

Literatur im universitären DaF-Unterricht in Korea. Zur Verzahnung von Theorie und Praxis

Young-Jin Choi

Ein neuer Trend im Fremdsprachenunterricht in Korea ist erkennbar. Die Förderung der kommunikativen Kompetenz wird tendenziell als das leitende Lernziel des Fremdsprachenunterrichts akzeptiert. Auch am Lernverhalten der Studierenden im Unterricht hat sich etwas geändert. Früher haben die Studierenden nur zugehört und mitgeschrieben. Heute sind sie etwas sprechbereiter, obwohl sie ihr passives Verhalten nicht völlig abgelegt haben – immer noch viele sprechen erst dann, wenn sie vom Lehrer aufgefordert worden sind.

Infolge dieser Neuorientierung im Fremdsprachenunterricht hat die Literatur ihre gut gesicherte Stellung stark eingebüßt und droht nun aus dem Unterrichtsprogramm gestrichen zu werden. Die deutsche Literatur wird von Studierenden der Germanistik als »schwierig« empfunden, was wohl eine vornehme Umschreibung für »langweilig« ist (vgl. Kim 2000: 9). Viele glauben, Literatur sei *out*. Da literarische Texte im Unterricht in der Regel nach der sogenannten »Grammatik-Übersetzungs-Methode« behandelt wurden, richtet sich die Kritik an dieser Methode ungerechtfertigterweise auf die Literatur selbst. In der vorliegenden Arbeit geht es nicht darum, die alte Position von Literatur im Fremdsprachenunterricht zu restaurieren, sondern davor zu warnen, das Kind mit dem Bade auszuschütten.

1. Fremdsprachlichkeit versus Fremdkulturalität?

Die Position von Literatur im Fremdsprachenunterricht ist in der deutschen Diskussion unanfechtbar:

»Literatur ist als legitimer Teil der Sprach- und Kulturvermittlung akzeptiert, ihre besonderen didaktischen Vorteile, was Motivation, ganzheitliche Perspektive usw. betrifft, sind allgemein anerkannt. In vielen Ländern scheint der Bildungswert (klassischer) literarischer Texte im Rahmen der schulischen Fremdsprachenvermittlung noch unumstritten.« (Esselborn 1999: 19)

In Korea hingegen wird Literatur im Fremdsprachenunterricht, sogar im Fachstudium Germanistik, nicht selten als Luxus behandelt. Die fremdsprachliche deutsche Literaturdidaktik scheint in Korea noch keine angemessene Anwendung gefunden zu haben. Im Bereich der Fremdsprachendidaktik mangelt es nicht an Vorschlägen. Es ist aber vernachlässigt worden, sie auf ihre Durchführbarkeit hin zu überprüfen.

Die Vermittlung von Literatur im Unterricht findet in Form des Interpretationsgesprächs statt (vgl. Rück 1995: 520). Wenn der Literaturunterricht im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts stattfindet, kann man um die Vermittlung der Zielsprache nicht herum kommen (im muttersprachlichen Literaturunterricht mag dagegen der Versuch gemacht werden, mit übersetzten Texten auszukommen).

In der deutschen Diskussion wird davon ausgegangen, daß der fremdsprachliche Literaturunterricht prinzipiell in der Zielsprache abläuft. Im folgenden führe ich zwei markante Beispiele dafür an:

»[...] daß die Zielsprache zugleich Objekt und Verständigungsmittel ist. [...] Sie ist Verständigungsmittel, weil die jeweiligen literarischen Texte Bezugspunkte für Interpretationsgespräche in der Fremdsprache sind, durch die auch das mündliche und schriftliche Ausdrucksvermögen verbessert werden sollen.« (Glaap 1995: 150)

»Da das Interpretationsgespräch sich in aller Regel in der Fremdsprache vollzieht, bietet es gute Möglichkeiten zur Schulung des mündlichen Ausdrucksvermögens und für die Erweiterung der Kenntnisse in der Zielsprache.« (Rück 1995: 520)

Literatur bietet gute Sprech- und Schreib- anlässe, wenn mit ihr kreativ umgegangen wird, wie das zahlreiche Untersuchungen, beispielsweise Rüdiger Krehls *Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache* (1991), belegen.

Der fremdsprachliche Literaturunterricht geht selbstverständlich über die Sprachvermittlung hinaus. Literarische Werke sind unumstritten Kulturgüter. Beim Lesen literarischer Texte in einer Fremdsprache begegnet man der fremden Kultur, sei es bewußt oder unbewußt. Die Interkulturelle Germanistik, die der Autorität der Inlandsgermanistik kritisch entgegensteht, empfiehlt, die kulturelle Fremdheit der Texte zum Ausgangspunkt von Forschung und Lehre zu machen (vgl. Wierlacher 1983: 8). Der ausländische Germanist sollte danach lernen, »seinerseits mit fremden Augen« zu sehen. Das im Kontext der interkulturellen Germanistik genannte Lernziel »Kulturmündigkeit« (Esselborn 1981: 301) halte ich für nicht angebracht, weil dieser Begriff suggeriert, die Lernenden seien kulturell unmündig und würden erst durch den fremdsprachlichen Literatur-

unterricht zu kultureller Mündigkeit geführt.

Literatur dient sowohl der Erweiterung der Sprachkompetenz als auch der Erschließung der fremden Kultur, wenn ihr Spielraum optimal ausgenutzt wird. In Korea ist das aber nicht der Fall. Das Sprachniveau der Studierenden ist, abgesehen von den Grammatikkenntnissen, allgemein so niedrig, daß selbst der Sprachunterricht nicht reibungslos auf Deutsch stattfinden kann. Hier spielt auch die mangelnde Bereitschaft der Studierenden, sich in der Zielsprache zu verständigen zu versuchen, eine Rolle. So läßt sich auch bei deutschen Lehrern gelegentlich die verblüffende Erfahrung machen, daß sich einige Studierende über die Unterrichtssprache Deutsch beklagen. Die meisten Studierenden sind nicht in der Lage, ihre Gedanken in deutscher Sprache angemessen zu formulieren. Eine solche Unterrichtssituation ist im fernöstlichen Kulturraum normal. So schreibt Swantje Ehlers:

»Für einen Japaner kann allein die Frage nach seiner inneren Einstellung einen Zwang bedeuten, der zudem noch gesteigert wird, wenn er sich selbst in seinem Gefühlshaushalt begründen muß – und das alles in einer Sprache, die wirklich ›fremd‹ ist, weil sie keine Verwandtschaft zur japanischen Sprache aufweist.« (Ehlers 1988: 174)

Wenn keine literarische Kommunikation in der Zielsprache stattfinden kann, ist ein interkultureller Diskurs in der Zielsprache unmöglich. Das von der Interkulturellen Germanistik gestellte Ziel »interkulturelle literarische Bildung«, die über die fremdsprachliche Lesefertigkeit hinaus eine Reihe von Kompetenzen umfaßt, z. B. »eine fremdkulturelle Kompetenz, die die Kulturalität der Literatur und die kulturelle Distanz bei der Rezeption der fremdsprachigen Literatur reflektiert und ein Fremdverstehen im

Sinne einer interkulturellen Hermeneutik entwickelt« (Esselborn 1999: 27), ist für koreanische Verhältnisse eine Utopie. Ich muß hier nicht auf den an koreanischen Universitäten üblichen Landes- und Kulturkundeunterricht, in dem sprachpraktische Ausbildung völlig ausbleibt, eingehen. Youn-Ok Kims Bericht aus ihrem germanistischen Literaturseminar (siehe Kim 2000) besagt schon, wie schwierig es ist, in der Praxis die Erschließung der Fremdkultur und die Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz unter einen Hut zu bringen. Ich meine, die Trennung zwischen fremdkulturellem Literaturunterricht und Fremdsprachenunterricht wird wohl weiter bestehen bleiben. Literarische Texte haben in beiden Fällen unterschiedliche Funktionen. In der folgenden Ausführung beziehe ich mich ausschließlich auf den Fremdsprachenunterricht anhand literarischer Texte.

2. Relevanz von Literatur für den Fremdsprachenunterricht

Literatur im Fremdsprachenunterricht ist, um mit Harald Weinrich zu sprechen, eine *crux*, weil der Sprachunterricht nicht einfach in den Literaturunterricht mündet (vgl. Weinrich 1985: 246). Die Literatursprache weist eine Komplexität auf, die eine Erscheinungsform des Lebens ist. Von daher kann die Komplexität der Literatursprache vom Fremdsprachenlerner, der an die »glatte Progression der grammatischen Lektionen« (Weinrich 1985: 246) gewöhnt ist, als Schock empfunden werden. Weinrich warnt aber vor der Streichung literarischer Texte aus dem Fremdsprachenunterricht, weil man dadurch die Komplexität nicht aus der Welt schaffen kann. Der Fremdsprachenunterricht sollte vielmehr Methoden entwickeln, der sprachlichen Komplexität zu begegnen (vgl. Weinrich 1985: 249). Literarische Texte sind allerdings fiktional und scheinen deshalb schlechte Kar-

ten zu haben in einer Zeit, wo Authentizität für den kommunikativen Unterricht als ein wichtiges Prinzip gilt. Nach Hans Hunfeld ist der Lehrbuchdialog, der weitgehend nur Reproduktionsfertigkeit schult, ebenso fingiert (vgl. Hunfeld 1990: 58). Hunfeld weist darüber hinaus auf die Gefahr hin, daß sprachlich einfach konstruierte Lehrbuchtexte inhaltlich den Lerner unterfordern und damit auf Dauer langweilen (vgl. Hunfeld 1990: 32). Sprachenlernen heißt aber nicht nur, sich der vorgegebenen Regel anzupassen, sondern auch die »Freiheit des persönlichen Ausdrucks« (Hunfeld 1990: 38) zu lernen. Im Vergleich zu einem gängigen Lehrbuchtext, der »mit autoritärem Anspruch seinem Leser gegenüber« (Hunfeld 1980: 514) auftritt, bietet ein literarischer Text Leerstellen, die durch den Leser aufgefüllt werden müssen. Literatur kann daher gegen inhaltsarmes Sprachenlernen – Sprechen, aber nichts zu sagen haben – wirken.

Ich spreche mich prinzipiell für den Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht aus, setze jedoch Grenzen. Es wäre Unsinn, wenn Literatur bloß als Lernpensum behandelt würde und den Leser gar nicht anspräche. Ich meine, der Umgang mit Literatur sollte Genuß bereiten. Die affektiven Bedürfnisse des Lerners müssen beachtet werden. Spaß ist kein trivialer Begriff, sondern ein wichtiger Motivationsfaktor für den Fremdsprachenunterricht.

Ich argumentiere vor allem aus pragmatischen Gründen dafür, literarische Texte in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren. Nach Gerard Westhoff sind fiktionale Texte manchmal sogar leichter lesbar als Zeitungstexte (vgl. Westhoff 1997: 85). Aus meiner Beobachtung kann ich auch sagen, daß die Studierenden literarische Texte, wenn die Auswahl für sie richtig getroffen wurde, als nicht so schwierig wie Sachtexte oder Zeitungsar-

tikel einschätzen. Dazu kommt, daß sie im Grunde keine Abneigung gegen literarische Texte haben, soweit sie das Lesen überhaupt erlernen wollen. Insofern sind literarische Texte im Fremdsprachenunterricht gut verwendbar. Es kommt darauf an, ihr Potential auszuschöpfen.

3. Textauswahl

Für den Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht ist der deutsche Literaturkanon irrelevant. Es ist allgemein bekannt, daß »hohe« Literatur nicht unbedingt zum Fremdsprachenlernen beiträgt. Eine maßgebende Lektüreliste wäre ebenso wenig sinnvoll. Die Diskussion um die Kriterien für die Auswahl der Texte gewinnt nur im Zusammenhang mit der konkreten Unterrichtssituation an Bedeutung. Hebel stellt beispielsweise folgende Kriterien auf, die ursprünglich für eine Arbeitsgruppe niederländischer Deutschlehrer formuliert wurden:

A Unterrichtspraktische Kriterien

1. Schwierigkeitsgrad: Sprachliche Schwierigkeiten, sachliche Schwierigkeiten, Motivationsschwierigkeiten
2. Lernbedingungen: Lehrer, materieller Rahmen, Prüfungsbestimmungen und -aufgaben
3. Arbeitsweisen: Integration der Arbeitsbereiche »Literatur – Mündliche und schriftliche Kommunikation – Grammatik«, rezeptions- und wirkungsgeschichtliche Orientierung, Wahrnehmung der ästhetischen Textfunktionen, d. h. der hedonistischen, der kritischen und der utopischen Funktion

B Kulturtheoretisches Kriterium: *Repräsentative Relevanz* (vgl. Hebel 1980: 181–184)

Das Kriterium der repräsentativen Relevanz besagt: »Texte sind so auszuwählen und zu erarbeiten, daß die Eigenart der

zentralen Kultur hervortritt, auf die sie jeweils bezogen werden« (Hebel 1980: 183). Die »zentrale Kultur« klingt ebenso inhaltsleer wie die »Leitkultur«, über die heutzutage in der deutschen Ausländerpolitik diskutiert wird. Außerdem stellt sich die Frage: Ist das kulturtheoretische Kriterium in der Praxis mit den unterrichtspraktischen Kriterien vereinbar?

Das entscheidende Kriterium der Textauswahl scheint mir der Schwierigkeitsgrad, insbesondere der sprachliche, zu sein. Das gilt natürlich nicht nur für literarische Texte. Westhoff sagt, daß Lehrkräfte dazu neigen, das Lernniveau der Lerner »systematisch zu überschätzen«, und letztendlich dazu beitragen, »daß nach Abschluß der Schule kaum noch Bücher in einer Fremdsprache gelesen werden« (Westhoff 1997: 84). Im Unterricht sollten bewußt »leichte« Texte behandelt werden. Das ist gerade in Korea für den Erfolg des universitären Deutschunterrichts, der fast durchweg auf einem Grundstufenniveau stattfindet, ausschlaggebend. Schwierige Texte entmutigen die Lerner nicht nur im fremdsprachlichen Lesen, sondern auch im Weiterlernen der Sprache überhaupt, wie dies zahlreiche Erfahrungen bestätigen.

Was aber sind schwierige Texte? Es gibt in der Tat keine absolut schwierigen Texte. Der Textschwierigkeitsgrad bezieht sich immer auf den jeweiligen Leser. Interessanterweise hält der Leser oft diejenigen Texte, die er als langweilig empfindet, auch für schwierig (vgl. Solmecke 1993: 33).

Gibt es bestimmte literarische Formen, die für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht geeignet sind? Theoretisch gilt, daß die verschiedenen literarischen Gattungen in unterschiedlicher Weise im Fremdsprachenunterricht verwendet werden können. In der Praxis sind lyrische Formen aufgrund ihrer Kürze relativ leicht zugänglich (vgl. Esselborn 1999:

34–36). Konkrete Poesie ist wohl eine der beliebtesten Formen von ihnen. Konkrete Poesie ist meist offen und kontextlos, motiviert daher den Leser, mitzuspielen, und Kreativität einzubringen. Sie kann gute Anlässe zum Sprechen und Schreiben bieten. Einfache Formen der Konkreten Poesie gelten auch für die Grundstufe, sogar für den Anfängerunterricht als gut geeignet (vgl. Esselborn 1999: 34; Weinrich 1985: 253; Weisz 1992: 133). Nach meiner Einschätzung sind solche Formen für Lerner mit geringen Sprachkenntnissen jedoch stark begrenzt. Krechels produktive Unterrichtsbeispiele stammen aus verschiedenen Niveaustufen. Die niedrigste Stufe war die Grundstufe 1, deren Teilnehmer bereits ca. 170 Unterrichtseinheiten hinter sich hatten, als der Versuch mit Konkreter Poesie durchgeführt wurde (vgl. Krechel 1991: 140; 174 f.).

Bei der Textauswahl sollten nicht nur das Sprachniveau der jeweiligen Lerner, sondern auch ihre Ziele und Wünsche in Betracht kommen. Für den Lernertyp, der über relativ gute grammatische Kenntnisse verfügt, aber weder am Sprechen noch am Schreiben interessiert ist, sondern nur ein Lesetraining will, wäre der Einsatz lyrischer Formen nicht zweckmäßig. In diesem Fall wären wohl kurze Prosaformen besser geeignet.

4. Fremdsprachliches Lesen

Dietmar Rösler unterscheidet folgende drei Arten des Lesens fremdsprachiger Texte voneinander:

- lautes Lesen
- Lernlesen
- interessegeleitetes Lesen.

Das Lernlesen bedeutet das Lesen, »bei dem ein Text Wort für Wort und Zeile für Zeile abgearbeitet wird, um so neu eingeführten Wortschatz, neu eingeführte Grammatik usw. kennenzulernen« (Rösler 1994: 120). Zum interessegeleiteten

Lesen gehören intensives Lesen eindeutiger Texte (z. B. von Verträgen), Lesen ästhetischer Texte, kursorisches Lesen und selektives Lesen (vgl. Rösler 1994: 121).

Das Lernlesen war lange die im Fremdsprachenunterricht fast ausschließlich praktizierte Art zu lesen. Dabei wurden fremdsprachige Texte meistens mittels der Grammatik bis in alle Details in die Muttersprache übersetzt. In der neueren fremdsprachlichen Lesedidaktik wird das Lernlesen aufgrund der passiven Rolle des Lesers kritisiert. Dem Leser wird nun die Rolle zugeschrieben, den Leseprozeß selbst zu steuern. Die Unterschiede zwischen dem fremdsprachlichen und dem muttersprachlichen Lesen werden wahrgenommen: Ein fremdsprachiger Leser liest z. B. stärker buchstabenweise und eher Wort für Wort, während ein muttersprachiger Leser Wichtiges von Unwichtigem trennt und viele Details überliest. Das Ziel des Lesenlernens ist nach Ehlers jedoch, sich dem Lesefluß des muttersprachigen Lesers anzunähern. Um eine größere Leseflüssigkeit zu erwerben, müssen einzelne Lesetätigkeiten wie Selektieren, Abstrahieren, Schlußfolgern, Antizipieren und Integrieren »geschult und zunehmend automatisiert werden« (Ehlers 1992: 46).

Es stellt sich nun die Frage, ob das traditionelle Lernlesen durch eine andere Form des Lesens abgelöst werden sollte. Diese Frage kann nach Rösler dadurch entschieden werden, daß man feststellt, »ob, wann, wofür und wie viel Lernlesen notwendig ist« (Rösler 1994: 122). Ich meine auch, daß die Frage nur in konkreten Lernsituationen sinnvoll behandelt werden kann. Wenn Lernervoll auf eine Prüfung vorbereitet werden, bei der es um die Kontrolle des Detailverstehens oder des Übersetzens von Textpassagen geht, muß im Unterricht notwendigerweise Lernlesen geschult werden. Nach meiner

Beobachtung kommt Lernlesen im Fremdsprachenunterricht in Korea inflationär vor, obwohl es offensichtliche Nachteile aufweist. Viele koreanische Deutschlerner stützen sich mechanisch auf ihre Grammatikkenntnisse und verlangen stets nach einer Erklärung aller grammatischen Details. Sie beklagen sich häufig darüber, daß sie einen Satz immer noch nicht verstehen, obwohl sie die einzelnen Wörter im Wörterbuch nachgeschlagen haben, oder daß sie einen Satz oder einen Text(ausschnitt) zwar übersetzen können, aber nicht verstehen.

Die Frage, welche Lesemethoden im Fremdsprachenunterricht angewandt werden sollten, hängt von den Lernzielen und Zielgruppen ab. Produktiv ist die Ansicht, daß das Lesen ein interaktiver Prozeß ist. Der Leser hat, ausgehend von schon vorhandenen Kenntnissen über das Thema, Erwartungen oder Hypothesen (vgl. Westhoff 1997: 53). Es ist die Aufgabe des Lehrers, die Vorkenntnisse des Lerners zu aktivieren und den Lerner zum konstruktiven Leseprozess zu motivieren. Natürlich ist nicht auszuschließen, daß der fremdsprachige Leser aufgrund der fehlenden sprachlichen und kulturellen Kenntnisse seine falschen Hypothesen legitimiert sieht und zum Mißverständnis verleitet wird.

Das Lesen als einen interaktiven Prozeß anzusehen ist beim Lesen literarischer Texte besonders nötig. Literarische Texte sind nämlich vieldeutig, assoziativ, subjektiv, andeutungshaft und lassen mehrere Deutungen zu, während in Sachtexten Informationen möglichst unmißverständlich versprachlicht werden (vgl. Ehlers 1992: 41 f.).

5. Unterrichtsbeispiele

Der Einsatz literarischer Texte im Unterricht heißt nicht unbedingt, daß literarische Texte im Lehrbuch stehen sollten. Wenn die Texte im Lehrbuch stehen,

kann es passieren, daß die Lerner die für den Unterricht vorgesehenen Texte vorher schon für sich allein abarbeiten und dadurch im Unterricht nicht mehr das lernen, was eigentlich zum Lernziel gehört. Ich meine, literarische Texte können gegebenenfalls als Zusatzmaterialien effektiver eingesetzt werden.

5.1 Kreatives Schreiben

Einfache Gedichte können schon im Unterricht für die Grundstufe als Anlaß zum *Kreativen Schreiben* dienen, indem z. B. Parallelgedichte geschrieben werden. Hier geht es nicht darum, grammatisch korrekte Sätze zu bauen, sondern darum, mit der Sprache produktiv umzugehen und dabei Spaß zu haben. Kreatives Schreiben ist im koreanischen Kontext besonders sinnvoll, weil die Lerner aufgrund der traditionell geringen Fehlertoleranz Hemmungen haben, sich überhaupt auszudrücken. Dazu kommt: Viele koreanische Lerner haben von der Lerntradition her mehr zu schreiben als zu sagen.

Das folgende Beispiel stammt aus meinem allgemeinbildenden Deutschkurs im Wintersemester 2001. Die Lehrveranstaltung war eigentlich für Anfänger bestimmt. Wirkliche Anfänger, die bei Null anfangen, gab es tatsächlich wenige. Die meisten Kursteilnehmer besuchten diesen Anfängerkurs zur Auffrischung ihrer vorhandenen Sprachkenntnisse, die recht unterschiedlich waren. Meine Lehrziele waren nicht nur eine elementare Grammatikvermittlung, sondern auch die Förderung der Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben, und zwar auf dem untersten Grundstufenniveau. In der fünften Unterrichtsstunde wurde das Gedicht von Rudolf Steinmetz *Konjugation* behandelt, und zwar nach einem Unterrichtsbeispiel aus Indien (vgl. Weisz 1992: 131 f.). Das Gedicht wurde zunächst im Plenum ohne Titel präsentiert:

Konjugation

Rudolf Steinmetz

Ich gehe
du gehst
er geht
sie geht
es geht.

Geht es?

Danke – es geht

(aus: Krusche/Krechel 1984: 6)

Danach wurde die Klasse in Gruppen aufgeteilt, um folgende Aufgaben zu lösen:

1. Geben Sie dem Gedicht einen Titel;
2. Schreiben Sie ein ähnliches Gedicht mit Titel.

Die vorgeschlagenen Titel für das Gedicht waren:

- »Gehen«
- »Das Gehen«
- »Alle gehen«
- »Wir gehen«
- »Die Straße«
- »Reisen«
- »Gehen ist nicht gleich gehen«

Keiner erriet den eigentlichen Titel des Gedichtes. Aus einer viertelstündigen Gruppenarbeit haben sich u. a. folgende Parallelgedichte ergeben, die im Plenum von mir vorgetragen wurden:

Das Leben

Ich lebe
du lebst
er lebt
sie lebt
es lebt
Schön ist das Leben

Der Krieg

Ich sterbe
du stirbst
er stirbt
sie stirbt
es stirbt

Geht es?

Nein

Das Denken

Ich denke
du denkst
er denkt
sie denkt
es denkt
Also sind wir.
Übrigens ...
Was denken Sie?

5.2 Literarische Texte im Leseunterricht

Im folgenden berichte ich aus meinem Deutschkurs im Wintersemester 1999. Es handelte sich um einen fremdsprachlichen Leseunterricht im Rahmen der Allgemeinbildung. Knapp über die Hälfte der Kursteilnehmer waren Studierende der Rechtswissenschaft. Die Kursteilnehmer verfügten im allgemeinen über gute Grammatikkenntnisse, hatten aber kein Bedürfnis, die Sprache zu sprechen. Einige von ihnen weigerten sich schon in der ersten Unterrichtsstunde, sich in deutscher Sprache kurz vorzustellen. Die Teilnehmer haben sich nur ein Lesetraining gewünscht. Die Verkehrssprache war daher Koreanisch. Die im Unterricht praktizierten Sozialformen waren Frontalunterricht und Einzelarbeit.

Mein Lehrziel war es, die Lerner vom Lernlesen wegzubringen und sie zu anderen Arten des Lesens wie selektivem Lesen zu motivieren. Die Lerner waren nämlich daran gewöhnt, zuerst alle Details wortwörtlich in die Muttersprache zu übersetzen, wenn sie überhaupt mit fremdsprachigen Texten arbeiteten.

Um selektives Lesen einzuüben, wurden beim Lesen immer bestimmte Leseziele gestellt. Die Lerner bekamen vor dem Lesen Aufgaben, z. B. konkrete Fragen zu Text(ausschnitten), Lückentexte, die ausgefüllt werden sollten, oder durcheinandergewürfelte Textausschnitte, die in die richtige Reihenfolge gebracht werden sollten. Die Lerner wurden dazu angehalten, unbekannte Wörter aus dem

Kontext zu erschließen zu versuchen, anstatt immer zum Wörterbuch zu greifen. Nachdem die Aufgaben gelöst worden waren, wurden alle Lernerfragen beantwortet. Es konnte natürlich nicht festgestellt werden, wie die Lerner tatsächlich die Texte verarbeitet hatten. Im Laufe der Zeit wurden allerdings Fragen danach, wie Details am besten ins Koreanische übersetzt werden könnten, weniger gestellt.

Die Suche nach geeigneten Texten war eine zeitaufwendige, mühsame Arbeit, die sich zum Teil durch den ganzen Kurs hindurchzog, zumal das Leseniveau der Lerner erst im Unterricht richtig abzuschätzen war, was gelegentlich zu einer Änderung des Lektüreplans führte. Bei der Textauswahl wurde nicht nur auf die sprachliche Seite, sondern auch auf die Kürze der Texte geachtet, so daß ein Text möglichst innerhalb einer Unterrichtssitzung verarbeitet werden konnte. Im Unterricht wurden 19 verschiedene Texte behandelt, darunter zwölf literarische Texte, wovon sechs aus einem von der deutschen Abteilung der Universität entwickelten Lehrwerk stammten (siehe Anhang). Ungefähr 63% der im Unterricht eingesetzten Texte waren also literarische Texte, weil Sachtexte meistens für die Kursteilnehmer aufgrund des Mangels an sachlichem Vorwissen und lexikalischen Kenntnissen nicht leicht zugänglich waren.

In der Schlußsitzung wurde eine Umfrage durchgeführt, an der 21 Kursteilnehmer mitarbeiteten. Es ging um die Bewertung der Texte nach Kriterien wie »nützlich«, »interessant«, »langweilig« und »zu schwierig«. Nach dem Ergebnis waren die interessantesten Texte ein Krimi *Wer war der Mörder?* und eine kurze Geschichte von Franz Hohler *Der*

Verkäufer und der Elch (81,0%). An zweiter Stelle standen Grimms Märchen *Die sieben Raben* und eine kurze Geschichte von Heinrich Hannover *Herr Böse und Herr Streit* (66,7%). Auf Platz drei waren ebenfalls literarische Texte wie *Die Geschichte vom Suppen-Kaspar* (Hoffmann), *Die Geschichte vom Suppenkaspar* (Waechter) und *Der Mann, der nie zu spät kam* (61,9%). Der als am langweiligsten eingestufte Text war Heinrich Bölls *Anekdote von der Senkung der Arbeitsmoral* (52,4%). Die Zusammenstellung von kurzen Sachtexten zur deutschen Geschichte nach dem Zweiten Weltkrieg *Die Stunde Null, Trümmerfrauen, Der Persilschein* u. a. wurde als am nützlichsten (71,4%) und gar nicht als »zu schwierig« (0,0%), aber nicht unbedingt als »interessant« (47,6%) bewertet. Der landeskundliche Sachtext *Parteien und Wahlen* war im Gegensatz zu allen anderen Texten deutlich »zu schwierig« (66,7%), dafür »nützlich« (57,1%).

Die Bewertungen der Texte sind selbstverständlich relativ. Es läßt sich jedoch feststellen, daß die unter Lehrern weit verbreitete Behauptung, Literatur interessiere keinen Studierenden, nicht zu halten ist. Bemerkenswert ist, daß es neben der Textauswahl andere Faktoren gibt, die die innere Teilnahme der Lerner beeinflussen. Die literarischen Texte *Damals* und *Kurz vor Feierabend* wurden jeweils von 19,0% und 23,8% der Befragten als »interessant« bewertet. Diese Texte hatten allerdings bei der Umfrage im Leseunterricht im Sommersemester 1999 viel besser abgeschnitten. Damals waren sie jeweils von 82,4% und 76,5% der Befragten¹ als »interessant« bewertet worden. Es lag vermutlich an der Art und Weise der Vermittlung der Texte. Im Sommersemester 1999 wurde über die inhaltliche Seite dieser Texte, wenn auch auf Korea-

1 An der Umfrage haben sich allerdings 17 Kursteilnehmer beteiligt.

nisch, intensiv diskutiert. Im Wintersemester 1999 hingegen fanden keine solchen Interpretationsgespräche statt. Dazu kommt, daß die Lerner im Sommersemester 1999 überdurchschnittlich diskussionsfreudig waren.

Da im Unterricht kein wortwörtliches Übersetzen geschult wurde, ging es bei der Leistungsmessung nicht um die Kontrolle von Übersetzungen. Die Lerner haben sich zweimal, also in der Mitte des Semesters und am Semesterende, einer Prüfung unterzogen. Sie bekamen sowohl bekannte als auch unbekannte Texte mit dazugehörigen Aufgaben, die in einer bestimmten Zeit gelöst werden sollten. Sie durften Wörterbücher benutzen, mußten jedoch versuchen, unbekannte Wörter zunächst aus dem Kontext zu erschließen, um Zeit sparen zu können. Die Typen der Testaufgaben sahen folgendermaßen aus:

- Ein bekannter Text ist in mehrere Textteile zerschnitten, die in die richtige Reihenfolge gebracht werden sollen.
- Ein bekannter Text ist mit Lücken versehen, die ergänzt werden sollen. Das Ergebnis muß nicht mit dem Original wortwörtlich übereinstimmen.
- Die Lerner bekommen Satzteile aus einem bekannten Text, die sinngemäß zusammengesetzt werden sollen.
- Die Lerner bekommen einen unbekanntes literarischen Text und schreiben auf Koreanisch über die Intention des Autors. Verschiedene Deutungsmöglichkeiten werden zugelassen.
- Die Lerner bekommen einen unbekanntes Sachtext(ausschnitt), der auf Koreanisch zusammengefaßt werden soll.

6. Ausblick

Über die Frage, ob und inwiefern literarische Texte im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden sollten, kann nicht einfach spekuliert werden. Sie läßt

sich nur auf konkrete Lerner bezogen beantworten. Ich habe bisher keine Beweise dafür gefunden, daß die Studierenden Literatur überhaupt ablehnen, es sei denn, sie sind gar nicht zum Sprachenlernen motiviert. Das Problem liegt wohl darin, daß Literatur lange bloß als Lernpensum angesehen worden ist, wobei das Sprachniveau der Lerner mehr oder weniger überschätzt wurde. Wenn man Literatur in den Fremdsprachenunterricht integrieren will, müssen sprachlich einfache und interessante Texte ausgesucht und angemessen didaktisiert werden.

Literatur (in Auswahl)

- Ehlers, Swantje: »Sehen lernen. Zur ästhetischen Erfahrung im Kontext interkultureller Literaturvermittlung«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14 (1988), 171–197.
- Ehlers, Swantje: *Literarische Texte lesen lernen*. München: Klett Edition Deutsch, 1992.
- Esselborn, Karl: »Ansätze zu einer fremdsprachlichen Literaturdidaktik«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 7 (1981), 297–309.
- Esselborn, Karl: »Wozu Literatur im Fremdsprachenunterricht und welche?«, *Deutsch als Fremdsprache in Korea. Zeitschrift der Koreanischen Gesellschaft für DaF* 4 (1999), 19–48.
- Glaap, Albert-Reiner: »Literaturdidaktik und literarisches Curriculum«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Hüllen, Werner; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 1989. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke, 1995, 149–156.
- Hebel, Franz: »Zur Bestimmung von Kriterien der Textauswahl im fremdsprachlichen Literaturunterricht«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 6 (1980), 181–184.
- Hunfeld, Hans: »Einige Grundsätze einer fremdsprachenspezifischen Literaturdidaktik«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und*

Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie. Band 2. München: Fink, 1980, 507–519.

Hunfeld, Hans: *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*. Berlin; München: Langenscheidt, 1990.

Kim, Youn-Ock: »Zu Voraussetzungen für die Erschließung der landes- und kulturkundlichen Zusammenhänge in der Literatur. Ein empirischer Bericht aus koreanischer Sicht«, *Deutsch als Fremdsprache in Korea. Zeitschrift der Koreanischen Gesellschaft für DaF* 6 (2000), 8–21.

Krechel, Rüdiger: *Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*. 3. Auflage. Heidelberg: Groos, 1991.

Krusche, Dietrich; Krechel, Rüdiger: *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn: Inter Nationes, 1984.

Rösler, Dietmar: *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Metzler, 1994 (Sammlung Metzler 280).

Rück, Heribert: »Literarisches Curriculum«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Hüllen, Werner; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 1989. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke, 1995, 517–521.

Solmecke, Gert: *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin; München: Langenscheidt, 1993.

Weinrich, Harald: *Wege der Sprachkultur*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1985.

Weisz, Jutta: »Kreativer versus hermeneutisch orientierter fremdsprachlicher Literaturunterricht?«. In: Eichheim, Hubert (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht – Verstehensunterricht. Wege und Ziele*. München: Goethe-Institut, 1992, 121–144.

Westhoff, Gerard: *Fertigkeit Lesen*. München: Goethe-Institut, 1997 (Fernstudieneinheit 17).

Wierlacher, Alois: »Mit fremden Augen. Vorbereitende Bemerkungen zu einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 9 (1983), 1–16.

Anhang: Die im Leseunterricht eingesetzten Texte

1.0 Literarische Texte

1.1 Aus dem Lehrbuch

Abteilung Deutsche Sprache und Literatur der Seoul National University (Hrsg.): *Wege zur Humanität*. Seoul: Universitätsverlag S.N.U., 1998. ISBN 89-7096-032-5.

Böll, Heinrich: »Anekdote von der Senkung der Arbeitsmoral«, 189–192.

Bruyn, Günter de: »Kurz vor Feierabend«, 8–10.

Enzensberger, Hans Magnus: »Damals«, 5–7.

Hohler, Franz: »Der Verkäufer und der Elch«, 3 f.

Maar, Paul: »Der Mann, der nie zu spät kam«, 28–31.

Spoerl, Heinrich: »Der Willi und ich«, 59–64.

1.2 Zusatzmaterialien

Brüder Grimm: »Die sieben Raben«. In: Brüder Grimm: *Kinder- und Hausmärchen*. München: Winkler, 1977 (vgl. Ehlers 1992: 83 f.).

Hannover, Heinrich: »Herr Böse und Herr Streit«. In: Loschütz, Gert (Hrsg.): *Das Einhorn sagt zum Zweihorn*. Köln; Zürich: Middelhaue, 1966 und 1974 (vgl. Ehlers 1992: 62).

Hoffmann, Heinrich: »Die Geschichte vom Suppen-Kaspar«. In: Hoffmann, Heinrich: *Der Struwwelpeter*. Esslingen: Schreiber, 1845 (vgl. Solmecke 1993: 91).

Hohler, Franz: »Die Reinigung«. In: Hohler, Franz: *Ein eigenartiger Tag*. Hamburg; Zürich: Luchterhand, 1979 (vgl. Ehlers 1992: 82).

Waechter, Friedrich Karl: »Die Geschichte vom Suppenkaspar«. In: Waechter, Friedrich Karl: *Der Anti-Struwwelpeter*. Zürich: Diogenes, 1982 (vgl. Solmecke 1993: 93f.).

»Wer war der Mörder?«. In: Bianchi, Mary; Blieml, Willibald; Fitzpatrick, Anthony; Quetz, Jürgen: *Englisch für Erwachsene*. Ausgabe B. Lehrbuch. Berlin: Cornelsen und OUP, 1982, 140–142 (vgl. Solmecke 1993: 79–81).

2. Sachtexte (Zusatzmaterialien)

- »Die Stunde Null, Trümmerfrauen, Der Persilschein, ...«. In: Aufderstraße, Hartmut; Bock, Heiko; Bönzli, Werner; Lohfert, Walter; Müller, Jutta; Müller, Helmut: *Themen neu*. Ausgabe in zwei Bänden, Kursbuch 2. Ismaning: Hueber, 1995, 163.
- »Ein Arbeitsplatz für zwei«. In: Bock, Heiko; Eisfeld, Karl-Heinz; Holthaus, Hanni; Schütze-Nöhmke, Uthild: *Themen 1. Arbeitsbuch Ausland*. München: Hueber, 1983, 53.
- »Ein deutsches Nein heißt Nein«. In: Mebus, Gudula; Pauldrach, Andreas; Rall, Marlene; Rösler, Dietmar: *Sprachbrücke 2*. Stuttgart: Klett, 1989, 149.
- »Frauen an die Waffe? [Blitzumfrage]«, *Der Kurier*, 26. Juli 1996, 10.
- »Jetzt mach aber mal 'nen Punkt [Comics]«. In: Rauschenbach, Erich: *Oh, Tochter ... 2. Bildgeschichten*. Hamburg: Rowohlt, 1980, ohne Seite (vgl. Westhoff 1997: 94 f.).
- »Parteien und Wahlen«. In: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.): *Tatsachen über Deutschland*. Frankfurt am Main: Societäts-Verlag, 1999, 169–176.
- »Wo und wie haben Sie Ihren Ehepartner kennengelernt? [Interviews]«. In: Mebus, Gudula; Pauldrach, Andreas; Rall, Marlene; Rösler, Dietmar: *Sprachbrücke 1*. München: Klett, 1987, 202 f.