
Milica S. Grujičić*

Doktorandin
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Philosophische Fakultät
DFG-Graduiertenkolleg 1412

**LITERATUR IM UNTERRICHT: KULTURVERMITTLUNG UNTER
BERÜCKSICHTIGUNG DER LITERARIZITÄT**

UDC 801.73:[811.112.2:371.3]
Pregledni rad

Die Arbeit mit literarischen Texten bietet sich als optimales Reflexionsmedium kultureller Inhalte an. Der vorliegende Beitrag versteht sich als Vorschlag für einen interkulturell konzipierten Literaturunterricht im Bereich Deutsch als Fremdsprache an serbischen Gymnasien. Dabei geht er der Frage nach, wie sich ein literarischer Text als Thematisierung des Fremden bearbeiten lässt, damit die Funktionen eines literarischen Textes nicht aus dem Auge verloren werden. Die Autorin führt einige Ideen zur Bearbeitung des fremdkulturellen Aspektes im Roman „Yasmin“ von Edith Thabet an und betont einen kreativ-produktiven, literaturdidaktischen Ansatz im Unterricht. Ziel der Arbeit ist, ein Beispiel aus der didaktischen Praxis der Autorin zu nennen, das sich im fremdkulturellen und literaturdidaktischen Kontext als höchst effektiv erwiesen hat.

Schlüsselwörter: *Deutsch als Fremdsprache, Literaturdidaktik, fremdkultureller Kontext, Literarizität.*

1. Grundsätzliche Überlegungen zum Thema

Die Diskussion um den Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht ist genauso alt wie der Fremdsprachenunterricht selbst. Eine der Unklarheiten, die sich häufig abzeichnet, betrifft die Rolle der Literatur im Fremdsprachenunterricht. Des Weiteren fehlt es an klar formulierten Zielen beim Umgang mit literarischen Texten. Deshalb verwundert es nicht, dass Literatur im schulischen DaF-Bereich momentan eine sehr geringe Rolle spielt. Der Grund dafür liegt in der Tatsache, dass DaF-Programme und -Lehrwerke ergebnisorientiert und auf Sprachkompetenz ausgerichtet sind. Unter anderem fällt auf, dass die Lesegewohnheiten bei Jugendlichen stark abnehmen¹. Das vorrangige Ziel dieser Arbeit ist es, auf das Potenzial literarischer Texte aufmerksam zu machen und einen Vorschlag zu geben, mit denen der literaturorientierte DaF-Unterricht bereichert werden kann. In den Vordergrund wird hier die Förderung von literarischen sowie interkulturellen Kompetenzen gestellt, da bemerkt wurde, dass diese im DaF-Unterricht geringfügige Beachtung finden. Daraus ist keinesfalls zu erschließen, dass anderen Kompetenzen weniger Aufmerksamkeit

* Philosophische Fakultät, Fürstengraben 1, 07743 Jena, Deutschland; E-Mail: milica.grujicic@uni-jena.de

¹ Lesen dient vor allem der Informationsaufnahme und spielt nur im digitalen Bereich eine zunehmende Rolle.

gewidmet werden soll. Am besten wären im Fremdsprachenunterricht durch den Umgang mit Literatur folgende Aspekte zu verankern:

- Förderung von Sprachkompetenzen (Lese-, Hörverstehen, Schreib- und Sprachfertigkeit)² und daran gekoppelten
- Übersetzungskompetenzen,
- Vermittlung von interkulturellen Kenntnissen³ sowie
- Erziehung zur Literatur/ Ästhetische Erziehung⁴.

Es müssen nicht alle Aspekte gleichzeitig berücksichtigt werden. Aus zeitlichen Gründen ist das oft unmöglich.

2. Literatur im DaF-Unterricht zur Erweiterung kultureller Horizonte

Für den Einsatz von literarischen Texten nennen Helbig et al. (2001: 1334) verschiedene Gründe. Fiktionale Texte:

- fördern die Freude am Lesen im Fremdsprachenunterricht,
- bieten Anlass für Kommunikation und
- fördern kognitive, soziale sowie emotionale Kompetenzen.

Wird ein künstlerischer Text sorgfältig ausgewählt, vorbereitet und im Unterricht eingesetzt, ist die Arbeit an ihm (im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts) sinnvoller und effektiver als die Arbeit an einem didaktisierten Text aus dem Lehrwerk. Den Lernenden wird die Möglichkeit gegeben, am Unterricht und an Projekten aktiv teilzunehmen, sich kreativ auszudrücken und sich durch Rollenspiele zu erleben. Fähigkeiten der Empathie und Perspektivenübernahme werden durch Literatur entfaltet (vgl. Spinner, 2001: 127). Gefühle werden geweckt und Spannungen erzeugt. Hervorzuheben ist an dieser

² Durch die Arbeit mit literarischen Texten lassen sich alle Fertigkeiten trainieren: die aus dem Roman entnommenen Ausschnitte auf einer CD trainieren das Hörverstehen und sichern das Textverständnis. Die Aktivität des Sprechens kommt dadurch zum Tragen, dass die Lernenden die Erzählung oder Teile daraus nacherzählen und darüber diskutieren. Ihre Leseerfahrungen und Meinungen werden versprachlicht. Naturgemäß kommt dem Lesen beim Umgang mit literarischen Texten eine zentrale Bedeutung zu - das Leseverstehen wird entwickelt. Dem Schreiben soll ein höherer Stellenwert beigemessen werden, als ihm bei der Arbeit mit literarischen Texten üblicherweise zugebilligt wird: Nicht nur Zusammenfassungen oder Interpretationen sind zu verfassen; auch das kreative Schreiben soll gefördert werden. Dadurch drücken sich die Lernenden schöpferisch aus.

³ Durch die Fokussierung auf interkulturelle Aspekte bzw. die Fremdheit im Text können folgende Fähigkeiten erworben werden: Aufmerksamkeit für das Andere/Fremde, kritische Selbstreflexion, Problemlösungskompetenzen, Sensibilisierung für spezifisch-kulturelle Verhaltensnormen, Erkennen von Zentrismen, Ambiguitätstoleranz (vgl. Leskovec, 2010: 237-255).

⁴ Durch Fragen wie *Wer erzählt die Geschichte?*, *Wie kann man Personen charakterisieren?*, *Aus welcher Perspektive wird die Handlung erzählt?* oder *Gibt es Besonderheiten in der Wortwahl?* kann literarische Kompetenz erweitert werden, die im Rahmen des muttersprachlichen Literaturunterrichts bereits erworben wurde.

Stelle noch eine wichtige Funktion der Literatur: Literarische Texte öffnen Freiräume der Imagination. Fiktionale Welten ermöglichen den Zugang zu kulturell unterschiedlichen Denkweisen, Empfindungen sowie Erfahrungen, zu einer fremdkulturellen Lebenswelt der Anderen, an denen die Lernenden imaginär teilnehmen.

Auf neue, für die Leser bisher unbekannte Horizonte und Perspektiven in literarischen Texten weisen Helbig et al. (2001: 1335) u.a. hin: „Da literarische Texte eine Fülle von Weltaspekten und Perspektiven auf die Welt enthalten, bieten sie dem fremdsprachigen Lerner die Möglichkeit, seinen eigenen Wahrnehmungs- und Erkenntnishorizont zu erweitern, die eigene Perspektive zu relativieren und mehr von der Zielsprachenkultur und ihren Angehörigen zu lernen.“ Dieses Potenzial von Literatur, die Zielsprachenkultur widerzuspiegeln, ist m. E. zentral: Im Gegensatz zu didaktisierten Materialien sind literarische Texte unveränderte Quellen der Zielsprachenkultur, welche den Lernenden näher gebracht werden soll. Sie sind Träger von Informationen über das kulturelle, geschichtliche, soziale, politische und wirtschaftliche Leben von Mitgliedern der Zielsprachenkultur. Die Lernenden bekommen einen tieferen Einblick darüber, was diese Kultur auszeichnet und worin sie sich von der eigenen unterscheidet. Das, was für die Lernenden bisher fremd war, wird zu etwas Vertrautem. Die Distanz zwischen dem Eigenen und dem Fremden wird geringer.

Die fiktive Welt der Literatur macht es den Lesern leichter, sich dem Fremden zu öffnen. Durch dargestellte Konflikte, Ideen, Meinungen, Tabus sowie Wert- und Moralvorstellungen bekommen die Lernenden neue Perspektiven auf die Welt und werden für unterschiedliche fremdkulturelle Kontexte sensibilisiert. Es wird eine tolerante Haltung gegenüber dem Fremden aufgebaut. Es kommt zu einer Auseinandersetzung mit Stereotypen und Vorurteilen. Das Akzeptieren kultureller Differenzen und die Erziehung zur Kulturvielfalt erweisen sich in diesem Kontext als oberste Ziele.

3. Bearbeitung von *Yasmin* im Unterricht

Der folgende Didaktisierungsvorschlag versteht sich weniger als ein universal anwendbares Modell, sondern mehr als ein Versuch, der zum Experimentieren einladen soll. Er stützt sich auf Erfahrungen, die ich bei meiner Lehrtätigkeit an einem Belgrader Gymnasium sammeln durfte. Für einen literaturdidaktischen und kreativ-produktiven Ansatz im Deutschunterricht wählte ich ein Jugendbuch aus, das

sich leicht als Basis für interkulturelle Vergleiche anbietet, neue Perspektiven eröffnet und Stereotypen kritisch hinterfragt. Der Roman heißt *Yasmin* und erzählt die Geschichte eines Mädchens, dessen Mutter Wienerin und dessen Vater Ägypter ist. Nach dem Umzug befindet sich Yasmin allein und ohne Freunde in einer neuen Umgebung und leidet an sozialen, ethnischen, kulturellen sowie religiösen Spannungen. Ihre Mitschüler und Nachbarn begegnen ihr misstrauisch und zurückhaltend. Yasmins Vater bemüht sich sehr um die Anerkennung seines Status als österreichischer Staatsbürger. Seiner Tochter zuliebe entscheidet er sich für eine weitreichende Assimilation, was seine Sprache und seine Arbeitsbedingungen betrifft. Petra und Yasmin wohnen im gleichen Haus und gehen in die gleiche Klasse, verstehen sich aber nicht und streiten sich stets. Als Petra krank wird, geht Yasmin jeden Tag zu ihr und allmählich werden die beiden Mädchen Freundinnen. Die Nachbarn lernen die Familie besser kennen und sie freunden sich an. Nach einiger Zeit erbt die Mutter ein Haus in Niederösterreich. Die Familie zieht weg mit dem Versprechen, die Nachbarn immer wieder zu sehen.

Aus dem Roman werden diejenigen Textstellen ausgesucht, welche das Sprachniveau der Lernenden berücksichtigen. Es geht um Szenen, welche Neugier bei den Lernenden wecken und den interkulturellen Aspekt ansprechen. Da die Protagonistin ein zwölfjähriges Mädchen ist, eignet sich der Roman für den Einsatz in niedrigeren Klassen des Gymnasiums (oder noch besser in der Grundschule)⁵. Die Lernenden finden das Buch spannend, da es realistisch über das Leben und die Alltagsprobleme berichtet, mit denen Menschen unterschiedlicher Herkunft konfrontiert werden. Es wird gezeigt, dass es möglich ist, sich den neuen Lebensbedingungen anzupassen und zugleich die eigenen Werte und die eigene Lebensweise zu bewahren.

Die hier beschriebene Arbeit mit Deutschlernenden wird in drei Phasen gegliedert: die Vorarbeit für die Lektüre (inhaltliche und sprachliche Vorentlastung), die Arbeit während des Textes und die Arbeit nach der Lektüre (Erweiterung)⁶. Für den Leseerfolg ist die Vorentlastung des Textes zentral, die dazu dient, das Interesse der Lesenden zu wecken. In Bezug auf den erwähnten Roman bietet sich die Arbeit mit Wortlisten optimal an, bei der die Lernenden aus dem ihnen noch unbekanntem Text einzelne Wörter bekommen und damit kleine Geschichten verfassen. So wird

⁵ In Serbien beginnt die sekundäre Ausbildungsform (Gymnasium/ Mittelschule) im Alter von 14/ 15 Jahren.

⁶ Koppensteiner (2001: 56) unterscheidet vier Phasen bei der Arbeit mit einem fiktionalen Text: Vorbereitungsphase, Präsentation, Textarbeit und Erweiterung, wobei er in der Erweiterungsphase den Platz für landeskundliche Aspekte sieht.

der Text sowohl semantisch durch Schlüsselwörter (bzw. unbekannte Wörter) als auch inhaltlich durch das Erraten des Handlungsverlaufs vorentlastet. Die Kreativität der Lernenden wird dabei gefördert, Erwartungshaltungen werden aufgebaut und Assoziationen im Gespräch ausgetauscht. Mögliche Schlüsselwörter sind: *Yasmin, Umzug, fremd, misstrauisch, Klassenkameraden, Petra, Streit, krank, Besuch und Freundschaftsschließung*. Zunächst werden fremde Wörter erklärt. Danach werden die Lernenden gebeten, in Gruppenarbeit und unter Berücksichtigung aller angeführten Wörter kurze Geschichten zu schreiben. Die Geschichten werden dann vorgelesen⁷. Die zweite Variante ist, den Schülern Anfangssätze zu geben und sie sich eine Geschichte ausdenken zu lassen. Möglicher Anfang lautet: *Yasmin, ein Mädchen ausländischer Herkunft, kommt in die erste Klasse der Hauptschule. Die Mitschüler begegnen ihr misstrauisch* oder: *Wir haben ein neues Mädchen in der Klasse. Sie scheint Ausländerin zu sein*. Besonders geeignet sind solche Szenarien, bei denen unterschiedliche Perspektiven eingenommen werden können. Sie erhöhen die Motivation der Lernenden, sich mit dem Text auseinanderzusetzen. Noch eine beliebte Methode, durch welche die Lernenden spielerisch an das Thema herangeführt werden, ist das Bereitstellen von Bildern, anhand derer die Lernenden sich eine Geschichte ausdenken sollen.

Zudem ist eine sprachliche Vorentlastung in Bezug auf den gegebenen Text zu empfehlen. Die Textauszüge sind ohnehin an die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden angepasst. Einige sprachliche Schwierigkeiten (vor allem im lexikalischen Bereich) sind trotzdem nicht auszuschließen. Eine Möglichkeit der lexikalischen Vorentlastung ist, die Lernenden den Text nach fremden Wörtern überfliegen zu lassen. Dabei wird nicht jedes unbekannte Wort übersetzt, denn ein viel größeres Erfolgserlebnis für Lernende ist es, Wörter aus dem Zusammenhang zu verstehen. Die fremden Wörter können auch in der Gruppe erarbeitet werden. So wird der Wortschatz jedes einzelnen Lernalters angewandt und gewürdigt.

Die Arbeit während des Textes dient der Steuerung der Lektüre auf einen bestimmten Gesichtspunkt (was durch Leitfragen erreicht wird) und ferner der Sicherung des Textverständnisses. Allerdings bleibt das Lesen eine individuelle Angelegenheit, egal ob im Unterricht oder zuhause. Es ist notwendig, in regelmäßigen Abständen Zäsuren zu setzen, damit das Verständnis der Lernenden und deren Lesemotivation gesichert wird. In Gruppenarbeit werden etwa nach den ersten Leseminuten bzw. Absätzen die wichtigsten Informationen zusammengefasst.

⁷ Bei Zeitmangel können die Lernenden ihre Geschichten mündlich vortragen.

Die in der Vorentlastung erarbeiteten Ideen werden erweitert oder korrigiert. Eine schnelle Überprüfung des Textverständnisses ist auch möglich: Den Lernenden werden Aussagen zum Text gegeben und sie sollen diese als richtig oder falsch bewerten. Bei der Bearbeitung des Textes empfehle ich immer eine „offene Phase“, in der die Lernenden Fragen stellen, ihre Eindrücke schildern oder Kritik üben können. Meinungsäußerungen sowie Aufgaben zum (Nach-)Erzählen bieten sich ebenfalls optimal an. Den Meinungsäußerungen über die Protagonisten aus *Yasmin* kommt eine zentrale Bedeutung zu, da den Lesenden die Möglichkeit gegeben wird, eigene Beobachtungen sowie Interessen zu artikulieren. Es wird zuerst darüber diskutiert, was die Lernenden von Protagonisten wissen. Die Frage, was sie nicht wissen (aber gerne wissen möchten), kann auch angesprochen werden. Die Lernenden führen je fünf Meinungsäußerungen über Yasmin, Petra, die Nachbarn und den Vater durch. Die Mitschüler reagieren auf ihre Meinungen⁸. Durch Fragen wie: *Ist diese These richtig, falsch oder teilweise richtig?* werden die Lernenden von der Lehrkraft geführt, um die Diskussion in Gang zu halten. Es wird empfohlen, dass die Lernenden in kleinen Gruppen arbeiten, ihre Stellungnahme begründen und Beispiele anführen. Solche Übungen können die Selbstreflexion anregen und diese kann wiederum das Interesse an tiefgründiger Textwahrnehmung stärken. Der nächste Schritt ist die Thematisierung des Fremden: *Welche Haltung nimmt Yasmin gegenüber ihren Nachbarn/Klassenkameraden (von Anfang bis Ende) ein? Welche „Verwandlungen“ vollziehen sich im Verhältnis der Klassenkameraden, bzw. Nachbarn zu Yasmin (und ihrer Familie)? Welche Signale, die darauf hinweisen, sind im Text zu finden?* Hier wird der Schwerpunkt stärker auf die inneren psychischen Prozesse der Figuren gelegt. Der Perspektivenübernahme von der Empathie bis zur kognitiven Auseinandersetzung mit Fremdheit kommt eine zunehmende Bedeutung zu. In leistungsstärkeren Gruppen werden die Lernenden gebeten zu spekulieren, was passieren könnte, wenn die Umstände anders wären: *Was würde geschehen, wenn Yasmin aus Amerika käme?* Bei dieser Frage wird jedoch Vorsicht empfohlen: Die Beantwortung der Frage setzt gewisse grammatische Kenntnisse voraus. Den leistungsschwächeren Lernenden wird daher die Möglichkeit gegeben, sich in der Muttersprache auszudrücken. Des Weiteren können auch ausländische Bräuche sowie die zu erschließenden Symbole im Text angesprochen werden, wenn es genug Zeit für die weitere Bearbeitung des Textes gibt.

⁸ In etwas schwächeren Gruppen werden Redemittel bereitgestellt.

Ein „heißes“ Diskussionsthema ist der autobiographische Bezug und die Zulässigkeit bzw. Unzulässigkeit, ihn zu interpretatorischen Zwecken zu nutzen. Meiner Meinung nach sollten in diesem Fall die Hintergründe über die Autorin beleuchtet werden: Edith Thabet ist in Wien geboren und mit einem Immigranten verheiratet. Sie weiß daher aus erster Hand, was es bedeutet, zwischen zwei Kulturen zu stehen. Es kann kurz darüber diskutiert werden, ob die Autorin ähnliche Probleme hatte und ob im Roman persönliche Bezüge zu finden sind. Deshalb finde ich die Beschäftigung mit diesem Text ebenso interessant wie herausfordernd – es werden neue An- und Einsichten unter den Lernenden ausgetauscht.

Als Übung zum Nacherzählen bietet sich folgende, wenig überraschende Aufgabe an: Die Lernenden werden gebeten, Zusammenfassungen eines bestimmten Abschnitts zu erstellen und diese dann zu kürzen. Dazu werden drei Gruppen gebildet. Jede schreibt eine Zusammenfassung mit maximal 70 Wörtern. Die nächste Gruppe reduziert diesen Text auf 35 Wörter. Die dritte Gruppe reduziert ihn noch einmal um die Hälfte, sodass die endgültige Version nicht mehr als 17 Wörter enthält⁹.

Die Erweiterungsphase ist das Kernstück jedes produktiv-kreativen, literaturdidaktischen Ansatzes. Je nach Lernziel gibt es eine Fülle an Arbeitsaufgaben, mit denen an einem literarischen Text weiter gearbeitet werden kann. Auch in dieser Phase ist es wichtig, den interkulturellen Aspekt zu betonen. Eine Auswahl an Aufgaben in der Erweiterungsphase (die Ideen kommen von Koppensteiner (2001) und Kast (1985)) steht der Lehrkraft zur Verfügung¹⁰. In Bezug auf den ausgewählten Roman und das geplante Lernziel schlage ich kreatives Schreiben vor: Neue Gruppen werden gebildet und jede wird gebeten, einen kurzen Aufsatz zu einem der folgenden Themen zu schreiben:

- *Schreibt einen Brief an Yasmin.*
- *Verlegt die Geschichte in euer Heimatland. Was würde sich ändern, was würde gleich bleiben?*
- *Versetzt euch in Yasmins Rolle. Was würdet ihr in dieser Situation anders machen?*
- *Ihr seid Psychologen und analysiert Yasmins Probleme.*

⁹ Es ist auch möglich, zehn Wörter aus dem Text über Yasmin heraus zu schreiben, die nach der Meinung der Lernenden zum Nacherzählen der Geschichte wichtig sind. Die Wörter werden in der Klasse vorgelesen.

¹⁰ Kollagen erstellen, Rollenspiele durchführen, Präsentationen vorbereiten, Briefe schreiben, usw.

- *Ihr wünscht euch eine Fortsetzung der Geschichte von Yasmin. Erfindet eine.*¹¹

Die Fertigkeit des Schreibens wird hier in den Fokus genommen. 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). Obwohl es sich beim kreativen Denken und Schreiben um etwas Neues und Schöpferisches handelt, bleibt hier nicht unberücksichtigt, dass sich einige Schüler durch selbstständiges Schreiben überfordert fühlen. Eine abwehrende Haltung ist möglich und mit ihr ist eher zu rechnen als mit einem 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 die Lehrkräfte bedeutet dies, für die Schülern Situationen zu schaffen, in denen sie selbst das Bedürfnis entwickeln, eigene Ideen auszudrücken.

4. Zur Literarizität im DaF-Unterricht

Jeder Umgang mit literarischen Texten im DaF-Unterricht soll ihren literarischen Funktionen¹² gerecht werden. Als ein grundlegender Aspekt literaturästhetischer Erfahrung wird die Vorstellungsbildung (Imagination) verstanden. Durch die offene Phase bei der Bearbeitung des Textes sowie bei kreativ-produktiven Aufgaben vor und nach der Lektüre wird die Imagination von Lernenden in besonderem Maße gefördert. Die von den Lernenden erlangten Entdeckungen am Text werden mit der Imagination in Verbindung gesetzt, was zu einer tiefgründigen Textwahrnehmung führt. Darüber hinaus spielen bei jeder Textarbeit innertextliche Bezüge ebenso wie persönliches Angesprochenensein eine wichtige Rolle. In der Wechselbeziehung zwischen subjektiver Involviertheit und tiefgründiger Textwahrnehmung entstehen Prozesse, die u.a. für interkulturelle Sensibilisierung von Bedeutung sind, wie etwa das Selbsterkennen oder die Irritation: Oft sieht man sich und seine Erfahrungen im literarischen Text wie in einem Spiegel und wird dadurch irritiert. Eine Selbstreflexion wird erzeugt. Außerdem kommt eine Alteritätserfahrung (die Irritation durch die

¹¹ Eine weitere Möglichkeit bieten Rollenspiele mit ihrem großen Potenzial, interkulturell orientierte Fähigkeiten besonders aktivieren zu können. In diesem Fall bekommen die Lernenden die Möglichkeit, sich spielerisch mit den genannten, aber etwas modifizierten Themen auseinanderzusetzen.

¹² Die im Folgenden angeführten Funktionen wurden aus dem Aufsatz *Literarisches Lernen* von K. Spinner (2006) entnommen.

Andersartigkeit) häufig vor und führt ebenso zu gesteigerter Reflektierung. Es kann folglich zu einer doppelten Auseinandersetzung des Lesers kommen: mit sich selbst und mit der anderen Kultur. Diese Prozesse sind ein wichtiger Bestandteil der Erziehung zur Kulturvielfalt.

Der offenen Phase, in welcher die Lernenden ihre Meinungen über Protagonisten, deren Denkweisen und Empfindungen austauschen, kommt auch eine wichtige Rolle zu: Den Lernenden wird die Möglichkeit gegeben, Ansichten ihrer Mitschüler nachzuvollziehen. Das Gespräch wird als Suchbewegung verstanden, die zu Herstellung von Balance zwischen Selbstdefinieren, Ernstnehmen des Anderen und Textbezug führt (vgl. Spinner, 2006: 12). Zudem geht es bei der Lektüre, wie auch in der offenen Phase (besonders im Gespräch über die Protagonisten), wieder um das Wechselspiel zwischen subjektiver Involviertheit und tiefgründiger Textwahrnehmung, diesmal im Sinne von Identifikation und Abgrenzung: Man findet eigene Gefühle und Sichtweisen sowie andere Wunschvorstellungen und Lebensmöglichkeiten im Text wieder; zugleich denkt man in der Logik des Textes und nimmt auch die Fremdheit von Figuren wahr (vgl. Spinner, 2006: 9). Zuletzt soll erwähnt werden, dass der Zusammenhang von innerer Welt (Gefühle, Gedanken, Erfahrungen, Erinnerungen der Figuren) und äußerer Handlung eine zentrale Rolle für das Figurenverstehen spielt (vgl. Spinner, 2006: 9/10). Dieser Zusammenhang ist im Text z.T. explizit entfaltet, muss aber öfter, ausgehend von den Signalen im Text, von den Lesern erschlossen werden.

Bei der Arbeit am Roman *Yasmin* wird die Aufmerksamkeit den wichtigsten literarischen Funktionen geschenkt: Die Imagination wird in den Vordergrund gerückt, die innertextlichen und autobiographischen Zusammenhänge sowie Signale im Text werden entdeckt und mehrere Perspektiven literarischer Figuren werden nachvollzogen. Der Textbezug, die Ansichten der Anderen und das Selbstdefinieren werden in Verbindung gesetzt. Durch kreative Aufgaben werden die Protagonisten visualisiert: sie werden in der Wahrnehmung fiktionaler Anderer gezeigt (z.B. Psychologen), in eine andere Kultur versetzt (und damit mit einem anderen Ende der Geschichte versehen) oder durch Rollenspiele erlebt. Das Hineinversetzen in die Rolle Yasmins erzeugt Empathie. Durch die abwehrende Haltung von ihren Mitschülern und Nachbarn werden die Lernenden irritiert. Eine intensive Selbstreflexion wird erzielt.

Alle in dieser Arbeit vorgeschlagenen Aufgaben haben das aktive Eingreifen in den Text zum Ziel und sollen die Lernenden dazu ermutigen, dem Roman *Yasmin* einen persönlichen Sinn zu geben. Der Sinn literarischer Texte entsteht also erst in

der Interaktion zwischen Text und Leser. Dieser Prozess wird durch hier angeführte Arbeitsformen intensiviert. Die Schüler werden angeregt, kreativ auf Zeichen und Signale des Textes zu reagieren (vgl. Bredella, 1987: 239). Dabei gehen sie von ihren Erfahrungen, Vorstellungen und ihrem Wissen aus und versuchen eine individuelle Bedeutung des Textes herzustellen. An dieser Stelle soll aber betont werden, dass das Ziel des auf diese Weise konzipierten DaF-Literaturunterrichts nicht sein darf, dem Text jede Rätselhaftigkeit zu nehmen oder zu einer einheitlichen Interpretation zu kommen. Vielmehr soll die Bereitschaft der Schüler gefördert werden, sich in Verstehensprozesse verwickeln und den Text persönlich auf sich wirken zu lassen.

5. Zusammenfassung und Fazit

Literarische Texte, so lässt sich feststellen, spielen eine wichtige Rolle im DaF-Unterricht, da sie zur aktiven Teilnahme, zur Diskussion und zum Nachdenken anregen. Dabei ist das kreative, produktionsorientierte Verfahren attraktiver und vergnüglicher (und somit Erfolg versprechender) als ein rein analytisch-interpretatives Verfahren. Bei den kreativen Aufgaben geht es nämlich nicht nur um das bessere Textverständnis der Lernenden, sondern auch um deren Weiterarbeit am Text. Literarische Texte sollen als etwas Geschöpftes und damit auch versuchsweise Veränderbares verstanden werden. Auf diese Weise dürfen sie verändert, umgeformt, gekürzt und erweitert werden. Der Umgang mit literarischen Texten ist folglich untrennbar mit kreativem Schreiben verbunden. Textarbeit heißt nach Krumm, (vgl. 1990: 23) vom Verstehen zu eigener (kreativer) Textproduktion überzugehen. Meine bisherige Lehrtätigkeit zeigt, dass erst ein solcher Standpunkt, nach dem Texte verändert, ergänzt, variiert, aktualisiert oder verfremdet werden, den Lernenden (ebenso wie den Lehrkräften) größtmögliche Befriedigung beim Umgang mit deutschsprachiger Literatur bereiten kann.

Der Unterrichtsversuch, der hier exemplarisch dargestellt wurde, bestätigt, dass der Einsatz literarischer Texte bei der Förderung von Sprach-, interkulturellen und Literaturkompetenzen höchst effektiv sein kann. Der wichtigste Vorteil dieser Arbeitsform ist, dass bei den Schülern intensive Gedanken wachgerufen werden und ihre aktive Mitarbeit erzielt wird. Nicht zuletzt soll betont werden, dass der Monotonie des Sprachunterrichts mithilfe literarischer Texte und daran gekoppelter handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben vorgebeugt werden kann. Deshalb sollen Lehrkräfte sich jedem Versuch öffnen, literarische Texte im DaF-Unterricht

einzusetzen und mit ihnen kreativ umzugehen. Eine Palette von Leistungsmöglichkeiten der künstlerischen Texte und kreativen Aufgaben verspricht Lernerfolge auf jedem Sprachniveau.

Bibliographie

Primärliteratur

Thabet, E. (1990). *Yasmin*. Wien: Ueberreuter-Verlag.

Sekundärliteratur

Bredella, L./ Burwitz-Melzer, E. (2004). *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Tübingen: Narr.

Bredella, L. (1987). Die Struktur schüleraktivierender Methoden. In *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts*. H.3/1987, 226-248.

Glaap, A. R. (1989). Literaturdidaktik und literarisches Curriculum. In Bausch, K.-R. et al.: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 119-125.

Helbig, G. et al. (2001). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Bd., Berlin: de Gruyter, 1334-1345.

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

Koppensteiner, J. (2001). *Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv kreative Techniken*. Wien: öbv&hpt.

Krumm, H.-J. (1990). Vom Lesen fremder Texte. Textarbeit zwischen Lesen und Schreiben. In *Fremdsprache Deutsch*. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. 2, 20-24.

Krusche, D. (1985). *Literatur und Fremde: Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz*. München: iudicium.

Leskovec, A. (2010). Vermittlung literarischer Texte unter Einbeziehung interkultureller Aspekte. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 15:2, 237-255, Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Leskovec.pdf>. Stand vom 15.05.2011.

Spinner, K. (2006). Literarisches Lernen. In *Praxis Deutsch*. 33:200, 6-16, Abrufbar unter http://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/split_lehrstuehle/

didaktik_deutsch/Daten/Material_Popp/Literarisches_Lernen/Spinner_Literarisches_Lernen.pdf. Stand vom 29.05.2012.

Spinner, K. (2001). Fremdes Verstehen. In *Kreativer Deutschunterricht. Identität - Imagination - Kognition*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, 126-130.

Rezime

KNJIŽEVNOST U NASTAVI – POSREDOVANJE KULTURE UZ UVAŽAVANJE LITERARNOSTI

Rad sa književnim tekstovima u nastavi stranog jezika predstavlja optimalni način prenošenja kulturnih sadržaja. Ovaj prilog naglašava interkulturalno-koncipiranu nastavu književnosti u okviru nemačkog jezika kao stranog u gimnazijama u Srbiji i odgovara na pitanje kako obraditi književni tekst akcentujući tematiku stranog, istovremeno uvažavajući različite funkcije samog književnog teksta. Autor navodi ideje za obradu aspekta stranog u romanu *Jasmin* austrijske autorke Edit Tabet i naglašava kreativno-produktivni, književno-metodički pristup u nastavi.

Ponuđeni primer iz didaktičke prakse autora pokazao se sasvim efikasnim, kako u kontekstu strane kulture, tako i u didaktici književnosti. Književni tekstovi čine važnu komponentu nastave nemačkog jezika kao stranog, pošto pozivaju na aktivno učešće, diskusiju i razmišljanje. Pritom se kreativni i produktivni pristup doživljava kao znatno interesantniji nego čist analitičko-interpretativni postupak: kreativni zadaci ne podrazumevaju samo bolje razumevanje teksta, već i dalji rad na istom. Književne tekstove treba shvatiti kao nešto „stvoreno“, a samim tim i podložno izmeni. Tekst, dakle, u ovom kontekstu, sme biti promenjen, preformulisan, skraćten ili proširen. Autorov dosadašnji rad u školi pokazuje da tek ovakvo stanovište, po kome tekstove treba transformisati, pričinja učenicima (ali i nastavniku) veliko zadovoljstvo u nastavi nemačkog jezika.

Predlog nastave prikazan u ovom radu potvrđuje da je angažovanje književnih tekstova sa ciljem razvoja jezičkih, interkulturalnih i književnih kompetencija izuzetno efikasno. Najveću prednost ove forme čini mogućnost aktiviranja intenzivnog razmišljanja i pojačane saradnje učenika. Konačno treba naglasiti da književni tekstovi i kreativni zadaci vezani za iste predupređuju monotoniju nastave stranog jezika. Za pohvalu je stoga svaki napor nastavnika da se otvori pokušaju primene književnih tekstova u nastavi i kreativnog rada na njima. Čitav niz mogućnosti umetničkih tekstova i kreativnih zadataka garantuje uspeh u nastavi na svakom jezičkom nivou.

Ključne reči: *nemački jezik kao strani, didaktika književnosti, kontekst strane kulture, literarnost.*