
Literarische Texte in Grundstufenlehrwerken

»Deutsch als Fremdsprache«

von Dietmar Rösler, London

Dies ist die überarbeitete und gekürzte Fassung einer Dokumentation der Verwendung literarischer Texte in Grundstufenbüchern von DaF-Lehrwerken, die anlässlich der Arbeitstagung der chinesischen Curriculum Kommission vom 19. bis 24. Juli 1985 an der FA Berlin vorgelegt wurde.

1. Problemstellung

Auch wenn man es nicht so schön und so schön böse wie MÜLLER (1983) sagen will: es läßt sich nicht vermeiden festzustellen, daß Literatur »in« ist. Die konkrete Poesie wird wohl die erste literarische Richtung sein, die nicht hauptsächlich über den Kanon germanistischer Lehre in die Köpfe ausländischer Germanistikstudenten gelangt, sondern schon und oft wohl auch ausführlicher durch die didaktischen Bemühungen im Sprachunterricht. Wobei zu hoffen ist, daß die Portionen Jandl und Heißenbüttel zum Grammatikstoff das Vergnügen, die radikalen Sprachspieler Jandl und Heißenbüttel zu lesen, nicht nachhaltig stört.

Die letzten Jahre haben spannende und gehaltvolle Diskussionen zur (Wieder-)Einbeziehung der Literatur in den Fremdsprachenunterricht (FU), zur Kategorie der Fremde, zum »Literaturschock« im FU, zum speziellen Literaturlesen, zu einer speziellen »Fremdsprachenphilologie« usw., usf. gesehen, die an dieser Stelle weder bibliographisch wiederzugeben noch gar nachzuzeichnen sind. Spezielle Studien wie die von KRECHEL (1983) zur Einbeziehung der konkreten Poesie in den DaF-Unterricht oder

Beispielsammlungen für den Umgang mit literarischen Texten in der Unterrichtspraxis (vgl. z. B. KAMINSKI (1984), HERRMANN (1984) oder FRANK (1985)) sind erstellt worden, Textsammlungen wie WIEMER (1974) oder auch ULRICH (1977) sind wieder gefragte Bände in der Handbibliothek geworden.

Wenn man einmal unterstellt, daß es so etwas wie eine Unterscheidung von literarischen und pragmatischen Texten und von literarischer und pragmatischer Rezeption überhaupt gibt und daß zu den Bestimmungsmerkmalen des Literarischen eine semantische Offenheit und eine durch den Leser mitbestimmten Festlegung der Bedeutung gehört, dann scheint eine Wendung zum Literarischen zumindest für den Anfangsbereich, in dem nach herkömmlicher Ansicht nicht Vagheit, sondern Bestimmtheit und Erlernbarkeit vorzuherrschen haben, zu Schwierigkeiten zu führen. Wenn aber WEINRICHS (1984, 11) Feststellung, eine Kultursprache als Fremdsprache lehren zu wollen, ohne gleichzeitig ihre Literatur mitzulehren, sei eine Form der Barbarei, gilt, dann lohnt es sich zu fragen, **ob, inwiefern und wie** all die Vorzüge literarischer Texte für den Fremdsprachenunterricht, wie sie in den letzten zehn Jahren zusammengetragen worden sind, auch im Grundstufenbereich ihre Wirkung entfalten können.

Auf diese Frage soll auf zwei Wegen eine Antwort gesucht werden:

a) Eine Bestandsaufnahme des ISTs, der in DaF-Lehrwerken

vorkommenden literarischen Texte im Grundstufenbereich und ihrer Verwendungsweisen, soll uns zeigen, wie diese Frage bisher eingeschätzt worden ist und welches Literaturangebot in Lehrwerken vorliegt.

b) Überlegungen zu den verschiedenen möglichen Funktionen von literarischen Texten im Grundstufenbereich sollten uns neue Wege zur **Integration von Literatur in den allgemeinen Sprach- und Kulturerwerb** auf Grundstufenebene weisen.

2. Zur Rolle literarischer Texte in ausgewählten DaF-Lehrwerken im Grundstufenbereich

Ausgewählt wurden vier Lehrwerke, die wohl als charakteristisch für die Lehrwerksentwicklung in der Bundesrepublik der Nachkriegszeit angesehen werden können: **Deutsche Sprachlehre für Ausländer, Deutsch als Fremdsprache, Deutsch 2000** und **Deutsch aktiv**.

2.1. Deutsche Sprachlehre für Ausländer

In allen Auflagen und Fassungen der **Deutschen Sprachlehre für Ausländer** spielt die Literatur auf der Ebene der Grundstufe keine wesentliche Rolle.

Man findet zwar Texte von Jeremias Gotthelf, Joachim Ringelnatz und Erich Kästner, aber sie werden ebenso wie die Sachtexte des Buches als Demonstrativobjekt für bestimmte Grammatikerscheinungen eingesetzt.

2.2. Deutsch als Fremdsprache

Band I bringt auf jeweils einer Doppelseite zwischen den Dialogen »Leselektionen«:

L 5: zwei handgeschriebene Postkarten, ein Kinderreim, Sprichwörter und das ABC als Lied,

L 10: das Lied »Es, es, es und es...«, ein Abzählreim, Sprichwörter und eine Textpassage von Manfred Hausmann,

L 15: Sprichwörter, Zeitungsausschnitt über die deutsche Frau und Heines Lorelei mit Noten,

L 20: das Märchen vom Schlaraffenland, Sprichwörter, ein Enzensberger-Gedicht und das unvermeidliche Lied: Ade zur guten Nacht.

Diese Doppelseiten stehen wie Fremdkörper im Buch. Man findet keinen Hintergrund zu Heine, zur Wirkung des Gedichts, etc. Enzensbergers »nänie auf den Apfel« in nach den Hinweisen für den Lehrer nur »als Gegenstück zum Märchen vom Schlaraffenland gedacht« (Lehrerhandbuch S. 30).

Die Neubearbeitung von 1978 bringt in bezug auf Literatur kaum Neues.

Wer nach Band I direkt auf Band II übergeht, wird überrascht sein, daß er plötzlich in einer für ein Lehrwerk einmaligen Konzentration auf Literatur trifft. Der Band enthält Texte von St. Andres, P. Bichsel, J. Becker, B. Brecht, H. Bender, A. Seghers, H. Böll, J. Bachmann, H. Nowak, G. Grass, M. L. Kaschnitz, M. von der Grün, H. Heißenbüttel, W. Hildesheimer, H. Piöntek, M. Walser, Chr. Reinig und F. Dürrenmatt. Überspitzt formuliert könnte man sagen, man begegnet einem Literatur-Reader mit pragmatischen Exkursen. Wie weit die Literaturorientierung über das, was man von Deutsch-als-Fremdsprache Lehrwerken erwarten kann, hinausgeht, läßt sich am Begleitbuch von RINKE (1976) zeigen.

»Das Buch soll der Unterrichtsvorbereitung für die Behandlung der literarischen Texte des Lehrwerks »Deutsch als Fremdsprache, Teil II« dienen, kann aber auch selbständig als Vorbereitung und Einführung in den Literaturunterricht benutzt werden« (Ibd.)

heißt es in der Einführung. Das Buch von Rinke wirkt tatsächlich eher als Hilfsmittel für den Literaturunterricht als als Lehrerbegleitmaterial zu einem DaF-Lehrwerk.

»Nachdem sich der Aufbaukurs (II) als zu steil in der Progression und zu literarisch in den Texten erwiesen hatte, wurde (1974) IB als »Zwischenband« eingeschoben... der Übergang von IB zu II ist undurchschaubar« urteilen die Autoren des Mannheimer Gutachtens (MANNHEIM (1978, 97)) über den Versuch, zwischen den literarischen Band II – der eigentlich kein Grundstufenbuch ist und daher auch nur kurz behandelt wurde – und den ersten Band eine Ergänzung einzufügen. Dieser »Ergänzungsband« kann als legitimer zweiter Teil des Grundkurses betrachtet werden. Was läge also näher, als ihn als Brücke zur Literatur zu schreiben, als Buch, in dem langsam zum Verständnis von literarischen Texten und zum Umgang mit ihnen hingeführt wird? Unter diesem Gesichtspunkt ist der Band mißlungen. Die Autoren haben wohl wegen der Literaturfülle von Bd. II literarische Texte völlig vermieden, lediglich ein paar fabelähnliche Texte mit anschließenden Fragen zum Texte sind zu finden.

Gehäufte Literatur im »Aufbaukurs«, wenig in der Grundstufe – von einer **Hinführung zur Rezeption** von fremder Literatur kann nicht gesprochen werden. Die Literaturlastigkeit von Band II dürfte im Verbund mit der »kommunikativen Wende« in Linguistik und Didaktik dafür verantwortlich sein, daß der Bereich Literatur im nächsten größeren Lehrwerk, das die Szene betritt, nur äußerst reduziert vertreten ist.

2.3. Deutsch 2000

Deutsch 2000 (SCHÄPERS et al. 1972) kommt in den beiden ersten Bänden ohne Literatur aus; im dritten Band finden sich vereinzelte Vorkommen. Vom eigenen Anspruch her ist **Deutsch 2000** ein sich an der Alltagssprache orientierendes Werk, der vermeintliche Gegensatz von »hoher« Literatur und Alltag scheint die Vernachlässigung von literarischen Texten zu rechtfertigen. In der programmatischen Erklärung des Ziels des Lehrwerks heißt es am Anfang des Lehrerhefts zu Band I:

»Ziel der drei Bände des Grundlehrgangs von **Deutsch 2000** ist die Vermittlung von Fertigkeiten im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der modernen Umgangssprache, die es dem Schüler erlauben, sich in den wichtigsten Situationen in den deutschsprachigen Ländern zu behaupten. Er soll in der Lage sein, über Fragen seines eigenen Lebens- und Arbeitsbereiches in angemessener Form Auskunft zu geben und im mündlichen Gebrauch der Sprache so weit geübt sein, daß er beruflich und gesellschaftlich notwendige Kontakte herstellen kann. Diese Zielsetzung entspricht den Anforderungen des »Zertifikats Deutsch als Fremdsprache«. ... Das Zertifikat bescheinigt sprachliche Fertigkeiten, nicht aber landeskundliche oder literarische Kenntnisse. Dementsprechend ist auch **Deutsch 2000** auf den möglichst raschen Erwerb fundierter Sprachkenntnisse im Sinne geläufiger Ausdrucksfähigkeit in der modernen Umgangssprache ausgerichtet.« (Schäpers et al. 1972a, 5)

Der erste literarische Text kommt in leicht verdaulicher Form, als gereimter Sechseiler des Münchener Humoristen Eugen Roth: »Das Schnitzel!« Interessant der Kontext. Das Gedicht teilt sich die Seite mit einem Kochrezept für Kalbsschnitzel und einer Visualisierung des Bratens und Essens. Diese Seite hat keine Beziehung zu ihrer Umgebung;

vor ihr werden vermischte Übungen angeboten, auf sie folgt ein Sachtext über Erfinder.

Das Lehrerheft zu Band 3 vermerkt zu dieser Seite:

»Eugen Roth (geb. 1895) ist als Verfasser von lustigen Versen bekannt, die alle mit »Ein Mensch« anfangen. Sprachlich ist hier zu erläutern, daß er die Wendung »jemand Lügen strafen« aus Gründen des Reimes umdreht.« (SCHÄPERS (1974, 28)).

Der erste Text, der ernsthaft abgearbeitet wird, ist dreizehn Seiten später Brechts »Fragen eines lesenden Arbeiters«. Er wird zusammen mit Albrecht Altdorfers Gemälde »Die Alexanderschlacht« auf einer Doppelseite präsentiert. Es folgt eine halbseitige Erläuterung zum Text: Informationen zu Brecht, Theben, Babylon, Cäsaren, Byzanz, Atlantis, Alexander, Philipp von Spanien und Friedrich II. Darauf folgen vier Fragen zur Diskussion, die alle **nicht** auf die Rezeption und Interpretation des Textes zielen, sondern ihn nur zum Anlaß haben:

- a) Wie sehen in Ihrem Lande die Geschichtsbücher aus? Stehen darin auch nur die Namen von großen Männern?
- b) Finden Sie die Geschichte interessant oder langweilig? Warum?
- c) Halten Sie es für richtig, daß man in der Schule Jahreszahlen auswendig lernen muß? Was ist in der Geschichte am wichtigsten?
- d) Der Historiker Golo Mann (Sohn des Dichters Thomas Mann, 1875 – 1955) schrieb einmal, die **Fragen eines lesenden Arbeiters** seien »saudumm, wenn auch hübsch formuliert«. Finden Sie das auch?«

(SCHÄPERS/LUSCHER/
GLÜCK (1974, 78)).

Gegenstand ist hier Geschichte, nicht Literatur. Nebenbei wird Thomas Mann eingeführt als Vater von Golo Mann, lediglich seine biographischen Daten erfahren wir. Erst nach der Geschichtsexkursion folgt eine auf das Gedicht bezogene Aufgabe, nicht gerade besonders originell formuliert: »Fassen Sie den Inhalt des Gedichts zusammen. Was will Brecht damit sagen?« (ibd.). Die beiden folgenden Seiten bringen Übungen, die sich thematisch nicht auf Brecht beziehen. Der Lehrer bleibt bei der Behandlung des Textes ohne Hilfen; daß hier zum ersten Mal ein literarischer Text bearbeitet werden soll, ist dem Lehrerhandbuch keine Erwähnung wert. Stattdessen erfahren wir dort, daß sich das Schlachtengemälde Albrecht Altdorfers im Zusammenhang mit dem Brechtgedicht besonders gut auswerten ließe – wie wird nicht gesagt – und daß das Gedicht Anlaß geben sollte, einen weiteren der sprachlich sehr klaren Texte von Brecht zu lesen, etwa aus den Geschichten von Herrn Keuner.

Der literarische Text ist hier Vorwand für ein Nachdenken über Geschichte. Ähnlich scheint die Abarbeitung eines Textes von Kurt Tucholsky »Die Kartoffeln« zu laufen. Wieder werden Informationen zum Text gegeben, die eher auf ein historisches Interesse schließen lassen. In der folgenden Rubrik »Zur Diskussion« geht es zuerst um universale Themen wie Vernunft und Nationalhaß, die Frage (c) führt dann zur Interpretation. Frage (d) »Vergleichen Sie diesen Text mit dem Gedicht von Bert Brecht. Welche Gemeinsamkeiten finden Sie?« (ibd., 90), zu der es im Lehrerheft keinerlei Hilfen gibt, kann, wenn überhaupt, nach der Art und Weise, wie Brecht zuvor als Stichwortgeber für Historisches verwendet worden war, nur auf der allgemein thematischen Ebene beantwortet werden. Bei den folgenden Übungen gibt es inhaltlich problematische, formale Anknüpfungen an den Text, z. B. den Übungssatz zu **sich aushelfen mit**:

»Während des Krieges half man ... mit Lebensmitteln aus«.

Zum Abschluß der Lektion, in Text und Bild auf die Tucholsky-Seite bezogen, das Bild von A. P. Weber »Der Kriegsinvalid« und Borcherts »Als der Krieg aus war ...« (vgl. ibd., 93). Im Lehrerhandbuch findet man zu dieser Seite lediglich biographische Hinweise zu Weber und Borchert, keine Hilfen zum Umgang mit dem Text.

Insgesamt ist **Deutsch 2000** das Paradebeispiel für die fast völlige Ignorierung von Literatur im Lehrwerk; erklärbar aus der vermeintlichen Dichotomie von Alltagsorientierung und Literatur, verständlich als Reaktion auf den literarischen »Overkill« des damaligen Marktführers **Deutsch als Fremdsprache**. Die wenigen literarischen Texte, die im dritten Band vorkommen, wirken aufgesetzt, sie existieren als kaum verarbeitete thematische Platzhalter.

2.4. Deutsch aktiv

Mit **Deutsch aktiv** kommt 1979 ein Lehrwerk auf den Markt, das anders sein will als die anderen. Das merkt man äußerlich am Format und an den frechen Zeichnungen, das merkt man an der inhaltlichen Ausrichtung und an dem offenen Konzept. Der erste literarische Text, der uns über den Weg läuft, ist eine adaptierte Version von Carlo Manzoni's »Der Hausschlüssel«. Abb. 1 und 2 geben die **Deutsch aktiv**-Version und das Original wieder. Die Lektion 7, in der dieser Text sich befindet, enthält als Grammatikpensum u. a. die Modalverben. Vor diesem Text stehen bereits Texte und Übungen, in denen Modalverben vorkommen. An ihn schließt sich im Grammatikbaustein die Konjugationstabelle für Modalverben im Präsens an. Im Lehrerhandbuch finden wir weder Angaben über den Autor des Textes noch darüber, daß dieser Text adaptiert worden ist, er erscheint also als ganz normaler Lehrwerktext.

Der Schlüssel

Herr Veneranda steht vor einer Haustür, sieht die dunklen Fenster und pfeift.

Im dritten Stock öffnet ein Herr das Fenster und ruft: "Haben Sie keinen Schlüssel?"

"Nein, ich habe keinen Schlüssel!" ruft Herr Veneranda zurück.

"Ist die Haustür zu?" ruft der Herr am Fenster wieder.

"Ja, sie ist zu", antwortet Herr Veneranda.

"Dann werfe ich Ihnen einen Schlüssel runter", ruft der Herr am Fenster.

"Warum?" ruft Herr Veneranda zurück.

"Dann können Sie die Haustür aufmachen", antwortet der Herr am Fenster.

"Also gut", ruft Herr Veneranda, "Sie wollen, ich soll die Haustür aufmachen; dann werfen Sie mal Ihren Schlüssel runter!"

"Warum will *ich* das?" ruft der Herr am Fenster, "Sie wollen doch ins Haus."

"Ich? Nein! Warum denn?" ruft Herr Veneranda zurück.

"Wohnen Sie denn nicht hier?" ruft der Herr am Fenster.

"Ich? Nein! Wer sagt das?" ruft Herr Veneranda zurück.

"Und warum wollen Sie dann den Schlüssel?" schreit der Herr am Fenster.

"Sie wollen doch, ich soll die Tür aufmachen", schreit Herr Veneranda zurück, "dann brauche ich doch einen Schlüssel!"

"Ich will das doch gar nicht!" schreit der Herr am Fenster.

Da öffnet ein Herr im ersten Stock das Fenster.

"Was soll denn dieses Schreien?" schreit er, "Man kann ja nicht schlafen!"

"Wir müssen schreien", schreit Herr Veneranda, "sonst verstehen wir uns nicht, ich und der Herr da oben im dritten Stock."

"Aber was will der Herr im dritten Stock denn?" schreit der Herr im ersten Stock.

"Das weiß ich auch nicht", schreit Herr Veneranda, "Erst will er mir einen Schlüssel runterwerfen, ich soll die Haustür aufmachen; dann will er, ich soll die Haustür doch nicht aufmachen. Fragen Sie ihn doch mal! Auf Wiedersehen!"

Und Herr Veneranda geht.

Carlo Manzoni

Der Hausschlüssel

Herr Veneranda blieb vor einer Haustür stehen, betrachtete die dunklen geschlossenen Fensterläden und pfiiff abermals, als wolle er jemanden rufen.

An einem Fenster des dritten Stockes erschien ein Herr.

„Haben Sie keinen Schlüssel?“, schrie der Herr, um sich verständlich zu machen.

„Nein, ich habe keinen Schlüssel“, schrie Herr Veneranda.

„Ist die Haustür zugeschlossen?“ schrie der Herr am Fenster wieder.

„Ja, sie ist zu“, antwortete Herr Veneranda.

„Dann werfe ich Ihnen den Schlüssel hinunter.“

„Wozu?“ fragte Herr Veneranda.

„Um die Haustür aufzuschließen“, erwiderte der Herr am Fenster.

„Also gut“, schrie Herr Veneranda. „Wenn Sie wollen, daß ich die Haustür aufschließe, dann werfen Sie mir nur den Schlüssel herunter.“

„Aber müssen Sie denn nicht herein?“

„Ich? Nein. Wozu auch?“

„Wohnen Sie denn nicht hier?“ fragte der Herr am Fenster, der nicht mehr recht mitkam.

„Ich? Nein“, schrie Herr Veneranda zurück.

„Und warum wollen Sie dann den Schlüssel?“

„Wenn Sie wollen, daß ich die Tür aufschließe, muß ich sie doch mit dem Schlüssel aufschließen. Glauben Sie vielleicht, ich könnte es mit einer Pfeife?“

„Ich will gar nicht, daß die Tür aufgemacht wird“, rief der Herr am Fenster. „Ich meinte, Sie wohnt hier; ich hörte Sie pfeifen.“

„Pfeifen denn alle, die hier im Haus wohnen?“ erkundigte sich Herr Veneranda mit voller Lautstärke.

„Nur wenn sie keinen Schlüssel haben“, antwortete der Herr oben.

„Ich habe keinen Schlüssel“, schrie Herr Veneranda.

„Dürfte ich vielleicht wissen, was diese Schreierei zu bedeuten hat? Man kann dabei kein Auge zutun“, brüllte ein Herr, der sich an einem Fenster des ersten Stockes zeigte.

„Wir schreien, weil sich der Herr dort im dritten Stock befindet und ich auf der Straße stehe“, sagte Herr Veneranda. „Wenn wir leise sprechen, können wir uns nicht verständigen.“

„Aber was wollen Sie denn?“ fragte der Herr, der im ersten Stock am Fenster stand.

„Da müssen Sie den Herrn im dritten Stock fragen“, sagte Herr Veneranda. „Ich habe es noch nicht herausbekommen: Zuerst will er mir den Hausschlüssel herunterwerfen, damit ich die Haustür aufschließe, dann will er wieder nicht, daß ich die Haustür aufschließe, dann sagt er, daß ich, wenn ich pfeife, in diesem Haus wohnen müsse. Kurzum, ich habe es noch nicht herausbekommen. Pfeifen Sie übrigens?“

„Ich? Nein. Wieso sollte ich pfeifen?“ fragte der Herr am Fenster des ersten Stockes.

„Weil Sie in diesem Haus wohnen“, sagte Herr Veneranda. „Der Herr im dritten Stock hat gesagt, daß die Leute, die in diesem Haus wohnen, pfeifen. Mir ist es jedenfalls einerlei: Meinetwegen können Sie ruhig pfeifen.“

Herr Veneranda verabschiedete sich mit einer leichten Verbeugung, ging seines Weges und murmelte vor sich hin, daß dies bestimmt eine Art Irrenanstalt sein müsse.

Dafür finden wir dort relativ ausführliche Erläuterungen zu dem Text sowie einen Vorschlag für

einen Lückentext (s. Abb. 3). Wenig wird auf diesen Text im Arbeitsbuch eingegangen; lediglich

eine Ankreuzübung zum Textverständnis nimmt auf ihn Bezug (vgl. NEUNER et al. (1979 b, 63)).

Abb. 3: Erläuterungen in Lehrerhandbuch zu »Der Schlüssel«
aus NEUNER et al. (1979a, 27).

Der Schlüssel

- Wir sehen zunächst nur das Bild links an. Was ist da los? (Ideen einer Lernergruppe: "Es ist nachts; der Mann oben hat einen Pyjama an, oben sieht man den Mond. Der Mann unten hat laut Musik gemacht. Die beiden streiten. Der Mann oben will schlafen. Da kommt ein Polizist: 'Bitte sofort Ruhe.'" usw.)
- Wir lesen den ganzen Text (still, möglichst immer 2 Schüler zusammen, damit Austausch über unbekannte Wörter und über den Textinhalt zustande kommt); der Lehrer gibt auf Fragen hin Worterklärungen.
- Ist die Geschichte komisch? Was ist komisch? (Was stimmt nicht/ist nicht richtig?). Erklärung einer Lernergruppe: "Der Mann oben denkt, Herr Veneranda wohnt in dem Haus und kann nicht rein. Sein Schlüssel ist weg. Aber Herr Veneranda wohnt nicht in dem Haus, er geht nur spazieren und steht vor dem Haus. Das ist ein Mißverständnis (= der eigentliche Titel der Geschichte)."
- Inhaltliche Klärung: Bedeutung von "wollen" und "sollen" (ein anderer will, daß ich zu ihm komme = ich soll zu ihm kommen). Beispiele im Text untersuchen.
- Die Geschichte schildert eine Wechselrede zwischen 3 Personen. Wir unterstreichen alle Gesprächsteile (direkte Rede) und spielen den Dialog mehrfach in Rollenaufteilung. Auf Intonation achten, einzelne Satzglieder sind stark herausgehoben, z. B.: "Warum will ich das? Sie wollen doch ins Haus!"
- Als sprachliches Mittel dominieren die Modalverben (*können, wollen, sollen, müssen*) in diesem Text (vgl. dazu im D-Teil). Wir bearbeiten je zu zweit einen Lückentext:

Da öffnet ein Herr im ersten Stock das Fenster. "Was _____ denn dieses Schreien?" schreit er, "man _____ ja nicht schlafen!"

"Wir _____ schreien", schreit Herr Veneranda, "sonst verstehen wir uns nicht, ich und der Herr da oben im dritten Stock."

"Aber was _____ der Herr im dritten Stock denn?" schreit der Herr im ersten Stock.

"Das weiß ich auch nicht", schreit Herr Veneranda, "erst _____ er mir einen Schlüssel runterwerfen, ich _____ die Haustür aufmachen; dann _____ er, ich _____ die Haustür doch nicht aufmachen. Fragen Sie ihn doch mal! Auf Wiedersehen!" Und Herr Veneranda geht.

International und keineswegs nur deutsche Literatur präsentierend, bleibt die Fremdautorschaft im weiteren Verlauf des ersten Bandes. Mit Hilfe von Asterix wird Vergangenes erzählt (vgl. Neuner et al. (1979, 114 und 118)) und (Neuner et al. (1979b, 92)). In der gleichen Lektion steht die Geschichte von Antek Pistole. Auch hier beobachten wir einen ähnlichen Ablauf wie beim »Schlüssel«. Der Text wird präsentiert und obwohl er von der Form her als untypisch für einen

Lehrwerktext anzusehen ist und obwohl mit »Roman« ein literarischer, mit der äußeren Form des Textes nicht sofort in Einklang zu bringender Terminus in der Überschrift steht, wird auf die Form des Textes nicht eingegangen. Gearbeitet werden soll, wie aus der ausführlichen Anleitung im Lehrerhandbuch (vgl. NEUNER et al. (1979a, 105f.)) und aus den Arbeitsbuchübungen (vgl. NEUNER et al. (1979b, 96)) auf verschiedene Arten und Weisen mit Inhalt und Grammatik.

Die Beispiele zeigen die generelle Tendenz im ersten Band von **Deutsch aktiv**: Texte werden aufgenommen, wenn sie in das generelle Konzept des Werkes passen und wie ein selbstgemachter Text integriert, d. h. an ihnen wird Grammatik demonstriert, Textarbeit gemacht etc. Daß es sich um fremde Autoren handelt, merkt man nur mit Hilfe des Quellenverzeichnisses, nicht einmal die Lehrer erhalten Hintergrundinformationen im Begleittext. Ein Text kommt ins

Lehrwerk, wenn er dorthinein paßt und dort verarbeitet werden kann, nicht weil er ein Kulturdenkmal ist und nicht nur, wenn er ursprünglich von einem deutschsprachigen Autor stammt.

Im zweiten Band ändert sich das Bild ein wenig. Zwar werden die Texte weiterhin in den Ablauf des Lehrwerks integriert, aber jetzt werden auch Autoren genannt, und zwar vorwiegend Deutsche. Es tauchen auf: die Gebrüder Grimm mit dem Wettlauf von Hase und Igel, Erich Kästner mit »Sachliche Romanze«, zweimal der Rocktexter Udo Lindenberg mit »Er wollte nach London« und »Gesamtdeutsche Romanze« und Bert Brecht mit »Erinnerung an die Marie A.«. Außerdem wird der Text eines Ausländers über die Deutschen, das Gedicht des Marokkaners Mustapha El Hajaj, »Die Deutschen«, abgedruckt.

Im Arbeitsbuch zum zweiten Band werden diese Texte verarbeitet, zumeist dienen Sie als Schreibübungen, z. B. »Schreiben (und erzählen) Sie bitte das Märchen vom Hasen und dem Igel in wenigen Sätzen« (Neuner et al. (1980a, 9)), »Was Udo Lindenberg kann, das können Sie auch: Schreiben Sie einen Liedtext über junge Leute / das Leben / die Welt. Hier ein paar Hilfen...« (ibd., 50) oder »Notieren Sie Mustaphas Beschreibung in Stichworten« (ibd., 96). Im Lehrhandbuch finden wir die Anweisung, den Text und die Stichwörter vortragen zu lassen und zu besprechen. Danach dann **fakultativ** eine mögliche Interpretation des Textes anhand von Leitfragen (vgl. NEUNER et al. (1981, 118f.)).

Auch im Hinblick auf literarische Texte unterscheidet sich **Deutsch aktiv** also deutlich von seinen Vorgängern; die Texte sind integraler Bestandteil des Kurses, ihre literarische Herkunft erscheint nebensächlich, sie sind Texte neben anderen Texten, eine Abgrenzung von literarischen Texten und pragmatischen findet nicht statt; an der Vermitt-

lung deutscher Kulturdenkmäler besteht wenig Interesse.

2.5. Besonderheiten in nach »Deutsch aktiv« erschienenen Lehrwerken

In **Sprachkurs Deutsch** (HÄUSERMANN / WOODS / ZENKNER (1978) arbeitet man im zweiten Band, also ab Lektion 15, mit eingerahmten Sentenzen bekannter Leute aus aller Welt. In einem phonetischen Zwischenspiel findet man ein großes Foto von Günter Grass und dazu einen Text von ihm, dem die folgende Handlungsanweisung beigegeben ist:

»Dieser Text ist schwer. Sie können nicht jedes Wort verstehen. Bitte lesen Sie ihn laut und möglichst korrekt.« (ibd., II, 131).

In einem weiteren phonetischen Zwischenspiel, mit der gleichen Handlungsanweisung, ein Text von Tucholsky (vgl. ibd., 144) in einem prosodischen Zwischenspiel einer von Franz Kafka (vgl. ibd., 234). Texte von H. C. Artmann (vgl. ibd., 185f.) und Bert Brecht (vgl. ibd. 240ff.) erscheinen unter der Rubrik »Lesetexte fakultativ«, wobei beim Artmann-Text sechs Fragen zum engeren Textverständnis gestellt werden, an die sich die folgende orthographisch orientierte Übung anschließt:

»H. C. Artmann schreibt – wie manche moderne Autoren – alle Wörter mit kleinen Anfangsbuchstaben. Bitte finden Sie nun in unserem Text die Wörter, die man normalerweise groß schreibt.« (ibd., 1986)

Die Gattungsbezeichnung »Komödie« sieht man in Lehrwerken relativ selten. In **Sprachkurs Deutsch** tauchen an verschiedenen Stellen Dialogpassagen um Adam und Eva auf, die »Komödie« genannt werden. Diese Texte sind sozusagen nur etwas für »reife Leser«, die sich an dem Inhalt nicht stoßen, so daß sie nur als fakultatives Zusatzangebot im Buch stehen.

Selbstgestrickte Originalität an Stelle der Verwendung originaler Texte ist bei **Themen 1** (AUFDERSTRASSE et al., 1983) noch weit aus stärker verbreitet. An Dokumentation von deutscher Literatur bietet **Themen** relativ wenig, z. B. zwei Textcollagen, eine zum Thema Natur (mit Goethe-Gedicht, dem Weihnachtslied »Oh Tannenbaum«, Auszügen aus Hänsel und Gretel und aus Rotkäppchen, vier Zeilen von Eugen Roth, drei von Hugo von Hofmannsthal sowie mit einer Ermahnungstafel des Forstamts) und eine aus Gedichten von Rilke, Storm, Heine, Brecht und Hesse (vgl. AUFDERSTRASSE et al., 1984, 80 und 122). Dafür bietet **Themen 2** einen fünfteiligen Lesetext, die Fortsetzungsgeschichte »Die Gefährlichkeit der Rasensprenger« von Günther Anders*), eine Geschichte zum Thema Wettrüsten. Damit gelingt es **Themen** als einzigem der hier besprochenen Lehrwerke, vom Prinzip der Texthäppchen wegzukommen, dadurch wenigstens einmal einen Lesestrang in das Lehrwerk zu integrieren und somit die Tätigkeit »lesen« unterschieden von der Tätigkeit »lesend Sprachlernmaterial aufnehmen« einzuführen.

Im ersten Band von **Lernziel Deutsch** kann die Textsorte »Märchen« – Sohn eines Grafen lernt bellen und kann diese »Fremdsprachenkenntnisse« später nutzbringend anwenden (vgl. HIEBER, (1983, 163) – in Unterricht zum Anlaß für eine metakommunikative Aufnahme (vgl. RÖSLER 1986) des Themas Fremdsprachenkenntnisse werden. Im zweiten Band (HIEBER 1985) legt die Textauswahl Schildbürger, Eulenspiegel, Kalendergeschichte von Hebel den Lernenden eine sehr begrenzte Auswahl deutschsprachigen Kulturguts nahe.

*) Hier irrt der Autor. Nur das Motto ist von G. Anders, die Geschichte stammt von H. Müller. Anmerkung der Redaktion.

3. Vorkommensweisen und Funktionen literarischer Texte im Grundstufenmaterial

Ernst Jandl:

der tod
des todes
dem tod
den Tod

der tod des todes
dem tod den tod

Der Wortschatz ist zu gering. Es gibt nur wenige bekannte Strukturen. Bildhaftes kann noch nicht verstanden werden. Das sind einige der Argumente, die gegen die frühzeitige Beschäftigung mit Literatur im Fremdsprachenunterricht ins Feld geführt werden können. Selbst ein auf den ersten Blick so einfacher Text wie der von Ernst Jandl ist von der Grammatik der letzten beiden Zeilen her betrachtet unmöglich für eine Anfangssituation. Aber weckt er nicht Neugier? Wahrscheinlich kann man dieses Gedicht von der Grammatikprogression her noch nicht bei der Einführung der Substantivdeklinations einbauen. Aber unterstützt es nicht ein generelles Interesse an Grammatik, wenn man jetzt schon über dieses Gedicht spricht, wenn auch nur in der Muttersprache? Wird da nicht eine Perspektive an Grammatik herangetragen, die sich fundamental von der des notwendigen Übels unterscheidet?

Nun kann man natürlich sagen, konkrete Poesie, das sei ein Sonderfall. Es ist sicher richtig, daß sich einige Texte der konkreten Poesie als Lehrwerktexte besonders anbieten, man denke nur an die vielen Spielereien mit Modalverben.

(Zur Rolle derartiger Texte im DaF-Unterricht vgl. ausführlich KRECHEL (1983)). Literatur als schöner Illustrator für das Grammatikpensum, das griffe jedoch entschieden zu kurz.

Die möglichen Verwendungsweisen von literarischen Texten, wie wir sie bisher angetroffen haben, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Literarische Texte können als »normale« Lehrwerktexte vor-

kommen, ohne Hinweis auf Autor, Entstehungszeit usw.

vs.

sie können als Sprach- und Kulturdenkmäler im Text stehen, mit Nennung des Autors, ggf. mit Erläuterungen zum Hintergrund im Lehrbuch oder Lehrerhandbuch.

- Sie können allein stehen, d. h. ohne irgendwelchen ersichtlichen Zusammenhang zu anderen Elementen der betreffenden Lektionen

vs.

sie können integriert sein als

- a) Präsentationsmaterial für bestimmte grammatische Phänomene, Intentionen oder das Thema der Lektion
- b) Übungsanlässe (z. B. zum Nacherzählen, lauten Lesen).

- Ihre Abarbeitung im Unterricht ist nicht erkennbar unterschieden angelegt von der pragmatischer Texte

vs.

mit ihnen werden besondere Arbeitstechniken verbunden, z. B. grobes Textverständnis, Lektüre längerer Texte, Auswendiglernen o. ä.

- Ihre intendierte Wirkung ist nicht wesentlich unterschieden von der pragmatischer Texte

vs.

durch sie wird Fremderfahrung transportiert, sei es

- a) durch die ungewohnte Textform
- b) durch die in den literarischen Texten vorhandenen fremden Perspektiven und Themen.

- Sie können bloße Vehikel für deutsche Landeskunde bzw. als Kulturdenkmäler selbst zu Elementen von Landeskunde werden

vs.

sie können durch ihre Eigenschaft als literarische Texte selbst zum Thema werden, z. B. dadurch, daß das Verhältnis von literarischen und prag-

matischen Texten und die Art des Lesens und Rezipierens von literarischen Texten besprochen werden oder daß der Umgang mit Literatur im eigenen und fremden Land zum Gesprächsgegenstand wird.

Die Verknüpfungsmöglichkeiten, die diese fünf Dichtotomien beinhalten, weisen auf die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten literarischer Texte im Lehrmaterial hin.

Ihre eigentliche Brisanz erhält die Diskussion um die Verwendung literarischer Texte im Grundstufenbereich aber wohl allein durch den Aspekt der **Verunsicherung**, den sie in einen Bereich bringen, in dem die Lernenden von ihrer subjektiven Wahrnehmung her schon im konventionellen FU mit ausreichend Verunsicherndem eingedeckt sind. Literarische Texte transportieren sprachlich-formale und inhaltlich-kulturelle Verunsicherungen zu einem Zeitpunkt, an dem bei den Lernenden keine zielsprachliche Normenkontrolle existiert, und sie transportieren jedenfalls dann, wenn sie mehr sind als mehr oder weniger unverbindliche Schmuckstücke, auch Verunsicherungen der gewohnten Arbeitsformen, sei es durch ungewohnte Lesestrategien, sei es durch Exkurse in die Muttersprache bei wichtigen Themen, sei es durch das eigene Wertesystem angreifende Einstellungen, mit denen es sich aktiv auseinandersetzen gilt.

Wie wirkungsvoll literarische Texte sind, hängt vom Umgang mit ihnen und auch von ihrer Einbettung in den Lehrmaterialkontext ab. Goethes »Wandrer Nachtlied« eingebettet in eine Collage von meist literarischen Texten zum Thema Natur wie in AUFDERSTRASSE et al. (1984, 80) halte ich z. B. für weniger provozierend als eine Konfrontation dieses Gedichts mit sich selbst in veränderter Umgebung wie in Abb. 4 wiedergegeben, vor allem wenn man sich noch vorstellt, daß die linke Version in einem schönen Caspar David Friedrich-Hintergrund ruht.

Johann Wolfgang von Goethe

Wandrer's Nachtlied (1780)

Über allen Gipfeln
Ist Ruh,
In allen Wipfeln
Spürest du
Kaum einen Hauch;
Die Vögelein schweigen im Walde.
Warte nur, balde
Ruhest du auch.

Ein Gleiches
Über allen Gipfeln
Ist Ruh,
In allen Wipfeln
Spürest du
Kaum einen Hauch;
Die Vögelein schweigen im Walde.
Warte nur, balde
Ruhest du auch.

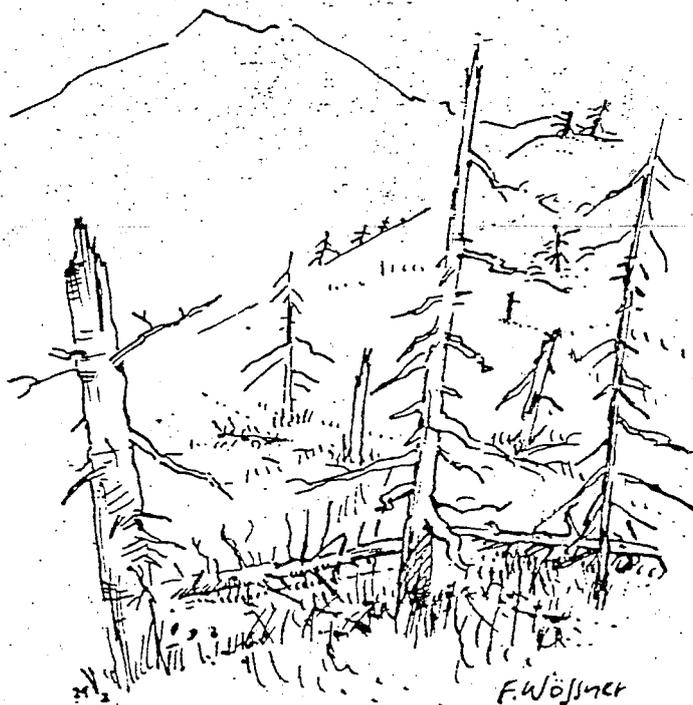


Abb. 4: ein Gedicht in zwei Kontexten

Literarische Texte in den Anfangslektionen müssen, gerade weil sie sich den ordentlichen Wortschatz-, Grammatik- und Intentionenprogressionen widersetzen, mit konventionellen Arbeitsformen kollidieren. Blättert man Zusammenstellungen wie WIEMER (1974) oder ULRICH (1977) durch, so stellt man fest, daß sich die meisten Texte nicht bruchlos in die Lehrwerksprogression einordnen und deshalb zumeist erst spät verwendet werden könnten. Will man mit Lite-

ratur in die Anfangslektionen, müssen veränderte Umgangsformen mit Texten herangezogen werden. Globales Textverständnis **und** langsames Lesen im HUNFELDSchen (1985) Sinn oder auch muttersprachliche Diskussionen zu Inhalt und Form des Textes gehören dazu. In MEBUS et al. (demn.) haben wir deshalb von Lektion 1 an Übungen zum globalen Textverständnis eingebaut, um von Anfang an die Erfahrung, daß man einen Text nicht ignorieren muß, bloß weil in

ihm unbekannte Vokabeln und Strukturen vorkommen, zu vermitteln. In Lektion 2 stolpern die Lernenden über das erste »Gedicht«, das »sonett« von Gerhard Rühm; über einen Text also, der aufgrund seiner »offensichtlichen« Sinnlosigkeit Diskussionen auslösen kann über derartige Textformen. Diese Diskussionen können nur in der Muttersprache geführt werden, ebenso wie die in Lektion 5, in der das Thema »Fremdsprache – Brücke oder Barriere« anklingt (vgl. Abb.

5). Dieses Thema wird später auch zielsprachlich diskutierbar sein, wichtig erscheint mir, daß hier der sinnliche Eindruck der Texte eine die Lernenden betreffende Thematik ansprechen kann, die in einer pragmatischen Paraphrase auf dieser Stufe noch nicht möglich wäre. Hier hat sich

sentationsfunktionen, die andere Texte im Lehrwerk auch haben, annehmen, aber nicht nur diese. Aufgrund ihrer Sperrigkeit müssen sie andere, offenere Formen der Textarbeit fordern, die dann wiederum auch für andere Texte verwendbar sein müssen. Und, vielleicht eine Utopie, Lehrwerk-

Häussermann, U. / Woods, U. / Zenkner, H. (1978): Sprachkurs Deutsch. Frankfurt. Band I und 2.

Herrmann, K. (Hg.) (1984): Literarische Texte in der Unterrichtspraxis, III. Übungsformen. München: Goethe-Institut.

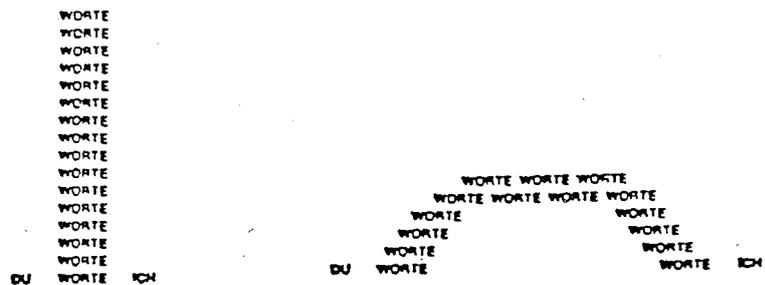


Abb. 5: Texte zu »Brücke oder Barriere« aus MEBUS et al. (demn., L. 5)

das Verhältnis umgekehrt: die angeblich so schwierige Literatur drückt etwas aus, was mit einem angeblich einfacheren pragmatischen Text noch nicht adäquat möglich wäre.

Man soll sich aber keinen Illusionen hingeben: derartige Fälle werden eher die Ausnahme bleiben. Um so wichtiger, daß eingesehen wird, daß mit literarischen Texten nicht nur notgedrungen andere Arbeitsformen als bei der schrittweisen Vermittlung des Sprachsystems notwendig werden, sondern daß andere inhaltliche Sichtweisen dringend notwendig sind, wenn man die fremde Sprache nicht lediglich als Repertoire fremder Wörter und Strukturen, sondern als Trägerin einer fremden Weltansicht und Kultur sieht, die nicht nur als Verständigungsinstrument erworben, sondern auch als Bildungstatsache mit Rückwirkungen auf die Sicht der eigenen Kultur begriffen wird. Literarische Texte in Lehrwerken dürfen nicht nur als Exoten neben den »richtigen« Lehrwerktexten stehen, sie dürfen aber auch nicht bis zur Unkenntlichkeit auf diese hinuntertransportiert werden. Sie dürfen alle die Übungs- und Prätexte müssen um so vieles bes-

ser werden, daß die Alternative »um ein Progressionspensum herum konstruierter Text vs. literarischer Text« verbleicht zugunsten von Texten, die der sprachlichen Progression entsprechen und literarisch angemessen sind.

4. Verzeichnis der angeführten Literatur

Aufderstraße, H. et al. (1983): Themen 1. München.
 Aufderstraße, H. et al. (1984): Themen 2. München.
 Braun, K. / Schmöe, F. (1974): Deutsch als Fremdsprache IB. Ergänzungskurs. Stuttgart.
 Braun, K. / Nieder, L. / Schmöe, F. (1967): Deutsch als Fremdsprache I. Stuttgart.
 dies (1969): Deutsch als Fremdsprache II. Stuttgart.
 dies (1971): Deutsch als Fremdsprache I. Lehrerhandbuch. Stuttgart.
 dies (1978): Deutsch als Fremdsprache IA. Neubearbeitung. Stuttgart.
 Frank, K. (Hg.) (1985): Märchen, Literarische Texte im Unterricht. München: Goethe-Institut.

Hieber, W. (1983): Lernziel Deutsch. Grundstufe 1. München.
 Hieber, W. (1985): Lernziel Deutsch. Grundstufe 2. München.
 Hunfeld, H. (1985): Lob des langsamen Lesens. In: Haas, R. / Klein-Braley, C. (Hg.): Literatur im Kontext. St. Augustin 1985, S. 341-352.
 Kaminski, D. (Hg.) (1984): Literarische Texte in der Unterrichtspraxis, II. Beispielsammlung. München: Goethe-Institut.
 Krechel, R. (1983): Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Heidelberg.
 Mannheim (1978) = Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg: Groos.
 Mebus, G. et al. (demn.): Sprachbrücke. Stuttgart.
 Müller, H. (1984): Über allen Gipfeln bzw. Wipfeln ... In: Goethe-Institut (Hg.): Literarische Texte in der Unterrichtspraxis I. Seminarbericht. München: Goethe-Institut, S. 5-10.
 Neuner, G. et al. (1979): Deutsch aktiv I. Lehrbuch. Berlin usw.

- dies (1979 a): Deutsch aktiv I. Lehrerhandbuch. Berlin usw.
- dies (1979 b): Deutsch aktiv I. Arbeitsbuch. Berlin usw.
- dies (1980): Deutsch aktiv II. Lehrbuch. Berlin usw.
- dies (1980 a): Deutsch aktiv II. Arbeitsbuch. Berlin usw.
- dies (1981): Deutsch aktiv II. Lehrerhandbuch. Berlin usw.
- Rinke, E. R. (1976): Literarische Texte im Unterricht. Lehrmaterialien zu Deutsch als Fremdsprache II. Stuttgart.
- Rösler, D. (1986): Leistung und Grenzen metakommunikativer Elemente in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Wierlacher, A. et al. (Hg.): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Band 11, 1985. München 1986, S. 36-59.
- Schulz, D. / Griesbach, H. (1967): Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Grundstufe in einem Band. München.
- dies (1976): Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Grundstufe. Ausgabe in zwei Bänden. München.
- Schäpers, R. (1974): Deutsch 2000. Band 3. Lehrerheft. München.
- Schäpers, R./Luscher, R./Glück, M. (1974): Deutsch 2000, Band 3. München.
- Schäpers, R. et al. (1972): Deutsch 2000. Band 1. München.
- dies (1972a): Deutsch 2000. Band 1. Lehrerhandbuch. München.
- Ulrich, W. (1977): Linguistik für den Deutschunterricht. Braunschweig.
- Weinrich, H. (1984): Die vernachlässigte »Fertigkeit« – Literarische Lektüre im Fremdsprachenunterricht. In: Goethe-Institut (Hg.): Literarische Texte in der Unterrichtspraxis. I. Seminarbericht. München: Goethe-Institut, S. 11-13.
- Wiemer, R. O. (1974): bundesdeutsch - lyrik zur sache grammatik. Wuppertal.