

Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung der PH Weingarten
Zertifikatsstudiengang Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache
Dozentin: Prof. Dr. Elke Grundler

Literarische Texte im Sprachunterricht DaF/DaZ

vorgelegt von Christoph Schmaus

E-Mail: cschmaus@gmx.de

September 2017

Inhalt

1. Einleitung: Lernen mit Harry und Frank	3
2. Die Dominanz des Alltags	4
2.1 Lehrwerke und Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen	4
2.2 Grammatik-Übersetzung, kommunikative Wende und interkulturelle Didaktik	5
2.3 Berechtigte Einwände	7
3. Warum literarische Texte?	8
3.1 Kulturelle und sprachliche Lernprozesse	8
3.2 Literalität	9
3.3 Literarizität	11
3.4 Narrativität und Fiktionalität	12
4. Literarische Texte im Unterricht	16
4.1. Einstieg mit Sprichwörtern	16
4.2 Die Narration der Märchen	17
4.3 Vom gemeinsamen Lesen zur individuellen Lektüre	19
5. Fazit	20
6. Literaturverzeichnis	21

1. Einleitung: Lernen mit Harry und Frank

Die Frage, was ein skrupelloser US-Politiker wie Frank Underwood und ein hochbegabter Zauberlehrling namens Harry Potter gemeinsam haben, mag etwas abwegig erscheinen. Sicher ist: Beide entstammen fiktiven Welten – der eine der Erfolgsserie „House of Cards“ des Streaming-Dienstes Netflix, der andere den Romanen von J.K. Rowling. Und beide dürften ihren Erfindern einen reichen Geldregen beschert haben. Aber das ist nicht ihre einzige gemeinsame Leistung. Denn beiden werden zudem große Verdienste attestiert, was die weltweite Vermittlung der englischen (bzw. der amerikanischen) Sprache an Nicht-Muttersprachler betrifft. Martin Spiewak (2016) beschreibt in der ZEIT, wie der Unterricht an deutschen Schulen von der Verbreitung außerschulischer Medien profitiert. Er verweist auf englischsprachige Harry-Potter-Ausgaben auf deutschen Bestsellerlisten und den Coolness-Faktor amerikanischer Serien im Original.

Die Herren Underwood und Potter sind in diesem Zusammenhang sicher Ausnahmetalente, um sie soll es hier im Weiteren auch nicht gehen. Aber das Phänomen ihrer Rezeption wirft doch die Frage auf, welche Bedeutung Werke der Kunst für den Erwerb einer Fremdsprache haben können. Vor diesem Hintergrund möchte ich mich in meiner Arbeit gezielt dem Bereich der Literatur widmen. Die genannten fiktiven Figuren kommen vorrangig im ungesteuerten Spracherwerb zur Geltung – zumindest amerikanische Serienhelden betreten wohl eher selten deutsche Klassenzimmer. Bei Harry Potter hingegen gibt es zusätzlich zur freien Lektüre zahlreiche Ansätze, die literarische Figur in den Unterricht einzubinden. Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht die Frage nach dem sinnvollen Einsatz von literarischen Texten im Sprachunterricht DaF/DaZ: Worin liegen ihre Besonderheit und ihr Potential? Vermitteln sie über einen möglichen motivationalen Charakter hinaus auch spezifische sprachliche Kompetenzen? Wie ist ihre Rolle im Zusammenhang mit Spracherwerb und Sprachdidaktik zu verstehen? Wie können sie ein wertvoller Bestandteil des interkulturellen Unterrichts sein? Und vor allem: Ist es möglich, dieses Potential auch auf niedrigen Niveaustufen zur Geltung zu bringen?

In einem ersten Schritt wird ein Blick auf aktuelle Lehrwerke des Sprachunterrichts geworfen. Dabei sollen auch die Zielvorstellungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) betrachtet werden. Der Stellenwert der Alltagssprache wird sich dabei als signifikant erweisen. Die Frage nach dem *Warum* der Verwendung literarischer Texte bedarf deshalb eines gesonderten Antwortversuchs. Kulturelle, erwerbstheoretische und sprachdidaktische Argumente sollen hier ihren Platz finden. Daran anschließend wird die Frage nach dem *Wie* des Einsatzes literarischer Texte aufgeworfen. Anhand von Beispielen sollen mögliche Kriterien für die Auswahl der literarischen Texte dargestellt sowie die Art und Weise ihrer Präsentation und ihrer Anwendung im Unterricht beleuchtet werden. Der Fokus liegt dabei auf Erzählungen.

2. Die Dominanz des Alltags

2.1 Lehrwerke und Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen

Curricula und Lehrwerke im Sprachunterricht orientieren sich am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR), den der Europarat im Jahr 2001 vorgelegt hat. Spielt Literatur in den Vorgaben zu den sechs Kompetenzstufen eine Rolle? Ja, durchaus – aber um es gleich in aller Deutlichkeit zu sagen: Explizit erst ab der Niveaustufe B2. Der Einsatz von Literatur im Anfängerbereich ist damit fast schon kategorisch ausgeschlossen. Textverständnis an sich wird als sehr wichtig erachtet, ist aber auf das Alltagsgeschehen begrenzt. Das verdeutlicht schon ein schneller Blick (vgl. auch Koppstein und Schwarz 2012, 27) auf die ausformulierten Kompetenzen des Leseverstehens in der Übersichtsdarstellung „Raster zur Selbstbeurteilung“ (Goethe-Institut u.a. 2001, 36): Den Anfang machen hier „Namen, Wörter und ganz einfache Sätze“ (A1), gefolgt von „einfachen Alltagstexten (z.B. Anzeigen, Prospekten oder Fahrplänen)“ mit „konkrete[n], vorhersehbare[n] Informationen“ sowie „kurze, einfache persönliche Briefe“ (A2). Den nächsten Schritt bilden Texte, „in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt“ (B1), bevor es dann erst einen Schritt weiter heißt: „Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte“ verstehen (B2). In dieser Steigerungslogik folgen dann „komplexe Sachtexte und literarische Texte“ und das Verständnis ihrer „Stilunterschiede“ (C1) und schließlich „Handbücher, Fachartikel und literarische Werke“ (C2). Dobstadt und Riedner weisen zudem darauf hin, dass die Autoren des Referenzrahmens im Kapitel zur Sprachverwendung den ästhetisch-literarischen Sprachgebrauch zwar erwähnen, dieser allerdings in den Ausführungen „keinen systematischen Platz findet“ (Dobstadt und Riedner 2011, 100).

Dass nun das Medium Literatur im Kompetenzraster für die unteren Niveaustufen nicht genannt wird, heißt im Umkehrschluss aber noch nicht, dass die Ziele des GeR, formuliert als Kompetenzen, grundsätzlich nicht mittels des Einsatzes von literarischen Texten im Unterricht erreicht werden können. Auffallend ist allerdings – und das gilt in noch deutlicherem Ausmaß für die anderen Teilkompetenzen Hören, Sprechen und Schreiben – die absolute Dominanz der Begrifflichkeit „Alltag“. Damit sind wohl vor allem die Bereiche der Familien, des Berufslebens, der materiellen und leiblichen Belange (Einkaufen, Arztbesuch, Mobilität) und die Kommunikation in der Nachbarschaft sowie mit Freunden und Bekannten ins Zentrum gestellt. Dies sind dann auch ziemlich exakt die Themenfelder, auf die sich Standard-Lehrwerke konzentrieren. Wilfried Krenn (2002, 15) konstatiert für eine Auswahl gängiger Lehrwerke: „Maximal 5% der Texte [...] können als literarische im weitesten Sinn bezeichnet werden. Und auch diesen Texten bleibt der Einsatz im Unterricht oft versagt.“ Die Entwicklung der letzten 15 Jahre

hat diesen Befund wohl eher nicht nach oben korrigieren können, sowieso nicht für den Anfängerbereich. Nimmt man beispielsweise für die Niveaustufe A1 bis B1 die aktuelle Ausgabe von „Pluspunkt Deutsch - Kursbuch“ (Cornelsen Verlag 2016) zur Hand, so findet sich darin kein dezidiert literarischer Text. Allerdings werden die Schüler für den A2-Bereich in einer Aufgabe zur Bildung sogenannter Elfchen-Gedichte (fünf Zeilen zu einem bestimmten Thema, genau Verteilung der elf verwendeten Wörter) animiert (158). Im Folgenden werden zudem (in aller Kürze) verschiedene Sprichwörter aus verschiedenen Ländern vorgestellt (159). In den Anfängerwerken von „Schritte Plus neu“ (Hueber 2015) kommt wiederholend ein kurzer Comic-Strip zum Einsatz („Der kleine Mann“).

Es bleibt festzuhalten, dass im kompletten Anfängerbereich nahezu ausschließlich die Alltagskommunikation der Gegenstand der Sprachbeschäftigung ist. Ein Blick in die Lehrbücher macht zudem deutlich, dass im Zuge dominierender Alltäglichkeit das dargebotene Material (Fotogeschichten, Mediendarstellungen: Internet, Handys etc., Freizeitaktivitäten, Prominente aus Politik und Unterhaltung) auch recht schnell veraltet wirken können.

2.2 Grammatik-Übersetzung, kommunikative Wende und interkulturelle Didaktik

Diese Dominanz des Alltags kommt nicht von ungefähr, sondern ist durchaus im Zusammenhang mit der Entwicklung bestimmter didaktischer Positionen in den letzten Jahrzehnten zu sehen. Ein kurzer Hinweis auf diese dient zum einen der theoretischen Einordnung des momentan vorherrschenden Lehrverfahrens und kann zum anderen den Blick schärfen, im Rahmen welcher Ausrichtung und zu welchem Zweck Literatur ein sinnvoller Bestandteil des Unterrichts ist. Bei zeitgenössischen Lehrwerken und Curricula wird deutlich, dass sie sich nicht ausschließlich, aber zu großen Teilen an einem didaktischen Ansatz orientieren, der sich als „Konzept der kommunikativen Kompetenz“ (Ehlers 2010, 1530) bezeichnen lässt und dessen Tradition in die Siebziger Jahre zurückreicht. Zentral gestellt ist „die Fähigkeit der Lernenden, sich in verschiedenen Situationen des Alltags im Zielsprachenland zurechtzufinden [...]; der Dialog und alltagspraktische Texte waren die bevorzugten Textsorten. Literarische Texte waren weitgehend verbannt [...]" (Ehlers 2010, 1530).

Der kommunikative Ansatz kann als Reaktion auf den als antiquiert erachteten Fremdsprachenunterricht gesehen werden, der fast ausschließlich auf Literatur als Medium der Sprachvermittlung gesetzt hat. Im Zuge der „pragmatischen Wende“ wurden dann neben der „Alltagskommunikation“ die „Authentizität“ und die „situationsgemäße Einbettung“ ins Zentrum gerückt (Rösler 2002, 76). Damit sind Themen besetzt, die die sogenannte Grammatik-Überset-

zungs-Methode nicht bediente. Ihr Ursprung lag im humanistischen Griechisch- und Lateinunterricht, wo die wörtliche Übersetzung der antiken Autoren das Ideal bildete: „Es gab eine klare Dominanz von geschriebenen Texten sowohl im rezeptiven als auch im produktiven Bereich.“ (Rösler 2002, 68) Es würde aber zu kurz greifen, diese Methode kategorisch ins Klassenzimmer des 19. Jahrhunderts zu verbannen. Zum einen lasse sich „in der heutigen Terminologie [...] von einem ausgesprochen kognitiven Konzept der expliziten Grammatikvermittlung sprechen“, zum anderen sei diese Methode auch heute noch, vor allem in anderen Ländern, im Einsatz und das durchaus mit bestimmten Erfolgen (Rösler 2002, 68).

Im Zuge dieser maximal verknüpften Didaktikgeschichte werden die „direkte Methode“, die „audiolinguale Methode“ oder die „audiovisuelle Methode“ nicht thematisiert, weil sie als Teilmethoden verstanden werden können, die zwar in die Gestaltung der aktuellen Lehrwerke durchaus Eingang finden, für die Frage nach dem Einsatz von literarischen Texten aber vernachlässigt werden können. Stattdessen ist vor allem eine dritte Stoßrichtung zu nennen, die der Literatur zu einem neuen Standing verholfen hat. Denn der Einsatz von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht wird in großen Teilen der Fachliteratur im Zusammenhang mit einer ganz bestimmten Ausprägung der Sprachdidaktik gesehen, deren Zielsetzungen über den reinen Spracherwerb hinausgehen bzw. diesen sogar in den Hintergrund rücken. Die „interkulturelle Didaktik“ kann in ihrer Entstehung als eine Weiterentwicklung des kommunikativen Ansatzes gesehen werden:

Ihr oberstes Ziel ist nicht die muttersprachliche Kompetenz, ‚near-native‘ oder zielsprachliche Kompetenz, sondern die katalytische Nutzung fremder Perspektiven für das Verstehen. Die Lerner sollen zwischen Kulturen für sich selbst und andere vermitteln können und mediatorische Kompetenzen entwickeln. (Roche 2013, 282)

Zugrunde liegt die Annahme, dass Sprache und Kultur im Prinzip nicht voneinander zu trennen, sondern in einem System eng miteinander verwoben sind. Mentale Bilder werden einerseits durch die Sprache erzeugt und prägen ihrerseits wieder die Sprachverwendung:

Zahlreiche kulturspezifische Einstellungen und Werte [sind] in den Diskurs- und Denkkonzepten einer Linguakultur festgeschrieben. Die Sprache wird dabei bestimmt von konzeptuellen Schemata und mentalen Modellen, die über den Gebrauch und über Abstimmungsprozesse in Kommunikationskonventionen verstetigt (konventionalisiert) werden. (Roche 2013, 288)

Sprache kann also in diesem Sinne nicht als bloßes Instrument verstanden werden, das die Welt lediglich in Worte fasst und möglichst exakt abbildet, sondern sie ermöglicht erst einen spezifischen Zugang zur Welt und dient ihrer Erschließung. In dieser Vorstellung gibt es für uns so recht keine Welt unabhängig von der Sprache. Das bedeutet dann aber auch, dass unterschiedliche Sprachen mit unterschiedlichen Weltsichten verbunden sein können oder etwas zurück-

haltender formuliert: mit unterschiedlichen Einstellungen und kulturellen Sichtweisen. Das betrifft zum Beispiel Formen der Höflichkeit, Tabuthemen, Fragen des direkten und indirekten Formulierens, den Metaphernfundus usw. (vgl. Roche 2013, 289).

Besonders anschaulich kann diese Verzahnung von kulturellen und sprachlichen Aspekten in literarischen Texten sein, wobei hier noch eine explizite inhaltliche Dimension hinzukommt: „[Sie] sind Zeugnisse fremden Lebens, geben Einblicke in Schicksalszusammenhänge, Glaubensvorstellungen, Wertsysteme und soziale Hierarchien“, und sie können „Unterschiede zwischen eigener und fremder Kultur verdeutlichen [...] und einen Zugang zum subjektiven Erleben fremden Handelns und Denkens ermöglichen“ (Ehlers 2010, 1535). Damit soll aber nicht einem strikten Verständnis von Nationalkultur Vorschub geleistet werden. „Geschlossene, nationalkulturell oder ethnisch orientierte, essentialisierende oder homogenisierende Kulturkonzepte“ dürfen daraus nicht abgeleitet werden, sondern der Blick soll gerichtet werden auf die „kulturelle Diversität und Hybridität“ einer Gesellschaft (Hallet 2016, 40).

2.3 Berechtigte Einwände

Die Bedeutung der Alltagskommunikation soll in dieser Arbeit keinesfalls in Frage gestellt werden. Es wäre beispielsweise fahrlässig, Migrantinnen und Migranten, die sich innerhalb kürzester Zeit in deutschen Geschäften, Behörden, Arztpraxen, Banken und Betrieben zurechtfinden müssen, nicht vorrangig mit diesen Aspekten vertraut zu machen. Außerdem zielt ja auch das Rahmencurriculum für Integrationskurse (vgl. Goethe-Institut 2016, 17) und der Deutschtest für Zuwanderer auf diese Themengebiete. Lehrkräfte im Integrationskurs tragen eine gewisse Verantwortung, ihre Schüler auf diese rechtlich wichtige Prüfung vorzubereiten. Die Schüler haben mithin ein Recht auf „teaching to the test“. Das Dilemma zwischen knappen zeitlichen Ressourcen sowie verwaltungstechnischen Vorgaben einerseits und andererseits dem Wunsch des vermutlich größten Teils der Lehrkräfte, einen differenzierten und breitgefächerten Unterricht zu gewährleisten, soll und kann hier nicht weiter diskutiert werden. Das ändert aber nichts an der Berechtigung der verhandelten Frage, ob durch die Absolutstellung der Sprache als Alltagskommunikation und den Verzicht auf andere Formen des Umgangs mit Sprache nicht etwas Essentielles verloren geht und ob nicht die Ausbildung sprachlicher Kompetenzen gerade auch mit Inhalten jenseits der Alltagssituation befördert werden können.

Nichtsdestotrotz muss man sich gerade im Anfängerunterricht den gewichtigsten Einwänden gegen den Einsatz von Literatur stellen, die für diesen zudem in besonderem Maß zu gelten scheinen. Die Gegenargumente gliedern sich in „Argumente inhaltlicher Art“ (geringe Zahl

„der literarisch Interessierten“, „Langeweile“, „lebensfremd“, „intellektuell“, „veraltet“, fehlender praktischer Nutzen), „Argumente sprachlicher Art“ („im Allgemeinen zu schwierig“, „Abweichung von der Alltagssprache“, zusätzliche „Dekodierungsleistung“) und „Argumente methodisch-didaktischer Art“ (kein Anlass zur Kommunikation und Übung) – (Koppensteiner und Schwarz 2002, 28ff.). Die Aufzählung lässt sich auf den Nenner folgender drei Schlagworte bringen: mangelnde Relevanz, Überforderung, mangelnder Lerneffekt. Diese drei Kategorien sollten auch in ihrer pauschalisierten Form weitestgehend mitbedacht werden, wenn es um den Einsatz literarischer Texte im Unterricht geht. Die Unterrichtsgestaltung muss sich ihrer bewusst sein, sie nicht nur als Gefahren umschiffen, sondern als positiven Anspruch an den Unterricht reformulieren: Relevanz, Passung ans Lernerniveau, mögliche Lerneffekte.

3. Warum literarische Texte?

3.1 Kulturelle und sprachliche Lernprozesse

Laut Altmayer/Dobstadt/Riedner (2014, 5) zielt die Verwendung von „Literatur im Kontext von DaF/DaZ“ nicht auf die „Erkenntnis des literarischen Textes und seiner Kontexte, wie sie die Literaturwissenschaft und die Literaturdidaktik anstreben, sondern es geht um das Ausloten und Fruchtbarmachen ihres Potenzials für sprachliche und kulturbezogene Lernprozesse“. Dabei sind diese beiden Prozesse bestimmt nicht scharf voneinander zu trennen. Für die unterschiedlichen Verwendungsweisen literarischer Texte im Unterricht gilt, dass sie sich im Spannungsfeld zwischen diesen beiden Lernbereichen bewegen, durchaus beide zugleich bedienen können, aber in der Regel in unterschiedlicher Gewichtung.

Für die Arbeit des interkulturellen Ansatzes, der oben kurz angeführt wurde, steht die Kulturbezogenheit deutlich im Fokus. Die Frage der Relevanz solcher Texte ist besonders im Hinblick auf Integrationskurse eindeutig als gegeben zu beantworten. Wo wäre es angebrachter als in diesem Rahmen kulturelle Denk- und Handlungsmuster zu erfahren, die über die Gepflogenheiten beim Einkauf, am Arbeitsplatz oder beim Arzt hinausgehen? Es mag zwar sein, dass für einige Migranten das Erreichen des sprachlichen B1-Niveaus ausreichend ist, etwa für ihre berufliche Tätigkeit. Aber gerade dann – wenn also im Hinblick auf die Bildungsbiographie keine weitere Beschäftigung im Rahmen des Curriculums B2 bis C2 zu erwarten ist – scheint es doch umso wünschenswerter, dass die Schüler schon auf den niederen Niveau-Stufen nach Möglichkeit mit literarisch-kulturellen Inhalten vertraut gemacht werden. Unter anderem auch deshalb, weil die Kinder von Migranten in deutschen Schule im Regelunterricht des Fachs Deutsch

zwangsläufig mit literarischen Themen konfrontiert werden und es von Vorteil ist, wenn auch die Eltern solche Lerninhalte zumindest in Ansätzen kennengelernt haben. Der eindeutigen Beantwortung der Frage nach der Relevanz steht allerdings die weniger klare Antwort auf die Frage nach der Passung an das Lernerniveau gegenüber. Sie lässt sich nicht so deutlich beantworten. Denn es gibt insbesondere für den Anfängerunterricht berechnete Zweifel, ob es nicht schon ein relativ großes Maß an sprachlichem Können voraussetzt, wenn Fremdheitserfahrungen mittels Literatur ins Zentrum des Lerngeschehens gerückt werden, gewissermaßen als „Darstellung fremder Welten in Texten“ (Ehlers 2010, 1536). Zumal die interkulturelle Didaktik einen teilweise sehr hohen Anspruch formuliert: „[...] die zentrale Aufgabe eines interkulturellen Fremdsprachenunterrichts [...] erfordert komplexe [...] Fähigkeiten wie Empathie, die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Perspektivenkoordination oder die Fähigkeit, eigene kulturelle Prägungen zu reflektieren und in Frage zu stellen.“ (Altmayer 2016, 17) Erstens muss man sich als Lehrperson also der Problematik bewusst sein, dass die angesprochenen kognitiven Prozesse tendenziell erst in Gang gesetzt werden können, wenn ein inhaltliches Verständnis gegeben ist. Zweitens ist nicht zu vernachlässigen, dass gerade bei den niedrigeren Niveaustufen zwar ein inhaltliches Verstehen gegeben sein mag, dieses aber über andere, womöglich anstrengende kognitive Verstehensprozesse erst mühsam bereitgestellt werden muss und die Kapazitäten für Perspektivübernahmen und kulturelle Reflexionen begrenzt sein können (vgl. Krenn 2002, 30). Trotzdem können über die Möglichkeit der graduellen Gewichtung interkulturelle Lernverfahren schon im Anfängerbereich zum Tragen kommen. Wird beispielsweise mittels Formen der Vorentlastung ein einfacher Text präsentiert, bieten sich für das Unterrichtsgespräch durchaus Fragen kulturellen Inhalts an, etwas zu bestimmten kulturellen Eigenheiten, emotionalen Einstellungen etc. Vorsicht geboten ist allerdings vor der Gefahr, dass die relative Einfachheit der sprachlichen Ausdrucksformen zu Begrenztheit in der kulturellen Deutung führt, d.h. lediglich stereotype Zuschreibungen produziert werden: So sind die Deutschen, so sind die Araber und so die Afrikaner (vgl. Ewert 2011, 14ff.).

3.2 Literalität

Nach dem kulturellen Lernprozess sollen nun diejenigen Aspekte literarischer Texte in den Mittelpunkt rücken, die sprachliche Lernprozesse befördern. Auch hier gilt, dass das eine das andere keinesfalls ausschließt. Die Auseinandersetzung mit einem Text, der einem bestimmten kulturellen Hintergrund entstammt, wird immer auch kulturelle Denkprozesse anstoßen – selbst wenn er vorrangig zu Zwecken des Spracherwerbs eingesetzt wird.

Krenn (2002, 22f.) fokussiert sich auf die Frage, „inwiefern der Einsatz literarischer Texte das Erlernen der Fremdsprache unterstützen und Lernprozesse beschleunigen kann“, und stellt sogar die Behauptung auf, „dass sich mit Hilfe literarischer Texte schneller und effizienter relevantes Können und Wissen erwerben lässt als mit Hilfe anderer Textsorten“. Literarische Texte dürften vor allem für den Aufbau des Wortschatzes einen wichtigen Beitrag leisten. Zumindest scheinen sie das Potential zu besitzen, lexikalische Einheiten auf eine Art und Weise zu präsentieren, die den Lerner bei der Ausbildung seines mentalen Lexikons unterstützt. „Informationen“ sind dann „leichter aus dem Langzeitgedächtnis abrufbar, wenn sie mehrfach kodiert aufgenommen werden und mit möglichst reichhaltigen Assoziationen, die auch affektive Bereiche betreffen, verbunden sind“ (Krenn 2002, 27). Natürlich ist es von Bedeutung, wie ein Lerner einem literarischen Text gegenübersteht. Aber die genannten Aspekte sind bei der Rezeption in der Regel stark aktiviert. Die Mehrfachkodierung kann unter anderem dadurch hergestellt werden, dass Wörter aus dem Alltagssprachlich orientierten Teilen des Unterrichts in einem neuen Kontext erscheinen, zudem spannen literarische Texte auch ein weites semantisches Netz.

Die Fähigkeit, „möglichst viele Lexeme mit dazugehörigen Kollokationen möglichst schnell zu dekodieren, bzw. im Rahmen von Sprachproduktion Lexeme mit passenden Kollokationen möglichst schnell im internen Lexikon zu finden und einzusetzen“ (Krenn 2002, 27), ist eine wichtige Errungenschaft auf dem Weg zur Literalität in der zu erlernenden Sprache. Beim Auf- und Ausbau des bilingualen mentalen Lexikons kann die Arbeit mit Texten zudem eine vielfältige Einbettung von Wörtern in kontextabhängige Verwendungszusammenhänge ermöglichen. „Für den Fremdsprachenlerner ist der Wortschatzerwerb wegen der Differenzierung, Dynamik und Kontextabhängigkeit so schwierig.“ (Roche 2003, 79) Genau diese drei Eigenschaften sind – selbstverständlich nicht ausschließlich – in literarischen Texten besonders ausgeprägt. Die Beschäftigung mit ihnen, entsprechend eines angepassten Schwierigkeitsgrads, kann dazu beitragen, dass die Organisation des mentalen Lexikons erweitert wird: als Übergang von einem „untergeordneten Modus“ (fremdsprachliches Wort wird im mentalen Lexikon dem erstsprachlichen im Sinne einer Übersetzung untergeordnet) über den „koordinierenden Modus“ (beide bestehen parallel) zu einem „verbundenen Modus“ („Ko-Aktivierung“ semantischer Felder in der anderen Sprache oder sogar „sprachunabhängige Konzepte“) anwendungssicherer mehrsprachiger Kompetenz (vgl. Roche 2003, 78ff.).

Beim Lesen als vielschichtiger Textkompetenz werden Bottom-up-Prozesse und Top-down-Prozesse auf mehreren Ebenen aktiv, „von der Identifizierung von Sprachzeichen über die Erfassung der Bedeutung einzelner Wörter und Sätze bis zur Erschließung komplexer Sinnzusam-

menhänge“ (Surkamp 2007, 181). Es kommt also nicht nur zu rein rezeptiven Verstehensprozessen von unten nach oben, sondern der „Akt ständiger Bedeutungskonstruktion“ beim Lesen regt zur permanenten produktiven „Inferenz- und Hypothesenbildung“ an (Surkamp 2007, 180), auf der Basis des vorhandenen „semantischen, syntaktischen und Diskurswissens“ (Surkamp 2007, 181). Mit den Stichworten Syntax und Diskurs sind Aspekte des grammatikalischen Wissens und der im vorherigen Kapitel angesprochenen kulturellen Bildung berührt, für die man sich zusätzlich zur semantischen Wortschatzerweiterung gewisse Lerneffekte erhoffen darf.

Legt man den Fokus auf die Lesekompetenz, kann man zwischen dem „intensiven“ und dem „extensiven“ Lesen unterscheiden. Ersteres setzt in seiner Anwendung im Unterrichtsgeschehen über verschiedene Aufgabenstellungen auf übende Formen der Wiederholung und der exakten Lektüre (vgl. Krenn 2002, 28). „Da die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf die Strukturen und Sprache des Textes gelenkt wird und sie für seine besondere Machart und die daraus resultierenden Wirkungseffekte sensibilisiert werden, wird ein tieferes Textverständnis ermöglicht.“ (Surkamp 2007, 184) Für das extensive Lesen ist es wichtig, bestimmte Strategien zu vermitteln, die das Verstehen einerseits und den relativ ungebrochenen Lesefluss andererseits ermöglichen. Dazu zählt vor allem das „intelligent guessing – z.B. aus dem Kontext, durch die Ableitung von bereits bekanntem Vokabular, mit Hilfe von lexikalisch-semantischem oder syntaktischem Wissen sowie durch die Einbeziehung der Muttersprache oder einer weiteren Fremdsprache“ (Surkamp 2007, 180). Die extensive Ausprägung des Lesens kann also nicht nur eine bloße Methode der Sprachverwendung sein, die im Unterricht geübt wird, sondern muss als Instrument zum selbständigen Spracherwerb gerade auch in den Anfängerkursen vermittelt werden. Denn die Bedeutung des Textlesens für die „ungesteuert erworbene Sprachkompetenz von Zweitsprachlernenden als Lernressource“ (Schmölzer-Eiblinger/Langer 2016, 460) kann nicht überschätzt werden. Das eigenständige Lesen mag dabei grobe Züge einer Immersion tragen, wobei zusätzliche Hilfsmittel wie der akzentuierte Einsatz von Wörterbüchern hilfreich sind.

3.3 Literarizität

Im vorangehenden Kapitel wurden literarische Texte unter anderem mit dem didaktischen Ziel präsentiert, einen hohen Grad an Automatisierung der Verstehensprozesse zu befördern (vgl. Surkamp 2007, 183). Im Folgenden soll eine didaktische Schlagrichtung vorgestellt werden, die zwar ebenfalls sprachliche Lernprozesse ins Zentrum ihres Interesses stellt, dabei aber unter

anderem auf gewollte Deautomatisierung setzt. Dieser gegensätzliche Ansatz beruht auf einem spezifischen Verständnis, was Literatur eigentlich ausmacht – der Beantwortung einer Frage also, die im Verlauf der Untersuchung noch gar nicht gestellt wurde.

Dobstadt und Riedner (2014, 155) definieren im Anschluss an Roman Jakobson das Literarische als eine „poetische Funktion [...] der Sprachverwendung“. Damit ist die ästhetische Dimension von Literatur in den Blick genommen, verstanden als eine Sprachfunktion, die als „Literarizität die Aufmerksamkeit auf das Wortmaterial selbst, auf dessen Form und Arrangement lenkt“ (Dobstadt und Riedner 2014, 155). Dabei ist diese Funktion nicht auf explizit literarische Texte beschränkt, sondern kann auch in Alltagsäußerungen, Redewendungen usw. zum Ausdruck kommen. „Literarizität“ verweist also in diesem Sinn auf die sprachliche Verfasstheit und äußert sich in vielfältigen Effekten der „Suspension von Bedeutung und Referenz“ (Dobstadt 2014, 23). Gemeint ist damit der „Spiel- und zugleich Rätselcharakter der Literatur, wie er bei lautmalerischen Gedichten, bei Unsinn und bei konkreter Poesie [...] prominent hervortritt“ (Dobstadt 2014, 25). Gerade für den Anfängerbereich eigne sich eine solche Akzentuierung, „denn die Texte müssen oder können gar nicht in der gleichen referenziellen Weise verstanden werden wie ein Ausschnitt aus der Zeitung“ (Dobstadt 2014, 25).

Einerseits scheint dieser Ansatz durchaus geeignet, den Blick auf die Besonderheit der Literatur zu lenken und kann insofern dafür sensibilisieren, ihre ästhetische Dimension auch im Unterrichtsgeschehen zu thematisieren. Andererseits beruht der Ansatz auch auf einem sehr spezifischen „poststrukturalistische[n] [...] Lektürekonzept“ (Dobstadt 2014, 26) und mag in seiner Einseitigkeit als radikale Forderung nach einem neuen, nicht instrumentellen Sprachverständnis und einer neuen didaktischen Ausrichtung zumindest Skepsis hervorrufen. Umso spannender erscheint deshalb die Ankündigung eines Lehrwerks „Literatur Lesen Lernen A1-B1“ (Cornelsen Verlag) aus der Feder der Wortführer des beschriebenen Ansatzes für den Jahresanfang 2018.

3.4. Narrativität und Fiktionalität

Der ästhetische Mehrwert von Literatur lässt sich meines Erachtens nicht auf die beschriebenen Literarizität als poetische Funktion reduzieren, sondern trägt mindestens zwei weitere wesentliche Elemente in sich. Gemeint sind die in erster Linie für die erzählende Literatur konstitutiven Elemente der Narrativität und der Fiktionalität. Wenn es für die Schüler darum geht, einen bestimmten Erzählzusammenhang zu erfassen oder einen solchen selbständig in sprachlicher Form darzulegen, ist der kompetente Umgang mit narrativen Elementen von elementarer

Wichtigkeit. Im sprachlichen Akt des Erzählens kommen dabei inhaltliche, zeitliche und räumliche Dimension zum Tragen, die in der dialogischen Alltagskommunikation (beim Bäcker, beim Arzt, im Supermarkt etc.) nicht im Ansatz gegeben sind.

Sind Erzählformen im Unterricht im Einsatz, dann meist in der eindimensionalen Form des Erlebnisberichts: „Was hast du heute gemacht?“ oder auch „Was hast du am Wochenende gemacht?“ Das erschöpft sich zum einen in den immer selben Aussagen. Zum anderen kann die Überthematization der persönlichen Lebenswelt auch zu Intimitätsverletzungen führen. Es ist sicherlich zu begrüßen, wenn Schüler von eigenen Erlebnissen berichten, das darf aber nicht zu einem sturen Abfragen des Tagesablaufs seitens des Lehrenden führen. In diesem Zusammenhang ist auch Sensibilität für die oftmals schwierige Lebenssituation der Teilnehmer eines Integrationskurses angebracht. Die womöglich eingeschränkte Lebenssituation (keine Arbeit, eingeschränkte Mobilität, reduziertes soziales Umfeld etc.) wird ja bei solchen Fragen immer implizit heraufbeschworen. Fatal wäre es, wenn bei Schülern der Eindruck entstünde, das eigene Alltagsleben sei insofern defizitär, als es die Ansprüche der Lehrperson an einen umfangreichen Erlebnisbericht nicht erfüllen kann. Auch das Sprechen über persönliche Gefühle und Stimmungen kann sich als schwierig erweisen. Die Frage „Wie geht es dir?“ ist nur aus wirklichem Interesse am Gefühlszustand des Gegenüber zu stellen, als wiederkehrender Sprech Anlass scheint sie ungeeignet. Authentische Äußerungen zu tieferliegenden Emotionen (Trauer, Angst, Sehnsucht, Liebe, Neid, Hoffnung etc.) sind ohnehin nicht zu erwarten.

Vor diesem Hintergrund spielen das Erfassen von und das Sprechen über fiktionale Texte eine wichtige Rolle. Sie können den Sprecher von der eigenen Lebenssituation gewissermaßen entlasten, indem er sich über der aktuellen Situation entrückte Dinge äußern darf. Damit kann eine mögliche Sprechbarriere behoben werden. Das Sprechen über literarische Figuren, deren Handlungsmotivation, Einstellungen und Gefühle bietet hier großes Potential, „da zwanglos in fiktionalen, fremden Rollen agiert werden kann und auf ein reichhaltiges, gemeinsames Referenzsystem, nämlich den fiktionalen Text, Bezug genommen werden kann“ (Krenn 2002, 26). Nicht zu vernachlässigen ist in diesem Zusammenhang auch der Effekt für das interkulturelle Lernen: Die abstrakte Rede von zu machenden Fremderfahrungen oder der Auseinandersetzung mit kulturellen Mustern wird hier ganz konkret im Einfühlen in eine literarische Figur. Das sogenannte „mind reading“ gilt als „Vermögen, das Verhalten anderer Menschen anhand ihrer vermuteten zugrundeliegenden Gedanken, Gefühle, Überzeugungen oder Sehnsüchte [...] erklären zu können“ (Skorniakova 2014, 43). Gerade Handlungen, denen eine spezifische, kulturell bedingte Intention vorausgeht, können so im Unterrichtsgespräch thematisiert werden. Das Einfühlen in die Motivation der Figur ermöglicht gegebenenfalls und bis zu einem gewissen

Grad ein Verstehen ihrer Handlungsgründe, ohne dass diese vom Leser gleich übernommen werden müssten.

Die thematische Bannbreite fiktionaler Texte ist eine deutlich größere, als dies beim Sprechen über den eigenen Alltag der Fall ist. Sei es, dass es um besonders erhebende Ereignisse geht (Liebe, Freundschaft, Lust, Vertrauen, Erfolg) oder negative kodierte Themen (Zerstörung, Not und Gefahr, Tod, Missgunst, Verlust) – sie können im Gewand fiktionaler Geschichten zum Thema werden. Im nivellierten Alltagsgeschehen hingegen haben sie keinen Platz. Ganz zu schweigen von den räumlichen und zeitlichen Grenzen, die im fiktionalen Erzählen durchbrochen werden können, bis hin zum Überschreiten der Wirklichkeit in phantastischen Erzählarrangements.

Fiktionale Texte mit dem oben angeführten Themenreservoir haben deshalb einen nicht zu unterschätzenden motivationalen Effekt für die Auseinandersetzung mit einem Text. Zu den ästhetischen Elementen von Literatur zählt eben auch ihr unterhaltender Faktor. Geschichten, Figuren und Handlungen, die den Leser in den Bann ziehen, sollten für den Sprachunterricht nutzbar gemacht werden. Begeisterung und Interesse für Science-Fiction, Märchen, historische Erzählungen, Abenteuer, Liebesgeschichten etc. haben nichts Trivial-Anrüchiges. Für einen produktiven Unterricht ist es vielmehr wichtig, auch eine „Lernkultur der emotionalen Beteiligung“ (Schier 2014, 51) zu schüren. Interessant ist in diesem Zusammenhang der Hinweis, „dass die Grundlagen von Literalität auch mit Hilfe von Emotionen gelegt werden“ (Skorniakova 2014, 45). Diese Aussage ist zwar in erster Linie auf das äußere Lernumfeld gemünzt, lässt sich aber auch auf die emotionale Einstellung gegenüber dem Lerninhalt übertragen. Es geht dabei nicht darum, denjenigen Text ausfindig zu machen, der den Schülern am meisten Spaß bereiten könnte. Aber der Unterricht sollte um Anschlussfähigkeit an die Lesegewohnheiten der Schüler bemüht sein. Diese werden im Regelfall eher (wenn denn überhaupt vorhanden) im Erzählen von Geschichten oder der möglichst flüssigen belletristischen Lektüre liegen als im bewussten Auseinandersetzen mit dem tendenziellen uneindeutigen Spiel sprachlicher Zeichen. „Der analytische Zugang darf daher auf keinen Fall gegen das lustvolle Freizeitsehen oder -lesen ausgespielt werden.“ (Bürner-Kotzam 2014, 67) Die literaturdidaktischen Plädoyers, die das rein poetische Verstehen ins Zentrum des Unterrichts rücken und ihr Hauptaugenmerk auf die Erfahrung von Literarizität verstanden als Irritation, Fremdheit und semantischer Unbestimmtheit legen, laufen möglicherweise Gefahr, ureigene Dimension von Literatur zu vernachlässigen: Unterhaltung, Spannung, Freude, Identifikation, Katharsis.

Nach der fiktionalen Ebene soll nun die narrative Dimension in den Blick genommen werden. Die Lesetexte gängiger Lehrwerke der Niveaustufe B1 beispielsweise sind fast ausschließlich

von Sachthemen dominiert, die im Hier und Jetzt der Alltagswelt verankert sind. „Pluspunkt Deutsch“ versammelt u.a. Lesetexte über die Nachbarschaftsverhältnisse in einem Mehrfamilienhaus (10), die Sicht von Migrantinnen auf die Rolle der Frau in Deutschland (12), den Web-Auftritt eines Druckmaschinenproduzenten (30), Biographien von Helene Fischer und Miroslav Nemec (46), ein Bericht über den Verkehr im Berlin der Zwanziger Jahre (48), ein Besuchsprotokoll der Kulturstadt Weimar (116), das Beratungsangebot einer Krankenkasse (120), die Erwerbsbiographie einer Frau aus Kamerun (150). Die oberste Kompetenz, die mit diesem Material geschult wird, ist die Informationsentnahme. Was all diesen Texten weitestgehend fehlt, ist das, was sich mit Eberhard Lämmerts klassischer Erzähltheorie als „Handlung“ definieren lässt: „Erzählende Kunst [...] hat ihre Energiequelle in einer Welt der Begebenheiten, die sie erbaut und in einer Handlung zusammenzieht.“ (Lämmert 1993, 20) Handlung wird von Lämmert auch als „Gerüst“ bezeichnet (Lämmert 1993, 21; vgl. zum Begriff „Handlung“ auch Nünning und Nünning 2007, 90). Das mag vor dem Hintergrund neuerer Erzählforschung eine antiquiert anmutende Begrifflichkeit sein, sie eignet sich aber recht gut, um die Möglichkeiten des Erzählens im Fremdsprachenunterricht auszuloten. Denn dieses erzählerische „Gerüst“ gibt den Schülern die Möglichkeit, auch komplexere und umfangreichere Sinnzusammenhänge zu verarbeiten und im Sinne eines produktionsorientierten Unterrichts wiederzugeben. Sie können sich an der Kette der Begebenheiten als den Fixpunkten der Erzählung regelrecht entlanghangeln.

Das Potential von Erzähltexten ist aber auch deshalb so groß, weil in ihnen eine Spannung zwischen „story“ und „discourse“ besteht (Nünning und Nünning 2007, 90). Diese kann, wenn der Inhalt einmal gut erfasst wurde, in unterschiedlichen Formen der sprachlichen Reproduktion produktiv gemacht werden – d.h., um im Lämmert'schen Bild zu bleiben: Dem Entlanghangeln am Gerüst können vielfältige Turnübungen folgen. Thematisch-stoffliche Einheiten oder Einzelereignisse können unabhängig von der ursprünglichen Erzählweise besprochen werden. Inhaltsangaben müssen zudem nicht strikt an den Handlungsverlauf gebunden sein, sondern operieren mit Verfahren der Zusammenfassung und Raffung. Entscheidend ist dabei, dass nicht nur entnommene Informationen aufgezählt werden, sondern in Zusammenhängen und über Zusammenhänge der Einzelelemente einer Geschichte gesprochen wird: etwa wiederkehrende Motive, kausale, konsekutive und finale Zusammenhänge, zeitliche Gefüge und räumliche Zuordnungen (vgl. Ehlers 2007, 121).

4. Literarische Texte im Unterricht

Nach welchen Kategorien Texte für den Unterricht ausgewählt werden, hängt maßgeblich davon ab, welche Lernprozesse man in Gang setzen möchte. Hier sei zunächst an die oben angeführten Punkte der Relevanz, der Passung ans Lernerniveau und des erhofften Lerneffekts erinnert. Sie können eine sinnvolle Kontrollfunktion bei der Textauswahl einnehmen und nach der bisherigen Erörterung etwas spezifischer gefasst werden: Die Relevanz kann nicht im Erlernen einer alltagssprachlichen Konvention liegen, sondern changiert zwischen dem Wecken eines positiven Herangehens an Sprache und der Vermittlung kultureller Inhalte, sprachlicher Kompetenzen sowie der Förderung von Erzählvermögen und Auffassungsgabe. Der Blick auf das Lernniveau sollte zum einen den Umfang der Texte, die lexikalische Dimension und bei Anfängern auch die Abfolge der Erwerbssequenzen (vgl. Roche 2013, S. 125ff.) zumindest im Blick haben, zum anderen aber auch die Komplexität der verhandelten Inhalte. Der konkrete Lerneffekt kann beispielsweise in der Erweiterung des Wortschatzes, in der Automatisierung der kognitiven Prozesse beim Lesen und im Ausbau der narrativen Kompetenz liegen.

4.1 Einstieg mit Sprichwörtern

Gerade in Anfängerkursen sollte man die Teilnehmer keinesfalls überfordern. Wenn die Arbeit mit dem alltagsorientierten Lehrwerk den Großteil des Unterrichtsgeschehens ausmacht, stellt sich zudem die Aufgabe, erst einmal an den sprachlichen Bereich der Literatur heranzuführen. Die Bereitschaft, sich grundsätzlich auf Literarisches einzulassen, kann nur dann gegeben sein, wenn die Schüler „die präsentierte Aufgabenstellung als relevant und signifikant für den eigenen Lernprozess bewerten“ (Krenn 2002, S. 24). Die Arbeit mit Sprichwörtern und Redewendungen wie sie „Schritte Plus“ (allerdings nur spärlich) präsentiert, könnte hierbei ein guter, deutlich ausbaufähiger erster Ansatz sein. In ihrer meist metaphorischen Verfasstheit, dem exemplarischen Ausstellen einer bildhaften Gegebenheit und der Ausgesuchtheit der sprachlichen Formulierung lassen sie sich durchaus dem Bereich des Literarischen zuordnen. In ihnen ist oftmals sogar ein erzählerischer Kern aufs Minimalste komprimiert. Ihr Witz oder ihre Pointe kann unterhaltenden Charakter haben. Zudem thematisieren sie gerade nichts Alltägliches, lassen sich aber auf Alltagsgeschehen beziehen: „Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm.“/„Es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen.“/„Morgenstund hat Gold im Mund.“/„Begib dich nicht in die Höhle des Löwen.“/ „Ist die Katze aus dem Haus, tanzen die

Mäuse auf dem Tisch“ usw. Es sind nun Aufgaben denkbar, in denen eine metaphorische Transferleistung erbracht werden muss. Beispielsweise ordnen die Schüler die Sprichwörter vorgegebenen Situationen und Aussagen zu, auf die sie passen. Oder im Sinne eines produktionsorientierten Ansatzes: Sie überlegen und beschreiben selbst eine Situation, in der die Anwendung des Sprichworts sinnvoll ist. In ihrer Sentenzhaftigkeit lassen sich die Sprichwörter dem Chunking zuordnen und sind besonders gut memorierbar. Nichtsdestotrotz können Sie auch zur Exemplifikation sprachlicher Regeln herangezogen werden. Sprichwörtern kommt grundsätzlich die Dimension der Mündlichkeit zu, ihre schriftliche Fixierung und Bearbeitung im Unterrichtsgeschehen ermöglicht damit einen guten Übergang zu textuellen Formen des Literarischen. Ein WhatsApp-Posting eines Teilnehmers im Klassenchat in Form eines Sprichworts macht dieses zu einem angewandten literarischen Text. Auch im Sinne des interkulturellen Lernens können Sprichwörter einen guten Einstieg bilden: Sie enthalten Bildwelten und Vorstellungsmuster einer Kultur. Wichtig ist jedoch, ihren manchmal moralisierenden Impetus nicht als zwangsläufig erscheinen zu lassen. Besonders reizvoll an Sprichwörtern ist zudem die Möglichkeit der Teilnehmer, Beispiele aus ihrem Kulturkreis einzubringen und damit aktiv zur Gestaltung des Unterrichts beizutragen.

4.2 Die Narration der Märchen

Für eine komplexere Auseinandersetzung der Sprachschüler mit literarischen Texten eignet sich die Gattung Märchen womöglich besonders gut. Aus der Perspektive des interkulturellen Lernens haben Märchen den Vorteil, dass sie zum einen eine gewissermaßen internationale literarische Gattung sind, zum anderen aber auch in die Tiefe des jeweiligen kulturellen Raums reichen. Sie haben also etwas kulturell Spezifisches einerseits und etwas Allgemeines andererseits. Außerdem sind die Teilnehmer in der Regel unabhängig von ihrer Bildungsbiographie mit Märchen vertraut, d.h., die Unterrichtsarbeit mit dem Fokus auf Narrativität kann auf diese Vorentlastung zurückgreifen und ist in der Regel anschlussfähig an das Vorwissen der Schülerschaft. Märchen erfüllen damit mehrere Auswahlkriterien für den Einsatz im Sprachunterricht. Dazu zählt auch der „Wiedererkennungswert für größere Gruppen im deutschsprachigen Raum“ (Badstübner-Kizik 2014, 81) – sie sind also nichts, was nur einem kleinen Kreis von Interessierten vertraut wäre, sondern in ihrer kanonischen Rolle sogar Bildungsgut im traditionellen Sinn. Die Märchen der Gebrüder Grimm und die Erzählungen aus Tausendundeiner Nacht beispielsweise gehören zur Weltliteratur, stehen aber doch auch für eine bestimmte kulturell geprägte Erzähltradition.

Nimmt man die beiden genannten Beispiele, dann zeigt sich: Märchen haben in außerordentlichem Maß „kontaktdidaktische Relevanz, d.h. Bedeutung im Kontext einer konkreten fremdsprachendidaktischen Konstellation“ (Bastübner-Kizik 2014, 81). Für die Arbeit im Sprachunterricht mit arabischen Schülern bietet es sich etwa an, je ein deutsches und ein im arabischen Raum bekanntes Märchen zum Thema zu machen und ihre Motive auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin zu untersuchen. Etwa die Geschichte von Alibaba und den vierzig Räufern neben dem Märchen der Brüder Grimm vom Wolf und den sieben Geißlein – in beiden Erzählungen ist eine verschlossene Pforte der Dreh- und Angelpunkt der ereignisreichen Handlung. Als Textfundus empfiehlt sich der „Märchen-Dekameron. Eine Weltreise in hundert Geschichten“, herausgegeben vom österreichischen Autor Michael Köhlmeier (Diederichs, München 2012). Darin sind einhundert Stücke aus aller Welt versammelt und nach Motiven geordnet.

Neben den aufgeführten inhaltlichen und kulturellen Kriterien, gibt es auch sprachliche Kriterien, die für den Einsatz von Märchen sprechen. Da wäre zunächst einmal ihre Passung ans Lernerniveau. Bei Kindern und Jugendlichen wird im DaZ-Bereich mit altersgerechter Literatur gearbeitet, für die Erwachsenenbildung kann beim Rückgriff auf dieses sprachlich einfachere Material aber das Problem der inhaltlichen Unangemessenheit entstehen. Die Rezeption der Märchen ist hingegen altersunabhängig. Man darf sich allerdings nicht täuschen, denn es kann sehr wohl bei Märchen recht schwierige oder altertümelnde Ausdrücke geben sowie grammatikalische und syntaktische Strukturen, die nicht dem Niveau der Schüler entsprechen. Dieses Problem wird sich im Anfängerbereich bei nahezu aller Literatur ergeben. Hier bietet sich jedoch eine praktikable Lösung an, die zwar manchem strengen Bildungshüter als Sakrileg erscheinen mag, aber höchst effektiv sein kann: Der Eingriff des Lehrpersonals in den Text. Gerade Märchen lassen sich mit etwas Aufwand an das sprachliche Niveau der Schüler anpassen. Das betrifft zum Beispiel: Umfangreiche Kürzungen, die Portionierung in überschaubare Abschnitte, die Umwandlung hypotaktischer Erzählweise in Parataxen, die Anpassung der Vorzeitigkeit, den Verzicht auf Plusquamperfekt, eventuell die Wiedergabe des Erzählgeschehens ganz im Präsens, die Umwandlung indirekter Rede in direkte Rede, des Passivs ins Aktiv usw. Veraltete Wortformen können ebenfalls ersetzt werden (z.B. „wurde“ statt „ward“).

Märchen erweisen sich für dieses Verfahren sogar als besonders geeignet, womöglich mehr als andere Arten von Literatur. Ihr spezifischer Erzählmodus lässt auf eigentümliche Weise eine Reduktion der sprachlichen Komplexität zu, ohne dass dies zwangsläufig zu Banalisierungen führen würde. Das mag an ihrer ursprünglich mündlichen Tradition liegen, in der das Erzählen in unzähligen Versionen und für unterschiedliche Zuhörer variierte. Berechtigt ist allerdings die

Frage, wie man den Texten dann noch „ihre Dignität und Andersheit wahrt und sie gerade deshalb als reizvoll erscheinen lässt“ (Ewert 2011, 19). Auch hier bieten Märchen eine gute Basis, da sie eine ungeheure Menge an Vokabular und poetischen Formulierungen beinhalten, die dieses ästhetische Moment gewährleisten. Den Grad kann man je nach Schülerschaft variieren. Es liegt im Ermessen der Lehrperson, welche sprachlichen Eigenheiten dabei zur Geltung kommen. Schade wäre es allerdings in der Tat, würde beispielsweise im Märchen von den sieben Geißlein der wunderbar seltsame Begriff „Wackersteine“ eliminiert. Eine gewisse Sensibilität für den Zauber der Erzählung muss die Lehrkraft an den Tag legen. Nicht nur um die „Faszination“ und das „Staunen“ aufrechtzuerhalten, sondern auch um aus didaktischer Warte ein „wohl dosiertes Moment der Überforderung“ (Ewert 2011, 17) zu gewährleisten.

Die Vehemenz der Eingriffe wird sich nach den Niveau-Stufen richten. Bei einem A1-Kurs dürften sie recht umfangreich sein, bei B1-Niveau kann es sich vielleicht um Nuancen handeln, und andere Formen der Vorentlastung wie Inhaltsangabe und Wortliste eignen sich besser. Die wesentlichen Gründe für eine solche Präparation der Texte seien noch mal zusammengefasst: Ermöglichung des Leseflusses, Vermittlung von Handlung und Inhalt, um die Fertigkeiten der Narration und Fiktionalität, wie sie in Kapitel 3 beschrieben wurden, zur Geltung zu bringen, sowie ein langsames Heranführen an extensive Lektüre als Kompetenz. Denkbar ist zwar auch ein Rückgriff auf das mittlerweile recht umfangreiche Angebot an Büchern in „einfacher Sprache“, allerdings scheint eine Text-Intervention der Lehrperson für ihre spezifische Unterrichtssituation passgenauer.

4.3 Vom gemeinsamen Lesen zur individuellen Lektüre

Im Unterricht liegt der Fokus auf dem gemeinsamen Lesen und auf produktiven Aufgaben zum Gelesenen. Wünschenswert wäre im Lauf der Kurse A1, A2 und B1, die Schüler mehr und mehr zu eigenständigem Lesen auch außerhalb der Schule anzuleiten. Damit wäre der Weg beschritten von der gesteuerten zur ungesteuerten Rezeption literarischer Texte. Mittels der extensiven Form des Lesens, wie es in Kapitel 3.2 beschrieben wurde, ist nämlich eine Kompetenz an die Hand gegeben, mit der auf eigene Faust Wortschatzerweiterung und die Verfestigung syntaktischer und grammatikalischer Strukturen erlangt werden kann. Nur darf man nicht erwarten, dass dieses extensive Lesen nach Beendigung des Sprachkurses plötzlich von selbst einsetzt. „Da gute Leseleistungen mit einer umfangreicheren Lesepraxis zusammenhängen, bedarf es vielfältiger Lektüreangebote, die das autonome und extensive Lesen fördern.“ (Surkamp 2007,

178) Die Aufgabe der Lehrperson wäre dann eher eine Art Monitoring der selbständigen Lektüren: Empfehlungen, Rücksprache über die Erfahrungen beim Lesen, Erkennen von Schwierigkeiten etc. Auch Unternehmungen jenseits des Textes, die mit dem Thema Lesen zu tun haben, können zur eigenständigen Lektüre beitragen: der Besuch einer öffentlichen Bücherei (vgl. Surkamp 2007, 178), der Blick auf Bestsellerlisten usw. Denkbar wäre auch der Aufbau einer kursinternen Handbibliothek, auf die die Schüler zugreifen können.

5. Fazit

Nach der eingangs gemachten Feststellung, dass literarische Texte im Fremdsprachenunterricht, vor allem im Anfängerbereich, einen verschwindend geringen Anteil einnehmen, wurden Gründe für diesen Befund in der didaktischen Orientierung gängiger Lehrverfahren ausgemacht. Ohne die Fokussierung auf Alltagstauglichkeit und kommunikative Verfahren des Sprachunterrichts generell zu kritisieren, wurde die Frage aufgeworfen, ob in der Beschäftigung mit Literatur nicht ungenutztes Potential für den Sprachunterricht liegt. Dieses Potential galt es im Spannungsfeld sprachbezogener und kulturbezogener Lernprozesse auszuformulieren. Als wichtige Punkte ergaben sich das interkulturelle Lernen, der Erwerb und die stetige Verbesserung von Literalität in der Fremdsprache sowie vor allem Kompetenzen im Bereich der Narrativität. Dabei rückte die erzählende Literatur in den Fokus, die Bedeutung von Lyrik und dramatischer Kunst wurde ausgespart.

Das Potential der Literatur für den Fremdsprachenunterricht sieht die vorliegende Arbeit also eher in der Einübung von relativ flüssigen Lektüreformen und ihren Mehrwerten als in der Konfrontation der Schüler mit Fremdheit und poetischer Uneindeutigkeit. Narrative Kompetenz als Erfassen und Verfassen von Erzählungen kann deshalb besonders gut auf der Basis literarischer Texte erlangt werden, die das Kriterium der Zugänglichkeit erfüllen. Dabei ist vor dem entlastenden Eingriff des Lehrers in den Text nicht zurückzuschrecken. Ist die Etablierung eigenständiger Lektüre als Form der Immersion ein weiteres Ziel, dann sollte das Sprachbad im Ozean der Literatur nicht mit einem abschreckenden Sprung ins tiefe Wasser beginnen.

6. Literaturverzeichnis

Altmayer, Claus/Dobstadt Michael/Riedner Renate (2014): Literatur in sprach- und kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen im Kontext DaF/DaZ. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Deutsch als Fremdsprache – Zeitschrift zu Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache. (51) 2014, Heft 1. S. 3-9.

Altmayer, Claus (2016): Interkulturalität. In: Burwitz-Melzer u.a. (2016): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag. S. 15-20.

Badstübner-Kizik, Camilla (2014): Sprache – Literatur – Kultur? Zu den Chancen eines didaktischen Brückenschlags. In: Altmayer, Claus u.a. (Hrsg.) (2014): Neue Konzepte zur Rolle der Literatur in Deutsch als Fremdsprache und Internationaler Germanistik. Tübingen: Stauffenburg. S. 75-84.

Bürner-Kotzam, Renate (2014): Ästhetische Bildung und medialer Wandel. Ein reiner Literaturunterricht verliert die Orientierung am Lerner. In: Altmayer, Claus u.a. (Hrsg.) (2014): Neue Konzepte zur Rolle der Literatur in Deutsch als Fremdsprache und Internationaler Germanistik. Tübingen: Stauffenburg. S. 65-73.

Dobstadt, Michael/Riedner, Renate (2011): Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Ewert, Michael/Riedner, Renate/Schiedermair, Simone (Hrsg.) (2011): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven. München: Iudicium. S. 99-115.

Dobstadt, Michael (2014): „Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache – Zeitschrift zu Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache. (51) 2014, Heft 1. S. 21-30.

Dobstadt, Michael/Riedner, Renate (2014): Zur Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach. In: Altmayer, Claus u.a. (Hrsg.) (2014): Neue Konzepte zur Rolle der Literatur in Deutsch als Fremdsprache und Internationaler Germanistik. Tübingen: Stauffenburg. S. 153-169.

Ehlers, Swantje (2007): Lesetheorien, Lesekompetenz und Narrative. In: Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang (Hrsg.) (2007): Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. Trier: WVT. S. 107-125.

Ehlers, Swantje (2010): Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprach-Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2. Berlin: de Gruyter 2010. S. 1530-1544.

Ewert, Michael (2011): Die Fremdheit der Literatur. Ein Beitrag zur interkulturellen Literaturwissenschaft mit einem Ausblick auf Fontane. In: Ewert, Michael/Riedner, Renate/Schieder-mair, Simone (Hrsg.) (2011): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven. München: Iudicium. S. 12-28.

Goethe-Institut/KMK/EDK/BMBWK (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Goethe-Institut (Hrsg.) (2016): Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache. Auftraggeber: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. München. In: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.html>[letzter Abruf: 11.09.2017]

Hallet, Wolfgang (2016): Fokus: Text – Medien – Literatur – Kultur. In: Burwitz-Melzer u.a. (2016): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag. S. 39-43.

Jin, Friederike/Schote, Joachim (2016): Pluspunkt Deutsch A1. Leben in Deutschland. Kursbuch, Gesamtband. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Jin, Friederike/Nielsen, Laura (2016): Pluspunkt Deutsch A2. Leben in Deutschland. Kursbuch, Gesamtband. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Krenn, Wilfried (2002): Garnierung oder Hauptgericht? Überlegungen zum Einsatz literarischer Kurztexte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Portmann-Tselika, Paul R. (Hrsg.) (2002): Schwerpunkt: Literatur im DaF-Unterricht. Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Band 6. Innsbruck, München u.a.: Studien-Verlag. S. 15-40.

Köhlmeier, Michael (Hrsg.) (2012): Märchen Dekamerone. Eine Weltreise in hundert Geschichten. 2. Auflage. München: Diederichs.

Koppensteiner, Jürgen/Schwarz, Eveline (2012): Literatur im DaF/DaZ-Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Komplett überarbeitete und aktualisierte Neuauflage. Wien: Praesens Verlag.

Lämmert, Eberhard (1993): Bauformen des Erzählens. Achte, unveränderte Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler.

Niebisch, Daniela u.a. (2015): Schritte Plus Neu. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch und Arbeitsbuch. Niveau A1/1. 1. Auflage München: Hueber Verlag.

Niebisch, Daniela u.a. (2016): Schritte Plus Neu. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch und Arbeitsbuch. Niveau A1/2. 1. Auflage. München: Hueber Verlag.

Nünning Vera/Nünning Ansgar (2007): Erzählungen verstehen – verständlich erzählen: Dimensionen und Funktionen narrativer Kompetenz. In: Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang (Hrsg.) (2007): Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. Trier: WVT. S. 87-105.

Roche, Jörg (2013): Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Rösler, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart und Weimar: J.B. Metzler.

Schier, Carmen (2014): Ästhetische Bildung im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für nachhaltiges Lernen – ein unterschätzter Zugang zu Literatur in DaF. In: Altmayer, Claus u.a. (Hrsg.) (2014): Neue Konzepte zur Rolle der Literatur in Deutsch als Fremdsprache und Internationaler Germanistik. Tübingen: Stauffenburg. S. 51-63.

Schmölzer-Eibinger, Sabine/Langer, Elisabeth (2016): Lehr-/Lernmaterialien und Medien von Textkompetenzen. In: Burwitz-Melzer u.a. (2016): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag. S. 459-463.

Schote, Joachim/Weimann, Gunther (2016): Pluspunkt Deutsch B1. Leben in Deutschland. Kursbuch, Gesamtband. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Skorniakova, Kristina (2014): Kognition, Literatur, Kultur. Theoretische Grundlagen für die empirische Erforschung des kulturellen Deutungslernens beim Lesen literarischer Texte in der Fremdsprache Deutsch. In: Altmayer, Claus u.a. (Hrsg.) (2014): Neue Konzepte zur Rolle der Literatur in Deutsch als Fremdsprache und Internationaler Germanistik. Tübingen: Stauffenburg. S. 39-50.

Spiewak, Martin (2016): Do you speak English? Hell yeah! In: <http://www.zeit.de/2016/45/sprachen-englisch-schueler-faehigkeit-laendervergleich> [letzter Abruf: 20.08.2017].

Surkamp, Carola (2007): Zum Lesen und Schreiben motivieren und befähigen: Was literarische Texte für die Förderung von fremdsprachlichen Rezeptions- und Produktionskompetenz leisten können. In: Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang (Hrsg.) (2007): Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. Trier: WVT. S. 177-195.