

T. C.
İstanbul Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**Kurzgeschichte als literarische Gattung im
fremdsprachlichen Deutschunterricht**

125151

Hazırlayan

Çağlayan Karaoğlu
2501980559

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Nilüfer Tapan

(Düzeltilmiş Tez)

İstanbul

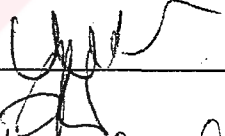
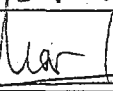
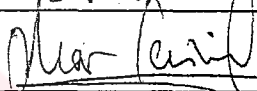
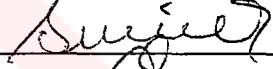

2002

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

125151

TEZ ONAYI

ALMAN DİLİ EĞİTİMİ Anabilim Dalında 9825010559 numaralı ÇAĞLAYAN KARAOĞLU'NUN hazırladığı "KURZGESCHICHTE ALS LITERARISCHE GATTUNG IM FREMDSPRACHLICHEN DEUTSCHUNTERRICHT" konulu YÜKSEK LİSANS / DOKTORA-TEZİ ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 10.Maddesi uyarınca 14.05.2002 SALI günü saat 15.30'de yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezininne* OYBİRLİĞİ/ÖYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI(*)	İMZA
PROF.DR. NİLÜFER TAPAN	kabulü	
PROF.DR. TULİN POLAT	kabulu	
PROF.DR. ACAR SEVİM	kabulü	
YRD.DOÇ.DR. BİNNUR ERİŞKONCA	kabulü	
YRD.DOÇ.DR. MERAL ÇAKIR	kabulü	

“Kurzgeschichte als literarische Gattung im fremdsprachlichen Deutschunterricht“ adlı bu tez çalışmasının düzeltme aşamasında kaynakça bölümüne ekler yapılarak yeniden düzenlenmiştir.

Birinci bölüme bir alt bölüm eklenmiş, üçüncü bölümün alt bölümleri oluşturulmuş ve dördüncü bölüm yeniden düzenlenmiştir.

Çalışmanın sonuna ise ekler bölümü ilave edilmiştir.



Zusammenfassung

Durch die allgemeine Neuorientierung der Fremdsprachendidaktik an pragmatischen und pädagogischen Zielsetzungen in der kommunikativen Didaktik und vor allem durch die Auswirkungen der Rezeptionsästhetik haben sich wichtige Aspekte der Didaktik und Methodik des Verstehens in der Fremdsprache verändert. Besonders als Mittel der Kulturvermittlung, der Erweiterung des Leseinteresses, der Horizonterweiterung hat die Literatur im Fremdsprachenunterricht eine enorme Rolle übernommen. Eine Fremdsprache lernen, sie lesen, sprechen, gebrauchen ist nicht das einzige Problem, verbunden mit der Sprache auch die Kultur zu verstehen ist für Lerner das größte Problem. Denn jedes Land hat seine eigene Kultur und wer die Kultur nicht versteht, kann auch die Sprache nicht ganz verstehen. Somit hat die Literatur als größter Kulturvermittler neben den allgemein bekannten Lehrwerkdialogen seinen festen Platz im Fremdsprachenunterricht eingenommen.

Diese Umorientierung zum literarischen Text in der Literaturdidaktik hat mich zu dieser Studienarbeit hingeleitet. Die Bedeutung der Gattung „**Kurzgeschichte**“ als literarischer Text, ihre Flexibilität, Variabilität und ihre Anwendungsmöglichkeiten und ihr geschichtlicher Hintergrund sowie die Funktion, die sie als Horizonterweiterer und Kulturvermittler trägt, machen die Kurzgeschichte zum Gegenstand für den Sprachunterricht.

Ziel dieser Analyse ist somit die Kurzgeschichte als literarische Gattung und ihren Stellenwert im Fremdsprachenunterricht zu diskutieren.

Abstract

By the general re-orientation of the foreign language didactics at pragmatic and educational objectives in the communicative teaching and particularly by the effects of the "Response Theory", important aspects of the teaching and methodology of understanding in the foreign language have changed. Particularly as means of the culture switching, the extension of the interest of reader, the extension of horizon, the literature has transferred an enormous role in foreign language instruction. To learn, to read, speak, to use a foreign language, is not the only problem but also connected with learning a language to understand its culture is the biggest problem for the learners. Because each country has its own culture and who does not understand the culture can not completely understand the language either. Thus the literature, as biggest culture mediators, has taken its place beside the other texts in coursebooks in foreign language instruction .

This reorientation to the literary text in the literature teaching has led to this study. The meaning of the "short-stories" as literary text their flexibility, variability their application possibilities and their historical background as well as the function carried as horizon expander and culture mediators, makes the short-story an usefull text for language instruction.

In this work it will be exactly concerned with these problems, the aim of this study is to discuss the value of "short stories" as literary texts in the language courses/lessons.

Vorwort

„Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen“ (J.W. von Goethe)

Ausgehend von der Fragestellung, was literarische Texte im Fremdsprachunterricht bedeuten und wie sie sinnvoll angewandt werden, und welche Ansichten die Rezeptionsästhetik dabei verändert und erneuert hat, will ich mich in dieser Studie auf die Beschäftigung mit literarischen Texten und insbesondere mit der Gattung Kurzgeschichte und diesen als literarischer Text im Unterricht konzentrieren. Dabei möchte ich keineswegs eine Analyse für einen Literaturwissenschaftlichenunterricht herstellen, sondern einen Beitrag dazu leisten, wie man mit Kurzgeschichten nach den neuen Ansichten in der Literaturdidaktik arbeiten könnte. Meiner Meinung nach ist es gerade in der letzten Zeit erforderlich sich mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht zu beschäftigen, da ihnen auch in den neuen Curricula der Deutschlehrausbildungsabteilungen in der Türkei ein besonderer Wert erteilt wurde. Literarische Texte insbesondere die Gattungen sind in dem Gesamtkonzept der Deutschlehrausbildungsabteilungen intensiv mit 4 Semestern vertreten. Deutschlehrerkandidaten sollen lernen, wie man mit literarischen Texten arbeitet, damit sie später im Beruf mit ihren eigenen Schülern im Fremdsprachenunterricht literarische Texte behandeln können. Demzufolge ist es sehr wichtig die zukünftigen Lehrer nach den neuen Ansichten in der Literaturdidaktik auszubilden. Ich selber als eine ausbildende Lehrkraft von Deutschlehrer versuche in meinen Unterrichtsstunden Kurzgeschichten unter dem Blickpunkt der Rezeptionsästhetik zu untersuchen. Meine Studie soll weiterhin dem Zweck dienen, Beispiele und Beiträge aus meinen eigenen Unterrichtserfahrungen vorzuzeigen, wie wir mit Kurzgeschichten gearbeitet haben. Diese Beispiele sollen keineswegs als Modelle betrachtet werden. Sondern sie sollen nur als

authentische Studentenarbeiten angesehen werden, die nur Didaktisierungsversuche darstellen.

Besonders aufschlussreich war es für mich und auch für das Resultat dieser Arbeit während der Studie die Möglichkeit und Zeit gehabt zu haben, mit verschiedenen Studenten zusammen arbeiten zu können. Besonders aus dieser Zusammenarbeit konnte viel Material hervorgebracht werden, aus denen ich auch einige in dieser Studienarbeit vorstellen werde.

Ich will mich hiermit für die Unterstützung und guten Willen meiner KollegenInnen in Deutschlehrerausbildungsabteilung der Trakya Universität und der Istanbul Universität, meiner Abteilungsleiterin, meinen Studenten und besonders für die ausdauernde Hilfe und Kritik meiner Beraterin Prof. Dr. Nilüfer Tapan herzlichst bedanken.

Inhaltsverzeichnis

• Korrektur (Düzelme)	IV
• Zusammenfassung	V
• Abstract	VI
• Vorwort	VII
• Inhaltsverzeichnis	IX
0. Einleitung	1
1. Literatur im Fremdsprachunterricht	3
1.1. Paradigmawechsel der Literaturwissenschaft	6
1.2. Rezeptionsästhetischer Ansatz in der Literaturwissenschaft	15
2. Der historische Wandel der Kurzgeschichte	27
2.1. Zur Entstehung der Kurzgeschichte	27
2.2. Kurzgeschichte als literarische Gattung	32
3. Die Bedeutung der Kurzgeschichte im Fremdsprachunterricht	40
3.1. Kurzgeschichte als Mittel zur Erweiterung des Leseinteresses	46
3.2. Kurzgeschichte als Kulturvermittler	50
3.3. Kurzgeschichte als Hilfe bei der Identifikation und beim Perspektivenwechsel	55
4. Didaktische Vorschläge	59
4.1. Die Textauswahlkriterien	59
4.2. Didaktisierung der Kurzgeschichte „Was draussen passiert“ (Wolfdietrich Schnurre)	63
• Schlussbetrachtung	72
• Literaturverzeichnis	76
• Anhang (Studentenentwürfe verschiedener Kurzgeschichten)	82

0. Einleitung

Mit der Wiederentdeckung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht hat sich auch die Leser-Text Beziehung geändert. In der aufkommenden kommunikativen Wende und ihrer Weiterentwicklung bis zum interkulturellen Ansatz, der den heutigen Fremdsprachenunterricht zum größten Teil bestimmt, werden die Faktoren Lerner, Text und Lehrer diskutiert. Obwohl diese Diskussionen noch nicht abgeschlossen sind und weiterführen, was auch immer der Fall sein sollte, denn die Zeit steht nicht still und mit ihr ändern sich auch die Lernbedingungen, Prinzipien und die dazu nötigen Methoden und Material, kann nach den heute gültigen Ansichten über Literatur im Sprachunterricht gesagt werden, dass Literatur bzw. ihre Vertreter die literarischen/fiktionalen Texte unverzichtbar geworden sind. Somit ist auch ein Gebiet entstanden, welche die Interpretations- und Didaktisierungsmöglichkeiten verschiedener literarischer Texte untersucht und für den Sprachunterricht zugänglich macht. Auch die Schlussfolgerung dieser Arbeit soll ein Versuch sein, einige solcher Didaktisierungsmöglichkeiten vorzustellen, nur wird bei dieser Arbeit ein spezifisches Gebiet als Unterrichtsgegenstand behandelt. Die **Kurzgeschichte** als literarischer Text und Gattung wird in dieser Studie intensiv diskutiert und bearbeitet.

Zu den Entwicklungen der literarischen Texte in der Fremdsprachendidaktik, dem Paradigmawechsel und die dadurch gewonnenen neuen Ansichten, insbes. Rezeptionsästhetik, und zu den einzelnen Methoden des Fremdsprachenunterrichts, und der jeweiligen Funktion des literarischen Textes bei diesen Methoden, gibt das erste Kapitel einen ausführlichen Forschungsüberblick.

Im zweiten Kapitel folgt die Studie der Kurzgeschichte, ihr zeitgeschichtlicher Hintergrund und wie sie sich zu einer literarischen Gattung durchgedrungen hat.

Im dritten Kapitel geht es um die Frage, was für eine Bedeutung die Kurzgeschichte im Fremdsprachenunterricht hat, welche Vorteile sie für den Unterricht bringt und welche Veränderungen sie beim Lerner zustande bringen kann, wie die Erkenntnis anderer Kulturen und Horizonterweiterung sowie die Vergleichsmöglichkeit des Fremden und eigenen und der Identifikation.

Den Abschluss der Arbeit bildet ein Kurzgeschichten- Didaktisierungsbeispiel, das im Fach „ Interpretation und Didaktisierung von Kurzgeschichten“ in der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Trakya Universität als Modell aufgenommen und erweitert wurde, die als Beispiel für produktive und handlungsorientierte Gestaltung eines Fremdsprachenunterrichts Ideen aufzeigen sollen. Und im Anhang werden kreative Didaktisierungsversuche der Deutschlehrerkandidaten dargestellt, die nach rezeptionsästhetischorientierter Arbeit mit Kurzgeschichten entstanden sind.

1. Literatur im Fremdsprachenunterricht

Literaturwissenschaft veränderte und entwickelte sich parallel zu dem Wandel der Grundprinzipien und Methoden in der Fremdsprachendidaktik und diese wiederum mussten sich den Veränderungen und Bedürfnissen auf der Welt anpassen. Von der Literatur im Sprachunterricht sprach man schon seit Jahrzehnten. Literatur mal im Vordergrund mal im Hintergrund spielte schon immer im Fremdsprachenunterricht eine Rolle. Nur die Besonderheiten dieser Rolle und ihre Wichtigkeit wurde mit der Zeit bewusst.

Seit ungefähr 50 Jahren ist Literatur im Fremdsprachenunterricht, aber seit einigen Jahren spricht man von einer *Wiederentdeckung* bzw. *Neuentdeckung* der Literatur. Gerade diese Wiederentdeckung wird in der Fremdsprachendidaktik als eine totale Veränderung der Literatur angesehen und als *Paradigmawechsel* genannt. Die Veränderung bestand insbesondere daraus, dass zum. größten Teil literarische Texte die Stelle der konstruierten Texte im Fremdsprachenunterricht übernahmen.

Viele Sprachwissenschaftler, Literaturwissenschaftler diskutieren seit langem die Disziplinen des Fremdsprachenunterrichts und versuchen Ideen festzuhalten oder Fragen aufzuwerfen, die helfen sollen den fremdsprachlichen Unterricht noch kreativer und produktiver gestalten zu können. Natürlich werden auch die Methoden und das Material und die fremdsprachlichen Texte in Frage gestellt sowie ihre Art und Funktion zu definieren versucht. Es entstehen bei diesen Diskussionen viele verschiedene Meinungen und gerade diese Verschiedenheiten helfen zu der Vielfalt von Perspektiven, welche die Spracherzieher bei der Gestaltung des fremdsprachlichen Unterrichts nach ihren Unterrichtsbedingungen anwenden können. Aber in einem Punkt sind alle Wissenschaftler derselben Meinung, und das ist die Auffassung der

bedeutenden Rolle des literarischen/fiktionalen Textes. Ein Fremdsprachenunterricht ohne Literatur oder seinen Vertreter des literarischen Textes ist in dem heutigen Sprachunterricht fast unmöglich. Hier sollten Einstellungen einiger Wissenschaftler, zur Literatur und ihren heutigen Wertzustand, festgehalten werden. Besonders Neuner hat sich der Funktion und Rolle fremdsprachlicher Texte im Sprachunterricht gewidmet:

“Wenn man also feststellt, das die Beschäftigung mit literarischen Texten wieder “in” und davor “out” waren verweist man indirekt darauf, dass sie in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts eine unterschiedliche Wertschätzung erfahren hat. Offensichtlich hängt die Frage, welchen Stellenwert Literatur im fremdsprachlichen Unterricht hat, eng mit der Zielsetzung des fremdsprachlichen Unterrichts zusammen.” (Neuner, 1989: 66)

Neuner findet, dass den Stellenwert des literarischen Textes die Zielsetzungen des fremdsprachlichen Unterrichts mitbestimmen. Bei der Definition der Literatur im Sprachunterricht ist es wirklich wichtig festzusetzen, was man im Sprachunterricht eigentlich beabsichtigt, welche Kompetenzen der Lerner zum Schluss gewinnen soll. Lothar Bredellas Begründung auf die Fragen: Sollen literarische Texte im Unterricht eingesetzt werden und welche Rolle sollen sie spielen, lautet folgendermaßen:

“ Für die Begründung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht ist somit wichtig, dass die Schüler lernen, auf ihre Leseerfahrungen zu achten, sich ihrer Tätigkeiten und Reaktionen bewusst werden, sie in der Fremdsprache zu artikulieren, gemeinsam zu klären, und zu differenzieren. Auf diese Weise kann es auch gelingen, echte Kommunikationssituationen zu schaffen, in denen sich die Schüler über ihre Leseerfahrung verständigen. Ein solches Vorgehen dient nicht nur dazu, die Motivation für den Fremdsprachenunterricht zu erhöhen, sondern ist auch aus pädagogischen Gründen wichtig.” (Bredella, 1985: 352)

Wie man auch Bredellas Worten entnehmen kann, hat der heutige Fremdsprachenunterricht eine ganz andere Rolle übernommen. Nicht nur Spracherziehung, sondern verbunden damit auch *die Erziehung der pädagogischen Seite des Lerners* wird im Sprachunterricht miteingebettet, und was könnte noch besser bei dieser Erziehung helfen als Literatur, die viele Dimensionen beim Lerner öffnen kann. Eine andere Dokumentation Bredallas hierzu:

“...Ich glaube, dass das Lesen und Schreiben literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Funktion erfüllen kann, wenn wir literarische Texte anders einsetzen, als dies sonst in der Regel geschieht, und wenn wir auch Methoden berücksichtigen, die die Imagination, Einstellungen und Gefühle der Lernenden ansprechen.(...)” (Bredella., 1985:354)

Aus diesen Worten ist ein weiterer Blickpunkt heraus zu sehen, welcher auch später ein wenig detaillierter erarbeitet wird. Literarische Texte erfüllen viele Funktionen im Fremdsprachenunterricht. Eine dieser Funktionen ist wie Bredella es auch äußert, dass solche Texte die Gefühle der Lernenden ansprechen. Was passiert eigentlich beim Lerner, wenn seine Gefühle angesprochen sind und welche Vorteile ergeben sich daraus für den Lerner und den Unterricht? Diese Punkte müssten auch beleuchtet werden um die Bedeutung des literarischen Textes besser zu verstehen. Ein anderer unterrichtsbestimmender Faktor ist die Auswahl des literarischen Textes und die Aspekte, welche er tragen muss um im Unterricht vom Lehrer funktionell und erfolgreich eingesetzt werden zu können. Nicht selten wird in dieser Studie noch dieses Thema aufgegriffen und versucht literarische Texte zu definieren, deren Behandlung im Unterricht sinnvoll sein können. Tapans Einstellung als schlussfolgernde Äußerung angegeben sagt aus, dass einer der wichtigsten Bereiche in der Spracherziehung die Textbearbeitung ist, und dass die richtige Auswahl der Texte

und ihre Bearbeitungsstrategien, die Produktivität im Unterricht bestimmende Faktoren sind:

“Yabancı dil öğretiminde üzerinde önemle durulması gereken konulardan birisi de kuşkusuz metin çalışmalarıdır. Uygun metinlerin seçimi ve bu metinlerle nasıl çalışılabileceğinin sağlıklı bir biçimde saptanması yabancı dil derslerinde verimi artıracak önemli etmenlerdir.” (Tapan,1989 : 183)

1.1.Paradigmawechsel der Literaturwissenschaft

Im folgenden wird so kurz wie möglich die Entwicklung der Literaturwissenschaft im Fremdsprachenunterricht über fast ein halbes Jahrhundert hinweg beschrieben um den heutigen Standpunkt der Literatur im Sprachunterricht verständlicher gestalten zu können. Wie es Gerhard Neuner auch sehr schön zum Ausdruck bringt *“Wer das Neue verstehen will muss sich erst einmal mit dem Vergangenen und Gegenwärtigen auseinandersetzen.”* (Neuner, 1997: 40)

In den 50'er Jahren bestimmte die *Grammatikübersetzungsmethode (GÜM)* den Fremdsprachenunterricht. Zur dieser Zeit war das Ziel des Fremdsprachenunterrichts, die kulturellen Werte zu erfassen und aufzunehmen, die in der fremdsprachlichen Literatur übertragen wurden und nicht in der Fremdsprache zu kommunizieren.

“Fremdsprachen dieser Prägung ist fester Bestandteil der Eliteschulung - damals gingen weniger als % 10 eines Jahrgangs zum Gymnasium. Fremdsprachenunterricht in der öffentlichen Schule war das Privileg höherer Bildung.” (Neuner,1989: 66)

Wie Neuner es auch zum Ausdruck bringt Ziel im Fremdsprachenunterricht war zumal die grammatischen Regeln beizubringen zum andere mit Hilfe der Literatur dem Lerner und den *Jugendlichen das Gute, Schöne, Ideale* zu zeigen und somit den Lerner **emporzuhoben** bzw. ihn vervollkommen. Literatur diente zu diesem Zweck und Lesen war damit die **Krönung** des Faches. Literarische Texte mussten gelesen, verstanden und als Vorbild angesehen werden. Hierzu Neuners aus eigenen Erfahrungen heraus mitgeteilten Worte, welche die Ansicht des Fremdsprachenunterrichts der 50er Jahre ziemlich deutlich zeigen:

“Als ich zur Schule ging, das war in den 50’er Jahren lernten wir im Fremdsprachenunterricht Wörter und Grammatikregeln mit deren Hilfe wir Sätze in der fremden Sprache bilden sollten. Später lasen wir umfangreiche Texte. Im Englischunterricht lasen wie Dramen von Shakespeare und Gedichte von Milton und solche Sachen. Wir lernten dabei nicht, uns wirklich auf Englisch zu unterhalten, allenfalls lernten wir “Sätze bilden”. In der Fremdsprache sprechen zu können war aber auch nicht so wichtig. Viele unserer Englischlehrer konnten das auch nicht!...In den Lehrplänen waren die Ziele für diesen Unterricht formuliert als:

- *das sprachliche Lehrziel*
- *das kulturkundliche Lehrwerk*
- *das erziehliche Lehrziel*
- *das geistig-formale Lehrziel*

Das “geistig-formale Lehrziel” für den Englischunterricht lautet so:

“Der englische Unterricht soll dazu beitragen, den Jugendlichen Geist an planmäßiges Denken zu gewöhnen und zur Konzentration zu erziehen. An der Erfassung der vielfältigen sprachlichen Formen und ihrer Einreihung in Grammatische und stilistische Kategorien soll der Schüler seine Fähigkeit zu ordnendem Denken schulen. Mit fortschreitender Kenntnis soll er in den Geist der Fremdsprache eindringen und ihre Wesenszüge erfassen.” (ADNV 1951) Wer den Unterricht im Gymnasium störte oder ‘nicht mitkam’, flog raus! Dass die damalige Lehrmethode Grammatik-Übersetzungs-Methode hieß, habe ich erst später erfahren.” (Neuner, 1997: 39)

In den 60'er Jahren nach dem 2. Weltkrieg hat sich unter allem auch vieles in der Sprachbildung geändert. Mit der Entwicklung der technischen Mittel haben sich auch die Bedürfnisse der Menschen verändert. Neue Kommunikations- und Verkehrsmittel führten zu engen, internationalen Beziehungen. Der Bedarf an Fremdsprachwissen stieg rapide. Menschen mussten miteinander korrespondieren und kommunizieren. Somit änderten sich die Ziele in der Fremdsprachendidaktik, infolge dieser neuen Entwicklungen änderten sich auch die Grundprinzipien und Methoden. Besonders das Motto „*Englisch für jeden*“ stellte sich in den Vordergrund und Fremdsprachenerziehung verbreitete sich in allen Schulen.

Die GÜM, deren Ziel die Schulung der Grammatikregeln und der Literatur war, deckte den Bedarf nicht mehr. Nun gewann **Sprechen** vor **Lesen** Vorrang. Literarische Texte, somit auch Lesen wurden in den Hintergrund geschoben. **Sprechen** in Alltagssituationen wurde das Hauptziel. Für verschiedene Situationen konstruierte Übungsdialoge füllten die Lehrbücher. Diese neue Methode nannte man **Audiolinguale Methode (ALM/AVM)**. Über die Leitprinzipien dieser Methode sagt Neuner folgendes:

“ Die Leitprinzipien dieser Methode waren unter anderem:

- *Einsprachigkeit des Unterrichts (kein Wort in der Muttersprache Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen)*
- *Situativität des Unterrichts (d.h. Orientierung an Alltagssituationen)*
- *Authenzität der Sprachvorbilder*
- *Systematische Grammatikprogression Anschaulichkeit“.* (Neuner, 1997:39)

Die ALM bewies sich eine bestimmte Zeitlang als eine erfolgreiche Methode und verbreitete sich auf der ganzen Welt. Aber nach kurzer Zeit wurde sie stark kritisiert, weil sie durch Auswendiglernen bestimmter Dialoge auch **Pattern Drills** genannt, nur

ein begrenztes Wissen über Alltagsdialoge vermittelte. Diese Methode die von Kritikern auch *Papageien Methode* genannt wurde, reichte auch nicht aus um Sprachwissen auf vielen Ebenen zu vermitteln. Konstruierte Texte (Dialoge) hatten den Vorrang. In den Landeskundeteilen der Lektionen sind kulturvermittelnde Sachtexte vorhanden, aber von Literatur kann man hier nicht mehr sprechen:

„Die vorherrschende Textsorte ist der Dialog, der als „Modell für Alltagsgespräche“ gestaltet wird. Landeskundlich orientierte (beschreibende) Sachtexte ergänzen das Angebot an Texten. Literarische Texte werden weitgehend ausgeklammert.“ (Neuner,Hunfeld,1993:61)

Die 70'er Jahre waren eine Wende in der Weltgeschichte, wie unter allem in der Entwicklung der Fremdsprachendidaktik. Die Bedeutungen des Lehrers und Lerner änderten sich gänzlich; lehrerorientierte Unterrichtsmodelle wurden stark kritisiert. Der Lerner gewann, wie auf der Welt auch im Unterricht eine große Rolle. Er wurde Neuentdeckt und die Prinzipien eines *lernerorientierten Unterrichts* wurden zusammengestellt.

Neben diesen Veränderungen wechselten sich langsam auch die Ansichten, die Literatur und literarische Texte, welche unter anderem auch als Kulturvermittler dienten, aus dem Sprachunterricht ausschloss. Man konnte sagen es entwickelte sich eine neue Epoche, die sich mit allen Methoden auseinandersetzte, diese kritisierte, und sie weiterentwickelte und sich zur Kommunikation und zum Lernenden als dem Subjekt des Lernprozesses als einen wesentlichen Faktor im Unterrichtsprozess hinwand. Diese neue Ansicht, die zur erst *pragmatisch funktionale Ziele* aufzeigte, löste mit der Zeit eine Diskussionsphase aus, welche zu der Entwicklung vieler neuer Blickpunkte und Aspekte in der Fremdsprachendidaktik und in den unterschiedlichen Konzepten im Umgang mit literarischen Texten, die auch den heutigen Fremdsprachunterricht

zum größten Teil gestallten, führte. Dieser Ansatz wurde als *kommunikativer Ansatz* bezeichnet. Zu diesem Thema lautet die Einstellung von Kast folgendermaßen:

“ In der Phase des kommunikativen Ansatzes ging es primär um pragmatische Ziele: die Fremdsprache sollte in Alltagssituationen verwendet werden und in den so definierten Alltagssituationen spielt Literatur eine bescheidene Rolle.”
(Kast, 1994:5)

Literatur kam, wenn Kast es auch als bescheiden vertritt, wurde in den Fremdsprachenunterricht miteinbezogen. Anfangs wurden literarische Texte mehr als Sprech Anlass oder als Lesetext mit Kontrollaufgaben genutzt. Aber die Diskussionsphase führte zu neuen Betrachtungen in der Fremdsprachendidaktik und 1985 entwickelte sich das *interkulturelle Konzept*, das sich mit der kulturellen Seite, Fremdheit und der Auffassungen der Texte auseinandersetzt. Ab diesem Zeitpunkt wird der literarische Text anders aufgefasst, neue Dimensionen zeigen sich in der Literaturwissenschaft sowie in der Sprachdidaktik.

Diese totale Veränderung in der Literaturwissenschaft, wird *Pendelwechsel* genannt oder auch ein *Paradigmawechsel* (= *der Wechsel von Methoden mit Systemcharakter*), das von Robert Jauss 1969 auf die Literaturwissenschaft übertragen wurde:

“Seit dieser Zeit bezeichnet man mit auffälliger Eintracht die Umorientierung in der Literaturwissenschaft als Paradigmawechsel. (...) Von Malte Dahrendorf, der wohl der Wichtigste und einflussreichste Theoretiker auf dem Gebiet der Kinder- und Jugendliteratur- als die ‘kopernikanische Wende’ im literaturdidaktischen Denken” bezeichnet.” (Kast, 1984:23)

Und mit der Forschung nach dem Lerner und Leser wurden auch neue Horizonte im Gebiet der Pädagogik eröffnet:

“Im Rahmen dieser pädagogischen Dimension gewinnt die Beschäftigung mit “fiktionalen Texten” wieder an Bedeutung- freilich unter ganz anderen Vorzeichen als dies in der Grammatik-Übersetzungs-Methode der Fall gewesen war.” (Neuner, 1989:67)

Die neue Ansicht vertrat die Auffassung, dass literarische Texte zur **Persönlichkeitsentfaltung** des Lernenden dienen. Nicht die Durchsetzung eines vorgefassten Bildungsideals, und die Entwicklung beruflich oder privat verwertbaren Qualifikationen sollen im Fremdsprachenlernprozess entwickelt werden, sondern neue Dimensionen, wie die schöpferische Kraft (**Phantasie, Imagination, Kreativität**) des Lernenden entfaltet werden. Fiktionale Texte kann man eigentlich so interpretieren, in dem man mit Hilfe der eigenen Lebens- und Welterfahrung Hypothesen über den Sinn des Textes entwirft und eine neue Ansicht gewinnt.

Literatur und literarische Texte werden als Unterrichtsmittel im Fremdsprachenunterricht ganz anders aufgenommen, als in der GÜM, und diese neue Deutung in der Literatur wird unter dem Begriff **Rezeptionsästhetik** festgehalten. Viele deutsche Literaturdidaktiker sowie Literaturwissenschaftler widmeten sich nun zu diesem Gebiet, und in der Türkei entwickelte besonders Şara Sayın seit 1979 viele Überlegungen zu diesem neuen Forschungsgebiet in der Literatur. (siehe: Sayın,1979) In der Studie „Rezeptionsästhetik“ diskutiert sie das Thema sehr detailliert. Eine kleine Definition hieraus für den literarischen Text könnte für das ganze Thema aufschlussreich sein. Sayın betont hier, dass der literarische Text keine abgeschlossene Struktur aufweist, und seine Bedeutung nicht im Text versteckt ist, sondern dass die Bedeutung vom Leser während des Leseprozesses produziert wird:

“Yazınsal yapının güçlü (virtuel) bir yapısı vardır.(...) Yazınsal yapının canlılığı ve dinamizmi, işte bu güçlülükten doğmaktadır. Metin, ancak kendisini ahımlayan bilinç, (okur) tarafından yeniden varlık kazandığı zaman yazınsal yapıttan sözedilebilir.” (Sayın,1979:116)

Diese *Einbeziehung* des Lesers in den Text, bildet den Grundgedanken der Rezeptionsästhetik und führt dazu, dass der literarische Text mit anderen Augen betrachtet wird und somit wird die Rezeptionsästhetik zu einem Forschungsgebiet für sich alleine und eine Lese- und Verstehensdidaktik entwickelt sich in diesem Sinne. Vor der Rezeptionsästhetik wurde Literatur nur auf Gymnasien und auf den Universitäten gelehrt. Es wurde gelehrt, wie sich die Lebensgeschichte des Autors auf die Texte auswirkte. Und die Gedanken und Absichten des Verfassers wurden vom Lehrer erklärt. Also, nur die didaktische Seite wurde im Unterricht betont. Das Lernen der vorgeschriebenen, gelösten Schlussfolgerungen war erwünscht. Der Leser sollte diese Schlüsse sich zu eigen machen. Aber in der Rezeptionsästhetik hat der Leser eine andere Bedeutung. Die Auffassungen des Lesers über den Text bilden den Kern des Unterrichts.

Vom Leser wird erwartet, dass er sich dem Text deutlich gegenüberstellt. Er muss mit dem Text eine *Kommunikation* herstellen, seine Subjektivität wird erfordert, die *Rezeption* d.h. die Aufnahmebedingungen gewinnen an Bedeutung. Des Autors Meinungen und Absichten werden in der Anfangsphase nicht gefragt. Der Leser soll den Text von seinem eigenen Weltwissen oder Erfahrungen aus aufnehmen und sich mit dem Text auseinandersetzen. Zwischen Autor und Leser kommt es zu einem *Dialog*. Nur so kann der Leser ohne vorher andere Meinungen (z.B. die vom Lehrer) gehört zu haben, seine eigene Meinung bilden und somit auch erfahren, ob er beim Verstehen und Aufnehmen ausreichend ist, und bis wohin seine subjektive Kreativität und deren Grenzen hinreichen. Denn es ist sicher, dass es keine einzige Interpretation des Textes geben kann *“Die Annahme, dass es eine einzige verbindliche Interpretation eines Textes gibt, ist durch die Rezeptionsforschung als unhaltbar erklärt worden.”* (Kast, 1984:26)

Mit einem solchen Lernziel wird dem Leser und Lerner ermöglicht, die mit dem Text ihm gebrachte fremde Welt und fremde Kultur kennen zu lernen, mit der seinigen zu vergleichen und das Fremde als endlich verstehen zu können. Neben der Erweiterung seiner sprachlichen Kenntnisse kann der Leser eine andere, fremde Welt kennen lernen und seinen Horizont, seine Kreativität und Phantasie erweitern. Außerdem ist es für den Schüler auch interessant neben seiner Meinung, auch die seiner Klassenkameraden zu erfahren und sich über diese zu äußern, Kast sagt dazu in folgendem:

“Im Grunde ist die Zahl der möglichen Textrealisierungen so groß, wie die Zahl der Leser. (...) Das erst macht die Auseinandersetzung mit dem Text für Schüler spannend. Das Textverständnis des Lehrers ist ein anderes als das der Schüler, weil es aufgrund anderer Rezeptionsvorgaben zustande kommt- als solches sollte es auch eingebracht werden (und nicht als das verbindliche, einzig richtige) (...) In der gemeinsamen Interpretation des Textes erfahren die Schüler die Möglichkeit unterschiedlicher Bedeutungsvarianten eines Textes.”(Kast, 1984:29)

Also, den literarischen Text im Unterricht so zu behandeln nützt nicht nur zur sprachlichen Ausbildung des Lerner/ Jugendlichen, sondern ist auch eine große Hilfe bei der Entwicklung seiner pädagogischen und psychologischen Erziehung. Außerdem durch das Lernen neuer Meinungen und Welten können die **Vorurteile** des Jugendlichen abgebaut werden.

Hieraus betrachtet kann gesagt werden, dass der Wert der Literatur in dieser Ansicht der Nützlichste und Beste der bisherigen Ansichten ist. Wir können schließlich festhalten, dass *Autor-Text-Leser* als ein Dreieck die Grundlage der Rezeptionsästhetik bilden. Natürlich spielt auch **Lesen** hierbei eine bedeutende Rolle, auch wenn es ausführlich nicht im Dreieck aufgeschrieben ist, können wir einen Leser ohne Lesen nicht bedenken. Also, **Lesen** und **Leser** sollten hier identifiziert betrachtet werden. Lesen war schon seit der antiken Zeit immer sehr wichtig. Vom Autor wurde

immer die Berücksichtigung des Lesers verlangt. Die Rolle des Lesers war schon immer bedeutend. Aber das Neue bei dieser Ansicht ist, dass man sich den Aufnahmeprozess des Lesers hinwidmet. Neben der Rezeption des Textes ist auch die pragmatische Funktion zu betrachten. In der Rezeptionsästhetik wird Leser zum zweiten Autor bzw. zum Mitautor.

Werk, Autor, Leser, Rezeption und ihre Stellungen zueinander, werden nun mehr neben der Literaturwissenschaft auch in anderen Wissenschaftsbereichen untersucht. Bevor man diese Wissenschaften näher betrachtet, sollte vielleicht zuerst ganz kurz das Thema *Literatur in der Literaturwissenschaft* aufgegriffen werden. Sayin definiert die Literatur, als ein System, das seine eigenen Untersysteme, Richtungen und Arten bildet: "*Yazın kendi içinde alt dizgeler, biçimler, türler oluşturan bir dizgedir.*" (Sayin,1989:14)

Die Literaturwissenschaft sieht die Literatur als ein System, die bestimmte Kriterien hat. Wie auch oben erwähnt haben sich in den letzten Jahren neben der Literaturwissenschaft verschiedene Wissenschaften entwickelt, die Literatur aus vielen Richtungen aus forschen und zu definieren versuchen:

- **Blick der Rezeptionsästhetik**, Jean Paul Sartre und Robert Escarpit haben hierbei eine führende Rolle übernommen.
- **Strukturalismus und Linguistik**, untersucht mit Hilfe von Zeichen die Mikro- Makrostruktur und die Bedeutungsebenen der Literatur. Die Führer sind, Saussure, U. Eco, Rolan Barthes.
- **Hermeneutik**, widmet sich den Zeichen sowie der Rezeption zugleich. Die führende Rolle übernimmt Hans Georg Gadamer.

Alle diese Wissenschaften beschäftigen sich mit der Literatur und belichten die neue Ansicht **Rezeptionsästhetik**. In dieser Studie wird versucht mehr den rezeptionsästhetischen Merkmalen im literarischen Text einzugehen, als die Mikro und Makrostruktur zu untersuchen, infolgedessen wird im folgenden Teil die *Rezeptionsästhetik* ausführlicher diskutiert und einige Kriterien, herausgearbeitet, die sowohl für den theoretischen Hintergrund als auch der Umsetzung des literarischen Textes im fremdsprachlichen Deutschunterricht oder Literaturunterricht von Bedeutung sind.

1.2. Rezeptionsästhetischer Ansatz in der Literaturwissenschaft

Um die literaturdidaktische Bedeutung der Rezeptionsästhetik ausführlicher zu diskutieren, muss man auch auf die Interpretationsmethoden literarischer Texte eingehen, insofern kann zusammenfassend dazu gesagt werden, dass sich seit den Entwicklungen in der Literaturwissenschaft und der Tendenz zur rezeptionsästhetisch orientierter Literaturdidaktik, auch die Interpretationsmöglichkeiten des literarischen Textes geändert haben. Literatur wird nunmehr produktiver zur Hand genommen. Die Schüler/ Studenten arbeiten oder vielmehr spielen mit dem Text und können dabei ihre Begabungen, Kreativität und auch ihr Hintergrundwissen einsetzen um den Text zu rezipieren, was natürlich eine **produktive Textarbeit** bedeutet, dass den Sprachunterricht viel bunter und ideenreicher macht. Zu diesen Tatsachen wird von *Lensch* in folgendem sehr effektive Äußerungen gemacht:

„ Ungeachtet der Tatsache, dass das rezeptionsästhetische Modell seit Mitte der siebziger Jahre in der Literaturwissenschaft etwas in den Hintergrund getreten ist, zeigt sich in der Literaturdidaktik seit den neunziger Jahren eine sehr verbreitete Hinwendung zu rezeptionsästhetischen Überlegungen. Dies hat vor allem den Grund, dass ein Literaturunterricht, der sich ausschließlich werkimmanenter Interpretationsmethoden bedient, nicht mehr so ohne weiteres mit der überall geforderten Handlungsorientierung in Einklang zu bringen ist.

Statt begriffsbestimmter Textanalyse bzw. -interpretation rückten nun "produktionsorientierte" Verfahren in den Vordergrund, die den unterschiedlichen Lektüreerfahrungen der Rezipienten bei Sinnbildung und Auseinandersetzung mit literarischen Texten die größte Aufmerksamkeit schenkten. Die weitere Entwicklung führte schließlich zu einem ganzen Katalog textproduktiver Verfahren, von denen einige sich ernsthaft um die Aufarbeitung der Lektüreerfahrungen der Leser bemühen (vgl. produktive Textarbeit)

In der rezeptionsästhetisch beeinflussten Literaturdidaktik wird also versucht, "sowohl die persönliche Erfahrung der Leser bzw. Schüler in die Auseinandersetzung mit dem literarischen Text einzubeziehen, als auch ein angemessenes Verständnis für die Aussage und Form solcher Texte zu fördern." Insbesondere für das literarische Rollenspiel erweisen sich bestimmte Annahmen des rezeptionsästhetischen Modells bis heute als besonders fruchtbar:

"Rezeptionsästhetik und angeleitetes literarisches Rollenspiel ergänzen sich wechselseitig: Beim Lesen werden über die Unbestimmtheiten Bedeutungen generiert, beim Spielen werden diese Bedeutungszuschreibungen sichtbar, kommunizierbar und damit interpretierbar. Für das textbezogene, literarische Rollenspiel heißt das [...]: Wenn es nicht laienhaftes Theaterspiel sein will, muss es mit den Leerstellen und Unbestimmtheiten arbeiten. Das heißt: **Spielen**, was nicht im Buche steht. In diesem Sinne eignet sich auch nicht jeder Text in gleicher Weise zum Spiel in der Gruppe, vielmehr eröffnet er spezifische Möglichkeiten, zum Spiel, und das heißt: zum Ausspielen von Leerstellen und Unbestimmtheiten." (Lensch 2000:13)

Nach Lensch sind die sogenannten „**Unbestimmtheit und Leerstellen**“ für das spielende Rezipieren der Lerner sehr geeignet. Nur müsste beachtet werden, dass man bei manchen Texten nicht mit der ganzen Gruppe zusammenspielen kann und spezifische Möglichkeiten da sind, um das Spiel auszuführen, wobei das **Spielen** hier das Erratungs- und Vermutungsspiel zur Ausfüllung der Unbestimmtheiten bedeutet.

Die verschiedene Wirkungsweise von Texten ist der Mittelpunkt der literarischen Rezeptionsästhetik. Sie möchte klarstellen, welche Qualitäten des Textes, und welche Eigenarten des menschlichen Bewusstseins die unterschiedlichen Lesarten literarischer Werke entstehen lassen. Das Gefragte ist nicht, was uns der Leser sagen

will, sondern auch die Erfahrungen, welche der Leser beim lesen macht. Die Erlebnisse des Lesers bildet auch sein Interesse und diese sind auch die Kernstücke der Rezeptionsästhetik, die von vielen, wie auch von Ingarden und Iser dargestellt werden. Diese Überlegungen sagen, dass der literarische Text nicht jedem zur gleicher Zeit das Gleiche anbietende Objekt sein kann sondern von Unbestimmtheiten gekennzeichnet ist, die auf die Vorstellungskraft des Lesers angewiesen sind, der diese Textgehalte vervollständigen muss, damit Bedeutung und Sinn überhaupt zustandekommen kann. ***“Der virtuelle Interaktionsprozess zwischen Text und Leser wird sowohl von den Textstrukturen als auch von den Erfahrungen und Werthaltungen des Lesers geprägt.”***(Lensch, 2000:9f) Die Literatur entfaltet sich dann, wenn der Leser die Angebote im Text wahrnimmt und mit seiner eigenen Vorstellungskraft ausmalt. Dabei spielen, die im Text vorhandenen Unbestimmtheitsstellen eine bedeutende Rolle, denn das sind genau die Stellen welche die Einfallsorte der Phantasie der Leser darstellen. Diese Lücken erlauben dem Leser seine Wahrnehmungen vom Text mit seiner Phantasie zusammenzubringen und eigene Deutungen zu machen. (vgl.Lensch,2000:9)

“ Diese Unbestimmtheitsstellen sind nicht ein Mangel im Text , sondern sein eigentliches Wirkungspotential: Die Wirkung geht von dem aus, was nicht geschrieben ist. Dieser Prozess des objektiv im Text verankerten, subjektiv realisierten Potentials ermöglicht und erfordert es, bisher Unbekanntes aus dem Hintergrund der eigenen Erfahrungsgeschichte zu beleuchten. Gespeist werden diese Lücken aus dem Vorrat von Haltungen, Einstellungen und Bildern, über den Leser zum Zeitpunkt des Leseakts verfügen (Lensch, 2000:9)

Ausführlicher zum Thema Unbestimmtheit wird noch eingegangen. Aber vorerst noch einige Gedanken über Entwicklung der Rezeptionsästhetik in der Literaturwissenschaft

und dem Bedarf nach dem ästhetischen Blick im literarischen Text könnte erleuchtend sein.

Der eher rezeptionsgeschichtlich orientierte Ansatz des Romanisten *Hans Robert Jauß* und der wirkungsästhetische Ansatz des Anglisten *Wolfgang Iser* werden nicht selten unter dem Begriff der *Konstanzer Schule der Rezeptionsästhetik* zusammengefasst. Einiges über die historische Entwicklung, welche zu den rezeptionsorientierten Ansätzen in der Literatur führten, den Grundannahmen wobei der Leser zu einem mitwirkenden Aspekt im literarischen Text wird, und der eigentliche Text erst nach der Begegnung mit dem Leser (Rezipienten) entsteht; und den Zielen die hauptsächlich die Bewusstmachung der Sinnbildung beim Leser und die Einbeziehung des Erwartungshorizonts bei der Rezeption betonen, kann nach Iser und Ingardens Ansichten folgendes zusammengefasst gesagt werden:

“Historische Einordnung

- Ende der sechziger Jahre sehr verbreitet Unzufriedenheit mit der tendenziell geschichtslosen Deutungspraxis der *werkimmanenten Interpretation* und ihrem geradezu klassizistischen Stimmigkeitsideal
- Zusammentreffen dieser Unzufriedenheit mit einer gesellschaftlichen Bewegung, die Forderungen nach Emanzipation und Teilhabe an allen gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen erhob
- Daraus resultierender Wunsch nach einer klaren wissenschaftstheoretisch und ideologiekritisch fundierten Literaturwissenschaft, die sich fortan auch stärker mit dem Leser und seinem Umgang mit Texten aller Art befassen sollte.
- Ausdifferenzierung rezeptionsorientierter Ansätze seit Ende der sechziger Jahre.
- Hermeneutische Wirkungsästhetik von Wolfgang Iser
- Hermeneutische Rezeptionsästhetik von Hans Robert Jauß (Rezeptions- und Wirkungsgeschichte)
- Empirische Literaturwissenschaft von Siegfried J. Schmidt und Norbert Groeben
- Seit Ende der siebziger Jahre als Forschungsansatz etwas in den Hintergrund getreten, wenngleich einige rezeptionsästhetische Grundansätze zum Grundbestand literaturwissenschaftlicher Methoden gehören.
- Große Bedeutung rezeptionsästhetischen Denkens in der Literaturdidaktik seit den neunziger Jahren durch die Verdrängung begriffsbestimmter Textanalyse bzw. Textinterpretation durch die Gestaltung der individuellen Lektüreerfahrung mit Hilfe textproduktiver Verfahren (produktive Textarbeit). (vgl. Richter 1996, S.517ff.)

Grundannahmen

- *Bei der Rezeption eines Textes wird er Leser zum Beteiligten am Erzählgegenstand.*
- *Das literarische Werk entsteht erst dadurch, dass es in der Begegnung mit dem Leser realisiert wird.*
- *Als schematisiertes Gebilde steuert der Text mit seinen Strukturen die Realisation durch Leser, der den Text mit seiner eigenen Vorstellungsleistung vervollständigt.*
Als Grundkonsens sämtlicher Richtungen, die sich mit Rezeptionstheorie befassen, kann nach (Richter1966,S.517) gelten: "dass die Bedeutung eines Textes nicht einfach in ihm enthalten ist wie etwa ein bestimmter Stoff in einer chemischen Verbindung, der gleich von wem unter welchen Umständen mit Hilfe einer einschlägigen Analyseprozedur herausgelöst werden kann. Vielmehr werde die Bedeutung immer erst während der Rezeption gebildet, und zwar im Wechselspiel zwischen dem Text und der Aktivität des Lesers. Sowohl dieses Entstehen der individuellen Auffassung eines Textes»Realisation« genannt."

Ziele

- *Bewusstmachen, welchen Anteil der Leser bei der Entstehung (Realisation) des literarischen Werkes besitzt;*
- *Darlegen, dass der Sinn eines Werkes sich nicht allein aus den Textstrukturen ableiten lässt (Darstellungsästhetik) oder in der einfachen Widerspiegelung gesellschaftlicher Wirklichkeit erschöpft (Produktionsästhetik);*
- *Aufzeigen, dass die Sinnbildung stets das Resultat eines komplexen Konstruktionsprozesses im Bewusstsein des Lesers darstellen.*
- *Einbeziehung des historisch und kulturell vermittelten Erwartungshorizontes bei der Rezeption“ (Richter,1996:517)*

Unter dem Aspekt des erheblichen Bedeutungswechsels der Literatur also folglich des literarischen Textes, können wir annehmen, dass auch ihre Auswahl im Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung ist. Bevor einige Textauswahlkriterien aufgestellt werden, noch einiges zu dem Thema *Textdeutung*. Während der Diskussion/ Kommunikation/Dialog mit dem Text, stoßen zwei Kulturen und Welten aufeinander und deshalb bilden sich andere Voraussetzungen als einer Rezeption in der Muttersprache des Lesers, so kann es leicht zu Verstehensbarrieren-Blockaden kommen bzw. bis zur Missverständnissen führen. Der literarische Text zeigt Tipps und Strategien des Autors für die Verständigung auf. Aber in dem Text sind auch sehr viele Stellen, die vom Autor nicht beschrieben werden. Diese Stellen auch "Unbestimmtheitsstellen / Leerstellen"(siehe, S:16) genannt, können zu einer

Verlangsamung oder zum Abbruch des Leseprozesses führen. Einige Erläuterungen zu diesen beiden Themengebieten können einen Aufschluss darüber erteilen, wie wichtig solche Unbestimmtheiten in literarischen Texten sind. Hierzu sollen die Definitionen des polnischen Philosophen und Anhänger der *Husserlschen Phänomenologie* Roman Ingarden (1893-1970), der mit seiner Theorie der Werkerfassung die spätere *Rezeptionsästhetik* beeinflusst hat, einen Blick werfen:

„[...] Die Seite oder Stelle des dargestellten Gegenstandes, von der man auf Grund des Textes nicht genau wissen kann, wie der betreffende Gegenstand bestimmt ist, nenne ich eine 'Unbestimmtheitsstelle'. Jedes Ding, jede Person, jeder Vorgang usw., der im literarischen Werk dargestellt wird, enthält sehr viele Unbestimmtheitsstellen. Besonders die Schicksale der Menschen und Dinge weisen sehr viele Das Vorhandensein der Unbestimmtheitsstellen ist nicht zufällig, etwa die Folge eines Kompositionsfehlers. Es ist für jedes literarische Werk notwendig. Es ist nämlich nicht möglich, mit Hilfe einer endlichen Zahl Wörter, bzw. Sätze, auf eindeutige und erschöpfende Weise die unendliche Mannigfaltigkeit der Bestimmtheiten der individuellen, im Werk dargestellten Gegenstände festzulegen; immer müssen irgendwelche Bestimmtheiten fehlen. [...] Zweitens muss nicht alles direkt bestimmt sein, vieles ergibt sich mittelbar als Folge der im Text gegebenen, bedeutungsmäßigen Bestimmungen. [...] Es gibt [...] besondere Gründe dafür, dass der Versuch, möglichst viele Einzelheiten explicite anzugeben, nicht ratsam ist. Nur manche Eigenschaften oder Zustände der dargestellten Personen sind aus Rücksicht auf die künstlerische Komposition wichtig und vorteilhaft, während die anderen lieber unbestimmt gelassen oder bloß in Umrissen angedeutet werden. Sie lassen sich annäherungsweise erraten, werden aber absichtlich im dunkeln gelassen, damit sie nicht störend wirken und damit die besonderen bedeutsamen Züge mehr in den Vordergrund treten. [...]“ (Ingarden, 1968 S.44-46 gekürzt.)

Entweder können diese Stellen im literarischen Text im Unterricht ein Hindernis darstellen -der Definition nach kann es sehr oft geschehen-, was den literarischen Text zu einem völlig ungeeigneten Text für den Unterricht machen könnte, oder man kann diese Aspekte herausfinden und als einen bestimmenden, aktivierenden Faktor im Unterricht einsetzen, denn so sind sie vielleicht auch gedacht, damit der Leser sich mitaktiviert fühlt:

Schon aus Roman Ingardens (1893-1970) im Jahre 1931 erschienen Werk „**Das literarische Kunstwerk**“ stammt die Kategorie der Unbestimmtheitsstelle, von der Wolfgang Iser bei seiner Konstanzer Antrittsvorstellung im Jahre 1969 den Leserbezug des literarischen Werkes ableitet. Roman Ingardens Theorie der Werkerfassung in Konkretisation und Rekonstruktion stellt einen eigenen von der Phänomenologie Edmund Husserls bestimmten Ansatz dar, der nur in manchen gemeinsame Grundzüge mit der Konstanzer Schule der Rezeptionsästhetik besitzt. Die Unbestimmtheit sieht Ingarden als die Unbestimmtheit der im Text dargestellten Objekte (z.B. nicht Angaben von Augenfarben von einer Figur im Text). Diese Objekte können nur in einzelnen Aspekten dargestellt werden, und werden unter bestimmten Perspektiven entfaltet, bleiben damit im Vergleich realen Objekten "lückenhaft". Anders gesagt: Die dargestellten Objekte (Gegenstände, Figuren, Geschehnisse usw.) sind in einem Text niemals allseitig bestimmt, sondern immer nur teilbestimmt. Und der Rezipient muss diese Unbestimmtheit oder auch genannt das „Fehlen“ irgendwie komplettieren. Das führt zu einer *Konkretisationsleistung* (Iser) im Bewusstsein des Lesers und dieser eigentliche Ausgangspunkt für die produktive Arbeit des Lesers entfaltet auch die Wirkung des literarischen Textes. Aber Ingarden sagt dazu, dass man Viele Unbestimmtheitsstellen, etwa bezüglich des Charakters des Menschen, seines Empfindens, der Tiefe seiner Denkweise und seiner Emotionalität, nicht beliebig ausgefüllt werden dürften da solche Ergänzungen eine große Bedeutung für die dargestellte Figur seien. Bestimmte Arten könnten das Werk sehr flach und banal machen, während eine andere es tief und z.B. origineller machen wird, wie es oft bei der Aufführung eines Dramas im Theater erlebt würde. (vgl. Ingarden, 1975:46) Folgende Erläuterungen Ingardens, von Zima und Lensch bearbeitet, geben hierzu einen ausführlicheren Überblick:

- *Unbestimmtheitsstellen ergeben sich nach Ingarden aus der Aspekthaftigkeit intentionaler Gegenstände, zu denen literarische Texte zählen. In diesen kommen keine wirklichen, sondern nur vorgestellte (intentionale) Objekte zur Darstellung. .*
- *Diese Objekte können nur in einzelnen Aspekten dargestellt werden, werden unter bestimmten Perspektiven entfaltet und bleiben damit im Vergleich zu realen Objekten "lückenhaft". Anders gesagt: Die dargestellten Objekte (Gegenstände, Figuren, Geschehnisse usw.) sind in einem Text niemals allseitig bestimmt, sondern immer nur teilbestimmt.*
- *Die Stellen, an denen das "Fehlen von etwas" festgestellt werden kann, bezeichnet man als "Unbestimmtheitsstellen".*
- *Unbestimmtheitsstellen bringen den Leser in eine "aktive" Rolle bei der Herstellung der Sinnbildung, in dem sie ausgehend von suggestiven Textstrukturen zur Schließung dieser Lücken anhalten können (Komplettierungsnotwendigkeit).*
- *Erst durch die Konkretisationsleistungen des aufnehmenden Bewusstseins des Lesers entfaltet der literarische Text seine Wirkung. Unbestimmtheitsstellen sind nicht die "Lücke im Schema, die der Leser mechanisch ausfüllt", sondern "Ausgangspunkt für eine produktive Tätigkeit" (Zima 1995, S.255)*
- *Literarische Texte können aufgefasst werden als Partituren, "die ohne die bedeutungsprozierende Interpretation des Lesers ohne Sinn bleiben müssen" (Lensch 2000, S.30)*

Wolfgang Iser unterscheidet die **Unbestimmtheitsstellen** 1969 in seiner Konstanzer Antrittsvorstellung nach einer Variante des Unbestimmtheitskonzeptes von Ingarden im engeren Sinne. Er teilt die Unbestimmtheit in drei Kategorien auf; als Unbestimmtheitsstellen, Leerstellen und Negationen. Als Zusammenfassung könnte hier vielleicht eine tabellarische Aufgliederung anschaulicher sein: (vgl. Turk, 1976:47)

Unbestimmtheitsstellen	Leerstellen	Negationen
<p>*ergeben sich aus den "schematisierten Ansichten" bzw. der Aspekthaftigkeit und daraus folgenden Unbestimmtheit der dargestellten Objekte</p> <p>*zeigen dem Leser eine »Komplettierungsnotwendigkeit« (Iser) an</p>	<p>*»unformulierte Beziehungen« (Iser)</p> <p>*den <u>Textstrategien</u> zuzuordnen</p> <p>*zeigen dem Leser »Kombinationsnotwendigkeit« an</p> <p>*Stelle zwischen Textelementen, deren Beziehung zueinander durch Hypothesenbildung geklärt werden muss</p>	<p>*dem <u>Textrepertoire</u> zuzuordnen</p> <p>*Bekanntes wird aufgerufen und quasi" durchgestrichen</p> <p>*bewirkt Modifizierung der Einstellungen des Lesers durch »gezielte Teilnegationen« »eingekapselter Normen« (Iser)</p>

Der wirkungsästhetische Ansatz Wolfgang Iser weist dem Leser die Aufgabe zu, die Sinnkonstituierung vorzunehmen. Er tut dies, indem er dem im Text enthaltenen und an ihn herangetragenen Appell nachkommt. Dabei können die Leerstellen als eine Art vorgegebener Provokation des Urteilsvermögens durch den Autor angesehen werden. (vgl. Turk 1976, S.47f.) Nach Turk kann man zwei verschiedene Arten von Leerstellen unterscheiden:

- Aussparung einer eindeutigen Bewertung des Geschehens mit einer Reihe von möglichen Erfüllungsvariablen für die daraus entstehenden Leerstellen .
- Angebot von Bewertungen (impliziter Leser) gegen die beliebige Ausfüllung von Leerstellen

Literarische Gegenstände entwickeln sich so, dass der Text eine Mannigfaltigkeit von Ansichten entrollt, die den Gegenstand schrittweise hervorbringen und ihn für den Leser sichtbar machen. Diese Ansichten werden "*schematisierte Ansichten*" (Ingarden) genannt. Eine Vielzahl dieser Ansichten sind von Nöten um das literarische Objekt zu verdeutlichen, dass der Leser es sich genau vorstellen kann. Oft können die "schematisierten Ansichten" die das Objekt verdeutlichen sollen im

literarischen Text aneinander stoßen. Hier kann man dann von einem "Schnitt" sprechen. Diese *Schnitttechnik* kommt am meisten an der Stelle vor, wo mehrere Handlungsstränge gleichzeitig ablaufen, aber nacheinander erzählt werden. Diese übereinandergelagerten Ansichten werden vom Autor oft nicht zu Worte gebracht, obwohl diese Beziehung der Objekte zueinander, für die Bedeutung des Textes wichtig ist. Anders gesagt, es kommt zwischen den "schematisierten Ansichten" eine Leerstelle hervor, die sich durch die Bestimmtheit der aneinander anstoßenden Ansichten ergibt. Diese Leerstellen eröffnen dann einen *Auslegungsspielraum*, wobei man die in den Ansichten dargestellten Aspekte aufeinander beziehen kann. Diese können durch den Text überhaupt nicht beseitigt werden. Der Leser muss die Leerstellen dauernd ergänzen beziehungsweise beseitigen. Bei der Beseitigung, nutzt er den Auslegungsspielraum und stellt selbst Beziehungen zwischen einzelnen Ansichten her, welche dort fehlen. Es kann auch aus der einfachen Erfahrungstatsache abgeleitet werden, dass die Zweitlektüre eines literarischen Textes im allgemeinen von den ersten Abweichungen hervorzeigt. Die Ursache dafür liegt höchstwahrscheinlich in der Befindlichkeit des Lesers. Neue Horizonte kommen hervor, die im Text gar nicht erhalten sind. Der Leser produziert vielmehr diese Innovationen. Diese Produzierung wäre unmöglich, wenn der Text keinen *Ausspielraum* oder die sogenannten *Leerstellen* nicht enthalten würde. Somit bietet der Text ein Beteiligungsangebot für seine Leser. Wenn der Leerstellenbeitrag in einem fiktionalen Text sinkt, dann ist die Gefahr nicht auszuschließen, dass er seine Leser langweilt, da er sie mit einem steigenden Maß an Bestimmtheit, ob es nun ideologisch oder utopisch orientiert ist, konfrontiert. Erst die Leerstellen lassen einen Anteil am Mitvollzug und an der Sinnkonstitution des Geschehens, zu." (vgl. Iser, 1975:235-236).

Hier ist es von großer Bedeutung, dass der Leser weiß, wie die wichtigsten Leerstellen zu füllen sind. An dieser Stelle ist die Rolle des Lehrers sehr groß. Er muss beachten,

dass die Texte für den Lerner geeignet sind und ihn nicht zu überfordern und das nötige Wissen da ist, wie man die Leerstellen füllen kann. Bei Beachtung einiger Kriterien können Probleme verhindert werden. Einige Kriterien hierzu nach T. Polat gelistet:

1. Der Text sollte keine sprachlichen Schwierigkeiten aufweisen, die hoch über dem Sprachwissen des Lerners stehen.
2. Neben einer Sprachanpassung sollten auch die Themen sich nach dem Interesse, Welterfahrung, Wirklichkeit und den Leseerfahrungen des Lesers richten.
3. Inwieweit ein Hintergrundwissen bzw. ein Vorwissen vorhanden ist, sollte beachtet werden. (z.B. geschichtliches/ gesellschaftliches und politisches Vorwissen.)
4. Der literarische/fiktionale Text sollte Anknüpfungsmöglichkeiten zur schriftlichen oder mündlichen Weiterarbeit darbieten.

Um das Fach kreativ gestalten und den Sprachunterricht beim Leser beliebt zu machen, ist die Auswahl literarischer Texte besonders wichtig, welche den Lerner ermöglichen seine eigene Welt in den Sprachunterricht miteinzubeziehen und seine Phantasie zu zeigen.

(vgl. Polat,1993:187)

Eine andere Formulierung dazu von Kast lautet folgendermaßen:

“ Die Textinhalte müssen auf die Rezeptionsvorgaben der Leser eingehen, sie müssen ihrem Alter angemessen sein, ihren Interessen und Bedürfnissen entgegen kommen und ihren sprachlichen Kenntnissen entsprechen. Nur so sind die Texte in der Lage, die Interessen und Bedürfnisse der Schüler zu beeinflussen und dadurch wiederum andere Rezeptionsweisen zu ermöglichen und im Text ein anderes, umfassenderes Sinnpotential freizusetzen. ” (Kast,1984:34)

Diese Kriterien zeigen global nach welchen Zielen und Prinzipien der literarischorientierte fremdsprachliche Unterricht gestaltet werden sollte. Darum wäre es nicht ganz richtig zu behaupten, dass das Sprachwissen der Lerner nicht ausreicht, um mit literarischen Texten im Unterricht zu arbeiten. Denn wenn man bei der Textauswahl bewusst und mit Vorsicht vorgeht, findet sich für jeden Sprachlerner ein geeigneter Text.

Anschließend kann man sagen, wenn wir Sprachlerner erziehen möchten, die frei denken können, von Vorurteilen entfernt sein sollen und neben ihrer eigenen Kultur, fremde Menschen und fremde Kulturen kennen lernen und ihr Sprachwissen ohne Hemmungen benutzen sollen, dann ist es sehr wichtig, in den Sprachunterricht literarische Texte einzubetten und diese auch als richtige Mittel im Fremdsprachenunterricht zu benutzen.

Denn es sollte nicht vergessen werden, wer keine fremde Sprache und Kultur kennt, kann die Einzelheiten seiner eigenen Sprache und Kultur auch nicht erkennen. Die Überlegungen von *Elisabeth K. Päfgen* zu einem handlungs- und produktionsorientierten Unterricht können als eine abschließende Zusammenfassung für die rezeptionsorientierte Literatur aufgenommen werden:

„Gleich, mit welcher Einstellung, Didaktiker und Lehrer dieser Richtung gegenüberstehen mögen, können sie doch nicht ignorieren, dass diese Entwicklung Gründe haben muss, vielleicht folgende,

- *Wenn die Autorität des Autors an Bedeutung verliert und das literarische Werk als sprachlich ‚gemachtes‘ verstanden wird, liegt ein ästhetisch aktiv werdender Leser nahe.*
- *Die ästhetische Aktivierung ist in besonderer Weise für eine exemplarische Vorgehensweise geeignet und kann die Lektüre umfangreicher literarischer Werke – vor allem bei lernschwachen Schülern – ersetzen.*
- *Moderne Literatur provoziert nicht selten aktive Eingriffe des Lesers. Produktive Phasen, in denen alle Schüler zum Zeitpunkt tätig sein müssen, stellen eine mögliche Alternative zu einem immer nur einzelne Schüler aktivierenden Interpretationsgespräch vor.*

Abgesehen davon, dass die traditionellen analytisch-interpretierenden Formen des Sprechens und Schreibens über Literatur wahrscheinlich wie vor den größten Teil der tatsächlich stattfindenden Deutschstunden bestimmen, bildet das Konzept des ästhetisch aktivierten Schülers –vielleicht aus oben genannten Motiven - zur Zeit das didaktisch am intensivsten ausgearbeitete Gegen- oder Ergänzungsmodell zu diesem Alltag.“ (Paefgen,1999:136)

Im folgendem Kapitel wird die Kurzgeschichte als literarische Gattung behandelt, und zu ihrer historischen Entwicklung, sowie ihr *Durchdringen* zu einer Gattung in der deutschen Literatur, werden einige Aspekte vorgestellt.

2. Der historische Wandel der Kurzgeschichte

2.1. Zur Entstehung der Kurzgeschichte

Die Kurzgeschichte taucht im 20. Jahrhundert als kurze Prosaform in Konkurrenz zur Novelle. In ihr wird ein alltägliches Ereignis erzählt, die einen charakteristischen Teil aus dem Leben der vorkommenden Figuren darstellt. Ihre Wirkung entfaltet sich aus der Verdichtung der Handlung, der Hervorhebung des Alltäglichen als etwas Besonderen und ihren meist kurzen Sprachstils. Die nur das Wesentliche darstellende Handlung der Kurzgeschichte ist verständlich und *linear strukturiert*. Das Erzählen setzt unvermittelt ein und führt mit dem ersten Satz oft mitten in die Geschichte hinein. Der Schluss wird offen gelassen, um die *"Mitarbeit"* des Lesers anzuregen. Formal ist die Kurzgeschichte geprägt durch Aussparungen bei der Zeit-, Raum- und Figurendarstellung. Statt ausführlicher Beschreibungen treten Andeutung und Skizzenhaftigkeit hervor. Die handelnden Figuren können also nur gezeigt und nicht

entwickelt werden. Die kurzgefasste Mitteilung eines bedeutsamen Geschehens muss aussparen und raffen und sich ganz auf Wesentliches beschränken. Die Einleitung, kommentierende Passagen und zusammenfassende moralisierende Schlussbetrachtungen entfallen. Das Problem wird nicht geklärt, die Brücke zur Lösung nicht geschlagen. Der Leser wird von der Kurzgeschichte nicht entlassen, um so weniger sie ihn empfängt und einführt. Sie gibt ihm das nötige Material für die Schlussfolgerungen, wie z.B. Bilder, Verhältnisse, Andeutungen über die Situation, dann lässt sie ihn stehen mit dem Bewusstsein, dass hier etwas aufgebrochen ist, dem er selbst sich zu stellen hat. Diese Betroffenheit wird auch dadurch erreicht, dass Höhepunkt und Schluss der Kurzgeschichte nicht selten zusammenfallen. Im Mittelpunkt der Geschichte steht der einfache Mensch inmitten der Fassade einer kleinbürgerlichen Welt. In Deutschland wurde die Kurzgeschichte durch den Einfluss amerikanischer Autoren nach 1945 sehr populär. Vor allem Ernest Hemingway, der als Meister der amerikanischen *short-story* (kurze Geschichte) gilt, wurde deutschen Schriftstellern wie Heinrich Böll, Alfred Andersch oder Wolfgang Weyrauch in der unmittelbaren Nachkriegszeit zum Vorbild.

“Die Kurzgeschichte ist eine knappe, meist auf eine kurze Zeitspanne und auf einen Ort begrenzte Erzählung. Schlagartig wie in einem Filmausschnitt wird ein entscheidender Augenblick, eine wesentliche Situation im Leben eines Menschen beleuchtet.” (Kabisch:1990:35)

Diese Aussage macht Eva Maria Kabisch in einer Studie, also ist es nicht falsch zu sagen, dass das Besondere an der Kurzgeschichte, neben ihrer Kürze, ihre Aufleuchtung eines Augenblicks im Leben des Menschen ist. Lebensentscheidende Probleme, Begegnungen und Erfahrungen werden in der Kurzgeschichte in Höhe- oder Wendepunkten festgehalten.

Natürlich kann man viele ähnliche Aussagen verschiedener Literaturwissenschaftler oder Didaktiker finden, die die Kurzgeschichte oberflächlich oder ausführlich definieren, aber um die Entstehung dieser kurzen Form der Prosa und Ihren Geist wirklich Verstehen zu können reichen Definitionen nicht aus, sowohl auch Definitionen unbedingt zum Verständnis nötig sind. Aber erst die Kenntnis über den Geschichtlichen Hintergrund der Kurzgeschichte und ihrer Bestimmung zu einer *Gattung* in der Literatur macht es möglich diese Kurzform zu verstehen. Es ist auch wichtig zu wissen, dass seit der Entstehung der Kurzgeschichte bis heute hin viele Autoren und Literaturwissenschaftler bzw. Didaktiker diese Form von einer Erzählung kritisieren und darüber diskutieren und versuchen Erscheinungsformen der Kurzgeschichte zu bestimmen. Eine beispielhafte Arbeit dazu bilde dafür nach *Nayhauss, Ludwig Rohner*, der 150 Texte zehn deutscher Autoren sehr genau auf einer breiten Grundlage untersucht habe zu einem repräsentativen Bild gelangt sei, aber keine Gattungstheorie herstellen konnte, und eben wegen dieser problematischen Seite der Kurzgeschichte könnten sich die Autoren und Literaturwissenschaftler, die von Kurzgeschichte sprechen nur eine normative Auffassung von *Gattungspoetik* herstellen. Sie meinen oft nur einen Sammelplatz des Verständnisses, aber keine definitorische Theorie auf allen Experimentierbereichen anzuwenden.(vgl. *Nayhauss, 1994:7*)

Wie man feststellen kann ist es nicht sehr leicht die Kurzgeschichte einfach zu definieren und die Merkmale aufzuzeigen und zu sagen, das sind nun Kurzgeschichten und was anderes können sie gar nicht sein. Die Bestimmung, ob es sich wirklich bei dem besagten Text mit Sicherheit um eine Kurzgeschichte handelt, ist manchmal problematisch, wie die Ortsbestimmungen der Kurzgeschichte zu einer Gattungsform. Also kann gesagt werden, dass es in dieser Studienarbeit nur versucht werden kann die kurzgeschichten- spezifische Unterschiede und Umrisse so gut wie möglich

darzustellen, denn wie auch oben erwähnt wurde, eine klare Aufzeichnung ist nicht möglich, aber trotzdem reichen die Erklärungen in der Literaturwissenschaft nahegelegen aus um Umriss zu zeigen, die die kurze Geschichte zu einer ‚*Kurzgeschichte*‘ machen und diese auch als Gattung benennen.

Einige Informationen über den historischen Hintergrund dieser wichtigen Nachkriegsprosa könnten aufschlussreich sein.

Die Schriftsteller der Nachkriegszeit hatten es schwer, denn während des *dritten Reiches* waren viele Schriftsteller in Exil, die wiederum eine eigene *Exilliteratur* schufen; die Sprache dieser Exilliteratur prägnante die literarische Sprache dieser Zeit. Viele Schriftsteller wie *Hermann Hesse* oder *Thomas Mann* versuchten die Meisterschaft der Poesie weiterzuentwickeln. Auf der anderen Seite entstand ein literarischer Fundus der Exilliteratur vor, auf dem man aufbauen oder anknüpfen konnte. Jedoch die Schriftsteller der „*jungen Generation*“ hatten es schwer. Für sie bestand die Notwendigkeit, wie es *Urs Widmer* (geb.1938) sagte, „*das durch die Sprachpolitik des dritten Reiches entstandene Vakuum wieder aufzufüllen*“, sie mussten auch in diesen Vakuum Erfahrungswirklichkeit erzählerisch organisieren, was besonders schwer war, da diese Erzählbarkeit seit langem fragwürdig geworden war. Wie auch *H. Böll* diese Wirklichkeit in seinen früheren Erzählungen immer wieder zur Sprache brachte, aber nie zum Gegenstand machte. Böll brachte in seinen Erzählungen die Vereinfachung, *Einfachheit in Sprache und Stil* zur Sprache, aber er vertrat die Meinung, dass dieses Einfachwerden, setze eine ungeheuer Verfeinerung der Mittel voraus, ungeheuer komplizierter Vorgänge. Aber sie trug auch die Elemente einer *Trümmersprache*, wie der schmucklose Satzbau, deren unpräzise Konstruktionen, die präzisen Detailbeschreibungen. So entsprach die Form der Kurzgeschichte trotz der Darstellungsabsicht, dem Stilwillen der Nachkriegsautoren am besten, sie entsprach der „*Kurzatmigkeit der Epoche*“ (Böll), welche keinen

Erfahrungszusammenhang beanspruchte, sondern in schockhafte Einzelerlebnisse zerfiel. <Einfachwerden>, lautete der Spruch der Neuanfänge der Nachkriegsprosa. Einfachwerden bedeutete, innehalten, Atemholen, sich besinnen nach allem was passiert war. Besonders die Kurzgeschichte entsprach genau diesem Spruch. Wolfgang Borchert sagte in seinem Text ‚*Das ist unser Manifest(1947)*‘, „ ***Wir brauchen keine Dichter mit guter Grammatik. Zu guter Grammatik fehlt uns die Geduld. Wir brauchen die mit dem heiser geschluchzten Gefühl. Die zum Baum Baum und zu Weib Weib sagen und ja sagen und nein sagen: laut und deutlich und dreifach und ohne Konjunktiv.***“ Fast alle bekannten Autoren der Nachkriegszeit schrieben Kurzgeschichten, die veröffentlicht wurden, sie nahmen sich die großen amerikanischen Erzähler wie *Edgar Allan Poe*, *Ambrose Bierce* zum Vorbild, aber vor allem gerichtet an den Vertreter des amerikanischen „*short story*“ *Ernest Hemingway*. An Erzählthemen fehlte es nicht. Die Erzählthemen; *Krieg, Faschismus, Exil, Gefangenschaft, Außenseitertum* und *Terror* wurden aus dem nahen zeitgeschichtlichen Hintergrund genommen. Themen die zum Teil anklagten, Humanität befragten oder Glaubensirritierungen und die Konflikte darin darstellten, wie zum Teil ganz verknüpft bei *Wolfgang Borchert (Das Brot)*, montagiert bei *Ernst Schnabel (Um diese Zeit)* oder satirisch überschritten bei *Wolfdietrich Schnurre (Der Ausmarsch)*, waren zu existentiellen Grenzsituationen verdichtet. Mit diesen Verdichtungen wurde die Kurzgeschichte doch zu einer repräsentativen literarischen Form dieser Zeit, die den Sinnverlust bewusst war und nun den eigenen Lebenssinn suchte. (vgl.,Beutin,1992:447-449) Die Kurzgeschichte musste sich in so einer schwierigen und bedeutenden Zeitwende behaupten, und einen Platz in der Literatur erringen, außerdem auch noch der deutschen Literatur ein neuer Wegweiser sein. Von den Schriftstellern wurde vieles erwartet, sie sollten die Wirklichkeiten nicht übersehen, aber auch nicht alles in allen Einzelheiten *vortischen*, damit man nicht

immer an schlechten Erinnerungen hängenblieb, nicht zu traurig auch nicht zu satirisch, dabei auch poetisch sein; den literarischen Wert nicht verlieren und das alles zu einer Zeit, wo die Menschen neu anfangen, vieles vergessen wollten, und Hoffnungen gewinnen wollten um existieren zu können. Man hatte viel zu tun, viel aufzubauen und nicht viel Zeit zum lesen. Die Autoren mussten die Erlebniswirklichkeiten des Nationalsozialismus und des Krieges in neue Erzählwirklichkeiten transformieren, dabei sachlich so kurz wie möglich bleiben, sowie *die Poesie des Erzählens* mitberücksichtigen, aber die Grenze zum Trivialen, zum Kitsch nicht überschreiten. Dies alles brachte die Schwierigkeit auch nur eine Seite Prosa zu schreiben.

2.2. Kurzgeschichte als literarische Gattung

In der deutschen Literatur kann man viele literarische Gattungsformen finden. Aber wir können eigentlich drei *Hauptgattungen* definieren, *Epik, Drama und Lyrik*. Es ist nicht leicht in der Literatur klare Definitionen zu machen, denn die Literatur ist einem historischen Wandel unterworfen, die Grenzen sind fließend und es gibt oft Übergänge. (vgl.Matzkowski,1999:28) In dieser Studie wurde der literarische Text im allgemeinen diskutiert, aber spezifisch auf das Gebiet der Gattungsform *Kurzgeschichte* eingegangen, die im eigentlichen eine *Untergattung* der Gattung *Epik* darstellt. (vgl.Matzkowski,1999:29) Vor der Diskussion der Kurzgeschichte als

Gattung könnte eine kurze Einleitung über die anderen epischen Formen eine Vergleichsmöglichkeit anbieten, welche für den engen Sinn der Kurzgeschichte eine Ebene aufzeigt. Wie schon erwähnt wurde, hat die Gattung Epik viele Untergattungen, die wiederum in vier Formen unterteilt sind; **Großformen** (*Epos, Versererzählung, Roman, Volksbuch, Jugendbuch*), **mittlere Formen** (*Erzählung, Novelle*), **Kleinformen** (*Märchen, Sage, Legende, Kurzgeschichte, Kalendergeschichte, Anekdote, Schwank, Fabel, Gleichnis, Parabel*) und die **Mischformen** (vgl.,Matzkowski,1999:29-31)

Viele der Kurzprosatexte des 20.Jahrhunderts kann man schwer der traditionellen Gattungen zuordnen. Diese sind Mischformen, worin man Formen mehrerer Gattungen wiedererkennen kann, wie z.B. in dem Text Borcherts „*Lesebuchgeschichte*“ die szenisch-dialogische Aspekte aufzeigt, oder die dialogisch bestimmten Minimalszenen von Reinhard Lettau, sowie die verfremdeten *Umerzählungen* von Kafka, Brecht und Eich, die szenische Momentaufnahmen in sozialkritische Betrachtungen überführen. In vielen dieser Texte hat sich parabolisches mit realistisch Erzähltem gemischt. Wenn man die Leistungsfähigkeit dieser neu gebildeten Mischformen zu Kurzprosa zu bestimmen versucht, sagt Dietrich Krusche in seiner Ausgabe für kurze deutsche Prosa im DaF, es würden sich zwei Modelle anbieten: Erkenntnismodelle und Kommunikationsmodelle. Die Erkenntnismodelle zeigen „**Möglichkeit/Unmöglichkeit von Objekt-(Welt) Erkenntnis**“. (vgl.Krusche.1999:32)

Zum Beispiel in den Texten von *Siegfried Kracauer, Alexander Kluge, Botho Strauss*, wobei es um die Herausarbeitung vom *<falschem Bewusstsein>* geht, das kritisiert und entlarvt werden soll. Bei den Kommunikationsmodellen werden zum einen lösbar Probleme zwischenmenschlicher Verständigung dargestellt, z.B. bei den

„*Keunergeschichten*“ Brechts, oder in einer anderen Darstellungstendenz bei Kafka „*Heimkehr*“, „*Nachbar*“ „*Gibs auf*“ bleibt die Aspektfigur mit seinem Problem, Angst allein. (vgl.,Krusche1999:32) Besonders scheint es manchmal schwer zu sein, diese Modelle zu den Kurzgeschichten oder den Parabeln zuzuordnen, da sie definierte Merkmale beider Gattungen tragen, oder auch nur einige Teile davon, deswegen werden sie so auch nach Krusche als moderne Mischformen angesehen.

Eine andere Gattungsform der Kurzprosa ist der *Aphorismus*, dieser kann in seiner Form leicht von den anderen unterschieden werden, da es sich dabei meistens um eine treffende, einprägsame, reizvolle Formulierung handelt oder auch einen Gedanken in extremer Verkürzung darstellt. Nur kann der Aphorismus alle vorhandenen Themata aufnehmen und ist somit *sachunspezifisch*. Einige bekannte Namen, die Aphorismen geschrieben haben sind unterallem: *Lichtenberg, Goethe, Shopenhauer, Nietzsche, Karl Kraus, Wittgenstein, Hebel, Grillparzer, Marie von Ebner-Eschenbach*. (vgl.,Krusche,33)

Die Wurzeln der *Parabel* lägen in der antiken Rhetorik, (griechisch: *Danebenstellen, vergleichen*), die Wirkungstendenz ist bei der Parabel von Anfang her narrativ und argumentativ. Die Vermittlung von Erkenntnis manchmal auch die religiöse (bei „*Baalschem*“ von Martin Buber), oder das paradoxe (bei Kafka „*Vor dem Gesetz*“), findet sich bis heute in der Parabel wieder. (vgl.Krusche,1999:36) Die Parabel wird wie die *Fabel* auch meistens in *didaktischer (lehrhafter)* Absicht verfasst. Nur muss man die zwei Ebenen bei der Parabel unterscheiden; Zumal die *Bildebene*, zum anderen die *Sachebene*. Der eigentliche Text ist die Bildebene und der Leser muss es auf die Sachebene übertragen, um die Bedeutung der Parabel zu erfassen (*Analogieschluss*). (vgl.Matzkowski, 1999.43) Nur ist es zur Vorsicht angeboten, da sich einige Parabeln des 20 Jahrhunderts mehr zur Kurzgeschichte hin erkennen lassen.

Die *Fabel* bezeichnet seit dem 18. Jahrhundert eine Erzählform, wobei eine bestimmte Lehre mit Hilfe von Tieren (od. Pflanzen, Dingen) verdeutlicht wird. Eine bekannte Wahrheit, eine *moralische Lehre* oder eine *Lebensweisheit* wird vermittelt, in dem sie z. B meistens auf die Tierwelt übertragen wird und als menschliche Handlungen oft *satirisch verspottet* wird. Bei Tierfabeln werden „*Charaktereigenschaften*“ oft schon im voraus bekannt angesehen (*der listige Fuchs, dumme Gans, hinterhältige Schlange, mutiger Löwe, fleißiger, aber dummer Esel* usw.)

Die *Anektode* im Griechischen *das Nichtherausgegebene*, also geheim gehaltene, wanderte über Frankreich nach Deutschland ca.18. Jahrhundert. Diese Geschichten bezogen sich damals mehr auf *geheimgehaltene Vorgänge* der Herrschenden, Ereignisse im Leben großer Männer, zeigten aber eine Tendenz zum entlarven hin. Heute können wir die Anektode folgendermaßen definieren:

„(...) Die Anektode bezieht sich auf eine besondere, abgegrenzte Begebenheit, eine große historische Gestalt oder aber auf einen historisch gewordenen Typus, geprägt durch Nationalität, Klasse oder Stand. Sie ist dramatisch gestaltet, oft pointenhaft zugespitzt, meist witzig, gelegentlich humoristisch. Die Anektode hat einen ausgeprägten Zeit- und Publikumsbezug.(...) Wichtig ist dabei das Verhältnis von Erzähltem und Verschwiegenem, vom Gesagtem und stillschweigend Vorausgesetztem. Erzähler und Hörer müssen ein bestimmtes *Vorwissen* gemeinsam haben. (...) Die Anektode hat ein doppeltes Ziel: *Belehrung und Unterhaltung*. Darin unterscheidet sie sich von der *Parabel* und *Fabel*, bei denen das *didaktische Element* dominiert.“ (Krusche, 1999:37,38)

Die bekanntesten Meister der *deutschen Anektoden* sind unter anderen: *J.Peter Hebel* (1760-1826, *Heinrich von Kleist* (1777-1811), *Jeremias Gotthelf* (1797-1854), *Theodor Fontane* (1819- 1898), *Gottfried Keller* (1819-1890), *Wilhelm Schaefer* (1868-1952). (vgl. Krusche1999:38)

Also unterscheidet sich die Anekdote auch von der Kurzgeschichte besonders in dem, da die dargestellten Personen in der Kurzgeschichte durchschnittliche Personen sind, mit denen der Leser sich leicht identifizieren kann. Zu der Unterscheidung der Kurzgeschichte von der Anekdote wird von Manfred Durzak folgendes Zitat übernommen, *„Von der Anekdote trennt sie die pointierte Verdichtung“* (zitiert nach Durzak, 1990: 164), auch wird in der gleichen Studie von Durzak eine Definition der Kurzgeschichte folgendermaßen betont:

„Sie ist, grob gesprochen, ein Stück herausgerissenes Leben. Anfang und Ende sind ihr gleichgültig; was sie zu sagen hat, sagt sie mit jeder Zeile. Nie bevorzugt die Einheit der Zeit; ihre Sprache ist einfach aber niemals banal. Sie reden ihre Menschen auch in der Wirklichkeit so, aber immer hat man das Gefühl, sie könnten so reden. Ihre Stärke liegt im Weglassen, ist Kunstgriff, ist Untertreibung.“ (zitiert nach, Durzak, 1990: 164)

Die Kurzgeschichte hat sich Anfang des 20. Jh. verbreitet, wohl zu Beginn versuchte sie eine eigene Identität zu finden, was ihr erst nach 1945 gelang und zu der Gattungsform Kurzprosa zugeordnet werden konnte:

„Kurzgeschichte ist die Lehnübersetzung der anglo-amerikan. Bezeichnung ›short story‹. Sie lässt sich seit den 90er Jahren des 19. Jh. Neben der schon 1886 geprägten Übertragung ›kurze Geschichte‹ nachweisen; als Synonyme werden um die Jahrhundertwende ›Skizze‹ u. ›Novelette‹ verwendet, während auch der engl. Terminus noch gebraucht wird. Daraus ist ersichtlich, dass der dt. Begriff im Gegensatz zu ›short story‹ nicht Novelle u. längere Erzählung mit einschließt, vielmehr bewusst von diesen abgehoben wird, indem zwar auch bestehende Ähnlichkeiten, doch hauptsächlich der Unterschied zur Novelle durch die Wortwahl ausgedrückt werden. Im 20. Jh. setzt sich die Bezeichnung Kurzgeschichte jeweils nach den beiden Weltkriegen durch, nach 1945 jedoch eindeutig verstanden als Begriff für eine eigenständige, qualitativ hochstehende Gattung der Kurzprosa, die der ›short Short-Story‹ entspricht. Ihr Gattungsprinzip ist die qualitativ angewandte Reduktion und Komprimierung, die alle Gestaltungselemente einbezieht und sich dementsprechend auf die Suggestivkraft der Kurzgeschichte auswirkt.“ (Killy Literaturlexikon, 2002: 500ff)

Die Struktur, Sprache ähnelten sich der Gattung Novelle aber die Mitteilung in der die Offenheit als Charakteristikum hervorgehoben wurde und in der Erzählperspektive weitgehend dialogischer, noch dazu umgangssprachlicher Durchgestaltung dabei die Arbeit nur mit wenigen Personen, vielfach in *Dreierkonstellationen*; zudem durch den oft eingesetzten *personalen Erzähler* mit begrenztem Blick, oder dem Engagement des Autors dort sichtbar, wo die Unterdrückten als *Ich-Erzähler* auftreten und aus der Sklavenperspektive kritisch und satirisch die Nachkriegs- und später die Wohlstandsgesellschaft kontrastieren sind. Besonderheiten dieser Form der Erzählung, die sich ziemlich von der Novelle unterscheiden, worin in einer kurzen Form, aber in abgeschlossenen Konturen eine wahre Geschichte skizziert und eine Lösung oder Schluss anbietet, was bei der Kurzgeschichte auf keinen Fall zu sehen ist. Mit all diesen Unterschieden geprägt gegenüber der Novelle wurde die Kurzgeschichte die gefragteste Form ihrer Zeit, und von viele Autoren bevorzugt, so dass es als eine Gattungsform in der Literatur erkannt werden musste . Aber bis zu dieser Anerkennung erlitt die Kurzgeschichte in der Literaturgeschichte auch viele Leiden. Sie musste auch vieles durchstehen. Sie wurde nicht leicht akzeptiert. Ihr Ursprung die *short story* wurde ihr ‚*Verhängnis*‘. Man versuchte sie in der Literatur zu platzieren, aber das zeigte sich negativ für den künstlerischen Wert der Kurzgeschichte aus. Die Kurzgeschichte wurde, zumal als eine den gegenwärtigen *Literaturmarkt deckende Erzählform* platziert, zum anderen als ein „(...) *seltsam deplazierten Gegenstand der ideologiekritischen Schelte* (...)“ (Durzak:1980:14). angesehen, oder wie auch wieder von Durzak betont als „(...) *eine aus dem Literaturbetrieb ausgegliederte unterschwellige Distrubtionsform* (...)“ (Durzak,1980:15). Der Hauptgrund dieser Einstellung liegt an der Tatsache, dass die Kurzgeschichte ihren Ursprung in der amerikanischen *short story* wiederfindet, und deswegen wird sie *Stigmasiert* betrachtet. So auch nach Durzak interpretiert:

„(...) Das unterschwellige soziologische Vorurteil, das sich aus dem Überlegenheitsgefühl gegenüber dem Ursprungsland der Kurzgeschichte, Nordamerika, nährt und das in ihr nur eine in die Nähe zum Journalismus und zur Gebrauchsliteratur gerückte Spielart des Schreibens anzuerkennen vermochte, hat sicherlich die Stigmatisierung unausgesprochen verschärft. Der Kurzgeschichte wurde solche Art ein plebejischer Ursprung zugesprochen, (...) die aus ihrer Nähe zur Volksliteratur keinen Hehl machten: Der Schwank, Die Dorfgeschichte, Die Anekdote und die Kalendergeschichte kennzeichnen die gescheckte literarische Ahnenschaft, in deren Umgebung man den Gattungsneuling am ehesten platzierte. Das Literarische Eigenrecht, das man der Kurzgeschichte zubilligte, war von vorneherein schmal, wenn man nicht gar der Versuchung unterlag, sie als lediglich neu etikettierten Abkömmling wieder in eine dieser volksliterarischen Formen auslösen oder ihr gar literarischen Ehrgeiz gänzlich abzusprechen und sie als Gebrauchsform ohne künstlerische Ansprüche ganz in den Bereich der Tagespublizistik, der Unterhaltungszwecken dienenden Feuilletonschreiberei abzuschieben.“ (Durzak, 1980:11)

Schließlich änderten sich mit den Entwicklungen der Medien, wie *Zeitungen* und *Zeitschriften* und den *technischen Mediengeräten* auch das Rezeptionsverhalten des Publikums und die Erzählungen als auch die ‚short story‘ oder Kurzgeschichte gewannen Ansehen, was auch von Durzak betont, aus der Aussage von Arno Schmidt sichtbar wird:

„(...)Am Ende dieses Prozesses sieht dann auch Schmidt die Stunde der Kurzgeschichte gekommen : <Gewiß, man kann mir entgegenhalten, dass diese Entwicklung ja eben auch die neue Form der story erzeugt habe- schön ich will versuchen, friedlich zu nicken.>(269)“. (zitiert nach Durzak, 1980:11)

In den zwei Nachkriegsjahrzehnten geben vor allem *Wolfgang Borchert, Heinrich Böll, Wolfdietrich Schnurre, Kurt Kusenberg, Elisabeth Langgässer, Hans Bender, Ilse Aichinger, Marie Luise Kaschnitz, Siegfried Lenz, Martin Walser, Wolfgang Hildesheimer und Peter Bichsel* der deutschen Kurzgeschichte ein

abwechslungsreiches Profil; formale Vielfalt durch Strukturvarianten und ergänzende Stofftypen prägen die Gattung. Ab Mitte der 50er Jahre wird sie zunehmend Teil des Deutschunterrichts, dadurch verbreitet und wissenschaftlich diskutiert. (Vgl. Killy Literaturlexikon, 500 ff)

„Seitdem in den 70er Jahren andere literar. Gattungen in den Vordergrund gerückt sind und der K. weniger Platz in Zeitungen u. Zeitschriften zur Verfügung steht, spielt sie keine so dominante Rolle mehr, hat aber ihren festen Platz in der literar. Öffentlichkeit durch ihre Funktion in der Schulpraxis u. durch regelmäßig veranstaltete Wettbewerbe; besonders aufgrund ihrer prägnanten, flexiblen Form eignet sie sich immer wieder für die nachdrückl. Bearbeitung gesellschaftskrit. Themen, wie aus vielen K.n der 70er u. 80er Jahre hervorgeht: bei Alfred Andersch, Angelika Mechtel, Josef Reding, Hans van Ooyen etwa u. bei Autoren der ehemaligen DDR wie Jurek Becker, Thomas Brasch, Ulrich Plenzdorf, Klaus Schlesinger.“ (Killy Literaturlexikon, S. 25100)

In den 70er Jahren ändern sich die Interessen gegenüber der Kurzgeschichte, und die Kurzgeschichte verliert ihre Berühmtheit in der Literatur, aber besonders die Rolle die sie in den Deutschunterrichtsfächern übernommen hat führt dazu, dass die Kurzgeschichte ihren Reiz für die Didaktiker und Pädagogen nie verliert. Immer wieder wird sie von einigen Autoren bevorzugt und erneuert. So auch nach Kaiser zitiert:

„(...) Seit Beginn der sechziger Jahre hat sie auch im Westen an Attraktivität eingebüsst, doch geriet sie, wie Manfred Durzak dokumentiert hat, keineswegs in Vergessenheit. Produktiv erneuert wurde sie beispielsweise durch Alexander Kluge.“ (Kaiser, 1996:84)

Zu den bekanntesten Kurzgeschichtenautoren - einige wurden schon vorher erwähnt (siehe, S:31), aber hier sollen sie mit ihren bekanntesten Werken wieder zu Sprache kommen- gehören unter anderem, **Peter Altenberg** („Im Volksgarten“, „Die Maus“,

„Lift“), **Ödön von Horvath** („*Vom kleinen Beamten*“), **Kurt Schwitters** („*Das Totenbett*“, „*Unsere kleine Hausbiene*“, „*Gertrud*“), **Alfred Döblin** („*Die Bibliothek*“), **Wolfgang Borchert** („*Die Küchenuhr*“, „*Das Brot*“), **Heinrich Böll** („*Der Lacher*“), **Ilse Aichinger** („*Das Fenstertheater*“, „*Seegeister*“), **Herbert Heckmann** („*Die Folgen eines Unfalles*“) und natürlich **Wolfdietrich Schnurre**, **Kurt Marti** und **Peter Bichsel** mit ihren zahlreichen Texten, deren Aufzählung sehr lange dauern würde. (vgl. Krusche, 1999) Ganz natürlich sind nicht alle Autoren aufgezählt, die zu der Gattungsförm Kurzgeschichte Texte verfasst haben, oder auch kann man nicht alle Kurzgeschichten benennen, die in die deutsche Literaturgeschichte eingegangen sind; diese waren nur einige Beispiele, welche auch vielleicht am meisten bekannt sind. Und viele Kurzgeschichten dieser Autoren können sich in vielen, ja fast in allen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache finden lassen. Auch diese Gegebenheit zeigt uns, dass die Kurzgeschichten im Unterricht sehr angesehen werden und auch in Lehrwerken zahlreich vertreten sind, was sie unwidersprechbar zu einem unterrichtsbestimmenden Faktor des fremdsprachlichen Deutschunterrichts macht. Diese Tatsache wird im folgenden Kapitel detaillierter behandelt.

3. Die Bedeutung der Kurzgeschichte im Fremdsprachenunterricht

Für die Behandlung der Kurzgeschichte im Unterricht ist zum ersten ihr Bildungswert ein sehr positiver Faktor. Ihren Wert kann man wie schon erwähnt in ihren *Unverfälschlichkeit*, *Wahrhaftigkeit* ihrer menschlichen Aussage finden. Der jugendliche Leser kann die Konflikte des modernen Lebens in einer für heute charakteristischen literarischen Form finden. Alltägliche Ereignisse und scheinbar

nicht wichtige Einzelfälle werden zu Modellfällen im modernen Leben und ist es eben nicht ein Ziel der Ausbildung, den jungen Menschen auf das Leben vorzubereiten?

Mit seiner klaren, einfachen Aussage, den meistens offenen Schluss, welcher häufig Überraschungsmomente zeigt, werden die jugendlichen Leser wachgerüttelt und zum Nachdenken angeregt. Die Kurzgeschichte ist belehrend beim Beobachten von Menschenschicksalen und bei der Erkennung der tiefen Bedeutung des *scheinbar Unscheinbaren*. Die Kurzgeschichte ist alsendlich auch wegen ihrer Kürze als Unterrichtsgegenstand im Deutschunterricht zu empfehlen. Die wichtigsten Aspekte können in einer Doppelstunde behandelt, erschlossen sogar abgeschlossen werden. Für Schüler/ Studenten, und auch für Lehrende wird der Deutschunterricht bzw. Literaturunterricht somit interessant und abwechslungsreich.

Literarische Texte sind ohne Zweifel in dem heutigen Sprachunterricht unverzichtbar geworden. Das zeigt uns auch wie im obigen Kapitel schon erwähnt wurde, die Nachfrage an Kurzgeschichten in Lehrwerken für DaF (siehe, S:39) In fast allen Lehrwerken sind Kurzgeschichten und deren Autoren vertreten. Wenn die Kurzgeschichte nicht so ein geeigneter Text für den Deutschunterricht wäre, wäre sie auch nicht in vielen Lehrwerken und Lektüren, sowie im Arbeitsmaterial für die Schulen vertreten. Aber reicht es zu wissen, dass Literatur im Sprachunterricht, oder Sprachstudium eine wichtige Stelle einnehmen muss: Ist es auch nicht wichtig zu wissen, ob der literarischer Text geeignet für die Lernergruppe ist und wie sie am sinnvollsten im Unterricht angewandt werden kann? Befriedigende Antworten auf diese Fragen zu bekommen scheint nicht leicht zu sein, denn darüber gibt es viele Diskussionen zwischen den Didaktikern und Literaturwissenschaftlern. *Hunfeld* diskutiert in einer Arbeit über literarische Wertung, welche Literatur wertvoll und welche wertlos ist, welche Texte und Bücher in die Schule und ins Lesezimmer passen, welche nicht, und meint dazu:

“...Eine solche Frage ist immer dort leicht zu beantworten, wo Schule mass aller Dinge ist. Wo also Literatur gar nicht danach gefragt wird, was sie zu sagen hat, sondern was sie nach Meinung eines pädagogisch orientierten Lesers sagen soll...”(Hunfeld,1990:24)

Also, es ist wichtig vorher genau zu bestimmen mit welcher Absicht man den literarischen Text anwenden möchte. Da wir uns mehr auf die didaktische Ebene widmen müssen, und mehr pädagogische Ziele haben, ist es natürlich, dass eben die Literatur, die unseren Zielen entspricht für uns die bessere oder wertvollere Literatur ist. Hier möchte ich eine Wertbegründung von Dilthey wiedergeben, die mehr von pädagogischen Zielen her abgeleitet ist:

“Die unübersehbare Masse dichterischer Werke muss für die Zwecke des lebendigen Genusses, der historischen Kausalerkenntnis und der pädagogischen Praxis geordnet, dem Werte nach taxiert und für das Studium des Menschen... ausgenutzt werden.” (vgl. Hunfeld, 1990:24)

Literatur soll dem Lesegenuss, der historischen Bildung, aber auch für das Lernen in der Schule dienen. So erfüllt sie als vielfältige Variante ihr Ziel und steigt an Wert. Es ist am nützlichsten den richtigen Text am richtigen Platz und zur richtigen Zeit anzuwenden.

Wie schon erwähnt (siehe, S: 27) die lineare Struktur und Beschränkung auf wenige Figuren ermöglicht bei der Kurzgeschichte auf den ersten Blick auch eine schnelle Übersehbarkeit des Textes. Meistens ist es aber so, dass bei tieferem Einblick in den Text deutlich wird, dass eben diese Kürze die Verständlichkeit des Geschehens erschwert, denn die andeutungsweise Gestaltung des Geschehens und nicht seine totale

Ausführung kann leicht zu Verstehensproblemen führen insbesondere bei fremdsprachlichen Lesern.

Häufig ist es nötig auch hinter den Zeilen zu lesen, was wiederum technisches Wissen im Gebiet des Lesens und Verstehens von literarischen Texten sowie Kurzgeschichten erfordert. Denn wie auch Meral Çapoğlu in ihrer Dissertation zum Ausdruck bringt, ist das Lesen ein „*vielschichtiges kognitives Prozeß*“ und der Ablauf aktiviert den Leser zum Mitdenken:

„In die Formulierung eines Textes fließt vieles ein: Einstellungen, Gewohnheiten, Kenntnisse, sprachliches Wissen und sprachliche sowie außersprachliche Erfahrungen etc. Beim LESEN, beim Verstehen eines Textes, muss also auch der Leser/die Leserin sprachliche und außersprachliche Erfahrungen, sprachliches und außersprachliches Wissen aktivieren, um das gemeinte herauszufinden, um einen Text zu entschlüsseln.“ (Çapoğlu, 1999:44)

Die Denkweise, dass Kurzgeschichten *kurze Texte* sind und, dass es ideal wäre diese als literarische Texte im Sprachunterricht anzuwenden wäre Ideal, könnte sich leicht als ein großer Irrtum entwickeln. Es sei denn man hat die Arbeitstechniken mit Kurzgeschichten und Ihrer Struktur gründlich erarbeitet.

“In der Kurzgeschichte verdichtet sich das Geschehen auf einen kurzen Ausschnitt erzählter Zeit, in dem keine wesentlichen Veränderungen stattfinden. Kurzgeschichten ähneln Momentaufnahmen, in denen das Geschehen punktuell festgehalten wird, das gleichzeitig nach hinten und nach vorn unvollständig und offen bleibt. Der Erzähler blendet sich gleichsam in ein laufendes Geschehen ein und schaltet sich am Ende ebenso plötzlich wieder aus. Die Verdichtung und Ausschnittsartigkeit des Geschehens bringt es mit sich, dass vieles nur angedeutet und nicht ausgeführt wird, zwischen den Zeilen zu lesen ist und dass scheinbare Belanglosigkeiten implizite Hinweise auf Hintergründiges geben.” (vgl. Helming, Wackwitz, 1986:80)

Wie auch von Ulrich betont wird, muss der Kurzgeschichtenleser den Faden in dem Geschehen finden und selbst die offenen Stellen füllen, um den Text zu rezipieren.

Auch von *Helming und Wackwitz* wird diese Ansicht in einer Projektarbeit, was sie für den Unterricht DaF in Frankreich gestaltet haben, betont:

“...Der Leser wird durch die “fragwürdige” Offenheit irritiert und angeregt, nach einer Antwort zu suchen. Er ist aufgefordert, die Geschichte kreativ weiterzuführen, nach dem davor zu fragen, nach Lösungen zu suchen, Implizites Explizit zu machen, also unbestimmtes zu füllen.(...)” (Helmling, Wackwitz, 1986:80)

Also wie man verschiedener Ansichten auch entnehmen kann, hat der Leser an sich viele Aufgaben, die er beim Lesen der Kurzgeschichte lösen muss. Und gerade diese Seite der Kurzgeschichte macht sie im Sprachunterricht zu einem perfekten Arbeitsmaterial, trotz der Wirklichkeit der anderen Kurzprosatexte, die nicht so viele Lücken beinhalten und leichter zur Verstehen wären, und somit die Leser / Schüler nicht so viel strapazieren würden. Die im obigen Teil erwähnten anderen Gattungsformen können auch für die Behandlung im Deutschunterricht appellieren, aber gerade die produktive Seite der Kurzgeschichte unterscheidet sich von den anderen Kurzprosaformen, welche vielleicht am stärksten für die Kurzgeschichte im fremdsprachlichen Deutschunterricht spricht. Zum anderen die *Anekdote*, *Fabel* und *Parabel* beinhalten im allgemeinen belehrende Themen, die erarbeitet werden oder nach dem Leseverständnis herausgestellt werden -mit oder ohne die Hilfe des Lehrers-, denn die Belehrung stellt die definierende Besonderheit dieser Gattungen dar. Die Kurzgeschichte dagegen unterscheidet sich im wesentlichen von den anderen Formen genau in diesem Punkt. Sie zeigt *keine Belehrungen* oder moralische Ansichten auf, sie erzählt nur von *Menschenerebnissen* und *Konflikten*, wie sie auch im Alltag vorkommen könnten und den Stand ihrer Lösungen. Sie können auch ungelöst bleiben. Das ist kein Erfordernis in der Kurzgeschichte. Gerade diese Seite finden die jugendlichen Leser viel attraktiver, da besonders in dem Schulalter -eigentlich könnte man behaupten in jedem Alter – Belehrungen nicht gern angesehen werden und man

sich nichts vorschreiben lassen möchte. Belehrungen werden meistens skeptisch betrachtet, und so erfolgt die Begegnung mit dem Text mit *Vorurteilen*, welche erst abgebaut werden müssen, oder die Rezeptionen können mit dem Text Dilemma aufzeigen. Die Kurzgeschichte wird bevorzugt, weil sie nichts belehren will. In der Kurzgeschichte sind Menschen inneren und *äußeren Spannungen* ausgesetzt, welche in irgendeiner Form Konflikte darstellen. Das Spannungsfeld ist fast universal, und umfasst den Menschen in der eigenen Auseinandersetzung, oder in dem Umgang mit anderen, mit der Welt, in der er lebt; dies kann Natur, Gesellschaftsgefüge Wirtschaftssituationen, oder Traditionen sein. Die Auseinandersetzungen können dabei *emotional, physisch, rational* oder auch *psychisch* zustande kommen. Probleme können Lösungen finden, da bleiben sogar sich vertiefen (wie auch im reellen Leben des Schülers). Die Kurzgeschichte zeigt einen dieser Gegebenheiten, stellt sie in Frage, oder lässt einfach viele Varianten offen. Und genau an diesem Punkt angeknüpft kann der Sprachunterricht produktiv und interessant erfolgen. Der Versuch diese Varianten herauszufinden, zu formulieren, in eigene Erfahrungen einzubetten und mit der eigenen Umwelt zu vergleichen, Vermutungen anzustellen und Lösungen anzubieten, stoßen beim Schüler auf Interesse, und die Identifikationsmöglichkeiten ermöglichen die totale Motivation des Schülers. Denn, wenn die Person selber im Geschehen mitspielen darf, ist es natürlich, dass er produktiv sein muss. Es ist wie bei einem Film. Wer würde denn nicht in einem Film, dessen Thema ihn anspricht mitspielen wollen? Natürlich muss ihm gesagt werden, dass er seine Rolle selbst gestalten und fortführen kann, so kann die Kreativität der jeweiligen Schüler, auch die der schwachen in den Unterricht eingebettet werden. Jeder Schüler besitzt unbedingt eine Idee oder Vorstellung. Das Wichtigste ist, ihm die Möglichkeit zu geben, die Seinige zu sagen, und zuletzt das Gefühl, *es gibt überhaupt kein Falsch* erleben zu lassen. Denn auch seine Rezeption kann die Richtige sein. Das ist genau der

Faktor, der *Hemmungen* abbauen kann. Und wenn Hemmungen im Sprachunterricht abgebaut sind, ist schon ein sehr großer Schritt für einen erfolgreichen Unterricht getan.

Die vielen Aufgaben, die zu bewältigen sind, können die Lerner vielleicht am Anfang entmutigen, aber mit der richtigen Anweisung des Lehrers können die meisten Schwierigkeiten beseitigt werden. Und bei der Erarbeitung des Textes können die Lerner ihre *Imagination* und *Kreativität* voll einsetzen. Anschließend hierzu werden in den folgenden Teilen die Funktionen der Kurzgeschichte *als Förderer des Leseinteresses* sowie *als Kulturträger* und *Horizontweiterer* zur Hand genommen.

3.1. Kurzgeschichte als Mittel zur Erweiterung des Leseinteresses

“(...) Und die Literatur? Auch sie hat für junge Menschen- von Ausnahmen abgesehen- nicht mehr die Bedeutung, die sie noch zu meiner Jugend hatte. Damals las man sich als Kind quer durch die Bücherschränke der Eltern , quer durch die Dorfbüchereien, ging nach einer beeindruckenden Lektüre tagelang in tiefen Gedanken und mit ausgewählten Gefühlen umher, gab das Buch weiter und empfahl es heiß, gleichzeitig ein anderes heiß empfohlenes Buch empfangend. Dass sich die Verhältnisse rund um den Literaturkonsum der Jugend geändert haben, ist nicht der Schuld der Schule. Sie bemüht sich redlich, die Literatur den Schülern näherzubringen.(...) Vielleicht braucht und verlangt die Jugend heute eine Literatur, die sie provoziert, sie zur Stellungnahme zwingt, ihre emotionale Abgestumpftheit zu durchdringen vermag – und vor allem: die sie motiviert, über die Art ihrer und unser aller Zukunft nachzudenken.“ (Pausewang,1989:548)

Dieses wurde von *Gudrun Pausewang*, der erfolgreichen Erzählerin anspruchsvoll unterhaltender Romane und nebenbei auch einer Deutschlehrerin, in einem Gespräch auf die sehr kritische Frage: **“Welche Funktion schreiben Sie der Literatur im Deutschunterricht zu? Und wie sollte die Schule aussehen, in der Literatur für die Schüler eine positive Funktion gewinnen kann?”** (Pausewang,1989:548) zur Sprache

gebracht. Sowohl die Antworten der Autorin als auch die Frage bilden eigentlich genau die Aspekte, die auch über den jetzigen Standpunkt der Literatur im Deutschunterricht Kenntnisse erteilen. Das Lesen hat sich in den letzten Jahrzehnten, wie in vielen Gesellschaften auch in der deutschen Gesellschaft, trotz der Wissenschaftler, oder Lehrkräfte, die sich bemüht haben neue Konzepte in Gebieten Literatur und Lesen hinsichtlich des Daf-Unterrichts zu entwickeln, zurückgedrängt. Natürlich gibt es dafür viele Gründe, die man aufzählen könnte, welche für die einen akzeptabler wären, welche für die anderen. Aber eine Ursache wahrscheinlich auch diejenige, die den Hauptgrund darstellt, ist die schnelle Entwicklung der *Technologie* auf der Welt, welche sich heute in dem sogenannten *Millennium* vollzieht. Heute ist die Zeit der Medien, z.B. wie *Fernsehen, Internet, VCD, DVD und Play-Station*. Sogar die Interessen zu den Kinderspielen haben sich geändert, also wie könnte sich eine komplizierte Sache wie „Lesen“ dagegen halten? Natürlich schwer, denn es ist so schwer sich durch diese anziehenden, bunten, attraktiven Actionspiele zu behaupten und den Kindern oder Jugendlichen zu gelangen, sie aus dieser *schwarz-bunten* oder *schein-bunten* Welt herauszuziehen, und ihnen den Bedarf und Attraktion des Lesens wieder zu erinnern, und sie auch einwenig dazu zu lenken. Darum bedarf es in den Unterrichten einer doppelt hohen Kompetenz der Lehrer, das Lesen und dem dazu gehörigem Material, den Text (literarischen Text) anziehend zu machen.

Dahrendorfs Beobachtungen zum Gebiet Literatur im *Fernsehen-Zeitalter* geben aufschlussreiche Hinweise hierzu:

„(..) Was die KJL betrifft, so sind meine Beobachtungen die, dass in dem angegebenen Zeitraum (in den letzten dreißig Jahren) die Bücher generell schmaler geworden sind, die Inhalte stärker in Teilhandlungen gegliedert werden, die Effekte drastischer und die Sprache kurzatmiger geworden ist.(...)“
(Dahrendorf,1980: 222)

Gerade wegen dieser Gründe ist die Auswahl der Texte um so wichtiger als irgendwann. Und hier ist vielleicht die Bestimmung „eine provozierende Literatur“ von *Pausewang* ziemlich treffend. Denn die Scheinwelt zudem sich die Kinder und Jugendlichen mehr hingezogen fühlen, ist eine ziemlich provozierende Welt, und es ist es keine Provozierung, das eigentlich Unmögliche zu vollziehen und in einem Actionspiel/Computerspiel gegen einen *Actionhelden* seine ungleiche Kraft zu stellen und ihn zu besiegen, sogar mehrmals einen unlösbaren Fall zu lösen. Natürlich, fühlt man sich danach sehr begeistert und möchte sich bei Freunden und Bekannten, oder Familie durchsetzen, und sie beeindrucken in dem man fragt, „*Ich kann es, sovielmals, könnt ihr es denn?*“. Das ist eine Provozierung, die den anderen dazu bringt, vielleicht stundenlang, oder tagelang auch zu versuchen den anderen zu beeindrucken. Hier vollzieht sich eigentlich eine *psychische Befriedigung* beim Jugendlichen, welches im eigentlichen nicht direkt mit dem *gemachten, geschafften* in der Materie zu tun hat, sondern nur das Gefühl, „*Ich bin erfolgreich und kann was, dass ich den Anderen zeigen kann*“, ist das zählende. Dieses Gefühl kann im Unterricht bei richtiger Lenkung auch hervorgerufen werden, wenn der Schüler beim Lesen oder Behandlung eines Textes etwas „rezipiert“ und vor der Klasse zur Sprache bringt. Also, wenn man den Schüler provoziert, dann kann man höchstwahrscheinlich genauso *erfolgreiche Punktzahlen* erreichen, wie bei einem Computerspiel. Die Kurzgeschichte als literarischer Text kann dabei eine große Hilfe leisten. Die gattungsspezifische Fülle der Unbestimmtheiten/Leerstellen der Kurzgeschichte ermöglichen oder provozieren die Schüler sich zum Text zu äußern, sogar mit ihm zu Spielen (siehe, S:16) und die beste Lösung zu finden oder Gedanken zu äußern, der weiterführt oder beendet, zu sagen. Oder die Rezeption, da es viele Möglichkeiten gibt, was auch dem Schüler bekannt gemacht wird, darzustellen und für sich einen Erfolg erzielen. Andererseits ist auch die Kürze der Kurzgeschichte eine Ermutigung zum Lesen, da es bei langen Texten

ebenfalls schwer ist, die Konzentration lange bestehen zu lassen, und den Schüler dazu zu motivieren den Text zu Hause nachzulesen, was er aber eigentlich nicht gerne täte, weil er seine Zeit lieber mit Medien-Geräten verbringen würde. Die Kurzgeschichte hat deswegen auch den Vorteil, weil sie eben in einer oder Doppelstunde durchgenommen werden kann. Also lesen die Schüler lieber kurze Geschichten für den Unterricht als lange Verfassungen. Es sollte auch eigentlich nicht vergessen werden, dass hier besonders der *fremdsprachliche Deutschunterricht* gemeint ist, und das fremdsprachliche Lesen neben den allgemeinen Leseinteresse bestimmenden Faktoren im Unterricht, hier auch spezifisch das Lesen in der Fremdsprache ansprechen soll. *Das Lesen* in der Fremdsprache ist für Ausländer ein großes **beunruhigendes Feld** besonders die Metaphern und feste Redewendungen und eine komplizierte Satzstruktur im Text führt zu Verstehensproblemen und somit Entmutigungen zum weiterlesen oder auch ein zu langer Text stößt schon am Anfang auf die Ansicht „*das wird mir zu schwer, das kann ich nie verstehen*“ oder „*da muss ich ja stundenlang im Wörterbuch nachschauen*“. Gerade hier bricht im allgemeinen das Leseinteresse ab. Die meisten Lerner möchten eine lange Zeit kurze Texte lesen, bis sie sich in der Fremdsprache sicher fühlen und lange Texte wagen können. Freiwillig liest man aus zwei Gründen: für den Bedarf an Informationen oder Orientierungen fürs Handeln. Der Mensch will Kenntnisse erwerben und erweitern, und möchte einen Wegweiser, den ihm der Text liefert. Der zweite Grund zum lesen bildet das Kreative lesen, hier liest man zum persönlichen Ausdruck, um Gesprächsangebote zu erhalten um Identifikationsabenteuer zu erleben, wegen der Herausforderung der eigenen Person (vgl., Hehmling, Wackwitz, 1986:13-14). Und in beiden Fällen möchte der Leser das beabsichtigte erreichen. „***In einer fremden Sprache zu lesen, macht Mühe, und Texte der Fremde zu erschließen auch.***“ Genau dieses von Helming und Wackwitz zu Worte Gebrachte, bildet das große Problemfeld beim Lesen, nämlich die erforderliche Mühe. Der Leser möchte seine

Absichten beim Lesen erreichen, aber möchte dafür nicht sehr viel Mühe geben. Wie kann man es erreichen, dass der Leser sich beim Lesen nicht sehr viel Mühe geben muss? Wahrscheinlich in dem man die dafür geeigneten Texte benutzt, oder ihm hilft diese Mühe zum Mühelosen zu entwickeln. Deshalb bilden in der Kurzgeschichte die Textlänge und die meist angewandte einfache Sprache, oder „*Umgangssprache*“ auch Vorteile für den fremdsprachlichen Leser. Somit stellt sie auch eine Ermutigung zum weiterlesen dar, und fördert das Leseinteresse. Der Leser muss beim Lesen nicht sehr viel Mühe geben, mit einigen Hilfen und Förderungen des Lehrers, kann das Lesen einer Kurzgeschichte mühelos erfolgen.

Ein anderer Aspekt, dass die Kurzgeschichte für den fremdsprachlichen Deutschunterricht wirkungsvoll macht sind die Themenbereiche, die sie angeht. „*Die Leser der fremdkulturellen Literatur werden die fremde Sprache nicht nur als Verständigungsmittel gebrauchen wollen, sie möchten auch die in der fremden Sprache verborgene und ihnen unbekannte Welt suchen und mit der gefundenen Weltansicht umgehen.*“ (Doderer,1991:49) Genau zu den anderen Aspekten, die der Leser vom fremdsprachlichen Text erwartet und die auch mit dem literarischen Text - insbesondere hier gemeinten Kurzgeschichte als literarischen Text- gefördert bekommt, soll der folgende Teil Gedanken darstellen.

3.2. Kurzgeschichte als Kulturvermittler, Horizonterweiterer sowie als Mittel für den Vergleich des Eigenen und Fremden

Der fremdsprachige Leser nähert sich dem literarischen Text mit seiner eigenen, die ihm bekannten Kultur. Im Hinterkopf trägt er Kenntnisse, Erfahrungen, Traditionen welche er von seiner eigenen Umwelt, Familie und muttersprachigen Lektüren kennt.

Da er mit diesen Ansichten in den vor ihm stehenden Text eintaucht, wird er in dem fremden Text natürlich auf das „Fremde“ begegnen. „...*die Begegnung mit der fremden Welt im Fremdsprachenlernprozess erschließt auch neue Dimensionen der Persönlichkeitsentwicklung...*“ (Neuner,1989:67) Während dieser Begegnungen ist es natürlich, dass der Lerner, die vor ihm eröffnete Fremde Welt mit der seinigen vergleichen wird. Vieles kommt ihm zunächst unverständlich und unvertraut vor. Denn der Text wird über Erziehungsmethoden in einer anderen Kultur berichten bzw. es ist ein anderer Stellenwert von Familie, Kind, Jugendlicher in der fremden Gesellschaft und die Beziehungen und Verhaltensweisen der Personen zueinander zu beobachten. Höchstwahrscheinlich reagieren die Menschen in dieser Welt anders auf Leid, Krankheit, Geburt, Tod, Heirat, Liebe, Unglück, als in der seinigen. Er wird manchmal schockiert sein, wenn er einen anderen Glauben hat, wenn er z.B. von der Taufe oder Konfirmation hört oder davon, dass die Gestorbenen anders beerdigt werden. Auch die Alltagskultur wird ihm unbekannt sein, oder der geschichtliche und soziale Wandel, dem die fremden Menschen unterworfen sind und manchmal gerade diese Erlebnisse die dargestellten Verhaltensweisen von Personen erklären können. Wenn dieses Hintergrundwissen fehlt, wird es dem fremdsprachlichen Leser ziemlich schwer fallen, all das zu akzeptieren. Denn eine literarische Lektüre wird diese Themenbereiche angehen. Sie wird versuchen „*die Vergangenheit zu ordnen*“, (Doderer,1991:42) oder die alte Welt mit der Neuen zu Vergleichen, Konflikte zwischen menschlichen Beziehungen werden zur Hand genommen, Entwürfe aus dem Leben von Menschen werden vorgezeigt, eben alles was mit dem Leben und Menschen Zusammenhang hat, wird im Text zur Sprache kommen.

„(...) Der Literaturdidaktiker D. Krusche sieht es als eines der wichtigsten Lernziele, < wenn dieser Leserort, dieser Blickpunkt vom Leser in sich selbst entdeckt wird: als Position. Diese Position ist seine, eigene >. Der Leser befindet sich in ihr, aber realisiert sie bewusst erst dann, wenn ihm gegenüber die

andere Wirklichkeit als fremde auftaucht. Dieser konkreten Ferne gegenüber, die der Text darstellt, konnte sich auch die eigene Position konkret ausformen. (...) Genau das ist aber ja gerade das allgemeine Ziel des Lesens von fremder Literatur, nämlich in der Lektüre sensibel zu werden für Fremdes und Eigenes, Verschiedenes und Ähnliches und auf diese Weise ein ‚Gespräch auch über kulturelle Grenzen und Differenz hinweg herzustellen.‘ (Kuruyazıcı 1990:19-20 gekz.)

Außerdem kommt noch dazu, dass der Autor eine eigene Weltanschauung besitzt, und diese wird auch eine ganz Fremde sein, weil der Autor zum ersten eine individuelle Person ist und zum anderen höchstwahrscheinlich auch dieser „anderen Kultur“ angehört. Der Autor des fremdsprachlichen Textes ist meist kein Muttersprachler. Hierzu wird die Interpretation von N. Kuruyazıcı ein Licht werfen:

„(...) Es ist klar, dass in jedem fiktionalen Text ein Stück Welt des Dichters zum Ausdruck kommt und das der literarische Text somit in engem Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen- Lebens und Erfahrungsraum seines Autors steht. Gehört der Dichter einer anderen Welt als die des Lesers an oder mit anderen Worten, ist er aus einem anderen Kulturraum, so haben Dichter und Leser eine unterschiedliche kulturelle Daseinserfahrung. Dass der Erfahrungsraum des Dichters und Lesers nicht identisch sind, ist gerade das Interessante, das Reizvolle dabei. Denn ein gemeinsamer kultureller Hintergrund des Dichters und seines Lesers ist nicht unbedingt die Voraussetzung dafür, dass der Leser ein literarisches Werk als Reizvoll empfindet.(...) das Interesse fremder Leser orientiert sich mehr an den kulturellen Unterschieden des fremd wirkenden literarischen Textes als an der Gleichheit. (...)“ (Kuruyazıcı, 1990:14)

Wie auch von Neuner betont, muss sich der Lerner mit der ihm vorgestellten, neuen Welt auseinandersetzen. Ihm werden mit dem Text neue Horizonte eröffnet, welche er während und nach der Auseinandersetzung mit der Lektüre erringen wird. Das sind die Erfordernisse des literarischen/ fiktionalen/ narrativen Textes; die Eröffnung einer

neuen Welt und die darin „wohnenden fremden Menschen“ und somit ein ganz neuer Horizont:

(...) der Autor eröffnet aufgrund seiner spezifischen Perspektive im Text eine bestimmte Weltsicht. Er wählt aus, kombiniert, interpretiert, sodass im fiktionalen Text eine eigene Welt entsteht. Der Leser setzt sich mit diesem deutlichen Gegenüber (Hunfeld) auseinander, indem er seine eigene Welterfahrung ins Spiel bringt und so dem Text seinen jeweils spezifischen, individuell geprägten Sinn gibt. (...)“ (Neuner,1989:70)

Insbesondere in der Kurzgeschichte, dessen Wesen eine Spanne aus dem Leben der Figur darzustellen bedeutet, entstehen viele Fragen, die eingegangen werden müssen. Man fragt in der Kurzgeschichte nach den Charaktereigenschaften der dargestellten Personen, nach ihren Stärken, Schwächen oder Wertvorstellungen. Die Kurzgeschichte setzt sich mit diesen Kombinationen zusammen, gibt aber eigentlich dabei nur spärliche Angaben. Der Lernende muss die Konfliktbewältigungen untersuchen, er muss untersuchen ob ein Charakter im Lauf der Erzählung „gleich“ bleibt oder „dynamisch“ ist, ob er Situationen bewältigt, neue Einsichten gewinnt und sich wandelt, „Welterfahrungen“ verwertet. Man muss auch die Gedanken, Gefühle, Erinnerungen, Vorahnungen also die Stimmung der dargestellten Personen berücksichtigen, weil sie die „innere Handlung“ bestimmen. Die Kurzgeschichte lässt gerade durch ihre präzisierte Darstellung, und die damit verbundene Darstellungsdichte eine große Zahl von Interpretationsmöglichkeiten zu. Der Leser muss ausführliche Charakteranalysen machen um den Text irgendwie rezipieren zu können, dass das nicht leicht sein kann, wäre keine falsche Behauptung. Ist es nicht gerade die Zeit zu sagen, aber wenn das so ist, warum den Schüler dieser Fremdheit

gegenüberstellen und ihn irritieren? Eben aus dem selben negativen Grund ist der Positive rauszuholen.

Der Lerner muss das Fremde Verstehen lernen, um die Sprache zu verstehen. Bei der Charakteranalyse werden die Werte und Ansichten der Personen sowie seine Anschauungen ins Licht gestellt und dem Lerner zur Interpretation freigestellt. Jetzt kann der Lerner, die im Text dargestellten kulturellen Werte erfahren und sich Gedanken darüber machen. Diesen Übergang ermöglicht ganz allein die Sprache selbst. Die Sprache ist ein „*lebendiges Transportmittel*“, das die kulturellen Werte einer Gesellschaft trägt und diese reflektiert. Diese Werte werden in den Texten zusammengestellt, also der Text wird selbst zu einem *Kulturüberträger/ Kulturvermittler*. Erst dann, wenn die Gegebenheiten der fremden Kultur ihm vorgestellt wird, kann der Lerner lernen damit umzugehen lernen. Wenn ihm alles vorenthalten würde, könnte er auch nicht den ersten Blick in die „*fremde Welt*“ werfen können, welches ihm beim Lernen der Zielsprache eine Hilfe/Stütze sein wird. Genau diese Gedanken von Erözden werden in einer Studie über die verschiedenen Aspekte des Leseunterrichts, folgendermaßen betont:

„(...) *Kültürde varolan bir gösterge ancak o kültürün dili ile anlatı bulur, kişiden kişiye kuşaktankuşağa aktarılabilir. Bir dili öğrenmek, o dili kullanan kültürün göstergelerini ve dünyaya bakışını da öğrenmeyi gerektirir. (...) O zaman bir dili öğrenmenin, o dilin ruhunu iyi özümseyebilmenin, o dille bütünleşik olabilmenin bir yolu da kültüründen bir şeyler edinebilmektir. Edebiyat, kültürü oluşturan bir başka gelenektir. Ve böylesi bir ilişki içinde görüldüğünde dil, kültür ve edebiyat her yönden birbirlerini etkileyen üçlüdür. (...)*“
(Erözden,1998:44)

Erözden sieht die Literatur, Kultur und Sprache als ein Dreieck an in dem sich alle drei Aspekte gegenseitig beeinflussen, und man sollte beim Sprachenlernen diese Gegebenheit nicht vergessen. Eine Sprache zu lernen erfordert auch die kulturellen

Werte dieser Sprache zu lernen. Nach Polat ist die hergestellte Beziehung zwischen einer Literatur aus einer fremden Kultur gleichzeitig eine interkulturelle Beziehung:

„(...) Kültürel farklılıklar bağlamından baktığımızda, yazın metinlerini üretildikleri kültür ortamını aktaran araçlar olarak görebiliriz. Yazında işlenen yaşamdır. Yazın metinleri aracılığıyla başka kültürlere, yepyeni yaşantı biçimlerine ulaşmak olanaklıdır. Bu bakımdan yabancı kültürden bir yazın ürünü ile kurulan bildirişim aynı zamanda bir kültürlerarası bildirişimdir. (...)“
(Polat, 1995:120)

Diese interkulturelle Beziehungen herzustellen, ist für „*das Verständnis für das Fremde*“ erforderlich, denn wenn man etwas nicht verstehen kann, ist es auch sehr schwer damit verbundenen Werte, Zeichen, Symbole also *die Sprache* zu lernen. Dieses Problemfeld „*fremdes Verstehen*“, und welche Rolle der literarische Text, die Kurzgeschichte dabei spielt, werden im folgendem Teil diskutiert.

3.3. Kurzgeschichte als Hilfe bei der Identifikation und beim Perspektivenwechsel

Der Begriff „*Identifikation*“ hat eine mehrseitige Verwendungsbreite. Auch beim Erklären von literarischen Rezeptionsprozessen wird der Ausdruck Identifikation auf vielen Ebenen bewertet, wie von der *Psychologie, Psychoanalyse, Lerntheorie* und *Rezeptionsforschung*. Diese gehen sowohl das Leseverhalten des Kindes oder die Lesehaltungen Erwachsener an. Mit der Identifikation wird nach Dahrendorf im allgemeinen die sympathische Einstellung zu einer Figur, das ‚*empfinden*‘ in sie hinein, für sie Verständnis aufzeigen, sich irgendwie in die Lektüre hineinbringen, gemeint.

Nach der *Lernpsychologie* ermögliche Identifikation Lernen und Sozialisation, und die Rollenübernahme könnte auch als Identifikation betrachtet werden. In der *Psychiatrie* stehe die Identifikation für die Entwicklung des Gewissens und für die Entstehung der Geschlechtsrollen, zB. aus Angst vor Liebesverlust könne sich das Mädchen mit der Mutter identifizieren, oder der Junge könne sich als Abwehr gegenüber der Autorität des Vaters in ein übersteigertes Ich -Gefühl hineinversetzen, und somit sollen sich Jungen und Mädchen mit der Identifikation, die moralischen Standards und Erwartungen ihrer Eltern erwerben.(vgl.Durzak,1980:234) Diese Übertragung des Begriffs Identifikation von wissenschaftlichen Bereichen auf die literarischen Rezeptionsprozesse kann somit nur als eine abgeleitete Definition betrachtet werden. Und besonders mit der Bedeutung des Begriffs Identifikation in diesem Bereich, hat sich W. Hartmann-Winkler befasst. Und auf dem literarischen Gebiet wird die Identifikation nach Durzak folgendermaßen übernommen:

„(...)angeborene Disposition zu verinnerlichter Nachahmung und somit als spezielle Art des Lernens: Nachvollzug des Verhaltens einer fiktiven Person in der Phantasie,(...) Identifikation ist nach Hartmann-Winkler, ein psychischer Mechanismus, „der tief in den menschlichen Instikten verankert ist“ (S.102) und an der Anpassung des Menschen an seine jeweilige Umwelt dient.(...)“ (Dahrendorf, 1980:234)

Somit kann man erkennen, dass die Identifikation als ein sehr wichtiger Faktor angesehen werden muss. Und von diesem kann man beim Lernen Gebrauch machen. Wie oben auch erwähnt, der Mensch als Erwachsener, Jugendliche oder Kind übernimmt viele Rollen im Leben, und kann sich mit dieser Begabung mit dem Verhalten Anderer auseinandersetzen. Das bedeutet, er kann den Anderen besser verstehen, seine Handlungen billigen oder missbilligen, also er bekommt eine *Innensicht* in die Person des Anderen. Mit dieser Rollenübernahme gewinnt der Mensch viele Perspektiven. Es wird dem Menschen ermöglicht mit *der gleichen*

Brille auf die Welt zu schauen. Dieser Blick wird den Menschen viel toleranter und verständnisvoller machen. Auch bietet die Identifikation sehr viel Material für den Unterricht, denn der Identifikationsprozess, durch den Text hervorgerufen, bietet Diskussionsmöglichkeiten aus verschiedenen Perspektiven an. Die Lerner werden sich ganz natürlich zu Identifikationen hingezogen fühlen und auch gerne über diese Erfahrungen sprechen wollen. Aus dieser Quelle kann der Lehrer sehr vieles hervorbringen und die Schüler können aktiv mitspielen, denn sie sind mit ihrer neuen Rolle im Spiel „(...)Schreibende und spielende Schüleraktivitäten, deren Auslöser die Lektüre literarischer Texte ist, werden dann zu psychisch-sozial-stabilisierenden Faktoren, die Einfluß nehmen sollen auf die individuelle Charakterbildung und –entwicklung.(...)“ (Päfgen, 1999:131)

So ist der Text auch ein Faktor, der gleichsam zur einer Charakterbildung führen kann. Der Schüler nimmt die Perspektive der jeweiligen Figur ein, und beim Einnehmen dieser Perspektive, das von ihm auch von den Leerstellen im Text erfordert wird, muss er „antizipieren“ (Kast:1994:11) Nach Bernd Kast ist der Lerner beim rezipieren des Textes mit einer dreifachen Fremdheit konfrontiert. Diese sind, die *Fremdheit als literarischer Text*, die *fremde Sprache*, und zum letzten, der Faktor, dass der Text aus einer *fremden Kultur* ist, und vielleicht auch von einer zurückliegenden Epoche. Um diese Schwierigkeiten zu bewältigen, muss der Lerner/Leser zuerst seine Bindungen zur seiner eigenen Lebenswelt und Kultur aufgeben und versuchen, die fremde Rolle zu spielen. Genau hier können die handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben und das antizipierend- spekulative Verfahren als Anleitung zur Perspektivenübernahme dienen, und diese hervorgerufene Haltung beim Lesen fremdsprachlicher literarischer Texte ist das Wichtigste. So entstehen Fragen beim Lerner, die der Text aufruft und die er an den Text richten soll, um im Verlauf seine Antworten zu bekommen. Nicht der Lehrer soll hier die Fragen stellen, sondern der Lerner stellt sie dem Text, dem

Autor, dem Lehrer ausgehend von seiner subjektiven Textrezeption. Die Fragen sind ‚das Eigene‘, mit dem sich die Lerner dem Fremden nähern sollen.(vgl. Kast,1994:11-12) Den Näherungsschritt kann der Lerner im Verlauf weiterführen und das Fremde verstehen, und als nächstes wird er seine Rezeption zur Übertragung auf seine eigene Welt benutzen. Er wird Vergleiche herstellen und die Eigenschaften, die er in der anderen Rolle erworben hat, führen dazu, dass er auch seine bisher vorhandenen Einstellungen kritisch betrachtet und sie erneuert.

Nichts kann so zu einer Selbstkritik führen, als die eigenen Erfahrungen selbst:

„(...)Wenn man diese Umkehrung der wahren Verhältnisse durchschaut, gewinnen die Tätigkeiten und Reaktionen des Lesers nicht nur ihre erkenntnistheoretische, sondern auch ihre pädagogische Bedeutung. Sie sind nicht etwas bloß Subjektives, sondern verhelfen dem literarischen Text zu seiner Realisation und tragen dadurch, wie wir sehen werden, zur Selbsterkenntnis des Lesers bei.(...)“ (Bredella, 1985:362)

Der Text, hier insbesondere gemeint die Kurzgeschichte, bietet in ihrem Wesen eine Fülle von Identifikationsmöglichkeiten sowie kulturelle Vergleichsmöglichkeiten, und sollte im Fremdsprachenunterricht unbedingt behandelt werden. Natürlich sollten die Schwierigkeiten, die bewältigt werden müssen, nicht vergessen werden. Um diese Schwierigkeiten soviel wie möglich auf das Niedrigste zu reduzieren, sollte der Lehrer bei Textauswahlkriterien mit Vorsicht handeln. Eine geeignete Kurzgeschichte findet sich bestimmt, wenn man einige Kriterien mitberücksichtigt. Das vierte Kapitel wird einiges zum Thema Textauswahl sowie deren Kriterien sagen, und eine Didaktisierungsversuch nach diesen Kriterien, soll als Beispiel fungieren.

4. Didaktische Vorschläge

4.1. Textauswahlkriterien

Für die Textauswahl verwendet Kast folgende Redewendung „(...) *ein heißes Eisen, an dem man sich leicht die Finger verbrennt(...)*“ (Kast,1994:11). Also wird es in der Literaturdidaktik nicht leicht angesehen, den richtigen Text zu bestimmen. Kast hat dazu die Idee gestaltet, dass man bei der Auswahl die Lerner mitberücksichtigen sollte, weil sie auch diejenigen sind, die mit der Lektüre arbeiten werden. Hierzu wurde eine Befragung an die Lerner unternommen, und die Resultate zeigen folgendes:

- Die Lernenden möchten sich mit Themen befassen, die sie persönlich angehen und interessieren,
- der Text sollte sprachlich verständlich sein,
- die Handlung sollte überschaubar sein,
- er sollte spannend sein,
- er sollte eine gehobene und schöne Sprache aufweisen. (vgl.Kast,1994:12)

Wie aus den Wünschen der von Kasts' Lernergruppe zu entnehmen ist, wissen die Schüler/Lerner eigentlich was sie überfordert und was ihnen Spaß macht. Diese sind auch die wichtigsten Kriterien, die von vielen Didaktikern im allgemeinen als Auswahlkriterien aufgelistet werden. Dazu könnte man vielleicht einige Punkte hinzufügen, wie z.B.: Der Text sollte möglichst altergemäß sein; und die Lerner sollten sich mit den Figuren in dem Geschehen identifizieren können; die Textlänge sollte auch die schwächeren Lerner ansprechen, also nicht zu lang sein; und die

Handlung müsste auch realistisch sein, was bei der Kurzgeschichte oft der Fall ist. Außerdem sollte der Text Anknüpfungspunkte hervorzeigen, die zu weiteren produktiven Arbeiten schriftlich sowie mündlich dienen sollen. Natürlich sollte auch nicht vergessen werden, dass man bei dem fremdsprachlichen Lerner auch kulturspezifische Absichten berücksichtigen sollte. All diese Kriterien sind sehr oft in den Texten der literarischen Gattung Kurzgeschichte zu finden, außer der Punkt, der die Handlung betrifft. Die vielen Unbestimmtheitsstellen erschweren oft den überschaubaren Handlungsablauf in der Kurzgeschichte, was den Schülern zuerst Angst machen kann, aber genau dieser Punkt ist auch derjenige, aus dem man nach rezeptionsästhetischem Blick für den Lernprozess schöpfen sollte. So auch von Kast betont, „(...)Der Text muss den Jugendlichen etwas zu sagen haben, die Lektüre und die Arbeit mit dem Text muss Ihnen Spaß machen, was durchaus nicht heißen muss, dass Ihnen keine Anstrengungen abverlangt werden.“ (Kast,1994:12) sollte der Text nicht zu leicht sein, dass sich die Schüler nicht gefördert fühlen. Die Kurzgeschichte stellt in dem Sinne auch mit ihrem Ratepotential Anforderungen an die Lerner. Nur ist es hier angemessen, nicht sofort in den Text einzusteigen, sondern Vorentlastungen zu gestalten, die den Lernprozess steuern und auch die Rezeption erleichtern. Hierzu sollen Lothar Bredallas Methodenvorschläge, die zur Artikulation beim Umgang mit Kurzgeschichten hilfreich sein können, näher eingegangen werden. Nach Bredella gibt es verschiedene Vorverständnisaktivierenden Methoden sowie Arbeitsmethoden. Einige lauten demnach folgendermaßen:

- Die Titeldeutung, d.h. den Schülern kann gefragt werden, was der Titel bei Ihnen assoziiert, und die Vermutungen können gesammelt werden.
- Ein oder zwei Bilder können auch als Ausgangspunkt dienen.

- Eine weitere Ermutigung wäre, die Schüler danach zu fragen, was sie von einer Geschichte mit einem solchen Titel erwarten. Oder die Erfindung eines Titels könnte viel mehr als Abschlussaufgabe, gegeben werden.
- Eine andere Möglichkeit ist das abschnittsweise Lesen der Lektüre und die Erstellung von Vermutungen, wie es weitergeht. Das führt beim Weiterlesen zum Vergleich der Vermutungen und zum Suchen der Anhaltspunkte für das weitere Geschehen. (Besonders effektiv ist dieser Schritt, weil die Aufmerksamkeit nicht auf die unbekanntesten Wörter gezogen wird, sondern auf den Kontext.) Hier können sehr viele Erwartungen bei den Schülern entstehen, und gefragt ist nicht der richtige Verlauf der Geschichte, sondern die verschiedenen Handlungsmöglichkeiten, und diese können sich leicht dem Vorwissen der Lerner anpassen. So kann auch auf die Erwartungen aufgebaut werden.
- Eine andere Möglichkeit ist, den Titel und Autor wegzulassen. Hiermit kann auf den Vermutungen wieder aufgebaut werden, und der Leser fühlt sich somit schon von Anfang an in dem Text. Das heißt, der Text ist zu seinem eigenen geworden.
- Die Lerner können mit Aufgaben auf ihre Tätigkeiten hingewiesen werden, und Stellungnahmen dazu können zu Klassengesprächen führen. Das wären z.B. präzise Fragen nach den Stellen im Text, die sie irritieren, oder die Aufgabe auf ihre eigenen Assoziationen zu achten; oder welches wäre der wichtigste Abschnitt oder Aspekt im Text? Diesbezügliche Fragen stellen Kommunikationsanlässe dar.
- Um die Beziehung zwischen Text und Leser herzustellen, kann man auf die Charaktere und deren Eigenschaften hinweisen; es könnte Charakterisierung verlangt werden, die man dann mit anderen vergleichen kann.

- Eine andere Möglichkeit um die Urteilskraft der Lerner anzusprechen besteht darin, mit einem vorgegebenen oder selbst gewählten Kriterium die Charaktere in der Geschichte oder von einer anderen Geschichte zu vergleichen, in dem man z.B. fragt: Welcher Charakter erscheint sympathisch welcher nicht? Welcher hat eine Schuld auf sich geladen, welcher nicht? usw.
- Kreative Aufgaben wären auch auf die Unbestimmtheitsstellen oder Leerstellen im Text hinzuweisen und die Gedanken niederschreiben zu lassen, was man dazu denkt und wie man sie füllen könnte.
- Gespräche und innere Monologe könnten zu den Unbestimmtheitsstellen gestaltet werden.
- Eine weitere kreative und zur Interpretation führende Aufgabe wäre, Rollenspiele durchzuführen.
- Eine abschließende Übung könnte eine Schreibaufgabe sein, die Schüler sollen sich alternative Handlungen ausdenken, mit denen die Charaktere ihr Ziel erreichen können. Diese Aufgabe hat den Vorteil, dass die Schüler vor ihren eigenen Entscheidungen, die Ziele des Charakters und implizit auch dessen Wertvorstellungen sowie Handlungsalternativen erörtern.

(vgl. Bredella, 1985:372-387 gekürzt)

Wie man feststellen kann gibt es viele Möglichkeiten mit einem Text kreativ und lernerorientiert zu arbeiten. Diese Übersicht der Methoden nach Bredella, wie man mit literarischen Texten insbesondere Kurzgeschichten im Unterricht vorgehen kann, soll nur Beispiele dazu darstellen. Man kann vielleicht nicht alle Kriterien auf einen Text anwenden. Das wäre auch nicht plausibel, aber es ist durchaus möglich einige dieser Punkte anzuwenden. Welche Kriterien geeignet wären, sollte man nach der zu behandelnden Geschichte bestimmen,

und die Lernergruppe sowie ihre Besonderheiten berücksichtigen, und was man mit ihnen hervorbringen möchte und was man beabsichtigt, dass wird der Lehrer entscheiden müssen.

Im folgenden Teil wird eine Kurzgeschichte nach einigen hier aufgezählten Kriterien rezeptionsästhetischorientiert didaktisiert.

4.2. Didaktisierung der Kurzgeschichte „Was draussen passiert“ von Wolfdietrich Schnurre

Die Didaktisierung der Kurzgeschichte von W. Borchert (Weber:1995:167) erfolgte mit den Studenten der 3. Klasse (5.Semester) in der Deutschlehrrerausbildungsabteilung der Trakya Universität in Edirne. Diese Studenten beschäftigten sich seit drei Jahren mit Deutsch als Fremdsprache. Fast alle Studenten hatten sehr geringe Deutschkenntnisse als sie in die Abteilung kamen. Sie lernten Deutsch als *erste Fremdsprache*. Trotz intensiver Arbeit haben sie immer noch sprachliche Schwierigkeiten, die sich auch in ihren Didaktisierungsversuchen aufzeigen, die ich später im Anhang vorstellen werde. Es war aber erfreulich zu sehen, dass sie trotz der Schwierigkeiten sehr gute Leistungen hervorgebracht haben. Es hat ihnen sehr viel Spaß gemacht, mit Kurzgeschichten zu arbeiten, und sie haben alle intensiv am Unterricht teilgenommen.

Ich habe diese Geschichte als Einstieg für das Seminar „Didaktisierung von Kurzgeschichten“ genommen, damit die Studenten nicht gleich am Anfang mit einem sehr schweren und langen Text irritiert wurden. Eine Doppelstunde

reichte aus um die Kurzgeschichte in Details zu erarbeiten. Die Position die meine Studenten als Lehrerkandidaten haben, führte zu einer besonderen Arbeitsvariante. Ich wollte von Anfang an, dass die Studenten auf unsere Arbeitsschritte genau achteten, damit wir hinterher darüber sprechen konnten. Denn ein Ziel war, dass sie lernen sollten, wie man mit Kurzgeschichten arbeiten kann, und warum man so arbeitet. Diese Fragestellung konnte dazuführen, dass sie als angehende Deutschlehrer auch die Arbeitsschritte und Vorgehensweisen lernten, die sie im Lehrberuf anwenden könnten. Das haben sie auch getan und so entstanden auch ihre eigenen Versuche Kurzgeschichten im Unterricht zu behandeln. Diese Studentenversuche sollen hier in dieser Studie auch als Beispielvarianten angesehen werden.

Als Unterrichtsphasenmodell habe ich mir, das Modell von Bernd Kast (Kast,1984:148) vorgenommen und nach meinen Zielen integriert. Es gibt natürlich auch andere Phasenmodelle z.B. von Kees von Eunen und Joop Kamps, dass von Meral Çapoğlu auch in einer Studie für die Arbeit mit einer Kurzgeschichte aufgenommen wurde. (Çapoğlu,1992:54)

Im folgenden möchte ich meine Arbeitsschritte/ Ziele in Phasen vorstellen.

1. Vorentlastungsphase

Ziel:

- *Die Motivation herstellen*
- *Neugierde erwecken*
- *Vorwissen aktivieren*

Unterrichtsschritte:

Bildimpuls

2. Präsentationsphase

Ziel:

- *In den Text eindringen*
- *Die Struktur erfassen*

Unterrichtsschritte:

Assoziogramm, Titeldeutung, Lesen des Textes, Aufgabenstellungen zur Rezeption, Charakterisierung der Figuren

3. Semantisierungsphase

Ziel:

- *Textwiedergabe*

Unterrichtsschritte:

Nacherzählen der Geschichte

4. Erweiterungsphase/Transfer

Ziel:

- *Übertragung des Gelernten auf andere Bereiche*

Unterrichtsschritte:

Rollenspiele, Verfassung eines Zeitungsartikels

EC YÖKLER ÖCRETİM KURULU
DOKÜMANASYON MERKEZİ

1.Vorentlastungsphase

* Bildimpuls wird als Motivation und Vorentlastung benutzt. Dabei sollen die unten gestellten Leitfragen beantwortet werden.

Fragen/ Aufgaben zum Bild:

- Wohin könnte die Frau wohl schauen?
- In welcher Stimmung könnte sie sein?
- Warum schaut sie ihrer Meinung nach, nach draußen?
- Was könnte sie wohl denken?
- Können sie sich vorstellen, was sie alles vom Fenster aus sehen könnte?

(Diese Aufgaben können zur Rezeption des Textes Hilfe leisten, da eine ähnliche Situation auch dort vorhanden ist. Die Vermutungen können die Neugier erwecken, die für die Motivation erforderlich ist.)

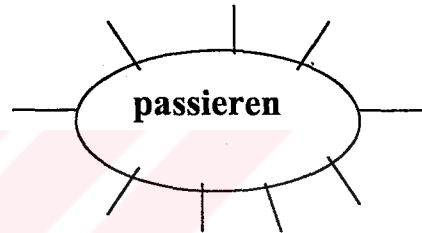
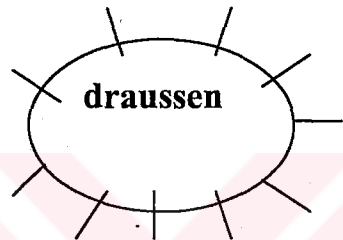


2. Präsentationsphase

* Mit zwei Assoziogrammen, die aus den Wörtern, *draussen und passieren* bestehen, wird ein kleiner Einstieg in die Handlung gemacht. (*eine Vorarbeit zur Titeldeutung*)

Die Aufgabenstellung hierzu lautet:

- Was fällt euch zu diesen Begriffen ein?



(Die Begriffe wurden auf der Folie (LP) aufgesammelt, viele Ideen konnten gesammelt werden.)

* Jetzt wird der Titel angegeben: “**Was draussen passiert**” und eine Titeldeutung dazu verlangt:

- Frage hierzu lautet: Was könnte in dem Text passieren?
(Doppelbedeutung) (*Viele Rezeptionen kamen hervor, aber natürlich, keine ähnelte sich, die Neugier wuchs.*)

*Die Vorlesung des ersten Satzes, “*Beste Geschichte meines Lebens..*”(Abbruch)

- Frage: Was ist die beste Geschichte ihres Lebens?

(Kommunikationsanlass. Das soll zur eigenen Erfahrungen führen und diese mit in den Unterricht einbeziehen. Es kamen einige Geschichten, heraus. Manche waren lustig, aber manche hatten keine besten Geschichten und stellten die Auffassung „beste“ müsste eine ziemlich eindrucksvolle Geschichte bedeuten, und die hätten sie nicht.)

* Nun wird der Text vom Lehrer vorgelesen. Aber der letzte Satz wird nicht gelesen, denn es zeigt die Lösung. Leitfrage:

- Was könnte der Mann am Fenster gesehen haben?

(Das ist die Leerstelle im Text und trägt die ganze Bedeutung, nun soll geraten werden.)

WAS DRAUSSEN PASSIERT

Beste Geschichte meines Lebens. Anderthalb Maschinenseiten vielleicht. Autor vergessen; in der Zeitung gelesen. Zwei Schwerkranke im selben Zimmer. Einer an der Tür liegend, einer am Fenster. Nur der am Fenster kann hinaussehen. Der andere keinen größeren Wunsch, als das Fensterbett zu erhalten. Der am Fenster leidet darunter. Um den anderen zu entschädigen, erzählt er ihm täglich stundenlang, was draußen zu sehen ist, was draußen passiert. Eines Nachts bekommt er einen Erstickungsanfall. Der an der Tür könnte die Schwester rufen. Unterläßt es; denkt an das Bett. Am Morgen ist der andere tot; erstickt. Sein Fensterbett wird geräumt; der bisher an der Tür lag; erhält es. Sein Wunsch ist in Erfüllung gegangen. Gierig, erwartungsvoll wendet er das Gesicht zum Fenster. (...)

*Nach der Bearbeitung wird nun der letzte Satz wird gelesen.

....Nichts; nur eine Mauer. (Weber,1995:167)

(Der Schock ist groß. Die Neugier hat sich gelohnt, denn so was wurde nicht erwartet.)

Aufgabenstellung:

- Was könnte der Mann fühlen, als er die Mauer erblickt?
- Wie würden sie sich in einem solchen Fall fühlen?
- Wie fängt die Geschichte an, wie endet sie?
- Was für ein Tag könnte für sie „ der bedeutendste Tag „ im Leben sein?
- Warum ist so eine Geschichte, die beste Geschichte im Leben des Autors?
- Ist dieser Fall für sie kriminell, sollte der Mann bestraft werden?
- Können sie die beiden Männer charakterisieren? Wer hat sich eine Schuld aufgeladen?

(Diese Fragen führen zu Identifikation mit den Figuren sowie mit dem Autor, und es wird versucht ein Verständnis aufzuzeigen und ein Urteil zu bilden.)

3.Semantisierungsphase

* In dieser Phase sollen die Studenten, die Geschichte mündlich nacherzählen:

Leitfrage: Was ist denn wirklich in der Geschichte passiert?

(Dieses führt zu der Beantwortung der Frage: Wurde die Geschichte vom Wortschatz und Sprache her verstanden.)

* Der zweite Punkt ist, dass die Studenten das Verhalten des kranken Mannes deuten sollen, der gestorben ist, und auch das Verhalten des anderen kranken Mannes soll angedeutet werden, der an dem Tod des anderen eigentlich eine Mitschuld trägt.

Hier zu lauten die Fragen:

- Erzählen sie die Geschichte, wie sie es verstanden haben?
- Warum hat der kranke Mann am Fenster nach ihrer Ansicht gelogen?
- Warum hat der andere kranke Mann so gehandelt? Könnte er die Schwester nicht zur Hilfe rufen?
- Was ist hier nach ihrer Meinung, der wichtigste Aspekt*?

(Die Ungeheuerlichkeit im Text soll dazu führen, zu befragen, wann man eine Schuld auf sich lädt und warum man das tut. Gibt es Rechtfertigungen für Ungerechtigkeiten. Die Lerner sollen an den Kern der Geschichte kommen, aber sie brauchen dabei Hilfe, und diese Hilfe kann die Schwester liefern, wenn sie den kranken Mann nach dem Toten befragt. Diese Aufgabe soll in der Transferphase gemacht werden.)

4. Transferphase

Hier lautet die Aufgabenstellung:

- **Versetzen sie sich in die Rollen der Schwester und des kranken Mannes und spielen sie ein Dialog, in dem die Schwester den kranken Mann nach seinem Bettnachbarn , der gestorben ist befragt.**

- **Verfassen sie den Zeitungstext, den der Erzähler gelesen haben könnte.**

(Diese Aufgaben werden in Partnerarbeit gemacht. Der Austausch der Gedanken bei der Gestaltung ist ziemlich hilfreich, da der Lerner andere Ansichten hören kann, oder die seinige vertreten kann und sich selbstsicher fühlen kann. Es sind auch hier fruchtbare, phantasievolle Arbeiten entstanden. Die Arbeit, was im Zeitungstext stehen könnte, zeigte auch die Einstellung von jedem Studenten deutlich.)

* Als letzter Schritt wurde hierzu die Hausaufgabe gestellt:

- **Sie sind ein Reporter und haben eine Ahnung entwickelt, versuchen Sie den Mann zu interviewen.“**

(Das haben einige Studenten dann auch gemacht, in der nächsten Stunde mündlich vorgetragen.)

In den verschiedenen Phasen arbeiteten die Studenten eifrig mit, und es machte ihnen Spaß Deutungen zu machen und Identifizierungsmöglichkeiten zu haben. Manche waren empört über den Kranken, der den Bettnachbarn, dem Tode überließ, nur seiner Gier wegen. Manche dachten, das Neugier eben etwas sei, dass den Menschen zu vielen Fehlern führen kann. Manche fanden, dass der Mann mit dem versperrten Ausblick jetzt mit vielen Gewissensbissen leben musste. Die vielen verschiedenen

Rezeptionen waren eben was erzielt wurde. In der Nächsten Vorlesung haben wir mit den Studenten, die möglichen Arbeitsschritte beim Didaktisieren und auch, dass es noch viele Arbeitsschritte dazu gibt, besprochen. Die Studenten haben, hiernach versucht einige Kurzgeschichten selber zu didaktisieren, was Ihnen auch ziemlich gelungen ist.

Die Kurzgeschichte in ganzer Verfassung nach Wolfdietrich Schnurre:

WAS DRAUSSEN PASSIERT

Beste Geschichte meines Lebens. Anderthalb Maschinenseiten vielleicht. Autor vergessen; in der Zeitung gelesen. Zwei Schwerkranke im selben Zimmer. Einer an der Tür liegend, einer am Fenster. Nur der am Fenster kann hinaussehen. Der andere keinen größeren Wunsch, als das Fensterbett zu erhalten. Der am Fenster leidet darunter. Um den anderen zu entschädigen, erzählt er ihm täglich stundenlang, was draußen zu sehen ist, was draußen passiert. Eines Nachts bekommt er einen Erstickenfallsanfall. Der an der Tür könnte die Schwester rufen. Unterläßt es; denkt an das Bett. Am Morgen ist der andere tot; erstickt. Sein Fensterbett wird geräumt; der bisher an der Tür lag; erhält es. Sein Wunsch ist in Erfüllung gegangen. Gierig, erwartungsvoll wendet er das Gesicht zum Fenster. Nichts; nur eine Mauer. (Weber,1995:167)

SCHLUSSBETRACHTUNG

In dieser Studie wurde die Wirkung des rezeptionsästhetischen Ansatzes in der deutschen Fremdsprachendidaktik erarbeitet. Die Diskussionen der Literaturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik führten zu einer Literaturdidaktik, welcher sich insbesondere mit der Literatur im Deutschunterricht u.a. auch mit der Literatur im fremdsprachlichen Deutschunterricht beschäftigte. Die Ansätze, die hieraus entstanden sind, und wie sie in Theorie und Praxis im fremdsprachlichen Deutschunterricht umsetzbar sein können, kommen in dieser Arbeit zur Sprache. *„Literatur ist ein altes Medium, sie enthält historisches Wissen aus den Zwischenräumen der Wissenschaften über Menschen und Welt und vermittelt dieses (...)"* (zitiert nach Päfgen, 1999:158) Nach dieser von E. Päfgen dokumentierten Definition, welche die Wichtigkeit der Literatur für Menschen und ihre Bedeutung als Vermittler darstellt, ist es selbstverständlich zu betonen, dass von einem solchen reichen Wissensfundus auch im Sprachunterricht Gebrauch gemacht werden sollte. Genau dafür plädiert auch die heutige Literaturdidaktik. Literarische Texte, die das Transportmittel der Literatur sind, sind für den Unterricht zum Lehrmaterial geworden. Als wirkungsvolles Material für den Sprachunterricht wird in dieser Arbeit vertretend für literarische Lektüre spezifisch *die Kurzgeschichte* diskutiert. Für die Entstehung der Kurzgeschichte, ihren Wert in der deutschen Literaturgeschichte und zu ihrer Definition sowie zu ihrer 'hürdenvollen' Anerkennung als Gattungsform in der deutschen Gegenwartsliteratur, gibt der zweite Teil dieser Studie einen ausführlichen Überblick. Bezweckt wurde hier auch Ansichten zur Sprache zu bringen, die auch Negation über die „Kurzprosaform“ reflektieren. Der Hauptgrund dieser Einstellung liegt an der Tatsache, dass die Kurzgeschichte ihren Ursprung in der

amerikanischen „short story“ hat, und deswegen Stigmatisiert betrachtet wurde (siehe S:37).

Ähnliche Gedanken, die den ästhetischen Wert der Kurzgeschichte in Frage stellten, sind von sehr vielen Literaturwissenschaftlern sowie Autoren eine lange Zeit vertreten worden. Die Ursachen dieser Einstellungen führen schließlich dazu, dass man die Erkenntnis gewinnt, dass die Kurzgeschichte eine literarische Form ist, die Besonderheiten trägt, welche zu einer langjährigen Diskussion zwischen den bedeutendsten Autoren geführt hat und zum Schluss ihren festen Platz in der Gattungspoetik errungen hat. Viele Autoren haben Werke verfasst, die als Kurzgeschichten benannt wurden und ihren Platz in der deutschen Literatur eingenommen haben, welche auch in den Sprachunterricht als literarischer Text bevorzugt werden. Das soll hiermit nochmals betont werden. :

„(...) Autoren wie Günter Kunert, Kurt Kusenberg, Siegfried Lenz, Heinz Piontek, Wolfdieterich Schnurre, Gabriele Wohmann und viele andere treten denn auch immer wieder mit neuen Kurzgeschichtensammlungen hervor, variieren und bereichern ihre Modelle der Kurzgeschichte mit großem künstlerischen Einsatz ständig an. Es besteht daher kein Grund, die deutsche Kurzgeschichte lediglich als verheißungsvolles, aber kurzes Präludium der deutschen Nachkriegsliteratur einzuschätzen(...)“ (Durzak,1980,15)

Diese Dokumentation von Durzak wirft auch ein Blick dazu, dass die Kurzgeschichte neben ihren vielen Vorteilen für den Sprachunterricht auch einen künstlerischen Wert trägt, welcher auch Zukunftschancen aufzeigt: **“(..), was ihr künstlerisches Volumen betrifft, zu den Chancen dieser Gattung, die sich längst als eine der lebens- und wandlungsfähigsten erwiesen hat und auch aus der deutschen Literatur der letzten Jahrzehnte nicht mehr wegzudenken ist.“** (Durzak,1980:464) Also kann hiernach gesagt werden: die Kurzgeschichte hat sich in der deutschen Literatur behauptet. Ihre Vorteile für den fremdsprachlichen Unterricht sind nicht nur in ihrem Wert zu sehen,

sondern auch in ihren hohen Anforderungen, die sie an ihren Publikum stellt und von denen im Sprachunterricht Nutzen gezogen werden. Im dritten Kapitel dieser Studie, wird versucht, diese Anforderungen bzw. Vorzüge der Kurzgeschichte zur Sprache zu bringen, um die Wahl der Kurzgeschichte als Gegenstand im Unterricht zu begründen. Besonders die reichhaltige Fülle von Unbestimmtheitsstellen/ Leerstellen die, beim erraten die Kreativität des Lernalers fördern, oder die Position der Rolle als Kulturvermittler, oder ihre Themengebiete über Menschliche Konflikte, die zum Nachdenken anregen, sowie der meist offene Anfang und Schluss, welche viele Varianten öffnen und zu Produktivität führen, werden detailliert diskutiert. Der vierte Teil versucht Beispiele zu zeigen, wie man rezeptionsästhetisch orientiert mit einer Kurzgeschichte arbeiten kann und welche Kriterien bei der Auswahl des Textes beachtet werden sollten, um einen kreativen und produktiven Unterricht gestalten zu können. Die Didaktisierung welche als Beispiel dienen soll, wurde von mir im dem Fach „Kurzgeschichten Didaktisierung“ in den 5 Semester der Deutschlehrausbildungsabteilung der Trakya Universität Edirne durchgeführt. Besonders wichtig war es mit dieser Gruppe zu arbeiten, da diese Studenten angehende Deutschlehrer sind und Erfahrungen sammeln können um später im Lehrberuf selber mit Kurzgeschichten arbeiten zu können. Deswegen habe ich auch als Einstieg eine leicht verständliche Kurzgeschichte von Wolf Dietrich Schnurre „Was draußen passiert“ ausgewählt, denn die Lernergruppen mit denen die Deutschlehrerkandidaten arbeiten werden, werden voraussichtlich Schüler der Mittelschule sein und so sollte unsere Zusammenarbeit im Seminar dafür ein Beispiel darstellen. Es wurde besonders bei der Erschließung der Kurzgeschichte betont, darauf zu achten welche Schritte bei der Erarbeitung durchgenommen wurden und es wurde nachher diskutiert, warum so gearbeitet wurde. Dies führte später dazu, dass die Studenten selber einige Didaktisierungsversuche unternommen haben. Das fanden sie sehr

ermutigend und es machte ihnen sowohl Spaß mit Kurzgeschichten zu arbeiten als auch selbst zu versuchen Kurzgeschichten zu Didaktisieren. Die Auswahl der Kurzgeschichten mit denen sie arbeiten wollten, überließ ich Ihnen, das auch später Anlass zum Klassengespräch werden sollte. Einige von diesen Versuchen, nach meiner Ansicht auch erfolgreichen Versuchen, sind im Anhang dieser Arbeit vorgestellt worden. Meine Arbeit hatte zum ersten den Zweck die Kurzgeschichte kritisch zu diskutieren, und zum anderen sollte sie auch den Deutschlehrern sowie den angehenden Deutschlehrern, die als Fremdsprache Deutsch unterrichten, eine Hilfe und Anregung leisten, damit sie in ihrem Unterricht Kurzgeschichten nutzvoll anwenden zu können. Denn wie auch von Nilüfer Tapan betont, hinsichtlich eines interkulturellen Lernens sollte man auch diesbezügliche Lehrmaterialien entwickeln und anwenden und genau zu dieser Ansicht bietet die Kurzgeschichte vieles an. *„(...)Unterschiedliche Erfahrungen, Erlebnisse, kulturspezifische Sichtweisen, Vorstellungen und Wertungen sollen als Lehrchancen genutzt werden. Wer als Lehrer solches lernen anbahnen will, sollte freilich erst Erfahrungen damit haben (...) (zitiert nach Tapan:2000:565)*

Schließlich sollte erkannt werden, dass Kurzgeschichte als literarischer Text insbesondere für den fremdsprachlichen Deutschunterricht ein fruchtbares und produktives Lehrmaterial darstellt. Sie trägt kulturspezifische Merkmale. Mit der richtigen Orientierung kann diese Besonderheit bei dem Fremdsprachenlerner viele Horizonte eröffnen, ein Verständnis für die fremde Welt entwickeln. Außerdem ermöglicht ihr Strukturaufbau die Förderung der sprachlichen Kompetenz des Lerner und der Lerner bekommt einen Zugang zu der fremden Kultur, was auch das wichtigste Ziel des Fremdsprachenunterrichts sein sollte.

Literaturverzeichnis

- Beutin, Wolfgang von (u.a. Hg.): (1992) "Von der Schwierigkeit, Prosa zu schreiben", in: **Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart.** 4. überarb. Aufl. Metzler, Stuttgart
- Bredalla, Lothar: (1985), „Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht Gründe und Methoden“, in: **Newyorker Werkheft**, Goethe-Institut, München
- Çapoğlu, Meral: (1999) **Lesesozialisierungen im Medienzeitalter**, unveröffentl. Dissertation, İstanbul
- Çapoğlu, Meral: (1992) **Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht (Die Entwicklung der Kulturkompetenz der Schüler)**, unveröffentl. Magisterarbeit, İstanbul
- Erözden, Aybars: (1998) „Okuma derslerinin değişik boyutları“, in: **YDEB II**, İ. Ü. Edebiyat Fakültesi
- Dahrendorf, Malte: (1980) "Zum Problem literarischer Wirkungen bei Kindern und Jugendlichen" in : **Die KJL im bürgerlichen Zeitalter. Beiträge zu ihrer Geschichte, Kritik und Didaktik**, Cornelson-Scriptor, Bln.Ts., Königstein

Digitale Bibliothek Band 9: (2001) "Merkmale der Kurzgeschichte", in:
Killy Literaturlexikon S.2510, <http://www.zum.de/Faecher/Deutsch> , 28. November 2001

Doderer, Ingrid : (1991) **Fremde Texte Lesen**, Iudicium Verlag, München

Durzak, Manfred : (1990) "Die Kunst der Kurzgeschichte. Am Beispiel der zwei Verschiedenen Fassung von W.D. Schnurres Kurzgeschichte 'Ein Fall für Herrn Schmidt'", in: **Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VII**, İ.Ü.Edebiyat Fakültesi

Durzak, Manfred : (1980) **Die deutsche Kurzgeschichte der Gegenwart**, Philipp Reclam. Jun., Stuttgart

Helmling, Brigitte, Gustav Wackwitz: (1986), **Literatur im Deutschunterricht am Beispiel von narrativen Texten**, Goethe- Institut, München

Hunfeld, Hans: (1990) „Kriterien Literarische Wertung - Aus der Perspektive des Didaktikers“ in: **Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VII**, İ.Ü. Edebiyat Fakültesi

Iser, Wolfgang: (1975) „Die Appellstruktur“, in: **Warning (Hg)**, <http://www.teachsam.de/deutsch>, 22. März 2000

Kabisch, Eva-Maria: (1990) **Aufsatz 9/10 Kurzgefasst**, Ernst Klett Schulbuchverlag, Stuttgart

Kaiser, Gerhard R. von (Hg.): (1996) **Die deutsche Literatur in Text und Darstellung-Gegenwart**, Philipp Reclam jun., Stuttgart

Kast, Bernd: (1984), „Der sogenannte Paradigmawechsel in der Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik“, in: **Literatur im Unterricht –Methodisch-didaktische Vorschlaege für den Lehrer**, Goethe-Institut, München

Kast, Bernd: (1994) „Literatur im Anfängerunterricht“, in: **Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts**, 2/'94, Goethe Institut, Stuttgart

Krusche, Dietrich: (1999) **Aufschluss-Kurze deutsche Prosa im Unterricht Deutsch als Fremdsprache**, Lehrerausgabe, Inter Nationes, Bonn

Kuruyazıcı, Nilüfer: (1990) „Fremdkulturelles Verstehen Deutschsprachiger Literatur am Beispiel einer Kurzgeschichte“, in: **Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VII**, İ.Ü. Edebiyat Fakültesi

Lensch, Martin : (2000) **Spielen, was (nicht) im Buche steht. Die Bedeutung der Leerstelle für das literarische Rollenspiel**, Waxmann, Münster

Matzkowski, Bernd: (1999) **Wie interpretiere ich?** , C.Bange Verlag, Hollfeld

Nayhauss, Hans-C.G. von (Hg.) : (1994) **Arbeitstexte für den Unterricht.
Theorie der Kurzgeschichte**, Philipp Reclam jun., Stuttgart

Neuner, Gerhard: (1997) „Die Lernenden im Blickpunkt“, in: **Fremdsprache
Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts,
Sondernummer II**, Goethe-Institut, Stuttgart

Neuner, Gerhard: (1989), „Kinder- und Jugendliteratur im Daf-Unterricht Die
Leser-/ Lernerperspektive“, in: **Dilbilim VIII**, İ.Ü. Edebiyat
Fakültesi

Neuner, Gerhard, Hans Hunfeld: (1993) **Methoden des fremdsprachlichen
Deutschunterrichts Fernstudieneinheit 4**, Langenscheidt,
Berlin-München-Wien-Zürich-New York

Päfgen, Elisabeth K.: (1999) **Einführung in die Literaturdidaktik**, J.B.
Metzler, Stuttgart-Weimar

Pausewang, Gudrun: (1989) **Diskussion Deutsch, Heft 109**, Dietsterweg,
Frankfurt

Polat, Tülin: (1993) „Yazınsal Metinler ve Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi“, in: **Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VIII**, İ.Ü. Edebiyat Fakültesi

Polat, Tülin: (1995) „Yazın Metni-Okur İlişkisi Üzerine Düşünceler“, in: **Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi IX**, İ.Ü. Edebiyat Fakültesi

Richter, Matthias (1996): “Wirkungsästhetik”, in: **Arnold u.a. 1996**, <http://www.teachsam.de/deutsch>, 23. März 2002

Roman, Ingarden: (1968) „Konkretisation und Rekonstruktion 1968“, in: **Warning (Hg.)1975**, <http://www.teachsam.de/deutsch>, 23.Maerz 2002

Sayın, Şara: (1979) „ Yazınbilim ve Alımlama Estetiği (Rezeptionsästhetik)“,in: **Bağlam 1-79**, İ.Ü. Yabancı Diller Yüksek Okulu Almanca Bölümü Dergisi, İstanbul

Sayın, Şara: (1989), „Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yazın Eğitiminin Yeri“, in: **Dilbilim VIII**, İ.Ü.Edebiyat Fakültesi

Tapan, Nilüfer: (1989), „Yabancı Dil olarak Almanca Öğretiminde özgün metinlerin işlevi“, in: **Dilbilim VIII**, İ.Ü. Edebiyat Fakültesi

Tapan, Nilüfer: (2000), "Zur Entwicklung der Sprachenvielfalt und der interkulturellen Kompetenz im schulischen Fremdsprachenunterricht in der Türkei", in: **Literatur im interkulturellen Dialog**, Peter Lang Verlag, Berlin-Newyork-Wien

Turk, Horst: (1976) **Wirkungsaesthetik. Theorie und Interpretation der literarischen Wirkung**, Ed.Text.Kritik, München

Weber, Hans: (1998) „ Was draussen passiert“, in: **Vorschläge 2**, Lehrerausgabe, Inter Nationes, Bonn

Anhang

Es sollte hinzugefügt werden, dass die im Anhang vorgestellten Studentenerbeiten nicht intensiv korrigiert wurden, damit sie so gut wie möglich den sprachlichen Kenntnisstand der Studentengruppe reflektieren.

Beispiel 1 (Originaltext)

WOLFDIETRICH SCHNURRE

DIE PRINZESSIN

- 572¹ Ein Käfig; auf, ab, trottet es drin, auf, ab; zerfranst, gestreift: die Hyäne.
2 Mein Gott, wie sie stinkt! Und Triefaugen hat sie, die Ärmste; wie kann man nur mit derart gründlichen Blicken überhaupt noch was sehen?
4 Jetzt kommt sie zum Gitter, ihr Pestatem trifft mich am Ohr.
„Glauben Sie mir?“
6 „Aufs Wort“, sagte ich fest.
Sie legt die Pfote ans Maul: „Ich bin nämlich verzaubert.“
8 „Was Sie nicht sagen; richtig verzaubert?“
Sie nickt. „In Wirklichkeit nämlich –“
10 „In Wirklichkeit nämlich –?“
„– ich bin eine Prinzessin“, haucht sie bekümmert.
12 „Ja, aber um Himmels willen!“ rufe ich, „kann Ihnen denn da gar keiner helfen?“
14 „Doch“, flüstert sie; „die Sache ist so: Jemand müßte mich einladen.“
Ich überschlage im Geist meine Vorräte; es ließe sich machen. „Und
16 Sie würden sich tatsächlich verwandeln?“
„Auf Ehre.“
18 „Also gut“, sage ich, „dann seien Sie heute zum Kaffee mein Gast.“
Ich gehe nach Hause und ziehe mich um. Ich koche Kaffee und decke
20 den Tisch. Rosen noch aus dem Garten, die Cornedbeef-Büchse spendiert, nun kann sie kommen.
22 Pünktlich um vier geht die Glocke. Ich öffne, es ist die Hyäne.
„Guten Tag“, sagt sie scheu; „Sie sehen, da bin ich.“
24 Ich biete ihr den Arm, und wir gehen zum Tisch. Tränen laufen ihr über die zottigen Wangen, „Blumen –“, schluchzt sie, „oh ja!“
26 „Bitte“, sage ich, „nehmen Sie Platz. Greifen Sie zu.“
Sie setzt sich geziert und streicht sich geifernd ein Brötchen.
28 „Wohl bekomm’s“, nicke ich.
„Danke“, stoßt sie kauend hervor.
30 Man kann Angst bekommen, was sie verschlingt. Brötchen auf Brötchen verschwindet; auch die Cornedbeef-Büchse ist leer. Dazwischen
32 schlürft sie schmatzend den Kaffee und läßt erst zu, daß ich ihr neuen ein-gieße, wenn sie den Rest herausgeleckt hat.
34 „Na –?“ frage ich, „schmeckt es?“
„Sehr“, keucht sie rülp send. Doch dann wird sie unruhig.
36 „Was ist denn“, erkundige ich mich.
Sie stößt abermals auf und blickt vor sich nieder; Aasgeruch hängt ihr
38 im Fell, rötliche Zecken kriechen ihr über die kahlen Stellen hinter den Ohren.
40 „Nun –?“ ermutige ich sie.
Sie schluchzt. „Ich habe Sie belogen“, röchelt sie heiser und dreht hilf-
42 los einen Rosenstiel zwischen den Krallen: „ich – ich bin gar keine Prinzessin.“
44 „Schon gut“, sage ich; „ich wußte es längst.“

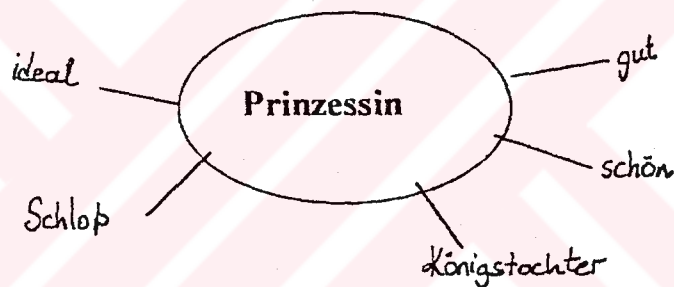
Die Didaktisierung der Kurzgeschichte „Prinzessin“

Erarbeitet von: Hacer Çelik (T.Ü. Deutschlehrausbildungsabteilung 3-A)

Diese Kurzgeschichte „Prinzessin“ von Wolfdietrich Schnurre kann zwei Stunden lang in der ersten Klasse eines Gymnasiums durchgenommen werden.

* Erste Stunde: Einstieg in die Kurzgeschichte

1. Ich zeige den Schülern den Titel der Geschichte „Prinzessin“. Ich frage sie, was die „Prinzessin“ bedeutet und was es assoziiert.



Ziel: Mit dieser Arbeit können die Schüler Vermutungen über die Bedeutung des Wortes machen. Die Schüler sind so kreativ und aktiv, durch die Vermutungen können sie interpretieren.

2. Ich frage die Schüler nach dem Titel: *Was könnte wohl nach eurer Meinung in der Geschichte passieren?*

Ziel: Für das Leseverstehen lasse ich den Schülern die Beziehung mit dem Titel interpretieren. Die Schüler erzählen ihre Gedanken und Erwartungen aus ihrem Vorwissen. Während die Schüler über die Geschichte sprechen (rezipieren), arbeiten sie auch für das Textverständnis.

3. Die Schüler lesen den Text still, dann lasse ich es vorlesen. Dabei sollen die unbekanntenen Wörter unterstrichen werden. Das ist für das globale Verständnis

der Geschichte nötig. Ich schreibe die wichtigsten Wörter an die Tafel und erkläre sie. Ich frage sie, was sie von dieser Geschichte verstanden haben.

Ziel: Kontrolle des Textverständnisses

4. *Leitfrage: Passen der Titel und die Handlung der Geschichte zusammen?*

*** Zweite Stunde: Erarbeitung der Kurzgeschichte**

5. *Leitfragen zum Textverständnis:*

- Wie sieht die Hyäne aus?
- Was erlebt sie?
- Was macht der Mann für sie?
- Wie isst die Hyäne?

6. Der Autor gibt viele Leerstellen in diesem Text an. Ich frage die Schüler nach diesen Leerstellen und lasse sie die Beziehung mit dem Text vermuten.

Ziel: Während der Vermutungen werden die Schüler sprechen. Hier ist die Rezeption und das Sprechen wichtig.

Leitfragen dazu:

- Warum lügt die Hyäne den Mann an? Was ist ihre Intention?
- Wie kann sie aus dem Käfig rausgehen?
- Wie findet sie das Haus des Mannes?
- Die Hyäne sagt, sie wäre eine Prinzessin, warum handelt sie nicht wie eine Prinzessin?
- Warum sagt der Mann, dass sie eine Prinzessin ist? Was ist die Intention des Mannes?

**DR. YÖKSÜKÖRETİM EDİTÖR
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

7. Übungen

A) *Steht das im Text? Kreuzen sie Bitte an!*

	R	F
1. Der Mann hat Tiefaugen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Die Hyäne stinkt schön.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Der Mann kocht Kaffee und deckt den Tisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Die Hyäne lädt den Mann zu ihrem Schloß ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Rosen werden aus dem Blumenladen gekauft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Den Kaffee schlürft sie schmatzend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B) *Welche Eigenschaften passen zu wem? Kreuzen sie bitte an!*

Eigenschaften	Die Hyäne	Der Mann
böse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hilfsbereit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
freundlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lügnerisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
geschickt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
schmutzig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sauber	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ruhig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
schlau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gemütvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C) *Was gefällt ihnen in dieser Geschichte gut was nicht so gut ? Schreiben sie!*

angenehm	neutral	unangenehm
		Die Hyäne lügt.

Beispiel 2:

Originaltext

Sternkinder

CLARA ASSCHER-PINKHOF

Das Leben ist ein Fest, jeder Tag bringt neue, aufregende Abenteuer. Das hat sie in den sechs Jahren ihres Daseins gelernt. Kein sorgenvolles Erwachsenengesicht, kein gedämpftes, altkluges Kinderwort können sie davon abbringen. Alles, was geschieht, bringt Abwechslung in ihren Tageslauf; alles dazu da, ihr Leben festlicher zu machen. Ob es immer so bleibt?

Jetzt ist etwas Unerhörtes, Neues hinzugekommen: ein Stern auf ihrem Mantel, ein Stern auf ihrer Jacke, ein Stern auf ihrem Sommerkleid, ein Stern sogar auf ihrer Schulschürze. Niemals zuvor hat sie so etwas gehabt. Das Schwesterchen kriegt nichts, weil es noch zu klein ist. Aber sie! Genau wie Vater auf seiner Jacke und Mutter auf Kleid und Mantel hat sie einen Stern, einen orangegelben Stern, auf dem „Jude“ steht. Mit dem darf sie morgen auf die Straße und zur Schule. Jeder wird sie ansehen und wissen, daß sie sechs Jahre alt ist und Jude. Jeder wird ihr zunicken und zuzwinkern, noch mehr als sonst, und es wird wie ein Geheimnis zwischen ihr und den anderen sein. Schade, daß so viele Kinder bereits sechs Jahre alt sind und es deshalb nichts Außergewöhnliches sein wird, mit einem Stern zur Schule zu gehen. Aber vielleicht vergessen einige oder vielleicht sogar alle Mütter, einen Stern auf die Schulschürzen zu nähen? Dann ist sie die einzige in der Klasse, die kerzengerade und ordentlich mit einem Stern auf der Brust in der Bank sitzt...

Und Jukie? Ob Jukies Mutter wohl an den Stern gedacht hat? Morgen wird sie die Freundin noch früher abholen als sonst, und wenn sie ohne das neue Zeichen aus dem Hause kommt, wird sie Jukie erschrocken ansehen, die Hand vor den Mund halten und sagen: „Oh, du hast keinen Stern? Das darfst du nicht.“

Dann wird Jukie schnell ins Haus laufen und ihre Mutter um einen Stern bitten. Vielleicht kommen sie dann zu spät zur Schule, aber bestraft werden sie bestimmt nicht, denn der Stern ist viel wichtiger als alles andere.

Strahlend und hoffnungsvoll tritt sie aus der Tür. Die Mutter sieht ihr nach, wie sie über den Weg springt, und es zittert wie ein demütiges Gebet in ihrem Herzen, daß es doch, bitte, ein Fest bleiben möge, daß ihre kleine Tochter so weiter tanzen möge mit dem Stern auf dem Mantel.

Und nun kommt sie aus der Schule zurück. Die Augen glänzen, aber der Mund zeigt einen nachdenklich ernsthaften Zug.

„War es schön?“ fragt die Mutter. Jeden Tag dieselbe Frage.

„Wunderschön!“ Jeden Tag dieselbe Antwort.

Und dann sprudelt sie los:

„Es war herrlich mit dem Stern, alle Menschen haben mich begrüßt. Jukies Mutter hatte auch an den Stern gedacht, fast alle Mütter, nur ein paar hatten es vergessen, und das geht doch nicht! Mutter, darf das sein, Kinder ohne Stern?“

Sie wartet die Antwort nicht ab, preßt den Mund zusammen, und sogar über die Augen legt sich ein betrübter Schimmer.

„Aber es ist nicht alles schön mit dem Stern. Es ist auch Schlimmes dabei. Nicht wahr, Mutter?“

„Warum?“ fragt die Mutter teilnahmsvoll.

Sie seufzt.

„Jukie hat es gesagt.“

„Oh“, murmelt die Mutter. „Warum?“

Sie seufzt noch einmal.

„Das hat Jukie nicht gesagt“, gesteht sie beschämt.

Didaktisierung der Kurzgeschichte „ Sternkinder“ von C. A-Pinkhof

Erarbeitet von: Asli Başar (T.Ü. Deutschlehrausbildungsabteilung 3-A)

Zielgruppe: Meine Zielgruppe sollen 15-16 jährige Schüler sein, möglicherweise 8. oder 9. Schuljahr.

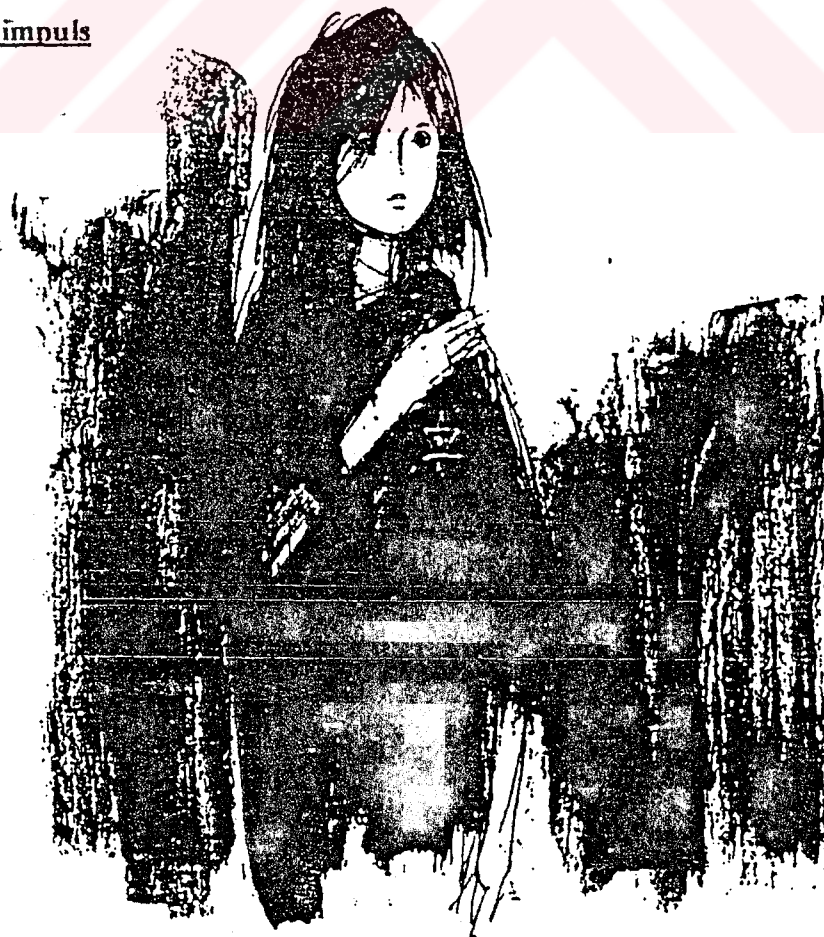
Lernziel: Erweiterung der Deutschkenntnisse sowie Wissenserweiterung im Gebiet „Fremde Kultur und Geschichte“, mit Hilfe einer Kurzgeschichte

Unterrichtsverlauf

1. Die Schüler sollen in Gruppen zusammensitzen.

- Ich werde ihnen zuerst ein Bild zeigen , und sie sollen zu viert eine Geschichte dazu erfinden .Ich möchte sehen, wie sie arbeiten und was für Geschichten sie zusammen erfinden.
- Die Zeit dafür ist:: 10-15 Minuten.
- Während sie nachdenken, kontrolliere ich, ob sie kreativ sind oder nicht.
- Ich frage welche Variationen sie für unsere Geschichte anzubieten haben. (Erfahrungsgemäss, ergeben sich bei dieser Arbeit, sehr schöne plausible Varianten)

Bildimpuls



2. Die Schüler sollen mit Hilfe des Bildes versuchen, einen Titel für ihre Geschichte zu finden. Das erweckt ein zusätzliches Interesse der Gruppen. (Somit entsteht aus dem Bild ein Inhalt und aus dem Inhalt ein Titel für die erfundene Geschichte.) Die Schüler sollen hiermit zum kreativen Denken motiviert werden.
3. Hiernach gebe ich den Schülern den Titel der eigentlichen Geschichte und frage sie:

<Was sie darunter verstehen, was bei ihnen assoziiert wird.>

<STERNKINDER>

4. Nach dem Klassengespräch über den Titel und dem Vergleich mit ihrem eigenen Titel, teile ich den ersten Abschnitt des Originaltextes, dass ich in zwei Teile zerschnitten habe (Zeile 1-20) als Fotokopie aus. Ich möchte, dass jeder still für sich liest. Denn manche lesen schnell, manche langsam. Dafür gebe ungefähr 10 Minuten Zeit. Der zweite Teil wird nachher verteilt. So kann ich den Schülern, nach ihren Vermutungen, wie es weitergehen könnte fragen. Das erweckt die Neugier.
5. Die unbekanntenen Wörter, die beim Lesen rausgekommen sind, werden an der Tafel gesammelt. Z.B. (erklärt)

*sorgenvoll- Abwechslung- gedämpft- altklug- strahlend-
kerzengerade-Jude....*

Die Wörter werden laut wiederholt. Es hilft beim Textverständnis.

6. Hiernach sollen die Schüler versuchen eine kurze mündliche Zusammenfassung der Handlung wiederzugeben, so kann ich kontrollieren sie, ob sie den Text bis Zeile 20 verstanden haben oder nicht. Sie sollen sich ganz spontan dazu äußern, und es wird aus dem Text über den Text gesprochen. Bei dieser Diskussion kommt heraus, wo die Geschichte sich abspielt, wer die Personen sind und was wir über sie schon wissen.
7. **Vorwissen aktivieren mit Leitfragen:**
 - *Wer sind Juden, was haben sie erlebt?*
8. Nun sollen die Schüler Vermutungen darüber anstellen wie es weitergeht:

Leitfragen:

- *Warum müssen die Juden Stern tragen?*
- *Was bedeutet Stern für die Juden , ist es gut oder schlecht?*
- *Was denkt das Kind und wie handelt sie?*
- *Wie geht die Geschichte wohl weiter?*

(Ich möchte erfahren, ob die Schüler kreativ denken können, aus verschiedenen Perspektiven schauen können, phantasievoll sind, oder nicht. Ich möchte, dass sie versuchen ins Geschehen hineinzusteigen und selbst Lösungen finden. Schülervorschläge werden gesammelt.)

SCHÜLERVORSCHLÄGE:

.....

.....

.....

9. Der restliche Teil des Textes wird nun ausgeteilt. Die Schüler sollen es still zu Ende lesen. (Einzelarbeit)

Leitfrage: *Was denken sie über den Text? Inwieweit stimmt es mit unseren Vermutungen überein?*

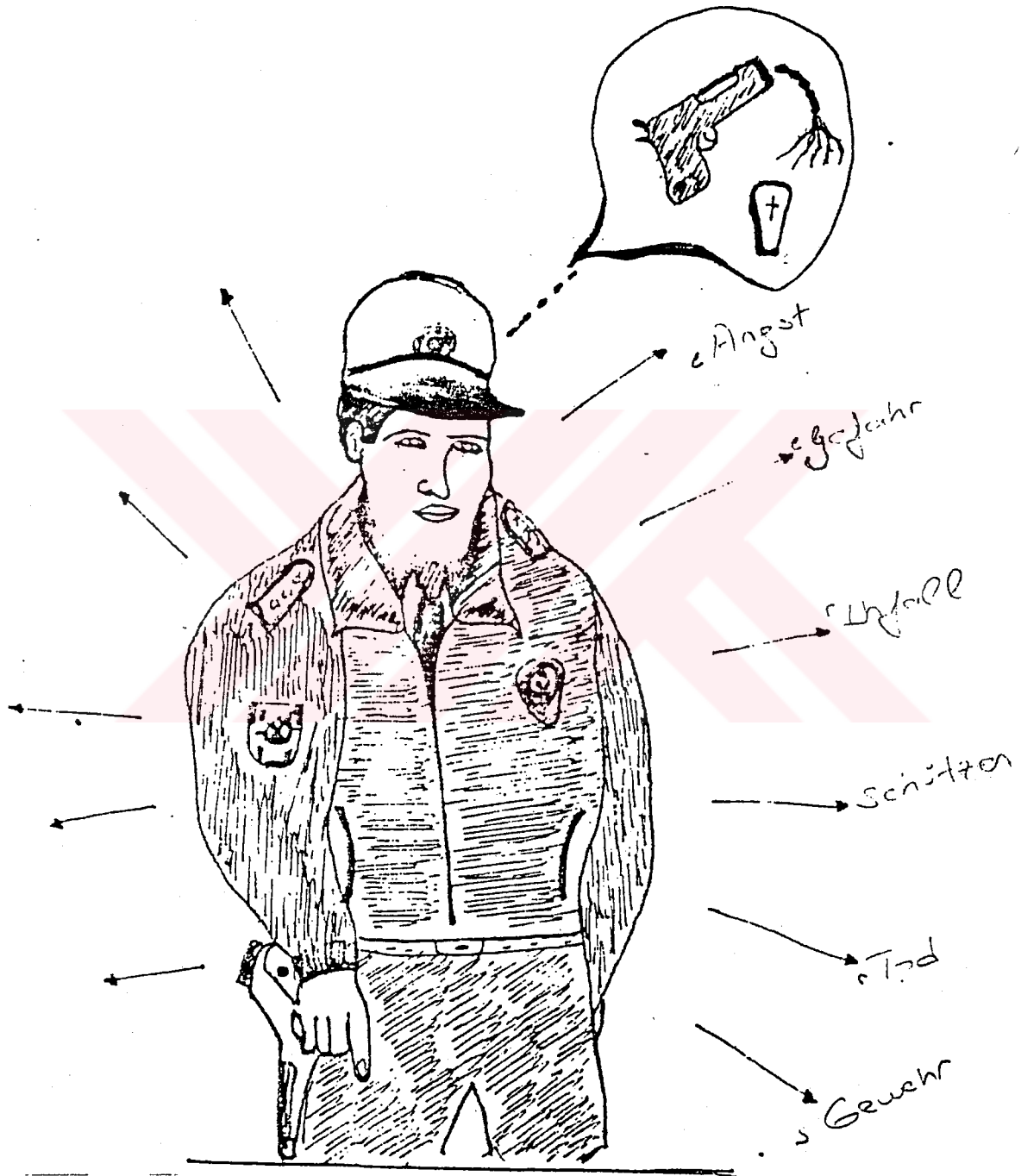
(Das Gespräch wird von mir auf die Kritisierung der Personen, dann auf das Sterntragen und zuletzt auf den Begriff <Rassismus> gelenkt.

Leitfragen: *Was wissen sie über Rassismus und was denken sie darüber?*

(Eine Klassendiskussion über Rassismus soll stattfinden.)

10. **Hausaufgabe:** Ich gebe den Schülern ein Bild, sie sollen dazu Informationen sammeln und eine kurze Geschichte schreiben.

Bildimpuls 2 (Arbeitsblatt)



PETER BICHSEL

DER MILCHMANN

Beispiel 3:

Originaltext

Der Milchmann schrieb auf einen Zettel: „Heute keine Butter mehr, leider.“ Frau Blum las den Zettel und rechnete zusammen, schüttelte den Kopf und rechnete noch einmal, dann schrieb sie: „Zwei Liter, 100 Gramm Butter, Sie hatten gestern keine Butter und berechneten sie mir gleichwohl.“

Am andern Tag schrieb der Milchmann: „Entschuldigung.“ Der Milchmann kommt morgens um vier, Frau Blum kennt ihn nicht, man sollte ihn kennen, denkt sie oft, man sollte einmal um vier aufstehen, um ihn kennenzulernen.

Frau Blum fürchtet, der Milchmann könnte ihr böse sein, der Milchmann könnte schlecht denken von ihr, ihr Topf ist verbeult.

Der Milchmann kennt den verbeulten Topf, es ist der von Frau Blum, sie nimmt meistens 2 Liter und 100 Gramm Butter. Der Milchmann kennt Frau Blum. Würde man ihn nach ihr fragen, würde er sagen: „Frau Blum nimmt 2 Liter und 100 Gramm, sie hat einen verbeulten Topf und eine gut lesbare Schrift.“ Der Milchmann macht sich keine Gedanken, Frau Blum macht keine Schulden. Und wenn es vorkommt – es kann ja vorkommen – daß 10 Rappen zu wenig daliegen, dann schreibt er auf einen Zettel: „10 Rappen zu wenig.“ Am andern Tag hat er die 10 Rappen anstandslos und auf dem Zettel steht: „Entschuldigung.“ ‚Nicht der Rede wert‘ oder ‚keine Ursache‘, denkt dann der Milchmann und würde er es auf den Zettel schreiben, dann wäre das schon ein Briefwechsel. Er schreibt es nicht.

Den Milchmann interessiert es nicht, in welchem Stock Frau Blum wohnt, der Topf steht unten an der Treppe. Er macht sich keine Gedanken, wenn er nicht dort steht. In der ersten Mannschaft spielte einmal ein Blum, den kannte der Milchmann, und der hatte abstehende Ohren. Vielleicht hat Frau Blum abstehende Ohren.

Milchmänner haben unappetitlich saubere Hände, rosig, plump und verwaschen. Frau Blum denkt daran, wenn sie seine Zettel sieht. Hoffentlich hat er die 10 Rappen gefunden. Frau Blum möchte nicht, daß der Milchmann schlecht von ihr denkt, auch möchte sie nicht, daß er mit der Nachbarin ins Gespräch käme. Aber niemand kennt den Milchmann, in unserm Quartier niemand. Bei uns kommt er morgens um vier. Der Milchmann ist einer von denen, die ihre Pflicht tun. Wer morgens um vier die Milch bringt, tut seine Pflicht, täglich, sonntags und werktags. Wahrscheinlich sind Milchmänner nicht gut bezahlt und wahrscheinlich fehlt ihnen oft Geld bei der Abrechnung. Die Milchmänner haben keine Schuld daran, daß die Milch teurer wird.

Und eigentlich möchte Frau Blum den Milchmann gern kennenlernen.

Der Milchmann kennt Frau Blum, sie nimmt 2 Liter und 100 Gramm und hat einen verbeulten Topf.

Didaktisierung der Kurzgeschichte „Der Milchmann“ von Peter Bichsel

Erarbeitet von: Mücahit İnan (T.Ü. Deutschlehrausbildungsabteilung 3-A)

1. STUNDE

Ich habe die Schüler gefragt, ob sie wegen eines Mangels von jemanden geflohen sind, aber trotzdem ihre gute Beziehung aufstellen müssten.

Z.B. Man hat eines Abends sehr viel Krach gemacht. Am Morgen als wir aus dem Haus rausgehen wollten, haben wir gehört, dass die Nachbarn die Treppe runtergehen. Wir haben gewartet bis sie runtergegangen sind erst dann sind wir aus dem Haus rausgegangen...

Danach haben einige Schüler Beispiele gegeben...

Ich habe gefragt, ob sie Milchmann-Verwandte haben oder nicht. Dann haben wir gesprochen, was ein Milchmann den ganzen Tag macht. Danach habe ich die Schüler, über einen vermutlichen Dialog zwischen Milchmann und seinen Kunden diskutieren lassen.

Ich habe den Titel des Textes gegeben und kommentieren lassen. Das hat den Schülern geholfen, den Text besser zu verstehen. Dann habe ich den Text einmal gelesen und danach den Schülern lesen lassen.

2. STUNDE

A. BEANTWORTEN SIE DIESE FRAGEN.

1. Warum schreibt der Milchmann auf einen Zettel?
2. Warum kennt Frau Blum ihn nicht?
3. Wie kennt der Milchmann Frau Blum?
4. Warum fürchtet sich Frau Blum?

B. WELCHE SÄTZE GEHÖREN ZUSAMMEN? ORDNET SIE ZU.

- | | |
|------------------------------------|--|
| 1. Der Milchmann schrieb | a. Morgens um vier . |
| 2. Der Milchmann kommt | b. Kennt den Milchmann . |
| 3. Niemand | c. Saubere Hände, rosig, plump und verwaschen. |
| 4. Milchmänner haben unappetitlich | d. Auf einen Zettel . |

1	2	3	4

C. WELCHE SÄTZE SIND RICHTIG UND FALSCH?

	R	F
1. Der Milchmann schreibt auf einen Leder.		
2. Der Milchmann kommt morgens um vier.		
3. Frau Blum nimmt 2 Liter und 100 gramm ...		
4. Den Milchmann interessiert es, in welchem Stock Frau Blum wohnt.		
5. Alle Leute kennen den Milchmann.		

D. BEANTWORTEN SIE DIE FRAGEN

1. Wenn Sie Frau Blum wären und einen verbeulten Topf hätten, würden Sie dann den Milchmann kennenlernen?
2. Warum interessiert sich der Milchmann nicht für Frau Blum? Machen Sie Vermutungen.
3. Was würden Sie über Frau Blum denken, wenn Sie der Milchmann wären und den verbeulten Topf gesehen hätten?
- E. Wenn sie (Frau Blum und Milchmann) sich eines morgens treffen würden, was würden sie sprechen? Machen Sie einen Dialog.

F. Machen Sie mit diesen Wörter einen neuen kleinen Text.

Der Milchmann, der Milchpanscher, das Wasser, die Stadt, das Bauernhaus, verkaufen, Kunden, Verwandte.

M			T		T		G	
T			C		G		T	
	I	L			L		S	
R		I		H	L		H	
		L	C		T	O	F	
S		H		A		M	N	
S		A		T	B	A	N	
U	N		R		A		N	T
	E	R		E	I		E	

E)FRAGEN BEANTWORTEN...

Und finden Sie das Schlüsselwort

1. Das ist ein Tag, an dem sich die Mütter sehr freuen, und es werden ihnen Geschenke gegeben.
2. Ein Gast, der für Essen eingeladen wird.
3. Man kann mit ihm Milch trinken.
4. Synonym – umfangreich
5. Das ist ein Topf, in dem man Milch kocht.
6. Oberflächlicher Riß in der Haut.
7. Eisenbahn für den Vorortverkehr einer Großstadt, meist Ringbahn.
8. Ohne erkannt zu werden.
9. Synonym – Geben

Beispiel 4:

Didaktisierung der Kurzgeschichte „Im Blindenviertel“ von Ernst Jünger

Erarbeitet von: 005 Aysegül Aydın (T.Ü. Deutschlehrausbildungsabteilung 3-A)

Arbeitsvorschläge:

1. Für die Textvorentlastung wird :

a) über den Autor und der Epoche einige Informationen gegeben;

b) einige Fragen gestellt;

- Was ist euer wichtigster Organ?
- Was würdet ich machen, wenn ihr sie nicht hättet?
- Habt ihr Angst vor der Dunkelheit?
- Was bedeutet für euch Blindheit?

(Diese Themen sind für das Textverständnis wichtig.)

2. Wir schneiden den Text in 7-Teile und lassen den Titel weg.

3. Der erste Teil des Textes wird als Fotokopie verteilt. (Beim lesen sollen die unbekanntes Wörter unterstrichen werden; und auf dem Blatt soll nach dem Lesen des Textteils Kommentare, Fragen, Assoziationen spontan stichwortartig notiert werden. Diese werden in der Klasse diskutiert.)

Die ganze Nacht hatte ich mich im Vergnügungsviertel einer Großstadt bewegt, ohne zu wissen, in welchem Lande der Welt ich mich befand. Manche Einzelheiten erinnerten an marokkanische Bazare, andere an Rummelplätze, wie man sie in den Berliner Vorstädten sieht.

4. Teil 2 (Genauso bearbeitet, wie Teil 1; nur wird hier verlangt, dass man die Geschichte weiterführt, es sollen Vermutungen erstellt werden.)

Gegen Morgen geriet ich in einen Winkel, der mir, obwohl starkes Leben in ihm herrschte, noch nicht aufgefallen war. In seinen Gassen waren Tanzzelte aufgeschlagen; vor jedem waren zehn, zwanzig oder noch mehr Tänzerinnen zur Schau gestellt. Ich sah, wie manche der Vorübergehenden sich eine von ihnen auswählten und sie zum Tanz in ihr Zelt führten. Auch ich schloß mich ihnen an, obwohl mir die Mädchen nicht zusagten, denn sie waren nachlässig gekleidet und hatten alle das gleiche, ausdruckslose Gesicht. Sowie man sie indessen berührte, wurden sie lebhafter und tauten auf.;

5. Teil 3 (auch dieser Teil wird assoziiert, kommentiert und Fragen werden in der Klasse besprochen, und die Vergleiche werden kommentiert.)

Auch im Zelt gefiel es mir nicht; die Musik war zu laut, und die Farben waren achtlos verteilt. Das ganze kam mir wie ein Rätsel vor, und als mein Auge den Teppich streifte, auf dem wir tanzten, erriet ich die Auflösung. Dieser Teppich war mit runden Ornamenten gesäumt, die indessen nicht eingewebt waren, sondern etwa wie schmale Korkscheiben über den geschorenen Stoff hervorragten. Ich begriff sogleich, daß dies eine unauffällige Maßnahme war, um zu verhindern, daß die Mädchen über die Fläche des Teppichs hinaustanzten.

6. Diesen Teil lässt man weg. Das ist der wichtigste Teil im Text. Es löst alle Knoten. Man versteht mit diesem Satz, den ganzen Text. Das wird gemacht um zu überprüfen, ob der Text auch so verstanden wird, und man die Lücke füllen kann.

Alle diese Tänzerinnen waren blind.

7. Teil 4, wird genauso erarbeitet, wie der erste Teil.

Als ich das Zelt verließ, spürte ich, daß ich hungrig war. Gleich gegenüber lag eine Frühstücks-Stube; in ihr empfing mich ein Weißbierwirt mit aufgekrempelten Hemdärmeln. Ich bestellte ein Frühstück bei ihm, und während er den Kaffee brühte und Brote belegte, ordnete er einen jungen Mann zu meiner Unterhaltung ab.

8. Dieser Teil wird verändert: „*Wir unterhielten uns. Ich fragte: „Waren Sie im Zelt gegenüber, haben sie die Tänzerinnen gesehen?“ – „Nein, ich kann es nur hören.“, antwortete der junge Mann.“*

Jetzt erst erkannte ich, daß ich in das Blindenviertel geraten war, denn auch dieser Unterhalter war des Lichtes beraubt.

9. Teil 5, (genauso bearbeitet wie Teil 2).

Der Wirt hielt ihn als eine Art von philosophischem Lockvogel, um Gäste an seine Tische zu ziehen. Man durfte ihm ein Thema stellen,

10. Dieser Teil wird weggelassen, es wird aber gesagt, dass hier ein Teil fehlt.

zu dem er dann infolge seiner Blindheit in einer unerwarteten und absonderlichen Weise Stellung nahm.

11. Teil 6, nachdem dieser Teil gelesen wird, wird den Schülern gefragt, was eigentlich in der Geschichte passiert, und sie aus den Wörtern: „Da ihm die Anschauung fehlte.“ verstanden haben.

Da ihm jedoch die Anschauung fehlte, verliehen seine Ausführungen den Gästen zugleich ein angenehmes Gefühl der Überlegenheit, das sie noch zu steigern versuchten, indem sie ihn über die Farbenlehre und ähnliche Gebiete zu sprechen nötigten.

12. Teil 7, der letzte Teil der Geschichte wird ausgeteilt, und auch zu diesem Teil sollen Kommentare gemacht werden. Schließlich sollen die Schüler ihre Rezeptionen zum Text wiedergeben. Wahrscheinlich hat jeder etwas anderes vom Text verstanden.

Nun entsann ich mich auch, daß ich von dieser Stube bereits als von dem Lieblingslokal der Berliner Metaphysiker gehört hatte. Das Schicksal des jungen Mannes in diesem Ausschank dauerte mich um so mehr, als ich bald erkannte, daß er wirklich tiefer und kühner Gedanken fähig war, und daß ihm nichts fehlte als ein wenig Empirie. Um ihn zu erheitern, dachte ich über ein Thema nach, das so beschaffen sein sollte, daß sowohl er mir als Blinder wie ich ihm als Sehender überlegen war – denn ich wollte ihn weder durch eine Niederlage, noch durch einen billigen Sieg demütigen. Und so führten wir während des Frühstücks ein herrliches Gespräch „Über das Unvorhergesehene“.

13. Der Titel wurde am Anfang weggelassen. Die Schüler werden aufgefordert einen Titel zu erfinden, und am Ende wird der Originaltitel verraten, und mit den Erfundenen verglichen.

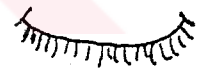
IM BLINDENVIERTEL

14. Die unbekanntenen Wörter, die beim Lesen unterstrichen wurden, werden im Wörterbuch nachgeschlagen.
15. Der Originaltext wird verteilt, und die Schüler werden gebeten, die Stellen im Text zu unterstreichen, an denen man sagt: „*Jetzt verstehe ich, warum das so war?*“

16. Aufgaben:

A) Jeder Schüler soll die Geschichte mit einer *Figur/Symbol/Zeichnung* ausdrücken. Z.B.:

Ein Auge, der geschlossen ist, der nichts sieht.



Ein Blinder kann den Weg nicht finden, er stösst gegen Alles um sich.



Die Geschichte ist mir immer noch ein Rätsel.



B) Ein Arbeitsblatt: (Füllen sie bitte die Lücken mit den Wörtern.)

(1)wissen, (2)Seite, (3)Fussgänger, (4)sah, (5)Recht, (6)Straße,
(7)Blinden, (8)bunt angezogen, (9) nützte

Ein Mann ging durch die Gassen, ohne zu _____ 1 _____ , wo er ist. Er ging über die _____ 6 _____. Jetzt sollte er rechts abbiegen, aber er hatte zu früh rechts abgebogen. Da passierte es. Ein Auto kam gerade auf ihn zu, weil er nichts _____ 4 _____ ging er auch dem Auto entgegen. Obwohl er eigentlich ganz _____ 8 _____ war, auch die Farbe des Autos knall rot war, _____ 9 _____ es nichts. Der Autofahrer war sich sicher, dass der Fussgänger auf die _____ 2 _____ gehen würde. Doch der _____ 3 Fußgänger _____ sah nichts, er hörte auch nichts. Als sie nur einen Meter Abstand hatten, eilte ein hilfsbereiter Mann hin und zog den _____ 7 _____ auf die Seite. Der Autofahrer hingegen hupte, als ob er _____ 5 _____ hätte.

C) Lesen sie die Geschichte noch einmal und schreiben sie ihre Eindrücke.

Angenehm

neutral

unangenehm

Unterhaltung mit dem jungen Mann
.....

starkes Leben, aber nicht
auffallen

..die ganze Nacht, ohne zu
Wissen, wo man ist..

**EC YÖNEK MERTİM ERGÜLÜ
DOKÜMANİYON MENEJİ**