

Karalolou, Efmorfia: **Der Einsatz von literarischen Texten im DaF-Unterricht im Kontext des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens. Eine empirische Studie in der Sekundarstufe II.** München: utzverlag, 2019. – ISBN 978-3-8316-4771-2. 440 Seiten, € 59,00.

Besprochen von **Stephanie Kunzemann**: Rom / Italien

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0037>

Schon allein der lange Titel *Der Einsatz von literarischen Texten im DaF-Unterricht im Kontext des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens. Eine empirische Studie in der Sekundarstufe II* verspricht Abwechslung. Eine Gegensatz-Relation sticht von vornherein ins Auge: Es gibt einen theoretischen und einen empirischen Teil, die zueinander in einem sehr ausgewogenen Verhältnis stehen, denn jedem Teil entspricht genau die Hälfte der Gesamtseitenzahl von 440 Seiten der Dissertation von Efmorfia Karalolou. Die Autorin schafft auf den ersten 220 Seiten in Bezug auf das Leitthema, die Verwendung von Literatur im DaF-Unterricht, relevante Bedeutungszusammenhänge zwischen einerseits der Forschung, damit einhergehend den Vorgaben des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER), den Sprachprüfungen und den Lehrwerken, und andererseits dem Unterricht, wobei sie einen besonderen Blick auf die Fertigkeiten Lesen, Schreiben und Sprachmittlung, sowie auf unterschiedliche Unterrichtsmethoden wirft. Dabei wird der erste Teil durch eine Erfahrung im Klassenzimmer eingeleitet: Efmorfia Karalolou spricht als Lehrerin, wenn sie bei den Schülern und Schülerinnen eines griechischen Lyzeums in Deutschland allgemein „das fehlende Interesse und die fehlende Lernmotivation“ (19) beklagt und das ändern will, indem sie den DaF-Unterricht, für den sie zuständig ist, „durch den Einsatz von geeigneten literarischen Texten und Strategien motivierend und inspirierend“ (19) gestalten will. Es entspricht vielleicht nicht den Lesererwartungen, wenn gleich darauf der theoretische Teil folgt. Aber es lohnt sich, dem von der Autorin empfohlenen Lektürepfad zu vertrauen. Denn die zweite Hälfte des Buches verhält sich genau spiegelverkehrt zur ersten. Der detaillierten Beschreibung der 2015/2016 durchgeführten empirischen Studie folgt die Stellungnahme nicht mehr der Lehrerin, sondern der Forscherin Efmorfia Karalolou, die zu weiteren Studien aufruft, „um zusätzliche Ergebnisse hervorzubringen, die weitere Differenzierungen leisten können“ (370). Dem natürlich anmutenden Anfang, wo eine Lehrerin den Problemen im Klassenzimmer auch durch Stöbern in fachdidaktischer Forschungsliteratur auf den Grund gehen will, steht ein ebenso natürlich anmutendes Ende gegenüber: Die Forscherin Efmorfia Karalolou wünscht sich am Ende ihrer Dissertation neue Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung, besonders was die Vermitt-

lung und den Umgang mit Literatur angeht. Unabhängig vom theoretischen oder empirischen Teil und unabhängig von ihrer Rolle als Lehrerin oder Forscherin stellt die Autorin ihre Schüler bzw. Schülerinnen stets in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen. Nicht so sehr die Rekurrenz des Bezugsausdrucks „Lerner“ oder „Lernende“, sondern die Verweisausdrücke zeigen eine interessante Entwicklung auf. Auf Seite 48 wird das erste Mal von *Lesern* gesprochen (vorher waren es die Lernenden, die Adressaten, die Schüler, die Rezipienten oder einfach diejenige, die die Fremdsprache lernen). Die betreffende Texteinheit trägt den Titel „Literatur im DaF-Unterricht heute“ (2.1.4), ihr vorausgegangen war nach der Einleitung (1) die allgemeine Einführung „Der Einsatz von literarischen Texten im DaF-Unterricht“ (2), „Ein Rückblick in die Historie der Literaturdidaktik im DaF-Unterricht“ (2.1), „Der Literatureinsatz im Unterricht in den 80er Jahren“ (2.1.1) und „Der Literatureinsatz Im Unterricht in den 90er Jahren“ (2.1.2). Damals sollten Lernende motiviert oder mobilisiert werden, ihre Interessen und Bedürfnisse sollten bei der Textauswahl zu beachten sein, sowie „der sprachliche und inhaltliche Schwierigkeitsgrad, die Thematik und Textsorte, der Motivationsgrad“ (39). In den 90er Jahren wurde mehrheitlich für den Literatureinsatz im Unterricht geworben, aber noch waren die Lernenden *Adressaten*, d.h. Empfänger eines Angebots, wo der produktive Umgang mit Sprache nicht mehr nur in Berufs- und Alltagssituationen durchgespielt werden sollte, sondern auch mit Hilfe von literarischen Texten. Da war plötzlich der Rezipient besonders gefordert. Für die Forschung war dieser Aspekt von großem Interesse, kam er doch ihrer Vorstellung von einem schüler- und handlungsorientierten Unterricht entgegen. Heute scheint der besondere Wert der Literatur für das Fremdsprachenlernen unbestritten zu sein, da sie beim Lerner eine Bewusstseinsänderung herbeiführen kann und ihm die Mittel in die Hand gibt, wenigstens zeitweise seinen individuellen Lernprozess und das Unterrichtsgeschehen mitzugestalten und mitzubestimmen.

„Am Lektüreprozess ist nicht der literarische Text allein wichtig, sondern das, was zwischen Leser und Text passiert. Der literarische Text unterscheidet sich wesentlich von anderen Textsorten. Er bietet dem Lerner die Möglichkeit, über den Text hinaus zu denken, er bietet Interpretationsmöglichkeiten“ (48).

Dem Leser soll eine offene Struktur angeboten werden, wodurch er zu unverkennbar eigenen Ergebnissen gelangen kann. Folgerichtig untermauert Efmorfia Karalolou diese wesentliche Erkenntnis mit einem Beispiel. In der Texteinheit „Die Rezeptionsästhetik im DaF-Unterricht. Am Beispiel des Märchens *Hans im Glück*“ (2.2) ruft sie in Erinnerung, wie bei einem von Bernd Kast 1984 durchgeführten Experiment die Lerner eines Deutsch-Volkshochschulkurses, wo sie als Leser eines sehr bekannten und aus philosophischer und psychologischer Sicht vieldiskutierten Textes gefragt waren, die für sie ungewohnte Situation über-

raschend erfolgreich meisterten. Die Kursteilnehmer und -teilnehmerinnen sollten ihre Eindrücke, was den Protagonisten des Märchens *Hans im Glück* angeht, aufschreiben. Die Ergebnisse waren überraschend. Erstens gab es in der Gruppe unterschiedliche Ansichten, und zweitens stimmten die Meinungen der DaF-Lernenden nicht unbedingt mit denen der Fachleute überein. Doch (55) „wer hat Recht? Wer hat Unrecht? Welche Einschätzungen, Deutungen und Interpretationen sind richtig? Sind überhaupt welche falsch?“ Gleich auf der nächstfolgenden Seite 56 steht in Ko-Referenz zum Ausdruck *Leser* der Ausdruck *Individuum*, dem man Kreativität und Freiheit hinsichtlich der Text-, Welt- und Selbstinterpretation zugesteht. Das ist vorerst ein Höhepunkt. Denn damit ist unübersehbar die Verknüpfung zu der auf Seite 99 im Zusammenhang mit dem GER zitierten „Persönlichkeit des Lernenden und seinem Identitätsgefühl“ hergestellt, und es ist eine durchaus begrüßenswerte Entscheidung der Autorin, in ihre Betrachtungen hinsichtlich des Einsatzes von Literatur im DaF-Unterricht ein ganzes Kapitel dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen zu widmen. Denn genau diese Texteinheit 3 führt die Diskussion auf einer höheren Ebene weiter. Es wird vom *Menschen* gesprochen, dessen Spracherfahrungen sich in über das Elternhaus, sogar über die Landesgrenzen hinausgehenden kulturellen Kontexten erweitern lassen (100). Es wird bei der Einschätzung der Kompetenzen auf das Vorbild des „idealen Muttersprachlers“ (101) zugunsten der Bewältigung zielgerichteter kommunikativer Handlungen des Sprachenlernenden verzichtet. Efmorfia Karalolou ruft allen Sprachlehrenden in Erinnerung, sich diese wesentlichen Aspekte immer wieder einmal vor Augen zu führen.

„Im GER werden Strategien als ‚Gelenkstellen zwischen den Ressourcen der Lernenden (Kompetenzen) und dem, was sie mit ihnen tun können (kommunikative Aktivitäten), betrachtet‘ (GER 2001: 38). Bei produktiven schriftlichen Aktivitäten produziert der Lerner als Autor/in einen schriftlichen Text, der von anderen Lesern rezipiert wird (vergl. GER 2001: 66)“ (115).

Der Autonomie des Lerners wird durch die Bereitstellung von benutzerorientierten Skalen, die eine Selbsteinschätzung ermöglichen, Rechnung getragen. Das in 3.2 vorgestellte Europäische Sprachenportfolio dient hier als vorbildlich. Durch die allmählich erfolgende Substitution des Lexems *Lerner* oder *Lernender* durch *Leser* oder *Autor schriftlicher Texte* wird der Weg nachgezeichnet, den die Forschung hinsichtlich der Frage nach dem Einsatz von literarischen Texten im DaF-Unterricht durchlaufen hat. Doch der Blick der Autorin der vorliegenden Dissertation ruht nicht auf dem Erreichten aus, sondern wendet sich in Texteinheit 4 den deutschen Sprachprüfungen und Sprachdiplomen zu, die aus den Richtlinien des GER entstanden sind. Der *Lernende*, jetzt als Studienbewerber oder Arbeitsplatzsuchender wahrgenommen, der sich plötzlich für ein DaF-Zertifikat interessiert, wird zum *Prüfungsteilnehmenden*, abgekürzt PTN. Als Vorverweis auf die

zweite Hälfte des Buchs, die in ihrer ganzen Länge von 220 Seiten noch aussteht, dient der folgende Satz, der das erste Mal den Ausdruck *Proband* einführt.

„In diesem Kapitel (4.4.1) sollen das C2-Niveau und die C2-Prüfung des Goethe-Instituts beschrieben werden, weil die Bewertungskriterien und die Raster dieser Prüfung für die Bewertung der schriftlichen Texte der Probanden im empirischen Teil dieser Arbeit dienen“ (142).

Außer den detailliert erläuterten Bewertungskriterien für das Modul „Schreiben“ der oben genannten C2-Prüfung (4.4.2.1) mit anschließendem Bezug auf den GER (4.4.2.2) folgt in der Texteinheit 5 die Vorstellung des griechischen Schulsystems. Das rechtfertigt sich durch die Tatsache, dass Frau Karalolou Lehrerin an einem griechischen Lyzeum in Bayern ist und die Studie in einer 3. Klasse des Lyzeums mit griechischen Schülern und Schülerinnen durchgeführt hat. Bemerkenswert ist in diesem Kontext der Verweisausdruck *Studenten* oder *Studentinnen* oder auch *Studierende*, weil er auf die Zukunftspläne vieler Schüler und Schülerinnen anspielt. Die Texteinheit 6 „Sprachmittlung, Lesen und Schreiben im DaF-Unterricht“ verbindet sowohl die im theoretischen Teil der Dissertation gezielt eingesetzte Verwendung des Ausdrucks *Leser* mit dem immer deutlicher werdenden Anliegen der Autorin, den Fokus langsam auf die empirische Studie zu lenken. Interessant ist in diesem Zusammenhang der Verweisausdruck *Mittler*, der gleichberechtigt neben *Leser* und *Autor* zu stehen kommt. Jetzt ist die Persönlichkeit des *Lerners* ins rechte Licht gerückt. Ist dieses Bewusstsein einmal erworben, geht kein Weg zurück. Efmorfia Karalolou ist auf ihrem langen Weg im theoretischen Teil ihrer Dissertation nicht stehengeblieben, sondern hat ihr Ziel erreicht. Die folgenden Kapitel gehören zu den schönsten im ganzen Buch und sind reich an Informationen, Zitaten und Anregungen. Dabei sprechen die Titel für sich: 6.1 „Sprachmittlung“, 6.2 „Lesen im DaF-Unterricht“, 6.2.1 „Warum literarische Texte lesen?“, 6.2.2 „Der gute Leser“, 6.3 „Schreiben im DaF-Unterricht“, darauf folgend: 6.3.1 „Kreatives Schreiben“, 6.3.2 „Kreatives Schreiben im GER“ und schließlich 6.4 „Schriftliche Ausdrucksfähigkeit“ und 6.5 „Textkompetenz“, damit zusammenhängend „Konnektoren“. Vollständigkeitshalber geht die Autorin in der Texteinheit 7 noch kurz auf die Unterrichtsmethoden ein, aber bekanntermaßen ist das Theorie, und in der Pluralbezeichnung der *Lernenden* geht der *Lerner* und seine individuellen Merkmale leider unter.

Die in den Texteinheiten 8 („Datenerhebung“) und 9 („Auswertung der Daten“) vorgestellte empirische Studie rückt dagegen die Lernenden als Gruppe, aber durchaus auch den einzelnen Lernenden, der schon vorher nach spezifischen Kriterien und Eigenschaften ausgewählt worden ist, zurück in den Mittelpunkt der Betrachtungen. Gleich zu Beginn der empirischen Studie erhielten die Probanden einen Fragebogen.

„Es handelte sich dabei um einen Fragebogen, der die Schüler/innen dazu anregen sollte, sich Gedanken allgemein über den Sprachunterricht zu machen und diese auch schriftlich festzuhalten. Diese Fragen/Antworten sollten Auskunft und wichtige Informationen über die Einstellung der Schüler/innen zur Literatur im DaF-Unterricht, zum Leseverstehen, zu Sprachprüfungen, zu Sprachdiplomen etc. geben“ (264).

Und nun sind es die Probanden, oder der einzelne Proband, die einen entscheidenden Beitrag bei der Beantwortung der eingangs gestellten und später wiederholten Frage liefern (21 und 224): „Welchen Einfluss hat der Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht auf die Qualität des Schreibprodukts [im Singular!] im Hinblick auf die C2-Prüfung?“ Jeder Schüler und jede Schülerin erhielt einen Code (anonyme Buchstaben-Zahlen-Kombination, z.B. SC1 für Schüler/in 1). „Dieser Code ermöglichte jeweils eine Art Entwicklungsverlauf pro Schüler/in zu erstellen“ (225). Kein Code kommt doppelt vor. Das bedeutet für die Forscherin eine eindeutige Möglichkeit, jede in dem Verlauf der Studie schriftlich produzierte Arbeit einer Person zuzuordnen und diese im Nachhinein zuverlässig zu bewerten. Insgesamt wurden pro Person 3 Texte produziert, bei 18 Schülern und Schülerinnen bedeutet das 54 Texte. Bei der Auswahl der Kurzgeschichten zählte sowohl die potenziell durch den Text zu rechtfertigende „Lese- und Schreibmotivation“ (226) als auch die Nähe des Inhalts zur Lebenswelt der Jugendlichen. Es wurden pro Kopf drei Texte in insgesamt drei Messungen produziert, dazwischen lagen zwei Unterrichtsphasen, die eine mit und die andere ohne den Einsatz von literarischen Texten, die jede/r Schüler/in, entsprechend der Gruppe, in der er/sie sich befand, nach einer vorgegebenen Reihenfolge absolvierte (siehe Abbildung 8, Seite 253). Das Ergebnis der empirischen Studie, in der die Einsetzbarkeit literarischer Texte im DaF-Unterricht formuliert wird, ist der überzeugende Abschluss einer sehr gelungenen Arbeit.