

**Eszter Varga-Mónok**

## **Kompetenzförderung mit literarischen Texten im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht\***

In den vergangenen Jahrzehnten sind literarische Texte und ihre Rolle beim erfolgreichen Fremdsprachenunterricht immer häufiger in den Mittelpunkt der fachdidaktischen Diskussion geraten. Literarische Texte wurden einst aus dem Sprachunterricht verbannt, dann wiederentdeckt und gelten heute mehr denn je als interessantes und effektives Mittel der Kompetenzförderung. Die vorliegende Studie geht der Frage nach, wie Texte der klassischen deutschen Literatur – illustriert an zwei Balladen von Johann Wolfgang von Goethe – einen Beitrag zum erfolgreichen DaF-Unterricht im 21. Jahrhundert leisten können. Zu diesem Zweck wird ein im schulischen Rahmen durchgeführtes Forschungsprojekt ausführlich beschrieben. Dabei werden die konkreten – und in den meisten Fällen selbst entwickelten – Aufgaben zu den Texten vorgestellt und mit didaktischen Kommentaren mit Blick auf die effektive Kompetenzförderung ergänzt. Das Ziel der durchgeführten Forschung besteht v.a. darin, praktizierende und angehende Lehrkräfte nach wie vor zum Einsatz klassischer literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht anzuregen.

Schlüsselwörter:

Literaturdidaktik, Fremdsprachenunterricht, DaF-Unterricht

### **1. Einleitung**

Das Erlernen einer Fremdsprache ist eng mit der Beschäftigung mit unterschiedlichen Textsorten verbunden. Gelesene und gehörte Texte helfen den Lernenden, die Sprache kennenzulernen, sie zu verstehen und am Ende des Prozesses den Lernenden zur selbstständigen Textproduktion und dadurch zur Kommunikation anzuregen und zu befähigen. Außerdem vermitteln Texte Wortschatz, Grammatik, Kultur und Weltsicht, die von der zu erlernenden Fremdsprache nicht getrennt werden können. Eine besondere und im Fremdsprachenunterricht oft vernachlässigte Textsorte stellen die literarischen Texte dar, obwohl sie – wie im Folgenden gezeigt werden soll – ein bemerkenswertes Potential in sich tragen.

Bis zu den 1970er Jahren war der Fremdsprachenunterricht in schulischer bzw. institutioneller Form von der sog. Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM) gekennzeichnet. Dabei wurde die Fremdsprache synthetisch-deduktiv, durch die Verknüpfung von Regeln erlernt. Pädagogisch betrachtet sollte diese Methode die Persönlichkeit der Lernenden formen, indem sie sich mit den Bildungsgütern der zielsprachigen Kultur auseinandersetzten und diese mit der eigenen Kultur verglichen. Grammatische Regeln und die dazugehörigen Ausnahmen

---

\* Betreut wurde die Arbeit von Ilona Feld-Knapp. Erreichbarkeit der Autorin: esztermonok@gmail.com

wurden auswendig gelernt, deren Grundlage die geschriebene Sprache bildet. „Sprache wird als ein ‚Gebäude‘ gesehen, das aus ‚Sprachbausteinen‘ systematisch gefügt und nach logischen Regeln aufgebaut ist“ (Neuner 1993: 30). Die Sprache wurde in den meisten Fällen anhand von literarischen Texten gelernt, da diese von den kulturellen Werten des zielsprachigen Landes zeugen und dadurch die Auseinandersetzung mit der fremden Kultur weitgehend ermöglichen. Geübt wurde die Sprache nach dem Erlernen von grammatischen Regeln durch die Übersetzung dieser Texte aus der Fremdsprache in die Muttersprache der Lernenden (Neuner 1993: 30).

In den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg hat die immer enger werdende – militärische, kulturelle und wirtschaftliche – Zusammenarbeit der (west-)europäischen Staaten, die wachsende Mobilität der Menschen und die Entwicklung der Kommunikationsmedien u.a. eine veränderte Auffassung, die Neuformulierung der Ziele und die Etablierung der kommunikativen Didaktik des Fremdsprachenunterrichts mitgebracht. Man hat erkannt, dass die bei den „toten“ Sprachen benutzten Methoden für das Erlernen von modernen, „lebenden“ Fremdsprachen nicht effektiv genug sind, da diese erlernt werden, um mit anderen Menschen kommunizieren und sich im zielsprachigen Land zurechtfinden zu können. Diese veränderte Auffassung geht auf die linguistische Pragmatik zurück, „die eine Perspektive auf die Sprache als soziales Handeln eröffnete. Der Komplex von zu erwerbenden Teilkompetenzen wurde im Konzept der kommunikativen Kompetenz zusammengefasst“ (Feld-Knapp: 2009: 61).

Als oberste Ziel von Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenunterricht gilt seitdem die Förderung der kommunikativen Kompetenz und dadurch der sprachlichen Handlungsfähigkeit. Im schulischen Bereich bedeutete diese Erkenntnis in erster Linie:

Eine Erweiterung der Zielsetzung: Grammatikkenntnisse der fremden Sprache oder Kenntnisse im landeskundlichen/kulturellen Bereich sind nicht das eigentliche Ziel des Fremdsprachenlernens! Es ist vielmehr wichtig, dass der Schüler lernt, seine Fremdsprachenkenntnisse im Alltag anzuwenden (im Umgang mit Leuten, die die fremde Sprache als Verständigungsmittel benutzen; im Umgang mit fremdsprachlichen Medien, usw.). Hauptziel eines pragmatisch orientierten Fremdsprachenunterrichts ist also nicht die Vermittlung von sprachlichen bzw. landeskundlichen Kenntnissen (darauf hatte sich die GÜM konzentriert!), sondern die Entwicklung von fremdsprachlichem Können, d.h. von fremdsprachlichen Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben in der Fremdsprache). (Neuner 1993: 84f.)

Was die Arbeit mit Texten im Fremdsprachenunterricht betrifft, hat sich dank der pragmatischen Auffassung vom Fremdsprachenlernen auch vieles verändert: Die in der GÜM im Mittelpunkt stehenden literarischen Texte wurden weitgehend aus dem Unterricht verbannt. Bevorzugt wurden in der ersten Phase der kommunikativen Wende v.a.

Alltagsdialoge, weil sie von den Lernenden leicht nachgesprochen werden konnten, wodurch die fremdsprachliche Kommunikation imitiert wurde (Feld-Knapp 2009: 62). Als oberstes Ziel der Arbeit mit diesen Alltagstexten galt: „1. Die Fremdsprache so verstehen lernen, wie sie tatsächlich im Zielsprachenland verwendet wird. 2. Information aus authentischen Texten entnehmen lernen (und ggf. Handlungen danach richtig ausführen)“ (Neuner 1993: 102). Diese Texte waren aber in den meisten Fällen konstruiert, ihr Schwierigkeitsgrad entsprach dem jeweiligen Niveau der Lernenden und wurde Schritt für Schritt im Verlauf des Fremdsprachenlernens erhöht (Neuner 1993: 102).

Mit den neuen Zielsetzungen und Textsorten hat der kommunikative Ansatz den schulischen Fremdsprachenunterricht eindeutig positiv beeinflusst:

Der Unterricht wurde durch ein offenes flexibles Konzept im Rahmen einer schüler- und handlungsorientierten Kommunikation durchgeführt und die Praxis des traditionellen lehrbuch- und lehrerkonzentrierten Unterrichts aufgegeben. Authentizität von Unterrichtsmaterialien, Gruppenarbeit, Projekte, Rollenspiele, kreatives Schreiben wurden bevorzugt, die Wichtigkeit der Situiertheit der sprachlichen Handlungen betont. (Feld-Knapp 2009: 60)

Seit den 1980er und 1990er Jahren bestimmt eine neue, sich an den neuen Herausforderungen der Welt orientierende Auffassung das Fremdsprachenlehren und -lernen. Der Begriff des interkulturellen Lernens bedeutet, dass Lernende „auf interkulturelles Handeln in einer (veränderten) mehrsprachigen Welt“ (Feld-Knapp 2009: 64) vorbereitet und bei der Entwicklung von Empathie, kritischer Toleranz und der Fähigkeit zur Konfliktbewältigung gefördert werden. Als oberstes Lehr- und Lernziel des neuen Fremdsprachenunterrichts gilt die Aneignung und Förderung der interkulturellen Kompetenz:

[...] die Kompetenz, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren. Das bedeutet, eine andere Weltanschauung zu verstehen, sich an ein neues kulturelles Umfeld und an sich wandelnde interkulturelle Kommunikations- und Lernstile anzupassen; umfassendes Wissen und Verständnis für (Eigen- und Fremd-)Kultur, Respekt für andere Kulturen, kulturübergreifende Empathie, Verstehen des Werts kultureller Vielfalt, Verstehen von Rolle und Wirkung der Kultur und der Wirkung entsprechender situativer, sozialer und historischer Kontexte. (Feld-Knapp 2009: 64f.)

In dem interkulturellen Fremdsprachenunterricht können unterschiedliche Textsorten als Ausgangspunkt für die Arbeit (für die Kommunikation) dienen: Einerseits spielen hier zielsprachige Gebrauchstexte eine bedeutende Rolle, da sie die Lernenden auf einen Aufenthalt im zielsprachigen Land vorbereiten können, indem sie authentische Informationen enthalten und zum Vergleich anregen. Hierzu zählen z.B. Werbungen im Fernsehen, Radio, Zeitungen oder im Internet.

Andererseits können Sachtexte mit dem Schwerpunkt ‚Landeskunde‘ im interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht verwendet werden, da hier der Lernende aufgrund der eigenen Lebenserfahrungen an den Inhalt des Textes anknüpfen kann, zugleich aber zur eingehenden Beschäftigung mit dem Text angeregt wird, weil er nicht alles versteht. Bei solchen Texten merkt der Lernende beim Lesen, „dass er mehr Information über die fremde Welt erhalten muss, wenn er nicht nur den Situationskontext, sondern auch die Fakten, das ‚Wissenswerte‘ am Text erfassen will“ (Neuner 1993: 120).

In den 1980er Jahren wurden als dritte Textsorte des interkulturell orientierten Fremdsprachenunterrichts die fiktionalen (literarischen) Texte rehabilitiert. Man hat erkannt, dass sie für das Sprachenlernen ein großes Potenzial in sich tragen, wenn sie sinngemäß in den Unterricht integriert werden, und nicht nur – wie früher bei der GÜM – übersetzt und als Grundlage für Grammatikregeln gelten. Sie regen den Lernenden an, „die Elemente, Einheiten und Strukturen seiner eigenen Welt bei der Deutung der fremden Welt im Text zu aktivieren.“ (Neuner 1993: 120) Diese Texte schaffen

eine Zwischenwelt zwischen seiner eigenen und der (fremdkulturell geprägten) Welt des Textes. Fremdsprachliche literarische Texte können im Unterricht Begeisterung, Engagement und Identifikation (mit Personen, Situationen, Ideen) schaffen. Sie gehen damit über die didaktischen Qualitäten von Sachtexten weit hinaus. (Neuner 1993: 120)

Die vorliegende Arbeit thematisiert das oben genannte Potenzial von literarischen Texten, indem theoretische Aspekte des Themas beschrieben und anhand der Ergebnisse und Erfahrungen eines im schulischen Rahmen durchgeführten Projektes praxisbezogene Inhalte und Methoden vorgestellt werden.

In der ersten Hälfte meiner Arbeit befasste ich mich mit den theoretischen Grundlagen der fremdsprachlichen Literaturdidaktik. Zunächst werden die Aspekte der Kompetenzorientierung mithilfe von literarischen Texten aus der Perspektive der Lernenden und Lehrenden beschrieben. Anschließend werden unterschiedliche *Aspekte des Lesens im Fremdsprachenunterricht* erläutert, mit Berücksichtigung der rezeptionsästhetischen Auffassung von Texten, da dieser eine besonders große Rolle im fremdsprachlichen Literaturunterricht zugeschrieben wird. Darauf folgend wird auf die Frage der Lehrwerkanalyse eingegangen, indem literarische Texte in den in Ungarn benutzten DaF-Lehrbüchern untersucht werden.

In der zweiten Hälfte der vorliegenden Arbeit wird mein *Forschungsprojekt* beschrieben. Bei diesem Projekt handelt es sich um eine thematische Unterrichtseinheit im Fach DaF von insgesamt 5 Stunden in einem Budapester Gymnasium. In den Unterricht wurden im Projekt

zwei Balladen von Johann Wolfgang von Goethe – der *Erlkönig* und *Der Zauberlehrling* – integriert. Als erstes wird der *Kontext der Forschung* detailliert beschrieben, damit ein Einblick in die Umstände ermöglicht wird. Danach werden die unterschiedlichen Schritte der Arbeit thematisiert: Zuerst mussten *die Erfahrungen und die Interessen der Lernenden* erfasst werden, damit eine erfolgreiche Zusammenarbeit gelingen kann. Dann wird *die Erprobung der Unterrichtseinheit* beschrieben, indem konkrete Inhalte und Methoden vorgestellt und reflektiert werden. Anschließend werden *die Ergebnisse einer Umfrage* vorgestellt, die nach dem Abschluss der thematischen Einheit unter den Lernenden mit einem Fragebogen durchgeführt wurde.

Am Ende meiner Arbeit gebe ich einen *Ausblick* in die weiteren Möglichkeiten, die Lehrende bzw. Lehramtsstudierende zur weiteren Beschäftigung mit diesem Thema anregen könnten.

## **2. Kompetenzen von Lernenden und Lehrenden im DaF-Unterricht**

Literarische Texte stellen eine Grundlage für vielfältige Möglichkeiten der Kompetenzförderung sowohl für Lernende als auch für Lehrende dar. Im Folgenden werden fünf Aspekte aus der Sicht von Lernenden und Lehrenden gezeigt, bei denen die fremdsprachliche Literatur ein großes Potenzial im Gegensatz zu anderen im Fremdsprachenunterricht behandelten Textsorten besitzt und zur effektiven Arbeit einen erheblichen Beitrag leisten kann.

### **2.1 Lernendenkompetenzen**

#### **2.1.1 Mit den anderen umgehen lernen**

Das Einbeziehen von literarischen Texten in den kommunikativen Fremdsprachenunterricht hat eine erzieherische Perspektive, indem Literatur zur Entfaltung und Entwicklung der Persönlichkeit beiträgt, weil sie u.a. einen Einblick in kulturelle Traditionen und Kritikfähigkeit gewährt (Ehlers 2016: 25).

Literarische Texte mit einem eindeutigen erzieherischen Zweck sind den Lernenden schon seit der Kindheit bekannt: Fabel und Märchen wurden ihnen erzählt, die immer eine Lehre enthielten, die zur Persönlichkeitsentwicklung von Kindern beitragen sollte. Im Fremdsprachenunterricht können diese Gattungen wieder herangezogen und so bearbeitet werden, dass sich die jugendlichen Lernenden angesprochen fühlen, sie können die Lehre erneut und in diesem Fall sogar selbst erschließen. Eventuell kann festgestellt werden, dass sich die Lehre mit dem Alter verändert, es können neue Bedeutungen gefunden werden. Ein Gespräch darüber im Unterricht wird die schon vergessene Lehre wieder bewusst machen.

Der tiefere moralische Sinn kann angesprochen werden, woraus interessante Diskussionen resultieren können.

Außerdem lassen sich mithilfe von literarischen Texten problematische Fragen leichter ansprechen. So kann z.B. das Thema *Mobbing* indirekt in den Unterricht eingebaut werden. Natürlich sollen solche Themen in der Schule sehr vorsichtig behandelt werden, aber sie können dazu beitragen, dass Probleme erkannt und gelöst werden. Da literarische Texte eine gewisse Identifikation zulassen, können Lernende mithilfe von literarischen Texten eine Situation aus der Ich-Perspektive kennenlernen, wodurch sich ihre Handlung verändern kann – was z.B. ein Zeitungsartikel in Bezug auf das Thema nicht ermöglicht.

Ein anderer Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung und der Sozialisation ist das Kennenlernen bzw. Erlernen der Debattenkultur. Literarische Texte regen zur Besprechung an, die Lernenden werden aber schnell merken, dass es bei der Interpretation von literarischen Texten keine „richtige Lösung“ gibt. Sie lernen die eigene Meinung zu verteidigen, die des anderen aber zu akzeptieren. Außer den dazu nötigen sprachlichen Mitteln halte ich auch die richtige Einstellung zur Diskussion für unerlässlich.

### **2.1.2 Fremdverstehen**

Beim Erlernen einer Fremdsprache begegnen die Lernenden der Fremdheit, indem sie die fremde Sprache lernen, die Teil und Ausdruck einer fremden Kultur ist, um mit Personen kommunizieren zu können, die Angehörige dieser fremden Kultur und Sprachgemeinschaft sind. So entsteht eine dreifache Barriere im Lernprozess, die überwältigt werden soll (Bredella/Christ 1995: 11). Die Fähigkeit, diese Barriere zu überwinden, ist die Kompetenz des Fremdverstehens.

Fremdverstehen beruht auf der Fähigkeit zum Blickpunktwechsel, um vom Standort des Anderen aus zu rekonstruieren, wie er die Welt sieht, und rückwirkend das Eigene zu relativieren. Diese Dialektik von Fremd- und Selbstverstehen wird im Kontext interkulturellen Lesens/Lernens auf eine Lesesituation bezogen, die den Leserblickpunkt als kulturgebunden markiert und sich mit Formen kultureller Fremdhheitsdarstellung in literarischen Texten befasst. Lesen und der Dialog über Anderes/Fremdes findet in heterogenen Lerngruppen statt mit einer Orientierung auf eine Kommunikation im lebensweltlichen Zusammenhang von Mehrsprachigkeit/-kulturalität und den Erfordernissen eines vorurteilsfreien, toleranten Miteinander-Umgehens. (Ehlers 2016: 71)

Bei der Förderung der Fähigkeit zum Fremdverstehen spielen literarische Texte eine große Rolle, weil sie „die Unterschiede von eigener und fremder Wirklichkeit und von subjektiven Einstellungen“ bewusst machen und „gerade dadurch motivieren, dass sie ästhetisch und affektiv ansprechen“ (Feld-Knapp 2009: 66f.).

Das Fremdverstehen gehört zu den Kompetenzen, die – im Gegensatz zu vielen anderen Schulfächern des ungarischen Schulsystems – im Fremdsprachenunterricht besonders effektiv gefördert werden können, die aber nicht nur eng mit der Fremdsprache verbunden sind. Dem Fremden begegnet man oft mit Ablehnung und Skepsis. Literarische Texte tragen dazu bei, diese Einstellungen, Vorurteile, Stereotype ändern bzw. abbauen zu können, indem sie das Fremde aus einer anderen Perspektive zeigen. Das Lesen in der Fremdsprache trägt dazu bei, dass man die Möglichkeit hat, selbst entscheiden zu können, was man über das Fremde denkt. Literarische Texte tragen zum Fremdverstehen in dem Sinne bei, dass sie helfen, Vorurteile und Stereotype abzubauen und mit Toleranz und Akzeptanz dem Fremden gegenüberzutreten. Diese sind unerlässliche Kompetenzen in der globalisierten Welt.

### **2.1.3 Gefühle zeigen lernen**

Literarische Texte ermöglichen das Einbeziehen von Emotionen in den Unterricht, indem sie selbst Gefühle thematisieren und diese während des Lesens auslösen. Außerdem können die mit der Arbeit mit literarischen Texten verbundenen Aufgaben auch darauf anspielen, die Emotionen der Lernenden ins Spiel zu bringen. Bezüglich der Arbeit mit literarischen Texten lassen sich zwei Arten von Emotionen unterscheiden, obwohl sie in vielen Fällen nicht voneinander getrennt werden können: die Emotionen der Figuren im literarischen Text und die Emotionen des Lesers (der Lernenden).

Die Beobachtung, dass Fiktionen beim Rezipienten Emotionen wie Mitleid, Furcht oder Angst auslösen, hat innerhalb von Fiktionstheorien zu verschiedenen Erklärungsansätzen geführt. Eine prominente, wenn auch umstrittene These besagt, dass Rezipienten beim Lesen eines Romans oder Anschauen eines Spielfilms in eine Art So-tun-als-ob-Spiel (make-believe [...]) eingebunden sind. Sie tun so, als ob sie das Dargestellte für wirklich und wahr halten würden. Für die Zeit der Lektüre nehmen Leser diese Haltung ein und können so an innerfiktiven Vorgängen auch emotional partizipieren, empathisch nachvollziehen, was in Figuren vor sich geht, oder sich mit ihnen identifizieren. Die fiktionale Lektüre ist gekennzeichnet durch eine Doppelstruktur von emotionaler, identifikatorischer Teilhabe und Distanz mit Formen der Selbstbeobachtung, der Infragestellung aufgrund anderer Werthaltungen und der Reflexion. Da auch Erfahrungen, Emotionen und Empathie einen Zugang zum Verstehen öffnen, sind sie unter dem Aspekt von Kompetenz zu betrachten. (Ehlers 2016: 102)

Für den Fremdsprachenunterricht hat das Einbeziehen der Emotionen zwei deutliche Vorteile: Einerseits werden Gefühle versprachlicht, was sonst in der Fremdsprache nur sehr selten passiert,<sup>1</sup> andererseits bedeutet es einen Motivationsfaktor. Lernende beschäftigen sich lieber mit etwas, das vielfältigere Gefühle auslösen kann, als nur Freude über eine gute Note. Außerdem können literarische Texte auch dazu einen Beitrag leisten, mit unterschiedlichen

---

<sup>1</sup> Vgl. Bicsár 2011.

Emotionen bewusster und offener umzugehen: Erkennt man die eigenen Gefühle bei einer Figur im Text, kann man über diese auch im Unterricht offener sprechen, denn sie müssen nicht als die eigenen dargestellt werden. Bei Jugendlichen halte ich diesen Faktor für sehr wichtig: Sie tendieren dazu, über ihre eigenen Gefühle nicht gern zu reden, weil sie denken, dass sie niemand versteht. Sie können aber über die Gefühle einer Figur sprechen, weil sie sich somit davon distanzieren können.

## **2.2 Lehrendenkompetenzen**

Die Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht setzt eine Reihe von Lehrendenkompetenzen voraus, die einen erfolgreichen Umgang mit Literatur im Fremdsprachenunterricht ermöglichen. Diese Kompetenzen lassen sich in zwei Gruppen einteilen: Einerseits sind hier didaktisch-methodische Kompetenzen von großer Bedeutung, die vom Erkennen des Textpotenzials über die Feststellung der Lehr- und Lernziele bis zur Planung des Unterrichts reichen. Hierzu gehört die Fähigkeit zur Reflexion sowohl der eigenen Verstehensprozesse als auch der der Lernenden. Andererseits spielen hier die fachwissenschaftlichen Kenntnisse der Lehrperson eine bedeutende Rolle.

### **2.2.1 Didaktisch-methodische Kompetenzen**

Grundlegend für die Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht ist die Fähigkeit, das Textpotenzial erkennen zu können, also die Chancen zur Verwirklichung der Lehr- und Lernziele. Da hier Lehrwerke in den meisten Fällen nicht zur Verfügung stehen, muss die Lehrperson selbstständig Entscheidungen treffen. Hier müssen sprachliche, inhaltliche und formale Aspekte des Textes berücksichtigt werden, damit der Text den Bedürfnissen der jeweiligen Lernenden entspricht. Aus diesem Grund ist es auch wichtig, dass Lehrende die wichtigsten Kriterien zur Textauswahl kennen (Feld-Knapp/Schoßböck 2010: 118). Eine konkrete Liste soll hier aber nicht dargestellt werden, denn diese Kriterien unterscheiden sich auch in der einschlägigen Fachliteratur voneinander, indem sie immer von dem jeweiligen Kontext, von den Lehr- und Lernzielen und von der Zielgruppe abhängig sind. Es können nur Richtlinien festgelegt werden, die die Textauswahl begründen. So soll der Text sprachlich und inhaltlich den Bedürfnissen der Lernenden entsprechen, Sprechanlass bieten, die Verwirklichung der Lehr- und Lernziele ermöglichen.

Andererseits müssen Lehrende in der Lage sein, die Texte didaktisch analysieren zu können, um zu erkennen, welche Potenziale und Möglichkeiten er bietet. Für die didaktische Analyse sollen die im folgenden Raster angeführten Punkte als Leitfaden dienen:

<b>1. Zielgruppe:</b> Entspricht der Text dem Kenntnisstand und den Interessen der Zielgruppe?
<b>2. Verständlichkeit/Lesbarkeit:</b> Sind Sprache, Stil und Inhalte gut lesbar, verständlich, nachvollziehbar für die Lernenden und entsprechen sie deren jeweiligem Sprachleistungsstand?
<b>3. Thematik:</b> Lässt sich die Thematik mit den Interessen der Zielgruppe und übergeordneten Zielen des Unterrichts verbinden?
<b>4. Umfang:</b> Ist die Textlänge auf die zeitlichen Rahmenbedingungen und die Interessen der Lerner abgestimmt?
<b>5. Kulturelle Voraussetzungen:</b> Welche kulturspezifischen Inhalte setzt der Text voraus?
<b>6. Lehr- und Lernziele:</b> Was möchte ich mit meinen Lernern überhaupt erreichen?
<b>7. Anknüpfungsmöglichkeiten:</b> Welche Anknüpfungsmöglichkeiten an die Erfahrungswelt der Leser bietet der Text?
<b>8. Lehrmethoden:</b> Wie möchte ich im Unterricht mit dem Text arbeiten? Welche Aufgaben und Übungen möchte ich durchführen?
<b>9. Leseanreize:</b> Ist der Text spannend, lustig, unterhaltsam?
<b>10. Erfahrungslernen:</b> Bietet der Text Neues, Fremdes?
<b>11. Rezeption:</b> Welche Rezeptionsweise löst der Text aus: produktives Denken, soziales Lernen?

Abb. 1: Aspekte der didaktischen Analyse nach Feld-Knapp (2014: 199)

Für die Arbeit mit den beiden Balladen von Johann Wolfgang von Goethe – *Erlkönig* und *Der Zauberlehrling* – sieht die didaktische Analyse nach den oben angeführten Punkten folgendermaßen aus:

<p><b>1. Zielgruppe:</b> Bei der Zielgruppe handelt es sich um eine Gruppe von 14-jährigen Lernenden, die eine Gymnasialklasse mit verstärktem Deutschunterricht besuchen. Die beiden im Unterricht behandelten Balladen entsprechen den Interessen der Gruppe, indem sie spannend sind und magische Elemente enthalten.</p>
<p><b>2. Verständlichkeit/Lesbarkeit:</b> Bei den klassischen deutschen Gedichten ergeben sich während der Arbeit v.a. sprachliche Probleme, weil sich die Sprache des 18. Jahrhunderts von dem heute gesprochenen (und gelernten) Deutsch unterscheidet, ich vertrete aber die Meinung, dass diese Texte trotz der sprachlichen Schwierigkeiten die kommunikativen Kompetenzen der Lernenden fördern können. Diese Texte enthalten Wörter, Wendungen und Stilmittel, die auch in der heutigen Sprache verwendet werden. Außerdem halte ich es für nützlich, dass die Lernenden erkennen, dass eine „lebende“ Sprache als eine sich stets verändernde Entität anzusehen ist.</p>

<p><b>3. Thematik:</b> Leitmotiv der ersten Unterrichtseinheit mit der deutschen Literatur ist die Magie bzw. die Zauberei, weil sich die Lernenden für solche Inhalte interessieren. Die beiden Balladen lassen sich mit dieser Thematik verbinden. Übergeordnetes Ziel des Unterrichts ist die Förderung der kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen der Lernenden, mit den literarischen Texten lässt sich leicht in diese Richtung arbeiten.</p>
<p><b>4. Umfang:</b> Als Einführung in die Arbeit mit literarischen Texten habe ich auch wegen der Textlänge Gedichte gewählt. Die Texte lassen sich in einer Doppelstunde lesen, bearbeiten und besprechen, sind aber nicht zu lang, was für die Aufrechterhaltung von Motivation und Interesse wichtig ist.</p>
<p><b>5. Kulturelle Voraussetzungen:</b> Die beiden Texte setzen keine kulturspezifischen Inhalte voraus, lassen die Kenntnisse der Lernenden bezüglich der deutschen Kultur erweitern.</p>
<p><b>6. Lehr- und Lernziele:</b> Die Lehr- und Lernziele der Arbeit mit den Balladen sind vielfältig: Die kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen der Lernenden sollen durch die Besprechung der Texte und der dazu gehörenden Themen gefördert werden, die Texte sollen die Lernenden für die weitere Arbeit mit der fremdsprachlichen Literatur motivieren und eine gute Stimmung im Unterricht schaffen. Außerdem sollen den Lernenden Möglichkeiten zur Persönlichkeitsentfaltung und -entwicklung angeboten werden.</p>
<p><b>7. Anknüpfungsmöglichkeiten:</b> Die Lernenden haben Erfahrungen mit dem Thema Zauberei und Magie in der Literatur. Diese sind zentrale Themen der literarischen Werke, die sie früher in ihrer Freizeit gelesen haben.</p>
<p><b>8. Lehrmethoden:</b> Bezüglich der Aufgaben und Übungen mit den Texten soll v.a. die Vielfalt angestrebt werden. Ich möchte mit solchen Methoden arbeiten, die zum Nachdenken und Kommunikation anregen und zugleich der modernen Auffassung vom Fremdsprachenunterricht entsprechen.</p>
<p><b>9. Leseanreize:</b> Die Geschichten, die in den Balladen erzählt werden, sind spannend und unterhaltsam, und die Aufgaben, mit denen die Texte bearbeitet werden, können auch als Leseanreize dienen, eventuell sogar für weitere Werke der deutschen Literatur.</p>
<p><b>10. Erfahrungslernen:</b> Der Text der beiden Balladen bietet viel Neues in Bezug auf den Wortschatz, die zusätzlichen Texte und Inhalte bringen auch kulturell Fremdes in die Stunden.</p>
<p><b>11. Rezeption:</b> Die Texte sollen in dieser Unterrichtseinheit v.a. das produktive bzw. kreative Denken anregen.</p>

### 2.2.2 Fachwissenschaftliche Kompetenzen

Zu dieser Kategorie des Lehrerwissens gehören auch die Kenntnisse zur Analyse eines literarischen Textes. Lehrende sollen die in den Unterricht einzubauenden literarischen Texte tiefgehend analysieren können (Feld-Knapp 2018: 49). Da es sich bei meinem Forschungsprojekt um eine lyrische Gattung – Balladen von Johann Wolfgang von Goethe – handelt, werden hier die Kategorien zur Analyse und Interpretation eines lyrischen Textes

nach Ehlers vorgeführt (Ehlers: 2016: 126). Aufgrund der speziellen Eigenschaften einer Ballade im Gegensatz zu anderen lyrischen Texten wurden die Analysekategorien ergänzt, damit die beiden Balladen sich gründlicher beschreiben lassen.

Analysekategorie	<i>Erlkönig</i>	<i>Der Zauberlehrling</i>
<b>Vers</b>	In den meisten Strophen wechseln sich unregelmäßig Jamben und Anapäst. Überwiegendes Versmaß ist der Jambus.	Überwiegend Trochäus
<b>Strophe/Abschnitte</b>	Die Ballade besteht aus 8 Strophen, jede Strophe aus 4 Versen.	Die Ballade besteht aus 14 Strophen. Es wechseln sich acht- und sechszeilige Strophen.
<b>Gedichtformen Klangstrukturen</b>	Ballade Reim: Paarreime (AABB) Binnenreim: Alliterationen „bunte Blumen“, „gülden Gewand“, „schöne Spiele“	Ballade Reim: Die achtzeiligen Strophen bestehen aus vier Kreuzreimen, das Reimschemata ist ABABCDCD In den sechszeiligen Strophen ist das Reimschemata komplizierter: EFFGEG. Diese Strophen bestehen aus einem umarmenden Reim, einem Paarreim und einem Kreuzreim.
<b>graphisch-visuelle Mittel</b>	Die Zeilen sind unterschiedlich lang, einen besonderen visuellen Zweck gibt es hier aber anscheinend nicht.	Dank der unterschiedlich langen Verse wirkt der Text in der Druckversion wie eine Wellenbewegung – dies ist im Einklang mit dem Inhalt der Ballade (wallendes Wasser).
<b>Wort</b>	Wiederholungen wie „mein Sohn, mein Sohn“ und „mein Vater, mein Vater“ zeigen eine Dringlichkeit. Anapher sind in der Ballade an manchen Stellen auch auffällig, v.a. bei Personalpronomen: „er hat“, „er fasst“, „er hält“ – der Vater.	Anapher und Alliterationen verleihen der Ballade eine sehr deutliche Dynamik: „Walle, walle“, „Stehe, stehe“, „Welche Miene, welche Blicke“, „Seine Wort‘ und Werke“, „nass und nasser“.

<b>Syntax</b>	In der Ballade wechseln sich Fragesätze, Indikativ- und Imperativformen.	Für die Syntax der Ballade sind die Imperativformen charakteristisch, weil es sich oft um Aufforderungen handelt.
<b>metaphorische Redeweise</b>	In Anbetracht der besonderen Gattungsmerkmale der Ballade gehört zur typischen Redeweise nur die Auslassung von Informationen, wie z.B. der Grund der Reise.	Charakteristisch für die Ballade ist die Personifikation des Besens: Er bekommt wegen des Zauberspruchs Arme, Beine und einen Kopf, er erhält eine humanoide Figur und wird zur selbstständigen Arbeit fähig.
<b>Kommunikationsstruktur</b>	Der Rahmen der Ballade wird von einem Erzähler geschildert, die die Geschehnisse von außen betrachtet. In der Ballade kommen aber auch die Hauptfiguren zu Wort: Der Sohn spricht zum Vater, der Erbkönig und der Vater sprechen zum Kind.	Die ganze Ballade besteht aus dem Monolog bzw. aus den Gedanken des Zauberlehrlings, nur am Ende spricht der Zauberer selbst. Einen Narrator gibt es nicht.
<b>Wirklichkeitsbezug</b>	Da in der Ballade konkrete Angaben zur Zeit und Ort nicht angegeben sind, kann ein Wirklichkeitsbezug nicht eindeutig festgestellt werden.	Die Ballade enthält wahrscheinlich keinen richtigen Bezug zur Wirklichkeit, obwohl die Figuren selbst von industriellen Berufen inspiriert sein können: Meister und Lehrling.
<b>Wirkungen auf den Leser</b>	Angst, Mitgefühl, Hilflosigkeit, Trauer	Belustigung, Mitleid
<b>Figuren</b>	In der Ballade spielen drei Figuren die Hauptrollen: ein Vater, der mit seinem Sohn in einem nächtlichen Wald reitet, sowie der sog. Erbkönig, eine magische Gestalt, die nur das Kind sehen und hören kann. Außer dieser drei Figuren werden auch andere Charaktere erwähnt, die Familienmitglieder des Erbkönigs, seine Mutter und seine Töchter, die aber nicht auftauchen.	In der Ballade gibt es zwei Figuren, die auch zu Wort kommen: den alten Zauberer und seinen Lehrling. Außer ihnen sind die verzauberten Wesen die Figuren, die in der Ballade eine wesentliche Rolle spielen, sie sprechen aber nicht.

<p><b>Emotionen von Figuren</b></p>	<p>Die Gefühle der drei Hauptfiguren in der Ballade unterscheiden sich im Wesentlichen voneinander, sie hängen aber eng zusammen, werden je von den Gefühlen der anderen verursacht. Der Vater macht sich Sorgen um seinen Sohn, versucht ihn aber zu beruhigen. Das Kind hat große Angst vor dem Erbkönig, der ihn angeblich in sein Reich locken möchte. Der Erbkönig ist v.a. gereizt vom Kind, er sehnt sich nach ihm und versucht, ihn zu verführen.</p>	<p>Deutlich zum Vorschein kommen in der Ballade die Gefühle des Zauberlehrlings: Zuerst hat er das Gefühl der Macht, weil er fähig ist, den Besen zu verzaubern und ihn zur Arbeit zu zwingen. Dann verwandelt sich dieses Machtgefühl in eine Art Machtlosigkeit und Hilflosigkeit, als der Besen nicht mit der Arbeit aufhört und sich dann auch noch vermehrt. Am Ende ist er erleichtert, wenn der Zauberer zurückkommt und Ordnung schafft. Beim Zauberer können wir ein Gefühl nur vermuten: Wahrscheinlich ist er wütend wegen des Chaos, das sein Lehrling verursachte.</p>
<p><b>Handlung</b></p>	<p>Die Ballade handelt von einem nächtlichen Ritt eines Vaters mit seinem Sohn durch den Wald, währenddessen der Sohn von Alpträumen bzw. Halluzinationen über den Erbkönig heimgesucht wird. Der Sohn überlebt die Reise nicht, am Ende als sie ihr Ziel erreichen, ist er schon tot. Die Ballade verheimlicht den Hintergrund der Geschichte ganz. Der Leser kann den Grund der Reise nur vermuten und über das Wesen und die wahren Absichten des Erbkönigs kann man auch nur rätseln.</p>	<p>In der Ballade handelt es sich um einen Zauberlehrling, der einen Besen verzaubert, damit er Wasser holt und dadurch seine Arbeit erledigt. Es läuft aber schief, der Besen hört mit der Arbeit nicht auf, und der Zauberlehrling kann ihn nicht stoppen. Als die Werkstatt des Zauberers zu überfluten droht, kommt der alte Zauberer zurück und macht schließlich Ordnung.</p>
<p><b>Zeit</b></p>	<p>Die Ballade spielt in der Nacht, der genaue Zeitpunkt ist nicht bekannt.</p>	<p>Der genaue Zeitpunkt der Handlung ist nicht bekannt.</p>
<p><b>Ort</b></p>	<p>Die Ballade spielt in einem Wald.</p>	<p>Die Ballade spielt in der Werkstatt eines alten Zauberers.</p>

<b>Interpretationsmöglichkeiten</b>	Verhältnis der Menschen zur Natur: Der Vater begegnet den Naturerscheinungen mit Vernunft, wie der aufgeklärte Mensch. Der Sohn dagegen ist empfindlich und vermutet ein magisches Wesen hinter den Naturerscheinungen, wie der unaufgeklärte Mensch. Verhältnis zwischen Vater und Sohn: die Sorge des Vaters um das Kind, währenddessen er seine Ängste nicht ernst zu nehmen scheint.	Die Rolle von Magie und Zauberei in der Literatur Verantwortung und wie man damit umgeht Verhältnis zwischen einem Meister und seinem Lehrling – historische Betrachtungsweise
-------------------------------------	---	---

Die hier angeführte Analyse gehört zu den literaturwissenschaftlichen Kenntnissen der Lehrenden, die den Lernenden im Rahmen des DaF-Unterrichts nicht in dieser Tiefe vermittelt werden soll – dieses theoretische Wissen erlernen sie in erster Linie in dem muttersprachlichen Literaturunterricht. Dies bedeutet aber, dass die Lernenden über Vorwissen verfügen, das als Grundlage für die Arbeit mit den Texten dienen kann, eventuell kann aber der Fachwortschatz in der Fremdsprache geklärt werden, v.a. wegen solcher Begriffe und Ausdrücke, die nicht nur in Bezug auf Literatur verwendet werden (z.B. typische Ausdrücke zur Inhaltswidergabe).

### 3. Lesen im Fremdsprachenunterricht

Nach den Erkenntnissen der modernen Leseforschung seit den 1960er Jahren ist Lesen eine komplexe Fähigkeit, die aus mehreren Teilfähigkeiten besteht. Aus der Perspektive der Literaturdidaktik bieten diese Teilkompetenzen eine Basis, auf die die Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht aufgebaut werden kann. In diesem Sinne soll Lesen als ein *Prozess* aufgefasst werden:

Lesen ist ein Vorgang, der mit primären Wahrnehmungsprozessen beginnt. Deren Ergebnis ist die Buchstaben-/Silben-Erkennung. Er verläuft weiter über die Zuordnung von Gesprochenem und Gedrucktem (= phonologisches Rekodieren) bis zur Identifikation von Wörtern und dem Erfassen von Wortbedeutungen. Mit Wörtern sind bestimmte Eigenschaften verbunden, wie Schreibweise, Aussprache, morphologische Eigenschaften und thematische Funktionen, für die es einen Eintrag in unserem mentalen Lexikon gibt. Dieses Wissen muss zugänglich sein, um Wörter erkennen zu können. Frequente Wörter werden leichter erkannt als unvertraute und morphologisch einfache Wörter leichter als morphologisch komplex aufgebaute Wörter. Nachdem die Wörter erkannt sind, müssen die Begriffe in eine inhaltliche Beziehung gebracht werden; dabei übernimmt die Syntax eine Hilfsfunktion. Das Ziel besteht darin, den Aussageinhalt eines Satzes zu erfassen. Da die Sätze nicht isoliert stehen, sondern in einem textuellen Zusammenhang, müssen die Verbindungen zwischen den Sätzen und ihre Integration in einen Textzusammenhang z.B. durch anaphorische und

kataphorische Beziehungen (Vor- und Rückwärtsverweise) hergestellt werden, bis eine Textkohärenz erreicht ist. (Ehlers 2006b: 31)

Außer den hier aufgeführten sprachlichen Komponenten ermöglichen kognitive Kompetenzen das Lesen und Verstehen eines literarischen Textes. Hierzu gehört die Fähigkeit der *Selektivität*, d.h. dass der Leser wichtige und unwichtige Informationen voneinander trennen kann. Diese Kompetenz spielt v.a. beim Lesen längerer Texte eine wichtige Rolle. Beeinflusst wird die Wichtigkeit bzw. Unwichtigkeit von Informationen einerseits durch das Thema des Textes, andererseits aber auch von dem Leser selbst, so können von Leser zu Leser unterschiedliche Textwelten geschaffen werden. Außer dem Selegieren von Informationen, muss der Leser eines literarischen Textes *abstrahieren* können, also Kategorien und Einheiten bilden, die einander übergeordnet sind. Von *Elaborationen* spricht man in dem Fall, wenn der Leser seine subjektiven Erfahrungen und Vorstellungen mit dem Gelesenen verknüpft und dadurch eine über den Text weit hinausgehende Textwelt schafft. Eine andere, konstruktive Kompetenz ist die Fähigkeit des *Inferierens*. Da literarische Texte vieles offen lassen, muss der Leser während des Lesens über das Gedruckte hinausgehen und die fehlenden Informationen selbst ergänzen. Diese können die Gedanken und die Gefühle der Figuren oder Vermutungen bezüglich der Vor- und Nachgeschichte einer Situation betreffen:

Es bedeutet zweierlei: Zum einen steuert der Leser Informationen bei, um sinnvolle Zusammenhänge bilden zu können und damit zu einem Verständnis zu gelangen, zum anderen stellt der Leser Beziehungen zwischen Textteilen her. Inferenzen kommen überall dort ins Spiel, wo die Texte an der Oberfläche lückenhaft sind und vieles nicht explizit machen, was zum Verständnis erforderlich ist. (Ehlers 2006b: 32)

Die oben angeführten Fähigkeiten sind nicht nur beim Verstehen von literarischen Texten wichtig. Ich vertrete die Meinung, dass in der heutigen, digitalisierten Welt, wo die Lernenden durch ihr Smartphone und durch die sozialen Medien ständig mit Informationen überflutet werden, Jugendliche lernen müssen, wie sie diese Informationen voneinander trennen und verarbeiten können. Außerdem halte ich es auch für sinnvoll, den Lernenden beizubringen, wie sie sich entscheiden können, ob die gelesenen/gesehenen/gehörten Informationen glaubhaft sind. Diese Fähigkeiten gehören zu den wichtigsten Kompetenzen des 21. Jahrhunderts und sollen in der Schule gefördert werden. Ich plädiere für die Benutzung von literarischen Texten für die Schulung dieser Fähigkeiten aus dem Grund, weil dadurch einerseits das Lernen mit einem ästhetischen Wert verknüpft wird, andererseits aber darum, weil literarische Texte darüber hinaus viele andere Kompetenzen fördern, wie es in dieser Arbeit detailliert beschrieben wird.

Zur Förderung dieser Kompetenzen gehört auch die Förderung der unterschiedlichen *Lesestrategien*. Diese sind Pläne, wie der Leser mit einem Text umgeht, um die Teilaufgaben, aus denen das Lesen besteht, meistern zu können. Diese sind von Leser zu Leser unterschiedlich, hängen aber auch von der jeweiligen Textsorte – und im Unterricht von den mit dem Text verbundenen Aufgaben – ab.

Die bekannten Leseformen sind: das selektierende Lesen, bei dem gezielt nach einer Information gesucht wird, detailliertes Lesen, bei dem jede Einzelheit betrachtet wird, das überfliegende Lesen, das dem Erfassen des wesentlichen Inhaltes gilt, und das orientierende Lesen, bei dem sich der Leser einen Überblick verschaffen möchte. (Ehlers 2006b: 35)

Diese Strategien können mithilfe von einzelnen, mit Texten verbundenen Aufgaben gefördert werden. Hier ist es aber auch wichtig, dass man darauf achtet, dass bei dem Leser (bzw. bei den Lernenden) diese Strategien automatisiert werden. Deshalb spielt hier neben der Einübung der Lesestrategien auch die Erklärung ihrer Funktion eine wichtige Rolle. So wird dem Leser ermöglicht, sein eigenes Leseverhalten zu reflektieren. „Das Wissen über das eigene Lesen und Verstehen kann wiederum produktiv für die Verbesserung von Lesefähigkeiten genutzt werden. Dabei geht der Leser von der primären Ebene des Lesens auf eine metakognitive Ebene“ (Ehlers 2006b: 37).

Nicht nur bei den Lesestrategien halte ich die Erläuterung des Sinnes der einzelnen Aufgaben für wichtig. Ich bin der Ansicht, dass Lernende in der Lage sind, selbst einsehen zu können, dass eine bestimmte Aufgabe einen Sinn hat, wenn ihnen das Warum erklärt wird. Die Lehrperson muss ihnen klar machen, welchen Zweck eine Aufgabe erfüllt, damit die Lernenden selbst beurteilen können, warum diese für die eigene Entwicklung wichtig ist. Außerdem ist es auch möglich und sogar die bessere Annäherung, wenn Lernende selbst den Sinn einer Aufgabe erkennen, was z.B. durch gezielte Fragen seitens der Lehrperson erleichtert werden kann. Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass auch die Motivation der Lernenden größer wird, wenn sie selbst einsehen, dass eine Aufgabe nützlich ist und nicht deshalb gemacht wird, weil die Lehrperson diesen Aufgabentyp einfach mag.

Obwohl die oben angeführten Fertigkeiten sich generell auf das Lesen und Verstehen von Texten beziehen, unterscheidet sich das fremdsprachliche Lesen von dem muttersprachlichen in einigen Aspekten. Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen den beiden, indem die Fähigkeiten und das Verhalten, die in der Muttersprache erworben werden, grundsätzlich auf das fremdsprachliche Lesen transferiert werden. Unterschiede können sich beim Leseverstehen in der Fremdsprache aus mangelnden Fremdsprachenkenntnissen und Hintergrundwissen ergeben. Diese beeinträchtigen v.a. die Lesegeschwindigkeit und damit

das Leseverstehen (Ehlers 2006b: 32f.) und tragen dazu bei, dass Fremdsprachenlernende die Motivation zum Lesen leicht verlieren. Deshalb ist es wichtig, dass ihnen Texte angeboten werden, die ihrem sprachlichen (und kognitiven) Niveau entsprechen, damit sie beim Lesen Erfolgserlebnis haben, das sie motiviert und zum weiteren Lesen anregt.

#### **4. Literarische Texte in Schulbüchern. Lehrwerkanalyse**

Im Folgenden werden einige Beispiele gezeigt, wie Literatur bzw. literarische Texte in den in Ungarn benutzten DaF-Lehrbüchern verarbeitet werden. Für diesen Zweck habe ich diejenigen Lehrbücher bzw. Lehrbuchreihen untersucht, die für das Schuljahr 2019/2020 auf der „Lehrbuchliste“ des ungarischen Bildungsamtes stehen.<sup>2</sup> Ich habe diese Bücher gewählt, weil sie in den meisten ungarischen Schulen benutzt werden und deshalb einen guten Überblick bieten, welche Text-/Textsorten- und Aufgabenauswahl den Lehrpersonen in Ungarn zur Verfügung stehen. Bei der Untersuchung habe ich nur die Bücher<sup>3</sup> für die Klassen 9 bis 12 berücksichtigt, weil es sich bei der Forschung auch um diese Altersgruppe handelt. Aus der Analyse dieser Lehrwerke können folgende Schlussfolgerungen gezogen werden:

1. Lehrwerke arbeiten nur ab A2/B1-Niveau mit literarischen Texten.
2. Die Mehrheit der Lehrwerke arbeitet nur in Einzelfällen mit literarischen Texten.
3. Im Gegensatz zu anderen Textsorten (z.B. Zeitungsartikel, Dialoge) werden literarische Texte vernachlässigt.
4. Typische Beispiele für literarische Texte in diesen Lehrwerken sind Gedichte und kurze Erzählungen. Letztere in den meisten Fällen sowohl in ihrem Wortschatz als auch in ihren grammatischen Strukturen vereinfacht.

Im Folgenden werden konkrete, typische Textbeispiele gezeigt, die aus den untersuchten Büchern stammen. Die bibliographischen Daten des jeweiligen Lehrbuches sind in den Fußnoten vermerkt.

---

<sup>2</sup> Die Liste der in den einzelnen Unterrichtsfächern zu benutzenden Lehrwerke ist unter dem Link [https://www.oktatas.hu/kozneveles/tankonyv/jegyzekek\\_es\\_rendeles/kir\\_tkv\\_jegyzekek](https://www.oktatas.hu/kozneveles/tankonyv/jegyzekek_es_rendeles/kir_tkv_jegyzekek) abrufbar.

<sup>3</sup> Für diese Forschung wurden nur Lehr- und Kursbücher untersucht, Arbeitsbücher wurden nicht unter die Lupe genommen.

## Typ 1: Texte ÜBER literarische Texte

b Sammelt in Büchern, Zeitschriften oder im Internet Bilder und Informationen zu euren Paaren.

### Gretchen und Faust

Vor 200 Jahren schrieb Johann Wolfgang von Goethe sein berühmtes Theaterstück „Faust“. Faust ist unglücklich, da er als Wissenschaftler und Forscher den Sinn des Lebens nicht entdecken konnte. Da bietet ihm der Teufel seine Hilfe an. Faust muss ihm dafür seine Seele versprechen. Der Teufel führt Faust zu Gretchen, einer jungen schönen Frau. Faust und Gretchen verlieben sich ineinander. Bald darauf erwartet Gretchen ein Kind von Faust. Auf der Straße vor Gretchens Haus kommt es zu einem Streit zwischen Faust und Gretchens Bruder Valentin. Faust tötet Valentin und muss die Stadt verlassen. Gretchen ist verzweifelt. Nach der Geburt tötet sie ihr eigenes Kind und stirbt wenig später im Gefängnis. Als Faust davon erfährt, ist er noch unglücklicher als zu Beginn des Stückes.



● Seele = Teil des Menschen; religiöse Menschen glauben, dass die Seele nach dem Tod eines Menschen weiterlebt.

Abb. 2: Textbeispiel aus *Ideen 3*<sup>4</sup>

Für viele Lehrwerke ist es typisch, dass sie Themen aus der Literatur bzw. das Lesen von literarischen Texten behandeln, ohne selbst Textbeispiele zu bringen. In den meisten Lehrwerken werden literarische Werke, Autoren oder Symbole erwähnt, z.B. im typischen Kapitel: Hobbys. Obwohl das Thema angesprochen wird, gehen die Lehrwerke weiter nicht darauf ein, es werden keine konkreten Texte oder Textauszüge behandelt. So ist das obige ein typisches Beispiel für dieses Phänomen. Es wird hier über einen großen Klassiker – Goethes *Faust* – geschrieben, ohne ein Zitat aus dem Werk zu zeigen. Man kann natürlich einwenden, dass eine Inhaltsangabe das Interesse der Lernenden wecken kann, wodurch sie zum Lesen motiviert werden könnten. Aus eigener Erfahrung bin ich aber der Meinung, dass die meisten Lernenden auf diese Weise nicht zum Lesen angeregt werden können, weil viele von ihnen nur das lesen, was ihnen vorgelegt ist.

<sup>4</sup> Krenn, Wilfried/Puchta, Herbert (2015): *Ideen 3*. Kursbuch. Hueber, 84.

Typ 2: Märchen

<p><b>E</b>s war einmal ein Mann, der einen Esel hatte. Der war immer fleißig und arbeitete viel. Doch eines Tages fand der Mann, dass der Esel alt war und wollte ihm weggeben. Als der Esel das bemerkte, lief er fort. Er wollte nach Bremen, um dort Stadtmusikant* zu werden.</p>	<p><b>Z</b>usammen gingen sie weiter. <b>L</b>Es dauerte nicht lange, da trafen sie eine Katze, die ein Gesicht machte wie drei Tage Regenwetter. »Niemand will mich mehr, weil ich alt bin und keine Mäuse mehr fange.« »Komm doch mit!«, sagten der Esel und der Hund. »Wir gehen nach Bremen und werden Stadtmusikanten!« Da kam die Katze mit dem Esel und dem Hund mit – Stadtmusikantin in Bremen zu werden, fand sie eine gute Idee.</p>	<p><b>A</b>bends kamen die vier in einen dunklen und unheimlichen Wald. Hier mussten sie übernachten, aber sie hatten Angst, Hunger und kein Bett.</p>
<p><b>D</b>a sah der Esel ein hell beleuchtetes Haus. Die Tiere beschlossen, zum Haus zu gehen. Als sie dort ankamen, sahen sie, dass es ein Räuberhaus war. Die Räuber hatten einen toll gedeckten Tisch mit viel Essen und Trinken und aßen, tranken, lachten und rauchten. »Das Haus wäre ideal für uns!«, sagte der Hahn. »Wir müssen nur die Räuber verjagen!«</p>	<p><b>A</b>uf dem Weg nach Bremen traf er einen Hund, der herzzerreißend weinte. Auch sein Herr wollte ihm nicht mehr, weil er zu alt und zu schwach für die Jagd war. »Komm doch mit!«, sagte der Esel, »wir gehen nach Bremen und werden Stadtmusikanten.« Und der Hund kam mit.</p>	<p><b>U</b>nterwegs kamen sie an einem Bauernhof vorbei. Da war ein Hahn, der furchtbar schrie. »Warum schreiest du denn so laut?«, fragten der Esel, der Hund und die Katze. »Am Sonntag kommen Gäste. Da will mich die Hausfrau kochen!«, erklärte ihnen der Hahn. »Komm doch mit!«, sagten die Tiere. »Wir gehen nach Bremen und werden Stadtmusikanten.«</p>

Abb. 3: Textbeispiel aus *DaF leicht 3*<sup>5</sup>

**c) Lesen Sie den Anfang des Märchens.**

Es waren einmal ein armer Fischer und seine Frau, die wohnten zusammen in einer alten Hütte an der See, und der Fischer ging alle Tage hin und angelte, und er angelte und angelte. So saß er auch einmal mit seiner Angel und schaute immer in das klare Wasser hinein, und er saß und saß. Da ging die Angel auf den Grund, tief, tief hinab, und wie er die Angel heraufholte, da zog er einen kleinen gelben Fisch heraus. Da sagte der Fisch zu ihm: „Guter Fischer! Lass mich frei! Ich bin der Sohn des Meerkönigs. Wenn du mich befreist, erfülle ich dir jeden Wunsch! Setz mich wieder ins Wasser und lass mich bitte schwimmen!“ Der Fischer warf den Fisch sofort wieder ins Wasser. Aber als er nach Hause zu seiner Frau kam und seiner Frau die seltsame Geschichte erzählte, schimpfte sie mit ihm: „Was? Er hat gesagt, er würde dir jeden Wunsch erfüllen? Geh sofort wieder ans Ufer und sag ihm, wenn du ihn findest, dass ich ein Haus brauche. Ach, hätte ich nur ein Häuschen mit Garten! Dann wäre ich überglücklich.“

Der arme Mann kehrte ans Ufer zurück. Er hatte gerade den Fisch gerufen, als er schon dessen Stimme hörte: „Hier bin ich! Hast du mich gesucht?“ Der Fischer erklärte den Wunsch seiner Frau, und sogleich kam die freundliche Antwort: „Du bist gut zu mir gewesen! Geh nach Hause zurück, dein Wunsch wird erfüllt werden!“ Der Fischer glaubte nun, dass seine Frau endlich zufrieden sei. Aber er hatte die Tür des neuen Hauses noch nicht ganz geöffnet, als seine Frau schon mit ihm zu schimpfen begann: „Es stimmt also, dass der Fisch, den du freigelassen hast, ein Zauberfisch ist! Siehst du, jetzt, wo wir wissen, wie groß die Macht des Fisches ist, dürfen wir uns doch nicht nur mit einem Haus zufriedengeben! Wir müssen mehr verlangen! Lauf sofort zurück und verlange ein Schloss, nicht solch ein einfaches Haus! Ach, wenn ich doch nur ein großes Schloss hätte!“ Der Fischer lief sofort ans Ufer zurück. „Wer weiß, ob ich ihn wiederfinde! Hoffentlich ist er nicht verschwunden! Fischlein! Fischlein!“, rief er über das Wasser. „Hier bin ich! Was willst du noch?“, klang eine Stimme aus dem Meer. „Weißt du, meine Frau möchte ...“




Abb. 4: Textbeispiel aus *KON-TAKT 3*<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Jentges, Sabine/Korner, Elke/ Lunquist-Mog, Angelika/Reinke, Kerstin/Schwarz, Eveline/Sokolowski, Kathrin (2017): DaF leicht. Kursbuch 3. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Klett, 66.

<sup>6</sup> Maros, Judit (2017): KON-TAKT 3. Lehrbuch. Eger: Eszterházy Károly Egyetem, 46.

**11. Bilden Sie Sätze.**

a) Was wünscht sich der Frosch?

Wenn die Königstochter mich nur küssen würde!

mich küssen ins Königsschloss mitnehmen  
mich dem König vorstellen mich an ihren Tisch  
setzen mit mir zusammen essen in ihr Bett  
legen mich lieben und heiraten

b) Was wünschen sie sich?

Rotkäppchen: ...  
Der Wolf: ...

Hänsel: ...  
Gretel: ...  
Die Hexe: ...

Abb. 5: Textbeispiel aus *KON-TAKT* 3<sup>7</sup>

Wenn Lehrwerke mit literarischen Texten arbeiten, dann können Märchen als eine typische Textsorte bzw. typische Gattung angesehen werden. Märchen eignen sich sehr gut für den Fremdsprachenunterricht, weil mit ihrer Hilfe mehrere Kompetenzen gleichzeitig – d.h. von einem einzigen Text ausgehend – gefördert werden können. Grammatisch gesehen können Märchen zur Einübung des Präteritums verwendet werden, aus der Sicht der Persönlichkeitsentwicklung sind ihre Lehren hilfreich. Außerdem eignen sich Märchen sehr gut für die Motivation der Lernenden: Sie kennen die Geschichten schon seit der frühen Kindheit, sie werden den Text also verstehen – auch wenn es eventuell einige unbekannte/veraltete Wörter gibt –, es schafft ein Erfolgserlebnis, das beim Lernen motivierend wirkt. Man kann auch an diesen Beispielen beobachten, dass erzählende Texte – wie viele andere Textsorten in Lehrbüchern – sprachlich vereinfacht werden. Obwohl sie deshalb etwas an Authentizität verlieren, kann das Märchen durch die Vereinfachung an das Sprachniveau der Lernenden angepasst werden.

Wie es auch mithilfe der Beispiele deutlich wird, können zu dieser Textsorte vielfältige Aufgaben entwickelt werden, um bestimmte Kompetenzen zu effektiv zu fördern. Auf dem ersten Bild sehen wir *Die Bremer Stadtmusikanten* in einer veränderten Reihenfolge. Lernende sollen hier das Märchen zuerst in die richtige Reihenfolge stellen und dann selbst herausfinden, wie das Märchen endet. Die erste Aufgabe fördert das globale Textverstehen und fördert das Erkennen der Textkohärenz. Die zweite Aufgabe soll die Kreativität der

<sup>7</sup> Ebd., 47.

Lernenden ins Spiel bringen, obwohl ich der Überzeugung bin, dass die meisten Lernenden diese Geschichte schon kennen, wodurch es zu einer sprachlichen Aufgabe wird, wo die Lernenden nur in der Fremdsprache das Ende einer bekannten Geschichte erzählen. Diese Aufgabe ist bei Texten effektiver, die die Lernenden nicht kennen, so kann auch die Fähigkeit des Antizipierens gefördert werden.

Bei dem zweiten Beispiel handelt es sich um das Märchen *Der Fischer und seine Frau*, das zum Thema Geld als Textbeispiel gilt. Die Lernenden sollen hier zuerst das Märchen beenden, andererseits wirft der Text die Frage nach dem Zusammenhang von Geld und Glück auf. Märchen sind ein guter Ausgangspunkt für Diskussionen wie diese, wodurch die kommunikative Kompetenz der Lernenden gefördert werden kann.

Im dritten Beispiel werden nicht die Märchentexte behandelt, die Aufgabe baut aber darauf, dass die Lernenden die Geschichten kennen. Hier wird eine grammatische Struktur, nämlich Konjunktiv II mithilfe der Märchenfiguren geübt.

### Typ 3: Kurze Gedichte

Reisegedichte

a) Hören Sie die Gedichte. Wie reisen die Tiere?

**Schwierige Entscheidung**  
Ein Maulwurf und zwei Meisen  
beschlossen zu verreisen  
nach Salzburg oder Gießen.  
Ob sie dabei zu Fuß gehen sollen  
oder aber fliegen wollen –  
das müssen sie noch beschließen!  
Paul Maar

**Die Ameisen**  
In Hamburg lebten zwei Ameisen,  
die wollten nach Australien reisen.  
Bei Altona auf der Chaussee  
da taten ihnen die Beine weh  
und da verzichteten sie weise  
dann auf den letzten Teil der Reise.  
Joachim Ringelnatz

Abb. 6: Textbeispiel aus *studio* [21] A2<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Funk, Hermann/Kuhn, Christina/Winzer-Kiontke, Britta/Nielsen, Laura/Sóti, Ildikó (2018): *studio* [21] A2 Kurs- und Übungsbuch. Szeged: Maxim, 53.

**3** Alles hat seine Zeit

 a) Hören Sie das Gedicht von Johann Wolfgang v. Goethe und lesen Sie leise mit.

1.06  
021

b) Welcher Satz passt zu welcher Zeile?  
Ordnen Sie zu.

1. Während wir reden, wird das Essen kalt.
2. Für alles im Leben gibt es einen richtigen Zeitpunkt.
3. Jeder Mensch lernt jeden Tag etwas Neues.
4. Am Ende des Lebens sind alle Menschen arm, auch wenn sie vorher reich waren.
5. Eis schmilzt in der Sonne.
6. Menschen werden älter.
7. Was heute sehr wichtig ist, kann morgen unwichtig sein.

*Hat alles seine Zeit*

*Das Nahe wird weit*

1. *Das Warme wird kalt*

*Der Junge wird alt*

*Das Kalte wird warm*

*Der Reiche wird arm*

*Der Narre gescheit*

*Alles zu seiner Zeit.*

*J. W. v. Goethe*

Abb. 7: Textbeispiel aus *studio [21] A2*<sup>9</sup>

Neben Märchen sind kurze Gedichte in Lehrwerken öfter vertreten, obwohl die Aufgaben nicht so vielfältig sind, wie bei den Märchen. Typisch für die Verarbeitung von Gedichten ist, dass sie als Hörtexte fungieren, während des Hörens bekommen die Lernenden hier keine Aufgaben, sie sollen den Text nur parallel lesen. Nach dem Hören/Lesen sollen Informationen aus dem Gedicht entnommen werden. Es kann auch beobachtet werden, dass es sich bei den in den Lehrbüchern bearbeiteten Gedichten nur um sprachlich einfache und kurze Texte handelt.

#### Typ 4: Kurze Erzählungen, Auszüge aus längeren Texten

<p>Fluss-Surfen ist unser Sommersport. Wasserski auf fließendem Gewässer. Ein altes Surfbrett schwimmt im Wasser. Es ist das alte Surfbrett von Philippes Vater. Durch ein Loch vorne im Brett ist eine Leine geführt, mit der das Brett am Steg befestigt ist. Am gleichen Loch ist eine kürzere Schnur mit einem Rundholz festgebunden. Wir stehen auf dem Brett und halten uns am Rundholz fest. Durch Gewichtsverlagerungen können wir Kurven fahren. Je länger das Seil ist, desto größer die Kurven. Und desto größer das Risiko. „Du kannst es nicht lassen“, sagt Philipp. „Du und deine Kurven.“ „Bisschen was muss man riskieren, sonst ist es zu langweilig.“</p>	<p>Ich bin klitschnass und mir wird kalt im Schatten. Ich gehe auf den Steg und lege mich bäuchlings auf das sonnenwarme Holz. Ich höre das Rauschen des Wehrs, das Murmeln des Wassers und in der Ferne einen Mähdrescher. Ein herannahendes Auto mischt sich in die Laute. Die Reifen knirschen über den Kies. Das Nageln eines alten Dieselmotors wird kurz lauter, bevor es stirbt. Ich bleibe liegen und sehe nicht auf. Mit dem Auto an diese Stelle zum Fluss zu fahren ist eigentlich verboten. Einige halten sich nicht an das Verbot. Zu ihnen gehört mein Bruder Kaspar. „Der Meister persönlich!“ bemerkt Philipp und kommt zu mir auf den Steg. Er setzt sich neben mich. „Mmh!“ , mache ich.</p>
--	--

Abb. 8: Textbeispiel aus *Ausblick 2 Kursbuch*<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Ebd., 19.

Auszüge aus längeren erzählenden Texten sind im Allgemeinen für die Lehrbücher nicht typisch, weder aus der klassischen noch aus der Gegenwartsliteratur. Es gibt nur einige Beispiele für diese Textsorte, v.a. in Lehrwerken, die literarische Texte ca. einmal pro Kapitel verwenden. Die Aufgaben sind hier genauso vielfältig wie bei den Märchen, die Lernenden können Informationen aus dem Text entnehmen, über die Handlung ein Gespräch führen, die eigene Einstellung zum Thema äußern. Diese Textsorte wird von den Lehrwerken eindeutig vernachlässigt, obwohl die Arbeit ein großes Potenzial an Kompetenzförderung besitzt.

Anhand der durchgeführten Lehrwerkanalyse lässt sich sagen, dass literarische Texte nur eine sehr kleine Minderheit unter den unterschiedlichen Textsorten in den an ungarischen Schulen benutzten Lehrwerken darstellen. Auch diese Lehrwerke behandeln Literatur nicht als festen Bestandteil des Lernstoffs, sie wird nur sehr selten integriert.

## **5. Forschungsprojekt**

### **5.1 Kontext der Forschung**

In den letzten zwei Semestern des Lehramtsstudiums absolvierte ich mein Praktikum im Eötvös-József-Gymnasium im 5. Bezirk von Budapest, wo ich Deutsch als Fremdsprache und Geschichte unterrichtete. In diesem Gymnasium wird ein besonders großer Wert auf den Fremdsprachenunterricht gelegt, alle 6 Klassenrichtungen lernen zwei Fremdsprachen in erhöhter Stundenzahl. Die am häufigsten gelernten Fremdsprachen sind natürlich Englisch und Deutsch, es gibt aber auch Gruppen für Französisch und Italienisch.

Ich unterrichtete Deutsch als Fremdsprache für eine Gruppe von 14 Lernenden, die im September 2019 ihre Laufbahn in diesem Gymnasium angetreten hatten und in dieser Forschung als Probanden dienten. Die Mitglieder der Gruppe waren 14 Jahre alt, es gab 6 Jungen und 8 Mädchen. Sie besuchten eine Klasse mit verstärktem Fremdsprachenunterricht, d.h., sie lernten ihre erste Fremdsprache wöchentlich in 8, ihre zweite Fremdsprache in 10 Stunden. Meine Gruppe hatte Deutsch als erste Fremdsprache, sie hatten diese Sprache also schon in der Grundschule gelernt, als zweite Fremdsprache lernten sie Englisch. Ihre Einstufungstests im Fach DaF im September 2019 und ihre Leistung zeigten, dass die meisten Lernenden das B1-Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens bereits erreichten.

---

<sup>10</sup> Fischer-Mitziviris, Anni (2010): *AusBlick 2* Kursbuch. Deutsch für Jugendliche und junge Erwachsene. Budapest: Hueber Magyarországi Képviselete, 18. – Der Textauszug stammt aus: Hagermann, Bernhard (1999): *Mit Vollgas in die Kurve*. Ravensburger Buchverlag.

Während meines Praktikums unterrichtete ich diese Gruppe einmal pro Woche in einer Doppelstunde. Hier beschäftigten wir uns im ganzen Jahr mit literarischen Texten, es wurden thematische Einheiten geplant, die ein paar Wochen dauerten und immer eine neue Textsorte oder ein neues Thema als Mittelpunkt hatten. Das Forschungsprojekt, das ich mit der Gruppe durchführte, war die erste unter diesen Einheiten.

## **5.2 Datenerhebung**

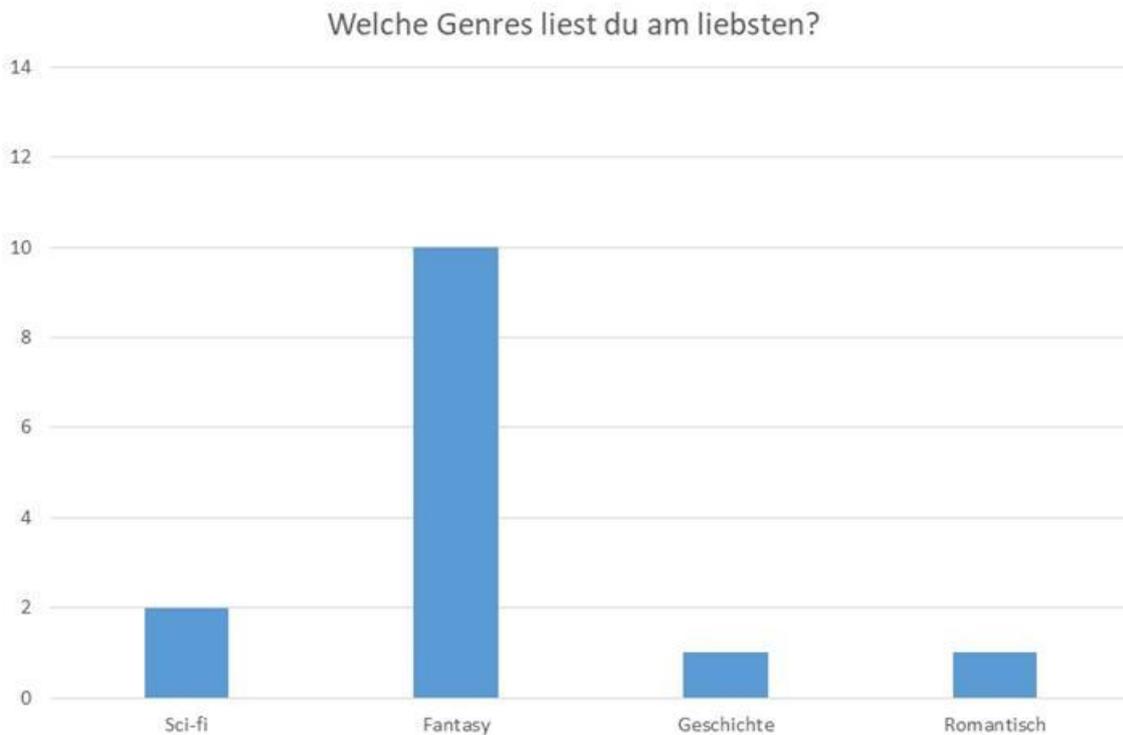
### **5.2.1 Erschließung der Erfahrungen und Interessen der Lernenden vor der Durchführung des Projektes**

Bevor wir mit der Arbeit mit literarischen Texten anfangen, widmete ich ein paar Stunden dem Ziel, die Gruppe besser kennenzulernen, ihre Interessen zu erfassen, damit die Einheiten so geplant werden können, dass sie diesen Interessen entsprechen. Das hielt ich für die gemeinsame Arbeit unerlässlich. Zu dieser Einstufung gehörte einerseits ein Gespräch über die Erfahrungen mit Literatur v.a. im muttersprachlichen Unterricht. Dadurch wollte ich sehen, wie weit sie in der ungarischen Literatur gekommen sind, welche Pflichtlektüren sie hatten und wie ihnen diese Lektüren gefallen haben. Andererseits bekamen die Lernenden die Aufgabe, einen Aufsatz über das Lieblingsbuch oder über das zuletzt gelesene Buch zu schreiben, damit ich auch konkret sehen kann, ob und was sie in ihrer Freizeit gern lesen. Diese Aufgabe diente auch dem Zweck, ihren Wortschatz im Bereich Literatur in der Fremdsprache zu erfassen.

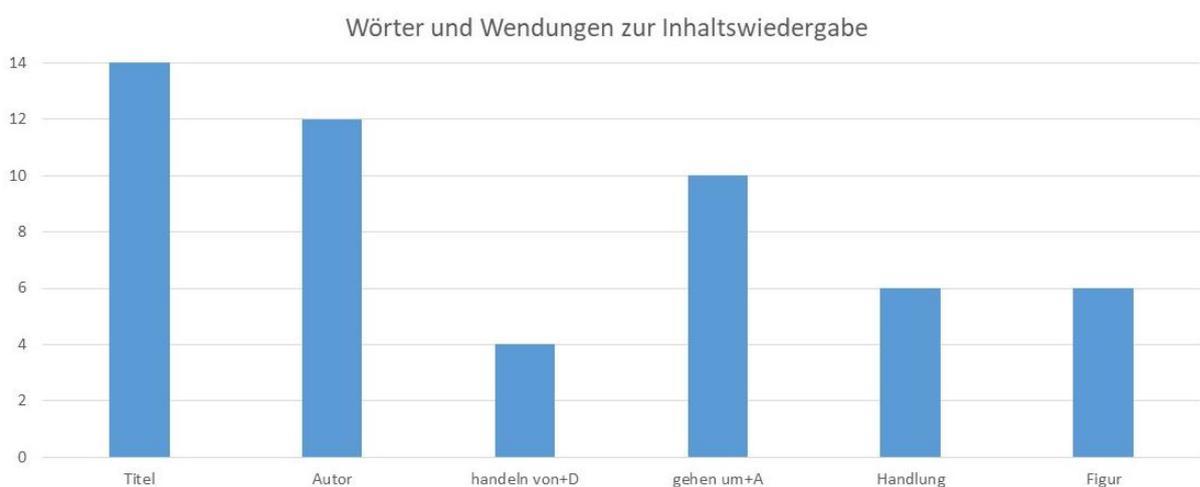
Die wichtigsten Ergebnisse und Schlussfolgerungen der Gespräche und Aufsätze werden mit den folgenden Diagrammen veranschaulicht. Die ersten zwei Schaubilder zeigen den Anteil der Lernenden, die nach eigenen Angaben in ihrer Freizeit gern lesen, bzw. die geschlechtliche Verteilung in der „Ja-Gruppe“. 10 von 14 Lernenden gaben an, in ihrer Freizeit sich gerne mit Lektüren zu beschäftigen, darunter 7 Mädchen und 3 Jungen. Dieser deutliche Unterschied zwischen den Geschlechtern ist gar nicht überraschend, Jungen tendieren im Allgemeinen dazu, lieber andere Hobbys als das Lesen auszuüben.



Das nächste Diagramm zeigt die bevorzugten Genres der Lernenden. Hierbei wurden auch die Lernenden befragt, die nach eigenen Angaben in der Freizeit eher nicht gern lesen. Trotzdem haben sie Präferenzen, wenn es doch zu dieser Tätigkeit kommen sollte. Die meisten Lernenden haben hier das Genre Fantasy erwähnt, ein deutlicher Unterschied konnte zwischen den Geschlechtern nicht bemerkt werden. Diese Ergebnisse bezüglich der Genres sind für meine Forschung besonders wichtig, denn die für die thematischen Einheiten auszuwählenden Texte sollen diesen Interessen soweit wie möglich entsprechen, damit das Interesse und die Motivation der Lernenden erhalten bleibt.



Um mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht effektiv arbeiten zu können, müssen die Lernenden einige besonders wichtige Wörter und Ausdrücke in diesem Bereich beherrschen, denn nur so werden z.B. Gespräche über die Werke ermöglicht. Das folgende Diagramm zeigt, wie viele Lernende die aufgeschriebenen Nomina und Verben in ihren Aufsätzen verwendet haben. Daraus wird sichtbar, dass die Mitglieder der Gruppe mehr oder weniger die wichtigsten Wörter zur Inhaltswiedergabe beherrschen, sodass einfache Gespräche über die Texte zumutbar sind.



### **5.2.2 Erprobung einer selbstentwickelten thematischen Unterrichtseinheit**

Anhand der Schlussfolgerungen der Gespräche und Aufsätze der Lernenden entschied ich mich für eine literarische Gattung, die sich in vieler Hinsicht von den gern gelesenen Texten der Lernenden unterscheidet, die aber einige der oben genannten Erwartungen erfüllt und somit eine Mischung von Neuem und Gewohntem darstellt: die Ballade. Ich wählte zwei Balladen von Johann Wolfgang von Goethe, den *Erlkönig* und den *Zauberlehrling*, weil die beiden den Kriterien der Lernenden entsprechen, indem sie spannend und zauberhaft sind – und mit unseren modernen Begriffen sogar dem Genre der Fantasy zugeordnet werden könnten.

Zuerst werden *die allgemeinen Merkmale* der Unterrichtseinheit vorgestellt, wie *Zeit, Lehr- und Lernziele, Sozialformen* und die verwendeten *Methoden, Aufgaben und Materialien*. Danach werden die konkreten Aufgaben geschildert. Diese habe ich in drei unterschiedlichen Kategorien gegliedert, *die Aufgaben vor, während und nach dem Lesen* des jeweiligen Textes. Hier wird *die Durchführung der Aufgaben* mit den *Lehr- und Lernzielen* vorgestellt und mit *didaktischen Kommentaren* ergänzt.

#### **A) Zeit**

Die Unterrichtseinheit besteht aus insgesamt 5 Stunden, davon zwei Doppelstunden. Eine Unterrichtsstunde dauert 45 Minuten, die Doppelstunde 90 Minuten ohne Pause.

#### **Didaktischer Kommentar:**

Hier könnte die Gefahr bestehen, dass sich die Lernenden nicht so lang ohne Pause konzentrieren können. Dies kann vorgebeugt werden, wenn in den Unterricht viele Aufgaben integriert werden, wo sich die Lernenden bewegen müssen. Bewegung erhöht den Blutdruck, dadurch wird der Lernende „frischer und munterer“, außerdem erhöht Bewegung die Lernleistung.

Es besteht aber auch immer die Möglichkeit, eine kurze Pause zwischen zwei Unterrichtsphasen einzurichten, wenn die Lehrperson merkt, dass die Lernenden die Aufmerksamkeit verlieren: ca. 5 Minuten, wenn das Klassenzimmer gelüftet wird, die Lernenden sich ein bisschen bewegen können, usw.

#### **B) Lehr- und Lernziele**

Wie in den vorigen Kapiteln schon ausführlich beschrieben wurde, lassen sich mit literarischen Texten viele Lehr- und Lernziele verwirklichen (vgl. Ehlers 1992: 50–52):

- Entwicklung der Fähigkeit, Wichtiges von Unwichtigem zu trennen
- Entwicklung der Fähigkeit, unbekannte Wörter zu erschließen
- Entwicklung der Fähigkeit, Fragen zu stellen und nach Lösungen zu suchen
- Entwicklung der Fähigkeit, Bedeutung zu erfassen bzw. zu bilden
- Entwicklung der Fähigkeit, Sinn zu konstruieren
- Entwicklung der Fähigkeit, satzübergreifend zu lesen
- Verbesserung der Kenntnisse über Erzählstrategien/Aufbauprinzipien literarischer Texte
- Entwicklung der Fähigkeit, Texte zusammenzufassen (Bildung von Globalaussagen)
- Wahrnehmungsschulung für konnotative Bedeutungen und Stilmittel
- Entwicklung der Fähigkeit zu antizipieren
- Teamgeist fördern
- mündliche Kommunikation fördern
- schriftliche Kommunikation fördern

Bei der Planung der Unterrichtseinheit wurde die Verwirklichung dieser Ziele berücksichtigt und angestrebt, die Aufgaben und die Übungen wurden auch in diesem Sinne geplant. Die einzelnen Lehr- und Lernziele werden später bei den konkreten Aufgaben und Übungen bzw. in den Unterrichtsentwürfen im Anhang angegeben.<sup>11</sup>

### **C) Sozialformen**

Unter dem Begriff Sozialform versteht man in der Didaktik die unterschiedlichen Formen der Interaktion unter den Beteiligten im Unterricht, also im Normalfall die Interaktion zwischen Lehrperson und Lernenden bzw. zwischen Lernenden und Lernenden. Normalerweise unterscheidet man zwischen Frontalunterricht, Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit. Im Fremdsprachenunterricht sollen die Formen Partner- und Gruppenarbeit überwiegen, damit die Lernenden ständig miteinander kommunizieren und dabei die Fremdsprache verwenden müssen. Bei der Planung des Projekts habe ich nicht nur darauf geachtet, dass diese Sozialformen dominant vorkommen, sondern auch darauf, dass sie abwechslungsreich integriert werden. Bei der Einteilung der Partner bzw. der Gruppen wurde auch immer darauf geachtet, dass die Lernenden nicht immer die gleichen Paare und Gruppen bilden, damit sie auch einander besser kennenlernen.

### **Didaktischer Kommentar:**

Bei der Einteilung der Paare und Gruppen sollen immer die Lehr- und Lernziele beachtet werden. Bei der Zusammensetzung gibt es grundsätzlich zwei Möglichkeiten: Man kann entweder leistungshomogene Paare/Gruppen bilden, damit die Gruppen untereinander von

---

<sup>11</sup> Der Anhang ist online unter dem folgenden Link verfügbar: <https://drive.google.com/file/d/1Sm7KQOPEg-iIJQu45v3OIZ3ki3ko5EZj/view?usp=sharing>.

Anfang an motiviert und nicht frustriert werden, oder es können leistungsheterogene Gruppen gebildet werden, damit die individuelle Förderung durch kooperatives Lernen ermöglicht wird. Außerdem sollen die Aufgaben für eine Gruppenarbeit immer so formuliert werden, dass die einzelnen Lernenden innerhalb einer Gruppe jeweils ihre Stärken einbringen können, damit jeder eine entsprechende Rolle hat und sich niemand innerhalb der Gruppe vernachlässigt fühlt. So kann innerhalb der Gruppe bzw. der Klasse auch Teamfähigkeit gefördert werden, was die Lernenden auf das Berufsleben vorbereitet.

#### **D) Methoden, Aufgaben, Materialien**

Wie bereits angedeutet wurde, besitzen literarische Texte ein großes Potenzial für die Verwirklichung der vielseitigen Lehr- und Lernziele des kommunikativ und interkulturell orientierten Fremdsprachenunterrichts. Dieses Potenzial kann mit vielfältigen Methoden, Aufgaben und Materialien entfaltet werden. Bei der Planung der Unterrichtseinheit wurde großer Wert darauf gelegt, diese Vielfalt zu zeigen, indem viele unterschiedliche Methoden, Aufgaben und Materialien eingebaut und ausprobiert wurden. Im Folgenden werden einige Beispiele aus der Unterrichtseinheit vorgestellt und erläutert, bzw. anhand der eigenen Erfahrungen und der der Lernenden reflektiert.<sup>12</sup>

- **Möglichkeiten vor dem Lesen eines literarischen Textes**

Als Einführung bzw. Einstimmung in die Arbeit können unterschiedliche Methoden und Materialien dienen. Hier können Bilder, Musik, Spiele usw. eingebaut werden, es muss nur darauf geachtet werden, dass die Motivation und das Interesse der Lernenden geweckt werden. Die Einstellung der Lernenden zur Arbeit mit einem bestimmten Thema basiert auf diesen „kritischen“ ersten Minuten.

#### **AUFGABE A:**

Bei dieser Aufgabe handelt es sich um das Hören des Musikstücks *Erlkönig* von einem deutschen Geiger, David Garrett. Ziel ist es, die Stimmung für die Arbeit mit der Ballade *Erlkönig* zu schaffen und das Interesse der Lernenden zu wecken. Im ersten Teil hören die Lernenden nur die Musik und werden gebeten, ihre Augen zu schließen und auf ihre von der Musik geweckten Gefühle zu achten, damit sie nach dem Hören darüber reden können. Dabei werden Zettelchen an die Lernenden verteilt, auf die sie nach dem Hören ihre Gefühle

---

<sup>12</sup> Hier werden nur Ausschnitte aus der Unterrichtseinheit vorgeführt, die vollständigen Unterrichtsentwürfe sind im Anhang zu finden.

aufschreiben können. Das Musikstück dauert ca. 3 Minuten, ein paar Minuten müssen vorher für das Erklären der Aufgabe, das Verteilen der Zettel und nachher für das Aufschreiben der Gefühle eingeplant werden. Ich habe für die Durchführung dieser Aufgabe 7 Minuten geplant. Beim zweiten Teil der Aufgabe sollen die Lernenden ihre Zettel an die Tafel kleben und den anderen erzählen, was sie gefühlt haben und warum das Musikstück gerade diese Gefühle erweckt hat. Dieser Teil dauert auch ca. 7 Minuten, für jeden Lernenden wurden jeweils 30 Sekunden geplant.

### **Lehr- und Lernziele:**

Musikhören in dieser ersten Phase der Arbeit dient immer dem Zweck, Motivation und Interesse der Lernenden zu wecken, für diese Ballade hielt ich auch das Einbeziehen der Gefühle für wichtig. Da es sich hier um klassische Musik ohne Text handelt, spielt die Aktivierung des passiven Wortschatzes keine Rolle – obwohl es bei dieser Phase eventuell auch von Bedeutung sein kann.

Der zweite Teil dieser Aufgabe diene der Entwicklung und Förderung der mündlichen Kommunikation. Wichtig war es dabei, dass alle Lernenden zu Wort kommen, was in vielen Fällen nicht einmal im Fremdsprachenunterricht der Fall ist.

### **Didaktischer Kommentar:**

Beim zweiten Teil dieser Aufgabe besteht die Gefahr, dass die Lernenden ihre Gefühle in der Fremdsprache nicht ausdrücken können. Das rührt daher, dass der Wortschatz, der für die Äußerung von Emotionen wichtig ist, im Fremdsprachenunterricht nicht vermittelt wird. Lehrwerke, die im Unterricht benutzt werden, stellen den Lernenden die Redemittel zur Versprachlichung von Gefühlen nicht zur Verfügung (Bicsár 2011: 103). Bei dieser Problematik können literarische Texte sehr nützlich sein: Da literarische Texte die Leser auch emotional ansprechen, können sie im Fremdsprachenunterricht als Grundlage für das Erlernen des zum Ausdruck von Gefühlen nötigen Wortschatzes dienen.

### **Reflexion der Lernenden bezüglich dieser Aufgabe:**

Im Folgenden wird eine Auswahl aus den Reaktionen der Lernenden wiedergegeben, um zu zeigen, was sie während dieser Aufgabe gefühlt haben.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Die Reaktionen und Reflexionen der Lernenden wurden in einem Fragebogen aufgenommen, den die Lernenden am Ende der Unterrichtseinheit ausgefüllt haben. Bei den Reflexionen der Lernenden bezüglich

„Es war gut, sich während der Stunde ein bisschen zu entspannen.“

„Musik hilft mir immer, den Inhalt leichter verarbeiten zu können.“

„Die Vorstellungskraft konnte benutzt werden.“

„Da ich mich mit klassischer Musik beschäftige, zeichnete sich der Inhalt für mich während des Hörens aus. (Zum Beispiel, dass jemand am Ende stirbt.)“

Diese Reaktionen zeigen, dass Musikhören gut bei den Lernenden ankommt, und dass die in der Planungsphase gesetzten Lehr- und Lernziele verwirklicht werden konnten: Das Musikhören diente der Entspannung und half bei der Hypothesenbildung.

Natürlich gibt es auch bei dem Geschmack der Lernenden wesentliche Unterschiede:

„Ich mag diese Art von Musik nicht“ – war auch eine Reaktion. Bei dem Musikhören sollten auch die Interessen der Lernenden in Betracht gezogen werden, es sollen z.B. unterschiedliche Musikrichtungen in der Stunde vertreten werden – vielleicht kann ein entsprechendes Musikstück die Lernenden zum Musikhören auf Deutsch anregen.

#### **AUFGABE B:**

Die Lernenden bekommen vor dem Lesen Bilder, die die Handlung der Ballade *Der Zauberlehrling* schildern. Sie müssen diese Bilder in die richtige Reihenfolge stellen, während sie die Handlung der unbekannteren Ballade rekonstruieren. Danach wird die Reihenfolge kontrolliert, indem die Lernenden die Geschichte mit Hilfe der Bilder erzählen. Die Arbeit erfolgt hier in Partnerarbeit als Sozialform, weil dann die Lernenden die Möglichkeit haben, ihre Meinung mit der des Partners zu vergleichen, diese eventuell zu verteidigen, womit ein Dialog ermöglicht wird. Das folgende Aufgabenblatt wurde aus dem Lehrwerk *Ausblick 3*<sup>14</sup> entnommen:

---

dieser Aufgabe handelt es sich um eine Auswahl dieser Reaktionen. Die ausgefüllten Fragebögen sind im Anhang zu finden. (Die Antworten der Lernenden wurden aus dem Ungarischen übersetzt.)

<sup>14</sup> Fischer-Mitzviris, Anni/Loumiotis, Uta (2010): *Ausblick 3*. Deutsch für Jugendliche und junge Erwachsene. Kursbuch. Ismaning: Hueber, 32.

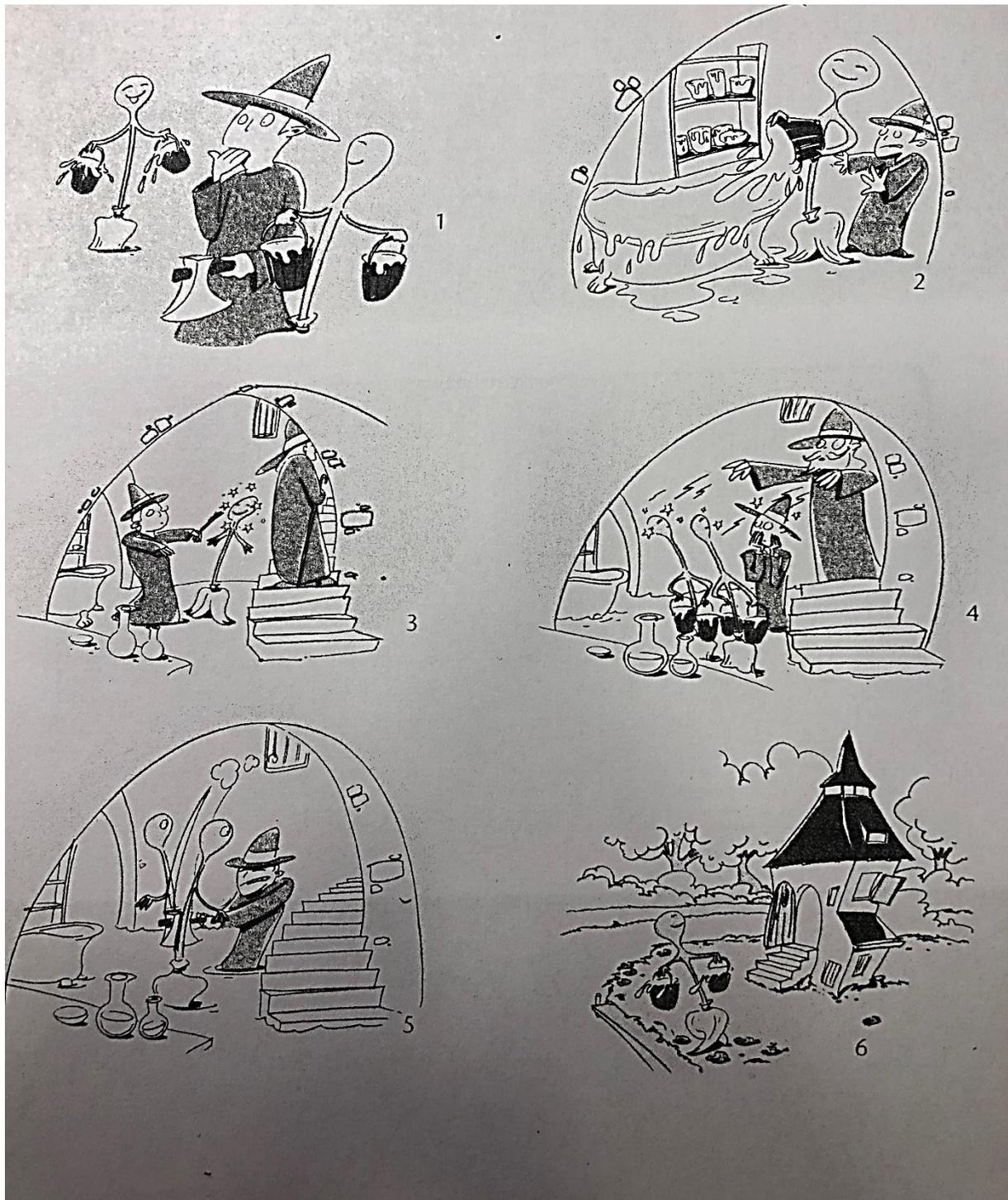


Abb. 9: Aufgabenblatt zur Ballade *Der Zauberlehrling* im Lehrwerk *Ausblick 3*

**Lehr- und Lernziele:**

Diese Aufgabe dient einerseits der Förderung der Fähigkeit zur Hypothesenbildung, da diese Bilder unterschiedliche Handlungen darstellen können, abhängig davon, welche Reihenfolge man aufstellt. Andererseits spielt hier die Förderung der mündlichen

Kommunikationsfähigkeit eine wichtige Rolle, da die Lernenden ihre Hypothesen zunächst mit dem Partner, dann mit der ganzen Gruppe besprechen müssen.

### **Didaktischer Kommentar:**

Bei dieser Aufgabe können interessante Geschichten entstehen, wenn die Lernenden eine Reihenfolge aufstellen, die nicht mit der Handlung des Originaltextes übereinstimmt. Dabei kann und muss den Lernenden gezeigt und erklärt werden, dass bei literarischen Texten mehrere Interpretationsmöglichkeiten bzw. bei den Aufgaben mehrere „Lösungen“ korrekt sind, sie sollen ihren Standpunkt nur vertreten können. Eventuell kann dabei eine von den Lernenden erzählte Geschichte mit dem Originaltext verglichen werden, dies könnte auch interessante Möglichkeiten für die weitere Arbeit bieten.

### **Reflexion der Lernenden bezüglich dieser Aufgabe:**

*„Es war gut, unsere Fantasie nur aufgrund der Bilder zu benutzen.“*

*„Wir konnten fantasieren, was passiert ist.“*

*„Wir konnten unsere Meinung äußern.“*

*„Es war eine relativ witzige, freie Aufgabe, ich habe mich gut gefühlt.“*

Aus der Reflexion der Lernenden wird klar, dass sie es sehr positiv erleben, wenn sie ihre Fantasie und ihre Kreativität in den Unterricht einbringen können. Wichtig war hier auch, dass es für diese Aufgabe keine gute Lösung gab, solange die Bildergeschichte mit dem Text nicht verglichen wurde. Außerdem war es auch eine kommunikative Aufgabe, die die Mehrheit der Lernenden zu schätzen weiß. Sie genießen es, ihre eigene Meinung äußern zu dürfen und dadurch ihre eigene Persönlichkeit in den Unterricht einbringen zu können.

- **Möglichkeiten während des Lesens eines literarischen Textes**

Bei dieser Phase geht es immer darum, die Fähigkeit zum Verstehen eines Textes zu fördern. Hier spielt z.B. die Kompetenz zur Erschließung der Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext eine sehr wichtige Rolle. Beim Fremdsprachenlernen kann und soll diese Fähigkeit ständig trainiert werden.

In dieser Phase der Arbeit können Aufgaben und Übungen zum globalen und detaillierten Textverstehen integriert sein, sogar auch zu Grammatik und Wortschatz. Bei der Arbeit mit Balladen aus dem 18. Jahrhundert, wo die „alte“ Sprache eine zusätzliche Verständnisschwierigkeit darstellt, habe ich bei dieser Phase einen großen Wert auf das

Verstehen des Inhalts gelegt, damit die weitere Arbeit mit den Texten erfolgreich ablaufen kann.

### AUFGABE A:

Da es sich bei der Ballade *Erlkönig* um einen „sprachlich schweren“ Text handelt, wurde diese Phase der Textarbeit in zwei Aufgaben aufgeteilt. Zuerst lasen die Lernenden nicht den vollständigen Text, sondern das Gedicht wurde in jeweils 3–4 Zeilen lange Abschnitte geschnitten. Die Lernenden mussten diese in die richtige Reihenfolge stellen, indem sie meistens nur die Reime zu berücksichtigen hatten. So lernten sie zum ersten Lesen nur kürzere Textabschnitte kennen und die Länge des Gedichtes war nicht erschreckend. Danach bekamen sie den vollständigen Text und mussten ihn lesen und versuchen, den Inhalt zu verstehen. Ich war mir sicher, dass sie viele unbekannte Wörter im Text finden werden, die das Verstehen erschweren können, deshalb haben wir nach dem Lesen die unbekanntesten Wörter gemeinsam besprochen.

Die folgende Tabelle zeigt, wie das Gedicht zerschnitten wurde, mit grau markiert sind die Wörter, die die Lernenden nicht verstanden haben:

Wer reitet so spät durch Nacht und Wind?
Es ist der Vater mit seinem Kind; Er hat den Knaben wohl in dem Arm, Er faßt ihn sicher, er hält ihn warm.
„Mein Sohn, was birgst du so bang dein Gesicht?“
„Siehst, Vater, du den Erlkönig nicht? Den Erlenkönig mit Kron und Schweif?“
„Mein Sohn, es ist ein Nebelstreif.“
„Du liebes Kind, komm', geh' mit mir! Gar schöne Spiele spiel ich mit dir; Manch bunte Blumen sind an dem Strand; Meine Mutter hat manch gülden Gewand.“
„Mein Vater, mein Vater, und hörest du nicht, Was Erlenkönig mir leise verspricht?“
„Sei ruhig, bleibe ruhig, mein Kind! In dürren Blättern säuselt der Wind.“
„Willst, feiner Knabe, du mit mir geh'n? Meine Töchter sollen dich warten schön; Meine Töchter führen den nächtlichen Reihn Und wiegen und tanzen und singen dich ein.“
„Mein Vater, mein Vater, und siehst du nicht dort

Erlkönigs Töchter am düstern Ort?“ „Mein Sohn, mein Sohn, ich seh' es genau:
Es scheinen die alten Weiden so grau.“
„Ich liebe dich, mich reizt deine schöne Gestalt;
Und bist du nicht willig, so brauch' ich Gewalt.“
„Mein Vater, mein Vater, jetzt faßt er mich an! Erlkönig hat mir ein Leids getan!“
Dem Vater grauset's, er reitet geschwind, Er hält in Armen das ächzende Kind, Erreicht den Hof mit Mühe und Not; In seinen Armen das Kind war tot.

### Lehr- und Lernziele:

Einerseits soll mit dieser Aufgabe die fremdsprachliche Lesekompetenz der Lernenden gefördert werden, indem sie die Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext erschließen müssen, und es soll durch das Erschließen und Besprechen dieser Wörter der Wortschatz erweitert werden. Bei der Besprechung wurde die Muttersprache nur in sehr wenigen Fällen einbezogen und das auch von der Seite der Lernenden. Ich habe beim Erschließen der Bedeutungen mit Erklärungen und Synonymen auf Deutsch gesprochen, dabei wollte ich erreichen, dass auch der passive Wortschatz der Lernenden aktiviert wird. Außerdem handelt es sich bei dem Wortschatz dieses Gedichtes in vielen Fällen um veraltete Wörter, dadurch kann den Lernenden auch ein Einblick in die ständige Veränderung einer Sprache gewährt werden. Ein wichtiges Ziel beim Lesen von literarischen Texten besteht auch darin, den Lernenden stilistisch unterschiedliche Variationen für dieselbe Bedeutung zu zeigen, so z.B. bei den folgenden Wortpaaren: der *Knabe* und der *Junge* bzw. *geschwind* und *schnell*, *dürr* und *trocken*. (Jeweils das letztere Wort war den Lernenden schon bekannt.)

### Didaktischer Kommentar:

Dadurch, dass die Lehrkraft bei dem Erschließen und Besprechen der Bedeutung der unbekannt Wörter die Muttersprache nicht verwendet, wird der passive Wortschatz der Lernenden aktiviert, indem sie die Wörter mit den von der Lehrkraft genannten und schon bekannten Synonymen verbinden.

Oft sind die Wörter, die die Lernenden in einem Text nicht zu verstehen glauben, aus einem anderen Kontext oder in einer anderen Form (z.B. in einem zusammengesetzten Wort) bereits bekannt, und diese können in die Arbeit einbezogen werden, damit die Lernenden ein „Aha-

Erlebnis“ verspüren, was ihre Motivation stärken kann. Ein konkretes Beispiel hierfür war in diesem Gedicht das Wort *Not*. Die Lernenden wurden gebeten, über solche Wörter nachzudenken, in denen sie diese Buchstabenkombination finden, so nannten sie *Note*, *Notfall*, *Notruf*. Sie spürten schon, dass es sich bei den letzten zwei Zusammensetzungen um die gleiche Bedeutung handelt, und konnten dadurch auch die Bedeutung des Wortes *Not* erschließen. Ohne die Muttersprache verstanden sie also ein Wort, die sie nicht zu kennen glaubten. Diese Methode ist für die Entwicklung des fremdsprachlichen Lesens aus dem Grund wichtig, weil sie den Lernenden zeigt, dass sie viel mehr verstehen, als es auf den ersten Blick der Fall zu sein scheint. Diese Methode regt sie zum Nachdenken über unbekannte Wörter an, was beim Speichern dieser Wörter im Langzeitgedächtnis eine wichtige Rolle spielt.

### **Reflexion der Lernenden bezüglich dieser Aufgabe:**

*„Es war schwer, aber ich habe es genossen.“*

*„Es war eine gute Aufgabe für Teambuilding.“*

*„Es war gut, wie eine Gruppe zusammenarbeiten zu können.“*

*„Hier haben wir in Gruppen gearbeitet, was immer gut ist.“*

*„Es war ein bisschen schwer.“*

*„Es gab viele unbekannte Wörter.“*

In der Reflexion der Lernenden werden zwei Punkte angesprochen: einerseits die Gruppenarbeit, andererseits die „vielen neuen Wörter“ im Text. Die erste erleben sie immer positiv. Sie arbeiten gern in kleineren Gruppen, und ich halte es auch für wichtig, denn so können sie sich besser kennenlernen, außerdem kommt jeder Lernende in dieser Sozialform zu Wort. Den zweiten Punkt erleben sie aber oft als Schwierigkeit, es besteht hier sogar die Gefahr, dass sie ihre Motivation verlieren, wenn ein Text zu viele unbekannte Wörter enthält. Deshalb bin ich der Meinung, dass Lehrende bei der Textwahl immer darauf achten müssen, dass ein Text die Lernenden weder unter- noch überfordert. Außerdem soll Lernenden immer so viel Hilfe bei der Erschließung der Bedeutungen angeboten werden, wie sie es brauchen. Hier kann aber die Gruppenarbeit auch helfen: Oft kennt ein Mitschüler das Wort, so können sie auch einander beim Textverstehen helfen.

### **AUFGABE B:**

Eine andere Möglichkeit besteht darin, die Aufgabe während des Lesens mit der Aufgabe der Vorphase enger zu verbinden. Oben wurde die Aufgabe mit der Bildergeschichte geschildert,

dies kann während des Lesens damit ergänzt werden, dass die Lernenden die früher erstellte Reihenfolge der Bilder mit der Handlung des Gedichtes vergleichen und die eventuellen Unterschiede markieren. Bei dieser Aufgabe bekommen die Lernenden den vollständigen Text, damit sie die Handlung verstehen und mit den Bildern vergleichen können. Während des Lesens besteht auch die Möglichkeit, dass die Lernenden die unbekanntes Wörter in Online-Wörterbüchern nachschlagen und selbst die richtige Bedeutung suchen.

<p><b>Johann Wolfgang von Goethe:</b> <b>Der Zauberlehrling</b></p> <p>Hat der alte Hexenmeister sich doch einmal wegbegeben! Und nun sollen seine Geister auch nach meinem Willen leben. Seine Wort und Werke merkt ich und den Brauch, und mit Geistesstärke tu ich Wunder auch.</p> <p>Walle! walle Manche Strecke, daß, zum Zwecke, Wasser fließe und mit reichem, vollem Schwalle zu dem Bade sich ergieße.</p> <p>Und nun komm, du alter Besen! Nimm die schlechten Lumpenhüllen; bist schon lange Knecht gewesen: nun erfülle meinen Willen! Auf zwei Beinen stehe, oben sei ein Kopf, eile nun und gehe mit dem Wassertopf!</p> <p>Walle! walle manche Strecke, daß, zum Zwecke, Wasser fließe und mit reichem, vollem Schwalle zu dem Bade sich ergieße.</p> <p>Seht, er läuft zum Ufer nieder, Wahrlich! ist schon an dem Flusse, und mit Blitzesschnelle wieder ist er hier mit raschem Gusse. Schon zum zweiten Male! Wie das Becken schwillt! Wie sich jede Schale voll mit Wasser füllt!</p>	<p>Stehe! stehe! denn wir haben deiner Gaben vollgemessen! - Ach, ich merk es! Wehe! wehe! Hab ich doch das Wort vergessen!</p> <p>Ach, das Wort, worauf am Ende er das wird, was er gewesen. Ach, er läuft und bringt behende! Wärest du doch der alte Besen! Immer neue Güsse bringt er schnell herein, Ach! und hundert Flüsse stürzen auf mich ein.</p> <p>Nein, nicht länger kann ichs lassen; will ihn fassen. Das ist Tücke! Ach! nun wird mir immer bänger! Welche Miene! welche Blicke!</p> <p>O du Ausgeburt der Hölle! Soll das ganze Haus ersaufen? Seh ich über jede Schwelle doch schon Wasserströme laufen. Ein verruchter Besen, der nicht hören will! Stock, der du gewesen, steh doch wieder still!</p> <p>Willst am Ende gar nicht lassen? Will dich fassen, will dich halten und das alte Holz behende mit dem scharfen Beile spalten.</p>	<p>Seht da kommt er schleppend wieder! Wie ich mich nur auf dich werfe, gleich, o Kobold, liegst du nieder; krachend trifft die glatte Schärfe. Wahrlich, brav getroffen! Seht, er ist entzwei! Und nun kann ich hoffen, und ich atme frei!</p> <p>Wehe! wehe! Beide Teile stehn in Eile schon als Knechte völlig fertig in die Höhe! Helft mir, ach! ihr hohen Mächte!</p> <p>Und sie laufen! Naß und nässer wirds im Saal und auf den Stufen. Welch entsetzliches Gewässer! Herr und Meister! hör mich rufen! - Ach, da kommt der Meister! Herr, die Not ist groß! Die ich rief, die Geister werd ich nun nicht los.</p> <p>"In die Ecke, Besen, Besen! Seids gewesen. Denn als Geister ruft euch nur zu diesem Zwecke, erst hervor der alte Meister."</p>
--	--	--

### **Lehr- und Lernziele:**

Wie bei der vorigen Aufgabe angedeutet wurde, ist das höchste Lehr- und Lernziel beim Lesen eines literarischen Textes die Förderung der Kompetenz des globalen und detaillierten Textverstehens. Mit der Benutzung von Online-Wörterbüchern kann dies dadurch ergänzt werden, dass die Lernenden unterschiedliche Online-Wörterbücher kennenlernen, was für das Fremdsprachenlernen auch später nützlich sein kann.

### **Didaktischer Kommentar:**

Aus eigener Erfahrung weiß ich, dass Fremdsprachenlernende in vielen Fällen „schlechte“ Online-Wörterbücher benutzen und eine Bedeutung des Wortes finden, die nicht in den Kontext passt. Dies kann verhindert werden, indem die Lernenden von der Lehrkraft Unterstützung bei der Benutzung von Online-Wörterbüchern bekommen. In unserem digitalen Zeitalter sind für die Lernenden gedruckte Wörterbücher oft nicht in Reichweite (auch nicht zu Hause), deshalb halte ich es für unerlässlich, dass die Lehrperson den Lernenden auch den richtigen Umgang mit Online-Wörterbüchern zeigt.

Wichtig ist es aber auch, dass die Lernenden angeregt werden, zuerst über die Wörter nachzudenken, die sie nicht zu verstehen glauben. Wie bei der vorigen Aufgabe angedeutet wurde, kennen sie viele Wörter aus einem anderen Kontext oder in einem zusammengesetzten Wort. Es ist hier wichtig, dass sie denken lernen und nicht immer den leichten Weg (das Online-Wörterbuch) wählen.

### **Reflexion der Lernenden bezüglich dieser Aufgabe**

Konkret auf diese Aufgabe reflektierten die Lernenden aus dem Grund nicht, weil es sich hier darum handelte, für sich selbst den Text zu lesen und ihn mit der vorher zusammengestellten Bildergeschichte zu vergleichen. Deshalb gelten hier einerseits die Reflexionen zu der Aufgabe mit der Bildergeschichte, andererseits besteht aber die Annahme, dass die Lernenden auf diesen Text genauso reagierten, wie auf die andere Ballade. Sie fanden in diesem Gedicht auch viele neue Wörter, die Bilder halfen ihnen aber beim Verstehen. Außerdem durften sie Wörterbücher benutzen, aber auch Fragen stellen.

- **Möglichkeiten *nach dem Lesen* eines literarischen Textes**

Nach dem Lesen steht eine vielfältige Palette von Möglichkeiten zur Verfügung, um das Potenzial von literarischen Texten auszunutzen und zu verdeutlichen. Zahlreiche Aufgaben und Übungen können für die Verwirklichung der Lehr- und Lernziele, für die Förderung der

kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen der Lernenden eingesetzt werden. Hier kann die Kreativität der Lernenden am besten in Anspruch genommen werden, und diese Phase kann auch am besten dem Zweck dienen, die Lernenden zum Lesen von literarischen Texten außerhalb der Schule anzuregen.

### AUFGABE A:

Bei „alten“, klassischen literarischen Texten bietet sich die Möglichkeit, sich mit Modernisierungen des Werks zu befassen, dies kann im Fall der Balladen einerseits mit den neuen Fassungen des Gedichtes oder mit Musik, Filmen oder anderen Textsorten erfolgen. Bezüglich der Ballade *Erlkönig* hörten sich die Lernenden einen Song der deutschen Band Rammstein mit dem Titel *Dalai Lama* an. Der Songtext wurde verteilt und die Lernenden bekamen die Aufgabe, *während des Hörens vier Wörter zu unterstreichen, die in der Zeit von Goethe noch nicht hätten gesagt werden können*:

Ein Flugzeug liegt im Abendwind  
An Bord ist auch ein Mann mit Kind  
Sie sitzen sicher sitzen warm  
Und gehen so dem Schlaf ins Garn

In drei Stunden sind sie da  
Zum Wiegenfeste der Mama  
Die Sicht ist gut der Himmel klar

Weiter, weiter ins Verderben  
Wir müssen leben bis wir sterben  
Der Mensch gehört nicht in die Luft  
So der Herr im Himmel ruft  
Seine Söhne auf dem Wind:  
„Bringt mir dieses Menschenkind“

Das Kind hat noch die Zeit verloren  
Da springt ein Widerhall zu Ohren  
Ein dumpfes Grollen treibt die Nacht  
Und der Wolkentreiber lacht  
Schüttelt wach die Menschenfracht

Weiter, weiter ins Verderben  
Wir müssen leben bis wir sterben  
Und das Kind zum Vater spricht  
„Hörst du denn den Donner nicht  
Das ist der König aller Winde  
Er will mich zu seinem Kinde“

Aus den Wolken tropft ein Chor  
Kriecht sich in das kleine Ohr  
„Komm her, bleib hier  
Wir sind gut zu dir  
Komm her, bleib hier  
Wir sind Brüder dir“

Der Sturm umarmt die Flugmaschine  
Der Druck fällt schnell in der Kabine  
Ein dumpfes Grollen treibt die Nacht  
In Panik schreit die Menschenfracht

Weiter, weiter ins Verderben  
Wir müssen leben bis wir sterben  
Und zum Herrgott fleht das Kind  
„Himmel nimm zurück den Wind  
Bring uns unversehrt zu Erden“

Aus den Wolken tropft ein Chor  
Kriecht sich in das kleine Ohr  
„Komm her, bleib hier  
Wir sind gut zu dir  
Komm her, bleib hier  
Wir sind Brüder dir“

Der Vater hält das Kind jetzt fest  
Hat es sehr an sich gepresst  
Bemerkt nicht dessen Atemnot

Doch die Angst kennt kein Erbarmen  
So der Vater mit den Armen  
Drückt die Seele aus dem Kind  
Diese setzt sich auf den Wind und singt:

Komm her, bleib hier  
Wir sind gut zu dir  
Komm her, bleib hier  
Wir sind Brüder dir  
Komm her, bleib hier  
Wir sind gut zu dir  
Komm her, bleib hier  
Wir sind Brüder dir

### **Lehr- und Lernziele:**

Diese Aufgabe dient der Förderung des detaillierten Textverstehens beim Hören. Die Lernenden konzentrieren sich bei dieser Aufgabe auf einzelne Wörter im Text, dies bedeutet aber, dass sie den Text entweder zweimal hören oder noch einmal durchlesen müssen, wenn das Ziel auch die Förderung des globalen Textverstehens ist. Außerdem kann diese Aufgabe als Erweiterung der interkulturellen Kenntnisse der Lernenden aufgefasst werden, wenn wir akzeptieren, dass die Band Rammstein seit Jahrzehnten ein wichtiges und berühmtes Element des deutschen Musiklebens ist.

### **Didaktischer Kommentar:**

Die Aufgabe kann auch durch eine Inhaltsangabe bzw. mit einem Gespräch über den Song ergänzt werden, um auch die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden zu fördern. Eine interessante Frage wäre, wie ihnen der Song gefallen hat, ob sie diese Art von Musik gerne hören oder eben nicht. So könnten die Lernenden auch einander besser kennenlernen, oder die Lehrkraft könnte sich einen Einblick in den Geschmack der Lernenden verschaffen, was z.B. in der künftigen Arbeit mit Musik eine wichtige Rolle spielen könnte.

### **Reflexion der Lernenden bezüglich dieser Aufgabe:**

*„Ich finde es gut, dass wir uns unterschiedliche Bearbeitungen anhören, in unterschiedlichen Stilrichtungen.“*

*„Dieses Musikstück hat mir sehr gut gefallen.“*

*„Das Musikstück versetzte mich in gute Laune.“*

*„Mir hat sehr gut gefallen, dass man mit moderner Musik versucht, das Interesse zu wecken.“*

*„Ich mag diese Art von Musik nicht.“*

Musik kann anhand der Reflexion der Lernenden die Stimmung im Unterricht verbessern, die Motivation und das Interesse wecken, weil sie Teil des Lebens der Lernenden ist, sie hören in den Pausen, im Bus, zu Hause, im Konzert, also überall Musik, sie steht ihnen nahe. Außerdem bedeutet das Musikhören im Unterricht eine Abwechslung unter den Aufgaben zum Hörverstehen. Natürlich kann ein Musikstück nicht jedem Lernenden gleichermaßen gefallen, sie haben ihren eigenen Geschmack, deshalb bin ich der Meinung, dass man im Unterricht auch in diesem Fall mit unterschiedlichen Stilrichtungen arbeiten sollte.

### **AUFGABE B:**

Eine andere Möglichkeit wäre, das Gedicht selbst zu modernisieren. Hier bekamen die Lernenden die Aufgabe, Ideen zu sammeln, wie die Ballade modernisiert werden könnte. Die Ideen wurden an die Tafel notiert und die Lernenden stimmten ab, welche ihnen am meisten gefallen. Sie wählten 4 Ideen aus, die in Form einer Gruppenarbeit ausgearbeitet und dann vorgetragen werden mussten. Die Ideen der Gruppe waren die Folgenden, fettgedruckt diejenigen, die davon ausgewählt wurden:

- |                    |  |
|--------------------|--|
| a) Auto            | <b>f) Krankenhaus / Krankenschwester</b> |
| <b>b) Handy</b>    | g) spielt in der Zukunft                 |
| <b>c) Flugzeug</b> | h) zwei Freunde                          |
| d) Motorrad        | i) Frau und Tochter                      |
| <b>e) Stadt</b>    |  |

Für die Erarbeitung der modernisierten Geschichte wurde nur das Thema festgelegt, alles andere sollten die Gruppen selbstständig erfinden. Selbst die Art und Weise der Vorführung war ihre eigene Wahl: So schrieb eine Gruppe z.B. einen Rap-Song, den sie dem Stil entsprechend vortrug.

### **Lehr und Lernziele:**

Bei den literarischen Texten bietet das Einbeziehen der Kreativität der Lernenden eine gute Grundlage für die Arbeit. Sie wird aber in den schulischen Fächern und im Unterricht oft vernachlässigt, nicht ausgenutzt.

Außerdem werden mit dieser Aufgabe der Teamgeist und die kommunikativen Kompetenzen gefördert, einerseits während der Gruppenarbeit unter den Mitgliedern, andererseits bei dem Vortrag, wo alle zu Wort kommen können.

### **Didaktischer Kommentar:**

Die Einteilung der Lernenden in Gruppen stellt einen Problembereich dar, mit dem sich die Lehrperson befassen muss, um effektiv funktionierende Gruppen für die Durchführung einer konkreten Aufgabe zu bilden, die sowohl für die Verwirklichung der Lehr- und Lernziele als auch für die individuelle Förderung der Lernenden einen Beitrag leisten können. Die erste wichtige Frage ist hier, ob man den Lernenden freie Hand bei der Gruppenbildung geben sollte, d.h., ob sie selbst ihre Gruppenmitglieder auswählen können, oder ob die Lehrperson

aufgrund unterschiedlicher Aspekte die Gruppen bilden lassen soll. In meiner Gruppe aus der neunten Klasse kannten sich die Lernenden noch nicht so gut, sie hatten zwar Cliques, aber bei der Gruppenbildung waren sie noch unentschlossen. Ich musste also immer selbst die Gruppen einteilen. In den meisten Fällen handelte es sich hier um zufällige Gruppen, obwohl ich immer versucht habe, die Einteilung ein wenig zu lenken, damit Lernende, die sich sowieso gut verstehen, nicht in derselben Gruppe arbeiten und dadurch andere auch besser kennenlernen.

Bei der Einteilung der Gruppen ist es auch wichtig, dass sich die Stärken und die Schwächen der Gruppenmitglieder ergänzen, damit während der Arbeit alle zum Erfolg beitragen können.

### **Reflexion der Lernenden bezüglich dieser Aufgabe:**

*„Es war sehr gut. Es war meine Lieblingsaufgabe, wir konnten kreativ sein.“*

*„Es war witzig, sich die Ideen der anderen anzuhören.“*

*„So haben wir die Ballade näher zu uns gefühlt, ich habe sie viel besser verstanden.“*

*„Wir haben unsere Fantasie benutzt und in Gruppen gearbeitet, was gut ist.“*

Anhand der Reflexionen war diese Aufgabe eine der Lieblingsaufgaben der Lernenden. Dies ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass sie auch diesmal in Gruppen arbeiteten und ihre Kreativität einsetzen konnten. Diese Aufgabe war frei, ohne obligatorische Kriterien, die Lernenden konnten selbst entscheiden, was sie damit machen möchten. Es ergaben sich sehr unterschiedliche – teilweise wirklich sehr kreative und humorvolle – Bearbeitungen der Geschichte. Im Folgenden wird eine geschildert:<sup>15</sup>

Eine Gruppe aus drei Lernenden wählte das Thema Krankenhaus/Krankenschwester. Vor der Aufgabe war es schwer, sich vorzustellen, was damit gemeint ist, die Lernenden hatten aber eine einfallsreiche Idee: *In der Geschichte geht es um einen kranken Jungen, der im Krankenhaus liegt und vor den Eltern regelmäßig besucht wird. Der Junge träumt nachts von einer Krankenschwester, die ihn töten will, weil ihr eigenes Kind in dem gleichen Bett gestorben ist, weshalb sie jetzt den Anblick des Jungen nicht ertragen kann. Der Junge berichtet den Eltern über seinen Traum, sie nehmen seine Angst aber nicht ernst. Nach ein paar Wochen erliegt der Junge seiner Krankheit im Schlaf.*

Diese Geschichte wurde so geschrieben, dass sie Gruppe am Ende nicht einfach vorlas, sondern wie einen Rap-Song vortrug, alle drei hatten einen eigenen Teil und einer von ihnen

---

<sup>15</sup> Da es sich hier um mündliche – bzw. dramatische – Produktionen der Lernenden handelt, gibt es keine exakten, schriftlichen Produkte, keine Dokumentation. Ein Produkt wird hier so genau wie möglich beschrieben.

gab dabei den Rhythmus an. Die Aufführung und die Geschichte selbst gefielen den anderen Lernenden sehr gut.

- **Möglichkeiten nach dem Lesen – Hausaufgabe**

Bei der Arbeit mit den Balladen wurde großer Wert darauf gelegt, dass sich die Lernenden in diese Textsorte vertiefen und auch nach dem Unterricht mit diesen Texten befassen. Aus diesem Grund wurden die Aufgaben der Phase „nach dem Lesen“ in zwei Hälften aufgeteilt, die zweite Hälfte stellten die Möglichkeiten für die Hausaufgabe dar. Hier wurden solche Aufgaben vorgestellt, die in der Stunde – z.B. aus Zeitgründen – nicht durchgeführt wurden, die aber von den Lernenden auch selbstständig erarbeitet werden konnten. Sie wurden in der nächsten Stunde entweder gemeinsam besprochen oder eingesammelt, korrigiert und kommentiert.

#### **AUFGABE A:**

Die Lernenden sollen eine Kurzfassung der Ballade *Der Zauberlehrling* schreiben, indem sie darauf achten, dass der Inhalt so genau wie nötig wiedergegeben wird, der Text aber möglichst kurz bleibt. Die Idee dafür stellte eine Kurzfassung der Ballade *Erlkönig* dar, die ich während der Planung der Unterrichtseinheiten fand:

Vater und Kind  
reiten geschwind  
durch Nacht und Wind.

Kommt ein Mann,  
quatscht sie an,  
ob der Kleine mitkommen kann.

Vater sagt „Nee!“,  
Kind sagt „Bäh!“,  
kommen nach Haus,  
Kind tot, aus!<sup>16</sup>

#### **Lehr- und Lernziele:**

Mit dieser Aufgabe sollen die Lernenden zur weiteren Beschäftigung mit dem Text angeregt werden, außerdem sollen ihre Kompetenzen bezüglich der schriftlichen Kommunikation gefördert werden, indem sie hier darauf achten müssen, sich kurz zu fassen und kompakt den Inhalt eines Textes wiedergeben zu können. Ein weiterer Grund für diese Aufgabe ist, dass die Lernenden den Text vor dem Schreiben der Hausaufgabe mindestens noch einmal

---

<sup>16</sup> <https://www.chefkoch.de/forum/2,22,39407/Der-Erlkoenig-mal-etwas-anders.html>.

durchlesen, eventuell mit einem Wörterbuch bearbeiten. Dadurch wird das Textverstehen gesichert und der Wortschatz erweitert.

**Didaktischer Kommentar:**

Die Aufgabe könnte durch unterschiedliche Kriterien ergänzt werden und dadurch eine größere Herausforderung – eventuell auch größeren Spaß – für die Lernenden darstellen: Zusammenfassung in 10–15 Worten; Kurzfassung in Reimen; Kurzfassung mit umgangssprachlichen Wörtern.

Die Kurzfassung kann von der Lehrperson eingesammelt und gelesen oder von den Lernenden – freiwillig – in der nächsten Stunde vorgelesen werden.

Im Folgenden werden einige Beispiele gezeigt, die mir die Lernenden per E-Mail zuschickten<sup>17</sup>:

Ein Zauberlehrling muss bei einem Zauberer arbeiten aber er möchte die Arbeit vermeiden. Er hat eine Idee, wie er diese Aufgabe ohne Mühe schaffen könnte. Von einem Besen verzaubert er mehrere und befiehlt, dass sie mit Eimern Wasser holen müssen. Dann schläft der Zauberlehrling ein und am Ende rettet ihn der Zauberer.

Als der Zauberer wegging, der Lehrling dachte, dass er den Besen verzaubert, so muss er nicht mehr arbeiten. Der Besen holte Wasser statt ihn. Der Zauberlehrling schlief ein. Aber der Besen holte zu viel Wasser, und es wurde ein großes Gewässer im Haus. Er schnitt den Besen in zwei Stücke, um das Wasser schneller rauszuschaffen. Dann kam der Meister und entzauberte die Besen.

---

<sup>17</sup> Ich habe die Lernenden gebeten, mir diese Hausaufgabe per E-Mail zuzuschicken, damit die Werke in dieser Arbeit unverändert eingefügt werden können. Außerdem halte ich es für wichtig, dass auch die digitalen Kompetenzen der Lernenden gefördert werden, und dazu gehört der korrekte Aufbau eines elektronischen Briefes. Aus diesem Grund habe ich die typischen „Fehler“ gesammelt und mit den Lernenden besprochen (z.B. Anrede und Grußform usw.).

Der Zauberlehrling  
Er will nicht Wasser träger, deshalb verzaubert er eine Besen, und sie arbeitet.  
Der Lehrling kann sie nicht stoppen und überall fließt Wasser.

Er war einmal ein Zauberlehrling,  
der sehr faul war.  
Zauberte er die Besen,  
um nichts machen zu sollen.  
Er fiel auf die Schnauze,  
lernte die Lehre.

Der Zauberlehrling  
Der Zauberlehrling hatte eine Aufgabe  
Aber keine Lust  
Er zauberte den Besen ver,  
damit die Arbeit absolvierte.  
Er hatte Misserfolg und musste die Aufgabe  
endlich machen und sich die Lehre für  
immer merken.

Es ist sehr nützlich, die schriftlichen Hausaufgaben der Lernenden einzusammeln. So können Orthografie und Grammatik kontrolliert werden, und die Lehrperson kann sich ein Bild verschaffen, inwiefern die Lernenden den Wortschatz, die Grammatik und die schriftlichen Kompetenzen beherrschen. Diese Texte der Lernenden können und sollen dann mit Kommentaren – im besten Fall mit motivierendem Feedback – versehen werden, um die „roten Flecken im Heft“ für die Lernenden verständlich zu machen.

**Reflexion der Lernenden bezüglich dieser Aufgabe:**

*„Ich habe die Wortter aus dem Text wiederholt und dadurch gelernt.“*

*„Es war schwer, den Inhalt so kurz zusammenzufassen.“*

*„Nützlich, es fördert die Fähigkeit, die Essenz einzufangen.“*

Diese Aufgabe war für die Lernenden einerseits aus dem Grund nützlich, weil sie die Wortter aus dem Text wiederholt und dadurch besser gelernt haben, andererseits wurde wahrscheinlich auch das Verständnis vertieft, als sie sich den Text noch einmal zu Hause durchgelesen haben. Außerdem ist es eine wichtige Fähigkeit, Texte kurz zusammenfassen, „die Essenz einfangen“ zu können. Auch als Vorbereitung auf die Prüfungen, die ihnen noch bevorstehen, ist es wichtig, die Meinung kurz und knapp, aber so genau wie möglich ausdrücken zu können.

### AUFGABE B:

Eine weitere Möglichkeit mit literarischen Texten ist der Vergleich des Originaltextes mit einer Übersetzung. Die Lernenden haben die Aufgabe bekommen, *Die Loreley* von Heinrich Heine und eine ungarische Übersetzung zu lesen und zu vergleichen:

<p>Heinrich Heine: Die Lorelei (1824)</p> <p>Ich weiß nicht, was soll es bedeuten, Daß ich so traurig bin; Ein Märchen aus alten Zeiten, Das kommt mir nicht aus dem Sinn.</p> <p>Die Luft ist kühl, und es dunkelt, Und ruhig fließt der Rhein; Der Gipfel des Berges funkelt Im Abendsonnenschein.</p> <p>Die schönste Jungfrau sitzet Dort oben wunderbar, Ihr goldenes Geschmeide blitzet, Sie kämmt ihr goldenes Haar.</p> <p>Sie kämmt es mit goldenem Kamme Und singt ein Lied dabei; Das hat eine wundersame, Gewaltige Melodei.</p> <p>Den Schiffer im kleinen Schiffe Ergreift es mit wildem Weh; Er schaut nicht die Felsenriffe, Er schaut nur hinauf in die Höh.</p> <p>Ich glaube, die Wellen verschlingen Am Ende Schiffer und Kahn; Und das hat mit ihrem Singen Die Lorelei getan.</p>	<p>Loreley</p> <p>Én nem tudom, hogy mit jelentsen; Oly szomorú vagyok. Egy ősi monda zúg fejemben Mely nyugton nem hagyott.</p> <p>Sötétedik, s a Rajna hús Szellőbe' folydogál. A hegytetőn ragyogva tűz Az esti napsugár.</p> <p>Ott fönt a szüzek csodaszépe Haját fésülgeti. Csillog megannyi aranyéke S aranylő fűrtjei.</p> <p>Fésülködik, s dalolgat ő. Fésűje színarany. A dal csodás: lenyűgöző Melódiája van.</p> <p>A kis hajón a tengerészre Vad fájdalommal tör, Most sziklazátonyt nem vesz észre, Csak néz a csúcsra föl...</p> <p>Hajót, hajóst a vad folyó Elnyelt, és elsodort. S ez – azt hiszem – a daloló Lorelei bűne volt.</p> <p>Gérecz Attila</p>
---	---

### Lehr- und Lernziele:

Diese Aufgabe dient dem Zweck, den Sprachgebrauch – sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache – bewusster zu machen. Beim Erlernen einer Fremdsprache kann und soll die Muttersprache nicht „ausgeschaltet“ werden, sondern die beiden Sprachen – eventuell auch andere Fremdsprachen – sollen miteinander verglichen werden, um das Sprachbewusstsein der Lernenden zu fördern. Andererseits dient diese Aufgabe einem direkteren Ziel: In der Stunde müssen die Lernenden die Unterschiede, die sie gefunden haben, einerseits

versprachlichen, andererseits begründen können, ob sie den jeweiligen Unterschied positiv oder negativ bewerten würden. Dabei sollen sie ihre eigene Meinung vertreten, eventuell auch verteidigen. Dabei werden die kommunikativen Kompetenzen der Lernenden gefördert.

### **Didaktischer Kommentar:**

Diese Aufgabe gehört im Grunde genommen nicht mehr zum Fremdsprachenunterricht im engeren Sinne, denn hier diskutieren die Lernenden bereits über Fragen der Übersetzungswissenschaft. Ich bin aber der Meinung, dass ein solches Gespräch über literarische Texte sehr interessante Aspekte für eine Diskussion (eventuell auch für eine Debatte) darstellen kann. Bei diesem konkreten Gedicht sorgten die letzten zwei Zeilen für eine heftige Diskussion: Die Lernenden sprachen darüber – bzw. listeten Argumente und Beispiele für und gegen auf –, ob der Tod des Schiffers die Schuld der Lorelei ist.<sup>18</sup> Das Gespräch war interessant, ich konnte mir einen Einblick in die Denkweise der Lernenden verschaffen, und sie führten die Diskussion auf Deutsch, es trug also auch zur Förderung ihrer kommunikativen Kompetenzen bei.

### **Reflexion der Lernenden bezüglich dieser Aufgabe:**

Da es hier nicht um die zwei Balladen von J. W. Goethe geht, reflektierten die Lernenden diese Aufgabe im Fragebogen nicht mehr. Aber während der Arbeit konnten ihre Reaktionen erfasst werden. Viele von ihnen kannten bereits den Text – manche lernten ihn in der Grundschule auswendig –, mit der Übersetzung befassten sie sich aber noch nicht. Es entwickelte sich eine heftige Diskussion im Unterricht bezüglich mancher Textstellen, was davon zeugt, dass die Lernenden die Aufgabe genießen, dass sie sich dafür interessieren, sonst würden sie wahrscheinlich ihre eigene Meinung nicht verteidigen.

### **5.2.3 Umfrage – Analyse der Fragebögen bezüglich der Arbeit mit den Texten**

Bei jeder konkreten Aufgabe wurden die unmittelbaren Reflexionen der Lernenden unter dem Punkt *Reflexion der Lernenden bezüglich dieser Arbeit* dargestellt. Diese Reaktionen stammen aus den Fragebögen, die die Lernenden nach der Unterrichtseinheit ausfüllten. Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Fragebögen ganzheitlich analysiert und reflektiert werden.

---

<sup>18</sup> Im deutschen Originaltext steht das Partizip Perfekt 'getan', im Ungarischen steht das Substantiv 'büne' (dt. ihre Schuld). Zuerst haben die Lernenden nur den Unterschied in den Wortbedeutungen angesprochen, dann aber angefangen, darüber zu diskutieren, ob die Lorelei schuld am Tod des Schiffers ist, ob es ihre Absicht war, den Schiffer in den Tod zu verlocken.

Schwerpunkte der Umfrage waren die Motivationen, Erlebnisse und Gefühle der Lernenden während der Unterrichtseinheit. Diese beiden Fragen waren mit Blick auf die Forschung besonders wichtig, weil nach einer Hauptthese der Literaturdidaktik die Literatur die Lernenden zum Lesen motivieren kann, indem sie einen ästhetischen Wert darstellt, der die Emotionen der Lernenden anspricht und dadurch die Förderung der kommunikativen Kompetenzen erleichtert.

Aus der Umfrage geht hervor, dass sich einige Lernende bereits im schulischen Rahmen mit deutschsprachigen literarischen Texten beschäftigten. Diese waren ausschließlich diejenigen, die eine Nationalitätengrundschule besuchten. In diesen Schulen enthält das Curriculum die Vermittlung der Kenntnisse über die deutschsprachige – v.a. die ungarndeutsche – Geschichte, Kultur und dadurch auch über die Literatur. Die Texte, die diese Lernenden lesen und eventuell auch erlernen, stammen von ungarndeutschen Autoren. Dieses Ergebnis zeigt, dass die Lehrenden an „normalen“, d.h. nicht nationalitätenorientierten Grundschulen keine literarischen Texte in den Lernstoff integrieren, obwohl besonders Kinder in diesem Alter sehr aufnahmefähig sind, wenn es um Märchen und Kindergedichte geht.

Im Grunde genommen zeugen die Ergebnisse der Umfrage davon, dass sich die Lernenden bei der Arbeit mit literarischen Texten angesprochen fühlten, das zeigt auch, dass sie sich ca. zwei Wochen später an die einzelnen Aufgaben erinnern und ihre damit verbundenen Gefühle äußern konnten. Natürlich ist hier festzustellen, dass der Erfolg der einzelnen Aufgaben immer von der Persönlichkeit, von der persönlichen Einstellung der Lernenden abhängt, wie etwa im Fall der Aufgaben mit Musik. Manche haben die Musikstücke sehr genossen, manche haben aber geschrieben, dass sie diese Art von Musik nicht besonders mögen. Das ist eine wichtige Erkenntnis für mich, weil ich bei der nächsten ähnlichen Unterrichtsplanung auf diese Differenzen achten muss, um mit den Aufgaben möglichst viele Lernende anzusprechen.

Diese Differenzen gelten grundsätzlich für jede Aufgabe, obwohl man einige deutliche Tendenzen erkennen kann. So wurden die Aufgaben, die in kleineren Gruppen erledigt werden mussten, ausnahmslos positiv bewertet, genauso wie diejenigen, bei denen die Kreativität der Lernenden gefragt war. Der Erfolg der Gruppenarbeit zeigt, dass die Einstellung der Lernenden sehr gut ist, sie arbeiten gern mit den anderen zusammen. Interessant kann hier sein, dass es keine Beschwerden gab, wer mit wem in einer Gruppe zusammenarbeiten muss, obwohl ich bei der Einteilung der Gruppen immer darauf achtete, dass es abwechslungsreich ist: Alle mussten mit allen mindestens einmal eine Aufgabe lösen. Die kleineren Gruppen eignen sich auch sehr gut bei der Förderung der sprachlichen

Kompetenzen, weil alle zu Wort kommen müssen und niemand die ganze Zeit schweigen kann.

Bei den kreativen Aufgaben genossen die Lernenden nicht nur den Einsatz ihrer Kreativität, sondern sie freuten sich auch darüber, dass sie die Ideen der anderen kennenlernen konnten, was auch wichtig ist, weil es von der Neugier der Lernenden zeugt, die für das Erlernen (nicht nur) einer Fremdsprache unerlässlich ist.

Im Fragebogen hatten die Lernenden auch die Möglichkeit, ihre eigene Entwicklung in den vier großen Kompetenzbereichen – Leseverstehen, Hörverstehen, schriftliche und mündliche Kommunikation – einzuschätzen. Eindeutig positiv schnitten hier Leseverstehen und mündliche Kommunikation ab, sie waren nämlich die zwei Bereiche, die absichtlich stärker gefördert werden sollten. Hörverstehen und schriftliche Kommunikation wurden in dieser Unterrichtseinheit in den Hintergrund gedrängt, obwohl es einige einschlägige Aufgaben gab. Man muss bei der Analyse dieser Ergebnisse hinzufügen, dass hier auch die Fähigkeit der Lernenden, sich und ihre eigene Entwicklung einzuschätzen, in Betracht zu ziehen ist. Lernende sind in diesem Alter noch nicht zur genauen Selbstreflexion fähig, auch aus dem Grund, weil die Schule diese Kompetenz nicht fördert. Im Unterricht wird die Leistung der Lernenden ausschließlich von der Lehrperson bewertet, sie werden (fast) nie gefragt, wie sie ihre eigene Leistung einschätzen würden. Aus diesem Grund müssen die Ergebnisse mit Vorbehalt behandelt werden.

#### **5.2.4 Evaluation der Kompetenzentwicklung aus der Sicht der Lehrperson**

Um die Entwicklung der Kompetenzen der Lernenden genau nachverfolgen zu können, reicht es im Grunde genommen nicht aus, sie über ihre eigene Entwicklung berichten zu lassen, sondern die Lehrperson muss diese Berichte evaluieren. Bei der Arbeit mit literarischen Texten ist es nicht effektiv, die Lernenden nach den einzelnen thematischen Einheiten Tests schreiben zu lassen, denn es kann der Motivation entgegenwirken. Bereits im Fall der in dieser Arbeit behandelten thematischen Einheit konnte ich feststellen, dass sich die Redeflüssigkeit der Lernenden verbesserte. Je mehr Aufgaben es gab, wo sie selber sprechen mussten, desto schneller konnten sie Sätze auf Deutsch bilden und sie benutzen die Wörter und Ausdrücke, die wir gemeinsam lernten.

Dieser Aspekt der mündlichen Kommunikation lässt sich auch im Unterricht beobachten, der kurze Zeitraum von fünf Stunden reicht aber nicht aus, die Entwicklung der anderen Kompetenzbereiche einzuschätzen. Beispielsweise lässt sich die Kompetenz des Fremdverstehens, deren Entwicklung bei der Arbeit mit literarischen Texten als Schwerpunkt

gilt, nur nach einer längeren Zeit und nach der Beschäftigung mit unterschiedlichen Texten und Textsorten genauer beobachten.

## **6. Fazit**

Das Fach *Deutsch als Fremdsprache* steht im 21. Jahrhundert vor neuen Herausforderungen, die eng damit verbunden sind, dass das Englische ständig an Bedeutung gewinnt. In der Europäischen Union und dadurch auch in Ungarn werden aber Fremdsprachen im Sinne der Mehrsprachigkeit unterrichtet und gelernt, manchmal scheint es aber schwer zu sein, Lernende zum Deutschlernen zu motivieren, wenn sie an jeder Ecke nur dem Englischen begegnen. Deshalb müssen Lehrpersonen des Faches DaF immer neue Methoden für ihren Unterricht finden, die es ermöglichen, den Lernenden die mit der deutschen Sprache verbundenen Perspektiven zeigen zu können und sie dadurch zum Deutschlernen zu motivieren. Ich vertrete die Meinung, dass der Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht dazu einen großen Beitrag leisten kann, indem dabei die Lernenden in den Mittelpunkt gestellt werden, um ihre eigenen Interessen, Weltwissen und Erfahrungen einzubringen und dadurch das Lernen als Spaß zu erleben. Außerdem lassen sich mit literarischen Texten die kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen, die sprachliche Handlungsfähigkeit, das Fremdverstehen, die Toleranz der Lernenden fördern und sie helfen zugleich bei der Persönlichkeitsentwicklung. Mit viel Gruppenarbeit kann die Teamfähigkeit gefördert werden, was auf dem Arbeitsmarkt unerlässlich ist. Literatur vermittelt eine Offenheit für die Welt, weckt das Interesse für das Kennenlernen von fremden Menschen, fremden Kulturen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass literarische Texte ein großes Potenzial für den DaF-Unterricht haben, weil sie eine abwechslungsreiche und vielfältige Kompetenzförderung ermöglichen und den Lernenden Spaß bereiten. Dieses Potenzial sollte effektiver im Unterricht entfaltet werden, damit ein besserer, schülerorientierterer Fremdsprachenunterricht entsteht. Kompetenzorientierung im DaF-Unterricht bedeutet ein Aufgabenverständnis, d.h. die Kenntnis der Zielsetzungen im Unterricht, aber genauso wichtig ist die ständige Reflexion über die eigenen Lehrendenkompetenzen, ob ich bereits das nötige Wissen und Können für die Aufgaben und den Mut zum Experimentieren habe.

## 7. Ausblick

Im Folgenden werden Ideen zur weiteren Arbeit mit dem Thema *Literarische Texte im DaF-Unterricht* geschildert.

Diese Forschung erfasste nur die Erfahrungen bei der Durchführung einer thematischen Unterrichtseinheit, in der die Balladen von Johann Wolfgang von Goethe im Mittelpunkt standen. Diese Forschung könnte dadurch erweitert werden, dass mehrere literarische Gattungen aus unterschiedlichen Perspektiven bezüglich ihrer Effektivität im Fremdsprachenunterricht verglichen werden, damit am Ende eine Schlussfolgerung gezogen werden kann, welche literarischen Textsorten, welche Gattungen sich am besten für den Unterricht eignen. Hier könnten Alter, Sprachniveau, Kompetenzen, Lesesozialisation der Lernenden in die vergleichende Analyse einbezogen werden. Für eine solche Forschung soll natürlich die Zahl der Probanden erhöht werden, indem auch andere Gruppen bzw. andere Schulen oder Schultypen einbezogen werden.

Auf den Ergebnissen basierend könnte dann ein „Textpool“ mit einem „Aufgabenpool“ entstehen, der viele unterschiedliche Texte, Textsorten, Gattungen und die dazu gehörenden Aufgaben sammelt. Im Internet gibt es natürlich bereits besonders viele Ideen für unterschiedliche Texte, aus eigener Erfahrung kann ich aber sagen, dass ihre Entdeckung sehr lange dauert, und den meisten Lehrpersonen steht diese Zeit nicht zur Verfügung. Ich stelle mir diesen Pool entweder als Lehrbuch oder als Webseite vor. Das würde die Suchzeit deutlich verkürzen, die Lehrpersonen müssten nicht eigens Aufgaben entwickeln, sondern sie könnten die bereits existierenden verwenden oder überarbeiten. Diese Möglichkeit würde mehr Lehrpersonen zur Arbeit mit literarischen Texten anregen und motivieren. Ein anderer Vorteil einer Webseite als Text- und Aufgabenpool wäre, dass sie ständig mit Neuerscheinungen aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur ergänzt werden könnte, um das Angebot an Texten für Unterrichtszwecke zu aktualisieren. Außerdem könnte diese Webseite die theoretischen Grundlagen der Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht enthalten, wodurch Lehrende sich selbst in diesem Bereich weiterentwickeln könnten, wenn sie sich für das Thema interessieren.

Abschließend lässt sich sagen, dass nicht nur die Arbeit mit literarischen Texten ein großes Potenzial besitzt, sondern auch die weitere Forschung zu diesem Thema und die Entwicklung von Materialien kann in interessante Richtungen weitergehen.

## **Literaturverzeichnis**

- Bicsár, Andrea (2011): Die Lexik der Emotionen: L2-Gefühlswortschatz und Fremdsprachenerwerb. In: Deutschunterricht für Ungarn (DUfU) 1–2, 97–112.
- Bredella, Lothar/Christ, Herbert (1995): Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Dies. (Hg.): Didaktik des Fremdverstehens. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 8–19.
- Ehlers, Swantje (1992): Literarische Texte lesen lernen. München: Klett.
- Ehlers, Swantje (2006): Entwicklung von Lesekompetenz in der Fremdsprache. In: *Babylonia* 6, 31–38.
- Ehlers, Swantje (2016): Literaturdidaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.
- Feld-Knapp, Ilona (2011): Deutsch in Ungarn. Ein Überblick über die DaF-LehrerInnenausbildung. In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*, 176–191. Online unter: <http://jug.hu/pdf/2011-10.pdf>.
- Feld-Knapp, Ilona (2009): Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*, 60–72. Online unter: [http://jug.hu/pdf/archiv/JUG\\_2009.pdf](http://jug.hu/pdf/archiv/JUG_2009.pdf).
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Kinder- und Jugendliteratur erschließen lernen. Zur Erweiterung des beruflichen Selbstverständnisses von Lehramtsstudierenden für Deutsch als Fremdsprache (DaF). In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*, 194–206. Online unter: <http://jug.hu/aufsaeetze-2014/100-feldknapp>.
- Feld-Knapp, Ilona (2018): Fachliche Kompetenzen III: Zur Rolle der literarischen Kenntnisse für DaF-Lehrende. In: Dies. (Hg.): *Literatur*. Budapest: Eötvös-József-Collegium (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 4), 43–56.
- Feld-Knapp, Ilona/Schoßböck, Judith (2010): Textwelten erkennen lernen. Zu notwendigen Lehrendenkompetenzen bei der Arbeit mit aktueller österreichischer Gegenwartsliteratur im DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hg.): *Schwerpunkt: Lesen. Prozesse, Kompetenzen, Förderung*. Innsbruck: Studienverlag, 115–133.
- Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Kassel/München/Tübingen: Langenscheidt (= Fernstudieneinheit 4).