

XXVIII

studia  
germanica  
posnaniensia

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU



28. 2002

cl. 429044 II

4

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

# STUDIA GERMANICA POSNANIENSIA XXVIII

Herausgegeben von

ANDRZEJ Z. BZDEGA, STEFAN H. KASZYŃSKI, HUBERT ORŁOWSKI

Redaktion

**Gabriela Koniuszaniec**  
**Kazimiera Myczko**



POZNAŃ 2002

Adres Redakcji  
Instytut Filologii Germańskiej UAM  
al. Niepodległości 4  
61-874 Poznań, Polska – Poland

Projekt okładki  
Ewa Wąsowska

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002



Opracowanie redakcyjne i łamanie komputerowe  
Robert Schlaffke

Redakcja techniczna

Elżbieta Rygielska

429044 II/2002  
ISBN 83-232-1266-X

ISSN 0137-2467

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA  
UL. NOWOWIEJSKIEGO 55, 61-734 POZNAŃ  
tel. (061) 829 39 85, fax (061) 829 39 80

<http://main.amu.edu.pl/~press> e-mail: [press@amu.edu.pl](mailto:press@amu.edu.pl)

Nakład 220 + 80 egz. Ark. wyd. 17,50. Ark. druk. 14,25.  
Podpisano do druku i druk ukończono w grudniu 2002 r.

WYDAWNICTWO I DRUKARNIA UNI-DRUK  
UL. 28 CZERWCA 1956 R. NR 223/229, 61-485 POZNAŃ

Bibl. UAM  
W03

# Inhalt

## ARTIKEL

### SPRACHWISSENSCHAFT

<b>Jarosław Aptacy:</b> <i>Zur Nominalisierung zweiwertiger Verben im Deutschen und Polnischen</i> . . . . .	3
<b>Hanka Blaszkowska:</b> <i>Asymmetrien in der Bildung und im Gebrauch femininer und maskuliner Personenbezeichnungen im Deutschen und im Polnischen</i> . . . . .	19
<b>Marek Cieszkowski:</b> <i>Die Metaphorik kirchlicher Symbole in „Also sprach Zarathustra“ von Friedrich Nietzsche</i> . . . . .	35
<b>Beata Mikołajczyk:</b> <i>Zur Übersetzbarkeit der Metapher</i> . . . . .	49
<b>Maciej Pławski:</b> <i>Feste Zusammenbildung im Bereich der nomina actionis des Deutschen</i> . . . . .	61
<b>Czesława Schatte:</b> <i>Zur Verwendung von Fachlexik in Werbeanzeigen am Beispiel des Deutschen und des Polnischen</i> . . . . .	73
<b>Arkadiusz Żychliński:</b> <i>Ein selten begangener Feldweg. Eine Fallstudie zur Übersetzung dichterischer Philosophie</i> . . . . .	83

## DIDAKTIK

### DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

<b>Anna Malgorzata Blukacz:</b> <i>Verbreitung und Gebrauch von Fremdsprachenlernstrategien unter Studenten</i> . . . . .	115
<b>Wolfgang Butzkamm, Kazimiera Myczko:</b> <i>Das generative Prinzip im Fremdsprachenunterricht. Sprachen lernt man, indem man von endlichen Mitteln unendlichen Gebrauch macht</i> . . . . .	123
<b>Magdalena Michalak:</b> <i>Deutschkurse aus der Sicht der Migranten. Was erwarten die Kursteilnehmer?</i> . . . . .	139
<b>Heinz-Uwe Schöffel:</b> <i>Hast du das wirklich „begriffen“? Ein Beitrag zum Fremdsprachenlernen mit allen Sinnen</i> . . . . .	145
<b>Barbara Skowronek:</b> <i>Fremdsprachenlernen als Vorbereitung auf die interkulturelle Kommunikation</i> . . . . .	161
<b>Luiza Śmidowicz:</b> <i>Verständlichkeit von Rechtstexten im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene</i> . . . . .	169
<b>Adam Szeluga:</b> <i>Zur Konvergenz der Lehrziele der Sprach- und Literaturdidaktik auf der Ebene des Textverstehens</i> . . . . .	195

232-

REZENSIONEN

Magdalena Lisiecka-Czop: **Andrzej Kałny (Hg.)** *Języki fachowe, problemy dydaktyki i translacji* . . . . . 209

J. Mazurkiewicz-Sokołowska: **Ian Roberts** *Comparative Syntax* . . . . . 211

Czesława Schatte: **Nicole Fernandez Bravo, Irmtraud Behr, Claire Rozier (Hg.)** *Phraseme und typisierte Rede* . . . . . 215

Beata Mikołajczyk: **Franciszek Grucza (Hg.)** *Tausend Jahre polnisch-deutsche Beziehungen. Sprache – Literatur – Kultur – Politik. Materialien des Millennium-Kongresses, 5-8 April 2000, Warszawa* . . . . . 217



KT  
3

ADAM SZELUGA

## ZUR KONVERGENZ DER LEHRZIELE DER SPRACH- UND LITERATURDIDAKTIK AUF DER EBENE DES TEXTVERSTEHENS

### **1. Formulierung der Lernziele in einem kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht**

In der modernen Fremdsprachendidaktik erfolgte ein wesentlicher Wandel in der Bestimmung der Lernziele. Traditionelle lernstofforientierte Konzepte begann man durch lernerzentrierte Verfahren zu ersetzen, und die Definitionen von Lernzielen wie auch die Curriculumplanung wurden nach pragmatischen Kriterien festgelegt, unter denen der Gebrauch der Sprache und die Bedürfnisse der Lernenden dominieren.

Als übergeordnetes Lehrziel gilt seit dieser Zeit die Entwicklung der „kommunikativen Kompetenz“, die aufgefaßt wird als: „Kommunikationsfähigkeit“, „Befähigung zur Kommunikation“, „Gesprächsfähigkeit“, „Fähigkeit, die Fremdsprache als Kommunikationsmittel zu verwenden“, „Erlernung einer Fremdsprache als Kommunikationsmedium“ oder „Fertigkeit der Kommunikation“ (Gosewitz 1984:109).

Ein kommunikativer Fremdsprachenunterricht setzt weitere Lernziele voraus. In den Vordergrund werden Selbständigkeit, Mitbestimmung und Mitverantwortung der Schüler gestellt. Als pädagogische Grundeinheit wird die Klassengruppe gesehen, deren Basis ein freier und selbstverantwortlicher Lernender bildet. Statt lehrerzentrierter werden gruppenzentrierte Arbeitsformen bevorzugt, die soziale Integration der Schüler gewährleisten.

Der Unterricht wird bei der Auswahl der jeweiligen Lernziele stark individualisiert. Damit kann vor allem eine Identifikation mit dem Ziel der Unter-

richtsarbeit für möglichst viele Schüler realisiert werden. Zugleich werden die Schüler durch eine neue Kommunikationsebene im Unterricht emanzipiert. Auch die Entscheidung über den methodischen Verlauf der Unterrichtseinheit sowie über die Form der Lernorganisation (individuelle oder Gruppenarbeit) kann einer der führenden Schülergruppe übergeben werden, die selbstverständlich mit fachlicher Hilfe des Lehrers beraten wird. Eine kommunikative Didaktik betont *last but not least* die Berücksichtigung affektiver Komponenten im fremdsprachlichen Lernprozeß. Gelingt es dem Lehrer, eine Atmosphäre des offenen, freundlichen Akzeptierens aller Schüleräußerungen zu schaffen, so besteht auch eine einzigartige Chance, Sprachhemmungen bei den Lernenden auf einem natürlichen Wege abzubauen und eine ungezwungene, freie Kommunikation im Klassenraum aufzubauen.

Im Rahmen des Europarats ist 1980 ein Unterrichtsprojekt für Deutsch als Fremdsprache entstanden, das Musteransätze eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts bestimmt. Das Grundprinzip des Entwurfes lautet: man soll einen bedürfnisorientierten Unterricht gestalten, der gezielt ähnliche Gruppen von Lernern ansprechen würde. Da aber diese Kombinationen von Bedürfnissen und Zielen im ständigen Wandel sind und unterschiedlichen Veränderungen unterliegen (durch neue Inhalte, berufliche, soziale, politische Faktoren) muß das Unterrichtsangebot eine gewisse Flexibilität aufweisen. Diesem Zweck soll das Baukastensystem dienen, das Auswahl und Kombinieren von angebotenen Lehrmaterialien ermöglicht. Es wird nach einem pragmatischen Ansatz der Kommunikation vorbereitet, der die Kommunikation als Ereignis und Handlung betrachtet. Im Projekt unterscheidet man folgende pragmatische Faktoren, die die Kommunikation charakterisieren (Baldegger 1980:12):

- die Kommunikationsteilnehmer, ihre Rollen und Beziehungen
- der äußere situative Rahmen
- die Kommunikationsform (Medium)
- Einstellungen und Sprechakte
- das Thema

In der Lernzielbestimmung wird neben der flexiblen Auswertung die Explizitheit, d.h. die Genauigkeit der Beschreibung der Lernziele betont und als eine der wichtigsten Erfolgsbedingungen angesehen. Die Experten des Europarats haben als unterstes Lernzielniveau „die Schwelle“ definiert, die dem Lernenden einen Zugang zum Interaktionsraum sichern soll. Unter diesem Begriff wird eine minimale und ausbaufähige kommunikative Kompetenz verstanden, die die Bewältigung nicht nur bereits erfahrener und geübter Situationen möglich macht, sondern auch die Fähigkeit, sie auf ganz neue Situationen zu übertragen. Unter den Lernenden dagegen unterscheidet das Projekt folgende Zielgruppen (ebenda: 16):



1. Touristen und Reisende
2. ausländische Arbeitnehmer
3. Beruflich oder wissenschaftlich Tätige, die im eigenen Land Fremdsprachenfertigkeiten brauchen
4. Schüler
5. Erwachsene und junge Erwachsene in der schulischen oder universitären Weiterbildung.

Es werden weiterhin bestimmte soziale Domänen (sog. Aktivitätsfelder, in denen für eine Sphäre spezifische Normen gelten, die ein typisches Sprachverhalten bedingen) genannt, mit Hilfe derer die Abgrenzung der jeweiligen Zielgruppen erfolgt: Familienleben, Arbeitsleben und Ausbildung, Freizeit (Bekanntschaften, Geselligkeit, kulturelles Leben), öffentliche und private Dienstleistungsinstitutionen, Massenmedien, sonstige Berichte (z.B. Kirche, Militär).

Die Lerner weisen mehrere Identitätsmerkmale auf (Geschlecht, Alter, Familienstand, Nationalität, Sprache, Status) und üben viele Funktionsrollen aus (ebenda: 19):

- Kunde/Verkäufer
- Kunde/Dienstleistungspersonal, z.B. Post-, Bankbeamter, Tankwart
- Kunde/Gast (Bedienungspersonal, z.B. Kellner)
- Zivilperson/Amtsperson, z.B. Zöllner, Polizist
- Patient/Arzt, Krankenhauspersonal
- Passagier/Personal, z.B. Schaffner, Taxichauffeur
- Passagier/Passagier (in öffentlichen Verkehrsmitteln)
- Verkehrsteilnehmer/Verkehrsteilnehmer, z.B. Fußgänger, Autofahrer
- Autofahrer/Mitfahrer, z.B. Autostopper
- Eingeladener/Gastgeber, Nachbar/Nachbar, z.B. Zimmernachbar, Sitznachbar
- Informationssuchender/privater Informant, z.B. Ortskundiger
- Informationssuchender/Auskunftspersonal, z.B. Bahnhof, Verkehrsamt
- Zuschauer-Zuhörer/öffentlicher Sprecher, z.B. Reiseführer, Redner, Medien
- privater Gesprächspartner/privater Gesprächspartner, z.B. Meinungs austausch.

In der sprachlichen Kommunikation sind ferner affektive Einstellung (Sympathie, neutrale Einstellung, Antipathie), Rangverhältnis (privilegierter – dominant, gleichberechtigt, untergeordnet), Bekanntschaftsgrad (nicht bekannt, kaum bekannt, bekannt, gut bekannt/befreundet) sowie Kommunikationsräume (Land, Region, Ort/Stadt/Land) nicht zu unterschätzen. Das Europaprojekt berücksichtigt alle Kommunikationsformen:

### 1. Mündliche Kommunikation

- direkte mündliche Kommunikation
- mündliche Kommunikation über Kanal, einseitig
- mündliche Kommunikation über Kanal, zweiseitig

### 2. Schriftliche Kommunikation

Zur Entwicklung einzelner Fertigkeiten (mit Unterscheidung „produktiv“ und „rezeptiv“) sollen ausgewählte Sprechaktgruppen führen (ebenda: 29):

- Sprechhandlungen, die zum Erwerb und zum Austausch von Sachinformationen dienen,
- Sprechhandlungen zum Ausdruck von Bemerkungen und Stellungnahmen,
- Sprechhandlungen zum Ausdruck von spontanen Gefühlen und andauernden Emotionen,
- Sprechhandlungen zur Regulierung des Handelns in bezug auf die Verwirklichung eigener, fremder oder gemeinsamer Interessen,
- Sprechhandlungen, mit denen in Erfüllung gesellschaftlicher Umgangsformen soziale Kontakte eingeleitet, stabilisiert oder beendet werden,
- Sprechhandlungen, die sich auf die Ausführung oder Interpretation sprachlicher Handlungen beziehen und zur Sicherung der Verständigung dienen.

Einzelne Sprechhandlungen werden in dem Entwurf dementsprechend folgendermaßen bezeichnet:

1. Informationsaustausch
2. Bewertung, Kommentar
3. Gefühlsausdruck
4. Handlungsregulierung
5. Soziale Konventionen
6. Redeorganisationen und Verständigungssicherung.

## **2. Literaturdidaktik und ihre Funktion bei der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der Lernenden**

Eine wesentliche Rolle beim Erlernen der kommunikativen Fähigkeiten im Fremdsprachenunterricht kann dem Einsatz literarischer Texte zugeschrieben werden. Wenn wir aber literarische Texte praktisch anwenden wollen, stoßen wir auf verschiedene Probleme, die in demselben Maße die Lehrer wie auch die Schüler betreffen. Die Schüler, die zum ersten Mal mit der Literatursprache konfrontiert werden, erleben einen tiefen „Literaturschock“, weil die Literatursprache und die Sprache als System, die im Unterricht vermittelt wird, nicht unbedingt zur Deckung zu bringen sind. Diese Diskrepanz resultiert daraus, daß die Schüler in einem fiktiven Text einer komplexen Welt der Empfindungen begegnen, während ihnen der Sprachunterricht eine „geordnete“ Welt der Erfahrungen liefert. In dem Moment, wo die glatte Progression der grammatischen Lektionen durch einen „echten“ literarischen Text abgelöst wird, entsteht eine tiefe Kluft zwischen der „bekannten“ Unterrichtssprache und der Sprache der literarischen Texte, die am Anfang kaum überschaubar scheint.

Jedes Lehrbuch sichert dem Schüler einen festen Schonraum, indem die Übergänge von Lektion zu Lektion stufenweise aufgebaut werden. Der Schüler wird vom Lehrer und dem Lehrbuchautor „an der Hand geführt“, was zur Folge hat, daß der Lernende völlig davon überzeugt ist, es gäbe keine andere Variante der Fremdsprache als die, die ihm im Unterricht beigebracht wurde. Dieser Literaturschock wird heutzutage enorm dadurch verschärft, daß die moderne Literatur viel seltener die Überschaubarkeit und Erwartbarkeit der klassischen Texte garantiert und nicht mehr als literarische Konvention wahrgenommen wird (Weinrich 1984:228f.).

Die Fremdsprachen-Didaktiker werden angesichts dieser Situation mit einer unausweichlichen Frage konfrontiert: Soll man Literatur aus dem Programm des Fremdsprachenunterrichts ganz streichen oder sich doch bemühen, sie im Unterricht zu verwerten? Diese Frage impliziert eine weitere: Wie sollte man die Kriterien der Textauswahl im fremdsprachlichen Literaturunterricht bestimmen? Da im Fremdsprachenunterricht die Zielsprache erst erlernt wird, hat der Schwierigkeitsgrad der Texte eine viel größere Bedeutung als im muttersprachlichen Literaturunterricht. Die Schwierigkeiten, die bei der Aufnahme eines fremdsprachigen Textes auftreten, lassen sich auf drei Ebenen feststellen. Es sind sprachliche Probleme im engeren Sinne dieses Wortes, wie Wortkenntnis, Syntaxbeherrschung oder Unterscheiden von semantischen Kategorien. Sachliche Schwierigkeiten, die man mit dem Begriff der fremdkulturellen Interferenz bezeichnen könnte, ergeben sich aus den Unterschieden zwei fremder Kulturen: der unbekannteren der Zielsprache und der Kultur der Muttersprache, die dem Lernenden gut bekannt ist.

Die Texte, die die Lehrer im Unterricht zu behandeln beabsichtigen, müssen kulturell relevant für den Raum der Zielsprache, geeignet für kulturelle Vergleiche und für den fremden Kulturraum repräsentativ sein. Erst die Erfüllung dieser Bedingungen ermöglicht dem Lehrer, mehrere Lehrziele zu erreichen: Akzeptanz dem Fremden/Anderen gegenüber, kritische, distanzierende Einstellungen bei den Lernenden als auch Vorurteilungsfreiheit, Abbau von Stereotypen (was für die Literaturrezeption besonders bedeutsam ist) und letztendlich die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit des Schülers, die zu den wesentlichen Lehrzielformulierungen eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts gehört. Die Wahrnehmung fremdsprachiger Texte steigern in großem Maße auch die Motivationsschwierigkeiten. Die Lehrer müssen sich besonders viel Mühe geben, um die Schüler entsprechend stark zum Lesen zu motivieren, zumal es beschränkte Sprachfertigkeiten der Lernenden schwer machen, einen literarischen Text zu verstehen (Hebel 1984:181f.). Ein nächstes Kriterium bildet schließlich die Auswahl der Texte nach den Themen und den Motiven, die für die Schüler relevant und interessant sind. Nur dann gelingt es, die Texte mit eigenen Lebenswelten zu verbinden, sich selbständig und aktiv mit ihnen auseinanderzusetzen, eigene Deutungen zu finden und als Folge dessen, die Kommu-

nikationsmöglichkeiten und die kommunikative Kompetenz selbst zu erweitern. Eine Fremdsprache muß man an Texten lernen. Diese Feststellung mag wie eine Binsenweisheit klingen, es ist allerdings ein weiteres Argument für den Einsatz der Literatur im Fremdsprachenunterricht. Literarische Texte gehören zu den Textsorten, die eine Vielfalt von spezifischen Eigenschaften aufweisen und aus dem Grunde für eine bestimmte Lernsituation geeignet sein können. Diese „komplexen Lernobjekte“, wie sie Götz Wienold nennt, lassen verschiedene Formen der Textverarbeitung zu, die anstatt des gewöhnlichen „Interpretierens“ eines literarischen Werks angewendet werden können: umformen, kondensieren, beurteilen, einen möglichen Kontext für den Text finden, vertonen und in ein anderes Medium umsetzen, ein Spiel oder eine Szene inszenieren, ein Bild malen oder zuletzt einen Film drehen (Wienold 1982:243).

Ein besonderer Stellenwert muß dabei dem Lese- und Verstehensprozeß eines fremdsprachlichen Textes zugeschrieben werden. Das Kommunizieren durch das Lesen unterscheidet sich wesentlich von anderen Kommunikationsmitteln:

Im Gegensatz zur Informationsaufnahme durch interpersonelle und audiovisuelle Kommunikation hat das Lesen das Erlernen eines bestimmten Codes zur Voraussetzung. Dieser ist nicht mehr als ein Instrument zur Verwirklichung bestimmter Ziele. Das sogenannte „höhere“ Lesen geht weit über das bloße Beherrschen dieser Kulturtechnik hinaus. Es muß zu einem konstituierenden und sinnverleihenden Akt für den Leser werden. Der Handlung Lesen kann man daher folgende geistige Funktionen zuordnen: Wahrnehmung zusammenhängender Symbolgestalten (Erfassen ganzer Silben, Wörter, Abschnitte), Nachvollziehen fremder Denkvorgänge, Aneignen differenzierter Kategorisierungen und kritische Auseinandersetzung (Fritz/Suess 1986:12).

Das Lesen wird meistens als Handlung interpretiert, die sich auf drei Ebenen vollzieht:

1. Das sinnliche Erfassen des Textes (Grapheme werden als visuelle Reize wahrgenommen).
2. Die Verstehensebene (den Graphemen werden Bedeutungen zugeschrieben).
3. Die Verarbeitungsebene (das Verstandene wird mit dem bei dem Leser vorhandenen Wissen konfrontiert).

Dieses Schema setzt die Entwicklung der literarischen Sozialisation beim Leser voraus, die in neueren Sozialisationstheorien anhand von drei begrifflichen Unterscheidungen dargestellt wird:

1. Lesefertigkeit grenzt Leser von Nicht-Lesern ab aufgrund der Beherrschung des Schriftsystems. Der „sekundäre Analphabetismus“ (das einmal erlernte Lesen und

Schreiben wird wegen Praxismangel nicht mehr beherrscht) ist in diesem Zusammenhang als eine neue Erscheinung zu betrachten.

2. Lesekompetenz unterscheidet zwischen geübten und ungeübten Lesern. Geübte Leser sind in stande, längere Texte mit Hilfe von Lesestrategien zu verstehen.
3. Literarische Rezeptionskompetenz ermöglicht die Teilnahme an der literarischen Kultur. Leser, die über diese Kompetenz verfügen, sind als „Leser von Literatur als Kunst“ (das höchste literarische Anspruchsniveau) anzusehen (vgl. Eggert/Garbe 1995:9f.).

Typologien der Lesearten ziehen oft Lesehaltungen in Betracht. Nach diesem Kriterium sind u.a. folgende Arten von Lesen zu nennen (ebenda: 12):

- das überfliegende Lesen
- das informierende Lesen
- das unterhaltende Lesen
- das einprägende Lesen
- das utilitär auswählende Lesen
- das studierende/erarbeitende Lesen
- das kritische Lesen
- das distanzierende Lesen
- das schöpferische Lesen
- das Korrekturlesen.

Die Ausbildung allgemeiner Lesekompetenz der Schüler erfordert im Unterricht die Einführung von verschiedenen Leseformen und Lesestrategien, die am Beispieltext gezeigt werden und dann eigenständige Anwendung bei den Schülern an verwandten Texten finden sollen (Transferleistung). Die Art und Weise, wie ein Text gelesen und wahrgenommen wird, hängt von den Informationen ab, die vermittelt werden. Man kann lesen, um sich zu entspannen, sich zu unterhalten, sich zu bilden oder zu lernen. Der Leseprozeß ist daher äußerst individuell und subjektiv und wird von der Lesekompetenz des Lesers determiniert. Beim Lesen als Kommunikation fehlen zwar non-verbale, außersprachliche Komponenten (z.B. Gesten, Mimik, Körperhaltung), doch sie werden dadurch ersetzt, daß ein Text mehrmals gelesen werden kann (im Gegensatz zur mündlichen Kommunikation, bei der jeweilige Aussagen zwar wiederholt werden können, doch in jedem Fall in einer anderen Situation). Auf diese Weise wird auch der Interpretationsraum eines Textes deutlich erweitert.

Das Tempo der Rezeption und der Produktion ist in einer Fremdsprache, im Vergleich zu den muttersprachigen Texten, wesentlich langsamer. Es kommt dabei nicht nur auf die quantitative Differenz an, daß man in einer Fremdsprache weniger als in der Muttersprache liest. Psycholinguistische Untersuchungen beweisen, ein fremdsprachlicher Text wird ganz anders aufgenommen<sup>1</sup>, indem

<sup>1</sup> In der Leseforschung werden allerdings gewisse Ähnlichkeiten beobachtet, die das Existieren von „Leseuniversalien“ vermuten lassen (Eggert/Garbe 1995:80).

die Augenbewegungen nicht nur mit Sprüngen von Zeichengruppe zu Zeichengruppe in „Fixationen“ eilen. Sie kehren in den sogenannten „Regressionen“ zu dem Gelesenen zurück und umkreisen den Text mehrmals viel häufiger als das in der Muttersprache der Fall ist, wobei die Fixationsdauer erheblich länger ist. Die Theoretiker der Literatur behaupten, die Art und Weise der Rezeption von literarischen Texten sei dem soeben skizzierten Schema überraschend ähnlich. Die Literatursprache zwingt den Leser durch mehrere Behinderungen und Hemmnisse zu einer reflektierenden und eben verlangsamten Aufnahme der Texte (Weinrich 1984:231f.). Dieses charakteristische Merkmal der literarischen Texte kann und soll im Fremdsprachenunterricht verwertet werden.

Für die schriftliche Kommunikation ist auch die Tatsache nicht ohne Bedeutung, daß Lesen in einer unmittelbaren Beziehung zu Schreiben steht. Betrachtet man beide Prozesse zusammen, so ist die Frage nach dem Anfang und dem Ende dieser Kommunikationsform schwer zu beantworten. Sind die Denkprozesse des Autors und die des Rezipienten/Lesers ein und dieselbe Form von Kommunikation oder zwei verschiedene?

Das Lesen ist als ein bewußter Handlungsprozeß anzusehen, der das ständige Agieren und Reagieren erzwingt. Er bezieht sich immer auf Erwartung und „Antwort“ des anderen Partners. Der Leser geht mit gewissen Erwartungen an den Text heran, ohne zu wissen, wie die Erwartungen des Autors sind. Im Leseakt werden die Erwartungen denen des Autors „spielerisch“ gegenübergestellt, so daß es zur Bestätigung oder Revision der Erwartungen auf der Seite des Lesers kommt.

Da sich jede Interaktion in einem sozialen Rahmen abspielt, so ist auch Lesen in soziale und gesellschaftliche Kontexte eingebunden. Sie beeinflussen nicht nur unser Denken, sie prägen gleichzeitig die Struktur unserer Persönlichkeit und damit die Fähigkeit des kommunikativen Handelns in der Gesellschaft. Das Lesen fördert die Partizipation am gesellschaftlichen Kommunikationsprozeß, und die Entwicklung einer Lesekompetenz begünstigt auf diese Weise die allgemeine kommunikative Kompetenz und wird zum Teil des Sozialisationsprozesses. Der Leser wird durch das Lesen emanzipiert, indem er Strategien und Techniken zur Lösung von Problemen einzusetzen lernt.

Regelmäßige Lektüre leistet einen beträchtlichen Beitrag zur Identitätsbildung des Lesers und zur aktiven Bewältigung seiner Entwicklungsaufgaben. In der Adoleszenz (besonders bei weiblichen Jugendlichen) befriedigt das Lesen das Bedürfnis nach emphatischer Erfahrung fremder emotionaler Zustände und entwickelt ihre Rezeptionskompetenz. Entwicklungspsychologen betonen zahlreiche Aufgaben, die mit Hilfe entsprechender Lektüren gelöst werden können:

1. Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung und Auseinandersetzung mit der Sexualität.
2. Entwicklung der Rollenwahrnehmung und Erwerb sozialer Rollen, besonders der Geschlechtsrollen.



3. Gewinnung emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Bezugspersonen.
4. Berufswahl und Vorbereitung auf die berufliche Karriere.
5. Aufbau eines eigenen Wertesystems und eines ethischen Bewußtseins; Gewinnung sozial verantwortlichen Verhaltens.
6. Neukonzeptualisierung der Identität oder des Selbstbildes (Eggert/Garbe 1995:132).

Ein literarischer Text erlaubt dem Lerner das persönliche Sprechen und fordert ihn zur Äußerung seiner individuellen Meinung auf. Offene Textstrukturen erlauben es, den Schüler in seiner Individualität wahrzunehmen und zugleich die Differenz zwischen dem intellektuellen Anspruch des Lernenden und seiner geringen fremdsprachlichen Kompetenz zu überwinden. Bei der Wahrnehmung von Literatur soll einer spezifischen Kompetenz viel Zeit gewidmet werden, nämlich dem Lesen mit dem Leseverstehen. Das Lesen soll dabei als ein aktiver Prozeß verstanden werden, der Aktivität und Mitwirkung von der Seite des Lesers-Mitspielers verlangt. Das Textverstehen läßt sich in mehrere Teilziele und Teilfähigkeiten zerlegen, die Ehlers (1992:49) folgendermaßen bezeichnet:

- I. Entwicklung der Fähigkeit, eigene Fragen zu stellen und Lösungen zu suchen (Entwicklung von Problem-Lösungs-Strategien)
- II. Entwicklung der Fähigkeit, Wichtiges von Unwichtigem zu trennen
- III. Entwicklung der Fähigkeit, unbekannte Wörter zu erschließen
- IV. Entwicklung der Fähigkeit, Bedeutungen zu erfassen/zu bilden
- V. Entwicklung der Fähigkeit, Sinn zu konstituieren:
  - a) Entwicklung der Fähigkeit, satzübergreifend zu lesen
  - b) Verbesserung der Kenntnisse über Erzählstrukturen
  - c) Entwicklung der Fähigkeit, Texte zusammenzufassen
  - d) Wahrnehmungsschulung für konnotative Bedeutungen und Stilmittel
  - e) Entwicklung der Fähigkeit, zu antizipieren

### **3. Strategien des Textverstehens und ihre Stimulierung**

Ein effektives Lesen mit dem Textverstehen verlangt die Kompetenz des selektiven Lesens, d.h., der Leser soll lernen, dem Text die Informationen zu entnehmen, die er braucht. Man muß lernen, was ein Text zu bieten hat, was relevant ist und was nicht. In diesem Zusammenhang ist das Unterscheiden von Haupt- und Nebeninformationen von größter Bedeutung. Dementsprechend soll im Unterricht zwischen Global- und Detailverstehen differenziert werden.

Wenn ein Wort wahrgenommen wird, entstehen mehrere Alternativen, den jeweiligen Sinn des Wortes zu erfassen. Die Aufgabe des Kurzzeitgedächtnisses besteht darin, so schnell wie möglich alle Alternativen/Hypothesen auszuschließen und eben die richtige auszuwählen. Der Leser soll sich auf die Information richten, die möglichst viele Alternativen ausschließt, möglichst viele Alternativen im voraus eliminiert. Es ist dabei nicht zu vermeiden, ein gewisses Risiko akzeptieren zu können.

Die Entwicklung der Lesekompetenz fordert weiterhin die Fähigkeit, „zwischen den Zeilen“ zu lesen, die sowohl im Sprachunterricht als auch im Literaturunterricht ein unverzichtbarer Faktor ist. Für diese Fähigkeit braucht ein guter Leser umfangreiche Kenntnisse über die Welt, die Hypothesen und Vermutungen aufstellen, vorausdenken und sie dann Schritt für Schritt präzisieren helfen. Beim Lesen in einer Fremdsprache hat der Leser weniger „Kenntnisse-aus-eigenem-Besitz“ (Westhoff 1987:61) als beim muttersprachlichen Lesen, was auf den beschränkten potentiellen Wortschatz eines Fremdsprachenlerner zurückzuführen ist. Daher ist der Leser mehr von den visuellen Informationen als in der Muttersprache abhängig; um eine sinnvolle Einheit erkennen zu können, braucht er mehr visuelle Informationen und das Tempo des Lesens wird zugleich langsamer.

Die ersten Fragen, die sich der Leser beim Lesen stellen soll, stehen im engen Zusammenhang mit dem Hintergrund- oder Kontextwissen:

Wer sagt...? Was sagt...? Wie sagt...? Worüber sagt...?

Das Vorverständnis bedeutet jedoch oft auch eine Gefahr (besonders bei ungeübten Lesern) und führt zu Mißverständnissen, die Gadamer (1975:250ff.) mit dem Begriff „Vorurteile“ bezeichnet. Nicht zu unterschätzen ist auch eine intuitive Aneignung eines Textes und das Berücksichtigen des Raum-Zeit-Verhältnisses und die daraus resultierende Fähigkeit der Applikation (Anwendung) (ebenda: 291), den Text auf die gegenwärtige Situation des Lesers zu beziehen. Zu den ersten Schritten des Lesers gehört das Erfassen des konkreten Geschehnisablaufes (Ausgangssituation, Veränderungen dieser Situation, Folgen von Veränderungen und Ergebnis) und erst dann von anderen Erscheinungen im Text, wie z.B. Perspektivenwechsel. Svantje Ehlers sieht das Verstehen als eine Tätigkeit des Lesers, die:

- a) zielgerichtet ist: wir lesen, um etwas mehr zu wissen, um Neues zu erfassen ...
- b) selektiv ist: während des Lesens treffen wir immer Vorhersagen über künftige Mitteilungen und Ereignisse in einem Text.

Beim Aufstellen von jeweiligen Hypothesen helfen zahlreiche Signale im Text, z.B. sprachliche Signale, Kontextsignale, Textsignale/Gattungssignale, literari-



sche und erzählerische Signale. Ein guter Literaturunterricht erfüllt demnach mehrere Funktionen (Ehlers 1992:63ff.):

1. motivationale
2. kommunikative
3. didaktisch-hermeneutische
4. ästhetische.

Für das Erweitern von Verstehensstrategien wird oft die folgende Übung vorgeschlagen, die die Fähigkeit zu antizipieren besonders vertieft: man deckt den Lernern einen Text Stück für Stück auf und läßt einen nächsten Abschnitt voraussehen. Beim Lesen jedes Textes wird allerdings das Grundprinzip empfohlen: „so extensiv wie möglich und nicht intensiver als notwendig“.

Wer eine Fremdsprache erst erlernt, ist nicht imstande, eine primäre, grundlegende Inhaltshypothese zum Text aufzubauen, so daß er nicht von der Wort- und Satzebene zur Textebene übergehen kann. Im Deutschen sind die Schwierigkeiten u.a. auf die komplizierte Syntax (lange, verschlungene Sätze) zurückzuführen. Die Verständnisprobleme weisen sowohl einen interferenziellen Charakter auf (störender Einfluß der Muttersprache) als auch intraferenziellen (sie gehen aus dem System der Fremdsprache selbst hervor).

Um eine strukturelle Dekodierung eines Textes vornehmen zu können und den Text damit zu verstehen, müssen u.a. folgende sprachlichen Fähigkeiten entwickelt werden:

1. das Identifizieren von syntaktischen Strukturen
2. die Vereindeutigung grammatischer Mehrdeutigkeiten
3. das Kennen sämtlicher wortbildender Elemente und deren Funktionen
4. das Erkennen des Verbs als Ausgangspunkt der Satzanalyse und der Inhaltserschließung des Satzes
5. das Identifizieren „struktureller Verwandtschaften“
6. das Kennenlernen von Regeln, die das „Miteinandervorkommen der Elemente“ bestimmen
7. das Lernen, Schemata zu aktivieren, für deren Leerstellen der Text passende Filter liefern kann.

Das Zusammenwirken von diesen Fähigkeiten führt zur Konstituierung von Sinnzusammenhängen und als Folge dessen zum Textverstehen.

Im nächsten Schritt versuchen wir, uns kurz dem Problem der Verwertbarkeit von verschiedenen literarischen Gattungen zuzuwenden und auf dieser Grundlage die möglichen kommunikativen Lernziele des Fremdsprachenunterrichts zu bestimmen. In der Anfangsstufe können sich besonders gut lyrische Texte bewähren. Ihre knappe und bündige Form lockt vor allem jüngere Schüler an, die sehr oft auch spontan und unbefangen auf Gedichte reagieren. Äußerst attraktiv erscheint hier konkrete und visuelle Poesie, die zum Spielen mit den

Worten einer Fremdsprache ermuntern und die Sprachangst selbst abbauen kann. Wenn der Lehrer die Lernenden dazu bringt, daß sie ihrem eigenen Spieltrieb nachgeben, hat er gleich eine große Chance, ihr unbefangenes Sprachverhalten zu entwickeln. Außerdem wird ihm auch die Möglichkeit geboten, die Schüler zur deutschen Sprachwirklichkeit hinzuführen und die Grammatik implizit einzuführen. Die unvollständige Form der Gedichte eignet sich zum „Bearbeiten“, indem der Rezipient Rollenspiele und Dramatisierungen vornehmen kann. Diese Unterrichtsverfahren begünstigen soziales Lernen in der Kursgruppe, stellen einen antizipierenden Bezug zur Realität her und erweitern bedeutend die kommunikative Fähigkeit und Kompetenzen der Lernenden.

Für die Entwicklung der produktiven Fertigkeiten im Unterricht eignen sich auch epische Gattungen, vor allem kurze epische Formen, wie die Kurzgeschichte, der Aphorismus, die Parabel, die Fabel, die Anekdote sowie narrative Kurzprosa. Die Vorteile dieser Gattungen liegen in ihrer klaren und übersichtlichen Struktur und einer relativ kurzen Form, die von den Schülern ziemlich leicht wahrgenommen wird. Im Falle solcher Texte ist auch die Verbindung verschiedener Sprachfertigkeiten möglich: Lesen, Sprechen, kreatives Schreiben sowie verstehendes Hören.

Nicht auszuschließen aus dem Fremdsprachenunterrichtsprogramm sind längere epische Texte, wie der Roman oder das Drama. Da der Aufbau dieser Werke viel komplizierter ist als das bei den kürzeren Formen der Fall ist, kann man sie erst auf der Fortgeschrittenenstufe sukzessiv einsetzen. Lange epische Texte entwickeln hauptsächlich rezeptive Fertigkeiten, besonders das Lesen, darunter auch das Lesen mit dem Textverstehen. Das Drama oder der Roman bieten auch viele Möglichkeiten, nicht nur am produktiven, sondern speziell am rezeptiven Wortschatz zu arbeiten und ihn auf diese Art und Weise wesentlich zu erweitern. Im Mittelpunkt eines Dramas stehen die Interaktion und die verbale Kommunikation. Daraus resultiert auch die Chance, beim Einsatz dieser Gattungen soziales Sprachverhalten der Lernenden, vor allem durch ein solches Verfahren wie das Inszenieren, zu entfalten.

Literarische Texte stellen aufgrund ihrer gattungsspezifischen Aufbaustruktur unverzichtbare Lernmittel dar, die jedem Fremdsprachen-Didaktiker beim Gestalten eines effektiven, kommunikativ orientierten Unterrichts behilflich sein können.

Die Rolle der Literatur im Fremdsprachenunterricht hat sehr treffend Weinrich (1984:232) charakterisiert:

Der Fremdsprachenunterricht darf der Komplexität des Lebens nicht ausweichen. Literarische Texte, mündlich oder schriftlich, bieten die beste Gelegenheit, sprachlicher und sachlicher Komplexität zu begegnen und diese Begegnung methodisch zu kontrollieren. Das muß schon im Anfangsunterricht geschehen, auch auf die Gefahr hin, daß die glatten Progressionen rauher werden.

## LITERATUR

- Baaldegger, M. (Mitautor) (1980): *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Straßburg: Europarat.
- Eggert, H. (1995): *Literarische Sozialisation*. Stuttgart, Weimar: Metzler Verlag.
- Ehlers, S. (1992): Literatur im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20. München: Iudicium Verlag.
- Fritz, A./Suess A. (1986): *Lesen. Die Bedeutung der Kulturtechnik lesen für den gesellschaftlichen Kommunikationsprozeß*. Konstanz: Universitätsverlag GmbH.
- Gosewitz, U. (1984): Lehrziel 'kommunikative Kompetenz'. In: H.L. Bauer (Hg.): *Unterrichtspraxis und theoretische Fundierung in Deutsch als Fremdsprache*. München: Goethe-Institut.
- Karolak, Cz. (1996): Literaturverstehen und Textdidaktik in fremdsprachenspezifischer Perspektive. In: *Convivium* 1996, S. 345-358.
- Karolak, Cz. (1991): Zum Problem kommunikativer Didaktisierungsmöglichkeiten literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. In: *Studia Germanica Posnaniensia* XVII/XVIII, S. 181-187.
- Karolak, Cz. (1999): *Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Szeluga, A. (1998): Interkulturelle Aspekte der Literaturvermittlung im Fremdsprachenerwerb. In: *Wschód-Zachód. Słowianie i Niemcy. Kultura. Język. Dydaktyka*. WSP w Słupsku, S. 83-86.
- Weinrich, H. (1984): Literatur im Fremdsprachenunterricht – ja, aber mit Phantasie. In: H.L. Bauer (Hg.): *Unterrichtspraxis und theoretische Fundierung in Deutsch als Fremdsprache*. München: Goethe-Institut.
- Wienold, G. (1982): Einige Linguistische Überlegungen zu literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 8. München: Julius Groos Verlag.

