

Deutsch als Fremdsprache

Ilona Feld-Knapp (Budapest)

Kinder- und Jugendliteratur erschließen lernen. Zur Erweiterung des beruflichen Selbstverständnisses von Lehramtsstudierenden für Deutsch als Fremdsprache (DaF)

1. Einleitung

Bis heute gibt es verschiedene Positionen unter den praktizierenden Fremdsprachenlehrenden in Bezug auf die Rolle und Wichtigkeit literarischer Texte bei der Verwirklichung von Lehr- und Lernzielen im schulischen Fremdsprachenunterricht. Dabei spielen verschiedene Gründe eine Rolle. Hervorzuheben sind meines Erachtens zwei Faktoren: Der Lehrerberuf ist einerseits durch eine widersprüchliche Situation des schulischen Fremdsprachenunterrichts, andererseits durch eine zunehmende Komplexität des Berufs geprägt. Die Widersprüchlichkeit ergibt sich durch den Prüfungszwang und durch die Standardisierungsversuche, die sich zum Ziel setzen, Leistungen zu objektivieren und zu messen und sie auf diese Weise vergleichbar zu machen (Bredella 2009: 26, Krumm 2009: 110). Durch diese Form der Leistungsmessung werden die Praxis und damit die Aufgaben der Lehrenden vorprogrammiert. Der schulische Fremdsprachenunterricht kann sich im Zeitalter der Globalisierung diesen Anforderungen nicht entziehen, und die Vorbereitung auf Prüfungen gilt in der Tat als die wichtigste Aufgabe für die Fremdsprachenlehrenden. Über die erfolgreiche Vorbereitung auf Prüfungen hinaus – die laut Befragungen in Ungarn gleichfalls als die größten Erwartungen an die Lehrenden seitens der Einrichtungen, Eltern und auch der Lernenden formuliert werden – nimmt jedoch die Komplexität des Berufs zu. Lehrende müssen im Unterricht an den schulischen Einrichtungen verstärkt erzieherische und soziokulturelle Ziele verwirklichen (Feld-Knapp 2014: 193). Durch die Prüfungsorientierung werden wegen der starken Alltagsorientierung der verwendeten Texte wichtige Inhalte im Unterricht vernachlässigt. Die erzieherischen und soziokulturellen Ziele lassen sich dagegen nur anhand von Texten umsetzen, die eine mitteilungsbezogene Kommunikation ermöglichen, da sie die Lernenden ansprechen und an ihre Lebenswelt anknüpfen (Krumm 2000: 19). Die Auflösung dieser Widersprüche, d.h. beide Dimensionen des Unterrichtes wahrzunehmen und ihnen Rechnung zu tragen, stellt Lehrende vor große Herausforderungen. Wie eine empirische Studie zur Untersuchung des beruflichen Selbstverständnisses der DaF-Lehrenden in Ungarn zeigt, wird den erzieherischen Aufgaben

in Ungarn eine immer größere Rolle von den Lehrenden selbst beigemessen. Sie betonen dabei die Wirkung der steigenden Komplexität des Fremdsprachenlehrerberufs auf ihre Aufgabenfelder (Feld-Knapp 2014: 195). Die folgenden Aussagen von zwei Lehrpersonen (A und B), die an der Befragung teilgenommen haben, gehen auf diese Aspekte wie folgt ein:

(A): „Die Erwartungen haben sich mit der Zeit stark verändert. Die Eltern erwarten, dass wir den Schülern praktisches Wissen vermitteln, Freizeitmöglichkeiten, z.B. Austauschprogramme anbieten, dass wir die Jugendlichen beraten, d.h. ihre Elternrolle teilweise übernehmen, und dass ihre Kinder mit hohen Sprachkenntnissen, sprich Sprachprüfungen, die Schule verlassen. Die Erwartung der Gesellschaft sieht ähnlich aus. Es wird erwartet, mit ganz wenigen Mitteln auf hohem Niveau zu arbeiten, Jugendliche auszubilden und sie dabei auch zu erziehen, den Fehlerscheinungen der heutigen Welt entgegenzuwirken, möglichst aber auf eine ganz sanfte Art und Weise, indem sich die Schüler dabei wohl fühlen“ (Feld-Knapp 2014: 102).

(B): „Die Gesellschaft erwartet von den Lehrern, dass sie auch ohne fachliche Ausbildung für alle Probleme irgendeine Lösung aufbringen. Besonders stark sind davon die Klassenlehrer betroffen. Die Zahl der ‚Problemschüler‘, mit denen nicht einmal die Eltern umgehen können, wächst von Jahr zu Jahr. Leider ist aber das Prestige dieses Berufs im Verhältnis zu den hohen Erwartungen und der intensiven Arbeit noch immer sehr niedrig. Der Gesellschaft ist die Vielfalt der Arbeit der Lehrer einfach nicht bekannt. Es werden immer nur die zu langen Ferien erwähnt, die die Lehrer aber brauchen, um sich entweder weiterzubilden oder aber Projekte und Lehrpläne zusammenzustellen oder Austauschprogramme zu organisieren“ (Feld-Knapp 2014: 109).

Das Zurechtfinden in dieser komplexen Situation ist für die angehenden Lehrenden äußerst schwierig, daher kommt der Ausbildungszeit eine besonders wichtige Rolle zu. Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, angehende Lehrende durch die Erweiterung ihres beruflichen Selbstverständnisses auf den Unterricht vorzubereiten.

Texte der Kinder- und Jugendliteratur, die in der letzten Zeit im Fremdsprachenunterricht immer häufiger verwendet werden, haben im Fremdsprachenunterricht einen besonders wichtigen Stellenwert (O’Sullivan/Rösler 2013: 42 ff.; Eder 2010: 1577 ff., Eder 2014: 97 ff.). Für ihren Einsatz brauchen junge Lehrende allerdings Ermutigung, viele Anstöße und eine gezielte Förderung. Am Beispiel eines literarischen Textes der Kinder- und Jugendliteratur wird gezeigt, wie das Wissen in der Ausbildung der angehenden Lehrenden so umgesetzt werden kann, dass es zu Können führt, d.h. es wird dargestellt, wie angehende Lehrende darin unterstützt werden, sich in der Welt der literarischen Texte und ihrem Einsatz im Unterricht zurechtzufinden. Dabei stehen die Bedeutung und die Leistung von Textanalyseverfahren für die Lehrenden bei der Erschließung von Texten der Kinder- und Jugendliteratur im Mittelpunkt.

2. Das Interesse an Literatur im kommunikativen Fremdsprachenunterricht

Angehende Lehrende müssen sich während der Ausbildungszeit im Rahmen von fachdidaktischen Seminaren erst einmal Grundkenntnisse über die wichtigsten Wendepunkte der Fremdsprachendidaktik aneignen und in Bezug auf die Anwendung von literarischen Texten erkennen, warum sich die Fremdsprachendidaktik seit Mitte der 1980er Jahre verstärkt literarischen Texten zugewandt hat (siehe dazu die ausführlichere Darstellung bei Feld-Knapp 2005). Es ist von großer Bedeutung, einerseits die wichtigsten Punkte der Kritik an der einseitig pragmatischen Ausrichtung des kommunikativen Unterrichts zu verstehen (vgl. Piepho 1979; Hunfeld 1990; Weinrich 1981), andererseits die Leistung von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht zu kennen (Bredella 1985: 352 ff.). Darüber hinaus brauchen Lehrende einen Überblick über die Diskussion um die Frage, wie sich Literaturdidaktik wissenschaftlich fundieren lässt, wie seit Mitte der 1970er Jahre in der Literaturdidaktik für den muttersprachlichen Literaturunterricht ein rezeptionsdidaktischer Ansatz (vgl. Iser 1976) entwickelt wurde, der den Leseakt als eine Interaktion zwischen Text und Leser auffasst (Ehlers 2001: 1334 ff.; 2006: 192 ff.). Es ist notwendig, diesen Ansatz in seiner Bedeutung für die Neubegründung des fremdsprachlichen Literaturunterrichts zu erfassen.

Über diese Grundkenntnisse hinaus ist es wichtig, den literarischen Text als Basis und Lesetext im Fremdsprachenunterricht als ein spezielles Phänomen zu definieren: Indem der literarische Text gelesen und sprachlich bearbeitet wird, bietet er den Lernenden eine Rezeptionsvorlage oder einen Sprechanlass. Darüber hinaus werden die Schüler durch seine Offenheit dazu aufgefordert, Sprache nicht nur für pragmatische Ziele einzusetzen, sondern in und mit ihr auszudrücken, was sie selbst betrifft (vgl. Kast 1985; 1994). Eine unbedingt zu klärende Frage ist, wie die Offenheit der Texte didaktisch genutzt werden kann und wie Lernende befähigt werden können, über die im Text manifesten Aussagen hinauszudenken und so genannte ‚Leerstellen‘ mit Sinn zu füllen. Für die Lehrenden stellen literarische Texte auf diese Weise eine große Chance für die pädagogische Arbeit dar, da sie wichtige Rezeptionsweisen ermöglichen und unmittelbar zur Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden beitragen können (Bredella 1985: 352 ff.; 1995: 8 ff.). Ein wichtiger Punkt ist die Integration von literarischen Texten in den Unterricht und die Beschäftigung mit der Frage, wie sich mit literarischen Texten von Anfang an so unterrichten lässt, dass die Lernenden mit ihrer ganzen Persönlichkeit angesprochen werden (Krusche 1985: 184).

Die nachfolgenden Abschnitte setzen sich mit der Frage auseinander, welche konkreten didaktischen Entscheidungen Lehrende beim Umgang mit literarischen Texten treffen müssen und wie die Arbeit mit literarischen Texten operationalisiert werden kann (siehe auch die ausführlichere Darstellung bei Feld-Knapp/Schoßböck 2009).

3. Entscheidungsfelder beim Umgang mit literarischen Texten

Zuerst müssen Lehrende klären, mit welchem Text gearbeitet wird und was dieser Text für den Unterricht bietet. Diese Kompetenz, Texte für den Unterricht auszuwählen und richtig einzuschätzen, verbindet sich mit der Reflexion der eigenen Rezeption des Textes. Dafür brauchen Lehrende eine spezielle Kompetenz, die über ein reines Rezipieren und alltagssprachliches Verstehen hinausgeht. Krenn spricht in diesem Zusammenhang von einer Funktionalisierung von Texten für den Unterricht und postuliert, dass Fremdsprachenlehrende diese Texte dann „anders lesen“ (Krenn 2002: 62 ff.). Für einen erfolgreichen Umgang mit literarischen Texten im Unterricht ist folglich die erste Voraussetzung, dass Lehrende selbst gut lesen und verstehen können. Darüber hinaus ist es erforderlich, dass Lehrende ihren eigenen Verstehensprozess und ihr Lehrverhalten metakognitiv reflektieren können und diese Erfahrungen operationalisieren, also in den Dienst unterrichtlicher Ziele stellen. Lehrpersonen müssen fremde Verstehensprobleme antizipieren lernen, um die Kluft zwischen der Textkompetenz der Lehrperson und jener der Unterrichteten durch entsprechende Verstehenshilfen zu überbrücken. Dies setzt natürlich eine richtige Einschätzung des Kompetenzniveaus der LernerInnen voraus. Idealerweise sollte das Schwierigkeitsniveau der Aufgaben knapp über der jeweiligen Kompetenz der Lernenden liegen. Texte einschätzen zu können, heißt jedoch nicht nur die Schwierigkeiten, sondern auch die Potenziale des Textes zu entdecken wissen. Das Textpotenzial bezeichnet die Chancen, die ein Text für den Einsatz im Unterricht bietet, und die verschiedenen Textwelten, die sich für den Unterricht operationalisieren lassen. Die Kompetenz, Textpotenzial erkennen zu können, bedeutet eine große Herausforderung für die Lehrerausbildung. Es handelt sich dabei um eine andere Unterrichtssituation, bei der vor Ort von den einzelnen Lehrpersonen Texte ausgewählt werden und im Hinblick auf konkrete Ziele didaktisiert werden müssen.

Als zweite Aufgabe gilt es, Textwelten mit den Lebenswelten der Lernenden zu verknüpfen. Diese Fähigkeit stellt eine weitere zentrale Kompetenz von Lehrenden dar. Hier besteht auch ein hierarchischer Zusammenhang. Denn die Verarbeitung der Textwelt ist für diese Fähigkeit sowohl von Lehrer- als auch Schülerseite Voraussetzung. Auf Seiten der Unterrichtenden ist es also notwendig, sich einerseits in der Textwelt zurechtzufinden und andererseits die Lebenswelten und Vorkenntnisse der SchülerInnen realistisch einschätzen zu können. Nur so werden Texte wirklich motivierend. In Bezug auf die Textwelt ergeben sich oft Probleme für Nicht-MuttersprachlerInnen mit einem anderen kulturellen Hintergrund. Das muss aber nicht vom Einsatz derartiger Themen abhalten. Besitzt eine Lehrperson erst einmal die Kompetenz, sich in derartigen Textmustern zurechtzufinden, wird sie diverse unklare Begriffe schnell klären können. Voraussetzung für das Eintauchen in eine fremdkulturelle Welt ist dabei eine spezifische

rezeptionsästhetische Annäherung an literarische Texte: Im Gegensatz zu einer werkimmanenten Betrachtungsweise wird von den eigenen Realitäten und von einem dialogischen Verstehen zwischen LeserIn und Text ausgegangen. Daher bieten literarische Texte in einer fremdsprachigen Umgebung nicht nur die Chance, Eigenes, sondern auch Fremdes zu erfahren. Durch die Verbindung mit einer fremden Welt entsteht ein neues Bild über die eigene Kultur. Dieser Prozess lässt sich als interkulturelles Lernen beschreiben. Die eigene, als selbstverständlich erlebte Realität wird dabei mit jener der Zielsprachenländer in Beziehung gesetzt. Literarische Texte liefern dabei eine neue Realität und bestätigen nur selten die Sicht des Lesers als die einzige Richtige. Stattdessen locken sie LeserInnen in eine eigene Welt und machen sie neugierig, auch wenn sie vielleicht zunächst scheinbare Einverständnisse schaffen. Derartige Gegenüberstellungen oder kulturvergleichende Aufgaben bieten reichlich Anlass zur mitteilungsbezogenen Kommunikation im Deutschunterricht (Reder 2007: 38 ff.).

Die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Lebenswelten kann während der Arbeit mit literarischen Texten oder auch in einer anschließenden Phase der Textproduktion stattfinden. Die Erfahrungen können dann in neue Textwelten einfließen und dazu beitragen, diese bewusster zu verarbeiten und die Persönlichkeit zu entwickeln.

4. Orientierungen in der Welt der Texte

In diesem Kapitel wird gezeigt, wie Lehrerkompetenzen erweitert und ihr Erwerb unterstützt werden können. Dabei geht es darum, die Bedeutung von diversen Analyseverfahren bewusst zu machen, die für die Entwicklung der Professionalität in Bezug auf die Arbeit mit literarischen Texten von großer Relevanz sind. Swantje Ehlers entwickelte beispielsweise solche Analyseraster (Abb. 1–2), die für verschiedene Zwecke genutzt werden können (Ehlers 2000: 28).

Raster 1 (Abb. 1) Literarische Analyse

Figuren	männliche, weibliche Protagonisten; Gegenspieler; Typisierungen, Individualisierungen ...
Erzählperspektive	Er-/Sie-Erzähler; Ich-Erzähler; mehrere Perspektiven ...
räumlicher Standort des Erzählers	nah/fern zu den Ereignissen; weiß alles; hat begrenztes Wissen
Handlungsverlauf	lineare Handlung; ein/mehrere Handlungsstränge, parallele/verzweigte Handlungsstränge
Konflikte	mit sich selbst (Identität, Körper, soziale Rolle); mit anderen Generationen; mit Schule/Umwelt/Familie/Freunden ...

Anfänge	Vorgeschichte; direkter Einstieg ...
Schluss	offenes Ende (rätselhafte, alternative Schlüsse); positive/negative Lösungen ...
Raum	real/fiktiv/fantastisch; ländliche/städtische Regionen; In-/Ausland
Zeit	Gegenwart/Zukunft/Vergangenheit; großer oder kleiner Zeitausschnitt; Raffungen, Zeitsprünge ...

Raster 2 (Abb. 2) Didaktische Analyse

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

In der vorliegenden Arbeit werden sie für Demonstrationszwecke verwendet, um zu zeigen, wie Lehrkräfte zwischen literarischen und didaktischen Analyseverfahren in ihrer Bedeutung für das berufliche Handeln unterscheiden können. Das erste Raster (Abb. 1) kann als Hilfestellung bei der eigenen Rezeption des Textes verwendet werden. Durch den bewussten Umgang mit dem Raster wird die eigene Verstehenskompetenz geschult. Im Falle von Texten der Kinder- und

Jugendliteratur haben die meisten Lehrenden keine literarischen Verstehensprobleme. Texte nach bestimmten Kriterien transparent zu machen und zu erfassen, muss dennoch geübt werden. Texte der Kinder- und Jugendliteratur sind meistens nicht komplex, ihre Handlungsfolgen sind linear, ein- oder zweisträngig (Ehlers 2000: 27). Ehlers schlägt für die literarische Analyse folgende Gesichtspunkte vor: Figuren; Erzählperspektive; räumlicher Standort des Erzählers; Handlungsverlauf; Konflikte; Anfänge; Schluss; Raum und Zeit (Ehlers 2000: 32).

Das zweite Raster (Abb. 2) kann als Hilfestellung bei der Unterrichtsplanung verwendet werden. Hier geht es um die Analyse des Textes aus didaktischer Perspektive. Dabei ist auf folgende Aspekte einzugehen: Zielgruppe; Verständlichkeit/Lesbarkeit; Thematik; Umfang; kulturelle Voraussetzungen; Lehr- und Lernziele; Anknüpfungsmöglichkeiten; Aufgabenstellungen; Lesereize; Erfahrungslernen; Rezeption (Ehlers 2000: 30). Im Folgenden wird gezeigt, wie ein konkretes Textbeispiel aus der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur literarisch und didaktisch analysiert werden kann. Die Kurzgeschichte „Das Kopftuch“ von Renate Welsh (1998) wurde ausgewählt, weil sie eine mitteilungsbezogene Kommunikation auslösen und interkulturelles Lernen fördern kann. In der Geschichte geht es um die Freundschaft zwischen zwei Schülerinnen, zwischen Eva und Mijase. Die Erzählung beginnt damit, dass Eva aufgebracht nach Hause kommt. In Rückblenden wird der Grund für ihre Aufregung dargestellt. Sie hat sich stets für ihre neue Mitschülerin Mijase, die aus einer türkischen Familie stammt, eingesetzt, sie gegenüber anderen Schülern verteidigt und sich für ihre Teilnahme an einer bevorstehenden Klassenfahrt engagiert. All diese Bemühungen scheinen umsonst, da Mijase mitteilt, nicht an der Klassenfahrt teilzunehmen. Eva kann dieses für sie grundlose Verhalten nicht verstehen. Am Ende der Geschichte wird angedeutet, dass Mijase aus kulturell-familiären Gründen nicht mitfahren darf.

4.1. Literarische Analyse

Figuren:

Eva ist die Protagonistin des Textes, ihre Freundin Mijase die zweite Hauptfigur. Die Nebenfiguren sind Evas Mutter, Mijases Mutter und Evas Freundin Carola. Erwähnt werden zudem Evas Bruder und eine Mitschülerin namens Astrid. Außerdem wird eine typisch türkische Familienkonstellation angedeutet.

Erzählerperspektive:

Die Erzählerperspektive ist am Anfang aus der Sicht von Eva. Ihre Gedanken und vor allem ihre Erinnerungen in Form von Rückblenden daran, wie sie Mijase geholfen hat, nehmen einen großen Teil des Textes ein. Am Ende wird die Erzählerperspektive Evas verlassen, und es wird über das Umfeld Mijases berichtet, wobei sich nur ihre Mutter zu Wort meldet. Was Mijase wirklich denkt, erfährt man nicht direkt. Bloß die äußeren Zusammenhänge werden beschrieben.

Räumlicher Standort des Erzählers:

Der Erzähler steht den Ereignissen nahe, er folgt ihnen, es gibt aber oft Rückblenden, d.h. auf frühere Geschehnisse wird Bezug genommen.

Handlungsverlauf:

Der Text bietet eine lineare Handlung, und das Erzählte wird in zwei Handlungssträngen präsentiert, die chronologisch verlaufen. Die Rückblenden geben über das Verhältnis zwischen den Hauptprotagonisten Aufschluss.

Konflikte:

Im Mittelpunkt der Handlung steht ein Konflikt zwischen zwei Freundinnen. Es gibt weitere Konflikte zwischen den anderen Protagonisten. So z.B. Konflikte zwischen Eltern und Kindern (Eva–Mutter, Mijase–Eltern) und Konflikte zwischen Kindern (Mijase–Klasse, Eva–Carola, Eva–Mijase). Außerdem kommt auch ein innerer Konflikt Evas vor, in dem sie sich gegen die ungerechte Situation auflehnt. Die Konflikte werden in der Geschichte auf kulturelle Differenzen zwischen den Protagonisten zurückgeführt.

Anfang:

Der Anfang ist durch einen direkten Einstieg gekennzeichnet. Eine innere Konfliktsituation wird sofort erkennbar: Eva scheint sich unglaublich über eine Sache – über die der Leser vorerst im Unklaren gelassen wird – aufzuregen. Der Einstieg wirkt deshalb emotional.

Schluss:

Die Konflikte werden nicht aufgelöst und die Kinder müssen sich fügen. Ob die Freundschaft der beiden durch die Umstände wirklich zerbricht, bleibt ungeklärt.

Raum:

Die Kurzgeschichte spielt in einer Stadt im deutschsprachigen Raum. Hauptorte sind dabei die Wohnungen von Eva und von Mijase. Auch die Schule erscheint in der Rückblende.

Zeit:

Das Geschehen findet in der Gegenwart, in unseren Tagen statt. Die Vergangenheit wird mit Rückblenden erzählt.

4.2. Didaktische Analyse

Zielgruppe:

Der Text ist aufgrund des wichtigen Inhaltes sowohl für jugendliche als auch für erwachsene Lernende geeignet (Niveau A2–B1).

Verständlichkeit:

Sprache und Stil sind schlicht und leicht verständlich gehalten. Die Rückblenden könnten beim erstmaligen Lesen eventuell Probleme für Fremdsprachenlernende bereiten. Einige Ausdrücke/Redewendungen z.B. „hinter jemandem herschimpfen“, „sich etwas einbilden“ sollten im Voraus erklärt werden.

Thematik:

Der Text behandelt menschliche Konflikte, die auf kulturelle und auch die damit verbundenen interkulturellen Unterschiede zurückzuführen sind. Er bietet damit Anknüpfungspunkte an die Erfahrungswelt der SchülerInnen.

Umfang:

Die Länge des Textes ist passend, um in einer Unterrichtseinheit von 45 Minuten behandelt zu werden.

Kulturelle Voraussetzungen:

Um einige Anspielungen im Text zu verstehen, ist ein kulturelles Hintergrundwissen notwendig. So z.B. die Begriffe „Klassenfahrt“ (Was ist das? Warum dürfen muslimische Mädchen aus streng religiösen Familien oft nicht mitfahren? etc.), „Koranschule“, „nach Hause fahren“ aus Sicht der türkischen Familie. Der Text ist relativ „verdichtet“. Da kulturelle Anspielungen nicht erklärt werden, müssen sie durch Hintergrundwissen und lebensweltliche Erfahrungen verstanden werden.

Lehr-/Lernziele:

Der Text eignet sich als Anlass zu mitteilungsbezogener Kommunikation und zur Verbesserung sprachlicher Kompetenzen. Außerdem kann mit dem Lesen der Kurzgeschichte die Textkompetenz, die kommunikative Kompetenz, das Erziehen zu Toleranz, das Einfühlungsvermögen und die Kommunikation unter Angehörigen unterschiedlicher Kulturkreise gefördert werden. Der Text lädt zum Nachdenken über verschiedene kulturelle Werte und prinzipiell unterschiedliche Sichtweisen ein. Ein Gespür für kulturelle Unterschiede soll entstehen und dabei auch die Hilfsbereitschaft gefördert werden. Der Leser hat die Möglichkeit, sich eigene Bedeutungen zu schaffen, einen Sinn zu konstituieren, sowohl zu antizipieren als auch zu inferieren, da der Text mehrere Leerstellen aufweist.

Anknüpfungsmöglichkeiten:

Sie sind vielfältig, da neben dem Aspekt der Interkulturalität auch Themen wie Freundschaft, Enttäuschung, Macht der Eltern, Festhalten an Traditionen und an der Kultur diskutiert werden können. Der Text spricht den Leser vor allem emotional an, was das spontane und anregende Sprechen über den Text unterstützt. Darüber hinaus kann über Erfahrungen aus dem Alltag der SchülerInnen gesprochen werden, die vielleicht auch Angehörige anderer Kulturkreise sind bzw. Leute mit anderem kulturellen Hintergrund kennen.

Aufgabenstellungen:

Für das Arbeiten mit dem Text eignet sich das 3-Phasen-Modell. Als Vorbereitung kann über eigene Erfahrungen gesprochen bzw. ein Brainstorming zum Titel „Das Kopftuch“ durchgeführt werden. In der Phase der Textarbeit ist besonders auf das Verständnis der Anspielungen zu achten. Inferieren ist notwendig, um Emotionen

von Eva und Mijase zu verstehen. In der Nachbereitungsphase ist eine Diskussion über Lösungsvorschläge und kulturelle Unterschiede möglich. Die SchülerInnen werden angeregt, sich mit eigenen Erfahrungen auseinanderzusetzen. Der Text lässt sich in Verbindung mit weiteren Texten, die eine andere Perspektive darstellen, bearbeiten, um verschiedene Sichtweisen auf ‚die fremde Kultur‘ zu thematisieren.

Leseanreize:

Sie sind besonders durch die Aktualität und die Anknüpfung an die Lebenswelt der Lernenden gegeben.

Erfahrungslernen:

Neues liegt in der Darstellung der Konflikte beider Mädchen. Die kulturellen Besonderheiten setzen Hintergrundwissen voraus.

Rezeption:

Der Text regt zum Nachdenken an, fördert Empathiefähigkeit und kann einen Auslöser zur Diskussion und zum produktiven Denken darstellen.

5. Fazit

Zusammenfassend soll betont werden, dass sich die Professionalität der Lehrenden in einem langen Prozess ausbildet (Caspari 2003, Schocker-von Ditfurth 2001). Das berufliche Selbstverständnis hat einen dynamischen Charakter, es entwickelt sich prozesshaft. Die Ausbildungszeit ist für die Differenzierung und Erweiterung des beruflichen Selbstverständnisses von zentraler Bedeutung. Während dieser Zeit sollten die Lehramtstudierenden aus didaktischer Sicht mit möglichst vielen Textsorten vertraut gemacht werden. Anhand von solchen Texten kann der Unterricht in mehreren Dimensionen durchgeführt werden und über die pragmatischen Ziele hinaus erzieherische und soziokulturelle Lehr- und Lernziele umsetzen. Bei den ersten Schritten im Umgang mit literarischen Texten greifen angehende Lehrende auf ihre eigenen Lernerfahrungen zurück oder stützen sich auf die ersten Berufserfahrungen, die sie im Praktikum sammeln und reflektieren. Diese Erfahrungen fügen sich in ihr berufliches Selbstverständnis ein. Für den professionellen Umgang mit literarischen Texten reichen diese Erfahrungen jedoch allein nicht aus, sie brauchen gut fundierte Fachkenntnisse und vielfältige Kompetenzen, die sie sich während des Studiums systematisch und gezielt aneignen müssen.

Mit diesem Beitrag wird versucht, angehenden Lehrenden einige Strategien bereit zu stellen, damit sie für sich selbst und für ihren Unterricht Texte der Kinder- und Jugendliteratur erschließen lernen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur:

Welsh, Renate: Das Kopftuch (1998):

http://bilder.buecher.de/zusatz/08/08680/08680704_inha_1.pdf (Zugriff am 13.09.2014)

Sekundärliteratur:

Bredella, Lothar (1985): Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Gründe und Methoden. In: Heid, Manfred (Hg.): Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe House New York 1984. München: Goethe-Institut, 352–394.

Bredella, Lothar/Christ, Herbert (1995): Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Bredella, Lothar/Christ, Herbert (Hg.): Didaktik des Fremdverstehens (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr, 8–20.

Bredella, Lothar (2009): Die zentrale Bedeutung von Inhalten für Bildungsziele, Lernstrategien und Kompetenzen. In: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung. Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr, 25–34.

Caspari, Daniela (2003): Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Tübingen: Narr.

Eder, Ulrike (2010): Kinder- und Jugendliteratur im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2). Berlin/New York: de Gruyter, 1577–1582.

Eder, Ulrike (2014): Basiswissen für Lehrerinnen und Lehrer zur Mehrsprachigkeit in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Typotex/Eöt-vös Collegium, 97–135.

Ehlers, Swantje (2000): Thesen zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht. In: ÖdaF-Mitteilungen 2/2000, 27–33.

Ehlers, Swantje (2001): Literarische Texte im Deutschunterricht. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19). Berlin: Walter de Gruyter, 1334–1346.

- Ehlers, Swantje (2006): Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF). In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Lernen lehren – Lehren lernen. Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Budapest: ELTE Germanistisches Institut/ Ungarischer Deutschlehrerverband, 192–203.
- Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht (= Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis 2). Hamburg: Dr. Kovac.
- Feld-Knapp, Ilona/Schoßböck, Judith (2009): Textwelten erkennen lernen. Zu notwendigen Lehrendenkompetenzen bei der Arbeit mit aktueller österreichischer Gegenwartsliteratur im DaF-Unterricht In: Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. 13/2009. Schwerpunkt: Lesen. Prozesse, Kompetenzen, Förderung. Innsbruck: Studienverlag, 115–135.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn. Im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: Iudicium.
- Hunfeld, Hans (1990) (Hg.): Literatur als Sprachlehre. Berlin: Langenscheidt.
- Iser, Wolfgang (1976): Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. (=Uni-Taschenbücher 636). München: Fink.
- Kast, Bernd (1985): Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht. München: Langenscheidt.
- Kast, Bernd (1994): Literatur im Anfängerunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 11, 2/1994/. München: Klett, 4–13.
- Krenn, Wilfried (2002): Wir lesen anders. Überlegungen zur Textkompetenz von Fremdsprachenlernern. In: Portmann-Tselikas, Paul R./Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hg.): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck: Studienverlag, 62-90.
- Krumm, Hans-Jürgen (2000): Hat Literatur einen Platz in der gegenwärtigen Diskussion über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen? In: ÖDaF Mitteilungen Heft 2/2000, Wien 16. Jahrgang, 18–27.
- Krumm, Hans-Jürgen (2009): Was lernt man, wenn man Sprachen lernt? In: Bausch, Karl- Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung. Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr, 104–112.
- Krusche, Dietrich (1985) Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz. München: Iudicium.
- Piepho, Hans-Eberhard (1979): Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts. Sekundarstufe I. Limburg: Frankonius.

- Reder, Anna (2007): Paradoxa im DaF-Unterricht. In: DufU-Deutschunterricht für Ungarn. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, 38–54.
- O’Sullivan, Emer/Rösler, Dietmar (2013): Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Stauffenburg.
- Schocker-von Ditfurth, Marita (2001): Forschen des Lernens in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven. Tübingen: Narr.
- Weinrich, Harald (1981): Von der Langeweile des Sprachunterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 2/27, 169–185.