

Günter Burger

Literarische Texte im zertifikatsorientierten Kurs — Vorschläge für die Praxis —

Einleitung (des Französischunterrichts an Volkshochschulen)

Literarische Texte sind Ausdruck der Kultur des jeweiligen Zielsprachenlandes, sie können den Kursteilnehmern ein ästhetisches Erlebnis vermitteln, sie vermögen die Kreativität der Lerner anzuregen, sie sind eine willkommene Abwechslung von den sonst im Unterricht vorherrschenden Textsorten, sie können zum Weiterlernen motivieren. Es gibt also durchaus genügend Gründe, die für den gelegentlichen Einsatz eines fiktionalen Textes im zertifikatsorientierten Kurs sprechen — zumal wenn man bedenkt, daß dies offenbar auch von nicht wenigen Teilnehmern gewünscht wird¹. Trotzdem haben viele Kollegen tief verwurzelte Berührungssängste und Vorurteile hinsichtlich der Verwendung von Literatur. Es ist zu vermuten, daß eine wesentliche Ursache hierfür die Erinnerung an den Literaturunterricht ist, den man selbst früher als Schüler erlebt hat: am Gymnasium wurden — und werden — fiktionale Texte in den neusprachlichen Fächern ja seziert und analysiert, und dieses traditionelle Verfahren der sog. Interpretation ist für den VHS-Zertifikatskurs ohne Zweifel unbrauchbar. Da in der Sekundärliteratur zum Fremdsprachenunterricht der Volkshochschulen bislang kaum praktikable² methodische Alternativen aufgezeigt worden sind, soll im vorliegenden Aufsatz versucht werden, Vorschläge für die Auswahl von fiktionalen Texten und für ihre Behandlung zu machen und dabei die Besonderheiten des Unterrichts unterhalb des Zertifikatsniveaus zu berücksichtigen.

Kriterien für die Auswahl von literarischen Texten

Die Adressaten, an die sich die Zertifikatskurse richten, das zugrunde liegende Curriculum sowie die Organisationsform des Unterrichts stellen wichtige Faktoren dar, die bei der Textauswahl zu beachten sind. Aus ihnen lassen sich mindestens fünf Kriterien ableiten, denen die eingesetzten Texte genügen sollten:

1. Jegliche VHS-Arbeit hat die Belange bildungsferner Bevölkerungsschichten in den Vordergrund zu stellen. Dies gilt auch für die Sprachkurse und hier ebenfalls ohne Abstriche für den Unterricht in jenen Sprachen (wie etwa Französisch, Spanisch oder Italienisch), wo Teilnehmer mit niedrigen Bildungsabschlüssen meistens in der Minderheit sind³. Für den Umgang mit Literatur folgt daraus, daß im Regelfall solche Texte nicht verwendet werden können, bei denen zu erwarten ist, daß sie Teilnehmer aufgrund sehr hoher inhaltlicher und/oder formaler Komplexität demotivieren könnten. Übersteigerte Ansprüche des Kursleiters (z.B.: «Für Trivilliteratur ist die Zeit der Teilnehmer zu schade»⁴) gehen fast immer zu Lasten derjenigen Lerner, auf die sich die Bemühungen des Unterrichtenden eigentlich konzentrieren sollten und auf deren Bildungsdefizite er Rücksicht nehmen müßte.
2. Aus dem Prinzip der Teilnehmerorientierung folgt außerdem, daß der Kursleiter versuchen muß, erwachsenengerechte Texte zu finden, die den Interessen der Lerner in Bezug auf Thema oder Genre entgegenkommen.
3. Der Wortschatz des Zertifikats stellt eine begrenzte Auswahl dar. Über ihn kann und soll im Unterricht hinausgegangen werden, insbesondere beim Üben der rezeptiven Fertigkeiten.

Dennoch ist es aus motivationspsychologischen und lernökonomischen Gründen sinnvoll, wenn vorwiegend Texte ausgewählt werden, die eine erste Annäherung mit Hilfe des Zertifikatswortschatzes zulassen. Diese Forderung ist auch an fiktionale Texte zu stellen, und dies dürfte zur Konsequenz haben, daß man sich hauptsächlich auf Texte beschränkt, die in moderner Alltagssprache verfaßt sind.

4. Der Fremdsprachenunterricht der VHS-Zertifikatskurse ist auf Anwendungssituationen hin ausgelegt, und die zu erreichenden Lernziele sind überwiegend sprachpraktischer Natur. Auch beim Einsatz literarischer Texte sollte dieser die Zertifikatskurse prägende Charakter nicht verlorengehen, d. h. die Kurse müssen auch dann in erster Linie *Sprach*unterricht bleiben. Die Erweiterung der literarischen Kompetenz der Lerner, die etwa in der Sekundarstufe II eine wesentliche Intention des fremdsprachlichen Literaturunterrichts ausmacht, kann hier lediglich ein gern gesehener Nebeneffekt, keinesfalls ein Hauptziel sein. Daraus folgt für das methodische Vorgehen, daß bevorzugt Verfahren anzuwenden sind, die — anders als das bei der herkömmlichen «Interpretation» in der Regel der Fall ist — ein großes sprachliches Übungspotential gewährleisten. Zwei Wege scheinen hier besonders erfolgversprechend zu sein: Zum einen kann der jeweilige Text als Diskussionsanstoß dienen, um das in ihm angesprochene Thema zu erörtern (z. B. Boris Vians berühmtes Chanson *Le déserteur* als Einstieg in ein Gespräch über Wehrdienstverweigerung in einem Fortgeschrittenkurs). Zum anderen — und darauf möchte dieser Beitrag vor allem aufmerksam machen, weil hier offenbar noch für viele Kursleiter methodisches Neuland liegt — hat die Literaturdidaktik in den letzten Jahren⁵ eine Reihe produktionsorientierter Übungsformen entwickelt, die vom Lerner einen ausgiebigen «tätigen Umgang»⁶ mit Texten verlangen (dazu mehr im nächsten Abschnitt).

Demnach wären für den Unterricht also vorwiegend literarische Texte heranzuziehen, die so beschaffen sind, daß sie sich gut für eine Art der Verarbeitung durch die Teilnehmer eignen, bei der das Sprachtraining auf keinen Fall zu kurz kommt.

5. Die im Rahmen der zertifikatsorientierten Kurse üblicherweise zur Verfügung stehende Unterrichtszeit ist äußerst knapp bemessen. Deshalb dürften von vornherein nur Texte kürzeren Umfangs in Frage kommen.

Übungsformen für einen produktiven Umgang mit literarischen Texten⁷

Aus der Fülle der von der Literaturdidaktik bereitgestellten produktiv-kreativen Unterrichtsverfahren werden im folgenden einige aufgelistet, die in Zertifikatskursen durchführbar erscheinen; die meisten Verfahren werden auch durch Textbeispiele erläutert. Von der Charakteristik des jeweiligen Textes und vom Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung hängt es ab, welcher Übungstyp im Einzelfall in einem konkreten Kurs benutzt werden kann. Die genannten Verfahren sind für Kleingruppenphasen gedacht.

1. Antizipieren des Inhalts

Bei diesem Verfahren, das sich am besten für erzählende Texte eignet, wird den Teilnehmern zunächst nicht der Text selbst vorgelegt, sondern lediglich die Überschrift und/oder eine Anzahl von Wörtern des Textes. Die Teilnehmer sollen aus diesen Splittern einen denkbaren Handlungsverlauf formulieren. Erst nach dieser Einstimmung wird der eigentliche Text gelesen und mit den Erwartungen der Teilnehmer verglichen. (Bildimpulse, z.B. Illustrationen einer Kurzgeschichte, können in gleicher Weise verwendet werden.)

2. Vermutungen über den weiteren Verlauf einer Geschichte

Eine Erzählung wird immer nur bis zu einem Spannungshöhepunkt gelesen, dann wird die Lektüre vorerst abgebrochen, und die Teilnehmer spekulieren über den Fortgang der Handlung. Erst danach wird weitergelesen.

Beispiel:

In *Premier Courier*⁸ erzählen Pierre Boileau und Thomas Narcejac die Geschichte eines eifersüchtigen Mannes, der — wie sich später zeigt, zu Unrecht — glaubt, daß seine Freundin ihn betrügt. Blind vor Wut erschießt er sie und gesteht die Tat in einem Brief, den er an die Staatsanwaltschaft schickt. Nachdem er das Schreiben in den Briefkasten geworfen hat, stellt sich heraus, daß er nicht seine Freundin, sondern eine ihr ähnlich sehende Frau getötet hat. Vergeblich versuchen er und seine Freundin, den Brief vor der Auslieferung von der Post zurückzubekommen. Schließlich fällt ihnen ein sicher scheinender Trick ein, mit dem sie den Staatsanwalt überlisten wollen; dies schlägt jedoch ebenfalls fehl.

Die Lektüre dieser Erzählung, die allerdings erst für fortgeschrittene Semester in Frage kommt, kann an verschiedenen Stellen unterbrochen werden: als der Mann voller Zorn die Pistole nimmt und hinter seiner Freundin herrennt; als er erkennt, daß er versehentlich eine Unbeteiligte ermordet hat; nach seinem erfolglosen Versuch, das Schreiben zurückzuerhalten; als er und seine Freundin glauben, sie hätten das Problem des Briefes endgültig gelöst.

3. Vervollständigung eines Textfragmentes

a) Die Teilnehmer lesen einen Text, in dem einzelne Wörter ausgelassen worden sind. Diese Lücken müssen mit Hilfe einer beigelegten Wortliste ergänzt werden, die jedoch mehr Eintragungen enthält, als Wörter im Text fehlen. Die Lernerversionen des Textes werden anschließend mit dem Original verglichen.

b) Die Teilnehmer lesen einen Text, in dem einzelne Wörter ausgelassen worden sind. Sie müssen diese Lücken füllen, ohne daß sie auf eine Wortliste zurückgreifen können. Die Vorschläge der Lerner werden später dem ursprünglichen Text gegenübergestellt.

Beispiel:

Claude Roy, *Le singe*⁹

Le singe descend de l'homme.
C'est un homme sans cravate,
sans....., sans.....,
sans....., sans.....,
sorte d'homme à quatre pattes
qui n'a pas mangé la pomme.

Das Gedicht muß unter Verzicht auf den Reim vervollständigt werden¹⁰. NB: Bei dieser Aufgabe geht es natürlich keineswegs darum, daß die Teilnehmer die Originalfassung erraten. Ziel ist es vielmehr, daß eine individuelle, aber dennoch stimmige, vertretbare Textvariante entworfen wird. (Dies gilt im übrigen für sämtliche vergleichbaren Übungsformen, die in dieser Übersicht aufgeführt werden.)

c) Die Lerner erhalten einen Text, aus dem ein längeres Stück entfernt worden ist, z. B. ein Gedicht/Lied ohne die letzte(n) Zeile(n), eine Erzählung ohne Schluß oder Mittelteil. Für das fehlende Segment entwerfen die Teilnehmer eine eigene Fassung, bevor sie das ganze Original kennenlernen.

Beispiel:

Jacques Prévert's Gedicht *Le temps perdu*¹¹ wird ohne den vollständigen Schlußsatz präsentiert, den die Teilnehmer nach ihren Vorstellungen ergänzen sollen:

Devant la porte de l'usine
le travailleur soudain s'arrête
le beau temps l'a tiré par la veste
et comme il se retourne
et regarde le soleil
tout rouge tout rond
souriant dans son ciel de plomb
il cligne de l'œil
familièrement
Dis donc camarade Soleil
tu ne trouves pas
que.....
.....
.....?¹²

4. Korrektur eines verfälschten Textes

- a) Bei einem Text, dessen Zeilen, Strophen, Sätze oder Abschnitte nicht in der richtigen Reihenfolge wiedergegeben sind, versuchen die Teilnehmer die ursprüngliche Gestalt zu rekonstruieren.
- b) In einen Text sind vom Kursleiter unpassende, unstimme Wörter eingeschmuggelt worden, die von den Teilnehmern identifiziert und durch adäquate Formulierungen ersetzt werden sollen.

Beispiel:

Nachdem den Lernern der Hintergrund des Liedes *Ali, alo pour Maschero!*¹³ verdeutlicht worden ist (es handelt sich bekanntlich um ein Hafendarbeiterlied, in dem Unmut über den reichen *patron* zum Ausdruck kommt), wird ihnen die nachstehende Fassung ausgehändigt. Der Kursleiter teilt mit, daß in dieser Version ein Wort falsch ist und dafür eine treffende Wendung gefunden werden muß:

Ali, alo pour Maschero!
Il mang' la viand' et nous donn' les os!
A chaque morceau, il prend le plus gros!
Il boit les tomates¹⁴ et nous donn' de l'eau!
Mang' le poisson et nous laiss' la peau!

5. Textaus- und -umgestaltung

- a) In fiktionalen Texten bleiben viele Einzelheiten unausgesprochen, und es ist den Lesern überlassen, diese «Leerstellen» (wie sie in der Literaturwissenschaft genannt werden) mit Hilfe ihrer Imagination zu füllen. So werden etwa häufig die Gedanken, die einer Figur des Textes an einem bestimmten Punkt der Handlung durch den Kopf gehen, nicht berichtet; das Aussehen von Personen wird manchmal nur vage oder gar nicht beschrieben; die Vorgeschichte der geschilderten Ereignisse bleibt oft unklar; mitunter endet eine Erzählung mit einem offe-

nen Schluß, der verschiedene Entwicklungen zuläßt. Die Teilnehmer werden gebeten, solche Unbestimmtheiten des Textes zu konkretisieren und auszugestalten.

Beispiel:

In *Premier Courier* (s. o.) wird nichts über den biographischen Hintergrund des Paares mitgeteilt (wie alt sie sind, wo und wann sie sich kennengelernt haben, was sie beruflich tun, weshalb der Mann so eifersüchtig ist etc.). Die Teilnehmer erfinden eine entsprechende Vorgeschichte.

b) Die Lerner formulieren zu den Ereignissen, die in einem erzählenden Text dargestellt werden, Handlungsalternativen (wie wäre die Geschichte verlaufen, wenn.....?).

c) Die Teilnehmer benutzen ein Gedicht oder Lied als Textgerüst und entwerfen weitere Zeilen oder Strophen in derselben Manier.

Beispiel:

Jacques Prévert's *Quand la vie est un collier*¹⁵ dient als Basis für eigene Schreibversuche der Lerner:

Quand la vie est un collier
Chaque jour est une perle
Quand la vie est une cage
Chaque jour est une larme
Quand la vie est une forêt
Chaque jour est un arbre
Quand la vie est un arbre
Chaque jour est une branche
Quand la vie est une branche
Chaque jour est une feuille

d) Ein Text wird in eine andere Textsorte umgeschrieben (etwa: Teile einer Erzählung werden in ein Gespräch, ein Interview, einen Brief, eine Tagebuchnotiz, eine Zeitungsnachricht etc. verwandelt).

Beispiel:

In Michel Delpéchs Chanson *Le Loir-et-Cher*¹⁶ wird die Situation eines Mannes dargestellt, der aus der Provinz nach Paris gezogen ist und dem die zurückgelassenen Eltern den Vorwurf machen, er habe sie vergessen und ihr einfaches Leben genüge ihm nicht mehr:

Ils me disent, ils me disent
Tu vis sans jamais voir un cheval, un hibou
Ils me disent: tu ne viens plus
Même pour pêcher un poisson
Tu ne penses plus à nous
On dirait que ça te gêne de marcher dans la boue
On dirait que ça te gêne de dîner avec nous
On dirait que ça te gêne de marcher dans la boue
On dirait que ça te gêne de dîner avec nous

Die Kursteilnehmer formulieren aus dem Sprachmaterial des zitierten Liedrefrains einen Brief, den die Eltern ihrem Sohn schreiben.

Schlußbemerkung

Der vorliegende Beitrag sollte einige Hinweise dafür geben, wie mit literarischen Texten gewinnbringend umgegangen werden kann, ohne daß sich dadurch der grundsätzliche Charakter und die Hauptzielrichtung der zertifikatsorientierten Kurse verändern. Für die überwiegende Verwendung der im letzten Abschnitt beschriebenen produktiven Verfahren sprechen dabei vor allem zwei Gründe:

- der bereits erwähnte sprachliche Übungseffekt (der im Idealfall dreifach zum Tragen kommt: bei der Erarbeitung der Lösung, die in ein sprachliches Produkt mündet; bei der dabei notwendigen Kommunikation zwischen den Mitgliedern einer Kleingruppe; beim Vortragen und Kommentieren der Ergebnisse im Plenum) sowie
- das durch diese Verfahren gewährleistete lernerzentrierte Vorgehen (die Teilnehmer reagieren aktiv auf die vorgelegten Texte; währenddessen kann der Kursleiter in den Hintergrund treten).

Sprachtraining und teilnehmerzentrierter Unterrichtsstil sind auch in Kursen oberhalb des Zertifikats von wesentlicher Bedeutung. Deshalb kommen die vorgestellten Übungstypen (und ähnliche kreative Aufgabenstellungen, die für die Zertifikatsstufe noch zu schwierig sind) auch für spezielle Lektüre- oder Literaturkurse der VHS-Ausbaustufe¹⁷ in Betracht, können dort aber eventuell durch herkömmliche analytische Textbesprechungsverfahren ergänzt werden.

Anmerkungen

- ¹ Immerhin 40,6 % der 3150 von U. Brack u.a. (*Adressatenanalyse im Fremdsprachenbereich*, Dortmund: Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e.V., 1986, S.48) befragten VHS-Sprachkursteilnehmer befürworteten die Verwendung literarischer Texte.
- ² K. Schoell etwa («Überlegungen zur Stellung der Literatur im Französisch-Unterricht für Erwachsene», in: V. Borbein (Hrsg.), *Fremdsprachen in der Weiterbildung-Schwerpunkt Französisch-Tendenzen und Aspekte*, München/Weil der Stadt: Hueber/Lexika, 1982, S.121-128) ignoriert die Eigentümlichkeiten des Zertifikatsunterrichts fast völlig.
- ³ Brack u.a., a.a.O., S.5, ermitteln für Französisch 30% Teilnehmer mit Volks- oder Hauptschulabschluß.
- ⁴ Schoell, a.a.O., S.128.
- ⁵ Siehe z.B. K. Herrmann (Hrsg.), *Literarische Texte in der Unterrichtspraxis. III. Übungsformen*, München: Goethe-Institut, 1984.
- ⁶ B. Rupp, «Rezeptionshandlungen im Fremdsprachenunterricht», in: H. Müller-Michaels, *Literatur im Alltag und Unterricht. Ansätze zu einer Rezeptionspragmatik*, Kronberg/Ts.: Scriptor, 1978, S.91.
- ⁷ Vgl. auch G. Burger, «Rezeptiver und produktiver Umgang mit literarischen Texten im VHS-Englischunterricht — dargestellt am Einsatz traditioneller folk songs», in: V. Kilian/V. Borbein (Hrsg.), *Fremdsprachen in der Weiterbildung. Schwerpunkt Lesen im Englischkurs*, München: Lexika, 1987, S. 53-73.
- ⁸ C. Bogdahn/P.-M. Jörgens (Hrsg.), *Douze chefs-d'oeuvre du récit*, Stuttgart: Klett, 1986, S.45-52.
- ⁹ N. Becker/J. Riesz (Hrsg.), *Pub, pop et poésie. Introduction à la poésie française*, Dortmund: Lensing, 1978, S.7.
- ¹⁰ Die Lücken lauten im Original: chaussures, varices, polices, malice.
- ¹¹ J. Prévert, *Gedichte und Chansons. Französisch und Deutsch*, Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1971, S.184.
- ¹² Im Original endet das Gedicht:
que c'est plutôt con
de donner une journée pareille
à un patron?
- ¹³ B. Stenzel (Hrsg.), *Chansons de France. Die 30 bekanntesten Volkslieder*, 2. Aufl., München: Hueber, 1982, S.37.
- ¹⁴ Tatsächlich: le vin.

- ¹⁵ I. Mummert, *Literamour. Gedichte und Geschichten im Französischunterricht*, München: Hueber, 1987, S.82.
- ¹⁶ V. Heinrichs, «Chansons im Französischunterricht. *Le Loir-et-Cher* de Michel Delpech», *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts*, 2/1980, S.189-191.
- ¹⁷ Siehe etwa: D. Tranier, «Enseigner la littérature à l'Université Populaire — quoi? pourquoi? comment?», *Zielsprache Französisch*, 3/1985, S.130-133; G. Burger, «Science Fiction als Lektüre in einem Englischkurs der Volkshochschule— ein Plädoyer für den Einsatz fiktionaler Texte im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung», in: H.-J. Diller u. a. (Hrsg.), *Schullektüre (anglistik & englischunterricht*, Bd. 9), Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag, 1979, S.159-169; ders., «Ein Nordirland-Roman im fortgeschrittenen Englischunterricht: Bernard MacLavertys *Cal*», *Die Neueren Sprachen*, 2/1987, S. 101-116.