HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	Literatur, Aktualität und Aktivität - Theorie und Praxis
Author(s)	Grünewald, Matthias
Citation	北海道大学文学研究科紀要, 136, 103(左)-140(左)
Issue Date	2012-03-21
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/48739
Type	departmental bulletin paper
File Information	ARCS136-3.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

北大文学研究科紀要 136 (2012)

Literatur, Aktualität und Aktivität
− Theorie und Praxis

Matthias Grünewald

„Meiner Meinung nach ist Literatur nicht Text, sondern ein Geschehen oder Ereignis, das zwischen Menschen und Text geschieht. Aber man denkt oft, dass das Wesen der Literatur Text ist. Ich glaube, das ist ein bisschen falsch. Ich stelle mir Musik vor, z.B. ist Musik in Noten geschrieben. Aber sind die Noten Musik? Ich glaube, nein. Musik ist da zwischen Hörer und Klang. Literatur ist auch in Buchstaben oder Text geschrieben. Also sind sie nicht Literatur, sondern die Literatur geschieht zwischen Leser und Text, wie Musik, glaube ich."

Student des Seminars „Literaturdidaktik − theoretisch und praktisch"
Universität Hokkaido, Graduate School of Letters, Juni 2011

1. Einleitung

Die Bedeutung der Verwendung von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht wird mittlerweile nicht mehr angezweifelt, auch wenn es über das Maß und die methodischen Verfahren im Einzelnen durchaus unterschiedliche Ansichten gibt. Im Folgenden soll exemplarisch eine sechsteilige Unterrichtssequenz vorgestellt werden, die in nahezu identischer Form im Rahmen eines literaturdidaktischen Seminars im Sommersemester 2011 an der Universität Hokkaido durchgeführt wurde. Ihr konkreter Anlass war ein höchst tragischer: Nach dem schweren Erdbeben vor der Ostküste Honshus und dem dadurch ausgelösten verheerenden Tsunami kam es in drei der sechs Reaktoren des Atomkraftwerks

Fukushima zu einer radioaktiven Kernschmelze, deren langfristigen gesundheitlichen, wirtschaftlichen, sozialen und politischen Folgen bis heute noch nicht absehbar sind. Auch weltweit kam es zu gravierenden Veränderungen, indem mehrere Länder und insbesondere auch Deutschland einen endgültigen Verzicht auf die Verwendung von durch Kernspaltung hergestellten Strom beschlossen bzw. bereits in Gang gesetzt haben. Aus der sicherlich plausiblen und sukzessive verifizierten Annahme, dass gerade jüngere Menschen in Japan durch den Unfall betroffen sind, weil insbesondere ihre Zukunft auf dem Spiel steht, wurde in relativ kurzer Zeit eine Unterrichtseinheit konzipiert, die die fachlichen Meta-Interessen des Seminars mit dem beschriebenen thematischen Feld zu verbinden suchte.

Um die konkrete Auswahl und die gewählten Einsatzverfahren verständlich zu machen, soll zuvor nach einer Begriffs- und Funktionsklärung von Literatur allgemein eine konzise Darstellung des Verhältnisses von Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik sowie der wichtigsten Aspekte moderner Literaturdidaktik erfolgen. Dazu lassen sich zählen die allgemeinen Ziele, Konzeptionen, Prinzipien, Verfahren sowie konkrete Fragen der Auswahl und des Einsatzes von Literatur im Fremdsprachenunterricht. Darüber hinaus soll kurz auf die besonderen Einsatzbedingungen im japanischen Deutschunterricht eingegangen werden.

2. Begriff und Funktion der Literatur

Zum Begriff der Literatur hat es im Laufe der Jahrhunderte und Jahrzehnte vielfältige Definitionsversuche gegeben, die hier nicht einmal ansatzweise nachgezeichnet werden können. Insgesamt hat sich das Benennungsfeld deutlich ausgeweitet – wurde früher neben dem Kriterium der komplementären Autor- und RezipientInnenintentionen – ein

Text ist als solcher noch kein literarischer, sondern immer erst im Zusammenspiel mit einem interpretierenden Lesenden – das allerdings in nicht geringem Maße subjektive Kriterium der Poezität als ein wesentliches Kriterium herangezogen, um in den Rang der Höhenkammliteratur erhoben zu werden, so kam es aus verschiedenen Gründen zu einer erheblichen Veränderung und Ausdehnung. Genannt seien hier nur die Kritik am bildungsbürgerlichen Elitarismus mit seinem klassenspezifischen Ästhetikbegriff, der Vorwurf des Subjektivismus mit der Forderung nach objektivierbaren Kriterien sowie insbesondere der durch die mediale Entwicklung vollzogene Strukturwandel sowohl des Verständnisses als auch der Nutzung von Literatur (vgl. Abraham / Kepser 2009).

Auch die als Minimalverständnis vorgeschlagene Definition von Bräuer (2006: 450), dass Literatur ein „Sammelbegriff für fiktionale Texte [ist], die ihren Gegenstand selbst konstituieren und eine eigene, mögliche Welt gestalten", wird von Glaap / Rück (2009: 134) dahingehend kritisiert, dass „die monofunktionale Festlegung literarischer Äußerung auf das Merkmal der Fiktionalität der Komplexität des Literarischen nicht gerecht" werde. Zu Recht verweisen sie auf den unmittelbaren oder mittelbaren Bezug zur Realität. Abraham / Kepser (2009: 18) verdichten diesen Argumentationsstrang, wenn sie feststellen:

> „Literatur ermöglicht es den Lesern und Autoren, sich im gesellschaftlichen Kontext ästhetisch, aber auch ethisch und politisch zu positionieren. Seit der Antike gehört es zu den Aufgaben des Handlungsfelds Literatur, für die Gefährdungen der jeweiligen gesellschaftlichen Errungenschaften zu sensibilisieren bzw. notwendige Veränderungen einzuklagen."

In diachroner Sichtweise kann gesagt werden, dass Literatur immer Vergangenes in seiner Erfahrungsessenz verarbeitet und vor dem Vergessen bewahrt, Gegenwärtiges thematisiert und in die synchrone Allgemeinsituation ebenso einordnet wie in den Zeitverlauf und schließlich Zukünf-

tiges antizipiert bzw. kommende Entwicklungen in ihrem Gestaltungsspektrum und Potenzialraum vorwegnimmt. Insofern ist Literatur, in welchen sublimen Formen auch immer, ständig ein reflektierender Teil der Realität und liegt nicht außerhalb räumlich-zeitlicher Bestimmungen.

3. Literatur im Fremdsprachenunterricht

Die Verwendung von Literatur im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache steht – darauf wurde eingangs schon verwiesen – heutzutage außer Frage. Dies war nicht immer so: Durch die Schwerpunktsetzung auf mündliche Fähigkeiten insbesondere in lebensweltlichen Zusammenhängen im Zuge der 'kommunikativen Wende' Mitte der 1970er Jahre wurden literarische Texte oft als zu schwierig und lebensfern, teils auch als tendenziell bildungsbürgerlich diskreditiert. Spätestens ab den 1980er Jahren kam es jedoch zu einer Renaissance, da einerseits ihr ästhetischer Gehalt, andererseits ihr politisch-sozialkritisches Potenzial wiederentdeckt wurde (vgl. Ehlers 2010). In allen geläufigen Lehrwerken finden sich heutzutage, wenn auch in unterschiedlichem Maße, literarische Produkte vorwiegend aus der Epik und Lyrik, seltener dagegen Dramen. Als Begründungen werden das motivierende Potenzial, die ganzheitliche Perspektive, der subjektive Blick auf die Welt, der kulturelle Bildungswert und vieles andere angeführt. Insbesondere in der interkulturellen Germanistik (vgl. z.B. Wierlacher / Bogner 2003) stellt sie den konstitutionellen Begründungszusammenhang als solchen dar. Allerdings fehlt – darauf hatte Esselborn (2003: 480) hingewiesen – insgesamt ein umfassender Theorieentwurf, der alle relevanten Fragen einer interkulturellen Literaturdidaktik bündelt und insbesondere beantwortet:

> „Offener denn je sind die Fragen, was literarische Texte überhaupt zu leisten vermögen, welche soziale Funktion, welcher Bildungswert ihnen zukommt. Und

> im Hinblick auf die Vermittlung fremder Sprache und Kultur wäre zu klären, was denn die leitende Idee bei der Beschäftigung mit fremdsprachiger und fremdkultureller Literatur sein könnte, wie weit diese fremde Kultur repräsentieren und zugänglich machen kann, inwiefern sich eigen- und fremdkulturelle literarische Lektüre unterscheiden, welche institutionellen Lernziele damit vereinbar sind, welche didaktischen Auswahlkriterien und welche methodisch-didaktischen Verfahren sich daraus ergeben."

Auch wenn es durchaus verschiedene Entwürfe für einzelne Bereiche oder Anwendungskontexte gibt (z.B. Wierlacher 1980 für den interkulturellen Lehrzusammenhang, Kast 1985 für den schulischen Bereich, Esselborn 1994 für die Praxis von Deutsch als Fremdsprache) und die Literaturdidaktik bereits seit den 1970er Jahren in Deutschland einen anerkannten wissenschaftlichen Rang und entsprechende Forschung besitzt, sind somit zentrale Aspekte weiterhin nicht hinreichend geklärt und bedürfen künftiger theoretischer, empirischer und praktischer Arbeit (vgl. Altmayer 1997).

4. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft

Die Literaturdidaktik beschäftigt sich in Forschung und Lehre mit Modellen der schulischen und außerschulischen Vermittlung von Texten in allen ihren literarischen und pragmatischen Formen (vgl. z.B. Bogdal / Korte 2002; Paefgen 2006; Abraham / Kepser 2009). Sie versteht sich als eine Instanz der literarischen Wertung und Erziehung zu kultureller Kompetenz. Die Entwicklung des Gegenstandbereichs der Literaturdidaktik ist durch einen erweiterten Textbegriff gekennzeichnet.

> „Literaturdidaktik beschäftigt sich [...] mit der wissenschaftlichen Erschließung des kulturellen Handlungsfeldes ‚Literatur' in Bezug auf vergangene, gegenwärtige und zukünftige Lehr-/Lernkontexte." (Abraham / Kepser 2009: 9)

Umfassender wird diese Betrachtungsweise noch durch die fremd-

kulturelle Perspektive, die für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache konstitutiv ist. In diesem Zusammenhang hat sich eine kaum mehr zu überblickende Forschungslandschaft entwickelt, die insbesondere in der Interkulturellen Germanistik eine theoretische wie auch institutionelle Verortung gefunden hat (vgl. Wierlacher / Bogner 2003). Hier stand und steht das komplexe Wechselverhältnis zwischen dem Eigenen und dem Fremden im Vordergrund, was jedoch aus verschiedenen Gründen, insbesondere der nationalkulturellen Orientierung, auch zu großen Vorbehalten und deutlicher Kritik führte (z.B. Zimmermann 1991; Riedner 2010).

So wichtig literaturwissenschaftliche Grundkenntnisse ohne Zweifel für eine angemessene Interpretation literarischer Texte sind, so darf die Literaturdidaktik doch nicht als

> „bloßes Filtrat der Literaturwissenschaft missverstanden werden. Denn ähnlich wie Sprachdidaktik keine auf Unterrichtsprozesse abgebildete Sprachwissenschaft ist, so lassen sich auch literaturdidaktische Zugriffsweisen nicht als bloße Anwendungen literaturwissenschaftlicher Modelle interpretieren.“ (Glaap / Rück 2003: 133)

Auch Abraham / Kepser (2009: 48) weisen zu Recht in aller Deutlichkeit auf diese zentrale Differenz hin:

> „Keineswegs ist die Literaturdidaktik ‘Teil’ der **Literaturwissenschaft**. [Hervorhebung im Original; M.G.] [...] Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik sind einander benachbarte, aber nicht aus einander ableitbare Disziplinen. Sie unterscheiden sich vor allem darin, dass die Didaktik viel mehr an Normen- und Wertediskussionen teilnimmt.“

Für die Literaturdidaktik geht es nicht in erster Linie darum, wie Literatur beschaffen ist, was ihre kennzeichnenden Eigenschaften in bestimmten Epochen sind und in welche Gattungen und Stile sie sich untergliedern lässt, sondern vielmehr um die Frage, „was Menschen damit machen und warum“ (Abraham / Kepser 2009: 13), wie sehr sie sich in

literarischen Produkten in ihrer Subjektivität erkennen und welche perspektivischen Reflexions-, Denk- und Handlungsoptionen ihnen durch sie eröffnet werden bzw. sich für sie durch sie eröffnen.

5. Allgemeine Ziele der Literaturdidaktik

Grundsätzlich verfolgt die Literaturdidaktik deshalb das Ziel, vor allem Heranwachsende, aber auch Erwachsene, in die Welt der Texte und Medien einzuführen, wozu kritische wie kreative Fähigkeiten notwendig sind. Literatur- und Mediendidaktik sowie allgemein Literaturunterricht erfüllen damit eine wichtige Aufgabe kultureller Bildung für das Individuum und das soziokulturelle Gesamtgefüge. Literarische Texte können als Sinnentwürfe verstanden werden, die anders als realistische Texte weniger in der bruchlosen Darstellung mehr oder weniger faktischer Zusammenhänge verbleiben, sondern durch mannigfaltige Perspektiven, Standortwechsel und Schnitte gekennzeichnet sind. Die dabei notwendigerweise auftretenden 'Leerstellen' lassen nun Raum für die eigene, schöpferische Mittätigkeit der Lesenden, geben die Möglichkeit der Interpretation und Ausfüllung mit je eigenen Assoziationen und Vorstellungen. Die häufig angeführte Offenheit, Mehrdimensionalität und 'Sperrigkeit' literarischer Texte in Verbindung mit ihrem sprachlichen Reichtum fördert deshalb die Auseinandersetzung der Lesenden mit ihren Erfahrungen, gegenwärtigen Lebenssituationen und konzeptionellen Perspektiven und Lebensvorstellungen (vgl. Grünewald 2003). Der dazu erforderliche Rekurs auf Literatur als Verarbeitung, Begleitung und Antizipation gesellschaftlicher Prozesse im weiteren Sinne legt nahe, von der Gegenwart auszugehen, um aktuelle Ereignisse mit literarischen Mitteln zu erfahren und zu gestalten, und gegebenenfalls in die Vergangenheit zurückzugehen, um diese Gegenwart verständlich zu machen.

„Insbesondere kann zur Reflexion über aktuelle Ereignisse (politischer, gesellschaftlicher Art) angeregt und so eine Verbindung zwischen landeskundlichen Themen und deren literarischer Umsetzung angebahnt werden.“ (Glaap / Rück 2003: 137)

Ganz allgemein soll dadurch sowohl die Individuation, d.h. der Aspekt der individuellen Bedeutsamkeit in der je eigenen Entwicklung, die Sozialisation, d.h. die soziale Relevanz als Mitglied von Gemeinschaft und Gesellschaft im Weberschen Sinne, als auch die Enkulturation gefördert werden, indem personale Identität wesentlich in sich perpetuierende soziale und kulturelle Symbolstrukturen eingebettet ist.

Von besonderer Relevanz scheint hierfür eine sich wechselseitig ergänzende Lese-, Medien- und Kulturkompetenz zu sein, die sukzessive zu einer umfassenden Literarität führt. Diese bezieht sich sowohl auf die Rezeptionsfähigkeit literarischer Texte als auch auf die Produktionsfähigkeit, d.h. die Möglichkeit, auf der Basis eines möglichst umfassenden grammatischen, lexikalischen und stilistischen Wissens einen je situativ angemessenen Ausdruck für eigene Befindlichkeiten und Intentionen zu finden. Um dieses Ziel zu erreichen, sind eigene Versuche und Übungen unerlässlich und können durch literarische Angebote mit der ihnen eigenen Phantasie und ihrem sprachlichem Reichtum sehr gut gefördert werden, da diese ein hohes Motivierungspotenzial beinhalten.

6. Konzeptionen der Literaturdidaktik

Eine originäre Literaturdidaktik gibt es in Deutschland wie umso mehr auch den anderen deutschsprachigen Ländern erst seit etwa Mitte der 1970er Jahre, als sie sich als eigenständige wissenschaftliche Disziplin zu etablieren begann. Zuvor war die Bearbeitung literarischer Texte sowohl im erst- als auch im fremdsprachlichen Unterricht eng angelehnt

an die literaturwissenschaftliche Methodik, als deren bedeutendste Richtungen der textimmanent arbeitende *New Criticism*, der ideologiekritisch-sozialgeschichtliche Ansatz mit dem Fokus auf die gesellschaftliche Funktion von Literatur sowie deren Entstehungskontext, der psychoanalytische Entwurf mit dem Augenmerk auf Chiffren des Unterbewussten, der Strukturalismus mit seiner Betrachtung von Regeln, Konventionen und Mechanismen der Literatur als Gesamtsystem sowie der Poststrukturalismus und Dekonstruktivismus mit einer Kritik des Strukturalismus und der Betonung der Heterogenität, Widersprüchlichkeit und letztlichen Unerschließbarkeit von Literatur und Verständnis allgemein angesehen werden können (vgl. Riemer 1996). Es stellte sich jedoch immer mehr als erforderlich heraus, die Reaktionen und Tätigkeiten von Lesenden ins Zentrum des Interesses zu rücken.

> „Von großem Einfluss auf die Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht war die Entdeckung des Lesers durch die Rezeptionsästhetik (vgl. Iser 1972). Die Hinwendung zum Leser hing mit der Beobachtung zusammen, dass ein Text von Leser zu Leser unterschiedlich gelesen wird und sich selbst bei einem Leser die Rezeption im Laufe der Zeit verändert." (Bischof / Kessling / Krechel 1999: 17)

In der Rezeptionsästhetik (vgl. Iser 1976) werden Autoren und Lesende gleichermaßen wichtig genommen, d.h. es wird anerkannt, dass die ‚Rezeption' eines Textes sich von der ‚Intention' eines Autors unterscheiden und doch von gleichem Rang, von gleicher Berechtigung sein kann. Literarizität, so betonen Abraham / Kepser (2009: 30), ist keine Texteigenschaft, sondern „ein Ereignis zusammentreffender Autor- und Rezipientenintentionen. Nur wenn beide Seiten übereinkommen, an einem literarischen Diskurs teilhaben zu wollen, wird der Text zum literarischen." Die Bedeutung des rezeptionsästhetischen Ansatzes für die wissenschaftliche Beschäftigung mit Literatur ist umstritten, aber „für die Sprachdidaktik hat er eine sehr große und überzeugende

Bedeutung bekommen“ (Helmling / Wackwitz 1986: 12). Allerdings weist Groenewold (2010: 1566) darauf hin, dass zumindest für die Verwendung von Literatur im Rahmen der Landeskunde „die postulierte Bedeutung der Literatur nur vereinzelt in Konzepte übersetzt worden [ist], die den theoretischen Ansprüchen gerecht werden.“ Als wesentliches Problem wird insbesondere die Komplexität und der Umfang literarischer Texte gesehen, soweit authentische Texte als zu bevorzugendes Material angesehen werden. Auf der anderen Seite wird darauf hingewiesen, dass nicht der Schwierigkeitsgrad der Texte das entscheidende Kriterium ist, sondern eher die dem Komplexitätsgrad angemessene Aufgabenstellung (vgl. Helmling / Wackwitz 1986). Darüber hinaus — und die später vorgestellte Unterrichtssequenz soll dafür ein Beispiel geben — kommt es eher auf die geschickte Sequenzierung und Zusammenstellung der Texte an, die ein Gesamtverständnis ermöglicht und auch vereinzelte sprachliche Überforderungen irrelevant werden lassen, da das Motivationspotenzial ausgenutzt wird.

Die Suche nach einem umfassenden Theorieentwurf ist — wie in den meisten Fällen — jedoch bisher weder erfolgreich gewesen noch lässt sie sich als Ziel legitimieren. Ähnlich den Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik (vgl. Henrici 1996) ist statt geschlossener Methoden eher von einem Bündel an Prinzipien auszugehen, die situativ in unterschiedlichem Maße relevant sind und in flexibler Weise das konkrete Vorgehen bestimmen sollten.

7. Prinzipien der Literaturdidaktik

Die Lernenden als diejenigen, die erreicht werden sollen, stehen im Zentrum aller Überlegungen. Von außen gesetzte Lehrziele, die in der Regel über dem Wissens- und Erkenntnishorizont der Lernenden liegen

werden, müssen immer in Interaktion mit ihren Interessen und Fähigkeiten stehen und sich an diesen orientieren. Dies gilt umso mehr im Fremdsprachenunterricht, da hier die meist unterschiedlichen kulturellen und/oder sprachlichen Hintergründe und Kompetenzen sowohl bereichernde Elemente als auch zusätzliche Schwierigkeiten bedeuten können.

> „Lesen bzw. Verstehen ist eine Tätigkeit, bei der der Leser entsprechend den Anforderungen des Textes verschiedene Aktivitäten durchführen muss.
> – Er muss Sinneinheiten wahrnehmen.
> – Er muss deren Funktionen erfassen.
> – Er muss das Globalthema erfassen.
> – Er muss die Gesamtintention ableiten.
> – Er muss verschiedene Bedeutungsaspekte eines Textes wahrnehmen und in Zusammenhänge einordnen können, wie z.B. thematische, gesellschaftliche etc. Zusammenhänge.“ (Ehlers 1999: 21)

Aus diesem Vorverständnis heraus lassen sich einige Grundprinzipien ableiten, die anstelle von geschlossenen, holistischen Modellen bzw. Methoden die literaturdidaktische Arbeit bestimmen:

1. Leserorientierung

Die Offenheit literarischer Texte in ihrer ästhetischen Gestaltung führt dazu, dass die Lernenden

a. interessiert werden sollen an dem Thema und der literarischen Umsetzung,
b. lernen, kulturell erforderliches Hintergrundwissen aus anderen Quellen zu erschließen und mit den Textinhalten zu vernetzen sowie die Möglichkeit erhalten und die Offenheit entwickeln, eigene Interpretationen zu entwerfen,
c. selbst entwickelte Bedeutungskonstrukte mit den Textinhalten kombinieren.

2. Lernerorientierung

Die Orientierung des Lernprozesses am Lernenden bedeutet, dass

a. von den bereits zur Verfügung stehenden Wissens- und Erfahrungsbeständen der Lernenden ausgegangen werden soll,
b. an den Interessen und Neigungen der Lerner angeknüpft werden soll,
c. die durch den Text ausgelösten Fragen und Irritationen auf Seiten der Lernenden den Ausgangspunkt der didaktischen Vorgehensweise bilden sollen.

3. Handlungsorientierung

Die Erschließung des literarischen Textes mit dem Ziel der nachhaltigen Erweiterung des Wissens, der (interkulturellen und sprachlichen) Fähigkeiten sowie der Haltungs- und Verhaltensoptionen erfordert es, dass

a. die Lernenden in allen Phasen der Textbearbeitung als handelnde Subjekte ernst genommen, gefordert und gefördert werden sollen,
b. die Lernenden zu einem produktiv-schöpferischen Umgang mit dem Text angeregt werden sollen,
c. das interkulturelle Potenzial von fremden Texten aktiv erschlossen werden soll.

4. Prozessorientierung

Die Ambiguität literarischer Produkte erfordert, dass die Lernenden

a. angeregt werden sollen, analog zu den Grundgedanken des hermeneutischen Zirkels (vgl. Gadamer 1960) Fragen an den Text zu entwickeln und zu prüfen, ob und in welcher Art und Weise diese Fragen beantwortet werden, um in einem neuen Zyklus aus dem daraus gewonnenen Wissen neue, tiefer gehende Fragen zu entwickeln usw.,
b. auf der Basis ihres literarischen und allgemeinen Wissens Hypothesen

über Möglichkeiten des weiteren Verlaufs aufstellen und am Text verifizieren bzw. falsifizieren sollen,

c. der Entwicklung möglicher Textdeutungen ein größeres Interesse entgegenbringen sollen als einem vermeintlichen Bedeutungsergebnis.

8. Verfahren der Literaturdidaktik

In Anlehnung an Abraham / Kepser (2009) wird im Folgenden in Abgrenzung von ‚Methode' und ‚Strategie' von Verfahren der Literaturdidaktik gesprochen, weil jene zwei Begriffe

> „die Zielklärung als schon erledigt unterstellen und nur noch den Weg zum Ziel meinen. 'Verfahren' dagegen haben [...] nicht selten ihren Sinn in sich. Sie bezeichnen unterrichtliche Tätigkeiten, aus denen man Zielperspektiven gewinnen kann." (Abraham / Kepser 2009: 205)

Die Verfahren werden gebündelt in Phasenmodellen, in denen verschiedene Schritte der Textbehandlung dargestellt und Einzelverfahren aufgeschlüsselt sind. Phasenmodelle lassen sich grob in zwei Typen unterscheiden: Während Mikromodelle Lern- und Verstehensprozesse bei der Behandlung von literarischen Texten als Ausgangspunkt nehmen, betrachten Makromodelle umgekehrt die notwendigen Handlungen, die diese Prozesse in Gang setzen.

Im Bereich der ***Mikromodelle*** lassen sich folgende Schritte nennen:

Eröffnungsphase

Einleitung:	Verbindung zu bisher Geübtem / Gelerntem
Motivationsphase:	Stummer, visueller, akustischer oder haptischer Impuls
Erstbegegnung:	Vorentlastung / Antizipation / Wortschatz- und Grammatikvorentlastung

Arbeitsphase

Erarbeitungsphase:	Induktive bzw. deduktive Texterschließung durch Leitfragen, Fokussierung auf Zentralthemen, hermeneutische Textarbeit
Ergebnissicherung:	Zusammenfassung der Ergebnisse, Meinungen, Interpretationen

Anwendungsphase

Übungsphase	Aneignung über vertiefende sprachliche und inhaltliche Textübungen
Transferphase	Übertragung auf eigene Textproduktion

Ausklang

Reflexion	Zusammenfassung und Bewusstmachung der Phasenarbeit

Aus der Perspektive der ***Makromodelle*** sehen die Stufen wie folgt aus:

Vor der Textrezeption

Vorwegnehmen (Antizipieren)

Erschließen

Während der Textrezeption

Vergleichen

Beobachten

Kontextualisieren

Spielen

Nach der Textrezeption

Verändern

Rekonstruieren

Montieren

Ko-Produzieren

Auch wenn beide Perspektiven durchaus Unterschiede erkennen lassen, spiegeln sie doch aus verschiedenen Blickwinkeln ähnliche Rezeptionshandlungen, die nicht an eine bestimmte Phase gebunden sind und in der Regel je nach dem aktuellen Kontext in vermischten Formen kombiniert werden. Aufgabe der Lehrkraft ist es gerade, die Spannkraft des Unterrichts und der Sequenz durch ein flexibles Arrangement aufrechtzuerhalten, in dem die Motivationen, Interessen und Lernintentionen der Lernenden einerseits, die übergeordneten Lehrinteressen andererseits ihren je berechtigten Platz haben. Erkennbar bleibt in jedem Fall, dass die ganz allgemeine Aufgliederung in eine einleitende Phase, eine intensive Erarbeitungsphase und eine zusammenfassende, resümmierende Schlussphase mit eventuellen weiterführenden Ergänzungsübungen die literaturdidaktische Grundstruktur bilden sollte, um einen nachhaltigen Lerneffekt zu sichern.

In allen Phasen der Bearbeitung werden verschiedene typische Arbeitsformen der (fremdsprachlichen) Literaturdidaktik durchgeführt, wie z.B.

- Hypothesenformulierung und textbasierte Verifizierung
- Verknüpfung mit eigenen Erfahrungen und Empfindungen
- Verbindung von Inhalt und sprachlicher Kodierung erkennen
- Charakteristika von Textsorten und -stilen beschreiben
- Phonetische Aspekte und Besonderheiten wahrnehmen
- Eigene Textfortführungen entwickeln
- Individuelle Paralleltexte schreiben
- Sprachkontraste herausarbeiten

Allerdings wird auch darauf verwiesen, dass der vielfältige Umgang mit literarischen Texten zwar prinzipiell gutzuheißen ist, dass jedoch

teilweise „die historische Dimension von Literatur zu kurz kommt“.

> „Zur **Methodenvielfalt** [Hervorhebung im Original; M.G.] gehört auch, traditionelle Verfahren wie etwa das erschließende Unterrichtsgespräch nicht völlig zu vergessen. Wer seine Schüler/-innen ständig mit Gedichtpuzzles traktiert oder Parallelgedichte in Auftrag gibt, wird sehr schnell ähnlichen Unmut zu spüren bekommen, wie das im herkömmlichen Lyrikunterricht der Fall war und ist. Produktive Verfahren dürfen nicht als Gegensatz zu rezeptionsorientierten Methoden begriffen werden, sondern als deren Ergänzung.“ (Abraham / Kepser 2009: 159)

Auch Glaap / Rück (2003: 137) sind der Meinung, dass „die wichtigste Form der unterrichtlichen Vermittlung [...] das Interpretationsgespräch [ist]“, da die Lernenden sich hierbei kommunikativ-diskursiv mit dem Text auseinandersetzen, neue Sichtweisen kennen lernen, bisher Unerschlossenes erfahren und insgesamt „ästhetische Erfahrung“ gewinnen. Darüber hinaus bietet das interpretierende Gespräch die Möglichkeit der sprachlichen Schulung des mündlichen Ausdrucks, durch Begleitübungen auch des schriftlichen Ausdrucks, und insgesamt der Sprachkompetenzen allgemein.

Allerdings gibt es hinsichtlich der 'Funktionalisierung' literarischer Texte zu Zwecken des Sprachunterrichts auch erhebliche Einwände, würde dabei doch der ästhetische Gehalt der Literatur herabgewürdigt und der motivationale Gehalt in unzulässiger Weise benutzt. Dem ist entgegenzuhalten, dass Literatur erst durch die Interaktion mit den Lesenden einerseits, aber auch durch die spezifische Verwendung sprachlicher Mittel andererseits zu Literatur in ihrer jeweiligen Eigenart und besonderen Ausdrucksform wird. Das sprachlich-literarische Werk Arno Schmidts ist eben nicht mit dem von Thomas Mann vergleichbar und andersherum. In dieser Hinsicht ist es gerade wichtig, und dies sogar insbesondere im Fremdsprachenunterricht, die Verknüpfung von Sprache und Inhalt klarzumachen, d.h. der Frage nachzugehen, mit

welchen Mitteln eine Stimmung, eine Atmosphäre, eine Situation und auch ein bestimmter Stil geschaffen wird. Hier auf eine Analyse der sprachlichen Mittel zu verzichten hieße den Baustoff des Gebäudes nicht zu kennen, in dem man in dem Moment des Lesens wohnt.

9. Auswahl und Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht

Ein entscheidendes Kriterium für die Auswahl und Verwendung von Texten im Unterricht ist der direkte Bezug auf die Lernendengruppe – diese Meinung scheint für den fremdsprachlichen Unterricht bei Weitem mehr zuzutreffen als für den erstsprachlichen, weil hier die Aspekte der Enkulturation und Sozialisation in der Regel eine geringere Rolle spielen. Mit anderen Worten: Da die Ziele hier nicht unmittelbar mit einer systematischen Kenntnis kulturkollektiver literarischer Werke verbunden sind, sondern im Allgemeinen (nur) zur meist punktuellen Auseinandersetzung mit literarischen Produkten der Zielkultur(en) im Rahmen des Fremdsprachenlernprozesses motiviert werden soll, ist eine Adressatenorientierung umso wichtiger. Dem gesellen sich häufig kulturvergleichende Elemente hinzu, so dass eine Orientierung erforderlich ist

> „an den kulturspezifischen Voraussetzungen und Erwartungen der Adressaten, an den literarischen und literaturdidaktischen Traditionen des Landes und an seiner Rezeptionsgeschichte deutschsprachiger Literatur." (Esselborn 2003: 483)

Unter didaktischen Gesichtspunkten sind neben der Thematik und der Textsorte das Interesse und die Zugänglichkeit ebenso wichtig wie die Leer- und Anschlussstellen, die einen interkulturellen Zugang ermöglichen. Ein weiteres bedeutendes Kriterium ist sicherlich der sprachliche und inhaltliche Schwierigkeitsgrad, den es jedoch erst noch zu definieren gilt. Insbesondere zwei Gesichtspunkte erscheinen wichtig: das Entwick-

lungsalter der Lernenden mit den entsprechenden Bezügen zum inhaltlichen Komplexitätsgrad einerseits, ihren Interessen andererseits, sowie das fremdsprachliche Kompetenzniveau. Helmling und Wackwitz weisen bereits 1986 darauf hin, dass der Interessegehalt der Texte letztlich das entscheidende Kriterium für Lernende ist, ob sie sich die Mühe der sprachlichen und inhaltlichen Erarbeitung machen oder nicht. Allerdings betonen sie auch, dass es „bei der Textauswahl für den Unterricht wichtig [scheint], dass nicht auf beiden Ebenen hohe Komplexität erscheint“ (17). Empfehlenswert, da einen Ausgleich zwischen Komplexität und Einfachheit herstellend, sind demnach Texte, die handlungsorientiert sind, Personen mit deutlich zuzuordnenden Charakteristika beinhalten sowie überschaubare Situationen darstellen. Des Weiteren empfehlen sie einen Verzicht auf die totale Durchdringung des Textes und stattdessen ein „selektives Aufmerken auf bestimmte Teile des Geschehens, auf einzelne Figuren der Handlung, auf Veränderungen der Konstellation“ (ebd.). Wie weit dies geschieht, kann sowohl von der Seite der Lehrenden wie auch der Lernenden kooperativ bestimmt und ausgehandelt werden − von daher ist der Vorwurf, ein bestimmter Text sei für eine bestimmte Lernendengruppe prinzipiell zu schwierig, vorwissenschaftlich und unzutreffend. Entscheidend ist und bleibt, mit welchen Zielsetzungen und Aufgabentypen an den Text herangegangen wird.

10. Spezielle Probleme der Literaturdidaktik im japanischen Fremdsprachenlernkontext

Literatur spielt im Fremdsprachenunterricht an japanischen Universitäten seit der Öffnung des Landes vor rund 150 Jahren eine zentrale Rolle. Gerade die deutschen Klassiker genießen in Japan eine große Hochachtung und werden bis heute sowohl erforscht wie auch gelehrt und

gelesen. Aufgrund des hohen Prestiges, das die deutsche Literatur in Japan zur Zeit der Öffnung des Landes in den 60er Jahren des 19. Jhd. genoss und auch heute noch genießt, war und ist sie ein bevorzugtes Forschungs- und Unterrichtsfeld an kulturwissenschaftlichen Abteilungen japanischer Universitäten. Allerdings ist der beschriebene Realitätsbezug literarischer Produktion teilweise nur in seiner historischen Perspektive erkennbar, bedarf also einer Aktualisierung auf gegenwärtige Problemfelder und eine moderne Methodik. Formen der Verwendung etwa im Sinne der Rezeptionsästhetik, in denen die Lesenden eine konstitutiv aktive Rolle spielen, lassen sich nur selten finden oder bleiben auch angesichts der wechselseitigen Rollenerwartungen und Verhaltensnormen zwischen japanischem Lehrpersonal und Lernenden häufig im Ansatz und Anspruch stecken. Hier sind ohne Frage noch erhebliche Defizite erkennbar und es bedarf grundsätzlicher Überlegungen über den zukünftigen Sinn und die Funktion der Beschäftigung mit deutschsprachiger Literatur, insbesondere, was die Lehrperspektive betrifft. Hier kann die Literaturdidaktik wichtige Aufgaben übernehmen, um eine interessengeleitete und adressatenorientierte Motivation zu fördern.

> „In Japan herrscht seit langem eine Art von traditionellen Problemen in der Fremdsprachenvermittlung. In der Vergangenheit verfolgte das Erlernen einer Fremdsprache den Zweck, an das Wissen über den Entwicklungsstand, die Kultur, die Wissenschaft und die Technologie eines anderen Landes zu gelangen. Diese Form der Gewinnung von Wissen und Information erfolgte früher überwiegend durch Studien der Literatur. Der Unterricht war zur Bildungsanstalt für den modernen führenden Geist konzipiert und daher stark leseorientiert, damit später die Fachliteratur erforscht werden konnte. [...] Das Relikt der alten Sprachpolitik der Vorkriegszeit spielt erstaunlicherweise bis heute immer noch eine zentrale Rolle. Die aktive Beteiligung wird weiterhin durch passives Lernverhalten der Schüler und Studenten erschwert.“ (Yamaki 2006: 90; vgl. Menzel 1996: 3f)

Ein Aufbrechen dieser Verhaltensnormen erfordert sicher einen lan-

gen Atem, bleibt aber dennoch sicherlich wünschenswert für der Erreichung lernproduktiver Ziele in Verbindung mit Menschenbildvorstellungen im Rahmen eines demokratischen Gemeinwesens. Insbesondere in Lehrkontexten ist es dabei nach wie vor erforderlich, dass sowohl auf Seiten der Lehrenden, aber auch auf Seiten der Lernenden die Bereitschaft zu alternativen Verhaltensformen vorhanden ist — eine Projektion, die sicherlich den unmittelbaren Rahmen des fremdsprachlichen Unterrichtsgeschehens bei Weitem übersteigt und nur punktuell und exemplarisch geübt werden kann.

Auf inhaltlicher Ebene ist es nicht nur wichtig, sondern unerlässlich, dass neben der Bekanntmachung mit literarischen Klassikern mindestens ebenso anteilig gegenwärtige Literatur in ihrer Ästhetik, ihrem Umgang mit Sprache und insbesondere ihrer Thematisierung aktueller Problemfelder und gesellschaftlicher Diskurse miteinbezogen und nach inter- und transkulturellen Schnittmengen gesucht wird (vgl. Aizawa 1996; Grünewald 2010).

Auf der Metaebene akademischer Ausbildung an japanischen Universitäten und dortigen Germanistikabteilungen ist es darüber hinaus wichtig, diese Bearbeitung aktueller Probleme und Fragestellungen mit der Vermittlung literaturdidaktischer Theorie und Methodik zu verknüpfen.

11. Unterrichtssequenz

Die folgende Unterrichtssequenz mit 7 deutschsprachigen Texten wurde auf der Basis der genannten Prinzipien und Grundsätze zusammengestellt und durchgeführt. Dabei erfolgte die Komposition sukzessive, d.h. die einzelnen Texte wurden nicht vorher festgelegt, sondern ihre Auswahl und Didaktisierung erfolgte prozesshaft auf der Basis eines vorher konzipierten Zielkatalogs sowie der Reaktionen auf die ersten Texte. Als

verfolgte Ziele lassen sich im Wesentlichen folgende nennen:

1. Entmystifizierung literarischer Produktion
2. Verständnis für die Verknüpfung von Sprache und Inhalt
3. Verständnis für die zeithistorische Eingebundenheit von Literatur
4. Anregung zur individuellen und kollektiven Reflexion und Diskussion
5. Anregung zur kreativen und spielerischen literarischen Tätigkeit
6. Einführung in methodische Arbeitsformen der Literaturdidaktik

Text 1

Was tun? H-Milch kaufen oder Büchsenmilch?
Wir wissen es nicht.
Verfallsdaten beachten oder Halbwertszeiten?
Wir wissen es nicht.
Regenschirm oder Abduschen?
Wir wissen es nicht.
Sind Kinder 23-mal oder nur 17-mal so gefährdet wie Erwachsene?
Wir wissen es nicht.

Es geht um mehr als um Tiefkühlkost und um die Frage nach dem unbedenklichen Verzehr von Blattspinat in verschiedenen Bundesländern.

Unsere Politiker haben sich tot gestellt. Kein Ton von den Herren, die so gerne reden.

Ruhe bewahren, nur keine Aufregung. Gras darüber wachsen lassen: Die _____ darf nicht gefährdet werden.

Didaktisierung:

Bitte lesen Sie den Text. Beantworten Sie bitte folgende Fragen:

1. Welches Wort kann im letzten Satz fehlen? Stellen Sie Vermutungen an. [Lösung im Originaltext: Atompolitik]
2. Worum geht es nach Meinung der Autoren, wenn es „um mehr" geht als „um Tiefkühlkost oder um die Frage nach dem unbedenklichen Verzehr von Blattspinat"?
3. Was war vielleicht der Anlass für dieses 'Gedicht'?
4. Diskutieren Sie in Dreiergruppen Ihre Überlegungen und Ergebnisse.
5. Schreiben Sie selbst Alternativen 'A oder B'.

Kommentar

Im Vordergrund steht hier die produktive Verunsicherung der Studierenden, indem an eigene Fragestellungen im Rahmen des Reaktorunfalls in Fukushima angeknüpft wird. Aufgrund der komplexen Lexik werden hier zentrale Begriffe in Übersetzung zur Verfügung gestellt, um eine Überforderung der Lernenden wegen der sowohl inhaltlichen als auch sprachlichen Komplexität zu vermeiden (vgl. Kapitel 9). Konkret wurde zwar das Wort des Originaltextes nicht geschrieben, jedoch bewegten sich alle Lösungsvorschläge im semantisch-thematischen Feld. Bei den selbst erstellten Alternativen 'A oder B' wurden tatsächlich vor allem aus der besagten Zeit in der Diskussion stehende Gemüsesorten genannt.

Text 2

„Siehst du vielleicht 'ne Wolke", rief er. „Lass mich in Ruh!"
„Das Gift ist unsichtbar", sagte Janna-Berta. „Also kann man es nicht sehen."
Uli warf einen misstrauischen Blick in den Himmel, dann stieg er

ein, und sie fuhren weiter.

„Wie weit ist es eigentlich bis Grafenrheinfeld?", fragte Janna-Berta. Einer schätzte siebzig, ein anderer achtzig Kilometer. Luftlinie. Eine lächerlich geringe Entfernung, das wusste Janna-Berta.

„Du vergisst den Wind", sagte Lars. „Es kommt alles auf den Wind an. Nur Südostwind kann uns gefährlich werden, und den haben wir hier so gut wie nie. Bei uns weht der Wind fast immer von Westen."

„Und wie kam dann die verseuchte Luft [aus Tschernobyl; didaktische Auslassung, M.G.] *zu uns?", fragte Janna-Berta.*

Schweigen. Dann redeten sie von der Wirkung der Erdumdrehung und von höher gelegenen Luftströmungen.

„Wirklich blöd, dass mein Radio nicht funktioniert", sagte Lars. „Die geben bestimmt alle fünf Minuten die Windrichtung durch."

„Kurz vor Niederaula sah Janna-Berta, wie die Leute die Köpfe aus den Seitenfenstern streckten. Sie riefen sich eine neue Schreckensmeldung zu: Im Süden kam ein Gewitter auf, das hinter ihnen herzog. Und eben war gemeldet worden, dass die ganze vermutliche Fallout-Fläche zwischen Grafenrheinfeld und Bad Hersfeld evakuiert werde. Eine reine Vorsichtsmaßnahme, hieß es, um jedes Risiko auszuschließen. „Da hast du's", rief Uli und zeigte nach Süden: „Man sieht sie doch!"

Aus den Rufen und den Radiomeldungen, die sie im Vorüberfahren aufschnappen konnte, machte Janna-Berta sich ein Bild der Lage.

„Reine Vorsichtsmaßnahme?", hörte sie einen jungen Mann sagen. „Dass ich nicht lache! Wahrscheinlich hat uns das Zeug längst eingeholt."

(Gudrun Pausewang (1987): Die Wolke, 45f.)

Text 3

Oh Himmel, strahlender Azur.

Nach welchen Gesetzen, wie schnell breitet sie sich [im Original: ... *sich Radioaktivität* ...; didaktische Auslassung/Veränderung, M.G.] *aus, günstigenfalls und ungünstigenfalls.*

Günstig für wen? Und nützte es denn den unmittelbar am Ort des Ausbruchs Wohnenden wenigstens, wenn sie sich, durch Winde begünstigt, verbreitete? Wenn sie aufstiege in die höheren Schichten der Atmosphäre und sich als unsichtbare Wolke auf die Reise machte? Zu meiner Großmutter Zeiten hat man sich unter dem Wort „Wolke" nichts anderes vorstellen können als kondensierten Wasserdampf. Weiß, womöglich, ein mehr oder weniger schön geformtes, die Phantasie anregendes Gebilde am Himmel. Eilende Wolken, Segler der Lüfte / Wer mit euch wanderte, wer mit euch schiffte ... Der käm woandershin. Kommentar unserer Großmutter, die niemals reiste, wenn man sie nicht aussiedelte. Warum, Bruder, sind wir so bewegungssüchtig?

(Christa Wolf (1986): Störfall, 19f.)

Didaktisierung

Bitte lesen Sie zu zweit die beiden Texte. Bearbeiten Sie bitte folgende Aufgaben:

1. Welcher Text gefällt Ihnen spontan besser? Beschreiben Sie in Stichworten, warum.
2. Beschreiben Sie in Stichworten die wichtigsten Unterschiede, die Ihnen auffallen. Unterscheiden Sie dabei die Textsorte, Wortwahl und Grammatik.

3. Welchen Text würden Sie eher als realistisch, welchen als assoziativ bezeichnen? Warum, und mit welchen Mitteln wird diese Charakterisierung durch den Text hergestellt?

Kommentar

Im Vordergrund stehen hier gleichberechtigt inhaltliche und sprachliche Aspekte bzw. die Frage, wie vergleichbare Inhalte mit anderen sprachlichen Mitteln bearbeitet und umgesetzt werden. Die Analyse wird zum Zweck der Sprachbewusstheit und -sensibilisierung auf verschiedene Ebenen aufgeteilt. Ein besonderer Wert wird auf die Verschränkung von Sprachwahl, Sprachinhalt und Gesamteindruck gelegt.

Im konkreten Anwendungsfall wurde dieses Intention von den Lernenden mit großem Interesse aufgenommen. Erstaunlicherweise wurde im Übrigen der dialogische, realistische und chronologisch angelegte Text von Pausewang von den meisten Lernenden als weniger leicht verständlich bezeichnet als der monologische, assoziative und anti-chronologische Text von Wolf.

Inhaltlich stand im Anschluss die Diskussion über die in den Texten thematisierte Bedrohung durch Radioaktivität im Vordergrund, die in unterschiedlichem Maße als existenziell bedrohlich betrachtet wurde. Insbesondere wurde dem auch in den Texten zu Tage tretenden Charakter der nicht greifbaren, aber realen Gefahr durch Radioaktivität Ausdruck verliehen.

Text 4

Der hanseatische Komparativ
eine hamburgerin sagt:
Ich bin größer wie du

dabei wirkt sie so klein wie eine wiege
ein beißring liegt auf dem tisch
nicht für deinen neugeborenen wind sondern
für ein schiff
es schaukelt in der werft
es schaukelt immer kräftiger
gibt dem himmel einen stoß
aus den wolken fallen die heringe
der grüne fisch
die gelben rapsfelder
und ein blauer seeman
der vor der teufelsbrücke torkelt

(Yoko Tawada (2010): Abenteuer der deutschen Sprache, 22)

Didaktisierung

1. Bitte lesen Sie das Gedicht laut und langsam. Welchen Gesamteindruck macht es auf Sie? Gefällt es Ihnen spontan? Warum bzw. warum nicht?
2. Bitte klären Sie mit dem Wörterbuch den Wortschatz.
3. Mit welchen Fragen können Sie an den Text herangehen?
4. Was ist für Sie einfach zu verstehen, was nicht so einfach?
5. In welchem Verhältnis stehen Titel und Text zueinander?

Schreiben Sie jetzt bitte ein 'Elfchen'. Das 'Elfchen' ist ein Kurzgedicht, ähnlich wie ein japanisches Haiku. Es besteht aus 11 Wörtern und hat eine feste Struktur:

1. Zeile – 1 Wort: Ein Gedanke, eine Sache, eine Farbe, ...
2. Zeile – 2 Wörter: Was macht das Wort aus Zeile 1?
3. Zeile – 3 Wörter: Wo oder wie ist das Wort aus Zeile 1?

4. Zeile – 4 Wörter: Wie ist Ihr Gefühl zu dem Wort?
5. Wort – 1 Wort: Fazit: Zusammenfassung in einem Wort

Beispiel:

Wind – Er bläst. – Die Äste knacken. – Ich laufe im Wald. – Freiheit

Bitte schreiben Sie ein 'Elfchen' mit den Anfängen 'Wind' oder 'Wolke'.

Kommentar:

Mit dem Text von Tawada wird der bei Wolf angelegte assoziative Schreibstil gesteigert. Darüber hinaus wird den Lernenden eine der aktivsten lebenden AutorInnen im Spannungsfeld Deutschland – Japan vorgestellt. Des Weiteren wird der Schwerpunkt der Textbetrachtung auf die bei lyrischen Schreibprodukten besonders wichtigen intonatorisch-prosodischen Aspekte gelegt. Da ein unmittelbarer Zugang zum Text im Sinne von 'Was möchte die Autorin uns sagen?' eher zu Frustration führt, soll der Blick geöffnet werden für eine emotional-sensitive Betrachtung, die die Sinnfrage nicht stellt, zumindest nicht direkt und prominent. Auch der Vergleich Titel und Text führt – wie sich bei der konkreten Durchführung zeigte – zu interessanten Betrachtungen, zumal die Autorin bewusst oder unbewusst mit einem sprachregionalen Fehler spielt: Der Komparativ mit 'wie' ist besonders in Süddeutschland, nicht, wie behauptet, in Norddeutschland geläufig!

Die für die nachfolgende Aufgabe verwendete Übungsform des 'Elfchen' ist besonders in der deutschen Schulliteraturdidaktik eine häufig benutzte und erprobte Form der Eigenaktivität (vgl. Abraham / Kepser 2009). Die erstellten Gedichte waren durchweg interessant und drückten in unterschiedlicher Weise Empfindungen von Natur- und Selbstwahrnehmung aus. Sie wurden anschließend intensiv besprochen und kooperativ gewertet:

1. Wolke - Sie vagabundiert. - Die Sonne verschwindet. - Ich verfahre eigenmächtig. - Freiheit
2. Wolke - Heiliges Kleid - Die Sonne scheint. - Und zieht sie an. - Gold
3. Wolke - Sie schwebt. - Am Himmel liegt. - Ich verändere das Wetter. - Geheimnis
4. Wolken - Sie schweben. - In der Luft. - Man sie nie greift. - Ungezwungenheit
5. Wolke - Sie regnet. - - Ich fahre mein Auto. - Sauberkeit
6. Wolken - Gleiten lautlos - Leicht wie Luft - Ach, wär' ich eine ... - Sehnsucht
7. Wind - Der weht. - Der schaukelt Kirschblumen. - Ich fühle mich Natur. - Natur

Text 5a

WOLKEN

elomen elomen lefitalominal
wolminuscaio
baumbala bunga
acycam glastula feirofim flinsi
elominuscula pluplubasch
rallalalaio
endremin saxassa flumen flobollala
feilobasch falljada follidi
flumbasch
cerobadadrada
gragluda gligloda glodasch
gluglamen gloglada gleroda glandridi
elomen elomen lefitalominai

wolminuscaio
baumbala bunga
acycam glastala feirofim blisti
elominuscula pluplusch
rallabataio

Hugo Ball (1916)

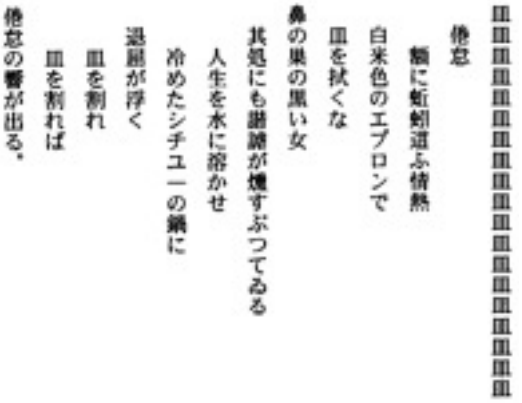
Text 5b

Eröffnungs-Manifest – 1. Dada-Abend – Zürich. 14. Juli 1916

Dada ist eine neue Kunstrichtung. (...) Ein internationales Wort. Nur ein Wort und das Wort als Bewegung. (...) Dada Psychologie, Dada Literatur, Dada Bourgeoisie und ihr, verehrteste Dichter, die ihr immer mit Worten, nie aber das Wort selber gedichtet habt. Dada Weltkrieg und kein Ende, Dada Revolution und kein Anfang. (...) Ich lese Verse, die nichts weniger vorhaben als auf die Sprache zu verzichten. Dada Johann Fuchsgang Goethe, Dada Stendhal, Dada Buddha, Dalai Lama, Dada m'dada, Dada m'dada, Dada mhm'dada. Auf die Verbindung kommt es an, und daß sie vorher ein bißchen unterbrochen wird. Ich will keine Worte, die andere erfunden haben. Alle Worte haben andere erfunden. Ich will meinen eigenen Unfug, und Vokale und Konsonanten dazu, die ihm entsprechen. Wenn eine Schwingung sieben Ellen lang ist, will ich füglich Worte dazu, die sieben Ellen lang sind. Die Worte des Herrn Schulze haben nur zwei ein halb Zentimeter.

Text 5c

Ein Beispiel des japanischen Dadaismus:


皿皿皿

Vordergrund steht neben diesem Aspekt der zeithistorische Gesichtspunkt, d.h. die Realität des 1. Weltkriegs mit seiner extremen Brutalität und der Sinnkrise der damaligen Generation einschließlich des Sinnverlustes rationaler Argumentation. Die Ablösung von der Sprache als das dem Menschen eigene Mittel der Kommunikation und damit auch die Ablösung von seiner Natur verdeutlicht die Schizophrenie der Zeit. Ergänzt wird das Gedicht sowie das Manifest durch ein Beispiel des – weitaus weniger Einfluss als der in Europa ausübende – japanischen Dadaismus. Strittig blieb in der konkreten Umsetzung die Frage, ob die Verwendung von *kanji* in ihrem Wesen als Bedeutungszeichen für dadaistische Gedichte überhaupt möglich ist und ob nicht die Verwendung der rein lautlichen *hiragana* und *katagana* weitaus sinnvoller wäre. Die Frage musste offen gelassen werden und bedürfte einer literaturhistorischen Betrachtung.

Text 6

Ein Gleiches
Über allen _____
Ist _____,
In allen _____
Spürest _____
Kaum einen _____;
Die Vögelein schweigen im _____.
Warte nur! _____
Ruhest du _____.

Didaktisierung

1. Bitte vervollständigen Sie in Paararbeit das Gedicht mit folgenden

Wörtern: auch – balde (*shibaraku*) – du – Gipfeln (*sancho*) – Hauch (*ibuki*) – Ruh' (*shizuka*) – Walde (*mori*) – Wipfeln (*ki no sentan*)

2. Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse. Überlegen Sie, woran Sie sich orientiert haben (Inhalt, Grammatik, Reim usw.).
3. Tragen Sie nun das Gedicht laut vor und probieren Sie mehrere Intonationsformen aus.
4. Im Anschluss: Besprechung eines Analysebeispiels (s. Anhang) für den besprochenen Text mit den folgenden Schritten:
   1. Erster Eindruck, 2. Überschrift, 3. Gattung, 4. Gliederung, 5. Klang, 6. Sprache, 7. Lyrisches Ich, 8. Anrede, 9. Bilder, 10. Zeit und Raum, 11. Biographie, 12. Wertung, 13. Schlussbetrachtung
5. Kreatives Schreiben: Produktion von Reimgedichten:
   A. Reime mit „...and / ...ant“ *B. Reime mit „...eit / ...eid“*
   C. Reime mit ...ir / ...ihr / ...ier *D. Reime mit „...an / ...ahn / ...ann“*

(analog zu: Themen aktuell 2, 2010: 122)

Kommentar

Zum Abschluss der Sequenz wird mit einem ‘Klassiker’, sowohl was Autor als auch Werk betrifft, der Bogen zurück zu dem ambivalenten Verhältnis Mensch – Natur geschlagen. Als Übergang bietet sich die in dem dadaistischen Eröffnungsmanifest zu findende Verspottung des Kulturgiganten Johann 'Fuchs'gang Goethe an.

Didaktisch wird eine Zuordnungsübung gewählt, die eine selbstständige Erkenntnis der Reimstruktur in Verbindung mit dem semantischen Gehalt erlaubt, die bis auf eine Ausnahme – der Verwechslung von Wipfeln und Gipfeln, welche im Übrigen sogar Erstsprachlern passiert – von den Gruppen auch erfolgreich durchgeführt wurde. Nach der Durchführung und Besprechung der einzelnen Aufgaben sowie einer Leserunde

mit der Beachtung intonatorischer Gesichtspunkte werden die Lernenden analog dazu aufgefordert, eigene Reimgedichte zu verfassen. In der folgenden Seminarsitzung werden diese Gedichte vorgetragen und in der Gruppe besprochen. In concreto erwies sich auch diese Anschlussübung als sinnvoll und wurde von den Lernenden mit großem Engagement durchgeführt.

Abschluss

Nach einer Besprechung der jeweiligen Ergebnisse werden in einer Schlussdiskussion die verschiedenen inhaltlichen und methodischen Schritte der Unterrichtssequenz reflektiert, hinsichtlich positiver und noch zu verbessernder Strukturen untersucht und mögliche Verbesserungen besprochen. Methodisch eignet sich hierzu je nach Gruppengröße die Arbeit in Gruppen von 2–4 Lernenden, um eine möglichst große Vielfalt an Meinungen zu erhalten. Die hierzu geeignetste Unterrichtstechnik stellt die Erarbeitung von Wandpostern dar – rein zeitlich erspart dies die Sammlung der Ergebnisse an der Tafel bzw. dem Whiteboard und bietet im Übrigen die Möglichkeit für die Paare bzw. Gruppen, Relationsmuster im Sinne von Mind Maps zu erstellen.

12. Zusammenfassung und Ausblick

Die Durchführung der Unterrichtsreihe einschließlich der positiven Rückmeldungen durch die Studierenden zeigt, wie auch bei vergleichsweise kurzer Vorbereitungszeit aktuelle Ereignisse produktiv und handlungsorientiert in die Seminararbeit eingebracht werden können. Nur durch die Verknüpfung der universitären Deutschausbildung mit lebensweltlichen Ereignissen und eigenen Erfahrungen kann das Interesse der Studierenden und die Legitimität des Ausbildungsgangs gesteigert wer-

den. Rein didaktisch-methodisch ist eine möglichst ausgeprägte eigenständige Erkenntnisgewinnung sowie Aktivität auf Seiten der Lernenden zu fördern, die im Konkreten auch die teilweise bestehende Hemmschwelle zur eigenen literarischen Produktion als Möglichkeit der Erlebnisverarbeitung und Perspektivengewinnung verringern kann.

Zukünftig wird es darum gehen, solche exemplarischen Modelle zu sammeln, zu systematisieren und zu einem unter den japanischen Lehr- und Lernbedingungen möglichen Kompendium zusammenzustellen. Dies bedarf allerdings einer gesteigerten Bereitschaft japanischer und deutschsprachiger Fachwissenschaftler/innen, in kollegialer Kooperation die unterschiedlichen Erfahrungen und Sichtweisen zusammenzutragen und zu perspektivieren.

Literatur

Abraham, Ulf / Kepser, Matthias (2009): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. [GdG 42]. Berlin: Erich Schmidt.

Aizawa, Keiichi (1999): Landeskunde als Lernmotivation. In: Fluck, Hans-R. / Gerbig, Jürgen J. (Hrsg.), 141–153.

Altmayer, Claus (1997): Gibt es eine Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache? Ein Beitrag zur Strukturdebatte. In: *Deutsch als Fremdsprache* 34, Heft 4, 198–203.

Aufderstraße, Hartmut / Bock, Heike / Müller, Jutta / Müller, Helmut (2010): *Themen aktuell 2. Kursbuch*. Ismaning: Hueber.

Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen / Basel: Francke.

Bischof, Monika / Kessling, Viola / Krechel, Rüdiger (1999): *Landeskunde und Literaturdidaktik*. [FSE 3]. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Bogdal, Klaus-Michael / Korte, Hermann (Hrsg.) (2002): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv.

Bräuer, Christoph (2006): Literarische Texte. In: Kliewer, Hans-Jürgen / Pohl, Inge (Hrsg.), 450–453.

Ehlers, Swantje (1999): *Lesen als Verstehen*. [FSE 2]. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Ehlers, Swantje (2001): Literarische Texte im Deutschunterricht. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.), 1334–1346.

Ehlers, Swantje (2010): Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hgg.), 1530–1544.

Ehnert, Rolf / Schröder, Hartmut (Hrsg.) (1994): *Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.

Esselborn, Karl (1994): Literaturdidaktik im Bereich Deutsch als Fremdsprache in der Bundesrepublik Deutschland. In: Ehnert, Rolf / Schröder, Hartmut (Hrsg.), 267–297.

Esselborn, Karl (2003): Interkulturelle Literaturdidaktik. In: Wierlacher, Alois / Bogner, Andrea (Hrsg.), 480–486.

Fluck, Hans-R. / Gerbig, Jürgen J. (Hrsg.) (1999): *Spracherwerb Deutsch in Ost- und Zentralasien: Lehr- und Lerntraditionen*. Tübingen: Stauffenburg.

Gadamer, Hans Georg (1960): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.

Glaap, Albert-Reiner / Rück, Heribert (2003): Literarisches Curriculum. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.), 133–138.

Groenewold, Peter (2011): Literatur im Landeskundeunterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hgg.) (2010), 1565–1571.

Grünewald, Matthias (2003): Textverstehen als mentaler Prozess und didaktisch-methodische Aufgabe. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.): *Beiträge zur Optimierung des Deutschunterrichts. Lesen und Projektunterricht*. (*Neue Beiträge zur Germanistik*, Bd. 2, Heft 3). München: Iudicium, 75–90.

Grünewald, Matthias (2010): Landeskundliche Gegenstände: Politik und Gesellschaft. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hgg.), 1484–1492.

Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin / New York: Walter de Gruyter.

Helmling, Brigitte / Wackwitz, Gustav (1986): *Literatur im Deutschunterricht am Beispiel von narrativen Texten*. München: Goethe-Institut.

Henrici, Gert (1996): Kleine Geschichte der Fremdsprachenlehr- und -lernmethoden. In: Henrici, Gert / Riemer, Claudia (Hrsg.), 506–522.

Henrici, Gert / Riemer, Claudia (Hrsg.) (1996): *Einführung in die Didaktik des*

Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Iser, Wolfgang (1972): *Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett*. München: Fink.

Iser, Wolfgang (1976): *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink.

Kast, Bernd (1985): *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin u.a.: Langenscheidt

Kliewer, Hans-Jürgen / Pohl, Inge (Hrsg.) (2006): *Lexikon Deutschdidaktik*. 2 Bände. Baltmannsweiler: Schneider.

Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hgg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin / New York: Walter de Gruyter.

Menzel, Barbara (1996): Didaktische Überlegungen als Grundlage der Unterrichtsvorbereitung. In: *Nishinihon doitsu bungaku. Germanistische Studien* 8, 1–10.

Paefgen, Elisabeth K. (2006): *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart / Weimar: Metzler.

Pausewang, Gudrun (1987): *Die Wolke*. Ravensburg: Otto Maier.

Riedner, Renate (2010): Literatur, Kultur, Leser und Fremde — Theoriebildung und Literaturvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hgg.), 1544–1554.

Riemer, Claudia (1996): Literarische Texte. In: Henrici, Gert / Riemer, Claudia (Hrsg.), 282–299.

Schütt-Hennings, Annemarie (1963) (Hrsg.): *Hugo Ball - Gesammelte Gedichte*. Zürich: Arche.

Tawada, Yuko (2010): Der hanseatische Komparativ. In: *Abenteuer der deutschen Sprache*. Tübingen: Konkursbuch.

Trunz, Erich (2007) (Hrsg.): *Johann Wolfgang Goethe. Sämtliche Werke*. München: Beck.

Wierlacher, Alois (Hrsg.) (1980): *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*. 2 Bände. München: UTB.

Wierlacher, Alois / Bogner, Andrea (Hrsg.) (2003): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart / Weimar: Metzler.

„Wir wissen es nicht ...“ Anzeige in *DIE ZEIT* vom 23.05.1986

Wolf, Christa (1987): *Störfall*. Berlin / Weimar: Aufbauverlag.

Yamaki, Kimiko (2003): Bedeutung des Schreibens, insbesondere kreativer Verfahren, im Fremdsprachenunterricht − Anwendungsmöglichkeiten des Kreativen Schreibens und seine Wirkungen auf DaF in Japan. In: *Neue Beiträge zur Germanistik*, Band 2, Heft 1, 80–103.

Zimmermann, Peter (Hrsg.) (1991): *Interkulturelle Germanistik. Dialog der Kulturen auf deutsch?* Frankfurt a.M. u.a.: Lang.

Anhang

1. Verwendete Biographien (in alphabetischer Reihenfolge)

Hugo Ball (* 22. Februar 1886 in Pirmasens; † 14. September 1927 in Sant'Abbondio-Gentilino, Schweiz) war ein deutscher Autor und Biograf. Außerdem war er einer der Mitgründer der Dada-Bewegung und ein Pionier des Lautgedichts.

Johann Wolfgang von Goethe (* 28. August 1749 in Frankfurt am Main; † 22. März 1832 in Weimar), geadelt 1782, war ein deutscher Dichter. Er forschte und publizierte außerdem auf verschiedenen naturwissenschaftlichen Gebieten. Ab 1776 bekleidete er am Hof von Weimar unterschiedliche politische und administrative Ämter.

Gudrun Pausewang (* 3. März 1928 in Wichstadtl, Tschechoslowakei; bürgerlicher Name *Gudrun Wilcke*) ist eine deutsche Schriftstellerin. Für *Die Wolke* bekam Pausewang 1988 den Deutschen Jugendliteraturpreis. Das Buch wurde 2006 verfilmt.

Christa Wolf (* 18. März 1929 in Landsberg an der Warthe als Christa Ihlenfeld) ist eine deutsche Schriftstellerin aus Ostdeutschland. Ihre Werke wurden in der Literaturkritik kontrovers diskutiert, besonders nach dem Beitritt der DDR zur BRD.

Yōko Tawada (jap. **多和田葉子**, * 23. März 1960 in Nakano, Tokyō) ist eine japanische Schriftstellerin, die in Deutschland lebt und in japanischer und deutscher Sprache schreibt. Sie erhielt für ihre Schriften zahlreiche Literaturpreise.

2. Modell einer Gedichtanalyse

1. Erster Eindruck: Lesen Sie das Gedicht. Konzentrieren Sie sich nur darauf, was Sie dabei empfinden. Lesen Sie es noch einmal, markieren Sie Stellen, die Ihnen irgendwie auffallen. Formulieren Sie eine Vermutung, worum es hier geht.

2. Überschrift: Nehmen Sie den Titel ins Visier: Was verrät er über das Thema? Erkennen Sie einen Zusammenhang zwischen Titel und Text? Hilft der Titel jetzt nicht weiter, stellen Sie ihn zurück bis zum Schluss.

3. Gattung: Gehört das Gedicht einer formalen Gattung an, die Sie kennen? Ist es ein Sonett, ein Lied, eine Elegie ... oder ist keine poetische Tradition zu erkennen? Ist es ein Natur- oder Liebesgedicht, ein politisches Gedicht? Sehen Sie einen Zusammenhang zwischen Inhalt/Thema und Gattung?
4. Gliederung: Analysieren Sie nun: Wie steht es mit Strophen/Einschnitten, Metrum und Reimen? Gibt es Bruchstellen oder fließt alles ineinander? Wie verhält sich die Form zum Inhalt/Thema?
5. Klang: Nach Möglichkeit lesen Sie laut: Wie wirken die Klangfarbe der Laute und die Sprachmelodie? Beziehen Sie auch dies wieder auf Inhalt/Thema.
6. Sprache: Analysieren Sie weiter: Sind die Sätze kurz oder lang? Ist die Sprache einfach oder komplex? Entspricht sie dem normalen Sprachgebrauch oder weicht sie davon ab? Gibt es Wortschöpfungen, die Sie so nicht kennen? Versuchen sie, diese zu verstehen. Gibt es Auslassungen oder Wiederholungen?
7. Lyrisches Ich: Lässt sich feststellen, wer hier spricht? Wenn es ein „Ich" gibt - in welcher Situation ist es? Äußert es sich sachlich oder gefühlvoll, aufgeregt oder gelassen? Ist die Stimmung friedlich, aggressiv, nachdenklich, traurig, euphorisch ...?
8. Anrede: Wird ein „Du" angesprochen? Was wird dem Du mitgeteilt? Und: Welche Wirkungsabsicht auf sein reales Publikum könnte der Dichter gehabt haben?
9. Bilder: Nehmen Sie sich die sprachlichen Bilder vor: Gibt es Metaphern oder Symbole, die auf etwas hinweisen? Aus welchen Bereichen stammen sie? Wie passen sie zum Thema? Gibt es wiederkehrende Motive?
10. Zeit und Raum: Welche Rolle spielen sie? Handelt es sich um einen Moment oder vergeht viel Zeit zwischen Anfang und Ende? Können Sie sich den Ort vorstellen? Gibt es eine Handlung oder werden vorwiegend Gedanken/Gefühle mitgeteilt?
11. Biografie: Wenn Sie etwas über das Leben des Autors und seine Zeit wissen: Lässt sich das Gedicht einer bestimmten Lebensphase oder historischen Tatsachen zuordnen? Wirft das ein neues Licht auf den Text?
12. Wertung: Was gefällt Ihnen an dem Gedicht, was nicht? Gibt es abgegriffene Formulierungen, kitschige Bilder? Formulieren Sie Ihre Kritik. Spricht der Inhalt Sie an, berührt er Sie oder lässt er Sie kalt? Hat das Gedicht mit Ihrer eigenen Situation etwas zu tun?

Überprüfen Sie zum Schluss Ihre anfängliche Vermutung. Müssen Sie sie eventuell korrigieren oder ergänzen? Tun Sie das. Sie haben nun genug Argumente gesammelt, um Ihre Deutung zu stützen und können die Interpretation schreiben.