischen Texten im Rahmen eines fremdkulturellen Kontextes: Zu diesen Signalen gehören vor allem die fremde Sprache, aber auch z.B. der fremdsprachliche Autorennamen ebenso wie explizite Verweise auf fremdkulturelle Kontexte im Text wie: Orte, Namen, Ereignisse etc. „Fremdheit in fremdsprachigen Literaturen kann jedoch prinzipiell innerhalb des gesamten Fremdheitskontinuums, d.h. auch als persönliche, geschlechtsspezifische etc. Differenz identifiziert und interpretiert werden“ (Schinschke 1995, 69).

In diesem Sinne ist die Lektüre der fremdsprachlichen Texte für Lernende von Interesse: Sie bieten einerseits Vertrautes und fordern gleichzeitig auf, darüber hinauszugehen und den Text auf seinem fremdkulturellen Hintergrund zu lesen und zu verstehen.

Literarische Texte scheinen als Auslöser für den interkulturellen Verstehensprozeß – von der eigenen, bekannten Kultur zur fremden und wieder zurück – besonders geeignet zu sein. Sie garantieren nicht nur eine synchrone, sondern auch eine diachrone Betrachtungsweise, da ich anhand literarischer Texte die Entwicklung der eigenen wie auch der fremden Kultur zu dem, was sie letztlich geworden sind, nachvollziehen kann (Nieweler 1993, 310).

Die sprachliche, kulturelle und literarisch-ästhetische Distanz der literarischen Texte hat sowohl Vorteile als auch Nachteile. Auf der einen Seite wirkt sie als Barriere, die den Textzugang verlangsamt, erschwert oder gar ganz versperrt. Auf der anderen Seite aber führt diese Distanz zu speziellen Chancen und Möglichkeiten für den fremdsprachlichen Rezeptionsprozeß: Der Text wird aufmerksamer, detaillierter und bewußter zur Kenntnis genommen, was zu Erweiterungen und Modifizierungen des eigenen Selbstbildes und der eigenen Weltsicht beiträgt⁷.

In der didaktischen Literatur zum fremdsprachlichen Literaturunterricht überwiegt jedoch der Blick auf die Schwierigkeiten, die bei der Lektüre fremdsprachlicher Literatur auftreten. Diese ergeben sich aus den verschiedenen Ebenen, auf denen bei der Lektüre fremdsprachiger literarischer Texte Fremdheit erfahren wird. Sie spiegeln sich nach Schinschke (1995, 70-72) in den drei Begründungszusammenhängen für den fremdsprachlichen Literaturunterricht wider: So wird die Verwendung literarischer Texte mit sprachlichen, kulturellen und literarischen Zielen begründet.

⁷ Vgl. dazu Bertholt, die zusammenfassend konstatiert, daß „durch die Arbeit mit literarischen Texten allgemein und mit fremdkulturellen Texten verstärkt eine differenzierte Fremdwahrnehmung gefördert werden kann, weil diese multiperspektivisch und komplex sind, den Leser zum Perspektivenwechsel auffordern und Einsichten in die eigenen Verstehensbedingungen ermöglichen. An literarischen Texten und ihrer Interpretation kann damit das geübt werden, was zu den Voraussetzungen für eine gelungene Kommunikation in interkulturellen Bedingungen zählt: das Sich-Einlassen auf fremde und fremdkulturelle Deutungsmuster, das Verstehen derselben sowie die Fähigkeit, Mehrdeutigkeit und Pluralität der Sichtweisen aushalten zu können“ (Bertholt, 1995, 149).

Im sprachlichen Begründungszusammenhang wird Literaturunterricht als Sprachunterricht thematisiert, d.h. „unter den besonderen Bedingungen des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs“ (Glaap 1995, 150). Dabei gelten die Überlegungen entweder der Frage, wie die Fremdsprachlichkeit sowohl beim Lesen literarischer Texte als auch beim Gespräch über die Texte sinnvoll zu bewältigen ist und der Spracherwerb auf dem Weg zu anderen, spezifischen Zielen des Literaturunterrichts eingebracht werden kann. Oder die Überlegungen gehen von dem Bestreben aus, die Literatur in den Dienst des Sprachunterrichts zu stellen: Die literarischen Texte werden dann als Grundlage und Anlaß für die Rezeption und mündliche und schriftliche Produktion von Texten in der fremden Sprache eingesetzt. Mit ihnen kann die fremdsprachliche Lese- und Schreibkompetenz sowie die Gesprächsfähigkeit gefördert werden. Dies kann soweit gehen, daß die Gespräche über literarische Texte unter inhaltlichen Aspekten Interesse und didaktische Beachtung finden⁸.

Im kulturellen Begründungszusammenhang wird Literatur als Zeugnis einer fremden Kultur, Gesellschaft und Geschichte betrachtet. In diesem Sinne soll mit der Behandlung literarischer Texte Einblick vermittelt werden in die Kultur, deren Sprache im Fremdsprachenunterricht erlernt wird. Wie verschieden die dabei gewählten Ziele und Vorgehensweisen sind, wird im weiteren noch eingehender beschrieben.

Im literarischen Begründungszusammenhang hat der fremdsprachliche Literaturunterricht die gleichen Ziele wie sein muttersprachliches Äquivalent. Besonders deutlich wird dieser Anspruch, wenn die literaturdidaktische Theorie und Praxis die Bereitschaft manifestiert, das Gespräch über fremdsprachige literarische Texte in der Muttersprache stattfinden zu lassen. Die Beschäftigung mit literarischen Texten soll geschehen im Hinblick auf die Kenntnis der Literatur als wichtigen Teil der fremden Kultur – so wie die deutsche Literatur als Bestandteil der eigenen Kultur zu vermitteln ist. Literaturunterricht soll üben, wie man fremdsprachliche literarische Texte lesen, verstehen und beurteilen kann.

Als Voraussetzung dafür gilt die Fähigkeit, literarische Texte in einer fremden Sprache zu analysieren und zu interpretieren. Als traditionelle Unterrichtsform wird in diesem Zusammenhang das Interpretationsgespräch vorgeschlagen. Bevor ich aber diese Unterrichtsform näher darlege und dabei versuche, mich mit den wichtigsten Prinzipien des literarisch orientierten Fremdsprachenunterrichts ausführlicher auseinanderzusetzen, möchte ich zuerst aktuelle didaktische Methoden, Motive und Ziele genauer präsentieren, die den Einsatz literarischer Texte als Quelle fremdkulturellen Verstehens überhaupt bestimmen.

⁸ Vgl. dazu z.B. Schier 1989.

Literarische Texte als Quelle fremdkulturellen Verstehens

In der aktuellen Diskussion um die Rolle von literarischen Texten als Quelle fremdkulturellen Verstehens lassen sich drei Positionen unterscheiden, nämlich:

- die hermeneutische Position
- die integrative Position und
- die deskriptiv-erklärende Position

Diese Positionen setzen unterschiedliche Schwerpunkte in der Betrachtung der Relation zwischen dem in seinen eigenkulturellen Verstehensbedingungen eingebundenen Rezipienten, dem fremdkulturellen Text und dem fremdkulturellen Kontext. Es handelt sich dabei um verschiedene theoretische Ansatzpunkte, die ich nun kurz zusammenfassen möchte⁹.

Mit der hermeneutischen Position geht die Auffassung einher, daß eine fremde Kultur nicht völlig mit den Augen ihrer Angehörigen, d.h. aus der Innenperspektive betrachtet werden kann. In diesem Zusammenhang werden hier literarische Kompetenz und das Wissen über die Fremdkultur vorausgesetzt, die eine wichtige Bedingung für das Verstehen literarischer Texte bilden. Die Verbindung zwischen Literatur- und Spracharbeit findet bei dieser Position noch weniger Beachtung. Hermeneutisch orientierte Vorschläge zur Literaturbehandlung im FU erfordern nämlich oftmals sehr gute Fremdsprachenkenntnisse und vernachlässigen erst recht die Notwendigkeit der Sprachprogression der Lernenden¹⁰.

Die Überlegungen von Arbeiten der integrativen Position kreisen dagegen allgemein um das textwissenschaftliche Problem des Verhältnisses von Text und Kontext. Die meisten Vertreter dieser Position teilen die Forderung, unterschiedliche Textsorten gleichermaßen zum Kennenlernen und zur Auseinandersetzung mit einer fremden Kultur einzusetzen. Über dieses Netz von Texten soll nämlich versucht werden, sich der fremdkulturellen Wirklichkeit anzunähern. Dabei werden in unterschiedlicher Vorgehensweise entweder fiktionale und nicht-fiktionale Texte vermengt oder auch nur fiktionale Texte herangezogen¹¹.

Zu der deskriptiv- erklärenden Position werden dagegen Arbeiten gezählt, die fremdkulturelle Literatur analysieren, um damit ein Bild der fremden Wirklichkeit und ihrer Verarbeitung zu liefern. Charakteristisch scheint dabei die Tatsache, daß sie sich mit weniger bekannten Ländern und Literaturen beschäftigen und offensichtlich ein Informationsdefizit voraussetzen. Dieses auszuglei-

⁹ Die hier dargestellte Gruppierung stammt von Schinschke (1995, 79-86), die eine eingehende Übersicht über diese Positionen bietet und eine Vielzahl von Publikationen zu diesem Thema nennt.

¹⁰ Zur Kritik vgl. Rück 1990, 10.

¹¹ Letzteres wird z.B. von Donnerstag 1992 vorgeschlagen.

chen ist dann ihr Ziel. Der deskriptiv-erklärende Ansatz wird vor allem in der Beschäftigung mit „exotischen“ Angehörigen der frankophonen und anglophonen Sprachgemeinschaften gepflegt. Dazu kommt, daß in diesen Ländern oftmals eine Form von aktueller engagierter politischer Literatur existiert, die durch ihre direkte Art des Verweises auf gesellschaftliche Probleme dazu einlädt, literarische Texte zur Begegnung mit fremden Kulturen zu verwenden.

Nachdem die wichtigsten Positionen der Diskussion um die Verknüpfung von Literatur und Landeskunde kurz skizziert worden sind, kann man schon direkt zur letzten Frage übergehen und sich Gedanken darüber machen, auf welche methodische Art und Weise der jeweilige Aspekt des fremden Kontextes am literarischen Text in der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis dargestellt und damit erfahrbar sein muß.

Methodische Prinzipien zur Ausführung eines auf literarischen Texten aufbauenden Fremdsprachenunterrichts

Wie schon früher angedeutet, bleibt in diesem Abschnitt noch zu erklären, auf welchem methodischen Wege ein interkultureller Fremdsprachenunterricht, der sich zum Ziel setzt, den Wahrnehmungshorizont des Lerners für die Fremdkultur mittels literarischer Texte zu erweitern, in der Praxis Anwendung finden könnte. Unter diesem Gesichtspunkt werden die aus dem Vorangegangenen resultierenden theoretischen Überlegungen an die methodischen Prinzipien interkulturellen Literaturlernens gekoppelt und an die Gesamtplanung des Unterrichts angebunden. An dieser Stelle möchte ich jedoch andeuten, daß diese konkreten didaktisch-methodischen Arbeitsschritte äußerst selten in der gegenwärtigen Literaturdidaktik eingehender diskutiert worden sind. In diesem Zusammenhang scheinen sie noch in vielen Aufsätzen und Beiträgen zu diesem Thema, beziehungslos nebeneinander zu stehen.

Aus diesem Grunde habe ich mich entschieden, alle bis jetzt getrennt diskutierten Postulate des neu orientierten, auf literarischen Texten aufbauenden Fremdsprachenunterrichts miteinander zu verknüpfen und in einen neuen Zusammenhang zu bringen. Dabei möchte ich mich auf Arbeiten von Claudia Riemer (1996), Arno Heller (1992) sowie Herbert Rück (1995) berufen, die in ihren Aufsätzen den ersten Versuch unternommen haben, ein theoretisches Fundament für eine Reihe von didaktischen Prinzipien zur Umgestaltung von interkulturellem Fremdsprachen- und zugleich Literaturunterricht zusammenzustellen.

Anfangen möchte ich mit dem *Prinzip des Interpretationsgesprächs*, weil ich der Meinung bin, daß eine Verbindung von Landeskunde und Literatur am ehesten durch einen Interpretationsansatz erreicht werden kann.

Indem die Lernenden sich mit dem Werk diskursiv auseinandersetzen, entdecken sie Zugänge, wo sie ihnen zunächst verwehrt schienen, korrigieren

sie die Fehleinschätzungen, die durch den Wortlaut oder die Struktur widerlegt werden, modifizieren sie einseitige Gewichtungen, erwerben sie ästhetische Erfahrung (Rück 1995, 520).

Da das Interpretationsgespräch sich in aller Regel in der Fremdsprache vollzieht, bietet es gute Möglichkeiten zur Schulung des mündlichen Ausdrucksvermögens und für die Erweiterung der Kenntnisse in der Zielsprache. Diese Chance wird jedoch nur dann voll genutzt, wenn die Lernenden angehalten werden, sich die für die Interpretation erforderlichen Wörter, Kollokationen und Strukturen systematisch anzueignen, z.B. durch geordnete Visualisierung (Tafel, Tageslichtprojektor) und Übertragung in ein spezielles Merkheft.

Mit dem letzten Satz habe ich *das Prinzip der wirkungsvollen Veranschaulichung* (vgl. Löschmann/Schröder 1984) in den Vordergrund vorliegender Ausführungen gerückt. Dieses Prinzip zielt sowohl auf die Sicherung des Textverständnisses und der Entwicklung der Kommunikationsbefähigung als auch auf die Entfaltung der Wirkungen eines literarischen Textes. Die spezifischen sprachlichen und thematischen Schwierigkeiten literarischer Texte können nämlich durch vorentlastende und begleitende Maßnahmen gemindert werden, indem man zum einen verbale und zum anderen nichtverbale Unterrichtsmittel bei der Arbeit am Text einsetzt, die ihn veranschaulichen und damit erhellen sollten. Es handelt sich dabei auf der einen Seite um Erläuterungen, Hilfestellungen, Hinweise, Kommentierungen, Übersichten, Leitfragen usw. und auf der anderen um visuelle Unterrichtsmittel (Dias, Fotos, Zeichnungen, Gemälde, tonlose Filme) aber auch um den Einsatz auditiver und audiovisueller Unterrichtsmittel (CD, Tonband, Hörspiel, Film, Videoband)¹².

Um den Lernenden den fremdsprachlichen Text zu veranschaulichen und bei ihm die Kluft zwischen kreativem Wollen und sprachlichem Können zu überbrücken, kann es auch erforderlich sein, für die Textproduktion Basismaterialien in Form von thematischen Vokabularen, Schlüsselwörtern und Redemittel Listen zur Verfügung zu stellen. Auf diese Weise werden die Schüler in die Lage versetzt, sich vorgegebene Textexemplare zu erschließen und fremde Sichtweisen zu differenzieren.

Darüber hinaus sollte zur gelungenen Texterschließung auch die Förderung fremdsprachiger Aktivität und wachsender Selbständigkeit beitragen. In diesem Zusammenhang erscheint es erforderlich, *das Prinzip der spontanen, selbständigen fremdsprachigen Aktivität* anzustreben. Nach diesem Prinzip sollte den Schülern „ein selbstgesteuertes, dialogisches und Teamwork-orientiertes Arbeiten“ (Heller 1992, 8) angeboten werden, das ihnen genug Freiraum für eigene Explorationsvorgänge läßt und ein hohes Maß an persönlicher Motivation und Identifikation, an Kritikfähigkeit, emotionalem Engagement sowie Handlungsbereitschaft ermöglicht. Löschmann und Schröder plädieren in diesem Zusammenhang für:

¹² Vorschläge dazu bei Löschmann/Schröder (1984, 61-71) sowie Riemer (1996, 297-299).

- größere Beteiligung des Schülers an der Auswahl literarischer Texte,
- Wecken seines Interesses für den Unterrichtsstoff, damit seiner Lese- und Lernbereitschaft durch anregende und fesselnde Einführungen, Hinweise und Impulse,
- Einbeziehung der Lernenden in die Fundierung der Interpretation durch bestimmte Aufgaben, z.B. durch Kurzvorträge zum geschichtlichen Hintergrund, zur Biographie des Schriftstellers, zum Vergleich mit einem ähnlichen Text,
- differenzierte Aufgaben zur Texterschließung,
- Durchführung von Wettbewerben („Die beste Interpretation“!).

Leider leidet der auf literarischen Texten basierende Fremdsprachenunterricht an einer übergroßen Dominanz des Lehrers, der daran gewöhnt ist, für die Schüler zu planen und sein Textverständnis zum Ausgangspunkt der didaktischen Analyse zu machen. Die Lernenden sind in diesem Zusammenhang der Gefahr ausgesetzt, durch deduzierende Frage- und Antwortschemata von Seiten des Lehrkörpers ihres schöpferischen Potentials beraubt zu werden. Aus diesem Grunde setzt man sich in der letzten Zeit für einen leser- bzw. rezipientenorientierten Unterricht ein, in dem die Aufgabe des Lehrers vor allem darin liegt, die angestammte Autoritätsrolle gegen die eines Helfers und Moderators einzutauschen. Solch ein Lehrer hilft den Schülern bei der Materialerschließung, ohne sie dabei zu manipulieren, und beeinflusst behutsam die Arbeitsvorgänge in Richtung methodischer Vertiefung und Verfeinerung. Durch solche Vorgehensweise fördert er bei seinen Schülern und Schülerinnen den Mut zur Kreativität und Originalität in jeder Arbeitsphase – von der häuslichen Vorbereitung über die Gruppenarbeit bis zur Präsentation in der Klasse¹³.

Das anzustrebende Ziel einer wachsenden Kreativität und Originalität von Seiten der Schüler kann auch durch eine angemessene Themen- und Textauswahl erreicht werden, die nicht „wert- und interessenneutral“ ist, sondern „die sich wandelnden Aktualitäts- und Relevanzbedürfnisse“ (Heller 1992, 7) der Lernenden berücksichtigt. Fruchtbare Ansätze bieten in dieser Hinsicht jugendbezogene Texte, welche die Identitätsbildung in einer konfliktreichen sozialen Umwelt beinhalten oder auch andere problemorientierte Texte, die relevante Fragen der modernen Lebenswelt, z.B. ethnische und subkulturelle Minderheiten, Ökologie- und Zukunftsaspekte thematisieren.

Da der literarische Fremdsprachen- und Landeskundeunterricht insgesamt Grundhaltungen heutiger Lebensrealität zu erarbeiten sucht, bietet sich in diesem Hinblick grundsätzlich eine exemplarische, kontextbezogene, intertextuelle Arbeitsweise als sinnvoll an. Damit wird das nächste wichtige methodische Postulat, nämlich *das Prinzip des exemplarischen Lernens* angesprochen.

¹³ Einen guten Überblick über kreative Arbeitsschritte im rezipientenorientierten Literaturunterricht gibt Daniela Caspari (1995) in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 345-352.

Dieses läßt sich – bildlich gesprochen – mit Reisen in den fremden Kulturbereich vergleichen: Während die herkömmliche Fakten- und Realienkunde eher einer organisierten Gruppenexkursion mit fixen Reiserouten gleicht, entspricht die literarisch betriebene Kulturkunde einer individuellen Entdeckungsreise mit reizvollen Abstechern, unerwarteten Begegnungen und subjektiven Erlebnissen. Ihr Ziel ist es nicht, das fremde Land kognitiv zu erobern, sondern sich diesem auf neugierige, offene, nie zu einem Abschluß kommende Weise anzunähern. Der Mangel an enzyklopädischer Systematik wird dabei durch Anschaulichkeit und Konnotationsreichtum, durch Flexibilität und ein waches Problembewußtsein wettgemacht. (Heller 1992, 7)

Im Zusammenhang mit dem oben Gesagten werden von den Anhängern des Postulats des exemplarischen Lernens solche Texte bevorzugt, die für das Verstehen der fremden Gesellschaft wesentliche Aspekte thematisieren und sich auf die Erfahrungen der Schüler beziehen lassen oder auf andere Weise geeignet sind, „response“ auszulösen.

Darüber hinaus sollten die exemplarisch ausgewählten Texte der Forderung nach der gleichzeitigen Entwicklung fremdsprachlicher, landeskundlicher und ästhetisch-poetischer Kenntnisse gerecht werden. Daraus resultierend muß ein integratives Konzept eines auf literarischen Texten basierenden Fremdsprachenunterrichts erarbeitet werden, das drei Ebenen der Fremdheit beinhaltet: die sprachliche, die kulturelle und schließlich die literarisch-ästhetische Fremdheit. Jede dieser Ebenen bedarf jedoch didaktischer Hilfestellungen. Insofern muß eine spezifisch fremdsprachendidaktische Konzeption des literarisch orientierten Fremdsprachenunterrichts ein Zusammenspiel der drei Begründungszusammenhänge in Betracht ziehen und die Persönlichkeitsentwicklung der Lerner hinsichtlich Einstellungs- und Selbstreflexion positiv beeinflussen¹⁴.

Das Verstehen literarischer Texte erfordert jedoch nicht nur gleichzeitige Kenntnis der drei gerade erwähnten Fremdheit-Ebenen, sondern auch die Bereitschaft und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, d.h. zum Verstehen fremder Sichtweisen und Handlungen. Die Auseinandersetzung mit dieser Form von Fremdheit und ihrer Deutung muß erlernt werden. Obwohl die muttersprachliche Literaturdidaktik entsprechende Wege weist¹⁵, soll auch die Behandlung literarischer Texte im FU das Überschreiten der subjektiven Perspek-

¹⁴ Den heutigen literaturdidaktischen Beiträgen liegt in der Wahl ihrer Motive, Ziele und Methoden jeweils einer der drei von mir genannten Begründungszusammenhänge als Schwerpunkt zugrunde, z.B. in der Lernzielformulierung von Schier (1989) fehlt der kulturelle Begründungszusammenhang. Demgegenüber wird in den meisten Arbeiten, die den Literaturunterricht in den Rahmen des umfassenden Lernziels der „interkulturellen Kompetenz“ stellen, der sprachpraktische Aspekt vernachlässigt.

¹⁵ Die Fähigkeit zur kulturellen Perspektivübernahme wird meistens als bereits erworbene Fähigkeit aus dem muttersprachlichen Literaturunterricht vorausgesetzt und hängt mit instrumentellen Fähigkeiten der Textdeutung, d.h. mit literarischer Kompetenz zusammen. Diese meint wiederum die Bereitschaft zur Einnahme einer bestimmten, auf Fiktionalität abgestimmten Lesehaltung sowie die Fähigkeit zum Überwinden des subjektiven Verstehenshorizonts in der Deutung literarischer Texte.

tive im Hinblick auf das Einlassen auf eine „fremdkulturelle Weltsicht“ üben und fördern.

Aus den oben präsentierten methodischen Prinzipien geht klar hervor, daß die Arbeit mit literarischen Texten vielseitige Qualifikationen erfordert, die über eine bloße Beherrschung von Fremdsprachen weit hinausgehen und nicht in den raschen *crash-coursen* der üblichen Auslandsvorbereitung, sondern nur im Prozeß systematischen Lernens erworben werden können. Bei diesem Lernen wird den literarischen Texten und der Verknüpfung von Literatur und Landeskunde in ihnen eine enorme Bedeutung zugeschrieben¹⁶.

LITERATUR

- Adamczak, S. (1999). „Landeskunde im fortgeschrittenen Deutschunterricht: Zugang durch Literatur“. In: *Glottodidactica* XXVI (1998).
- Bertholt, C. (1995). „Indien im Englischunterricht: ein Zugang durch Literatur“. In: L. Bredella, H. Christ (Hrsg.). *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Gunter Narr, 144-155.
- Böhme, G., Umlauf, W. (1993). „Literatur im Fremdsprachenunterricht. Pro oder contra?“ In: J.-P. Timm, H.-J. Vollmer (Hrsg.). *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*. Essen, 7.-9. Oktober 1991. Bochum: Brockmeyer, 322-325.
- Bredella, L. (1995). „Literaturwissenschaft“. In: K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht. Dritte, überarbeitete und erweiterte Auflage*. Tübingen und Basel: Francke, 58-66.
- Buttjes, D. (1991). „Interkulturelles Lernen im Englischunterricht“. In: *Der fremdsprachige Unterricht Englisch I*, 2-8.
- Caspari, D. (1995). „Kreativität im fremdsprachlichen Literaturunterricht.“ In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 3, 345-352.
- Cassini, J., Muyskens, J. (1991). „Literature in the Foreign Language: A Comparative Study“. In: G. L. Erwin (Hrsg.). *International Perspectives on Foreign Language Teaching*. Lincolnwood: NTC Publishing Group, 138-145.
- Donnerstag, J. (1992). „Literary Reading and Intercultural Learning – Understanding Ethnic American Fiction in the EFL-Classroom“. In: *Amerikastudien. Amerika Studies* 37/4, 595-611.
- Edmondson, W. (1993). „Literatur im Fremdsprachenunterricht – wozu?“ In: J.-P. Timm, H.-J. Vollmer (Hrsg.). *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*. Essen, 7.-9. Oktober 1991. Bochum: Brockmeyer, 275-284.
- Eismann, V., Thurmair, M. (1993). „Literatur für Lerner. Ein didaktisches Konzept für den Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache.“ In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 373-389.
- Glaap, A.-R. (1995). „Literaturdidaktik und literarisches Curriculum.“ In: K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht. Dritte, überarbeitete und erweiterte Auflage*. Tübingen und Basel: Francke, 149-156.

¹⁶ Ausführlicher zu diesem Thema in einem anderen Aufsatz der Verfasserin: „Landeskunde im fortgeschrittenen Deutschunterricht: Zugang durch Literatur“ (Adamczak 1999) sowie in dem neuen Buch von Czesław Karolak: *Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych* (Karakol 1999).

- Häussermann, U., Piepho, H.-E. (1996). „Aufgaben und Übungen als Anstöße zum interkulturellen Lernen“. In: U. Häussermann, H.-E. Piepho (Hrsg.). *Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium, 399-420.
- Heller, A. (1992). „Zur Problematik interkultureller Literaturvermittlung im Englischunterricht der Sekundarstufe II“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 26(5), 26-30.
- Huneke, H.-W., Steinig, W. (1997). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Hunfeld, H. (1987). „Literatur als Sprachlehre. Zum Verhältnis von Lehrbuchtext und Literatur im Anfangsunterricht DaF“. In: S. Ehlers, G.L. Karcher (Hrsg.). *Regionale Aspekte des Grundstudiums Germanistik*. München: Iudicium.
- Karolak, Cz. (1999). *Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kozłowski, A. (1991). *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Krusche, D. (1985). *Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz*. München: Iudicium.
- Krusche, D. (1994). „Anerkennung der Fremde“. In: B. Kast, G. Neuner: *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachigen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 238-243.
- Krusche, D., Wierlacher, A. (Hrsg.). (1990). *Hermeneutik der Fremde*. München: Iudicium.
- Löschmann, M., Schröder, G. (1984). *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Mundtzeck, F. (1990). „Neue Wege zur Interpretation literarischer Texte im Französischunterricht der Sekundarstufe II“. In: D. Fricke und A.-R. Glaap (Hrsg.). *Literatur im Fremdsprachenunterricht – Fremdsprache im Literaturunterricht*. Frankfurt/Main: Diesterweg, 32-50.
- Nieweler, A. (1993). „Konkurrierende Didaktikmodelle im fremdsprachlichen Literaturunterricht.“ In: J.P. Timm, H.J. Vollmer (Hrsg.). *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachenforschung (DGFF). Essen, 7.-9. Oktober 1991*. Bochum: Brockmeyer, 309-315.
- Nieweler, A. (1995). „Fremdsprachlicher Literaturunterricht als Hermeneutik des Fremden“. In: L. Bredella (Hrsg.). *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Gießen, 4.-6. Oktober 1993*. Bochum: Brockmeyer, 292-297.
- Picht, R. (1995). „Kultur- und Landeswissenschaften“. In: K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht. Dritte, überarbeitete und erweiterte Auflage*. Tübingen und Basel: Francke, 66-73.
- Raddatz, V. (1989). *Fremdsprachige Landeskunde im Unterricht und Forschung. Eine Bilanz seit 1945*. Augsburg I-&-I-Schriften. Band 47. Augsburg.
- Riemer, C. (1996). „Literarische Texte“. In: G. Henrici, C. Riemer (Hrsg.). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Band II. Hohengehren: Schneider, 282-299.
- Rück, H. (1990). „Fremdsprachenunterricht als Literaturunterricht“. In: D. Fricke, A.-R. Glaap (Hrsg.). *Literatur im Fremdsprachenunterricht – Fremdsprache im Literaturunterricht*. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg, 7-20.
- Rück, H. (1995). „Literarisches Curriculum“. In: K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht. Dritte, überarbeitete und erweiterte Auflage*. Tübingen und Basel: Francke, 517-521.
- Schier, J. (1989). *Schülerorientierung als Leitprinzip des fremdsprachlichen Literaturunterrichts*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

- Schinschke, A. (1995). *Literarische Texte im interkulturellen Lernprozeß: Zur Verbindung von Literatur und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht Französisch*. Tübingen: Narr.
- Vollmer, H. (1995). „Diskurslernen und interkulturelle Kommunikationsfähigkeit. Der Beitrag der Pragmalinguistik und der Diskursanalyse zu einem erweiterten Sprachlernkonzept“. In: L. Breddella (Hrsg.). *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*. Gießen, 4-6. Oktober 1993. Bochum: Brockmeyer, 104-127.
- Weinrich, H. (1984). „Literatur im Fremdsprachenunterricht – ja, aber mit Phantasie.“ In: H. L. Bauer (Hrsg.). *Unterrichtspraxis und theoretische Fundierung in Deutsch als Fremdsprache*. München: 227-243.
- Wierlacher, A. (1980). „Literaturlehrforschung des Faches Deutsch als Fremdsprache“. In: A. Wierlacher (Hrsg.). *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*. Band II. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Wierlacher, A. (1993). *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdhheitsforschung*. München: Iudicium.

