



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Hertkorn, O. (1988). Sprachgrenze - Interpretationsgrenze? Sprachenlernen optimieren durch Literatur. *Bulletin CILA*, 48, 99-102. <https://doi.org/10.5169/seals-978016>

Dieser Artikel ist unter der *Creative Commons Attribution 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Ottmar Hertkorn, 1988

Sprachgrenze – Interpretationsgrenze? Sprachenlernen optimieren durch Literatur

Dieser Kurzbeitrag bezieht sich auf die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache.

1. Verständnisbarrieren

Jede Kenntnissnahme von Texten erfolgt grundsätzlich im Innern des Lesers und ist für andere nicht beobachtbar, höchstens durch «Verständnisfragen» in Annäherung erschliessbar.

Die im Titel gestellte Frage ist nicht erst an Texte aus der Literatur, sondern auch schon und gerade an zweck- und handlungsorientierte, alltägliche, einfache Texte zu stellen.

Eindrucksvoll zeigt ein deutschsprachiger Autor aus dem *Nachbarland* in einem kurzen, in der ZEIT abgedruckten Beitrag, dass gemeinsam benutzte Wörter derselben deutschen Sprache auch heute noch regional, national/patriotisch unterschiedlich bewertet werden:

«Die ältere deutsche Dame, die – offensichtlich aus ihren Ferien in Italien zurückkehrend – kurz nach Basel den Speisewagen betritt und glücklich feststellt: Endlich wieder einen guten deutschen Kaffee!, diese deutsche Dame bringt mich zum Lachen, zum zynischen Lachen. Für mich ist das ganz klar, für uns Schweizer ist es ganz klar: Deutscher Kaffee ist nicht gut und hat nach unserer Meinung nichts mit Kaffee zu tun.»
... «Ich bin überzeugt, dass die Deutschen falschen Kaffee trinken (wohl, weil sie keine Ahnung davon haben) und wir Schweizer den einzig richtigen.»

Wer an *anderssprachige* Nachbarländer, etwa an Frankreich, denkt, trifft ebenfalls schon bei Gegenständen des täglichen Lebens auf divergierende Vorstellungen; bei «Brot» wird, grob gesagt, in der deutschen Vorstellung eher «schwarz» oder «grau», in der französischen Vorstellung eher «weiss» assoziiert.

Auch, was dieselbe sprachliche Wurzel angeht, gibt es ständig Auseinanderentwicklungen, etwa französisch «Manifestation» und deutsch «Demonstration», beide aus *demselben* früher europaweit üblichen Latein kommend.

Diesen Beispielen aus der kulturellen Nachbarschaft sei eines aus einem anderssprachigen und kulturell *fernen* Land hinzugefügt, um zu verdeutlichen, wie schwierig schon Alltagssprache zu vermitteln ist. Ulrich HANN (1985, 74) zeigt, dass die logisch-argumentative, aus deutscher Sicht «kritisch-rationale» Redeweise auf die gefühlsbetonte, intuitive, impulsive

Art der Koreaner verletzend wirken kann. Was *ganz* anders ist, kann «rein» sprachlich, gewissermassen allein in der Oberflächenebene, gelernt und verwendet werden. Problematisch hingegen sind «*Scheinbare* Deckungsbereiche», «die von einer und/oder von beiden Seiten entweder vorgegeben, angenommen oder unterstellt werden, aber nicht zutreffend sind.» HANN bringt Beispiele aus öffentlichen Reden, Massenmedien und aus der Alltagskommunikation. Statt analysierender Gegenrede achten Koreaner in sprachlichen Äusserungen zuallererst auf die *reziproke* Verantwortung für Sprecher und Hörer (HANN, 125–126). Sicher gilt die folgende Aussage über Korea hinaus für jede interkulturelle Kommunikation:

«Deutsche erregen sich sehr leicht, wenn wir nicht logisch handeln oder denken, wie sie es für richtig halten. Ich habe das bei meinen Deutschlehrern oft beobachtet. Ich glaube, das, worauf die Deutschen immer so grossen Nachdruck legen, objektiv zu sein, gibt es so bei uns Koreanern nicht. Wir finden es nicht so grundlegend wichtig, dafür oder dagegen zu sein, beides kann doch gleichzeitig sein und ist doch auch so.» (HANN 1985, 86)

Da also bereits *Alltagsbegriffe* kaum eindeutig zu vermitteln sind, sollte man mögliche Fehldeutungen bei der Vermittlung *literarischer* Texte nicht überbewerten. Anders formuliert: Wer Literatur wegen ihrer angeblichen Unverständlichkeit scheut, möge vergleichsweise prüfen, wie ausländische Lerner die fremde Alltagssprache auffassen ... Grammatikfreunden sei gesagt: wer literarische Texte vermittelt, kommt vielleicht ohne Fachtermini, aber nicht ohne linguistische Reflexion aus. Spätestens durch die Fragen der Lernenden kommen DaF (Deutsch-als-Fremdsprache)-Lehrer vom Bereich «Umgang mit Texten» gewissermassen automatisch zum Bereich «Reflexion über Sprache». Umgekehrt: ganz ohne literarische Texte wäre Grammatik nur öder Drill.

Da ohnehin die in der innerdeutschen Theorie als idealtypisch dargestellten Kommunikationssituationen in der DaF-Unterrichtsrealität nicht anzutreffen sind, sollten Lehrende immer wieder aufs neue versuchen, die Motivation und Lernfreude der Deutschlerner von Anfang an auch durch literarische Texte zu steigern.

2. KRITERIEN für die Auswahl literarischer Texte

Wenn auch niemand die Befähigung zur interkulturellen Kommunikation als Globalziel bestreitet, differieren doch die Zielvorstellungen schon unter Nachbarn: so verfolgen etwa niederländische Deutschlehrer stärker das Ziel, ihren Schülern *Lesevergnügen* zu verschaffen, deutsche Lehramtsstudenten dagegen primär, *Kenntnisse* der deutschsprachigen literarischen Kultur zu vermitteln.

Trotzdem kann die Auswahl literarischer Texte, grob gesprochen, erfolgen durch Überlegungen zu den zentralen Fragen:

- Ist das Sprachniveau lernersprachstandsadäquat? und:
- Ist der Text für die Zielkultur repräsentativ? als Überlegung, die sich stärker auf die Motivation bezieht, kann hinzukommen:
- Ist der Text gegenwartsbezogen bzw. aktuell?

Lernerorientiert kann man durchaus als Unterkriterien mit LANGER (1974) *Kürze* und *Einfachheit* hinzunehmen. Sein vierter «Verständlichmacher» *Stimulanz*, so könnte man vermuten, ist schon deshalb bei literarischen Texten höher, weil die lexikalische und syntaktische Vorhersagbarkeit geringer ist. Literatur ist subjektiver, letztlich humaner, weniger schulisch und weniger in Gefahr, per Computerprogramm, also schematisch vermittelt zu werden als «pragmatische», *zweckgerichtete* Texte.

Untersuchungen zeigen: grundsätzlich sind (jedenfalls bezogen auf junge Deutsche der 70er Jahre) individuelle Wortkenntnis, Wortflüssigkeit, am meisten der Wortschatz ausschlaggebend für die Lesefähigkeit, ebenfalls die individuelle Fähigkeit, «Redundanzen in einem Text zu erkennen und zu verarbeiten» (MRAZEK 1979, 265–266).

Bei Beachtung der genannten Kriterien kann man hypothetisch formulieren: literarische Texte vermitteln zumindest ebenso, vermutlich sogar in tieferem Sinn als Alltagstexte Authentizität der deutschen Kultur an ausländische Deutschlerner. Auch *rezipientenorientiert* gesehen (Leser sollen «Spas» erleben) vermag Literatur bis hin zur Lyrik die Motivation genauso oder stärker anzusprechen: «Zeitungsberichte ... (erzeugen) oft wesentlich stärkere Frustrationen bei den Schülern als Gedichte zu denselben Themen» (KUSSLER 1980, 18).

Umgekehrt formuliert: Zumindest in eben dem Mass, wie Alltag, Alltagskultur, Alltagssprache an Nicht-Muttersprachler mittelbar ist, sind auch sich auf diesen Alltag und diese Kultur beziehende literarische Texte mittelbar.

Abschliessend sei der Hinweis erlaubt, dass sich die Wahl literarischer Texte nach den persönlichen Schwerpunkten, ja sogar Vorlieben des Lehrers für die jeweilige Unterrichtssituation ebenso richten sollte wie nach den Präferenzen der Kursteilnehmer. Kein Lehrer sollte zur Behandlung bestimmter Texte aus der Literatur verpflichtet sein. Weder sollten, wie vielfach kritisch vermerkt, Lehrer «gegängelt» noch «allein gelassen» werden, vielmehr sollten für jede Stufe soviel Lektüreangebote aus der deutschen Literatur zur Verfügung stehen (im Idealfall kontrastiv zur Ausgangssprache und -kultur der Studenten), dass Lehrer aus einer Vielzahl wählen und kombinieren können, zu Grammatikfragen ebenso wie zu Situationen.

Weil bis heute vieles unerforscht und unbewiesen ist, weil Rezipientenempfindungen nicht erfasst bzw. unbeweisbar sind, weil, positiv gewendet, literarische Texte in besonderem Mass Verständnis für Mehrdeutigkeit, Ironie, Spiel mit Worten und mit der Sprache wecken, steht am Ende noch einmal die Empfehlung:

So früh und so oft wie möglich im DaF-Unterricht authentische, ungekürzte Texte aus der Literatur einbauen, den Schülern anbieten. Automatisch lernen dadurch auch die Zielsprachenlehrer selbst kontinuierlich dazu. Sie lesen Literatur mit der Frage: Wie kann ich damit meinen Sprachunterricht verbessern?

Universität-GH-Paderborn
Fachbereich 3 Germanistik
D-479 PADERBORN/WESTFALEN

OTTMAR HERTKORN

Bibliographie

- FRANKEL, Maurice u.a. (1985): *The Role of Literature in Foreign Language Teaching and Learning*, Paris, Triangle, 155 p., ISBN 2-920021-23-0.
- HANN, Ulrich (1985): *Aspekte interkultureller Kommunikation*, München, Judicium, 380 S., ISBN 3-89129-012-8.
- HÄUSSERMANN, Ulrich u.a. (1987): *Literaturkurs Deutsch*, Frankfurt, Diesterweg, 128 S., ISBN 3-425-06107-0.
- KRUSCHE, Dietrich u.a. (1986²): *Anspiel – Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Bonn, Inter Nationes, INTER NATIONES 1984, 1986².
- KUSSLER, Rainer (1980): Prinzipien der Literaturdidaktik Deutsch als Fremdsprache am Beispiel lyrischer Texte. In: *Zielsprache Deutsch 2*, 16–22.
- LANGER, Inghard (1974): *Verständlichkeit*, München, Basel, Ernst Reinhardt, 193 S., ISBN 3-497-00728-5.
- MRAZEK, Joachim (1979): *Verständnis und Verständlichkeit von Lesetexten*, Frankfurt, Bern, Peter Lang, 430 S., ISBN 3-8204-6644-4.
- WELLS, Larry D. (1985): «Short literary prose texts in second-year german instruction.» In: HEID, Manfred, Hrsg.: *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*, München, Goethe-Institut, 493 S.