

RENATA KOZIEL

ZUM KREATIVEN UMGANG MIT DEN TEXTEN KONKRETER POESIE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT FÜR ANFÄNGER

0. Problemstellung

Die Diskussion um das Für und Wider der Integration literarischer Texte in den Prozeß des Fremdsprachenerwerbs, die ebenso alt ist wie der Sprachunterricht selbst, hat zu unterschiedlichen Konzepten im Umgang mit literarischen Texten geführt. Literatur wurde einerseits als Sprechanaß oder als Lesetext mit Kontrollaufgaben genutzt. Andererseits, sah man im Umgang mit Literatur, aufgrund der zahlreichen landes- und kulturkundlichen Realien, die den Texten zu entnehmen sind, eine Chance für die Angehörigen einer anderen Sprachgemeinschaft und Kultur, die mit der Zielsprache verknüpfte Welt besser zu verstehen. In literarischen Texten wurde letztendlich also auch ein kaum zu erschöpfendes Potential für mitteilungsbezogene Kommunikation im Unterricht entdeckt. Die Arbeit mit einem fiktionalen Text, der nach angemessenen Kriterien ausgewählt und im Unterricht richtig eingesetzt wird, ist oft sinnvoller und effektiver als die Arbeit an einem (langweiligen) Lehrwerktext. Literarische Texte regen zur Diskussion und zum Nachdenken an, aktivieren den Leser und leisten all das, was man von einem guten Sprachlehr- und -lern-text erwarten darf (vgl. Butzkamm W., 1985, 144ff).

Obwohl das Interesse am Einsatz von Literatur im FSU seit Anfang der 80er Jahre ständig wächst, gelten Texte der konkreten Poesie immer noch als problematisch, schwer vermittelbar und für Anfänger ungeeignet. So wird die These vertreten, daß sich die Lernenden in einem "Schonraum" bewegen (vgl. Kast B., 1994:4), in dem sie vor der Komplexität literarischer Texte bewahrt werden und wo nur die einseitige grammatische Progression von ihren sprachlichen Fortschritten zeugt. Wenn die Lernenden aber "ungeschützt" dem Ausdrucksreichtum der Literatursprache ausgesetzt werden, kommt es, so der kritische Ein-

wand, zu einem Literaturschock, weil sie den Eindruck gewinnen, den sprachlichen Anforderungen in keiner Weise gewachsen zu sein.

In den meisten Lehrwerken finden sich zwar mehrere literarische Texte, in manchen sogar Texte der konkreten Poesie (vgl. z.B. Deutsch aktiv Neu 1ABC, Mittelstufe Deutsch), nicht alle Lehrer wissen aber, wie man mit diesen Texten erfolgreich arbeiten kann. Die Lehrer, die an das alte Konzept einer Literaturdidaktik, d.h. an die traditionelle schematische Erarbeitung von Inhalt und Form der Texte gewöhnt sind, "verweigern" sich gern den modernen Gedichten, deren Inhalt man nicht immer eindeutig bestimmen kann.

Einerseits nehmen literarische Texte im FSU also einen festen Platz ein, andererseits bedarf es der Untersuchung und Klärung einer Reihe theoretischer und praktisch - methodischer Fragen.

Dieser Aufsatz setzt sich weder zum Ziel, all diese Fragen zu beantworten noch sie theoretisch zu begründen. Er präsentiert lediglich eine Auswahl von Beispielen für den praktischen Einsatz konkreter Poesie im FSU für Anfänger nach neueren methodischen Erkenntnissen, mit Hilfe derer die Lehrer zur Arbeit mit modernen lyrischen Texten im Anfänger-FSU ermutigt werden sollen. Deshalb scheint es sinnvoll, im folgenden zunächst die zahlreichen Vorteile und Möglichkeiten konkreter Poesie im FSU darzustellen.

1. Einsatzmöglichkeiten konkreter Poesie im Fremdsprachenunterricht

Konkrete Poesie wurde in den 80er Jahren für den DaF-Sprachunterricht entdeckt. Sie erscheint vor allem deswegen interessant, weil sie sich vorwiegend mit dem konkreten Material der Sprache, mit ihren Strukturen und Konventionen beschäftigt und deren Bestandteile und Funktionen in spielerischer Form sichtbar werden läßt (vgl. Esselborn K., 1990:277).

"Wir lernen Bestandteile der Sprache kennen: die Möglichkeiten, Worte umzuformen (zu deklinieren und zu konjugieren), die Möglichkeiten, Wortbedeutungen zu verfeinern und zu verändern, die Möglichkeiten, Sätze zu bilden und umzubilden. All das lernen wir aber eben im Spiel" (Krusche, Krechel, 1992:6).

Konkrete Poesie ist zunächst ein Spiel mit neuen Bedeutungen, neuen Sichtweisen und Sinnbezügen. Bedeutung wird meist nur über eine Pointe hergestellt. Gedichte bringen das Gemeinte nicht nur sprachlich, sondern auch bildhaft zum Ausdruck. Deshalb sind sie in didaktischen Zusammenhängen besonders geeignet. Texte der konkreten und visuellen Poesie kann man sogar bereits in den ersten Lektionen des Fremdsprachenunterrichts verwenden. Die Vokabeln, die in Gebilden konkreter Poesie vor den Augen der Schüler zum ersten Mal auftauchen, können dauerhafter behalten werden. Texte konkreter Poesie eignen sich für die Einführung und Wiederholung von Wortschatz, für die Anfangsphase einer Unterrichtseinheit oder für die Abschlußphase, wo der Text als eine Art Resümee und Affirmation eines im Unterricht behandelten Sprachproblems wirken kann (vgl. Krusche, Krechel, 1992:82). Grammatische Paradigmen ermöglichen den Einsatz konkreter Texte auch im Grammatikunterricht zur Festigung der Sprachkompetenz. Sie tragen dazu bei, Monotonie und Langeweile im Grammatikunterricht zu vermeiden.

Man könnte einwenden, daß bei der Darbietung konkreter Poesie die Möglichkeit fehlt, Hintergrundinformationen im Text zu erschließen. Dies muß aber nicht unbedingt ein Nachteil sein, da die Eigenart textueller Unterdeterminiertheit das Interesse des Rezipienten anregt, indem es ihn zu einer imaginativen Ergänzung des Textes auffordert.

„Was konkrete Poesie sagt, kommt vor allem auf den Leser an. Die Aufgabe des Lesers ist es, hinter die Struktur zu blicken, durch die Struktur hindurchzublicken. Auf eigene Faust muß der Leser Entdeckungsreisen in einem Text unternehmen, und er kann manchmal ganz anders entdecken, als der Verfasser vielleicht beabsichtigte“(Krechel, 1987:48).

Die offenen Strukturen und das meist leicht erkennbare Bauprinzip laden zum Ergänzen, Abwandeln, Fortsetzen und Nachdenken ein. Sie regen die Phantasie und die Kreativität der Lerner an und vermitteln Spaß am Fremdsprachenunterricht (vgl. Esselborn, K., 1990:277): *„Mit konkretem Sprachmaterial wären kreative Übungen denkbar, die eine produktive Rezeption des Konzepts der konkreten Poesie ermöglichen und mit eigenen Gestaltungsversuchen das methodische Repertoire erweitern“* (Müller-Michaels, 1984:10).

Texte konkreter Poesie sollten didaktisch nicht zu sehr strapaziert, sondern eher beiläufig präsentiert werden. Im spielerisch-kreativen Umgang mit der Fremdsprache können hierbei Sprachängste abgebaut werden. Die Texte tragen außerdem dazu bei, eine Atmosphäre der Entspannung gegenüber Sprache und Unterrichtssituation zu schaffen. Wortschatz, morphologische und grammatische Strukturen treten in überraschenden Zusammenhängen auf, was das Behalten des Gelernten erleichtert. Die Arbeit mit Texten konkreter Poesie fördert die kommunikative Kompetenz und regt zu spielerischen, kreativen Eigenversuchen an (vgl. Krechel, 1987:82).

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß konkrete Poesie eine Vielzahl von Funktionen und Lernzielen im FSU erfüllen kann. Wenn sich also aus dem bisher Gesagten eine sinnvolle Begründung für den Einsatz von konkreten Texten im FSU ergibt, dann stellt sich nun die Frage, wie diese Texte auf anregende, angemessene und erfolgversprechende Weise im Unterricht vermittelt werden können.

2. Handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit literarischen Texten

Bei der Bearbeitung literarischer Texte im FSU wurde bisher die Aufmerksamkeit nicht auf die Interaktion zwischen Text und Leser, sondern auf die Form und den Inhalt des Textes gelenkt. Erst seit Beginn der 90er Jahre ist in der Fremdsprachendidaktik das entdeckende-literarische Konzept bekannt. Bei diesem Konzept geht es um den Aufbau von Erwartungshaltungen, die das textliche und außertextliche Vorwissen der Lernenden einbeziehen und dadurch das Textverstehen erleichtern. Im Umgang mit nicht eindeutigen Textstellen wird ein Dialog mit dem Leser erforderlich, in dem der Sinn des Textes ausgehandelt wird.

Die diesbezügliche Diskussion innerhalb der Literaturwissenschaft hat auch einen starken Einfluß auf die Art des Umgangs mit Literatur im Fremdsprachenunterricht ausgeübt. Der rezeptionsdidaktische und leserorientierte Ansatz, der seinen Platz im mütter-

sprachlichen Literaturunterricht seit etwa 1975 hat, bewirkte, daß auch bei der Bearbeitung literarischer Texte im FSU nicht der Text selbst im Zentrum steht, sondern die Reaktionen des Lesers auf den Text. Nach den zentralen Aussagen dieses Ansatzes (vgl. Kast, B., 1994:7) existiert ein literarischer Text nicht als Gegenstand "an sich", sondern als Text, der während des Leseaktes immer neu entsteht. Der Leser wird zum Mitautor gemacht, der den Text rezipiert und ein im Text vorhandenes Sinnpotential konstituiert (vgl. Helming/Wackwitz 1986:12). Literatur ist damit nicht auf "hohe Literatur" beschränkt. Im Rezeptionsdidaktischen Konzept sind literarische Texte nicht mehr "...*etwas Statisches, Abgeschlossenes, das man richtig oder falsch versteht und interpretiert, weil die richtige Bedeutung im Text selbst enthalten ist, sondern etwas Dynamisches, Offenes, Prozeßhaftes, das während des Leseaktes erst vom Leser konstruiert wird*"(Kast, B.,1985:10).

Der Text selbst enthält demnach keine festgelegte Bedeutung, sondern bietet Möglichkeiten zur Konstitution von Bedeutung an. Bei der Beschäftigung mit Literatur geht es primär um die Aktivität und Spontaneität des einzelnen Lesers: "*Es gibt nicht eine von allen zu akzeptierende Interpretation eines Textes, sondern so viele Interpretationen, wie es Schüler gibt*"(Kast, B., 1994:7).

Die Leser deuten die Offenheit eines literarischen Textes im Rückgriff auf ihre individuellen lebensweltlichen Erfahrungen; der Unterricht bietet das Forum für solche Rezeptionsgespräche, bei denen die jeweiligen Deutungen des Textes verglichen und besprochen werden. Damit bieten der fremde Text und die unterschiedlichen Deutungen echte Sprechkanäle dar.

Wenn also der Sinn literarischer Texte erst in der Interaktion zwischen Text und Leser entsteht, müssen Methoden entwickelt werden, die diesen Prozeß intensivieren und die Schüler anregen, auf Zeichen und Signale des Textes kreativ zu reagieren (vgl. Bredella, 1987:239). Diejenigen Arbeitsformen, die eine ausschließlich analytische Haltung gegenüber dem Text verlangen (z.B. Textanalyse oder Interpretation nach strengen literaturwissenschaftlichen Regeln) sollen hierbei zurücktreten.

Diesen Erfordernissen kommen die Prinzipien des handlungs- und produktionsorientierten Umgangs mit Texten entgegen. Mit neuen methodischen Vorschlägen wird versucht, den einseitig lehrergesteuerten Unterricht zu überwinden. Dies geschieht zugunsten eines schülerorientierten Unterrichts, in dem der Schüler aus seiner Konsumhaltung befreit wird und sich selbst einbringen kann (vgl. Kast, B., 1984:37): "*Die Lernenden bekommen durch die aktive Sinnerschließung Anreiz für selbständige literarische Sprachproduktion. Die Beschäftigung mit dem literarischen Werk wird entmystifiziert. Sie wird zur literarischen Kommunikation*" (Rück, R., 1989:443).

Die Lernenden versuchen darüber hinaus Strukturen von Textsorten durch die eigene Produktion von Texten zu erschließen. Durch handelndes Reagieren auf den Text wird ein enger und intensiver Kontakt mit ihm hergestellt. Unter "Handeln" wird in diesem Zusammenhang produktives und kreatives Umgehen mit dem Text verstanden. Der Begriff "handelnder Umgang mit Texten" umfaßt u.a. diejenigen Arbeitsformen, die von den Lesern Aktivität, Selbständigkeit und Phantasie verlangen.

Zu den typischen Arbeitsformen, die diesem Konzept entsprechen, gehören z.B.: Texte in andere Medien, Aussageformen und Situationen umsetzen, sie verändern, ergänzen

zen, variieren, modifizieren, ihnen widersprechen, sie spielen, aktualisieren oder verfremden. Die Texte sollen also als etwas Gemachtes und damit auch versuchsweise Veränderbares verstanden werden. Alle diese Aufgaben haben das aktive Eingreifen in den Text zum Ziel und sollten den Leser dazu ermutigen, dem Text einen Sinn zu geben. Dabei gehen die Schüler von ihren Erfahrungen, Vorstellungen und ihrem Wissen aus und versuchen eine individuelle Bedeutung des Textes herzustellen.

Es ist nicht von der Hand zu weisen, daß kreative Rezeptionshandlungen einem besseren Verständnis literarischer Texte dienen. Bei den Produktionsaufgaben geht es aber nicht nur um das Textverständnis, sondern auch um die Weiterarbeit am Rezeptionstext der Schüler. Er ist sowohl Mitvollzug als auch Antwort auf den literarischen Text. Der handlungsorientierte Umgang mit literarischen Texten ist also untrennbar mit kreativem Schreiben verbunden.

2.1 Kreatives Schreiben

Textarbeit heißt nach Krumm, (vgl.1990:23) vom Verstehen zu eigener (kreativer) Textproduktion überzugehen. Im Prozeß des Schreibens wird der Text bewußter aufgenommen, als dies während des Leseaktes in der Fremdsprache möglich ist: *“Wer selbst Texte zu verfassen weiß, wird früher oder später zu einem kompetenten Leser”* (Glaap, 1989:122).

Kreatives Schreiben gewinnt im FSU seine Legitimation auch aus der Tatsache, daß die Schüler dabei die Fähigkeit zum schriftlichen Sprachgebrauch erwerben und die damit verbundenen Probleme kennenlernen müssen. Im Unterricht soll ein regelmäßiger Wechsel zwischen textrezeptiven und textproduktiven Verfahren stattfinden (vgl. Becker, T., 1994:402). Nach Mummert (vgl. 1989:20) werden Rezeption und Produktion durch das Selbstschreiben literarischer Texte auf optimale Weise miteinander verbunden. Kreatives Schreiben eignet sich besonders gut zur Bearbeitung und Interpretation lyrischer Texte. Es ist leichter, Gedichte zu verstehen, indem man Gedichte schreibt (vgl. Haas, 1990:20).

Damit soll aber nicht gesagt werden, daß nur diese Verfahren den Schülern einen Text näherbringen können. Jeder literarische Text soll auch als ästhetisches Gebilde wahrgenommen werden. Kreative Arbeitsformen regen zwar zu einem teilweise spielerischen oder emotionalen Umgang mit Texten an, sie schließen aber analytische und reflexive Prozesse nicht aus.

B. Kast, (vgl. 1994:9) und andere Methodiker schlagen vor, traditionelle textanalytische Verfahren zumindest im Anfängerunterricht in den handlungsorientierten Umgang mit Texten zu integrieren. Festzuhalten ist, daß gerade die handlungsorientierte Arbeitsweise eine intensive und altersspezifische Auseinandersetzung mit Texten ermöglicht. Kein Text soll den Lernenden jedoch unvermittelt, d.h. ohne Aufgaben und Verstehenshilfen ausgehändigt werden. Zahlreiche Vorschläge für produktions- und handlungsorientierte Aufgaben kann man z.B. bei Haas (1990), Ingendahl (1991), Söllinger (1993), Rück (1987), Mummert (1984), Werr (1987), Mengler (1994), Kast (1994) u.a. finden.

Unklarheit herrscht jedoch darüber, wie und in welcher Phase der Stunde diese Aufgaben in den FSU praktisch einbezogen werden können.

3. Ausgewählte Beispiele von handlungsorientierten Aufgaben im FSU

Bei der Arbeit mit literarischen Texten lassen sich vier verschiedene Phasen unterscheiden (vgl. Esselborn K., 1990:276).

In der ersten, **der Vorbereitungs- und Einführungsphase**, werden vor allem Aufgaben zur Aktivierung des Vorverständnisses vorgeschlagen. Eine solche sprachliche und sachliche Vorentlastung ist notwendig, um Verstehen überhaupt zu ermöglichen. Diese Verfahren machen die Schüler neugierig, sie aktivieren ihr Vorwissen, ihre Erfahrungen, Gefühle und ihre formalen und inhaltlichen Schemata. Das Verstehen wird also erleichtert durch vereinfachte Zubringertexte und durch den Aufbau eines Erwartungshorizonts mit Fragen und Aufgaben, die den Leseprozeß steuern.

In dieser Phase bieten sich dem Lehrer folgende Darbietungsformen zur Annäherung an den Text:

- Arbeit mit thematisch zum Text passenden Bildern, Fotos, Collagen u.a.;
- Arbeit mit dem Wortfeld, mit Schlüsselwörtern (z.B. in Form von Assoziogrammen);
- produktive Arbeit mit dem Titel bzw. den Kapitelüberschriften;
- Aktivierung des Vorwissens über die Textsorte (vgl. Caspari, D., 1995:244)

In der nächsten Phase, **der Textpräsentation und Texterarbeitung**, werden Leseverzögerung und Unterbrechung mit Antizipation vorgeschlagen. Dieses Verfahren hat zum Ziel, Aufmerksamkeit und Spannung bei den Schülern zu wecken. Es wirkt auch dem Automatismus des Leseprozesses entgegen und weist dadurch auf Besonderheiten der Vertextung (Wortwahl, stilistische Figuren) hin.

Die Lernenden lesen die ersten Abschnitte eines Textes und äußern Vermutungen über das weitere Geschehen. In dieser Phase beschäftigen sie sich auch mit verschiedenen Zuordnungs-, Ergänzungs- und Orientierungsaufgaben sowie mit der Segmentierung des Textes. Hierbei erscheint es methodisch sinnvoll, den Textanfang vorzugeben, zeilen- oder abschnittsweise lesen zu lassen bzw. an bestimmten Stellen Textunterbrechung mit Aufforderung zur Hypothesenbildung zu vollziehen.

Es mag überraschen, ein solches Verfahren, in dem Erwartungen an den Text geäußert werden, auch bei Gedichten anzuwenden. Dennoch spricht nichts dagegen, einzelne Zeilen oder wichtige Wörter im Gedicht zu streichen und die Schüler aufzufordern, diese Lücken zu füllen. Dadurch bauen die Leser Erwartungen in bezug auf das Wort- bzw. Satzniveau auf. Das Auslassen einzelner Wörter im Text überprüft die Sprachkompetenz und die Fähigkeit zum schlußfolgernden Denken, insofern die Schüler Verbindungen zwischen der lückenhaften Textinformation und ihrem Vorwissen herstellen müssen.

Eine andere Möglichkeit besteht darin, den Lernern ein zeilenweise in Streifen zerschnittenes Gedicht vorzulegen und ihnen den Auftrag zu geben, aus den Streifen einen Text

zu konstruieren (vgl. Mengler, K., 1994:15). Hier sind sie aufgefordert, sich Gedanken über thematische, grammatische und syntaktische Zusammenhänge der Zeilen zu machen sowie auf phonologische Beziehungen und Reimstrukturen zu achten.

Die dritte Phase umfaßt das Verfahren **der gemeinsamen Sinnrekonstruktion und -konstitution**. Sie ist stark textorientiert. Die Schüler bekommen hier die Möglichkeit, die während der Erstlektüre ausgelösten Emotionen zu thematisieren. Es handelt sich hier teilweise auch um die Textinterpretation. Eine wesentliche Rolle spielen dabei die individuellen Spontanreaktionen der Leser. Sie interpretieren die Offenheit künstlerischer Texte im Rückgriff auf ihre lebensweltliche Erfahrung und ihr lebensweltliches Handeln. In dieser Phase setzt möglicherweise bereits ein Gespräch über die jeweiligen Deutungen ein, d.h. hier wären echte Sprechanelasse gegeben. Mitunter ist es auch von Vorteil, Texte lediglich kommentarlos wirken zu lassen (vgl. Esselborn, K., 1990:276).

In der sich anschließenden Phase stehen **Übung, Textverarbeitung und Anwendung** im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Sie soll insbesondere der genaueren Erschließung des sprachlichen und formalen Aufbaus dienen. Die Aufgaben zur Textverarbeitung ermöglichen die eigene Textproduktion und den kreativen Umgang mit Texten.

Hier können die Lernenden z.B.:

- Textanfänge und Fortsetzungen hinzuerfinden,
- zu einem vorgegebenen Ende einen alternativen Schluß entwerfen,
- den zweiten Teil des Textes schreiben, ihn "fortspinnen,"
- nach dem Muster der Vorlage ein Parallelgedicht schreiben (vorgegebene Gedichtstruktur als Gerüst nutzen),
- lyrische Texte in die Muttersprache "umdichten" und mit der vorhandenen Übersetzung vergleichen ,
- Texte szenisch interpretieren (vgl. Haas,G.,1990),
- Texte in eine andere Textsorte umgestalten (z.B. Gedichte in narrative Texte),
- Texte in ein anderes Medium umgestalten (z.B. Bild, Collage, Hörspiel, Musik),
- einen zuvor nicht genannten Titel formulieren, u.a.

Man könnte noch weitere Beispiele anführen. Aus Platzgründen werden hier nur diejenigen Aufgaben berücksichtigt, die bei der Arbeit mit lyrischen Texten sinnvoll sind und im engeren Sinne die Eigentätigkeit der Rezipienten aktivieren.

Die meisten kreativen Aufgaben setzen eine Behandlung des Textes voraus und fungieren somit als sogenannte "post-reading activities" (Caspary, D., 1995:244). Man kann sie also in der letzten, d.h. in der Übungs- und Anwendungsphase einsetzen. Andere Aufgaben dagegen dienen entweder der sprachlichen oder der inhaltlichen Vorentlastung und haben die Funktion, das Interesse am Text zu wecken. Sie finden ihren Platz entweder in der Vorbereitungs- und Einführungsphase oder in der Phase der Textpräsentation.

Diese Art der Übungsgestaltung ist in der schulischen Ausbildung bisher selten praktiziert worden. In einer solchen Form der Sprachproduktion sieht man jedoch besonders erhebliche Möglichkeiten für den motivationellen Bereich. Die handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben erlauben es, die Erfahrungen und die kreativen Fähigkeiten der Leser mit einem Maximum an Aktivität ins Spiel zu bringen. Sie sind bereits bei gering entwickelten fremdsprachlichen Kenntnissen einsetzbar, denkbar ist auch, daß die Leser ihre Interpretationsansätze in nichtsprachlicher Form äußern. Es ist also möglich, auf

die Beherrschung des schwierigen Besprechungsvokabulars zu verzichten. Darüber hinaus liefert der literarische Text sprachliche Vorgaben und Muster, auf die die Schüler bei eigener Sprachproduktion zurückgreifen können. Mit ihrer Hilfe wird die Aufgabe erleichtert und die Sprachangst abgebaut.

Durch diese Verfahren können oft die gleichen Lernziele erreicht werden wie durch den Einsatz traditioneller Arbeitsformen der Textanalyse (vgl. Caspari, D., 1995:245). Wichtig ist aber, daß sie es dem Leser ermöglichen durch Eigenproduktion die Wirkung literarischer Form und Sprache erleben lassen. Das "Schöpfen" einer eigenen Version hilft den Schülern, die Besonderheiten eines Gedichts bewußter wahrzunehmen und die Kenntnisse über die Aufbauprinzipien lyrischer Texte zu verbessern. Deshalb eröffnen handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben den Lesern sinnvolle Zugangsmöglichkeiten zum und erleichtern ihnen eine aktive Auseinandersetzung mit dem Text.

4. Methodischer Versuch, literarische Texte im FSU praktisch einzusetzen.

Als praktisches Beispiel zu den theoretischen Erwägungen möchte ich einen von mehreren Unterrichtsversuchen mit dem Text konkreter Poesie von Rudolf Otto Wiemer vorstellen (R.O. Wiemer, 1971:43).

Der Unterricht wurde in der zweiten Klasse einer allgemeinbildenden Oberschule durchgeführt. Die Gruppe bestand aus 15 Personen, die sprachlich schwach waren.

Der Text von R.O. Wiemer ermöglicht einen Anschluß an den grammatischen Unterrichtsstoff. Die Perfektformen waren den Schülern seit längerem bekannt. Diese Stunde sollte der Wiederholung und Festigung des grammatischen und lexikalischen Materials dienen. Ich entschied mich, das Gedicht in einer verkürzten Form vorzustellen und einige (seltener gebrauchte) Verben, deren Bedeutung den Schülern voraussichtlich unbekannt sein würde, auszuschließen.

partizip perfekt

gezeugt	geboren	gewimmert
getrunken	gelallt	gespielt
gelernt	gekusch	geschlagen
geliebt	geheiratet	gemustert
marschiert	marschiert	marschiert
geschossen	gezittert	geschnappt
gehumpelt	geklaut	gehungert
gessen	gehurt	geschieden
geschuftet	geflucht	gefeiert
gekotzt	geröntg	geschissen .
gewimmert	gestorben	gelebt.

partizip perfekt

.....	geboren	.....
getrunken	.....	gespielt
gelernt	.....	geschlagen
geliebt	geheiratet.	.....
marschiert	marschiert	marschiert
geschossen	gezittert.	.....
.....	geklaut	gehungert
essen.	.....	geschieden
.....	.....	gefeiert
.....
.....	gestorbeng	elebt

I. Vorbereitungs- und Einführungsphase

Zuerst wurde den Schülern nur der Titel des Textes angegeben. Sie sollten Vermutungen darüber anstellen, was der Text zum Inhalt haben könnte. Die Schüler stellten bestimmte Hypothesen auf, und warteten dann mit Neugier auf ihre Bestätigung oder Widerlegung. Die meisten Schüler antizipierten, daß der Text in allen Versen Formen des Partizip Perfekt enthalten müsse. Einige Lerner vermuteten, daß der Text über die Vergangenheit berichten würde, weil man mit Hilfe des Partizip Perfekt Ereignisse aus der Vergangenheit erzählen kann. Die übrigen waren sich sicher, daß im Text eine Deutschstunde beschrieben werden würde, deren Thema gerade das "Partizip Perfekt" sei.

II. Phase der Textpräsentation und Texterarbeitung

Nach der ersten Konfrontation mit dem Text waren die Schüler ein wenig enttäuscht. Ein Lerner fragte, ob es sich wirklich um einen Text handele. Alle identifizierten nur einzelne Formen des Partizip II. Außerdem verstanden sie nicht alles, die Bedeutung der Wörter "gezittert" und "geschossen" mußte erklärt werden. Nach einigen Minuten erkannten die Schüler, daß die Partizipformen das Leben einer Person beschreiben. Sie wurden darauf hingewiesen, daß sie es mit einem Text der konkreten Poesie zu tun haben.

III. Phase der gemeinsamen Sinnrekonstruktion und -konstitution

Anschließend wurden die Schüler gefragt, wessen Leben der Text beschreibe. Einer von ihnen stellte fest, daß Frauen nicht marschieren könnten. Es müsse der Lebenslauf eines Mannes sein, der am Krieg teilgenommen habe. Dann wurden die Lerner gebeten, den Lebenslauf mit anderen Worten zu ergänzen und ihn in vollständigen Sätzen zu erzählen. Jeder Schüler bildete einen Satz mit einer Form aus dem Gedicht z.B.: "Er wurde geboren, hat getrunken, gespielt und gelernt. In der Schule hat er seine Freunde geschlagen. Dann hat er ein Mädchen geliebt und geheiratet. Später ist der Krieg gekommen. Er ist viel marschiert und hat viel geschossen. Er hat vor Angst und Kälte gezittert. Sehr oft hat er gehungert. Dann hat er das Kriegsende gefeiert. Bald ist er aber gestorben. Er hat nicht lange gelebt."

IV. Übungs- Textverarbeitungs- und Anwendungsphase

Nachdem der Text erschlossen worden war, wurden die Schüler beauftragt, ein Ereignis, eine Situation oder den eigenen Lebenslauf auf ähnliche Weise darzustellen. Die meisten Schüler machten das sehr gern. Die anderen, die mehr Zeit dazu brauchten, konnten ihre Texte zu Hause zu Ende schreiben. Die interessantesten Vorschläge werden hier wiedergegeben:

1) gegessen	getrunken	gelegen	2) geboren	geweint	geschrien
gegessen	getrunken	gelesen	gegessen	getrunken	gewachsen
gegessen	getrunken	ferngesehen	gespielt	gelernt	getroffen
gegessen	getrunken	gegessen	geliebt	geliebt	geliebt
zugenommen	zugenommen	zugenommen	gelassen	gehaßt	gelebt

3) gekommen	gesehen	geschrieben	4) gesprochen	gekommen	gestanden
geantwortet	gehört	erschrocken	gekauft	gesehen	gewartet
geweint	geweint	geweint	angeschaut	angeschaut	angeschaut
gegangen	gelernt	geschlafen	gelacht	geweint	gelacht
			gegangen	gekommen	geträumt

Freiwillige lasen ihre Texte vor. Die anderen sollten raten, was für eine Situation beschrieben wurde (ein Unterricht, ein Kinobesuch, ein Tagesablauf o.ä.). Alle waren gespannt und hörten mit großer Aufmerksamkeit zu. Die Schüler drängten auf das Vortragen ihrer Ergebnisse und warteten gespannt auf die Texte der anderen. Sie diskutierten lebhaft, meist in ihrer Muttersprache. Den Schülern hat der Unterricht gut gefallen, weil er mehr Engagement als normale Lehrwerktexte verlangte und die Grammatik nicht auf langweilige Weise vorgestellt und geübt wurde.

Fast alle Texte, mit denen ich gearbeitet habe, ermöglichen den Anschluß an grammatische Unterrichtsstoffe. Deshalb werden sie überwiegend als Basistexte eingesetzt. Die Arbeit mit ihnen sollte der Einführung oder Wiederholung und Festigung des grammatischen Materials dienen. Das wichtigste Ziel der Unterrichtseinheit war aber, die Schüler mit den Texten der konkreten Poesie vertraut zu machen und für das Lesen literarischer Texte zu sensibilisieren.

Die ausgewählten Texte sollen reizvoll genug sein, um eine kurze Diskussion zu entwickeln, ihre Offenheit dagegen nicht zu groß (sie sollen weder beliebig interpretierbar noch eindeutig sein). Als einfache Texte sind sie im Anfängerunterricht einsetzbar, als offene Texte aber auch an diejenigen gerichtet, die durch sie aufgemuntert werden, etwas auszudrücken, das sie in der Fremdsprache noch nicht ausdrücken können. Zwischen dem intellektuellen Anspruch und dem sprachlichen Können der Lerner besteht oft eine Diskrepanz, die durch kreative Arbeit mit Literatur teilweise entschärft werden kann.

5. Schlußfolgerungen

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß der Einsatz von Texten der konkreten Poesie im FSU bereits auf Anfängerniveau grundsätzlich sinnvoll und erfolgversprechend ist. Der Lernerfolg steht insbesondere im Bereich des Spracherwerbs (im engeren Sinne) im Vordergrund.

Der Unterrichtsversuch, der hier exemplarisch dargestellt wurde, hat bestätigt, daß der Einsatz literarischer Texte auch im fremdsprachlichen Grammatikunterricht effektiv sein kann. Die Lektüre künstlerischer Texte ist meistens mit Emotionen verbunden. Deshalb bleiben die Strukturen und einzelnen Wörter längere Zeit im Gedächtnis. Arbeit, die von den Lernenden den Einsatz von Phantasie und Kreativität verlangt, wirkt motivierend. Langsames, intensives Lesen literarischer Texte, mehrmaliges Wiederholen der Strukturen, die in der Textvorlage vorkommen und beim Selberschreiben gebraucht werden, führen zum bes-

seren Behalten des Wortschatzes. (Je intensiver das sprachliche Material erarbeitet wird, desto besser wird es von den Schülern behalten).

Es bleibt hier nicht unberücksichtigt, daß sich einige Schüler durch Selberschreiben auch überfordert fühlten. Bei den Aufgaben aber, die kreatives Denken und Schreiben verlangen, handelt es sich um etwas völlig Neues. Abwehr ist also normal und mit ihr deshalb häufiger zu rechnen als mit Einverständnis, da die Schüler vorwiegend an reproduktive Aufgaben gewöhnt sind. Zugegebenermaßen ist es nicht immer leicht, sie zum freien, kreativen Schreiben literarischer Texte anzuregen, daher sollte der Übergang vom Reproduzieren zum selbständigen Produzieren allmählich erfolgen. Für den Lehrer bedeutet dies, den Schülern Situationen schaffen zu müssen, in denen sie selbst das Bedürfnis entwickeln, eigene Ideen auszudrücken.

Der wichtigste Vorteil dieser Arbeitsform ist, daß man mit Hilfe literarischer Texte und daran gekoppelter handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben der Monotonie und Langeweile des Sprachunterrichts vorbeugen kann. Deshalb soll jeder Lehrer sich zumindest dem Versuch öffnen, literarische Texte im FSU einzusetzen und mit ihnen kreativ umzugehen. Die Potenzen der künstlerischen Texte und kreativen Aufgaben versprechen Lernerfolge auf jedem Sprachniveau.

Bibliographie:

- Becker, T. (1992): *Schüler im Umgang mit fremdsprachlicher Literatur*. Frankfurt /M
- Biechel, W. (1989): *Literatur im Fremdsprachenunterricht*. In : Neuere Entwicklungen im Fach DaF. Wissenschaftliche Beiträge der F. Schiller Universität Jena
- Bredella, L. (1987): *Die Struktur schüleraktivierender Methoden*. In: Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts, H.3, S. 226-248.
- Brusch, W. (1985): *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. In: Heid, M. (Hrsg.): *Literarische Texte im kommunikativen FSU*. München S. 48-67
- Butzkam, W. (1985): *Literarische Texte als Sprachlerntexte*. In: Heid, M. (Hrsg.): *Literarische Texte im kommunikativen FSU*. München, S. 114-131
- Caspari, D. (1995): *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht und/ mit/durch kreative Verfahren*. In: fsu 39/48, S. 241-246
- Esselborn, K. (1990): *Literaturdidaktik im Bereich Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern*. Frankfurt am Main.
- Glaap, A. R. (1989): *Literaturdidaktik und literarisches Curriculum*. In: Bausch/ Christ/ Hüllen/ Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen S. 119-125.
- Haas, G., (1990): *Deutschunterricht konkret. Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in der Sekundarstufe I*. Hannover.
- Helming/Wackwitz (1986): *Literatur im Deutschunterricht am Beispiel narrativer Texte*. München.

Hoffman, H. (1985): *Zur Integration von literarischen Texten in einem Kommunikativen Sprachunterricht*. In: Edelhoff, Ch. (Hrsg.): *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*. München, S.150-158.

Ingendahl, W. (1991): *Umgangsformen. Produktive Methoden zum Erschließen poetischer Literatur*. Frankfurt am Main.

Kast, B. (1985): *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin und München

Kast, B. (1994): *Literatur im Anfängerunterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch*. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts H. 2, S.4-13.

Kozłowski, A.(1986): *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene*. In: *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria*. H. 17

Krechel, R. (1987): *Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*. Heidelberg.

Krumm, H. J. (1990): *Vom Lesen fremder Texte*. In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 2, S.20-25

Krusche, D. (1992): *Mit der Zeit. Gedichte in ihren Epochen ausgewählt für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn.

Krusche D./Krechel R. (1992): *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn.

Kuhmeyer, T. (1994): *Möglichkeiten eines schülerfreundlichen Literaturunterrichts*. In: *Fremdsprachenunterricht*, H.4, S.259-271.

Mengler, K. (1994): *Kreativer Umgang mit Literatur*. In: *Fremdsprachenunterricht*, H.1 S. 4-12.

Müller-Michaels, H. (1984): *Gespräche über Gedichte*. In: *Zielsprache Deutsch*, H.3, S.4-12.

Mummert, I. (1984): *Schüler mögen Dichtung auch in der Fremdsprache*. Frankfurt am Main.

Mummert, I. (1989): *Freies Schreiben mit Poesie*. In: *Fremdsprache Deutsch*, Juni 1989, S. 20-22 .

Rück, R. (1987): *Poetische Texte als Anlaß zu kreativem Handeln*. In: *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts*, H. 2, S. 173-180.

Rück, R. (1989): *Literarisches Curriculum*. In: Bausch/ Christ/ Hüllen/ Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, S. 440-443.

Söllinger, P. (1993): *Texte schreiben. Methodische Anregungen*. Wien

Werr, Ch. (1987): *Literatur zum Anfassen. Vorschläge zu einem produktiven Umgang mit Literatur*. München

Wiemer, R. O. (1971): *Beispiele zur deutschen Grammatik*. Berlin.