

Nils Bernstein und
Charlotte Lerchner (Hg.)

Ästhetisches Lernen
im DaF-/DaZ-Unterricht
Literatur – Theater –
Bildende Kunst – Musik – Film

Materialien
Deutsch als Fremdsprache
Band 93



Universitätsverlag Göttingen
2014

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Die „Materialien Deutsch als Fremdsprache“ sind eine Reihe des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache e.V. (FaDaF), in der Tagungsergebnisse, Dissertationen und andere wichtige Einzeldarstellungen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache veröffentlicht werden.

http://www.fadaf.de/de/Publikationen/mat_daf/

fadaf

Schriftleitung: Annett Eichstaedt; Annegret Middeke



Gedruckt mit freundlicher Unterstützung von

DAAD



Dieses Buch ist nach einer Schutzfrist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den GUK (Göttinger Universitätskatalog) bei der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek (<http://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar.
Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Satz und Layout: Nils Bernstein und Charlotte Lerchner

Umschlaggestaltung: Jutta Pabst

Titelabbildung: Reproduktion des Palacio de Bellas Artes, autorisiert durch das Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2012

© 2014 Universitätsverlag Göttingen

<http://univerlag.uni-goettingen.de>

ISBN: 978-3-86395-183-2

ISSN: 1866-8283

Inhaltsverzeichnis

Nils Bernstein & Charlotte Lerchner

Vorwort.....V

I. Literatur

Carmen Schier

Ästhetische Bildung in DaF und im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für eine nachhaltige Allianz zwischen Denken und Empfinden.....3

Michael Dobstadt & Renate Riedner

Dann machen Sie doch mal etwas anderes –

Das Literarische im DaF-Unterricht und die Kompetenzdiskussion 19

Julia Collazo

Migrationsliteratur hören, sprechen und erleben –

Hörspielproduktion im DaF-Unterricht..... 35

Heidi Hahn

Bühne frei für große Gefühle: Ästhetisches und theatrales Lernen im

DaF-/DaZ-Unterricht am Beispiel von Heinrich Heines *Der arme Peter* in der

Bilderbuchadaption von Peter Schössow..... 45

Almut Hille & Johann Georg Lughofer

Einfach mal dichten. Slam Poetry im Unterricht Deutsch als Fremdsprache 61

Christiane Hochstadt

Der is im Herzen müd – Mimetisch-ästhetisches Lernen im gemeinsamen Deutschunterricht mit L1- und L2-Lernenden an den Beispielen der literarischen Gesprächs- und der Leseförderung 75

Dietrich Rall

Die Farbe Blau: Literatur und Kunst im DaF-Unterricht 91

Angelika Weber

Literatur bewegt Grammatik. Ästhetisches Lernen im Grammatikunterricht des Deutschen als Fremdsprache 107

Anke Stöver-Blahak

Ästhetische Kommunikation im DaF-Unterricht

Ich habe es eher als ein Arbeitswerkzeug betrachtet als ein richtiges Gedicht 121

Antje Dohrn

Leseförderung mit literarischen Texten im DaZ-Unterricht..... 135

Ulrike Pleß

Übersetzen von Liedern im DaF-Unterricht 151

II. Theater**Manfred Schewe**

Für das Ästhetische einen Ort schaffen. DaF als *Baubaus* – ein Vorentwurf 167

Micha Fleiner

Zur Notwendigkeit einer performativ-ästhetischen Fremdsprachenlehrer-
ausbildung im deutschsprachigen Hochschulraum: Zusammenfassende
Einblicke in Theorie und Praxis..... 179

Susanne Even

Dramapädagogik und Ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht 191

Birgit Oelschläger

Bühne frei für Deutsch! – Rückbesinnung auf das Wesen des Theaters 207

Magdalena Haftner & Anne-Marie Kuhfuß

Ich hab gar nicht gemerkt, dass ich Deutsch spreche – Wie die theatrale Erfahrung des Improvisationstheaters freies und authentisches Sprechen erlebbar macht und die kommunikative Kompetenz fördert 217

Maik Walter

Mit Worten Räume bauen: Improvisationstheater und szenische
Wortschatzvermittlung 233

Siegfried Boehm

Probieren geht über Studieren – Dramenpädagogische Reflektionen..... 249

III. Bildende Kunst

Eva Veronika Chen

Die Sprache der Dinge: *Ästhetisches Lernen* und *Visual Literacy* in der
Ausbildung von DaF-Lehrenden – Über die Arbeit mit Bildern
und Objekten 261

Tristan Lay

Kunstabilder im DaF-/DaZ-Unterricht – Die Porträts des Malers
Gerhard Richter und seiner Kinder Betty, Ella und Moritz 279

IV. Musik

Camilla Badstübner-Kizik

Text – Bild – Klang
Ästhetisches Lernen im mehrsprachigen Medienverbund..... 297

Matthias Perner

Musik im DaF-Unterricht: Von der Sprache zur Musik – und zurück..... 313

Kathrin Wild

Neue Töne im Ausspracheunterricht..... 335

V. Film

Tina Welke

Die Etablierung eines Geheimnisses –
Titelsequenzen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache..... 353

Nils Bernstein

Ästhetisierte Faktualität im Film. Über die filmisch-literarische Vermittlung
von Initiationsszenen des bundesrepublikanischen Terrorismus in den beiden
Filmen *Wer wenn nicht wir* (2011) und *Der Baader Meinhof Komplex* (2008)..... 363

AutorInnenverzeichnis..... 377

Leseförderung mit literarischen Texten im DaZ-Unterricht

Antje Dohrn

Der folgende Beitrag zeigt, wie ästhetisches Lernen mit Literatur den Zweitspracherwerb fördern und als eine wichtige Kompetenz und Mehrwert im DaZ-Unterricht auf- und ausgebaut werden kann. Ein Leseförderungsmodell, das methodisch-didaktische Bausteine aus den fachdidaktischen Teilgebieten Deutsch als Muttersprache (DaM), Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Fremdsprache (DaF) einbezieht, liefert die theoretische Grundlage, die durch eine Übungstypologie ergänzt wird. Diese wurde im Rahmen einer Studie im Unterricht erprobt und veranschaulicht die Umsetzung in die Praxis. Der daraus resultierende sprachintegrative, literaturgestützte und DaZ-orientierte Regelklassenunterricht für die Sek I versteht sich durch diese Synthese hier ebenfalls als kultureller Begegnungsort.

1 DaZ-Unterricht als Ort kultureller Begegnung

Durch den regelmäßigen und gezielten Einsatz literarischer Texte im DaZ-Unterricht kann dieser als Ort kultureller Begegnung dienen und über die bloße Sprachvermittlung hinausgehen. Oftmals werden im DaZ-Unterricht literarische Texte als Vehikel und Unterlage für bestimmte sprachliche Phänomene, die es einzuüben gilt, eingesetzt oder Lesen wird auf rein funktionales Verstehen reduziert. Der didaktische Nutzen ist einsichtig, von ästhetischem Lernen kann so aber nicht die Rede sein.

Der Begriff *Ästhetische Bildung* hat seinen kulturphilosophischen Hintergrund in Friedrich Schillers Schrift *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* (1795) und bezeichnet einen Ansatz in den Erziehungswissenschaften, bei dem der Mensch sich durch sinnliche Erfahrungen bildet und entwickelt. Es geht hier nicht allein um die

Erfahrungen, die an künstlerischen Werken gemacht werden, sondern ästhetische Bildung zielt auf die Bildung der reflexiven Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeit in allen Lebensbereichen ab. Bildung wird nicht in erster Linie als Wissensaneignung aufgefasst, bei der das Denken über der Wahrnehmung steht, sondern sie ist Weg und Ergebnis sinnlicher Erfahrungen – also auch sinnliche Erfahrungen mit anderen Kunst- und Medienformen, wie z.B. der Literatur und literarischen Texten. Diesen ästhetischen Zugang zur Bildung gilt es insbesondere angesichts der gegenwärtigen Effizienz- und Outputorientierung von DaZ im schulischen Unterricht und in der Lehrerfortbildung zu stärken. Didaktisch-methodische Möglichkeiten ästhetischen Gestaltens mit Literatur in der pädagogischen Praxis sind vielfältig, wie auch die Unterrichtsvorschläge in diesem Aufsatz zeigen werden. So können literarische Texte z.B. zur Vermittlung sprachlicher und landeskundlicher Inhalte verwendet werden. Die nicht nur rezeptive, sondern auch produktive und auf dem Hintergrund eines sprachintegrativen Vermittlungskonzeptes aufbauende Arbeit mit literarischen Texten impliziert Irritation, Imagination, Verfremdung, verweilende Aufmerksamkeit durch bestimmte Lesestrategien und Reflexion. Persönliche Teilnahme und Empathie, Vielperspektivität und Distanz zum Text gehen bei der ästhetischen Leseförderung eine Synthese ein und fördern das Lese- und Textverständnis. Die Spracharbeit mit literarischen Texten geht somit weit über die Vermittlung eines grammatischen Inventars zur Textcodierung hinaus.

2 Die Förderung von Lesekompetenz im Bereich DaZ

Ob ein Kind zum Leser oder zur Leserin wird, ist vor allem davon abhängig, ob es die Erfahrung machen kann, dass das Lesen seine Bedürfnisse nach Weltorientierung, sinnlich-ästhetischer Erfahrung und Selbstaufklärung betrifft und auch im sozialen Zusammenhang Sinn macht (Hurrelmann; Menzel 2002: 18).

Vor allem Migrantinnen und Migranten in der Sekundarstufe I (Sek I) sind die Verlierer und Verliererinnen im deutschen Bildungssystem. Viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, aber auch diejenigen deutscher Muttersprache aus bildungsfernen Familien, erleben die Sek I als eine schwer zu überwindende Hürde in ihrer Schullaufbahn. In den neunten und zehnten Klassen der deutschen Hauptschulen finden sich prozentual besonders viele DaZ-Schüler und Schülerinnen, was nicht erst seit den Ergebnissen von PISA bekannt ist. Da Lesekompetenz bei PISA in einem strikt funktionalistischen Sinne als Basis- oder Schlüsselkompetenz bewertet wird, ist sie grundlegend für den Erfolg in allen Schulfächern und maßgeblich am Schulabschluss beteiligt. Zur Entfaltung von Lesekompetenz bedarf es der Motivation zum Lesen und Nutzen von Texten, d.h. es muss Leseinteresse geweckt werden. Daneben muss die stetige Weiterentwicklung von Texterschließungsfähigkeiten betrieben werden. Beide Aspekte müssen in einer überzeugenden Verbindung unterrichtlich umgesetzt werden, damit sich der

Aufbau von Lesekompetenz auf schulische wie persönliche Entwicklungsprozesse positiv auswirken kann. Gängige Formen der Lesemotivation orientieren sich an Schülern und Schülerinnen, denen die Lesemotivation fehlt, weil sie keine oder zu wenig Anreize bekommen. Vorgeschlagen werden die Einrichtung von Leseecken, die Inszenierung von Autorenlesungen, Lesenächte, literarische Spaziergänge, Theaterbesuche, das Erarbeiten und die Aufführung von Theaterstücken, Besuche bei Verlagen, in Buchhandlungen und Bibliotheken. Ein erheblicher Teil der Heranwachsenden (nicht nur unserer Zielgruppe) kann daran aber erst gar nicht teilnehmen, weil andere Teilbereiche der Lesekompetenz zu wenig ausgebildet sind, um die erhoffte Wirkung erzielen zu können. Die Schüler und Schülerinnen verstehen oftmals viele Wörter und Satzmuster nicht, ihre Verstehensvoraussetzungen werden zu wenig beachtet oder sie finden nicht genug Gelegenheit, im Unterricht an eigene Erfahrungen anknüpfen zu können und die verwendeten Begriffe mit Bedeutung zu füllen. Verstehensschwierigkeiten und die Ausgangsbedingungen dieser Schüler und Schülerinnen müssen viel stärker antizipiert und ins Zentrum gerückt werden, wobei sie nach und nach dazu geführt werden sollen, sich ihre Defizite auf diesem Gebiet selbst bewusst zu machen, nach unbekanntem Wörtern zu fragen und zu lernen, diese auch selbstständig aus dem Kontext zu erschließen. Leseförderung bei Schülern und Schülerinnen nicht deutscher Herkunftssprache und/oder aus bildungsfernen sozialen Umgebungen ist also in jedem Fall weit mehr als vorrangige Motivierung zum Lesen; sie ist als kognitiver komplexer Prozess zu verstehen, in dem es um die Vermittlung basaler Lesefähigkeiten, um Texterschließungskompetenz und Vermittlung von Lese- und Textverstehensstrategien geht.

3 Lesekompetenz und ästhetische Bildung im DaZ-Unterricht

Hurrelmann geht von einem sehr weit gefassten Lesekompetenzbegriff aus und bezieht folgende Aspekte ein: die emotionale Dimension, die Fähigkeit, Texte bedürfnisbezogen auszuwählen, eigene Erfahrungen und Gefühlserebnisse mit der Lektüre zu verbinden, das Vermögen, bei schwierigen Texten mit Unlust umzugehen, die Fähigkeit zum ästhetischen Wahrnehmen und Genießen (vgl. Spinner 2002: 54, Spinner 1998: 155-170). Als weitere Dimension wird dann die Fähigkeit zur Anschlusskommunikation einbezogen. Damit ist die Fähigkeit gemeint, sich über Gelesenes mit anderen auszutauschen, aber auch die Toleranz und Akzeptanz unterschiedlicher Interpretationen, das Aushandeln von Bedeutungskonsensen. Dieser Faktor erinnert sehr an das Unterrichtsgespräch, das Literaturgespräch im Unterricht, das ja nicht nur die Richtigkeit von Textrezeptionen überprüft, sondern als soziale Ko-Konstruktion von Bedeutungen in die Verständigung über Verstandenes einführt. Auch außerhalb der Schule wird erst über Anschlusskommunikation die Verbindung zwischen individueller Lektüre und Lesekultur sowie die Teilhabe der Lesenden am kulturellen und gesellschaftlichen Leben hergestellt. Hur-

relmann bezeichnet dieses „kulturwissenschaftlich orientierte“ (Hurrelmann 2003: 18f.) Lesekompetenzmodell als didaktisch brauchbares Konzept zur Förderung der Lesekompetenz, da es sowohl **motivationale, emotionale und interaktive Dimensionen des Textverstehens berücksichtigt**. Eine andere Frage, die sich im Hinblick auf die Lesekompetenz der Lesenden im Sozialisationskontext stellt, ist die Verortung des lesenden Subjekts. Dabei stellt sich die Frage: Leistet die Lesekompetenz im Leben der jugendlichen Leser und Leserinnen heute noch einen unverzichtbaren Beitrag zu ihrer Subjektbildung – respektive sozialen und kulturellen Handlungsfähigkeit (vgl. Groeben; Hurrelmann 2002: 84)? Eventuell müssen auch die modernen Medien stärker miteinbezogen werden – nicht kompensatorisch, sondern vielmehr additiv. In ihrer Idealform sollte Lesekompetenz Informiertheit, Fähigkeit zur Weiterbildung, politisches Interesse, Kritikfähigkeit, kulturelles Gedächtnis (auf sozialer Seite), Fähigkeit zur Selbstreflexion, Artikulations- und Ausdrucksfähigkeit, Vorstellungsfähigkeit, ästhetische Genussfähigkeit (personale Seite) – soziokommunikative und personale Qualifikationen – umfassen. Wichtig in Bezug auf die DaZ-Lerner und -Lernerinnen scheint es jedoch, das Textverständnis durch systematische Spracharbeit an Texten und durch Herausbildung von Lesestrategien erst einmal so zu sichern, dass diese vorläufige Lesekompetenz als Grundlage für die weiteren Ziele dienen kann.

4 Handlungs- und produktionsorientiertes Lesen und Textverstehen von literarischen Texten

Aktive und produktive Momente konstituieren den Vorgang des Lesens. Dabei kommt der Definition von Lesen im Sinne von *literarischem* Lesen eine große Bedeutung zu. Waldmann versteht darunter nicht die kognitive Übernahme der in einem literarischen Text enthaltenen Aussagen nach dem Schema: Ein Sender/Autor bzw. eine Senderin/Autorin legt in ein Kommunikationsmittel/einen Text bestimmte Nachrichten, die der Empfänger/die Empfängerin dann entnimmt, indem er/sie die Nachricht kognitiv dekodiert/liest. Seiner Definition nach bedeutet der Lesevorgang etwas anderes: Lesen ist bei Waldmann immer sinnverstehendes Lesen; es muss als eine Synthese von rezeptivem und produktivem Prozess einerseits und kognitivem und imaginativem andererseits gelehrt werden. Diese Synthese sieht er im handlungs- und produktionsorientierten Unterricht verwirklicht. Wichtig im Kontext der Lernenden mit nicht deutschmuttersprachlichem Hintergrund ist seine These, dass die Voraussetzung für sinnverstehendes Lesen das Verständnis der Wörter ist. Hierbei handelt es sich um ein ästhetisches Textverständnis – der Leser/die Leserin wird zum Mitautor/zur Mitautorin (vgl. Waldmann 1989: 107). Im Folgenden schlägt Waldmann einen systematischen Katalog von Formen produktionsorientierten Umgangs mit literarischen Texten vor, an dem man sich orientieren kann, auch wenn er für die in Frage kommende

Schülergruppe erweitert und modifiziert werden muss. Genannt werden Verfahren wie

- **aktive und produktive Rezeption eines Textes**
Methode: textgenaues Lesen, eigene Erfahrungen können auf den Text bezogen werden und umgekehrt
Ziel: Lesen führt zu aktivem und produktivem Umgehen mit dem Text
- **aktives Hören von Texten**
Ziele: Sensibilisierung für den Text über den auditiven Sinnkanal, Schulung des produktiven Hörens
Methode: Hören und Gespräche darüber, kritisches Hören von Texten, bei denen wichtige Stellen ausgelassen werden, neu dazugekommen sind, Aussagen falschen Personen zugeordnet wurden, Gespräche darüber, Vergleiche zwischen verschiedenen Fassungen und Original etc.
- **aktives Lesen von Texten**
Ziele: Weitgehendes Interesse am Text sowie kognitives und affektives Textverständnis
Methode: Erlesen mit verteilten Rollen, auch in Abschnitten etc.; Unterstreichen von wichtigen Textstellen, Herausschreiben wichtiger Textstellen, Plakaterstellung, Transportierung in andere Gattungsformen (z.B. Comic mit Sprechblasen o.ä.), Aushang, Gespräche über die Produktionen und Vergleich mit Original
- **Darstellung gelesener Texte**
Ziele: Nacherzählen, weitgehendes Textverständnis, kreative Textnäherung zwecks differenzierter Textwahrnehmung
Methode: perspektivische Umformungen, szenisches Darstellen, Rezitieren, Aufführen zwecks besseren Inhaltsverständnisses
- **visuelle Darstellung gelesener Texte**
Ziele: besseres affektives Textverständnis, Spiel mit dem Text, Anregung der Kreativität und Phantasie
Methode: Herstellung von Umschlagbildern, Werbeplakate, Illustrationen. Umsetzen eines Textabschnittes in eine Bildfrequenz oder einen Comic (vgl. ebd.: 114).

Waldmann betont die Vorteile einer produktiven Rezeption anhand mehrerer Beispiele für den Literaturunterricht, z.B. indem er die Möglichkeiten aufzeigt, mit einem modifizierten Text umzugehen:

- aktive Rezeption des Textes
- Rekonstruktion des modifizierten Textes
- Rekonstruktion vermischter Texte
- Ergänzung ausgelassener Textteile
- Konkretisierung der Umwelt eines Textes
- Konkretisierung der Figuren eines Textes

- Konkretisierung der Handlungen und Handlungsverläufe eines Textes
- identifizierende Konkretisierung eines Textes
- konkretisierende Diskussion inhaltlicher Probleme eines Textes (vgl. ebd.: 121).

Wichtig sind die Vorüberlegungen, die zu dieser Herangehensweise führen: Durch Modifikationen des Textes soll seine Rezeption gehemmt und so wichtige Aspekte des Textes, die im üblichen, oft flüchtigen, automatisierten oder massenmedial deformierten Lesen nicht wahrgenommen werden, auffällig und erkennbar gemacht werden. Veränderungen am Text sind nie Selbstzweck, sondern haben die Funktion, zu einer intensiveren Textaufnahme zu führen. Durch die produktive Texterfahrung mit dem modifizierten Text sind Vorstellungsvorgänge und Phantasie gefordert und die eigene Erlebniswelt des Lesers wird aktiviert, an die der Text angeschlossen werden kann. Diese Eigentätigkeiten bilden in diesem Stadium bereits eine, wenn auch unausdrückliche, Analyse des Textes (vgl. ebd.: 119). Waldmanns Vorschläge zu einer angeleiteten und freien Produktion eines Textes umfassen ein breites Spektrum von starker Anleitung hin zu ganz freien Produktionen, was sowohl von den sprachlichen als auch inhaltlichen und entwicklungspezifisch bedingten Voraussetzungen der Lernendengruppe abhängig ist. Es gilt nun, die didaktisch-methodischen Überlegungen Waldmanns in Bezug auf den Umgang mit der ausgewählten Literatur in die Ergebnisse der Leseforschung, wie sie in diesem Aufsatz unter der vorliegenden Fragestellung zusammengefasst wurden, in Einklang zu bringen und für den Unterricht in den in Frage kommenden Zielgruppen nutzbar zu machen. Dies soll folgendes Leseförderungsmodell leisten.

5 Leseförderungsmodell auf der Grundlage literarischer Texte für Regelklassen der Sek I mit hohem Anteil von Lernenden nicht deutscher Herkunftssprache

Dohrn (2007) erstellte folgendes Leseförderungsmodell:

Sprachdidaktik	Literaturdidaktik
<u>DaM</u>	<u>DaM</u>
- sprachintegrativer Ansatz	- Methodenvielfalt:
- systematische Spracharbeit	„textnahe“ Lesarten und handl.-
anhand von lit. Texten	/produktionsorientierte Unterrichts-
- Sprachreflexion	verfahren
<u>DaZ</u>	<u>DaZ-Perspektive auf</u>
- systematische und aufgabenbestimmte	- Kanonliteratur
Spracharbeit	- klassische und neue Jugendliteratur
- Sprachbetrachtung durch zweckmäßige	- Migrationsliteratur
Schreibaufgaben	- Weltliteratur
- Lesestrategien	
<u>DaF</u>	<u>DaF</u>
- Lese- und Texterschließungsstrategien	- Methodenvielfalt: Einbezug kreativer
- Verfahren der Wortschatzarbeit, Text-	und handlungsorientierter Verfahren
entlastung	
<u>Interkulturelle Sprachdidaktik</u>	<u>Interkulturelle Literaturdidaktik</u>
- Sprachbewusstsein	- Literaturbewusstsein (Globalität lit.
- Multiperspektivität	Ereignisse)
- Interkulturelle Kommunikation	- interkulturelle Lesart

*sprachintegrative
literaturgestützte
DaZ-orientierte Leseförderung*

Abb. 1: (Dohrn 2007: 255)

Die verstärkte Betonung der sprachlichen Anteile bei der Erschließung von literarischen Texten unter Einbeziehung von Verfahren aus der DaF-, Sprach- und Literaturdidaktik führen zu einem DaZ-orientierten Deutschunterricht für eine heterogene Regelklasse der Sek. I. Das sprachintegrative Prinzip verbindet die Teilbereiche Sprach- und Literaturdidaktik. Hier fließen die auch im DaM-Unterricht systematisch zu verfolgende Spracharbeit und Sprachreflexion vor dem Hintergrund der Lernenden aus dem DaZ-Bereich mit ein. Elementar in diesem Zusammenhang ist eine stets parallel zu jedem Unterricht zu verfolgende Ausbildung und Erweiterung von Lese- und Texterschließungsstrategien, die den fachdidaktischen Teilbereichen der Fremdsprachen- und Muttersprachendidaktik entnommen wurden. Die erweiterte Palette an literarischen Texten, auf deren Grundlage Textverständnis erzielt werden soll und die sich für diesen literaturgestützten Ansatz eignet, dient der Erweiterung der Schüler-/Schülerinnen und Lehrer-/Lehrerinnenperspektive: Es erfolgt die Betrachtung der Texte aus Sicht von Lehrern/Lehrerinnen, muttersprachlichen Schülern/Schülerinnen und Schülern/Schülerinnen mit Migrationshintergrund. Ziel ist darüber hinaus ein Perspektivwechsel im Sinne interkulturellen Lernens. Texte aus der Kanonliteratur bieten sich hierfür ebenso an wie ausgewählte Werke der Jugend-, internationalen Welt- und Migrationsliteratur. In den Unterricht der Regelklassen müssen verstärkt Themen einbezogen werden, die die Lernbedürfnisse und -hintergründe der DaZ-Lernenden stärker berücksichtigen. Gerade die Situation in einer Regelklasse verlangt aber ebenfalls neue methodisch-didaktische Wege, da leicht die Gefahr besteht, mit den deutschen Kindern *Gastarbeiterprobleme* zu behandeln, ohne dass ausländische Kinder – wegen ihrer sprachlichen Defizite – gleichberechtigt beteiligt wären (vgl. Luchtenberg 1989: 121). Neben der Textauswahl und der Didaktisierung unter Sprachlernschwerpunkten trägt das methodische Vorgehen entscheidend zum Ziel der Leseförderung bei. Durch die sinnvoll auf die Lernendengruppe abgestimmte Progression und abwechslungsreiche Auswahl an Texterschließungsverfahren und -strategien entsteht eine Synthese aus DaF- und DaM-Literaturdidaktik, die der sich entwickelnden DaZ-Literaturdidaktik den Weg ebnet. Verfahren aus der DaF-Sprachdidaktik wie z.B. aus dem Bereich der Wortschatzarbeit oder Textentlastung können den Schülern und Schülerinnen bei der ersten Textbegegnung und in weiteren Phasen einer tiefer gehenden Texterschließung Hilfen geben, ihre sprachliche Kompetenz und ihr Wissen erweitern und nicht zuletzt ihre Motivation bzw. den *Leseatem* aufrechterhalten. Emotionale und motivationale Anforderungen an ein Leseförderungsmodell werden somit ebenfalls berücksichtigt. Angestrebt werden sollte immer ein gemeinsames Lernen von DaM- und DaZ-Schülern und Schülerinnen, also ein erweitertes Konzept.

6 DaZ-didaktisch gestützte Möglichkeiten von Leseförderung am Beispiel von Fabeln

Die folgenden Text- und Aufgabenbeispiele sollen exemplarisch aufzeigen, in welcher Art und Weise der zuvor in dieser Arbeit aufgezeigte Weg für den Bereich der Förderung von Lesekompetenz in den betreffenden Klassen möglich ist. Sie basieren auf den theoretischen Ausführungen dieses Aufsatzes, der inhaltlich einige relevante Aspekte zum Thema Leseförderung mit dem Schwerpunkt ästhetische Bildung im DaZ-Unterricht verbindet (vgl. Dohrn 2006: 187ff.). Die einzelnen Bausteine, die sich aus der Muttersprachen-, Fremdsprachen- und Zweitsprachen-(Literatur)didaktik in Hinblick auf das Ziel der Förderung von Lesekompetenz in Klassen mit hohem Anteil von Schülern und Schülerinnen nicht-deutscher Herkunftssprache als brauchbar erwiesen haben, lassen sich wie folgt konkretisieren – sicherlich auch mit der Option, nach weiteren Erprobungsphasen und Modifikationen als Modell für einen Unterricht in diesen Lernergruppen zu fungieren. Dabei sind die exemplarisch ausgewählten Texte/Genres und Aufgaben keinesfalls verbindlich, sondern können durch entsprechende andere geeignete Texte/Genres und Aufgaben ausgetauscht bzw. erweitert und der jeweiligen Gruppe von Lernenden angepasst werden. Die Umsetzung der theoretischen Teile dieser Arbeit und ihrer Synthese unter dem Blickwinkel der Förderung von Lesekompetenz für die betroffene Gruppe von Lernenden soll anhand einer im Rahmenplan Deutsch für die siebten Klasse vorgesehenen Einheit zu epischen Kleinformen exemplarisch aufgezeigt werden (vgl. Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport 2014: 28). Als konkretes Beispiel wurde das Thema Fabeln gewählt. In fast allen aktuellen Schulbüchern aller Schulformen findet sich gemäß den Richtlinien des Rahmenplanes eine Einheit zum Thema Fabeln. Analytische (Inhaltsfragen, oftmals in Form von W-Fragen) und handlungs- und produktionsorientierte Verfahrensvorschläge (Überschriften suchen, Leerstellen im Text füllen, Ende umschreiben o.ä.) wechseln und sind mehr oder weniger dominierend – abhängig von der didaktischen Ausrichtung des jeweiligen Lehrwerks. Dabei gibt es auch Übungen zur Optimierung der Lesekompetenz, die sich allerdings nur auf Teilaspekte beziehen (vgl. Menzel 2002: 33). DaZ-spezifische Aspekte, die den Zugang zum Text erleichtern oder sogar erst möglich machen, und Übungen, die das Textverständnis schrittweise erleichtern, sprachliches Wissen (re)aktivieren und zur Anwendung bringen, fehlen jedoch. Den theoretischen Erkenntnissen der Leseforschung/Sprach- und Literaturdidaktik aller einbezogenen Bereiche folgend könnte eine Leseförderung unter DaZ-spezifischen Aspekten durch folgende Vorgehensweise erreicht werden:

1. erste Textbegegnung
2. sukzessive Texterschließung
3. vertiefendes und selektives Textverstehen
4. textanalytisches Lesen und weiterführendes Textverstehen
5. handlungs- und produktionsorientierte Textproduktion

Inhaltlich und thematisch sind folgende Schwerpunkte denkbar:

Fabeln aus verschiedenen Epochen: Motive im Vergleich

Hierbei bieten sich beispielhaft folgende Fabeln an:

- Jean de La Fontaine: *Der Fuchs und der Rabe*
- G. E. Lessing: *Der Rabe und der Fuchs*
- James Thurber: *Der Fuchs und der Rabe*
- James Thurber: *Variationen über das Thema Rabe und Fuchs*

7 Texte und Aufgaben

Wie Leseförderung auf der Grundlage des vorgestellten Leseförderungsmodells aussehen könnte, wird in diesem Kapitel exemplarisch verdeutlicht. Dabei kann nach dem Baukastenprinzip vorgegangen werden, d.h. je nach Leistungsstand der Zielgruppe, den Zielen des Unterrichts und der Zeit, die zur Verfügung steht, können Aufgaben aus den fünf Phasen der Lese- und Textverstehensförderung ausgewählt werden. Eine Progression lässt sich so individuell entwickeln. In einigen Aufgaben überschneiden sich Phasen (z.B. in Aufgabe 3, die mehrere Teilaufgaben enthält). Phasen einer handlungs- und produktionsorientierten Vorgehensweise können wiederum den Zielen selektiven Textverständnisses und/oder weiterführenden Textverstehens dienen. Die Verzahnung der Bereiche anstelle einer Abgrenzung voneinander ist im Sinne eines holistischen Ansatzes und dem Ziel des ästhetischen Lernens mit literarischen Texten erwünscht.

Der Fuchs und der Rabe (Jean de La Fontaine)

(Müller; Wolff 1982: 10)

Auf einem Baume Meister Rabe hockt,
im Schnabel hält er einen Happen Käse.
Vom Käseduft herbeigelockt,
spricht Meister Fuchs so fein, als ob er läse:
Ei, guten Morgen, Herr von Rabe,
was seid ihr hübsch, welch stattliches Gehabel
Nein, ohne Lüge, Eurer Stimme Pracht,
wär sie so schön wie Dero Federtracht,
des Waldes König wäret, ohne Zweifel, Ihr!
Der Rabe schnappt fast über vor Begier;
gleich soll der Wohllaut seiner Stimme schallen:
Er reißt den Schnabel auf und lässt den Käse fallen;
Den schluckt der Fuchs, es schmunzelte der Heuchler
Und sprach: Mein Herr, ein jeder Schmeichler
Lebt gut und gern von dem, der auf ihn hört:
Die Lehre ist doch wohl ein Stückchen Käse wert!

Der Rabe, wütend und verdrossen,
schwor ab, jedoch zu spät, für immer solchen Possen.

Aufgabenbeispiele zum ersten Text: *Der Fuchs und der Rabe* (Jean de La Fontaine)

Zum Umgang mit dem Text wäre folgende Vorgangsweise möglich:

1. Erste Textbegegnung

Aufgaben:

- 1) Schreibe in zwei Spalten einer Tabelle Adjektive, die die Tiere Fuchs und Rabe charakterisieren.
- 2) Welche Adjektive sind für die Tiere *Fuchs* und *Rabe* passend? Begründe deine Wahl!
- 3) *mutig, dumm, eingebildet, leichtgläubig, unschuldig, schnell, listig, stolz, intelligent, schön, prächtig, begabt, eingebildet, unsicher, hinterlistig, naiv, unerfahren, gemein, betrügerisch, oberflächlich, berechnend, eitel*
- 4) Finde für jedes der übrig gebliebenen Adjektive ein anderes passendes Tier, das mit diesem Adjektiv deiner Meinung nach gut charakterisiert ist (z.B. Löwe = stolz).
- 5) In welchen Kulturen werden diese Eigenschaften diesen Tieren zugeschrieben? Wo nicht?
- 6) Schreibe fünf Schlüsselwörter auf, die dir zum Titel *Der Fuchs und der Rabe* einfallen.
- 7) Was könnten ein Fuchs und ein Rabe miteinander zu tun haben? Überlege dir eine Handlung in vier-fünf Stichpunkten.
- 8) Was unterscheidet Raben und Füchse deiner Meinung nach am meisten? Denk dir aus diesen Unterschieden einen Konflikt zwischen beiden aus, den du in vier-fünf Stichpunkten aufschreibst (mögliche Sozialformen: Einzelarbeit (EA), Partnerarbeit (PA), Gruppenarbeit (GA)).

2. sukzessive Texterschließung

a) *Wortschatz*

schwierige Wörter (Auswahl)

- | | |
|---------------------|---|
| - <i>hocken</i> | - <i>in der Hocke sitzen (Körperhaltung andeuten)</i> |
| - <i>anlocken</i> | - <i>jemanden zu sich bringen (Handbewegung)</i> |
| - <i>stattlich</i> | - <i>prächtig, stolz</i> |
| - <i>das Gebabe</i> | - <i>eine unnatürliche Art sich zu benehmen („Theater“)</i> |

- 1) Die Wörter in der linken Spalte und ihre Erklärungen in der rechten Spalte werden durcheinander gewürfelt und müssen dann neu zusammengebracht werden (Pfeile, Verbindungslinien...).

Sozialform: PA oder Wettbewerb in zwei Gruppen an der Tafel

- 2) Text vortragen oder von einem Tonträger abspielen:
 - Hörauftrag: Was passiert zwischen dem Fuchs und dem Raben?
 - (Zuhören und dann in einem Satz aufschreiben!)
 - In drei Bildern/Zeichnungen/Skizzen (mit Zeitvorgabe!) Inhalt wiedergeben: Auswertung im schülerzentrierten Unterrichtsgespräch.
 - Schülerpräsentationen auf Folie, Austausch und gemeinsame Korrektur: Überprüfung der mündlichen Sprachkompetenz/des globalen Textverstehens.
 - Mit drei Farben alle Sprecherrollen im Text markieren und jeweils angeben, wer spricht.
- 3) Stilles Lesen der Fabel, unbekannte Wörter und unklare Textstellen unterstreichen mit einer Farbe, mit anderer Farbe die jeweiligen Sprecher (*Fuchs, Rabe, Erzähler*) markieren.
- 4) Von welchem Infinitiv stammt die Verbform *läse* in Vers vier?

3. vertiefendes und selektives Textverstehen

- 1) Wortreihen laut lesen:
 - a) Posse/Flosse/Bosse/große/Füße/Regengüsse
 - b) Schmeichler/Heuchler/Rächer/Fleischer/Wäscher
 - c) schallen/krallen/wallen/zahlen/malen
 - d) Flocken/zocken/locken/kokeln/mogeln
 - e) Gatte/Ratte/Stadt/Staat/Rad/Rat
 - f) Lehre/Leere/Lerche/Kirsche/Birke
- 2) Text vortragen oder von einem Tonträger abspielen:
 - Hörauftrag: Was passiert zwischen dem Fuchs und dem Raben?
 - (Zuhören und dann in einem Satz aufschreiben!)
 - In drei Bildern/Zeichnungen/Skizzen (mit Zeitvorgabe!) Inhalt wiedergeben: Auswertung im schülerzentrierten Unterrichtsgespräch.
 - Schülerpräsentationen auf Folie, Austausch und gemeinsame Korrektur: Überprüfung der mündlichen Sprachkompetenz/des globalen Textverstehens).
 - Mit drei Farben alle Sprecherrollen im Text markieren und jeweils angeben, wer spricht.
- 3) Beantwortung folgender Fragen zum Text/Multiple-Choice(MC)-Aufgabe:
 - a) Der Rabe lässt den Käse fallen, weil
 - er Angst vor dem Fuchs hat.
 - der Fuchs seinen Gesang gelobt hat und er ihm etwas vorsingen möchte.
 - er zu gierig auf den Käse war und ihn verlor.

- b) Der Fuchs schmeichelt dem Raben, weil
 - er ihn fressen will.
 - er den Käse des Raben stehlen will.
 - er den Gesang des Raben bewundert.
- 4) Warum ist der Fuchs ein Heuchler? (Ein bis zwei Sätze)
- 5) MC-Fragen beantworten:
 - Welche Moral passt zu dieser Geschichte? Begründen Sie!
 - a) Ehrlich währt am längsten.
 - b) Wer anderen eine Grube gräbt, fällt selbst hinein.
 - c) Eitelkeit kommt vor dem Fall.
 - d) ?
 - Wie nennt man eine Geschichte, in der Tiere menschliche Eigenschaften haben und einen Streit oder ein Problem/einen Konflikt miteinander austragen, an dessen Ende oftmals eine Lehre/Moral steht? Die anderen Gattungen kurz schriftlich erklären lassen, soweit bekannt.
 - a) Kurzgeschichte
 - b) Fabel
 - c) Anekdote
 - d) Sage

4. textanalytisches Lesen und weiterführendes Textverstehen

- 1) Überprüfung der ersten Textbeobachtungen und -ergebnisse/Überprüfung der Zuordnung der Adjektive zu den beiden Tieren, Korrektur, Erweiterung des Wortschatzes (gierig, schmeichlerisch, heuchlerisch...).
- 2) Beantwortung folgender Fragen zur Text/Multiple-Choice(MC)-Aufgabe:
 - a) Der Rabe lässt den Käse fallen, weil
 - er Angst vor dem Fuchs hat.
 - der Fuchs seinen Gesang gelobt hat und er ihm etwas vorsingen möchte.
 - er zu gierig auf den Käse war und ihn verlor.
 - b) Der Fuchs schmeichelt dem Raben, weil
 - er ihn fressen will.
 - er den Käse des Raben stehlen will.
 - er den Gesang des Raben bewundert.
- 3) Die Fabel im heute gültigen Satzbau aufschreiben.
- 4) Eine passende Moral oder Lehre am Schluss dieser Geschichte formulieren und am Text begründen.
- 5) Die Moral der Geschichte in eigenen Worten wiedergeben.

5. handlungs- und produktionsorientierte Textproduktion

- 1) Text vortragen oder von einem Tonträger abspielen:
 - Hörauftrag: Was passiert zwischen dem Fuchs und dem Raben?
 - (Zuhören und dann in einem Satz aufschreiben!)
 - In drei Bildern/Zeichnungen/Skizzen (mit Zeitvorgabe!) Inhalt wiedergeben: Auswertung im schülerzentrierten Unterrichtsgespräch
 - Einstudieren des Textes in Partnerarbeit (flüssiges, betontes Rollenlesen mit Rollenwechsel).
 - Schülerpräsentationen auf Folie, Austausch und gemeinsame Korrektur: Überprüfung der mündlichen Sprachkompetenz/des globalen Textverstehens).
 - Mit drei Farben alle Sprecherrollen im Text markieren und jeweils angeben, wer spricht.
- 2) Einstudieren des Textes in Partnerarbeit (flüssiges, betontes Rollenlesen mit Rollenwechsel).
- 3) Die Fabel im heute gültigen Satzbau aufschreiben.
- 4) Die Fabel nur in Dialogform und in heutigem Deutsch zwischen den beiden Tieren (Gesagtes und Gedachtes) aufschreiben lassen.
- 5) Die Fabel in Umgangssprache umschreiben (PA oder EA).
- 6) Die beiden Tiere durch bestimmte Menschentypen, denen sie entsprechen (keine persönlich bekannten Personen!), ersetzen und die Fabel neu schreiben.
- 7) Den Käse durch ein anderes passendes Streitobjekt ersetzen und zwei bis drei andere Dinge an der Fabel unter Beibehaltung der Moral verändern.
- 8) Die Rollen von Fuchs und Rabe umdrehen und eine passende Fabel dazu schreiben.
- 9) Nach dem 12. Vers ein anderes Ende ausdenken und die Geschichte zu Ende schreiben.
- 10) Fabeln aus anderen Kulturkreisen erzählen lassen.

Diese Vorgehensweise ist systematisch übertragbar auf andere Texte und Textsorten. Zur weiteren Förderung der Sprachkompetenz oder zur Vertiefung bestimmter sprachlicher Problem- bzw. Übungsfelder bei lernschwachen Gruppen bieten sich eine Vielzahl weiterer Übungen und Aufgaben an, die sich aus den vorliegenden Texten ergeben und zudem prinzipiell auf andere literarische Texte und Textsorten übertragbar sind. Eine ähnliche Vorgehensweise kann auch auf eine kleinere Unterrichtseinheit oder -phase zugeschnitten werden oder kurze Fabeltexte können für einen Test verwendet werden. Die DaZ-orientierte Aufgabenauswahl sollte aus einer Synthese zwischen literarischem Lesen, Methoden aus dem handlungs- und produktionsorientierten Unterricht sowie der DaF-Literaturdidaktik und der DaZ-Didaktik entstehen. Das vorgeschlagene Verfahren eignet sich nicht nur zur DaZ-orientierten Förderung der Lesekompetenz anhand von literarischen Texten, sondern es kann auch für eine Sprachstandsdiagnose mit dieser Zielsetzung eingesetzt werden. Anhand einer Fabel und der dargestellten Aufgaben kön-

nen so vor Beginn der sprachintegrativen Unterrichtseinheit im Bereich der Literaturschließung der Leistungsstand der Lernergruppe erfasst und entsprechende Förderungsaufgaben aus dem Gesamtrepertoire sinnvoll ausgewählt werden. Stärken und Schwächen der Schüler und Schülerinnen im Bereich der Textverstehenskompetenz werden sowohl im rezeptiven als auch im produktiven Bereich erfasst und können als Grundlage einer weiteren Förderung und Zielbestimmung dienen. Anschließend sind konkrete Förderungsschwerpunkte (z.B. Adjektivflexion, Artikel) zu bestimmen, die in individueller Abstimmung auf die zuvor festgestellten Stärken und Schwächen der Lernergruppe mittels geeigneter Aufgabentypen und in methodisch vielfältiger sowie systematischer Weise im literaturorientierten Unterricht verfolgt werden.

Die Auswertung der Schüler- und Schülerinnenantworten kann darüber hinaus wiederum als Sprachförderung genutzt und/oder erweitert werden. Weitere Teilaufgaben zu unterschiedlichen Bereichen des Spracherwerbs (Grammatik, Rechtschreibung, Wortfeldarbeit im Bereich der Lexik o.ä.) können im Verlauf des Unterrichts und unter der eingenommenen Zielsetzung des rezeptiven und produktiven sprachlich angemessenen Textverstehens genutzt werden.

Fazit

Wie dieser Beitrag zeigt, gibt es eine große Anzahl von Möglichkeiten, durch ein sprachintegratives Unterrichtsprinzip ästhetisches Lernen und ästhetische Bildung im DaZ-Unterricht anhand des Einsatzes literarischer Texte auf- und auszubauen. Dabei konnten die ausgewählten didaktisch-methodischen Überlegungen aus der Lese- und Fremdsprachenliteraturforschung sowie bildungspolitische Hintergründe der DaZ-Sprach- und Literaturdidaktik zeigen, dass ästhetisches Lernen auch im DaZ-Unterricht einen Mehrwert hat und nicht im Gegensatz zur zunehmenden Kompetenzorientierung, sondern als ihre notwendige Ergänzung im Zeitalter von Globalisierung, zunehmender Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Informationsüberschwemmung zu sehen ist.

Literatur

- Dohrn, Antje (2005): *Mehr Lesekompetenz für mein Kind*. Stuttgart: Urania.
- Dohrn, Antje (2007): *Leseförderung mit literarischen Texten im DaZ-Unterricht*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (2002): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Hurrelmann, Bettina (2002b): Sozialhistorische Rahmenbedingungen sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina

- (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Hurrelmann, Bettina (2003): Leseleistung – Lesekompetenz. In: Menzel, Wolfgang (Hrsg.): *Praxis Deutsch: Texte lesen – Texte verstehen. Sonderheft*. Seelze: friedrich, 10-21.
- Menzel, Wolfgang (2002): Lesen lernen dauert ein Leben lang. In: *Praxis Deutsch* 29, 176. Seelze: friedrich, 20-24.
- Müller, Hans Georg; Wolff, Jürgen (Hrsg.) (1982): *Fabel und Parabel*. Stuttgart u.a.: Klett.
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (Hrsg.): *Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule; Deutsch Sek I*. Online: https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_deutsch.pdf?start&ts=1150100794&file=sek1_deutsch.pdf (Stand: 19.02.2014).
- Spinner, Kaspar Helmut (1998): *Vorschläge für einen kreativen Literaturunterricht*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Spinner, Kaspar Helmut (2002): *Kreativer Deutschunterricht. Identität. Imagination. Kognition*. Seelze: Klett/Kahlmeyer.
- Waldmann, Günther (1989): *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht: Grundriss einer produktiven Hermeneutik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.