Deutsch *aktiv* Neu

Der neue Einstieg in das bewährte Lehrwerk für Erwachsene



Lehrbuch 1A, 128 Seiten, 21 x 28 cm, illustriert, Best.-Nr.: 49100

In Kürze erscheinen:

Arbeitsbuch 1A, 112 Seiten, 21 x 28 cm, illustriert, Best.-Nr.: 49101

Lehrerhandreichungen 1A, 112 Seiten, 18 x 24 cm, illustriert, Bestell.-Nr.: 49102

Glossare in verschiedenen Sprachen, **Cassetten** und **Folien**

neu Übersichtlichere Gestaltung des Kapitelaufbaus

neu Gleichmäßigere Lernstoffverteilung auf zwei Teilbände 1A und 1B

neu Mehr Texte zur Schulung des Hör- und Leseverstehens

Esclusiva per l'Italia: **INTER-ORBIS srl**
Via Lorenteggio 31/1 - 20146 Milano - Tel. 02/4225746

Langenscheidt

L

Grafiche Dondi - Milano

SONDERNUMMER
LITERATURDIDAKTIK

FRAGEZEICHEN

BEITRÄGE ZU THEORIE UND PRAXIS DES DEUTSCHUNTERRICHTS IN ITALIEN

CONTRIBUTI TEORICI E PRATICI ALL'INSEGNAMENTO DEL TEDESCO IN ITALIA

NUMERO DOPPIO
4/5 - 1986
L. 9.000
EDIZIONI INTERTEX

CENTRO PROFESSIONALE PER L'ELETTRONICA

Laboratorio multifunzionale computerizzato per lingue e informatica Mod. F2



CARATTERISTICHE TECNICHE SEZ. LINGUE

Possono operare uno o due insegnanti contemporaneamente e in modo indipendente.
Diffusione di quattro lingue o livelli della stessa, contemporaneamente.
Quattro gruppi di studio liberamente composti.
Tutti i registratori (A.A.C.) sono autonomi; e facoltativamente asservibili al computer centrale, che memorizza lo stato operativo dei prescelti provvedendo alla gestione guidata, come da programma.
I registratori sono dotati di tastiera a membrana e visualizzatore di funzioni a cristalli liquidi (L.C.D.).
Console comando funzioni dotata di "TOUCH-SCREEN".
Massima flessibilità d'uso, garantita dalla gestione computerizzata del lavoro didattico, che viene suggerito, visualizzato, attivato, direttamente dal "TOUCH-SCREEN monitor".



Per informazioni - preventivi - assistenza:
CENTRO PROFESSIONALE PER L'ELETTRONICA
V.le DUODO, 98 - 33100 UDINE - Tel. 0432/504854

INHALTSVERZEICHNIS

Gerhard Neuner: Zur Einführung in das Thema des Heftes: Folgt auf die "pragmatische Wende" nun eine "literarische Wende" im Fremdsprachenunterricht? 3

Lothar Bredella: Das kreative Moment beim Verstehen literarischer Texte 6

Giovanna Padovani: Riflessioni euristiche da "JUGENDLITERATUR IN KOMMUNIKATIVEN DEUTSCHUNTERRICHT" di Bernd Kast 21

Hans Hunfeld: Hier spricht man Krokodil. Anmerkungen zur Sprache der Werbung. . 43

Michael Krüger: Ein Kurzkrimi im Deutschunterricht 51

Gerhard Neuner: Einfache erzählende Texte im Daf-Unterricht 68

Margareth Niederkofler/Isolde Schiffermüller: Deutsche Literatur in der italienischen Oberschule. Ein praktischer Unterrichtsvorschlag 85

Gabriella Montali: Per una rivalutazione e nuova collocazione del testo letterario nella didattica del tedesco in Italia. Ipotesi di lavoro su una "Kurzgeschichte" nella Scuola Sperimentale di Monticello (CO). 95

Rezensionen

Alberto Cattoi: Edith Maria Fiscal: Die deutsche Lyrik im französischen Deutschbuch. Eine Studie zur historischen Rezeptionsforschung. 116

Alberto Cattoi: W. Krull/F. Wefelmeyer: Textarbeit - Literarische Texte 117

Kongresse 121

Stipendien 123

Eine Umfrage unter unseren Lesern 127

Anschriften der Verfasser von Heft 3/86 128
Anschriften der Verfasser dieses Heftes 128

Redaktion: Heinz Achauer, Silvia Serena

Mitarbeiter
Marica D'Agostini (Universität Parma)
Michael Krüger (Hessisches Institut für Bildungsplanung Wiesbaden)
Hans-Jürgen Krumm (Universität Hamburg)
Gerhard Neuner (Universität Kassel)
Giovanna Padovani (Progetto Speciale Lingue Straniere Belluno)
Umberto Patuzzi (Progetto Speciale Lingue Straniere Bassano)
Hans-Eberhard Piepho (Universität Giessen)
Maria Pia Primon (Liceo Sperimentale Bassano)
Franz Josef Zapp (Universität Augsburg)

Für Leserzuschriften und Mitteilung von Unterrichtserfahrungen oder Unterrichtsvorschlägen, sowie für jegliche Form von Mitarbeit auf Deutsch oder auf Italienisch, ist die Schriftleitung jederzeit dankbar. Beiträge und Rezensionsexemplare sind an die folgende Anschrift erbeten:
Silvia Serena - Via Giuseppe Verdi 18 - 21100 VARESE - Tel. 0332/238095

Edizioni INTERTEX, Via Boscovich, 14 - MILANO

Direttore responsabile: Silvia Serena
Direttore scientifico: Heinz Achauer
Direttore editoriale: Silvia Serena
Direttore tecnico: Marco Fiorentino
In attesa di registrazione presso il tribunale di Milano

Tutti i diritti sono riservati. La riproduzione in qualsiasi forma è consentita solo previa autorizzazione dell'editore.

Spedizione in abbonamento postale

Condizioni di abbonamento

Abbonamento 1986:
Lit. 24.000 (Italia)
Lit. 34.000 (Estero)
comprendente 4 numeri più 2 speciali.
I nuovi abbonati riceveranno automaticamente gli arretrati dell'anno in abbonamento.

Prezzo di ogni singolo numero Lit. 4.500
Un arretrato: Lit. 9.000
L'intera annata 1985 è ancora disponibile al prezzo di
Lit. 22.000 (Italia) e
Lit. 30.000 (Estero).
Pagamento:
Versamento sul conto corrente postale 13489208 intestato a Inter Orbis, Via Lorenteggio 31/1, 20146 MILANO, oppure con assegno o in contanti.

Bezugsbedingungen

Jahresabonnement 1986:
Lire 24.000 (Inland)
Lire 34.000 (Ausland)
Erscheinungsweise: viermal jährlich; dazu zwei Sondernummern.
Die Nummern des laufenden Jahres werden den neuen Abonnenten automatisch nachgeliefert.
Preis eines Einzelheftes: Lire 4.500
Ein altes Heft: Lire 9.000
Der gesamte Jahrgang 1985 ist noch zum Preis von
Lire 22.000 (Inland)
Lire 30.000 (Ausland) erhältlich.
Überweisung an:
Inter Orbis, Via Lorenteggio 31/1, 20146 Milano
Postscheckkonto 13489208

Zur Einführung in das Thema dieses Heftes: Folgt auf die "pragmatische Wende" nun eine "literarische Wende" im Fremdsprachenunterricht?

Gerhard Neuner

"Schüler mögen Literatur - auch in der Fremdsprache": *so lautet der Titel einer kürzlich veröffentlichten Dissertation (I. Mummert, Frankfurt/Main, 1984). Auf dem deutschsprachigen Büchermarkt ist in den letzten Jahren nicht nur ein schnelles Ansteigen von "Jugendliteratur", d.h. von fiktionalen Texten, die speziell für Jugendliche verfaßt wurden, festzustellen, es fällt auch auf, daß sich immer mehr allgemein anerkannte Schriftsteller auf diesem Gebiet betätigen (etwa Peter Härtling - vgl. dazu die Bibliographie bei B. Kast:* Jugendliteratur, *1985).*

Dieser Trend läßt sich auch bei der fachdidaktischen Literatur verfolgen: das Thema "Literatur im Unterricht" - ob es sich nun um den muttersprachlichen oder den fremdsprachlichen Unterricht handelt -, das in den siebziger Jahren und noch Anfang der achtziger Jahre fast vollständig übergangen worden war, ist in den letzten Jahren in einer solch gewaltigen Fülle von Veröffentlichungen behandelt worden, daß man ausschließen kann, daß es sich um eine Zufallserscheinung handelt. Mit Sicherheit sind in den nächsten Jahren noch weitere Veröffentlichungen zu erwarten.

Der Boom hat nicht nur die Themengestaltung der fachdidaktischen Zeitschriften zum DaF-Unterricht nachhaltig erfaßt - als Beispiele sind etwa zu nennen die Themenhefte 1/1984 und 4/1984 von Zielsprache Deutsch, *Heft 3/1985 von* Information Deutsch als Fremdsprache, *Heft 1/1986 von* Neusprachliche Mitteilungen, *das* Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, *Band 11 (1985), Heft 4/1985 von* Modern Language Journal *und - last but not least! -* Fragezeichen, *Anno Secondo N. 1 -, er läßt sich auch in einer Fülle von Monographien verfolgen, die seit 1984 in Buch- oder Heftform erschienen sind.*

Beispiele:

B. Kast:
Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht *(München: Langescheidt, 1985) - Rezension im vorliegenden Heft -*

Projekte des Goethe-Instituts:
1) Literarische Texte in der Unterrichtspraxis *(1984-5)*
Heft 1: Seminarbericht
Heft 2: Eine Beispielsammlung von Diethelm Kaminski
Heft 3: Übungsformen (hg. v. Karin Herrmann)
2) Literarische Texte im Unterricht: Märchen *(1985) hg. v. Karlhans Frank)*
3) B. Kast: Literatur im Unterricht - methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer *(1984)*
4) Didaktik und Methodik für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Frankreich, *Heft 5: B. Helmling, G. Wackwitz:* Literatur im Deutschunterricht am Beispiel von narrativen Texten *(1986)*

Projekt des Deutschen Instituts für Fernstudien an der Universität Tübingen: "Fortbildung ausländischer Deutschlehrer - Textarbeit im DaF- Unterricht":
Studienbrief Nr. 2: H. Hunfeld: Briefe, einige neuere Lyrik betreffend *(1984)*

Das interkulturelle Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte nimmt auch in der Forschung des Faches Deutsch als Fremdsprache im universitären Bereich einen breiten Raum ein. Als Belege hierfür seien angeführt:

A. Wierlacher (Hrsg):
Fremdsprache Deutsch, *Band 2 (München, 1981)*

D. Krusche:
Literatur und Fremde *(München 1986)*

W. Krull/F. Wefelmeyer (Hrsg.):
Textarbeit - Literarische Texte *(München 1985) und:*
G. Neuner (Hrsg.): Kulturkontraste im DaF-Unterricht *(1986) in der Reihe: Studium DaF - Sprachdidaktik - (Rezension zu Krull/Wefelmeyer im vorliegenden Heft).*

Löschmann/Schröder: Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht *(Leipzig 1984) - Rezension in* Fragezeichen *Anno secondo N. 1 -*

Materialsammlungen:

D. Krusche, R. Krechel:
Anspiel - konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache *(Bonn 1984) - Rezension in* Fragezeichen, *Anno secondo N. 1 -*

Sonderheft "WIR" Nr. 12 von Jugendscala *(1986): Alles Märchen"*

Es lassen sich eine Reihe von Gründen für dieses auffällige Interesse am Thema "Literatur" im Fremdsprachenunterricht angeben:

- *Die gegenwärtige Situation in der Fachdiskussion spiegelt die Entwicklungen am Buchmarkt wider;*
- *Das Interesse am fremdsprachlichen Literaturunterricht war auch in Zeiten der stärker pragmatisch-funktionalen Orientierung des Fremdsprachenunterrichts nie ganz verschwunden. Es war eher durch andere Fragen verdeckt. Was wir heute erleben, ist weniger ein "Paradigmawechsel" als die Artikulation eines "Nachholbedarfs" bei der fremdsprachlichen Literaturdidaktik.*
- *In der Fachdiskussion des letzten Jahrzehnts wurde ein neuer - erweiterter - Begriff dessen, was ein literarischer Text ist, geprägt (vgl. BREDELLA im vorliegenden Heft). Auch solche Texte und Textsorten, die nach der traditionellen Definition nicht zur "Literatur" gezählt worden wären, sind dadurch - unter dem Sammelbegriff "fiktionale Texte" - für den Sprachunterricht "salonfähig" geworden.*
- *Der Einbezug der Perspektive des Autors und - insbesondere - des Lesers in die Analyse literarischer Texte (Schreibintention; Wirkung; Verstehenstätigkeit des Lesers; Kotext- und Kontextfragen etc.) haben den Blick für das kreative Potential geschärft, das im Umgang mit fiktionalen Texten zur Entfaltung kommen kann. Was für den Sprachunterricht vielleicht aber noch wichtiger ist, ist die Erkenntnis des pädagogischen Werts des Umgangs mit fiktionalen Texten. Alle Beiträge im vorliegenden Band weisen auf diesen Aspekt nachdrücklich hin.*

Wenn es zutrifft, daß zu den Merkmalen der Kommunikativen Didaktik des Fremdsprachenunterrichts die pragmatische und die pädagogische Orientierung gehören, dann kann man sagen, daß

durch die Arbeiten zur fremdsprachlichen Literaturdidaktik der letzten Jahre die "pädagogischen Leerstellen" im Gesamtkonzept der Kommunikativen Didaktik allmählich aufgefüllt werden.
Alle Beiträge des vorliegenden Themenhefts zum Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht sind letztlich praxisorientiert, *ohne die theoretisch-fachdidaktische Fundierung zu übersehen. In Lothar BREDELLAS Beitrag wird zunächst die grundlegende Unterscheidung von "inhaltsbezogenem" und "ästhetischem" Lesen dargelegt. Immer wieder wird auf das kreative Potential hingewiesen, das bei der Beschäftigung mit fiktionalen Texten im Leser/Lerner aktiviert wird, das ein wesentliches Merkmal der pädagogischen Dimension des Fremdsprachenunterrichts ist. Seine Definition des Verstehens als "Übersetzen" und der "Verfremdung" der Realität trifft für die Beschäftigung mit* fremdsprachlichen *Texten in ganz besonderer Weise zu. Die Verstehenstätigkeit und die Verstehenshürden selbst werden so zum Gegenstand der Diskussion im Unterricht. Giovanna PADOVANIS Auseinandersetzung mit dem von B. Kast vorgelegten Handbuch zur "Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht" sprengt in ihrer Ausführlichkeit und im "Weiterspinnen" der von Kast vorgetragenen Überlegungen die übliche Form und Funktion einer Rezension und kann als eine Art Leitfaden zum kritischen, kreativen und praxisorientierten Umgang mit dem Thema "Jugendliteratur" dienen. Hans HUNFELDS Beitrag verweist nachdrücklich auf vergleichbare Verfahrens- und Wirkungsweisen der Sprache der Dichtung, der Werbung und der Lehrbuchtexte (Konnotation; Kontextbezug und "Ausschnittcharakter") und führt zu überraschenden Einsichten über Verbindungs- und Verwendungsmöglichkeiten dieser scheinbar weit auseinander liegenden Textsorten im DaF-Unterricht. Michael KRÜGER entwickelt an einer "schülergemäßen" Textsorte - dem Kurzkrimi - Handreichungen für den Lehrer zum Umgang mit kürzeren Erzähltexten und geht auf Möglichkeiten der differenzierenden Gestaltung von Unterrichtsmaterialien zu Kurzgeschichten ein (Überarbeitung eines Beitrags in* Zielsprache Deutsch, *Heft 1/1985). Gerhard NEUNERS Beitrag geht - anhand von z.T. in Lehrmaterialien vorliegenden Beispielen - insbesondere auf den pädagogischen Aspekt der Arbeit mit fiktionalen Texten ein. Der Aufsatz von Margarethe NIEDERKOFLER und Isolde SCHIFFERMÜLLER stellt zunächst die Situation des Literaturunterrichts an italienischen Oberschulen dar und entwickelt dann - im Rahmen eines fachdidaktischen und curricularen Konzepts - Handreichungen zur praktischen Unterrichtsgestaltung, während Gabriella MONTALI anhand einer Kurzgeschichte von Hans Bender, eine Unterrichtserfahrung vorstellt und Probleme und Möglichkeiten des Einsatzes fiktionaler Texte im Testbereich skizziert. Zwei Besprechungen von Alberto CATTOI, die eine über den Sammelband von Krull/Wefelmeyer, die andere über eine Studie von Edith Maria Fiscal zur historischen Rezeptionsforschung, runden die Beiträge zu diesem Themenheft ab.*

DAS KREATIVE MOMENT BEIM VERSTEHEN LITERARISCHER TEXTE.

Lothar Bredella

Warum literarische Texte im Fremdsprachenunterricht? Welche Möglichkeiten bieten sie für den Fremdsprachenunterricht? Welche Lern- und Erziehungsziele können durch die Lektüre und Interpretation literarischer Texte verwirklicht werden?

Die Lern- und Erziehungsziele, die man mit literarischen Texten verwirklichen kann, hängen wesentlich davon ab, was man unter den Begriffen "*Literatur*", "*Verstehen*" und "*Interpretieren*" versteht. Die Beschäftigung mit Literatur im Fremdsprachenunterricht und wohl auch im Muttersprachenunterricht hat wenig Sinn, wenn die Aufgabe der Schüler unter dem Einfluß eines "*objective criticism*" im wesentlichen darin besteht, daß sie die inhaltlichen und formalen Aspekte literarischer Texte möglichst präzise beschreiben und sich dafür ein umfangreiches textlinguistisches und strukturalistisches Vokabular aneignen müssen.

Der "*objective criticism*" und die an ihm ausgerichteten vorherrschenden didaktisch-methodischen Überlegungen ignorieren weitgehend sowohl die Leistungen und Tätigkeiten des Lesers beim Verstehen, als auch die Wirkungen literarischer Texte auf den Leser. Diese werden als bloß subjektiv aus der sogenannten wissenschaftlichen Analyse ausgeklammert.

Die Zielsetzung eines "*objective criticism*" kommt in einem berühmten Aufsatz "*The Affective Fallacy*" von Wimsatt und Beardsley deutlich zum Ausdruck, wenn die beiden Autoren sagen:

> *The Affective Fallacy is a confusion between the poem and its* ***results*** *(what it* ***is*** *and what it* ***does****). (Wimsatt/Beardsley, 1954, S. 21)*

Der "*objective criticism*" und die ihm folgende Literaturdidaktik lehnen die Wirkung der Literatur - "*What the poem does*" - als Täuschung und Verirrung ab und konzentrieren sich auf das, "*what the poem is*".

Wenn man die neueren Richtungen in der Literaturwissenschaft und deren Auswirkungen auf die Literaturdidaktik verstehen will, dann kann man hier einsetzen. Was der "*objective criticism*" als "*Affective Fallacy*" ausschließt, tritt in ihnen, den neueren Richtungen, vor allem der Rezeptionsästhetik in der Bundesrepublik und der *Response Theory* in den USA, in den Mittelpunkt. Sie konzentrieren sich auf die Frage: *What does the poem do?*

Der "*objective criticism*" und die an ihm ausgerichtete Didaktik haben die Frage, "*What the poems does*", vor allem deshalb zurückgewiesen, weil sie fürchteten, daß die Antworten auf sie zu einem unverbindlichen Relativismus und Impressionismus bei der Besprechung literarischer Texte führen. Wie wir sehen werden, ist diese Befürchtung jedoch unbegründet. Die Frage, "*What the poem does*", eröffnet vielmehr neue Zugänge zum Verständnis der Literatur und ermöglicht eine in pädagogischer Hinsicht sinnvolle Begründung für die Beschäftigung mit Literatur im Unterricht.

Aber vielleicht wird man hier kritisch einwenden, daß man doch nur erfahren kann, "*what the poems does*", wenn man vorher weiß, "*what the poem is.*" Ich muß doch zuerst einmal alle Einzelheiten, Wortbedeutungen, stilistischen Regeln und Konventionen kennen, um dann zu sehen, wie sie auf mich wirken. Das ist jedoch nur bedingt richtig. Ich muß natürlich den größten Teil der Wortbedeutungen kennen, aber es wäre ein Irrtum anzunehmen, daß sich aus diesem Vorwissen das Verstehen gleichsam von selbst ergibt; denn das, was das Einzelne jeweils bedeutet, erfahre ich erst im Umgang mit dem literarischen Text. Wie jeder individuelle Sprachgebrauch modifiziert der literarische Text in besonderem Maße die allgemeinen Bedeutungen und aktiviert durch Verfremdungen die Tätigkeiten des Lesers. Ich werde also letztlich nur wissen, "*what the poem is*", wenn ich meine Erfahrungen mit ihm gemacht habe. Dazu können auch Verstehensschwierigkeiten und Irritationen gehören. Die Wirkung, "*what the poem does*", ist daher nicht etwas Nachträgliches, was noch hinzukommt, wenn ich weiß, was das Gedicht ist, sondern ich erfahre, was das Gedicht ist, über das, was es mich tun läßt. Verstehen heißt daher auch die eigenen Tätigkeiten und Reaktionen erforschen.

Von hier aus ergibt sich eine neue Begründung für die Beschäftigung mit literarischen Texten: Sie fordern den Leser zu Sinnbildungsprozessen heraus und können ihn angesichts unterschiedlicher Deutungen zu Reflexion und Metakommunikation anregen. Er kann dabei erklären, wie er jeweils in die Sinnbildungsprozesse involviert ist und wie es zu unterschiedlichen Deutungen kommt. Was dies im einzelnen bedeutet, werde ich weiter unten noch etwas näher erläutern.

Wenn man sich dem Verstehensprozeß literarischer Texte zuwendet, erkennt man, daß das Verstehen literarischer Texte der Mitwirkung des Lesers bedarf. Zwar ist jedes Verstehen ein aktiver Prozeß, aber die literarischen Texte fordern die sinnbildenden Fähigkeiten des Lesers in besonderem Maße heraus. Wie Louise M. Rosenblatt in ihrem Aufsatz "*On the Aesthetic as the Basic Model of the Reading Process*", darlegt, kann man zwei Arten des Lesens unterscheiden. Bei der einen Form, die sie "efferent reading", nach außen gerichtetes Lesen, nennt, lenkt der Leser die Aufmerksamkeit nur auf die im Text enthaltenen Informationen und blendet aus, wie er als Leser in den Verstehensprozeß involviert ist, wie er an der Sinnbildung mitwirkt und wie seine Gefühle angesprochen werden. Die zweite Form des Lesens, das "ästhetische Lesen", ist dagegen dadurch gekennzeichnet, daß der Leser nicht ignoriert, welche Erfahrungen er beim Lesen macht und wie er in dem Leseprozeß vorankommt. Man kann daher sagen, daß das "ästhetische Lesen" die umfassendere Form des Lesens ist, in der die Subjektivität des Lesers nicht unterdrückt wird, sondern zur Geltung kommt. Das auf Informationsentnahme ausgerichtete Lesen ist dagegen nur eine Reduktionsform. Es ist eine entfremdete Form des Lesens, bei der der Leser seine Tätigkeiten und Gefühle ausblendet (vgl. Rosenblatt, 1981, S. 17 ff.).

Nach einem berühmten Wort von Sartre ist Lesen "gelenktes Schaffen" ("creation dirigée"). (Sartre, 1964, S. 29). Der Leser muß den Entwurf des Autors erahnend nachvollziehen und weiterführen. Insofern ist der Text auf den Leser angewiesen und bedarf dessen Mitwirkung. Wir haben uns unter dem Einfluß des "*objective criticism*" angewöhnt, den literarischen Text wie einen Gegenstand zu beschreiben. Aber der literarische Text ist kein Gegenstand, kein autonomes Gebilde, sondern eine Abfolge von Zeichen, die der Leser aufeinander bezieht, um den durch sie vermittelten Sinn zu finden bzw. zu erfinden.

Der Sinn, das Individuelle, die besondere Sicht des Autors, ist direkt nicht darstellbar, sondern läßt sich nur vermittelt durch das Allgemeine der Sprache, ihre Regeln und Konventionen darstellen. Die allgemeine Bedeutung von Aus-

drücken, wie wir sie im Lexikon finden, wird bei jeder Sprachverwendung, aber in besonderem Maße bei der poetischen Sprachverwendung modifiziert, um das Individuelle zum Ausdruck zu bringen. Manfred Frank sagt in Anlehnung an Sartre und Schleiermacher:

> *Die Dichtung - aber sie ist nur ein Extrem des alltäglichen Sprachgebrauchs - hat im Medium der Sprache etwas zu geben, "was sich eigentlich nicht durch die Sprache geben läßt, denn die Sprache gibt immer nur das Allgemeine". Der im Wortsinne poetisch handelnde (nämlich neuen Sinn produzierende) Sprecher zwingt der Sprache gleichwohl seine (noch nicht kodifizierte und in diesem Sinne allerdings unaussprechliche) Individualität auf ... (Frank, 1980, S. 29).*

Die poetische Sprache - und das erscheint mir auch in pädagogisch-didaktischer Sicht wichtig - ist somit nur ein Sonderfall des produktiven Sprechens, das wir ständig praktizieren müssen, um individuellen Ausdruck zu verleihen. Um in diesem Zusammenhang noch einmal Manfred Frank zu zitieren:

> *Im Grunde gibt die poetische Sprachverwendung nur die sinnenfälligste Illustration für die innovatorischen und produktiven Potenzen der individuellen Rede, ihre ständige Fähigkeit, den "logischen Gehalt" der konstituierten Sprache neu zu interpretieren... (Frank 1985, S. 219 f.)*

Die Kreativität des Sprechers wie des Autors besteht darin, daß er die allgemeinen Bedeutungen der Ausdrücke modifiziert. Der Autor kann nicht wie Gott aus dem Nichts etwas Neues schaffen, sondern nur dadurch, daß er ein bereits Vorhandenes, nämlich die allgemeinen Bedeutungen der Sprache, umgestaltet. Ohne Bezug auf das Allgemeine würde er unverständlich. "*Der Sinn eines Ausdrucks*", sagt Manfred Frank, "*widerspricht keineswegs seiner Bedeutung - er durchquert, überhöht, ja überwältigt sie (wohlbemerkt: ohne sie zu tilgen)* ..." (Ebd, S. 226).

Diese Auffassung von der individuellen Rede hat weitreichende Konsequenzen für das Verstehenlehren. Da das individuelle Sprechen aus der Modifikation der allgemeinen Regeln und Konventionen resultiert, kann es nicht aus diesen abgeleitet werden. Der Verstehende muß, wenn er der Kreativität des Sprechers Rechnung tragen will, den durch das Allgemeine vermittelten Sinn selbst bilden. Verstehen ist somit Tätigkeit und hat Entwurfcharakter. Diese produktive Seite des Verstehens hat der "*objective criticism*" und die an ihm ausgerichtete Didaktik vernachlässigt. Sie haben die Kreativität beim Verstehen von ihren Voraussetzungen her gar nicht in den Blick bekommen. Ja, sie haben sie als Gefahr für die Objektivität des Verstehens von vornherein abgelehnt.

Diese alternative Objektivität oder Kreativität ist jedoch falsch, und es kommt darauf an, durch eine unvoreingenommene Analyse des Verstehensvorgangs zu zeigen, wie objektive und kreative Momente aufeinander angewiesen sind. Nur so können wir den Schülern auch helfen, verstehen zu lernen. Verstehen hat eine gemeinsame Sprache zur Voraussetzung. Das erfahren wir beim Fremdsprachenlernen, wenn ich so sagen darf, mit elementarer Gewalt. Wir müssen linguistische und kulturelle Kenntnisse besitzen, um den Text zu verstehen. Aber aus diesem Wissen allein ergibt sich noch kein Verstehen. Aus keinem noch so umfangreichen linguistischen und kulturellen Wissen kann man den Sinn eines Textes ableiten, weil gerade damit die in allem Sprechen liegende Kreativität ignoriert wird. Das Vorwissen ist der notwendige, aber noch nicht der zureichende Grund für das Verstehen von Sinn.

Wenn wir das kreative Moment im Verstehen anerkennen, dann müssen auch unsere Methoden helfen, es zur Entfaltung zu bringen. Die Methoden des "*objective criticism*" behindern eher das Sinnverstehen, als daß sie es fördern. Dennoch gibt es eine ganze Reihe von Methoden, die gute Lehrer schon immer angewandt haben, die jedoch nur durch den fragwürdigen Begriff eines "*objective criticism*" in Verruf geraten sind. Ferner können Methoden herangezogen werden, die in anderen Bereichen, wie denen der "humanistischen Psychologie" und "Value Clarification", entwickelt worden sind (vgl. Bredella 1984, S. 188 ff. u. 1985, S. 54 ff.).

Wir sehen hier, wie eine veränderte Auffassung von Literatur und Verstehen es erlaubt, Gebiete, die man bis jetzt als getrennt angesehen hat, miteinander in Beziehung zu setzen. Zum kreativen Verstehen gehört, daß man viel von sich als Leser einbringt, und daher müssen unsere Methoden so ausgerichtet sein, daß sie das Vorverständnis, die Imagination und das Kombinationsvermögen der Leser aktivieren. Der "*objective criticism*" glaubt, daß der Leser gleichsam nur ein Medium sei, das realisiert, was der Text sagt. Aber schon die Vielzahl unterschiedlicher Interpretationen ein und desselben literarischen Textes widerspricht dieser Auffassung. Selbst bei ein und demselben Leser ist die zweite Lektüre des Textes von der ersten verschieden, so daß Verstehen nicht als Abbilden der formalen und inhaltlichen Aspekte begriffen werden kann. Verstehen verändert, was da steht und verbindet es zu immer neuen Sinnbezügen.

G.B. Madison vermutet in seinem Buch *Understanding. A Phenomenological Pragmatic Analysis*, daß viele unserer Schwierigkeiten beim Verstehen daraus resultieren, daß wir es als geistiges Abbild dessen, was in der Realität gegeben ist, auffassen. Er empfiehlt daher, Verstehen als "übersetzen" zu begreifen:

> *Perhaps understanding is not a matter at all of reproducing a supposedly objective state of affairs ("reality") but is, rather, a matter of creative transformation, a matter of interpretation (of lived experience or statements about experience), of drawing likenesses and analogies. If this were the case, the fact that translation always involves a change and the emergence of a new thought that is not identical with but somehow like the original one would not be a hindrance or a limitation to understanding but rather the mark and proof of its limitless possibility. (Madison, 1982, S. 38).*

Eine solche Auffassung von Verstehen trägt der Kreativität beim Verstehen Rechnung und kann für den Unterricht befreiend wirken.

Zum Verstehen des literarischen Textes gehören die Konnotation und Assoziationen ebenso wie die Frustrationen und Verstehensschwierigkeiten, die sich gerade bei der Lektüre moderner und postmoderner Texte häufig einstellen. Diese Schwierigkeiten brauchen nicht Ausdruck der Unzulänglichkeiten des Lesers zu sein, sondern können zum Sinn des Textes gehören. Wie immer man die Verstehensschwierigkeiten deutet, sie sollten Gegenstand des Unterricht sein. Es erscheint mir ein wünschenswertes Lern- und Erziehungsziel, daß Schüler ihr Verstehen wie ihre Verstehensschwierigkeiten beobachten und über sie reflektieren lernen. Nur durch diese Fähigkeit zur Metakommunikation kann man auch Verstehensschwierigkeiten in der Alltagspraxis und vor allem beim interkulturellen Verstehen auflösen.

Wir haben betont, daß jedes Sinnverstehen eine produktive Leistung darstellt und daß literarische Texte im besonderen Maße durch ihre innovatorische Sprachverwendung zum Sinnverstehen herausforden. Man kann diese innovatorische Sprachverwendung auch als Verfremdung bezeichnen. Literarische Texte verfremden unsere eingespielten Vorstellungen und Erwartungen und aktivieren dadurch unsere sinnstiftenden Fähigkeiten; das heißt sie ermutigen uns, miteinander in Beziehung zu setzen, was man vorher als unvereinbar und getrennt gesehen hat. Es besteht somit eine enge Beziehung zwischen poetischer Sprachverwendung und Verfremdung. Dieter Wellershoff stellt sich die Frage: "*Was ist poetisch?*" und gibt darauf die Antwort: Alles kann poetisch sein, wenn wir es aus seinem vertrauten Zusammenhang befreien und verfremden:

> *Alles kann poetisch sein, eine unverständliche Stimme im Nebenzimmer, ihr plötzliches Schweigen, ein Motorgeräusch, das Tropfen eines Wasserhahns, ein Haufen Gerümpel, das Wehen eines Baumes, ein Lichtreflex in einer Glasscherbe, nasse Hausdächer, Straßenfluchten, ein unverständliches Ornament, eine Gestalt in einem langen schwarzen Mantel, eine Kopfbewegung, eine Telefonschnur, ein Haufen von Autoreifen, eine Überlandleitung, jeder Natureindruck, jedes Ding unseres täglichen Umgangs. Aber es muß dazu aus seinen gewöhnlichen Bezügen herausgerückt sein, muß uns größer, kleiner, näher, ferner erscheinen, es muß in ungewohnten Zusammenhängen oder Momenten auftauchen, erschreckend beleuchtet oder geheimnisvoll verdunkelt, und vor allem in seinem Für-sich-sein, seiner undurchdringli-*

chen Dichte, die all unser Bescheidwissen abweist. Wir verfügen nicht mehr mit den Routinen unseres alltäglichen praktischen Umgangs über das poetische Objekt, es wird nicht mehr vom Kontinuum unserer Konventionen gebunden, wir können es auch nicht mehr instrumentalisch beherrschen...
(Wellershoff, 1973, S. 42).

Wenn literarische Texte durch Verfremdungen uns von unserem selbstsicheren und selbstgefälligen Bescheidwissen befreien und Spielräume für die Phantasie eröffnen, dann ist es nicht ohne Ironie, daß der "*objective criticism*" und die an ihm ausgerichtete Didaktik literarische Texte gleich wieder durch methodische Verfahren und historisches Wissen in Zucht nehmen wollen und damit unser Bescheidwissen dokumentieren. Verstehenlehren literarischer Texte muß daher, wenn es nicht zum Zerrbild literarischer Texte werden will, der Dialektik zwischen Bestimmtheit und Unbestimmtheit Rechnung tragen.
Etwas erweist sich als "poetisch", wenn es sich nicht unter unsere vertrauten Begriffe und Vorstellungen einfach subsumieren läßt.

Diese Bestimmung des Poetischen hat große Ähnlichkeit mit Kants berühmter Beschreibung des ästhetischen Urteils. Beim ästhetischen Urteil entzieht sich das Besondere dem Begriff. Die bestimmende Urteilskraft kann es nicht unter Begriffe subsumieren. Deshalb ruft dieses Besondere die reflektierende Urteilskraft hervor. Wellershoff und Kant stimmen darin überein, daß das poetisch oder ästhetisch Besondere sich dem schnellen verstandesgemäßen Zugriff entzieht und deshalb die imaginativen und sinnbildenden Fähigkeiten des Lesers aktiviert. Poetische Unbestimmtheit kann auf vielfältige Weise hervorgerufen werden.
Immer geht es jedoch darum, daß ein Besonderes aus einem eingespielten Funktionszusammenhang heraustritt und uns herausfordert, es neu zu deuten. Wellershoff verdeutlicht das Entstehen von Unbestimmtheit an einer im Film häufig eingesetzten Darstellungsweise:

Die Durchbrechung des Kontinuums unserer praktischen Realitätsbeherrschung ist also die Entstehungsbedingung des Poetischen. Das läßt sich am besten wohl am Film nachweisen, der mit seinen wechselnden Kameraeinstellungen, vor allem durch Detailaufnahmen, Schnitte und Fahrten die bekannte Welt in ungewohnte Ansichten auflöst und ihr so eine neu gesteigerte Sichtbarkeit gibt. Die sinnliche Prägnanz und Poesie des Details hängt dabei mit seiner inhaltlichen Unbestimmtheit zusammen. Da die Bewandtnis, in der es begriffen werden soll, nicht mitgegeben wird, können wir es nicht wie gewohnt schnell wieder als etwas Bekanntes aus unserer Wahrnehmung verdrängen, sondern stehen ihm abwartend, suchend, man könnte auch sagen alarmiert gegenüber und müssen versuchen, es neu zu bestimmen. (Ebd., S. 43).

Was Wellershoff hier für den Film als Merkmal hervorhebt, läßt sich auch auf die Literatur übertragen. Auch dort stoßen wir als Leser oft auf einzelne Äußerungen, bei denen der Kontext nur angedeutet ist bzw. ganz fehlt und die uns als Leser anregen, ihn zu ergänzen bzw. zu entwerfen. Was leistet diese Erfahrung der Unbestimmtheit? Warum ist sie für uns notwendig? Wellershoff gibt auf diese Frage die Antwort, daß wir der Erfahrung der Unbestimmtheit bedürfen, um das Realitätsprinzip zu relativieren und dem Druck der Anpassung zu begegnen. Unbestimmtheit steht für das Lebendige, Spielerische und Schöpferische:

Alle Strategien, die poetische Unbestimmtheit erzeugen, tun etwas Lebensnotwendiges. Sie lockern und durchbrechen die aus der Praxis unserer kollektiven Lebenshaltung und ihren Konformitätszwängen entstandene Realität und machen aus ihr wieder einen offenen Werdensraum. Sie beugen so einem unmöglichen und tödlichen Erwachsensein vor, dessen Korrelat eine vollkommen versachlichte Welt wäre. (Ebd., S. 48).

Mit der von Wellershoff gegebenen Begründung für die Lektüre literarischer Texte hängt eine weitere eng zusammen. Wenn wir sehen, wie unterschiedliche Kulturen die Wirklichkeit deuten, dann liegt die Schlußfolgerung nahe, daß die Wirklichkeit selbst bis zu einem gewissen Grade unbestimmt ist, so daß in jeder Deutung von ihr ein kreatives Moment liegt. Diese Einsicht kann dazu beitragen, daß wir unsere Sichtweise nicht verabsolutieren und bereit sind, die Sichtweisen anderer Kulturen anzuerkennen. Wie haben die Neigung, die eigene Sichtweise als natürlich und vernünftig anzusehen und andere als unnatürlich und unvernünftig auszuschließen. Deshalb müssen wir immer daran erinnert werden, daß die Realität auf verschiedene Weise gedeutet werden kann. Wenn literarische Texte dies leisten, dann erfüllen sie eine wichtige ideologie-kritische Funktion.

Ich habe versucht, sehr knapp die theoretischen Voraussetzungen zu skizzieren, die es als pädagogisch sinnvoll erscheinen lassen, sich mit literarischen Texten auch im Fremdsprachenunterricht auseinanderzusetzen. Wie kann es uns nun gelingen, den Verstehensprozeß im Fremdsprachenunterricht so zu gestalten, daß die Schüler ihr Vorverständnis einbringen, ihre kreativen Fähigkeiten entwickeln, unterschiedliche Deutungen vorschlagen und diese gemeinsam klären und differenzieren, so daß auf diese Weise authentische Kommunikationssituationen entstehen?

Ich will nun einige Methoden vorstellen, mit denen es gelingen kann, Verstehen als Interaktion zwischen Text und Leser zu intensivieren.
Es ist ein wichtiges Lernziel, daß wir unsere Erfahrungen mit dem literarischen Text erfassen und artikulieren lernen und daß wir Unbestimmtheitsstellen konkretisieren. Beide Verfahren möchte ich an der kurzen Erzählung von Franz Hohler "*Eine Flugzeuggeschichte*" erläutern:

In der anekdotenhaften Erzählung, die ich im Fremdsprachenunterricht Deutsch eingesetzt habe, fallen bei der Landung eines Flugzeuges drei Buchstaben der Leuchtschrift aus. Die Aufforderung 'NO SMOKING' heißt jetzt 'NO KING'. Dem schenkt niemand Beachtung, bis die Passagiere bemerken, daß trotz der Ankündigung, man werde jetzt bald landen, das Flugzeug nicht landet. Schließlich fragt eine der Stewardessen bleich und mit zitternden Lippen: "Ist zufällig ein König unter den Passagieren?" In der ersten Klasse erhebt sich daraufhin ein kleiner, dunkler, kraushaariger Herr und stellt sich als König eines afrikanischen Landes vor. Die Stewardeß spricht dann eindringlich auf ihn ein und bald darauf öffnet sich eine Luke im Boden, durch die der König hinausspringt. Kurze Zeit danach landet das Flugzeug an dem vorgesehenen Ort. Die Geschichte endet mit den Worten: "*Hierauf fiel die Leuchtschrift ganz aus, und das Flugzeug landete mit geringer Verspätung an dem zur Ankunft vorgesehenen Ort.*" (Hohler 1983, S. 85).

Der erste Satz der Erzählung löst sowohl bei Deutschlernern als auch bei denen, die Deutsch sehr gut beherrschen, Irritation aus. "In einem Flugzeug löschten wärend eines sehr unruhigen Fluges plötzlich drei Buchstaben einer Leuchtschrift aus". Wie die Responseprotokolle zeigen, baut sich aus den Worten "In einem Flugzeug löschten während eines sehr unruhigen Fluges..." eine Erwartung auf, die dann durch den Rest des Satzes nicht erfüllt wird. Für viele bedeutet dies, daß sie den Satz noch einmal lesen. Auch der nächste Satz "Die Aufforderung NO SMOKING hieß jetzt NO KING" ruft vielfältige Reaktionen hervor. Viele Leser fragen sich, was sich wohl aus dieser Situation ergeben wird, und weisen darauf hin, daß sie schnell weiterlesen möchten, um zu sehen, wie sich diese absurde Situation entwickeln wird.

Nach Beendigung der Lekture drängen sich vielen Lesern Fragen wie die folgenden auf:
Woher kommt der Befehl, daß kein König an Bord sein darf? Sind der Pilot und die Stewardess verrückt? Wird unser Leben vom Zufall bestimmt? Beherrscht uns die Technik? Warum ist es ausgerechnet ein König, der aus dem Flugzeug springen muß? Was sagt die Stewardess zum König? Warum gehorcht er so widerstandslos dem Befehl? Bemerken di Passagiere nichts von dem Vorfall? Wollen sie nichts bemerken?

Das Verhalten des Königs wird in den Responseprotokollen sehr unterschiedlich kommentiert. Die meisten Leser bewundern sein heroisches Verhalten. Er opfert sich, so wird gesagt, für die anderen. Es gibt jedoch auch Leser, die diese heroische Haltung empört. Sie betonen,

daß man nicht so schnell und widerstandslos die Rolle des Opfers übernehmen darf.

Auch die Wirkung der Geschichte auf die Leser ist sehr unterschiedlich. Viele Leser halten in ihren Responseprotokollen fest, daß sie beim Lesen gelacht haben und daß ihnen anschließend das Lachen vergangen sei. Für andere Leser dagegen bleibt es eine amüsante und phantastische Geschichte, deren Geheimnis ungeklärt bleibt.

Es gibt aber auch einige wenige Leser, die Schwierigkeiten haben, die Geschichte zu verstehen bzw. sich auf sie einzulassen. Die Vorstellung, daß ein Passagier aus dem Flugzeug gestoßen werden soll und daß der König ohne ersichtlichen Grund bereit ist, aus dem Flugzeug zu springen, scheint so abwegig oder schrecklich, daß man sich weigert, weiter auf diesen Sachverhalt einzugehen. Diese Reaktionen werden bei einem traditionellen Vorgehen nicht zur Sprache kommen. Hier bietet sich jedoch die Gelegenheit, auch auf diese Abwehrreaktionen einzugehen. Und vielleicht gehören sie sogar mit zu dem Sinn der Geschichte. Wer die Geschichte allzu schnell versteht, hat vielleicht ihren Sinn verfehlt.

Die Responseprotokolle haben den Vorteil, vielfältige Reaktionen und Interpretationsätze zur Sprache zu bringen, so daß Schüler und Studenten auch voneinander lernen können. Auf diese Weise werden, was gerade für den Fremdsprachenunterricht wichtig ist, authentische Kommunikationssituationen geschaffen, in denen man anderen mitteilt, wie man etwas sieht und deutet und von anderen erfahren will, wie sie es sehen und deuten.

Besonders vielschichtig sind die Äußerungen der Leser, wenn es darum geht, Gründe dafür anzugeben, warum die Leuchtschrift aufleuchtet und der König aus dem Flugzeug springt. Der Text selbst gibt keinen Grund an; er motiviert nur die Leser, einen Grund zu finden bzw. zu erfinden, um sich die Geschichte verständlich zu machen. Man kann nun dieses Moment, daß der Leser Ergänzungen vornimmt, noch dadurch verstärken, daß man Leser bittet, Leerstellen zu füllen bzw. Unbestimmtheitsstellen zu konkretisieren. Ich habe daher bei der Erzählung "Eine Flugzeuggeschichte" die Aufgabe gestellt: *Bitte schreiben Sie nieder, was die Stewardeß zum König gesagt haben könnte.* Hier sind einige Beispiele aus einer Lehrerfortbildungsveranstaltung:

- *Stewardess: Majestät, in Ihrem Lande ist eine Revolution ausgebrochen und man fordert Ihren Tod. Wenn Sie dem Befehl nicht folgen, werden wir auch sterben. Ich weiß, daß Sie ein wahrer König sind und sich für das Wohl anderer eingesetzt haben. Wir vertrauen auf Sie.*
- *König: Sie dürfen die Forderung dieser Terroristen nicht erfüllen. Sie verlangen von mir eine unmenschliche Entscheidung.*
- *Stewardess: Sie werden der Welt ein Beispiel der Opferbereitschaft geben, was das Ansehen der Völker der Dritten Welt steigern wird. Man wird es in allen Zeitungen lesen können, ja mehr noch, auf allen Fernsehsendern rund um die Welt wird man ihren Fall zeigen.*

- *Stewardess: Herr König, ich muß Ihnen eine unangenehme Mitteilung machen und ich weiß nicht, wie ich es Ihnen sagen soll: Wir dürfen nicht mit einem König an Bord landen. Sie müsse das Flugzeug vorher verlassen.*
- *König: Aber warum dürfen wir nicht landen? Das ist doch absurd. Welchen vernünftigen Grund gibt es?*
- *Stewardess: Ich weiß auch keinen Grund. Ich weiß nur, daß wir nicht mit einem König an Bord landen dürfen. Befehl. Sie sehen es an der Leuchtschrift. Da ist nichts zu machen.*

- *Stewardess: Herr König, es ist schrecklich, was ich Ihnen sagen muß, aber es ist der Lauf der Geschichte: Könige sind nicht mehr zeitgemäß. Sie sind geschichtlich überholt und die Könige haben im Laufe ihrer Herrschaft viele Verbrechen begangen. Daher müssen jetzt alle sterben. Wo immer sie sind.*
- *König: Sind Sie verrückt? Das ist unmenschlich. Ich war immer ein guter König.*
- *Stewardess: Das kann ja sein. Es tut mir auch persönlich leid. Aber sie können sich nicht gegen den Lauf der Geschichte stellen.*

- *Stewardess: Herr König, ich habe den Auftrag, Ihnen zu sagen, daß wir mit Ihnen an Bord nicht landen dürfen. Es ist ein für uns unverständlicher Befehl. Ich weiß auch nicht, ob wir von Ihnen verlangen können, daß Sie aus dem Flugzeug springen. Ich muß Ihnen die Entscheidung überlassen.*
- *Stewardess: Terroristen haben das Flugzeug in der Gewalt und verlangen von uns, daß wir Sie aus dem Flugzeug stürzen. Wir werden tun, was die Terroristen befehlen, aber Ihnen einen Fallschirm geben. So haben Sie eine Chance zum überleben. Vielleicht kommen Sie durch. Auch wir gehen dabei ein großes Risiko ein. Wenn die Terroristen es bemerken, werden sie uns zur Rechenschaft ziehen.*

Die jeweiligen Konkretisationen der Leerstelle zeigen an, wie unterschiedlich man die Geschichte lesen kann. Man kann sie lesen als eine alptraumartige Geschichte, die zeigt, wie der Einzelne technischen, politischen oder geschichtlichen Mächten ausgeliefert ist. Man kann sie aber auch lesen als eine Geschichte, die den Menschen auffordert, nicht widerstandslos und opferbereit die Befehle hinzunehmen, sondern sich aufzulehnen. Wenn die Leser die vielfältigen Möglichkeiten sehen, die zentrale Unbestimmtheitsstelle zu füllen, wird ihnen die Geschichte rätselhaft und unheimlich vorkommen. Vor allem können sie an diesem Beispiel erkennen, wie sie an der Sinnbildung beteiligt sind. Die Konkretisation von Leerstellen in dem oben angedeuteten Sinne erlaubt es den Schülern, auch vermittelt und gesteuert durch den Text selbst kreativ zu werden. Sie verwenden dabei eine Form der Sprache, die sonst im Literaturunterricht, wenn man immer *über* Texte spricht, nicht vorkommt.

In der Pädagogik ist wiederholt Kritik daran geübt worden, daß wir in unserem Unterricht die imaginativen und affektiven Fähigkeiten nicht nur nicht entwickeln, sondern unterdrükken. In den letzten Jahren sind daraufhin, besonders in Anlehnung an Methoden aus der Psychologie, Aufgaben entwickelt worden, mit denen die Schüler angeregt werden, auch im Fremdsprachenunterricht ihre Erfahrungen zu artikulieren. Das wohl bekannteste Buch in dieser Richtung ist das von Gertrude Moskowitz *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*. Die meisten der dort entwickelten Aufgaben erscheinen mir jedoch insofern problematisch, als sie sich unmittelbar an die Erfahrungen der Schüler wenden und damit ihre Privat- und Intimsphäre verletzen.

Die Aufgaben im Zusammenhang mit literarischen Texten erlauben dagegen, die eigene Erfahrung indirekt zur Sprache zu bringen. Nicht ich spreche meine Erfahrungen aus, sondern aktiviere Vorstellungen und Erfahrungen, um eine Aufgabe zu lösen, die der Text bzw. der Lehrer stellt. Dabei werden wahrscheinlich auch die Erfahrungen der Schüler erweitert und differenziert, weil sie beim Gestalten von Unbestimmtheitsstellen herausgefordert werden und so ein "Wissen" aktivieren, von dem sie gar nicht wußten, daß sie es besitzen.

Unbestimmtheitsstellen finden sich in verschiedenster Form in literarischen Texten. Oft sagen Charaktere etwas, wobei offensichtlich ist, daß sie dabei etwas anderes denken und fühlen, was jedoch nicht dargestellt wird. Man kann daher die Schüler auffordern, niederzuschreiben, was die Charaktere wohl denken und fühlen. - Oft werden Handlungen beschrieben, aber keine Motive genannt, so daß man die Schüler auffordern kann, die nach ihrer Auffassung wohl wirksamen Motive zu nennen. Bei diesen Aufgaben wird erreicht, daß sich die Schüler einerseits die in den literarischen Texten dargestellten Situationen deutlich vor Augen führen und daß sie andererseits auf diese Situationen kreativ antworten. Bei der Erzählung "*Eine Flugzeuggeschichte*" könnte man die Schüler auch auffordern, sich in einen der Passagiere zu versetzen und niederzuschreiben, was in ihm bei der Landung vorgeht. In einer Brainstormingphase könnte man vorher zusammentragen, was alles dabei zur Sprache kommen könnte.

Beim Verstehen des literarischen Textes wird sich der Leser zwar auf die einzelnen Zeichen und Signale des Textes konzentrieren, aber indem er über sie hinausgehen muß, muß er auch sein Vorwissen und seine Vorerfahrungen beim Verstehen einbringen und aufs Spiel setzen. Sartre spricht davon, daß wir literarischen Gestalten unseren Kopf als Bühne zur Verfügung stellen und ihnen unsere Gefühle, unseren Zorn und unsere Empörung leihen. Wenn wir auf diese Weise dem Text nicht zum Leben verhelfen, dann besteht er nur aus toten Buchstaben. Es kommt hier ein analoges Verstehen ins Spiel. Ich versetze mich in die Situation des anderen

und aktiviere meine Vorstellungen, Erfahrungen und Gefühle, um zu verstehen, was er in dieser Situation erlebt und warum er in ihr handelt, wie er handelt. Auf diese Weise erahne ich, was in ihm geschieht. Das ist nicht unproblematisch. Ich kann mich täuschen. Entscheidend ist jedoch, daß ich weiß, daß ich hier dem anderen meine Vorstellungen, Gefühle und Gedanken zuschreibe. Gleichzeitig erfahre ich jedoch auch eine Erweiterung meines Horizonts. Ich versetze mich in die Situation eines anderen. Ich bin damit zugleich Ich und Nicht-Ich und rufe - ausgelöst durch die neue Situation - Gefühle und Gedanken hervor, die ich so vorher noch nicht gefühlt und gedacht habe.
Man hat gegen dieses Verstehen eingewendet, daß auf diese Weise die Schwierigkeit, Fremdes zu verstehen, umgangen werde, da man das Fremde auf das Eigene reduziere. Mit Recht macht jedoch Manfred Frank darauf aufmerksam, daß ich die Andersheit des anderen respektiere, wenn ich mir dessen bewußt bleibe, daß ich es bin, der den Sinn der Rede des anderen entwirft:

> *Gerade der Umstand, daß ich den Sinn der Rede des Anderen auf der Basis der Selbstbeobachtung entwerfen muß und darum nicht unmittelbar, sondern nur über eine vermutete Analogie gewahren kann (ich bin gezwungen, ihren mutmaßlichen Sinn ohne Möglichkeit eines Vergleichs - eben divinatorisch - selbst hervorzubringen), bewahrt mich als Interpreten vor dem vermessenen Anspruch, die Grenze irreduzibler Mittelbarkeit zwischen dem Anderen und mir einreißen und ihn dem eigenen Selbst assimilieren zu können.*
> *(Frank 1985, S. 331)*

Um den Interaktionsprozeß zwischen Text und Leser zu intensivieren, bietet es sich bei Gedichten an, sie in dem Wechselspiel von Vorgriff und Korrektur dieses Vorgriffs entstehen zu lassen. In diesem Fall sollte man das Gedicht auf eine Folie schreiben, und jeweils nur bestimmte Zeilen aufdecken. Ein Gedicht von Hans Magnus Enzensberger, das ich mehrmals in Fortbildungsseminaren und Kursen eingesetzt habe, beginnt mit den Worten: ''*Wir können nicht klagen*'' (Enzensberger 1980, S. 32). Bevor die zweite Zeile gelesen wird, kann man vermuten lassen, warum wir nicht klagen können. Hier einige Äußerungen:

- weil wir genug zu essen haben
- weil kein Krieg ist,
- weil wir gesund sind,
- weil wir nicht arbeitslos sind,
- weil wir keine Zeit haben,
- weil wir zu sehr mit uns beschäftigt sind,
- weil morgen schulfrei ist,
- weil es verboten ist,
- weil wir nichts mehr empfinden,
- weil es sowieso nichts hilft,
- weil es uns die Sprache verschlagen hat,
- weil wir so bescheiden geworden sind.

Auf dem Hintergrund dieser Vielzahl von Vorschlägen können die Teilnehmer dann entscheiden, welche Formulierung wahrscheinlich der Zeile im Gedicht am nächsten kommen wird. Zudem kann auf dem Hintergrund solcher Erwartungen auch die jeweilige Zeile des Gedichts in ihrer Besonderheit hervortreten.
Bei Enzensberger heißt es:

wir haben nichts zu tun.
wir sind satt.
wir wissen.

Und er fährt fort:

das gras wächst
das sozialprodukt
der fingernagel
die vergangenheit

Bevor die Teilnehmer zu bestimmen versuchen, wie diese Zeilen auf sie wirken, kann man sie auffordern, selbst weitere 5 Zeilen im Sinne des Gedichts hinzuzufügen.
Aus der nächsten Strophe habe ich einige Worte gestrichen. Die Strophe sieht dann so aus:

die straßen sind...
die abschlüsse sind...
die sirenen...
das geht vorüber.

Es bietet sich an, zunächst mögliche Ergänzungen für die unvollständigen Sätze zu sammeln, um dann die Teilnehmer zu bitten, die Worte einzusetzen, die nach ihrer Ansicht die größte Wirkung erzielen. Dabei kommt es in der Regel besonders bei der Alternative

die sirenen heuten oder schweigen
das geht vorüber

zu Diskussionen darüber, welche der beiden Formulierungen die größere Wirkung auslöst.

Ich will hier das Gedicht nicht weiter verfolgen, sondern nur noch erwähnen, daß aus den Vermutungen der Teilnehmer selbst ein neues Gedicht geschrieben werden kann, wie überhaupt das Verstehen und Schreiben von Gedichten sich gegenseitig bedingen sollten (vgl. Legutke 1985, S. 83 ff. und Lach-Newinsky/Seletzky 1986).

Eine andere Form, das Vorverständnis der Leser zu aktivieren und sie in den Verstehensprozeß zu involvieren, kann darin bestehen, daß man unterschiedliche Formulierungen für einzelne Teile des Textes zur Diskussion stellt. Ich möchte dieses Vorgehen hier an den ersten zwei Zeilen des Gedichts ''*Ende eines Sommers*'' von Günter Eich illustrieren:

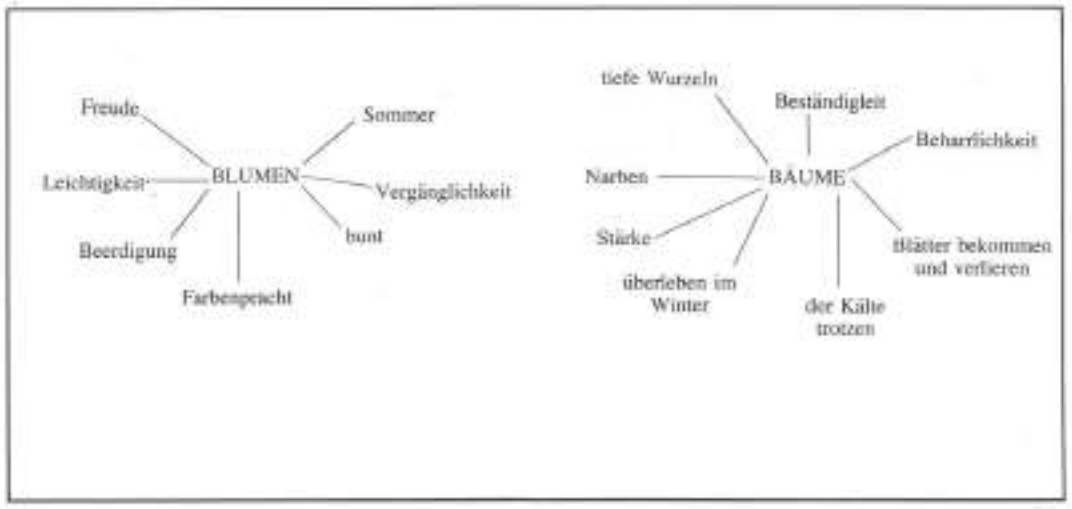
ENDE EINES SOMMERS

Wer möchte leben ohne den Trost...
(der Blumen/der Bäume)

Wie gut, daß sie...
(am Leben teilhaben/am Sterben teilhaben).

(Eich 1967, S. 51)

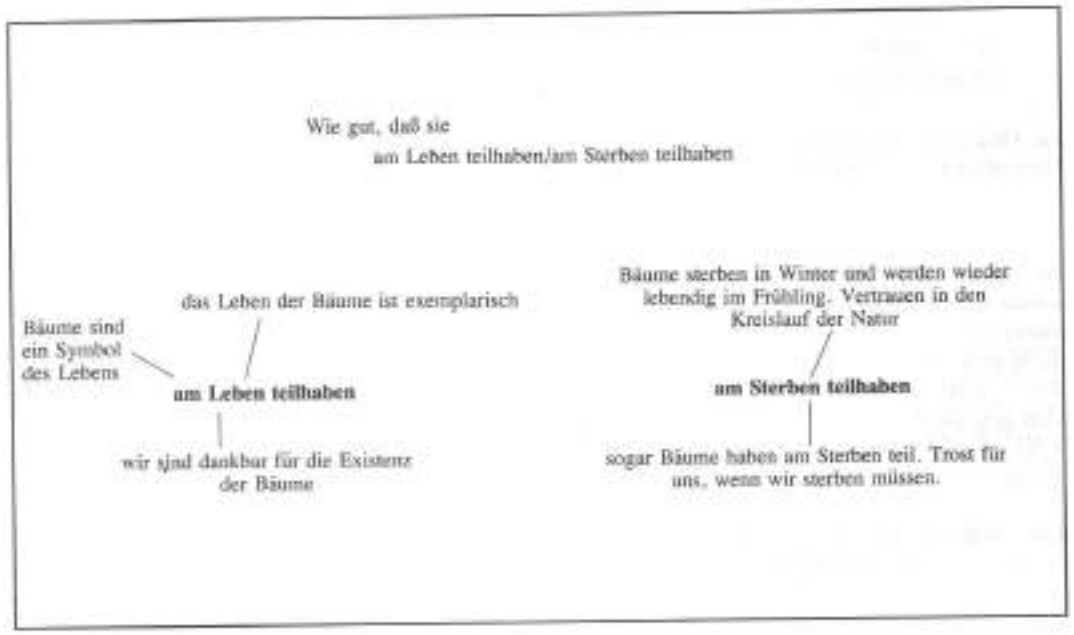
Bevor jedoch eine Diskussion über die wirkungsvollere Formulierung geführt wird, sollen die Konnotationen der jeweiligen Ausdrücke festgehalten werden. Dabei können Ergebnisse wie die folgenden zustandekommen:



Bei der Frage, welche Formulierung der Schüler, kommt es in der Regel zu heftigen Diskussionen. Die Mehrzahl der Teilnehmer entscheidet sich für die Formulierung ''Wer möchte leben ohne den Trost der Blumen''.

Einige plädieren jedoch für die Formulierung des Autors, weil sie weniger naheliegend ist

und daher eine größere Wirkung erzielt. Ähnliches gilt auch für die zweite Alternative:



Wenn wir davon ausgehen, daß der Sinn literarischer Texte nicht in ihnen selbst liegt, dann bedeutet das auch, daß wir legitimerweise auf Schwierigkeiten beim Verstehen literarischer Texte stoßen. Allzu schnelles Verstehen ist vielleicht gar nicht erwünscht. Dieter Wellershoff sagt in seinem Aufsatz "*Gelegenheit zur Erfahrung über den Umgang mit Gedichten*" in dem Band *Literatur im Unterricht:*

> *Gedichte sind für mich Widerstandsnester gegen zu schnelles Verstehen, Anlässe zur Meditation und Reflexion, Differenzierungsreize, die die Wahrnehmung der Welt und die Selbstwahrnehmung von der Routine des Bescheidwissens befreien und erneuern. Gedichte sind Felder problematisierter, noch nicht wieder festgewordener Bedeutungen, Unsicherheitszonen, die ein Höchstmaß an Aufmerksamkeit erfordern, wie ein gefährliches fremdes Gelände" (Wellershoff 1979, S. 370).*

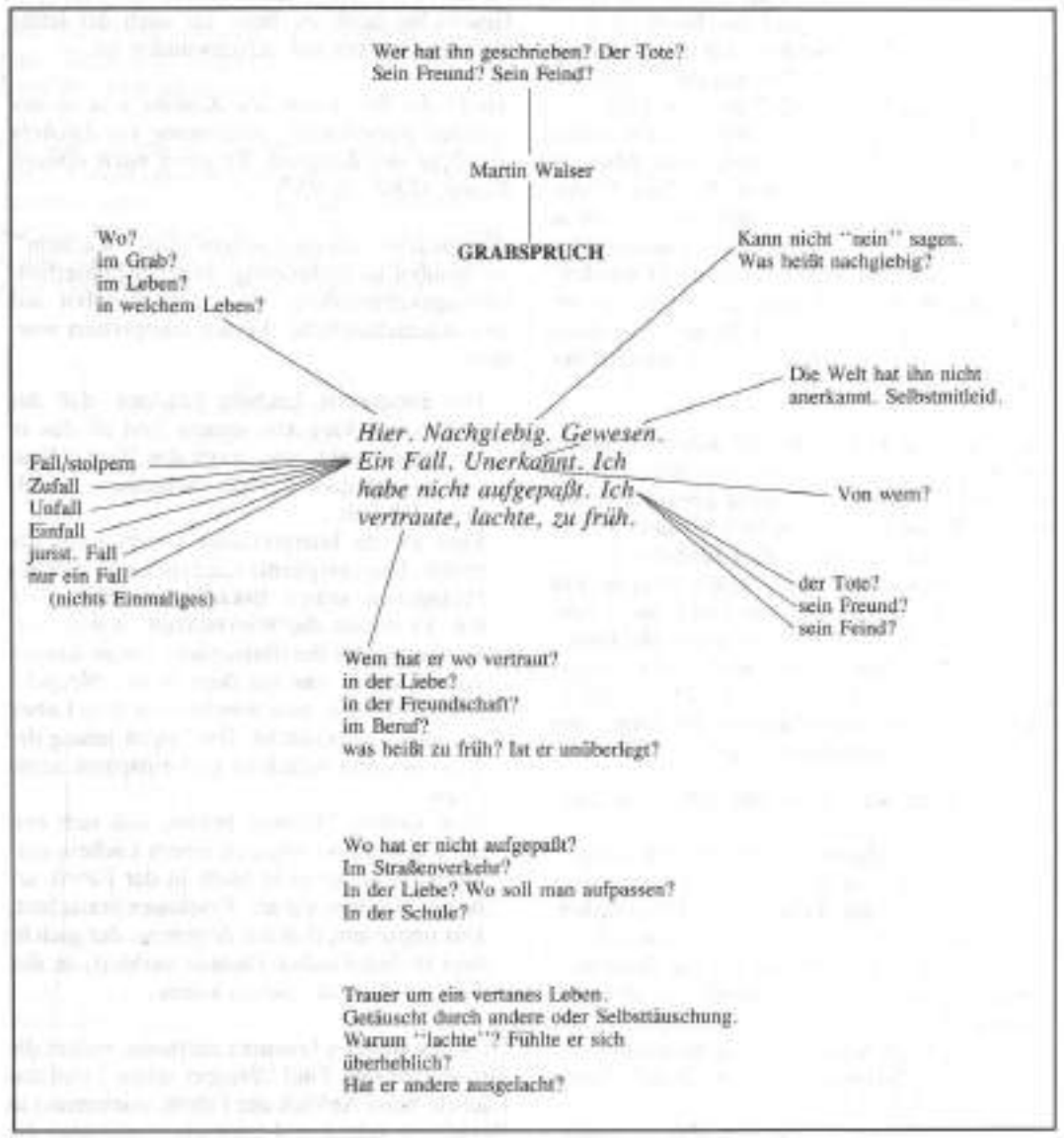
Selbst ein so einfaches Gedicht wie das folgende von Martin Walser kann eine Reihe von Fragen aufwerfen:

GRABSPRUCH

Hier. Nachgiebig. Gewesen.
Ein Fall. Unerkannt. Ich
habe nicht aufgepaßt. Ich
vertraute, lachte, zu früh.

(zitiert nach Wicke 1981, S. 43. Ilona Wicke verdanke ich auch die Anregungen für dieses Vorgehen).

Auf der folgenden Seite habe ich Fragen, Vermutungen von Schülern im Bereich Deutsch als Fremdsprache festgehalten. Dabei bereitete es den Schülern offensichtlich Vergnügen, Schwierigkeiten zu entdecken:



Angesichts dieser Fragen und Vermutungen sollte es den Schülern nicht schwerfallen, selbst eine Interpretation zu schreiben. Man kann auch die Schüler auffordern, selbst einen Grabspruch zu schreiben, sei es für eine bekannte Person, die sie verehren oder ablehnen, oder sei es für sich selbst. Wenn sie über sich selbst einen Grabspruch schreiben, sollte gewährleistet sein, daß die Verfasser anonym bleiben können, wenn sie es wollen.

Abschließend möchte ich noch auf eine Methode hinweisen, nach der die Schüler nur einen Teil des Textes lesen und anschließend Vermutungen darüber anstellen, wie die Handlung weitergehen könnte. Im Rahmen des "*objective criticism*" glaubte man, daß man nur dann über einen literarischen Text sinnvoll reden kann, wenn man ihn als Ganzes überschaut. Aber als Leser stehen wir auch innerhalb eines Textes und unternehmen ständig Vorgriffe und äußern Vermutungen. Mit der hier angewandten Methode sollen diese Prozesse verstärkt werden. Auf diese Weise wird auch das Verstehen erleichtert, weil der Leser nicht am Einzelnen haftet, sondern es in größeren Zusammenhängen aufnimmt.

Die Kurzgeschichte "*Neapel sehen*" handelt von einem Akkordarbeiter, der seine Arbeit haßt und der eine Bretterwand gebaut hat, um die Fabrik aus seinem häuslichen Blickkreis zu verbannen. Die Schüler sollen zunächst den ersten Teil der Kurzgeschichte lesen. Er endet mit den Worten: "*Dann wurde er krank, nach vierzig Jahren Arbeit und Haß zum ersten Mal krank. Er lag im Bett und blickte zum Fenster hinaus. Er sah sein Gärtchen*". (Marti 1980, S. 457)
Hier sind einige Antworten auf die Frage, wie die Geschichte weitergehen könnte:

- Er verkauft sein Haus und geht nach Neapel.
- Er bleibt zu Hause und träumt von Neapel. Wirklichkeit und Imagination fallen immer mehr auseinander. Leben in der Imagination.
- Die Bretterwand wird zur Filmleinwand.
- Er wird gesund. Arbeitet bis zur Pensionierung, fährt dann nach Neapel und stirbt bei seiner Ankunft.
- Er fährt nach Neapel und ist desillusioniert. Armut, Häßlichkeit. Er langweilt sich. Keine der erhofften Gefühle.
- Er hat ein Bild von Neapel, schlägt es kaputt. Befreit sich von dem Traum.
- Er findet sich mit dem Altwerden ab.
- Er zündet sein Haus an.

In dem weiteren Verlauf der Kurzgeschichte ist von einer Reise nach Neapel nicht die Rede. Neapel kommt nur in dem Titel der Kurzgeschichte zur Sprache. Als der namenlose Protagonist von seinem Krankenbett immer nur die Bretterwand sieht, beauftragt er einen Nachbarn, sie Stück um Stück einzureißen. Am Ende der Geschichte heißt es dann, als auch der letzte Teil der Bretterwand verschwunden ist:

Als er die Büros sah, die Kantine und so das gesamte Fabrikareal, entspannte ein Lächeln die Züge des Kranken. Er starb nach einigen Tagen. (Ebd., S. 457)

Was bedeutet dieses Lächeln? Das "Lächeln" als Symbol ist mehrdeutig. In einer Lehrerfortbildungsveranstaltung ist dieses Symbol auf drei unterschiedliche Weisen interpretiert worden:

- Das entspannte Lächeln bedeutet, daß der Protagonist kurz vor seinem Tod all das in der Fabrik sieht, was durch das Wort "Neapel" symbolisiert wird: Schönheit, Erfüllung, Freiheit...
- Eine zweite Interpretation widerspricht der ersten. Das entspannte Lächeln zeigt, daß der Protagonist seinen Eskapismus aufgegeben hat. Er nimmt die Wirklichkeit, wie sie ist. Er überwindet die illusionären Vorstellungen von all dem, was mit dem Wort "Neapel" assoziiert wird, und wendet sich dem Leben zu, wie es wirklich ist. Die Überwindung der Illusion wirkt befreiend und entspannt seine Züge.
- Eine weitere Deutung betont, daß sich erst die Züge des Kranken zu einem Lächeln entspannen, als er nicht mehr in der Fabrik arbeitet, sondern sie als Zuschauer betrachtet. Das impliziert, daß nur derjenige, der gleichsam in ästhetischer Distanz verharrt, in der Fabrik "Neapel" sehen könne.

Diese Deutungen kommen zustande, indem die Teilnehmer den Titel "Neapel sehen" und das Lächeln beim Anblick der Fabrik, zueinander in Beziehung setzen und erforschen, wie sich die beiden Vorstellungen gegenseitig erhellen.

Kreativität bedeutet, wie Madison in seinem Buch "*Understanding. A Phenomenological and Pragmatic Analysis*" ausführt, daß wir Dinge zusammen sehen, die man sonst als getrennt ansieht. Damit ist Kreativität immer auch ein Vorstoß gegenüber den eingespielten Regeln und Konventionen (vgl. Madison 1982, S. 183 ff.). Insofern ist das Verstehen literarischer Texte bis zu einem gewissen Grade auch immer eine Zumutung und setzt die Bereitschaft voraus, Dinge aufeinander zu beziehen, die man sonst als getrennt ansieht.

Um den Prozeß des Verstehens als "Übersetzen" in dem oben angeführten Sinne zu praktizieren, kann man Schüler auch auffordern, auf die Kurzgeschichte "Neapel sehen" mit einem Gedicht zu antworten. Es seien hier zwei Gedichte zur Illustration angeführt:

Er errichtete eine Mauer
Er wollte nichts sehen
Doch da wurde er krank
und riß die Mauer ein
Doch da war es schon zu spät.

Eintöniger Alltag
Der Rauch der Fabrik
und das immerwährende
Stanzen der Maschine
im Akkord. Da bleibt
nur Haß. Abschalten
und Mauern errichten.
Ein selbstgebautes Gefängnis.

Als eine weitere Möglichkeit bietet sich an, daß die Schüler ein Bild von der Fabrik malen oder nach einem Bild suchen, das nach ihrer Ansicht den Sinn der Geschichte zum Ausdruck bringt. Durch den Vergleich zwischen Bild und Text kann es gelingen, durch das Bild an der Kurzgeschichte neue Aspekte zu entdecken oder umgekehrt durch die Geschichte das Bild anders zu sehen.

Unsere Aufgabe als Lehrer ist es, den Schülern nicht den Sinn literarischer Texte vorzugeben, sondern sie anzuregen, ihn zwischen den einzelnen Teilen zu finden bzw. erfinden. Indem wir das kreative Moment im Verstehensprozeß anerkennen, werden die Schüler auch zu unterschiedlichen Deutungen kommen, die sie dann miteinander vergleichen können, so daß sie sie gegebenenfalls auch differenzieren und vertiefen können. Auf diese Weise entstehen authentische Gesprächssituationen, in denen sich Schüler indirekt, indem sie sich über die literarischen Texte verständigen, über sich selbst, ihren Geschmack, ihre Wertvorstellungen und ihre Einstellungen verständigen.

Bibliographie

Bredella, Lothar (1984): "Lebendiges Lernen im Literaturunterricht: Vorverständnisaktivierende Methoden und Selbsterfahrung bei der Interpretation literarischer Texte". In: Michael Schratz (Hrsg.), *Englischunterricht im Gespräch*, Bochum: Kamp, S. 188-204.

Bredella, Lothar (1985): "Lesererfahrungen im Unterricht: Kognitive und affektive Reaktionen bei der Lektüre literarischer Texte". In: Lothar Bredella und Michael Legutke (Hrsg.), *Schüleraktivierende Methoden im Fremdsprachenunterricht Englisch*, Bochum, S. 54-82.

Eich, Günter (1967): "Ende eines Sommers". In: Hilde Domin (Hrsg.), *Doppelinterpretationen: Das zeitgenössische deutsche Gedicht zwischen Autor und Leser*, Frankfurt am Main/Bonn: Athenäum, S. 51.

Enzensberger, Hans Magnus (1980): "Middle Class Blues". In ders. *Blindenschrift*, Frankfurt/M.: SV, S. 32f.
Frank, Manfred (1980): *Das Sagbare und das Unsagbare*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Frank, Manfred (1985): *Das individuelle Allgemeine: Textstrukturierung und -interpretation nach Schleiermacher*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.

Hohler, Franz (1983): "Eine Flugzeuggeschichte". In ders. *Ein eigenartiger Tag*, Darmstadt/Neuwied: Hermann Luchterhand, S. 85.

Lach-Newinsky, Peter und Seletzky, Martin (1986): *Working with Poetry* aus der Reihe *Encounters*, Lothar Bredella und Michael Legutke (Hrsg.), Bochum: Kamp.

Legutke, Michael (1985): "Interactive Approaches to Poetry". In: Lothar Bredella und Michael Legutke (Hrsg.), *Schüleraktivierende Methoden im Fremdsprachenunterricht Englisch*, Bochum, S. 83-102.

Madison, G.B. (1982): *Understanding. A Phenomenological Pragmatic Analysis*, Westport/Connecticut und London/England: Greenwood Press.

Marti, Kurt (1984): "Neapel sehen". In: Marcel Reich-Ranicki, *Erfundene Wahrheit: Deutsche Geschichten 1945-1960*, München: dtv, S. 456 f.

Moskowitz, Gertrude (1979): *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*, Rowley/Massachusetts.

Rosenblatt, Louise Michelle (1981): "On the Aesthetic as the Basic Model of the Reading Process." *Bucknell Review*, 1 (1981), S. 17-32.

Sartre, Jean Paul (1964): *Was ist Literatur?* Reinbek bei Hamburg.

Wellershoff, Dieter (1973): "Transzendenz und scheinhafter Mehrwert/Zur Kategorie des Poetischen". In: ders. *Literatur und Lustprinzip*, Köln, S. 38-54.

Wellershoff, Dieter (1979): "Gelegenheit zur Erfahrung. Über den Umgang mit Gedichten." In: Herbert Maimusch (Hrsg.), *Literatur im Unterricht*, München: Wilhelm Fink Verlag, S. 370-373.

Wicke, Ilona (1981): "Gedichte erfahren - Erfahrungen verdichten". In: *Praxis Deutsch*, 46(1981), S. 41-44.

Wimsatt, W.K.H. und Beardsley, Monroe C. (1954): "The Affective Fallacy". In: W.K. Wimsatt, Jr. *The Verbal Icon: Studies in the Meaning of Poetry*, London: Methuen, S. 21-39.

Themen 3

Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache

Kursbuch

Esclusiva per l'Italia:
INTER-ORBIS srl
Via Lorenteggio 31/1
20146 Milano
Tel. 02/4225746



PREMESSA

RIFLESSIONI EURISTICHE DA: *JUGENDLITERATUR IM KOMMUNIKATIVEN DEUTSCHUNTERRICHT* DI BERND KAST

Giovanna Padovani

0. Premessa

Il presente lavoro è nato dall'intenzione originaria di recensire un libro che già dall'indice si anticipa pregnante in fatto di scienza della letteratura, di problematiche didattico-pedagogiche e filosofiche, nonchè metodologiche.
Il docente germanista aggiornato che abbia avuto modo, nell'ultimo quinquennio, di conoscere di persona B. Kast e di apprezzarne l'opera nel settore della didattica della letteratura tedesca per il discente straniero e che quindi si accinga alla lettura del suo libro con una serie di attese, non può non rimanere piacevolmente sorpreso nel ritrovare, oltre alla ricchezza e consistenza (anche in numero di pagine) dei temi trattati, un prezioso insegnamento di metodo di ricerca e di studio, di applicazione pratica di modelli, elaborati e quindi giustificati, in un contesto teorico, definito e filtrato attraverso i punti di vista di vari ricercatori del settore. A maggior ragione il docente, che si trovi ad affrontare per la prima volta le problematiche dell'insegnamento della letteratura, magari perchè costretto essendo stato immesso in un liceo, si troverà guidato e sorretto in un cammnino che nella situazione attuale della scuola italiana è, e sarà per molto tempo ancora, tutt'altro che facile.

Per quanto mi riguarda, procedendo ad una prima lettura selettiva del libro allo scopo che mi ero prefissa e quindi sottolineando le osservazioni che ritenevo interessanti, originali, nuove o utili, mi accorgevo che le annotazioni risultavano troppe per una recensione riassuntiva dei contenuti e troppo poche per entrare nel merito e riflettere in equa misura la enorme importanza delle problematiche affrontate. Dovendo operare delle scelte, ho deciso di optare per quegli argomenti che maggiormente mi sembravano offrire spunti di interesse e di discussione per il docente italiano medio di tedesco, come ho avuto modo di incontrarlo e conoscerlo - per quanto riguarda la sua preparazione culturale e professionale - nel corso di anni di direzione, coordinamento e svolgimento di seminari e corsi di aggiornamento per insegnanti germanisti, nonchè partecipando a lavori di varie commissioni giudicatrici negli esami di concorso per le scuole medie inferiori; ho scelto quindi quelle tematiche intorno alle quali ritenevo esistesse il maggior "scarto" tra quanto imparato nel corso degli studi universitari e i contenuti del libro. Ho inteso dunque tracciare per il lettore, sintetizzando, raggruppando e omettendo, talvolta commentando secondo criteri personali, un percorso di ricerca che mettesse in rilievo alcuni punti fondamentali, pur rispettando nel contem-

po lo sviluppo del pensiero dell'Autore.

Per prima cosa andava chiarito il dibattuto concetto di "*Jugendliteratur*" nella sua specificità e il rapporto di tale concetto con il suo fruitore (§§ 2-6), per poi passare ad esporre il tentativo dell'Autore di definire per aree gli obiettivi dell'insegnamento della letteratura mettendo in rilievo la funzione educativa, formativa e informativa del testo letterario, oltre ovviamente a quella linguistico- espressiva (§ 7). Nei §§ 8-11 mi sono occupata di alcuni contenuti, cioè generi letterari meno consueti nella prassi didattica della scuola italiana (testi musicati di cantautore - "*Liedermacher*" -, sceneggiati radiofonici, comics, la poesia) visti nell'applicazione pratica di un insegnamento comunicativo.

Essendo il nucleo centrale dell'opera costituito dalla parte metodologica, mi sono parimenti soffermata su alcune riflessioni importanti intorno all'annoso problema dell'adattamento del testo letterario, degli strumenti approntabili e dei mezzi utilizzabili a tal fine [letteratura "a bocconi" = "*Häppchenliteratur*" o "*ad usum Delphini*" (§ 12); proposte operative dell'Autore ai fini della ricezione del testo: il momento anticipatorio, l'"*advance organizer*", lo sviluppo delle capacità di formulare ipotesi e inferenze (§§ 13-14)].
Interessante e utile è sembrata la descrizione di una sequenza didattica, il "Projektmodell" come "modello" appunto, di un insegnamento inter- e pluridisciplinare (§ 15) come pure il sistema di schedatura dei testi di narrativa (§ 16).

Premesso tutto questo, viene spontaneo riflettere sulla utilità di questo libro in rapporto alla realtà scolastica italiana e individuare i possibili destinatari che, a mio avviso, non potranno essere soltanto e indistintamente i docenti germanisti, bensì anche insegnanti di lettere. Si pensi alla situazione dell'insegnamento della lingua straniera nella scuola media dell'obbligo ove il discente, in età fra gli 11 e i 14 anni, affronta per la prima volta la lingua straniera in un corso triennale a livello elementare: il docente si trova a fronteggiare quotidianamente una miriade di problemi educativi prima ancora di potersi accingere a risolvere quelli didattico-disciplinari ed è utopistico pensare di avvicinare il giovane principiante, che possiede uno strumento linguistico assolutamente inadeguato, al testo letterario con l'obiettivo di fargli compiere esperienze di tipo estetico! Non si può certo rimproverare un docente che, educato per di più alla tradizione umanistico-letteraria del nostro Paese, si rifiuti di svilire il testo letterario a pretesto di esercitazioni linguistico-formali. Realizzabile potrebbe invece essere l'integrazione della letteratura giovanile in un contesto interdisciplinare (insegnamento di lingua madre e lingua straniera), concordato nei contenuti e nei procedimenti metodologici.
I Programmi Ministeriali per le scuole medie superiori, ad eccezione di quelli per i licei scientifici e dei ginnasi, ignorano la letteratura come espressione della civiltà di un paese straniero. Qualora di essa si parli, vale a dire nei programmi per le scuole a indirizzo umanistico-scientifico, si fa menzione di "*...capolavori della letteratura straniera*" oltre che di "*...indagini di storia letteraria condotta analiticamente attraverso documenti e opere...*"[1]. In attesa della riforma della scuola media superiore, prevista da anni, il docente di lingua straniera vive il dilemma del dover conciliare la sua "libera" adesione a una didattica orientata in senso comunicativo con la necessità di rispettare nella sostanza le anacronistiche proposte dei Programmi Ministeriali.
Se per "Letteratura", quando se ne parla, si intende la "grande letteratura" e se gli autori prescelti devono essere "rappresentativi" per il ruolo di essa nella vita culturale di un paese, ne consegue che per i programmi italiani non vi è spazio per un settore di rango "secondario" quale quello della letteratura giovanile. Quest'ultima in realtà potrebbe soddisfare, meglio di quanto non possa fare la "grande madre", interessi, bisogni, e desideri dei discenti perché è più vicina alle loro esperienze e vicende in una fase determinante della loro vita; potrebbe divenire una letteratura del tempo libero che, inserita nell'insegnamento a luogo e tempi opportuni, aiuterebbe il docente a superare "l'impasse" di un approccio al testo di autore, approccio che, malgrado iter operativi funzionali alla ricezione, rischia spesso di risultare stereotipato e demotivante.

Quale futuro predire dunque alla "*Jugendliteratur*" nel contesto scolastico italiano? Bisognerà attendere che la "Letteratura" ritrovi il suo ruolo prioritario fra gli studiosi e i ricercatori della didattica della letteratura e della lingua straniera, nonché fra i singoli insegnanti ("Trend" questo che in altri paesi d'Europa si va confermando da anni).
Anticipando poi l'insegnamento della lingua straniera alla scuola elementare (ammesso che vengano utilizzati gli assai ristretti margini lasciati dal D.P.R. 12.02.1985 N° 104, per introdurre lingue diverse dall'inglese, che rischia, date le "raccomandazioni" contenute in tali Programmi, di divenire l'unica lingua straniera "di stato") e quindi sgombrato il campo dai problemi educativo-didattici connessi con l'apprendimento elementare della lingua straniera, si potrebbe ovviare alla, sinora, irrisolta discrepanza fra competenza linguistica e competenza oggettiva (riferita ai contenuti) del discente nella scuola media dell'obbligo e permettere così di operare, nella determinazione degli obiettivi e nella scelta dei contenuti, in modo più adeguato alle reali esigenze dell'individuo in questa fascia scolare e, di conseguenza, anche in quelle successive.

(1)
Cfr. Programmi di lingua straniera. Licei scientifici 5° anno - Ed. Pirola 1976.

1. Kast e la "Jugendliteratur"

Questo libro è dalla prima all'ultima pagina una sorta di arringa a favore dell'impiego di testi di letteratura straniera nell'insegnamento linguistico.
L'Autore, Bernd Kast, uno dei più autorevoli esperti nel settore della didattica e metodologia del tedesco come lingua straniera, affronta in maniera scientifica il paradigma "Letteratura giovanile", tracciandone una panoramica generale, dagli sviluppi recenti della didattica alla ricerca psicopedagogica intorno al suo fruitore, il lettore giovanile. Con questa opera Kast si propone, da un lato, di segnalare agli studenti e agli insegnanti testi che rispondano alle esigenze e agli interessi dei primi, dall'altro, di offrire agli insegnanti suggerimenti per far fronte alla monotonia della routine didattica dovuta ai libri di testo ed evitare così stati di demotivazione all'apprendimento[2].
Facendosi "paladino" di un recupero alla Letteratura del ruolo centrale che le spetta nell'insegnamento della lingua straniera sin da un livello di apprendimento elementare, Kast si inserisce in posizione intermedia, fra i massimalisti che vogliono bandire la letteratura dall'insegnamento e coloro che le riservano invece un posto privilegiato solo nell'insegnamento a livello avanzato.
Destinatari di questa ricerca sono alunni della "*Sekundarstufe I*", giovani in età compresa fra i 12 e i 17 anni, in quanto l'Autore con essi ha effettivamente lavorato, maturando l'esperienza pratica e le riflessioni teoriche presentateci in questo libro. È un'indagine la sua di tipo induttivo, con recupero strumentale di teorie rilevanti per la determinazione degli obiettivi di questo insegnamento: non vi è esclusione di fondamenti teorici (nessuna didattica disciplinare ne può prescindere), ma neppure adesione esclusiva alla prassi. È un procedimento questo che H. Hunfeld definisce di "*mediazione fra teoria e didattica della letteratura e fra quest'ultima e l'insegnamento*"[3].
Quanto vi viene proposto è "Letteratura", non "Storia della Letteratura" (benché una rappresentazione diacronica di essa potrebbe facilitarne un'analisi sincronica) con riferimenti che - fatta eccezione per le riviste giovanili - abbracciano tutto il repertorio della produzione letteraria moderna e contemporanea (oltre ai testi di narrativa, sono presi in considerazione anche testi di cantautori *(Liedermacher)*, sceneggiati radiofonici, comics ecc., come già accennato più sopra.
Le conclusioni a cui perviene l'Autore, attraverso un percorso che ho cercato di illustrare nei paragrafi seguenti, sono di estrema utilità non solo per ogni insegnante di lingua straniera, ma anche per i docenti di lingua madre: mi auguro che quest'opera raccolga anche l'attenzione di chi potrebbe proporla in lingua italiana.

(2)
Cfr. Bernd Kast: Jugendliteratur im Kommunikativen Deutschunterricht. Collana: Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis. Ed. Langenscheidt, 1983 pag. 6.

(3)
Cfr. H. pag. 7.

2. Il mutamento di paradigma ("Paradigmawechsel") nella scienza della letteratura.

"*Paradigmawechsel*" nel pensiero della didattica della letteratura sta a rappresentare una sorta di rivoluzione copernicana del settore, iniziata con le teorie dell'estetica della ricezione ("*Rezeptionssästhetik*") emergenti in Germania a partire dagli anni 70 (il termine trae origine dalle scienze naturali e rappresenta il fenomeno del mutamento dei metodi d'indagine a carattere sistematico: v. Thomas Kuhn (1969)[4]).
Tali teorie riscoprono il lettore con la sua biografia personale, presupposti, modalità e tecniche di lettura soggettivi, fattori questi che concorrono a determinare la ricezione del testo letterario[5]. Questo non è più considerato "immutabile" e interpretabile univocamente nei "giusti" significati in esso immanenti, ma diviene qualcosa di dinamico, aperto e problematico, che si costruisce gradualmente nell'atto della lettura e che quindi non sarà mai identico a se stesso, bensì sempre diverso per ogni nuovo lettore. Il "letterario" nascerà così in un terreno di incontro tra testo e lettore e vivrà un nesso indissolubile con il modo di agire, la spontaneità creativa, le intenzioni dell'individuo[6].
Le conseguenze per la formulazione degli obiettivi nell'insegnamento della letteratura sono determinanti: agli alunni viene richiesto un comportamento di massima ricettività nei confronti del testo. Per il docente si tratta in sostanza di creare al discente condizioni tali per cui egli sia in grado di "attingere" secondo i suoi mezzi e in maniera ottimale al complesso dei possibili significati del testo - per dirla con le parole di H.D. Weber - si tratta di "*illuminare la prospettiva del testo in modo tale che il discente si ponga in un atteggiamento ricettivo tale da permettere al testo di sviluppare tutta la sua potenziale efficacia*"[7]. Attraverso più interpretazioni del testo gli alunni sperimenteranno un numero aperto di varianti di significato.
Un procedimento didattico-metodologico informato secondo la "*Rezeptions-ästhetik*" può essere così sintetizzato: individuate necessità, attese e desideri degli alunni, il docente indurrà questi ultimi ad una riscoperta consapevole dei propri bisogni e solo allora li avvicinerà al testo. Al testo il discente porrà le *sue* domande al fine di riconoscere significati che *egli* riterrà d'importanza e degni di interpretazione[8].
Il discente riconquista così il suo posto di centralità in un insegnamento che contempla un numero maggiore di fasi "aperte", non predeterminabili, di quanto non avvenisse nell'insegnamento tradizionale, vale a dire interpretazione "obbligata" del testo (quella dell'autore o del critico autore delle note a piè pagina).
È ovvio che a una didattica che rifletta i principi sopra esposti, chiamerà necessariamente in causa i contenuti. Questi non potranno essere stabiliti arbitrariamente, ma dovranno essere scelti tenendo in considerazione l'età, le esigenze e gli interessi degli alunni, le loro conoscenze linguistiche.
Da ciò si deduce che si apre uno spazio anche ad una letteratura che non sarà necessariamente "*hohe Literatur*", ma anche "*Trivialliteratur*": una letteratura minore, possibile oggetto di lettura e di ascolto anche del tempo libero.

3. Il concetto di letteratura giovanile: una ridefinizione.

Kast analizza il concetto di "*Jugendliteratur*" attraverso definizioni e formulazioni, date da vari esperti del settore - comunemente diffusi e, spesso, acriticamente assunti; ne evidenzia errori e contraddizioni per poi giungere a una sintesi dialettica (metodo questo che caratterizza lo stile del libro). L'Autore contesta, ad esempio, le affermazioni di B. Weber, per il quale la letteratura giovanile verrebbe prodotta secondo criteri di natura didattico- pedagogica[9] e ritiene anche riduttiva e fonte di pregiudizi la limitazione dei generi letterari, propri di questa letteratura, solamente ai libri e alle riviste; egli nega inoltre una contrapposizione della letteratura per adulti alla letteratura per ragazzi e le stigmatizzazioni del settore come "letteratura per adulti rielaborata per gli adolescenti", o come "libri scritti appositamente per i giovani", e ancora come "forme letterarie facili" (favole, leggende, miti ...)[10]. Formulazioni di questo tipo, secondo l'Autore, tendono a marcare la "Jugendliteratur" come "secondaria": pregiudizio questo già di per sé alimentato da un notevole mercato di testi di narrativa per adolescenti di scadente qualità[11].
Per giungere ad una precisazione corretta del concetto bisogna riconsiderare, al passo con i tempi, sia il posto che i giovani (intesi come tali coloro che rientrano nelle fasce di età comprese fra i 13-14 e i 18-19 anni) occupano nella nostra società, sia i tratti complessi della loro natura sociale, culturale, economica e psico-biologica[12]. È quanto mai sbagliato pensare che essi vivano in un territorio neutrale, perchè in realtà essi devono affrontare problemi che coinvolgono direttamente anche gli adulti (per citarne alcuni, la separazione della famiglia di origine, la ricerca di una propria identità, l'orientamento verso valori esistenziali personali, la pubertà e i problemi di natura sessuale, quelli legati alla ricerca di un partner e ancora i problemi connessi con il peggiornamento delle prospettive di vita professionali, il mutamento dei valori sociali dal materialismo al postmaterialismo ecc.)[13].

Considerata questa nuova realtà del giovane e valutati in maniera oggettiva le sue esigenze e i suoi interessi anche come lettore, Kast afferma - concordando con J. Grützmacher - che non si può definire la letteratura giovanile se non prendendo in considerazione l'identità dei suoi fruitori: non esiste una "Jugend- e una Erwachsenenliteratur", bensì una letteratura letta dagli uni e dagli altri, o in prevalenza dagli uni o dagli altri e quindi solo il lettore può realmente decidere ciò che essa sia, in armonia con le teorie dell'estetica della ricezione[14].
Volendo inventarizzare questi concetti, si potranno quindi distinguere:
1) la letteratura prodotta da adulti per i giovani: " Spezifische Kinder- und Jugendliteratur";

2) quella non concepita per un destinatario particolare, ma letta anche dagli adolescenti: "JL im weiteren Sinne" o letteratura giovanile in senso lato;

3) la letteratura creata da giovani per i giovani, ma non per un particolare gruppo di destinatari[15].

Elencazioni di questo tipo, che suggeriscono i contorni di un mondo ancora poco esplorato dalla scienza e didattica disciplinari, finiscono per non essere di alcuna utilità per la pratica dell'insegnamento ove importante è invece sapersi orientare con coerenza, senza preconcetti, mai perdendo di vista gli obiettivi didattici previsti in relazione al testo letterario.

4. L'identità del lettore

La ricerca intorno alla letteratura giovanile nasce dal connubio fra i postulati della scienza dell'età evolutiva e l'indagine sul comportamento del bambino e del ragazzo in relazione alla lettura. Secondo questi studi verrebbe smentita l'affermazione di un'unica letteratura letta sia da giovani che da adulti. Kast cita a proposito la psicologa austriaca Charlotte Bühler, che nel suo saggio "Das Seelenleben des Jugendalters" (1922) descrive per età le fasi successive dell'evoluzione degli interessi letterari del giovane adolescente[16]. Tale modello, stando all'autore, nonchè quelli successivi ad esso ispirati, ignorano l'intreccio di relazioni

(4)
Cfr. B. Kast, "Literatur im Unterricht - Methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer; Goethe-Institut, 1984 pag. 25 e sgg.

(5)
Cfr. H. Haefeli, "Englischunterricht - Literatur U&S Pädagogik", 1982.

(6)
Cfr. B. Kast, op. cit. pagg. 25-27.

(7)
Cfr. B. Kast, op. cit. pag. 27.

(8)
Cfr. B. Kast, op. cit. pag. 30-31.

(9)
Cfr. B. pag. 17

(10)
Cfr. B. pag. 14

(11)
Cfr. B. pagg. 15-16

(12)
Cfr. B. pag. 16

(13)
Cfr. B. pag. 16

(14)
Cfr. B. pag. 18

(15)
Cfr. B. pag. 18

(16)
Cfr. B. pagg. 20 e sgg.

esistenti fra fattori ambientali e la giovane personalità del lettore, determinando un'arida definizione di natura biologica della psicologia del soggetto[17]. A. Beinlich, a sua volta indicato[18], prospetta la tesi di uno sviluppo della capacità di ricezione della letteratura in connessione con lo sviluppo linguistico, con la capacità di leggere, con l'evoluzione totale della personalità del giovane per cui non si può ipotizzare una successione diacronica di fasi stereotipate che in realtà sono contemporanee in ogni periodo di vita. Beinlich differenzia in modo sincronico la tipologia del lettore:
1) Il non-più lettore,

2) il lettore che si confronta esclusivamente o con stampa qualificata o con stampa minore,

3) il lettore di testi di intrattenimento, di poesia popolare... di produzione genericamente definibile "kitsch",

4) Il lettore, non frequente, di poesia impegnata[19].

Questa indagine-campione condotta negli anni sessanta, essendo la grandezza esaminata estremamente variabile, è ovviamente superata. In sintesi si deve dedurre che rilevazioni statistiche di questo tipo non possono prescindere dai fondamenti delle scienze sociali e che quindi i loro risultati non possono avere valore assoluto[20].

Quanto alla definizione delle caratteristiche del lettore "straniero", va detto in aggiunta che fattori interculturali giocano un ruolo importante. Per richiamarci ancora una volta alle teorie dell'estetica della ricezione, si può affermare che, nel caso del lettore straniero, un testo prodotto in una concreta situazione storico-sociale va a collidere con la biografia di colui che lo recepisce, diversa per esperienze culturali e sociali: un allievo di ginnasio indonesiano e uno olandese interpreteranno ovviamente attraverso un filtro di variabili culturali completamente differenti[21]. In conclusione, afferma Kast, la scelta di un testo letterario per la lezione in lingua straniera non può essere determinata esclusivamente dai canoni della ricerca psicologica e sociologica, bensì anche da fattori culturali e dalla considerazione della estraneità e della diversità della cultura di arrivo rispetto a quella di partenza. Ciò significa che la lingua e i contenuti letterari non possono essere trasmessi attraverso procedimenti empirici. Vi sono problemi di acquisizione dello strumento linguistico, di comprensione della grammatica del testo e del suo contenuto, ossia di discordanza fra competenza linguistica e competenza oggettiva (relativa ai contenuti): testi linguisticamente adeguati sono spesso inadatti agli interessi propri di una età, e viceversa, contenuti rilevanti possono essere espressi con un linguaggio che esige maggiori conoscenze linguistiche. È un dilemma che può essere sanato solo attraverso opportune strategie didattico-metodologiche[22].

5. I libri tipici per ragazze e ragazzi.

La fase puberale del giovane è connotata dall'inclinazione a una lettura specifica al sesso, nonchè dal desiderio particolare di voler leggere qualcosa di diverso da quello che "gli altri" comunemente leggono. Le ragazze leggono libri diversi dai ragazzi e viceversa. La provenienza sociale e il grado di socializzazione, uniti ad altri fattori individuali (livello di maturazione psicologica e affettiva, occupazioni del tempo libero ecc.) possono creare ulteriori centri di interesse che invece accomunano ambo i sessi (ricordiamo i temi di avventura, la "science fiction" ...)[23]. Kast traccia una breve

(17) Cfr. JL pagg. 20 e segg.

(18) Cfr. JL pag. 24

(19) Cfr. JL pagg. 24 e segg.

(20) Cfr. JL pag. 24

(21) Cfr. JL pagg. 25

(22) Cfr. JL pagg. 25-26

(23) Cfr. JL pag. 84

cronistoria delle differenti letterature per ragazze e ragazzi, attraverso una descrizione del mercato di produzione libraria nella Repubblica Federale Tedesca, diretto distintamente ai due sessi[24]. "Mistificante e intriso di sessismo" viene definito da M. Dahrendorf[25] il modo di fare letteratura per le ragazze, le quali verrebbero indotte da modelli di vita stereotipati e idilliaci ad accettare passivamente un ruolo per altro non definito nella sua funzione, di sottomissione e ingiustizia e in netto contrasto con l'evoluzione storico-sociale della società industriale, degli interessi e dei diritti paritari di entrambi i sessi[26]. L'Autore cita a proposito la collana "Hummelchen" che descrive la crescita di una ragazza del 7° al 20° anno di età[27]. Con M. Dahrendorf egli constata che una simile narrativa viene letta dalla quasi totalità del pubblico femminile, indipendentemente dall'estrazione sociale. Posizione estremamente critica è quella di Dahrendorf che, tra l'altro, non riscontra nulla di positivo nella produzione letteraria di questo tipo[28]. In realtà i danni provocati da libri stereotipati non saranno così evidenti nella persona priva di condizionamenti nel modo di pensare. Un corretto comportamento ricettivo, secondo Dahrendorf, è possibile in un contesto di emancipazione sociale generale, ove la scuola realmente si assuma il compito di fornire informazioni e strumenti di conoscenza atti ad analizzare funzioni e scopo di questa letteratura di massa[29]. L'insegnamento di lingua straniera potrebbe trarne vantaggio, essendo questo tipo di lettura "emancipatoria"[30].
In classi miste, l'approccio critico dovrebbe sortire utili effetti educativi, contribuendo esso a smitizzare immagini stereotipate o ad abbattere il pregiudizio secondo il quale il libro per ragazze debba necessariamente trattare temi del tipo "principe/favola"[31].
Il libro tipico per ragazzi presenterebbe a sua volta stereotipi simili a quelli enunciati, ma il fatto che il 40% del pubblico dei lettori sia femminile potrebbe essere sintomatico. I libri per ragazze, infatti, non hanno un analogo "pendant"[32]. Anche l'affermazione che la narrativa per ragazzi possa situarsi fra mondo dell'avventura e mondo naturale sembra essere arbitraria. Pur riconoscendo che questi sono gli argomenti preferenzialmente trattati dagli autori, in realtà il libro per ragazzi sfugge ad una classificazione per contenuti, come per contro può avvenire per il libro indirizzato al pubblico femminile[33].

6. Il testo di narrativa giovanile nella prassi didattica.

Il testo di narrativa giovanile non ha mai trovato calorosa accoglienza nell'insegnamento della lingua straniera, a qualsiasi latitudine esso avvenga, e questo per diversi motivi, alcuni fra i quali sono: l'eccessivo volume di questi testi in rapporto al tempo per essi disponibile in classe, le difficoltà della lingua e l'insufficiente aggiornamento del docente in questo settore letterario (elemento da non sottovalutare!). Dagli anni '70 in poi, però, molto sembra essere cambiato: le pubblicazioni in edizione tascabile hanno invaso il mercato librario, permettendo così un facile accesso a libri fino a ieri costosi; le Università e le facoltà che formano i docenti (quelle almeno dei paesi mittel- e nordeuropei) hanno riservato sempre maggiore attenzione a questo settore; i recenti sviluppi nel campo didattico/metodologico della lingua straniera (pensiamo ad esempio alle tecniche di lettura) consentono, tra l'altro, di superare le difficoltà oggettive del testo (ad esempio, la sua lunghezza) e di risolvere il problema del divario fra

(24) Cfr. JL pagg. 28 e segg.

(25) Cfr. JL pag. 84

(26) Cfr. JL pag. 84

(27) Cfr. JL pagg. 85-86

(28) Cfr. JL pag. 86

(29) Cfr. JL pag. 86

(30) Cfr. JL pagg. 87-88

(31) Cfr. JL pag. 88

(32) Cfr. JL pag. 88

(33) Cfr. JL pagg. 88-89

competenza linguistica del discente e complessità del testo[34].
Ciononostante sembra non essere facile, a detta dell'Autore, reperire testi di narrativa giovanile adatti ad un impiego didattico e ciò verrebbe confermato anche da una indagine che egli ha condotto presso 70 scuole olandesi: i risultati di essa, pur riferendosi ad una realtà scolastica che può essere confrontata con quella italiana (tra l'altro la conoscenza della lingua straniera è, negli studenti olandesi della fascia della "Sekundarstufe 1" superiore rispetto a quella riscontrabile in analoghe fasce di età dell'Europa mediterranea), indicano però il medesimo, patologico distacco riscontrabile anche in Italia, tra la scuola e il contesto sociale nel quale essa opera. Se in Italia non esistono - almeno per quanto mi è dato sapere[35] - indagini sulle preferenze dei giovani relativamente a testi di narrativa in lingua straniera, e in particolare in tedesco, sia in lingua originale che in traduzione (e se men che meno esistono indagini sul "se" e sul "come" testi di narrativa in lingua tedesca vengono introdotti in classe) sono però interessanti i dati raccolti in Olanda: dalle graduatorie di preferenza per la narrativa risulta che i 15-16enni leggono E. Kästner, in particolare, "*Die verschwundene Miniatur*", "*Das doppelte Lottchen*", "*Emil und die Detektive*"; di O.F. Heinrich, "*Kopf hoch, Schubsel*"; ancora F. Dürrenmatt e in particolare "*Der Richter und sein Henker*"; A. Goes con "*Brandopfer*"; di M. Frisch "*Andorra*"...[36]. Nella scuola olandese il romanzo prediletto dalla maggioranza degli insegnanti di tedesco sembra essere invece "Kai aus der Kiste" di W. Durian, una opera del 1927 che Kast sottopone a critica spietata, definendola "*... di efficacia perversa, tale da negare l'esistenza di problemi sociali; infatti minimizzando essa la violenza e descrivendola in modo spassoso, giustifica i rapporti umani su essa basati e le tendenze fascisteggianti della società di ieri e di oggi...*"[37]; e se dunque, come afferma R. Bamberger, in senso darwinistico-culturale, "*... nella letteratura sopravvive ciò che è autentico, mentre l'artificioso è destinato a scomparire...*" e se ciò che di "autentico" è rimasto, è il romanzo di Durian, ebbene, dice Kast, c'è davvero di che preoccuparsi[38].
Il mercato librario più recente può essere in grado di offrire testi adatti anche a discenti non particolarmente competenti nella lingua straniera. L'Autore cita a proposito il libro della scrittrice A. Ladiges, "Hau ab, du Flasche!", ove in una lingua relativamente semplice, vengono descritte le vicende di un giovane sulla via dell'alcooldipendenza e si cerca di scoprirne le cause. Una tematica di questo tipo può offrire al lettore vari spunti di lettura identificativa: desideri, bisogni, problemi e conflitti generazionali sono comuni a tutti i giovani. Il personaggio principale non è l'eroe di una umanità elevata a modello di vita: al contrario; solo così però si genera una distanza critica fra le due biografie, quella del testo e quella del suo lettore[39]. Il libro della Ladiges rispetterebbe anche alcuni presupposti di Marketing editoriale: costo accessibile, una veste esteriore accattivante, un numero di pagine contenuto, una tematica attuale e adeguata all'età dell'adolescente, una rappresentazione realistica della vicenda, nonché una lingua chiara e non troppo difficile[40]. Sono elementi questi che il docente dovrebbe tener presenti nella scelta e valutazione di un libro.

Altro sono i problemi connessi con la integrità di un testo di narrativa (si pensi ad esempio alle strategie di lettura da ricercare; all'impiego di tempo che esse richiedono...) e che solo un procedimento metodologico per fasi e una tipologia di esercizi sufficientemente differenziata possono risolvere.

(34)
Cfr. IL pag. 63.

(35)
Si veda il "Fragebogen" in fondo a questo numero di FRAGEZEICHEN: esso rappresenta secondo le informazioni che ho potuto raccogliere, l'unico tentativo di fare rilevamenti in questa direzione e mi auguro che raccolga un buon numero di risposte da parte dei lettori, in modo tale da permettere la stesura di una statistica attendibile.

(36)
Cfr. IL pag. 66.

(37)
Cfr. IL pag. 67.

(38)
Cfr. IL pag. 70.

(39)
Cfr. IL pagg. 69-70.

(40)
Cfr. IL pagg. 70-71.

Certo - e ciò va ribadito a conclusione di questo rapido excursus sui risultati dell'indagine olandese - prima di proporre testi come quelli citati sopra nella situazione scolastica italiana, bisogna riflettere molto attentamente sui presupposti di tipo individuale e socioculturale sui quali essi si andrebbero ad innestare (in particolare, ad es., andrebbero valutati molto attentamente i problemi connessi con la trattazione di "*Hau ab, du Flasche*" - l'alcooldipendenza giovanile assume da noi forme e misure diverse che in Olanda - in modo da non imporre la trattazione di un "problema" quando questo non è nemmeno sentito come tale).

7. Una definizione di obiettivi per aree

Nell'insegnamento della lingua straniera il rapporto esistente fra didattica della letteratura e didattica della lingua straniera è alquanto discusso e controverso. Il dibattito si sviluppa fondamentalmente attorno al dilemma, se l'insegnamento della letteratura sia anche insegnamento della lingua straniera e se vi possano essere obiettivi didattici comuni. Secondo Kast la questione nasce dalla formulazione del problema in termini di contrapposizione categorica, per cui "far letteratura" - nel senso riduttivo di "*Würdigung von Werken*" - escluderebbe o ammetterebbe solo come effetto secondario l'insegnamento linguistico. In realtà l'impiego di testi letterari comporta, "tra l'altro", anche un ampliamento delle conoscenze linguistiche del discente; la comprimarietà degli obiettivi "letteratura" e "lingua" dipende dalle intenzioni del docente e dagli interessi del discente, ma anche dalla specificità del testo stesso (non con tutti i testi si può lavorare allo stesso modo). Bene viene espressa l'ecletticità del testo letterario da Kast; "... *es geht um* fremd*sprachliche Literatur: um die* Fremde *dieser Literatur, um fremd*sprachliche *Literatur; um die zu lernende Sprache, und es geht um fremdsprachliche* Literatur: *die* Literatur *dieser Fremde und dieser Sprache*[41]". Questa poliedricità e complessità di compiti attribuibili al testo letterario può essere espressa in un'articolazione di obiettivi e competenze - ove possibile in comportamenti verificabili - situati per aree in cui si realizza l'insegnamento della letteratura in lingua straniera: l'area cosiddetta di "formazione di attitudini", l'ambito della "Landeskunde", quello linguistico, quello della "letteratura" in senso stretto e del "piacere della lettura"[42].
Una prima distinzione riguarda dunque l'area definita di "formazione di attitudini". Questo obiettivo è rintracciabile in tutti i piani curricolari tedeschi. Ampiamente strapazzato nella sua connotazione, esso non può essere tradotto in termini di comportamento finale (lo sviluppo della personalità o la capacità di assumere responsabilità non si concretizzano in un insieme di azioni osservabili) né in sapere misurabile: esso si realizza invece nel tempo in un processo di evoluzione psicologica, di crescita della capacità critica che pone in dubbio il sapere scontato e le certezze[43].
Obiettivi di questa natura, di elevato grado di astrazione, non sono ovviamente immediatamente verificabili, ma semmai solo prevedibili nel futuro, come avviene per gli obiettivi di natura socio-affettiva. Per esemplificare, Kast ci propone, in relazione ad un racconto di W.D. Schnurre, "*Jeno war mein Freund*", che tratta l'emarginazione della minoranza etnica degli zingari, l'obiettivo "abbattimento dei pregiudizi della collettività e dei singoli nei confronti delle minoranze etniche". Non si può teoricamente prevedere quale influenza possa avere un simile testo sul comportamento mentale e sociale del discente, e non si può pensare di mutare tramite la semplice lettura di esso, per quanto "educativo" il testo possa essere ritenuto, atteggiamenti mentali dell'individuo. Succede anzi, che quanto più la narrazione si avvicina alla realtà del discente, tanto più probabile è che essa non sortisca alcun effetto catartico ed il soggetto si rassegni nella sua mente a discrepanze insanabili[44]. Bene farà dunque il docente a formulare con cautela obiettivi di simile natura.

(41)
Cfr. IL pagg. 27-28.

(42)
Cfr. IL pag. 28.

(43)
Cfr. IL pagg. 31-32.

(44)
Cfr. IL pag. 33. Ciò confermerebbe anche la mia conclusione del §6 del presente lavoro.

In relazione agli obiettivi nell'ambito della "*Landeskunde*", l'Autore ribadisce il superamento di un sapere formale, l'orientamento cognitivo nella formulazione di essi, come avveniva nell'insegnamento tradizionale. Ogni fenomeno linguistico non può essere analizzato astraendo dal contesto culturale che lo ha generato: conoscenza del *testo* e conoscenza del suo *contesto* sono dunque *interrelati*[45].
Richiamando in causa le teorie dell'estetica della ricezione e la descrizione che D. Krusche fa delle prospettive di successo della filologia straniera, risulta che tale letteratura assunta in condizioni culturali estranee ad essa, esprime maggiormente il suo potenziale di efficacia che viene a sua volta mutato attraverso la prospettiva estranea del lettore[46]. La letteratura non informerà sul "paese" in cui è stata generata - funzione questa che meglio svolgono testi di natura pragmatica - bensì influenzerà tramite i suoi contenuti il lettore, permettendo così il connubio fra gli obiettivi "*Attitüdenbildung*" e quelli nell'ambito della "*Landeskunde*" (o *Kulturkunde*, *Deutschkunde*, *Gesellschaftskunde* ecc.)[47].
Riferito al testo di Schnurre, il pensiero relativo agli obiettivi nell'ambito della "LK" si traduce in:

conoscenza degli aspetti storici dei crimini commessi nel tempo contro gli zingari (ciò che è straniero viene percepito attraverso la distanza storico-culturale);

consapevolezza dell'attualità del fenomeno (discriminazioni contro gli zingari o altre minoranze etniche vengono commesse anche nel proprio ambiente sociale). Il discente concepisce come distante e nello stesso tempo vicina alla propria, la realtà del testo[48].

In merito all'obiettivo linguistico in senso stretto, viene richiamata l'equilivalenza: "impegno con la letteratura in lingua straniera/impegno con la lingua di questa letteratura". Dando per presupposto l'orientamento comunicativo dell'insegnamento, l'Autore espone varie possibilità di combinazione e integrazione delle quattro abilità di base in rapporto al tipo di testo letterario[49].
Quanto all'obiettivo "*letteratura*" esso viene definito come elaborazione, sintesi, approfondimento... di molti obiettivi "materiali" insiti nel testo (es. la identificazione delle caratteristiche del genere letterario e della prospettiva della narrazione; l'identificazione dei mezzi linguistici e stilistici ecc.) tenendo presente, come più volte detto, che non tutti gli obiettivi valgono egualmente per tutti i testi. Quanto più il lettore avrà esperienza di lettura, tanto più agevolmente si approprierà degli strumenti stilistici dell'autore e riuscirà a percepire correttamente il contenuto del testo e quanto di concreto vi è in esso. Il docente deve cioè essere consapevole del fatto che il livello dei significati forniti da un'opera d'arte dipende dalla qualità degli strumenti d'interpretazione di cui il fruitore dispone[50].
Il "*piacere della lettura*" come obiettivo è stato per lungo tempo trascurato e mai espressamente formulato, in quanto può apparire inattuabile un trasferimento tout court del comportamento extrascolastico del lettore alla prassi didattica, senza aver creato le dovute premesse ambientali. Per favorire il raggiungimento dell'obiettivo "piacere della lettura" letteraria in connessione con l'apprendimento linguistico si deve innanzitutto realizzare una prima condizione: una lettura in un tempo limitato (non interrotta ad esempio da continua consultazione del vocabolario). Il contenuto dovrà essere di attualità; esso appagherà bisogni esistenti o rimuoverà quelli delusi, indicherà quelli inconsapevoli e chiarirà quelli indefiniti. Tutto questo formerà la base indispensabile per il processo cognitivo e costituirà una premessa essenziale nell'orientamento alla scelta dei testi. L'obiettivo "*Genußfähigkeit*" non è operazionalizzabile: saranno le reazioni spontanee e non prevedibili degli studenti a segnalare l'eventuale successo dell'insegnante[51].

(45)
Cfr. Il, pag. 33

(46)
Cfr. Il, pag. 34

(47)
Cfr. Il, pag. 34

(48)
Cfr. Il, pag. 34

(49)
Cfr. Il, pagg. 36-37. Per un maggior approfondimento dell'argomento si rimanda il lettore al §4.5 del libro.

(50)
Cfr. Il, pag. 39

(51)
Cfr. Il, pagg. 40 e segg.

7.1 Identificazione, proiezione, distanza critica nella lettura

Secondo R. Gurte (1975), citato dall'Autore, sono le tematiche, gli argomenti che di per sé costituiscono le condizioni necessarie e sufficienti per sollecitare e alimentare il processo di identificazione nella lettura. Le biografie, la narrazione di storie senza particolari complicazioni... il tema dell'amore per il partner, per la "*Heimat*", i conflitti di generazione, la vita nella scuola... come pure gli stereotipi presenti nelle riviste giovanili sono alcuni fra i generi e gli argomenti che possono maggiormente interessare i giovani e che sollecitano l'immedesimazione del lettore con l'eroe della narrazione. Come ciò possa avvenire non è stato ancora chiaramente descritto dalle diverse discipline (la psicologia, la sociologia, l'antropologia, la filosofia...) che se ne occupano, ciascuna secondo la propria angolazione specifica: è da queste discipline, infatti, che il concetto è stato trasportato nel processo di ricezione letteraria[52]. Secondo M. Dahrendorf (1980) la lettura di qualsiasi testo immaginario (*fiktional*) non può avvenire senza identificazione o almeno una partecipazione emotiva[53]. Cosa invece rappresentino gli "eroi" della narrazione è facilmente spiegabile: una realtà idealizzata in cui trovano appagamento le delusioni quotidiane. La consapevolezza dei limiti dell'esistenza umana provoca infatti la proiezione dell'"io" nel simbolo del superuomo; un esaudimento allucinatorio dei desideri. Dahrendorf individua un tipo di proiezione nostalgico-passionale proprio nella narrativa diretta al giovane pubblico femminile: il "principe" altri non sarebbe che una proiezione onirica di segreti desideri femminili, una compensazione a condizioni di vita deficitarie[54].
Una lettura *distanziata*, razionale, riflettuta e critica, come potrebbe essere la lettura del teatro epico di Brecht, per intenderci, non avviene per simbiosi di sensazioni e sentimenti fra lettore e protagonista della narrazione, bensì attraverso un'osservazione razionale da prospettiva esterna. Questo tipo di lettura è di fondamentale importanza nell'ambito della letteratura giovanile, per educare alla "conoscenza" e creare o mutare "attitudini" e atteggiamenti intellettuali e affettivi.
La lettura proiettiva, identificativa, critica non sono, come erroneamente affermano alcuni psicologi dell'età evolutiva, comportamenti che si manifestano nel corso dello sviluppo della personalità del giovane, bensì tre diversi stili di lettura del lettore ad ogni età: un fumetto di Tarzan, ad esempio, può venir letto in atteggiamento proiettivo, ma anche con sufficiente distacco[55]. La lettura in realtà è una mescolanza di più stili: una lettura identificatoria o proiettiva non può essere in qualche misura anche critica[56]. Per il lettore straniero invece il problema si prospetta in termini opposti: le difficoltà causate dall'estraneità della lingua, prima di tutto, e della cultura, non devono essere tali da annullare ogni possibilità di identificazione e proiezione, altrimenti il testo letterario perderebbe una sua prerogativa essenziale, quella - per citare di nuovo Brecht ed il suo teatro epico - di provocare piacere e divertimento[57].

8. I "Liedermacher" nell'insegnamento del tedesco: una dissacrazione?[58]

Inserire nella tradizionale lezione di letteratura testi di cantautori (Lieder, Pop-songs, Hit-Paraden...) è sempre stato ritenuto una operazione didatticamente poco corretta, se non un "sacrilegio", perchè tali contenuti venivano e vengono tutt'ora presi in considerazione soltanto nella loro funzione d'intrattenimento nel tempo libero e comunque non ritenuti di alcun valore educativo. I fautori e gli oppositori del

(52)
Cfr. Il, pag. 171

(53)
Cfr. Il, pag. 171

(54)
Cfr. Il, pag. 172

(55)
cfr. Il, pag. 174

(56)
Cfr. Il, pag. 174

(57)
Cfr. Il, pag. 174

(58)
Come anticipato in premessa, non tutti i contenuti proposti dal libro sono stati presi in considerazione. Ho ritenuto, infatti, che il mio commento relativo ai paragrafi sulla narrativa e la breve prosa fosse in parte scontato o inadeguato in assenza del testo su cui l'Autore ha proposto gli itinerari operativi. Per questo rimando a una lettura dei §§7 e 14 del libro

loro utilizzo didattico hanno a lungo polemizzato tra di loro, i primi sostenendo che anche testi di minore valore estetico possono assolvere nell'insegnamento funzioni di tipo comunicativo, paventando per contro gli altri la morte della letteratura, intesa nel senso classico di disciplina[59].

Non si può tuttavia ignorare che il fenomeno della canzone, cosiddetta "impegnata" e cantata dallo stesso autore, stia segnando, e non solo in Germania, un momento di apice congiunturale, per cui Kast si chiede se essa non possa meritare l'attenzione anche dagli insegnanti dell'area linguistico-espressiva[60].

Quali obiettivi si possano perseguire con testi di "*Liedermacher*" e quali strategie metodologiche si possano applicare ad essi, sono due aspetti della problematica che Kast appunto traccia con rigore scientifico e ricchezza di esempi pratici che sono propri dello stile di tutto il volume.

Se le canzoni e il loro testi sono espressioni artistiche particolarmente vicine ai giovani, va da sè che il loro impiego nell'insegnamento non fallirebbe obiettivi di natura socio-affettiva, afferma l'Autore.

In particolare per la lingua straniera ci si può chiedere quali compiti svolgerebbe la canzone come "genere letterario".

L'Autore ci propone questa sintesi:

- le canzoni sono la forma lirica più immediata e possono rappresentare un opportuno e anche divertente avvio di una progressione letteraria più complessa;
- Le canzoni dei cantautori tedeschi trattano temi di attualità, perciò di "Landeskunde" (cfr. Udo Lindenberg, F.J. Degenhardt etc.);
- Esse contribuiscono all'apprendimento della lingua, nonostante molti testi risultino particolarmente complessi a causa della limitata ridondanza e delle difficoltà di contenuto. Altre canzoni sono invece facili da ascoltare e cantare, per le brevi frasi ordinate in paratassi o ripetute in Refrain (ottimo mezzo questo per la ritenzione nella memoria);
- Con la canzone si addestrano la comprensione dell'ascolto, l'espressione orale, la pronuncia ed eventualmente l'espressione scritta;
- Le canzoni possono - scetticismi a parte - contribuire alla formazione di attitudini, qualora si proceda ad una riflessione critica dei contenuti e dell'atteggiamento ricettivo del discente. Esse possono provocare, coinvolgere, creare opportunità per mutare atteggiamenti preconcetti nei confronti di un tema ecc.[61].

Kast formula un procedimento metodologico, già utilmente collaudato in pur limitate sperimentazioni con testi di "*Liedermacher*" nell'insegnamento in lingua tedesca. Egli fa presente l'importanza di una fase di "advance organizer" e di varie strategie di anticipazione del contenuto e del relativo lessico sconosciuto (il testo della canzone viene presentato solo in un momento successivo onde evitare di compromettere a priori il piacere del primo ascolto). Quanto al "cantare" la canzone in assenza di Playback, l'autore lo sconsiglia, qualora si tratti di opera di cantautore; lo ritiene modalità consigliabile invece per le canzoni popolari che non richiedano particolare accompagnamento strumentale e che non siano normalmente reperibili sul mercato discografico[62].

In una fase di semantizzazione vengono poi rimosse le unità lessicali sconosciute, non chiarite nelle fasi precedenti. Le canzoni presentano spesso una "indeterminatezza semantica" che il recettore deve comunque "determinare": esigenza questa che offre a chi ascolta la possibilità di associare e comprendere sulla base delle esperienze soggettive[63].

L'esercitazione fonetica, preferibile in laboratorio linguistico, avviene attraverso una esposizione prolungata al motivo, al ritmo, alla intonazione, al tempo...[64].

L'approccio a testi lunghi e complessi può essere anticipato in lettura corale, evitando tuttavia di far insorgere ilarità, qualora ciò sembrasse troppo ingenuo. L'autore consiglia di evitare, in quanto demotivante, una fase di esercitazione fonetica vera e propria condotta sul testo.

(59)
Cfr. JL pag. 175

(60)
Cfr. JL pag. 175

(61)
Cfr. JL pagg. 176-177

(62)
Cfr. JL pagg. 177-178

(63)
Cfr. JL pag. 179

(64)
Cfr. JL pag. 179

Alla canzone viene per lo più assegnato un posto all'interno di un "collage" di testi di vario genere:

- a rinforzo o in contrasto con una determinata tematica;
- qualora si voglia stabilire confronti e riferimenti di contenuto sia formali che interpretativi, al fine di creare occasioni di accesso a testi di letteratura minore o a movimenti artistico-musicali di varia natura.

In definitiva l'Autore non ritiene opportuno suggerire sequenze didattiche obbligate, troppe essendo le variabili generate dalla situiazione contingente e specifica dell'insegnamento: all'ascolto della canzone egli afferma - ci si può arrivare a conclusione di una sequenza didattica, ma anche agli inizi di essa, qualora si presentino particolari difficoltà di ascolto che debbano essere a priori discusse o commentate (ad esempio quando l'elemento musicale predomini su quello testuale)[65].

8.1. L'iperdidattizzazione della canzone.

È un dato di fatto che tutto ciò di cui si tratta all'interno di un'aula scolastica raramente diventa oggetto di attenzione nel tempo libero, quasi che il "tocco" dell'insegnante provocasse una trasformazione di materia nei contenuti (per questa esperienza ci siamo passati tutti!). Kast ipotizza addirittura che da parte dei docenti vi sia spesso il malvagio e recondito fine di far leggere, per "disgustare" e "distrarre" il giovane dai suoi passatempi consueti, considerati in antagonismo con i "sani" suggerimenti dell'insegnante[66].

Un simile pericolo rischia di correre anche la canzone, qualora venga didattizzata all'eccesso e snaturata nelle funzioni che meglio si prestano ad un utilizzo didattico: l'essere ascoltata, compresa, ripetuta; il dare spunto a riflessioni e a discussioni; l'insegnare e il divertire... . Molta attenzione e cautela devono dunque accompagnare simili sperimentazioni in classe, affinchè il discente non avverta una sorta di "usurpazione" di un bene particolare che connota la sua vita privata e rifiuti quindi il coinvolgimento nelle attività.

Se didattizzazione deve essere fatta, che essa avvenga nel minor tempo necessario! Inoltre, qualsiasi percorso metodologico si intenda seguire, esso dovrà garantire il divertimento e l'attenzione dei discenti: diversamente, ad esperienza fallita, si alimenterebbero ulteriormente le non poche, disfattistiche voci, che definiscono simili sperimentazioni didattiche come sperpero di tempo utile[67].

L'Autore esemplifica una sequenza didattica per due canzoni di Konstantin Wecker. Ciò che egli compie è innanzi tutto un doveroso tributo a un valido cantautore (K. Wecker è divenuto un idolo della generazione giovanile tedesca degli anni '70, per le sue qualità di poeta, filosofo e artista: la sua canzone tratta temi di rilevanza sociale e culturale, ai quali la musica dona particolari dimensioni)[68], ma è anche esaltazione di un genere letterario, tramite di diffusione di contenuti attuali e importanti, di un modo di pensare che favorisce particolari riflessioni, ove ritmo e melodia agiscono a rinforzo della memoria (una forma di "Reinforcement and Recall")[69].

La canzone è incentivo per parlare in maniera spontanea, per esprimere verbalmente atteggiamenti emotivi e intellettuali e questo avverrà in misura maggiore se essa tocca temi di interesse per il discente, problematiche che accomunano, almeno nell'ambito della cultura occidentale, giovani di ogni cultura e lingua. Quale linguaggio meglio di quello musicale può esprimerlo in modo immediato al giovane straniero?

9. Lo sceneggiato radiofonico, illustre sconosciuto.

I piani di lavoro degli insegnanti dell'area linguistico-espressiva hanno sempre ignorato lo

(65)
Cfr. JL pag. 181

(66)
Cfr. JL pagg. 182

(67)
Cfr. JL pagg. 182-183

(68)
Cfr. JL pagg. 187 e sagg. Di particolare interesse, anche ai fini di una migliore interpretazione dei testi, si rivelra la breve storiografia dei "Liedermacher", dai Minnesänger ad oggi, tracciata dall'Autore.

(69)
Cfr. JL pag. 184

sceneggiato radiofonico ("Hörspiel") come possibile contenuto didattico. In realtà, così facendo, essi perdono un'occasione di promozione personale presso gli alunni, per il solo fatto di utilizzare la radio, - dalla quale prende corpo il testo - uno strumento così familiare a tutti e particolarmente amato dai giovani[70].
Esaminando i caratteri peculiari di questa forma letteraria e le sue valenze didattico-metodologiche, va innanzitutto messa in evidenza una sua importante funzione educativa: la capacità di indurre la rimozione del passivo atteggiamento consumistico che il giovane normalmente assume nei confronti di alcuni media, come appunto la radio o la televisione...; altre possibilità essa offre nel provare strategie didattiche quali, ad esempio, la cosiddetta "interruzione della distanza", vale a dire il coinvolgimento e la partecipazione nell'attività estetica da parte dell'ascoltatore, che diviene regista e attore egli stesso, tanto attivo e creativo, quanto lo permettono le sue capacità intellettive, la sua sensibilità e la sua cultura[71].
Esperienze didattiche con lo sceneggiato radiofonico hanno provato che gli alunni normalmente dimostrano un alto livello di attenzione, nonostante il sovraffaticamento al quale può essere esposto l'udito in un ascolto prolungato. Come un gioco che non debba essere snaturato nella sua primaria funzione di intrattenimento, così al "*Hörspiel*" vanno applicate attività di lavoro in classe, possibilmente di coppia e di gruppo[72]. Fra le abilità di base può essere esercitata utilmente la comprensione orale, addestrata in maniera estensiva e intensiva, come avviene per la lettura, con la differenza che qui però, la ridondanza del testo va intuita, riconosciuta e valutata in tempi assai brevi[73].
Il processo di comprensione orale si sviluppa in alcune fasi successive: la percezione, la segmentazione e la comprensione, la conservazione nella memoria[74]. Il discente che non sia in grado di riconoscere, percepire la ridondanza già in fase iniziale di ascolto e non costruisca un atteggiamento di attesa, finirà con l'essere investito da un flusso di informazioni che, se riesce in parte a capire, non riuscirà però a ritenere nella memoria per quel tanto che basta ad "esaurire" l'intero testo[75].
Per superare questi ostacoli è opportuno iniziare con sceneggiati brevi e dialoghi circoscritti tali da permettere, tra l'altro, l'isolamento delle difficoltà lessicali[76].
La sequenza didattica, che l'Autore ci propone su un testo di Margarete Jehn "*Die Pille*", mette in evidenza l'esercitazione di fonetica e, soprattutto, di analisi testuale. Singolari sono infatti gli elementi base di questo genere letterario rispetto ad altri: oltre alla parola, anche la musica, i rumori di fondo, il silenzio e gli effetti di estraneazione, che possono essere, secondo K. Fischer, di natura *spaziale* (il luogo dell'azione che può essere mutato in pochi istanti), *temporale* (i riferimenti al presente e al passato che possono essere contemporanei) e *spirituale* (l'immaginazione dell'ascoltatore può creare un palcoscenico intimo e personale)[77].
La *parola*, che copre e interpreta anche la comunicazione non verbale e il contesto para- ed extralinguistico, determina, assieme alla voce, i ruoli, l'identità dei personaggi, la situazione... A supporto di essa vi è la *musica*, come elemento integrante dell'azione, come intervallo fra due scene o mezzo di intrattenimento... Analogamente alla musica anche i *rumori di fondo* possono descrivere un ambiente, il paesaggio... o diventare il "Leitmotiv" di una azione[78].
Altrettanto importante è il *silenzio*, che può segnalare eventi straordinari e inconsueti, marcare l'interruzione o la drammaticità di una azione... Altre variazioni stilistiche e tecnico-formali sono utilizzate in vari modi dai singoli autori. Tutto questo deve tener presente il docente che intenda far sperimentare ai suoi alunni anche la funzione e il ruolo dello sceneggiatore

(70) Cfr. JL pag. 206
(71) Cfr. JL pag. 206
(72) Cfr. JL pag. 207
(73) Cfr. JL pag. 208
(74) Cfr. JL pagg. 208-209
(75) Cfr. JL pag. 209
(76) Cfr. JL pag. 209
(77) Cfr. JL pagg. 218-220
(78) Cfr. JL pag. 221

(per essi egli potrebbe; ad esempio predisporre un "prontuario" degli strumenti tecnici di espressione)[79].
Questo tipo di esperienza estetica, acquisita attraverso lo studio e l'uso diretto degli strumenti tecnico-formali, oltre ad assumere una straordinaria importanza per l'addestramento alla ricezione globale (compresi gli strumenti non verbali) di qualsiasi testo di ascolto, può diventare una delle più creative "performance" didattiche condotte su testi letterari, perchè gli alunni possono interpretare se stessi o tematizzare situazioni personali[80].

10. La poesia

Non diversamente dagli altri contenuti di cui sopra si è trattato, anche la poesia non sembra essere tenuta in gran conto dall'insegnante di lingua straniera, perchè considerata, a torto, inaccessibile ed enigmatica. I glottodidatti non hanno fatto un gran che per smentire questa opinione, anzi l'hanno alimentata, definendo spesso la poesia un grosso scoglio dal punto di vista didattico-metodologico[81].
Non vi è dubbio che l'impiego didattico di questo genere letterario ponga problemi di varia natura, non ultimo quello del reperimento di testi adeguati alla realtà specifica della classe. H. Hunfeld, più volte chiamato in causa dall'Autore, afferma a questo proposito che la poesia va rivalutata per i seguenti motivi[82]:
- come forma di letteratura immaginaria, essa offre un concentrato di atti comunicativi (attraverso la pregnanza e lo spessore dei mezzi stilistici di "effetto", indica limiti e possibilità di utilizzo di testi poetici);
- come realtà immaginaria essa convalida la convinzione che la lingua non solo descriva ma crei e muti la realtà;
- i modelli di realtà che essa propone, richiedono una competenza di lettura e comprensione diversa da quella necessaria per i testi pragmatici: essi richiedono un'interpretazione da parte del lettore dell'appello formulato nell'"illusorio" del testo (teorie dell'estetica della ricezione);
- in essa emerge chiaramente, più che in altri generi letterari, la funzione della letteratura immaginaria (*fiktional*): essa infatti non si presta a intendimenti didattici consueti (addestramento linguistico o delle abilità di base...) come ad esempio la "short story". La utilità della lirica va maggiormente ricercata in obiettivi generali interdisciplinari di natura prevalentemente estetico-educativa.

11. I Comics

Negli anni 50-60, anni in cui il mercato editoriale registrava una produzione massiccia di fumetti e si profilava, grazie a questo successo, la possibilità di un loro ingresso nell'insegnamento, si diffusero autoritarie voci di protesta che condannavano il fumetto perchè forma letteraria dannosa allo sviluppo linguistico e culturale del giovane. Dopo questa fase di "tabuizzazione", si cominciò a osservare criticamente il fumetto, sottoponendolo a un'analisi di tipo ideologico, con il risultato di arrivare a definire questo tipo di lettura del tempo libero come "dequalificante e criminalizzante" e stigmatizzarla con il motto: "da lettore di fumetti a delinquente"[83].
In seguito vi fu un recupero di questo tipo di produzione editoriale da parte del "Club degli amici del fumetto", fondato nel 1961 da A. Resanais, membro del comitato e tutore F. Fellini. Scopo del club era il fare accettare il fumetto come forma di espressione socio-culturale e in quanto tale di proporlo anche alla scuola[84]. Da allora iniziarono infatti sperimentazioni didattiche in varie discipline e attraverso esse emerse la poliva-

(79) Cfr. JL pagg. 221-222
(80) Cfr. JL pagg. 225
(81) Cfr. JL pag. 235
(82) Cfr. JL pag. 235
(83) Cfr. JL pag. 244
(84) Cfr. JL pag. 245

lenza del fumetto che si può riassumere nei due aspetti dell'interpretazione artistico-pedagogica e letterario-pedagogica di esso[85]. Si è confermata la sua utilità soprattutto nel lavoro interdisciplinare (es. "Projektmodell") e come lettura a fini specifici: in forme di educazione propedeutica, nell'insegnamento dell'arte, in quello della matematica ecc.[86].

Nell'insegnamento della lingua straniera la presenza del fumetto è ormai consolidata da anni, soprattutto fra gli anglisti, mentre dai germanisti esso viene preso in considerazione con molta cautela. Kast ci illustra le possibilità di impiego del fumetto nelle varie fasi di una U.D. e come sia possibile valorizzare le molteplici valenze, grazie anche al particolare coinvolgimento dei discenti. Dal punto di vista didattico il fumetto ha il grande pregio della coerenza descrittiva e semantica, che permette di evitare interventi di semantizzazione del testo[87].

Un impiego razionale, illuminato e critico di questa espressione letteraria nell'insegnamento della lingua straniera potrebbe dunque essere quanto mai vantaggioso, soprattutto in vista di obiettivi di natura educativo-didattica. Il presentare, ad esempio, fumetti di "Tarzan" avrebbe come fine primario la riflessione critica sull'ambiente sociale in cui Burrough ha ideato questo eroe e dei valori ideali in esso proiettati, sulla crisi economica degli anni 20 e sulla riscoperta di Tarzan nell'ideologia fascista; infine permetterebbe di analizzare un mondo primordiale, immune dall'inquinamento, ove Tarzan può vivere in spontaneità e d'istinto, molto lontano dalla realtà del discente. Quest'ultimo verrebbe allora indotto a rimuovere le proiezioni dei propri ideali in superuomini (Tarzan prima, James Bond, Rambo oggi), per accettare invece l'identificazione in personaggi appartenenti a una costellazione di "eroi del quotidiano", realtà più complessa, problematica e differenziata ma che può essere vissuta[88].

(85) Cfr. Il, pag. 246

(86) Cfr. Il, pag. 246

(87) Cfr. Il, pag. 246

(88) Cfr. Il, pagg. 286 e segg.

12. L'adattamento del testo letterario

12.1. Testi integrali e "frammenti" di testo

Nell'insegnamento della letteratura in lingua straniera si discute da decenni, senza per altro mai trovare soluzione univoca, sull'opportunità o meno di utilizzare il testo letterario nella sua integrità o adattarlo estrapolando parti di esso, "*Häppchen*" - come li definisce l'Autore - oppure intervenendo nel testo, con manipolazioni "ad usum Delphini"[89].

Per quanto riguarda le forme letterarie brevi o abbreviate "ad hoc", molte sono le voci a favore del loro impiego didattico, fra le quali quella di A. Beinleich, che afferma che il testo letterario breve meglio risponderebbe alle capacità ricettive dell'adolescente perchè "*... la sua tensione emotiva non verrebbe sovraccaricata nell'atto della lettura, che così in maniera più approfondita, con pause di riflessione e revisione... all'interno di sequenze didattiche di breve respiro, permette un notevole risparmio di tempo - fattore pedagogico di non trascurabile importanza -...*"[90].

I fautori dell'impiego integrale del testo letterario, contestano ovviamente operazioni didattiche che vadano in qualche modo a danno di esso: "*... la frantumazione, il taglio...di una entità unitaria - essi affermano - ne svaluta il valore artistico; il lettore vede mortificata la sua capacità interpretativa, le "intenzioni" che lo animano nei confronti del testo, il suo spontaneo comportamento nella lettura di testi lunghi...*"[91]. Kast non caldeggia le argomentazioni né degli uni nè degli altri fautori, ritenendole non sufficientemente convincenti. Egli infatti dubita che i testi brevi si adattino maggiormente alle capacità ricettive dell'adolescente: statistiche dimostrano che essi in realtà prediligono anche testi lunghi; così egli nega che la lunghezza del testo influenzi negativamente il grado di intensità della lettura o che la lettura scolastica debba esere preceduta da quella domestica, per alleggerire l'approccio alla

(89) Cfr. Il, pag. 61

(90) Cfr. Il, pag. 61

(91) Cfr. Il, pag. 61

"lunga" lettura (strategia quest'ultima che pervertirebbe anche gli obiettivi dell'insegnamento)[92]. La discussione, peraltro oziosa, viene ricomposta dall'Autore nell'affermazione che "*Häppchen*" o "Ganzschriften" per contrassegnare l'uno e l'altro tipo di testo possono essere egualmente didattizzati, tesi questa ampiamente sostenuta e motivata nel libro[93].

12.2. Le manipolazioni "ad usum Delphini"

Kast non approva e mette in discussione la liceità di interventi sul testo (parafrasi, cancellazioni, commenti, semplificazioni della lingua...) che alterino le versione originale dell'autore e non tengano in considerazione le tecniche e le strategie metodologiche che si offrono all'insegnante per facilitare agli alunni la comprensione. Egli non è tuttavia neppure per un incondizionato "puritanesimo" del docente, specie quando ciò possa indurre a rinunciare alla "letteratura" anche a livelli iniziali dell'apprendimento linguistico. Qualora si decidesse di intervenire nel testo, bisogna farlo in presenza di determinati presupposti di natura

- *poetica:* vi sono generi letterari definiti "aperti" che possono essere abbreviati senza recar danno alla testura originale, es.: drammi epici, racconti, romanzi, aneddoti...;
- *sociologica:* limitazioni e censure di natura politica, religiosa e morale possono a volte suggerire tagli e variazioni di testo, che andrebbero comunque apportati con molta cautela (si pensi alla censura di passi ritenuti "osceni" per il giovane che non fosse ancora in grado di discriminare, ecc.).
- *economica* (testi eccessivamente lunghi possono essere "opportunamente" tagliati);
- *psicologica/didattica* (se gli obiettivi sono prevalentemente di tipo linguistico è possibile lavorare con testi semplificati; es: "easy readers")[94].

Secondo M. Dahrendorf un contenuto di per sè avvincente dovrebbe aiutare a superare le difficoltà linguistiche; anzi il docente dovrebbe riscontrare fra i discenti indizi di "intuizione" anticipatoria del contenuto, il che potrebbe evitargli di dover ricorrere a manipolazioni del testo[95].

(92) Cfr. Il, pag. 61

(93) Cfr. Il, pag. 61/62

(94) Cfr. Il, pagg. 233-234

13. Il concetto di "Antizipation"

Il concetto di "Anzipation" proprio di vari settori della scienza, è stato acquisito alla letteratura giovanile nella sua polivalenza di significati dalla psicologia del pensiero (ove sta a significare l'anticipazione di un evento, di una conclusione nella fantasia) e dalla pedagogia, secondo la quale, attraverso la parola e l'immagine si "anticipano" al discente esperienze non possibili nel reale. In didattica della letteratura il concetto di "Antizipation" è riferito prevalentemente alla poesia e significa:

- trattazione di testi letterari in un momento in cui i giovani discenti non sono spontaneamente motivati e predisposti a questo apprendimento (principio di anticipazione);
- ricostruzione e interpretazione del testo (ricomposizione di un testo dalle sue parti, frasi, capoversi...);
- trascrizione di un testo, verso per verso (es. nella poesia per fare "avvertire" il senso, la brevità o la lunghezza, l'inatteso mutamento, l'arrotondamento della strofa...);
- discussione del titolo di un testo ancora sconosciuto e individuazione "anticipata" delle parole chiave che poi vengono confrontate con l'originale[96].

In didattica della lingua straniera il procedimento speculativo-anticipatorio richiama i due ultimi significati sopra elencati, accentuandone però il momento speculativo. Esso vuole cogliere l'aspetto della creatività spontanea del discente, partendo dai suoi bisogni e dalle sue motivazioni: la competenza letteraria si sviluppa infatti attraverso una "configurazione letteraria" delle idee dell'individuo. La letteratura

(95) Cfr. Il, pag. 234

(96) Cfr. Il, pag. 236

promuove così se stessa, anche come processo di apprendimento linguistico.
Il procedimento speculativo-anticipatorio traccia il percorso di una approfondita conoscenza del testo letterario che nasce, come più volte affermato, dalla collisione tra le ipotesi del lettore e le intenzioni dell'autore. Questa strategia può cogliere contemporaneamente obiettivi dell'insegnamento comunicativo e obiettivi di natura formativa estetico-letteraria. Nella ricezione e nell'analisi del testo letterario vengono esaltate le capacità linguistico-produttive del discente, il quale, sottratto ad una naturale passività, viene indotto a partecipare attivamente, dovendo egli esprimersi in riferimento alle sue ipotesi iniziali confermate o meno in un approccio più approfondito al testo[97].
Contenuti avvincenti o provocatori e argomenti di natura morale si adattano particolarmente a una anticipazione o alienazione della "vicenda" del testo. Nelle discussioni dei discenti, afferma K.H. Fingerhut, emerge spesso fra gli alunni una coscienza del vivere, influenzata dalle banalità elargite quotidianamente dai massmedia, che in un dibattito può essere esaminata e valutata, perseguendo così obiettivi di natura educativo-formativa[98].

14. L'"advance organizer"

L'Advance organizer" è una strategia metodologica che può essere applicata ogniqualvolta il testo letterario non sia sufficientemente articolato per una facile ricezione (ad esempio con testi a contenuto immaginario - "*fiktive Texte*", - o con testi integrali...). Esso potrà rimuovere, in una fase anteriore alla presentazione del testo le difficoltà che possono ostacolare la comprensione: difficoltà di contenuto, di lingua, dovute alla situazione rappresentata, al genere o allo stile formale del testo.
Nel descrivere l'"AO" in riferimento al contenuto, l'Autore afferma che la non determinabilità o la non comprensibilità di alcuni aspetti di esso nascono da una incongruenza di base: l'autore del testo letterario crea normalmente per un destinatario che non è straniero e che non ha ovviamente le difficoltà connesse con la natura linguistica, estetica e semantico-culturale del testo. L'"AO" può contribuire a ridurre o superare questi scogli, mediante informazioni la cui qualità e dimensione saranno determinate dalla distanza fra conoscenze e cultura del lettore e realtà del testo. Tale "scarto" potrebbe a sua volta venir "semantizzato" dal dcente, per cui la convergenza nel contenuto di queste due realtà (teorie dell'estetica della ricezione) promuoverebbe una ricezione più intensa, qualitativamente diversa, mai prima esperita[99].
Altre difficoltà potrebbe generare come si è detto la situazione descritta e in relazione ad essa l'"AO" potrebbe sollecitare delle attese, stati emotivi e attenzione, facilitando così il processo conoscitivo.
A priori andranno rimossi anche gli ostacoli linguistico-formali del testo. Una possibile realizzazione pratica dell'AO nella molteplicità delle sue funzioni è rappresentata dai cosiddetti "*Zubringertexte*" o "testi filtro" (così definiti dalla didattica di orientamento francesista). Come testi di particolare pregnanza, essi svolgono il compito di alleggerire ("*vorentlasten*") il testo degli elementi sconosciuti del suo vocabolario, delle sue strutture morfosintattiche rilevanti al fine della comprensione globale del testo; di tracciare e "dosare" le informazioni riguardanti il contesto storico, socioculturale e letterario chiamato in causa dal testo di base.
Se introdotti per tempo, essi permettono una acquisizione non passiva del materiale nuovo[100].
Con l'introduzione dei "*Zubringertexte*" è possibile esercitare uno stile di lettura estensiva: il discente impara a utilizzare la "pregnanza" della frase per formulare ipotesi intorno al lessico e alle forme idiomatiche della lingua e a riconoscere la "ridondanza" in quanto tale.
In sintesi i "*Zubringertexte*" hanno una triplice funzione:
- contribuire all'acquisizione attiva del materiale linguistico, non decodificabile attraverso inferenze;
- suggerire strategie per decifrare il lessico ignoto, attraverso la "pregnanza" del contesto;
- fornire un aiuto sussidiario, rispetto alle attività previste per il testo principale, all'interno di una fase di apprendimento a sè stante, in cui il discente può permettersi di "non capire" o di "fraintendere", anche di "divertirsi" a formulare ipotesi non necessariamente corrette, fatto questo che raramente è permesso nell'insegnamento[101].

Infine va ricordato come alcuni generi letterari risultino difficilmente accessibili ai discenti a causa delle loro caratteristiche estetico-formali. Kast offre a esemplificazione, suggerimenti didattico-metodologici applicati alla "Moritat" N° 218 di F.J. Degenhardt e ad essa si preferisce rimandare il lettore[102].
L'AO non offre in sintesi proposte per formare ed educare il lettore ideale né può rimuovere tutti gli ostacoli che il discente incontra: può semmai additare le "trappole" che potrebbero far interrompere anticipatamente il cammino dell'apprendimento.
Se alla comprensione del testo il discente giungerà in modo quanto più autonomo, possibilmente "spassoso", senza eccessivo dispendio di energie, l'"advance organizer" avrà svolto pienamente la sua funzione.

15. "Projektunterricht"

Di estremo interesse, in quanto da noi pressochè sconosciuto o impiegato raramente, appare il modello didattico-metodologico, definito come "*Projektunterricht*", introdotto dall'autore per trattare la vasta tematica del nazionalsocialismo nel libro giovanile[103].
In questo modello d'insegnamento gli alunni collaborano con l'insegnante per elaborare un progetto di lavoro all'interno di un tema che può essere affrontato in più discipline. Nel caso specifico, il tema del "nazionalsocialismo" diviene oggetto d'insegnamento in lingua madre, (di storia, sociologia...) e in tedesco. In un "Projektmodell" e nelle attività didattiche che da esso prendono corpo, è il "metodo" a divenire "obiettivo": il fare esperienza di ricerca e lavoro all'interno del gruppo diventa per i soggetti dell'apprendimento assai più importante del trarre informazione indiretta dall'oggetto di studio. L'"obiettivo" non viene puntualmente raggiunto, non si esprime in comportamenti del discente attesi e prevedibili, ma si realizza in un continuo divenire ed accrescersi di esperienze vissute collettivamente[104]. È il gruppo che comunica e confronta con gli altri gruppi i risultati del lavoro prodotto.
Nel "*Projektmodell*" occupa un posto centrale il programma opzionale ("*Wahlprogramm*"): una fase didattica in cui i discenti vengono messi a diretto confronto con il materiale disponibile e con i compiti ad essi assegnati.
Essi si apprestano, dunque, a "prendere in mano" i libri e a scegliere sulla base di quanto può rivelare la copertina, la presentazione del libro, l'inizio della narrazione... È evidente che per operare una scelta motivata, il discente deve essere sufficientemente informato sulle fonti (nella fattispecie contenuti e autori dei vari libri). Come il docente debba comportarsi in questa fase dipende da vari fattori. L'insegnante interviene per informare, chiarire, raccomandare, incoraggiare, consigliare... per definire i procedimenti, il risultato atteso[105]. La fase informativa poggia a sua volta su un programma di base ("Basisprogramm"), una specie di "advance organizer" riferito sia a nozioni di base, a contenuti, che alle competenze indispensabili per risolvere i compiti individuali e di gruppo. Accanto a stategie e abilità di lettura del testo (capacità di formulare ipotesi e inferenze, di individuare il lessico potenziale ecc.), si tratta di richiamare alla mente o di fornire ex novo informazioni di dettaglio sul tema, notizie di natura strumentale su "dove" (reperimento delle fonti) e "come" (indicazioni di metodo di ricerca) acquisire ulteriori notizie[106].

(97) Cfr. Jl. pag. 237
(98) Cfr. Jl. pag. 243
(99) Cfr. Jl. pag. 49/50
(100) Cfr. Jl. pag. 52
(101) Cfr. Jl. pag. 53
(102) Cfr. Jl. pag. 55
(103) Cfr. Jl. pagg. 118 e segg. e anche "Projektorientierter Unterricht" AA.VV. Belz Verlag, Weinheim und Basel, 1978.
(104) Cfr. Jl. pag. 118
(105) Cfr. Jl. pagg. 119-120
(106) Cfr. Jl. pagg. 121-123

Un rilevante vantaggio di un insegnamento così orientato è rappresentato dalla possibilità di "differenziare" o articolare il tipo di "prestazione" richiesto all'alunno: il tema del nazionalsocialismo, ad esempio, presenta varie sfaccettature dal punto di vista storico-sociale (esso può essere esaminato attraverso le relazioni ufficiali di guerra, nei diari personali dei protagonisti...; può essere affrontato l'argomento dello sterminio degli ebrei o quello dei nuclei di resistenza nei paesi occupati o nella Germania, o ancora la fuga di milioni di tedeschi dai territori dell'Est...) che possono essere singolarmente trattate; diversificato può essere lo stile nell'affrontare l'argomento (concreto, astratto, descrittivo, o interpretativo, con identificazione soggettiva o in chiave di lettura critica...)[107].

"Differenziazione" avviene infine nello sviluppo dell'apprendimento: mentre le nozioni (concetti, dati, lessico specifico...) vengono acquisite dal discente in forma riproduttiva, in una fase successiva egli può elaborare le informazioni apprese, trarne le dovute conclusioni ed esaminarle criticamente (ad esempio, sapere cosa avvenne nella "notte dei cristalli" non è la stessa cosa del conoscere gli antecedenti che la resero possibile)[108]. Anche le indicazioni e le istruzioni per lo svolgimento degli esercizi possono variare nel grado di "apertura": esse saranno minori e meno vincolanti qualora si voglia che il discente organizzi autonomamente il suo lavoro e valuti sia le proprie capacità organizzative, inventive, ecc., sia l'opportunità di un intervento del docente[109].

I gruppi di lavoro si costituiranno sulla base delle scelte dei singoli, oppure indipendentemente da esse. La lettura sarà collettiva, con vantaggi di natura organizzativa e didattica: il contributo di interesse e competenza richiesto ai singoli all'interno del gruppo è ovviamente limitato rispetto a una verifica individuale[110].

La valutazione conclusiva del "Projekt" è espressa innanzitutto dagli alunni e riguarda obiettivi e contenuti del progetto, ma anche la pratica del lavoro comune e i problemi di varia natura emersi da esso. Il giudizio di merito dato dai discenti investe tutto il complesso e composito aspetto del "Projekt". La discussione finale dei risultati assumerà necessariamente anche la funzione di integrazione dei vari lavori presentati dai gruppi, con possibilità di chiarire e precisarne gli esiti, di sottoporli a critica, di elaborarne la veste definitiva[111].

Il "Projektunterricht" tende ambiziosamente a realizzare l'unità di sapere e di esperienza, di attività e interesse, di autodeterminazione e realizzazione personale che la nostra scuola troppo spesso non è in grado di attuare (neppure la scuola dell'obbligo, i cui Programmi Ministeriali danno esplicite indicazioni in tal senso): si pensi soltanto allo spontaneismo con cui vengono organizzate certe attività didattiche, specie quelle di gruppo, al rifiuto di molti colleghi ad un coinvolgimento inter- e pluridisciplinare, o ancora alla mancanza di una progettazione comune del consiglio di classe che investa il metodo di lavoro oltre che aspetti di contenuto...

C'è da chiedersi se un insegnamento orientato anche secondo modelli di questo tipo non sia comunque destinato a fallire perchè in contraddizione con un sistema sociale che alla scuola chiede di sapere, alla fine, chi è "bravo" e chi "non lo è", giustificando perciò un apprendimento sollecitato per lo più dalla concorrenza individuale nel profitto, dalla gara ad occupare le prime posizioni, la quale non lascia spazio per cogliere le dimensioni della propria personalità per meditare ("*nachdenken*") sulle proprie esperienze, gli interessi, i convincimenti al cospetto di un determinato problema.

16. Il "Karteikärtchensystem".

Per orientare le scelte del lettore e per fornire informazioni più complete ad alunni e docenti, l'Autore ha esperito con successo, in alcune scuole olandesi, un sistema di schedatura di testi di narrativa tedesca[112].

Secondo esso ogni opera verrebbe munita di una scheda che, oltre a riportare i dati bibliografici, indica gli eventuali destinatari e suggerisce modalità d'impiego del libro nella lezione. In aggiunta potrebbero venir prodotte schede "ragionate", di valutazione cioè da parte dei vari lettori, i quali possono esprimere un giudizio critico, o un breve parere o una semplice impressione personale... quantificando anche il loro indice di gradimento con l'assegnazione di un voto da 0 a 10 (progressione questa adottata nelle scuole tedesche, con "0" massima valutazione positiva, e "6" negativa)[113].

Chi sceglierà il libro potrà disporre quindi di una sommaria descrizione oggettiva, ma anche di una serie di giudizi di insegnanti e alunni (messi a confronto i pareri degli uni e degli altri, emergono sempre notevoli discrepanze attribuibili a molteplici cause).

L'Autore indica i limiti di questo tipo di esperienze, condotte privilegiando le autonome possibilità ricettive degli alunni, perchè si corre il rischio di ridurre notevolmente le potenzialità didattiche di ogni libro, trasparenti ovviamente solo al docente[114]. È però indubbio che queste schede "ragionate", oltre ad essere un agile strumento informativo, ad eliminare i problemi che sovente insorgono da una errata valutazione dell'insegnante in merito agli interessi e alle competenze di ogni singolo lettore in rapporto a determinati testi, possono diventare un valido mezzo per stimolare, prima di tutto, la motivazione alla lettura e avviare poi all'analisi e alla riflessione critica. Se gestite liberamente dall'insegnante in classe, le schede saranno un'occasione di dialogo, confronto e dibattito; diverranno esse stesse "obiettivo" grazie al processo mentale che mettono in moto nell'allievo.

(107) Cfr. Il, pag. 120

(108) Cfr. Il, pagg. 127 e segg.

(109) Cfr. Il, pag. 120

(110) Cfr. Il, pag. 118

(111) Cfr. Il, pag. 134

(112) Cfr. Il, pagg. 139-143. In appendice al libro viene offerta anche una bibliografia scelta e commentata della letteratura giovanile presente sul mercato librario tedesco. L'Autore, oltre a fornire i dati bibliografici e note sul contenuto delle singole opere, indica i possibili destinatari e cita eventuali riferimenti al libro in saggi di autori vari. Informazioni vengono date in case editrici di libri in edizione economica, di riviste per giovani, anche sui gruppi di lavoro che si occupano della diffusione del libro giovanile. Vengono forniti anche gli indirizzi di rivenditori e studiosi del settore (pagg. 280-297).

(113) Analoghe esperienze di organizzazione e di uso didattico della biblioteca sono già in atto - per quanto mi è dato sapere - relativamente a materiale in madrelingua, presso diverse scuole italiane.

(114) Cfr. Il, pag. 140.

Riflessioni conclusive

Al lettore che a conclusione di questo mio lavoro ne rilevasse i limiti, perchè numerosi sono i punti interrogativi che si affacciano alla sua mente, vorrei rispondere che altro esso non vuole essere se non un "*Zubringertext*", un testo cioè che delinei problematiche, senza trattarle compiutamente (compito questo dell'Autore), che crei attese, interessi, curiosità... che solo una lettura del Libro potrebbe soddisfare.

A chi obbiettasse che si è voluto esaltare l'aspetto teorico dell'opera di Kast, trascurando i modelli didattico-metodologici, cioè la parte più ricca e utile per il docente italiano di lingua straniera, costantemente assillato da problemi di natura pratica e alla ricerca di proposte didattiche nuove e alternative, suggerirei di rimeditare il titolo che si è dato a questo lavoro per comprendere il "servizio" che si intendeva fornire: guidare a una riflessione anticipata delle teorie didattico-disciplinari per poter interpretare correttamente e consapevolmente obiettivi e opzioni metodologiche dell'Autore.

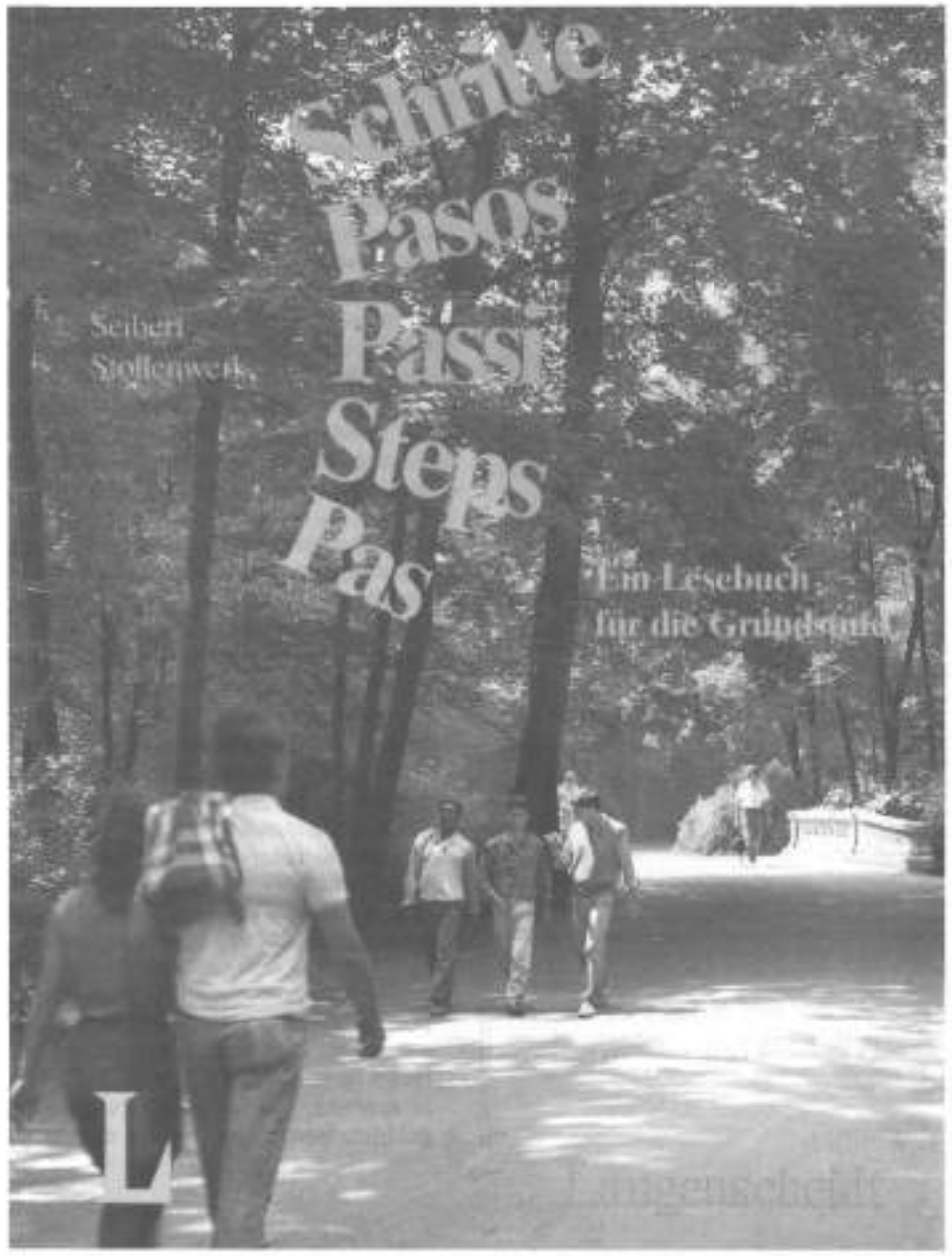
A colui che intendesse "das Kind mit dem Bade ausschütten" e negare sic et simpliciter l'utilità di questa mia "fatica"

- perchè potrebbe porsi in alternativa alla lettura del libro di Kast (alcuni potrebbero sentirsi appagati dal mio intervento e ritenere di scarsa importanza il problema della "Jugendliteratur" in quanto non sembra esserci spazio per essa nell'attuale situazione scolastica italiana: a questi colleghi vorrei ricordare che la "*Jugendliteratur*" *non* viene intesa *in sostituzione alla "Letteratura"* comunemente intesa e indicata nei Programmi Ministeriali, *ma* semmai *ad integrazione* di essa);

- perchè verrebbe "presuntuosamente" a imporsi o sovrapporsi ad una lettura del libro autonoma, esploratrice e condotta secondo criteri personali, farei notare, come già detto in apertura, che ho inteso rivolgermi ad un pubblico particolare, vale a dire ai giovani

colleghi che chiedono di essere guidati nei primi passi della loro formazione professionale.

A chi infine avesse riconosciuto, nel corso della lettura, presupposti e attività del proprio operare in relazione alla "Jugendliteratur", va l'invito mio e della Redazione di questa Rivista, affinchè metta a disposizione dei lettori le sue esperienze, collaborando anche all'indagine (vedi il "Fragebogen" in questo numero di FRAGEZEICHEN) che a questo proposito si intende avviare fra i colleghi italiani di lingua tedesca.



Deutsch *aktiv* Neu

Der neue Einstieg in das bewährte Lehrwerk für Erwachsene
Von Gerd Neuner, Theo Scherling, Reiner Schmidt und Heinz Wilms

Lehrbuch 1A und Cassette 1A/1 wurden seit September 1985 im Unterricht erprobt von den Goethe-Instituten in Barcelona, Paris und Rom; an der Universität Fribourg (Schweiz) und an den Volkshochschulen Berlin-Charlottenburg und Hannover. Die Ergebnisse dieser Erprobung wurden bei der Endfassung von „Deutsch aktiv Neu" sorgfältig berücksichtigt. Autoren und Verlag möchten an dieser Stelle allen, die zum Gelingen der Neubearbeitung beigetragen haben, herzlich danken.

Lehrbuch 1A, 136 S., 21 x 28 cm, illustriert, z.T. vierfarbig, kartoniert-laminiert (49100)

Arbeitsbuch 1A, 112 S., 21 x 28 cm, illustriert, kartoniert-laminiert (49101)

Lehrerhandreichungen 1A, 112 S., 16 x 24 cm, illustriert, kartoniert (49102)

Glossare, 32 S., 16 x 24 cm, kartoniert

Deutsch-Englisch	(49103)
Deutsch-Französisch	(49104)
Deutsch-Italienisch	(49105)
Deutsch-Spanisch	(49106)

(Weitere Glossare sind vorgesehen.)

Cassette 1A/1, Hörtexte	(94550)
Cassette 1A/2, Sprechübungen	(94551)
Folien 1A	(94552)

Klassenbestellungen erbitten wir über den örtlichen Buchhandel. Prüfungsexemplare sind erhältlich bei unserer/unserer Adresse. In beiden Fällen benutzen Sie bitte die in Klammern angegebene Bestellnummer.

Bitte beachten Sie:

ENTWEDER Kurs mit



ODER Kurs mit





Zertifikat Deutsch als Fremdsprache



Inter-Orbis
Via Lorenteggio 31/I
20146 Milano. Tel. 422.57.46.

HIER SPRICHT MAN KROKODIL. ANMERKUNGEN ZUR SPRACHE DER WERBUNG

Hans Hunfeld

1.

In einer deutschen Zeitschrift stoße ich beim Blättern auf diesen Satz: BEI EINER VERSICHERUNG, DIE EINFACH ALLES BLECHT, WAREN SIE SELBST DER GELACKMEIERTE[1]. Unter dem Satz zeigt das ganzseitige Photo den glänzenden Kotflügel eines offenbar teuren Autos mit deutlichem Blechschaden. Besser, denke ich mir, kann man eine Botschaft nicht an den Empfänger bringen. Und doch wirkt die Deutlichkeit der Aussage nicht durch die Eindeutigkeit ihrer Sprachgebung. Die Anzeige spielt im Gegenteil ihre Doppeldeutigkeit aus und nutzt das Photo als Hinweis auf diese Doppeldeutigkeit. Sie setzt dabei auf das Vorwissen ihres Adressaten, dem sie zutraut, zwischen "Blech" und "blechen" sowohl unterscheiden als auch eine Verbindung herstellen zu können und der im "Gelackmeierten" immer noch auch den "Lack" wiedererkennt. Denn natürlich geschieht in der Werbung nichts Zufälliges. Das kann sie sich gar nicht leisten; und so steht hier die Wortwahl unter präzisem Kalkül. Ökonomischer kann man nicht mit Sprache umgehen: Wer das Vorwissen seiner Adressaten so nutzt, kann mehr sagen, als er selbst auszusprechen braucht, schafft Einverständnisse durch Wiedererkennungsprozesse, die seiner Botschaft zugute kommen.

Ganz so appelliert auch der literarische Text an seinen Leser. Womit nicht gesagt wird, daß Werbung immer schon Literatur sei. Womit aber auf die Parallelität von Wirkungsabsicht und konnotativer Sprachgebung aufmerksam gemacht werden soll. Denn Vieles hat eine Werbung, die so redet, mit der Literatur gemein; und ich sehe nicht ein, warum gerade der Fremdsprachenlehrer nicht von ihr lernen sollte. Wo würde denn, selbst im fortgeschrittenen Unterricht Deutsch als Fremdsprache, ein solcher Satz auf Anhieb verstanden? Doch wohl nur dort, wo von Anfang an nicht nur der vorgeblich eindeutige sprachliche Ausdruck als Ziel fremdsprachlicher Lehre verstanden wird. Wo also neben dem üblichen Lehrbuchtext, der etwa im simulierten Alltagsdialog eine immer schon eindeutig verstehbare Fremdwirklichkeit antizipiert, sehr früh auch der literarische Text zur Geltung kommt, der diese Eindeutigkeit kritisiert und in Mehrdeutigkeit auflöst.

Diese wenigen Anmerkungen zur Sprache der Werbung wollen eben darauf hinweisen, daß Literaturlehre im Fremdsprachenunterricht nicht nur nötig ist, damit Kreativität, Kunstgenuß, literarische Bildung, Lesefähigkeit geschult werden. Das versteht sich von selbst und wird gerade gegenwärtig immer wieder unterstrichen[2]. Sie wollen vielmehr herausstellen, daß die Sprachdidaktik ohne Begegnung mit literarischen Texten ihre Aufgabe gar nicht erfüllen kann. Denn wenn die Sprache der Werbung durch die Anspielung auf das Vorwissen eines breiten deutschen Publikums zur Wirkung kommt, so muß der deutschsprechende Ausländer sowohl die Art und Weise der Anspielung verstehen als auch um das Angespielte selbst wissen, will er sich nicht ausgeschlossen fühlen oder sich Mißverständnissen ausgesetzt sehen. Die Vorschule zu dieser Art Verstehen ist aber die Literatur, nicht der Lehrbuchtext.

2.

DAS FLIEGENDE KLASSENZIMMER - so überschreibt die Lufthansa ein Photo, das die Qualität der Ausbildung ihres Personals belegen soll. Die Lufthansa wählt also nicht den direkten Weg der Information. Sie versichert ihren Kunden nicht simpel, wie gut doch ihre Piloten und Flugingenieure geschult werden. Sie erinnert an den Titel eines Romans, der in Deutschland sprichwörtlichen Charakter angenommen hat, auch bei denen, die den Roman nicht selbst gelesen haben. Wieder evoziert die sprachliche Aussage mehr als sie zu sagen braucht, und wieder schafft die Konnotation Einverständnisse. KOMMEN SIE IN DIE COMPUTERSCHULE DER NATION fordert ein anderer Werbespruch und lebt davon, daß in der Bundesrepublik als Schule der Nation einmal die Schule, ein andermal die Bundeswehr gemeint war. Ganze Phasen in der Entwicklung der Bundesrepublik lassen sich an der jeweiligen inhaltlichen Füllung dieses Begriffes kennzeichnen, Wechsel des politischen Klimas ablesen. Jeder durch diese Werbung angesprochene Leser kennt den Begriff, und im Leseakt verbindet sich die wörtliche Bedeutung der Schule mit den vielfältigen Konnotationen, die dieser Ausdruck beim deutschen Leser auslöst.

Wie bereitet der Deutschunterricht im Ausland seinen Lerner auf die Doppeldeutigkeit solcher Aussagen und auf das Vorwissen vor, auf das sie abzielen? MIT EINER SCHNELLEN BANK KANN MAN ALLES ÜBERHOLEN. SELBST EIN ALTES HAUS, läßt eine große deutsche Bank mitteilen und spekuliert ihrerseits mit der Überraschung der mehrfachen Bedeutung. WER HAT DEN VORSPRUNG BEI DER ENTWICKLUNG ELEKTRONISCHER LEITTECHNIK?, fragt auf der nächsten Seite derselben Zeitschrift eine Elektronikfirma und verstärkt diese suggestive Frage durch das Zusammenspiel von Vorsprung und LEITfunktion. Einige Seiten weiter versichert eine Filmengruppe, die Stereogeräte verkaufen will, ihren potentiellen Kunden: DENN WIR WISSEN WAS WIR TUNEN und erregt die für sie notwendige Aufmerksamkeit durch die Detailverfremdung einer stereotypen Aussage. Und endlich wirbt eine Fluggesellschaft mit dem Hinweis auf ihre besonderen Flugzeugsessel: DA KANN MAN SICH SO RICHTIG LANG MACHEN, OHNE ANSTOSS ZU ERREGEN.

Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache (*Wittgenstein*). Diese wenigen Beispiele zeigen wohl, daß solcher Gebrauch der Sprache weder durchs Wörterbuch noch durch den Lektionstext gelehrt werden kann. Werbung wiederholt ja nicht einfach den konventionellen Ausdruck, sondern gibt ihm durch Zusammenstellung im eigens konstruierten sprachlichen Kontext bisher ungewohnte Bedeutung, die zugleich aber die traditionelle Bedeutung nicht ausblendet, sondern sie zusätzlich nutzt. Dabei setzt sie darauf, daß der Leser für ihre Wortspielereien empfänglich ist, rechnet bei ihm also mit Interessen und Fähig-

(1)
Ich nenne für diesen und für die im folgenden zitierten Werbesprüche nicht die Quelle: der interessierte Leser wird auf sie bei jeder Lektüre einer beliebigen großen deutschen Zeitschrift stoßen. Im übrigen hat der vorliegende Essay nur Hinweischarakter. Systematik und Vollständigkeit ist hier weder in Hinsicht auf die Sprache der Werbung noch in Hinblick auf die potentiellen didaktischen Konsequenzen beabsichtigt und möglich. Das gilt auch für Literaturhinweise. Betont werden muß, daß die hier vorliegenden Bemerkungen im Gesamtzusammenhang eines Versuchs stehen, Fremdsprachenunterricht ganz allgemein unter hermeneutischer Perspektive zu sehen. Von daher versteht sich auch der Anschlußcharakter dieses Essays. Für andere Aspekte des Gesamtzusammenhangs vgl. vom Verf.: "Lob des langsamen Lesens. "Renate Haas/Christine Klein-Braley (Hrsg.), *Literatur im Kontext. Festschrift für Helmut Schrey zum 65. Geburtstag am 6.7.1985. St. Augustin: Richarz 1985, 341-352; "Übung lernen Können pessen ums. Fremdsprachlichkeit als Aufforderung zu einem anderen Lesen". *Englisch Amerikanische Studien* (1986) 1, 9-22; "Das deutsche Gegenüber. Zur Hermeneutik des Fremdsprachenunterrichts. "Wilhelm Krull/Fritz Wefelmeyer (Hrsg.), *Textarbeit - Literarische Texte*. München: Indicium 1986, 25-44.

(2)
Vgl. dazu zum Beispiel: Barbel Behr/Maria Lypp, "Poetische Texte im Zweitsprachenunterricht der Primarstufe. "*Zielsprache Deutsch*, 4 (1985), 30-39; Karl Filppo, "Lesen zu Genuß und Erkenntnis. Zum schülerorientierten Literaturunterricht *Deutsch als Fremdsprache*." *Zielsprache Deutsch*, 3 (1984), 28-35; Helmut Müller, "Hast du Feinsinn?" Zum Umgang mit literarischen Texten in der Grundstufe." *Zielsprache Deutsch*, 1 (1986), 2-6; Wolfgang Butzkamm, "Konjugation, poetisch." *Zielsprache Deutsch*, 2 (1984), 2-9. Hier auch weitere Literatur.

keiten, die auch der literarische Text immer dann seinen Lesern zutraut, wenn er die Alltagssprache zugleich benutzt und verfremdet. Denn einerseits braucht die Literatur den konventionellen Ausdruck, weil sie sich mitteilen will; andererseits will sie dem konventionellen Zusammenhang von etablierter Weltsicht und entsprechendem Ausdruck entgegenwirken.

Wer Literatur, vor allem Lyrik, lesen will, stellt sich auf dieses Zusammenspiel von wörtlicher und übertragener Bedeutung der jeweiligen Textrede ein. Etwas wörtlich nehmen heißt hier nicht, nur die bisher vertraute Bedeutung des Wortes oder des Ausdrucks bestätigt finden. Im Kontext von Lyrik kommentieren sich die Wörter gegenseitig, sie variieren oder ändern ihre Bedeutung durch den Gebrauch in einer bisher nicht üblichen Zusammenstellung. Um das zu lernen, braucht es nicht unbedingt die anspruchsvolle und oft hermetische deutsche Gegenwartslyrik. Es genügt schon das weniger anspruchsvolle Sprachspiel, der lehrbuchnahe Text:

Ich gehe
du gehst
er geht
sie geht
es geht.

Geht es?
Danke - es geht.[3]

Wer als Deutschlehrer zu solchen und ähnlichen Texten greift, hat nicht resigniert vor dem altbekannten Dilemma des Fremdsprachenunterrichts, das vor allem für die ersten Abschnitte des Lehrgangs immer wieder beschworen und beklagt wird: daß nämlich einerseits die üblichen Lehrbuchtexte inhaltlich zu anspruchslos, andererseits literarische Texte sprachlich zu anspruchsvoll seien. Denn Texte dieser Art passen sich im sprachlichen Duktus durchaus dem Muster einfacher Sprachlehrtexte an. Indem sie diese aber - durch Verfremdung, ungewohnte Wendungen oder bewußte Brechungen - unterlaufen, stellen sie allzu einsträngiger Sprachlehre wenigstens im Ansatz Alternativen entgegen.

Entsprechendes Material liegt in einschlägigen Sammelbänden inzwischen reichhaltig vor[4]. Im Zwischenbereich von Alltagskommunikation und Kunstsprache formulieren solche Texte sehr unprätentiös die Themen des Anfangslehrbuchs auf ihre Weise, wie etwa das folgende Beispiel zeigt:

in der Stadt wohnen
auf dem Land wohnen
am Ende der Welt wohnen
in einer Villa wohnen
in einer Mietwohnung wohnen
in einer Baracke wohnen
in einem Loch hausen[5].

Wiederholung und Reihung folgt hier didaktischen Grundregeln, paßt sich also der dem Lerner durch das Lehrbuch gewohnten Struktur an. In der Variation der Grundstruktur und in der Zusammenstellung der einzelnen Aussagen artikuliert sich aber ein Aufmerksamkeit erregendes Signal, das der jeweiligen wörtlichen Bedeutung eine kritische Interpretation hinzufügt: die sprachliche Lehre wird zur Einführung in soziale Wirklichkeit, welche die lakonische Aufzählung im Gesamtkontext skizziert.

3.
Ich kann hier über Andeutungen nicht hinausgehen. Allzu viele Wissenschaftsbereiche (Textlinguistik, Literaturwissenschaft, Literaturdidaktik, Hermeneutik) wären angesprochen, wollte man die hier sichtbar werdenden Zusammenhänge auch nur einigermaßen systematisch behandeln. Was hier nur gesagt werden soll: in einer Wirklichkeit, die sich durch die

(3)
Rudolf Steinmetz, "Konjugation." *Anders deutsch. Lyrik zur sache grammatik.* Hrsg. von Rudolf Otto Wiemer. Wuppertal: Hammer 1974, 72.

(4)
Für eine entsprechende Literaturliste vgl. vom Verf. *Briefe, einige neuere Lyrik betreffend.* Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, 1984.

(5)
Brigitte Wiens, "Wohnen." *Anders deutsch. Lyrik zur sache grammatik.* Hrsg. von Rudolf Otto Wiemer. Wuppertal: Hammer 1974, 67.

jeweilige sprachliche Interpretation bestimmt, kann ein Sprachunterricht nicht an der Tatsache vorbei gehen, daß Bedeutung jeweils von Sprachgebungen manipuliert werden kann. Jeder kennt die Euphemismen, welche schreckliche Wirklichkeit bewußt verschleiern oder verharmlosen. Fremdsprachenunterricht muß heute mehr erreichen wollen als bloße Sprechfertigkeit und die Artikulation altvertrauter Alltagserfahrungen in fremdsprachlicher Vokabel. In diesem Sinne meint die aufmerksame Lektüre von Werbesprüchen auch nicht das in der Vergangenheit von einigermaßen naiven Vorstellungen ausgehende Lernziel einer ideologischen Analyse. Ihre Verfechter glaubten, daß, habe man nur die Strategie dieser speziellen Überredung durchschaut, man gegen ihre Suggestionskraft gefeit sei. So vereinfachen sollte man die Dialektik von sprachlichem Appell und Rezeption seinen Schülern denn doch nicht.

Die Sprache der hier zitierten Werbung ist Ausdruck bundesrepublikanischer Wirklichkeit. Diese Wirklichkeit zu verstehen heißt auch - nicht nur - diese sprachlichen Konstrukte zu verstehen. Denn sie spiegeln unter anderem auch das, was beim deutschen Durchschnittsleser von Zeitschriften ganz allgemein an Meinungen, Haltungen, Urteilen, Vorurteilen und Vorwissen vorauszusetzen ist. Davon aber wird auch jedes Gespräch des deutschsprechenden Ausländers mit einem Deutschen mitbeeinflußt, ob es ihm nun bewußt wird oder nicht. Überhaupt wird - banale Einsicht - jedes kommunikative Handeln eben durch das Anspielen auf nicht immer wieder auszusprechende Kontexte, Sachverhalte und Hintergründe erst möglich: Ist nicht die Fähigkeit, solche Gespräche zu führen, das eigentliche Ziel jedes fremdsprachlichen Lehrgangs? Und müßte nicht deshalb von Anfang an jede Möglichkeit genutzt werden, die sich bietet, der konnotativen Sprache im fremdsprachlichen Unterricht Raum zu geben?

Ich sage nicht, daß die Sprache der Werbung sich als einzige für solche Sprachlehre anbietet. Sondern nur, daß die Sprache des literarischen Textes dafür vorschult, die sprachliche Welt der fremden Wirklichkeit nicht nur für das zu nehmen, als was sie schwarz auf weiß im fremdsprachlichen Lehrbuch erscheint. Der wörtliche Ausdruck des Lehrbuchs ist deshalb noch nicht überflüssig. Er muß aber ständig ergänzt und erweitert werden, also in anderen Kontexten als im Lehrbuchtext mit anderer Bedeutung aufkommen, damit die mehrdeutigkeit seines authentischen Gebrauchs von vornherein dem Lerner bewußt wird. Hier kann Literatur hilfreich sein, weil sie es darauf anlegt, sprachliche Wirklichkeit zugleich abzubilden und zu verändern. Insofern wird sie, was etwa die hier angesprochenen Werbetexte angeht, eine Vorschule zur Zeitungslektüre.

4.
Das klingt verwunderlich. Aber wohl nur deswegen, weil man Literatur im Fremdsprachenunterricht bisher vor allem unter traditionell literaturdidaktischen Perspektiven gesehen hat. Die strenge Trennung zwischen Sprach- und Literaturdidaktik differenziert aber allzu abstrakt sprachliche und inhaltliche Bereiche, die in der sprachlichen Wirklichkeit nicht so deutlich abgesetzt sind. Wenn uns etwa die Textlinguisten sagen, daß "der Verfasser eines fiktionalen Textes... eine andere Art des Textverstehens" voraussetze als der eines nichtfiktionalen Textes; daß "das *Vorwissen*, das beim Adressaten eines fiktionalen bzw. nichtfiktionalen Textes erwartet wird und damit adäquates Textverstehen erst möglich macht,... jeweils anders geartet" sei; daß fiktionale Texte situationsabstrakt seien, also "nur wenig spezielles Vorwissen" verlangen, und daß endlich diese "erst über die in ihnen dargestellte fiktive Wirklichkeiten mit Erscheinungen und Ordnungen ein referentielles Vorwissen im Adressaten auf(bauen), das sogar in Gegensatz zum normalen Wahrheitswert nicht-fiktionaler Aussagen stehen kann (wie in der *Sage*, dem *Märchen*, dem *Witz* usw.)" - dann wird im Licht dieser Definitionen die merkwürdige Zwischenstellung der hier zitierten Werbesprüche deutlicher. Denn sie bauen sowohl, wie nichtfiktionale Texte, darauf, daß "Sender und Adressat... über in den Grundzügen gleiche *Wirklichkeitsmodelle* verfügen".[6] Als auch behaupten sie eine Wirklichkeit, die sie allererst durch ihre Sprache erschaffen: die wunderschöne Welt des perfekten Automobils, die freie Welt des Zigarettenrauches, das weißeste Weiß, das es je gab.

(6)
Vgl. Egon Werlich, *Typologie der Texte*. Heidelberg 1985, UTB 450, passim.

Diese Dialektik von Abbildung und Behauptung von Wirklichkeit nähert sie der Konstruktionsweise und der Wirkungsabsicht von Literatur an, wobei die Werbesprüche aber, anders als literarische Texte, die abgebildete Wirklichkeit nicht etwa kritisieren oder sie im Gegenentwurf entlarven, sondern punktuell überholen. Denn was der durchschnittlich erfahrbaren Alltagswirklichkeit angeblich fehlt, versprechen sie dem Kunden zu liefern: das Produkt, das die bessere Wirklichkeit garantiert.

Schon 1581 hat Sir Philip Sidney in seiner immer noch gültigen "*Apologie for Poetrie*" Wirklichkeit und Poesie durch den bezeichnenden Gegensatz charakterisiert, welcher die erfahrbare Wirklichkeit mit der goldenen Wirklichkeit der Poesie konfrontiert, Mimesis als sprechendes Bild (*speaking picture*) faßt und den Dichter als Macher versteht: als Hersteller dieser goldenen, das heißt besseren, weil von Fehlern der Natur befreiten Wirklichkeit. An diese immer noch lesenswerte Apologie der Dichtkunst wird hier nicht deswegen erinnert, damit sich etwa der Unterricht Deutsch als Fremdsprache an möglichst klassischen ästhetischen Kategorien ausrichte und Literaturunterricht wieder - wie früher - als Einführung in Bildungshorizonte begreife. Diese auf Aristoteles zurückgehende Charakterisierung setzt sich bis in moderne Definitionen des Verhältnisses von Kunst und Wirklichkeit hinein fort; die suggestive Wirkungsabsicht der hier zitierten Werbeslogans läßt sich vor dem Hintergrund dieses grundsätzlichen Gegensatzes besser verstehen, ihre Nähe zur Literatur leichter erklären. Der Rekurs auf traditionelle Poetologie ist der Analyse dieser modernen Texte in vieler Hinsicht hilfreich; für sie gilt zum Beispiel auch die ebenso alte Formel des "*teach and delight*", oder, um es im Originalton einer Zigarettenwerbung auszudrücken, der SPASS AM EIGENEN DREH.

Ein letztes Merkmal, welches Literatur und Werbung verbindet, sei noch genannt. Es liegt im Ausschnittscharakter beider Textarten. Denn wie Literatur, wenn sie Welt darstellt, lediglich den Ausschnitt von Welt zeigen kann, den sie sprachlich aufbaut, so blendet auch die Anrede der Werbung alle übrige Welt aus, die nicht in ihr Konzept paßt. BREITEN SIE SICH, so empfiehlt sich eine Fluggesellschaft und rückt einen Sessel ins Licht, IN RUHE AUS, DAMIT SIE VÖLLIG ENTSPANNT ÜBER IHRE EXPANSIONSPLÄNE NACHDENKEN KÖNNEN. Man muß die Verbindung zwischen "ausbreiten" und "Expansion" recht überdenken, damit man erkennt, wie subtil hier Sprache als Mittel der Überredung eingesetzt wird. Aber auch, wie die Ansprache an ein möglichst großes Leserpublikum es schafft, das besonders Individuelle zu suggerieren. Der Ausschnitt von Welt: er konzentriert den Adressaten auf das Produkt, aus dem heraus er sich die Welt (welche, bleibt ihm überlassen) gefügig machen kann: BREITEN SIE SICH IN RUHE AUS. Wieweit dieser Ausschnitt und der damit verbundene Appell an die Vorerwartung des Angesprochenen anknüpft, wieweit hier Werbung - wie übrigens auch nicht selten der literarische Text - das unbewußt Gewünschte des Angeredeten für diesen formuliert und wirklichkeitsnah macht, mag jeder Leser selbst entscheiden. Daß aber natürlich Werbung an den geheimen Wünschen ihrer Leser nicht vorbeiredet, versteht sich von selbst. Eben hier liegt ein weiterer Grund für den Sprachlehrer, sich mit der Sprache der Werbung zu befassen, wenn er die fremdsprachliche Wirklichkeit auch in dem fassen will, was sie an Unausgesprochenem spiegelt.

5.

Welche Konsequenzen zeichnen sich aus diesen wenigen Andeutungen für die grundsätzliche Ausrichtung und für die Praxis eines Deutschunterrichts im Ausland ab? Wenn die Nähe von Werbesprache und literarischer Sprache vom Sprachlehrer gesehen und die Bedeutung einer konnotativen Sprachgebung in der fremdsprachlichen Wirklichkeit erkannt wurde, ergibt sich das Miteinander von Lehrbuchtexten, Literatur und Werbung von selbst. Denn die eine Textart hilft jeweils die andere zu verstehen. Wenn der für die Sprachlehre ausdrücklich konstruierte Text des Lehrbuchs in seiner notwendigen Vereinfachung die fremde Sprach- und Wirklichkeitswelt nur in didaktischer Reduktion wiedergeben kann, der Lerner aber nicht für die Schule (den Test), sondern für das Leben lernen soll, dann darf es nicht der Beliebigkeit anheimgestellt werden, ob die Eindeutigkeit der fremdsprachlichen Formulierung ohne Widerspruch oder Ergänzung über weite Phasen des Anfangsunterrichts bleibt. Denn die Sprache des Lehrbuchs legt beim Rezipienten auch Haltungen fest, übt Verständnisse ein, vermittelt Inhalte, festigt Vorstellungen vom fremden Land, die dem entsprechen, was mit vereinfachter Sprache eben nur auszudrücken ist.

"Sprechen", so hat man erinnert, "ist im Unterschied zu anderen lauthaften Äußerungen - Lachen, Weinen, Stöhnen - kein einstelliger Begriff 'ich spreche', auch kein zweistelliger 'ich spreche mit dir', sondern ein dreistelliger 'ich spreche mit dir über etwas.'"(7). Der Lehrbuchdialog, der weitgehend nur Reproduktionsfertigkeiten schult, initiiert nur scheinbares Sprechen und kann nur Wirklichkeitsausschnitte simulieren. Er muß mit fingierter Welt auskommen. Dem Lerner sollte nicht vorgetäuscht werden, Kommunikation in der fremden Welt gelänge nach dem Muster dieser gelenkten und gesicherten Lehrbuchwelt, und sei sie noch so kommunikativ und alltagsnah. Insofern geschieht die Präsentation von literarischen Texten und Werbesprüchen nicht aus ästhetischen Gründen oder zur Auflockerung des sprachlichen Drills. Diese Texte leisten eine notwendige Korrektur des Rezeptionsverhaltens und ergänzen und erweitern die didaktische Reduktion des Lehrbuchs: sie bereiten so auf die fremdsprachliche Wirklichkeit vor.

Damit dienen sie allen wesentlichen Zielen des Fremdsprachenunterrichts. Vor allem, weil sie exemplarisch die Annäherung an die authentischen Fremdwirklichkeiten schulen und deshalb nicht so anfällig sind wie etwa landeskundliche Sachinformationen, die schnell veralten können. Denn die sogenannten objektiven Gegebenheiten verändern sich - wer wollte das gerade für die Bundesrepublik bezweifeln - durch die jeweils sich wandelnde Interpretation.(8) Wie kann landeskundliches Lehren auch das vermitteln, was sich der Lehrformel subtil entzieht - schon im scheinbar harmlosen und gesicherten Bereich? Zwar läßt sich z.B. München auf Landkarten zeigen, seine Größe statistisch fassen, als Postkartenwirklichkeit präsentieren, als Exempel bundesdeutscher Wirklichkeit dem ausländischen Lerner interpretieren. Aber wie kommt Münchens sich ständig wandelndes *image* über, so abhängig von unterschiedlichem Vorwissen und jeweiliger Perspektive? MANCHMAL IST FRANKREICH ZUM GREIFEN NAH, für den, der sich des hier angepriesenen Produkts bedient. Es gibt nicht den Deutschen des Lehrbuchs - muß man es noch sagen? - sondern sehr viele verschiedene Deutsche (und Ausländer) in Deutschland. Zum Beispiel auch diesen: MANCHMAL MUSS ES EBEN MUMM SEIN. MUMM EXTRA DRY. DER DEUTSCHE MIT DEM TROCKENEN AKZENT. Und nicht immer lächelt - wie im Lehrbuch - die deutsche Hausfrau freundlich ihrem ausländischen Gast zu und verwöhnt ihn liebevoll mit Sauerkraut oder zeigt ihm geduldig und didaktisch geschult Haus und Garten. Zuweilen spricht sie auch dieses: WENN DIESER KÜCHENHERD SO WEITERMACHT, BRINGT ER MICH NOCH ZUM KOCHEN. Wundert sich da der deutschsprechende italienische Gast, daß man in Deutschland nicht nur Küchenherde, sondern auch Hausfrauen zum Kochen bringen kann?

Natürlich können Werbesprüche nicht die landeskundliche Lehre ersetzen. Aber sie können, zuweilen den Sachinformationen beigegeben, sensibel machen für eine Wirklichkeit, die sich nicht nach dem Muster der Information ausrichtet, die zwischen zwei Buchdeckel paßt. Sie lernen Vorsicht im Umgang mit Stereotypen. Und da Fremdsprachenunterricht allemal auch Verständigung - in mehrfacher Bedeutung - lehren will, so kann die überraschende Wendung eines Werbespruchs eben deshalb dieser Verständigung dienen, weil sie das Mißverständnis verhindert, das im allzu sicheren Wissen um das fremde Land begründet liegt. Es gibt eben mehr DINGE, AUF DIE SIE FLIEGEN, als alle Lehrbuchweisheit sich träumen läßt.

(7)
Vgl. Helmut Gerlach, "Sprechabsichten - Lehrte/Sprechabsichten - Lernen?" Wolfgang Kühlwein/Albert Raasch (Hrsg.), *Sprache: Lehren - Lernen*. Band 1. Tübingen: Narr 1981, 105-114.

(8)
Nur ein aktuelles Beispiel: "'Aussteig' wird das Wort des Jahres. Münster (dpa). Seit der Katastrophe von Tschernobyl macht das Wort vom 'Ausstieg aus der Plutoniumwirtschaft' die Runde. Der Paderborner Sprachwissenschaftler Prof. Carstensen meint, der Begriff 'Ausstieg' werde voraussichtlich das Wort des Jahres 1986. In wenigen Wochen habe dieser Begriff seine Bedeutung gründlich geändert". *ZEIT magazin*, Nr. 37, 5. September 1986, 19.

Nicht daß man sie im Fremdsprachenunterricht alle nennen und benennen müßte: aber daß die grundsätzliche Wahrnehmungsfähigkeit für nicht sofort Verstehbares geschult und daß die Erwartungshaltung immer auch auf Überraschendes, nicht vorher Kalkulierbares sich ausrichtet, wäre die Funktion von Werbeslogans im Fremdsprachenunterricht.

Also VIVE LA "LIEBER TEE"! Sprechen Sie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache öfter mal krokodil. Damit Ihre Schüler später nicht IM REGEN STEHEN.

Wörterbuch der deutschen Sprache

dtv

Deutscher Taschenbuch Verlag

Wahrigs dtv-Wörterbuch der deutschen Sprache ist ein neuartiges Wörterbuch, das die Vielfalt der deutschen Sprache zeigt.

Es enthält 16000 Stichwörter mit
– Beispielen für die Verwendung in Sätzen und Wendungen, Redensarten und Sprichwörtern;
– Bedeutungserklärungen mit Verweisen auf Wörter gleicher, entgegengesetzter oder verwandter Bedeutungen;
– Angaben zur Rechtschreibung, Silbentrennung, Aussprache und Grammatik, Stilebenen, Fachsprachen und Mundarten.

Dazu, erstmals in diesem Wörterbuch,
– Hinweise auf Satzmuster für Verben und Adjektive.

Esclusiva per l'Italia:
INTER-ORBIS srl
Via Lorenteggio 31/1
20146 Milano
Tel. 02/4225746

Wahrig

EIN KURZKRIMI IM DEUTSCHUNTERRICHT

Michael Krüger

Der folgende Unterrichtsvorschlag ist in zwei Hauptteile gegliedert:

- den Kommentarteil für Lehrer und Lehrerinnen mit Anmerkungen und Hinweisen zum Unterricht;
- den Schülerteil mit entsprechenden Hinweisen.

Die innere Einteilung in einen KERNstrang und einen ZUSATZstrang ist insofern wichtig, als von daher differenzierender Unterricht für fortgeschrittene und weniger fortgeschrittene Schüler innerhalb derselben Lerngruppe möglich ist.

KOMMENTARTEIL

1. Hinweise zur Geschichte

"Nachtfahrt mit Arco" von Philipp Wiebe ist eine typische Kurzgeschichte. In ihr wird eine Momentaufnahme, ein Ausschnitt aus einem längeren Verlauf geschildert. Das Vorher und das Nachher werden nicht explizit beschrieben, sind aber durch implizite Konsequenzen präsent.
Der Text ist ausschließlich zur Unterhaltung verfaßt worden und bietet sich tieferer Interpretation nicht an.
Obwohl die Geschichte sicherlich nicht zur "hohen" Literatur gezählt werden kann, stellt sie dennoch einen literarischen Text dar. Der hier gemachte Unterrichtsvorschlag ist in seinem Ablauf und seinen Verfahren deshalb wohl auch auf andere fiktionale Textarten übertragbar.
Die typischen Merkmale des "Krimis" sind kondensiert vorhanden:
- es regnet, es ist einsam, es ist finsterste Nacht,
- die Ereignisse spielen auf klaustrophobisch engem Raum, (d.h.: in einem fahrenden Auto),
- die Gefahr ist anonym,
- ein Fremder droht mit einer Waffe,
- ein angriffslustiges Tier lauert in einer Ecke.

Die beiden Personen in der Geschichte - der Fahrer und der Fremde - werden nicht weiter charakterisiert. Sie sind - wie alles andere - nur typisches Inventar eines Krimis.
Die beiden Protagonisten verbindet Tierliebe, die sich für den Besitzer von Arco als vorteilhaft, für den Fremden als fatal erweist.
Die Pointe der Geschichte beruht darauf, daß Hunde - auch wenn sie dressiert sind - natürlich nicht auf Wortbedeutungen, sondern auf Lautfolgen, Tonhöhe und Intonation reagieren.
Insofern ist es gleichgültig, ob der Befehl zum Angriff "Faß!" oder "Naß!" (oder "laß!", "Baß!" oder ähnlich) lautet.
Eine weitergehende Interpretation der Geschichte bietet sich nicht an, da der Text das von seiner Gattung und Darstellungsform nicht hergibt - wie schon eingangs erwähnt.

2. Hinweise zur Struktur der Unterrichtssequenz

Die Sequenz führt vom ersten Verstehen des Textes mit Hilfe einer Reihe von verschiedenen

Übungen, Aufgaben, Aktivitäten zur Anwendung, d.h. in diesem Fall zur kreativen Nutzung der Fremdsprache. Das Verstehen der Geschichte ist also noch nicht das Ziel des Unterrichts. Das Verstehen ist Ausgangspunkt dazu, mit Sprache etwas zu tun.

Der Ablauf weist infolgedessen drei Phasen auf:

A Verstehen
B Spracharbeit
C Kreative Arbeit mit dem Text.

Die Unterrichtssequenz ist in einen Kernstrang und einen Zusatzstrang eingeteilt.

Der KERNstrang umfaßt die Übungsschritte: A1 - A3, A5, B6 - B8, B10 - B12, C15 Schritte 1 und 2, C16, C17 in der Eigensprache;

der ZUSATZstrang umfaßt die Übungsschritte: A1 - C17 durchgängig, einschließlich der Zusatzübungen A4, B9, B13, B14, C15 Schritt 3, C17 auf deutsch.

Die Übungen sind durchlaufend numeriert. Die Großbuchstaben A, B und C vor den Nummern kennzeichnen die jeweilige Phase der Unterrichtssequenz.

3. Hinweise zu den Übungen

A Verstehen der Geschichte

A1: Lesen des Textes.

Es wird vorausgesetzt, daß Schüler schon im Anfangsunterricht gelernt haben, mit dem Wörterbuch umzugehen. Jedes Wort sollen sie natürlich nicht nachschlagen. Ziel des ersten Lesens ist ein globales Verstehen des Inhalts, nicht aber Details.

Die Schüler sollten etwa herausfinden,

wer?
mit wem?
wo?
warum?

in der Geschichte zu tun hat.

Eventuell sind beim Lesen folgende Vokabeln zu erklären, da sie in einem Schulwörterbuch schwer zu finden sein werden:

Arco (als Eigenname)
Zeile 4: eine Spur mehr Gas geben
11: auf den Mann dressiert
14: es täte mir leid
17: ''Faß''
47: erledigt

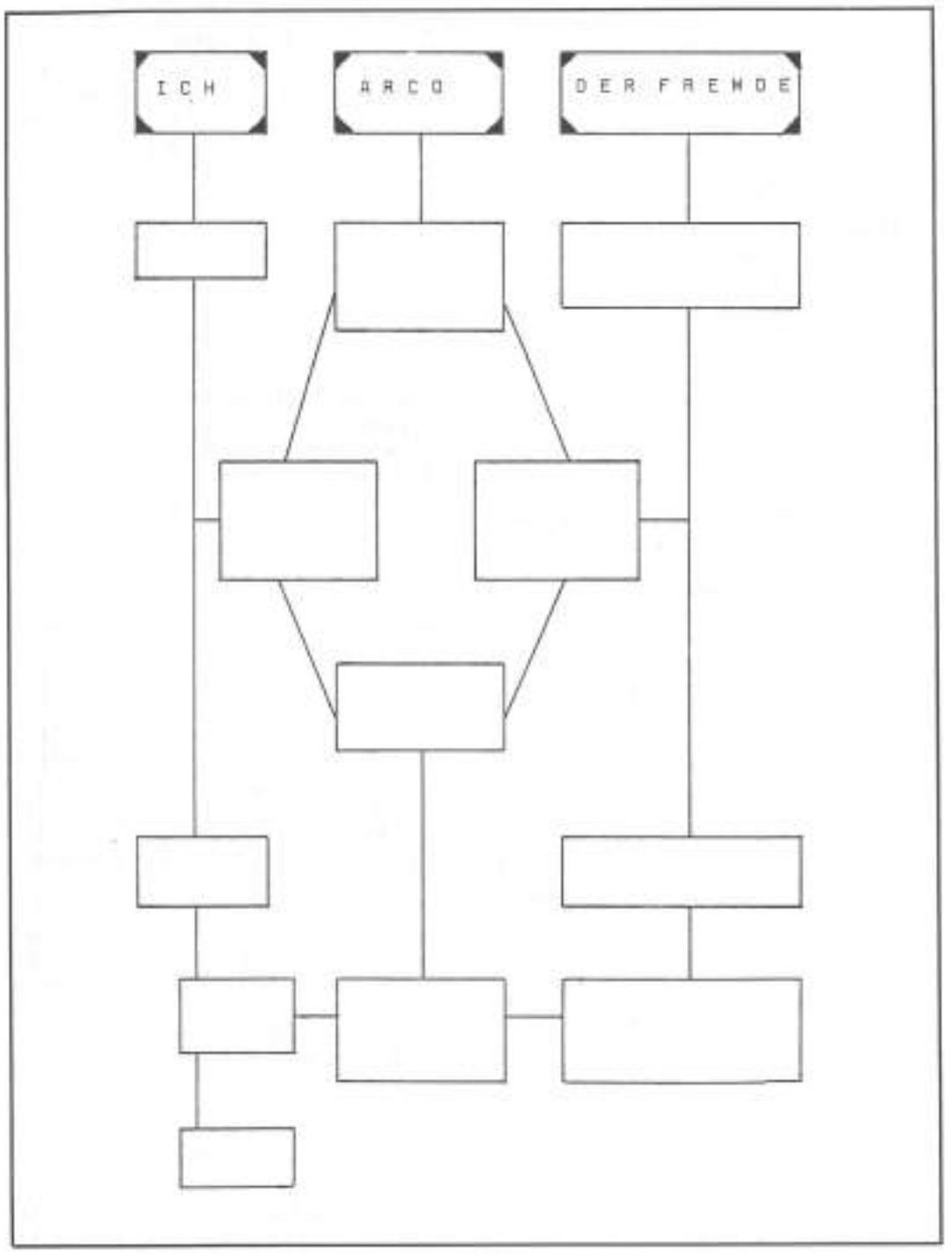
Es muß allerdings noch einmal betont werden, daß es nicht darum geht, alle unbekannten Vokabeln zu klären. Wichtig ist das globale Verstehen der Vorgänge in der Geschichte.

A2, A3: Einfache Verstehensübungen, in denen die Schüler nachweisen, daß sie die Geschichte in den Grundzügen verstanden haben.

Die Übungen werden am besten in Partner- oder Kleingruppenarbeit erledigt. So ist sichergestellt, daß jeder in der Lerngruppe auf demselben Informationsstand ist und gemeinsames Weiterarbeiten möglich ist.

A4: Zusatzübung 1: Struktur der Geschichte als Flußdiagramm:

Diese Zusatzübung setzt voraus, daß die Schüler schon vorher Erfahrung im Umgang mit längeren Texten gesammelt haben. Dann kann das Diagramm während eines Gesprächs in der Klasse entwickelt und an der Tafel, auf einer Folie lehrergesteuert entwickelt werden.
Bei Fortgeschritteneren:
Ebenso kann ein Arbeitsblatt vorbereitet werden, in dem nur einige, z.B. die ersten Kästchen ausgefüllt sind. Der Rest wird von den Schülern in Gruppenarbeit ausgefüllt. Dasselbe ist auf Overheadprojektor-Folien möglich.



A5: Diese Zuordnungsübung enthält Kernsätze aus dem Text und ist insofern noch eine weitere Übung zum Verstehen.
Nach dem Zuordnen und Neuschreiben der Sätze sollen sie in die ursprüngliche Reihenfolge wie in der Geschichte gebracht werden. Hierzu muß noch einmal in der Geschichte nachgesehen werden, wodurch das Verstehen intensiviert wird.
Die Übung enthält weiterhin eine Reihe von Hauptsatz-Nebensatzstrukturen. Der Lehrer oder die Lehrerin kann hier - oder nach dem gesamten Übungsablauf gegebenenfalls eine Revision hierzu einplanen.

B Spracharbeit

B6 - B9: Die Übungen B6 - B9 sind Wortschatzübungen. Sie bereiten zugleich die Anwendungsschritte C15 bis C17 vor.
Auch diese Übungen sollten in Gruppen- oder Partnerarbeit erledigt werden.

B10: Diese Textrestaurationsübung verlangt das Wiedereinsetzen emphatischer Wörter, deren Gebrauch normalerweise sehr schwer richtig zu erlernen ist.
Die Schüler sollten nach der Übung zur Kontrolle die Originalpassage in der Geschichte nachlesen.

B11 - B13: Satzstrukturen und Sprachintentionen stehen im Mittelpunkt dieser Übungen. Sie führen vom formalen (B11) zum funktionalen (B12, B13) Gebrauch von Sprache.
Falls dieser Ablauf mehr Vorbereitung erfordert, kann zur eigenen Information die 'Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache' herangezogen werden[1].

B14: Zusatzübung 4: Diese Übung zielt auf Stilmittel. Im Unterricht wird sie am effektivsten in der Muttersprache bewältigt.

(1)
Baldegger, M., Müller, M., Schneider, G.,'Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache, Council of Europe, München: Langenscheidt 1961.

C Kreative Arbeit mit dem Text

C15: Umsetzen der Geschichte

Die Anwendungsschritte dieses ersten C - Teils nutzen das Merkmal der Kurzgeschichte, ohne Vorher und Nachher zu existieren, um gerade dieses Vorher und Nachher zu rekonstruieren.
Der dritte Übungsschritt kann in der Muttersprache bewältigt werden. Wenn die Fremdsprache benutzt werden soll, ist C15/3 als *Zusatzübung* zu behandeln.

Mögliche Fragen für das Interview in C15/1 könnten sein:

- Wo sind Sie losgefahren?
- Wohin wollten Sie fahren?
- Warum waren Sie nachts noch unterwegs?
- Warum haben Sie angehalten?
- Was wollte der Anhalter von Ihnen?
- Was ist im Auto passiert?
- Hatten Sie keine Angst?
- War Ihr Hund auf den Mann dressiert?
- Ist Ihnen so etwas schon einmal passiert?
- Wie fühlen Sie sich jetzt?
- Würden Sie wieder einen Anhalter mitnehmen?

...

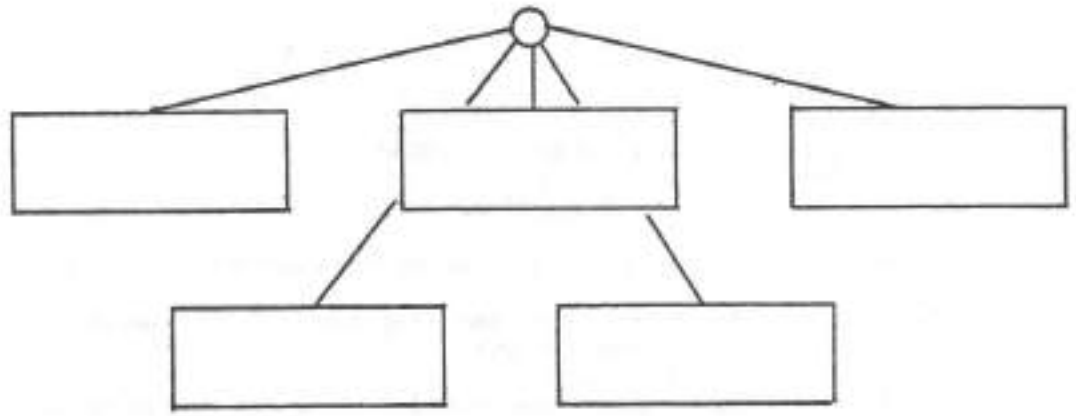
Entweder wählen die Kleingruppen jeweils einen "Fahrer", der die Antworten vorbereitet oder es wird eine ganze Gruppe von "Fahrern", die gemeinsam Antworten auf die Interviewfragen vorbereiten, gebildet.
Andere Schülergruppen bereiten Interviewfragen vor.

Bei der Durchführung der Interviews sollten möglichst Kassettenrekorder eingesetzt werden. So ist das Material für C15/2 bereits vorhanden. Die meisten Schüler können Kassettenrekorder von zu Hause mitbringen. Diese sind für die Nachrichtensendung in C15/2 wichtig.

C16: Fortsetzen der Geschichte

In Anwendungsschritt C16 kann die Kriminalgeschichte vom Leser (den Schülern und Schülerinnen) anders fortgesetzt werden als an bestimmten Stellen des Ablaufs vom Autor vorgegeben.
Hier wird vorgeschlagen, den Ablauf bei Zeile 58 des Textes zu unterbrechen und einen anderen Fortgang zu finden. Selbstverständlich kann je nach Lernstand der Gruppe auch vor Zeile 58 abgebrochen und neu fortgesetzt werden.

Ebenso ist es vorstellbar, daß dieser Schritt zum Einstieg in die Unterrichtssequenz, also am Anfang etwa innerhalb von A1, eingesetzt wird.
Ideen zum veränderten Weiterschreiben der Geschichte werden von allen gemeinsam zusammengetragen und an der Tafel/auf der Folie notiert:



Danach arbeiten die Schüler wieder in Gruppen und schreiben ihre Ideen am besten gleich auf eine Folie, da die "neuen" Geschichten dann sofort allen in der Klasse zur Verfügung stehen.

C17: Zusatzübung 6: Erweitern der Geschichte

C17 stellt eine kreative Aufgabe für Fortgeschrittene dar. Folgende Verfahrensschritte sind vorstellbar:

- alle Ideen und Assoziationen werden gemeinsam zusammengetragen ('brainstorming session') und notiert;
- Diskussion der notierten Ideen und Entscheidung, welche der Ideen und Vorschläge in Gruppen bearbeitet werden;
- in Gruppenarbeit werden detaillierte Vorschläge diskutiert und von einem Protokollanten festgehalten: damit sind Scenarios zur Weiterarbeit vorhanden;
- die Gruppen arbeiten ihre Vorstellungen aus (Wörterbuch benutzen);
- die Gruppen präsentieren ihre Ergebnisse: Schüler schreiben, schauspielern, zeichnen, spielen Tonaufnahmen vor, führen Pantominen auf und benutzen gegebenenfalls Videoaufnahmen.

Auf den folgenden Seiten sind die Schülerarbeitsblätter abgedruckt.

SCHÜLERTEIL

A Verstehen der Geschichte

A1: *Lies die Geschichte. Sie ist kurz und spannend. Du mußt nicht jedes Wort verstehen. Du kannst allerdings ein Wörterbuch benutzen.*

Nach dem Lesen mach mit Übung A2 weiter.



NACHTFAHRT MIT ARCO
von
Philipp Wiebe

"Fahren Sie schneller", sagt der Fremde zu mir und zieht seinen Hut noch tiefer ins Gesicht.

"Dies ist keine Autobahn", sage ich gebe aber trotzdem eine Spur mehr Gas, blicke zum Tachometer, die Nadel zeigt auf 120 km/h.

"Na also", sagt der Fremde befriedigt.

Hinter mir höre ich das aufgeregte Atmen Arcos. Jetzt legt er seine Pfote auf meine linke Schulter, und ich weiß, dass er auf den Befehl wartet, den Fremden anzugehen.

"Er wird dahinten hoffentlich keine Dummheiten machen," sagt der Fremde, und ich spüre sein Unbehagen. "Ist er auf den Mann dressiert?"

"Nein, nein", sage ich, "er ist noch zu jung!"

"Ich liebe Hunde", sagt der Fremde' "es täte mir leid, ihn erschiessen zu müssen".

Arcos Pfote zerrt an meiner Schulter, als wolle er mich auffordern, endlich das ersehnte Wort "Fass!" auszusprechen. Ich bin sicher, er würde blitzschnell seine Zähne ins Genick des Fremden schlagen, aber ich fürchte, der Revolver könnte schneller sein, noch schneller. Arco weiß, was ein Revolver ist, er hat gelernt, dass dieses dunkle Ding aus Metall Gefahr bedeutet.

"Warum haben Sie mich nicht aussteigen lassen?" frage ich. "Sie hätten allein fahren können."

Der Fremde lacht kurz auf: "Und Sie hätten die Polizei verständigt, wie? Ich bin kein Anfänger. Außerdem kann ich nicht fahren."

"Was, Sie können nicht fahren?" frage ich verwundert.

Der Lauf des Revolvers drückt gegen meine Hüfte. Im reflektierten Licht der Scheinwerfer kann ich seine gnadenlosen Augen sehen. Ich bin ein Dummkopf! Kein Mensch nimmt mitten in der Nacht einen fremden Mann, der an der Strasse steht und winkt, im Auto mit. Nur ich! Aus purer Sentimentalität.

Auch ich hatte mal so am Rand der Strassen gestanden - und kaum erinnert, trat ich schon auf die Bremse, öffnete sogar die Tür, schickte Arco auf den Rücksitz, und kurz darauf sah ich den Revolver.

"Zur Grenze!" befahl der Fremde.

"Stecken Sie doch endlich Ihren blöden Revolver weg", sage ich jetzt, "Was kann ich bei diesem Tempo schon gegen Sie unternehmen? Ein Schuss löst sich schnell, wenn

man den Finger am Abzug hat."

"Nun, der Hund könnte doch dressiert sein."

Ich schweige.

"Sie könnten mich schließlich belogen haben", fährt der Fremde fort. "In diesem Fall würde Ihre Lüge verdammt kurze Beine haben. Ehe der Hund richtig zupackt, sind Sie erledigt."

"Und Sie mit mir", sage ich. "Der Wagen wird sich überschlagen."

"Richtig", sagt der Fremde - ich sehe jedoch, wie er den Revolver zurückzieht, wie er ihn rechts neben sich auf den Sitz legt und sich die Hände reibt.

Arco berührt jetzt mit seiner feuchten Nase meine Schläfe. Seine Nähe vermittelt mir das Gefühl der Sicherheit, und die Sicherheit schenkt mir einen guten Gedanken.

Ich verringere die Geschwindigkeit, und sofort sagt der Fremde: "Na, was ist! Warum fahren Sie langsamer?"

"Die Straße ist..." sage ich und mache eine kurze Pause, in der ich tief durchatme, "...nass!"

Der Fremde schreit auf. Ich habe Mühe, den Wagen auf der Strasse zu halten, denn neben mich drängt sich Arcos muskulöser Körper, ich sehe, dass der Oberkörper des Fremden von Arcos Gewicht nach unten gedrückt wird. Ich bremse so scharf wie möglich. Arco liegt nun vollständig auf dem zusammengesunkenen Fremden. Ich angele mir den Revolver, stecke ihn in die Tasche und sage: "Brav, Arco! Bist ein guter Hund!"

"Gut", denke ich dabei, "wie gut, dass er das N nicht von einem F unterscheiden kann!"

(Copyright for the story: © Ruhr-Story Gunhild Kunz, Gelsenkirchen-Buer 1979; teaching sequence © Michael Krüger 1985)

A2:
Lies die Geschichte noch einmal vom Anfang bis Zeile 29. Dann kreuze an, was richtig *oder* falsch *ist.*

Richtig oder falsch? Bitte ankreuzen.

	richtig	falsch
Sie fahren auf der Autobahn.		
Arco ist auf den Mann dressiert.		
Der Fremde hat einen Revolver.		
Der Fremde kann gut Auto fahren.		
Es ist mitten in der Nacht.		
Arco ist auf dem Rücksitz.		

A3:
Jetzt lies die Zeilen 30 - 49 noch einmal. Dann notier, was der Fremde *sagt, und was* Ich *in der Geschichte sage.*
Wer sagt was? Bitte zuordnen.



Ich

Der Fremde

Zur Grenze!

Brav, Arco!

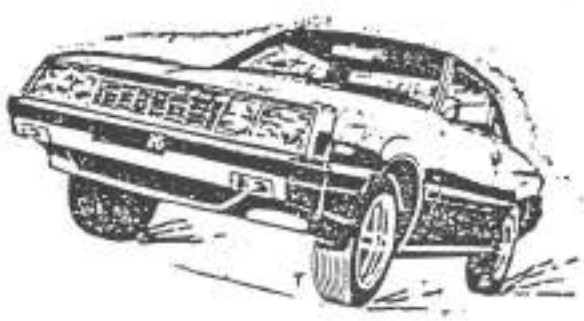
Sie könnten mich belogen haben.

Der Wagen wird sich überschlagen.

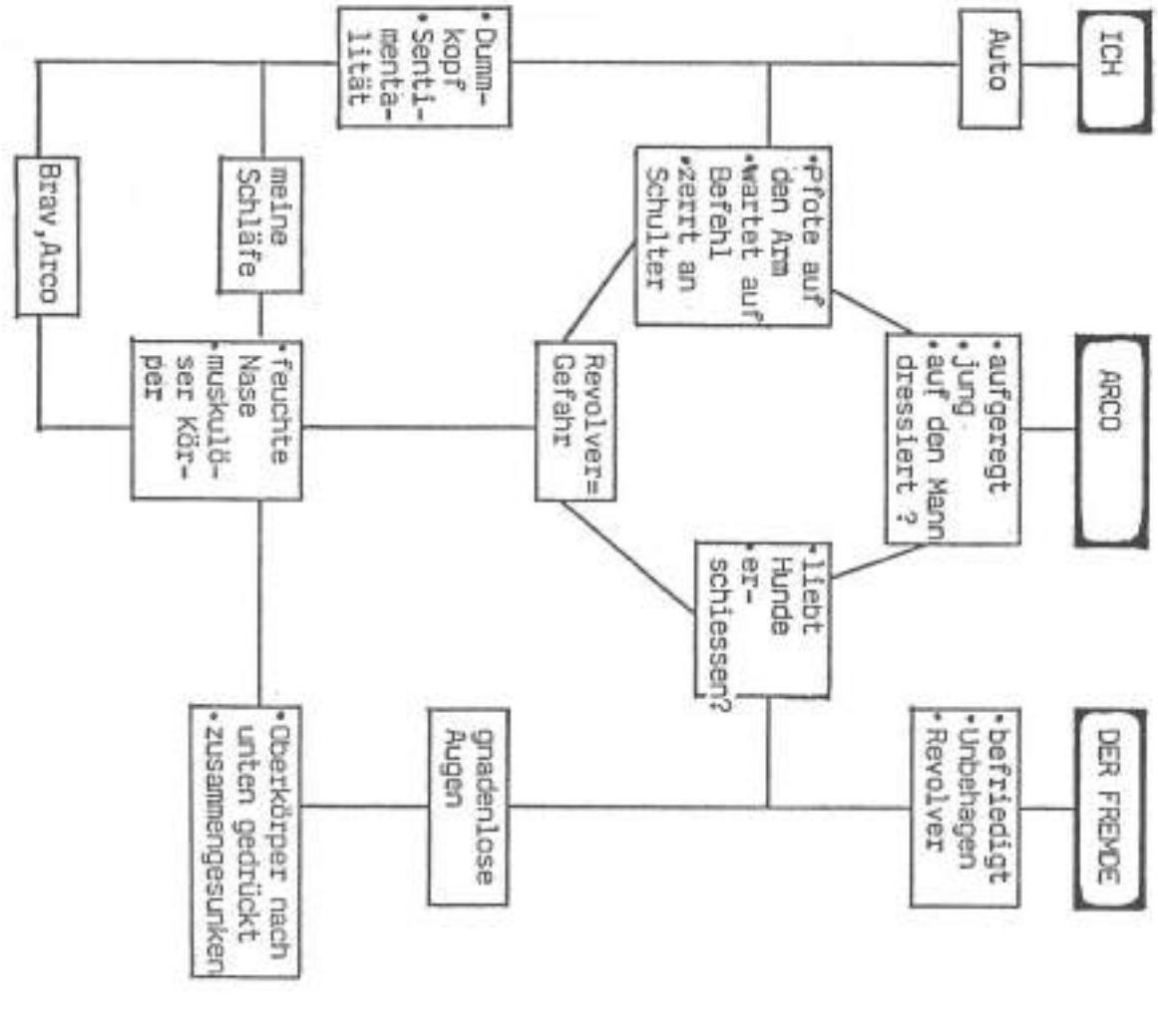
Die Straße ist naß!

Richtig.

Der Hund könnte doch dressiert sein



A4: Zusatzübung 1:
Diese Zeichnung ist ein Flußdiagramm. Wenn du schon einmal ein Computerprogramm geschrieben hast, kennst du das. Füll die Kästchen mit deinem Nachbarn so aus, daß die "Schritte" in der Geschichte klar werden.

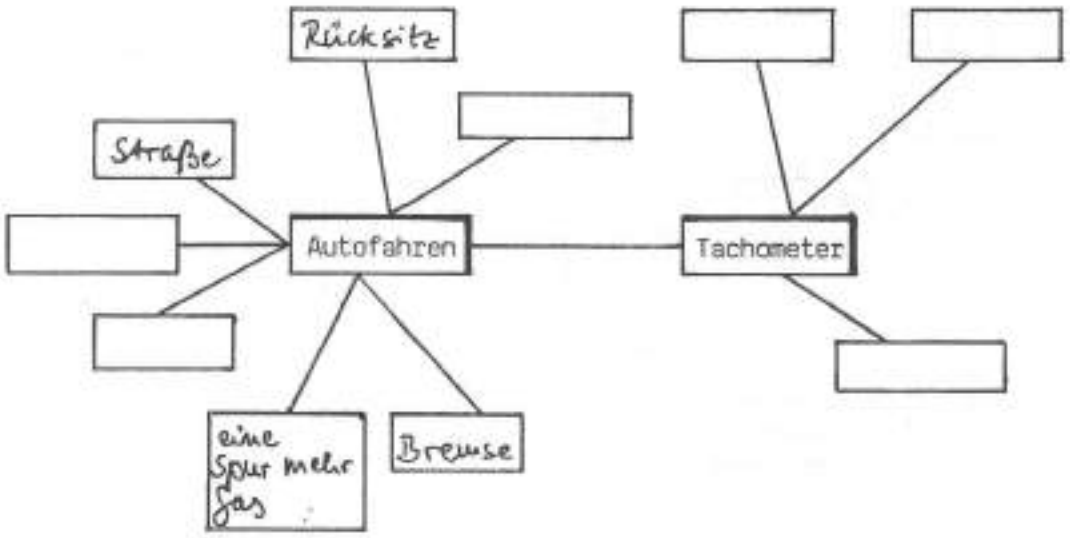


A5:
Ein paar Sätze aus der Geschichte sind durcheinandergeraten. Schreib auf, wie sie zusammengehören. Was gehört zusammen? Bitte zuordnen.

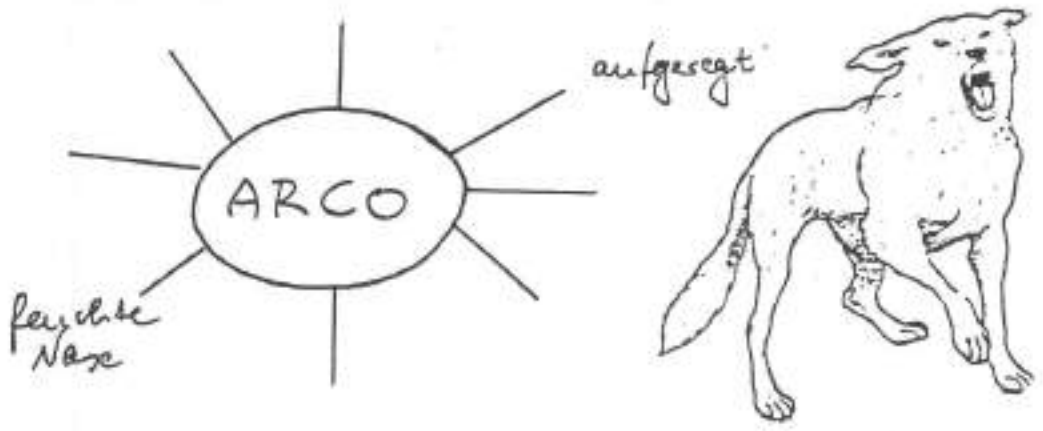
• Wie gut,	...	daß der Oberkörper des Fremden von Arcos Gewicht nach unten gedrückt wird.
• Ich sehe,	...	daß er das N nicht von einem F unterscheiden kann.
• Ehe der Hund richtig zupackt,	...	den Wagen auf der Straße zu halten.
• Ich sehe,	...	wie er den Revolver zurückzieht.
• Es täte mir leid,	...	sind Sie erledigt.
• Ich bin sicher,	...	ihn erschiessen zu müssen.
• Ich fürchte,	...	er würde blitzschnell seine Zähne ins Genick des Fremden schlagen.

B Arbeit mit der Sprache

B6:
Zu ''Autofahren'' und ''Tachometer'' gehören noch andere Wörter. Such sie im Text. Bitte vervollständigen.



B7:
Was wissen wir über Arco? Bitte vervollständigen.



B8:
Welche Wörter haben eine ähnliche Bedeutung? Benutze Dein Wörterbuch.

befriedigt	kalt
aufgeregt	erstaunt
feucht	nervös
verwundert	unbekannt
gnadenlos	zufrieden
fremd	dumm
blöd	naß

B9: Zusatzübung 2:
Finde das Gegenteil Bedeutung der Wörter.

muskulös	≠	...
allein	≠	...
blitzschnell	≠	...
dressiert	≠	...
kurz darauf	≠	...
eine Spur mehr	≠	...
kein Mensch	≠	...

B10:
Die Wörter unten im Kasten gehören in die Lücken im Text.
Bitte die Wörter einsetzen.

'..... ich hatte ..... so am Rand der Strassen gestanden - und ..... erinnert, trat ich ..... auf die Bremse, öffnete ..... die Tür, schickte Arco auf den Rücksitz, und kurz ..... sah ich den Revolver.

"Zur Grenze!" befahl der Fremde.

"Stecken Sie ..... endlich Ihren blöden Revolver weg", sage ich jetzt, "Was kann ich bei diesem Tempo ..... gegen Sie unternehmen?"

kaum - schon - schon - auch - mal - doch - sogar - darauf

B11:
Bei diesen Sätzen fehlt eine Hälfte. Die andere Hälfte steht in der Geschichte. Finde sie. Bitte aus dem Text ergänzen und aufschreiben.

Ich weiß, Er hat gelernt, Ich sehe, Wie gut,	daß	... ...
Ein Schuß löst sich schnell,	wenn	...
Ich habe Mühe, den Wagen auf der Straße zu halten,	denn weil	... ...

B12:
Sieh Dir die Sätze aus Übung B11 noch einmal an.

Sätze mit "daß" drücken Feststellungen und feststehende Tatsachen aus.
Sätze mit "wenn" drücken Bedingungen aus. Sätze mit "weil" und "denn" geben Gründe an, weshalb etwas passiert oder weshalb Leute etwas tun.

"Feststellung", "Bedingungen" und "Gründe" kann man noch anders als mit "daß", "weil" und "wenn" ausdrücken.

Beispiel: "Jetzt legt er seine Pfote auf meine linke Schulter und ich weiß, daß er auf den Befehl wartet..." könnte man auch so ausdrücken:

Jetzt legt er seine Pfote auf meine linke Schulter. Er wartet auf den Befehl ...

Schreib die Sätze von B11 noch einmal ohne "daß", "wenn", "weil".

B13: Zusatzübung 3:

Man kann das, was man sagen will auf alle möglichen Arten ausdrücken.
Das ist in Deiner Sprache genauso wie im Deutschen.

Beispiel:

"Er wird dahinten hoffentlich keine Dummheiten machen."

Diese Äußerung drückt HOFFNUNG, aber auch BEUNRUHIGUNG aus. Das kann man auch noch anders sagen oder schreiben:

"Ich hoffe, er macht dahinten keine Dummheiten."
"Er macht doch keine Dummheiten dahinten?"
"Na, er wird doch wohl keine Dummheiten machen, oder?"

Schreib die folgenden Äußerungen neu:

- Wahrscheinlichkeit:

"Ich bin sicher, er würde blitzschnell seine Zähne ins Genick des Fremden schlagen".

○ .....

"Sie hätten allein fahren können".

○ .....

"Sie hätten die Polizei verständigt".

○ .....

- Annahme/Befürchtung:

"Ich fürchte, der Revolver könnte schneller sein".

○ .....

"Der Hund könnte dressiert sein".

○ .....

"Sie könnten mich belogen haben".

○ .....

B14: Zusatzübung 4:
Der Autor der Geschichte benutzt bestimmte Ausdrücke, die die Spannung steigern sollen.

Titel: 'Nachtfahrt'	Die Geschichte spielt nachts.
'Der Fremde zieht seinen Hut noch tiefer ins Gesicht.'	Man kann das Gesicht des Fremden nicht sehen
'Ich höre das aufgeregte Atmen Arcos.'	Der Hund ist ungeduldig und aufgeregt.

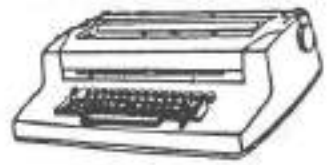
Finde mehr Beispiele in der Geschichte.

Kennst Du andere Beispiele aus Kriminalgeschichten, die Du gelesen hast (in Deiner Sprache)?

C Kreative Arbeit mit dem Text: Du als Autor

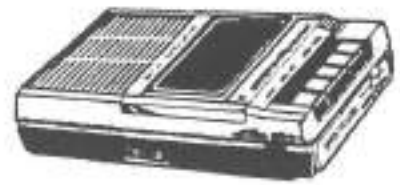
C 15: Umsetzen der Geschichte

1. Schritt:
Du bist ein Reporter. Du machst ein Interview mit dem Fahrer - am Tag danach.
Schreib dir die Fragen, die du stellen willst, vorher auf. Am besten arbeitest du mit anderen Schülern zusammen.
Entscheidet, wer der "Fahrer" sein soll. Er oder sie kann dann Antworten vorbereiten.
Während des Interviews müßt ihr Notizen machen. Das ist wichtig für den zweiten Schritt.



2. Schritt:
Versuche, mit den Notizen aus dem Interview eine kurze Radionachricht oder eine Zeitungsnachricht zu produzieren.
Benutze einen Kassettenrekorder.
Du kannst auch versuchen, eine Fernsehsendung zusammenzustellen.







3. Schritt: Zusatzübung 5:
Eure Radio-, Zeitungs- oder Fernsehnachricht ist anders als die Geschichte.
Worin unterscheiden sie sich?
Wieso wirken sie ganz anders auf Leser oder Hörer?

C16: Fortsetzen der Geschichte

Es ist möglich, die Geschichte an verschiedenen Stellen anders weiterzuführen als der Autor es getan hat.
So eine Stelle ist zum Beispiel nach der Zeile 44.
Wie könnte man von da ab die Geschichte noch fortsetzen und auch beenden?

Sammelt zunächst Ideen und arbeitet dann in Gruppen.

"Stecken Sie doch endlich Ihren blöden Revolver weg", sage ich jetzt, "Was kann ich bei diesem Tempo schon gegen Sie unternehmen? Ein Schuss löst sich schnell, wenn man den Finger am Abzug hat."

"Nun, der Hund könnte doch dressiert sein."

Ich schweige.

"Sie könnten mich schließlich belogen haben", fährt der Fremde fort. "In diesem Fall würde Ihre Lüge verdammt kurze Beine haben. Ehe der Hund richtig zupackt, sind Sie erledigt."

"Und Sie mit mir", sage ich. "Der Wagen wird sich überschlagen."

"Richtig", sagt der Fremde - ich sehe jedoch, wie er den Revolver zurückzieht, wie er ihn rechts neben sich auf den Sitz legt und sich die Hände reibt.

Arco berührt jetzt mit seiner feuchten Nase meine Schläfe. Seine Nähe vermittelt mir das Gefühl der Sicherheit, und die Sicherheit schenkt mir einen guten Gedanken.

Ich verringere die Geschwindigkeit, und sofort sagt der Fremde: "Na, was ist! Warum fahren Sie langsamer?"

C17: Zusatzübung 6: Erweitern der Geschichte

Die kurze Geschichte beschreibt nur die spannendsten Momente in einer Kette von Ereignissen.
Was könnte noch davor und danach passiert sein?
Es gibt viele Möglichkeiten. Hier sind zwei als Beispiel:

1
Der Fahrer des Wagens ist selber auf der Flucht. Er ist gerade über die Grenze gekommen, zu der der Fremde will.
Was passiert?

2
Der Fahrer erkennt den Fremden. Es ist ein alter Freund, den er seit vielen Jahren nicht mehr gesehen hat.
Was passiert?

Sammelt mehr Ideen und erfindet einen neuen Anfang, ein neues Ende oder überhaupt eine neue Geschichte.

Wenn ihr nicht nur schreiben wollt, könnt ihr auch ein Hörspiel, ein Theaterstück, einen Comic strip, ein Lied oder sonst etwas produzieren.

Nicht alles für jeden. Aber für jeden etwas!

Täglich
Bild
DIE WELT
Hamburger Abendblatt
BERLINER MORGENPOST
B·Z·

Wöchentlich
Bild am Sonntag
Bild der Frau
HÖRZU
WELT am SONNTAG
FUNK UHR
Bild woche
Auto Bild

Alle 14 Tage
JOURNAL für die Frau

Lesen Sie mit!
Die Zeitungen und Zeitschriften aus dem
Axel Springer Verlag

EINFACHE ERZÄHLENDE TEXTE IM DAF-UNTERRICHT

Gerhard Neuner

1. Zum Wandel der Bedeutung literarischer Texte in der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts.

Wenn man neuerdings von einer "Wiederentdeckung" der Literatur für den Fremdsprachenunterricht spricht, verweist man indirekt darauf, daß die Beschäftigung mit literarischen Texten in der Geschichte des Unterrichts der Modernen Fremdsprachen unterschiedliche Wertschätzung erfahren hat.

In der *Grammatik-Übersetzung-Methode*, die den Unterricht in den Gymnasien in der Bundesrepublik bis in die 60er Jahre bestimmte, gehört das Lesen fremdsprachlicher Literatur zur "Krönung" des neusprachlichen Unterrichts. Diese Methode, die dem Unterricht der Alten Sprachen verpflichtet war, nimmt als Grundlage des Fremdsprachenunterrichts die *geschriebene, literarisch geformte Sprache*. Sie versteht Fremdsprachenlernen als Geistesschulung und Erziehung zum formalen Denken. Literatur wird als das Zeugnis der geistigen Leistungen einer Sprachgemeinschaft betrachtet, in der kulturelle Werte repräsentiert werden, die es zu erfassen, zu verstehen und aufzunehmen gilt. Fremdsprachenlernen als Auseinandersetzung mit den Bildungsgütern der fremden Kultur dient dem pädagogischen Auftrag des Gymnasiums nach einer "allseits gebildeten Persönlichkeit". Fremdsprachenlernen in der Bundesrepublik war im Bereich des öffentlichen Schulwesens bis in die 60er Jahre das Privileg einer Eliteschulung - weniger als 10% eines Jahrgangs gingen zum Gymnasium.
Selbstverständlich war diese Art "wertvoller" Literatur dem Unterricht mit Fortgeschrittenen vorbehalten. (Ich selbst habe die Auswirkungen dieser Art von Unterricht am eigenen Leib erfahren: nach neun Jahren Englischunterricht konnte ich ohne größere Schwierigkeiten Shakespeare lesen, ich hatte bei meinem ersten Englandaufenthalt aber größte Mühe, mich mit Leuten zu unterhalten bzw. die Zeitung zu lesen!)

Die *audiolinguale bzw. audiovisuelle Methode*, die in den Englischunterricht in der Bundesrepublik, zunächst vor allem im Bereich der Volksschulen, an denen seit 1964 "Englisch für alle" gelehrt wurde, Einzug hielt, setzte dagegen gänzlich andere Akzente. In den nach dieser Methode propagierten Prinzipien des Vorrangs des Mündlichen vor dem Schriftlichen, der Situativität des Unterrichts, der Authentizität der Sprache, des *pattern drill* (Einübung von Sprachmustern durch Imitation), der Einsprachigkeit und Anschaulichkeit, spielte die Beschäftigung mit literarischen Texten, ja mit schriftsprachlichen Texten insgesamt, nur mehr eine untergeordnete Rolle.

Diese *pragmatische Wende* in der Betonung des Sprach*gebrauchs* kennzeichnet auch die erste Phase der Entwicklung einer *kommunikativen Didaktik* des neusprachlichen Unterrichts.
Die Hinwendung zum Lernenden als Subjekt des Lernprozesses, die "Neuentdeckung" des Schülers nach einer langen Phase der Faszination für den Lernstoff (seinen Bildungswert bzw. seine perfekte Aufgliederung und Abstufung), macht aber deutlich, daß hier von Anfang an neben der pragmatischen Orientierung auch eine *pädagogische Dimension* angelegt war. Im Rahmen dieser pädagogischen Dimension gewinnt die Beschäftigung mit fiktionalen Texten wieder an Bedeutung - freilich unter ganz anderen Vorzeichen als in der Grammatik-Übersetzungs-Methode.

2. Zur didaktischen und pädagogischen Qualität fiktionaler Texte

Die Beschäftigung mit fiktionalen Texten dient auch in der kommunikativen Didaktik der "Persönlichkeitsentfaltung" des Lernenden. Es geht ihr aber nicht mehr um die Durchsetzung eines vorgefaßten Bildungsideals - ein Fremdsprachenunterricht "für alle" kann wohl nur schwerlich einem elitären Konzept folgen! - es geht ihr vielmehr um die Erkenntnis, daß Fremdsprachenunterricht nicht nur "funktionale", d.h. praktisch verwertbare Qualifikationen entwickeln soll, sondern daß die Begegnung mit der fremden Welt im Fremdsprachenlernprozeß auch neue Dimensionen der Persönlichkeitsentwicklung erschließt, indem sie die Phantasie und die Kreativität des Lernenden entfaltet. *Sachtexte* informieren über die fremde Welt, bilden sie in Sprache ab, geben Regelungen an, *fiktionale Texte* aus der fremden Welt regen dagegen die *interpretatorische Phantasie* des Lernenden an. Einen Sachtext "dekodiert" man, um Sachverhalte der fremden Welt zu verstehen (was für das "Überleben" im Alltag der fremden Welt wichtig ist), einen fiktionalen Text jedoch "interpretiert" man, indem man die *eigene* Lebens- und Welterfahrung zu Hilfe nimmt, um Hypothesen über den "Sinn" des Textes zu entwerfen. Ein fiktionaler Text kann deshalb den Schüler in ganz anderer Weise "betreffen" und "engagieren" als ein Sachtext. Daß im fiktionalen Text eigene Welterfahrung als Deutungsfolie eine entscheidende Rolle spielt, macht ihn für den Fremdsprachenunterricht, dem es nicht nur um das "Funktionieren" in der Fremdsprache, sondern in gleicher Weise um die "Persönlichkeitsentfaltung" des Schülers geht, so interessant und wichtig.
Es wird an dieser Stelle deutlich, daß bei diesem Konzept ein anderer Begriff von "Literatur" und eine andere Vorstellung der "Deutung" literarischer Texte wirksam ist als dies etwa im Konzept der Grammatik-Übersetzung-Methode der Fall war. Die Beschäftigung mit einem literarischen Text soll den Jugendlichen - bildlich gesprochen - nicht in erster Linie "emporheben" (dem Schönen, Guten und Wahren zuführen, d.h. ihn nach einem vorgefaßten Bildungsideal erziehen und zur Rezeption vorgefaßter Deutungsmuster anleiten), sondern sie soll ihn anregen, seine Vorstellungskraft, seine Phantasie und seine Kreativität zu entfalten.

Für den DaF-Unterricht bedeutet dies,

- daß der fiktionale Text den Schüler in seiner eigenen Welt-Erfahrung betreffen muß; daß er zu den angeschnittenen Themen, Problemen, Handlungsabläufen und Personen Beziehungen aus seiner eigenen Lebenserfahrung herstellen können muß und daß er angeregt wird, sich mit der fremden Welt, wie sie sich im fiktionalen Text entwickelt, auseinanderzusetzen. KAST (1985, 10 f.) betont in diesem Zusammenhang ganz zu Recht, daß "Jugendliteratur" - fiktionale Texte, die für Jugendliche geschrieben worden sind -, sich als *neues Paradigma* der Beschäftigung mit literarischen Texten im Unterricht in der Schule - im fremdsprachlichen *und* im muttersprachlichen Unterricht - herauszukristallisieren beginnt. Für nicht wenige Schüler, die durch Fernseh- und Cassettenkonsum geprägt sind, muß die *Lust am Lesen* wieder entwickelt werden;
- daß man mit fiktionalen Texten im DaF-Unterricht anders umgehen muß als mit Lehrbuchtexten oder Sachtexten. Sie dienen nicht in erster Linie der systematischen Wortschatz- oder Grammatikübung, ihre Aufgabe ist es vielmehr, "Spielraum" für freieren, kreativen Fremdsprachengebrauch zu schaffen.

3.
Unterrichtsbeispiele:

a) Ausschnitt aus einem Roman aus dem "Schülermilieu".

Der Ausschnitt aus dem Roman Schülergeschichten (von P. Scheibler, Boje-Verlag, Stuttgart), der in diesem Beispiel aufgegriffen wird, handelt von einer "Romanze", die sich zwischen einer Schülerin (Petra) und einem Schüler (Christian), die in dieselbe Klasse gehen, anspinnt. Das Thema interessiert 14-15-Jährige "brennend". Der Auslöser - ein "Liebesbrief", der in der Klasse gefunden wird - gibt Anlaß zu intensiver Diskussion über das Verhalten der Betroffenen (Petra, Christian, Mitschüler, Lehrerin) und zu Vermutungen, wie die Geschichte sich weiter entwickeln wird.

Der Text wird durch ein Foto, das die Hauptfiguren zeigt, vorbereitet und durch einsprachige Worterklärungen entlastet. An den Text schließen sich Übungen an, die zum freien Sprachgebrauch anregen sollen (erzählen, kommentieren, weiterschreiben, etc.):

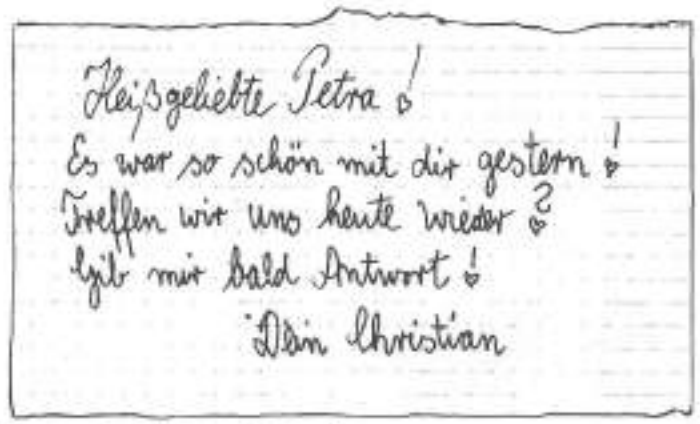
Das "Einstiegs"bild:



(Deutsch konkret, Band 2, S. 55)

Der Text:

Petra und Christian. Sie gehen in dieselbe Klasse. Sie sind befreundet.
Eines Tages findet die Lehrerin, Frau Wegener, in der Klasse einen Zettel. Sie liest:


Heißgeliebte Petra!
Es war so schön mit dir gestern!
Treffen wir uns heute wieder?
Gib mir bald Antwort!
Dein Christian

Christian sagt, daß er den Zettel nicht geschrieben hat.
Petra spricht nach der Stunde mit der Lehrerin. Frau Wegener meint, daß Petra sich mit Christian an einen Tisch setzen soll. "Dann wären die anderen bafff", sagt sie. "Übrigens würde ich das alles nicht so tragisch nehmen. Ich glaube, die sind bloß neidisch, weil sie selbst keinen Freund oder keine Freundin in der Klasse haben."

dann wären die anderen baff: dann wüßten die anderen nicht, was sie sagen sollen
die sind bloß neidisch: die anderen möchten auch Freunde haben

(Deutsch Konkret, Band 2, S. 55)

So geht die Geschichte weiter:

Auf dem Heimweg trifft Petra dann zufällig auf Christian.
"Gehst du heute mal zu Fuß?", fragt sie ihn schüchtern.
"Mein Rad ist doch geklaut worden."
"Ehrlich?"
Christian nickt. Die beiden gehen eine Weile schweigend nebeneinander her.
Frau Wegener fährt an ihnen vorbei, hupt und winkt.
"Wo ist es denn geklaut worden", fragt Petra dann, „in der Schule?"
"Nö, beim Hallenbad. Als ich gestern aus dem Training zurückkam, war's weg."
"Bist du im Schwimmverein?"
"Hm."
"Toll."
"Ich muß jetzt da lang", sagt Christian und deutet zu einer Nebenstraße.
"Bis morgen dann."
"Du, das ist auch mein Weg."
"Wo wohnst'n du?"
"Klarastraße 4."
"Dann können wir ja noch ein Stück zusammen gehen."
"Warst du bei der Polizei?"
Christian sieht Petra fragend an.
"Na, wegen deinem Rad."
"Ach so. Klar. Sonst zahlt die Versicherung nicht."

schüchtern: sie hat keinen Mut
das Rad ist geklaut: das Rad ist weg

schweigend: ohne etwas zu sagen



Nö: nein

da lang:



(Deutsch Konkret, Band 2, S. 56)

Sprachübungen

Kannst du die Geschichte weitererzählen?

- Wie geht es mit Petra und Christian weiter?
- Wie geht die Geschichte mit dem "Liebesbrief" in der Klasse weiter?
- Was tut Frau Wegener, die Lehrerin?
- .....?

Ihr könnt die Geschichte auch als "Hörspiel" weiterschreiben und dann auf eine Cassette aufnehmen!



Eine neue Geschichte schreiben:

Hier sind ein paar Stichwörter. Kannst du mit diesen Wörtern eine Geschichte schreiben?



Monika, 14 – Klaus, 15

- Freunde
- Dienstag, 16 Uhr, am Marktplatz, mit dem Rad!
- Monika: Unfall – Krankenhaus: Bein gebrochen
- Klaus: Telefongespräch mit Monikas Mutter
- Donnerstag, 18 Uhr, Besuch im Krankenhaus: Monikas Mutter – Klaus
- Mutter: "Klaus ist O.K.!"



Die passen doch nicht zusammen! Oder??



- Ist das der Freund?
  der Onkel?
  der Großvater?
- Wie haben sie sich kennengelernt?
- .....

b) Arbeit mit Märchentexten

Märchen im DaF-Unterricht?? Sie sind zu schwierig, kann man als Argument hören, ihre Sprache ist antiquiert und deshalb für moderne Sprachverwendung unbrauchbar.
Sie sind ideologisch gefährlich, heißt es, weil sie Kindern "...mit autoritärer Geste eine *Unwirklichkeit auf(zu)schwätzen*, die ihnen jede produktive Verarbeitung eigener Erfahrung beschneidet" (MERKEL, 1974, 62). Sie sind für Kinder nach dem Kindergarten- und Grundschulalter langweilig: Märchen sind Kinderkram!
Daß wir aber in allen Lebensphasen immer wieder zu den Märchen greifen und sie immer wieder neu "entdecken", hat damit zu tun, daß wir sie als *symbolische Wiedergabe kritischer Lebenserfahrung* (BETTELHEIM, 1977, 169) aufnehmen, daß sie Identifikationsmöglichkeiten (mit dem Protagonisten) und Lösungen für Probleme anbieten. Jenseits des realistischen Handlungsablaufs nehmen wir das Märchen als ein Gewebe aus vielen Bild-Figuren und bildhaften Geschehnissen wahr, welche die oft sehr komplizierten Vorgänge in der Psyche verdeutlichen. LÜTHI (1979, 25 f.) weist darüber hinaus nach, daß es so etwas wie einen *Grundtyp des europäischen Volksmärchens* gibt, was den Handlungsverlauf (Schwierigkeiten und ihre Bewältigung; Kampf und Sieg; Stellung einer Aufgabe und ihre Lösung), das Personal und die Requisiten (Held und Gegner, die im allgemeinen typisiert sind und "gute" oder "böse" Eigenschaften haben) und Darstellungsart (Handlungsfülle; rasches Fortschreiten der Handlung, die eng auf den Helden bezogen und gut überschaubar ist; Wiederholungen im Erzählschema) angeht.
Weil Märchentexte *offen* sind für die Aktivierung eigener Phantasie und Lebenserfahrung, eignen sie sich im Sprachunterricht besonders gut als *Anlaß* zur kreativen Ausgestaltung (etwa: Dramatisierung; Inszenierung; Erstellung eines Parallelmärchens; eines Comic; eines "Anti"märchens; Erfinden eines anderen Schlusses usw.).

Dazu drei Beispiele:

Beispiel 1:

Ein Märchen dramatisieren

Vorlage zu dem folgenden Rollenspiel ist Andersens Märchen "Des Kaisers neue Kleider".

Machen Sie aus dem Märchen ein Theaterstück: Schreiben Sie den Text um in direkte Rede; verteilen Sie die Hauptrollen (König, Minister, zwei Weber) und Nebenrollen (Kammerherren, Höflinge, Volk, Kind usw.).

(s. S. 74)



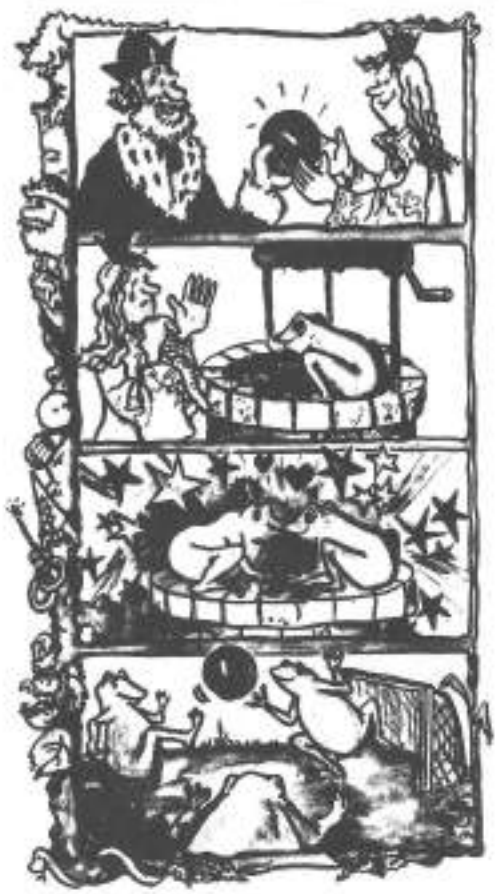
(*Deutsch Aktiv*, band III/1, S. 22)

Beispiel 2:

Wechsel der Perspektive - Konzentration auf den "Gegenspieler" und Veränderung des Schlusses des Märchens

Ausgangspunkt der beiden folgenden "Bearbeitungen" ist das Märchen "Der Froschkönig" der Gebrüder Grimm:

Bearbeitung a)



Die Froschprinzessin

Es war einmal eine Prinzessin, die viel Zeit hatte, so daß sie sich oft langweilte. Eines Tages schenkte ihr Vater, der König, ihr einen Ball aus Gold, um ihr eine Freude zu machen. Sie freute sich auch sehr über das Geschenk und spielte jeden Tag damit, weil sie sonst nichts zu tun hatte.

Eines Tages rollte der Ball dann in den tiefen Brunnen im Schloßhof. Sie weinte sehr, denn sie hatte nun wieder nichts zu tun. Plötzlich tauchte ein großer Frosch aus dem Brunnen auf und sagte zu ihr: "Wenn du mir einen Kuß gibst, hole ich dir deinen Ball zurück. Ich bin ein verzauberter Königssohn, du liebe Prinzessin."

Da küßte die Prinzessin den Frosch und verwandelte sich sofort in eine Froschfrau. Sie verliebte sich in den Froschkönig, und deshalb heirateten sie wenig später und wohnten im Brunnen.

Es dauerte nicht lange und sie kriegten viele kleine Froschkönigskinder. Die spielten jeden Tag mit dem goldenen Ball. Und wenn sie nicht gestorben sind, dann spielen sie heute noch.

(*Deutsch konkret*, Band 2, S. 78)

Bearbeitung b)

Im folgenden Beispiel wurde das Märchen "Der Froschkönig" von einer Klasse ausländischer Schülerinnen und Schüler (13-Jährige) zu einem Comic "umfunktioniert". Interessant bei dieser "Bearbeitung" ist die realistische, z.T. satirische Perspektive der Schüler (die Königstochter ist "emanzipiert", der Prinz wünscht sich am Schluß wieder in seinen Frosch-Zustand zurück!). Weitere Beispiele im Sonderheft der *Jugendscala* (1986).

DER FROSCHKÖNIG



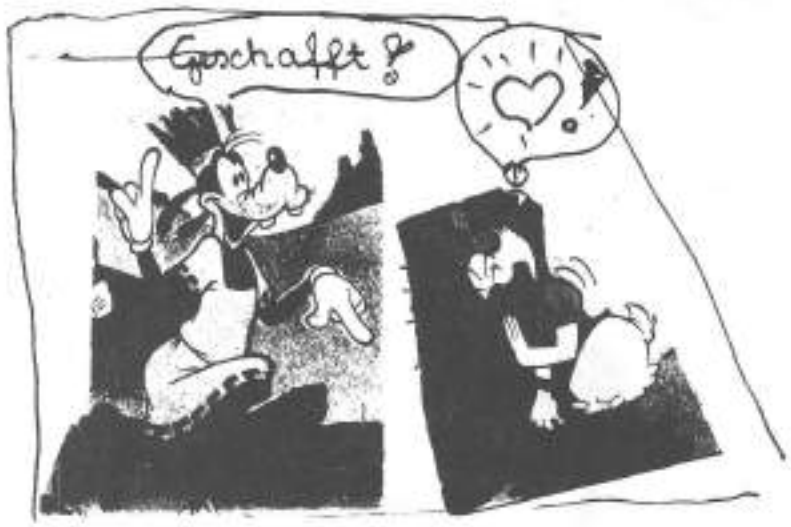














Beispiel 3:

Ein Märchen selbst erfinden

Die Schüler suchen sich fünf der folgenden Karten aus und erzählen/schreiben selbst ein Märchen.



Ich habe betont, daß der Arbeit mit fiktionalen Texten im Konzept der Kommunikativen Fremdsprachendidaktik insbesondere eine *pädagogische* Aufgabe zufällt. Ich möchte dies am folgenden Beispiel belegen.
Bei unserer Arbeit in Stütz- und Förderkursen mit ausländischen Schülerinnen und Schülern in der Bundesrepublik stoßen wir nicht selten auf ''gestörte'' oder ''verhaltensauffällige'' Kinder. Wenn man sie direkt fragt, was sie aggressiv oder verschlossen macht, bekommt man keine Antwort. Gibt man ihnen aber Gelegenheit, ihre inneren Probleme anhand der symbolischen Situationen von Märchenszenen auszuphantasieren, erhält man sehr deutliche Hinweise, wo beim einzelnen Schüler unverarbeitete Probleme liegen. Dies erleichtert uns das Verständnis und gibt uns Gelegenheit - wiederum in der ''indirekten'' Form der Märchen-Phantasie - mit den Schülern über ihre Schwierigkeiten zu reden.
Der folgende Text wurde von einer vierzehnjährigen spanischen Schülerin einer 8. Klasse verfaßt. Sie verhielt sich im Unterricht sehr passiv, obwohl ihre Deutschkenntnisse eine aktive Beteiligung gut zugelassen hätten (sie war seit der Kindergartenzeit in der Bundesrepublik). Die Schülerin hatte wenig Kontakt zu ihren Mitschülerinnen. Bei einem direkten Gesprächsversuch über ihre Schwierigkeiten hätte sie sich sicher gänzlich verschlossen.
Beachten Sie bitte
a) welche der Bildkarten das Mädchen zuerst aussucht (Identifikationspunkt; Auslöser für ihre Phantasien)
b) welche anderen Bildkarten sie dann aufgreift und wie sie sie zu einer Handlung verbindet.

Können Sie sich, wenn sie das Märchen der Schülerin gelesen haben, ein Bild von ihren seelischen Problemen machen?

Beispiel: (ohne Korrekturen widergegeben):

Die verträumte Eule

Maria B

Es lebte einst auf einem Baum eine verträumte Eule, die Nacht und Tag nur an Märchen dachte. Die Tiere im Wald lachten sie aus und die Eltern verboten ihren Kindern zu der Eule zu gehen.
Eines Tages kam ein Bettler des Weges daher und als er von den Tieren erfuhr, daß am Ende des Waldes eine verträumte Eule lebe, machte er sich auf den Weg um sie zu sehen.
Die Eule war gerade in einen herrlichen Traum vertieft, daß sie die Ankunft des Fremden überhaupt nicht bemerkte. Erst als der Bettler den Baum kräftig schüttelte erwachte die Eule, doch von ihrer Wut sah sie nun den Bettler als bösen Zauberer und ging mit lautem Geschrei auf ihn zu.
Ein hübsches Eulenmädchen, das gerade auf der Wanderung war hörte das Geschrei und eilte schnell zum Ort des Geschehens. ''Hört sofort damit auf, Seit ihr von allen guten Geistern verlassen?''
Die Eule die schon ein paar Federn verloren hatte und fast unbekleidet dastand hielt das Eulenmädchen für eine wunderschöne Prinzessin, doch ihm blieb keine Zeit um ihr etwas zu sagen, denn der Bettler wischt ihm einen Faustschlag, da er sich nichts von der Eule gefallen lassen wollte. Als er ein paar Blicke der Prinzessin werfen wollte war sie verschwunden. Doch stattdessen tauchte plötzlich ein Schwan vom Gebüsch auf und die Eule glaubte der Zauberer hätte sie verzaubert.
Nun besänftigte sie den Zorn und kniete vor dem Zauberer der überhaupt nichts verstand. ''Ich bitte euch verzaubert den Schwan wieder in die Prinzessin. Ich will den Streit auch begraben.''
Der Bettler drehte sich, ohne ein Wort zu sagen, um und als er den Schwan erblickte hielt er die Eule für so blöd, daß er sich mit schütteltem Kopf entfernte. Die Eule rannte zum Schwan und sagte zu ihm: ''Warte liebste Prinzessin ich werde um dich kämpfen, auch wenn ich dabei ums Leben komme!''
Der Schwan riß sich von den Umarmungen der Eule los, und sprach: ''Ich glaube, daß Sie eine Brille brauchen. Wenn ich mich vorstellen darf: Prof. Schwan Schwanerich.''
''Du brauchst dich doch nicht vor mir zu fürchten'', setzte die Eule fort. ''Ich bin hier um dich zu befreien''.
Der Schwan ging verwundert fort, doch die Eule folgte ihm: ''Ich kann dich doch nicht alleine lassen''.
Der Schwan wollte sich von dieser scheinbar Irren befreien und begann zu rennen, doch die Eule, die noch immer an ihre verzauberte Prinzessin dachte, rannte immer hinter ihm her. Es begann eine laute Verfolgungsjagd durch das ganze Dorf bis die Eule das Eulenmädchen wiedertraf. Sie hatte um ihren Kopf eine rote Schleife, die sie noch schöner machte als zuvor.
''Liebste Prinzessin, wenn du wüßtest was ich deinetwegen erlebt habe. Ich hatte geglaubt, daß dich der böse Zauberer in einen Schwan verwandelt hat und bin hinter ihm hergelaufen. Aber ich habe gemerkt, daß ich ein bißchen phantasiert habe. Doch nun meine Prinzessin bist du bei mir und möchte dich fragen ob du meine Frau werden willst?''
Das Eulenmädchen das von nichts verstanden hatte, fand die Eule so süß das sie auf ihr Angebot einwilligte. Und sie bereute diese Entscheidung nicht, denn sie lebten in einem schönen Schloß mit schönen Blumen das in Wirklichkeit ein Baum war, doch in ihrer Phantasie war dieser Platz der schönste auf der Welt auch wenn die Tiere sie immer noch auslachten, denn sie hatte wenigster Träume und Vorstellungen die das Leben verschönerten.

4. Zur Methodik der Arbeit mit fiktionalen Texten[1]

Daß man mit fiktionalen Texten im Fremdsprachenunterricht anders umgehen muß als mit Sachtexten, habe ich schon angedeutet. Die Gründe liegen nicht nur in ihrem anderen Realitätsbezug und Informationsgehalt, sondern auch in ihrer anderen sprachlichen Ausgestaltung, besonders aber in ihrer gänzlich anderen *Wirkung* auf den Schüler.
In den ''Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht'' (München 1981) haben wir Hilfen zum Umgang mit *Sach*texten zu geben versucht. Die folgende Checkliste ergänzt die ''Übungstypologie'' im Hinblick auf die Arbeit mit fiktionalen Texten.

Checkliste:
Phasen der Arbeit mit fiktionalen Texten:

1.
Textvorbereitung - Einstiegsmöglichkeiten in den Text

Entscheidend: Neugierde, Fragehaltung erzeugen / Denkanlaß schaffen!

- Bild zum Thema besprechen
- ''Wortigel'' erstellen: Assoziogramm zu Schlüsselbegriff
- Geschichte zu Stichwörtern als Vermutung erstellen lassen - besonders bei handlungsreichem Text geeignet (mündlich)
- Lied/Chançon als Einstieg
- Grundlegende Situation/zentrales Problem besprechen (eigene Erfahrung aktivieren; oder: ''stell dir vor.../Was wäre, wenn...'')
- Sprachlich vorentlastete ''Zubringertexte'' zum Thema
- Überschrift/Buchtitel: Vermutungen anstellen lassen

(1) vgl.insbesondere das Heft ''Literatur im Deutschunterricht am Beispiel von narrativen Texten'' von B. Hallwaß und G. Wachowitz im *Projekt Didaktik und Methodik für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Frankreich* (Goethe-Institut München, 1980), dem ich wesentliche Anregungen zum folgenden Abschnitt entnommen habe.
Vgl. auch B. Kast: *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht* (München, 1985).

- Personencharakterisierung (bei Text mit vielen Personen)
- Einführung in den histor./gesellschaftl. etc. Kontext (durch Sachtexte; Bilder; Filme etc.)
- Sprachlich schwierige Schlüsselbegriffe im Text in Fußnoten erläutern (Muttersprache)
- Text sprachlich vereinfachen/verkürzen (Vorsicht!!!)

Hinweis: Wenn ein Text mehr als 25% neue Wörter enthält, kann er die Schüler entmutigen!

2.
Erste Begegnung mit dem Text

Interesse am Text selbst wecken

- Lehrer liest spannende Stelle vor und bricht ab
- Titel/Umschlag/Illustrationen ansehen - Vermutungen anstellen
- Klappentext/Inhaltsverzeichnis - ''schnuppern'' lassen
- Gemeinsames Anlesen einer ''guten'' Stelle/ der ersten Seiten

3.
Lesephase

Lehrer liest vor oder Vorbereitung zu Hause (gemeinsames ''Lautlesen'' ist wenig motivierend!)

- Leitfragen formulieren (zu Schlüsselinformationen, zur Handlung, zur Personencharakterisierung etc./Arbeitsaufträge (ev. arbeitsteilig)
- Raster (zu Personen/Schauplätzen/Handlung) anlegen und von den Schülern ausfüllen lassen
- Zwischenbesprechung zur häuslichen Vorbereitung (wenn längere Passage vorbereitet werden soll)

Hinweis: Notizen immer mit genauen Seitenangaben machen lassen!

4.
Spracharbeit

Auswertung/Nacharbeit

- In einem Text unbekannte Wörter aus dem Kontext erschließen (ggf. mit Hilfe eines vorbereiteten Lückentextes)
- Übungen zur Bildung von Komposita (Wortstämme erkennen/Wortfamilien zusammenstellen/ Präfix-Suffix-Bedeutungänderung) = Übungen zum ''potentiellen Wortschatz''
- Handlung/Situation/Verhalten ''weiterspinnen lassen''
- Personen und ihr Verhalten/ihre Einstellung charakterisieren
- Parallelgeschichten bzw. Alternativgeschichten erfinden

5.
Abschließebende Bemerkungen: Lesen von Literatur als Horizonterweiterung

Die ''Wiederentdeckung'' literarischer Texte für den Sprachunterricht, ihrer didaktischen und pädagogischen Qualitäten, ist für mich kein Rückschritt, keine Rückkehr zu einem antiquierten Deutschunterricht, sondern entspricht eher einem - immer schon vorhandenen - Bedürfnis, der realen Welt eine ''Welt im Kopf'' gegenüberzustellen. Was sich heute vollzieht, ist deshalb keine ''Wende'', sondern eher ein Aufholprozeß nach einer Phase, in der das Pragmatisch-Funktionale des Fremdsprtachenlernens stark betont wurde.

Die Arbeit mit fiktionalen Texten, so wie sie im vorliegenden Beitrag skizziert wurde, hat deshalb auch nichts mit einer literarischen Indoktrination zu tun, sondern sie bietet im Gegenteil die Möglichkeit, die Forderung nach einer stärkeren Lernerorientierung des Fremdsprachenunterrichts zu erfüllen. Denn beim Versuch, literarische Texte zu verstehen, aktiviert der Leser/Lerner in ganz besonderer Weise seine eigene, subjektive Deutungsperspektive. Dies trifft in besonderer Weise auf jüngere Schüler zu.

Je mehr Lebens- und Lernerfahrung Schüler im Verlauf ihrer Schulzeit sammeln, desto eher werden sie auch bereit sein, sich mit anderen als den eigenen Deutungsperspektiven beim Umgang mit literarischen Texten auseinanderzusetzen und sich auch mit solchen Texten zu beschäftigen, die über ihren eigenen Erfahrungshorizont hinausgreifen.

Aspekte, die bei der Beschäftigung mit literarischen Texten zunehmend bedeutsamer werden, sind etwa:

- die Autorenperspektive
  (Welche ''Botschaft'' will er vermitteln? Wie ist sein eigener Weltentwurf durch biographische Daten bestimmt?)
- die Perspektive des Hintergrundwissens
  (Welche historischen, politischen, gesellschaftlichen Faktoren muß man kennen, um das Werk in seiner Zeitgebundenheit zu verstehen?)
- die Perspektive des literarischen Kunstwerks
  (Geformte Sprache: Gattung; Sprachstil; etc.)

Wenn der Schüler anfängt, sich mit solchen Fragen zu beschäftigen, wird ihn auch interessieren, was andere - fachlich versierte - Leute an Interpretationen zum betreffenden Texte vorgelegt haben.

Einfache literarische Texte, die speziell auf die Lebenssituations von Kindern und Jugendlichen zugeschnitten sind, bekommen so die Aufgabe im Unterricht, über die ''Lust am Lesen'', die sie vermitteln, die Entfaltung von Phantasie und Kreativität offenzuhalten und dabei die Lust am Entdecken neuer Welten - auch der Welten, die in der ''großen'' Literatur dargestellt werden - zu fördern.

Daß die ''Lust am Lesen'' für die heutige Schülergeneration nichts Selbstverständliches ist und daß die Schule etwas tun muß, um den Schüler zum Lesen anzuregen, möchte ich abschließend mit dem folgenden Zeitungsausschnitt belegen:

Studie/Jugendliche

Keine Leselust

Junge Menschen verlieren offenbar die Lust am Lesen. Noch 1981 gehörten die 14- bis 19jährigen zu den lesefreudigsten Bevölkerungsgruppen in der Bundesrepublik. Aus einer Untersuchung des BAT-Freizeit-Forschungsinstituts (Hamburg) geht hervor, daß die Jugendlichen heute am unteren Ende aller Altersgruppen rangieren, die Lesen zu ihrer persönlichen Lieblingsbeschäftigung in der Freizeit zählen. Diese Ergebnisse gab der Leiter des Instituts, Professor Horst Opaschowski, auf einer Veranstaltung des „Literarischen Herbst" jetzt in Bad Bevensen bekannt.

Der Anteil der lesefreudigen Jugendlichen ist von 34 Prozent 1981 auf 29 Prozent in diesem Jahr gesunken, während jedoch im gleichen Zeitraum die Leseintensität der übrigen Bevölkerung um fünf Prozent zunahm. „Je mehr die Jugend die Lust am Lesen verliert", meinte Opaschowski, „umso lesefreudiger wird die mittlere und ältere Generation". Die heute 30- bis 39jährigen, nach dem Krieg zwischen 1947 und 1956 geboren, haben allein einen Zuwachs von 13 Prozent zu verzeichnen.

Der Rückgang der Lesefreudigkeit bei den 14- bis 19jährigen, der heutigen Walkman- und Turnschuhgeneration, ist vermutlich dadurch bedingt, daß diese Altersgruppe ihre Freizeit lieber draußen im Freien in Begleitung „transportabler Medien" (Walkman, Cassettenrecorder, Auto- und Fahrradradio) verbringt.

(Hessisch-Niedersächsische
Allgemeine Zeitung, 14.11.1986)

Zitierte Literatur:

Bettelheim, B.: *Kinder brauchen Märchen*. Stuttgart 1977.

Lüthi,: *Märchen*. Stuttgart, 7. Auflage 1979.

Merkel, J.: ''Der ursprüngliche Realismus der den ''Märchen'' zugrundeliegenden Volksliteratur'', in: *Die heimlichen Erzieher*, rororo-Sachbuch 6893, 1974, S. 55 ff.

Die Beispiele sind entnommen aus:

Neuner, G., Desmarets, P., Funk, H., Krüger, M, Scherling, Th.: *Deutsch konkret - Ein Lehrwerk für Jugendliche* Band 2, München: Langenscheidt 1984.
Edelhoff, Chr., Funk, H., Gerighausen, J., Neuner, G., Scherling, Th., Schmidt, R., Wilms, H.: *Deutsch aktiv*, Band 3, Teil 1, München: Langescheidt, 1984.

Ausführlichere Hinweise zu Veröffentlichungen finden Sie im *editorial* zu diesem Heft.

»Liberal«
ist eine Zeitung,
wenn sie ständig
gefragt wird,
ob sie nun »rechts«
oder »links« steht.

Süddeutsche Zeitung

DEUTSCHE LITERATUR IN DER ITALIENISCHEN OBERSCHULE.

EIN PRAKTISCHER UNTERRICHTSVORSCHLAG

Margareth Niederkofler/Isolde Schiffermüller:

1. Einführende Bemerkungen zur Situation der Literaturdidaktik an der Oberschule

Was den Umgang mit fremdsprachlichen Texten in der Oberschule betrifft, geben die Ministerialprogramme keine spezifischen Lernziele an. Sie berücksichtigen die neueren didaktischen Konzepte nicht, sondern orientieren sich an traditionellen Vorstellungen. Die Hinweise der Programme sind zu vage und zu allgemein, als daß sie in der Praxis didaktisch umgesetzt werden könnten. Das kann man z.B. in den Programmen des "Liceo linguistico" feststellen:

> *... panorama storico letterario dei vari secoli...; attraverso l'illustrazione delle principali correnti. ... integrata da letture antologiche di alcuni degli autori più rappresentativi...*[1]

Deshalb ist die Programmierung, die Beschaffung und die Auswahl von Materialien und deren didaktische Aufarbeitung der privaten Initiative jedes Lehrers überlassen, was eine zusammenhängende und organische didaktische Ausrichtung verhindert. Die Diskussionen um eine Reformierung der Oberschule haben zwar wesentliche Neuerungen auf dem Gebiet des Sprachunterrichts gebracht, das Problem der Literaturvermittlung aber bleibt weiterhin ungelöst[2]. In den "Concorsi" für die Lehramtsbefähigung an der Oberschule setzen die Programme bei den Lehramtskandidaten literaturwissenschaftliche Kenntnisse in der Stilistik und Textanalyse voraus, ohne daß jedoch deren didaktische Relevanz und Applikation im Unterricht kritisch überdacht und hinterfragt wird:

> *Commento nella lingua straniera di un brano di autore contemporaneo... Il commento potrà essere o linguistico, o didattico-metodologico,...*[3]

Die Lehrer haben keine andere Möglichkeit als sich diese Konzepte autodidaktisch anzueignen, was sicherlich nicht zu einer Besserung des Literaturunterrichts führt.
Symptomatisch ist auch der Mangel an Lehrwer-

(1)
"Programmi scolastici", Milano, 1981, S.22

(2)
"Le metodologie dell'insegnamento delle lingue hanno fatto notevoli progressi in questi ultimi decenni grazie soprattutto alle acquisizioni teoriche della linguistica generale e della linguistica applicata all'insegnamento (...). Resta ancora aperto il problema dell'insegnamento della letteratura (...) G.F. BONINI, *L'insegnamento della letteratura*. In: G. FREDDI (a cura di) *Lingue moderne per la scuola italiana*, Bergamo, 1985, S.233

(3)
"Concorso ordinario docenti secondario superiori". In CGIL Scuola, 1985, N. 170, S.65

ken[4]. Bis vor kurzem gab es nur die "antologia tedesca. Con notizie di storia letteraria" von Alella Mazza, die über zwanzig Jahre lang das einzige spezifische Lehrwerk für deutsche Literatur an der italienischen Oberschule war. Sie bietet einen stark vereinfachten Überblick von den Anfängen bis zur Gegenwart, wobei bibliographische Daten "großer Autoren" zusammenhanglos aneinandergereicht und geschichtliche Zusammenhänge nicht berücksichtigt werden. Die Werke, in ausführlichen Inhaltsangaben auf simple Fakten reduziert, treten als kurze, beliebig ausgewählte Textauszüge in Erscheinung, ohne den Funktionszusammenhang der Gesamtwerke zu wahren und sind so zur Textarbeit ungeeignet.
1986 erschien die Anthologie für die italienische Oberschule "Gratwanderung durch die deutsche Literatur. Itinerario guidato attraverso la letteratura tedesca" von Dora Mussner, die mit dem Anspruch auftritt, diese Marktlücke auszufüllen. Das Lehrwerk stellt eine Auswahl von Texten und Textausschnitten von den Anfängen bis zur Gegenwart dar, wobei aber die Textauswahl nicht begründet wird und auch nicht als repräsentativ angesehen werden kann, da z.B. im Rahmen der deutschen Gegenwartsliteratur zwar Gerd Gaiser, nicht aber Günter Grass erwähnt wird und Peter Handke und Ingeborg Bachmann als einzige Repräsentanten zeitgenössischer österreichischer Literatur aufscheinen. Die literarhistorischen und didaktischen Konzepte werden nicht explizit begründet. Die Suche nach den vom Verleger angekündigten interdisziplinären Zusammenarbeitsmöglichkeiten bleibt vergeblich[5]. Die didaktische Aufarbeitung der Texte beschränkt sich auf vereinzelte und meist banale Fragen zum Text.

2. Theoretischer Ausgangspunkt

"Kommunikative Kompetenz" wird heute allgemein als Lernziel des Fremdsprachenunterrichts anerkannt:

> *In der Fremdsprachendidaktik besteht ein ziemlich weitgehender Konsens darüber, daß der Unterricht (Studium) eine kommunikative Kompetenz in der Zielsprache aufzubauen habe.*
> *Die bekannten programmatischen Erklärungen besagen in der didaktischen Theorie wie in den einschlägigen Lehrwerken, es komme darauf an, zur sprachlichen Bewältigung von Lebenssituationen zu befähigen. Daß eine solche Befähigung nicht in der sprachlichen Kompetenz aufgeht, sondern auch eine inhaltliche Kompetenz verlangt, die die zu bewältigende Situation einer Prüfung unterwirft, einer Definition, haben die Lehrwerke indessen weithin vergessen.*[6]

Der Begriff "kommunikative Kompetenz" beschränkt sich nicht nur auf die Verfügbarkeit und Kenntniss von Sprachmitteln, Rede- und Kontaktstrategien, sondern meint auch Textsortenbewußtsein, stilistisches und semantisches Unterscheidungsvermögen, die Fähigkeit, Daten und Fakten einzuordnen en und kritisch zu kommentieren. Da Sprache in konkreten gesellschaftlichen Beziehungen funktioniert, müssen sich Text und Kontext aufeinander beziehen und Sprachvermittlung, Landeskundeunterricht und Literaturbetrachtung Hand in Hand erfolgen.

Im fremdsprachlichen Literaturunterricht steht die Arbeit am Text zwar im Mittelpunkt, der literarische Text darf aber nicht von seinem soziokulturellen und literarhistorischen Kontext isoliert werden und der kulturelle Hintergrund des Rezipienten, seine Vorerfahrungen, Einstellungen und Vorurteile müssen einbezogen werden.

Der Textauswahl muß deshalb eine reale Einschätzung der Zielgruppe, ihrer Sachkenntnisse und Lebenserfahrungen vorausgehen, die sowohl die rezeptiv und produktiv verfügbare Sprachkompetenz als auch das sozialgesellschaftliche Wissen der Adressaten berücksichtigt.

Die "Subjektivität" der Schüler sollte dabei als "produktive Kategorie"[7] in den Unterricht

(4)
vgl. dazu CH. GRAWE, *Der Lektürekanon der Germanistik als Fremdsprachendidaktik. Grundsätze und praktische Überlegungen.* In: A. WIERLACHER (Hrg.), Fremdsprache Deutsch Band II, München, 1980, S.558 ff.

(5)
Vorwort des Verlegers. In: D. MUSSNER, *Gratwanderung durch die deutsche Literatur*, Trento, 1986

(6)
A. WIERLACHER, *Deutsche Literatur als fremdkulturelle Literatur.* In: A. WIERLACHER (Hrg.), *Fremdsprache Deutsch Band I*, München, 1980, S. 158

(7)
S.J. SCHMIDT, *Anmerkungen zum Literaturunterricht des Faches Deutsch als Fremdsprache.* In: A. WIERLACHER (hrg.), *Fremdsprache Deutsch - Band II*, München, 1980, S.523

eingebracht werden:

> *Das bewußte und produktive Einbringen von Subjektivität in den Literaturunterricht erfordert natürlich, daß die Interessen und Relevanznormen der Lerner konstitutiv werden müssen für die Text-Auswahl und die Problemlösungsverfahren im Unterricht. Nicht was curricular "dran" ist oder zum "Lektürekanon" gehört wird zum Thema sondern das, wofür Lerner mit Argumenten zu motivieren sind.*[8]

Grundlage ist dabei eine thematisch orientierte Literaturdidaktik, die dem Schüler eine inhaltliche und realitätsbezogene Konfrontation mit der Fremdkultur durch den literarischen Text ermöglicht[9] und ihm die spezifischen Unterschiede von Fremd- und Eigenkultur kritisch bewußt macht[10].

In der "Bewußtmachung der Tatsache, daß sprachliche Erscheinungen nicht vom gesellschaftlichen und kulturellen Kontext isoliert werden können, liegt die landeskundliche Aufgabe des Literaturunterrichts: es sollen im Literaturunterricht nicht ausschließlich landeskundliche Kenntnisse über die Fremdkultur vermittelt werden.

Die größte Schwierigkeit für den Lehrer liegt dabei im Auffinden, in der Bereitstellung und Abgrenzung des zum Textverständnis notwendigen Kontextmaterials:

> *Um das erforderliche Landeskunde-Wissen zu bestimmen, muß der Lehrer zunächst ermitteln, welche Zeichen im jeweiligen Text mit welchen landeskundlichen Vorkenntnissen der Lernenden korrelieren müßten, um von diesen verstanden werden zu können. Die Diskrepanz zwischen dem damit global bestimmten Soll-Zustand und der tatsächlichen Fähigkeit der Studenten, diese Zeichen hinreichend zu dekodieren, entspricht der Gesammenge der nun im Unterricht zu vermittelnden landeskundlichen Informationen. Welche dieser Zeichen dann tatsächlich und wie intensiv sie erläutert werden, richtet sich nach der Funktion des Zeichens im jeweiligen Text, nach dem Wissensstand der Rezipienten, nach der für die Unterrichtseinheit zur Verfügung stehenden Zeit usw*[11].

(8)
A. WIERLACHER, *Deutsche Literatur als fremdkulturelle Literatur.* In: A WIERLACHER (hrg.), *Fremdsprache Deutsch Band II*, München, 1980, S.157 ff.

(9)
siehe dazu D. KRUSCHE, *Lese - Unterricht. Zum interkulturellen Leser - Gespräch.* In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 7*, 1981, S. 1-17

(10)
K. KUELER, *Zum Problem der Integration von Literaturvermittlung und Landeskunde.* In: A. WIERLACHER (hrg.), *Fremdsprache Deutsch - Band II*, München, 1980, S. 472

(11)
B. KAST, *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*, Berlin/München, 1985, S. 169

In der gegenwärtigen Unterrichtspraxis wird der literarische Text leider oft vom Kontext isoliert und fast ausschließlich als Vorwand zu Grammatik- und Wortschatzübungen mißbraucht, wobei die Ausbildung einer eigentlichen Lesekompetenz vernachlässigt wird.

Aufgrund der bewußten Strukturierung der inhaltlichen und formalen Elemente des literarischen Textes verlangt der literarische Text immer ein eher totales Lesen. Trotz des ausgeprägten Kompetenzgefälles zwischen Lehrer und Schüler, sollte der Rezeptionsprozeß dabei nicht zu stark gelenkt werden. Dem Rezipienten müssen allerdings Rezeptionsstrategien zur Verfügung gestellt werden, die ihn graduell von einem Globalverständnis des Textes zu einem Detailverständnis führen, z.B. durch Anschlußfragen, Zubringertexte, Paralleltexte, Textvergleiche, Lückentexte oder Gliederungsschemata[12].

Es kann in der Schule nicht um das Lehren literaturwissenschaftlicher Analysetechniken gehen, die Schüler müssen aber mit bestimmten Interpretationstechniken und -strategien vertraut gemacht werden, wobei nicht fertige Analysemethoden vorgegeben werden, sondern die Texterschließungskompetenz graduell, durch Applikation am konkreten Text ausgebildet wird:

> *Umgang mit Literatur heißt, daß der Schüler nicht mehr passives Objekt ist, der zur Literatur hingeführt wird, sondern als aktives Subjekt auftritt, das mit den Texten "umgeht", sie (kritisch) analysiert, vergleicht, ergänzt, kommentiert, umschreibt, "Handlungs- und Lösungsalternativen" kennenlernt und sie in seiner Phantasie durchspielt (M. Dahrendorf 1980,5). Texte also seinen Bedürfnissen unterwirft und auf seine Bedürfnisse bezieht*[13].

Zu dieser Texterschließungskompetenz gehören
- das Erkennen des Hauptthemas, der Handlungsstruktur und der zentralen Situationen und Figurationen.

(12)
G. Wienold beschreibt detailliert die verschiedenen Textverarbeitungsoperationen, die er jedoch als eigentliche Lernziele des Literaturunterrichts ansieht. Siehe dazu G. WIENOLD, *Einige linguistische Überlegungen zu literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht.* In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 8*, 1982, S. 243-255

(13)
D. KRUSCHE, *Annäherung der Fremde. Thesen zur Konzeption regionaler Unterrichtswerke.* In: D. KRUSCHE, *Literatur und Fremde*, München, 1985, S. 169

- das Erfassen der sprachlichen Struktur des Textes in den wesentlichen semantischen, syntaktischen und phonetischen Stilmerkmalen
- das Erkennen der kommunikativen Struktur des Textes, des Verhältnisses von Autor, Werk und Leser
- das Erkennen typischer literarischer Vermittlungsformen wie Gattungen und Formtypen
- das Erfassen literarhistorischer Aspekte wie Strömungen und Epochentypik.

Den Schülern sollte bewußt werden, daß die Form eines literarischen Textes mit ihrem Inhalt verbunden ist, daß die Bedeutung des Textes nicht eindeutig bestimmbar ist, sondern von den verschiedenen Kontexten und Rezipienten abhängt. Die verschiedenen Bedeutungsaktualisierungen sollten im Unterrichtsgespräch zur Sprache kommen, wobei vor allem die kulturspezifischen Unterschiede herausgearbeitet werden.

Aufgrund der bisher diskutierten Lernziele erscheinen für den Oberschulunterricht Kurzprosatexte, auf die im folgenden näher eingegangen wird, besonders geeignet:

Es liegt auf der Hand, daß die genannten Lernziele durch ganz bestimmte Texte günstig erreicht werden können, nämlich durch relativ knappe, gut überschaubare, dafür aber poetisch aufgeladene Texte[14].

Die Texte sollten im Unterricht nicht isoliert betrachtet werden: der Vergleich zwischen den einzelnen Texten bietet sich nicht nur als didaktisches Verfahren an, sondern kann ein wichtiges Moment des Verstehens darstellen:

Es ist ein allgemeines Merkmal literarischästhetischer Kompetenzbildung, daß wir Texte durch ihre Zuordnung zueinander zu ihrer gegenseitigen Erhellung benützen, daß wir unser literarisches Urteil in Vergleichsvorgängen bilden. Häufigste Vergleichspunkte sind "Gattung" bzw. "Form" einerseits, "Motiv" und "Thema" andererseits. Die Erfahrung des wissenschaftlichen Umgangs mit Texten lehrt, daß beide Aspekte sich immer wieder miteinander verknoten. Eine Entscheidung didaktischer Kompetenz ist es, wenn für Diskurse wie die hier erörterten empfohlen wird, von den motivisch-thematischen Vergleichbarkeiten auszugehen[15].

3. Praktischer Unterrichtsvorschlag

Die erläuterten theoretischen Konzepte werden jetzt an einem praktischen Beispiel erörtert, wozu thematisch vergleichbare Kurztexte ausgewählt wurden. Als besonders für die Oberschule geeignet erschien der thematische Rahmen "Kommunikation und Kommunikationsprobleme", da dieser Problemkreis die Jugendlichen im Alter von 15 - 18 Jahren besonders anspricht und motiviert.

Als Textkorpus wurden folgende Texte ausgewählt:

Peter Bichsel: "*November*", "*Erklärung*"
Thomas Bernhard: "*Der junge Mann*"
Günther Guber: "*So*"
Reinhard Lettau: "*Kurzer Besuch*"
Gabriele Wohmann: "*Januar*"
Wolf Woodratschek: "*Papier*"[16]

Im gegebenen Fall konzentrieren wir uns zunächst auf den Text "*November*" von Peter Bichsel, um die verschiedenen didaktischen Arbeitsphasen im Detail zu erläutern.
Anschließend wird darauf hingewiesen, wie sich der Text in einem größeren Rahmen einsetzen läßt und welche Vergleichsmöglichkeiten sich mit den anderen Texten ergeben.

(14)
vgl. dazu PH. FORGET, *Literarischer Textvergleich als gestaltende Lesererfahrung*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 7, 1981, S. 18-35

(15)
D. KRUSCHE, *Lese-Unterschiede. Zum interkulturellen Leser-Gespräch*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 7, 1981, S. 8-9

(16)
F. PRATZ (Hrsg.), *Neue deutsche Kurzprosa*, Frankfurt, 1979

November

Peter Bichsel

Er fürchtete sich und wenn er zu jemandem sagte: "es ist kälter geworden", erwartete er Trost.
"Ja, November", sagte der andere.
"Bald ist Weihnachten", sagte er.
Er hatte Heizöl eingekauft, er besaß einen Wintermantel, er war versorgt für den Winter, aber er fürchtete sich.
Im Winter ist man verloren. Im Winter ist alles Schreckliche möglich, Krieg zum Beispiel. Im Winter kann die Stelle gekündigt werden, im Winter erkältet man sich. Man kann sich schützen gegen die Kälte, Halstuch, Mantelkragen, Handschuhe. Aber es könnte noch kälter werden.
Es nützt nichts, jetzt "Frühling" zu sagen.
Die Schaufenster sind beleuchtet, sie täuschen Wärme vor. Aber die Kirchenglocken klirren. In den Wirtschaften ist es heiß, zu Hause öffnen die Kinder die Fenster und lassen die Wohnungstür offen, im Geschäft vergißt man seinen Hut. Man bemerkt nicht, wie die Bäume Blätter fallen lassen.
Plötzlich haben sie keine mehr. Im April haben sie wieder Blätter, im März vielleicht schon. Man wird sehen, wie sie Blätter bekommen.
Bevor er das Haus verläßt, zählt er sein Geld nach. Schnee wird es keinen geben, Schnee gibt es nicht mehr. Frierende Frauen sind schön, Frauen sind schön.
"Man muß sich an die Kälte gewöhnen", sagte er, "man muß tiefer atmen und schneller gehen". - "Was soll ich den Kindern zu Weihnachten kaufen?" fragte er.
"Man wird sich an die Kälte gewöhnen", sagte er zum anderen. "Ja, es ist kälter geworden, November", sagte der andere[17].

3.1. Literaturdidaktische Bewertung des Textes

Im Text "November" bahandelt Peter Bichsel das Problem der Kommunikationsunfähigkeit und Handlungsunfähigkeit. Dieses Problem wird nicht aus einer persönlichen, subjektiven Perspektive dargestellt, sondern in allgemeiner, typisierter Form.
Das Thema wird anhand des Bedeutungsfeldes November/Kälte entwickelt, dem subjektive Gefühle wie Angst und die Sehnsucht nach einem Trost (Frühling, Bäume, Schnee, Frauen, Weihnachten) zugeordnet werden. Die Sprache des Autors ist bewußt einfach und knapp. Die beziehungslose, parataktische Reihung von Hauptsätzen läßt die Bedeutung und Interpretation offen und aktiviert den Leser nach Bedeutungsbeziehungen zu suchen.
Die Problematik des Textes ist repräsentativ für die Probleme des modernen Alltagslebens und kommt den Bedürfnissen der Jugendlichen nach Sinnfindung entgegen.
Aufgrund seiner einfachen sprachlichen Struktur ist der Text bereits für eine dritte Klasse eines wissenschaftlichen oder Sprachlyzeums geeignet.
Die offene Form gibt dem Schüler die Möglichkeit, den Text selbständig zu erschließen und auf die eigene Situation anzuwenden.
Im Text werden keine festen Urteile und Einstellungen vermittelt, sondern ein negativer Zustand wird kritisch bewußt gemacht: die Schüler sollen das Problem auch als persönliches erfassen und sich dazu kritisch äußern; die provokative Statik des Textes soll die Schüler zur Reflexion veranlassen, ob die Möglichkeit einer Veränderung wirklich nicht besteht.
Die Darstellung des Problems der Kommuni-

(17)
Die Texte von Peter Bichsel stammen aus dem Band: *Eigentlich möchte Frau Blum den Milchmann kennenlernen. 21 Geschichten*, Olten u. Freiburg i. Brg. 1964

kationsunfähigkeit anhand des Themenkomplexes November/Kälte kann als kulturspezifisch angesehen werden.
Die Schüler können sich so mit dem Kulturklischee der deutschkulturellen Wirklichkeit, was die Kälte der zwischenmenschlichen Beziehungen betrifft, auseinandersetzen.

3.2. Arbeitsphasen am Text

Den Schülern wird der Titel des Textes "*November*" vorgegeben, um eine Erwartungshaltung zu erzeugen. Sie werden aufgefordert, die Vorstellungen und Assoziationen, die sie mit dem Titel verbinden, zu artikulieren. Zweck ist die Bewußtmachung der vorhandenen Einstellungen und Haltungen zum Thema, die die Textrezeption bedingen.
Nachdem die Schüler den Text still gelesen haben (wenn nötig Worterklärungen, in Form von Umschreibungen oder Erfassen der Worterklärungen, durch den Kontext, wodurch indirekt auch der notwendige Wortschatz eingeführt oder wiederholt wird) folgt ein Lesergespräch, in dem die ersten subjektiven Eindrücke formuliert werden. Falls nötig kann dieses Gespräch durch Anregungen des Lehrers stimuliert werden, z.B.:

- *Wurde Ihre Erwartungshaltung bestätigt?*
- *Was sagt Ihnen der Text?*
- *Fühlen Sie sich angesprochen?*
- *Gefällt Ihnen der Text?*

Die Stellungnahmen werden an der Tafel festgehalten und zusammengefaßt, damit es später zu einer Konfrontation von subjektivem Verständnis und einem am Text verifizierten Verständnis kommen kann.
Im Lesergespräch soll sich die Hauptthematik des Textes herauskristallisieren.
Beim nochmaligen Lesen des Textes werden durch den Lehrer Leitfragen vorgegeben, die die Textrezeption lenken und das inhaltliche Textverständnis überprüfen.

- *Wer ist die Hauptperson?*
- *Wird sie genannt?*
- *Gibt es im Text eine Handlung?*
- *Welche Gefühle empfindet die Person?*
- *Wie bereitet sie sich auf den Winter vor?*
- *Welche Gefühle, Empfindungen und Wahrnehmungen ruft der November bei dieser Person hervor?*

Die Schüler sollen die *Grobstruktur*, die wichtigsten Situationen und Figurationen des Textes erkennen. Sie werden aufgefordert, in Kleingruppen eine Gliederung nach inhaltlichen und formalen Gesichtspunkten zu erarbeiten. Wenn nötig werden Titel vorgegeben, wie z.B. "Gespräche" "Empfindungen" "Vorsorgemaßnahmen".

Die Ergebnisse werden im Plenum vorgetragen, diskutiert und begründet. Als Resultat sollte auf jeden Fall die Gliederung: Dialog - Prosateil - Dialog hervorgehen.

Die Schüler sollen Hauptthematik des Textes genauer erfassen durch eine Analyse des Anfangsdialogs, die durch Fragen gelenkt wird:

- *Wer spricht hier?*
- *Werden die Personen näher definiert?*
- *Worüber sprechen sie?*
- *Welche Gefühle hat der Sprechende?*
- *Was erwartet er sich von den anderen?*
- *Wird diese Erwartung erfüllt?*
- *Wie reagiert er?*
- *Findet eine wirkliche Kommunikation statt?*
- *Werden Ort und Zeit der Kommunikationssituation genannt, sind sie wichtig?*

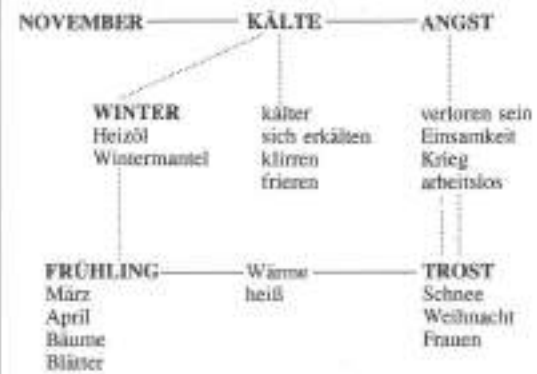
Deutlich sollte werden, daß es sich in diesem Dialog um eine banale alltägliche Situation handelt, daß Kommunikationsprobleme thematisiert werden, daß der Dialog auf verschiedenen Ebenen verläuft. Es bleibt ungesagt, was die Personen eigentlich ausdrücken wollen. Das Ungesagte muß erkannt werden und zu subjektiven Überlegungen führen, um den Aussagegehalt des Textes voll auszuschöpfen und den Inhalt nicht um seine Aktualisierung zu verkürzen.

Anschließend wird der Anfangsdialog mit dem Enddialog verglichen. Die Aufmerksamkeit wird dabei auf die wiederholte Verwendung des Verbs "gewöhnen" gerichtet, und auf die Wiederholung der Hilfszeitverben "man muß" (Z. 18), "man wird" (Z. 20), die einen Zwang deutlich machen, dem sich die Personen nicht entziehen können. Der Begriff "Weihnachten" erhält unterschiedliche Konnotation: im Anfangsdialog vermittelt die Vorstellung von Weihnachten Trost und Hoffnung, während im Enddialog der kommerzielle Aspekt betont wird, dem Zwang dessen sich die Personen nicht entziehen können. Die resignierte Grundhaltung wird so durch den Enddialog verstärkt.

Jetzt wird mit den Schülern der Mittelteil erarbeitet (Z. 4-17). Im besonderen wird auf die Funktion des Prosaabschnitts in Bezug auf die Dialoge aufmerksam gemacht: die, in den Dialogen unausgesprochenen Gefühle, Einstellungen, Vorstellungen werden angedeutet, ohne jedoch ausformuliert zu werden.

Die Aufmerksamkeit wird zunächst auf die *lexikalischen Besonderheiten* des Mittelteils gelenkt und insbesondere auf die Bedeutungsweite des, im Titel genannten, Wortes "November", d.h. auf die Konnotationen, die mit dem Begriff verbunden sind. Die Schüler sollen dabei erkennen, daß Konnotationsbildung und semantische Mehrdeutigkeit grundsätzliche Stilmerkmale des literarischen Textes sind. Gemeinsam wird das Bedeutungsfeld "Kälte/Winter/November" erarbeitet und die entsprechenden Wörter werden zugeordnet. Diesem Bedeutungsfeld entspricht das dominante Gefühl der Angst, das sowohl direkt in Zeile 1 - 5 ("er fürchtete sich, er fürchtete sich"), als auch indirekt zum Ausdruck kommt ("er hatte Heizöl eingekauft..." Z. 4 - 9. "Es nützt nichts jetzt "Frühling" zu sagen" Z. 9).

Der Text beschreibt zwar das sich Abfinden mit der Angst, aber er läßt einen Freiraum für Vorstellungen, die dem Bedeutungsfeld entgegengesetzt sind, offen. Die Vorstellung von Frühling wird zwar evoziert, aber nur in negierter Form ("es nützt nichts jetzt 'Frühling' zu sagen") und in der Form des Futurs ("man wird sehen, wie sie Blätter bekommen Z. 14-15). Diese Vorstellungen haben auf emotionaler Ebene die Funktion eines Trostes. Zeile 10-12 werden in diesem Zusammenhang näher analysiert. In der scheinbar beziehungslosen Aneinanderreihung von Bildern, die oberflächlich in keinem Zusammenhang stehen, sollen die Schüler Verbindungen zu erkennen versuchen, indem sie zu den gegensätzlichen Empfindungen Wärme/Kälte Assoziationen anstellen.
Dieser Gegensatz von Wärme/Kälte, Resignation/Illusion, Realität/Wunschvorstellung kommt auch in den *syntaktischen Strukturen* durch den wiederholten Gebrauch der Konjunktion "aber" und der Negationen zum Ausdruck. Das semantische Bedeutungsfeld des Textes könnte als Tafelbild folgendermaßen veranschaulicht werden.



In jedem literarischen Text gibt es sogenannte *Leerstellen*, die offen sind für rein subjektive Bedeutungsaktualisierungen und anhand deren der Text verschieden interpretiert werden kann.

> *Eine entscheidende Rolle bei dieser Evokation unserer Subjekthaftigkeit spielen, ..., diejenigen Stellen im Text, die man "Leerstellen" nennt, und die in ihrer Gesamtheit die "Appellstruktur" des Textes ausmachen. Das Vermögen (und das Bedürfnis), das wir dabei vor allem aktivieren und ausleben, ist das der Konsistenzbildung*[18].

Im vorliegenden Text sind dies im besonderen die Zeilen 16/17. Die Schüler werden hier auf die phonetische Wirkung der Alliteration aufmerksam gemacht und werden so angeleitet erste Eindrücke zu formulieren.

Die *semantische Polivalenz* der Bichselschen Sprache wird am Begriff "Schnee" (Z. 16),

(18)
D. KRUSCHE, *Lese - Unterschiede. Zum interkulturellen Lese - Gespräch.* In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 7*, 1981, S.3

unter Zuhilfenahme des Textes ''Erklärung'' analysiert. Die didaktische Funktion dieses Textvergleichs ist einerseits die Bewußtmachung der semantischen Vielschichtigkeit der Lexik bei Bichsel (Konnotationen des Wortes ''Schnee''), andererseits die wiederholende Verdeutlichung der Strukturierung von Bichsels Kurzprosa.

Erklärung

Peter Bichsel

Am Morgen lag Schnee.
Man hätte sich freuen können. Man hätte Schneehütten bauen können oder Schneemänner, man hätte sie als Wächter vor das Haus getürmt.
Der Schnee ist tröstlich, das ist alles, was er ist - und er halte warm, sagt man, wenn man sich in ihn eingrabe.
Aber er dringt in die Schuhe, blockiert die Autos, bringt Eisenbahnen zum Entgleisen und macht entlegene Dörfer einsam[17].
Peter Bichsel

Am Text ''Erklärung'' werden die verschiedenen semantischen Ebenen des Textes zusammenfassend aufgezeigt, wobei sich drei Hauptbedeutungen herauskristallisieren:

1) Schnee wird assoziiert mit Freude, Spiel, aber der Gebrauch des Konjunktivs II macht die Irrealität des Zustandes deutlich, den man sich nur als verpaßte Möglichkeit oder als Wunsch vorstellen kann.
2) Die subjektiven Empfindungen werden angesprochen: Trost, Schutz und Wärme. Diese werden aber sofort eingeschränkt und relativiert.
3) Die beobachtbare Realität wird dargestellt, auf die ''Schnee'' negative Auswirkungen hat und die im Text vom persönlichen Unbehagen bis zum kollektiven Unglück und Katastrophe gesteigert werden.

Die Schüler werden auf die Vergleichbarkeit der beiden Textstrukturen hingewiesen. Der Text geht aus von einer Feststellung, von einem gegebenen Zustand. Die unbewußten Wunschvorstellungen von Weihnachten/Schnee und die Empfindungen von Schutz und Trost werden zwar spontan evoziert, aber sofort von der negativ empfundenen Realität (Kälte, Einsamkeit, Furcht, Hilflosigkeit) zunichte gemacht. Durch den Gebrauch der Konjunktion ''aber'' wird diese Struktur in beiden Texten realisiert.
Dann wird der Text auf seine *kommunikative Funktion* hin untersucht. Zunächst sollen die Schüler die Wirkung der syntaktischen Struktur des Textes erkennen, die parataktische Reihung von Aussagesätzen, die Verknüpfung der Sätze durch Parallelkonstruktionen und Wortwiederholungen. Der Leser wird dadurch aktiviert, nach immer neuen Konnotationen und Sinnbezügen zu suchen. Der äußere statische Zustand erfährt durch diese Suche nach Sinnbezügen eine innere Bewegung. Dadurch bringt Bichsel die Leser zum Nachdenken und dazu, subjektive Eindrücke und Empfindungen, die der Text in ihnen provoziert, zu formulieren. In diesem Zusammenhang kann auch Bichsel selbst zitiert werden, der über seine Arbeitsweise schreibt:

> *Die Aufgabe des Stoffes ist, mich schreiben zu lassen. Der Stoff soll Sätze provozieren, die ihrerseits weitere Sätze herausfordern... Es kann genügen, wenn mir eine Idee (Geschichte) einen einzigen Satz liefert...*[18].

Die Schüler sollen den Ausspruch am Text verifizieren. Die Aussage des literarischen Textes bleibt für die Schüler abstrakt und unbedeutend, solange keine *Applikation* auf die eigene Realität stattfindet.

(17)
R. MATTHAEI (Hrsg.), *Grenzverschiebung. Neue Tendenzen in der deutschen Literatur der 60er Jahre*, Köln/Berlin, 1970, S. 80

> *Im Zurückwenden auf sich selbst sollen die Schüler, was die Arbeit am Text an ihnen bewirkt hat, in sich weiter auswirken lassen. Die Lernergebnisse, die neu ausgebildeten Strukturen, sollen in die bisherigen, diese verändernd, einbezogen werden. Die Infragestellung der eigenen Existenz, in welche die Fragestellung an den Text im gelingenden Fall umschlägt, soll zu neuen Einsichten, Einstellungen, Wahrnehmungs- und Denkweisen, Selbstinterpretationen führen*[20].

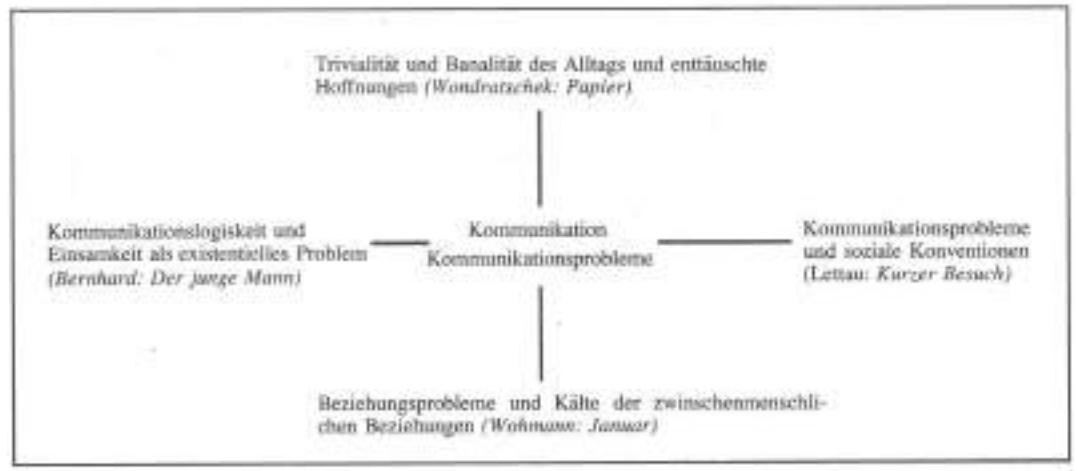
Diese konkrete Applikation kann durch Impulse und Fragestellungen gefördert werden:

- *Ist Ihnen das Gefühl der Kommunikationslosigkeit und Einsamkeit bekannt?*
- *Kann man etwas dagegen tun? Wenn ja, was?*
- *Glauben Sie, daß Bichsel die Realität zu pessimistisch sieht und resigniert?*
- *Glauben Sie, daß die ''Kälte'' der zwischenmenschlichen Beziehungen im deutschen Charakter besonders stark ausgeprägt ist?*

Jetzt wird auf die anfangs an der Tafel festgehaltenen subjektiven Eindrücke zurückgegriffen und die Schüler werden angeleitet, diese Eindrücke am Texte zu überprüfen und mit den Ergebnissen der Textarbeit zu konfrontieren. So haben die Schüler die Möglichkeit, selbständig ihr naives Vorverständnis zu korrigieren oder zu bestätigen und in einem Unterrichtsgespräch unklar Gebliebens zu klären und gemeinsam mit dem Lehrer den Wert der Unterrichtsarbeit zu verifizieren.

3.3. Vorschläge zum Textvergleich

Um die ästhetisch-literarische Kompetenzbildung und die Fähigkeit zum selbständigen Arbeiten zu fördern, sollte den Schülern die Möglichkeit gegeben werden, sich durch Vergleichen ein eigenes Urteil zu bilden.
Innerhalb der gewählten Textreihe ergeben sich folgende thematische Vergleichsmöglichkeiten:



Dieser Textkorpus ist flexibel einsetzbar. Es empfiehlt sich, die Texte von den Schülern selbständig in Kleingruppen erarbeiten zu lassen. Der vom Lehrer nicht gelenkte Textkommentar kann als weitere Kontrolle der Unterrichtseinheit gelten.

(20)
J. KREFT, *Grundprobleme der Literaturdidaktik*, Heidelberg, 1982, S. 80

Deutsch *aktiv* Neu

Der neue Einstieg in das bewährte Lehrwerk für Erwachsene



Lehrbuch 1A, 128 Seiten, 21 x 28 cm, illustriert, Best.-Nr.: 49100

In Kürze erscheinen:

Arbeitsbuch 1A, 112 Seiten, 21 x 28 cm, illustriert, Best.-Nr.: 49101

Lehrerhandreichungen 1A, 112 Seiten, 18 x 24 cm, illustriert, Bestell.-Nr.: 49102

Glossare in verschiedenen Sprachen, **Cassetten** und **Folien**

neu Übersichtlichere Gestaltung des Kapitelaufbaus

neu Gleichmäßigere Lernstoffverteilung auf zwei Teilbände 1A und 1B

neu Mehr Texte zur Schulung des Hör- und Leseverstehens

Esclusiva per l'Italia: **INTER-ORBIS srl**
Via Lorenteggio 31/1 - 20146 Milano - Tel. 02/4225746

Langenscheidt

PER UNA RIVALUTAZIONE E NUOVA COLLOCAZIONE DEL TESTO LETTERARIO NELLA DIDATTICA DEL TEDESCO IN ITALIA

IPOTESI DI LAVORO SU UNA *KURZGESCHICHTE* NELLA SCUOLA SPERIMENTALE DI MONTICELLO (CO)

Gabriella Montali

Premessa

La proposta di un lavoro sulla Kurzgeschichte *Forgive me* di HANS BENDER, costituisce il risultato di una sperimentazione attuata un anno fa dal Prof. Giorgio Motta e da me in diverse classi quinte dell'indirizzo linguistico (2ª e 3ª lingua) nella sezione staccata sperimentale di Monticello dell'ITC "Gandhi" di Besana Brianza. Le classi, composte mediamente da 20 elementi avevano reagito tutte molto positivamente al nuovo tipo di lavoro, tanto da spingerci a riorganizzare i nostri sforzi in un testo, *Deutsche Kurzgeschichten im Unterricht**, ed. a batterci per un inserimento del testo letterario nella scuola secondaria superiore ad indirizzo professionale, oltre che linguistico e umanistico.

Queste riflessioni e le conseguenti proposte operative sono state fissate nelle pagine seguenti nel desiderio di un'ulteriore verifica e collaborazione.

La relazione prende le mosse da alcune considerazioni curriculari sul ruolo della letteratura nella scuola superiore italiana e sull'inscindibilità del suo rapporto con la "Landeskunde". Testo autentico e testo letterario vengono quindi messi a confronto per evidenziarne analogie e differenze. Vengono poi toccati i problemi più specifici relativi alla didattica del testo letterario per motivare in ultimo anche la scelta del genere Kurzgeschichte quale propedeutica al discorso letterario. Con l'analisi della Kurzgeschichte *Forgive me* di HANS BENDER si è voluta fornire un'esemplificazione del lavoro che, a nostro avviso, adeguatamente inserito in una unità didattica e collegato con vari aspetti di civiltà, potrebbe venir svolto, seppure a diversi livelli di approfondimento, in qualsiasi scuola secondaria superiore al fine di approfondire e specializzare l'abilità di lettura in L_2 mediante una maggiore diversificazione dei vari registri linguistici.

* Ed. CLUED, 1986

A. Civiltà e Letteratura

A 1. Considerazioni curriculari.

La parola "Letteratura" sembra essere diventata negli ultimi anni un termine scomodo. La stessa denominazione dei recenti concorsi distingue fra "*lingua straniera*" e "*lingua e civiltà straniera*", un concetto più ampio del precedente che comprende in sé anche il patrimonio letterario. Ne è riprova il fatto che una buona parte del programma d'esame ha per oggetto la discussione di testi ed argomenti letterari. Tuttavia spesso non si riesce a calare nella realtà scolastica questa preparazione didattica che si richiede all'insegnante. Ci si trova di fronte ad un proliferare di scuole ad indirizzo tecnico dove l'insegnamento di L_2, dopo i primi due anni di biennio in cui si insiste molto sullo sviluppo di una competenza linguistica di base, diventa prettamente specialistico, per lo più a carattere commerciale. L'aspetto professionalizzante assume gradatamente un ruolo sempre più esclusivo, a discapito dello studio della civiltà di L_2. Il settore che per primo viene eliminato dal quadro culturale è in genere quello letterario, forse perchè sembra il più lontano dagli obiettivi di ordine pratico che questo tipo di scuola si propone. D'altra parte i discenti solitamente non manifestano un grande entusiasmo per argomenti di carattere letterario. Questo interesse va quindi indotto come pure quello più generale per la lettura. Il saper leggere e l'acquisire una tecnica di lettura differenziata a seconda dei registri linguistici, è un obiettivo che la scuola non può certo esimersi dal perseguire. Inoltre, è proprio grazie al confronto contrastivo di differenti registri che anche le caratteristiche della microlingua commerciale meglio potranno essere rilevate.

Da queste premesse consegue che anche l'analisi di testi di letteratura potrà contribuire ad un più completo sviluppo delle capacità di lettura dell'allievo e ad ampliare anche le sue conoscenze sulla cultura del paese di cui studia la lingua. Come afferma Weinrich:

> "*Eine Kultursprache lehren wollen, ohne gleichzeitig ihre Literatur mitzulehren, ist eine Form der Barbarei.*"(1)

Problematico è tuttavia anche l'insegnamento della letteratura nella scuola secondaria superiore ad indirizzo prettamente linguistico, dove spesso si incorre ancora nell'errore di voler insegnare la storia della letteratura, e quindi di parlare *sui* testi, prima di aver sviluppato un'adeguata abilità di lettura *del* testo letterario, con il conseguente ritorno ad una lezione di tipo frontale. D'altro canto, anche in questo caso, se l'insegnamento si concentrerà troppo su questo solo registro, non potranno emergere adeguatamente le differenze ed eventuali similitudini con altri codici.

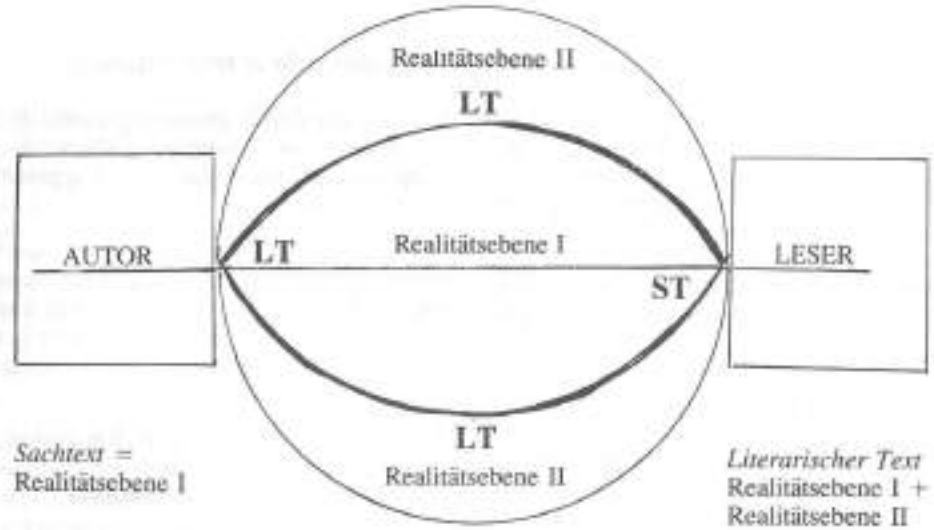
Il testo letterario acquista in questa cornice una nuova dignità che lo fa rientrare di diritto in ogni piano curriculare che comprenda
a) l'insegnamento di civiltà di L_2,
b) lo sviluppo della abilità di lettura in L_2.

A 2. "Sachtext" e "Literarischer Text".

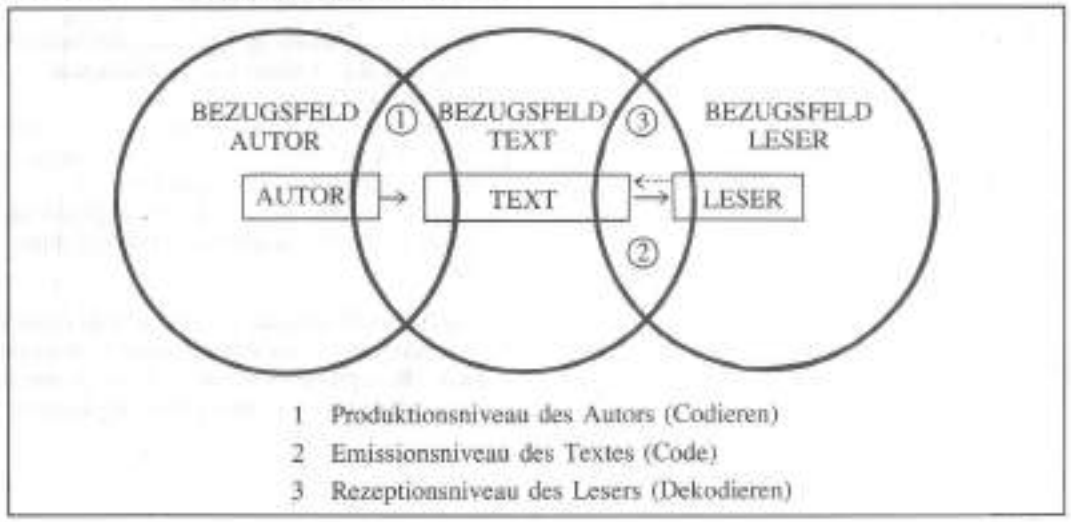
Il "Sachtext" (ST), come pure il "Literarischer Text" (LT) sono testi autentici, rispondono cioè ad un reale bisogno di comunicazione dell'autore rispetto al lettore, hanno come punto di partenza una ben precisa realtà storico-sociale, non sono quindi stati ideati a fini didattici.
Nonostante queste similitudini, è tuttavia chiaro che esistono diversi livelli e modi di comunicazione che risultano evidenti nel momento della ricezione. Schematizzando si potrebbe affermare che di regola il ST comporta una "kognitive Erweiterung" degli orizzonti del lettore, mentre il LT ha come suo obiettivo precipuo la comunicazione di esperienze di tipo affettivo-soggettivo, ed opera a questo fine una vera trasformazione della realtà da cui ha preso le mosse(2).

(1)
H. WEINRICH
Die unverzichtbare "Fähigkeit". Literarische Lektüre im Fremdsprachenunterricht, in Goethe-Institut München (a cura di) Literarische Texte in der Unterrichtspraxis, Band I Seminarbericht. 1984, p. 11.

(2)
Vedi: K. HERMANN
Warum Literatur im Unterricht "Deutsch als Fremdsprache" im Ausland?, in Goethe-Institut München (a cura di) "Literarische Texte in der Unterrichtspraxis" Band I. Seminarberichte, München, 1984, pp. 22-29. (L'articolo è stato stampato anche sulla rivista SeLm, Scuola e Lingue Moderne, organo ufficiale dell'ANILS, Anno XXII, 8/9, 1984, pp. 212-218).



Che questa comunicazione "privata" dell'autore al lettore comporti poi anche un'estensione delle sue conoscenze oggettive sulla situazione storico-sociale descritta, è senz'altro possibile, ma si tratterà sempre di dati filtrati dalla sensibilità dell'autore.
Momento determinante per la comprensione di un testo letterario è quindi la "Betroffenheit", cioè il livello di coinvolgimento del lettore rispetto al testo(3). Il coinvolgimento, la comprensione a livello di struttura profonda di un testo è chiaramente condizionata da due fattori, fra loro strettamente connessi, del fenomeno ricettivo: il "back-ground" storico-culturale che fa



(3)
Vedi sempre: K. HERMANN, op. cit.

(4)
H.D. ZIMMERMANN
Vom Nutzen der Literatur. Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der literarischen Kommunikation, Suhrkamp, Frankfurt/Main, 1977, p. 165. Lo schema è stato originariamente proposto da P. BOURDIEU, *Zur Soziologie der symbolischen Formen*, op. cit. dallo ZIMMERMANN.

Nel caso in cui *Bezugsfeld des Autors* e *Bezugsfeld des Lesers* coincidano o siano per lo meno molto simili, è abbastanza probabile che la decodifica del testo da parte del lettore colga i punti salienti del testo ed il loro significato[5]. Al contrario, l'analisi del testo sarà tanto più sviante, quanto più sfera storico-sociale ed esperienze dell'autore si discosteranno da quelle del lettore: il testo verrà forzato entro schemi culturali e convenzioni, anche linguistiche, che non gli sono propri.
È quindi impossibile avvicinarsi ad un testo letterario di una altra epoca senza incorrere in gravi errori di valutazione? Come si potrà far capire un testo di Dante a ragazzi del 1986, o Schiller, o Goethe, od anche un autore come Borchert?
Il problema è senz'altro complesso, ma non per questo insolubile.
Sicuramente, di fronte ad un testo del 400, il lettore odierno si trova in genere a disagio. L'autore certo non pensava ad un lettore dotato di "personal computer", televisione, radio... quando scrisse quelle pagine. Eppure ogni lettore può sempre cercare di avvicinarsi al tipo di lettore ideale, all' "intendierter Leser" dell'autore 400esco tentando di appropriarsi di quell'epoca dal punto di vista storico, sociale, politico, fino ad entrare in sintonia col testo. In questo senso si comprende l'inscindibilità di letteratura e "Landeskunde" per un'adeguata comprensione del testo letterario.
Già Adorno sottolineava la duplice natura del prodotto artistico: per un verso prodotto di una ben precisa società, per un altro verso un corpo autonomo che tende ad emanciparsi dal contesto sociale che pure ne è stata la matrice[6].

B. L'approccio al testo letterario

L'approccio al testo letterario presenta difficoltà che potrebbero demotivare l'allievo e quindi avere conseguenze negative per l'apprendimento, ad esempio:

1) l'impossibilità di avvicinarsi al prodotto letterario senza contemporaneamente scontrarsi con problemi di carattere prettamente linguistico (la qual cosa differenzia nettamente la trattazione di un testo letterario in L_1 rispetto alla trattazione di un testo in L_2);

2) la difficoltà di cogliere lo sfondo storico-sociale del testo perchè parte di una tradizione diversa da quella del lettore straniero;

3) la difficoltà nel cogliere gli elementi presupposti dal testo in quanto riferentesi al lettore di madre lingua (il cosiddetto "intendierte Leser")[7].

Sviluppare una capacità di lettura adeguata al testo letterario presuppone tuttavia ancora qualcosa in più. L'analisi di un testo letterario non si deve cioè fermare alla comprensione del contenuto, dell'informazione, come nel caso di un ST. Essa richiede che il lettore:

1) colga le intenzioni ed i pensieri dell'autore;
2) chiarisca il contenuto e la problematica dell'opera;
3) sappia evidenziare ciò che caratterizza il testo (tipo di descrizione, analisi dei personaggi e loro relazioni, ruolo del narratore...);
4) sappia riconoscere e valutare appropriatamente l'importanza dei mezzi stilistici impiegati[8].

Cercando ora di mediare e tradurre nella pratica le riflessioni derivanti dalla linguistica testuale e dalla "Rezeptionsforschung", l'insegnante si trova ad affrontare una nuova serie di problemi.

(5)
La "Rezeptionsforschung" parla a questo riguardo di "intendierter Leser". Vedi la sezione introduttiva di:
B. KAST
Literatur im Unterricht. Methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer. Goethe-Institut München (a cura di), 1984.

(6)
TH. ADORNO
Ästhetische Theorie (*Gesammelte Schriften 7*): "Das Asoziale der Kunst ist bestimmte Negation der bestimmten Gesellschaft." p. 335
Si veda anche:
E. SAPIR
Il linguaggio. Introduzione alla linguistica. Einaudi, Torino, 1969, p. 219.

(7)
Per un ulteriore approfondimento si veda:
H. HUNFELD
Englischunterricht, Literatur 5-10, Urban & Schwarzenberg Verlag, München, Wien, Baltimore, 1982.

(8)
Cfr. a questo proposito gli interventi riguardanti la trattazione del testo letterario tratti in occasione del Convegno del LEND di Bologna del 77:
La letteratura straniera nella Secondaria Superiore, Atti del Convegno LEND di Bologna, 17-19 ott. 1977, ed. Zanichelli

Presupposto che la comprensione di un testo letterario è inscindibilmente connessa all'humus socio-culturale che ne costituisce lo sfondo, rimane aperto il quesito sul tipo di testo letterario che meglio potrebbe avvicinare i ragazzi al nuovo registro.
Al fine di non ingenerare confusione, sarebbe forse consigliabile che il passaggio da un ST ad un LT avvenisse in modo graduale e che quindi il testo fosse:
1) breve e formalmente concluso;
2) linguisticamente vicino al registro quotidiano;
3) di una certa attualità.

La scelta dovrebbe cioè vertere di preferenza su testi di *Kurzprosa*[9], mentre la lettura di romanzi e di liriche, per complessità di struttura e, nel secondo caso, ermeticità linguistica, difficilmente si presta in questo stadio iniziale.

Un discorso a sé andrebbe forse dedicato al genere teatrale che può sembrare linguisticamente molto vicino alla prosa del quotidiano (a parte il teatro in versi). Leggere teatro è tuttavia inscindibile dal fare teatro; leggere in classe una commedia senza poterla interpretare o vederla interpretata è menomarla di gran parte del suo fascino! D'altro canto un'adeguata lettura di un copione presuppone nozioni di regia, mimo ecc. che rendono estremamente complessa l'acquisizione del linguaggio teatrale[10].

Il genere "Kurzgeschichte" si presta invece particolarmente bene come primo approccio al discorso letterario. Sviluppatasi nel 2° dopoguerra prendendo spunto dalla "*short story*" americana[11], la "*Kurzgeschichte*" risponde a molte esigenze a cui sopra si è accennato. Essa è infatti strettamente connessa alla "*Landeskunde*" perchè scaturita dalla situazione estremamente disagiata creatasi nella Germania del 2° dopoguerra; è in genere piuttosto breve, e quindi permette di compiere anche un'analisi a livello di struttura della stessa; è linguisticamente spesso vicina al registro della lingua orale; ha inoltre un limitato numero di personaggi, oltre ad elementi stilistici quali la ripetizione, il paradosso, il parallelismo che si impongono per frequenza.
Anche a livello di motivazione essa sembra soddisfare precise esigenze didattiche[12]: nonostante i riferimenti continui, anche se quasi mai diretti, ad una ben precisa realtà, gli autori delle KG riescono a catturare l'attenzione del pubblico scolastico per l'urgenza del messaggio che trasmettono, il modo scarno e diretto di comunicare di questi racconti, spesso dei bambini o degli adolescenti per i quali non si può fare a meno di provare simpatia[13].
La "offene Form"[14] che caratterizza questo genere letterario, secondo la quale il termine del

(9)
W. HOLLERER
Die kurze Form der Prosa, in "Akzente", 3, 1962, pp. 226-245.

(10)
Importante per una scelta adeguata del materiale da impiegare, anche da un punto di vista pedagogico, è la lettura del testo: K.E. MAIER
Jugendliteratur. Formen, Inhalte. Pädagogische Bedeutung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/OBB, 1980.

(11)
Sul genere "Kurzgeschichte" e sul suo sviluppo si veda:
K. DODERER
Die Kurzgeschichte als literarische Form, in "Wirkendes Wort", 2, p. 82/88
R. LORBE
Die deutsche Kurzgeschichte der Jahrhundertmitte, in "Der Deutschunterricht", 1, 1957, pp. 36-54.

H. BENDER
Ordnungsversuch der Kurzgeschichte, in "Akzente", 3, 1962, p. 250 ff.
R. KILCHENMANN
Die Kurzgeschichte. Formen und Entwicklung, Kohlhammer, Stuttgart, 1975.
Si veda anche l'introduzione di NICOLOSI alla raccolta antologica di Kurzgeschichten:
F. NICOLOSI
Moderne Deutsche Kurzgeschichten, Pàtron Ed., Bologna, 1981, pp. 4-15.

(12)
Sulla didattica della Kurzgeschichte si vedano:
K. GURTH
Die Kurzgeschichte in der Schule, Westermann Pädagogische Beiträge, 11, 1962, pp. 437-447.
P. NENTWIG
Die moderne Kurzgeschichte im Unterricht. Interpretationen und methodische Hinweise, Georg Westermann Verlag, Braunschweig, 1967.
E. NEIS
Wie interpretiere ich Gedichte und Kurzgeschichten?, Bange Verlag, Hollfeld, 1977.
F.J. THIEMERMANN
Kurzgeschichten im Deutschunterricht, Verlag Ferdinand Kamp, Bochum, 1977.
G. BURGER und die PROJEKTGRUPPE ZAMS (a cura di)
Methoden und Beispiele der Kurzgeschichtsinterpretation, G. Bange Verlag, Hollefeld, 1985.

(13)
Sulla gioia scarna e disadorna di questi autori della cosiddetta "verlorene Generation" basterebbe ricordare le parole di W. BORCHERT: "Nein, Unser Wortschatz, das ist nicht schön, aber dick. Und es stinkt." in:
W. BORCHERT
Das ist unser Manifest, in *Das Gesamtwerk* Rowolt, Hamburg, 1985, p. 310.

(14)
Vedi in particolare lo schema proposto da:
K. DODERER
Die Kurzgeschichte in Deutschland, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, '72
ma anche:
B. UHLSHÖFER
Die Wirklichkeitsauffassung der modernen Prosadichtung, in "Der deutschunterricht", 1, 1955, p. 22.

racconto non fornisce una soluzione del problema proposto ma invita il lettore ad una propria riflessione su quanto descritto, non fa che favorire quel coinvolgimento di cui precedentemente si è rilevata l'importanza.
Sembra infine interessante rilevare come la KG riassuma in sè, dal punto di vista artistico, elementi che in seguito, trattando romanzi, liriche od opere teatrali, riemergeranno: l'analisi dei personaggi e dei passi descrittivi, ad es., per il romanzo, il rigore della struttura compositiva ed il valore plurisemantico della parole per la lirica in particolare, l'alto grado di drammaticità e l'uso frequente di tecniche dialogiche per il teatro.

B 1. Ipotesi di lavoro sulla "Kurzgeschichte"

Similmente al tipo di procedure adottate per l'analisi di un ST[15], anche l'analisi di un testo letterario può suddividersi in diverse fasi:

1) "*Motivationsphase*",
2) "*Vorentlastung*",
3) "*Textverständnis*" (comprendente comprensione globale e dettagliata, appropriazione del testo da un punto di vista linguistico),
4) "*Stilistische Analyse*" ("*Aufbau*", "*Gestaltencharakterisierung*", "*Erzählerhaltung*", "*die Textsprache*", cioè l'analisi degli "*Stilmittel*" o della sintassi del testo letterario)[16].

A questo lavoro di tipo prevalentemente ricettivo, in cui i discenti impareranno a riconoscere gli elementi caratteristici del testo, dovrebbe necessariamente seguire un momento "creativo" e produttivo, in cui il lavoro sul testo possa venir riorganizzato personalmente da ciascun allievo sia in vista di un'esposizione orale che di una rielaborazione scritta. È evidente che in quest'ultima fase gli alunni dovranno approprirsi di un adeguato registro, quello tecnico letterario, per esprimersi ora *sul* testo letterario, un esercizio questo che viene spesso lasciato al caso e che invece necessiterebbe della messa a punto di tecniche di apprendimento, quali quelle già impiegate per l'acquisizione del registro commerciale con l'ausilio del "Baukastensystem"[17].
Che si sia parlato di momento produttivo solo in quest'ultima parte, non deve tuttavia trarre in inganno: l'impostazione stessa del lavoro sul testo forzerà l'alunno fin dall'inizio a partecipare attivamente allo svolgimento dell'analisi, tuttavia sempre guidato dall'insegnante. In altri termini, in questa fase finale, l'allievo avrà la possibilità di dimostrare il livello raggiunto di competenza sul testo letterario e di esprimersi al riguardo a seconda della propria sensibilità e delle proprie abitudini espressive, per esempio stendendo un proprio riassunto e commento stilistico e contenutistico della lettura affettuata[18].
Non dovrebbe inoltre mancare, al termine del lavoro, una fase di riflessione sul testo dedicata alla discussione ed in cui il testo venga riconsiderato come documento socio-culturale. Legato alla "*textimmanente Analyse*" non dovrebbe cioè mancare un approfondimento del testo per quanto riguarda la civiltà e il coinvolgimento a livello umano degli allievi (*Betroffenheit*), in modo da poter fornire eventualmente anche nozioni storico-politiche o/e di "*Literaturgeschichte*" che, precisando meglio il contorno extra-linguistico del testo, contribuiranno altresì a rafforzarne il valore e a far meglio cogliere quella trasformazione della realtà che si era detto essere l'elemento discriminante fra ST e LT. Il testo letterario non dovrebbe insomma costituire un momento isolato, una specie di esperimento da effettuarsi solo in classi "estremamente motivate", ma dovrebbe essere perfettamente inserito in un'unità didattica, anche in una scuola di tipo professionale.

(15)
Vedi:
G. NEUNER, M. KRÜGER, U. GREWER
Übungsbuch. Zum kommunikativen Deutschunterricht. Langenscheidt, Berlin, München, 1981
Per le tecniche di lettura in particolare vedi:
H. WIRBELAUER
Lesebuch Deutsch für Anfänger - Eine Einführung in die Textverschließung. Langenscheidt, Berlin, München, 1985.

(16)
Si vedano le analisi di testi letterari proposte dal LEND di Bologna: *La Letteratura di Lingua Straniera nella Secondaria Superiore*, op. cit.

(17)
Tale problema non è stato ancora preso nella dovuta considerazione nella didattica del tedesco riferito al campo letterario. Qualche tentativo in questa direzione viene fornito, soprattutto a livello di arricchimento lessicale dal testo:
JACOBACCI/TIBALDI/UBATTI
Dichter in Thesen. Ein kommunikatives Arbeitsbuch zur deutschen Literatur, ed. a p.c. Morris, Milano, 1985
Per l'inglese si veda l'antologia:
L. PANTALEONE
Words on the page, ed. La Nuova Italia, Firenze

(18)
Separarato a livello propedeutico non sembra adeguato rendere "creativo" nel senso di porsi come obiettivo, quale verifica del lavoro svolto, la produzione da parte degli alunni di un testo letterario sulla falsariga di quello letto, come spesso suggerito dall'approccio comunicativo-funzionale per l'acquisizione delle competenze comunicative, sia reale che scritta, rifacendosi alla pratica della "variazione". Tale tipo di lavoro è senz'altro possibile, ma ad un livello più avanzato. Vedi ad es. la proposta di scrivere un "Märchen" moderno dopo il confronto contrastivo fra il Märchen dei BRÜDER GRIMM *Totentaler* e l'"Antimärchen" contenuto in *Woyzeck* di BÜCHNER, fatta dagli autori di *Lernziel Deutsch*, Cit.:
HERMANN/SCHRICKER
Lernziel Deutsch. Übungen zur Sprachkompetenz und Kommunikation, Hueber, 1981, pp. 36-38.
Possibile a tenuta, a questo livello fin formulare agli alunni ipotesi sul titolo o sul finale del racconto, nel caso in cui la lettura sia troppo lunga e non si riesca ad esaurire in una sola lezione.

B 2. Analisi della Kurzgeschichte Forgive me *di HANS BENDER*[19]

L'esemplificazione di un lavoro su di una Kurzgeschichte che viene qui di seguito proposta sulla base di esperienze fatte in diverse classi quinte della scuola sperimentale di Monticello (Co) nell'anno scolastico 84-85, non ha la pretesa di essere una ricetta valida per ogni testo. Ciò che potrà servire nella pratica didattica è forse l'ossatura del lavoro, mentre gli esercizi specifici ideati per questa KG saranno suscettibili di modifica[20].
Il testo che si è scelto per esemplificare le precedenti considerazioni è *Forgive me* di HANS BENDER, un racconto linguisticamente e contenutisticamente semplice che è risultato estremamente motivante per le classi per il tipo di coinvolgimento emotivo suscitato dalla vicenda, rivissuta nel ricordo dalla protagonista adolescente. La KG presenta uno spezzato di vita degli ultimi giorni della 2ª Guerra mondiale (Aprile '45) visto e vissuto dalla protagonista 14enne che, costretta nell'aprile del 45 ad abbandonare la scuola a causa delle frequentissime incursioni aeree e dell'arrivo degli alleati in città, diventa involontariamente testimone della vera realtà della guerra: in trincea il suo amico Siegbert viene colpito sotto i suoi occhi da un alleato che tuttavia, alla vista della giovane vittima, esclama costernato "Forgive me", una espressione che la protagonista aveva distrattamente sentito spiegare a scuola dal suo insegnante d'inglese come contrapposta a "sorry" o "excuse me", perchè molto più rara, da usarsi solo "Gott gegenüber". In questo modo, con un procedimento tipico per la KG in genere, inizio e fine del racconto vengono strettmente correlati e la scelta del titolo in inglese trova soltanto alla fine del racconto una sua adeguata spiegazione.

Forgive me

Hans Bender

Herr Studienrat Runge sagte mit einschläfernder Stimme: "Forgive me" ist ein starker Ausdruck. Der Engländer gebraucht ihn eigentlich nur Gott gegenüber, im Gebet, in der höchsten Gefühlsaufwallung. Ihr werdet ihn selten hören, selten gebrauchen. Häufiger kommen vor "excuse me" und "sorry", ja, vor allem "sorry".
"Sorry" könnt ihr bei jeder Entschuldigung anwenden. Wenn ihr an jemanden vorbeigehen wollt, wenn ihr jemandem auf den Fuß getreten seid, sagt "I'm sorry"...

(19)
Gran parte del lavoro sul testo che segue si trova in:
G. MONTALBO, MOTTA
Deutsche Kurzgeschichten im Unterricht. Mit einem historischen Überblick über die Zeit 1933-1961, ed. Cisalpino, Milano, 1986.
Si ringrazia in questa sede il prof. Giorgio Motta per la collaborazione prestata nella stesura di questa sezione del presente lavoro.

(20)
A questo proposito va forse aggiunto che, a seconda del livello della classe, alcuni esercizi proposti per questa KG possono sembrare superflui. Il lavoro è stato tuttavia svolto in maniera molto dettagliata per evidenziare la gamma di possibilità che implica l'analisi di un testo letterario.

(21)
HANS BENDER
Forgive me, in: *Worte, Bilder, Menschen* (aut.), Carl Hanser Verlag, München, 69.

Ich war vierzehn Jahre alt. Ich saß in der letzten Bank und war nicht besonders aufmerksam. Vor mir auf der polierten Platte lag ein blaues Oktavheftchen, in das ich die neuen Wörter eintragen sollte. Doch ich malte rechts und links von meinem Namen eine Blume. Unter dem Oktavheftchen lag ein Spiegel, in den ich ab und zu sah. Ich sah gern in den Spiegel, zupfte an meinen Haaren vor der Stirne und schnitt Gesichter. Ich wollte nämlich Schauspielerin werden. Auf dem Heimweg überholten mich drei Jungen der Parallelklasse: Walter, Horst und Siegbert. Siegbert sagte: "Da geht die Brigitte Horney!" Die anderen lachten. - Was hatte nur dieser Siegbert gegen mich? Er reizte, neckte mich, blies die Backen auf, ich aber freute mich, wenn ich ihn sah...

Es war Anfang April. Der Krieg ging dem Ende zu. Von Vater kamen keine Briefe mehr. Mutter saß am Abend ohne Worte an meinem Bett.

Einige Tage später wurden wir aus der Scule nach Hause geschickt. Um die Mittagszeit surrten amerikanische Tiefflieger über die Dächer. In der Nacht fuhren Lastwagen mit SS-Leuten der Rheinbrücke zu, und die Fenster schütterten vom Gedröhn der Front. Dann drängten sich Autos, Pferdewagen und Panzer durch die Straßen, über die Trottoirs. Infanteristen zogen zurück, in Gruppen, vereinzelt, abgerissen, verwundet.

Unsere kleine Stadt wurde aufgewühlt von Angst, Unruhe, Ungewißheit und der Erwartung, daß alles zu Ende sei. Beck, ein fanatischer Anhänger Hitlers, bewaffnete junge und alte Leute. Er verteilte Gewehre und Panzerfäuste, er ließ Sperren errichten, Gräben ausheben. Die Alten machten nur widerwillig mit, aber die Jungen hatten keine Ahnung, und deshalb waren sie vielleicht sogar begeistert. Auch Siegbert. Siegbert lag unter dem Befehl eines ehemaligen Weltkriegsoffiziers auf einem Hügel vor der Stadt. Ich trug Wasser zum Hügel, Kaffee, Kuchen, Zigaretten, und die letzte Tafel Schokolade, die Vater zu Weihnachten geschickt hatte, brachte ich Siegbert. Ich saß im Graben neben ihm. Er sagte: "Du, ich habe mich getäuscht, du bist kein Flittchen - eher ein Junge." Das machte mich stolz. Ich rauchte kurz danach, ohne zu husten, meine erste Zigarette. Aber ich war kein Junge! Nein, ich war kein Junge...

An einem frühen Vormittag ging ich wieder zum Hügel. Die Wege und Felder lagen wie ausgestorben, nur die Lerchen stiegen aus den Furchen. Seit diesem Morgen weiß ich, wie schön Gesang der Lerchen ist. Auf dem Hügel wurde ich nicht gerade freundlich empfangen. Einer, sagte: "So'n Wahnsinn.". Und der Weltkriegsoffizier sagte: "Tolles Mädchen, du kannst nicht mehr zurück."

"Warum?" fragte ich.

"Es geht los", sagte er.

"Was? Was geht los?"

Niemand antwortete. Eine unheimliche Stille. Ich stolperte über den Hügel zu Siegbert. Er riß mich in den Graben, neben sich, preßte meinen Kopf in seine Arme und sagte: "Warum bist du nur gekommen! Warum bist du nur heute gekommen!"

Dann explodierte die Ruhe. Einschläge schüttelten den Hügel. Zornige Granaten durchwühlten die Erde, die wenigen Leben herauszuwerfen, herauszupflügen wie Kartoffeln auf dem Felde. Hatte ich Angst? Hatte ich keine Angst? Ich weiß es nicht.

Erdfontänen sprangen hoch. Splitter regneten, und der Rauch nahm den Atem.

Eine Stimme gellte: «Sie sind auf der Straße!»

Dann wurde es ruhig, doch in der Ruhe war ein dunkles Rollen.

Siegbert sagte: «Mal nachsehen» Er richtete sich auf und schaute, den Kopf über dem Grabenrand, zur Straße hinüber. Ich sah zu ihm auf und fragte: «Siehst du etwas? Siehst du ____?» Da schoß das Blut aus seinem Hals, ein roter Strahl, wie aus einer Röhre...

In der Kirche war ein Bild: Das Lamm Gottes über einem Kelch. Blut, ein roter Bogen, wölbte sich aus einer klaffenden Halswunde zum Kelchrand. So war es bei Siegbert. Ich hatte das Bild in der Kirche lange nicht gesehen. Jetzt sah ich es genau. Das Bild war mein einziger Gedanke, ein dummer, deplazierter Gedanke. Lähmend. Ich konnte nicht schreien, nichts tun. Ich sah das Blut aus seinem Hals stoßen - und dachte an das Bild in der Kirche ... Dann brach sein Körper zusammen, nach vorn, zu mir, sackte in die Hocke, die Stirn schlug auf die Knie, und die Hände legten sich nach unten geöffnet neben die Füße auf die Erde.

In die Unheimlichkeit meiner Angst fiel ein Schatten. Oben, am Grabenrand, stand ein Soldat, ein fremder Soldat, in fremder Uniform, mit einem fremden Stahlhelm und einer fremden Waffe, die noch nach Siegbert zielte.

Sein Mörder!

Aber der senkte die Waffe, warf sie zur Erde und sagte: «Forgive me». Er beugte sich herab, riß meine Hände an seine Brust und sagte: «Forgive me».

B 2.1. Obiettivi:

linguistici:
a livello ricettivo imparare a riconoscere alcuni elementi di terminologia bellica; a livello attivo fissare lessico e strutture necessarie a riassumere il testo e commentarlo;

stilistici:
- far cogliere la struttura circolare del racconto;
- portare gli alunni ad individuare deduttivamente dal testo l'uso di figure retoriche quali la metafora, la similitudine, l'allegoria e la ripetizione;

contenutistici:
- far cogliere quale immagine della guerra presenta il testo (differenza fra l'atteggiamento dei vecchi e dei giovani nei confronti della stessa).
- far coglire il processo di maturazione della protagonista.
- far cogliere la differenza tra esperienza di vita ed esperienza scolastica.

B 2.2.

Per la "Motivationsphase" ed una prima "Vorentlastung" del testo si può ricorrere a materiale fotografico[22] riferentesi alla fine della 2ª Guerra Mondiale. Si invitano gli alunni ad esprimere le loro prime impressioni, anche emotive, e si raccolgono poi informazioni sparse sulla seconda guerra. L'attenzione viene quindi concentrata sul titolo: perchè "Forgive me"? Perchè in inglese? Chi potrà aver detto ciò? Gli alunni formulano delle ipotesi, quindi si passa alla lettura della KG. Data la brevità e relativa semplicità lessicale e sintattica del testo, si può optare per un "Vorlesen" dell'intero testo da parte dell'insegnante.

Per verificare la comprensione globale del racconto si può far svolgere agli alunni il seguente esercizio[23]:

Wo?	Wer?	Was machen sie?
Zeile...		

(22) Durante l'analisi della foto, l'insegnante potrebbe operare anche una prima Vorentlastung del testo costruendo, sulla base del materiale visivo, un abbozzo del campo semantico "Guerra", per es. mediante l'introduzione della nomenclatura del materiale bellico che ricorrerà poi nel testo (z. Panzerfaust, "e, e Granate,n...), dei verbi ad esso associati e così via.

(23) Il momento dell' "Einstieg" è particolarmente delicato e richiede una notevole attenzione e sensibilità per il testo. L'esercizio qui proposto, per es., non si presta assolutamente per racconti piuttosto lunghi, dove invece sarebbe più adatto procedere schematizzando con una griglia del tipo

(Vedi per ulteriori esercizi i suggerimenti proposti nella *Guida per l'insegnante* del testo G. MONTALBO, MOTTA, *Deutsche Kurzgeschichten zu Universität*, op. cit.

war 14 Jahre alt

Da schoß das Blut aus seinem Hals

kamen amerikanische Tiefflieger

reizte und neckte das Mädchen

warteten die Einwohner in
Angst und Unruhe auf das Ende

trug Wasser zum Hügel, Kaffee,
Kuchen, Zigaretten...

waren begeistert

Granaten durchwühlten die Erde

bewaffnete junge und alte Leute

lag auf dem Hügel

"Forgive me" und "Sorry"

erklärte der Lehrer die Ausdrücke

sagte "Forgive me"

machten widerwillig mit

zogen Infanteristen zurück

ging das Mädchen wieder zum Graben

wollte Schauspielerin werden

Siegbert richtete sich auf

Vervollständige die Sätze mit einem oder mehreren der oben angegebenen Satzstreifen!

In der Schule...
Das Mädchen...
Siegbert...
Anfang April...
Beck...
Die Jungen...
Die Alten
Siegbert...
Das Mädchen...
An einem frühen Vormittag...
Dann explodierte die Ruhe...
Dann wurde es ruhig...

A questo punto gli alunni potrebbero confrontare il "Paralleltext" così ottenuto con il testo base e dividerlo in Sinneinheiten in modo tale da avere ben presente la sequenza delle diverse scene della storia:

1) in der Schule,
2) in der Stadt,
3) auf dem Hügel,
4) im Graben,

eventualmente fissandoli anche a margine del testo[24]. Dopo essersi accertati in questo modo della comprensione globale del testo, si procede all'*intensives Lesen*[25]. Si può ricorrere in questo caso ad un esercizio molto dettagliato di *vero o falso*.

Welche Sätze sind richtig (R) und welche falsch (F)?
Suche die Textstellen, die deine Antwort bestätigen!

		Zeile(n)	R	F
1)	Der Lehrer erklärte, wie man auf Englisch um Entschuldigung bittet.	.....	○	○
2)	Als der Lehrer neue Ausdrücke erklärte, schlief das Mädchen ein.	.....	○	○
3)	Das Mädchen paßte im Unterricht gut auf.	.....	○	○
4)	Jungen begleiteten sie nach Hause und machten ihr den Hof.	.....	○	○
5)	Der Krieg war zu Ende.	.....	○	○
6)	Der Vater war vermutlich tot.	.....	○	○
7)	Die Allierten hatten mit der Bombardierung der Stadt begonnen.	.....	○	○
8)	In der Stadt herrschte Ruhe.	.....	○	○
9)	Einige Leute bereiteten sich auf den Widerstand vor.	.....	○	○
10)	Zu Weihnachten brachte das Mädchen Siegbert eine Tafel Schokolade.	.....	○	○

(N.B. Si fornisce in questa sede, per ragioni di spazio, solo la prima parte sia di questo esercizio sia di quelli seguenti, nella speranza che questa esemplificazione sia tuttavia sufficiente per comprender il tipo di lavoro svolto ed eventualmente per completarlo personalmente).

(24)
Sull'importanza di tale esercizio si veda:
M. DELLA CASA
Lingua, Testo, Significato ed. La Scuola, Brescia, 1979, pp. 222-224

(25)
In questa fase l'insegnante potrebbe fornire agli alunni anche una "Worterklärung" dettagliata sul testo, possibilmente con la spiegazione dei termini in tedesco, ma ricorrendo anche all'italiano laddove la spiegazione in lingua straniera risulterebbe di dimensioni troppo complicate. Esemplificando per la KG di Bender, la *Worterklärung* potrebbe essere del tipo seguente:

Worterklärung:
r Gefühlsausbruch, ¨e:
das plötzliche Aufsteigen von Gefühlen
ziehen:
hier: sich schnell ziehen
überholen:
an jmdm vorbeilaufen, -fahren und ihn hinter sich lassen
reizen:
hier: zornig machen
necken:
foppen (Sprichwort: Was sich liebt, das neckt sich); (it.: stuzzicare)
wallehen (-te, -a):
durch Blasen (Luft machen (z.B. einen Luftballon)
r Bache, n:
r Wange (it.: guancia)
surren:
das scharfe metallische Geräusch von Flugzeugen (beim Fliegen)
s Gedröhn:
hier: dumpfes, feines Geräusch, wie ein feines Donnerrollen
übergrossen:
hier: zerlumpt (Kleidung)
aufwühlen:
hier: jede in starke innere Bewegung versetzen, erschüttern
s Gewehr, e:
eine Waffe (it.: fucile)
s Panzerfaust, ¨e:
Handfeuerwaffe der Infanterie zur Bekämpfung von Panzern
r Graben, ¨:
hier: Schutz, Deckung in der Erde an der Front (it.: trincea)
sich täuschen:
sich irren
s Fräulein:
leichtes Mädchen
e Lerche, n:
ein Singvogel (it.: allodola)

B 2.3.

L'alunno riconsidera ora il testo a tre diversi livelli:
a) linguistico,
b) strutturale,
c) stilistico.

B 2.3.1. Analisi a livello linguistico

Lo scopo di questa serie di esercizi è di concentrare l'attenzione dell'alunno sul lessico e sulla sintassi del testo, facendone emergere le peculiarità e contemporaneamente arricchendone il "Wortschatz" con espressioni e strutture sinonime a quelle usate nel testo. Scopo primario di tale sequenza è di condurre l'alunno ad un primo livello di autonomia linguistica. Alla fine della sequenza, che si concluderà con una serie di *Fragen zum Text*, l'alunno giungerà a svolgere un proprio riassunto del testo letto, senza ripetere frasi in esso contenute.

Per sviluppare il lessico, si potrebbe proporre un esercizio di "multiple choice" come il seguente:

Wähle die richtige Erklärung aus!

1) mit *einschläfernder* Stimme:	a) lebendig b) langweilig c) lebhaft
2) Ich sollte die neuen Wörter in das Heft *eintragen*	a) einschreiben b) einbringen c) einführen
3) Sie schnitt Gesichter.	a) Sie verletzte Gesichter b) Sie zog Grimassen c) Sie gab ihrem Gesicht einen traurigen Ausdruck
4) Er neckte mich.	a) Er schrie mich an b) Er nickte mir mit dem Kopf zu c) Er foppte mich freundlich
5) Der Krieg ging dem Ende zu.	a) Der Krieg war zu Ende b) Der Krieg näherte sich dem Ende c) Der Krieg war aus

e Furche, n:
lange, schmale Vertiefung im Acker (durch Pflügen) (lt.: solco)
säen (v.t.)
hier: mühsam laufen (lt.: incamminarsi)
r Einschlag, ¨e:
was Bomben und Granaten tun, wenn sie auf ihr Ziel treffen
r Splitter, -:
lt. scheggia
gellen:
durchdringend schreien
r Kelch, e:
kostbares Trinkglas, das man in der Kirche verwendet (lt.: calice)
e Bühre, n:
s Rohr,
runder Hohlkörper zur Weiterleitung von Flüssigkeiten oder Gasen
e Hocke:
mit angezogenen Beinen sitzen (z.B. in der Hocke sitzen) (lt.: stare seduti accovacciati)

Tali vocaboli ed espressioni non sono inclusi da intendersi tutti come materiale di studio. Quelli di uso corrente vanno poi ripresi dagli esercizi relativi allo acquisizione a livello linguistico del testo per un'adeguata fissazione. Si può così effettuare una differenziazione tra quelle voci lessicali che entrano a far parte del patrimonio linguistico passivo dell'alunno e quelle invece che potrà poi impiegare autonomamente nell'uso corrente della lingua.

(26)
Anche per "Leistungskurse" l'appropriazione a livello linguistico del testo non dovrebbe mai mancare. Con questo non si vuole "sfruttare" il testo di letteratura per fare grammatica ed esercitare le strutture della lingua e del vocabolario, ma semplicemente partire dal dato di fatto che il futuro lingua in un "Fremdsprachenunterricht" non è trascurabile ed è invece determinante per la buona riuscita di qualsiasi lavoro ulteriore.
(Vedi al riguardo la posizione di E. MARSCH nel testo:
E. MARSCH
Zur Methodik der Literaturbetrachtung, in "Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verlaufsergebnisse der 4. Internationalen Deutschlehrertagung in Kiel", 5.9. 1973, W. Fink, München, 1975)

In questo senso non si possono separare nettamente, nella didattica della lingua straniera, la sfera linguistica dalla sfera letteraria, anche se è chiaro che a seconda del testo la questione l'una avrà priorità rispetto all'altra. D'altra canto non è lecito sempre vero che approfondimento linguistico e letterario si debbano effettuare in momenti diversi e separati dall'azione didattica, come sostiene:
H. GUTSCHOW
Die Reduktionsform der Literatur, in H. MAINUSCH (a cura di) *Literatur im Unterricht*, W. Fink, München, 1979, pp. 130-138.
L'approfondimento linguistico può infatti essere funzionale al discorso letterario e far meglio cogliere anche le deviazioni dall'uso corrente.

Per la fissazione delle strutture specifiche del testo si presta bene un esercizio in cui l'alunno deve trascrivere la frase data ricercando nel testo l'espressione lì impiegata.

Setze für die Wörter in Kursivschrift andere von gleicher Bedeutung ein!

1) Ihr werdet diesen Ausdruck selten *verwenden*.
2) "Excuse me", "Sorry" *sind* häufiger.
3) Ich *schrieb* die neuen Wörter in das Heft *ein*.
4) Als ich nach Hause ging, *lief* Siegbert *an mir vorbei*.
5) Der Krieg *war fast aus*.

Il testo potrà inoltre essere rivisto anche da un punto di vista prettamente grammaticale e lessicale mediante l'impiego di un "Lückentext", un esercizio utile soprattutto quando la classe presenta lacune in questo campo.

Setze die fehlenden Worter ein!

1) "Forgive me" ist ein stark .... Ihr werdet ihn selten...
2) Ihr seid jemand... auf... Fuß... .....
3) Vor mir lag ein blau... Heftchen,... d... ich die neu... Wörter ... sollte.
4) ... d... Heimweg traf ich Siegbert und seine Freunde.
5) Siegbert ... mich und ... die Backen...
6) Der Krieg ... sich d... Ende ...

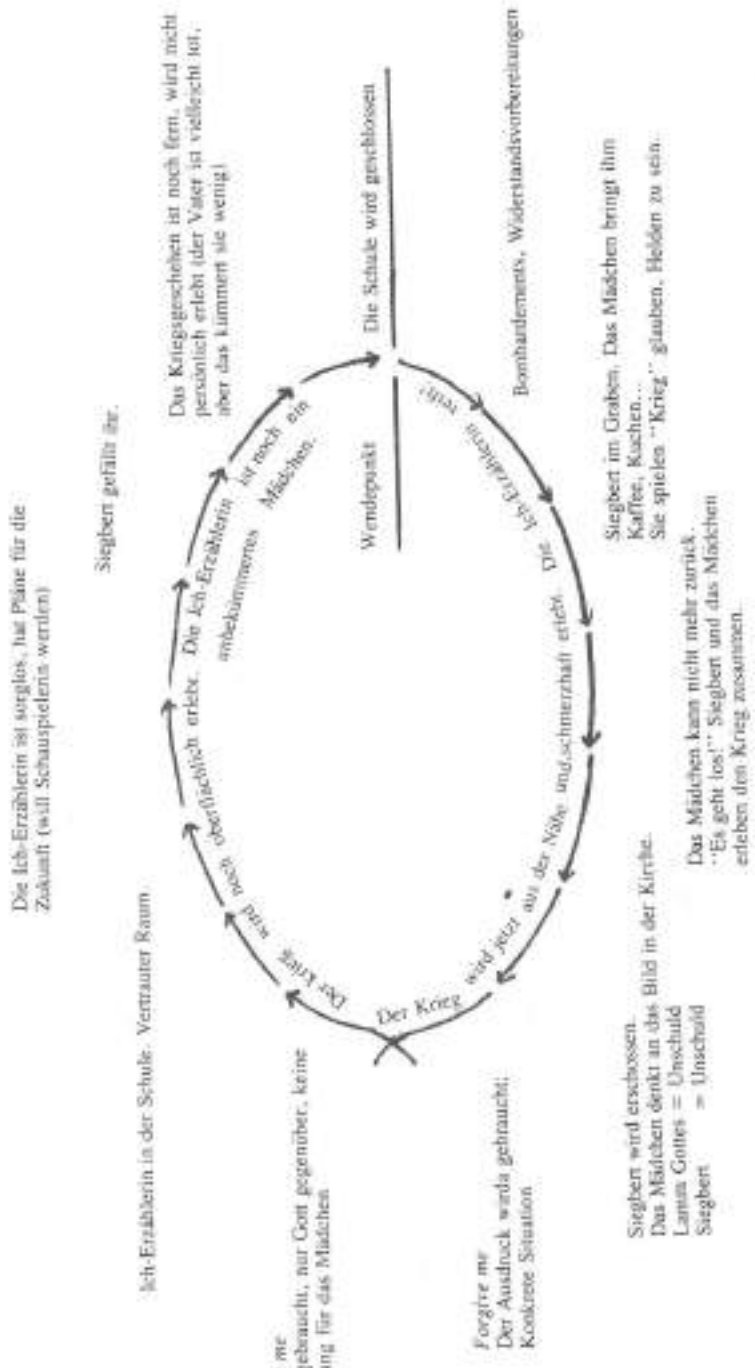
Gli esercizi finora visti, potrebbero a prima vista allontanare l'alunno dal testo letterario. Tuttavia da una lettura più attenta degli stessi emergerà che ogni esercizio si riferisce costantemente al testo, riproponendolo ogni volta nella sua interezza. Questo permette all'alunno di prepararsi ad un livello passivo al lavoro successivo in cui egli stesso dovrà rielaborare personalmente le informazioni della KG.
Un riassunto di tipo guidato introduce l'ultima parte dell'acquisizione del livello linguistico. Viene fornito lo stimolo e l'alunno completa il periodo riferendosi al testo ma impiegando ora le espressioni esercitate nella fase precedente:

Ergänze mit Deinen eigenen Worten!
1) "Forgive me" hört man selten, weil...
2) Während des Unterrichts...
3) Auf dem Weg nach Hause...
4) Eines Tages, als der Krieg dem Ende zuging...
5) Beck, ein fanatischer Anhänger Hitlers...
6) Siegbert hatte mitgemacht und jetzt...
7) Als das Mädchen an einem frühen Vormittag zu Siegbert ging...
8) Siegbert richtete sich auf, weil...
9) Diese Szene erinnert das Mädchen an...
10) Ein fremder Soldat...

La presente sezione potrebbe terminare con delle *Fragen zum Text* che permetteranno all'alunno di valutare il proprio grado di rielaborazione personale del contenuto. Questo esercizio è inoltre funzionale alla stesura di un riassunto autonomo, da svolgere eventualmente anche come compito a casa, preferibilmente in forma scritta.

Fragen zum Text
1) Welcher Unterschied besteht auf Englisch zwischen "Forgive me" und "Sorry"?
2) Wie alt war die Ich-Erzählerin?
3) Was machte sie während des Unterrichts?
4) Wie verhielt sich Siegbert ihr gegenüber auf dem Heimweg?
5) Was passierte eines Tages gegen Ende des Krieges?
6) Wer war Beck? Was machte er?
7) Was machte Siegbert in dieser Situation?
8) Wo waren die deutschen Kämpfer und Siegbert postiert?
9) Wohin ging die Ich-Erzählerin?
10) Was passierte, während sie in dem Graben war?
11) Woran dachte die Ich-Erzählerin, als sie Siegberts Wunde sah?
12) Wer hatte Siegbert getötet?
13) Was machte der fremde Soldat, als er die Leiche Siegberts sah?[27]

(27)
Tali domande potrebbero apparire superflue e ripetitive. In realtà esse rappresentano un ulteriore passo verso la rielaborazione personale del contenuto e sono particolarmente gratificanti per l'alunno in quanto, a questo punto, egli potrà rispondere in modo molto dettagliato e personale, essendo ormai in possesso di un buon numero di elementi lessicali e comunicativi disponibili in questa fase.



B 2.3.2. Analisi a livello strutturale

Incomincia in questa fase il lavoro più tecnico e specifico sul testo letterario.
Si invitano gli alunni a riflettere su inizio e fine del racconto. In entrambi i casi emerge l'espressione "Forgive me", ma è chiaro che il significato che la parola assume nel primo paragrafo è per la protagonista ben diverso da quello che acquista al termine della narrazione. Sulla base di queste considerazioni si invitano gli alunni a formulare un possibile grafico riassuntivo della struttura del racconto. L'insegnante dà lo spunto e traccia alla lavagna un ovale (vedi pag. 108) indicando punto di partenza e di arrivo ("Forgive me"). Dopo aver spiegato brevemente che cos'è un "Wendepunkt" e che cos'è un "Höhepunkt", si invitano gli alunni ad una rilettura del testo ed ad indicare la svolta del racconto più importante a livello di struttura ("Die Schule wird geschlossen")[28] e il Höhepunkt ("Forgive me" alla fine). Ora si ricostruiscono insieme agli alunni le tappe della storia indicando anche i cambiamenti che avvengono nella "Ich-Erzählerin".
Alla fine dell'analisi della struttura del racconto risulterà l'intima connessione fra strutturazione e sviluppo del racconto *(Aufbau)* e sviluppo interiore della protagonista.

B 2.3.3. Analisi a livello stilistico

B 2.3.3.1. Analisi dei personaggi.
B 2.3.3.1.1. Die Hauptgestalten.

Si richiede agli alunni di esprimere le loro impressioni su Siegbert e la protagonista, eventualmente anche in italiano. L'insegnante fisserà alla lavagna in tedesco i vari interventi. Ci si confronterà poi con il testo. L'insegnante distribuisce o schizza alla lavagna un "Raster" al fine di determinare come i personaggi vengono descritti (si vedano gli schemi relativi a *Siegbert* e alla *Ich-Erzählerin* in fondo a questa pagina).

Per gli alunni la formulazione di considerazioni sullo sviluppo interiore della protagonista potrebbe risultare difficoltosa in tedesco. L'uso della lingua madre non è tuttavia da escludere. L'insegnante fisserà poi in tedesco alla lavagna quanto emerso dalla discussione, in modo che gli allievi a poco a poco acquisiscano un adeguato lessico. L'insegnante potrebbe anche in alternativa a questo lavoro fornire agli alunni schede specifiche sul lessico ed espressioni idiomatiche relative a: descrivo il carattere/comportamento di una persona[29].

SIEGBERT

Wie sieht er aus?	Zeile	Was macht er?	Zeile	Was sagt er?	Zeile

DIE ICH-ERZÄHLERIN

Wie sieht sie aus?	Zeile	Was macht sie?	Zeile	Was sagt sie?	Zeile

(28)
Il testo presenta vari "Wendepunkte". Essi avrebbero quasi sempre con la fine del paragrafo. Il "Wendepunkt" "Schule wird geschlossen" è importante perché d'ora in avanti la protagonista sarà costretta a vivere nel presente, e questo fatto è determinante per lo svolgimento del racconto. Altri "Wendepunkte" importantissimi: e la morte di Siegbert, che rivela alla protagonista la vera realtà della guerra, la sua assurdità, ed è quindi strettamente connesso al "Höhepunkt" del racconto, cioè alla frase finale "Forgive me" che rivanda al titolo, fornendo la chiave di lettura del testo.

(29)
Tale scheda dovrebbe contenere tutti i vocaboli che potranno venir utilizzati in seguito dagli alunni, per es. la descrizione del personaggio (v. pag. 110-111).

Dalla compilazione dello schema risulterà che la caratterizzazione dei personaggi non è di tipo esteriore. Essi esistono per quello che dicono, ma soprattutto per come si comportano. Verranno quindi raccolte informazioni sul tipo di comportamento dei due protagonisti nel corso della storia.

DIE ICH-ERZÄHLERIN

In der Schule	– sie hört nicht aufmerksam zu. – sie sieht in den Spiegel, sie zupft an ihren Haaren ...	→ →	sie ist nicht fleißig sie ist eitel
In der Stadt	– sie trug Wasser zum Hügel ...	→	sie will tapfer erscheinen.
Auf dem Hügel	– sie rauchte ihre erste Zigarette ...	→	sie denkt, sie sei groß geworden.
In dem Graben	– sie sah das Blut aus dem Hals Siegberts stoßen – sie dachte an das Bild des Lammes in der Kirche	→	sie denkt darüber nach, sie ist nicht mehr leichtsinnig u. oberflächlich.

SIEGBERT

Während der Schulzeit	– er reizte und neckte sie – er blies die Backen auf	→ →	er will ihr imponieren er spielte den Überlegenen
In der Stadt	– er machte mit	→	er ist vom Krieg begeistert
Auf dem Hügel	– "Du, ich habe mich getäuscht, du bist kein Flitchen...	→	er spricht wie ein Erwachsener
In dem Graben	– er riß sie in den Graben ... preßte ihren Kopf in seine Arme... – "... mal sehen..."	→ →	er kümmert sich um sie, er fühlt sich für sie verantwortlich er benimmt sich unvorsichtig

L'insegnante inviterà poi gli alunni ad un confronto dei due "Raster" così ottenuti alla ricerca di elementi comuni: sia la protagonista che Siegbert vogliono sembrare, si sentono, "groß geworden, erwachsen, voll Verantwortung". A Siegbert, tuttavia, non è concesso di riconoscere, come invece alla Ich-Erzählerin, la vera realtà della guerra.
Il suo atteggiamento imprudente è inoltre indice della sua "Unerfahrenheit".

Wie ist ihr Verhältnis zueinander?

Gli alunni sottolineano nel testo le frasi che testimoniano la reciproca inclinazione: "*ich aber freute mich... ich trug ihm... und die letzte Tafel Schokolade...*" (Ich-Erzählerin) "*Du, ich habe mich getäuscht...*" (Siegbert). "*Ich war stolz*" (Ich-Erzählerin), "*er preßte meinen Kopf in seine Arme*" "*...Warum bist du nur heute gekommen?*" (Siegbert)...

B 2.3.3.1.2. Die Nebengestalten

Gli alunni raccolgono informazioni sui vari personaggi secondari. Si chiede la loro opinione sulla contrapposizione nel testo fra giovani e vecchi e qual è l'elemento discriminante fra i due: i primi sono "unerfahren", i secondi "erfahren" nei confronti della guerra. Gli alunni evidenziano poi il rapporto fra Hauptgestalten e Nebengestalten:

Zu welcher Gruppe gehört Siegbert, zu welcher die Ich-Erzählerin?

Siegbert appartiene senz'altro al gruppo dei giovani, dei "Kriegsbegeisterten". Più complessa la collocazione della Ich-Erzählerin che passa dalla "Unerfahrenheit" dei giovani e quindi da un'iniziale "Kriegsbegeisterung" all'"Erfahrenheit" dei vecchi, nel momento in cui viene toccata da vicino dalla guerra.
A seconda del livello della classe e del grado di interesse, l'analisi dei personaggi potrebbe essere ulteriormente approfondita con il raffronto dei due personaggi che aprono e chiudono la KG: *Herr Studienrat, der Englischlehrer*, e *der fremde Soldat*.

Was haben sie gemeinsam? = "Forgive me"
Wodurch unterscheiden sie sich voneinander? = durch ihr Benehmen

Nel racconto questi due personaggi potrebbero avere quindi anche avuto la funzione di esemplificare il contrasto fra realtà scolastica e vita vissuta che sembra costituire uno degli accenti del testo a livello tematico.

B 2.3.3.2. Die Erzählerhaltung

Gli alunni dovranno ora cercare di determinare la posizione del narratore nei confronti della storia narrata e quindi trovare nel testo a livello stilistico di quali mezzi egli si serva per comunicare al lettore le sue opinioni.
Gli alunni esprimono le loro impressioni sul tono narrativo. Noteranno molto probabilmente che il tipo di lessico impiegato non è molto ricercato (uso della "Umgangssprache" nei dialoghi, frasi brevi, prevalenza della paratassi). Il racconto sembra tratto da una pagina di diario, la narrazione è molto diretta. L'insegnante potrebbe quindi far riflettere la classe sull'importanza della scelta della Ich-Erzählung per raggiungere tali effetti, avvertendo però contemporaneamente di non confondere il narratore della KG con l'autore HANS BENDER.

Prima di svolgere l'analisi degli "Stilmittel", l'insegnante focalizzerà l'attenzione dei ragazzi sulle tematiche che la KG fa emergere: critica alla scuola staccata dalla vita e al fanatismo della guerra ("Kriegsbegeisterung") perchè richiede vittime innocenti ("Siegberts Tod").
L'autore non interviene direttamente nella narrazione per esprimere la sua disapprovazione o la sua critica, ma è il *come* egli narra che ci comunica la sua posizione. L'aggettivazione rappresenta in questo caso un importante aiuto. L'insegnante inviterà dopo questa premessa a sottolineare nel testo tutti gli aggettivi e ad individuare dove essi sono maggiormente concentrati. Gli alunni noteranno che nell'ultima parte (da riga 44 in avanti), gli aggettivi diventano più frequenti e che la lingua si fa in ogni caso più complessa. Si formulano ipotesi sul perchè. L'autore vuole evidentemente concentrare l'attenzione del lettore su questa parte: il racconto sta per subire a questo punto una svolta molto importante (*Siegberts Tod*) e la descrizione dell'attesa dell'attacco ne è l'anticipazione. L'insegnante richiamerà quindi l'attenzione degli allievi sui nessi aggettivo-sostantivo e verbo sostantivo delle righe 44 e 45. Gli alunni noteranno l'incongruenza degli accoppiamenti "*explodierte die Ruhe*", "*Zornige Granaten*", "*...die wenigen Leben herauszuwerfen, herauszupflügen, wie Kartoffeln*". Individuati i nessi, gli alunni dovranno determinare i campi semantici di queste parole: dapprima raggrupperanno le voci appartenenti alla stessa sfera e poi definiranno il campo (per es. "*Granaten*", "*explodierte*"... = Wortfeld Krieg). Per orientarsi si potrà eventualmente ricorrere all'ausilio di un vocabolario monolingue: gli alunni cercano sinonimi dei termini che il brano presenta e formulano frasi in cui si usano normalmente tali parole, per es. "*der Mann war zornig*", "*eine Bombe explodierte*", "*man pflügt die*

Kartoffeln heraus". Ritornando agli accoppiamenti del testo, risulterà evidente che l'autore associa aggettivi della sfera umana ("*zornig*") ad oggetti ("*Granaten*") e paragona la vita umana a cose ("*die wenigen Leben herauszuwerfen, herauszupflügen wie Kartoffeln*"). Gli alunni vengono ora invitati a formulare ipotesi sul motivo di tale scelta. Si arriva così al tema centrale sotteso al racconto: la guerra e la confusione che essa ingenera, la riduzione della vita umana a mero oggetto. Gli alunni cercano a livello stilistico conferme ulteriori di questo sovvertimento dell'ordine naturale (per es. *Erdfontäne, Splitter regneten*, espressioni basate su un processo compositivo analogo a quello precedentemente visto). Per un ulteriore approfondimento del testo si potranno poi sottoporre agli alunni le seguenti frasi "*Einschläge schüttelten den Hügel*", "*Zornige Granaten durchwühlten die Erde*", "*Der Rauch nahm den Atem*", "*am Grabenrand stand ein Soldat, ein fremder Soldat... mit einer fremden Waffe, die noch nach Siegbert zielte*". Gli alunni si concentreranno sui soggetti di queste frasi e constateranno che sono tutti oggetti: non più gli uomini bensì le cose agiscono ed uccidono[30].

La sintassi e le scelte linguistiche confermano e puntualizzano quindi fin qui le prime impressioni che il testo aveva comunicato. Prima di procedere nell'analisi, l'insegnante riassumerà con l'aiuto degli alunni i risultati ottenuti ed in questa sede indicherà eventualmente tra parentesi, di fianco alle espressioni considerate in quest'ultima parte, la figura retorica impiegata: ossimoro (*...explodierte die Ruhe*), trasposizione metaforica (*zornige Granaten*), la similitudine (*die wenigen Leben... wie Kartoffeln*), invitando poi un alunno, sulla base dell'esempio, a spiegare che cos'è un ossimoro, una metafora, una similitudine[31].

Così sarà dato modo di passare a trattare il paragone più evidente contenuto nell'ultima parte della narrazione, in cui Siegbert viene comparato all'agnello di Dio con il collo squarciato che la protagonista aveva visto nella chiesa.
Dopo aver fatto ricercare agli alunni questo confronto, gli alunni trascrivono sotto i due termini del paragone gli elementi comuni:

SIEGBERT	LAMM GOTTES
Blut aus seinem Hals	Blut
roter Strahl,	ein roter Bogen
wie aus einer Röhre	klaffende Halswunde
	(= Opfer, Unschuld...)

Per la tradizione cristiana l'immagine dell'agnello di Dio è un simbolo molto chiaro della vittima innocente. L'insegnante chiede agli alunni di esprimere le associazioni che il richiamo del quadro suscita in loro. Esse vengono aggiunte allo schema alla lavagna (= Opfer, Unschuld). Ora l'attenzione viene concentrata nuovamente sul paragone che gli allievi cercano di motivare: l'allegoria cristiana dell'agnello viene, mediante il paragone, riferita a Siegbert che diventa egli stesso simbolo della vittima innocente della guerra.

L'analisi del tono narrativo potrebbe terminare qui o eventualmente, ma non necessariamente, continuare con una riflessione sull'assassino di Siegbert, "der fremde Soldat".
Certo le sue reazioni alla vista della sua vittima, noteranno i ragazzi, testimoniano dello stato di disperazione in cui si trova: si esprime con i gesti, non riesce a pronunciare nulla se non "*Forgive me*". L'insegnante potrà inoltre far notare come l'autore rafforzi l'umanità disperata di questo povero soldato ricorrendo ad un parallelismo. Su richiesta dell'insegnante gli alunni rileggono riga 42-43 (Siegbert: "*er riß mich in den Graben, preßte meinen Kopf in seine Arme*") e a confrontano poi con l'ultima frase della KG (der fremde Soldat: "*Er beugte sich herab, riß meine Hände an seine Brust...*"). Sia Siegbert che il Soldato si comportano gestualmente in modo molto simile nei confronti della protagonista.

(30)
Ci si potrà soffermare a questo punto anche sull'importanza della ripetizione di "fremd" che sottolinea anche linguisticamente l'assoluta estraneità dell'uccisore nei confronti dell'ucciso e quindi l'assurdità dell'assassinio.

(31)
Non è tuttavia concretamente importante che l'alunno sappia parlare in modi tecnicamente precisi di un ossimoro, di una metafora e così via, ma che riconosca il principio che ne sta alla base, cioè la "scarto linguistico" all'interno dell'universo di riferimento. Cfr. DELLA CASA (in: DELLA CASA, *Lingua, Testo, Significare*, op. cit.) propone di ridurre le figure retoriche a due categorie: quello di contiguità (= due termini appartengono a due campi semantici vicini, es. Biondo - capelli); e quello di analogia (= i campi semantici a cui appartengono le coppie lessicali sono diversi, lontani, ma ci riescono a cogliere analogie a livello di struttura, di relazione, es. Biondo - estate). Vedi op. cit. pp. 257-263.

B 2.3.3.3. Sintassi del testo

Anche la punteggiatura di un testo può contribuire all'individuazione dei suoi "Schwerpunkte". Gli alunni avranno senz'altro notato che il significato della storia diventa sempre più chiaro mano a mano che ci si avvicina alla conclusione. Gli allievi verificheranno ora se anche l'andamento della narrazione, l' "Erzählrhythmus", è in sintonia con la scansione contenutistica del testo.
Concentrando l'attenzione sulla sequenza dei paragrafi, salterà loro all'occhio l'uso frequente dei punti di sospensione: ogni scena viene abbozzata, emergono solo alcuni ricordi di quei giorni. Il ritmo del racconto è dunque incalzante nella prima metà, rallenta da riga 16 fino a riga 52 circa, accelera e diventa di nuovo frammentario nell'atto in cui Siegbert viene colpito, si fa di nuovo riflessivo nella descrizione dell'agnello di Dio e procede poi in ritmo quasi marziale (vedi uso delle virgole) fino alla fine. Le sospensioni (...) sottolineano quindi: 1) rapidità di passaggio da una scena all'altra, 2) il brusco interrompersi di una riflessione per ritornare alla realtà, 3) lo stato di eccitazione e commozione in cui si trova la Ich-Erzählerin al momento del racconto[32].
Spostando l'attenzione sul tipo di congiunzioni più frequentemente impiegate, gli alunni potranno constatare l'altissima frequenza di avversative (*aber, doch*): soprattutto nella prima parte la Ich-Erzählerin corregge sempre la prima impressione, sottolinea anche in questo modo il contrasto fra comportamento delle persone e loro sentimenti con la realtà in cui agiscono.

B 2.3.4. Discussione sul testo.

A questo punto sarebbe necessario aprire la discussione sul testo letto, chiedendo le impressioni degli allievi sulla KG e sul lavoro svolto. Insieme agli alunni si cercherà quindi di sistematizzare in forma anche scritta di commento quanto analizzato. Come aiuto gli allievi potrebbero avvalersi dello schema relativo alla struttura del racconto e svolgere un primo abbozzo in classe insieme all'insegnante che fornirà eventualmente ulteriori schede di lessico idiomatico, per poi organizzare e rielaborare individualmente in sede privata il proprio commento.
Per meglio chiarire il quadro storico-sociale del periodo, l'insegnante farà seguire alla lettura documenti dell'epoca.
Utile potrebbe essere anche nel momento della "Erweiterung" il confronto con una KG che svolga una tematica connessa a quella trattata, come ad es. la KG di Böll *Wanderer, kommst du nach Spa*, in modo da evidenziare ancor meglio analogie e similitudini di atteggiamento nei confronti della guerra anche in autori molto differenti.
Il lavoro potrebbe continuare confrontando gli alunni con la stessa problematica vista però in forma di resoconto personale scritto da una persona qualunque che visse personalmente gli ultimi anni della guerra[33].
Sottoporre infine agli alunni un reportage di una guerra attualmente in corso servirebbe a far prendere loro maggiormente coscienza dell'attualità del problema trattato dalla KG esaminata, oltre ad evidenziare ancor meglio, grazie alla contrapposizione di vari registri sulla stessa problematica, quella trasformazione della realtà attuata dal testo letterario di cui si era parlato nella prima parte del presente lavoro.

Osservazioni conclusive

Le classi hanno reagito tutte positivamente al tipo di lavoro qui proposto, impegnandosi soprattutto nell'analisi della struttura e degli elementi architettonici del testo ed intervenendo anche personalmente con proposte di schematizzazione per meglio evidenziare i dati salienti del racconto.

Il lavoro sul testo non è stato svolto interamente in classe. Per evitare di diluirlo troppo nel

(32)
Ulteriori suggerimenti in questa parte si possono ricavare dalla lettura del testo:
HEISBART/DOBING-JÜLCH/EROMS/KOB
Textlinguistik und ihre Didaktik, Aarr, Deutschvelth, 1976.

(33)
Un'esemplificazione di tale ampliamento è fornita dal testo:
G. MONTALLI/G. MOTTA
Deutsche Kurzgeschichten bis Unterricht, op. cit.
Inoltre si potrebbe prendere in considerazione:
"Jugend-Scala"
Familien-Album, Sonderheft Nr. 10, Frankfurt M/, Mai-Aug. 1984.

tempo sono stati generalmente svolti a casa gli esercizi riferentesi alla fissazione del lessico e delle strutture, anche per permettere a ciascuno di assimilare i vari elementi del testo secondo i propri ritmi di apprendimento.
Potendo usufruire di sette ore settimanali di lezione, si sono dedicate mediamente due ore alla settimana all'analisi del testo, per un totale complessivo di sei ore. È chiaro che a seconda del livello della classe e del numero di persone non sempre sono stati svolti tutti gli esercizi qui proposti. Si è preferito tuttavia non insistere su di un unico testo per più di tre settimane per evitare di frustrare l'entusiasmo suscitato dal lavoro. L'acquisizione e l'approfondimento del registro letterario sono quindi avvenuti con la presentazione di nuovi testi in modo da mantenere sempre viva e costante la motivazione degli alunni.

Lesen





Lesen leicht gemacht

Eine Lektürereihe für Deutschlernende mit einfachen oder vereinfachten Texten, die auf anregende Weise die Kenntnisse der deutschen Sprache und Literatur festigen und erweitern. Leitfaden für das sprachliche Niveau der Lesehefte ist der *Grundwortschatz Deutsch* von H. Oehler (s.S. 34).
Illustrationen, Vignetten und einsprachige Worterklärungen erleichtern das Leseverständnis. Fragen und Aufgaben zu den einzelnen Kapiteln oder Textabschnitten fordern zu einer Auseinandersetzung mit den dargestellen Themen und Inhalten auf.
Einige der Lesehefte enthalten einen Anhang mit zusätzlichen Sachinformationen und landeskundlichen Materialien.

Gruppe A: leicht

Das sonderbare Telefon
Christian Bock — 55914
Seltsames Verhör
Cristian Bock — 55913
Kai aus der Kiste
Wolf Durian — 55923
Die Entscheidung
Max von der Grün — 55928
Das war der Hirbel
Peter Härtling — 55924
Märchen aus dem Orient
Wilhelm Hauff — 55927
Drei Tage Liebe
Joe Lederer — 55912
Ich sage ja nicht, daß ihr leben sollt wie ich
Gina Ruck-Pauquèt — 55931
Lausbubengeschichten
Ludwig Thoma
Zeichnungen O. Gulbransson — 55919

Gruppe B: mittelschwer

Das Schlafwagenabteil
Christina Bock — 55915
Peter Schlemihls wundersame Geschichte
Adalbert von Chamisso
Zeichungen E. Preetorius — 55922
Die Flucht über die Kordilleren
Friederich Gerstäcker — 55921
Unheimliche Begegnungen
Erzählungen von Fredrich Gerstäcker, Marie-Luise Kaschnitz, Theodor Weißenborn — 55929 **NEU**
Er war sechzehn, als man ihn hängte
Alexander Goeb — 55932 **NEU**
Kalendergeschichte
Johann Peter Hebel — 55933
Das Fräulein von Scuderi
E.T.A. Hoffmann — 55911
Romeo und Julia auf dem Dorfe
Gottfried Keller — 55917
Ein Haus aus lauter Liebe
Sigfried Lenz — 55916
Der Fall de la Roncière
Joachim Maass — 55925
Der Kapitän
Charles Sealsfield (Karl Post) — 55918
Der Sprung ins Ungewisse
Theodor Weißenborn — 55926

Man sagt einfach: »Die Süddeutsche« und jeder weiß Bescheid.

Süddeutsche Zeitung

REZENSIONEN

FISCAL EDITH MARIA: *Die deutsche Lyrik im französischen Deutschbuch. Eine Studie zur historischen Rezeptionsforschung.*
München, Iudicium Verlag 1985.

Nella premessa a questo volume - che è poi la sua tesi di dottorato - l'autrice tiene a sottolineare che il suo obiettivo non è quello di intervenire nella discussione relativa alla didattica della letteratura, ma quello di dare un contributo alla ''historische Rezeptionsforschung''. Eppure la lettura risulta oltremodo istruttiva e stimolante anche a chi - più modestamente - si deve confrontare con i problemi pratici dell'insegnamento, perchè ci permette di seguire l'evoluzione che modalità e condizionamenti socio-culturali e politici della ''ricezione'' scolastica di un ben preciso genere letterario hanno subito nel corso del tempo.
L'autrice dichiara di aver scelto la lirica come oggetto del suo studio perchè a) è sostanzialmente intraducibile; b) è considerata, specialmente in Francia, espressione privilegiata del genio tedesco; c) la sua ricezione dipende strettamente dalle modalità della presentazione (testi di accompagnamento, apparato iconografico, ecc.). Tenuto conto dell'evoluzione storica dei rapporti franco-tedeschi, l'autrice suddivide la produzione di antologie letterarie ad uso scolastico in tre periodi: 1) opere anteriori al 1945; 2) opere edite tra il 1945 e il 1970; 3) opere successive al 1970.
Una rapida rassegna permette di osservare come la scelta degli autori e delle singole liriche rispecchi l'evoluzione, - con tutte le contraddizioni che l'hanno accompagnata - dei rapporti franco-tedeschi. È interessante notare inoltre come, soprattutto a partire dal 1945, il criterio cronologico tenda a lasciare sempre maggiore spazio al criterio basato sulle affinità tematiche.
Una attenta analisi dei mutamenti intervenuti nelle *Fragen zum Text* rende esplicita nel modo migliore l'evoluzione subita dalla lirica tedesca nella sua duplice funzione didattica e ideologica. L'analisi statistica della distribuzione di autori e testi non fa che confermarlo.
Le periodizzazioni operate nelle antologie delle tre diverse fasi storiche indicano un comune rifiuto della lirica barocca, vista come ''imitazione francese'', il ruolo di Klopstock come ''iniziatore'' della lirica tedesca, la canonizzazione della suddivisione Klassik-Romantik-Realismus (i rappresentanti di quest'ultima corrente sono vistosamente diminuiti nelle antologie più recenti), l'ambiguità del concetto di ''moderno'', la canonizzazione del gruppo dei ''simbolisti''.
La diversa funzione assolta dalla lirica nelle antologie che hanno abbandonato il criterio cronologico in favore di quello tematico viene analizzata individuando tre grossi filoni che caratterizzano la produzione più recente. Si tratta dei temi geografia, vita quotidiana, storia e cultura.
Geografia
Da illustrazione o apologia di paesaggi reali o immaginari nei primi due periodi, la lirica del terzo periodo si trasforma in strumento di rappresentazione più equilibrata dei paesi di lingua tedesca (con preferenza per l'Austria e la RDT).
Vita quotidiana
Allo stereotipo del tedesco laborioso in armonia con natura e ambiente si sostituisce gradualmente l'esigenza di attualità con liriche che tendono a *problematizzare* i fenomeni della vita quotidiana, spesso inserendoli nel contesto internazionale.
Risulta particolarmente evidente come il riferimento all'attualità permetta agli autori di antologie non solo di guidare ma anche di manipolare - spesso in maniera troppo univoca o deviante - l'interpretazione del testo lirico tramite l'intitolazione dei capitoli, il raggruppamento dei testi e le domande mirate.
Storia e cultura.
''Degradata'' a documento o mezzo per suggerire atmosfere ed emozioni proprie di epoche lontane, il testo lirico è di solito un orpello ornamentale che non vive di vita propria.
L'analisi invece della funzione ideologica svolta dalla lirica nelle antologie precedenti al 1945 rivela come costante un atteggiamento ambivalente nei confronti del vicino, un alternarsi di orgoglio nazionalistico e di sincera ammirazione. Una attenzione tutta particolare è rivolta agli scrittori di provincia, considerati espressione di un fenomeno sconosciuto in Francia ma degno di emulazione.
Dopo la grande censura operata dalla seconda guerra mondiale le antologie mutano radicalmente la loro impostazione. Inizialmente eludono il tema scottante del recente passato tedesco per volgersi poi gradualmente alla realtà (guerra, dopoguerra, divisione) della Germania.
Importante è a questo proposito il distacco da ogni idealizzazione del concetto di patria e il confronto critico teso al suo superamento. In questa fase un ruolo di compensazione viene affidato alle liriche che trattano il tema della ''Wanderlust'' in cui si identifica una delle ''leggi naturali'' dell'anima tedesca.
Un interessante excursus è dedicato ai ''mediatori'' tra le culture francese e tedesca. Si dimostra come ad essi sia sempre stato concesso uno spazio sproporzionato alla loro reale grandezza. Se in passato tale privilegio era toccato a Heine e a Rilke, oggi è il cantautore Reinhard Mey ad occupare il secondo posto (dopo Goethe) nella lista delle frequenze.
Un raffronto tra la ricezione di due poeti quali Lenau e Storm può opportunamente esemplificare come l'influenza delle pubblicazioni specialistiche abbiano creato degli stereotipi che hanno condizionato, e continuano a condizionare, gli autori di antologie. Alla pretesa poesia pura di un Lenau esponente delle più diverse tendenze filosofiche della prima metà dell'800, nonchè originale prodotto di un paese di lingua tedesca diverso dalla Germania si contrappone la lirica di Storm cui viene attribuito un carattere eminentemente illustrativo e documentario. Non a caso la presenza di Lenau, frequente nelle antologie dei primi due periodi, è scomparsa in quelle posteriori al '45, mentre Storm mantiene la sua posizione a centro classifica.
L'autrice dedica il capitolo finale del volume alla influenza esercitata dalla illustrazione sulla ricezione del testo lirico. La relazione tra testo e immagine si manifesta in 4 forme fondamentali: introduzione al tema, riproduzione del contenuto, commento, integrazione extratestuale. Sulla scorta di numerosi esempi viene dimostrata la duttilità ma anche la pericolosità dello strumento illustrativo il cui uso maldestro finisce con l'appiattire, e spesso con il falsare completamente, il senso della singola composizione.
Al di là dei risultati, in larga misura prevedibili, il volume offre un metodo di indagine che appare tanto più interessante se si considerano le numerose affinità che ci legano ai colleghi d'Oltralpe. Anche se il mercato librario francese è più ricco del nostro, vi possiamo individuare le stesse linee di tendenza che caratterizzano la corrispondente produzione antologica italiana. In particolare possiamo notare come anche in Francia la lunga ''querelle'' tra criterio cronologico e criterio tematico, tra'Lyrik als Selbstzweck' e 'Lyrik als Mittel zum Zweck' sia più aperta che mai.

Alberto Cattoi

W. KRULL/F. WEFELMEYER Hg.: *Textarbeit - Literarische Texte, München Iudicium-Verlag 1985*

Il volume, che raccoglie numerosi contributi di alcuni docenti della RFT impegnati in corsi di letteratura tedesca in paesi di area prevalentemente anglosassone, si articola in 4 sezioni:
1) Riflessioni didattico-metodologiche;
2) Testi teatrali;
3) Prosa breve;
4) Lirica.
Basati sostanzialmente sui principi dell'estetica della ricezione della scuola di Costanza, i saggi del primo gruppo vogliono sottolineare il ruolo del piacere estetico nel processo di interazione

docente/alunno. Dopo aver ben rilevato, secondo le tesi di Odo Marquard, il carattere succedaneo dell'esperienza estetica rispetto all'esperienza esistenziale, gli autori si sforzano di dimostrare come alla base di ogni processo di ricezione stia il concetto ermeneutico fondamentale di ''alterità''. Se è vero cioè che, indipendentemente dal tipo di approccio al testo, la comunicazione letteraria tra autore, testo e lettore è condizionata dalla diversità delle posizioni ideologiche, delle esperienze trascorse ecc. del lettore, è altrettanto vero che fare cultura significa sempre colmare un ''differentiellen Abstand'' tra due condizioni culturali (come aveva già rilevato Levi Strauss). Se nella discussione ermeneutica il concetto di alterità si riferisce alla ricezione di testi ''storici'' da una prospettiva ''presente'', nella didattica il problema sembra piuttosto essere quello di stabilire un ''canone dell'alterità'' che presieda alla scelta dei testi da impiegare in classe. Tale canone non può che fondarsi sul giudizio estetico del docente, giudizio peraltro soggettivo e non derivabile perchè basato sul kantiano ''Gefühl der Lust oder Unlust''.
Pur senza respingere il limite posto da Gadamer con il suo ''orizzonte d'attesa'' all'anarchia della lettura, gli autori sostengono che l'atto della lettura deve poter essere deformante o deviante se si vuole che sia veramente autonomo e creativo. Ciò che è importante è che il lettore acquisti esperienza nel momento in cui le sue attese non vengono confermate ma deluse (Krise der Erwartung - Stunde der Erfahrung) e che egli impari a *scoprire* nell' ''altro'' ciò che è diverso da lui, non a *riscoprire* se stesso. In questo senso i testi letterari, vietandosi alla comprensione immediata e spontanea, marcano una distanza ed esigono uno sforzo, educando così il lettore all'incontro con il mondo ''altro''. Ma non sono solo fattori come sorpresa, contraddizione e straniamento a rendere idonei i testi letterari al fine sopraddetto. La lentezza della lettura che sottolinea il contrasto con la lingua quotidiana automatizzata e gli stessi blocchi nella lettura costituiti da intrinseche difficoltà di ordine linguistico o contenutistico vanno considerati positivamente come ''possibilità'' ermeneutiche perchè esigono dal lettore una attività creativa.
La seconda sezione del volume si occupa della combinazione, didatticamente felice e feconda, di aspetto letterario e aspetto ludico nei testi teatrali. Eliminandosi in essi il rapporto gerarchico docente-alunno, si permette a quest'ultimo di identificarsi con il testo e di esprimersi non solo con le parole ma anche con la propria gestualità. Nel rappresentare un testo teatrale gli autori-studenti agiscono, si servono di elementi verbali e non verbali e costruiscono un ponte tra la artificiosità della classe e la vita reale. Soprattutto, la lezione di letteratura/conversazione organizzata come workshop insegna come il nesso tra comportamento verbale e non verbale sia essenziale per la costituzione del senso e quindi per la padronanza della lingua. Rifacendosi agli studi di Brecht sulla teoria del teatro e alla sua concezione dei ''Lehrstücke'' gli autori insistono nel vedere in queste opere non tanto dei drammi a tesi quanto degli strumenti di autoeducazione e ''autocomprensione'' a disposizione di gruppi o collettivi che possiedono il merito di permettere anche ai più introversi di vincere le proprie inibizioni. Lo studente che sostiene un ruolo deve consapevolmente copiare un modello, assumerne sentimenti e comportamenti fino ad identificarsi con esso. Tale ''gioco'', privo peraltro di ogni rilevanza dal punto di vista tecnico-estetico, gli consente quella positiva ''Verfremdung'' che lo induce a riconoscere dialetticamente se stesso nell'altro e viceversa secondo l'assioma hegeliano: Das Bekannte ist darum, weil es bekannt ist, nicht erkannt.
Numerosi saggi del terzo capitolo si riferiscono ad esperienze di lettura di testi aventi per oggetto il problema cruciale dell'identità nazionale o individuale: dal mutamento di prospettiva tipico del processo di perdita dell'identità proprio degli stranieri che vivono in Germania Federale al testo di Enzensberger che si chiede cosa significhi ''essere tedesco'' oggi. Ma gli spunti didatticamente più originali sembrano essere quelli forniti da una proposta di ''Rollenspiel'' basata sulla lettura di due testi di Schopenhauer e uno di Brecht aventi per oggetto la cortesia come forma di condizionamento sociale. Un contributo parzialmente diverso è quello che, sulla scorta di un discorso pubblico di Grass, analizza la divergenza-collisione tra Texthorizont e Leserhorizont e propone uno schema metodologico di classificazione dei testi in base al rapporto tra aspetto contenutistico e aspetto linguistico. Infine la lettura di due testi di Brecht e Frisch su opposte concezioni dell'amore dimostra come - coinvolgendo direttamente la vita sentimentale degli studenti e le loro reali esigenze comunicative - la conversazione possa essere allargata a piacimento in qualsiasi direzione.
Numerose relazioni dell'ultimo gruppo si riferiscono ad esperienze di lettura di liriche aventi per oggetto la crisi di legittimazione della poesia e/o la sua rilevanza politica del tutto marginale. Il contributo forse più interessante riguarda invece la lirica di natura. Oltre ad evidenziare il carattere di reciproca referenzialità di buona parte della lirica di natura postbrechtiana, l'autore offre una distinzione, didatticamente quanto mai opportuna, tra lirica (e testo letterario in genere)
a) come *Diskussionsanlass*, in cui si può (e si deve) trascendere l'oggetto concreto del testo: al limite, gli studenti possono prendere la parola anche senza conoscerlo;
b) come *Erkenntnisgegenstand*, la cui esegesi pone limiti precisi con compiti e obiettivi ben definiti e permette al colloquio di allargarsi solo sulla base delle nuove conoscenze acquisite. Questa doppia strategia, per sua natura estranea ad un canone scientifico rigoroso, ci consente di affrontare pragmaticamente, di volta in volta, il problema dell'approccio al testo letterario; tra i due opposti poli c'è un ventaglio di possibilità estremamente flessibile. Spetta al docente scegliere quella più adeguata alle diverse situazioni didattiche.

Alberto Cattoi

Deutsche Literatur in Epochen



Barbara Baumann
Birgitta Oberle

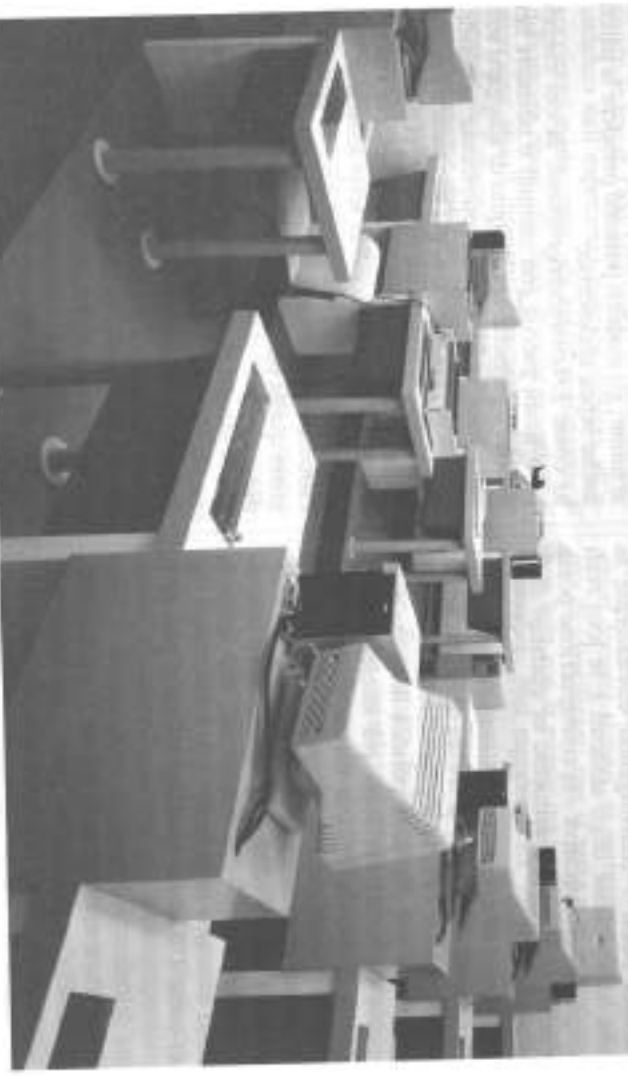
Esclusiva per l'Italia:
INTER-ORBIS srl
Via Lorenteggio 31/1
20146 Milano
Tel. 02/4225746

PRENOTABILE IN LIBRERIA

Max Hueber Verlag

CENTRO PROFESSIONALE PER L'ELETTRONICA

Laboratorio multifunzionale computerizzato per lingue e informatica Mod. F2



CARATTERISTICHE TECNICHE SEZ. LINGUE

Possono operare uno o due insegnanti contemporaneamente e in modo indipendente.
Diffusione di quattro lingue o livelli della stessa, contemporaneamente.
Quattro gruppi di studio liberamente composti.
Tutti i registratori (A.A.C.) sono autonomi; e facoltativamente asservibili al computer centrale, che memorizza lo stato operativo dei prescelti provvedendo alla gestione guidata, come da programma.
I registratori sono dotati di tastiera a membrana e visualizzatore di funzioni a cristalli liquidi (L.C.D.).
Console comando funzioni dotata di "TOUCH-SCREEN".
Massima flessibilità d'uso, garantita dalla gestione computerizzata del lavoro didattico, che viene suggerito, visualizzato, attivato, direttamente dal "TOUCH-SCREEN monitor".



Per informazioni - preventivi - assistenza:
CENTRO PROFESSIONALE PER L'ELETTRONICA
Via DUODO, 98 - 33100 UDINE - Tel. 0432/598604

LA LETTERATURA DI VIAGGIO

STORIA E PROSPETTIVE ATTUALI DI UN GENERE LETTERARIO

Convegno internazionale di studi - Parma 4-6 dicembre 1986

GIOVEDÌ 4 DICEMBRE

SALA AUREA PRESSO LA CAMERA DI COMMERCIO

Arrivo dei partecipanti

Ore 19.00 Prof. Dr. ULRICH FÜLLEBORN
Università di Erlangen
Apertura lavori

Ore 20.00 Ricevimento del Rettore dell'Università di Parma

VENERDÌ 5 DICEMBRE

SALA AUREA PRESSO LA CAMERA DI COMMERCIO

Ore 9.00 Prof. Dr. WERNER GOEZ
Università di Erlangen
«Manuali di viaggio» medievali per il pellegrinaggio a Roma.

Ore 9.30 Prof. Dr. PETER BLUMENTHAL
Università di Erlangen
Spazio e viaggio nella strumentazione del tour madrileno.

Ore 10.00 Prof. Dr. ULRICH WYSS
Università di Erlangen
Avventure di viaggio sul metodo dello smarrimento. L'opera di Adolf Wölfli.

Ore 10.30 Pausa

Ore 10.45 Prof. Dr. GIORGIO CUSATELLI
Università di Pavia
I viaggi italiani dei tedeschi nel 18° secolo

Ore 11.15 Comunicazioni
Prof. U. DROSDIL
Università di Firenze
Viaggiare, scrivere, leggere.
Prof. A. PROSPERI
Università di Pisa

Ore 11.45 Dibattito

Ore 13.00 THOMAS BREMER, M.A.
Università di Giessen
Viaggi come strategie di discorso in Racle.

Ore 15.30 Prof. Dr. HELENE HARTH
Università di Posnan
Cornelsens «Il Swedhal»
Interferenze tra viaggi e informazione.

Ore 16.00 Dr. LUCIA BORGHESE
Università di Genova
Il viaggio in Italia di Karl Hillebrand.

Ore 16.30 Pausa.

Ore 16.45 Prof. Dr. PETER HORST NEUMANN
Università di Erlangen
Ritorno allo Zauberberg. La relazione di viaggio politica di Bernhörster e la sua continuazione in «Deutschland - ein Wintermärchen» di Heine.

Ore 17.15 Comunicazioni
Prof. Dr. C. CONSOLINI
Università di Bologna
Reisebeschreibung nel '700 tedesco: considerazioni sulla individuazione del genere.
Dr. A. PLISI
Università di Pavia
Un inedito manoscritto sul viaggio in Italia di Carl Eugen di Württemberg nel 1775.

Ore 17.45 Dibattito

Ore 21.00 Serata musicale con il Coro Polifonico Idelbrando Pinetti dell'Università.

SABATO 6 DICEMBRE

UNIVERSITÀ PALAZZO CENTRALE - AULA DEI FILOSOFI

Ore 9.00 Dr. GUNTHER BLAMBERGER
Università di Erlangen
Rimozioni e nuove prospettive Peter Schlemihl e Adalbert von Chamisso, pellegrini sul mondo.

Ore 9.30 Prof. Dr. TITUS HEYDENREICH
Università di Erlangen
Il viaggio in Cile (1823-25) di Giovanni Maria Mastai (1846-1878 Papa Pio IX): contaminazioni politiche e letterarie.

Ore 10.00 JOCHEN HEUMANN M.A.
Università di Erlangen
I viaggi di Julio Cortazar.

Ore 10.30 Pausa

Ore 10.45 Prof. Dr. HARALD WENTZLAFF-EGGEBERT
Università di Bamberg
Impressioni di viaggio del funzionario di un cittadino argentino nella Spagna del 20° secolo. Calcomanias di Oliverio Girondo.

Ore 11.15 Comunicazioni
Prof. Dr. C. BIONDI
Università di Parma
Viaggiatori francesi in Emilia Romagna nel '700
Dr. W. BRAGGIARI
Università di Parma
I viaggi di Ravaia di Francesco Algarotti.

Ore 11.45 Dibattito

Ore 15.00 Prof. Dr. HEINRICH HUSSOK
Università di Erlangen
Un multiculturale viaggio nel futuro: il tragitto di un uomo assente di Jorge Luis Borges.

Ore 15.30 Prof. Dr. FRIEDRICH WOLFZETTEL
Università di Giessen
L'Africa: nel resoconto di viaggio calamandreiano nel periodo fra le due guerre.

Ore 16.00 Dr. PETER KUON
Università di Erlangen
«A che ci serve, allora, tanto viaggiare?» Le città invisibili di Italo Calvino

Ore 16.30 Pausa.

Ore 16.45 Prof. Dr. Erhard Stölting
Berlino
Ricerca, cultura e libertà. La vita quotidiana del poeta nell'immagine variabile dell'Italia e il ritorno dei servitù.

Ore 17.15 Dr. EDGARD RAITKE
Mainz
«Je connais à leur langage qu'ils sont d'un pays étranger».
Come s'imparano le lingue straniere nel Seicento per viaggiare comodamente.

Ore 17.45 Comunicazioni
Prof. Dr. K. FINGERHUT
Università di Ludwigsburg
Ärzteleo und Erlebnis. A. Holitscher und F. Zyliau Amerika - Darstellungen. Zum Funktionswandel zwischen Reisebericht und Roman.
Dr. C. Carlino
Rubbettino editore - Catanzaro
Il viaggio di R. Keppel Craven nelle provincie meridionali del Regno di Napoli.

Le conferenze hanno la durata di 20 minuti e sono seguite da dibattito: cinque sono in lingua italiana, tre verrà distribuita traduzione in lingua italiana all'inizio dei lavori.

ENTI PROMOTORI
Cassa di Risparmio di Parma
Barilla S.p.A.
Camera di Commercio, Industria, Agricoltura e Artigianato di Parma

COMITATO ORGANIZZATORE
Marie Teresa D'Agostini (Parma)
Helena Harth (Posen)
Peter Blumenthal (Erlangen)

SEGRETERIA
Ufficio Relazioni con l'Estero
Università degli Studi di Parma - Via Cavestro 1 - Tel. 0521/204203
Centro Congressi Auroa Parma
Via Verdi 2 - Parma - Tel. 0521/22090 (orari Convegno)

new from SA

your guide to searching sociological abstracts using a personal computer

Our recently published 20-page booklet will show you how to turn your personal computer into an effective research tool. You can have access to more than 180,000 citations and abstracts from the worldwide literature of sociology as fast as you can type "symbolic interactionist" (or, if you prefer, "structural functionalist").

The Guide contains:

- Hints on search strategies
- A review of Boolean logic
- Sample searches conducted on user-friendly systems
- A glossary of terms, and more . . .

To receive your free copy, simply return the coupon below. And, if you wish to attend an SA online user workshop, please be sure to mark the appropriate box.

Mail to: **sociological abstracts, inc.**
P.O. Box 22206
San Diego, CA 92122-0206

Please send me one copy of

your guide to searching sociological abstracts using a personal computer.

Send to:

Name-please print _____

Institution _____

Street Address _____

City _____ State _____ Zip ____

I wish to attend an online training session in my area ☐.

The best time for me would be (give month) _____

BORSE DI STUDIO

AUSTRIA

Borse estive — Venti borse estive della durata di un mese, da utilizzare nei mesi di luglio, agosto o settembre 1987 per frequentare i corsi di lingua tedesca o per compiere ricerche e studi nelle biblioteche e negli archivi.

Importo complessivo di ogni borsa: 7.500 scellini; esenzione dalle tasse di iscrizione e di frequenza solo per i corsi di lingua.

Il Governo austriaco offre 18 mensilità a laureati e studenti dei Paesi membri del Consiglio di Cooperazione Culturale del Consiglio d'Europa. È richiesta un'ottima conoscenza della lingua tedesca. I formulari di domanda devono essere richiesti all'Istituto Austriaco di Cultura, viale Bruno Buozzi 113, Roma, entro il 31 dicembre 1986.

REPUBBLICA DEMOCRATICA TEDESCA

Scadenza: 16 febbraio 1987

A - Borse estive — Otto borse di studio della durata di circa un mese, presumibilmente nel mese di luglio 1987 per la frequenza dei corsi estivi internazionali di germanistica, presso la Technische Hochschule di Karl-Marx-Stadt, riservate a laureati che già svolgono attività di germanisti a livello universitario, filologi, collaboratori scientifici di accademie, insegnanti di lingua tedesca o traduttori.

Le borse comprendono il vitto, l'alloggio, una somma per piccole spese, il materiale didattico e l'iscrizione ai corsi.

B - Borse di ricerca — Otto borse di studio della durata di circa un mese per giovani laureati.

Le borse comprendono l'alloggio e una somma di 400 M. al mese per il vitto e le necessarie spese personali.

REPUBBLICA FEDERALE DI GERMANIA

Borsa del Consiglio d'Europa — Il Governo della Repubblica Federale di Germania mette a disposizione 10 mensilità per una borsa annuale del Consiglio d'Europa

Per informazioni rivolgersi all'Ambasciata della Repubblica Federale di Germania, via Po, 25/C - 00198, Roma, oppure alle Rappresentanze Consolari della Germania in Milano, via Solferino 40; in Genova, via S. Vincenzo, 4/28; in Napoli, via Crispi, 69/1; e in Palermo, via Enrico Amari, 124.

La Fondazione Alexander von Humboldt offre direttamente alcune borse di ricerca a giovani laureati stranieri altamente qualificati sul piano scientifico e che abbiano appropriata conoscenza della lingua tedesca.

Le domande devono essere inviate al seguente indirizzo:

Alexander von Humboldt Stiftung - D.5300 Bonn - Jean-Paul Str. 12.

Posti per praticanti riservati a studenti universitari che desiderino partecipare ad esercitazioni pratiche in aziende tedesche del loro ramo o in altre istituzioni adatte; durata da 2 a 3 mesi nel periodo delle ferie.

Informazioni e organizzazione:

Dr. Ing. Enrico Desideri
IAESTE Italy
Corso Duca degli Abruzzi, 24
10159 Torino

Tel. 011/553423

SVIZZERA

Scadenza: 15 marzo 1987

Le università elvetiche offrono le sottoelencate borse di studio, riservate a laureati o studenti universitari iscritti almeno al 4° anno di corso.

A - Università di Basilea — Una borsa (10 mesi) dal 1° ottobre 1987 al 31 luglio 1988, per studi o ricerche in teologia, lettere e filosofia, giurisprudenza, medicina, scienze fisiche e naturali.
L'importo mensile è di 750 franchi svizzeri. Lingua richiesta: tedesco.

B - Università di Berna — Due borse (10 mesi) dal 1° ottobre 1987 al 31 luglio 1988 per studi o ricerche in teologia, lettere e filosofia, giurisprudenza, scienze economiche, medicina veterinaria, scienze fisiche e naturali.
Importo: 1.000 franchi svizzeri mensili per studenti, ed un contributo semestrale di 100 franchi per l'assicurazione obbligatoria contro le malattie.

C - Università di Friburgo — Una borsa (9 mesi) dall'ottobre 1987 per studi o ricerche presso qualsiasi facoltà esistente nell'università medesima.
Importo mensile: 800 franchi svizzeri. Lingua richiesta: francese o tedesco.

D - Università di Ginevra — Due borse (9 mesi) dal 1° ottobre 1987 al 30 giugno 1988 per studi o ricerche in lettere, teologia, pedagogia, scuola interpreti, alti studi internazionali, architettura, scienze fisiche e naturali.
Importo: 900 franchi svizzeri mensili. Un contributo di 300 franchi per acquisto di libri e materiale didattico. Le spese d'iscrizione ai corsi (55 franchi svizzeri) sono a carico del borsista.
Lingua richiesta: francese. Età massima: 30 anni.

E - Università di Losanna — Due borse (10 mesi) dal 1° ottobre 1987 al 31 luglio 1988 per studi o ricerche presso qualsiasi facoltà esistente nell'università medesima.
Importo: 1.000 franchi svizzeri mensili, esonero dai contributi per corsi e tasse ed un contributo di 300 franchi per acquisto libri.
Lingua richiesta: francese.

F - Politecnico Federale di Losanna — Una borsa (8 mesi) dal novembre 1987 al giugno 1988 riservata a laureati o laureandi in ingegneria (edile, meccanica, dei materiali, elettrotecnica, chimica, fisica).
Importo: 800 franchi mensili. Esenzione dal pagamento delle tasse universitarie.
Lingua richiesta: francese.

G - Università di Neuchâtel — Una borsa (10 mesi) dall'ottobre 1987 al luglio 1988 per studi o ricerche presso qualsiasi facoltà esistente nell'università medesima.
Importo: 850 franchi svizzeri mensili. Lingua richiesta: francese.

H - Università di San Gallo — Una borsa (7 mesi) per studi in scienze economiche, politiche e sociali.
Importo: 900 franchi svizzeri mensili, più un contributo di 500 fr. sv. per spese di viaggio. Esenzione dal pagamento di alcune tasse universitarie. Le tasse per cassa malattie (83 fr.) sono a carico dell'interessato. Lingua richiesta: tedesco.

I - Università di Zurigo — Due borse (10 mesi) per studi o ricerche presso qualsiasi facoltà esistente nell'università medesima, a decorrere dal 1° ottobre 1987.
Importo mensile: 700 franchi svizzeri oltre all'esenzione dal pagamento delle tasse universitarie. In casi eccezionali una delle borse potrà essere suddivisa in due borse semestrali.
Lingua richiesta: tedesco.

L - Politecnico Federale di Zurigo — Due borse (10 mesi) dal 1° ottobre 1987, per studi o ricerche in fisica, matematica, scienze forestali, topografia, farmacia, ingegneria civile, meccanica ed elettronica, chimica. Sono preferiti i candidati già laureati.
Importo: da 800 a 950 franchi svizzeri mensili, a secondo del livello di studi del borsista. Lingua richiesta: tedesco. I borsisti dovranno pagare le tasse generali che ammontano a circa 150 franchi svizzeri per semestre.

Nell'ambito delle borse d'insegnamento superiore patrocinate dal Consiglio d'Europa, il Governo svizzero offre ai cittadini dei Paesi membri alcune borse di studio della durata di 10 mesi, riservate a laureati che non abbiano compiuto i 35 anni. È richiesta un'ottima conoscenza della lingua d'insegnamento in uso nella università svizzera presso la quale desiderano recarsi. Importo: 1.100 franchi svizzeri mensili, più una somma di 300 franchi svizzeri «una tantum» per libri e materiale di studio. Assicurazione contro incidenti e malattie.

Per informazioni e richiesta di moduli di domanda rivolgersi a: Sècretariat de la Commission Fèdèrale des bourses pour ètudiants ètrangers, Route du Jura 1, 1700 Fribourg.

■ ISSN 0023-8295

LLBA presents

your guide to searching

Linguistics & Language Behavior Abstracts

using a personal computer

Our recently published 20-page booklet will show you how to turn your personal computer into an effective research tool. You can have access to more than 80,000 citations and abstracts from the worldwide literature of sociology as fast as you can type "sociolinguistics" (or, if you prefer, "discourse analysis").

The Guide contains:
- Hints on search strategies
- A review of Boolean logic
- Sample searches conducted on user-friendly systems
- A glossary of terms, and more . . .

To receive your free copy, simply return the coupon below. And, if you wish to attend an **LLBA** online user workshop, please be sure to mark the appropriate box.

ORDER FORM

Linguistics and Language Behavior Abstracts is published quarterly. Each issue is fully-indexed.

☐ 1-year subscription, $147
☐ Separate yearly cumulative index, $53 (if ordered with regular subscription, $48) (if ordered by non-subscriber, $90)
☐ User's Manual, 2nd edition, $26.50 (All cited prices include postage and handling)

Please send me one copy of **your guide to Linguistics & Language Behavior Abstracts using a personal computer.**

Send to:

Name — please print _____

Institution _____

Street Address _____

City _____ State _____ Zip ____

I wish to attend an online training session in my area ☐.

The best time for me would be (give month) _____

LINGUISTICS AND LANGUAGE BEHAVIOR ABSTRACTS
P.O. Box 22206, San Diego, CA 92122

Eine Umfrage unter unseren Lesern:

Arbeiten Sie im Deutschunterricht mit fiktionalen Texten?

In letzter Zeit hat sich FRAGEZEICHEN immer wieder mit dem Thema "Literatur" im DaF-Unterricht" beschäftigt.
Wir würden gerne wissen, welche Rolle fiktionale Texte in der *Unterrichtspraxis* spielen. Wir wären unseren Leserinnen und Lesern sehr dankbar, wenn Sie sich etwas Zeit nehmen und die folgenden Fragen beantworten würden:

1. In welcher Schulform/in welchen Klassen unterrichten Sie?

2. Haben Sie im Unterricht schon mit fiktionalen Texten gearbeitet:
   - mit Gedichten?
   - mit Kurzgeschichten?
   - mit längeren Erzählungen?
   - mit Märchen?
   - mit Dramen/Hörspielen?

2.1. In welcher Klasse haben Sie diese Texte eingesetzt?

2.2. Welche Texte haben Sie benutzt?

3. Welche Erfahrungen haben Sie gesammelt?
   - Was ist besonders positiv/interessant?
   - Welche Schwierigkeiten gibt es?

4. Welche Texte aus der deutschsprachigen Literatur kennen Ihre Schüler in Übersetzung bzw. Bearbeitung (z.B. für das Fernsehen)
   - Gedichte?
   - Erzählungen/Märchen?
   - Dramen?

5. Beschäftigen sich Ihre Schüler außerhalb des Unterrichts mit solchen Texten (in der Muttersprache)?

Schicken Sie bitte Ihre Antworten an die Anschrift der Redaktion.

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!
Ihre *Redaktion FRAGEZEICHEN*

Aus Versehen sind in Nr. 3/1986 die Anschriften der Verfasser nicht erschienen:

Ewald Leibold - Am Gabenhügel, 5 - D-8702 MARGETSHÖCHHEIM

Peter Paschke - Via Pergolesi, 3 - 35132 PADOVA

Idea Arquilla - Via A. Volta - 32034 PEDAVENA

Marilena Bonan - Via Bacchiglione, 7 - 32032 FELTRE

Gabriele Steffen - c/o Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, Projektgruppe Deutsch als Fremdsprache, Herrenberger Str. 23, D-7400 TÜBINGEN

Elena Bruno - Via Cibrario, 1 - 10143 TORINO

Paola Barberis - Via Filadelfia, 237/2 - 10100 TORINO

Livio Passarino - Via Monte Santo, 7 - 33100 UDINE

Antonietta Zucchino - Via San Quintino, 41 - 10141 TORINO

Albert Raasch - Kolberg 13, D-2300 MOLFSEE

Ursula Pulyer - Via Monte Leone 1, I-39020 MARLENGO

Anschriften der Verfasser dieses Heftes

Gerhard Neuner - Universität-GhS Kassel, Heinrich-Plett-Str. 40 - D-5300 KASSEL

Lothar Bredella - Justus-Liebig-Universität, Otto-Behagelstr. 10 IV - D-6300 GIESSEN

Giovanna Padovani - Via Barozzi, 83 - 32100 BELLUNO

Hans Hunfeld - Katholische Universität Eichstätt, Ostenstraße 26-28, D-8078 EICHSTÄTT

Michael Krüger Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung - HIBS, Postfach 3105, Bodenstedtstr. 7, D-6200 WIESBADEN

Margareth Niederkofler - Vicolo San Clemente, 9 - 37121 VERONA

Isolde Schiffermüller - Via Monte Cillario, 14 - 37025 VERONA

Gabriella Montali - Via Brianza, 12 - 20043 ARCORE (MI)

Alberto Cattoi - Via Piave, 4 - 28100 NOVARA

Nicht alles für jeden. Aber für jeden etwas!



Lesen Sie mit!
Die Zeitungen und Zeitschriften aus dem
Axel Springer Verlag